أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

عبدالسلام بن عبدالله القبلان

باحث في مرحلة الدكتوراه– كلية التربية قسم تقنيات التعليم– جامعة القصيم

أ.د. أشرف عويس

أستاذ تكنولوجيا التعليم– كلية التربية– جامعة القصيم

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد العاشر– العدد الأول– مسلسل العدد (٢٣) – يناير ٢٠٢٤م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.د. أشرف عويس
أستاذ تكنولوجيا التعليم– كلية التربية– جامعة القصيم

عبدالسلام بن عبدالله القبلان
باحث في مرحلة الدكتوراه– كلية التربية قسم تقنيات التعليم– جامعة القصيم

تاريخ رفع البحث: ٢٣–١٢–٢٠٢٣م **تاريخ تحكيم البحث: ٩–١–٢٠٢٤م**
تاريخ مراجعة البحث: ١٤–١–٢٠٢٤م **تاريخ نشر البحث: ١٦–١–٢٠٢٤م**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف على أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف أُستخدم المنهج التحليلي في إعداد قائمة معايير لأساليب التفاعل في المناقشات الإلكترونية، والمنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل للدّراسة على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم، حيث طُبّقت التجربة على عينة بلغ قوامها (٩٠) طالبًا من طلاب الصف الثاني ثانوي في ثانوية الفكر التربوي بمحافظة الرس، تُوزّع على ثلاث مجموعات تجريبية بطريقة عشوائية، وقد اعتمدت الدّراسة على الأدوات الآتية: مقياس لمهارات الذكاء الاجتماعي، واختبار تحصيلي معرفي لقياس الجوانب المعرفية لمستوى الإنجاز الأكاديمي في مادة الحاسب الآلي (الوحدة الرابعة التجارة الإلكترونية) لطلاب المرحلة الثانوية، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لقياس مستوى الإنجاز الأكاديمي في مادة الحاسب الآلي (الوحدة الرابعة التجارة الإلكترونية) لطلاب المرحلة الثانوية، طبّقت أدوات الدّراسة قبليًا للتأكّد من تكافؤ المجموعات وتجانسها، ثم طبّقت بعديًا على مجموعات الدّراسة، وقد أُستخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية، وهي المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعاملات السهولة والصعوبة، والاستدلالية وهي تحليل التباين أحادي الاتجاه (**One–Way–Anova**)، واختبار شيفيه، وتُوصّل إلى النتائج الآتية: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (معلم ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (معلّم ومتعلم) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (معلم ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين

ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (معلّم ومتعلم) في التطبيق البعدي لاختبار الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي، توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (معلم ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (معلّم ومتعلم) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري.

الكلمات المفتاحية: المناقشات الالكترونية، الذكاء الاجتماعي، الإنجاز الأكاديمي.

Abstract:

This study aimed to identify the effect of different interaction styles in electronic discussions on the development of social intelligence skills and the level of academic achievement among secondary school students. To achieve this goal, the analytical approach was used to prepare a list of standards for interaction methods in electronic discussions, and the quasi-experimental approach was used to measure the impact of the independent variable of the study. On the dependent variables in the evaluation stage, where the experiment was applied to a sample of (90) second-year secondary school students at Educational Thought High School in Al-Rass Governorate, distributed into three experimental groups in a random manner, The study relied on the following tools: a measure of social intelligence skills, a cognitive achievement test to measure the cognitive aspects of the level of academic achievement in the computer subject (unit four, electronic commerce) for secondary school students, and a skills performance observation card to measure the level of academic achievement in the computer subject (unit four). E-commerce) for secondary school students. The study tools were applied preliminarily to ensure the equality and homogeneity of the groups, then they were applied post-hoc to the study groups. Descriptive statistical methods were used, which are means and standard deviations, and coefficients of ease and difficulty, and inferential ones, which are one-way analysis of variance (One-Way- Anova), Scheffé test, The following results were reached: There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the students of the first experimental group (teachers and learners), the students of the second experimental group (learners and learners), and the students of the third experimental group (teachers and learners) in the post-application of the social intelligence skills scale. There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the students of the first experimental group (teachers and learners), the students of the second experimental group (learners and learners), and the students of the third experimental group (teachers and learners) in the post-application of the academic achievement test related to cognitive

achievement. There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the students of the first experimental group (teacher and learners), the students of the second experimental group (learners and learners), and the students of the third experimental group (teacher and learner) in the post-application of the academic achievement note card related to skill performance.
Keywords: electronic discussions, social intelligence, academic achievement.

مقدمة البحث:

تُعَدُّ المناقشات الالكترونية من أكثر الاستراتيجيات شيوعًا في المقررات التعليمية التي تُقدم عبر الانترنت، حيث أنّ النجاح في تعلُّم هذه المقررات عن بعد يعتمد إلى حدّ كبير على النجاح في هذه المناقشات، حيث يمكن للمناقشة الفعّالة أن تخلُق موقفًا تعليميًا ديناميكيًا ، يدعم عملية التعلّم، وشعور الطلاب بالانتماء لمجتمع المناقشة.(Bliss &Wood, 2016) .

فالمناقشات الإلكترونية تخلُق الفرص للطلاب لبناء المعنى معًا، وتتيح التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئة اجتماعية، وتثير التفكير النقدي لدى الطلاب، وتساعدهم على التأمل والتفكير، مما يدعم المستويات المعرفية العليا، مثل التحليل والتركيب والتقييم. (Hew & Cheung ,2008; Baran & Correia , 2009)

وقد أَسَّسَت النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي Vygotsky على أن التعلّم والنمو المعرفي يرتبطان بشكل متكامل بالتطبيق على خصائص المناقشات الالكترونية مثلًا والتي تسمح بالتفاعلات الاجتماعية حيث أنها تؤدي دورًا في التعلّم، فيكتسب الطلّاب معرفتهم من بعضهم البعض (٢٠١٣،محمد عطية)، بينما أكد بياجيه على عملية النمو المعرفي، وأن التعلّم عملية بنائية نشطة، ومستمرة تتضمن استمرارية إعادة بناء الهياكل المعرفية، وتشكيلها نتيجة التفاعل بين المعلّم والطلاب.

ثم ظهرت بعد ذلك نظرية سكينر (Skinner,2009) للتنمية المجتمعية Community development theory والتي تعتمد على المناقشات الإلكترونية حيث تؤكد النظرية على أن المناقشات أصبحت ضرورة ديناميكية لتتيح للمتعلمين فرصة لا تقتصر على تواجدهم داخل المجموعة، وإنما تعتمد على التفاعل مع الآخرين من خلال تقديم مساهمات ومشاركات حقيقية في المناقشات .

وتتنوع أساليب المناقشة الالكترونية، فقد حدّد نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨) أربعة من أساليب التفاعل في المناقشات الإلكترونية حسب بيئة التعلم الإلكترونية وهي: تفاعل المتعلم– المعلم: وهو التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والمعلم؛ لدعم عملية التعلم وتقويم أداء المتعلم، وحلّ ما يعترضه من مشكلات، وتفاعل المتعلم– المتعلم: وهو الذي يحدث بين المتعلم والمتعلمين الآخرين في

البرنامج نفسه في حضور أو غياب المعلم، وتفاعل المتعلم– المحتوى: وهو التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والمحتوى التعليمي من عملية التّنقل بين مواضيعه، وحلّ الأسئلة والاختبارات، والذي ينتج عنه تعديل في خبرة المتعلّم المعرفية والعلمية، وتفاعل المتعلم – واجهة المستخدم: وهو التفاعل الذي يحدث بين المتعلم وأدوات بيئة التعلم الإلكترونية مثل إرسال الرسائل، وإجراء المحادثات، والتجاوب مع المناقشات المختلفة الأخرى .

ولتأكيد الأبحاث والدراسات في مجال المناقشات الإلكترونية تؤكد دراسة (٢٠١٣،أبو عمشة) ودراسة Fletcher (2015) على أهمية الاهتمام بمهارات الذكاء الاجتماعي والذي بدوره سيدفع الطلاب نحو المشاركة في المناقشات الالكترونية، ومن ثم نجاحها في تحقيق أهدافها، اتجه نظر الباحث إلى أحد المهارات الفعّالة في هذا المجال، وهي مهارات الذكاء الاجتماعي.

وقد ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي (Social Inteligence) على يد العالم ثورندايك عام (١٩٢٠م)، والذي رأى بأن هذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد الفرعية المكونة للذكاء العام، ويمثل الذكاء الاجتماعي وفقًا لثورندايك القدرة التي تساعد الفرد على إتمام مهاراته (Kaukiainen,et.al.,1999) .

ويعرف (١٩٨٤،زهران) الذكاء الاجتماعي بأنه: " قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية ، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية .(٢٠٠٧ ،الصاعدي).

وبمراجعة الباحث للدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بمهارات الذكاء الاجتماعي، فقد توصلت دراسة (٢٠١٣،أبو عمشة) إلى أن الاهتمام بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، يمكن أن يحسّن مهارات ومستوى الفهم والتعلّم لدى الطلاب، ودراسة كتفي (٢٠١٥) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي ومهارات التعلّم والاتصال، ودراسة قنيطة (٢٠١٦) والتي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي، ومفهوم المناقشة الالكترونية باختلاف عدد ساعات إستخدام الأنترنت، ودراسة الزعبي (٢٠١١) والتي أظهرت أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاء اجتماعيًا من الطلبة العاديين.

من جانبٍ آخر يعد دافع الإنجاز الأكاديمي والعلمي مكوِنًا جوهريًا وراء سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته (٢٠٠٣،عبدالله)، ويعرّف ماكليلاند (٢٠٠٠) دافعية الإنجاز بأنها النظام الشبكي من العلاقات المعرفية و الانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بالسعي نحو تحقيق التفوق والامتياز". كما يعرف عبدالله (٢٠٠٣) دافعية الإنجاز على أنها "للرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي".

ويشير (١٩٩٨، حسن) إلى أن الأفراد الذين يتميزون بقوة الدافعية نحو تحقيق الإنجاز الاكاديمي لديهم سمات تميّزهم عن غيرهم، أنهم يتميزون بالاستقلالية، والحماس والطموح العام والمثابرة والتحمل والثقة بالنفس والبحث عن التقدير والرغبة في الأداء الأفضل، ويرى الوقفي (١٩٩٨) أن الأفراد ذوي الدوافع القوية للتحصيل والإنجاز الاكاديمي ينزعون إلى الانشغال الكبير بأدائهم ومستوى قدراتهم.

فللأسباب السابق ذكرها والتي تؤكد على أهمية تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي، كان ذلك سبب اختيار الباحث لتلك المتغيرات، حيث كان من ضمن أهداف البحث الحالي الكشف عن أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة ونتائجها نجد أنها كشفت عن وجود علاقة قوية بين مهارات الذكاء الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، إلّا أنها لم تكشف عن ما إذا كانت مستوى تلك المهارات تُنبؤنا بعلاقتها مع مجال المناقشات الالكترونية، وأيضِا جودة تلك المناقشات من حيث أساليبها للمعلّم وللمتعلّم، ولم تتعرض لدراسة تلك المتغيرات مما دعا الباحث الى دراستها والبحث عنها .

مشكلة البحث:

ونظرًا للتأثير الفعّال للمناقشات الالكترونية، ظهرت حاجة إلى الاهتمام بالدراسات والبحوث التي تستهدف البحث في تصميمها وبنائها بما يحقق أقصى فاعلية من استخدامها وتوظيفها في التعليم، ويؤكد هذا الرأي دراسة ويلكنسون (Wilkinson، 2009)، ودراسة كلين (Klein , 2014)، ودراسة ليلاند (Leland, 2015)، ودراسة دوشي (Dushi, 2012)، وكذلك أوصى المؤتمر العالمي في الوسائط التربوية والتكنولوجية، والذي تنظمه مؤسسة الحوسبة المتقدمة في التربية (AACE , 2009) بأهمية استخدام المناقشات الالكترونية في تعلّم الموضوعات المتشابكة، بالإضافة إلى توصيات العديد من الدراسات مثل دراسة هيلين (Hillen, 2014) والتي أكدت على أن استخدام المناقشات الإلكترونية تعد ضرورة حتمية لتعليم الطلاب عن بعد، وكذلك دراسة السيد عبد المولى (٢٠١٥) التي أكدت على ضرورة توظيف منتديات المناقشة في بيئات التعلم الإلكترونية نظراً لفاعليتها في تنمية نواتج التعلم المختلفة.

