أثر التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية

«The effect of the interaction between the implementation style of scenario-based activities in the micro-learning environment and the level of suggestibility ability on developing media awareness skills among students of the College of Education.

إعداد

أ.م.د/ أسماء السيد محمد عبد الصمد

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ شيماء أسامة محمد

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ مي حسين أحمد

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية. جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (الثابت/ المرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية، وقد تم تطبيق البحث على طلاب الفرقة الأولى بالكلية والذين قاموا بالتسجيل في المقرر الثقافي «التربية الإعلامية» – ويمثلون عينة شاملة لكل الطلاب الملتحقين بالشعب المختلفة بالكلية– وقد تم استخدام منصة Canvas لمشاركة المحتوى التعليمي من خلالها. كما تم تطبيق البحث على عدد (258) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم لأربع مجموعات تجريبية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت نتائج البحث إلى أنه يوجد فرق دال إحصائي بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (الثابت/ المرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لصالح نمط تنفيذ الأنشطة المرن، وذلك في كل من الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لتلك المهارات، وكذلك بطاقة تقييم المحتوى الرقمي، كما توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائي بين مستوى القابلية للاستهواء (المرتفع/ المنخفض) في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لصالح الطلاب ذوي الاستهواء الفكري المرتفع، وذلك في كل من الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لتلك المهارات، وكذلك بطاقة تقييم المحتوى الرقمي، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الأربعة في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لصالح المجموعة التي استخدمت نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن ذوي مستوى القابلية للاستهواء المرتفع، وذلك في كل من الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لتلك المهارات، وكذلك بطاقة تقييم المحتوى الرقمي، وأوصى البحث الحالي بضرورة

الاهتمام بتصميم وإنتاج أنشطة التعلم المصغر القائمة على السيناريو لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لطلاب كلية التربية .

الكلمات المفتاحية:

التعلم الإلكتروني المصغر- الأنشطة القائمة على السيناريو – نمط تنفيذ الأنشطة المرن – نمط تنفيذ الأنشطة الثابت- الاستهواء الفكري- مهارات الوعي الإعلامي.

Abstract:

The objective of the current research is to reveal the effect of the interaction between implementation style of scenario-based activities (fixed / flexible) in the Micro-learning environment and the level of Suggestibility ability (high / low) on developing media awareness skills among students of the College of Education. The research has been applied to first year students who have registered in the cultural course "Media Education" - and they represent a comprehensive sample of all students enrolled in the different branches of the college. the canvas platform was used to share the educational content through it. The research was also applied to (258) students who were divided into four experimental groups and the experimental approach was used in the research, and the results of the research concluded that there is a statistically significant difference between the implementation style of scenario-based activities (fixed / flexible) in the Micro-learning environment on developing media awareness skills in favor of implementation style of flexible activates. The research also found that there is a statistically significant difference between the level of Suggestibility ability (high / low) in the development of media awareness skills for the benefit of students with high level of Suggestibility. The results of the study also found that there were statistically significant differences between the four experimental groups in the development of media awareness skills in favor of the group that used the implementation style of flexible scenario-based activities with high level of Suggestibility. The current research recommends the importance of designing and producing scenario-based micro-learning activities to develop media literacy skills for students of the College of Education.

Keywords: Micro-Learning Environment- Style of Scenario-Based Activities- Suggestibility ability- Media Awareness Skills.

مقدمة

لعبت وسائل الإعلام بمختلف أنوعها سواء التقليدية منها مثل الصحف والتلفزيون والراديو وغيرها أو الرقمية مثل المدونات والفيس بوك والصحف الإلكترونية، والتي يتعرض لها الطلاب في كل زمان ومكان دور كبير في بلورة وإعادة تشكيل أفكار الطلاب بالمرحلة الجامعية، فمع تبني ثقافة المشاركة، أثر ذلك على سلطة الإعلام، وعلى تقديم القضايا ومعالجتها وغربلة المضامين الإعلامية، كما أثر أيضًا على طريقة تشكيل المواقف والاتجاهات وبلورتها، مما جعل كثير من الأشياء تتغير، وكثير من المفاهيم تتعدل، وكثير من الأدوار تتبدل.

وأصبح معظم الطلاب قادرين على استقبال وإرسال وإنتاج المحتوى الإعلامي بمختلف أشكاله من خلال الأجهزة الإلكترونية المتصلة بشبكة الإنترنت دون قيود ليكون متاحًا للجميع، لذا سعت المؤسسات التعليمية والتربوية لإكساب الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي المهارات اللازمة، كي يكونوا منتجين مسئولين ومبدعين للرسائل الإعلامية ، وليس مجرد مستهلكين لها، مما يمكنهم من مشاركتها مع غيرهم والتفاعل فيما بينهم، وهو ما يعكس التعامل بإيجابية مع الإعلام ووسائله وأدواته المختلفة.

ومن هنا تبلورت أهمية تنمية مهارات الوعي الإعلامي للطلاب الجامعيين، حيث حددها فهد الشيمري [1]،(2010، ص ص 172–164) في أربع مهارات رئيسية وهي: مهارة حسن الاختيار حيث يقوم المتلقي باختيار ومتابعة الوسيلة الإعلامية سواء كانت مسموعة أو مرئية حيث يتفاعل معها ويتأثر بها، ومهارة التواصل الفعال والتي تتجسد في قدرة المتلقي في التعبير عن رأيه من خلال تقديم التغذية الراجعة والتي قد تكون إيجابية فتشجع المرسل على تقديم المزيد من المضامين الإعلامية المشابهة، أو سلبية وهنا

(1) استخدم فريق البحث نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس، الإصدار السابع- **American Psych logical Association (APA7)**

يتوجب على المرسل تعديل محتوى المضامين الإعلامية التي يقوم بإرسالها، ومهارة إنتاج المضامين الإعلامية وتتمثل في قدرة أي فرد لديه اتصال بالإنترنت أن يصبح ناشرًا وصانعًا للمحتوى الإعلامي، وأن يرسل رسالته إلى جميع أنحاء العالم، ومهارة المشاركة في الحوار، والتي تتمثل في المشاركة في الحوار من خلال التعقيب على ما ينشر في وسائل الإعلام التقليدية أو كتابة تعليق على ما ينشر على وسائل الإعلام الجديدة، وأضاف أحمد جمال (2015، ص46) إلى المهارات الأربع السابقة، مهارة تقييم المضامين الإعلامية وهى قدرة الفرد على تقييم الرسائل الإعلامية وتقويمها، ويمكن توظيف تلك المهارات في مجال التربية الإعلامية، حيث يرتبط مسارها بشكل وثيق ومباشر بوسائل الاعلام الرقمية، وتربية النشء على حسن استغلالها وتجنب مخاطرها.

ومن النظريات التي دعمت تنمية مهارات الوعي الإعلامي، واهتمت بسلوك الفرد في بحثه عن المعلومة من مصادرها المتعددة نظرية التماس المعلومات، والتي تشير إلى وجود محفزات ومنبهات تدفع الفرد إلى البحث عن معلومة معينة لمواجهة مشكلة ما أو تعزيز معلومة سابقة بهدف القدرة على التعامل مع الموقف الجديد (حسن مكاوي، ليلى السيد، 1998، ص338) وتشمل عملية التماس المعلومات ست مراحل وهى (تحديد الهدف–الاختيار–الاستكشاف–الصياغة–تجميع المعلومات–عرض الاستجابة) (منال المزاهرة، 2012، ص 411)؛ بينما ترى نظرية الاستخدامات والإشباعات أن الأفراد يختارون بوعي وسائل الاتصال والمعلومات التي يرغبون في التعرض لها ونوع المضمون أو المحتوى الذي يلبي حاجتهم النفسية من خلال مصادر المعلومات المختلفة (محمد عبد الحميد ،2004، ص291)، أما نظرية التأثير الانتقائي والتي تعتمد على مدخل الفروق الفردية (الاحتياجات–القيم–المهارات– العادات الإدراكية) فترى أن الأفراد يختارون ما يعرض عليهم من محتوى الرسالة الاتصالية وتسمى هذه العملية التعرض الانتقائي، ثم يدرك الطلاب محتوى الرسائل الاتصالية بحسب ردود أفعالهم وتسمى بعملية الإدراك الانتقائي، و يتذكرون ما يؤكد أفكارهم من محتوى الرسائل الاتصالية وتتفق معهم وتسمى بعملية التذكر الانتقائي(عبد الحافظ عواجي ،2012، ص9) .

ومهارات الوعي الإعلامي متفاوتة من فرد لآخر فقد تكون جيدة عند البعض وضعيفة عند البعض الآخر، فالفرد الذي يمتلك وعيا إعلاميا جيدا يستطيع اكتشاف جوانب

الصواب والخطأ في الرسائل الإعلامية وتكون لديه القدرة على نقد جميع المضامين الإعلامية بكفاءة، ويكون لديه القدرة في التحكم بتفسير ما يراه وما يسمعه بدلا من السماح لهذه التفسيرات بالتحكم فيه، فبعض الأفراد يميلون لسرعة التسليم بأفكار وآراء ومعتقدات الآخرين، وخاصة التي تبث وتنشر من خلال وسائل الإعلام الرقمية بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر، ثم يقومون بنشر هذه الأفكار والآراء سواء كانت سلبية أو إيجابية فتكثر الإشاعات في المجتمع بشكل عام، وهذه الظاهرة ليست مرتبطة بمجتمع دون آخر وهو ما يطلق عليه القابلية للاستهواء الفكري.

ويشير محمد عواد (2011، ص 192) أن الاستهواء الفكري هو «عملية عقلية ينجم عنها القبول دون تمييز أو تمحيص للأفكار الناشئة في العقل أو تحقيق تلك الأفكار على صعيد الفعل أو المعتقد النقدي مثل تأثير الكلمات أو المواقف أو الأفعال الصادرة عن شخص أو جماعة»، واتفق كل مدحت عبد الرازق الحجازي (2017، ص 305)، وصبري حسن خليل (2018، ص 114) على تعريفه بأنه «ميل الفرد نحو تقبل أفكار ومعتقدات الآخرين دون مناقشتها وتمحيصها مع غياب عمليات التفكير الناقد»، بينما أشارت غنيمة بنت سليمان الشكيلي (2020، ص 9) أن القابلية للاستهواء تحدث عند تلقى الطلاب للأفكار الغريبة والتي لا تتناسب مع ثقافة المجتمع وتقبلها دون انتقاد لها من خلال استخدام الشبكة العالمية المعلوماتية والمتمثلة في – وسائل التواصل الاجتماعي، مما يؤثر بالسلب على أنماط تفكيرهم وسلوكهم.

وأوضح كل من ليلى عبد الرازق وعبد الرحمن عدنان (2015)، Lifshitz, etal. 2017)) أن للاستهواء عده أنواع يتمثل أولها تبعا للعلاقة بين الشخص المؤثر والمتأثر مثل الاستهواء الغيري، أو الذاتي، أو المباشر، أو غير المباشر، أما ثاني الأنواع فيكون تبعا للمضمون، ويندرج تحته الاستهواء العقلي، اللفظي، الاجتماعي، الإيجابي، السلبي، المضاد، الأولي، والثانوي.

وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على تصنيف القابلية للاستهواء الفكري لمستويين حسب مدى استعداد المتعلم لسرعة التصديق والتسليم بالأفكار والآراء المطروحة أمامه بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر في الأمور المختلفة، وهما الاستهواء الفكري المرتفع والمنخفض.

وهناك العديد من النظريات التي فسرت الاستهواء الفكري منها نظرية التحليل النفسي، والتي ترى أن الاستهواء نزعة فطرية عامة تؤثر في توجيهات الأفراد وسلوكياتهم، من خلال بعض الموجهات الجماعية التي تؤثر على الأفراد داخل الجماعة (فؤاد أبو حطب، آمال صادق،2000)؛ بينما فُسرت نظرية المجال السلوك **الاستهوائي** في ضوء وظيفة الفرد وبيئته، أي أن السلوك يتوقف على الفرد وبيئته وأن الفرد والبيئة كلاهما يتوقف على الآخر، وهذه العوامل مجتمعة تمثل ما يسمى بمجال حياة الفرد، وهي القوة الموجهة له أثناء الموقف الذي يحدث له، وأوضحت نظرية التنافر المعرفي أن الفرد يتجنب التنافر بين الوحدات الذهنية (اعتقاداته ومعارفه وآرائه وأفكاره) ويسعى نحو المنطق والاتساق، فالفرد لا يحمل قيم أو أفكار أو آراء متناقضة في وقت واحد(رنا محسن شايع،2013، ص ص 36–33)، كما أكدت **نظرية التأثير المباشر** دور وسائل التواصل الاجتماعي في التأثير السريع على الأفراد، لما لها من مزايا عديدة كالسرعة في تدفق المعلومات والمؤثرات البصرية والسمعية والتي تساعد على ظاهرة الاستهواء الفكري للطلاب فيصبحوا متقبلين لما يعرض عليهم من رسائل إعلامية دون نقد أو تثبت من مدى مصداقيتها (احمد عبد الغفار بسيوني، 2018، ص 57) .

ويُعد الطلاب الملتحقون بالتعليم الجامعي من أكثر فئات المجتمع عرضة للاستهواء الفكري نظرًا لما يواجهونه من تحديات فكرية وعقلية لتعرضهم للكثير من الأفكار والمعتقدات والآراء لما يتم سماعه من قبل زملائهم أو مشاهدته في مختلف وسائل الإعلام التقليدية والرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أشكالها، حيث يستمد منها الطلاب المعلومات والأخبار التي تقدمها بشكل موجز وسريع، وفي كثير من الأحيان يتم عرضها من خلال فيديوهات لا تزيد مدتها عن دقائق معدودة تعطي رؤية مركزه للمحتوى.

وفي ذات السياق ولمواجهة العديد من التحديات الناتجة عن التطور الهائل والسريع في المعرفة والتكنولوجيا والتي منها زيادة أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي، وقلة المؤسسات التعليمية المجهزة والمعدة لمقابلة هذه الزيادة، والحاجة إلى التعلم المستمر والمرن الذي يراعى خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، وفي ظل تكدس

المناهج الدراسية الجامعية بالمفاهيم والمعارف والمهارات والتي يصعب معها صعوبة الاحتفاظ بالمعلومة واسترجاعها وإتقانها وزيادة العبء المعرفي لدى الطلاب، فقد أصبح لزام على مؤسسات التعليم الجامعي استخدام بيئات التعلم الإلكتروني المصغر.

حيث يرى Giahn (2012, p35) أن الفكرة الأساسية للتعلم الإلكتروني المصغر هي الحد من الصفات والقيود التنظيمية للتعلم التقليدي من خلال ثلاث خصائص أساسية وهي: إعداد أنشطة تعلم ذاتية أي التنظيم والإدارة، والتغذية الراجعة الفورية، والتقييم من خلال مقاييس الأداء لأنها توفر معلومات حول جودة التعلم، وفيما يتعلق بتحقيق أهداف التعلم، فقد أشار كل من من (p.63، Pandey (2016 ، souza& amaral (2014) Fielder, 2018) ، و Khong & Kabilan(2020) أن التعلم الإلكتروني المصغر من خلال الهواتف الذكية يرتكز على تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة، وإتقان الأهداف المحددة القابلة للتنفيذ، من خلال وسائط وتقنيات تدفق المعلومات مثل الصور الثابتة والمتحركة والفيديو والأنشطة والألعاب التفاعلية وغيرها.

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية التعلم الإلكتروني المصغر في إكساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات ومنها: دراسة Al– shehri) 2021) التي أكدت على أهمية التعلم الإلكتروني المصغر القائم على الوسائط المتعددة في نقل الأفكار، والمعارف حيث تعمل الوسائط المتعددة كمحفزات تربط ذاكرة المعلم المتدرب بالمحتوى المقدم من خلال تركيز انتباهه على الجانب المعرفي والأدائي للمهارة، وكذلك دراسة هشام فولي (2019) والتي أكدت على فاعلية التعلم المصغر عبر منصة إدمودو في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب الفرقة الأولى بقسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة أسوان، وكذلك دراسة أحمد عطا لله وآخرون (2019) والتي توصلت إلى فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني المصغر في تنمية مهارات مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الصم بمدرسة الأمل للصم والبكم بمحافظة أسوان؛ بينما أوضحت دراسة Sun & et al (2018) أهمية التعلم المصغر القائم على الفيديوهات القصيرة حيث يسهل حفظ واستيعاب المعلومات ويساهم في إدارة الوقت، أما دراسة Kad-

hem (2017) فقد أكدت على فاعلية التعلم الإلكتروني المصغر القائم على الهواتف الذكية في تحسين احتفاظ الطلاب بمفاهيم تكنولوجيا المعلومات مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ودراسة Kelleci, etal. (2017) والتي توصلت إلى أن بيئة التعلم الإلكتروني المصغر المدعم بتطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي أدت إلى تحسين مستويات الكفاءة الذاتية للطلاب المعلمين، خاصة فيما يتعلق بمشاركة الطلاب وإدارة الصف وطرق التدريس.

ومن ناحية أخرى هناك بعض النظريات ذات الصلة بتصميم بيئات التعلم الإلكتروني المصغر ومنها: **النظرية البنائية** التي ترتكز على نشاط المتعلمين في بناء المعرفة واكتسابها نضال عبد الغفور (2012)، وهو ما يعد أحد المبادئ الأساسية لتصميم التعلم المصغر، والذي يعتمد على تصميم نشاطات مصحوبة مع المحتوى المصغر، باستخدام الوسائط المتعددة وعرض هذا المحتوى المصغر من خلال منصات التعلم الإلكتروني، والتي يتفاعل معها المتعلم من خلال الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، بالإضافة إلى **النظرية الاتصالية**، والتي تُلقى الضوء على المهارات المطلوبة في العصر الرقمي، وكيف تتيح شبكات التواصل الاجتماعي التفاعل والاتصال والمشاركة بين المتعلمين، فضلًا عن أنها تدعم التعلم الذاتي غير الرسمي وتدعم التعلم مدى الحياة (Sienens ، 2005) ويتم الاتصال عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر من خلال مشاركة المتعلمين في اكتساب وإيجاد المعرفة عن طريق المساهمات بتقديم محتويات مصغرة عبر منصات التعلم الإلكتروني، كما تشير **نظرية التعزيز** إلى ضرورة تجزئة توجيهات أداء المهارة إلى تعليمات صغيرة ومركزة، بحيث تقترن هذه التعليمات الصغيرة بكل خطوة من خطوات أداء المتعلم، مع ضرورة تعزيز استجابة المتعلم فور أدائه للمهمة المطلوبة تمهيدًا لانتقاله إلى الخطوة التالية، إلى أن ينتهي من تعلم المهارة بأكملها (رجاء على احمد،2018)، كذلك **نظرية التعلم الموقفي** والتي تعني اكتساب المعلومات وتعلم المهارات من خلال السياق الذي يعكس كيفية الحصول على المعرفة وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية (انجى محمد توفيق وآخرون،2016، ص 95)؛ (إبراهيم يوسف ،2015)، كما تشير **نظريه الحمل المعرفي** إلى أن تقديم المحتوى في شكل أجزاء صغيرة يؤدى إلى تقليل

الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة ذات السعة المحدودة (حسين محمد،2007، ص 201)، كما أن ذلك سيتيح الوقت للمتعلمين لممارسة الأنشطة وتطبيقها.

وباستقراء ما تم عرضه سابقًا وجد فريق البحث أن هناك العديد من الدراسات والنظريات التربوية التي أكدت على فاعلية بيئات التعلم الإلكتروني المصغر، إلا إنه توجد ندرة على حد علم فريق البحث في الدراسات التي تناولت متغيرات تصميمها، وبالتالي توجد حاجة إلى دراسة متغيرات تصميم بيئات التعلم المصغر الإلكتروني بهدف تحسينها، والتي من أهمها أنشطة التعلم القائمة على السيناريو.

حيث تشير دراسة Shail (p.300, 2019) إلى أن عملية تصميم بيئة التعلم الإلكتروني المصغر تعتمد على ممارسة أنشطة متتالية وقصيرة المدى للتعلم مع إعطاء تغذية راجعة فورية عليها، كما أوضحت دراسة Major& Calandrino (2015) أنه كلما تمكن المعلم من ربط بيئة تعلم المصغر بخبرات تعليمية ذات مغزى للمتعلم، وأيضًا أنشطة تعلم تتسق بشكل تام مع الأهداف التعليمية للمحتوى ، فإن ذلك يحسن من التعلم وتذكر واستدعاء المعلومات مع مرور الوقت، ويحقق انخراط المتعلمين بشكل أفضل في الأنشطة المقدمة ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أكد Vygotsky(1978) على أهمية الأنشطة التفاعلية لبناء المعنى لدى المتعلم، حيث تساعد المتعلم على الانتقال من المعرفة العامة للمعرفة العميقة، وتوجهه نحو فهم المهمة واتقانها مع وجود تغذية راجعة فورية من المعلم، مما يزيد من دافعيته للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته وتنمى لدية مستويات التفكير العليا ومنها التفكير الناقد، كما أشارت دراسة Kamilialali& Sofianopulous (2015) أن إتاحة الأنشطة من خلال التعلم الإلكتروني المصغر عبر منصات التعلم يشعر المتعلمين بالحيوية ويضفى الطابع الاجتماعي على عملية التعلم

وفي ذات السياق تعتمد الأنشطة القائمة على السيناريو على وضع المتعلم في موقف أو سياق مماثل لبيئته، وتعريضه للقضايا والتحديات والمشكلات، ثم يطلب منه تطبيق المعرفة وممارسة المهارات ذات الصلة بالموقف أو السياق (Muhamad& et al.,2012,p 163)، كما يشير حلمي محمد الفيل (2018،ص 14) أن تصميم الأنشطة

في ضوء التعلم القائم على السيناريو يجب أن يدمج المتعلم في مهام وممارسات حقيقية تمكنه من اكتساب المهارات وإتقانها.

ويوضح كلًا من Clark(2009)، و Burden & Byred (2010) أنه يجب توفير وسائل التواصل المختلفة لدمج الأنشطة القائمة على السيناريو في بيئات التعلم بحيث تصل المعلومات للمتعلمين باستخدام العديد من الوسائط اللفظية وغير اللفظية، عبر بيئة تحاكي الواقع الحقيقي، وتتيح التجريب والممارسة، كي يلاحظ المتعلمون نتائجهم ويفكروا في تعلمهم، ويرى Sorin (2013,p40)،و Mackenzie(2021) ضرورة أن تكون الأنشطة القائمة على السيناريو عبارة عن مهام ذات صلة بأهداف المحتوى التعليمي متسلسلة ومترابطة بحيث تطلب من المتعلمين استخدام الترتيب الأعلى للعمليات المعرفية والمشاركة فيها بشكل تدريجي، بحيث تتوافق جميعها مع بعضها البعض ومع نتائج التعلم المرغوبة مع تقديم التحدي والاهتمام والحافز للتعلم.

ويرى فريق البحث أن تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر تتم في ضوء عدة عوامل منها: احتياجات المتعلمين، طبيعة المحتوى المقدم ، الأهداف التعليمية الأكثر ملائمة، تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، اختيار الوسائط المتعددة، تحديد طرق التقييم، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، كما تشمل أنشطة متنوعة من التعلم الخبراتي والموقفي، والقائم على السياق والحالة والتعلم القائم على المشروع أو بعض منها، بهدف تحسين مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية، ومساعدتهم على تطبيق المعارف والمهارات في مواقف جديدة، فقد أكدت دراسة كل من هبة فؤاد، وأماني أبو زيد(2022) إلى فاعلية برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على السيناريو لتنمية مهارات التدريس من أجل الإبداع والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وكذلك أكدت دراسة Almazova&et al) 2021)على فاعلية التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الاتصال للطلاب المعلمين، أما دراسة أمل أنور وهناء عبد العزيز (2020)، فقد توصلت لفاعلية التعلم القائم على السيناريو في تنمية التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، أما دراسة Al–Attar(2019) فقد توصلت لفاعلية التعلم القائم على السيناريو في تحسين

التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الحادي عشر، كما أشارت نتائج دراسة حلمي الفيل (2018) إلى فاعلية التعلم القائم على السيناريو في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية.

وباستقراء ما سبق من نتائج الدراسات والبحوث السابقة والتي أكدت على فاعلية الأنشطة القائمة على السيناريو، إلا أن هذه الدراسات تُعد دراسات أولية اقتصر اهتمامها على مجرد البحث عن فاعلية هذه الأنشطة بشكل عام، حيث لاحظ فريق البحث عدم اهتمام هذه الدراسات بالمتغيرات البنائية الخاصة بتصميم هذه الأنشطة عبر بيئات التعلم الإلكتروني المصغر بصفة خاصة، والتي تعد مكونا رئيسا في هذه البيئة، وهذا ما أكدته توصيات دراسة Buchem & Hamelmann (2010) ، التي أكدت على ضرورة تصميم الأنشطة بحيث تكون محفزة للتعلم بشكل فعال.

ومن هذا المنطلق ينقسم نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر إلى:

- نمط تنفيذ الأنشطة المرن: وتعرف إجرائيًا بأنها: الأنشطة التي يمارسها الطلاب عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر في سياق سيناريوهات متعددة للتعلم يختارها الطالب بذاته لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لديه. ويدعم هذا النمط دراسة كل من (مروة حسن حامد،2009؛ حسان ثابت، وغازي خليفة،2014) والتي أكدت نتائجها على حرية المتعلم في اختيار الأنشطة التي تتوافق مع ميوله واهتماماته، ومهاراته في الوصول لتنفيذ هذه الأنشطة.
- نمط تنفيذ الأنشطة الثابت: وتعرف إجرائيًا بأنها: الأنشطة التي يمارسها الطلاب عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر في سياق سيناريو واحد محدد مسبقًا من قبل المعلم لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى الطلاب. ويدعم هذا النمط دراسة كل من (خالد محمد، ومحمد زيدان،2019؛محمد علي،2019؛ Widodo & Budijastuti, 2020؛ إيمان زكي موسى، 2021) والتي أكدت نتائجها على فاعلية الأنشطة الثابتة التي يحددها المعلم لطلابه لتنفيذها.

وعلى ذلك فإن التعرف على نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو سوف يضيف بعداً جديداً لتصميم وحدات التعلم الإلكتروني المصغر لدى طلاب كلية التربية، ومن زاوية أخرى يُعد تشكيل مهارات الوعي الإعلامي لطلاب كلية التربية أحد المتغيرات المهمة التي يجب تنميتها لدى هؤلاء الطلاب عبر بيئات التعلم الإلكتروني المصغر.

وتأسيسًا على ما سبق ونتيجة لاختلاف نتائج الدراسات التي قارنت بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (الثابت/ المرن) ظهرت الحاجة إلى دراسة أثر التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية.

الإحساس بالمشكلة:

تم الإحساس بمشكلة البحث الحالى من خلال العناصر التالية:

- من خلال عمل فريق البحث أثناء تدريس مقرر التربية الإعلامية لطلاب الفرقة الأولى بالشعب المختلفة بكلية التربية جامعة حلوان، وجدوا ضعفا كبيرا في مهارات الوعي الإعلامي لديهم، والذي يعد من المهارات المهمة في إعدادهم كمعلمين في المستقبل بالتخصصات المختلفة، كما أنها من المهارات المهمة لطلاب المرحلة الجامعية بصفة عامة حتى يستطيعوا أن يتعاملوا بنجاح مع الكم الهائل من المضامين والمعلومات التي تقدمها وسائل الإعلام التقليدية والجديدة، حيث اتضح أن الطريقة التقليدية في الشرح النظري والتطبيقي للمقرر الدراسي وفق الساعات الدراسية الحالية لا يحقق الفاعلية المطلوبة، كما أن المقرر يدرس بشكل نظري ساعتين أسبوعيا فقط، وفق اللائحة الحالية بالكلية، دون وجود ساعات للجانب التطبيقي للمقرر، لذلك تم إجراء دراسة استكشافية مع طلاب كلية التربية جامعة حلوان وعددهم (50 طالبا)، والذين سبق لهم دراسة المقرر للوصول إلى أسباب ضعف مستواهم في مهارات الوعي الإعلامي للمقرر، وذلك من خلال الإجابة على استبيان تكون من 18 سؤال كل سؤال له اختيارات حيث توضح هذه الأسئلة ما يلي:

(مصادر الأخبار التي يتابعها الطالب، مناقشة الآخرين بموضوعية بناء على معلومات موثقة، مدى التأثر بآراء الآخرين من خلال شبكات التواصل الاجتماعي... إلخ)أنظر ملحق (1).

وقد جاءت أكثر من ٪80 من إجابات الطلاب موضحة ضعف مهارات الوعي الإعلامي لدى الطلاب بكلية التربية – جامعة حلوان.

- كما أجرى فريق البحث مقابلات مع الطلاب الملتحقين بكلية التربية وعددهم (50 طالبًا) قبل بدء تدريس مقرر التربية الإعلامية للوقوف على أسباب عدم تمكنهم من مهارات الوعي الإعلامي عبر المراحل الدراسية السابقة، وكانت النتائج كما يلى:
- عدم الاهتمام في مرحلة ما قبل الجامعة بتنمية تلك المهارات والتركيز فقط على تحصيل الجانب المعرفي لضرورة واحدة هي اجتياز الامتحانات، وإهمال المهارات الأخرى.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والاعتماد على الطريقة التقليدية في التعلم عن طريق الحفظ والتلقين.
- وقت الحصص الدراسية ضيق لا يتم فيه ممارسة أي أنشطة تعليمية بهدف تنمية المهارات المختلفة حيث يخصص كله لشرح المنهج الدراسي فقط، وتحصيل أكبر كم من المعلومات النظرية.
- من ناحية أخرى وبالإطلاع على الحقائق والأرقام الخاصة بأعداد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي في مصر من خلال تقارير القنوات الاخبارية المتخصصة والتقرير الصادر عن مؤسسة «We are social» المتخصصة في أبحاث الإنترنت للعام 2022 تبين ما يلي:
- مصر تحتل المركز الـ11 عالميًا في استخدام منصات التواصل الاجتماعي خلال يناير الماضى بمتوسط زمني يصل إلى 3 ساعات و13 دقيقة يوميًا.
- فيما وصل عدد الساعات التى يقضيها المستخدمون أمام شاشات التلفزيون إلى 3 ساعات و20 دقيقة يوميًا.

- وأشار التقرير إلى أن معدل استخدام المواطنين للألعاب الترفيهية هو ساعة و12 دقيقة يوميًا.

كما كشف التقرير الخاص بمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري فبراير– 2022ان إجمالي عدد مستخدمي شبكات الإنترنت من مصر وصل إلى نحو 75.6 مليون زائر وتبين ما يلي:

- اليوتيوب الأكثر استخدامًا في مواقع التواصل الاجتماعي بمصر حيث بلغ عدد مستخدميه 46.3مليون مستخدم.
- يحتل الفيس بوك المرتبة الثانية حيث بلغ عدد مستخدميه 44.7 مليون مستخدم.
- يحتل تيك توك المرتبة الثالثة حيث بلغ عدد مستخدميه 20.3 مليون مستخدم.
- يحتل الإنستجرام المرتبة الرابعة حيث بلغ عدد مستخدميه 16 مليون مستخدم.

وباستقراء الفريق البحثي لهذه الأرقام، وجدوا أن شبكات التواصل الإجتماعي من أكثر المنصات التي يقضي فيها أغلبية طلاب الجامعة أوقات كبيرة مما يجعلهم أكثر عرضة للاستهواء الفكري بشكل كبير، حيث إن معظمهم يفتقرون إلى امتلاك معايير سليمة وواضحة للحكم على الأشياء، والحاجة الشديدة للتقدير الاجتماعي، والانتماء والتوحد مع الآخرين، والإنجذاب إليهم دون تفكير منطقي .

- من ناحية أخرى وبإطلاع الفريق البحثي على نتائج الدراسات والبحوث السابقة في المجال، وجدوا توصية العديد من الدراسات ومنها دراسة (Al-shehri2021) دراسةهشام فولي (2019) عطا الله وآخرون (2019)، ودراسة (Kadhem 2017)، و (Kelleci et al. 2017) بضرورة توظيف واستخدام بيئة التعلم المصغر الإلكتروني من خلال المنصات الإلكترونية لمرحلة التعليم الجامعي، حيث ينخرط بها الطلاب في أي مكان وزمان من خلال عرض فيديوهات قصيرة تشرح المحتوى العلمي مع وجود أنشطة تعليمية يقوم بتنفيذها الطالب، ويحصل على تغذية راجعة فورية من المعلم وأقرانه.
- ومن زاوية أخرى تبين عدم اتفاق نتائج الدراسات والبحوث حول أفضلية نمط الأنشطة القائمة على السيناريو (الثابت/ المرن) والذي لم تحسم نتائجه هذه الدراسات فلكل نمط توجهاته النظرية ودراساته التي تدعمه.

- على الرغم من أهمية المتغير التصنيفي بالبحث، وهو متغير الاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) وأهميته في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب الجامعة، والذين يُعدون من أكثر الفئات عرضة له نظرًا لتعرضهم لكم كبير من الأفكار والمعتقدات والآراء لما يتم سماعه من قبل زملائهم أو مشاهدته في مختلف وسائل الإعلام التقليدية والرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أشكالها، إلا أنه على حد علم الفريق البحثي لم يلق اهتمامًا في الدراسات التربوية بشكل عام، ودراسات تكنولوجيا التعليم بشكل خاص.

مشكلة البحث:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة التقريرية التالية:

ضعف مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية، مما ترتب عليه الحاجة إلى دراسة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر(مرن/ ثابت) في إطار تفاعله مع مستوى القابلية للاستهواء الفكري(مرتفع / منخفض) وقياس أثر ذلك في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري(مرتفع/ منخفض) في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الوعي الإعلامي المراد تنميتها لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية؟
2. كيف يمكن تصميم بيئة التعلم الإلكتروني المصغر لتنفيذ نمط الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت/ مرن) في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للاستهواء الفكري لتنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والأدائية لدى طلاب كلية التربية؟

3. ما أثر نمط الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في تنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والأدائية لدى طلاب كلية التربية؟

4. ما أثر مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في تنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والأدائية لدى طلاب كلية التربية؟

5. ما أثر التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) في تنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والأدائية لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. التوصل إلى قائمة مهارات الوعي الإعلامي المراد تنميتها لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

2. التوصل إلى التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم الإلكتروني المصغر وفق نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو، وذلك في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للاستهواء الفكري لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية.

3. الكشف عن أنسب نمط للأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، وذلك بدلالة أثره في تنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والأدائية لدى طلاب كلية التربية.

