العلاقة بين التفاعلية بالمواقع الإلكترونية الصحفية والاجتماعية والمهارات ما وراء المعرفية لدى مستخدمي تلك المواقع

د / هيثم جوده مؤيد(*)

مقدمة :

حظيت دراسات التفكير باهتمام ملحوظ من قبل مختلف الباحثين في شتى التخصصات المعرفية والفلسفية والفكرية والتربوية وذلك للتعرف على أبعاده وسماته بهدف مساعدة الفرد ليصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض تفكيره في جميع مناحي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية والأخلاقية.

وبالرغم من ذلك إلا أن اهتمام الدراسات الإعلامية العربية به ودراسة العمليات المعرفية لدى المتلقي مازال محدوداً، رغم أهميته في فهم سلوك المتلقي باعتباره عنصراً أساسياً من عناصر العملية الاتصالية الإعلامية.

وفي الآونة الأخيرة حاولت العديد من الدراسات الغربية دراسة كيف يفكر الإنسان وماهي العمليات المعرفية التي يمر بها منذ تعرضه للمثير الإخباري حتى صدور الاستجابة التالية، وهذه العمليات تشير إلى تمثيل المعلومات في الذاكره نتيجة إلى التعرض إلى المثيرات في البيئة الخارجية أو تلك الناتجة عن المثيرات الداخلية ، وكذلك دراسة التأثيرات المعرفية والإدراكية للوسائل الإعلامية على المتلقين خاصة مع ظهور المواقع الإلكترونية بصفه عامه ومواقع التواصل الاجتماعي بصفة خاصة.

ومع ظهور الآليات التفاعلية المختلفة التي تتيحها المواقع الإخبارية والاجتماعية من النصوص الفائقة والصور والأصوات وملفات الفيديو والأشكال المتحركه والتعليقات تحولت تلك المواقع إلى بيئة ثرية تتيح للأفراد الاختيار بين أكثر من شكل للمواد الصحفية وكذلك القدرة على الاتصال التزامني واللاتزامني في تلك البيئة ، مما قد يؤثر على التفكير والفهم والملاحظه والوعي والاستكشاف والاستقراء والتحليل والتركيب وادراك العلاقات والتفسير والمراقبة والضبط والتنبؤ لديهم.

---

* المدرس بقسم الإعلام التربوي – كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

من ثم جاءت الحاجة إلى دراسة العلاقة المتبادلة بين تلك العملية التفاعلية وأحد المهارات العليا من التفكير وهي المهارات ما وراء المعرفية والتي تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجه المعلومات بهدف الوعي بالمعرفة المكتسبة وطريقة تعلمها والقدرة على تنظيمها ، من خلال سلسلة من الخطوات والإجراءات تبدء بالتخطيط ثم التنظيم ثم التقويم التي تحدث قبل وأثناء وبعد عملية التفاعل مع المواقع الإلكترونية المختلفة .

هذا التفاعل الذي يقوم به الأفراد به هو إلا دمج بين أنشطة معرفية؛ تستخدم لاكتساب المعلومات والمعارف بكافة أشكالها أو تطويرها، وهي تتضمن مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة والتفكير الناقد والإبداعي، وأنشطة فوق معرفية؛ توجه جهود الفرد وتنظمها وتضبطها وتقومها بهدف اكتساب هذه المعارف وتشكيلها وتطبيقها، وتتكون من مهارات رئيسة هي التخطيط والمراقبة والتقييم [1].

كما تؤثر التفاعلية في تقديم الماده الإعلامية واستخدامها على ادراك المستخدم لها وقدرته على الاحتفاظ بها واسترجاعها بشكل إيجابي ، ولذا يسجل استخدام الماده الإعلامية التفاعلية حسب اهتمامات وخبرات المستخدمين المتنوعة معدلات أعلى في الفهم والإدراك والتذكر أعلى من استقبالها بشكل متتابع تقليدي يكون فيه المتلقي سلبياً[2] .

وهو ما يطلق عليه التحكم المدرك حيث يحاول البحث للحد من الغموض الذي يواجهه ، ولتحقيق ذلك يتفاعل مع الآخرين أو مع النص أو مع الوسيلة ، فالمتلقي الذي يتفاعل مع الموقع الإلكتروني بحيث يستطيع التعبير ووصف ما يدور في ذهنه أثناء التفكير، ويستطيع وصف الخطوات التي يتبعها، وتحديد العقبات التي تواجهه في حل المشكلات، يعد مفكراً تفكيراً ما وراء معرفياً ومن ثم لدية قدرة على تعديل مساره الذاتي، للوصول إلى تحقيق أهدافه، وهذا ما يجعله أكثر مثابرة وفخراً بما أنجزه [3].

دفعت تلك العلاقة التفاعلية بعض الباحثين في الوقت الحالي لمحاولة استكشاف ذلك وتأثيراته على التفكير ، منها من توصل إلى التأثير السلبي مثل دراسة إياد رهوان وزملائه Iyad Rahwan et al 2014 والتي توصلت بأن إدمان استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لا يوفر الوقت للمستخدمين للتفكير فيما يكتب على صفحاتهم ومشاركات بعض أصدقائهم، وأشارت بأن سرعة وحجم ويسر المعلومات

التي يمكن مشاركتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن تزيد من صعوبة التفكير التحليلي واستنتاج الأفكار والآراء ، كما تشير الدارسة أن المواقع الاجتماعية يمكن أن تجعلنا نبدو أكثر ذكاء، ولكنه ذكاء سطحي وغير جوهري، فهي ترى أن الأشخاص يميلون بسرعة للإجابات الخاطئة، ولا يمنحون أنفسهم الوقت للتفكير، ويقلدون الآخرين[4].

ويؤكد جينى ألين وزملاؤه Jenny Allen et al 2013 بأن الإسراف فى استخدام الإنترنت لا يعطي المخ فرصة لتخزين المعلومات ومعالجتها وخاصة حال الانتقال بين اكثر من مصدر للمعلومات كما يرى أن البشر أكثر ميلاً لنسيان الأشياء إذا ظنوا أن هناك إمكانية للعثور عليها مجدداً على الإنترنت، وأوضحت الأبحاث أننا نتذكر موقع البحث عن معلومة على الإنترنت، أكثر من تركيزنا على المعلومة ذاتها[5].

وعلى الجانب الآخر دراسات أخرى تشير إلى التأثير الإيجابي للمواقع الاجتماعية على التفكير، منها دراسة جاري صامويل وزملائه Gary w. 2007 Small et al التي توصلت إلى أن نشاط البحث على شبكة الإنترنت يساعد في تحفيز وظيفة الدماغ لدى كبار السن، حيث تتحسن قدرتهم على التفكير واتخاذ القرارات، وترتفع لديهم مهارات فرز وتصفية الكم الهائل من المعلومات وصولاً إلى المعلومة التي يبحثون عنها، عن طريق الروابط التشعبية التي تتيح لهم المزيد من المعلومات، لكن جميع هذه المهارات الذهنية والفكرية التي يكتسبونها لا تنفي ضعف وتراجع مهارات أخرى دقيقة مثل عدم القدرة على فهم تعبيرات الوجه على سبيل المثال[6].

وضمن هذا الإطار يأتي هذا البحث الذي يسعي إلى دراسة العلاقة التفاعلية بين مستخدمي المواقع الإخبارية والاجتماعية والذين لديهم خبره وكثافة عالية من الاستخدام والتفاعل والمهارات ما وراء المعرفية للتفكير لديهم خاصة في ظل ثراء الوسيلة الإعلامية التي يتفاعلون من خلالها وهي المواقع الإخبارية والاجتماعية .

- **مشكلة الدراسة وأهميتها:**

يشكّل التفاعل اليومي مع المواقع الإلكترونية الصحفية وشبكات التواصل الاجتماعي سلوكاً اجتماعياً شائعاً؛ يعبّر عن واحد من أبرز جوانب النشاط الاتصالي في

اللحظة الراهنة الأمر الذي يجعله محلا للمراجعة المعرفية والبحث العلمي من المتخصصين من حقول عديدة؛ وبمستويات متدرجة.

تستكشف هذه الدراسة العلاقة بين هذا التفاعل ومهارة التفكير ما وراء معرفي؛ إحدى المهارات العليا للتفكير التي تتعلق بالمعالجة الذكية للمعلومات ، وهي في أبسط تعريفاتها مهارة التفكير في التفكير ، ساعية إلى تتبع التأثير المحتمل على قدرات المتلقي المتصلة بالتحليل والتخطيط والمراقبة والتقويم في تلقي المعلومات والآراء عبر المواقع الإلكترونية ، وهو بهذا يتضمن الوعي بالمعرفة المكتسبة وطريقة تعلمها، والقدرة على تنظيمها .

فقد جاءت الحاجة لدراسة مهارات ما وراء المعرفية في بيئة الإعلام الإلكتروني التفاعلي لمعرفة مدى قدرة الفرد على أن يخطط، ويراقب، ويسيطر، ويقيم فهمه الخاص، وهذا الأمر يساعده في اكتساب المعارف المختلفة، والتحكم في عمليات المعرفية الإدراكية المرتبطة بموضوع القراءة، كما يساهم في تشجيع الأفراد على التفكير في عمليات تفكيرهم، وبالتالي يصبحون قادرين على إيجاد حلول مناسبة للمواقف المختلفة التي يتعرضون لها أثناء حواراتهم وتفاعلهم عبر وسائل التواصل الإلكترونية.

فغالبية الدراسات تؤكد على ضرورة دراسة السلوك الإنساني بحيث يتم فهم الشخص المتفاعل مع المثيرات الخارجية ليس كعضو مفكر فحسب، بل كعضو ضابط لنفسه ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، إضافة إلى أنه من الضروري أن يفهم الفرد ذواته وأن تفكيره لا يحدث صدفة أو كفعل منعكس وإنما هو مسبب قصدي، يمكن أن يراقب وينظم وأنه يقع تحت سيطرته [7].

إضافة لما سبق تتحدد المشكلة البحثية في محاولة التعرف على العلاقة بين التفاعلية المتاحة عبر الصحف والمواقع ووسائل التواصل الإلكترونية والمهارات ما وراء المعرفية لدى المشاركين في العملية الاتصالية عبر شبكة الإنترنت من خلال اختبار تأثير عامل الخبرة وكثافة التفاعل وادراك ثراء الوسيلة الإعلامية .

خاصة في ظل سرعة وحجم وسهولة تدفق المعلومات التي يتم تبادلها من خلال المواقع الإخبارية أو الاجتماعية قد تؤثر إيجاباً في تنمية مهارات التفكير العليا

التي تحدث أثناء تفاعل المتلقي مع المواقع الإلكترونية ، وقد تؤثر ذلك سلباً على الذاكرة والقدرات التحليلية المرتبطة بالتفكير لدى الأشخاص الذين يستخدمونها بكثرة، اعتماداً على نسخ المعلومة عبر تلك الصفحات أكثر من القدرة على تحليل البيانات وتكوين الإجابة الشخصية، مما قد يترك أثراً سلبياً ينتج عن تلك التفاعلية نفسها وذلك حين يعتاد المستخدم على الوصول السهل إلى المعلومات المطلوبة، مما يجعل الذاكرة تتركز على آلية الحصول على المعلومة، دون تثبيت المعلومات المستقاه بشكل واضح ومركز.

وتتحدد أهمية الدراسة فيما يلي :

1. تكمن أهمية الدراسة في كونها تمثل تطبيقاً علمياً ومنهجياً لنظريتي ثراء الوسيلة الإعلامية والمهارات ما وراء المعرفية في مجال الدراسات الإعلامية وتحديدا في مجال التفاعلية عبر المواقع الاجتماعية والصحفية بهدف الوصول إلى رصد علمي وموضوعي لتلك العلاقة التفاعلية، خاصة وأن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية دراسة مهارات التفكير العليا لدى المتلقين لمواجهة التراكم المعرفي الهائل في مختلف المجالات ، ولعل من أرقى مهارات التفكير الواجب دراستها والتعرف على أبعادها وجوانبها هي مهارات التفكير ما وراء المعرفي، حيث أشار كثير من العلماء والباحثين إلى أهمية دراسة تلك المهارات والتعرف على دورها في إدراك الأفراد ووعييهم حينما يتعرضون لمواقف معرفية مثل تلك الموجودة في بيئة الإعلام التفاعلي الإخباري والاجتماعي مما يساعدهم في التخطيط لتلك المهارات والتحكم بها والقيام بتقويم نواتجها عليهم.
2. حداثة الموضوع حيث تسهم الدراسة في توجيه الانتباه إلى التأثيرات المعرفية التي يمكن أن تحدثه المواقع الإلكترونية على مستخدميها خاصة في ظل انتشار تلك المواقع وتميزها عن باقي الوسائل الإعلامية الأخرى .
3. تعد هذه الدراسة من الدراسات البينية التي تربط بين الإعلام وعلم النفس المعرفي، فهي تتناول موضوعاً جديداً نسبياً في مجال الدراسات الإعلامية وهي مهارات التفكير ما وراء المعرفي فلا يوجد –على حد اطلاع الباحث– دراسات إعلامية عربية تناولت تلك المهارات المتعلقة بعمليات التفكير العليا، رغم أهميتها في ظل وجود المواقع الإلكترونية التفاعلية .

4. البحث في مجال التفاعلية رغم غزارته إلا أن غالبية البحوث ركزت على الخصائص المرتبطة بالوسيلة، وجانب آخر ركز على بعض المتغيرات مثل الاجتماعية والسياسية والإدراكية في حين أن الدراسات التي تناولت المتلقي وتفسير سلوكه وبنيته المعرفية والإدراكية ما زال في المراحل الأولى ولذا تحاول هذه الدراسة القاء الضوء على هذا المتغير وهو التفكير ما وراء المعرفي.

- **أهداف الدراسة :**

1. التعرف على تأثير عملية التفاعل عبر المواقع الإلكترونية الاجتماعية والصحفية في المهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة (التخطيط – المراقبة – التقويم)
2. معرفة العلاقة بين خبرة و كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية والاجتماعية ومهارات ما وراء المعرفية ودرجة إدراك المتلقي لثراء تلك المواقع.
3. التعرف على تأثير المتغيرات الديمجرافية على مهارات ما وراء المعرفية لدى عينة الدراسة ودرجة إدراكهم لثراء المواقع الإعلامية الإلكترونية التفاعلية
4. تفسير العلاقة بين درجة إدراك المشاركين في العملية الاتصالية عبر الإنترنت لمدى ثراء المواقع الإلكترونية الاجتماعية والصحفية وقوه المهارات ما وراء المعرفية لديهم.
5. رصد إمكانية التنبؤ بمستوى المهارات ما وراء المعرفية في ضوء متغيري إدراك المشاركين في العملية الاتصالية عبر الإنترنت لثراء المواقع الإلكترونية وخبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية.
6. تزويد المكتبة الإعلامية بمقياس علمي محكم عن المهارات ما وراء المعرفية خاضع للشروط السيكومترية المتعلقة بالصدق العاملي والثبات يمكن استخدامه في الدراسات الإعلامية بعد ذلك مع لعينات مختلفة ووسائل إعلامية أخرى.

- **مصطلحات الدراسة :**

التفاعلية :

يقصد بالتفاعلية مدى قدرة المشاركين في العملية الاتصالية عبر الإنترنت على تبادل الأدوار والسيطرة والتحكم في المحتوى المنشور[8] ، فبغض النظر عن قدرتها التأثيرية تركز التفاعلية على سلوك المتلقي باعتباره محوراً فعالاً في العملية

الاتصالية فتعمل على تحقيق الإشباعات النفسية له ويكتسب من خلالها المهارات المختلفة، فهي تقوم على عدة أبعاد منها ما يتعلق باتجاه الاتصال ومنها ما يتعلق بسيطرة المستخدم ومنها أيضا ما يرتبط بالوقت، وما يرتبط بدرجة التكيف مع الوسيلة والمحتوى والقدرة على تحقيق متطلباته وتفضيلاته في المحتوى [9]

المهارات ما وراء المعرفية

يعرفها الباحث بأنها إحدى عمليات التفكير العليا التي تقوم على التحكم النشط والفعال في العمليات المعرفية التي قد تستخدم قبل وبعد التعرض للمحتوى في بيئة إعلامية تفاعلية، وذلك للتذكر والفهم وحل المشكلات ومختلف العمليات الأخرى، وهي تقوم على التخطيط والمراقبة والتأمل لكيفية التعامل مع النصوص المقروءة أو المسموعة أو المرئية من خلال مراقبة المتلقي النشطة وفهمه ولتقييمه لأدائه أثناء الحوار والتفاعل عبر المواقع الإلكترونية التفاعلية من أجل إنجاز المهمة الاتصالية.

فالمتلقي المفكر تفكيراً ما وراء معرفيا يقوم بأدوار عديدة في وقت واحد عندما يتفاعل مع أي محتوى عبر المواقع الإلكترونية حيث يقوم بدور مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى التقدم، مدعم لفكرة معينة، موجه لمسلك معين، منظم لخطوات التعامل، ويضع أمامه خيارات متعددة وينظمها ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً و تنقسم هذه المهارات إلى ثلاث مهارات فرعية هي التخطيط والمراقبة والتقويم يطبقها المستخدمون قبل التفاعل وبعده وأثناءه عبر المواقع الإلكترونية .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**

تعتمد الدراسة في بنائها النظري وتطوير فروضها على نظريتي العمليات ما وراء المعرفية وثراء الوسيلة الإعلامية

نظرية العمليات ما وراء المعرفية Metacognitive

حتى يمكن إدراك مفهوم العمليات ما وراء المعرفية يجب أولا توضيح مفهوم التفكير ومهاراته ومستوياته حتى نصل إلى فهم عميق لمفهوم ما وراء المعرفية باعتبارها جزءا من التفكير.

فالتفكير عبارة عن مجموعة من النشاطات العقلية المعرفية تشمل الأفكار والصور والذكريات والانطباعات التي ترتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد،

وبقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، فهو يعطي المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعده على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه[10].

ومفهوم التفكير يختلف عن مهارة التفكير ، ذلك أن التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجه عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها ، وهي عملية معقده تعكس طبيعة الدماغ البشري وغير مفهومه ، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس ، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى ؛ أما مهارات التفكير فهي عمليات محدده نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجه المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة ، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص ، أو تقييم قوه الدليل أو الادعاء [11]

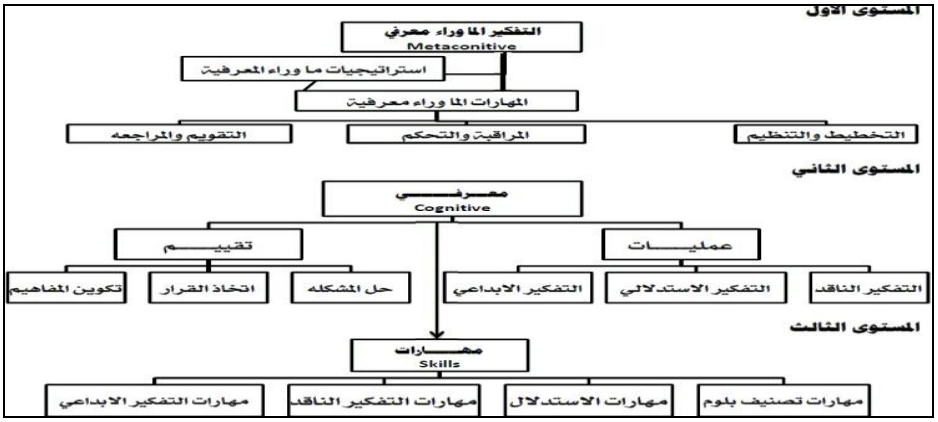
كما أن هناك فرقا بين ما وراء المعرفة والإدراك، فالإدراك هو العملية التي يقوم بها الفرد عن طريقها بتفسير المثيرات الحسية ، حيث تقوم عمليات الإحساس بتسجيل المثيرات البيئية بينما يقوم الإدراك بتفسير هذه المثيرات في صور يمكن فهمها وهو ضروري لتشكيل عملية التعلم ، أما مهارات ما وراء المعرفية فهي ضرورية لفهم الكيفية التي سيتم بها تنفيذ المهمة، كما أنها مهمه للأفراد لمراقبة وتطوير وتقييم العمليات الخاصة بهم وتطبق في المواقف الجديدة، لذلك فهي شرط أساسي للفاعلية المعرفية، كما أنها تحدث قبل الأنشطة المعرفية المتمثلة في الإدراك والانتباه والفهم [12].

ولتميز بين التفكير ما وراء المعرفي وبين الأنواع الأخرى من التفكير ، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشره ، وإنما ترتبط بما يعرفه المرء من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة ، كيف تعمل ؟ كيف يشعر الفرد ؟ وهكذا فان مهارات ما وراء المعرفية تشتمل على مراقبة فعالة يتبعها تنظيم وتنسيق لتحقيق أهداف معرفية أو الحكم على ما اذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف يستطيع التفاعل النشط والمدرك أم لا يستطيع [13].

وقد مّيز روبرت مارزانو وزملاؤه Robert J. Marzano et al 1988 بين أبعاد التفكير وعمليات التفكير ومهارات التفكير الأساسية؛ حيث صنفوا العمليات ما وراء المعرفية ضمن أبعاد التفكير الذي يتضمن خمس مكونات هي: التفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير الاستدلالي، بالإضافة إلى عمليات التفكير التي

تضمن القدرة على حل المشكلة واتخاذ القرار والإدراك والفهم ، وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها ولا تعمل بطريقة منفصلة بل كل بعد يؤثر على الآخر بطريقة إيجابية [14].

كما أشارات الدراسات والأدبيات التي تناولت التفكير إلى أن أنواعه تصل إلى أربعة وعشرين نوعاً، يمكن إجمالها في ثلاثة مستويات وفقا للشكل التالي :



مستويات التفكير (مقتبس بتصرف من فتحي عبدالرحمن جراون 2013) [15]

وسيطرق البحث الحالي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي التي هي أعلى مستويات التفكير

العمليات ما وراء المعرفية. ..... النشأة :

على الرغم من حداثة مفهوم ما وراء المعرفة إلا أن جذوره التاريخية ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل حينما قال أعرف نفسك بنفسك، وكان يقصد بذلك أن وصول الفرد للمعرفة لا يكون إلا بالإدراك الذاتي ، وعبر أفلاطون عن ما وراء المعرفة ضمنيا بقوله حينما يفكر العقل فإنه يتحدث إلى نفسه ، وتناول جون لوك وديكارت ما وراء المعرفة في حديثهما عن بديهية المعرفة والوعي الذاتي[16].

وأشار كولب في منتصف القرن التاسع عشر إلى إمكانية دراسة التفكير من خلال جعل الناس يفكرون ويصفون تفكيرهم، وسميت الطريقة الاستبطانية ، هذا بالإضافة إلى إسهامات جون ديوي 1937 الذي وصف العمليات المعرفية بأنها تتكون من التأمل الذاتي الشعوري [17].

وفي القرن العشرين ازدهر التناول العلمي لمفهوم التفكير وذلك لعاملين رئيسين؛ الأول ناتج عن الانفجار المعلوماتي والثورة التكنولوجية، حيث ظهر ضمن سياق نظرية تمثيل المعلومات بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة ولقياس عمليات الفهم والإدراك والانتباه في العقل البشري، والثاني من خلال الدراسات والأبحاث التي أجراها كل من آتي ليف فيجوتسكي، وجان بياجيه وتناولت دراسات اللغة والإدراك والتفكير عند الأطفال، وكيفية التنظيم الذاتي للمعارف من خلال التفاعل مع الآخرين في مختلف المواقف[18].

كل هذه الإسهامات النظرية لدراسة التفكير مهدت لظهور مفهوم جديد هو ما وراء المعرفة على يد جون فلافل في بداية السبعينات من القرن الماضي، والذي تناوله باعتباره مدخلا ضمن النظريات المعرفية، وكان ينظر إليه على أنه تشغيل آليات الذهن الداخلية، عبر استخدام استراتيجيات معرفية لضبط عمليات الفرد المعرفة لتوسيع مدى الذاكرة لدية ، وقد تطور الاهتمام بهذا المدخل النظري ومازال يلقى الكثير من الاهتمام باعتباره طريقة جديدة في التفكير[19].

ما وراء المعرفة. . في المصطلح

تذخر الأدبيات والدراسات العلمية الأجنبية بالعديد من التعريفات لهذا المصطلح رغم حداثته ويعد جون فلافل John Flavell **1976** أول من وضع لها تعريفا علمياً حيث عرفها بانها التفكير في التفكير[20] ، أي وعي الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وقدرته على ضبط تلك العمليات والعمل على إدارتها بواسطه المراقبة النشطه لتلك العمليات والدوافع والانفعالات من اجل تحقيق هدف واضح [21].

وعرفتها آن براون1982 Ann Brown بأنها عملية إدراكية معرفية تقوم على التحكم الشعوري في التصرفات المعرفة الخاصة بالفرد أثناء تفاعله مع أي مضمون مقدم له، كما أنها مهارة تنفيذية تساهم في التنبؤ، والتحقق، والرصد، واختبار الواقع، والتنسيق والمراقبة باعتبارها أحد مكونات الأداء الذكي لمعالجة البيانات، وتستخدم في الوقت المناسب وفي المكان المناسب[22].

كما عرفها الن شونفيلد 1987 Alan schoenfeld على أنها التفكير في تفكيرنا وتتألف من التفكير حول المعرفة الذاتية والمعالجة الذاتية تتضمن التنظيم

الذاتي والمعتقدات والحدس، فالمتلقي حينما يتعرض لنص يقوم بعدة عمليات منها فهم المشكلة، التخطيط، اتخاذ قرارات بشأن ما يجب في وقت محدد وسريع بالإضافة إلى رصد وتتبع التقدم في حل تلك المشكلة [23].

أما جيني ويلسون وليزلي جان 2008 Jeni Wilson & Lesley Wing Jan فقد عرفاها على أنها التفكير الذاتي للمتلقي، والتي تسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها عن طريق تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، فهي تمثل مهارات إجرائية تنفيذية تستخدم في تحكم الفرد في معالجة المعلومات يقوم على تتابع المعلومات وتزامنها بشأن كيف، ولماذا يفعل الفرد ما يفعله [24].