أما دراسة برودهال (Brodahl, 2011) ودراسة ياندو (Yando, 2014)، ودراسة سيلو (Sello, 2013)، ودراسة وارد وميشيل (Ward & Michelle, 2014)، ودراسة بارك وبوكساني (Park & Poxanne, 2010) فقد أكدوا على أهمية البحث عن أفضل الممارسات التعاونية بالمناقشات الإلكترونية من حيث المشاركة الفعالة، والتفاعل داخل المجموعات، وآلية

بناء المعرفة المشتركة، والبحث في أشكال التفاعل وأنسب التفاعلات التي تثري الوجود الاجتماعي، وأشكال الدعم التقني، وأسلوب تقديم التغذية الراجعة البناءة التي تسهم في إحداث تغييرات إيجابية في التعلم.

وعلى الرغم من أن المناقشة الالكترونية التي يقودها المعلّم لها مؤيدوها، إلا أن هناك وجهة نظر أخرى ترى أن المعلّم قد يهيمن على المناقشة ويكون هو محورها، وهو ما قد يؤدي إلى تقليل مشاركة الطلاب بشكل فعّال (Sarder، 2014)، ويتفق مع هذا التوجّه دراسة سيلو (Sello، 2010) التي أكدت على أن المناقشات التي يقودها الطلاب تُسهم في تعزيز الإحساس بالانتماء لمجتمع التعلّم ، وتشجع على المشاركة، بينما أشارت دراسة سورنيو (Soranno،2013)، إلى أن المناقشات الالكترونية التي يديرها الطلاب يظهروا فيها شعورا بالتراخي واللامبالاة، ويضيف تسانج (Tsang، 2011) إلى افتقار تلك المناقشات التي يديرها الطلاب إلى استراتيجية محكّمة تحدد الأدوار المناط بالمشاركين، كذلك دلّت نتائج دراسة بيوتمان (Putman ،2012) على تفوّق نمط إدارة المناقشة المضبوطة مقارنة بنمط إدارة المناقشة المتمركزة حول المجموعة في بناء المعرفة المرتبطة ببعض مهارات التعامل مع المصادر الرقمية، في حين أشارت نتائج دراسة كارب (Karp، 2013) إلى وجود أثر لنمط إدارة المناقشة المتمركزة حول المجموعة علي التحصيل المباشر والمؤجل لتلاميذ الصف الأول الأساسي.

وبأخذ الأدبيات والدراسات السابقة والاتجاهات الحالية، وبعد إجراء التجربة الاستكشافية للمعلمين والطلاب، بهدف التعرّف على أهم الصعوبات التي قد تواجههم، يبرز سؤال عن أي أسلوب من أساليب التفاعل في المناقشات الالكترونية أكثر ملائمة للعمل فيما يتعلق بتأثيرهما على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب؟ لننصح المعلمين والمصممين التعليميين باستخدامها وبالتالي التدرب علي مهارات تصميمها، ومن ثَمّ يعود النفع على المعلّم والمتعلّم .

وأمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية (تفاعل المعلم والمتعلم – تفاعل المعلم مع المتعلمين – تفاعل المتعلمين مع المتعلمين) على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الذكاء الاجتماعي اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما معايير تصميم أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية (تفاعل المعلم والمتعلم – تفاعل المعلم مع المتعلمين – تفاعل المتعلمين مع المتعلمين) على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية (تفاعل المعلم والمتعلم – تفاعل المعلم مع المتعلمين – تفاعل المتعلمين مع المتعلمين) على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٤- ما أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية (تفاعل المعلم والمتعلم – تفاعل المعلم مع المتعلمين – تفاعل المتعلمين مع المتعلمين) على مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٥- ما أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية (تفاعل المعلم والمتعلم – تفاعل المعلم مع المتعلمين – تفاعل المتعلمين مع المتعلمين) على مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث:

- التعرّف على مهارات الذكاء الاجتماعي اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- التعرّف على معايير تصميم أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- التعرّف على أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- التعرّف على أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- التعرّف على أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية على مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لدى طلاب المرحلة الثانوية .

أهميّة البحث:

- تُفيد الدراسة في تقديم أنموذج لأساليب التفاعل الاجتماعي في المناقشات الإلكترونية يمكن الاستفادة منه في تصميم التفاعلات الاجتماعية التعليمية في بيئات التعلّم الإلكترونية .
- إلقاء الضوء على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلاب ودورها في العملية التعليمية ، والاهتمام بها داخل منظومة التعلّم .
- مساعدة القائمين على تصميم بيئات التعلّم الإلكترونية في توظيف أسلوب التفاعل في المناقشات الإلكترونية لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية في العملية التعليمية .

- مواكبة التغيرات السريعة، والمتلاحقة، في تطوّر تكنولوجيا التعلّم الإلكتروني وتقديم نتائج بحثية لتهيئة أفضل الظروف التعليمية المناسبة وزيادة المشاركة الطلابية في التعلّم .

حدود البحث:

تقتصر الدّراسة الحالية على طلاب الصف الثالث ثانوي، وتم تطبيق تجربة الدّراسة في الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي ١٤٤٥ هـ، بمدرسة ثانوية الفكر التربوي بإدارة تعليم الرس، ضمن مقرر الحاسب الآلي الفصل الدراسي الأول للصف الثالث ثانوي في تدريس الوحدة الأولى عن موضوع الوسائط المتعددة وطُرق تصميمها، من خلال نظام كلاسيرا Classera.

منهج البحث:

يستخدم الباحث كلًا من المنهج المسحي الوصفي في إعداد قائمة معايير لأساليب التفاعل في المناقشات الإلكترونية ، والمنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل للدّراسة على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم

متغيرات البحث:

وتكونّت متغيرات الدّراسة من المتغير المستقل، وهو أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية (معلم ومتعلم – معلم ومتعلمين – متعلمين ومتعلمين)، والمتغيرين التابعين: مهارات الذكاء الاجتماعي، ومستوى الإنجاز الأكاديمي المعرفي والمهاري.

فرضيّات البحث:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (معلم ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (معلّم ومتعلم) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الذكاء الاجتماعي.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (معلم ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (معلّم ومتعلم) في التطبيق البعدي لاختبار الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (معلم ومتعلمين) والمجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (معلّم ومتعلم) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري.

عيّنة البحث:

ستُختار عيّنة الدّراسة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدرسة (الفكر التربوي الثانوية بالرس) تُقسّم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة "تجريبية ١" يتفاعلون بطريقة المعلّم مع المتعلّم، ومجموعة "تجريبية ٢" يتفاعلون بطريقة المعلّم مع مجموعة من المتعلّمين، ومجموعة "تجريبية ٣" يتفاعلون بطريقة المتعلّمين مع بعضهم .

أدوات البحث:

أدوات للقياس تتمثّل في: مقياس لمهارات الذكاء الاجتماعي (من إعداد الباحث)، واختبار تحصيلي معرفي، لقياس الجوانب المعرفية لمستوى الإنجاز الأكاديمي، بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لقياس مستوى الإنجاز الأكاديمي.

مصطلحات الدّراسة:

- **المناقشات الالكترونية:** ويُعرّف الباحث المناقشات الالكترونية إجرائيًا بأنها: عمليّة تعليميّة نشطة يتفاعل فيها الطلاب ومعلميهم بحيث تسمح لكل متعلّم بالحوار وإبداء آرائهم في موضوعات محددة بهدف تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ومستوى الانجاز الأكاديمي .
- **أسلوب المناقشة بتفاعل المتعلّم– المعلّم:** يُعرّف أسلوب تفاعل المتعلّم مع المعلّم في المناقشات الإلكترونية على أنه: " التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والمعلم؛ لدعم عملية التعلم وتقويم أداء المتعلم، وحل ما يعترضه من مشكلات ". (عزمي ، ٢٠٠٨، ص٢٠٢) .
- **أسلوب المناقشة بتفاعل المتعلّمين– المتعلّمين:** ويُعرّف الباحث أسلوب المناقشة بتفاعل المتعلّمين– المتعلّمين إجرائيًا بأنها:" حلقة النقاش والتفاعل وتبادل وجهات النظر بين المتعلّمين أنفسهم في البرنامج نفسه في حضور أو غياب المعلم، والذي يُسهم في رفع الجانب الاجتماعي لدى المتعلمين "
- **الذكاء الاجتماعي** : ويُعرّف الباحث الذكاء الاجتماعي إجرائيًا بأنه: قدرة الطلب على التعامل مع الآخرين كبارًا وصغارًا، أفرادًا وجماعات بحكمة وعقلانية في المواقف الاجتماعية والحياتية من خلال ما يُقدّم لع عبر أدوات المناقشة الالكترونية للتواصل معهم وفهم مقاصدهم والاستجابة لها وفق ما يتطلب الموقف الاجتماعي وخاصةً في المناقشات الالكترونية، وامتلاك القدرة على التأثير والتأثّر والإبداع في المواقف الاجتماعية .
- **الإنجاز الأكاديمي** : ويُعرّف الباحث الإنجاز الأكاديمي إجرائيًا بأنه: استعداد الطالب لتحمّل المسؤولية والسعي نحو النجاح والتفوّق ، لتحقيق أهداف معيّنة والمثابرة للتغلّب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل .

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: أساليب التفاعل في المناقشات الالكترونية.

أولًا: المناقشات الالكترونية :

مفهوم المناقشة الإلكترونية :

عرف بني دومي (٢٠٠٨، ١٢٦) المناقشات الإلكترونية بأنها أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه في موضوع التعلم، ويحرص فيها المعلم على إيصال المعلومات ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم أو مبدأ للمادة المتعلمة موضوع النقاش، وعرفها إجرائيًا بأنها : مجموعة من الإجراءات التي تتم بين الطلاب عبر الانترنت لتبادل المعارف والمفاهيم والخبرات وحل المشكلات، والتي قد تكون متزامنة أو غير متزامنة.

الأسس النظرية التي تقوم عليها المناقشات الالكترونية وعوامل نجاحها :

تُعبر المناقشات الالكترونية فرعًا من فروع التعلم الإلكتروني، وكما هو معروف سلفًا فالتعلم الإلكتروني ليس فقط نظاماً لنقل المحتوى والمقررات الإلكترونية، ولكنه علم نظري تطبيقي، ونظام تكنولوجي تعليمي كامل، وعملية تعلم مقصودة ومخططة ترتكز على أساس فكري فلسفي ونظريات تربوية (محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص٤٢)، ومن المعلوم أن نظريات التعلم تختلف فيما بينها في كثير من إجراءات التصميم التعليمي؛ فتصميم بيئات التعلم من وجهة نظر البنائية يختلف اختلافاً كبيراً عن غيرها من النظريات؛ وفيما يلي تفصيل لأهم النظريات التربوية التي ترتكز عليها المناقشات الإلكترونية:

- **النظرية البنائية:** تعد النظرية البنائية الاجتماعية من النظريات التي اهتمت اهتماماً بالغاً بالتفاعل الاجتماعي في بيئة التعلم، حيث أسست لمبادئه، التي تقوم على أن المعرفة تبنى بواسطة المتعلم في سياق اجتماعي. (محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص٢٧).
- **النظرية الاتصالية:** يؤكد "سيمنز" Siemens (٢٠٠٥)، مؤسس النظرية الاتصالية Connectivism على أهمية توفير الاتصالات بين المتعلمين والمعلمين، والحفاظ عليها لتسهيل التعلم، مع مراعاة دقة المعرفة وتحديثها.

