نمطا التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما على تنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب وخفض الضجر لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن عنه.

د. زينب حسن حامد السلامى
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية البنات – جامعة عين شمس

مستخلص البحث:

أصبح التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية واستخدام أجهزة الموبايل الذكية جزء مكملًا للتعلم الإلكتروني ومساندًا له، يلعب دورًا فعالًا في عمليات الاتصال والتفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلاب بعضهم البعض. ويهدف البحث الحالي إلى تطوير نمطين للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب، والكشف عن أثرهما في تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم، وآرائهن عنه. وللوصول لهذا الهدف تم استخدام منهج البحث التطويري، ونموذج عبد اللطيف الجزار (Elgazzar, 2014) للتصميم التعليمي في تطوير بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة وأستاذ المقرر، والطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية. وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي قبلى/بعدي، وبطاقتين تقييم منتج، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وأخيرًا استبانة مفتوحة للتعرف على أراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية. وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة بالفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم، قُسمت عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين، واستخدم التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعتين التجريبيتين مع القياس القبلي والبعدي، وتم إجراء تجربة البحث، واختبار صحة الفروض. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود أثر لنمط التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل على التحصيل المعرفي البعدي، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين نمطي التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية في تنمية مهارات تصميم مهام تقصى

الويب، وفي تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب ككل، وفى خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، لصالح نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية " الطالبات مع بعضهن البعض". وأكدت أراء الطالبات على فاعلية التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر للموبايل في تنظيم الدافعية وخفض الشعور الضجر، خاصة باستخدام نمط التفاعل الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض"، وأن تطبيق الواتساب أداة فعالة وناجحة في زيادة التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني. كما عبرت الطالبات عن فائدة استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية بالتعلم الإلكتروني، ورغبتهن في استخدامها في المستقبل، خاصة استراتيجيتي المتابعة الذاتية والحديث الذاتي الموجه نحو الأهداف. وفي ضوء ذلك قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفاعل الاجتماعي، المراسلة الفورية عبر الموبايل، تطبيق الواتساب، تنظيم الدافعية، مهارات تطوير مهام تقصي الويب، الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، أراء أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

المقدمة:

يلعب تنظيم التعلم دورًا جوهريًا في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في عملية التعلم الإلكتروني. فالطالب الذى يمتلك القدرة على تنظيم تعلمه، يستطيع التخطيط الاستراتيجي ومراقبة وتقييم عملياته المعرفية وفوق المعرفية ودوافعه، سواء بشكل فردى أو بالتنسيق مع الآخرين. وتشتمل عملية تنظيم التعلم على ثلاثة مكونات رئيسية، هي: التنظيم المعرفي، وتنظيم السلوكي، وتنظيم الدافعية. ويمثل تنظيم الدافعية مظهرًا مهمًا من مظاهر التنظيم الذاتي للتعلم، الذى يسهم في زيادة دافعية الطلاب وقدراتهم على المثابرة والتحصيل وبذل الجهد أثناء عملية التعلم (Wolters, 2003) *. وتفترض العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيًا أن قدرة الطلاب على مراقبة وتنظيم دافعيتهم لها تأثير في تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي. كما لها أن تأثير في تعزيز وزيادة الرغبة في الاندماج في أنشطة ومهام التعلم وإكمالها، حتى لو كانت مهام التعلم صعبة أو مملة أو محبطة، فالانخراط في عمليات تنظيم الدافعية يُمكن المتعلم أو مجموعة المتعلمين من تعديل دوافعهم بنشاط، وتوجيه المناخ العاطفي للتعلم، والتغلب على التحديات التعليمية (Järvelä, Järvenoja, Malmberg, Isohätälä, & Sobocinski, 2016).

ويُعرفا شونجير وأتربوهو عملية تنظيم الدافعية بأنها (Schwinger, & Otterbohl, 2017, p. 123) كل جهد يبذله المتعلم للتحكم في مستوى دافعيته، والذى يؤدي بدوره إلى زيادة الجهد المبذول والمثابرة أثناء التعلم. أما استراتيجيات تنظيم الدافعية فتشير إلى الطرق والوسائل الهادفة

* اتبعت الباحثة في التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA Style, 6th ed.) بالنسبة للمراجع العربية فكتبت الأسماء كما هي معروفة في البيئة العربية.

والمقصودة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على الجهد والمثابرة أو زيادتها أثناء أداء المهام التعليمية (Wolters, 2003, p.190) ؛ فمن خلالها يخطط الطلاب ويكملون ويعملون على تطوير عملهم نحو تحقيق أهدافهم.

وقد حدد ولترز (Wolters, 1998; 2003) مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنظيم الدافعية، منها: (١) استراتيجية تحسين الاهتمام، وتشير إلى محاولة الطالب جعل مهام وأنشطة التعلم المملة أو المكررة إلى أنشطة أكثر متعة وتشويقًا وذات أهمية، (٢) استراتيجية المتابعة الذاتية أو التعزيز الذاتي، وتشير إلى استخدام التعزيز والمكافأة لتدعيم وتشجيع الرغبة في أداء المهام، والتحكم في الدوافع، وتشكيل السلوك، (٣) استراتيجيتي حديث الذات الموجه للأداء وحديث الذات الموجه للإتقان، وتتمثل في استخدام الطالب الكلمات والعبارات الصوتية للتفكير في أسباب مقنعة لإنجازه المهمة والمثابرة فيها كالحصول على درجات مرتفعة او إظهار أداء أفضل من الآخرين أو استخدام الإتقان كمبرر لزيادة مستوى الدافعية والرغبة في التعلم والاستمرار فيه، (٤) استراتيجية التحكم البيئي، وتتضمن جهود الطالب لترتيب وتغيير بيئته الفيزيقية بهدف تجنب الملهيات وتقليل مشتتات الانتباه وتنظيم المكان والوقت. كما أضاف شوينجر وآخران (Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2009) استراتيجيات أخرى إضافية، كاستراتيجيات تجزئة الأهداف ووضع أهداف فرعية أقرب، وحديث الذات الموجه لتجنب الأداء، وتحسين الأهمية الشخصية.

ويرجع الفضل للاهتمام بتنظيم الدافعية أثناء التعلم إلى العديد من النماذج المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا مثل (Wolters, 2003; Zimmerman, 2000) والتي ترى أن إدارة الدافعية وتنظيمها جزء مهم من التنظيم الذاتي للتعلم، وأن تنظيم الدافعية هدفًا لجهود الطلاب للتخطيط والمراقبة والتحكم والتأمل. وأن عملية تنظيم التعلم عملية اجتماعية تحدث في سياق اجتماعي (Hadwin, Järvelä, & Miller 2011)، وتكتسب من خلال التفاعل والتشارك مع الآخرين. وأن هناك ثلاثة مستويات لتنظيم التعلم، هي: تنظيم الذات Self-regulation، وتنظيم الآخر other regulation ، والتنظيم التشاركي أو الجماعي Shared or co-regulation. ويشير التنظيم الذاتي إلى المفهوم التقليدي فيما يتعلق بمراقبة الأداء الذاتي والتحكم فيه. بينما يقوم تنظيم الآخر على فكرة تولى شخص أكثر دراية أو تنظيمًا، مسئولية تنظيم الأخر الأقل تنظيما (McCaslin & Hickey 2001)، والذى قد يكون معلمًا أو زميلًا أو برنامجًا. وأخيرًا، يقوم التنظيم التشاركي على التنظيم الجماعي المتكافئ والمتكامل، حيث يتشارك أفراد المجموعة ككل في العمليات التنظيمية والمنتجات (Hadwin & Oshige, 2011; Iiskala, Vauras, &

(Lehtinen, 2004. كما تؤكد النظرية البنائية الاجتماعية، على الدور المهم الذى تلعبه التفاعلات الاجتماعية وبيئة التعلم الاجتماعية في عملية اكتساب المتعلم القدرة على تنظيم التعلم، حيث يتشارك المتعلم، ويتواصل اجتماعيًا مع شخص آخر أو أكثر، قد يكون معلمًا أو زميلًا في تنظيم الدوافع والعواطف والمعرفة وما وراء المعرفة (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011; Hadwin & Oshige, 2011). وبالتوافق مع النظرية البنائية الاجتماعية أكد هادوين وزميليه (Hadwin, Wozney, &, Pontin, 2005) على دور الحوار والمناقشة في دعم عمليات تنظيم التعلم. وهذا يوضح دور التفاعل الاجتماعي والحوار مع الآخرين سواء المعلم أو الأقران، وتوفير أدوات اتصال مناسبة ببيئة التعلم الإلكتروني في قدرة المتعلم على تنظيم دوافعه.

يعد التفاعل أحد عناصر التعلم الجيد، وأحد العناصر الضرورية والمهمة لنجاح عملية التعلم الإلكتروني؛ الذى يفتقد إلى التفاعل المباشر وجهًا لوجه بين المعلم والأقران، ويتم تعويضه بالاستفادة بإمكانيات تكنولوجيات الاتصالات المختلفة على الخط. ويشير مفهوم التفاعل إلى الاتصال المزدوج بين طرفين أو أكثر، بحيث يؤثر فيه أحد الأطراف تأثيرًا ملموسًا في الطرف الآخر. وقد حدد مور (Moore,1993) ثلاثة أنواع من التفاعلات الأساسية بالتعلم الإلكتروني عن بعد، في ضوء نظرية المسافة التعاملية تعتمد على ثلاث محاور رئيسية، هي: المعلم، والمتعلم، والمحتوى، ويتضمن التفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمحتوى. وقد أضاف هيلمان وآخران (Hillman, Willis & Gunawardena, 1994) نمطًا آخرًا للتفاعل هو تفاعل المتعلم مع واجهة التفاعل. أما بيتس (Bates, 1995) فقد قسم التفاعل ببيئات التعلم الإلكتروني عن بعد من حيث الزمن إلى تفاعل متزامن وغير متزامن، ومن حيث السياق إلى تفاعل شخصي، وتفاعل اجتماعي؛ كذلك قسم أندرسون (Anderson, 2004) التفاعلات التعليمية بالتعلم الإلكتروني إلى نوعين، هما: التفاعل الفردي، ويتضمن تفاعل المتعلم مع المحتوى أو تفاعل المتعلم مع واجهة التفاعل؛ والثاني التفاعل الاجتماعي، وهو التفاعل الذى يحدث بين المتعلم وأشخاص آخرين في بيئة التعلم، ويتضمن تفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع أقرانه، وتفاعل المعلم مع المعلم، وتفاعل المعلم مع ولى الأمر.

ويُشير التفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني إلى ذلك التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات، والعلاقات الاجتماعية ذات المعنى التي تتم بين فردين أو أكثر، وتؤدى إلى إحداث تغيير في أنماط سلوك المشاركين من خلال عملية الاتصال والحوار الإلكتروني ثنائي الاتجاه، والذى يحدث بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وأقرانه من المتعلمين مع بعضهم البعض، لدعم

عمليات التعليم والتعلم باستخدام الأدوات والتطبيقات التكنولوجية المتوفرة بالبيئة. ويهدف التفاعل الاجتماعي إلى إضفاء المناخ الإنساني على عملية التعلم ، بحيث يشعر المتعلم بحضور المعلم أو الزملاء معه أثناء عملية التعلم، ويستطيع التواصل معهم باستمرار سواء أكان بشكل متزامن أو غير متزامن حسب أدوات الاتصال المتوفرة. ويعد التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتفاعل المتعلم مع أقرانه من أشهر أنماط التفاعل الاجتماعي وأكثرها استخدامًا.

وقد أدى تطور تكنولوجيات الاتصال النقالة والشبكات اللاسلكية والأجهزة المحمولة، إلى تطور التعلم الإلكتروني، وتطور طرق الاتصال والتفاعل داخل بيئة التعلم. وأصبح التعلم النقال واستخدام أجهزة الموبايل الذكية جزء مكمل للتعلم الإلكتروني وداعمًا له، وأصبحت أجهزة الموبايل الذكية تلعب دورًا فعالًا في عمليات الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم وأقرانه. وظهرت تطبيقات وأدوات تواصل جديدة تعتمد على الموبايل لدعم التفاعلات الاجتماعية في أي وقت وأي مكان، كتطبيقات التواصل الاجتماعي والمراسلة الفورية عبر الموبايل.

وتعد المراسلة الفورية عبر الموبايل أحد تكنولوجيات التفاعل والتواصل الاجتماعي الحديثة، ووسيلة لتبادل الرسائل الإلكترونية على الفور بين اثنين أو أكثر من المستخدمين عبر تطبيقات الموبايل، والتي تسمح بتبادل الرسائل بأشكالها المختلفة النصية، والصوتية، والرموز التعبيرية، وتشارك الملفات والصور ومقاطع الفيديو عن طريق الإنترنت، ومن أشهر التطبيقات المستخدمة في التواصل الاجتماعي في مجال التعليم والتعلم تطبيق الواتساب WhatsApp وتليجرام Telegram، وفايبر Viber. وتمتاز المراسلة الفورية عبر الموبايل بالعديد من بالخصائص والمميزات، منها: الاتصالية والانتشار؛ الفورية والمرونة حيث يتم تبادل الرسائل بشكل فوري وتلقائي بين المستخدمين في أي وقت، وأي مكان عبر تكنولوجيات لاسلكية بين أجهزة الموبايل؛ قلة التكلفة وسهولة الاستخدام، حيث أن أغلب التطبيقات المشهورة مجانية؛ الفردية والشخصية: حيث يسمح للمتعلم بتخصيص عمليات الاتصال بما يتناسب مع حاجاته التعليمية واهتماماته؛ ثراء الوسائط، وتنوع أشكال الرسائل؛ دعم التفاعل والحضور الاجتماعي بين المتعلمين والمعلم، والمتعلمين بعضهم البعض؛ حيث لا يقتصر التراسل على تبادل الرسائل والتعليق عليها، وإنما يقوم على التواصل والفهم المتبادل والدعم الوجداني وزيادة الحضور الاجتماعي بين المتصلين في كل وقت وفي أي مكان.

ويرجع الأساس النظري لتطوير التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني، إلي عدة نظريات بجانب النظرية البنائية الاجتماعية، والتعلم المعرفي الاجتماعي، ونماذج التنظيم الذاتي للتعلم، وهى:

نظريــة المحادثــة Conversation Theory، والتي تؤكد أن الانخراط في عمليات حوارية تفاعلية متبادلة بين نظامين معرفيين، كالمعلم والمتعلم، أو متعلم ومتعلم آخر أو مجموعة من الأقران، قد يؤدى إلى بناء المعرفة والوصول إلى فهم مشترك (محمد خمـــيس، ٢٠١٨، ٢٤٣). ونظريـــة الحضـــور الاجتماعي، حيث يُعوض التواصل الاجتماعي عبر التراسل الفوري عبر الموبايل نقص الحضور الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني عبر الويب، ويخلق إحساسًا بالتواجد بين المعلم والمتعلمين، ويعطي المتعلمين الفرصة للتعبير عن دوافعهم ومشاعر بحرية، ودون خجل باستخدام الوسائط المختلفة والتعبيرات الرمزيـــة. ونظريـــة ثـــراء الوســـائط Media Richness Theory: والتي تؤكد أن الاتصال الفعال يتطلب اختيار وسائط وقنوات اتصال مناسبة، وقادرة على نقل الرسائل الثرية بالمعلومات (Daft & Lengel, 1984). وتمتاز الرسائل الفورية عبر تطبيقات الموبايل بثراء المعلومات وتعدد المثيرات بالمقارنة بأدوات الاتصال الأخرى كالبريد الإلكتروني وغرف المحادثة، فهي تتضمن أشكالًا متنوعة من الوسائط كالنص والصوت والصور والرسوم والفيديو بجانب الرموز التعبيرية، والتي تستخدم للاستعاضة عن تعبيرات الوجه وحركات الجسد، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس كالحب والكره والغضب والفرح والضجر وغيرها من خلال دلالات متعارف عليها. مما ييسر عمليات التفاعل الاجتماعي، ويقلل من المسافة النفسية والمادية بين المتصلين، ويزيد من قدراتهم على التعبير عن الدوافع، ومراقبتها وتقويمها وتحكم فيها، والذى قد يؤدى بدور إلى زيادة القدرة على تنظيم الدافعية والشعور بالرضا والاهتمام لدى المتعلمين. وهذا ما أكدته البحوث السابقة (Hsieh & Tseng, 2017; Li, Lou, Chau & Li, 2005).

وبالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة يتضح أن استخدام تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل في التفاعلات الاجتماعية وتعزيز الحوار بين المعلم والمتعلم، والمتعلمين وأقرانهم، أصبح سمة من سمات العصر، وجزءًا من حياة الطلاب والمعلمين اليومية، فعلى سبيل المثال تناولت دراسة وفاء عوجان (٢٠١٦) تقييم استخدام المراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب للهواتف الذكية في تكوين شبكة من التفاعلات الاجتماعية التعاونية بين الطالبات بعضهن البعض، وبين الطالبات والأساتذة، والتعرف على وجهة نظرهن. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام المراسلة الفورية عبر الواتساب نجح في تكوين بيئة تعلم تعاونية تقوم على المشاركة والتعاون بين الطالبات لتبادل المعلومات ومصادر المقرر بينهن، مما كان له تأثير إيجابي على تحفيز التعلم والتفاعل الاجتماعي بين الطالبات، وبين الطالبات والأساتذة، وزيادة التحصيل والاتجاه نحو استخدام تطبيق الواتساب. أما دراسة نجاليكا وإويز (Ngaleka & Uys, 2013) والتي اهتمت بالتعرف على كيفية توظيف

الطلاب تطبيقات المراسلة الفورية والتواصل الاجتماعي عبر الموبايل كتطبيق الواتساب في أنشطة التعلم خارج الفصل الدراسي، وجدت أن الطلاب يستخدمون تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل في التواصل الاجتماعي مع الزملاء والمعلم، ويؤكدون أنه أداة فعالة لمناقشة وتنسيق المهام والأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارجه. كما بحثت دراسة بير (Bere, 2013) عن أثر استخدام تطبيق الواتساب في الفصل الدراسي، وكانت آراء الطلاب وردود أفعالهم إيجابية نحو استخدامه، وأكدوا أنها طريقة سهلة وممتعة للتواصل والحوار المتبادل مع معلميهم والزملاء في بيئة تعلم غير رسمية؛ كما أنها تمكن الطلاب من التعلم بشكل محبب وحقيقي، وتشجعهم على التعلم النشط والتعاون والتشارك مع بعضهم البعض، وكسر الحواجز المادية وزيادة الدافعية للتعلم.

كما تناولت دراسات أخرى المقارنة بين بعض أدوات وتطبيقات التفاعل الإلكتروني، ومنها تطبيقات المراسلة الفورية، كدراسة كيم وأخرون (Kim, et al., 2007) والتي قارنت بين مستوى العلاقات بين الأفراد عند استخدام التطبيقات التكنولوجية المختلفة كالبريد الإلكتروني، والرسائل الفورية، والرسائل النصية القصيرة في التفاعل الإلكتروني عبر الشبكات. ووجدت أن الرسائل الفورية والرسائل النصية هي الأكثر استخدامًا بين الطلاب، وأن تبادل الرسائل الفورية باستخدام الهواتف المحمولة يعزز العلاقات والروابط الاجتماعية بين الطالب والطالب، وبين الطلاب والمعلم.

كذلك أثبتت دراسات وبحوث أخرى فاعلية المراسلة الفورية وتطبيقات الموبايل في زيادة التفاعل الاجتماعي، وتنظيم التعلم بشكل عام، وتنظيم الدوافع والمشاعر، والذى أثر ايجابيًا على زيادة التحصيل والشعور بالمتعة والدافعية أثناء التعلم، وتقليل المشاعر السلبية. فقد أكدت نتائج دراسة هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) أن استخدام المراسلة الفورية يؤثر بشكل إيجابي في الشعور بالمتعة أثناء التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل، ويعزز الروابط والعلاقات الاجتماعية. وهذا يرجع لثراء الرسائل بالوسائط والمعلومات، واستخدام الرموز التعبيرية التي تمكن المرسل من التعبير عن مشاعره بوضوح بطريقة غير لفظية، وتُمكن المستقبل من الفهم الدقيق للمشاعر والأحاسيس سواء الايجابية أو السلبية. كذلك وجد هوفنير ولى (Hoffner, & Lee, 2015) أنه يمكن استخدام تطبيقات الموبايل في تنظيم المشاعر السلبية وتنمية الشعور بالمتعة والسعادة.

أما دراسة جارفيونجيا وآخرين (Järvenoja, Järvelä, & Malmberg, 2017) فقد قامت بتطوير تطبيق عبر الموبايل لدعم تنظيم الدوافع والمشاعر بشكل تشاركي بين المتعلمين بعضهم البعض أثناء التعلم الإلكتروني التشاركي، من خلال

حث المتعلمين كأفراد أو كمجموعة التعبير عن عمليات التعلم الخاصة بهم وبأفراد المجموعة، وتنشيط عمليات التنظيم الرئيسية، مثل تحديد الأهداف، ووضع الخطط، وتبنى الاستراتيجيات، والمراقبة، والتقييم. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية التفاعل الاجتماعي عبر تطبيق الموبايل في دعم عمليات تنظيم الدوافع والمشاعر تحفيز اكتساب عمليات التنظيم وتفعيلها من خلال حث مجموعات الطلاب على إظهار الدوافع والمشاعر خارجيًا منذ بداية جلسات التعلم الإلكتروني التشاركي. كما استخدما شيبراسيرت وايستشيكول (Chaiprasurt, & Esichaikul, 2013) أجهزة الموبايل في دعم عمليات التواصل والتفاعل بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم البعض، بهدف زيادة دافعية الطلاب للتعلم أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية ببيئة تعلم إلكترونية قائمة على نظام المووودل. وقد أثبتت النتائج فعالية التفاعل والتواصل من خلال الموبايل في زيادة الدافعية الذاتية والانتباه والانخراط في التعلم.

من العرض السابق يتضح فاعلية المراسلة الفورية عبر الموبايل في تطوير ودعم التفاعلات الاجتماعية بالتعلم الإلكتروني عبر الويب، وقدراتها على تعزيز التواصل والحوار بين عناصر عملية الاتصال، المعلم والمتعلم، والمتعلم والمتعلم، والمتعلم والأقران. وأن الحوار والمناقشة عبر تطبيقات الموبايل قد يسهم في دعم عمليات تنظيم الدوافع وإدارتها، وزيادة الدافعية أثناء التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال تعزيز المناخ الاجتماعي، وكسر الحواجز النفسية والمادية بين عناصر عملية التفاعل، وخلق بيئة تعلم ممتعة.

ونظرًا لأهمية التفاعل الاجتماعي، وتنوع أدوات وتطبيقات التفاعل الإلكتروني، ببيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب والتعلم النقال، فقد أثبتت الدراسات والبحوث السابقة فاعلية التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني، وعلاقته بتنظيم التعلم وزيادة الدافعية للتعلم الإلكتروني، وأثره على متغيرات تابعة عديدة كتنمية التحصيل المعرفي والأداء المهارى والتعلم الذاتي والدافعية والرضا عن التعلم، منها: دراسة ين وآخرين (Yen, Dakar, Roslan, Suluan, & Rahman, 2005) التي بحثت في العلاقة بين تفاعل المتعلم مع المعلم، والتعلم المنظم ذاتيًا، ووجدت علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، كما أكدت على العلاقة بين قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والقدرة على الأداء التعليمي بشكل أفضل وزيادة القدرة على الإنجاز الاكاديمي. كذلك أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب على توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي سواء بشكل منفصل أو بطريقة غير مباشرة داخل السياق التعليمي؛ بحيث يكون المتعلم على دراية ووعى بفوائد استخدام استراتيجيات تنظيم التعلم، ومنها استراتيجيات تنظيم الدافعية حتى ينمو لديه الرغبة لاستخدامها أثناء التعلم. كذلك أوضحا جوناوردينا وزيتل (Gunawardena

(Zittle, & 1997) أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم قد يساهم في رضا المتعلم وتكرار التفاعل عبر التعلم القائم على الويب.

ومن ناحية أخرى، اهتمت دراسات وبحوث عدة بالمقارنة بين أنماط التفاعل الإلكتروني المختلفة، والكشف عن تأثيرها على متغيرات التعلم المختلفة، كالتحصيل المعرفي واكتساب المهارات، والمشاركة والاتجاه والرضا، إلا أن نتائج هذه البحوث اختلفت حول تحديد نمط التفاعل الاجتماعي الأكثر فاعلية، وذلك على النحو التالي: فقد قارنت دراسة نهلة سالم (٢٠١٥) بين ثلاث أنماط للتفاعل القائم على المتعلم باستخدام تطبيقات الموبايل الذكي (الفيسبوك- الواتساب)، وهم تفاعل :المتعلم والمعلم، والمتعلم والمتعلم، والمتعلم والمحتوى لتنمية مهارات المونتاج الرقمي، وأوضحت النتائج وجود فروق بين الطلاب في اكتساب المهارات والاتجاه نحو التعلم النقال لصالح تفاعل المتعلم مع المعلم عبر الموبايل.

أما دراسة دجنج وآخرون (Jung, et al., 2002) فقارنت بين نمطين للتفاعل الاجتماعي عبر الويب، هما: التفاعل التشاركى بين المتعلمين بعضهم البعض، والتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم، بجانب نمط التفاعل المتعلم والمصادر الإلكترونية، وأكدت النتائج على تفوق المجموعة التي استخدمت نمط التفاعل الاجتماعي المتعلم مع المعلم المصحوب باستخدام المعلم لاستراتيجيات التشجيع الشخصى والمساندة التحفيزية بالمقارنة بالمجموعات الأخرى، وتساوى كل من التفاعل التشاركى بين المتعلمين والتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم في مستوى المشاركة ونشر الآراء عبر الويب، وخلصت الدراسة إلى فاعلية نمطا التفاعل الاجتماعي: المتعلم مع المعلم، والتفاعل التشاركى بين المتعلمين بعضهم في تحسين التعلم وزيادة المشاركة في المناقشات الإلكترونية وفي الاتجاه الايجابى نحو التعلم الإلكتروني والرضا عنه.

وبالمثل قارنت دراسة زينب خليفة (٢٠١٥) بين أنماط التفاعل الإلكتروني الثلاث، وهم تفاعل: متعلم ومحتوى، ومتعلم ومعلم ومحتوى، ومتعلم والزملاء كمجموعة ببيئة تعلم مدمج على اكتساب مهارات إنتاج واستخدام المستحدثات التكنولوجية والاتجاه نحو بيئة التعلم المدمج. وأوضحت النتائج تفوق نمط التفاعل المتعلم والمعلم والمحتوى في الجانب المهارى، وتفوق نمط تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض في اكساب الاتجاهات ايجابية لدى الطلاب. أما دراسة عمرو علام (٢٠١٦) فقارنت بين استراتيجيتين للتفاعل الاجتماعي، هما: استراتيجية تفاعل الاقران، واستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات ببيئة تعلم الإلكتروني. وأكدت النتائج على فعالية نمط تفاعل الأقران على تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمين.

كذلك قارنت دراسة شير (Sher, 2009) بين نمطين للتفاعل الاجتماعي (المتعلم مع المعلم – المتعلم والمتعلم) ببيئة تعلم إلكتروني عبر الويب.

وأوضحت النتائج أن الطلاب يرون أن كلا نمطي التفاعل ضروريين ومهمين أثناء التعلم الإلكتروني ومساهمين في رفع مستوى الطلاب ورضاءهم عن بيئة التعلم. وأن هناك حاجة إلى استخدام أدوات اتصال فعالة ببيئة التعلم الإلكتروني لتسهيل عمليات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم، والطلاب وأقرانهم بهدف خلق مجتمع افتراضي على الخط. وبالمثل وجدت دراسة سو وآخرون (Su, Bonk, Magjuka, Liu, & Lee, 2005) أن المعلمين يعتبرون نمطي التفاعل الاجتماعي (المتعلم مع المعلم -المتعلم مع المتعلم) مهمين وضروريين لنجاح التعلم الإلكتروني عن بعد، أما بالنسبة للطلاب فهناك تباين في آرائهم حول أفضل نمط للتفاعل، وهذا يرجع إلى اختلاف تفضيلات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية وأسلوب تعلمهم.

وعلى العكس، أكدت دراسة صابري وبالدوين (Sabry & Baldwin, 2003) أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين بعضهم البعض حقق مستوى فاعلية أكثر من التفاعل بين المعلم والمتعلم. أما دراسة شارب هيوت (Sharp & Huett, 2006) فترى أنه لا توجد أبحاث كافية لتحديد نمط التفاعل المفضل والأكثر أهمية بالنسبة للطلاب في التعليم الإلكتروني عن بعد، والمتوقع أن ينخرطون فيه بشكل أفضل. كما تؤكدان على ضرورة الاهتمام بدمج التفاعلات الاجتماعية بين المتعلم وأقرانه وتعزيز التعلم التشاركي في بيئات التعلم الإلكتروني.

بالإضافة لذلك اهتمت دراسات وبحوث أخرى بالتعرف على آراء الطلاب والمعلمين وتصوراتهم حول التفاعل الاجتماعي باستخدام تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل كتطبيق الواتساب أثناء التعلم الإلكتروني، فقامت دراسة بوهينك ودوشين (Bouhnik & Deshen, 2014) بالتحليل النوعي لآراء المعلمين حول استخدام الواتساب في التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب بالمدارس الثانوية. وأوضحت الدراسة أربعة استخدامات رئيسية للتطبيق أثناء التفاعل بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم البعض، وهى: الحوار والتواصل بين المعلم والطلاب، تعزيز المناخ الاجتماعي، دعم وتشجيع المشاركة بين الطلاب، مشاركة المصادر. وأكدت النتائج على شعبية الواتساب في تعزيز الاتصال داخل مجموعات التعلم، وقدرته على خلق بيئة تعلم ممتعة، وزيادة التعارف المتعمق بين الطلاب، والذى كان له تأثير إيجابي على طريقة الحوار والمحادثة بينهم.

مما سبق يتضح أن هناك تباين في نتائج الدراسات والبحوث حول أفضلية نمط التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني عبر الويب أو التعلم النقال، وأن البحوث التي تناولت استخدام تطبيقات الموبايل لتنظيم الدافعية أثناء التعلم الإلكتروني لازلت في أولها، كدراسة (Järvenoja, et al., 2017; Zheng, & Yu, 2016)، إلا أن أغلب

البحوث أكدت على فاعلية المراسلة الفورية عبر الموبايل، خاصة باستخدام تطبيق الواتساب في تعزيز التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب بعضهم بعض، وفي دعم تنظيم الدوافع والانفعالات، خاصة السلبية. كذلك أكدت بحوث سابقة كبحث دوميلير ودرسيل (Daumiller & Dresel, 2019) على أهمية دعم الطلاب وتحفيزهم لاستخدام استراتيجيات تنظيم الدوافع ببيئة التعلم إلكتروني، والذى أدى إلى استخدام استراتيجيات تنظيم معرفية وفوق المعرفية بجانب توظيف الطلاب إلى المزيد من استراتيجيات تنظيم الدافعية، كما كان له أثر فعال على زيادة التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم.

لذلك يهدف البحث الحالي إلى تصميم نمطين للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية، وهما: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر"، ونمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض". يقوم نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة مع أستاذ المقرر" على التفاعل المتمركز حول المتعلم، حيث تتولى الطالبة بمفردها مسئولية تنظيم دوافعه باستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة، وتدير الحوار الثنائي مع الأستاذ المقرر باستخدام المراسلة الفورية عبر الموبايل في أي وقت وأي مكان، ويتاح لها حرية التعبير عن دوافعها وانفعالاته بدون قلق أو حرج، بينما يأخذ أستاذ المقرر دور الموجه والمرشد والناصح، ويسعى إلى إثارة اهتمام الطالبة، وتحفيزها للمشاركة بفاعلية في عملية تنظيم دوافعها، كما يقوم بتقديم التغذية الراجعة الفورية المناسبة، وتوجيه عبارات النصح والمساعدة المفيدة والمحفزة لكل طالبة بمفردها حسب قدراتها واحتياجاتها. وقد أكد مور (Moore, 1993) أن نمط التفاعل الاجتماعي القائم على التواصل بين المتعلم و المعلم هو المفضل لدى الكثير من الطلاب، حيث يشعر المتعلم بأنه يتلقى الدعم من شخص أكثر خبرة ومعرفة منه. والذى قد يؤدى إلى زيادة شعور الطالبة بالثقة والراحة أثناء عملية تنظيم الدافعية.

أما نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض" فيطلق عليه نمط تعلم الأقران أو التعلم التشاركي، ويقوم على التنظيم الاجتماعي المشترك بين الطالبات بعضهن البعض في مجموعة صغيرة، حيث تعمل الطالبات معًا في مجموعة واحدة بشكل تشاركي على تنظيم دوافعهن الشخصية، ودوافع المجموعة ككل ككيان واحد (McCaslin & Hickey, 2001) باستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، بهدف تحسين مساهمات المجموعة من خلال التفاوض والحوار المشترك (Järvelä, Järvenoja, Malmberg & Hadwin, 2013). ويمتاز هذا النمط بالتشارك والاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة، فكل طالبة لها دور تقوم به، ولا تكتمل عملية التنظيم إلا بها؛ كما تقع مسئولية تنظيم الدافعية على جميع أعضاء المجموعة. وقد أكد لي وينج

(Lee & Yang, 2014) على أهمية التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم في دعم تنظيم التعلم اجتماعيًا، والذى يتوافق مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي ترى أن الطلاب يكتسبون عمليات التنظيم الذاتي من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تتم فيما بينهم.

ويكمن الفرق بين نمطي التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) في عملية التنظيم نفسها. ففي النمط الأول تقوم الطالبة بمفردها بتنظيم دوافعها الشخصية بشكل مستقل تحت إشراف وتوجيه أستاذ المقرر، بينما في النمط الآخر يتشارك أعضاء المجموعة مع بعضهن البعض في تنظيم الدوافع الذاتية لكل طالبة، كما يتشاركن في تنظيم دوافعهن كمجموعة من خلال التفاوض الاجتماعي. لذلك يجب أن يكون أعضاء المجموعة على دراية بأهداف بعضهن البعض، ودوافعهن ومستوى تقدمهن، حتى يتمكنن من مراقبة وتنسيق عمليات التنظيم التشاركية أثناء التفاعل الجماعي. وتستخدم الباحثة هذين النمطين في تنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب لتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

يعد التمكن من مهارات تصميم بيئات ومصادر التعلم الإلكترونية عبر الويب وتطويرها في ضوء المداخل والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، من ضمن المعايير والمتطلبات اللازمة لخريج قطاع تكنولوجيا التعليم، بكليات التربية الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية (٢٠١٣). لذلك تحتاج طالبات الفرقة الرابعة، الجاري إعدادهن للعمل كأخصائيات تكنولوجيا التعليم، بمقرر "طرائق تعليم التكنولوجيا والمعلوماتية" إلى تنمية المعارف والمهارات الخاصة بتطوير مهام تقصى الويب. وتُعد مهام تقصى الويب مدخلًا واستراتيجية تعليمية هادفة قائمة على استخدام مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة عبر شبكة الويب، من خلال تصميم مجموعة من المهام والأنشطة التعليمية التي تركز على البحث والاستقصاء عبر الإنترنت، وتهدف إلى تنمية القدرات العقلية والمهارات المعرفية العليا لدى المتعلمين (عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ Dodge, 2001).

ونظرًا لأهمية التمكن من مهارات تطوير مهام الويب لدي الطلاب المعلمين وأخصائي تكنولوجيا التعليم. فقد استخدمت بعض الدراسات التعلم الإلكتروني بأشكاله المختلفة في تنمية هذه المهارات، كدراسة أروى الحربى (٢٠١٧) التي استخدمت بيئة تعلم إلكتروني قائمة على نظام المووودل لإدارة المحتوى الإلكتروني، لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب لدى المعلمين. وقد أثبت النتائج فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على نظام المووودل على تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهارى. واستخدمت أسماء عبد الصمد

ومى أحمد (٢٠١٧) نمطين لممارسة المهام ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على مدخل تقصى الويب لإكساب الطلاب المعلمين بمقرر تكنولوجيا التعليم مهارات تصميم مهام تقصى الويب. أما رفقة برسوم (٢٠١٩) فاستخدمت استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات إنتاج مهام تقصى الويب. كما أوصت العديد من الدراسات والبحوث بتنمية هذه المهارات، لدى الطلاب المعلمين والمعلمين بالخدمة بشكل عام، ولدى أخصائي تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة (أسماء عبد الصمد ومى أحمد، ٢٠١٧؛ حنان الشاعر، ٢٠٠٦؛ عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩).

ويعد الشعور بالضجر والملل أثناء التعلم ظاهرة انفعالية، لم تجد الاهتمام الكافي من البحث والدراسة، وهي مشكلة تعليمية يعانى منها العديد من الطلاب بالمدارس والجامعات؛ تضفي عليهم حالة من الكدر والكسل وعدم الاقبال على التعلم (تحية عبد العال، ٢٠١٢، مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ Ashkin, 2010). ويشير مفهوم الضجر أثناء التعلم إلى حالة انفعالية سلبية، تتسم بنقص الانتباه، وعدم الاهتمام، وانخفاض الاستثارة الداخلية أو الخارجية، والافتقار للدافعية الذاتية، وانخفاض الشعور بالمتعة والرضا، وعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم، والتسويف.

وتُرجع بعض الدراسات والبحوث الشعور بالضجر أثناء التعلم إلى أسباب عدة، منها: افتقار المقررات الدراسية إلى الموضوعات المثيرة والمحببة، كثرة الأنشطة التعليمية وتكرارها، صعوبة المهام التعليمية، نقص المشاركة والتفاعلية أثناء التعلم، قصور بيئة التعلم، افتقار مواقف التعلم إلى التنوع واستثارة الدافعية وجذب الانتباه، نقص الدافعية للتعلم، فقدان الطلاب الشعور بالرضا والاهتمام والمتعة أثناء عملية التعلم، افتقاد المتعلم لمهارات واستراتيجيات التنظيم والتعلم الذاتي، الاعتقادات الخاطئة لدى المتعلمين الناتجة عن نقص الدافعية والكفاءة الذاتية، فشل الأهداف التعليمية في تحقيق بعض حاجات الطلاب وطموحاتهم (آمال الفقي، ٢٠١٦؛ تحية عبد العال، ٢٠١٢؛ ماجد عيسى، ٢٠١٩؛ مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦؛ La Marca & Longo, 2017). لذلك أكدا لامارسا ولونجو (La Marca, & Longo, 2017) على ضرورة اهتمام المصممين التعليمين والمعلمين بمواجهة ظاهرة الضجر، والحد منها أثناء التعلم الإلكتروني، من خلال استخدام استراتيجيات تعلم فعالة، متمركزة حول المتعلم، وزيادة تفاعل المتعلم ومشاركته، وتعزيز الدافعية، وتنمية قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي.

كما أكدت الدراسات والبحوث على أنه توجد علاقة سلبية بين الضجر التعليمي والتحصيل المعرفي وإنجاز المهام التعليمية والدافعية والكفاءة الذاتية والقدرة على التنظيم الذاتي. فأوضحت تيز وزميليها (Tze, et al., 2016) أن شعور المتعلم بالضجر يؤثر على قدرته على الانتباه، وشعوره

بالاهتمام، كما يؤثر أيضا على دوافعه للتعلم، وقدرته على المثابرة لإنجاز المهام التعليمية، والذى يفقده الشعور بالسعادة والمتعة أثناء التعلم، ويؤدى إلي انخفاض مستوى التحصيل وإنجاز الاكاديمي. كذلك أكدت نهلة الشافعي (٢٠١٦) أنه توجد علاقة سالبة بين الشعور بالضجر أثناء التعلم وقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي. وأن الطلاب الذين يعانون من الضجر التعليمي ينقصهم القدرة على التنظيم الذاتي، فيصعب عليهم تخطيط وتنظيم دوافعهم وتطويرها، بسبب ما يعانوه من مشاعر سلبية وأحاسيس بالرتابة والملل. لذلك أوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم المتمركز حول المتعلم بهدف زيادة نشاط المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية.

وبالمثل، أشارت فريتا وفريتا (Fritea & Fritea, 2013) إلى وجود علاقة سلبية بين الضجر التعليمي والإنجاز الأكاديمي. وأكدت على أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، كاستراتيجية التحكم ببيئة التعلم، وتحسين الاهتمام، وحديث الذات الموجه نحو الأداء، يعزز من المعتقدات الدافعية وقيمة المهمة والكفاءة الذاتية. وبالتالي يخفف من الشعور بالضجر لدى الطلاب، ويزيد مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم. وهذا يوضح العلاقة بين توظيف الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، واكتسابهم المهارات اللازمة لمواجهة الانفعالات السلبية كالضجر التعليمي، وزيادة قدراتهم على بذل الجهد والمثابرة أثناء تنفيذ مهام التعلم.

ومن ناحية أخرى اهتمت بعض الدراسات والبحوث بالبحث عن أساليب ووسائل لتخفيف الآثار الانفعالية السلبية للضجر أثناء التعلم، فقام مصطفي مظلوم (٢٠١٤) بتحديد أساليب لخفض الشعور بالضجر، منها: المناقشة والحوار الجماعي، نمذجة السلوك المراد تعلمه، تقديم التغذية الراجعة من شخص موثوق فيه، قد يكون المعلم أو أحد الزملاء، والتعزيز الايجابي، في صورته اللفظية وغير اللفظية والتنفيس الانفعالي Emotional catharsis، من خلال تفريغ المتعلم ما بنفسه من انفعالات من خلال الحديث الذاتي والمناقشة والحوار.

أما أمال الفقي (٢٠١٦) فقد اقترحت الآليات والأساليب الأتية لخفض الشعور بالضجر، وهى: تنظيم أنشطة التعلم ومواعيدها، تطوير نظم التعليم، وجعله أكثر مرونة، زيادة الدافعية للتعلم، الحديث الذاتي الايجابي، والمناقشة والحوار مع الطلاب لتقديم النصح والمشورة، واكساب الطلاب مهارات تمكنهم من مواجهة مشكلات الملل والرتابة. كذلك أكد عصام نصار (٢٠١٨) على دور التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ، والتشارك بينهم في زيادة الشعور باليقظة والانتباه وزيادة الدافعية والمثابرة أثناء التعلم، والذى أدى إلى خفض الشعور بالضجر أثناء التعلم وزيادة التحصيل المعرفي.

مما سبق يتضح العلاقة الوثيقة بين التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم

الدافعية بنمطيه ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، وزيادة قدرة الطالبة على بذل الجهد والمثابرة أثناء التعلم، والذى من المتوقع أن يكون له تأثير ايجابي على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم، وزيادة الشعور بالمتعة والسعادة أثناء التعلم. يتطلب التمكن من مهارات تعليمية متعددة ومترابطة؛ كمهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني، تصميم بيئة تعلم إلكتروني تفاعلية غنية بالمثيرات التعليمية والأنشطة التعليمية، تقوم على أنماط تفاعل متمركزة حول المتعلم، وتنظيم الدافعية باستخدام تطبيقات تكنولوجية محببة ومألوفة لدى الطالبات كتطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل، والتي تتيح للطالبة فرص للتواصل الاجتماعي لاكتساب القدرة على بذل المزيد من الجهد، والمثابرة لإتمام مهام التعلم بنجاح، وإدارة المشاعر السلبية والمحبطة كالممل والرتابة. لكن بالرغم من وضوح العلاقة بين التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية وخفض الشعور بالضجر وزيادة الإنجاز الاكاديمي، إلا أن الدراسات والبحوث السابقة لم تقدم أدلة واضحة ومحددة تدعم أحد أنماط التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية بالموبايل لخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني وتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب. لذلك يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات تطوير مهام الويب وخفض الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم من خلال تطوير نمطين للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة عبر الموبايل في بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب، والتعرف على آرائهن عنه.

تحديد مشكلة البحث:

تمكنت الباحثة من التوصل إلى مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها، من خلال المحاور الآتية:

أولا: الحاجة إلى تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم من خلال تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب :

يعد تنمية قدرات أخصائي تكنولوجيا التعليم بكليات التربية على تصميم بيئات ومصادر التعلم الإلكترونية عبر الويب وتطويرها في ضوء المداخل والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، ومنها مهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها من ضمن معايير خريج قطاع تكنولوجيا التعليم، بكليات التربية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣). كما يعد التمكن من هذه المهارات متطلب أساسي بمقرر "طرائق تعليم التكنولوجيا والمعلوماتية"؛ لطالبات الفرقة الرابعة، شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والجاري إعدادهن للعمل كأخصائيات تكنولوجيا التعليم. كذلك أوصت البحوث والدراسات السابقة (حنان الشاعر، ٢٠١٦؛ عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ Wang, & Hannafin, 2009) بضرورة

الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين وإخصائي تكنولوجيا التعليم، بكليات التربية على مهارات وإجراءات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها، حتى يمكن الاستفادة منها في تحسين تعليم الطلاب وتعاملهم مع الويب. بالإضافة لذلك أوصت بعض البحوث (أروى الحربى، ٢٠١٧؛ أسماء عبد الصمد ومى أحمد، ٢٠١٧؛ رفقة برسوم، ٢٠١٩) بدراسة متغيرات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، للوصول لأفضل طريقة لإكساب الطلاب هذه المهارات وقياس أثرها.

وقد لاحظت الباحثة أثناء عملها، كأستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتدريسها للعديد من المقررات ببرنامج إعداد أخصائيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بكلية البنات، جامعة عين شمس. أن بعض الطالبات يعانين من بعض المشكلات التعليمية، خاصة أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية والتكليفات والمشروعات العملية المطلوبة، منها: قلة الحماس، انخفاض الدافعية، قلة الانتباه، عدم الرغبة في بذل الجهد، سرعة الشعور بالملل، التسويف والتأخير في تسليم المشروعات، عدم الالتزام في حضور بعض المحاضرات والجلسات العملية. كما عبرت بعض طالبات الفرقة الرابعة أثناء الحديث الودى مع الباحثة أنهن يعانين من الشعور بالضجر، وفي نفس الوقت يعانين من القلق والاجهاد من كثرة التكليفات والمشروعات المطلوبة، وخاصة أنهن في السنة الاخيرة، ويرغبن في الحصول على تقديرات مرتفعة وتعويض درجاتهن في السنوات السابقة.