ويعرف الباحث المهارات ما وراء المعرفية في العملية الاتصالية بأنها إحدى عمليات التفكير العليا التي تقوم على التحكم النشط والفعال للعمليات المعرفية التي تستخدم قبل وبعد التعرض للمحتوى في بيئة إعلامية تفاعلية، وذلك للتذكر والفهم وحل المشكلات ومختلف العمليات الأخرى، تقوم على التخطيط والمراقبة والتأمل في كيفية التعامل مع النصوص المقروءة أو المسموعة أو المرئية والقيام بالمراقبة النشطة والفهم والتقييم لأداء المتلقي أثناء الحوار والتفاعل عبر المواقع الإلكترونية التفاعلية من أجل إنجاز المهمة الاتصالية.

مكونات العمليات ما وراء المعرفية :

توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول عمليات التفكير ما وراء المعرفي إلى تجديد عدد من المهارات العليا ، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجه عندما ينشغل الفرد أو يتفاعل مع مشكله أو موقف أو يقوم باتخاذ قرار ، وقد صنف ستيرنبرج Sternberg هذه المهارات إلى ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقييم وتضمن كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعية [25].

كما صنف جون فلافل 1979 John Flavell[26] وجانس جاكوب وسكوت باريس 1987 Scott G Paris & Janis E Jacobs هذه المهارات أيضا إلى ثلاث فئات رئيسية تشمل المعرفة الذاتية، المعرفة المهمية، المعرفة الاستراتيجية والتي اطلقا عليها المعرفة ما وراء المعرفية [27].

بينما طور أليس آرتز واليانور توماس1992 Alice F. Artz & Eleanor Armour–Thomas مكونات ما وراء المعرفة وأطلقوا عليها التنظيم ما وراء معرفي

تشمل خمسة أبعاد هي التخطيط، واستراتيجيات إدارة المعلومات، والتسجيل والفهم، واستراتيجيات التصحيح، والتقييم [28].

ويعرض الباحث تلك المكونات وفقاً لمكونين رئيسين يجمعان ما تناولته الأدبيات والدراسات الأجنبية:

المكون الأول المعرفة ما وراء المعرفية ؛ وتضمن المعرفة الذاتية، المعرفة المهمية، المعرفة الاستراتيجية

(أ) متغيرات متعلقة بالفرد (متغيرات ذاتية)

وتشير هذه المتغيرات إلى معرفة الشخص واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم ودرجه خبراته ومهاراته ومستواه العقلي التي تجعله يتفاعل مع مختلف المواقف بالكفاءة والفاعلية الملائمة، وأيضاً ما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين، كما يقصد بها المعرفة الواسعة المخزنة التي قد تكون تصريحية أو إجرائية أو شرطية، لدى الفرد عن عملياته المعرفية ومهاراته المكتسبة، فهي معتقدات الفرد عن العوامل والمتغيرات التي تتفاعل وتعمل معاً لتؤثر في طبيعة عمله وهذه المعرفة تتسم بالثبات والاستقرار النسبي والتفاعل[29].

فمتغيرات الفرد تشير إلى[30]:

- وجود فكرة عامة تحكم تعامل الفرد وسلوكياته أو تجهيزه ومعالجته للمعلومات ، وهذه الفكرة تقف خلف نمط المعالجة وتؤثر على الذاكرة كاعتقاد الشخص بأنه يستطيع أن يتعلم معظم الأشياء عن طريق الاستماع بدلا من القراءة.
- وجود فكرة عامة تتعلق بالحالة الفسيولوجية للفرد وتأثيرها على مناخ المعالجة، كأن يكون لديه اعتقاد بأنه لا يمكن أن يفكر جيدا حينما يكون مرهقا أو لم يأخذ قسطا من الراحة، وكذا اعتقاده بأن أحد أصدقائه يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره في حالة التفاعل معه عبر المواقع الإلكترونية.

(ب) متغيرات متعلقة بالمهمة :

وتشمل وعي الفرد وإدراكه بأبعاد المهمه الموكلة الية ، من حيث مدى توافر المعلومات ومدى انتظامها وما القدرات العقلية اللازمه لإنجازها ، فهي الطريقة المثلي لإدارة معارف الفرد[31].

فالفرد يتعلم من خلال الخبرة عن طبيعة وآلية عملية التفاعل مع الأخبار والمشاركات الموجوده على المواقع الإخبارية أو الاجتماعية ودرجه إدراكه لها وعلاقتها بما لديه من معارف سابقة ، وكذلك الوعي بالمصطلحات أي إدراك معاني المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في سياقات النصوص الإعلامية، ثم الوعي بالرموز أي فهم وإدراك معاني الرموز المجردة من صور ورسومات وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وأخيرا المعرفة بالقوانين أي معرفة القوانين والنظم واللوائح التي تحكم ما هو منشور من نصوص ومواد إعلامية [32].

(ج) المعرفة الاستراتيجية:

وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية، فربما يعتقد الشخص –من خلال تفاعله عبر المواقع الإلكترونية– أن أفضل طريقة لفهم وإدراك ما هو مكتوب هو الانتباه للعناوين أو تعليقات الأفراد، وهناك العديد من الخطوات لتحقيق تلك المعارف الاستراتيجية والتي تساعد على الفهم والاستدعاء مثل استخدام الدلائل البصرية ، التعليق على الأخبار، التعرف على الروابط الفرعية ، تجاهل بعض التعليقات غير المرغوبة [33] .

المكون الثاني الخبرات ما وراء المعرفية: وتتضمن مهارة التخطيط والتنظيم ، المراقبة والتحكم ، التقويم والمراجعة

وهي عبارة عن خبرات معرفية أو وجدانية تتعلق بالعمل المعرفي، كالشعور والإدراك المفاجئ الذي يصاحب التفكير العقلي بوجود شيء غامض أو غير مفهوم أثناء قراءة فقرة ما أو تعليق على خبر معين، فهذه الخبرة تساعد الفرد على المفاضلة بين عدد من الاستراتيجيات ليحل الغموض، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة، كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، أو إعادة التفكير فيما فهمه بالفعل، أو إعادة القراءة أو تحديد الكلمات المفتاحية الرئيسية أو تعليقات القراء على الأخبار ليرى ما إذا كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض، أو طلب المساعدة من الأخرين [34].

كما أن هذه الخبرات قد تكون بسيطة أو معقدة، وتحدث في الموقف الذي يتطلب التفكير الشعوري، حيث تحتاج كل خطوة إلى تخطيط قبلي وبعدي ونوع من

التحكم، أي إحساس الفرد بأنه لا يفهم شيء ما ويحتاج إلى الفهم فهذا الإحساس هو خبرات ما وراء معرفية.

ومن ثم تعد هذه المهارات سمات مميزة للتفكير الفعال ويمكن أن تكون قابلة للنقل، فالفرد حينما يعمل على حل مشكلة ما فإنه يقوم بنشاطات معرفية يعالج فيها أنظمته المعرفية بصورة متواصلة ومستمرة، إذ يقوم باختيار قراره وتعديله بصورة مستمرة للوصول إلى القرار الذي يعتبر حلا للمشكلة ، وعليه فإن تلك المهارات تساعد الفرد على تحسين قدراته وعملياته في حل المشكلة، وبالتالي تنمي قدراته التفكيرية، كما أن إكساب الشخص خبرات معرفية يتبعه عادة توظيف مهارات ما وراء معرفية والتي تساعده على ضبط تفكيره [35].

وتنقسم هذه الخبرات إلى ثلاثة فئات رئيسية هي: مهارة التخطيط والتنظيم، ومهارة المراقبة والتحكم، ومهارة التقويم والمراجعة. وتضم كل مهارة عدد من المهارات الفرعية وهي :

مهارة التخطيط والتنظيم :

ويقصد بها قدرة المستخدم على تحديد الهدف من تفاعله عبر المواقع الإخبارية والاجتماعية، وخبراته المعرفية السابقة المتعلقة بمضمون الأخبار والتقارير والتحقيقات والتعليقات والمشاهد التي يجدها عبر المواقع الإلكترونية، من خلال قدرته على تحديد مسار الأهداف والإجراءات المتبعة خلال التمهيد والتخطيط للمهمات التفكيرية، ومن ثم وضع تصور حول طبيعة تفاعله عبر تلك المواقع الإلكترونية، وتقديم أفكار جديدة من خلال التعليق أو المشاركة عبر المواقع الإخبارية أو الاجتماعية بدلا من التقليد والاقتباس من الآخرين[36].

وتتضمن هذه المهارة قدرة المتلقي على تحديد مسار الأهداف والإجراءات المتبعة خلال التمهيد والتخطيط للمهمات التفكيرية من خلال هذه الأسئلة: ما طبيعة المهمة القرائية والتفاعلية؟ وما هدفي منها؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي أحتاجها؟ وكم من الوقت والمواد أحتاج؟ وما العقبات والأخطاء والمخاطر المحتملة، بالإضافة إلى تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والتنبؤ بالنتائج المرغوبة والمتوقعة [37].

مهارة المراقبة والتحكم :

ويقصد بها قدرة المستخدم على مراقبة إحساسه وانفعالاته أثناء تفاعله مع المواقع الإلكترونية، بالإضافة إلى مراقبته لحالة معلوماته الحالية والخطوات التي يتبعها لتحديد المعلومات التي يحتاجها للتعليق على الأخبار والمشاركة في عملية التفاعل ، بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ أثناء قراءته للنص المكتوب بالعناصر التي سيتمكن من استرجاعها عند اختبار استدعاء لاحق، أي أثناء تفاعله وتعليقه على مواد إخبارية أو مشاركات للآخرين ، كما تعني المراقبة أيضا أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها ، وصولا إلى قدرته على توقع الأخطاء والنقد الذي يمكن أن يقع به أثناء تفاعله مع الأخبار عبر المواقع الإلكترونية[38].

مهارة التقويم والمراجعة :

وتشير إلى وعي الفرد بدرجه استيعابه وتفاعله وقدرته على توقع الأخطاء والنقد الذي يمكن أن يقع فيه أثناء وجوده على المواقع الإلكترونية ، بالإضافة إلى قدرته على إصدار قرار حول صحة خطوات تفاعله، ومدى تحقيقه للهدف منه، وكذلك معرفة نقاط القوة والضعف، وصولا إلى قدرته على استخدام طريقته في التفاعل مع حالات مشابهة[39].

بعد هذا العرض للمهارات ما وراء المعرفية المتعلقة بالجوانب العليا من التفكير يتضح أنه من الخطأ اعتبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي مجرد مهارة فكرية عليا يستعين بها الشخص على حل بعض المشكلات التي تواجهه في حياته وحسب، وإنما هي مهارة تجعل الفرد ضابط لنفسه لديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة ويسعى نحو تحقيقها، كما أنها المعرفة والمراقبة والسيطرة على النشاطات المعرفية، ومعرفة الفرد بنفسه كأداة فاعلة في البيئة لتخزين مدبر واع للمعلومة واستعادتها، فأفكار ما وراء المعرفية مدبرة ومخطط لها ومقصودة وموجهة نحو أهداف وهي ذات سلوك فكري موجه للمستقبل يمكن أن تستخدم لإنجاز مهمه معرفية[40].

وهذا ما أكده العديد من الباحثين بقولهم إن اكتساب المتلقي للمهارات ما وراء المعرفية والوعي بها تساعده على الفهم والتعلم الإيجابي الفعال، نظراً لما تتضمنه من وعي متنامي يصبح من خلالها أكثر إدراكاً لعمليات تفكيره وإجراءاته النوعية ، وبازدياد إدراك المتلقي لماهية تلك المهارات تزداد قدراته على فهمها

وتوظيفها في المواقف المختلفة من خلال قدرته على التعلم الذاتي المستقل، والتحكم في التفكير، ثم تحسين قدرته على الفهم والاستيعاب والتخطيط والإدارة، بالإضافة إلى قدرته على حل المشكلات عن طريق طرح أسئلة مثل: ماذا قرأت وتعلمت؟ وكيف أتحقق من صحه ما عرفت؟ وكيف توصلت إلى ما عرفت للوصول للهدف المرغوب؟ فهي تتضمن بعدين: الأول معرفي يشمل معارف الفرد الذاتية والخبرات المكتسبة، أما الثاني فهو استراتيجي يتضمن استخدام مهارات مختلفة تشمل التخطيط والتحكم والمراقبة وتقييم أداء الفرد[41].

نظرية ثراء الوسيلة الإعلامية Media Richness Theory

تعد نظرية ثراء الوسيلة الإعلامية إحدى مراحل تطوير نظرية تمثيل المعلومات التي ظهرت في الخمسينات من القرن الماضي وتناولت دراسة كيفية تمثيل أو معالجة المعلومات في العقل البشري وهي ترى أن عملية التمثيل تتضمن جميع العمليات الإدراكية من انتباه وإدراك وتذكر بالإضافة إلى الفهم، وأن هذه العمليات تمر عبر سلسلة من المعالجة سواء من أسفل إلى أعلى أو من أعلى إلى أسفل عبر أنماط الذاكرة المختلفة ليتم إدراكها في الذهن[42].

وقد ظهر مفهوم ثراء الوسيلة الإعلامية نتيجة سلسة البحوث والدراسات في الفترة من 1984 إلى 1987 التي أجراها ريتشارد ديفيد Richard L. Daft، وروبرت لينجل Robert H. Lengel، وليندا تريفين Linda Trevin والذين انطلقوا من فرضية مارشال ما كلوهام القائلة بان الوسيلة هي الرسالة[43].

فكر الباحثون في كيف يمكن للوسيلة أن تحدث تأثيرا معرفيا لدى المتلقين وكيف تصبح عملية الاتصال فعالة وإيجابية، وقد درسوا ذلك الامر في مجال الاتصال التنظيمي على العاملين ، للكشف عن كيفية تبادل المعلومات داخل المؤسسات، توصلت إلى أن فاعلية العملية الاتصالية تتوقف إلى حد بعيد على قدرة القائم بالاتصال على اختيار الوسيلة الإعلامية الملائمة والتي تسهم في بناء إطار دلالي مشترك تحقق مستويات عالية من التفاهم وإدراك المعاني وتعمل على إزالة أي غموض أو سوء فهم للرسالة[44].

ترى النظرية أنه كلما زاد غموض الرسالة على المتلقي، زادت الحاجة إلى وسيلة أكثر ثراءً لفك رموز تلك الرسالة والعمل على تقليل الغموض ، وقد صنف

Richard L. Daft et al خصائص الوسائل حسب درجه ثرائها في ثلاثة درجات: قوية ومتوسطة وضعيفة، فأشاروا أن الاتصالات المباشرة وجها إلى وجه تعد أكثر الوسائل ثراء وقوه نظرا لتوافر رجع الصدى الفوري بالإضافة إلى استخدام لغة الجسد ونبرة الصوت، ومن ثم القدرة على التعبير الطبيعي عن الرسالة وفقا لسياقها مما يعمل على إزالة أي غموض في الرسالة، يلي ذلك الدرجة المتوسطة التي تجري من خلال المحادثات الهاتفية حيث أشاروا إلى قدرتها على نقل لغة الاتصال اللفظي مثل الكلمات، والتجويد، والصمت، ولكن لا يمكن أن ينقل الإيماءات والإشارات البصرية الأخرى وفي المرتبة الضعيفة وضعوا الاتصالات البريدية والرسائل والمذكرات [45].

واستنتجوا من ذلك أن ثراء الوسيلة ومدى قدرتها على تقديم المحتوى للمتلقي لكي تحدث تأثيرا معرفيا يعمل على إزالة أي غموض أو التباس في المعاني يتوقف على توفر أربعة عوامل: رجع الصدى، وقدرتها على التنوع في اللغة، وتعدد القنوات الاتصالية، ومراعاة الجانب الشخصي للمتلقي[46].

معايير نظرية ثراء الوسيلة بالتطبيق على بيئة الإعلام الإلكتروني التفاعلي :

نظرية ثراء الوسيلة بالرغم من ارتباطها في البداية بمجال الاتصالات الإدارية داخل المؤسسات، إلا أن صلاحية أي نظرية للاستخدام في مجال البحوث الإعلامية يتوقف على مقدار الفائدة من العملية التنظيرية والواقع الفعلي للوسيلة، بحيث توفر مفاهيم ومصطلحات تساعد على وصف الواقع بما فيه الظاهرة الاجتماعية.

وسيحاول الباحث هنا الربط بين المعايير الرئيسة للنظرية وبيئة الإعلام الإلكتروني التفاعلي، خاصة أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين المشاركين في العملية الاتصالية عبر شبكة الإنترنت مع الصحف ومواقع التواصل الاجتماعي ومهارة التفكير ما وراء المعرفي، وقد حددت النظرية مجموعة من المعايير منها:

1- **توافر رجع صدى فوري سريع في الوسيلة الإعلامية Immediately of Feedback:**

يعمل رجع الصدى على إزالة أي غموض أو سوء فهم للرسالة الاتصالية، كما يؤدي إلى بناء إطار دلالي مشترك بين أطراف العملية الاتصالية بحيث تسير في ثلاثة اتجاهات، من خلال تفاعلية المتلقي مع النص وتفاعلية المتلقي مع القائم بالاتصال بالإضافة إلى تفاعلية المتلقين مع بعضهم البعض[47].

فالتفاعل عبر شبكة الإنترنت يتجاوز رد الفعل فهو يقوم على أساس الرسالة الإعلامية المرتبط بالوسيلة الإعلامية، والذي يتحقق –حسب هيتر Heeter– عبر ستة أبعاد الأول تعدد الخيارات أمام المستخدم في تصفحه للأخبار وتجواله داخل الموقع ، الثاني التفاعل ذو الصلة بالجهد الذي يجب أن يمارس من قبل المستخدم للحصول على المعلومات، الثالث الاستجابة من قبل المستخدم نحو الرسالة الإعلامية، الرابع مراقبة موقع الصحيفة على الانترنت لمعرفة المشتركين والمستخدمين للخدمات الإخبارية، الخامس مدى مشاركة جميع المستخدمين في الخيارات المتاحة، والبعد السادس هو درجة التواصل بين المستخدمين بعضهم مع بعض وسهولة إضافة المعلومات[48].

نخلص من ذلك إلى أن التفاعلية المتاحة بالمواقع والصحف الإلكترونية لها ثلاثة سمات الأولى مرتبط بالوسيلة وهي ثراء التحكم بوسيلة الاتصال، السمة الثانية قدرة المتلقي على التحكم في إدارة عملية الاتصال من خلال اختيار الوسيلة وفقا لرغباته واهتمامه مما يسمح للمعلومات أن تمر عبر اتجاهين، أما الثالثة فهي توافر درجة من الاستجابة لدى الوسيلة تتيح للمتلقي إمكانية التعرض والحصول على المعلومات سواء في حاله الاتصال المتزامن أو غير المتزامن[49].

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن التفاعلية ورجع الصدى لهما دور هام في فاعلية وسرعة عملية الاتصال سواء بين القائم بالاتصال والمتلقين أو بين المتلقين أنفسهم في إدراك وفهم محتوى الرسالة الإعلامية المقدمة إليهم عبر المواقع الإلكترونية.

2– تنوع الرموز الاتصالية The Symbol Variety:

يقصد بها لغة المحتوى المقدم للمستخدمين عبر شبكة الإنترنت سواء اللغة اللفظية أو غير اللفظية، وذلك من خلال نقل نبرات الصوت وحركات الجسد والإيماءات بالإضافة إلى الأرقام والرموز والرسومات، مما يسهم في بناء إطار دلالي

مشترك بين اطراف العملية الاتصالية ومن ثم يستطيع كل طرف التعرف على الخلفيات الشخصية والمعرفية [50].

تعدد الرموز الاتصالية يمكن أن يؤثر على العملية الاتصالية وفهم الرسالة، فكلما تنوعت الرموز المتاحة في الوسيلة ازداد ثراؤها، وكلما قلت الرموز المستخدمة قل ثراؤها وهو ما يحدث في التفاعل عبر وسيط والذي يفتقد للرموز الاتصالية، فالدردشة النصية على سبيل المثال تفتقر إلى الكثير من الرموز الصوتية والمرئية، فيواجه طرفا عملية الاتصال صعوبة في التعرف على الخلفيات الشخصية لكل منهما عبر المفردات والتعبيرات النصية المستخدمة، وعلى العكس من ذلك اتصال الفيديو المرئي يجعل العملية الاتصالية أكثر فاعلية نظرا لثراء الوسيلة حيث يدعم فهم أفضل للرسالة ويجعل التواصل بين المرسل والمتلقي أسرع[51].

3- تعدد القنوات الاتصالية Multiple Cues:

ويقصد بها طريقة توصيل المعلومات للمتلقي، وفي بيئة الإعلام الإلكتروني يمكن أن تقدم المعلومة بأكثر من طريقة تجمع بين النص والصورة المتحركة والثابتة والصوت والفيديو والنصوص الفائقة، مما يتيح القدرة على تقديم المحتوى بأشكال عديدة، ويتم ذلك من خلال الوسائط المتعددةMultimedia .

ومصطلح الوسائط المتعددة يتألف من شقين Multi وتعني متعدد، Media وتشير إلى كل وسيط يعمل على تخزين المعلومات ومعالجتها واسترجاعها ونشرها. وقد ارتبط مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة بمبدأين: أحدهما التكامل Integration والآخر؛ التفاعل Interaction، ويشير التكامل إلى المزج بين عدة وسائل لخدمة فكرة أو مبدأ عند العرض، بينما يشير التفاعل إلى الفعل ورد الفعل بين المتلقي وبين ما يعرض على الموقع [52].

4- الخصوصية والتركيز الشخصي Personal Focus:

وتشير إلى بعدين الأول قدرة الوسيلة على نقل العواطف والمشاعر الإنسانية، الثاني المدى الذي يمكن أن يخصص فيه المرسل الرسالة كي تفي بالاحتياجات الفردية للمستخدم، وكذلك قدرة الوسيلة على مراعاة احتياجات الفرد الشخصية، وهذا ما توفره شبكة الإنترنت حيث يستطيع المستخدم تعديل صفحاته، كما يستطيع توضيح أي محتوى وتخطيط يرغبه وأن يكون قادرا على رؤية الصفحة بالشكل الذي يرغه بالضبط، وهو ما يتناسب مع شخصيات المتلقين، وقدراتهم، واستعداداتهم، وخبراتهم السابقة [53].

فالمستخدم يختار الذهاب للموقع الذي يهتم به، وأثناء تصفح الموقع تؤثر فيه دائما خبراته التحفيزية، فالأشخاص ذوي الرغبة العالية في التحكم يسألون غالبا أنفسهم عن مقدار تحكمهم في موقف، ويحاولون التحكم في المعلومات عن قرب كما يعالجون المعلومات بتفاصيل أكبر، ويتجهون للسعي للحصول على التحكم بفعالية خلال التفاعل(54).

وقد وضع بعض الباحثين معايير أخرى إضافة إلى هذه المعايير الأربعة التي وضعها ريتشارد دافت وزملائه **Richard L. Daft et al** لكي تتناسب مع التطورات في وسائل الاتصال وخاصة شبكة الإنترنت والتي لم تكن موجودة حين ظهرت تلك النظرية بما يساعد على قبول التكنولوجيا الخاصة بالمواقع الصحفية والاجتماعية ويسهم في إزالة عدم التأكد والغموض من تلك المعايير(55):

1- توافر درجة من الفورية والسرعةAccessibility :

وهو المرتبط بخاصية التزامنية في بيئة الإعلام الإلكتروني والذي يشير للدرجة التي يكون فيها دخول المستخدمين في اتصال والاستجابة التي يتلقونها من الاتصال متزامنين، فالوسائل التقليدية تقدم قنوات قليلة لمشاركة الجمهور، وحتى حينما يقومون بذلك من خلال رسائل القراء أو المكالمات الهاتفية، فإن الوقت الذي يمر بين إرسال المداخلة وتلقي الاستجابة يكون عادة طويل نسبيا، وعلى النقيض فإن الإنترنت قادر على جعل الاتصال أكثر تزامنا بكثير، فالأمر يستغرق ثواني فقط من إدخال جزء من معلومة على الإنترنت -مثل كتابة كلمة رئيسة للبحث في محرك البحث- إلى تلقي استجابة مثل نتائج البحث بناءً على الكلمة الرئيسة (56).

2- الروابط التشعبية Hypertext:

هي عبارة عن الروابط التي تستخدم بين المعلومات، يمكن من خلالها الانتقال والقفز بين المعلومات سواء داخل الموقع نفسه من خلال الروابط على الصفحات الرئيسية أو الداخلية أو من خلال القوائم ، وقد يحدث خلط بين مصطلح الروابط التشعبية والوسائط المتعددة رغم أنه قد لا تشتمل الوسائط المتعددة على نظام للروابط والعقد Links، فالوسائط تضم كل العناصر الإنتاجية مثل: النصوص والجرافيك، والصوت، وغير ذلك، ولكن لا يتم الوصول إليها من خلال الروابط فقط بل لها قاعدة بيانات خاصة بها، أما النصوص الفائقة فهي نصوص مرتبة بصورة

غير متتابعة تعتمد أيضا على الروابط، ولكنها روابط نصية فقط على الرغم من أنها قد تستخدم بعض العناصر الأخرى مثل الصور[57].

وقد اختبر استيفن جون وسبيرو وبيباس Spero C. Peppas2007 & Steven Simonهذا المتغير بالتطبيق على موقعين الأول ثري يعتمد على روابط تشعبية لنصوص وصور وأصوات وفيديو كليب، والآخر موقع الكرتوني فقير يحتوى على نصوص فقط، ووجدوا أن عينة البحث فضلت الموقع الإلكترونى الأكثر ثراء فى الشكل والمحتوى، بغض عن طبيعة المحتوى الموجود كل موقع، مما يؤكد فاعلية هذا العنصر في إزالة الغموض لدى المتلقين حال تعرضهم للمحتوى الموجود على المواقع الإلكترونية [58].

3-التسجيل الخارجي، الذاكرة الحاسوبية Archive Electronic :

والتي تتيح للمستخدم سهولة الأبحار في عالم من الأرشفة والتخزين السهل عبر قواعد معلومات محركات بحث عالية الدقة والجودة ذات اتساع عال وتخزين كبير للمعلومات، وبالتالي أصبح لدى المستخدمين في بيئة الإعلام الإلكتروني فرصة كبيرة لاستعادة أي مادة بسهولة ويسر من قواعد المعلومات وأصبح لديه إمكانية التزود بالمعلومات التي تم نشرها في حالة عدم تواجده في نفس وقت إرسالها [59].

