

التفاعل بين نمطي تدريب الاقران (كلي / تكميلي) ومستوي القلق
الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) ببيئة المقررات الالكترونية محدودة
النطاق وأثره فى تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية
ورضاهم عنها

إعداد

ا.م.د/ شيماء اسامة محمد نورالدين	ا.م.د/ مي حسين أحمد حسين
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد - كلية التربية- جامعة حلوان	استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد - كلية التربية- جامعة حلوان

التفاعل بين نمطي تدريب الاقران (كلي / تكميلي) ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) ببيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق وأثره في تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عنها

أ.م.د/ شيماء اسامة محمد نورالدين و أ.م.د/ مي حسين أحمد حسين *

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط تدريب الأقران (الكلي/ التكميلي) ببيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) في تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عنها، وقد تم تطبيق البحث على طلاب الفرقة الرابعة شعبتي تكنولوجيا التعليم (عام/ وخاص) بالكلية، وذلك من خلال مقرر " مشروع في التخصص". وقد تم استخدام منصة Teachment لمشاركة المحتوى التدريبي ومشاركة الأنشطة من خلالها. كما تم تطبيق البحث على عدد (٩٨) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم لأربع مجموعات تجريبية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت نتائج البحث إلى أنه يوجد فرق دال إحصائي بين تدريب الأقران (الكلي/ التكميلي) ببيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق في تنمية المهارات الشخصية لصالح نمط تدريب الأقران التكميلي، كما توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائي بين مستوى القلق الاجتماعي (المرتفع/ المنخفض) في تنمية المهارات الشخصية لصالح الطلاب ذوي مستوى القلق الاجتماعي المرتفع، كما توصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الأربعة في تنمية الرضا عن بيئة التدريب وذلك من خلال مقياس الرضا، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام استخدام استراتيجيات التدريب المختلفة في تنمية المهارات

* أ.م.د/ شيماء اسامة محمد نورالدين: استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد - كلية التربية - جامعة حلوان.

أ.م.د/ مي حسين أحمد حسين: استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد - كلية التربية - جامعة حلوان.

الشخصية، وتصميم وإنتاج بيئات تعليمية قائمة علي المقررات محدودة النطاق لطلاب كلية التربية .

الكلمات الدالة:

تدريب الأقران- المقررات الإلكترونية محدودة النطاق- مستوى القلق الاجتماعي- المهارات الشخصية - الرضا.

Abstract:

This study aimed to examine the effect of the interaction between peer training style (holistic vs. supplementary) within a Small Private Online Course (SPOC) environment and the level of social anxiety (high vs. low) on the development of personal skills and student satisfaction among students of the Faculty of Education. The research was conducted on a sample of 98 fourth-year students from the Educational Technology program (general and special tracks), enrolled in the course “Project in the Specialization.” The *Teachment* platform was utilized for sharing training content and activities. Participants were divided into four experimental groups, and the study employed a quasi-experimental design.

Findings revealed a statistically significant difference in favor of the supplementary peer training style in enhancing personal skills. Additionally, students with high social anxiety showed greater improvement in personal skills compared to their low-anxiety peers. However, no statistically significant differences were found among the four groups regarding satisfaction with the training environment. The study recommends the adoption of varied peer training strategies to enhance personal skills and the design of educational environments based on SPOCs tailored for students in faculties of education.

Key Words:

Peer Training - Small Private Online Course (SPOC)- Social Anxiety- Personal Skills- Satisfaction.

المقدمة

تُعتبر المرحلة الجامعية من أهم مراحل التعليم التي يمر بها الطالب، حيث تشكل محور البناء والدعم الفعلي لتطور شخصيته. كما تُعد هذه المرحلة القناة الأساسية لإنتاج الكوادر المؤهلة علميًا وعمليًا لتحقيق التقدم والتطور المنشود في المجتمع. تتطلب المرحلة الجامعية من الطالب تطوير مهاراته الشخصية بشكل شامل، مثل الاتصال الفعال، والتفاوض، والتخطيط، والمرونة، وإدارة الوقت، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، وذلك تمهيدًا لدخوله إلى سوق العمل. الطلاب الذين يفكرون إلى هذه المهارات قد يواجهون تأثيرًا سلبيًا على ثقتهم بأنفسهم وأدائهم الأكاديمي والمهاري، خاصة أثناء العمل ضمن فريق.

في ظل التطورات المتلاحقة في سوق العمل، لم يعد الاهتمام بالمهارات الأكاديمية وحده كافياً؛ بل أصبحت المهارات الشخصية جزءًا لا يتجزأ من متطلبات التوظيف. يتطلب سوق العمل الحديث من الأفراد امتلاك مجموعة متنوعة من المهارات الشخصية التي تعزز قدرتهم على التكيف والابتكار، وتساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الفردي والجماعي، مما يساعد على تحقيق النجاح في بيئات العمل الديناميكية والمتغيرة باستمرار (Lyons, 2023).^١

تلعب المهارات الشخصية دورًا حيويًا في النجاح المهني، حيث تساعد الأفراد على التواصل بفعالية، وبناء علاقات قوية، وحل المشكلات بطرق مبتكرة. وقد تناولت العديد من الدراسات هذا الموضوع، بما في ذلك دراسة نجو (Ngo, 2024) التي أظهرت أن المهارات الشخصية تلعب دورًا حاسمًا في تحسين الأداء الأكاديمي والتأثير الإيجابي على الفرص الوظيفية. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات تواصل قوية وتعاون فعال يحققون نتائج أكاديمية أفضل ويجدون فرصًا وظيفية

^١ استخدمت الباحثتان في التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السابع من نظام جمعية علم النفس الأمريكية **APA Style**، والذي ينص على كتابة اسم العائلة للمؤلف، ثم السنة، ثم الصفحة أو الصفحات بين قوسين، ويكتب المرجع كاملاً في قائمة المراجع. هذا بالنسبة للمراجع الأجنبية. أما بالنسبة للمراجع العربية فتكتب الأسماء كاملة كما هي معروفة في البيئة العربية.

أفضل بعد التخرج. أوصت الدراسة بضرورة إدراج التدريب على المهارات الشخصية في المناهج الأكاديمية، حيث يمكن أن يكون لذلك تأثير كبير على إعداد الطلاب لسوق العمل، مما يساهم في تعزيز كفاءاتهم المهنية ويزيد من فرصهم في تحقيق النجاح في بيئات العمل المختلفة. ،كذلك تؤكد دراسة Rokz (2022) على أهمية إدماج برامج تدريب المهارات الشخصية ضمن المناهج الدراسية لتعزيز استعداد الطلاب الجامعيين لسوق العمل، وذلك من خلال تطوير مجموعة من القدرات مثل القيادة وحل المشكلات والتفكير النقدي.، بينما دراسة (Mwita, 2023).تشير الى الفجوة بين المهارات الشخصية التي يحتاجها سوق العمل وتلك التي يتعلمها الطلاب، مما يستدعي تعزيز التركيز على هذه المهارات في المناهج الدراسية لتلبية توقعات أصحاب العمل من خلال المشاريع الطلابية، مما يُعتبر دعماً مهماً للتدريب الأكاديمي .

بناءً على نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى الحاجة لتعزيز المهارات الشخصية ضمن المناهج الدراسية للطلاب الجامعيين لتلبية توقعات سوق العمل ، يُبرز تدريب الأقران كأداة فعالة في هذا السياق. يعتبر تدريب الأقران استراتيجية تعليمية تشجع الطلاب على تبادل الأفكار والتعلم المشترك، مما يساهم في تحسين مهاراتهم الشخصية وتعزيز قدرتهم على التفاعل بكفاءة مع الآخرين (Topping, 2005). وترتكز عملية تدريب الاقران علي وجود طرفين الاول يقوم بدور المدرب والطرف الثاني يقوم بدور المتدرب والقيام بما يشبه لعب الأدوار لنقل خبرات الطرف الأول للطرف الثاني (خالد مالك، هناء رزق، ٢٠١٩، ص١٥) .

تتمتع استراتيجية تدريب الأقران بالعديد من المزايا التي تساهم في تحسين العملية التعليمية، حيث تعزز الفهم العميق للمفاهيم من خلال تبادل المعرفة بين الطلاب وتطوير مهارات التواصل والتعاون، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم. كما تعزز هذه الاستراتيجية المسؤولية الذاتية وتوفر بيئة تعليمية داعمة، مما يساهم في تنويع طرق

التعلم وتحقيق أقصى استفادة من الموارد التعليمية المتاحة (Roscoe & Chi, 2007).

تستند استراتيجية تدريب الأقران إلى مجموعة من الأسس النظرية التي تعزز فعاليتها، حيث تدعم النظرية البنائية التفاعل بين الأقران لبناء المعرفة وتعزيز التفكير النقدي (Palincsar, 2020). كما تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا على أهمية النماذج الاجتماعية في تعزيز التعلم التفاعلي (Schunk & DiBenedetto, 2020)، بينما تسهم النظرية المعرفية في تعزيز مهارات التفكير العليا من خلال تبادل المعلومات (Kalyuga, 2018). من جهة أخرى، تدعم نظرية النمو المعرفي ليفيغوتسكي أهمية الدعم بين الأقران في تحسين الأداء، بينما تعزز النظرية السلوكية استخدام التعزيز الإيجابي لتحفيز الأداء الأكاديمي (Tudge & Scrimsher, 2019; Koedinger et al., 2019).

تشمل استراتيجية تدريب الأقران عدة مستويات وتصنيفات تحدد كيفية تنفيذ التدريب وتأثيره، من بينها مستوى المشاركة، حيث يمكن أن يكون التدريب كلياً أو تكملياً؛ في الأول، يشارك المدرب القرين بشكل كامل في العملية التدريبية، بينما في الثاني، يقتصر دوره على أجزاء معينة مع الاعتماد على المعلم (محمد عبدالرازق شمه، ٢٠١٦). وتشير الدراسات إلى فعالية نمط التدريب الكلي في تحسين الأداء الأكاديمي والمهني، حيث يعزز التفاعل والتعاون ويزيد من التحفيز الذاتي (Topping, 2005; Allen et al., 2006). ومع ذلك، تعارض بعض الدراسات هذا النمط، مشيرة إلى أنه قد يفتقر إلى التوجيه المهني المناسب ويعاني من ضغوط العلاقات الاجتماعية التي تؤثر على تقديم التغذية الراجعة (Gennip et al., 2009; Harris & Brown, 2013). في المقابل، تدعم دراسات أخرى نمط التدريب التكميلي، مؤكدة أنه يعزز تبادل المعرفة ويوفر دعماً إضافياً للمتعلمين، خاصة في الحالات التي تواجه صعوبات (Topping, 1996; Burke et al., 2007). بينما توصلت دراسة القحطاني

(٢٠٢٠) إلى أهمية استخدام المنصات الإلكترونية والأدوات الرقمية لدعم عمليات التدريب، مؤكدة دورها الكبير في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين.

ومن بين بيئات التدريب الحديثة و التي تستخدم في تنمية المهنية للطلاب الجامعيين المقررات محدودة النطاق حيث يسهم استخدامها في تعزيز فعالية استراتيجية تدريب الأقران بشكل ملحوظ. حيث تقدم هذه المقررات تجربة تعلم أكثر تخصيصاً وتفاعلاً، مما يعزز من فعالية التعليم مقارنة بالدورات المفتوحة الكبيرة MOOCs (Dong et al., 2022). وقد اتفقت دراسات Hamoen et al., 2022; Natalya, 2019; de Kleijn et al., 2018 على أن هذه المقررات تستهدف مجموعة صغيرة من الطلاب ضمن بيئة أكاديمية، مما يجمع بين خصائص التعليم الرقمي ومزايا التفاعل الشخصي، ويوفر تجربة تعليمية موجهة ومتكاملة تشمل: محتوى متخصص وأدوات تفاعل تتناسب مع احتياجات الطلاب وبذلك يساهم دمج المقررات محدودة النطاق مع تدريب الأقران في تحسين فعالية التعلم من خلال تبسيط المحتوى وتعزيز التفاعل بين الطلاب.

تدعم عدة نظريات التوجه نحو المقررات الإلكترونية محدودة النطاق وتعزيز التعلم النشط والفعال. تنظر النظرية البنائية إلى التعلم كعملية نشطة يقوم فيها الفرد ببناء معرفته من خلال تجاربه (محمد عطية خميس، ٢٠١١). وتدعم النظرية البنائية الاجتماعية التعلم كعملية تحدث في سياق اجتماعي، حيث يشارك المتعلمون بنشاط من خلال تفاعلهم مع أدوات التعليم (Grant & Minis, 2009). كما تسلط نظرية النشاط الضوء على أهمية الاتصال الفعال بين المعلمين والطلاب في تحقيق أهداف التعلم من خلال أنشطة محددة مسبقاً (Boker, 2010)، بينما تركز النظرية الاتصالية على مشاركة الطلاب الفعالة وتبادل الأفكار من خلال أدوات التكنولوجيا (السيد أبو خطوة، ٢٠١٨).

ويمكن للمقررات الإلكترونية محدودة النطاق أن تقلل من القلق الاجتماعي بين الطلاب، حيث توفر بيئة تعليمية أكثر تخصيصًا وتفاعلية، مما يقلل من التوتر الناتج عن التفاعل في الفصول الدراسية الكبيرة. يُعد القلق الاجتماعي من الاضطرابات النفسية الشائعة بين طلاب الجامعات، وخاصة في المواقف التي تتضمن تقييم أدائهم. هذا النوع من القلق يعيق التفاعل الاجتماعي ويؤثر سلبًا على التوافق النفسي للطلاب، مما يؤدي إلى انخفاض في تقدير الذات وضعف الأداء الأكاديمي (VandenBos, 2015). يُعرّف القلق الاجتماعي بأنه القلق المفرط والمستمر في المواقف الاجتماعية، والذي قد يمنع الأفراد من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو يؤدي إلى تجنبها (أمل أحمد علي وآخرون، ٢٠١٧).

وقد أظهرت الدراسات تباينًا في تأثير البيئات الإلكترونية على مستويات القلق بين الطلاب. فقد وجدت دراسة (Tao et al. 2024) أن التعليم الإلكتروني طويل الأمد قد يزيد القلق، خاصةً بين طلاب المدارس الثانوية. وفي ذات السياق، أكدت دراسة (Hilliard 2020) أن القلق يرتفع أثناء المشاريع التعاونية عبر الإنترنت، مما يستدعي تعزيز استراتيجيات الدعم. في المقابل، أظهرت دراسة إتوربي (٢٠٢٢) أن التعليم عبر الإنترنت يمكن أن يقلل من القلق ويزيد من دافعية الطلاب، بينما أكدت دراسة حسيني وزاده (Hosseini & Zadeh ٢٠٢٢) أن التعليم الإلكتروني خلال جائحة COVID-19 ساهم في تقليل القلق وزيادة الدافعية.

يبرز هذا التباين الحاجة إلى إجراء مزيد من البحث لفهم تأثير بيئات التعلم الإلكتروني، بما في ذلك البيئات المحدودة النطاق، على القلق وتنمية المهارات الشخصية. من الضروري استكشاف كيفية تحسين هذه البيئات المحدودة من خلال استراتيجية التدريب المدمج، بهدف تقليل القلق وتعزيز التفاعل الاجتماعي. هذا سيساهم في تطوير المهارات الشخصية للطلاب تمهيدًا لدخول سوق العمل.

ويعتبر الرضا عن بيئة تدريب الأقران أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على فعالية التعلم، خاصة في سياق المقررات المحدودة النطاق. تشير الدراسات إلى أن

تصميم هذه المقررات بشكل يلبي احتياجات المتعلمين يسهم في زيادة شعورهم بالرضا. وفقاً لما توصلت إليه (Giannousi,etal, 2011,pp92-99)، فإن بيئات تدريب الأقران تتيح للمتعلمين فرصاً متنوعة للتفاعل والمشاركة، مما يعزز من تجربتهم التعليمية ويزيد من رضاهم.

علاوة على ذلك، يشير سالم عبدالله حلس (٢٠١٥) إلى أن توفير خدمات تدريبية عالية الجودة في هذه البيئات يسهم في تحسين المخرجات التعليمية. فعندما يشعر الطلاب بأن بيئة التدريب تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم، يزيد ذلك من مستوى رضاهم، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي. كما أكدت دراسة تشاو ويان (٢٠١٢) على أهمية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين في تعزيز رضا الطلاب، خاصة في المقررات ذات النطاق المحدود حيث يمكن تحقيق تفاعل أعمق وأكثر تخصيصاً.

لذا، يمكن القول إن تحسين بيئة تدريب الأقران من خلال التركيز على تصميم مقررات محدودة النطاق يسهم بشكل كبير في تعزيز رضا المتعلمين، مما يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل وتفاعل أكبر داخل الفصول الدراسية.

مشكلة الدراسة:

- نبع الإحساس بالمشكلة من خلال خبرة الباحثين في تدريس مقرر "مشروع في التخصص" لطلاب الفرقة الرابعة بشعبة تكنولوجيا التعليم، حيث لاحظنا قصوراً ملحوظاً في مستوى المهارات الشخصية لدى الطلاب. ويُعزى هذا القصور إلى قلة الفرص المتاحة لهم للمشاركة في أنشطة عملية وتفاعلية تُسهم في تنمية تلك المهارات، مثل التواصل الفعال، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، والتفكير الناقد، والتفاوض، والتخطيط، والإبداع، والمرونة. وقد تجلت هذه المشكلة بوضوح أثناء متابعة تنفيذ التدريبات العملية الخاصة بإنتاج المشروع، حيث لوحظ اعتماد الطلاب بشكل مفرط على المحاضرات النظرية، مقابل ضعف في امتلاك المهارات التطبيقية، وغياب الفهم العميق للمفاهيم والممارسات المهنية.

- كما تبين أن التدريبات العملية تُنفذ داخل معامل الحاسب الآلي بأساليب تقليدية لا تتماشى مع مستجدات العصر، ولا تواكب متطلبات إعادة النظر في استراتيجيات التعليم والتعلم. الأمر الذي أسفر عن وجود فجوة بين ما يكتسبه الطلاب من معارف نظرية وما يحتاجونه من مهارات عملية لمواكبة متطلبات سوق العمل. ومن هنا تبرز الحاجة الملحة إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تدمج بين المعرفة والتطبيق، وتسهم في تنمية المهارات الشخصية لدى الطلاب.
- قد يعاني بعض الطلاب من مستويات مرتفعة من القلق الاجتماعي، مما يعيق قدرتهم على التفاعل بفعالية مع زملائهم وتطوير مهاراتهم الشخصية. قد تكون بيئات التعلم التقليدية غير ملائمة قد يفضل الطلاب التواصل الرقمي.
- سعيًا للتأكد من وجود المشكلة التربوية محل الدراسة، قامت الباحثتان بإجراء دراسة استكشافية بهدف جمع مؤشرات واقعية تدعم ملاحظتهما الميدانية. وقد تضمنت هذه الدراسة محورين أساسيين:
- تحليل نتائج الطلاب في مقرر "مشروع في التخصص" خلال عامين دراسيين متتاليين (العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ والعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤)، وذلك من خلال تتبع درجات الطلاب وتحليلها كمياً، بهدف الوقوف على مدى تحسن أو تراجع الأداء في الجانب العملي والتطبيقي للمقرر، والذي يُعد مؤشراً على امتلاك المهارات الشخصية والمهنية، وقد تم تجميع البيانات من سجلات الكنترول وتحليل متوسطات درجات الطلاب في الجانب العملي للمشروع. قد أظهرت النتائج ما يلي:
- في العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، بلغ متوسط درجات الطلاب في الجانب العملي للمشروع ٣٨.٦ من ٦٠، في حين بلغ في العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ حوالي ٣٦.٩ من ٦٠، مما يشير إلى انخفاض طفيف في الأداء العملي للطلاب، واستمرار وجود ضعف في المهارات الشخصية التطبيقية.

- أظهرت تحليلات نوعية لملاحظات المقيمين للمشروعات وجود قصور واضح في مهارات مثل التخطيط، وتنظيم العمل، والتعاون الجماعي، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، حيث اعتمدت أغلب المشروعات على مخرجات تقليدية، تقتصر إلى الأصالة والإبداع، مع عدم وضوح توزيع الأدوار بين أعضاء الفرق الطلابية (ملحق ١).
- أشارت تقارير التقييم كذلك إلى أن الطلاب يُظهرون اعتمادًا مفرطًا على الجوانب النظرية، مع ضعف في توظيف المهارات العملية والتقنية داخل مكونات المشروع، وهو ما يُعزز وجود فجوة بين الجانب المعرفي وما يتطلبه التطبيق العملي من مهارات شخصية ومهنية.
- أجرت الباحثتان مقابلات غير مقننة مع عدد من خريجي شعبة تكنولوجيا التعليم (٢٠ خريجًا) ممن التحقوا مؤخرًا بسوق العمل في مجالات إنتاج الوسائط التعليمية أو في وظائف أخصائيي تطوير تكنولوجيا بالمدارس حيث تم التواصل معهم من خلال وحدة متابعة الخريجين بالكلية. وقد استهدفت هذه المقابلات الوقوف على تقييم الخريجين لمدى امتلاكهم للمهارات الشخصية التي يتطلبها سوق العمل، ومدى إسهام المقررات الجامعية، خاصة مقرر "مشروع في التخصص"، في إعدادهم المهني. وقد كشفت نتائج تحليل إجابات الخريجين عن المؤشرات التالية:
- ٨٥% من الخريجين أكدوا أن المهارات الشخصية المطلوبة في بيئة العمل لم يتم تنميتها بشكل كافٍ أثناء فترة الدراسة الجامعية، وأرجعوا ذلك إلى التركيز المفرط على الجوانب النظرية وضعف فرص التدريب العملي الواقعي.
- ٧٥% أشاروا إلى أن العمل الجماعي داخل المقررات كان صوريًا في الغالب، حيث لم تتوافر آليات واضحة لتوزيع الأدوار أو تقويم الأداء الجماعي، مما انعكس سلبيًا على مهارات التعاون والتواصل الفعال.

- ٧٠% أفادوا بأنهم واجهوا صعوبات حقيقية في بداية عملهم في مهارات الاتصال والتفاوض والعرض والإقناع، نتيجة قلة مواقف التعلم التي تدربهم على هذه المهارات في أثناء الدراسة.
- كما أشار ٦٠% من الخريجين إلى أن مشروعات التخرج كانت تركز على المخرجات التقنية فقط، دون إعطاء اهتمام كافٍ لتنمية المهارات الشخصية، مثل التخطيط، التفكير النقدي، أو إدارة الوقت بفعالية.
- أظهرت توصيات عدد من المؤتمرات العلمية الحديثة تزايد الاهتمام بدمج مفاهيم التنمية المستدامة في النظم التعليمية، مع التأكيد على تنمية المهارات الشخصية لدى الطلاب بوصفها مكوناً محورياً في إعدادهم للاضطلاع بدور فاعل في المجتمع. فقد خلّص مؤتمر جامعة مصر الدولية حول أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما مهارات القيادة واتخاذ القرار وحل المشكلات، بما يعزز قدرة الطلاب على مواكبة متطلبات التنمية المستدامة وخدمة المجتمع بكفاءة (جامعة مصر الدولية، ٢٠٢٤). كما أكدت قمة مصر المستدامة للشباب، التي عُقدت بالشراكة بين الأمم المتحدة ومؤسسة أكتس، على أهمية تمكين الشباب من خلال تعزيز المهارات الشخصية المرتبطة بالاستدامة، كالعمل التعاوني والابتكار وريادة الأعمال الخضراء، لما لها من دور جوهري في تحقيق أجندة ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة (UNFPA، ٢٠٢٤). وتكشف هذه التوصيات عن الحاجة إلى تبني بيئات تعليمية رقمية مرنة، مثل بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق (SPOC)، كأداة فاعلة في تعزيز التكامل بين التعليم التكنولوجي وتنمية المهارات الشخصية في ضوء أهداف التنمية المستدامة.
- تباين نتائج الدراسات التي تناولت فعالية أنماط تدريب الأقران فنجد ان هناك دراسات تؤكد فعالية نمط التدريب الكلي في تحسين الأداء الأكاديمي والمهني، والتي تشير إلي قدرته علي تعزيز التفاعل والتعاون وزيادة التحفيز الذاتي، بينما نجد

دراسات أخرى تعارض هذا النمط، مشيرة إلى أنه قد يفتقر إلى التوجيه المهني المناسب ويعاني من ضغوط العلاقات الاجتماعية التي تؤثر على تقديم التغذية الراجعة (Gennip et al., 2009; Harris & Brown, 2013). وفي المقابل، تدعم بعض نتائج الدراسات نمط التدريب التكميلي، مؤكدة أنه يعزز تبادل المعرفة ويوفر دعماً إضافياً للمتعلمين، خاصة في الحالات التي تواجه صعوبات (Topping, 1996; Burke et al., 2007). بينما توصلت دراسات أخرى إلى عدم فعاليتها في بعض الحالات.

- وتؤكد نتائج الدراسات السابقة وتوصيات البحوث الحاجة الماسة إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تُفَعِّل دور الطالب وتدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، ومن أبرزها استخدام تدريب الأقران بنمطيه (الكلي والتكميلي) في بيئات تعلم إلكترونية مرنة مثل المقررات الإلكترونية محدودة النطاق (SPOCs)، مع مراعاة الفروق الفردية مثل مستوى القلق الاجتماعي، بما يساهم في تنمية المهارات الشخصية وتعزيز رضا الطلاب عن تجاربهم التعليمية.

أسئلة البحث

ويتم التوصل لحل لمشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
كيف يمكن تصميم بيئة مقررات إلكترونية محدودة النطاق قائمة علي نمطي تدريب الاقران (كلي / تكميلي) ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) في تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عنها؟

، ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية :

- ١- ما المهارات الشخصية اللازمة للطلاب بكلية التربية - جامعة حلوان ؟
- ٢- ما إجراءات التصميم التعليمي المناسبة لبناء بيئة مقررات إلكترونية محدودة النطاق قائمة علي تدريب الاقران ومستوى القلق الاجتماعي في تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عنها ؟

- ٣- ما أثر نمط تدريب الاقران (كلي / تكميلي) علي كلا من :
- تنمية المهارات الشخصية لدي طلاب كلية التربية؟
 - رضائهم عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق ؟
- ٤- ما أثر مستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) علي كلا من :
- تنمية المهارات الشخصية لدي طلاب كلية التربية؟
 - رضائهم عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق ؟
- ٥- ما أثر التفاعل بين تدريب الاقران المدمج (كلي / تكميلي) ومستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) ببيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق علي كلا من :

- تنمية المهارات الشخصية لدي طلاب كلية التربية؟
- رضائهم عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المهارات الشخصية التي من الواجب تنميتها لدى طلاب كلية التربية.
٢. تحديد إجراءات التصميم التعليمي المناسبة لبناء بيئة مقررات إلكترونية محدودة النطاق قائمة علي تدريب الاقران ومستوي القلق الاجتماعي في تنمية المهارات الشخصية لدي طلاب كلية التربية ورضاهم عنها
٣. الكشف عن أنسب نمط لتدريب الأقران (كلي / تكميلي) في بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق لتنمية المهارات الشخصية لدي طلاب كلية التربية ورضاهم عن البيئة .
٤. تحديد ذوي مستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) الأكثر افادة من استخدام بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق لتنمية المهارات الشخصية لدي طلاب كلية التربية ورضاهم عن البيئة .

