التفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) وأثره على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية

د. عباس عبدالعزيز الجنزورى
مدرس تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلى
كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر التفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) وأثره على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية، وقد اعتمد البحث على المنهج التجريبي، وتم اعداد معالجتين تجريبيتين، الأولى باستخدام نمط التوجيه النصي؛ والثانية نمط التوجيه الرسومي، وقسمت كل مجموعة داخليًا إلى مجموعتين حسب مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع)، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي، مقياس الدافعية للتعلم، مقياس الانخراط في التعلم، وطُبِقَت المعالجات والأدوات على عينة تكونت من (٢٧) طالب/ة من طلبة الدبلوم التربوي بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الجوف - السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢م، وتم تقسيم عينة البحث إلى أربع مجموعات تجريبية، وقد بلغ قوام المجموعة الأولى (٨) طلاب، والثانية (٦) طلاب، والثالثة (٦)، والرابعة (٧) طلاب، وتوصلت نتائج البحث وجود أثر دال احصائيًا للتفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظم إدارة التعلم ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولكن لم يكن هناك أثر للتفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على الانخراط في التعلم.

الكلمات المفتاحية: أنماط التوجيه، المناقشات الالكترونية ، نظم إدارة التعلم الالكتروني، الدافعية، الانخراط في التعلم.

مقدمة:

مع انتشار التعلم الإلكتروني القائم على الويب Web-Based Learning وتوسعه على جميع المستويات التعليمية والتدريبية ازداد عدد نظم إدارة التعلم وتنوعت، ومن ثَمَ أصبحت من أهم مكونات التعليم الإلكتروني، حيث إنها منظومة كاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية عبر الشبكة العالمية، وبالتالي سعت المؤسسات التعليمية لاستخدام أنظمة إدارة التعلم للارتقاء بدرجة تصنيفها بين الجامعات، وذلك لأن هذه الأنظمة تسهم في مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة بكفاءة عالية في مختلف التخصصات العلمية، كما تعتبر هذه الأنظمة حل استراتيجي للتخطيط والتدريب والتعليم وإدارة جميع أوجه التعليم في المؤسسة التعليمية، ويوجد هناك نوعان من أنظمة إدارة التعلم: أنظمة مفتوحة المصدر وأشهرها نظام مووودل (Moodle)، وأنظمة إدارة التعلم مغلقة المصدر وأشهرها نظام البلاك بورد (Blackboard system).

يُعَد نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد من أشهر الأنظمة التي تستخدم في الجامعات السعودية بشكلٍ عام وفي جامعة الجوف بشكلٍ خاص، ومن ثَمَ يقتصر البحث الحالي على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، الذي يُعرفه مارتن (Martin, 2008) بأنه نظام الكتروني لإدارة وتتبع سير المحتوى التعليمي بالمقررات الدراسية، وإتاحة المشاركة والتواصل بين المتعلمين واستاذ المقرر، تُشير غادة عبدالعزيز (٢٠١٤) إلى إنه نظام تعليمي مُصَمَم لإدارة التعلم عبر الانترنت ويتم إتاحته بأكثر من لغة، بحيث يُساعدة المعلمين والمتعلمين على التفاعل في الدروس المقدمة عن بُعد، وكذلك المقررات الدراسية المقُدمه من خلاله.

يتسم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد بمجموعة من الخصائص، من أهمها: تسجيل المقرر على النظام الأكاديمي، إنشاء المنتديات والمدونات للطلبة مما يُزيد مستوى التفاعل بينهم، وتصميم الواجبات والاختبارات وتصحيحها الكترونيًا، كما يمكن رفع المحتوى التعليمي، كما يمكن لأستاذة المقررات من متابعة الطلاب من خلال الاطلاع على تقارير من النظام توضح مستوى التفاعل مع المحتوى، ويُتيح أيضًا خدمات أخرى مثل: نظام الفصول الافتراضية، نظام الرسائل القصيرة مما يُيسر طرق التواصل مع أستاذ المقرر (سارة الحسيني، ٢٠٢٢)، ويُشير كل من علي عمر (٢٠١٤)؛ وليد الحلفاوي (٢٠١٥) إلى أن نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد يتميز بعديد من المميزات، منها: توفر واجهة رسومية لتسهيل التعامل معها، سهولة الوصول، التسجيل في

المقررات الدراسية، المساعدة في إنشاء المحتوى وتوصيله، الجدولة وإدارة المحتوى، الفصول الافتراضية، دعم شبكات التواصل الاجتماعي، التلعيب، التعلم النقال، الاختبارات، توفير تغذية راجعة سريعة ومستمرة، التقارير، الشهادات).

يُضيف كلً من مي الجاسر (٢٠١٩)؛ عبد الرحمن السدحان، (٢٠١٥)؛ يسرى عبد الفتاح ورضا عبد الحليم (٢٠٢١) على أن نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد يتميز عن غيره من الأنظمة بتقديمه مجموعة من الفوائد باعتباره بيئة تعليمية الكترونية، من أهمها: سهولة وصول المتعلمين إلى جميع أدوات النظام، توفير إمكانية الاتصال والتواصل بين جميع عناصر العملية التعليمية، إتاحة نظام التتبع للطلاب، مراعاة أنماط التعلم المختلفة للمتعلمين، إتاحة عدد متنوع من الأسئلة المقالية والموضوعية، توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة، كما يساعد المتعلمين على إدارة الوقت)، وحتى يُوفر نظام إدارة التعليم الإلكتروني بلاك بورد عديد من الوظائف فهو يحتاج إلى توفير عديد من الأدوات لتحقيقها والوصول بها إلى أفضل مستوى ممكن، ومن هذه الأدوات: نظام تسجيل المقررات، الفصول الافتراضية، نظم الاختبارات الالكترونية، إضافة موارد تعلم مدعومة بالوسائط المتعددة وإتاحتها للطلاب، الاعلانات، البريد الالكتروني، المحادثة الفورية، الاختبارات الالكترونية، الواجبات والأنشطة التعليمية، ملف أعمال الطالب، مكتبة الوسائط التعليمية، التقويم الزمني، المناقشة الالكترونية والتي تُتيح المناقشات الجماعية بين الطلاب حول موضوعات التعلم (أحمد الحسن، ٢٠١٥؛ عبدالعزيز الزهراني، ٢٠١٧؛ عامر سياف ومحمد القحطاني، ٢٠١٤؛ مروان مغربي، ٢٠٢١).

تُوظف المناقشات الالكترونية بنظم إدارة التعلم لإتاحة الفرصة للمتعلمين لتقديم أسئلتهم ومقترحاتهم وتعليم بعضهم بعضًا، ومتابعة زملاؤهم، وتَعكس المشاركة الجيدة فى المناقشات الالكترونية وعي الطلاب بأهميتها، لذا بدأت أنظمة التعلم عبر الإنترنت فى تقديم بعض الأدوات التعاونية المتزامنة مثل: المراسلة الفورية، الدردشة الحية، ومؤتمرات الفيديو، وما إلى ذلك من أدوات لتحقيق الاتصال الفعال فى الوقت نفسه، كما يمكن استخدامها لمشاركة المعرفة المتعلقة بموضوع المناقشة (Majid & Haoran,2014)، ومن ثَمَ فإن المناقشات الالكترونية تُعَد من المكونات الأساسية في معظم نظم إدارة التعلم الالكتروني بشكلٍ عام ونظام إدارة التعلم بلاك بورد بشكلٍ خاص، حيث تعد إحدى طرائق التفاعل داخل بيئات التعلم القائمة على الويب، حيث تُتيح تبادل الآراء والأفكار داخل سياق واحد يتم تقديمه وطرحه عن طريق المعلم الذي يقوم بدور المرشد والمُيَسِر، وتسمح لكل متعلم بالمشاركة بأفكاره وتبادلها مع الآخرين، كما تُساعد المشاركين على أن يكونوا

أكثر وعيًا بمختلف الآراء المُثارة حول موضوع ما، ومن ثَمَ يصل التعلم إلى أعلى مستوياته في ظل هذه المشاركة، وهذا أكثر مما يُمكن أن يصل إليه المُتعلم بمفرده، حيث يُضيف المتعلمين خبراتهم الشخصية لبعضهم البعض، ويُقيمون ما يُطرح عليهم من أفكار جديدة (نبيل عزمي، ٢٠١٤).

يؤكد ليبرمان (Lieberman, 2019) على أن هناك عديدًا من القواعد التي يجب مراعاتها عند تنظيم المناقشات الالكترونية، منها: إعطاء الطلاب الردود فى الوقت المناسب حول أدائهم فى المناقشة، لإعلامهم إذا كان أداؤهم على المسار الصحيح أم لا، إضافة إلى أنه من الضروري تشجيع الطلاب على عرض آرائهم ومقترحاتهم من خلال عروض تقديمية، مقاطع فيديو، وخرائط مفاهيم، إضافة إلى النص المكتوب وهي أساليب من شأنها تعزيز فهم الطالب، ومن ثَمَ سعى البحث الحالي لاستخدام المناقشة الالكترونية نظرًا لأنها توفر قدرًا كبيرًا من التفاعل والمرونة في التعلم، كما يُمكن من خلالها ايضًا: تقاسم الوقت، مشاركة وجهات النظر حول موضوع المناقشة، المشاركة النشطة، دعم المتعلمين كلٍ منهم الآخر، تعزيز سلوك المتعلم، وتحسين نتائج التعلم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي والانخراط فيه.

نظرًا للأهمية التعليمة للمناقشات الالكترونية فقد أصبحت جزءًا من منظومة التعلم عبر الانترنت في كثير من مؤسسات التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، حيث تُسهِم في دعم تفاعلات الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم (على الكندري، ٢٠١٦)، وهذا ما أكدت عليه عديد من الدراسات (حنان الحجري، ٢٠٢١؛ سعد إمام، ٢٠١٥؛ عماد أبو سريع، حسام بدوي، ٢٠٢٢؛ منى الرشيدي، ٢٠٢٢؛ ممدوح الفقي، ٢٠١٦؛ نهاد القطان، ٢٠١٦؛ هاله الغامدي، شاهيناز علي، ٢٠١٨) حيث أشارت إلى أهمية المناقشة الالكترونية وإسهامها في العملية التعليمية، ودورها في تنمية التحصيل، مهارات التعلم والبحث التعاوني، مهارات التفكير الناقد، كفايات القصص الالكترونية ، ومهارات التنظيم الذاتي، والدافعية للتعلم.

ولكي تستخدم المناقشات في بيئات التعلم الالكتروني بالشكل الصحيح لتحقيق المرجو منها، فهي في حاجة إلى توجيه مسار هذه المناقشات وتزويد المتعلمين بالتوجيهات والتعليمات اللازمة لذلك، حيث يرى راندول وكالي (Randol & Kali, 2004) أن التوجيه والمساعدة التعليمية يتضمن تقديم مساعدات وتوجيهات مؤقته أثناء عملية التعلم بما يُساعد المتعلمين على إنجاز مهام التعلم، وتشجعهم على بناء المعرفة بأنفسهم، وهو أمر قد لا يتمكن المتعلمون من القيام به دون تقديم هذه المساعدات، علمًا بأن هذه التوجيهات قد تُسهِم في استغناء المتعلمون مستقبلًا عن الحاجة للمساعدة مرة أخرى، وأوضح نضال عبد الغفور (٢٠١٢) أن التوجيه والمساعدة يتضمن مجموعة

من العناصر المشتركة، كتعريف المهمة، التوجيه المباشر وغير المباشر، توضيح مواصفات الأنشطة والتكليفات وتسلسلها، توفير المعدات والتسهيلات، وقد تشمل المساعدة في التخطيط والتنظيم والقيام بمهام محددة، وتقديم المساعدة اللازمة التي تتناسب مع الاحتياجات التعليمية للمتعلمين.

تُؤكد حنان الشاعر (٢٠١٤) على أن التوجيه الالكتروني يُعَد من أشكال المساعدة التي يُمكن أن يحصل عليها المتعلم لدعم تعلمه وتوجيهه في جوانب يَصعُب تنميتها من خلال المعلم أو في التعليم التقليدي بشكل عام، كما أنه توجد أشكالًا عديده للتوجيه الالكتروني تشترك جميعها في استخدام وسيط الكتروني تفاعلي لتحقيق التواصل بين المتعلم والقائم بالتوجيه، وقد تطور هذا الوسيط الالكتروني من استخدام كلٍ من: التليفون، البريد الالكتروني، غرف الحوار، مواقع المنتديات والمدونات، والتي تتنوع متغيرات تصميمها وتطويرها لتشمل جميع الطلاب على اختلاف أساليب وأنماط تعلمهم، وبما يضمن استخدام تلك الوسائط أو الأدوات لتفعيل التوجيه الالكتروني وأنماط تقديمه، فالتعليمات والتوجيهات تُعد مُكَون أساسي في نظم التعليم التقليدية والالكترونية ، حيث تقدم مجموعة من الوظائف التعليمية، منها: إنها تُحفز المتعلمين وتُزيد من دافعيتهم وقابليتهم للتعلم، وتُساعدهم على تخطى حاجز الخوف والقلق والتخبط الذي قد يُصيبهم أثناء تفاعله مع عقد Nodes المحتوى التعليمي، كما تساعدهم في التغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجههم أثناء تنقلهم بين موضوعات المحتوى الرقمي وصفحاته، بالإضافة الى فعالية التوجيه وأنماط تقديمه في تجنب المتعلم الاحباطات التي قد تؤثر على تعلمه عبر تلك البيئات.

توجد عدة أنماط للتوجيهات الالكترونية في بيئات التعلم الالكتروني، والبحث الحالي يركز على النمطين (النصي، الرسومي)، ويُقصد بنمط التوجيه النصي بأنه مجموعة الارشادات والمساعدات والتوجيهات النصية المقدمة بالمناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد بهدف تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لطلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية، حيث إن التوجيه من خلال النصوص يتميز بأنه يدعم التعلم ويعمل على فهم المحتوى المقدم ويجذب انتباه المتعلم ويساعده على اكتشاف ومعرفة وفهم التفاصيل والتركيز على العناصر والموضوعات المهمة داخل المحتوى، مما يجعله قادرًا على تذكر المعلومات بشكلٍ كبير؛ أما نمط التوجيه الرسومي فيُقصد به مجموعة الارشادات والمساعدات والتوجيهات المرسومة والمصورة المقدمة بالمناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد بهدف تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لطلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية، ويتميز التوجيه من خلال الرسوم بأنه يناسب خصائص الطلاب لأن

معظمهم بصريون ويهتمون باستخدام الصور والرسومات التوضيحية، ويتذكرون ما يرونه بشكلٍ جيد، ويرجع ذلك لكثرة تعرضهم لمجموعة مختلفة من المثيرات البصرية، بالإضافة إلى أن استخدام الصور والرسومات في التوجيه يمكنه أن يَدعم اكتساب الطلاب للمعارف والمعلومات بشكٍ بصري مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة.

ولقد أشارت عديد من الدراسات إلى أساليب تقديم التوجيه الالكتروني، منها: دراسة أحمد نظير (٢٠٢٠) التي هدفت الى تحديد أفضل أسلوب لتقديم التوجيه الالكتروني (النصي الصوتي/ النصي المصور/ الصوتي المصور) عبر شبكة التواصل الاجتماعي فيس بوك؛ ودراسة ممدوح الفقي (٢٠١٩) التي سعت إلى تحديد العلاقة بين أسلوب التوجيه (الانفوجرافيك/ النصوص) المصاحب للتعلم بالمشروعات القائم على الويب ومستوي تجهيز المعلومات (السطحي/ العميق) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي؛ دراسة إيهاب حمزة ودعاء جاد (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أساليب تقديم الموجهات الالكترونية في: المساعدة المكتوبة والتي تتمثل في النص المكتوب والامثلة التوضيحية، المساعدة المرسومة وتتمثل في العروض البصرية الثابتة مثل الصور الثابتة ولرسومات الخطية، والمساعدات المتحركة وتتمثل في العروض البصرية المتحركة مثل لقطات الفيديو والرسومات المتحركة، والمساعدة المسموعة وتمثلت في اللغة المنطوقة أو الموسيقى والمؤثرات الصوتية؛ ودراسة نبيل عزمي ومحمد المرداني (٢٠١٠) التي سعت إلى التعرف على أثر التفاعل بين أشكال مختلفة من الدعم (نمط العرض صفحة مقابل صفحتين/ الصورة الثابتة مقابل المتحركة/ المنظم شارح/ مساعدة مطبوعة ومسموعة)؛ ودراسة راندل وكالى (Randol & Kali, 2004) والتي أشارت إلى إمكانية تقديم التوجيه الالكتروني في أشكال متنوعة مثل (النصوص، الصور، الصوت) كل واحد على حده أو مجتمعه مع بعضها البعض.

أوصت مجمل تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بتصميم وتطوير عملية التوجيه والدعم التعليمي في بيئات التعلم الالكترونية القائمة على الويب، ودراسة متغيراته وأنماط تقديمه للوصول إلى التصميم الافضل الذي يُمَكِن المتعلم من الاعتماد على نفسه، وتحمل مسؤولية تعلمه، والقيام بمهمات التعلم بمفرده، مُتَخَطِيًا كثير من العقبات التي تعوق تأديته لهذه المهمات، ومُتجنبًا كثيرًا من الأخطاء التي قد يرتكبها أثناء أدائه لها دون تقديم نمط الدعم والتوجيه المناسب له.

اختلفت نتائج هذه البحوث والدراسات حول أفضلية تقديم نمط على نمط آخر، وربما يرجع هذا الاختلاف إلى وجود عوامل ومتغيرات تؤثر في التوجيهات بالمناقشات الالكترونية ومنها مستوى الدافعية والتي تُعَد شرطًا أساسيًا لنجاح عملية

التعلم، ويُشير دريبالي وفارسون (Derbali & Frasson, 2010) إلى أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تُحرك سلوك المتعلم وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيه نحو الهدف، ووفقًا للنظرية الإنسانية فان الدافعية تُمثل حالة استثارة داخلية تُحرِك المتعلم لتوظيف أقصى طاقة لديه في مواقف تعليمية مختلفة، والتركيز على مساعدة المتعلم لتوظيف قدراته وإمكانياته لاستثمارها لتحقيق الهدف المطلوب، ويؤكد نيهام (Nehme, 2010) على أن الدافعية للتعلم تزداد كلما كان هناك تفاعل بين المعلم والمتعلم.

أشار روبرت مارزانو (Robert, 2013) إلى أن استخدام المستحدثات التكنولوجية يُزيد من دافعية المتعلم وذلك من خلال: تكوين مواقف أكثر إيجابية نحو التعلم، تقدير الذات وتحسين حضوره، زيادة المشاركة في أنشطة التعلم، وزيادة الكفاءة الذاتية، ويؤكد بلييز وريتبيرقر (Blees & Rittberger, 2009) على أن هناك مجموعة من المبادئ والأسس لتطبيق التعلم عبر بيئات التعلم القائمة على الويب، ومنها الدافعية للتعلم، حيث يجب أن يُحَفز التوجيه المُقَدم عبر هذه البيئات المتعلم بشكل فردي وفعال للتعلم، وأن يُحفز المعلمون المتعلمون من خلال المشاركة في النقاشات، وتقديم الارشادات والتوجيهات لهم من خلال أنماط التوجيه عبر نظام التعلم الالكتروني القائم على الويب.

أوضحت بعض البحوث والدراسات (أمل كرم، ٢٠١٨؛ أيمن فوزي وهبة عثمان، ٢٠٢٠؛ ربيع رمود، ٢٠١٩؛ زينب السلامي، ٢٠١٦؛ محمد جابر، ٢٠١٤؛ محمود ابوالدهب، سيد عبد العليم، ٢٠١٥؛ ممدوح الفقي، ٢٠١٩؛ وليد يوسف، ٢٠١٤؛ Tanjong et. al., 2019) على ضرورة دراسة الأنماط المختلفة من الدعم والتوجيه وعلاقتها بالحاجات التعليمية كالدافعية للتعلم، والتفضيلات التعليمية، بما يضمن تقديم نمط التوجيه المناسب لكل متعلم وفقًا لخصائصه وحاجاته وقدراته العقلية، وقد خلصت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية إيجاد بيئات تعليمية قائمة على الويب توفر نمط التوجيه المناسب بما يُسهم في زيادة دافعية التعلم لدى المتعلمين.

في سياقٍ متصل يُلاحظ أن انخراط الطالب تعليميًا يُمثِل مؤشرًا قويًا للنجاح واستمرار التعلم، ونتيجة لذلك يجب إتباع استراتيجيات تعليمية مناسبة مع الأخذ في الاعتبار أساليب التعلم المختلفة، لتشجيع الطلاب على الاندماج والمشاركة مع الأقران والمعلمين ومحتوى التعلم، فتحقيق الانخراط في التعلم يُعَد هدفًا مهمًا لتطوير البرامج التعليمية والتطوير المِهني في المؤسسات التعليمية، أيضًا يُعتبر الانخراط في التعلم من العوامل المهمة التي تؤثر على نجاح الطالب في تحقيق تعلمه، وتتأثر بدرجة دافعيته واسلوبه في التعلم (Kuh, 2009)، كما أن الانخراط في التعلم

يُعَد من جوانب التعلم المهمة التي قد لا تؤثر على مستوي تحصيله فحسب، لكنها قد تمتد لتؤثر في سلوكياته وتوجهاته العلمية، بل تُسهِم بشكل كبير في تشكيل وجدان المتعلم، ويسعى خبراء التربية في الوقت الحالي إلى إجراء دراسات وتصميم مناهج تعليمية تواكب التطورات التكنولوجية في العصر الحالي، من أجل توفير فرص مناسبة لانخراط المتعلم في التعلم (نجلاء فارس، ٢٠١٦).

وقد أوضحت بعض الدراسات (أمل عزام، ٢٠٢٠؛ ايمن فوزي وهبه العزب، ٢٠٢٠؛ Diaz & Delbosque & Torres ,2015) ; Moreno, 2015 تأثير استخدام الدعم والتوجيه التعليمي على زيادة درجة انخراط الطالب في عملية التعلم، وزيادة مشاركته وتفاعله النشط فيما يقدم له من مهام وأنشطة تعليمية.

يتضح مما سبق أن التوجيه الالكتروني يمكن أن يُحقق نتائج إيجابية فيما يخص التحصيل والانخراط في التعلم، كما يتضح أهمية المناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم كبيئة لتقديم هذه التوجيهات، وفيما يخص تنوع أنماط التوجيه أشارت عديد من الدراسات (إبراهيم فرج، ٢٠١٨؛ احمد نظير، ٢٠٢٠؛ إيهاب حمزة ودعاء جاد، ٢٠١٥؛ حنان ربيع، ٢٠١٨؛ ربيع رمود، ٢٠١٩؛ عفاف ابوالنصر وآخرون، ٢٠١٨؛ ماريان منصور، ٢٠١٥؛ ممدوح الفقي، ٢٠١٩؛ وليد الرفاعي، ٢٠١٧؛ Young, 2015) إلى تنوع أنماط تقديم التوجيه الالكتروني، ولم تتفق هذه الدراسات على أفضلية نمط على نمط آخر سواء كانت هذه الأنماط تُقدم بشكل منفرد أو مُجَمَع أو حسب شكلها التي تقدم به، لذلك سعى البحث الحالي إلى تقديم نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، واستقر الباحث على هذين النمطين لعدة أسباب، من أهمها: اتفاق معظم الدراسات السابقة على أهميتهما وفعاليتهما في تقديم التوجيهات المختلفة، خبرة الطلاب ومعرفتهم بكيفية التعامل مع هذين النمطين بالمناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد، مناسبتهما لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، سهولة تقديم هذين النمطين من خلال نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد.

من خلال العلاقات بين المتغيرات التي تم عرضها فيما تقدم، ونتيجة لما سبق تقديمه، ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي بهدف دراسة أثر التفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض / مرتفع) وأثره على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية.

مشكلة البحث:

تمكن الباحث من بلورة مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها من خلال المحاور الآتية:

أولًا: الحاجة إلى تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف باستخدام المناقشات الالكترونية ، واتضح ذلك من خلال:

- قيام الباحث بتدريس مقرر انتاج المحتوى الرقمي لطلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف؛ ويهدف هذا المقرر إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لإنتاج المحتوى الرقمي، لتنمية مهاراتهم ورفع كفاءة أدائهم التدريسي داخل مواقف التعلم في إطار النمو المهني والمستقبلي لديهم، لتحقيق تعلم أكثر كفاءة وفعالية، وقد لاحظ الباحث اثناء تقديم المحاضرات بشكل إلكتروني على بلاك بورد ضعف مستوى التحصيل المعرفي وقدرتهم على الانخراط في التعلم عند دراستهم لموضوعات ومفردات مقرر انتاج المحتوى الرقمي، وقد اتضح ذلك من خلال مراجعة بعض تكليفات الطلاب المسجلون في المقرر والمهام التي قاموا بتنفيذها، والتي كشفت أن معظمهم ينقصهم الكثير من المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لإنتاج المحتوى الرقمي، مما ترتب عليه عدم تقديمهم للتكليفات والمهام المطلوبة منهم بالشكل الصحيح، كما أن هناك عدد كبير منهم يواجه صعوبة في فَهم مضمون ومحتوى المهمة أو التكليف المقدم لهم، مما يُؤكد على احتياجاهم الدائم إلى التفاعل والتشارك مع أستاذ المقرر ومع زملائهم مع تقديم التوجيه المناسب لهم، وذلك لأن تنمية المعارف الخاصة بهذا المقرر من الأمور المهمة التي يجب على طلاب الدبلوم اكتسابها ليكونوا قادرين على مواكبة المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها لحل المشكلات التربوية، فضلًا عن ذلك كون الطلاب غير متخصصين في تقنيات التعليم، ولذلك يحتاجون الى تنمية الجوانب المعرفية والانخراط في التعلم عند دراستهم لموضوعات هذا المقرر.
- للتأكد من ذلك أجرى الباحث دراسة استطلاعية بهدف الكشف عن مدى تمكن طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف من المعارف والمعلومات الخاصة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، حيث أعد الباحث استبانة طبقها على طلاب الدبلوم التربوي الذين يدرسون مقرر انتاج المحتوى الرقمي، وقد شملت قائمة تضمنت الموضوعات التي يتضمنها المقرر وتم تطبيقها على عينة من الطلاب قوامها (٩) طلاب، وبعد تحليل استجاباتهم تبين أن (٩١ %) من افراد العينة لديهم ضعف في مستوى التحصيل المعرفي للموضوعات الخاصة بمقرر انتاج

المحتوى الرقمي عما هو مأمول تحقيقه من أهداف تعليمية، وأن نسبة (٩٣٪) ليس لديهم ميل مرتفع للانخراط في التعلم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، وأجمع (١٠٠٪) منهم على أنهم يحتاجون إلى المناقشة والاستفسار والتوجيه بشكل مستمر من أستاذ المقرر والتفاعل مع أقرانهم ليقوموا بمتابعة ومناقشة موضوعات المقرر وتبادل الآراء حولها.

- تأكيد عديد من البحوث والدراسات (أحمد نظير وولاء مرسي، ٢٠٢١؛ أنهار ربيع، ٢٠٢١؛ حسن الباتع ،٢٠١٢؛ زينب يوسف، ٢٠٢٠؛ سعد امام، ٢٠١٥؛ سوزان حمادة ،٢٠١٣؛ سليمان حرب، ٢٠١٨؛ محمد المرداني وايمن مدكور، ٢٠٢١؛ ممدوح الفقي ،٢٠١٩؛ نجلاء فارس، ٢٠٢٠؛ وائل عبدالحميد، ٢٠١٩؛ Leland ,2015; ;Chen et al., 2018 ; Lin & Luo, 2018; Foo, 2021 (Strang ,2015; Pankaj, 2016; Ouyang & Chang, 2019 على فعالية المناقشات الالكترونية في تحقيق أهداف التعليم والتعلم، ومن ثَمَ توجد حاجة ضرورية إلى استخدام المناقشات الالكترونية في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي لطلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا: الحاجة إلى استخدام المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف، وقد اتضح ذلك من خلال:

- الضرورة التربوية المُلحة لاستخدام أساليب وصِيغ تعلم الكتروني وآليات تفاعل اجتماعي للتعليم والتعلم، ومن ثَمَ تُعد المناقشات الالكترونية أحد الأساليب المهمة لمجابهة التحديات التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي، حيث أنها تجعل عملية التعلم أكثر نشاطًا وتفاعلية من خلال نقل المعلومات وتداولها بأسلوب تنظيمي أكثر وضوحًا من أجل تناغم عملية التعلم واتساقها، كما أنها تُعزز من التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب ومعلميهم، والطلاب بعضهم البعض عبر منصات التعلم الالكتروني، وذلك لتوفير متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية وتمكينهم من دراسة المحتوى التعليمي للمقرر بصورة أكثر كفاءة وفعالية مما يجعل من التعلم عملية اجتماعية ومعرفية تُسهِم في بناء المعارف وخبرات التعلم.
- تأكيد عديد من البحوث والدراسات (جمال الشرقاوي، ٢٠١٣؛ زينب يوسف، ٢٠٢٠؛ عماد ابوسريع وحسام بدوي، ٢٠٢٢؛ هالة الغامدي وشاهيناز على، ٢٠١٨؛ AL Zahrani, ; Hillen, Cheung & Hew, 2010 2017

(yadon, 2014 ; 2014 ;) على أهمية المناقشات الالكترونية واعتبارها من أهم مداخل التعلم التفاعلية القائمة على نظرية التعلم النشط، ودورها في تحقيق الدور الإيجابي للمتعلمين وأنها تُعد من أنجح الطرائق التي يمكن استخدامها في التدريس خاصة في مراحل الدراسة المتقدمة، كما أنها وسيلة فعالة لتوليد الحوار والتأمل للأفكار التي تنسجم مع أهداف التعلم، ولذلك رأى الباحث أهمية استخدام المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في دراسة المحتوى التعليمي الالكتروني الخاص بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، بما يمكنهم من ممارسة مهمات وأنشطة التعلم تحت إشراف وتوجيه أستاذ المقرر (الباحث).

ثالثًا: الحاجة إلى تقديم التوجيهات بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ـــ جامعة الجوف، وقد اتضح ذلك من خلال:

- تأكيد عديد من الدراسات والبحوث السابقة على أن التوجيه بالمناقشات الالكترونية من العوامل المهمة والتي تؤثر في نجاحها، لكونه المنظم والضابط والفاعل في إتاحة فرصًا متكافئة للطلاب لتبادل المعلومات والأفكار ووجهات النظر، مما يُزيد من مشاركتهم في الموضوعات المطروحة للتعلم، كما أن التوجيه بأنماطه المتنوعة يُسهم في بناء روابط الثقة بين أستاذ المقرر والطلاب، والطلاب بعضهم البعض، ويُساعدهم في تحقيق الفهم الأعمق للمعلومات وأهداف ومخرجات التعلم، فضلًا عن أنه يساعد في تحقيق الرضا لدى الطلاب ويُحفزهم على أداء المهام والتكليفات بأقل عدد من الأخطاء اذا ما تم تقديمه بالشكل والوقت المناسبين، مما يُزيد من فعالية ومشاركة الطلاب في موضوعات التعلم.
- كثرة استخدام التوجيه الالكتروني في عديد من نظم التعلم وبرامجها المتنوعة، نظرًا لما يتميز به من مميزات عديده أكدت عليها نتائج بعض من البحوث والدراسات السابقة (أحمد نظير ،٢٠٢٠؛ أميرة السعيد ،٢٠٢١؛ أمل عزام ،٢٠٢٠؛ ربيع رمود ،٢٠١٩؛ زينب يوسف ،٢٠٢٠؛ عماد أبو سريع وحسام بدوي ،٢٠٢٢؛ على الشهري ،٢٠٢٠؛ محمد المرداني وأيمن فوزي ،٢٠٢١؛ محمد عبدالوهاب ،٢٠٢١؛ ممدوح الفقي ،٢٠١٩، هالة الغامدي وشاهيناز علي ،٢٠١٨؛ Glassner & Eran-Zoran, 2016)، حيث اتفقت هذه الدراسات على فعالية استخدام التوجيه الالكتروني بأنماطه المختلفة، كما أوصت بضرورة الاهتمام به حيث أنه يؤثر في زيادة فعالية بيئات التعلم القائمة على التوجيه الالكتروني تِبعًا لاختلاف نمط وطريقة عرضه وتقديمه.

رابعًا: الحاجة الى تحديد نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد الأكثر مناسبة لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف، وقد اتضح ذلك نتيجة لقلة البحوث والدراسات المرتبطة بتحديد نمط التوجيه الأكثر مناسبة في المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد على مخرجات التعلم وتحقيق أهدافه، وعدم توصل الباحث الى نتائج قطعية تُفيد أفضلية نمط التوجيه (النصي) عن نمط التوجيه (الرسومي)، لذا سعى البحث الحالي للتعرف على فعالية أي من النمطين (النصي/ الرسومي) وأثره على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف.

خامسًا: الحاجة إلى تحديد العلاقة بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) وأثره على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف، حيث نَدُرت البحوث والدراسات السابقة في اتجاه هذا الخط البحثي. ونظرًا لأهمية هذه الإشكالية البحثية كان التوجه البحثي للبحث الحالي، مما استوجب ضرورة البحث والتقصي حول نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) الأكثر مناسبة في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي وفقًا لمستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) بهدف تطوير أساليب تصميمهما وتقديمهما عبر المناقشات الالكترونية بما يُناسب احتياجات وقدرات الطلاب على نحو يحقق المرجو منهما.

سادسًا: لم تتطرق أيٍ من هذه البحوث والدراسات لبحث التأثيرات المختلفة لنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي)، وأثر التفاعل بينهما وبين مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف، كما أوصت معظم هذه الدراسات بضرورة البحث في أنماط التوجيه بالمناقشات الالكترونية ، بهدف تطوير أساليب وطرق تصميمها وتقديمها بما يُناسب احتياجات وقدرات الطلاب بما يُسهِم في تحقيق أهداف ونتائج التعلم.

وفقًا لهذه الحاجات تمكن الباحث من تحديد مشكلة البحث وصياغتها في العبارة التقريرية الآتية:

توجد حاجة إلى تصميم المناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم بلاك بورد بنمطي التوجيه

(النصي/ الرسومي) والكشف عن أثر تفاعلهما مع مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف.

أسئلة البحث:

لحل مشكلة البحث وتحقيق أهدافه، صاغ الباحث السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تصميم المناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم بلاك بورد بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) وقياس أثر تفاعلهما مع مستويي الدافعية (منخفض/ مرتفع) على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف.

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما معايير تصميم أنماط التوجيه الالكتروني (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد؟
- ما التصميم التعليمي الملائم للمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) وفقًا لتلك المعايير على تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟
- ما أثر اختلاف نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد على التحصيل لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟
- ما أثر اختلاف مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟
- ما أثر التفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟
- ما أثر اختلاف نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد على الانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟
- ما أثر اختلاف مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على الانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟
- ما أثر التفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على الانخراط في التعلم

لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربيـة جامعة الجوف؟

أهداف البحث:

- التوصـل الـى قائمـة بمعـايير تصـميم أنمـاط التوجيـه الالكترونـي (النصـي/ الرسـومي) بالمناقشـات الالكترونيـة بنظـام ادارة الـتعلم بلاك بورد.
- وضع تصور لبيئة التعلم القائمة على التفاعل بـين نمطـي التوجيـه (النصـي/ الرسـومي) بالمناقشـات الالكترونيـة بنظـام ادارة الـتعلم بـلاك بـورد ومسـتوى الدافعيـة (مـنخفض/ مرتفع) علـى التحصـيل والانخـراط فـي الـتعلم لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربيـة جامعة الجوف.
- التعـرف علـى أثـر اخـتلاف نمـط التوجيـه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد على التحصيل لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربيـة جامعة الجوف.
- التعـرف علـى أثـر اخـتلاف مسـتوى الدافعيـة (منخفض/ مرتفع) على التحصيل لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف.
- التعـرف علـى أثـر اخـتلاف نمـط التوجيـه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة الـتعلم بـلاك بـورد علـى الانخـراط في التعلم لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربية جامعة الجوف.
- التعـرف علـى أثـر اخـتلاف مسـتوى الدافعيـة (منخفض/ مرتفع) علـى الانخـراط فـي الـتعلم لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربيـة جامعة الجوف.
- التعـرف علـى أثـر التفاعـل بـين نمـط التوجيـه (النصي/ الرسـومي) بالمناقشـات الالكترونيـة بنظـام ادارة الـتعلم بـلاك بـورد ومسـتوى الدافعيـة (مـنخفض/ مرتفـع) علـى التحصـيل لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربيـة جامعة الجوف.
- التعـرف علـى أثـر التفاعـل بـين نمـط التوجيـه (النصي/ الرسـومي) بالمناقشـات الالكترونيـة بنظـام ادارة الـتعلم بـلاك بـورد ومسـتوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على الانخراط فـي الـتعلم لـدى طـلاب الـدبلوم التربـوي بكليـة التربية جامعة الجوف.

أهمية البحث:

- توجيـه اهتمـام مصـممي ومطـوري التعلـيم الالكترونـي إلـى ضـرورة تـوفير أسـاليب متنوعـة مـن أنمـاط التوجيـه بالمناقشـات الالكترونية .
- تزويـد المعلمـين ومصـممي التعلـيم بأسـاليب مسـاعدة وأنمـاط توجيـه الكترونيـة يمكـن

توظيفها كنظم توجيه ودعم تقدم للمتعلم اثناء دراسته للمقررات الالكترونية .

- تزويد مصممي ومطوري بيئات التعلم الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بمجموعة المبادئ والمعايير عند تصميم هذه البيئات وخاصة المرتبطة بأنماط التوجيه المصاحبة للمناقشات الالكترونية .
- تفعيل استخدام المناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد في تعليم وتدريب الطلاب.
- تقديم نموذج لتنوع أنماط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية عبر نظام ادارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل والانخراط في التعلم.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: محتوى التعلم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي.
- حدود بشرية: طلاب الدبلوم التربوي بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الجوف.
- حدود مكانية: قسم تقنيات التعليم ـــ كلية التربية ـــ جامعة الجوف ـــ المملكة العربية السعودية.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢م.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: نمط التوجيه بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد وله مستويان هما: (النصي/ الرسومي).
- المتغير التصنيفي: الدافعية للتعلم ولها مستويان (منخفض/ مرتفع).
- المتغير التابع: تضمن البحث متغيرين تابعين هما: التحصيل المعرفي بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، الانخراط في التعلم.

منهج البحث:

استخدم الباحث منهج البحث التطويري كما عرفه عبداللطيف الجزار (El-Gazzar, 2014) بأنه تكامل من: منهج البحث الوصفي للإجابة على السؤال الفرعي الأول؛ منهج تطوير المنظومات عند الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني بتطبيق نموذج التصميم التعليمي للمناقشات الالكترونية بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي)؛ منهج البحث التجريبي وذلك عند قياس أثر المتغيرين المستقل والتصنيفي للبحث والتفاعل بينهما، وهما نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي)، ومتغير مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على متغيراته التابعة وهي (التحصيل، الانخراط في التعلم) لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف، والإجابة عن الأسئلة الفرعية الثالث والرابع والخامس والسادس.

التصميم التجريبي للبحث:

وفقًـــا للمتغيـــرين المســـتقل والتصـــنيفي ومستوياتهما والمتغيرات التابعة، فإن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي للأدوات	نمط التوجيه / مستوى الدافعية	نصي	رسومي	التطبيق البعدي للأدوات
مقياس الدافعية للتعلم. الاختبار التحصيلي.	منخفض	م (١) توجيه نصي مع مستوى دافعية منخفضة	م (٣) توجيه رسومي مع مستوى دافعية منخفض	الاختبار التحصيلي. مقياس الانخراط في التعلم.
	مرتفع	م (٢) توجيه نصي مع مستوى دافعية مرتفع	م (٤) توجيه رسومي مع مستوى دافعية مرتفع	

العـاملي Factorial Design (٢×٢) بحيـث تـم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات تجريبية، ويوضح شكل (١) التصميم التجريبي للبحث:

المعالجات التجريبية:

تـم تصـميم معـالجتين تجـريبيتين لهمـا نفـس المحتوى التعليمي متاحة من خلال نظام إدارة الـتعلم الالكتروني بلاك بورد، بحيث تكون المعالجة الأولـى قائمـة علـى المناقشـة الالكترونيـة بـنمط التوجيـه النصـي، والمعالجـة التجريبيـة الثانيـة قائمـة علـى المناقشة الالكترونية بنمط التوجيه (الرسومي)، وتم إنشاء أربع مجموعات من خـلال بـلاك بـورد تـدرس نفـس المحتـوى وفقًـا للمتغيـر المسـتقل وهـو نمـط التوجيـــه بالمناقشـــات الالكترونيـــة (النصـــي/ الرسـومي)، والمتغيـر التصـنيفي مسـتوى الدافعيـة (منخفض/ مرتفع) وهما من إعداد الباحث.

أدوات البحث:

- مقياس الدافعية للتعلم.
- اختبـار تحصـيلي للجوانـب المعرفيـة لمقـرر انتاج المحتوى الرقمي.
- مقياس الانخراط في التعلم.

فروض البحث:

- لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (≤٠,٠٥) بـين متوسـطات درجـات طـلاب المجموعـات التجريبيـة فـي التحصـيل ترجع للتأثير الأساسي لاستخدام نمط التوجيـه (النصي/ الرسومي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في الانخراط في التعلم ترجع للتأثير الأساسي لنمط التوجيه (النصي/ الرسومي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الانخراط في التعلم ترجع للتأثير الأساسي لمستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل ترجع لأثر للتفاعل بين أسلوب التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الانخراط في التعلم ترجع لأثر للتفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (مُنخفض/ مرتفع).

خطوات البحث:

- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث ومتغيراته بهدف إعداد الإطار النظري وتصميم أدوات البحث والمعالجات التجريبية وصياغة فروض البحث ونتائجه.
- اختيار أحد نماذج التصميم التعليمي المناسب لموضوع البحث والعمل وفق مراحله واجراءاته المنهجية في تصميم المعالجة التجريبية وتم اختيار (نموذج محمد عطية خميس ٢٠٠٧) للتصميم التعليمي.
- تصميم مادة المعالجة التجريبية وتشمل نمطي التوجيه المصاحب للتعلم بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد والمقدم من جانب أستاذ المقرر:(النصي/ الرسومي) على ضوء التصميم التجريبي للبحث.
- إعداد أدوات البحث (مقياس الدافعية للتعلم / اختبار تحصيلي / مقياس الانخراط في التعلم) وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم وعلم النفس للتأكد من صدقها وثباتها ودقتها ووضعها في صورتها النهائية.