4- إمكانية التصحيح Ability to Process:

أي أن تتيح الوسيلة للمستخدم إمكانية تعديل الرسالة وتصحيحها أثناء عملية الاتصال، وهو ما يعرف بالتصحيح الآني للمعاني والدلالات خلال عملية تبادل المعلومات والأفكار والآراء والمشاعر، مما يسهم في الحد من تأثيرات الفروق الذهنية الفردية بين مستخدميها ويضمن لهم جميعا استيعاب المعلومات الواردة في الرسالة الإعلامية بدرجات عالية من الدقة والوضوح وهذا هو الغاية والهدف الأسمى للعملية الاتصالية [60].

فروض نظرية ثراء الوسيلة:

- تختلف قدرة وسائل الإعلام في توصيل المعلومات لدى مستخدميها والعمل على حل الغموض الذي يواجه، بالإضافة إلى بناء أطر مرجعية مشتركة تسهم في

زيادة الفهم المتبادل بين أطراف العملية الاتصالية خلال فترة قصيرة حسب طبيعة كل وسيلة [61].

- تصنف وسائل الإعلام حسب درجة ثرائها إلى ثلاث درجات قوية ومتوسطة وضعيفة، فالاتصالات المباشرة وجها إلى وجه تعد أكثر الوسائل ثراء، يليها الاتصالات من خلال المحادثات الهاتفية وفي المرتبة الضعيفة وضعوا الاتصالات البريدية والرسائل والمذكرات [62].
- ثراء الوسيلة ومدى قدرتها على تقديم المحتوى لدى المتلقي لكي تحدث تأثيرا معرفيا يعمل على إزالة أي غموض أو التباس في المعاني، ويتوقف ذلك على عدة معايير: توافر رجع صدى، قدرتها على التنوع في اللغة، تعدد القنوات الاتصالية، ثم مراعاة الجانب الشخصي للمتلقي[63].
- توفر شبكة الإنترنت للمستخدمين عدة مستويات من الثراء فالمواقع الإلكترونية التفاعلية الديناميكية التي تعتمد على الوسائط المتعددة والروابط التشعبية والتحديث الفوري أكثر ثراء من المواقع الإلكترونية الاستاتيكية التي لا توفر تلك السمات [64].
- تصنف وسائل الاتصال المستخدمة في المواقع الإلكترونية وفقا لدرجة قوتها وثرائها فالاتصال المرئية عبر الوسائط الإلكترونية –مثل إسكايب أو هانج أوت – أكثر الوسائل ثراءً يليها الدردشة التفاعلية التزامنية المباشرة عبر المنتديات أو مواقع التواصل الاجتماعي، يليها رسائل البريد الإلكتروني[65].

- **الدراسات السابقة :**

يتناول هذا الجانب عرضاً للدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية الأكثر ارتباطا بمتغيرات الدراسة ، ونظراً لأن الدراسة الحالية تستهدف التعرف على العلاقة بين التفاعلية المتاحة بالصحف والمواقع الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي والمهارات ما وراء المعرفية لدى المشاركين في العملية الاتصالية عبر شبكة الإنترنت، قام الباحث في حدود علمه بمسح التراث العربي والأجنبي للتعرف على أبرز الدراسات وفقاً لمحاور الدراسة الحالية، بهدف الاستفادة منها للوقوف على أبعاد المشكلة البحثية وأيضا في وضع الإطار المنهجي للدراسة وتحديد إجراءاتها واختيار العينة وتفسير النتائج، مع مراعاة الدمج بين الدراسات العربية والأجنبية وترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث.

وعرض الباحث الدراسات السابقة وفقا لمحورين الأول يتناول التفاعلية في المواقع الإلكترونية وبعض المتغيرات المعرفية والإدراكية والثاني يتناول التفاعلية عبر المواقع الإلكترونية والمهارات ما وراء المعرفية.

المحور الأول : الدراسات التي تناولت التفاعلية وبعض المتغيرات المعرفية والإدراكية

اجتذب الجانب الإدراكي للتفاعلية العديد من الباحثين الذين سعوا إلى قياس مدى التفاعلية التي يدركها مستخدمو المواقع الإلكترونية، والتعرف على تأثيراتها الإيجابية والسلبية على اتجاهات الجمهور إن كان لها أي تأثير.

ومن أوائل تلك الدراسات دراسة **جون نيوهاجن وزملائه John E Newhagen et al** (1995) والتي تعد من أوائل الدراسات التي ربطت بين التفاعلية والإدراك والعمليات العليا من التفكير، والتي استهدفت التعرف على مستويات التفاعلية في المواقع الإلكترونية بالتطبيق على موقع محطه NBC من خلال اختبار تأثير العامل النفسي لدى مشاهدي المحطة أثناء تفاعلهم مع الموقع الإلكتروني، ومدى قدرتهم على توليد الأفكار وشعورهم الذاتي ومدى القدرة على التحكم بالمعلومات ومسار تجوالهم داخل الموقع عبر الوصلات بالإضافة إلى الإدراك الداخلي لدى المستخدم حول قدرة الموقع على تحقيق احتياجاته ورغباته ، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي بشقه التحليلي والوصفي وذلك عن طريق تحليل محتوى 650 رسالة بريد الإلكتروني من رسائل الجمهور الموجودة على الموقع باعتبارها المتحكمة في إدراكاتهم للتفاعلية

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الرسائل البريدية يعكس إحساس المتلقي بطبيعة التفاعل مع الموقع ومدى علاقته بالقائم بالاتصال، وأسفرت على وجود ثلاثة عوامل تؤثر على عملية إدراك المتلقي لطبيعة التفاعلية، الأول متعلق بشكل الرسالة والصياغة اللغوية لها، والثاني متعلق بالمشاعر النفسية نحو طبيعة الأخبار؛ فالأخبار السياسية كانت تحمل مضمونا سلبيا في الإدراك، والثالث مرتبط بسهوله التجوال داخل الموقع وسرعة رد الفعل نحو التعليقات والمشاركات(66).

وافترضت دراسة **جوهاو وو Guohua wu (1999)** أن المواقع التي تعتمد في تصميمها على إتاحة عنصر التفاعلية يمكن أن تؤثر على إدراك الأفراد لها

خاصة في ظل العلاقة بين التفاعلية الوظيفية التي يقدمها الموقع واتجاهات الأفراد نحو هذه المواقع التي تستخدمها، وتبنت الدراسة اتجاهين للتفاعلية وهما: التفاعلية الموضوعية التي تعتمد على الخصائص والإمكانات التي تتيحها المواقع والصفحات الإلكترونية والتفاعلية المدركة من قبل الأفراد ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وذلك للتطبيق على عينة قوامها 104 طلاب جامعيين.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها تأثير التفاعلية الفعلية التي تتيحها المواقع الإعلامية على إدراك المتلقي واتجاهه نحو الموقع، وهذا متعلق بسهولة التجوال في الموقع عبر الروابط التشعبة وسرعة استجابة الموقع، ومن ثم تؤدي التفاعلية المدركة لدى الجمهور بالدور الوسيط بين التفاعلية الموضوعية التي تعتمد على الخصائص والإمكانات لدى الموقع الإلكتروني وبين اتجاه الفرد نحو الموقع، لأن ذلك يتيح درجة تحكم أكبر للمستخدم ومن ثم يخلق لديه شعورا إيجابياً نحو الموقع الإلكتروني [67].

وبالمثل استهدفت دراسة **سالى ج ماكميلان Sally J. McMillan (2000)** التعرف على العلاقة بين التفاعلية الوظيفية والمدركة على اتجاهات المستخدمين نحو المواقع التي يستخدمونها، وهل للمتغيرات الديمجرافية (النوع، العمر، ومدى الخبرة باستخدام الكمبيوتر والإنترنت) تأثير على العمليات الإدراكية لدى الأفراد ، وتبنت الدراسة تصوراً مختلفاً لأنماط التفاعلية في المواقع الإعلامية بشكل أكبر من النمط الذي حدده **جوهاو وو Guohua wu (1999)** ويقوم هذا النمط على بعدين رئيسين، البعد الأول: اتجاه الاتصال، ويشمل اتجاه ثنائية الاتصال، وينقسم بدوره إلى نمطين: القوي الذي يتيح للمستخدم أثناء عملية التصفح إمكانية السيطرة على المحتوى وتبادل المعلومات واستخدام الوسائط المتعددة، وهو ما تتيحه الصفحات الديناميكية المتفاعلة، والنمط الثاني: هو الضعيف الذي يعتمد أيضاً على الثنائية ولكن إمكانية التحكم فيه تظل بيد المرسل (الصحفي) ولا يتيح حرية للمستقبل سوى وجود خدمة البريد الإلكتروني.

أما البعد الثاني: فهو اتجاه أحادي الاتصال وينقسم إلى ضعيف وقوي، فبالرغم من أن الاتصال أحادى إلا أن هناك إمكانية لدى المستخدم للتعرف على المحتوى وإضافة تعليق، أما الضعيف فلا يسمح بوجود أي نمط للاتصال بين المرسل والمستقبل كما في حالة النمط التقليدي للصحف المطبوعة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتطبيق على عينة قوامها 178 طالباً من طلاب الجامعة قسمتهم إلى مجموعتين الأولى 80 طالباً تتعرض لموقع مصمم يتوافر فيه عنصر التفاعلية الثنائية بشكل قوى، أما المجموعة الثانية 98 طالباً فتتعرض لموقع مصمم بشكل تفاعلي ضعيف وطلب منهم تصفح الموقع وكان يغطى دورة الألعاب الأولمبية في أثينا.

وانتهت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الخبرة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت لا يعد من العوامل المؤثرة في درجة التفاعلية المدركة لدى الأفراد سواء المتعلقة بالمواقع التفاعلية القوية أو الضعيفة أثناء علمية الاتصال، كما أظهرت الدراسة اختلاف مستويات التفاعلية التي تعتمد عليها الصفحات والمواقع الإلكترونية عن مستويات التفاعلية التي يدركها الأفراد، فبصرف النظر عن كم الملامح أو آليات التفاعل التي يمكن أن يوفرها الموقع الإلكتروني لمستخدميه، فإدراك المستخدم لمدى التفاعلية التي يتيحها الموقع يتأثر بكيفية استخدامه للآليات التفاعل[68].

واستهدفت دراسة **همت حسن عبد المجيد (2006)** التعرف على العلاقة بين أنماط تعرض طلاب المرحلة الثانوية للإنترنت وبين بعض المهارات الاجتماعية المتمثلة في مهارة الاستقلال، مهارة المبادرة بالتفاعل، مهارة التعاون، مهارة التقليد، ومهارة التعبير الاجتماعي، ومهارة المشاركة الوجدانية، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين استخدام الإنترنت وبعض المتغيرات الديمجرافية لدى عينة الدراسة ، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي وذلك بالتطبيق على عينة قوامها 140 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية ممن يتعاملون مع شبكة الإنترنت.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين معدل استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة ومهارة التعاون ومهارة الاستقلالية، وهذا يعد مؤشرا للتأثير الذى يمكن أن تحدثه تكنولوجيا الاتصال الحديثة فى التفاعلات الاجتماعية داخل المجتمع إذا ما توفرت الوسيلة بشكل أكبر أو زادت معدلات الاستخدام الأمر الذى قد يؤثر على المهارات الاجتماعية لدى الأفراد، كما يترتب على قصور بعض المهارات آثار سلبية مثل ظهور الاضطرابات النفسية لدى الأفراد الذين يكون لديهم استعداد لذلك، كما أكدت نتائج الدراسة على تأثير الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الابتكاري لدى عينة الدراسة

، كما أكدت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير للمتغيرات الديمجرافية في استخدام وتفاعل الطلاب مع شبكة الإنترنت [69].

وجاءت دراسة **دبرا تشانج و شان يونج يو Deborah Chung and Chan Yun Yoo(2006)** للتعرف على دوافع المستخدمين للأنترنت لزيارة المواقع الإخبارية والعلاقة بين تلك الدوافع واستخدام ملامح وعناصر وأدوات التفاعلية في إطار مدخل الاستخدامات والاشباعات ودور تلك الدوافع في استقطاب الجمهور لاستخدام المواقع التي تتمتع بتفاعلية أكبر ، و اعتمدت الراسة على منهج المسح الإعلامي باستخدام أسلوب المسح بالعينة لعينة قوامها ٥٤٢ مفردة من الجمهور بالولايات المتحدة الأمريكية لمدة ثلاثة أسابيع.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توظيف المواقع الإلكترونية الإخبارية لآليات التفاعلية يساعد على تحقيق الفهم والإدراك لدى المستخدمين، ، وأكدت على اعتماد الأفراد علي استخدام ملامح التفاعلية بين المستخدم والوسيلة بشكل يفوق ملامح التفاعلية بين المتلقين وبعضهم بالمواقع الإخبارية ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت ملامح وخيارات التفاعلية بالمواقع الإخبارية زادت سيطرة الجمهور على عملية الاتصال وانتقاء المعلومات المطلوبة، والبحث عن القصص الإخبارية المرتبطة بالأحداث الجارية[70].

وعلى صعيد دراسة تأثير العلاقة الوظيفية للتفاعلية على إدراك الجمهور لها ومدى اتجاهاتهم نحو المواقع الإلكترونية والثقة بمحتواها جاءت دراسة **جوران كيم Juran Kim (2006)** لمحاولة اختبار ذلك بالإضافة إلى اختبار تأثير عامل الخبرة وكثافة التفاعل على درجة الإدراك لدى مستخدمي مواقع السفر ، واختبرت هذه الدراسة نفس العوامل المتعلقة بأبعاد التفاعلية وهي تفاعلية المستخدمين مع بعضهم البعض، وتفاعلية المستخدم مع الوسيلة، وتفاعلية المستخدمين مع القائمين على الموقع، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بالتطبيق على عينة قوامها 170 طالبا في المرحلة الجامعية تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، بالإضافة إلى المنهج المسحي لتحليل مضمون عينة من مواقع شركات السفر.

وقد توصلت الدراسة إلى أن المستويات المرتفعة للتفاعلية المدركة تؤدي لوجود اتجاه إيجابي نحو الموقع كما تؤدي لزيادة الثقة المدركة في الموقع في كلا النوعين، كما أن

وجود اتجاه إيجابي وزيادة الثقة في الموقع تؤدي إلى زيادة النية للشراء عبر الموقع في إطار التفاعلية بين الشخص والكمبيوتر[71].

واستهدفت دراسة **مها عبد المجيد (2007)** التعرف على المتغيرات والعوامل المختلفة التي تؤثر في مستويات التفاعلية التي توظفها المواقع الإعلامية على شبكة الإنترنت، والكشف عن المتغيرات التي تؤثر في مستويات التفاعلية التي يدركها مستخدمو هذه المواقع والتأثيرات الإيجابية التي ترتب عليها وذلك من خلال دراسة التفاعلية من منظورين رئيسيين: التفاعلية الموضوعية التي تعتمد عليها المواقع الإعلامية، والتفاعلية كما يدركها الجمهور.

واعتمدت الدراسة في قياس الأبعاد الخاصة بالتفاعلية سواء الخاصة بالوسيلة الإعلامية أو المدركة على التقسيم الذي طرحه **جوهوا وو Guohua wu (1999)** [72]، **سالي جي ماكميلان Sally J. Mcmillan** (2000) [73] حيث استخدمت مقياس التفاعلية الموضوعية والمدركة، ومقياس مستوى الخبرة والاتجاه، ومستوى الشعور بالاندماج في الاتصال، والملاحظة المباشرة ، واستندت الدراسة إلى منهجي المسح الإعلامي للقياس التفاعلية في عدد من المواقع الإعلامية العربية، والمنهج شبه التجريبي في التجربة المعملية والتي أجريت على عينة قوامها 101 مبحوث من طلاب جامعة عين شمس.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد ومستويات التفاعلية التي أدركها المبحوثين في المواقع الإعلامية محل الاختبار تبعاً لاختلاف مستويات خبراتهم في استخدم الإنترنت، كذلك لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في مستوى الإدراك لديهم. وأثبتت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للتفاعلية المدركة في عينة المواقع الإعلامية ومستويات شعور المبحوثين بالاندماج في الاتصال أثناء استخدامهم لهذه المواقع سواء بهدف البحث عن معلومة أو للتسلية والترفيه[74].

وبالمثل جاءت دراسة **منال بو شهره Manal Boushra (2008)** للتعرف على تأثير تفاعلية المواقع الإلكترونية على إدراكات المستخدمين واتجاهاتهم نحوها، وذلك بالتطبيق على المواقع الإلكترونية للفنادق، كما اختبرت الدراسة تأثير عامل الخبرة في الاستخدام وكثافة التفاعل على درجة الإدراك والاتجاه ، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي من خلال تحليل تسعة مواقع إلكترونية لفنادق وتحديد

سماتها التفاعلية والتي تراوحت بين ضعيفة ومتوسطة ومرتفعة على عينة من 137 مبحوثاً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المواقع التي حققت تفاعلية مرتفعة زاد تأثيرها على المستخدمين وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية، وتمثل ذلك في الترويج للخدمات التي تقدمها وترشيحها للآخرين وتكوين سلوكيات واتجاهات محببة نحوها. كما أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين إدراك المستخدمين لكفاءة المواقع واتجاهاتهم نحوها، وأن الأفراد الذين لديهم كثافة عالية من التفاعل أكثر من الآخرين إدراكا واتجاه إيجابيا نحو المواقع الإلكترونية ذات التفاعلية المرتفعة [75].

وجاءت دراسة **نعمان سعيد، ويون يانج Nauman Saeed and Yun Yang (2008)** للتعرف على تأثير تفاعل الجمهور مع المواقع الإلكترونية من خلال اختبار فروض نظرية ثراء الوسيلة بالإضافة إلى تأثير سهولة الاستخدام على إدراك مستخدمي المواقع الإلكترونية ، واعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الإلكتروني للمنتديات التعليمية والمجموعات الموجودة في الجزء التعليمي بالموقع، والمنهج التجريبي بالتطبيق على عينة قوامها 117 مفردة مقسمة إلى 72 من الإناث و40 من الذكور، تم تعريضهم لموقع **Second Life** التعليمي لمحاولة التعرف على درجة إدراكهم لثراء الموضع ومدى الرضا عن استخدامه في العملية التعليمية، وتم تحديد هذا الموقع لأنه يجمع بين أكثر من طريقة في عملية الاتصال وتوظيفه العديد من القنوات الاتصالية تتمثل في الأشكال ثلاثية الأبعاد، الرسوم المتحركة، الصوت، النص، الإيماءات.

وقد توصلت نتائج الدراسة بأن ثراء الموقع له تأثير إيجابي مباشر على الأهمية المدركة، وعلى سهولة استخدامه، وبالتالي فهو يساعد على زيادة الاتصال الفعال بين مستخدميه ، فالوسيلة الثرية هي الوسيلة القادرة على نقل كمية كافية من المعلومات الصحيحة كي تقلل من عملية الشك وعدم اليقين و تكون أيضاً قادرة على معالجة المعلومات الثرية لتقليل عملية الالتباس أو ازدواجية المعاني .

كما أكدت نتائج الدراسة أن ثراء الوسيلة القائم على رجع الصدى والتركيز الشخصي ، تنوع وسائل الاتصال ، تنوع اللغة المستخدمة ، يؤثر تأثيرا إيجابيا على مدى قبول ورضا المستخدمين للموقع وقد أوصت نتائج الدراسة محاولة اختبار تأثير

فـروض قـراء الوسـيلة الإعلاميـة بـالتطبيق علـى الأسـاليب المعرفيـة ومـا وراء المعرفية[76].

وجاءت دراسة **كريستو ويلسون وزملائه .Christo Wilson, Et. al(2009)** للتعرف على تفاعلات المستخدمين في الشبكات الاجتماعية وتطبيقاتها، حيث استهدفت دراسة وفهم وقياس كيفية إقامة العديد من الروابط الاجتماعية والتفاعلات النشطة بين المستخدمين المتصلين عبر الشبكات الاجتماعية كالفيس بوك، ومدى توظيف التقنيات لإضفاء معني على الروابط الاجتماعية عبر الإنترنت.

وتعـد هـذه الدراسـة مـن الدراسـات الوصـفية التـي اسـتخدمت أداة تحليـل المضمون للرسوم البيانية والتطبيقات المختلفة لشبكة الإنترنت والتطبيقات التي يقدمها الفيس بوك ومعرفة علاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى المستخدمين.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن تفاعلات المستخدم عبر مواقع الشبكات الاجتماعية لاسيما الفيس بوك ثنائية الاتجاه، تدعم التواصل والتفاعل بين المستخدمين عبر الواقع الافتراضي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم مراعاة العلاقة بين تصميم التطبيقات الاجتماعية القائمة على موقع الفيس بوك والتفاعلات مع تلك التطبيقات، وهذا يؤثر على نشاط المستخدم والترابط الاجتماعي الحقيقي[77].

وبالمثل حاولت دراسة **سماح الشهاوي (2009)** رصد وقياس العلاقة بين التفاعلية واستخدام الشباب الجامعي للمواقع الإلكترونية الموجهة إليهم عبر شبكة الإنترنت من خلال التعرف على استخدامات الشباب للأدوات التفاعلية التي تتيحها شبكة الإنترنت بشكل عام والمواقع الموجهة لهم بشكل خاص، ومعرفة العلاقة بين بعض الأدوات التفاعلية واتجاه الشباب نحو المواقع، الإلكترونية ودراسة تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية وهي النوع ونوع التعليم وخبرة استخدام الإنترنت ومعدل استخدام الإنترنت على استخدام الشباب للأدوات التفاعلية التي تتيحها الإنترنت، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن ومنهج البحث الإعلامي وفقاً إلى ثلاث مستويات الوسيلة والجمهور والقائم بالاتصال، وقد أجريت على عينة طبقية من الشباب الجامعي المصري من مستخدمي الإنترنت قوامها 450 مفردة، بالإضافة إلى 30 مفردة من القائمين بالاتصال العاملين بالمواقع الموجه للشباب كما اعتمدت الدراسة على مقياس لرصد مستويات التفاعلية في المواقع وأداة الاستقصاء تشمل مجموعة من المقاييس

هي: مقياس كثافة استخدام الشباب للإنترنت، والأدوات التفاعلية بالإضافة إلى مقياس الاتجاه والإدراك.

من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود تأثير إيجابي لبعض الأدوات التفاعلية نحو الموقع، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا كلما زادت كثافة استخدام الشباب عينة الدراسة للإنترنت كلما زادت كثافة استخدامهم للأدوات التفاعلي ، وكذلك كلما زادت خبرة الشباب في استخدام الإنترنت كلما زادت كثافة استخدامهم للأدوات التفاعلية كما أشارت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بكثافة استخدامهم للأدوات التفاعلية لصالح الذكور [78].

وسعت دراسة **نشوى سليمان عقل (2010)** للبحث في دوافع الشباب للاشتراك في الشبكات الاجتماعية ومعرفة جوانب التأثير المختلفة للوجود الافتراضي على تلك المواقع على مستوى التفاعل الاجتماعي من خلال توظيف مدخلي الاعتماد الفوري على وسائل الإعلام البديل لدراسة تأثيرات الاعتماد على الشبكات الاجتماعية في علاقة الشباب بمحيطهم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء والزملاء وكذلك مستوى التفاعل مع وسائل الإعلام التقليدية ، واستخدمت الدراسة منهج المسح الوصفي وذلك لوصف وتحليل مستوى التفاعل الاجتماعي لشباب الجامعة مع الآخرين ووسائل الإعلام التقليدية (تلفزيون – راديو – صحف) في علاقتهم باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك– تويتر) ، وتم التطبيق على عينة قوامها 370 من طلاب جامعة القاهرة .

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها وجود علاقة طردية بين دوافع اعتماد المبحوثين على مواقع التواصل الاجتماعي (مراقبة البيئة، الترفيه، تكوين الآراء والمشاركة فيها) ودوافع اعتمادهم على وسائل الإعلام التقليدية ، في حين أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعي ومستوى تفاعلهم مع الآخرين، ، كما أثبتت الدراسة أيضا عدم وجود علاقة بين المتغيرات الديموجرافية (النوع، المستوى الاجتماعي والاقتصادي) ومعدل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى التفاعل مع الآخرين[79].

واستهدفت دراسة **سهير صالح (2010)** الكشف على طبيعة استخدام الشباب لساحات الحوار والنقاش عبر المواقع التفاعلية على الإنترنت ومدى مشاركتهم فيها، والتعرف على دور أدوات التفاعلية على الإنترنت في حياة الشباب والتأثيرات

المعرفية والوجدانية والسلوكية لهذا التفاعل، بالإضافة إلى دور المتغيرات الديموجرافية للشباب في إدراكهم لطبيعة تفاعلية المواقع الإلكترونية ، وقد وظفت الدراسة مدخل التفاعلية الإدراكية معتمدة مقياس "**جوهوا وو Guohua wu(1999)** [80] والذي تناول أبعاد الإدراك المختلفة: السيطرة والتحكم، والاستجابة وفاعلية التأثير، واستخدمت المنهج المسحي بالتطبيق على عينة قوامها 400 مفردة من الشباب المصري في المرحلة العمرية من 18 إلى 35 سنة في محافظات القاهرة والجيزة و6 أكتوبر وحلوان.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين معدل الاستخدام العام للإنترنت وإدراك الشباب لتفاعلية المواقع الإلكترونية بالنسبة للمتغيرات الثلاثية لإدراك التفاعل (السيطرة، الاستجابة، التأثير)، كما وجدت علاقة ارتباطية بين إدراك الشباب لتفاعلية المواقع الإلكترونية وتأثيرات التفاعلية لديهم، فكلما زادت معدلات إدراك التفاعلية زادت تأثيرات التفاعل بمستوياتها المختلفة، كما أظهرت الدراسة أن الذكور أكثر إدراكا لتأثيرات التفاعلية من الإناث[81].

وجاءت دراسة **محمد غريب (2011)** للتعرف على المهارات المكتسبة لدى طلاب الجامعات من شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى تفسير العلاقة بين استخدام طلاب الجامعات للإنترنت وبعض المهارات الاجتماعية المتمثلة في التقليد، والتعاون، والحديث والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وفي إطار ذلك المنهج طبق الباحث دراسته على عينة عشوائية منتظمة قوامها 400 مفردة من طلاب جامعة الزقازيق وجامعة 6 أكتوبر.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج من أبرزها وجود علاقة ارتباطية طردية تامة بين معدل استخدام الإنترنت لدى طلاب الجامعات ومهارة الحديث والتواصل الاجتماعي وأنه كلما زاد معدل استخدام الطلاب للإنترنت زاد مستوى مهارة الحديث والتواصل الاجتماعي، فكثافة التعرض للإنترنت والتفاعل معه تسهم في قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وآرائه وأفكاره وتزيد درجة تواصله مع الآخرين وتساعده في تحقيق أهدافه لإقامة علاقات اجتماعية فاعلة، كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق معنوية دالة بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية [82].