٥. الكشف عن أنسب نمط لتدريب الأقران (كلي / تكميلي) في بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق في إطار تفاعلها مع مستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) لتنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عن البيئة .

أهمية البحث:

قد تُسهم نتائج هذا البحث في :

١. تزويد مصممي ومطوري بيئات المقررات الإلكترونية محدودة النطاق بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية عند تصميم هذه البيئات .
٢. تزويد القائمين بالعملية التدريسية بإرشادات حول نمط الانسب لتطبيق استراتيجية تدريب الأقران (كلي / تكميلي)؛ والتي يمكن أن يكون لها تأثير فعال في تحسين أداء الطلاب في نواتج التعلم المختلفة.
٣. تعزيز الافادة من امكانات بيئات المقررات الإلكترونية محدودة النطاق القائمة على التفاعل بين انماط تدريب الاقران من جهة ومستوي القلق الاجتماعي لدى الطلاب في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب كلية التربية عند تكليفهم بلإنتاج مشروعات التخرج الخاصة بهم .

محددات البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- حد موضوعي: يقتصر المحتوى الدراسي علي المهارات الاساسية لإنتاج المشروع المطلوب من طلاب الفرقة الرابعة والذي يتمثل في انتاج فيديو بالموشن جرافيك يتناول مستحدثات تكنولوجيا التعليم .
- حد بشري: طلاب شُعبة تكنولوجيا تعليم عام + ذوي احتياجات بالفرقة الرابعة.
- حد مكاني: كلية التربية – جامعة حلوان.

- حد زمني: تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

منهج البحث ومتغيراته

ينتمي هذا البحث الى فئة البحوث التي تستخدم بعض مناهج الدراسات الوصفية في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم. وتكونت متغيرات البحث من:

المتغير المستقل: اشتمل البحث على متغير مستقل، هو:

نمط تدريب الأقران ويضم نمطين:

- الكلي.

- التكميلي.

متغير تصنيفي وهو مستوي القلق الاجتماعي وله مستويان:

- المتعلم ذو مستوي القلق الاجتماعي المرتفع.

- المتعلم ذو مستوي القلق الاجتماعي المنخفض.

المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على متغيرين تابعين وهما:

- المهارات الشخصية، وقد اقتصر البحث علي تنمية ٨ مهارات أساسية هي :

مهارات الاتصال الفعال، حل المشكلات، إدارة الوقت، التفكير الناقد، التفاوض، التخطيط، الإبداع، و المرونة) .

- رضا الطلاب عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق القائمة علي استراتيجية تدريب الاقران.

التصميم شبه التجريبي للبحث:

على ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي، سيتم استخدام التصميم شبه

التجريبي ذو التصميم العاملي (٢ × ٢) "2 X 2 Factorial Design" وذلك في

معالجتين مختلفتين (المجموعتان التجريبيتان للبحث) ويوضح الجدول التالي (١).

جدول ١

التصميم التجريبي للبحث.

كلي	تكميلي	نمط تدريب الاقران
مستوي القلق الاجتماعي		
مرتفع	مج ١: الطلاب ذوي مستوي قلق مرتفع يتم تقديم بيئة تدريب تعتمد علي تدريب الاقران الكلي	مج ٣: الطلاب ذوي مستوي قلق مرتفع يتم تقديم بيئة تدريب تعتمد علي تدريب الاقران التكميلي
منخفض	مج ٢: الطلاب ذوي مستوي قلق منخفض يتم تقديم بيئة تدريب تعتمد علي تدريب الاقران الكلي	مج ٤: الطلاب ذوي مستوي قلق منخفض يتم تقديم بيئة تدريب تعتمد علي تدريب الاقران التكميلي

أدوات القياس :

أدوات البحث الحالي هي :

- مقياس القلق الاجتماعي (من إعداد رانيا جمال عبدالوهاب).
- مقياس المهارات الشخصية (من إعداد الباحثان).
- مقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق (من إعداد الباحثان).

إجراءات البحث

١. إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
٢. اختيار نموذج التصميم الملائم وهو نموذج ADDIE والعمل وفق إجراءاته المنهجية.
٣. تحليل المحتوى العلمي للمهارات الشخصية الواجب توافرها لدى طلاب كلية التربية والمتعلقة كذلك بقدرتهم علي العمل ضمن فريق لإنجاز مشاريع التخرج الخاصة بهم، وقد تم التحقق من مدي كفايتها، ومدي ارتباطها بالهدف المنشود من خلال تحكيمها.
٤. إعداد أدوات القياس وهي مقياس القلق الاجتماعي، مقياس المهارات الشخصية، مقياس الرضا عن بيئة التدريب، وتحكيمها للتأكد من صدقها، ووضعها في صورتها النهائية.
٥. تصميم السيناريو المشترك لنمطي تدريب الاقران، وتحكيمه ووضعها في صورته النهائية.
٦. استخدام منصة تدعم المقررات الالكترونية محدودة النطاق وهي منصة Teachmind، وعرضها على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، لإجازتهما، ثم إعداد بيئة التدريب الإلكترونية في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة الخبراء المحكمين.
٧. إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة التجريبية، وأدوات القياس، بهدف قياس ثباتها، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الباحثان أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.
٨. اختيار عينة البحث الأساسية.

٩. إجراء التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية لاستخدامه في تكافؤ المجموعات.

١٠. تطبيق أدوات البحث بعدئياً على نفس أفراد العينة بعد عرض مادتي المعالجة التجريبية عليهم.

١١. رصد درجات التطبيق البعدي لمقياس المهارات الشخصية، ومقياس الرضا عن بيئة التعلم .

١٢. إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات، وحساب مدى التغير في المهارات الشخصية من جهة، ورضا الطلاب عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق القائمة علي بيئة تدريب الاقران؛ ومقارنة نتائج التطبيق، ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الإطار النظري؛ والدراسات المرتبطة والأساس النظري لنمطي تدريب الاقران وعلاقته بمستوي القلق الاجتماعي لدى الطلاب.

١٣. تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

في ضوء إطلاع الباحثان على الأدبيات المرتبطة بالبحث ، وعلى عديد من البحوث والدراسات السابقة، ومراعاة طبيعة المتغيرين المستقلين للبحث ومتغيراته التابعة وبيئة التعلم وعينة البحث تمَّ تحديد مصطلحات البحث في صورة إجرائية على النحو الآتي:

• تدريب الأقران:

تعرفه الباحثان بأنه استراتيجية تعليمية يعتمد فيها المتعلمون على بعضهم البعض لتحسين الفهم وتطوير المهارات من خلال استدعاء كل قرين لخبراته الخاصة ودمجها مع المحتوى التدريبي عند ايصالها لإقرانه بما يساعد في خلق بيئة تعليمية داعمة حيث يتم تبادل المعرفة والخبرات بين الأقران

ويتم وفي هذا البحث استخدام نمطين من تدريب الاقران:

• النمط الكلي:

هذا النوع من التدريب يعتمد بشكل كامل علي المتعلمين حيث يقوم احد المتعلمين بلعب دور المدرب في الجلسات التدريبية ويكون أقرانه هم المتدربين وذلك لتنفيذ مهمة محددة حددها لهم المعلم أو مسئول التدريب من قبل وفقاً لطبيعة البرنامج التدريبي، وعلي المدرب القرين القيام بدوره بشكل كامل في اعداد الجلسة التدريبية وتنفيذها، وتخطي اي صعوبات إثناء عملية التنفيذ، وكذلك تحقيق الهدف من الجلسة والقيام بعملية تقييم الجلسة في نهايتها للتأكد من تحقق الهدف العام منها، ويكون دور المعلم في هذه الحالة هو رسم الخطة التدريبية في البداية ومراقبة الجلسة لتقديم الملاحظات فور الانتهاء منها .

• النمط التكميلي:

ويقصد به هذا النوع من التدريب والذي يعتمد بشكل جزئي علي المتعلمين حيث يقوم احد المتعلمين بلعب دور المدرب في الجلسات التدريبية ويكون أقرانه هم المتدربين وذلك لتنفيذ مهمة محددة حددها لهم المعلم أو مسئول التدريب من قبل وفقاً لطبيعة البرنامج التدريبي، وعلي المعلم القيام بدوره كمدرّب ومشرف علي عملية التدريب مع إعطاء بعض الصلاحيات للمدرّب القرين للقيام ببعض الادوار في ظل قيام المعلم بدوره كمشرف ومراقب لعملية التدريب والذي يجعله قادر علي التدخل لتعديل مسار الجلسة التدريبية في حال لاحظ خروجها عن السياق المرسوم وذلك بهدف تحقيق أهداف التدريب، وتخطي اي صعوبات إثناء عملية التنفيذ.

• المقررات الإلكترونية محدودة النطاق SPOCS:

تشير الدورات التدريبية عبر الإنترنت الموجهة لمجموعة صغيرة من الطلاب ضمن بيئة أكاديمية. وتتميز بتقديم محتوى تعليمي متخصص ومصادر تعليمية متنوعة، ويشمل أدوات تفاعل مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات الطلاب، و يتسم هذا النوع من الدورات بتفاعل مباشر بين المدربين والطلاب، ويعزز من فاعلية التعليم

من خلال توفير تجربة تعلم مخصصة مقارنة بالدورات الجماعية الكبيرة مثل MOOCS .

• الطلاب ذوي مستوى القلق المرتفع:

هم الطلاب الذين يحدث لديهم انهيار في التنظيم السلوكي ، فيلجأ كل منهم إلى أساليب بدائية وغير مناسبة. ولا يتصرف بشكل مناسب للمواقف أو يبالغ في ردود فعله، مما يعيق قدرته على التفاعل بشكل فعال.

• الطلاب ذوي مستوى القلق المنخفض:

هم الطلاب الذين يكون لديهم تنبه عام وبقظة، حيث يزداد الانتباه والحساسية للأحداث الخارجية. تتعزز قدرة الفرد على مواجهة المخاطر، ويكون في حالة ترقب لخطر محتمل. يعتبر القلق هنا بمثابة إنذار لخطر وشيك.

• المهارات الشخصية:

• هي مجموعة من القدرات والسلوكيات القابلة للتطوير، والتي تشمل مهارات الاتصال الفعال، حل المشكلات، إدارة الوقت، التفكير الناقد، التفاوض، التخطيط، الإبداع، والقدرة على المرونة. يُقاس تطوير المهارات الشخصية من خلال تقييمات عملية مثل الأداء في المهام الجماعية وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية. تُعزز هذه المهارات من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط القائمة على منصات محدودة النطاق، التي تهدف إلى تحسين قدرة الأفراد على العمل في فريق، التفاعل بفعالية مع الآخرين، وتحقيق نتائج إيجابية في البيئات التعليمية والمهنية.

• الرضا عن بيئة التدريب:

هو شعور المتعلم الأيجابي أو السلبي نحو استخدام نمط تدريب الاقران في تحسين أدائه .

الاطار النظرى للبحث والدراسات المرتبطة:

ينقسم الاطار النظرى فى البحث الحالى الى تناول المفاهيم المتضمنة داخل الدراسة الحالية والتي تشمل :

- المحور الاول: تدريب الاقران.
- المحور الثانى: المقررات الإلكترونية محدودة النطاق.
- المحور الثالث: القلق الاجتماعى .
- المحور الرابع: تنمية المهارات الشخصية .
- المحور الخامس: الرضا عن بيئة التدريب .

المحور الأول : تدريب الأقران :

يعتبر مفهوم التدريب مفهوم قديم ويعرف بأنه جهد مخطط لتغيير سلوك ومهارات الأفراد لإداء الأعمال وفقاً لمعايير العمل المقبولة (الديب والجبالى، ٢٠١٥، ص ٢٥) .

ويرى الكثيرون ان التدريب يتسم بتوفير بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات والأنشطة التي تمكن المتدرب من تحقيق أهداف العملية التدريبية عن طريق التفاعل مع المصادر المتاحة وذلك في أقصر وقت ممكن، وبأقل مجهود مبذول، وبأعلى مستوى من الجودة والالتقان (هنادي بدر الخراز، ٢٠١٩، ص ٢) .

ومع الاهتمام بالبرامج التدريبية في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية والتربوية خاصة في مجال إعداد المعلم واتباع مبادئ التعلم النشط، والتي تنبثق منها العديد من الاستراتيجيات مثل التعلم التشاركي ، والتعلم التعاوني وغيرها . نادت العديد من الدراسات بضرورة تطبيق البرامج التدريبية لتحسين مهارات الطالب المعلم وذلك لإعداده بما يتفق مع متطلبات واحتياجات سوق العمل. ومن هنا ظهر مفهوم تدريب الأقران كأستراتيجية تدعم العملية التدريبية وتركز علي وجود طرفين الاول يقوم بدور المدرب والطرف الثاني يقوم بدور المتدرب والقيام بما يشبه لعب الأدوار لنقل خبرات الطرف الأول للطرف الثاني (خالد مالك، هناء رزق، ٢٠١٩، ص ١٥) . ففي دراسة

حبه بنت أحمد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى دراسة أثر استراتيجية تعليم الأقران علي تنمية مهارات التدريس لدي طالبات الدبلوم التربوي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية تعليم الأقران في تنمية مهارات تدريس استراتيجيات التعلم النشط، كما أكد الزهراني (٢٠٢١) علي أن تدريب الأقران يلعب دورًا هامًا في التنمية المهنية، ويتناسب مع التوجهات الحديثة في التعليم، حيث يخلق هوية تعليمية إيجابية خاصة بالمتعلم تعمل علي تعزيز ثقته بنفسه، ومتابعة تطوره الذاتي، وهو ما أكدته دراسة محمد جمعة خليل (٢٠٢٠) والتي هدفت لدراسة أثر التفاعل بين أنماط التدريب ومستوي الخبرة في تنمية الكفايات التكنولوجية الحديثة لدي أخصائي تكنولوجيا التعليم وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية انماط التدريب التشاركية في تنمية الكفايات التكنولوجية، وكذلك أشارت دراسة القحطاني، طوهري (٢٠٢٠) لأهمية الاستعانة بالمنصات الالكترونية والادوات الرقمية بمختلف أشكالها لدعم عمليات التدريب وذلك لما لها من دور كبير في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين .

• مفهوم تدريب الأقران :

يعرف (Jarvis,etal.,(2017, p2) تدريب الأقران بأنه أسلوب تعليمي يعتمد علي تقديم الدعم والتوجيه بين الطلاب أنفسهم، حيث يقوم طالب أو مجموعة من الطلاب بتدريب زملائهم أو مساعدتهم في تعلم مهارات أو مفاهيم معينة، ويتميز هذا النوع من التدريب بأنه يعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين، ويتيح للطلاب فرصة تحسين مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، وذلك بعد تحليلهم لأكثر من ١٥٠ برنامج تدريبي قائم علي تدريب الأقران وقد وجدوا انه في حالة التطبيق الأمثل لمعايير بناء بيئة قائمة علي تدريب الأقران فأنها ستكون ذات فاعلية كبيرة في تعزيز الفهم العميق للمقررات الدراسية وزيادة الثقة بالنفس لدي المتعلمين .

كما يعرف بأنه استراتيجية تعليمية يعتمد فيها المتعلمون علي بعضهم البعض لتحسين الفهم وتطوير المهارات، هذا ويتعتبر استراتيجية تدريب الأقران أداة فعالة

لتحسين الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، حيث يعمل المتعلمون كموجهين لزملائهم مما يعزز لديهم القدرة علي حل المشكلات والتفكير النقدي (Kieffer, Cumming, Lo, 2019, p173). بينما أكد كلا من خالد مالك، هناء رزق (٢٠١٩، ص ١٨) علي انها طريقة تعليمية تفاعلية لتحسين التعلم في التعليم العالي واحداث تأثير إيجابي بين المتدربين ومدرّبهم القرين .

وفي هذا الأطار تري الباحثان ان تدريب الأقران هي استراتيجية تعليمية يعتمد فيها المتعلمون على بعضهم البعض لتحسين الفهم وتطوير المهارات من خلال استدعاء كل قرين لخبراته الخاصة ودمجها مع المحتوى التدريبي عند ايصالها لإقرانه بما يساعد في خلق بيئة تعليمية داعمة حيث يتم تبادل المعرفة والخبرات بين الأقران .

• مميزات تدريب الأقران:

هناك العديد من المميزات التي تتسم بها استراتيجية تدريب الأقران، والتي اسهمت في ظهورها ومحاولة تطبيقها، ورغم اختلاف نتائج الدراسات حول مدي فاعلية استراتيجية تدريب الأقران الا ان الدراسات لم تغفل السمات والمميزات الخاصة بهذه الاستراتيجية والتي يمكن اجمالها في الآتي: (Roscoe & Chi, 2007)

١. تعزيز الفهم العميق: حيث ان الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يشرحون المفاهيم لبعضهم البعض، مما يعزز فهمهم الشخصي.
٢. تحسين المهارات الاجتماعية: يوفر تدريب الأقران فرصة للطلاب لتطوير مهارات التواصل والتعاون.
٣. زيادة الثقة بالنفس: عندما يقوم الطلاب بتدريب زملائهم، يشعرون بثقة أكبر في قدراتهم الأكاديمية.
٤. تعزيز المسؤولية الذاتية: يساعد هذا التدريب الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم الآخرين.
٥. تنويع طرق التعلم: يمكن أن يتعلم الطلاب من زملائهم بطرق قد تكون مختلفة عن طرق التدريس التقليدية.

٦. توفير بيئة تعلم داعمة: يمكن أن يشجع تدريب الأقران بيئة تعليمية داعمة حيث يشعر الطلاب بالراحة عند طرح الأسئلة والمشاركة.

٧. تحقيق الاستفادة القصوى من الموارد التعليمية: يساهم هذا النوع من التدريب في تعظيم الاستفادة من وقت وقدرات الطلاب والمدرسين.

وفي دراسة (Eriksen, etal. (2020) والتي هدفت لدراسة فعالية تدريب الطلاب على مدار الفصل الدراسي عن طريق استراتيجية تدريب الأقران، فضلاً عن تحديد أهم العوامل التي تساهم في هذا التحسن، وقد توصلت الدراسة إلي فعالية تدريب الأقران في تحسين المهارات التدريبية للمتعلمين من خلال تحسين قدراتهم علي الاستماع والتحليل والقدرة علي طرح الأسئلة وعرض وجهات النظر من زوايا مختلفة. وقد عدت هذه الدراسة الأسباب الداعية لاستخدام استراتيجية تدريب الأقران في النقاط التالية :

- مبررات اجتماعية: ان تأثير الأقران علي بعضهم البعض ذو أثر كبير، ربما يتفوق احياناً علي الأثر الذي يحدثه المعلم نفسه في حال قيامه هو بالعملية التدريبية .
- مبررات تربوية : عند استخدام تدريب الأقران تزيد قدرة الطلاب علي طرح الأسئلة، ومراجعة المعلومات ومناقشتها أكثر من بيئة التدريب العادية، بما يدعم الحوار والمناقشة الفعالة التي تزيد من نشاط ودافعية المتدربين للقيام بأدوارهم وبالتالي تحقيق الهدف من العملية التدريبية .
- مبررات تكنولوجية: قدرة المتدربين علي ملاحقة التطبيقات التكنولوجية ودمجها في اثناء عملية التدريب مع المدرب القرين، تسهم بشكل كبير في تحسين العملية التدريبية وتحقيق الاستفادة القصوي من التكنولوجيا المتاحة وتوفير المزيد من الوقت والجهد ، وهو ما لا يتحقق بشكل كبير في عمليات التدريب

التقليدية حتي وان تمت بشكل إلكتروني وذلك نتيجة للإعباء المحمل بها المدرب ببيئات التدريب.

• العناصر الأساسية لبناء استراتيجية تدريب الأقران:

حدد Jarvis,etal. (2017, p.6) ستة عناصر أساسية لتطبيق استراتيجية تدريب الأقران حيث يروا ان تدريب الأقران يقوم علي عقد اتفاقية ثلاثية بين المدرب القرين، والمتدرب، والمشرّف (المراقب)، وتتضمن هذه الاتفاقية الحفاظ علي علاقة مهنية قوية، ووجود ثقة متبادلة بين الاطراف الثلاثة تمكنهم من العمل بشكل تعاوني لتحقيق نتائج إيجابية، وتعزيز الرضا الشخصي لدي المشاركين، وفي سبيل تحقيق هذا اقترح Jarvis وزملائه ستة مكونات اساسية تشكل جوهر نموذج تدريب الأقران وهي:

- ١- بناء الثقة بين أطراف التدريب والحفاظ عليها .
 - ٢- تصميم التعلم المهني المتمايز للجميع .
 - ٣- إنشاء فرق التدريب لتحقيق أقصى قدر ممكن من التعلم .
 - ٤- قياس مهارات الافراد واحتياجاتهم .
 - ٥- استخدام التفكير كجزء لا يتجزأ من التدريب .
 - ٦- تقديم تغذية راجعة بشكل دوري .
- وقد أضافت حبه بنت أحمد (٢٠١٥، ص١٤٦) شروط لنجاح استراتيجية تدريب الأقران، وهي :

- التوافق بين المدرب القرين والمتدربين، فكلما كان هناك توافق أكثر بين المتدربين في الميول والخصائص الشخصية كان هناك تفاعل أكثر مما يؤدي إلي نتائج أفضل في عملية التدريب .
- اكتساب المدرب القرين والمتدربين الآخرين للمعرفة الكافية .
- تمتع المدرب القرين بسمات الشخصية القيادية والقدرة علي تنظيم جلسة التدريب.

• الأسس النظرية لإستراتيجية تدريب الأقران:

تعد إستراتيجية تدريب الأقران واحدة من إستراتيجيات التعلم النشط، حيث يعتمد المتعلمون على التعاون فيما بينهم لتحقيق أهداف تعليمية، وتستند هذه الإستراتيجية إلى عدد من النظريات التربوية والنفسية، من بينها:

١. **النظرية البنائية:** تشير الدراسات الحديثة إلى أن التفاعل بين الأقران يعزز بناء المعرفة المشتركة بين الطلاب، مما يساهم في تعزيز التفكير النقدي والتعلم التعاوني (Palincsar,2020,p169).

٢. **نظرية التعلم الاجتماعي:** تظل نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا فعالة في توجيه تطبيقات تدريب الأقران، حيث تشير الأبحاث الجديدة إلى أن التعلم من خلال النماذج الاجتماعية يعزز التعلم الفعال والتفاعلي بين الطلاب (Schunk & DiBenedetto,2020).

٣. **النظرية المعرفية :** في السياقات الحديثة، أثبتت الأبحاث أن تبادل المعلومات بين الأقران يمكن أن يعزز مهارات التفكير العليا ويعمق الفهم (Kalyuga, Plass,2018,530- 531).

٤. **نظرية النمو المعرفي لفيغوتسكي:** أظهرت الأبحاث الحديثة أن توفير الدعم المناسب بين الأقران يساهم في تحسين أداء الطلاب في حل المشكلات والتعلم المستقل (Tudge&Scrimsher,2019,302- 314).

٥. **النظرية السلوكية :** تدعم إستراتيجية تدريب الأقران، حيث يمكن أن يكون التعزيز الإيجابي بين الأقران محفزاً قوياً على تحسين الأداء الأكاديمي والسلوك التعليمي (Koedinger, Booth, Klahr,2019).

هذه الأسس النظرية تجعل من إستراتيجية تدريب الأقران أداة قوية لتعزيز التعلم التعاوني وزيادة التفاعل بين الطلاب، مما يساهم في تحسين نتائج التعليم، وقد قامت

الباحثان بالاستعانة بهذه النظريات للخروج بالمعايير الخاصة بتصميم بيئة تدريب تعتمد علي الأقران بنمطيهما الكلي والتكميلي لتحقيق الأهداف المرجوة.

• أنماط تدريب الأقران:

هناك أكثر من نمط أو شكل داخل استراتيجية تدريب الأقران، وقد اهتمت الأدبيات بتصنيف تلك الأنماط لدراسة تأثير كلا منها علي مخرجات التعلم المختلفة وهي: (محمد عبدالرازق شمه، ٢٠١٦؛ خالد مالك، هناء رزق، ٢٠١٩؛ Eriksen,etal.,2019)

- **نوع الأقران :** سواء كان بتجميع الطلاب مع بعضهم، والطالبات مع بعضهم، أو في بعض التجارب تم الاستعانة بمدرّب قرين من الجنس الآخر، وتناولت عدة دراسات فاعلية كلا من الاسلوبين وخلصت عديد من التجارب إلي فاعلية الاستعانة بنفس الجنس في تيسير عملية التدريب .
- **عمر القرين (أفقي/ رأسي):** ويقصد بها الاستعانة بمدرّب قرين من نفس عمر المتدربين أو أكبر سنًا من باقي المتدربين، وقد أشارت بعض الدراسات إلي ان وجود تفاوت في عمر المدرّب القرين عن المتدربين يؤدي إلي تحسين العملية التدريبية، وأشارت دراسات أخرى إلي عدم وجود فروق جوهرية وان العامل الأبرز هو الخبرة والتي لا يمكن الحكم عليها من خلال عامل العمر فقط .
- **دور المدرّب القرين (ثابت/ تبادلي):** ويقصد به تبادل الادوار بين المدرّب والمتدرب في جلسات التدريب، أو ثبات كل منهم علي دور واحد لا يتغير، وقد اكدت مني مبارك (٢٠٢٣، ص١٢٩) علي اختلاف نتائج الدراسات التي تناولت هذين النمطين وأرجعت ذلك لتدخل عوامل مثل اختلاف خصائص الطلاب، وتفضيلاتهم الشخصية .
- **مستوي المشاركة (كلي/ تكميلي):** ويقصد بها مدي المشاركة التي يقوم بها المدرّب القرين في العملية التدريبية ويبدو ذلك جليًا في المسؤوليات الملقاة علي المتدربين، فكلما كان حجم المشاركة كبير أدى ذلك للاعتماد بشكل كبير علي

التدريب ويطلق علي ذلك تدريب الأقران الكلي، وكلما اقتصرت مشاركة المتدربين علي أجزاء بعينها وتم الاعتماد علي المعلم اطلق علي تلك المشاركة تدريب الأقران التكميلي، وبرغم عدم ترجيح نتائج البحوث والدراسات لأحد النمطين علي الآخر، فقد ارجع محمد عبدالرازق شمه (٢٠١٦، ص ٥٩٠) ارجع ذلك لوجود عوامل ومؤثرات أخرى قد تفرض نفسها في تفضيل نمط عن الآخر مثل أساليب التعلم، وأنماط الشخصية، والفروق الفردية . وسوف يتناول البحث هذا النمط بالتطبيق والتحليل .