- إجراء تجربة استطلاعية لتحديد الصعوبات والقيود التي قد تواجه الباحث اثناء تنفيذ التجربة، كذلك التأكد من صدق وثبات أدوات البحث.
- اختيار عينة البحث وتوزيع الطلاب على المجموعات التجريبية الأربعة وفقًا للتصميم التجريبي للبحث.
- اجراء تجربة البحث وذلك من خلال:
- التطبيق القبلي لأدوات البحث (مقياس الدافعية للتعلم / الاختبار تحصيلي) على طلاب المجموعات التجريبية.
- تنفيذ تجربة البحث وتقديم المعالجات التجريبية على طلاب المجموعات التجريبية الاربعة.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث (الاختبار تحصيلي / مقياس الانخراط في التعلم).
- اجراء المعالجات الإحصائية للنتائج باستخدام برنامج "SPSS".
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للبحث والادبيات والدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

نمط التوجيه:

يُعرف إجرائيًا بأنه الارشادات والتلميحات والمهام القائمة على التمثيلات النصية والرسومية المقدمة من أستاذ المقرر قبل/ اثناء انخراط الطلاب واندماجهم في التعلم والمشاركة في المناقشات عبر لوحات النقاش المُتَاحة على بلاك بورد، والتي من شأنها مساعدتهم على التركيز والانتباه والتفاعل مع موضوعات مقرر انتاج المحتوي الرقمي المقدمة عبر نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد بما يُنمي التحصيل المعرفي ويُزيد من انخراطهم في عملية التعلم.

نمط التوجيه النصي:

يُعرف إجرائيًا بأنه تمثيل بصري مجرد يتضمن توجيه طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف لأداء المهام والتكليفات والأنشطة المرتبطة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي من خلال النصوص.

نمط التوجيه الرسومي:

يُعرف إجرائيًا بأنه تمثيل بصري يتضمن توجيه طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف لأداء المهام والتكليفات والأنشطة المرتبطة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي من خلال الرسومات والصور الملونة وغير الملونة.

المناقشات الالكترونية :

تُعرف إجرائيًا بأنها آليات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب في مجموعات يتعاونون ويتشاركون مع بعضهم البعض بتوجيه من أستاذ المقرر وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي في شكل مهام وأنشطة فردية

وجماعية منظمة يتم تقديمها من خلال نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، بحيث يتم توجيه هذه النقاشات وتركيزها على توليد الأفكار والمعارف من قِبل الطلاب ومشاركتهم بإيجابية في ضوء ارشاداته أستاذ المقرر وتوجيهاته.

نظم إدارة التعلم:

يُعرف إجرائيًا بأنه نظم الكترونية لإدارة وتوثيق وتتبع سير المقررات الدراسية والطلاب، وتوفر إمكانية التعليم والتدريب التعاوني، كما أنها تُتيح المشاركة والتواصل بين الطلاب واستاذ المقرر وإدارة كامل العملية التعليمية بشكل الكتروني مُنَظم.

الدافعية للتعلم:

تُعرف إجرائيًا بأنها حالة من العوامل الداخلية والخارجية التي تُحرك وتُثير وتَجذب انتباه الطالب للموقف التعليمي بهدف زيادة رغبته في التعلم للقيام بإنجاز التكليفات والمهام والأنشطة المرتبطة بتعلمه بكفاءة وفعالية، وذلك من خلال التوجيه المقدم له عبر المناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المتمثلة في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي.

التحصيل:

يُعرف إجرائيًا بأنه مقدار ما يتوصل إليه الطالب في تعلمه وتحقيقه لأهداف التعلم المرتبطة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، ويُقاس ذلك من خلال اختبارات مُقَنَنَة تُعد لذلك.

الانخراط في التعلم:

يُعرف إجرائيًا بأنه انهماك الطلاب واندماجهم النشط في القيام بالتكليفات والمهمات التعليمية المرتبطة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي والمُتاحة من خلال المناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد، مما يُيَسِر حدوث التعلم ويُقلل من أنماط السلوك التي تُبعد طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية عن الاستمرار في التعلم.

الإطار النظري

نظرًا لان البحث الحالي هدف إلى قياس أثر التفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية في نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الجوف، لذلك فقد تناول مجموعة من المحاور، تمثلت في: أولًا: نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد؛ ثانيًا: المناقشات الالكترونية ببيئة نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد؛ ثالثًا: التوجيه بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد؛ رابعًا: الدافعية للتعلم؛ خامسًا: التحصيل في مقرر انتاج المحتوى الالكتروني؛ سادسًا: الانخراط في التعلم؛ سابعًا: العلاقة بين المتغيرات؛ ثامنًا:

معايير تصميم المناقشات الالكترونية ببيئة نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي)؛ تاسعًا: نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: نظام إدارة التعلم الالكتروني "بلاك بورد":

تعريفه:

هو نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت يستخدم في عديد من المؤسسات التعليمية حول العالم، حيث يتيح بلاك بورد للمعلمين والطلاب التواصل والتفاعل ومشاركة الموارد التعليمية عبر الإنترنت، وقد عرفه محمد بدوي (٢٠١٠) بأنه منظومة برمجية متكاملة مسئولة عن إدارة العملية التعليمية الالكترونية بكافة عناصرها، كما يُعَد نظام فعالًا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات يُصممها المعلم، وعرفه يسري أبو العينين (٢٠١٣) بأنه نظام يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدخول إلى نسخة الكترونية من المقررات الدراسية المسجلة لهم على النظام الاكاديمي، ومن خلاله يستطيع أستاذ المقرر التفاعل مع الطلاب في بيئة الكترونية آمنة تحتوى على حزمة من الأدوات، مثل: المحتوى، تسجيل المحاضرات، المنتديات، الفصول الافتراضية، رفع الواجبات وتصحيحها، الاختبارات الالكترونية ، رصد الدرجات، عمل تقارير إحصائية، ويؤكد محمد مخلص (٢٠١٥) على أنه نظام تعليمي لإدارة التعلم عبر الانترنت حيث إنه مُصمم لمساعدة المعلم والمتعلمين على التفاعل مع المحتوى التعليمي والمقررات الدراسية عبر الانترنت، بالإضافة إلى منتديات الحوار والاختبارات القصيرة، وأشارت مي الجاسر (٢٠١٩) إلى أنه نظام معلومات لإدارة التعليم ومتابعة الطلاب ومراقبه كفاءة العملية التعليمية، بحيث يتيح فرص كبيرة للطلاب ليتواصلوا مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات وفي أي مكان وأي وقت.

وقد تميز نظام إدارة التعلم بلاك بورد عن باقِ نظم إدارة التعلم في أنه يقدم نسخة مجانية من النظام يمكن للمعلم استخدامها لتقديم المقرر الدراسي الذي يرغب في وضعه على الخط المباشر بحيث يكون مُتاحًا من خلال النظام، ويتيح البلاك بورد أيضًا واجهة تفاعلية تتضمن مجموعة متنوعة من الأدوات التعليمية مثل: المنتديات، المحادثات الجماعية، الواجبات، والاختبارات الالكترونية ، حيث يمكن للطلاب تقديم اعملهم وتكليفاتهم وتلقي الملاحظات والتقييمات من المعلمين بشكل فعال وسريع، مما يُساعد في تعزيز عملية التعلم وتطوير المهارات الأكاديمية، ومن ثَمَ يُعَد نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد من أكثر الأنظمة قوةً واستخدامًا (سهام الجريوي، ٢٠١٩).

خصائص نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد:

يستخدم نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد في عديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية، حيث يوفر مجموعة من المميزات التي تسهل عملية التدريس والتعلم عبر الإنترنت، ويتسم نظام بلاك بورد بمجموعة من الخصائص، منها: (عبد الرحمن السدحان، ٢٠١٥؛ عبد العزيز الرويلي، ٢٠١٨؛ السيد الربيعي وآخرون، ٢٠٠٤؛ ايمان شعيب، ٢٠١٤؛ جواد النجار، ٢٠١٠؛ عبد المهدي الجراح، ٢٠١١)

١. **إدارة الصفوف: يمكن للمعلمين تنظيم صفوفهم ومجموعاتهم الدراسية وتقسيم الطلاب إلى مجموعات محددة للعمل التعاوني.**
٢. **التقويم الأكاديمي: يمكن للمعلمين والطلاب عرض جدول الفصل الدراسي والأحداث المهمة والمواعيد النهائية على التقويم الأكاديمي المضمن في بلاك بورد.**
٣. **المحتوى التعليمي: تعد الوظيفة الأساسية لنظام بلاك بورد هو تقديم المحتوى التعليمي إلى المتعلمين، حيث يُقدم النظام وظيفة عرض المحتوى ضمن خيار محتوى المقرر وعندما يختار المتعلم هذه الوظيفة يقوم النظام باستعراض المحتوى من خلال: (الوثائق والملفات المرتبطة بموضوع الدراسة، الكتب والمراجع المتاحة على الشبكة، عرض المعلومات مدعومة بالصور والرسومات المتحركة وغيرها من العناصر، الوصلات والمواقع الهامة، الواجبات، الاختبارات، والموارد الإضافية).**
٤. **توفير أدوات تفاعل المتعلم: يُقصد بها الأدوات التي يتفاعل معها المتعلم أثناء دراسته للمقرر، ومنها (الإعلانات، التقويم الزمني، المهام، التقديرات، دليل المستخدمين، دفتر العناوين).**
٥. **التواصل والتعاون: يسمح نظام إدارة التعلم بلاك بورد للطلاب والمعلمين بالتواصل والتفاعل من خلال (الفصول الافتراضية، لوحات النقاش، غرف الدردشة، إرسال واستقبال الرسائل البريدية، والمشاركة في المجموعات الافتراضية).**
٦. **إدارة الواجبات والتقييم: يمكن للمعلمين تخصيص واجبات للطلاب وتحديد تواريخ استلامها، بالإضافة إلى ذلك، يمكنهم تقديم تقييمات وتصحيح تكليفات الطلاب بشكل إلكتروني.**
٧. **التعلم الذاتي: يوفر بلاك بورد أدوات للطلاب للتعلم الذاتي.**

عناصر بلاك بورد وأدواته:

يعتبر نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد مستضيفًا لعديد من أدوات التعلّم الافتراضية

والرقمية التي تساعد الطلاب والمعلمين على البقاء على اتصال دائم ببعضهم البعض، لكن النظام يتمركز بشكل أساسي حول العنصر الرئيس، ألا وهو المقررات الالكترونية ، حيث يتمّ الوصول إلى المقررات في نظام بلاك بورد من خلال حساب خاصّ يفتحه الطالب على النظام، ومن ثَمَ استعراضها بالضغط على "My Courses" في واجهة النظام الرئيسية، وتكون هذه المقررات مدعومة بأدوات مختلفة تركزّ كلّ منها على جانب محدّد من التجربة الصفيّة، تشمل هذه الأدوات ما يلي: (سهام أبوطالب، أحمد النجار، ٢٠٢٢؛ (Pusuluri et al, 2017 ; Almekhlafy, 2021 ; Alharbi,2015

- المحتوى: يمكن للمعلمين نشر المحتوى التعليمي للمقرر من خلال: (الملفات، النصوص، التسجيلات الصوتية ومقاطع الفيديو) على النظام، ومن ثمّ ترتيبه باستخدام نماذج التعليم Learning Models أو المجلّدات أو مخططات الدروس، ولمساعدة المتعلمين على تصفّح الدروس، يمكن للمعلمين إضافة مخطّط للمنهج يتضمّن وصفًا للمقرر بشكل عام، الواجبات، نظام العلامات وأيّ معلومات أخرى قد يرونها مفيدة لطلاّبهم، على جانب آخر هناك أشكال أخرى للمحتوى يمكن وضعها على نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، مثل: استطلاعات الرأي، الاختبارات، والواجبات الدراسية.
- الإعلانات والتقويمات: يُقدم نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد عدّة طرق تُتيح للطلاب والمعلّمين البقاء على المسار الصحيح طوال فترة دراستهم، حيث يمكن للمعلمين نشر إعلانات وتنبيهات حول أيّ تغيّرات تطرأ على المقرر الدراسي، أو مواعيد تسليم الواجبات والتقارير، أو برامج الاختبارات ومواعيدها وغير ذلك، ويمكن للطلاب الاطلاع على جميع هذه التنبيهات من خلال الصفحة الرئيسية لحسابهم الشخصي على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، كما يوضحها شكل (٢).

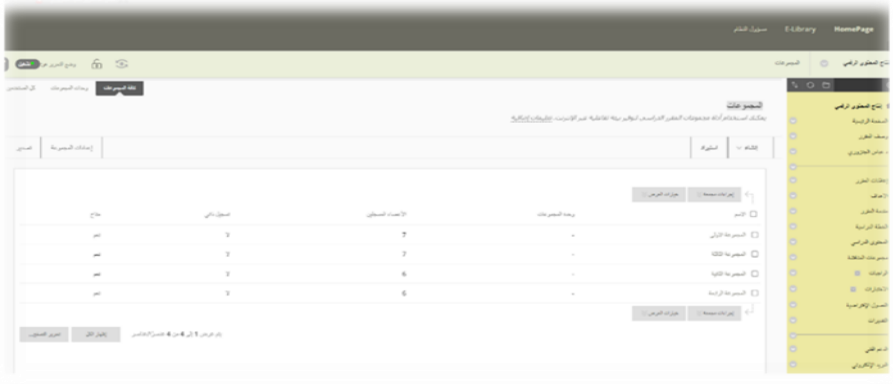
شكل (٢)

إعلانات المقرر

- **التفاعل والنقاش: يمكن للمعلمين إعداد لوحات مناقشة داخل فصولهم الصفيّة الافتراضية على بلاك بورد، حيث يستطيع كلّ من الطلاب والمعلّمين بدء نقاش جديد أو الردّ على موضوع النقاش الأساسي. كما يمكن للطلاب أيضًا إرسال رسائل خاصّة مباشرة إلى بعضهم البعض من خلال الضغط على خيار "Messages" في قائمة الموضوعات الخاصّة بهم. ليس هذا وحسب، بل يستطيع المعلمون أيضًا إنشاء مجموعات لطلاّبهم كي يتمكّنوا من إتمام المشاريع والتكليفات، والنقاش حولها وتشارك الواجبات والمراجع الدراسية، كما يمكن للطلاب أيضًا التواصل مع مدرّسيهم بشكل شخصي وإرسال واجباتهم إليهم ليتمّ تقييمها ووضع علامة لها، كما يوضح ذلك شكل (٣).**

شكل (٣)

مجموعات النقاش على بلاك بورد



- عقد مؤتمرات الفيديو والتي تسمّى بـ Blackboard Collaborate، حيث تتيح هذه الأداة إمكانية عقد النقاشات الافتراضية الفردية أو الجماعية لتعزّز عمليتي التعليم والتعلم.
- بلاك بورد الترا: خدمة سحابية تشبه إلى حدّ ما خدمة Google Workspace أو الـ Dropbox، التي تتيح إجراء تعديلات على الملفات الأصلية بدلاً من الاضطرار إلى تنزيلها والتعديل عليها ثمّ إعادة رفعها من جديد.
- تطبيقات الهاتف الخاصّة بنظام بلاك بورد: يمكن الاستفادة من نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد عبر تطبيق الهاتف الخاصّ بالمعلم أو المتعلم لتسهيل العمليّة التعلميّة، بمعنى آخر يمكنك الدراسة من أي مكان وفي أي وقت ما دام هاتفك الذكي معك، حيث ان جميع تطبيقات بلاك بورد بما فيها Blackboard وBlackboard Instructor متوافقة مع نظامي الأندرويد والـ IOS بمجرّد أن تقوم بتنزيل التطبيق، سيُطلب منك إدخال اسم مؤسستك التعليمية ومعلومات حسابك الشخصي على البلاك بورد لتبدأ باستخدامه على الفور.
- أدوات الوصول: يمكن للمعلّمين تحسين إمكانية الوصول للمقررات الدراسية نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد من خلال تصميم محتوى يتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة السمعية أو الحركية أو حتى أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلّم، هذا ويُتيح تطبيق البلاك بورد عديد من مميزات الوصول السريع كإمكانية التصفح عبر الصوت Voiceovers navigation، وتكبير حجم الخط والعناصر البصرية، وفلاتر الألوان. الأمر الذي يسهّل استخدامه من قبل الجميع باختلاف قدراتهم أو الإعاقات التي يعانون منها.
- إلى جانب الدليل الذي يقدمه نظام بلاك بورد لمعاونة المتعلمين على استخدام النظام، فقد قدمت جامعة ولاية سان دياجو San Diego State University دليلًا آخر لمعاونة المعلمين والمطورين على استخدام النظام في تطوير مواقعهم التعليمية، وأشار هذا الدليل إلى أدوات النظام الخاصة بالتطوير والإدارة والتي تتمثل في:
- أدوات بناء المقرر: تتضمن بناء المحتوى (نظام تأليف بلغة HTML) بالإضافة إلى أدوات لتطوير وبناء الاختبارات، وتجدر الإشارة إلى أن النظام يسمح باستقبال الملفات من برامج التأليف الأخرى مثل برنامج Front page أو غيرها من البرامج.

- أدوات إدارة المقرر: حزمة من برامج الإدارة المطورة خصيصًا لنظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد مثل نظام إدارة الأفراد، ونظام إحصاءات المقررات ويتعلق بالجوانب الإحصائية الخاصة بمتابعة المقرر ونسبة الالتحاق والأنشطة، وأداة عرض درجات الطلاب.
- أدوات الدعم التربوي والتدريب: وتتعلق بتقديم المساعدات من خلال النظام، فضلًا عن عقد الاجتماعات على الشبكة.
- معايير إرشادية خاصة بالتصميم التربوي: يتسم نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد عن النظم الأخرى في أنه يقدم معايير إرشادية خاصة بالتصميم التربوي للمقررات المعروضة داخل النظام، لمساعدة المعلمين على تصميم المحتوى بشكل تربوي، ومن ثم فالنظام لم يهتم فقط بتقديم واجهة تفاعل قياسية للمقررات المقدمة من خلاله، بل تعدى ذلك إلى اقتراح نماذج تربوية لتصميم المحتوى.

ثانيًا: المناقشات الالكترونية في نظام ادارة التعلم الالكتروني بلاك بورد:

المناقشة التعليمية بشكل عام عبارة عن موقف تعليمي إيجابي حواري يشترك فيه المعلم مع المتعلمين، حيث يتم طرح موضوع أو قضية، ويتم بعده تبادل الآراء ووجهات النظر بين الطلاب بعضهم البعض، ثم يُعَقِب المعلم على ذلك ويَقُم بتلخيص الموضوع وأهم النتائج التي تم التوصل إليها، كما أنها تُعَد إحدى طرق التفاعل التي تتيح تبادل الأفكار داخل سياق مُحدد يُقدم من قِبل المعلم الذي يقوم بدور المُيَسِر، وأتباع هذه الطريقة يُعَد منهجًا ديموقراطيًا يُتيح لكل متعلم المساهمة بأفكاره وآرائه وتبادلها مع الآخرين.

تعريف المناقشات الالكترونية :

تعددت التعريفات التي تناولت المناقشة الالكترونية ، حيث يُعرفها محمد عطية خميس (٢٠٠٣) على أنها تُعد أحد أساليب التفاعل الالكتروني بين المتعلمين بعضهم البعض بما يمكنهم من الحوار وتبادل الأفكار حول موضوعات محددة، بحيث يُساعد كل منهم الآخر في تنفيذ المهام وحل المشكلات التي تواجههم اثناء تعلمهم، كما أنها تُعَد أحد الأساليب الأكثر شيوعًا واستخدامًا في التعلم بين المجموعات الصغيرة، بحيث يتم تبادل الآراء والأفكار بين أعضاء المجموعة الواحدة، ويُشير اندرسون (Anderson,2009) إلى أن المناقشات الالكترونية تتضمن تبادل للآراء والأفكار بين أشخاص يتشاركون الحوار حول قضية أو موضوع محددة، وتُعَد وسيلة مثالية للتعلم في سياقات اجتماعية لأنها تدعم كل من التفكير والتعاون اللازمين للتعلم، ويُؤكد جمال الشرقاوي (٢٠١٣) على أن المناقشات الالكترونية تُعَد أحد الاستراتيجيات التي تتم من خلال التفاعل بين

الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين وغالبًا ما يتم هذا التفاعل بشكل الكتروني من خلال حلقات أو منتديات النقاش عبر الويب أو أي تطبيقات الكترونية أخرى وعادة ما تتم هذه المناقشات حول موضوعات محددة بطريقة تزامنية أو غير تزامنية.

يشير وليد يوسف (٢٠١٣) إلى أنها تُعَد احدى استراتيجيات التفاعل التي تُتِيح تبادل الآراء والأفكار في سياق مُحدد يُقدم من خلال المعلم الذي يَقوم بدور المُيَسِر ويُتاح لكل متعلم المشاركة بأفكاره وتبادلها مع زملاءه، يعرفها وينجر (Wenger, 2013) بأنها بيئة تعليمية نشطة يتم من خلالها الحوار وتبادل الآراء والأفكار حول موضوعات متنوعة، ويؤكد نبيل عزمي (٢٠١٤) على أن المناقشة عبارة عن اجتماع لعددٍ من العقول حول مشكلة أو قضية ما ودراستها دراسة منظمة، بهدف الاهتداء برأي أو الوصول إلى حل لتلك المشكلة، وعادة ما يكون للمناقشة قائد يطرح الموضوع، بحث يوجه المشاركون إلى المسار الفكري الذي يمكن أن يتبعوه للوصول للحل الأفضل، ويمكن أن تتم المناقشة بشكل متزامن داخل ببيئة التعلم الإلكتروني من خلال غرف الحوار مثلًا، أو غير متزامن من خلال لوحات المناقشة الالكترونية ، كما يُعرفها مصطفى السيد (٢٠١٨) أنها عبارة عن بيئة تعليمية تفاعلية نشطة تُمكِن المتعلمين من تبادل النقاشات والتفاعل مع زملائهم ومعلميهم ومقرراتهم الدراسية بشكل الكتروني، ويتم من خلاها إبداء الآراء أو الحوار حول موضوعات محددة، مما يُساعد في تحسين التعلم وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم وذلك من خلال ضبط وتوجيه المعلم لطلابه نحو تحقيق أهداف المناقشة أو باعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض من أجل تحقيق نتائج التعلم المستهدفة.

مما سبق تتضح أن المناقشة الالكترونية تُعد إحدى استراتيجيات التعلم والتعليم الالكتروني التي يتم تنفيذها من أجل تحقيق التفاعل بين أفراد مجتمع التعلم الكترونيًا عن طريق منتديات النقاش التي تتم من خلال نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، بحيث تتم هذه المناقشات بطريقه مضبوطة يديرها أستاذ المقرر ويتحكم فيها، أو تتم بطريقة المناقشات المتمركزة حول المجموعة بحيث يديرها ويتحكم فيها الطلاب، لتحقيق مستوى التعلم المطلوب والانخراط في عملية التعلم.

خصائص المناقشة الالكترونية :

تعتمد استراتيجية المناقشة الالكترونية على إحداث التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم، ويكون هذا التفاعل إلكترونيًا عن طريق منتديات النقاش التي تتم من خلال الإنترنت وتطبيقاتها المختلفة، وقد تتم هذه المناقشات بطريقة متزامنة أو غير متزامنة (جمال الشرقاوي، ٢٠١٣).

يُشير كلٌ من فخر الدين القلا وآخرون (٢٠٠٦)؛ هالة الغامدي وشاهيناز على (٢٠١٨) إلى أن خصائص المناقشة الالكترونية يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

-الاهتمام الفردي بكل طالب: يساعد النقاش على توطيد العلاقة بين الطلاب، ويساعدهم على تنمية الاستقلال الذاتي لديهم وبلورة دوافعهم الشخصية، ويوفر لهم التعلم بإشراف المعلم، ويوفر لهم التشجيع المستمر على ذلك وتقويم الأفكار التى يطرحونها والاستجابات التى يقومون بها.

-توضيح المحتوى :يساعد النقاش على اتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلاب على الإدراك النشط لما يتعلمونه، حيث إن تكليف الطلاب ببعض المهام يجعلهم يفكرون في كيفية القيام بها، كما أن النقاش يساعدهم على استيعاب المعلومات التي اكتسبوها من القراءات والمحاضرات السابقة.

-زيادة درجة تفاعل الطلاب: يعتقد بعض المعلمين أن الطلاب الذين يتفاعلون فى النقاش هم فقط القلة الذين يعطون فرصة للحديث، وربما كانت هذه النقطة صحيحة، لو كان النقاش يتألف فقط من حوارات منفصلة بين كل طالب على حدة والمعلم، ولكنها ليست كذلك، لأن النقاش يتم بشكل جماعي، فحين يستهل المعلم النقاش بالملاحظة أو بتوجيه سؤال، فإن على كل طالب أن يستعد وينتظر لوقت بسيط ليرى ماذا يريد المعلم أن يفعل، أو ماذا يريد الآخرون أن يقولوا، ويفكر فيما سيقوله إذا ما أراد المشاركة في النقاش.

-تعليم التفكير العقلاني: يعد أسلوب النقاش مفيدًا في تعلم التفكير، حيث يتعلم الطلاب من خلال النقاش كيف يعالجون المشكلات أو الموضوعات عقليًا، وكيف يتحكمون فى عمليات تفكيرهم الذاتي، ويتساءلون عن مسلماتهم غير المعلنة.

-إبراز الاحكام الوجدانية :يساعد النقاش في الكشف عن اتجاهات الطلاب بسهولة، فالسؤال الذي يطرحه المعلم ــ كمثير للنقاش ــ كثيرًا ما يُركز على اتجاهات الطلاب أو قيمهم، وسواء شارك جميع الطلاب أم لم يشاركوا فإن وعيهم باتجاهاتهم وقيمهم يزداد بالمقارنة مع القيم والاتجاهات التي يعبر عنها الآخرون.

مميزات المناقشة الالكترونية :

تساعد المناقشة الالكترونية على توسيع التفاعل الاجتماعي والأكاديمي بين المعلم والمتعلم وذلك خارج جدران الفصول التقليدية، وهذه الميزة للمناقشة الالكترونية تسمح لها بأن تكون بديلًا للتفاعل التقليدي وذلك في التعلم عبر الويب وخاصة للمتعلمين الذى يشعرون بخوف من التعبير عن (Cheung, 2010)، وتدعم المناقشة الالكترونية التفاعل بين المتعلمين، بل قد تؤدي إلى أكبر درجات التفاعل من خلال تفاعل متعلم مع معلم، وتفاعل متعلم مع محتوى، وتفاعل متعلم مع متعلم، كما أن

الاستجابة المباشرة بين المتعلمين تنمي التفكير الابتكاري وكذلك المهارات فوق المعرفية لديهم، لذلك فعلى المعلم أن يراقب النقاش بشكل جيد ليعمل على إدارة النقاش من خلال تنظيم جهود المتعلمين وتوجيههم إلى موضوع النقاش (Ying, 2006).

وهناك مجموعة من المميزات لاستخدام استراتيجية المناقشة الالكترونية في التعليم، من أهمها: (احمد قنديل، ٢٠٠٦؛ Han & Park, 2008)

- الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة، والتدريب على طرق التفكير الصحيح.
- تميز المناقشة بالتفاعل وتشجع على التعلم النشط القائم على المشاركة الإيجابية للمتعلمين
- يختار المتعلم الوقت المناسب للدراسة مستخدمًا جهازه المنزلي في المناقشة.
- تساعد المتعلمين على استكشاف تجاربهم مما يؤهلهم ليكونوا مفكرين ناقدين.
- تنمي روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلم والمتعلمين.
- توفر وسيلة لتقييم نتائج التعلم.
- توفر المناقشات الالكترونية وسائل لتعزيز المستويات المعرفية لدى المتعلمين.

أنواع المناقشات الالكترونية :

هناك عديد من التصنيفات التي وُضِعت للمناقشات الالكترونية ، حيث صنفها محمد عطية خميس (٢٠٠٣) المناقشة من حيث الإدارة إلى: مناقشة مضبوطة والتي يديرها المعلم ويتحكم فيها، ويفضل استخدام هذا المستوى مع المجموعات الكبيرة نسبيًا، لتقديم الرجع وإثراء المحتوى التعليمي؛ المناقشة الحرة المتمركزة حول المجموعة والتي تتم بحرية في أي اتجاه بدون تحكم المعلم؛ المناقشات التشاركية والتي تتمركز حول مشكلة محددة يتشارك الجميع في حلها، وتم تصنيفيها إلى الأنواع الآتية: (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤؛ وجمال الشرقاوي والسعيد عبد الرازق، ٢٠١٠؛ AlShalch, 2009)

- المناقشة الموجهة: تقوم هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود الطلاب إلي التفكير المستقل، حيث يقوم المعلم بطرح الأسئلة وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف، ويساعد هذا النوع من المناقشة المعلم في اكتشاف النقاط الغامضة لدى الطلاب، فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن مريق المناقشة.

- المناقشة الاكتشافية الجدلية: في هذه الطريقة يطرح المعلم مشكلة محددة أمام طلابه، تشكل محورًا تدور حوله الأسئلة المختلفة، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتصميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الإجابات عن الأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي.

- المناقشة الجماعية الحرة: في هذه الطريقة يناقش مجموعة من الطلاب موضوع يهمهم جميعًا، ويحدد قائد المجموعة ـــ المعلم أو أحد الطلاب ـــ أبعاد الموضوع وحدوده، ويوجه المناقشة، ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدد في النهاية الأفكار المهمة التي توصلت لها الجماعة.

- المناقشات الالكترونية من حيث أنظمة التواصل (تزامنية وغير تزامنية): المناقشات غير المتزامنة هي المناقشات التي يمكن للطلاب أن تشارك في أي وقت، وهي تعطي لهم مزيد من الوقت للتفكير في الموضوع قيد الدراسة وللبحث عن المزيد من المعلومات حول الفكرة حيث يمكن لكل متعلم أن يستجيب ويعرض وجهة نظره في الوقت الذي يناسبه، كما تعطي فرصة أكبر لتأمل الفكرة وتحليلها، وزيادة الوعي حول الموضوع، أما المناقشات التزامنية فهي مناقشات تتم في الوقت الحقيقي.

- المناقشة الالكترونية من حيث هيكلتها (منظمة وغير منظمة): المناقشات المنظمة وهي التي يُعد لها مقدمًا ويتم فيها تحديد الأهداف بشكل واضح والسعي الدائم لربط المناقشات بهذه الأهداف، أما المناقشات غير المنظمة أو العفوية فهي التي تنشأ تلقائيًا من خلال طرح فكرة تستدعي عديد من الأسئلة حولها.

وقد حدد فكرى ريان، (٢٠٠٤)؛ ونبيل عزمي (٢٠٠٨) عدة طرق للمناقشة منها:

- طريقة فيلبس: وتسير المناقشة وفق هذه الطريقة كما يلي:

-يكتب المعلم أو الطالب المنسق تلك المشكلة موضوع المناقشة على لوحة المناقشة الالكترونية ، ويسأل أعضاء الجماعة اقتراح العناصر الفرعية التي ينبغي أن تشملها المناقشة.

-يطلب من طلاب مجموعات المناقشة تقسيم أنفسهم إلى مجموعات، وأن يكون لكل مجموعة قائد ليقود المناقشة.

-تختار كل مجموعة عنصرًا وحيدًا لبحثه، ويحدد وقت للمناقشة، ويسجل المسجل النقاط الرئيسة في المناقشة.

-يعلن المعلم انتهاء الوقت المحدد للمناقشة التي كلفت بها المجموعات، ويعرض تقرير كل جماعة على لوحة المناقشة.

-يعرض المعلم تقرير عن كل عنصر فرعي، ويناقش نقاطه الأساسية على لوحة المناقشة.

-بعد عرض التقارير عن كل العناصر، يتواصل مسجلو الجماعات الفرعية لصياغة تقرير عام عن الموضوع الرئيس وعرضه للمناقشة الجماعية تمهيداً للتوافق الجماعي عليه؛ ومن ثم يعرض المعلم الموضوع في صيغته النهائية.

- طريقة المناقشة الجامعية الصغيرة: ويتم هنا تشكيل جماعات صغيرة تتكون من أربع إلى ستة أفراد لتقوم كل منها بمهمة خاصة وفقًا للموضوع محل المناقشة، ويتزعم كل مجموعة قائد لها، وهذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتسمح للفائقين منهم بالعمل المتميز، وللآخرين بالسير وفق خطة مرسومة تراعي قدراتهم الخاصة، ويعتمد تكوين المجموعات الصغيرة على الحاجة المشتركة بين عدد قليل من الطلاب لإكسابهم مهارات معينة، ولهذا يجتمعون معًا ويقدمون أعمالًا تتضمن المران على هذه المهارة.
- طريقة المنتديات: وفيها يقدم عدد قليل من الطلاب موجزًا لوجهات نظر مختلفة حول موضوع ما، ثم يوجه كل واحد منهم الأسئلة لغيره، ثم يدعو المعلم طلاب الفصل لتوجيه الأسئلة، ويوجه كل سؤال لمتحدث معين. وأخيراً يلخص المعلم الآراء التي ذكرت تأييداً لكل وجهة نظر، وتعد منتديات المناقشة إحدى التطبيقات المتوفرة على الإنترنت والتي تسمح لمجموعة من الأشخاص من ذوي الاهتمامات المشتركة بتبادل الأفكار والمعلومات، وذلك عن طريق طرح موضوع للنقاش من قبل المعلم أو أحد أعضاء المجموعة في المنتدى، ومن ثم يقوم باقي الأعضاء بعمل مشاركات وردود داخل الموضوع.

ويلاحظ من التصنيفات السابقة أنها اتفقت على طريقة المناقشة المتمركزة حول المجموعة والتي يمكن إدارتها من قبل أحد طلاب المجموعة، وتتميز هذه الطريقة بإتاحة الفرصة لتبادل أطراف الحوار والأفكار والمعلومات في جو من الألفة والمودة بين أعضاء المجموعة؛ ومن ثم فالطلاب يساعد بعضهم بعضاً لفهم الموضوع والوصول إلى قاعدة مشتركة من المعلومات والأفكار، وذلك يتطلب من المعلم تحديد أهداف النقاش، ووضع مجموعة من القواعد والتعليمات لكل نقاش يقوم به الطلاب، وتلخيص ما نتج عن النقاش من معلومات، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب.

ومن خلال العرض السابق لأساليب عرض وتقديم المناقشة فقد اعتمد الباحث على المناقشة

غير التزامنية الموجهة عن طريق المنتديات، حيث قام أستاذ المقرر(الباحث) بطرح موضوع محدد للنقاش أمام الطلاب ليتمكنوا من المشاركة فيه في الوقت المناسب لهم، بحيث يشكل هذا الموضوع محورًا تدور حوله الأسئلة المختلفة، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظاتهم وخبراتهم، ويوازن الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، ويستنتجون الإجابات عن الأسئلة المطروحة بطريقة الاستدلال المنطقي.

وقد اوضحت بعض الدراسات (أحمد نوبي، هبة الدغيدي ٢٠١٦؛ أمير شاهين ٢٠١٣؛ السيد أبو خطوة ٢٠١٥؛ جمال الشرقاوي، السعيد عبد الرازق، ٢٠٠٩؛ حسن الباتع، ٢٠١١؛ شيماء صوفي، ٢٠٠٩؛ محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ ممدوح الفقي، ٢٠١٩؛ نبيل عزمي، ٢٠١٤؛ وليد يوسف، ٢٠١٣؛ هاني إبراهيم، ٢٠١٩ ,Smith ; 2016)؛ أن هناك كثير من المميزات والخصائص للمناقشات الالكترونية غير التزامنية، منها:

- تُسهم في حل بعض مشكلات التعليم والتعلم، ومنها الزمن المُحدد للتعلم والذي لا يكفي لإجراء الحوار والنقاش داخل غرفة الصف، لذا تساعد المناقشات الالكترونية الطلاب على التواصل مع اساتذتهم خارج أوقات الدراسة.
- تُعَد اداه فعالة لتكوين حصيلة كبيرة من المعلومات والخبرات والمهارات التي يَكتسبها الطلاب من خلال الاشتراك في حلقات نقاشية متنوعة.
- تُوفر بيئة تعلم تفاعلية تُتيح للطلاب أن يُعَبِروا عن آرائهم وأفكارهم دون قيود وتُحفزهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة والمهام التعليمية.
- تُزيد من خبرات الطلاب من خلال ما يُعرض عليهم من آراء وأفكار متنوعة حول موضوع النقاش الذي يتم مناقشته برؤى وتفسيرات متعددة بُناءً على ما يَطرحه المعلم والطلاب.
- تُزيد من الالفة بين الطلاب وتسمح لهم بالمشاركة الفعالة في طرح الأفكار والمعلومات والمعارف دون قلق أو خجل مما يمكنهم من التفاعل الإيجابي والمُثمر.
- تُمكن الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض ومع اساتذتهم مما يفي بكافة عناصر ومتطلبات الحوار ويمكنهم من تبادل الآراء والأفكار.
- تتضمن المناقشات الالكترونية غير المتزامنة عمليات عقلية ومعرفية تتم من خلالها، حيث إنها تعالج كافة الموضوعات وتُحللها وتُفسرها بعمق وفعالية مما يُساعد على استخلاص المعلومات والخبرات الجديدة منها من خلال أنماط التفكير المختلفة ومن ثم إعادة توليد وبناء المعرفة.
- تنمي كل من مهارات التفكير، التواصل الاجتماعي، المهارات الحياتية بين الطلاب

وتنمي لديهم سمة التعاون والعمل الجماعي في فريق واحد.

- تنمي مهارات القراءة والكتابة والفهم والتعبير الحر لدى الطلاب.
- تتيح تبادل ومشاركة الطلاب لأي مصادر تعليمية أو ملفات الكترونية تُثري النقاش وتمكنهم من مشاركة بعضهم البعض في إنجاز كافة التكليفات والواجبات والأنشطة التعليمية.

على الجانب الاخر أشار يه (Yeh, 2007) إلى أن المناقشة الالكترونية غير التزامنية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد تُساعد الطلاب على التعلم من خلال ما يتم طرحه وتناوله من أفكار وآراء ومقترحات مما يُكسبهم الخبرات والمعارف ويُزيد من حصيلتهم المعرفية واللغوية، ويدعمهم ويحفزهم على أداء دورهم على أفضل وجه.

مما سبق يُلاحظ إن المناقشات الالكترونية غير التزامنية تُساعد في تعزيز التعلم الذي يكون فيه المتعلم هم محور اهتمامه، وذلك من خلال إتاحة الفرصة المُناسبة لاستخدام وتوظيف أساليب وطرق متعددة للمشاركة في إنجاز المهام والتكليفات المختلفة والتدريب على مهارات الاتصال الفعالة.

وقد أوضحت بعض الدراسات (حسن الباتع، ٢٠١٢؛ سوزان حمادة، ٢٠١٣؛ ممدوح الفقي، ٢٠١٩؛ Naranjo & Bassett, 2011) Teresa, 2011; إلى أن الهدف من توظيف المناقشات الالكترونية غير التزامنية هو إيجاد بيئة تعلم الكترونية عبر الويب، بحيث تُساعد في تحقيق مستويات متميزة من التعلم، ويُمكن التميز بين أنواع مختلفة من المناقشات الالكترونية غير التزامنية، والتي قد تُزيد من فعالية التعلم وذلك من خلال مراعاة ما يلي:

-شروط المشاركة: يتم إتاحة المشاركة بالمناقشات عَبر المنتديات الالكترونية من خلال المعلم، بحيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعليمية تشاركية تحقق هدفًا تعليميًا تم تحديده مسبقًا من جانب المعلم أو مدير المناقشة، إلى جانب ما توفره النُظم الالكترونية من خصائص وأدوات ترتبط بتطبيقات التعلم الإلكتروني.

-نشاط المناقشة: يرتبط نشاط المناقشة بكم المناقشات المُثارة ونوعيتها حول موضوع أو قضية محدده من قِبل مُنشِئ المنتدى أو أستاذ المقرر، حيث تُقدم المناقشات في ضوء الأهداف المرتبطة بموضوع النقاش، من خلال تشجيع المتعلمين وتنمية دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني ومساهمات المشاركين حول الموضوع وفى إطار تفاعل جميع المشاركين في مجموعة المناقشة، ويرى الباحث أن زيادة نشاط الطلاب ومشاركتهم بالمناقشة مَرجُعه التخطيط الجيد لطريقة سير المناقشات، مع إعطاء أهمية لأسلوب الدعم والتوجيه

المصاحب لها، بما يُمكن الطلاب من تحقيق أهدافهم.

-درجة التفاعل: يُمكن تحقيق التفاعل عَبر المناقشات الالكترونية من خلال عدة طرق، منها تفاعل: المتعلمين مع بعضهم البعض، المتعلم والمحتوى المُقدم بالمناقشة، المتعلم وأستاذ المقرر الذي يقوم بدور المُرشد والموجه خلال عمليات التعلم، ويمكن تحقيق أعلى درجات التفاعل عند التخطيط الجيد من قِبل المعلم الذي يُخطط ويُصمم الموقف التعليمي في ضوء معايير وأُسس تصميم المناقشات الالكترونية ، كذلك خصائص المتعلمين والرد على مشاركاتهم، بالإضافة إلى تقديم أسلوب التوجيه المناسب.

-نمط التوجيه المصاحب: يُعَد نمط التوجيه المُقدم عبر المناقشات الالكترونية بمثابة حافز يدفع المتعلمين باستمرار لتحقيق مزيدًا من التفاعل والتوجيه نحو مشاركة الخبرات المعرفية المرتبطة بموضوع المناقشة، إلى جانب مساعدتهم على تركيز الانتباه نحو المعلومات المهمة والتي ينبغي تعلمها لتحقيق الأهداف المطلوبة.

-كم المشاركات وتواترها: تتشكل المناقشات من خلال تقديم معارف وخبرات متنوعة في عِدة صور، منها: المكتوبة، المرئية، والنصية، بحيث يبدأ أستاذ المقرر المناقشة بطرح "سؤال"، أو إضافة " نصوص ورسومات" لأحد الموضوعات التي يدور حولها النقاش، وبمشاركة المتعلمين وتفاعلهم مع موضوع النقاش، إلى جانب تحفيز المعلم وتشجيعه الدائم للمتعلمين مما يُزيد من معدلات المشاركة، ومن ثم تتزايد عدد المشاركات والردود حول موضوع النقاش.

-التغذية الراجعة: يمكن وصفها بأنها كم المعلومات المُقدم للمتعلم لتحسين وتطوير أدائه وزيادة مشاركاته حول موضوع النقاش، كما أنها تؤكد على أهمية التواصل بين المشاركين بعضهم البعض.

-وضوح التعليمات: على المعلم تزويد الطلاب بتعليمات واضحة وبسيطة لكيفية المشاركة، كإخبارهم بأخر موعد للرد على الأسئلة المطروحة للنقاش.

-زيادة الدافعية: يمكن للمعلم أن يحفز طلابه للمشاركة في المناقشات بأساليب متعددة، يمكن له في بداية الفصل الدراسي اختيار الموضوعات التي ستطرح للنقاش بحيث تعكس اهتماماتهم، كما يجب عليه تحديد أسلوب تقييم مشاركات طلابه، بحيث يخصص جزء من الدرجة النهائية للمقرر لمشاركات الطلاب، وأن لم يفعل ذلك فقد لا يشارك بعض الطلاب نهائياً

في المناقشات أو تكون مشاركات البعض الأخر سطحية مختزلة غير مدعمة بمصادر وقراءات خارجية، كما يجب على المعلم إخبار الطلاب بوجود محكات علمية وبطاقات تقدير أو تقييم توضح لهم طريقة التقييم التي سيستخدمها المعلم.

-التوقعات: يجب على المعلم وضع توقعات بشأن كيفية تنظيم موضوعات النقاش، والمعلم القادر على وضع توقعات واضحة بشأن كيفية صياغة مناقشات جيدة تثرى التعلم بالآراء والأفكار فهو بذلك يشجع طلابه على المشاركة.