واستهدفت دراسة **أحمد عادل(2013)** التعرف على العلاقة بين التفاعلية في المواقع الإلكترونية والاجتماعية ومستوى التفاعل الاجتماعي والسياسي لدى الشباب المصري، ومعرفة أكثر الأدوات الاتصالية التفاعلية التي تساعد المبحوثين على التفاعل

الاجتماعي والسياسي مع الآخرين، وقياس مدى تأثير المتغيرات الديمجرافية في حجم التفاعل الاجتماعي والسياسي ، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الإعلامي بشقيه الكمي والكيفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 400 مفردة يتراوح أعمارهم بين 18 و 35 سنة من محافظات القاهرة، والدقهلية، والمنيا، وبورسعيد.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات الذكور والإناث في التفاعل الاجتماعي لصالح الذكور، كما أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ضعيفة في استخدام عينة الدراسة لمواقع الشبكات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين إدراك الشباب المصري لتفاعلية المواقع الصحفية والاجتماعية وإدراكهم لثراء تلك المواقع، وأكدت أن ثراء مواقع الشبكات الاجتماعية أحد أسباب ارتفاع مستوى التفاعل الاجتماعي[83].

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت التفاعلية عبر المواقع الإلكترونية والمهارات ما وراء المعرفية

تعددت الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت المهارات ما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال العلوم التربوية، في حين لم يجد الباحث إلا دراسات قليلة تناولت ذلك المتغير في بيئة الإعلام الإلكتروني التفاعلي.

دراسة **مارك ستدلر ، راينر بروم Marc , Rainer Bromme Stadtler (2007)** استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية التفكير والوعي لدى مستخدمي شبكة الإنترنت عند قراءتهم للنصوص الإلكترونية، ومدى إدراكهم واستيعابهم للمعلومات والبيانات، وقدرتهم على استخدامها وتوظيفها في المواقف المختلفة ، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالتطبيق على عينة قوامها 100 مشاركا ليس لديهم معرفة بالمعلومات الطبية، وأجريت من خلال أربع مواقع إلكترونية تجريبية صممت لهذا الغرض.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للنصوص الإلكترونية على شبكة الإنترنت على المهارات ما وراء المعرفية لدى عينة الدراسة ودرجه إدراكهم لطبيعة تلك المضامين وفقا لآلية تصميمهما ودرجة تفاعليتها على المواقع ، كما أتاحت تلك النصوص التفاعلية القدرة لدى المستخدمين في التفكير والتأمل في تفكيرهم، وممارسة

الأنشطة العقلية المتعددة، وهذا بدوره ساعد على استيعاب المعارف والمعلومات الطبية المنشورة في المواقع الإلكترونية [84].

كما استهدفت دراسة **همت السيد (2007)** التعرف على مدى فاعلية الوسائل الفائقة على التحصيل واكتساب طلاب تكنولوجيا التعليم بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من 70 طالباً بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية في جامعة عين شمس، وقسمتهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وصممت الباحثة اختبارا تحصيليا ومقياسا لمهارات التفكير ما وراء المعرفي .

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية أيضا[85].

وأجرى **جمال عبد ربه الزعانين** (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلّم القائم على الويب باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية المهارات ما وراء المعرفية باستخدام الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧ طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، واستخدمت الدراسة الأداتين الآتيتين مقياس التقييم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة، واختبار التحصيل في مقرر العلوم.

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعلّم القائم على الويب في التحصيل الدراسي وتنمية مقياس التقييم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة، كما أكدت الدراسة دراسة فاعلية التعلّم القائم على الويب في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الأخرى[86].

وجاءت دراسة **جاري صامويل وزملائه Gary w. Small et al** (2009) للتعرف على تأثير عملية القراءة والبحث عن المعلومات عبر شبكة الإنترنت على الدماغ والقدرات العليا من التفكير، من خلال المقارنة بين الطريقة التقليدية المتمثلة

في الكتب الورقية والطريقة الثانية القراءة والبحث من خلال شبكة الإنترنت، كما اختبرت الدراسة تأثير متغير السن ، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالتطبيق على عينة تجريبية قوامها 24 مفردة مقسمين إلى مجموعتين بالتساوي الأولى تستخدم الطريقة التقليدية والثانية تستخدم البحث والقراء عبر موقع جوجل، وقد استخدمت مقاييس معملية تعتمد على الرنين المغناطيسي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن نشاط البحث على شبكة الإنترنت يساعد في تحفيز وظيفة الدماغ لدى كبار السن، حيث تتحسن قدرتهم في التفكير واتخاذ القرارات، وترتفع لديهم مهارات فرز وتصفية الكم الهائل من المعلومات وصولاً إلى المعلومة التي يبحثون عنها، عن طريق الضغط على الروابط التشعبية والاطلاع على مزيد من المعلومات، وجميع هذه المهارات الذهنية والفكرية التي يتم اكتسابها لا تنفي اضمحلال وتراجع مهارات أخرى دقيقة مثل عدم القدرة على فهم تعبيرات الوجه على سبيل المثال [87].

وقامت **جيهان موسى (2009)** بدراسة للتعرف على أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، حيث اختارت عينة مكونة من 80 طالبة في مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات مرتفعات التحصيل في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية. وتعزى هذه الفروق للبرنامج [88].

وأجرى **أحمد الترك وإسماعيل شاهين Ahmet & Ismail Sahin Oguz Akturk**(2010) دراسة تحليله على طلاب جامعة الأناضول بتركيا لقياس تأثير الاستخدامات التعليمية لشبكة الإنترنت على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لديهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي بالتطبيق على عينة قوامها 195 مفردة مقسمة إلى 117 ذكور، 78 إناث.

وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على استراتيجية ما وراء المعرفية أدى إلى تحفيز سلوك الطالبات أكثر من الطلاب، ظهر ذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية المختلفة، والقدرة على التحكم بالعملية التعليمية، بواسطة المهارات ما وراء المعرفية المتمثلة في التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم، فقد استطاعت الطالبات القيام بدور إيجابي في جمع وتنظيم المعلومات، والمتابعة والتقييم، أي زيادة القدرات العلمية الإبداعية والابتعاد عن دور المتلقي أو المستمع السلبي، والارتقاء إلى دور المشارك والمفكر، كما أكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات النظرية والعملية في المهارات ما وراء المعرفية [89].

وفي سياق دراسة تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على المهارات ماوراء معرفية جاءت **دراسة نورول فرحانة جومات، وزيداتون تاسر Nurul Farhana Jumaat, Zaidatun Tasir** (2011) للتعرف على فاعلية استخدام منصات التعليم الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها على المهارات ما وراء المعرفية لدى الطلاب وما إذا كان توظيف تلك المواقع يساعد في تنمية تفكير المتعلمين والعمل وقدرتهم على التقييم الذاتي لما يتعلمونه ، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بالتطبيق على عينة قوامها تسع مفردات تم دراستهم عبر تسع أسابيع.

وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية تلك المواقع وتأثيرها على المهارات ما وراء المعرفية لدى الطلاب المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقييم، وترجع الدراسة ذلك إلى خصائص مواقع التواصل الاجتماعي والإمكانيات التفاعلية التي تتيحها حيث مكنت الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض بالإضافة إلى التفاعل مع المحتوى المقدم مما عزز عملية التعليم لديهم وأدى إلى تنمية مهاراتهم ما وراء المعرفية [90].

وجاءت دراسة **أندرو مادن وزملائه Andrew D. Madden et al** (2012) للتأكد من مدى تأثير المهارات ما وراء المعرفية على تقييم مصداقية المواقع الإلكترونية وبحثت الدراسة في تساؤلين المعايير التي يعتمد عليها الطلاب في تقييم مصداقية المواقع الإلكترونية، وهل قدرتهم على تحديد تلك المعايير يتوقف على المهارات ما وراء المعرفية في التفكير لديهم ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة قوامها 48 طالبا من طلاب الدراسات العليا، طلب منهم تقييم أكثر من موقع الكتروني، واعتمدت الدراسة على طريقة التفكير بصوت عال لتقديم الأفكار حول معايير التقييم التي

اعتمد عليها كل طالب، كما استخدمت مقياس للمهارات ما وراء المعرفية لدى عينة الدراسة.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها تأثير تلك المهارات على دقة تقييم الطالب للمواقع الإلكترونية من حيث مصداقيتها في المحتوى والتصميم[91].

وتساءلت دراسة **فاطمة بيدي Fatemeh Bidi et al** (2012) هل هناك علاقة بين درجة إدمان الإنترنت والمهارات ما وراء المعرفية والصحة العامة، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي بالتطبيق على عينة قوامها 94 من رواد مقاهي الإنترنت في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود وعلاقة إيجابية بين إدراك الأفراد للمهارات ما وراء المعرفية ودرجة إدمانهم شبكة الإنترنت، في حين أن هناك تأثيراً سلبياً لدرجة إدمانهم للإنترنت على صحتهم العامة [92].

وجاءت دراسة **محمد نواف خير والفيصل بن حميد الهنداسي** (2013) لمعرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان.

وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من 62 طالباً قسموا إلى مجموعتين؛ تجريبية ضمت 31 طالباً درست باستخدام الوسائط المتعددة، والأخرى ضابطة ضمت 31 طالباً درست بالطريقة التقليدية، وصمم الباحثان اختبارا لقياس مدى امتلاك العينة لمهارات ما وراء المعرفة.

أكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين درجات طلاب المجوعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجوعة التجريبية، وفسر الباحثان ذلك بأن استخدام الوسائط المتعددة ساعد على منح طلاب المجموعة التجريبية قدرا أكبر من الحرية، وسمح لهم باستثمار قدراتهم العقلية في التخطيط لأهدافهم وتنظيمها وإدراك ومتابعة تحقيقها بشكل جيد، ومن ثم تقييم أدائهم، والتأكد من مدى تحقق أهدافهم؛ وهذا أدى إلى تنمية مهارات التخطيط، والمراقبة والتحكم لديهم[93].

واستهدفت دراسة **نورة عبد الرحمن (2013)** التعرف على التفكير التأملي لدى مستخدمي موقع التواصل الاجتماعي تويتر في ضوء بعض المتغيرات العمر،

الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي، تاريخ المشاركة، عدد المشاركات، عدد الأشخاص التابعين، عدد الأشخاص المتبوعين في تويتر.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التفكير التأملي لـ ايزنك وولسون بعد إجراء بعض التعديلات عليه، وتم تطبيقه بطريقة الكترونية على مستخدمي موقع التواصل الاجتماعي تويتر، وقد تم التحقق من ثبات وصدق المقياس على عينة استطلاعية من مستخدمي تويتر بلغ حجمها (500) مستخدم، أما عينة الدراسة النهائية فبلغت (2204) من مستخدمي تويتر ذكوراً وإناثاً من مستويات عمرية ومؤهلات عملية وتخصصات دراسية مختلفة، وبخبرات مختلفة في استخدام تويتر.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التفكير التأملي بين الفئات العمرية المختلفة لصالح الفئات العمرية الأعلى، كما أظهرت فروقا في التفكير التأملي بين الذكور والإناث لصالح الذكور، على جانب آخر لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق في التفكير التأملي بين مستخدمي تويتر تبعا لاختلاف تاريخ المشاركة في تويتر وعدد الأشخاص التابعين أو المتبوعين ، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التفكير التأملي بين مستخدمي تويتر تبعاً لعدد المشاركات والتغريدات لصالح الأكثر استخداماً، مما يؤكد فرضية كثافة التفاعل لها علاقة في التأثير على مهارات التفكير التأملي بعكس عامل الخبره ليس له أي تأثير [94].

وجاءت دراسة **إياد رهوان وزملائه Iyad Rahwan and Others** (2014) لاختبار تأثير التفاعل عبر المواقع الإلكترونية على التفكير التحليلي والتعلم الاجتماعى لدى المستخدمين، وهل هذه المواقع تؤثر بطريقة إيجابية على المستخدمين أم أن لها تأثيرا سلبيا في قدرتهم على استخلاص واستنتاج المعلومات من خلالها ، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بالتطبيق على عينة قوامها 100 مستخدم في خمس مجموعات كل مجموعة تتعرض لموقع تفاعلى مختلف فى التصميم ما بين التفاعلية النشطة إلى البسيطة. واعتمدت الدراسة على مقياس للتفكير التحليلي يتكون من ثلاثة أسئلة تتناول الموضوعات المنشورة في كل موقع، بالإضافة إلى مقياس يحدد كثافة وأنماط التفاعل عبر المواقع الإلكترونية.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن إدمان المستخدم على شبكات التواصل الاجتماعي لا يوفر له الوقت للتفكير فيما يكتب على صفحته وما يكتبه أصدقاؤه، وأن "توتير" و"فيسبوك" يمكن أن يقوضا القدرة البشرية على التفكير

التحليلي، واستنتاج الأفكار والآراء، كما أشارت الدراسة أن سرعة وحجم ويسر المعلومات التي يمكن مشاركتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن تزيد من صعوبة التفكير التحليلي.

كما أظهرت الدارسة أن المواقع الاجتماعية يمكن أن تجعل الفرد يبدو أكثر ذكاء، لكنه ذكاء سطحي غير جوهري، واكتشف الباحث أن الأشخاص يميلون بسرعة للإجابات الخاطئة، ولا يمنحون أنفسهم الوقت للتفكير، ويقلدون الآخرين، وأضاف أنه "في الوقت الذي نتعلم فيه من الآخرين، فإن ثمة خطراً في أن مشاركة المعلومات عبر تويتر وفيس بوك سوف تجعلنا أكثر اعتماداً على آراء الآخرين، مما قد يقوض القدرة على التفكير النقدي، ويجعلنا أكثر كسلاً واعتماداً على الآخرين ما داموا يعرفون إجابة ما نبحث عنه[95].

- **التعليق على الدراسات السابقة :**

دراسات المحور الأول:

- بخصوص ما يتعلق بهدف الدراسة استهدفت غالبية الدراسات السابقة التعرف على تأثير العلاقة التفاعلية بين مستخدمي المواقع الإلكترونية وبعض المتغيرات المعرفية والإدراكية وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو تلك المواقع، كما اهتمت غالبية تلك الدراسات بدراسة التفاعلية عبر ثلاثة اتجاهات رئيسة هي: التفاعلية كوظيفة للوسيلة، والتفاعلية كإدراك من جانب المستخدم، والتفاعلية كوظيفة أو نشاط من جانب المستخدم.
- بحثت غالبية تلك الدراسات في فرضية تأثير ثراء الوسيلة على العملية الإدراكية والمعرفية لدى المستخدمين، وتأثير عامل الخبرة وكثافة التفاعل على درجة الإدراك بالإضافة إلى البحث في تأثير عملية التفاعلية على المهارات المعرفية، وهذا ما تلتقي فيه تلك الدراسات مع الدراسة الحالية التي تبحث في التعرف على تأثير كثافة التفاعل ودرجة الخبرة ومدى ثراء الوسيلة على المهارات ما وراء المعرفية لدى المستخدم.
- يتضح من خلال هذا المحور أن المنهج الذي اعتمدت عليه معظم الدراسات والبحوث هو المنهج المسحي مقارنة بالمنهج التجريبي، بالإضافة إلى مقاييس لدراسة الإدراك وكثافة التفاعل والاستخدام، كما استخدمت بعض الدراسات

مقيـاس المراقبـة الذاتيـة لسـوك المسـتخدمين. وتتفـق هـذه الدراسـة مـع معظـم الدراسـات الأجنبيـة التـي اسـتخدمت المـنهج المسـحي ممـا يسـاعد الباحـث علـى وضع المعايير اللازمة لذلك.

- يتضح من دراسات هذا المحور أن معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التفاعلية وتأثيراتها المعرفية والإدراكية طبقت على عينات من طلاب الجامعة ومن في مستواهم، أما هذه الدراسة فسوف تطبق على شرائح مختلفة وذلك لقياس درجة المهارات ما وراء المعرفية بين مختلف الشرائح العمرية من سن 15 إلى 45سنة.
- اتفقت نتائج غالبية الدراسات العربية والأجنبية على أن لمتغير كثافة التفاعل وثراء الوسيلة لها تأثير على العملية الإدراكية والمعرفية وهو ما تحاول الدراسة الحالية إعادة اختباره على عينة مختلفة.
- أكدت نتائج غالبية الدراسات على وجود علاقة بين التفاعلية التي تتيحها المواقع الإعلامية وإدراك المستخدمين واتجاهاتهم نحو تلك المواقع ويرتبط ذلك بسهولة التجوال وسرعة استجابة الموقع.

دراسات المحور الثاني :

- استهدفت غالبية دراسات هذا المحور دراسة المهارات ما وراء معرفية في سياق التفاعل عبر المواقع الإلكترونية، ويتضح منها أن دراسة المهارات ما وراء معرفية ما زال في المراحل المبكرة خصوصا في بيئة الإعلام الإلكتروني بعكس الدراسات التربوية والمعرفية التي استفاضت في دراسة تلك المهارات على الرغم من حداثة هذا المفهوم.
- المنهج الذي اعتمدت عليه معظم الدراسات والبحوث هو المنهج التجريبي مقارنة بالمنهج المسحي، بالإضافة إلى مقاييس لدراسة مهارات ما وراء المعرفية وهو ما استفاد منه الباحث في صياغة مقياس لدراسة المهارات ما وراء المعرفية في بيئة الإعلام الإلكتروني.
- يتضح من دراسات هذا المحور أن كافة الدراسات العربية والأجنبية التي استهدفت قياس مهارات ما وراء المعرفية تم تطبيقها على عينات من طلاب الجامعة ومن في مستواهم، وتهتم هذه الدراسة بالتطبيق على شرائح مختلفة وذلك

لقياس درجه مهارات ما وراء المعرفية بين مختلف الشرائح العمرية من سن 15 إلى 45سنة.

- اختلفت الدراسات حول تأثير عملية التفاعل على المهارات العليا من التفكير؛ فبعضها أظهرت وجود تأثير سلبي، في حين أكد بعضها الآخر وجود التأثير الإيجابي، وسوف تحاول تلك الدراسة التحقق من تأثير عملية التفاعل على المهارات ما وراء المعرفية باعتبارها أعلى درجات التفكير.

- **فروض الدراسة :**

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقييم) والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة الدراسة وحسب اختلاف خصائصهم الديموجرافية (النوع، العمر، التعليم).

الفرض الثاني : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك عينة الدراسة لأبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية والاجتماعية باختلاف خصائصهم الديموجرافية (النوع، العمر، التعليم).

الفرض الثالث : توجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين درجة الخبرة وكثافة التفاعل مع المواقع الصحفية والاجتماعية ، والمهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقييم) والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة الدراسة.

الفرض الرابع: توجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين درجة الخبرة وكثافة التفاعل مع المواقع الصحفية والاجتماعية لدى عينة الدراسة ودرجة إدراكهم لأبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية والاجتماعية.

الفرض الخامس : يوجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين إدراك عينة الدراسة لأبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية والمهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقييم) والدرجة الكلية للمقياس.

الفرض السادس : يمكن التنبؤ بمستوى المهارات ما وراء المعرفية في ضوء متغيري إدراك عينة الدراسة لثراء المواقع الإعلامية وخبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية.

- **متغيرات الدراسة**

في اطار فروض الدراسة يسعى الباحث للتحقق من طبيعة الفروق والعلاقات الارتباطية بين مجموعة من المتغيرات المستقلة والتابعة والوسيطة ، يعرض لها تفصيلا من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (1)

متغيرات الدراسة

المتغيرات الفروض	المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع
الأول	التفاعل مع المواقع الإلكترونية الصحفية / الاجتماعية	المتغيرات الديمجرافية النوع، العمر، التعليم	المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط – التقويم – المراقبة)
الثاني	التفاعل مع المواقع الإلكترونية الصحفية / الاجتماعية	المتغيرات الديمجرافية النوع، العمر، التعليم	ادراك ثراء المواقع الإلكترونية لاجتماعية والصحفية
الثالث	التفاعل مع المواقع الإلكترونية الصحفية / الاجتماعية	خبرة وكثافة التفاعل مع المواقع الصحفية والاجتماعية	المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط – التقويم – المراقبة)
الرابع	التفاعل مع المواقع الإلكترونية الصحفية / الاجتماعية	خبرة وكثافة التفاعل مع المواقع الصحفية والاجتماعية	ادراك ثراء المواقع الإلكترونية الاجتماعية والصحفية
الخامس	ادراك ثراء المواقع الإلكترونية الاجتماعية والصحفية		المهارات ما وراء المعرفية (التخطيط – التقويم – المراقبة)
السادس	ادراك ثراء المواقع الإلكترونية خبرة وكثافة التفاعل		التنبؤ بمستوى المهارات ما وراء المعرفية

- **الإطار المنهجي للدراسة**

- **نوع ومنهج الدراسة :**

يندرج البحث الحالي ضمن البحوث الوصفية التي تستهدف توصيف وتحليل خصائص العينة من خلال جمع المعلومات بطريقة موضوعية ومنهجية تخضع لظروف دقيقة من الضبط القياسي للبيانات، وذلك بهدف إمكانية تعميم النتائج، حيث يسعى البحث إلى التعرف على العلاقة بين تفاعل المشاركين في العملية الاتصالية عبر شبكة الإنترنت ,ومهارات ما وراء المعرفة لديهم ، وتستخدم الدراسة المنهج المسحي بشقة الكمي والذي يعد من أنسب المناهج لدراسة مستخدمي المواقع الإلكترونية.

- **عينة الدراسة :**

تتمثل في 350 مفردة تم اختيارها وفقاً لطريقة العينة الطبقية من خلال توزيع العينة في ضوء متغيرات البحث النوع (ذكور، إناث)، الفئة العمرية (من بداية مرحلة المراهقة المتأخرة 15 سنة، إلى سن الرشد أكثر من 35)، المستوى التعليمي (ثانوي، جامعي، خريج جامعي، فوق الجامعي دراسات الدبلوم، ماجستير، دكتوراه) واستخدمت الدراسة لجمع المعلومات أداة الاستبيان وتم تطبيقه على العينة من خلال المقابلة والبريد الإلكتروني وبريد الفيس بوك بواسطه الباحث وبمساعده بعض الزملاء .

وقد اعتمد الباحث على معادلة ريتشارد جيجر بشأن تحديد الحجم الملائم للعينة في المجتمعات الكبيرة الحجم على النحو التالي [96] علما بان برنامج spss14 يقوم بحساب ذلك بطريقة الكترونية :

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N}\left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

حجم العينة المطلوبة = n/ حجم المجتمع = N /مستوى الثقة عند 95% = 1.96 = z / /الخطأ المقبول = d

ووفق للمعادلة السابقة في حالة المجتمع المصري الذي يتسم بضخامة مستخدمي الإنترنت والذي يبلغ وفقا لآخر إحصائية 43 مليون مستخدم، ويصل عدد المشتركين في الفيس بوك 12 مليون[97] وبحساب العدد التقريبي يظهر أن العدد الأمثل هو 300 مفردة ولتلافي أخطاء عدم الشمول وعدم الاستجابة وأخطاء المعاينة أضاف الباحث إلى العينة 50 مفردة من مستخدمي الإنترنت ليصل العدد الإجمالي 350 من محافظه القاهره والشرقية والإسماعلية يعرض الباحث تفصيلا للعينة من خلال الجدول التالي :

جدول(2)

توصيف عينة الدراسة وفقاً للنوع والمرحلة العمرية والمستوى التعليمي

خصائص العينة		التكرار	النسبة
النوع	ذكور	١٨٥	٥٢
	اناث	١٦٥	٤٨
المرحلة العمرية	من ١٥ إلى اقل من ١٨	١٠٥	٢٩
	من ١٨ إلى اقل من ٢٥	١٢٥	٣٣
	من ٢٥ إلى اقل من ٣٥	٦٥	٢٠
	اكثر من ٣٥	٥٥	١٨
المستوى التعليمي	اقل من جامعي	٩٥	٢٧
	طالب جامعي	١١٥	٣١
	حاصل على شهاده جامعية	١٠٠	٢٨
	دراسات عليا (دبلوم – ماجستير – دكتوراه)	٤٠	١٤
الاجمالي		٣٥٠	%١٠٠

- **أدوات الدراسة :**

عملية قياس المهارات ما وراء المعرفية ليست عملية سهلة، فهي لا تقتصر على دراسة الجوانب الداخلية فقط، بل تقيس أيضا السلوك الظاهري، كما أنها عملية تفاعلية تحدث قبل أداء المهمة التفاعلية وبعد أدائها أيضا.

ولذا هناك طريقتان لقياس تلك المهارات ؛ طريقة المراقبة المنهجية من خلال التفكير بصوت عال، وهي تناسب الدراسات التجريبية، لكن هناك صعوبة في الاعتماد على تلك الطريقة في هذه الدراسة بسبب صعوبة قياس المهارات بواسطة التفكير بصوت عال، ونظرا لكونها تعتمد على خيارين في الإجابة (نعم، لا)، بالإضافة إلى ضياع الوقت والجهد عند تقييم الأفراد بطريقة فردية.

أما الطريقة الثانية فتعتمد على الاستبيانات، وهي تصلح في حالة الدراسات الميدانية، وعلى الرغم من وجود بعض السلبيات في هذه الطريقة المتمثلة في تردد الأفراد في التعبير عن الأفكار والخبرات، وصعوبة فهم أسئلة الاستبيان من قبل بعض أفراد العينة إلا أنها تظل الأفضل إذا ما أخضع الباحث المقياس لضبط منهجي سليم تحدد فيه أبعاد تلك المهارات وتغلب العبارات الإيجابية على السلبية.(98)

ونظرا لأن الدراسة الحالية من الدراسات الميدانية فقد اعتمدت على بناء مقاييس يدون فيه المبحوثين الاستجابات المرتبطة بمتغيرات البحث والتي تم توظيفها في أسئلة لجمع البيانات المطلوبة من مفردات العينة، وتمثلت المقاييس التي استخدمتها الدراسة فيما يلي :

1- مقياس خبرة وكثافة تفاعل المبحوثين مع المواقع الإخبارية والمواقع الاجتماعية.

2 - مقياس يحدد ثراء الوسيلة الإعلامية .