مميزات المناقشات الالكترونية :

تتميز استراتيجية المناقشة الإلكترونية في التعليم، ومن أهم هذه المميزات ما يلي؛ (قنديل، ٢٠٠٦، ٢٣١): أن الطالب يختار الوقت المناسب له للدراسة مستخدماً جهازه المنزلي في المناقشة، كما أنها تتميز بالتفاعل وتشجع التعلم النشط القائم على المشاركة، وتساعد على زيادة تفاعل الطلاب على شبكة الإنترنت، وتوفر وسيلة لتعزيز المهارات المعرفية لدى الطلاب وكذلك

وسبلة لتقييم نتائج التعلم، وتساعد المتعلمين في استكشاف تجاربهم مما يساعدهم في أن يصبحوا مفكرين ناقدين، وتنمي روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلم والطلاب، بالإضافة إلى الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليم، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تقوم في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلم على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم لفهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلاب لتحقيق أهداف درسه، ففيه إثارة للمعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة.

أنماط المناقشات الالكترونية :

صنّف محمد خميس (٢٠٠٣ ، ص ٢٧٢) أنماط المناقشات الالكترونية إلى: مناقشات مضبوطة Controlled يقودها المعلم، ويتحكم فيها، ومناقشات متمركزة حول المجموعة Group Centered، وفيما يلى عرضًا لهذين النمطين في المناقشات الإلكترونية، لأنهما من المتغيرات التصميمية للمناقشات الإلكترونية ، والتي اهتم بها البحث الحالي:

أ) المناقشات الإلكترونية بوجود المعلم مع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين:

يرى هيو (Hew, 2015, pp. ٢٠-٢١) أن أدوار المعلم كمسهل للمناقشات تتمثل في: المحافظة على المناقشة في مسارها الصحيح، ووضع قواعد المناقشة، وضبط سلوك الطلاب أثناء المناقشة ليلتزموا بالسلوك الجيد، ومساعدتهم في التغلب على المشكلات الفنية التي قد تواجههم، وطرح الأسئلة لمساعدتهم على فهم الموضوع، وجذب انتباههم إلى وجهات النظر المختلفة، ولكن التساؤل الذي تسعى الأبحاث للإجابة عنه هو: هل المعلم هو المرشح الملائم للقيام بدور المناقش والميسر مع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين أم لا ؟

ويرى كل من باران وكوريا (Baran & Correia, 2009, pp. 340-341) أن قيادة المعلم للمناقشات تعد مؤشرًا مهما على الحضور التدريسي، وهو من وجهة نظر هما مؤشرا كافيا لتشجيع الطلاب على المشاركة في المناقشات.

ب) المناقشات الإلكترونية بوجود المتعلمين مع بعضهم البعض:

تعرف المناقشات التي تكون بين المتعلمين أنفسهم بأنها: المناقشات التي يحتفظ فيها المعلم بالحد الأدنى لدور المسهل أو الميسر أو القائد، فلا يتدخل مباشرة في العملية التعليمية، بل يترك للطلاب الفرصة لكي يوجهوا تعليمهم بأنفسهم في إدارة المناقشات، حيث يأخذ الطلاب الأدوار بالتناوب في قيادة هذه المناقشات (Baran & Correia،٢٠٠٩).

ومن مميزات المناقشات التي تكون بين المتعلمين أنفسهم أنها: توفر مناخًا هادئًا ومريحًا للأعصاب لإجراء المناقشة، ذلك المناخ الذي يشعر فيه الطلاب بأنهم غير مقيدين والديهم

الحرية في طرح الأسئلة. و عرض أرائهم ووجهات نظرهم، وهذه البيئة تدعم العمليات المقيدة والنافعة المرتبطة بالمناقشات. وتؤدي لاتجاهات إيجابية من الطلاب نحو المناقشة، ومن الفوائد أيضا الفهم العميق لموضوع المناقشة الذي يتولد نتيجة لقيادة الطلاب للمناقشات، لأن قائد المناقشة يدرس الموضوع جيدا قبل يده المناقشة ليتمكن من التعامل بقاعية مع زملائه كقائد للمناقشة Rourke & Anderson, 2002,(pp. 4-5)

يتضح من العرض السابق لأنماط المناقشات الإلكترونية، أن لقيام المعلم بدور الميسر إيجابيات وسلبيات، وأن قيام المتعلم بهذا الدور له أيضا إيجابيات وسلبيات، لذلك من المرشح الملائم لمعرفة أنماط المناقشات الإلكترونية، المعلم مع المتعلم أم المعلم مع مجموعة من المتعلمين أم المتعلمين مع بعضهم البعض ؟ هذا السؤال كان محورًا لاهتمام الأبحاث التي تناولت أنماط المناقشات، ولكن لم تثبت أفضلية لأحدهما على الآخر، فهناك دراسات توصلت لتحسن نواتج التعلم عند قيادة المعلم للمناقشات، مثل: دراسة (Woods, K. & Bliss, 2016) وبارك وآخرون (Park ,.et al، ٢٠١٥) وفارس (٢٠١٨)، وهناك دراسات على العكس من ذلك أثبتت الأفضلية لوجود المتعلمين مع بعضهم البعض للمناقشات، مثل: دراسة مصطفى السيد (٢٠١٨)، وهناك دراسات تقاسم فيها المعلم والطلاب الأفضلية في المناقشة، مثل دراسة هيو (Hew,2015) وتأسيسًا على ذلك يتضح أن أنماط المناقشات موضع جدل وخلاف يحتاج لإجراء المزيد من الأبحاث ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي بالاهتمام بهذا المتغير المهم، والخاص بأنماط المناقشات الإلكترونية وأساليب تفاعلها.

ثانيًا : مفهوم أساليب التفاعل في المناقشات الالكترونية :

يعرف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية بأنه: التأثير المتبادل بين الأفراد وما ينشأ عنه من تغير(فؤاد البهي السيد، وسعد عبد الرحمن، ٢٠٠٦، ص. ١٤٦)، والتفاعلية هي أهم خاصية مميزة لكل وسائل التعليم الإلكترونية الحديثة ومنها المناقشات الالكترونية، وتعرف التفاعلية في المناقشات الالكترونية بأنها: اتصال وحوار نشط، وتأثير متبادل بين المتعلم والمعلم والبرنامج، كما أنها تمنح المتعلمين درجة مناسبة من الحرية؛ للتحكم في اختيار عناصر بنية المحتوى واستكشافه، وتتابع عرضه، وسرعة خطواته، والمشاركة الإيجابية في اكتشاف المعلومات وبنائها، وتسجيل الملاحظات، وحل التدريبات.(محمد عطية خميس، ٢٠٠٣ ب، من ص. ١٨٤. ١٨٥).

أهمية أساليب التفاعل في المناقشات الالكترونية :

أشار كل من (Anderson, 2009) (Bassett, 2011) أن التفاعلات في المناقشات الالكترونية مهمة جدًا لتميّزها بالعديد من الأمور، حيث أنّ وجود تلك التفاعلات في المناقشات

الالكترونية يسهم في تشجيع التعلم النشط القائم على المشاركة ويتّسم بالتفاعل، وتشجع المتعلمين على التحليل وإيجاد طرق بديلة للتفكير والعمل، وتساعد المتعلمين في استكشاف تجاربهم مما يساعدهم في أن يصبحوا مفكرين ناقدين.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية وأساليب التفاعل في المناقشات الالكترونية ومنها: دراسة (شيماء صوفي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أهمية وضرورة تصميم إستراتيجية تفاعل لضبط سير المناقشات المتزامنة وغير المتزامنة والهجينة في البيئات التعليمية عبر الويب.

ويرى الباحث أن أساليب التفاعل في المناقشات الإلكترونية يجب أن تتم في بيئة مرنة وحرة تساعد على النقاشات المفتوحة، بالإضافة للتفاعل بين المتعلم والمعلم ومصادر المعرفة التي يلجأ إليها المتعلم لدعم وجهة نظره أثناء المناقشة في بيئة تشجعه على المناقشة والبحث.

تصنيفات أساليب التفاعل في المناقشات الالكترونية :

تعتمد المناقشة الإلكترونية على التفاعل والنشاط والتشارك في عملية التعلم بين المتعلمين، وتساعدهم في اكتساب خبرات جديدة (الحلفاوي، ٢٠١١، ٧٤).

ويتفق عثمان (٢٠١٤، ٢٨-٣٠)، ويوسف (٢٠٠٩، ٥٧-٥٩)، والشناق، وبني دومي (٢٠٠٨، ١٢٦) أن أساليب المناقشة الإلكترونية كالتالي:

١. المناقشة الإلكترونية المتزامنة:

المناقشات الإلكترونية المتزامنة هي المناقشة التي يلتقى فيها المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي بالتزامن في نفس الوقت ويتم تحقيق التفاعل التعليمي بشكل فوري دون الحاجة إلى انتظار استجابات مؤجلة (parker, 2000, 34).

وتعد المناقشة الإلكترونية المتزامنة أكثر أساليب المناقشة الإلكترونية تطوراً؛ حيث يتواجد المعلم والمتعلمين على الشبكة في الوقت نفسه للمشاركة في المناقشة، مما يتيح التفاعل أثناء عملية المناقش بمشاهدة المعلم والاستماع له وتفاعل المشاركين في التعلم(٢٠٠٧، ١١٠، أحمد)، وتتمثل أدوات المناقشة الإلكترونية المتزامنة في الأدوات الآتية:

(أ) غرف المحادثة Chat Room: تمثل المحادثة الالكترونية عبر غرف الدردشة أداة تربوية فعالة في تبادل الآراء أو نقدها، وهي من الأدوات المهمة في تلقي التغذية الراجعة حول سؤال أو موقف او ظاهرة يتناولها المتعلمين بالمناقشة فيما بينهم (عبد العزيز، ٢٠١٢، ٧٢).

(ب) المؤتمرات التفاعلية Interactive Conferences: وهي عبارة عن أدوات فعالة للاتصال بين مجموعة من الأفراد في نفس اللحظة، مثل: التفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين وبعضهم البعض، ومنه المؤتمرات الصوتية التي تقوم على المحادثة الصوتية بين

المجموعة مع إمكانية عرض الصور والرسوم على الشاشة لتبادل المعلومات حولها في نفس الوقت، ثم مؤتمرات الفيديو التفاعلية بالصوت والصورة سواء اكانت مؤتمرات مفتوحة أم خاصة بنظام معين (يوسف، ٢٠٠٩، ٥٨).

٢. المناقشة الإلكترونية غير المتزامنة:

تحدث المناقشة الإلكترونية غير المتزامنة، عند التفاعل بين أثنين أو اكثر من الأشخاص بشكل مؤجل زمنياً تفصل بينهم دقائق أو ساعات أو حتى أيام ومفهوم (غير المتزامن) يعني حدوث الشيء في أوقات مختلفة فالمناقشون يستجيبون عندما يناسبهم الوقت لذلك في أي لحظة وفي أي مدة زمنية حيث أن المتعلم يدرس المحتوى الدراسي وفق برنامج دراسي مخطط، ينتقى فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب التعلم الالكتروني، وتتمثل أدوات المناقشة الإلكترونية غير المتزامنة في:

(أ) البريد الإلكترونى E-Mail: ويشير إليه زيتون (٢٠٠٥، ٣٠) على أنه أداه أو وسيلة الكترونية تسمح لمستخدم الانترنت بإرسال الرسائل واستقبالها على تنوعها سواء أكانت مرئيه أو مطبوعة أو صور أو ملفات مسموعة مثل التسجيلات الصوتية أو التسجيلات المرئية والمسموعة في وقت واحد (لقطات فيديو)

(ب) منتديات المناقشات الإلكترونية Discussion Board: تعد المنتديات الإلكترونية إحدى أدوات المناقشة الإلكترونية غير التزامنية على شبكة الإنترنت تتيح للطلبة التفاعل مع زملائهم وموادهم الدراسية إلكترونياً خلال ساحات حوار هادفة والتي لا يشترط أن يكون المعلم والطالب متواجدين معًا في نفس الوقت(حرب، فروانه، ٢٠١٠، ٦).

(ج) القوائم البريدية الإلكترونية Emailing List: هي طريقة لإجراء مناقشات عامة بين مجموعات من الأشخاص بواسطة البريد الإلكتروني، وهي عبارة عن قوائم يشترك فيها المئات أو الآلاف من المهتمين في مجالات متنوعة، وتتكون القائمة من عناوين بريدية وتحتوي على عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلى كل عنوان في القائمة (سويدان، مبارز،٢٠٠٧، ٢٢٥).