-التنظيم: يجب تنظيم النقاش بشكل جيد من خلال وضع كل موضوع من موضوعات المناقشة مستقلاً عن الموضوعات الأخرى في صفحة مستقلة، ومن شأن ذلك مساعدة الطلاب على استرجاع المعلومات التي يبحثون عنها بسهولة.

-نوع السؤال: يجب تنوع الأسئلة المطروحة في المناقشة بحيث يسمح للطلاب بإبداء آراءهم وأفكارهم حول الموضوع المطروح للنقاش، تحت توجيه المعلم وإشرافه

مما سبق يستخلص الباحث أن المناقشة الالكترونية غير التزامنية طريقة من طرق التفاعل التي تسمح بتبادل الأفكار داخل سياق واحد بطريقة منظمة تقدم من قِبل أستاذ المقرر، وتتبع منهجًا ديموقراطيًا يسمح للطلاب بتبادل الأفكار والآراء مع بعضهم البعض، وتتيح التغذية الراجعة، وزيادة القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي.

مراحل تصميم المناقشات الالكترونية ومعايير تصميمها:

أشار كلٌ من احمد نوبي وهبه الدغيدي(٢٠١٣)؛ ممدوح الفقي (٢٠١٩) إلى أن تصميم المناقشات الالكترونية يمر بخمسة مراحل أساسية، هي:

١. دمج النقاش ضمن أنشطة المقرر: من خلال:

- وضع قواعد ومعايير واضحة للمشاركين في النقاش.
- وضع جدول بالتوقيتات المحددة للمناقشات بما يتيح لكل طالب المشاركة في التوقيت المُحَدد لذلك.
- طرح موضوعات المناقشة المرتبطة بأهداف المقرر، حيث يقوم أستاذ المقرر بتحديد أهداف التعلم ودمجها في المقرر، وتحديد المهام المطلوب تنفيذها من الطلاب أثناء المناقشة.
- توظيف المناقشة في التعليم والتعلم بصورة منتظمة مع أهمية رصد درجات لمشاركات الطلاب.

وقد اعتمد الباحث على دمج نمطي التوجيه (النصي/الرسومي) داخل المناقشات الالكترونية عبر

نظام إدارة التعلم بلاك بورد، وذلك قبل انخراط الطلاب في المشاركة والتفاعل عبر المنتديات الالكترونية.

٢. تقسيم المشاركين ووضع الأسئلة وتحديد مهام النقاش: وذلك من خلال:

- تحديد من يُدير النقاش ومن ثَمَ على استاذ المقرر ان يتقبل جميع استجابات الطلاب المشاركين، الإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم بما يضمن المشاركة في التوقيت المحدد للمناقشة، ولضمان المتابعة والاستمرار في تحقيق أهداف المناقشة.
- جعل المناقشة مصدرًا للمعلومات مع إمكانية تحديد أدوار الطلاب المشاركين في كل مجموعة.
- تقسيم المشاركين إلى مجموعات، بحيث يتمكنوا من المشاركة في الخبرات والمعارف موضع النقاش، وقد قام الباحث بتقسيم الطلاب الى مجموعات تراوحت بين (٦-٨) طلاب.
- ترتيب أسئلة النقاش بشكل متدرج وفقًا لمستوى صعوبتها مع توضيح كيفية يمكن للطلاب الإجابة عليها.

٣. تهيئة الطلاب المشاركين في النقاش: يتم ذلك من خلال:

- تهيئة الطلاب المبتدئين في المشاركة وتوضح دور استاذ المقرر كميسر وموجه للنقاش.
- توزيع موضوعات النقاش على مدار الفصل الدراسي وفي ضوء الوقت المحدد لدراسة المقرر.
- توضيح الهدف من النقاش وأهميته بحيث يبدأ النقاش بموضوعات سهلة وبسيطة لتحفز الطلاب على المشاركة وتزيد من دافعيتهم للتعلم.
- جعل النقاش أكثر وود وأُلفة وذلك من خلال شرح قواعد ومعايير المشاركة في النقاش.
- تقديم أستاذ المقرر عبارات الثناء والشكر على استجابات الطلاب المشاركين بالمناقشة لتوفير انطباعات إيجابية للعودة والمشاركة بشكل مستمر.

٤. تحديد دور استاذ المقرر كميسرًا وموجهًا في المناقشة: يتم ذلك من خلال:

- تواجد استاذ المقرر بشكل دائم ومستمر لتشجيع الطلاب وحثهم لمشاركة بعضهم البعض، خاصة الطلاب المترددين في المشاركة وإبداء الرأي أو التعليق على ما يُقَدم من أساليب توجيه ومشاركات، للتغلب على عدم رغبتهم في المشاركة.
- تلخيص النقاش والتعليق الموجز على مشاركات الطلاب ليركزوا على الموضوعات المهمة، ولضمان تنظيم الرسائل المتبادلة بين الطلاب يمكن لأستاذ المقرر إضافة تعليق على لوحة المناقشة، كما يمكنه نسخ أبرز التعليقات

ونشرها تشجيعًا للمشاركة والتواصل وزيادة الدافعية للمزيد من التفاعل والمشاركة.

- التأكيد على مشاركة جميع الطلاب في النقاش وعدم سيطرة اي منهم على النقاش.

٥. تقييم المناقشة الالكترونية : وذلك من خلال قيام أستاذ المقرر بـــ:

- تصنيف مشاركات الطلاب في النقاش مما ييسر من عمليات تقييم المناقشات وتحليلها والتحقق من الوصول إلى أفضل مستوى في المناقشات أو المشاركات المطروحة وذلك من خلال نمطي التوجيه موضع البحث الحالي (النصي/ الرسومي).
- تقييم مشاركات الطلاب من خلال تحديد التوقعات التي يمكن أن يخرج بها المشاركون في المناقشة بعد الانتهاء من مشاركتهم مما يُسهِم في تحقيق أهداف التعلم.

على الجانب الاخر اهتمت عديد من الدراسات والأدبيات المتخصصة في التعليم الالكتروني بالمناقشات الالكترونية عبر الويب والمهارات المطلوب توفرها لدى المتعلم والمعلم على حدٍ سواء، والتي تدرجت بين بعض الأسس والاعتبارات إلى أن وصلت لمعايير تصميم وتطوير واستخدام المناقشات الالكترونية ، حيث اشتركت بعض الدراسات (بدر خان، ٢٠٠٥؛ الغريب زاهر، ٢٠٠٩؛ محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ نبيل عزمي ،٢٠١٤؛ هاني إبراهيم، ٢٠١٩) في صياغة مجموعة من المعايير بهذا الشأن والتي ترتبط بأهداف وأدوات المناقشات الالكترونية وتوقيت تقديمها، وكيفية توجيه وتشجيع الطلاب على المشاركة بالمناقشة، توفير المعلومات وإدارة المناقشة وصياغة وتوجيه الأسئلة، تحديد أدوار الطلاب والميسر والمعلم ومدير المناقشة، كيفية تقديم التغذية الراجعة وتعزيز مناقشة الطلاب، كيفية مواجه المشكلات وحلها، وتقديم وتلخيص المناقشة.

وبمراجعة الادبيات والبحوث السابق الإشارة اليها استطاع الباحث ان يتوصل إلى المعايير التي ينبغي توافرها في المناقشات الالكترونية غير التزامنية القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد، منها:

أولًا المعايير التربوية: وتتضمن معايير ترتبط بـــ:

- الأهداف التعليمية.
- خصائص وعدد الطلاب المشاركون في المناقشة.
- أسلوب ونمط المناقشة.
- المحتوى التعليمي للمناقشة الالكترونية .
- الأنشطة التعليمية للمناقشة.
- تقويم الطلاب المشاركون بالمناقشة.

ثانيًا المعايير العلمية: وتتضمن معايير ترتبط بـــ:

- **المحتوى العلمي (الموضوعات) المتضمنة في منتديات المناقشة الالكترونية .**
- **المفاهيم والحقائق والمبادئ المرتبطة بموضوعات المناقشة الالكترونية .**

ثالثًا المعايير الفنية: وتتضمن معايير ترتبط بـــ:

- **التحكم في إدارة التعلم بالمناقشات الالكترونية .**
- **أدوات التفاعل.**
- **الروابط والتفاعلات.**
- **الوسائط المتعددة ونمط والابحار المستخدم في المناقشات الالكترونية .**
- **القابلية للاستخدام.**
- **المساعدة والتوجيه والتغذية المرتدة.**

وقد راعى البحث الحالي تلك المراحل والأسس والمعايير عند تصميم وإعداد منتديات المناقشة الالكترونية غير التزامنية وإتاحتها للاستخدام اثناء القيام بتجربة البحث، وذلك من خلال خطوات ومراحل الإطار التجريبي للبحث، وذلك لتحسين عمليات تفاعل ومشاركة الطلاب عينة البحث مع محتوى وأهداف واستراتيجية التعلم المقدمة والمعتمدة في الأساس على التفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمنتديات الالكترونية ودافعية الطلاب وانخراطهم في التعلم.

وأما عن التعلم من خلال المناقشات الالكترونية عبر الويب فيمكن إرجاعه إلى كثير من تفسيرات التعلم تِبعاً لنظريات متعددة، كنظريات التعلم المعرفي، حيث إن التفاعل الجماعي بين الطلاب بعضهم البعض يُحسن من مستوى تعلمهم وإتقانهم، نتيجة لما يُقَدم من آراء وتبادل لوجهات النظر أثناء المناقشات الجماعية، كما أنها تفترض أنه من أفضل طرق التعلم هي أن يقوم المتعلم بشرح المعلومات لزميله بما يضمن قدر عالٍ من التفاعل والعمل معاً . (Akin, 2008)

كما تؤكد نظرية الحوار على أهمية الحوار والمناقشة والتفاعل بمجموعات التعلم، وأن الحوار يمر بثلاث مراحل تبدأ بمناقشة عامة، ثم مناقشة الموضوع، ثم مناقشة نتائج التعلم التي تم التوصل إليها، وبناء على ذلك فالحوار أو المناقشة لها دور كبير في تصميم التعليم بين المتعلمين (Ravenscroft & Matheson, 2002)كما تشترك كل من النظرية البنائية الاجتماعية والنظرية الاتصالية حيث تقوما على افتراض أن إنشاء وبناء المعرفة لدى المتعلمين يعتمد بشكل أساسي على التعاون والتفاعل بينهم، كما تؤكد النظرية الاتصالية على التعلم الرقمي عبر الشبكات وأهمية توظيف تكنولوجيا الويب في التعليم (السيد أبو خطوة، ٢٠١٠).

استراتيجيات تنظيم المناقشات الالكترونية :

يرى سترانج (Strang,2015) أن من استراتيجيات تنظيم المناقشات الالكترونية ما يلي:

- **تصميم مناقشات تشجع على البحث: تحقق عمليات البحث فى موضوعات التعلم مستوى أعمق من الفهم، كذلك تشجع المتعلمين على تقديم نتائجهم بشكل فردى أو جماعي، أيضًا طلب مراجعة الأحداث الجارية وإعداد مشاركتهم، وربط مواد التعلم بالمواقف الحياتية.**
- **تحديد أدوار كل عضو فى المجموعة: من الأمور التى تيسر العمل فى منتديات النقاش، والتي تجعل المتعلمين متحمسين هي توزيع أدوار الطلاب مثل أن يكون هناك (منسق، ومراسل، ومدير للوقت).**
- **استخدم أسئلة تتجاوز المعرفة المباشرة وأن تكون وسيلة لإنشاء مجتمع معرفة: من المهم التحقق من معرفة المتعلمين بالمفاهيم الأساسية التى يغطيها الموضوع، ويفضل استخدام أسئلة لا تسهم فقط فى تقديم مناقشة جذابة عبر الإنترنت، ولكن أيضًا تتطلب تحليلًا ومزيدًا من البحث فى الموضوعات التى تغطيها المحاضرة، وتجعل المناقشة وسيلة للتواصل والتفاعل بين المتعلمين مما يشجعهم على الوعي بالذات، والشعور بالانتماء للجماعة، وزيادة المشاركة فى التعلم.**
- **التبادل الديمقراطي للأفكار: يُعد توفير وقت متساو لجميع الطلاب للمشاركة فى منتدى النقاش، وحرية التعبير عن آرائهم، وكتابة التعليقات من أبرز استراتيجيات تنظيم المناقشات.**
- **إدارة الوقت واتاحة الفرصة لعرض ردود وآراء المشاركين: نظرًا لأن منتديات النقاش تتم عبر الإنترنت، لذا يتمتع المتعلمين بالمرونة لإضافة مشاركاتهم عندما يكونون مستعدين لذلك، ويختار البعض الإجابة على الأسئلة على الفور، بينما يفضل البعض الآخر التفكير فى إجابات الآخرين أولًا، وغالبًا ما يشعر طلاب المرحلة الجامعية براحة أكبر عند مناقشة الموضوعات عبر الإنترنت بعد قراءة وجهات نظر زملاؤهم الأكثر خبرة.**

مما سبق يستخلص البحث الحالي ثلاث استراتيجيات لتنظيم المناقشات الالكترونية في البحث الحالي:

- **استراتيجية تصميم جلسات تفاعلية غير تزامنية.**

المناقشة الالكترونية غير التزامنية، هي جلسات للتفاعل بين أثنين أو أكثر من الأشخاص بشكل مؤجل زمنيًا تفصل بينهم دقائق أو ساعات أو حتى أيام ومفهوم (غير المتزامن) يعني حدوث الشيء في أوقات مختلفة، حيث إن الطلاب المشاركون في

النقاش يستجيبون عندما يناسبهم الوقت لذلك في أي وقت وفي أي مدة زمنية، حيث إن المتعلمون يدرسون المحتوى الدراسي لمقرر انتاج المحتوى الرقمي وفق مخطط دراسي محدد، ينتقون فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفهم للمشاركة، أيضًا يمكنهم الحصول على تعليقات مؤجلة حول جودة تعليمهم من أجل تحسين أنفسهم.

- استراتيجية توفير استجابات فورية لأداء الطلاب فى المناقشة.

يرى نيشا (Nisha, 2009) أن المعلم يمكنه أن يحقق هدفه من المناقشات الالكترونية عند الإجابة على رسائل الطلاب بشكل فورى وسريع، مما يشعرهم بأنهم ذو أهمية، ولهم أولوية فى الاستجابة لرسائلهم، وقد يسهم فى تحفيزهم على الاندماج فى المناقشات، لذا كان الباحث حريصًا على الدخول على المناقشات والرد على مشاركات الطلاب بشكل يومي، وتقديم الدعم والتوجيه بنمطيه (النصي، الرسومي) من أجل مواكبة ما سُيستجد من مشاركات.

- استراتيجية استخدام اسئلة بنهايات مفتوحة.

يفضل أن تكون موضوعات المناقشة فعالة، ومفتوحة النهاية، ومصممة لتشجيع الطلاب على اتخاذ موقف بشأن القضايا المعروضة للرد عليها، كذلك يتطلب التفكير المنظم، وتطبيق المفاهيم المقدمة بمحتوى التعلم الذي يدور حوله النقاش، وإذا كان هناك اختلاف فى الرأي يجب عرض أسباب، ومبررات مدروسة بعناية لدعم التعليقات المقدمة، وتشجيع التفكير النقدي.

وقد سعى الباحث الى تقديم الأسئلة المقالية والتي ساهمت فى تشجيع الطلاب على المشاركة بحرية دون قلق دون أن تؤثر مشاركاتهم على درجاتهم، وبالتالي تشجيعهم على المزيد من التفاعل، وتسمح بإجراء مناقشة متعمقة، تحقق أهداف التعلم، ويمكن أن يدفع سؤال المناقشة الجيد الطلاب إلى التفكير فى موضوع معين، والتوسع فيما يتجاوز الحقائق المعطاة علاوة على ذلك يوجه سؤال المناقشة الفعال الطلاب إلى تطبيق، وتوليف المفاهيم التى يتم تناولها فى المحاضرة فى مواقف حياتية، ويري الباحث أن استراتيجيات بناء وتنظيم المناقشات الالكترونية يجب أن تتم في بيئة مرنة وحرة بحيث تساعد على النقاشات المفتوحة، بالإضافة إلى توفير التفاعل بين المتعلم ومصادر المعرفة التي يلجأ إليها لدعم وجهة نظره أثناء المناقشة في بيئة ثرية تشجعه على البحث والمناقشة.

وفي إطار الاهتمام باستخدام المناقشات الالكترونية فقد أجريت عديد من البحوث والدراسات حولها، منها: دراسة محمد موسى وأيمن عبد العال (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر بنية المناقشة (مستوي وكثافة التعليمات) ونمط إدارتها (إدارة معلم/ إدارة أقران) على مقدار ونوع المشاركة والحضور الاجتماعي في بيئة تعلم

إلكترونية ومهارات تصميم البحث التجريبي لدى طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، كشفت النتائج عن عديد من الفروق بين المجموعات من أهمها: تأثر حجم وجودة المشاركات في منتدى النقاش الإلكتروني بمستوي وكثافة التعليمات الخاصة كبنية للمناقشة، بحيث تحسنت مقدار وجودة المشاركات مع زيادة كثافة التعليمات، كما تأثرت جودة ومقدار المناقشات بنمط إدارة المناقشة، أظهرت النتائج الخاصة بمستوي الحضور الاجتماعي، تحسن الشعور بالحضور الاجتماعي بمستوي التعليمات المصاحبة للمناقشة ونمط إدارة المناقشة؛ تأثرت جودة مهارات تصميم البحث التجريبي في مجال تكنولوجيا التعليم بنوع ومستوي التعليمات ونمط إدارة مجموعة المناقشة، حيث تحسنت جودة مهارة تصميم البحث مع بنية التعليمات العالية ونمط إدارة المعلم.

دراسة منى الرشيدي (٢٠٢٢) التي هدفت الى التعرف على فاعلية المناقشات الالكترونية (التزامنية/ غير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وقد خلصت النتائج الى وجود فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبين الأولى والثانية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، كما توصلت الى وجود فرق دال احصائيًا بين متوسطي دجات المجموعتين التجريبين الأولى والثانية في الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية الثانية (المناقشة غير التزامنية)، دراسة ميمونة عبد التواب (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف أنماط تصميم منتديات المناقشة الالكترونية على الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المحتوى الرقمي، وأسفرت النتائج وجود أثر لاختلاف أنماط تصميم منتديات المناقشة الالكترونية (الحرة-المضبوطة) على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طالبات الدراسات العليا، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (منتديات المناقشة الالكترونية المضبوطة).

دراسة حنان الحجري (٢٠٢١) والتي هدفت إلى قياس أثر المناقشة الالكترونية القائمة على استراتيجية توليد الأفكار لـ سكامبر على تنمية مفاهيم التسويق الابتكاري ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المدرسة الثانوية التجارية، وأسفرت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في كل من الاختبار المعرفي البعدي للتسويق الابتكاري ومقياس مهارات التنظيم الذاتي البعدي، مما يدل على كبر حجم أثر المناقشة الالكترونية القائمة على توليد الأفكار لـ سكامبر في تنمية مفاهيم التسويق الابتكاري ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم

التجاري. وأوصى البحث بضرورة إعادة النظر في مناهج المدرسة التجارية بحيث تنمي مفاهيم التسويق الابتكاري ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تعتمد على الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تساهم وتساعد على ذلك مثل: المناقشة الالكترونية.

دراسة زينب يوسف (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد أثر التفاعل بين نمطي المناقشة الالكترونية (مضبوط/ متمركز حول مجموعة) ومستوى السعه العقلية (منخفض/ مرتفع) في بيئة الحوسبة السحابية على مهارات انتاج الخرائط الذهنية الالكترونية والتنظيم الذاتي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات انتاج الخرائط الذهنية ومقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم يرجع الى التأثير الأساسي لاختلاف نمط إدارة المناقشات الالكترونية، دراسة هاني ابراهيم (٢٠١٩) التي هدفت الى التعرف على نمطا المناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة والحرة المتمركزة حول المجموعة في نظام البلاك بورد وأثرهما على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات الاختبار التحصيلي، القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين، الذين درسوا بالمناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة، والحرة المتمركزة حول المجموعة في بيئة التعلم الإلكتروني البلاك بورد، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب في مقياس الدافعية للتعلم القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين، الذين درسوا المناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة، والحرة المتمركزة حول المجموعة في بيئة التعلم الإلكتروني البلاك بورد، كما أظهرت نتائج المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبيتين الأولى، الثانية إلى تفوق درجات القياس البعدي في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية للتعلم لطلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت المناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة في نظام البلاك بورد، على طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت المناقشة الالكترونية غير المتزامنة الحرة المتمركزة حول المجموعة.

دراسة هالة الغامدي وشاهيناز عل (٢٠١٨) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف أساليب المناقشة الالكترونية في بيئة التعلم عبر الإنترنت على تنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الباحة، توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (المناقشة الالكترونية المتزامنة) والمجموعة التجريبية الثانية (المناقشة

الالكترونية غير المتزامنة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وأوصى البحث بضرورة توظيف المناقشة الالكترونية عبر بيئة الإنترنت في تنمية المهارات بالمرحلة المتوسطة بغض النظر عن أسلوب المناقشة، دراسة سوسن شلبي ونهى مراد (٢٠١٧) التي هدفت الى التحقق من أثر التفاعل بين نمط المناقشة الالكترونية وحجم مجموعات التفاعل بها بالمنصات التعليمية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الإلكتروني وتحديد الذات والاندماج الدراسي لدى طلاب الدراسات العليا، جاءت النتائج مؤكده على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى بين متوسطي درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للاندماج الدراسي والدرجات الفرعية لأبعاد الاستماع وبذل الجهد والتفاعل من خلال المنصة، وأتضح أن الفروق لصالح نمط المناقشة المنظمة، وأوصى البحث بضرورة تدريب المعلمين على توظيف أدوات المناقشة الالكترونية غير التزامنية ومراعاة الاعتبارات الخاصة بكل نمط من أنماطها المنظمة والحرة. وضرورة عرض المهام والأنشطة عبر لوحات المناقشة وتدريب وتشجيع المتعلمين على استخدام ميزات لوحات المناقشة في إنجاز المهام المطلوبة.

دراسة احمد نوبي وهبة الدغيدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التحقق من أثر المناقشة الالكترونية (الموجهة- التشاركية) في بيئة التعلم الافتراضية على التفكير الناقد والأداء المهني أثناء الخدمة، وقد أسفرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد مجموعة المناقشة الالكترونية الموجهة والتشاركية على بطاقة ملاحظة الأداء المهني لمهارات تصميم دروس العلوم متعددة الوسائط، كما أشارت النتائج إلى أن أداء أفراد مجموعة المناقشة الالكترونية التشاركية يفوق أداء أفراد مجموعة المناقشة الالكترونية الموجهة في مقياس التفكير الناقد.

ثالثًا: التوجيه في المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد:

مفهوم التوجيه الالكتروني:

التوجيه هو عملية مستمرة يتم من خلالها ملاحظة أداء المتعلم، وتوضيح المهام والتكليفات وتقديم التوجيهات والتعليمات التي تُسهم في تذليل العقبات وحل المشكلات وتقديم الحوافز المادية بهدف الوصول إلى أعلى درجة من الكفاءة في الأداء (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣)، وأكد رودجر (Rodger, 2004) على أن الدعم التعليمي ليس عبارة عن مراجعة الدروس فقط، بل أنه خطة مُحكمة وبناء نسقي لتصحيح المسار التعليمي الذي أصابه التعثر فحال دون تحقيق أهدافه، وقد استخدم التوجيه منذ سنوات عديده كنشاط تعليمي وتدريبي واثرائي، ويُعرف التوجيه بشكل عام بأنه تقديم

المساعدة من خلال شخص أكثر معرفة وخبرة إلى شخص أقل منه في المعرفة والخبرة (Eby & Allen, 2007)، ويُشير أشار إسماعيل حسونة (٢٠٠٨) الي التوجيه الالكتروني على أنه الإمكانات النصية أو المصورة او المنطوقة أو حتى وسيلة الاتصال المباشرة أو غير المباشرة التي يقدمها المعمل الافتراضي لحل المشكلات التي تواجه المتعلم اثناء تشغيل البرنامج أو التنقل بين محتواه التعليمي ليتخذ قرارًا يُحقق له التغير المنشود في السلوك.

يؤكد كلً من زينب السلامي، ومحمد عطية خميس، (٢٠٠٩) على أن التوجيه يُعَد أحد المداخل التعليمية الفعالة التي تُسهم في تحفيز المتعلم وزيادة قابليته ودافعيته للتعلم، كما أنه ينمى قدراته على التفكير ويُحفزه على المراجعة وإكمال مهمات التعلم، ويُقلل من العبء المعرفي الذي يقع على عاتقه ويُساعد في تهيئة البيئة التي تُتيح للمتعلم أن يستدعي معرفته السابقة لإنجاز مهماته التعليمية وربطها بالمعرفة الجديدة حتى يصل إلى مستوى الكفاءة والاتقان المطلوب، ويُعرفه نبيل عزمي ومحمد المرداني (٢٠١٠) أنه عبارة عن مجموعة من التوجيهات والتصميمات التي يتم تقديمها للمتعلم خلال تعلمه لترشده وتساعده وتيسر له انجاز مهام التعلم وتحقيق الأهداف المطلوبة منه بكفاءة وفعالية، يُعرفه عبدالعزيز طلبه (٢٠١١) بأنه إرشاد وتوجيه الطلاب في بيئة التعلم الالكتروني القائم على الويب وتزويدهم بالمساعدات والتوجيه اللازم لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة منهم باستخدام تطبيقات الويب التفاعلية المباشرة وغير المباشرة، ويرى عبدالقادر السيد (٢٠١٣) أن التوجيه الإلكتروني عبارة عن مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلم على هيئة: مجموعة من المثيرات الفعالة يتم انتقائها من خلال الكتاب المدرسي، الخبرات الحالية والسابقة، ومهارات التأمل والتفكير، بحيث تُقَدَم للمتعلم كسقالات تعليمية مؤقتة تساعده على تخطي الفجوة بين ما يعرفه ويسعى لمعرفته، وإلى الاندماج والمشاركة والتعامل مع المواقف المختلفة بهدف الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة والتأكد منها حتى يُصبح متعلمًا مستقلًا.

بينما يُشير وليد يوسف (٢٠١٤) إلى أن الدعم الإلكتروني يتمثل في تقديم التوجيه والمساعدة التي يحتاج إليها المتعلم في صورة إرشادات ونماذج وأمثلة اثناء قيامه بإعداد الخطط البحثية في شبكات الويب الاجتماعية، ويُضيف حمادة رمضان وآخرون(٢٠١٤) إلى أن التوجيه الالكتروني عبارة عن استراتيجية يستخدمها المعلم في تعليم طلابه تعلمًا ذو معنى بما يضمن ربط المعارف الجديدة بالسابقة، ويوائمها مع البناء المفاهيمي بحيث تصبح المعرفة لديهم ذات معنى، وينتقى المعلم العناصر الأكثر فعالية من خبرات الحياة اليومية بالإضافة إلى استخدام بعض

الاستراتيجيات المعرفية كسقالات التعلم مما يُسهم في تنمية التفكير الاستدلالي لديهم، يؤكد هاني الشيخ (٢٠١٤) على أنه مجموعة من المساعدات والتوجيهات الإرشادية المرتبطة بالمحتوى الالكتروني الذي يُقدمه المعلم إلى المتعلمين وفقًا لطلبهم خلال تنفيذهم للتكليفات والأنشطة اثناء عملية التفاعل الالكتروني القائم على الويب بما يَدعم عملية التعلم وتوجه المتعلمين وتيسر لهم إنجاز مهامهم وتحقيق أهدافهم بكفاءة وفعالية.

يعرفه إيهاب حمزة، دعاء جاد (٢٠١٥) بأنه الدعم والتوجيه الذي يتلقاه المتعلم لمساعدته لتحسين أداءه وتطوير مهاراته بشكلٍ كان يجد فيه صعوبة في أن يتعلمها بمفرده، في حين أشار حسن الباتع (٢٠١٥) إلى أن التوجيه يتمثل في النصوص التوضيحية والصور الثابتة ومقاطع الفيديو التي يتم تقديمها من خلال الموقع التعليمي عبر الويب لحل المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس أثناء تشغيل البرنامج أو التنقل بين محتواه التعليمي ليتخذ قرارًا يحقق له التغيير المطلوب في ادائه.

مما سبق يمكن تعريف التوجيه الالكترونية بأنه التوجيهات والإرشادات النصية أو الرسومية المُقَدَمة من خلال المناقشات الالكترونية غير المتزامنة عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد لتنمية الجانب المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بقسم تقنيات التعليم ــ كلية التربية ــ جامعة الجوف.

أهداف ووظائف التوجيه في المناقشات الالكترونية :

يُعد التوجيه الالكتروني أحد العناصر المهمة في التصميم التعليمي والتي تناولته عديد من الدراسات لتحديد أهميته ودوره الإيجابي في العملية التعليمية، وقد اتفقت هذه الدراسات على أهمية التوجيه وفوائده والتي تمثلت في:(احمد نظير، ٢٠٢٠؛ إيهاب حمزة ودعاء جاد، ٢٠١٥ ; (Galguera & Nicholson, Bixler, 2010 ; 2010

- يوفر تعليمًا متنوعًا مما يُزيد من الفعالية في انجاز الأنشطة والتكليفات.
- ينمي مهارات التعلم الذاتي.
- يقلل من الشعور بالإحباط والفشل والذي ممكن أن يحدث إذا أخفق المتعلم في إنجاز المهام والتكليفات المطلوبة منه.
- يُزيد من اهتمام المتعلم ودافعيته مع مراعاة أساليب تعلمه وفروقه الفردية.
- ينوع من فرص العمل والممارسة مما يساعد على تحقيق التعلم النشط الفعال.
- يساعد في تقليل الحمل المعرفي الذي يكون على كاهل المتعلم من خلال تقليل العبء المعرفي.
- يزيد من ربط معارف وخبرات المتعلمين السابقة بمعارفهم الحالية مع إضافة خبرات جديده.

- يُسَـهِل عمليـة الفَهـم ويُحَسِـنه مـن خـلال التوجيهات المقدمة للمتعلم مما يساعد في بناء تعلمه بنفسه.
- يقـدم للمتعلمـين التوجيـه والإرشـاد ممـا يساعدهم في حل المشكلات والتقليل من الأخطاء التي يقعوا فيها أثناء تعلمهم.

ويُشير شابيرو (Shapiro, 2008) إلى أن التوجيه الالكتروني في بيئات التعلم الالكترونية يَهدُف إلى مساعدة المتعلمين على استكمال المهام والتكليفات المطلوبة منهم، لأنه يزودهم بالتوجيه والدعم اللازمين لبناء ودعم ما يعرفونه لتنمية دافعيتهم لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز، وفي إطار الاهتمام باستخدام التوجيه الالكتروني بالمناقشات الالكترونية فقد أجريت عديد من البحوث والدراسات حولها، منها: دراسة احمد عبد الكافي (٢٠٠٩) والتي هدفت الى التحقق من أثر استخدام سقالات التعلم في برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائل على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصلت إلى فعالية التوجيهات التعليمية في البرامج الكمبيوترية لِما لها من تأثير واضح على النمو المعرفي وزيادة الدافعية لدى الطلاب، ودراسة ممدوح الفقي (٢٠١٧) التى هدفت إلى التعرف أثر التوجيه المصاحب للمناقشات غير المتزامنة في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والدافع المعرفي لدى طالبات جامعة الطائف في ضوء مستويات السعة العقلية، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الدافع المعرفي ترجع للتأثير الأساسي لأسلوب التوجيه " أسئلة التحضير". كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الدافع المعرفي، ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين أسلوب التوجيه المستخدم (خرائط المفاهيم/ أسئلة التحضير) ومستوى السعة العقلية (المرتفعة- المنخفضة).

دراسة رضا عبد المعبود (٢٠٢٠) هدف البحث إلى التعرف على أثر التفاعل بين أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الالكترونية (الحر- المقيد) والأسلوب المعرفي (التبسيط-التعقيد) في بيئة المنصات التعليمية وأثره في تنمية مهارات إنتاج المقررات الالكترونية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها، يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي يرجع للتأثير الأساسي لنمط التوجيه (المقيد مقابل الحر) في بيئة المنصات التعليمية لصالح النمط الحر، دراسة حميد محمود وايمان صلاح الدين (٢٠٢٠) التي سعت للكشف عن أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الالكترونية ببيئة الفصل الافتراضي في تنمية مهارات إنتاج المقررات الالكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وجاءت

نتائج البحث مؤكدة على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي طلاب المجموعتين في اختيار التحصيل المعرفي يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط التوجيه لصالح نمط التوجيه المقيد حيث لوحظ أن متوسط الطلاب لنمط التوجيه المقيد أكبر من متوسط درجات الطلاب لنمط التوجيه الحر. وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بتقديم نمطي التوجيه المقيد والحر في جميع المؤسسات التعليمية الالكترونية لحاجة الطلاب الماسة للعون والمساعدة لمواصلة تعلمه.

دراسة محمد حذيفة (٢٠٢٢) التي سعت للكشف عن أثر التفاعل بين أساليب التوجيه الخارجي ونمط المجموعة التشاركية في المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر على تنمية مهارات التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصلت نتائج البحث إلى تفوق مجموعة أساليب التوجيه الخارجي القائمة على الخرائط المفاهيمية ونمط التشارك المهيكلة على التحصيل ومهارات التفكير الناقد، وفي ضوء هذه النتيجة أوصى البحث الحالي بضرورة الاهتمام والعناية باستخدام أساليب توجيه خارجية لتحسين عملية التفاعل بين المتعلم وبيئة التعلم خاصة مستخدمي بيئات التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر.

أنماط التوجيه الالكتروني:

يوجد عديد من التصنيفات إلى تناولت أنماط التوجيه الالكتروني، منها ما أشار إليه كل من محمد خميس (٢٠٠٣)؛ بدر الهدى خان (٢٠٠٥)؛ أمل طاهر (٢٠٠٦) إلى أن أنماط الدعم والتوجيه يمكن تصنيفها طبقًا إلى شكل الدعم المقدم إلى دعم يُقَدم على شكل: نصوص، رسومات، صور ثابتة، فيديو، وهذا ما أكد عليه راندول، وكالى (Randoll, Kali, 2004) إلى إمكانية تقديم التوجيهات التعليمية في أشكال متنوعة مثل: النصوص، الرسومات، الصوت، وذلك بشكل مفرد أو مجتمع مع بعضها البعض في برنامج واحد، وصنفت شيماء صوفي (٢٠١٤) نمط الدعم إلى ثلاث مستويات، هي التوجيه: الموجز، المتوسط، التفصيلي، وفي سياق عرض وتقديم أنماط التوجيه الإلكتروني أشار محمد عطية خميس (٢٠٠٧) إلى أن نظم الدعم والتوجيه يمكن تقسيمها إلى توجيهات: اجرائية، تعليمية، تدريبية، وقد أشار اسامه هنداوي وآخرون (٢٠٠٩) إلى أن أنماط التوجيه والمساعدة يمكن تقسيمها إلى توجيه: سمعي، مرئي، مساعدات شخصية، مساعدات سمعية، مساعدات بالوحدات التعليمية المصغرة، مساعدات كمبيوترية، مساعدات رسومية، مساعدات نصية.

أكد محمد عطية خميس (٢٠٠٩) على أن دعم الأداء في التعليم الالكتروني له أشكال متعددة وتصنيفات مختلفة، فهناك الدعم التكنولوجي الذي يُساعد المتعلم في الوصول إلى النظام واستخدامه، وهناك الدعم التعليمي الذي يقُدم للمتعلم التعليمات

والتوجيهات الخاصة بالمحتوى الالكتروني وأنشطته وتدريباته، حيث أن قراءة النصوص تحتاج إلى دعم ومشاهدة الصور والفيديو يحتاج إلى دعم، كذلك المناقشات والمنتديات لا يمكن لها أن تستقيم دون الدعم الذي يُقدمه المعلم المُيسر أو المُنسق، بينما اقترح عبد الرحمن سالم (٢٠١٠) بعض أنماط الدعم والتي تمثلت في: الدعم النصي الفوري أثناء السياق، الدعي الحي "المباشر"، دعم الرسومات المتحركة ثلاثية الأبعاد، الدعم الصوتي، والدعم بالفيديو المحاكي، بينما أشار كل من سماح فرغلي وآخرون (٢٠١٤)؛ إيهاب حمزة ودعاء جاد (٢٠١٥) إلى أن التصنيف وفقًا لنمط التوجيهات التعليمية ينقسم إلى: التوجيهات المكتوبة والتي تتمثل في النصوص المكتوبة والأمثلة التوضيحية، والتوجيهات المرسومة والتي تتمثل في العروض البصرية الثابتة مثل الصور الثابتة، والرسومات الخطية، والتوجيهات المتحركة والتي تتمثل في العروض البصرية المتحركة مثل لقطات الفيديو والرسومات المتحركة، وأخيرًا التوجيهات المسموعة والتي تتمثل في اللغة المنطوقة والموسيقى والمؤثرات الصوتية، وأكد محمد خميس (٢٠٠٩) على أهمية تقديم الدعم بقدر معلوم وبدقة متناهية في كل شيء طبقًا لمعايير محددة، من حيث نوع الدعم وكمه، ومستواه وأسلوبه ووقته، بما يضمن وصول الدعم في الوقت المناسب إلى مستحقيه.

وعلى ضوء ما سبق تقديمه يُلاحظ تنوع الأنماط والتصنيفات التي قُدمت للتوجيه الالكتروني، ومن بين الأنماط السابقة يتبنى البحث الحالي نوعين من أنماط التوجيه الالكتروني هما: التوجيه (النصي/ الرسومي)، وفيما يلي التحدث عنهما بشكل أكثر تفصيلًا:

التوجيه النصي:

يُعَد النص هو المكون الرئيس والأكثر استخدامًا في تقديم المعلومات في بيئات التعلم الالكتروني، ولا يمكن تخيل أي بيئة الكترونية دون وجود نصوص مكتوبة قد تظهر على هيئة إرشادات أو توجيهات أو تعريف المستخدم بأهداف التعلم أو على هيئة فقرات أو عناوين والتي تُسهم في بناء تصور عقلي للمتعلم يضع فيه المعلومات الجديدة الخاصة به، ويربط من خلالها بين ما يعرفه وما سيقوم بمعرفته من معارف وخبرات (محمد عطية خميس، ٢٠٠٧).

قد أشار إيهاب حمزة؛ دعاء جاد، (٢٠١٥) إلى أن التوجيه النصي يتسم بعدد من المميزات، منها: تقديم الدعم والتوجيه ومساعدة المتعلم على التخطيط، التنظيم، حل المشكلات، إثارة الدافعية للتعلم، حيث يُحَفِز نمط التوجيه المتعلم لبذل قصارى جهده في متابعة موضوعات التعلم بما يضمن تحقيقه للأهداف المحددة، يُزيد من فرص المتعلم في اكتساب المعارف والخبرات التعليمية،

يُنمي مهارات التعلم الذاتي للمتعلم، يُقلل من تكوين المدركات الخاطئة في عقلية المتعلم، ويُقلل من شعور المتعلم بالفشل أو الإحباط أو حالات التخبط والعشوائية التي قد تواجهه، وهناك معايير ينبغي مراعاتها عند استخدام النصوص المكتوبة في التوجيه والدعم، منها: (نبيل عزمي، ٢٠٠١؛ Alessi & Trollip, 2001)

- تتسم اللغة المستخدمة بالدقة العلمية والصحة اللغوية.
- يكون النص واضح وخالٍ من الأخطاء ويسهل قراءته.
- يكون النص مُبسطًا بحيث يكفي لشرح ما تريد ولا أكثر من ذلك لتحقيق أفضل توظيف للشاشة وعدم تشتت المتعلم.
- يبدأ النص في اللغة العربية من أعلى إلى أسفل ومن اليمين إلى اليسار، والعكس في اللغة الإنجليزية.
- يكون لون الخلفية مناسبًا للون المستخدم في كتابة النص.

وقد اشارت عديد من الدراسات إلى أهمية استخدام النصوص كأحد أنماط التوجيه الالكتروني، منها دراسة كلٍ من: جولدستين؛ وثيمان (Goldstein & Thieman, 2001) التي أكدت على فعالية استخدام تلميحات النص المكتوب في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي؛ كاربندل؛ وزانيلا (Carpendale & Zanella, 2002) التي توصلت إلى أن التوجيهات النصية تُساعد المتعلم على فهم المعلومات التي تقدم له، وتحديد أماكنها بشكل أسرع وأدق؛ هويسينجا؛ تلجمان؛ وولكو" (Huisinga & Telgmann & Wulko, 2006) أكدوا على ضرورة توفر نص شارح للعرض البصري والمصورات لتشجيع التعلم بالعرض البصري مما يجذب انبتاه المتعلم ويُحفزه إلى اكتشاف ومعرفة تفاصيله، في حين أشار كل من جرابويسكي؛ وزهو (Grabowski & Zhu, 2006) إلى أن الاعتماد على النصوص في دعم وتوجيه المتعلمين قد يؤدي إلى فَهم المقصود تمامًا في بيئات التعلم الالكترونية .

كما أشار أحمد دريب (٢٠٠٤)؛ فتحية عباس وآخرون (٢٠٠٦) إلى أن توجيه المتعلم من خلال النصوص أو العبارات المكتوبة، يُعد من الأنماط التي تعتمد بدرجة كبيرة على نشاط المتعلم الذاتي، والتي تُحفزه للتفاعل مع الموقف التعليمي، وتُسهل من عملية تعلمه عندما تُتاح له الفرصة للاطلاع بشكل مُسبق على ما سوف يُقدم له، أو ما يجب أن يتوقعه أثناء شرح الدرس من دعم وتوجيه إذا ما التزم به، مما يُسهم في تزويده بفكرة أو منظور شامل وعام أو توقعات لما سوف يقدم له من محتوى، هذا ويتم توفير ونشر هذه النصوص أو عبارات التوجيه بواسطة أستاذ المقرر بشكل الكتروني، من خلال منتدى المناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد.

دراسة إيهاب حمزة ودعاء جاد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية أنماط التوجيه المسموع، والمكتوب في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية ببرامج التعليم الالكتروني لدى الطلاب المندفعين والمتروين بالصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية، وتوصلت إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الثالثة (نمط الكتابة فقط) وأفراد المجموعة الرابعة (نمط الكتابة مع الصوت) من الطلاب المتروين في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية لصالح المجموعة الرابعة. كما حدث نمو واضح دال في تحصيل الطالب للجانب المعرفي المرتبط بمهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية الذي درس باستخدام نمط التوجيه (بالكتابة والصوت معًا) أكثر من تحصيل الطالب للجانب المعرفي المرتبط بمهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية الذي درس باستخدام نمط التوجيه (بالكتابة فقط).

دراسة احمد العنزي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نمطين للتوجيه الإلكتروني (النصي، والسمع بصري) ببيئة الافتراضية على تنمية مهارات إنتاج الكتب الالكترونية لدى معلمي التعليم العام، وقد توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى والتي درست بنمط التوجيه السمع بصري، والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست بنمط التوجيه النصي على كل من اختبار التحصيل الإلكتروني، وبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية الأول (نمط التوجيه السمع بصري)، بينما استهدفت دراسة احمد نظير (٢٠٢٠) تحديد أنسب أسلوب لتقديم لتوجيه الالكتروني (النصي/ النصي المصور/ الصوتي المصور) عبر شبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك في تنمية مهارات استخدام محركات البحث وسهولة استخدامها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصلت إلى تفوق أسلوب التوجيه (النصي الصوتي) على (النصي المصور والصوتي المصور) في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، بينما تفوق التوجيه الالكتروني (النصي الصوتي) في نتائج بطاقة تقييم المنتج، بينما تساوت الأساليب الثلاثة وتبين عدم وجود فروق دالة بينهم فيما يخص مقياس سهولة الاستخدام.