3 - مقياس يتناول مهارات ما وراء المعرفة .

***خطوات إعداد المقاييس وإجراءات الصدق والثبات :**

أ : جمع المادة العلمية للمقياس من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة الأجنبية والعربية المرتبطة بالإنترنت والتفاعلية ومهارات ما وراء المعرفة مثل:

- دراسة "سي جن لي"Sue-Jen Lin 2000 [99] ، ودراسة هيثم جوده مؤيد [100] التي وضعت مقياسا يحدد كثافة وأنماط وخبرة المبحوث باستخدام شبكة الإنترنت.
- دراسة زيزي باباشارز Zizi Papasharissi[101] ودراسة أحمد عادل[102] ودراسة خالد صلاح[103] التي وضعت مقياسا يحدد مدى ما تتمتع به المواقع الصحفية الإلكترونية ومواقع الشبكات الاجتماعية من قدرات وإمكانات وأدوات تحدد مدى ثراء تلك المواقع.
- دراسات جورجي شرو، راني سبرينج Gregory Schraw, Rayne Sperling Dennison[104]، جانس جاكوب، سكوت باريس Janis E Jacobs , Scott G Paris[105] ،كريج مايج، يور لاري Craig, Madge T.; Yore, Lary D [106]، أصلان صبح مساعيد [107]، منى توكل السيد إبراهيم[108]، عبد الناصر الجراح[109] والتي وضعت مقاييس للمهارات ما وراء المعرفية.

ب : صمم الباحث نسخة مبدئية للمقياس حيث ترجم عبارات وأسئلة المقاييس وأعاد صياغتها بالحذف والإضافة والتعديل بما يتلاءم مع دراسته، وتم اشتقاق وصياغة مفردات المقياس الأكثر تكراراً والتي استخدمت في الدراسات السابق ذكرها مما يعد مؤشراً

أولياً على صدق المحتوى للمقياس الحالي، مع إعادة صياغتها لتتلاءم مع طبيعة الجانب الإعلامي وطبيعة هذا البحث الذي يتناول العلاقة التفاعلية عبر شبكة الإنترنت ومهارات ما وراء المعرفة .

صدق المقاييس المستخدمة وضبطها(*)

❶ عرض مقياس كثافة وخبرة ومهارة المبحوث باستخدام شبكة الإنترنت على المحكمين

للتأكد من دلالات صدق محتوى هذا المقياس والذي تناول ثلاثة جوانب: الخبرة وكثافة التعرض والمهارة)، عرضه الباحث على ثمانية محكمين متخصصين في مجال الإعلام.

وقد طلب الباحث من كل منهم الإجابة على الأسئلة التالية :

هل العبارات تقيس مستوى خبرة وكثافة الطلاب باستخدام شبكة الإنترنت؟ هل الصياغة العلمية واللغوية لمفردات المقياس مناسبة؟ هل أسئلة المقاييس مرتبطة بالأهداف الموضوعية للدراسة ومرتبطة بالمفاهيم العلمية والإجرائية التي تم وضعها؟ ما مدى شمولية المقاييس من حيث عدد الأسئلة وعدد البدائل لكل سؤال؟ وضع درجة ملاءمة العبارة من (1 – 5) على يسارها؟

جدول(3)

نسبة اتفاق آراء المحكمين في مقياس خبرة ومهارة استخدام شبكة الإنترنت

المحكمين	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المتوسط
نسبة اتفاق اراء السادة المحكمين على عبارات مقياس خبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الالكترونية	٩٨%	٩٤%	٩٦%	٩٨%	٩٤%	٩٧%	٩٦%	٩٨%	٩٦,٥

ويوضح جدول (3) نسبة اتفاق آراء المحكمين في مقياس خبرة ومهارة المبحوثين باستخدام شبكة الإنترنت، ومنه يتضح أن متوسط نسبة اتفاق السادة المحكمين على هذا المقياس بلغ (96.5٪).

❷: **عرض مقياس ثراء الوسيلة على المحكمين**

للتأكد من دلالات صدق محتوى هذا المقياس عرض الباحث النسخة الأولية للمقياس على مجموعة المحكمين نفسها، مع توضيح المفاهيم الإجرائية الخاصة بكل بعد، والعبارات التي تقيس تلك الأبعاد، والتي تشمل ستة أبعاد هي (سرعة رجع الصدى، الإطار الدلالي المشترك، التركيز الشخصي، التوجه المتعدد، إمكانية التسجيل والدخول، الأرشيف الإلكتروني)، وطلب منهم الإجابة على الأسئلة السابقة نفسها المتعلقة بالسلامة اللفظية وارتباط الأسئلة بأبعاد المقياس، ومدى شمولية المقاييس من حيث عدد الأسئلة وتقييم كل سؤال وعبارة بدرجة من (1–5)

وقام الباحث بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لكل عبارة من عبارات المقياس في صورته الأولية المكونة من (20) مفردة ، كما هو موضح في جدول (4)

جدول (٤)
نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات مقياس ثراء الوسيلة الإعلامية

					عدد المفردات الكلي
البعد الأول سرعة رجع الصدى	رقم المفردة	١	٢	٣	
	نسبة الاتفاق	%٩٥	%٩٧	%٩٥	
البعد الثاني الاطار الدلالي المشترك	رقم المفردة	٤	٥	٦	٧
	نسبة الاتفاق	%١٠٠	%١٠٠	%٩٨	%٩٧
البعد الثالث التركيز الشخصي	رقم المفردة	٨	٩	١٠	
	نسبة الاتفاق	%٩٨	%٩٧	%١٠٠	
البعد الرابع التوجه المتعدد	رقم المفردة	١١	١٢	١٣	
	نسبة الاتفاق	%١٠٠	%١٠٠	١٠٠%	
البعد الخامس امكانية التسجيل والدخول	رقم المفردة	١٤	١٥	١٦	
	نسبة الاتفاق	%٩٨	%٩٦	%١٠٠	
البعد السادس الارشيف الالكتروني	رقم المفردة	١٧	١٨	١٩	٢٠
	نسبة الاتفاق	%١٠٠	%٩٥	٩٨%	١٠٠
الجملة					٢٠

يتضح من جدول (4) أن المقياس حقق نسبة اتفاق تتراوح بين 95 % و 100% على أبعاد المقياس، وجاء البعد الأول (سرعة رجع الصدى) بنسبة اتفاق 95%، وفي البعد الثاني (الاطار الدلالي المشترك) بنسبة اتفاق 98.5 %، البعد الثالث (التركيز الشخصي) بنسبة اتفاق 98.3%، وفي البعد الرابع (التوجه المتعدد) بنسبة اتفاق

100%، أما البعد الخامس (إمكانية التسجيل والدخول) جاء بنسبة اتفاق 98%، وأخيراً البعد السادس (الأرشيف الإلكتروني) جاء بنسبة اتفاق 98.25.

ج : الاتساق بين المحكمين :

قام الباحث بحساب الفروق بين المحكمين في عبارات كل بعد على حدة باستخدام طريقة "**فريدمان**" لتحليل التباين بين المجموعات المرتبطة (غير المستقلة) في حالة العينات صغيرة الحجم (الأقل من 25) وهذه الطريقة من الأساليب الإحصائية اللابارامترية.

وقد قام الباحث بتحويل درجات المحكمين إلى رتب بالنسبة لكل عبارة على حدة (أي كل صف على حدة) لعبارات البعد ككل وتربيعها لاستخراج قيمة ($كا^2$) [110] ومقارنتها بقيمة ($كا^2$) الجدولية (10 ، 0.05) التي تساوي (18.307) لمعرفة هل يوجد اتساق بين المحكمين على عبارات البعد؟ وأي العبارات التي يمكن أن تستبعد ليزيد الاتساق بين المحكمين على عبارات البعد ؟ بالإضافة إلى معرفة أي العبارات التي يمكن الإبقاء عليها رغم تدني نسبة الاتفاق عليها بين المحكمين ؟

وقد كانت رتب درجات المحكمين لكل بعد وقيم ($كا^2$) المحسوبة ودلالتها الإحصائية على النحو الموضح في جدول (5) .

جدول (5)

عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة ورتب درجات كل محكم لكل بعد على حدة وقيم
$كا^2$ المحسوبة بأسلوب تحليل التباين بين المجموعات المرتبطة ودلالتها الإحصائية

الأبعاد	عدد العبارات	رتب درجات المحكم الأول	رتب درجات المحكم الثاني	رتب درجات المحكم الثالث	رتب درجات المحكم الرابع	رتب درجات المحكم الخامس	رتب درجات المحكم السادس	رتب درجات المحكم السابع	رتب درجات المحكم الثامن	كا المحسوبة	دلالة الفروق بين المحكمين على عبارات المقياس
البعد الأول سرعة رجع الصدى	٣	٦	١١	٨	١٠	٦	٧	٩	١٢	١٠.٢١٣	لا توجد فروق معنوية
البعد الثاني الاطار الدلالي المشترك	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	صفر	لا توجد فروق معنوية
البعد الثالث التركيز الشخصي	٣	٨	٨	٦	٨	٦	٥	٥	٨	٢.١٥٦	لا توجد فروق معنوية
البعد الرابع التوجه المتعدد	٣	٨	٨	٥	٥	٥	٨	٧	٦	٢.٤١٥	لا توجد فروق معنوية
البعد الخامس امكانية التسجيل والدخول	٣	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	صفر	لا توجد فروق معنوية
البعد السادس الارشيف الالكتروني	٤	٩	٨	١١	١٠	٩	٨	٦	١٢	٣.١٥	لا توجد فروق معنوية

يتضح من جدول (5) أن قيم (كا^2) المحسوبة كلها أقل من قيمة (كا^2) الجدولية عند (5 ،0.05) التي تساوي (12.833) ، أي لا توجد فروق جوهرية بين درجات المحكمين على عبارات كل بعد ، بمعنى أنه يوجد اتساق بين المحكمين على عبارات المقياس وعددها (20) مفردة.

❸: <u>عرض مقياس المهارات ما وراء المعرفية على المحكمين</u>

للتأكد من دلالات صدق محتوى هذا المقياس قام الباحث بعرض الصورة الأولية للمقياس على نفس المحكمين ، مع توضيح المفاهيم الإجرائية الخاصة بكل بعد والعبارات التي تقيس تلك الأبعاد ، وطلب منهم نفس الأسئلة السابقة المتعلقة بالسلامة اللفظية وارتباط الأسئلة بأبعاد المقياس ، ومدى شمولية المقاييس من حيث عدد الأسئلة وتقييم كل سؤال وعبارة بدرجه من (1-5) .

وقد قام الباحث بإعداد هذا المقياس في ضوء اطلاعه على الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية مع مراعاة الأبعاد النظرية التي تناولت المهارات ما وراء المعرفية وربطها بالتفاعلية عبر الإنترنت ، بحيث يستند المقياس إلى اطار نظري ومعرفي قائم على نظرية المهارات ما وراء المعرفية.

جدول(6)

نسبة اتفاق آراء السادة المحكمين في مقياس مهارات ما وراء المعرفة

المحكمين	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المتوسط
نسبة اتفاق آراء السادة المحكمين على عبارات مقياس المهارات الما وراء معرفية	%١٠٠	%٩٨	%٩٦	%٩٦	%٩٥	%٩٤	%٩٢	%٩٨	٩٧.٥

ويوضح جدول (6) نسبة اتفاق آراء السادة المحكمين في مقياس مهارات ما وراء المعرفية ، ومنه يتضح أن متوسط نسبة اتفاق السادة المحكمين على هذا المقياس بلغ (97.5٪) .

❹حساب الصدق العاملي لمقياس المهارات ما وراء المعرفية:

نظراً لعدم وجود مقياس يتناول مهارات ما وراء المعرفية في مجال البيئة الإعلامية حيث وجد الباحث مقاييس عديدة مستخدمه في الدراسات النفسية في حين لم يجد دراسة واحده في البيئة الإعلامية تتناول هذا المتغير ولذا جاءت الحاجه إلى إعداد المقياس الحالي لأهمية دراسة سلوك المتلقي في العملية الإعلامية ، ولدراسة تفكيره وبخاصة المهارات العليا من التفكير المتمثلة في مهارات ما وراء المعرفية ، وحتى يصبح مقياس محكم خاضع للشروط السيكوماترية المتعلقة بإجراء الصدق والثبات .

قام الباحث بإعداد قائمه أولية تتضمن 45 عبارة من عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 120 مفرده ، ويختار المفحوص / المفحوصة إحدى الاستجابات الآتية: (تنطبق على دائما؛ تنطبق على أحيانا؛ تنطبق على نادراً ، لا تنطبق على). وتحصل الاستجابة الأولى على أربعة درجات فثلاثة فاثنتان ، فواحدة ، فصفر ، في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة

وذلك لحساب الصدق العاملي وتحديد أبعاد المقياس بهدف وجود مقياس محكم يمكن استخدامه في مجال الدراسات الإعلامية بعد ذلك ولكي يتم الوثوق في نتائج المقياس ومنهجيته العلمية

وتم الاعتماد على طريقة تحليل المكونات الأساسية لعبارات المقياس الـ (45) ، والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك هنري كيزر Kaiser Henryباستخدام برنامج Spss15.0 وذلك لاستخلاص العوامل المكونة للمقياس ، بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية .

وفيما يلي خطوات إجراء التحليل العاملي لحساب صدق المقياس وثبات أبعاده

جدول (7)

قيم شيوع عبارات المقياس "الاشتراكيات" Communalities

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
1	0.818	11	0.907	21	0.905	31	0.858	41	0.778
2	0.877	12	0.897	22	0.810	32	0.936	42	0.799
3	0.875	13	0.924	23	0.676	33	0.821	43	0.806
4	0.817	14	0.859	24	0.810	34	0.824	44	0.824
5	0.904	15	0.876	25	0.905	35	0.930	45	0.834
6	0.902	16	0.888	26	0.890	36	0.701		
7	0.864	17	0.901	27	0.901	37	0.874		
8	0.801	18	0.810	28	0.748	38	0.889		
9	0.797	19	0.775	29	0.841	39	0.796		
10	0.833	20	0.838	30	0.823	40	0.897		

يوضح جدول (7) قيم شيوع عبارات المقياس "الاشتراكيات Communalities وذلك قبل تحليل المكونات والتدوير بطريقة فاريماكس Varimax .

تم حساب تشبعات المفردات (45) على العامل العام

يتضح من جدول (8) أن جميع المفردات الـ (45) ذات تشبع بالعامل العام (المهارات ما وراء المعرفية) بمقدار يتراوح ما بين (0.689) إلى (0.331) وهذا يحقق الافتراض الذي يؤكد بأن تكون المفردة اكبر من (0.30) لتحقيق محك التشبع الجوهري .

تم تحليل المكونات الأساسية لعبارات المقياس الـ (45) ، والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك هنري كيزر Kaiser Henryباستخدام برنامج Spss15.0 وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (9)

جدول (9)

تشبع المفردات على عوامل مقياس المهارات ما وراء المعرفية والجزر الكامن ونسبة التباين لكل عامل

م	الفقرات / الابعاد	الاول التخطيط والتنظيم	الثاني المراقبة والتحكم	الثالث التقويم والمراجعة
١	اتصفح الاخبار والموضوعات المنشورة بعمق وتروي قبل التعليق عليها	٠,٦٢٩		
٢	قبل ان استخدم الانترنت اخطط للوقت والجهد الذي سأبذله وسأقضيه اثناء استخدامه	٠,٥١٦		
٣	عندما اتصفح الاخبار وتعليقات الاخرين يشغلني الشيء الجديد الذي سوف اتعلمه وادركه	٠,٥٥٨		
٤	احرص على كتابة ملاحظات خاصة بي على صفحتي لا يراها الاخرين لكي الجأ اليها في حاله مشاركاتي وتفاعلي للرد على اي موضوع منشور	٠,٦٩٤		
٥	احرص على عمل مشاركات وكتابة تعليقات مميزه خاصة بي تعبر عن وجه نظري دون الاقتباس وتقليد الاخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي	٠,٥٧٥		
٦	اتمهل قبل التعليق على الموضوعات المنشورة لكي اتيح لنفسي وقتاً كافيا من التفكير لتقديم تعليق جديد وسيتكر يعطي معلومات يستفيد منها الاخرون	٠,٦٠٧		
٧	عند المشاركة والتفاعل على أي خبر او مشاركه للآخرين أركز على فكرة رئيسية واحدة بدلا من التفاصيل		٠,٥٠٢	
٨	عند قراءتي لأي خبر او مشاركه او تعليق للآخرين أركز على فكرة رئيسية واحدة بدلا من التفاصيل		٠,٣٢٤	
٩	احاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة دون الاقتباس من الاخرين	٠,٦٨٩		
١٠	حينما اجد اخبار سيئة لا تتفق مع توجهاتي الفكرية وارائي الشخصية اتجنب التفاعل معها ولا استمر في قراءة تفاصيلها		٠,٥٨٧	
١١	اتحكم في الانزعاج الذي ينتابني بين الحين والحين حينما اتعرض لإخبار او تعليقات تختلف مع توجهاتي الفكرية عبر المواقع الالكترونية		٠,٥٠٢	
١٢	ادرك جيدا الارق الذي ينتابني نتيجة التفاعل مع الاخبار التي تختلف مع توجهاتي عبر المواقع الالكترونية		٠,٣٢٤	
١٣	عندما اتصفح المواقع الالكترونية سواء اخبارية او اجتماعيه فإنني استخدم معلوماتي السابقة للرد والتفاعل على ما هو مكتوب	٠,٤١٦		
١٤	اقوم بعمل مشاركه Share أو اعاده تغريد Retweet للموضوعات التي يهمني ان يعرفها الاخرين مما هو منشور طالما اتفقت مع توجهاتي وارائي دون التأكد من حقيقتها	٠,٤٧٧		
١٥	اتفاعل مع اراء الاخرين المنشورة المواقع الالكترونية الاخبارية او الاجتماعية والتي تتفق مع توجهاتي الفكرية		٠,٥٣٧	
١٦	ابذل الجهد واصر على فهم ما يصادفني من موضوعات منشورة او مشاركات للآخرين غير واضحه لدى من خلال قراءة تعليقات القراء علية		٠,٥٢٧	
١٧	اذا لم استطيع فهم اخبار او موضوعات صحفية منشورة او مشاركات للآخرين ابحث في مواقع الكترونية اخرى لمعرفة الحقيقة		٠,٤٨٥	
١٨	اتابع واصحح تعليقات الاخرين المنشورة على الموضوعات سواء في المواقع الصحفية او الاجتماعية			٠,٥٦٣
١٩	احاول السيطرة على ملئي من المواقف التي تنتابني من خلال التفاعل عبر المواقع الالكترونية		٠,٥٨٨	
٢٠	اعمل على تنظيم ادراكي جراء المشاهد والاخبار التي اجدها عبر المواقع الالكترونية		٠,٣٦٢	
٢١	اسيطر على مواطن الالم النفسي التي تنتابني حينما اجد اخبار تؤلمني في المواقع الالكترونية		٠,٥٣٧	
٢٢	افكر بالعديد من الطرق للوصول الى افضل الردود قبل ان اعلق على اي خبر او تعليق لآخرين ثم اختار أفضلها	٠,٥٥٩		
٢٣	اقرأ المواد المنشورة والتعليقات قراءة ناقده وليس كشيء مسلم به		٠,٣٨٤	
٢٤	أقوم بعدة مهام في الوقت نفسه (التحدث مع الزملاء عبر الانت / التفاعل مع الموضوعات المنشورة / الاستماع الى مقطع الفيديو)	٠,٦٣٩		
٢٥	اتوقع ردود افعال الاخرين على تعليقاتي ومشاركاتي عبر مواقع التواصل الاجتماعي او من خلال المواقع الاخبارية		٠,٤٨٠	
٢٦	في حالة نشري لماده فيلميه على YouTube او على موقع التواصل الاجتماعي اهتم بتعليقات الاخرين		٠,٥٠١	
٢٧	اتقبل ان أواجه افكار غير متسقة او مشابه لأفكاري حينما يتفاعل الاخرون معي			٠,٤٢٢
٢٨	اغير وجهة نظري وتعليقاتي على الموضوعات المنشورة حسب طبيعة الموقف والشخص المشارك نظراً لمكانتي في رأيه			٠,٦٠٢
٢٩	ابدئي للآخرين احساس بتغير وجهة نظري حين اعلق على موضوع منشور على مواقع التواصل حسب طبيعة الموقف والشخص المشارك لإحساسي بالحرج او الخوف منه .			٠,٣٤٧
٣٠	في حاله اخفاء هويتي اتمسك برأي واقوم بالرد على الاخرين دون التأكد من حقيقة من اكتبه طالما اتفق مع توجهاتي الفكرية			٠,٥٢٣
٣١	افكر فيما تعنية الالفاظ والتعليقات والرموز المستخدمة من قبل تعليقات الافراد على الاخبار			٠,٤٨١
٣٢	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة لدى			٠,٣٧٠
٣٣	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.			٠,٥١١
٣٤	أفضل مناقشة الآخرين لأفكاري		٠,٥٦٨	
٣٥	اراجع تعليقي قبل نشره على الخبر الموجود على الموقع الاخباري او على حسابي على موقع التواصل الاجتماعي المشترك به للتأكد من سلامته اللفظية			٠,٤٣٧
٣٦	في حالة نشري لماده فيلميه على YouTube او على موقع التواصل الاجتماعي أتابعه واصحح التعليقات الخاطئة			٠,٣٨٣
٣٧	في حالة وجود ماده فيلميه على YouTube او على موقع التواصل الاجتماعي عن موضوع ديني او سياسي بشكل غير لائق أقوم بإبلاغ ادارة الموقع عنه			٠,٦٧٥
٣٨	أعيد قراءة الاخبار مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة أثناء تصفحي للمواقع الالكترونية			٠,٤٩٦
٣٩	أعيد قراءة تعليقات ومشاركات الاخرين مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة التي قاموا بالمشاركة والتفاعل بها .			٠,٤٧٣
٤٠	اسأل نفسي كيف اربط تفاعلي على الاخبار بما اعرفه عنها من مواقع اخرى		٠,٥٥٦	
٤١	أسأل نفسي ما أقرئه من اخبار او مشاركات الاخرين لدي معرفة مسبقه عنه		٠,٤٠٩	
٤٢	أسأل نفسي هل استطعت التفاعل الجيد مع مشاركات الاخرين واستخدمت الحجج المنطقية			٠,٣٤٢
٤٣	اسأل نفسي واعيد تفكيري بعد انتهائي من تفاعلي مع الاخرين عبر المواقع الالكترونية حول ما اذا كنت على صواب فيما كتبته وشاركت به			٠,٤١٤
٤٤	عندما انتهي من تصفحي وتفاعلي مع المواقع الصحفية او الاجتماعية اراجع نفسي للتأكد من التي افهم ما قرئته واتذكره .			٠,٥٨٦
٤٥	اسجل ابرز الملاحظات ومشاركات الاخرين التي استفدت منها			٠,٥٣٠
	الجزر الكامن	١٣,١٤٣	٥,٣٠٦	٣,٦١٣
	نسبة التباين	%٢٧,٠٥	%١٨,٦	%١٢,٢
	التباين الكلي	٥٧,٩		

يتضح من جدول (9) أن قيمة الجزر الكامن لكل عامل من العوامل الثلاثة لا يقل عن (3.613) ، ويعرف الجذر الكامن بأنه مجموع مربعات تشبعات كل المتغيرات على كل عامل على حدة ويتناقص من عامل لآخر تدريجياً ، على

أن يكون أكثر من الواحد الصحيح كشرط لاعتباره عاملا جوهريا ، بالإضافة إلى الأخذ بمحك التشبع الجوهري للمفردات على العامل وهو أن يكون اكبر من (0.30) ، فإذا تشبعت المفردة على أكثر من عامل يؤخذ بمبدأ التشبع الأعلى ، ومحك جوهرية العامل يتضمن ثلاث مفردات على الأقل [111] .

وقد أسفر التحليل عن تشبع عبارات المقياس بثلاثة عوامل مجمعة بنسبة 57.9 من التباين الكلي بين درجات المقياس وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة العوامل الثلاثة تتضمن مهارات (التخطيط والتنظيم ، ومهارة المراقبة والتحكم ، ومهارة التقويم والمراجعة) مقسمه كالتالي (16) عبارة لقياس التخطيط والتنظيم ، و(19) عبارات لقياس المراقبة والتحكم ، و(15) عبارات لقياس التقويم والمراجعة.

ويتضح من جدول (9) أن البعد الأول قد استوعب (27.5) من التباين الكلي وقد تشبع بهذا البعد 16 مفرده هي(1،2،3،4،5،6،8،9،10،13،17،19،20،22،34،35) وجميع تشبعات مفردات هذا البعد جوهرية تتراوح قيمتها بين (0.689) و (0.416).

واستوعب البعد الثاني (18.6) من التباين الكلي وقد تشبع بهذا البعد 19 مفرده هي (7،11،12،15،18،23،24،27،28،29،30،36،37،38،39،40،45،46،47) وجميع تشبعات مفردات هذا البعد جوهرية تتراوح قيمتها بين (0.587) و (0.324).

واستوعب البعد الثالث (12.2%) من التباين الكلي وقد تشبع بهذا البعد 15 مفرده هي (14،16،21،25،26،31،32،33،41،42،43،44،48،38،49) وجميع تشبعات مفردات هذا البعد جوهرية تتراوح قيمتها بين (0.602) و (0.347).

❺حساب الثبات لمقياس المهارات ما وراء المعرفية:

تم حساب الثبات باستخراج معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج **Spss15.0** من التطبيق الذي استخدم للتحليل العاملي للمقياس وعلى العينة ذاتها (120) مفحوصاً الذين سبق توصيفهم ، وقد أسفر ذلك عن معاملات ثبات للعوامل والدرجة الكلية للمقياس يوضحها جدول (10) .

جدول (10)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ مقياس المهارات ما وراء المعرفية

الأبعاد	عدد الأفراد	ألفا كرونباخ
التخطيط والمتابعة	16	0.8560
المراقبة والتحكم	19	0.8610
التقويم والمراجعة	15	0.8297
الدرجة الكلية	50	0.9346

يتضح من جدول (10) أن معاملات الثبات للعوامل ، والدرجة الكلية (العامل العام) جميعاً ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، ومن ثم يطمئن الباحث أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية مكون من 50 مفردة تتبع مقياس رباعي .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات ما وراء المعرفية وأبعادها الثلاثة (التخطيط – المراقبة– التقييم) والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة الدراسة باختلاف الخصائص الديموجرافية (النوع – العمر – التعليم).