وللتحقق من هذه المشكلة، قامت الباحثة بدراسة استكشافية، حيث طبقت استبانة تتكون من (٣) أسئلة مفتوحة، على عينة من (٢٠) طالبة بالفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم، بالعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨، للتعرف على إذا ما كانت الطالبات تعانين من الضجر أثناء التعلم، وأسباب الشعور بالضجر، والمشكلات التعليمية التي تواجههن عند تنفيذ الأنشطة والمشروعات العملية بشكل عام، وخاصة المرتبطة بالتمكن من مهارات تصميم مصادر وبيئات التعلم الإلكترونية وتطويرها، وخلال تحليل استجابات الطالبات، اتضح أن:

- (٨٥%) من الطالبات أكدن أنهن يعانين من الشعور بالضجر بشكل عام، وأثناء دراسة بعض المقررات الدراسية بشكل خاص، وقد أرجع بعضهن ذلك إلى كثرة الأنشطة والمشروعات المطلوبة، والتي تتطلب بذل الكثير من الجهد والوقت. كما أكد بعضهن أن بعض المهام التعليمية المطلوبة مملة ومكررة، وتفتقد إلى عنصر التشويق ويغلب عليها الرتابة والاعتيادية. كما أشارت (٦٠%) من الطالبات بأنهن يكونن متحمسات في بداية المهمات أو الأنشطة التعليمية إلا أنه مع كثرة المهام، وتعقد المهارات، وتتداخل بعض المشتتات كالاضطرار لترك المهمة المطلوبة، والانشغال بتكليفات تعليمية خاصة بمقررات الأخرى، تقل الحماسة والدافعية لتنفيذ المهام، وتنخفض مع مرور الوقت.

ويبدأ الشعور بالملل والقلق والاحباط، وعدم القدرة على بذل الجهد، وعدم الرغبة في استكمال العمل المطلوب. وذلك على الرغم من أنهن في السنة الأخيرة، وعلى وشك التخرج، ويرغبن في الحصول على تقديرات مرتفعة. كذلك أشارت (٧٥%) من الطالبات أن طريقة تقديم المحتوى والأنشطة غير مناسبة، وأن يجب تطوير طريقة تقديم هذه المهارات، واستخدام أساليب واستراتيجيات تعلم أكثر تفاعلية وإثارة، تتماشى مع متطلبات العصر، وتقوم على استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة المتوفرة.

وبمراجعة للدراسات والبحوث السابقة (تحية عبد العال، ٢٠١٢، مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ Ashkin, 2010; Tze, et al., 2016) يتضح أن الضجر التعليمي حالة انفعالية سلبية منتشرة يعانى منها طلاب المرحلة الثانوية والتعليم العالي عالميًا، حتى الطلاب المتفوقين دراسيًا. يترتب عليها العديد من الأثار السلبية والمشكلات التعليمية، منها: انخفاض الدافعية الذاتية للتعلم، رفض الاندماج الاكاديمي، عدم الرضا، عدم قدرة الطلاب على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية خلال أداء المهام، انخفاض مستوى التحصيل والإنجاز الاكاديمي، عدم القدرة على بذل الجهد، التسويف والتسرب من التعليم (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010). فقد أكدت تيز وزميليها (Tze, et al., 2016) أن الضجر التعليمي يؤدى إلى الشعور بالإرهاق والقلق والاجهاد ونقص الانتباه، والذى يؤثر سلبًا على عمليات التعلم وأداء المهام. ويؤدى إلى إعاقة الطالب عن استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفة والدافعية. كذلك أكد باكرن وزملاؤه (Pekrun, et al., 2010) أن الشعور بالضجر يؤدى إلى قلة الانتباه وتعطيل المهارات التي تساعد المتعلم أثناء عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم، ويجعلها تعمل بشكل منخفض. مما يؤثر على جودة التعليم والإنجاز الاكاديمي ونتائج الاختبارات. لذلك أوصت بعض الدراسات والبحوث (تحية عبد العال، ٢٠١٢، عصام نصار، ٢٠١٨؛ مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ La Marca, & Longo, 2017; Tze, et al., 2016) بالاهتمام بعمليات خفض الضجر أثناء التعلم، وتقديم التعلم بطريقة تستثير اهتمام الطلاب وتتحدى تفكيرهم، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وتشجعهم على المشاركة والانخراط في التعلم. فقد أكدا لامارسا ولونجو (La Marca, & Longo, 2017) على ضرورة استخدام أنماط واستراتيجيات تعلم فعالة أثناء التعلم الإلكتروني، متمركزة حول المتعلم، والعمل على زيادة مستوى تفاعل المتعلم ومشاركته ودافعيته، وزيادة قدرته على التنظيم الذاتي. وهذا يوضح الحاجة إلى تصميم بيئة تعلم إلكتروني تفاعلية قائمة على الويب لتنمية مهارات تطوير مهام نقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات، جامعة عين شمس.

ثانيًا: الحاجة إلى تنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم :

تؤكد الدراسات والبحوث السابقة (Garcia & Pintrich, 1994; Pintrich, 2000; Wolters, 2003) على أن تنظيم الدافعية مظهرًا مهمًا ومهملًا من مظاهر التعلم المنظم ذاتيًا، التي يحتاج للدراسة والبحث؛ حيث أن تنظيم الطلاب الهادف لمكونات الدافعية يؤثر على سلوكهم وتفكيرهم ومعرفتهم. فقد أوضح بنترتش (Pintrich, 2000) أن الطلاب يستطيعون تنظيم دافعيتهم بنفس الطريقة التي ينظمون بها معارفهم. وأن العوامل الدافعية والمعرفية تعملان معًا بشكل متزامن أثناء عملية التعلم (Garcia & Pintrich, 1994). وعلى الرغم من أن نماذج التعلم المنظم ذاتيًا تدمج التنظيم الدافعية كمكون مهم بعملية التعلم، إلا عدد قليل من الدراسات التي أدركت أهمية تنظيم الدافعية (Schwinger, et al., 2009). وقد أوضح ولترز (Wolters, 1998; 1999) أن عملية تنظيم الدافعية عبارة عن إجراءات هادفة مقصودة يستخدمها الطلاب للتأثير على دافعيتهم، والتي تؤثر على قدراتهم على تنظيم التعلم، والاندماج فيه، والمثابرة في أداء مهام التعلم بنجاح. كما أشار أن انخفاض الإنجاز الاكاديمي، وعدم قدرة المتعلم على الاندماج في أنشطة التعلم، ونقص الجهد المبذول والمثابرة، قد لا يرجع إلي عدم الدافعية. وإنما لانخفاض قدرة الطالب على تنظيم دافعيته. كذلك أكدت الدراسات والبحوث السابقة (ثامر البليهي و اسلام عبد الغني، ٢٠١٩؛ محمد حسن، ٢٠٠٧؛ شحته محمد، ٢٠٠٩؛ Wolters, 1998; 1999) على وجود علاقة موجبة بين توظيف استراتيجيات تنظيم الدافعية وزيادة مستوى التحصيل المعرفي، والإنجاز الاكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وفوق المعرفية، واستمرار الاهتمام. كذلك وجد ولترز أن الطلاب الذى ينظمون جهدهم أثناء أداء المهام التعليمية من خلال استخدام مدى واسع من استراتيجيات تنظيم الدافعية يمكنهم السيطرة على الملهيات ومشتتات الانتباه وتحقيق أهدافهم، وبذل الجهد والمثابرة أثناء التعلم. بالإضافة إلى تأكيد بعض البحوث (Pekrun, et al., 2010; Tze, et al., 2016) على وجود علاقة عكسية بين القدرة على التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والقدرة على الانخراط في التعلم وبذل الجهد والحصول على درجات مرتفعة من ناحية والضجر التعليمي من ناحية أخرى. لذلك تحتاج أخصائيات تكنولوجيا التعليم إلى توظيف استراتيجيات تنظيم الدافعية أثناء التعلم الإلكتروني عبر الويب من خلال التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، حتى يستطعن التحكم في دوافعهن وتزيد قدراتهن على بذل الجهد والمثابرة أثناء التمكن من مهارات تطوير مهام تقصى الويب، والسيطرة على الانفعالات السلبية والشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

ثالثًا: الحاجة إلى التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن نحوه :

أصبحت تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل جزءًا مكملًا وأساسيًا بالتعلم الإلكتروني القائم على الويب أو النقال، لدعم عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وبناء العلاقات الشخصية والاجتماعية بين الطالب والمعلم، والطالب وأقرانه، بغض النظر عن الزمان والمكان. وقد أثبت العديد من الدراسات والبحوث (Bere, 2013; Kim, et al., 2007; Hoffner, & Lee, 2015; Hsieh & Tseng, 2017) فاعلية المراسلة الفورية عبر الموبايل، بصفة عامة، وباستخدام تطبيق الواتساب في دعم الحوار والتواصل بين المعلم والطلاب، وبين المتعلمين بعضهم البعض باستخدام الرسائل النصية والصوتية والرموز التعبيرية والصور والفيديو، وزيادة الشعور بالألفة، وتعزيز الحضور الاجتماعي، وسهولة الاتصال وإنشاء مجتمعات تعلم والتشارك على الخط. كما أكدا هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) أن التراسل الفورى باستخدام تطبيق الواتساب يؤثر ايجابيًا على الشعور بالمتعة والاستمتاع أثناء التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل، نظرًا لثراء الرسائل وقدرة المرسل على التعبير عن مشاعره لفظيًا وغير لفظيًا بوضوح. كما يعزز الروابط والعلاقات الاجتماعية والصداقة بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم (منال الدعيج، ٢٠١٧؛ وفاء عوجان، ٢٠١٦).

كذلك أثبتت بحوث ودراسات أخرى فاعلية استخدام المراسلة الفورية عبر الموبايل على التحصيل المعرفي والأداء المهارى (خالد فرجون، ٢٠١١؛ عماد زيدان، ٢٠١٨؛ وفاء عوجان، ٢٠١٦؛)، كما بدأت بحوث أخرى البحث عن أثر التفاعل الاجتماعي واستخدام تطبيقات الموبايل في دعم عمليات تنظيم الدافعية والانفعالات (Järvenoja, et al., 2017; Zheng, & Yu, 2016) بين المتعلمين بعضهم البعض أثناء التعلم الإلكتروني التشاركي، وفي زيادة القدرة على تنظيم التعلم بشكل عام، وزيادة الدافعية للتعلم (Chaiprasurt & Esichaikul, 2013; Chang, Chang, & Shih, 2016) والرضا عن التعلم.

رابعًا: الحاجة إلى تحديد نمط التفاعل الاجتماعي الأكثر مناسبة وفاعلية (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن نحوه:

نظرًا لأهمية التفاعل الاجتماعي في بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، وفي التعلم النقال، فقد اهتم العديد من الدراسات والبحوث السابقة

بالكشف عن فاعلية التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني بصفة عامة، وتأثيره على متغيرات تابعة مختلفة، كالتحصيل المعرفي والأداء المهارى والدافعية والرضا عن التعلم والتعلم المنظم ذاتيًا. فقد أكد ين وآخرون (Yen, et al., 2005) على وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، وبين أنماط التعلم المتمركزة حول المتعلم والتنظيم الذاتي للتعلم.

كذلك اهتمت بحوث ودراسات أخرى بالمقارنة بين أنماط التفاعل الاجتماعي المختلفة، وتأثيرها على التحصيل المعرفي واكتساب بعض المهارات، المرتبطة بمقررات تكنولوجيا التعليم، كمهارات استخدام وإنتاج بعض المستحدثات التكنولوجية (زينب خليفة، ٢٠١٥)، ومهارات إنتاج المقررات الإلكترونية (عمرو علام، ٢٠١٦). كما قارنت نهلة سالم (٢٠١٥) بين أنماط التفاعل الإلكتروني القائمة على المتعلم باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية على تنمية مهارات المونتاج الإلكتروني والاتجاه نحو التعليم النقال.

وبمراجعة نتائج هذه البحوث نلاحظ أن عددًا قليلًا من البحوث التي تناولت أنماط التفاعل الاجتماعي عبر تطبيقات الموبايل للمراسلة الفورية. وأن هناك تباين وتضارب في النتائج، وأنها لم تتفق على أفضلية نمط على آخر. فقد أكدت نتائج بعض البحوث على أفضلية نمط التفاعل الاجتماعي المتعلم مع المعلم كدراسة (نهلة سالم ، ٢٠١٥؛ Jung, et al., 2002 ؛ بينما أكدت نتائج بحوث أخرى (عمرو علام، ٢٠١٦؛ Sabry & Baldwin, 2003) على فاعلية نمط تفاعل الأقران مع بعضهم البعض. كذلك كشفت دراسة شير (Sher, 2009) أن الطلاب يرون أن كلا نمطي التفاعل الاجتماعي (المتعلم مع المعلم ، المتعلم والمتعلم) ضروريين ومهمين أثناء التعلم الإلكتروني ومساهمين في رفع مستوى الطلاب ورضاءهم عن بيئة التعلم.

من ناحية أخرى، وبالرغم من تأكيد الدراسات والبحوث السابقة ونماذج التعلم المعرفي الاجتماعي (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000) والنظرية البنائية الاجتماعية على تأثير التفاعلات الاجتماعية على عمليات تنظيم التعلم بصفة عامة، وتنظيم الدافعية بصفة خاصة، إلا أن البحوث والدراسات التي تناولت دعم وتوظيف استراتيجيات تنظيم الدافعية بالتعلم الإلكتروني أو عبر الموبايل قليلة، ولازلت في بدايتها. لذلك لم تتناول بالبحث والدراسة أفضلية نمط التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب، وأثره على تنمية المهارات التعليمية كتطوير مهام تقصى الويب، أو خفض الانفعالات السلبية كالشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

ولهذا يهدف البحث الحالي إلى تطوير نمطين للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية؛ النمط الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر"، والنمط الثاني "الطالبات مع بعضهن

البعض" ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب، والكشف عن أثرهما على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن عنه.

وعلى ذلك، يمكن تحديد مشكلة البحث، وصياغتها في العبارة التقريرية الآتية: "توجد حاجة إلى تطوير نمطين للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية، ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب، والكشف عن أثرهما على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم بكلية البنات، وآرائهن عنه ".

أسئلة البحث:

لحل مشكلة البحث طرحت الباحثة السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب باستخدام نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية، والكشف عن أثرهما في تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن عنه ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما المعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب باستخدام نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم ؟

٢- ما التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب باستخدام نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم، في ضوء معايير التصميم السابقة، وباتباع نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي؟

٣- ما أثر نمط التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة علي الويب في تنمية :

أ) الجانب المعرفي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم؟

ب) الجانب المهارى لمهارات تطوير مهام تقصى الويب لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم؟

٤- ما أثر نمط التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم

إلكتروني قائمة الويب في خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم؟

٥- كيف يؤثر التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية بنمطيه على آراء أخصائيات تكنولوجيا التعليم عنه؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب باستخدام نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

٢- تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب باستخدام نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم في ضوء المعايير التصميمية، وباتباع نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي.

٣- تحديد أنسب نمط للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة علي الويب بدلالة تأثيره على تنمية كل من الجانب المعرفي والجانب المهاري لمهارات تطوير مهام تقصى الويب لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

٤- تحديد أنسب نمط للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة علي الويب بدلالة تأثيره على خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

٥- التعرف على تأثير التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية بنمطيه في آراء أخصائيات تكنولوجيا التعليم عنه.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- توجيه نظر الباحثين، في مجال تكنولوجيا التعليم، نحو متغيرات تصميم التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بصفة عامة، وعند تنظيم الدافعية، بهدف تنمية مهارات أخصائيات تكنولوجيا التعليم، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

٢- توجيه نظر المصممين التعليمين نحو تصميم تطبيقات تكنولوجية عبر أجهزة الموبايل الذكية

لتنظيم الدافعية كأحد مظاهر التعلم المنظم ذاتيًا بالتعلم الإلكتروني.

٣- توجيه نظر الباحثين، في مجال تكنولوجيا التعليم، بالاهتمام بالجانب الوجداني وتعديل الانفعالات السلبية التي تهدد عمليات التعلم كالضجر عند تصميم التعلم الإلكتروني.

٤- يقدم البحث إطارًا نظريًا ومجموعة من المعايير والإرشادات التي يمكن أن يستعين بها الباحثون في المجال المهتمون باستخدام تطبيقات الموبايل كالمراسلة الفورية في زيادة التفاعل بالتعلم الإلكتروني، وتنمية المهارات، بهدف الدمج بين الجوانب النظرية والممارسات الفعلية.

٥- يسهم في تطوير برامج إعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم، من خلال توظيف تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل، كتكنولوجيات تعليم جديدة واعدة، لزيادة التفاعل الاجتماعي والانخراط في التعلم.

٦- قد يزيد من قدرة أخصائيات تكنولوجيا التعليم قبل الخدمة علي تصميم وتطوير مصادر التعلم الإلكترونية عبر الويب مما قد يسهم في نجاحهن في مهنتهن في المستقبل.

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على :

١- طالبات الفرقة الرابعة، شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، الجاري أعدادهن كأخصائيات تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات - جامعة عين شمس، بالعام الجامعي ٢٠١٨- ٢٠١٩م ، الفصل الدراسي الأول.

٢- الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها.

٣- نمطين من التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية، وهما: تفاعل الطالبة مع أستاذ المقرر، وتفاعل الطالبات مع بعضهن البعض.

٤- تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل، المحمل على أجهزة الموبايل الذكية الخاصة بالطالبات وأستاذ المقرر.

٥- تنظيم الدافعية كأحد جوانب التعلم المنظم ذاتيًا.

٦- الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

٧- آراء الطالبات في التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب، ونمط التفاعل.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في طالبات الفرقة الرابعة، شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، جاري أعدادهن كأخصائيات تكنولوجيا التعليم، بكلية البنات جامعة عين شمس، وعددهن (٦٠) طالبة بالعام

الجامعي ٢٠١٨- ٢٠١٩م، الفصل الدراسي الأول. وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين، هما: المجموعة الأولى: بلغ عددها (٣٠) طالبة، استخدمت نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر" لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، المجموعة الثانية: بلغ عددها (٣٠) طالبة، واستخدمت نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض" لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني ، وله نمطين:

١- نمط تفاعل الطالبة وأستاذ المقرر.
٢- نمط تفاعل الطالبات مع بعضهن البعض.

المتغيرات التابعة:

أ- تنمية الجانب المعرفي والجانب المهاري لمهارات تطوير مهام تقصى الويب.
ب- خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.
ج- آراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني، ونمط التفاعل.

منهج البحث:

يعد البحث الحالي من البحوث التطويرية (Developmental Research) في تكنولوجيا التعليم؛ والذي يقوم على تكامل مناهج البحث الثلاثة الآتية (Elgazzar, 2014):

(١) منهج البحث الوصفي Descriptive (Method)، تستخدمه الباحثة في تحديد المعاييرالتصميمية للإجابة عن السؤال الفرعي الأول.

(٢) منهج تطوير المنظومات (Systems) Development Method، تستخدمه الباحثة في تطوير بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية، باتباع نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني.

(٣) المنهج التجريبي (Experimental Method)، تستخدمه الباحثة عند تطبيق تجربة البحث للكشف عن أثر تطوير نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب في تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر اثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم، وآرائهن عنه، للإجابة عن الأسئلة الفرعية من الثالث حتى الخامس.

التصميم التجريبي :

استخدم البحث الحالي التصميم التجريبى المعروف بالتصميم ذى المجموعتين مع القياسين القبلي والبعدي، حيث تم اختيار عينة البحث، وتقسيمها عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني قبليًا على المجموعتين، ثم تطبيق المتغير المستقل على كل مجموعة (المعالجة التجريبية)، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وبطاقة تقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب، وبطاقة تقييم المنتج النهائي، والاستبانة المفتوحة لآراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية، والشكل التالي شكل (١)، ويوضح التصميم التجريبي للبحث.

المجموعة	القياس القبلي O_1	X (التجربة)	القياس البعدي O_2
ت١ تجريبية أولى	– الاختبار التحصيلي القبلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تطويرمهام تقصى الويب. – مقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني	X_1: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر"	– الاختبار التحصيلي البعدي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب. – مقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني – بطاقتى تقييم المنتج لقياس الجانب المهاري لمهارات تطوير مهام تقصى الويب. – الاستبانة المفتوحة لآراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية.
ت٢ تجريبية ثانية		X_2: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"	

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

حيث:

O_1: القياس القبلي لأدوات البحث على المجموعتين التجريبيتين.

X: المعالجة التجريبية لقياس أثر المتغير المستقل "نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية" على المتغيرات التابعة، حيث:

X_1: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر" بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية.

X_2: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض" بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية.

O_2: القياس البعدي لأدوات البحث.

فروض البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، تم صياغة الفروض الآتية:

<u>أولًا: الفروض الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب :</u>

١- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ودرجة التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، وذلك في نمط التفاعل الاجتماعي الأول لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ودرجة التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، وذلك في نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

<u>ثانيًا: الفروض الخاصة بالجانب المهاري لمهارات تطوير مهام تقصى الويب:</u>

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في البطاقة الأولى لتقييم "مهارات تصميم مهام تقصى الويب".

٥- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في البطاقة الأولى لتقييم "مهارات تصميم مهام تقصى الويب

"، ودرجة التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية للبطاقة، وذلك بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

٦- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في البطاقة الأولى لتقييم "مهارات تصميم مهام تقصى الويب"، ودرجة التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، وذلك بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

٧- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب".

٨- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب"، ودرجة التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، وذلك بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

٩- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب"، ودرجة التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، وذلك بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

١٠-لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في مهارات تصميم مهام الويب التعليمية وتطويرها ككل.

ثالثا: الفروض الخاصة بخفض الضجر لدى الطالبات أثناء التعلم الإلكتروني:

١١-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى

اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول لتنظيم الدافعية عبر الموبايل في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

١٢-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية عبر الموبايل في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

١٣-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

١٤-لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين.

أدوات البحث :

قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية، والتأكد من صدقهم وثباتهم:

١- اختبار تحصيلي قبلي/ بعدى لقياس الجانب المعرفي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب.

٢- مقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

٣- بطاقة تقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب.

٤- بطاقة تقييم المنتج النهائي "موقع ويب لتنفيذ مهام تقصى الويب ".

٥- استبانة مفتوحة لاستطلاع آراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية.

خطوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، سار البحث وفقًا للخطوات الآتية:

١- إعداد الإطار النظري للبحث، وتضمن مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات ومجالات البحث وهى :التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني، تنظيم الدافعية واستراتيجياته وعلاقته بالتنظيم الذاتي بالتعلم الإلكتروني، نمطا التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني، السياق التعليمي وتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب بالتعلم الإلكتروني، الضجر

أثناء التعلم الإلكتروني وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل.

٢- إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لتطوير بيئة التعلم الإلكتروني القائمة علي الويب بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية.

٣- تطوير بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجي بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية، في ضوء المعايير التصميمية، ووفقًا لنموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي.

٤- إجراء تجربة البحث، والتي تضمنت:

- اختيار عينة البحث.
- التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.
- تطبيق بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية لتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- تصحيح ورصد الدرجات لإجراء المعالجة الإحصائية.

٥- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

نمطا التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية:

يُعرف البحث الحالي التفاعل الاجتماعي إجرائيا : بأنه الاتصال والحوار ثنائي الاتجاه، الذى يتم بين فردين أو أكثر، طالبة وأستاذ المقرر، أو الطالبات مع أقرانهن، من أجل تنظيم الدافعية من خلال المراسلة الفورية عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب.

وقد اعتمد البحث الحالي على نمطين من التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية، هما: أولًا: نمط تفاعل الطالبة مع أستاذ المقرر، وهو نمط تفاعل اجتماعي متمركز حول الطالبة، حيث تكون الطالبة محور التفاعل والمسئولة عن تنظيم دوافعها بشكل ذاتي معتمدة على نفسها باستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة، ومن خلال الحوار والتواصل الثنائي مع أستاذ المقرر عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب، حيث يتاح لها حرية التعبير عن دوافعها وانفعالاتها، وحرية تنظيمها بدون قلق أو حرج. بينما يأخذ أستاذ المقرر دور الموجه والمرشد والناصح للطالبة. ثانيًا: نمط تفاعل الطالبات مع بعضهن البعض، وهو نمط تفاعل اجتماعي متمركز حول الطالبات، حيث يتشارك أعضاء المجموعة مع بعضهن البعض في تنظيم الدوافع الذاتية والجماعية باستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة، من خلال الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي عبر الموبايل باستخدام

تطبيق الواتساب. كما تقوم الطالبات معًا كمجموعة واحدة بدعم بعضهن البعض، وتقديم المساندة والتوجيه من أجل تنظيم الدافعية.

المراسلة الفورية عبر الموبايل:

يعرفها نزار عبد الحفيظ (٢٠١٦، ٦٥) بأنها "شكل من أشكال الاتصالات تتمثل في رسائل ليس لها حدود من حيث عدد الكلمات أو نحوها. قد تكون نصية أو في صورة ملفات صوتية أو مقاطع فيديو أو صور يتم تبادلها فوريًا بين شخص وأخر أو مجموعة أشخاص عبر أحد التطبيقات أو برامج الدردشة عبر الموبايل مثل تطبيق الواتساب WhatsApp، وغيرها من البرامج شريطة أن يكون المرسل والمستقبل متصلين بالإنترنت في الوقت نفسه".

تنظيم الدافعية:

يعرفها ولترز بأنها " "الأفعال والوسائل التي يستخدمها المتعلم للمحافظة على الجهد والمثابرة أو زيادتهما أثناء أداء مهام التعلم" Wolters, 1999, (p.282).

مهارات تطوير مهام تقصى الويب:

تعرف اجرائيًا في البحث الحالي بأنها المهارات التي يجب أن تنميها لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم حتى تتمكن من تصميم مهام تقصى الويب، وإنتاجها، وتقويمها في ضوء مدخل مهام الويب.

الضجر أثناء التعلم الإلكتروني:

يَعرف مصطفي مظلوم (٢٠١٤، ٢٢٦) الضجر بأنه "حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف، وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه". وتُعرف الباحثة الضجر أثناء التعلم الإلكتروني إجرائيًا بالبحث الحالي بأنه " حالة انفعالية سلبية تنشا لدى الطالبة أثناء أداء أنشطة التعلم الإلكتروني عبر الويب، ينتج عنها الشعور بالاعتيادية والرتابة، وفقدان الاستثارة والدافعية للتعلم، وعدم الرضا، وعدم الانتباه وإدراك الوقت". ويتم قياس مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى الطالبة بدرجاتها على مقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني بأبعاده الست، الذي تم إعداده بواسطة الباحثة.

أخصائيات تكنولوجيا التعليم:

هن طالبات الفرقة الرابعة، بشعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بكلية البنات، جامعة عين شمس، والجاري أعدادهن للعمل كأخصائيات تكنولوجيا التعليم في إحدى المؤسسات التعليمية.

الإطار النظري للبحث

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لديهن، والتعرف على آرائهن، وذلك من خلال تطوير نمطين من التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني

قائمة على الويب، والكشف عن أثرهما، لذلك فإن الإطار النظري للبحث تناول خمس محاور، على النحو الآتي: أولًا: التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني، ثانيًا: تنظيم الدافعية واستراتيجياته وعلاقته بالتنظيم الذاتي بالتعلم الإلكتروني، ثالثًا: التفاعل الاجتماعي بنمطيه لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني، رابعًا: السياق التعليمي وتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب بالتعلم الإلكتروني، خامسًا: الضجر بالتعلم الإلكتروني وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل.

المحور الأول: التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني:

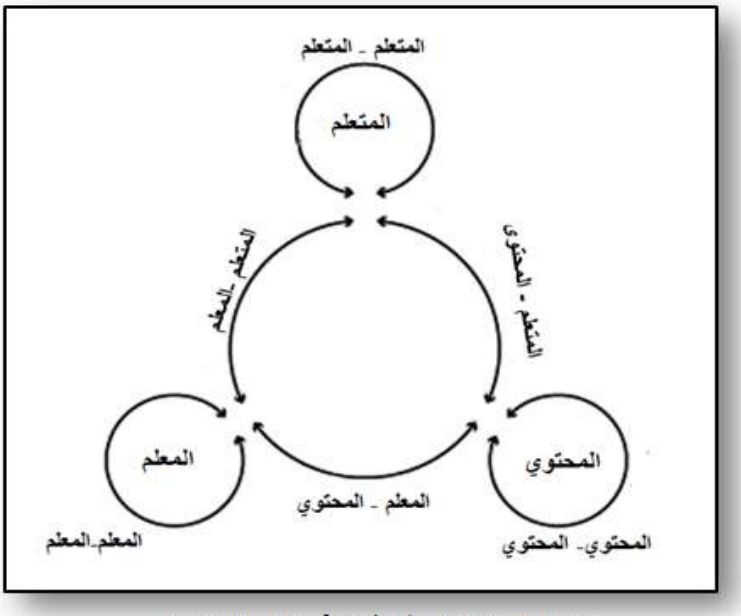
يتناول هذا المحور تعريف التفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، والمراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل من حيث التعريف، والخصائص، والامكانيات التعليمية، واستخدامات المراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني، والتعريف بتطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل الذكي من حيث الخصائص والامكانيات، ومبررات استخدامه بالبحث الحالي، وذلك على النحو الآتي:

تعريف التفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب:

يعد التفاعل هو قلب أي عملية تعلم ناجحة، وأحد مبادئ التعلم الجيد سواء تعلم تقليدي أو إلكتروني. ويشير التفاعل إلى أي حدث يؤثر فيه أحد الأطراف تأثيرًا ملموسًا في الأفعال الظاهرة أو الحالة العقلية للطرف الآخر، والعناصر الداخلة في التفاعل. ويختلف التفاعل في التعلم الإلكتروني عنه في التعليم التقليدي. فالتفاعل الإلكتروني يفتقد للتفاعل المباشر وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، ويتم تعويضه بالاستفادة بإمكانيات تكنولوجيات الاتصالات المختلفة على الخط. وقد أوضح مور (Moore, 1993) أن هناك مسافة نفسية واجتماعية وتواصلية للتفاعل بين المعلم والمتعلمين عند نقل التعلم الإلكتروني عن بعد، أطلق عليها "نظرية المسافة التعاملية" Transactional distance Theory، وعرفها بأنها الأدوار المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين في بيئة تعلم يكونا فيها منفصلان عن بعضهما البعض كبيئة التعلم عن بعد (محمد خميس، ٢٠١٨، ٢٤٤). وفي ضوء المسافة التعاملية، حدد مور ثلاثة أنواع من التفاعلات الضرورية بالتعلم الإلكتروني عن بعد: هي التفاعل بين المتعلم والمعلم، والتفاعل بين المتعلم والمتعلم، والتفاعل بين المتعلم والمحتوى. وقد أضاف هيلمان وأخران (Hillman, et al., 1994) نمط آخر للتفاعل بالإضافة إلى أنماط التفاعل الثلاثة السابقين، وهو تفاعل المتعلم مع واجهة التفاعل.

ومن ناحية أخرى قسم بيتس (Bates, 1995) التفاعلات التعليمية في التعلم الإلكتروني

عن بعد من حيث الزمن إلى تفاعل متزامن وغير متزامن، ومن حيث السياق إلى تفاعل شخصي وتفاعل اجتماعي؛ بينما قسم بولسين (Paulsen, 1995) التفاعل في بيئات التعلم الإلكتروني على أساس العدد إلى أربعة أنماط، هي: تفاعل فردى، تفاعل واحد لواحد، تفاعل واحد لكثير، وتفاعل كثير لكثير. أما أندرسون (Anderson, 2004) فقسم التفاعلات التعليمية بالتعلم الإلكتروني إلى ست أنماط تدور حول ثلاث محاور هي: المعلم والمتعلم والمحتوى، والشكل (٢) يوضح أنماط التفاعل في التعلم الإلكتروني التي حددها أندرسون. كما قسمها إلى نوعين،: النوع الأول، وهو: التفاعل الفردي، ويتضمن تفاعل المتعلم مع المحتوى أو تفاعل المتعلم مع واجهة التفاعل، والنوع الثاني التفاعل الاجتماعي، ويتضمن تفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع المتعلم، وتفاعل المعلم مع المعلم، وتفاعل المعلم مع ولى الأمر.



شكل(٢) يوضح انماط التفاعل في التعلم الإلكتروني
(Anderson, 2004, p. 46)

ويُشير التفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني إلى ذلك التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات، والعلاقات الاجتماعية ذات المعنى التي تتم بين فردين أو أكثر، أو بين أفراد وجماعات، وتؤدى إلى إحداث تغيير في أنماط سلوك المشاركين من خلال عملية الاتصال والحوار الإلكتروني ثنائي الاتجاه، الذى يحدث بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وأقرانه من المتعلمين مع بعضهم البعض، لدعم عمليات التعليم والتعلم باستخدام الأدوات والتطبيقات التكنولوجية المتوفرة ببيئة التعلم الإلكتروني، وذلك بهدف إضفاء المناخ الإنساني على عملية التعلم ، بحيث يشعر المتعلم

بحضور المعلم أو الزملاء معه أثناء عملية التعلم، وبأنه في عملية تعليم حقيقة، وأنه يستطيع التواصل معهم باستمرار سواء بشكل متزامن أو غير متزامن حسب أدوات الاتصال المتوفرة. وقد اقتصر البحث الحالي على نمطين من التفاعلات الاجتماعية البشرية المتمركزة حول المتعلم عند تنظيم الدافعية بما يتماشى مع الأسس النظرية لعملية تنظيم الدافعية، وهما: تفاعل المتعلم والمعلم، وتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض باستخدام تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل، وذلك في بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب لتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

المراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل Mobile Instant Messaging (MIM):

تعريف المراسلة الفورية عبر الموبايل:

يُعرف قاموس مريم وبستير (Merriam-Webster.com Dictionary) المراسلة الفورية عبر الموبايل بأنها "وسيلة أو نظام لإرسال الرسائل الإلكترونية على الفور". ويرى نزار عبد الحفيظ (٢٠١٦، ٦٥) المراسلة الفورية عبر الموبايل أو ما يعرف بالرسائل الفورية الذكية، بأنها "شكل من أشكال الاتصالات تتمثل في رسائل ليس لها حدود من حيث عدد الكلمات أو نحوها. قد تكون نصية أو في صورة ملفات صوتية أو مقاطع فيديو أو صور يتم تبادلها فوريًا بين شخص وآخر أو مجموعة أشخاص عبر أحد التطبيقات أو برامج الدردشة على الموبايل مثل تطبيق الواتساب WhatsApp وغيرها من البرامج شريطة أن يكون المرسل والمستقبل متصلين بالإنترنت في الوقت نفسه". أما عماد زيدان (٢٠١٨) فيعرفها بأنها مجموعة من التطبيقات التي تسمح للمستخدمين بالتواصل النصي أو الصوتي أو المرئي بين اثنين أو أكثر من المستخدمين بشرط توافر التطبيق نفسه على هواتفهم مثل تطبيق فايبر Viber والواتساب WhatsApp.

وتختلف المراسلة الفورية عبر الموبايل (MIM) عن المراسلة النصية Text messaging فالرسائل النصية عبارة عن رسائل نصية قصيرة محدودة في ١٦٠ حرف، يتم تبادلها بين التليفونات المحمولة عبر شركات المحمول باستخدام خدمة الرسائل القصيرة (SMS)، بينما المراسلة الفورية فتعتمد على رسائل حجمها أكبر، ولها أشكال متنوعة: نصية أو صوتية أو صور أو فيديو وغيرها، يتم تبادلها مباشرة بين اثنين من المستخدمين أو أكثر عبر الإنترنت بشرط توافر نفس التطبيق على الأجهزة المحمولة، وتظل المراسلة الفورية متصلة حتى تنتهي الجلسة بواسطة أحد الأطراف.

خصائص المراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل الذكية:

من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة (عماد زيدان، ٢٠١٨؛ نزار عبد الحفيظ، ٢٠١٦؛ وفاء عوجان، ٢٠١٦؛ محمد

خميس، ٢٠١٨؛ Tang & Hew, 2017)، أمكن تحديد مجموعة من الخصائص التي تمتاز بهم المراسلة الفورية عبر الموبايل الذكي، على النحو الآتي:

١- الاتصالية والانتشار والتنقل: حيث تقوم على الاتصال اللاسلكي المتبادل بين المتصلين عبر الأجهزة النقالة والشبكة باستخدام تكنولوجيات خلوية لاسلكية، وتتسم بالتوصيل الفوري والمتزامن والتلقائي للرسائل في أي وقت ومكان.

٢- التفاعلية والتشاركية: تدعم المراسلة الفورية التعلم التفاعلي والتشاركي، ويتيح للمعلم وللمتعلم حرية التواصل والتفاعل في أي وقت وأي مكان، ويشمل التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض، والتفاعل مع المحتوى والسياق التعليمي، والتشارك مع الأقران في إنجاز المهام والتكليفات.

٣- الفورية والمرونة: حيث يتم الاتصال والتفاعل بشكل فورى في أي مكان أو زمان حيث تصل الرسائل بشكل مباشر في الوقت الحقيقي.

٤- الفردية والشخصية: حيث تسمح للمتعلم بتخصيص عمليات الاتصال بما يتناسب مع حاجاته التعليمية واهتماماته.

٥- قلة التكاليف وسهولة الاستخدام: تمتاز المراسلة الفورية بأنها غير مكلفة اقتصاديًا حيث أن أغلب التطبيقات المشهورة مجانية، كما تمتاز بسهولة الاستخدام كتطبيق الواتساب.

٦- التعلم الحوارى والدعم الاجتماعي والوجداني: تقوم المراسلة الفورية على الحوار بين المعلم والمتعلمين، والمتعلمين بعضهم البعض، حيث لا تقتصر فقط على تبادل الرسائل والتعليق عليها، وإنما تقوم على التواصل والفهم المتبادل والدعم الوجداني والحضور الاجتماعي بين المتصلين في أي وقت وأي مكان، مما يعمل على دعم التفاعلات الاجتماعية والوجدانية بين المتعلمين بعضهم البعض، وبين المتعلمين والمعلم.

الإمكانيات التعليمية للمراسلة الفورية عبر الموبايل:

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث (خالد فرجون، ٢٠١٠؛ عماد زيدان، ٢٠١٨؛ نزار عبد الحفيظ، ٢٠١٦؛ وفاء عوجان، ٢٠١٦؛ Quan-Haase, 2010; Ngaleka & Uys, 2013; Tang & Hew, 2017; Timmis, 2012) والتي تناولت المراسلة الفورية بالتعلم الإلكتروني، وعبر الموبايل، أمكن تحديد الإمكانيات التعليمية التي تُميز المراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل الذكية، وذلك على النحو الآتي:

١- تعد المراسلة الفورية أحد روافد البرمجيات الاجتماعية التي تسمح للطلاب تبادل الحوار

والتواصل مع بعضهم البعض ومع المعلم، وتلقى الاستفسارات الطلاب وتساؤلاتهم من خلال الهواتف المحمولة.

٢- وسيلة تواصل وتفاعل اجتماعي توطد العلاقات الانسانية وتدعم عمليات بناء العلاقات الشخصية والاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلم وتكوين فضاء افتراضي تفاعلي من خلال تبادل الرسائل والمحادثات وتشارك الصور ومقاطع الفيديو.

٣- تُمكن المستخدمين من ارسال عدد لا محدود من الرسائل الصوتية والنصية والصور والملفات ومقاطع الفيديو، مع إمكانية تسجيل الحوار والاحتفاظ بالرسائل القديمة والرجوع إليها والاطلاع عليها في أي وقت.

٤- تعزز الحضور الاجتماعي والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلم من أجل تنمية قدراتهم الاكاديمية والاجتماعية وزيادة القدرة على التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم.

٥- تدعم المراسلة الفورية عمليات التفاعل الاجتماعي والتواصل بين الأفراد وتعزيز الحضور الاجتماعي للمعلم والمتعلمين.

٦- تدعم عمليات مشاركة الأفكار وشرحها وتفصيلها للآخرين، ونقل الخبرات والمشاعر والمهارات الشخصية من فرد لفرد آخر، واكتساب مهارات إدارة الذات وتنظيمها.

٧- تتيح توصيل المحتوى الإلكتروني ومصادر التعلم الإلكترونية، ومشاركتها مثل الملفات والفيديوهات والتسجيلات الصوتية والصور بطريقة سهلة ومرنة.

٨- تتيح للمتعلمين فرص التعبير عن مشاعرهم وعن أنفسهم بحرية وبأسلوبهم الخاص، مما يدفعهم إلى قراءة الرسائل وكتابة التعليقات عليها، والذى قد يؤدى إلى استثارة الدافعية للتعلم وتقليل الشعور بالضجر والرتابة.

٩- المراسلة الفورية عملية جذابة، تتيح التفاعل السريع، وعرض معلومات الإتاحة، ودعم المحادثات المتعددة.

١٠-تعد المراسلة الفورية تقنية دفع تنقل معلومات التواجد تلقائيًا إلى المستخدمين، وتوفر مجموعة متنوعة من الطرق لعرض حضور المستخدم.

١١-تسمح المراسلة الفورية بإرسال الرسائل والتعليق عليها، والتي تلعب دور الرجع أو الدعم المعرفي والاجتماعي والوجداني بين الأقران، وبين الطالب والمعلم، مما قد يؤدى إلى تحسين عمليات تنظيم الدوافع والتمكن من استراتيجيات تنظيم الدافعية.

استخدامات المراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني :

تعددت استخدامات المراسلة الفورية عبر الموبايل، كشكل من أشكال التعلم النقال المكمل أو المساند لبيئة التعلم الإلكتروني. فقد حدد ألدن

(Alden, 2013) أربعة استخدامات للتعلم النقال بصفة عامة، وهى: التذكير والتنبيه بالتكليفات والمواعيد، الاتصال الفردي بين المتعلم والمعلم أو أستاذ المقرر، ومع الزملاء، والمناقشة، وتحميل المواد التعليمية. كما حدد محمد خميس (٢٠١٨) ثلاثة عشر استخدامًا للتعلم النقال، منها: توصيل المصادر والمواد التعليمية، الكتب والألعاب الإلكترونية التفاعلية، إدارة المقررات، التنبيه والتذكير، المؤتمرات والمناقشات، تقديم الدعم والتغذية الراجعة، التعلم التعاوني والتشاركي، الاتصال والتفاعل بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم باستخدام الرسائل النصية والرسائل الفورية.

أما بوهينك ودوشين (Bouhnik & Deshen, 2014) فقد حددا أربعة استخدامات رئيسية، لتطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل، وهى: الحوار والتواصل بين المعلم والطلاب، تعزيز المناخ الاجتماعي، دعم وتشجيع المشاركة بين الطلاب، مشاركة المصادر. كذلك كشفت دراسة استرهان وروزينبرج (Asterhan & Rosenberg, 2015) عن ثلاث وظائف رئيسية لتطبيقات التواصل الاجتماعي، أثناء التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، وهى: (١) وظائف تعليمية؛ توسعة عملية التعلم وتنظيم وإدارة الأنشطة التعليمية عن بعد خارج الفصل الدراسي، (٢) وظائف خاصة بالعلاقات الاجتماعية، وهى زيادة التواصل بين المعلم والطالب وتعميق العلاقات الاجتماعية بينهم، وزيادة فهم المعلم ومعرفته بطلابه، (٣) وظائف نفسية وتربوية، متعلقة بمراقبة الطلاب وإدارة التواصل الإلكتروني واكتشاف الضغوط والمشكلات الشخصية التي قد يعانى منها الطلاب أثناء التعلم والوصول إلى الطلاب.

وقد استخدم البحث الحالي المراسلة الفورية عبر الموبايل في دعم عمليات التفاعل الاجتماعي بين الطالبة وأستاذ المقرر، وبين الطالبات بعضهن البعض، لتنظيم الدافعية كأنشطة مساندة Supplemental Activities للأنشطة والممارسات التعليمية الأخرى الخاصة بتعلم المحتوى التي تتم ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجى لتنمية مهارات تطوير مهام الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني عبر الويب.

تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل الذكي:

توجد تطبيقات عديدة للمراسلة الفورية عبر الموبايل، والتي تستخدم في المجال التعليمي في الدراسات والبحوث السابقة منها: الفيسبوك ماسنجر Facebook Messenger وفايبر Viber، والواتساب Whatsapp، وسناب شات Snap chat، وقد اقتصر البحث الحالي على استخدام تطبيق الواتساب في المراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية، ويتناول الجزء الآتي، تطبيق الواتساب وامكانياته التعليمية، ومبررات استخدامه بالبحث الحالي.

المراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب، الخصائص والإمكانيات:

يعد تطبيق الواتساب من أكثر تطبيقات التواصل الاجتماعي والمراسلة الفورية انتشارًا واستخدامًا عبر الموبايل الذكي (Bouhnik, & Deshen, 2014; Church & de Oliveira, 2013; Hsieh & Tseng, 2017; WhatsApp Blog, 2017) وقد تأسس عام ٢٠٠٩ كبديل لخدمة الرسائل النصية القصيرة (SMS) على الهواتف المحمولة، بهدف إبقاء الأفراد حول العالم على تواصل فيما بينهم بدون أي معوقات أو عقبات. وفيما يلى عرض لخصائص التطبيق وامكانياته التعليمية التي دفعت الباحثة لاستخدامه في البحث الحالي:

١- يتسم تطبيق الواتساب بصغر الحجم عند التحميل على أجهزة الموبايل الذكية.
٢- المجانية، فهو يعتمد في تشغيله على الاتصال بالإنترنت فقط.
٣- يتيح تطبيق الواتساب WhatsApp تبادل الرسائل الفورية بأشكالها المختلفة: النصية والصوتية والصور ومقاطع الفيديو والرموز التعبيرية ومشاركة الملفات والموقع الجغرافي بين عديد من أنواع الأجهزة النقالة وأنظمة التشغيل فهو متوفر لأجهزة أي فون IPhone والويندوز فون Windows phone وأندرويد Android.
٤- يسمح التطبيق بإنشاء مجموعة خاصة بفئة معينة من الطلاب، والتي تدعم التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم البعض.
٥- السماح بالتواصل الفوري مع عدد كبير من الأشخاص في نفس الوقت.
٦- سهولة الاستخدام، والتي تعد أحد الخصائص المهمة والضرورية لقبول أي مستحدث تكنولوجي من قبل المستخدمين واستخدامه.
٧- يشتمل التطبيق على عدة إمكانيات، منها:
- الدردشة أو التراسل الفوري (Chat): حيث يسمح بتبادل الرسائل بأشكالها المختلفة، وارسال الملفات والمستندات.
- الحالة (Status): وهي خاصية يضعها الفرد للتعبير عن وضعه الحالي، وتظهر للمتصلين.
- الصورة الشخصية: وهي خيار يسمح للمستخدم بوضع أي صورة تعبر عن هويته.
- الرموز التعبيرية (Emoji): وهي رسوم وأشكال تعبر باختصار عن الكلام والمشاعر كالحب والكره والغضب والفرح والملل....وغيرها، وتحمل دلالات متعارف عليها. حيث يفتقد التراسل الكتابي إلي التواصل المباشر وتعبيرات الوجه وحركات الجسد، فيتم

الاستعاضة عنها بهذه الرموز والوجوه التعبيرية.

- خدمة بث الرسائل الجماعية (Broadcasting): حيث يتيح التطبيق ارسال الرسائل لعدد من المستخدمين في النفس الوقت لكل مستخدم على حدة، بحد أقصى (٢٥٦) شخص.
- خدمة المجموعات (Group): حيث يتيح التطبيق إنشاء مجموعات للتفاعل والتواصل الجماعي، ويكون الحد الأقصى في المجموعة (٢٥٦) شخصًا، حيث يقرأ جميع أفراد المجموعة نفس الرسائل.

مبررات استخدام تطبيق الواتساب بالبحث الحالي:

أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة، ومنها: (منال الدعيج، ٢٠١٧؛ Hsieh, & Tseng, 2017; WhatsApp Blog, 2017) أن تطبيق "الواتساب" من أكثر التطبيقات استخدامًا في التعلم الإلكتروني النقال بشكل عام، وفي عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب، والطلاب وأقرانهم. فقد أكد بيمر وآخرون (Pimmer, Brühlmann, Odetola, Oluwasola, Dipeolu & Ajuwon, 2019) أن تطبيق الواتساب هو ثالث منصة تواصل اجتماعي من حيث الشعبية والانتشار بعد الفيسبوك واليويتيوب. وذلك بسبب بساطته وسهولة استخدامه، وقلة التكلفة، وألفة المستخدمين به، والاستخدام الواسع بين المعلمين والطلاب على حدٍ سواء في حياتهم الخاصة جعلت منه خيارًا رئيسيًا. كما أنه يوفر أشكال متنوعة من وسائط الاتصال بالإضافة إلى استخدام الرموز التعبيرية أثناء المحادثة، والتي تجعل التعلم أكثر متعة مما يزيد من مستوى الاقبال المتعلمين وزيادة الدافعية للتعلم.

فاعلية التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بالتعلم الإلكتروني:

اتضح من الجزء السابق أن استخدام تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل أصبح سمة من سمات العصر، وجزءًا من حياة الطلاب والمتعلمين اليومية، وعليه اهتم العديد من البحوث والدراسات السابقة بالبحث عن فعالية استخدام المراسلة الفورية في تسهيل وتحسين التفاعلات التعليمية بين المعلم والمتعلم ومصادر التعلم الإلكترونية؛ وتعزيز الحوار التواصلي المتبادل بين المتعلمين والمعلم، والمتعلمين بعضهم البعض ببيئات التعلم الإلكتروني المختلفة، وفي التعلم التقليدي؛ بهدف رفع مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهارى وزيادة الشعور بالمتعة والتنظيم الذاتي للتعلم وتنظيم المشاعر والدوافع أثناء التعلم الإلكتروني، بينما تناولت دراسات أخرى المقارنة بين بعض تطبيقات التواصل الاجتماعي والمراسلة الفورية في دعم التفاعلات التعليمية بالتعلم الإلكتروني، كما تناولت دراسات وبحوث آراء الطلاب والمعلمين في التفاعلات الاجتماعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، وذلك على النحو الآتي:

تناولت دراسة وفاء عوجان (٢٠١٦) بالبحث تقييم استخدام المراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب للهواتف الذكية في تكوين شبكة من التفاعلات الاجتماعية التعاونية بين طالبات كلية العلوم والآداب في جامعة القصيم بعضهن البعض، وبين الطالبات والأساتذة، والتعرف على وجهة نظرهن. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام المراسلة الفورية عبر الواتساب نجح في تكوين بيئة تعلم تعاونية تقوم على المشاركة والتعاون بين الطالبات لتبادل المعلومات ومصادر المقرر بينهن، مما كان له تأثير إيجابي على الطالبات على نواحي التواصل والتعاون بينهن، وتخطى حواجز الخجل والحرج من المشاركة الفكرية وتبادل الآراء. كذلك تحفيز التعلم والتفاعل الاجتماعي بين الطالبات بعضهن البعض، وبين الطالبات والأساتذة. مما أدى لزيادة التحصيل والاتجاه الايجابي نحو استخدام تطبيق الواتساب. بينما هدفت دراسة نجاليكا وإويز (Ngaleka & Uys, 2013) التعرف على كيفية توظيف الطلاب تطبيقات المراسلة الفورية والتواصل الاجتماعي عبر الموبايل كتطبيق الواتساب في أنشطة التعلم خارج الفصل الدراسي، والتعرف على كيفية التنسيق بين أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه. وقد وجدت الدراسة أن الطلاب يستخدمون تطبيق الواتساب في التواصل الاجتماعي مع الزملاء والمعلم، وفي المناقشات الخاصة بتنسيق المهام والأنشطة التعليمية لكن بطريقة غير رسمية.

أما دراسة ريمان وآخرون (Raiman, Antbring, & Mahmood, 2017) فاستخدمت تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل في دعم التعلم الطبي. ووجدت أن المراسلة الفورية عززت التنسيق بين المجموعات، وتطوير الدعم الوجداني بينهم، والحضور الاجتماعي الموسع بين المشاركين في المحادثات. كما سمحت بالحفاظ على العلاقات الاجتماعية التي تعمل كمصدر للتغذية الراجعة والدعم الوجداني في المواقف المجهدة والمقلقة. كذلك اهتمت دراسة بيمر وآخرون (Pimmer, et al., 2019) بالتعرف على أثر استخدام تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل في تيسير عمليات اشتراك المهنيين الشباب في مجال التمريض، في مجتمعات التعلم الافتراضية عبر الموبايل أثناء انتقالهم من مرحلة الدراسة إلى ميدان العمل، وذلك بهدف تشارك المعرفة وتعزيز الدعم المهني. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين اشتركوا في مجموعات الحوار عبر الواتساب كان لديهم معرفة أعلى بشكل ملحوظ، كما أظهروا شعور أقل بالعزلة المهنية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تشارك في مجموعات الحوار.

كما تناولت بحوث أخرى المقارنة بين بعض أدوات وتطبيقات التفاعل الإلكتروني من حيث الفاعلية، ومنها تطبيقات المراسلة الفورية، كدراسة كيم وآخرون (Kim, et al., 2007) التي قارنت بين مستوى العلاقات بين الأفراد عند استخدام

تطبيقات تكنولوجية مختلفة للتفاعل والتواصل الإلكتروني عبر الشبكات، كالبريد الإلكتروني، والرسائل الفورية، والرسائل النصية القصيرة (SMS).ووجدت أن الرسائل الفورية والرسائل النصية هي الأكثر استخدامًا بين الطلاب، وأن تبادل الرسائل الفورية باستخدام الهواتف المحمولة يعزز العلاقات والروابط الاجتماعية بين الطالب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلم.

وبالمثل، وجدت دراسة بينوفا وزملائها (Boneva, Quinn, Kraut, Kiesler, & Shklovski , 2006) أن المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٨ عامًا يستخدمون المراسلة الفورية في المحادثات والتفاعل الاجتماعي، وفي توسعة شبكاتهم الاجتماعية أكثر من الزيارات وجه لوجه أو المحادثات الهاتفية. كذلك وجدت دراسة منال الدعيج (٢٠١٧)، والتي هدفت إلى التعرف على النوايا السلوكية لاستخدام تطبيقات المراسلة الفورية في ضوء النظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا واستخدامها، أن بحوث التي تناولت استخدام تطبيقات المراسلة الفورية قليلة، وأن تطبيق الواتساب هو الأعلى من حيث الاستخدام من قبل المشاركين بالدراسة، يليه تطبيق Snap chat، ثم تطبيق Viber. وهذا يرجع إلى أنه يمتاز بسرعة التواصل وسهولة الاستخدام ومتعته، والمجانية، كما أن استخدام تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل كالواتساب أصبح عادة بين المستخدمين في هذا العصر، وأن الإناث الأكثر استخداما له مقارنة بالذكور.

وعلى جانب أخر تناولت بعض الدراسات تأثير المراسلة الفورية على التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل في دعم عمليات تنظيم المشاعر السلبية، وزيادة الشعور بالمتعة والسعادة، كدراسة هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) التي بحثت في أثر استخدام الرسائل النصية والتعبيرات الرمزية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، خاصة باستخدام تطبيق الواتساب على الشعور بالاستمتاع والمرح أثناء التفاعل الاجتماعي. وأوضحت النتائج أن استخدام المراسلة الفورية يؤثر ايجابيًا على الشعور بالمتعة أثناء التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل. وهذا يرجع لثراء الرسائل بالوسائط والمعلومات، واستخدام الرموز التعبيرية التي تيسر على المرسل التعبير بوضوح عن مشاعره غير اللفظية ، وتُمكن المستقبل من الفهم الدقيق للمشاعر والأحاسيس سواء الايجابية أو السلبية. وهذا ما أكده توسيل وآخرون (Tossell, et al., 2012) أن الرموز التعبيرية (emoticons) المستخدمة بالمراسلة الفورية تعد إشارات اجتماعية ثرية بالمعلومات، تعزز الاتصال والتفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني، التي تفتقر إلى التواصل المباشر وجهًا بين المتصلين والحضور الاجتماعي. كذلك فإن الاستمتاع بالمراسلة الفورية والاندماج فيها، يولد مشاعر الثقة والألفة بين المتصلين، كما يعزز الروابط والعلاقات الاجتماعية والصداقة بينهم (Hsieh & Tseng, 2017).

كذلك بحثت دراسة هوفنير ولى (Hoffner, & Lee, 2015) في استخدام الموبايل في عملية تنظيم المشاعر السلبية، وتنمية الشعور بالمتعة والسعادة. مع الأخذ في الاعتبار الاختلافات الفردية في استراتيجيات تنظيم المشاعر والانفعالات. وقد أوضحت الدراسة أن تنظيم المشاعر السلبية عبر الهاتف المحمول يرتبط بثلاث عمليات، هي: الاتصال الشخصي والدعم الاجتماعي وتبادل المعلومات. وأن استخدام الموبايل في التواصل الاجتماعي كان فعالًا في معالجة المشاعر السلبية عن طريق الدعم الاجتماعي. وأوضحت الدراسة أن التفاعل والدعم الاجتماعي من خلال استخدام الموبايل يمكن أن يحقق فوائد نفسية، ومن المرجح أن يؤدي إلى تنظيم المشاعر السلبية وعلاجها بفاعلية. ومما سبق يتضح أنه يمكن توظيف التفاعلات التعليمية عبر المراسلة الفورية بالموبايل في تنظيم الدافعية للتعلم بهدف زيادة التحصيل المعرفي والمهارى وخفض المشاعر السلبية كالضجر والرتابة أثناء التعلم.

كذلك اهتمت بحوث أخرى بالتعرف على آراء وتصورات كل من المعلمين والطلاب حول استخدام تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل أثناء التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم أثناء التعلم، فقامت دراسة بوهينك ودوشين (Bouhnik & Deshen, 2014) بالتحليل النوعي لآراء المعلمين حول استخدام الواتساب في التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب بالمدارس الثانوية. وأوضحت أربعة استخدامات رئيسية للتطبيق أثناء التفاعل بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم البعض، وهي: الحوار والتواصل بين المعلم والطلاب، تعزيز المناخ الاجتماعي، دعم وتشجيع المشاركة بين الطلاب، مشاركة المصادر. وأكدت النتائج على شعبية الواتساب في تعزيز الاتصال داخل مجموعات التعلم، وقدرته على خلق بيئة تعلم ممتعة، وزيادة التعارف المتعمق بين الطلاب، والذى كان له تأثير إيجابي على طريقة الحوار والمحادثة بينهم. كما أشارت إلى بعض المزايا الأكاديمية للتطبيق مثل إمكانية الوصول إلى المواد التعليمية بسهولة، وحضور المعلم المستمر، واستمرار التعلم خارج جدران المؤسسة التعليمية.

كما بحث دراسة بير(Bere, 2013) عن أثر استخدام تطبيق الواتساب في الفصل الدراسي، وكانت آراء الطلاب وردود أفعالهم إيجابية نحو استخدامه، وأكدوا أنها طريقة سهلة ومثمرة وممتعة للتواصل والحوار المتبادل مع معلميهم والزملاء في بيئة غير رسمية؛ كما أنها تمكن للطلاب من التعلم بشكل محبب وحقيقي، وتشجع الطلاب على التعلم النشط والتعاون مع بعضهم البعض وكسر الحواجز المادية والنفسية وزيادة الدافعية للتعلم.

المحـــور الثـــاني : تنظـــيم الدافعيـــة واســتراتيجياته وعلاقتــه بــالتنظيم الــذاتي بالتعلم الإلكتروني:

يتنــاول هــذا المحــور تعريــف تنظــيم الدافعيــة وعلاقتـــه بـــالتنظيم الـــذاتي للـــتعلم، والتعريـــف باســـتراتيجيات تنظـــيم الدافعيـــة، وتصـــنيفاتها، وأبعادها، وذلك على النحو الآتي:

تعريف تنظيم الدافعية وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم:

يلعب التنظيم الذاتي دورًا جوهريًا في عملية التعلم خاصة في التعلم الإلكتروني. ويعرف التنظيم الذاتي للتعلم "بأنه عملية بنائية نشطة وفعالة يقوم فيها المتعلمون بتحديد أهداف تعلمهم، ثم تخطيط وتوجيــه وتنظــيم معــارفهم ودوافعهــم وســلوكهم والسياق الذى يتم فيه التعلم من أجل تحقيق هذه الأهداف" (Azevedo, et al., 2003, p.3). ويشـتمل الـتعلم المـنظم ذاتيًـا علـى ثـلاث مكونـات رئيسية، هي: تنظيم الدافعية وتنظيم المعرفة وتنظيم السلوك. ويمثل تنظيم الدافعية مظهرًا مهمًا من مظاهر التنظيم الذاتي للتعلم الذى يسهم في زيادة دافعية الطلاب، وقدراتهم على المثابرة والتحصيل وبذل الجهد أثناء عملية التعلم. ويُعرف ولترز Wolters (2003, p. 190) تنظيم الدافعية بأنها الأنشطة الهادفة والمقصودة التي يقوم بها الأفراد لإثارة رغباتهم وتوجيه الجهد نحو البدء في مهام معينة أو استكمال عمل أو نشاط، حيث يتم تحقيق هذا الشكل من التنظيم من خلال إدارة إحدى العمليات الأساسية، وهي عملية التحفيز، التي تحدد هذه الرغبة والتحكم فيها. ويشمل تنظيم الدافعية تلك الأفكار أو الإجراءات أو السلوكيات التي يعمل الطلاب من خلالها على التأثير على اختياراتهم أو جهدهم أو استمرارهم في المهام التعليمية. ويُعرفها ولترز أيضًا بأنها "الأفعال والوسائل التي يستخدمها المتعلم للمحافظة على الجهد والمثابرة أو زيادتهما أثناء أداء مهام التعلم" Wolters, 1999, (p.282).

ويعرف شونجير وزميلاه Schwinger et al., 2009, p. 621) تنظيم الدافعية بأنها "عملية ضبط الفرد الواعي لدافعيته، مما يؤدى إلى زيادة الجهد والمثابرة". ويُعرفاها شونجير وأتربوهو (Schwinger, & Otterbohl 2017, p. 123) بأنها كل جهد يبذله المتعلم للتحكم في مستوى دافعيته، والذى يؤدى بدوره إلى زيادة الجهد المبذول والمثابرة أثناء التعلم.

ويجب التفرقة بين مفهوم الدافعية ومفهوم تنظيم الدافعية، فقد أوضح ولترز (Wolters, 2003, p.191) أن الدافعية تؤكد على الضبط الذاتي للمعتقدات والاتجاهات على اختيار المتعلم ومثابرته، بينما ترتبط تنظيم الدافعية بضبط المتعلم للعمليات التي تؤثر على هذه المخرجات.

استراتيجيات تنظيم الدافعية، تعريفها، وتصنيفاتها:

تعريف استراتيجيات تنظيم الدافعية:

تعُرف استراتيجيات تنظيم الدافعية بأنها الطرق والإجراءات التي يستخدمها المتعلمون بطريقة

هادفة ومقصودة لتأثير في دافعيتهم وإدارتها من أجل بذل الجهد والمثابرة أثناء عملية التعلم (Wolters, 2003, p.190). وتتسم هذا الإجراءات بأنها محفزة وموجهة من قبل المتعلم للتأثير على سلوكياته ومجهوده ومثابرته على إتمام المهام المطلوبة. كما تُعرف بأنها الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها المتعلمون لتنظيم دافعيتهم للتعلم من أجل المحافظة على بذل الجهد وزيادة المثابرة في المهام التعليمية وتحقيق الأهداف (ثامر البليهي و اسلام عبد الغنى، ٢٠١٩،٢٠٣؛ شحته محمد، ٢٠٠٩، ١٦٦).

ويعد استخدام الطالب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية مؤشرًا لقدرة الطلاب على التنظيم الذاتي لتعلمهم واندماجهم ومثابراتهم في المهام التعليمية المختلفة (ثامر البليهي و اسلام عبد الغني، ٢٠١٩، ٢٠٠؛ Wolters, 1999, p. 289). فهي تمثل أحد الجوانب المهمة للتعلم المنظم ذاتيًا، فهي تهدف إلى تنظيم الطلاب الهادف والمقصود لمكونات الدافعية المختلفة التي تؤثر على سلوكهم وتفكيرهم ومعارفهم، مما يؤثر بدوره على جهدهم ومثابرتهم أثناء عملية التعلم. وإذا كان استخدام المتعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي يحدد ما إذا كان هذا الطالب متعلمًا منظمًا ذاتيًا أم لا، فإن تنظيم الدافعية هو عملية واحدة تعمل ضمن النظام الأوسع للتعلم المنظم ذاتيًا. وتشير استراتيجيات تنظيم الدافعية إلي الأفكار والإجراءات والوسائل التي من خلالها يحاول الطلاب عن عمد للتأثير على دوافعهم فيما يتعلق بنشاط معين.

ويؤكد ولترز(Wolters,1999)أن استراتيجيات تنظيم الدافعية تستخدم كوسائل لزيادة جهد الطلاب ومثابرتهم في تنفيذ المهام التعليمية. وأن هنالك علاقة ارتباط بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، وطول فترة المثابرة والاستمرار في المهام التعليمية. وأن ضعف تحصيل الطلاب لا يرجع دائمًا لقلة الجهد المبذول أو عدم القدرة على الدراسة، وإنما قد يرجع إلى عدم القدرة على تنظيم الدافعية. كما يرى ولترز (Wolters, 2003, p.192) أن استراتيجيات تنظيم الدافعية لها تأثير على رغبة الطلاب في معالجة المعلومات والاستمرار في المهام والانشطة التعليمية، مما يدعم الكفاءة الذاتية، والتي تعمل كوسائل ايجابية تسهل عملية التعلم.

وقد ظهر مفهوم تنظيم الدافعية واستراتيجيات تنظيمها من خلال العديد من النظريات مثل نظرية الإرادة Volition Theory، ونظرية التنظيم الذاتي ونظرية الدافعية. فوعى الطالب بجانب الدافعية أثناء التعلم يعد جانبًا من جوانب التعلم المنظم ذاتيًا، فالجهد الذى يبذله الطالب لتنظيم مستوى دافعيته يعمل على تحسين مستوى تعلمه وارتفاع مستوى دافعيته. وتشير استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى الاستراتيجيات التي تهدف إلى التحكم في الدوافع وتعزيزها. بينما تشير استراتيجيات تنظيم الدافعية إلى كافة الأفعال أو السلوكيات التي تساعد المتعلم على إحراز النجاح الاكاديمي من خلال زيادة الدافعية وزيادة الجهد والقدرة على تنظيم الذات والمثابرة في استكمال

المهام التعليمية، وتقليل فرص التسويف والضجر وزيادة فرص المتعة والراحة أثناء التعلم.

تصنيفات استراتيجيات تنظيم الدافعية:

تعددت تصنيفات استراتيجيات تنظيم الدافعية لكن أبرزها هو تصنيف ولترز (Wolters, 1998; 2003) والذى صنفها إلى خمس استراتيجيات، تتضمن الاستراتيجيات الآتية: المتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام، وحديث الذات الموجه للأداء، وحديث الذات الموجه للإتقان، والتحكم البيئي. واستنادًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية التي حددها ولترز، أضاف شوينجر وآخران (Schwinger, et al., 2009) استراتيجيات أخرى، وهي: التغيير لما يحبه الفرد، وتجزئة الأهداف أو وضع أهداف فرعية أقرب setting proximal sub goals، وحديث الذات الموجه لتجنب الأداء، وتحسين الأهمية الشخصية Enhancement of personal significance.

وفى الجزء التالي تم عرض وتوضيح استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تم استخدامها في البحث الحالي لتنظيم الدافعية أثناء التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه، وذلك كما يلى:

١- <u>استراتيجية المتابعة الذاتية أو التعزيز الذاتي أو مكافأة الذات Self-Consequating:</u>

تقوم هذه الاستراتيجية على تنظيم الطلاب دوافعهم من خلال التعزيز الذاتي واستخدام المكافآت الخارجية أو المحفزات الذاتية لإدارة سلوكهم وتعزيزه وزيادة الرغبة في أداء المهام واستكمالها بشكل جيد، على سبيل المثال يقول الطالب لنفسه "إذا انتهيت من قراءة هذا الفصل، يمكنني شراء الحلوى لنفسي". وقد يستخدم الطالب العقوبات للتأثير على دوافعهم وتشكيل سلوكهم. وتعتمد هذه الاستراتيجية على زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة سواء بالمكافآت أو العقوبات. بالإضافة إلى تقديم الطلاب لأنفسهم عبارات التشجيع أو الإطراء الفورية لتعزيز جهودهم وقدراتهم على المثابرة وبذل الجهد، على سبيل المثال "أحسنت، عمل جيد، أنت تحقق تقدمًا جيدًا". وقد أكدت الدراسات السابقة (Purdie & Hattie, 1996) أن الطلاب ذوى الكفاءة الذاتية العالية والمتفوقين يستخدمون هذا الاستراتيجية بشكل متكرر أكثر من غيرهم من الطلاب. كما أثبتت البحوث أن استخدام استراتيجية التعزيز الذاتي ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بزيادة الجهد والإنجاز الأكاديمي والشعور بالسعادة والمتعة أثناء التعلم بشكل عام، وقد تزيد من فرص تكرار السلوك المرغوب مرة أخرى.

٢- <u>استراتيجية حديث الذات الموجه نحو الهدف Goal-Oriented Self-Talk</u>

تقوم هذه الاستراتيجية على زيادة تنظيم دافعية المتعلمين من خلال تفكير الطالب في الأسباب وراء قيامه بمهمة معينة أو الأهداف

التي يرغب في تحقيقها، وذلك من خلال التحدث مع النفس في هذه الأسباب، فعن طريق الأفكار أو العبارات الصوتية تزداد مستوى الدافعية والمثابرة والإصرار على إنهاء المهام التعليمية لدى الفرد. وتتضمن استراتيجية حديث الذات الموجه نحو الهدف، استراتيجيتين، هما: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء self-talk Performance، واستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان self-talk Mastery. فالأهداف والأفكار التي يبرزها الطلاب أثناء حديث الذات يمكن تصنيفها على أساس ما إذا كانت مرتبطة بأهداف الأداء أو بأهداف الاتقان. فاستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء تركز على الأسباب المتعلقة بالأداء كالحصول على درجات عالية أو الأداء بشكل أفضل مقارنة بالآخرين، أما استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان فتركز على أفكار المتعلمين المرتبطة بإتقان المهمة التعليمية أو المادة الدراسية التي يتم تعلمها كمبرر لاستكمال المهام، مثل الرغبة في التعلم أو في التغلب على التحديات، أو إرضاء الفضول أو الوصول لمستوى عالي من الكفاءة أو المعرفة بموضوع ما أو زيادة الشعور بالاستقلال الذاتي.

كما ترتبط استراتيجية حديث الذات الموجه نحو الهدف باستراتيجية وضع الأهداف وتجزئة الأهداف أو وضع أهداف فرعية أقرب setting proximal sub-goals فهي تشير إلى عملية تنظيم الدافعية من خلال تجزئة أهداف التعلم المعقدة طويلة الأمد إلى إلي أهداف فرعية أقصر تكون قريبة المنال، يمكن للمتعلم تحقيقها بشكل أسرع وبسهولة أكبر. مما يزيد دافعيته للإنجاز ويقلل لديه الشعور بالملل والتسويف.

٣- استراتيجية تحسين الاهتمام أو تعزيز الفائدة Interest Enhancement:

تشير هذه الاستراتيجية إلى قيام الطلاب بتنظيم دوافعهم الداخلية من خلال تحويل المهام التعليمية المملة أو المكررة، والتي تسبب الضجر التعليمي إلى مهام أكثر متعة وتشويقًا، مثل تحويل المهمة إلى لعبة أو مباراة. فقد وجد (Wolters, 1999) ارتباطًا إيجابيًا بين استخدام استراتيجية تحسين الاهتمام واستخدام استراتيجيات المراقبة والتنظيم فوق المعرفية. كما أكد أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية تحسين الاهتمام يميلون في كثير من الأحيان لإعطاء قيمة وأهمية أكبر للمهام التعليمية، ويركزون بشكل أكبر على أهداف التعلم. لكنه لم يجد علاقة واضحة بين تعزيز الاهتمام والإنجاز الأكاديمي للطلاب في أي من دراسته.

٤- استراتيجية التحكم البيئي Environmental Structuring or Control:

تشير هذه الاستراتيجية إلى السلوكيات والجهود التي يقوم بها الطلاب للتحكم بالبيئة وإدارة الموارد والمصادر، وتجنب الملهيات وتقليل مشتتات الانتباه، من أجل تسهيل القيام بالمهام

التعليمية، واستكمالها بدون توقف، والمحافظة على التركيز وتقليل معوقات الدافعية التي تعرقل التقدم. وقد أشار ولترز Wolters, 1999; (2003) أن الطلاب الجامعيين يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لإدارة البيئية والتحكم فيها لضمان إكمال المهام الأكاديمية المطلوبة، فلم يكتفي الطلاب بتغيير أماكن الدراسة لأماكن أكثر هدوء، بل ذكروا أيضًا أشياء مثل تناول الطعام أو الشراب، والتي يعتقدون أنها ستزيد من مستوى اهتمامهم، أو أخذ فترات راحة قصيرة لزيادة استعدادهم للدراسة، أو الاستماع إلى الموسيقى ليصبحوا أكثر انتباهًا وجاهزية للدراسة. فقد وجد ولترز أن الطلاب يعملون على تغيير البيئة لتجنب المشتتات والحفاظ على تركيزهم على المهمة. كذلك أوضحت دراسة بنترتش (Pintrich, 2000) أن الطلاب يستخدمون بعض الاستراتيجيات طويلة المدى لتنظيم البيئة والتحكم فيها مثل الاحتفاظ بأجندة بالمواعيد النهائية الهامة أو تحديد أوقات محددة للدراسة من أجل تنظيم الدافعية وزيادة الإنجاز الاكاديمي.

وقد استخدام البحث الحالي الاستراتيجيات السابقة، وهى: المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للأداء، حديث الذات الموجه للإتقان، وتجزئة الأهداف أو وضع أهداف فرعية أقرب، تحسين الاهتمام، التحكم البيئي، من أجل تنظيم الدافعية أثناء التعلم الإلكتروني من خلال أنشطة تعليمية مساندة تقوم على التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه "الطالبة وأستاذ المقرر" أو "الطالبات مع بعضهن البعض" لتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية:

إن عملية تنظيم الدافعية تتسم بأنها عملية واعية ومقصودة وهادفة تأثر على مستويات الدافعية التي يتمتع بها الأفراد، ويوجد ثلاث أبعاد أساسية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، (ثامر البليهي و اسلام عبد الغنى، ٢٠١٩، ٢٠٦- ٢٠٧؛ Wolters & Benzon, 2013, p. 200)وهي :

- المعرفة أو الوعى حول الدافعية Knowledge of Motivation

يشير هذا البعد إلى معرفة الطلاب ومعتقداتهم حول الدافعية. ويتضمن معتقدات الطلاب نحو موضوعات التعلم ومجالات اهتمامهم. فالمعرفة بالدافع تعنى إدراك الطلاب للعوامل التي تحفزهم، وكيفية توظيفها. فبدون الوعى أو فهم استراتيجيات الدافعية سيكون من الصعب تنفيذ استراتيجيات تنظيم الدافعية.

- مراقبة الدافعية Monitoring of Motivation

يشير هذا البعد إلى قدرة الطالب على إدارة الدافعية الخاصة به أثناء أداء المهام التعليمية، بمعنى أن يراقب المتعلم مستوى دافعيته أثناء خطوات تنفيذ المهمة، في البداية يتوقع مستوى

دافعيته، وأثناء المهمة يستخدم الطالب مستويات الدافعية لديه، وفي نهاية المهمة يقيم مستوى دافعيته. وفي حالة انخفاض مستوى دافعيته يستخدم الطرق والوسائل التي تزيد من دافعيته.

- ضبط الدافعية Control of Motivation

يعكس هذا البعد الأفعال التي يقوم بها المتعلم بصورة عمدية للتحكم في الدافعية أو الجهد والمثابرة. كما يعكس مدى مشاركة المتعلم وتطبيقه لاستراتيجيات تنظيم الدافعية للتغلب على العقبات والمشتتات التي تُعرض مستوى دافعيته للخطر.

المحور الثالث: التفاعل الاجتماعي بنمطيه لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل في التعلم الإلكتروني:

يتناول هذا المحور الأسس النظرية للتفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني، ونمطا التفاعل الاجتماعي (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني، تصميم نمطا التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم إلكتروني بالبحث الحالي، وذلك على النحو الآتي:

الأسس النظرية للتفاعل الاجتماعي بنمطيه لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني:

تقوم عمليات التفاعل الاجتماعي بنمطيها (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) بالمراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل لتنظيم الدافعية بالتعلم الإلكتروني على الأسس النظرية لعدة نظريات تعليمية مهمة، كالآتي:

- نظريات الاتصال الحديثة ونموذج الاتصال بواسطة الكمبيوتر وعبر الشبكات Computer mediated Communication (CMC): تأسيسًا على هذه النظريات فإن نقل الرسائل بين المرسل والمستقبل بواسطة المراسلة الفورية ببيئات التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، يسهل عمليات الاتصال التعليمي المتزامن وغير المتزامن، وتبادل المعلومات بين الأفراد والتشارك التفاعلي في اتجاهين عبر المحادثة والرسائل الفورية. فعملية المراسلة عبر الشبكة تعمل على تحسين التعلم وزيادة الدافعية من خلال بناء مجتمعات التعلم على الخط، ودعم المتعلمين وزيادة التشارك والحضور الاجتماعي، والحوار والمناقشة والتفاوض بين المعلم والمتعلمين، والمتعلمين بعضهم البعض. كما تضع في الاعتبار التفاعلات التشاركية والاجتماعية بين الأفراد.
- نظرية الحضور الاجتماعي Social Presence: يعاب على الاتصال الإلكتروني عبر الإنترنت، أنه يفتقر إلى الحضور الاجتماعي مقارنة بالاتصال المباشر وجهًا لوجه إلا أن الاتصال والتفاعل الاجتماعي عبر تطبيقات الموبايل للتراسل الفوري يعوض نقص الحضور الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني عبر

الويب، ويخلق إحساسًا بالتواجد بين المتصلين من خلال التفاعل والحوار الفوري شبه المتزامن في أي مكان وفي أي وقت بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض. فالتراسل عبر الموبايل يعطي المتعلمين الفرصة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس بحرية، ودون خجل باستخدام الوسائط المختلفة والتعبيرات الرمزية، والتي يمكن تبادلها مع فرد واحد أو بين عدة أفراد في وقت واحد. مما يسمح بتكوين مجتمعات افتراضية على الخط، والحفاظ على الاتصال الوثيق بين المتعلم والمعلم والمتعلمين بعضهم البعض. كما يشعر المتعلم بوجود المعلم والزملاء ظاهرًا وحاضرًا أثناء عملية التعلم. وهذا ما يؤكده هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) أن المراسلة الفورية عبر الموبايل تشبه إلى حد كبير الاتصال وجهًا لوجه، وهذا يرجع لخصائصها ومميزاتها كالتفاعل السريع والشعور بالتواجد المشترك بين المستخدمين، واستخدام التعبيرات الرمزية.

ونظرًا لأهمية التفاعل الاجتماعي والحوار لدعم عمليات تنظيم التعلم، فقد اهتمت دراسات سابقة بتوفير أدوات وتطبيقات للحوار والمناقشة ببيئة التعلم الإلكتروني بهدف تسهيل عمليات تبادل الحوار وتتبع التبادل الاجتماعي بسهولة كدراسة هورم وجرفيلا (Hurme & Järvelä, 2005) التي استخدمت منتدى الحوار كأداة للتواصل أثناء تنظيم العمليات فوق المعرفية في حل المشكلات الرياضية بين أزواج من الطلاب، وبالمثل استخدمت دراسة ليسكالا وآخرون (Iiskala, et al., 2004) التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين بعضهم البعض كمجموعة تشاركية في عمليات التنظيم فوق المعرفي.

- نظرية الشبكات الاجتماعية Social Network Theory: تهتم النظرية بكيفية التفاعل بين الأفراد والجماعات عبر الشبكة. وترى أن التواصل والثقة المتبادلة بين المتصلين تحسن العلاقات الاجتماعية بين المتحاورين، وأن التفاعلية تزيد من جودة الاتصال. وهذا ما يتميز به الحوار والتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل، كتطبيق الواتساب سواء التفاعل بين المتعلم والمعلم، أوبين المتعلمين بعضهم البعض.
- نظرية ثراء الوسائط أو ثراء المعلومات Media Richness Theory: استنادًا لهذه النظرية فإن قنوات الاتصال تختلف فيما يتعلق بكمية المعلومات التي يمكنها نقلها، وأن ثراء الوسائط يصف قدرة قناة الاتصال على توصيل رسائل غنية بالمعلومات. وأن الوسائط تصنف على أساس قدرتها على حمل المعلومات، إلى وسائط ثرية ووسائط غير ثرية (محمد خميس، ٢٠١٥، ٥٨). وتفترض النظرية أن هناك أربعة عوامل تحدد قدرة قناة الاتصال على نقل

معلومات، هي: (١) قدرتها على نقل مثيرات متعددة، مثل تعبيرات الوجه وإيماءات الجسم والتأثيرات الصوتية ؛ (٢) التغذية الراجعة السريعة ، مثل سرعة الرد على استفسار والتواصل المستمر؛ (٣) تنوع لغة الوسيط، (نصوص، صور، صوت، فيديو وغيرها)؛ (٤) الشخصنة: أي قدرة الوسيط على نقل المشاعر الشخصية (Daft & Lengel, 1984). فالاتصال الفعال يتطلب اختيار وسائط وقنوات اتصال مناسبة وقادرة على نقل الرسائل الثرية بالمعلومات.

وبالرجوع لخصائص المراسلة الفورية عبر تطبيق كالواتساب نجد أنها تمتاز بثراء المعلومات وتعدد المثيرات بالمقارنة بأدوات الاتصال الأخرى كالبريد الإلكتروني وغرف المحادثة، فهي لا تقتصر على الرسائل النصية فقط، وإنما تتضمن أشكال متنوعة من الوسائط كالصوت والصور والرسوم والفيديو وتشارك الملفات بجانب الرموز التعبيرية، والتي تستخدم للاستعاضة عن تعبيرات الوجه وحركات الجسد. وهذا ما أكدته دراسات (Hsieh & Tseng, 2017; Oh et al., 2009) إن تعزيز ثراء المعلومات أثناء التواصل بالمراسلة الفورية عبر الإنترنت يُيسر عملية التفاعل الاجتماعي ويجعله أكثر متعة. كما أنه يقلل من المسافة النفسية بين المتصلين، ويعزز التواصل والدعم الاجتماعي بينهم، والذى قد يؤدى بدور إلى زيادة القدرة على تنظيم الدافعية والشعور بالرضا والاهتمام لدى المتعلمين، مما قد يخفف من الشعور بالضجر والملل أثناء التعلم ويزيد من قدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز الاكاديمي. لذلك تبني البحث الحالي نظرية ثراء الوسائط لتقديم أساس نظري لاستخدام المراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب أثناء التفاعلات الاجتماعية عبر الموبايل بين الطالبة والمعلم، وبين الطالبات بعضهن البعض لتنمية المهارات وخفض الشعور بالضجر لديهن ببيئة التعلم الإلكتروني.

- نظرية المحادثة أو الحوار Conversation Theory: تقوم هذه النظرية على نموذج بنائي للتعلم، وتوضح كيف تؤدى التفاعلات التعليمية من خلال المحادثة والحوار بين نظامين معرفيين، كالمعلم والمتعلم، أو متعلم ومتعلم آخر، أو متعلم وجهاز إلكتروني كالهاتف المحمول إلى بناء المعرفة. حيث ينخرط الاثنان في حوار حول مفهوم ما، غامض، ومن خلال عمليات حوارية تفاعلية متبادلة بينهما يصلان إلى فهم مشترك واحد للمفهوم (محمد خميس، ٢٠١٨، ٢٤٣). فالبحث الحالي تناول نمطين من التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية. في النمط الأول: التفاعل الاجتماعي "الطالبة مع أستاذ المقرر"، تبدأ دائرة التفاعل بالطالبة، التي تقوم بوضع الخطط لتنظيم دوافعها في ضوء

استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة، وتنفيذها وتقويمها، وتتلقى التغذية الراجعة الفورية والدعم التحفيزي من خلال حوارها مع أستاذ المقرر عبر الرسائل الفورية بأشكالها المختلفة، وباستخدام الرمز التعبيرية. أما في النمط الثاني: التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"، فقد تشاركت الطالبات مع بعضهن البعض في حوار تفاعلي عبر المراسلة الفورية لوضع خطط مشتركة لتنظيم دوافعهن في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة وتنفيذها وتقويمها.

- نظريات التنظيم الذاتي وتنظيم الدافعية والتعلم الاجتماعي: يرجع الفضل للاهتمام بتنظيم الدافعية للتعلم إلى العديد من النماذج المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيًا مثل (Wolters, 2003; Zimmerman 2000)، والتي ترى أن إدارة الدافعية وتنظيمها جزء مهم من التعلم المنظم ذاتيًا، وأن تنظيم الدافعية هدفًا لجهود الطلاب للتخطيط والمراقبة والتحكم والتأمل. مما يؤدي إلى تحسين التعلم وتحقيق مستوى على من الإنجاز التعليمي. وقد أكد كل من شونك وزيمرمان (Schunk, 2001; Zimmerman, 2000) على أهمية السياق والتفاعل الاجتماعي أثناء تنظيم التعلم بهدف توفير النمذجة، وفرص الممارسة الموجهة، وتقديم التغذية الراجعة المفيدة. كذلك يؤكد نموذج زيمرمان Zimmerman's 1989 الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي على فكرة السياق الاجتماعي أو البيئة كجزءً مهم من تحفيز المتعلمين، والذي يتضمن تصورات الطالب الشخصية والظروف البيئية، كالدعم المعلمين و ملاحظات الأقران (Zimmerman, 1989).

كذلك ترى نظرية التنظيم الذاتي أن عملية تنظيم التعلم ليست عملية فردية، وإنما أيضًا عمليات اجتماعية وسياقية (Hadwin et al. 2011). وأن هناك ثلاث مستويات لتنظيم التعلم، هي: التنظيم الذاتي أو الفردى، وتنظيم الآخر، والتنظيم المشترك أو الجماعي (Self, Other and Shared regulation). ويشير التنظيم الذاتي إلى المفهوم التقليدي فيما يتعلق بمراقبة الأداء الفردي والتحكم فيه، أو التنظيم الشخصي. بينما يقوم تنظيم الآخر على تولى شخص أكثر دراية أو تنظيمًا، معلم أو زميل أو برنامج، مسئولية تنظيم الآخر الأقل تنظيما، (McCaslin & Hickey 2001). وأخيرًا، يقوم التنظيم التشاركي على التنظيم الجماعي المتكافئ والمتكامل، حيث يتشارك أفراد المجموعة ككل العمليات التنظيمية والمنتجات (Hadwin & Oshige, 2011; Iiskala et al., 2004).

وبالمثل، ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي، وأن الفرد يتعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وردود أفعالهم العاطفية، مستفيدًا مما تعلموه، ما يعرف "بالتعلم بالإنابة".

وأن تفكير الفرد ومشاعره وسلوكه يتأثر بالبيئة المادية والاجتماعية المحيطة. وأن التنظيم الذاتي، والذي يتضمن تنظيم الدافعية، هو مجموعة من المعايير الأخلاقية والاجتماعية التي يكونها الفرد من خلال الخبرات السابقة أثناء تفاعله مع الآخرين (محمد خميس، ٢٠١١، ٢٣٨). وهذا يعنى أن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين سواء المعلم أو الأقران قد يؤثر على قدرة المتعلم على تنظيم دوافعه.

- النظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism، ترى من خلال مؤسسها فيجو تسكي، أن التعلم في أصله نشاط اجتماعي تفاعلي يتبعه بناء معرفي داخل المتعلم. وأن التفاعلات الاجتماعية تلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم، حيث يتعلم المتعلمون من خلال التفاعل مع شخص آخر أكثر معرفة، الذى قد يكون المعلم أو زميل لديه معارف وخبرات أكثر، مما يسهل عملية التعلم. وأن لك متعلم منطقة نمو قريبة، فإن وجد من يدعمه ويحفزه أصبح قادرًا على التمكن من المهمة التعليمية، التي كان من الصعب عليه تكملتها وإنجازها بمفرده، وذلك بمساندة معلم أو زميل آخر (Vygotsky, 1978). كما تؤكد النظرية على المسئولية الاجتماعية المشتركة عن تنظيم التعلم، أو ما يعرف بتنظيم التعلم اجتماعيًا Co-regulation or social shared regulation، حيث يتشارك المتعلم ويتواصل اجتماعيًا مع شخص آخر أو أكثر، قد يكون معلم أو زميل آخر في تنظيم الدوافع والعواطف والمعارف وما وراء المعرفة مع بعضهم البعض (Hadwin, et al, 2011; Hadwin & Oshige, 2011) .

ويرى ربيع رشوان (٢٠٠٦) أنه بالرغم من تنوع استراتيجيات وعمليات التنظيم الذاتي سواء المعرفية أو فوق المعرفية أو الدافعية إلا أنها تكتسب من خلال التفاعل والتشارك مع الآخرين. وهذا ما أكده محمد خميس أيضًا (٢٠١٥، ٩٥١) بأن التعلم الناجح يعتمد على الطريقة التي يتفاعل بها المتعلم مع الآخرين حوله سواء المعلم أو الزملاء. وقد قدم التعلم الإلكتروني تكنولوجيات جديدة وعديدة ، كتطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل أتاحت للمتعلمين فرصًا عديدة ومتساوية للتفاعل الاجتماعي، والمشاركة والاستماع والتحدث في مجتمعات التعلم الإلكتروني على الخط. وقد أثبتت البحوث قيمة وفعالية هذه التكنولوجيات في بناء التعلم. ويتناول البحث الحالي تطوير نمطين من التفاعل الاجتماعي (الطالبة وأستاذ المقرر، والطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية بالتعلم الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل.