- **عدد أفراد المجموعة:** ويتم هذا التصنيف وفقاً لعدد المشاركين في التدريب فنجد ان هناك تدريب الاقران الفردي وهو مدرب واحد لمتدرب واحد، وتدريب الاقران ذو المجموعة الصغيرة، وتدريب الاقران ذو المجموعة الكبيرة .
- **مستوي التحكم:** ويقصد به مدي الحرية المعطاه للمدرب القرين فهل التدريب حر ويعني اعطاء الحرية المطلقة للمدرب في سير جلسات التدريب، أو محكم وتعني ان المدرب القرين يقوم بأدواره وفقاً لخطة محكمة موضوعة من قبل المعلم او المدرب الأساسي وذلك للتأكد من تحقيق أهداف التدريب .

• نمط تدريب الأقران (كلي مقابل تكميلي) :

عند تصميم بيئة تدريب تعتمد علي الأقران نجد انه يوجد أكثر من نمط أو شكل لتنفيذ هذه الاستراتيجية ويكون المعيار في اختيار النمط المناسب هو طبيعة الموقف التدريبي نفسه، او طبيعة المهام المراد تأديتها، قدرات المتدربين ومستوي خبراتهم، والامكانيات المتاحة، وفي ضوء ذلك، وبناء علي الهدف العام من التدريب في هذا البحث وطبيعة المتعلمين وفقاً لمستوي القلق الاجتماعي لديهم، فقد افترضت الباحثتان ان اختيار نمط تدريب الأقران وفقاً لمستوي المشاركة (مشاركة كلية / مشاركة تكميلية) قد يكون الأنسب لتحقيق الهدف العام من العملية التدريبية وهو تحسين المهارات الشخصية لدي المتدربين.

وقد وجدت الباحثتان ندرة في الأبحاث والدراسات التي تناولت نمط تدريب الأقران وفقاً لمستوي المشاركة، فنجد ان :

١- **النمط الكلي :** عرف (Topping(2005 النمط الكلي بأنه عملية يتعاون فيها الافراد ذوي المعرفة المتساوية لتعزيز فهمهم لموضوع معين، كما أوضح ان هذا النوع من التدريب يظهر نتائج إيجابية في البيئات التعليمية والمهنية . بينما عرفه (Norris(2017 بأنه هو نوع من التدريب الذي يتم بين الأقران، ويغطي جميع جوانب أو نطاقات المعرفة أو المهارات المطلوبة في موضوع معين. يُعتبر "تدريب الأقران الكلي شاملاً لأنه يهدف إلى توفير معرفة متكاملة تغطي كل التفاصيل الأساسية وغير الأساسية المتعلقة .

وترى الباحثتان بأن هذا النوع من التدريب يعتمد بشكل كامل علي المتعلمين حيث يقوم احد المتعلمين بلعب دور المدرب في الجلسات التدريبية ويكون أقرانه هم المتدربين وذلك لتنفيذ مهمة محددة حددها لهم المعلم أو مسئول التدريب من قبل وفقاً لطبيعة البرنامج التدريبي، وعلي المدرب القرين القيام بدوره بشكل كامل في اعداد الجلسة التدريبية وتنفيذها، وتخطي اي صعوبات إنشاء عملية التنفيذ، وكذلك تحقيق الهدف من الجلسة والقيام بعملية تقييم الجلسة في نهايتها للتأكد من تحقق الهدف العام منها، ويكون دور المعلم في هذه الحالة هو رسم الخطة التدريبية في البداية ومراقبة الجلسة لتقديم الملاحظات فور الانتهاء منها .

- خطوات تنفيذ نمط تدريب الأقران الكلي :

قامت الباحثتان بإعداد مجموعة من الخطوات لتنفيذ استراتيجية تدريب الأقران بالنمط الكلي كالتالي:

أولاً : مرحلة التهيئة :

- تهيئة المتعلمين لاستخدام الاستراتيجية .
- تحديد بيئة التعلم المناسبة لتنفيذ التدريب.

- تحديد مجموعات التدريب .
- اختيار وتدريب المدرب القرين في كل مجموعة .
- إعداد المواد التعليمية .
- إعداد أدوات التقويم .
- ثانيًا : التخطيط للجلسات التدريبية
 - تحديد الأهداف المراد تحقيقها .
 - تحديد الموضوعات الخاصة بالجلسات التدريبية.
 - تحديد الطرق والأساليب المتبعة عند عقد الجلسة التدريبية.
 - تحديد معايير تقييم الأداء والمخرجات المتوقعة.
 - تحديد الوقت اللازم لكل جلسة تدريبية.
- ثالثًا: مرحله اختيار وتحديد المشروع
 - وفى المرحلة يقوم المدرب القرين بالإجراءات التالية :
 - اختيار المشروع المناسب بعد عقد نقاشات مع مجموعة العمل .
 - تحديد المسؤوليات والادوار الخاصة بكل عضو داخل الفريق .
 - توضيح الآلية التي سوف يتم بها تنفيذ المشروع، وعدد الجلسات التدريبية ونوعها سواء كانت بشكل مباشر او اونلاين من خلال منصة Teachmint .
- رابعًا:التنفيذ
 - وفيهما يتم الآتي:
 - جمع وتحليل البيانات والمصادر المتاحة.
 - تنفيذ المهام المحددة لكل فرد داخل المجموعة.
 - تقييم معدل الانجاز للمهام من خلال تقييم المدرب القرين أو الأقران لبعضهم البعض.

- تقديم التغذية الراجعة المستمرة من قبل المدرب القرين من جهة ومن قبل المتدربين لبعضهم البعض .

- خامسا: التقييم

وتتم علي مرحلتين :

-تقييم مرحلي ويتم من قبل المدرب القرين أثناء تنفيذ المشروع المتفق عليه لتحسين الاداء .

- تقييم نهائي: ويتم من خلال المعلم، والذي يكون دوره طوال فترة التدريب رسم الخطة العامة والتقييم النهائي لنتائج الجلسات التدريبية وتقييم المشروع الذي تم تنفيذه من قبل كل مجموعة .

وقد اتفقت الدراسات علي فاعلية نمط التدريب الكلي في تحسين مستويات الاداء ومنها دراسة (Topping (2005 والتي تبحث في دور التعلم بين الأقران عبر مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم الأكاديمي والتدريب المهني، وقد وجدت الدراسة أن التدريب بين الأقران يعزز التعاون والتعلم النشط، حيث يتبادل المشاركون الأفكار والمعرفة بطريقة فعالة. أظهرت النتائج أن التعلم بين الأقران يزيد من التحفيز الذاتي، ويعزز فهم الموضوعات المعقدة من خلال شرحها لزملاء آخرين. كما هدفت دراسة Allen, Eby, Lentz (٢٠٠٦) والتي لدراسة كيفية تحسين مهارات القيادة من خلال برامج التدريب بين الأقران، وكيف يمكن لهذه البرامج أن تسد الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، وقد وجد الباحثون أن التدريب الكلي بين الأقران يعزز الفهم المتبادل ويتيح فرصاً للقيادة التعاونية، مما يزيد من الثقة بالنفس ويعزز النمو المهني.

وفي حين أوصت نتائج الدراسات بالاعتماد علي نمط تدريب الاقران الكلي الا ان هناك بعض الدراسات عارضت هذا التوجه منها دراسة Gennip, Segers, Tillema (2009) والتي تري ان التدريب بين الأقران بنمط التدريب الكلي يمكن أن يفتقر إلى التوجيه والتدخل المهني المناسب. فقد تكون هناك حاجة لتوجيه من خبراء أو معلمين لضمان تغطية جميع الجوانب المهمة بشكل صحيح، كما انه عندما يتم

الاعتماد بشكل كامل على الأقران في التدريب، فقد لا يتمكن المشاركون من تقديم تغذية راجعة أو مشورة دقيقة وشاملة، خاصة في الموضوعات المتخصصة أو المعقدة. وهو ما توصلت إليه كذلك دراسة (Harris & Brown, 2013) ان التدريب الكلي للأقران يظهر ما يطلق عليه ضغط الأقران حيث ان تأثير العلاقات الاجتماعية بين الأقران وبعضهم البعض تجعل البعض يحجم عن تقديم التغذية الراجعة الصحيحة او يستعرض وجهة نظره المخالفة لوجهة نظر باقي الأقران مما يحد من فاعلية عملية التدريب تحت ضغط العلاقات الاجتماعية .

٢- النمط التكميلي : عرفه (Topping, 2005) بأنه عملية تتم بين الأقران لدعم وتعزيز التعلم الأساسي الذي حصل عليه المتدربون من المعلمين أو من خلال جلسات التدريب الرسمية، وهذا النمط من التدريب لا يحل محل التدريب الأساسي ولكنه يعمل علي توفير وقت اضافي لمراجعة المفاهيم، وتوضيحها، ومناقشتها بين الأقران، مما يساعد في تعزيز التدريب الأساسي وتشجيع التفاعل بين الأقران .

وتري الباحثتان أن هذا النوع من التدريب والذي يعتمد بشكل جزئي علي المتعلمين حيث يقوم احد المتعلمين بلعب دور المدرب في الجلسات التدريبية ويكون أقرانه هم المتدربين وذلك لتنفيذ مهمة محددة حددها لهم المعلم أو مسئول التدريب من قبل وفقاً لطبيعة البرنامج التدريبي، وعلي المعلم القيام بدوره كمدرّب ومشرف علي عملية التدريب مع إعطاء بعض الصلاحيات للمدرّب القرين للقيام ببعض الادوار في ظل قيام المعلم بدوره كمشرف ومراقب لعملية التدريب والذي يجعله قادر علي التدخل لتعديل مسار الجلسة التدريبية في حال لاحظ خروجها عن السياق المرسوم وذلك بهدف تحقيق أهداف التدريب، وتخطي اي صعوبات إثناء عملية التنفيذ.

- خطوات تنفيذ نمط تدريب الأقران الكلي :

قامت الباحثتان بإعداد مجموعة من الخطوات لتنفيذ استراتيجية تدريب الاقران بالنمط التكميلي كالتالي:

أولاً : مرحلة التهيئة :

- تهيئة المتعلمين لاستخدام الاستراتيجية .
- تحديد بيئة التعلم المناسبة لتنفيذ التدريب.
- تحديد مجموعات التدريب .
- اختيار وتدريب المدرب القرين في كل مجموعة .
- إعداد المواد التعليمية .
- إعداد أدوات التقييم .

- ثانيًا : التخطيط للجلسات التدريبية

وفيها يقوم المدرب الرئيسي (المعلم) بـ :

- تحديد الأهداف المراد تحقيقها .
- تحديد الموضوعات الخاصة بالجلسات التدريبية.
- تحديد الطرق والأساليب المتبعة عند عقد الجلسة التدريبية.
- تحديد معايير تقييم الأداء والمخرجات المتوقعة.
- تحديد الوقت اللازم لكل جلسة تدريبية.

- ثالثًا: مرحله اختيار وتحديد المشروع

- وفي المرحلة يقوم المدرب القرين بالإجراءات التالية :
- اختيار المشروع المناسب بعد عقد نقاشات مع مجموعة العمل .
- تحديد المسؤوليات والادوار الخاصة بكل عضو داخل الفريق .
- مراجعة المدرب الرئيسي في الاجراءات التي تم اتخاذها .
- توضيح الآلية التي سوف يتم بها تنفيذ المشروع، وعدد الجلسات التدريبية ونوعها سواء كانت بشكل مباشر او اونلاين من خلال منصة Teachmint .

- رابعاً:التنفيذ

وفيهما يتم الآتي:

- جمع وتحليل البيانات والمصادر المتاحة.
- تنفيذ المهام المحددة لكل فرد داخل المجموعة.
- تقييم معدل الانجاز للمهام من خلال تقييم المدرب القرين لزملائه يتبعه تقييم الاقران لبعضهم البعض .
- تقديم التغذية الراجعة المستمرة من قبل المدرب القرين من جهة ومن قبل المدرب الرئيسي لمجموعة العمل ككل .

- خامساً: التقييم

وتتم علي مرحلتين :

- تقييم مرحلي ويتم من قبل المدرب الاساسي والمدرب القرين أثناء تنفيذ المشروع المنفق عليه لتحسين الاداء .
 - تقييم نهائي: ويتم من خلال المدرب الرئيسي والذي يقدم التقييم النهائي لنتائج الجلسات التدريبية وتقييم المشروع الذي تم تنفيذه من قبل كل مجموعة .
- وهناك مجموعة من الدراسات التي دعمت نمط تدريب الاقران التكميلي منها دراسة (Topping 1996) والتي تصف مختلف أنواع التدريب بين الأقران، بما في ذلك تدريب الاقران التكميلي، وقد أشار إلي ان هذا النمط يزيد من فرص المتعلمين لتبادل المعرفة وتعميق فهمهم، لا سيما عندما يواجهون صعوبات في المفاهيم التي تم تقديمها في التدريب الأساسي. وكذلك دراسة (Burke, et al.(2007) والتي هدفت لمعرفة اثر استخدام نمط تدريب الأقران التكميلي في تنمية مهارات الرعاية السريرية لطلاب كلية التمريض وقد توصل البحث إلي فاعلية هذا النمط كوسيلة للتوضيح والمراجعة خارج إطار الفصول الدراسية التقليدية، كما انها تفيد المتدربين الذين يكونوا بحاجة لدعم إضافي .

المحور الثاني: المقررات الإلكترونية محدودة النطاق spocs

تعد المقررات الإلكترونية محدودة النطاق (SPOCs) أو مفتوحة المصدر (MOOCs) المقدمة من خلال المنصات التعليمية جزءًا أساسيًا من المشهد التعليمي. تتيح هذه المقررات للطلاب مصادر تعليمية متنوعة مثل محاضرات الفيديو، والنصوص، والعروض التقديمية، والتسجيلات الصوتية، مما يسمح لهم بالتعلم وفق احتياجاتهم. كما أنها توفر مساحة للتفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال اللقاءات الافتراضية والمناقشات. وتسهم في تحسين الأداء المهاري من خلال الأنشطة التعاونية بين الطلاب.

ومما لا شك فيه أن هذه الإمكانيات المتاحة لها أثر كبير على نتائج التعلم، سواء من حيث التفاعل الطلابي والمشاركة الذاتية، أو من حيث جودة التعلم بشكل عام. و هو ما تناولته الباحثتان في هذا المحور.

• مفهوم المقررات الإلكترونية محدودة النطاق spocs

عرفها (Dong, et al. (2022 بأنها الدورات التدريبية عبر الإنترنت الموجهة لمجموعة صغيرة من الطلاب والتي تقدم تجربة تعلم أكثر تخصيصًا وتفاعلاً، مما يعزز من فاعلية التعليم". بينما اتفق كل من (Hamoen, et al.(2022), Sui (2017), De Kleijn & Filius (2018), Natalya (2019) على أنها دورة تعليمية عبر الإنترنت تستهدف مجموعة محددة وصغيرة من الطلاب ضمن بيئة أكاديمية، حيث تجمع بين خصائص التعليم الرقمي ومزايا التفاعل الشخصي في التعليم الجامعي، لتوفير تجربة تعليمية موجهة ومتكاملة تشمل محتوى تعليمي متخصص، ومصادر تعليمية متنوعة، وأدوات تفاعل تتناسب مع احتياجات الطلاب.

ويمكن تعريفها اجرائياً بأنها "الدورات التدريبية عبر الإنترنت الموجهة لمجموعة صغيرة من الطلاب ضمن بيئة أكاديمية. وتتميز بتقديم محتوى تعليمي متخصص ومصادر تعليمية متنوعة، ويشمل أدوات تفاعل مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات

الطلاب، و يتسم هذا النوع من الدورات بتفاعل مباشر بين المدربين والطلاب، ويعزز من فاعلية التعليم من خلال توفير تجربة تعلم مخصصة " .

• مزايا المقررات الالكترونية محدودة النطاق spocs

أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (Al-Aghary 2021)، و Chen et al. (2018)، و (Asarta & Schmidt 2017)، و (Picciano 2017)، و Patru (2016)، و (& Balaji 2016)، و (Koehler & Mishra 2009)، و (Bell 2011) إلى مزايا المقررات الإلكترونية محدودة النطاق، والتي يمكن حصرها في الآتي:

- **التخصيص:** تتيح SPOCs تصميم محتوى تعليمي مخصص لمجموعة صغيرة من الطلاب، مما يعزز جودة التدريب وفق احتياجاتهم الخاصة.
- **التكامل:** تجمع SPOCs بين مزايا التعليم الإلكتروني وأساليب التدريس التقليدية، مما يوفر تجربة تعليمية تجمع بين الأدوات الحديثة والأساليب والاستراتيجيات التقليدية، بما يتماشى مع كل تخصص ويسهم في تنمية المهارات والمعارف لدى الطلاب.
- **المرونة:** تتيح SPOCs للطلاب الوصول إلى مصادر التعلم المختلفة في أي وقت، مما يساعد الطلاب على التكيف مع جداولهم الدراسية.
- **التفاعل والتعاون:** تعزز SPOCs من التفاعل والتعاون بين الطلاب من خلال خلق بيئة ديناميكية وتفاعلية بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين.
- **تحسين الأداء:** تحقق SPOCs أداءً أكاديميًا أفضل بفضل الدعم المخصص من مصادر تعليمية متنوعة والتغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون بشكل مستمر طوال فترة التعلم.
- **التقييم المبكر:** تقدم SPOCs إمكانية تقييم فاعلية التعليم وتحسين تصميم الدورة بناءً على تفضيلات الطلاب والنتائج الأولية.

- **التعلم الذاتي:** تتيح SPOCs للطلاب تعلم المحتوى وفق خطو ذاتي وبما يتناسب مع جدولهم الزمني.
- **الإتاحة:** تتيح SPOCs سهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت ومن أي مكان.

-مكونات المقررات الإلكترونية محدودة النطاق (SPOCs)

- **محتوى تعليمي مخصص:** يعتمد على تحليل احتياجات الطلاب، وتحديد مستوياتهم الحالية من الفهم والمعرفة، وإنشاء مصادر تعليمية تلبي متطلباتهم وتفضيلاتهم المختلفة. قد يتضمن ذلك مقاطع فيديو تعليمية، مقالات، تمارين عملية، واختبارات تفاعلية. يتم إجراء التعديلات والتحسينات اللازمة على المحتوى لضمان جودته بناءً على ملاحظات الطلاب ونتائج التعلم (Filius et al., 2018).
- **أنظمة إدارة التعلم:** حيث يحمل المعلم موادّه التعليمية من مقررات، امتحانات، مصادر تعلم، أنشطة ومهام تعليمية على صفحته على النظام. كما توجد غرف للدردشة والحوار، وملفات إنجاز إلكترونية، وغيرها من الأنشطة الإلكترونية الداعمة للمواد الدراسية (محمد محمود عبد الوهاب، ٢٠١٦). وتمتاز هذه النظم بإمكانية تسجيل المتعلم في المقرر بغض النظر عن موقعه الجغرافي، مع إمكانية التحديث المستمر للمادة التعليمية (Alexander & Golja, 2007).
- **أنشطة تعليمية وتقييمات:** يتم تصميم الأنشطة التعليمية بما يتماشى مع أهداف التعلم، بحيث تكون مصممة لتعزيز التفاعل مع المادة، ودعم تطوير مهارات التفكير النقدي، وتشجيع الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف واقعية. كما يتم التأكيد على تقديم تغذية راجعة فعالة تساعد الطلاب في تحسين فهمهم وتعميق معرفتهم (Filius et al., 2018).

- **استراتيجيات التعلم المدمج:** يهدف استخدام التعليم المدمج لتعزيز جودة التعلم وتوفير بيئة تعليمية أكثر مرونة مثل التعليم المعكوس احد أبرز استراتيجيات التعليم المدمج والذي يمكن استخدامه في سياق المقررات الإلكترونية محدودة النطاق عن طريق تقديم المحتوى النظري عبر وسيط إلكتروني (فيديوهات/ وعروض تقديمية)، بينما يتم تخصيص المحاضرة التي تتم وجهاً لوجه للمناقشة وحل المشكلات، وهو ما يحفز التعلم الذاتي ويمنح الطلاب سيطرة أكبر علي وتيرة تعلمهم بما يحقق إداء أفضل من أقرانهم في بيئة التعلم التقليدية (O'Flaherty, Phillips, 2015).
- **آليات للتفاعل والتقييم المستمر:** يتم توفير فرص للطلاب للتفاعل مع المحتوى والمعلم والأقران من خلال النقاشات الجماعية والمشاريع التعاونية، وتلقي تعليقات فورية حول أدائهم، مما يعزز الذكاء الاجتماعي (Zhang & Zhang, 2016).
- وترى الباحثتان أن هذه المكونات تساهم في توفير تجربة تعليمية فعالة ومتكاملة، تتيح للطلاب الاستفادة القصوى من المقررات التعليمية و الاتصال الفعال بين المعلمين والمدرّبين والمتدربين لتطبيق الأنشطة والمهام التعليمية الخاصة بالدروس و التي من خلالها يتم اكسابهم العديد من المهارات والخبرات المختلفة.
- **الأسس النظرية لدعم المقررات الإلكترونية محدودة النطاق SPOCS :**
حظي التوجه نحو المقررات الإلكترونية محدودة النطاق بتأييد العديد من النظريات التي تدعم التعلم النشط والفعال للمتعلم، منها:
- **النظرية البنائية:** ترى أن التعلم عملية نشطة يقوم فيها الفرد ببناء معرفته وتكوين المعاني بناءً على خبراته وتجربته (محمد عطية خميس، ٢٠١١، ص. ٢٣٦).

• **النظرية البنائية الاجتماعية:** ترى أن التعلم هو عملية نشطة تحدث في سياق اجتماعي غالباً. وتركز البنائية الاجتماعية على أن المتعلمين نشيطون وليسوا سلبيين في العملية التعليمية؛ فهم يبنون معانيهم الخاصة من خلال تفاعلهم مع أدوات البيئة التعليمية. ويجعل تصميم العملية التعليمية وفقاً لهذه النظرية المعلم يتبع أساليب تعليمية غير تقليدية من خلال بيئة إلكترونية توفر أدوات مختلفة لتحقيق تواصل جيد بين المعلمين والطلاب وأقرانهم (Grant & Minis, 2009, pp. 343-360).

• **نظرية النشاط:** من أهم النظريات الداعمة للتعلم من خلال المقررات الإلكترونية محدودة النطاق، وما يتضمنه من أنشطة ومهارات يمكن اكتسابها من خلال الاتصال الفعال بين المعلمين والمدرّبين الأقران والمتدربين، هذه النظرية تعتمد على مجموعة من العناصر هي: (موضوع النشاط أو الهدف منه - الأدوات المستخدمة - المجتمع الذي يحدث فيه النشاط أو المهمة - القواعد التي على أساسها سيتم إنجاز المهمة وتكون محددة مسبقاً - تقسيم المهام وتحديد دور كل عضو في المجموعة - ناتج المهمة يظهر في صورة مشروعات تعليمية للطلاب) (Baker, 2010, p. 21).

• **النظرية الاتصالية:** التي تتمركز حول المتعلم من خلال مشاركته النشطة والفعالة في بناء معرفته وخبراته العملية. حيث توفر الأدوات التكنولوجية المختلفة الاتصال بين المعلمين والمدرّبين الأقران والمتدربين من جهة، وبين المتدربين بعضهم البعض من جهة أخرى، سواء بشكل متزامن أو غير متزامن، مما يساعد المتدربين على تبادل الأفكار والمعلومات والمشاعر (السيد أبو خطوة، ٢٠١٨، ص. ٤٣).

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية المقررات الإلكترونية محدودة النطاق، حيث اشارت دراسة (Psathas, etal.(2020) إلى فاعلية استخدام SPOC في تعليم البرمجة لطلاب قسم علوم الكمبيوتر، حيث طبقت التجربة علي

٤٥٤ طالبًا. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب في الفصول المدعومة بـ SPOC حققوا درجات أعلى بشكل ملحوظ في الامتحانات النهائية، وقدموا تقييمات تتم عن رضائهم عن الدورة بشكل كبير. علاوة على ذلك، اعتبر الطلاب تجربتهم التعليمية مرضية للغاية و أجريت دراسة (Wang, et al. (2023 على نموذج التعلم المدمج باستخدام SPOCs وقد أظهرت تحسن في الأداء الأكاديمي بين الطلاب، كما سمحت SPOCs بتجارب تعليمية أكثر تخصيصًا من خلال منصة Xuexitong في دورة علم الأجنة، وايضا فقد أشارت دراسة (Ruiz-Palmero, et al. (2020 أن دورة SPOC والخاصة بالبرمجة التعليمية في جامعة مالاغا حققت معدل إتمام الدورة التدريبية بنسبة تتخطى الـ ٧٨.٧%، و قدّم أكثر من ٨٥% من المشاركين تقييمًا إيجابيًا لجميع جوانب الدورة وفضلوا التدريب عبر الإنترنت على الدورات التقليدية، كما اوضحت دراسة (Liu, et al. (2020 تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على تجربة التعلم في بيئة SPOCs، وتعزيز فهم كيفية تحسين استراتيجيات التعلم لتحقيق الاهداف التعليمية المرجوة واشارت الدراسة إلى أن كل من أسلوب التعلم (المنجز والاجتماعي) يلعب دوراً مهماً في تعزيز أداء التعلم في بيئة SPOCs. فالطلاب المنجزون يكونون أكثر نشاطاً في التعلم ويحققون نتائج أفضل، بينما الطلاب الاجتماعيون يستفيدون من مصادر تعليمية أكثر وتفاعلات جيدة مع المعلمين والاقران، مما يسهم في تحسين أدائهم التعليمي.

وترى الباحثان أن عدد الطلاب المتزايد في التعليم الجامعي مع الوقت المحدود المخصص للدروس أو الأنشطة الجامعية، يحد من تجربة التعلم للطلاب. لذلك تُعد الدورات محدودة النطاق (SPOCs) حلاً داعماً لمجموعات معينة من الطلاب. في دورات SPOC، يكون المعلمون دائماً حاضرين ويتفاعلون مع الطلاب، ويشرفون على الأنشطة التعليمية، ويقيّمون تقدم الطلاب، ويقدمون ملاحظات فردية. هذا التفاعل يساعد الطلاب على إتقان المواد التعليمية ويتيح تخصيص تجربة تعلم ناجحة.

وهناك العديد من المنصات التي تقدم المقررات محدودة النطاق، وقد قامت الباحثتان بالاستعانة بمنصة Teachmint، في اثناء تنفيذ تجربة البحث.