٣. المناقشات الإلكترونية الهجينة (متزامنة وغير متزامنة):

هي نمط من المناقشات الإلكترونية يتم من خلال الدمج بين المناقشات المتزامنة أو غير المتزامنة حيث يتم استخدام خليط من الأدوات التي سبق التحدث عنها سواء كانت تزامنية أو غير تزامنية، فيمكن مناقشة موضوع واحد من خلال المنتديات وإذا اصبح هناك سوء فهم لدى المتعلمين يقوم المعلم بإعادة مناقشة نفس الموضوع من خلال غرف الحوار لتصحيح المفاهيم

الخاطئة لدى المتعلمين، في حين يرى سعادة وعقل ومجدي (٢٠٠٦، ١٩٧) أن أساليب المناقشة الإلكترونية كالتالي:

١- **المناقشة القصيرة بين المعلم والطلبة:** وتتمثل في ذلك النوع من المناقشات التي تستغرق ما بين ١٠-١٥ دقيقة، وتدور في الغالب حول عدد محدود من الملاحظات من أجل استخلاص معلومات من الاشكال، أو الآراء، أو الأفكار كما أنها ضرورية لتوضيح الفهم الخاطىء للأشياء، وقد تكون أساساً لمناقشة أخرى تالية وطويلة.

٢- **المناقشة الطويلة بين الطلبة أنفسهم:** وتبنى هذه المناقشة في الغالب على ما استخلصه الطلبة من معلومات في المناقشة القصيرة، أو حول ما جمعه الطلاب من معلومات تتصل بموضوع الدرس أو بقضية معينة اختارها الطلاب مع معلمهم، ويتوقف جدوى المناقشة على عدد من العوامل يتمثل أهمها: الخبرات السابقة للطلبة حول الموضوع المطروح للنقاش وعددهم، وكمية المعلومات التي تم جمعه أو نوعية تلك المعلومات، والأهداف المنشودة من وراء تلك المناقشات.

٣- **المناقشة بين المعلم، وأحد الطلبة:** وفيها يختار المعلم أحد الطلبة من أجل البدء بمناقشة حيوية معه حول موضوع من الموضوعات، وذلك من أجل أن يتأكد من فهم ذلك الطالب للتعليم.

في ضوء ما سبق تستخلص الباحثة أن أساليب التفاعل في المناقشة الإلكترونية بين المعلم والطلاب بعضها يكون متزامن، والبعض الآخر غير ، وكلاهما يساعد في بناء القدرات العلمية والفكرية والاجتماعية لدى الطلاب.

منصة (كلاسيرا) التعليمية كبيئة التفاعل في المناقشات الالكترونية:

قام الباحث بالعمل على المنصة التعليمية كلاسيرا (Classera) والتي يعرفها العباسي بأنها "نظام إدارة تعلم يساعد المعلمين على إدارة العملية التعليمية بشكل فعال ويساهم في إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم لما يقدمه من مميزات وأساليب تحضرية" (العباسي، ٢٠١٥: ١٨).

وقد تم اختيار هذه البيئة لعدة أمور من أهمها أنها تساعد المعلم في تهيئة غرف النقاش بسهولة ويسر وهو ما يهُمُنا، وتساعده على توفير مصادر المعلومات للطلاب بسهولة، وتنمي الجانب المهاري لدى المعلم في استخدام التقنيات الحديثة، وتتيح النظام فرصة إعادة الدرس عدة مرات وفق قدرات الطلبة، كما أنها تتميز بسهولة التواصل مع المعلمين .

ومن الدراسات التي تناولت فاعلية نظام إدارة التعلم كلاسيرا (Classera) كبيئة تفاعلية، في تأثيرها على جودة المناقشات الالكترونية دراسة الشهري (٢٠١٧)، ودراسة العباسي (٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن من أهم ايجابيات استخدام النظام من وجهة نظر المعلمات بأنه

ساعد المعلمة على توفير مصادر معلومات للطالبات بسهولة ، وتنمية الجانب المعرفي والمهاري للمعلمة في استخدام التقنيات الحديثة، ومن الإيجابيات من وجهة نظر الطالبات إمكانية التواصل مع المعلمات من خلال غرف النقاش المتاحة بكل يسر، وإتاحة النظام فرصة إعادة الدرس عدة مرات وفق قدرات الطالبة.

المحور الثاني : مهارات الذكاء الاجتماعي.

مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يعرفه زهران بأنه قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية. (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٢٨١).

أنواع الذكاء الاجتماعي: يحتوي الذكاء الاجتماعي على نوعين هما:

- **الجانب المعرفي** : ويشمل الإدراك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية.
- **الجانب السلوكي** : ويشمل التوافق الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية.

كذلك يتضمن الذكاء الاجتماعي عدة أبعاد وهي:

- **الإدراك الاجتماعي** : وهو قدرة الفرد على فهم أفكار ومشاعر ونوايا وانفعالات وسلوكيات الآخرين.
- **التوافق الاجتماعي** : وهو حسن التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم وتكوين علاقات ناجحة معهم.
- **المعرفة الاجتماعية** : وهي معرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية.
- **الكفاءة الاجتماعية** : وهي حسن التصرف في المواقف، وحل المشكلات الاجتماعية .

أساليب تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي :

هناك عدة أساليب يتوجب الاهتمام بها لتنمية مهارات لتنمية الذكاء الاجتماعي من أهمها : (جيهان بيومي القط، ٢٠١١، ١٨٥)

- **أسلوب مهارة التعبير الانفعالي** : وهي المهارة في إرسال التعبيرات الانفعالية، والقدرة على التعبير الدقيق لما يشعر به من تغيير في حالته الانفعالية.
- **أسلوب مهارة الحساسية الانفعالية** : وهي المهارة في استقبال الاتصالات غير اللفظية من الآخرين وتفسيرها.
- **أسلوب مهارة الضبط الانفعالي** : وهي القدرة على التحكم الانفعالي، وتوصيل الانفعالات من خلال الأدوار التي يقوم بها الفرد.

- **أسلوب مهارة التعبير الاجتماعي :** وهي القدرة على التفاعل مع الآخرين، والالتزام بالسلوك الاجتماعي، وفهم المعايير الاجتماعية.
- **أسلوب مهارة الضبط الاجتماعي :** وهي القدرة على تحقيق الانسجام مع أي نوع من المواقف الاجتماعية.

علاقة الذكاء الاجتماعي بالمناقشات الالكترونية :

الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على فهم الآخرين ومعرفة دوافعهم (أماني خميس، ٢٠٠١:٢٨) ويطلق عليه محمد أمين المفتي ذكاء التعامل مع الآخرين، بمعنى مقدرة الفرد على اكتشاف الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، وبالتالي الاستجابة لهم بطريقة مناسبة (محمد أمين المفتي، ٢٠٠٤:١٤٦)، ومن خلال سمات أصحاب الذكاء الاجتماعي يمكن أن نطلق على الذكاء الاجتماعي بأنه الذكاء التفاعلي حيث أنه قائم على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم والاندماج وسط الجماعة، فالمناقشة الالكترونية بوجود المعلم والمتعلمين تساعد على تحسين النوعية الإنتاجية وإنشاء العلاقات الإيجابية بين المتعلمين، وهذا من شأنه تنمية الذكاء الاجتماعي.

ومن الدراسات السابقة التي أشارت إلى الذكاء الاجتماعي وأهميته وعلاقته الوطيدة بتكنولوجيا التعليم و المناقشات الالكترونية، دراسة أشرف عويس محمد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية مدخل تكنولوجي متكامل لتنمية بعض الذكاءات المتعددة ومن بينها الذكاء الاجتماعي لطلاب كلية التربية وإتقانهم لتصميم المواد التعليمية، وتناولت الحديث عن أنواع الذكاءات المتعددة ومفهومها وأهميتها وطرق تنميتها وعلاقتها بتكنولوجيا التعليم و المناقشات الالكترونية، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها فعالية المدخل التكنولوجي المتكامل المقترح بالدراسة على تنمية بعض الذكاءات المتعددة ومن بينها الذكاء الاجتماعي.

وأخيرًا يرى الباحث أن بيئة التفاعل في المناقشات الالكترونية قد أثرت وطورت عناصر منظومة التعلم وهي المعلم والمتعلم وأدوات التعلم والتصميم التعليمي لبيئة التعلم، حيث تطور دور المعلم والمتعلم وأصبحت عملية التعليم متمركزة حول المتعلم، وتغيرت الأدوات المستخدمة في العملية التعليمية حيث إنها لابد من أن تكون أدوات سهلة الاستخدام تساعد المتعلم على الاتصال والتواصل مع زملاؤه والمعلم والتناقش وتبادل الآراء والأفكار، وكذلك أصبحت عملية التصميم تتمركز حول أهداف التعلم ومتطلباته الفردية والجماعية ليتم تدعيمها بالأدوات التكنولوجية، وكذلك تعمل أدوات "ويب ٢٠٠٠ " وأدوات التعلم الالكتروني على ما تتضمنه من إمكانيات تعمل على تعزيز التفاعل والتناقش والتشارك بين الطلاب بعضهم البعض وذلك من خلال أنماط المناقشات الالكترونية (المعلم مع المتعلمين – المعلم مع متعلم – متعلمين مع

بعضهم)، مما يؤدي إلى تنمية قدرات الطلاب على التعامل مع المواقف الاجتماعية وبالتالي زيادة مهارات الذكاء الاجتماعي .

المحور الثالث : مستوى الإنجاز الأكاديمي.

مفهوم الإنجاز الأكاديمي:

الإنجاز الأكاديمي هو عبارة عن مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات المقررة والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول أو الثاني وذلك بعد تجاوز الاختبارات بنجاح" (الشحات وعصام ومحمود والرشيدي، ٢٠١٢، ٤٥٠).

أهمية الإنجاز الأكاديمي :

يعتبر الانجاز الأكاديمي ذو أهمية كبرى للفرد والمجتمع من خلال معرفة الطالب لقدراته وامكاناته والسعي لتطوير شخصيته تأهيله للحصول على الوظائف المرموقة والاستفادة من نتائج الإنجاز السابقة لبذل المزيد من الجهد للتقدم الدراسي، وبالنسبة للمعلم فإن الانجاز الأكاديمي يمكّنهم من معرفة من نتائج الأداء من خلال مستوى الطلاب ومدى تقدمهم العلمي ومدى استجابتهم لعملية التعلم واستفادتهم من طرق وأساليب التدريس المتبعة، كما يساهم في رقي وتطور ونهضة المجتمع اقتصادياً وعلمياً وتقنياً وحل مشكلات البطالة وانعدام الأمن وغيرها فنجاح المؤسسات التربوية يعتمد على مقدار ما تنتجه من الأداء والمتمثل في مستوى انجاز الطلاب الأكاديمي وبناء عليه يتم التطوير والتعديل واتخاذ القرارات المناسبة (بن يوسف،٢٠٠٨؛ والكركي، ١٩٩٦).

علاقة الإنجاز الأكاديمي بالمناقشات الالكترونية :

ترتبط المناقشات الإلكترونية بالإنجاز الأكاديمي ارتباطًا وثيقًا وهذا ما أشار إليه (منسى ،٢٠٠٣) و (مرسى ،٢٠١٧) حيث رأو أن الإنجاز الأكاديمي يعتبر عامل مهم في معرفة مستويات الطلاب، ويساعد على تحفيزهم في الموقف التعليمي وتجعلهم أكثر إندماجاً في التعلّم والأقبال على الدراسة كذلك تزيد الدافعية لديهم، ومن مثابرة الطالب في مواقف التعلم وتجعله يبذل الكثير من الجهد في المواد الدراسية المختلفة .

(Kapasia et al.,2020 ;Strielkowski,2020)

وتعتبر المناقشات الالكترونية مطلبًا مهمًا من متطلبات الإنجاز الأكاديمي في بيئات التعلم الالكتروني، وذلك لأن الطلاب يتم تكليفهم عبر تلك المناقشات الالكترونية بإجراء البحوث عن طريق استخدام الموارد التعليمية والبحثية المتوافرة على شبكة الانترنت، وإكمال المهام متعددة

الوسائط، وتقديم التكليفات والمشاريع عبر وسائل الاتصال الالكترونية كالبريد الالكتروني ومنتديات النقاش الالكتروني في نظام إدارة التعلم الالكتروني. (Hong,Kim،٢٠١٨).

