https://doi.org/10.47641/JRS.2023-10-1.08

مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات ISSN 2518-5721 PTCJRS

Vol. 10, **No.** 1, 2023, **pp.** 184-205

تاريخ الاستلام: (2022-09-09)، **تاريخ القبول:** (2022-10-31)

أثر المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة

أحمد عبدالقادر فروانة

جامعة الأقصى غزة – فلسطين

ملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن أثر المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم العلوم التربوية بكلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة، واتبع الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين بقياس قبلي وبعدي، وتكوّنت كل مجموعة من (20) طالبة. استخدمت المجموعة التجريبية المناقشات الإلكترونية المتزامنة، بينما استخدمت المجموعة الضابطة المناقشات الوجاهية. وتكوّنت أداتا الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس لدافعية الإنجاز. كشفت النتائج أن توظيف المناقشات الإلكترونية لها أثرٌ مرتفع على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم لصالح المجموعة التجريبية، وأثر متوسط لتنمية الدافعية للإنجاز. وأهم ما أوصت به الدراسة هو ضرورة توظيف المناقشات الإلكترونية في المنظومة التعليمية وإدارتها بصورة صحيحة؛ لتحقيق أهداف تعليمية مرغوبة.

الكلمات المفتاحية: المناقشات الإلكترونية، المناقشات الوجاهية، التحصيل، بقاء أثر التعلّم، الدافعية للإنجاز.

The impact of electronic discussions on improving the level of academic achievement, retention of learning, and achievement motivation among female students of Al-Aqsa Community College for Intermediate Studies in Gaza

Abstract:

The study aimed to explore the impact of electronic discussions on improving the level of academic achievement, learning retention and motivation for achievement among female students at the department of educational sciences, Al-Aqsa Community College for Intermediate Studies - Gaza. The researcher followed the experimental approach, with its semi-experimental design; based on designing two groups with pre-post measurement. Each group consisted of (20) students. The experimental group used electronic synchronous discussions, while the control group used face-to-face discussions. The study used an achievement test and a measure of achievement motivation. The results revealed that, using the electronic discussions had a high effect on the experimental group for developing academic achievement, keeping the learning effect, while it had a middle effect of developing the motivation for achievement. The most recommended point by the research was the necessity of employing electronic discussions in the educational system and managing them correctly to achieve desired educational goals.

Keywords: electronic discussions, face-to-face discussions, achievement, retention of learning, achievement motivation.

مقدمة:

شهد المجال التعليمي كغيره من مجالات الحياة الأخرى استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة والمتطورة، فكما يُقاس تطوّر الدول باستخدام وتوظيف تلك التقنيات، أصبحت العملية التعليمية تُقاس بالأدوات والأساليب والتقنيات المُستخدمة في تصميم بيئة تعليمية تفاعلية ومرنة؛ فغدت بيئة التعلّم الإلكتروني جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التعليمية، وهي ثورة حقيقية في مجال التربية والتعليم في هذا العصر الرقمي.

فأصبح التعلّم الإلكتروني خياراً استراتيجياً لتطوير المنظومة التعليمية؛ نظراً لمزاياه العديدة في العملية التعليمة، وزيادة جودتها وفاعليتها، وقدرته على التغلّب على مشكلاتها، فالتعليم التقليدي يواجه عدة مشاكل من أبرزها: زيادة أعداد المتعلّمين في القاعة الدراسية؛ وهذا بدوره يُقلّل من تفاعل المتعلّمين مع معلمهم، وتفاعلهم مع بعضهم البعض، فما كان من توظيف التعلّم الإلكتروني إلا إتاحة الفرصة وزيادة التفاعل الاجتماعي بين المتعلّمين ومعلميهم، وبين المتعلّمين أنفسهم (أبو خطوة، 2015: 30).

ويؤكد باتس (Bates, 2019) أن التعلّم أساسه هو عملية حوار ومناقشة تفاعلية، بين المعلم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم، ويُشير إلى أن التكنولوجيا الحديثة أضافت بُعداً فعالاً لهذه العملية؛ كغرف الدردشة، لوحة النشرات، البريد الإلكتروني وغيرها، فأصبح المتعلّمون خلالها قادرين على استخدام هذه التقنيات والوسائل للتفاعل مع بعضهم ومع معلمهم ومع المحتوى، بغض النظر عن المكان والزمان.

وتعتبر المناقشات الإلكترونية من أساليب التعلّم الإلكتروني، ومن المهارات المُلحة التي فرضتها طبيعة توظيف هذا النوع من التعليم، بأساليبه وأنماطه المختلفة، وتتطلّب رغبةً واستعداداً من المتعلّمين في مشاركة خبراتهم التعليمية مع الآخرين، ومشاركتهم النشطة داخل مجتمعات التعلّم الإلكتروني، وتُعد هذه المناقشات ساحات تُهيئ فرصةً كبيرةً للمتعلّمين لمشاركة معارفهم وخبراتهم التعليمية (Pappas, 2016).

وترى (فارس، 2021: 37) أن الردود الفورية والسريعة للمعلم في المناقشات الإلكترونية تُسهِم في تشجيع وتحفيز المتعلّمين على المشاركة النشطة، معالجة الأفكار والمعلومات الجديدة، تحسين كفاءتهم الذاتية، وتصويب أدائهم وتحسين نتائج التعلّم، هذا إذا ما نُظِّمت المناقشات وأُديرت بالشكلِ الصحيح. وتضيف هيلن (Hillen, 2014: 92) أنه على المدى البعيد؛ فإن هذه المناقشات تساعد على بقاء أثر التعلّم لمدة طويلة الأمد، وذلك نتيجة للتفاعل النشط والتواصل والمشاركة بين المتعلّمين، وتشجيع بعضهم البعض، والانخراط بالتعلّم بصورةٍ أفضل.

تؤثر البيئة التعليمية التقليدية أو الإلكترونية على عملية التعلّم، وتعتبر الدافعية للتعلّم والإنجاز من الأمور التي يسعى المعلم لتحقيقها من خلال: مشاركة وتفاعل المتعلّمين، التحفيز وتعزيز التعلّم، زيادة ثقة المتعلّم بنفسه، المنافسة والرغبة في التفوق، الدقة والنظام والاستقلالية في العمل؛ فالدافعية للتعلّم والإنجاز هي طاقة كامنة في المتعلّم يُمكن لبيئات التعلّم الإلكتروني تنميتها، وذلك إذا ما صُممت البيئة التعليمية بالشكل الصحيح.

كما يُشير خميس (2018: 491) أن الدافعية للتحصيل والإنجاز يرتبطان بخصائص شخصية المتعلّم: كالإدراك الذاتي، القلق ووجهة التحكّم؛ ففي أثناء التعلّم من المهم فهم ودراسة وتحليل تفاعل الدافعية مع متغيرات عمليات المعرفة. وقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة الدافعية كعامل نفسي للتحصيل والإنجاز، إلا أنها أثبتت أن الدافعية تُحفّز وتنشط عندما يكون للمتعلّم مستوى متوسط من الرغبة في النجاح والتفوق وتجنب الفشل.

وأوضحت العديد من الدراسات كدراسة (الأعصر، 2021)، (حميض، 2020) و(عتمان، 2016) وغيرها؛ أن التعليم الإلكتروني وأساليبه المختلفة تُتيح للمتعلّمين فرصاً لزيادة الدافعية للتعلّم والإنجاز، تبادل الخبرات والآراء، تعزيز التعلّم، زيادة ثقة المتعلّم بنفسه، تقديم التغذية الراجعة المناسبة، كسر حاجز الخجل والملل. ويحاول الباحث في دراسته الحالية الوقوف على دور المناقشات الإلكترونية في تحسين مستوى التحصيل وبقاء أثر التعلّم وزيادة الدافعية للإنجاز.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

توجه الدراسة الحالية الاهتمام حول أثر توظيف المناقشات الإلكترونية في التعليم، وهي أحد أساليب التعليم الإلكتروني، والذي أصبح من مرتكزات التعليم في جميع أنحاء العالم في ظلّ جائحة كوفيد-19 (Covid-19)، وتبلورت مشكلة الدراسة من خلال التحديات التي تواجه التعليم الوجاهي، والمُتمثّلة في ضيق وقت المحاضرة الوجاهية؛ والتي تحُدّ من مناقشة موضوعات المحاضرة بوقتها الفعلي، واستقصاء البدائل الإلكترونيّة التي تُتيح الفرصة للمتعلّمين لتبادل المعلومات والخبرات المُكتسبة في مساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة" بشكلٍ أعمق وبوقتٍ كافٍ، وهذا ما لا توفره بيئة التعلّم الوجاهيّة.

