مجلة البحث التربوي

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT

أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) في بيئة تعلم إلكتروني على الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول ثانوي

إعداد

أ. ماجد عبد الله الغيداني الحربي

باحث ماجستير تقنيات تعليم

كلية التربية جامعة القصيم

د. أشرف عويس محمد

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

كلية التربية جامعة القصيم

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠٢٢م

أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) في بيئة تعلم إلكتروني على الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول ثانوي

أ. ماجد عبد الله الغيداني الحربي د. أشرف عويس محمد

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف أثر اختلاف إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة في بيئة تعلم الكترونية على الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث قام بتطبيق البحث على عينة مكونة من (٧٨) طالب بالصف الأول الثانوي واستخدام مقياس للدافعية للتعلم، حيث تم تطبيق المقياس قليلا وتدريس الوحدة المعدة باستخدام نمط إدارة المناقشات إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة في بيئة تعلم الكترونية) وتطبيق المقياس بعدياً، وتوصل البحث إلى أن المجموعة الضابطة هي أقل المجموعات في درجات القياس البعدي للدافعية، بينما كان مستوى المجموعتين التجريبية الاولى والتجريبية الثانية متشابه في حالة التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف وفاعلية الذات في التعلم، بينما كانت المجموعة الثانية أعلى في المستوى من المجموعة التجريبية الاولى في حالة قيمة المهمة وفي حالة ضبط معتقدات التعلم وفي حالة الدرجة الكلية، والمجموعة التجريبية الأولى كانت الأعلى فقط في حالة بعد قلق الاختبار، وعل ضوء تلك النتائج يوصي البحث بضرورة تصميم دروس تعليمية لمقرر الحاسب مع اختيار نوع المناقشة المناسب للغرض الذي يتم السعي إلى تحقيقه لدى الطلاب سواء كان لتنمية جوانب معرفية أو تنمية جوانب مهارية بما يعزز الدافعية.

Abstract

The effect of the difference in managing electronic discussions (controlled / centered around the group in an electronic learning environment on the motivation to learn computer among first-grade secondary students

Majed Al-Harby **Dr. Ashraf Ewais**

The aim of the research is to know the effect of the difference in managing electronic discussions (controlled / centered around the group in an electronic learning environment on the motivation to learn computer among first-grade secondary students, and to achieve this the researcher used the quasi-experimental approach where he applied the research on a sample of (78) students in the first grade Secondary and the use of a measure of motivation to learn, where the scale was applied little, and the unit prepared using the discussion management style was used to manage electronic discussions (controlled / group-centered in an e-learning environment) and the scale was applied remotely. , while the level of the first experimental and second experimental groups was similar in the case of the internal orientation of the goal and the external orientation of the goal and self-efficacy in learning, while the second group was higher in the level than the first experimental group in the case of task value and in the case of controlling learning beliefs and in the case of the total degree, and the experimental group The first was the highest only in the case after the test anxiety, and in light of these results, the research recommends the need to design a study An educational program for the computer course with the selection of the appropriate type of discussion for the purpose that the students are seeking to achieve, whether it is to develop cognitive aspects or develop skill aspects in a way that enhances motivation.

أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) في بيئة تعلم إلكتروني على الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول ثانوي

أولا: مقدمة البحث:

دخل الحاسب وما ارتبط به من تقنيات وأجهزة وبرامج وتطبيقات في كل ما يحيط بنا من أنشطة اقتصادية واجتماعية وتعليمية وترفيهية، ولذا أصبح من الضروري توظيف الإمكانات الهائلة لتلك المستحدثات والتطبيقات والبرامج لإنجاح العملية التعليمية وعلاج الكثير من مشكلاتها، من خلال تطوير استراتيجيات التدريس القائمة على الحاسب وتطبيقاته للوفاء باحتياجات الطلاب ويحقق تطلعاتهم، وتطلعات المجتمع وطموحاته من المنظومة التعليمية.

من أهم ملامح التطوير في تلك الاستراتيجيات والأساليب هو الاتجاه نحو أساليب التعلم التي تجعل من الطلاب هم محور عملية التعلم مستفيدة في ذلك من تطبيقات وبيئات التعلم الإلكتروني، حيث يتعاون الطلاب في هذه البيئة للحصول على المعلومات وتبادلها فيما بينهم وطرح الأفكار على بعضهم البعض لحل المشكلات دون الالتزام بمكان معين أو زمن محدد لاستقبال وطرح الأفكار ومناقشة عملية التعلم (الخان، ٢٠٠٥).

فالتعليم الالكتروني يتميز بأنه يتجاوز حدود الزمان والمكان في العملية التعليمية، ويسمح بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم والتقدم حسب قدراتهم الذاتية، وإتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل الفوري الكترونيا فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى من خلال مجموعات النقاش، كما يسهم في تحقيق شعور الطلاب بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتمكين الطلاب من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر

وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية، كما أنه يتيح التواصل مع المعلم خارج وقت التدريس الرسمي (النباهين،٢٠٠٥، ص٢٣)

ومن منطلق الحرص على زيادة المشاركة الإيجابية للطلاب في العملية التعليمية بدء السعي لإيجاد استراتيجيات وأساليب وطرق متنوعة لتقديم المادة العلمية بشكل يضمن إشراك الطالب فيها، ويؤدي إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء والمهارات عند الطلاب من خلال تجويد عملية التعليم والتعلم وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، ونظرا لأن المشاركة الإيجابية للطالب في المواقف التعليمية لها صور متعددة خاصة في بيئة التعلم الالكتروني فقد تم الاهتمام بتحديد صور المشاركات وأكثرها فائدة ومناسبة للطالب وفقا لمستواه وخصائصه النفسية والعقلية ووفق الهدف من هذه المشاركات، ومن هذه الأساليب التشاركية ذات الفاعلية المناقشات الالكترونية، حيث تعد من أكثر الأساليب شيوعاً لأنها تسهم في (عبد العاطي، ٢٠٠٩، ص١٩):

- توصيل وعرض الأفكار وإبداء الآراء في ضوء حجج وبراهين وباستخدام الحوار والنقاش.
- خلق بيئة تعلم مشتركة وتفاعلية لأنها تسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية.
- تشجع الطلاب على النقد البناء والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد أثناء الاندماج في النقاش.
- تشجيع الطلاب على طرح أفكارهم بطريقة يسهل للأخرين فهما واستيعابها ومناقشتها.

وتستخدم المناقشات الإلكترونية داخل بيئات التعلم الإلكتروني باعتبارها أحد أدواته التي تسمح بتبادل الأفكار والآراء والتفاعل بين المعلم وطلابه أو بين الطلاب وبعضهم البعض، وقد صنف خميس (٢٠٠٣) أنواع المناقشات الإلكترونية في بيئات التعلم الالكتروني إلى:

١- المناقشة المضبوطة هي التي تقع فيها مسئولية إدارة التعلم بالكامل على عاتق المعلم.

٢- المناقشة التشاركية وهي مناقشة تتمركز حول موضوع محدد أو مشكلة معينة.

٣- المناقشة المتمركزة حول المجموعة حيث تتم في أي اتجاه دون تحكم المعلم.

اتفقت نتائج بعض الدراسات على أن المناقشات الإلكترونية تعزز تعلم الطلاب وتيسر التفاعل الاجتماعي بينهم (Andresen, 2009; Cheung & Hew, 2010)، كما أنها تعزز التعاون بين الطلاب بعضهم البعض وخاصة أن هذه المناقشات تعطي فرصاً متكافئة للطلاب بالمشاركة وتبادل المعلومات والأفكار (Cheung & Hew, 2010 ; Palmer, Holt & Bray, 2008).

وقد أظهرت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات ومنها دراسة: الفقي (٢٠١٦)، فارس (٢٠١٦)، سعيد (٢٠١٥) إبراهيم (٢٠١٣)، الشاعر (٢٠١٢)، أن للمناقشات الإلكترونية أهمية في تحقيق الدور الإيجابي للطلاب وأنها تعد من أهم وأنجح الطرائق التي يمكن استخدامها في التدريس خاصة في مراحل الدراسة المتقدمة، مما يجعل لها دور فعال في تعزيز دافعية الطلاب للتعلم وإنجاز المهام التعليمية المختلفة، ولكن رغم الاتفاق بين الدراسات السابقة على فاعلية المناقشات الالكترونية في عملية التعلم إلا أنه هناك حالة من عدم الاتفاق حول أيهما أكثر فاعلية المناقشات المضبوطة أم المناقشات المتمركزة حول المجموعة مع أي المتغيرات التابعة يكون أيهما أكثر تأثيراً في إنجاز الطلاب ودافعيتهم للتعلم.