4. الكشف عن أنسب مستوى للقابلية للاستهواء الفكري(مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، وذلك بدلالة أثره في تنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والأدائية لدى طلاب كلية التربية؟

5. الكشف عن أثر التفاعل بين نمط الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري(مرتفع/ منخفض) في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية؟

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض التالية:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
4. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي للمقياس الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

5. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي للمقياس الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
6. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي للمقياس الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
7. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي لبطاقة تقييم المحتوي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
8. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي لبطاقة تقييم المحتوي الإعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.
9. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدي لبطاقة تقييم المحتوي الإعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

1. تزويد مصممي ومطوري بيئات التعلم الإلكتروني المصغر بمجموعة من الإرشادات والتوجهات عند تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو وفقا لأنماط تنفيذها نظرا لكونها أحد المتغيرات البنائية المهمة التي تؤثر في بناء هذه البيئات.

2. إمداد الميدان التربوي بدراسات جديدة عن بيئات التعلم الإلكتروني المصغر، ودعم دورها في تسهيل تعلم المواد المختلفة بالمرحلة الجامعية لمناسبتها لخصائص هذه الفئة، والتي يكون تعلمهم في الأغلب قائما على هذه البيئات.

3. توجيه أنظارالتربويين بضرورة مساعدة طلاب المرحلة الجامعية على معالجة الاستهواء الفكري لديهم، نظرا لخطورته عليهم كمراهقين، وعلى المجتمع، والحد من تكوين مجتمع استهوائي غير قادر على الإبداع والابتكار.

4. توجيه أنظار التربويين بضرورة الاهتمام بنشر مهارات الوعي الإعلامي بسبب الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي، وتطورها والاعتماد عليها في الحصول على المعلومات.

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالى على المحددات التالية:

1. **حد موضوعي**: مقرر التربية الإعلامية كمقرر ثقافي لكل طلاب كلية التربية- جامعة حلوان.
2. **حد بشري**: طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية- جامعة حلوان.
3. **حد مكاني**: كلية التربية- جامعة حلوان.
4. **حد زمني**: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2022 – 2023م.

أدوات البحث:

- قائمة مهارات الوعي الإعلامي . (إعداد فريق البحث).
- الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي (إعداد فريق البحث).
- المقياس الوجداني للوعي الاعلامي (إعداد فريق البحث).
- بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي (إعداد فريق البحث).
- مقياس الاستهواء الفكري (إعداد فريق البحث).

منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التطويرية التي تستخدم تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل، والمنهج شبه التجريبي عند قياس فاعلية التعلم الإلكتروني في مرحلة التقويم.

متغيرات البحث:

تكونت متغيرات البحث من:

1 . المتغيرات المستقلة:

اشتمل هذا البحث على متغير مستقل ومتغير تصنيفي وهما:

- المتغير المستقل: **نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو وله نمطان هما:**
- الثابت .
- المرن.

المتغير التصنيفي وهو مستوى القابلية للاستهواء الفكري وينقسم إلى مستويين:

- المرتفع .
- المنخفض .

2 . المتغير التابع:

اشتمل هذا البحث على متغير تابع واحد هو:

- مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها الثلاثة التحصيلي والمهاري والوجداني.

التصميم التجريبى للبحث:

في ضوء المتغيرات السابقة تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملى Factorial Design 2×2 ، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبى للبحث الحالي:

جدول (1) :
التصميم التجريبي للبحث

القياس القبلى	نمط تنفيذ الأنشطة / مستوى القابلية للاستهواء الفكري	ثابت	مرن	القياس البعدى
الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الاعلامي + مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي	مرتفع	م (1)	م (3)	الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الاعلامي + مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي + بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي
	منخفض	م (2)	م (4)	

مصطلحات البحث:

باستقراء فريق البحث للأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي، ومع مراعاة طبيعة المتغير المستقل للبحث بمستوييه، ومتغيراته التابعة، والمتغير التصنيفي وبيئة التعلم، وعينة البحث، تم تحديد مصطلحات البحث في صورة إجرائية على النحو الآتي:

- **بيئة التعلم الإلكتروني المصغر:**

منصة تعليمية مرنة توفر وحدات تعليمية قصيرة ومركّزة على موضوع واحد، ولها أهداف تعليمية واضحة من 3-1 أهداف، وغالباً ما تكون مدة التعلم من 15-3 دقيقة، مع إتاحة إمكانية الوصول إلى محتوى الوحدة من مصادر متعددة عبر جميع أنواع الأجهزة، في بيئة إلكترونية لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية.

- **الأنشطة القائمة على السيناريو**

مجموعة من الأنشطة تقدم للمتعلم في سياق المحتوى التعليمي لمقرر التربية الإعلامية وتشمل أنشطة متنوعة من التعلم الخبراتي، والموقفي، والقائم على السياق، والحالة، والتعلم القائم على المشروع، أو بعض منها بهدف تحسين مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية ومساعدتهم على تطبيق المعارف والمهارات في مواقف جديدة، وتنقسم إلى:

- **نمط تنفيذ الأنشطة المرن: هي** الأنشطة التي يمارسها الطلاب عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر في سياق سيناريوهات متعددة للتعلم يختارها كل طالب بذاته لتنمية مهارات الوعي الإعلامي وخفض التحيز المعرفي لديه.
- **نمط تنفيذ الأنشطة الثابت: هي** الأنشطة التي يمارسها الطلاب عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر في سياق سيناريو واحد محدد مسبقًا من قبل المعلم لتنمية مهارات الوعي الإعلامي وخفض التحيز المعرفي لديهم.
- **الاستهواء الفكري: هو** نزعة فطرية تعبر عن دوافع الفرد للخنوع لتصرفات وأفكار الآخرين والميل الشديد للانصياع لهم.
- **مهارات الوعي الإعلامي**: هي قدرة الفرد على فهم الرسائل الإعلامية والتعامل معها ونقدها والمشاركة الإيجابية فيها وله ثلاثة مكونات وهي المعرفة والوجدان والسلوك، وتنقسم إلى ست مهارات وهي: مهارة استقراء عملية الاتصال وعناصرها الرئيسية، مهارة استقبال أو التعرض للرسائل الإعلامية، مهارة تحليل الرسائل الإعلامية، مهارة نقد الرسائل الإعلامية، مهارة إنتاج الرسائل الإعلامية، مهارة مشاركة الرسائل الإعلامية.

الإطار النظري للبحث والدراسات المرتبطة:

لما كان هدف البحث الحالي هو قياس أثر التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة علي السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوي القابلية للاستهواء الفكري في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية، فقد تناول الإطار النظري للبحث الحالي مجموعة من المحاور هي كالآتي:

المحور الأول الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر

أولًا بيئات التعلم الإلكتروني المصغر:

ظهرت الحاجة لاستخدام بيئات التعليم الإلكتروني المصغر مع ازدياد الحاجة إلى التعلم المستمر والمرن الذي يراعى خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، وفي ظل تكدس المناهج الدراسية الجامعية بالمفاهيم والمهارات والمعارف، والتي يصعب معها

صعوبة الاحتفاظ بالمعلومة واسترجاعها وإتقانها وزيادة العبء المعرفي لدى الطلاب، كذلك فإن التطور في مجال الاتصال بشكل أدى إلى اعتماد المجتمعات على استخدام الهواتف الذكية، والأجهزة اللويحة بغرض استقاء المعلومات، وطرح الأفكار، ومشاركة المصادر. فقد أدى ذلك إلى تقلص قدرة المتعلم على متابعة محاضرة طويلة أو الرجوع لمصادر التعلم التقليدية؛ لذا فقد أصبح لزام على مؤسسات التعليم البحث عن طرق وأساليب تتناسب مع الحالة الفكرية والمزاجية العامة للمتعلمين في الوقت الراهن، وبالتالي فقد انتشر مفهوم بيئات التعليم المصغر كانعكاس لكل ذلك.

حيث إن التعليم المصغر يتيح المحتوي العلمي في شكل وحدات صغيرة تجنب المتعلم التعرض للمحاضرات الطويلة التي تعرضه لبذل المزيد من الجهد والوقت، مما يدفع به للإحساس بالملل وعدم القدرة على استكمال تعلمه (عزة فوزى،2022، ص 682) .

1 . مفهوم بيئات التعلم الإلكتروني المصغر:

إن التعلم المصغر ليس بالمصطلح الجديد فهو كاستراتيجية موجود منذ القدم وإن اختلفت التسميات مثل التعلم الجزئي، والدفعات التعليمية، ومع التطور في مجال تكنولوجيا التعليم كان لابد من تطوير هذه الأفكار وإعادة صياغتها بشكل يتماشى مع تلك التطورات، ومع طبيعة التحديات التي يواجهها الطلاب في كافة مراحل تعلمهم .

وبيئات التعلم المصغر الإلكترونية تعد نقلة تعليمية حيث تتيح للمتعلم تلقي تعلمه من خلال وحدات قصيرة مما يوفر له الوقت، وكذلك حجم الجهد المبذول (سمر سابق محمد، 2020، ص563).

كما أوضح كلًا من Bucham & Hamelmann (2010) أن التعلم الإلكتروني المصغر هو أسلوب تعلم نشط عبر الويب يتيح التعلم في وحدات قصيرة كل وحدة تشتمل علي موضوع واحد يحقق هدفًا تعليميًا واحدًا في فترة زمنية قصيرة، وذلك من خلال بيئة مرنة منظمة تمكن المتعلمون من التجول فيها بسهولة ويسر في أي وقت، كما عرفه (Bersin ,2020 (p.2 بأنه نهج لتعلم معلومات جديدة في أجزاء صغيرة في وقت واحد، وعادةً ما تستغرق جلسات التعلم المصغر أقل من عشر دقائق ويمكن أن تستغرق أقل من دقيقة واحدة لإكمالها.

وقد أكد على ذات المعنى محمد عطية خميس (2020، ص 356) حيث أشار أن التعلم المصغر هو عملية تفاعل المتعلم مع المحتوي التعليمي الذي يكون في شكل مجموعة من الوحدات والأنشطة المتتابعة القصيرة والغير قابلة للتجزئة لوحدات أصغر، وذلك في مدة زمنية لا تتجاوز من3: 5 دقائق.

وقد أكدت منظمة الكومنولث للتعليم (C.O.L., 2021) في تقريرها السنوي أن التعلم المصغر ليس مجرد تفكيك لتدريب يستغرق 10 ساعات إلى قطع صغيرة لا تستغرق الواحدة منه 10 دقائق. إنه نهج موجه نحو العمل لتقديم تعلم مصغر يحصل المتعلمون من خلاله على التعلم والعمل والتدريب. وإن الطريقة المثالية لإنشاء قطع التعلم المصغر، هي تحديد الهدف الأكبر للتعلم ثم تقسيمه إلى مستويات مصغرة.

ويستخلص فريق البحث مما سبق أن بيئة التعلم الإلكتروني المصغر هي بيئة تعليمية مرنة توفر وحدات تعليمية قصيرة ومركّزة على موضوع واحد، ولها أهداف تعليمية واضحة من 3–1 أهداف، وغالبًا ما تكون مدة التعلم من 15–3 دقيقة، مع إمكانية الوصول إلى محتوى الوحدة من مصادر إلكترونية متعددة.

2 . مزايا بيئات التعلم الإلكتروني المصغر:

وتتضح من هذه التعريفات المزايا الأساسية لبيئة التعلم الإلكتروني المصغر كما وضحها كل من (Shatte, Teague, 2020)، والتي يمكن إجمالها في العناصر الآتية:

- **يتطلب وقتًا أقل لاستهلاك المحتوى:**

إن الركيزة الأساسية وراء انتشار مفهوم بيئات التعلم الإلكتروني المصغر هي قصر المدة الزمنية المستغرقة في عملية عرض المحتوي، حيث يستغرق الأمر حوالي عشر دقائق على الأكثر. ومع النظر لجميع المهام التي من المتوقع أن يؤديها المتعلمون، فنجد أنه كلما قل الوقت الذي يقضونه في الاطلاع علي المحتوي التعليمي ، كان ذلك أفضل. حتى يتمكنوا من القيام بممارسات وأنشطة مرتبطة تزيد من عمق معرفتهم بالمحتوى الذي تم تدريسه، وذلك دون أن يتحملوا وقتا إضافيا للقيام بهذه الأنشطة والممارسات والتي من شأنها أن تقلل من دافعيتهم للتعلم، فهو الطريقة المثلى للقيام بذلك عن طريق تجزئة المحتوي التعليمي.

- **يزيد من مشاركة المتعلمين:**

حتى الطلاب الذين يتمتعون بمستوى دافعيه كبيرة نحو تعلمهم قد يعانون من أجل الاستمرار في المشاركة في جلسات التعلم الطويلة. ولكن نجد أنه عندما يعلم الناس أن تعلمهم سيستغرق بضع دقائق فقط، يكون من السهل عليهم الانتباه لما يعرض. فتؤكد الدراسات أن معظم المتعلمين يستطيعون التعامل مع المعلومات الجديدة لفترات زمنية أقصر وليست أطول. ويلبي التعلم المصغر هذا ويحافظ على مشاركة المتعلمين.

- **يحسن من فرص بقاء أثر التعلم:**

يسهل التعلم المصغر من التعلم مدى الحياة الموجه ذاتيًا ، حيث يمكن دمج الأنشطة القصيرة بسهولة في الأنشطة اليومية. كما يمكن استخدام خطوات التعلم الصغيرة ، مع أجزاء صغيرة من المعلومات ، للتعلم فيما بين ذلك وعند الطلب. وبهذه الطريقة يمكّن التعلم المصغر الأفراد من البقاء على إطلاع دائم بمجتمع المعرفة اليوم. حيث تعزز وحدات التعلم الصغيرة من فرص مراجعة ما تم تعلمه مما يعزز من فرص الاحتفاظ بالمعرفة في الذاكرة وبقاء أثر التعلم.

- **تمكن من التعلم أثناء التنقل:**

نظرًا لأن التعلم المصغر يعتمد على جلسات تعليمية صغيرة الحجم ، فمن السهل جعله متاحًا على أي جهاز وليس أجهزة الكمبيوتر فقط. ويعمل التعلم المصغر بالتزامن مع التعلم المتنقل بحيث يمكن التعلم أثناء التنقل. فالدروس القصيرة صغيرة الحجم من السهل ملاءمتها لجدول أعمال مزدحم، وذلك في أي وقت وأي مكان.

- **يدعم التعلم الذاتي:**

يسمح التعلم المصغر للمتعلمين بالعثور على طريقة مناسبة لتعلمهم. فبدلاً من الاضطرار إلى التوافق مع مسار تعليمي منظم، يمكنهم إيجاد حل مرن في التعلم المصغر. حيث يمكنهم التعلم بالسرعة التي تناسبهم ، سواء كان ذلك موضوعًا يتفوقون فيه أو يحتاجون إلى مزيد من الوقت لإتقانه. كما أن التعلم المصغر يوفر إمكانية مراجعة جزء معين من المعلومات إذا احتاج المتعلم إلي ذلك لأستكمال تعلمه دون التخلف عن بقية زملائه.

- **شخصنة التعلم:**

قد يكون من الصعب على المتعلمين اجتياز الدورات التدريبية والتعليمية التقليدية لأنها غالبًا ما تحتوي على معلومات ليست ذات صلة باهتماماتهم؛ بينما يسمح التعلم المصغر للمتعلم ببناء مسارات التعلم الخاصة به باستخدام أجزاء تعليمية قصيرة وغنية بالمعلومات، والتي لا تتضمن معلومات غريبة. كما أنه يسهل من فرص تكييف التعلم مما يتيح مسارات تعلم مرنة ومخصصة.

وبناءً على تلك التعريفات والمميزات الخاصة ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر يري البحث الحالي أنها تعد من أكثر البيئات مناسبة في تنمية مهارات الوعي الإعلامي حيث:

1. أنها تساعد على سرعة الفهم والتذكر عن طريق تصميم المعارف والمهارات في ضوء وحدات قصيرة المدة ومحددة الهدف .
2. جاذبة للانتباه في زمن كثرت فيه المشتتات لدي المتعلمين، وقل فيه الوقت الذي يمكن تخصيصه لتعلم مهارات حقيقية.
3. المحتوي التعليمي المصغر يعطي حافز للمتعلم، ويساعده في الحفاظ على استمرارية تعلمه.
4. إمكانية استخدام الأجهزة النقالة ساعد على سهولة استخدام هذه البيئات، وسهولة الوصول لها .
5. المجانية، حيث تتوافر العديد من المنصات الخاصة بالتعلم المصغر بشكل مجاني بالكامل مثل منصة Canvas، والتي تم استخدامها في البحث الحالي، وبعضها بمقابل مادي بسيط للحصول على بعض الإمكانات الإضافية.

وفي ضوء تلك المزايا أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية التعلم الإلكترونى المصغر في اكساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات ومنها: دراسة (Al-shehri,2021)التي أكدت على أهمية التعلم الإلكترونى المصغر القائم على الوسائط المتعددة في نقل الأفكار والمعارف حيث تعمل الوسائط المتعددة كمحفزات تربط ذاكرة المعلم المتدرب بالمحتوى المقدم من خلال تركيز انتباهه على الجانب

المعرفي والأدائيي للمهارة، وكذلك دراسة هشام فولي (2019) والتي أكدت على فاعلية التعلم المصغر عبر منصة إدمودو فى تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب الفرقة الأولى بقسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة أسوان، وكذلك دراسة أحمد على عطالله وآخرون (2019) والتى توصلت إلى فاعلية بيئة التعلم الإلكترونى المصغر في تنمية مهارات مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الصم بمدرسة الأمل للصم والبكم بمحافظة أسوان؛ بينما أوضحت دراسة سن وآخرون (Sun& et al 2018) أهمية التعلم الإلكتروني المصغر القائم على الفيديوهات القصيرة حيث يسهل حفظ واستيعاب المعلومات ويساهم في إدارة الوقت، أما دراسة (Hasan Kadhem 2017) فقد أكدت على فاعلية التعلم الإلكتروني المصغر القائم على الهواتف الذكية فى تحسين احتفاظ الطلاب بمفاهيم تكنولوجيا المعلومات مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، أما دراسة (Kell-eci et al 2017) فقد توصلت إلى أن بيئة التعلم الإلكترونى المصغر المدعم بتطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي أدت إلى تحسين مستويات الكفاءة الذاتية للطلبة المعلمين، خاصَّة فيما يتعلق بمشاركة الطلاب وإدارة الصف و طرق التدريس.

3 . مبادئ تصميم بيئات التعلم الإلكتروني المصغر في ضوء النظريات المفسرة:

مع انتشار بيئات التعلم الإلكتروني المصغر بشكل كبير والمناداة باستخدامها في العملية التعليمية لتوافقها مع متطلبات العصر الحالي والظروف المحيطة بالمتعلمين دعت الحاجة لضرورة الاهتمام بتصميم هذه البيئات وفقًا لنظريات التعليم والتعلم لتحقيق أفضل نتيجة ممكنة، وللاستفادة القصوى من هذه البيئات بما يحقق نواتج التعلم المختلفة ويلبي حاجات المتعلمين.

وتشير الأدبيات التي تناولت بيئات التعلم الإلكتروني المصغر أن **النظرية البنائية** تعد حجر الأساس الذي يتم الاستناد إليه عند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني المصغر ؛ حيث تقوم النظرية البنائية علي أساس أن التعلم عملية بناء نشط يقوم بها المتعلمون من خلال القيام بالأنشطة والمهام لبناء تعلمهم، ويعد هذا المبدأ أحد المبادئ الأساسية لتصميم بيئات التعلم المصغر، حيث يتبع كل محتوي تعليمي مصغر نشاط يقوم به

المتعلم لإتمام تعلمه ولبناء معرفته، وبالتالي تعتمد بيئات التعلم المصغر علي نشاط المتعلم بشكل كبير (محمد عطية خميس، 2020، ص 363).

كما يستند بناء بيئات التعلم الإلكتروني المصغرعلى مبادئ **النظرية الاتصالية** التي توضح المهارات اللازم تعلمها في العصر الرقمي، وكيفية حدوث ذلك في بيئة تعلم إلكترونية، كما تركز النظرية الاتصالية علي كيفية حدوث التواصل والتفاعل بين المتعلمين في بيئات التعلم الإلكترونية لخلق المعرفة، وهو ما يتم ببيئات التعلم المصغر عن طريق تقديم أنشطة بعد كل محتوي مصغر يتم تقديمه من خلال منصات الويب، كما تهتم هذه النظرية بكيفية تصميم بيئة تعلم تدعم التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة ، وهو أحدى الخصائص الأساسية للتعلم المصغر التي سبق وتمت الإشارة لها . (Downes,2019, p. 115)

وتستند بيئات التعلم المصغر على أحد أهم مبادئ **نظرية معالجة المعلومات**، وهو مفهوم **التكنيز** وعلاقته بسعة الذاكرة قصيرة المدى، والتكنيز يشير إلى عملية تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة ذات معنى سواء في شكل نصوص، أو فيديوهات، أو ملفات صوت، أو انفوجرافيك، والذاكرة قصيرة المدى محددة السعة إذ يمكنها الاحتفاظ بمتوسط ما بين 5إلي9 مكانز، وزيادة سعتها مما يسهل التعلم والتذكر عند تكنيز المعلومات.

وتعتمد بيئات التعلم الإلكتروني المصغر في تصميمها علي **نظرية العبء المعرفي** والتي تهدف لضمان عدم زيادة عبء الذاكرة العاملة للمتعلمين بالمعلومات الجديدة المقدمة فهي تعترف بمفهوم العبء المعرفي بوصفه عاملًا حاسمًا في تعلم المهام المعرفية المعقدة، وهو ما يتطلب تصميم بيئة تعلم بمواصفات خاصة، حيث يجب ألا يتطلب التعلم وقتًا كبيرًا في تقديمه، ولا مجهودًا عقليًا مرتفعًا لتحقيق نتائج تعلم أفضل، وتتفق هذه المبادئ مع مفهوم بيئات التعلم المصغرة، والتي تقدم عدد من الوحدات التعليمية القصيرة والمركزة في وقت قليل لمنع إجهاد المتعلم، وبالتالي الحصول على أداء أفضل (تغريد الرحيلي، 2021، ص 470) .

كما تستمد بيئات التعلم الإلكتروني المصغر من **نموذج التعلم القائم علي الأداء** عدة أسس فنجد أن التعلم القائم علي الأداء، يقوم فيه المتعلمين بتطبيق المعارف والمهارات التي تم اكتسابها من خلال التركيز على الأنشطة والمهام، وهو ما يتم تطبيقه داخل بيئات التعلم الإلكتروني المصغر، فنجد أن كل وحدة من وحدات التعلم الإلكتروني المصغر ترتبط بأداء نشاط للتأكد من اكتساب الطلاب للمهارة والتدريب عليها (نشوي رفعت، محمود عبدالمنعم، محمد كيوان، 2021، ص 30).

وقد أكدت كلًا من هانية فطاني، وعلياء الجندي (2021، ص –561 591) على أن بيئات التعلم الإلكتروني المصغرتستند كذلك إلى **نظرية التعلم الموقفي**، وذلك من خلال دعم المشاركة الاجتماعية في تطبيق التعلم المصغر، فالتعلم الموقفي يعد مدخلًا يسهل من عملية التعلم عن طريق تقديم مواقف ذات معنى وربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة، وتعريف المتعلم على الجدوى العملية للمعلومات التي يدرسها، والاستناد إلى الاحتياجات الفعلية للمتعلمين؛ بالإضافة إلى **نظرية التعزيز** التي تساعد المتعلم علي المضي قدمًا في التعلم حيث تتم تجزئة توجيهات أداء المهارة إلى تعليمات صغيرة ومركزة، بحيث تقترن هذه التعليمات الصغيرة بكل خطوة من خطوات أداء المتعلم، مع ضرورة تعزيز استجابة المتعلم فور أدائه للمهمة المطلوبة تمهيدًا لانتقاله إلى الخطوة التالية إلى أن ينتهي من تعلم المهارة بأكملها (رجاء على أحمد،2018).

وتعد كذلك **نظرية التعلم النشط** من النظريات التي ترتكز عليها بيئات التعلم الإلكتروني المصغر من خلال قيام المتعلمين بتنفيذ الأنشطة والمهام لممارسة المعارف والمهارات الجديدة في مواقف حقيقية وذات معنى للمتعلم، وبالتالي بناء الخبرات الجديدة من خلال تعلمه النشط (محمد عطية خميس، 2018).

كما ترتبط بيئات التعلم الإلكتروني المصغر بنظرية تجزئة الأحداث، والتي تفترض أن تجزئة المعرفة إلى أجزاء صغيرة يسهل عمليات ترميزها بالذاكرة، واسترجاعها بشكل أفضل، حيث تفترض النظرية إلى أن التعامل مع المعلومات دون تجزئتها يؤدي إلي حمل معرفي زائد يعوق التعلم، كما تؤدي فترات التوقف بين كل جزء من أجزاء التعلم

إلي زيادة الفرصة للقيام بأنشطة تعمق من استيعاب المعرفة وبقاء أثرها (هانية عبدالرازق فطاني، علياء عبدالله الجندي،2021، ص 582).

وقد استخلص فريق البحث مما سبق عرضه مجموعة من المبادئ والتي تم مراعاتها عند تصميم بيئة التعلم الإلكتروني المصغر في البحث الحالي وهي:

- التكنيز: وهو تصميم المحتوي على شكل وحدات صغيرة لا تزيد في مدتها عن 3: 15 دقائق، حتى يسهل تذكرها وإستدعاؤها .
- التركيز على هدف أدائي محدد: حيث يهدف كل موديول إلي تقديم مفهوم واحد أو تغير سلوك واحد ، أو استكشاف فكرة مرتبطة بهدف أدائي واحد.
- التعلم النشط: من خلال ممارسة المتعلم لأنشطة ومهمات مصغرة لاكتساب الخبرات والمهارات الجديدة، وقد تم مراعاة أن تصميم أنشطة التعلم المصغر يجب أن تكون محفزة للمتعلم، وتشجعه على اكتشاف واستخدام المحتوى.
- التعلم الموقفي: وذلك من خلال ممارسة الأنشطة والمهام في مواقف حقيقية بشكل يحقق انخراط المتعلم في بيئة تعلمه.
- التشارك: وهو مراعاة حدوث تفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض في تنفيذ المهمات والأنشطة لبناء تعلمهم بأنفسهم .
- الذاتية: وهو تحكم المتعلم في تعلمه حيث يحق لكل متعلم السير وفقًا لسرعته الذاتية في دراسة وحدات التعلم المصغر في أي وقت ومن أي مكان .

كما يجب مراعاة تصميم الأنشطة ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر على النحو التالي:

- **تصميم سيناريوهات واقعية**: تتعلق بالموضوع المراد تدريسه وتحفيز المتعلمين على التفكير النقدي لحل المشكلات التي تطرح في السيناريو.
- **استخدام الوسائل التعليمية المتاحة**: مثل الفيديوهات والصور والصوتيات لتسهيل فهم المفاهيم والمهارات.
- **التفاعل الاجتماعي**: تشجيع التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والقائم بالتدريس من خلال استخدام منصات التواصل الاجتماعي.

- **استخدام التقنية**: استخدام التقنيات والتطبيقات التعليمية في تصميم الأنشطة مثل استخدام منصات التعلم الإلكتروني لتحفيز المتعلمين وتسهيل عملية التعلم.
- **التحقق من فهم المتعلم**: للمفاهيم والمهارات المطروحة في الأنشطة من خلال إجراء اختبارات وتقييمات دورية.

ثانيًا الأنشطة القائمة علي السيناريو:

تُعد الأنشطة التعليمية مكونًا رئيسيًا في بيئات التعلم الإلكتروني بشكل عام، وفي بيئات التعلم الإلكتروني المصغر بشكل خاص، فبدونها لا تتم عملية التعلم بفاعلية لما لها من أهمية في تحقيق عنصر التفاعل والمشاركة بين المتعلمين، وكذلك تسهيل الاحتفاظ بالمعلومات وإتقان المهارات بما يؤدي بالمتعلمين لبناء تعلمهم .

ويؤكدBuchem, Hamelmann (2010, p7)علي أهمية مراعاة أن تكون الأنشطة ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر محفزة للمتعلم بشكل يجعله قادرا علي اكتشاف واستخدام المحتوي في مواقف حياتية مختلفة. حيث تشير العديد من الدراسات منها دراسة Davidson, Major, Michaelsen 1)–62014, pp.) إلى أن ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر تسهم في تعزيز العملية التعليمية، وتحسين نتائج التعلم. فعندما يكون الطلاب في مجموعات صغيرة، يمكنهم التفاعل بشكل أكبر مع بعضهم البعض ومع المعلم، ويتاح لهم المزيد من الفرص للتحدث والاستماع والتفاعل بشكل فعال. كما أن التفاعل المستمر يشجع الطلاب على المشاركة والمساهمة في النقاشات والأنشطة، ويساعدهم على تطوير مهارات التعاون والتواصل.

ويمكن استخلاص تعريف للإنشطة التعليمية المقدمة ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر بأنها الممارسات والمهام التي يقوم الطلاب بتنفيذها عبر بيئة التعلم الإلكترونية في مدة زمنية تتراوح ما بين –2 3 دقائق يصممها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية مع حجم التعلم المقدم للطلاب .

وتعتبر الأنشطة القائمة على السيناريو أحد المداخل الحديثة في التدريس القائم على مدخل السياق التعليمي، والمستند إلي نظرية التعلم الموقفي، والتي تولى اهتمامًا كبيرًا

بكيفية التعلم من خلال سياقات حقيقية من خلال وضع سيناريوهات للأنشطة التعليمية مرتبطة بالحياة الواقعية للمتعلمين، والتي تسهم بشكل كبير في تطور وتنمية المهارات المختلفة لديهم.

1 . مفهوم الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو:

تعرف الأنشطة القائمة علي السيناريو بأنها شكل من أشكال التعلم القائم علي الخبرة، حيث يتم وضع المتعلم في سيناريو يؤثر علي قراراته بشكل يمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات، كما في المواقف الحقيقية (Mariappan, etal., 2004, p.2)، بينما يعرف (Clark, 2009) أنشطة التعلم القائمة على السيناريو بأنها طرح لسيناريوهات تفاعلية لدعم استراتيجيات التعلم النشط مثل التعلم القائم على حل المشكلات، أو التعلم القائم على الحالة، وغالبًا ما يعتمد على مشكلة أو قصة معقدة يتعين عليهم حلها من خلال تطبيق ما تعلموه من معارف، وكذلك استخدام التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات في سياق آمن في العالم الحقيقي ، كما أكد كذلك على أن الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو توفر العديد من فرص التغذية الراجعة للطلاب بناءً على القرارات التي يتخذونها في كل مرحلة. ويرى Erol, etal. 2016) أن استراتيجية التعلم القائم على السيناريو تهدف لبناء جسر بين النظرية والتطبيق بشكل يسمح للمتعلمين بتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها في مواقف تعليمية تحاكي الواقع مما يعمق من تعلمهم ويكسبهم الخبرة الأصيلة التي ستسهم بشكل كبير في مواجهتهم للعالم الحقيقي.

وتختلف طبيعة الأنشطة التعليمية المقدمة ببيئات التعلم الإلكتروني عن الأنشطة القائمة على السيناريو وذلك فيما يخص أهداف عملية التعلم نفسها، ومدى المرونة التي تكفلها هذه الأنشطة، حيث تركز الأنشطة في بيئات التعلم القائمة على السيناريو على فكرة البحث والتجريب والتطبيق في سياقات أكثر واقعية من خلال تعرض الطلاب لقضايا وتحديات ومشكلات يطلب منهم حلها من خلال تطبيق المعارف التي اكتسبوها (حلمي الفيل، 2018، ص 13) .

ويعرف Bardach,etal(2021) الأنشطة القائمة على السيناريو بأنها نهجًا واعدًا لإعداد الطلاب المعلمين للتدريب العملي، ولتعزيز كفاءتهم الذاتية واستعدادهم

للفصول الدراسية، وأنه يمكن أن يطلق عليها أيضًا انشطة التعلم القائمة على الحالة أو أنشطة التعلم القائمة على حل المشكلات، كما يرى Bardach وزملائه أن أنشطة التعلم القائمة على السيناريو تعتمد على مبادئ نظرية التعلم الموضعية والإدراك الواقعي، وقد أشاروا إلى أن التعلم يتم تعظيمه إذا كان من الممكن تضمينه في المواقف التي تعكس الحياة الواقعية .

ويمكن القول إن الأنشطة القائمة على السيناريو هي نهج تعليمي يستخدم السيناريوهات كوسيلة لتعليم المفاهيم والمهارات. يتم في هذا النهج استخدام سيناريوهات واقعية تحتوي على مشكلة أو تحدٍ معين، ويتم تعليم الطلاب كيفية التعامل مع هذه المشكلة أو التحدي عن طريق حل المشكلة بأنفسهم. يتضمن هذا النهج تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من جهة ومع القائم بالتدريس من جهة أخرى، مما يحفز الطلاب على التفكير النقدي والابتكار في حل المشكلات.

وتشير الدراسات إلى أن الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو تساعد في تحسين تجربة التعلم للطلاب في بيئة التعلم المصغر. فهي توفر فرصًا للتعلم التفاعلي والتعاوني، وتشجع الطلاب على التفكير النقدي، وحل المشكلات. كما أنها تساعد على تحسين مهارات الاتصال والتعاون بين الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي والتفوق في المواد الدراسية (Akkoyunlu, B., & Soylu, 2018, pp 407– 426) .

و يمكن أن تشمل الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني المصغر ما يلي: (Bardach ,2021)

– **الدروس المصغرة**: من خلال تقديم دروس قصيرة ومركزة على مفاهيم محددة لتعزيز فهم الطلاب وتحفيزهم على المشاركة في النقاشات.

– **الأنشطة التفاعلية**: تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطة تفاعلية مثل الألعاب والمناقشات والتحديات لتحفيزهم وتعزيز مهاراتهم التفاعلية.

– **الواجبات المنزلية**: تعزيز معرفة الطلاب وتحفيزهم على مواصلة التعلم من خلال إعطاء واجبات منزلية تتطلب بحثًا وتحليلًا وتطبيقًا على المفاهيم التي يتم تدريسها.

– **الدروس التفاعلية:** استخدام تقنيات التعلم التفاعلي مثل الفيديوهات التفاعلية والأسئلة المتعددة الخيارات لتشجيع الطلاب على المشاركة في الدروس.

– **التقييم المستمر:** تقديم تقييم مستمر لأداء الطلاب وتوفير ردود فعل فورية لتحفيزهم وتحسين أدائهم ودعم تعلمهم .