ويُشير البحث الحالي إلى أن تقديم النصوص أو العبارات المكتوبة، كنمط دعم وتوجيه، بالمناقشات الالكترونية المقدمة من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد، يأتي متضمنًا توجيه تلك النصوص للمتعلم بهدف زيادة تركيز اهتمامه على موقف التعلم أو المناقشات المُقدمة، استنادًا لنظرية معالجة المعلومات، كما أن تقديم مجموعة من النصائح النصية المرتبطة بموضوعات مقرر انتاج المحتوى الرقمي، وذلك قبل تفاعل الطلاب مع المحتوى

العلمي التشاركي ومع الأقران من خلال المناقشات الالكترونية ، سوف يُساعد على جذب الانتباه إلى ما هو مستهدف من نتائج، ويعمل على تحفيزهم للاطلاع واكتساب الخبرات التعليمية، وتقييم فهمه للمحتوى المُقدم، مما قد يُحقق نتائج جيدة، وهذا ما سوف تظهره نتائج البحث عند مقارنتها بنمط التوجيه الرسومي.

التوجيه الرسومي:

أشار كيرس؛ وسميث (Cyrus & Smith, 1999) إلى أن الدعم والتوجيه بالأشكال الرسومية يتمثل في الكلمات الدلالية للإيجاز من الكلمات والعقد الهندسية التي تستخدم للربط بين الأفكار والمفاهيم باستخدام الخطوط والأسهم المدعمة برسومات تخطيطية وتصويرية ورموز شفهية، ويؤكد حسن مهدي، وائل العاصي (٢٠١٥) على أن الأشكال البصرية تتضمن الرسومات البيانية والمخططات وخرائط التفكير والصور الثابتة، وأن الاهتمام بإثراء المحتوى العلمي بالمعارف البصرية وأدواتها قد تزايد إلى حد كبير، ويتضح ذلك من خلال تنوع أشكال المعرفة المُقدمة للمتعلمين حتى يكون هناك تكاملًا بين المعرفة والأشكال المُصورة، مما يُحد من الفجوات والتشويش بينهما، ويُساعد على توفير وقت وجهد المعلم والمتعلم، ويجعل المتعلم بحاجة إلى الجمع بين اللغة اللفظية وغير اللفظية والكشف عن العلاقة بينهما.

على الجانب الاخر أشارت عديد من الدراسات إلى أهمية استخدام التوجيه الرسومي، منها دراسة: جونس (Jones, 2001) التي أكدت على أن تزويد النص بالرسومات والصور التوضيحية يجعل من المحتوى التعليمي أكثر تشويقًا وجاذبية للمتعلم مما يُسهل تعلم النصوص المعقدة، واستبعاد المعلومات لوقت أكثر مما يمكن تعلمه من النص اللفظي وحده، وأكد بدر صالح (٢٠٠٣) إلى وجود فروق داله في اختبار التحصيل المعرفي لمهارة قراءة الصور ومقياس التفكير الابتكاري لصالح المجموعات التي درست باستخدام العرض المتعدد الوسائط (بصري/ نصي) أو (نصي/بصري)، في حين هدفت دراسة محمود حسن؛ مها الطويل (٢٠٠٧) إلى التحقق من مدى التوازن بين ثقافة الصورة والكلمة كمعيار لجودة المحتوى من خلال تحديد أنماط الصورة وخصائصها الموجودة في مقرر العلوم، وتوصلت إلى أن الصورة ركزت على عشرة أنماط فقط وكانت النسبة بين ثقافة الكلمة والصورة (١:٦)، مما يعني سيطرة الصورة على الكلمة، وأشار كاري (Carey, 2009) إلى أنه يمكن تحويل النص المكتوب إلى صورة مرئية يتم عرضها مصحوبة بالصوت من خلال مقطع فيديو والذي يمكن اعتباره وحدة بصرية ذات طابع تعليمي مميز، وهدفت دراسة وائل العاصي (٢٠١٥) إلى تقييم مستوى التكامل بين اللغة اللفظية وغير اللفظية في مقرر الجغرافيا، وتوصلت إلى أن نسبة التكامل بين الشكل

اللفظي والبصري لمقرر الجغرافيا جاءت بنسبة تصاعدية.

دراسة احمد العنزي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نمطين للتوجيه الإلكتروني (النصي، والسمع بصري) ببيئة الافتراضية على تنمية مهارات إنتاج الكتب الالكترونية لدى معلمي التعليم العام، وقد توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى والتي درست بنمط التوجيه السمع بصري، والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست بنمط التوجيه النصي على كل من اختبار التحصيل الإلكتروني، وبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية الأول (نمط التوجيه السمع بصري)، وسعت دراسة ممدوح الفقي (٢٠١٩) إلى تحديد العلاقة بين أسلوب التوجيه (الانفوجرافيك/ النصوص) المصاحب للتعلم بالمشروعات القائم على الويب ومستوي تجهيز المعلومات (السطحي/ العميق) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي لدي طالبات الجامعة، وقد أظهرت النتائج المرتبطة بكل من الأداء الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة وجود أثر لأسلوب التوجيه "بالانفوجرافيك" مقارنة مع النصوص الرقمية، ووجود أثر للمستوى العميق في معالجة المعلومات بالمقارنة مع المستوى السطحي، كما أشارت النتائج إلى أفضلية المعالجة الخاصة بالتفاعل بين أسلوب التوجيه "بالانفوجرافيك" المصاحب للتعلم بالمشروعات القائمة على الويب والمستوى "العميق" في معالجة المعلومات مقارنة بباق المعالجات التجريبية الأخرى وذلك على المتغيرين التابعين.

دراسة رشا احمد وشريف محمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية مهارات البرمجة الهيكلية وحل المشكلات الحاسوبية لدى طلاب نظم المعلومات الإدارية من خلال الكشف عن أثر التفاعل بين أنماط التوجيه الإلكتروني للمواقف التعليمية ونوع النشر بمحاضرات الفيديو الرقمي في بيئة الفصل المقلوب في تنمية هذه المهارات، وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الحاسوبية والاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات البرمجة الهيكلية من خلال محاضرات الفيديو الرقمي في بيئة الفصل المقلوب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين أنماط التوجيه الإلكتروني للمواقف التعليمية (المرئي/ الصوتي) ونوع النشر (المباشر مقابل المسجل) لصالح المجموعة التجريبية الرابعة (التوجيه الإلكتروني الصوتي للمواقف التعليمية ونوع النشر المسجل، بينما استهدفت دراسة احمد نظير (٢٠٢٠) إلى تحديد أنسب أسلوب لتقديم التوجيه الإلكتروني (النصي الصوتي مقابل النصي المصور مقابل الصوتي المصور) عبر شبكة التواصل الاجتماعي

فيسبوك Facebook، ودراسة مدى تأثيره على مهارات استخدام محركات البحث، وسهولة استخدامها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأسفرت نتائج البحث عن: تفوق أسلوب التوجيه الإلكتروني (النصي الصوتي) على أسلوب التوجيه الإلكتروني (النصي المصور) في نتائج اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام محركات البحث، أيضا أسلوب تقديم التوجيه الإلكتروني (النصي الصوتي) كان أكثر تأثيرا من أسلوبي تقديم التوجيه الإلكتروني (النصي المصور، والصوتي المصور) في محاور بطاقة ملاحظة أداء مهارات استخدام محركات البحث، بينما تفوق أسلوب تقديم التوجيه الإلكتروني (الصوتي المصور) على أسلوب تقديم التوجيه الإلكتروني (النصي الصوتي) في نتائج بطاقة تقييم المنتج النهائي، بينما تساوت الأساليب الثلاثة وتبين عدم وجود فروق دالة بينهم فيما يخص مقياس سهولة الاستخدام.

هدفت دراسة نبيل السيد (٢٠٢١) إلى التعرف على التفاعل بين نمط عرض الانفوجرافيك الثابت (الرأسي/ الافقي) بتطبيقات الحوسبة السحابية والسعة العقلية (مرتفعة/ منخفضة) واثرة على تنمية المفاهيم العلمي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجودة فروق دالة في تحصيل المفاهيم العلمية ومقياس الانخراط في التعلم يرجع إلى فعالية الانفوجرافيك الثابت الرأسي.

مما سبق عرضه يتضح أن معظم الدراسات والأدبيات السابقة أكدت على ضرورة استخدام التوجيهات النصية والرسومية داخل بيئات التعلم الالكتروني، في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن أساليب التوجيه الالكتروني جاءت متساوية، ودراسات أخرى أكدت على نمط التوجيه الرسومي أفضل من نمط التوجيه النصي، وبالتالي يتضح أن هناك عدم اتفاق بين هذه الدراسات حول تحديد أي من هذه الأنماط أفضل من الآخر، ولذلك كان لزامًا على الباحث دراسة هذين النمطين من أجل إعطاء مؤشر لتحديد الأسلوب الأنسب لتقديم التوجيه الالكتروني، وأيهما أكثر أثرًا وفعالية في المناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد.

الأسس النظرية التي يقوم عليها التوجيه الالكتروني:

اوضحت بعض الدراسات (إيهاب حمزة ودعاء جاد، ٢٠١٥؛ رمضان حشمت، ٢٠١٢؛ زينب السلامي، ٢٠٠٨؛ زينب الشربيني، ٢٠٠٨؛ شيماء صوفي، ٢٠١٤) أن التوجيه الالكتروني يعتمد على عديد من النظريات التربوية والنفسية، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

- نظرية الترميز المزدوج: تقوم على فرضية أن الذاكرة البشرية تتكون من نظامين لترميز المعلومات، أحدهما للتمثيل والمعالجة اللفظية،

والآخر للتمثيل والمعالجة غير اللفظية (الصور والرسومات)، ويحدث التعلم نتيجة لتلقي المتعلم لمعلومات برموز متعددة من خلال قناتي استقبال مختلفتين، بحيث تتم معالجة هذه المعلومات من خلال إحدى هاتين القناتين، بحيث تُعالج أحدهما المعلومات اللفظية (النصوص المسموعة والمكتوبة والمنطوقة)، والأخرى تعالج المعلومات غير اللفظية (الرسومات والصور)، ومن ثم يصبح الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها أسهل في حالة استخدام نظام الترميز المزدوج، وعندما يتم استخدام أكثر من قناة ترميز بما يُحسن من مستوى التعلم، كما أن استخدام المعلومات اللفظية وغير اللفظية معًا يُسَّهِل من عملية التعلم ويُزيد من عدد العناصر المستخدمة في استرجاع المعلومات (Clark & Paivio, 1991).

- نظرية التلمذة المعرفية: تفترض أن التعلم يقوم على المشاركة النشطة والفعالة من المتعلم أثناء قيامه بأداء مهمة تعليمية محددة في سياق واقعي وحقيقي، حيث يُقَدم للمتعلم التوجيهات والمساعدات اللازمة لإنجاز مهمة التعلم، ويُعَد الدعم والتوجيه التعليمي أحد العناصر الأساسية والجوهرية لنظرية التلمذة المعرفية، حيث يُتَاح للمتعلم المشاركة النشطة في حل المشكلات من خلال توجيه أشخاص أكثر معرفة وخبره منه، كذلك يُتَاح له فرصة تحمل مسئولية وحرية تعلمه معتمدًا على نفسه (Pata, et al., 2005; Pahl, 2002; Winnips, 2001).
- نظرية التعلم المبنى على المشكلة: تطبق هذه النظرية عند تصميم المواد التعليمية للبيئات الافتراضية والتي تهدف إلى حل مشكلات حقيقية، ولكن بشكل افتراضي مدعوم.
- نظرية التنظيم الذاتي للتعلم: تهتم بالطريقة التي يتبعها المتعلم في تحديد أهدافه والتخطيط لها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة والمراقبة الذاتية لأدائه (Zimmerman, 1990)، ووفقًا لهذه النظرية فقد يأتي تحصيل الطلاب ذوي القدرة المرتفعة منخفضًا بسبب عدم القدرة على التعامل مع أسلوب التوجيه المقدم أو عدم قدرتهم على التحكم في دافعيتهم، وتأتى عمليات التنظيم الذاتي للطلاب من خلال مشاركتهم بفعالية في عمليات التعلم من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفة من خلال أسلوب التوجيه المُقدم من خلال المناقشات الالكترونية غير المتزامنة القائمة على نظم إدارة التعلم.
- النظرية البنائية: تفترض أن التعلم عملية نشطة تتم من خلال تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به، واكتشافه لعناصرها المختلفة، وتؤكد على أهمية الدعم لتوجيه أداء المتعلم ومساعدته للوصول إلى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة على ضوء معلوماته وخبراته السابقة، وعندما يُصبح

لدى المتعلم القدرة على معرفة متى وكيف يوظف تلك المعلومات بكفاءة وفعالية وبدون تدخل خارجي يتم سحب التوجيه المقدم له بشكل تدريجي، أي أن تقديم الدعم والتوجيهات والمساعدات التعليمية يكون بُناءً على نتائج التوجيه المقدم سلفًا، ويري الباحث أن التعلم في بيئة المناقشات الالكترونية غير التزامنية القائمة على بلاك بورد المصحوب بتوجيه من جانب أستاذ المقرر سواء عن طريق النصوص أو الصور يَدعُم التعلم المتمركز حول المتعلم.

- البنائية الاجتماعية: تفترض أن التعلم عبارة عن نشاط اجتماعي يحصل المتعلمين عليه من خلال تفاعلاتهم ومشاركتهم الاجتماعية أو من خلال عملهم في فرق ومجموعات بحيث تمكنهم من الاستفادة من معلومات وخبرات الآخرين، تفترض ايضًا أن المعرفة تبدأ في مواقف اجتماعية يُشارك فيها المتعلم ويتحمل مسئولية أدائه، حيث يقوم بما يستطيع القيام به ثم يقوم المعلم بتكملة الباقي (عايش زيتون، ٢٠٠٧).
- الاتقان: تقوم النظرية على فرضية أن تقديم التوجيه والمساعدة يُساعد على خفض الحمل المعرفي بذاكرة المتعلم، وزيادة اندماجه في مهامه وتكليفاته واشتراكه في التدريبات والأنشطة بشكل يضمن له إعادة معالجه وتنظيم المعلومات ودمجها في بنيته المعرفية، مما يجعل التعلم ذو معنى له مما يُسهِم في حدوث التعلم بشكل أسرع وأكثر وفعالية.

مما سبق يتضح أن التوجيه الالكتروني يقوم على أكثر من نظرية وقد استفاد الباحث من هذه النظريات ومبادئها وفرضياتها في التصميم التعليمي لنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) في علاقتها بمستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) وأثرهما في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم للطلاب عينة البحث.

رابعًا: الدافعية للتعلم:

يُنظر إلى الدافعية على أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، وتعرف بأنها الحالة الداخلية التي تدعم وتوَجه الاستجابة، كما أنها تساعد في الحفاظ على استمرارية السلوك بما يحقق الهدف المنشود، ويُشير الدافع إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد وذلك للوصول إلى حالة التوازن النفسي بإرضاء الحاجات أو الرغبات النفسية أو البيولوجية، ومن ثَمَ يُمكن القول إن الدافعية تُمثل مجموع الحاجات والرغبات والاتجاهات والميول التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه.

مفهوم الدافعية للتعلم:

هناك عديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الدافعية للتعلم، منها: تعريف عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦) الذي عرفها على أنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية وسعيه الدائم نحو التفوق وتحقيق أهدافه والتغلب على العقبات والمشكلات التي تقابله

وقدرته على التخطيط للمستقبل، ويعرفها فراس طنوس (٢٠٠٧) بأنها حالة متميزة من الدافعية العامة تتكون بوجود ميل ورغبة داخلية عند المتعلم تُمكنه من الوصول لأهداف التعلم، وتحسين مستوى الخبرة لديه من خلال ما يبذله من مجهودات وعمليات عقلية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة مع الاستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يؤدي إشباعها إلى تحقيق التكيف والرضى الذاتي، يُشير مجدي إسماعيل (٢٠٠٩) إلى أنها الرغبة التي توجه نشاط المتعلمين لبذل مَزِيد من الجَهَد، والتركيز، والانتباه، والمثابرة في التعلم، للتغلب على المعوقات والصعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء تعلمهم، حتى يتمكنوا من الوصول إلى أفضل النتائج، بغض النظر عن المكافأة المادية أو المعنوية، على جانب آخر أكد محمد عطية (٢٠١١) على أنها حالة من النشاط والاهتمام الملحوظ في سلوك الفرد، نتيجة لعوامل خارجية أو داخلية، تدفع هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق أهداف محددة.

في حين أشار بيلينكي ونوكس (Belenky & Nokes, 2012) بأنها مجموعة من العوامل الداخلية التي توجه وتدفع المتعلم إلى التركيز والانتباه لعملية التعلم والإقبال عليها بنشاط وحيوية، بحيث يسعى بشكل دائم إلى الحصول على الأدوات والوسائل التي تساعده على توفير بيئة نشطة تجنبه الفشل وتحقق له النجاح، وأكد خالد الرابغي (٢٠١٥) على أنها الظروف الخارجية والداخلية التي تُحرك الفرد وتستثيره من أجل تحقيق التوازن، حيث إنها تمثل القوة الذاتية التي تدفع سلوك الفرد وتحركه وتوجهه لتحقيق هدف أو غاية محددة يحتاج اليها ويشعر بأهميتها بالنسبة له، وعرفها إبراهيم يوسف (٢٠١٨) بأنها القوة الداخلية والخارجية التي تقوم باستثارة المتعلم وتنشط سلوكه وتوجهه لتحصيل المعلومات المرتبطة بموضوعات التنافس مما يؤهله لتحقيق الفوز على المتنافسين الآخرين مما يُشعره بالمتعة، والإحساس بالقدرة، والحصول على الحوافز والمكافآت، وأشارت كريمة محمد (٢٠٢٠) إلى أنها القوة أو الرغبة التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والتغلب على المشكلات التي قد تواجهه أثناء تعلمه، والدافعية هي التي تستثير المتعلم وتدفعه إلى الانخراط في نشاطات التعلم المتنوعة والتي تؤدي إلى تحقيقه الاهداف المرجوة، وتعد ضرورة حتمية لحدوث التعلم، ولا يكون التعلم فعالًا ما لم يكن المتعلم متحفزًا ومستعدًا للتعلم ويسعى بشكل دائم لتوظيف جهده العقلي في عمليات التعلم Anderman, (2020).

مما سبق يمكن تعريف الدافعية للتعلم بأنها مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تحرك وتستثير انتباه الطلاب اتجاه الموقف التعليمي من أجل زيادة رغبته في التعلم وتُشجعه على القيام

بالمهام والتكليفات والأنشطة الخاصة بتعلمه بكفاءة واتقان، وذلك من خلال الدعم والتوجيه المُقدم لهم من خلال المناقشة الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة والمتمثلة في التحصيل المعرفي المرتبط بإنتاج المحتوى الرقمي والانخراط في التعلم.

مكونات الدافعية للتعلم:

هناك عديد من المكونات التي تتكون منها الدافعية حددها مصطفى كامل (٢٠٠٣)؛ بينتريش (Pintrich, 2005) في المكونات التالية: مكونات التوقع والتي تمثل مفهوم الفرد حول قدرته على أداء مهام محددة؛ المكون الوجداني ويمثل رد الفعل الانفعالي نحو المهمة المُكلف بها الفرد، ويتضح ذلك في القلق والتوتر الذي يظهر عليه اثناء تنفيذه لهذه المهمة؛ مكونات القيمة والتي تتضمن سؤالًا مهمًا هو لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتضمن التوجه نحو هدفين أحدهما داخلي يتمثل في إدراك الأفراد لأسباب اندماجهم في مهمة أو نشاط ما؛ وخارجي يتمثل في الحصول على تقدير الآخرين أو المكافآت، وقيمة المهمة بالنسبة للفرد تمثل أهم أسباب اهتمامه بها، فاعلية الذات والتي تتضمن جانبان هما: تقدير الفرد لذاته توقع النجاح؛ التحكم في معتقد التعلم الذي يُشير إلى أن نشاط الفرد ومجهوداته سوف تمكنه من الوصول إلى نتائج إيجابية، وتعتمد هذه النتائج على ما يقدمه الفرد من جهد ونشاط بحيث يكون أكثر رغبة وتحدي في استخدام أفضل الطرق لتحقيق النتائج المستهدفة.

بينما يُشير إبراهيم يوسف (٢٠١٨)؛ محمد الرفوع (٢٠١٥)؛ كريمة محمد (٢٠٢٠) إلى أن الدافعية تتكون من: دافع الانتماء: ويتمثل في رغبة المتعلم في الحصول على رضا وتقبل الآخرين، كوسيلة للحصول على تقدير من يعتمد عليهم في التأكيد على ثقته بنفسه؛ دافع توجيه الذات: ويتمثل في رغبة المتعلم في تحقيق مكانه متميزة بين أفراد مجتمعه، مما يُشعره بذاته وتقديره لنفسه؛ الدافع المعرفي: ويُعبر عن حالة انشغال المتعلم بالعمل بما يمكنه من إشباع حاجاته من الفهم والمعرفة، وتصبح عملية الوصول لمعارف جديدة بمثابة المكافأة له؛ دافع الطموح الأكاديمي: ويتضمن مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه، أو المستوى الذي يشعر الطالب أنه قادر على تحقيقه؛ دافع البعد الشخصي: ويتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويضيف محمد عبد الحميد (٢٠١٧) مكونات أخرى للدافعية تتمثل في: الانتباه، والتركيز، وحب الاستطلاع، والرغبة في التقدير، والخوف من الفشل.

العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

أشار خليفة قدوري (٢٠١٢)؛ رشيدة الساكر (٢٠١٥)؛ عبد الرحمن أبو الحاج (٢٠١٩)؛ عفاف وسطاني (٢٠١٠)؛ نجاح أحمد (٢٠٠٠) إلى أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في دافعية التعلم، منها العوامل المرتبطة:

- **بالطالب نفسه: تتمثل في رغبة الطالب بالتفوق والتميز وقدرته على فهم دروسه وتحمل المسئولية، وشعوره بالنجاح وحصوله على المكافآت، وأخيرًا مدى مناسبة التقدير والتشجيع الذي يحصل عليه مقابل الجهد والنشاط الذي قدمه.**
- **بالأسرة والمحيط الاجتماعي: تتمثل في اهتمام الأسرة ورعاية أبنائها ومتابعة تقدمهم التعليمي وتوقعاتهم بنجاح الطالب وتميزه، ورغبة الطالب في إرضاء أسرته وقدرته على تكوين علاقات اجتماعية بينه وبين إخوته ووالديه والمحيط الاجتماعي الي يعيش فيه.**
- **بالمعلم والبيئة التعليمية: تتمثل في قدرة المعلمين ومهاراتهم في توضيح الدروس وإعطاء شهادات التقدير والتعامل باحترام مع الطلاب، وتوفير فرصًا متنوعة لهم للمشاركة في إدارة التعلم والتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بحرية، بالإضافة إلى تمكن المعلمين من مهارات استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة، وتمكنهم من أساليب البحث العلمي، وقدرتهم على تشجيع الطلاب المتميزين.**

وفي سياق متصل أشار محمد عطية خميس (٢٠١١) إلى أن هناك ستة عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم، هي: الأول: الموائمة حيث يُقبِل المتعلم على التعلم إذا أحس أنه يناسبه ويتوائم معه، ويجد فيه نفسه، وأن هذا التعلم الذي يبحث عنه مما يجعله يشعر بقيمته وأهميته بالنسبة له؛ الثاني: الفهم حيث يُقبل المتعلم على التعلم إذا فَهِم طبيعته؛ الثالث: الرضا والثقة بالنفس حيث يُقبل المتعلم على التعلم إذا اقتنع ووثق في أنه يقدم تعليمًا حقيقيًا ومفيدًا ومناسبًا، وذلك من خلال فهمه لطبيعته ومقاصده مما يُشعره بالاطمئنان والرضا؛ الرابع: التشجيع والعطف الذي يمكنان المتعلم من أن يخطو خطواته الأولى في التعلم، ولا يجب أن يبدأ التعلم بالتخويف والعنف بل يجب أن يبدأ بالتشجيع والعطف؛ الخامس: استثارة الانتباه والفضول للتعلم، حيث يبدأ ويتكون الانتباه من خلال استثارة الحواس باستخدام المؤثرات السمعية والبصرية مما يُسهم في جذب انتباه المتعلم، أما الفضول فيعتبر عملية معرفية تتم وتتكون من خلال المعلومات ذاتها بحيث تتصارع هذه المعلومات مع معرفة الفرد الحالية وتوقعاته المستقبلية، ويحدث هذا التصارع عندما تكون المعلومات غير مكتملة مما يدفع المتعلم للبحث عن تلك المعلومات؛ السادس: التحدي ويعني أن يُقَدم المحتوى التعليمي للمتعلمين بشكل يُثير ويتحدى تفكيرهم ويدفعهم لتعلمه.

طرق تنمية دافعية التعلم:

تُشير عديد من الدراسات التي تناولت موضوع دافعية التعلم إلى إمكانية تنمية دافعية التعلم وإثارتها لدى المتعلمين من خلال ما يُقدم لهم من معارف وخبرات، وما يُعرض عليهم من مواقف تستثيرهم وتُزيد من تفاعلهم مما يُسِهم في توجيه انتباههم وتركيز جهودهم نحو تحقيق الاهداف المرجوة، وأكد اورمرود (Ormrod, 1995) على أنه يمكن تنمية دافعية التعلم من خلال: التركيز على الاهتمامات الحالية للطلاب، والاهتمام بالموضوعات الدراسية، وإيصال الشعور للطلاب أنهم يريدون التعلم ولديهم دافعية داخلية لإتقان التعلم، ربط موضوعات التعلم باحتياجات الطلاب ورغباتهم، تشجيع الطلاب على التعلم والاستفادة من أخطائهم، وتركيز انتباه الطلاب على الأهداف بدلًا من التركيز على طريقة الأداء، ويُشير محمد البيلي وآخرون (١٩٩٧) إلى أن تنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين تتمثل في جزئين: الأول أن يكون مصدر الدافعية داخليًا لدى المتعلمين، وتتمثل في العوامل الذاتية كالاهتمامات والحاجات والاستمتاع وحب الاستطلاع؛ والثاني طبيعة الهدف التعليمي والذي يتمثل في الرضى الذاتي عن تحقيق الاهداف والقدرة على تحديد أهداف أخرى تُمثل تحديًا لهم.

على الجانب الآخر يُؤكد عمر الشيباني (٢٠٠١) إلى أن هناك بعضًا من الواجبات والمسؤوليات التي يجب على المعلم أن يكون مُلمًا بها حتى يتمكن من استثارة دافعية طلابه للتعلم، منها: أن يكون واضحًا وواقعيًا ويراعي قدرات وخصائص طلابه في تحديده للأهداف، يراعي الفروق الفردية بينهم في تحديد مستويات التحصيل المتوقعة منهم، وفيما يطلبه منهم من واجبات وتكليفات، يخُطط ويُحضر لدروسه جيدًا وفقًا لمبادئ وأسس أحدث نظريات التعليم والتعلم، يُحسن اختيار وترتيب وتنظيم موضوعاته بما يجعلها مناسبة لخصائص طلابه، يكون مُلمًا بالمعاني الصحيحة والدقيقة لمختلف محركات ودوافع السلوك وبخصائصها وأهميتها، يعرف كيف يُثير دافعية طلابه للتعلم والقيام بالأنشطة الذاتية التي تحقق التعلم، كما يسعى لإثارة أكثر من دافع من دوافع التعلم الخارجية والداخلية لدى طلابه، لتتكامل هذه الدوافع فيما بينها لتزيد من دافعية التعلم، ينّوع في وسائل وتقنيات تدريسه، يتيح لطلابه فرص المشاركة في العملية التعليمية ويمَكنهم من التعبير بحرية عما تعلموه واستخدامه وتطبيقه عمليًا في معالجة وحل مشكلات جديدة، وأن يعاملهم بمستويات التحصيل المتوقعة منهم وبالتقدم الذي حققوه في دراستهم ويكافئ المجتهد منهم على تميزه وإنجازه.

أوضح روفي وآخرون Rovai et al, (2007) أنه من المؤكد أن يكون لدى المتعلمين عبر الإنترنت دوافع داخلية أكثر قوة للتجريب والمعرفة والقيام بعمليات المحاكاة، كما قدم

كير(Kear, 2010) دليلًا على أن تحفيز المتعلمين وقدرتهم على إنجاز أهدافهم يتم من خلال التفاعل مع مجتمعات التعلم عبر الإنترنت، حيث إن استخدام أدوات وتطبيقات تكنولوجية محددة لتصميم مجتمعات التعلم عبر الإنترنت يؤدي إلى زيادة مشاركة المتعلمين، وتحسين نتائج تعلمهم فضلًا عن زيادة دافعيتهم، وأشار روبرت (Robert, 2013)إلى أن استخدام وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم يُزيد من دافعية المتعلم من خلال زيادة الكفاءة الذاتية وتقدير الذات وتُحَسِن من حضور المتعلمين وتساعدهم في تكوين اتجاهات ومواقف أكثر إيجابية نحو التعلم، وتُزيد من مشاركة المتعلمين في أنشطة التعلم، وقد تكون هذه التقنيات متميزة وفريدة من نوعها في زيادة احساس المتعلمين بالدافعية .

خصائص ذوي الدافعية للتعلم المنخفضة والمرتفعة:

هناك عديد من الأدبيات التي تناولت خصائص ذوي الدافعية للتعلم المنخفضة مقابل المرتفعة، حيث أشارت بعضها (شادية أحمد، ٢٠٠٤؛ Bandura, 1997 ; Atkinson, 1964)إلى أن ذوي الدافعية للتعلم المنخفضة يتسموا بمجموعة من الخصائص، منها: يميلون إلى أداء المهام والتكليفات السهلة جدًا حيث احتمالية الفشل فيها قليل، ويبتعدوا عن أداء المهام الصعبة لأن فرص فشلهم فيها يكون بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أنهم أشخاص لا يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم ويتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما تواجههم أي معوقات، يَمِلونَ سريعًا من أداء الاعمال والتكليفات، يستسلمون بسرعة للفشل، لديهم تطلعات وطموحات متدنية، لديهم مفهوم سلبي عن الذات، ليس لديهم قدرة على المثابرة أو التفاؤل مما يجعلهم يتصفون بالتشاؤم والاكتئاب، يتجنبون العمل أو المشاركة في الأنشطة، وطموحاتهم وتوقعاتهم المستقبلية متواضعة، ويكونون أكثر استجابة للفشل من النجاح، يتصفون بتشتت الانتباه وضعف المشاركة، والنسيان المستمر لأداء ما يكلفون به، وضعف قدرتهم على الاستمرار في تحقيق أهدافهم، ويُحدِثوا كثير من المشكلات ويتسببوا في إزعاج الآخرين، ولا يعطوا أي قيمة أو اهتمام بالتعزيز الذي يدفعهم نحو التعلم.

على الجانب الآخر أوضحت بعض الدراسات (خالد الرابغي، ٢٠١٥؛ عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦؛ Belenky & Nokes, 2012) أن ذوي الدافعية للتعلم المرتفعة يتسموا بمجموعة من الخصائص، منها: تميزهم بدرجة عالية من الجد والمثابرة، الكفاءة والتميز في تأدية المهام التعليمية التي يُكَلَفون بها، قدرتهم على الاستمرار في التعلم والعمل لمدة طويلة، السعي الدائم نحو التغلب على المشكلات التي تواجههم، كما أنهم يتسمون بقدرتهم على ضبط النفس في العمل المستمر للوصول لحل المشكلة، لديهم قدرة على وضع خطط مُحكمة للعمل

عليها ومتابعتها بشكل دائم للوصول إلى افضل حل ممكن، قدرتهم على العمل بدرجة كبيرة في المواقف متوسطة الخطورة، والمواقف التي لديهم معرفه سابقة بنتائجها، والتي يكون فيها الفرد مسئولًا عن أدائه، يهتموا باختيار الخبراء وليس الأصدقاء ليتشاركوا معهم في التعلم، يسعوا لاكتشاف البيئة المحيطة بهم ولديهم فهم أكثر واهتمامًا بتجربة الأشياء الجديدة، ويبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم، كما أنهم يهتمون بالأهداف بعيدة المدى ولديهم رؤية مستقبلية.

ويرى الباحث أن ما تم ذكره من خصائص لذوي الدافعية للتعلم المنخفضة مقابل المرتفعة تؤكد على حاجة الطلاب الماسة إلى تقديم الدعم والتوجيه المناسبين ببيئات التعلم الإلكتروني وخاصة المناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، والتي من شأنها زيادة دافعيتهم للتعلم وأداء واجباتهم وتكليفاتهم، وعلى الجانب الآخر تساعد المعلم في توجيههم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة.

قياس الدافعية للتعلم:

اطلع الباحث عند بناءه لمقياس الدافعية للتعلم على بعض من البحوث والدراسات والمقاييس (حمدي شاكر، ١٩٩٥؛ خالد الرابغي، ٢٠١٥؛ سبيكة يوسف، ٢٠٠٠؛ قيس محمد ووليد سالم، ٢٠٠٤؛ عبد الرحيم الشقورة، ٢٠٠٢؛ عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦؛ معاوية محمود، ٢٠١٥؛ You & Kozeki & Entwistle, 2011 ; Dörnyei, 2016) ذات الصلة بالدافعية للتعلم، ومن ثم توصل إلى إعداد مقياس الدافعية للتعلم بالبحث الحالي كما سيتم تناول خطوات إعداده في إجراءات البحث بمرحلة إعداد أدوات البحث، حيث تكون من (٣٠) فقرة، تنوعت ما بين الفقرات الموجبة والسالبة بحيث اشتملت الأبعاد الخمسة للمقياس(تحمل المسئولية، الفاعلية، الاهتمام بالأنشطة التعليمية، الحماس، المشاركة مع الاخرين) جميع الفقرات.

العلاقة بين مستويات الدافعية ونمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية :

يُشير روبرت (Robert, 2013) إلى أن استخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم يُزيد من دافعية المتعلم عن طريق زيادة الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، وتحسين حضور المتعلمين، وتكوين مواقف أكثر إيجابية نحو مواقف التعلم، وزيادة مشاركة المتعلم في أنشطة التعلم، وفي ضوء ذلك أظهرت بعض الدراسات ان استخدام التوجيه بالمناقشات الالكترونية يُزيد من فرص جذب وتحفيز المتعلمين للتعلم، حيث اكدت دراسة هارتنت وآخرون (Hartnett, et al., 2011) على وجود أثر إيجابي للدافعية نحو التعلم في بيئة التعلم القائم

على الويب لدى المعلمين الذين تم تدريبهم في بعض المدارس بنيوزيلاندا،

اهتمت دراسة تانجونج وآخرين (Tanjong et. Al., 2019) بالكشف عن أثر المناقشات الالكترونية الموجهة على الدافعية نحو التعلم، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لجميع أبعاد المقياس لصالح التطبيق البعدي، دراسة هاني أبو الفتوح (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام نمطي المناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة، الحرة المتمركزة حول المجموعة لتنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة حائل، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين، الذين درسوا بالمناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة، والحرة المتمركزة حول المجموعة في بيئة التعلم الإلكتروني البلاك بورد، دراسة ربيع رمود (٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة الاختلاف بين نمط الدعم الإلكتروني (شخصي، اجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد ومستوي دافعية التعلم (مرتفعة، منخفضة) وأثره في تنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك التعليمي، توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيًا للاختلاف بين نمط الدعم الإلكتروني (شخصي، اجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد ومستوي دافعية التعلم (مرتفعة، منخفضة) في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات إنتاج الانفوجرافيك التعليمي،

ويُستخلص من نتائج الدراسات السابقة أن مستوى الدافعية يمثل عاملًا مهمًا في توجيه سلوك المتعلم وزيادة نشاطه، وادراكه للموقف التعليمي، لذا تُعد الدافعية مكونًا رئيسًا في تحقيق المتعلم لذاته، ورفع مستوى أدائه وتحقيقه لمستوى الإنجاز المطلوب، وأشار تايلور (Taylor, 2012) إلى أنه يمكن تعزيز الدافعية لدى المتعلمين من خلال إبلاغهم بموضوع التعلم، وإحداث تغييرات في تصميم البيئة التعليمية وتوضيح اهداف التعلم، وخفض مستوى التوتر لديهم، بما يمكنهم من تحقيق حاله من التوازن من خلال توظيف معارفهم وخبراتهم في ممارسة أساليب تعلم جديده، كأن يُعدلوا من استراتيجيات تعلمهم ويكتشفوا أفكارًا جديدة تؤهلهم إلى بناء خبرات متكاملة مما يُسهم في تحقيق التكيف في تطورهم المعرفي. بالإضافة إلى أساليب أخرى يمكن أن تُعَزز من دافعية المتعلمين للتعلم، منها:

- تشجيع أكبر عدد من المتعلمين على طرح الأسئلة والنقاش فيما بينهم.
- مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية لتناسب حاجات المتعلمين واهتماماتهم المتنوعة.

- تـوفير علاقـات اجتماعيـة بنـاءة بـين المعلـم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض.
- مساعدة المتعلمين على رؤية أهمية مصادر التعليم والتعلم وقيمتها العلمية.
- تشـجيع المتعلمـين علـى الاهتمـام بالمـادة التعلمية وضرورة إظهار رغبته في تعلمها.
- تحديد المعارف والخبرات الواجب على المتعلم أن يكتسبها، مما يُسهِم في فهمه للمواقف التي يعمل فيها ويتعلم منها.

مما سبق يتضح ان هناك علاقة بين أنماط التوجيه بالمناقشات الالكترونية ومستويات الدافعية، والتي تُعد مصدرًا لإحداث تغيير في تحصيل المتعلم، كما انها تساعد في زيادة تركيزه وانتباهه مما يُحسن من رغبته في العمل ويُزيد من إنتاجيته، وبالتالي يمكن أن يكون هناك تفاعل بين أنماط التوجيه بالمناقشات الالكترونية ودافعية التعلم، وذلك لما توفره المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد للطلاب من حريه في بناء المحتوى التعليمي، ودعمه وتوجيه بالنصوص والرسومات، ودعم التعلم الفردي، والتفاعل والتعاون بين الطلاب بعضهم البعض، ولإثارة دافعية التعلم لديهم من خلال المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، سعى الباحث لتوفير ما يلي:

- تعريف الطلاب بالمهام والتكليفات المطلوبة منهم مع توفير الوقت المناسب لتنفيذها.
- تقديم الدعم والتوجيه الذي يساعد في اثارة المتعلمين ويُزيد من اهتماماتهم بموضوع المناقشة.
- توفير الجو الملائم لجذب انتباه الطلاب بما يضمن حريه التعبير عن أفكارهم وآرائهم.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في النقاشات التعليمية وضرورة إظهار رغبتهم في المشاركة.
- مراعاة التنوع في تقديم التوجيه الدعم من خلال النصوص والرسومات.

خامسًا: التوجيه في المناقشات الالكترونية في نظام ادارة التعلم الالكتروني بلاك بورد وعلاقته بالتحصيل المعرفي:

هناك تعريفات متعددة للتحصيل المعرفي، حيث عرفه لمعان الجيلاني (٢٠١١) على أنه النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، وأكد على عبد الحميد (٢٠١٠) على أنه إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني به بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة ويحدد ذلك اختبارات مُقننة أو تقارير المعلمين، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب، وأشار عبد الله العبيدي وهناء الدليمي (٢٠٠٤) إلى أنه بلوغ المتعلم مستوى من الكفاءة في الدراسة سواءً في المدرسة أو الجامعة ويحدد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معًا، وصنفت آمال يوسف

(٢٠٠٨) التحصيل إلى ثلاثة مستويات، هي مستوى:

- التحصيل المنخفض: يُطلق عليه التحصيل الدراسي الضعيف، ويكون فيه أداء الطالب أقل من المستوى العادي مقارنةً بزملائه، وفي هذا النوع من التحصيل ويكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفًا على الرغم من وجود نسبة لا بأس بها من القدرات.
- التحصيل المتوسط: يمثل الدرجة التي يتحصل عليها الطالب بنصف الإمكانيات التي لديه، ويكون أداؤه متوسطًا، ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.
- التحصيل الجيد: يُشير ذلك إلى ارتفاع أداء الطالب عن معدلات زملائه في نفس المستوى ونفس القسم، ويتم هذا التحصيل من خلال استخدام الطالب لجميع القدرات والإمكانيات التي تضمن له الحصول على مستوى عالي للأداء التحصيلي المأمول.

على الجانب الآخر أُجريت عديد من الدراسات للتعرف على أثر استخدام المناقشات الالكترونية بأنماطها المختلفة على التحصيل المعرفي، منها: دراسة منى الرشيدي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية المناقشات الالكترونية التزامنية وغير التزامنية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية، وتوصلت الى فعالية المناقشات بنمطيها التزامني وغير التزامني في تنمية التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة، وسعت دراسة محمد موسى وايمن عبدالعال إلى الكشف عن أثر بنية المناقشة (مستوي وكثافة التعليمات) ونمط إدارتها (إدارة معلم/ إدارة أقران) على مقدار ونوع المشاركة والحضور الاجتماعي في بيئة تعلم إلكترونية ومهارات تصميم البحث التجريبي لدى طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، كشفت النتائج عن عديد من الفروق بين المجموعات أهمها تأثر حجم وجودة المشاركات في منتدى النقاش الإلكتروني بمستوي وكثافة التعليمات الخاصة كبنية للمناقشة، كما تأثرت جودة ومقدار المناقشات بنمط إدارة المناقشة، تحسن الشعور بالحضور الاجتماعي بمستوي التعليمات المصاحبة للمناقشة ونمط إدارة المناقشة، تأثرت جودة مهارات تصميم البحث التجريبي في مجال تكنولوجيا التعليم بنوع ومستوي التعليمات ونمط إدارة مجموعة المناقشة.

وسعت دراسة محمد الناشري (٢٠٢١) إلى التعرف على أثر تعليمات المعلم في مناقشات الأقران الالكترونية على تنمية مفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، هذا يدل على أن استخدام تعليمات المعلم في مناقشات الأقران الالكترونية كان له أثر كبير على تنمية مفاهيم الحاسب الآلي عند له أثر كبير على تنمية مفاهيم الحاسب الآلي عند المستويات الثلاث (تذكر، فهم،

تطبيق) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة هاني أبو الفتوح (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر نمطا المناقشة الالكترونية غير التزامنية المضبوطة والحرة المتمركزة حول المجموعة في نظام بلاك بورد وأثرهما على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت الى فعالية نمطا المناقشة في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب ودافعيتهم للتعلم، وأكدت دراسة وليد الرفاعي (٢٠١٧) على أهمية دعم التفاعل أثناء المناقشات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي باستخدام ثلاثة أنماط للدعم (التفاعل الاجتماعي، مقابل التفاعل مع المحتوى التعليمي، مقابل الاثنين معا)، وقياس أثر ذلك على كل من عمليات التعلم (جودة التفاعل) ونواتج التعلم (تنمية مهارات البرمجة بجانبيها المعرفي والأدائي). شارت النتائج إلى أن استخدام كل من السيناريو التشاركي المقترح والخرائط الذهنية الرقمية معا لدعم التفاعل أثناء المناقشات الالكترونية كان الأكثر فاعلية في عمليات ونواتج التعلم من استخدام أيا منهما على حدة وأثبتت قدرة الخرائط الذهنية الرقمية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة وتحسين جودة التفاعل مع المحتوى التعليمي مقارنة بالسيناريو التشاركي.