فقد أشارت دراسة روفا (Rovai, 2007)ودراسة إفريم وأنابولا (Evrim & Ana-Paula, 2009) إلى أن المناقشات المتمركزة حول المجموعة تسهم في تعزيز وتشجع الطلاب على المشاركة، وتؤدي إلى توفير بيئة خالية من القلق، كما أوصى سعيد (٢٠١٥) باستخدام المناقشات الالكترونية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، بينما اشارت دراسات أخرى مثل دراسة الفقي (٢٠١٧) ودراسة فارس (٢٠١٦) إلى فاعلية المناقشات الالكترونية المضبوطة في تعزيز الدافعية

يتضح مما سبق أن هناك اختلاف في وجهات النظر وندرة البحوث التي تدرس أثر الاختلاف بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية على تنمية الدافعية نحو تعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول الثانوي خاصة في المملكة العربية السعودية، مما يتطلب إجراء دراسة حول هذا الموضوع، وبيان فاعلية المناقشات الالكترونية في تنمية الدافعية لتعلم الحاسب الآلي لدى الطلاب بالصف الأول الثانوي من خلال بيئة Microsoft Teams for Education نظرا لما تتميز به من إتاحة الفرصة للطلاب والمعلمين وفريق العمل من فرصة للالتقاء والعمل معاً وإنشاء المحتوى التعليمي ومشاركة الموارد التعليمية وسهولة الوصول والتعامل معها ومن خلالها كما أنها مرتبطة بمنصة مدرستي ويتوافر بها أيقونات الواجبات ومشاركة الشاشة والقارئ الشامل ولوحة المعلومات ورفع اليد، ووضع التجمع وإمكانات الوصول للطلاب والتكامل، وخلفية مخصصة والتحليلات (Microsoft.com)

ثانيا: مشكلة البحث:

نظرا لصعوبة تحديد نمط المناقشة الإلكترونية الأكثر مناسبة وفاعلية في تنمية الدافعية للتعلم فقد أشارت دراسة ويلكنسون (٢٠٠٩) إلى أن المناقشات الإلكترونية التي يقودها المعلم تحقق دافعية أعلى نحو التعلم، وبها الكثير من المزايا ومن أهمها أن المعلم يقوم بدورٍ مهم في

مشاركة الطلاب في الموضوع المطروح للنقاش ويقدم لهم الدعم اللازم، وخالفت دراسة (Evrim & Ana-Paula, 2009) هذا الرأي بأن المناقشات التي يقودها الطلاب تشجع على المشاركة أكثر من المضبوطة.

ونظرا للحاجة لوجود دوافع قوية للتعلم حتى يحرص الطلاب على بذل المجهود اللازم لتعلم ما يتضمنه مقرر الحاسب من محتوى معرفي ومهاري خاصة مقرر الحاسب بالصف الأول الثانوي، وقام الباحث بإجراء مقابلة غير مقننة مع بعض معلمي الحاسب، ومن خلال المقابلة أكدوا على عدم إلمام الطلاب بكثير من الجوانب المعرفية والمهارية بالمضمنة بوحدات الكتاب وأكدوا أن ذلك ناجم عن نقص الدافعية للتعلم وعدم وجود تفاعل كافي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض أثناء التعلم.

وتجدر الإشارة إلى الحاجة إلى المناقشات الإلكترونية لزيادة الدافعية لتعلم الحاسب قد تزايد لما لها من مميزات عديدة، حيث تسهم المناقشة في جذب اهتمام وتركيز الطالب لموضوع التعلم، وتعمل على تدعيم الأنشطة والحوار بين المشاركين، وتساعد على بناء المعرفة وتبادل الخبرات. وقد بين الكندري (٢٠١٦) أهمية المناقشات الإلكترونية بقوله إنها أصبحت جزءاً جوهرياً في بيئات التعلم الإلكترونية.

واستنادا لما سبق من دراسات رأى الباحث ضرورة الاستفادة من المميزات التي تتيحها المناقشات الإلكترونية في بيئة (Microsoft Teams) في حل مشكلة ضعف الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول الثانوي ومحاولة الكشف عن أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية على ذلك.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى الكشف عن أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة / والمتمركزة حول المجموعة) على الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مدينة بريدة.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (مضبوطة/ والمتمركزة حول المجموعة) على الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مدينة بريدة؟" ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما خصائص نموذج التصميم التعليمي المستخدم للمناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة في بيئة التعلم الالكترونية (Microsoft Teams)؟
٢. ما أثر نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) في تنمية الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول ثانوي؟
٣. هل يوجد اختلاف في فاعلية كل من المناقشات الالكترونية المضبوطة والمناقشات الالكترونية المتمركزة حول المجموعة في تنمية الدافعية لتعلم الحاسب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ثالثاً: أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد خصائص نموذج التصميم التعليمي المستخدم للمناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة في بيئة التعلم الالكترونية (Microsoft Teams).
- الكشف عن أثر نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) في تنمية الدافعية لدى طلاب الصف الأول ثانوي.
- الكشف عن الاختلاف في فاعلية كل من المناقشات الالكترونية المضبوطة والمناقشات الالكترونية المتمركزة حول المجموعة في تنمية الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

رابعاً: أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث في:

- إفادة معلمي ومشرفي الحاسب من خلال تقديم دليل معلم لتدريس الحاسب للصف الأول الثانوي باستخدام المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركز حول المجموعة) يمكن الاستفادة به لتطوير تدريس الحاسب.
- إفادة طلاب الصف الأول الثانوي من خلال تقديم دروس تساعدهم على تعلم بعض مهارات الحاسب بأسلوب جذاب ومناسب لهم.
- تقديم مقياس للدافعية للتعلم يمكن الاستفادة بهم للكشف عن دافعيتهم للتعلم.

خامساً: حدود البحث: تمثلت حدود البحث في:

- حدود موضوعية: كتاب الحاسب للصف الأول الثانوي.
- حدود مكانية: المدارس الثانوية بنين بمدينة بريدة.
- حدود بشرية: طلاب الصف الأول الثانوي.
- حدود زمانية: تم تطبيق البحث الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

سادسا: مصطلحات البحث:

١- المناقشات الالكترونية المضبوطة: Controlled electronic discussions

عرفتها نجلاء فارس (٢٠١٦، ص٣٦٥) بأنها: "مناقشات تتم بشكل الكتروني يديرها ويتحكم فيها ويسيطر عليها المعلم، ويوجه فيها الطلاب نحو تحقيق الهدف من المناقشة ويطلق عليها أحياناً المناقشات المقادة بالمعلم ".

ويعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها: مناقشات تتم بشكل الكتروني في بيئة (Microsoft Teams) المرتبطة بمنصة مدرستي ويديرها ويتحكم فيها معلم الحاسب ويوجه فيها طلاب الصف الأول الثانوي لتعلم مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيسك وتعزيز الدافعية للتعلم لديهم.

٢- **المناقشات الالكترونية المتمركزة حول المجموعة: Group-centered electronic discussions**

عرفتها نجلاء فارس (٢٠١٦، ص٣٦٥) بأنها: " مناقشات تتم بشكل الكتروني يديرها ويتحكم فيها ويسيطر عليها الطلاب أنفسهم لتحقيق مستوى التعلم المطلوب والانخراط في عملية التعلم ويطلق عليها المناقشات المنقادة بالطلاب".

ويعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها: مناقشات تتم بشكل الكتروني في بيئة (Microsoft Teams) المرتبطة بمنصة مدرستي يديرها ويتحكم فيها الطلاب ويوجه فيها طلاب الصف الأول الثانوي أنفسهم للانخراط في تعلم مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيسك وتعزيز الدافعية للتعلم لديهم.

٣- **الدافعية للتعلم: Motivation to learn**

عرفها حجازي ومهدي (٢٠١٦، ٤١) بأنها: "الطاقة التي تدفع بالمتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم بشكل فعال لبلوغ الأهداف المرجوة".

ويعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها: "حالة داخلية لدى الطالب تدفعه إلى المشاركة في المناقشات الالكترونية بأنواعها المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة منها، مع الرضا عن هذه المشاركة وعدم الخوف من الفشل، ويتم قياسها بمقياس الدافعية للتعلم".

سابعا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الإطار النظري المناقشات الالكترونية، وكذلك الدافعية للتعلم، والدراسات السابقة المتعلقة بذلك وتم تناولها على النحو التالي:

(١-٧) مفهوم المناقشات الالكترونية.

المناقشات الالكترونية نمط من أنماط المناقشات والحوارات التي تتم بين الأفراد عبر الويب باستخدام إحدى أدوات وتطبيقات الويب المنتشرة كالمنتديات أو المدونات أو غرف الدردشة أو أي تطبيق ووسيط الكتروني آخر يحقق الغرض، وقد تعدد تعريفات المناقشات الالكترونية: عرفها أكو جليو ولي (Akcaoglu & Lee, 2016, 6) بأنها : "أسلوب تشاركي قائم على الحوار بين المعلمين والطلاب من جانب الطلاب وبعضهم من جانب آخر يسهم في توصيل الأفكار المختلفة وعرضها وإبداء الأفكار المختلفة وعرضها وإبداء الآراء في ضوء حجج وبراهين"

وعرفها السيد (٢٠١٨، ٢٧٢) بأنها: "موقف تعليمي يشترك فيه المعلم والطلاب في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو مشكلة ما وبيان نقاط الاتفاق والاختلاف فيما بينهما من أدل الوصول إلى قرار".

وعرفها محمد (٢٠١٩، ٦٦) بأنها "سلسلة من الأفكار أو الآراء أو الأسئلة أو الإجابات التي يتم تبادلها في شكل نصي مكتوب من جانب المعلم والطلاب المشاركين في مناقشة غير تزامنية (أوقات مختلفة، أماكن مختلفة) عبر تطبيقات الكترونية مختلفة.

مما سبق يتضح لنا أن معظم التعريفات التي تناولت المناقشات الالكترونية قد أجمعت على أنها:

- عمل تشاركي بين الطلاب والمعلم وابين الطلاب وبعضه البعض.
- تتسم بالمرونة في العرض وفي الاستجابة من جانب المشاركين.
- تعتمد بشكل كبير على الضبط الذاتي من جانب المشاركين.

(٢-٧) أهمية وفوائد المناقشات الالكترونية.