(أ)– الفروق بين الذكور والإناث في المهارات ما وراء معرفية:

جدول (11)

الفروق في المهارات ما وراء معرفية باختلاف النوع

مهارات ما وراء المعرفية	قيم اختبار "ت"		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة د. ح 448
	النوع	ن				
التخطيط والتنظيم	ذكور	185	29.9	8.94	0.730	0.466 غير دالة
	إناث	165	29.4	9.22		
المراقبة والتحكم	ذكور	185	39.1	9.32	5.621	0.01
	إناث	165	35.7	9.59		
التقويم والمراجعة	ذكور	185	28.9	7.96	– 0.323	0.747 غير دالة
	إناث	165	29.2	7.54		
الدرجة الكلية	ذكور	185	95.1	23.50	0.364	0.716 غير دالة
	إناث	165	94.3	23.53		

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المهارات ما وراء المعرفية وأبعادها الثلاثة(

التخطيط – المراقبة – التقويم) والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة عند مستوى 0.05.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التقويم والمراجعة لصالح الذكور، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01.

مما يؤكد أن الذكور والإناث لديهم مهارات ما وراء معرفية مكتسبة نتيجه تفاعلهم عبر المواقع الإلكترونية ويحملون اتجاهات إيجابية في التفاعل عبر المواقع الإلكترونية التفاعلية

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية :

دراسة همت حسن عبد المجيد (2006) [112] ، مها عبد المجيد (2007) [113] نشوى سليمان عقل (2010) [114] دراسة محمد غريب (2011) [115] في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تفاعلهم عبر المواقع الإلكترونية وبعض المهارات المعرفية والإدراكية لديهم

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية :

دراسة سماح الشهاوي (2009) [116] سهير صالح (2010) [117] نورة عبد الرحمن (2013) [118] والتي توصلت إلى تأثير الأدوات التفاعلية بالمواقع الإلكترونية على الذكور اكثر من الإناث فيما يتعلق بالمهارات والجوانب المعرفية والإدراكية

(ب)–الفروق بين الفئات العمرية في المهارات ما وراء المعرفية:

جدول (12)

يوضح الفروق في المهارات ما وراء المعرفية باختلاف العمر

مهارات ما وراء معرفية	قيم تحليل التباين		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة د.ح ٤٤٩	قيمة مربع ايتا
	الشرائح العمرية	ن					
التخطيط والتنظيم	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٢٨,٧	٨,٨١	٦,٣٢٠	٠,٠٠١	٣,٩٢
	من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٣٣,٢	٨,٨٧			
	من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٣٢,٢	١٠,٠٤			
	أكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٢٨,٤	٨,٤٩			
المراقبة والتحكم	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٣٤,٢	٩,٢١	٥,٩٧١	٠,٠٠١	٣,٨٦
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٣٦,٦	٩,١٥			
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٣٨,٨	١٠,٠٣			
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٣٣,٩	٨,٨٠			
التقويم والمراجعة	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٢٨,٥	٧,٨٤	٦,٣٢١	٠,٠٠١	٣,٠١
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٣٢,٤	٧,٤٩			
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٣٣,٧	٧,٩٨			
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٢٧,٧	٧,٨٢			
الدرجة الكلية	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٩١,٥	٢٣,٠٢	٦,١٦٣	٠,٠٠١	٣,٧٦
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٩٦,٢	٢٢,٦١			
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	١٠٠,٨	٢٥,٥٧			
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٩٠	٢١,٩٩			

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في التخطيط والتنظيم حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.00.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في المراقبة والتحكم حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.00.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في التقويم والمراجعة حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.00.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في المهارات ما وراء المعرفية حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.00.

ولمعرفة حجم التأثير لمتغير المرحلة العمرية في المهارات ما وراء المعرفية تم حساب معامل مربع إيتا* (**Eta Squared**) تساوي = 3.76 في الدرجه الكلية للمقياس مما يفسر أن التأثير متوسط.

جدول (13)

* التأثير الذي يفسر حوالي 1% من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل .
التأثير الذي يفسر حوالي 6 % من التباين يعد تأثيراً متوسطاً .
التأثير الذي يفسر حوالي 15 % فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً مرتفعاً.

يوضح قيم LSD لدلالة الفروق الثنائية بين الفئات العمرية في المهارات ما وراء المعرفية في

الدرجه الكلية للمقياس

الشرائح العمرية		من 15 إلى اقل من 18 سنة	من 19 إلى اقل من 25سنة	من 26 إلى اقل من 35 سنة	أكثر من 35 سنة
المهارات ما وراء المعرفية	من 15 إلى اقل من 18 سنة		-6.7256*	-9.2701*	1.4827
	من 19 إلى اقل من 25سنة			-4.5444	6.2082*
	من 26 إلى اقل من 35 سنة				10.7528*
	أكثر من 35 سنةÐ				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في مهارات ما وراء معرفية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في مهارات ما وراء معرفية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة والفئة العمرية أكثر من 35 سنة في المهارات ما وراء المعرفية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة والفئة العمرية أكثر من 35 سنة في المهارات ما وراء المعرفية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05

ويمكن تفسير ذلك أن الشريحتين العمريتين من 19 إلى 25 وفقا لنتائج العديد من الدراسات السابقة هي اكثر الشرائح العمرية تفاعلا مع شبكة الإنترنت ، كما أن تلك الفئة العمرية تشير مرحلة الشباب والتي فيها تنمو شخصية الفرد ويستطيع تكوين الآراء ويصبح اكثر قدرة على التمييز بين الأمور.

وفيما يتعلق بظهور فرق في الشريحه العمرية من 25 إلى اقل من 35 يفسر الباحث انه كلما زادت المرحلة العمرية قد يصاحبها نضج في مستوى التفكير والوعي.

(ج)-الفروق بين مستويات التعليم في المهارات ما وراء المعرفية:

جدول (14)

يوضح الفروق في المهارات ما وراء المعرفية باختلاف التعليم

المهارات الما وراء معرفية	قيم تحليل التباين		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة د.ح ٤٤٩	مربع ايتا
	التعليم	ن					
التخطيط والتنظيم	اقل من جامعي	٩٥	٣٠,٤	٨,٧٤	٧,٣٩٨	٠,٠١	٣,٦٢
	طالب جامعي	١١٥	٣١,٩	٨,٧٤			
	مؤهل جامعي	١٠٠	٣٢,٤	٩,٧١			
	دراسات عليا	٤٠	٢٨,٤	٨,٩٨			
المراقبة والتحكم	اقل من جامعي	٩٥	٣٦,٩	١٠,١	٦,٣٢١	٠,٠١	٣,٨٦
	طالب جامعي	١١٥	٣٩,٧	٨,٢٨			
	مؤهل جامعي	١٠٠	٣٨,٧	١٠,٤			
	دراسات عليا	٤٠	٣٤,٥	٨,٤١			
التقويم والمراجعة	اقل من جامعي	٩٥	٢٩,٨	٧,٥٧	٤,٦٨٤	٠,٠١	٣,٠١
	طالب جامعي	١١٥	٣٣,٢	٧,٢٥			
	مؤهل جامعي	١٠٠	٣٢,٦	٨,٣٧			
	دراسات عليا	٤٠	٢٨,٧	٧,٧٨			
الدرجة الكلية	اقل من جامعي	٩٥	٩٣,٣	٢٣,٨	٥,٩٦٢	٠,٠١	٣,٧٦
	طالب جامعي	١١٥	١٠١,٥	٢١,٢			
	مؤهل جامعي	١٠٠	٩٩,٨	٢٥,٩			
	دراسات عليا	٤٠	٩١,٦	٢٢,٣			

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف التعليم في المهارات ما وراء المعرفية وأبعادها الثلاثة(التخطيط – المراقبة– التقييم) والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 .

ولمعرفة حجم التأثير لمتغير المستوى التعليمي في المهارات ما وراء المعرفية تم حساب معامل مربع إيتا (**Eta Squared**) تساوي = 3.76 في الدرجه الكلية للمقياس مما يفسر أن التأثير متوسط.

جدول (15)

يوضح قيم LSD لدلالة الفروق الثنائية بين الفئات التعليمية في الدرجه الكلية للمقياس

المراحل التعليمية		اقل من جامعي	طالب جامعي	مؤهل جامعي	دراسات عليا
المهارات ما وراء المعرفية	اقل من جامعي		-6.0156*	-9.2111*	1.1127
	طالب جامعي			-4.5014	6.2112*
	مؤهل جامعي				10.2028*
	دراسات عليا				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي بالمستوى التعليمي طالب جامعي في المهارات ما وراء المعرفية

لصالح أفراد العينة الطالب الجامعي عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والمستوى التعليمي المؤهل الجامعي في مهارات ما وراء معرفية لصالح أفراد العينة المؤهل الجامعي عند مستوى 0.05 ، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية الطالب الجامعي المستوى التعليمي دراسات لعليا في مهارات ما وراء معرفية لصالح أفراد العينة الطالب الجامعي عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية المؤهل الجامعي المستوى التعليمي دراسات لعليا في مهارات ما وراء معرفية لصالح أفراد العينة المؤهل الجامعي عند مستوى 0.05

ويرى الباحث كلما زادت المرحلة التعليمة قد يصاحبها نضح في مستوى التفكير والوعي مما يؤكد على الأهمية البالغة لمتغير التعليم في التفاعل مع شبكة الإنترنت واكتسابهم للمهارات المختلفة

الفرض الثاني : توجد فروق ذات دلاله إحصائية في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية والاجتماعية باختلاف الخصائص الديمجرافية (النوع – العمر – التعليم).

(أ)– الفروق بين الذكور والإناث في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية:

جدول (16)

يوضح الفروق في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية والاجتماعية باختلاف النوع

مكونات الثراء الإعلامي	قيم اختبار ت		المواقع الصحفية					المواقع الاجتماعية			
	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة د.ح ٤٤٩	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة د.ح ٤٤٩
سرعه رجع الصدى	ذكور	١٨٥	٧	١,٣٨	٢,٢٠٠	٠,٠٥	٧,٥	١,٠٢	-٠,٢٧٦	٠,٧٨٣ غير دالة
	إناث	١٦٥	٦,٧	١,٣٩			٧,٥	٠,٩٨		
الإطار الدلالي المشترك	ذكور	١٨٥	١٠,١	١,٥٤	١,٥٠٦	٠,١٣٣ غير دالة	١٠,٤	١,٧٠	٠,٣٨٤	٠,٧٠١ غير دالة
	إناث	١٦٥	٩,٨	١,٦٥			١٠,٣	١,٧٦		
التركيز الشخصي	ذكور	١٨٥	٦,٨	١,٧٢	٠,٦٩٣	٠,٤٨٩ غير دالة	٧,٤	١,١٩	-١,٠٩٨	٠,٢٧٣ غير دالة
	إناث	١٦٥	٦,٩	١,٨٣			٧,٦	١,٢٢		
التوجه المتعدد	ذكور	١٨٥	٧,٣	١,٣٨	١,٤٠٩	٠,١٦٠ غير دالة	٧,٧	١,٠٩	٠,٨١٧	٠,٤١٤ غير دالة
	إناث	١٦٥	٧,١	١,٣٨			٧,٦	١,١٩		
إمكانية التسجيل والدخول	ذكور	١٨٥	٧,٥	١,٠٨	-٠,٠٦٩	٠,٩٤٥ غير دالة	٧,٨	١,١٧	١,٢٣٠	٠,٢١٩ غير دالة
	إناث	١٦٥	٧,٥	١,١٣			٧,٦	١,٢٨		
الأرشيف الالكتروني	ذكور	١٨٥	١٠,٥	١,٦٣	١,١٤٤	٠,٢٥٣ غير دالة	١٠,٣	١,٣٨	١,٢٣٤	٠,٢١٨ غير دالة
	إناث	١٦٥	١٠,٣	١,٧١			١٠,٢	١,٥٢		
الثراء الإعلامي للمواقع الالكترونية التفاعلية	ذكور	١٨٥	٤٩,١	٥,٤١	١,٩٢١	٠,٠٥٥ غير دالة	٥١,٢	٥,٣٠	٠,٦١٤	٠,٥٣٩ غير دالة
	إناث	١٦٥	٤٨,١	٥,٤٩			٥٠,٩	٥,٣٩		

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في ادراك الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة عند مستوى 0.05، .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في سرعه رجع الصدى لصالح الذكور، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خالد صلاح (2011) [119] والتي أشارت أن الذكور والإناث يحملون اتجاهات إيجابية نحو أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي لمواقع التواصل الاجتماعي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد عادل(2013) [120] والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات الذكور والإناث في التفاعل الاجتماعي وادراك الثراء الإعلامي لصالح الذكور

ويمكن تفسير ذلك بأن عينة الدراسة ذكوراً وإناثا يحملون اتجاهات إيجابية نحو ادراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية ، على الجانب الآخر تشير نتائج الجدول رقم (16) أن الذكور اكثر إدراكاً لبعد سرعة رجع الصدى في مواقع التواصل الاجتماعي مقارنة بالإناث قد يكون ناتج لقوه تفاعل الذكور مع مواقع التواصل الاجتماعي سواء بالدردشة مع الآخرين او بالتعليق والمشاركات المستمرة وبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين مقارنة بالإناث الأكثر تحفظاً في هذه الجزئية مما جعل الذكور اكثر إدراكاً وتميزاً لطبيعة وسرعة رجع الصدى في المواقع الإلكترونية .

(ب)-الفروق بين الفئات العمرية في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية

جدول (17)

يوضح الفروق في ادراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية الصحفية والاجتماعية

باختلاف الشرائح العمرية

الثراء الإعلامي	قيم تحليل التباين		المواقع الصحفية				المواقع الاجتماعية			
	الشرائح العمرية	ن	م	ع	قيمة ف	مستوى دلالة د.ح ٤٤٩	م	ع	قيمة ف	مستوى دلالة د.ح ٤٤٩
سرعه رجع الصدى	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٦,٧	١,٣٩	١,٨٣٣	٠,١٤٠ غير دالة	٧,٤	٠,٩٣	٥,٣٢١	٠,٠١
	من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٦,٩	١,٤٠			١٠,٥	١,٠٣		
	من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٧,١	١,٣٩			٩,٨	١,٠٦		
	أكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٦,٨	١,٣٧			٧,٤	٠,٩٩		
الإطار الدلالي المشترك	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٩,٧	١,٦٤	١,٨٠٤	٠,١٤٦ غير دالة	١٠,٤	١,٧٢	٦,٣٢١	٠,٠١
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	١٠	١,٥٨			١٤,٦	١,٧٥		
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	١٠,٢	١,٥٢			١٣,٣	١,٨٠		
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٩,٩	١,٦٢			١٠,٥	١,٦٥		
التركيز الشخصي	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٦,٥	١,٧٨	١,٤٨٦	٠,٢١٨ غير دالة	٧,٥	١,١٨	٥,٦٣٢	٠,٠١
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٦,٨	١,٧٨			١١,٦	١,٢٣		
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٧	١,٧٩			١٠,٢	١,١٩		
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٦,٦	١,٧٢			٧,٤	١,٢٢		
التوجه المتعدد	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٦,٩	١,٣١	٣,٤٣٦	٠,٠٠١	٧,٥	١,١٩	٢,٢١٦	٠,٠٨٦ غير دالة
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٧,٢	١,٤٢			٧,٨	١,٠٨		
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٧,٥	١,٣٨			٧,٧	١,١٣		
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٧,١	١,٣٨			٧,٦	١,١٦		
إمكانية التسجيل والدخول	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٧,٤	١,٣٩	٠,٨٠٠	٠,٤٩٤ غير دالة	٧,٧	١,١٩	٥,٩٨٧	٠,٠١
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٧,٥	١,١١			١١,٣	١,٢٣		
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٧,٦	١,٠٨			١٠,١	١,٢٩		
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٧,٤	١,١٢			٧,٧	١,١٨		
الأرشيف الالكتروني	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	١٠,٣	١,٦٤	٤,٣٦٥	٠,٠٠١	١٠,١	١,٤١	٠,٨١٥	٠,٤٨٦ غير دالة
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	١٢,٥	١,٧٢			١٠,٣	١,٤٩		
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	١٣,١	١,٧٩			١٠,٤	١,٤٨		
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	١٠,٤	١,٤٧			١٠,٢	١,٤٠		
الثراء الإعلامي للمواقع الالكترونية	من ١٥ الى اقل من ١٨ سنة	١٠٥	٤٧,٦	٥,٠٥	٢,٣٢٥	٠,٠٨٩ غير دالة	٥٠,٧	٤,٩٧	٦,٠٨٥	٠,٠١
	من ١٩ الى اقل من ٢٥سنة	١٢٥	٤٨,٩	٥,٥٤			٥٤,٢	٥,٤٧		
	من ٢٦ الى اقل من ٣٥ سنة	٦٥	٤٨,٩	٥,٩٤			٥١,٤	٥,٩٦		
	اكثر من ٣٥ سنة	٥٥	٤٨,٢	٥,١٥			٥٠,٨	٤,٩٩		

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في إدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة عند مستوى 0.05 .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في التوجه المتعدد للثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية ، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في المهارات أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع

الإلكترونية التفاعلية الاجتماعية (سرعه رجع الصدى– الإطار الدلالي المشترك– التركيز الشخصي– إمكانية التسجيل والدخول) ، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في التوجه المتعدد و الأرشيف الإلكتروني، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة عند مستوى 0.05

جدول (18)

يوضح قيم LSD لدلالة الفروق الثنائية بين الشرائح العمرية في ادراك ثراء المواقع الإلكترونية الصحفية والاجتماعية

انواع المواقع وابعاد الثراء الاعلامي		الشرائح العمرية	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة	من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة	من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة	أكثر من ٣٥ سنة
المواقع الصحفية	التوجه المتعدد بالمواقع الصحفية	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-٠,٥٠٨٢٠	-٠,٤٨٣٨٠	٠,١٤٩٠
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			٠,١٧٥٧	٠,٢٥٩٢
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				٠,١٣٤٩
		أكثر من ٣٥ سنة				
	الأرشيف الالكتروني بالمواقع الصحفية	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-١,٣٩٨٥٠	-٢,٣١٦٢٠	-٠,٦٣٨٥
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			-٠,٩١٧٨٠	١,٨٩٩٥
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				١,٦٧٧٨
		أكثر من ٣٥ سنة				
المواقع الاجتماعية	سرعه رجع الصدى	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-٠,٥٢٣٠٠	-٠,٦٥٣٢٠	٠,٢٢١٠
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			٠,١٧٥٧	٠,٢٣٢١
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				٠,١٩٢٥
		أكثر من ٣٥ سنة				
	الإطار الدلالي المشترك	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-٠,٥٢١٢٠	-٠,٦٩٣٠٠	٠,١٢٣٢
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			٠,١٧٥٧	٠,٢٥٤٢
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				٠,١٩٠٣
		أكثر من ٣٥ سنة				
	التركيز الشخصي	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-٠,٨٥٤١٠	-٠,٨٥٣٢٠	٠,١٢٥٢
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			٠,٢٧٥٧	٠,٢٣٠١
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				٠,١٩٠١
		أكثر من ٣٥ سنة				
	إمكانية التسجيل والدخول	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-٠,٦٩٣٢٠	-٠,٧٥٣٠٠	٠,٣٦٣٠
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			٠,١٧٠٢	٠,٢٣٦٢
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				٠,١٨٥٤
		أكثر من ٣٥ سنة				
	الثراء الإعلامي للمواقع الاجتماعية	من ١٥ إلى اقل من ١٨ سنة		-٦,٣٢١٥٠	-٨,٣٢٠١٠	٣,٦٥٢١
		من ١٩ إلى اقل من ٢٥سنة			٩,٣٦٢١	٣,٦٢٥٤
		من ٢٦ إلى اقل من ٣٥ سنة				٢,٣٦٥٤
		أكثر من ٣٥ سنة				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في التوجه المتعدد بالمواقع الصحفية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في التوجه المتعدد بالمواقع الصحفية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في الأرشيف الإلكتروني بالمواقع الصحفية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في الأرشيف الإلكتروني بالمواقع الصحفية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في سرعه رجع الصدى بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في سرعه رجع الصدى بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في الإطار الدلالي المشترك بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في الإطار الدلالي المشترك بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في التركيز الشخصي بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في التركيز الشخصي بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في إمكانية التسجيل والدخول بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل

من 35 سنة في إمكانية التسجيل والدخول بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة في الثراء الإعلامي بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 15 إلى اقل من 18 سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35 سنة في الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 26 إلى اقل من 35 سنة عند مستوى 0.05 ، وجود فروق بين أفراد العينة بالفئة العمرية من 19 إلى اقل من 25سنة والفئة العمرية من 26 إلى اقل من 35سنة في الثراء الإعلامي بالمواقع الاجتماعية لصالح أفراد العينة من 19 إلى اقل من 25سنة عند مستوى 0.05، .

(ج)–الفروق بين مستويات التعليم في أبعاد ثراء الوسيلة الإعلامية :

جدول (19)

يوضح الفروق في أبعاد ثراء الوسيلة الإعلامية باختلاف المستويات التعليمة

الثراء الإعلامي	قيم تحليل التباين		المواقع الصحفية				المواقع الاجتماعية			
	المستويات التعليمية	ن	م	ع	قيمة ف	مستوى دلالة د.ح ٤٤٩	م	ع	قيمة ف	مستوى دلالة د.ح ٤٤٩
سرعه رجع الصدى	اقل من جامعي	٩٥	٦.٨	١.٣٨	٥.٧٨٥	٠.٠١	٧.٤	١.٠١	٦.٥٠٢	٠.٠١
	طالب جامعي	١١٥	٧.٨	١.٥٧			٨.٦	١.٠٢		
	مؤهل جامعي	١٠٠	٧.٦	١.٢٤			٩.٥	٠.٩٥		
	دراسات عليا	٤٠	٧.٢	١.١٨			٧.٤	١.٠٢		
الإطار الدلالي المشترك	اقل من جامعي	٩٥	١٠.١	١.٥٠	٦.٩٨٤	٠.٠١	١٠.٠	١.٧٢	٤.٨٢٧	٠.٠١
	طالب جامعي	١١٥	١١.٣	١.٨٣			١٠.٧	١.٦٦		
	مؤهل جامعي	١٠٠	١١.١	١.٤٩			١٠.٦	١.٧٥		
	دراسات عليا	٤٠	١٠.٣	١.٢٥			١٠.١	١.٦٩		
التركيز الشخصي	اقل من جامعي	٩٥	٦.٤	١.٩٤	٠.٣٦٢	٠.٦٥٢ غير دالة	٧.٧	١.٢١	٤.٨٧٤	٠.٠١
	طالب جامعي	١١٥	٦.٦	١.٧٦			٨.٢	١.٢٧		
	مؤهل جامعي	١٠٠	٦.٨	١.٦١			٨.٣	١.١٢		
	دراسات عليا	٤٠	٦.٦	١.٤٧			٧.٤	١.٢٠		
التوجه المتعدد	اقل من جامعي	٩٥	٧.٢	١.٤٧	٠.٠٠٩	٠.٩٩٩ غير دالة	٧.٧	١.٠٣	٢.١٠٠	٠.١٠٠ غير دالة
	طالب جامعي	١١٥	٧.١	١.٣٦			٧.٦	١.٢٢		
	مؤهل جامعي	١٠٠	٧.٢	١.٣٧			٧.٨	١.١٢		
	دراسات عليا	٤٠	٧.٢	١.٣٣			٧.٤	١.١٨		
إمكانية التسجيل والدخول	اقل من جامعي	٩٥	٧.٦	١.١٩	٠.٨٩٤	٠.٤٤٤ غير دالة	٧.٥	١.١٤	٤.٠٨٧	٠.٠١
	طالب جامعي	١١٥	٧.٥	١.١٦			٨.٨	١.٢٤		
	مؤهل جامعي	١٠٠	٧.٤	٠.٩٩			٨.٢	١.١٣		
	دراسات عليا	٤٠	٧.٦	٠.٩٣			٧.٩	١.٣١		
الأرشيف الالكتروني	اقل من جامعي	٩٥	١٠.٧	١.٦٢	٢.١٨٤	٠.٠٨٩ غير دالة	١٠.٢	١.١٥	٠.٦٦٧	٠.٥٧٣ غير دالة
	طالب جامعي	١١٥	١٠.٤	١.٦٨			١٠.٣	١.٦٣		
	مؤهل جامعي	١٠٠	١٠.٢	١.٦٧			١٠.٢	١.٤٤		
	دراسات عليا	٤٠	١٠.١	١.٦٩			١٠.٥	١.٤٤		
الثراء الإعلامي للمواقع الالكترونية	اقل من جامعي	٩٥	٤٨.٦	٥.٣١	٢.٣٧٥	٠.٠٦٩ غير دالة	٥٠.٥	٤.٩٣	٩.٣٢٦	٠.٠١
	طالب جامعي	١١٥	٤٧.٨	٥.٦٤			٥٤.٦	٥.٣٦		
	مؤهل جامعي	١٠٠	٤٨.٧	٥.٦٨			٥٣.١	٥.٦٦		
	دراسات عليا	٤٠	٤٩.٩	٤.٧٤			٥٠.٧	٥.٤٢		

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة عند مستوى 0.05 .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي في التوجه المتعدد للثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية ، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية(سرعه رجع الصدى- الإطار الدلالي المشترك- التركيز الشخصي- إمكانية التسجيل والدخول) ، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 .