2 – أسباب توظيف الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر:

أوضح Samsa, etal. (2010) أنه عند تنفيذ التعلم القائم على السيناريو بشكل صحيح، يمكن أن يكون ذو أثر كبيرعلى الطلاب، كما يمكن أن يؤثر على التفكير ويضيف قيمة هائلة للتعليم المصغر، وحتى يمكن أن يدفع لإحداث تغيير سلوكي نحو القيم المرغوبة لدي المتعلمين. ولكي يكون فعالًا، يجب أن تتماشى الأنشطة القائمة على السيناريو في العالم الحقيقي مع تجارب التعلم والتدريس التي تخلقها. والنتيجة هي سيناريو مصمم بعناية يتوازى مع الأهداف التعليمية اللازمة في أي مقرر يتم تدريسه من خلال زيادة الانخراط والفهم .

ودعى King (2006, p6) إلي توظيف أنشطة التعلم القائم على السيناريو في المؤسسات التعليمية، حيث أكد على قدرتها في تحسين استيعاب الطلاب للمقررات النظرية والتطبيقية، كما أن ربطها بالمواقف الحياتية يشجع على التطور الأكاديمي والشخصي.

ويرى Battista (2017) من خلال حصره للدراسات التي تناولت فكرة تطبيق الأنشطة القائمة على السيناريو أن معظم الدراسات التي تم إجراؤها حتي الآن هي دراسات تجريبية تتناول فاعلية استخدام أنشطة التعلم القائم على السيناريو في محاكاة المهن المختلفة، وذلك للتعرف على طبيعة المهنة والمشاكل التي قد يتعرض لها العاملين بها مما يدعم من تجربة التعلم، وبالتالي تحسين نتائج تعلم الطلاب وتحضيرهم بشكل صحيح لسوق العمل. كما وجد أن عدد كبير من الدراسات تم إجراؤها في المجال الطبي تعتمد هذا النمط من تقديم الأنشطة لإكساب الطلاب دارسي الطب الخبرات اللازمة للتعامل ببيئة عمل حقيقية دون إحداث خسائر قد تنجم عن عدم إتقان المهارات الواجب تحقيقها. بالإضافة إلى ذلك، يعطي التعلم المرتبط بالأنشطة القائمة

على السيناريو أولوية للتأمل والتفكير اللاحق لدعم التعلم ، حيث يساعد التأمل الأفراد على فهم تجاربهم وفحص افتراضاتهم ومعتقداتهم من خلال المناقشة مع اقرانهم او مع القائم بالتدريس، ومشاركة هذه الأفكار والاستنتاجات مع الآخرين.

أما في دراسة Hursen, Fasli (2017) والتي طُبقت على الطلاب المعلمين، وهدفت لدراسة تأثير أنشطة التعلم القائم على السيناريو من جهة والتعلم القائم على التأمل من جهة أخري على كلًا من التحصيل والكفاءة الذاتية المهنية، وقد توصلت الدراسة لتفوق المجموعة التي طبقت عليها الأنشطة القائمة على السيناريو، وفي دراسة Heba Abdul-lah (2018) والتي هدفت إلى استكشاف أثر استخدام التعلم القائم على السيناريو فى إعداد معلمى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة. واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبى. وتكونت عينة الدراسة من عدد ستون طالبا (60) من معلمى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة، الملتحقين بالدبلوم العام التربوي، فقد أشارت الباحثة إلي تفوق المجموعة التي طبقت التعلم القائم على السيناريو وأشارت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو في اكتساب الطلاب لمهارات مثل الطلاقة والتحدث والنطق باللغة الانجليزية، نظرًا لتدرج مستويات الأنشطة مع مستواهم من جهة، وكذلك لتميز تلك الأنشطة بصغر المدة الزمنية اللازمة لتطبيقها، بما انعكس على الطلاب وجعلهم أكثر قابلية للتعلم والانجاز، ونمى من دافعيتهم لاستكمال الأنشطة، وبالتالي التعرض لكافة المهارات المطلوب تنميتها. كما أكدت دراسة حلمي محمد الفيل(2018) على الأثر الإيجابى لبرنامج مقترح لتوظيف نموذج التعلم القائم على السيناريو SBL في العملية التدريسية، وذلك في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية، وركز الفيل في دراسته على ضرورة صياغة الأنشطة بشكل واقعي، يغطي الموضوع من جميع جوانبه مع الوضع في الاعتبار عدم التكرار.

كما أوصت دراسة أمل أنور، هناء عبد الحميد (2020، ص ص-158 209) بضرورة تفعيل البرامج الداعمة لأنشطة التعلم القائمة على السيناريو لتنمية مهارات التفكير المنظومي والكفاء الذاتية الأكاديمية، حيث توصلت دراستهم لفاعلية أنشطة التعلم القائمة على السيناريو لدي طلاب كلية التربية في تحسين نواتج تعلمهم.

ومن خلال الدراسات السابقة استخلص فريق البحث أهمية تطبيق أنشطة التعلم القائمة على السيناريو حيث أنها أثبتت فعاليتها كوسيلة مؤثرة لتحقيق أهداف التعلم وتعزيز التفاعل والمشاركة النشطة للطلاب، وهي:

– **تعزيز التفاعل والمشاركة:** تعزز أنشطة التعلم القائمة على السيناريو ردود فعل الطلاب وتشجعهم على المشاركة النشطة في عملية التعلم. فعندما يشعرون بأنفسهم جزءً من سيناريو محاكاة واقعي، سيكون لديهم الرغبة الأكبر في المشاركة وتطبيق المفاهيم والمهارات التي يتعلمونها.

– **تعزيز التفكير النقدي:** من خلال مواجهة تحديات ومشاكل محاكاة السيناريو، يتعين على الطلاب التفكير بشكل نقدي وإيجاد حلول للمشاكل واتخاذ قرارات استراتيجية. وهذا يساعدهم على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتحليل العميق.

– **تعزيز التعاون والعمل الجماعي:** يشجع العمل بالسيناريو على التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب. فعندما يتعاون الطلاب في حل مشاكل وتحقيق أهداف السيناريو، يتعلمون كيفية العمل كفريق وتبادل الأفكار ودعم بعضهم البعض.

– **تعميق المفاهيم والمعرفة:** تسمح أنشطة التعلم القائمة على السيناريو بتطبيق المفاهيم والمعرفة المكتسبة في سياق واقعي ومحاكاة. هذا يساعد الطلاب على فهم أفضل للموضوع المدرسي وتطبيقه في سيناريو واقعي.

– **زيادة الاهتمام والمتعة:** عندما يشعر الطلاب بأنفسهم جزءً من سياق محاكاة محتمل، فإن ذلك يجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة. يتم تحفيز الطلاب على المشاركة وإظهار أفضل ما لديهم من خلال السيناريو والمحاكاة.

–**تعزيز المهارات العملية:** تشجع أنشطة التعلم القائمة على السيناريو الطلاب على تطوير مهارات عملية مثل التواصل الفعال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والعمل في فريق. هذه المهارات ضرورية للنجاح في العمل والحياة اليومية. بشكل عام، تعزز أنشطة التعلم القائمة على السيناريو الفهم العميق والتطبيق العملي، وتساعد الطلاب على التعلم بطريقة مشوقة وفعالة .

3 – أسس التصميم الناجح للأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر:

مع تأكيد العديد من الدراسات على فاعلية الأنشطة القائمة على السيناريو كمدخل تدريسي يمكنه تحقيق تنمية وتحسين مخرجات التعلم، إلا أن الاستفادة من كافة هذه الامكانات التعليمية يتبعه بالضرورة الالتزام بمجموعة من الأسس التي يجب على القائم بتصميم بيئة التعلم أن يكون على دراية بها، ومنها: (Sorin, 2013, pp71– 91; Clark, Mayer, 2013)– .

– استخدام سيناريوهات واقعية: يجب استخدام سيناريوهات واقعية لتعليم المفاهيم والمهارات، حيث يتم تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة على مشكلات واقعية.

– التركيز على المتعلم: يجب تحفيز المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم وتحديدهم كمركز للتعلم.

– التفاعل الاجتماعي: يجب تشجيع التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والمدرب أو المشرف، حيث يتم تبادل الأفكار والخبرات وحل المشكلات معًا.

– التفكير النقدي: يجب تحفيز المتعلمين على التفكير النقدي والابتكار في حل المشكلات، حيث يتم تشجيعهم على استكشاف الخيارات وتقييمها واختيار الأفضل.

– التقويم المستمر: يجب تقويم المتعلمين بشكل مستمر عن طريق تقديم ملاحظات وتوجيهات، حيث يتم تحسين أدائهم وتحقيق الأهداف التعليمية.

4 – الأسس النظرية لأنشطة التعلم القائمة على السيناريو:

تقوم عملية التعليم في الأساس على تطبيق مجموعة من النظريات التربوية التي تضع حدودًا واضحة لكيفية تصميم بيئة التعلم بما يكفل تحقيق التعليم لأهدافه، فنجد أن هناك العديد من النظريات التي تستند إليها الأنشطة القائمة على السيناريو، ولعل من أهم هذه النظريات **النظرية البنائية**، والتي تعتمد على فكرة أن المعرفة تُبنى بناءً على خبرات المتعلم ، وتفاعلاته مع البيئة التعليمية. وبالتالي، فإن النظرية البنائية تشجع على استخدام الأنشطة القائمة على السيناريو في التعلم، حيث يتم إنشاء سيناريوهات واقعية تحاكي مواقف

حقيقية يمكن أن يواجهها المتعلمون في حياتهم العملية بما يسهم في تطوير مهارات المتعلمين وتحسين قدراتهم على التفكير الناقد واتخاذ القرارات المستنيرة. وتتضمن هذه الأنشطة استخدام التفاعلات، والتحديات، والألعاب التعليمية، والمحاكاة، وغيرها من الأساليب التي تشجع على المشاركة الفعالة للمتعلمين في عملية التعلم (Merriën-boer, Kirschner, 2018, pp 43– 59).

وتعتبر **نظرية التعلم الواقعي** واحدة من أهم النظريات التي شكلت التعلم القائم على السيناريو، حيث تشير النظرية إلي أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يتم توفير الفرصة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة العملية والتفاعل مع الآخرين من خلال سياقات اجتماعية واقعية، كما تؤكد النظرية على ضرورة عدم الاعتماد على التدريس النظري والمحاضرات الجامدة، بل لابد من دمج الأنشطة بشكل مكثف واعتمادها كوسيلة لتحقيق التعلم (Lave, Wenger, 1991).

كذلك تعتمد الأنشطة القائمة على السيناريو على **نظرية التعلم الاجتماعي** والتي تدعم فكرة أن المتعلم يتأثر بشكل كبير بالتفاعلات الاجتماعية والثقافية، وهذا ما يحدث في التعلم القائم على السيناريو حيث يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض ويحلون المشكلات معًا. وكذلك **نظرية بناء المعرفة**، والتي تفترض أن المتعلم يقوم ببناء المعرفة من خلال تجاربه وتفاعلاته مع البيئة المحيطة به، وهذا ما يحدث في التعلم القائم على السيناريو(Kindley, 2002) .

كذلك أكد كل من (Kingston, Doyle, Hunter (2016, pp107– 114 على أن أساس فكرة الأنشطة القائمة على السيناريو هي **نظرية التعلم النشط**، والتي تعتمد على أنه يجب على المتعلم أن يكون نشطًا في عملية التعلم وأن يشارك بشكل فعال فيها، وأوضحوا أن الأنشطة القائمة على السيناريو تعد أحد أساليب التعلم النشط حيث تتيح للمتعلم فرصة التعرف على المشكلات وحلها وتنمية مهارات التفكير الناقد لديه، وتطوير مهارات العمل الجماعي كذلك. وتساعد الأنشطة القائمة على السيناريو في تطبيق **نظرية التعلم المعرفي** والتي تركز على الفكرة أن الطلاب يتعلمون عن طريق تحليل وفهم المعلومات الجديدة وربطها بالمعارف السابقة لديهم. وتشجع هذه النظرية

على استخدام الأنشطة القائمة على السيناريو في التعلم، حيث يتم إنشاء سيناريوهات واقعية تحاكي مواقف حقيقية يمكن أن يواجهها المتعلمون في حياتهم العملية، حيث يتم توفير تجارب تعليمية واقعية تساعد المتعلمين على استخدام المفاهيم والأدوات التي يتعلمونها في سياق عملي. وتساعد هذه الأنشطة في تحسين قدرات المتعلمين على التفكير الناقد والتحليلي، وتطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات المستنيرة (محمد عطية خميس، 2020، ص 224) .

ومن خلال الأعتماد على هذه الأسس النظرية عند إنشاء سيناريوهات فعالة للتعلم فقد توصل البحث الحالي لمجموعة من الخطوات الإجرائية الواجب اتباعها:

- **تحديد أهداف التعلم**: قبل إنشاء السيناريو، من المهم تحديد أهداف التعلم. وسيساعد هذا في إنشاء سيناريو متناسب ومتوافق مع النتائج المرجوة.

- **تحديد الجمهور المستهدف**: فهم الجمهور المستهدف أمر حاسم في إنشاء سيناريو فعال. يجب أن يكون السيناريو قابلاً للاسترشاد من قبل المتعلمين ويجب تصميمه مع مراعاة احتياجاتهم وتفضيلاتهم.

- **تطوير قصة**: بمجرد تحديد أهداف التعلم والجمهور المستهدف، يمكن لمصممي التعليم تطوير قصة جذابة ومتوافقة مع المتعلمين. يجب أن تستند القصة إلى حالات حقيقية يمكن للمتعلمين مواجهتها في بيئة عملهم.

- **إنشاء شخصيات واقعية**: يجب أن تكون الشخصيات في السيناريو واقعية وقابلة للاسترشاد من قبل المتعلمين. وسيساعد ذلك في خلق صلة عاطفية بين المتعلمين والسيناريو والحفاظ على اهتمامهم طوال السيناريو.

- **تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة**: تزويد المتعلمين بالتعليقات وإمدادهم بمعلومات حول أدائهم هو جزء مهم من التعلم القائم على السيناريو، ويجب أن تكون التعليقات بناءة وتساعد المتعلمين على فهم أخطائهم وكيفية التحسين.

وبإتباع هذه الخطوات، يمكن تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر تشغل المتعلمين وتساعدهم على تحقيق أهداف التعلم ايًا كان النمط المستخدم لتنفيذ الأنشطة.

5 –أنماط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر:

مع تأكيد العديد من الدراسات على جدوي تنفيذ أنشطة التعلم القائمة على السيناريو وفاعليتها في تحسين مخرجات التعلم، إلا انها تناولتها بمنأي عن الشكل الذي سيتم به تنفيذ هذه الأنشطة، ومن خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت مدي فاعلية الأنشطة القائمة على السيناريو إلا أن أي منها لم يتطرق لدراسة أنماط تنفيذها المختلفة، وأثر كلا منها على نواتج التعلم، وهو ما أشارت اليه توصيات دراسة (Buchem (2010 & Hamelmann ،وكذلك دراسة –Merriënboer, Kirschner (2018, pp 43 59) والتي أكدت على ضرورة تصميم الأنشطة بحيث تكون محفزة للتعلم بشكل فعال.

وقد صنف Kolb(2014) الطرق التي يمكن استخدامها في تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو إلي:

– **لعب الدور**: وهو نمط يتم فيه تعيين أدوار للمتعلمين، ويتم إرشادهم للعب هذه الأدوار في سياق محدد. وتساعد هذه الأنشطة في تحسين مهارات التواصل وحل المشكلات.

– **المحاكاة**: وهو نمط يتم فيه إنشاء بيئة افتراضية تحاكي بيئة حقيقية، ويتم توفير مهام وأدوار للمتعلمين لتطبيق المفاهيم والمهارات التي يتعلمونها.

– **التعاون**: وهو نمط يتم فيه تشجيع المتعلمين على العمل معًا لحل مشكلة أو إنجاز مهمة محددة. وتساعد هذه الأنشطة في تحسين مهارات التواصل والتعاون وحل المشكلات.

– **التحقق**: وهو نمط يتم فيه توفير مشكلة أو سيناريو، ويتم تحديد الخطوات المثلى لحل هذه المشكلة أو إكمال هذا السيناريو.

– **التفكير الناقد**: وهو نمط يتم فيه توفير سيناريوهات تحتاج إلى اتخاذ قرارات مستنيرة، ويتم تشجيع المتعلمين على استخدام التفكير الناقد لاتخاذ هذه القرارات.

كما أشارت عدة دراسات إلي أنه يمكن تقسيم الأنشطة القائمة على السيناريو وفقًا لنمط التوجيه إلى نمطين أساسيين هما: (Merill, 2002 ; Kolb, 2014)

- نمط الأنشطة القائمة على سيناريو المرن.
- نمط الأنشطة القائمة على سيناريو الثابت.

وسيتم تناول هذين النمطين من خلال البحث الحالي حيث أن تناول فاعلية كلا من النمطين سوف **يضيف بعداً جديداً لتصميم وحدات التعلم الإلكتروني المصغر لدى طلاب كلية التربية. ف**يعتبر نمط الأنشطة القائمة على سيناريو المرن أكثر تفاعلية ومرونة، حيث يتيح للمتعلمين التفاعل بشكل أكبر مع المحتوى التعليمي، في حين أن نمط الأنشطة القائمة على سيناريو ثابت يعتبر أكثر هدفية وإرشادية.

أولًا: نمط الأنشطة القائمة على السيناريو المرن:

يتم في هذا النمط إنشاء سيناريوهات تحاكي مواقف واقعية متعددة، وتتيح للمتعلمين المشاركة في هذه السيناريوهات بطرق مختلفة وباستخدام أدوات وموارد متعددة. ويتيح هذا النمط أكثر من مسار يمكن أن يسلكه المتعلمون بناءً على اختياراتهم واستجاباتهم للسيناريو (Barrrows, 1996, pp3– 12).

وقد عرفه (Merriënboer, Kirschner ,2018 pp 43– 59) بأنه نمط تعليمي يتضمن إنشاء سيناريوهات تحاكي مواقف واقعية متعددة، وتتيح للمتعلمين المشاركة في هذه السيناريوهات بطرق مختلفة وباستخدام أدوات وموارد متعددة. يتم تحديد المسار الذي يسلكه المتعلمون بناءً على اختياراتهم واستجاباتهم للسيناريو.

ويدعم هذا النمط العديد من الدراسات مثل دراسة مروة حسن حامد (2009) والتي هدفت في دراستها لمعرفة أثر نمط التعلم (المرن/ الثابت) في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وحب الاستطلاع لدي طلاب كلية التربية، وقد توصلت النتائج إلي تفوق نمط التعلم المرن، وقد أرجعت الدراسة ذلك بسبب حرية المتعلم في اختيار الأنشطة التي تتوافق مع ميوله واهتماماته، أما Joan (2013) فقد اعتبر أن اتباع نهج المرونة في العملية التعليمية يعتبر منهج جديد في التعليم، حيث أكد على أن اتباع الأسلوب المرن ما هو إلا تطبيق لمجموعة من الفلسفات والأنظمة التعليمية، والتي تهتم بتزويد المتعلمين بخيارات أكثر سهولة وتخصيصًا شخصيًا لتناسب المتعلم، مما يساعد على

تعزيز التعليم ذات الجودة. وقد قام الباحث بإجراء دراسة مسحية على طلاب حول آرائهم حول كيفية تقديم التعليم وما قد يرونه مناسبًا لهم، وكذلك ماهية الطرق التعليمية التي تسهم في صقل مهاراتهم وزيادة دافعيتهم نحو ممارسة الأنشطة التعليمية، وكان هدف هذه الدراسة وضع تصميم تعليمي لبيئة تعلم تعمل على تحسين جودة العملية التعليمية وكانت التوصية بضرورة اتباع النهج المرن في تنفيذ كافة مراحل التعلم. وفي دراسة Bakry & Alsamadani (2015) فقد لاحظوا أن الطلاب الذين يتعاملون مع عدد كبير من التدريبات التي تتسم بالمرونة في تنفيذها يكونوا أكثر نشاطا أثناء التعلم من أقرانهم الذين طبق عليهم نظام التدريبات الثابتة، وقد ارجع الباحثون ذلك لتوفير الحرية للمتعلم في اختيار التسلسل الذي يناسبه والذي يسمح له بأن يكون أكثر نشاطاَ.

وفي دراسة Grampil(2022) والتي هدفت لقياس مدي فاعلية تقديم تعليم مرن للطلاب في الكلية التكنولوجية للطيران بجامعة الفلبين، وطبقت على الطلاب لمدة ثلاث أعوام متتالية من 2019 إلي 2022 فقد توصلت نتائجها لفاعلية النظم المرنة في تنمية الاداء الاكاديمي للطلاب . وفي ذات الإطار توصلت الباحثة هبة حسين عبد الحميد (2022) إلي نفس النتيجة حيث وجدت أن الأنظمة المرنة أكثر قدرة على تكوين اتجاهات إيجابية لطلاب كلية التربية نحو تعلمهم، وكذلك فعاليتها في اكتساب مهارات إنتاج برامج الفيديو التعليمية.

*** النظريات التي تدعم نمط الأنشطة القائمة على السيناريو المرن:**

تستلزم عملية تصميم أي نشاط تعليمي الاستناد على مجموعة من المعايير التعليمية والتي تنبثق من نظريات التعلم المختلفة، ولذا فإن هناك مجموعة من النظريات التي سيتم في ضوئها تصميم نمط الأنشطة القائمة على السيناريو المرن ، ومنها:

– **النظرية البنائية**: والتي ترتكز على أهمية الدور الايجابي والنشط للمتعلم في بناء معارفه من خلال تجاربه الخاصة، وتعلمه بشكل أفضل من خلال مشاركته في الأنشطة التعليمية، ومشاركته في وضع خطة تطبيقه لهذا النشاط التعليمي وفقًا لمجموعة سيناريوهات مقترحة دون تدخل من المعلم في فرض سيناريو بعينه وإلزام المتعلم به

(سعيد عبد الموجود ، 2014 ، ص 201) ، وهذا ما يوفره نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن حيث يترك للمتعلم حرية اختيار طريقة تنفيذ النشاط، حيث أن الهدف الأسمي هو مروره بالتجربة التي تشكل خبرة حقيقية له، تمكنه من استدعاؤها وقت الحاجة، ويذكر محمد عطية خميس (2003 ، ص 193 – 196) أنه وفقا للنظرية البنائية فإن المتعلم يتوصل للمعرفة بطريقته الخاصة من خلال البحث عن المعارف من مصادرها المختلفة، كما يتوافر لديه معارف وخبرات من سياقه الاجتماعي قبل تفاعله مع الموقف التعليمي.

– **نظرية التعلم الإجتماعي**: حيث تشجع هذه النظرية على استخدام الأنشطة التفاعلية والتعاونية لتحسين التعلم، حيث يقوم المتعلم ببناء فهمه استنادا على تجاربه وتفاعله مع المجتمع (فياض العنزي وآخرون، 2018، ص 625).

– نظرية الإدارة بالاهداف: حيث تشجع هذه النظرية على تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح وتحديد المسؤولية الشخصية لكل متعلم في تحقيق هذه الأهداف، مع توضيح الوقت اللازم لتنفيذ كل نشاط، حيث تعتمد على توضيح المعطيات الموجودة والأهداف المطلوب إنجازها، وترك حرية التصرف للمتعلمين في تحقيق تلك الأهداف، وهو ما يتسم بالواقعية، وكذلك يسهم في تنمية الإحساس بالمسؤلية (Thomas, 1998, p 423) .

– **نظرية المحاذاة البنائية**: تفترض هذه النظرية أن ربط العناصر التعليمية المختلفة بعضها ببعض يجعل المحتوى التعليمى أكثر فاعلية، فمن المهم أن تتوافق الأهداف مع كل من المعلومات والأمثلة والتطبيقات والتغذية الراجعة، كما يجب أن تتواءم الاستراتيجيات المستخدمة مع جميع العناصر المكونة للموقف التعليمي (Kolb,2014) ، وهو ما يتميز به النمط المرن، حيث يعتمد على اثارة دافعية المتعلم لإجراء عصف ذهني لكل خبراته السابقة، وربطها بالتعلم الحالي بهدف تنفيذ النشاط وتحقيق الأهداف المنشودة، مما يعمق من أثر تعلمه.

ويرى فريق البحث أن نمط الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وفق النظريات السابق عرضها له عدة إمكانات تعليمية، حيث يحسن من قدره المتعلم على إتقان ما تعلمه بتعرضه لمواقف ومشكلات حقيقية ضمن سياق موقفي حيث يتحكم في وضع

الأهداف واختيار مصادر التعلم وتطبيق الأنشطة وتقيم مخرجات التعلم بما يتناسب مع ميوله واتجاهاته.

*** مراحل تنفيذ نمط الأنشطة القائمة على السيناريو المرن ، وهي:**

– **تحديد مجال المعرفة والأهداف التعليمية**: يتم في هذه المرحلة تحديد المجال الذي يرغب المتعلمون في تعلمه، وتحديد الأهداف التعليمية التي يجب تحقيقها.

– **تحليل المدخل السلوكي للمتعلمين**: للوقوف على خبراتهم السابقة ومعارفهم، واهتماماتهم بهدف رسم المهام في صورة تتناسب مع خلفياتهم السابقة مع الاستفادة من التعلم الحالي.

– **تصميم المهام التعليمية**: بما يتفق ومجالات المعرفة الخاصة بالمتعلمين، وفي ضوء الأهداف المراد تحقيقها، بحيث يمكن للمتعلمين أداء الأنشطة الموكلة لهم بمفردهم، أو من خلال تلقي دعم بسيط من المعلم.

– **إنشاء السيناريو**: يتم في هذه المرحلة إنشاء سيناريو يحاكي مواقف واقعية متعددة، وتتضمن هذه المرحلة أيضا تحديد الأدوات والموارد التي سيستخدمها المتعلمون في حل المشكلات المطروحة. مع مراعاة أن يكون السيناريو بالمرونة الكافية، بما يسمح بتحديد المتعلم لمساره، واختيار نقطة البدء الخاصة به بما يتفق مع معرفته وخبراته.

– **تطبيق السيناريو**: يتم في هذه المرحلة تطبيق السيناريو من قبل المتعلمين، وتشجع هذه المرحلة على استخدام المفاهيم والأدوات التي يتعلمونها مع ترك الحرية للمتعلم في طريقة أداء النشاط، أو تحديد المخرج النهائي الخاص به.

– **التقييم**: يتم في هذه المرحلة تقييم أداء الطلاب، وما تم إنجازه في الأنشطة الموكلة لهم، ومدى ما تحقق من أهداف مع التركيز على الكيفية التي تم بها أداء النشاط.

ثانيًا: نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت:

يعتبر هذا النمط هو الأكثر شيوعا، حيث يتميز بسهولة تنفيذه، فنمط الأنشطة القائمة على سيناريو ثابت هو هذا النمط الذي يتم فيه إنشاء سيناريو واحد يحاكي موقف واقعي محدد، ويتيح للمتعلمين المشاركة في هذا السيناريو بطرق محددة وباستخدام أدوات

محددة. يتم تحديد المسار الذي يسلكه المتعلمون بشكل ثابت بناء على خطوات محددة في السيناريو من قبل المعلم (Merriënboer, Kirschner,2018, pp 43– 59).

وقد عرفت هدير محمد زيدان (2019، ص 233) الأنشطة الثابتة بأنها أنشطة أساسية ومحورية يصممها المعلم فى ضوء أهداف المحتوى المقرر ليقوم بها جميع التلاميذ، ولكل نشاط من هذه الأنشطة أهداف واضحة ومحددة، ويُراعى فى تصميمها أن تتنوع فى أنواعها لتغطي الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

ويشير Ertmer, Newby (2013, pp 43– 71) إلى أن نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت يعتمد على تنظيم سلسلة من الأنشطة التي يتم تنفيذها بشكل متتالي، حيث يتم تحديد السيناريو المطلوب مسبقًا وتصميم سلسلة الأنشطة التي يجب أن تحدث في كل مرحلة من المراحل المحددة في السيناريو. ويحتاج هذا النمط لتحديد سلسلة الأنشطة وفقًا لتسلسل زمني محدد لتحقيق الهدف المطلوب.

وقد دعم هذا النمط مجموعة من الدراسات حيث أشار محمد السيد (2016) إلى فاعلية النمط الثابث القائم على تصور المعلم، وبرر ذلك بأن المعلم يكون على دراية أكثر من طلابه بالأنشطة التي يجب اجتيازها للوصول إلى مستوى معين من المهارة، حيث يدفع المتعلم ضمن تتابعات محدده من الأنشطة، لذلك يجب على المعلم أن يختبر فاعلية السيناريو الذي يضعه لأداء النشاط للتأكد من تماشيه مع حدود وقدرات المتعلمين.

وفي هذا الأطار فقد توصلت دراسة رضا إبراهيم عبدالمعبود (2020، ص ص–465 594) إلى فاعلية الأنشطة الثابتة في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والكفاءة الذاتية المدركة لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، وأرجعت الدراسة ذلك إلى أن النمط الثابت جعل التعلم أكثر ديناميكية واستمرارية للطلاب، حيث أتاح لهم مستوي التوجيه، والذي يتميز به هذا النمط، المساعدة الكافية لفهم المطلوب منهم وكيفية أداؤه واستغلال قدراتهم إلى أقصي درجة ممكنة. وهو ما دعمته كذلك دراسات خالد محمد،محمد زيدان(2019)؛محمد علي(2019)، Widodo & Budijastuti(2020) والتي أكدت نتائجها على فاعلية الأنشطة الثابتة التي يحددها المعلم لطلابه لتنفيذها، كما تري هذه

الدراسات أن نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابتة يركز على الجدولة والتنفيذ المتتابع للأنشطة المحددة في السيناريو مما يتيح التحكم، والتنظيم الجيدين لعملية التنفيذ، كما أوضحت هذه الدراسات أن نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت تعد مناسبة في الحالات التي يتطلب فيها التنفيذ اتباع سلسلة متسقة من الخطوات بناء على سيناريو محدد.

ودعمت كذلك دراسة إيمان ذكي موسي (2021) نمط الأنشطة الثابتة، حيث هدفت دراستها قياس فاعلية نمطي تصميم الأنشطة المرنة والثابتة في تنمية الكفاءات الرقمية والتفاعل الإلكتروني لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية، وقد أرجعت الدراسة تفوق نمط تصميم الأنشطة لحاجة الطالب دائما للتوجيه والإرشاد والذي يصاحب النمط الثابت، كذلك فأن ارتفاع معدل القلق يزداد مع الطالب مع معرفته الكاملة بأنه صاحب القرار في كيفية تطبيق النشاط مع عدم ضمانه للنتائج مما يفقده كثير من تركيزه، كما أن النمط المرن يحتاج لخبرة سابقة من قبل الطالب بسبب طبيعة تصميمه التي تتطلب الإدراك المنطقي للمفاهيم المتعلقة بموضوع النشاط، مما يجعله يتطلب تدريب مسبق طويل الأمد.

*** النظريات التي تدعم نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت:**

هناك مجموعة من النظريات التي تقوم عليها فكرة تنفيذ الأنشطة وفقًا لسيناريو ثابت، ومنها:

- نظرية الحمل المعرفي: تصف النظرية لكيفية بناء قاعدة معرفية طويلة الأمد في سعة الذاكرة العاملة لدي المتعلم، هذه السعة المرتبطة بمدى المجهود المبذول من قبل المتعلم لتقليل ما يطلق عليه العبء أو الحمل المعرفي . وحيث أن نمط الأنشطة الثابت يوفر كثير من المجهود المبذول من قبل المتعلم عند تنفيذ الأنشطة المختلفة فإنه يعمل على توفير مدى السعة العقلية لديه لبناء معارفه وبقاؤها في الذاكرة العاملة لديه (Merndel, 2010, pp7– 9).
- النظرية الموضوعية: ترى هذه النظرية ان المعرفة البشرية لا يمكن أن تنشأ من الأفكار التي يمتلكها الفرد، وأنه يمكن أن تنقل المعرفة من المعلمين أو الأدوات

التكنولوجية وتكتسب بواسطة المتعلمين، وتشتمل افتراضات النظرية للتصميم التعليمي على التحليل والتمثيل، وإعادة تسلسل المحتوى والمهام التعليمية من قبل المعلم مما يجعلها أكثر موثوقية (Janassen,1999)، وبالتالي فتدعم هذه النظرية نمط السيناريو الثابت، والذي يقوم على رسم سيناريو واحد معد مسبقًا من قبل المعلم وتنفيذه من قبل المتعلم.

- النظرية التوجيهية: تؤكد هذه النظرية على أهمية التوجيه المباشر من خلال آلية لتحقيق أهداف التعلم والتي يخطط لها من قبل المعلم بعناية، وتقوم النظرية على افتراضين وهما: أن الهدف من التعليم هو مساعدة المتعلم على فهم العالم المحيط به والتفاعل معه، وأيضًا توجيه المعلمين للمتعلمين حول مضمون وتسلسل عملية التعلم (Reeves,1997)، ويهدف نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت إلى وضع إطار ثابت للمتعلم لتوجيهه أثناء أداء النشاط بنحو يجعل من الأيسر على المتعلم الوصول لأهداف التعلم المرجوة .

ويرى فريق البحث أن نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وفق النظريات السابق عرضها له عدة إمكانات تعليمية، على أن يسير وفقًا لمراحل منهجية مدروسة ومحددة مسبقًا .

*** مراحل تنفيذ نمط الأنشطة القائمة على سيناريو ثابت، وهي:**

- **تحديد مجال المعرفة والأهداف التعليمية**: يتم في هذه المرحلة تحديد المجال الذي يرغب المتعلمون في تعلمه، وتحديد الأهداف التعليمية التي يجب تحقيقها.

- **تحليل المدخل السلوكي للمتعلمين**: للوقوف على خبراتهم السابقة ومعارفهم، واهتماماتهم بهدف رسم المهام في صورة تتناسب مع خلفياتهم السابقة مع الاستفادة من التعلم الحالي .

- **تصميم المهام التعليمية**: بما يتفق ومجالات المعرفة الخاصة بالمتعلمين، وفي ضوء الأهداف المراد تحقيقها، بحيث يمكن للمتعلمين أداء الأنشطة الموكلة لهم بمفردهم، أو من خلال تلقي دعم بسيط من المعلم .

– **تحديد السيناريو**: يتم تحديد السيناريو المطلوب بناءً على المتطلبات والأهداف الخاصة بالمحتوي التعليمي والتي تم تحديدها في المراحل السابقة .