اهتم الباحثون في مجال التعليم الالكتروني برصد أهمية وفوائد المناقشات الالكترونية، تمثلت فيما يلي (حرب، ٢٠١٦، ١٣٧؛ نجلاء فارس٢٠١٦، ٣٧- ٣٧١):

- توفر المرونة بالنسبة لوقت ومكان الدراسة وإيجاد فصول دراسية بلا جدران.
- إمكانية الوصول لوسائل التعليم والتعلم ومصادره المختلفة التي لا تتواجد فيها قاعات الدراسية.
- توفر تغذية راجعة عكسية ترتد من المعلم إلى الطالب نفسه والعكس.
- تحسين الفهم: حيث تمكن المناقشات الالكترونية الطلاب من توضيح فهمهم للمفاهيم الأساسية في سياق المناقشة مع الطلاب الآخرين.
- بناء البراهين: تتيح المناقشات الالكترونية فرصة لتحليل الآراء المستندة لمنطق أو لحجة معينة والدفاع عن الرأي وقد تكون الحجة في صورة مرفقات أو مواد ذات صلة بالموضوع.
- بناء المعرفة: تساعد المناقشات على فهم أعمق لموضوعات التعلم مع إمكانية تطبيق المعرفة في سياقات مختلفة وتكوين معاني جديدة.
- تنمية مهارات العمل الجماعي: تمكن المناقشات الالكترونية الطلاب من التعلم من بعضهم البعض وتبادل المعرفة والخبرة وتقديم الدعم والمساعدة لبعضهم.
- تنمية التفكير النقدي: تشجع المناقشات الالكترونية الطلاب على المشاركة البناءة وتحليل الأفكار والمفاهيم والفلسفات والعمليات والإجراءات وتشكيل الآراء.

ولذا يفضل معظم الطلاب البالغين المناقشات الالكترونية كاستراتيجية تعليمية لنها تفاعلية وتشجع التعلم التشاركي وتشجع الطلاب على تحليل طرق التفكير والترف البديلة ومن خلال

هذا يستكشف الطلاب تجاربهم الخاصة ليصبحوا مفكرين نقديين أفضل وغالبا ما تكون المناقشات الالكترونية هي قلب الدراسة في المقررات الالكترونية عبر الانترنت.

(٣-٧) أنواع المناقشات الالكترونية.

تتعدد أنواع المناقشات الالكترونية وفقا لمحك التصنيف الذي اعتمد عليه على النحو التالي:

أولاً: تصنيف المناقشات الالكترونية من حيث نمط إداراتها:

- مناقشات مضبوطة موجهة: وهي المناقشات التي يديرها المعلم ويتحكم فيها، فهو الذي يسيطر على اتجاه المناقشة ويدرب طلابه على التفكير الاستقرائي الذي ينتقل من الجزء إلى الكل ويؤدي للوصول إلى نتائج محددة، ويحدد وينظم توقيتات المناقشة حول كل فكرة أو موضوع، ويتطلب ذلك من المعلم تحديد هدف النقاش ووضع مجموعة من القواعد والتعليمات لكل نقاش يقوم به الطلاب كما يقوم المعلم بتلخيص ما ينتج عن المناقشة من معلومات وتقديم التغذية الراجعة وتعتمد المناقشة المضبوطة (الموجهة) على طرح المعلم للأسئلة وفق نظام معين وتشجيع الطلاب على المشاركة وتقديم الإجابات وتدخل المعلم لتوضيح النقاط الغامضة في النقاش مما يدعم تنظيم المعارف وتثبيت المعلومات (خميس، ٢٠٠٣. ٢٧٢).
- مناقشات متمركزة حول المجموعة: هي مناقشات يديرها الطلاب أنفسهم ويوجهونها نحو فكرة ما، وتعين المجموعة قائد لها ليقوم بدور الميسر لعملية المناقشة، ويشجع زملاءه على المشاركة ويستعرض أفضل الأفكار ويقدم ملخص في نهاية كل نقاش، والمعلم يقوم بدور المراقب وقد يسجل ردود فعل الطلاب لتكون مرجع عند تقييم أدائهم في مناقشة لاحقة، وهنا يجب تدريب الطلاب على كيفية قيادة المجموعة والإشراف على عملية المناقشة، والمشاركة والتأكيد على ضرورة أن يتوفر في نهاية المناقشة إنتاج فكري والأخذ في الاعتبار أن بعض الطلاب قد يحتاجون لدعم تعليمي يقدم

لهم من قبل زملائهم وان يضع بعض القواعد التوجيهية في بداية المناقشة ويكون التوجيه نحو تحقيق نتائج معية وأن يتأكد أن الجميع قد عبروا عن أفكارهم، وأن يعيد سياق المناقشة إلى الفكرة الأساسية، وأن يوضح الأفكار التي يستشعر ان بها غموض ويربط الأفكار بعضها البعض، ويطرح أسئلة تشجع على العصف الذهني ويستخدم التعزيز الإيجابي كوسيلة لتشجيع الطلاب على المشاركة (Robb, 2015; Soranno, 2010).

- المناقشات الحرة (التشاركية): هي تلك المناقشات التي تركز على مشكلة معينة ويشارك الجميع في حلها وتقوم على مبدأ أن الطلاب مسؤولين عن تعليم أنفسهم وتعليم بعضهم البعض مما يجعله مقادرين على التفاعل مع مصادر التعلم المختلفة واتخاذ القرارات، وهذا النمط من المناقشة يشجع تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وتشاركهم في خبراتهم ومعلوماتهم التي يملكونها وذلك يجعلهم مترابطين وكذلك يعمل على بناء مجتمع المعرفة الخاص بهم واكتساب العديد من الخبرات التي تساعدهم في زيادة تحصيلهم (نوبي، والدغيدي، ٢٠١٣، ٩٧).

(٤-٧) نظريات التعلم الداعمة للمناقشات الالكترونية

تعتمد المناقشات الالكترونية على عدد من النظريات التي تؤكد أهمية التفاعل بين الطلاب وابعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم وبين الطلاب والبيئة المحيطة لحدوث عملية التعلم واجعل التعلم ذي معنى، منها:

١- **النظرية البنائية الاجتماعية** Social constructivist theory: البنائية الاجتماعية بما تحويه من مبادئ تربوية تعد أساساً قوياً للتعلم، فهي تحث الطالب على أن يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله،

وبهذا تصبح المعلومات المتوافرة في المصادر المختلفة كالمواد الخام لا يستفيد منها الطالب إلا بعد قيامه بعمليات معالجة عقلية لها، من خلال السياق الاجتماعي، فالتعلم لا يحدث فقط داخل الفرد إنما هو عمل اجتماعي وتعاوني، وأن البعد الفردي للوعي هو المشتق والثانوي منه، من هذا المنظور، فإن الأداء العقلي للفرد لا يستمد ببساطة من التفاعل الاجتماعي؛ بل من التفاعل بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، ويحكم هذا التفاعل التطور الفردي للقدرات العقلية والاستيعاب لدى الطالب والتطور التاريخي للسلوك (Scott & Palincsar, 2007, p.1-3).

٢- **نظرية سكنر:** تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات السلوكية لأنها نقلت موضوع التعلم نقلات نوعية متقدمة, وجاءت بمجموعة من المفاهيم والأفكار الجديدة مثل التعليم المبرمج، وتقوم على أنه ليس من الضروري افتراض قوى داخلية أو حالات دافعية داخل الشخص كعوامل مسببة للسلوك وتقوم هذه النظرية على ثلاثة عناصر أساسية هي: (السلوك في الغالب متعلم، الدافعية هي المسئولة عن تحرير مخزون الطاقة لدى الطالب بتوجيه سلوكه ليشبع حاجاته، كل سلوك للطالب عبارة عن ردة فعل أو استجابة لمثير قد تعرض له استجابة سليمة (الشرقاوي، ١٩٨٨، ٩٠- ٩٣).

(٥-٧) تصميم بيئات التعلم للمناقشات الالكترونية.

تتفق الدراسات التي عملت في مجال المناقشات الإلكترونية على ان تصميم المناقشات الالكترونية واستخدامها يمر بخمس مراحل أساسية لمساعدة الطلاب في علمية التعلم وهذه الخطوات هي (الفقي، ٢٠١٧، ١٤٩- ١٤٩):

١- دمج المناقشة في المقرر: تأخذ هذه المرحلة عدو خطوات تبدأ بصياغة الموضوعات الخاصة بالمناقشة والمرتبطة بأهداف المقرر، وهنا يلتزم أستاذ المقرر بالتخطيط الجيد

لتحديد أهداف التعليم وكيفية دمجها في المقرر ككل وتحديد المطلوب تنفيذه مع الطلاب أثناء بدء المناقشة.

٢- تقسيم الطلاب وتصميم الأسئلة والمهام: خلال هذه المرحلة يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة وذلك لإعطاء الفرصة الكافية للمشاركات الفاعلة وتقاسم الخبرات والمعارف موضع النقاش مع إمكانية تحديد أدوار الطلاب المشاركين في المجموعة وفي المناقشة.

٣- تهيئة الطلاب للمناقشة: من الضروريات المهمة تهيئة الطلاب لموضوعات المناقشة، خاصة المشاركين لأول مرة، حيث يتم شرح هدف وأهمية المناقشات الالكترونية للطلاب وذلك لتحفيزهم وزيادة دافعيتهم للتعلم والمتابعة.

٤- تحديد دور المعلم كميسر وموجه للمناقشة: يتم ذلك بتشجيع وتحفيز خاصة الطلاب المترددين في المشاركة وإبداء الرأي أو التعليق على ما يقدم من أساليب توجيه ومشاركات للخروج من صمتهم الالكتروني.