وقد اتضح من العرض السابق الأسس النظرية التي يقوم عليها للبحث الحالي، والعلاقة الوثيقة بين تنظيم الدافعية بيئة التعلم الإلكتروني، والتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه، وتنمية المهارات وزيادة القدرة على بذل الجهد

والمثابرة. وقد راعت الباحثة هذه الأسس والمبادئ النظرية عند تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب بنمطى التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية بهدف تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

نمطا التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية بالتعلم الإلكتروني:

اتضح في المحور الاول أن هناك أنماطًا مختلفة للتفاعل بالتعلم الإلكتروني، ومنها أنماط للتفاعل الاجتماعي، وقد اقتصر البحث الحالي على نمطين من التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، هما: تفاعل الطالبة مع أستاذ المقرر، وتفاعل الطالبات مع بعضهم البعض، لتنظيم الدافعية بالتعلم الإلكتروني، وفيما يلى عرض لهذين نمطين والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بهما:

(١) تفاعل الطالبة مع أستاذ المقرر لتنظيم الدافعية:

يعد نمط تفاعل الطالبة مع أستاذ المقرر أحد أنماط التفاعل الاجتماعي المتمركزة حول المتعلم، حيث تكون الطالبة (المتعلم) محور التفاعل والمسئولة عن تنظيم دوافعها بشكل ذاتي معتمدة على نفسها باستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة، من خلال الحوار والتواصل الثنائي بين الطالبة وأستاذ المقرر عبر تطبيق الاتصال المتوفر ببيئة التعلم الإلكتروني، وهو المراسلة الفورية عبر أجهزة الموبايل الذكية. حيث يتاح للطالبة حرية التعبير عن دوافعها وانفعالاتها بدون قلق أو حرج، بينما يأخذ أستاذ المقرر (المعلم) دور الموجه والمرشد والناصح للطالبة، ويسعى إلى إثارة اهتمامها، وتحفيزها للمشاركة بفاعلية في عملية تعلمها، وزيادة قدرتها على التنظيم والتوجيه الذاتي والدافعية الذاتية، كما تقوم أستاذ المقرر من خلال التواصل الثنائي بنمذجة السلوك المرغوب فيه، وتقديم التغذية الراجعة الفورية المناسبة، مع توجيه عبارات النصح والمساعدة المفيدة والمحفزة لكل طالبة بمفردها حسب قدراتها واحتياجاتها. وقد أكد مو(Moore, 1993) أن نمط التفاعل الاجتماعي القائم على التواصل بين المتعلم والمعلم قد يكون المفضل لدى الكثير من الطلاب، حيث يشعر المتعلم بالثقة وأنه يتفاعل مع شخص أكثر خبرة ومعرفة كالمعلم.

ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة (Bouhnik & Deshen, 2014; Doering, Lewis, Veletsianos, & Nichols-Besel, 2008; Cifuentes & Lents, 2011) يتضح أن نمط التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر بالمراسلة الفورية عبر الموبايل يمتاز بعدة مميزات، منها: تيسر عمليات تنظيم الدافعية لدى الطالبة؛ تشجيع الطالبة على الاستقلالية وتنظيم التعلم ذاتيًا، والذى يعد شرطًا من شروط التعلم الإلكتروني الناجح والتعلم مدى الحياة؛ حيث أن المتعلم مسؤول ومشارك نشط، يملك تعلمه،

ويديره بنفسه؛ توافر التواصل المستمر بين الطالبة وأستاذ المقرر في جميع الأوقات عبر بالموبايل؛ كسر الحواجز الاجتماعية، وزيادة قدرة الطالبة على المشاركة والتفاعل، وخاصة الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات الخجل وعدم الارتياح تجاه الحوارات والمحادثات الاجتماعية . كذلك فإن الحوار الثنائي ييسر على أستاذ المقرر التعرف على طالباته ومتابعتهم بطريقة مباشرة، وتقديم التغذية الراجعة ودعم الشخصي الملائم لخصائص وحاجات كل طالبة بمفردها. ومن ناحية أخرى قد يعاب على هذا النمط من التفاعل أن التواصل المستمر بين الطالبة وأستاذ المقرر، يمكن أن يكون في بعض الاحيان عبئًا على أستاذ المقرر.

(٢) التفاعل بين الطالبات بعضهن البعض لتنظيم الدافعية:

يعد نمط تفاعل الطالبات مع بعضهن البعض أحد أنماط التفاعل الاجتماعي القيمة والضرورية، المتمركزة حول المتعلمين أنفسهم؛ حيث تعمل الطالبات معًا في شكل أزواج أو مجموعات بحضور أستاذ المقرر أو بدونه في تنظيم دوافع بعضهن البعض، ودوافع المجموعة ككل ككيان واحد (McCaslin & Hickey, 2001) باستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، بهدف تحسين مساهمات المجموعة من خلال التفاوض والحوار المشترك (Järvelä et al., 2013).

فهذا النمط من التفاعل يتيح فرصًا لتبادل المعلومات والأفكار بين الطالبات بعضهن البعض من خلال المناقشة والحوار والعمل الجماعي باستخدام أدوات الاتصال المتوفرة ببيئة التعلم، كالمراسلة الفورية عبر أجهزة الموبايل الذكية، والذي قد يزيد من قدراتهن على تنظيم الدافعية والانفعالات أثناء التعلم الإلكتروني. ويطلق على هذا النمط من التفاعل نمط تعلم الند للند أو تعلم الأقران. ويتيح هذا التفاعل بين الأقران فرص للتعلم التعاوني والتشاركي واكتساب المهارات الاجتماعية، ويهدف إلى تشارك وتبادل الخبرات بين الطالبات، والتي قد لا تتوافر لدى البعض.

كذلك يمتاز هذا النمط من التفاعل الاجتماعي بعدة خصائص، منها: التفاعل والاعتماد الايجابي المتبادل بين أفراد المجموعة، فكل فرد له دور أساسي يقوم به، ولا تكتمل عملية التنظيم إلا به؛ المسئولية الفردية والجماعية، فكل فرد مسئول عن إنجاز مهمة التعلم الخاصة به، ومسئول عن زملائه في المجموعة، الثواب الجماعي (محمد خميس، ٢٠١٦، ٣١١). كما يساعد تفاعل الطالبات مع بعضهن البعض على تنظيم الدوافع بشكل تشاركي، والذى قد يؤدى بدوره للشعور بالراحة والمتعة والإنجاز الاكاديمي أثناء التعلم الإلكتروني على الخط، فالمتعلم أثناء تعلمه الإلكتروني قد يواجه بعض التحديات والاحباطات، لكن قدرته على التواصل مع زملائه قد تساعده على تنظيم دوافعه والاقبال على التعلم والاستمرار في إنجاز المهام التعليمية. فقد أكدت دراسة لي وينج (Lee & Yang, 2014) على أهمية

التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم في دعم تنظيم التعلم اجتماعيًا، والذى يتوافق مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، التي ترى أن الطلاب يكتسبون عمليات التنظيم الذاتي من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تتم فيما بينهم.

ويكمن الفرق الرئيسي بين نمطي التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية (الطالبة مع أستاذ المقرر، الطالبات مع بعضهن البعض) في عملية التنظيم أثناء التعلم. ففي النمط الأول تقوم الطالبة بمفردها بتنظيم دوافعها الشخصية بشكل مستقل تحت اشراف وتوجيه أستاذ المقرر، بينما في النمط الآخر يتشارك أعضاء المجموعة مع بعضهن البعض في تنظيم الدوافع الذاتية لكل طالبة، كما يتشاركن في تنظيم دوافعهن كمجموعة من خلال التفاوض الاجتماعي. كذلك يقوم أفراد المجموعة معًا بدعم بعضهن البعض وتقديم المساندة والتوجيه أثناء الأنشطة التنظيمية (Hadwin et al., 2011). لذلك فمن الضروري أن يكون أعضاء المجموعة على دراية بأهداف بعضهن البعض، وانفعالاتهن ودوافعهن ومستوى تقدمهن، حتى يتمكنن من مراقبة وتنسيق عمليات التنظيم المشترك أثناء التفاعل الجماعي.

ونظرًا لأهمية التفاعل الاجتماعي في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الويب، وفي بيئات التعلم الإلكتروني النقال، فقد اهتم العديد من الدراسات والبحوث السابقة بالكشف عن فاعلية التفاعل الاجتماعي بصفة عامة، وتأثيرها في التحصيل المعرفي والمهارى والدافعية والرضا عن التعلم والتعلم المنظم ذاتيًا. فقد قامت دراسة ين وآخرون (Yen, et al., 2005)بالبحث عن العلاقة بين تفاعل المتعلم مع المعلم والتعلم المنظم الذاتي، ووجدت علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، وبين أنماط التعلم المتمركزة حول المتعلم والتنظيم الذاتي للتعلم. كما أوضحت العلاقة بين قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والقدرة على الأداء التعليمي بشكل أفضل وزيادة القدرة على الإنجاز الاكاديمي. كذلك أكدت الدراسة على ضرورة تعليم الطلاب وتدريبهم على توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي سواء بشكل منفصل أو بطريقة غير مباشرة داخل السياق التعليمي؛ بحيث يكون المتعلم على دراية ووعى بفوائد استخدام استراتيجيات تنظيم التعلم ذاتيًا، ومنها استراتيجيات تنظيم الدافعية حتى ينمو لديه الرغبة لاستخدامها أثناء التعلم. أما زيمرمان وشنك (Zimmerman & Schunk, 2011) فقد أوضحا أن سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم يتأثر بخبراته وتفاعلاته الاجتماعية منها تفاعله مع المعلم، وأن استخدام استراتيجيات تعلم متمركزة حول المتعلم، يزيد من احتمالية نمو القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم لديه، وخاصة إذا كان التعلم مصحوب بتغذية راجعة مناسبة. كما أكدا جوناوردينا وزيتل (Gunawardena & Zittle, 1997) أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلم

والمعلم يمكن أن يساهم في رضا المتعلم وتكرار التفاعل عبر التعلم القائم على الويب.

كما حاولت دراسات أخرى المقارنة بين أنماط التفاعل المختلفة من حيث الفاعلية، والتعرف على تأثيرها في متغيرات التعلم المختلفة، كالتحصيل المعرفي واكتساب المهارات، والمشاركة والاتجاه والرضا، وبمراجعة هذه الدراسات نجد أن هناك تباين في النتائج من حيث فاعلية أنماط التفاعل، فقد أكدت بعض الدراسات على فعالية أحد أنماط التفاعل مقارنة بالأنماط الأخرى. بينما تساوت هذه الأنماط في الفاعلية في دراسات أخرى. فقد قارنت دراسة دجنج وآخرين (Jung, et al., 2002) بين ثلاثة أنماط من التفاعل الإلكتروني ببيئة تعلم عبر الويب، هم: التفاعل بين المتعلم والمصادر الإلكترونية، والتفاعل التشاركى بين المتعلمين بعضهم البعض، والتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم. وأكدت النتائج على تفوق المجموعة التي استخدمت نمط التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم المصحوب باستخدام المعلم لاستراتيجيات التشجيع الشخصى والمساندة التحفيزية بالمقارنة بالمجموعات الأخرى، وتساوى كل من التفاعل التشاركى بين المتعلمين والتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم في مستوى المشاركة ونشر الآراء عبر الويب. وخلصت الدراسة إلى فاعلية نمطا التفاعل الاجماعى: المتعلم مع المعلم والتفاعل التشاركى بين المتعلمين بعضهم في تحسين التعلم وزيادة المشاركة في المناقشات الإلكترونية وفي الاتجاه الايجابى نحو التعلم الإلكتروني والرضا عنه.

كذلك قارنت دراسة زينب خليفة (٢٠١٥) بين أنماط التفاعل الإلكتروني ببيئة تعلم مدمج، وهم تفاعل: متعلم ومحتوى، ومتعلم ومعلم ومحتوى، ومتعلم والزملاء كمجموعة على اكتساب مهارات إنتاج واستخدام المستحدثات التكنولوجية والاتجاه نحو بيئة التعلم المدمج، أوضحت النتائج أنه ليس هناك فروق بين أنماط التفاعل الثلاث على التحصيل المعرفي، بينما تفوق نمط التفاعل بين المتعلم والمعلم والمحتوى في الجانب المهارى، وتفوق نمط التفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض في اكتساب الاتجاهات ايجابية لدى الطلاب.

أما دراسة نهلة سالم (٢٠١٥) فقارنت بين ثلاثة أنماط لتفاعل المتعلم باستخدام تطبيقات الموبايل الذكي (الفيسبوك- الواتساب)، وهي :المتعلم مع المعلم، والمتعلم مع المتعلم، والمتعلم والمحتوى لتنمية مهارات المونتاج الرقمي، وأوضحت النتائج وجود فروق بين الطلاب في اكتساب المهارات والاتجاه نحو التعلم النقال لصالح تفاعل المتعلم مع المعلم.

كما قارنت دراسة شير (Sher, 2009) بين نمطي التفاعل (المتعلم مع المعلم – المتعلم مع المتعلم) ببيئة تعلم إلكتروني عبر الويب، للكشف عن أثرهما على التعلم ورضا المتعلم. وأوضحت النتائج أن الطلاب يرون أن كلا نمطي التفاعل ضروريين ومهمين أثناء التعلم الإلكتروني،

ويساهمون في رفع مستوى الطلاب ورضاءهم عن بيئة التعلم. وأن الطلاب في حاجة إلى استخدام أدوات اتصال فعالة ببيئة التعلم عبر الويب لتسهيل عمليات التفاعل التعليمي والاجتماعي بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم البعض بهدف خلق مجتمع افتراضي على الخط. أما دراسة (عمرو علام، ٢٠١٦) فقارنت بين نمطين من التفاعل (تفاعل الاقران/التفاعل متعدد المجموعات) ببيئة التعلم الإلكتروني. وأكدت النتائج على فعالية نمط تفاعل الأقران على تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمين.

أما دراسة سو وآخرين (Su, et al., 2005) فبحثت عن فعالية نمطي التفاعل الاجتماعي المتعلم مع المعلم، والمتعلم مع المتعلم ببيئة التعلم الإلكتروني في زيادة التعلم المعرفي والمهارى من وجهة نظر كل من المعلمين وطلاب الدراسات العليا. ووجدت أن المعلمين ينظرون إلى التفاعل الاجتماعي بنمطيه كجانب مهم وضروري لنجاح التعلم الإلكتروني عن بعد. أما بالنسبة للطلاب فهناك تباين في آرائهم حول أفضل نمط للتفاعل، وهذا يرجع إلى اختلاف تفضيلات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية وأسلوب تعلمهم. بينما وجدت دراسة ريستير وبريس (Reisetter & Greg, 2004) أن الطلاب يهتمون بالتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمحتوى أكثر من التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين بعضهم البعض.

وعلى العكس، فقد وجدت دراسة صابرى وبالدوين (Sabry & Baldwin, 2003) أن التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض حقق مستوى فاعلية أكثر من التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتفاعل المتعلم مع المحتوى. أما دراسة شارب وهيوت (Sharp & Huett, 2006) فترى أنه لا توجد أبحاث كافية لتحديد نمط التفاعل الأكثر أهمية بالنسبة للطلاب في التعليم الإلكتروني عن بعد، أو لتحديد النمط الذي يفضله المتعلمون أو الذي يتوقع منهم الانخراط فيه بشكل أفضل. كما تؤكد على ضرورة الاهتمام بدمج التفاعلات الاجتماعية بين المتعلم والمتعلم في بيئات التعلم الإلكتروني، من خلال تعزيز التعلم التشاركي في مجتمعات التعلم.

كذلك اهتمت دراسات أخرى بالتعرف على آراء وتصورات كل من المعلمين والطلاب حول التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم باستخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي، كتطبيق الواتساب للمراسلة الفورية عبر الموبايل أثناء التعلم، فقامت دراسة استرهان وروزينبرج (Asterhan & Rosenberg, 2015) بدراسة التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطالب عبر الفيسبوك كأحد تطبيقات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين. بينما قامت دراسة روزينبرج واسترهان (Rosenberg & Asterhan, 2018) بالتعرف علي آراء الطلاب نحو التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم

باستخدام تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية من وجهة نظر الطلاب.

ومن ناحية أخرى، اهتمت دراسات وبحوث سابقة مثل (Azevedo & Witherspoon, 2009; Järvelä,, Kirscher et al., 2016) بتطوير أدوات وتطبيقات تكنولوجية بالتعلم الإلكتروني لتحفيز عمليات تنظيم التعلم، ودعهما سواء بشكل فردى أو تشاركي. فقد رأى الباحثون أن أغلب الطلاب غير قادرين على تنظيم أنفسهم أو تعلمهم بمفردهم، خاصة ببيئات التعلم الإلكتروني، ناهيك عن تنظيم دوافعهم وانفعالاتهم سواء بشكل ذاتي أو بشكل جماعي أو تشاركي. لذلك سعت بعض الدراسات إلى دعم التنظيم الذاتي بشكل فردى، كدراسات (Bannert & Reimann, 2012; Schnaubert & Bodemer, 2017) بينما سعت دراسات أخرى لدعم عمليات التنظيم من خلال التفاعل الاجتماعي والتنظيم التشاركي بين المتعلمين بعضهم البعض، أو بين المتعلمين والمعلم، كدراسة (Järvenoja, et al., 2017; Malmberg, Järvelä, Järvenoja, & Panadero, 2015; Miller & Hadwin, 2015) .

كما اهتمت دراسة جارفيونجيا وآخرين (Järvenoja, et al., 2017) بتطوير تطبيق عبر الموبايل لدعم تنظيم الدوافع والمشاعر بين المتعلمين بعضهم البعض أثناء التعلم الإلكتروني التشاركي من خلال حث المتعلمين كأفراد أو كمجموعة التعبير عن عمليات التعلم الخاصة بهم وبأفراد المجموعة، وتنشيط عمليات التنظيم الرئيسية، مثل تحديد الأهداف، ووضع الخطط، وتبنى الاستراتيجيات، والمراقبة والتقييم. وقد أشارت النتائج إلى فعالية التطبيق على حث مجموعات الطلاب على تنظيم الدوافع والمشاعر منذ بداية جلسات التعلم التشاركي.

أما دراسة دوميلير ودرسيل (Daumiller & Dresel, 2019) فاهتمت بالكشف عن أثر دعم عمليات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال تحفيز استراتيجيات تنظيم الدافعية والتنظيم فوق المعرفي ببيئة تعلم قائمة على الوسائط الرقمية. وأوضحت النتائج أن استخدام محفزات استراتيجيات تنظيم الدافعية أدى إلى قيام الطلاب بتوظيف المزيد من استراتيجيات تنظيم الدافعية، وزيادة الدافعية واستخدام المزيد من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، والذى كان له أيضا أثر على زيادة التحصيل المعرفي. وتتماشى هذه النتائج مع الافتراضات النظرية القائلة بأن استراتيجيات تنظيم الدافعية هي استراتيجية مهمة وضرورية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل خاص، وأنها تؤثر على الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية (Boekaerts, 1999; Schwinger et al., 2009; Wolters, 2003) فقد أدى تحفز تنظيم الدافعية إلى زيادة الدافعية للتعلم، والذي بدوره كان له تأثير إيجابي على التعلم المرتبط بالمهمة.

كذلك اهتمت دراسة جارفيلا وآخرين (Järvelä, Järvenoja & Veermans, 2008)بالبحث في ديناميات الدوافع في بيئة التعلم التشاركية من خلال تحليل عملية تنظيم الطلاب لدوافعهم بشكل مشترك أثناء مهام التعلم التشاركية كميًا ونوعيًا. ووجدت الدراسة أن الطلاب الجامعيون مع خلال تفاعلهم التشاركي مع بعضهم البعض استخدموا عددًا من استراتيجيات تنظيم الدوافع التشاركية، على سبيل المثال، التعزيز الاجتماعي وهيكلة المهام لتنظيم دوافعهم والاحتفاظ بها خلال مهمة التعلم. وأن ذلك ساعدهم على التحكم في التحديات الاجتماعية الخاصة بالمهمة. وتؤكد النتائج أن التنظيم الاجتماعي التشاركي بين المتعلمين ببيئات التعلم الإلكتروني يوفر فرص للتبادل الاجتماعي والبناء المشترك لتنظيم التعلم.

مما سبق تتضح العلاقة بين التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، واستخدام تطبيقات الموبايل بشكل خاص في دعم عمليات تنظيم الدوافع، وخفض المشاعر والانفعالات السلبية بالتعلم الإلكتروني. كما يتضح أن هناك تباين في نتائج البحوث والدراسات السابقة حول أفضلية نمط التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني، فبعض البحوث أثبتت فاعلية نمط التفاعل المتعلم مع المعلم (زينب خليفة، ٢٠١٥؛ نهلة سالم، ٢٠١٥). والبعض الآخر أثبتت فاعلية نمط التفاعل الاجتماعي المتعلمين مع بعضهم البعض بشكل تشاركي (عمرو علام، ٢٠١٦؛ Sabry & Baldwin, 2003)، والبعض الثالث لم يجد فروقًا دالة بينها، حيث تساوت النتائج، ولم تقطع بأفضلية نمط على آخر. كما أكد أن البحوث في هذا المجال لازالت قليلة وغير كافية. كذلك نجد أن عدد قليلًا من البحوث التي تناولت المقارنة بين أنماط التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل الذكي باستخدام تطبيقات التراسل الفوري، بالإضافة إلى أن البحث في مجال تنظيم الدافعية مازال قليلًا، وفي أوله. بالرغم من تأكيد البحوث والدراسات ونماذج تنظيم التعلم على أن تنظيم الدافعية مظاهرًا مهمًا من مظاهر التنظيم الذاتي للتعلم. لذلك سعى البحث الحالي إلى الكشف عن نمط التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل الأكثر فاعلية لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب من أجل تنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم.

تصميم نمطا التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم إلكتروني بالبحث الحالي:

استخدم البحث الحالي المراسلة الفورية عبر الموبايل في التفاعل الاجتماعي بين الطالبة وأستاذ المقرر أو بين الطالبات بعضهن البعض عند تنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب، والقائمة على أحد نظم إدارة التعلم الاجتماعية،

وهو نظام سكولوجي (Schoology)، حيث تم استخدام أنشطة التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيها لتنظيم الدافعية كأنشطة تعليمية مساندة وتكميلية Supplemental Activities للأنشطة والممارسات التعليمية الأخرى الخاصة بتعلم المحتوى التي تتم ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجي من أجل تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدي أخصائيات تكنولوجيا التعليم، وفيما يلى توضيح لاستخدامات التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية بالبحث الحالي:

- نشر الخطط والأنشطة التعليمية الخاصة بتنظيم الدافعية في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة بواسطة أستاذ المقرر في شكل رسائل نصية.
- تبادل الرسائل بصيغ وأشكال مختلفة لتنظيم الدوافع بين الطالبة وأستاذ المقرر في نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة وأستاذ المقرر"، وبين الطالبات بعضهن البعض في نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض"، حيث تتبادل الطالبات مع بعضهن البعض الرسائل الفورية في مجموعات تشاركية صغيرة، تتكون كل مجموعة من خمس طالبات، بهدف مناقشة أنشطة تنظيم الدافعية وممارسة استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة بشكل جماعي تشاركي، ودعم عملية إظهار الدوافع والمشاعر خارجيًا من خلال التفاعل والمشاركة، وتحفيز عمليات التنظيم وتفعيلها من خلال التفاعل الاجتماعي. ففي نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة وأستاذ المقرر"، كانت الطالبة بمفردها مسئولة عن عملية تنظيم دوافعها وإدارتها في ضوء الاستراتيجيات المحددة، ووضع خطط التنظيم، وتنفيذها وتقويمها أثناء تنفيذ المهمات التعليمية، تحت اشراف ودعم أستاذ المقرر. أما في نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض"، فقد تشاركت الطالبات كمجموعة واحدة مع بعضهن البعض في تنظيم دوافعهن في ضوء الاستراتيجيات المحددة، وفي وضع خطط جماعية لتنظيم دوافعهن، وتنفيذها وتقويمها، كما قامت الطالبات بدعم زميلاتهن ومساعدتهن على إظهار مشاعرهن ودوافعهن من أجل تنظيمها بشكل جماعي.

وقد روعي عند تصميم أنشطة تنظيم الدافعية عبر التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية أن يتم توزيعها على مدة التعلم الإلكتروني، بحيث تتم الأنشطة بشكل موازى لأنشطة التمكن من عمليات التصميم والتطوير التي تتم ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على سكولوجى لتنمية مهارات تطوير مهام

تقصى الويب. كما أخذ في الاعتبار أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية الثلاث التي حددها ولترز وبنزون (Wolters & Benzon, 2013, p. 200)، وهى: الوعى بالدوافع، ومراقبتها وضبطها.

كما روعي توزيع الأنشطة الخاصة بتنظيم الدافعية بشكل موازى ومكمل لتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية المطلوبة للتمكن من مهارات تطوير مهام تقصي الويب، وأن تستمر عمليات تنظيم الدافعية عبر التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية بالموبايل أثناء تنفيذ المهام التعليمية المطلوبة حرصًا على الحفاظ على مستوى دافعية الطالبة ومن أجل العمل على خفض مستوي الضجر أثناء التعلم الإلكتروني. وذلك لأن مستوى الحماسة والدافعية لتنفيذ المهام التعليمية يتغير على مدار عملية التعلم الإلكتروني. فالطالبة قد تكون متحمسة في بداية المهمة أو النشاط التعليمي إلا أنه قد تتداخل بعض المشتتات أو المعوقات كالملل أو صعوبة المهمة، فتشعر بالإحباط أو الميل نحو أنشطة أخرى أكثر أهمية بالنسبة لها. فنجد أن الحماسة لتنفيذ المهمة التعليمية تنخفض بمرور الوقت وقد تغيب تمامًا. لذلك فإن الطالبة التي تمتلك القدرة على تنظيم دافعيتها، ستتعلم أكثر وتنجز بدرجة أكبر عن الطالبة التي تفتقد القدرة على تنظيم دافعيتها. كذلك فإن رغبة الطالبة في إتمام المهام والأنشطة التعليمية عامل مهم لتحقيق التعلم الفعال، وزيادة الأداء الإيجابي، إلا أن دافعية المتعلم تتغير بمرور الوقت الذى يأخذه لإنهاء المهام المطلوبة.

المحور الرابع: السياق التعليمي وتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب بالتعلم الإلكتروني:

تدرس طالبات الفرقة الرابعة، بقسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات، الجاري إعدادهن للعمل كأخصائيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بكلية البنات، جامعة عين شمس، مقررًا بعنوان "طرائق تعليم التكنولوجيا والمعلوماتية."، ويهدف المقرر إلى اكساب أخصائيات تكنولوجيا التعليم المعارف والمهارات الخاصة بتصميم بيئات ومصادر تعلم إلكترونية في ضوء نظريات التصميم التعليمي وباستخدام استراتيجيات ومداخل تعليمية حديثة، من خلال توظيف التطبيقات التكنولوجية وشبكة الويب ومصادر التعلم الإلكترونية. وتعد مهارات تصميم مهام تقصي الويب وإنتاجه وتقويمها مكونًا أساسيًا في هذا المقرر. لهذا يتناول هذا المحور مهارات تطوير مهام تقصي الويب من حيث مفهوم مهام تقصي الويب، ومستوياتها، وأسس ومعايير تطوير مهام تقصي الويب ومراحلها، وأخيرًا مهارات تطوير مهام تقصي الويب، وذلك على النحو الآتي:

تعريف مهام تقصي الويب:

تعد مهام تقصي الويب مدخل أو استراتيجية تعليمية هادفة قائمة على استخدام شبكة الويب وتوظيفها ما بها من مصادر ومعلومات في العملية التعليمية. وتعرف استراتيجية مهام تقصي الويب، Web Quest Strategy (W.Q.S.)، والتي يطلق عليها أحيانا مهام الويب Web Quests أو

الرحلات المعرفية عبر الويب، بأنها مجموعة من المهام وأنشطة التعليمية تركز على البحث والاستقصاء عبر الإنترنت، وتهدف إلى تنمية القدرات العقلية والمهارات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم لدى المتعلمين، وتعتمد كليا أو جزئيا على المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الويب (عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ Dodge, 1995; 2001). ويرى مارش (March, 2003) أن مهام تقصي الويب عبارة عن أنشطة تعليمية يتم إعدادها لمساعدة الطلاب في عملية البحث والتنقيب عن موضوع معين عبر الإنترنت ، لتوفير الجهد والوقت الذى قد يضيع في البحث العشوائي، كما تتضمن مهام تجعل الطلاب يعرفون بوضوح المطلوب البحث عنه، ومهمة كل طالب في عملية البحث، مما يجعل الأهداف المرجوة من البحث واضحة ومفهومة للطلاب.

مميزات مهام تقصي الويب:

حدد كل من حنان الشاعر (٢٠٠٦) وعبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩) المميزات التعليمية الآتية، لاستراتيجية مهام تقصي الويب:

١-تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي وفقا لمهاراتهم وقدراتهم مما يزيد من اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم.

٢-تزويد الطلاب بمصادر معلومات متنوعة عبر الويب يتم اختيارها بدقة ، بهدف تنمية مهارات البحث والاستقصاء عبر الويب .

٣-تطوير القدرات ومهارات التفكير العليا لدى الطالب ، كالتحليل والتركيب والتقويم والخيال والتأمل والإبداع .

٤-تشجيع الطلاب على العمل التعاوني والتشاركي في إنجاز المهام مع التأكيد على دور المتعلم الفرد.

٥-تناسب الطلاب بمستوياتهم المختلفة والأنشطة التعليمية المتنوعة، وبالتالي تراعى الفروق الفردية بين الطلاب في توزيع الأدوار داخل المجموعة الواحدة .

٦-توسيع آفاق المتعلم وتزيد الخبرات التعليمية لديه من خلال العمل الجماعي، والاستفادة من آراء الزملاء في المجموعة .

٧- تساعد في استثمار وقت وجهد الطالب، حيث تركز على استخدام المعلومات، وليس مجرد البحث عنها.

مستويات مهام تقصي الويب:

قسم دودج (Dodge , 1997) مهام تقصي الويب إلى مستويين حسب المدة الزمنية، كالآتي:

١- المستوى الأول استراتيجية تقصي الويب قصيرة المدى: تعد مرحلة أولية للتحضير لاستراتيجية تقصي الويب طويلة المدي،

تتراوح مدتها الزمنية من حصة إلى أربع حصص أو أقل من أسبوعين، بهدف تعريف الطلاب المبتدئين الذين لا يجيدون مهارات البحث المتقدم عبر الإنترنت، بمصادر المعلومات وكيفية الوصول إليها واسترجاعها.

٢- المستوى الثاني استراتيجية تقصي الويب طويلة المدى: تتراوح مدتها أكثر من شهر تقريبًا، وتهدف إلى الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة محددة، تحتاج إلى عمليات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم ، وتتطلب استخدام الطالب لمهارات التعامل مع الكمبيوتر ومحركات البحث عبر الويب، والتوصل في النهاية إلى منتج تعليمي يتم تقويمه، مثل العروض التقديمية، أو أوراق العمل أو البحوث.

معايير تصميم مهام تقصي الويب وتطويرها:

يقوم تصميم استراتيجية تقصي الويب وتطويرها على مجموعة من الأسس والمعايير التصميمية (عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ Dodge , 2001; Starr, 2004)، كالآتي:

- ينبغي أن تصمم الاستراتيجية في صورة مهام ومشكلات تعلم حقيقية مرتبطة بأحد المقررات الدراسية، بحيث تكون المهام متعددة التساؤلات، ويتطلب التعامل معها البحث في أكثر من مصدر من مصادر المعلومات .
- ينبغي أن تهدف الاستراتيجية إلى تحويل المعلومات إلى أفكار وحلول تطبيقية، يستفاد منها في حل المشكلات أو المهام أو التساؤلات التي تم طرحها، ولا تقتصر على مجرد تجميع معلومات أو بيانات من مصادر المعلومات المحددة.
- يراعى تصميم مهام تهدف إلى حث الطلاب على التفكير والإبداع وتكوين رأى أو اتخاذ قرار أو تلخيص معلومات أو إنتاج منتج جديد.
- ينبغي اختيار مصادر المعلومات والمواقع بدقة وعناية بحيث تكون مرتبطة بطبيعة المهام، وسهل الوصول إليها وتصفحها، مع توفير مصادر متنوعة.
- ينبغي تحديد المهام بدقة وتوزيع الأدوار على الطلاب قبل تنفيذ مهام استراتيجية تقصي الويب .

مكونات مهام تقصي الويب ومراحل تطويرها:

من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة (حنان الشاعر، ٢٠٠٦؛عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ مصطفي عبد الرحمن طه، ٢٠١٧؛ Dodge, 2001; March, 1998; Summerville, 2000) يتضح أن استراتيجية تقصي الويب تتكون من ستة مكونات أساسية، هي:

١- المقدمة (التمهيد) Introduction :

تعد المقدمة مرحلة تمهيدية تهدف إلى تقديم فكرة مبسطة عن الاستراتيجية، والغرض من عملية البحث، وتشكيل تصور مسبق عن مهام البحث المتضمنة بطريقة جذابة ومشوقة، تنشيط فكر الطلاب وتشجيعهم على استخدام الاستراتيجية. ويمكن تحقق ذلك من خلال تقديم فقرة علمية جذابة أو مشكلة حقيقية أو سؤال بحثي مرتبط بمهام البحث أو تقديم مجموعة من الصور أو لقطات الفيديو.

٢- المهام (التكليفات) Tasks :

تعد المهام الجزء الأهم، والرئيسي بالاستراتيجية، التي فيها يحدد المصمم التعليمي المهام والأنشطة التعليمية الواجب أن ينفذها الطالب عبر الويب، حيث يتم تقديم المهام في صورة مشكلة أو أسئلة أو مهمات أو أدوات أو زيارة توجه نحو استخدام مصادر مواقع أو تحميل ملفات. وقد تكون في شكل لغز يسعى الطلاب إلى حله أو عمل إبداعي أو منتج تعليمي مطلوب منهم تصميمه وإنتاجه أو تكوين آراء نحو قضية ما ، أو تلخيص معلومات عن موضوع ما، ويقاس مدى نجاح المهمة بقدرتها على دفع الطلاب إلى استخدام المعلومات التي يجدونها بصورة تطبيقية.

٣- المصادر Resources :

يقوم المصمم التعليمي في هذه المرحلة بإعداد قائمة بمصادر التعلم والمواقع والصفحات الإلكترونية عبر الويب، كما يمكن الاستعانة بمصادر أخرى غير إلكترونية كالكتب، والتي سيحتاجها الطالب لتنفيذ المهمة المكلف بها ، ويسمح الانتقاء المسبق للمصادر الإلكترونية من قبل المصمم التعليمي أو المعلم بترشيد وتقليل الوقت والجهد الذى يبذله الطالب، لذلك وجب اختيار المصادر بعنايه وترتيبها وتصنيفها. ويفضل قدر الإمكان الاستناد إلى مصادر الإلكترونية عبر الويب، كما يمكن إعداد قائمة بالكلمات المفتاحية يستعين بها الطالب عند البحث عبر الويب.

٤- العمليات (الإجراءات) Process :

يقوم المصمم التعليمي في هذه المرحلة بوصف خطوات وإجراءات تنفيذ الطلاب لمهام البحث عبر الويب وصفاً تفصيلياً دقيقاً يشمل قواعد العمل واستراتيجيات التعليم والتقويم المتبعة، ويمكن أن تقدم هذه الإجراءات في شكل دليل للطالب يصف كل ما يفعله في تنفيذ المهمة، وكيفية حصوله على المعلومات، كما يتم تحديد عدد وحجم المجموعات وتوزيع المهام عليها، ووصف الأدوار الخاصة بكل طالب في المجموعة.

٥- التقويم Evaluation :

يختلف نظام التقويم بمهام تقصي الويب عن نظم تقويم الأنشطة التقليدية، ويكون في صورة بطاقات تعتمد على معايير محددة مسبقًا لتقييم منتجات الطلاب كميًا وكيفيًا من عروض تقديمية أو مواقع إلكترونية أو لعب أدوار أو تقارير مكتوبة. كما يمكن أن يتم تقويم الطلاب فرديًا وجماعيًا حسب المهمة ودور الطلاب. وينبغي أن يكون

الطلاب على علم مسبق بمعايير التقييم قبل بداية تنفيذ المهام من أجل توجيه جهودهم نحو تحقيق هذه المعايير.

٦- الخاتمة Conclusion :

هي المرحلة الأخيرة من الاستراتيجية، وفيها يتم تلخيص المهام وأهدافها ونواتجها، وتذكير الطلاب بالمهارات التي اكتسبوها من خلالها، وضع توصيات تستحث الطلاب على مواصلة البحث والتعلم الذاتي وتشجيعهم على الاستمرارية في التعلم باستخدام شبكة الويب.

فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم مهام تقصي الويب وتطويرها:

نظرًا لأهمية مدخل مهام تقصي الويب في بحوث تكنولوجيا التعليم، فقد اهتمت بعض الأدبيات والبحوث والدراسات بالبحث في مهارات تصميم مهام تقصي الويب وتطويرها، وتنميها لدى الطلاب المعلمين وأخصائي تكنولوجيا التعليم والمعلمين في الخدمة من خلال تصميم بيئات ونظم تعليمية مختلفة، وذلك على النحو الآتي:

اهتمت دراسة أروى الحربى (٢٠١٧) بتنمية مهارات تصميم استراتيجية مهام تقصي الويب لدى معلمات المرحلة الثانوية من خلال بيئة تعلم إلكتروني قائمة على المودل كنظام لإدارة المحتوى الإلكتروني. وقامت بإعداد قائمة بالمهارات تشمل الجانب المعرفي والجانب المهارى لتصميم الاستراتيجية وتطويرها. وقد تضمن الجانب المعرفي الالمام بالمعارف والمفاهيم الخاصة بتصميم استراتيجية مهام تقصي الويب، بينما اشتمل الجانب المهارى على مهارات تطوير الاستراتيجية باستخدام جوجل، وتضمنت: إنشاء حساب على جوجل، البحث عن رابط التسجيل، التسجيل للحصول على المهام، التحكم في صفحات مهام الويب، معالجة صفحات مهام الويب، وقد اشتملت هذه المهارات الرئيسية على مجموعة من المهارات الفرعية. وقد أثبت البحث فاعلية نظام المودل كنظام لإدارة المحتوى الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم استراتيجية مهام تقصي الويب لدى معلمات المرحلة الثانوية.

أما دراسة رفقة برسوم (٢٠١٩) فاستخدمت استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات إنتاج مهام تقصي الويب للأطفال لدى الطالبات المعلمات تخصص الطفولة المبكرة. وأعدت قائمة بالمهارات، وتضمنت ستة محاور رئيسة، يتفرع عنها (٤٢) مهارة فرعية، وتمثلت هذه المحاور في: اختيار الموضوع، تحديد نموذج التصميم، تحديد مهام المتعلم، وصف عمليات التقويم، تصميم الإجراءات، تعبئة نموذج مهام تقصي الويب ونشرها. وقد أثبت البحث فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية المهارات.

كذلك هدفت دراسة أسماء عبد الصمد ومى أحمد (٢٠١٧) اكساب الطلاب المعلمين بمقرر تكنولوجيا التعليم مهارات تصميم مهام تقصي الويب في بيئة تعلم إلكتروني قائمة على مدخل

تقصي الويب بنمطين لممارسة المهام. أما هدى اليامي (٢٠١٤) فقد أكدت فاعلية استخدام كتاب إلكتروني تفاعلي في تنمية مهارات تصميم استراتيجية مهام الويب وتوظيفها لدى الطالبات المعلمات بالدراسات العليا.

واهتمت دراسة ونج وهانيفين (Wang & Hannafin, 2009) بتنمية مهارات تطوير مهام تقصي لدى طلاب كلية التربية، كمهارات ضرورية وأساسية لضمان دمج التكنولوجيا ومصادر التعلم الإلكتروني داخل الفصل الدراسي. وهدف البحث إلى الكشف عن أثر تقديم سقالات التعلم نوعيًا على تنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب.

ومن ناحية أخرى اهتمت بعض الدراسات والبحوث بالبحث عن فاعلية مدخل مهام تقصي الويب في تنمية متغيرات تابعة متعددة معرفية ومهارية ووجدانية، كدراسة حنان الشاعر (٢٠٠٦) التي بحثت في أثر استخدام مدخل مهام الويب في تنمية بعض نواتج التعلم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، وتوصلت إلى تفوق أسلوب البحث باستخدام مهام الويب عن الأسلوب التقليدي المتبع في البحث عن المعلومات عبر الويب. ودراسة عبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩) التي أثبتت فعالية استخدام استراتيجية تقصي الويب في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية.

كذلك تناولت بحوث ودراسات أخرى متغيرات تصميم مهام تقصي الويب في بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة، كدراسة مصطفي عبد الرحمن طه (٢٠١٧) والتي هدفت إلى البحث عن أثر اختلاف نمط دمج المصادر في مهام تقصي، وتفاعله مع الانفتاح على الخبرة التعليمية على تنمية المفاهيم والتنوير المعلوماتي لدى طلاب كلية التربية. وبحث إسلام علام (٢٠١٣) في أثر اختلاف طريقة تنفيذ مهام الويب، فردية أو تعاونية، علي تنمية مهارات إدارة المعرفة والاتجاه نحوها لدى مديري المدارس. وتناولت دراسة شيماء صوفي (٢٠١٤) مستويات الدعم الإلكتروني في استراتيجية مهام الويب ببرنامج للتعلم الإلكتروني على تنمية مهارات البحث عن المعلومات واتخاذ قرارات التصميم التعليمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. أما بحث يسرى السيد (٢٠١٨) فهدف الكشف عن أثر التفاعل بين نمط التقويم خلال استراتيجية مهام الويب (الأقران/الذاتي) وأسلوب التعلم المُفضّل في تنمية مهارات تصميم خطة البحث والوعي بالتفكير ما وراء المعرفي لدي طلاب الدراسات العليا في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية.

كذلك اهتم دودج (Dodge, 2001) ومارش (March, 1997) بمراحل التصميم التعليمي لمهام تقصي الويب، وحددها في ثلاث مراحل، هي: مرحلة استكشاف الاحتمالات والبدائل، وتشمل: اختيار الموضوع، تحديد أهداف التعلم، قائمة المصادر. ومرحلة التخطيط، وتشمل: العصف

الـذهني للموضـوعات، التغذيـة الراجعـة، تحديـد المصـادر وتصـنيفها، تحديـد المهمـة المطلوبـة. وأخيـرًا مرحلـة تطـوير المهمـة، وتشـمل: جـذب المتعلمـين، كتابـة المهمـة، تحديـد الأدوار، كتابـة الأنشـطة، التعليمـات والإجـراءات، الاسـتخدام، التقويم.

أما عبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩) فحدد إجـراءات تطـوير مهـام تقصـي الويـب فـي ضـوء مراحـل التصـميم التعليمـي، ومكونـات مهـام تقصـي الويـب، وتضـمنت أربـع مراحـل، كـالآتي: المرحلـة الأولـى: دراسـة وتحليـل الحاجـة إلـي اسـتخدام مهـام تقصي الويب، وتشمل: تحديد خصائص المتعلمين، تحديد الحاجات التعليمية، تحديد الموارد والمصادر اللازمة. المرحلة الثانية: تصميم موضوعات تقصي الويـب، وتشـمل: تحديـد الهـدف العـام والأهـداف الاجرائية، تحديد الموضوعات، تحديد خبرات التعلم المكونة لكل موضوع، تحديد طريقة دراسة الطلاب للموضوعات. المرحلة الثالثة: تطوير مهام تقصي الويـب، وتشـمل: التعريـف بمهـام تقصـي الويـب، توزيـع المهـام، تحديـد مصـادر البحـث، تنفيـذ الخطـوات، التقـويم، الخاتمـة. المرحلـة الرابعـة: التقويم البنائي لمهام تقصي الويب.

ومن العرض السابق يتضح أهمية تصميم مهام الويب وتطويرها بمجال تكنولوجيا التعليم، واهتمام بعـض البـاحثين بتصـميم بيئـات تعلـم إلكترونيـة واسـتراتيجيات وبـرامج تعليميـة وتدريبيـة مختلفـة لتنميـة مهـارات تصـميم هـذه الاسـتراتيجية وتطـوير لـدى أخصـائي تكنولوجيـا التعلـيم والطـلاب المعلمـين بكليـات التربيـة سـواء بمرحلـة البكـالوريوس أو الدراسـات العليـا أو المعلمـين بالخدمـة. كمـا اهتمـت دراسـات وبحـوث أخـرى بالبحـث فـي مـدى فاعليتهـا فـي تنميـة المعـارف والمهـارات التعليميـة. وأخيـرًا البحث في متغيرات تصميميها المختلفة، وعلاقتها بحاجات المتعلمين وأساليب تعلمهم.

مهارات تصميم مهام تقصي الويب و تطويرها:

مـن خـلال اطـلاع الباحثـة علـى الأدبيـات والدراسـات والبحـوث السـابقة التـي تناولـت مفهـوم مهـام تقصـي الويـب، وأسـس ومبـادئ تصـميمها، ومراحل وإجراءات تطويرها، توصلت إلى مجموعة مـن المهـارات التـي يجـب أن تكتسـبها أخصـائيات تكنولوجيـا التعلـيم حتـى تـتمكن مـن تصـميم مهـام تقصـي وتطويرهـا عبـر الويـب مـن خـلال مقـرر "طرائـق تعلـيم التكنولوجيـا والمعلوماتيـة"، وفيمـا يلى عرض لمراحل تطوير مهام تقصي الويب، ومـا تتضمنه من مهارات:

<u>المرحلـة الأولـى: تصـميم مهـام تقصـي الويب، وتتضمن المهارات الآتية:</u>

أ- اختيـار موضـوع مناسـب لمهـام الويـب تقصـي الويب والفئة المستهدفة:

١. اختيار موضوع مناسب.
٢. تحديـد الفئـة المسـتهدفة والمقـرر والمرحلة الدراسية.

ب-صياغة عنوان مناسب للمهمة، وتتضمن:

٣. اختيار عنوان مناسب وجذاب لمهمة تقصي الويب.

٤. تحديد المدة الزمنية لتنفيذ المهمة.

٥. تحديد نوع المهمة من حيث المدة الزمنية (قصيرة/طويلة المدى).

(ج) تحديد الهدف العام والأهداف التعليمية السلوكية:

٦. صياغة الهدف العام لمهمة تقصي الويب بطريقة واضحة.

٧. صياغة الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية صحيحة.

٨. تنويع الأهداف التعليمية لمهمة تقصي الويب والمستوى المعرفي.

(د) تصميم مقدمة مناسبة لمهمة تقصي الويب

٩. تقديم فكرة مبسطة وعامة عن المهمة والهدف منها.

١٠. تقديم مقدمة بطريقة جذابة ومشوقة ومثيرة لانتباه الطلاب.

١١. تعريف الطالب بالأنشطة المطلوبة منه أثناء تنفيذ مهمة تقصي الويب.

١٢. تعريف الطالب بما هو مطلوب منه في نهاية المهمة.

(هـ) تصميم المهام المطلوب من الطالب تنفيذها عبر الويب:

١٣. تحديد نوع المهمة المطلوبة (مثلًا...مهمة صحفي، تصميم، إنتاج إبداعي، حوار) بدقة.