– **تصميم سلسلة الأنشطة**: يتم تصميم سلسلة الأنشطة التي يجب تنفيذها بناءً على السيناريو المحدد. يتضمن ذلك تحديد الترتيب الصحيح لتنفيذ الأنشطة وتوقيتها المناسب.

– **تنفيذ الأنشطة**: يتم تنفيذ الأنشطة في ترتيبها المحدد وفقًا للجدول الزمني الذي تم تحديده. ويتم تنفيذ كل مرحلة بعد اكتمال المرحلة السابقة بنجاح .

– **مراقبة التنفيذ**: يتم مراقبة تنفيذ الأنشطة للتأكد من أنها تتم بشكل صحيح وفقًا للمعايير المحددة. يتم تحديد معايير الأداء وقياسها للتحقق من التقدم الصحيح في تنفيذ السيناريو .

– **إدارة الاستثناءات**: في حالة حدوث استثناءات أو تعثر في تنفيذ السيناريو، يجب اتخاذ إجراءات مناسبة لإدارة وحل هذه المشكلات. قد يشمل ذلك إعادة جدولة الأنشطة أو إصلاح الأخطاء للوصول إلى الهدف المطلوب.

– **إنهاء التنفيذ**: عندما يتم تنفيذ جميع الأنشطة المحددة في السيناريو، وتحقيق الهدف المطلوب، يتم اعتبار التنفيذ مكتملاً.

ثالثًا نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (المرن/ الثابت) ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر:

أوضحت الدراسات أهمية تصميم وبناء الأنشطة الإلكترونية ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر، فقد أشارت دراسة Kamilialali& Sofianopulous (2015) أن إتاحة الأنشطة من خلال التعلم الإلكتروني المصغر عبر منصات التعلم يشعر المتعلمين بالحيوية، ويضفى الطابع الاجتماعي على عملية التعلم، كما أكد حلمى محمد الفيل (2018،ص 14) أن تصميم الأنشطة في ضوء التعلم القائم على السيناريو يجب أن يدمج المتعلم في مهام وممارسات حقيقية تمكنه من اكتساب المهارات واتقانها، وكذلك دراسة هبة فؤاد سيد، وأماني محمد عبدالحميد (2022، ص ص–105 155)

إلى ضرورة الإهتمام بكيفية تصميم الأنشطة ببيئات التعلم القائمة على السيناريو، إلا أن معظم الدراسات التي تناولت الأنشطة ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر أو بيئات التعلم القائمة على استراتيجية التعلم القائم على السيناريو ، لم تضع تصور للنمط الأنسب لتصميم أنشطة التعلم القائمة على السيناريو المختلفة للوقوف على التصميم الأنسب لها .

ومن ناحية أخري فقد اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت كلا من نمطي تصميم الأنشطة (المرن/ الثابت) ففي دراسة عزة فوزي عبدالفتاح (2022، ص ص-660 793) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية نمط الأنشطة المرن والثابت مع عدم وجود أي فروق دالة إحصائيًا لصالح نمط عن الأخر، وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة لحصول الطلاب على التغذية الراجعة في الوقت المناسب في كلًا من المجموعتين، وكذلك لأرتباط أنشطة التعلم المصغر بأهداف قصيرة المدي يسهل على الطلاب استيعابها وتنظيمها بصورة منطقية مما يؤدي لاتقانها فيما بعد .

كذلك نجد أنه في حين اتفقت دراسات مثل دراسة إيمان ذكي موسي (2021)، ودراسة رضا إبراهيم عبدالمعبود(2020)، ودراسة محمد زيدان عبدالحميد (2019) على فاعلية نمط الأنشطة الثابتة التي يحددها المعلم لطلابه لتنفيذها، فقد دعمت دراسات أخرى نمط الأنشطة المرنة مثل دراسة مروة حسن حامد (2019)، ودراسة Joan (2013)) ، ودراسة Bakry & Alsamadani (2015) ، و دراسة Grampil(2022) ، ودراسة هبة حسين عبد الحميد (2022) على أن الأنظمة المرنة أكثر قدرة على تكوين اتجاهات إيجابية لطلاب كلية التربية نحو تعلمهم.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة والتي اختلفت نتائجها ما بين مؤيد لفكرة أن تقديم الأنشطة المرنة والتي تعتمد على قدرة المتعلم على أداء المطلوب منه، وفقا لقدراته واستعداداته وما بين معارض يري أن لا بدَّ أن يظل المعلم قادر على رسم حدود لعملية تنفيذ الأنشطة التعليمية، ويرى أصحاب هذا الرأي أن التعلم في الأساس عملية توجيهية وإرشادية، وبالتالي فلا يصح أن يترك الأمر للمتعلم، ونتيجة لهذا

الانقسام في الآراء بشأن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الأكثر مناسبة ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، وعدم اتفاق الدراسات على نتائج محددة، فالأمر لا يزال يحتاج لدراسة وبحث.

المحور الثاني: العلاقة بين نمط الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى الإستهواء الفكري:

تعد القابلية للاستهواء من الظواهر النفسية المتزايد خطرها على أفراد المجتمع عامة، وعلى الطلاب الجامعيين بخاصة، ومع ذلك لم تجد الاهتمام الكافي من الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال ربطها بوسائل الإعلام الرقمية، وهو ما تم التعرض له في البحث الحالي .

1 . مفهوم الإستهواء الفكري:

والاستهواء الفكري هو عملية عقلية ينجم عنها القبول دون تمييز أو تمحيص للأفكار الناشئة في العقل أو تحقيق تلك الأفكار على صعيد الفعل أو المعتقد النقدي مثل تأثير الكلمات أو المواقف أو الأفعال الصادرة عن شخص أو جماعة (محمد عواد،2011، ص 192)؛ بينما عرفه Lacewingm (2013) أنه حاله قبول الأفكار دون فحص أو تمحيص في أصلها أو مصدرها كما لو انها نشأت عفويًا في الدماغ، كما أشارت كل من ضمياء إبراهيم و لطيفة محمود (2016) و صبري حسن خليل (2018، ص 114) أن الإستهواء الفكري هو ميل الفرد نحو تقبل أفكار ومعتقدات الآخرين دون مناقشتها وتمحيصها مع غياب عمليات التفكير الناقد، بينما أكد Biondi, etal. (2020, p.2) على أنه مصطلح يستخدم لوصف حالة ذهنية خاصة تتم فيها الموافقة على الاقتراح ، فهو يشير إلى اتصال مؤثر على سلوك الفرد واتجاهاته.

ويري البحث الحالي أن القابلية للاستهواء الفكري يمثل نزعة فطرية تعبر عن دوافع الفرد للخنوع لتصرفات وأفكار الآخرين والميل الشديد للانصياع لهم، وأن الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي نظراً للمرحلة العمرية التي يمرون بها هم اكثر الفئات التي تظهر عليهم أعراض الاستهواء الفكري وذلك لما يواجههم من تحديات فكرية وعقلية

لتعرضهم للكثير من الأفكار والمعتقدات والآراء لما يتم سماعه من قبل زملائهم أو مشاهدته في مختلف وسائل الإعلام التقليدية والرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أشكالها، حيث يستمد منها الطلاب المعلومات والأخبار والتي تتيحها بشكل موجز وسريع، وفى كثير من الأحيان يتم عرضها من خلال فيديوهات لا تزيد مدتها عن دقائق معدودة مما يجعلها أكثر قابلية للمشاهدة وأكثر انتشاراً.

مما سبق ذكره يرى فريق البحث أن عناصر ظاهرة الاستهواء الفكري تتمثل في شخص مؤثر قد يكون فرد أو جماعة أو مؤسسة وهو الذي يقوم بطرح الأفكار والأفعال والمواقف، والشخص المتأثر قد يكون فرد أو جماعة أو جمهور خاص يقبل الأفكار دون فحص، و يقوم بطريقة لاشعورية بنقل وتقليد سلوك الشخص المؤثر.

2 . أنواع الاستهواء الفكري:

وضع العديد من الباحثين أحمد عبد الخالق (2010، ص ص –16 17)، وعبد الستار شايع ورنا شايع (2014، ص 53)، ليلى عبد الرازق وعبد الرحمن عدنان (2015)، Polczyk (2016, p88)عدد من الأنواع للاستهواء وهى:

- **الاستهواء (اللفظي– السلوكي)**: يشير الاستهواء اللفظي إلى التصرف السلوكي في ضوء الإيمان بالأفكار المستوحاة والتسليم بها، وسلوكه يصدر دون قصد أو تعمد، في حين أن الاستهواء اللفظي يعتمد على اللغة والكلمات دون التطرق للأفكار أو تبني وجهات النظر فهو أقل حدة من الاستهواء السلوكي.
- **الاستهواء (الفردي – الجماعي)**: يكون المتأثر هو الفرد أو الجماعة.
- **الاستهواء (الغيري– الذاتي)**: ويعني الاستهواء الغيري أن يتلقى الفرد الأفكار من أفراد آخرين؛ بينما الاستهواء الذاتي يكون الفرد مقتنع بما لديه من أفكار وآراء، حتى لو كانت خاطئة.
- **الاستهواء (الموجب– السالب)**: ويعني الاستهواء الموجب التصديق بكل ما يقال للفرد والإيمان المطلق به، أما الاستهواء السالب فهو مخالفة كل ما يقال سواء كان صحيحاً أو خاطئاً، وهو ما يعرف بالاستهواء المضاد.

– **الاستهواء (المباشر– غير المباشر)**: ويعنى الاستهواء المباشر أن الفرد يعلم أن الاستهواء موجه إليه، أما الاستهواء غير المباشر: فيعني تأثر الفرد بأفكار الآخرين دون شعوره بذلك.

وفي البحث الحالي تم الاعتماد على تصنيف القابلية للاستهواء الفكري لمستويين حسب مدى استعداد المتعلم لسرعة التصديق والتسليم بالأفكار، والآراء المطروحة أمامه بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر في الأمور المختلفة، وهما الاستهواء الفكري المرتفع والمنخفض.

– الاستهواء الفكري المرتفع: ويشير إلى الاستعداد الكبير لدي المتعلم نحو سرعة تصديق للأراء والأفكار الأخري مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية لصحة هذه الأراء .

– الاستهواء الفكري المنخفض: ويشير إلى عدم وجود استعداد لدي المتعلم لتصديق الأراء والأفكار الأخري دون وضعها موضع التحليل والنقد للوصول لقبول أو رفض الفكرة .

وتُعد القابلية للاستهواء الفكري المناسبة هي تحقيق التوازن بين النشاطات ذات الاستهواء المرتفع والنشاطات ذات الاستهواء المنخفض، حيث يساعد هذا التوازن على تحفيز العقل وتطوير المهارات والقدرات العقلية (Laimon, Poole,2008,pp489– 501).

3 – أسباب الاستهواء الفكري:

يُعد الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي من أكثر فئات المجتمع عرضة للاستهواء الفكري نظرًا لما يواجهوا من تحديات فكرية وعقلية لتعرضهم للكثير من الأفكار والمعتقدات والآراء لما يتم سماعه من قبل زملائهم أو مشاهدته في مختلف وسائل الإعلام التقليدية والرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أشكالها، حيث يستمد منها الطلاب المعلومات والأخبار والتي تتيحها بشكل موجز وسريع .

قد أشارت نتائج دراسة كلا من نيرة إبراهيم شوشة (2013) وآيات عزت الرفاعى (2014)، محمد عبد الله المطوع (2015) ارتفاع نسبة القابلية للاستهواء بين الشباب الجامعي، والتي من أثرها تصديق الشائعات وعدم التحقق من صحة الأخبار؛ بينما

أوضحت دراسة مصطفى إبراهيم أحمد(2015) أنه من أسباب انتشار القابلية للاستهواء انتشار وسائل تكنولوجيا المعلومات وما تحمله من رسائل موجهه إلى الشباب تستميله إلى محتواها أيا كان هذا المحتوى نافعا أم ضارا، وأكدت دراسة استبرق داود سالم (2017) أن من أسباب الاستهواء الفكري انتشار وسائل الإعلام والفضائيات، وو سائل التواصل الاجتماعي وجميعها تحمل في الغالب رسائل موجهه تستهوى الأفراد وتستميلهم لبعض الأفكاروالموضوعات التي قد تضر بهم وبمجتمعهم؛ بينما اكدت دراسة هادى بن ظفر كريرى(2017) إلى وجود علاقة بين القابلية للاستهواء وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي.

وهناك العديد من النظريات التي فسرت الاستهواء الفكري منها **نظرية التحليل النفسي** والتي ترى أن الاستهواء نزعة فطرية عامة والتي تؤثر في توجيهات الأفراد وسلوكياتهم حيث هناك بعض الموجهات الجماعية التي تؤثر على الأفراد (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 2000)؛ بينما فسرت **نظرية المجال السلوك الاستهوائي** في ضوء وظيفة الفرد وبيئته، أي أن السلوك يتوقف على الفرد وبيئته وأن الفرد والبيئة كلاهما يتوقف على الآخر وهذه العوامل مجتمعة تمثل ما يسمى بمجال حياة الفرد وهي القوة الموجهة له في أثناء الموقف الذي يحدث له، أما **نظرية التنافر المعرفي** فقد فسرت القابلية للاستهواء في ضوء أن الطالب الجامعي محاط بظواهر فكرية وسلوكية ووجدانية من مختلف البيئات والمجتمعات والثقافات فيسهل استهواءهم من خلال تفاعلهم الاجتماعي، فالطالب القابل للاستهواء تنقصه القدرة على مقاومة هذه الظواهر، فيشعر أن اراءه غير مقبولة من الاخرين، فيستهوي آراء الاخرين دون مناقشة ودون إقناع (جواهر إبراهيم زبيدي، 2020)، وترى نظرية تنافر المعرفي على أن الاتصال والتفاعل الاجتماعي والذى توفره وسائل التكنولوجيا الحديثة يؤثر في الآراء والاتجاهات وذلك يحدث وفقا لدافع المقارنة، فالصديق يحاول الاتساق مع أفكار صديقه حتى يحتفظ بصداقته، والفرد يميل لرأى وأفكار الاخرين حيث يمثل ذلك سلوكا دفاعيا حتى لا يفقد الإحساس بالهوية (Kassin, et al.2011,) .

وقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين القابلية للاستهواء الفكري وبيئة التعلم وأثرها على نواتج التعلم المختلفة لنتائج عدة ففي دراسة Rusli, Rahmayullah 2017)) تم التركيز على العلاقة بين مستوي القابلية للاستهواء والتحصيل الأكاديمي وقد طبقت الدراسة على طلاب علم النفس بجامعة لامبونج مانغكورات بأندونسيا والتي توصلت نتائجها لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب في كلا من التركيز والتحصيل الأكاديمي ترجع لاختلاف مستوي القابلية للاستهواء، وقد أوصت الدراسة بالأهتمام عوامل أخري مثل الدافعية ومشاعر الضيق واضطراب الهلع والاستعداد للتعلم، كما يجب مراعاة هذه العوامل عند تصميم استراتيجيات وبيئات التعلم الإلكتروني . بينما وجدت دراسة (Abuzeid, salah ,2021 pp1–26) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين الاستهواء الفكري واتجاهات الطلاب في الصف التاسع للتعلم عن بعد في المدارس العمانية وقد طبقت الدراسة على 380 طالب في فترة كورونا وذلك من خلال برنامج لأقناع الطلاب بالمزايا والتسهيلات الناتجة عن استخدامهم لمنصات التعلم الإلكترونية وقد توصلت النتائج انه بعد هذه الجلسات ارتفعت نسبة الأقبال على التعلم من خلال المنصات التعليمية، خاصة لذوي مستوى القابلية للاستهواء المرتفع كما أسفر ذلك عن تحسين مخرجات التعلم وزيادة الدافعية لدى الطلاب. ووجدت دراسة سميرة محارب العتيبي (2022) في دراستها التي هدفت لمعرفة العلاقة بين القابلية للاستهواء من جهة والتحصيل الدراسي على طلاب المرحلة الثانوية بمكة وقد تكونت عينة الدراسة من 330 طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة عكسية فكلما ارتفعت القابلية للاستهواء كلما انخفض معدل التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وقد أرجعت الدراسة ذلك لطبيعة خصائص ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة والذين يشعرون بالعجز والضعف نتيجة عدم قدرتهم على التحكم في ردود أفعالهم، واحساسهم بالدونية نتيجة انصياعهم لآراء الآخرين مما يؤثر بالسلب على نظرتهم لأنفسهم وينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي.

وفي ذات السياق دعت العديد من الدراسات مثل دراسة رضا إبراهيم عبدالمعبود (2020)، ودراسة إيمان ذكي موسي (2021)، ودراسة عزة فوزي عبدالفتاح (2022، ص ص–660 793)، ودراسة هبة حسين عبد الحميد (2022)، ودراسة كلا من هبة

فؤاد، وأماني أبو زيد (2022) بضرورة الاهتمام بالمداخل السلوكية المختلفة للمتعلمين، واختبار أثر تلك الاختلافات في طبيعة الشخصية، وكافة العوامل النفسية التي يمكن أن تؤثر على سير العملية التعليمية، وعليه فقد أكدت هذه الدراسات وغيرها ضرورة اختبار أنماط تنفيذ الأنشطة التعليمية ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر للتحقق من فاعليتها واختيار نمط التصميم الأنسب لكل متعلم بما يتفق وخصائصه الشخصية.

وتأسيسا على ما سبق تتفق الدراسة الحالية مع دراسة امجد فرحان الركيبات (2016) أن القابلية للاستهواء الفكري ظاهرة خطيرة تحدث اضطراب في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات تؤدى إلى سلوكيات ينتجها الفرد قد لا يقبلها المجتمع في ظل تعدد مصادر المعلومات وطرق عرضها، لذلك يجب تزويد الطلاب بمهارات تجعله قادر على استقبال الرسائل الإعلامية وتحليلها ونقدها وأيضا إنتاج المحتوى الرقمي الإعلامي الهادف ومشاركته عبر وسائل الإعلام المختلفة.

المحور الثالث: العلاقة بين نمط الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومهارات الوعي الإعلامي:

مع التوسع المتزايد لدور وسائل الإعلام في التأثير على المجتمع بشكل عام، ولا سيما الطالب الجامعي بشكل خاص، إذ يمتد تأثيرها على تكوين ثقافته، وتحديد سلوكه، واكسابه الحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات أصبح من الضروري أن تقوم المؤسسات التربوية بدور فاعل من خلال المناهج الدراسية وتقنيات التعلم لتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتعامل مع وسائل الإعلام ومواجهة التأثيرات السلبية لها، والاستفادة من التأثيرات الإيجابية أيضا، والتي تتمثل في مهارات الوعى الإعلامي والتي يمكن تضمينها في المقررات الدراسية ذات العلاقة بالجانب الإعلامي مثل التربية الإعلامية.

لهذا يعد تدريس مقرر التربية الإعلامية للطالب الجامعي ضرورة لتكوين جمهور واعي، فالتربية الإعلامية تهتم بمهارة التفكير النقدي التي تجعل الجمهور في موضع قوة لإصدار أحكام مستقلة، وقـرارات واعية متفهمة (حسن عماد ، ليلى مكاوي ،2001،ص20)، فالوعي الإعلامي لا يقتصر على جانب تحليل الرسالة ونقدها فقط،

بل يجب أن يتعدى ذلك إلى المشاركة الواعية الهادفة لإنتاج المحتوى الإعلامي (فهد عبد الرحمن ، 2010) .

1 . مفهوم الوعى الإعلامي:

يمثل الوعي عند علماء النفس «الحالة العقلية التي يتميز بها الإنسان بملكات المحاكمة المنطقية والادراك الذاتي والحالة الشعورية، والقدرة على الإدراك الحسى للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي له». (عبير عثمان الحسن، 2015)، ويعرفه وليد فرج الله (2010، ص110) بأنه « عملية ذات بعدين، الأول معرفي: وهو اكتساب المعارف والمعلومات، ثم فهم عميق وتحليل لها، أما البعد الثاني فهو وجداني: حيث يتقبل الفرد تلك المعلومات والمعارف ويتأثربها لتكون بداية ميوله واتجاهاته»؛ بينما أشارت هالة حميد عياد (2013، ص29) بأنه» عملية اكتساب قدر ملائم ومناسب من المعرفة العلمية مما يساعد في إعادة تشكيل البنية المعرفية وتعميق التصورالذى يؤدى إلى تنميه الاتجاهات وتوظيفها في اتخاذ قرارات سليمه»، وأوضح محمود عبد عاطى وآخرون(2017، ص4) أن الوعي هو المعرفة الحقيقية والاستيعاب التام للسمات والخصائص المميزة للمفاهيم والموضوعات التي يتعرض لها الإنسان مع إدراك العلاقات والتمييز بينها وله ثلاث مكونات وهي المعرفة والوجدان والسلوك؛ بينما عرفه كلا من فهد العميري وفاطمة المقاطى (2021، ص287) بأنه» فهم المحتوى الإعلامي وتحليله والحكم عليه ونقدة والمشاركة في صناعته والاستفادة من الجوانب الايجابية له بهدف حماية الطلاب من مخاطر الإعلام وتأثيراته السلبية ضمن ثلاث مستويات: وهي المستوى المعرفي ويتعلق بفهم وإدراك الرسائل الإعلامية المختلفة ومعانيها، والمستوى الوجداني ويتعلق بالدوافع النفسية المحفزة للتعرض للرسائل الإعلامية عبر الوسائط الإعلامية المختلفة والمستوى السلوكي ويتعلق بتأثير الرسالة الإعلامية على سلوك المتلقي من قبول أو رفض»

وفي ضوء ما سبق عرضه يجب الإشارة إلى أن الوعي الإعلامي يعتبر وسيلة لفهم الشباب للرسائل الإعلامية والقدرة على التعامل معها ونقدها والمشاركة الإيجابية فيها.

2 . أهمية تنمية الوعي الإعلامي لدى طلاب الجامعات:

أكد sim (2013) على أن أهمية تنمية الوعى الإعلامي تكمن في اكتساب طلاب الجامعات المهارات والخبرات التي يحتاجونها لفهم آلية الإعلام وإدراكهم وتهيئتهم للمشاركة الإعلامية في ضوء المجتمع وضوابطه؛ بينما أوضح Selwyn (2013) أن تنمية الوعي الإعلامي تتم على مستويين معرفي ومهارى، في المستوى المعرفي: يكتسب الطلاب المعرفة حول نظريات الاتصال الاجتماعي والجماهيري والإعلام متعدد الثقافات. أما على مستوى المهارى: يكتسب الطلاب مهارات جمع وتنظيم المعلومات والتفكير الناقد والمرونة في فهم المعلومات ومهارة الكتابة الفعالة والتحدث والانصات وكفاءة الاتصال الاجتماعي والثقافي.

وأشارت دراسة Kubey (2014) أن تنمية الوعى الإعلامي تكسب الطالب القدرة على بناء المعنى الشخصي للرموز البصرية واللفظية التي يتعرض لها في وسائل الإعلام التقليدية والرقمية، حيث ينمى مبادئ المشاهدة الواعية، وأظهرت نتائج دراسة Hart 2014)) أن أهمية الوعى الإعلامي لدى شباب الجامعي تكمن في اكتساب المهارات اللازمة لتفسير المحتوى الإعلامي البصرى والسمعي، والذى أصبح يشكل جزءً أساسيًا من الحياة اليومية وقييمه وفهم تأثيره على المجتمع وأيضًا تشجيع المشاركة النشطة في صنع المحتوى الإعلامي للطلاب بدلًا من مجرد الاكتفاء بالمتابعة؛ بينما أكدت دراسة أحمد جمال (2015، ص ص43 47-)أن الوعى الإعلامي لا يقف عند حد التفكير الناقد للمضامين الإعلامية، بل انتاجها بمسؤوليه إبداعية ومشاركتها، بينما قدمت دراسة هند الحريرى (2018) تصور مقترح لتضمين التربية الإعلامية في مراحل التعليم العام بهدف تمكين الطلاب من التعامل الواعي والإيجابي مع الرسائل الإعلامية في مختلف صورها من خلال القراءة الصحيحة والتفكير الناقد لها وتحليل مضامينها في اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها من رصد الرسائل السلبية، ومنع تأثيرها وتعزيز أثر الرسائل الإيجابية، كما أكدت دراسة Frolova,Ryabova, &Rogach (2018) أن استخدام البيئة التعليمية الإلكترونية فيما يتعلق بتطوير الكفاءة الإعلامية للطلاب الجامعيين، يحقق مهارات العمل مع النصوص الإعلامية، وتطوير التفكير النقدي والخيالي، والقدرة على تقييم المعلومات.

وفى ضوء ما تم عرضه من أدبيات ودراسات سابقة، نجد أن تنمية الوعى الإعلامي للطلاب الجامعيين أصبح ضرورة ملحه في ظل الكم الهائل من المعلومات التي تعرض من خلال الكثير من وسائل الإعلام سواء التقليدية أو الرقمية لا ليصبحوا مستهلكين واعين للرسائل الإعلامية فحسب، بل منتجين مسئولين

ومبدعين لها ، مما يمكنهم من مشاركتها مع غيرهم والتفاعل فيما بينهم، وهو ما يعكس التعامل بإيجابية مع الإعلام و وسائله وأدواته المختلفة.

3 . مهارات الوعي الإعلامي:

حددها فهد الشيمري (2010، ص ص –164 172) في أربع مهارات رئيسة وهي: **مهارة حسن الاختيار**، حيث يقوم المتلقي باختيار ومتابعة الوسيلة الإعلامية سواء كانت مسموعة أو مرئية حيث يتفاعل معها ويتأثر بها، و**مهارة التواصل الفعال**، والتي تتجسد في قدرة المتلقي في التعبير عن رأيه من خلال تقديم التغذية الراجعة والتي قد تكون إيجابية فتشجع المرسل على تقديم المزيد من المضامين الإعلامية المشابهة، أو سلبية وهنا يتوجب على المرسل تعديل محتوى المضامين الإعلامية التي يقوم بإرسالها، و**مهارة إنتاج المضامين الإعلامية**، وتتمثل في قدرة أي فرد لديه اتصال بالإنترنت أن يصبح ناشرًا وصانعًا للمحتوى الإعلامي، وأن يرسل رسالته إلى جميع أنحاء العالم، **ومهارة المشاركة في الحوار**، والتي تتمثل في المشاركة في الحوار من خلال التعقيب على ما ينشر في وسائل الإعلام التقليدية أو كتابة تعليق على ما ينشر على وسائل الإعلام الجديدة، وأضاف أحمد جمال (2015، ص46) إلى المهارات الأربع السابقة، **مهارة تقييم المضامين الإعلامية** وهى قدرة الفرد على تقييم الرسائل الإعلامية وتقويمها، بينما اتفق كلا من Elizabeth& Jolls (2008, Joseph. (2002, p3 (pp60– 61) على أنها تشمل مهارة المعرفة والتحليل والتقييم والابتكار والمشاركة، ويمكن توظيف تلك المهارات في مجال التربية الإعلامية ، حيث يرتبط مسارها بشكل وثيق ومباشر بوسائل الاتصال الحديثة والمستحدثات التكنولوجية وبين تربية النشء على حسن استغلالها وتجنب مخاطرها.

وباستقراء الدراسات والأدبيات السابقة تم تحديد مهارات الوعي الإعلامي للطالب الجامعي **في ست مهارات رئيسية** وهى: استقراء عملية الاتصال وعناصرها الرئيسية،

استقبال او التعرض للرسائل الإعلامية، تحليل الرسائل الإعلامية، نقد الرسائل الإعلامية، إنتاج الرسائل الإعلامية، مشاركة الرسائل الإعلامية ضمن ثلاث مستويات المعرفي و الوجداني والسلوكي وهى موضحة بالشكل التالي:

شكل (1)

مهارات الوعي الاعلامي (إعداد الفريق البحثي)

ويري البحث الحالي أن مهارات الوعي الإعلامي متفاوتة من فرد لآخر، فقد تكون جيدة عند البعض وضعيفة عند البعض الآخر، فالفرد الذي يمتلك وعي إعلامي جيد يستطيع اكتشاف جوانب الصواب والخطأ في الرسائل الإعلامية، وتكون لديه القدرة على نقد جميع المضامين الإعلامية بكفاءة، ويكون لديه القدرة في التحكم بتفسير ما يراه وما يسمعه بدلا من السماح لهذه التفسيرات بالتحكم فيه، فبعض الأفراد يميلون لسرعة التسليم بأفكار وآراء ومعتقدات الآخرين، وخاصة التي تبث وتنشر من خلال وسائل الإعلام الرقمية بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر، وهم من يمتلكون قابلية مرتفعة للاستهواء الفكري، حيث يقومون بنشر هذه الأفكار والآراء سواء كانت سلبية أو إيجابية، فتكثر الشائعات في المجتمع بشكل عام، كما أنهم أكثر عرضة من ذوي الاستهواء الفكري المنخفض للإنقياد وراء الأفكار والمعتقدات الغريبة والتسليم بها، وتقليدها تقليد أعمي دون وعي حقيقي بطبيعة وظروف مجتمعهم، وهذه الظاهرة ليست مرتبطة بمجتمع دون آخر.

وقد أشارت دراسة (Pinto, et al. 2016) إلى أنه مع تطور التقنيات الرقمية وإمكانيات الوصول إلى المعلومات بسهوله تتطلب هذا اهتمامًا خاصًا بالحاجة إلى تطوير مهارات الشباب لاستخدام وسائل الإعلام الرقمية بشكل مستنير من خلال اكتساب مهارات التفكير النقدي. كما أكدت الدراسة أن المدرسة والمؤسسات التعليمية لها دور لا يمكن الاستغناء عنه في تعزيز الثقافة الإعلامية للطلاب، من خلال استخدام الوسائط الرقمية في السياقات التعليمية. كما أوضحت الدراسة أنه يمكن تنمية الوعي الإعلامي لدى الشباب من خلال الأنشطة التعاونية لتعزيز ثقافة المشاركة وتحليل الرسائل الإعلامية.

وفي ذات السياق أوضحت دراسة (Jose Gomez 2020) نه يجب تضمين التربية الإعلامية في المناهج الدراسية لكل مرحلة تعليمية بحيث تتكيف مع خصائص وأهداف هذه المرحلة من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا يساعد في حل الكثير من المشكلات عند الطلاب مثل التعرض للتضليل من خلال الأخبار المزيفة عبر الإنترنت، والاستهلاك المفرط والإدمان، كما أكدت الدراسة على أهمية محو الامية

الإعلامية عند الطلاب من خلال تنمية الوعى الإعلامي، واكتساب مهارات التفكير الناقد وقراءة وتحليل الرسائل الإعلامية وإنتاج المحتوى الرقمى.

كما تري دراسة Rajaram (2011) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي للطلاب وعلاقتها بتفضيلاتهم التعليمية، وقد أكدت الدراسة أن التطور السريع في وسائل التواصل والتفاعل الاجتماعي أوجد الحاجة لضرورة اكتساب مهارات الاتصال، والوعي الاعلامي. وقد توصلت الدراسة كذلك إلى أن الأفراد الأكثر عزلة وميلًا لاتباع آراء الأخرين غالبًا ما يضعف استدعائهم للمعلومات أثناء ممارسة الأنشطة الجماعية بما يؤثر على أدائهم فيظهر أضعف بكثير عن إمكاناتهم الحقيقية .

وبناء على ما سبق تتضح العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الإعلامي من جهة والقابلية للاستهواء الفكري لدى المتعلمين من جهة أخرى، فالعلاقة بينهم تكاملية فكلما اكتسب الفرد مهارات الوعي الإعلامي كلما تكونت لديه القدرة على تحليل الأفكار والآراء التي تطرح حوله مما يجعله أقل قابلية للاستهواء من جهة، ومن جهة أخرى فإن الأفراد ذوي القابلية للاستهواء المرتفعة عليهم اكتساب مهارات الوعي الإعلامي مثل القدرة على استقراء الرسائل التي تطرح عليهم وتحليل مضامينها وذلك حتى يتحقق لديهم قدر من التوازن الفكري، حيث يساعد هذا التوازن على تحفيز العقل وتطوير المهارات والقدرات العقلية.

ومن جهة أخرى وباستقراء ما تناولته الدراسات السابق عرضها وجد فريق البحث أن وجود علاقة بين مستوى الاستهواء الفكري ومناسبة التصميم التعليمي لنمط تقديم الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم المصغر سواء كان النمط المرن، أو الثابت، فالطالب سريع التأثر بآراء وأفكار الغير يجد نفسه بحاجة دائمة لوجود خطة محكمة أو سيناريو متفق عليه لتطبيقه في أثناء عملية تعلمه، فعدم قدرته على تكوين رأي بعينه يجعله عرضة لفقدان الهدف التعليمي الأساسي، لذا فلابد عند تصميم بيئة تعلم له أن تتسم بالإيجاز حتى لا يتشتت ويفقد بوصلته، وهو ما يتوافر ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر، وكذلك فإن الأنشطة القائمة على السيناريو تشجع على التفكير الناقد حيث يتطلب من المتعلمين التفكير في حلول ممكنة للمشكلات أو القضايا المطروحة، كذلك

يحفز من الإبداع، وينمي القدرة على تحسين المهارات الاجتماعية، مما يتيح للطلاب ذوي الاستهواء الفكري المرتفع فرصة عرض أفكارهم، وسماع وجهات نظر متعددة مما يجعلهم مع متابعة تعلمهم وممارسة أنشطتهم أكثر قدرة على تكوين رأي مستقل.

- **الإجراءات المنهجية وتطبيق تجربة البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى قياس تأثير التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر ومستوى القابلية للاستهواء الفكري في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لى طلاب كلية التربية، وللإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، وقد سارت الإجراءات المنهجية للبحث على النحو الآتي:

- **تصميم وبناء الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.**
- **بناء أدوات القياس وإجازتهما.**
- **التجربة الاستطلاعية للبحث.**
- **التجربة الأساسية للبحث.**

أولًا: تطوير الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر:

يُشكل التصميم التعليمى جوهر تكنولوجيا التعليم، ونظرًا لتعدد نماذج التصميم التعليمي؛ ولتصميم المعالجات التجريبية وفقًا للتصميم التجريبي للبحث الحالى، قام الفريق البحثي باختيار **نموذج عبد اللطيف الجزار** (2013) للتصميم التعليمي لمستحدثات التعلم الإلكتروني الإصدار الثالث، وقد تم الاعتماد على هذا النموذج فى التصميم الحالى، لأنه نموذج يتميز بالمرونة والتأثير المتبادل بين عناصره، ويتوافق النموذج أيضًا مع الخطوات المنطقية للتخطيط، والإنتاج والإعداد والتصميم لاستخدام وتوظيف أنشطة التعلم القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل شملت التحليل، والتصميم، والإنشاء والإنتاج، والتقويم، والاستخدام .