٥- تقييم المناقشة: يجري أستاذ المقرر عمليات تقييم المناقشات من خلال تحديد بعض التوقعات التي يمكن أن يخرج بها الطلاب المشاركين في المناقشة بعد الانتهاء منها تحقيقا للأهداف.

وقد حدد سالمون (Salmon, 2000) عدد من المهام التي تتم أثناء المناقشات الالكترونية هي:

- الوصول والتحفيز: لابد من تقديم الدعم التقني لسيطرة الطلاب على منصة المناقشة وأدواتها وسرعة الوصول إليها، ثم عليه التحفيز والمشاركة والتشجيع على الانخراط في المناقشة.

- إشاعة الجو الاجتماعي خلال المناقشة.
- تبادل المعلومات: ويشمل تقاسم الموارد المتصلة بموضوع المناقشة في هذه المرحلة.
- بناء المعرفة: تسهم المناقشة في الأفكار في تطوير المعرفة وتلخيص الأفكار من وقت لآخر.
- تحسين وتطوير التعلم: في هذه المرحلة تتحسن معرفة الطلاب ويقبلون على بناء الأفكار.

(٦-٧) الدافعية للتعلم:

يحتاج كل إنسان إلى شيء يحرّكه اتّجاه ما يريد أن يفعله ولكي يحقق أهدافه، ومن أكثر الأمور التي تساعد الإنسان على تحقيق أهدافه هو وجود ما يسمّى بالدافعيّة، حيث تعمل الدافعية كقوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف الذي تم تحديده مسبقا، حيث تحافظ هذه القوة الداخلية على استمرارية السلوك طالما الحاجة إليه قائمة، وقد تعددت وتنوعت تعريفات الدافعية للتعلم، فقد عرفها زايد (٢٠٠٣، ٢٥٦) بأنها: الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

وعرفتها رانيا حلمي (٢٠١٨، ١٣٠٥) بأنها: قوى داعمة تعمل على إطلاق سلوك المتعلم توجهه نحو تحقيق التعلم بكفاءة عالية كما تعمل على تعديل السلوك وتحديد شدته واستمراريته.

مما سبق يتضح لنا أن الدافعية عبارة عن:

- مفهوم نظري كامن في الإنسان يؤثر في توجه الإنسان وفاعليته في العمل والسلوك.
- يتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ويستثير الإنسان نفسيا وذهنيا ويدفعه للقيام بعمل ما.
- لها تأثير في تكيف الفرد مع بيئته من خلال تكييف الاستجابات مع المواقف المختلفة.
- تتأثر بدوافع مختلفة منها الطبيعية والمكتسبة، وتمثل القوة الذاتية والحركة للمتعلم.

- محركة لانتباه المتعلم نحو مثير ما، وتتكون من استثارة وتوجيه وتضمن الشدة والديمومة للسلوك.
- تتنوع الدافعية بتنوع الدوافع والأهداف.

(٧-٧) أهمية الدافعية للتعلم.

تعد الدافعية للتعلم ن العوامل الرئيسة التي تقف وراء التعلم الإنساني، فهي التي تدفع بالإنسان إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على اعتبار أن تعلم مثل هذه الخبرات يساعد على تحقيق أهدافه ويساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به، فالدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم والتعليم من حيث (عبد الوهاب، ٢٠١٤، ٤٩-٥٠):

- تعمل على إطلاق الطاقة الكامنة لدى الفدر واستثارة نشاطه وحفزه على التعلم برغبة واهتمام.
- توجه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي.
- تزيد من إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.
- توفر الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمراريته وتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمي.
- خفض حالة التوتر لدى المتعلم وتخليصه من حالة عدم التوازن وإعادة إلى التوزان من جديد.

تعد الدافعية سابقة على التعلم مباشرة لجذب اهتمام المتعلمين لموضوع التعلم، وقد حدد عبد الباسط (٢٠٢٠، ١٩٥- ١٩٦) أهمية الدافعية للتعلم فيما يلي:

- تعمل على زيادة انتباه المتعلم واندماجه في الأنشطة التعليمية.
- تعمل على تحريك أنشطة المتعلم الذهنية في عملية التعلم وتنشيطها وتوجهها.
- تضمن الديمومة والاستمرارية حتى يتحقق الهدف المطلوب.
- تعمل الدافعية على ترسيخ المرونة لدى المتعلم.
- استثارة رغبات وميول واهتمامات المتعلمين بما يجب عليهم تعلمه بمحض إرادتهم.

(٨-٧) أنواع الدافعية للتعلم:

تتعدد الدافعية بتعدد أنواع الدوافع ووفقا للتصنيف المتبع فيها فمنهم من يصنها إلى دوافع طبيعية ودوافع مكتسبة ومتعلمة ومنهم من يصنفها إلى دوافع داخلية ودوافع خارجية، ومنهم من يصنها وفقا لعلاقتها بعملية التعلم إلى دوافع معرفية ودوافع تنافسية ودوافع للإنجاز، ويمكن تناول أنواع الدوافع كالتالي (عفيفة، ٢٠١٤، ٢١٩- ٢٢٠):

١- **وفقا للمنشأ: دوافع بيولوجية** المنشأ ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية ومنها دافع الجوع ودافع العطش ودافع الجنس، و**الدوافع السيكولوجية** وتمثل دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية ويتم تعلمها واكتسابها من الإطار الثقافي الخاص لها ولذلك فإن أساليب التعبير عنها وإشباعها تختلف باختلاف الإطار الثقافي والنسق القيمي للفرد.

٢- **وفقا لمصدر الدوافع: الدوافع الداخلية:** تمثل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة، والدوافع الخارجية الاجتماعية وهي دوافع مركبة تعبر عن نفسها في مختلف المواقف الإنسانية، وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد نفسه، كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة.

(٩-٧) وظيفة الدافعية:

وهناك وظائف متعددة للدوافع أجملها عبد الباسط فيما يلي (٢٠٢٠، ٢٠٠- ٢٠١):

١- الوظيفة الاستثارية: هي أولى وظائف الدوافع، حيث يعتقد أن الدوافع لا تسبب السلوك وإنما تستثير الفرد للقيام بالسلوك.

٢- الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجاً ما سوف ينجم عن سلوك معين، ولكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع، ولذلك يوجد في كثير من الأحيان تباين بين الناتج الفعلي والتوقع المرغوب.

٣- الوظيفة الباعثية: البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما، عندما تقترن مع مثيرات معينة فنحن نتوقع من الطلاب أن يظهروا اهتماماً أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر من مادة أخرى.

٤- الوظيفة العقابية: العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه، ويعد أثر العقاب وأسلوب العقاب مؤثر في سلوك الطلاب، لذا فهو يختلف باختلاف استجابة أو سلوك الطالب.

(١٠-٧) الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث:

تناول عدد من الدراسات السابقة المناقشات الالكترونية بنوعيها بغرض تنمية متغيرات مختلفة، كما اهتمت دراسات أخرى بتنمية الدافعية للتعلم منها:

- **دراسة رهود (Rhode, 2008):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الطرق المختلطة داخل بيئة التعلم عبر الإنترنت ذاتية السرعة باستخدام كل من الوسائط ومزيج من أدوات الاتصال غير المتزامن التقليدية والناشئة عن طريق الكمبيوتر لتحديد أشكال التفاعل بين المتعلمين، وقد تم استخدام المنهج شبيه التجريبي، حيث

تم تطبيق الدراسة على (١٠) من المتعلمين وقد أفاد المشاركون أن التفاعلات غير الرسمية كانت بنفس أهمية التفاعلات الرسمية في تحديد جودة تجربة التعلم عبر الإنترنت لأنها تزيد من فرص التفاعل الشخصي.

- **دراسة أندرسين (Andresen, 2009):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما خلصت إلى الدراسات حول العلم عبر الأنترنت، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لعدد من الدراسات حول التعلم عبر الانترنت، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم عبر الإنترنت كان مزدهرًا على مدار العقد الماضي مع أحد أكثر الأساليب شيوعًا لإجراء التعلم عبر الإنترنت وهو الدورات التدريبية غير المتزامنة عبر الإنترنت.
- **دراسة فارس (٢٠١٦):** هدفت الدراسة إلى تعرف أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركز حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة/ المنخفضة) على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تم البحث على عينة مكونة من ٢٠طالب بالفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب الذين درسوا بالمناقشات المضبوطة والذين درسوا بالمناقشات المتمركزة حول المجوعة في الانخراط في التعلم.
- **دراسة الفقي (٢٠١٧):** هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية أسلوب التوجيه المصاحب للمناقشات غير المتزامنة في بيئة التعلم الالكتروني على التحصيل والدافع المعرفي لدى طالبات جامعة الطائف في ضوء مستويات السعة العقلية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق البحث على عينة مكونة من (٢٨) طالبة من طالبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف، وتوصلت إلى فاعلية أسلوب

التوجيه المصاحب للمناقشات غير المتزامنة في بيئة التعلم الالكتروني على تنمية التحصيل والدافعية خاصة الطالبات ذوات السعة العقلية المرتفعة.