وسعت دراسة محمد عفيفي (٢٠١٧) إلى التعرف على أدوار المتعلم في منتدى النقاش غير المتزامن عبر الإنترنت وأثرها على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا، ظهرت نتيجة البحث أن تعيين أدوار للمتعلمين في منتديات النقاش الإلكتروني غير المتزامنة عبر الإنترنت حقق حجم أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد كما ساهم في تطوير مهارات التعلم الاجتماعي المقاسة لدى عينة البحث، كما أظهرت النتائج تأثير الأدوار المختلفة لتوجيه المعلم على تنمية تلك الجانب المعرفي والمهارى، وهدفت دراسة نجلاء فارس (٢٠١٦) إلى التعرف عن أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة/ المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية. وأسفرت نتائج البحث عن أن المناقشة الالكترونية المضبوطة التي يسيطر عليها ويديرها المعلم ساعدت على توجيه الطلاب للتركيز على أهداف التعلم أثناء مناقشاتهم، وتقديم الدعم المستمر لهم، وساهمت قيادة المعلم لطلابه في تحسين نوعية التعلم. كما أظهرت النتائج اهتمام الطلاب بموضوعات التعلم والإصرار على الاستمرار في المناقشات داخل سياق التعلم لإحساسهم بوجود المعلم وملاحظته ومتابعته لهم.

دراسة السيد أبو خطوة (٢٠١٥) التي هدفت إلى التحقق من أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الالكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة الإسكندرية-

وتوصلت الى فعالية مستوى التفاعل المتزامن والغير متزامن في المناقشات الالكترونية في تنمية التحصيل المعرفي، سعت دراسة وليد يوسف (٢٠١٣) إلى تحديد أنسب حجم لمجموعة المشاركة في المناقشة الالكترونية (كبيرة، مقابل متوسطة، مقابل صغيرة) في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، ورضا الطلاب عن المناقشات لدى طلاب كلية التربية في مقرر تكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار عند الدراسة باستخدام بيئة المناقشات الالكترونية يرجع للأثر الأساسي لحجم مجموعات المناقشة الالكترونية .

باستعراض الدراسات السابقة يتضح أن جميع الدراسات قد أكدت على فاعلية المناقشات الالكترونية بأنماطها المتعددة فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة، كما يتضح من نتائج الدراسات أيضًا أن معظمها أشار لفاعلية التوجيه في المناقشات الالكترونية في نظام ادارة التعلم الالكتروني بلاك بورد فى تنمية معلومات الطلاب ومعارفهم، مما يُعطى مؤشرًا ايجابيًا يدل على نجاح التعلم باستخدام أنماط التوجيه بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد فى تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

سادسًا: الانخراط في التعلم:

تعددت التعريفات التي تناولت الانخراط في التعلم، حيث عرفه سكنر وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) بأنه "المشاعر القوية التي تدفع الطالب وتحركه ليبادر في بدء نشاط التعلم والاستمرار فيه"، وأشار باكير وآخرون (Baker, et al, 2008) إلى أنه عبارة عن الانشغال النشط في الأنشطة والمهمات التي تُيسر حدوث التعلم، وتُقلل من أنماط السلوك التي تُبعد المتعلم عن الاستمرار فيه، ومن ثَمَ اهتمام المتعلمين بأنشطة ذي صلة مباشرة بعملية التعلم، وينطوي على المشاركة من أجل إتقان المعارف والمهارات، أكد كوه (Kuh, 2009) على أنه "نوعية الجهد والمشاركة الطلابية في أنشطة تعلم حقيقية"، ويُضيف كل من مانوارينج وآخرون (Manwaring, et al, 2017)إلى أنه عبارة عن المشاركة النشطة الفعالة والموجهة نحو إنجاز المهام التعليمية، بالإضافة إلى ارتباطه بعمليات الاهتمام والانتباه والاستمتاع.

يُعرفه عاصم عمر (٢٠١٤) بأنه استمتاع المعلمين بقضاء وقت طويل في التعلم وممارسة الأنشطة والتزامهم بالمهام المحددة وتفاعلهم الإيجابي مع معلميهم وأقرانهم معتمدين في ذلك على استراتيجيات وأساليب التنظيم الذاتي، أشار محمد عطية خميس (٢٠١٨) إلى أنه عبارة عن العمليات العقلية المقصودة والهادفة التي يجريها

المتعلم أثناء تفاعله مع المواد التعليمية، للحصول على التعلم، ومن ثَمَ فهو الجهد المعرفي العقلي المبذول أثناء التعلم، وهو عملية عميقة تتطلب جهدًا وانتباهًا وتركيزًا عقليًا لإتقان مهمة التعلم، ويمكن ملاحظة المتعلمين وهم منشغلون ويبذلون جهدًا عقليًا في التعلم، من خلال الدافعية، وتركيز الانتباه، وعمليات التفكير واستراتيجياته، والتمثيلات العقلية، وتوجيه التعلم وتقويمه".

مما سبق يمكن تعريف الانخراط في التعلم بأنه انهماك الطلاب وانشغالهم النشط في تنفيذ وإنجاز المهام والتكليفات والأنشطة التعليمية المرتبطة بمقرر إنتاج المحتوى الرقمي وتسليمها في الوقت المحدد، مع إمكانية متابعتهم وملاحظتهم وهم منشغلون ويبذلون جهدًا عقليًا في تنفيذ تلك المهام والتكليفات من خلال الدافعية وعمليات الانتباه والتفكير والشعور بالكفاءة الذاتية، وتوجيه التعلم وتقويمه، باستخدام نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد.

مبادئ الانخراط في التعلم:

أشارت حصة العتيبي وعبدالرؤوف إسماعيل (٢٠٢٣) إلى أنه حتى يتحقق الانخراط في التعلم يجب تطبيق بعض المبادئ التي تساعد على تحقيق ذلك، وتتمثل هذه المبادئ في: التنوع في طرائق التعلم، التعلم النشط، تفاعل المتعلمين مع المعلم، تقديم التعزيز المناسب، مستوى توقعات المعلم بالمعلمين، الزمن المستغرق في المهمات التعليمية، تعاون الطلاب مع اقرانهم، وتؤكد علياء على (٢٠١٩) على أن هناك عددًا من مبادئ الانخراط في التعلم هي: تشجيع التواصل بين المتعلم وهيئة التدريس، تشجيع التعاون بين الطلاب، تشجيع التعلم النشط، تقديم تغذية راجعة، التأكيد على وقت المهام، التوقعات المرتفعة عنصر ذاتي لدى المتعلم، احترام المواهب وطرق التعلم، وحددت ايمان شعيب (٢٠١٧) ثمانية مبادئ للانخراط في التعلم، هي: طرائق التعلم، توقعات المعلم بالطلاب، احترام التنوع في القدرات، تقديم التغذية الراجعة، زمن تنفيذ المهام التعليمية، التعلم النشط، نفاعل المتعلمين مع المعلم، تعاون المتعلمين مع زملائهم، إلى جانب ذلك يرتبط الانخراط في التعلم بامتلاك الشعور بالإنجاز والانتماء، وامتلاك اتجاهات إيجابية اتجاه الاهل والزملاء والمشاركين، ويتضح أن انخراط المتعلمين في التعلم يتطلب أن تتضمن المقررات الدراسية والأنشطة التربوية مهارات الاستكشاف والتفاعل وأن تكون مرتبطة بالمواقف الحياتية للمتعلم.

على الجانب الآخر أشارت علياء على (٢٠١٩) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على انخراط المتعلمين في التعلم، وهي مرتبطة بـــ: المعلم: وتشمل أسلوب تفاعل المعلم مع طلابه من خلال التوجيه والدعم؛ المتعلم:

وتشمل الحالة النفسية والجسدية، والمعرفية والسلوكية للمتعلم بما في ذلك علاقته بزملائه؛ الاسرة: وتشمل المستوى المعيشي والظروف السكنية للمتعلم وعلاقته بأسرته؛ المدرسة: تشمل ترتيب الفصول، الإضاءة، التهوية، القواعد المنظمة لدعم الطلاب وتعليمات الانضباط داخل الفصل؛ مصادر التعلم: وتتضمن توفر وتنوع مصادر التعلم وطرق التقويم.

أهمية الانخراط في التعلم:

يوضح باكر وآخرون (Baker et al, 2008) أهمية الانخراط أو الاندماج في أن الطلبة المنهمكين أو المندمجين في مهمات التعلم لديهم الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المادة التي يعرضها المعلم، ويتمتعون بعلاقة داعمة من قبل المعلم وتتوفر لهم فرص للمشاركة في الأنشطة ويتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى، يُشير سكنر وآخرون (Skinner et al, 2008) إلى أن الانهماك أو الانخراط في مهمات التعلم يُعد عامل رئيس في تحقيق النجاح التعليمي، ويُعطي مؤشر عن مدى تحقق تعلم أفضل وكذلك الوصول الى مستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي للمتعلمين، ويتسم الطلاب المنهمكون بخصائص عده، منها: لديهم رغبة في إتقان العمل والفهم، والتعبير عن الذات، والعمل مع الجماعة، الانجذاب إلى عملهم، القدرة على تحمل التحديات والعقبات (Decristofaro & Klein, 2014)، ويشير فينابل (Venable, 2011) أنه لكي يتحقق الاندماج في التعلم ينبغي توفر مجموعة من العناصر في البيئة التعليمية، منها:

- توفير مناخ وديي: مشاركة المتعلمين في كثير من المهام والتكليفات تتوقف على مستوى ارتياحهم في بيئة التعلم، لذا ينبغي أن تُعَزَز العلاقات الودية بين المتعلمين.
- الإنتاج التعاوني: تعاون المتعلمين معًا يُسهم في زيادة الانخراط في التعلم من خلال ممارسات جماعية جديدة.
- تحقيق الاتصال الدائم: كلما أتيحت فرص للمتعلمين للتواصل عبر الإنترنت مع بعضهم البعض، ومع المعلمين بوصفهم أعضاء في مجتمع التعلم كلما ساهم ذلك في حدوث الانخراط في التعلم حيث يشعر الطلاب أنهم جزء من مجموعة.
- التشاركية: كلما زادت درجة مشاركة المتعلمين في التعلم كلما زادت درجة انخراطهم في التعلم، لذا لابد من توفير أنشطة تحقق التفاعل بكافة أشكاله مع المحتوى، ومع الأقران ومع المعلم.
- عرض الموضوعات ذات الصلة: يميل الطلاب للموضوعات والمواد ذات الأهمية بالنسبة لهم، والتي تكون مرتبطة بتخصصهم الأكاديمي، فضلًا عن الموضوعات التي يمكن أن توظف وتطبق في المستقبل.
- ردود الفعل المستمرة: يجب أن يتلقى الطلاب ردود فعل تمتد إلى ما بعد الإجابة، فيجب أن

يكون هناك تفسير للإجابات الصحيحة أو الخاطئة، وأن تكون واضحة وفورية، وبناءة وتقدم توضيحات لتحقيق مزيد من التحسن.

ويؤكد فليتشر (Fletcher, 2015) على أن هناك خمسة مؤشرات أو شروط لتحقيق انخراط الطلاب في التعلم، وهي: الأول: توفير بيئة تعليمية داعمة؛ الثاني: إتاحة الفرصة للتعلم النشط والتعاوني؛ الثالث: التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس؛ الرابع: إثراء خبرات التعليم؛ الخامس: توفير مستوى من التحدي الأكاديمي، على عكس الطلاب المنخرطين في التعلم يوجد الطلاب الساخطون والذين يتسمون بالسلبية وعدم الجدية في العمل، والانسحاب بسهولة عند مواجهة التحديات والشعور الدائم بالقلق والاكتئاب، وقد يظهروا بعض أشكال من التمرد على أساتذتهم، وزملائهم في الدراسة.

بينما يُشير شورينج (Cohering, 2015) إلى أن المعلم يمكنه أن يُحقق الانخراط في التعلم عبر البيئات التشاركية من خلال الإجابة على رسائل الطلاب بأسرع مما يمكن، وإشراك الطالب في كثير من المهام عبر الإنترنت مما يشعرهم بأنهم ذو أهمية، ولهم أولوية في الاستجابة لرسائلهم، والتعبير عن معايير التعلم بوضوح مما يحفزهم ويحثهم على الانخراط، وقد حددت دراسة بارسونز وتيلور (Parsons & Taylor, 2011) مستويات الانخراط في التعلم من خلال البيئات التشاركية في خمس مستويات، هي: الأول: فيه يبدأ المتعلم بمشاهدة الحدث؛ الثاني: مشاركة الحدث مع الآخرين؛ الثالث: التعليق أي إبداء الرأي؛ الرابع: مستوى الإنتاج فيها يصل المتعلم لمرحلة المساهمة بأفكاره، الخامس: مستوى القيادة وهو أعلى مستوى للانخراط فقائد المجموعة يقع عليه العبء الأكبر في متابعة تعلم زملاؤه وتوجيه التعلم وإدارة المجموعة، ويرى كاو وصن (Kao & Sun, 2008) أن الانخراط في بيئات التعلم التشاركية ينقسم إلى عدة مستويات، هي مستوى مشاركة: الأساسية: هي أبسط أشكال المشاركة حيث تتقاسم فيها المجموعة الأفكار، وهي مرحلة تعتمد على الحفز الذاتي، لذلك تقل المشاركات وخاصة مع عدم توفر الدعم الخارجي؛ الإشعارات: وتتضمن المشاركة في التلميحات، وتعليمات التعلم والتي يمكن أن تُحفز الأفكار، وتُزيد من الانخراط في التعلم؛ العمل مع التغذية المرتدة: من خلال توفير التغذية المرتدة من قِبل المعلم والرفاق يحدث تنقيح وتحسين في الأداء، وهو أفضل نموذج يتم فيه تبادل ردود الفعل؛ تقاسم التفاعلات وفيها تزيد فرص المشاركة من خلال المناقشات الجماعية الواعية، وتعتمد على رغبة جميع الأطراف في استكمال الخبرات المعرفية لديهم من خلال خبرات الآخرين، وتُعد أعلى حالات الانخراط في التعلم.

قياس الانخراط في التعلم:

هناك طرق عديده لقياس الانخراط في التعلم، حيث يمكن قياسه من خلال: قوائم الملاحظة، مقاييس التقدير، تحليل أعمال الطلاب، الملاحظة وتقارير المعلم عن سلوك الطلاب، مقاييس التقرير الذاتي (Fredricks & McColskey, 2012)، في حين أكد جينس وكوزو (Gunuc & Kuzu, 2015) على أنه يمكن قياسه من خلال المقاييس كيفية أو كمية، حيث تتمثل المقاييس الكيفية في: التقارير، الملاحظات، التأملات الذاتية للطلاب، استطلاعات الرأي، والأدلة المرئية، ملفات الإنجاز، أما المقاييس الكمية تتمثل في: مقاييس للتقدير، قوائم الملاحظة، والتي تتضمن قياس مستوى التزام الطلاب بالمواعيد والحضور وعدم الغياب والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

وقد اعتمد البحث الحالي على المقاييس الكمية وظهر ذلك جليًا من خلال إعداد مقياس الانخراط في التعلم، حيث اشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي البعُد المعرفي، الوجداني، المهاري، وتم التوصل إلى بناء وصياغة فقرات المقياس من خلال الاطلاع على عدة مقاييس في بعض من البحوث والدراسات (إسلام علام، ٢٠١٧؛ أمل عزام، ٢٠٢٠؛ أيمن مدكور وهبة العزب، ٢٠٢٠؛ داليا شوقي، ٢٠١٩؛ زينب السلامي، ٢٠١٦؛ وليد سالم، ٢٠١٨؛ Fredricks, and McCaskey, 2012 Manwaring et al., 2017)، وقد اشتمل المقياس بعد بناءه وإعداده على (٢٨) فقرة تنوعت بين الفقرات الإيجابية والسلبية، تم توزيعها على الأبعاد الثلاثة للانخراط في التعلم، حيث اشتمل البعد المعرفي على (١٠) فقرات، والبعد السلوكي على (١٠) فقرات، البعد الوجداني على (٨) فقرات، وسيتم ذكر خطوات إعداد المقياس لاحقًا في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث.

علاقة التوجيه بالمناقشات الالكترونية بالانخراط في التعلم:

نظرًا لأهمية الانخراط في التعلم، فقد استهدفت عديد من الدراسات والبحوث تنمية الانخراط في التعلم لدى المتعلمين وأكدت على وجود علاقة قوية بين بيئات التعلم الالكترونية ومتغيراتها البنائية وخاصة الدعم والتوجيه بتنمية الانخراط في التعلم، وأكدت أيضًا بأن هناك علاقة طردية موجبه بين الدافعية للتعلم وتنمية الانخراط للتعلم، فكلما زادت دافعية المتعلمين نحو التعلم كلما زاد انخراطهم فيه، مما يؤدي إلى زيادة كفاءة التعلم، على الجانب الآخر اوضحت بعضٍ من البحوث والدراسات (Diaz & Moreno, 2015; Mahadzir & Steve et. al., 2011; Phung, 2013) Solak & Cakır, 2015; إلى أنه كلما صُمِمَت بيئات التعلم الالكترونية وفقًا لأسس ومعايير علمية دقيقة ساعدَ ذلك على زيادة انخراط المتعلمين في التعلم، كما أن استخدام وتقديم الدعم والتوجيه بأنماطه المختلفة بالعملية التعليمية يؤدى إلى زيادة

قدرة المتعلمين على الانخراط في التعلم والمشاركة فيه، وزيادة تحصيل المُكوِن المعرفي للمفاهيم المتعلمة، وقد يرجع هذا إلى خصائص بيئة التعلم إلكتروني التي توفر الدعم والتوجيه التعليمي، أكدت زينب حسن (٢٠١٦) فاعلية استخدام الدعم بالواقع المعزز ببيئة التعلم المدمج في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأثبتت دراسة جيلس وآخرون (Jelas et. al., 2016) فاعلية استخدام الدعم التعليمي عبر الانترنت في تنمية عمليات الانخراط في التعلم.

ودراسة نجلاء فارس (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة /المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، وأثبتت نتائجها أن المناقشة الالكترونية المضبوطة التي يديرها المعلم ساعدت على توجيه الطلاب للتركيز على أهداف التعلم أثناء مناقشاتهم، وتقديم الدعم المستمر لهم، تحسين نوعية التعلم، كما انتقل فيها أثر الحماس من المعلم لطلابه أثناء المناقشات مما ساهم في انخراطهم في التعلم، سعت دراسة أمل عزام (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر التفاعل بين نمط تقديم المساعدة ببيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم وأثره في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية والتي اكدت على فعالية نمط الدعم في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم، اشارت ايمان شعيب وآخرون(٢٠٢٠) اختلاف أساليب التدوين الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد والانخراط في التعلم في ضوء النظرية الاتصالية، أكدت دراسة عماد السيد وحسام بدوي (٢٠٢٢) على اهمية التفاعل بين نمط المناقشات الالكترونية (الموجهة/ الحرة) وحجم المجموعات المشاركة (الكبيرة/ الصغيرة) في بيئة التعلم النقال وأثره على تنمية مهارات نظام إدارة التعلم الالكتروني والانخراط في التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية والتي اكدت على أهمية التفاعل بين نمط المناقشة وحجم المجموعات المشاركة في تنمية الانخراط في التعلم.

في ضوء الدراسات والبحوث سالفة الذكر والتي تناولت استخدام الدعم والتوجيه التعليمي بأنماطه المختلفة، يتوقع الباحث أن استخدام التوجيه في المناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد سوف يُزيد من قدرة الطلاب على الانخراط في التعلم.

سابعًا: العلاقة بين نمط التوجيه بالمناقشات الالكترونية والمتغيرات التابعة:

نظرًا لأهمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، فقد استهدفت عديد من الدراسات والبحوث بتنمية كل منهما لدى المتعلمين وأكدت أيضًا على

وجود علاقة قوية بين بيئات التعلم الالكترونية ومتغيراتها البنائية وخاصة الدعم والتوجيه بتنمية التحصيل والانخراط في التعلم، وأشارت هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة طردية موجبه بين الدافعية للتعلم وتنمية التحصيل والانخراط في التعلم، فكلما زادت دافعية المتعلمين نحو التعلم كلما زاد تحصيلهم وانخراطهم فيه، مما يؤدي إلى زيادة كفاءة التعلم، على الجانب الآخر اشارت بعضٍ من البحوث والدراسات (Yuen & Johnson, 2011 ; Mahadzir & Phung, 2013 ; Solak & Cakir, 2015; Diaz & Moreno, 2015) إلى أنه كلما صُمِمَت بيئات التعلم الالكترونية وفقًا لأسس ومعايير علمية دقيقة ساعدَ ذلك على زيادة تحصيل وانخراط المتعلمين في التعلم، وإن استخدام وتقديم الدعم والتوجيه بأنماطه المختلفة بالعملية التعليمية يؤدى إلى زيادة قدرة المتعلمين على الانخراط في التعلم والمشاركة فيه، وزيادة تحصيل المُكوِن المعرفي للمفاهيم المتعلمة، وقد يرجع هذا إلى خصائص بيئة التعلم إلكتروني التي توفر الدعم والتوجيه التعليمي.

أكدت زينب حسن (٢٠١٦) فاعلية استخدام الدعم بالواقع المعزز ببيئة التعلم المدمج في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأثبتت دراسة (Jelas, et, al., 2016) فاعلية استخدام الدعم التعليمي عبر الانترنت في تنمية عمليات التحصيل والانخراط في التعلم، وأشارت نجلاء فارس (٢٠١٦) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة/ المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، وأسفرت نتائج البحث عن أن المناقشة الالكترونية المضبوطة التي يسيطر عليها ويديرها المعلم ساعدت على توجيه الطلاب للتركيز على أهداف التعلم أثناء مناقشاتهم، وتقديم الدعم المستمر لهم، وساهمت قيادة المعلم لطلابه في تحسين نوعية التعلم. كما أظهرت النتائج اهتمام الطلاب بموضوعات التعلم والإصرار على الاستمرار في المناقشات داخل سياق التعلم لإحساسهم بوجود المعلم وملاحظته ومتابعته لهم.

سعت دراسة أمل عزام (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر التفاعل بين نمط تقديم المساعدة ببيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم وأثره في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية والتي اكدت على فعالية نمط الدعم في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم، دراسة محمد المرداني وأيمن مدكور (٢٠٢١) والتي هدفت الى التعرف على أثر التفاعل بين مستويي تعليمات المناقشات الالكترونية (المنخفضة، والمرتفعة) والأسلوب المعرفي (تحمل، وعدم تحمل الغموض) في تنمية المعتقدات المعرفية وجودة المناقشات لدى طالب الدراسات العليا

وانخراطهم في التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال احصائيًا بين مستويي تعليمات المناقشة الالكترونية (المنخفضة/ المرتفعة) في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، أكدت دراسة عماد السيد وحسام بدوي (٢٠٢٢) على أهمية التفاعل بين نمط المناقشات الالكترونية (الموجهة/ الحرة) وحجم المجموعات المشاركة (الكبيرة/ الصغيرة) في بيئة التعلم النقال وأثره على تنمية مهارات نظام إدارة التعلم الالكتروني والانخراط في التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية والتي أكدت على أهمية التفاعل بين نمط المناقشة وحجم المجموعات المشاركة في تنمية الانخراط في التعلم.

في ضوء الدراسات والبحوث سالفة الذكر والتي تناولت استخدام الدعم والتوجيه التعليمي بأنماطه المختلفة، يتوقع الباحث أن استخدام التوجيه في المناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد سوف يُزيد من قدرة الطلاب على التحصيل والانخراط في التعلم، حيث أن الطلاب ذوى الدافعية المنخفضة فهم يعانون من عدم الرغبة في بذل الجهد الكافي للتعلم وضعف الهمة وعدم اتقان التعلم وعدم القدرة على مواجهة الصعاب والمشكلات، لهذا فهم يحتاجون إلى نمط الدعم والتوجيه بما يمكنهم من مواجهة هذه الصعاب ويُشعرهم بأنهم قادرون على أداء وإنجاز المهام والتكليفات التعليمية ويُزيد من درجة حماسهم وإجابتيهم في التعلم، أما بالنسبة للطلاب ذوى الدافعية المرتفعة فهم يتمتعون بالحماسة والمثابرة وتحمل المسئولية والرغبة في العمل ومواجهة الصعاب، وعليه فهم أيضا يحتاجون إلى نمط من الدعم والتوجيه التعليمي مما يمكنهم من مواجهة هذه ايةِ مشكلات قد توجهم، ويُزيد من درجة حماسهم ودافعيتهم وتحصيلهم وانخراطهم في التعلم.

ثامنًا: معايير تصميم المناقشات الالكترونية في نظام ادارة التعلم بلاك بورد بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي):

يتطلب تصميم المحتوى التعليمي ببيئة المناقشة الالكترونية باستخدام نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) تحديد المعايير التي يتم التصميم في ضوئها، وبعد الاطلاع على بعض البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث تبين تعدد معايير التصميم التعليمي الخاصة بأدوات الويب ٢,٠ المكونة لبيئة المناقشة الالكترونية القائمة على الويب بالبحث الحالي، وقد تم اشتقاق مجموعة من المعايير الخاصة بتقديم نمطي التوجيه بالمناقشة الالكترونية من خلال بعض من الدراسات (احمد نظير، ٢٠٢٠؛ الغريب زاهر، ٢٠٠٩؛ محمد المرداني وأيمن فوزي، ٢٠٢١؛ محمد المرداني ونجلاء مختار، ٢٠١٧؛ محمد عبدالحميد، ٢٠٠٩؛ محمد عطية خميس، ٢٠٠٧؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ نبيل عزمي، ٢٠١٤؛ وليد يوسف، ٢٠١٣؛ Penny & Murphy, 2009)، وتضمنت قائمة

المعايير في صورتها النهائية من ثمانية معايير رئيسية، بحيث يتضمن كل معاير مؤشرات خاصة به يتم الاعتماد عليها عند تصميم بيئة المناقشة الالكترونية .

تاسعًا: نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث:

يعتبر التصميم التعليمي الجيد بمثابة القلب النابض لأي مقرر أو بيئة تعليمية ولا سيما في بيئات التعلم القائمة على الويب، وتشكل مبادئ التصميم التعليمي الجسر الناقل الذي يحوّل المحتوى التعليمي من محتوى يتم تقديمه على الكمبيوتر إلى محتوى تعليمي عبر الويب يحقق أهدافًا تعليمية موضوعة ومحددة بدقة من جانب المصمم التعليمي، ولبناء أي نظام او بيئة تعليمية يجب اتباع نموذج محدد للتصميم التعليمي، ويعرف نموذج التصميم التعليمي على أنه مجموعة من الخطوات تنبع من أهداف محددة تراعي احتياجات المتعلم وتسير في تتابع علمي منهجي لتصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير التعلم، كما يمكن اعتباره عملية هندسية للتعليم تهدف تطويره في سياق علمي لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة من خلال بعض الإجراءات النابعة من الأسلوب العلمي المنهجي (مصطفي جودت، ٢٠١٥).

وبناء على ذلك قام الباحث بدراسة وتحليل نماذج متنوعة للتصميم التعليمي التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم بيئات التعلم الالكترونية ، وقد لوحظ أنه على الرغم من اتفاق معظم نماذج التصميم التعليمي في اطارها العام للمراحل الأساسية وتختلف في تفاصيلها الداخلية لكل مرحلة من مراحل التصميم، وعلى ضوء النماذج السابقة يتبنى البحث الحالي نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧) وذلك للأسباب الآتية:

- يتسم النموذج بالمرونة والبساطة والتسلسل المنطقي للمراحل.
- يُعد نموذج من النماذج الشاملة التي تتضمن عمليات التصميم والتطوير التعليمي.
- يتوافق هذا النموذج مع الخطوات المنطقية للتخطيط والاعداد والتصميم لبيئات التعلم.
- النموذج يسمح للمتعلم ان يتقدم نحو تحقيق الأهداف وفق معدل تعلمه.

ومن ثم يُعد من أنسب النماذج لتصميم نمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد، والتي يتناولها البحث الحالي، وقد تم تناول نموذج التصميم التعليمي لـ محمد عطية خميس (٢٠٠٧) بتصرف من الباحث.

الإجراءات المنهجية للبحث

تتضمن الإجراءات المنهجية للبحث: التصميم التعليمي لنمطي التوجيه (نصي/ رسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد لمقرر انتاج المحتوى الرقمي الذي يتم تدريسه لطلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ـــ جامعة

الجوف، ومن ثَم إعداد أدوات البحث، ثم إجراء التجربة الأساسية، وأخيرًا نتائج البحث وتفسيرها، وسيتم عرض تلك الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: إعداد قائمة معايير تصميم نمط التوجيه بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد: اتبع الباحث الخطوات التالية لإعداد هذه القائمة:

١. تحديد الهدف من القائمة: الهدف هو تحديد المعايير اللازمة لتصميم نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد، والتي اعتمد عليها الباحث في تصميم بيئة التعلم الالكترونية وتطويرها.

٢. اشتقت قائمة المعايير ومؤشراتها من خلال اطلاع الباحث على بعض من الأدبيات والدراسات السابقة (احمد عبد النبي، ولاء عباس، ٢٠١٨؛ السيد أبو خطوة، ٢٠١٣؛ نجلاء فارس، ٢٠١٦؛ وفاء مدني، ٢٠١١ (Baker, 2021; Beckett, et al., 2010; واستخلاص المعايير المناسبة لتحقيق أهداف البحث.

٣. إعداد قائمة المعايير بصورتها المبدئية والتي تضمنت (٨) معايير، (٨١) مؤشراً؛ وسعيًا للتحقق من صدق قائمة المعايير تم عرضها على (٥) من المحكمون، لإبداء آرائهم حول مدى دقة صياغة كل معيار، وكفاية المعايير ومؤشراتها، ومدى ارتباط المؤشرات بالمعايير، مع إضافة أو تعديل أو حذف أي معايير ومؤشرات وفقًا لما يرونه مناسبًا، ومن ثَمَ اتفقوا المحكمون على صلاحية قائمة المعايير للتطبيق بعد إجراء التعديلات المقترحة، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من (٨) معايير، (٧٦) مؤشر ملحق (١)، ويوضح جدول (١) بياناتها كما يلي:

جدول(١)

بيان بقائمة معايير نمطا التوجيه بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد

م	المعيار	المؤشرات
١	الأهداف التعليمية	٦
٢	المحتوى التعليمي	١٦
٣	الأنشطة التعليمية	٦

م	المعيار	المؤشرات
٤	استراتيجية التعليم والتعلم	٥
٥	التغذية الراجعة	٤
٦	التوجيه الالكتروني	٤
٧	الوسائط المتعددة (النصوص، الصور، الرسومات، رسومات متحركة)	١٨
٨	إدارة المناقشة الالكترونية	١٧
المجموع	٨	٧٦

ثانيًا تصميم نمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية وفق النموذج المستخدم:

لتصميم بيئة المناقشة الالكترونية وتطويرها وفقًا للمعالجتين التجريبيتين للمتغير المستقل موضع البحث الحالي وهو نمطي التوجيه، ولها مستويان (التوجيه النصي/ التوجيه الرسومي)، موضع البحث الحالي؛ تم اختيار نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧) للتصميم والتطوير التعليمي، وقد تم إجراء بعض التعديلات عليه بما يتوافق والبحث الحالي، وسيتم عرض تلك المراحل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى التحليل:

يُعَد التحليل الخطوة الثانية في عمليات التصميم والتطوير التعليمي، وفيها يتم إعداد خريطة أو رؤية كاملة عن الموضوع ككل وتتضمن عملية التحليل الخطوات الآتية:

١.١. تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تم تحديد المشكلة البحث التي تطلبت استخدام بيئة مناقشة إلكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد مدعمه بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم، واستخدامها وفق معايير لتصميمها وبنائها لتساعد في تنمية التحصيل لدى طلاب الدبلوم التربوي وانخراطهم في التعلم في الجزء الخاص بمشكلة البحث، وتم اختيار مقرر "انتاج المحتوى الرقمي" نظرًا لأنه أحد المقررات التي تُدرس لطلاب الدبلوم التربوي، حيث يقوم الباحث بتدريسه بالكلية؛ بالإضافة إلى وجود بعض الصعوبات التي تحول دون اكساب طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الجوف للجانب

المعرفي المرتبط بالمقرر؛ حيث تبين أنهم يعانون مشكلة في تنفيذ بعض المهام والتكليفات المتعلقة ببعض موضوعات المقرر، لذا سعى الباحث إلى تطوير بيئة تعلم قائمة على المناقشات الالكترونية تتضمن نمطين للتوجيه (النصي، والرسومي) لتقديم التوجيه والدعم للطلاب اثناء قيامهم ببعض الأنشطة والتكليفات المرتبطة ببعض موضوعات المقرر التي تظهر فيها المشكلة بشكل واضح ولكن عبر معالجتين مختلفتين للطلاب المشاركين في المناقشة وفقًا لمستوى الدافعية لديهم (منخفض، مرتفع) والتي قد يؤثر كل منها على أداءهم، لذا كان لابد من الوقوف على هذه البدائل ودراسة تأثيرها لانتقاء الحلول الأكثر تأثيرًا في تنمية التحصيل المعرفي وانخراطهم في التعلم عبر هذه المناقشات، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

٢.١. تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي:

المتعلمون الموجه لهم المحتوى التعليمي بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد والتي تضمنت نمطين للتوجيه (النصي/ الرسومي) هم طلاب الدبلوم التربوي تخصص مهارات رقمية بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية ـ جامعة الجوف، حيث يدرسون مقرر انتاج المحتوى الرقمي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢م، ويمتلك هؤلاء الطلاب مهارات التعامل مع نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard ومنتديات التعلم إحدى تطبيقاته، وقد تم شرح كيفية التعامل مع موضوعات النقاش والمشاركات فيها، وكذلك آلية التفاعل معها وذلك في لقاء افتراضي سابق لتجربة البحث. وفيما يتعلق بخصائصهم المختلفة والمهارات والقدرات الخاصة بهم؛ يمتاز الطلاب بأن لديهم قدرات عقلية، ولغوية، وبدنية جيدة؛ والمستوى الاجتماعي والاقتصادي يكاد يكون متساويًا؛ بالإضافة إلى سلامة السمع والبصر. وبتحليل السلوك المدخلي للطلاب تبين أنه يكاد يكون متساويًا؛ حيث إنهم لم يتعرضوا لدراسة محتوى التعلم من قبل، فضلاً عن ظهور رغبتهم الشديدة في إجراء مناقشات تعليمية إلكترونية كممارسة تعليمية جديدة.

٣.١. تحليل المهمات التعليمية: حيث قام الباحث بما يلي:

١.٣.١. تحديد المهمات التعليمية: حيث قام الباحث بتحديد المهمات التعليمية للطلاب تبعًا لنمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث المرتبطة بمتغيرات البحث، وعلى ضوء توصيف مقرر انتاج المحتوى الرقمي بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الجوف.

٢.٣.١. تحليل المهام التعليمية الرئيسية والفرعية: تم تحليل المهام الرئيسية والفرعية التي يجب أن يقوم بها كل من أستاذ المقرر والطلاب، تبعًا لنمطا التوجيه بالمناقشات

الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم، كما تم تحديد الانشطة والمهمات التعليمية التي يقوم بها الطلاب وسينجزها من خلال بلاك بورد، وقد ارتكز البحث الحالي على بعض المهمات التعليمية التي حددها المقرر الدراسي الخاص بـ "انتاج المحتوى الرقمي" لطلاب الدبلوم بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية- جامعة الجوف، حيث ارتكز البحث الحالي على دراسة بعض الموضوعات هي:

- الوسائط المتعددة.
- المحتوى الرقمي: المفهوم والأهمية.
- أنواع وأشكال المحتوى الرقمي.
- تصميم وإنتاج المحتوى الرقمي: الخطوات والنماذج.
- معايير تقييم المحتوى الرقمي.
- برامج معالجة وتصميم المحتوى الرقمي: مفاهيم ونظريات.

٣.٣.١. تفصيل المهام التعليمية: حيث قام الباحث بتحليل الأهداف العامة للمقرر إلى أهداف سلوكية وتم تحليلها باستخدام التحليل الهرمي للمهمات المعرفية من أعلى إلى أسفل، وتم تحليل المهمات والمفاهيم الرئيسية إلى مهمات فرعية، وتم تحديد الأهداف العامة لهذه الموضوعات، كما يلي:

- يعرف الطالب ماهية الوسائط المتعددة.
- يعرف الطالب ماهية المحتوى الرقمي.
- يحدد الطالب خطوات تصميم وإنتاج المحتوى الرقمي.
- يحدد الطالب الاعتبارات الواجب مراعاتها عند تصميم وانتاج المحتوى الرقمي.
- يحدد الطالب برامج معالجة وتصميم المحتوى الرقمي.

٤.٣.١. تحليل المواقف والموارد والقيود في بيئة التعلم: تم تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية حيث قام الباحث بتحديد وتحليل الموضوعات محل الدراسة ورفعها على بلاك بورد واتاحتها لمشاركة الطلاب عليها أسبوعيًا، كما تم إنشاء خمس مجموعات مغلقة، لمجموعات البحث، بحيث تكون المجموعة الأولى للتجربة الاستطلاعية، والأربع مجموعات الأخرى للتجربة الأساسية، وقد كانت هناك بعض القيود والمشكلات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق مثل:

- صعوبة تعامل الطلاب مع أدوات منتدى النقاش ونمط التوجيه المقدم لهم، وللتغلب على هذه الصعوبة تم عمل محاضرة افتراضية على بلاك لكل مجموعه من المجموعات الأربعة، وتم فيها شرح كيفية التعامل مع منتدى النقاش وكذلك كيفية تنفيذ المهمات.

- أثناء التطبيق تم ملاحظة أن بعض الطلاب تشارك من خلال الـ Mobile او الـ Tablet او iPad لذلك تم تفعيل المشاركة لتعمل على تلك الأجهزة بشكل جيد.

٥.٣.١. اتخاذ القرار النهائي بشأن الحلول التعليمية الأكثر مناسبة للمشكلات والحاجات:

من خلال تحليل الموارد والامكانيات تم اتخاذ القرار النهائي بشأن تصميم وانتاج بيئة تعلم قائمة على المناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد بمعالجتين مختلفتين؛ إحداهما تتضمن نمط التوجيه النصي، والأخرى تتضمن نمط التوجيه الرسومي، حتى يستطيع الطلاب القيام بمهمات وأنشطة المناقشة من خلالها لتنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية- جامعة الجوف وانخراطهم في التعلم.

المرحلة الثانية تصميم المحتوى الالكتروني:

ترتبط مرحلة التصميم بوضع الخطوط الرئيسة لما ينبغي أن تحتويه الموضوعات التعليمية لمقرر "انتاج المحتوى الرقمي"، والمقدمة من خلال المناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد لطلاب الدبلوم تخصص "مهارات رقمية" بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية- جامعة الجوف، والذي من خلالها تم وصف المعايير والاسس التربوية والفنية والإجراءات المتعلقة بكيفية إعداد نمطا التوجيه بالمناقشات الالكترونية بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية، وتضمنت تلك المرحلة الخطوات الآتية:

١.٢. صياغة الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفيها: في هذه الخطوة قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية بنمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية تِبعًا للخطوات التالية:

١.١.٢. ترجمة المهمات التعليمية إلى أهداف سلوكية: تم إعداد قائمة الأهداف السلوكية وفقًا للأهداف العامة وتحليل المهام، وقد رُوعي في صياغة الأهداف التعليمية الشروط والمبادئ اللازمة، وذلك وفقًا لصياغة الموضوعات الأساسية في صيغة إجرائية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية، ويحدد لكل هدف نهائي مجموعة من الأهداف الممكنة اللازمة لتحقيقه، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف في صورتها المبدئية، وقامَ بعرضها على (٥) من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأيهم حول مدى تحقيق صياغة الهدف للسلوك التعليمي المطلوب، ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف العامة، وقد جاءت نتائج التحكيم على قائمه الأهداف بما يفيد أن: جميع الأهداف بالقائمة جاءت نسبة صحة صياغتها وكفايتها أكثر من

(٨٧٪)، كذلك اتفق بعض المحكمين على إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الأهداف، وتم تعديلها ومن ثم أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية تتكون من (٣٥) هدفًا. ملحق (٢).

٢.٢. تصميم أدوات القياس:

تهدف أدوات القياس إلى تقصى وقياس مقدار ما حققه الطلاب من أهداف تعليمية، وترتبط مباشرة بمحكات الأداء المحدد في الأهداف، وقد تمثلت في:

- مقياس الدافعية للتعلم، تم تطبيقه على الطلاب قبل دراسة محتوى التعلم من خلال نمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بمعالجتيها، وذلك لتقسيم الطلاب وفقًا لمستوى دافعيتهم (منخفض/ مرتفع) لتعلم الموضوعات المرتبطة بمقرر "انتاج المحتوى الرقمي" على عينة البحث (المجموعات التجريبية)، وهو من إعداد الباحث.
- الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد)، تم تطبيقه على الطلاب قبل دراسة موضوعات المحتوى الرقمي، وذلك لقياس المعرفة السابقة لديهم، ثم تم تطبيقه بعديًا لقياس مدى تحقق أهداف التعلم بعد دراسة محتوى التعلم، ويهدف إلى قياس تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمقرر "انتاج المحتوى الرقمي" على عينة البحث (المجموعات التجريبية)، وهو من إعداد الباحث وتم تطبيقه الكترونيًا وسوف يَرِد ذكره لاحقًا.
- مقياس الانخراط في التعلم، تم تطبيقه على الطلاب بعد دراسة محتوى التعلم من خلال نمطا التوجيه بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بمعالجتيها، وذلك لقياس أهداف التعلم التي تم تحقيقها بعد دراسة محتوى التعلم، ويهدف إلى قياس درجة الانخراط في التعلم المرتبط بمقرر "انتاج المحتوى الرقمي" على عينة البحث (المجموعات التجريبية)، وهو من إعداد الباحث وتم تطبيقه الكترونيًا، وسوف يَرِد ذكره لاحقًا.