وقد قام الفريق البحثي بإجراء بعض التعديلات على الخطوات التي تضمنها النموذج؛ حتى يتماشى مع طبيعة البحث الحالي، وعلى ضوء ذلك أصبحت الخطوات المختلفة للنموذج المعدل على النحو الآتي:

(1) مرحلة التحليل

تعد مرحلة التحليل حجر الزاوية لجميع المراحل الأخرى، وتشمل هذه المرحلة مايلى:

أولًا: تحديد خصائص المتعلمين

إن دراسة ومعرفة خصائص النمو للطلاب تعين المعلم على فهم شخصية الطالب لتوجيهه التوجيه السليم الذي يحقق النمو السوي لهذه الشخصية، فقد اشتملت مجموعة البحث على طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية- جامعة حلوان، بالعام الجامعي 2022- / 2023، ومن أهم خصائص النمو العقلي لهؤلاء الطلاب في هذه المرحلة العمرية، زيادة قدرتهم التحصيلية والنقدية حيث يستطيع الطالب وضع الحقائق مع بعضها ويظهر الابتكار ويميل الطالب إلى التعبير عن نفسه، ويظهر الاهتمام بالمستقبل التربوي والمهني، أما أهم الخصائص الانفعالية لهذه المرحلة فتتمثل في الانفعالات القوية، وربما يميل بعض الطلاب للاكتئاب أو الانطواء نتيجة لما يعانونه من صراع بين الدوافع، وبين تقاليد المجتمع ويلاحظ مشاعر الغضب والتمرد على مصادر السلطة في الأسرة والمنزل والمجتمع، خاصة التي تحول بين المراهق وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال ويلاحظ الخوف من بعض المواقف خاصة التي تهدد مكانته الاجتماعية، كما يزيد نشاط الطالب، وتزيد قوته وتكون معظم تصرفاته واقعية ومنطقية، وبالنسبة لسلوك الطلاب المدخلي، فلم يكن لديهم معلومات عن محتوى أنشطة التعلم القائمة على السيناريو عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر، كما لم يسبق لهم التعلم من خلال ممارسة أنشطة تعليمية خاصة بمقرر التربية الإعلامية، كما أنه تم التأكد أن لديهم مهارات التعامل مع الإنترنت ، وكذلك أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت، حتى يستطيعوا التعامل مع مواد المعالجة التجريبية.

ثانيًا: تحليل الحاجات التعليمية:

ظهرت مشكلة البحث الحالي، حينما لاحظ أعضاء الفريق البحثي تدني مستوي التحصيل الدراسي لمقرر التربية الإعلامية ، وهو مقرر ثقافي يُدرس لكل طلاب شعب كلية التربية، واتضحت مظاهر الضعف في عدم القدرة على تحديد جوانب الصواب والخطأ في

الرسائل الإعلامية، وفقد القدرة على نقد جميع المضامين الإعلامية بكفاءة، وعدم التحكم في تفسير ما يروه وما يسمعوه، وسرعة التسليم بأفكار وآراء ومعتقدات الآخرين، وخاصة التي تبث وتنشر من خلال وسائل الإعلام الرقمية، ونشر هذه الأفكار والآراء سواء كانت سلبية أو إيجابية وهو ما يطلق عليه بالقابلية للاستهواء الفكري للطلاب، مما دعت الحاجة إلى القيام بالبحث الحالي للتعرف على أنسب نمط لتنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في ضوء تفاعلها مع مستوى القابلية للاستهواء الفكري وقياس أثر ذلك في تنمية مهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب كلية التربية.

ثالثًا: تحليل الموارد والمصادر التعليمية:

قام أعضاء الفريق البحثي بتطبيق تجربة البحث على طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية– جامعة حلوان بمقرر التربية الإعلامية، بالفصل الدراسي الأول، للعام الجامعي 2022–2023م، وكان لابد من الحصول على الموافقات اللازمة لذلك، كذلك التعرف على إمكانيات المعامل من أجهزة، ومدى ملائمتها لتطبيق تجربة البحث.

رابعًا:تحديد محتوي الأنشطة لموضوعات مقرر التربية الإعلامية:

وتمثل محتوى هذه الأنشطة فيما يلي:

- **فهم عملية الاتصال وعناصرها، وذلك من خلال محتوى الأنشطة التالية:**
  - استقراء عناصر عملية الاتصال الرئيسة.
  - التعرف على مفهوم الاتصال.
  - التمييز بين أنواع الاتصال المختلفة.
  - إدراك خصائص الاتصال.
  - التعرف على نماذج الاتصال.
  - التعرف على مكونات عملية الاتصال.
- **الاستقبال والتعرض للرسائل الإعلامية .**
  - تحديد المتلقي لأهدافه واحتياجاته قبل التعرض لوسائل الإعلام.

- اختيار وانتقاء الرسالة الإعلامية وفقًا لأهداف المستقبل.
- تحديد المكونات الأساسية للرسالة الاعلامية.
- قراءة الرسالة الإعلامية وفك رموزها.
- ربط رموز الرسالة الإعلامية بمعاني محددة.

■ **تحليل الرسائل الإعلامية، وذلك من خلال محتوى الأنشطة التالية:**

- استنباط المعلومات المقدمة في الرسالة الاعلامية.
- الوقوف على مدى دقة الأدلة المقدمة في الرسالة الإعلامية.
- الحكم على مصداقية القائمين على الرسالة الإعلامية.
- ربط الأداء اللفظي بالأداء الغير لفظي لمقدم الرسالة الإعلامية.
- تقديم أحكام حول موضوع الرسالة مدعومًا بالأدلة.
- إضافة أفكار ومعانى جديدة لمضمون الرسالة الإعلامية.

■ **القدرة على نقد الرسائل الاعلامية، وذلك من خلال محتوى الأنشطة التالية:**

- التمييز بين الحقائق والإدعاءات والأهواء الشخصية.
- تحديد مدى مصداقية مصدر المعلومات(محايد-موثوق-مرجع).
- استنباط العلاقات بين الحقائق والأحداث.
- تقيم جودة الرسالة الاعلامية على أساس الشكل والمضمون في ضوء الإطار الاجتماعي والأخلاقى للمجتمع.

■ **إنتاج الرسائل الاعلامية، وذلك من خلال محتوى الأنشطة التالية:**

- إنتاج أفكار جديدة فى بناء الرسائل الإعلامية.
- القدرة على التخطيط.
- توظيف الكتابة والحوار بشكل فعال.
- إعداد واختيار الصور بشكل فعال لتحقيق أهداف مختلفة.

- استخدام الفنون البصرية وتكنولوجيا الاتصالات في بناء الرسائل الإعلامية.

■ **مشاركة الرسائل الاعلامية.**

- نقل الأفكار.
- التعبير عن الرأي.
- المشاركة بالرأي في وسائل الاعلام.
- كتابة تعليق على المضامين الإعلامية المقدمة عبر وسائل الاعلام الجديد.

حيث قام الفريق البحثي بتحليل محتوى الموضوعات السابق ذكرها، وذلك لإعداد الأنشطة التعليمية الخاصة بها وتقديمها لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وللتأكد من تحديد المهمات التعليمية والنهائية لمحتوى الموضوعات المحددة، ثم قاموا بعرض قائمة بالمحتوى والأهداف على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم أنظر ملحق (2)، **وذلك لابداء الرأى حول العناصر التالية:**

- تحديد مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف.
- تحديد مدى ارتباط المحتوى بالأهداف .
- تحديد مدى ملائمة محتوى الموضوعات لتحقيق الأهداف .
- إضافة أي مقترحات أخرى.

ثم تمت عملية معالجة إجابات المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على البنود السابقة، وتقرر اعتبار المهمة التى يُجمع على صحة تحليلها واكتمالها أقل من 80 ٪من المحكمين غير صحيحة، وبالتالى يتطلب الأمر إعادة النظر فيها بناء على توجيهات السادة المحكمين، وقد أفاد السادة المحكمين إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات داخل المحتوى، وقد تم تعديل ذلك.

خامسًا: تحديد الأهداف العامة:

تمثلت الأهداف العامة لمقرر التربية الإعلامية فيما يلي:

- استقراء عملية الاتصال وعناصرها الرئيسية.

- استقبال أو التعرض للرسائل الإعلامية.
- تحليل الرسائل الإعلامية.
- نقد الرسائل الإعلامية.
- إنتاج الرسائل الإعلامية.
- مشاركة الرسائل الإعلامية.

واندرجت مجموعة من الأهداف السلوكية تحت كل هدف عام، وتم صياغة الأهداف السلوكية التى تسعى الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر لتحقيقها، وقد راعى الفريق البحثي فى تحديد الأهداف السلوكية المعايير الخاصة بتصميم وإنتاج الأنشطة التعليمة وهي كالتالي:

- أن تكون الأهداف العامة واضحة.
- أن يتم صياغة الأهداف التعليمية بصياغة سلوكية واضحة .
- أن تتناسب الأهداف مع خصائص المتعلمين.
- أن تشجع المتعلمين على التفكير فى ماذا وكيف يتعلمون.
- أن يتم ربط أهداف الأنشطة التعليمية بما يتم تعلمه من واقع الحياة العملية.
- أن تؤكد على المعلومات لدى التلاميذ وتعمق فهمهم لها.
- أن تتيح الفرصة للطلاب لتعلم معلومات ومهارات وطرق جديدة .
- أن تنمي أساليب التفكير المختلفة لدى التلاميذ مثل التفكير الاستنباطي والاستقرائي والتأملي.
- أن تحقق الأهداف المعرفية لمقرر التربية الإعلامية من خلال تكامل الأنشطة التعليمية مع محتوى المنهج.
- أن تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو الأنشطة القائمة على السيناريو.

وقد تم صياغة الأهداف العامة والسلوكية في صورتها المبدئية.

(2) مرحلة التصميم:

تشمل هذه المرحلة وصف المبادئ النظرية والإجراءات المتعلقة بكيفية إعداد الأنشطة القائمة على السيناريو عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر، بأسلوب يَكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، ووضع تصور لمرحلة الإنتاج وتضمنت هذه المرحلة مايلي:

أولًا: صياغة الأهداف السلوكية (الإجرائية):

تم صياغة أهداف أنشطة مقرر التربية الإعلامية فى عبارات سلوكية محددة بدقة عن التغيير المطلوب إحداثه فى سلوك المتعلم، وأن تكون قابلة للقياس بموضوعية، وقد أعد الفريق البحثي قائمة بهذه الأهداف في صورتها الأولية، وقاموا بِعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع آرائهم فيما يلي:

- مدى تحقيق عبارة كل هدف للسلوك التعليمى المراد تحقيقه، وطلب من المحكم وضع علامة (√) التى تعبر عن رأيه وإضافة التعديلات التى يراها مناسبة .
- وضوح ودقة الصياغة اللغوية لكل هدف من أهداف القائمة، وذلك باقتراح صياغة مناسبة للأهداف التى يرى المحكم أنها تحتاج إلى تعديل فى الصياغة .
- ثم تم بعد ذلك معالجة إجابات السادة المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لمدى تحقيق كل هدف للسلوك التعليمى المراد، وتقرر اعتبار الهدف الذى يجمع على تحقيقه للسلوك التعليمى أقل من ٪80من السادة المحكمين لايحقق السلوك التعليمي، وبالتالى يتطلب إعادة الصياغة وفق توجيهات السادة المحكمين.

وقد تم تحديد الأهداف التعليمية في صورتها المبدئية وقد بلغت (62) هدفًا، وقد روعي في صياغة الأهداف الشروط والمباديء التي يجب مراعاتها، وتم عرض هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف التحقق من دقة صياغة الأهداف، وتقرر تعديل الهدف الذي أجمع أكثر من (٪80) من المحكمين على أنه لا يحقق السلوك التعليمي بالشكل المطلوب، وقد جاءت نتائج

التحكيم بالنسبة لاتفاق آراء المحكمين على جميع الأهداف بالقائمة أكثر من (90٪) عدا هدفين قام فريق البحث بتعديلها بناءً على توجيهات المحكمين.

ومن ثم تم اعداد قائمة الأهداف التعليمية في صورتها النهائية ليبلغ إجمالي الأهداف العامة 6 أهداف عامة ، انبثق منها 60 هدف إجرائي (سلوكي)، في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)، أنظر ملحق (3) .

جدول (2)

مستوى الهدف وعدده بقائمة الاهداف

م		مستوى الهدف	عدد الأهداف
1	التذكر	21	
2	الفهم	17	
3	التطبيق	14	
4	التحليل	8	
المجموع		60	

ثانيًا: تحديد المحتوى المناسب وتنظيمه وتنظيم استراتيجياته:

- **تحديد المحتوى:**

بعد تحديد وصياغة الأهداف التعليمية فى صورتها النهائية، تم بناء محتوى الأنشطة القائمة على السيناريو، والذى يغطي الأهداف ويعمل على تحقيقها، بمقرر التربية الإعلامية لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة حلوان، وروعي ترتيب عناصر هذا المحتوى من البسيط إلى المعقد، حيث نظمت عناصر المحتوى بالتتابع الهرمي، فرتبت الموضوعات ترتيبًا منطقيًّا مع مراعاة خصائص المتعلمين.

وقام أعضاء فريق البحث بتوزيع وحدات المقرر على ساعات التدريس الأسبوعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3)

توزيع وحدات مقرر التربية الإعلامية

الوحدة	المحتوى	الوقت المطلوب
الأولى	**استقراء عملية الاتصال وعناصرها الرئيسية .**	**أسبوعان**
الثانية	**استقبال أو التعرض للرسائل الإعلامية.**	**أسبوع**
الثالثة	**تحليل الرسائل الإعلامية.**	**أسبوع**
الرابعة	**القدرة على نقد الرسائل الإعلامية.**	**أسبوع**
الخامسة	**انتاج الرسائل الإعلامية.**	**أسبوعان**
السادسة	**مشاركة الرسالة الإعلامية.**	**أسبوع**

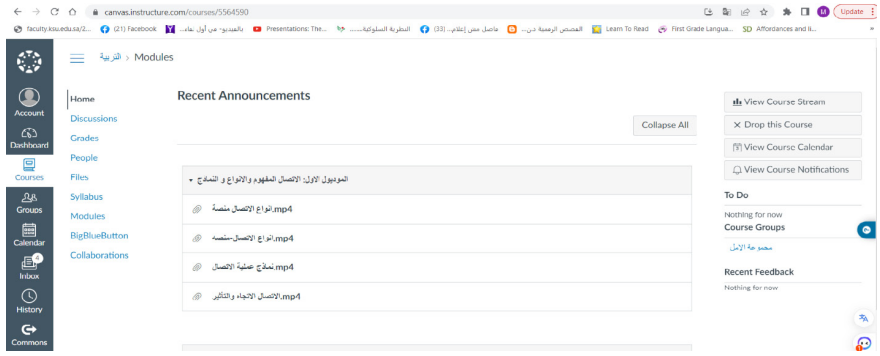
ولاشك أن أسلوب تنظيم المحتوى يساعد على سهولة السير والتقدم في المحتوى، ويحدد نقطة البداية والنهاية في المقرر المقدم، ويحدد أساليب التغذية الراجعة، وقد تم تنظيم الموضوعات داخل المحتوى بحيث يسهل تعامل الطالب معها، حيث تم تقسيم المحتوى إلى مجموعة من الموضوعات، والتى يقدم من خلالها مقرر التربية الإعلامية، ويضمن كل درس مهام وأنشطة تعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر، كما يحصل كل طالب علي تغذية راجعة لتدعيم إداؤه عقب كل نشاط .

ثالثًا: تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر بشكل نهائي:

تم تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر بشكلها النهائي، حيث تم توظيف تلك الأنشطة لتنمية مهارات الوعي الإعلامي للطلاب، وبحيث أصبحت عبارة عن تكليفات يتم الإجابة عليها حتى اكتمالها، وقسمت الأنشطة عبر وحدات مقرر التربية الإعلامية، ويوضح الشكل التالي المنصة التي تم إجراء الأنشطة عليها وهي منصة Canvas .

شكل (2)

محتوى الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر



وقد روعي عند تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر مجموعة من المبادئ والأسس الخاصة بتصميم الأنشطة، وهي:

- أن تتدرج الأنشطة من البسيط إلى المعقد.
- أن تتناسب مع أهداف ومحتوى المقرر للتربية الإعلامية.
- أن يكون هناك اتساق بين المفاهيم والأهداف والأنشطة.
- ضرورة مراعاة التوازن في توزيع أنشطة على المستويات المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

وقام الفريق البحثي بمجموعة من الإجراءات لتنفيذ هذه الأنشطة، وهي:

- **مرحلة التمهيد:** حيث قام الفريق البحثي بتعريف الطلاب بجميع أدوات منصة Canvas **من خلال كتيب يوضح إرشادات التعامل داخل المنصة**، وكيفية إداء الأنشطة وفق نمط تصميمها بالإضافة إلى تحفيزهم وكسب الثقة وخفض القلق الناتج عن التعامل مع المنصة لأول مرة.
- **مرحلة التواصل:** وفيها قام الفريق البحثي بتعريف الطلاب بأدوات المنصة فيما بينهم، وذلك لتشجيعهم لتحقيق تفاعل أعمق.
- **مرحلة العرض:** وفيها قام الفريق البحثي بعرض لأهم عناصر موضوع الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو مع توضيح الأفكار الرئيسة للموضوعات، وعرض

عناصر وأجزاء الموضوع ، وقد كان الفريق البحثي حريص على التواصل مع الطلاب أثناء تأديتهم للأنشطة عبر المنصة.

- **مرحلة الممارسة**: قام كل طالب ببدء ممارسة الأنشطة القائمة على السيناريو، وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- **مرحلة التقويم**: وفيها تم تقويم إداء الطلاب للأنشطة لكل مجموعة بحثية، وفقًا لنمط المتغير المستقل.

رابعًا: تصميم التفاعلات بالأنشطة القائمة على السيناريو:

على ضوء طبيعة الدراسة الحالية وطبيعة الأدوات المستخدمة، تم تحديد طبيعة التفاعلات المستخدمة من خلال تفاعل المتعلم مع الأنشطة عبر منصة التعلم الإلكتروني المصغر بشكل فردي، وقد اقتصر دور الفريق البحثي على تقديم التوجيه والمساعدة للمتعلمين أثناء ممارسة الأنشطة.

ويقصد بالتفاعل هنا الوسائل والأساليب التى تتيحها بيئة التعلم الإلكتروني المصغر للمتعلم للتعبير عن استجابته للأنشطة التي يمارسها، ويتفاعل المتعلم بينه وبين أقرانه، وبينه وبين المعلم، وذلك بالنقر على الوسائط المتعددة أو تكرار بعض الأجزاء الغير مفهومة من خلال زر رجوع.

خامسًا: كتابة النص التعليمى (السيناريو):

قام الفريق البحثي بإعداد السيناريو المبدئي، وقد روعي عند صياغة سيناريوهات المعالجات التجريبية المواصفات الفنية والتربوية الخاصة ببناء بيئات التعلم الإلكتروني المصغر، كما صيغ شكل السيناريو في ضوء الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي لوحدات مقرر التربية الإعلامية.

وقد تم إعداد السيناريو في صورة صفحات المنصة التعليمية للمعالجات التجريبية، وذلك في شكل أسلوب **لوحات الإخراج إطارا بعد آخر** Screen by Screen story board والذي غالبًا ما يستخدم مع مشروعات النصوص الفائقة، والوسائل الفائقة، والمواقع الإلكترونية، وهي ترجمة لنص السيناريو في شكل صورة ونص؛ توضح شكل الصفحة الإلكترونية ومقاساتها «Screen by Screen".

ويحدد به شكل شاشات كل صفحة من صفحات المنصة الإلكترونية من حيث التصميم العام لها، والتفريعات المرتبطة بها، كما يحدد صفحات المحتوى، والأدلة، والمراجع، ويتضح منه نمط الأنشطة القائمة على السيناريو (**متغير البحث**)، بحيث يصبح هذا السيناريو خطة عمل متكاملة توضح كيفية تصميم منصة التعلم الإلكتروني المصغر بكل مكوناتها وعناصرها، بصورة تعكس ما تم تحديده بالمراحل السابقة.

وقام الفريق البحثي بعرض السيناريوهات الخاصة المعالجات التجريبية الأربعة على خبراء متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لاستطلاع رأيهم في مدى:

- تحقيق شكل السيناريو للأهداف التعليمية الموضوعة.
- مناسبة تصميم صفحات الموقع للمحتوى الذي يعبر عنه.
- مناسبة الأنشطة والمهمات والتي تمثل مراحل إنتاج المنتج النهائي الموجودة داخل السيناريو.

حيث يقوم المحكم بإبداء الرأي في العناصر السابقة؛ بكتابة ملاحظات في المكان المخصص لها في نهاية السيناريو، أو اقتراح التعديل داخل السيناريو في الأجزاء التي تحتاج إلى تعديل.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عما يلي:

- تعديل تصميم إطار المنصة الإلكترونية.
- استبدال بعض الرسومات التوضيحية قليلة الجودة، والتي لا توضح المحتوى اللفظي بالقدر الكافي.
- إضافة صفحة المراجع الإثرائية.

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات على الصورة الأولية للسيناريوهات، على ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون، تمت صياغة شكل السيناريوهات في صورتها النهائية أنظر ملحق(4)؛ تمهيدًا لإنتاج المعالجات التجريبية للبحث الحالي.

(3) مرحلة الإنشاء والإنتاج :

واهتمت هذه المرحله بترجمة السيناريو، الذي تم إعداده مسبقًا لعرضه ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، وفيما يلي عرض الخطوات التي اتبعها الفريق البحثي في هذه المرحلة:

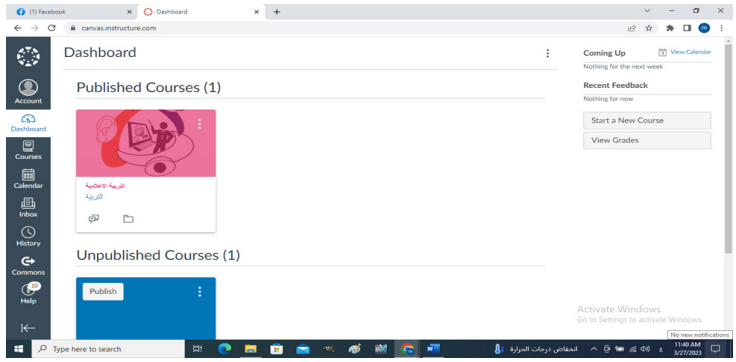
أولًا: تصميم واجهة وصفحات منصة التعلم الإلكتروني المصغر:

وتمثلت في تصميم العناصر اللازمة لإنتاج منصة التعلم الإلكتروني المصغر وفق نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو، حيث قام الفريق البحثي بتجميع الرسومات والصور والفيديوهات الخاصة من خلال الإنترنت والبرمجيات المتاحة، كما تم تسجيل الصوت، وحفظه وذلك لحين إجراء المعالجات التجريبية المناسبة وفقًا للتصميم التجريبى للبحث الحالي.

(أ) الصفحة الرئيسة: وتشمل المقرر الذي تم رفعه على منصةCanvas

شكل (3)

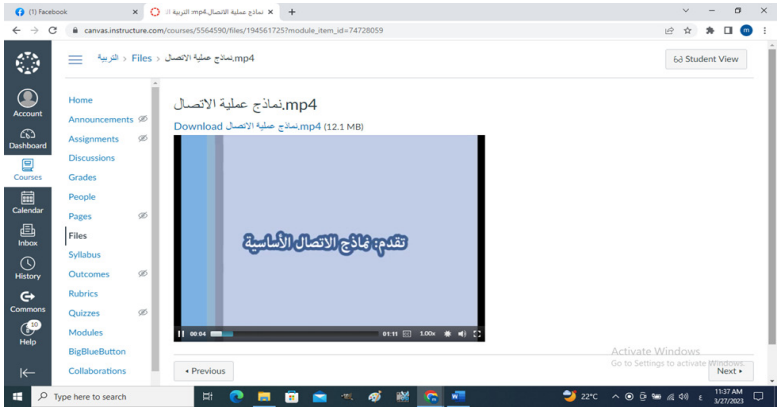
الصفحة الرئيسة لمنصة Canvas



(ب) صفحة المحتوى: وتضم المحتوى لمقرر التربية الإعلامية على منصة Canvas

شكل (4)

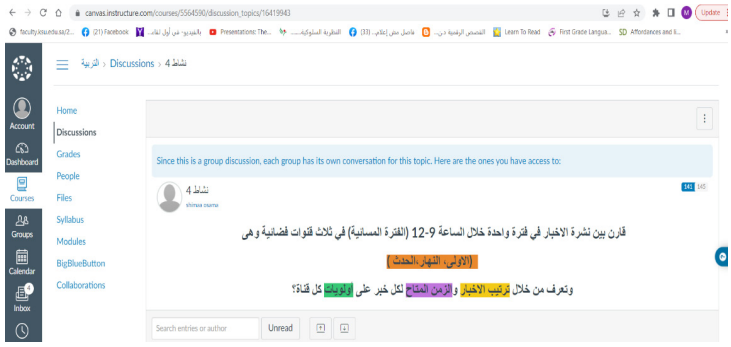
قائمة محتوى الأنشطة القائمة على السيناريو بمنصة Canvas



(ج) صفحة الأنشطة: **وتحتوي على الأنشطة التي يتم تكليف الطلاب بإدائها علي منصة** Canvas

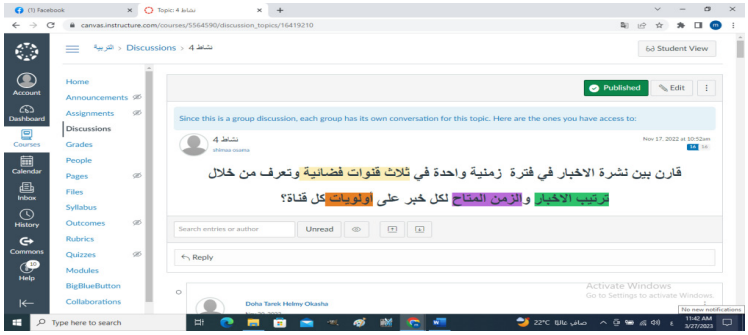
شكل (5)

نموذج عرض المحتوى بانشطة التعلم القائم على السيناريو الثابت



شكل (6)

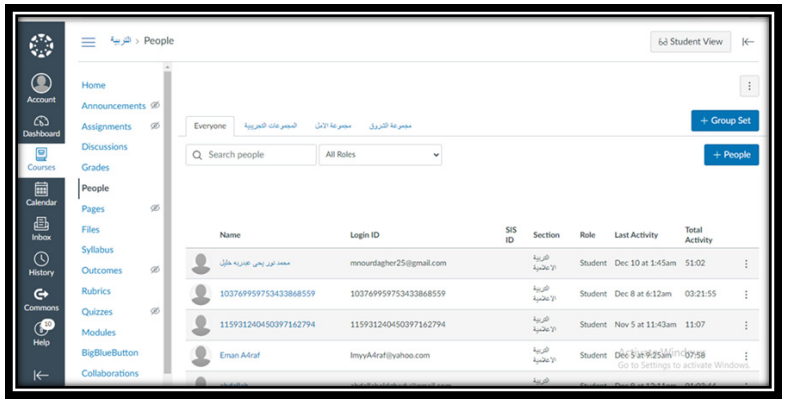
نموذج لنشاط قائم على السيناريو المرن عبر بيئة التعلم الإلكتروني المصغر



(د) قائمة المسجلين: حيث يتم من خلالها عرض أسماء المشتركين بالموقع، وكذلك عناوين البريد الإلكتروني الخاصة بهم، بحيث تكون وسيلة للتعارف بين الطلاب واستخدامها في عمليات التواصل بين الطلاب وبعضهم البعض.

شكل (7)

قائمة المسجلين بمنصة Canvas



ثانيًا: إنتاج الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر:

تم انتاج الأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر كالآتي:

- المعالجة الأولى: وبلغ عدد الطلاب فيها 68 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة

القائمة على السيناريو الثابت لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة.

- المعالجة الثانية: وبلغ عدد الطلاب فيها 61 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المنخفضة.
- المعالجة الثالثة: وبلغ عدد الطلاب فيها 68 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو المرن لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة.
- المعالجة الرابعة: وبلغ عدد الطلاب فيها 61 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو المرن لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المنخفض.

(4) مرحلة التقويم:

أولًا: التجريب الأولي لمنصة التعلم الإلكتروني المصغر وإجازته (المعالجات التجريبية):

بعد الإنتهاء من عملية بناء منصة التعلم الإلكتروني المصغر وفق نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت/ المرن، لطلاب الفرقة الأولى ذوي الاستهواء الفكري المرتفع/ المنخفض، اكتملت عملية الإنتاج في صورتها المبدئية، وللتأكد من صلاحية المنصة الإلكترونية بمعالجاتها للاستخدام، تم عرضها على خبراء متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم، من خلال تصميم بطاقة تقييم المنصة الإلكتروني بحيث يدوِّن كل محكم من السادة المحكمين رأيه بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة، وكذلك يدوِّن ملاحظاته في خانة مقترحات.أنظر ملحق (5)

وعلى ضوء ما اتفق عليه المحكمون، قام الفريق البحثي بإجراء التعديلات الضرورية في المعالجات التجريبية الأربعة، وإعدادها في صورتها النهائية؛ تمهيدًا لتجربتها على عينة استطلاعية من الطلاب؛ للتأكد من صلاحيتها للتجريب.

ثانيًا: توثيق منصة التعلم الإلكتروني المصغر وتأمينها:

بعد الانتهاء من إنتاج المعالجات التجريبية وإجازتها، أمكن التوصل إلى الصيغة النهائية لها، وقام فريق البحث برفعها على المنصة على الرابط التالي:

https: / /canvas.instructure.com /enroll /4FLMF3?fbclid=IwAR03 7BJXHj40KyciGMOpensgT7l2Ctm6gDx–b2RHwGTJYLQZ1bVjgAjiU90

وبذلك أصبحت منصة التعلم الإلكتروني المصغر جاهزًة للتطبيق وفقًا لأساليب المعالجات التجريبية الأربعة .

(5) مرحلة الاستخدام:

وفيها تم الاستخدام المبدئي والتنفيذ الكامل لبيئة التعلم الإلكتروني المصغر، مع الرصد المستمر والدعم والتطوير لها.

ثانيًا: بناء أدوات البحث وإجازتها:

تضمنت خطوات إعداد أدوات البحث؛ ما يلي:

(أ) قائمة مهارات الوعي الإعلامي:

1. الهدف من القائمة: تحديد مهارات الوعي الإعلامي المراد تنميتها لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية– جامعة حلوان.

2. تصميم القائمة: تكونت قائمة مهارات الوعي الإعلامي من (6) مهارات أساسية انبثق من كل منها مجموعة من المهارات الفرعية وعددها (29) مهارة فرعية.

3. مصادر اشتقاق قائمة المهارات الأساسية والفرعية لمهارات الوعي الإعلامي:

- **الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التى أجريت** فى مجال مهارات الوعي الإعلامي، والتى تم ذكرها بالتفصيل فى الإطار النظرى للبحث.

- **رأى الخبراء والمتخصصون فى قائمة مهارات الوعي الإعلامي**، حيث قام فريق البحث بعرض القائمة على السادة المحكمين فى مجالي تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والإعلام التربوي، وذلك لإبداء رأيهم فيهاعن طريق مايلى:

1. مدى مناسبة قائمة المهارات لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية.
2. مدى صحة تسلسل خطوات الأداء لكل مهارة.
3. مدى سلامة الصياغة اللغوية لبنود كل مهارة.
4. إضافة أى مهارة يرون أنها مطلوبة وذات أهمية للبحث الحالي.
5. حذف أو تعديل أى مهارة غير مناسبة من وجهة نظر سيادتهم.

ثم قام الفريق البحثي بعمل المعالجة الإحصائية لإجابات السادة المحكمين بحساب النسبة المئوية لاتفاقهم على أهمية المهارات الأساسية والفرعية لمهارات الوعي الإعلامي، واعتبار المهارة التى تم الاتفاق على أهميتها بنسبة أقل من 80 ٪ من أراء السادة المحكمين مهارة غير مهمة، ولا تحقق السلوك التعليمى بالشكل المطلوب فتم حذفها، وكذلك اعتبار المهارة التى تم الاتفاق على تعديلها بنسبة أقل من ٪80 مهارة يجب تعديل صياغتها.

وعلى ضوء الأهداف التعليمية وتحديد المحتوى التعليمى لمقرر التربية الإعلامية، قام الفريق البحثي بإعداد قائمة مهارات الوعي الإعلامي المبدئية، والمتضمنة بمحتوى التربية الإعلامية بالبحث الحالي.

- **صدق قائمة مهارات الوعي الإعلامي:**

للتأكد من صدق القائمة قام الفريق البحثي بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين من أساتذة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، حيث طلب فريق البحث منهم إبداء آرائهم في القائمة من حيث مدى مناسبة المهارات لمستوى طلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية، ومدى وضوح صياغتها اللغوية؛ وبناءً على آراء السادة المحكمين، قام الفريق البحثي بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقى على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة ٪80 فأكثر.

- **ثبات قائمة مهارات الوعي الإعلامي:**

للتحقق من ثبات قائمة المهارات قام فريق البحث باستخدام معادلة كوبر cooper لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وذلك على النحو التالي:

(محمد امين المفتى،1993، ص63)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات (الاتفاق + الاختلاف)}} \times 100$$

جدول (4)

نسب الاتفاق بين المحكمين على قائمة مهارات الوعي الإعلامي

م	المهارات	الاتفاق بين المحكمين		النسبة المئوية
		موافق	غير موافق	للموافقة
1	استقراء عملية الاتصال وعناصرها الرئيسية.	13	0	100٪
2	الاستقبال والتعرض للرسائل الأعلامية.	11	2	84.6٪
3	تحليل الرسالة الإعلامية.	9	4	69.2٪
4	نقد الرسائل الاعلامية.	12	1	92.3٪
5	إنتاج الرسائل الاعلامية	10	3	77٪
6	مشاركة الرسالة الإعلامية.	12	1	92.3٪
المهارات ككل		67	14	85.8٪

وبهذا يكون الفريق البحثي قد تحقق من ثبات القائمة؛ حيث كان متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين ٪85.8، وهي نسبة اتفاق عالية تدل على ثبات القائمة، وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية– أنظر ملحق (6).

(ب)اختبار التحصيل المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي:

- **تحديد هدف الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي، وذلك بمقرر التربية الإعلامية– لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية/ جامعة حلوان.