- **دراسة محمد (٢٠١٩).** هدفت هذه الدراسة إلى تحيدي أفضلية نمطي المناقشة الالكترونية (الموجهة– الحرة) في فصول جوجل التعليمية، وذلك فيما يتعلق بتنمية معارف ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقيمة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المناقشات الالكترونية الموجه والحرة في تنمية معارف الطلاب المتعلقة بتصميم القصص الرقمية.
- **دراسة الزهراني (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام التعلم الالكتروني التشاركي في حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار لحل المسائل اللفظية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة بالصف الأول المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم الالكتروني التشاركي في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- **دراسة العثمان (٢٠٢٠):** هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر تدريس البرمجة باستخدام سكراتش Scratch على الدافعية الذاتية نحو تعلم البرمجة لطلاب المرحلة الابتدائية بالرياض، وبلغت عينة الدراسة (٢٥) طالب في الصف الرابع الابتدائي، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام سكراتش في تعزيز الدافعية لتعلم البرمجة في المحاور الثلاثة للمقياس (المثابرة، الطموح، الاستمتاع) وفي المقياس ككل.

- **دراسة القرني (٢٠٢٠):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التعلم المصغر في تنمية مهارات البرمجة ومستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجدة، وبلغت عينة الدراسة (٨٠) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس المصغر يسهم في تنمية مهارات البرمجة ويعزز الدافعية للتعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة من حيث هدف البحث وهو الاهتمام بتنمية الدافعية كمتغيرات تابع مثل دراسة ودراسة العثمان (٢٠٢٠)، ودراسة القرني (٢٠٢٠)، أو استخدام المناقشات في بيئة التعلم الالكتروني كمتغير مستقل بهدف تنمية متغيرات تابعة أخرى مثل دراسة رهود (Rhode, 2008)، ودراسة فارس (٢٠١٦)، ودراسة الفقي (٢٠١٧)، ودراسة محمد (٢٠١٩)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٠) كما اتفقت معها من حيث منهج البحث حيث استخدمت كل الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي ما عدا دراسة أندرسين (٢٠٠٩)التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة فيما يلي:

١- بناء الإطار العام للدراسة، وتحديد أهداف وجوانب وأبعاد مشكلة الدراسة

٢- اختيار منهج البحث، والأدوات المناسبة، وتحديد بالإطار النظري وبناء الأدوات.

٣- مناقشة نتائج الدراسة ومقارنتها وربطها بما تم التوصل إليه في الدراسات السابقة.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه يتناول أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) في بيئة تعلم إلكتروني على الدافعية للتعلم.

ثامنا: فرضيات البحث: يُمكن صياغة فرضيات البحث كما يلي:

١. لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في

التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم يرجع لنمط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة).

٢. لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في الدافعية للتعلم في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم يرجع لنمط المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة)

تاسعا: إجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي *Quasi-Experimental* فهو منهج بحثي يقوم على استخدام التجربة في إثبات صحة الفروض.

٢- **مجتمع البحث وعينته:**تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة بريدة أما عينة الدراسة فتمثلت في ٧٨ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بثانوية الملك فيصل بمدينة بريدة نفس مجتمع الدراسة الحالية، تم تقسيمهم في ثلاث مجموعات بالتساوي بحيث تضمنت كل مجموعة على ٢٦ طالباً، والمجموعة الاولى هي التجريبية الأولى التي تم معها الاعتماد على نمط إدارة المناقشات الإلكترونية المضبوطة، والثانية تمثل التجريبية الثانية والتي تم معها الاعتماد على نمط إدارة المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة، أما الثالثة فهي الضابطة.

وتم التأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) في المستوى القبلي لمتغيرات الدراسة الحالية (الدافعية ومهارات البرمجة) باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات

درجات المجموعات الثلاث في المستوى القبلي للدافعية ومهارات البرمجة، فكانت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هي موضحة بالجدول (١):

جدول (١): دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث للبحث الحالي في المستوى القبلي للدافعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الدافعية	بين المجموعات	١.١٠٣	٢	٠.٥٥١	١.٩٩٨	٠.١٤٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠.٦٩٢	٧٥	٠.٢٧٦		
	الكلي	٢١.٧٩٥	٧٧	---		

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) في المستوى القبلي للدافعية حيث كانت النسبة الفائية لتحليل التباين أحادي غير دالة إحصائياً وكان مستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥. ويتأكد مما سبق تكافؤ المجموعات الثلاث للبحث الحالي في المستوى القبلي للدافعية بالتالي فإذا ظهرت فروق بين المجموعات التجريبية أو التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيمكن إرجاعها لاختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (مضبوطة/ والمتمركزة حول المجموعة).

٣- **متغيرات البحث:** المتغير المستقل هو، أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (مضبوطة/ والمتمركزة حول المجموعة)، المتغير التابع هو الدافعية للتعلم.

٤- **مواد البحث (دليل المعلم):** صمم الدليل لتدريس وحدة "البرمجة باستخدام لغة ترميز النص التشعبي (HTML) للصف الأول الثانوي وفق نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة/المتمركزة حول المجموعة) في بيئة تعلم إلكتروني لزيادة الدافعية للتعلم وتنمية مهارات البرمجة، حيث إن تنمية مهارات البرمجة بلغة HTML متطلبًا يتيح للطالب تصميم نماذج متنوعة على الحاسب وتوظيفها لأغراض مختلفة واكتساب الطالب لمهارات البرمجة وقد تم أعداده وفق الخطوات التالية:

- **الأهداف العامة لتدريس وحدة البرمجة (HTML)** يتوقع في نهاية تدريس الوحدة أن تكون الطالب قادر على أن:

١) تحديد مفهوم لغة ترميز النص التشعبي (HTML).

٢) تنفيذ نموذج جهة الاتصال.

٣) استخدام لغة ترميز النص التشعبي (HTML) لإنشاء نموذج جهة الاتصال في موقع ويب.

٤) استخدام الأنواع المختلفة لعنصر <input> في Html.

- **دور المعلم والطلاب في إدارة المناقشة الإلكترونية:** يبرز دور المعلم في الآتي:

١) تحديد المتطلبات التعليمية السابقة للتعلم، والوقوف على احتياجات الطلاب.

٢) تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، وتحديد دور كل فرد في المجموعة.

٣) التعاون في تهيئة البيئة الصفية والافتراضية وتسيير عملية التعليم/التعلم وفق نمط إدارة المناقشة

- **الوسائل التعليمية تمثلت في:** جهاز داتا شو، معمل الكمبيوتر، جهاز الحاسب.
- **الأنشطة التعليمية:** أنشطة فردية وجماعية، أنشطة استهلالية وخلالية وختامية.
- **أساليب التقويم:** اعتمد الباحث على تنوع أساليب التقويم بما يحسن عملية التعلم.

٥- **أدوات البحث (مقياس الدافعية):** للحصول على البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة الحالية واللازمة للكشف عن أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (مضبوطة / والمتمركزة حول المجموعة) على الدافعية تم استخدام مقياس الدافعية في بنائه الإجراءات التالية:

١- هدف مقياس الدافعية: يهدف المقياس إلى تعرف مدى رغبة طلاب الصف الأول الثانوي في تعلم الحاسب وبذل الجهد في سبيل اتقان تعلمه.

- بناء مقياس الدافعية: تم بناء مقياس الدافعية من خلال مراجعة الأدبيات والأدوات التي أعدت لقياس دافعية الطلاب للتعلم، وبقياس الدافعية والاتجاهات نحو تعلم الحاسب، وتحديد المحاور التي يتضمنها المقياس، وصياغة العبارات تحت كل محور من محاور المقياس

٢- مواصفات المقياس: الصورة الأولية للمقياس وقد تكون من (٣٠) عبارة موزعة على (٦) محاور.

٣- صدق وثبات المقياس:

أولاً: الصدق: للتحقق من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على طريقتين هما:

☒ الصدق الظاهري (صدق المحكمين): *Face Validity* حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس المعرفي وتقنيات التعليم (١٠) محكمين، حيث تم حذف (٣) عبارات من محور فاعلية الذات في التعلم، كما تم حذف عبارتين من محور قيمة المهمة، وتعديل بعض العبارات بناء على أراء المحكمين وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٢٥) عبارة على (٦) محاور.

٤- صدق الاتساق الداخلي: *Internal Consistency*

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول (٢):

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
التوجه الداخلي للهدف		التوجه الخارجي للهدف		قيمة المهمة		ضبط معتقدات التعلم		فاعلية الذات في التعلم		قلق الاختبار	
٤	٠.٧٧١**	٧	٠.٦٣٠**	٢	٠.٦٩٣**	٩	٠.٥٨٩**	١	٠.٧٠٦**	٣	٠.٦٣١**
٦	٠.٧٢٥**	١١	٠.٦٨٥**	١٤	٠.٨٠٤**	١٥	٠.٦٧٨**	١٦	٠.٥٩٦**	٥	٠.٦٣٣**
١٠	٠.٧٠٤**	١٣	٠.٧٥٩**	٢٣	٠.٧٨٦**	١٨	٠.٨٠٦**	١٧	٠.٦٥٥**	٨	٠.٦٩٧**
١٢	٠.٧٦٠**	٢٠	٠.٧٧٧**	٢٤	٠.٧٥٣**	٢١	٠.٧٤٤**	٢٢	٠.٦٦٦**	١٩	٠.٧٥٩**
** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١								٢٥	٠.٦٧٩**		

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ أو ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول (٣):

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	التوجه الداخلي للهدف	التوجه الخارجي للهدف	قيمة المهمة	الدلالة
معامل الارتباط	٠.٨٠٧**	٠.٧٩٦**	٠.٧٦٦**	** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١
البعد	ضبط معتقدات التعلم	فاعلية الذات في التعلم	قلق الاختبار	
معامل الارتباط	٠.٨٠٠**	٠.٧٢٦**	٠.٧٩٩**	

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس المقياس.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتي تناسب هذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	معامل ثبات الفا كرونباخ	أبعاد المقياس	معامل ثبات الفا كرونباخ
التوجه الداخلي للهدف	٠.٨٣٣	ضبط معتقدات التعلم	٠.٨٧٢
التوجه الخارجي للهدف	٠.٨٩١	فاعلية الذات في التعلم	٠.٨٨٢
قيمة المهمة	٠.٩٠١	قلق الاختبار	٠.٨٢٩
ثبات المقياس ككل	٠.٩٦٤		

يتضح من الجدول (٤) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويؤكد صلاحية للتطبيق.