• **منصة Teachmint :** وهى عبارة عن منصة متطورة تسمح للمعلمين بالتدريب والتفاعل مع الطلاب عن بعد من خلال واجهته السهلة الإستخدام وأدواته التفاعلية، حيث توفر تجربة تعليمية سلسلة لكل من المعلمين والطلاب.

• **مزايا منصة Teachmint**

- **عقد اللقاءات المباشرة والتفاعل الفوري:** تتيح المنصة للمعلمين عقد اللقاءات والتفاعل مع المتدربين بشكل متزامن، مما يعزز النقاشات والتعليقات الفورية ويوفر اهتمامًا شخصيًا لكل متدرب.
- **مشاركة المواد الدراسية:** تقدم المنصة خيارًا لمشاركة المواد التعليمية والموارد الأخرى مع المتدربين، مما يضمن حصولهم على جميع المصادر اللازمة لتحقيق النجاح في دراستهم.
- **التفاعل والمشاركة النشطة:** تمكن المنصة المتدربين من المشاركة بنشاط في المناقشات الصفية، وطرح الأسئلة، ومشاركة الأفكار، والتعاون مع أقرانهم، مما يعزز الشعور بالانتماء والمشاركة حتى في بيئة التعلم عن بُعد.
- **استخدام الأدوات التفاعلية:** تدعم المنصة التعليم عن بُعد من خلال أدوات تفاعلية مثل ألواح المعلومات، ومشاركة الشاشة، ووظائف الدردشة، مما يتيح للمعلمين إنشاء تجربة تعليمية جذابة وغامرة، ويشجع المتدربين على حل المشكلات معًا والتعلم من بعضهم البعض.
- **المرونة في الجدولة والوصول إلى الموارد:** توفر المنصة مرونة في جدولة الفصول الدراسية والوصول إلى الموارد التعليمية، حيث يمكن للمتدربين الوصول إلى الفصول الدراسية المسجلة، والمواد الدراسية، والواجبات بالسرعة التي تناسبهم، مما يسمح بالتعلم الشخصي ويواكب أنماط التعلم المختلفة.

المحور الثالث: القلق الاجتماعي

يعد القلق الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا بين طلاب الجامعات، خاصةً في المواقف التي يتم فيها تقييم أدائهم. يتسبب هذا القلق في إعاقة الطلاب اجتماعيًا ويؤثر على توافقهم النفسي، مما يجعلهم يشعرون بنقص في الكفاءة الذاتية. كما يؤدي إلى تجنبهم للمواقف الاجتماعية ويحد من تفاعلهم داخل القاعات الدراسية، مما ينتج عنه انخفاض في تقدير الذات، وزيادة في الأفكار السلبية، وضعف في الأداء والتحصيل الدراسي. في النهاية، قد يؤدي ذلك إلى إحجامهم عن متابعة مسيرتهم التعليمية.

تعريف القلق الاجتماعي

يُعرف في قاموس علم النفس التابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه: أحد اضطرابات القلق الذي يتميز بالقلق الشديد والمستمر في المواقف الاجتماعية ومواقف الأداء، مما يسبب ضائقة كبيرة أو يمنع المشاركة في الأنشطة الاجتماعية. غالبًا ما يتجنب الأفراد الوضع المخيف كليًا، وإذا اضطروا إلى الدخول في هذه المواقف، فإنهم يشعرون بإزعاج ورعب ملحوظين. (VandenBos, G. R., 2015, p 991) ، و اشارت كلا من أمل أحمد علي وأسماء عبدالمنعم أحمد وهيام صابر صادق (٢٠١٧)، بأنه تجنب الفرد للمواجهة الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، مع ظهور الأعراض المصاحبة للقلق الاجتماعي، بينما تعرفه حياة خليل البنا وآخرون (٢٠٠٦، ص ٩٤) بأنه تلك الخبرة المعرفية والانفعالية التي تستثار من خلال إدراك الفرد لاحتمالات التقييم السلبي له من قبل الآخرين.

يُظهر العرض السابق أن القلق الاجتماعي يُسبب خوفًا مفرطًا من النقد أو الحكم السلبي في المواقف الاجتماعية. هذا الخوف غير مبرر ويعاني منه الأفراد الذين يواجهون صعوبة في التفاعل مع الآخرين.

كما أنه يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي بشكل ملحوظ، حيث يقلل من قدرة الأفراد على التركيز والتحصيل الجيد. كما يحد من قدرتهم على الانخراط بفعالية في فرق العمل والتواصل بفعالية مع الاقران . يعزز القلق الاجتماعي العزلة ويؤدي إلى تجنب المواقف التي تتطلب التفاعل الاجتماعي، مما يفاقم من المشكلات النفسية ويعوق النجاح الأكاديمي.

مستويات القلق الاجتماعي:

المستويات المنخفضة للقلق: في هذه الحالة، يكون هناك تنبه عام وبقية، حيث يزداد الانتباه والحساسية للأحداث الخارجية. تتعزز قدرة الفرد على مواجهة المخاطر، ويكون في حالة ترقب لخطر محتمل. يعتبر القلق هنا بمثابة إنذار لخطر وشيك.

المستويات المتوسطة للقلق: في هذه الحالة، يشعر الفرد بالجمود وعدم التلقائية في سلوكه، حيث يصبح كل جديد نوعاً من التهديد. تتخفف القدرة على الابتكار، ويجد الفرد صعوبة في أداء السلوك المناسب لمواقف الحياة المختلفة.

المستويات العليا للقلق: يحدث انهيار في التنظيم السلوكي للفرد، فيلجأ إلى أساليب بدائية وغير مناسبة. لا يتصرف بشكل مناسب للمواقف أو يبالغ في ردود فعله، مما يعيق قدرته على التفاعل بشكل فعال. (حسين حسين زيدان، ٢٠١٨، ص ١٤٧).

النظريات و النماذج المفسرة للقلق الاجتماعي

وهناك العديد من النظريات المفسرة للقلق الاجتماعي ومنها، النظرية المعرفية التي ترى انه ينشأ من الطريقة التي يفكر بها الفرد، حيث ينظر إلى نفسه بشكل سلبي ويبالغ في تقدير نقاط ضعفه، مع التركيز المفرط على انطباعات الآخرين (سعاد عبد الله البشر، ٢٠١٩، ص ١٨). تُفترض هذه النظرية أن الإدراك المشوه يساعد في تطور القلق الاجتماعي، حيث تُنشط التوقعات حول الآخرين والنفوس، وتعمل كخريطة معرفية للمواقف الاجتماعية المخيفة (Sarah, 2017,4). في الأساس، يسعى الفرد لنقل

انطباع إيجابي عن نفسه ويخشى النتائج السلبية لتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين (عواطف حسين صالح، ٢٠٠٤، ٤٨).

بينما تعتبر النظرية السلوكية أن القلق هو سلوك مكتسب من خلال التعلم، حيث يصبح المثير المحايد قادرًا على إثارة القلق بعد اقترانه المتكرر بمثير طبيعي للقلق. وفقًا لهذه النظرية، يشعر الفرد بالقلق عندما يواجه مثيرًا كان محايدًا ولكنه أصبح الآن مثيرًا شرطياً للقلق (يمان نزار شما، ٢٠١٥، ص ١٤٤).

في ذات السياق، هناك العديد من النماذج التي تفسر القلق الاجتماعي. نموذج العجز في المهارات الاجتماعية يشير إلى أن القلق الاجتماعي قد ينشأ نتيجة لعدم امتلاك الأفراد المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل بنجاح في المواقف الاجتماعية. هذا النقص في المهارات الاجتماعية يمكن أن يؤدي إلى مشاعر من عدم الكفاءة، مما يزيد من القلق والخوف من هذه المواقف (Mesa et al., 2015). كما وضع نموذج سمة الشخصية أن القلق الاجتماعي مرتبط بسمات شخصية دائمة تؤثر على كيفية تجربة الفرد للمواقف الاجتماعية. الأشخاص الذين يمتلكون سمات مثل الانطواء أو الحساسية العالية قد يكونون أكثر عرضة للقلق الاجتماعي، حيث تؤثر هذه السمات في كيفية إدراك الأفراد للمواقف الاجتماعية وكيفية استجابتهم لها (McCrae & Costa, 2004).

من جهة أخرى، يركز نموذج التقييم المعرفي للذات على كيفية تأثير تقييم الفرد لنفسه على حالته النفسية. يرتبط القلق الاجتماعي بشكل وثيق بالتقييمات الذاتية السلبية، حيث يؤدي تقدير الذات المنخفض وتوقعات الفشل إلى زيادة مشاعر القلق والخوف في المواقف الاجتماعية (Feng, Zhang, & Zhang, 2023).

ومن هنا، يُبرز أهمية هذا البحث في فهم مستويات القلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث تُعد هذه المرحلة أساسية لإعداد الكوادر المؤهلة علميًا وعمليًا لتحقيق التقدم والتطور في المجتمع. يتطلب النجاح في هذه المرحلة قدرة

الطلاب على التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي في مختلف المواقف الاجتماعية، سواء داخل الجامعة أو خارجها، استعدادًا لدخول سوق العمل. ويشمل ذلك تطوير مهارات التفاوض، والمرونة، والتفكير الناقد، والتخطيط، والإبداع، وإدارة الوقت.

في هذا السياق، يمكن أن يلعب تدريب الأقران ضمن بيئة محدودة النطاق دورًا حاسمًا في تعزيز هذه المهارات الشخصية. من خلال توفير بيئة آمنة وموجهة، يتيح تدريب الأقران للطلاب فرصة ممارسة وتطبيق مهارات التواصل والتفاعل التي يحتاجونها، مما يساعدهم في التعامل مع القلق الاجتماعي. هذه التجربة العملية تعزز قدرتهم على التفاوض بفعالية، والتفكير النقدي، وإدارة الوقت، وتدريبهم على مرونة التعامل مع مختلف المواقف. بالتالي، يسهم التدريب في تحسين مهارات الطلاب الشخصية ويعددهم بشكل أفضل لمتطلبات سوق العمل والتحديات الاجتماعية المستقبلية.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقة مستويات القلق الاجتماعي ببيئات التعلم الإلكتروني مثل دراسة (Tao et al., 2024) التي أظهرت أن التعلم الإلكتروني على مدى فترة طويلة يمكن أن يؤدي إلى زيادة مستويات القلق الاجتماعي بين الطلاب. هذه الزيادة كانت ملحوظة بشكل خاص لدى الطلاب المدارس الثانوية الذين لديهم مستويات أعلى من الخوف من فقدان الفرص واهتدت الدراسة بدمج أنشطة تفاعلية ضمن بيئة التعليم الإلكتروني لتعزيز التفاعل الاجتماعي الفعال.

وكذلك اظهرت دراسة Hilliard (٢٠٢٠) أن الطلاب يعانون من مستويات متباينة من القلق خلال مشاركتهم في المشاريع التعاونية عبر الإنترنت، خاصة عندما يكون هناك تقييم لأدائهم. القلق يرتبط بمخاوف من التعامل مع العمل الجماعي عبر الإنترنت، وضغط المواعيد النهائية، وتقييم الأداء. كما تبين أن التفاعل الفعال مع زملاء المشروع قد يكون صعبًا، مما يساهم في زيادة مستويات القلق. توصي الدراسة بضرورة تعزيز استراتيجيات الدعم والتوجيه للطلاب لتقليل القلق وتحسين تجربة التعلم.

بينما استهدفت دراسة (turbe (2022, pp31- 32) تقييم تأثير التعليم عبر الإنترنت على طلاب الجامعات المبتدئين في تعلم اللغة الإسبانية، من حيث مستويات قلقهم ودافعهم الأكاديمي. أظهرت النتائج أن التعليم عبر الإنترنت قد يقلل من مستويات قلق الطلاب مقارنة بالتعليم التقليدي، حيث يوفر بيئة أقل توترًا ويخفف من الضغوط الاجتماعية المرتبطة بالحضور الفعلي في الفصول الدراسية. في الوقت نفسه، زاد دافع الطلاب للتعلم من خلال الفصول الدراسية عبر الإنترنت بفضل مرونة الجداول الدراسية وتوافر الموارد الرقمية. ومع ذلك، تم ملاحظة بعض التحديات المتعلقة بالتفاعل والتواصل، مما يبرز الحاجة إلى تحسين استراتيجيات التعلم الإلكتروني لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

و ايضا دراسة Hosseini & Zadeh (٢٠٢٢) تناولت تأثير التعلم عبر الإنترنت على دوافع الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية، والقلق، والاتجاهات خلال جائحة COVID-19 في إيران. شملت الدراسة عينة من الطلاب الإيرانيين عددهم ٢٠٠ طالب تتراوح اعمارهم من ١٧ الى ٣٣ عام الذين خضعوا للتعليم عن بُعد خلال الجائحة. وجدت الدراسة أن التعليم عبر الإنترنت ساعد في زيادة دافعية الطلاب للتعلم وتقليل مستويات القلق لديهم، كما ساهم في تحسين اتجاهاتهم نحو الدراسة. وأكدت الدراسة على أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم لمواجهة التحديات التي أفرزتها الجائحة، وأوصت بتعزيز الدعم التكنولوجي وتوفير البنية التحتية اللازمة للتعليم الإلكتروني .

ترى الباحثتان أن الدراسات السابقة تُظهر تباينًا في تأثير التعليم الإلكتروني على مستويات القلق الاجتماعي، حيث تشير بعض الدراسات إلى زيادته بينما تُظهر أخرى انخفاضه. هذا التباين يبرز الحاجة إلى مزيد من البحث لفهم كيفية تأثير بيئات التعلم الإلكتروني، بما في ذلك البيئات المحدودة النطاق، على القلق وتنمية المهارات الشخصية. من الضروري دراسة كيفية تحسين هذه البيئات المحدودة من خلال

استراتيجية التدريب المدمج لتقليل القلق وتعزيز التفاعل الاجتماعي، مما يساهم في تنمية المهارات الشخصية للطالب المعلم تمهيداً لدخوله إلى سوق العمل .

المحور الرابع: تنمية المهارات الشخصية

تشير العديد من الأبحاث الحديثة في التعليم والتدريب وعلم النفس إلى أن المهارات الشخصية ليست سمات ثابتة، بل هي قابلة للتكيف طوال الحياة، حيث يمكن تعزيز المهارات الشخصية لدى الشباب من خلال البرامج والأنشطة. إلا أننا لا زلنا نحتاج إلى تقييم وتطوير مستمر للبرامج والاستراتيجيات التعليمية لتضمن المهارات الشخصية داخل المناهج الدراسية بالجامعات والمؤسسات غير النظامية على المدى الطويل، خاصة في البلدان النامية التي تعمل على تحسين جودة التعليم وتعزيز فعالية البرامج التعليمية لضمان تطوير المهارات الشخصية بطرق فعالة ومستدامة (Heckman & Kautz, 2013; J-PAL, 2013; Puerta et al., 2016).

- تعريف المهارات الشخصية

عرف Chaudhry et al. (2008) المهارات الشخصية بأنها "مجموعة من المهارات التي تؤثر في كيفية تفاعلنا مع الآخرين، بما في ذلك القدرات الخاصة مثل: التواصل الفعال، والإبداع، والتفكير التحليلي، والقدرة على التغيير، وحل المشكلات، والقيادة، وبناء الفريق، والحفاظ على علاقات جيدة مع زملاء العمل والمتعاملين الخارجيين". بينما عرّفها Lippman et al. (2015) بأنها "المهارات والسلوكيات والصفات الشخصية التي تساعد الأشخاص على التعامل بفعالية مع بيئتهم، والتواصل بشكل جيد مع الآخرين، وتقديم أداء متميز، وتحقيق أهدافهم". بينما أشار Gernal et al. (2023) أن المهارات الشخصية مجموعة من القدرات والسلوكيات التي تتعلق بكيفية تفاعل الأفراد مع الآخرين وتحقيق النجاح في بيئات العمل والدراسة، مشيرين إلى أن هذه المهارات تشمل التواصل الفعال، ومهارات العمل الجماعي، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، والقدرة على التكيف، وتعتبر أساسية في تعزيز تجربة التعلم وتحقيق رضا الطلاب.

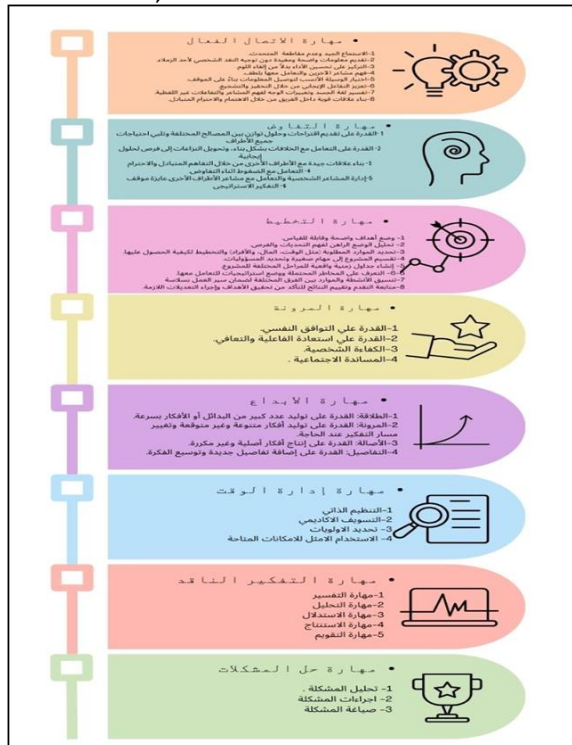
تستخلص الباحثان مما سبق أن المهارات الشخصية هي مجموعة من القدرات والسلوكيات القابلة للتطوير، والتي تشمل مهارات الاتصال الفعال، حل المشكلات، إدارة الوقت، التفكير الناقد، التفاوض، التخطيط، الإبداع، والقدرة على المرونة. يُقاس

تطوير المهارات الشخصية من خلال تقييمات عملية مثل الأداء في المهام الجماعية وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية. تُعزز هذه المهارات من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط القائمة على منصات محدودة النطاق، التي تهدف إلى تحسين قدرة الأفراد على العمل في فريق، التفاعل بفعالية مع الآخرين، وتحقيق نتائج إيجابية في البيئات التعليمية والمهنية.

بمراجعة التعريفات السابقة، يظهر أن تصنيف المهارات الشخصية يختلف وفقاً لطبيعة الدراسة. تقوم كل دراسة بتصنيف هذه المهارات بناءً على أهدافها وسياق تطبيقها، مما يبرز تنوع أساليب فهم المهارات الشخصية وطرق قياسها وتعزيزها. الشكل رقم (١) يعرض المهارات الشخصية التي يتم تضمينها في المحتوى التعليمي والأنشطة التي يمارسها الطلاب الجامعيون عبر المنصات محدودة النطاق .

شكل (١)

المهارات الشخصية المستهدف تنميتها (إعداد الباحثان)



النظريات التي تدعم تنمية المهارات الشخصية

تركز نظرية تقرير المصير على التحفيز الذاتي الذي يدفع الأفراد إلى اتخاذ قرارات معينة (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan & Deci, 2000, 2006). تفترض النظرية أن هناك ثلاث حاجات نفسية أساسية تحفز الأشخاص وتساهم في تطوير المهارات، وهي الحاجة إلى الكفاءة، والصلة، والاستقلالية. كما تشير النظرية إلى أهمية "السياقات الداعمة للاستقلالية" — أي المواقف التي تساعد الأفراد على وضع أهدافهم الخاصة وتحقيقها — لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط. بينما تفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن التعلم هو عملية معرفية تحدث في سياق اجتماعي (Bandura, 1977). يتعلم الأفراد كيفية التصرف من خلال مراقبة البالغين والأقران من حولهم، والتوجيه المباشر من المدرسين وأمثالهم، وتعزيز السلوكيات (Bandura, 1973).

وترى الباحثتان أنه، وفقًا لنظرية تقرير المصير، تُسهم المنصات المحدودة النطاق (SPOCs) في توفير "سياقات داعمة للاستقلالية"، مما يتيح للطلاب فرصة تحديد أهدافهم الخاصة والعمل على تحقيقها، وبالتالي تنمية مهارات التخطيط وإدارة الوقت والقدرة على حل المشكلات. من ناحية أخرى، تدعم نظرية التعلم الاجتماعي أيضًا استخدام منصات التعليم المحدودة النطاق، حيث توفر بيئة اجتماعية يمكن فيها للطلاب أن يتعلموا من خلال مراقبة التفاعل مع الآخرين وتلقي التوجيه المباشر من المعلمين، مما يعزز مهارات الاتصال الفعال والمرونة. بالتالي، فإن دمج هذه المنصات ضمن استراتيجيات التعلم النشط يمكن أن يساهم في اكتساب المهارات الشخصية من خلال الأنشطة التعليمية.

أشار Bandura (1977) في نظرية الكفاءة الذاتية أن سلوك الفرد يتأثر بقناعاته حول قدرته على إتقان المهارات والمهام، وكذلك ثقته في قدرته على تحقيق نتائج محددة. بناءً على هذه القناعات، تحدد الكفاءة الذاتية كيف يتعامل الشخص مع التحديات؛ سواء بمواجهتها أو تجنبها. يركز نموذج السلوك المعرفي على تأثير

الأفكار والمعتقدات والمواقف على المشاعر والسلوكيات، يُساعد العلاج السلوكي المعرفي الأفراد على تحديد أنماط التفكير السلبي ومواجهتها لتعديل كيفية تفاعلهم مع المواقف، مما يؤدي إلى تغيير سلوكهم (Beck, 2011). وفي ذات السياق تركز نظرية الذات على كيفية تشكيل الأفراد لمعتقداتهم بشأن أنفسهم وكيف تؤثر هذه المعتقدات على عالمهم النفسي من خلال تشكيل أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم (Dweck, 2000). تُصنف الذات ضمن نطاق يتراوح بين الثبات والقابلية للتكيف. فالأفراد الذين يعتقدون أن قدراتهم ثابتة أو غير قابلة للتغيير يميلون إلى تجنب التحديات، بينما أولئك الذين يرون أن قدراتهم قابلة للتكيف يعتبرون التحديات فرصة للتحسين والنمو (Schumann et al., 2014)

وترى الباحثتان أن تنمية المهارات الشخصية يمكن أن تسهم بشكل كبير في خفض القلق الاجتماعي. وفقاً لنظرية الكفاءة الذاتية لـ Bandura (1977)، تعزز المهارات الشخصية من قناعات الأفراد حول قدرتهم على إتقان المهام وتحقيق نتائج إيجابية، مما يقلل من شعورهم بالعجز والقلق عند مواجهة التحديات الاجتماعية. من ناحية أخرى، يمكن للعلاج السلوكي المعرفي، الذي يركز على تغيير أنماط التفكير السلبي (Beck, 2011)، أن يساعد الأفراد في تعديل تصوراتهم السلبية بشأن المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى تقليل القلق وزيادة التواصل بفاعلية مع الآخرين. كما أن نظرية الذات لـ Dweck (2000) تشير إلى أن الأشخاص الذين يرون قدراتهم على أنها قابلة للتكيف يواجهون التحديات بتفاؤل أكبر، مما يمكن أن يقلل من القلق الاجتماعي من خلال تعزيز القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية كفرص للتطوير والنمو. لذا، فإن تعزيز المهارات الشخصية من خلال استراتيجيات التعلم النشط القائمة على منصات محدودة النطاق يمكن أن يلعب دوراً حيوياً في خفض القلق الاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين.

العلاقة بين تنمية المهارات الشخصية ومستويات القلق الاجتماعي

هناك بعض الدراسات التي ربطت بين امتلاك الطلاب للمهارات الشخصية ومستويات القلق الاجتماعي مثل دراسة Caballo,et al (2014) والتي أجريت على ٥٣٧ مشاركًا بمتوسط عمر ٢٢-٢٨ عامًا، منهم ٤٠٧ إناث و ١٣٠ ذكور، و ٩٥.١٦% منهم كانوا طلاب جامعيين. أظهرت النتائج أن القلق الاجتماعي كان مرتبطًا بشكل ملحوظ بمستويات المهارات الشخصية، حيث تبين أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات شخصية قوية مثل التواصل الفعال وحل المشكلات كانوا أقل عرضة للقلق الاجتماعي. واوصت الدراسة بتعزيز البرامج التدريبية لتحسين المهارات الشخصية، واستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتقديم دعم نفسي إضافي للأفراد ذوي مستويات القلق الاجتماعي العالية.

ودراسة Gomes,et al (٢٠١٤) والتي أجريت على ٢٨٨ طالبًا جامعيًا، نصفهم يعاني من اضطراب القلق الاجتماعي والنصف الآخر غير مصابين. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين المهارات الاجتماعية ومستوى القلق، حيث كانت مهارات مثل التحدث أمام الجمهور والتواصل الفعال والتكيف مع المواقف الاجتماعي مؤشرات قوية لدرجة القلق الاجتماعي. تؤكد الدراسة على أهمية تعزيز المهارات الاجتماعية كوسيلة فعالة لتقليل من القلق الاجتماعي.

وهناك بعض الدراسات ربطت بين تنمية المهارات الشخصية وتكنولوجيا المعلومات، حيث تسهم التكنولوجيا الحديثة والتعليم عن بعد في تعزيز المهارات الشخصية والأكاديمية بشكل ملحوظ، مما يبرز أهمية الدمج بين الأساليب التعليمية والتقنية في تحسين نتائج التعلم والتحصيل الدراسي. منها دراسة تركي بن منور (٢٠٢١) التي هدفت إلى تقييم تأثير التعليم عن بعد على تنمية المهارات الشخصية والأكاديمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة القصيم. شملت الدراسة عينة مكونة من ٥٨٢ طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن التعليم عن بعد يسهم بشكل كبير في تعزيز المهارات الشخصية، وبدرجة مرتفعة. في سياق متصل، تشير دراسة Prajina &

Godwin (2015) إلى وجود علاقة إيجابية بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، حيث أن تراجع المهارات الحياتية لدى الشباب يرتبط بانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي، والعكس صحيح.

من جهة أخرى، أجرت دراسة الزيودي (٢٠١٢) بحثاً حول تأثير تكنولوجيا المعلومات على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المدارس الحكومية. شملت الدراسة عينة من ١٠١٩ طالباً وطالبة، ووجدت أن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تأثيراً ملحوظاً في تحسين المهارات الحياتية للطلاب.

وترى الباحثتان أن هناك ارتباطاً ملحوظاً بين المهارات الشخصية ومستويات القلق الاجتماعي. حيث بينت الدراسات مثل دراسة Caballo et al. (2014) ودراسة Gomes et al. (2014) أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات شخصية مثل التواصل الفعال وحل المشكلات كانوا أقل عرضة للقلق الاجتماعي، مما يبرز أهمية تعزيز هذه المهارات من خلال البرامج التدريبية واستراتيجيات التعلم النشط.