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تكون هذا الاختبار من 60 سؤال، وانقسم لجزئين، الجزء الأول تكون من سؤالين صح وخطأ (25) سؤال، والاختيار من متعدد (20) سؤال، وكل سؤال له عدد من المفردات، ودرجة كل مفردة هي درجة واحدة فقط، أي (45) درجة، والجزء الثاني تكون من عدد 15 سؤال، ودرجة كل سؤال هي ثلاث درجات، واجمالي الدرجات الخاصة بالاختبار 90 درجة.

- **تقدير درجات التصحيح الأسئلة الاختبار:** الدرجة الكلية للاختبار (90) درجة.
- **جدول مواصفات الاختبار:** تم إعداد جدول المواصفات حيث وضح الموضوعات التي غطاها الإختبار، ومدى تمثيل مفرداته لجميع الجوانب المعرفية، ومدى توزيع هذه المفردات على مستويات الأهداف المعرفية الخاصة بموضوع التعلم المأمول تحقيقها، وهوما يوضحه الجدول التالي:

جدول (5)

جدول المواصفات والأوزان النسبية

م	الموضوعات	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	المجموع	الوزن النسبى
1م	استقراء عملية الاتصال وعناصرها الرئيسية	8	7	3	1	19	31.6٪
2م	استقبال أو التعرض للرسائل الاعلامية	5	4	2	1	12	20٪
3م	تحليل الرسالة الإعلامية	3	4	2	3	12	20٪
4م	نقد الرسائل الاعلامية	2	1	3	1	7	11.6٪
5م	انتاج الرسائل الاعلامية	2	1	3	1	7	11.6٪
6م	مشاركة الرسائل الاعلامية	1	–	1	1	3	5٪
مجموع الاسئلة		21	17	14	8	60	
الوزن النسبي		35٪	28.3٪	23.3٪	13.3٪		

- **تحديد زمن الاختبار:** تم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، حيث بلغ متوسط زمن الإجابة (45) دقيقة.

- الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل المعرفي:

قام الفريق البحثي بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات – الاتساق الداخلي – معامل الصعوبة والسهولة – معامل التمييز) للاختبار كالآتي:

أولاً: صدق الاختبار

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين، وذلك بعرضها على لجنة من الخبراء المتخصصين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

1 . صدق المحكمين:

قام فريق البحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من الاختبار، وبناءا على أرائهم قام فريق البحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبق فريق البحث على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (80.00٪) فأكثر، وفيما يلي توضيح نسب اتفاق المحكمين على الاختبار وما يتضمنه من أبعاد ومفردات:

جدول (6)

نسب الاتفاق بين المحكمين على الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
1	التذكر	93.27٪
2	الفهم	92.86٪
3	التطبيق	92.76٪
4	التحليل	93.04٪
نسبة الاتفاق على الاختبار ككل		92.98٪

وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع الاسئلة الواردة بالاختبار، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس التحصيل المعرفي

لمهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد بلغت نسبة الاتفاق على الاختبار ككل (92.98٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاختبار، وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين، والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض اسئلة الاختبار، وبذلك فقد أصبح الاختبار بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (60) سؤال.

2 . صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل لمهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية من خلال تطبيق الاختبارعلى العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

1 . حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

2 . حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

1 . حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين مفردات اختبار التحصيل لمهارات الوعي الإعلامي ودرجات الأبعاد التابعة لها كل بعد على حده

التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
1	0.593**	1	0.841**	1	0.719**	1	0.701**
2	0.712**	2	0.847**	2	0.736**	2	0.816**
3	0.825**	3	0.641**	3	0.870**	3	0.623**
4	0.800**	4	0.809**	4	0.825**	4	0.419**

التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
5	0.659**	5	0.708**	5	0.803**	5	0.825**
6	0.601**	6	0.815**	6	0.717**	6	0.323*
7	0.811**	7	0.713**	7	0.823**	7	0.819**
8	0.777**	8	0.710**	8	0.847**	8	0.824**
9	0.327*	9	0.825**	9	0.800**		
10	0.704**	10	0.321*	10	0.825**		
11	0.715**	11	0.800**	11	0.805**		
12	0.813**	12	0.493**	12	0.711**		
13	0.840**	13	0.802**	13	0.833**		
14	0.825**	14	0.719**	14	0.708**		
15	0.777**	15	0.578**				
16	0.321*	16	0.530**				
17	0.692**	17	0.322*				
18	0.325*						
19	0.804**						
20	0.712**						
21	0.809**						

*** دالة عند مستوى (0.05)**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (0.321)، و(0.847) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01).

2 . حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل:

جدول (8)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد اختبار التحصيل والدرجة الكلية للاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط
التذكر	0.893**
الفهم	0.831**
التطبيق	0.886**
التحليل	0.729**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (0.729) و(0.893) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وبناءً على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

1 . **معامل الفا كرونباخ** (α Cronbach's Alpha): استخدم فريق البحث هذه الطريقة في حساب ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (90) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للاختبار ككل (0.831)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيسي بالاختبار، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (9)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لأبعاد اختبار التحصيل وللاختبار ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
التذكر	21	0.777
الفهم	17	0.802
التطبيق	14	0.790
التحليل	8	0.800
المقياس ككل	60	0.831

وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التحصيل المعرفي لمهارات الوعي الاعلامي لدى طلاب كلية التربية.

2 . **التجزئة النصفية Split Half**: كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في الاختبار ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10)

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التحصيل

الاختبار	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
اختبار التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الوعي الاعلامي	60	0.751	0.870

وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التحصيل لمهارات الوعي الاعلامي لدى طلاب بكلية التربية، ومن ثم ثبات الاختبار ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

ثالثا: حساب معامل الصعوبة

قام فريق البحث بحساب معامل صعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، والجدول التالي يبين مؤشر الصعوبة لكل مفردة كما يلي:

جدول (11)

قيم معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي

المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة
1	0.49	13	0.46	25	0.52	37	0.49	49	0.49
2	0.47	14	0.52	26	0.51	38	0.50	50	0.50
3	0.50	15	0.49	27	0.52	39	0.52	51	0.52
4	0.49	16	0.52	28	0.51	40	0.48	52	0.48
5	0.46	17	0.48	29	0.50	41	0.51	53	0.51
6	0.51	18	0.51	30	0.52	42	0.49	54	0.49
7	0.50	19	0.51	31	0.51	43	0.46	55	0.46
8	0.47	20	0.50	32	0.50	44	0.46	56	0.49
9	0.50	21	0.49	33	0.50	45	0.49	57	0.50
10	0.52	22	0.47	34	0.47	46	0.52	58	0.47
11	0.49	23	0.51	35	0.50	47	0.50	59	0.46
12	0.47	24	0.50	36	0.46	48	0.48	60	0.51

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.46 – 0.52)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (0.49) ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

رابعا: حساب معامل التمييز

قام فريق البحث بحساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، والجدول الآتي يبين مؤشرات تمييز المفردات كما يلي:

جدول (12)

قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي الإعلامي

المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز
1	0.60	13	0.65	25	0.70	37	0.67	49	0.65
2	0.65	14	0.66	26	0.62	38	0.68	50	0.66
3	0.58	15	0.57	27	0.59	39	0.57	51	0.57
4	0.61	16	0.70	28	0.61	40	0.70	52	0.68
5	0.70	17	0.62	29	0.56	41	0.65	53	0.62
6	0.57	18	0.60	30	0.60	42	0.61	54	0.70
7	0.59	19	0.69	31	0.64	43	0.60	55	0.58
8	0.62	20	0.65	32	0.70	44	0.59	56	0.70
9	0.66	21	0.58	33	0.68	45	0.66	57	0.59
10	0.70	22	0.56	34	0.70	46	0.70	58	0.60
11	0.62	23	0.68	35	0.69	47	0.65	59	0.65
12	0.59	24	0.66	36	0.66	48	0.60	60	0.62

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (–0.56 0.70) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين طلاب كلية التربية، ومن ثم تم الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات، هذا وقد بلغ معامل تمييز الاختبار ككل (0.64)، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام، ومن ثم تم وضع الاختبار في صورته النهائية. أنظر ملحق (7)

(ج) المقياس المرتبط بالجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي:

- **تحديد هدف المقياس:** هدف المقياس إلى قياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي، وذلك بمقرر التربية الإعلامية– لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية/ جامعة حلوان.
- **صياغة مفردات المقياس:** تكون المقياس من ثلاث محاور هي:

- المحور الأول: الميل نحو استخدام الوسائل الإعلامية، ويقصد به ميول ورغبات المتعلمين نحو تلقي الرسائل الاعلامية، وماهية الوسائل الإعلامية المفضلة لديهم، وكذلك نوعية الطرح الأكثر جذبًا لهم، ومدي ميلهم لصناعة المحتوي الاعلامي ومشاركته مع الآخرين.
- المحور الثاني: الضوابط والمحاذير، ويقصد بها المبادئ والقواعد المتضمنة الواجب اتباعها والتي تهدف إلي التحذير من المخاطر وترسيخ قواعد التعامل السليم مع المعلومات المتضمنة في المحتوى الاعلامي.
- المحور الثالث: التوجيه والإرشاد، ويقصد به مجموعة الإجراءات والمعلومات الهادفة إلي تعزيز الوعي الاعلامي والفهم الصحيح له.

- **تقدير درجات المقياس:**

تم صياغة مجموعة من العبارات التى تمثل سلوكًا لفظيًا إجرائيًا يحاكى السلوك الفعلى للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بمهارات الوعي الإعلامي، والعوامل المؤثرة فيها، وقد بلغ عدد العبارات فى الصورة المبدئية للمقياس (36) عبارة منها (30) عبارة موجبة، و(7) عبارات سالبة، وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس الأمور التالية:

- بساطة الصياغة لسهولة الاستجابة.
- ارتباطها بموضوع ومجال المقياس.
- شمول كل عبارة علي فكرة واحدة.

وقد استعان الفريق البحثي بالمفاهيم العلمية، والأنشطة في بناء المقياس المكون من (36) بندًا اختباريًا، وقد أُعد هذا المقياس باستخدام طريقة ليكرت Likert حيث رأى الفريق البحثي مناسبتها للتقديرات المحددة للاستخدام في البحث الحالي، وتحقيق الغرض منه، بالإضافة إلي أنها من أكثر الطرق شيوعًا، واستخدامًا في البحوث التربوية والنفسية، نتيجة لاعتمادها علي جمع التقديرات التى تزود الباحثين بمعلومات أقرب إلي الدقة مقارنًة بالطرق الأخري، كما تتميز بسهولتها.

- **مصادر اشتقاق عبارات المقياس:** تمت الاستعانة ببعض المصادر عند بناء المقياس وهي:
  - الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال البحث الحالى.
  - بعض مقاييس الوعي الإعلامي.
- **قياس شدة الاستجابة:** تم وضع خمسة احتمالات للإستجابة علي كل عبارة من عبارات المقياس تفاوتت في شدتها بين الانطباق التام الدائم، وعدم الانطباق الكلي، وتم وضع هذه الاحتمالات علي المدي الخماسي الذي تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات هي:

	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
	5	4	3	2	1

تحديد محاور المقياس ومفرداته: في ضوء مراجعة الدراسات السابقة تم تحديد محاور مقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي علي النحو التالي:

جدول(13)

محاور مقياس الوعي الإعلامي

محاور مقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي	المحور الأول: الميل نحو استخدام الوسائل الإعلامية	المحور الثاني: الضوابط والمحاذير	المحور الثالث: التوجيه والإرشاد
تحديد فقرات المقياس	14:1	25:15	36:26
عدد الفقرات الممثلة له	5 فقرات	4 فقرات	5 فقرات

- الخصائص السيكومترية للمقياس المرتبط بالجانب الوجداني لمهارات الوعي الاعلامي:

قام فريق البحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي:

أولاً: صدق المقياس

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

1 . صدق المحكمين:

قام فريق البحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجالي تكنولوجيا التعليم وعلم النفس؛ وذلك لإبداء الرأي، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءا على أرائهم قام فريق البحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبق فريق البحث على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (80.00٪) فأكثر، والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وما يتضمنه من أبعاد وعبارات:

جدول (14)

نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
1	الميل نحو استخدام الوسائل الاعلامية	91.76٪
2	الضوابط والمحاذير	91.61٪
3	التوجيه والارشاد	92.31٪
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		91.89٪

وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمين، فقد تم الإبقاء على جميع العبارات الواردة بالمقياس، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (91.89٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض عبارات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (36) عبارة.

2 . صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى كلية التربية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

1. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.
2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل. وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

1 . حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

جدول (15)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي ودرجات الأبعاد التابعة لها كل بعد على حده

الميل نحو استخدام الوسائل الاعلامية		الضوابط والمحاذير		التوجيه والارشاد	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
1	0.340*	1	0.828**	1	0.695**
2	0.655**	2	0.477**	2	0.806**
3	0.823**	3	0.802**	3	0.800**
4	0.829**	4	0.800**	4	0.719**
5	0.777**	5	0.826**	5	0.700**
6	0.806**	6	0.829**	6	0.823**
7	0.810**	7	0.331*	7	0.820**
8	0.753**	8	0.715**	8	0.586**
9	0.480**	9	0.808**	9	0.803**
10	0.330*	10	0.711*	10	0.571**
11	0.317*	11	0.823**	11	0.592**

الميل نحو استخدام الوسائل الاعلامية		الضوابط والمحاذير		التوجيه والارشاد	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
12	0.715**				
13	0.823**				
14	0.800**				

*** دالة عند مستوى (0.05)**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (0.317)، و(0.829) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01).

2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (16)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي والدرجة الكلية للمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الميل نحو استخدام الوسائل الاعلامية	0.900**
الضوابط والمحاذير	0.807**
التوجيه والإرشاد	0.835**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (0.807) و(0.900) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وبناءا على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد

والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

1 . **معامل الفا كرونباخ**: استخدم فريق البحث هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (90) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (0.849)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

وقد تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيسي بالمقياس، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (17)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لأبعاد مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الميل نحو استخدام الوسائل الاعلامية	14	0.811
الضوابط والمحاذير	11	0.803
التوجيه والارشاد	11	0.798
المقياس ككل	36	0.849

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي لدى طلاب بكلية التربية.

2 . **التجزئة النصفية**: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان– براون)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (18)

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي

المقياس	عدد العبارات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي	36	0.763	0.886

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي لدى طلاب بكلية التربية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق، ومن ثم تم وضع المقياس في صورته النهائية.أنظرملحق 8

(د) بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي:

- **تحديد هدف بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي**: هدفت بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي إلى قياس جودة المحتوى الرقمي المرتبط بمهارات الوعي الإعلامي؛ وذلك بمقرر التربية الإعلامية – لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية/ جامعة حلوان.
- **محاور بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي**: تكونت بطاقة التقييم من خمس عناصر للتقييم تمثلت في الآتي:
- **العنصر الأول: فكرة المحتوى الإعلامي**، وتضمن 4 عناصر.
- **العنصر الثاني: مصادر المحتوى الإعلامي الرقمي** ، وتضمن 5 عناصر.
- **العنصر الثالث: طرق عرض المحتوى الإعلامي الرقمي**، وتضمن 3 عناصر.
- **العنصر الرابع: تصميم وبناء المحتوى الإعلامي القائم على الفيديو**، وتضمن 6 عناصر متمثلة في حجم اللقطات والزوايا واشتمل على (3) عناصر فرعية، الصوت والموسيقى واشتمل على (4) عناصر فرعية، النصوص واشتمل على (3) عناصر فرعية، المونتاج واشتمل على (4) عناصر فرعية، المدة الزمنية واشتمل على (2) عنصر، ومضمون المحتوى الإعلامي وتضمن (8) عناصر فرعية .

- **صياغة مفردات بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي:** تم صياغة عبارات بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي، وقد روعي عند صياغة هذه العبارات الأمور التالية:
  - بساطة الصياغة لسهولة الاستجابة.
  - ارتباطها بموضوع ومجال البطاقة.
  - شمول كل عبارة علي فكرة واحدة.
- **تقدير درجات بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي:**

تم وضع ثلاثة احتمالات للاستجابة علي كل عبارة من قبل القائم بعملية التقييم، تفاوتت ما بين ضعيف، مقبول، جيد، كما تم تقدير هذه الاحتمالات كالآتي:

	ضعيف	مقبول	جيد
	0	1	2

- **مصادر اشتقاق عبارات بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي:** تمت الاستعانة ببعض المصادر عند بنائها وهي:
  - الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال البحث الحالى.
  - بعض بطاقات تقييم محتوى الوعي الإعلامي.
- الخصائص السيكومترية لبطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي لدى طلاب كلية التربية:

قام فريق البحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للبطاقة كالآتي:

أولاً: صدق البطاقة

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

1 . صدق المحكمين:

قام فريق البحث بعرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط مؤشرات الأداء

بالهدف من البطاقة، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءا على أرائهم قام فريق البحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبق فريق البحث على المؤشرات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (80.00٪) فأكثر، وفيما يلي جدول يوضح نسب اتفاق المحكمين على البطاقة وما تتضمنه من أبعاد ومؤشرات:

جدول (19)

نسب الاتفاق بين المحكمين على بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
1	فكرة المحتوى الإعلامي	90.38٪
2	مصادر المحتوى الإعلامي الرقمي	89.23٪
3	طرق عرض المحتوى الإعلامي الرقمي	92.31٪
4	تصميم وبناء المحتوى الإعلامي القائم على الفيديو	90.71٪
نسبة الاتفاق على البطاقة ككل		90.66٪

وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمين، فقد تم الإبقاء على جميع المؤشرات الواردة ببطاقة تقييم المحتوى الإعلامي، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لتقييم المحتوى الإعلامي الرقمي لدى طلاب بكلية التربية، وقد بلغت نسبة الاتفاق على البطاقة ككل (90.66٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية البطاقة، وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مؤشرات البطاقة، وبذلك فقد أصبحت البطاقة بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (36) مؤشر.

2 . صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لبطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي لدى طلاب كلية التربية من خلال التطبيق الذي تم للبطاقة على العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

1 . حساب معاملات الارتباط بين مؤشرات البطاقة والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

2 . حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للبطاقة ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

1 . حساب معاملات الارتباط بين مؤشرات البطاقة والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

جدول (20)

معاملات الارتباط بين مؤشرات بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي ودرجات الأبعاد التابعة لها كل بعد على حده

فكرة المحتوى الإعلامي		مصادر المحتوى الإعلامي الرقمي		طرق عرض المحتوى الإعلامي الرقمي		تصميم وبناء المحتوى الإعلامي القائم على الفيديو	
المؤشر	معامل ارتباط المؤشر بالدرجة الكلية للبعد	المؤشر	معامل ارتباط المؤشر بالدرجة الكلية للبعد	المؤشر	معامل ارتباط المؤشر بالدرجة الكلية للبعد	المؤشر	معامل ارتباط المؤشر بالدرجة الكلية للبعد
1	0.801**	1	0.777**	1	0.493**	1	0.823**
2	0.823**	2	0.813**	2	0.818**	2	0.805**
3	0.710**	3	0.729**	3	0.729**	3	0.827**
4	0.568**	4	0.753**	5 6		4	0.711**
		5	0.800**	0.660**		0.675**	
				0.329*			
		7		0.701**			
		8		0.587**			
		9		0.555**			
		10		0.713**			
		11		0.829**			
		12		0.860**			
		13		0.712**			
		14		0.326*			
		15		0.716**			
		16		0.829**			
		17		0.800**			
		18		0.855**			
		19		0.862**			
		20		0.715**			
		21		0.769**			
		22		0.325*			
		23		0.800**			
		24					

*** دالة عند مستوى (0.05)**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مؤشرات البطاقة والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (0.325)، و(0.862) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01).

2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (21)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي الرقمي والدرجة الكلية للبطاقة ككل

أبعاد البطاقة	معامل الارتباط
فكرة المحتوى الإعلامي	0.853**
مصادر المحتوى الإعلامي الرقمي	0.866**
طرق عرض المحتوى الإعلامي الرقمي	0.742**
تصميم وبناء المحتوى الإعلامي القائم على الفيديو	0.704**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبطاقة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (0.704) و(0.866) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وبناءً على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين المؤشرات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للبطاقة ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المؤشرات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن البطاقة تتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات البطاقة

تم حساب ثبات البطاقة بعدة طرق وهي: طريقة حساب معامل الاتفاق بين المقيّمين (معامل الثبات الداخلي)، وثبات التجانس الداخلي بطريقة الفا كرونباخ، وذلك كما يلي:

1 . **الثبات الداخلي (معامل الاتفاق بين المقيّمين):**

تم حساب ثبات بطاقة التقييم بطريقة حساب معامل الاتفاق بين المقيّمين، حيث تم التقييم بناء على المؤشرات الموجودة ببطاقة تقييم المحتوى الرقمي أثناء فترة التطبيق الاستطلاعي على أفراد العينة الاستطلاعية من طلاب كلية التربية من قبل فريق البحث، وتم حساب معامل الاتفاق بينهما على مستوى البطاقة ككل، وتم حساب معامل الاتفاق لبطاقة تقييم المحتوى الرقمي بين المقيّمين باستخدام معادلة كوبر Cooper وقد بلغ (0.841) وهو معامل ثبات مرتفع للبطاقة.

2 . **معامل الفا كرونباخ**: استخدم فريق البحث هذه الطريقة في حساب ثبات البطاقة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (90) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للبطاقة ككل (0.815)؛ مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنها صالحة للتطبيق.

وقد تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيسي بالبطاقة، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (22)

قيمة معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لبطاقة تقييم المحتوى الرقمي

الأبعاد	عدد المؤشرات	معامل الفا كرونباخ
فكرة المحتوى الإعلامي	4	0.748
مصادر المحتوى الإعلامي الرقمي	5	0.782
طرق عرض المحتوى الإعلامي الرقمي	3	0.775
تصميم وبناء المحتوى الإعلامي القائم على الفيديو	24	0.800
البطاقة ككل	36	0.815

وتدل هذه القيم على أن البطاقة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لتقييم المحتوى الرقمي لدى طلاب بكلية التربية، ومن ثم ثبات البطاقة ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية البطاقة للتطبيق.ومن ثم تم صياغة البطاقة في صورتها النهائية.أنظر ملحق 9

(هـ) مقياس القابلية للإستهواء الفكرى:

- **تحديد هدف المقياس**: هدف المقياس إلى قياس القابلية للإستهواء الفكري، وذلك لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية/ جامعة حلوان، وتصنيفهم إلى مجموعتين هم: ذوي الاستهواء الفكري المرتفع، وذوي الاستهواء الفكري المنخفض.
- **صياغة مفردات المقياس**: تكون المقياس من أربع أبعاد هي

- **البعد الأول**: الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد.
- **البعد الثاني**: الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة.
- **البعد الثالث**: الخنوع.
- **البعد الرابع**: المسايرة المفرطة.

- **تقدير درجات المقياس:**

تم صياغة مجموعة من العبارات التى تمثل سلوكًا لفظيًا إجرائيًا يحاكى السلوك الفعلى للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بالاستهواء الفكري والعوامل المؤثرة فيه، وقد بلغ عدد العبارات فى الصورة المبدئية للمقياس (27) عبارة، وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس الأمور التالية:

- بساطة الصياغة لسهولة الاستجابة.
- ارتباطها بموضوع ومجال المقياس.
- شمول كل عبارة علي فكرة واحدة.

وقد أُعد هذا المقياس باستخدام طريقة ليكرت Likert حيث رأى الفريق البحثي مناسبتها للتقديرات المحددة للاستخدام في البحث الحالي.

■ **مصادر اشتقاق عبارات المقياس:** تمت الاستعانة ببعض المصادر عند بناء المقياس وهي:

- الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال البحث الحالى.
- بعض مقاييس الاستهواء الفكري.

■ **قياس شدة الاستجابة:** تم وضع خمسة احتمالات للاستجابة علي كل عبارة من عبارات المقياس تفاوتت في شدتها بين الانطباق التام الدائم، وعدم الانطباق الكلي، وتم وضع هذه الاحتمالات علي المدي الخماسي الذي تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات هي:

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	5	4	3	2	1

تحديد أبعاد المقياس ومفرداته: في ضوء مراجعة الدراسات السابقة تم تحديد أبعاد مقياس القابلية للاستهواء الفكري علي النحو التالي:

جدول (23)

أبعاد مقياس القابلية للاستهواء الفكري

أبعاد مقياس القابلية للاستهواء الفكري	البعد الأول: الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد	البعد الثاني: الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	البعد الثالث: الخنوع	البعد الرابع: المسايرة المفرطة
تحديد فقرات المقياس	6:1	15:7	21:16	27:22
عدد الفقرات الممثلة له	6 فقرات	9 فقرات	6 فقرات	6 فقرات

أعلي درجة هي (135)، وأقل درجة هي (27)

- يحتسب الربع الاعلي (27٪) الافراد الذين لديهم استهواء فكري مرتفع عند حصولهم علي 99 درجة فيما فوق .
- يحتسب الربع الادني (27٪) الافراد الذين لديهم استهواء فكري منخفض عند حصولهم علي 37 درجة وأقل .

- **الخصائص السيكومترية لمقياس القابلية الأستهواء الفكرى لدى طلاب كلية التربية:**

قام فريق البحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي:

أولاً: صدق المقياس

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق المحكمين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لذلك:

1 . صدق المحكمين:

قام فريق البحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط العبارات بالهدف من المقياس، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءا على أرائهم قام فريق البحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبق فريق البحث على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (٪80.00) فأكثر، والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وما يتضمنه من أبعاد وعبارات:

جدول (24)

نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس القابلية الأستهواء الفكرى لدى طلاب كلية التربية

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
1	الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد	٪89.74
2	الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	٪90.60
3	الخنوع	٪88.46
4	المسايرة المفرطة	٪91.03
	نسبة الاتفاق على المقياس ككل	٪89.96

وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع العبارات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لتصنيف طلاب الفرقة الأولى

بكلية التربية حسب مستوى القابلية للاستهواء الفكري، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (89.96٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض عبارات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (27) عبارة.

2 . صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القابلية الأستهواء الفكرى لدى طلاب الفرقة الأولى كلية التربية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

1. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.
2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل. وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

1 . حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

جدول (25)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس القابلية الأستهواء الفكرى ودرجات الأبعاد التابعة لها كل بعد على حده

الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد		الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة		الخنوع		المسايرة المفرطة	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
1	0.701**	1	0.810**	1	0.600**	1	0.775**
2	0.826**	2	0.560**	2	0.825**	2	0.809**
3	0.840**	3	0.806**	3	0.842**	3	0.811**

الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد		الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة		الخنوع		المسايرة المفرطة	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
4	0.362*	4	0.711**	4	0.739**	4	0.719**
5	0.812**	5	0.361*	5	0.802**	5	0.802**
6	0.840**	6	0.822**	6	0.800**	6	0.841**
8		7	0.493**				
			0.842**				
9			0.713**				

*** دالة عند مستوى (0.05)**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (0.361)، و(0.842) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01).

2. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (26)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس القابلية الأستهواء الفكرى والدرجة الكلية للمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد	0.806**
الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	0.825**
الخنوع	0.777**
المسايرة المفرطة	0.829**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (0.777) و(0.829) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وبناءً على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، واعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

1. **معامل الفا كرونباخ**: استخدم فريق البحث هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (90) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (0.824)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

،وقد تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيسي بالمقياس، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (27)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لأبعاد مقياس القابلية الأستهواء الفكرى وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الاعتقاد في وجود قوي خفية توجه سلوكيات الأفراد	6	0.801
الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	9	0.778
الخنوع	6	0.800

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
المسايرة المفرطة	6	0.769
المقياس ككل	27	0.824

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لتصنيف طلاب كلية التربية حسب مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض).

- **إعادة التطبيق**: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد (20) يوم من التطبيق الأول على عدد (48) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (0.834).

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لتصنيف طلاب بكلية التربية حسب مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض)، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.، ومن ثم تم وضع المقياس في صورته النهائية. أنظر ملحق 10

ثالثًا التجربة الاستطلاعية للبحث:

■ **الهدف من التجربة الاستطلاعية:**

قام فريق البحث بتطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من (90) طالب وطالبة بفرقة الأولى من جميع الشعب بكلية التربية- جامعة حلوان، وذلك فى الفصل الدراسى الأول للعام الجامعي (2022/ 2023 م)، من خارج عينة الدراسة الأساسية، وليس لديهم معرفه مسبقة بالمحتوى، وذلك خلال الأسابيع الأولى من الدراسة في الفترة من 1/ 10/ 2022 وحتي 15/ 10/ 2022 وقد طبقت عليهم أدوات القياس، ومن أهداف التجربة الاستطلاعية:

- استكمال ضبط أدوات البحث من خلال تحديد:معاملات الثبات، والصعوبة والتتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار.

- تحديد الزمن المناسب لأدوات البحث.
- التأكد من وضوح وسلامة المحتوى المقدم من أنشطة التعلم القائمة على السيناريو.
- التأكد من سلامة الأجهزه ومناسبة المكا ن المخصص لإجراء تجربة الدراسة الأساسية .
- تحديد المعوقات التى قد توجد أثناء تنفيذ التجربة الأساسية .

■ **تحليل نتائج التجربة الاستطلاعية:**

أفادت التجربة الاستطلاعية في عدة نقاط:

- أكدت التجربية الاستطلاعية سلامة وفعالية مواد المعالجة التجريبية (محتوى الأنشطة التعليمية القائمة على السيناريو) في تهيئة الطلاب وإمدادهم بالمهارات التي تسعي إلى تحقيقها.
- تحديد زمن الاختبار التحصيلي، ومقياس الجانب الوجداني وبطاقة تقييم المحتوى الإعلامي بدقة .
- كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات أدوات البحث. أنظر ملحق 11

رابعًا التجربة الأساسية للبحث:

بعد ضبط وإجازة المعالجات التجريبية من خلال استطلاع أرآء السادة المحكمين، وكذلك التجريب الاستطلاعي، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي لمهارات الوعي لإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي، فقد تم الإعداد للتجربة الأساسية مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات الناتجة من التجربة الاستطلاعية، وقد تم تنفيذ التجربة الأساسية في الفترة من 2022/ 10/ 16 إلى2022/ 12/ 15 وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلًا:

■ **تحديد الهدف من التجربة الاساسية:**

هدفت التجربة الأساسية للبحث إلى تحقيق مايلي:

تحديد أنسب نمط للأنشطة القائمة على السيناريو ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر(الثابت/ المرن) في إطار تفاعله مع مستوى القابلية للاستهواء الفكري(مرتفع/

منخفض) وذلك وفق تأثيره في تنمية مهارات الوعي الإعلامي بجوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية لدى طلاب الفرقة الأولى بشعب كلية التربية.

■ **تطبيق أدوات البحث قبليًا:**

تم تطبيق مقياس القابلية للاستهواء الفكري على طلاب العينة التجريبية الأساسية للبحث والبالغ عددها، 258 طالب وطالبة، وذلك لتحديد مستوى قابليتهم للإستهواء الفكري المرتفع، والمنخفض، ثم تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات وفق المتغير المستقل والتصنيفي كما يلي:

- المجموعة الأولى: وبلغ عدد الطلاب فيها 68 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة.
- المجموعة الثانية: وبلغ عدد الطلاب فيها 61 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المنخفضة.
- المجموعة الثالثة: وبلغ عدد الطلاب فيها 68 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو المرن لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة.
- المجموعة الرابعة: وبلغ عدد الطلاب فيها 61 طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، وتم ممارسة الأنشطة فيها كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو المرن لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المنخفض.

ثم بعد ذلك تم إعطائهم كود الدخول على منصة Canvas للتعليم الإلكتروني المصغر، وذلك لإجراء تجربة البحث، وتم إعطائهم رابط الدخول على أدوات البحث المتمثلة في اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي للإجابة عليها قبليًا قبل إجراء التجربة الأساسية، حيث تم رفع هذه الأدوات على Google Form .

نتائج تنفيذ تجربة البحث قبليًا:

أولا: تكافؤ المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي

تم تحليل نتائج الاختبار في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي للاختبار، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA ، وهو ما يتضح مما يلي:

جدول (28)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي

المجموعات	اختبار التحصيل		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (1) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع)	68	39.34	3.212
المجموعة التجريبية (2) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض)	61	39.44	3.063
المجموعة التجريبية (3) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع)	68	39.49	3.221

المجموعات	اختبار التحصيل		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (4) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض)	61	39.07	3.140

وقد اتضح من الجدول السابق أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي للاختبار جاءت متقاربة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة.

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة في اختبار التحصيل، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول التالي، يوضح ذلك:

جدول (29)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لاختبار التحصيل

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التحصيل المعرفي	بين المجموعات	6.670	3	2.223	0.222	(0.881) غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	2540.993	254	10.004		
	الكلي	2547.663	257			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات الاختبار، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة في الاختبار (0.222)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في التحصيل المعرفي قبل البدء في إجراء التجربة، وإن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلي اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

ثانيا: تكافؤ المجموعات التجريبية في مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي

تم تحليل نتائج المقياس في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي للمقياس، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA ، وهو ما يتضح مما يلي:

جدول (30)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي

المجموعات	مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (1) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع)	68	43.91	3.776
المجموعة التجريبية (2) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض)	61	43.87	3.476
المجموعة التجريبية (3) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع)	68	43.74	4.670
المجموعة التجريبية (4) (نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض)	61	43.79	4.666

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي للمقياس جاءت متقاربة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة.

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة في

مقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول التالي، يوضح ذلك:

جدول (31)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لمقياس الجانب الوجداني للوعي الاعلامي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجانب الوجداني للوعي الاعلامي	بين المجموعات	1.265	3	0.422	0.024	(0.995) غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	4447.886	254	17.511		
	الكلي	4449.151	257			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات المقياس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة في المقياس (0.024)، وهي وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في الجانب الوجداني للوعي الاعلامي قبل البدء في إجراء التجربة، وإن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلي اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

- **خطوات إجراء التجربة «إعداد الجدول الزمني»:**

بعد تطبيق أدوات البحث قبليًا والتحقق من تكافؤ المجموعات البحثية، تم بدأ التنفيذ الفعلي لتجربة البحث، وقد تمثل ذلك في الآتي:

قام فريق البحث ببعض الإجراءات وهي:

- اختيار معمل من معامل الحاسب الآلي بكلية التربية- جامعة حلوان، ثم تخصيص مواعيد للدراسة بهذا المعمل، وذلك بالنسبة للطلاب الذين لا يتوافر لديهم في المنزل جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لدراسة المحتوى التعليمي عبر منصة التعلم الإلكتروني المصغر. كما تم استخدام هواتفهم الشخصية المتصلة بالانترنت، للدخول على المنصة أيضًا.