١٤. تحديد المهام الفرعية المطلوبة بالتفصيل.

١٥. تحديد المنتج التعليمي النهائي المطلوب من المتعلم.

١٦. تصميم مهام واضحة وقابلة للتنفيذ.

١٧. تصميم مهام مثيرة لاهتمام المتعلم.

(و) إعداد قائمة بمصادر التعلم والبحث عبر الويب المطلوبة لتنفيذ مهام تقصي الويب:

١٨. ربط المصادر مباشرة بالأهداف التعليمية المطلوبة أثناء تنفيذ المهمة.

١٩. تجميع المصادر المرتبطة وتنسيقها في مجموعات.

٢٠. تحديد مصادر حديثة وصحيحة علميًا.

٢١. تسهيل وصول المتعلم اليها.

٢٢. تحديد الكلمات المفتاحية التي يمكن الطالب استخدامها عند البحث.

(ز) تصميم عمليات تنفيذ مهام تقصي الويب:

٢٣. وصف خطوات وإجراءات تنفيذ المهام وصفاً تفصيلياً دقيقاً.

٢٤. تحديد نمط العمل المطلوب (فردى أو تعاوني).

٢٥. توزيع المهام على الطلاب وتحديد الأدوار.

٢٦. وضع جدول زمنى لتنفيذ المهام.

(ح) تصميم أدوات وإجراءات التقويم لمهام تقصي الويب:

٢٧. تحديد أدوات مناسبة لتقييم الطلاب باستخدام قوائم أو نماذج التقييم.

٢٨. وضع قائمة بمعايير التقويم التي سوف يتم في ضوئها تقييم أداءات الطالب.

٢٩. تقويم مختلف جوانب منظومة مهام الويب وتنقيحها.

٣٠. تحديد الدرجات الخاصة بكل أداة.

(ط) تصميم خاتمة مناسبة لمهام تقصي الويب

٣١. تلخيص فكرة وموضوع المهمة والمهارات المستفادة من تقديمها.

٣٢. تشجيع الطلاب على الاستفادة من النتائج التي توصلوا إليها .

٣٣. تشجيع الطلاب على الاستفادة من النتائج التي توصلوا.

٣٤. وضع توصيات تستحث الطلاب على مواصلة البحث والتعلم الذاتي.

(ي) تصميم لوحة الأحداث (السيناريو المفصل) للموقع التعليمي:

٣٥. تحديد عنوان مناسب الصفحة أو الشاشة.

٣٦. رسم كروكى أو وصف لمحتويات كل شاشة وطريقة التنظيم على الشاشة.

٣٧. وصف العناصر البصرية (الرسوم والصور) التي تظهر بكل صفحة.

٣٨. تحديد طريقة الابحار وأشكال الروابط.

(ك) تصميم خطة عمل لتنفيذ السيناريو الخاصة بمهام تقصي الويب

٣٩. تحديد التطبيقات المستخدمة في إنتاج المهمة.

٤٠. تحديد دور كل عضو بالمجموعة.

٤١. تحديد المدة الزمنية للإنتاج.

<u>المرحلة الثانية: إنتاج المهام على الويب، وتتضمن المهارات الآتية:</u>

٤٢. إنشاء موقع تعليمى عبر الويب بأحد تطبيقات الويب المناسبة.

٤٣. إنشاء واجهة تفاعل واضحة وسهلة الاستخدام.

٤٤. اختيار أو إنتاج وسائط تعليمية (صور، رسوم، فيديو) وظيفية ومناسبة لموضوع المهمة.

٤٥. اختيار خلفيات مناسبة وواضحة.

٤٦. استخدام ألوان متناسقة ومريحة للنظر بشكل عام.

٤٧. كتابة النصوص بخطوط مناسبة من حيث الحجم والنوع.

٤٨. إنشاء أدوات الابحار والروابط بالموقع التعليمي.

٤٩. تجميع مكونات وأجزاء مهام تقصي الويب على الموقع.

المرحلة الثالثة: التقويم البنائي والإخراج النهائي لمهام تقصى الويب، وتتضمن المهارات الآتية:

٥٠. إخراج النسخة الأولية من الموقع التعليمي الخاص بمهام الويب.

٥١. القيام بالتعديلات والتحسينات المطلوبة على النسخة الأولية.

٥٢. التوصل إلى النسخة النهائية من الموقع التعليمي لمهام تقصي الويب.

٥٣. مشاركة موقع مهام تقصي الويب مع أستاذ المقرر والزميلات.

المحور الخامس: الضجر بالتعلم الإلكتروني وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل:

يتناول هذا المحور تعريف الضجر التعليمي، وأبعاده، وقياس الضجر بالتعلم الإلكتروني، والعلاقة بين الضجر والتفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية لتنظيم الدافعية والتمكن من المهارات، وذلك على النحو الآتي:

تعريف الضجر التعليمي:

يعد الضجر التعليمي والشعور بالملل والرتابة أحد المشكلات التعليمية والانفعالية التي يعاني منها الطلاب بالمدارس والجامعات؛ مما يؤرقهم ويفسد عليهم أمزجتهم ويصيبهم بحالة من الزعر والسأم (تحية عبد العال، ٢٠١٢، مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ Ashkin, 2010). ويعرف ميكولاس وفودانوفيتش الضجر (Mikulas & Vodanovich, 1993) بأنه " حالة من الاستثارة المنخفضة نسبيًا، وانعدام الرضا يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية". ويعرفه دريفر (Drever, 1982, p.31) بأنه حالة من تشتت الانتباه، والكفاءة العملية المعطلة، والتي تثير التعب والإنهاك لدي الفرد بسبب رتابة العمل. بينما يعرفه مصطفي مظلوم (٢٠١٤) بأنه "حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه".

ويشير ديتشني (Dechenne, 1988, p.173) أن الضجر مشاعر وجدانية سلبية تتطلب الشعور بعدم الاستثارة بشكل كاف من البيئة. كذلك يرى كمال دسوقي (١٩٨٨، ١٩٣) الضجر علي أنه حالة نفسية ناتجة عن أي نشاط ينقصه الدفع أو عن استمرار مفروض في موقف غير محبب للنفس، ويتميز بضعف الانتباه والنفور من الاستمرار في

الموقف. وتعرفه فيشر (Fisher, 1998, pp. 403-404) بأنه حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط الحالي، وصعوبة التركيز فيه لأن المحافظة على الانتباه يتطلب من الفرد مجهودًا شعوريًا.

وتري تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٧) أن الضجر هو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت، واللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعني. ويذهب فرج عبد القادر وآخرون (٢٠٠٥، ٧٩٥) أن الضجر "حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافعية، أو من الاستمرار في موقف لا يميل إليه الفرد. وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف، وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه". كما يرى بينش ولينش (Bench & Lench, 2013) أن الضجر خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة لتحقيق ذلك.

أما آمال الفقي (٢٠١٦، ٦٣) فترى أن الضجر أثناء عمليات التعليم والتعلم، عبارة عن مجموعة انفعالات سلبية، تنتج عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه المتعلم، وما هي الأشياء التي تشبع حاجاته، وتحقق أهدافه من المقررات الدراسية، واستخدام استراتيجيات وأنشطة تعليمية لا تتوافق معه، فتجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل الهروب من المواقف التعليمية.

مما سبق يتضح أن الشعور بالضجر أثناء التعلم، هو حالة انفعالية سلبية نسبية، تتسم بنقص الانتباه، وانخفاض الاستثارة الداخلية أو الخارجية، أو الافتقار للدافعية الذاتية، وانخفاض الشعور بالمتعة والرضا، وعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم، والتسويف واللامبالاة، والشعور بالفراغ والملل. ويختلف الشعور بالضجر باختلاف خصائص المتعلمين، وما يمتلكونه من معتقدات ناتجة عن نقص الاستثارة والدافعية للتعلم أو عدم القدرة على تنظيم الدوافع . كذلك يتأثر شعور المتعلمين بالضجر بتصميم بيئة التعلم، وما يتوفر بها من أنماط تفاعل وأنشطة ومحتوى تعليمي وتطبيقات تكنولوجية، قادرة على زيادة الانخراط في التعلم لدى المتعلم، واستثارة الدوافع وتنظيمها، وزيادة الشعور بالمتعة والرضا لديه.

وتُعرف الباحثة الضجر أثناء التعلم الإلكتروني إجرائيًا بالبحث الحالي بأنه " حالة انفعالية سلبية تنشا لدى الطالبة أثناء أداء أنشطة التعلم الإلكتروني عبر الويب، ينتج عنها الشعور بالاعتيادية والرتابة، فقدان الاستثارة والدافعية للتعلم، وعدم الرضا، وعدم الانتباه وإدراك الوقت". أما خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني فتعرفه بأنه " حالة انفعالية تنشأ لدى الطالبة نتيجة التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، مع الأستاذ المقرر أو مع مجموعة الزميلات لتنظيم الدافعية أثناء القيام بأنشطة التعلم الإلكتروني عبر الويب، ينتج عنها زيادة القدرة على تنظيم الدافعية والشعور بالمتعة

والانخراط في التعلم و الرضا عنه. ويتم قياس مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى الطالبة بدرجاتها على مقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني بأبعاده الست، الذي تم إعداده بواسطة الباحثة.

أبعاد الضجر التعليمي:

حدد فالمان وزملاؤه (Fahlman, Mercer-Lynn, Flora, & Eastwood, 2013) ستة أبعاد للضجر وهي: الانفصال عن النشاط، عدم الرضا ، إدراك الوقت، عدم الانتباه، نقص الحيوية، والانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ. وحدد مصطفي مظلوم (٢٠١٤، ٢٢٧) أربعة أبعاد للضجر التعليمي أو الاكاديمي، وهي: البعد الانفعالي، وبعد الاضطرار، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وبعد إدراك الوقت وعدم الانتباه. وبالمثل، حددت نهلة الشافعي (٢٠١٦، ٣٨٣) أربعة أبعاد للضجر الاكاديمي، هي: الافتقار للدافعية الاكاديمية، الإدراك السلبى للدراسة، صعوبة التركيز، شعور الاضطرار.

وحدد فودانوفيتش وكاس (Vodanovich & Kass, 1990, pp. 116-117) خمسة أبعاد للضجر، هي: (١) فقدان الاستثارة الخارجية، نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالمتعلم إلى التنوع والاختلاف (٢) إدراك الوقت، فالشخص الذى يعانى من الضجر يدرك الوقت على أنه يمر ببطء شديد. (٣) الاضطرار، فالضجر ينشأ عندما يضطر الشخص إلى عدم فعل ما يريده أو يضطر إلى فعل ما لا يريده. (٤) الوجدان، فالضجر حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس. (٥) فقدان الاستثارة الداخلية، حيث يفتقر المضجر إلى الدافعية الذاتية والرغبة في المشاركة في الأنشطة.

أما تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٨٨-٤٨٩) فحددت ستة أبعاد للضجر، وهي: (١) البُعد النفسي للضجر، ويعني فقدان التقدير الإيجابي للذات بصورة تجعلها أكثر عجزًا وتخاذلاً واضطرابًا عن ممارسة دورها بشكل إيجابي. (٢) البُعد الاجتماعي للضجر: ويعني حالة تعيشها الذات من العزلة وانعدام التواصل والبعد عن الإحساس بالأنس والمؤانسة بهذا الآخر الذي تسبب في عزلها وانفصالها ووقوعها فريسة للضجر، (٣) بُعد الشعور بعدم الرضا: ويعني عدم قدرة الذات على أن تعيش الحياة بطريقة أكثر استمتاعًا ورضًا. (٤) بُعد الاعتيادية والرتابة: ويعني حالة تعيش فيها الذات سكون الحياة ورتابتها بصورة تجعلها مملة وكئيبة خالية من الإبداع والجاذبية. (٥) بُعد فقدان الاستثارة والدافعية: ويعني حالة من الأفول والانغلاق والتبعية تعيشها الذات غير عابئة بما يحدث حولها لشعورها بعدم وجود شيء يستحق أن تسعي من أجله ويبعث فيها النشاط والحيوية والدافعية. (٦) بُعد عدم الانتباه وإدراك الوقت: ويعني عدم قدرة الذات على ملاحقة ما يحدث حولها من أحداث، وعدم الحرص على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم الضجر وأبعاده بشكل عام، والضجر التعليمي بشكل خاص، وخصائص الأشخاص المضجرين قامت الباحثة بتحديد ستة أبعاد للضجر أثناء التعلم الإلكتروني، تتماشى مع الهدف من البحث الحالي، والسياق التعليمي والتفاعل الاجتماعي عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، وهي: البعد النفسي للضجر بالتعلم الإلكتروني، البعد الاجتماعي للضجر بالتعلم الإلكتروني، بعد عدم الرضا عن التعلم الإلكتروني، بعد الاعتيادية والرتابة أثناء التعلم الإلكتروني، بعد فقدان الاستثارة والدافعية بالتعلم الإلكتروني، بعد عدم الانتباه وإدراك الوقت بالتعلم الإلكتروني.

قياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني:

في ضوء الاهتمام المتزايد بدراسة الضجر بأشكاله المختلفة، اهتمت بعض البحوث والأدبيات بتناول طرق قياس الضجر، فقام زوكيرمان (Zuckerman, 1979) بإعداد مقياس الميل للضجر، وقام لي (Lee, 1986) بإعداد مقياس الضجر الوظيفي، وأعد هيملتون وزميلاه (Hamilton, Haier, & Buchsbaum, 1984) مقياس التكيف أو التعامل مع الضجر، أما أيزهولا وويزنجير فأعدا مقياس الضجر أثناء وقت الفراغ (Iso-Ahola & Weissinger, 1990). ويعاب على المقاييس السابقة أنها تفتقر إلى المنفعة لأنها تتناول أحد العوامل أو الأبعاد الفرعية لقياس الضجر أو تتناول سياق معين، مثل وقت الفراغ أو العمل، باستثناء مقياس النزعة للضجر "Boredom Proneness Scale" (BPS) لفارمير وسندبيرج (Farmer & Sundberg, 1986)، والذى يعد المقياس الوحيد الكامل للضجر، ويستخدم على نطاق واسع في البحث التجريبي، ويتكون المقياس الأساسي من (٢٨) مفردة يجاب عنها بصواب أو خطأ. وقد قام فودانوفيتش وكاس (Vodanovich & Kass, 1990) بتحويل مقياس النزعة للضجر الأساسي إلى مقياس ليكرت سباعي بهدف زيادة حساسيته. وقد أوصى فودانوفيتش (Vodanovich, 2003) مع تزايد الاهتمام بدراسة الضجر إلى التركيز على تطوير مقاييس إضافية لقياس الملل كحالة وكنزعة، تمتاز بتعدد الأبعاد. وفي ضوء التوصيات السابقة قامت فهليمن وزملاؤها (Fahlman, Mercer-Lynn, Flora, & Eastwood, 2013) بتطوير مقياس ليكرت سباعي لقياس الضجر متعدد الأبعاد، يشتمل على (٢٩) فقرة تقيس خمسة أبعاد هي: عدم الانخراط، الاستثارة المرتفعة، الاستثارة المنخفضة، افتقار الانتباه، وإدراك الوقت.

وبالنسبة للبيئة العربية، قامت تحية عبد العال (٢٠١٢) بإعداد مقياس الضجر لدى طلاب الجامعة، ويشتمل ستة أبعاد أساسية وهي: البُعد النفسي ، البُعد الاجتماعي ، الشعور بعدم الرضا، الاعتيادية والرتابة، فقدان الاستثارة والدافعية، عدم

الانتباه وإدراك الوقت. كذلك أعدت نهلة الشافعي (٢٠١٦) مقياس لقياس الضجر التعليمي لدى طلاب كلية التربية، يتكون من (٤٥) مفردة، وفقًا لمقياس متدرج خماسي، يتراوح بين موافق بشدة، وغير موافق بشدة، وقد اشتمل على أربعة أبعاد، هي: الافتقار للدافعية الاكاديمية، الإدراك السلبى للدراسة، صعوبة التركيز، الشعور الاضطرار.

أما ماجد عيسى (٢٠١٩) فقام بإعداد مقياس للضجر الاكاديمي لدى طلاب الجامعة، يتكون من (٣٣) عبارة تقريرية تصف سلوكيات طلاب الجامعة ذوى الضجر الاكاديمي موزعة على أربعة أبعاد، هي: المنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمشاركة في الأنشطة، حيث جميع العبارات سالبة، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات (دائما، أحيانا، أبدًا).

من العرض السابق يتضح أن إعداد مقاييس لقياس الضجر، وخاصة الضجر التعليمي أو الأكاديمي نالت اهتمام الباحثين، وأن المقاييس اختلفت في تناولها لأبعاد الضجر، وأن أغلبها أخذ شكل التقرير الذاتي، وفقًا لمقياس ليكرت متدرج. وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم، بما يتماشى مع الهدف من البحث الحالي، والسياق التعليمي والتفاعل الاجتماعي عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، ويتناول المقياس ستة أبعاد، وهي: البعد النفسي للضجر بالتعلم الإلكتروني، البعد الاجتماعي للضجر بالتعلم الإلكتروني، بعد عدم الرضا عن التعلم الإلكتروني، بعد الاعتيادية والرتابة أثناء التعلم الإلكتروني، بعد فقدان الاستثارة والدافعية بالتعلم الإلكتروني، بعد عدم الانتباه وإدراك الوقت بالتعلم الإلكتروني، ويشتمل على (٣٥) عبارة.

العلاقة بين الضجر والتفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية لتنظيم الدافعية والتمكن من المهارات:

أصبح الضجر التعليمي ظاهرة انفعالية سلبية منتشرة بين الطلاب عالميًا بمراحل التعليم المختلفة، وبمرحلة التعليم الجامعي (تحية عبد العال، ٢٠١٢؛ ماجد عيسى، ٢٠١٩؛ مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ Tze, et al., 2016) ، لم تجد الاهتمام الكافي من البحث والدراسة. وقد أرجعت الدراسات والبحوث (آمال الفقى، ٢٠١٦؛ تحية عبد العال، ٢٠١٢؛ ماجد عيسى، ٢٠١٩؛ مصطفي مظلوم،٢٠١٤؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦؛ Tze, et al., 2016)أسباب الشعور بالضجر التعليمي إلى أسباب عديدة، منها: افتقار المقررات الدراسية إلى الموضوعات المثيرة والمحببة، نقص المشاركة والتفاعلية أثناء التعلم، القصور في بيئة التعلم، وفشل الأنشطة التعليمية وأساليب التعليم واستراتيجياته في تحقيق بعض حاجات الطلاب وطموحاتهم، افتقار مواقف التعلم إلى التنوع واستثارة الدافعية وجذب الانتباه، صعوبة المهام التعليمية، فقدان الطلاب للشعور بالرضا والاهتمام والمتعة أثناء عملية التعلم، افتقاد المتعلم لمهارات

واستراتيجيات التعلم الذاتي، ونقص الدافعية للتعلم، الاعتقادات الخاطئة لدى المتعلمين الناتجة عن نقص الدافعية والاستثارة والكفاءة الذاتية.

ونظرًا للتأثير الانفعالي والمعرفي السلبى للضجر على عملية التعلم، والذى قد يشكل تهديدًا على أداء الطلاب ونجاحهم الاكاديمي. فقد بدأت بعض الدراسات والبحوث بالاهتمام بدراسة أسباب الشعور بالضجر، وأثره على عمليات التعلم المختلفة، وكيفية خفض هذه المشاعر السلبية والتغلب عليها. فاهتمت دراسة تيز وزملائها (Tze, et al., 2016) بدراسة العلاقة بين الشعور بالضجر التعليمي والتحصيل الاكاديمي، ووجدت أن الشعور بالضجر يعوق المتعلم عن استخدام استراتيجيات فوق المعرفية والدافعية. مما يؤثر سلبًا على عمليات التعلم وأداء المهام. وأن هناك علاقة سلبية بين الضجر التعليمي من ناحية، والتحصيل المعرفي وإنجاز المهام التعليمية والدافعية والكفاءة الذاتية والقدرة على التنظيم الذاتي من ناحية أخرى. كما أكدت على أن شعور المتعلم بالضجر يؤثر على قدرته على الانتباه، وشعوره بالاهتمام، كما يؤثر أيضا على دوافعه للتعلم، وقدرته على المثابرة لإنجاز المهام التعليمية. كذلك فإن انخفاض مستوى الدافعية وعدم قدرة المتعلم على تنظيم دوافعه وقلة الانتباه يفقد المتعلم الشعور بالمتعة والسعادة ويسبب الملل والرتابة. وبالتالي فمن المتوقع أن يستخدم المتعلم استراتيجيات تعلم سطحية وغير عميقة، والتي تؤثر على مستوى التحصيل والإنجاز الاكاديمي. لذلك أوصى البحث بأهمية توظيف استراتيجيات وأساليب تعليمية مناسبة للتخفيف من التأثير السلبى للضجر التعليمي على عمليات التعلم والتحصيل الاكاديمي. كذلك توفر نظرية القيمة الضابطة **control-value theory** تصورًا قويًا لفهم العلاقة بين الضجر والقدرة على التعلم، وتؤكد على أهمية دراسة ظاهرة الضجر في ضوء الآثار السلبية المحتملة للضجر التعليمي على تعلم الطلاب وإنجازهم للمهام التعليمية (Pekrun, et al., 2010).

أما دراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) فأوضحت العلاقة بين الضجر التعليمي والأرجاء الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة. وأكدت النتائج على ارتفاع مستوى الضجر التعليمي لدى طلاب كلية التربية، ووجود علاقة سلبية بين الضجر التعليمي والتنظيم الذاتي. وأوضحت أن الطلاب منخفضي الضجر التعليمي يتسمون بالدافعية والأقبال على الأنشطة التعليمية والنظرة الإيجابية للدراسة والتركيز وعدم التشتت وضبط بيئة العمل والسعي لتغيير وتطوير الذات. بينما ينقص الطلاب الذين يعانون من الضجر التعليمي القدرة على التنظيم الذاتي وتزداد لديهم المشاعر والأفكار السلبية والشعور بالفشل، ويصعب عليهم تخطيط وتنظيم دوافعهم وتطويرها، وذلك بسبب ما يعانوه من مشاعر سلبية وأحاسيس بالرتابة والملل. وهذه يوضح العلاقة الوثيقة بين قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي للتعلم وانخفاض الشعور بالضجر وزيادة

التحصيل التعليمي. وقد أوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات تتمركز حول المتعلم، وتسهم في زيادة نشاطه، ومشاركته في العملية التعليمية لتخفيف الشعور بالضجر التعليمي لدى الطلاب. كذلك أوصت دراسة ويجنر وزملائه (Wegner, Flisher, Muller & Lombard, 2006) إلى الحاجة إلى تصميم برامج وأساليب تعليمية مناسبة لعلاج للضجر لدي المراهقين مما يضمن لهم نموًا اجتماعيًا وثقافيًا ملائمًا.

وبالمثل، اهتمت دراسة فريتا وفريتا (Fritea & Fritea, 2013) بدراسة أثر الضجر التعليمي كأحد الانفعالات السلبية المهملة المؤثرة على التنظيم الذاتي والإنجاز الاكاديمي. وقامت بالبحث عن العلاقة التي تربط الضجر التعليمي بالعوامل المعرفية وتنظيم الدافعية للتعلم ذاتيًا، وتأثيرهما المشترك على الإنجاز الاكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين الضجر التعليمي والإنجاز الأكاديمي، وأن استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، كاستراتيجية التحكم ببيئة التعلم وتحسين الاهتمام وحديث الذات الموجه نحو الأداء ، يعزز من المعتقدات الدافعية وقيمة المهمة والكفاءة الذاتية. وبالتالي يخفف من الشعور بالضجر لدى الطلاب، ويؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم. وهذا يوضح أهمية تنظيم الدافعية لدى الطلاب كأحد جوانب التنظيم الذاتي ودور استراتيجيات تنظيم الدافعية في تحفيز الطلاب على المحافظة على الدوافع وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة الانفعالات السلبية كالضجر التعليمي سواء الناتجة عن الشعور بالملل والرتابة أو الناتجة عن صعوبة المهمة التعليمية. كذلك تعزيز القدرة على بذل الجهد والمثابرة أثناء تنفيذ مهام التعلم.

أما دراسة بكران وآخرين (Pekrun et al. 2010) فأوضحت التأثير السلبى للضجر التعليمي على الدافعية الداخلية للمتعلم، والذى يؤدى إلى إعاقة التحصيل والإنجاز الأكاديمي. وأكدت أن أحد الأسباب الرئيسية للشعور المتعلم بالضجر التعليمي هو افتقاده للدافعية للتعلم وانخفاض الاستثارة وعدم الرضا. وعليه فإن حت الطلاب على تنظيم دوافعهم باستخدام أنماط واستراتيجيات تفاعل اجتماعي مناسبة مع توظيف التطبيقات التكنولوجية المتاحة، قد يساعد على زيادة الشعور بالدافعية. وبالتالي يقلل الشعور بالملل وفقدان الاهتمام، وهذا يتماشى مع ما أكدته دراسة (Fritea &Frirea, 2013).

من خلال تحليل الدراسات والبحوث السابقة الخاصة بتنظيم الدافعية مثل (ثامر البليهي واسلام عبد الغنى ٢٠١٩؛ شحته محمد، ٢٠٠٩؛ Wolters, 1999) يتضح أن هناك أدلة تؤيد العلاقة الوثيقة بين تنظيم الدافعية وتوظيف استراتيجياتها لدى المتعلم، والقدرة على الانخراط في التعلم وطول فترة المثابرة وارتفاع مستوى الأداء الاكاديمي لدى الطلاب. فالقدرة على تنظيم الدوافع تعد مؤشرًا لقدرة الطلاب على التنظيم

الذاتي للتعلم وبذل الجهد والمثابرة أثناء إنجاز المهام والمهارات التعليمية الصعبة والمعقدة والتمكن منها. فقد أكد ولترز (Wolters, 1998)أن استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية يجعل الطلاب قادرون على التحكم في مشتتات الانتباه وتنظيم الجهد، وإدارة المظاهر المختلفة المتعلقة بالكيفية والمكان والزمان حتى يتمكنوا من الانتهاء المهام التعليمية بنجاح. وبالتالي فإن الطالب الذى لديه القدرة على تنظيم دافعيته بشكل أفضل سيحافظ على اندماجه في أنشطة التعليمية وسيستمر في إنجاز المهام حتى لو كانت صعبة أو مملة، وسيتعلم أكثر في ظل الظروف والأحداث المختلفة بالمقارنة بالطالب ضعيف القدرة على تنظيم دوافعه.

ومن ناحية أخرى، اهتمت دراسة أمال الفقي (٢٠١٦) بالتعرف على كيفية إدارة ظاهرة الضجر والسيطرة عليها، واقترحت آليات وأساليب متنوعة لذلك، منها: تنظيم أنشطة التعلم ومواعيدها، وتطوير نظم التعليم، وجعله أكثر مرونة وزيادة الدافعية، والتشارك والحوار بين الطلاب لمساعدتهم على التعرف على مواطن القوة لديهم والتخلص من نقاط الضعف، وتقديم النصح والمشورة لهم، واكساب الطلاب مهارات تمكنهم من مواجهة مشكلات الملل والرتابة. وأكدت الدراسة على التأثير الفعال للمناقشة والحوار والحديث الذاتي الايجابي على تخفيف الشعور بالضجر أثناء التعلم لدى طلاب الجامعة.

كذلك حدد مصطفي مظلوم (٢٠١٤) أساليب لتخفيف الخبرات الانفعالية السلبية للضجر التعليمي، هي: المناقشة والحوار الجماعي، نمذجة السلوك المراد تعلمه حتى يقوم المتعلم بملاحظته وتقليده، تقديم التغذية الراجعة من شخص موثوق فيه، ويود مساعدته وليس انتقاده والتقليل من شأنه، والذى يمكن أن يكون المعلم أو أحد الزملاء، حتى يتعرف المتعلم على نفسه، ونقاط القوة لديه حتى يمكنه استغلالها ونقاط الضعف لديه حتى يغيرها أو يستبدلها بأنماط أخرى أكثر توافقاً وفعالية. والتعزيز الايجابي، في صورته اللفظية وغير اللفظية، من خلال تقديم الإثابة للمتعلم مثل المديح أو الثناء أو الهدايا بعد أداء السلوك المرغوب فيه مباشرة بهدف زيادة احتمال تكراره مستقبلاً، وأخيرًا ، أسلوب التنفيس الانفعالي Emotional catharsis، ويقصد به تفريغ المتعلم ما بنفسه من انفعالات من خلال المناقشة والحوار، والذى يعد بمثابة تطهير للشحنات الانفعالية من خلال التحدث في تداع حر عن كل ما يجول بخاطره من إحباطات وحاجات ومشكلات ومخاوف في إطار من حسن الإصغاء وتشجيع التعبير عن النفس (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٥٨-٢٥٩).

أما دراسة لامارسا ولونجو (La Marca, & Longo, 2017) فأكدت على أهمية استخدام استراتيجيات تعلم فعالة أثناء التعلم الإلكتروني، متمركزة حول المتعلم، والعمل على زيادة مستوى التفاعل والمشاركة والتنظيم الذاتي والدافعية أثناء

عملية التعلم. فكلما كان المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية التعلم وقادرًا على تنظيم تعلمه، كلما زاد مستوى الانتباه، وقل الشعور بالملل والضجر أثناء التعلم، وأصبح ذو معنى لديه. كما أكدت الدراسة على أن المصممين التعليمين والمعلمين يجب أن يُولوا مزيدًا من الاهتمام لظاهرة الضجر الدراسي، وأنهم المسؤولين عن تصميم بيئات تعلم إلكترونية أو مدمجة وأنماط تعليمية فعالة من أجل منع المشاعر السلبية أو على الأقل الحد منها.

كذلك استخدمت دراسة عصام نصار (٢٠١٨) أحد استراتيجيات التعلم التشاركي أثناء تعلم العلوم لخفض الشعور بالضجر الدراسي وزيادة التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. وأكدت الدراسة على أن تشارك التلاميذ مع بعضهم البعض ساعدهم على شعور باليقظة والانتباه وتقدير الذات والمتعة والبهجة. كما شعر المتعلمون بالألفة والثقة المتبادلة بأقرانهم، مما ساعدهم على اشباع حاجاتهم مثل الحاجة إلى مساعدة واتباع الآخرين والمثابرة. كما ساهم التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم البعض في تحسين مستوى المشاركة والحوار المتبادل بينهم، والذى أدى إلى زيادة الدافعية للتعلم ومستوى التحصيل. وهنا تتضح العلاقة بين التفاعل الاجتماعي التشاركي بين المتعلمين بعضهم البعض، وخفض الشعور بالضجر أثناء التعلم وزيادة مستوى التحصيل المعرفي.

من العرض السابق تتضح العلاقة الوثيقة بين التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني، والحوار والتواصل لتنظيم الدافعية بين الطالبات بعضهن البعض، والطالبة وأستاذ المقرر بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، وزيادة الشعور بالمتعة والسيطرة على مشاعر الضجر أثناء التعلم الإلكتروني بهدف زيادة التحصيل والتمكن من المهارات التعليمية المعقدة كمهارات تطوير مهام تقصي الويب. فخفض الشعور بالضجر يتطلب تصميم بيئة تعلم تفاعلية غنية بالمثيرات التعليمية والأنشطة التعليمية، واستخدام استراتيجيات وأنماط تفاعل متمركزة حول المتعلم، تقوم على الحوار والمناقشة والتواصل الاجتماعي بهدف مساعدة الطالبة على التعبير عن مشاعرها السلبية والتنفيس عنها، وتقديم تغذية راجعة فورية، والتعزيز الإيجابي المناسب باستخدام تطبيقات تكنولوجية محببة ومألوفة لدى الطالبات. كذلك فإن تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل يتيح للطالبة فرص للتواصل والتعبير عن مشاعرها السلبية كالرتابة والملل. كما أن عبارات التقدير والثناء التي تتلقاها الطالبات من زميلاتها في المجموعة، أومن أستاذ المقرر أو حتى من نفسها. قد تزيد من شعورها بالتقدير الذاتي، وتقلل لديها من الشعور بفقدان المعني وعدم الرضا. وبالتالي تقلل من أضرار الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني. فقد أكدا هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) على التأثير الفعال للتفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بالموبايل باستخدام تطبيق الواتساب على تقليل المشاعر السلبية وزيادة

الشعور بالمتعة والسعادة أثناء التعلم. كما أوضحا أن استخدام الطلاب الرسائل النصية والتعبيرات الرمزية أثناء التفاعل الاجتماعي مع المعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض عزز الروابط والعلاقات الاجتماعية والصداقة بينهم ومكنهم من التعبير عن مشاعرهم بوضوح سواء بشكل لفظي وغير لفظي. كما أتاح للمستقبل الفهم الدقيق لمشاعر وأحاسيس المُرسل سواء الايجابية أو السلبية، وولد مشاعر الثقة والألفة بين المتصلين. كما أكد هوفنير ولى (Hoffner, & Lee, 2015) أن استخدام الموبايل في التواصل الاجتماعي فعالًا في معالجة المشاعر السلبية عن طريق الدعم الاجتماعي. وهنا يتضح تأثير استخدام التفاعلات الاجتماعية عبر المراسلة الفورية بالموبايل على تنظيم الدافعية للتعلم، والذى قد يسهم في خفض مشاعر الضجر والرتابة أثناء التعلم الإلكتروني. لكن بالرغم من وضوح العلاقة الوثيقة بين التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية وخفض الشعور بالضجر وزيادة الإنجاز الاكاديمي، إلا أن الدراسات والبحوث السابقة لم تقدم أدلة واضحة ومحددة تدعم أحد أنماط التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية بالموبايل لخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني. لذلك يهدف البحث الحالي إلى التوصل إلى نمط التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بالموبايل الأفضل والأكثر فاعلية لخفض الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني وتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب، وآرائهن عنه.

الإجراءات المنهجية للبحث:

يهدف البحث الحالي إلى تصميم نمطين للتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية بيئة تعلم إلكتروني عبر الويب، والكشف عن أثرهما على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم، ونظرًا لطبيعة البحث التطويرية، واتباع منهج البحث التطويري قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التفاعل الاجتماعي (الطالبة مع أستاذ المقرر- الطالبات مع بعضهن البعض) بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية:

تم إعداد قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التفاعل الاجتماعي (الطالبة مع أستاذ المقرر- الطالبات مع بعضهن البعض) بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم لتنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب ، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لديهن، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

<u>إعداد قائمة مبدئية بالمعايير:</u>

قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة نظام

سكولوجى، والمراسلة الفورية عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، التي تناولت معايير تصميم التعلم الإلكتروني بصفة عامة، والتعلم النقال، والتفاعل الاجتماعي الإلكتروني، والمراسلة الفورية عبر تطبيقات الموبايل، والأدبيات والبحوث التي تناولت تنظيم الدافعية واستراتيجياتها، وخفض الضجر أثناء التعلم، ومنها على سبيل المثال: (محمد خميس، ٢٠١٥؛ ٢٠١٨؛ بسمة عوض، ٢٠١٨؛ (Wolters, 2003; وتحليلها واستخلاص قائمة مبدئية بالمعايير المناسبة لتحقيق أهداف البحث، تضمنت (١١) معيارًا.

التأكد من صدق المعايير:

للتأكد من صدق المعايير تم عرض القائمة المبدئية على خمس محكمين من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ لإبداء آرائهم في درجة أهمية المعايير ومؤشراتها ومناسبتها لأهداف البحث، ومدى صحتها من حيث الصياغة اللغوية والدقة العلمية، وقد اتفق المحكمون على المعايير والمؤشرات التي وردت بالقائمة، بنسبة اتفاق تتراوح بين (٩٠%- ١٠٠%) ، وتم القيام بجميع التعديلات المقترحة المتمثلة في تعديل صياغة بعض المؤشرات.

التوصل إلى الصورة النهائية: بعد الانتهاء من التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى قائمة المعايير النهائية (ملحق١)، حيث اشتملت على (١١) معيارًا رئيسيًّا؛، والجدول التالي "جدول (١)" يوضح معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية.

جدول (١): قائمة بالمعايير التصميمية لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية

م	المعيار	عدد المؤشرات
١	أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى أهدافًا تعليمية محددة وواضحة، ومناسبة لطبيعة المهمات التعليمية وخصائص الطالبات.	٦
٢	أن تُصمم بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى بحيث تراعي خصائص الطالبات المستهدفات وخفض الشعور بالضجر لديهن.	٤

م	المعيار	عدد المؤشرات
٣	أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى محتوى تعليمي مناسب، وتنظيمه وتقديمه بما يحقق الأهداف التعليمية ويلائم خصائص الطالبات المستهدفين.	١٠
٤	أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى أنشطة تعليمية متعددة ومتنوعة تشجع الطالبات على المشاركة النشطة في عملية التعلم والتمكن من المهارات المطلوبة.	٥
٥	أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب أساليب مختلفة لتقديم التغذية الراجعة والمساعدة والتوجيه تناسب خصائص الطالبات وطبيعة الأهداف والمهارات التعليمية.	٥
٦	أن تصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى واجهة تفاعل بسيطة تتسم بالجاذبية والبساطة وسهولة الاستخدام.	٤
٧	أن يتوافر في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب نظام لإدارة التعلم وتتبع أداء الطالبات.	٥
٨	أن يصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى وسائط تعليمية متعددة جذابة ووظيفية تناسب الأهداف التعليمية والمهارات التعليمية وخصائص الطالبات.	٨
٩	أن يصمم لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب أدوات تقويم مناسبة لقياس الأهداف المحددة، والمحتوى المقدم، وخصائص الطالبات.	٥
١٠	أن يصمم نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بما يشجع الطالبة على المشاركة والحوار لتنظيم الدافعية وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.	١٢
١١	أن تصمم الرسائل الفورية الخاصة بخطط تنظيم الدافعية عبر تطبيق الواتساب بما يناسب خصائص التعلم النقال.	٥

ثانيًا: التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر-الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية:

استخدمت الباحثة في تصميم بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل (الطالبة مع أستاذ المقرر-الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية نموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم التعليمي (Elgazzar, 2014)، ويوضح الشكل (٣) التالي نموذج التصميم؛ حيث إنه نموذج حديث شامل يتضمن كافة مراحل وخطوات التصميم التعليمي الأساسية، ويراعي مبادئ التصميم التعليمي لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وفيما يلى إجراءات استخدام النموذج:

شكل (٢) نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي

المرحلة الأولى: مرحلة الدراسة والتحليل:

اشتملت هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

(١) تحديد خصائص الطالبات المستهدفات ومتطلبات التعلم السابقة:

هن طالبات الفرقة الرابعة تربوي شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بالفصل الدراسي الأول، بالعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩، بكلية البنات، جامعة عين شمس، بلغ عددهن (٦٠) طالبة، تتراوح أعمارهن ما بين ٢١-٢٢ عامًا، لديهن المهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع نظم إدارة التعلم وتطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل، تمتلك كل طالبة جهاز موبايل ذكى متصل بالإنترنت، ولاب توب شخصي متصل أيضًا بالإنترنت، وذلك لطبيعة التخصص. تستخدم الطالبات باستمرار تطبيق الواتساب أثناء المراسلات الفورية الرسمية مع الزميلات بالشعبة وأساتذة المقررات، وفي المراسلات غير الرسمية مع العائلة والأصدقاء. تعانى بعض الطالبات من الشعور بالملل والضجر بسبب كثرة المقررات الدراسية والمهام والأنشطة التعليمية بجانب المشروعات المطلوبة منهن. كذلك تعانى بعض الطالبات من القلق حيث أنهن في السنة الأخيرة، ولديهن رغبة في الحصول على تقديرات عالية عند التخرج. وقد توصلت الباحثة إلى هذه النتائج من مقابلة ودية شبة مقننة مع الطالبات قبل تطبيق تجربة البحث، طرحت فيها الباحثة سؤالين للتعرف على الحالة الانفعالية للطالبات، وإذا كن تعانين من الضجر أثناء دراسة بعض المقررات الدراسية، وأسباب الشعور بالضجر. كما أن نتائج التطبيق القبلي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وأضحت أن نسبة كبيرة من الطالبات تعانين من الضجر أثناء التعلم الإلكتروني بشكل عام.

بالنسبة للتعلم السابق ومتطلبات التعلم الجديد: لم يسبق للطالبات دراسة مهارات تطوير مهام تقصى الويب، لكن سبق وأن درسن مهارات التصميم التعليمي ومهارات تطوير مصادر التعلم الإلكترونية عبر الويب بمقررات دراسية أخرى. كما سبق للطالبات استخدام بيئات تعلم إلكتروني أثناء دراسة بعض مقررات التخصص، لكن لم يسبق لهن استخدام بيئة تعلم إلكتروني قائمة على نظام إدارة تعلم اجتماعي، كنظام سكولوجي (Schoology).

(٢) تحديد الحاجات التعليمية:

تعد المشكلة التعليمية الرئيسية هي حاجة طالبات الفرقة الرابعة، الجاري إعدادهن للعمل كأخصائيات تكنولوجيا التعليم، بشعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بكلية البنات، جامعة عين شمس، إلى التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بتطوير مهام تقصى الويب، حيث انها أحد المتطلبات الأساسية لمقرر "طرائق تعليم التكنولوجيا والمعلوماتية"؛ كما أن تمكن أخصائيات تكنولوجيا التعليم من المعارف والمهارات الخاصة بتصميم وتطوير بيئات ومصادر تعلم إلكترونية عبر الويب واستخدامها

من معايير خريج قطاع تكنولوجيا التعليم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣). كذلك هناك حاجة لخفض الشعور بالضجر لدى الطالبات، والذى أصبح مشكلة يعانى منها الطلاب بالجامعة (تحية عبد العال، ٢٠١٢، Tze, et al., 2016).

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الأدبيات والبحوث التي تناولت المعارف والمهارات الخاصة بتصميم مهام تقصى الويب وتطويرها مثل (حنان الشاعر، ٢٠٠٦؛ عبد العزيز طلبه عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ Dodge, 1995; 2001; Marsh, 2003; Zheng, et al., 2005) ومراجعة توصيف المقرر، والذي تم إعداده بواسطة نخبة من أساتذة تكنولوجيا التعليم، تم التوصل إلى قائمة بالحاجات التعليمية، تتكون من أربعة حاجات تعليمية رئيسية، تتضمن بعض الحاجات الفرعية، ، وفيما يلي عرض للحاجات التعليمية الرئيسية:

- الحاجة إلى التمكن من الجوانب المعرفية الخاصة بمهام تقصى الويب، المفهوم، الخصائص، المميزات، الأنواع، المستويات، المكونات، المعايير ومراحل التطوير.
- الحاجة إلى التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بتصميم مهام تقصى الويب.
- الحاجة إلى التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بإنتاج مهام تقصى الويب.
- الحاجة إلى التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بمرحلتي التقويم البنائي والإخراج النهائي لمهام تقصى الويب.

(٣) تحليل الموارد الرقمية المتاحة ونظم إدارة التعلم والمعوقات:

بعد دراسة نظم إدارة التعلم المتاحة، اختارت الباحثة نظام سكولوجي (schoology) لإدارة التعلم، حيث أنه نظام إدارة تعلم اجتماعي مجاني، يتسم بالبساطة وسهولة الاستخدام، كما أن الباحثة لديها خبرة في استخدامه في تطوير مقررات إلكترونية أخرى. كما تم استخدام تطبيق (whatsapp) في التفاعل الاجتماعي بنمطيه بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية، حيث يتيح التطبيق الدردشات الفردية والجماعية، ومشاركة الرسائل النصية والصور ومقاطع الفيديو دفعة واحدة، والرسوم والوجوه التعبيرية. كما أن جميع الطالبات لديهن التطبيق على أجهزة الموبايل الذكية الخاصة بهن، ولديهم خبرة وألفة به.

أما بالنسبة للمعوقات جميع الطالبات لم يسبق لهن التعلم من خلال نظام إدارة تعلم إلكتروني كمنصة سكولوجى، لذلك تم تدريب الطالبات على استخدام منصة سكولوجي قبل البدء في تجربة البحث حتى تتمكن الطالبات من استخدام بيئة التعلم بفاعلية.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم

وقد تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

(١) صياغة الأهداف التعليمية السلوكية:

في ضوء قائمة الحاجات التعليمية، تم تحليل المهمات التعليمية هرميًا، من أعلى لأسفل، والتوصل لقائمة بالأهداف التعليمية النهائية، وتم تجزئتها إلى أهداف رئيسية وأهداف ممكنة، وتمت صياغتها في شكل عبارات سلوكية محددة وفقًا لنموذج (ABCD)، وقد اشتملت القائمة على أربعة أهداف تعليمية نهائية، تم توزيعها على أربع موديلات تعليمية؛ حيث اشتمل الموديول الأول على (٢١) هدفًا، والموديول الثاني على (٤٠) هدفًا، و الموديول الثالث على (١٢) هدفًا، أما الموديول الرابع فاشتمل على (٧) أهداف. ثم تم تصنيف الأهداف السلوكية إلى أهداف معرفية وأخرى مهارية، ملحق (٢) الأهداف السلوكية.

(٢) تحديد عناصر المحتوى التعليمي وتنظيمها في شكل موديولات تعليمية:

في ضوء الأهداف التعليمية للموديولات الأربعة، تم تحديد عناصر المحتوى التي تحققها، وقد روعي تنظيم وعرض المحتوى التعليمي عن طريق التتابع الهرمي، حيث يبدأ التعلم من أسفل إلى أعلى، من الأهداف التعليمية الفرعية الممكنة حتى يصل إلى الأهداف النهائية، ويوضح الجدول التالي، جدول (٢)، رقم موديول، والهدف العام للموديول، عناصر المحتوى المرتبطة به.