وفيما يتعلق بتأثير التكنولوجيا على تنمية المهارات الشخصية، توضح الدراسات مثل دراسة تركي بن منور (٢٠٢١) ودراسة الزيودي (٢٠١٢) أن التعليم عن بعد وتكنولوجيا المعلومات يساهمان بشكل كبير في تعزيز المهارات الشخصية والأكاديمية. ، مما يعزز من أهمية الدمج بين الأساليب التعليمية والتقنية في تحسين نتائج التعلم والتحصيل الدراسي. تشير هذه النتائج إلى أن تعزيز المهارات الشخصية من خلال التكنولوجيا يمكن أن يساهم في تخفيف القلق الاجتماعي وتحسين الأداء الأكاديمي، مما يستدعي التركيز على تطوير استراتيجيات تعليمية مدمجة تدعم كل من المهارات الشخصية والأكاديمية.

في ضوء ما سبق، اختارت الباحثتان مادة مشروع التخرج لتخصص الفرقة الرابعة بكلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم، حيث تتيح للطلاب تطبيق المعرفة النظرية في سياق عملي. سيتم استخدام استراتيجية تدريب الأقران (كلي وتكميلي) عبر منصات

محدودة النطاق مثل "Teashmint" لتنمية مجموعة من المهارات الشخصية الضرورية في سوق العمل. من بين هذه المهارات: الاتصال الفعال، التخطيط، المرونة، حل المشكلات، الإبداع، وإدارة الوقت.

المحور الخامس : الرضا عن بيئة التدريب:

يثير مفهوم الرضا اهتمام العديد من الباحثين في مجالات السلوك التربوية؛ وذلك لتأثيره الواضح على المتعلمين، وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الرضا منذ عام ١٩٣٠، ولا يكاد يختلف اثنان على أهمية رضا المتعلمين بالنسبة للفرد او المؤسسة التعليمية ككل، لذلك فالاهتمام بالرضا من جانب المؤسسات التعليمية امر ضروري؛ وذلك للحد من المظاهر السلبية التي تعيق مسار نمو وتقدم المتدرب من جهة والمؤسسة التعليمية من جهة اخرى، وكما يري كوتلر (Kotler, 2001, p53) ان المتعلم هو الركيزة الأساسية في المؤسسة التعليمية فهي تعتمد عليه قبل ان يعتمد عليها.

(١) مفهوم الرضا:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الرضا من عدة جوانب مختلفة تعبر كل منهم عن وجهه نظر صاحبها فيما يتعلق بمتطلبات البحث الخاصة به، ولكن ليس هناك مفهوم موحد او عام لمفهوم الرضا، فغالباً ما يُنظر للرضا على انه موضوع نسبي.

ويعرف رضا المتعلم بأنه : هو شعور المتعلم بالسعادة والارتياح في أثناء أدائه المهام المطلوبة منه ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه المتعلم وما يحصل عليه فعلاً من خلال تعلمه، والرضا هو احد المكونات الهامة التي تدفع المتعلم إلي تحقيق مزيد من الانجاز (محمد مقداد، ٢٠١٠، ص٧) .

كما يعرفه سليم ابراهيم الحسينة (٢٠٠٩، ص٢٨٧-٢٨٨) بأنه الشعور بالسعادة الذي يحصل عليها الفرد؛ نتيجة اشباع حاجاته، فالإشباع هو ما يحققه من منفعة جراء تلقيه خدمة، فالرضا هو درجة ادراك الطلاب لمدى فاعلية المؤسسة التعليمية في تقديم الخدمات التي تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم.

وقد ذكر Kotler (2001, p36) ان الرضا هو دلالة على الأداء المدرك والمتوقع، ففي حالة كان الأداء اقل من المتوقع يكون الشعور العام بالاستياء وعدم الرضا، وفي حالة تطابق الأداء مع المتوقع فيكون الشعور بالرضا، اما في حالة تجاوز الأداء مع ما هو متوقع فيتحول الشعور من الرضا للسعادة والشعور بالانتماء للمؤسسة الموجود بها الفرد .

وبناءً علي ما تقدم من تعريف الرضا بشكل عام والرضا عن بيئة التعلم علي وجه الخصوص فقد اتفقت هذه التعريفات فيما بينها علي مجموعة من المحددات والركائز الاساسية والتي يمكن تلخيصها في الاتي :

- الرضا هي حالة نفسية تنتاب الفرد سواء كانت ايجابية أو سلبية .
- الرضا مفهوم متعدد الابعاد له أكثر من وجه، فقد أكون راضي عن عناصر معينة في بيئة التدريب، وغير راضي عن عناصر أخرى.
- الرضا شعور مصاحب لاستجابة المتعلم .
- يتكون رضا المتعلم من اتجاهاته نحو بيئة التعلم .
- واذا كان الرضا عن بيئة التعلم هو تعبير المتعلمين عن شعورهم تجاه تعلمهم، فهذه المشاعر تعتمد علي بعدين أساسيين هما :
- ما يعتقد المتعلمون من فائدة هذا التعلم بالنسبة لهم .
- ما يتطلع اليه المتعلمون من هذا التعلم .
- ومن خلال ما سبق يمكن رضا المتعلم في هذا البحث بأنه " هو شعور المتعلم الايجابي أو السلبي نحو استخدام نمط تدريب الاقران في تحسين أدائه " .

(٢) أهمية الرضا في بيئة التدريب:

يرى سالم عبدالله حلس (٢٠١٥، ص ص ١٠١-١٠٢) ان اقناع المتدرب بجودة الخدمة التدريبية المقدمة له في بيئة التدريب واكتساب ثقته بها سيشعره ذلك بالرضا؛ مما يجعل ذلك ينعكس بشكل ايجابي على تحسين المخرجات التدريبية، لذلك ينبغي

على المؤسسات التعليمية العمل على تحقيق الرضا لما به من إيجابية في تطوير المتعلم من كافة الجوانب التعليمية والتربوية، ويقاس رضا عن بيئة التدريب بمدي ادراك المتدرب لما يقدم له من خدمات. وبالتالي فان استخدام استراتيجيات وبيئات تعلم مختلفة من شأنه تحقيق الرضا نحو هذه الاستراتيجية، وكذلك له انعكاسات إيجابية على عدة مستويات يمكن توضيحها فيما يلي:

- **على مستوى الفرد:** رضا الطالب عن بيئة التدريب المقدمة له توفر له الارتياح النفسي، ويزيد من دافعيته نحو التعلم، ومن ثم يستطيع الطلاب تحقيق أهدافهم، فالطلاب الراضين هم أكثر قدرة على الاستفادة من قدرتهم من خلال التفاعل مع المحتوى؛ وبالتالي يشعر بالتمكن، على عكس الطلاب الغير راضين فنجدهم يهدروا طاقتهم دون فائدة وبالتالي يقلص من امكانياتهم في النجاح، مما يجعلهم أكثر عرضة للفشل والإحباط.
- **على مستوى المؤسسة التعليمية:** رضا الطلاب عن بيئة التدريب لا يخدم الطالب كفرد فقط بل يعود على المؤسسة التعليمية ككل، لذلك تسعى المؤسسة التعليمية بتوفير المستحدثات التكنولوجية التي تلبي احتياجات الطلاب وفق ميولهم وقدرتهم، حتى تستطيع امداد المجتمع بأفراد اكفاء مزودين بإمكانيات متكاملة راضين عن ما هو مقدم لهم.
- **على مستوى المجتمع:** رضا الطلاب عن بيئة التدريب يهيء لهم فرص افضل للنجاح؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على العطاء في مجال تخصصهم؛ وبالتالي يعود بالفائدة على المجتمع ككل، فاذا كان رضا المتعلمين مرتفع فان ذلك سيؤدي الى تحقيق النتائج المرغوب فيها والمتوازنة مع الأهداف المراد تحقيقها، على عكس عدم الرضا نجده يؤثر على القدرة الإنتاجية للطلاب؛ وبالتالي سوف ينعكس بالسلب على المجتمع (مي حسين أحمد، ٢٠١٥، ص ١٥٠-١٥٣).

٣- العلاقة بين رضا المتعلمين وتدريب الأقران القائم علي المقررات الإلكترونية محدودة النطاق :

أكد عديد من الباحثين علي ان من الاسباب الداعية لاستخدام تدريب الاقران واعتماده كأسلوب تدريبي في عديد من الجامعات والمراكز البحثية هو تحقيقه لرضا المتعلمين نظراً لما يقدمه من وسائل متنوعة لعرض المعلومة وكذلك لتوفير بدائل للتعلم تكفل الراحة للمتعلمين وكذلك تقديم التفاعل التعليمي والاجتماعي المطلوب بين المتعلمين وبعضهم من جهة وبين المتعلمين والمعلم من جهة أخرى سواء بشكل الكتروني أو بالشكل التقليدي الذي يوفر العلاقات الانسانية بين المتعلمين ،وهو المعني الذي أكدت عليه مركز التعليم المنتشر والجمعية الامريكية للكليات والجامعات (CDL & AASCU,2013).

وأوضحت دراسة غادة سويقي، نجوان همام، حنان صالح (٢٠٢٣) ان استخدام إستراتيجية تدريب الأقران من شأنها تحسين التكيف الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأكدت نتائج الدراسة ان تدريب الاقران ساهم في زيادة الرضا لدي التلاميذ نحو بيئة تعلمهم وجعلهم أكثر اقبالا علي اكتشاف المزيد لتحقيق نتائج أفضل، كما أكدت هند أحمد عباس (٢٠٢٠- ص ص ١١٥ - ١٨٢) إلي أن استخدام استراتيجية تدريب الأقران بنمطها (الثابت/ التبادلي) ببيئات التعلم الإلكترونية كان له أثر كبير في تحقيق رضا طلاب كلية التربية عن بيئات التعلم الإلكترونية القائمة علي محفزات الالعاب .

ولإيضاح العلاقة بين رضا المتدربين عن استراتيجية تدريب الأقران وبيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق فهناك بعض الدراسات التي دعمت مبدأ استخدام المنصات الإلكترونية المختلفة لتحسين الاتجاه نحو استخدام استراتيجية تدريب الأقران بصرف النظر عن النمط المتبع، فنجد في دراسة أجراها (Yang & Luo 2018) هدفت لدراسة تأثير استخدام المقررات الالكترونية محدودة النطاق في تدريب الطلاب وقد

أظهرت نتائجها تحقيق المتدربين لمستويات رضا أعلى وكذلك زيادة دافعيّتهم نحو التدريب مقارنة بزملائهم في البرامج التدريبية التقليدية، وقد أرجعت الدراسة ذلك نتيجة للتفاعل بجلّسات تدريب الأقران من جهة ومرونة المقررات محدودة النطاق من جهة أخرى، مما يجعلها أكثر ملائمة لاحتياجات المتعلمين المختلفة .

كما أوضحت دراسة (Yen& Chen (2019 ان المقررات الإلكترونية محدودة النطاق تتيح للمتعلمين حرية اختيار الموضوعات والمواعيد التي تناسبهم، مما يعزز من رضاهم، بالإضافة إلى أن التعاون مع الأقران أثناء عملية التدريب يساعد في معالجة الثغرات المعرفية وتبادل التجارب والخبرات بين الأقران مما يحسن من بيئة التعلم .

وقد قام كلاً من Askar,Altun,Ligsz (2009, pp1-7) باستخدام مقياس رضا المتعلمين كمؤشر على جودة عملية التدريب ككل وذلك في دراسة طبقت على ٣٦٠ طالب بجامعة أنقرة في برنامج البكالوريوس بكلية الشريعة بمركز التعليم عن بعد، وقد استمرت الدراسة لمدة سنتين وتوصلت إلى وجود ستة عوامل تؤثر على رضا المتعلمين نحو استخدام التدريب الإلكتروني الأ وهي :

- تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض .
- تفاعل المتعلمين مع المعلم .
- بيئة التعليم الإلكتروني .
- الدعم الفني .
- المواد الدراسية المطبوعة والإلكترونية .
- بيئة التعلم وجهاً لوجه .

وفي دراسة إيمان التميمي (٢٠١٧، ص ص ٢٥٩ - ٣٠٧) أكدت الباحثة على فاعلية تدريب الاقران في تحقيق رضا المتعلمين وتحسين اتجاههم نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني ، حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا النظام التواصل مع برامج الانترنت لتدعيم المعلومات وزيادة التحصيل، ومتابعة التدريب الفعلي

والممارسة الفعلية بالمؤسسة التعليمية مما يحقق زيادة فاعلية عملية التعلم وزيادة رضا المتعلم عن التعليم .

وبالرغم من تأكيد عديد من الدراسات الي عدم وجود علاقة بين رضا المتعلم ومستوي تحصيله الا ان نتائج الدراسات أشارت إلي أن رضا المتعلم عن أسلوب التعليم عنصر هام جداً في استكمال المتعلم لتعلمه (Change&Fisher,2003 ;

Moore&Kearsley,2005 ; Giannousi,etal.,2009,p62)

وقد حدد كلا من تشاو ويان (Zhao,Yuan,2012,pp288-295) العوامل المؤثرة في تحقيق رضا المتعلمين عن بيئة التدريب الالكتروني من خلال تطبيق استبيان علي طلبة جامعة بكين وقد كشفت النتائج الإحصائية علي ان أهم العوامل المؤثرة في تحقيق رضا المتعلم عند استخدام التدريب الالكتروني هي : مستوى التقبل التكنولوجي ،القدرة علي تكييف التعليم الالكتروني ،استجابة المعلم في الوقت المناسب ،الكيفية التي تم بها تطبيق البرنامج الدراسي .

استخلاصاً مما سبق عرضه عن محور الرضا عن استخدام استراتيجية تدريب الاقران يلاحظ أن للرضا أهمية بالغة بالنسبة للمتدربين او المدربين سواء كان ذلك علي كفاءتهم الذاتية، وتفاعلهم أثناء التعلم ،او تقبلهم للتكنولوجيا واتجاههم نحو بيئة التعلم ولذا فلا بد من الاهتمام بالعوامل المؤثرة علي رفع مستوى رضا المتعلمين عن بيئات تعلمهم وذلك بمراعاة الفروق الفردية فيما بينهم وتصميم بيئة تعلم مناسبة لخصائصهم ولظروفهم ، ونظراً لتنوع أنماط وأساليب وأشكال تدريب الاقران فكان لابد من دراسة العلاقة ما بين نمط تدريب الاقران ذاته وبين مستوى رضا المتعلمين.

فروض البحث:

- ١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس المهارات الشخصية عند التدريب ببيئة

المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لنمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي) .

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس المهارات الشخصية عند التدريب ببيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لمستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) .

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات الطلاب المجموعات التجريبية في مقياس المهارات الشخصية عند التدريب ببيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للتفاعل بين نمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي) ومستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) .

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لنمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي) .

٥- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لمستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) .

٦- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للتفاعل بين نمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي) ومستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) .

❖ الإجراءات المنهجية وتطبيق تجربة البحث :

يهدف البحث إلى قياس تأثير التفاعل بين نمط تدريب الأقران القائم علي المقررات الإلكترونية محدودة النطاق ومستوي القلق الاجتماعي في تنمية المهارات الشخصية ورضا طلاب كلية التربية عن بيئة التدريب، وللإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، وقد سارت الإجراءات المنهجية للبحث على النحو الآتي:

- تصميم وبناء بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق في ضوء استراتيجية تدريب الأقران بنمطها ..
- بناء أدوات القياس وإجازتهما.
- التجربة الاستطلاعية للبحث.
- التجربة الأساسية للبحث.

• تطبيق النموذج التعليمي لبناء المعالجة التجريبية:

لقد قامت الباحثتان بالاطلاع على العديد من نماذج التصميم التعليمي ، ولأن النموذج الجيد يعمل على المحافظة على استمرار اهتمام المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، ولأن تصميم بيئة التعلم يتطلب ان تتبع الباحثتان في عملية التصميم أحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي بما يلائم طبيعة البحث، لذا قامت الباحثتان ببناء بيئة التدريب وفق لنموذج **ADDIE** حيث يعتبر الأساس لجميع نماذج التصميم التعليمي وأن جميع النماذج تنبثق منه، حيث أنه يتضمن جميع العمليات المتضمنة في النماذج الاخرى، كما انه يتصف بالوضوح والسهولة والشمول مقارنة بالنماذج الأخرى، فضلاً على أنه يحقق الأهداف المرجوة من البحث، وقد أجرت الباحثتان بعض التعديلات على النموذج المستخدم علي ان يتكون من مراحل (التحليل، التصميم، الإنتاج، التطبيق، التقويم).

وفيما يلي شرح للمراحل التي مر بها البحث وفقاً للنموذج المتبع وبما يتناسب مع أهدافه:

(١) مرحلة التحليل:

هي حجر الأساس لجميع المراحل الأخرى لتصميم التعليم، ومن خلال هذه المرحلة لابد من تحديد المشكلة ومصدرها، والحلول الممكنة لها، وتشمل أساليب البحث مثل تحليل الحاجات، تحليل المهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة. وشملت هذه المرحلة الاجراءات التالية:

١/١ تحليل المشكلة وتحديدها:

وقد سبق تحديد مشكلة البحث والتي يمكن تلخيصها في وجود قصور لدى معظم الطلاب بكلية التربية في امتلاك المهارات الشخصية والتي لا تمكنهم من القيام بمهامهم اثناء تنفيذ المشروعات الجماعية بشكل أكثر سلاسة، كما أن ارتفاع معدلات القلق الاجتماعي لديهم تأثر بالسلب علي ادائهم العام بما ينعكس علي قدرتهم علي القيام بالمشاريع البحثية وبما يؤثر في المستقبل علي ادائهم في بيئة العمل، وهو ما لاحظته الباحثتان في أثناء تدريسهم لمقرر المشروع لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، لذلك ظهرت الحاجة إلى تحديد انسب نمط لتدريب الأقران (كلي، تكميلي) وفقاً لمستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/منخفض) في بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق وتأثيرها في تنمية المهارات الشخصية ورضاهم عن بيئة التدريب. وذلك لمحاولة إكساب هذه المهارات لدي طلاب كلية التربية حيث إنها تُعتبر متطلب هام لتأهيل الطلاب مهنيًا.

٢/١ تحديد الاحتياجات التعليمية والهدف العام من التعلم:

إن تحديد الاحتياجات التعليمية قبل البدء في عملية التعلم تعمل على توفير تعلم يلائم حاجات المتعلم و يتناسب معه ، ويساعدنا على تحديد ما يحتاجه سوق العمل من مهارات فعلية ، وكان من الضروري تنمية المهارات الشخصية لدى الطلاب حتى يتمكنوا من مواكبة متطلبات سوق العمل والتي تعزز قدرتهم على التكيف والابتكار، وتساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الفردي والجماعي، مما يساعد على تحقيق النجاح في بيئات العمل الديناميكية. وكذلك فإن الرضا عن بيئة التدريب من

الاحتياجات التعليمية الأساسية والتي تسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية ككل، لذا وجب الانتباه لتحقيقها .

٣/١ تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين وسلوكهم المدخلي:

إن تحليل خصائص الفئة المستهدفة يُعد خطوة مهمة وضرورية للتحقق من تصميم تعليم يلائم هذه الفئة، وذلك لكي يتم مراعاة حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم، وتصميم ما يلائم مع تلك الخصائص بما يحقق الأهداف المرجوة بنجاح. والطلاب عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم (عام / ذوي احتياجات) - كلية التربية- جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م، وقد تمت مقابلة هؤلاء الطلاب لمناقشتهم في بعض الموضوعات التي لها علاقة بتطبيق البحث، وقد أشارت نتائج هذه المقابلات إلى أنهم تعاملوا مع أنظمة إدارة تعلم مثل **Microsoft Teams** إلا أنهم لا يعرفون عن منصات المقررات محدودة النطاق ولم يتعاملوا معها من قبل، و نتيجة أن اغلب الطلاب قد لا يتوافر لديهم جهاز حاسوب و يفضلون استخدام الهواتف المحمولة ، كان احدى مُبررات اختيار منصة **Teachmint** وجود تطبيق منه على الهاتف المحمول لذلك كان التعامل سهلا و يسيرا من قبل الطلاب.

وقد تم اختيار هذه العينة لأن طلاب الفرقة الرابعة في كلية التربية جامعة حلوان يدرسون مقرر مشروع في التخصص، وهو مقرر هدفه الاساسي قيام الطلاب بتطبيق ما تمت دراسته في الاربع سنين المنصرمة لإنتاج مشروع تتوافر فيه عناصر الفعالية وسهولة الاستخدام لخدمة مقرر تعليمي، وحيث ان العمل علي هذا المشروع يتم بشكل جماعي فكان لابد من اكتساب الطلاب للمهارات الشخصية التي تمكنهم من العمل الجماعي وإدارة الفريق بشكل يحقق أفضل إداء ممكن لإفراد المجموعة، وهو ما لمست الباحثان عدم توافره لدى الطلاب بشكل يمكنهم من إنجاز المشروع بأفضل صيغة

ممكنة، كما ان اكتسابهم هذه المهارات في عامهم الأخير قبل التخرج والالتحاق بسوق العمل كان من ضمن الأهداف الأساسية للدراسة الحالية.

وعلي الجانب الآخر فقد لاحظت الباحثتان ارتفاع مستويات القلق الاجتماعي لدى الطلاب عند تنفيذ المشاريع الخاصة بهم مما دفع الباحثتان لتصنيف الطلاب لذوي مستوى قلق اجتماعي مرتفع، وذوي مستوى قلق اجتماعي منخفض، حيث تُعد هذه المرحلة أساسية لإعداد الكوادر المؤهلة علميًا وعمليًا لتحقيق التقدم والتطور في المجتمع. ويتطلب النجاح في هذه المرحلة قدرة الطلاب على التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي في مختلف المواقف الاجتماعية، سواءً داخل الجامعة أو خارجها، استعدادًا لدخول سوق العمل. ويشمل ذلك تطوير مهارات التفاوض، والمرونة، والتفكير الناقد، والتخطيط، والإبداع، وإدارة الوقت.

٤/١ تحليل المهمات والمهارات:

في هذه الخطوة تم تحديد المهارات الشخصية المراد تنميتها لدي طلاب كلية التربية والبالغ عددها (٨) مهارات أساسية، وهي :

- مهارة الاتصال الفعال، وتشمل (٨ مهارات فرعية)
- مهارة التفاوض (٦ مهارات فرعية)
- مهارة التخطيط (٧ مهارات فرعية)
- مهارة التفكير الناقد (٥ مهارات فرعية)
- مهارة المرونة (٥ مهارات فرعية)
- مهارة حل المشكلات (٣ مهارات فرعية)
- مهارة إدارة الوقت (٤ مهارات فرعية)
- مهارة الإبداع (٥ مهارات فرعية)

وقد تم عمل قائمة بالمهارات الخاصة بهذه المهام وقد اشتملت هذه القائمة على (٤٤) مهارة فرعية من المهارات الشخصية الواجب توافرها لدي طلاب كلية التربية.

وقد قامت الباحثتين بعرض قائمة المهارات الشخصية على السادة المحكّمين وذلك بهدف استطلاع رأيهم في صحة تحليل المهارات واكتمالها، ومدى مناسبة كل مهارة للسلوك المراد تحقيقه، وصحة الصياغة اللغوية للمهارات، ثم تمت معالجة إجابات المحكّمين إحصائياً بحساب النسبة المئوية لمدي صحة تحليل كل مهمة واكتمالها وحساب درجة أهميتها كذلك وتقرر اعتبار المهارة التي يجمع علي أهميتها وصحتها أقل من (٨٠%) من المحكّمين غير صحيحة وغير مكتملة، وبالتالي يتطلب الأمر إعادة النظر فيها بناءً علي توجيهات السادة المحكّمين .

وقد اتفق جميع السادة المحكّمين (ملحق ٢) على أهمية جميع المهارات، وعلى الصياغة اللغوية للمهارات التعليمية ولم يجر أي تعديلات على قائمة المهارات الشخصية الواجب توافرها لدى طلاب كلية التربية (ملحق ٣)

٥/١ تحليل بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق:

نظرًا لأن الباحثتين قامتا بتطبيق تجربة البحث بكلية التربية قسم تكنولوجيا التعليم مع طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم فكان لابد من التأكد من وجود جميع الإمكانيات اللازمة الخاصة بتطبيق تجربة البحث، لذلك قامت الباحثتين برصد هذه الإمكانيات والمعوقات الموجودة بالكلية كما يلي:

- قامت الباحثتين بتحديد المتطلبات البشرية لإجراء التجربة والمعوقات التي يمكن أن يتعرض لها المتعلمين في أثناء عملية التطبيق، وذلك من خلال التأكد من توافر العدد المطلوب من الطلاب لإجراء التجربة (أفراد العينة) حيث قامت الباحثة بالاطلاع على قوائم أسماء الطلاب بشعبة تكنولوجيا التعليم عام / خاص الفرقة الرابعة والبالغ عددهم ١٠٤ طالب وطالبة وتحتاج تجربة البحث أربع مجموعات تجريبية بالإضافة إلى المجموعات الاستطلاعية.

- قامت الباحثتين بتصميم المحتوى والأنشطة التعليمية وتقديمها من خلال منصة **Teachmint**، كما يقوم الطلاب برفع المهام التي يقومون بها داخل المنصة، لذلك

قامت الباحثتين بتسجيل فيديو لشرح طبيعة المنصة وكيفية استخدامها لإجراء تجربة البحث حتى يتمكن الطلاب من الدخول إلى الفصل من خلال الأكود والتمكن من رفع المهام التي قاموا بإنجازها على المنصة بسهولة والتمكن من رؤية المحفزات كنتيجة للمهام التي قاموا بها.

- كما قامت الباحثتين بالتأكد من وجود معمل مجهز بالكلية لمقابلة الطلاب فيه أثناء التجربة والقيام بالأنشطة التجريبية داخل المعمل ويحتوي المعمل على عدد (٢٠) جهاز حاسوب.

(٢) مرحلة التصميم:

وتشتمل هذه المرحلة على المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد بيئة تدريب الاقران القائمة على منصات المقررات محدودة النطاق بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

١/٢ تصميم الأهداف السلوكية:

ان الهدف العام من هذا البحث هو تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية، ويتفرع من هذا الهدف مجموعة الأهداف الفرعية، وتم روعي في هذه الأهداف ان تكون:

- مصاغة في عبارات واضحة ومحددة.
- أن تكون واقعية ويسهل ملاحظتها وقياسها.
- أن يتضمن كل هدف ناتجاً تعليمياً واحداً وليس مجموعة من النواتج.
- تنظيم هذه الأهداف في تسلسل هرمي من البسيط إلى المركب.
- تم صياغة الأهداف في عبارات سلوكية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بحيث تكون قابلة للقياس بموضوعية، وتصبح موجّهات لضبط سير اختبار فعالية بيئة التدريب وفي اختيار وإعداد أدوات القياس والتقييم الملائمة.
- وقد قامت الباحثتين بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك بهدف استطلاع آراءهم فيما يلي:

- مدي تحقيق عبارة كل هدف للسلوك التعليمي المراد تحقيقه، وطُلب من المحكم وضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيه سواء أكان الهدف يحقق السلوك أم لا يحققه.