- قام فريق البحث بتعريف الطلاب بنمط الأنشطة القائمة على السيناريو؛ من خلال عرض خصائصها، ومراحلها، وكيفية توظيفها عبر منصة التعلم الإلكتروني المصغر .
- تم إعطاء الطلاب رابط منصة التعلم الإلكتروني المصغر.
- قام الفريق البحثي بتوجيه الطلاب إلى قراءة تعليمات استخدام المنصة جيدًا قبل دراسته، وإرسال جميع التعليقات إلى المعلم عند التعثر في أي شيء أثناء الدراسة.
- قام فريق البحث بالرد على جميع الاستفسارات والتعليقات التي أرسلها الطلاب إليهم من خلال البريد الإلكتروني، وذلك في إطار متابعة أداء الطلاب وتيسير استخدامهم للمنصة
- قام فريق البحث بإتاحة وحدات المقرر وأنشطته على المنصة على أسابيع الدراسة، من خلال الجدول الزمني لتقديم المقرر الذي قاموا بإعداده.

■ **إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:**

- تم ممارسة الأنشطة في كل مجموعة كل طالب وحده على حدة. وكان تصميم الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت/ المرن لطلاب الفرقة الأولى بجميع شعب كلية التربية من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة/ المنخفضة، وذلك على النحو التالي:

■ قام فريق البحث بتدريب الطلاب على نمط الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت/ المرن من ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة/ المنخفضة، وتحديد دور الطلاب في هذا النمط، وذلك وفق كل موجموعة من المجموعات البحثية الأربعة .

■ تم إجراء عملية تحفيز الطلاب وحثهم على التركيز في الإجابات للنشاط الواحد، والتفاعل في النقاش وتقديم تغذية راجعة محفزة لهم .

■ قام الطلاب بالتعرف على جميع الأنشطة الموجودة على منصة التعلم الإلكتروني المصغر من شرح المادة العلمية والفيديوهات المصغرة المسجلة والخاصة بالمقرر .

■ قام الطلاب بالتعرف على الأنشطة الموجودة على منصة التعلم الإلكتروني المصغر ، والمهمات المطلوبة.

- قام الطلاب بتنفيذ جميع المهمات وإرسالها في الوقت المحدد لأداء المهمة.
- قام فريق البحث بتقييم مهمات الطلاب في صورتها النهائية وإعطاء درجة نهائية لكل طالب.

وبعد الانتهاء من تطبيق المعالجات التجريبية التي استغرقت شهرين تقريبًا ، بدءً من 2022/ 10/ 16 حتى 2022/ 12/ 15، تم إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث للمجموعات التجريبية الأربعة؛ بهدف قياس تأثير الأساليب الخاصة بالمعالجات التجريبية في التحصيل المعرفي والوجداني والمهاري المرتبط بمهارات الوعي الإعلامي لكل مجموعة ، كما قام فريق البحث برصد درجات الطلاب من خلال قاعدة بيانات الموقع؛ وذلك تمهيدًا للتعامل معها إحصائيًّا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.25 في إجراء التحليلات الإحصائية ، والأساليب المستخدمة في هذا البحث هي:

- معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين، وكذلك لحساب معامل الاتفاق بين المقيمين.
- أسلوب الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الأدوات.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لتقدير الاتساق الداخلي للأدوات.
- معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- معاملات التمييز لمفردات الاختبار.
- أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في الاختبار والمقياس.
- أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA للتحقق من صحة فروض البحث من خلال إيجاد النتائج الاستدلالية بالنسبة للاختبار، والمقياس، وبطاقة التقييم.

– مقياس حجم التأثير " η2 " لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية علي المتغيرات التابعة.

خامسًا التوصل لنتائج البحث ومناقشتها:

أولا: النتائج المرتبطة باختبار التحصيل المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي:

■ **التحقق من صحة الفرض الأول للبحث، والذي نص على أنه** « يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة باختبار التحصيل المعرفي تم استخدم أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA، وقد تم ذلك كالآتي:

1. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في اختبار التحصيل المعرفي، والجدول الآتي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للاختبار:

جدول (32)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل المعرفي

المتغير		نمط تنفيذ الأنشطة		المجموع
ثابت		مرن		
مستوى القابلية للاستهواء الفكري	مرتفع	م = 58.65 ع = 21.612 ن = 68	م = 78.66 ع = 13.744 ن = 68	م = 68.65 ع = 20.651 ن = 136
	منخفض	م = 50.89 ع = 19.169 ن = 61	م = 54.79 ع = 18.516 ن = 61	م = 52.84 ع = 18.869 ن = 122
المجموع		م = 54.98 ع = 20.781 ن = 129	م = 67.37 ع = 20.069 ن = 129	م = 61.17 ع = 21.313 ن = 258

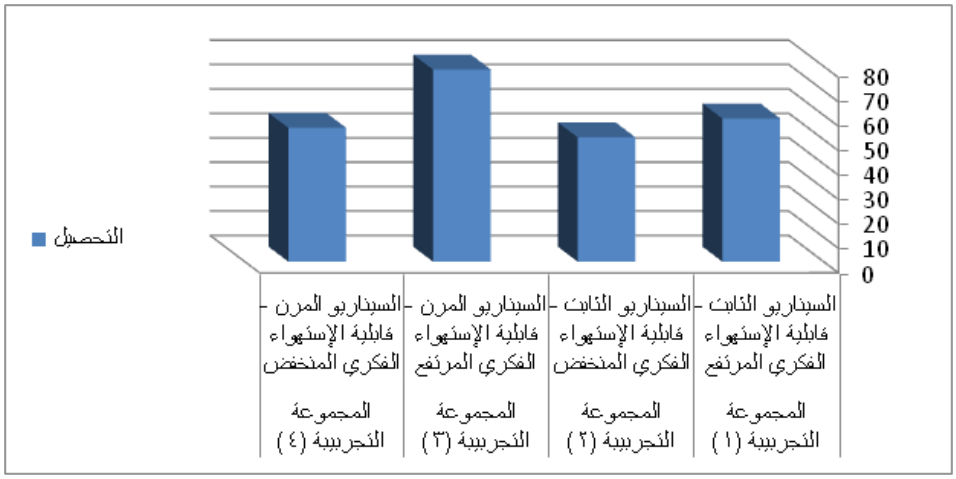
يوضح الجدول السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي، ويلاحظ أن هناك فروق بين متوسطي درجات الطلاب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث الحالي، وهو نمط تنفيذ الأنشطة (ثابت / مرن)، حيث بلغ متوسط درجة الطلاب في الاختبار لمجموعة نمط تنفيذ الأنشطة الثابت (54.98)، وبلغ متوسط درجة الطلاب في الاختبار لمجموعة نمط تنفيذ الأنشطة المرن (67.37)، كما ظهرت الفروق بين متوسطي درجات الطلاب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع البحث الحالي، وهو مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الطلاب في الاختبار للمجموعة ذوى مستوى القابلية للاستهواء الفكري المرتفع (68.65)، وبلغ متوسط درجة الطلاب في الاختبار التحصيلي للمجموعة ذوى مستوى القابلية للاستهواء الفكري المنخفض (52.84).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها الجدول، أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهى كما يلي: بلغ متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع (58.65)، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (50.89)، في حين أن متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع بلغ (78.66)، بينما جاء متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (54.79).

وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي:

شكل (8)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي



2. عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات طلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي:

جدول (33)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع آيتا	حجم الأثر
نمط تنفيذ الأنشطة الثابت/ المرن	9196.206	1	9196.206	26.983	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.096	متوسط
مستوى القابلية للاستهواء الفكري المرتفع/ المنخفض	16091.672	1	16091.672	47.215	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.157	كبير

التفاعل بينهما	4174.221	1	4174.221	12.248	(0.001) دالة عند مستوى 0.05	0.046	متوسط
الخطأ	86567.176	254	340.816				
الكلي	1082259.000	258					

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط نمط تنفيذ الأنشطة يتضح أن قيمة (ف) بلغت (26.983)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات اختبار التحصيل إلى اختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت / مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أشارت نتائج جدول (33) إلى أن حجم تأثير نمط تنفيذ الأنشطة جاء متوسط حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.096) وهو ما يدل على التأثير المتوسط لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة في تنمية التحصيل لدى الطلاب عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الأول الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطتي درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطي درجات طلاب نمط تنفيذ الأنشطة الثابت (54.98)؛ بينما بلغ متوسطي درجات طلاب نمط تنفيذ الأنشطة المرن (67.37)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي لصالح الطلاب الذي يدرسون من خلال نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من:

- دراسة (2013) Joan الذي أكد علي ان اتباع الأسلوب المرن ما هوالا تطبيق لمجموعة من الفلسفات والأنظمة التعليمية، والتي تهتم بتزويد المتعلمين بخيارات أكثر وسهولة وتخصيصًا شخصيًا لتناسب المتعلم مما يساعد على تعزيز التعليم ذات الجودة. وكانت التوصية بضرورة اتباع النهج المرن في تنفيذ كافة مراحل التعلم.
- دراسة (2015 Bakry & Alsamadani(فقد لاحظوا أن الطلاب الذين يتعاملون مع عدد كبير من التدريبات التي تتسم بالمرونة في تنفيذها يكونوا أكثر نشاطًا أثناء التعلم من أقرانهم الذين طبق عليهم نظام التدريبات الثابتة، وقد أرجع الباحثين ذلك لتوفير الحرية للمتعلم في اختيار التسلسل الذي يناسبه والذي يسمح له بأن يكون أكثر نشاطًا.
- دراسة2022)Grampil) التي توصلت لفاعلية النظم المرنة في تنمية الأداء الأكاديمي للطلاب .

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظريات التربوية التالية:

- نظرية الإدارة بالأهداف حيث تشجع هذه النظرية على تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح وتحديد المسؤولية الشخصية لكل متعلم في تحقيق هذه الأهداف، مع توضيح الوقت اللازم لتنفيذ كل نشاط.
- نظرية المحاذاة البنائية والتي تفترض أن ربط العناصر التعليمية المختلفة بعضها ببعض يجعل المقرر أكثر فاعلية ، فمن المهم أن تتوافق الأهداف مع كل من المعلومات والأمثلة والتطبيقات والتغذية الراجعة و يجب أن تتواءم الاستراتيجيات المستخدمة مع جميع العناصر المكونة للموقف التعليمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة وفق ملاحظات فريق البحث **كما يلي:**

لاحظ فريق البحث أن نمط الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وفق النظريات السابق عرضها له عدة إمكانات تعليمية حيث يحسن من قدره المتعلم على إتقان ما تعلمه بتعرضه لمواقف ومشكلات حقيقية ضمن سياق موقفي حيث يتحكم في وضع

الأهداف واختيار مصادر التعلم وتطبيق الأنشطة وتقيم مخرجات التعلم بما يتناسب مع ميوله واتجاهاته.

- **التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث الذي يشير إلى** «وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل لمهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بمستوى القابلية للاستهواء الفكري يتضح أن قيمة (ف) بلغت (47.215) ؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي ترجع إلى اختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع / منخفض).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي راجع إلى اختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع / منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أشارت نتائج جدول (33) إلى أن حجم تأثير مستوى القابلية للاستهواء الفكري جاء كبيرًا حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.157) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري للطلاب في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي لدى عينة البحث.

وبناءً على ما تقدم تم قبول الفرض الثاني الذي يشير إلى «وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل لمهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية نتيجة

لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر».

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطي درجات الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع (68.65)، بينما بلغ متوسطات درجات الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (52.84)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي لصالح الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات **كل من** رضا إبراهيم عبدالمعبود (2020)، ودراسة إيمان ذكي موسي (2021) ، ودراسة عزة فوزي عبدالفتاح (2022، ص ص-660 793)، ودراسة هبة حسين عبد الحميد (2022)، التي أوصت بضرورة الاهتمام بالمداخل السلوكية المختلفة للمتعلمين، واختبار أثر تلك الاختلافات في طبيعة الشخصية وكافة العوامل النفسية التي يمكن أن تؤثر علي سير العملية التعليمية، وعليه فقد أكدت هذه الدراسات وغيرها ضرورة اختبار انماط تنفيذ الأنشطة التعليمية ببيئات التعلم الإلكتروني المصغر للتحقق من فاعليتها واختيار نمط التصميم الأنسب لكل متعلم بما يتفق وخصائصه الشخصية .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Rusli, Rahmayullah 2017) والتي ركزت علي العلاقة بين مستوي القابلية للاستهواء والتحصيل الأكاديمي وقد طبقت الدراسة علي طلاب علم النفس بجامعة لامبونج مانغكورات بأندونسيا والتي توصلت نتائجها لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب في كلا من التركيز والتحصيل الأكاديمي ترجع لاختلاف مستوي القابلية للاستهواء، وقد أوصت الدراسة بالإهتمام بعوامل أخري مثل الدافعية ومشاعر الضيق واضطراب الهلع والاستعداد للتعلم، كما يجب مراعاة هذه العوامل عند تصميم استراتيجيات وبيئات التعلم الإلكتروني، وكذلك دراسة سميرة

محارب العتيبي (2022) والتي توصلت لوجود علاقة عكسية فكلما ارتفعت القابلية للاستهواء كلما انخفض معدل التحصيل الدراسي لدي المتعلمين وقد أرجعت الدراسة ذلك لطبيعة خصائص ذوي القابلية للاستهواء الفكري المرتفعة والذين يشعرون بالعجز والضعف نتيجة عدم قدرتهم علي التحكم في ردود أفعالهم ، وإحساسهم بالدونية نتيجة انصياعهم لآراء الآخرين مما يؤثر بالسلب علي نظرتهم لأنفسهم وينعكس ذلك علي تحصيلهم الدراسي .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظريات التربوية **كما يلي**:

- **نظرية التحليل النفسي** والتي ترى أن الاستهواء نزعة فطرية عامة والتي تؤثر في توجيهات الأفراد وسلوكياتهم، حيث هناك بعض الموجهات الجماعية التي تؤثر على الأفراد.
- **نظرية المجال والتي فسرت** السلوك الاستهوائي فى ضوء وظيفة الفرد وبيئته، أي أن السلوك يتوقف على الفرد وبيئته، وهذه العوامل مجتمعة تمثل ما يسمى بمجال حياة الفرد وهى القوة الموجهة له أثناء الموقف الذى يحدث له.
- نظرية التنافر المعرفي والتي فسرت القابلية للاستهواء في ضوء أن الطالب الجامعي محاط بظواهر فكرية وسلوكية، ووجدانية من مختلف البيئات والمجتمعات والثقافات فيسهل استهواءه من خلال تفاعله الاجتماعي، فالطالب القابل للاستهواء تنقصه القدرة على مقاومة هذه الظواهر، فيشعر ان اراءه غير مقبولة من الآخرين ، فيستهوي آراء الآخرين دون مناقشة ودون اقناع.
- نظرية الاتصال والتي ترى أن الاتصال والتفاعل الاجتماعي والذى توفره وسائل التكنولوجيا الحديثة يؤثر في الآراء والاتجاهات وذلك يحدث وفقا لدافع المقارنة، فالصديق يحاول الاتساق مع أفكار صديقه حتى يحتفظ بصداقته، والفرد يميل لرأى وأفكار الآخرين، حيث يمثل ذلك سلوكًا دفاعيًا حتى لا يفقد الإحساس بالهوية.

■ **التحقق من صحة الفرض الثالث للبحث: والذي نص على أنه** « لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات

التجريبية في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وباستقراء النتائج في جدول(33) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (12.248)؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري؛ وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب.

كما أشارت نتائج جدول (33) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب جاء متوسط حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.046) وهو ما يدل على التأثير الكبير للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي لدى عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الثالث، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، فقد أظهرت النتائج ما يلي:

جدول (34)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار توكي Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في اختبار التحصيل

المجموعات	ثابت / مرتفع م = 58.65	ثابت / منخفض م = 50.89	مرن / مرتفع م = 78.66	مرن / منخفض م = 54.79
ثابت / مرتفع م = 58.65	—		*20.015	
ثابت / منخفض م = 50.89	*7.762	—		3.902
مرن / مرتفع م = 78.66			—	
مرن / منخفض م = 54.79			*23.875	—

(*) دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع) والمجموعة الثانية (ثابت / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع) والمجموعة الثالثة (مرن / مرتفع)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع) والمجموعة الرابعة (مرن / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع).

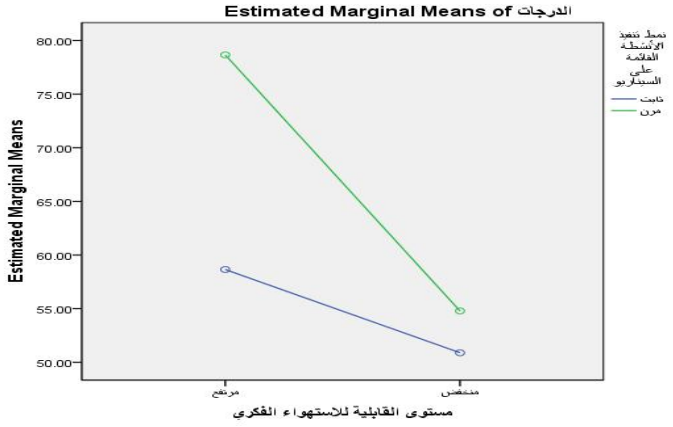
- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الرابعة (مرن / منخفض) والمجموعة الثانية (ثابت / منخفض) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

أي أن النتيجة كانت لصالح نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن ومستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

والشكل التالي يوضح التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل:

شكل (٩)

التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل



ويرجع فريق البحث **هذه النتيجة إلى:**

- أن القابلية للاستهواء الفكري ظاهرة خطيرة تحدث اضطراب في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات تؤدى إلى سلوكيات ينتجها الفرد قد لا يقبلها المجتمع في ظل تعدد مصادر المعلومات وطرق عرضها ، لذلك فإن الطلاب ذوي الاستهواء الفكري المرتفع كانوا قادرين على استقبال الرسائل الإعلامية وتحليلها ونقدها وأيضًا إنتاج

المحتوى الرقمي الإعلامي الهادف ومشاركته عبر وسائل الاعلام المختلفة، في ضوء سيناريو ثابت محدد الأهداف ومتقن.

ثانيا: النتائج المرتبطة بمقياس الجانب الوجداني للوعي الإعلامي

■ **التحقق من صحة الفرض الرابع للبحث: والذي نص على أنه** « يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بالمقياس الوجداني للوعي الإعلامي، تم استخدم أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي، وقد تم ذلك كالآتي:

1. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الجانب الوجداني للوعي الإعلامي:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس:

جدول (35)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الوجداني للوعي الإعلامي

المتغير		نمط تنفيذ الأنشطة		المجموع
ثابت		مرن		
مستوى القابلية للاستهواء الفكري	مرتفع	م = 117.38 ع = 26.016 ن = 68	م = 157.37 ع = 25.554 ن = 68	م = 137.38 ع = 32.598 ن = 136
	منخفض	م = 101.67 ع = 26.028 ن = 61	م = 119.72 ع = 40.284 ن = 61	م = 110.70 ع = 34.967 ن = 122

	م = 109.95	م = 139.57	م = 124.76
المجموع	ع = 27.090	ع = 38.190	ع = 36.221
	ن = 129	ن = 129	ن = 258

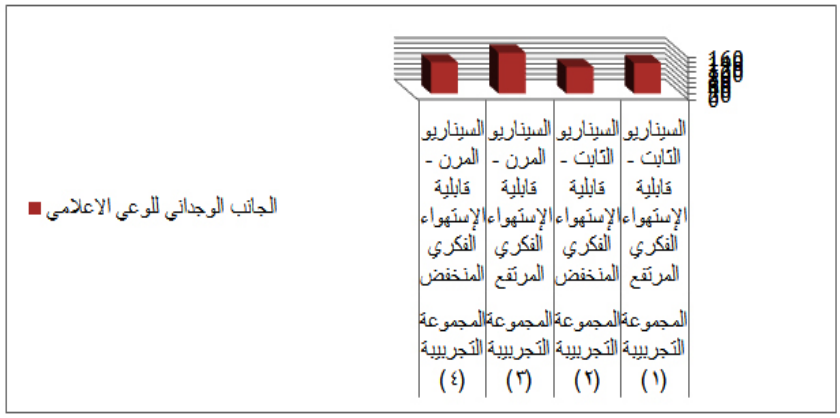
يوضح الجدول السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي، ويلاحظ أن هناك فروق بين متوسطي درجات الطلاب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث الحالي، وهو نمط تنفيذ الأنشطة (ثابت / مرن)، حيث بلغ متوسط درجة الطلاب في المقياس لمجموعة نمط تنفيذ الأنشطة الثابت (109.95)، وبلغ متوسط درجة الطلاب في المقياس لمجموعة نمط تنفيذ الأنشطة المرن (139.57)، كما ظهرت الفروق بين متوسطي درجات الطلاب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع البحث الحالي، وهو مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الطلاب في المقياس للمجموعة ذوى مستوى القابلية للاستهواء الفكري المرتفع (137.38)، وبلغ متوسط درجة الطلاب في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي للمجموعة ذوى مستوى القابلية للاستهواء الفكري المنخفض (110.70).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (35) أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهى كما يلي: بلغ متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع (117.38)، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (101.67)، في حين أن متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع بلغ (157.37)، بينما جاء متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (119.72).

وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي:

شكل (10)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس الوجداني للوعي الإعلامي



2. عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات طلاب عينة البحث في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي:

جدول (36)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على المقياس الوجداني للوعي الإعلامي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع آيتا	حجم الأثر
نمط تنفيذ الأنشطة	54149.089	1	54149.089	60.560	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.193	كبير
مستوى القابلية للاستهواء الفكري	45771.447	1	45771.447	51.190	(0.000) دالة عند مستوى 0.05	0.168	كبير

التفاعل بينهما	7736.391	1	7736.391	8.652	(0.004) دالة عند مستوى 0.05	0.033	متوسط
الخطأ	227111.573	254	894.140				
الكلي	4352944.000	258					

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بنمط تنفيذ الأنشطة يتضح أن قيمة (ف) بلغت (60.560)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسطي درجات المقياس الوجداني للوعي الإعلامي إلى اختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت / مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أشارت نتائج جدول (36) إلى أن حجم تأثير نمط تنفيذ الأنشطة جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.193) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة في تنمية الجانب الوجداني للوعي الإعلامي لدى الطلاب عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الرابع الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطي درجات طلاب نمط تنفيذ الأنشطة الثابت (109.95)، بينما بلغ متوسطي درجات طلاب نمط تنفيذ الأنشطة المرن (139.57)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي لصالح الطلاب الذي درسوا من خلال نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن.

وتتفق **هذه النتيجة مع** دراسة مروة حسن حامد (2009) التي توصلت إلي تفوق نمط التعلم المرن وقد أرجعت الدراسة ذلك بسبب حرية المتعلم في اختيار الأنشطة التي تتوافق مع ميوله واهتماماته، وكذلك مع دراسة هبة حسين عبد الحميد (2022) التي

أكدت على أن الأنظمة المرنة أكثر قدرة علي تكوين اتجاهات إيجابية لطلاب كلية التربية نحو تعلمهم، وكذلك فعاليتها في اكتساب مهارات إنتاج برامج الفيديو التعليمية، **كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء** النظريات التربوية **التالية**:

- النظرية البنائية والتي ترتكز على أهمية الدور الايجابي والنشط للمتعلم في بناء معارفه من خلال تجاربه الخاصة، وتعلمه بشكل أفضل من خلال مشاركته في الأنشطة التعليمية، ومشاركته في وضع خطة تطبيقه لهذا النشاط التعليمي .
- نظرية التعلم الإجتماعي حيث تشجع هذه النظرية على استخدام الأنشطة التفاعلية والتعاونية لتحسين التعلم، حيث يقوم المتعلم ببناء فهمه استنادا على تجاربه وتفاعله مع المجتمع .

بينما اختلفت **هذه النتيجة مع**:

- **نظرية الحمل المعرفي** والتي تصف كيفية بناء قاعدة معرفية طويلة الأمد في سعة الذاكرة العاملة لدي المتعلم، هذه السعة المرتبطة بمدي المجهود المبذول من قبل المتعلم لتقليل ما يطلق عليه العبء أو الحمل المعرفي، حيث أن نمط الانشطة الثابت يوفر كثير من المجهود المبذول من قبل المتعلم عند تنفيذ الأنشطة المختلفة، حيث يعمل علي توفير مدي السعة العقلية لبناء معارفه وبقاؤها في الذاكرة العاملة لديه.

■ **التحقق من صحة الفرض الخامس الذي يشير إلى**» وجود فرق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر».

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بمستوى القابلية للاستهواء الفكري يتضح أن قيمة (ف) بلغت (51.190)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات المقياس الوجداني للوعي الإعلامي راجعة إلى اختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع / منخفض).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي راجع إلى اختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع / منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أشارت نتائج جدول (36) إلى أن حجم تأثير مستوى القابلية للاستهواء الفكري جاء كبيرًا حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.168) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري للطلاب في تنمية الجانب الوجداني للوعي الإعلامي لدى عينة البحث.

وبناءً على ما تقدم تم قبول الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≥ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظرعن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

لتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطي درجات الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع (137.38)، بينما بلغ متوسطات درجات الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (110.70)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي لصالح الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وتتفق **هذه النتيجة مع** دراسة كل من Abuzeid, Salah (2021) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين الاستهواء الفكري واتجاهات الطلاب في الصف التاسع للتعلم عن بعد في المدارس العمانية، وتوصلت النتائج أنه بعد هذه الجلسات ارتفعت نسبة الإقبال علي التعلم من خلال المنصات التعليمية، خاصة لذوي مستوي القابلية للاستهواء المرتفع،

كما أسفر ذلك عن تحسين مخرجات التعلم وزيادة الدافعية لدي الطلاب، واتفقت كذلك مع ما توصلت له دراسة كل من هبة فؤاد، وأماني أبو زيد (2022) والتي أوصتا بضرورة الاهتمام بكافة العوامل النفسية التي يمكن أن تؤثر علي سير العملية.

- **التحقق من صحة الفرض السادس الذي يشير إلى أنه»** لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الجانب الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وباستقراء النتائج في جدول (36) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (8.652)؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري؛ وهو ما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي نتيجة للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب.

كما أشارت نتائج جدول (36) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب جاء متوسط، حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.033) وهو ما يدل على التأثير الكبير للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب في تنمية الجانب الوجداني للوعي الإعلامي لدى عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض السادس، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في المقياس الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي لدى طلاب طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على

السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في المقياس الوجداني لمهارات الوعي الإعلامي نتيجة للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر، فقد أظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (37)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار توكي Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في المقياس الوجداني للوعي الإعلامي

المجموعات	ثابت / مرتفع م = 117.38	ثابت / منخفض م = 101.67	مرن / مرتفع م = 157.37	مرن / منخفض م = 119.72
ثابت / مرتفع م = 117.38	ـــــ		39.985*	
ثابت / منخفض م = 101.67	15.710*	ـــــ		18.049*
مرن / مرتفع م = 157.37			ـــــ	
مرن / منخفض م = 119.72			37.646*	ـــــ

(*) دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع) والمجموعة الثانية (ثابت / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع).

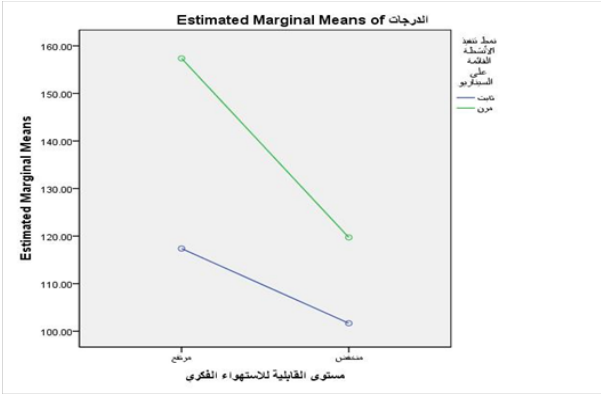
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع) والمجموعة الثالثة (مرن / مرتفع)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع) والمجموعة الرابعة (مرن / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الرابعة (مرن / منخفض) والمجموعة الثانية (ثابت / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الرابعة (مرن / منخفض).

أي أن النتيجة كانت لصالح نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن ومستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر .

والشكل التالي يوضح التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في التطبيق البعدي لمقياس الوجداني للوعي الإعلامي:

شكل (11)

التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري في التطبيق البعدي لمقياس الوجداني للوعي الإعلامي



ويرجع فريق البحث هذه النتيجة إلى:

- وجود علاقة بين تنمية مهارات الوعي الإعلامي من جهة وارتفاع او انخفاض الاستهواء الفكري لدي المتعلمين من جهة أخري فالعلاقة بينهم تكاملية، فكلما اكتسب الفرد مهارات الوعي الاعلامي كلما تكونت لديه القدرة علي تحليل الأفكار والآراء التي تطرح حوله مما يجعله أقل قابلية للاستهواء من جهة ، ومن جهة أخري فإن الأفراد ذوي القابلية للاستهواء المرتفعة عليهم اكتساب مهارات الوعي الاعلامي مثل القدرة على استقراء الرسائل التي تطرح عليهم وتحليل مضامينها وذلك حتي يتحقق لديهم قدر من التوازن الفكري، حيث يساعد هذا التوازن على تحفيز العقل وتطوير المهارات والقدرات العقلية .

ثالثا: النتائج المرتبطة ببطاقة تقييم المحتوي الاعلامي

- **التحقق من صحة الفرض السابع الذي يشير إلى**»وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر»

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة ببطاقة تقييم المحتوي الاعلامي تم استخدم أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي، وقد تم ذلك كالآتي:

1. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي ، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتطبيق البطاقة:

جدول (38)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي

المتغير		نمط تنفيذ الأنشطة		المجموع
ثابت		مرن		
مستوى القابلية للاستهواء الفكري	مرتفع	م = 46.96 ع = 2.712 ن = 68	م = 62.94 ع = 2.791 ن = 68	م = 54.95 ع = 8.478 ن = 136
	منخفض	م = 40.67 ع = 2.874 ن = 61	م = 52.20 ع = 2.713 ن = 61	م = 46.43 ع = 6.421 ن = 122
المجموع		م = 43.98 ع = 4.200 ن = 129	م = 57.86 ع = 6.044 ن = 129	م = 50.92 ع = 8.678 ن = 258

ويوضح الجدول السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي، ويلاحظ أن هناك فروق بين متوسطي درجات الطلاب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث الحالي، وهو نمط تنفيذ الأنشطة (ثابت / مرن)، حيث بلغ متوسط درجة الطلاب في البطاقة لمجموعة نمط تنفيذ الأنشطة الثابت (43.98)، وبلغ متوسط درجة الطلاب في البطاقة لمجموعة نمط تنفيذ الأنشطة المرن (57.86)، كما ظهرت الفروق بين متوسطي درجات الطلاب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع

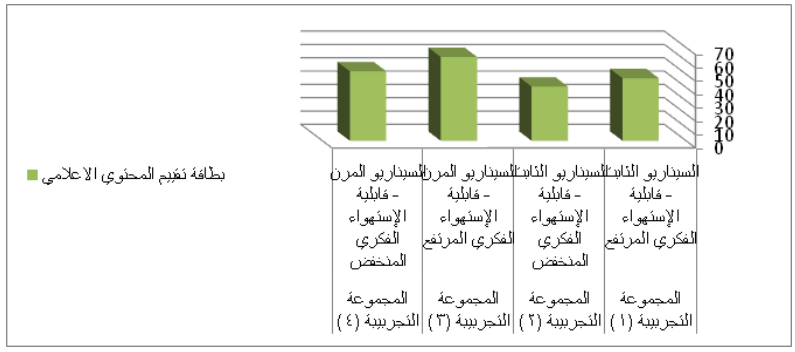
البحث الحالي، وهو مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الطلاب في البطاقة للمجموعة ذوى مستوى القابلية للاستهواء الفكري المرتفع (54.95)، وبلغ متوسط درجة الطلاب في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي للمجموعة ذوى مستوى القابلية للاستهواء الفكري المنخفض (46.43).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (38) أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهى كما يلي: بلغ متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع (46.96)، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو الثابت وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (40.67)، في حين أن متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع بلغ (62.94)، بينما جاء متوسط درجات مجموعة نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (52.20).

وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي:

شكل (12)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في تطبيق بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي



2. عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات طلاب عينة البحث في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي:

جدول (39)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع آيتا	حجم الأثر
نمط تنفيذ الأنشطة	12167.366	1	12167.366	1583.485	(0.000) دالـة عند مستوى 0.05	0.862	كبير
مستوى القابلية للاستهواء الفكري	4661.834	1	4661.834	606.700	(0.000) دالـة عند مستوى 0.05	0.705	كبير
التفاعل بينهما	319.909	1	319.909	41.634	(0.004) دالـة عند مستوى 0.05	0.141	كبير
الخطأ	1951.714	254	7.684				
الكلي	688372.000	258					

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط نمط تنفيذ الأنشطة يتضح أن قيمة (ف) بلغت (583.485)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي إلى اختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو (ثابت / مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أشارت نتائج جدول (39) إلى أن حجم تأثير نمط تنفيذ الأنشطة جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.862) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة في تقييم المحتوي الاعلامي لدى الطلاب عينة البحث.

وبناءً على ما تقدم تم قبول الفرض السابع الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطي درجات طلاب نمط تنفيذ الأنشطة الثابت (43.98)، بينما بلغ متوسطي درجات طلاب نمط تنفيذ الأنشطة المرن (57.86)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي لصالح الطلاب الذي يدسون من خلال نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن.

وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بمستوى القابلية للاستهواء الفكري يتضح أن قيمة (ف) بلغت (606.700)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي راجعة إلى اختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع / منخفض) لصالح نمط تنفيذ الأنشطة المرن.