٣.٢. تحديد بنية المحتوى التعليمي الالكتروني واستراتيجيات تنظيمه: لتصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه، تم تحديد محتوى الموضوعات وفقًا للأهداف التعليمية السابق تحديدها، وذلك بالاستعانة بالأدبيات والدراسات السابقة التى تناولت موضوعات المقرر سالفة الذكر، ورُوعي عند اختيار المحتوى أن يكون مرتبطًا بالأهداف، ومناسبًا للطلاب، ودقيقًا من الناحية العلمية وصحيحًا من الناحية اللغوية، وقابلاً للتطبيق وكافيًا لإعطاء فكرة واضحة وصحيحة ودقيقة عن المحتوى

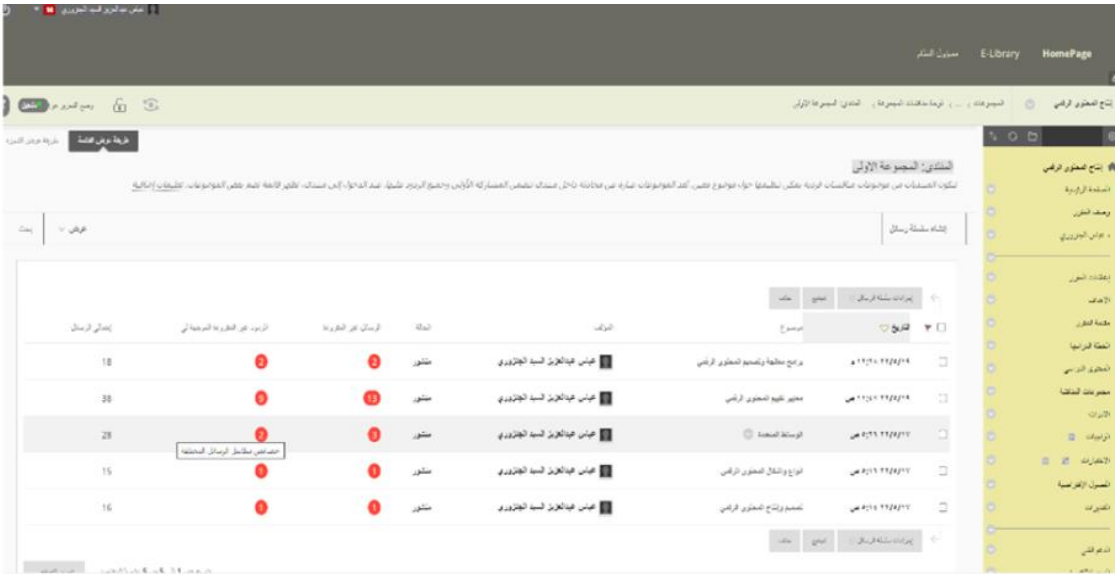
التعليمي، وقد تم تحديد موضوعات المناقشات العلمية المرتبطة بالمحتوى في خمسة مناقشات تستمر كل منها أسبوع وهى مناقشات متخصصة في موضوعات المقرر وهى عادة تربط بين أكثر من محور بموضوعات المقرر ولا ترتبط بأحد الدروس على وجه التحديد، حتى تُتاح الفرصة للطلاب لربط الموضوعات ببعضها البعض، مما قد يُسهِم في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، تبعًا لطبيعة كل نمط وفقًا لما يلي:

١.٣.٢. تحديد العناصر الرئيسية للمحتوى التعليمي الالكتروني: تم تحديد عناصر المحتوى في خمس موضوعات رئيسة، ومن ثم جاءت المناقشات لتتضمن خمس موضوعات رئيسة هي موضوعات مقرر انتاج المحتوى الرقمي، وتناولت الموضوعات المناقشات التالية:

- المناقشة الأولى: تتكون الوسائط المتعددة من مزيج من الملفات المختلفة كالنصوص والصوت مثلًا أو حتى الصوت والفيديو، ويجدر الإشارة إلى أنّ الوسائط المتعددة هو مفهوم مختلف عن الأفلام أو الصور المتحركة فالوسائط المتعددة هي أقل حجمًا وتكلفة مما ذُكر. مما سبق تحدث عن ماهية الوسائط المتعددة وخصائصها.
- المناقشة الثانية: يمكن تعريف المحتوى بصورته الأعم والأشمل على أنه تلك الرسالة التي يمكن إيصالها للمتلقي بأيّ أسلوب عن طريق مجموعة متنوعة من الكلمات، والدلالات، والأفكار، والرموز، من خلال ذلك تحدث عن أنواع واشكال المحتوى الرقمي.
- المناقشة الثالثة: يعد إنشاء المحتوى الرقمي جزءًا مهمًا من الاستراتيجية الرقمية في المنصات الإعلامية وحسابات التواصل الاجتماعي سواء كان ذلك للمنظمات أو الهيئات العامة وكذلك الأفراد، تحدث عن ذلك موضحًا خطوات تصميم وإنتاج المحتوى الرقمي.
- المناقشة الرابعة: هناك عديد من المعايير التي يجب ان تراعي عند تقييم المحتوى الرقمي، تكلم بالتفصيل عن هذه المعايير.
- المناقشة الخامسة: هناك عديد من البرامج والتطبيقات التي يمكن استخدامها في تصميم وانتاج المحتوى الرقمي، اختر أحد هذه البرامج وتناول شرحها بالتفصيل، ويوضح شكل (٤) موضوع المقرر المطروحة للمناقشة.

شكل (٤)

موضوعات المحتوى التعليمي المطروحة للمناقشة



٢.٣.٢. تحديد المدخل التعليمي المناسب: قام الباحث بتحديد المدخل التعليمي تِبعًا لطبيعة البحث الحالي، وتم الاعتماد على نمطي التوجيه (نصي/رسومي) بالمناقشات الالكترونية والتي ترتكز على إدارة أستاذ المقرر للمناقشات والتحكم في مواعيد نشرها وإتاحتها، ومتابعة أداء الطلاب ومشاركتهم وردودهم وتقديم التغذية الراجعة لهم.

٣.٣.٢. تحديد الصيغة الملائمة لتتابع عرض المحتوى: تم ذلك تِبعًا للأهداف والمهمات التعليمية وخصائص الطلاب عينة البحث ونمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية ، حيث اعتمد الباحث على التتابع المنطقي والتنظيم الهرمي لعرض المحتوى بالمناقشات، وتم تنظيم موضوعات النقاش لكي يسهل على الطلاب المشاركة فيها والتفاعل معها.

٤.٣.٢. تحديد حجم الخطوات: تم تحديد حجم وكم المحتوى المطلوب مناقشته في كل نقاش من النقاشات الخمسة، بحيث تم تناول المعلومات والمعارف المرتبطة بكل موضوع نقاش على بشكل منفرد.

٥.٣.٢. تقسيم الموضوعات إلى وحدات رئيسية: تم تقسيم الموضوعات السابق تحديدها إلى موضوعات يتم مناقشتها وطرحها للطلاب

للنقـــاش وفقًـــا لنمطـــا التوجيـــه (النصي/الرســومي) ومســتوى الدافعيــة (مــنخفض/ مرتفــع) وتدعيمــه بالأمثلــة والأنشطة والدعم والتوجيه إلى غير ذلك من فنيات إدارة المناقشة والتي تمثلت في:

- تعليمات المناقشات الالكترونية : تم تقديم تعليمات المناقشات الالكترونية بما يضمن توجيه الطلاب، بحيث توضح للطلاب دور وقيمة كل منهم في التعلم، وكيف يمكنه المشاركة في موضوع النقاش سواء كانت مشاركته بشكل نصي أو رسومي، بحيث يطرح وجهة نظره في شكل ردود أو مشاركات ضمن الموضوعات المطروحة بمنتدى النقاش والتي وجهه إليه أستاذ المقرر لمناقشتها مع زملائه داخل مجموعة المناقشة، ولا يستخدم أي مجموعة نقاش أخرى غير المُدرج بها، فضلًا عن وجهة نظره في الموضوع المطروح للمناقشة، بحيث يُطلب منه الاستجابة بالردود والتعليقات على آراء الزملاء في مجموعة النقاش الخاص بهم وذلك بتقييم وتحليل وجهة نظرهم أو الرد على تعليقاتهم من خلال تحليل وجهة نظر الطالب في التعليقات المطروحة.

- تصميم إعدادات إدارة نمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد: ساعد تصميم إعدادات إدارة نمطي التوجيه (النصي/الرسومي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد في إنشاء بيئة يتعلم فيها أعضاء مجموعة النقاش، مما أتاح لهم تقدير الأفكار المتنوعة والتعلم من بعضهم البعض، بما يُعَزز من قدرتهم على الانتباه والاستماع وتقديم النقد البناء خلال إدارة المناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد، وتأسيسًا على ذلك تم تهيئة بعض الإعدادات في إدارة نمطي التوجيه بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد لتتيح للطلاب مزيد من التحكم في الأداء، وذلك من خلال:

  - خيارات وضع علامات:
    - تحديد موضوع للمناقشة.
    - تحديد الفئة المستهدفة من النقاش.
    - تحديد كلمات مفتاحية للمناقشات التي يشارك بها أعضاء منتدى المناقشة.
  - خيارات التشغيل:
    - السماح لمجموعة النقاش بإعادة مادة موضوع المناقشة سواء أكانت نصوص، أو رسومات، أو عرض

تقديمي، أو مقطع فيديو إلى غير ذلك من الأشكال الأخرى.

- السماح لمجموعة النقاش بالاحتفاظ بنص المناقشة.
- السماح لمجموعة النقاش بإعادة توجيه المناقشة.
- السماح لمجموعة النقاش بإعادة المناقشة.

○ خيارات الخصوصية:

- إتاحة المناقشة لمجموعات النقاش فقط.
- إتاحة المناقشة للجميع لرؤيتها.
- عدم إتاحة المناقشة نهائيًا.

٦.٣.٢. صياغة المحتوى: راعى الباحث معايير تصميم المحتوى الالكتروني بنمطي التوجيه (النصي/الرسومي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، والتحقق من ارتباط المحتوى بالأهداف ومناسبته لخصائص الطلاب مع الالتزام بالتسلسل المنطقي لموضوعات النقاش، وقد اشتمل المحتوى التعليمي للمناقشات الالكترونية على خمس موضوعات رئيسة هي "الوسائط المتعددة، اشكال المحتوى الرقمي، تصميم وإنتاج المحتوى الرقمي، معايير تصميم وإنتاج المحتوى الرقمي، برامج تصميم وإنتاج المحتوى الرقمي".

٤.٢. تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم: لتحديد استراتيجيات التعليم والتعلم؛ ارتكز البحث الحالي على استراتيجية العرض من خلال عرض الموضوعات التي تم تدريسها بالمحاضرات الالكترونية المتاحة عبر نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد لدراسة المحتوى التعليمي الإلكتروني الخاص بمقرر "انتاج المحتوى الرقمي" والسماح للطلاب بالدخول على المقرر. كما تم الاعتماد على عدة استراتيجيات تم استخدمها بالتبادل لتنفيذ مهمات التعلم التي تم تنفيذها، من أهمها: استراتيجية المناقشة، واستراتيجية التعلم التشاركي، واستراتيجية التعلم النشط، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التعلم التعاوني، وسعى الباحث إلى تدريب الطلاب قبل إجراء المناقشات على القواعد الصحيحة للمناقشات الالكترونية في إطار تعليمات واضحة ومحددة يجب عليهم الالتزام بها، وتوجيه الطلاب في أثناء المناقشات الالكترونية بتوجيهات تدعم مشاركتهم في موضوعات المناقشة، وتشجعهم وتُزيد من دافعيتهم للاستمرار بفاعلية في المناقشة، وفي سياق متصل تم الاعتماد على استراتيجيات أخرى

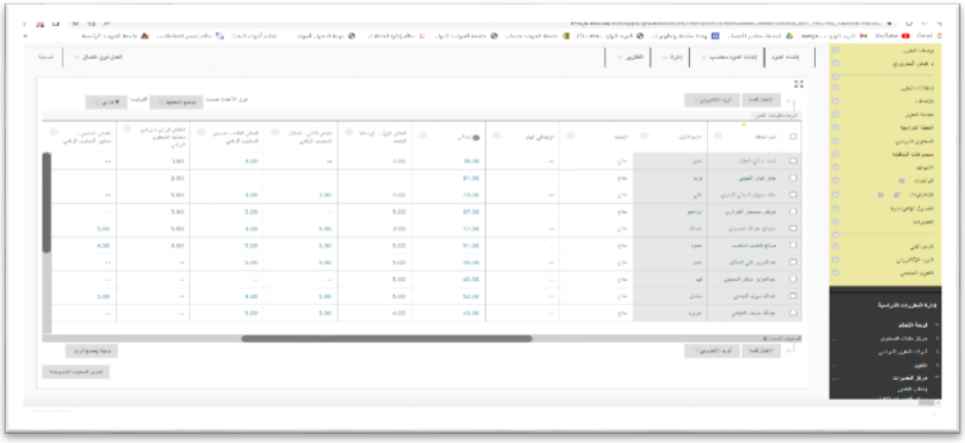
تعمل في إطار استراتيجية المناقشة، ومنها استراتيجية معالجة المعلومات حيث يتطلب إجراء المناقشات الالكترونية معالجة المعلومات وإعادة هيكلتها، واستراتيجية التنظيم التي تم من خلالها حث الطلاب على إعادة تنظيم المناقشات في صورة ذات بما يُسهِم في تنمية التحصيل، والانخراط في التعلم.

٥.٢. تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية: وفقًا لطبيعة البحث الحالي والمعالجات المرتبطة بالمتغير المستقل موضوع البحث، تضمنت بيئة المناقشات الالكترونية جميع أنواع التفاعل (أستاذ المقرر مع الطلاب، الطلاب مع بعضهم البعض، طلاب مع محتوى المناقشة، الطلاب مع واجهة التفاعل)، وتمثل التفاعل الأساسي في تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من خلال المناقشة الالكترونية ، وتفاعلهم مع المحتوى حيث أن المناقشات تنبع من محاور مرتبطة بموضوعات المقرر تُطرح من قِبل أستاذ المقرر للمناقشة، كذلك هناك تفاعلًا مع أستاذ المقرر يظهر في توجيهاته وتعزيزه لطلابه، وتتم هذه التفاعلات من خلال الإمكانيات والأدوات المتعددة التي يُتيحها نظام ادارة التعلم بلاك بورد.

٦.٢. تحديد نمط التعليم وأساليبه: تم الاعتماد على نمط التعلم في مجموعات صغيرة وأساليب التعليم فيها هي (المناقشة، البحث وجمع المعلومات، تبادل المعلومات، أنشطة التعلم الفردية والجماعية)، حيث تُعد المناقشات الالكترونية هي النشاط الرئيس للطلاب في موضوعات مقرر "انتاج المحتوى الرقمي"، حيث تتضمن هذه المناقشات الالكترونية أنشطة غير تزامنية وفقًا للمهمات المرتبطة بهذه الموضوعات، والتي قُدِمت من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد لطلاب الدبلوم التربوي تخصص مهارات رقمية بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية ــ جامعة الجوف، بهدف التحسين من مستوى تعلمهم ورفع كفاءتهم وزيادة مستوى دافعيتهم، وقد استعان الباحث في عملية تقييم الأنشطة والتفاعل للطلاب من خلال الاعتماد على مركز التقديرات الذي يوضح مشاركات الطلاب والدرجات التي حصلوا عليها كما هو موضح بالشكل (٥).

شكل (٥)

مركز التقديرات الموضح بها درجات مشاركة الطلاب



٧.٢. تصميم استراتيجية التعليم العامة: تم الاعتماد على نموذج توظيف التعلم الإلكتروني بشكل كلي ومتكامل في تقديم الموضوعات المرتبطة بتجربة البحث، وفي هذا النموذج يوظف التعلم الإلكتروني وفق منظور تربوي متكامل لمساعدة الطلاب على تحقيق تعلم إلكتروني تشاركي يتسم بالعمق والجودة محققًا لأهدافه ونواتجه، حيث يعتمد تدريس موضوعات المقرر بشكل أساسي على المحاضرات الالكترونية "الفصول الافتراضية" لعرض مصادر وخبرات التعلم، مع التأكيد على الأهمية القصوى للمناقشات الالكترونية وفنياتها وأدواتها المتنوعة لتفعيل وإكمال التعلم وتعميقه وبناء المعارف والخبرات التعليمية المشتركة، وتم تصميم الاستراتيجية العامة للتعليم على النحو التالي:

- **تم عقد محاضرة افتراضية للطلاب لتعريفهم بالقواعد الصحيحة للمناقشات الالكترونية ، كذلك تم تدريبهم على كيفية المشاركة والتعليقات في كل موضوع بشكل جيد، كما تم إعلام الطلاب بالقواعد التي سوف يتم على أساسها تقييم مشاركاتهم بالمناقشات الالكترونية .**
- **تم اتاحة موضوعات المقرر بشكل اسبوعي وفقًا لموعد المحاضرة الالكترونية على بلاك بورد، مع تمكين الطلاب "عينة البحث" من المشاركة مع مراعاة استثارة دافعيتهم واستعداداتهم للتعلم عن طريق استخدام نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) لجذب وتوجيه الانتباه بالمحتوى المقدم لهم، وعرض أهداف موضوع التعلم كمنظمات تمهيدية متقدمة،**

مع ربطها بموضوعات التعلم السابق لتحقيق التهيئة المناسبة لبدء التعلم.

- تقديم الموضوعات الجديدة خلال المحاضرة الالكترونية باستخدام العروض التقديمية مع توجيه الطلاب لضرورة تدوين الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة الالكترونية تمهيدًا للاستفادة منها في المناقشات الالكترونية .
- توجيه الطلاب للدخول على المناقشات الخاصة بهم من خلال المجموعات المغلقة غير المُعلنة للمشاركة في المناقشة الالكترونية وفقًا للتصميم التجريبي للبحث، وهي مناقشات متخصصة في موضوعات المقرر تتضمن عديد من محاور المقرر في ذات المناقشة، وقد تم تحديد مدة المناقشة بسبعة أيام بداية من طرح الموضوع للنقاش لحث الطلاب وتشجعيهم للمشاركة بجدية، كما تم إعلامهم بتخصيص خمس درجات لكل نقاش من المناقشات الخمسة.
- تولى الباحث ادارة المناقشة الالكترونية لأعضاء مجموعة المناقشة، كما تم توجيههم للالتزام بالموضوع المطروح للنقاش وتعليماته وضوابطه وقواعده، وتذكريهم بموعد انتهاء إتاحة المناقشة الالكترونية ، بحيث يشارك جميع الطلاب بجدية في عمليات النقاش.
- أثناء المناقشات الالكترونية قام الباحث بما يلي:

- توجيه الطلاب للالتزام بجوانب المناقشة المطلوبة وتذكيرهم بقواعد التقييم المتبعة وذلك في حالة ملاحظة خروج بعض الطلاب عن موضوعات المناقشة.
- تقديم ملخص لما تم تناوله في المناقشات بما يتضمن المحاور الأساسية التي تم التوصل إليها خلال المناقشة.
- الرد على بعض الاستفسارات الخاصة للطلاب من خلال أداة الرسائل "Messages"، وكانت معظمها استفسارات ترتبط بكيفية القيام بالمشاركة في بعض المهام والتكليفات.
- تعزيز أداء الطلاب من خلال كتابة بعض التعليقات المحفزة والمُشَجِعة.

وفى هذه الخطوة تم تحديد وتصميم أسلوب التوجيه ليشمل:

- نمط التوجيه (النصي): قام أستاذ المقرر بتوجيه الطلاب من خلال المنتديات قبل ان ينخرطوا في المناقشات بوقت كاف، من خلال تقديم المهام والتكليفات باستخدام النصوص الرقمية ليقدم من خلالها موضوعات التعلم في المناقشات، كما هو موضح بالشكل (٦).

شكل (٦)

نمط التوجيه النصي

- **نمط التوجيه (الرسومي): قام أستاذ المقرر بتوجيه الطلاب من خلال المنتديات قبل ان ينخرطوا في المناقشات بوقت كاف من خلال الرسومات التي توضح كيفية المشاركة والاجابة في المهام والتكليفات ليقدم من خلالها موضوعات التعلم في المناقشات، كما هو موضح بالشكل (٧).**

شكل (٧)

نمط التوجيه الرسومي

٨.٢. تحديد المصادر والوسائط الالكترونية : ينطلق البحث الحالي من مشكلة بحثية تتلخص في تدني مستوى التحصيل المعرفي لطلاب الدبلوم التربوي فيما يخص موضوعات مقرر انتاج المحتوى الرقمي ورغبتهم في التعلم من خلال المناقشات الالكترونية ، لذلك تم اختيار بيئة تعلم إلكتروني، وهي المناقشات الالكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد والتي تُتيح مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة سواء كانت (نصوص، صور ثابتة، رسومات ثابتة، رسومات متحركة، مقاطع فيديو، برمجيات تعليمية، عروض تقديمية)، كي يستفيد منها مجموعات البحث في دراستهم للمحتوى العلمي لموضوعات المقرر، كما يُمكن للطلاب المشاركة في المناقشات الالكترونية بما يُسهم في تحسين وتطوير مستوى التحصيل المعرفي لديهم.

٩.٢. وصف المصادر والوسائط الالكترونية : يتميز نظام إدارة التعلم بلاك بورد بتوفير رفع وتنزيل الملفات أو أي وسائط الكترونية يمكن أن تسهم في دعم المناقشات، ويدعم نظام بلاك بورد الملفات بامتدادات " PPT, PDF, DOC" بالإضافة إلى إمكانية عرض الرسومات والصور الثابتة والمتحركة التي يحتاج إليها النقاش لتوضيح موضوع النقاش أو دعم وجهة نظر محددة.

١٠.٢. اعداد التعليمات والتوجيهات: تم تحديد التعليمات والتوجيهات الخاصة بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية ، وقام الباحث بمتابعة تنفيذها وفقًا لكل نمط وآلية تنفيذ تلك التعليمات والقواعد.

١١.٢. منصة العرض وتصميم واجهة التفاعل: تمثلت منصة العرض في بالمناقشات الالكترونية بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) والذي تم تقديمهما من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد، والتي تُتيح للطلاب المشاركة والتفاعل في المناقشات تِبعًا لكل نمط من أنماط التوجيه، وواجهة التفاعل بنظام بلاك بورد، وتتضمن واجهة التفاعل في كل ما يراه الطلاب من "نصوص ورسومات" ويتفاعل معه من أدوات موجودة بلوحة النقاش مثل "الازرار والروابط والقوائم"، بحيث يكون تصميم واجهة التفاعل سهل وبسيط، مما يُساعد الطلاب على استخدامها والوصول إلى أي معلومات يتم طرحها بالمناقشات المتضمنة بنظام إدارة التعلم بلاك بورد، وتم تقسيم وجهة التفاعل إلى:

- **منطقة عنوان المناقشة: عبارة عن تبويب أساسي ثابت يوضح عنوان المناقشة بحيث يكون ثابت في جميع المناقشات.**
- **منطقة التحكم في التفاعل: تتضمن تبويبات لوحة المناقشة والتي تشمل انشاء سلسلة**

رسائل، تقدير المناقشة، الاشتراك في المناقشة، استعراض المحتوى الخاص بالمناقشة.

- منطقة النقاش: تعرض صفحات المحتوى التعليمي للمناقشة، ويتم فيها طرح موضوعات النقاش، بحيث يظهر للطلاب (عنوان موضوع النقاش، إنشاء سلسلة رسائل) بما يُمكنهم من المشاركة في الموضوعات المطروحة للنقاش.

١٢,٢. تصميم سيناريوهات المحتوى: بعد تحديد محتوى الموضوعات التي يتضمنها مقرر انتاج المحتوى الرقمي والصورة النهائية للأهداف السلوكية، أيضًا تم تحديد موضوعات المناقشة العلمية المرتبطة بمحتوى المقرر في خمس مناقشات بحيث تستمر كل منها أسبوع واحد، تأتى الخطوة التالية، وهي إعداد سيناريو بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد، وتضمن هذه المرحلة عدة خطوات هي:

- إعداد سيناريو بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على القائمة على نظم إدارة التعلم بلاك بورد بمعالجتيها: وتضمنت مجموعة من الخطوات هي:

- ترتيب الأهداف والمحتوي والخبرات التعليمية التي سيتم تقديمها من خلال المناقشات الإلكتروني القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد.

- تجهيز مجموعة من المصادر التعليمية للطلاب لإرشادهم ومعاونتهم على البحث والتقصي المعرفي لموضوعات المقرر والمناقشة وفقًا للأهداف التعليمية، وشملت محركات بحث ومواقع تعليمية إلكترونية.

- ترتيب أنشطة ومهمات التعلم التي سيقوم بها الطلاب لجمع المحتوى وتبادله فيما بينهم عن طريق أدوات التفاعل المتاحة بالمناقشات الالكترونية ، بحيث تم ذلك وفقًا للأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتضمنت هذه الأنشطة البحث والاستكشاف وجمع المعلومات والمناقشة وتبادل الآراء المعارف والتلخيص لعرضها على مجموعة النقاش.

المرحلة الثالثة: مرحلة تطوير المحتوى الالكتروني:

١.٣. المقدمة: راع الباحث ان تكون مقدمة المقرر بسيطة وتضمنت الترحيب بالطلاب وتوجيهم إلى كيفية المشاركة والتفاعل في المناقشات الالكترونية المتاحة على بلاك بورد.

٢.٣. المتن: تضمن المحتوى النصوص والرسومات كذلك استخدام الأمثلة عند الحاجة اليها، تِبعًا للموضوعات المطروحة للنقاش،

مع تزويد ودعم المحتوى التعليمي للمناقشة بكافة الملفات والوسائط المتعددة التي تتطلبها المناقشة.

٣.٣. الخاتمة: راع الباحث بعمل ملخصات في نهاية المناقشة، مع تلخيص بأهم عناصر المحتوى التعليمي التي تم مناقشتها بحيث يركز الطلاب على تلخيص الموضوعات وتُعَد بمثابة غلق للمناقشات.

المرحلة الرابعة: تقويم المحتوى الإلكتروني وتحسينه:

١.٤. اجراء دراسة استطلاعية على عدد (٥) من طلاب الدبلوم بمقرر انتاج المحتوى الرقمي بهدف التأكد من جودة المحتوى الخاص بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، والتأكد من مناسبتها للأهداف التعليمية المراد تحقيقها بالمناقشة، ومدى مناسبة عناصر الموضوعات والوسائط التعليمية المستخدمة فيها، ومدى مناسبة تصميم المناقشات الالكترونية ووضوحها، ومدى مراعاتها للخصائص والمواصفات التربوية والفنية، مدي ملاءمتها وتعديل أوجه القصور بها.

٢.٤. آراء الخبراء في المحتوى: بعد الانتهاء من تصميم نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، قام الباحث بعرضها على ثلاثة من أعضاء قسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الجوف، وذلك للتأكد من مدى مناسبتها للأهداف، ومدى مراعاتها لمعايير تصميم وإنتاج المناقشة الالكترونية .

٣.٤. تحديد التعديلات المطلوبة: تم حصر وتحديد التعديلات المطلوبة التي نتجت عن التجربة الاستطلاعية وتعديلات السادة المحكمون.

٤.٤. اجراء التعديلات المطلوبة: تم اجراء التعديلات التي تم تحديدها في الخطوة السابقة بهدف الحصول على المناقشة الالكترونية بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) للبحث الحالي في شكلها النهائي.

٥.٤. النسخة النهائية: بعد الانتهاء من اجراء التعديلات والملاحظات التي تم الحصول عليها من طلاب التجربة الاستطلاعية والسادة المحكمين، تم التوصل إلى التصميم والشكل النهائي لنمطي التوجيه التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، ومن ثم أصبحت صالحة للتطبيق.

المرحلة الخامسة: النشر والاستخدام والمتابعة:

في هذه المرحلة تم التأكد من صلاحية المناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم

بلاك بورد بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي)، والمحتوى التعليمي الخاص بها والذي يتناول موضوعات مقرر "انتاج المحتوى الرقمي" للاستخدام، مع توفير الدعم الفني اللازم للتعامل مع بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على المناقشات الالكترونية ، وبعد إتمام كافة الإجراءات أصبحت المناقشات الالكترونية بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) صالحة للاستخدام والنشر.

ثانيًا إعداد أدوات البحث:

١. تصميم وبناء مقياس الدافعية للتعلم: لتحديد مستوى الدافعية للتعلم لدى مجموعات البحث، قام الباحث بتصميم وإعداد وإجازة مقياس الدافعية للتعلم للطلاب، وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من مقياس الدافعية للتعلم: هَدف المقياس إلى التعرف على طلاب عينة البحث ذوي مستوى الدافعية (منخفض، مرتفع) للتعلم وفقًا للهدف الأساسي من البحث.
- تحديد طبيعة المقياس: تم تحديد طريقة ليكرت للتقديرات المتجمعة لتصميم مقياس الدافعية المستخدم في البحث الحالي.
- مصادر اشتقاق عبارات المقياس: استند الباحث عند بناء مقياس الدافعية للتعلم على عديد من الكتابات والدراسات والبحوث ذات الصلة بالدافعية للتعلم، وكذلك اطلع على بعض من مقاييس الدافعية للتعلم (احمد إبراهيم،١٩٨٧؛ Kozeki & Entwistle, 1988) ونقله إلى العربية وطوره كل من حمدي شاكر (١٩٩٥)؛ خالد الرابغي (٢٠١٥)؛ سبيكة يوسف (٢٠٠٠)؛ سليمان الخضري (١٩٨٩)؛ عبد الرحيم الشقورة، قيس محمد، ووليد سالم (٢٠٠٤)؛ عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦)؛ معاوية محمود (٢٠١٥).
- تحديد أبعاد المقياس: من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بمقاييس الدافعية للتعلم أمكن الباحث تحديد خمسة أبعاد للمقياس، هي: (تحمل المسئولية، الفاعلية، الاهتمام بالأنشطة التعليمية، الحماس، المشاركة مع الاخرين)، وتم صياغة عبارات المقياس دون تقسيمها إلى أبعاد وذلك لأن الهدف الأساسي هو التعرف على مستوى الدافعية للتعلم المنخفضة مقابل المرتفعة لدى الطلاب عينة البحث.
- قياس شد الاستجابة: تم وضع خمسة بدائل للاستجابة على كل فقرة من فقرات المقياس تتفاوت في شدتها ما بين (موافق بشدة-موافق - محايد - غير موافق- غير موافق بشدة) وتم وضع هذه الاستجابات وفقًا للتدريج الخماسي لـ ليكرت، بحيث طُلب من كل طالب من طلاب عينة البحث أن يضع علامة (✔) أمام الاستجابة التي توافق رأيه.
- صياغة فقرات المقياس: صِيغت فقرات المقياس بحيث كانت تمثل سلوكًا لفظيًا إجرائيًا يُحاكى

السلوك الفعلي للطلاب عينة البحث عند مواجهتهم لبعض المواقف المرتبطة بموضوع التعلم، وراعى الباحث عند صياغته لفقرات المقياس أن تكون مألوفة من حيث الألفاظ، وان تكون ممثلة لفكر واحد، وتعبر عن اتجاه فكرى محدد ولا تشير إلى حقائق، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بموضوع المقياس، حيث بلغت عدد العبارات في الصورة المبدئية لمقياس الدافعية على (٣٦) فقرة.

- وضع تعليمات المقياس: وُضِعت التعليمات بهدف إرشاد الطلاب عينة البحث عند تطبيق المقياس عليهم، وتعريفهم بطبيعة المقياس والهدف منه، وحثهم على الاستجابة بصدق للحد من فرص التخمين، وراعي الباحث السهولة والوضوح والدقة في صياغة تلك التعليمات.
- حساب صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على عدد (٥) من المحكمين في تخصصي تكنولوجيا التعليم وعلم النفس، وذلك للتحقق من مدى: "وضوح بنود المقياس، مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، تعديل أو إضافة او حذف بعض بنود المقياس، صلاحية المقياس للتطبيق". وتوافق السادة المحكمون على صلاحية المقياس للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات المقترحة من حيث إعادة صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات اللازمة على المقياس تَكَون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) فقرة.
- تصحيح فقرات المقياس: لحساب درجة الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس تم إعطاء أوزان لكل استجابة من الاستجابات الخمسة في صور درجات متتالية تبدأ من (١ إلى ٥) وعند التصحيح تمنح أي من الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) كما في الجدول (٢).

جدول (٢)

تقدير الفقرات بمقياس الدافعية للتعلم

الاستجابات / نوع العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣	٤	٥

وعند التعامل مع الفقرات السالبة تم عكس التقدير بحيث يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن الرأي الإيجابي للطالب، وبالتالي أصبحت أقل درجة للمقياس (٣٠) درجة، وأعلى درجة للمقياس هي (١٥٠) درجة، ومن ثم تم تحديد مستوى الدافعية، والتي تمثلت في الحدود التي على أساسها تم تصنيف المستويات المختلفة للدافعية للتعلم في ضوء طبيعة الأداة المستخدمة في البحث، وتم تقسيم مستوى الدافعية للتعلم إلى ثلاث مستويات كما يلي:

- مستوى الدافعية المنخفض: إذا كانت درجة المفحوص أكبر من أو تساوي (٣٠) درجة، وأقل من أو تساوي (٤٩) درجة فإن مستوى الدافعية للتعلم تكون منخفضة.
- مستوى الدافعية المتوسطة: إذا كانت درجة المفحوص أكبر من أو تساوي (٥٠) درجة، وأقل من أو تساوي (٩٨) درجة فإن مستوى الدافعية للتعلم تكون متوسطة.
- مستوى الدافعية المرتفعة: إذا كانت درجة المفحوص أكبر من أو تساوي (٩٩) درجة، وأقل من أو تساوي (١٥٠) درجة فإن مستوى الدافعية للتعلم تكون مرتفعة.

- حساب ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣) طلاب وذلك لحساب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" حيث بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام المقياس.
- تحديد زمن المقياس: تم حساب الزمن الذي أستغرقه أول طالب في الإجابة على فقرات المقياس وكذلك الزمن الذي أستغرقه أخر طالب، ومن ثم حساب المتوسط لهما فوجد أن متوسط زمن الإجابة على المقياس بلغ (٢٤) دقيقة.
- الصور النهائية للمقياس: بعد حساب صدق وثبات وزمن المقياس، ومن ثم أصبح جاهزًا في صورته النهائية ليتكون من (٣٠) فقره ومن ثم أصبح جاهزًا للتطبيق ملحق (٣).

٢. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بإنتاج المحتوى الرقمي:

تم إعداد الاختبار من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طلاب الدبلوم التربوي تخصص مهارات رقمية (عينة البحث) للجانب المعرفي المرتبط بمقرر انتاج المحتوى الرقمي.
- اعداد محتوى الاختبار وصياغة مفرداته: تم اعداد الاختبار الكترونيًا واتاحته على نظام ادارة التعلم بلاك بورد حيث اشتمل على نوعين من الاسئلة (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ).
- وضع تعليمات الاختبار: تم صياغة التعليمات والارشادات الخاصة بالاختبار من حيث الهدف

من الاختبار وعدد المفردات وطريقة الاجابة عليها، وزمن الاختبار والدرجة الكلية.

- إعداد الصورة الأولية للاختبار: تم انشاء الاختبار بصورته الأولية من خلال عمل بنك اسئلة تَضَمَن (٤٦) سؤال قائم على نظام بلاك بورد، من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، بحيث يظهر لكل طالب (٣٥) سؤال فقط هي عدد مفردات الاختبار مع ملاحظة تغيير المفردات في التطبيقين القبلي / البعدي وكذلك من طالب لآخر، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار في صورته المبدئية هي (٣٥) درجة.
- تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم إعداد نموذج للإجابة بحيث يتم تصحيح الاختبار الكترونيًا دون أي تدخل من الباحث.
- صدق الاختبار: لحساب صدق الاختبار التحصيلي تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (٥) من السادة المحكمون في تخصص تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم حول مدى: شمول الأسئلة لعناصر المقرر، قياس الأسئلة للأهداف، وضوح الأسئلة ومناسبتها لعينة البحث، الدقة العلمية والصحة اللغوية لبنود الاختبار) وفي ضوء آرائهم تم اجراء التعديلات المقترحة.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية من خارج عينة البحث الاساسية، وقد بلغ عددها (٣) من طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف، وذلك من أجل:
  - تحديد زمن الاختبار: تم تحديد الزمن الذي استغرقه الطلاب عند الإجابة على اسئلة الاختبار، وذلك من خلال حساب متوسط زمن الاختبار والذي جاء قدره (٣٥) دقيقة.
  - حساب معاملات السهولة والصعوبة: تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٢٧ إلى ٠,٨٠) ومن ثم في قيم تدل على ان مفردات الاختبار ليست شديدة الصعوبة او السهولة.
  - حساب معامل التمييز: تراوح معامل التمييز ما بين (٠,٣١ إلى ٠,٧٩) وهي قيم مقبولة تسمح بتطبيق الاختبار على عينة البحث.
  - ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردي ــ زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان-براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا-كرونباخ كما يتضح في جدول (٣):

جدول (٣)

نتائج معاملات ثبات الاختبار

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الاختبار التحصيلي	٣٠	٠,٧٩٠	٠,٨٧٠	٠,٨٣

يتضح من نتائج جدول (٣) أن معامل ثبات الاختبار (٠,٨٣) وبالتالي فإن جميع معاملات ثبات الاختبار جيدة وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات المقبولة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

- **الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم التوصل للصورة النهائية للاختبار والتي تضمنت بنك للأسئلة يحتوي على (٤٠) سؤالًا تفاعليًا قائم على نظام بلاك بورد، بحيث يظهر لكل طالب (٣٠) سؤال فقط هي عدد مفردات الاختبار مع ملاحظة تغيير المفردات في التطبيقين (القبلي/ البعدي) وكذلك من طالب لآخر، وبذلك أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق ملحق (٤).**

٣. مقياس الانخراط في التعلم:

- **الهدف من بناء المقياس: هَدف مقياس الانخراط في التعلم إلى التعرف على مدى انخراط الطلاب في التعلم نتيجة تعلمهم من خلال المناقشات الالكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد ومدى تأثير نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) عليهم.**
- **طبيعة المقياس: تم استخدام طريقة ليكرت للتقديرات المتجمعة لتصميم مقياس الانخراط في التعلم في البحث الحالي.**
- **مصادر اشتقاق عبارات المقياس: اعتمد الباحث عند بناء المقياس على عديد من البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الانخراط في التعلم وطرق قياسه، وكذلك على عديد من مقاييس الانخراط في التعلم ذات الصلة بموضوع البحث وقد تم تحديد مصادر اشتقاق المقياس في الإطار النظري للبحث.**
- **تحديد أبعاد المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بمقاييس الانخراط في التعلم تم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس بحيث تغطي جميع الفقرات، موزعة على أبعاد الانخراط الثلاثة بحيث اشتمل البعد المعرفي على (١١) فقره، والبعد السلوكي على (١٢) فقره، والبعد الوجداني اشتمل على (١٠) فقرات، ومن ثم أصبح عدد فقرات المقياس (٣٣) فقرة.**

- **قياس شدة الاستجابة: تم وضع ثلاث احتمالات للاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بحيث تتفاوت في شدتها ما بين (موافق بشدة، موافق، غير موافق) وتم وضع هذه الاحتمالات على المدى الثلاثي طبقًا لطريقة ليكرت، بحيث يُطلب من الطالب أن يضع علامة (✓) في المكان الذي يمثل اختياره.**
- **وضع تعليمات المقياس: كان الهدف من وضع تعليمات مقياس الانخراط في التعلم في إرشاد وتوجيه الطلاب عند تطبيقهم للمقياس مع مراعاة الوضوح والسهولة والدقة في صياغة تلك التعليمات، حتى يتمكن كل طالب من فهمها بما يمكنه من الاستجابة لبنود المقياس بصورة صادقة.**
- **حساب صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته المبدئية على (٥) من السادة المحكمون، لاستطلاع رأيهم حول مدى: وضوح بنود المقياس، مناسبة المقياس للهدف منه، إعادة صياغة بعض بنود المقياس، التعديل بالحذف أو الإضافة، صلاحية المقياس للتطبيق"، واتفقوا السادة المحكمون على صلاحية المقياس للتطبيق بعد إجراء التعديلات المقترحة، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٨) فقرة.**
- **تصحيح فقرات المقياس: لحساب درجة استجابة كل طالب على كل فقرة من فقرات المقياس، تم وضع أوزان لكل بديل من البدائل الثلاثة للاستجابة على شكل درجات متتالية تبدأ من (١ إلى ٣) وعند التصحيح تمنح أي من الدرجات (١، ٢، ٣) كما يوضحه جدول (٤).**

تقدير العبارات في مقياس الانخراط في التعلم

الاستجابات / نوع العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

وعند التعامل مع الفقرات السالبة يتم عكس التقدير حتى يمكن الحصول على درجة كلية تمثل رأيه الإيجابي، ومن ثم أصبحت أعلى درجة للمقياس هي ٨٤ درجة، أقل درجة للمقياس ٢٨ درجة.

- **حساب ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق مقياس الانخراط في التعلم على عينة استطلاعية بلغت (٣) طلاب وذلك لحساب ثبات المقياس، وللتحقق من ثبات المقياس تم**

استخدام معامل "ألفا كرونباخ" حيث بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨١) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام المقياس كأداة للقياس.

- حساب زمن الإجابة على المقياس: تم حساب متوسط الزمن الذي أستغرقه طلاب العينة الاستطلاعية الذي طبق عليهم المقياس حيث بلغ (٢٣) دقيقة.
- الصور النهائية للمقياس: بعد حساب صدق وثبات مقياس الانخراط في التعلم، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٨) عبارة، وأصبح جاهزًا للتطبيق، ملحق (٥).

تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف، حيث تم تطبيق مقياس الدافعية نحو مقرر انتاج المحتوى الرقمي على الطلاب قبليًا، وتم رصد درجاتهم وتصنيفهم حسب درجات المقياس، حيث تم استبعاد الطلاب الحاصلين على (٤٩-٩٨) درجة، على أساس أن دافعيتهم متوسطة، وعزل وتصنيف الطلاب الباقون حسب درجاتهم، فالطلاب منخفضي الدافعية تراوحت درجاتهم بين (٣٠-٥٠) درجة وبلغ عددهم (١٤) طالب/ة، ومرتفعي الدافعية تراوحت درجاتهم بين (٩٩-١٥٠) درجة وبلغ عددهم (١٣) طالب/ة، وتم تقسيم الطلاب حسب مستوى دافعيتهم (منخفض/ مرتفع) الى مجموعتين على حسب التصميم التجريبي للبحث، ويوضح ذلك جدول (٥):

جدول (٥)

توزيع عينة البحث على المجموعات التجريبية

مستوي الدافعية	أسلوب التوجيه	
	رسومي مُجرد	رسومي مُرَمز
منخفضة	مج (١) = (٨) طلبة	مج (٣) = (٦) طلبة
متوسطة	مج (٢) = (٦) طلبة	مج (٤) = (٧) طلبة

ثالثاً إجراءات التجربة الأساسية:

- تحديد الهدف من التجربة: هدفت تجربة البحث إلى التعرف على مستوى التفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية ــ جامعة الجوف.