كما وجاءت توصيات بعض الدراسات السابقة بأهمية توظيف أساليب التعليم الإلكتروني بشكلٍ عام، والمناقشات الإلكترونية بشكلٍ خاص؛ كدراسة (الجمل، 2021) والتي دعت لتوظيف نمطي المناقشات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في بيئات التعلّم الإلكتروني لفاعليتهما في تنمية نواتج التعلّم. وأوصت دراسة (فارس، 2021) بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تنظيم المناقشات الإلكترونية، لدورها البارز في تحقيق الأهداف التعليمية، وكذلك تعزيز اندماج المتعلّمين في مجتمعات التعلّم الإلكتروني؛ كالمناقشات الإلكترونية. كما أوصت دراسة (أبو عيطة والخرابشة، 2019) بضرورة تقييم المعلّمين لمساقاتهم التعليمية ومهارات تواصلهم الإلكترونية مع المتعلّمين وتنويعها؛ لتكون بيئة التعلّم عبر الإنترنت أكثر تعاونية وشفافية. وأكدت دراستي (حرب، 2018) و(الفقي، 2016) بأهمية المناقشات الإلكترونية وفاعليتها، ودعت لإجراء المزيد من الأبحاث على مساقات دراسية أخرى.

وعليه كان لا بد من استكشاف أساليب أخرى تدرس تفاعل المتعلّمين لبناء المعرفة، وطرق زيادة دافعيتهم للتعلّم في بيئات التعلّم الإلكتروني، وتنمية الجوانب التعليمية المختلفة لديهم، مما يُبرّر تنفيذ هذه الدراسة؛ لتسليط الضوء على توظيف أسلوب المناقشة في بيئة التعلّم الإلكتروني؛ للتعرّف على أثرها على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم والدافعية للإنجاز.

وتتحدّد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "**ما أثر المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟**"، ويتفرّع منه الأسئلة التالية:

1. ما أثر المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟
2. ما أثر المناقشات الإلكترونية على بقاء أثر التعلّم لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟
3. ما أثر المناقشات الإلكترونية على الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار بقاء أثر التعلّم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

أهداف الدراسة:

1. التعرّف على أثر المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة".
2. التعرّف على أثر المناقشات الإلكترونية في بقاء أثر التعلّم بمساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة".
3. التعرّف على أثر المناقشات الإلكترونية على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم العلوم التربوية.

أهمية الدراسة:

1. **الأهمية النظرية:** تبرز أهمية الدراسة النظرية في أنها قد تُسهم في إثراء الأدب التربوي بنتائج قد تُعزز من توظيف المناقشات الإلكترونية في العملية التعليمية.
2. **الأهمية التطبيقية:**

- قد تُسلّط نتائج الدراسة الحالية الضوء لصُناع القرار في وزارة التربية والتعليم على أهمية توظيف المناقشات الإلكترونية في التعليم.
- قد يستفيد الباحثون والمهتمون والمعلمون من أداتي الدراسة الحالية، والمتمثلتين في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز.
- قد تفتح الدراسة الحالية المجال لإجراء المزيد من الدراسات المُتعمّقة حول توظيف أساليب جديدة للمناقشات الإلكترونية، والاستفادة منها في العملية التعليمية، وزيادة الدافعية للإنجاز والتعلّم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. **الحدّ الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على أربعة فصول دراسية من الكتاب المُقرر لتدريس مساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة"، وهي: الفصل الثالث: مهارة الاستماع، الفصل الرابع: مهارة التحدّث، الفصل الخامس: مهارة القراءة والفصل السادس: مهارة الكتابة.
2. **الحدّ البشري:** طالبات المستوى الأول بقسم العلوم التربوية، تخصص تربية الطفل، بكلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة.
3. **الحدّ المكاني (المؤسسي):** كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة.
4. **الحدّ الزماني:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021-2022).

التعريفات الإجرائية للدراسة:

يُعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً كما يلي:

- **المناقشات (Discussions):** هي عملية تفاعلية هادفة ومُخطط لها ومقصودة بين مجموعة من طالبات قسم العلوم التربوية، بإشراف وتوجيه المحاضر؛ للإجابة عن الأسئلة وتبادل الخبرات والمعارف حول موضوعات مرتبطة بمحتوى تعليمي لمساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة"، تم تدريسها وجاهياً داخل قاعة دراسية.

- **المناقشات الإلكترونية (Electronic Discussions):** هي مناقشات متزامنة تتم عبر تطبيق جوجل مّيت (Google Meet)، بإدارة وإشراف المحاضر؛ لتبادل الخبرات والمعارف، ولتنمية تحصيل ودافعية الإنجاز لطالبات قسم العلوم التربوية.

- **المناقشات الوجاهية (Face to face Discussions):** هي مناقشات تتم داخل قاعة دراسية بطريقة اعتيادية؛ لتبادل الخبرات والمعارف، ولتنمية تحصيل ودافعية الإنجاز لطالبات قسم العلوم التربوية.

– **التحصيل الدراسي (Academic Achievement):** هو الحصيلة المعرفية التي تكتسبها طالبات قسم العلوم التربوية بموضوعات محددة في مساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة"؛ نتيجة المرور بخبرة تعليمية عبر توظيف المناقشات الإلكترونية أو الوجاهية، وتُقاس إجرائياً بدرجة الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث.

– **بقاء أثر التعلّم (Retention of Learning):** هو بقاء أثر ما تعلّمته الطالبات بموضوعات محددة في مساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة"، في ضوء توظيف المناقشات الإلكترونية أو الوجاهية، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار بقاء أثر التعلّم، وبعد انقضاء ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي.

– **الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation):** هي قوة ذاتية وسلوك موجه يدفع طالبات قسم العلوم التربوية، بصورة مستمرة ومتكررة نحو تحقيق طموحهن وأهدافهن، والمنافسة والرغبة في التفوق، واتقان العمل، والثقة بالنفس واحترام الذات، والتوجه للمستقبل، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس دافعية الإنجاز المُقنّن الذي أعده الباحث.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات المناقشات الإلكترونية ودورها في رفع التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز؛ فهدفت دراسة (الجمل، 2021) لتصميم نموذج للمناقشات الإلكترونية بنمطيها (المتزامنة وغير المتزامنة) والقائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية، والتعرّف على أثرها على تنمية التحصيل وجودة إنتاج برامج الوسائط التفاعلية والكفاءة الاجتماعية لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات بجامعة عين شمس. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التطويري والمنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين؛ استخدمت المجموعة الأولى نموذج المناقشات الإلكترونية المتزامنة، في حين استخدمت المجموعة الثانية نموذج المناقشات الإلكترونية غير المتزامنة، وتمثّلت أدوات الدراسة في: اختبار تحصيلي، بطاقة تقييم منتج ومقياس الكفاءة الاجتماعية ببيئة التعلّم الإلكتروني. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لكلتا المجموعتين التجريبيتين ولصالح التطبيق البعدي، إلا أنه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل البعدي، كما أن النموذج المقترح يُحقّق حجم تأثير كبير في التحصيل الدراسي لطالبات المجموعتين.

كما ناقشت دراسة (الأعصر، 2021) استخدام تكنولوجيا تحليلات التعلّم للتنبؤ بفاعلية المناقشات الإلكترونية عبر الويب، وتأثيرها على الأداء العام لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بنجران، وتنمية المهارات فوق المعرفية، والرضا عن التعلّم لديهم في مقرر تقنيات الوسائط المتعددة التفاعلية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، منهج تطوير المنظومات التعليمية والمنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة ذات التطبيق البعدي. تكوّنت أدوات الدراسة من ثلاث أدوات، هي: الأداء العام للطلاب في مقرر تقنيات الوسائط المتعددة التفاعلية، ويُقاس بمتوسط درجات كل طالب في الاختبارات الفصلية والنهائية والتكليفات المطلوبة لتقييم أدائه في نهاية دراسة المقرر، ومقياس الرضا عن التعلّم في بيئة المناقشات الإلكترونية ومقياس الوعي بالمهارات فوق المعرفية. أهم ما توصّلت إليه الدراسة هو وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين جودة المناقشات الإلكترونية وتحسين أداء المتعلّمين في الأداء العام (الإنجاز الأكاديمي)، الرضا عن التعلّم في بيئة المناقشات الإلكترونية والوعي بالمهارات فوق المعرفية، ووجود حجم تأثير مرتفع للمناقشات الإلكترونية على الأداء العام (الإنجاز الأكاديمي) والرضا عن التعلّم.

هدفت دراسة (حميض، 2020) للكشف عن أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجية التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية باستخدام الهواتف النقالة في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لطالبات الأول الثانوي، لإحدى المدارس التابعة لمديرية قصبة عمّان بالأردن، واستخدمت الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (71) طالبة، تم تقسيمها عشوائياً لمجموعتين. درست المجموعة التجريبية عبر طرح الأسئلة ومناقشتها عبر تطبيق الواتساب

(WhatsApp)، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وتكوّنت أدوات الدراسة من مقياس دافعية الإنجاز، اختبار تحصيلي وبرنامج تدريبي للتفكير السابر. وتوصّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المبني على استراتيجية التفكير السابر خلال المجموعات الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز.

كما هدفت دراسة (حرب، 2018) للكشف عن فاعلية نمطين من المناقشات الإلكترونية على شبكة التواصل الاجتماعي (Facebook)، فتناولت المناقشات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية مهارات إعداد البحوث العلمية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي بمجموعتين تجريبيتين، وتكوّنت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين. وصمّم الباحث بطاقة تقييم لقياس مهارات إعداد البحوث العملية. وتوصّلت الدراسة لفاعلية المناقشات الإلكترونية بنمطيها في تنمية المهارات المطلوبة، ووجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المناقشات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات المُقاسة ولصالح المناقشات المتزامنة.