- ارتباط الأهداف العامة بهدف الدراسة ومناسبتها لمجتمع الدراسة.
- ارتباط الأهداف السلوكية بالهدف العام المرتبط به.
- دقة صياغة كل هدف من أهداف القائمة، وذلك باقتراح الصياغة المناسبة فوق الأهداف التي يري المحكم أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.

ثم تم معالجة إجابات المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لمدي تحقيق كل هدف للسلوك التعليمي المراد، وتقرر اعتبار الهدف الذي يجمع على تحقيقه للسلوك التعليمي أقل من ٨٠% من المحكمين لا يحقق السلوك التعليمي بالشكل المطلوب.

وقد اتفق جميع المحكمين على ارتباط الأهداف السلوكية بالهدف العام، إلا أن هناك بعض التعديلات في صياغة الأهداف، لذلك قامت الباحثتين بتعديلها وفق آراء السادة المحكمين. وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على قائمة الأهداف وفق ما اتفق عليه السادة المحكمون قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية في صورتها النهائية (ملحق ٤) وقد اشتملت في نسختها النهائية علي (٨) أهداف رئيسية ينبثق منها (٤٤) هدف فرعي .

٢/٢ تصميم المحتوى التدريبي والأنشطة:

من خلال تحديد الأهداف التدريبية في صورتها النهائية، تم استخلاص المحتوى التدريبي الذي يغطي هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، كذلك تم تزويد المحتوى بالأنشطة المناسبة وبناءً على ما سبق أعدت الباحثتين المحتوى التدريبي في صورته المبدئية، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك للتعرف على آرائهم فيما يلي:

- مدى ارتباط المحتوى التدريبي بالأهداف الموضوعية له؛ وذلك بوضع علامة (√)

في الخانة التي تعبر عن رأي المحكم، سواء أكان مرتبطاً أو غير مرتبط.

- مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف؛ وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي

تعبر عن رأي المحكم، سواء أكان كافياً أو غير كافٍ.

وقد تمت المعالجة الإحصائية لإجابات المحكمين بحساب النسبة المئوية لمدى

كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف، وتقرر اعتبار المحتوى الذي يجمع المحكمون على

كفايته لتحقيق الأهداف أقل من ٨٠% غير كاف لتحقيق الأهداف بالشكل المطلوب،

وبالتالي يستوجب إعادة النظر فيه بناءً على توجيهات السادة المحكمين.

وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين على ما يلي:

- جميع محاور المحتوى التعليمي جاءت نسبة ارتباطها بالأهداف أكثر من ٨٠%،

كذلك جميع محاور المحتوى التعليمي جاءت نسبة كفايتها لتحقيق الأهداف أكثر

من ٨٠%، كذلك مما يعني أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق

الأهداف السلوكية عالية.

ثم تم إعداد المحتوى التدريبي في صورته النهائية تمهيداً للاستعانة به عند

بناء السيناريو الأساسي لبيئة التدريب القائمة على المنصة الإلكترونية محدودة النطاق.

وقد اشتمل المحتوى على ٩ دروس تحتوي على شرح للمهارات الشخصية هي : مهارة

ادارة الوقت، مهارة التخطيط، مهارة حل المشكلات، مهارة التفاوض، مهارة الاتصال

الفعال، مهارة التفكير الناقد، مهارة المرونة، مهارة الابداع، بالإضافة إلي درس يشرح

مفهوم المستحدثات التكنولوجية وأمثلة لها حيث انه كان موضوع المشروع الذي سيقوم

الطلاب بإدائه.

كما تم في هذه الخطوة تصميم الأنشطة التدريبية الخاصة بكل مهارة من

المهارات الشخصية من خلال مراحل إنتاج المشروع التعليمي، حيث قامت الباحثتين

أولاً بتصميم الأنشطة التدريبية وطرق تقييمها والتي تتصل بكل مهارة من المهارات

الشخصية، حيث تم وضع ثمانية أنشطة أساسية موزعة على مراحل إنتاج المشروع التعليمي .

وقد قامت الباحثتين بعرض المحتوى التدريبي والأنشطة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك للتعرف على آرائهم في:

- مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي

تعبر عن رأى المحكم، سواء أكان ملائم أو غير ملائم.

وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين على ان جميع الأنشطة جاءت مناسبة وملائمتها لتحقيق الأهداف أكثر من ٨٠% ولم يرد أي تعديلات من قبل السادة المحكمين على الأنشطة التعليمية (ملحق ٥).

٣/٢ تصميم استراتيجية أنماط التعليم والتعلم:

تم تقسيم الطلاب إلى نوعين للمتعلمين وفقاً لنمط تدريب الأقران وهما (الكلي/ التكميلي) ثم تصنيف الطلاب وفقاً لمستوي القلق الاجتماعي إلي مستويين هما (منخفض/ مرتفع):

□ المجموعة الأولى (المتعلمين ذوي مستوي القلق المرتفع ببيئة تدريب الأقران بشكل كلي) .

□ المجموعة الثانية (المتعلمين ذوي مستوي القلق المرتفع ببيئة تدريب الأقران بشكل تكميلي) .

□ المجموعة الثالثة (المتعلمين ذوي مستوي القلق المنخفض ببيئة تدريب الأقران بشكل كلي) .

□ المجموعة الرابعة (المتعلمين ذوي مستوي القلق المنخفض ببيئة تدريب الأقران بشكل تكميلي) .

٥/٢ تصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع العرض:

الاستراتيجية التعليمية هي مجموعة من الإجراءات التعليمية مرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية محددة، وقد تم تصميم الاستراتيجية بشكل تفصيلي بحيث تتضمن العناصر التالية:

شكل (٢)

تصميم استمارة التحكيم على استراتيجية التعليم العامة

م	الحدث التعليمي	الوقت المطلوب	دور المدرب	دور المتدرب	القرار
---	----------------	---------------	------------	-------------	--------

واتبعت الباحثتان في استراتيجية تنظيم عرض المحتوى طريقة التتابع المنطقي حيث تم عرض المحتوى على الطلاب بداية من التعرف على المستحدثات التكنولوجية وهي موضوع المشروع المكلف به الطلاب فقد حددت الباحثتان هذا الموضوع كنقطة انطلاق للطلاب لإنتاج مشروع التخرج الخاص بهم وهو إنتاج فيديو باستخدام برنامج موشن جرافيك موضوعه الأساسي المستحدثات التكنولوجية ودورها في التعليم، ومن خلال هذا المشروع قدمت الباحثتان عرض للمهارات الشخصية اللازم تلميزها عند الطلاب، وفي سبيل تحقيق ذلك اتبعت الباحثتان استراتيجية تدريب الأقران المدمج بنمط الفصل المعكوس للتركيز علي مهارة واحدة لإداء نشاط واحد في كل جلسة .

وقد أعدت الباحثتان قائمة بالاستراتيجية التعليمية المقترحة في صورتها المبدئية، وفي ضوء إلزام النموذج بالرجوع إلى المعايير والتي تشترط العرض على المحكمين قامت الباحثتان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك بهدف استطلاع رأيهم فيما يلي:

- مدى مناسبة كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية للأهداف وللمحتوى.
- صحة المصطلحات العلمية والفنية المستخدمة في الاستراتيجية.
- إذا كان لديهم أي مقترحات يرجى إضافتها.

اتفق جميع السادة المحكمين على أن جميع مراحل الاستراتيجية التعليمية المقترحة مرتبطة بالأهداف والمحتوي كما أن المصطلحات المستخدمة بها مناسبة وجيدة.

ثم تم إعداد الاستراتيجية التعليمية في صورته النهائية (ملحق ٦) تمهيداً للإستعانة به عند بناء السيناريو الأساسي لبيئة تدريب الأقران القائمة على منصة المقررات محدودة النطاق.

٦/٢ بناء الاختبارات والمقاييس:

سيتم تناول هذه المرحلة بالتفصيل لاحقاً تحت عنوان بناء أدوات القياس وإجازاتها.

٧/٢ تصميم بيئة التدريب القائمة علي المنصات الإلكترونية المحدودة النطاق:

لتصميم بيئة تدريبية قائمة علي المنصات الإلكترونية محدودة النطاق ، قامت الباحثتان بدراسة عديد من المنصات المتاحة ومنها (Moodle- TalentLMS- Teachment- Teachery) حتى يمكنهم ذلك من تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة علي منصات المقررات محدودة النطاق .

وقد وقع اختيار الباحثتان علي منصة Teachment لأنها منصة تسمح للمعلمين بالتدريب والتفاعل مع الطلاب عن بعد من خلال واجهة تفاعل سهلة الإستخدام، حيث توفر تجربة تعليمية سلسة لكل من المعلمين والطلاب.

٨/٢ تصميم آلية استراتيجية تدريب الأقران وفقاً لمستوي المشاركة (المعالجة التجريبية):

اعتمد هذا البحث على التفاعل بين نمط تدريب الأقران (كلية/تكميلية) ومستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) ببيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق، حيث قامت تجربة البحث على اربع مجموعات ، وقد اعتمدت الباحثتان على تقديم المحتوى من خلال بيئة تدريب يتم فيها تقديم نمطين لتدريب الأقران، وهما :

-النمط الكلي: قام من خلاله احد المتعلمين بلعب دور المدرب في الجلسات التدريبية وكان أقرانه هم المتدربين وذلك لتنفيذ مهمة محددة تم تحديدها لهم مسئول التدريب (الباحثان) من قبل لتنمية المهارات الشخصية لديهم من خلال هذه المهمة، وكان ينبغي علي المدرب القرين القيام بدوره بشكل كامل في اعداد الجلسة التدريبية وتنفيذها، وتخطي اي صعوبات إثناء عملية التنفيذ، وكذلك تحقيق الهدف من الجلسة والقيام بعملية تقييم الجلسة في نهايتها للتأكد من تحقق الهدف العام منها، واقتصر دور الباحثان علي رسم الخطة التدريبية في البداية ومراقبة الجلسة لتقديم الملاحظات فور الانتهاء منها .

-النمط التكميلي : قام من خلاله احد المتعلمين بلعب دور المدرب في الجلسات التدريبية وكان أقرانه هم المتدربين وذلك لتنفيذ مهمة محددة تم تحديدها لهم مسئول التدريب (الباحثان) من قبل لتنمية المهارات الشخصية لديهم من خلال هذه المهمة، وقامت الباحثان بدورهم كمدرسين ومشرفين علي عملية التدريب مع إعطاء بعض الصلاحيات للمدرب القرين للقيام ببعض الادوار وفي ظل قيام المعلم بدوره كمشرف ومراقب لعملية التدريب والذي يجعله قادر علي التدخل لتعديل مسار الجلسة التدريبية في حال لاحظ خروجها عن السياق المرسوم وذلك بهدف تحقيق أهداف التدريب.

٩/٢ تصميم السيناريو التعليمي:

تأسيسًا على ما سبق، وعلى ضوء قائمة الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، تم بناء محتوى السيناريو المبدئي لبيئة التدريب القائمة على المنصات الالكترونية محدودة النطاق والمرفوعة على (منصة Teachment) من خلال ما يلي:

- م: أي رقم المنشور.
- المنشورات Posts: أي ما يتم نشره للطلاب.

• نوعها: حيث تتنوع المنشورات لتشمل ملاحظات Notes، مهام Assignment، اختبارات Quiz، مع ملاحظة أنه يمكن إرفاق ملفات مع كل أنواع المنشورات.

وفيما يلي شكل يوضح تصميم السيناريو التعليمي لبيئة التعلم القائمة على المنصات الإلكترونية محدودة النطاق (Teachment):

شكل (٣)

تصميم السيناريو التعليم على منصة Teachment

م	المنشورات Posts	نوعها
---	-----------------	-------

وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية، وفي ضوء إلزام النموذج بالرجوع للمعايير والتي تشترط هنا العرض على المحكمين تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك لاستطلاع ، وقد أسفرت نتائج هذا الاستطلاع على ما يلي:

اتفق السادة المحكمون بنسبة اتفاق بلغت أكثر من ٨٠% على صلاحية هذا السيناريو لبيئة التعلم القائمة على محفزات الألعاب (منصة Teachment) المقترحة. ووفقا لما اتفق عليه السادة المحكمون، تمت صياغة شكل السيناريو في صورته النهائية (ملحق ٧) تمهيداً لمرحلة الإنتاج .

٣) مرحلة الإنشاء والإنتاج :

واهتمت هذه المرحلة بترجمة السيناريو، الذي تم إعداده مسبقاً لعرضه ببيئة تدريب الأقران القائمة على المنصات الإلكترونية محدودة النطاق، وفيما يلي عرض الخطوات التي اتبعتها الباحثتان في هذه المرحلة:

أولاً: تصميم واجهة وصفحات المنصة:

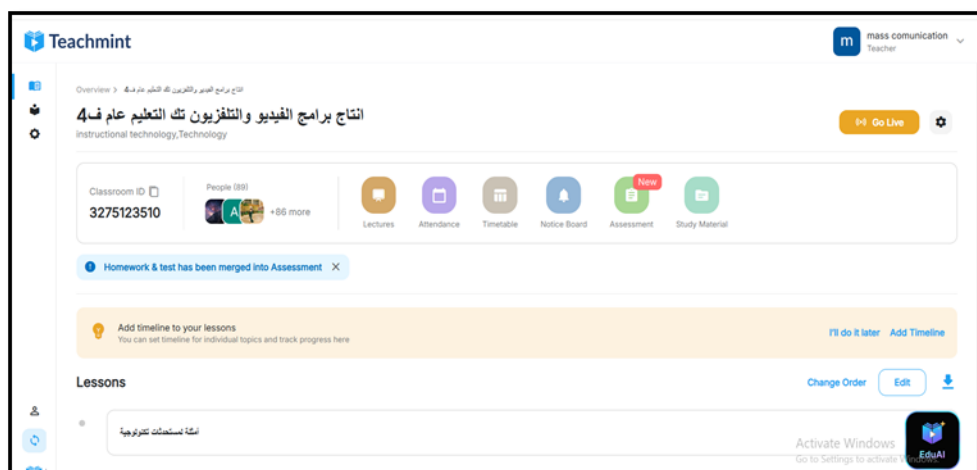
وتمثلت في تصميم العناصر اللازمة لإنتاج منصة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق وفق نمط تدريب الأقران القائم على مستوى المشاركة، حيث قامت

الباحثان بتجميع الرسومات والصور والفيديوهات الخاصة من خلال الإنترنت والبرمجيات المتاحة، كما تم تسجيل الصوت، وحفظه وذلك لحين إجراء المعالجات التجريبية المناسبة وفقاً للتصميم التجريبي للبحث.

(أ) الصفحة الرئيسية: وتشمل المقرر الذي تم رفعه على منصة Teachment

شكل (٤)

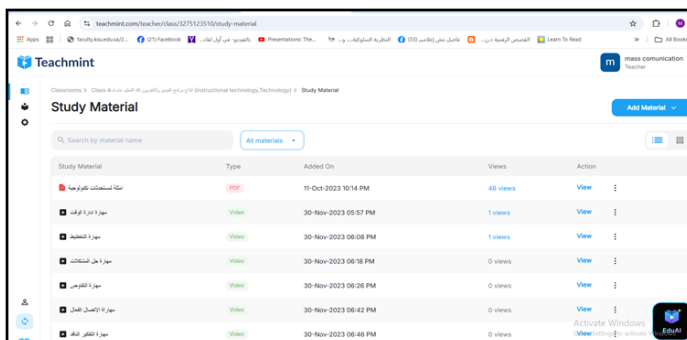
الصفحة الرئيسية لمنصة Teachment



(ب) صفحة المحتوى: وتضم المحتوى لمقرر مشروع في التخصص، مع عرض للمهارات الشخصية المراد تنميتها، على منصة Teachment

شكل (٥)

قائمة محتوى الأنشطة القائمة على السيناريو بمنصة Teachment



٧٠٤ التفاعل بين نمطي تدريب الاقران (كلي / تكميلي) ومستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) ببيئة المقررات

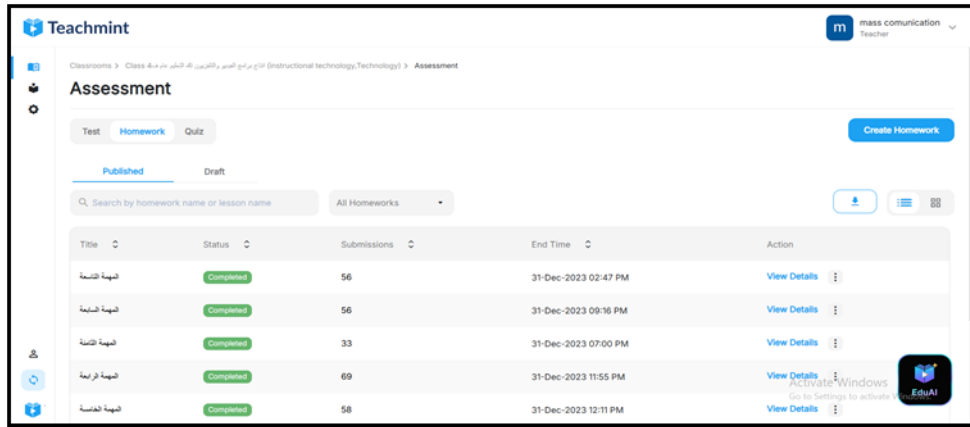
الالكترونية محدودة النطاق وأثره فى تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عنها

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

منصة Teachment

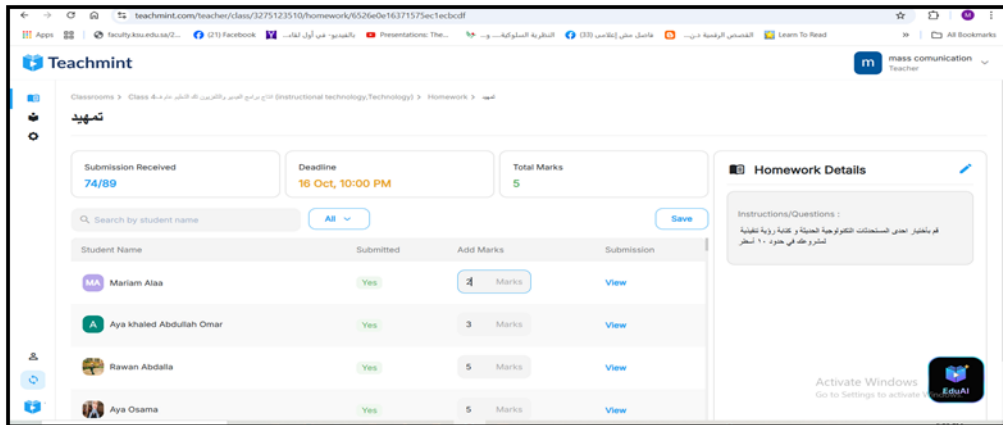
شكل (٦)

صفحة الأنشطة بمنصة Teachment



شكل (٧)

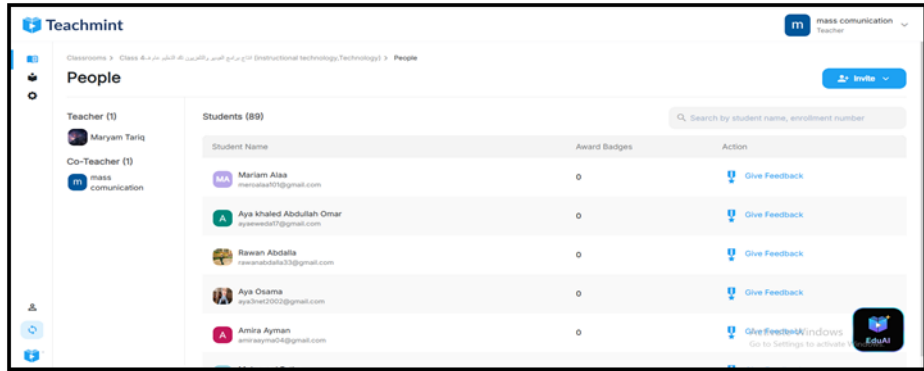
نموذج لنشاط من الأنشطة التي قام الطلاب بالتدريب من خلالها



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

شكل (٨)

قائمة المسجلين بمنصة Teachment



ثانياً: إنتاج المعالجات التجريبية بيئة المنصات محدودة النطاق:

تم إنتاج المعالجات التجريبية وفقاً للتفاعل بين نمطي تدريب الأقران (الكلي/ التكميلي)، ومستوي القلق لدي الطلاب (مرتفع/ منخفض) كالآتي:

- **المعالجة الأولى:** وبلغ عدد الطلاب فيها 25 طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم (عام/ ذوي احتياجات) بكلية التربية، وتم تطبيق نمط تدريب الأقران التكميلي لدي الطلاب ذوي مستوي القلق المرتفع .
- **المعالجة الثانية:** وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٣ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم (عام/ ذوي احتياجات) بكلية التربية، وتم تطبيق نمط تدريب الأقران التكميلي لدي الطلاب ذوي مستوي القلق المنخفض .
- **المعالجة الثالثة:** وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٤ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم (عام/ ذوي احتياجات) بكلية التربية، وتم تطبيق نمط تدريب الأقران الكلي لدي الطلاب ذوي مستوي القلق المرتفع .

- المعالجة الرابعة: وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٢ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة
شعبة تكنولوجيا التعليم (عام/ ذوي احتياجات) بكلية التربية، وتم تطبيق نمط
تدريب الأقران الكلي لدى الطلاب ذوي مستوى القلق المنخفض .

(٤) مرحلة التطبيق:

أولاً: التجربة الأولى لمنصة تدريب الأقران القائم علي المقررات محدودة النطاق
وإجازته (المعالجات التجريبية):

بعد الإنتهاء من عملية بناء منصة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق وفق
نمط تدريب الأقران وفقاً لمستوي المشاركة كلي / تكميلي، لطلاب الفرقة الرابعة ذوي
مستوي القلق المرتفع/ المنخفض، اكتملت عملية الإنتاج في صورتها المبدئية، وللتأكد
من صلاحية المنصة الإلكترونية بمعالجاتها للاستخدام، تم عرضها على خبراء
متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم، من خلال تصميم بطاقة تقييم
المنصة الإلكترونية بحيث يدوّن كل محكم من السادة المحكمين رأيه بوضع علامة (٧)
في الخانة المناسبة، وكذلك يدوّن ملاحظاته في خانة مقترحات. أنظر ملحق (٨)

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

ثانياً: توثيق منصة التدريب القائمة علي المقررات محدودة النطاق وتأمينها:

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

<https://www.teachmint.com/>

Classroom ID: ٣٢٧٥١٢٣٥١٠

وبذلك أصبحت منصة التدريب جاهزة للتطبيق وفقاً لأساليب المعالجات التجريبية
الأربعة.

وقد تم تنفيذ الاستراتيجية التعليمية المقترحة للدراسة على المجموعات التجريبية خلال الفترة من (٢١ فبراير ٢٠٢٤) وحتى (١٨ إبريل ٢٠٢٤)، وتم تخصيص الأسبوعين الأولين للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية بشكل مكثف.

(٥) مرحلة التقويم :

أن التقويم في نموذج التصميم التعليمي عملية مستمرة تسير بالتوازي مع جميع مراحل النموذج بحيث تتم مراجعة الخطوات التي اتبعت وتصحيح ومعالجة ما يظهر من عيوب وأوجه قصور، ولذا فقد تناولت الباحثتان مرحلة التقويم والتي شملت فحص وضبط بناء بيئة تدريب الاقران القائمة علي المنصات الالكترونية محدودة النطاق في كافة المراحل السابقة، وذلك قبل تناول مرحلة التطبيق والتطبيق بشكل فعلي على أرض الواقع .

ثانيًا: بناء أدوات البحث وإجازتها:

تضمنت خطوات إعداد أدوات البحث؛ ما يلي:

أ) قائمة المهارات الشخصية:

١. الهدف من القائمة: تحديد المهارات الشخصية المراد تنميتها لطلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم عام / خاص كلية التربية- جامعة حلوان.

٢. تصميم القائمة: تكونت قائمة المهارات الشخصية من (٨) مهارات أساسية انبثق من كل منها مجموعة من المهارات الفرعية وعددها (٤٤) مهارة فرعية.

٣. مصادر اشتقاق قائمة المهارات الأساسية والفرعية للمهارات الشخصية:

□ الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال المهارات الشخصية، والتي تم ذكرها بالتفصيل في الإطار النظري للبحث.

□ رأى الخبراء والمتخصصون في قائمة المهارات الشخصية، حيث قامت الباحثتان بعرض القائمة على السادة المحكمين في مجالي تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء رأيهم فيها عن طريق مايلي:

١. مدى مناسبة قائمة المهارات لطلاب الفرقة الرابعة ، من حيث ضرورة اكتسابها لسوق العمل.

٢. مدى صحة تسلسل خطوات الأداء لكل مهارة.

٣. مدى سلامة الصياغة اللغوية لبنود كل مهارة.

٤. إضافة أى مهارة يرون أنها مطلوبة وذات أهمية للبحث.

٥. حذف أو تعديل أى مهارة غير مناسبة من وجهة نظر سيادتهم.

ثم قامت الباحثتان بعمل المعالجة الإحصائية لإجابات السادة المحكمين بحساب النسبة المئوية لاتفاقهم على أهمية المهارات الأساسية والفرعية للمهارات الشخصية، واعتبار المهارة التى تم الاتفاق على أهميتها بنسبة أقل من ٨٠ % من أراء السادة المحكمين مهارة غير مهمة، ولا تحقق السلوك التعليمى بالشكل المطلوب فتم حذفها، وكذلك اعتبار المهارة التى تم الاتفاق على تعديلها بنسبة أقل من ٨٠% مهارة يجب تعديل صياغتها.

وعلى ضوء الأهداف التعليمية وتحديد المحتوى التجريبي لمقرر مشروع في التخصص، قامت الباحثتان بإعداد قائمة المهارات الشخصية المبدئية، والمتضمنة بالمحتوى التدريبي لإنتاج مشروع التخرج بالبحث.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية :

قامتا الباحثتان بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق - الثبات)

للمقياس كالآتي:

أولاً : صدق المقياس

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

١. صدق المحكمين :

قامتا الباحثتان بعرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من المقياس، ومدى مناسبة المفردات لمستوى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة حلوان، ومدى دقة صياغة المفردات علمياً ولغوياً، واقتراح التعديل بما يروونه مناسباً سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناء على آرائهم قامتا الباحثتان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقتا الباحثتان على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (٨٠.٠٠%) فأكثر، وفيما يلي جدول (٢) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وما يتضمنه من مهارات ومفردات:

جدول (٢) :

نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية

م	المهارات	نسب الاتفاق
١	مهارة الاتصال الفعال	٩٢.٠٥%
٢	مهارة التفاوض	٩٢.٤٢%
٣	مهارة التخطيط	٩٢.٢١%
٤	مهارة التفكير الناقد	٩٠.٩١%
٥	مهارة المرونة	٩٠.٩١%
٦	مهارة حل المشكلات	٨٨.٦٤%
٧	مهارة ادارة الوقت	٨٩.٠٩%
٨	مهارة الابداع	٩٠.٩١%
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		٩٠.٨٩%

وبناء على الملاحظات التي أبدأها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس المهارات

٧١٠. التفاعل بين نمطي تدريب الاقران (كلي / تكميلي) ومستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) ببيئة المقررات

الالكترونية محدودة النطاق وأثره فى تنمية المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية ورضاهم عنها

الشخصية لطلاب كلية التربية ، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (٩٠.٨٩%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكونة من (٤٨) مفردة.