- عقد لقاء تمهيدي: تم شرح هدف التجربة وطريقة التفاعل والتعامل مع منتديات المناقشة للطلاب عينة البحث بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، مع تزويدهم ببعض التوجيهات حول كيفية التفاعل والمشاركة في المنتديات وما تتضمنه من أساليب توجيه، وذلك من خلال تنفيذ المحاضرة الأولى والتي تم تقديمها للطلاب من خلال الفصل الافتراضي على بلاك بورد.
- التقويم المستمر: تمثل في عمليات التغذية المرتدة، للتأكد من مدى مناسبة مادة المعالجة التجريبية وأدوات القياس، والمتطلبات اللازمة لتنفيذ التجربة، وقد تم مراجعة تصميم منتديات النقاش والإطار العام لبيئة التعلم "منتدى النقاش"، وما يُقَدم بها من موضوعات وأنماط توجيه مع أحد الزملاء بالقسم.
- تطبيق أدوات البحث قبليًا: قبل البدء بإجراء تجربة البحث وللتحقق من تجانس وتكافؤ المجموعات التجريبية، فقد تم تطبيق أدوات البحث قبليًا بشكل الكتروني: (مقياس الدافعية للتعلم، الاختبار التحصيلي)، وبالتحقق من تكافؤ الطلاب بالمجموعات الأربعة، وتحديد الطلاب ذوي مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع)، وتوزيعهم على المجموعات التجريبية، تم إتاحة المشاركة في المنتديات والبدء بتنفيذ التجربة.
- تنفيذ التجربة وتطبيق أساليب التوجيه (النصي/ الرسومي) المصاحبة للتعلم: استغرق تنفيذ التجربة الأساسية للبحث الحالي عدد (٥) أسابيع، تم خلالها إتاحة المناقشات الالكترونية للطلاب بعد توزيعهم على المنتدى الخاص بكل منهم وفقًا لتوزيعهم بناء على الدافعية للتعلم والتصميم التجريبي للبحث، وقد تم الإعلان عن بدء التجربة من خلال صفحة الإعلانات على بلاك بورد، وكذلك المنتدى العام للمقرر، وتم توضيح طبيعة التجربة في كل منتدى نقاش، وحثهم على المشاركات والتفاعل مع نمط التوجيه المقدم والمصاحب للتعلم من خلال المنتديات.
- متابعة الطلاب ورصد درجاتهم وتحليلها: في هذه الخطوة تم اتخاذ الاجراءات اللازمة لتيسير الحصول على مشاركات الطلاب وتحفيزهم من خلال تقديم التوجيه (النصي/ الرسومي) بناء على مخطط سير محتوى التعلم الخاص بموضوعات المقرر، ومع انتهاء الاسبوع الخامس للتجربة، تم تطبيق ادوات البحث بعديًا، والحصول على الدرجات الخام، تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا ببرنامج المعالجات الإحصائية SPSS V.23.

رابعاً نتائج البحث وتفسيرها:

تم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها على ضوء فروض البحث ونتائج الدراسات السابقة، وتقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بموضوع البحث كما يلي:

أولًا: تكافؤ المجموعات:

تم تحليل نتائج كل من الاختبار التحصيلي، والانخراط في التعلم قبليًا، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة الأساسية، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات الأربع فيما جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بين مجموعات البحث للاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي

أداة القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمال .sig
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	١٦,٩٦٨	٢	٨,٤٨٤	١,٤٥٠	٠,٢٥٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٠,٤٣٩	٢٤	٥,٨٥٢		
	المجموع	١٥٧,٤٠٧	٢٦			

يوضح جدول (٦) أنه لا توجد فروق بين المجموعات الأربع في الاختبار التحصيلي ومقياس الانخراط في التعلم، حيث بلغت قيمة ف في الاختبار التحصيلي (١,٤٥٠) واحتمال دلالتها عند (٠,٢٥٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) وبالتالي تُعد غير دالة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥)، مما يُشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربع قبل البدء في إجراء تجربة البحث الأساسية، وأن أي فروق تحدث بعد التجربة ترجع إلى اختلاف المتغيرات المستقلة بالبحث وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

يتعلق بدرجات الاختبار التحصيلي، وقد تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أُحادي الاتجاه (Anova One Way) ويعرض جدول (٦) لهذه النتائج:

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بأسئلة البحث:

- **الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على: ما معايير تصميم أنماط التوجيه الالكتروني (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد؟**

تمت الإجابة على هذا السؤال في إجراءات البحث، حيث تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم أنماط التوجيه الالكتروني (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد، وتضمنت (٨) معايير، (٧٦) مؤشرًا، كما هو موضح في ملحق (١).

- الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على: ما التصميم التعليمي الملائم للمناقشات

الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد بنمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) وفقًا لتلك المعايير على تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟

تمت الإجابة على هذا السؤال في إجراءات البحث، حيث تم التوصل إلى الصورة النهائية للتصميم التعليمي لبيئة التعلم القائمة على التفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم بكلية التربية، وذلك بتبني نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧) كأحد نماذج التصميم التعليمي.

- الإجابة على الأسئلة، الثالث: ما أثر اختلاف نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد على التحصيل لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟؛ الرابع: ما أثر اختلاف مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟؛ الخامس: ما أثر التفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) على التحصيل لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الجوف؟

وتمت الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال التحقق من صحة فروض البحث من خلال إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات التي تم التوصل إليها بتجربة البحث الأساسية كما يلي:

<u>الفروض: الأول والثاني والثالث:</u>

نص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل ترجع للتأثير الأساسي لاستخدام نمط التوجيه (النصي/ الرسومي)؛ والثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع)؛ والثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل ترجع لأثر التفاعل بين أسلوب التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع)، وللتحقق من صحة الفروض الثلاثة تم استخدام نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لطلاب المجموعات الأربع، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يوضح نتائجها جدول (٧):

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي

نمط التوجيه	مستوى الدافعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
النصي	منخفض	٨	٢٣,٠٠	١,٧٧٣
	مرتفع	٦	٢٦,٦٧	١,٧٥١
	مجموع	١٤	٢٤,٥٧	٢,٥٣٣
الرسومي	منخفض	٦	٢٦,٦٧	١,٢١١
	مرتفع	٧	٢٧,٤٣	٠,٩٧٦
	مجموع	١٣	٢٧,٠٨	١,١١٥
المجموع	منخفض	١٤	٢٤,٥٧	٢,٤٠٩
	مرتفع	١٣	٢٧,٠٨	١,٣٨٢
	مجموع	٢٧	٢٥,٧٨	٢,٣٢٦

ولحساب دلالة الفروق بين هذه المجموعات في الاختبار التحصيلي تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Anova Tow Way) كما في جدول (٨):

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
نمط التوجيه	٣٢,٦٢٢	١	٣٢,٦٢٢	١٤,٨٩٣	٠,٠٠١	دالة
مستوى الدافعية	٣٢,٦٢٢	١	٣٢,٦٢٢	١٤,٨٩٣	٠,٠٠١	دالة
نمط التوجيه × مستوى الدافعية	١٤,٠٣٥	١	١٤,٠٣٥	٦,٤٠٧	٠,٠١٩	دالة
الخطأ	٥٠,٣٨١	٢٣	٢,١٩٠			
المجموع	١٨٠٨٢,٠	٢٧				

- بالنسبة لنمط التوجيه (النصي/ الرسومي) على الاختبار التحصيلي:

يتضح من جدول (٨) أن قيمة ف هي (١٤,٨٩٣) واحتمال دلالتها عند (٠,٠٠١) وهي قيمة أقل من مستوي الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي تعد دالة، ومن ثَمَ يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) للاختبار التحصيلي، ولتحديد اتجاه هذا الفروق تم معالجة البيانات كم هو موضح في جدول (٨) الذي أوضح أن الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي قُدِم لها توجيه رسومي وكان متوسطها هو (٢٧,٠٨) وهو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية التي قدم لها توجيه نصي وهو (٢٤,٥٧)، ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي قدم لها توجيه رسومي.

- بالنسبة لمستوى الدافعية (منخفض/مرتفع) في الاختبار التحصيلي:

يتضح من جدول (٨) أن قيمة ف هي (١٤,٨٩٣) واحتمال دلالتها عند (٠,٠٠١) وهي قيمة أقل من مستوي الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي تُعَد دالة، ومن ثَمَ يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) للاختبار التحصيلي، ولتحديد اتجاه هذا الفرق من جدول (٧) اتضح أن الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى الدافعية المرتفع وكان متوسطها هو (٢٧,٠٨)، وهو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية ذات مستوى الدافعية المنخفض (٢٤,٥٧)، ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ذات الدافعية المرتفع.

- بالنسبة للتفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/مرتفع) للاختبار التحصيلي:

يتضح من جدول (٨) أن قيمة ف هي (٦,٤٠٧) واحتمال دلالتها عند (٠,٠١٩) وهي قيمة أقل من مستوي الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي تُعَد دالة ومن ثَمَ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) على الاختبار التحصيلي، إذ يوجد تأثير للتفاعل بين نمط التوجيه (النصي/الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/مرتفع) للاختبار التحصيلي البعدي، وبالتالي نقبل الفرض البديل ونرفض الصفري، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا للتفاعل بين نمط التوجيه ومستوى الدافعية في الاختبار التحصيلي بين المجموعات التجريبية الأربع، ولتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة،

ويوضح جدول (٩) نتائج المقارنات المتعددة بين المجموعات فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي:

جدول (٩)

نتائج المقارنات المتعددة للتفاعل بين نمط التوجيه ومستوى الدافعية للاختبار التحصيلي

م	المجموعة	المتوسط	+ منخفض	رسومي مُرَمَز + منخفض	رسومي مجرد + مرتفعة	رسومي مُرَمَز + مرتفعة
١	نصي + منخفض	٢٣,٠٠		-	-	-
٢	رسومي + منخفض	٢٦,٦٧	٠,٠٠١ دال		-	-
٣	نصي + مرتفع	٢٦,٦٧	٠,٠٠٠ دال	٠,٨٥٤ غير دال		-
٤	رسومي + مرتفع	٢٧,٤٣	٠,٠٠٠ دال	٠,٨١٢ غير دال	٠,٠٠٠ دال	

يتضح من جدول (٩) للمقارنات المتعددة للتفاعل بين نمط التوجيه ومستوى الدافعية للاختبار التحصيلي ما يلي:

- **وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التوجيه النصي لمنخفضي الدافعية) والمجموعة الثانية (نمط التوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة (٠,٠٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح المجموعة الثانية (نمط بالتوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية) حيث بلغ متوسطها (٢٦,٦٧) وهو الأكبر، وهذا يعني وجود تأثير لنمط التوجيه على الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض لصالح التوجيه الرسومي.**
- **وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التوجيه النصي لمنخفضي الدافعية) والمجموعة الثالثة (نمط التوجيه النصي لمستوى الدافعية المرتفع) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح المجموعة الثالثة (نمط التوجيه النصي لمستوى الدافعية المرتفع) حيث بلغ متوسطها (٢٦,٦٧) وهو الأكبر، وهذا يعني وجود تأثير لنمط التوجيه على الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض والمرتفع لصالح التوجيه النصي للطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع.**
- **وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التوجيه النصي لمنخفضي الدافعية) والمجموعة الرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت**

الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح المجموعة الرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) حيث بلغ متوسطها (٢٧,٤٣) وهو الأكبر، وهذا يعني وجود تأثير لنمط التوجيه على الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض والمرتفع لصالح التوجيه الرسومي للطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط بالتوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية) والمجموعة الثالثة (نمط التوجيه النصي لمرتفعي الدافعية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة (٠,٨٥٤)، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود تأثير لنمط التوجيه النصي أو الرسومي على الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض أو المرتفع.
- عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط بالتوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية) والمجموعة الرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة (٠,٨١٢)، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود تأثير لنمط التوجيه الرسومي على الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض أو المرتفع.
- وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (نمط التوجيه النصي لمرتفعي الدافعية)، والمجموعة الرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح المجموعة الرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) حيث بلغ متوسطها (٢٧,٤٣) وهو الأكبر، وهذا يعني وجود تأثير لنمط التوجيه على الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع لصالح التوجيه الرسومي.
- وبناء على ما سبق نقبل الفرض البديل ونرفض الصفري مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في الاختبار التحصيلي ترجع لأثر للتفاعل بين أسلوب التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد، ولتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع تم حساب (إيتا تربيع)، حيث بلغت قيمتها (٠,٦٤٣)، ومن ثَمَ نجدها مرتفعة بالمقارنة بأعلى قيمة لإيتا تربيع وهي (٠,١٤)، وهذا يؤكد على وجود تأثير مرتفع للتفاعل بين نمط التوجيه

ومستوى الدافعية على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي.

الفروض: الرابع والخامس والسادس:

نص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في الانخراط في التعلم ترجع للتأثير الأساسي لنمط التوجيه (النصي/ الرسومي)؛ الخامس على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في الانخراط في التعلم ترجع للتأثير الأساسي لمستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع)؛ السادس على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في الانخراط في التعلم ترجع لأثر للتفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع).

وللتحقق من صحة الفروض الثلاثة تم استخدام نتائج التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لطلاب المجموعات الأربع وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما هو موضح في جدول (١٠):

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الانخراط في التعلم

نمط التوجيه	مستوى الدافعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
نصي	منخفض	٨	٢١,٦٣	١,٦٨٥
	مرتفع	٦	٢٥,٨٣	١,١٦٩
	مجموع	١٤	٢٣,٤٣	٢,٥٩٣
رسومي	منخفض	٦	٢٣,٣٣	١,٨٦٢
	مرتفع	٧	٢٦,٠٠	١,١٥٥
	مجموع	١٣	٢٤,٧٧	٢,٠٠٦
المجموع	منخفض	١٤	٢٢,٣٦	١,٩٠٦
	مرتفع	١٣	٢٥,٩٢	١,١١٥
	مجموع	٢٧	٢٤,٠٧	٢,٣٨٥

ولحساب دلالة الفروق بين هذه المجموعات في مقياس الانخراط في التعلم تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Anova Tow Way) كما هو موضح في جدول (١١):

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمقياس الانخراط في التعلم في التطبيق البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
نمط التوجيه	٥,٨٤٨	١	٥,٨٤٨	٢,٥٨٤	٠,١٢٢	غير دالة
مستوى الدافعية	٧٨,٦٢٠	١	٧٨,٦٢٠	٣٤,٧٤٦	٠,٠٠٠	دالة
نمط التوجيه × مستوى الدافعية	٣,٩٥٣	١	٣,٩٥٣	١,٧٤٧	٠,١٩٩	غير دالة
الخطأ	٥٢,٠٤٢	٢٣	٢,٢٦٣			
المجموع	١٥٧٩٦,٠	٢٧				

- بالنسبة لنمط التوجيه (النصي/ الرسومي) في مقياس الانخراط في التعلم:

يتضح من جدول (١١) أن قيمة ف هي (٢,٥٨٤) واحتمال دلالتها عند (٠,١٢٢) وهي قيمة أكبر من مستوي الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي تعد غير دالة ولا يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) لمقياس الانخراط في التعلم، ومن ثم يتم قبول الفرض الصفري، مما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين، المجموعة التي قُدِم لها توجيه نصي والمجموعة التي قُدِم لها توجيه رسومي في مقياس الانخراط في التعلم.

- بالنسبة لمستوى الدافعية (منخفض/مرتفع) في مقياس الانخراط في التعلم:

يتضح من جدول (١١) أن قيمة ف هي (٣٤,٧٤٦) واحتمال دلالتها عند (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من مستوي الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي تُعد دالة ويوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) لمقياس الانخراط في التعلم، ولتحديد اتجاه هذه الفروق يتضح من جدول (١٠) أن الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى الدافعية المرتفع، وكان متوسطها (٢٤,٧٧)، وهو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية ذات مستوى الدافعية المنخفض (٢٣,٤٣) ، ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري

وقبول الفرض البديل، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى الدافعية المرتفع.

- بالنسبة للتفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/مرتفع) بمقياس الانخراط في التعلم:

اتضح من جدول (١١) أن قيمة ف هي (٢,٥٨٤) واحتمال دلالتها عند (٠,١٢٢) وهي قيمة أكبر من مستوي الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي تعد غير دالة، وبالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) لمقياس الانخراط في التعلم، ومن ثَمَ يتم قبول الفرض الصفري، مما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية الأربع: الأولى (نمط التوجيه النصي لمنخفضي الدافعية)؛ الثانية (نمط بالتوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية)؛ الثالثة (نمط التوجيه النصي لمرتفعي الدافعية)؛ والرابعة (نمط التوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) على مقياس الانخراط في التعلم.

تفسير ومناقشة نتائج البحث:

- تفسير النتائج المرتبطة بتأثير نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد على التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم:

وفقًا لنتائج كل من الفرض الأول والرابع واللذان تم رفضهما وقبول الفرضين البديلين لهما بوجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذين قُدِم لهم نمط التوجيه النصي، والطلاب الذين قُدِم لهم نمط التوجيه الرسومي بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد على كل من التحصيل والانخراط في التعلم لصالح التوجيه الرسومي، مما يُشير إلى تقدم المجموعتين التجريبيتين اللتين قُدِم لهما التوجيه الرسومي عن المجموعتين التجريبيتين اللتين قُدِم لهما التوجيه النصي على التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، وهذا يَدُل على فاعلية نمط التوجيه الرسومي في المناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد مقارنة بنمط التوجيه النصي، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس:

أن أسلوب التوجيه الرسومي ساعد الطلاب على توجيه الانتباه وتركيزهم على العناصر المهمة في محتوى التعلم، وكذلك توجيههم إلى المهام والتكليفات والأنشطة المرتبطة بمقرر انتاج المحتوى الرقمي، إلى جانب إدراك العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بالرسومات والصور، كما أن أسلوب التوجيه الرسومي ساعد في توفير وسائل تكاملية وشاملة لإظهار العلاقات بين موضوعات ومهام التعلم من خلال التمثيل البصري للمعرفة المقدمة على هيئة توجيهات لدعم التعلم، كما ان استخدام التوجيه الرسومي يقوم على مبادئ أنماط

التعلم، حيث أن الطلاب الذين يفضلون التوجيه الرسومي يكون احتفاظهم بالمعلومات اكثر بقاءً واستمرارية، كما أن تقديم المحتوى التعليمي باستخدام الأشكال الجرافيكية والرسومات التوضيحية يمكن ان يُساعد في معالجة المعلومات، كما أن استخدامها يمكن أن يكون أداه هامة لتنمية التحصيل المعرفي، بالإضافة إلى إن استخدامها أسهم في توجيه الطلاب لفهم المعلومات المجردة خاصة عندما يكون هؤلاء الطلاب لا يألفون هذه المفاهيم وعندما لا يكون عندهم نموذج عقلي موجود مسبقًا يُساعدهم في استيعاب وفهم المعلومات الجديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة نظريات، منها: نظرية الجشطالت، حيث ترى النظرية أن التعلم هو فهم المتعلم للموقف من خلال العلاقات القائمة بين عناصره، وإعادة تكوين هذه العلاقات وتنظيمها على نحو يُعطي المعنى الكامل للموقف، ومن أهم مبادئ هذه النظرية مبدأ التقارب الذي ينص على أن الأشياء المتقاربة تظهر في شكل مجموعة واحدة، واذا كانت متباعدة يبذل الفرد جهدًا لتقريبها، ولذا ينبغي وضع الأشياء على الشاشة بشكل متقارب ليَسهُل ادراكها، وتتفق ايضًا مع نظرية المعالجة المعرفية، حيث ترى أن المعلومات التي سيحتفظ بها المتعلم يجب أن تُعالج وتُشفر في الذاكرة طويلة المدى في سلسلة من المخططات المعرفية، وذلك بإنشاء المتعلم روابط بين المعلومات الجديدة والقديمة، كما أن كثرة تشابك المعلومات الجديدة وترابطها في شبكات متعددة يؤدى إلى مستوى أعمق من التعلم، ويُزيد من سهولة استرجاعها؛ نظرية تكامل الملامح "لترسيمان وجيلاد" والتي تُشير إلى أن الادراك البصري يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقًا لدرجة الانتباه: هما: الأولى: يستخلص فيها النظام الادراكي بشكل آلي الملامح الادراكية البسيطة للعناصر دون تَطَلب انتباه، حيث تقوم العينان بتجميع المعلومات المتنوعة من المشهد البصري مرة واحدة من خلال حركات العين، مثل معلومات " الحركة، اللون، الاطار، وغيرها"، الثانية: تقوم على الانتباه الانتقائي في معالجة المعلومات المختلفة التي يحتويها المشهد البصري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: احمد نظير (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أثر أسلوب التوجيه الصوتي المصور بالمقارنة بأسلوب التوجيه النصي عبر شبكة تواصل اجتماعي في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام محركات البحث، ممدوح الفقي (٢٠١٩) التي أكدت على أثر أسلوب التوجيه بالانفوجرافيك بالمقارنة بأسلوب التوجيه بالنصوص الرقمية في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة، إبراهيم فرج (٢٠١٨) التي حددت أن التحصيل المعرفي يزداد مع أسلوب التوجيه باستخدام الصور، حنان ربيع (٢٠١٨) التي اكدت على التأثير الإيجابي للتوجيه المقدم

للمتعلم وتحسين نواتج تعلمه، عفاف ابوالنصر وآخرون (٢٠١٨) التي سعت إلى الكشف عن فاعلية المساعدة الالكترونية اللفظية والبصرية بصفحات الويب التفاعلية في تنمية الأداء المهاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصلت إلى فعالية المساعدة الالكترونية البصرية على التحصيل بالمقارنة بالمساعدة اللفظية، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونج وهينسلي (Young & Hinesly, 2015) التي أكدت تفوق نمط التوجيه باستخدام الصور أو الانفوجرافيك على التوجيه باستخدام النص أو المحتوى النصي في تنمية النواحي الاكاديمية ومستويات القبول لدى المتعلمين، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة ماريان منصور (٢٠١٥)، التي اهتمت بدراسة وتأثير الانفوجرافيك في تنمية بعض مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج لدي طلاب كلية التربية.

- تفسير النتائج المرتبطة بتأثير مستوى الدافعية (منخفض / مرتفع) على التحصيل والانخراط في التعلم:

وفقًا لنتائج الفرض الثاني والخامس، واللذان تم رفضهما وقبول الفرضين البديلين لهما بوجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض، والطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد على كل من التحصيل والانخراط في التعلم، لصالح الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع، وبالرغم من ذلك يُشير الباحث إلى أن التوجيه بنمطية النصي والرسومي بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد قد أدوا لزيادة كل من التحصيل والانخراط في التعلم، إلا أن الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع حققوا نتائج أفضل من الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم، مما يُشير إلى تقدم طلاب المجموعتين التجريبيتين ذوي مستوى الدافعية المرتفع في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم على طلاب المجموعتين التجريبيتين ذوي مستوى الدافعية المنخفض، وهذا يدل على أن الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع هم الأفضل عند تحقيقهم لنواتج التعلم بفاعلية وكفاءة.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج بعض الدراسات (أشرف البرادعي، ٢٠٢٠؛ أمين عبد المقصود، سيد غريب، ٢٠٢٢؛ أنصاف الملحم، ٢٠٢١؛ ايمن فوزي وهبة العزب، ٢٠٢٠؛ ربيع رمود، ٢٠١٧؛ زينب السلامي، ٢٠١٦؛ عبد الرؤوف محمد، ٢٠١٧؛ وفاء عبدالفتاح، ٢٠٢١؛ هويدا سعيد، ٢٠١٩) والتي أكد كل منها على وجود علاقة ارتباطية طردية موجبه بين مستوى الدافعية للتعلم والنجاح والتحصيل، فلكي يتعلم المتعلم ويكتسب معارف وخبرات جديدة فيجب أن يمتلك الدافعية لتعلمه، حيث أن ارتفاع مستوى الدافعية

للتعلم يحفز المتعلم ويشجعه على الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط وفعالية، ومواجهة المشكلات وحلها والاستمرار في عملية التعلم والانخراط فيها بكفاءة وفعالية.

واتفقت ايضًا نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة ايمن فوزي وهبة العزب (٢٠٢٠)؛ زينب حسن (٢٠١٦)؛ شيري حليم (٢٠١٥) على أنه توجد علاقة ارتباطية بدين الدافعية للتعلم وزيادة القدرة على الانخراط في التعلم، فالانخراط في التعلم لا يحدث دون أن يكون لدى المتعلم الدافع للمشاركة والاندماج، كما أن هناك علاقة طردية موجبة بين الانخراط في التعلم والنجاح في التحصيل، فالانخراط في التعلم يتطلب تركيز الانتباه وبذل الجهد والمثابرة واستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل المعرفي، وهذا بدوره يُزيد من الدافعية للتعلم واتقان تنفيذ المهمات التعليمية بكفاءة وفعالية.

ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع يتسمون ببعض من الخصائص التي تجعلهم يتعاملون مع البيئات الالكترونية بشكل فعال ونشط مما يساعدهم على التقدم في دراستهم، ومن هذه الخصائص: القدرة على ضبط النفس، القدرة على وضع خطط للسير عليها ومتابعتها للوصول إلى الحل المناسب للمشكلة، الكفاء في تأدية بعض المهام التعليمية، الاستمرار في التعلم والعمل لفترات متفاوتة، القدرة على العمل في مواقف المخاطر المعتدلة، والمواقف التي يتوافر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء، والمواقف التي يكون فيها الفرد مسئول عن أدائه، ويتسمون أيضا بدافعيتهم المرتفع للنجاح، ويهتمون أيضا بالأهداف المستقبلية مرتفع المدى، ويكونوا أكثر اهتمامًا باستكشاف البيئة المحيطة بهم ولديهم فهم أكثر واهتمامًا بتجربة الأشياء الجديدة، حيث يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم المستقبلية مقارنة بالطلاب ذوى مستوى الدافعية المنخفض.

يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا إلى أن الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع كانوا أكثر اهتمامًا ونشاطًا بدراسة موضوعات مقرر انتاج المحتوى الرقمي سواء عند تقديم التوجيه النصي أو الرسومي بالمناقشات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد، وذلك لما تتسم به تصميم بيئة المناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم بلاك بورد في البحث الحالي، من خصائص كالمرونة والتنوع، وتحكم المتعلم، مراعاة الفروق الفردية، والإسهام في إثراء الأنشطة التعليمية، وتقديم أساليب الدعم والتوجيه والتغذية الراجعة التي تساعد المتعلمين على تصحيح أخطائهم وعلاج أوجه القصور لديهم مما ساعد على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والانخراط فيه، واتاحة الفرصة للتعلم الذاتي والفردي والجماعي، كما أن لبيئة المناقشات الالكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم

بلاك بورد عديد مدن الإمكانيات التي ساعدت الطلاب ذوي مستوى الدافعية للتعلم سواء المنخفضة أو المرتفعة على تحقيق نواتج التعلم بكفاءة، كمساعدة العقل على ترميز المثيرات، وتقوية الذاكرة، وكذلك تسهيل الفهم وتحسينه، كما ساعدت الطلاب على الإدراك وجذب الانتباه مما ساهم في تحقيق التعلم النشط.

يرجع الباحث هذه النتيجة أيضا إلى الإمكانيات التي اتسم بها نمطي الدعم والتوجيه واللذان ساعدا الطلاب في زيادة دافعيتهم للتعلم، إرشادهم إلى مصادر تعلم متنوعة، واستثارة التعلم، زيادة القدرة على التعلم الذاتي، توفير الوقت والجهد، تخفيف الحمل المعرفي، مراعاة الفروق الفردية، زيادة كفاء التعلم، وجعل بيئة التعلم تحفيزية ومشجعة، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج عديد من البحوث والدراسات (ايمن فوزي وهبة العزب، ٢٠٢٠؛ أمل كرم، ٢٠١٨؛ ربيع رمود، ٢٠١٧؛ زينب السلامي، ٢٠١٦ عبد الرؤوف محمد، ٢٠١٧؛ وليد يوسف، ٢٠١٥؛ هويدا سعيد، ٢٠١٩) التي أكدت على أهمية تقديم الدعم والتوجيه لرفع مستوى الدافعية للتعلم لتحقيق نواتج التعلم المختلفة.

- تفسير النتائج المرتبطة بتأثير التفاعل بين نمط التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض / مرتفع) على التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم:

وفقًا للفرض الثالث والسادس، فقد تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في الاختبار التحصيلي ترجع لأثر للتفاعل بين نمطي التوجيه (النصي/ الرسومي) ومستوى الدافعية (منخفض/ مرتفع) بالمناقشات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد، أما بالنسبة للفرض السادس تم قبوله، مما أشار إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية الأربع: الأولى (نمط التوجيه النصي لمنخفضي الدافعية)، الثانية (نمط التوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية)، الثالثة (نمط التوجيه النصي لمرتفعي الدافعية)، والرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) في مقياس الانخراط في التعلم، ويمكن تفسير بالنسبة لـــ:

التحصيل المعرفي

أوضحت النتائج أن نمط التوجيه الرسومي هو الأفضل في تنمية التحصيل المعرفي للطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع أولًا ثم في المرتبة الثانية الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض، كما أوضحت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب ذوي مستوى الدافعية المنخفض وذوي مستوى الدافعية المرتفع عند تقديم التوجيه النصي والرسومي لصالح الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع، وهذا يعني أن تقديم التوجيه النصي أو

التوجيه الرسومي بالمناقشات الالكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد ساعد الطلاب سواء منخفضي أو مرتفعي الدافعية للتعلم على زيادة التحصيل المعرفي لديهم.

كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفع اللذين قُدِمَ لهم التوجيه الرسومي قد تميزوا عن غيرهم من الطلاب بالمجموعات الأخرى، وذلك نتيجة للتفاعل بين نمط التوجيه الرسومي ومستوى الدافعية المرتفع، ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب ذوي الدافعية المرتفع اتفقت خصائصهم مع خصائص نمط التوجيه الرسومي بالمناقشة الالكتروني من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد، حيث ساعد نمط التوجيه الرسومي بخصائصه ومزياه في تفاعله مع مستوي الدافعية وساهم في إثارة انتباه الطلاب نحو تحقيق مزيد من التعلم وتنظيم عملياته، في صورة وحدات وفقرات ذات معنى، وفى نفس الوقت لا تمثل حملًا زائدًا على سعة تشغيل المعلومات لديهم، وكان لذلك تأثيره الواضح في تحصيلهم وانخراطهم في التعلم، أضف إلى ما سبق أن استخدام الرسوم كنمط توجيه ساعد الطلاب على الاحتفاظ بصورة ذهنية، مما قلل هذا من القلق النفسي والعبء المعرفي لديهم، وطبقًا لنظرية الحمل المعرفي، فالتفاعل بين نمط التوجيه الرسومي ومستوي الدافعية كان له تأثيره الفاعل وبشكل واضح في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لصالح الطلاب ذوى مستوي الدافعية المرتفع، حيث قلل استخدام التوجيه الرسومي من الحمل المعرفي للطلاب وقدم لهم رسالة تعليمية واضحة ومحددة، وهذا بدوره أدي إلى تحقيق نوع من التوازن لتفاعلات التعلم، فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي والانخراط في التعلم وتحسينه.

يتفق هذا مع عديد من البحوث والدراسات (احمد نظير، ٢٠٢٠؛ أمل كرم، ٢٠١٨؛ أيمن فوزي وهبة العزب، ٢٠٢٠؛ ربيع رمود، ٢٠١٧؛ زينب السلامي، ٢٠١٦؛ ممدوح الفقي، ٢٠١٩؛ عبد الرؤوف محمد، ٢٠١٧؛ نعيمة محمد، هويدا سعيد، ٢٠١٩؛ ٢٠١٣؛ Jung & Lee, 2018)، وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة ايمان شعيب واخرون (٢٠٢٠) والتي أكدت على عدم وجود أثر للتفاعل بين نمط تقديم التوجيه في بيئة التعلم الالكتروني والتحصيل المعرفي.

بالنسبة للانخراط في التعلم

قد أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية الأربع: الأولى (نمط التوجيه النصي لمنخفضي الدافعية)، الثانية (نمط بالتوجيه الرسومي لمنخفضي الدافعية)، الثالثة (نمط التوجيه النصي لمرتفعي الدافعية)، والرابعة (نمط بالتوجيه الرسومي لمرتفعي الدافعية) على مقياس الانخراط في التعلم، حيث كان هناك تحسن في مستوى جميع الطلاب في انخراطهم في تعلم موضوعات انتاج المحتوى الرقمي وإنجاز

المهام والتكليفات الخاصة بالمقرر مما أثر ايجابيًا في زيادة ورفع مستوى التحصيل المعرفي لديهم، ويرجع الباحث عدم وجود أثر للتفاعل بين نمطي التوجيه (نصي، رسومي) ومستوى الدافعية (منخفض، مرتفع) إلى أن المناقشات الحرة شجعت جميع الطلاب على إثراء الحوار وتبادل المعارف والخبرات، وإتاحة الفرصة لكل طالب للمشاركة في النقاش، كما ساعد تصميم بيئة النقاش على المشاركة فيها بسهولة، مع احترام كامل لخصوصية جميع الطلاب، حيث يتم التفاعل والمشاركة من خلال موضوعات النقاش والتي تمت صياغتها بما يتناسب مع خصائص الطلاب وقدراتهم، كما أتاحت إجراء النقاشات والتفاعلات الحوارية بطريقة حرة وغير تزامنية مما ساهم في زيادة انخراط جميع الطلاب في أنشطة ومهام التعلم، واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة كل من: عماد ابوسريع وحسام عافية (٢٠٢٢) التي أكدت على عدم وجود أثر للتفاعل بين نمط المناقشة الالكترونية وحجم المجموعات على الانخراط في التعلم، إيمان شعيب واخرون (٢٠٢٠) والتي أكدت على عدم وجود أثر للتفاعل بين نمط تقديم المساعدة في بيئة التعلم الالكتروني والانخراط في التعلم.

واختلفت مع بعض الدراسات (ايمن فوزي وهبة العزب، ٢٠٢٠؛ اسلام جابر، ٢٠١٧؛ وليد سالم، ٢٠١٨؛ Gunuc & Kuzu, 2014) والتي أكد كلٌ منها على وجود أثر للتفاعل بين نمط التوجيه والانخراط في التعلم.

توصيات البحث:

استنادًا إلى ما جاء في الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة وما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحث يقدم بعض من التوصيات، منها :

- توظيف النتائج التي تم التوصل اليها في البحث والاستكشاف عن مزيد من المتغيرات المرتبطة بتصميم أنماط التوجيه والدعم الالكتروني في المناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم.
- توجيه اهتمام مصممي التعليم الالكتروني إلى ضرورة توفير أساليب مختلفة من أنماط الدعم والتوجيه في المناقشات الالكترونية والتأكيد على أهمية تمركز العملية التعليمية حول المتعلم.
- تشجيع القائمين على العملية التعليمية للاهتمام بتصميم المناقشات الالكترونية بما يتناسب مع أساليب تعلم الطلاب وخصائصهم.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الدافعية للتعلم من خلال استخدام وتوظيف أنماط الدعم والتوجيه بالمناقشات الالكترونية القائمة على نظم إدارة التعلم.

البحوث المقترحة: في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل اليها اقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- **إجراء دراسات أخرى شبيه بالدراسة الحالية تتضمن أنماط ومستويات أخرى من الدعم والتوجيه الالكتروني.**
- **التفاعل بين أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الالكترونية وأسلوب التعلم في بيئات التعلم القائمة على نظم إدارة التعلم وأثره على تنمية مهارات انتاج المقررات الالكترونية .**
- **أثر تنوع أساليب تقديم التوجيه الالكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات البرمجة والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.**
- **أثر التفاعل بين نمط الدعم (البشري/ الذكي) بالمناقشات الالكترونية القائمة على الويب وأسلوب التعلم على تنمية الدافعية للإنجاز والاتجاه نحوها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.**

Abstract:

The aim of the current research is to measure the effect of the interaction between the two types of guidance (textual/graphic) in electronic discussions in the Blackboard e-learning management system and the level of motivation (low/high) and its impact on achievement and engagement in learning among educational diploma students at the College of Education. The research was based on the experimental method. Two experimental treatments were prepared, the first using the text guidance style; The second was the graphical guidance style, and each group was divided internally into two groups according to the level of motivation (low/high). The research tools were an achievement test, a measure of motivation to learn, and a measure of engagement in learning. The treatments and tools were applied to a sample consisting of (27) educational diploma students in the Department of Educational Technologies, College of Education, Al-Jouf University - Saudi Arabia, in the second semester of the academic year 2022 AD. The research sample was divided into four experimental groups, and the strength of the first group reached (8) students, the second (6) students, the third (6) and the fourth (7) students, The results of the research revealed that there was a statistically significant effect of the interaction between the two types of guidance (textual/graphical) in electronic discussions in learning management systems and the level of motivation (low/high) among the educational diploma students at the College of Education in the post-application of the achievement test, but there was no effect of the interaction between the two types of guidance (Textual/graphical) and the level of motivation (low/high) to engage in learning.

Keywords: guidance styles, electronic discussions, e-learning management systems, motivation, engagement in learning.

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم يوسف (٢٠١٨). نوع التنافس (الفردي – الجماعي) في التلعيب وأثره على تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٨(١)، ١٠٧-١٩٩.

احمد إبراهيم عبد الكافي (٢٠٠٩). *أثر استخدام بعض أوجه سقالات التعلم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

احمد جبر دريب (٢٠٠٤). أثر استخدام أسئلة التحضير في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة الكيمياء. *مجلة الباحث*، جامعة سرت - كلية التربية ودان الجفرة، (٢)، ١٢١-١٣٦.

أحمد عبد النبي عبد الملك (٢٠٢٠). أثر تنوع أساليب تقديم التوجيه الإلكتروني "نصي صوتي/ نصي مصور/ صوتي مصور" عبر شبكة تواصل اجتماعي في تنمية مهارات استخدام محركات البحث وسهولة استخدامها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. ٤٤(٣)، ١١١ – ٢٧٠.

أحمد عبد النبي عبد الملك نظير، ولاء أحمد عباس (٢٠١٨). التفاعل بين نمط ادارة المناقشات الالكترونية (معلم – أقران) واستراتيجية التشارك (داخل المجموعات - بين المجموعات) في تنفيذ مهام الويب عل تنمية مهارات حل مشكلات التدريب الميداني وانتاج المعرفة وجودة المناقشات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم، التي تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. ٢٨(٢)، ٣-١١٠.

احمد محمد الحسن (٢٠١٥). درجة تحصيل الطلبة في مقرر المناهج وطرق التدريس بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام نظام تدارس وبلاك بورد واتجاههم نحو ذلك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم*. ٨(٢)، ٣٤٧-٤٠٦.

احمد محمد نوبي، هبة فتحي الدغيدي (٢٠١٣). المناقشة الالكترونية (التشاركية - الموجهة) فى بيئة التعلم الافتراضية وأثرها على التفكير الناقد والأداء المهني لمعلمات العلوم أثناء الخدمة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، التي تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (١٩٨)، ٨٨-١٣٥.

احمد معجون العنزي (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط التوجيه ببيئة التعلم الافتراضية على تنمية مهارات إنتاج الكتب الالكترونية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، جامعة الباحة. (١٥)، ١١٧-١٥١.

احمد مهدي إبراهيم (١٩٨٧). أثر تفاعل طريقتي التعليم بالتلقي والتعليم بالاكتشاف ومستوي الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي. *الهيئة المصرية العامة للكتاب*. (٢)،٨٣-٨٦..

اسامة سعيد على هنداوي، إبراهيم يوسف محمد (٢٠١٦). فاعلية اختلاف مصدر الدعم الإلكتروني فى بيئة التعلم الجوال ونمط الذكاء (الشخصي – الاجتماعي) للمتعلم على التحصيل الفوري والمُرجأ لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة العلوم التربوية. جامعة الازهر*. ١(١)، ٦٩-١٥٥.

إسماعيل عمر على حسونة. (٢٠٠٨). *أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الاقصى*. رسالة ماجستير. كلية البنات. جامعة عين شمس.

إسلام وليد أحمد علام (٢٠١٧). التفاعل بين نمط التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي لتنمية مهارات التعامل مع الحاسب ا لي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*. (٩١)، ٢٢٥- ٣٩٣.

أشرف محمد البرادعي (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط الدعم التكيفي وأسلوب التعلم داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي على التحصيل المعرفي ودافعية التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*. ١٠١٩(٣)، ١٢١٣-١٢٨٩.

أمال بن يوسف (٢٠٠٨). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة، البليدة.

أمل الطاهر (٢٠٠٦). *العلاقة بين التكوين المكاني للصور الثابتة والمتحركة في برامج الوسائط المتعددة والتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة حلوان.

أمل محمد فوزي عزام (٢٠٢٠). التفاعل بين نمط تقديم المساعدة ببيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم وأثره في التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. *مجلة كلية التربية*. ٢٠(١)، ٢٥٧-٣٤٤.

أمل كرم خليفة (٢٠١٨). التفاعل بين الدعامات القائمة على التلميحات البصرية وأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) وأثره في تنمية ممارسة الأنشطة الالكترونية وكفاء التعلم ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لد ى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*. ٧١(٣)، ١٩٩-٣٠٩.

أمير شاهين أبو المجد (٢٠١٣). *فاعلية استخدام منتدى تعليمي في تنمية مهارات البحث المعلومات وعلاقة ذلك بالتفكير الناقد لدى مرتادي المنتدى*، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طنطا.

أميرة رضا مسعد السعيد (٢٠٢١). فاعلية بيئة تعلم إلكتروني قائمة على بعض مستويات التوجيه التعليمي وأساليب التعلم والتفاعل بينها في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الالكترونية لدى طلاب كلية التربية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. ٥(١٥)، ٥٥٤ – ٦٠٨.

أمين دياب عبد المقصود، سيد أحمد غريب (٢٠٢٢). فاعلية نمط الألعاب التعليمية الرقمية عبر بيئة اللعب التحفيزي ونمط التوجيه على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الالكترونية التعليمية والدافعية للإنجاز لدى طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ٢٣(٩)، ١٥٨-٢٣٧.

انصاف ناصر الملحم، (٢٠٢١). أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة في بيئة الواقع المعزز على التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طالبات قسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك فيصل. *مجلة كلية التربية*. ٣٧(٣)،٨١ - ١٣٠.

أنهار على ربيع (٢٠١٣). أنماط إدارة المناقشات الالكترونية القائمة على استراتيجية توليد الأسئلة في بيئة الحوسبة السحابية وأثرها في مهارات الفهم العميق وقوة السيطرة المعرفية لطالبات تكنولوجيا التعليم وآرائهن نحو إدارة المناقشات. مجلة تكنولوجيا التعليم، التي تصدرها *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. ٣١(١)، ١٣٧-٢٩٣.

ايمان محمد شعيب؛ رضوى امير سيد؛ احمد محمد يوسف (٢٠٢٠). اختلاف أساليب التدوين الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد والانخراط في التعلم في ضوء النظرية الاتصالية. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*. (٤٣)، ٣٥٧-٤٤٧.

ايمان محمد شعيب (٢٠١٧). أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي والانخراط في التعلم لدى طالبات دبلوم مراكز مصادر التعلم. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. ٥(٥)، ١٢٥-١٦٩.

أيمن فوزي خطاب مدكور، هبة عثمان العزب (٢٠٢٠). نمطا الدعم (الثابت/ المرن) ببيئة الوسائط الالكترونية الفائقة وأثر تفاعلهما مع مستوى الدافعية للتعلم (المرتفعة/المنخفضة) على تنمية مهارات إنتاج الرسوم المتحركة والانخراط في التعلم لدى طالب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*. (٤٤)، ٣٣٣-٥٠٢.

إيهاب محمد عبد العظيم حمزة، دعاء عطية جاد. (٢٠١٥). فاعلية أنماط التوجيه في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية ببرامج التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المندفعين والترويين بالصف الاول الثانوي بالمعاهد الازهرية. *دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان. كلية التربية*. ٢١(٣)، ١١٥٥-١٢٠٦.

بدر خان (٢٠٠٥). *استراتيجيات التعلم الإلكتروني*. ترجمة: على بن شرف الموسوي، وآخرين. حلب: دار شعاع.

بدر عبد الله صالح (٢٠١١). التصميم التعليمي المنظم في تصميم البرامج التدريبية، *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب على الصعيدين النظري والعملي في الأجهزة الأمنية*، جامعة مناف العربية للعلوم الأمنية، الامارات العربية.