تاسعا: نتائج البحث وتفسيراتها:

- **نتائج السؤال الأول:** نص السؤال الثاني على "ما خصائص نموذج التصميم التعليمي المستخدم للمناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة في بيئة التعلم الالكترونية (Microsoft Teams)؟".

تم الإجابة عن هذا السؤال في الإطار النظري حيث تم استعراض بيئة التعلم الالكترونية ما توفره من مزايا لعملية التدريس ومرونة في علمية التعليم وتحقيق التفاعل بين الطلاب والمعلم.

- **نتائج السؤال الثاني:** نص السؤال الثاني على "ما أثر نمط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) في تنمية الدافعية لدى طلاب الصف الأول ثانوي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من مدى صحة الفرض الأول للدراسة الحالية والذي ينص على "لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم يرجع لنمط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة)"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في المقارنة بين درجات المجموعات الثلاث في درجات التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم، وذلك للتعرف على تأثير نمط إدارة المناقشات (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) على الدافعية للتعلم، كالتالي:

جدول (٥): الإحصاءات الوصفية لدرجات القياس البعدي للدافعية للمجموعة الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية

الدافعية	التجريبية الأولى (المضبوطة)		التجريبية الثانية (المتمركزة حول المجموعة)		الضابطة	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التوجه الداخلي للهدف	١٠.١٩٢	١.٠٢١	٩.٨٤٦	١.٣٧٧	٦.٨٠٨	١.١٦٧
التوجه الخارجي للهدف	١١.٣٠٨	١.١٢٣	١١.٢٣	١.٣٩٤	٦.٩٦٢	٠.٣٤٤
قيمة المهمة	٨.٤٢٣	١.٦٧٧	١٠.٦٥	١.٢٣١	٨.٠٧٧	١.٥٢١
ضبط معتقدات التعلم	٨.٥٣٨	٠.٩٨٩	٩.٦٩٢	٠.٩٢٨	٦.٢٦٩	٠.٦٦٧
فاعلية الذات في التعلم	١٢.١٥٤	٢.١٦٧	١٢.٦٩	٠.٩٧٠	١٠.٠٧	١.٣٨٣
قلق الاختبار	١٠.٢٦٩	١.٠٤١	٩.٣٠٨	٠.٩٧٠	٥.٧٣١	١.٢٨٢
الدافعية ككل	٦٠.٨٨٥	٣.٤٣٣	٦٣.٤٢	١.٩٨٣	٤٣.٩٢	١.٩٧٨

جدول (٦): الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) بالقياس البعدي للدافعية

الدافعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	م. الدلالة	ح. التأثير
التوجه الداخلي للهدف	بين المجموعات	١٨٠.٣٣٣	٢	٩٠.١٦٧	٦٢.٩٢٩	٠.٠١	٠.٦٢٧
	داخل المجموعات	١٠٧.٤٦٢	٧٥	١.٤٣٣			
	الكلي	٢٨٧.٧٩٥	٧٧				
التوجه الخارجي للهدف	بين المجموعات	٣٢١.٧١٨	٢	١٦٠.٨٥٩	١٤٥.١٥٣	٠.٠١	٠.٧٩٥
	داخل المجموعات	٨٣.١١٥	٧٥	١.١٠٨			
	الكلي	٤٠٤.٨٣٣	٧٧				
قيمة المهمة	بين المجموعات	١٠١.٧١٨	٢	٥٠.٨٥٩	٢٢.٩٦٨	٠.٠١	٠.٣٨٠
	داخل المجموعات	١٦٦.٠٧٧	٧٥	٢.٢١٤			
	الكلي	٢٦٧.٧٩٥	٧٧				
ضبط معتقدات التعلم	بين المجموعات	١٥٧.٧١٨	٢	٧٨.٨٥٩	١٠٣.٥٥٢	٠.٠١	٠.٧٣٤
	داخل المجموعات	٥٧.١١٥	٧٥	٧٦٢.			
	الكلي	٢١٤.٨٣٣	٧٧				
فاعلية الذات في التعلم	بين المجموعات	٩٩.١٧٩	٢	٤٩.٥٩٠	١٩.٧٠٣	٠.٠١	٠.٣٤٤
	داخل المجموعات	١٨٨.٧٦٩	٧٥	٢.٥١٧			
	الكلي	٢٨٧.٩٤٩	٧٧				
قلق الاختبار	بين المجموعات	٢٩٧.٤١٠	٢	١٤٨.٧٠٥	١٢١.٥٣٢	٠.٠١	٠.٧٦٤
	داخل المجموعات	٩١.٧٦٩	٧٥	١.٢٢٤			
	الكلي	٣٨٩.١٧٩	٧٧				
الدافعية ككل	بين المجموعات	٥٨٤٤.٦٩٢	٢	٢٩٢٢.٣٤٦	٤٤٦.٥٢٧	٠.٠١	٠.٩٢٣
	داخل المجموعات	٤٩٠.٨٤٦	٧٥	٦.٥٤٥			
	الكلي	٦٣٣٥.٥٣٨	٧٧				

يتضح من الجدول (٦) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات درجات الدافعية في القياس البعدي بين المجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) ترجع لاختلاف نمط إدارة المناقشات الإليكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة)، وكان حجم التأثير كبير، حيث بلغت قيمة مربع إيتا *Eta Squared* في حالة الدرجة الكلية للدافعية ٠.٩٢٣، بينما تراوحت في حالة الأبعاد بين ٠.٣٤٤ و٠.٧٩٥ وهي قيم أكبر من ٠.٠١٤.

والنتائج السابقة تؤكد تأثير نمط إدارة المناقشات الإليكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) في تنمية الدافعية، وللمقارنة بين الثلاث مجموعات تم استخدام اختبار شيفية *Scheffe* كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين احادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هو موضح في التالي:

جدول (٧): نتائج المقارنات البعدي بين المجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) في القياس البعدي للدافعية

الدافعية	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ١٠.١٩٢)	التجريبية الثانية (م= ٩.٨٤٦)
التوجه الداخلي للهدف	التجريبية الثانية (م= ٩.٨٤٦)	٠.٣٤٦	
	الضابطة (=٦.٨٠٨)	**٣.٣٨٤	**٣.٠٣٨
التوجه الخارجي للهدف	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ١١.٣٠٨)	التجريبية الثانية (م= ١١.٢٣١)
	التجريبية الثانية (م= ١١.٢٣١)	٠.٠٧٧	
	الضابطة (٦.٩٦٢)	**٤.٣٤٦	**٤.٢٦٩

قيمة المهمة	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ٨.٤٢٣)	التجريبية الثانية (م= ١٠.٦٥٤)
	التجريبية الثانية (م= ١٠.٦٥٤)	٢.٢٣١**	
	الضابطة (=٨.٠٧٧)	٠.٣٤٦	٢.٥٧٧**
ضبط معتقدات التعلم	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ٨.٥٣٨)	التجريبية الثانية (م= ٩.٦٩٢)
	التجريبية الثانية (م= ٩.٦٩٢)	١.١٥٤**	
	الضابطة (م= ٦.٢٦٩)	٢.٢٦٩**	٣.٤٢٣**
فاعلية الذات في التعلم	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ١٢.١٥٤)	التجريبية الثانية (م= ١٢.٦٩٢)
	التجريبية الثانية (م= ١٢.٦٩٢)	٠.٥٣٨	
	الضابطة (م= ١٠.٠٧٧)	٢.٠٧٧**	٢.٦١٥**
قلق الاختبار	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ١٠.٢٦٩)	التجريبية الثانية (م= ٩.٣٠٨)
	التجريبية الثانية (م= ٩.٣٠٨)	٠.٩٦١**	
	الضابطة (م= ٥.٧٣١)	٤.٥٣٨**	٣.٥٧٧**
الدافعية ككل	المجموعة	التجريبية الأولى (م= ٦٠.٧٣١)	التجريبية الثانية (م= ٦٣.٤٢٣)
	التجريبية الثانية (م= ٦٣.٤٢٣)	٢.٦٩٢**	
	الضابطة (م= ٤٤.٨٤٦)	١٥.٨٨٥**	١٨.٥٧٧**

*الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ** الفرق بين المتوسطين دال عن مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أنه:

- بالنسبة للدرجة الكلية للدافعية: أعلى المجموعات كانت المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات

المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، يلي المجموعة التجريبية الثانية المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

- بالنسبة للتوجه الداخلي للهدف: أقل المجموعات كانت المجموعة الضابطة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما لم تكن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية دالة إحصائياً.
- بالنسبة للتوجه الخارجي للهدف: أقل المجموعات كانت المجموعة الضابطة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما لم تكن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية دالة إحصائياً.
- بالنسبة لقيمة المهمة: أعلى المجموعات كانت المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما كانت الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية الاولى غير دالة إحصائياً.