وقد كشفت العديد من الدراسات أهمية المناقشات الإلكترونية بالتعلم عبر الانترنت ودوره في تحقيق نتائج أفضل في الإنجاز الأكاديمي، كدراسة Torun توران (٢٠٢٠) ودراسة Yilmaz يلماز (٢٠١٧).

وقد ناقشت العديد من الدراسات تفاعل المتعلم مع المتعلم في التكليفات التعاونية والمناقشات الالكترونية والأنشطة الجماعية بين الأقران، وكان لها تأثيرات إيجابية على الإنجاز الأكاديمي والرضا عن التعلم عبر الانترنت وتنمية التفكير النقدي والمهارات التقنية والتعلم الذاتي كدراسة Kurucay & Inan كورسي وإنان (٢٠١٧) و دراسة Zehra Altinay زهرة التاني (٢٠١٧) ودراسة Alharbi الحربي (٢٠١٨) ودراسة شيماء جميل وأخرون (٢٠١٨) دراسة Emtinan Alqurashi امتنان القرشي (٢٠١٩)، وأما فيما يخص تفاعل المعلم والمتعلم فقد أبرزت نتائج الأبحاث دور المعلم الفعال في توجيه وإدارة المناقشات الجماعية، وتقديم الدعم للطلاب وتحسين الإنجاز الأكاديمي وتنمية المهارات التقنية وتكوين تصورات إيجابية نحو الرضا في التعلم الانترنت، مثل دراسة (نهلة سالم، ٢٠١٥ ; Alamer, 2018 Lydia Blanksony et al 2016,.Alherbi,2018)، وقد لاحظ الباحثون أن تفاعل المتعلم مع المعلم في المناقشات الالكترونية كان المؤشر الأقوى للرضا والتعلم عبر الانترنت في دراسة Emtinan Alqurashi امتنان القرشي(٢٠١٩) ودراسة Zhang & Lin زيهنق و لين (٢٠٢٠).

إجراءات البحث:

أولاً: مراحل تصميم المقرر الإلكتروني القائم على أساليب التفاعل بالمناقشات الإلكترونية: لتصميم المقرر الإلكتروني القائم على أساليب التفاعل في المناقشات الإلكترونية تم اختيار النموذج العام للتصميم التعليمي **ADDIE (Grafinger, 1988)**، وفيما يلي توضيح الإجراءات التي تم اتباعها بالبحث الحالي في إطار هذا النموذج:

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل Analysis:

أ. **تحليل المشكلة وتحديدها:** تبين للباحث من خلال المقابلات والملاحظة المباشرة لسلوك الطلاب وجود ضعف في مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلاب، وضعف في مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم، وبذلك يمكن القول بأن مشكلة البحث الحالي تتمثل في شقّين أساسيين: أحدهما يتعلق بمستويات المتغير المستقل، وهي: وتفاعل المعلم مع المتعلمين، تفاعل المعلم مع المتعلم، وتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض كأساليب للتفاعل في المناقشات الإلكترونية، والحاجة إلى دراسة أثر هذه الأساليب وتحديد الأنسب منها في

المناقشات الإلكترونية؛ بينما يتعلق الشق الآخر بالمتغيرات التابعة، وهي الحاجة إلى تنمية مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي ، ومستويات الإنجاز الأكاديمي من خلال : تحصيل الجوانب المعرفية، ومستوى أداء الجوانب المهارية لموضوع الخدمات الإلكترونية واللاسلكية والإنترنت، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في منهج الحاسب الآلي، حيث تعد مهارات الذكاء الاجتماعي من المهارات الهامة التي ينبغي علىهم إدراكها وإتقانها والإلمام بها، وكذلك الإنجاز الأكاديمي للجوانب المعرفية والأدائية للوحدة الرابعة من مقرر الحاسب الآلي وموضوعها الخدمات الإلكترونية واللاسلكية والإنترنت.

ب. **تحليل مهمات التعلم:** وتضمنت هذه الخطوة الإجراءات التالية:

١. **تحديد موضوع التعلم:** والمتمثل في الوحدة الرابعة من مقرر الحاسب الآلي وموضوعها: الخدمات الإلكترونية واللاسلكية والإنترنت، وتحليل هذا الموضوع إلى عناصره ومهماته ومهاراته المختلفة.

٢. **تحليل المهارات المتضمنة بالوحدة الرابعة من مقرر الحاسب الآلي، واللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي:** تم وضح قائمة المهارات عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الحاسب الآلي، وبعد تحليل الباحث لآراء السادة المحكمين واقتراحاتهم، تم الخروج بقائمة مهارات التسوق والشراء عبر الإنترنت وإدارة مواقع التسوق بصورتها النهائية ، وبلغ عدد المهارات الرئيسية (٢) مهارة، والمهارات الفرعية (٩) مهارات، ويوضح جدول (٢) توزيع المهارات الرئيسية والفرعية الموجودة بالقائمة.

٣. **إعداد قائمة مهارات الذكاء الاجتماعي اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية:** تم إعداد قائمة مهارات الذكاء الاجتماعي اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وللتحقق من صدق القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وإجراء بعض التعديلات على القائمة المقترحة، وبذلك تم الخروج بقائمة مهارات الذكاء الاجتماعي بصورتها النهائية ، وبلغ عدد المهارات الرئيسية (٥) مهارة، والمهارات الفرعية (٧٠) مهارة.

ت. **تحليل خصائص الفئة المستهدفة وسلوكهم المدخلي:** يهدف تحليل خصائص المتعلمين إلى التعرف على أهم الخصائص المتوفرة لدى الفئة المستهدفة، وتحديد مستوى الخبرة التعليمية لديهم، وذلك لاختيار مستوى الأنشطة التي تناسبهم، والطريقة المثلى لمعالجة المحتوى التعليمي وتنظيمه بما يتفق مع خبراتهم السابقة، بالإضافة إلى اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لهم، وقد تضمن تحليل خصائص الفئة المستهدفة وسلوكهم المدخلي:

الخصائص العامة والشخصية، والخصائص المتعلقة باستخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف النقالة والإنترنت، والسلوك المدخلي، والكشف عن الفئة المستهدفة.

ث. **تحليل الموارد والقيود في بيئة التعلم:** قام الباحث في هذه الخطوة بتحليل الموارد والقيود المحددة للمقرر المقترحة، وذلك من أجل الوقوف على مدى توافر الموارد اللازمة لتصميمها وتطبيقها، والوقوف كذلك على القيود التي يمكن أن تعوق ذلك، حيث تتضمن الموارد والقيود البشرية والمادية والمكانية والزمانية.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم Design: وتتضمن مرحلة التصميم عدداً من الإجراءات هى:

١- **تحديد الأهداف العامة والإجرائية للمقرر القائم على أساليب المناقشات الإلكترونية:** وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف العامة والإجرائية وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد قام الباحث بتعديلها بناء على توجيهات السادة المحكمين، وبذلك أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات السابقة تتكون من عدد (٧) أهداف عامة وعدد (٦١) هدف إجرائي.

٢- **جمع المحتوى التعليمي المرتبط بالأهداف:** وفي ضوء الأهداف العامة للمقرر المقترح، وكذلك في ضوء تحليل محتوى الوحدة الرابعة من مقرر الحاسب الآلي لطلاب الصف الثاني الثانوي، تم تحديد المحتوى التعليمي في الموضوعات السبعة التالية: المبادئ الأساسية للخدمات الإلكترونية والتسوق والشراء وأهمية دراستها وفوائدها، خدمات الحكومة الإلكترونية أهميتها وفوائدها، خدمة التجارة الإلكترونية أهميتها وفوائدها، خدمة الجامعات الإلكترونية أهميتها وفوائدها، مع ضرورة تصميم الأنشطة التعليمية وأساليب التفاعل بالمناقشات الإلكترونية بما ينمي مهارات الذكاء الاجتماعي.

٣- **تحديد طرق تقديم المحتوى واستراتيجيات تنظيمه:**

٣-١ **تحديد طرق تقديم المحتوى:** تم تقديم المحتوى وعرضه داخل نظام إدارة التعلم الإلكتروني (كلاسيرا)، هذا بالإضافة إلى وجود أدوات اتصال تتمثل فى منتدى النقاش داخل النظام بالإضافة إلى مجموعات تعليمية خاصة بتعلم المهارات المستهدفة على موقع التواصل الاجتماعي (الواتس آب)، والمحادثات عبر صفحة (إكس X) الخاصة بالباحث، والتي تسمح للطلاب بالتواصل مع الباحث بشكل فردي أو جماعي، ومع بعضهم البعض باستمرار بشأن الاستفسار عن أي شيء يخص المحتوى التعليمي أو المقرر.

٣-٢ **استراتيجيات تنظيم المحتوى:** قام الباحث بتنظيم المحتوى التعليمي بطريقة منطقية وفق أسس ومبادئ تنظيم المحتوى لاستراتيجية المناقشات الإلكترونية ، ثم قام بعرضه مع الأهداف الخاصة به على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون،

ومن ثم تم التوصل إلى إعداد المحتوى العلمي لجلسات المناقشات الإلكترونية بالمقرر في صورته النهائية، بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين.

٤- **تصميم أنماط التعليم والتعلم:** حيث تم استخدام عدة أنماط للتعلم القائم على المناقشات الإلكترونية وفقاً لأسلوب التفاعل في تلك المناقشات وفقاً للتصميم التجريبي للبحث.

٥- **تصميم أنماط التفاعلات التعليمية:** حيث تم تحديد ثلاث أساليب للتفاعل داخل تلك المناقشات تمثلت في: تفاعل بين المعلم والمتعلمين، تفاعل بين المعلم والمتعلم، وتفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض.

٦- **تصميم استراتيجية التعلم العامة:** وفى هذه الخطوة تم تحديد استراتيجية التعليم العامة للمحتوى وهي استراتيجية المناقشات الالكترونية، من خلال وضع خطة عامة منظمة بالإجراءات التعليمية المحددة ؛ بهدف تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر المقترح داخل نظام إدارة التعلم الإلكتروني (كلاسيرا).

٧- **تحديد معايير المقرر القائم على أساليب التفاعل بالمناقشات الإلكترونية:** تمت صياغة المعايير، تم عرضها على الخبراء والمتخصصين، لاستطلاع رأيهم في هذه المعايير، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبحت قائمة المعايير، في صورتها النهائية تتكون من (٨) مجالات رئيسية تضم (٥١) معياراً فرعياً.

٨- **تصميم سيناريو المقرر الإلكتروني وفق محتوى ومحاور ومراحل جلسات المناقشات الإلكترونية:** وقد قام الباحث بتصميم السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني المقترح القائم على أساليب التفاعل في المناقشات الإلكترونية، في كل مرحلة من مراحل جلسات المناقشات الإلكترونية ووفقاً لاستراتيجية التعلم العامة، وقد تم عرض السيناريو على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين؛ وقد قام الباحث أيضاً بإجراء بعض التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير Development:

١- **تطوير عناصر ومكونات المقرر الإلكتروني والمناقشات الإلكترونية:** قام الباحث في هذه الخطوة بتوفير كافة العناصر والمكونات المطلوبة داخل المقرر الإلكتروني والمناقشات الإلكترونية، سواء عن طريق التجميع أو الإنتاج، حيث تم تجميع بعض عناصر ومكونات المقرر والمناقشات، مثل: لوجوهات، والموسيقى الهادئة، وغيرهما، وذلك من مصادر مختلفة كالصور ولقطات الفيديو، ومواقع الإنترنت المختلفة، ثم تعديل هذه العناصر باستخدام البرامج المتخصصة المختلفة على الكمبيوتر.