قارنت دراسة إينوكسون (Enochsson, 2018) بين المناقشات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة على الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة، حول "كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئة التربوية". وهدفت الدراسة لقياس المناقشات التأملية وتطوّر المستويات الأكاديمية على مستوى أفراد المجموعة والمستوى الفردي؛ لكلا نمطي المناقشة الإلكترونية. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بأربع مجموعات، وتكوّنت عينة الدراسة من (11) طالباً معلماً في دولة السويد، وملتحقين ببرنامج الماجستير. وتوصّلت الدراسة إلى أن لكل نمط من المناقشات مميزاته وعيوبه، وبشكلٍ عام؛ فإن المناقشات الإلكترونية المتزامنة والجماعية كان لها التأثير الأفضل في تطوير المستوى الأكاديمي للمجموعة؛ بسبب تبادل الأفكار والحلول بالوقت الحقيقي وبشكلٍ جماعي.

هدفت دراسة (عتمان، 2016) للتعرّف على أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط، ودافعيتهم للإنجاز واتجاهاتهم نحو مقرر "تكنولوجيا التعليم". استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي مجموعتين تجريبيتين، بقياس قبلي وبعدي. وتكوّنت عينة الدراسة من (120) طالباً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين، وتم إتاحة التفاعل بين أفراد كل مجموعة من خلال غرفة الدردشة والحوار. وتكوّنت أدوات الدراسة من: اختبار تحصيلي، مقياس دافعية الإنجاز ومقياس اتجاه نحو المقرر. وتوصّلت الدراسة إلى أنه بغض النظر عن نوع التفاعل (متزامن–غير متزامن)؛ فإن للتفاعل الإلكتروني فاعلية على التحصيل، الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو المقرر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين في الاختبار التحصيلي، الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو المقرر.

وتناولت دراسة (أبو خطوة، 2015) أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الإلكترونية (المتزامن، غير المتزامن والمختلط) في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التفاعل لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة الإسكندرية. اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي باختبار قبلي وبعدي لثلاث مجموعات تجريبية، استخدمت المجموعة التجريبية الأولى التفاعل المتزامن للمناقشات الإلكترونية، واستخدمت المجموعة التجريبية الثانية التفاعل غير المتزامن، أما المجموعة التجريبية الثالثة فاستخدمت التفاعل المختلط (المتزامن وغير المتزامن) للمناقشات الإلكترونية. وتكوّنت أدوات الدراسة من: اختبار تحصيلي، مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الاتجاه نحو نوع التفاعل. وتوصّلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للمجموعات التجريبية الثلاثة في كل من التحصيل، والدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو التفاعل، كما أظهرت النتائج أن مجموعة التفاعل المختلط للمناقشات الإلكترونية هي الأكثر فاعلية بين المجموعتين الأولى والثانية.

وفي دراسة بليوك وآخرون (Bliuc et al., 2010) والتي هدفت للتعرّف على تجارب طلبة جامعة استرالية في التعلّم من خلال المناقشات عبر الإنترنت والمناقشات وجهاً لوجه في دورة للعلوم السياسية. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي لمجموعتين، وتكوّنت عينة الدراسة من (117) طالباً تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة بصورة عشوائية.

وتكوّنت أدوات الدراسة من استبانة مغلقة لمفاهيم التعلّم، وأخرى لمناهج التعلّم من خلال المناقشات، واستخدام الدرجات النهائية للمقرر الدراسي كمؤشر لجودة التعلّم. وتوصّلت أهم نتائج الدراسة إلى أن المناقشات عبر الإنترنت أعطت مؤشراً قوياً في تنمية مفاهيم التعلّم ومناهج التعلّم العميقة والأداء الأكاديمي.

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة بوجهٍ عام في التعرّف على دور المناقشات الإلكترونية على المخرجات التعليمية، كالتحصيل، تنمية بعض المهارات، التفكير وغيرها، واتفقت مع بعض الدراسات التي تناولت –بصورة خاصة– تحسين مستوى التحصيل والدافعية للإنجاز؛ كدراسة (حميض، 2020)، (عتمان، 2016) و(أبو خطوة، 2015)، في حين اختلفت مع الدراسات الأخرى والتي تناولت الاتجاهات والانخراط بالتعلّم وغيرها. واتفقت على وجه الخصوص مع دراستي (الأعصر، 2021) و(حميض، 2020) في توظيف المناقشات الإلكترونية المتزامنة، في حين اختلفت مع الدراسات التي وظّفت المناقشات المتزامنة وغير المتزامنة؛ كدراسة (الجمل، 2021)، (حرب، 2018) و(Enochsson, 2018).

أسهمت الدراسات السابقة في مساعدة الباحث على صياغة أسئلة الدراسة وفرضياتها، وفي التصميم العام للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري حول المناقشات الإلكترونية والدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى الاستئناس بالدراسات السابقة في بناء أداتي الدراسة. وتنفرد الدراسة الحالية بتناولها المناقشات الوجاهية ومقارنتها بالمناقشات الإلكترونية، وبمدى مساهمة الأخيرة في احتفاظ المتعلّمين بالمادة المُتعلّمة (بقاء أثر التعلّم).

الإطار النظري للدراسة:

يعرض الباحث في هذا الإطار محورين أساسيين للدراسة: المناقشات الإلكترونية والدافعية للإنجاز.

أولاً – المناقشات الإلكترونية:

أصبح التعليم في وقتنا الحالي يعتمد في معظم أساليبه على الأدوات والوسائل التي يوفرها التعلّم الإلكتروني؛ فتحولت المناقشة الوجاهية من داخل القاعات الدراسية، لمناقشة إلكترونية خارج تلك القاعات، وتهدف المناقشات بصورةٍ عامة للتفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلّمين والمحتوى الدراسي.

يُعرّف خميس (2018: 487) المناقشات الإلكترونية بأنها: أحد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلّمين بعضهم البعض، وتُستخدم لتشجيعهم على الحوار، وتبادل الآراء والأفكار حول موضوعات المقرر، ومساعدة بعضهم البعض في تنفيذ المهام المطلوبة منهم، وحلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم في أثناء تعلّمهم. ويُعرّفها إسماعيل (2009، 305) بأنها: منتدى يتضمّن محادثات إلكترونية تقوم على تفاعلات متبادلة بين المتعاونين والمشاركين في عرض المعلومات، وإبداء أراء علمية وتعليمية، ومساعدة الطلبة في التغلّب على المشكلات الزمنية والمكانية، أو المشكلات النفسية التي تعوق تنفيذها، والمشاركة فيها بنشاط وجديّة. كما ويُعرّفها الشنّاق وبني دومي (2009، 126) بأنها: أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة بين المعلم وطلبته في موضوع التعلّم، ويحرص المعلم فيها على توضيح وإيصال المعلومات، ومحاولة ربط المادة المُتعلّمة قدر الإمكان؛ للخروج بخلاصة أو تعميم أو مبدأ للمادة المُتعلّمة.

يُعرّف الباحث المناقشات الإلكترونية بأنها: موقف تعليمي، قائم على التفاعل النشط بين المعلم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم في بيئة تعليمية إلكترونية؛ لتبادل الآراء والأفكار، حول موضوع النقاش، باستخدام أدوات وتطبيقات الإنترنت بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

استعرض أبو خطوة (2015: 44) وقنديل (2006: 213) العديد من المميزات التعليمية للمناقشات الإلكترونية، ومنها:

- مشاركة الأفكار والمعلومات بين المتعلّمين، وزيادة الألفة بينهم؛ مما يُساعد على علاج ظاهرة الانطواء والخجل لدى المتعلّمين، وتشجيعهم على مشاركة أقرانهم.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلّمين للمناقشة والحوار خارج القاعات الدراسية، وفي بيئة غير رسمية، بما يسمح لهم بحريّة التواصل زمانياً ومكانياً؛ مما يُساعد على ديمومة التفاعل والتواصل.
- الإسهام في حلّ بعض المشاكل التعليمية؛ كالزمن المحدد للتعلّم، والذي لا يُوفّر وقتاً كافياً للنقاش داخل القاعات الدراسية، كما ويُساعد المتعلّمين على التواصل مع معلميهم خارج وقت الدوام الرسمي.
- عرض الأفكار والآراء المختلفة للمتعلّمين، ومناقشتها من أكثر من رؤية وزاوية؛ فتزيد وتتوسّع خبراتهم التعليمية.
- قلة التكلفة المادية والجهد المبذول للانتقال للقاعات الدراسية.
- اختيار المتعلّم للوقت الذي يُناسبه إذا ما كانت المناقشة غير متزامنة.
- إمكانية تسجيل المناقشة والرجوع إليها عند الحاجة.