جمال مصطفى الشرقاوي (٢٠١٣). تصميم استراتيجية قائمة على التفاعل الإلكتروني بين استراتيجيتي المشاريع والمناقشة وأثرها على تنمية مهارات إنتاج بيئات التدريب الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٣(٣٥). ١٢-٦٩.

جواد كاظم النجار (٢٠١٠). تحسين جودة التعليم باستخدام نظام Blackboard نظام التعلم الإلكتروني، *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، العراق. ٦٦(٦٦)، ٤٧٣-٤٩٤.

حسن الباتع عبد العاطي (٢٠١٥). أثر اختلاف اسلوبي المساعدة والتوجيه الموجزة التفصيلية في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف مهارات التعلم الإلكتروني باستخدام منظومة البلاك بورد واتجاهاتهم نحوها. *المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية : السعودية: كلية التربية، جامعة الباحة*. (٢)، ٧٠٤-٧٣١.

حسن الباتع عبد العاطي (٢٠١٢). تطوير نظام للتفاعلات التعليمية غير التزامنية في بيئة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب، *المؤتمر الدولي الأول لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب*، تونس، الفترة من ٧-١٠ مايو ٢٠١٢.

حسن الباتع عبد العاطي (٢٠١١). مشاركات الطلاب في منتديات المناقشة عبر الإنترنت وتصوراتهم بشأن استخدامها في دعم دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم، التي تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. ٢١ (٤)، ١٦٣-٢١٤.

حسن ربحي مهدي؛ وائل عبد الهادي العاصي (٢٠١٦). دراسة تقييمية لمستوى التكامل بين اللغة اللفظية (الشكل البصري) واللغة اللفظية (المحتوى التعليمي) في مقررات الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤(١٦)، ١٦٧-٢٢٢.

حصة عبد الله العتيبي وعبد الرؤوف محمد إسماعيل (٢٠٢٣). أثر تصميم كتاب الكتروني تفاعلي على الانخراط في التعلم لدى تلميذات الصف السادس من ذوات صعوبات التعلم. *مجلة المناهج وطرق التدريس*. ١١(٢)، ٨٣-١١٢.

حماده رمضان عبد الجواد، مديحه قرني معبد، احمد محمود حافظ (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم - كلية التربية*. ١(٣)، ٩٩-١٣٧.

حمدي محمود شاكر (١٩٩٥). الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*. ٢(١١)، ١٠٣٨-١٠٧١.

حنان السيد الحجري (٢٠٢١). أثر المناقشة الالكترونية القائمة على استراتيجية توليد الأفكار (Scamper) في تنمية مفاهيم التسويق الابتكاري ومهارات التنظيم الذاتي لدي طلاب المدرسة الثانوية التجارية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية*. ٢٢(٤)، ٣١٧-٣٦١.

حنان محمد الشاعر (٢٠١٤). أثر نوع الموجه الالكتروني على محتوى التوجيه وتنمية مهارات التخطيط للمهنة والاتجاه نحوها لدى اخصائي تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*. ٤(٤٧)، ١٤٧-١٩٠.

حنان محمد ربيع ومحمود عبد الخالق (٢٠١٨). أساليب التوجيه الخارجي بالجولات الميدانية الافتراضية وأثرها على الشعور بالتيه والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركه. *بحوث علمية أوراق عمل ومؤتمرات وندوات*. (٢٣٠)، ٦٦-١١٥.

حميد محمود حميد، حنان صلاح الدين صالح (٢٠٢٢). أثر نمط التوجيه المصاحب للأنشطة الالكترونية ببيئة الفصل الافتراضي في تنمية مهارات إنتاج المقررات الالكترونية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. جامعة المنيا. (٢٨)، ٨٦٥-٩٦١.

خالد محمد الرابغي (٢٠١٥). *عادات العقل ودافعية الإنجاز*، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الاردن.

خليفة قدوري (٢٠١٢). *الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

داليا أحمد شوقي كامل (٢٠١٩). نوع محفزات الألعاب "التحديات الشخصية/ المقارنات المحدود/ المقارنات الكاملة" في بيئة الفصل المقلوب وتأثيره على تنمية التحصيل ومهارات تصميم خدمات المعلومات الرقمية وتقديمها والانخراط في بيئة التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *المجلة التربوية كلية التربية سوهاج، جامعة جنوب الوادي*. (٦٤)، ٢١٩-٣٤١.

ربيع عبد العظيم رمود (٢٠١٩). اختلاف نمط الدعم الالكتروني (شخصي/ اجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الابعاد ومستوى دافعية التعلم (مرتفعة/ منخفضة) لتنمية مهارات انتاج الانفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم، *المجلة التربوية – كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٦١)، ٢٥٤-٣٤٩.

ربيع عبد العظيم رمود (٢٠١٧). التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية (التشاركية، الفردية) والأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد) وأثره في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي. *مجلة كلية التربية ــ جامعة الازهر*، (١٧٤)، ١٣-٩٩.

رشا احمد إبراهيم، شريف شعبان محمد (٢٠٢٠). التفاعل بين أنماط التوجيه الإلكتروني للمواقف التعليمية ونوع النشر بمحاضرات الفيديو الرقمي في بيئة الفصل المقلوب وأثره في تنمية مهارات البرمجة الهيكلية وحل المشكلات الحاسوبية لدى طلاب نظم المعلومات الإدارية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. *جامعة المنيا*. (٣١)، ١٠٥٧-١٠٦٩.

رشيدة الساكر (٢٠١٥). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية وصفية ارتباطية بثانوية الشهيد شهرة محمد بالمغير ولاية الوادي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، ولاية الوادي، الجزائر.

رضا عبد المعبود (٢٠٢٠). التفاعل بين أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الالكترونية "الحر- المقيد" والأسلوب المعرفي "التبسيط- التعقيد" في بيئة المنصات التعليمية وأثره في تنمية مهارات إنتاج المقررات الالكترونية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٤٤)، ٤٦٣-٥٨١.

رمضان حشمت السيد (٢٠١٢). *أثر التفاعل بين انماط الدعم في المعامل الافتراضية لمقررات العلوم الأساسية والأساليب المعرفية في تنمية الأداء المعملي لطلاب المرحلة الإعدادية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

زينب أحمد علي يوسف (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمطي إدارة المناقشات الالكترونية ومستوي السعة العقلية في بيئة الحوسبة السحابية على مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الالكترونية والتنظيم الذاتي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة كلية التربية*، ٢(٨٥)، ٢٧٣ – ٣٦٧.

زينب حسن السلامى (٢٠١٦). نمطا الدعم التعليمي باستخدام الواقع المعزز في بيئة تعلم مدمج وأثرهما على تنمية التحصيل وبعض مهارات البرمجة والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦(١)، ٣-١١٤.

زينب حسن السلامى (٢٠٠٨). *أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن اتعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المعلمات*. رسالة دكتوراه. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.

زينب حسن حامد السلامي، محمد عطية خميس (٢٠٠٩). معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة. *المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"* خلال الفترة من ٢٨-٢٩ أكتوبر ٢٠٠٩، والذي عقد في كلية بنات عين شمس.

زينب حسن الشربيني (٢٠٠٨). *اختلاف نمط تنظيم المحتوى وأسلوب التوجيه في برامج الكمبيوتر التعليمية وتأثيرهما على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب كلية التربية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

سارة عواض الحسيني (٢٠٢٢). المشكلات التدريسية المتعلقة بنظام البلاك بورد في تدريس المقررات العملية في كليات العلوم بجامعة طيبة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. *مجلة المناهج وطرق التدريس*. ١(٢)، ٢١-٤٦.

سبيكة يوسف الخليفي (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، *مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر)*. (١٧).

سعد محمد امام (٢٠١٥). تصميم بيئة تعلم قائمة على المناقشات الالكترونية لتنمية مهارات البحث التعاوني لدى طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية*. ٢١(١)، ٤٢١-٤٦٦.

سماح محمد فرغلي؛ رضا عبده القاضي؛ محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤). فاعلية نمط المساعدة المقدم ببرامج الكمبيوتر التعليمية فى التحصيل للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء التكلفة. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، تصدرها الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*. ٢(٢)، ١٩١-٢١١.

سليمان احمد حرب (٢٠١٨). فاعلية المناقشات الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة على موقع Facebook في تنمية مهارات اعداد البحوث العلمية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*. (٥)، ٣٧٣-٣٩٨.

سوزان فؤاد حمادة (٢٠١٣). *فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية مهارات تصميم الدروس الالكترونية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة.

سوسن إبراهيم شلبي ونهى محمود مراد (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط المناقشة الالكترونية وحجم مجموعات التفاعل بها بالمنصات التعليمية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الإلكتروني وتحديد الذات والاندماج الدراسي لدى طلاب الدراسات العليا. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، تصدرها الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*. (٣٣)، ٤٥٩-٥٤٤.

سهام سلمان الجريوي (٢٠١٩). فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الالكتروني التشاركي لتطوير المهارات العلمية في مقرر التعلم الالكتروني لدى طلاب السنة التأسيسية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة باب*. (٤٢)، ٤٢٣-٤٥٤.

سهام عبد النبي أبوطالب، أحمد كرم النجار (٢٠٢٢). تقييم استخدام نظام البلاك بورد في دراسة المقررات من وجهة نظر طلبة برنامج الفندقة والسياحة بالكلية التطبيقية. *المجلة الدولية للتراث والسياحة والضيافة IJHTH، تصدرها كلية السياحة والفنادق – جامعة الفيوم*. ١٦(٦)، ١٦٠-١٧٨.

السيد عبدالمولى أبو خطوة (٢٠١٥). أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الالكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدي طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعه الإسكندرية. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٥(١)، ٢٩-١٠٤.

السيد عبدالمولى أبو خطوة (٢٠١٠). مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. *دراسة مقدمة الى مؤتمر "دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة"*، المنعقد بمركز زين للتعلم الالكتروني، جامعة البحرين.

السيد محمود الربيعي، عادل السيد الجندي، احمد شعبان دسوقي، عبد العزيز ابراهيم (٢٠٠٤): *التعليم عن بعد وتقنياته في الالفية الثالثة، الرياض*، مطابع الحميضي.

شادية أحمد التل (٢٠٠٤). *علم النفس العام*، عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع.

شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس، تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*. ١٤(١)، ٨٩ -١٦٢ .

شيماء يوسف صوفي (٢٠١٤). أثر اختلاف مستويات الدعم الإلكتروني في استراتيجية مهام الويب ببرنامج تعلم الكتروني قائم على الويب على تنمية مهارات البحث عن المعلومات واتخاذ قرارات التصميم التعليمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٤(٣). ١-٨١.

شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٩). *أثر اختلاف أساليب المناقشات الالكترونية فى البيئات التعليمية عبر الويب على بناء المعرفة وتنمية التفكير لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية*، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين شمس.

شيماء يوسف صوفي، حنان محمد الشاعر (٢٠٠٨). معايير تصميم المناقشات الجماعية في بيئة المقررات الالكترونية القائمة على الويب. *مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. ١٨(٣)، ١٠١-١٤٢.

عاصم محمد عمر (٢٠١٤). أثر استخدام الويب كويست فى تدريس العلوم على تنمية التنور المائي والانخراط فى التعليم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*. ٣٠(٣)، ١-١٠٩.

عايش محمود زيتون (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن أحمد سالم (٢٠١٠). تصميم وإنتاج أنماط مختلفة من المساعدة والنصح في برامج المحاكاة الكمبيوترية التعليمية للتغلب على الإحباط ومواصلة التعلم في ضوء احتياجات الطلاب المعلمين شعبة معلم الحاسب الآلي، *تكنولوجيا التربية "دراسات وبحوث"*، المؤتمر العلمي السادس "الحلول الرقمية لمجتمع التعلم" في الفترة من ٣-٤ نوفمبر ٢٠١٠، ٢٣١-٢٥٧.

عبد الرحمن عبد العزيز أبو الحاج (٢٠١٩). أثر تدريس مقرر أسس النظام السياسي في الإسلام في الدافعية للتعلم لدى طلاب الدراسات الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ١(٢٠)، ٦٠-٨٦.

عبد الرحمن عبد العزيز السدحان (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الامام محمد بين سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية*. (٢)، ٢٧٨-٢٢٣.

عبد الرحيم شعبان الشقورة (٢٠٠٢). *الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الرؤوف محمد اسماعيل (٢٠١٧أ). أثر التفاعل بين أسلوب الضبط والتحكم (التقدمي/ الرجعي) للتعلم المدمج المقلوب في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني وتعديل توجهات المسئولية التحصيلية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز. *تكنولوجيا التربية: سلسلة دراسات وبحوث،تصدرها الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*. (٣١)، ١٣٩-٢٥٢.

عبد العزيز شرينج الرويلي (٢٠١٨). معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*. ٣٤(١)، ٤٧٥-٥١٢.

عبد العزيز طلبه عبد الحميد. (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وانتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية. *سلسلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس - كلية التربية، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. (١٦٨)، ٥٢-٩٧.

عبد العزيز على الزهراني (٢٠١٧). استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، تصدرها جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية*. ١٦(١)، ٩٤-١٢٣.

عبد القادر محمد السيد (٢٠١٣). دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، تصدرها رابطة التربويين العرب*. ٣(٤٣)، ٧٥-١٢٠.

عبد المهدي علي الجراح (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard)في تعلمهم، *دراسات في العلوم التربوية*، الاردن، ٣٨، ١٢٩٣-١٣٠٤.

عبد اللطيف محمد خليفه (٢٠٠٦). *مقياس الدافعية للإنجاز*، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

عبد الله أحمد العبيدي، هناء رجب الدليمي (٢٠٠٤). دلالات صدق وثبات اختبار دانيلز دراسة على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بغداد، مجلة كلية التربية الأساسية، مج (١٧)، العدد (١)، ٣٦٩ – ٣٨٨

عثمان إبراهيم السلوم ومصطفى امين رضوان (٢٠١٣). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقًا لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج*. ٣٤(١٢٩)، ١١١-١٢٧.

عفاف صابر أبو النصر، محمد عطية خميس، احمد مصطفى عصر، زينب ياسين محمد (٢٠١٨). فاعلية المساعدة الالكترونية اللفظية والبصرية بصفحات الويب التفاعلية في تنمية الأداء المهارى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*. ١(٣)، ٢٠٣-٢٢٨.

عفاف وسطاني (٢٠١٠). *دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف*. (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

عماد أبو سريع حسين السيد، وحسام عبد الرحيم خضر بدوي (٢٠٢٢). التفاعل بين نمط المناقشات الالكترونية (الموجهة/ الحرة) وحجم المجموعات المشاركة (الكبيرة / الصغيرة) في بيئة التعلم النقال وأثره على تنمية مهارات نظام إدارة التعلم الإلكتروني والانخراط في التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية، *مجلة كلية التربية*. ٣٧(١)، ١-١٢٠.

على حبيب الكندري (٢٠١٦). تعزيز فرص اكتساب المعرفة وما وراء المعرفة البيئية لطلاب كلية التربية بجامعة الكويت من خلال المناقشات الالكترونية. *دراسات الخليج والدراسات العربية*. ٤٢ (١٦٢)، ١٧٨-٢٣٣.

عمر الشيباني (٢٠٠١). *علم النفس التربوي*. الجماهيرية العربية الليبية. (ط.١).

على عبد الحميد (٢٠١٠). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية والتربوية*، (ط١). *بيروت:* مكتبة حسين العصرية.

على الورداني عمر (٢٠١٤). أثر تدريس مقرر مهارات الاتصال الكترونيا بنظام البلاك بورد على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمقرر ورضا طلا السنة التحضيرية بجامعة الداما نحو توظيف البلاك بورد في تدريس العلوم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ١ (٤)، ٤٤٢-٢٧٣.

علي محمد الشهري. (٢٠٢٠). نمط المناقشات الالكترونية وأثره في تنمية الاتجاه نحو التعلم النقال لدى الطلاب الدارسين لمقرر التعلم الإلكتروني بكلية التربية بجامعة جدة، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (١٠)، ١٦٩-١٨٧.

علياء علي (٢٠١٩). فاعلية المحفزات الرقمية في تحسين مستوى الانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *المؤتمر الدولي القاني - التعليم النوعي وخريطة الوظائف المستقبلية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، مصر.

غادة عبد الحميد عبد العزيز :(2014) أثر مستوى التعلم الإلكترونى في تدريس المقررات بنظام إدارة التعلم (Black board)على التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم للطالبات، *مجله دراسات عربيه في التربيه وعلم النفس، تصدر عن رابطة التربوين العرب*. (٥٢)، ١١٣-١٥٨.

الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*، عالم الكتب، القاهرة.

فتحية مفتاح عباس؛ عبد الله محمد بطرونه؛ بليغ حميد الشوك (٢٠٠٦). *أثر استخدام أسئلة التحضير كاستراتيجية قبلية للتدريس فى تحصيل طالبات الصف الأول الثانوى فى مادة التربية وعلم النفس فى شعبية مصراته: دراسة تجريبية*، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة مصراته ــ ليبيا.

فخر الدين القلا (٢٠٠٦). *طرق التدريس في عصر المعلوماتية*، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

فراس جورج إبراهيم طنوس. (٢٠٠٧). *أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

قيس محمد علي، ووليد سالم حموك (٢٠١٤). *الدافعية العقلية رؤية جديدة*، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

كريمة محمود محمد (٢٠٢٠). التفاعل بين توقيت ظهور قائمة المتصدرين الالكترونية القائمة على محفزات الالعاب ونمط الشخصية الكمالية (السوية- العصابية) وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طالب الدراسات العليا. *المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج*. (٧٥)، ١٤١٦-١٥٠٧.

لمعان مصطفى الجيلاني (٢٠١١). *التحصيل الدراسي*. دار المسيرة.

ماريان ميلاد منصور (٢٠١٥). أثر استخدام تقنية الانفوجرافيك القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية بعض مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج لدي طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*. ٣١(٥)، ١٢٦-١٦٧.

مجدي رجب إسماعيل (٢٠٠٩). فاعلية أساليب التعلم الإلكتروني في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعتيهم نحو تعلم العلوم. *مجلة التربية العلمية*. ١٢(١)، ١٧-٧١.

محسن علي عطية (٢٠٠٨). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

محمد البيلي، عبد القادر قاسم، أحمد الصمادي (١٩٩٧). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. (ط.١). الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

محمد جابر خلف الله (٢٠١٥). *توظيف تطبيقات الويب ٢,٠ في التعليم*. مُتاح على http://2015.blogspot.com/p/blog.page-59.html

محمد زيدان عبد الحميد (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى التعليمي تدريجي وكلي وبنية الابحار للكتاب الالكتروني في تنمية التحصيل والدافعية في العلوم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*. (٨٣)، ٢١٣-٣١٥.

محمد شوقي حذيفة (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين بعض أساليب التوجيه الخارجي ونمط المجموعة التشاركية في المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٣٢(٣)، ٣-٩٠.

محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١٠). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*. ٢(١٤٤)، ٣٧٣ - ٤١٦.

محمد فرج موسى، ايمن حصافي عبدالعال (٢٠٢٢). التفاعل بين بنية المناقشة الالكترونية ونمط إدارتها وأثره على جودة المشاركة والحضور الاجتماعي وجودة تصميم البحث التجريبي لدى طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم. *دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان - كلية التربية*. ٢٨(١)، ٢٩-١٩٥.

محمد كمال عفيفي (٢٠١٧). أدوار المتعلم في منتدى النقاش غير المتزامن عبر الإنترنت وأثرها على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٧(٤)، ٩٣-١٨٨.

محمد محمدي مخلص (٢٠١٥). تطوير إدارة التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية في ضوء نظام البلاك بورد. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*. ٣٠(٤)، ٤١٣-٤٤٦.

محمد محمود عبد الوهاب (٢٠٢١). تفاعل أنماط الدعم الإلكتروني "الحي/ المرئي" وأساليب تنظيم المحتوى "كلي/ جزئي" في بيئات التعلم الافتراضية على التحصيل وتنمية مهارات انتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *المجلة التربوية*. (٨٩)، ٦٣٥ -٦٩٤.

محمد مختار المرداني، أيمن فوزي خطاب مدكور (٢٠٢١). التفاعل بين مستويي تعليمات المناقشات الالكترونية (المنخفضة، والمرتفعة) والأسلوب المعرفي (تحمل، وعدم تحمل الغموض) وأثره في تنمية المعتقدات المعرفية وجودة المناقشات لدى طلاب الدراسات العليا وانخراطهم في التعلم. *مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. ٣١(١٢)، ٣-٢٧٩.

محمد عبد الحميد (٢٠٠٩). *المدونات والعالم البديل*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد احمد فرج موسى، أيمن حصافي محمد (٢٠٢٢). التفاعل بين بنية المناقشة الالكترونية ونمط إدارتها وأثره علي جودة المشاركة والحضور الاجتماعي وجودة تصميم البحث التجريبي لدي طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم . *دراسات تربوية واجتماعية. ٢٨ (١)، ٢٩-١٩٦ .*

محمد عطية خميس (٢٠١٨). *بيئات التعلم الإلكتروني*، ج١. القاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني*، القاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠٠٩). الدعم الإلكتروني E-Supporting. *مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. ١٩(٢) ١-٢.

محمد عطية خميس (٢٠٠٧). *الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*. القاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعلم*، ط١، القاهرة، دار الكلمة.

محمود حسن؛ مها على الطويل (٢٠٠٧). التوازن بين ثقافة الكلمة وثقافة الصورة كمعيار للجودة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية. *أعمال المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز*، الجامعة الإسلامية بغزة - كلية التربية، ٤٩٤-٥٢٠.

محمود محمد أبو الدهب، سيد شعبان يونس (٢٠١٥). التفاعل بين نوع دعامات التعلم الالكترونية ونمط تقديمها وأثره في تنمية مهارات تصميم وجودة إنتاج الوسائط المتعددة لدى طلاب قسم علم المعلومات. *مجلة التربية، كلية التربية - جامعة الأزهر*. ٤(١٦٥)، -٤٢٠.

مروان أحمد مغربي (٢٠٢١). معوقات التعلم باستخدام نظام بلاك بورد لدى طالبات كلية التصاميم والفنون بجامعة جدة أثناء جائحة كورونا وعلاقتها باتجاههن نحو التعلم الافتراضي. *مجلة كلية التربية. جامعة الازهر – كلية التربية*. ٥(١٩٠)، ٨٩-١١٩.

مصطفى جودت. (٢٠١٥). ***الأطر النظرية لتصميم التعليم الإلكتروني.*** **بوابة تكنولوجيا التعليم، مُتاح على: http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14514**

مصطفى عبد الرحمن السيد (٢٠١٨). أنماط إدارة المناقشة الالكترونية القائمة على استراتيجية توليد الأفكار "سكامبر"وأثرها في تنمية مفاهيم دراسة الجدوى لمشروعات التحول الرقمي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ***دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.*** **(٢٣٤)، ٤٦-٩٥.**

مصطفى محمد كامل، أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل دراسة عبر ثقافية على عينات من طلاب الجامعة في مصر والسعودية، ***مجلة كلية التربية*****، جامعة طنطا. ١(٣٤)، ٢٠٩-٢٤٨.**

محمد بن طالع الناشري (٢٠٢١). أثر تعليمات المعلم في مناقشات الأقران الالكترونية على تنمية مفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***المجلة العربية للنشر العلمي،*** **(٢٧)، ٨٠١-٨٨٣.**

معاوية محمود أبوغزال (٢٠١٥). ***علم النفس العام،*** **عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.**

ممدوح سالم الفقي (٢٠١٩). العلاقة بين أسلوب التوجيه المصاحب للتعلم بالمشروعات القائم على الويب ومستوى تجهيز المعلومات وأثره على تنمية الأداء الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات بجامعة الطائف. ***مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث.*** **(٤١)، ٦١-١٥٣.**

ممدوح سالم الفقي (٢٠١٧). التفاعل بين حجم مجموعات التشـــارك والكفاءة الذاتية باستراتيجية التعلم بالمشروعات القائم على الويب وأثره على دافعية الإتقان ومستوى التقبل التكنولوجي لطلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.١(٤)، ١٨٩-٢٥٥.

ممدوح سالم الفقي (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك باستراتيجية المناقشة الالكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الالكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف. ***كلية التربية- دراسات وبحوث.*** **(١٩)، ٢٩-١٠٣.**

منى على الرشيدي (٢٠٢٢). فاعلية المناقشات الالكتروني (التزامنية/ غير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية الاجتماعية*. (١١)، ٢٩٥-٣٣٨.

مي حمود الجاسر (٢٠١٩). تصورات الطالبات الجامعيات حول دور أنظمة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في دعم مهارات التعلم الذاتي وتطوير المحتوى الرقمي والرضا نحوها. *مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية*. ٢٧(٣)، ٣٤٩-٣٩١.

ميمونة محمد عبد التواب (٢٠٢١). أثر اختلاف أنماط تصميم منتديات المناقشة الالكترونية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طالبات الدراسات العليا. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، السعودية*. ١٤(٤)، ١-٢٨.

نبيل السيد حسن (٢٠٢١). التفاعل بين نمط عرض الانفوجرافيك الثابت (الرأسي/ الأفقي) بتطبيقات الحوسبة السحابية والسعة العقلية (مرتفعة/ منخفضة) وأثره في تنمية المفاهيم العلمية والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية - لكلية التربية بسوهاج*. ١(٨٨)، ٣٨٥-٤٩٨.

نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرداني (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب دراسات العليا بكليات التربية. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان*. ١٦(٣) ٢٥١-٣٢١.

نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). *تكنولوجيا التعليم الالكتروني*، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). *بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة*: دار الفكر العربي، مصر.

نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*، القاهرة: دار الفكر العربي.

نبيل جاد عزمي (٢٠٠١). *التصميم التعليمي للوسائط المتعدد*، المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

نجاح أحمد (٢٠٠٠). *العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نجلاء محمد فارس (٢٠١٦). أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط كلية التربية*. ٣٢(١)، ٣٥٤-٤٢٩.

نضال عبد الغفور (٢٠١٢). الأطر التربوية لتصميم التعليم الالكتروني. *مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية*. ١٦(١)، ٦٣-٨٦.

نعيمة محمد رشوان (٢٠١٣). أثر التفاعل بين دعامات التعلم البنائية في برامج الوسائط الفائقة عبر المواقع الالكترونية والأسلوب المعرفي في تنمية بعض جوانب التعلم لدى طالب كلية التربية بالعريش. *مجلة القراء والمعرفة، كلية التربية-جامعة عين شمس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*. (١٣٧)، ٦٩ – ٩٦.

نهاد إبراهيم القطان (٢٠١٦). *أثر التدريب الإلكتروني القائم على نمط المناقشة في إكساب كفايات تصميم القصص الالكترونية لمعلمات رياض الأطفال*. رسالة ماجستير، مملكة البحرين: جامعة الخليج العربي.

هاني أبو الفتوح إبراهيم (٢٠١٩). نمطا المناقشة الالكترونية غير المتزامنة المضبوطة والحرة المتمركزة حول المجموعة في نظام البلاك بورد وأثرهما على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٩(١)، ١٨٧-٢٢٩.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٤). أثر التفاعل بين توقيت تقديم الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي للطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب ٢,٠ على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم. *المؤتمر العلمي الرابع عشر: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا، (١٤)، ١٧٧-٢٤٦.

هاله صالح ظافر المنصور الغامدي، وشاهيناز محمود أحمد علي (٢٠١٨). أثر اختلاف أساليب المناقشة الالكترونية في بيئة التعلم عبر الإنترنت على تنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. (١٤)، ١-٨٥.

هويدا سعيد عبد الحميد (٢٠١٩). نمط التلميح (سمعي/ سمعي نصي) داخل تكنولوجيا التحريك الجرافيكي وعلاقته بالقدرة المكانية (منخفضة/ مرتفعة) في تنمية التفكير البصري والدافعية للتعلم. *تكنولوجيا التربية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، تصدرها الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*. (٣٩)، ١٧٥-٢٣٣.

وائل رمضان عبد الحميد (٢٠١٩). التفاعل بين مستويي المناقشات الالكترونية (موجزة/ تفصيلي) وتوقيتهما (قبل المشاهدة/ وبدها) عبر منصات الفيديو الرقمي بالفصول المقلوبة وأثرة على تنمية التفكير فوق المعرفي والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم. ملجة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٩(٣)، ٨٣-١٥٦.

وفاء احمد مدني (٢٠٢١). معايير استخدام وتنظيم وإدارة المناقشات الالكترونية. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*. (٧)، ٨١٧-٨٣٦.

وفاء محمود عبد الفتاح (٢٠٢١). اختلاف نمط تقديم المحادثة الذكية (المفرد-المتعدد) القائمة على التعليم المصغر وأثره في تنمية مهارات إنتاج الهولوجرام والدافعية للتعلم لطلاب الدراسات العليا. تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. (٤)، ٥٠١-٥٧٤.

وليد سالم الحلفاوي (٢٠١٨). الفصول المقلوبة: العلاقة بين معدل تجزئة الفيديو ومستوى التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية ما وراء الذاكرة والانخراط في التعلم لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: سلسلة دراسات وبحوث*. (٢٣٤)، ٩٦-١٤٣.

وليد الحلفاوي (٢٠١٥). *تكنولوجيا التعليم من التقليدية الى الرقمية*، السعودية: مطابع جامعة الملك عبد العزيز.

وليد يسري الرفاعي (٢٠١٧). اختلاف نمط دعم التفاعل أثناء المناقشات في بيئة التعلم الالكتروني التشاركي وأثرة على جودة التفاعل وتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*. ١٧(٥)، ٣١٥-٤٢٤.

وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٤). أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، تصدرها رابطة التربويين العرب*. (٥٣)، ١٧-١٠٠.

وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٣). اختلاف حجم المجموعة المشاركة في المناقشات الالكترونية التعليمية وتأثيره على تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والرضا عن المناقشات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٣(٣)، ١٢٩-٢٠٧.

ياسر محمد الغريبي (٢٠١٠): ***أثر التدريس باستخدام الفصول الالكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي-تعاوني-تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات*****، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.**

يسري عطية أبو العينين (٢٠١٨). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الالكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية. ***المجلة التربوية، جامعة دمياط.*** **(٥٦)، ٢٥٧-٣١٨.**

المراجع باللغة الانجليزية:

Akin, O. S. (2008). The Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement and Self-esteem of Nigerian University-bound Students. In the African Symposium, 8(1), 62-63. Retrieved from: http://www.ncsu.edu/aem/LAS8.1/TAS8.1. 63.

Alessi, S, & Trollip, R, (2001). ***Multimedia for Learning, Methods, and Development*****. Third ed., Boston: Allyn and Bacon, Inc.**

Alharbi, M. (2015). Effects of blackboard's discussion boards, blogs and wikis on effective integration and development of literacy skills in EFL students. ***English Language Teaching*****. 8(6):111-132.**

Almekhlafy, S. (2021). Online learning of English language courses via blackboard at Saudi universities in the era of COVID-19: perception and use. PSU Research Review. 5(1), 16-32.

AlShalch, 0. (2009). The Effectiveness and Development of Online Discussions, ***MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*****.5(1)**

Alzahrani, M. G. (2017). The Effect of Using Online Discussion Forums on Students' Learning. ***Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*****. 16(1), 164-176.**

Anderman, M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility, ***Contemporary Educational Psychology*****. Volume 61. Retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300291?via%3Dihub**

Andreson, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. ***Educational Technology & Society*****, 12(1), 249-257.**

Atkinson, J.W. (1964). ***An Introduction to Motivation*****. New Jersey: Van No strand-Reinhold.**

Baker, D.L. (2011). Designing and orchestrating online discussions. ***MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*****. 7(3), 401-411.**

Baker, J., Clark, T.; Maier, K., and Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems, ***Journal of Teaching and Teacher Education*****. 24(7),1876-1883**

Bandura, A. (1997). ***Self- efficacy: The exercise of control*****. New York: Freeman.**

Bassett, P. (2011). How do Students View Asynchronous online discussion as A Learning Experience? ***Interdisciplinary Journal of e-learning Objects*****. 7.**

Beckett, G., Amaro-Jimenez, C., and Beckett, K. (2010). Students' use of asynchronous discussions for academic discourse socialization, ***Distance Education*****. 31(3), 315-33. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2010.513956.**

Belenky, D. M., & Nokes-Malach, T. J. (2012). Motivation and transfer: The role of mastery approach goals in preparation for future learning. *Journal of Learning Sciences*. 21(3), 399–432.

Bixler, C. (2010). Uses of Educational Scaffolding. Retrieved April 6, 2020, from: http://www.ehow.co.uk/list_6643486_uses- educational-scaffolding.html.

Blees, I. & Rittberger, M. (2009). M. web 2.0 Learning Environment: concept Implementation, Evaluation, eLearning papers.

Carey, J. (2009). *Technology literally and learning amultimoul approach routlage*, London.

Carpendale, M. & Zanella, A. (2002). In Proceedings of ACM Nordi-CHI Conference on Human-Computer Interaction, 119-128.

Chen, B., Chang, Y. H., Ouyang, F., & Zhou, W. Y. (2018). Fostering discussion engagement through social learning analytics. *The Internet and Higher Education*. 37, 21–30.

Cheung, W. S. & Hew, K. F. (2010). Examining facilitators' habits of mind in an asynchronous online discussion environment: A two cases study. *Australasian Journal of Educational Technology*. 26(1), 123-132. http://www.ascilite.org.au/aiet/aiet28/cheung.html.

Clark, R. C. &Mayer, R. E. (2003). *E Learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer

Cyrus, S. (1999). *Telecasts tele teaching recourse guide lass cruces*: New Mexico University.

DeCristofaro, Ford, & Klein, (2014). Using Guide Response to Simulate Student Engagement in the Online Asynchronous Discussion Board, *International Journal of Arts & Sciences*. 7(3), 45-57.

Del Bosque, L., Martinez, R., & Torres, J. L. (2015). Decreasing failure in programming subject with augmented reality tool. *Procedia Computer Science*. 75, 221-225. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.241.

Derbali, L., & Frasson, C. (2010). Prediction of Players Motivational States Using Electrophysiological Measures during Serious Game Play. Advanced Learning Technologies, *IEEE International Conference on, Sousse*, Tunisia, 498-502.

Diaz, C. &, Hincapié, M., & Moreno, G, (2015). How the Type of Content in Educative Augmented Reality Application Affects the Learning Experience, P*rocedia Computer Science*. V (75), 205-212.

El-Gazzar, R.F. (2014) A Literature Review on Cloud Computing Adoption Issues in Enterprises. In: *International Working Conference on Transfer and Diffusion of IT*, Springer, Berlin, Heidelberg, 214-242.

Eby, L, & Allen, D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen and. L. Eby. (Eds.). Blackwell handbook of mentoring, 1-20.

Fletcher, A (2015). Defining Student Engagement: A Literature, January 22 ,2015 from: http://soundout.org/defming-student- engagement-a-literature-review/

Fredrick's, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In Handbook of research on student engagement, 763-782.

Foo, S. Y. (2021). Using EASY framework to facilitate economics students' critical thinking in asynchronous online discussions. *Asia Pacific Education Review*.Retrievedfrom: https://08102xm9z-1105-y-https-link-springer-com.mplbci.ekb.eg/content/pdf/ 10.1007/s12564-021-09695-9.pdf.

Galguera, T. & Nicholson, J. (2010). Computer Mediated Communication and Scaffolding Toward New Literacy in preservice Teacher Education Courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 6(1).

Grabowski, B. & Zhe, L. (2006). Web Based Animation or Static Graphics: Is the Extra Cost of Animation Worth It? *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15 (3), 329-365.

Glassner, A. & Eran-Zoran, Y. (2016). Place-based learning: action learning in MA program for educational practitioners, Action Learning: Research and Practice 13 (1), 23-37

Goldstein, H., & Thieman, K. (2001). Effects of visually – mediated intervention on the social communication of children of pervasive developmental disorders. *Special Education Programs (ED/OSERS)*, Washington, D, C.

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.

Han, I., & Park, I. (2008). The effects of epistemic belief and discussion-facilitating strategy on interaction and satisfaction in online discussion. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(4), 649-662.

Hartnett, M., St George, A., & Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted and Situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 20-38

Hellen, S. (2014). The role of discussion boards in e-collaborative learning environment (CSCL) – What Land of support can they provide. Available at: http://elifmims.com/site/documents/Web-iivtchrEd.pdf).

Huisinga, W. Telgmann, R. and. Wulko, M. (2006). The virtual lab approach to pharmacokinetic: Design principles and concepts, Drug Discovery Today 11. http://compphysiol.math.unipotsdam.de/cms/huisinga/rubrik/3/3001.prof_dr_wilhelm_huisinga.htm.

Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environments Research, 19*(2), 221–240. https://doi.org/10.1007/s10984-015-9202-5.

Jones, C. (2001). Rules of the game. *Online Journal of Learning Magazine*, 5(6), 1-20.

Kozeki, B, & Entwistle, N. (1984). Identifying dimensions of school motivation in Britain and Hungary British. *Journal of Educational Psychology*, 54(3):306 – 319.

Kear, K. (2010). Social presence in online learning communities, Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010, Edited by: Dirckinck-Holmfeld L, Hodgson V, Jones C, de Laat M, McConnell D & Ryberg T, ISBN 978-1-86220-225-2.

Koseki, B., & Entwistle, N. (1984). Identifying dimensions of school motivation in Britain and Hungary, British. *Journal of Educational Psychology*. 54 (3). 306-319.

Kuh G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.

Lieberman, M (2019) Discussion Boards: Valuable? Overused? Discuss, https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/03/27/newapproaches-discussion-boards-aim-dynamic-online-learning.

Majid, S, Yang, P, Lei, H & Haoran, G (2014). Knowledge Sharing by Students: Preference for Online Discussion Board vs Face-to-Face Class Participation, https://www.researchgate.net/publication/301952866.

Martin. R. (2008). New Possibilities and Challenges for Assessment using Technology. In. Scheuermann. F & Pereira. A Towards a research Agenda on Computer- passed Assessment. European Commission. Italy.

Mahadzir, N., & Phung, L. (2013). The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. IOSR, *Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 1(1), 26-38. https://doi.org/10.9790/7388-0112638

Mainwaring, K. C., Larsen, R., Graham, C. R., Henrie, C. R., & Halverson, L. R. (2017). Investigating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling. *The Internet and Higher Education*,35, 21-33. Doi: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.06.002

Manwaring, K. C., Larsen, R., Graham, C. R., Henrie, C. R. & Halverson, L. R. (2017). Investigating Student Engagement in Blended Learning Settings Using Experience Sampling and Structural Equation Modeling, *The Internet, and Higher Education*, 35, October, 21-33.

Martin, F (2008). Black board as the Learning Mangement System of a computer Literacy, MERLOT, *Journal of Online learning and teaching*.

Naranjo, M. Onrubia, L. and Teresa, M. (2011). Participation and cognitive quality profiles in an online discussion forum. *British Journal of Educational Technology*.

Nehme, M. (2010). *E-Learning and students Motivation*. Legal Education.

Nisha Kumari, K.M.G.B. (2009). Effective strategies to motivate students in online discussion forums, *paper presented at E-Asia conference*, Colombo, 2-4 December.

Ormrod, J. (1995). *Educational Psychology*. (1st ed). New Jersey, DC: Prentice – Hall. Inc.

Pata, K., Sarabu, T. & Lehtinen, E. (2005). Tutor scaffolding styles of dilemma solving in network-based role-play. *Learning and Instruction*. 15 (6), 571-587.

Pahl-Wostl, C. (2002). Participative and Stakeholder-Based Policy Design, Evaluation and Modelling Processes. *Integrated Assessment*, 3, 3-14.

Parsons, J., & Taylor, L. (2011). *Improving student engagement Current issues in education*.

Pintrich, P. R. (2005): The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Bekaert's, P. R. Pintrich, & M Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 452-502.

Pusuluri, S., Mahasneh, A., and Alsayer, B. (2017). The application of Blackboard in the English courses at Al Jouf university: perceptions of students. Theory and Practice in Language Studies, 7(2):106-111.

Randoll, S. & Kali, Y. (2004) Design Principles for the Use of Scaffolds. (Online): www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/.../INF5790-F3-Feb9.pdf.

Ravenscroft, A., & Matheson, M. P. (2002). Developing and evaluating dialogue games for collaborative e–learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 93-101.

Robert, J. (2013). How to Show Student Learning, *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A 71(2):82-83.

Robert J. Marzano (2013). The Art and Science of Teaching the Common Core State Standards, Learning Sciences Marzano Center 3001 PGA Boulevard Palm Beach Gardens, Florida 33410, Available at: http://www.marzanocommoncore.com.

Rodgers, A. & Rodgers, E. (2004). *Scaffolding Literacy Instruction "strategies for k-4classrooms*, Portsmouth, Heinemann.

Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., Baker, J., (2007).A Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses, ***international Journal on E-Learning*****, July 2007 ISSN 1537-2456 .**

Sam, C. (2006). ***Purposeful Scaffolding: Beyond modeling and thinking aloud*****.**

Shapiro, M. (2008). ***Hypermedia Design as Learner Scaffolding*****. ETR & D, 56(1), 29-44.**

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. ***Journal of educational psychology*****, 85(4), 571.**

Smith, D. (2016). Adapting Training for the Virtual Classroom (COVER story). ***Talent Development*****. 0(10), 11-21.**

Solak, E; Cakir, R (2015). Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning, ***Journal of Educators Online*****, 12 (2), 50-72.**

-Strang, T(2015). Successful Strategies for Creating Online Discussion Prompts, Available at https://blog.cengage.com/successful-strategies-for-creating-onlinediscussion-prompts/.

Steve Chi-Yin Yuen, Gallayanee Yaoyuneyong, Patrivan K Yuen (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. ***International Journal of Technology in Teaching & Learning,*** **7(2).**

Tanjong, Y., Astute, B. and Raisani, A. (2019). Influence of Group Guidance with Discussion Techniques on Local Learning Interest. ***A paper presented in proceedings of international conference on meaningful education*****. 377–388.**

Taylor, T. L. (2002). Living digitally: Embodiment in virtual worlds. In R. Schroeder (Ed.), London: Springer-Verlag, The social life of avatars, presence, and interaction in shared virtual environments, 40-62.

Venable, M. (2011). Student Engagement and Online Learning, Available at http://www.onlinecollege.org/2011/09/19/student- engagement-and-online-learning/

Winnips, K. Mcloughlin, C. (2000). Applications & categorization of software. *Based scaffolding. World conference or Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication* 2000(1), 1798-1799.

Yadon, C (2014). Improving online programs and community of inquiry through analysis of discussion boards, instructor self- efficacy, and student satisfaction, Dissertations & Theses.

Yang. (2006). Effects of Embedded Strategies on promoting the Use of Self-Regulated Learning Strategies in an Online Learning Environment. *Journal of Educational Technology Systens*, 34(3),257-269

Yeh. H. T. & Lahman. M. (2007). Pre - service teachers' perceptions of asynchronous online discussion on Blackboard. *The Qualitative Report*. 12(4). 680 - 704.

You, C. J., & Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), PP 495-519.

Young, A. M., & Hinesly, M. D. (2015). Infographics as a Business Communication Tool: An Empirical Investigation of User Preference, Comprehension, & Efficiency. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2548559

Yuen, S. & Yaoyuneyong, G. & Johnson, E. (2011). Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education, ***Journal of Educational Technology Development and Exchange,*** **119(4):119-140**

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. ***Contemporary Educational Psychology,*** **25(1), 82-91.**