- بالنسبة لضبط معتقدات التعلم: أعلى المجموعات كانت المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، يلي المجموعة التجريبية الثانية المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- بالنسبة لفاعلية الذات في التعلم: أقل المجموعات كانت المجموعة الضابطة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما لم تكن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية دالة إحصائياً.
- بالنسبة لقلق الاختبار: أعلى المجموعات كانت المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية

الأولى، كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، يلي المجموعة التجريبية الأولى المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

والنتائج السابقة في مجملها تؤكد أن المجموعة الضابطة هي أقل المجموعات في درجات القياس البعدي للدافعية، بينما كان مستوى المجموعتين التجريبية الاولى والتجريبية الثانية متشابه –الفروق بينهما غير دالة إحصائياً–في حالة التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف وفاعلية الذات في التعلم، بينما كانت المجموعة الثانية أعلى في المستوى من المجموعة التجريبية الاولى –الفروق بينهما دالة إحصائياً–في حالة قيمة المهمة وفي حالة ضبط معتقدات التعلم وفي حالة الدرجة الكلية، والمجموعة التجريبية الاولى كانت الأعلى فقط في حالة بعد قلق الاختبار، والنتائج السابقة، ويمكن تفسير تلك النتائج بعدة أمور:

- أن ما يتعلق بتميز المجموعة الثانية خاصة في محور قيمة المهمة وفاعلية الذات في التعلم فقد كان الفرق في المتوسط لصالحها مقارنة بالمجموعة الضابطة ومجموعة المناقشات المضبوطة، فيرجع إلى أن المناقشات المتمركزة حول المجموعة تعتمد على توفير قدر كبير من الحرية في المشاركة من جانب الطلاب سواء في العمل أو اختيار وقت التعلم او النشاط وتحمل الطلاب قدر كبير من المسؤولية يولد لديهم شعور إيجابي بقيمة ما يقومون بعمله وإن إنجاز المهمة تم بدرجة كبير نتيجة جهودهم الذاتية دون اعتماد كبير على المعلم.

وتتفق الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من نتائج من أن استخدام المناقشات الالكترونية سواء المضبوطة او المتمركزة حول المجموعة يعزز من دافعية الطلاب للتعلم مع دراسة رهود (Rhode, 2008) التي أكدت أن المناقشات الالكترونية تزيد من فرص التفاعل الشخصي والتفاعل بين الطلاب مما يزيد من رغبتهم في التعلم، ودراسة أندرسين (Andresen, 2009) التي أكدت أن المناقشات الالكترونية تزيد رغبة ودافعية الطلاب للتعلم وتزيد من سعيهم لتعميق فهم اعمق للمادة، ودراسة فارس (٢٠١٦) التي أكدت أن المناقشات المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة تزيد من دافعية الطلاب للتعلم وتحقيق الكفاءة الذاتية من خلال الانخراط في التعلم، ودراسة الفقي (٢٠١٧) التي أكدت أن المناقشات الالكترونية غير المتزامنة تسهم في تعزيز الدافع المعرفي لدى الطلاب، ودراسة القرني (٢٠٢٠) أن توظيف التعلم المصغر الذي يوظف المناقشات بين الطلاب سواء المباشرة أو الالكترونية يسهم في تعزيز الدافعية للتعلم لدي.

– **نتائج السؤال الثالث:** نص السؤال الثالث على "هل يوجد اختلاف في فاعلية كل من المناقشات الالكترونية المضبوطة والمناقشات الالكترونية المتمركزة حول المجموعة في تنمية الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من مدى صحة الفرض الثالث للدراسة الحالية والذي ينص على "لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في الدافعية للتعلم في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم يرجع لنمط المناقشات الالكترونية (المضبوطة/ المتمركزة حول المجموعة)"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في درجات

التطبيق البعدي لمقياس الدافعية، وذلك للتعرف على تأثير نمط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة)، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي للدافعية

الدافعية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التوجه الداخلي للهدف	التجريبية الأولى	١٠.١٩٢	١.٠٢١	١.٠٣٠	٠.٣٠٨ غير دالة	لا يوجد
	التجريبية الثانية	٩.٨٤٦	١.٣٧٧			
التوجه الخارجي للهدف	التجريبية الأولى	١١.٣٠٨	١.١٢٣	٠.٢١٩	٠.٨٢٧ غير دالة	لا يوجد
	التجريبية الثانية	١١.٢٣١	١.٣٩٤			
قيمة المهمة	التجريبية الأولى	٨.٤٢٣	١.٦٧٧	٥.٤٦٧	٠.٠١	٠.٣٧٤
	التجريبية الثانية	١٠.٦٥٤	١.٢٣١			
ضبط معتقدات التعلم	التجريبية الأولى	٨.٥٣٨	٠.٩٨٩	٤.٣٣٧	٠.٠١	٠.٢٧٣
	التجريبية الثانية	٩.٦٩٢	٠.٩٢٨			
فاعلية الذات في التعلم	التجريبية الأولى	١٢.١٥٤	٢.١٦٧	١.١٥٦	٠.٢٥٣ غير دالة	لا يوجد
	التجريبية الثانية	١٢.٦٩٢	٠.٩٧٠			
قلق الاختبار	التجريبية الأولى	١٠.٢٦٩	١.٠٤١	٣.٤٤٤	٠.٠١	٠.١٩٢
	التجريبية الثانية	٩.٣٠٨	٠.٩٧٠			
الدافعية ككل	التجريبية الأولى	٦٠.٨٨٥	٣.٤٣٣	٣.٢٦٥	٠.٠١	٠.١٧٦
	التجريبية الثانية	٦٣.٤٢٣	١.٩٨٣			

يتضح من الجدول (٨) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي للدافعية فيما يتعلق بالتوجه الداخلي للهدف

والتوجه الخارجي للهدف وفاعلية الذات في التعلم، وهو ما يؤكد عدم وجود تأثير لاختلاف نمط إدارة المناقشات الإليكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) في تنمية هذه الأبعاد.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي للدافعية فيما يتعلق بالدرجة الكلية وأبعاد (قيمة المهمة، ضبط معتقدات التعلم، قلق الاختبار)، وهو ما يؤكد وجود تأثير لاختلاف نمط إدارة المناقشات الإليكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) في تنمية هذه الأبعاد، وكان حجم التأثير كبير حيث كانت قيم مربع إيتا أكبر من ٠.١٤ وكانت الفروق في حالة الدرجة الكلية للدافعية وبعدي (المهمة، ضبط معتقدات التعلم) لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما كانت الفروق في حالة قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

والنتائج هنا في مجملها تؤكد أن لنمطي إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة، المتمركزة حول المجموعة) تأثير متكافئ في تنمية التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف وفاعلية الذات في التعلم، بينما يسهم نمط إدارة المناقشات الإلكترونية المتمركزة حول المجموعة إسهاماً أكبر من نمط إدارة المناقشات الإليكترونية المضبوطة في تنمية بعدي (قيمة المهمة، ضبط معتقدات التعلم)، وفي المقابل يسهم نمط إدارة المناقشات الالكترونية المضبوطة إسهاماً أكبر في قلق الاختبار، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن:

- المناقشات المتمركزة حول المجموعة تعطي الطلاب قدر أكبر من الحرية والاعتماد على الذات في العمل وتنظيم وإدارة تنفيذ المناقشة والأنشطة التعليمية والتقييمية مما يعزز لديهم قيمة المهمة، وضبط معتقدات التعلم مقارنة بالمناقشات المضبوطة، حيث

يجد الطلاب في أنفسهم قدرة ذاتية على العمل وضبط المناقشات وتنظيمها والسير بها وفق الأهداف المرسومة.

- أن حالة الثقة التي تتولد الطلاب في مجموعات المناقشة المتمركزة حول المجموعة تقلل من قلق الاختبار مقارنة بالطلاب في المجموعة المضبوطة لأن الطلاب في مجموعات المناقشة المضبوطة يعتمدون بدرجة ما على دعم وتعزيز وتوجيه وضبط المعلم المر الذي يجعله يشعر بردة قلق أعلى عندما يكون بصدد اختبار لأنه سيكون معتمدا على نفسه في اداء الاختبار سواء كان الاختبار معرفي أو اختبار ادائي لمهارات معينة مثل مهارات البرمجة.

وتختلف فيما توصلت إليه من نتائج مع ودراسة فارس (٢٠١٦) التي أكدت أيضا عدم وجود فروق بين نمطي المناقشة (المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة) على دافعية الطلاب للانخراط في التعلم، ودراسة الفقي (٢٠١٧) التي اكدت أن التوجيه اثناء المناقشة يزيد من الدافعية، ويمكن تفسير ذلك لاختلاف العينة وبيئة التعلم واختلاف المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، فدراسة فارس (٢٠١٦)، ودراسة الفقي (٢٠١٧) أجريت على الطلاب بالمرحلة الجامعية.

*** توصيات البحث: في ضوء ما توصلت إليه البحث من نتائج نوصي بما يلي:**

١) الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم دروس تعليمية لمقرر الحاسب مع اختيار نوع المناقشة المناسب للغرض الذي يتم السعي إلى تحقيقه لدى الطلاب (جوانب معرفية /جوانب مهارية).

٢) استخدام المناقشات الالكترونية في بيئات تعلم افتراضية لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بتعلم الحاسب بالمرحلة الثانوية واتقان مهارات البرمجة المضمنة بالكتاب.