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي في التوجه المتعدد و الأرشيف الإلكتروني، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة عند مستوى 0.05

جدول (20)

يوضح قيم LSD لدلالة الفروق الثنائية بين المستويات التعليمية وادراك الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية

انواع المواقع وابعاد الثراء الاعلامي		المستويات التعليمية	اقل من جامعي	طالب جامعي	مؤهل جامعي	دراسات عليا
المواقع الصحفية	سرعه رجع الصدى	اقل من جامعي		-٠.٦٣٢٥*	-٠.٦٩٣٢*	٠.٢١٨٢
		طالب جامعي			٠.٣٢١٤	٠.٣٢١٠
		مؤهل جامعي				٠.١٢٣٦
		دراسات عليا				
	الإطار الدلالي المشترك	اقل من جامعي		-٠.٦٣٢٥*	-٠.٨٦٢١*	٠.٢٦٣٥
		طالب جامعي			٠.٣٢٦٥	٠.١٢٣٦
		مؤهل جامعي				٠.٣٢١٤
		دراسات عليا				
المواقع الاجتماعية	سرعة رجع الصدى	اقل من جامعي		-٠.٤٨٤١*	-٠.٨٩١٧*	-٠.٠٢١٦
		طالب جامعي			٠.٠٩٢٩	٠.١٠٢١
		مؤهل جامعي				٠.١٥٦٨
		دراسات عليا				
	الإطار الدلالي المشترك	اقل من جامعي		-٠.٦٨٤٥*	-٠.٥٩١٧*	-٠.٠٦٨٦
		طالب جامعي			٠.٠٩٢٩	٠.١١٥٩
		مؤهل جامعي				٠.٠٢٣١
		دراسات عليا				
	التركيز الشخصي	اقل من جامعي		-٠.٨٦٢٠*	-٠.٩٣٢١*	٠.٣٥٧١
		طالب جامعي			٠.٢٢٣٧	٠.١٥١١
		مؤهل جامعي				-٠.٧٢٦
		دراسات عليا				
	إمكانية التسجيل والدخول	اقل من جامعي		-٠.٣٤١٧*	-٠.٤٣٧٨*	-٠.٢٢٦٣
		طالب جامعي			٠.١٠٤٠	-٠١٨٤٦
		مؤهل جامعي				-٠.٢٨٨٦
		دراسات عليا				
	الثراء الإعلامي للمواقع الاجتماعية	اقل من جامعي		-٩.٦٢١٠*	-٨.٥٩١٧*	-٢.٠٦٨٦
		طالب جامعي			١.٠٩٢٩	٤.٦١٥٩
		مؤهل جامعي				١.٣٢٦٥
		دراسات عليا				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي وبين الطلاب الجامعيين في التوجه المتعدد بالمواقع الصحفية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي ذوي العليم الجامعي في التوجه المتعدد بالمواقع الصحفية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والطلاب الجامعيين في الأرشيف الإلكتروني بالمواقع الصحفية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي ذوي العليم الجامعي في الأرشيف الإلكتروني بالمواقع الصحفية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والطلاب الجامعيين في سرعه رجع الصدى بالمواقع الاجتماعية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي

ذوي العليم الجامعي في سرعه رجع الصدى بالمواقع الاجتماعية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والطلاب الجامعيين في الإطار الدلالي المشترك بالمواقع الاجتماعية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي ذوي العليم الجامعي في الإطار الدلالي المشترك بالمواقع الاجتماعية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والطلاب الجامعيين في التركيز الشخصي بالمواقع الاجتماعية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي ذوي العليم الجامعي في التركيز الشخصي بالمواقع الاجتماعية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والطلاب الجامعيين في إمكانية التسجيل والدخول بالمواقع الاجتماعية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي ذوي العليم الجامعي في إمكانية التسجيل والدخول بالمواقع الاجتماعية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، .

وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي والطلاب الجامعيين في الثراء الإعلامي بالمواقع الاجتماعية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي اقل من جامعي ذوي العليم الجامعي في الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية بالمواقع الاجتماعية لصالح ذوي العليم الجامعي عند مستوى 0.05 ، وجود فروق بين أفراد العينة بالمستوى التعليمي الطلاب الجامعيين و الطلاب الجامعيين في الثراء الإعلامي بالمواقع الاجتماعية لصالح الطلاب الجامعيين عند مستوى 0.05، .

أي أن الفرض تحقق جزئيا .

الفرض الثالث : توجد ارتباطات ذات دلاله إحصائية بين قوة خبرة ودرجة استخدام المواقع الصحفية والاجتماعية والمهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة (التخطيط- المراقبة- التقييم) لدى عينة الدراسة.

جدول (21)

يوضح العلاقة بين خبرة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية والمهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة
(التخطيط- المراقبة- التقييم) لدى عينة الدراسة

المتغير	خبرة التفاعل مع المواقع الصحفية		خبرة التفاعل مع المواقع الاجتماعية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم	*٠,١١٤	٠,٠٥	**٠,١٣٣	٠,٠١
المراقبة والتحكم	-٠,٠٢١	غير دالة	**٠,١٩٩	٠,٠١
التقويم والمراجعة	-٠,٠٣٤	غير دالة	**٠,١٧٩	٠,٠١
المهارات الما وراء معرفية	٠,٠٢٤	غير دالة	**٠,١٩٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق: وجود علاقة طردية ضعيفة بين خبرة التفاعل مع المواقع الصحفية والتخطيط والتنظيم، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.05.

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل مع المواقع الصحفية وكل من المراقبة والتحكم والتقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05.

- وجود علاقة طردية ضعيفة بين خبرة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وكل من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.

جدول (22)

يوضح العلاقة بين كثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية والمهارات ما

وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة(التخطيط– المراقبة– التقييم) لدى عينة الدراسة

المتغير	كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية		كثافة التفاعل مع المواقع الاجتماعية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم	**٠,٢٧٩	٠,٠١	**٠,٤١٠	٠,٠١
المراقبة والتحكم	**٠,١٠٤	٠,٠١	**٠,٣٦٣	٠,٠١
التقويم والمراجعة	**٠,٢٢٣	٠,٠١	**٠,٣٩٨	٠,٠١
المهارات الما وراء معرفية	**٠,١٧٥	٠,٠١	**٠,٣٣٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق : وجود علاقة طردية ضعيفة بين التفاعل مع المواقع الصحفية وكل من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى .0.01

–وجود علاقة طردية متوسطة بين كثافة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وكل من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (0.3<ر<0.6) وهي دالة عند مستوى 0.01.

أي أن الفرض تحقق جزئيا .

ومن ثم تؤكد تلك النتائج أن عملية التفاعل لها تأثير على المهارات ما وراء المعرفية لدى مستخدمي تلك المواقع ويتوقف ذلك على قوه التفاعل فعامل الخبرة لا يعد احد العوامل القوية المؤثرة في التفاعلية المدركة والمهارات ما وراء المعرفية ، فالتفكير ما وراء المعرفي لا ينمو ولا يتطور بالخبرة في بيئة الإعلام الإلكتروني سواء بزياده عدد الأشخاص التابعين أو المتبوعين فقط وإنما المحك في نمو هذه التفكير هو المشاركة الإيجابية والتفاعل المباشر وتبادل الخبرات فالمهارات ما وراء المعرفية تعد محصلة لسمات الفرد الشخصية وعملياته المعرفية وخصائص البيئة الثقافية التي يعيش فيها والخبرات المتراكمة التي يتحصل عليها، وتعد مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك وتويتر وغيرها وسطاً ناقلاً وفعالاً فى إظهار تلك المهارات لدى الأفراد ، كما تعد فرصة لتراكم الخبرات التأملية وبالتالي نموها وتطورها ، ومن ثم تؤكد نتيجة هذا الفرض تأثير كثافة عملية التفاعلية عبر المواقع الإلكترونية سواء الصحفية أو الاجتماعية على المهارات العليا من التفكير .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج : دراسة سماح الشهاوي (2009) [121] ،ودراسة جاري صامويل وزملائه Gary w. Small et al (2009) [122] دراسة

سهير صالح (2010) [123] ، دراسة محمد غريب (2011) [124] نورة عبد الرحمن (2013) [125] فاطمة بيدي Fatemeh Bidi et al (2012) [126] فيما يتعلق بتأثير عامل كثافة التفاعل المهارات المعرفية والإدراكية لدي مستخدمي المواقع فكلما زاد التفاعل زادت تلك المهارات .

وتختلف هذه النتيجه مع نتائج : دراسة سالى ج ماكميلان Sally J. McMillan (2000) [127] وانتهت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الخبرة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت لا يعد من العوامل المؤثرة في درجة التفاعلية المدركة او المهارات المعرفية والإدراكية لدى الأفراد سواء المتعلقة بالمواقع التفاعلية القوية أو الضعيفة أثناء علمية الاتصال ، وكذلك دراسة إياد رهوان وزملائه Iyad Rahwan and Others (2014) [128] والتي أكدت أن إدمان الجمهور لشبكات التواصل الاجتماعي لا يوفر لهم الوقت للتفكير فيما يكتب على صفحاتهم وما يكتبه أصدقاؤهم، وأن "تويتر" و"فيسبوك" يمكن أن يقوضا القدرة البشرية على التفكير التحليلي، وعدم القدرة على استنتاج الأفكار والآراء، كما أشارت الدراسة أن سرعة وحجم ويسر المعلومات التي يمكن مشاركتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن تزيد من صعوبة التفكير التحليلي.

الفرض الرابع: توجد ارتباطات ذات دلاله إحصائية بين قوة خبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية وثراء المواقع الصحفية الإلكترونية والاجتماعية لدى عينة الدراسة.

جدول (23)

يوضح العلاقة بين خبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية وثراء المواقع الصحفية الإلكترونية والاجتماعية

المتغيرات		خبرة التفاعل مع المواقع الاجتماعية		كثافة التفاعل مع المواقع الاجتماعية		خبرة التفاعل مع المواقع الصحفية		كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ثراء المواقع الصحفية الالكترونية	سرعه رجع الصدى	٠,٠٧٣	غير دالة	-٠,٠٨٤	غير دالة	-٠,٠٦٥	غير دالة	٠,٠٢٤	غير دالة
	الإطار الدلالي المشترك	٠,٠٨٧	غير دالة	-٠,٠٧٧	غير دالة	-٠,٠٤٥	غير دالة	٠,٠٢٨	غير دالة
	التركيز الشخصي	-٠,٠٥٧	غير دالة	-**٠,٢٠٠	٠,٠١	-٠,٠٣٩	غير دالة	٠,٠٦٦	غير دالة
	التوجه المتعدد	**٠,١٥٦	٠,٠١	*٠,١١٣	٠,٠٥	-٠,٠١٦	غير دالة	٠,٠٥١	غير دالة
	إمكانية التسجيل والدخول	-*٠,١١٥	٠,٠٥	-**٠,١٧٦	٠,٠١	٠,٠٢٠	غير دالة	**٠,١٦٩	٠,٠١
	الأرشيف الالكتروني	٠,٠٦٠	غير دالة	٠,٠٦٧	غير دالة	**٠,١٥٩	٠,٠١	**٠,١٨١	٠,٠١
	الثراء الإعلامي للمواقع الالكترونية التفاعلية الصحفية والاجتماعية	٠,٠٥٢	غير دالة	-٠,٠٨٧	غير دالة	٠,٠٠٦	غير دالة	**٠,١٤٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق :عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة التفاعل مع المواقع الصحفية وثراء المواقع الصحفية الإلكترونية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية(سرعه رجع

الصدى- الإطار الدلالي المشترك- التركيز الشخصي- الأرشيف الإلكتروني)، حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05.

-وجود علاقة عكسية ضعيفة بين خبرة التفاعل مع المواقع الصحفية إمكانية التسجيل والدخول، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.05.

-وجود علاقة طردية ضعيفة بين خبرة التفاعل مع المواقع الصحفية و التوجه المتعدد، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية وثراء المواقع الصحفية الإلكترونية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية(سرعه رجع الصدى- الإطار الدلالي المشترك - الأرشيف الإلكتروني)، حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05.

-وجود علاقة طردية ضعيفة بين كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية التوجه المتعدد، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.05.

-وجود علاقة عكسية ضعيفة بين كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية والتركيز الشخصي و إمكانية التسجيل والدخول، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وثراء المواقع الاجتماعية الإلكترونية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (سرعه رجع الصدى- الإطار الدلالي المشترك- التركيز الشخصي -التوجه المتعدد - إمكانية التسجيل والدخول)، حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05.

-وجود علاقة طردية ضعيفة بين خبرة التفاعل مع المواقع الاجتماعية الأرشيف الإلكتروني، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وسرعه رجع الصدى والإطار الدلالي المشترك- التركيز الشخصي- التوجه المتعدد)، حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05.

-وجود علاقة طردية ضعيفة بين كثافة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وثراء المواقع الاجتماعية كدرجة كلية وإمكانية التسجيل والدخول و الأرشيف الإلكتروني، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.

أي أن الفرض تحقق جزئيا .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج : دراسة سالى ج ماكميلان Sally J. McMillan (2000) [129] ، ودراسة مها عبد المجيد [130] واللذان أشارا إلى أن خبرات المبحوثون في استخدام الإنترنت لا تؤثر على مدى التفاعلية التي يدركها الفرد .

الفرض الخامس: توجد ارتباطات ذات دلاله إحصائية بين إدراك عينة الدراسة لأبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية (الصحفية، الاجتماعية) والمهارات ما وراء المعرفيـة بأبعادهـا الثلاثـة(التخطـيط– المراقبـة– التقيـيم) والدرجـة الكليـة للمقياس.

جدول (24)

يوضح العلاقة بين مكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية (الصحفية، الاجتماعية) والمهارات ما وراء المعرفية بأبعادها الثلاثة(التخطيط– المراقبة– التقييم) والدرجة الكلية للمقياس

المهارات وراء معرفية / مكونات الثراء الإعلامي	التخطيط والتنظيم		المراقبة والتحكم		التقويم والمراجعة		المهارات الما وراء معرفية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثراء الإعلامي للمواقع الالكترونية التفاعلية الصحفية	٠,٠١٠	غير دالة	٠,٠٨٩	غير دالة	٠,٠٣٩	غير دالة	٠,٠٦٨	غير دالة
الثراء الإعلامي للمواقع الالكترونية التفاعلية الاجتماعية	٠,٢٦٢	٠,٠١	**٠,٢٥٣	٠,٠١	٠,٢٧٠	٠,٠١	**٠,٢٤٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق : عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ادراك العينة لثراء المواقع الإلكترونية الصحفية ومهارة التخطيط والتنظيم / ومهارة المراقبة والتحكم / ومهارة التقويم والمراجعة حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05 .

–وجود علاقة طردية ضعيفة بين ادراك العينة لثراء المواقع الإلكترونية الاجتماعية ومهارة التخطيط والتنظيم / ومهارة المراقبة والتحكم / ومهارة التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمقياس ثراء المواقع الاجتماعية حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.05.

وتتفق هذه النتيجه مع ما توصل اليه دراسة جون نيوهاجن وزملائه John E Newhagen et al (1995) [131] ، جوهاو وو Guohua wu (1999) [132] ، دراسة سالى ج ماكميلان Sally J. McMillan (2000) [133] ، دراسة دبرا تشانج و شان يونج يو Deborah Chung and Chan Yun Yoo(2006) [134] ، دراسة

مارك ستدلر ، راينر بروم Marc Stadtler , Rainer Bromme (2007) [135] ، دراسة نعمان سعيد، ويون يانج Nauman Saeed and Yun Yang (2008) [136] ودراسة جاري صامويل وزملائه Gary w. Small et al (2009) [137] بأن ثراء الموقع له تأثير إيجابي مباشر على الأهمية المدركة، وعلى سهولة استخدامه، وبالتالي فهو يساعد على زيادة الاتصال الفعال بين مستخدميه ، فالوسيلة الثرية هي الوسيلة القادرة على نقل كمية كافية من المعلومات الصحيحة كي تقلل من عملية الشك وعدم اليقين و تكون أيضاً قادرة على معالجة المعلومات الثرية لتقليل عملية الالتباس أو ازدواجية المعاني .

ويرى الباحث انه بصرف النظر عن كم الملامح أو آليات التفاعل التي يمكن أن يوفرها الموقع الإلكتروني لمستخدميه، فإدراك المستخدم وارتفاع مهارات التفكير لدية المستخدم يتأثر بكيفية استخدامه للآليات التفاعل وكثافة ودرجه التفاعل مع تلك الأدوات .

الفرض السادس : يمكن التنبؤ بمستوى المهارات ما وراء المعرفية في ضوء متغيري ادراك عينة الدراسة لثراء المواقع الإعلامية وخبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد إدراك عينة الدراسة لثراء المواقع الإعلامية خبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع الصحفية والاجتماعية كمتغير مستقل ومستوى المهارات ما وراء معرفية لعمل معادلة التنبؤ كما بالجدول التالي :

جدول (24)

يوضح تحليل التباين (ANOVA) ثراء المواقع الإلكترونية

المصدر		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
ثراء المواقع	الإجمالي	١١٤٨١,٦٢٥	١	١١٤٨١,٦٢٥	٢١,٧٦٧	٠,٠٠١
	الانحدار	٢٣٦٣١٥,٤	٤٤٨	٥٢٧,٤٩٠		
	الانحراف	٢٤٧٧٩٧,٠	٤٤٩			
ثراء المواقع + كثافة التفاعل عبر المواقع	الإجمالي	١٩٩٠٢,٨١٣	٢	٩٩٥١,٤٠٦	١٩,٥١٩	٠,٠٠١
	الانحدار	٢٢٧٨٩٤,٢	٤٤٧	٥٠٩,٨٣٠		
	الانحراف	٢٤٧٧٩٧,٠	٤٤٩			

جدول (34)

يوضح تحليل الانحدار لثراء المواقع الإعلامية خبرة وكثافة التفاعل عبر المواقع على المهارات الما وراء معرفية

النموذج	المتغيرات	B	الخطأ المعياري	معامل بيتا	T	مستوى الدلالة
١	ثابت	٣٧,٦٤٠	١٢,٢٧٢		٣,٠٦٧	٠,٠١
	ثراء المواقع الإعلامية	٠,٥٧٢	٠,١٢٣	٠,٢١٥	٤,٦٦٥	٠,٠٠١
٢	ثابت	١٦,٨١٥	١٣,١٠٨		١,٢٨٣	٠,٢٠٠
	ثراء المواقع الإعلامية	٠,٥٣٥	٠,١٢١	٠,٢٠١	٤,٤١٨	٠,٠٠١
	كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية	٣,٠١٠	٠,٧٤١	٠,١٨٥	٤,٠٦٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدولين السابقين أن:

1-معادلة التنبؤ (المهارات ما وراء المعرفية = 37.640 +0.572 ثراء المواقع الإعلامية)، وهي تعني انه كلما زادت درجة ثراء المواقع الإعلامية زادت المهارات ما وراء المعرفية.

2-معادلة التنبؤ (المهارات ما وراء المعرفية = 16.815 + 0.535 ثراء المواقع الإعلامية+ 3.010 كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية)، وهي تعني انه كلما زاد التفاعل بين ثراء المواقع الإعلامية ودرجة كثافة التفاعل مع المواقع الصحفية كلما زادت درجة المهارات ما وراء المعرفية.

خلاصة الدراسة

تصدرت الدراسة الراهنة للبحث في استكشاف العلاقة بين التفاعلية المتاحة بالمواقع الصحفية والاجتماعية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي ساعية إلى تتبع الأثر المحتمل الناتج عن كثافة وخبرة التفاعل ودرجه ادراك الأفراد لثراء المواقع الإخبارية والاجتماعية ، وقد اجرى الباحث في هذا الاطار دراسة ميدانية على عينة

قوامها 350 من مستخدمي شبكة الإنترنت في مصر واعتمد في التطبيق على استمارة الاستبيان بالمقابلة بالإضافة إلى البريد الإلكتروني .

خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

- تأثير عملية التفاعل على المهارات ما وراء المعرفية لدى مستخدمي تلك المواقع يتوقف على قوه التفاعل ، كما أن عامل الخبرة لا يعد احد العوامل القوية المؤثرة فى التفاعلية المدركة والمهارات ما وراء المعرفية ، فالتفكير ما وراء المعرفي لا ينمو ولا يتطور بالخبرة في بيئة الإعلام الإلكتروني سواء بزياده عدد الأشخاص التابعين أو المتبوعين فقط وإنما المحك في نمو هذه التفكير هو المشاركة الإيجابية والتفاعل المباشر وتبادل الخبرات .
- تعد المهارات ما وراء المعرفية محصلة لسمات الفرد الشخصية وعملياته المعرفية وخصائص البيئة الثقافية التي يعيش فيها والخبرات المتراكمة التي يتحصل عليها، وتعد مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك وتويتر وغيرها وسطاً ناقلاً وفعالاً في إظهار تلك المهارات لدى الأفراد ، كما تعد فرصة لتراكم الخبرات التأملية وبالتالي نموها وتطورها ، ومن ثم تؤكد الدراسة بأن تأثير كثافة التفاعل عبر المواقع الإلكترونية سواء الصحفية أو الاجتماعية على المهارات العليا من التفكير.
- تشير الدراسة انه بصرف النظر عن كم الملامح أو آليات التفاعل التي يمكن أن يوفرها الموقع الإلكتروني لمستخدميه، فإدراك المستخدم وارتفاع مهارات التفكير لدية المستخدم يتأثر بكيفية استخدامه للآليات التفاعل وكثافة ودرجه التفاعل مع تلك الأدوات .
- كما تؤكد الدراسة على فرضية كلما زادت درجة ثراء المواقع الإعلامية زادت المهارات ما وراء المعرفية ، كذلك كلما زاد كثافة تفاعل الأفراد مع المواقع الصحفية والاجتماعية كلما زادت درجة المهارات ما وراء المعرفية لديهم .

كما أظهرت الاختبارات الإحصائية لفروض الدراسة نتائج منها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المهارات ما وراء معرفية وأبعادها الثلاثة(التخطيط – المراقبة) والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة عند مستوى 0.05.

- كما ظهر وجود تأثير لمتغير العمر على الفروق في المهارات ما وراء المعرفية بأبعادها (التخطيط – المراقبة– التقييم) والدرجة الكلية لدي عينة الدراسة حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 وذلك للأفراد في الشريحة العمرية من 25 إلى 35 سنه ولمعرفة حجم تأثير متغير المرحلة العمرية في المهارات ما وراء المعرفية تم حساب معامل مربع إيتا (**Eta Squared**) تساوي = 3.76 في الدرجة الكلية للمقياس مما يفسر أن التأثير متوسط.

- أكدت نتائج الدراسة وجود تأثير لمتغير المستوى التعليمي على الفروق في المهارات ما وراء المعرفية بأبعادها (التخطيط – المراقبة– التقييم) والدرجة الكلية لدي عينة الدراسة حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01 وذلك للأفراد الحاصلين على شهاده جامعية ولمعرفة حجم تأثير متغير المرحلة العمرية في المهارات ما وراء المعرفية تم حساب معامل مربع إيتا (**Eta Squared**) تساوي = 3.76 في الدرجة الكلية للمقياس مما يفسر ان التأثير متوسط.

- اشارت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في ادراك الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية أو الاجتماعية ، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة عند مستوى 0.05، . مما يؤكد بان الذكور والإناث يحملون اتجاهات إيجابية نحو ادراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية.

- كما اشارت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في ادراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية.

- أكدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف الفئات العمرية في المهارات أدراك أبعاد ومكونات الثراء

الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الاجتماعية وذلك لصالح الشرائح العمرية الأكبر سناً .

- لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف المستويات التعليمة في ادراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الصحفية.
- أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة باختلاف المستويات التعليمية وذلك للأفراد الحاصلين على شهاده جامعية في أدراك أبعاد ومكونات الثراء الإعلامي للمواقع الإلكترونية التفاعلية الاجتماعية
- لم يتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل مع المواقع الصحفية وكل من المراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05.
- اتضح وجود علاقة طردية ضعيفة بين التفاعل مع المواقع الاجتماعية وكل من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.
- كما اتضح وجود علاقة طردية ضعيفة بين خبرة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وكل من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.01.
- أكدت نتائج الدراسة بوجود علاقة طردية متوسطة بين كثافة التفاعل مع المواقع الاجتماعية وكل من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتحكم و التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية، حيث كانت (0.3<ر<0.6) وهي دالة عند مستوى 0.01.
- كما اكدت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ادراك العينة لثراء المواقع الإلكترونية الصحفية ومهارة التخطيط والتنظيم / ومهارة المراقبة والتحكم / ومهارة التقويم والمراجعة حيث كانت (ر) غير دالة عند مستوى 0.05 .

- اتضح وجود علاقة طردية ضعيفة بين ادراك العينة لثراء المواقع الإلكترونية الاجتماعية ومهارة التخطيط والتنظيم / ومهارة المراقبة والتحكم / ومهارة التقويم والمراجعة والدرجة الكلية للمقياس ثراء المواقع الاجتماعية حيث كانت (ر<0.3) وهي دالة عند مستوى 0.05.

هوامش البحث

1. Eleonora Papaleontiou-Louca **. Metacognition and Theory of Mind** , 1st .Ed (Newcastle : Cambridge Scholars Publishing , 2008) , pp.1-2.

.2 حمود علم الدين . **الصحافة الإلكترونية** ، ط1 (القاهره : دار السحاب ، 2008) ، ص 195 .

3. Juran Kim, Developing An Integrated Model of Interactivity in The Context of Travel- Related Web Sites, **PH.D Thesis**, (USA: The University of Tennessee, 2006),pp.13-15. Available online at: http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1813/ Date of search :2/3/2012, 9:30 BM

4. Iyad Rahwan et al . Analytical Reasoning Task Reveals Limits of Social Learning in Networks. **Journal of the Royal Society** ,Vol .5 , February , 2014,pp.1-7 . Available online at: http://dx.doi.org/10.1098/rsif. Date of search :10/1/2014, 10:00 BM

5. Jenny Allen et al. Network-Based Diffusion Analysis Reveals Cultural Transmission of Llobtail Feeding in Humpback Whales**. Science Magazine**, Vol. 340, No. 6131, April 2013,pp. 485-488. Available online at, doi:10.1126/science. 1231976. Date of search :12/5/2013, 3:00 BM

6. Gary W. Small et al . Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation During Internet Searching , **The American Journal of Geriatric Psychiatry** ,Vol.17,No.2,2009, pp.116-126. Available online at, http://www.psychologytoday.com /files/attachments/5230/136.pdf Date of search :19/5/2012, 3:00 BM

7. R.H. Kluw . Cognitive Knowledge and Executive Control: Metacognition. **Life Sciences Research Reports**, Vol. 21, 1982, pp. 201-224, Available online at, http://link.springer.com /chapter/10. 1007 /978-3-642-68469-2_12#page-1 Date of search :11/12/2012, 8:15 BM

- عدنان يوسف العتوم واخرون . **تنمية مهارات التفكير : نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، ط1 (عمان : دار المسيرة ، 2007) ، ص 266.

8. Bradley Thomas Pedersen . A Study OF the Concept of Interactivity as it Applies to Online Newspapers , **Master of**

Science in Journalism, (West Virginia University: Perley Isaac Reed School of Journalism , 2006) , p 12.