ويرى الباحث أن ما يُميّز المناقشات الإلكترونية عن المناقشات الوجاهية داخل القاعات الدراسية؛ هو أنها تُساعد على فهم أعمق وأكثر دقة للموضوعات المطروحة للنقاش، كنتيجة للمشاركة الفاعلة في بناء وتحليل وتعديل الأفكار في سياق اجتماعي، إتاحة الفرصة ليدافع المتعلّم عن آرائه وأفكاره بعيداً عن المواجهة المباشرة أمام زملائه، كما تُساهم المناقشات الإلكترونية في زيادة النشاط والحماس والدافعية للتعلّم وإبراز الدور الإيجابي لأعضاء مجموعة النقاش؛ نتيجة مساندة وتعزيز المتعلّمين لبعضهم.

كما أكّد ماك دوقل (McDougall, 2015: 94) بأن بيئة المناقشات الإلكترونية كانت فعالة مقارنةً ببيئة المناقشات الوجاهية داخل القاعة الدراسية، فقد أسهمت المناقشات الإلكترونية في رفع مستوى المتعلّمين التحصيلي والمهاري، وقد قدّم المتعلّمون وجهات نظر متعددة تجاه موضوع النقاش، واتسمت مشاركاتهم بالوضوح وتبادل الأفكار والمعلومات، ومعالجة القضايا المختلفة بصدق وحماس، وأظهر المتعلمون مستويات راقية لتقديم الدعم والاحترام فيما بينهم. وأضاف وود وبليس (Woods & Bliss, 2016: 77) بأن المناقشات الوجاهية يُشارك فيها غالباً المتعلّمون الذين يتسمون بالجرأة – وهم قليل –، في حين تسمح المناقشات الإلكترونية بمشاركة عدد أكبر من المتعلّمين، ويتفاعلون فيما بينهم بآرائهم ووجهات نظرهم المختلفة، وهي تُشعِر المتعلّمين بالانتماء لذلك الموقف التعليمي الديناميكي.

وفي السياق ذاته، يرى جيربك (Gerbic, 2010: 127) أن المناقشات الإلكترونية تُشجع المتعلّم الخجول على التفاعل والمشاركة والتعبير عن رأيه، بعيداً عن أعين زملائه في المناقشات الوجاهية. كما أن المناقشات الإلكترونية تُجنّب المتعلّم من التأثر بعوامل اختلاف الأعراق والهوية، وتُبعده عن نظرات الآخرين التي قد تُربكه وتُأثّر عليه سلباً في التركيز والمناقشة والتفاعل. إلا أنه يرى أن المناقشات الوجاهية تدعم التواصل والتعبير الجسدي غير اللفظي، كالتعبيرات التي يرسمها الوجه؛ من إيماءات، ابتسامات، نظرات العيون وغيرها من الحركات والإشارات الجسدية.

يضيف الباحث، أن المناقشات الإلكترونية تُتيح فرصاً متعددة لا توفرها المناقشات الوجاهية؛ فأنماط المناقشات الإلكترونية المختلفة: المتزامنة – غير المتزامنة – المختلطة، الموجهة – غير الموجهة، الصوتية – الفيديوية – النصية، المُدارة بواسطة المعلم – المتعلّمين، المُعتمدة على المجموعات الصغيرة – الكبيرة، وغيرها من الأنماط، جميعها يُساهم في زيادة الرغبة وتعزيز التعلّم، التعاون والتفاعل الإيجابي بين المشاركين، كسر حاجز الخجل والملل والتقليدية في المناقشات.

كما لا تخلو العملية التعليمية من طرح وتبادل الآراء والأفكار حول موضوع التعلّم، ومناقشة المتعلّمين حول الخبرات السابقة والمُستفاد منها؛ فترى محب الدين (2021: 128) أن من نظريات التعلّم الداعمة لتوظيف المناقشات الإلكترونية؛ النظرية البنائية: والتي تصف عملية التعلّم بأنها عملية نشطة، وأن المتعلّمين نشطون وليسوا سلبيين؛ فهم

يقومون ببناء ما يتعلمونه من وجهة نظرهم الخاصة للمعرفة. كما أن نظرية النشاط تُحدّد سبعة عناصر أساسية لنجاح المناقشات الإلكترونية، وهي:

- تحديد موضوع المناقشة.
- تحديد الهدف من المناقشة.
- تحديد الوسائل المُستخدمة.
- تحديد مجتمع المناقشة.
- تحديد قواعد إجراء المناقشة.
- تقسيم المهام بين أعضاء مجموعة المناقشة.
- ناتج عملية المناقشة، والذي يظهر في صورة مخرجات تعليمية.

ثانياً – الدافعية للإنجاز:

تُعتبر الدافعية للإنجاز من الأمور التي يجب مراعاتها في العملية التعليمية؛ فنشاط المتعلّمين في البيئة التعليمية وأداء المهام المطلوب إنجازها والنتائج المتوقعة، تتأثر جميعها بمدى اندماجهم في عملية التعلّم، ودافعيتهم نحو أهمية وقيمة ما يُمارسونه ويتعلّمونه.

تُعرّف عبدالمقصود (2010: 4) الدافعية للإنجاز بأنها: الرغبة في أداء عمل ما بتفوّق واقتدار، والقدرة على التغلّب على الصعاب والعقبات، وبلوغ الأهداف بمهارة وسرعة ودقة. كما عرّفها خليفة (2006: 17) بأنها: استعداد الفرد لتحمّل المسؤولية، والسعي نحو التفوق وتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلّب على العقبات والمشاكل التي تواجهه، والشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل. ويُعرّفها بني جابر (2004: 242) بأنها: قوة ذاتية توجه السلوك نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ هذه القوة على ديمومة هذا السلوك، ويُمكن استثارتها بعوامل داخلية من الفرد نفسه، أو بعوامل خارجية من البيئة المحيطة به.

يُعرّف الباحث الدافعية للإنجاز بأنها: قوة ذاتية تحرّك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق أهدافه، والتغلّب على العقبات والمشاكل التي قد تواجهه، واتخاذ القرارات دون تردد؛ رغبةً في النجاح وإثبات الذات، والحفاظ على مستوى أداء عالٍ ومرتفع.

للدافعية دورٌ مهم في بناء ومشاركة الأفراد لثقافاتهم وتجاربهم، وصنّفتها الحلايقة (2012: 204) وسيلفي (Selvi, 2010: 819) إلى:

- دافعية داخلية: تركّز على عوامل داخلية ذاتية تؤثر على سلوك الفرد؛ كالمشاعر، الانفعالات، الأهداف والرغبات.
- دافعية خارجية: وتركّز على العوامل الخارجية التي تؤثر على سلوك الفرد؛ وأهمها البيئة المحيطة به، وما تتضمّنه من بيئة وموضوعات واستراتيجيات التعلّم، وسلوك وتفاعل المعلمين والمتعلّمين، وغيرها في عملية التعليم والتعلّم. ويرى أن الدافعية الخارجية هي الطريقة الأكثر ملاءمة لتشجيع المتعلّمين على إلزام أنفسهم بأهداف تعليمية؛ لزيادة إنجازهم وتحصيلهم الأكاديمي.

وأشارت أبو كميل (2018، 49) لأهمية دافعية الإنجاز للفرد في أنها: تُعبّر عن رغبة الفرد للقيام بأعمال صعبة، وقدرته في التغلّب على العقبات التي تواجهه، ومنافسته للآخرين وتفوقه عليهم، وقدرته على تنظيم الأفكار والأشياء بموضوعية، وتقديره لذاته وبلوغه مستوى عالٍ من أداء المهام والمهارات.

تبرز أهمية الدافعية للإنجاز تعليمياً فيما أكده قنديل (2006: 235) بأن المتعلّمين يفقدون الدافعية للتعلّم عبر الإنترنت؛ إذا كانت البداية ضعيفة وإدارة المناقشات الإلكترونية سيئة؛ فالمعلم هو الأساس في تصميم بيئة تعليمية تجعل دافعية المتعلّمين فيها عالية. كما أكّد نشواتي (2004: 206) بأن استثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلّمين وتوجيهها؛ تُهيئ لهم فرصاً أفضل لممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية داخل وخارج العمل الجامعي وفي حياتهم المستقبلية.

يضيف الباحث، بأن دافعية المتعلّمين للإنجاز يمكن استثارتها من خلال: مشاركة المعلم للمتعلّم بالمناقشات والأفكار والموضوعات التي تزيد من ثقته بنفسه وتحمُّل مسؤولياته، وتشجيعه على تجاوز الصعوبات التي تواجهه، ومساعدته في تحديد أهدافه والتخطيط لمستقبله، وتعزيزه لمواصلة الجهد للتفوق والسعي نحو التميّز.

وفي ضوء ما سبق عرضه، يرى الباحث أن المناقشات بصورةٍ عامة، والمناقشات الإلكترونية بصورةٍ خاصة، إذا ما تم التخطيط لها بالشكلِ الصحيح، فإنها ستُسهم في زيادة الدافعية للإنجاز؛ فبيئة التعلّم الإلكتروني غنية بالأساليب والوسائل التي تستثير دافعية المتعلّمين للإنجاز والتحصيل. ومن ناحيةٍ أخرى، فإن تحفيز واستثارة دافعية المتعلّمين للتعلّم والإنجاز، سيُسهم في زيادة مشاركة وتفاعل المتعلّمين في المناقشات، وبالعكس. وهذا يُوضح مدى الارتباط بين المناقشات والدافعية للإنجاز.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، والقائم على مجموعتين: التجريبية والضابطة، بقياس قبلي وبعدي؛ وذلك للكشف عن أثر المناقشات الإلكترونية باستخدام تطبيق جوجل مّيت (Google Meet) على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم والدافعية للإنجاز.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات قسم العلوم التربوية، والمسجلات لمساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة"، بكلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة، خلال الفصل الدراسي الثاني (2021-2022)، وبلغ عددهن (150) طالبة.

وتكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبة في الشعبة المُتاحة للباحث لتطبيق دراسته عليها، حيث تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائيّة، وتكوّنت المجموعة التجريبية من (20) طالبة، تم مناقشة محتوى الموضوعات قيد الدراسة باستخدام تطبيق جوجل مّيت (Google Meet)، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (20) طالبة، تم مناقشة محتوى الموضوعات ذاتها في نهاية المحاضرة الوجاهية، وكانت المناقشة بصورة وجاهية بقاعة دراسية.

ولضبط المتغيرات الدخيلة، والتي قد تُؤثر المتغيرات التابعة؛ قام الباحث بتدريس الكتاب المقرر لمساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة" للمجموعتين التجريبية والضابطة، والمحتوى التعليمي ذاته، وبصورة وجاهية لكلتا المجموعتين؛ في الوقت والقاعة ذاتها، وقام الباحث بالتأكد من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول رقم (5).

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار تحصيلي

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي بصورة إلكترونية، وقد مرّ الاختبار بالخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار لقياس الجانب التحصيلي لطالبات المستوى الأول بقسم العلوم التربوية، للفصل الرابع، والخامس، والسادس والسابع في مقرر "استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة".

ب. **تصميم جدول مواصفات الاختبار:** هدف الجدول لتحديد عدد الفقرات التي تقيس الأهداف في مستوياتها المعرفية: التذكر، والفهم، والتحليل والتركيب؛ وذلك تبعاً لأوزانها النسبية في فصول المحتوى الدراسي وعدد محاضرات كل فصل، والجدول رقم (1) يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول رقم (1): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوعات	عدد المحاضرات	توزيع أسئلة الاختبار ووزنها النسبي				المجموع	
		التذكر	الفهم	التحليل	التركيب	عدد	الوزن

		(%23)	(%37)	(%20)	(%20)	الأسئلة	النسبي
الفصل (3): مهارة الاستماع	1 (%12.5)	1	1	1	1	4	%13.3
الفصل (4): مهارة التحدث	2 (%25)	2	3	1	1	7	%23.3
الفصل (5): مهارة القراءة	3 (%37.5)	3	4	2	2	11	%36.7
الفصل (6): مهارة الكتابة	2 (%25)	1	3	2	2	8	%26.7
المجموع	**8 (%100)**	**7**	**11**	**6**	**6**	**30**	**%100**

ت. **تصميم الاختبار بصورته الأولية:** وفقاً للجدول رقم (1) تم صياغة أسئلة الاختبار بصورة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل (Google Forms)، وكانت الأسئلة من نوع "الاختيار من متعدد"، وتكوّن الاختبار في صورته الأولية من (30) سؤالاً، تنوّع بين المستويات المعرفية، واشتمل جميع الموضوعات قيد الدراسة، وبدرجة نهائية للاختبار (30) درجة. كما تم وضع تعليمات واضحة ودقيقة للاختبار، وتضمّنت: اسم الطالبة، الهدف من الاختبار، عدد الأسئلة، مدة الاختبار، القراءة المتأنية وفهم السؤال قبل الإجابة.

ث. **التحقق من صدق الاختبار:** تم التأكد من صدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من مناسبة كل فقرة للهدف الذي تنتمي إليه، الدقة العلمية، والصياغة والسلامة اللغوية، ومناسبة البدائل لكل فقرة، وقد تم إجراء التعديلات في صياغة بعض فقرات وبدائل الاختبار وفقاً لآراء المحكمين.

ج. **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكوّنت من (20) طالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف:

1. تحديد زمن الاختبار: وذلك بحساب متوسط زمن انتهاء أول ثلاث طالبات؛ فكان (28) دقيقة، ومتوسط زمن انتهاء آخر ثلاث طالبات؛ فكان (39) دقيقة، وعليه كان زمن الاختبار (35) دقيقة.
2. حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، فبلغت (0.79)، وهي قيمة جيدة تفي بمتطلبات تطبيق الاختبار على عينة الدراسة. كما وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على الفقرات الزوجية والفقرات الفردية للاختبار، وبلغت (0.81)، وهي قيمة جيدة، مما تدل على تمتُّع الاختبار بدرجة عالية من الثبات. كما وتم إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار الأول، وتم حساب معامل الارتباط سبيرمان (Spearman) بين درجات الاختبار الأول والثاني، حيث بلغت درجة الارتباط بين الاختبارين (0.91)، مما يعني أن الاختبار ثابت، ويُعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه في نفس الظروف على نفس الطلبة.
3. تحديد معاملات الصعوبة والتمييز: يوضح الجدول رقم (2) معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي.

الجدول رقم (2): معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
.1	0.45	0.5	**.11**	0.4	0.4	**.21**	0.6	0.4
.2	0.75	0.5	**.12**	0.7	0.4	**.22**	0.3	0.4
.3	0.5	0.4	**.13**	0.8	0.4	**.23**	0.3	0.4

.4	0.7	0.4	**.14**	0.35	0.5	**.24**	0.4	0
.5	0.4	0.4	**.15**	0.3	0.4	**.25**	0.4	0
.6	0.45	0.5	**.16**	0.7	0	**.26**	0.25	-0.1
.7	0.45	0.5	**.17**	0.4	0.4	**.27**	0.6	0.4
.8	0.6	0.6	**.18**	0.4	0.4	**.28**	0.7	0.4
.9	0.8	0	**.19**	0.55	0.5	**.29**	0.5	0.4
.10	0.4	0.4	**.20**	0.3	0.4	**.30**	0.4	0.4

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الصعوبة تراوحت بين (0.25-0.8)، وهي معاملات مقبولة؛ حيث أشار أبو علاّم (2005: 347) إلى أن معاملات الصعوبة المقبولة عند إعداد الاختبارات تتراوح بين (0.25-0.85).

كما يرى أبو علاّم (2005: 289) أن معامل التمييز يكون مقبولاً إذا تراوحت قيمته بين (0.2-0.4)، ويكون جيداً الذي تجاوزت قيمته (0.4)، وقد تراوحت قيمة معاملات تمييز الاختبار الحالي بين (0.4-0.5)، فيما عدا فقرات الاختبار (9، 16، 24، 25، 26)؛ حيث كانت أقل من القيمة المقبولة، وعليه تم حذف الفقرات غير المقبولة. وهكذا اتصف الاختبار بمعامل صعوبة وتمييز مقبولين لتطبيقه على عينة الدراسة.

ح. **الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:** بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، تم تصميمه بصورته النهائية؛ لتطبيقه على عينة الدراسة، فتكوّن الاختبار من (25) فقرة، بدرجة نهائية (25) درجة، وزمن الاختبار هو (35) دقيقة. كما سيتم تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى على مجموعتي الدراسة بعد انقضاء ثلاثة أسابيع من تطبيقه البعدي؛ لقياس بقاء أثر التعلّم؛ والتعرّف على مدى احتفاظ أفراد العينة بما تم تعلُّمه (بقاء أثر التعلّم).

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

يهدف المقياس لقياس الدافعية للإنجاز في التعلّم لدى عينة الدراسة؛ فقام الباحث بالاستعانة بمقياس دافعية الإنجاز للدكتورة خولة غنيمات والدكتورة عبير عليمات (2011)، والذي يتكوّن من (96) فقرة، موزعة على (8) مجالات، ولم يقم الباحث بتطبيق المقياس كاملاً؛ بل استنبط مجالات وفقرات مقياس الدافعية للإنجاز الحالي منه، بما ويُناسب – في صورته الأولية – موضوع الدراسة، فتكوّن المقياس في صورته الأولية من (35) فقرة موزعة على (5) مجالات.

- صدق المقياس:

تم عرض مقياس دافعية الإنجاز بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والتربية؛ وذلك للتأكد من مناسبة المجالات والفقرات المُختارة لموضوع الدراسة، وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة من إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، وفي ضوء ذلك، أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة، موزعة على (5) مجالات.

وتم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على العينة الاستطلاعية، والجدول رقم (3) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال بالدرجة الكلية للمجال المنتمية له.