٣) تدريب معلمي الحاسب على تطبيق المناقشات الالكترونية المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة من خلال ورش عمل تدريبية مباشرة وغير مباشرة عبر المنصات التدريبية المعتمدة من قبل الوزارة.

٤) الاستفادة من دليل المعلم في تدريب المعلمين على تصميم دورس باستخدام المناقشات المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة ومحاكاة تصميم الدروس في وحدات أخرى من الكتاب المدرسي لتطوير عملية تدريس الحاسب الآلي.

٥) الاستفادة من مقياس الدافعية للتعلم في قياس دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية وبالتالي اختيار أفضل السبل لزيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

٦) الاستفادة من موقع الإدارة التعليمية في تدريب معلمي الحاسب على تطبيق التدريس باستخدام المناقشات الالكترونية المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة.

٧) عقد دورات تدريبية للطلاب على كيفية إدارة المناقشات الالكترونية في البيئات الافتراضية المختلفة والوصول لمخرجات محددة من خلال هذه المناقشات.

*** مقترحات ببحوث أخرى:**

في ضوء ما توصل البحث إليه من نتائج وتوصيات واستكمالاً لما بدأته:

- إجراء دراسة للمقارنة بين المناقشات المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة في تنمية التفكير المنتج.
- إجراء دارسة لاستخدام المناقشات المضبوطة والمتمركزة حول المجموعة في تنمية مهارات التفكير.

المراجع العربية:

- إبراهيم، وليد يوسف محمد. (٢٠١٣). اختلاف حجم المجموعة المشاركة في المناقشات الإلكترونية التعليمية وتأثيره على تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والرضا عن المناقشات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية .*تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*،٢٣ (٣)، ١٢٩- ٢٠٧.
- البسيوني، محمد محمد رفعت (٢٠١٢). تطوير بيئة تعلم الكترونية في ضوء نظريات التعلم البنائية لتنمية مهارات البرمجة الكائنية لدى طلال معلمي الحاسب، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٨ (٢)، ٢٩٣- ٣٧١.
- الجبروني، طارق علي (٢٠١٥). أثر نموذج التعلم المدمج في تنمية مهارات الفيجوال بيسك والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*،٦٩، ١- ٦٥.
- الحربي، عبد الله عواد (٢٠١٦): *مبادئ البحث التربوي*، الدمام، مكتبة المتنبي.
- الحلايقة، رويدا زهير (٢٠١٢). *علم النفس المدرسي المعاصر*، عمان: دار البداية.
- حلمي، رانيا وجيه (٢٠١٨). مقرر إلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة، مجلية الطفولة، (٢٩)، ١٢٩٤- ١٣٦٦.
- حمادة، سوزان فؤاد (٢٠١٣). *فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية مهارات تصميم الدروس الالكترونية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة*، ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الحيلة، محمد (٢٠٠٥). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط٣، عمان، دار المسيرة للطبع والنشر.
- الدرديري، عبد المنعم احمد (٢٠٠٦). الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.

- رحاب، عبد الشافي أحمد سيد (١٩٩٧م): فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية). *المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي*، العدد الثاني عشر، الجزء الأول، يناير.
- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣). الدافعية والتعلم، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٠). *نظريات التعلم*، عمان، دار الشروق.
- الزهراني، مشاعل محمد مساعد (٢٠٢٠). فاعلية وحدة تعليمية باستخدام التعلم الالكتروني التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية حل المسائل اللفظية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات "أبحاث تعليم الرياضيات التأثير والتطبيق والممارسة*، الجمعية السعودية لتعليم الرياضيات وجامعة الملك سعود، الرياض، ٥-٧ديسمبر، ١٠٥- ١٣٦.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٨). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري، القاهرة، عالم الكتب.
- السيد، مصطفى عبد الرحمن طه. (٢٠١٨). أنماط إدارة المناقشة الإلكترونية 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:* جامعة عين شمس- كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٤٦،٢٣٤- ٩٥ مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org
- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٨). التعلم نظريات وتطبيقات، ط٣، القاهرة، الأنجلو المصرية
- الشيخ، تاج السر عبد الله، أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، عبد المجيد، بثينة أحمد محمد (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي. الطبعة الخامسة، الرياض: مكتبة الرشد.
- صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٤م). *علم النفس التربوي (ط٤)*. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- صالح، مختار سيد (٢٠١٣). تعلم CSS3 & HTML5 الخطوة الأولى نحو البرمجة للويب، (ب.د)، البوكمال.

- عابد، عطايا يوسف عطايا (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة*، ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عبد الباسط، القني (٢٠٢٠). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم واساسيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢ (٢)، ١٩٣- ٤٠٢.
- عبد العاطي، حسن الباتع (٢٠٠٩). معايير منتديات المناقشة التعليمية الالكترونية، مجلة المعلوماتية، وزارة التعليم السعودية، ٢٥.
- عبد الوهاب، جناد (٢٠١٤). كفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
- العثمان، عبد الرحمن بن علي (٢٠٢٠). أثر تدريس البرمجة باستخدام سكراتش (Scratch)على الدافعية الذاتية نحو تعلم البرمجة لطلاب المرحلة الابتدائية بالرياض، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ١٤ (١)، ٥٤- ٧٠.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). *تكنولوجيا التعليم الالكتروني*، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عفيفة، جديدي (٢٠١٤). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم، مجلة معارف، (١٧)، ٢١٣- ٢٣٩.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
- محمد، الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة عالم الكتب.
- محمد، الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). *التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف*، القاهرة، عالم الكتب.
- فارس، نجلاء محمد. (٢٠١٦). أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية "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)، ٤٢٩-٢٥٤

- فارس، نجلاء محمد (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم المناقشات الالكترونية وأثرها في تنمية مهارة مشاركة المعرفة والاندماج في المحادثات لدى طلاب كلية التربية النوعية، *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، (٦)، ٣٣- ٦٢.
- الفقي، داليا السيد (٢٠١٢). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مشروعات ابتكارية بالبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز، ماجستير، كلية التربية جامعة طنطا.
- الفقى، ممدوح سالم محمد، والمالكي، مسفر بن عيضه مسفر. (٢٠١٨). التفاعل بين استراتيجية المناقشات الإلكترونية "التشاركية / الموجهة" في بيئة التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي لطلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف وأثره على قوة السيطرة المعرفية ومهاراتهم في المشاركة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية .*العلوم التربوية: جامعة القاهرة* – كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٦ (٣)، http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/
- الفقى، ممدوح سالم محمد. (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك باستراتيجية المناقشات الإلكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف .*تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٢٩.
- الفقى، ممدوح سالم محمد. (٢٠١٧). أثر أسلوب التوجيه المصاحب للمناقشات غير المتزامنة في بيئة التعلم الالكتروني على التحصيل والدافع المعرفي لدى طالبات جامعة الطائف في ضوء مستويات السعة العقلية، *مجلة العلوم التربوية*، ٤ (١)، ١٢٧- ١٩٥.
- القرني، علي بن سويعد علي (٢٠٢٠). أثر استخدام التعلم المصغر على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي، *المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (٢)، ٤٦٤- ٤٩٢.

- محمد، محمود مندوه (٢٠١١). *نظريات التعلم*، الرياض، مكتبة الرشد.
- مهدي، رشا أحمد (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٣ (٦)، ٤٤٥- ٤٨٦.
- موسى، عبد الوهاب، أبي داوود، عبد الفتاح (٢٠١٧). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لتلاميذ سنة أولى ثانوي بمدنية الوادي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، (٣٠)، ٣٨٣- ٣٩٠.

المراجع الأجنبية:

- Akcaoglu, M. & Lee, E. (2016).Increasing Social Pretension Online Learning Through Small Group Discussion, *International Review of Research in Open and distributed Learning*, 17 (3), 2-8.
- Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Journal of Educational Technology & Society*, 12 (1)., 249- 257.
- Cottrell, S. (1999) . *The study skills handbook*. London: Macmillan press Ltd
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2010). *Asynchronous online discussion: instructor facilitation* vs. peer facilitation.
- Dushi, G., (2012*) What are the Advantages of Discussion Method of teaching*, Retrieved from: http://www.preservearticles. com/2012010920361/what-are-theadvantages-of-discussion-method-of-teaching.html
- Evrim, B & Ana-Paula, C (2009). Student-Led Facilitation Strategies in Online Discussions, *Journal of Distance Education, 30* (3), p339-361.
- Kim, B. (2006). Social Constructivism, The University of Georgia, www.coe.uga.edu., PP.1-10.

- Kuzu, A. (2007). Views of Pre-Service Teachers on Blog Use for Instruction and Social Interaction, Turkish Online Journal of Distannce Education , 3 (8), 34- 51.
- Palmer, S., Holt, D., & Bray, S. (2008). Does the discussion help? The impact of a formally assessed online discussion on final student results. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 847-858.
- Robb, L. (2015). Reading Workshop: Student-Led Discussion Groups, Retrieved, *http://www.Scholarastic.com/Teacher/article/reading* .
- Rhode, J. (2008). *INTERACTION EQUIVALENCY IN SELF-PACED ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS: AN EXPLORATION OF LEARNER PREFERENCES*, Ph.D., Capella University.
- Rovai, P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10 (1), Pp.77-88.
- Salmon, G. (2000). E-Moderating The Key to Teaching and Learning Online London Cogan Page, 22- 10- 2012, https://books.google.com.
- Shaw, R., (2013) The relationships among group size, participation, and performance of programming language learning supported with online forums. *Computers & Education*, 62: 196-207.