جدول (٢): الأهداف العامة وعناصر المحتوى المرتبطة بها

رقم الموديول	الهدف العام	عناصر المحتوى
الأول	التمكن من الجوانب المعرفية الخاصة بمهام تقصى الويب	مهام تقصى الويب، من حيث التعريف، الأهمية، الأسس النظرية، أنواع المهام، مستويات المهام من حيث المدة الزمنية، مكونات ومراحل استراتيجية مهام تقصى الويب، معايير التصميم.
الثاني	التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بمرحلة تصميم مهام تقصى الويب	التعريف بمراحل وإجراءات مرحلة تصميم مهام تقصى الويب، اختيار الموضوع والفئة المستهدفة وصياغة العنوان المناسب، صياغة الهدف العام والأهداف التعليمية السلوكية، تصميم المقدمة، ومهام الويب المطلوبة، إعداد قائمة بمصادر التعلم، إعداد قائمة بمصادر التعلم، تصميم عمليات تنفيذ المهام،

رقم الموديول	الهدف العام	عناصر المحتوى
		تصميم أدوات وإجراءات التقويم والخاتمة، تصميم سيناريو الموقع التعليمي، وإعداد خطة التنفيذ.
الثالث	التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بمرحلة إنتاج مهام تقصى الويب	التعريف بإجراءات مرحلة الإنتاج، إنشاء الموقع التعليمي عبر الويب، ويتضمن: إنشاء واجهة تفاعل، اختيار الوسائط التعليمية، كتابة النصوص، وإعداد أدوات الابحار والروابط، تجميع مكونات وأجزاء مهام تقصي الويب على الموقع.
الرابع	التمكن من المعارف والمهارات الخاصة بمرحلتي التقويم البنائي والإخراج النهائي لمهام تقصى الويب.	التعريف بإجراءات مرحلتي التقويم البنائي والإخراج النهائي، إخراج النسخة الأولية من الموقع التعليمي الخاص بمهام الويب، إجراء التعديلات والتحسينات اللازمة، التوصل إلى النسخة النهائية من الموقع التعليمي لمهام تقصي الويب، مشاركة الموقع.

(٣) تصميم الاختبارات وأدوات القياس:

تم تصميم اختبارات محكية المرجع قبلية/بعدية لكل موديول من الموديولات الأربع حتى يتم الحكم إذا ما كانت الطالبات قد وصلن إلى مستوى التمكن المطلوب (٩٠%) من الدرجة النهائية التي تم تحديدها، كما تم تصميم أدوات البحث، والتي تضمنت: اختبار تحصيلي قبلي/بعدي، وبطاقة لتقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب، وبطاقة لتقييم المنتج النهائي الذى تم تطويره " موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب "، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، واستبانة مفتوحة للتعرف على آراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بالموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية، وسوف يتم تناول عملية إعداد أدوات البحث وبناءها بالتفصيل في الجزء الخاص بأدوات البحث.

(٤) تصميم الخبرات التعليمية: التفاعلات الاجتماعية، المصادر والأنشطة التعليمية:

يهدف البحث الحالي إلى تطوير نمطين من التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة تعلم إلكتروني لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، ولذلك تنوعت التفاعلات الاجتماعية والأنشطة التعليمية الإلكترونية في البحث الحالي حسب طبيعته، وذلك على النحو الآتي:

أ- تصميم التفاعلات الاجتماعية بالمراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب لتنظيم الدافعية، ولها

نمطان هما: التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر عبر تطبيق الواتساب، والتفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض عبر تطبيق الواتساب، كما يلى:

نمط التفاعل الاجتماعي الأول (الطالبة مع أستاذ المقرر):

في هذا النمط من التفاعل الاجتماعي قامت أستاذ المقرر بمشاركة الخطط التعليمية الخاصة بتنظيم الدافعية مع كل طالبة بمفردها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة لكل خطة في شكل رسائل نصية، وقد تم توزيع الخطط الخاصة بتنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية على مدار عملية التعلم الإلكتروني. وقد تحملت الطالبة بمفردها مسئولة تنظيم دوافعها وإدارتها في ضوء استراتيجية تنظيم الدافعية المحددة بالخطة التعليمية، ووضع خطة التنظيم، وتنفيذها ثم تقويمها من خلال التراسل الفوري عبر الموبايل، باستخدام تطبيق الواتساب مع أستاذ المقرر، وذلك بشكل موازى ومكمل لعمليات التعلم التي تتم داخل بيئة التعلم الإلكتروني، بهدف تنمية مهارات تطوير مهام الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني. وقد اقتصر دور أستاذ المقرر على دعم الطالبة أثناء تنظيم دوافعها، وتشجيعها على إظهار الدوافع والمشاعر خارجيًا، وتحفيز عمليات التنظيم وتفعيلها من خلال التفاعل الاجتماعي بينهما عبر المراسلة الفورية عبر الموبايل. كذلك تقديم التغذية الراجعة الفورية المناسبة، وكل ذلك باستخدام الرسائل النصية والمصورة والتعبيرات الرمزية عبر رسائل الموبايل.

نمط التفاعل الاجتماعي الثاني (الطالبات مع بعضهن البعض):

في هذا النمط من التفاعل الاجتماعي قامت أستاذ المقرر بتقسيم الطالبات إلى مجموعات مغلقة عبر تطبيق الواتساب، تتكون المجموعة من خمس طالبات، حيث قامت بمشاركة الخطط التعليمية الخاصة بتنظيم الدافعية مع كل مجموعة بمفردها عبر تطبيق الواتساب في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة لكل خطة في شكل رسائل نصية، وقد تم توزيع عمليات تنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية بشكل موازى ومكمل لأنشطة التعلم التي تتم داخل بيئة التعلم الإلكتروني، بهدف تنمية مهارات تطوير مهام الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني. ويقوم هذا النمط من التفاعل الاجتماعي على التشارك، حيث تتشارك الطالبات كمجموعة واحدة مع بعضهن البعض في تنظيم دوافعهن اجتماعيًا في ضوء الاستراتيجيات المحددة، وعبر الرسائل الفورية بأشكالها المختلفة وباستخدام التعبيرات الرمزية، حيث تضع الطالبات كمجموعة واحدة خطط جماعية لتنظيم دوافعهن، وتنفيذها، ثم تقويمها، كما تقوم الطالبات بدعم زميلاتهن ومساعدتهن على اظهار مشاعرهن ودوافعهن من أجل تنظيمها بشكل جماعي. ويتحملن جميعًا كمجموعة واحدة مسئولية تنظيم دوافعهن الشخصية والجماعية.

والجدول التالي، جدول (٣) يوضح خطط تنظيم الدافعية التي قامت الطالبات بتنفيذها باستخدام أحد نمطي التفاعل الاجتماعي (الطالبة وأستاذ المقرر- الطالبات مع بعضهن البعض)، عبر تطبيق الواتساب للمراسلة الفورية بالموبايل، واسم استراتيجية تنظيم الدافعية المستخدمة في كل خطة، وقد تم توزيع خطط تنظيم الدافعية أثناء تنفيذ أنشطة وعمليات التعلم الإلكتروني التي تتم داخل بيئة التعلم القائمة على سكولوجي بهدف تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، والتي استمرت حوالى ستة أسابيع.

جدول (٣): خطط تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل واستراتيجية التنظيم المستخدمة، والهدف منها

م	خطة تنظيم الدافعية	استراتيجية تنظيم الدافعية التي تقوم عليها خطة التنظيم	الهدف من تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية
١-	الخطة الأولى	التحكم البيئي	- تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه وزيادة القدرة على التركيز. - ضبط بيئة التعلم وتنظيم العمل وتحديد المكان والوقت المناسب للتعلم وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
٢-	الخطة الثانية	المتابعة الذاتية ومكافأة الذات self-consequating or Self-reinforcement	- تحديد المكافآت والمحفزات بهدف زيادة الرغبة في أداء المهارات واستكمالها بنجاح. - استخدام الشعارات وعبارات التشجيع والمدح والإطراء.
٣-	الخطة الثالثة	تحسين الاهتمام الموقفي والأهمية الشخصية Enhancement of situational Interest and Personal significance	- تعديل المهام والأنشطة التعليمية المملة أو الصعبة أو المكررة وتحويلها إلى مهام ذات أهمية وأكثر إمتاعًا وتشويقًا من خلال تحديد أسباب مقنعة للبدء في المهام التعليمية المطلوبة، واستكمالها بنجاح وايجاد علاقة بين المهمة واهتمامات الطالبة الشخصية والحياتية.

م	خطة تنظيم الدافعية	استراتيجية تنظيم الدافعية التي تقوم عليها خطة التنظيم	الهدف من تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية
٤-	الخطة الرابعة	الحديث الذاتي الموجه نحو الأداء أو الاتقان.	التفكير والتحدث بصوت مرتفع في الأشياء التي تميز الطالبة عن غيرها من الزميلات، والتي تجعلها أكثر قدرة على إنجاز المهام التعليمية المطلوبة بكفاءة كطريقة لأقناع النفس بالاستمرار في التعلم بدون ممل أو تسويف وزيادة الكفاءة الذاتية.
٥-	الخطة الخامسة	الحديث الذاتي الموجه نحو الأهداف	التفكير والحديث بصوت مرتفع في الأهداف التعليمية المرغوب تحقيقها وإبرازها بهدف زيادة المثابرة والاستمرار في إنجاز مهام التعلم بدون الشعور بالملل أو التعب.
٦-	الخطة السادسة	حديث الذات الموجه نحو الاهداف	الحديث مع النفس بصوت مرتفع لتقديم أسباب مختلفة تجعل التمكن من المهارات التعليمية المطلوبة مهم وضروري بهدف الإبقاء على التعلم والاستمرار فيه.
٧-	الخطة السابعة	وضع أهداف قريبة المنال Proximal Goal Setting	تبسيط الأهداف وتقسيم المهام التعليمية المعقدة والصعبة إلى مهمات صغيرة أبسط حتى يسهل تحقيقها في وقت قصير.

ب- تصميم بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجي لتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر أثناء التعلم:

تم تصميم عمليات التعلم الإلكتروني داخل نظام سكولوجى في شكل موديولات تعليمية، حيث اشتملت البيئة على أربعة موديولات تعليمية، واشتمل كل موديول على مجموعة من المكونات، هي: المقدمة، الأهداف التعليمية، الاختبار القبلي للموديول، المحتوى التعليمي والوسائط التعليمية، عدد من الأنشطة التعليمية، وأخيرًا الاختبار البعدي للموديول. وقد تم تحديد عدد الأنشطة ونوعها حسب عدد الأهداف والمهمات التعليمية بكل موديول تعليمي. حيث تقوم الطالبة بدراسة الموضوعات الخاصة بكل موديول تعليمي بنفسها بشكل مستقل ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على سكولوجي، حسب قدراتها وسرعتها الخاصة، ومن خلال التفاعل مع مصادر التعلم والوسائط التعليمية

المتوفرة داخل بيئة التعلم الإلكتروني، وتقوم بتنفيذ الأنشطة التعليمية المطلوبة، والتي تنوعت بين أنشطة تعليمية فردية تقوم الطالبة بتنفيذها بمفردها وارسالها لأستاذ المقرر لاستقبال التغذية الراجعة عبر خاصية التكليفات، وأنشطة أخرى جماعية حيث تنتقل الطالبة إلى مجموعة المناقشة وتتشارك مع مجموعة محددة من الزميلات في إنجاز المهام المطلوبة، وجميع الأنشطة التعليمية يصاحبها تقديم تغذية راجعة فورية بأساليب وأشكال متنوعة تناسب المهمة التعليمية المطلوبة، هذا بالإضافة إلى تقديم المساعدة والتوجيه المستمر عند الطلب من خلال أستاذ المقرر، أو عند شعور أستاذ المقرر بحاجة الطالبات إليها، وذلك حتى تصل الطالبات إلى مستوى الأداء المطلوب. ويتوافر ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على سكولوجى أدوات أتصال بسيطة تتيح لأستاذ المقرر التواصل مع الطالبات بشكل فردى أو جماعي لتقديم التغذية الراجعة والدعم المناسب من خلال أدوات المناقشة والتكليفات.

أما بالنسبة للخبرات التعليمية فقد تم اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لكل موديول تعليمي حسب الأهداف التعليمية وطبيعة المهمات التعليمية وخصائص الطالبات، حيث تنوعت خبرات التعلم بين الخبرات البديلة والمجردة.

(٥) اختيار بدائل عناصر الوسائط المتعددة والمصادر والأنشطة، والاختيار النهائي:

تم اختيار المواد والوسائط التعليمية ومصادر التعلم الإلكتروني اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، والمناسبة لنوعية المحتوى التعليمي، وطبيعة المهمات التعليمية وخبرات التعلم (المجردة والبديلة) وخصائص الطالبات، وقد اشتملت على كل من العروض التقديمية وملفات (PDF) التي احتوت على النصوص والصور والرسوم الثابتة، والفيديوهات التعليمية وملفات وورد وبوربوينت تحتوى على قوالب وجداول لتصميم مهام تقصى الويب والسيناريوهات، بالإضافة إلى روابط لمصادر تعلم ومواقع إثرائية تعرض أمثلة مختلفة وحقيقية لمهام تقصى الويب.

أما بالنسبة لتصميم التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية لتنظيم الدافعية عبر تطبيق الواتساب، فقد تم تصميم سبعة خطط لتنظيم الدافعية باستخدام أحد استراتيجيات تنظيم الدافعية، وتم تقديمها في شكل رسائل نصية، تم تحويلها إلى صور من النوع (JPEG) بحجم مناسب لشاشة الموبايل. وقد قامت أستاذ المقرر بمشاركتها مع كل طالبة بمفردها عبر تطبيق الواتساب في نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر". بينما في نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" قامت أستاذ المقرر بمشاركة الخطط مع أعضاء كل مجموعة على حدة عبر تطبيق الواتساب. حيث تم توزيع خطط تنظيم الدافعية بشكل موازى ومكمل لتنفيذ الطالبات للأنشطة التعليمية الإلكترونية التي تتم داخل نظام سكولوجى.

(٦) تصـــميم الرســـائل والســـيناريوهات للوسائط التي تم اختيارها للمصادر والأنشطة:

تـم تصـميم الرسـائل النصـية الخاصـة بخطـط تنظيم الدافعيـة عبـر المراسـلة الفوريـة حسـب نمـط التفاعل الاجتمـاعي فـي شـكل صـور ثابتـة صـغيرة الحجـم تناسـب شاشـة الموبايـل الصـغيرة، وسـعته القليلة، كما تم تصـميم السـيناريو المبدئي لعناصـر الوســائط المتعــددة التــي تــم اختيارهــا لبيئــة الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجى.

(٧) تصــميم أســاليب الإبحــار والــتحكم التعليمي، وواجهة التفاعل:

تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام نظـام سـكولوجي، بحيـث تكـون بيئـة الـتعلم تحـت تحكـم الطالبـة تـتحكم بحريـة فـي تتـابع سـيرها داخـل بيئـة التعلم، وتتمكن من الابحـار داخلهـا بسـهولة، وتتنقل بـين الموديـولات التعليميـة، والصـفحات الرئيسـية والفرعيـة، والأنشـطة والتكليفـات. وتعـد الصـفحة الرئيسية للمقرر على نظام سكولوجى هي الواجهـة الرئيسـية لبيئـة الـتعلم الإلكترونـي عبـر الويـب، وتتضمن المكونات الرئيسية لبيئـة الـتعلم، ويـتم مـن خــلال شاشــة الواجهــة الرئيســية للإبحــار داخــل صـفحات البيئـة، وقـد تـم تصـميم عناصـر الـتعلم فـي شــكل موديــولات، ويحتــوى كــل موديــول علــى المكونــات الاتيــة: مقدمــة الموديــول، الأهــداف التعليميـة، الاختبـار القبلـي للموديـول، المحتـوى التعليمـي والوسـائط، وعـدد مـن الأنشـطة التعليميـة المناسبة لأهداف الموديول، وأخيرًا الاختبـار البعدي للموديول. حيث تقوم كل طالبة بمفردها بالتمكن من المحتوى والأمثلة الخاصة بكل موديـول تعليمـي، ثـم تنتقـل لتنفيـذ الانشـطة التعليميـة حتـى تـتمكن مـن مهـارات تطـوير مهـام الويـب بمفردهـا أو بشـكل جماعي حسب نوع النشاط وتعليمات التنفيذ.

(٨) تصـميم الأحـداث التعليميـة وعناصـر التعلم:

تـم تصـميم الاحـداث التعليميـة بمـا يتماشـى مـع الهدف من البحث الحالي، وهو تنمية مهارات تطوير مهـام تقصـى الويـب وخفـض الضـجر أثنـاء الـتعلم الإلكتروني، وقد تم اتباع نفس الأحداث التعليميـة فـي المعالجتين التجريبيتين، إلا أن المعالجتين اختلفتا فـي الجـزء الخـاص بـنمط التفاعـل الاجتمـاعي لتنظـيم الدافعيـة بالمراسـلة الفوريـة عبـر تطبيـق الواتسـاب، حيـث اسـتخدمت المجموعـة الأولـى نمـط التفاعـل الاجتمــاعي (الطالبــة وأســتاذ المقــرر) ، بينمــا استخدمت المجموعة الثانية نمط التفاعل الاجتمـاعي (الطالبــات مــع بعضــهن الــبعض). وقــد تســاويت المعالجتين في جميع الإجراءات والأحداث التعليميـة التـي تمـت فـي بيئـة الـتعلم الإلكترونـي القائمـة علـى نظام سكولوجى، فيما يلي عرض الأحداث التعليمية :

- الاستحواذ على انتباه الطالبات واستثارة دافعيتهن:

تـم فـي هـذه المرحلـة اسـتخدام نمطـين مـن التفاعـل الاجتمــاعي (الطالبــة وأســتاذ المقــرر - الطالبات مع بعضـهن البعض) بالمراسلة الفوريـة عبـر تطبيـق الواتسـاب لـدعم الطالبـات أثنـاء تنظـيم

الدافعية بهدف زيادة قدراتهن على التمكن من مهارات تطوير مهام الويب، وفي نفس الوقت خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، حيث تم تصميم خطط تنظيم الدافعية في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية، كما روعي توزيع خطط التنظيم على مدار عمليات التعلم الإلكتروني التي تتم في نظام سكولوجى، وبشكل مكمل وموازى لها، حيث أن دافعية الطالبة تتغير بمرور الوقت أثناء إنجاز المهام التعليمية، والتمكن من المهارات المطلوبة، وذلك على النحو الآتي:

أ- نمط التفاعل الاجتماعي الأول (الطالبة مع أستاذ المقرر): تستقبل الطالبة الرسالة النصية في هيئة صورة من نوع (JPEG)، الخاصة بخطة التنظيم من أستاذ المقرر عبر تطبيق الواتساب، وقد روعي أن تكون صياغة الرسالة في هذا النمط في صيغة المفرد حتى تتماشى مع نمط التفاعل. حيث تقوم الطالبة بمفردها بعملية تنظيم دوافعها وإدارتها في ضوء استراتيجية تنظيم الدافعية المحددة بالخطة التعليمية، وتضع بنفسها خطة التنظيم، وتنفيذها، ثم تقويمها، وكل ذلك من خلال الحوار والتواصل بحرية مع أستاذ المقرر عبر التراسل الفوري بتطبيق الواتساب، وباستخدام جميع أشكال الرسائل والتعبيرات الرمزية المتوفرة بالتطبيق. ويقتصر دور أستاذ المقرر على تقديم التغذية الراجعة والنصح والتوجيه. وبعد انتهاء الطالبة من خطة تنظيم الدافعية بنجاح، قام أستاذ المقرر بإرسال الخطة الآتية في التوقيت المحدد أثناء تنفيذ الأنشطة، وهكذا حتى تم الانتهاء من جميع الخطط التي سبق تصميمها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية.

ب- نمط التفاعل الاجتماعي الثاني (الطالبات مع بعضهن البعض): فقد تم تقسيم الطالبات من قبل أستاذ المقرر إلى ست مجموعات صغيرة مغلقة عبر تطبيق الواتساب، تتكون المجموعة من خمس طالبات، ويقوم أستاذ المقرر بمشاركة الرسائل النصية الخاصة بخطة تنظيم الدافعية المحددة في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية في هيئة صورة من نوع (JPEG)، مع كل مجموعة على حدة عبر تطبيق الواتساب. وقد روعي عند صياغة الرسالة في هذا النمط أن تكون بصيغة الجمع حتى تتناسب مع طبيعة نمط التفاعل الاجتماعي. بعد استقبال خطة تنظيم

الدافعية تتشارك الطالبات كمجموعة واحدة مع بعضهن البعض في تنظيم دوافعهن جماعيًا في ضوء الاستراتيجية المحددة بالخطة عبر الحوار والمناقشة، وباستخدام الرسائل الفورية بأشكالها المختلفة والتعبيرات الرمزية التي تتيح لهن حرية التعبير عن دوافعهن وأفكارهن ومشاعرهن. وتتشارك الطالبات مع بعضهن البعض كمجموعة واحدة في وضع خطة جماعية لتنظيم دوافعهن، وتنفيذها، ثم تقويمها. كما تقوم الطالبات بدعم زميلاتهن ومساعدتهن على اظهار مشاعرهن ودوافعهن من أجل تنظيمها بشكل جماعي. ويتحملن جميعًا كمجموعة واحدة مسئولية تنظيم دوافعهن الشخصية والجماعية. وبعد الانتهاء من خطة تنظيم الدافعية بنجاح، يقوم أستاذ المقرر بإرسال الخطة التالية في التوقيت المحدد أثناء تنفيذ الانشطة التعليمية، وهكذا حتى تم الانتهاء من جميع الخطط التي سبق تصميمها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية.

- تعريف الطالبات بالأهداف التعليمية: روعي عند تصميم الموديولات التعليمية، أن يحتوى كل موديول على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال دراسته، وأن تكون الأهداف التعليمية واضحة تماماً ومصاغة بشكل سليم.
- تقديم المحتوى وعرض الأمثلة: تم عرض المحتوى التعليمي باستخدام مصادر ووسائط تعليمية مختلفة ومتنوعة إلكترونية، مع تقديم أمثلة حقيقية متنوعة، لتقليل شعور الطالبات بالضجر والرتابة أثناء التعلم.
- تحرير وتنشيط استجابة الطالبات المصحوبة بالتغذية الراجعة والتوجيه المناسب: حيث تم تقديم أنشطة تعليمية متنوعة فردية وجماعية بهدف تنشيط الطالبات ودفعهن نحو المشاركة الإيجابية الفعالة، بهدف التمكن من المهارات التعليمية المطلوبة بسهولة ويسر. وقد صاحب تنفيذ الأنشطة تقديم التغذية الراجعة الفورية والدعم المناسب بأشكال مختلفة، بهدف توضيح مدي صحة الاستجابات وتقديم التوجيهات المناسبة سواء الإجرائية أو المعلوماتية عند الحاجة.
- تطبيق الاختبار محكي المرجع:

تم إعداد اختبار تحصيلي محكي المرجع قبليًا/ بعديًا لكل موديول تعليمي، تم تطبيقه قبل وبعد عملية التعلم، يشتمل على أسئلة موضوعية، من نوع الاختيار من متعدد والصواب والخطأ لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقد تم تحديد

(٩٠%) من الدرجة النهائية للاختبار كدرجة محكية للانتقال من موديول تعليمي لآخر. كما تم إعداد بطاقات تقييم منتج لتقييم مهارات التصميم والمنتج النهائي الذى تم تطويره.

- مساعدة الطالبات على الاحتفاظ بالتعلم:

من خلال قيام الطالبات بتصميم مهام تقصي الويب حقيقية وتطويرها ومشاركتها مع الزميلات.

(٩) تصميم أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة:

بالنسبة لنمطي التفاعل الاجتماعي فقد تمت التفاعلات من خلال المراسلة الفورية عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب. أما بالنسبة لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سيكولوجي، فقد تم الاقتصار على أدوات الاتصال المتوفرة داخل البيئة للتواصل بين الطالبات وأستاذ المقرر، منها: أداة التنبيه والرسائل، وأداة المناقشة غير المتزامنة لتنفيذ الانشطة الجماعية، وأداة التكليفات.

(١٠) تصميم تسجيل وإدارة التعلم والمعلومات الأساسية للبيئة: العنوان والشعارات وغيرها:

يوفر نظام سكولوجى طريقة بسيطة لتسجيل الطالبات من خلال التسجيل في الموقع بالايميل، ثم الدخول مباشرة بكود المقرر (Access Code) الذى يشاركه أستاذ المقرر مع الطالبات. وبالنسبة لتصميم المعلومات: العنوان والشعار، فقد تم انتقاء شكل موحد لجميع صفحات بيئة التعلم الإلكتروني من ناحية ألوان الخلفيات، وشكل الشاشات الرئيسية والفرعية للموديولات ومكوناتها، ونوع الخط وحجمه.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج:

مرت مرحلة الإنتاج بالخطوات الآتية:

١- إنتاج الرسائل الفورية لخطط تنظيم الدافعية عبر تطبيق الواتساب:

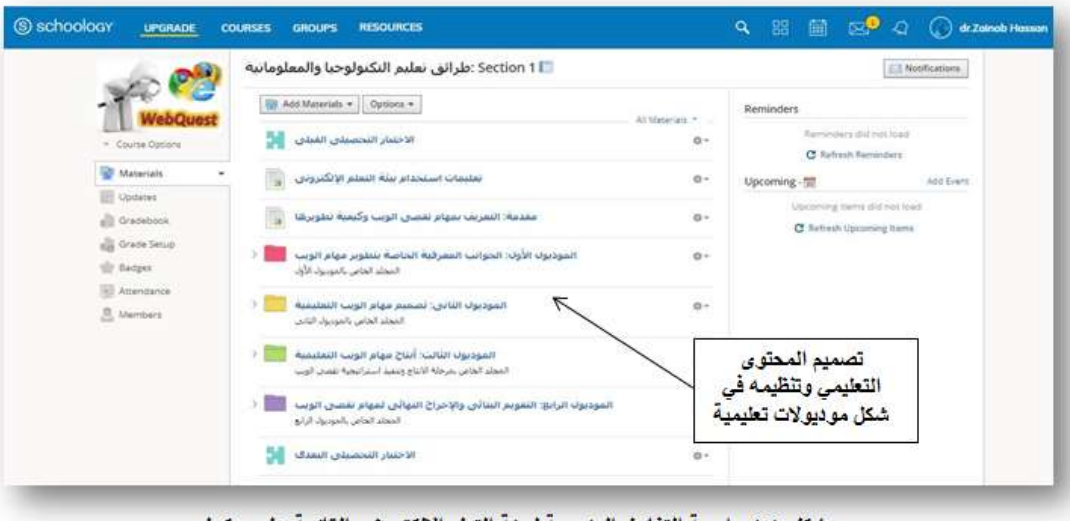
لإنتاج الرسائل الفورية لخطط تنظيم الدافعية، قامت الباحثة بإعداد قالب لكتابة محتوى الرسائل، باستخدام برنامج Adobe Photoshop CS3، يتناسب مع حجم النصوص وشاشة الموبايل؛ وتم كتابة الرسائل النصية الخاصة بكل خطة باستخدام برنامج الورد Microsoft word 2016، مع مراعاة الجوانب التصميمية الخاصة بكتابة النصوص لتتماشى مع صغر حجم شاشة الموبايل، وتم تحويل الرسائل إلى صور بحجم (٤٠٠ × ٣٢٠) بكسل؛ ومن نوع (JPEG) لسرعة التحميل والتنزيل. والشكل التالي شكل (٤) يوضح مثال للرسائل النصية لخطط تنظيم الدافعية عبر تطبيق الواتساب. ويتضح من الشكل (٤) أن الرسالة الأولي على اليمين خاصة بنمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة وأستاذ المقرر" وموجه للطالبة بمفردها وبصيغة المفرد، أما الرسائل الثانية على اليسار خاصة بنمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" وموجه لطالبات المجموعة، وبصيغة الجمع. وقد تم إعداد الرسائل الخاصة بخطط تنظيم الدافعية في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية المحددة.

شكل (٤) مثال للرسالة النصية الخاصة بالخطة رقم (١) لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل حسب نمط التفاعل

٢- إنتاج عناصر بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجى:

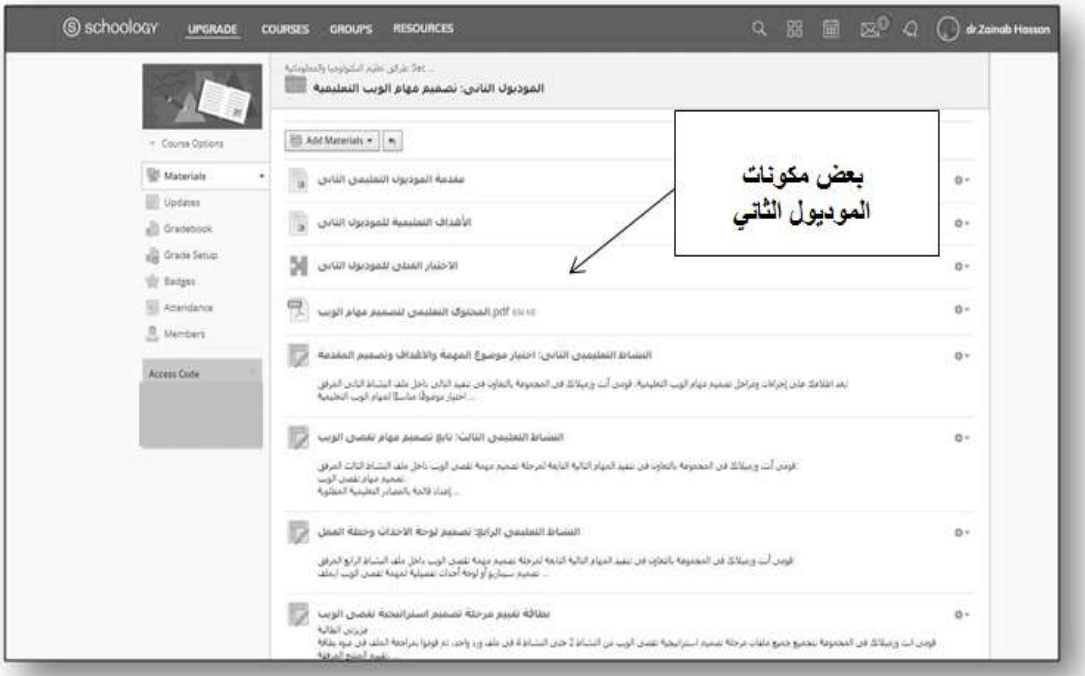
تم إعداد الوسائط وعناصر التعلم اللازمة لإنتاج بيئة التعلم الإلكتروني ورفعها على نظام سكولوجي، وقد اشتملت على:

- إعداد الصفحة الرئيسية لبيئة التعلم الإلكتروني على نظام سكولوجى، وكتابة العنوان واختيار الشعار المناسب. والشكل التالي شكل (٥) يوضح واجهة التفاعل الرئيسية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على سكولوجي. ويتضح بالشكل أن المحتوى تم تقسيمه في شكل موديولات تعليمية.



شكل (٥) واجهة التفاعل الرئيسية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على سكولوجي

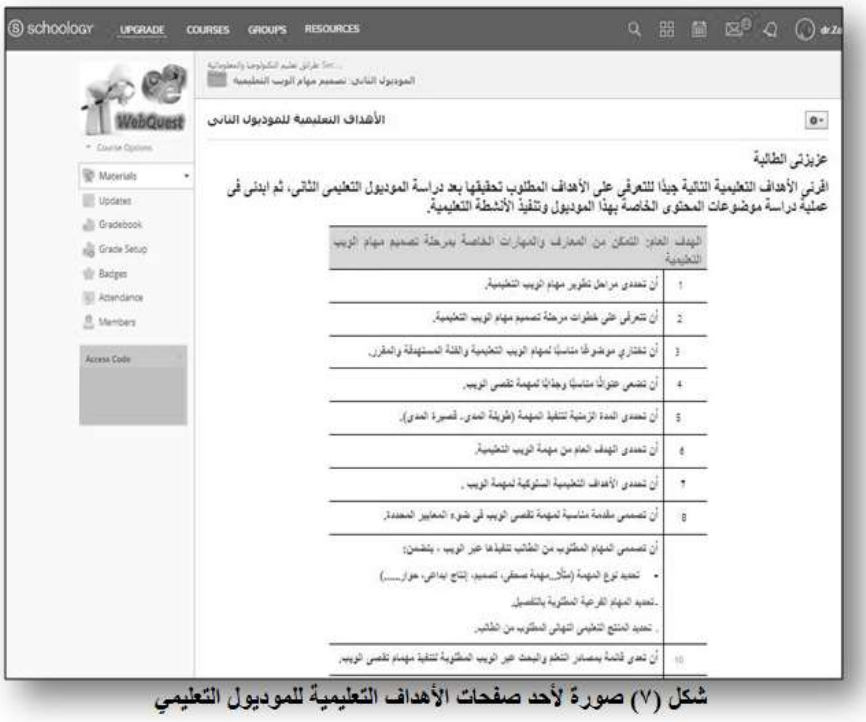
- إعداد صفحة المقدمة وشاشات التعليمات الخاصة ببيئة التعلم، وقد اشتملت التعليمات على وصف تفصيلي لإجراءات استخدام بيئة التعلم وطريقة السير في عملية التعلم مع التوضيح بالصور، كما تم إعداد فيديو مبسط بواسطة أستاذ المقرر لشرح كيفية التسجيل في بيئة التعلم والتعامل معها، وتم رفع الفيديو على قناة أستاذ المقرر على اليوتيوب، وتم مشاركة الفيديو مع الطالبات قبل بدء تجربة البحث.
- وقد تم إعداد (٥) عروض تقديمية باستخدام برنامج Microsoft PowerPoint 2016 لتقديم المحتوى التعليمي، وتم رفعها في أماكنها داخل مجلد الموديول الخاص بها. كما تم اعداد (٥) ملفات نصية مصحوبة بالرسوم والصور التوضيحية باستخدام برنامج Microsoft Word 2016 لتقديم المحتوى التعليمي، تم تحويلها لصيغة PDF، ورفعها بأماكنها داخل مجلد الموديول. كما تم تصميم ملفات ورد في شكل قوالب وجداول لتنفيذ إجراءات تصميم مهام تقصى الويب، كما تم إعداد ملفين باستخدام برنامج البوربوينت كقوالب لتصميم السيناريوهات وخرائط السير بمهام تقصى الويب التي تم تطويرها بواسطة الطالبات.
- تم إنشاء مجلد لكل موديول تعليمي من الموديولات الأربع في الواجهة الرئيسية لبيئة التعلم، يحتوى كل مجلد على صفحة المقدمة، وصفحة الأهداف التعليمية، وملفات المحتوى (العروض التقديمية- ملفات النصوص- روابط المواقع والمصادر والفيديوهات التي تم الاستعانة بها، تم إعداد صفحات الأنشطة التعليمية بواسطة أداة التكليفات Assignment، والتي يرافقها ملفات تنفيذ النشاط ومعايير التقويم، كما تم الاستعانة بأداة المناقشة لإعداد الأنشطة التعليمية الجماعية التي يحتاج تنفيذها إلى المناقشة والعمل الجماعي. والشكل التالي شكل (٦) يوضح صورة لشاشة المحتويات لأحد الموديولات التعليمية.



شكل (٦) صورة لصفحة محتويات أحد الموديولات التعليمية

كما يوضح الشكل التالي شكل (٧) أحد صفحات الأنشطة التعليمية بأحد الموديولات .

صفحات الأهداف التعليمية، أما شكل (٨) فيوضح



شكل (٧) صورة لأحد صفحات الأهداف التعليمية للموديول التعليمي

شكل (٨) صورة لأحد الانشطة التعليمية الجماعية

- إعداد الاختبارات والمقاييس: تم استخدام أداة الاختبارات داخل نظام سكولوجى لإنشاء الاختبارات القبلية والبعدية لكل موديول، كما استخدمت في إعداد الاختبارات التحصيلية النهائية القبلية والبعدية، وقد اقتصرت الاختبارات على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد والصواب والخطأ. كما تم استخدام أداة الاختبار في إعداد المقياس الخاص بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

بعد الانتهاء من إنتاج جميع عناصر بيئة التعلم الإلكتروني ورفعها في أماكنها على نظام سكولوجى ظهرت النسخة الأولية من بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على سكولوجى، على الرابط: 87659362/materials. وقد تم مراجعتها بواسطة الباحثة على أكثر من متصفح للتأكد من خلو بيئة التعلم من أية مشاكل فنية قد تعترض الطالبات عند استخدام بيئة التعلم، والتأكد من سلامة جميع العناصر من صفحات وملفات ومجلدات وروابط واختبارات، استعدادًا لعملية التقويم البنائي.

المرحلة الرابعة: التقويم البنائى ومطابقة المعايير

تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- عرض النسخة الأولية على السادة المحكمين والتأكد من مطابقة المعايير: تم عرض النسخة الأولية من بيئة التعلم على مجموعة مكونة من

خمس من الأساتذة المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع آرائهم في ضوء قائمة المعايير التصميمية التي سبق إعدادها، ملحق (١)، وذلك للتأكد من سلامة بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب، وفي ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين، تم إجراء تعديلات بسيطة، والتي تمثلت في زيادة عدد الأمثلة التوضيحية في الموديول الثاني، وتقسيم بعض الأنشطة التي تحتوى على مهام متعددة إلى أكثر من نشاط حتى يسهل على الطالبات تنفيذه.

- التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق المعالجتين التجريبيتين على عينة استطلاعية تتكون من (١٠) طالبات من طالبات الفرقة الرابعة، شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بكلية البنات، من نفس مجتمع البحث، وتم تقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعتين، كل مجموعة تتكون من خمس طالبات، استخدمت المجموعة الأولى نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر" واستخدمت المجموعة الثانية نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"، وقد استمرت التجربة الاستطلاعية ثلاث أسابيع من العمل المكثف، وقد تم تسجيل جميع ملاحظات الطالبات وتعليقاتهن، وقد عبرت الطالبات عن سعادتهن عند تنفيذ خطط تنظيم الدافعية باستخدام تطبيق الواتساب بكلا نمطي التفاعل الاجتماعي، ورغبتهن في الاستمرار في تنفيذها أثناء أداء المهام والأنشطة التعليمية في المقررات المختلفة ، كما أكدت الطالبات على سهولة التعامل مع نظام سكولوجى واستخدامه، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تعليقات العينة الاستطلاعية وآراء الخبراء المتخصصين ، وبذلك أصبحت بيئة التعلم جاهزة للاستخدام في تجربة البحث.

ثالثاً: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في: اختبار تحصيلي قبلي/بعدي، بطاقة تقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب، بطاقة تقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب"، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، استبانة مفتوحة لاستطلاع آراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية، وفيما يلي عرض تفصيلي لكيفية إعداد وبناء كل أداة من أدوات البحث:

١- <u>الاختبار التحصيلي القبلي/ البعدي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب:</u>

اشتمل الاختبار على عدد (٤٨) سؤالاً موضوعيًا، (٢٤) سؤال اختيار من متعدد، و(٢٤) أسئلة صواب وخطأ "ملحق (٣)"، وقد تم إعداد الاختبار تبعًا للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس الجانب المعرفي الخاصة مهارات تطوير مهام تقصى الويب بمقرر" طرائق

تعليم التكنولوجية والمعلوماتية" لطالبات الفرقة الرابعة، شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

- صياغة عبارات الأسئلة وإعداد جدول المواصفات: في ضوء الأهداف المحددة للمهمات التعليمية تم إعداد أسئلة مناسبة من حيث العدد والصياغة تقيس كل هدف من الأهداف التعليمية وفقًا لتصنيف بلوم، حيث يشتمل كل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد على أربعة بدائل للإجابة لتقليل أثر التخمين، وقد تم إعداد جدول المواصفات ثنائي الاتجاه؛ حيث تمثلت فيه موضوعات المحتوى رأسيًا وأسئلة قياس الأهداف المعرفية أفقيًا، وقد روعي في جدول المواصفات التوازن بين عدد الأسئلة من حيث مستويات الأهداف التي تقيسها، ويوضح جدول (٤) المواصفات الخاصة بالاختبار التحصيلي:

جدول (٤): مواصفات الاختبار التحصيلي للمعارف الخاصة بالتصميم التعليمي

الموضوعات التعليمية	مستويات الأهداف وفقًا لبلوم				المجموع الكلي للأسئلة	النسبة المئوية لعدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل		
مفهوم مهام تقصى الويب، الخصائص، المميزات ، الأهمية، الأسس النظرية، المستويات	-	١٣	-	٣	١٦	%٣٣
مكونات استراتيجية تقصى مهام الويب، معايير التصميم، أنواع المهام، ومراحل وإجراءات التطوير	٢	٢٦	٢	٢	٣٢	%٦٧
المجموع الكلي للأسئلة	٢	٣٩	٢	٥	٤٨	%١٠٠
النسبة المئوية لعدد الأسئلة (%)	%٤	%٨١.٥	%٤	%١٠.٥	%١٠٠	%١٠٠

صياغة تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة: تمت صياغة تعليمات واضحة وبسيطة، حيث اشتملت هذه التعليمات على الهدف من الاختبار، وزمن الاختبار، وعدد مفردات الاختبار، وكيفية الإجابة على مفردات الاختبار إلكترونيًا، على أن تحسب درجتين لكل إجابة صحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد، ودرجة واحدة لأسئلة الصواب والخطأ، وصفر للإجابة غير الصحيحة، مع مراعاة أثر التخمين.

تحديد صدق الاختبار: تمت مراجعة مفردات الاختبار للتأكد من السلامة العلمية واللغوية ومناسبة المفردات لمستويات الأهداف التي تقيسها وبُعدها عن الغموض، وكذلك مراجعة تعليمات الاختبار من حيث سهولة الفهم، وحسن الصياغة؛ وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبداها هؤلاء المحكمين عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

التأكد من ثبات الاختبار: تم حساب الثبات الداخلي للاختبار (التماسك الداخلي) بحساب معامل ألفا (α) كرونباخ على الدرجات البعدية للاختبار التحصيلي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS (v. 18)؛ حيث ألفا (α) تساوي (٠.٧٧٨) ، وهذا مؤشر على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار التحصيلي بتحديد دقيقة واحدة لكل سؤال، وبذلك يكون الإجمالي بعد إضافة ٥ دقائق لقراءة تعليمات الاختبار = ٥٣ دقيقة، وبعد حساب الزمن أثناء التجربة الاستطلاعية بقسمة مجموع الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب في الانتهاء من الاختبار على عددهم أصبح زمن الاختبار ٥٠ دقيقة.

٢- بطاقتي تقييم المنتج:

تم إعداد بطاقتين لقياس مدى تمكن الطلاب من مهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها، ملحق (٤). البطاقة الأولى تهدف إلى تقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب، وتضمنت: (١١) مهارة رئيسية، تشتمل على (٣٨) معيارًا للتقييم. أما البطاقة الثانية، فتهدف إلى تقييم المنتج النهائي، الذى تم تطويره، موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب. وقد تضمنت (٢٠) معيارًا لتقييم المنتج النهائي، والجدول التالي جدول (٥) يوضح رقم بطاقة تقييم المنتج، والهدف منها، والدرجة النهائية لكل بطاقة.

جدول: (٥) رقم بطاقة تقييم المنتج والهدف منها، وعدد معايير التقييم، والدرجة الكلية للبطاقة

رقم البطاقة	الهدف من البطاقة	عدد معايير التقييم	الدرجة الكلية للبطاقة
الأولى	تقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب	٣٨	٣٨
الثانية	تقييم المنتج النهائي الذى تم تطويره	٢٠	٢٠
المجموع		٥٨	٥٨

وقد تضمنت كل بطاقة ثلاثة أعمدة، العمود الأول يختص برقم عنصر التقييم، والعمود الثاني بنص عنصر التقييم، والعمود الثالث يختص بالدرجة، حيث تُعطى الطالبة درجة واحدة عند توافر عنصر التقييم المطلوب بشكل كامل، وتُعطى نصف درجة في توافر عنصر التقييم بشكل غير كامل ، وتعطى صفرًا في حالة عدم توافر عنصر التقييم.

- تحديد صدق البطاقتين:

تم عرض البطاقتين في صورتهما المبدئية على ثلاثة من السادة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة بنود التقييم لقياس مهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها، والتأكد من الدقة العلمية واللغوية لبنود البطاقة، وقد وافق السادة المحكمين على شمول البطاقة للجوانب السابقة.

- التأكد من ثبات البطاقة:

تم حساب الثبات الداخلي لبطاقة تقييم المنتج الأولى وبطاقة تقييم المنتج الثانية (التماسك الداخلي) بحساب معامل ألفا (α) كرونباخ على نتائج تطبيق بطاقات تقييم المنتج باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS v. 18)، حيث كانت قيمة ألفا (α) للبطاقة الأولى تساوى (٠.٨٩)، وقيمة ألفا (α) للبطاقة الثانية تساوى (٠.٨٦). وهذا مؤشر على أن بطاقتي التقييم تتمتعا بدرجة ثبات عالية جدًا.

٣- <u>مقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني:</u>

يهدف المقياس إلى تحديد درجة الضجر لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم أثناء التعلم الإلكتروني، ملحق (٥). وقد تم إعداده وفقًا للخطوات الآتية:

- مصادر بناء المقياس:

تم بناء المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم الضجر بشكل عام، ومفهوم الضجر التعليمي أو الاكاديمي بشكل خاص، وطرق قياسه، بالإضافة إلى الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية لقياس الضجر مثل (تحية عبد العال، ٢٠١٢؛ مصطفي مظلوم، ٢٠١٤؛ ماجد عيسى، ٢٠١٩؛ Fahlman, et al., 2013; Farmer & Sundberg, 1986)

- بناء المقياس وصياغة عباراته:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة تقريرية تصف سلوكيات الطالبات اللاتي يشعرن بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني، تم صياغة العبارات بشكل سلبى، ماعدا (١١) عبارة موجبة. وقد صيغت العبارات بلغة بسيطة وواضحة وبلغة المخاطب، بعد تحديد محاور المقياس؛ حيث يتناول ست أبعاد، وهى: البعد النفسي للضجر بالتعلم الإلكتروني، البعد الاجتماعي لضجر بالتعلم الإلكتروني، بعد عدم الرضا عن التعلم الإلكتروني، بعد الاعتيادية والرتابة أثناء التعلم الإلكتروني، بعد فقدان الاستثارة والدافعية بالتعلم الإلكتروني، بعد عدم الانتباه وإدراك الوقت بالتعلم الإلكتروني، والجدول التالي جدول (٦) يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد.