الجدول رقم (3): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال بالدرجة الكلية للمجال المنتمية له

م	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	م	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	م	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1. الطموح والسعي نحو التميّز			.11	0.53	*0.016	.21	0.82	**0.000
.1	0.79	**0.000	.12	0.71	**0.000	.22	0.51	*0.021
.2	0.53	*0.017	**3. القدرة على الاتقان**			.23	0.72	**0.000
.3	0.65	**0.001	.13	0.81	**0.000	.24	0.91	**0.000
.4	0.69	**0.001	.14	0.67	**0.001	**5. التوجه للمستقبل**		
.5	0.860	**0.000	.15	0.74	**0.000	.25	0.66	**0.001
.6	0.46	*0.43	.16	0.70	**0.001	.26	0.56	*0.010
2.المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء			.17	0.79	**0.000	.27	0.71	**0.000

.7	0.63	**0.003	.18	0.67	**0.001	.28	0.49	*0.030
.8	0.83	**0.000	**4. الثقة بالنفس واحترام الذات**			.29	0.72	**0.000
.9	0.68	**0.001	.19	0.55	*0.012	.30	0.66	**0.001
.10	0.57	**0.009	.20	0.59	**0.008			

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (3) أن كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز، ترتبط مع المجال المُنتمية له بالمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)؛ وبهذا تُعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضِعت لقياسه.

كما وتم حساب صدق الاتساق البنائي للمقياس؛ فيوضح الجدول رقم (4) معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (4): معامل ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

م	مجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	**الطموح والسعي نحو التميّز**	0.82	**0.000
.2	**المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء**	0.79	**0.000
.3	**القدرة على الإتقان**	0.77	**0.000
.4	**الثقة بالنفس واحترام الذات**	0.84	**0.000
.5	**التوجه للمستقبل**	0.62	**0.004

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (4) أن كل مجال من مجالات مقياس الدافعية للإنجاز، يرتبط مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وبهذا تُعتبر مجالات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

- ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وبلغت (0.89)، وهي قيمة مرتفعة تفي بمتطلبات تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

كما وتم حساب ثبات المقياس بالتجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على العبارات الزوجية والفردية، وبلغت (0.91)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز:

بعد التأكد من صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز، أصبح المقياس في صورته النهائية، والقابل للتطبيق على أفراد الدراسة، يتكوّن من (30) فقرة، موزعة على (5) مجالات بالتساوي، وتم صياغتها بأسلوب "ليكرت" (Likert) الخماسي، (موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة)، وتم تصحيح استجابات أفراد الدراسة على العبارات الموجبة بالدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي، وبصورة عكسية على العبارات السالبة.

المعالجة الإحصائية:

- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) اللابارامتري للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة؛ وذلك لصغر حجم العينة داخل المجموعتين، وعدم تحقّق شروط استخدام اختبار "ت" (T-Test) (عفانة، 2010: 124).

- قياس حجم الدلالة العملية للفروق الإحصائية بين متغيرات الدراسة، وذلك بحساب حجم التأثير (r) وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير (r)} = \frac{2\,(MR_1 - MR_2)}{(n_1 + n_2)}$$

حيث أن:

MR_1 هي متوسط رتب المجموعة الأولى (التجريبية).

MR_2 هي متوسط رتب المجموعة الثانية (الضابطة).

n_1 هي عدد أعضاء المجموعة الأولى.

n_2 هي عدد أعضاء المجموعة الثانية.

(Safi, 2016: 12)

- حساب المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، متوسط الرتب ومجموع الرتب.

التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة قبلياً؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، والجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين قبلياً للاختبار التحصيلي.

جدول رقم (5): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) بين متوسطي درجات رتب المجموعتين قبلياً للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني (U)	الدلالة
التجريبية	20	14.30	4.51	23.20	146.00	**0.143** غير دالة
الضابطة	20	12.55	3.17	17.80		

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة اختبار مان ويتني (U) بلغت (0.143)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يدّل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبلياً في الاختبار التحصيلي.

كما ويوضح الجدول رقم (6) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين قبلياً لمقياس دافعية الإنجاز.

جدول رقم (6): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) بين متوسطي درجات رتب المجموعتين قبلياً لمقياس دافعية الإنجاز

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني (U)	الدلالة
التجريبية	20	124.55	8.84	19.48	179.50	**0.579** غير دالة
الضابطة	20	125.50	10.17	21.53		

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة اختبار مان ويتني (U) لمقياس دافعية الإنجاز بلغت (0.579)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يدّل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبلياً في مقياس دافعية الإنجاز.

إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، والمُتمثلة في المناقشات (الإلكترونية والوجاهية)، التحصيل الدراسي، الدافعية للإنجاز.
2. بناء أداتي الدراسة، وهي: اختبار تحصيلي، مقياس الدافعية للإنجاز.
3. عرض أداتي الدراسة على بعض السادة المُحكمين والمتخصصين، أربعة مُحكمين باختصاص المناهج وطرائق التدريس، وثلاثة مُحكمين باختصاص علم النفس، والأخذ بتوجيهاتهم وآرائهم.
4. تطبيق أداتي الدراسة على عينة استطلاعية، تكوّنت من (20) طالبة من خارج عينة الدراسة. وهدفت العينة التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.
5. تحديد مجتمع الدراسة، وتكوّن من طالبات قسم العلوم التربوية، تخصص تربية الطفل، وهنّ طالبات المستوى الأول، والمُسجلات لمساق "استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة"، خلال الفصل الدراسي الثاني (2021-2022)، والبالغ عددهن (150) طالبة، وموزّعات على أربعة شعب دراسية.
6. تم اختيار الشعبة التي يقوم الباحث بتدريسها، وتم تقسيم الشعبة إلى مجموعتين عشوائياً، حيث تكونت المجموعة التجريبيّة من (20) طالبة استخدمن تطبيق جوجل مّيت (Google Meet) في جميع المناقشات الجماعيّة، وتكوّنت المجموعة الضابطة من الطالبات اللواتي حضرن المناقشات الوجاهية بعد نهاية كل محاضرة وجاهية، وبلغ عددهن (20) طالبة.
7. تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز قبلياً على مجموعتي الدراسة؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
8. تم مناقشة طالبات المجموعة التجريبية إلكترونياً عبر تطبيق جوجل مّيت (Google Meet)، بما تم دراسته بصورة وجاهية داخل القاعات الدراسية، حيث كان هناك لقاء يجمع المحاضر بأفراد المجموعة بعد كل محاضرة وجاهية، وبصورةٍ دورية بلغت (8) لقاءات على تطبيق جوجل مّيت (Google Meet) في مواعيد يتم الاتفاق عليها، لتبادل الآراء والأفكار حول موضوعات المحاضرة الوجاهية. فيما تم مناقشة طالبات المجموعة الضابطة بصورة وجاهية وداخل القاعة الدراسية بموضوعات المحاضرة، حيث كانت تُجرى حلقة النقاش في نهاية المحاضرة الوجاهية، بعد خروج جميع طالبات المجموعة التجريبية، واللواتي ستتم مناقشتهن في موضوعات المحاضرة عبر تطبيق جوجل مّيت (Google Meet).
9. تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز بعدياً، كما تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي مرة ثانية؛ للتعرّف على بقاء أثر التعلّم بعد انقضاء ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي الأول للاختبار، وتم تطبيق هذه الأدوات على مجموعتي الدراسة.
10. تحليل وتفسير النتائج، والوصول للتوصيات والمقترحات.

عرض النتائج:

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، والذي ينُص على: "**ما أثر المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟**"، ومناقشته وتفسيره، تمّ التحقّق من الفرضية الأولى وتنُصّ على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي**"؛ وللتحقّق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين بعدياً

في الاختبار التحصيلي، والجدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين بعدياً في الاختبار التحصيلي.

جدول رقم (7): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين بعدياً في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني (U)	الدلالة الإحصائية	قيمة (Z)	حجم التأثير (r)
التجريبية	20	25.85	517	93.00	**0.004** دالة إحصائياً	-2.91	**0.54**
الضابطة	20	15.15	303				

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية**".

وعند تطبيق معادلة حجم التأثير (r) يتضح أنها تُعادل (0.54)، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يعني أن توظيف المناقشات الإلكترونية لها أثرٌ مرتفع على المجموعة التجريبية، وأدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

وبناءً على ما سبق، تُشير النتائج لوجود أثر مرتفع للمناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية المجتمع الأقصى بغزة.

يُفسر الباحث هذه النتيجة؛ بأن المناقشات الإلكترونية ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على فهم أعمق للموضوعات التي تم مناقشتها إلكترونياً، من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وتبادل المعلومات والخبرات التعليمية، وتوليد الأفكار وطرحها وتبادل وجهات النظر لاختبارها ومناقشتها؛ بكل راحة وسلاسة، بعيداً عن مشاعر الخجل والتوتر التي قد تنتاب بعض الطالبات أثناء المناقشات الوجاهية أمام زميلاتهن. كما وساعدت المناقشات الإلكترونية في الاستماع لوقتٍ أطول لكثير من الأسئلة والأفكار سواءً من المحاضر أو الطالبات، ما يعني تعلّم أعمق وأكثر كفاءةً مقارنةً بالمناقشة الوجاهية؛ حيث يجب إدارة وقت المحاضرة الوجاهية بين تقديم المعلومات والخبرات والمناقشة والخاتمة وغيرها من الإجراءات، والتي تحتاج إلى تقسيم وقت المحاضرة الوجاهية بين هذه الإجراءات، وهو ما يعني اقتطاع جزء يسير من وقت المحاضرة للمناقشات الوجاهية.