٢- **بناء وإنتاج عناصر ومكونات المقرر الإلكتروني والمناقشات:** حيث تم إنتاج العديد من عناصر ومكونات المقرر الإلكتروني والمناقشات، والمتمثلة في: إعداد النصوص، وإعداد الصور الثابتة، وإعداد الصوت، وإنتاج الفيديو الرقمي، وقد روعي في عملية الإنتاج المعايير التي تم تحديدها وكذلك بعض الأسس التصميمية العامة في إعداد المقرر الإلكتروني

٣- **عمليات التقويم البنائي (بناء أدوات القياس وتقويم المقرر الإلكتروني):** تضمنت هذه المرحلة كلاً من: عمليات بناء أدوات القياس المختلفة لمستويات المتعلمين وفقاً لأهداف ومتغيرات البحث، وكذلك تقويم المقرر الإلكتروني وذلك كما يلي:

٣-١بناء أدوات القياس:

١-١-٣ بناء الاختبار التحصيلي وحساب صدقه وثباته: قام الباحث ببناء الاختبار التحصيلي المرتبط بالجوانب المعرفية، على ضوء الأهداف العامة والإجرائية المتوقع تحقيقها من قبل الطلاب بعد الانتهاء من دراسة محتوى المقرر الإلكتروني، وقد بلغ عدد أسئلته (٧٣) مفردة، وتم وضع تعليمات الاختبار لتكون بمثابة المرشد الذي يساعد المتعلم على فهم طبيعة الاختبار، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة على الاختبار التحصيلي في ضوء آراء السادة المحكمين، وتم عمل جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

- **حساب معامل ثبات الاختبار ومعاملات السهولة والتمييز وزمن الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الطبيق وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٩٦)، وقد تراوحت معاملات السهولة لمفردات الإختبار بين ٢٠. : ٨٠. ، وهى قيم مناسبة لمعاملات السهولة لأنها تقع داخل الفترة المغلقة [٠.٢٠- ٠.٨٠]، كما وقد وقعت معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار في الفترة المغلقة [٠.٢٢- ٠.٧٨]، وهى قيم مناسبة لمعاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لأنها تقع داخل الفترة المغلقة [٠.٢٠- ٠.٨٠]، ما عدا المفردات رقم ١٨ ، ١٩ وقد تم الإبقاء عليها لأنها تقيس جوانب مهمة من المنهج، وتراوحت معاملات التمييز لمفردات الإختبار بين ٣٣. : ٠.٦٧ ، ما عدا المفردات رقم ٤، ٣٣ وقد تم الإبقاء عليها لأنها تقيس جوانب مهمة من المنهج. ثم تم حساب زمن الاختبار ، وقد بلغ متوسط زمن الاختبار التحصيلي (٤٣) دقيقة.

٢-١-٣ بناء بطاقة ملاحظة أداء المهارات وحساب صدقها وثباتها: قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات التسوق والشراء عبر الإنترنت، ومهارات إدارة موقع التسوق عبر لوحة التحكم، وقد اشتملت بطاقة الملاحظة على (٢) مهارات رئيسية، و (٩) مهارة

فرعية، مع وضع تعليمات بسيطة وواضحة لكيفية استخدام البطاقة، وتم التحقق من صدق البطاقة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم إعداد البطاقة في صورتها النهائية، ثم تم حساب ثبات البطاقة بطريقة إعادة التطبيق **وقد بلغ** معامل الثبات للبطاقة (٠.٩٥).

٣-١-٣ بناء مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي وحساب صدقه وثباته: تم وضع بنود المقياس، وقام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين، لإبداء آرائهم، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم إعداد المقياس في صورته النهائية، واحتوت الصورة النهائية للمقياس على (١٤٠) بند، في (٥) محاور، وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على مجموعة التجربة الاستطلاعية وقد بلغ معامل الثبات للمقياس قد بلغ (٠.٩٦٨).

٣-٢ التقويم البنائي للمقرر الإلكتروني المقترح: بعد الانتهاء من بناء المقرر الإلكتروني ككل تم ضبطه والتحقق من صلاحيته للتطبيق، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة عليه في ضوء آراء السادة المحكمين؛ بناءاً على معايير تصميم المقررات الإلكترونية، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقرر الإلكتروني.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ Implementation:

١- **إتاحة المقرر الإلكتروني المفترض عبر الإنترنت:** تم رفع محتوى المقرر الإلكتروني على شبكة الإنترنت؛ من خلال لوحة التحكم الخاصة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني (كلاسيرا)، على الرابط : https://www.classlight.com/#networkfirst

٢- **تطبيق المقرر الإلكتروني:** تم تطبيق التجربة في مجموعة من الإجراءات:

٢-١ التجربة الاستطلاعية للمقرر الإلكتروني: تم إجراء التجربة الاستطلاعية فى الفصل الدراسي الثاني في الفترة الصباحية يوم الأحد الموافق (٢/٣/١٤٤٥ هـ) إلى يوم الخميس الموافق (٦/٣/١٤٤٥ هـ) على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بأحد مدارس التعليم الثانوي (مدرسة الملك فيصل الثانوية) بمحافظة الرس، وعددهم (١٠) طالباً بطريقة عشوائية، من غير عينة البحث الأساسية ممن أبدوا رغبتهم فى المشاركة وليس لديهم معرفة مسبقة بمحتوى المقرر الإلكتروني، وتوافر لديهم أجهزة كمبيوتر، ذات مواصفات جيدة تصلح للتطبيق، وكذلك التأكد من توافر الإنترنت لديهم؛ حيث طبقت عليهم أدوات القياس بعد تعرضهم للمقرر الإلكتروني المقترح بأسلوب التفاعل (معلم ومتعلمين).

٢-٢ تطبيق التجربة الأساسية للبحث:

- **التطبيق القبلي لأدوات القياس:** تم تطبيق أدوات القياس القبلي المتمثلة في الاختبار التحصيلي يوم الاثنين الموافق ١٤٤٥/٣/١٠هـ، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات وذلك يوم الأربعاء الموافق ١٤٤٥/٣/١٢هـ، ومقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك يوم الأحد الموافق ١٤٤٥/٣/١٦هـ.
- **التأكد من تكافؤ طلاب المجموعات الثلاث في المستوى القبلي لمتغيرات البحث:** تم التأكد من تكافؤ طلاب تلك المجموعات، في المستوى القبلي لمهارات الذكاء الاجتماعي، والمستوى القبلي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي، والأداء المهاري لديهم.

واستخدام الباحث في ذلك اختبار التجانس بين العينات المستقلة " Levene's Test " لتحديد مدى التجانس في المستوى القبلي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي " Test of Homogeneity of Variances " باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وكذلك أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد " One Way Analysis of variance " ، لتحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين طلاب المجموعات الثلاث، في القياس القبلي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بتلك المتغيرات.

- **تطبيق التجربة الأساسية على أفراد عينة البحث:** حيث قام الباحث بتطبيق المحتوى التعليمي على أفراد المجموعات الثلاث ، وفقاً للتصميم التجريبي للبحث.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم Evaluation:

التقويم البعدي لجوانب التعلم للمجموعات الثلاث: بعد الانتهاء من تطبيق المحتوى التعليمي على أفراد عينة البحث الأساسية وفقا للتصميم التجريبي للبحث، قام الباحث بتطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً، وبعد الانتهاء من التطبيق تم حصر درجات الطلاب لمعالجتها إحصائياً واستخلاص النتائج، وقد كان ذلك خلال يومي الثلاثاء الموافق ١٤٤٥/٣/٢٥هـ، والأربعاء الموافق ١٤٤٤/٣/٢٦هـ، وبنفس الطريقة التي تم بها تطبيق أدوات البحث قبلياً.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: نتائج اختبار القياس القبلي والبعدي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (طلاب ومعلم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (طلاب وطلاب) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (طالب ومعلم) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحليل نتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد " One Way

Analysis of variance"، وذلك بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي.

ويوضح الجدول الآتي المتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في المستوى البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي.

جدول (١) المتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في المستوى البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي

المتوسط الحسابي	التجريبية الأولى (طلاب ومعلم)	التجريبية الثانية (طلاب وطلاب)	التجريبية الثالثة (طالب ومعلم)
البعدي	١٠٩.١٥	١١٤.٩٥	١٠٣.٨٥
القبلي	٥٣.٢	٥٣.٩	٥٢.٣

ويوضح الجدول الآتي نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي.

جدول (٢) نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٢٣٢.٩	٢	٦١٦.٤٦	٢.٧٢٩	٠.٠٧٤
داخل المجموعات	١٢٨٧٦.٠٥	٥٧	٢٢٥.٨٩		
الكلي	١٤١٠٨.٩٨	٥٩			

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٠٧٤)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) بين طلاب المجموعات التجريبية الثلاث، في متوسط المستوى البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي، وبذلك نقبل صحة الفرض الأول.

وبالنظر إلى جدول (١) والمتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في المستوى البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي؛ لوحظ وجود فروق كبيرة بين نتيجتي التطبيق القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعات التجريبية الثلاث دون استثناء؛ لصالح المستوى البعدي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي.

وبناءً على ما سبق يتم قبول الفرض الذي ينصّ على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الذكاء الاجتماعي لصالح المستوى

البعدي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب راضون عن أساليب المناقشة الإلكترونية ؛ وأنها أدت إلى زيادة دافعيتهم النفسيّة للتعلم ، وتحديد الطرق المناسبة للتفاعل فيما بينهم من خلال ترابط مشاعرهم وأحاسيسهم عبر ارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم ، كما ساعدت جلسات التعلم عبر أساليب المناقشة الإلكترونية على توفير بيئة ذات طابع شخصي مما قلل مستوى القلق لديهم ، وبذلهم جهد كبير للتغلب على المهام الصعبة؛ وهذا الأمر بدوره ساهم بشكل كبير للوصول إلى تلك النتائج المرجوّة .

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول: أشارت نتائج الدّراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع كل من "هلتزو وكوبولا ورتور وتوروف " (Hiltz, Coppola, Rotter, and Turoff, 2000) ، والتي أظهرت أن تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض أدّى إلى زيادة معدلات الذكاء الاجتماعي لديهم وشعورهم بأن بيئة التعلم كانت إيجابية جداً، ودراسة "بيكلي" (Bekele،2010) التي أظهرت أن الطلاب راضون عن بيئات التعلم الإلكترونية المختلطة، وأنها أدت إلى زيادة مهارات التواصل الذكي في التعلّم مع بعضهم البعض وبالتالي زيادة الدافعية لديهم ، وبذل جهد كبير في التغلب على المهام الصعبة، ودراسة مروة حسن حامد حسن (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ودراسة طلال بن حس كابلي (٢٠١٣) التي أكدت نتائجها أن استخدام التعلم الإلكتروني أدى إلى رفع معدلات الذكاء الاجتماعي وبالتالي تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طيبة.

ويفسر ذلك بأن بيئة التعلم الإلكترونية وما تضمنته من أساليب مناقشات إلكترونية متنوعة – بغض النظر عن نوع التفاعل– قد أتاحت لجميع مجموعات البحث التجريبية عدة عوامل ساعدت في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم، هي:

- وجود أهداف تعليمية واضحة للمتعلمين في بداية التعلم، وشعورهم بإمكانية تحقيقها ، شجّعهم للسعي نحو تحقيقها للتفوق والنجاح في المقرر، ويمكن تفسير ذلك في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية حيث يؤكد "فيجوتسكي" على أن التعلم والنمو المعرفي يرتبطان بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية، فالمتعلمون يتعلمون من بعضهم بعضاً من خلال التفاعلات الاجتماعية بينهم، وذلك يؤثر في اتجاهاتهم نحو بيئة التعلم وجودة التفاعلات

المتاحة في البيئة ، وبالتالي سينمو لديهم حس الذكاء الاجتماعي وطرق التعامل الجيد مع بعضهم ، وانعكاس ذلك على العملية التعليمية.