٢.صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

أ. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ب. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة :

أ. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس المهارات الشخصية والدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨
٢	٩٩	١٠٠	١٠١	١٠٢	١٠٣	١٠٤	١٠٥	١٠٦
٣	١٠٧	١٠٨	١٠٩	١١٠	١١١	١١٢	١١٣	١١٤
٤	١١٥	١١٦	١١٧	١١٨	١١٩	١٢٠	١٢١	١٢٢

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس
٥	٠.٨٢٥	١٥	٠.٥٩٦	٢٥	٠.٨٢٥	٣٥	٠.٨١٧	٤٥	٠.٨٢٠
٦	٠.٧٤٧	١٦	٠.٤٨٠	٢٦	٠.٧٤٧	٣٦	٠.٨٢٤	٤٦	٠.٧٦٠
٧	٠.٣٤٧	١٧	٠.٥٢٨	٢٧	٠.٣٤٧	٣٧	٠.٨٠٠	٤٧	٠.٧٧٤
٨	٠.٨٢١	١٨	٠.٧٤٣	٢٨	٠.٦٨٩	٣٨	٠.٨٢٥	٤٨	٠.٧٧٧
٩	٠.٣٣٣	١٩	٠.٥٨٨	٢٩	٠.٨٠٠	٣٩	٠.٧٤٩		
١٠	٠.٨١١	٢٠	٠.٨٠١	٣٠	٠.٨٠٥	٤٠	٠.٨٠٢		

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت ما بين (٠.٣٣٣)، و(٠.٨٢٥) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١).

ب. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين مهارات المقياس كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (٤):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات مقياس المهارات الشخصية والدرجة الكلية للمقياس ككل

المهارات	معامل الارتباط
مهارة الاتصال الفعال	٠.٨١٧ **
مهارة التفاوض	٠.٨٠٢ **
مهارة التخطيط	٠.٨٦٩ **
مهارة التفكير الناقد	٠.٧٩٣ **
مهارة المرونة	٠.٨٢٥ **
مهارة حل المشكلات	٠.٧٤٢ **
مهارة ادارة الوقت	٠.٨٣٨ **
مهارة الابداع	٠.٧٩٦ **

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل مهارة من مهاراته تراوحت ما بين (٠.٧٤٢) و(٠.٨٦٩)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وبناء على ما سبق يتضح من الجدولين (٣) (٤) أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والمهارات والمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً : ثبات المقياس

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

أ. معامل الفا كرونباخ (α Cronbach's Alpha) : استخدم الباحثان هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٣٩)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

جدول (٥)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمهارات مقياس المهارات الشخصية
وللمقياس ككل

معامل الفا كرونباخ	عدد المفردات	المهارات
٠.٨٠١	٨	مهارة الاتصال الفعال
٠.٧٧٦	٦	مهارة التفاوض
٠.٧٩٥	٧	مهارة التخطيط
٠.٨٠٠	٦	مهارة التفكير الناقد
٠.٧٨٠	٦	مهارة المرونة
٠.٧٧٥	٤	مهارة حل المشكلات
٠.٨٠٠	٥	مهارة ادارة الوقت
٠.٧٧١	٦	مهارة الابداع
٠.٨٣٩	٤٨	المقياس ككل

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية بجامعة حلوان.

ب. التجزئة النصفية **Split Half** : كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة

التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦)

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات الشخصية ككل

معامل ثبات التجزئة النصفية			المقياس
معامل الثبات بعد التصحيح (بمعادلة جتمان)	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	الثبات باستخدام معامل بيرسون	
٠.٨٦٢	٠.٨٦٥	٠.٧١٥	مقياس المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية بجامعة حلوان

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ب) مقياس رضا المتدربين نحو استراتيجية تدريب الأقران:

- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس رضا المتدربين عن استراتيجية تدريب الأقران بنمطها الكلي والتكميلي ببيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق، وذلك بمقرر مشروع في التخصص- لطلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم عام / خاص بكلية التربية/ جامعة حلوان.
- صياغة مفردات المقياس: تكون المقياس من ست محاور هي :

- المحور الأول: فعالية برنامج التدريب المقدم.
 - المحور الثاني: تشجيع أساليب التعلم التعاوني .
 - المحور الثالث: اكتساب المهارات المهنية والعامة المطلوبة .
 - المحور الرابع : الدعم الاكاديمي .
 - المحور الخامس: التقويم.
 - المحور السادس: توافر الامكانيات المادية والمعملية الداعمة
- تقدير درجات المقياس:

تم صياغة مجموعة من العبارات التي تمثل سلوكًا لفظيًا إجرائيًا يحاكي السلوك الفعلي للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بالرضا نحو بيئة التدريب، والعوامل المؤثرة فيها، وقد بلغ عدد العبارات في الصورة المبدئية للمقياس (٤٤) عبارة، وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس الأمور التالية :

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

وقد استعانت الباحثتان بالمفاهيم العلمية، والأنشطة في بناء المقياس المكون من (٤٤) بندًا اختبريًا، وقد أعد هذا المقياس باستخدام طريقة ليكرت Likert حيث رأت الباحثتان مناسبتها للتقديرات المحددة للاستخدام في البحث، وتحقيق الغرض منه، بالإضافة إلي أنها من أكثر الطرق شيوعًا، واستخدامًا في البحوث التربوية والنفسية، نتيجة لاعتمادها علي جمع التقديرات التي تزود الباحثين بمعلومات أقرب إلي الدقة مقارنة بالطرق الأخرى، كما تتميز بسهولةها.

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

- الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال البحث الحالي.
- بعض مقاييس الرضا والتي تم تقنينها واستخدامها ببحوث ودراسات سابقة .

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

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

الخصائص السيكمومترية لمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران:

قامتا الباحثتان بالتحقق من توافر الشروط السيكمومترية (الصدق - الثبات) للمقياس كالآتي:

أولاً : صدق المقياس

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

أ. صدق المحكمين :

قامت الباحثتان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المفردات بالهدف من المقياس، ومدى مناسبة المفردات لمستوى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة حلوان، ومدى دقة صياغة المفردات علمياً ولغوياً، واقتراح التعديل بما يروونه مناسباً سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناء على آرائهم قامتا الباحثتان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقتا الباحثتان على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (٨٠.٠٠%) فأكثر، وفيما يلي جدول (٧) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وما يتضمنه من أبعاد ومفردات:

جدول (٧)

نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
١	فعالية برنامج التدريب المقدم	٩١.٥٦%
٢	تشجيع أساليب التعلم التعاوني	٩٠.٩١%
٣	اكتساب المهارات المهنية والعامة المطلوبة	٩٢.٢١%
٤	الدعم الاكاديمي	٩٢.٠٥%
٥	التقويم	٨٩.٠٩%
٦	توافر الامكانيات المادية والمعملية الداعمة	٨٨.٦٤%
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		٩٠.٧٤%

وبناء على الملاحظات التي أبداهها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (٩٠.٧٤%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكونة من (٤٤) مفردة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

١. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

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

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة :

أ. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (٨):

جدول (٨):

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران

والدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس
٠.٧٤٨	٤١	٠.٧٧٧	٣١	٠.٨٦٥	٢١	٠.٨٠٠	١١	٠.٨٢٣	١
٠.٨٦٢	٤٢	٠.٨١٦	٣٢	٠.٧١١	٢٢	٠.٧٤٢	١٢	٠.٧٧٤	٢
٠.٧٤٢	٤٣	٠.٤٥٠	٣٣	٠.٨٢٣	٢٣	٠.٨٢٩	١٣	٠.٨٢٥	٣
٠.٨٢٠	٤٤	٠.٣٤٣	٣٤	٠.٧١٩	٢٤	٠.٣٤٢	١٤	٠.٨٠٠	٤
		٠.٣٤٢	٣٥	٠.٨٠٦	٢٥	٠.٨٦٠	١٥	٠.٧٧٧	٥
		٠.٨٠٦	٣٦	٠.٧٠٠	٢٦	٠.٧٤٠	١٦	٠.٣٤٢	٦
		٠.٧١٨	٣٧	٠.٨٢٥	٢٧	٠.٨٦٣	١٧	٠.٨٢٩	٧
		٠.٥٨٩	٣٨	٠.٧١٩	٢٨	٠.٦٥٨	١٨	٠.٨٠٥	٨
		٠.٧٤٠	٣٩	٠.٨٦٥	٢٩	٠.٧٠٩	١٩	٠.٧٧١	٩
		٠.٨٠٠	٤٠	٠.٧١٣	٣٠	٠.٨٠٣	٢٠	٠.٣٤٥	١٠

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت ما بين (٠.٣٤٢)، و(٠.٨٦٥) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١).

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

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (٩):

جدول (٩) :

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الرضا والدرجة الكلية للمقياس ككل

الأبعاد	معامل الارتباط
فعالية برنامج التدريب المقدم	* ٠.٨٥٦ *
تشجيع أساليب التعلم التعاوني	* ٠.٨٨٨ *
اكتساب المهارات المهنية والعامة المطلوبة	* ٠.٨٠٠ *
الدعم الأكاديمي	* ٠.٩٠٣ *
التقويم	* ٠.٩١٥ *
توافر الامكانيات المادية والمعملية الداعمة	* ٠.٨٧٥ *

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠.٨٠٠) و(٠.٩١٥)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وبناء على ما سبق يتضح من الجدولين (٨) (٩) أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية

للمقياس ككل جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً : ثبات المقياس

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

أ. معامل الفا كرونباخ (α Cronbach's Alpha) : استخدم الباحثان هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٥٥)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

جدول (١٠) :

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمهارات مقياس الرضا وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
فعالية برنامج التدريب المقدم	١٤	٠.٨١٣
تشجيع أساليب التعلم التعاوني	٦	٠.٧٨٩
اكتساب المهارات المهنية والعامة المطلوبة	٧	٠.٨٠٠
الدعم الأكاديمي	٨	٠.٨٠٥
التقويم	٥	٠.٧٧٩
توافر الامكانيات المادية والمعملية الداعمة	٤	٠.٨٠١
المقياس ككل	٤٤	٠.٨٥٥

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران.

ب. التجزئة النصفية **Split Half** : كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول (١١):

جدول (١١) :

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الرضا ككل

معامل ثبات التجزئة النصفية			المقياس
معامل الثبات بعد التصحيح (بمعادلة جتمان)	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	الثبات باستخدام معامل بيرسون	
٠.٩٠٠	٠.٩٠١	٠.٨٢٣	مقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاجتماعي لطلاب كلية التربية (إعداد : رانيا

جمال عبدالوهاب) :

قامتا الباحثتان بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق - الثبات) لمقياس رضا القلق الاجتماعي على طلاب كلية التربية كالاتي:

أولاً : صدق المقياس

من أجل التحقق من صدق المقياس فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ويتضح ذلك من خلال ما يلي :

صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القلق الاجتماعي لطلاب كلية التربية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك من خلال ما يلي:

أ- حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ب- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة :

أ. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (١٢):

جدول (١٢) :

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة
**٠.٨٦١	٢١	**٠.٨٣٠	١٦	**٠.٨٣٦	١١	**٠.٦٣٥	٦	**٠.٨٠١	١
**٠.٨٠٧	٢٢	**٠.٨٨٠	١٧	**٠.٧٥٨	١٢	**٠.٧٧٩	٧	**٠.٧٤٠	٢
		**٠.٧٤٦	١٨	**٠.٦٩٨	١٣	**٠.٨٨٠	٨	**٠.٨٢٥	٣
		**٠.٨٢٥	١٩	**٠.٦٥٠	١٤	**٠.٧٧٦	٩	**٠.٨٧٥	٤
		**٠.٦٦٦	٢٠	**٠.٨٥٧	١٥	**٠.٨٨٠	١٠	**٠.٦٩٠	٥

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٢) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت ما بين (٠.٦٣٥)، و(٠.٨٨٠) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

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

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (١٣):

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس ككل

الأبعاد	معامل الارتباط
قلق الاداء الاجتماعي	٠.٧٥٠ **
الاعراض الفسيولوجية المصاحبة	٠.٧٣٨ **
قلق المواجهة في المواقف الاجتماعية	٠.٨٤٤ **
الخوف من التقييم السلبي	٠.٨٢١ **

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠.٧٣٨) و(٠.٨٤٤)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وبناء على ما سبق يتضح من الجدولين (١٢) (١٣) أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد

والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً : ثبات المقياس

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

أ. معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) : استخدم الباحثان هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٢٥)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

جدول (١٤) :

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لأبعاد مقياس القلق الاجتماعي وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
قلق الاداء الاجتماعي	١٠	٠.٧٨٨
الاعراض الفسيولوجية المصاحبة	٥	٠.٧٥٣
قلق المواجهة في المواقف الاجتماعية	٣	٠.٧٥٠
الخوف من التقييم السلبي	٤	٠.٧٦٨
المقياس ككل	٢٢	٠.٨٢٥

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس القلق الاجتماعي لطلاب كلية التربية.

ت. التجزئة النصفية **Split Half** : كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول (١٥):

جدول (١٥) :

قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس القلق الاجتماعي ككل

معامل ثبات التجزئة النصفية			المقياس
معامل الثبات	معامل الثبات بعد	الثبات	
بعد التصحيح (بمعادلة جتمان)	التصحيح (سبيرمان - براون)	باستخدام معامل بيرسون	
٠.٨٧٧	٠.٨٧٩	٠.٧١٤	مقياس القلق الاجتماعي لطلاب كلية التربية

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس القلق الاجتماعي لطلاب كلية التربية، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثالثاً التجربة الاستطلاعية للبحث:

□ الهدف من التجربة الاستطلاعية :

قامت الباحثتان بتطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من (٢٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم عام/ خاص بكلية التربية - جامعة حلوان، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ م)، من خارج عينة الدراسة الأساسية، وليس لديهم معرفه مسبقه بالمحتوى، وذلك خلال الأسابيع الأولى من الدراسة في الفترة من ٢٠٢٤/٢/٩ وحتى ٢٠٢٤/٢/٢٤ وقد طبقت عليهم أدوات القياس، ومن أهداف التجربة الاستطلاعية:

- استكمال ضبط أدوات البحث من خلال تحديد :معاملات الثبات، والصعوبة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار.
- تحديد الزمن المناسب لأدوات البحث.
- التأكد من وضوح وسلامة المحتوى التدريبي المقدم .
- التأكد من سلامة الأجهزة ومناسبة المكان المخصص لإجراء تجربة الدراسة الأساسية .
- تحديد المعوقات التي قد توجد أثناء تنفيذ التجربة الأساسية .
- تحليل نتائج التجربة الاستطلاعية :
- أفادت التجربة الاستطلاعية في عدة نقاط :
- أكدت التجربة الاستطلاعية سلامة وفعالية مواد المعالجة التجريبية (المحتوي التدريبي المقدم بنمطيه الكلي والتكميلي) في تهيئة الطلاب وإمدادهم بالمهارات التي تسعى إلى تحقيقها.
- تحديد زمن اداء مقياس المهارات الشخصية، ومقياس الرضا عن بيئة التدريب الإلكتروني بدقة .
- كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات أدوات البحث. (ملحق ١٢)

رابعاً التجربة الأساسية للبحث:

بعد ضبط وإجازة المعالجات التجريبية من خلال استطلاع آراء السادة المحكمين، وكذلك التجريب الاستطلاعي، وبعد التأكد من صدق وثبات مقياس المهارات الشخصية، ومقياس الرضا عن بيئة التدريب الإلكتروني ، فقد تم الإعداد للتجربة الأساسية مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات الناتجة من التجربة الاستطلاعية، وقد تم تنفيذ التجربة الأساسية في الفترة من ٢٠٢٤/٢/٢٤ إلى ٢٠٢٤/٤/٢٤ وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلاً:

● تحديد الهدف من التجربة الأساسية:

هدفت التجربة الأساسية للبحث إلى تحقيق مايلي:

تحديد أنسب نمط لتدريب الاقران (كلي مقابل تكميلي) قائمة علي المقررات الإلكترونية محدودة النطاق في إطار تفاعله مع مستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/منخفض) وذلك وفق تأثيره في تنمية المهارات الشخصية ، ومدي رضا الطلاب عن بيئة التدريب وذلك لطلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم (عام/ خاص).

●تطبيق أدوات البحث قبلياً:

تم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي على طلاب العينة التجريبية الأساسية للبحث والبالغ عددها، ١١٣ طالب وطالبة، وذلك لتحديد مستوى القلق الاجتماعي لديهم بمستوياته المرتفع، والمنخفض، وقد تم استبعاد ١٥ طالب حيث لم يتم تصنيفهم وفقاً للمقياس كذوي قلق اجتماعي مرتفع او منخفض، ثم تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات وفق المتغير المستقل والتصنيفي كما يلي:

- المجموعة الأولى: وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٦ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، تم تدريب وفقاً لنمط تدريب الأقران التكميلي وكانوا من ذوي القلق المرتفع .
- المجموعة الثانية: وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٤ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، تم تدريب وفقاً لنمط تدريب الأقران التكميلي وكانوا من ذوي القلق المنخفض .
- المجموعة الثالثة: وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٥ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، تم تدريب وفقاً لنمط تدريب الأقران الكلي وكانوا من ذوي القلق المرتفع .
- المجموعة الرابعة: وبلغ عدد الطلاب فيها ٢٣ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، تم تدريب وفقاً لنمط تدريب الأقران الكلي وكانوا من ذوي القلق المنخفض .

ثم بعد ذلك تم إعطائهم كود الدخول على منصة Teachment ، وذلك لإجراء تجربة البحث، وتم إعطائهم رابط الدخول على أدوات البحث المتمثلة في مقياس المهارات الشخصية للإجابة عليه قبلًا قبل إجراء التجربة الأساسية، حيث تم رفع هذه الأدوات على Google Form .

● نتائج تنفيذ تجربة البحث قبلًا:

أولاً : تكافؤ المجموعات التجريبية بمقياس المهارات الشخصية :

تم تحليل نتائج مقياس المهارات الشخصية في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه **one way ANOVA**، ويوضح الجدول (١٦) دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في درجات التطبيق القبلي في مقياس المهارات الشخصية كالتالي:

جدول (١٦)

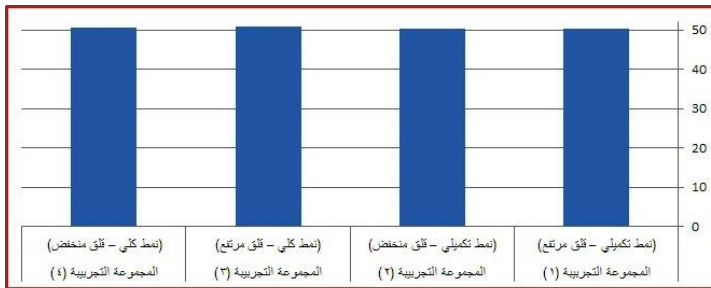
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية

المجموعات	العدد	مقياس المهارات الشخصية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (١) (نمط تكميلي – قلق مرتفع)	٢٥	٥٠.٢٤	٢.٠٦٧
المجموعة التجريبية (٢) (نمط تكميلي – قلق منخفض)	٢٣	٥٠.٣٠	٢.٥١٢
المجموعة التجريبية (٣) (نمط كلي – قلق مرتفع)	٢٤	٥٠.٩٢	٢.٧٩٦
المجموعة التجريبية (٤) (نمط كلي – قلق منخفض)	٢٢	٥٠.٦٤	١.٤٣٢

يتضح من الجدول (١٦) أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية جاءت متقاربة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة في مستوى المهارات الشخصية قبل البدء في التجربة، وهو ما يتضح من خلال الشكل البياني (٩):

شكل (٩)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية



ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة في مقياس المهارات الشخصية، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبليّة لمقياس المهارات الشخصية "

" one way ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند $\geq (0.05)$
بين المجموعات	٧.١٠٤	٣	٢.٣٦٨			
داخل المجموعات	٤٦٤.٣٥٤	٩٠	٥.١٥٩	٠.٤٥٩	٠.٧١٢	غير دال
المجموع الكلي	٤٧١.٤٥٧	٩٣				

يتضح من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات مقياس المهارات الشخصية، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٤٥٩) وهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة قبل البدء في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

- خطوات إجراء التجربة "إعداد الجدول الزمني":

بعد تطبيق أدوات البحث قبلياً (مقياس المهارات الشخصية) والتحقق من تكافؤ المجموعات البحثية، تم بدأ التنفيذ الفعلي لتجربة البحث، وقد تمثل ذلك في الآتي:
قامت الباحثتان ببعض الإجراءات وهي:

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

- قامت الباحثتان بتعريف الطلاب بنمطي تدريب الأقران ؛ من خلال عرض خصائصها، ومراحلها، وكيفية توظيفها عبر منصة المقررات الالكترونية محدودة النطاق .

- تم إعطاء الطلاب رابط المنصة Teachment.

- قامت الباحثتان بتوجيه الطلاب إلى قراءة تعليمات استخدام المنصة جيداً قبل دراسته، وإرسال جميع التعليقات إلى المعلم عند التعثر في أي شيء أثناء الدراسة.

- قامت الباحثتان بالرد على جميع الاستفسارات والتعليقات التي أرسلها الطلاب إليهم من خلال البريد الإلكتروني، وذلك في إطار متابعة أداء الطلاب وتيسير استخدامهم للمنصة .
- قامت الباحثتان بإتاحة المحتوى التدريبي وأنشطته على المنصة على أسابيع الدراسة، من خلال الجدول الزمني الذي قاموا بإعداده.

● إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:

- تم التدريب وفقاً لإستراتيجية الفصل المعكوس حيث كان يتم طرح المحتوى التدريبي علي المنصة ليقوم الطلاب بعد ذلك اثناء التواجد داخل البيئة الصفية بالتدريب وفقاً لنمطي تدريب الاقران التكميلي/ الكلي، ووفقاً لمستوي القلق الاجتماعي لدي الطلاب المرتفع/ المنخفض، وذلك على النحو التالي:
- قامت الباحثتان بتعريف الطلاب ينمط تدريب الاقران الكلي والتكميلي، وتحديد دور الطلاب في كل نمط، وذلك وفق كل مجموعة من المجموعات البحثية الأربعة .
- تم إجراء عملية تحفيز الطلاب وحثهم على التركيز في الإجابات للنشاط الواحد، والتفاعل في النقاش وتقديم تغذية راجعة محفزة لهم .
- قام الطلاب بالتعرف على جميع الأنشطة الموجودة على منصة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق من شرح المادة العلمية والخاصة بالمحتوي التدريبي .
- قام الطلاب بالتعرف على الأنشطة الموجودة على المنصة، والمهام المطلوبة.
- قام الطلاب بتنفيذ جميع المهمات وإرسالها في الوقت المحدد لأداء المهمة.

▪ قامت الباحثتان بتقييم مهمات الطلاب في صورتها النهائية وإعطاء درجة نهائية لكل طالب.

وبعد الانتهاء من تطبيق المعالجات التجريبية التي استغرقت شهرين تقريباً ، بدءً من ٢٠٢٤/٢/٢٤ حتى ٢٠٢٤/٤/٢٤، تم إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث للمجموعات التجريبية الأربعة؛ بهدف قياس تأثير الأساليب الخاصة بالمعالجات التجريبية في تنمية المهارات الشخصية والرضا نحو بيئة التدريب لكل مجموعة ، كما قامت الباحثتان برصد درجات الطلاب من خلال قاعدة بيانات الموقع؛ وذلك تمهيداً للتعامل معها إحصائياً.

❖ أساليب المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.27 في إجراء التحليلات الإحصائية ، والأساليب المستخدمة في معالجة نتائج هذا البحث هي:

- أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية.
- أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA للتحقق من صحة فروض البحث من خلال إيجاد النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس المهارات الشخصية، ومقياس الرضا.
- تم استخدام اختبار شيفيه scheffe لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في لمقياس المهارات الشخصية، ومقياس الرضا.
- مقياس حجم التأثير " η^2 " (رشدى فام، ١٩٩٧ ، ٥٩) لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية علي المتغيرات التابعة.