ويرى الباحث أن المناقشات الإلكترونية ساهمت في انتقال أثر الحماس بين الطالبات أثناء المناقشة، ووجهت سلوكهن للتركيز على الموضوعات المطروحة للنقاش، لتحقيق الأهداف التعليمية بصورة أفضل؛ نتيجة التعاون والمشاركة الاجتماعية في بناء المعرفة واستدعائها عند الحاجة، وربطها بالخبرات التعليمية السابقة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الجمل، 2021)، (الأعصر، 2021)، (حميض، 2020)، (Enochsson, 2018)، (عتمان، 2016)، (أبو خطوة، 2015)، وهذا ما يؤكد أهمية المناقشات الإلكترونية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي، إذا تم توظيفها بما يضمن التفاعل والتعزيز والتعلّم النشط.

- للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، والذي ينُص على: "**ما أثر المناقشات الإلكترونية على بقاء أثر التعلّم لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟**"، ومناقشته وتفسيره، تمّ التحقّق من الفرضية الثانية وتنُصّ على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار بقاء أثر التعلّم**"؛ وللتحقّق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار

مان ويتني (Mann–Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين على اختبار بقاء أثر التعلّم، والجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين على اختبار بقاء أثر التعلّم.

جدول رقم (8): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين على اختبار بقاء أثر التعلّم

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني (U)	الدلالة الإحصائية	قيمة (Z)	حجم التأثير (r)
التجريبية	20	26.08	521.50	88.50	0.002 دالة إحصائياً	-3.03	0.56
الضابطة	20	14.93	298.50				

يُبيّن الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار بقاء أثر التعلّم ولصالح المجموعة التجريبية، ما يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار بقاء أثر التعلّم لصالح المجموعة التجريبية**".

وعند حساب حجم التأثير (r) يتضح أنها تُعادل (0.56)، وهو حجم تأثير مرتفع، مما يعني أن توظيف المناقشات الإلكترونية لها أثرٌ مرتفع على المجموعة التجريبية في بقاء أثر التعلّم.

وبناءً على ما سبق، تُشير النتائج لوجود أثر مرتفع للمناقشات الإلكترونية على بقاء أثر التعلّم لدى طالبات كلية المجتمع الأقصى بغزة.

يُمكن تفسير النتيجة السابقة؛ بأن المناقشات الإلكترونية أتاحت لطالبات المجموعة التجريبية تغذية راجعة بسبب زيادة فترة المناقشة في تبادل المعلومات والخبرات التعليمية المُكتسبة، وتعزيز دور الطالبة خارج القاعة الدراسية في توجيه آرائهن وأفكارهن نحو بناء معرفي أكثر دقةً وأعمق فهماً؛ فهي بيئة تعليمية تتسم بطرح أسئلة متنوعة وإجابات دقيقة، يُديرها المحاضر بما يضمن المرونة والتفاعل وتبادل الخبرات بالشكل الذي يُسهّل ثبات المعلومات واستدعائها على المدى الطويل.

بالإضافة إلى ذلك، فإن للمناقشات الإلكترونية دوراً فعّالاً في جذب الانتباه نحو الأفكار والآراء المطروحة للنقاش، وزيادة الرغبة في التعلّم، مما يُساهم في التفاعل وتبادل الخبرات التعليمية، الابتعاد عن النمطية والجمود أثناء المناقشات الوجاهية، وتعزيز البنية المعرفية والاستيعاب الجيد للمعلومات، وهو ما أدى لبقاء أثر التعلّم والاحتفاظ به لفترةٍ أطول.

- للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، والذي ينُص على: "**ما أثر المناقشات الإلكترونية على الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة بغزة؟**"، ومناقشته وتفسيره، تمّ التحقّق من الفرضية الثالثة وتنُصّ على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز**"؛ وللتحقّق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين بعدياً على مقياس الدافعية للإنجاز، والجدول رقم (9) يوضح نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين بعدياً على مقياس الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (9): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين بعدياً على مقياس الدافعية للإنجاز

المجموعة	العدد	متوسط	مجموع	مان ويتني	الدلالة الإحصائية	قيمة (Z)	حجم التأثير

							(r)
التجريبية	20	24.13	482.50	(U)			
الضابطة	20	16.88	337.50	127.50	**0.05** دالة إحصائياً	-1.96	**0.36**

يُشير الجدول رقم (9) لوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 ≥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ولصالح المجموعة التجريبية، ما يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية".**

وعند حساب حجم التأثير (r) يتضح أنها تُعادل (0.36)، وهو حجم تأثير متوسط، مما يعني أن توظيف المناقشات الإلكترونية لها أثرٌ متوسط على المجموعة التجريبية لتنمية الدافعية للإنجاز.

وبناءً على ما سبق، تُشير النتائج لوجود أثر متوسط للمناقشات الإلكترونية على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية المجتمع الأقصى بغزة.

يُفسر الباحث هذه النتيجة؛ بارتباط زيادة الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية بقضاءِ وقتٍ ممتع أثناء المناقشة الإلكترونية، طرح أسئلة تُناقش الموضوعات بشكلٍ أعمق وأدق وأسهل للوصول لتعلّم ذو معنى، من خلال مقارنة الإجابات، والوصول للإجابة الصحيحة بدقة وفهم، وزيادة وقت المناقشة الإلكترونية، مما يُسهم في الإقبال على التفاعل بإيجابية في المناقشة؛ لتبادل المعلومات والخبرات بصورة أفضل. كما أن المناقشات الإلكترونية ساهمت بالانخراط بالتعلّم من خلال زيادة ثقة الطالبة بقدراتها، والتعاون بين الطالبات في بناء المعرفة بحُرّية دون مللٍ أو خجل.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حميض، 2020)، (عتمان، 2016)، (أبو خطوة، 2015).

يؤكد الباحث أن للمناقشات الإلكترونية دورٌ جيد في زيادة الدافعية للإنجاز؛ فهي تُهيئ الفرصة للتعبير عن النفس والأفكار والآراء، والرغبة في الاستقلالية ومحاولة إنجاز العمل دون مساعدة الآخرين، وتقبُّل العمل الجديد والصعب، والوصول لدرجة الإتقان؛ فالتعلّم الإلكتروني بشكلٍ عام والمناقشات الإلكترونية بشكلٍ خاص؛ تقوم على المرونة، وحرية التعبير، وتبادل الآراء حول الأفكار المطروحة للنقاش، واستقلالية التفكير أحياناً، ومشاركتها في مواقف أخرى مع المجموعة وغير ذلك؛ تُعتبر جميعها من العوامل التي تُساهم في تحفيز دافعية المتعلّم للتعلّم والإنجاز.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- أهمية توظيف المناقشات الإلكترونية في المنظومة التعليمية؛ باعتبارها أحد الأساليب التي تُتيح للمتعلّمين مناقشة وتبادل المعلومات والخبرات التعليمية بشكلٍ أعمق ووقتٍ أطول مقارنةً بالمناقشات الوجاهية.
- تدريب المعلمين على توظيف المناقشات الإلكترونية في التعليم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية على أفضل وجه، ولتجاوز ضيق وقت الحصة والمحاضرة الوجاهية.
- تحسين الممارسات التدريسية في التعليم، وذلك بالدمج بين أساليب التعليم العادية وأساليب التعلّم الإلكتروني؛ لما لذلك من دور بارز في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلّم والدافعية للإنجاز.
- تشجيع المعلمين والمتعلّمين للاستفادة من المزايا التعليمية التي يُحققها توظيف المناقشات الإلكترونية عند إدارتها بالشكلِ الصحيح.

المقترحات البحثية:

يرى الباحث أنه يمكن إجراء الأبحاث التالية؛ استكمالاً لما توصّل إليه الباحث:

- أثر اختلاف أنماط المناقشات الإلكترونية (متزامنة – غير متزامنة – مختلطة) على تنمية أنماط مختلفة من التفكير.
- أثر اختلاف مجموعات النقاش الإلكترونية (الصغيرة – الكبيرة) على تنمية الكفايات المعرفية والوجدانية والذاتية.
- أثر اختلاف إدارة المناقشات الإلكترونية (بواسطة المعلم – بواسطة المتعلّم) على الانخراط بالتعلّم والاتجاه نحو المناقشة.