- وجود بيئة تعلم متعددة الوسائط يشترك فيها الطلاب مع بعضهم ويتفاعلون فيما بينهم، جذبت اهتمام المتعلمين ودفعتهم لبذل مزيد من الجهد للتعلم. حيث يؤكد الباحثون أن بيئة التعلم التي تتصف بتنوع الإثارة تسهم في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي؛ فتشير الدراسات إلى أن المتعلمين الذين يتعرضون لتنوع كبير من الإثارة يظهرون مستويات أعلى في الذكاء الاجتماعي والمعرفة وسعة الذاكرة ومدى الانتباه لكل ما هو جديد (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ص٢٥٢).
- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية من خلال زملائهم وبواسطة المعلم، أدى إلى معاجلة المشكلات التي تظهر عند بعض الطلاب، وتشجيعهم لمزيد من التعلم واستثارة دافعية الطلاب للإنجاز؛ مما أدى إلى رفع مستوى الدافعية لديهم، حيث تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم، وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته.
- إتاحة فرص التفاعل الاجتماعي في المناقشات الإلكترونية فلكل طالب الحق في إبداء رأيه واقتراحاته في المناقشة، وتشجيع الطلاب على البحث والاطلاع وإيجاد أفكار جديدة؛ كل ذلك أدى إلى زيادة التفاعلات الاجتماعية لديهم.
- وفّرت بيئة التعلم الإلكترونية من خلال المناقشات الالكترونية جوًا من الألفة والتعاون والترابط بين المتعلمين وتشجع بعضهم بعضاً؛ مما أدى إلى إتمام مهام التعلم في الوقت المحدد وفي أفضل صورة؛ حيث تؤكد نظريات الذكاء الاجتماعي إلى ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه نحو التعلم، كما أن خلق جو من الثقة والاطمئنان يشجع الطلاب على مساعدة بعضهم بعضاً، وعلاج مشكلاتهم وتوفير بيئة نفسية مريحة للمتعلمين تزيد من حبّهم لبعضهم وأيضًا لعملية للتعلم.

ثانيًا: نتائج اختبار القياس القبلي والبعدي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلّم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلّم ومعلّم) في التطبيق البعدي لاختبار الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحليل نتائج التطبيق البعدي لاختبار الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي، واستخدم

الباحث أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد "One way Analysis of variance"، وذلك بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي.

كما يوضح الجدول الآتي المتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي.

جدول (٣) المتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي

المتوسط الحسابي	التجريبية الأولى (طلاب ومعلم)	التجريبية الثانية (طلاب وطلاب)	التجريبية الثالثة (طالب ومعلم)
البعدي	٦٣.٥	٦٣	٦٤.٥
القبلي	٢٣.١	٢٢.٤	٢٣.٧

ويوضح الجدول الآتي نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي.

جدول (٤) نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢٣.٣٣	٢	١١.٦٦	٠.٢١٣	٠.٨٠٩
داخل المجموعات	٣١٢٤	٥٧	٥٤.٨		
الكلي	٣١٤٧.٣٣	٥٩			

ويتضح من نتائج جدول (٤) أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٨٠٩)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) بين طلاب المجموعات التجريبية الثلاث، في متوسط المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي، وبذلك نقبل صحة الفرض الثاني.

ومن جدولي (٣) و (٤) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلّم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلّم ومعلم)، وبالتالي نقبل صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

وبالنظر إلى جدول (٣) والمتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي؛ لوحظ وجود فروق كبيرة بين نتيجتي

التطبيق القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعات التجريبية الثلاث دون استثناء؛ لصالح المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي.

وبناءً على ما سبق يتم قبول الفرض الذي ينصّ على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم) في تطبيق مقياس الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي لصالح المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى ما تتميز به المناقشات الإلكترونية ؛ بغض النظر عن اختلاف أساليب التفاعل فيها ، وما أتاحته تلك المناقشات من ممارسات ، وفعاليات ، وتفاعل اجتماعي بين أطراف تلك المناقشات؛ الأمر الذي ساهم بشكل واضح في الوصول لتلك النتائج.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني: أشارت نتائج الدّراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم) في تطبيق مقياس الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالتحصيل المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: هونج وشوي Jung and Choi (2002) التي أكدت أن أثر التفاعل في المناقشات الالكترونية بين المتعلمين أدى إلى زيادة تحصيلهم المعرفي، ودراسة محمد خلف الله (٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما تتفق مع الدراسات التي أظهرت نتائجها تفوق مجموعة التفاعل في المناقشات الالكترونية المختلط في التحصيل على مجموعتي التفاعل في المناقشات الالكترونية التفاعل غير المتزامن، مثل دراسة: منى الجزار (٢٠٠٨)، وأحمد فهمي (٢٠٠٨)، وشيماء يوسف صوفي (٢٠٠٩)، وحسن الباتع محمد (٢٠١٤) ويفسر ذلك بما يلي:

- تضمنت بيئة التعلم الإلكترونية المستخدمة في البحث الحالي (Classera) مصادر تعلم متنوعة تمثلت في: العروض التعليمية، وملفات نصية، وفيديو، ومواقع إثرائية، والتي توفرت لمجموعات البحث الثلاثة؛ مما أدى إلى تنوع مصادر المعرفة وتكاملها وتنمية تحصيلهم المعرفي.
- عرض المحتوى وفق إستراتيجية واضحة تنقل الطلاب من المعرفة النظرية إلى المعرفة الإجرائية؛ مما يسر تعلم موضوعات المقرر، وتوفير تغذية راجعة لأداء المتعلمين من المعلم، ومن بعضهم لبعض أدي إلى تحسن أدائهم.

- عرض المقرر نماذج تطبيقية للمعرفة المتضمنة فيه، وأنشطة ينفذها الطلاب وفق خطة زمنية لكل موضوع، كما تضمن كل موضوع اختباراً الكترونياً يجيب عنه الطالب بعد دراسة محتوى الموضوع المحدد؛ مما وفر بيئة تعلم إلكترونية متكاملة ساعدت المتعلمين على تعلم موضوعات المقرر.
- نمو الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى مجموعات البحث التجريبية الثلاثة بسبب أساليب المناقشات الالكترونية الحاصلة بينهم أدى إلى نمو تحصيلهم المعرفي كما أكدت على ذلك نظريات تفسير دافعية الإنجاز؛ مما جعل الطلاب يبذلون مزيداً من الجهد للنجاح والتفوق.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين في تحمل مسئولية إنجاز المهام الخاصة بمجموعات النقاش وتقديم تقارير عن كل مهمة؛ أدى إلى التزامهم بالجدول الزمني وتشجيعهم على إنجاز المهام في الوقت المحدد.
- تضمن المقرر أدوات للتفاعل الفردي مع المعلم، والتفاعل الاجتماعي مع الطلاب ومعلمهم، ومع بعضهم بعضاً؛ مما أتاح الفرصة للاستجابة على استفسارات الطلاب، وتشارك الأفكار والمعلومات فيما بينهم. فيؤكد أندرسون (٢٠٠٤) Anderson أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وبعضهم بعضاً يزيد من معدلات الإنجاز الأكاديمي المتعلقة بالتحصيل المعرفي.

يفسر تفوق المجموعة التجريبية الثالثة (المتعلم مع المعلم) على المجموعة التجريبية الأولى (المتعلمين مع المعلم)، والمجموعة التجريبية الثانية (المتعلمين مع المتعلمين) في التحصيل، بأن التفاعل الفردي في المناقشات الالكترونية أتاح للطلاب الوقت الكافي لاستيعاب المعلومة من المعلم، ومراجعة الموضوعات المطروحة للنقاش والتفكير في الردود، ومن ثم يأخذ الطالب الوقت المناسب له في قراءة تعليقات وتوجيهات المعلم والرد عليها؛ مما يزيد من استيعابهم وفهمهم لموضوعات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نادر سعيد الشيمي (٢٠١١)، والسعيد محمد عبد الرازق (٢٠١١)، ومحمد أحمد عبيد (٢٠١٣) والتي أكدت نتائجها وجود تأثير إيجابي فعال لنمط التفاعل في المناقشات الالكترونية.

ثالثًا: نتائج اختبار القياس البعدي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلّم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلّم ومعلم) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحليل نتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري، واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد "One Way Analysis of variance"، وذلك

بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري.

ويوضح جدول (٥) متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري.

جدول (٥) المتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري

المتوسط الحسابي	التجريبية الأولى (طلاب ومعلم)	التجريبية الثانية (طلاب وطلاب)	التجريبية الثالثة (طالب ومعلم)
البعدي	٢٦.١	٢٤.٠٥	٢٥.٧
القبلي	١٠.٥	٩.١	٩.٨

ويوضح الجدول الآتي نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري.

جدول (٦) نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٤٨.١	٢	٢٤.٠٥	٤.٨١٨	٠.٠١٢
داخل المجموعات	٢٨٤.٥	٥٧	٤.٩٩		
الكلي	٣٣٢.٦	٥٩			

ويتضح من نتائج جدول (٦) أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٠١٢)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) بين طلاب المجموعات التجريبية الثلاث، في متوسط المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري، وبذلك نرفض صحة الفرض الثالث.

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاثة في القياس البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لدي الطلاب استخدم الباحث أسلوب المقارنات المتعددة والتي تعرف بالاختبارات البعدية Post Hoc، وقد استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe، لتحديد اتجاه الاختلافات بين المجموعات الثلاث في المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) نتائج اختبار (شيفيه Scheffe) لتحديد اتجاه التباين بين المجموعات التجريبية الثلاث في مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي البعدي

المجموعة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الثالثة
المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم)		(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين)	(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)		غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم)	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	

ومن جدول (٧) يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) والثانية (متعلمين ومتعلمين) لصالح المجموعة الأولى (متعلمين ومعلم)، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة الأولى (متعلمين ومعلم) والثالثة (متعلّم ومعلم)، وأيضاً لم يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) والثالثة (متعلّم ومعلم).

ومن جداول (٥)، (٦)، (٧) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم)، وبالتالي نرفض صحة الفرض الثالث للبحث الحالي.

مما يؤكد وجود أثر دال إحصائياً لاختلاف أسلوب التفاعل بالمناقشات الإلكترونية في تنمية مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لدي الطلاب، لصالح المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم) بمتوسط (٢٦.١)، ثم المجموعة التجريبية الثالثة (متعلم ومعلم) بمتوسط (٢٥.٧)، ثم المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) بمتوسط (٢٤.٠٥).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود المعلم الذي يمتلك الخبرة والكفاءة في الأداء المهاري؛ الكفيلة بدعم الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لدى الطلاب، باعتباره طرف أساسي في أسلوب التفاعل، في كل من المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلم)، والثالثة (متعلم ومعلم)؛ الأمر الذي يكون قد ساهم في وجودة تلك الفروق لصالح الطلاب في تلك المجموعتين.

وبالنظر إلى جدول (٥) والمتوسطات البعدية والقبلية للمجموعات التجريبية الثلاث في مستوى الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لدى الطلاب؛ لوحظ وجود فروق كبيرة بين نتيجتي التطبيق القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعات التجريبية الثلاث دون استثناء، لصالح المستوى البعدي للإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري.

وبناءً على ما سبق يتم رفض الفرض الصفري واختيار الفرض البديل الذي ينصّ على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلّم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلّم ومعلم) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لصالح المجموعة الأولى، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى ما تتميز به المناقشات الإلكترونية فهي تجعل بيئة التعلم الإلكتروني شبيهة بالفصل الدراسي من حيت التفاعل بالصوت والصورة ، والحصول على تغذية راجعة فورية من قبل المعلم والمتعلمين أنفسهم ؛ مما يوفر نمو الدافعية نحو تحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع متعلق بالجانب المهاري والعملي، والإحساس بالانتماء والتوافق مع الأنشطة الجماعية وتشجع المتعلمين على الانضباط ، كُل ذلك كان من شأنه مساعدة الطلاب على تحديد أولوياتهم العلمية والعملية .

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث: أشارت نتائج الدّراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (متعلمين ومعلّم) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (متعلمين ومتعلمين) وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة (متعلّم ومعلم) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الإنجاز الأكاديمي المتعلق بالأداء المهاري لصالح المجموعة الأولى، تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كلا من (عبد الوهاب الحايس: ٢٠١٠)، ودراسة (Aeberhard and Rist, 2009، horben Burghardt, 2008)، والتي أثبتت دور المناقشات الالكترونية وإمكانيتها في تحقيق تنمية الجوانب المهارية وتحقيق مستوى مرتفع في الإنجاز الاكاديمي ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الاعتبارات التالية:

- تضمنت المناقشات الالكترونية الكثير من الأنشطة التي لم تكن متوافرة لدى أفراد العينة، وكذلك الطريقة التي تم من خلالها تنظيم المحتوى، حيث تم تقسيمها إلى خطوات، وأداءات بسيطة متسلسلة ومترابطة، مما سهل على الطلاب تعلمها، وممارستها، وبالتالي بذل الجهد، من خلال البحث والتحري، ساعد الطلاب على تنمية الجوانب المهارية لديهم.
- تنوع أساليب المناقشة كان له درو هام في دعم المهام ذات الصلة الشخصية والتي تقودهم إلى اكتساب المهارة العملية التي يتم تنفيذها داخل الاختبار وخلال الشرح مع المجموعات

التجريبية للوصول إلى النتيجة المرغوبة وهي مقدرتهم على إتقان الجانب العملي التطبيقي بشكل ممتاز وجيد في موضوع الوحدة للمقرر.