وتختلف هذه **النتيجة مع** النظرية الموضوعية التي تري أن المعرفة البشرية لا يمكن أن تنشأ من الأفكار التي يمتلكها الفرد، وأنه يمكن أن تنقل المعرفة من المعلمين أو الأدوات التكنولوجية وتكتسب بواسطة المتعلمين، وتشتمل افتراضات النظرية للتصميم التعليمي على التحليل والتمثيل، وإعادة تسلسل المحتوى والمهام التعليمية من قبل المعلم مما يجعلها أكثر موثوقية (Janassen, 1999))، وبالتالي فتدعم هذه النظرية النمط السيناريو الثابت والذي يقوم على رسم سيناريو واحد معد مسبقًا من فبل المعلم وتنفيذه من قبل المتعلم ، وهو ما تؤكد عليه كذلك النظرية التوجيهية **والتي** تؤكد على أهمية التوجيه المباشر من خلال آلية لتحقيق أهداف التعلم والتي يخطط لها من قبل المعلم بعناية، وتقوم النظرية على افتراضين وهما: أن الهدف من التعليم هو مساعدة المتعلم على

فهم العالم المحيط به والتفاعل معه، وأيضا توجيه المعلمين للمتعلمين حول مضمون وتسلسل عملية التعلم.

- **التحقق من صحة الفرض الثامن الذي يشير إلى أنه»** يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي راجع إلى اختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري (مرتفع / منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

كما أشارت نتائج جدول (39) إلى أن حجم تأثير مستوى القابلية للاستهواء الفكري جاء كبيرًا، حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.705) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف مستوى القابلية للاستهواء الفكري للطلاب في تقييم المحتوي الاعلامي لدى عينة البحث.

وبناءً على ما تقدم تم قبول الفرض الثامن الذي يشير إلى «وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطي درجات الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع (54.95)، بينما بلغ متوسطي درجات الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المنخفض (46.43)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات

الطلاب في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي لصالح الطلاب ذوى مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع بصرف النظر عن عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وتتفق **هذه النتيجة مع** نتائج دراسة كلًا من نيرة إبراهيم شوشة (2013) وآيات عزت الرفاعى (2014) ، محمد عبد الله المطوع (2015) والتي أكدت على ارتفاع نسبة القابلية للاستهواء بين الشباب الجامعي والتي من اثرها تصديق الشائعات وعدم التحقق من صحة الأخبار، وكذلك دراسة استبرق داود سالم (2017) والتي ترى ان من أسباب الاستهواء الفكري انتشار وسائل الاعلام والفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي وجميعها تحمل في الغالب رسائل موجهه تستهوى الأفراد وتستميلهم لبعض الأفكار والموضوعات التي قد تضربهم و بمجتمعهم.

كما تتفق نتائج الدراسة مع نظرية التنافر المعرفي والتي تنص على أن الاتصال والتفاعل الاجتماعي والذى توفره وسائل التكنولوجيا الحديثة يؤثر في الآراء والاتجاهات، وذلك يحدث وفقًا لدافع المقارنة، فالصديق يحاول الاتساق مع أفكار صديقه حتى يحتفظ بصداقته، و الفرد يميل لرأى وأفكار الآخرين حيث يمثل ذلك سلوكًا دفاعيًا حتى لا يفقد الإحساس بالهوية.

- **التحقق من صحة الفرض التاسع الذي يشير إلى أنه» لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≥ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة التفاعل نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.**

وباستقراء النتائج في جدول (39) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (41.634)؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو

ومستوى القابلية للإستهواء الفكري؛ وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب.

كما أشارت نتائج جدول (39) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب جاء متوسط حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (0.033) وهو ما يدل على التأثير الكبير للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري للطلاب في تقييم المحتوي الاعلامي لدى عينة البحث.

وبناءً على ما تقدم تم رفض الفرض التاسع، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر.

وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي نتيجة للتفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر،حيث ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (40)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار توكي Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في بطاقة تقييم المحتوي الاعلامي

المجموعات	ثابت / مرتفع م = 117.38	ثابت / منخفض م = 101.67	مرن / مرتفع م = 157.37	مرن / منخفض م = 119.72
ثابت / مرتفع م = 117.38	ـــــ		15.985*	
ثابت / منخفض م = 101.67	6.284*	ـــــ		11.525*

مرن / مرتفع م = 157.37			—	
مرن / منخفض م = 119.72			*10.744	—

(*) دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلي:

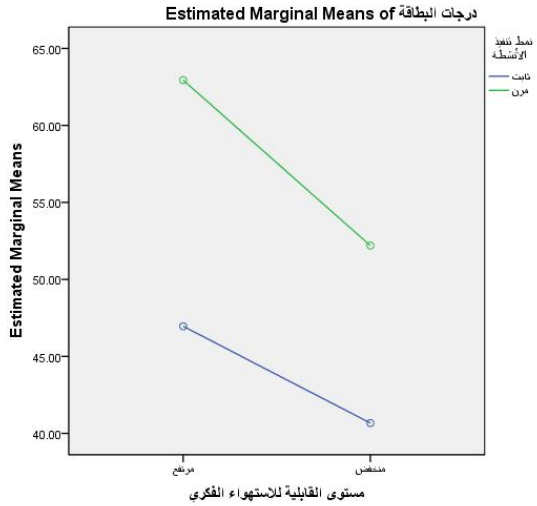
- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع) والمجموعة الثانية (ثابت / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (ثابت / مرتفع) والمجموعة الثالثة (مرن / مرتفع)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع) والمجموعة الرابعة (مرن / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (مرن / مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الرابعة (مرن / منخفض) والمجموعة الثانية (ثابت / منخفض)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الرابعة (مرن / منخفض).

أي أن النتيجة كانت لصالح نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن ومستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر .

والشكل التالي يوضح التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي .

شكل (13)

التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو ومستوى القابلية للإستهواء الفكري في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المحتوي الاعلامي



ويرجع فريق البحث هذه النتيجة إلى وجود علاقة بين مستوي الإستهواء الفكري المرتفع ومناسبة التصميم التعليمي لنمط تنفيذ الانشطة القائمة على السيناريو المرن، ، يرجع إلى أن الطالب سريع التأثر بآراء وأفكار الغير حيث يجد نفسه بحاجة دائمة لوجود خطة محكمة ومرنة أو سيناريو متفق عليه لتطبيقه في أثناء عملية تعلمه، فعدم قدرته علي تكوين رأي بعينه يجعله عرضة لفقدان الهدف التعليمي الأساسي لذا فلابد عند تصميم بيئة تعلم له أن تتسم بالإيجاز حتي لا يتشتت ويفقد بوصلته وهو ما يتوافر ببيئات التعلم المصغر، وكذلك فأن الأنشطة القائمة علي السيناريو تشجع علي التفكير الناقد حيث يتطلب من المتعلمين التفكير في حلول ممكنة للمشاكل أو القضايا المطروحة، كذلك يحفز من الأبداع، وينمي القدرة علي تحسين المهارات الاجتماعية مما أتاح للطلاب ذوي الاستهواء الفكري المرتفع فرصة عرض أفكارهم وسماع وجهات نظر متعددة مما يجعلهم مع متابعة تعلمعم وممارسة أنشطتهم أكثر قدرة علي تكوين رأي مستقل.

نتائج البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدى لاختبار مهارات الوعي الإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لتلك المهارات، كذلك بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي، نتيجة لاختلاف نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) بصرف النظر عن مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر لصالح نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدى لاختبار مهارات الوعي الإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لتلك المهارات، كذلك بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي نتيجة لاختلاف مستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) بصرف النظر عن نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر لصالح مستوى القابلية للإستهواء الفكري المرتفع.
3. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى القياس البعدى لاختبار مهارات الوعي الإعلامي، ومقياس الجانب الوجداني لتلك المهارات، كذلك بطاقة تقييم المحتوى الإعلامي نتيجة التفاعل بين نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو(ثابت/ مرن) ومستوى القابلية للإستهواء الفكري (مرتفع/ منخفض) ببيئة التعلم الإلكتروني المصغر لصالح نمط تنفيذ الأنشطة القائمة على السيناريو المرن وذوي القابلية للإستهواء الفكري المرتفع.

توصيات البحث:

1. الإفادة من نتائج البحث الحالي علي المستوي التطبيقي، خاصَّة إذا ما دعمت النتائج المستقبلية نتائج هذا البحث.
2. الاهتمام بتصميم وإنتاج أنشطة التعلم القائمة على السيناريو المرن لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لطلاب كلية التربية.

3. الاهتمام بتصميم وإنتاج بيئات التعليم الالكتروني المصغر لطلاب التعليم الجامعي، لما يتميز به من مميزات تتناسب التطور التكنولوجي وخصائص المتعلمين.

4. الاهتمام بنشر مهارات الوعي الإعلامي لدى الطالب المعلم بكلية التربية، والتدريب عليها حتي ينقل أثر تعلمها لطلابه مستقبلًا.

5. عقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات الوعي الإعلامي لكل العاملين بالمجال التربوي.

6. عقد الندوات التثقيفية لمناقشة دور وسائل التواصل في معالجة مستوى الاستهواء الفكري لطلاب المرحلة الجامعية نظرًا لخطورته عليهم كمراهقين، وعلى المجتمع ككل.

البحوث المقترحة:

1. اقتصر البحث الحالي علي تطبيق متغيرات البحث علي مرحلة التعليم الجامعي، ويمكن تطبيق هذا البحث علي مراحل تعليمية أخري.

2. يمكن تطبيق هذا البحث علي متغيرات تصنيفية أخرى وفقًا للأسلوب المعرفي ونمط الشخصية.

3. تم الاقتصار في هذا البحث علي تنمية مهارات الوعي الاعلامي، لذا يمكن تطبيقه على متغيرات تابعة أخرى، كالمرونة المعرفية، والتحيز المعرفي.

4. دمج بيئات التعلم الإلكتروني المصغر في تدريس المقررات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الصم.

5. إجراء دراسة ترتبط بالتقييم القائم على السيناريو، لطلاب الكليات العملية بصفة عامة، وطلاب تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة.

قائمة المراجع:

أولًا المراجع العربية:

- آيات عزت الرفاعي (2014) القابلية للاستهواء وعلاقتها برتبه الهوية لدى عينة من طلاب الجامعة، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة اسوان
- إبراهيم يوسف محمود (2016). أثر التفاعل بين حجم محتوى التعلم المصغر (صغير- متوسط- كبير) ومستوى السعة العقلية (منخفض/ مرتفع) على تنمية تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم الفوري والمؤجل لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 70 (2) ،ص ص-17 77.
- أحمد السيد عبد الحميد، زينب محمد أمين، فايز عبدالحميد علي (2016). التعليم الالكتروني القائم علي المشروعات: أسسه ونظرياته، مجلة البحوث في مجال التربية العلمية، 1(5)، ص ص -73 114.
- أحمد جمال حسن (٢٠١٥). التربية الإعلامية نحو مضامين مواقع الشبكات الاجتماعية: نموذج مقترح لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية النوعية.
- أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٠). الفروق في القابلية للإيحاء بين الأسوياء ومرضى القلق الفصامي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 38 (4)، ص ص 1-41 .
- احمد عبد الغفار بسيونى(2018). **الاتصال والعولمة الإعلامية**، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
- أحمد علي عطا الله (2019) . فاعلية بيئة تعلُّم مصغَّر قائمة على أدوات إبحار في تنمية مهارات مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى التلاميذ الصم، **مجلة**

بحوث التربية النوعية، 1(22) ، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ص ص –255 301.

- استبرق داود سالم (٢٠١٧). الاستهواء لدى أطفال الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية للبنات**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 28(1)، ص ص ٢٦٩–٢٨٢ .
- امجد فرحان الركيبات (2015). درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسى في مديريه التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 4(6)،ص ص 44–54.
- أمل أنور عبدالعزيز، هناء عبدالحميد محمد (2020). برنامج مقترح قائم على نموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس «SBL" في تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب علم النفس بكلية التربية ،**مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 4(35) ، ص ص–157 212 .
- إيمان زكي موسى (2021). أثر التفاعل بين نمط تصميم الأنشطة (الموجه/ الحر) ومستوى الطموح الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) في بيئة تدريب إلكترنية على تنمية الكفاءات الرقمية والتفاعل الالكتروني لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية، الجمعية العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، مج 9، ع1، 99، 230.
- تغريد الرحيلي (2021). فاعلية تصميم بيئة تعلم مصغر قائمة علي نظرية العبء المعرفي في تنمية التحصيل المؤجل ومهارات التعلم الذاتي لدي طالبات جامعة طيبة، مجلة دراسات العلوم التربوية، 48(1)، ص ص ص –468 490.
- جواهر إبراهيم زبيدى (2020). القابلية للاستهواء وعلاقتها بالذكاء الشخصى الذاتي الاجتماعى لدى طلبة ام القرى في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة عالم التربية** ، 69 (1)، ص ص 132–187.
- جا ن ويل كابفيرير(2007). **الشائعات الوسيلة الإعلامية الأقدم فى العالم** ، دار الساقى، بيروت .

- حسان محمد عز الدين، غازي جمال خليفة (2012). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجه والاكتشاف غير الموجه في تحصيل طلبة الصف التاسع الاساسي في مادة الكيمياء واتجاهتهم نحوه ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط ، عمان 1–108.
- حسن مكاوي، ليلى السيد (1998). **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسين محمد أبو رياش (2007). **التعلم المعرفى**، عمان ، دار المسيرة .
- حلمي محمد حلمي الفيل(2018) .برنامج مقترح لتوظف نموذج التعلم القائم على SBL السيناريو في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طالب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، **مجلة كلية التربية**، 2 (33)،ص ص –2 66 .
- خالد محمد العيافي ،محمد زيدان عبد الحميد (2019). أثر التفاعل بين نمط التحكم وأسلوب توجيه الأنشطة في برمجية الوسائط المتعددة على تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث، غزة، مج3، 91، 109.
- رجاء علي أحمد (2018). أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم ومستويات تقديمها ببيئات التعلم المصغر عبر الويب الجوال في تنمية مهارات البرمجة والقابلية للاستخدام لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث**، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 1(35) ، ص ص –201 278.
- رضا إبراهيم عبدالمعبود (2021). التفاعل بين أنماط التوجيه المصاحبة للأنشطة الإلكترونية « الحر– المقيد» والأسلوب المعرفي «التبسيط – التعقيد» في بيئة المنصات التعليمية وأثره في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والكفاءة الذاتية المدركة لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، **تكنولوجيا التربية– دراسات وبحوث**، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، 44(1)، ص ص–463 581 .

- رنا محسن شايع (2013) . الاستهواء المضاد وعلاقتة بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، رسالة **ماجيستر غير منشورة**، جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الإنسانية .
- سعيد عبد الموجود على (2014) استراتيجيه مقترحه للتعلم الالكتروني القائم على المشروعات في ضوء النظريات البنائية وتأثيرها على أداء الطلاب لمهارات أداره المقررات الالكترونية واتجاهاتهم نحو التعلم . مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم,24(3)، ص ص201 – 275.
- سمر سابق محمد سابق (2020). تصميم استراتيجية للتعلم المقلوب قائمة علي وحدات التعلم المصغر لتعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية، جامعة عين شمس، كلية البنات، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 21(1)، ص ص –554 586.
- سميرة بنت محارب العتيبي(2022). القابلية للاستهواء كمتغير وسيط بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكة ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة القصيم، 15(1)، ص ص –77 112 .
- صبرى حسن خليل (2018) . العلاقة بين الاستهواء والجمود الفكرى لدى طلبة الجامعة، **مجلة علوم الانسان والمجتمع**، 29(1) ، ص ص 141–111 .
- ضمياء إبراهيم الخزرجى ، لطيفة محمود (2016) . المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة،العراق،جامعة ديالى ، مجلة الفتح، 12(66) ،ص ص 234–270 .
- عبير عثمان الحسن طه (2015) . دور الصحافة في نشر الوعى الاجتماعي لمكافحة الجريمة ، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .
- عزة فوزى عبدالحفيظ عبدالفتاح (2022). التفاعل بين نمط توجيه أنشطة التعلم المصغر عبر منصة تعلم رقمية والأسلوب المعرفي وأثره في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 16(6)، ص ص –660 791 .

- عبد الحافظ بن عواجى صلوى (2012). نظريات التأثير الإعلامية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- عبدالستار حمود الجنابي، ورنا محسن شايع(٢٠١٤). الاستهواء المضاد وعلاقته بفاعلية لذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة الباحث**، جامعة كربلاء، 11(4)، ص ص 47– 61 .
- غنيمة بنت سليمان الشكيلي (2020) واقع الاستهواء الفكري لدى الطلبة و دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشاره: دراسة مطبقة على طلبة ما بعد الأساسي «11–12» في مدارس محافظة جنوب الباطنة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- فهد العميري، فاطمة بنت صنهات المقاطي (2021) فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على التربية الإعلامية في مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الإعلامية والوعى الإعلامي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية** ، 7(4)، ص ص –278 303.
- فهد بن عبد الرحمن الشميمري (2010). التربية الإعلامية: كيف نتعامل مع الإعلام، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (2000). **علم النفس التربـوي** ، القاهرة، مكتبـة الأنجلـو المصرية.
- فياض حامد العنزي، محمد بن صالح الزامل، مصطفي علي خلف علي، عبده نعمان المفتي(2018). فعالية برنامج مقترح قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء العلمي لدي طلاب مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 37 (180)، ص ص–617 672.
- ليلى عبد الرازق، عبد الرحمن بن عدنان (2015) . تطور القابلية للاستهواء لدى المراهقين ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،11(3)،ص ص 8–119 .

- محمد السيد السيد (2016). اثر اختلاف نمط التعلم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الالكتروني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، (33) ، ص ص425 – 511.
- محمد عبد الحميد (2004). **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، القاهرة،عالم الكتب.
- محمد عبد الله المطوع (2015) القابلية للايحاء وعلاقتها بتصديق الاشاعة و ترديدها لدى طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة البحوث الأمنية**، 24(61) ، ص ص 143–194.
- محمد عطية خميس (2003). عمليات تكنولوجيا التعليم, القاهرة, دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (2018). بيئات التعلم الإلكتروني،ج1، القاهرة، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع .
- محمد عطية خميس (2020). **اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعلم**، القاهرة، المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع .
- محمد علي ناجي(2019). أثر اختلاف توظيف الواقع المعزز في التعلم القائم على الاكتشاف الموجه مقابل الحر على العبء المعرفي وتنمية الفضول العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين الشمس، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، ع20، 1، 69.
- محمود عبد العاطى مسلم، عبد السلام محمد عزيز، احمد على سعد على جاب الله (2017) . تنمية الوعى بالتربية الإعلامية في ضوء المعايير الاكاديمية ،**مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها .
- محمود عواد (2011). معجم الطب النفسي والعقلي، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- مدحت عبد الرازق الحجازى(2017). **علم النفس بين التراث والمعاصرة**، لبنان، دار الكتب العلمية.
- مروة حسن حامد (2019). تطوير معرض للصور المعززة في بيئة الواقع المعزز قائم على أنماط التعلم بالاكتشاف على مهارات التنظيم (الموجه– شبه الموجه– الحر)

وأثره على تنمية مهارات التنظيم الذاتي وحب الاستطلاع لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة ، 29(3)، ص ص 157–241.

- منال هلال المزاهرة (2012). نظريات الاتصال ، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- نشوي رفعت شحاته، محمود عبدالمنعم المرسي، محمد محمد كيوان (2021). معايير تصميم بيئات التعلم الإلكتروني المصغر لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط ، 78(1)، ص ص 1–84.
- نضال فايز عبد الغفور (2012). الأطر التربوية لتصميم التعلم الإلكتروني، **مجلة جامعة الأقصى** ، 16(1) ، ص ص –63 86 .
- هادى بن ظفر كريرى (2021) . القابلية للاستهواء وعلاقتها بادمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي**، 9(2)، ص ص311–348 .
- هالة حميد عياد(2013) .فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعى ببعض القضايا البيو أخلاقية لدى طالبات العلوم بكلية التربية، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة .
- هانية عبدالرازق فطاني، علياء عبدالله الجندي(2021). واقع تطبيق التعلم المصغر في التعليم والتعلم– دراسة منهجية، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 9(2)، ص ص –561 591 .
- هبة حسين عبدالحميد (2022). نمط الدعم المرن الإلكتروني (الثابت/ المرن) ببيئة التعلم النقال وأثره في تنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، المجلة العلمية – كلية التربية، جامعة أسيوط، 7(38)، ص ص –129 190 .

- هبة فؤاد سيد فؤاد، امانى محمد عبد الحميد أبو زيد(2022) . برنامج اثرائى في ضوء التعلم القائم على السيناريو لتنمية مهارات التدريس من اجل الابداع والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية،**المجلة المصرية للتربية العلمية** ، 2(25) ،ص ص–105 155 .
- هدير محمد زيدان (2019). وحدة مقترحة فى اللغة العربية قائمة على تكامل الأنشطة المتدرجة والأنشطة الثابتة لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، 6(25)، ص ص –229 254 .
- هشام فولى عبد المعز (2019) . فاعلية استخدام التعلم المصغر عبر المنصات الالكترونية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب الاعلام التربوى، **المجلة العلمية لبحوث الصحافة**، 18 (1)، ص ص –222 276.
- هند حريري(2018) تصور مقترح لتضمين التربية الإعلامية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **دراسات في علوم التربية**. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر، 1 (4)، 246 – 268.
- وليد فرج الله (2010) . **التربية المائية ومناهج الدراسات الاجتماعية**، القاهرة، العلم والايمان للنشر والتوزيع، القاهرة .

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

- Abdullah, Heba Mustafa Abdullah. (2018). Using Scenario-Based Learning for Pre-Service EFL Teacher Preparation. مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية, 42(1), 83-123 . doi: 10.21608/jfees.2018.79284 .
- Abuzeid, N., Abdel Fattah, A. (2021). Suggestibility and its relationship to the attitudes of basic ninth grade students of distance learning in private schools in Amman, **Psychology and Education**, 58(4), pp 4803- 4828 .
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2018). The effect of scenario-based learning on pre-service teachers' technological pedagogical con-

tent knowledge. **Educational uzeidTechnology Research and Development**, 66(2), pp 407- 426.

- Al-Attar, R. H. (2019). The Effectiveness of Using Scenario Based Learning Strategy in Developing EFL Eleventh Graders' Speaking and Prospective Thinking Skills, **A thesis for the master's degree in education**, The Islamic University of Gaza
- Almazova, N., Rubtsova, A.,Kats, N., Eremin, Y., Smolskaia, N.(2021). Scenario-Based Instruction: The Case of Foreign Language Training at Multidisciplinary University. **Education Sciences**, 11(227),pp. 1- 18.
- Al-Shehri, A. (2021). The Effectiveness of a Micro-Learning Strategy in Developing the Skills of Using Augmented Reality Applications among Science Teachers in Jeddah, International Journal of Educational Research Review, 6, pp. 176-183.
- Armanda Pinto da Mota/Matos, Maria Isabe Festas, Ana Maria Seixas (2016).
- Digital media and the challenges for media education, **Applied Technologies and Innovations**, 12(2), pp. 43- 53.
- Arnab, S, Walaszczyk, L, Lewis, M, Kernaghan-Andrews, S, Loizou, M, Masters, A, Calderwood, J & Clarke, S (2021), 'Designing Mini-Games as Micro-Learning Resources for Professional Development in Multi-Cultural Organisations', **Electronic Journal of eLearning**, 19(2), pp. 44-58.
- Bakry, M. S. & Alsamadani, H. A. (2015). Improving the persuasive essay writing of students of Arabic as a foreign language (AFL): Effects of self-regulated strategy development. **Procedia** - **Social and Behavioral Sciences**, 182, Pp. 89-97.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. **New directions for teaching and learning**, 1996(68), 3-12.

- Battista, A.(2017). An activity theory perspective of how scenario-based simulations support learning: a descriptive analysis, **Adv Simul** , 2(23),Available at: https://doi.org/10.1186/s41077-017-0055-0
- Bersin, Josh.)2020(. The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned. https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-ten-things-we-have-learned/
- Biondi, S., Mazza, C., Orrù, G., Monaro, M., Ferracuti, S., Ricci, E., Di Domenico, A., & Roma, P. (2020). Interrogative suggestibility in the elderly, **PLoS ONE** , 15(11), pp 1- 23, Available at: https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1371/journal.pone.0241353
- Bucham,I. & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: A strategy for ongoing professional development , E-Learning Papers. www.elearningpapers.eu. 2 Nº 21. September 2010 .
- Burden, P., & Byrd, D. (2010). **Methods for Reflective Teaching**: **Meeting the Need of All Students**, New York, Library of Congress.
- Clark, R. (2009). Accelerating Expertise with Scenario-based Learning, **Train**+ **Development Magazine**, 14, pp. 84-85.
- COMMONWEALTH OF LEARNING(2021). Introduction to Microlearning, British Columbia, Available at: www.col.org .
- Davidson, N., Major, C. H., & Michaelsen, L. K. (2014). Small-group learning in higher education—cooperative, collaborative, problem-based, and team-based learning: An introduction by the guest editors. **Journal on Excellence in College Teaching**, 25(3&4), 1-6.
- Downes, Stephen. (2019). Recent Work In Connectivism, **European Journal of Open**, **Distance and e**- **learning**, 22(2), pp112- 132 .
- Elizabeth Thoman, Tessa Jolls. (2008). **Literacy For The** 21**st Century**: **An Overview** & **Orientation Guide To Media Literacy Education**, USA

- Elliott-Kingston, C., Doyle, O.P.E. and Hunter, A. (2016). Benefits of scenario-based learning in university education. **Acta Hortic**. 1126,pp 107-114
- DOI: https://doi.org/10.17660/ActaHortic.2016.1126.13
- Erol,Selim, Jager, Andreas, Hold, Philipp, Ott, Karl, Sihn, Wilfried (2016). Tangible Industry 4.0: scenario- based approach to learning for the future of production, 6**th** 3**CLRP Conference on learning Factories**, Procdia CiRp, 54(1), pp13- 18.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). **Behaviorism**, **cognitivism**, **constructivism**: **Comparing critical features from an instructional design perspective**. Performance improvement quarterly, 26(2), 43-71.
- Friedler, A. (2018). Teachers Training Micro-Learning Innovative Model
- Opportunities and Challenges , Learning With MOOCS (LWMOOCS) , **IEEE**, Madrid, p p . 63-65.
- Frolova, E., Ryabova, T., & Rogach, O (2018). Media literacy education Electronic educational environment as the tool of manager student media competence development, **European Journal of Contemporary Education**, 3(8), pp75-94.
- Glahn, C. (2012). Supporting learner mobility in SCORM-compliant learning environments with ISN mobler cards. Connections Journal, 12 (1),pp. 31-44.
- Grampil, E.F.(2022). Effectiveness of flexible learning on the academic performance of students, **IRE Journals**, 6(1), pp 587- 593 .
- Hart , A. (2014). Media Education in 21st Century: A Comparative Study of Teaching Educational Media in European Contexts in Terms of Academic Standards. **PhD Thesis**, University of Southampton, U.K, pp. 8-12.

- Hursen, C., Fasli ,F, G. (2017). Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education, **the Slovak Republic European Journal of Contemporary Education**, pp 112- 125 .
- Janassen, D. (1999).**Designing constructivist learning environments**. Retrieved from: http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf
- Joan, R. (2013). Flexible learning as new learning design in classroom process to promote quality education, **i-manager's journal on school education technology**, 9(1), pp37- 44 .
- José Gómez-Galán(2020) Media Education in the ICT Era: Theoretical Structure for Innovative Teaching Styles, **Information**, 276)11),p3-17
- Joseph R. Dominick . (2002). **The Dynamics Of Mass Communication**: **Media In The Digital Age**, 7thed, USA, Mcgraw-Hill Companies .
- Kadhem,H. (2017). Using mobile-based micro-learning to enhance students; retention of IT concepts and skills, 2nd International Conference on Knowledge Engineering and Applications (ICKEA), pp. 128-132.
- Kamilali, D., & Sofianopoulou, C. (2015). **Microlearning as Innovative Pedagogy for Mobile Learning in MOOCs**, International Association for Development of the Information Society.
- Kassin, S.; Fein, S.& Markus, H. (2011). **Cognitive Dissonance Theory**. (The Classic version), U.S.A.
- Kelleci, O., Kulaksız, T., & Pala, F.K. (2018). The Effect of Social Network-Supported Microlearning on Teachers' Self-Efficacy and Teaching Skills. Journal on Educational Technology, 10, pp. 115-129.
- Khong, Hou & Kabilan, Muhamad. (2020). A theoretical model of micro-learning for second language instruction. Computer Assisted Language Learning, pp. 1-24.

- Kindley, R. W. (2002). Scenario-based e-learning: a step beyond traditional e-learning. **ASTD Magazine**. Retrieved from http:// www.astd.org/ .
- Kolb, D. A. (2014). **Experiential learning**: **Experience as the source of learning and development**. FT press.
- Kubey, R. (2014). Obstacles to the Development of Media Education in the U.S., **Journal of Communication**, 48(1). p.58.
- Lacewing, M. (2013). The problem of suggestion in psychoanalysis: An analysis and solution. **Philosophical Psychology**, 26 (5),pp 718-743.
- Laimon,R., Poole,D.(2008). Adults Usually Believe Young Children: The Influence of Eliciting Questions and Suggestibility Presentations on Perceptions of Children's Disclosures, **Law** &**Human Behavior**, 32(1), pp489- 501 .
- Lave,J. , WengermE. (1991). **Situated learning**: **Legitimate peripheral participation**, Cambridge university press.
- Lifshitz, M. & Olson, J. (2017). Suggestibility and placepo: A follow-up study,**American Journal Of Clinical Hypnosis**, 59 (4), 385- 392.
- Lisa Bardach, Robert M. Klassen, Tracy L. Durksen, Jade V. Rushby, Keiko C.P. Bostwick, Lynn Sheridan (2021). The power of feedback and reflection: Testing an online scenario-based learning intervention for student teachers, **Computers** & **Education**,139(1), Available at: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104194
- M.A. , Ogalo, H.S.(2012). Micro learning as innovative process of knowledge strategy , **International Journal Of Software Engineering** (**IJSE**), 4(2), pp. 9- 15 .
- Mackenzie, K. a. (2012). Teaching speaking: From form-focused to meaning focused instruction. **English Language Education**, 1(4), pp. 1-12.

- Major, Amanda & Calandrino, Tina (2018) . Beyond Chunking: Micro-learning Secrets for Effective Online Design, **FDLA Journal**, 3(13), pp. 1- 6 . Available at: https://nsuworks.nova.edu/fdla-journal/vol3/iss1/13
- Mayar, R., Clark,R.C.(2013). **Scenario-Based e-Learning**: **Evidence-Based Guidelines for Online Workforce Learning**, John Wiley & Sons .
- Merndel, J. (2010). The effect of interface consistency and cognitive load on user performance in an information search task. **A master's dissertation**, Clemson University .
- Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). **Ten steps to complex learning**: **A systematic approach to four-component instructional design**. Routledge.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. **Educational Technology Research and Development**, 50(3), 43-59.
- Muhamad, M., Zaman, H.B., & Ahmad, A. (2012). Virtual Biology Laboratory (VLab-Bio): Scenario-based Learning Approach, Procedia- Social and Behavioral Sciences, 69, pp. 162-168.
- Pandey, A. (2018). **Amazing Micro learning Formats for Employee Training That Will Help You Enhance Your Training Strategy** ,E.I. design, Bangalore, Available at:
- https://www.trainingindustry.com/articles/contentdevelopmenthowmicrolearning-improves-corporate-training//
- Polczyk, R.(2016). Factor structure of suggestibility revisited: new evidence for direct and indirect suggestibility, **personality psychology**,4(2), pp87-96
- Rajaram, S. (2011). Collaboration Both Hurts and Helps Memory: A Cognitive Perspective. **Current Directions in Psychological Science**, 20(2), 76–81. https://doi.org/10.1177/0963721411403251

- Reeves, T. C. (1997).Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/228791318_Effective_Dimensions_of_Interactive_Learning_on_the_Wolrd_Wide_Web
- Rusli, R , Rahmatullah,M. (2017). The Description of Learning Concentration Viewed from the Suggestibility Levels (Case on Students of Psychology Department Lambung Mangkurat University Banjarbaru, **Proceedings of the** 8**th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology** (**ICAAIP** 2017), pp 120-122.
- samsa,s. , Akyuz,H. , Keser,H. , Gulcan,N. (2010) . The effects of scenario based blended learning environment on attitudes of pre-service technologies teachers toward teaching profession, **Turkish Online Journal of Distance Education** , 11(2) .
- Selwyn, N. (2013) .Exploring the 'digital disconnect' between net-savvy students and their schools, Learning, **Media and Technology**, 31(1), pp.5–18.
- Shail, M. S. (2019). Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. **Cureus** ,11(8).
- Shatte, A. B. R., & Teague, S. (2020). **Microlearning for improved student outcomes in higher education**: **A scoping review**. Available at: https://doi.org/10.31219/osf.io/fhu8n
- Sharma, N. (2017). 7 **Top Microlearning Activities for Onboarding Online Training**. Retrieved from: https://elearningindustry.com/top-microlearning-activities-onboarding-online-training.
- Siemens, G. (2005). **Connectivism**: **Learning as network**-**creation**. Retrieved from: http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm

- Sim, J.C. (2013). Mass Media Education in the U.S.A. In: Media Studies in Education. Paris: **UNESCO**, pp.74-88.
- Sorin, Reesa (2013) Scenario-based learning: transforming tertiary teaching and learning. In: **Proceedings of the** 8**th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference**. pp. 71-81. From: 8th QS-APPLE: 8th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference, 14-16 November 2012, Bali, Indonesia.
- Sorin, R. (2013). Exploring Partnerships in Early Childhood Teacher Education through Scenario-Based Learning, **World Journal of Education**, 3(1), pp. 39- 45 .
- Souza, M. and Amaral, S. (2014) Educational Microcontent for Mobile Learning Virtual Environments. **Creative Education**, 5 (1),pp. 672-681.
- Sun, G., Cui, T., Yong, J., Shen, J., & Chen, S. (2018). MLaaS: a cloud-based system for delivering adaptive micro learning in mobile MOOC learning, **IEEE Transactions on Services Computing**, School of Computing and Information, University of Pittsburgh, 11(2),pp. 292-305.
- Thomas, T.M.(1998). **Management By Objectives**, The Annual Handbook for Group Facilitators, Jossey- Bass/ Pfeiffer Library,
- Widodo, W., & Budijastuti, W. (2020). Guided Discovery Problem-Posing: An Attempt to Improve Science Process Skills in Elementary School. **International Journal of Instruction**, 13(3), 75-88