المراجع:

المراجع العربية:

1. إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. القاهرة: عالم الكتب.
2. أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (2015). أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الإلكترونية تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية. **تكنولوجيا التعليم**، مجلد (25)، عدد (1)، 29-104.
3. أبو علاّم، رجاء. (2005). **تقويم التعلّم**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أبو عيطة، جوهرة درويش والخرابشة، بيان عبدالرحمن. (2019). دراسة مقارنة في أثر التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **العلوم التربوية**، مجلد (27)، عدد (4)، 322-362.
5. أبو كميل، رباب خالد. (2018). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وحبّ الاستطلاع لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.
6. الأعصر، سعيد عبدالموجود. (2021). استخدام تكنولوجيا تحليلات التعلّم للتنبؤ بفاعلية المناقشات الإلكترونية عبر الويب وأثرها على تحسين الأداء العام لطلاب الدراسات العليا وتنمية المهارات فوق المعرفية والرضا عن التعلم لديهم. **تكنولوجيا التعليم**، مجلد (31)، عدد (6)، 93-184.
7. بني جابر، جودت. (2004). **علم النفس الاجتماعي**. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
8. الجمل، أميرة محمد. (2021). تصميم نموذج للمناقشات الإلكترونية (متزامنة، غير متزامنة) القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية وأثره على تنمية التحصيل وجودة إنتاج برامج الوسائط المتعددة التفاعلية والكفاءة الاجتماعية لدى الطالبة المعلمة. **تكنولوجيا التعليم**، مجلد (31)، عدد (7)، 303-488.
9. حرب، سليمان أحمد. (2018). فاعلية المناقشات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة على موقع Facebook في تنمية مهارات إعداد البحوث العلمية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. **مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات**، عدد (5)، 373-398.
10. الحلايقة، رويدا زهير. (2012). **علم النفس المدرسي المعاصر**. عمّان: دار البداية ناشرون وموزعون.
11. حميض، أسماء خليل. (2020). أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجية التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للتربية النوعية**، عدد (13)، 163-190.
12. خليفة، عبداللطيف محمد. (2006). **مقياس الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

13. خميس، محمد عطية. (2018). **بيئات التعلم الإلكتروني "الجزء الأول"**. ط(1)، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
14. الشنّاق، قسيم محمد وبني دومي، حسن علي. (2009). **أساسيات التعلّم الإلكتروني في العلوم**. عمّان: دار وائل للنشر.
15. عبدالمقصود، أماني. (2010). **مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
16. عفانة، عزو. (2010). **الإحصاء التربوي (الجزء الثاني: الإحصاء الاستدلالي)**. ط(2)، غزة: مكتبة آفاق.
17. عتمان، الشحات سعد. (2016). أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني "المتزامن، غير المتزامن" في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط وافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، عدد (3)، 203-252.
18. فارس، نجلاء محمد. (2021). استراتيجيات تنظيم المناقشات الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارات مشاركة المعرفة والاندماج في المحادثات لدى طلاب كلية التربية النوعية. **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، عدد (6)، 32-62.
19. الفقي، ممدوح سالم. (2016). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك باستراتيجية المناقشات الإلكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف. **الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية**، عدد (29)، الجزء (2)، 29-103.
20. قنديل، أحمد إبراهيم. (2006). **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**. القاهرة: عالم الكتب.
21. محب الدين، يارا أحمد. (2021). التفاعل بين نمط التغذية الراجعة (التفسيرية/التصحيحية) بالفيديو التفاعلي والمناقشة الإلكترونية (الموجهة/التشاركية) في بيئة الفصل المقلوب على تنمية مهارات تصميم منصة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر-القاهرة، العدد (192)، الجزء (1)، 101-166.
22. نشواتي، عبدالحميد. (2004). **علم النفس التربوي**. عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

<u>رومنة المراجع العربية:</u>

1. Abdul Maksoud, A. (2010). **A measure of motivation for children's and adolescents' achievement** (in Arabic). Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.
2. Abu Allam, R. (2005). **Assessment of Learning** (in Arabic). Amman: Dar Al-Massira for Publishing and Distribution.
3. Abueita, J. & Al-Kharabseh, B. (2019). A Comparative Study of the Impact of E-learning and Blended Learning on Scientific Thinking, Academic Achievement, and Retention of Learning among Basic Stage in Jordan (in Arabic). **Educational Sciences,** Vol.27, No.4, 322-362.
4. Abu Khutwa, A. (2015). The impact of different types of interaction in electronic discussions on the development of achievement and motivation for achievement and the trend towards the type of interaction among students of the professional diploma in the Faculty of Education of the University of Alexandria (in Arabic). **Education Technology,** Vol.25, No.1, 29-104.
5. Abu Kmil, R. (2018). **Emotional Intelligence and it's Relationship with Achievement Motivation and Curiosity among Al-Quds Open University Students** (in Arabic). Master's thesis (unpublished), The Islamic University, Gaza.
6. - Afana, I. (2010). **Educational statistics (Part II: Evidentiary statistics)** (in Arabic). (2nd Edition), Gaza: Afaqbook.
7. Al'asar, S. (2021). Using learning analytics technology to predict effectiveness of e-discussions-based web and their impact to improving the overall performance of

graduate students and developing metacognitive skills and learning satisfaction (in Arabic). **Education technology,** Vol.31, No.6, 93-184.

8. Al-Faqi, M. (2016). The different size of the engagement groups has had an impact on the e-discussion strategy and the level of cognitive control power on electronic social attainment and efficiency among students of Taif University's preparatory year (in Arabic). **Arab Society for Education Technologies,** No.29, Sec.2, 29-103.
9. Al-Halayqa, R. (2012). **Contemporary School Psychology** (in Arabic). Amman: Dar Al-Bedayah Publishers and Distributors.
10. Al-Jamal, A. (2021). A Design of a Model for Electronic discussions (synchronous and asynchronous) based on Cloud Computing Applications and its Effect on Developing Achievement, Quality of Interactive Multi-media Programmes Production and Social Proficiency in Female Teachers Students (in Arabic). **Education technology,** Vol.31, No.7, 303-488.
11. Al-Shanaq, Q., & Beni Domi, H. (2009). **Basics of E-learning in Science** (in Arabic). Amman: Dar Wael for Publishing.
12. Etman, E. (2016). The Effect of Difference for Two Electronic Interaction Styles (Synchronous / asynchronous) in Web-Based Learning on Students of Damietta Faculty of Education Achievement, their Academic Achievement motivation and Attitudes Towards the Course (in Arabic). **Journal of Research in the fields of Specific Education,** No.13, 203-252.
13. Fares, N. (2021). Strategies for Organizing Electronic Discussion and Their Effect on Developing The Sharing Knowledge Skills and Engaging in Conversations Among Students of The Faculty of Specific Education (in Arabic). **SVU – International Journal of Education Sciences,** No.6, 32-62.
14. Hamid, A. (2020). The teaching of two physics units through the Cyber Group Sobering Thinking Strategy has influenced the achievement and achievement of female secondary students (in Arabic). **Arab Journal of Specific Education**, No.13, 163-190.
15. Harb, S. (2018). The effectiveness of simultaneous and asynchronous electronic discussions on Facebook in the development of scientific research preparation skills among students of Al-Aqsa University in Gaza (in Arabic). **Journal of Palestine Technical College for Research and Studies,** No.5, 373-398.
16. Ismail, A. (2009). **E-learning from Application to Professionalism and Quality** (in Arabic)**.** Cairo: Alam Al-Kotob.
17. Judat, B. (2004). **Social Psychology** (in Arabic). Amman: Dar Althaqafa for Publishing and Distribution.
18. Kendil, A. (2006). **Teaching in Modern Technology** (in Arabic)**.** Cairo: Alam Al-Kotob.
19. Khalifa, A. (2006). **Measure of Achievement Motivation** (in Arabic). Cairo: Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution.
20. Khamis, M. (2018). **E-learning Environments "Part One"** (in Arabic). (1st Edition), Cairo: Dar El-Sahab for Publishing and Distribution.
21. Mohep Elden, Y. (2021). The interaction between the (explanatory/corrective) feedback pattern in the interactive video and electronic discussion (controlled/collaborative) in the flipped classroom environment on developing the skills of designing e-learning platforms for graduate students (in Arabic). **Journal of Education,** Al-Azhar University-Cairo**,** No.192, Iss.1, 101-166.
22. Nashwati, A. (2004). **Educational psychology** (in Arabic). Amman: Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

23. Bates, A. (2019). **Teaching in a Digital Age – Second Edition,** Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
24. Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P. & Piggott, L. (2010). Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. **British Journal of Educational Technology,** Vol.41, No.3, 512-524.
25. Enochsson, A. (2018). Reflective discussions in teacher training: A comparison between online and offline discussions of course literature in a class of pre-service teachers. **Educ Inf Technol,** Vol.23, 303-319.
26. Gerbic, P. (2010). Getting the blend right in new learning environments: A complementary approach to online discussions. **Education and Information Technologies,** Vol.15, No.2, 125-137.
27. Hillen, S. (2014). The role of discussion boards in e-Collaborative learning environments (CSCL) – What kind of support can they provide?: A conceptual discussion and a qualitative case study. **Nordic Journal of Digital Literacy,** Vol.9, Iss.2, 128-147.
28. McDougall, J. (2015). The quest for authenticity: A study of an online discussion forum and the needs of adult learners. **Australian Journal of Adult Learning,** Vol.55, No.1, 94-113.
29. Pappas, C. (2016). **5 Tips To Facilitate Knowledge Sharing in eLearning.** Retrieved from: https://elearningindustry.com/tips-facilitate-knowledge-sharing-elearning
30. Safi, S. (2016). **Effect Size and Interval Estimation**. [Power Presentation]. Retrieved from: http://site.iugaza.edu.ps/ssafi/old-courses/phdالإحصاء-التربوي-الاستدلالي/
31. Selvi, K. (2010). Motivating factors in online courses, **Procedia – Social and Behavioral Sciences,** Vol.2, No.2, 819-824.
32. Woods, K. & Bliss, K. (2016). Facilitating Successful Online Discussions. **The Journal of Effective Teaching,** Vol.16, No.2, 76-92.