جدول (٦): توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الست للضجر أثناء التعلم الإلكتروني

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	العبارات الموجبة	عدد العبارات
١	البعد النفسي للضجر بالتعلم الإلكتروني	١ـ ٥	ـ	٥
٢	البعد الاجتماعي لضجر بالتعلم الإلكتروني	٦-١١	٩،١١	٦
٣	بعد عدم الرضا عن التعلم الإلكتروني	١٢-١٦	ـ	٥
٤	بعد الاعتيادية والرتابة بالتعلم الإلكتروني	١٧-٢٣	١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣	٧
٥	بعد فقدان الاستثارة والدافعية بالتعلم الإلكتروني	٢٤-٣١	٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١	٨
٦	بعد عدم الانتباه وإدراك الوقت بالتعلم الإلكتروني	٣٢-٣٥	٣٤	٤
	المجموع		١١	٣٥

وقد تم إعداده باستخدام مقياس ليكرت "Likert" ثلاثي، بحيث أمام كل عبارة ثلاث استجابات (دائما، أحيانا، أبدًا). وقد روعي في تقدير الاستجابات أنها تتدرج من (٣ – ١)، وبالعكس في حالة العبارات الموجبة، على النحو التالي:

عبارات	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
سالبة	٣	٢	١
موجبة	١	٢	٣

- وضع تعليمات المقياس وكيفية الاستجابة عليه:

تم إعداد تعليمات واضحة للمقياس تبين للمستجيب الهدف من المقياس، وكيفية الاستجابة عليه.

- تحديد صدق المقياس:

تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى ثلاثة من السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وثلاثة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس، بهدف الحكم على مدى صلاحية المقياس بأبعاده المختلفة للتطبيق، ومدى ملائمة العبارات لقياس أبعاد الضجر الست، وتم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠%، وهما عبارتين اتفقوا على أنهما مكررين، كما تم عمل تعديلات مرتبطة بإعادة صياغة ثلاث عبارات لعدم وضوح الصياغة، وتحويل عبارة من صيغة الموجبة إلى السالبة. وبهذا استقر المقياس في صورته النهائية على (٣٥) عبارة.

التأكد من ثبات المقياس:

تم حساب الثبات الداخلي للاختبار (التماسك الداخلي) بحساب معامل ألفا (α) كرونباخ على الدرجات القبلية للمقياس باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS (v. 18)، حيث كانت قيمة ألفا (α) تساوى (٠.٧٨). وهذا مؤشر على أن الاختبار

يتمتع بدرجة ثبات عالية.

٤- استبانة آراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية:

هي عبارة عن استبانة ذات أسئلة مفتوحة، ملحق (٦)، تم إعدادها بواسطة الباحثة، بهدف جمع معلومات عن آراء الطالبات في التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني قائمة على الويب بعد تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وقد تم إعداد الاستبانة وفقًا للخطوات الآتية:

- صياغة عبارات الاستبانة :

اشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور أساسية تعكس الهدف العام للاستبانة، وهذه المحاور هى : آراء الطالبات نحو تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية، ونمط التفاعل، وآراء الطالبات نحو استخدام تطبيق الواتساب في التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية وأشكال الرسائل الفورية، وآراء الطالبات نحو استراتيجيات تنظيم الدافعية من حيث الفائدة والقدرة على الاستخدام في المستقبل، وقد تم صياغة الأسئلة في شكل أسئلة مفتوحة النهائية، حيث يترك للطالبة مساحة كافية لتسجيل إجابتها بالأسلوب والطريقة التي تراها، وقد بلغ عدد أسئلة الاستبانة (٨) أسئلة، ويتضح من جدول (٧) مواصفات الاستبانة من حيث عدد الأسئلة الخاصة بكل محور.

هذا وقد تم اختيار هذه المحاور، وصياغة الأسئلة بعد مراجعة وتحليل الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت المراسلة الفورية عبر الموبايل، وتطبيق الواتساب، والتفاعل الاجتماعي بيئات التعلم الإلكتروني، وآراء الطلاب فيها، واستراتيجيات تنظيم الدافعية، ومنها على سبيل المثال (Bouhnik & Deshen, 2014; Hoffner & Lee, 2015; Hsieh & Tseng, 2017; Su, et al., 2005; Tang & Hew, 2017; Wolters, 2003)

جدول (٧) مواصفات استبانة آراء الطالبات في التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية

م	محاور الاستبانة	عدد الأسئلة
١	آراء الطالبات نحو تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية، ونمط التفاعل الاجتماعي، وتأثيرها على المشاعر السلبية كالضجر أثناء التعلم الإلكتروني.	٥
٢	وآراء الطالبات نحو استخدام تطبيق الواتساب في التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية، وأشكال الرسائل الفورية، والتعبيرات الرمزية.	٢
٣	وآراء الطالبات نحو استراتيجيات تنظيم الدافعية من حيث الفائدة والقدرة على الاستخدام في المستقبل.	١
	الاجمالي	٨

- صدق الاستبانة :

تم التأكد من صدق الاستبانة، ثم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من: دقة صياغة الأسئلة، وانتمائها لكل محور، وأهمية الأسئلة، ومناسبتها للطالبات، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق، حيث تم عمل التعديلات المطلوبة للوصول للصورة النهائية للاستبانة، ملحق (٦).

رابعاً: إجراء تجربة البحث :

بعد التوصل إلى الصورة النهائية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجي، ونمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، تم تجريب بيئة التعلم، وذلك للكشف عن أثر نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن عنه، حيث استغرقت تجربة البحث حوالى شهر ونصف بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٨-٢٠١٩)، من يوم الأحد ٢٠١٨/١٠/١٤ حتى ٢٠١٨/١١/٢٥، وفيما يلي عرض لخطوات إجراء تجربة البحث:

١- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، الجاري إعدادهن كأخصائيات تكنولوجيا التعليم، وتقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين، حيث استخدمت

المجموعة التجريبية الأولى، نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر"، بينما استخدمت المجموعة التجريبية الثانية، نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"، وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (٣٠) طالبة.

٢- الجلسة التمهيدية:

تم إعداد جلسة تمهيدية للطالبات كل مجموعة على حدة بمعمل قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وذلك قبل البدء في تجربة البحث بأسبوع. وهدفت الجلسة تعريف الطالبات بتجربة البحث والهدف منها، وتعريفهن ببيئة التعلم الإلكتروني المستخدمة، وخطوات السير في التعلم، وإجراءات التفاعل الاجتماعي عبر تطبيق الواتساب لتنظيم الدافعية حسب نمط التفاعل، وتم التأكد أن جميع الطالبات لديهن تطبيق الواتساب على أجهزة الموبايل الذكي الخاصة بهن، وأن تطبيق يعمل بكفاءة. كما تم إعداد مجموعة من الفيديوهات كمساعدات إجرائية تستعين بها الطالبة في أي وقت عند الحاجة، ورفعها على قناة أستاذ المقرر على اليوتيوب، ومشاركتها مع الطالبات عبر تطبيق الواتساب لتعريف الطالبات ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجى وكيفية التعامل معها، وكيفية عمل حساب على المنصة، والتسجيل داخل المقرر.

كذلك تم تجميع أرقام الموبايلات الخاص بالطالبات، والمفعل عليها تطبيق الواتساب من أجل مشاركة خطط تنظيم الدافعية أثناء التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ، وتم إنشاء (٦) مجموعات للتواصل بين الطالبات بعضهن البعض عبر تطبيق الواتساب، تضم كل مجموعة خمس طالبات، استخدمتها طالبات المجموعة التجريبية الثانية أثناء التفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض لتنظيم الدافعية.

٣- تسجيل الطالبات داخل بيئة التعلم الإلكتروني:

قامت كل طالبة بعمل حساب على منصة (سكولوجى)، بإيميلها الخاص، وثم تم إرسال كود المرور الخاص بالمقرر لكل مجموعة تجريبية، كي تتمكن كل طالبة من الدخول إلى بيئة التعلم الإلكتروني. وقد تأكدت الباحثة من تسجيل جميع الطالبات داخل البيئة بدون أي مشكلات أو عقبات.

٤- تطبيق أدوات البحث قبليًا:

ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني على المجموعتين قبل إجراء تجربة البحث، وللتأكد من تجانس مجموعتي البحث، تم تحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني إحصائيًا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد أوضحت النتائج تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، ومن ثم فإن أي فروق تظهر بعد إجراء التجربة، يمكن إرجاعها إلى تأثير متغيرات البحث.

٥- خطوات السير في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على نظام سكولوجى، ونمطي التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية :

سارت عمليات التعلم بشكل متكامل ومتوازي بين بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجي من ناحية، والتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب بنمطيه لتنظيم الدافعية من ناحية أخري، وذلك على النحو الآتي:

- يبدأ التعلم داخل بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى، بحيث تقوم كل طالبة بمفردها، وحسب سرعته الذاتية بتعلم المحتوى التعليمي من خلال المصادر والوسائط التعليمية المتوفرة ببيئة التعلم، وتنفيذ الأنشطة التعليمية المتنوعة والمحددة سواء الفردية أو التشاركية في الوقت المحدد، مع توفير التغذية الراجعة الفورية، والدعم والمساعدة عند الحاجة بواسطة أستاذ المقرر. وبعد الانتهاء من أنشطة الموديول تتلقى الطالبة الاختبار البعدي للموديول، وبعد النجاح في الوصول لدرجة التمكن المحددة (٩٠%) تنتقل الطالبة إلى الموديول التالي، و وقد تم اتباع نفس الخطوات حتى الانتهاء من جميع الموديولات. وفي النهاية تبدأ الطالبة بإعداد المشروع النهائي من خلال تنفيذ مهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها.

- بالنسبة لأنشطة التفاعل الاجتماعي بنمطيه بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ، فقد تمت بشكل موازي ومتكامل مع تنفيذ الطالبات لأنشطة التعلم الخاصة بالتمكن من مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وتمت عمليات تنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب حسب نمط التفاعل الاجتماعي، وذلك على النحو الآتي:

أ) نمط التفاعل الاجتماعي الأول (الطالبة مع أستاذ المقرر): استقبلت الطالبة الرسالة النصية في هيئة صورة من نوع (JPEG)، الخاصة بخطة التنظيم من أستاذ المقرر عبر تطبيق الواتساب، حيث قامت الطالبة بمفردها بعملية تنظيم دوافعها وإدارتها في ضوء استراتيجية تنظيم الدافعية المحددة بالخطة التعليمية، فبدأت بنفسها بوضع خطة التنظيم من خلال الحوار والتواصل بحرية مع أستاذ المقرر في هيئة حديث ذاتي بصوت مرتفع عما يدور بعقلها من أفكار ومشاعر عبر التراسل الفوري، وباستخدام جميع أشكال الرسائل والتعبيرات الرمزية المتوفرة بتطبيق الواتساب. ثم تم تنفيذ الخطة، ومراقبة الدافعية والحالة الوجدانية، ثم تقويمها وتعديلها إذا تطلب الأمر. وقد اقتصر دور

أستاذ المقرر على تقديم التغذية الراجعة والنصح والتوجيه إذا تطلب الأمر ذلك، وتوجيه حديث الطالبة نحو تنظيم الدافعية. وبعد انتهاء الطالبة من تنفيذ خطة تنظيم الدافعية بنجاح، كانت أستاذ المقرر تحرص على تقديم التعزيز الإيجابي المناسب باستخدام التعبيرات الرمزية والرسائل النصية، وثم قامت بإرسال الخطة التالية في التوقيت المحدد أثناء تنفيذ الأنشطة، وهكذا حتى تم الانتهاء من جميع الخطط التي سبق تصميمها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية.

ب) نمط التفاعل الاجتماعي الثاني (الطالبات مع بعضهن البعض): بعد الانتهاء من تقسيم الطالبات إلى ست مجموعات تواصل صغيرة (خمس طالبات) عبر تطبيق الواتساب، قامت أستاذ المقرر بمشاركة الرسائل النصية الخاصة بخطة تنظيم الدافعية المحددة في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية في هيئة صورة من نوع (JPEG)، مع كل مجموعة على حدة عبر خاصية (Broadcast) بتطبيق الواتساب. وبعد استقبال المجموعة لخطة تنظيم الدافعية تشاركت الطالبات كمجموعة واحدة مع بعضهن البعض في تنظيم دوافعهن جماعيًا في ضوء الاستراتيجية المحددة بالخطة، عبر الحوار والمناقشة الجماعية، حيث عبرت كل طالبة بحرية عن تفكيرها ومشاعرها، وقامت بطرح أفكارًا وخططًا لتنظيم الدافعية في ضوء مقترحاتها ومقترحات الزميلات، وذلك باستخدام الرسائل الفورية بأشكالها المختلفة والتعبيرات الرمزية. وفي ضوء مقترحات أعضاء المجموعة تم الاتفاق على خطة التنظيم، وبدأت عمليات التنفيذ ، ومراقبة الدوافع والحالة الوجدانية، مع التقويم والتعديل الجماعي المشترك إذا تطلب الأمر. وقد حرصت الطالبات داخل المجموعة على دعم زميلاتهن ومساعدتهن على اظهار مشاعرهن ودوافعهن من أجل تنظيمها بشكل جماعي. وبعد الانتهاء من خطة تنظيم الدافعية بنجاح، كانت أغلب المجموعات تحرص على مكافأة نفسها باستخدام رسائل المدح والتعبيرات الرمزية. ثم تم ارسال الخطة التالية في التوقيت المحدد أثناء تنفيذ الانشطة التعليمية، وهكذا حتى تم الانتهاء من جميع الخطط التي سبق تصميمها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية.

٦- تطبيق أدوات البحث بعديًا: بعد الانتهاء من عمليات التعلم، تم تطبيق الاختبار التحصيلي

البعدي،ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني بعديًا، والاستبانة المفتوحة لآراء الطالبات في التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية. وقد استُخدمت الباحثة بطاقة التقييم الأولى لتقييم "مهارات تصميم مهام تقصى الويب، بينما استخدمت البطاقة الثانية في تقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب" .

٧- تصحيح ورصد الدرجات: تم تصحيح درجات الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وبطاقتي تقييم المنتج، ورصد الدرجات، وتجميع النتائج تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، واختبار صحة الفروض، ومناقشة وتفسير نتائج البحث. كما تم تحليل استجابات الطالبات على الاستبانة المفتوحة لآرائهن، وتجميعها وحساب التكرارات والنسب المئوية، تمهيدًا لمناقشة وتفسير نتائجها.

نتائج البحث مناقشتها و تفسيرها

أولاً: نتائج البحث:

تم استخدام برنامج SPSS الإصدار ١٨.٠ لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج البحث، حيث تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T-test، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، اختبار (ت) لعينة واحدة One Sample T-test، وفيما يلى عرض لهذه النتائج :

(أ) <u>النتائج الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب :</u>

ترتبط هذه النتائج بالفروض البحثية من الأول إلى الثالث ، وفيما يلى عرض لاختبار صحة هذه الفروض:

١- <u>الفرض الأول:</u>

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض) في الاختبار التحصيلي البعدي، والجدول التالي جدول(٨) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التحصيل البعدي

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٦٤.٢٠	٠.٥٦٦٦	٥٨	٥.٢٥	٠.٦٠١	غير دالة
الثانية	٣٠	٦٤.٦٧					

يتضح من نتائج جدول (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٥.٢٥)، وأنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين

التجريبيتين في الاختبار التحصيلي البعدي، لذا نقبل الفرض البحثي الأول.

٢- الفرض الثاني:

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول لتنظيم الدافعية عبر الموبايل في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والتي تساوى (٦٤.٢٠) درجة ، ودرجة التمكن ٩٠% من الدرجة الكلية، والتي تساوى (٦٤.٨) درجة، والجدول التالي جدول(٩) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٩) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة التمكن (٦٤.٨درجة)، والتي تساوى ٩٠% من الدرجة الكلية للاختبار

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٦٤.٢٠	٢٩	٠.٧٨٥	٠.٤٣٩	غير دالة
الثانية	٣٠	٦٤.٧٦	٢٩	٠.٠٤٤	٠.٩٦٥	غير دالة

ويتضح من نتائج جدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٧٨٥)، وأنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي لا يوجد فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار التحصيلي البعدي، ومستوى التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، لذا نقبل الفرض البحثي الثاني. وهذا يعنى أن طالبات المجموعة التجريبية الأولى وصلن لمستوى التمكن (٩٠%) بالمعارف الخاصة بمهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها.

٣- الفرض الثالث:

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية عبر الموبايل في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والتي تساوى (٦٤.٧٦) درجة ، ودرجة التمكن ٩٠% من الدرجة الكلية، والتي تساوى (٦٤.٨) درجة، ويتضح من نتائج جدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين المتوسطين بلغت (٠.٠٤٤)، وأنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي لا يوجد فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي، ومستوى التمكن (٩٠%) من الدرجة الكلية، لذا نقبل الفرض البحثي الثالث. وهذا يعنى أن طالبات المجموعة التجريبية الثانية وصلن لمستوى التمكن (٩٠%) بالمعارف الخاصة بمهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها.

(ب) النتائج الخاصة بالجانب الأدائي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب والتمكن منها:

ترتبط هذه النتائج بالفروض البحثية من الرابع إلى العاشر، وتتضمن النتائج الخاصة ببطاقة تقييم المنتج الأولى لتقييم مهارات "تصميم مهام تقصى الويب"، ونتائج بطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب "، كذلك النتائج الخاصة بمدى تمكن الطالبات من المهارات ووصلهن إلى مستوى التمكن المطلوب (٩٠%)، وفيما يلى عرض لاختبار صحة هذه الفروض :

٤- الفرض الرابع:

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض) بالتطبيق البعدي للبطاقة الأولى لتقييم مهارات "تصميم مهام تقصى الويب "، والجدول التالي جدول(١٠) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في البطاقة الأولى

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى(٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٣٥.٦٦٧	٠.٦٦٦	٥٨	٥.٣٨٥	٠.٠٠٠	دالة
الثانية	٣٠	٣٦.٣٣٣					

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٥.٣٨٥)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه يوجد فرق دال بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في البطاقة الأولى لتقييم مهارات "تصميم مهام الويب" لصالح المجموعة التجريبية الثانية ذات المتوسط الأعلى، وهذا يعنى تفوق المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني الطالبات مع بعضهن البعض" في مهارات تصميم مهام تقصى الويب، لذا نرفض الفرض البحثي الرابع.

٥- الفرض الخامس:

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في البطاقة الأولى لتقييم "مهارات تصميم مهام تقصى الويب"، والتي تساوى (٣٥.٦٦) درجة ، ودرجة التمكن ٩٠% من الدرجة الكلية، والتي تساوى (٣٤.٢) درجة، ويتضح من الجدول التالي جدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٧٥)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الأولى ذات المتوسط الأعلى،

وهذا يعنى أن طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر" حققن مستوى تمكن أكثر من (٩٠%) عند تصميم مهام الويب. لذا نرفض الفرض البحثي الخامس.

جدول (١١) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في البطاقة الأولى لتقييم مهارات تصميم مهام الويب ودرجة التمكن (٣٤.٢درجة)، والتي تساوى ٩٠% من الدرجة الكلية للبطاقة

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٣٥.٦٦	٢٩	١٦.٧٥	٠.٠٠٠	دالة
الثانية	٣٠	٣٦.٣٣	٢٩	٢٤.٣٧	٠.٠٠٠	دالة

٦- **الفرض السادس:**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في البطاقة الأولى لتقييم "مهارات تصميم مهام تقصى الويب"، والتي تساوى (٣٦.٣٣) درجة ، ودرجة التمكن ٩٠% من الدرجة الكلية، والتي تساوى (٣٤.٢) درجة، ويتضح من الجدول السابق جدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٤.٣٧)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الثانية ذات المتوسط الأعلى، وهذا يعنى أن طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" حققن مستوى تمكن أكثر من (٩٠%) عند تصميم مهام تقصى الويب. لذا نرفض الفرض البحثي السادس.

٧- **الفرض السابع:**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض) بالتطبيق البعدي للبطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب "، والجدول التالي جدول(١٢) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في البطاقة الثانية

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	١٨.٨٣	٠.٠٠٠	٥٨	٠.٠٠٠	١.٠٠٠	غير دالة
الثانية	٣٠	١٨.٨٣					

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٠٠٠)، وأنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي " موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب". وهذا يعنى أن المجموعتين التجريبيتين حققن نفس المستوى عند تطوير المنتج التعليمي النهائي " موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب" حيث حصلت المجموعتين على نفس المتوسط الحسابي، لذا نقبل الفرض البحثي السابع.

٨- **الفرض الثامن**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب "، والتي تساوى (١٨.٨٣) درجة ، ودرجة التمكن ٩٠% من الدرجة الكلية، والتي تساوى (١٨) درجة، ويتضح من الجدول التالي جدول (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٠٤)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الأولى ذات المتوسط الأعلى، وهذا يعنى ان طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر" حققن مستوى تمكن أعلى من (٩٠%) عند تطوير المنتج التعليمي النهائي. لذا نرفض الفرض البحثي الثامن.

جدول (١٣) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي ودرجة التمكن (١٨درجة)، والتي تساوى ٩٠% من الدرجة الكلية للبطاقة

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	١٨.٨٣	٢٩	١٢.٠٤	٠.٠٠٠	دالة
الثانية	٣٠	١٨.٨٣	٢٩	٦.٥٣	٠.٠٠٠	دالة

٩- **الفرض التاسع:**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في البطاقة الثانية لتقييم المنتج النهائي "موقع الويب لتنفيذ مهام تقصى الويب "، والتي تساوى (١٨.٨٣) درجة، ودرجة التمكن ٩٠% من الدرجة الكلية، والتي تساوى (١٨) درجة، ويتضح من الجدول السابق جدول (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة (٦.٥٣)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الثانية ذات المتوسط الأعلى، وهذا يعنى أن طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات

مع بعضهن البعض" حققن مستوى تمكن أعلى من (٩٠%) عند تطوير المنتج التعليمي النهائي. لذا نرفض الفرض البحثي التاسع.

١٠-**الفرض العاشر:**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض) في التطبيق البعدي لمهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها ككل، والجدول التالي جدول(١٤) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها ككل

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٥٤.٥٠	٠.٦٦٦	٥٨	٢.٧٣٦	٠.٠٠٨	دالة
الثانية	٣٠	٥٥.١٦					

يتضح من نتائج جدول (١٤) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢.٧٣٦)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه يوجد فرق دال بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة التجريبية الثانية ذات المتوسط الأعلى، وهذا يعنى تفوق المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" في التمكن من مهارات تصميم مهام تقصى الويب وتطويرها ككل، لذا نرفض الفرض العاشر.

(ج) النتائج الخاصة بخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني من خلال تنظيم الدافعية عبر الموبايل:

ترتبط هذه النتائج بالفروض البحثية من الحادي عشر إلى الرابع عشر ، وفيما يلى عرض لاختبار صحة هذه الفروض :

١١-**الفرض الحادي عشر:**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر" في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني. والجدول التالي جدول (١٥) يوضح نتائج التحليل .

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني

المجموعة التجريبية	الاختبار	العدد (ن)	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
النمط الأول الطالبة مع أستاذ المقرر	قبلي	٣٠	٥٨.٨٦٦	٥.٦٦٦	٢٩	٣.٢٨٦	٠.٠٠٣	دالة
	بعدى		٥٣.٢٠					
النمط الثاني الطالبات مع بعضهن البعض	قبلي	٣٠	٦١.٨٠	١٢.٤٤	٢٩	٥.٠٨٤	٠.٠٠٠	دالة
	بعدى		٤٩.٣٦					

يتضح من نتائج جدول (١٥) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين المتوسطين بلغت (٣.٢٨٦)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وذلك لصالح التطبيق القبلي، لذا نقبل الفرض البحثي الحادى عشر. وهذا يعنى أن نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة مع أستاذ المقرر" بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية أدى إلى خفض مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى.

١٢-الفرض الثاني عشر:

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني. يتضح من نتائج جدول (١٥) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين المتوسطين بلغت (٥.٠٨٤)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وذلك لصالح التطبيق القبلي، لذا نقبل الفرض البحثي الثاني عشر. وهذا يعنى أن نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض" بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية أدى إلى خفض مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى الطالبات المجموعة التجريبية الثانية.

١٣-الفرض الثالث عشر:

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفرق بين

متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبة مع أستاذ المقرر) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل الاجتماعي الطالبات مع بعضهن البعض) في التطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، والجدول التالي جدول(١٦) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٥٣.٢٠	٣.٨٣٣	٥٨	١.٨٠٧	٠.٠٧٦	غير دالة
الثانية	٣٠	٤٩.٣٦					

يتضح من نتائج جدول (١٦) أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين المتوسطين بلغت (١.٨٠٧)، وأنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، لذا نقبل الفرض البحثي الثالث عشر. وهذا يعنى أن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية أدى إلى خفض مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

١٤-**الفرض الرابع عشر:**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات خفض الضجر التعليمي لدى كل من طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر" وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض، والجدول التالي جدول(١٧) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى المجموعتين التجريبيتين

المجموعة التجريبية	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
الأولى	٣٠	٥.٦٦٦	٦.٧٦٦	٥٨	٢.٢٦١	٠.٠٢٨	دالة
الثانية	٣٠	١٢.٤٤					

يتضح من نتائج جدول (١٧) أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين المتوسطين بلغت (٢.٢٦١)، وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه يوجد فرق دال بين متوسطي درجات خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، لذا نرفض الفرض البحثي الرابع عشر. وهذا يعنى أن تنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية بالموبايل بنمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض"أدى إلى خفض مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني بشكل فعال أكثر من النمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر".

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

(أ) مناقشة النتائج الخاصة بتنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب والتمكن منها:

تشير النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي أنه لا يوجد أثر لنمط التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل على التحصيل المعرفي البعدي، وأن جميع الطالبات سواء اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة وأستاذ المقرر" أو اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" ببيئة التعلم الإلكتروني وصلن لمستوى التمكن (٩٠%) في التحصيل المعرفي البعدي، وفي مهارات تطوير مهام تقصى الويب، بينما يوجد فرق دال إحصائيًا بين نمطي التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية في البطاقة الأولى لتقييم مهارات تصميم مهام تقصى الويب، وفي مهارات تطوير مهام تقصى الويب ككل، لصالح نمط التفاعل الاجتماعي الثاني لتنظيم الدافعية " الطالبات مع بعضهن البعض" ويمكن ارجاع ذلك إلى:

التصميم التعليمي الجيد لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب القائمة على نظام سكولوجى في ضوء معايير تصميمية سليمة وباستخدام نموذج مناسب للتصميم التعليمي، أدى لزيادة مستوى التحصيل المعرفي والمهارى لدى الطالبات، ووصلهن لمستوى التمكن من مهارات تطوير مهام تقصى الويب. وهذه النتائج تتماشى مع نتائج دراسات أروى الحربى (٢٠١٧) ورفقة برسوم (٢٠١٩) التي تؤكد على فاعلية التعلم الإلكتروني، خاصة القائم على أحد نظم إدارة التعلم في تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب .

استخدام التفاعل الاجتماعي بنمطيه أثناء المراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب عزز الحوار والتواصل الاجتماعي والفهم المتبادل بين الطالبة وأستاذ المقرر، وبين الطالبات بعضهم البعض، في أي وقت وأي مكان. كما أدى إلى زيادة الدعم الاجتماعي والوجداني والحضور الاجتماعي بينهن، مما أدى إلى تنمية قدراتهم الاكاديمية والاجتماعية، وزاد من قدراتهم على تنظيم الدوافع وإدارتها والتنظيم الذاتي. كذلك استخدام تطبيق الواتساب في التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل كان له أثر كبير على زيادة التواصل بين الطالبات

وأستاذ المقرر، وبين الطالبات بعضهن البعض، فكل من الطالبات وأستاذ المقرر يألفن التطبيق ومعتادين على استخدامه باستمرار في شئونهن الشخصية والتعليمية. وقد أتاح التراسل الفوري عبر الموبايل للطالبات فرص للتعبير عن أفكارهن ومشاعرهن، وعن أنفسهن بحرية وبأسلوبهن الخاص، وباستخدام أشكال متنوعة من وسائط الاتصال، بالإضافة إلى استخدام الرموز التعبيرية أثناء المحادثة، والتي زادت من اقبال الطالبات على التفاعل الاجتماعي.

تعد عملية تنمية المعارف والمهارات الخاصة بتطوير مهام تقصى الويب، والتمكن منها عملية تعليمية معقدة تشتمل على إجراءات ومهام تعليمية متعددة ومترابطة، تتطلب من الطالبة بذل الكثير من الجهد والمثابرة على تنفيذ المهام المطلوبة، والتي قد تراها الكثير من الطالبات مهام صعبة ومملة. وقد أدى تنظيم الدافعية عبر التفاعل الاجتماعي بالموبايل واستخدام بيئة التعلم الإلكتروني إلى زيادة التحصيل المعرفي والمهارى. وهذا يتوافق مع ما أكده ولترز (Wolters, 1998; 1999) وجرونشيل وزملاؤه (Grunschel, Schwinger, Steinmayr, & Fries, 2016) وثامر البليهى وإسلام عبد الغنى (٢٠١٩) أن استخدام الطالب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، وقدرته على ضبط جوانب دافعيته يرتبط بشكل موجب بالإنجاز الاكاديمي وطول فترة المثابرة، وعدم التسويف. وبالتالي يعد مؤشرًا لقدرة الطالبة على تنظيم تعلمها ذاتيًا، واندماجها ومثابراتها في المهام والأنشطة التعليمية. كذلك أوضح ولترز (Wolters, 2003) أن ضعف تحصيل الطلاب قد لا يرجع دائمًا لقلة الجهد المبذول أو عدم القدرة على التعلم، وإنما قد يرجع إلى عدم قدرة الطالب على تنظيم الدافعية. وعليه فإن تنظيم الدافعية من خلال نمطي التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية باستخدام تطبيق سهل الاستخدام ومألوف لكل من الطالبات وأستاذ المقرر كتطبيق الواتساب زاد من رغبة الطالبة في الانخراط في عمليات التنظيم واستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، والذى أدي إلى زيادة مثابراتهن على إتمام المهام التعليمية المطلوبة بفعالية وكفاءة.

وتتماشى نتائج البحث الحالي مع دراسة ين وآخرون (Yen, et al., 2005) التي أكدت على وجود علاقة بين قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، والقدرة على الأداء التعليمي بشكل أفضل وزيادة القدرة على الإنجاز الاكاديمي. ونتائج دراسة دوميلير ودرسيل (Daumiller & Dresel, 2019) التي أكدت أن دعم استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني أدى إلى زيادة قدرة الطلاب على توظيف استراتيجيات تنظيم الدافعية، وزيادة الدافعية واستخدام المزيد من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، والذى أدى بدوره إلى زيادة التحصيل المعرفي والتنظيم الذاتي.

كما تتماشى هذه النتائج مع الأساس النظرى لنظريات المحادثة والحضور الاجتماعي والشبكات الاجتماعية، والتي تؤكد أن التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين نظامين معرفيين، كالطالبة وأستاذ المقرر، والطالبات بعضهن البعض، من خلال المحادثة والحوار تؤدى إلى بناء المعرفة والوصول للفهم المشترك. فقد أدى الحوار المتبادل بين "الطالبة وأستاذ المقرر" في نمط التفاعل الأول إلى دعم الطالبة أثناء عمليات تنظيم دوافعها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية، مع تقديم التغذية الراجعة الفورية بواسطة أستاذ المقرر عبر رسائل الموبايل بأشكالها المختلفة، وباستخدام الرموز التعبيرية. أما في نمط التفاعل الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" فقد أدى التفاعل الاجتماعي بين الطالبات بعضهن البعض إلى التشارك في حوار تفاعلي عبر المراسلة الفورية، وتكوين مجتمع افتراضي على الخط، لوضع خطط مشتركة لتنظيم دوافعهن وتنفيذها وتقويمها في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية.

بالإضافة إلى ما سبق تشير النتائج إلى عدم وجود فرق بين المجموعتين في التحصيل المعرفي البعدي، بينما يوجد فرق بين نمطي التفاعل الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تطوير مهام الويب، ويمكن تفسير ذلك على النحو الآتي:

ظهرت الفروق بين نمطي التفاعل الاجتماعي في الجانب الأدائي لمهارات تطوير مهام تقصى الويب بينما تساوت المجموعتين في التحصيل المعرفي، حيث تطلب التمكن من الجانب الأدائي بذل جهد أكبر وقت أطول من الطالبات، منذ بداية عملية التعلم الإلكتروني حتى نهايته مقارنة بالتمكن من الجانب المعرفي، والذى تركز في الجزء الأول من المحتوى التعليمي بالموديول الأول بصفة خاصة، فمع زيادة المهارات المطلوب اكتسابها وتعقدها، بدأ يتضح تأثير اختلاف نمط التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية. واتضح من النتائج أن تشارك الطالبات مع بعضهن البعض، وتبادلهن الحوار والمناقشة من خلال المراسلة الفورية عبر الموبايل، زاد من قدرة الطالبات على التأثير على دافعيتهن وتنظيمها، والتحكم في الجهد والمثابرة وإدارة البيئة والوقت والسلوك، ومواجهة التحديات والاحباطات معًا أثناء التعلم الإلكتروني، والاقبال على التعلم والاستمرار في إنجاز المهام التعليمية الصعبة أو المملة. وتتوافق هذه النتائج مع ما أكده ولترز وميولير (Wolters & Mueller, 2010) أن الجهد الذى يبذله المتعلم لتنظيم مستوى الدافعية، يعمل على تحسين مستوى تعلمه ومستوى دافعيته. وتؤكد دراسة لي وينج (Lee & Yang, 2014) على أهمية التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم في دعم تنظيم التعلم اجتماعيًا. كما تؤكد النظرية البنائية الاجتماعية على أن الطلاب يكتسبون عمليات التنظيم الذاتي من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تتم فيما بينهم.

كما تتماشى النتائج مع دراسة جارفيونجيا وآخرين (Järvenoja, et al., 2017) التي وجدت أن دعم تنظيم الدوافع والانفعالات بين المتعلمين بعضهم البعض باستخدام تطبيق الموبايل أثناء التعلم الإلكتروني التشاركي حث المتعلمين كأفراد أو كمجموعة على التعبير عن عمليات التعلم الخاصة بهم، وبأفراد المجموعة، وتنشيط عمليات التنظيم الرئيسية، مثل تحديد الأهداف، ووضع الخطط، وتبنى الاستراتيجيات، والمراقبة والتقييم.

كذلك تتماشى هذه النتائج من نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على التأثير الفعال للتفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني على زيادة التحصيل المعرفي وتنمية المهارات كدراسة دجنج وآخرين (Jung, et al., 2002) التي أثبتت فعالية نمطا التفاعل الاجتماعي: المتعلم مع المعلم، والتفاعل التشاركي بين المتعلمين بعضهم في تحسين التعلم، وزيادة الاتجاه الايجابي نحو التعلم الإلكتروني والرضا عنه. ونتائج دراسة زينب خليفة (٢٠١٥) التي لم تجد فرق بين أنماط التفاعل الإلكتروني في التحصيل المعرفي، بينما تفوق نمط التفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض في اكتساب الاتجاهات ايجابية. كذلك أكدت نتائج دراسة عمرو علام (٢٠١٦) على فعالية نمط تفاعل الأقران في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

(ب)-مناقشة النتائج الخاصة بأثر التفاعل الاجتماعي على خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني:

تشير النتائج إلى الأثر الفعال للتفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بنمطيه (الطالبة مع أستاذ المقرر- الطالبات مع بعضهن البعض) لتنظيم الدافعية على خفض مستوى الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، ووجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين في مستوى خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني لصالح نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض"، ويمكن ارجاع ذلك إلى الآتي:

- تصميم بيئة تعلم إلكتروني تفاعلية غنية بالمثيرات التعليمية والأنشطة التعليمية المتعددة والمتنوعة، وفي ضوء استراتيجيات تعلم متمركزة حول الطالبة، وتوظيف نمطين للتفاعل الاجتماعي عبر التراسل الفوري باستخدام تطبيق الواتساب المألوف والمحبب لدى الطالبات. فقد أتاح الحوار والمناقشة والتواصل الاجتماعي بين الطالبة وأستاذ المقرر، والطالبات بعضهن البعض، فرص للتعبير عن المشاعر والانفعالات السلبية، والتنفيس عنها، وتقديم تغذية راجعة فورية، والتعزيز الإيجابي. كما نجح التفاعل الاجتماعي في تيسر عمليات تنظيم الدافعية وزيادة الدوافع وتنظيم المشاعر السلبية لدى الطالبات من الشعور بالملل وضعف الاهتمام وعدم الرغبة في تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية.

كما عمل على توطنة العلاقات الاجتماعية بين الطالبة وأستاذ المقرر، والطالبات بعضهن البعض، وزاد من فرص الحديث الذاتي والتنفيس الانفعالي والتعبير عن المشاعر بحرية وبدون خجل أو قيود. ودفع التواصل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية الطالبات على كتابة الرسائل بأشكال متنوعة غنية بالمثيرات وقراءتها والتعليق عليها، واستخدام التعبيرات الرمزية للتعبير عن المشاعر والانفعالات سواء السلبية أو الايجابية، والذى أدى بدوره إلى جذب الانتباه واستثارة الدافعية وزيادة الاهتمام والرغبة بالتعلم الإلكتروني وتقليل الشعور بالضجر والرتابة أثناء تنمية المهارات والتمكن منها.

وتتفق هذه النتائج مع النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي بين الأفراد فاكتساب المتعلم المعارف والمهارات، وأن كل متعلم له منطقة نمو قريبة، فإن وجد من يحفزها ويدعمها أصبح المتعلم قادرًا على تجاوز المهام التي يصعب عليها تكميلها بمفرده، وإنجازها بمساندة المعلم أو زميل آخر (Vygotsky, 1978).

- ساهمت عملية تنظيم الدافعية من خلال نمطي التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية، وخاصة نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" في مساعدة الطالبات على التغلب على بعض المشكلات والاحباطات التي يعانى منها الطلاب بصفة عامة بالمرحلة الجامعية، والتي تؤدى للشعور بالضجر والرتابة أثناء التعلم، منها: فقدان الاستثارة والدافعية، فقدان الشعور بالمتعة والاستمتاع وعدم الرضا، عدم الانتباه والإفادة من الوقت وتوظيفه، فقدان التقدير الإيجابي للذات، العزلة وانعدام التواصل الاجتماعي، فقد أدى تشارك الطالبات مع بعضهن البعض في وضع الخطط لتنظيم الدافعية في ضوء استراتيجيات تنظيم الدافعية كاستراتيجية التحكم ببيئة التعلم وتحسين الاهتمام وحديث الذات الموجه نحو الأداء وتنفيذها وتقويمها معًا بشكل جماعي إلى تعزيز المعتقدات الدافعية وقيمة المهام التعليمية والكفاءة الذاتية، وزاد الشعور بالتواصل الاجتماعي والتقدير الذاتي والاستمتاع بالتعلم، وبالتالي خفض من الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني لدى الطالبات، ورفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي المعرفي والمهارى لمهارات تطوير مهام تقصى الويب.

وهذا النتائج تتماشى مع نتائج دراسة فريتا وفريتا (Fritea & Fritea, 2013) التي وجدت علاقة بين الضجر أثناء التعلم واستخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية الذاتية، وتأثيرهما المشترك على الإنجاز الاكاديمي. ودراسة بكران وآخرون (Pekrun et al. 2010) والتي أكدت

على العلاقة بين افتقاد المتعلم للدافعية للتعلم وانخفاض الاستثارة وعدم الرضا والشعور بالضجر أثناء التعلم، والذى يؤدى إلى إعاقة التحصيل والإنجاز الأكاديمي. وعليه فإن حث الطالبات على تنظيم دوافعيته أثناء التعلم باستخدام نمطي التفاعل اجتماعي، وخاصة النمط الثاني عبر تطبيق الواتساب أدى إلى خفض الشعور بالضجر لديهن.

كما تتماشى النتائج مع ما أكدوا هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) وهوفنير ولى (Hoffner, & Lee, 2015) على أن التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية باستخدام تطبيق الواتساب يقلل من الانفعالات السلبية، ويزيد من الشعور بالمتعة والسعادة أثناء التعلم. وأن استخدام الطلاب الرسائل النصية والتعبيرات الرمزية يعزز الروابط والعلاقات الاجتماعية والصداقة بين الطلاب وأستاذ المقرر، وبين الطلاب بعضهم البعض. كما يتيح الفهم الدقيق للمشاعر والأحاسيس، ويولد الشعور بالثقة والألفة بين المتصلين. وهذا يوضح التأثيرالفعال للتفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بالموبايل في تنظيم الدافعية للتعلم، والذى اسهم بشكل ايجابى في خفض مشاعر الضجر والرتابة أثناء التعلم الإلكتروني.

لذلك أكد توسيل وآخرون (Tossell, et al.,) 2012 في ضوء نظرية ثراء الوسائط أن التراسل الفوري عبر الموبايل واستخدام الرموز التعبيرية (emoticons) يعزز الاتصال والتفاعل الاجتماعي الإلكتروني، ويقلل الحواجز النفسية بين المتصلين، سواء الطالبة وأستاذ المقرر أو الطالبات مع بعضهن البعض، ويزيد من منطقة الراحة النفسية (comfort zone) ويعزز التواصل والدعم الاجتماعي بينهم، والذى قد أدى بدور إلى زيادة القدرة على تنظيم الدافعية والشعور بالرضا والاهتمام لدى الطالبات، وبالتالي أدي إلى تخفيف الشعور بالضجر والملل أثناء التعلم الإلكتروني، وزاد من قدرة الطالبات على التحصيل المعرفي والمهارى.

- نجح نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" لتنظيم الدافعية من خلال التفاعل الجماعى التشاركى عبر الحوار والمناقشة والاعتماد الايجابى المتبادل بين أعضاء المجموعة الواحدة، وتبادل المسئولية الفردية والجماعية على تحفيز الطالبات على المحافظة على الدوافع وتزويدهن بالمهارات اللازمة لمواجهة الانفعالات السلبية كالضجر أثناء التعلم الإلكتروني سواء الناتج عن الشعور بالملل والرتابة أو الناتج عن صعوبة المهمة التعليمية. كذلك عزز القدرة على بذل الجهد والمثابرة لديهن أثناء تنفيذ مهام التعلم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عصام نصار، ٢٠١٨) التي أكدت أن تشارك التلاميذ مع

بعضهم البعض ساعدهم في الشعور باليقظة والانتباه وتقدير الذات والمتعة والبهجة أثناء التعلم. كما ساهم التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ في تحسين مستوى التشارك وزيادة الدافعية للتعلم، والذى أدى بدوره إلى خفض الشعور بالضجر أثناء التعلم وزيادة مستوى التحصيل المعرفي. ودراسة جارفيونجيا وآخرين (Järvenoja, et al., 2017) التي أكدت على فاعلية التواصل عبر تطبيق الموبايل في حث مجموعات الطلاب على تنظيم الدوافع والانفعالات بشكل مشترك اجتماعيًا. كما يتفق مع دراسة أمال الفقي (٢٠١٦) التي أوضحت أن الحوار والحديث الذاتي الايجابى والتشارك بين الطلاب، ومساعدتهم على التعرف على مواطن القوة لديهم وتقديم النصح والمشورة، وتطوير نظام تعليم يتسم بالمرونة والدافعية، يعد من آليات إدارة ظاهرة الضجر والسيطرة عليها لدى الطلاب. ودراسة مصطفي مظلوم (٢٠١٤) التي أوضحت أن أسلوب التنفيس الانفعالي، وتفريغ الانفعالات من خلال التحدث والتداعى الحر وتشجيع التعبير عن ما يجول بالنفس من إحباطات وحاجات ومشكلات ومخاوف في إطار من حسن الإصغاء، يخفف من الخبرات الانفعالية السلبية كالضجر التعليمي.

(ج) مناقشة نتائج تحليل الاستبانة المفتوحة للتعرف على آراء الطالبات عن التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل بنمطيه لتنظيم الدافعية:

تم تحليل استجابات الطالبات على الأسئلة المفتوحة الخاصة بكل محور من محاور الاستبانة الثلاث، وهى: آراء الطالبات نحو تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية، ونمط التفاعل، آراء الطالبات نحو استخدام تطبيق الواتساب في التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية وأشكال الرسائل الفورية، آراء الطالبات نحو استراتيجيات تنظيم الدافعية من حيث الفائدة والقدرة على الاستخدام في المستقبل، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، ثم تم مناقشة نتائج الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

١- مناقشة آراء الطالبات عن تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية ونمط التفاعل الاجتماعي المفضل :

يوضح الجدول التالي جدول (١٨) النسب المئوية لآراء الطالبات بعد تحليل استجاباتهن نحو استخدام التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية في تنظيم الدافعية، ونمطا التفاعل الاجتماعي المفضل لدى الطالبات عبر التراسل الفوري باستخدام تطبيق الواتساب، والاهتمام بالجوانب الوجدانية كتنظيم وإدارة الدوافع وخفض المشاعر السلبية كالضجر والملل أثناء عملية التعلم الإلكتروني.