- تنوع بيئات المناقشة الالكتروني مع تنوع أداوت المناقشة للمتعلمين وتنوع التفاعلات في المقرر واختلاف أدوات المناقشة الإلكترونية في منصة (Classera) الإلكترونية، وتدريب الطلاب قبل عملية المشاركة، على كيفية الدخول على المنصة، والدخول على قاعات الحصص الافتراضية، وآلية المشاركة والعمل، ساعد على إمكانية تطبيق الطلاب للجوانب المهارية بشكل ممتاز من خلال تنوع المناقشة والتعاون بينهم.

توصيات البحث: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدّراسة الحالية بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تيسير عملية التعلّم وتحسينها، تتمثل في الآتي:

١. توظيف أساليب المناقشة الالكترونية في أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية بغض النظر عن نوع التفاعل؛ نظراً لفاعليتها في تنمية نواتج التعلم المختلفة مثل: التحصيل، الإنجاز الاكاديمي، الذكاء الاجتماعي.

٢. عند تصميم المقررات الإلكترونية يجب توفير أساليب تفاعل مختلفة في المناقشات الالكترونية، وترك الحرية للمتعلمين لاختيار نوع الأسلوب المناسب لهم ولأدواتهم؛ وذلك لمراعاة خصائص المتعلمين وتفضيلاتهم واحتياجاتهم المرتبطة بظروف عملهم.

٣. تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب المناقشات الإلكترونية، وأساليب إدارتها، لتحقيق أكبر قدر من التفاعلية في التعلم الإلكتروني.

٤. استخدام قائمة معايير تصميم وتطوير أنظمة التعلم الإلكترونية والمناقشات الإلكترونية عند تصميم المقررات الإلكترونية وأنشطة التفاعل في بيئة التعلم الإلكترونية كما يجب مراعاة ما يلي:

- وضع أهداف واضحة ومحددة للمهام.
- تحديد نوع أسلوب المناقشة (معلم ومتعلم ، معلم ومتعلمين ، متعلمين مع بعضهم) وتحديد أدوات كل نوع وفقاً لآراء المتعلمين، حيث إن ذلك يجعلهم أكثر مشاركة وتفاعلاً في تنفيذ المهام.
- التأكد من مهارات المتعلمين في استخدام أساليب المناقشات الإلكترونية بكفاءة وفاعلية.
- تحديد دور كل عضو من أعضاء المجموعة والمهام المنوط به تنفيذها.
- وضع جدول زمني لكل تفاعل ومراعاة الانتهاء من تنفيذ المهام وفقا للخطة الزمنية.
- أن يتابع المعلم باستمرار ما نفذ في مجموعات المناقشة، وتقديم تغذية راجعة فورية لأعضاء المجموعة، وأن يحفزهم ويوجههم للمحافظة على استمراريتهم في التعلم وتنفيذ المهام.

مقترحات البحث: في ضوء نتائج الدّراسة الحالية يمكن إجراء المزيد من البحوث والدراسات في المجالات الآتية:

- دراسة للتعرّف على أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية في تنمية بعض نواتج التعلّم كمهارات التفكير العليا وبقاء أثر التعلّم.
- دراسة تأثير متغيراته المستقلة على المرحلة الابتدائية والمتوسطة والجامعية ، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبليّة هذه المتغيرات في إطار مراحل تعليميّة أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظرًا لاختلاف العمر ومستوى الخبرة.
- دراسة للتعرف على أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية في تنمية التحصيل وأنماط التفكير المختلفة والدافعية والاتجاه نحو المناقشة الالكترونية .
- دراسة للتعرف على أثر اختلاف توقيت إجراء المناقشات الإلكترونية (قبل تعلم الموضوع، في أثناء تعلم الموضوع، بعد تعلم الموضوع) في تنمية الذكاء الاجتماعي والانجاز الاكاديمي .
- دراسة للتعرف على أثر اختلاف نمط إدارة المناقشات الإلكترونية في تنمية الذكاءات المتعددة نحو المناقشة الالكترونية .
- دراسة اتجاهات الطلاب نحو أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية.
- إجراء دراسة حول أثر اختلاف أسلوب التفاعل في المناقشات الالكترونية في تنمية مهارات تصميم الأنشطة الإلكترونية وإنتاجها.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٧) . التفكير لتطوير الإبداع وتنمية التفكير سيناريوهات تربوية مقترحة، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم ، العدد (٥) ، القاهرة ، عالم الكتب .

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤) . العلم أسسه وتطبيقاته . عمان : دار المسيرة .

أبو عمشة، إبراهيم باسل (٢٠١٣) . الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة . الة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة.

إدوارد موراي : الدافعية والإنفعال ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، ط١ ، دار الشرق القاهرة ، ١٩٨٨.

باهي، مصطفى وشلبي ، أمين (١٩٩٩) . الدافعية نظريات وتطبيقات . مركز الكتاب للنشر، القاهرة .

جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣) . الذكاءات المتعددة والفهم . دار النهضة العربية ، القاهرة.

حسن، حسن علي (١٩٩٨) . سيكولوجية الإنجاز _ الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية . مكتبة دار النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .

خلية، عبد اللطيف (١٩٩٧) . دراسة ثقافية بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة علم النفس ، العدد (١٣) .

خلية، عبد اللطيف (٢٠٠٠) . الدافعية للإنجاز . دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة .

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم . القاهرة: مكتبة دار الحكمة.

خميس، محمد عطية (٢٠١٣) . النظرية ولبحث في تكنولوجيا التعليم . القاهرة : دار السحاب.

الدسوقي، محمد غازي (٢٠٠٨) . الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية قدرة فائقة في النجاح المهني . دار المكتب الجامعي الحديث ، مصر .

الزعبي، أحمد محمد (٢٠١١) . العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد (٧) ، العدد (٤) ، كلية الأميرة عالية ، جامعة البلقاء .

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٤) . علم النفس الاجتماعي . الطبعة الخامسة ، عالم الكتب ، القاهرة.

زيتون، عايش محمد (٢٠٠٧) . النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم . عمان : دار الشروق.

صوفي، شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٨) . معايير تصميم المناقشات الجماعية في بيئة المقررات الالكترونية القائمة على الويب. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ١٨(٣)، ١٠١-١٤٢ .

الصاعدي، ليلى سعد سعيد (٢٠٠٧) . التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار رؤية من واقع البرامج . الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .

عبد الله، مجدي أحمد (٢٠٠٣) . علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق . دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر .

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني . القاهرة : دار الفكر العربي.

فارس، نجلاء محمد (٢٠١٦) . أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الالكترونية (المضبوطة / والمتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة / المنخفضة ٩ على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية . مجلة كلية التربية ، القاهرة ، مصر.

قنيطة، زهور سمير (٢٠١٦) . الذكاء ومفهوم الذات لدى مستخدمي الانترنت من طلبة الجامعات الفلسطينية . رسالة ماجستير ، ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

كتفي، جميلة (٢٠١٥) . الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية . رسالة ماجستير ، جامعة محمد خضير ، الجزائر .

ما كليلاند، دافيد (٢٠٠٠) . مجتمع الإنجاز (محمد سعيد فرح وعبد الهادي أحمد الجوهري مترجمان) . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر .

محمد، محمد حسانين (٢٠١٠) . استراتيجيات تجهيز المعلومات في أداء مهام مكانية وعددية ، رسالة دكتوراه كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

مصطفى، مصطفى عبدالرحمن السيد (٢٠١٨) . أنماط إدارة المناقشات الالكترونية القائمة على استراتيجية توليد الأفكار سكامبر وأثرها في تنمية مفاهيم دراسة الجدوى لمشروعات التحول الرقمي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجامعة المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر.

الوقفي، راضي (١٩٩٨) . مقدمة في علم النفس . الطبعة الثالثة ، دار الشروق ، عمان .

يوسف، زينب أحمد علي (٢٠٢٠) . أثر التفاعل بين نمطي إدارة المناقشات الالكترونية ومستوى السعة العقلية في بيئة الحوسبة السحابية على مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الالكترونية والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ،كلية التربية . جامعة الأزهر ، مجلة التربية، المجلد (٢) ، العدد (١٨٥) .

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة :

Alrushiedat, K. (2012). Anchored Asynchronous Online Discussions: Facilitating Engagement, Collaboration, Social Learning, And Self-Efficacy In A Blended Environment. Ph.D. Thesis, The Claromont Graduato Univercitu.

Ari Kaukiainen, Kaj Björkqvist, P., & Kirsti Lagerspetz .(1999). The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression.

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

Baran, E., and Correia, A. P. (2009). Student-led facilitation strategies in online discussions. Distance Education, 30(3), 339-361.

Bassett, P.(2011). How Do Students View Asynchronous Online Discussions As A Learning Experience?. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 7.

Blake, K. and Scanlon, K. (2012). Analysing Collaborative Processes and Interaction Patterns in Online Discussions.

Brodahl, c.(2011).Collaborative Writing with web2.0 Technologies: Education Students perception, Journal of Information Technology Education, vo.10, ppr13-24.

Corinnnne , P. and Oliver , K. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence.

Dushi, G (2012). What are the Advantages of Discussion Method of teaching.

Fletcher, A(2015). Defining Student Engagement: A Literatur, January 22 ,2015.

Hew, K. and Chung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. Computer& Eduction, 51, 1111-1124.

Hillen,S.(2014).The role of discussion board in E-Collaborative learning environments(CSCL),Journal of Computer Mediated (https://onlinelibrary.wiley.com/journal/10836101).

Jay Juchniewicz, W. (2008). The influence of physical movement on the perception of musical performance.

Karp, M.(2013).An Exploration of Tinton Integration Framework for Community College Students.

Klein, k.(2014).Using Guide Response to Simulate Student Engagement in the Online Asynchronous Discussion Board, International of Arts, vol.7, no.3, pp45-57.

Leland, 2015 Discussing race online: A study of video conferencing as a distance learning tool, Copyright ProQuest, UMI Dissertations Publishing.

Park & Poxanne (2010). An Exploration of Metacognition in .. Asynchronous Student-Led Discussions: A Qualitative Inquiry, Journal of Asynchronous Learning Networks .

Putman, M.(2012).Redefining online Discussions in E-Collaborative learning environments(CSCL), Journal of Computer Mediated Communication.

Sarder, B.(2014). Improving Student Engagement in online courses.

Sello, M.(2015).Engagement with participation in online discussion forums, Turkish online Journal of Education Technology, vol.12, no2, pp97-105.

Skinner, E., (2009) Using community development theory to improve student engagement in online discussion: a case study, ALT-J, Research in Learning Technology, 17(2).

Soranno, A.(2013). Asynchronous and Synchronous Online Discussion: Real and perceived Achievement Differences .Paper Presented at

the Annual Conference of the American Educational Research Association .April2007. Y,Chicago, IL.

Tsang, A.(2011). Engagement with participation in online discussion forums, Turkish online Journal of Education Technology, vol.12, no2., pp97-105.

Ward, W & Michelle,L., (2014)A synthesized coding framework for asynchronous online discussion research, Copyright ProQuest, UMI Dissertations Publishing.

Wilkinson,L.(2009). Interaction and Cognitive Engagement : An Analysis of Four Asynchronous Online Discussions, International of Arts, vol.34, no.6, PPE451_480.

Woods, K. and Bliss, K. (2016) . Facilitating successful online discussions. The Journal of Effective Teaching, 16(2), 76-92.

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