9. John E. Newhagen et al ."Nightly@nbc.com:Audience Scope and the Perception of Interactivity in Viewer Mail on the Internet" ,**Journal of Communication**, Vol.45,No.3, September 1995,pp.166-167.
10. عدنان يوسف العتوم واخرون . **مرجع سابق** ، ص 19
11. فتحي عبد الرحمن جراون . **تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات** ، ط6 (عمان : دار الفكر ، 2013) ، ص ص 43-44.
12. Ahmet Oguz Akturk , Ismail Sahin . Literature Review on Metacognition and its Measurement , **Procedia Social and Behavioral Sciences** , Vol.15 , 2011, p. 3733. Available online at , http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009 104 Date of search :8/3/2012, 7.37 PM.
13. عدنان يوسف العتوم واخرون . **مرجع سابق** ، ص 19
14. Robert J. Marzano et al . Dimensions of Thinking: A Framework for Curiculum and Instruction , **The Association for Supervision and Curriculum Development** , Alexandria Virginia , 1988, pp.17-18. Available online at, http://files.eric.ed.gov/fulltext /ED294222.pdf , Date of search :16/2/2012, 7.08 AM .
15. فتحي عبد الرحمن جراون . **مرجع سابق** ، ص 46.
16. Lina Gassne. Developing metacognitive awareness: a modified model of a PBL-tutorial. **Thesis for the Bachelor of Odontology in Oral Health**. (Sweden: Malmö University ,June 2009) , p7 Available online at, http://dspace.mah.se/bitstream/handle /2043/10880/UppsatsGassner.pdf Date of search :7/6/2012, 4.24 Am.
17. فريده قماز . التفكير ما وراء معرفي وتفسير السلوك المرضي ، **مجلة دراسات نفسية وتربوية** ، جامعة ورقلة ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، ع. 6 ، جوان 2011 ، ص 213 .
18. Ahmet Oguz Akturk and Ismail Sahin . Literature Review on Metacognition and its Measurement , **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Vol. 15 , 2011, p 3732 . Available online at, www.sciencedirect.com , Date of search :9/4/2012 , 10.25 Am
19. Jarman, Ronald F and Vavrik, John . Metacognitive and frontal lobe processes: At the interface of cognitive psychology and Neuropsychology, **Genetic, Social & General Psychology Monographs** , Vol.121, No. 2, May 1995, p 155 Available online at,http://search.ebscohost .com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9507100076&site=ehost-live, Date of search :12/4/2012 , 3.30 Am.

20. John H. Flavell . Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**, Vol.34, No.10 , Oct 1979 ,p906. a Available online at, http://www.scribd.com/doc/45848755/Flavell-1979-Metacognition-and-Cognitive-Monitoring , Date of search :4/4/2012 , 9.40 Am
21. _____. **Metacognition Theory , Theories of Learning in Educational Psychology,** Available online at, http://www.lifecircles-inc.com/Learning theories /constructivism/flavell.html , Date of search :4/4/2012 , 10.00 Bm
22. Frank Smith . "**Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning To Read**", 6th ed , (London : Lawrence Erlbaum Associates,2004), p 311 Available online at , http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/smith-understanding-reading.pdf Date of search :12/4/2012 , 7.00 Am
23. Alan H. Schoenfeld . What's all the Fuss about Metacognition ? , Ch. 8 in Alan H. Schoenfeld . **Cognitive Science and Mathematics Education**.1ST Ed, (USA : Lawrence Arlbaum Associates , 1987) , PP.189-190. Available online at, http://www.colorado.edu /physics/EducationIssues/T&LPhys/PDFs/Schoenfeld_metacognition.pdf Date of search :20/7/2012 , 9.00 Am
24. Jeni Wilson & Lesley Wing Jan. **Smart Thinking Developing Reflection and Metacognition** , 1st Ed , (Australia : Education Services , 2008) , pp.5-7 Available online at, http://www.curriculumpress.edu.au /sample /pages/9781863666787.pdf , Date of search :6/6/2012 , 10.30 Am
25. عدنان يوسف العتوم . مرجع سابق ، ص ص 268 – 269.
26. John Flavell. Metacognition Theory . **Theories of Learning in Educational Psychology** , Op, Cit .
27. Janis E Jacobs , Scott G Paris . Children's Metacognition About Reading : Issues in Definition , Measurement and Instruction , **Educational Psychologist** , Vol .22 , N.3-4,1987, p258 , Available online at, https://cadre17.wikispaces.com/file/view/Jacobs +and+Paris +metacogtnition+definitions+and+benefits+for+teaching+reading.pdf, Date of search :6/4/2012 , 11.10 Am
28. Éva Kallay. Learning Strategies and Metacognitive Awareness as Predictors of Academic Achievement in A Sample of Romanian Second-Year Students , **Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal** , Vol. XVI, No. 3,September 2012, p374 Available online at, http://www.readperiodicals.com/201209/2784983681.html , Date of search :19/2/2013 , 1.00 Am

29. John Flavell. Metacognition Theory . **Theories of Learning in Educational Psychology** , Op, Cit .
30. Jennifer A. Livingston. **Metacognition: An Overview** , Available online at, http://gse. buffalo .edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm , Date of search :4/4/2012 , 2.30 Bm
- فتحي الزيات . الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي ، سلسلة علم النفس المعرفي (3) (القاهرة : دار الوفاء ، 1998) ،
- عدنان يوسف العتوم وآخرون. مرجع سابق ، ص 270 .
31. محمد خير نواف ، الفيصل بن حميد الهنداسي . أثر الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان ، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، جامعة السلطان قابوس ، م.7، ع.1 ، 2013 ، ص 87 .
32. Glenn Carruthers . A Metacognitive Model of the Sense of Agency Over Thoughts, **Cognitive Neuropsychiatry** ,Vol.17, N.4, 2012, pp. 294-295. Available online at, http://www.academia.edu/931247/A_Metacognitive_Model_of_the_Sense_of_Agency_over_Thoughts, Date of search :20/2/2013 , 10.30 Bm
33. Christine Goh . Metacognitive awareness and second language listeners , **ELT Journal** , Vol .39, N .2, 2008 . p 365. Available online at, http://eltj.oxfordjournals.org /content /51/4/361.full.pdf+html , Date of search :11/8/2012 , 10.30 Bm
34. John Flavell. Metacognition Theory . **Theories of Learning in Educational Psychology** , Op, Cit .
35. اصلان صبح مساعيد . تطوير مقياس ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة ، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية** ، جامعة الملك سعود ، م. 20 ، ع. 3 ، 2008 ، ص 856.
36. محمد خير نواف ، الفيصل بن حميد الهنداسي . **مرجع سابق** ، ص 87 .
37. أصلان صبح مساعيد . **مرجع سابق** ، ص 856.
38. Janis E Jacobs , Scott G Paris . **Op, Cit** , pp. 258, 261.
39. محمد خير نواف ، الفيصل بن حميد الهنداسي . مرجع سابق ، ص 87 .
40. فريده قماز . مرجع سابق ص ،ص 229 .
41. Linda Darling et al . **Thinking About Thinking: Metacognition**, Session 9 , In **The Learning Classroom: Theory Into Practice**, Produced by Mort Crim Communications, Inc. and WTVS Detroit Public Television Course content developed by Stanford University, School of Educationt , Stanford University , 2003 , pp.160-161.Available online at, http://www.learner.org /courses/learningclassroom/support/09_metacog.pdf Date of search :12/3/2012, 8:45 BM
42. Elizabeth A. Styles. **Attention, Perception, and Memory: An Integrated Introduction** , 1st Ed. (England: Psychology Press, 2005) , p.18.

43. Richard L. Daft , Robert H. Lengel and, Linda Klebe Trevin. Message Equivocality, Media Selection, and Manager Performance: Implications for Information Systems, **MIS Quarterly**, Vol.11,No.3,Sept1987,p356. Available online at, http://mail.im.tku.edu.tw /~myday /teaching/992/SMS/S/992SMS_T2_Paper_20110514_MESSAGE%20QUIVOCALITY,%20MEDIA%20SELECTION,%20AND%20MANAGER%20PERFORMANCE.pdf.Date of search :10/5/2012, 2.49 AM.
44. Lynn S. Rex . Electronic Communication Technology, Media Channel Selection, Media Richness, and Learning Style, **PhD Dissertation** ,(San Francisco : Alliant University , California School of Professional Psychology , 2001) , pp.2-3.
45. Pei-Chen Sun , Hsing Kenny Cheng . The design of instructional multimedia in e-Learning: A Media Richness Theory-based approach, **Computers & Education**, Vol. 49, No. 3, November 2007, p264. Available online at, http://www.sciencedirect.com. ezproxy.zu.edu.eg: Date of search :20/7/2012, 2.46 AM
46. Richard L. Daft , Robert H. Lengel and, Linda Klebe Trevin ,**Op , Cit** , p356-357.
47. Sheizaf Rafaeli and Fay Sudweeks .Networked Interactivity, **Journal of Computer-Mediated Communication**, Vol. 2, No. 4, March 1997. Available online at, http://onlinelibrary.wiley.com /doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00201.x/full, Date of search :18/2/2012, 2.49 AM
48. Sue-Jen Lin . Readers' Preferences for Interactivity of Online News Papers, **Doctor of Philosophy Mass Communication** *,* (University of Wisconsin: Graduate school, 2002), p. 4.
49. Guohua wu . Perceived Interactivity and Attitude Toward Website, **Paper presented at the Conference of the American Academy of Advertising**, Albuquerque, New Mexico ,1999,pp.3-4
50. Yu-Feng Lan , Yang-Siang Sie . Using RSS to support mobile learning based on media richness theory, **Computers & Education** , Vol.55, 2010. P. 725. Available online at, http://ac.els-cdn.com/S036013 1510000758/1-s2.0-S0360131510000758-main.pdf Date of search :20/7/2012, 2.31 AM
51. احمد عادل . التفاعلية بالمواقع الإلكترونية الصحفية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى التفاعل الاجتماعي والسياسي لدى الشباب المصري : في اطار نظريتي ثراء الوسيلة والحضور الاجتماعي ، **رسالة دكتوراه ، غير منشورة** ، جامعة المنصورة ، كلية التربية النوعية ، 2013، ص 117.

52. **Thomas C Reeves .** Evaluating Interactive Multimedia, **Educational Technology**, Vol.32, No.5, May 1992 , PP.47-48 . Available online at, http://portal.acm.org/citation.cfm?id=134967 Date of search :20/6/2012 , 10.30 Bm
53. Alan R. Dennis , Susan T. Kinney . Testing Media Richness Theory in the New Media: The Effects of Cues, Feedback, and Task Equivocality , **Information Systems Research** , Vol .9 , No.3,1998, pp.259-259. Available online at, , http://home.business.utah.edu /actme/7410 /Dennis.pdf , Date of search :23/7/2012, 3.12 PM
54. مروه محمد شبل ." تصميم الإعلان الالكتروني على شبكة الإنترنت وأثره في تذكر مضمون الإعلان في إطار نظرية تمثيل المعلومات: دراسة تجريبية على عينة من طلاب الجامعة " ، **رسالة دكتوراه، غير منشورة** ، جامعة القاهرة : كلية الإعلام ، 2009 ، ص 284.
55. Sumit lodhia . Web Based Social and Environmental Communication in the Australian Minerals Industry: an Application of Media Richness Framework, **Journal of Cleaner Production** ,Vol .25 , 2012 , pp.75-76.

- احمد عادل . **مرجع سابق** ، ص 145.

56. مروه محمد شبل . **مرجع سابق** ، ص 277.
57. Charles H. Cho and Others . Media Richness, User trust, and Perceptions of Corporate Social Responsibility: An Experimental Investigation of Visual Web Site Disclosures , **Accounting, Auditing &Accountability Journal** , Vol. 22 , No.6 ,2009 , p.937. Available online at, http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.zu.edu.eg:81/journals.htm?issn=14636697 &volume=6&issue=4&articleid=874015&show=html , Date of search :23/7/2012, 6.10 PM

- Sumit lodhia . **Op , Cit** , pp.75-76.

58. Steven John Simon , Spero C. Peppas . An Examination of Media Richness Theory in Product Web Site Design: an Empirical Study , **Emerald Group Publishing Limited** , Vol.6 , No.4 , 2007 , pp.278-279. Available online at, http://www.emeraldinsight.com .ezproxy.zu.edu .eg:81 /journals.htm?issn=14636697&volume=6&issue=4&articleid =874015&show=html , Date of search :23/7/2012, 5.40 PM
59. Mariko Kishi . Perceptions and Use of Electronic Media: Testing the Relationship Between Organizational Interpretation Differences and Media Richness, **Information & Management** , Vol .45 , 2008 , pp.281-282.
60. خالد صلاح الدين حسن . اتجاهات الشباب المصري نحو شبكات التواصل الاجتماعي على الشبكة العنكبوتية : في اطار نظرية الثراء الإعلامي ، **المجلة المصرية لبحوث الرأي العام** ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، م.10 ، ع . 4 ، يوليو – ديسمبر 2011 ، ص ، ص 8 ، 13.

61. Richard L. Daft , Robert H. Lengel and, Linda Klebe Trevin .**Op , Cit** , p357.
62. Pei-Chen Sun , Hsing Kenny Cheng . **Op ,Cit** , p.264 .
63. Richard L. Daft , Robert H. Lengel and, Linda Klebe Trevin . **Op , Cit** , p356-357.
64. Jonathan W. Palmer. Web Site usability, Design, and Performance Metrics, **Information Systems Research**, Vol. 13 No. 2 . 2002, pp. 153-154.
65. Charles H. Cho et al **. Op , Cit** , p.939.
66. John E. Newhagen et al . **OP , Cit.**
67. Guohua wu . **OP , Cit.**
68. Sally J. McMillan . Interactivity Is in the Eye of the Beholder: Function, Perception, Involvement, and Attitude Toward the Web Site, **Paper presented at the conference of the American Academy of Advertising**, M. A. Shaver, eds, East Lansing, MI: Michigan State University,2000,pp. 71-78. Available online at, http://www.cci.utk.edu /node/8886, Date of search 3/7/2008 9.40 PM
69. همت حسن عبد المجيد . الاتصال عبر الانترنت وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات الطفولة** ، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، يناير 2006 ، ص ص 31-54 .
70. Deborah S. Chung And Chan Yun Yoo ."Online User Motivation And Use Of Interactive Features On Online News Sites: A uses And Gratifications Approach", **Paper Submitted To The International Communication Conference: Journalism Studies Division ,** (Germany :Dresden 2006). Available online at, http://citation.allacademic.com /meta/p_mla_apa _research_citation, Date of search 3/9/2012 7.15PM
71. Juran Kim . Op . Cit. p
72. Guohua wu. **Op .Cit**.
73. Sally J. McMillan , **Op .Cit**.
74. مها عبد المجيد . المتغيرات المؤثرة على التفاعلية فى النشر الصحفي على شبكة الإنترنت: دراسة تحليلية وشبة تجريبية ، **رسالة دكتوراه ، غير منشورة** ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، 2007 .
75. Manal W. Boushra. The Influence of Web Site Feature-Based Interactivity on Users' Attitudes and Online Behaviors **, Doctor of Philosophy** , (USA: The Pennsylvania State University , 2008) , Available online at, https://etda.libraries.psu.edu/paper /8389/ Date of search :2/3/2013, 10:00 AM
76. Nauman Saeed ,Yun Yang. Media richness and user acceptance of Second Life, Proceedings ascilite Melbourne, 2008, PP. 851-860. Available online at,

http://cms.ascilite.org.au /confere- nces/melbourne08 /procs/saeed.pdf .Date of search :5/5/2012, 11:00 AM

77. Christo Wilson, et. al. User Interactions In Social Networks and Their Implications**, Euro Sys '09:Proceedings of The 4th ACM European Conference On Computer Systems**, (Germany: Nuremberg, 1-3 April 2009),PP.205-218. Available online at,: www.cs.ucsb.edu /~alessandra/papers/interaction-eurosys09.pdf. Date of search:24/11/2012.11:02A.M.

78. سماح الشهاوي . علاقة التفاعلية باستخدام الشباب للمواقع الموجهه لهم على شبكة الإنترنت : دراسة ميدانية على الجمهور والقائم بالاتصال ، **رسالة ماجستير ، غير منشوره** ، جامعة القاهره ، كلية الإعلام ، 2009.

79. نشوى سليمان عقل . العلاقة بين الوجود الافتراضي لشباب الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي ، ومستوى تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين ومع وسائل الإعلام التقليدية ، **المجلة المصرية لبحوث الرأي العام** ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، م.10،ع.2، يوليو-ديسمبر 2010 ، ص ص 237- 288.

80. Guohua wu. **Op .Cit**.

81. سهير صالح إبراهيم .استخدام مواقع الإنترنت التفاعلية وعلاقته بدعم ثقافة الحوار لدى الشباب المصري ، **المجلة المصرية لبحوث الرأي العام** ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، م.10،ع.2، يوليو-ديسمبر 2010 ، ص ص 289- 354.

82. محمد غريب . الاتصال عبر الإنترنت وتأثيره في اكتساب المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعات : دراسة ميدانية ، **المجلة المصرية لبحوث الرأي العام** ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، م.10،ع.4، يوليو-ديسمبر 2011 ، ص ص 187- 235.

83. احمد عادل . ، مرجع سابق .

84. Marc Stadtler , Rainer Bromme. Dealing With Multiple Documents on the WWW: The Role of Metacognition in the Formation of Documents Models. **International Journal of Computer**, Vol.2 , No.2-3, 2007,pp. 191-210. Available online at, :http://www.psych.unito.it /csc/cogsci05/frame/ poster/1/f698-stadtler.pdf /Date of search :22/4/2012, 7:30 BM

85. همت السيد . فاعلية الوسائل الفائقة على التحصيل وإكساب طلاب تكنولوجيا التعليم بعض مهارات التفكير فوق المعرفي، **رسالة ماجستير غير منشورة،** قسم تكنولوجيا التعليم والتربية، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس، 2007 .

86. جمال عبد ربه الزعانين. فاعلية التعلم القائم على الويب لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بغزة ، جامعة الزقازيق ، **مجلة كلية التربية** ، م 23 ، ع.53، 2008 ، ص ص 112- 140.

87. Gary W. Small et al . **Op , Cit** . pp.116-126.

88. جيهان موسى اسماعيل . أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة ، **رسالة ماجستير ، غير منشورة** (الجامعة الإسلامية : كلية التربية ، 2009)

89. Ahmet Oguz Akturk , Ismail Sahin . Analysis of community college students' Educational Internet Use and

Metacognitive Learning Strategies , **Procedia Social and Behavioral Sciences** , Vol. 2 , 2010,pp. 5581–5585. Available online at, http://www.sciencedirect.com. ezproxy.zu.edu.eg:81/science/article/pii/S187704281000950X# Date of search :4/4/2012, 10:00 BM

90. Nurul Farhana Jumaat , Zaidatun Tasir. Using Apps in Learning Computer-based Subject with Metacognitive Scaffolding Through Social Networking Tool, **Proceeding of Edupres**, December 2011,pp. 285-295. Available online at, https://teknologimalaysia .academia.edu /farhanajumaat . Date of search :22/6/2012,8:30BM
91. Andrew D. Madden et al . Metacognition and web credibility, **Emerald Group Publishing Limited**, Vol. 30 No. 5, 2012,pp. 671 - 689. Available online at, http://www.emeraldinsight .com /journals.htm . Date of search : 13/2/2013,11:22 BM
92. Fatemeh Bidi et al . The Mediating Role of Metacognition in the Relationship between Internet Addiction and General Health , **Addict Health** , Vol.4 , No.1-2, Winter-Spring 2012,pp. 49–56. Available online at, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles /PMC3905550 / Date of search :9/1/2013, 3:00 BM
93. محمد خير نواف ، الفيصل بن حميد الهنداسي . أثر الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الاساسي بسلطنة عمان ، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، جامعة السلطان قابوس ، م. 7، ع. 1 ، 2013 ، ص ص 87 .
94. نوره عبد الرحمن القضيب . التفكير التأملي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر) في ضوء بعض المتغيرات ، **الندوه الثانية لقسم علم النفس : علم النفس وتحصين الشباب في عصر العولمه** ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، 13-14 فبراير 2013. ص ص963- 988.
95. Iyad Rahwan et al. **Op, Cit**.p.3.
96. Ronald E. Walpole , et al. **Probability & Statistics for Engineers & Scientists** , 9th . Ed , (USA : Prentice Hall , 2012) , p 229.
97. Miniwattes Marketing Group . **internet usage statistics for egypt 2013** , Available online at, http://www.internetworldstats.com/stats5.htm Date of search:3/5/2013, 2:00 BM
98. Ahmet Oguz Akturk , Ismail Sahin . **Op, Cit**, p. 3734
99. Sue-Jen Lin. Readers' Preferences for Interactivity of Online News Papers , **Doctor of Philosophy in Mass Communication**, (University of Wisconsin: Graduate school, 2002) .
100. هيثم جوده مؤيد . تأثير الأساليب الإخراجية للصحف الإلكترونية على العمليات الإدراكية لدي عينة من طلاب الجامعة : في إطار نظرية تمثيل المعلومات (دراسة شبة

تجريبية) ، **رسالة دكتوراه ، غير منشورة** ، جامعة المنصورة ، كلية التربية النوعية ، 2010، ص ص 366 – 368.

101. Zizi Papasharissi. Audience As Media Producers: Content Analysis Of 260 Blogs", **In:** Mark Tremayne**. Blogging, Citizen ship, and The Future Of Media**",(New York: Routledge, 2007).

102. احمد عادل . **مرجع سابق** ، ص 130.

103. خالد صلاح الدين حسن ، **مرجع سابق** ، ص ص 32- 45 .

104. Gregory Schraw, Rayne Sperling Dennison . Assessing Metacognitive Awareness , **Contemporary Educational Psychology**, Harford Community College , 1994. Available online at https://www.harford.edu/~/media/PDF/StudentServices/Tutoring/ Metacognition %20Awareness%20Inventory.ashx Date of search :3/3/2013, 8:00 BM

105. Janis E Jacobs , Scott G Paris . Children's Metacognition About Reading : Issues in Definition , Measurement and Instruction , **Educational Psychologist** , Vol .22 , N.3-4,1987, Available online at http://www.tandfonline.com/doi. Date of search :9/9/2012, 3:00 BM

106. Craig, Madge T.; Yore, Lary D. Middle school students Meta cognitive Knowledge about science Reading and science text: An Interview Study. **Objective Assessment Validation and results, ERIC Document Reproduction Service** , 1992 ,pp.35-40. Available at http://files.eric.ed .gov/fulltext/ED356135.pdf Date of search :8/6/2012, 7.19 PM.

107. أصلان صبح مساعيد . تطوير مقياس ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة ، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية** ، جامعة الملك سعود ، م .20 ، ع.3 ، 2008 . ص ص 851 – 884.

108. منى توكل السيد إبراهيم. فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة، **المؤتمر السنوي (العربي السابع -الدولي الرابع) إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي**، جامعة المنصورة ، كلية التربية النوعية ، في الفترة من 11– 12 أبريل 2012.

109. عبد الناصر الجراح ، علاء الدين عبيدات . مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، جامعة اليرموك ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، م. 7 ، ع. 2 ، 2011 .

*** تم عرض بيانات الاستماره على الساده : (الترتيب هجائياً)**

1- ا.د / شريف درويش اللبان : أستاذ الصحافة وتكنولوجيا الاتصال بكلية الإعلام جامعة القاهرة

2- د / شريف عطية بدران : أستاذ الإعلام المساعد بكلية الإعلام والاتصال جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

3- ا.د / صلاح شريف عبد الوهاب : أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق

4- د / عبد الرءوف السواح : أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة
5- ا.د / عبدالله بن محمد الحقيل : أستاذ الإعلام بكلية الإعلام والاتصال جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
6- ا.د / عبدالله بن محمد الرفاعي : أستاذ الصحافة وعميد كلية الإعلام والاتصال جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
7- ا.د / على عقلة نجادات : أستاذ الصحافة بكلية الإعلام والاتصال جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
8- د / وليد عبد الفتاح النجار : أستاذ الإعلام التربوي المساعد بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة

.110

* كا^2 = 12 / ن ك ((مج ر^2) - 3 ن (ك + 1)) + 1)

حيث ن = عدد المفردات في البعد

ك = عدد المحكمين مج ر = مجموع رتب درجات كل محكم

- فؤاد أبو حطب ، أمال صادق . **" مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية "** (القاهرة : الأنجلو ، 1991) ، ص 749.

111. المرجع نفسة ، 760.
112. همت حسن عبد المجيد . **مرجع سابق** ، ص 49 .
113. مها عبد المجيد . **مرجع سابق** ، ص 383 .
114. نشوى سليمان عقل . **مرجع سابق** ، ص 277.
115. محمد غريب . **مرجع سابق** ، ص 205 .
116. سماح الشهاوي . **مرجع سابق** ، ص 294 .
117. سهير صالح ابراهيم . **مرجع سابق** ، ص ص 348-349.
118. نوره عبد الرحمن القضيب . **مرجع سابق** ، ص 979.
119. خالد صلاح . **مرجع سابق** ، ص 33.
120. احمد عادل . **مرجع سابق** ، ص 530.
121. سماح الشهاوي . **مرجع سابق** ، ص 299.
122. Gary W. Small et al . **Op , Cit .**
123. سهير صالح ابراهيم . **مرجع سابق** ، ص ص 348.
124. محمد غريب . **مرجع سابق** ، ص ص 216 -217.
125. نوره عبد الرحمن القضيب . **مرجع سابق** ، ص 979.
126. Fatemeh Bidi et al . **Op , Cit .** p. 53.
127. Sally J. McMillan . **Op , Cit .** p.76.
128. Iyad Rahwan et al . **Op , Cit .**p.4.
129. Sally J. McMillan . **Op , Cit .** p.76.
130. مها عبد المجيد . **مرجع سابق** ، ص 383 .
131. John E. Newhagen et al . **Op , Cit .**
132. Guohua wu. **Op , Cit .** p.13.
133. Sally J. McMillan . **Op , Cit .** pp. 76 – 77 .
134. Deborah S. Chung And Chan Yun Yoo . **Op , Cit .**

135. Marc Stadtler , Rainer Bromme . **Op , Cit .** p208.
136. Nauman Saeed ,Yun Yang. **Op , Cit .** 858.
137. Gary W. Small et al . **Op , Cit .** pp.121-122 .