جدول (١٨) النسب المئوية لآراء الطالبات عن تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بالموبايل، ونمط التفاعل الاجتماعي المفضل

م	السؤال	نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة وأستاذ المقرر"		نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"	
		موافق	غير موافق	موافق	غير موافق
١-	هل ترين أن مناقشة خطط تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب كان مفيدًا أثناء التعلم الإلكتروني بهذا المقرر؟ لماذا؟	%٩٥	%٥	%٩٨	%٢
٢-	هل تشعرين أن مناقشة خطط تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب زاد من دافعيتك للتعلم، وقدرتك على الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني بهذا المقرر؟ لماذا؟	%٩٤	%٦	%٩٨	%٢
٣-	هل وجدت استخدام تطبيق الواتساب عبر الموبايل أداة مناسبة لمناقشة خطط تنظيم الدافعية، وتشجعيك على الاستمرار في التعلم الإلكتروني؟ لماذا؟	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠
٤	هل تفضلين مناقشة خطط تنظيم الدافعية مع زميلاتك بشكل تشاركي عبر تطبيق الواتساب ؟ لماذا؟	%٧٠	%٣٠	%٩٠	%١٠
٥	هل تفضلين مناقشة خطط تنظيم الدافعية بمفردك مع أستاذ المقرر عبر تطبيق الواتساب؟ لماذا؟	%٥٥	%٤٥	%٢٠	%٨٠
٦	هل تشعرين أنه يجب الاهتمام بالجوانب الوجدانية كتنظيم الدوافع وإدارتها وخفض المشاعر السلبية كالضجر والملل أثناء عملية التعلم الإلكتروني؟ لماذا؟	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠

يتضح من الجدول السابق جدول (١٨) أن أغلب الطالبات سواء اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة وأستاذ المقرر" أو نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" رأين أن مناقشة خطط تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل باستخدام تطبيق الواتساب كان مفيدًا أثناء التعلم الإلكتروني، وزاد من دافعيتهن نحو التعلم الإلكتروني والاستمتاع به، وفيما يلى عينة من لاستجابات الطالبات: "مناقشة الخطط عبر الموبايل كان يحفزني ويساعدني على إنجاز الأنشطة التعليمية المطلوبة منى"، " جعلتني أشعر أن لدى دافعية وحماس للتعلم وتنفيذ الانشطة التعليمية"، "تنفيذ الخطط كان مفيدً جدًا... جدًا...، وسهل، ولم يستغرق وقت طويل منى"، "أحببت فكرة تنظيم الدوافع وسوف استمر في استخدامها في كل مجالات حياتي وليس في الدراسة فقط"، "كانت المناقشات ترفع من دافعيتي نحو إنجاز مهامي التعليمية، وتشعرني بأنني لست بمفردي بل يوجد أصدقائي معي يشجعوني ويدعموني"، " تقريبًا جميع الخطط كانت مفيدة بالنسبة لي، استفدت منها أثناء تعلمي الحالي، وفي حياتي بشكل عام".

كما يتضح من الجدول السابق جدول (١٨) أن (٩٠%) من الطالبات اللاتي استخدمن نمط التفاعل الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" يفضلن التفاعل الاجتماعي التشاركي مع الزميلات في تنظيم الدافعية، بينما يفضل (٢٠%) منهن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر"، أما بالنسبة للطالبات اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر "فبالرغم أنهن استخدمن نمط التفاعل الطالبة بمفردها مع أستاذ المقرر إلا أن (٧٠%) منهن يفضلن استخدام نمط التفاعل التشاركي مع الزميلات، بينما فضل (٥٥%) منهن نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة مع أستاذ المقرر". وهذا يوضح أن أغلب الطالبات يفضلن استخدام التفاعل الاجتماعي التشاركي "الطالبات مع بعضهن البعض" بالمقارنة بنمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع استاذ المقرر" عبر المراسلة الفورية لتنظيم الدافعية. وهذا قد يفسر سبب تفوق الطالبات اللاتي استخدمن نمط التفاعل الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" في تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الشعور بالضجر لديهن أثناء التعلم الإلكتروني بالمقارنة بالطالبات التي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر".

فقد رأت الطالبات أن التشارك مع الزميلات في تنظيم الدافعية، هو النمط الأفضل حيث أن التواصل مع الزميلات زاد من قدراتهن على تنظيم دافعيتهن بطرق متنوعة ومبتكرة، وزاد من قدراتهن على التعبير عن مشاعرهن وإدارتها وتنظيمها. كذلك عبرت بعض الطالبات إن مساعدة الزميلات في تنظيم دوافعهن زاد من قدراتهن على التنظيم

والتنسيق فيما بينهن، وعزز العلاقات الاجتماعية بينهن والدعم الوجداني. وفيما يلى عينة لاستجابات الطالبات التي تؤيد استخدام نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" عند تنظيم الدافعية باستخدام المراسلة الفورية: "التشارك مع الزميلات أفدني في تبادل الأفكار والمشاعر"، التشارك وتبادل الآراء زاد من قدرتي على تنظيم دافعيتي وشعرت بالتحدي والمتعة"، "التشارك خفف علي الأعباء وأثار دافعيتي بشكل ملحوظ"، "أرغب في الاستفادة من خبرات وآراء الآخرين"، " تعدد الأفكار والآراء وقت المناقشة مفيد للجميع وشجعنا على التعلم معًا"، "التواصل والمناقشة مع زميلاتي زاد من قدرتنا على الابداع والابتكار أثناء تنظيم دوافعنا"، "التشارك مع الزميلات كان أفضل أشعر بالخجل عند التحدث بمفردي مع أستاذ المقرر"، "وجود زميلاتي في المجموعة يشعرني أكثر بالراحة".

أما بالنسبة لاستجابات الطالبات التي تفضل نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ" عند تنظيم الدافعية فقد عبرت الطالبة عن رغبتها في استخدام هذا النمط لأنه يتيح لها التعبير عن نفسها بحرية بدون خجل أو خوف من تعليقات الزميلات. كما وضحت الطالبات أن هذا النمط من التفاعل الاجتماعي سمح لهن بالتعبيرعن المشكلات والاحباطات التي تواجههن، ومشاركة أستاذ المقرر في حلها من خلال المناقشة والحوار، مما زاد من قدراتهن على تنظيم دوافعها، وقدراتها على التعلم وإنجاز المهام التعليمية المطلوبة بنجاح. وفيما يلى عينة من استجابات الطالبات : "أفضل العمل بمفردي وتلقى التغذية الراجعة من أستاذ المقرر" "بمفردي أفضل حتى لا يطلع أحد على آرائي وأفكاري الشخصية"، "أفضل التواصل مع أستاذ المقرر فمن الصعب علي الافصاح عما بداخلي بحرية مع الزميلات"، "التواصل مع أستاذ المقرر جعلني أشعر بأنها تقف بجانبي وتساعدني، مما زاد من قدرتي على تنظيم دوافعي والاستمتاع بالتعلم"، "جعلني على تواصل مستمر مع أستاذ المقرر وشعرت بدعمها الدائم لي"، "أفضل التواصل بمفردي مع أستاذ المقرر لاحتفظ بخصوصيتي وأكون أكثر صراحة بدون أي تأثيرات أو شعور بالإحراج".

كذلك يتضح من الجدول السابق جدول (١٨) أن جميع الطالبات شعرن بأهمية الاهتمام بالجانب الوجداني كتنظيم الدوافع وخفض المشاعر السلبية كالضجر أثناء التعلم الإلكتروني، وفيما يلى عينة لاستجابات الطالبات: "الاهتمام بالجانب الوجداني والتعبير عن المشاعر قربني من زميلاتي وحببني في عملية التعلم"، "قلل تنظيم الدافعية من الضغط النفسي أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية وحفزني على تنفيذ المهارات بطريقة فعالة"، " نحتاج إلى الاهتمام بما يزيد دافعيتنا ويحسن من نفسيتنا أثناء التعلم". وهذا يوضح تأثير عمليات التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية في تقليل الشعور بالضجر والملل والرتابة أثناء التعلم الإلكتروني،

وزيادة قدرة الطالبة على الاستمتاع بالتعلم، وتوفير فرص لتقديم الدعم الوجداني من خلال التواصل الفوري والمستمر بين الطالبات وأستاذ المقرر أو الطالبات بعضهن البعض باستخدام رسائل الموبايل.

مما سبق يتضح أن آراء الطالبات تتفق مع نتائج البحث الحالي، حيث نجح تنظيم الدافعية بالتفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية في زيادة التحصيل المعرفي والمهارى، وخفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني، خاصة نمط التفاعل الاجتماعي الثاني الذى يقوم على التنظيم التشاركي الاجتماعي بين الطالبات بعضهن البعض. كما أدى استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية على ضبط الأفكار والمشاعر المحبطة، وتحويل الأنشطة التعليمية المملة والمكررة إلى أنشطة أكثر إثارة، وتركيز انتباه الطالبات نحو الأهداف التعليمية، وتقسيم المهام والأهداف المعقدة إلى أهداف أبسط يمكن تحقيقها بسهولة. كذلك عمل على تحسين الأهمية الشخصية والموقفية وضبط الظروف البيئية. كما تتفق آرائهن مع نتائج البحوث والدراسات السابقة كدراسة ريمان وآخرين (Raiman, et, al., 2017) التي أكدت أن المراسلة الفورية عززت العلاقات الاجتماعية والتنسيق بين المجموعات، وتطوير الدعم الوجداني بينهم والحضور الاجتماعي الموسع بين المشاركين في المحادثات، وكانت مصدرًا للتغذية الراجعة والدعم العاطفي في المواقف المجهدة والمقلقة. ودراسة بيمر وآخرين (Pimmer, et al., 2019) التي توصلت إلى أن اشتراك الطلاب في مجموعات الحوار عبر الواتساب زاد من قدراتهم المعرفية وقدراتهم على التواصل المهني بشكل ملحوظ. كما أكد ماكاسلين McCaslin (2009) أن التنظيم التشاركي يحدث من خلال النشاط والمشاركة والعلاقات المتبادلة بين الأفراد، ومن خلال العمل داخل منطقة النمو التقاربي. فالأفراد يتعلمون كيفية التحكم في استراتيجياتهم الذاتية وتقييماتهم من خلال مراقبة التنظيم الذاتي أو تجربته مع شخص آخر داعم. فمن منظور البنائية الاجتماعية، يظهر فئتين: (أ) التنظيم الفردي المستهدف لصالح الجماعة، (ب) والتنظيم الجماعي الذي تقوم فيه المجموعات بتنمية الوعي المشترك بالأهداف والتقدم نحو عمليات التنظيم المشترك، وبالتالي التنظيم التشاركي كجماعة.

كذلك تتفق آراء الطالبات مع نتائج دراسة جارفيلا وآخرين (Järvelä, et, al., 2008) التي اهتمت بتحليل عملية تنظيم الطلاب لدوافعهم بشكل تشاركي أثناء مهام التعلم التشاركية كميًا ونوعيًا. ووجدت أن الطلاب استخدموا عددًا من استراتيجيات تنظيم الدوافع التشاركية مثل التعزيز الاجتماعي وهيكلة المهام أثناء تفاعلهم التشاركي مع بعضهم البعض، والتي ساعدتهم على التحكم في التحديات الاجتماعية الخاصة بالمهمة. وأكدت النتائج أن التنظيم الاجتماعي التشاركي بين المتعلمين ببيئة التعلم الإلكتروني وفر فرصًا للتبادل الاجتماعي والبناء المشترك لتنظيم التعلم.

٢- مناقشة آراء الطالبات نحو استخدام تطبيق الواتساب في التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية وأشكال الرسائل الفورية:

يتضح من نتائج الجدول السابق جدول (١٨) أن جميع الطالبات في المجموعتين التجريبيتين يرين أن استخدام المراسلة الفورية عبر الموبايل، وخاصة باستخدام تطبيق الواتساب أداة فعالة وناجحة في زيادة قدراتهن ورغبتهن في التواصل ومناقشة خطط تنظيم الدافعية سواء من خلال تواصل الطالبة بمفردها مع أستاذ المقرر أو من خلال التواصل الجماعي مع الزميلات في نفس المجموعة. وفيما يلى عينة لإجابات الطالبات: "الموبايل متاح في أي وقت وأي مكان"، " سهل وسريع، ممكن استخدمه براحتي في أي وقت وأي مكان" "استخدام الواتساب ساعدني في الاحتفاظ بالخطط دائما أمامي"، "الموبايل لا يفرقني وأصبح من الممكن استخدامه في التعلم"، "استخدام الواتساب أتاح لي تنفيذ الخطط عند وصلها، وفي وقت الفراغ"، وبتحليل استجاباتهن يتضح أنهن يرين أن استخدام تطبيق الواتساب مألوف ومفضل لديهن، فقد أعدتن استخدامه، وأن التراسل الفوري عبر الموبايل سهل عليهن تنفيذ الخطط، وتوافر الموبايل المتصل بالإنترنت معهن باستمرار يسر عليهن وضع الخطط، ومتابعة تنفيذها، وتقويمها في أي وقت ومكان.

أما بالنسبة لأشكال الرسائل الفورية التي تفضلها الطالبات أثناء مناقشة خطط تنظيم الدافعية عبر تطبيق الواتساب، يوضح الجدول التالي جدول (١٩) آراء الطالبات نحو تفضيلاتهن لأشكال الرسائل الفورية عند التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية عبر الموبايل.

جدول (١٩) آراء الطالبات عن أشكال الرسائل الفورية واستخدام الرموز التعبيرية أثناء التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية عبر تطبيق الواتساب

م	شكل الرسالة الفورية المفضلة لدى الطالبات عند تنظيم الدافعية وتشجيع الاستمتاع بالتعلم	المجموعة الأول: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة مع أستاذ المقرر"	المجموعة الثانية: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"
١-	الرسائل النصية	٦٠%	٧٥%
٢-	الرسائل الصوتية	٦٠%	٥٥%
٣-	الفيديو	٣٠%	١٠%
٤-	الصور والرسوم والرموز التعبيرية	٨٥%	٩٠%

يتضح من الجدول السابق جدول (١٩) أن (٧٥% - ٥٥%) من الطالبات في المجموعتين التجريبيتين يفضلن استخدام الرسائل النصية والرسائل الصوتية عند تنظيم الدافعية بالمراسلة

الفورية عبر تطبيق الواتساب، كما يفضل (٨٥%-٩٠%) من الطالبات استخدام الصور والرموز التعبيرية عند تنظيم الدوافع من أجل التعبير عن المشاعر والأحاسيس أثناء التفاعل الاجتماعي سواء في نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر" أو في نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض". وبالرغم من أن الطالبات عبرن عن رغبتهن في استخدام الرسائل النصية والرسائل الصوتية بنسب شبة متساوية في المجموعتين، إلا أن الباحثة لاحظت أن استخدام الشكل النصي هو الغالب على الرسائل التي استخدمتها الطالبات في تنظيم الدافعية في النمطين.

وقد يرجع ذلك إلى أن الرسائل النصية تعد الشكل الأساسي والمعتاد عند التراسل الفوري بالنسبة لطالبات في المرحلة الجامعية اللاتي يمتلكن مستوى عالي من مهارات القراءة والكتابة. وفيما يلى عينة من إجابات الطالبات:" أفضل استخدام الرسائل الصوتية والكلام المباشر لأنه أكثر قدرة على توصيل الأحاسيس والمشاعر"، " أفضل الصوت في شرح وجهة نظري"، " في أحيان كثيرة يصعب على التعبير عن نفسى عبر الرسائل النصية"، "النص ساعات بيكون ممل ومش بيعبر عن كل حاجة"، " استخدام النص في بعض الاحيان يؤدي لحدوث بلبلة، فليس الجميع لديه القدرة على استخدام التعبيرات الصحيحة لتوضيح وجهة نظره" بينما ترى أخريات أن الرسائل النصية كافية وقادرة على التعبير عن الأفكار والآراء بشكل أفضل لأنها تتيح للكاتب التفكير في ما يكتب ومراجعته وتصحيحه قبل ارساله.

أما بالنسبة لاستخدام التعبيرات الرمزية والرسوم والصور فقد أكدت جميع الطالبات رغبتهن في استخدام الرموز التعبيرية واستقبالها أثناء التفاعل الاجتماعي. وفيما يلى عينة من إجابات الطالبات: "يضيف جو من البهجة والمرح" ، "يزيل الشعور بالرهبة والحرج أثناء التواصل مع أستاذ المقرر"، "يرفع من الروح المعنوية ويزيد الحافز للتنظيم الدوافع"، "التراسل عبر الموبايل واستخدام التعبيرات الرمزية يخرجني من جو الدراسة والذى أحتاج إليه أحيانا أثناء ضغط التعلم وتراكم المهام"، "تضيف البهجة "، " استخدام أستاذ المقرر التعبيرات أشعرني بالفرح والسعادة"، "النص بمفرده لا يوضح المشاعر لكن استخدام الرموز والرسوم يجعل الرسالة أوضح وأدق".

تتفق آراء الطالبات نحو استخدام تطبيق الواتساب في التفاعل الاجتماعي لتنظيم الدافعية مع آراء الطلاب في دراسات سابقة كدراسات (وفاء عوجان، ٢٠١٦؛ Bere, 2013) التي تناولت تقييم استخدام تطبيق الواتساب في التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم البعض، حيث أكدوا أن المراسلة الفورية عبر الواتساب أداة فعالة، وطريقة سهلة وممتعة للتواصل والحوار المتبادل مع معلميهم والزملاء، مما عزز من قدراتهم على التعلم النشط والتعاون مع بعضهم البعض وكسر الحواجز المادية والنفسية وزيادة الدافعية للتعلم. وأكدت دراسة هسيه وتسينج (Hsieh & Tseng, 2017) على

فاعلية استخدام الرسائل النصية والتعبيرات الرمزية أثناء التراسل الفوري عبر الموبايل باستخدام الواتساب وتأثيره الايجابي على الشعور بالمتعة والمرح أثناء التفاعل الاجتماعي عبر الموبايل. والذى يرجع لثراء الرسائل من حيث الوسائط، واستخدام الرموز التعبيرية التي تيسر على المرسل التعبير عن مشاعره غير اللفظية بوضوح، وتُمكن المستقبل من الفهم الدقيق للمشاعر والأحاسيس سواء الايجابية أو السلبية.

وبالمثل أكد توسيل وآخرون (Tossell, et al., 2012) أن الرموز التعبيرية (emoticons) المستخدمة بالمراسلة الفورية تحسن الاتصال والتفاعل الاجتماعي ببيئة التعلم الإلكتروني، وتولد مشاعر الثقة والألفة بين المتصلين. كما تعزز الروابط والعلاقات الاجتماعية. كما تتفق النتائج مع نظرية ثراء الوسائط فثراء الرسائل أثناء المراسلة الفورية عبر الواتساب يسر عملية التفاعل الاجتماعي بين الطالبات بعضهن البعض، وبين الطالبة وأستاذ المقرر وجعله أكثر ممتعة، وزاد من قدرة الطالبات على تنظيم دوافعهن، والذى أدى إلى خفض الشعور بالضجر والملل أثناء التعلم الإلكتروني وزاد من قدرتهن على التحصيل المعرفي والإنجاز الاكاديمي.

٣- مناقشة آراء الطالبات عن استراتيجيات تنظيم الدافعية من حيث الفائدة والقدرة على الاستخدام في المستقبل:

تم تحليل اجابات الطالبات للتعرف على الخطط التي شعرت الطالبة بأنها كانت مفيدة من وجهة نظرها في تنظيم الدافعية والاستمتاع بالتعلم أثناء التعلم الإلكتروني، والتي ترغب في الاستمرار بتنفيذها أثناء عملية تعلمها المستقبلية. وتم إرجاع هذه الخطط إلى استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تندرج تحتها، وحساب النسب المئوية. والجدول التالي جدول (٢٠) يوضح النسب المئوية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية التي رأت الطالبات أنها ذات فائدة كبيرة أثناء تنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية.

جدول (٢٠)النسب المئوية لآراء الطالبات في استراتيجيات تنظيم الدافعية التي استفادت منها أثناء التعلم الإلكتروني، والتي ترغب في استخدامها في المستقبل

م	استراتيجية تنظيم الدافعية	المجموعة الأول: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبة مع أستاذ المقرر"	المجموعة الثانية: نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض"
١-	المتابعة الذاتية ومكافأة الذات	%٨٠	%٧٥
٢-	الحديث الذاتي الموجه نحو الأهداف (الأداء أو الاتقان) ووضع أهداف قريبة المنال	%٦٠	%٦٥
٣-	تحسين الاهتمام (الموقفي والشخصي)	%٥٥	%٦٥
٤-	التحكم البيئي	%٥٥	%٦٠

يتضح من الجدول السابق جدول (٢٠) أن النسب المئوية لآراء للطالبات بالنسبة لاستراتيجيات تنظيم الدافعية من حيث الفائدة والرغبة في الاستخدام في المستقبل، متشابهة في المجموعتين التجريبيتين: فقد اتفقت (٧٥%-٨٠%) من الطالبات سواء اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الأول "الطالبة مع أستاذ المقرر" أو اللاتي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي الثاني "الطالبات مع بعضهن البعض" في تنظيم الدافعية عبر المراسلة الفورية على فائدة استراتيجية متابعة الذاتية ومكافأة الذات، ورغبتهن في استخدامها في المستقبل. كما اتفق (٥٥%-٦٥%) من الطالبات على فائدة استراتيجيات الحديث الذاتي الموجة نحو الأهداف، والتحكم البيئي، وتحسين الاهتمام في تنظيم الدافعية عبر التراسل الفوري بالتعلم الإلكتروني ورغبتهن في استخدامها في المستقبل. وفيما يلى عينة من استجابات الطالبات: "خطط تحديد الأهداف وتقسيم المهام الصعبة كانت مهمة وضرورية"، "حبيت فكرة تحديد الأشياء التي تميزني"، "وضع هدف لي"، " وضع أسباب مقنعة تدفعني الى التقدم في العمل وإنجاز مهماتي" "ساعدتني الخطط في تنظيم العمل وترتيب الأفكار وتقسيم الوقت، وكانت بمثابة راحة كبيرة لي"، " أحببت فكرة كيف نجعل المهمة التعليمية ذات أهمية ومصدر متعة، ودفعتني إلى البدء في المهام واستكمالها بنجاح"، "أعجبتني خطط مكافأة الذات عند تحقيق المهمة المطلوبة" .

مما سبق يتضح أن أغلب الطالبات شعرنا بضرورة استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية من خلال التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية، واتفقنا في اختياراتهن الخاصة بالاستراتيجيات المفضلة لديهن وذات التأثير الفعال من وجهة نظرهن. وقد حصلت استراتيجية "المتابعة الذاتية والتعزيز الذاتي باستخدام عبارات التعزيز الايجابي" على أعلى نسبة مئوية من جانب الطالبات، ثم استراتيجيات الحديث الذاتي الموجة نحو الاهداف وتحسين الاهتمام، وأخيرًا التحكم البيئي.

وهذا يتماشى مع نتائج البحث الحالي حيث تفوقت طالبات المجموعتين التجريبيتين في كل من التحصيل المعرفي وفي تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب، وخفض الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني، خاصة المجموعة الثانية التي استخدمن نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض" . ويتفق مع أكده ولترز (Wolters, 2003) أن البحوث تشير إلى ان استخدام استراتيجية المتابعة الذاتية ترتبط ارتباطًا ايجابيًا بزيادة الجهد والأداء والسعادة والصحة النفسية لدى الطلاب. وأن استخدام استراتيجيات حديث الذاتي الموجه نحو الهدف يرتبط باستراتيجيات معرفية عليا كالتخطيط والتنظيم. كما أن قدرة الطالبات على وضع أهداف لأنفسهن عديدة ومتنوعة سواء مرتبطة بالأداء والحصول على درجات مرتفعة أو مرتبطة بالإتقان تشير لاكتسابهن القدرة على التنظيم الذاتي.

كـذلك يؤكـد اختيـار الطالبـات لاسـتراتيجيات الحديث الذاتي الموجه نحو الهدف، وتعبيرهن عن قدراتهن على وضع أهداف قريبة وتقسيم المهام الصعبة، والتفكير في أسباب مختلفة مقنعة للاستمرار في إنجاز المهام التعليمية، وتحويل المهام المملة والصعبة إلى أنشطة مثيرة وممتعة بطريقة فعالة على نجاح التفاعل الاجتماعي عبر المراسلة الفورية بنمطيه، خاصة النمط التشاركي في تنظيم الدافعية لدى الطالبات وفي تنمية المهارات التعليمية وخفض الشعور بالضجر أثناء التعلم الإلكتروني.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- استخدام نمط التفاعل الاجتماعي "الطالبات مع بعضهن البعض" لتنظيم الدافعية بالمراسلة الفورية عبر الموبايل، لما كان لها من أثر فعال على تنمية مهارات تطوير مهام الويب، خفض الضجر أثناء الإلكتروني، وآراء الطالبات عنه ايجابية.
- الاهتمام بالجوانب الوجدانية وتنظيم الدافعية عند تصميم التعلم الإلكتروني، لما لها من تأثير كبير على التحصيل المعرفي و المهاري وخفض الشعور بالضجر وزيادة القدرة على تنظيم التعلم وبذل الجهد والمثابرة أثناء أداء مهام التعلم المختلفة.
- تطوير تطبيقات الموبايل لتنظيم الدافعية والانفعالات أثناء التعلم الإلكتروني.
- استخدام المراسلة الفورية عبر تطبيق الواتساب من خلال أجهزة الموبايل الذكية لدعم التفاعل الاجتماعي بالتعلم الإلكتروني القائم على الويب أو التعلم النقال.
- توظيف التفاعل الاجتماعي وتطبيقات الموبايل في خفض الضجر أثناء التعلم الإلكتروني.
- الاهتمام بتدريب أخصائيات تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم استراتيجيات ومصادر التعلم الإلكترونية عبر الويب في ضوء المداخل التعليمية الحديثة حتي ينجحن في أداء المهنة بالمؤسسات التعليمية في المستقبل.
- إجراء مزيد من البحوث حول متغيرات تصميم تطبيقات المراسلة الفورية عبر الموبايل وإمكانية دمجها بالتعلم الإلكتروني أو التعلم المدمج، وتحليل تفاعلات الطلاب من خلالها، وآرائهم وتصوراتهم نحوها.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. أثر عدد الطالبات بمجموعة التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر التعليمي.

٢. أثر نوع الرسالة بالتفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تطوير مهام تقصى الويب وخفض الضجر التعليمي والرضا.

٣. أثر تنظيم الدافعية وفوق المعرفة بالمراسلة الفورية عبر الموبايل ببيئة التعلم النقال على التمكن من المهارات وخفض الانفعالات السلبية كالضجر التعليمي أو التسويف الاكاديمي.

٤. أثر تصميم تطبيق الموبايل لتنظيم الدافعية والمعرفة ببيئة التعلم الإلكتروني على بناء المعرفة وتنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم.

٥. أثر استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية ببيئة التعلم النقال على الإنجاز الاكاديمي والدافعية والرضا عن التعلم.

٦. العلاقة بين أنماط التفاعل الإلكتروني بالتعلم النقال وأسلوب التعلم على الانخراط المعرفي وتنمية المهارات و خفض الإرجاء الاكاديمي.

Types of Social Interaction through Mobile Instant Messaging for Motivation Regulation in an E-learning Environment and Their Impact on Developing Instructional Technology Specialists' Skills of web Quest Development and Reducing Boredom, and Their Opinions about it

Prepared by: Dr Zainab Hassan Hamed Elsallamy

Assosiate Prof. of Instructional Technology, Faculty of Women, Ain shams Univ.

Abstract:

Social interaction through mobile instant messaging and the use of smart mobile devices have become an integral and a supplemental part in e-learning, which play an effective role in the processes of communication and interaction between teacher and students, and between students themselves. The current research aims to develop two types of social interaction through mobile instant messaging to regulate motivation in a web-based environment, and to discover their impact on developing instructional technology specialists' skills of web quest development, and reducing boredom, and their opinions about it. In order to achieve this goal, the researcher used the Development Research Method and applied Elgazzar's (2014) ISD model in developing the e-learning environment with either types of social interaction through mobile instant messaging (the course professor with the student or the students with each other) to regulate motivation. The research tools consisted of a pre / post achievement test, two product evaluation rubrics, a scale of boredom during e-learning, and finally an open ended questionnaire to identify the students' opinions about social interaction through mobile instant messaging to regulate motivation. The research sample consisted of (60) female students in the fourth year, Instructional Technology and Information dept., who were randomly divided into two experimental groups. The two experimental groups design with pre and post testing was used, the research experiment was conducted and the research hypotheses was tested. The results

revealed that there is no statistically significant differences between the two types of social interaction in cognitive achievement, while there are significant differences between the two types of social interaction in developing the skills of designing web quest, the skills of developing web quest as a whole, and in reducing boredom during e-learning, in favor of the second type of social interaction to regulate motivation "students with each other". Female students' opinions emphasized the effectiveness of social interaction through mobile instant messaging in regulating motivation and reducing boredom, especially the second type of social interaction "students with each other ", and considered WhatsApp mobile application an effective and successful tool in increasing social interaction in e-learning. The students also expressed the benefits of using motivation regulation strategies in e-learning, and their desire to use it in the future, especially self-consequating and goal-oriented self-talk strategies. Finally, the researcher presented a set of recommendations and suggestions of future researches.

Key words: social interaction, mobile instant messaging, WhatsApp, motivation regulation, web quest development skills, boredom during e-learning, Instructional Technology specialists' opinions.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أروى بنت عبد الله الحربى (٢٠١٧) فاعلية نظام إلكتروني لإدارة المحتوى فى تنمية مهارات تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية فى المواقف التعليمية لدى معلمات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

أسماء السيد عبد الصمد ومى حسين أحمد (٢٠١٧) . العلاقة بين نمطى ممارسة المهام (موزعة – مركزة) وتوقيت تعزيز الأداء(فورى – متقطع – مرجأ) فى بناء الرحلات المعرفية عبر الويب وتصميمها وأثرهم على تقدير الذات وتحقيق جودة المنتج لدى الطالب المعلم ذي الشخصية الكمالية العصابية. مجلة تكنولوجيا التعليم ٢٧ (٣).

آمال الفقي (٢٠١٦). فعالية الإرشادي التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. مجلة التربية الخاصة، (١٥)، ٥٠-١٠٥.

بسمة علي عوض (٢٠١٨). تصميمان لواجهة تفاعل التطبيقات التعليمية بالهواتف الذكية في بيئة التعلم النقال وأثرهما على التحصيل والحمل المعرفي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

تحية محمد عبدالعال (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعني الحياة لدي طلاب الجامعة: دراسة في سيكولوجية المضجر. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٤٣٣-٥٢١.

ثامر البليهى واسلام عبد الغنى (٢٠١٩). الإسهامات النسبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للدافعية ومهارات الاستذكار فى التنبؤ بالأنجاز الأكاديمى. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب* (١٠٩)، ١٩٩- ٢٤٤.

حنان محمد الشاعر (٢٠٠٦) . أثر استخدام مدخل مهام الويب فى تنمية بعض نواتج التعليم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية . *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ١٦ ، ١٥٧ – ١٩٢.

خالد محمد فرجون (٢٠١١). توقيت استخدام التراسل الفوري في التعلم المدمج وأثره على اتقان التحصيل والأداء. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، ١٦٩ ، ١٩٦- ٢٣٠ .

ربيع أحمد رشوان (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عالم الكتب.*

رفقة مكرم برسوم (٢٠١٩). فاعلية التعلم باستخدام الفصول المقلوبة فى تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية (للأطفال) عبر الويب لدى الطالبات (المعلمات) تخصص الطفولة المبكرة. *مجلة دراسات فى الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة اسيوط، ٩*، ١-٤٥.

زينب خليفة (٢٠١٥). أثر نمط التفاعل الإلكتروني في التعلم المدمج على اكتساب مهارات استخدام وانتاج بعض المستحدثات التكنولوجية والاتجاه نحوه لدى طلاب دبلوم اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم. *مجلة تكنولوجيا التربية (٢٥)*، ١-٨٩.

شحته عبد المولى محمد (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم للدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتهما بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٩(٨٠)، ١٥٦ - ٢١٦ .

عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجية تقصى الويب في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التكنولوجي. *مجلة تكنولوجيا التعليم، ١٩(٦)*، ٤٥-٩٤.

عصام جمعة نصار (٢٠١٨). فعالية استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) فى خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل فى العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧١* (٣)، ١-٦٧.

عماد عبد الستار زيدان (٢٠١٨). فاعلية تطبيقات الهواتف الذكية لتعلم الجوانب العملية لتصنيف ديوى العشرى: دراسة تجريبية على طلاب قسم المكتبات جامعة كفر الشيخ. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، ٥* (٢)، ١٣٢-١٦٦.

عمرو جلال الدين علام (٢٠١٦). أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران/التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمى مدارس التربية الفكرية. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، (٧٨)، ١٣٣-٢٢٢.

فرج عبدالقادر وشاكر عطية وحسين عبدالقادر ومصطفي كامل (٢٠٠٥). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط٣* . أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.

ماجد محمد عيسى (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٢* ، ١-٥٠.

محمد عطية خميس (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني*. القاهرة، دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠١٥). *مصادر التعلم الإلكتروني، الجزء الأول: الأفراد والوسائط*. القاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط٢. القاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠١٨). *بيئات التعلم الإلكتروني، الجزء الأول*. القاهرة: دار السحاب

مصطفى علي مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم نفس*، ٣٦ (٥٢)، ٢٢٣-٢٤٦.

منال يوسف الدعيج (٢٠١٧). تطبيق النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا ٢ لتقييم النوايا السلوكية عند استخدام تطبيقات التراسل الفورى. مجلة مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الاسلامي، جامعة الازهر، ٢١ *(٦٣)، ١٧-٤٦*.

نزار أحمد عبد الحفيظ (٢٠١٦). ارتباط الرسائل الفورية (IM) المتبادلة بين معلمى التربية الفنية عبر تطبيق الواتساب بتخصصهم: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة*، ١١ (١)، ٦١-٧٦.

نهلة المتولى سالم (٢٠١٥). التأثيرات الفارقة لأنماط تفاعل المتعلم فى تطبيقات الهواتف الذكية على تنمية مهارات المونتاج الإلكترونى والاتجاه نحو التعليم النقال لدى الطلاب. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، (٦١)، ١٣٣-١٦٥.

نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦). الضجر الاكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٧ (١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.

هدى بنت يحي اليامي (٢٠١٤). *فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (eBook Interactive) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات*. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (مايو ٢٠١٣). المعايير القومية الاكاديمية قطاع كليات التربية. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. جمهورية مصر العربية.

وفاء عوجان (٢٠١٦). تقييم استخدام تطبيق الواتساب لإنشاء شبكة تعلم تعاونية لمقرر مبادئ القياس و التقويم التربوي من وجهة نظر طالبات كلية العلوم و الآداب بالرس في جامعة القصيم. مجلة مجمع. جامعة المدينة العالمية، (١٨)، ٣٤٨- ٣٨٨.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

Alden, J. (2013). Accommodating mobile learning in college programs. ***Journal of Asynchronous learning Networks, 17*** **(1), 109-122.**

Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. In T. Anderson and F. Ellourni (Eds.), ***Theory and practice of online learning*****, pp. 33-60. Canada: Athabasca University.**

Ashkin, L. (2010). ***The college freshman lived experience of boredom: A phenomenological study.*** **Capella University.**

Asterhan, C. S., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. ***Computers & Education, 85,*** **134-148. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003**

Azevedo, R., & Witherspoon, A. M. (2009). Self-regulated use of hypermedia. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.). ***Handbook of metacognition in education*** **(pp. 319–339). New York, NY: Routledge.**

Azevedo, R., Cromely, J. G.,Seibert, D. & Tron, M. (2003). The role of co-regulated learning during student's understanding of complex systems with Hypermedia. ***A paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association (Chicago, Il, April 21-25,2003)*** **(ERIC Document Reproduction Service No. ED 478 070).**

Bannert, M., & Reimann, P. (2012). Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts. ***Instructional Science, 40*****(1), 193–211. https://doi.org/10.1007/ s11251-011-9167-4.**

Bates, T (1995) ***Technology, open learning and distance education*****. Routledge: London.**

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. ***Behavioral Sciences, 3,*** **459 – 472.**

Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. ***British Journal of Educational Technology, 44*****(4), 544-561.**

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. ***International journal of educational research, 31*****(6), 445-457**

Boneva, B., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S., & Shklovski, I. (2006). Teenage communication in the instant messaging era. In R. Kraut, M. Brynin, & S. Kiesler (Eds.), ***Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology*** **(pp. 201– 218). NY: Oxford University Press.**

Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. ***Journal of Information Technology Education: Research, 13,*** **217-231. https://doi.org/10.28945/2051**

Chaiprasurt, C., & Esichaikul, V. (2013). Enhancing motivation in online courses with mobile communication tool support: A comparative study. ***The international review of research in open and distributed learning, 14*****(3), 377-401.**

Chang, C., Chang, C. K., & Shih, J. L. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. ***System, 59,*** **100-115.**

Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. ***Proceedings of the 15th International Conference on Human-computer Interaction with Mobile Devices and Services*** **(pp. 352-361). ACM.**

Cifuentes, O. E., & Lents, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban computer campus through instant messaging and online office hours. ***Electronic Journal of Science Education, 14*****(1).**

Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. ***In B. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), Research in organizational behavior (pp. 191–233). Greenwich, Connecticut: JAI Press.***

Daumiller, M., & Dresel, M. (2019). Supporting self-regulated learning with digital media using motivational regulation and metacognitive prompts. ***The Journal of Experimental Education, 87*****(1), 161-176.**

DeChenne, K. (1988) Boredom as a clinical issue. ***Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 25*****(1), 71-81.**

Dodge, B (1997) . ***Some Thoughts about web quests.*** **San Diego state University.**

Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. ***Distance educator, 1*****(2), 10-13.**

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. ***Learning and leading with technology, 28*****(8), 6-9.**

Doering, A., Lewis, C., Veletsianos, G., & Nichols-Besel, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts. ***Journal of Computing in Teacher Education, 25*****(1), 5-12.**

Drever, J. (1982). ***The penguin dictionary of psychology*****. New York: Penguin Books.**

Elgazzar, A. E. (2014). Developing E-learning environments for field practitioners and developmental researchers: A third revision of an ISD model to meet E-learning and distance learning innovations. ***Open Journal of Social Sciences, 2,*** **29-37.**

Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. ***Assessment, 20*****(1), 68-85.**

Farmer, R. & Sundberg, N. (1986). Boredom proneness-the development and correlates of a new scale. ***Journal of Personality Assessment, 50*** **(1), 4-17.**

Fisher, C. (1998). Effect of external and internal interruptions on boredom at work: two studies. ***Journal of Organizational Behavior, 19,*** **503-522.**

Fritea, I., & Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement?. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78,*** **135-139.**

Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), ***Self-regulated learning: Issues and applications*** **(pp. 127–153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.**

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. ***Learning and Individual Differences, 49,*** **162-170.**

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. ***American Journal of Distance Education, 11*****(3), 8–26. https://doi.org/10.1080/ 08923649709526970.**

Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A social constructivist analysis of changes in student-teacher discourse about a graduate student portfolio. ***Special Issue of Instructional Science, 33,*** **413–450.**

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 65–86). New York: Routledge.

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240–264.

Hamilton, J. A., Haier, R. J., & Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic Enjoyment and Boredom Coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and Individual Differences, 5*, 183-193.

Hillman, D.C., Willis, D.J., & Gunawardena, C.N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education, 8*(2), 31-42.

Hoffner, C. A., & Lee, S. (2015). Mobile phone use, emotion regulation, and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(7), 411-416.

Hsieh, S. H., & Tseng, T. H. (2017). Playfulness in mobile instant messaging: Examining the influence of emoticons and text messaging on social interaction. *Computers in Human Behavior, 69*, 405-414.

Hurme, T., & Jär velä, S. (2005). Students' activity in computer-supported collaborative problem solving in mathematics. *International Journal of Computers for Mathematical Learning, 10*(1), 49–73.

Iiskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology, 1*(2), 147–178.

"Instant messaging." *Merriam-Webster.com Dictionary*, Merriam-Webster, https://www.merriam-webster.com/dictionary/instant%20messaging.

Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: conceptualization, reliability and validity of the Leisure Boredom Scale. *Journal of Leisure Research, 22,* 1-17.

Järvelä, S., Järvenoja, H., & Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research, 47,* 122–135.

Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., Isohätälä, J., & Sobocinski, M. (2016). How do types of interaction and phases of self-regulated learning set a stage for collaborative engagement? *Learning and Instruction, 43,* 39–51. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.005.

Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. F. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 12*(3), 267-286.

Järvelä, S., Kirschner, P. A., Hadwin, A., Järvenoja, H., Malmberg, J., Miller, M., & Laru, J. (2016). Socially shared regulation of learning in CSCL: Understanding and prompting individual-and group-level shared regulatory activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 11*(3), 263-280.

Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2017). Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. ***Learning and Instruction,*** **101090.**

Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. ***Innovations in education and teaching international, 39*****(2), 153-162.**

Kim, H., Kim, G. J., Park, H. W., & Rice, R. E. (2007). Configurations of relationships in different media: FtF, email, instant messenger, mobile phone, and SMS. ***Journal of Computer-Mediated Communication, 12*****(4), 1183-1207.**

La Marca, A., & Longo, L. (2017). Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in flipped classroom to decrease boredom. ***International Journal of Information and Education Technology, 7*****(3), 230-**

Lee, D. Y., Yang, Y. C. (2014). The Effect of Co-Regulated Learning Activities on the Improvement of Self-Regulated Learning Skills in Collaborative Learning Environments. ***Educational Technology International,*** **Vol. 15, No. 2, 49-69.**

Lee, T. W. (1986). Toward the development and validation of a measure of job boredom. ***Manhattan College Journal of Business, 15,*** **22-28.**

Li, D., Lou, H., Chau, P. Y., & Li, D. (2005). Understanding individual adoption of instant messaging: An empirical investigation. ***Journal of the Association for Information Systems, 6*****(4), 102-129.**

Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., & Panadero, E. (2015). Socially shared regulation of learning in CSCL: Patterns of socially shared regulation of learning between high – and low performing student groups. ***Computers in Human Behavior, 52,*** **562–572. doi:10.1016/j.chb.2015.03.082.**

March, T. (2003). What WebQuests are (really). ***Su at http://bestwebquests. com/what_webquests_are. As***

Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. ***The Psychological Record, 43*****(1), 3-12.**

Moore, M. G. (1993). Three types of interaction. In K. Harry, M. Hohn, & D. Keegan (Ed.),*Distance education: New perspectives,* (pp. 12-24). London: Routledge.

McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (pp. 227–252). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ngaleka, A., & Uys, W. (2013, June). M-learning with whatsapp: A conversation analysis. In *International Conference on e-Learning* (pp. 282-291). Academic Conferences International Limited.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549. doi:10.1037/a0019243.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic.

Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal, 33*,845–871.

Quan-Haase, A. (2010). Self-regulation in instant messaging (IM): Failures, strategies, and negative consequences. ***International Journal of e-Collaboration (IJeC)*****, *6*(3), 22-42.**

Raiman, L., Antbring, R., & Mahmood, A. (2017). WhatsApp messenger as a tool to supplement medical education for medical students on clinical attachment. ***BMC Medical Education, 17(1), 7.***

Reisetter, M., & Boris, G. (2004). What works: Student perceptions of effective elements in online learning. ***Quarterly Review of Distance Education*****, *5*(4), 277.**

Sabry, K., & Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. ***British Journal of Educational Technology*****, *34*(4), 443-454.**

Schnaubert, L., & Bodemer, D. (2017). Prompting and visualizing monitoring outcomes: Guiding self-regulatory processes with confidence judgments. ***Learning and Instruction*****, *49,* 251–262.**

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), ***Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*** **(pp. 125–152). Mahwah, NJ: Erlbaum.**

schwinger, M. & Otterbohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivation regulation strategies. ***Learning and Individual Differences, 53*****(2), 122-132.**

Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. ***Learning and Individual Differences,*** **19, 621–627. http://dx.doi.org/10.1016/j. lindif.2009.08.006.**

Sharp, J. H., & Huett, J. B. (2006). Importance of learner-learner interaction in distance education. Director, 07.

Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. ***Journal of Interactive Online Learning, 8*****(2).**

Starr, L . (2004) . Creating a webquest : It is easier than you think , Education world . http://www.educationworld.com.

Su, B., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, X., & Lee, S. H. (2005). The importance of interaction in web-based education: A program-level case study of online MBA courses. ***Journal of Interactive Online Learning, 4*****(1), 1-19.**

Summerville, J. (2000). WebQuests. ***TechTrends, 44*****(2), 31-34.**

Tang, Y., & Hew, K. F. (2017). Is mobile instant messaging (MIM) useful in education? Examining its technological, pedagogical, and social affordances. ***Educational Research Review, 21,*** **85–104.**

Timmis, S. (2012). Constant companions: Instant messaging conversations as sustainable supportive study structures amongst undergraduate peers. ***Computers & Education, 59*****(1), 3–18.**

Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(1), 119-144.

Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology, 137*, 569-593.

Vodanovich, S. J., & Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal of Personality Assessment, 55*, 115-123.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes. *In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.)*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2009). Scaffolding preservice teachers' WebQuest design: a qualitative study. *Journal of Computing in Higher Education, 21*(3), 218-234.

Wegner, L., Flisher, A. J., Muller, M., & Lombard, C. (2006). Leisure boredom and substance use among high school students in South Africa. Journal Of Leisure Research, 38(2), 249-266.

WhatsApp Blog (2017). Connecting one billion users every day. Retrieved from: https://blog.whatsapp.com/?l=en.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist, 38*(4), 189-205.

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences, 11*(3), 281-299.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. ***Journal of educational psychology, 90*****(2), 224.**

Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. ***The Journal of Experimental Education, 81*****(2), 199-221.**

Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2010). Motivation regulation. ***International Encyclopedia of Education.*** **DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00614-X**

Yen, N. L., Dakar, K. A., Roslan, S., Suluan, W., & Rahman, P. Z. M. A. (2005). Self-regulated learning and its relationship with student-teacher interaction. ***Pakistan Journal of Psychological Research,*** **41-63.**

Zheng, L., & Yu, J. (2016). Exploring the behavioral patterns of co-regulation in mobile computer-supported collaborative learning. ***Smart Learning Environments, 3*****(1), 1-20.**

Zheng, R., Stucky, B., McAlack, M., Menchaca, M. & Stoddart, S. (2005). WebQuest Learning as Perceived by Higher-Education Learners. ***TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 49*****(4), 41-49.**

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R.Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), ***Handbook of self-regulation*** **(pp. 13–39). San Diego: Academic.**

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In ***Self-regulated learning and academic achievement*** **(pp. 1-25). Springer, New York, NY.**

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated Learning and Performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 1–12). New York: Routledge.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.