تكافؤ المجموعات التجريبية بمقياس المهارات الشخصية :

تم تحليل نتائج مقياس المهارات الشخصية في التطبيق القبلي للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك

بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (١٨) دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في درجات التطبيق القبلي في مقياس المهارات الشخصية كالتالي:

جدول (١٨) :

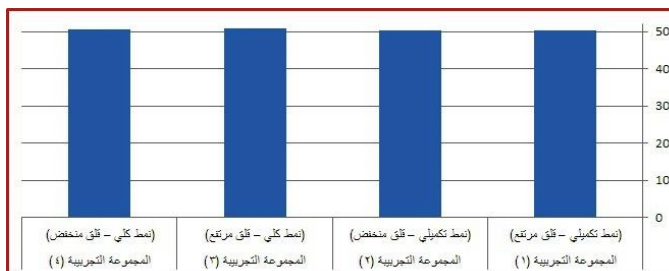
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية

المجموعات	العدد	مقياس المهارات الشخصية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (١) (نمط تكميلي - قلق مرتفع)	٢٥	٥٠,٢٤	٢٠,٦٧
المجموعة التجريبية (٢) (نمط تكميلي - قلق منخفض)	٢٣	٥٠,٣٠	٢٠,٥١٢
المجموعة التجريبية (٣) (نمط كلي - قلق مرتفع)	٢٤	٥٠,٩٢	٢٠,٧٩٦
المجموعة التجريبية (٤) (نمط كلي - قلق منخفض)	٢٢	٥٠,٦٤	١٠,٤٣٢

يتضح من الجدول (١٨) أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية جاءت متقاربة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة في مستوى المهارات الشخصية قبل البدء في التجربة، وهو ما يتضح من خلال الشكل البياني (١٠):

شكل (١٠)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الشخصية



ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة في مقياس المهارات الشخصية، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لمقياس المهارات الشخصية "

" one way ANOVA

الدالة عند $\geq (٠.٠٥)$	مستوى الدالة	قيمة (ف)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دال	٠.٧١٢	٠.٤٥٩	٢.٣٦٨ ٥.١٥٩	٣ ٩٠ ٩٣	٧.١٠٤ ٤٦٤.٣٥٤ ٤٧١.٤٥٧	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية

يتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات مقياس المهارات الشخصية، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٤٥٩) وهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة قبل البدء

في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

خامسا: التوصل لنتائج البحث ومناقشتها:

يتم - فيما يلي - عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الميدانية وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة كل فرض من فروض البحث ، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

أولاً: اجابة السؤال الاول

ينص السؤال الاول على " ما هي المهارات الشخصية اللازمة للطلاب بكلية التربية - جامعة حلوان ؟"

وقد تمت الاجابة عن هذا السؤال بالتوصل الى قائمة المهارات الشخصية لطلاب كلية التربية وهي تتكون من (٨) مهارات رئيسية يندرج تحتها (٤٤) مهارة فرعية. ثانياً: اجابة السؤال الثاني:

ثالثاً: اجابة السؤال الثالث والرابع

عرض النتائج المرتبطة بمقياس المهارات الشخصية

لاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بمقياس المهارات الشخصية استخدمت الباحثان أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS version 27)، وقد تم ذلك كالآتي:

١. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس المهارات الشخصية:

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس المهارات الشخصية ، والجدول (٢٠) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس:

جدول (٢٠)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الشخصية

المجموع	نمط تدريب الاقران		المتغير	
	كلي	تكميلي		
م = ١٣١.٠٠ ع = ٢.٨٤٨ ن = ٤٩	م = ١٢٦.٦٣ ع = ٢.٩٤٦ ن = ٢٤	م = ١٣٥.٢٠ ع = ١.٠٨٠ ن = ٢٥	مرتفع	مستوي القلق الاجتماعي
م = ١٢٤.٠٢ ع = ٣.٣٨٤ ن = ٤٥	م = ١١٥.٥٥ ع = ٢.٩٨٣ ن = ٢٢	م = ١٣٢.١٣ ع = ٣.٤٤٢ ن = ٢٣	منخفض	
م = ١٢٧.٦٠ ع = ٤.١٢٩ ن = ٩٤	م = ١٢١.٣٣ ع = ٣.٨٨٠ ن = ٤٦	م = ١٣٣.٧٣ ع = ٢.٩٢٣ ن = ٤٨	المجموع	

يوضح الجدول (٢٠) السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس المهارات الشخصية ، ويلاحظ أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث ، وهو نمط تدريب الأقران (التكميلي - الكلي) ، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة نمط تدريب الأقران التكميلي (١٣٣.٧٣)، وبلغ متوسط درجة الكسب في مقياس المهارات الشخصية لمجموعة نمط تدريب الأقران الكلي (١٢١.٣٣)، كذلك فقد ظهر أن هناك فرق بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع البحث الحالي، وهو مستوى القلق الاجتماعي (مرتفع - منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس المهارات الشخصية لمجموعة القلق الاجتماعي المرتفع (١٣١.٠٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب في مقياس المهارات الشخصية لمجموعة القلق الاجتماعي المنخفض (١٢٤.٠٢).

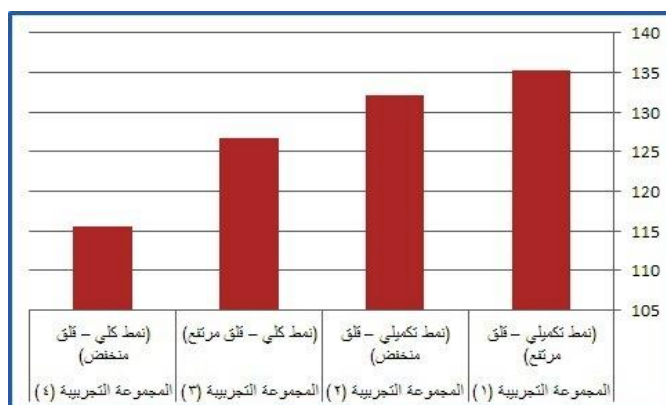
كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (٢٠) أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهي كما يلي: مجموعة (نمط

التدريب التكميلي - قلق مرتفع) (١٣٥.٢٠)، بينما بلغت مجموعة (نمط التدريب التكميلي - قلق منخفض) (١٣٢.١٣)، في حين أن مجموعة (نمط التدريب الكلي - قلق مرتفع) كانت (١٢٦.٦٣)، كما جاء متوسط مجموعة (نمط التدريب الكلي - قلق منخفض) (١١٥.٥٥).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (١١) :

شكل (١١)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الشخصية



٢. عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس المهارات الشخصية :

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول (٢١) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات الطلاب عينة البحث في مقياس المهارات الشخصية:

جدول (٢١)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لدرجات أفراد العينة على مقياس المهارات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدالة عند $\geq$ (٠.٠٥)	مربع آيتا	حجم الأثر
نمط تدريب الاقران	٣٧١٠.٥٨٩	١	٣٧١٠.٥٨٩	٣٣٠.٧٤٩	٠.٠٠٠	دال	٠.٧٨٦	كبير
مستوى القلق الاجتماعي	١١٧٣.٤٩٣	١	١١٧٣.٤٩٣	١٠٤.٦٠١	٠.٠٠٠	دال	٠.٥٣٨	كبير
التفاعل بينهما	٣٧٦.٠٨٤	١	٣٧٦.٠٨٤	٣٣.٥٢٣	٠.٠٠٠	دال	٠.٢٧١	كبير
الخطأ	١٠٠٩.٦٨٨	٩٠	١١.٢١٩					
الكلية	١٥٣٨٠.٦٠٠٠	٩٤						

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد الخاصة بنمط تدريب الاقران يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٣٣٠.٧٤٩)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث في متوسطي درجات مقياس المهارات الشخصية إلى اختلاف نمط تدريب الاقران (التكميلي - الكلي) في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق.

*** وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس المهارات الشخصية راجع إلى اختلاف نمط تدريب الاقران (التكميلي - الكلي) في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق بصرف النظر عن مستوى القلق الاجتماعي للطلاب (مرتفع - منخفض).

*** كما أشارت نتائج جدول (٢١) إلى أن حجم تأثير مستوى التفاعل جاء كبيراً حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٧٨٦) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف نمط تدريب الاقران في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق في تنمية المهارات الشخصية لدى الطلاب عينة البحث.

*** ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات طلاب مجموعة نمط تدريب الاقران التكميلي (١٣٣.٧٣)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة نمط تدريب الاقران الكلي (١٢١.٣٣)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس المهارات الشخصية لصالح طلاب مجموعة نمط تدريب الاقران التكميلي بصرف النظر عن مستوى القلق الاجتماعي للطلاب (مرتفع - منخفض).

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الأول الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس المهارات الشخصية عند التدريب ببيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لنمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي).

حيث اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل دراسة حبه بنت أحمد (٢٠١٥) التي أظهرت فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات التدريس لدى طالبات الدبلوم التربوي. كما أكد الزهراني (٢٠١٩) على أهمية تدريب الأقران في التنمية المهنية، حيث يساهم في تعزيز الهوية التعليمية الإيجابية للمتعلمين وزيادة ثقتهم بأنفسهم. وأيضاً، أكدت دراسة محمد جمعة خليل (٢٠٢٠) على فاعلية الأنماط التدريبية التشاركية في تنمية الكفايات التكنولوجية الحديثة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. وأشارت دراسة القحطاني (٢٠٢٠) إلى أهمية استخدام المنصات الإلكترونية والأدوات الرقمية في دعم عمليات التدريب، لما لها من دور كبير في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، توصلت دراسة Eriksen وآخرون (٢٠٢٠) إلى فعالية تدريب الأقران في تحسين المهارات التدريبية للمتعلمين من خلال تعزيز قدراتهم على الاستماع والتحليل، والقدرة على طرح الأسئلة وعرض وجهات النظر من زوايا مختلفة.

تنفق هذه النتيجة مع النظريات التعليمية المختلفة التي تدعم فعالية استراتيجية تدريب الأقران. حيث تشير النظرية البنائية إلى أن التفاعل بين الأقران يعزز بناء المعرفة المشتركة بين الطلاب، مما يساهم في تعزيز التفكير النقدي والتعلم التعاوني

(Palincsar, 2020, p. 169). بينما توضح نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أن التعلم من خلال النماذج الاجتماعية يعزز التعلم الفعّال والتفاعلي بين الطلاب (Schunk & DiBenedetto, 2020). وفي إطار النظرية المعرفية، أثبتت الأبحاث أن تبادل المعلومات بين الأقران يمكن أن يعزز مهارات التفكير العليا ويعمق الفهم (Kalyuga, 2018, pp. 530-531). كما أظهرت نظرية النمو المعرفي لفيغوتسكي أن توفير الدعم المناسب بين الأقران يسهم في تحسين أداء الطلاب في حل المشكلات والتعلم المستقل (Tudge & Scrimsher, 2019, pp. 302-314). كما، تدعم النظرية السلوكية استراتيجية تدريب الأقران، حيث يمكن أن يكون التعزيز الإيجابي بين الأقران محفزًا قويًا على تحسين الأداء الأكاديمي والسلوك التعليمي (Koedinger, Booth, & Klahr, 2019). هذه الأسس النظرية تجعل من استراتيجية تدريب الأقران أداة قوية لتعزيز التعلم التعاوني وزيادة التفاعل بين الطلاب، مما يسهم في تحسين نتائج التعليم.

يعتبر تدريب الأقران طريقة فعالة لتطبيق المفاهيم النظرية في ممارسات عملية، مما يؤدي إلى تعزيز التفكير النقدي، والاتصال الفعّال، والمرونة، والتكيف. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة من خلال عدة عوامل تعزز تجربة التعلم لدى الطلاب، وهي:

- عندما يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض، يوفر لهم التنوع في وجهات النظر فرصة لتوسيع آفاق التفكير، مما يعزز قدرتهم على حل المشكلات والتكيف مع المواقف المختلفة.

- كما يسهم توزيع المهام والأدوار داخل مجموعات العمل في تعزيز مشاركة الطلاب، مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية تجاه إنجاز المهام الموكلة إليهم.
- علاوة على ذلك، يوفر تقويم الأقران فرصًا للنقد البناء والنقاش، مما يُحسن من جودة التدريب ويساعد الطلاب في التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم.

- بشكل عام، تعزز استراتيجية تدريب الأقران قدرة المتعلمين على مواجهة تحديات حقيقية، مما يساعدهم في وضع أهداف خاصة واختيار أساليب التعلم المناسبة.

كما تم استقراء النتائج وبالتحديد الخاصة بمستوى القلق الاجتماعي، وقد اتضح أن قيمة (ف) بلغت (١٠٤.٦٠١)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين في متوسط درجات مقياس المهارات الشخصية وهو ما يرجع إلى اختلاف مستوى القلق الاجتماعي للطلاب (مرتفع - منخفض).

*** وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس المهارات الشخصية راجع إلى اختلاف مستوى القلق الاجتماعي (مرتفع - منخفض) بصرف النظر عن نمط تدريب الأقران (التكميلي - الكلي).

*** كما أشارت نتائج جدول (٢١) إلى أن حجم تأثير مستوى القلق الاجتماعي جاء كبيراً حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلى (٠.٥٣٨) وهو ما يدل على التأثير الكبير لاختلاف مستوى القلق الاجتماعي في تنمية المهارات الشخصية لدى الطلاب عينة البحث.

*** ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات طلاب مجموعة القلق الاجتماعي المرتفع (١٣١.٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة القلق الاجتماعي المنخفض (١٢٤.٠٢)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس المهارات الشخصية لصالح طلاب مجموعة القلق الاجتماعي المرتفع بصرف النظر عن نمط تدريب الأقران (التكميلي - الكلي).

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الثاني الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين

التجربيتين فى مقياس المهارات الشخصية عند التدريب ببيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لمستوي القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) .

وتفقت هذه النتيجة مع دراسة إتوريي turbe (٢٠٢٢) التي أظهرت أن التعليم عبر الإنترنت يمكن أن يقلل من مستويات قلق الطلاب مقارنة بالتعليم التقليدي، حيث توفر بيئات التعلم الإلكترونية بيئة أقل توترًا وتعزز دافعية الطلاب لتطوير مهاراتهم. كما أكدت دراسة حسيني وزاده Hosseini & Zadeh (٢٠٢٢) أن التعليم عن بُعد ساعد في تقليل القلق وزيادة الدافعية نحو التعلم، مما ينعكس بشكل إيجابي على اتجاهات الطلاب نحو الدراسة. أيضًا، أظهرت دراسة Hilliard (2020) أن تعزيز التفاعل الفعّال بين الزملاء يمكن أن يقلل من مشاعر القلق في المشاريع التعاونية عبر الإنترنت. واختلفت النتيجة السابقة مع بعض الدراسات مثل دراسة Tao et al. (2024)، التي أظهرت أن التعليم الإلكتروني على مدى فترة طويلة يمكن أن يؤدي إلى زيادة مستويات القلق الاجتماعي بين الطلاب، وخاصة بين طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من خوف أكبر من فقدان الفرص. أوصت هذه الدراسة بدمج أنشطة تفاعلية ضمن بيئة التعليم الإلكتروني لتعزيز التفاعل الاجتماعي الفعّال، كما أظهرت دراسة Hilliard (2020) أن الطلاب يعانون من مستويات متباينة من القلق خلال مشاركتهم في المشاريع التعاونية عبر الإنترنت، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بتقييم أدائهم.

تتفق هذه النتيجة مع العديد من النظريات المفسرة للقلق الاجتماعي، والتي توضح كيفية تأثير الفكر والسلوك على مستويات القلق لدى الأفراد. حيث تُشير النظرية المعرفية إلى أن القلق الاجتماعي ينشأ من الطريقة التي يفكر بها الفرد، حيث يميل إلى النظر إلى نفسه بشكل سلبي ويبالغ في تقدير نقاط ضعفه، مع التركيز المفرط على انطباعات الآخرين. هذا الإدراك المشوه يمكن أن يعزز القلق، إذ يتوقع الفرد نتائج سلبية لتفاعلاته الاجتماعية، مما يفسر كيف أن الطلاب في بيئات التعلم

الإلكتروني المحدودة النطاق قد يشعرون بمستويات أقل من القلق عندما تُتاح لهم الفرصة لممارسة مهاراتهم في بيئة آمنة (سعاد عبد الله البشر، ٢٠١٩، ١٨، Sarah، 2017، 4).

كما تعتبر النظرية السلوكية أن القلق هو سلوك مكتسب من خلال التعلم، حيث يتحول المثير المحايد إلى مثير للقلق بعد اقترانه بتجارب سلبية. لذلك، فإن التدريب في بيئة آمنة وموجهة يمكن أن يقلل من التجارب السلبية السابقة، مما يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتقليل مشاعر القلق (يمان نزار شما، ٢٠١٥، ١٤٤). بينما يدعم نموذج العجز في المهارات الاجتماعية فكرة أن القلق الاجتماعي قد ينشأ نتيجة لعدم امتلاك الأفراد المهارات الضرورية. إذا تم توفير بيئة تعليمية تعزز من هذه المهارات، فإن ذلك يمكن أن يقلل من مشاعر عدم الكفاءة ويزيد من الثقة بالنفس (Mesa et al., 2015).

أخيرًا، يركز نموذج التقييم المعرفي للذات على تأثير تقييم الفرد لنفسه على حالته النفسية، حيث يرتبط القلق الاجتماعي بالتقييمات الذاتية السلبية. إن تحسين تقدير الذات من خلال التدريب والتفاعل الإيجابي يمكن أن يساعد في تقليل مشاعر القلق (Feng, Zhang, & Zhang, 2023).

ترى الباحثتان أن الفرق الملحوظ في درجات المجموعتين التجريبيتين يمكن تفسيره بأنه ناتج عن بيئة التدريب الآمنة التي وفرت للطلاب فرصة للتفاعل مع زملائهم دون مخاوف من الحكم السلبي أو الفشل. هذه البيئة تشجعهم على التعبير عن آرائهم وممارسة مهاراتهم الاجتماعية، مما يقلل من مشاعر القلق والتوتر المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية.

كما ساهمت أنشطة التدريب الجماعي والتفاعل مع الأقران في بناء علاقات اجتماعية قوية، مما يعزز شعور الطلاب بالانتماء والثقة. بالإضافة إلى ذلك، يقلل التفاعل الإيجابي من التركيز على التقييمات السلبية، مما يساهم في تقليل مستويات القلق.

علاوة على ذلك، من خلال تطوير المهارات الشخصية مثل التواصل الفعال، والتفاوض، وإدارة الوقت عبر التدريب مع الأقران، يصبح الطلاب أكثر قدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية، مما يقلل من مشاعر عدم الكفاءة والقلق المرتبطة بها.

وباستقراء النتائج في جدول (٢١) وبالتحديد المرتبطة بالتفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٣٣.٥٢٣)؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي؛ وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس المهارات الشخصية نتيجة للتفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب.

*** كما أشارت نتائج جدول (٢١) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب جاء كبيراً حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٢٧١) وهو ما يدل على التأثير الكبير للتفاعل بين نمط تدريب الاقران (التكميلي - الكلي) في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع - منخفض) لدى الطلاب في تنمية المهارات الشخصية لدى عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الثالث الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطات درجات الطلاب المجموعات التجريبية في مقياس المهارات الشخصية عند التدريب ببيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للتفاعل بين نمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي) ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض).

*** وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات في مقياس المهارات الشخصية نتيجة للتفاعل بين نمط تدريب الاقران ومستوى القلق الاجتماعي، تم استخدام اختبار

شيفية scheffe لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في مقياس المهارات الشخصية، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٢):

جدول (٢٢)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في مقياس المهارات الشخصية

المجموعة التجريبية (٤) (كلي - منخفض)	المجموعة التجريبية (٣) (كلي - مرتفع)	المجموعة التجريبية (٢) (تكميلي - منخفض)	المجموعة التجريبية (١) (تكميلي - مرتفع)	المجموعات
			-	المجموعة التجريبية (١) (تكميلي - مرتفع)
		-	*٣.٠٧	المجموعة التجريبية (٢) (تكميلي - منخفض)
	-	*٥.٥١	*٨.٥٧	المجموعة التجريبية (٣) (كلي - مرتفع)
-	*١١.٠٨	*١٦.٥٨	*١٩.٦٥	المجموعة التجريبية (٤) (كلي - منخفض)

(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

باستقراء الجدول (٢٢) يتضح ما يلي :

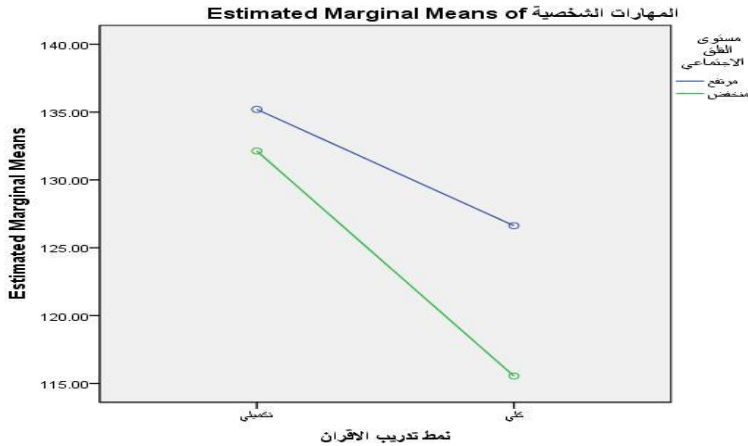
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع) والمجموعة الثانية (تكميلي - منخفض)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع) والمجموعة الثالثة (كلي - مرتفع)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع) والمجموعة الرابعة (كلي - منخفض)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثانية (تكميلي - منخفض) والمجموعة الثالثة (كلي - مرتفع)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثانية (تكميلي - منخفض).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثانية (تكميلي - منخفض) والمجموعة الرابعة (كلي - منخفض)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثانية (تكميلي - منخفض).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة (كلي - مرتفع) والمجموعة الرابعة (كلي - منخفض)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (كلي - مرتفع).

والشكل (١٢) يوضح التفاعل بين نمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي) ومستوي

القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) في مقياس المهارات الشخصية:

شكل (١٢)

التفاعل بين بين نمط تدريب الاقران ومستوي القلق الاجتماعي في مقياس المهارات الشخصية



تدعم النتائج المتعلقة بالفرق الدال إحصائياً بين المجموعات المختلفة مجموعة من الدراسات التي تسلط الضوء على فاعلية أنماط التدريب بين الأقران، وخاصة نمط التدريب التكميلي.

تشير دراسة (Topping 1996) إلى أن تدريب الأقران التكميلي يعزز من فرص المتعلمين في تبادل المعرفة وتعميق فهمهم، خاصة عندما يواجهون صعوبات في فهم المفاهيم التي تم تقديمها في التدريب الأساسي. كذلك، تؤكد دراسة Burke et al. (2007) على فعالية نمط التدريب التكميلي في تنمية مهارات الرعاية السريرية، مما يعزز من الفهم والتطبيق العملي بعيداً عن الفصول الدراسية التقليدية. وهذا يعكس الفارق الإيجابي بين المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع) والمجموعة الثالثة (كلي - مرتفع)، حيث يظهر أن التدريب التكميلي يتيح للطلاب فرصة تعلم أكثر تخصيصاً.

من جهة أخرى، تدعم دراسة (Topping 2005) هذه النتائج من خلال تأكيدها على أن التعلم بين الأقران يعزز التعاون والتفاعل النشط، مما يزيد من التحفيز الذاتي وفهم الموضوعات المعقدة. هذا الأمر يمكن أن يفسر الفرق بين المجموعة

الثانية (تكميلي - منخفض) والمجموعة الثالثة (كلي - مرتفع)، حيث يكون التدريب الكلي في المجموعة الثالثة أقل فعالية بسبب عدم توفير الدعم الكافي مقارنة بالمجموعة الثانية.

تبرز بعض الدراسات مثل (Gennip et al. 2009) و (Harris & Brown 2013)) المخاوف المتعلقة بنمط التدريب الكلي، حيث يشيرون إلى أنه قد يفقر إلى توجيهه المناسب. هذا قد يؤثر سلباً على فاعلية التدريب. وهذا ما اشارت اليه دراسة (Harris & Brown 2013) ان التدريب الكلي للاقران يظهر ما يطلق عليه ضغط الاقران حيث ان تأثير العلاقات الاجتماعية بين الاقران وبعضهم البعض تجعل البعض يحجم عن تقديم التغذية الراجعة الصحيحة او يستعرض وجهة نظره المخالفة لوجهة نظر باقي الاقران مما يحد من فاعلية عملية التدريب تحت ضغط العلاقات الاجتماعية. وهذا يعكس الفارق الإيجابي بين المجموعة الأولى (تكميلي - مرتفع) والمجموعة الثالثة (كلي - مرتفع) وترجع الباحثان هذه النتيجة الى:

- يسمح للمعلم توجيه الطلاب بشكل فردي أثناء التدريب، مما يساعد على تلبية احتياجاتهم التعليمية بشكل أفضل.
- يساهم الطلاب الذين يلعبون دور المدرب في توضيح المفاهيم بشكل يتناسب مع أسئلة واحتياجات زملائهم، مما يسهل الفهم.
- يمكن للمعلم تعديل أسلوب التدريب أو المحتوى بناءً على ملاحظاته خلال الجلسات، مما يساهم في تحسين التجربة التعليمية.
- يسمح للمعلم بالتدخل الفوري لمعالجة أي صعوبات قد تواجه الطلاب أثناء التدريب، مما يساهم في تحسين النتائج النهائية
- يسهم الدور المراقب للمعلم في ضمان تحقيق الأهداف التعليمية، مما يعزز من نجاح العملية التعليمية بشكل عام.

- يشعر الطلاب بمزيد من الدافعية عندما يشاركون في عملية التعليم والتعلم، سواء كمتعلمين أو كمدرسين.

اجابة السؤال الخامس والسادس

عرض النتائج المرتبطة بمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران

لاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران استخدمت الباحثتان أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS version 27)، وقد تم ذلك كالآتي:

١. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الرضا :

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران، والجدول (٢٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس:

جدول (٢٣)

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الرضا

المجموع	نمط تدريب الاقران		المتغير	
	كلي	تكميلي		
م = ١٨٩.٢٤ ع = ٢.٥٩٢ ن = ٤٩	م = ١٨٩.٠٠ ع = ٢.٣٧٦ ن = ٢٤	م = ١٨٩.٤٨ ع = ٣.٠٠٤ ن = ٢٥	مرتفع	مستوي القلق الاجتماعي
م = ١٨٩.٠٢ ع = ١.٧٥٧ ن = ٤٥	م = ١٨٨.٧٣ ع = ١.٤٣٢ ن = ٢٢	م = ١٨٩.٣٠ ع = ٢.٢٦٢ ن = ٢٣	منخفض	
م = ١٨٩.١٤ ع = ٢.١٤٧ ن = ٩٤	م = ١٨٨.٨٧ ع = ١.٨٢٧ ن = ٤٦	م = ١٨٩.٤٠ ع = ٢.٥٤٢ ن = ٤٨	المجموع	

يوضح الجدول (٢٣) السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران، ويلاحظ أنه يوجد فرق

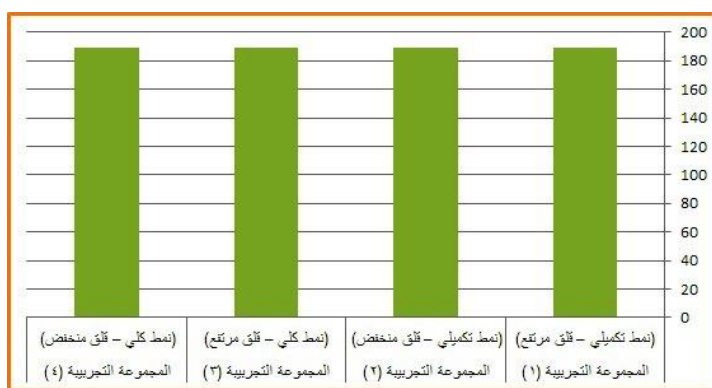
بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل موضع البحث، وهو نمط تدريب الأقران (التكميلي - الكلي)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في المقياس لمجموعة نمط تدريب الأقران التكميلي (١٨٩.٤٠)، وبلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الرضا لمجموعة نمط تدريب الأقران الكلي (١٨٨.٨٧)، كذلك فقد ظهر أن هناك فرق بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير التصنيفي موضع البحث، وهو مستوى القلق الاجتماعي (مرتفع - منخفض) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الرضا لمجموعة القلق الاجتماعي المرتفع (١٨٩.٢٤)، وبلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الرضا لمجموعة القلق الاجتماعي المنخفض (١٨٩.٠٢).

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها جدول (٢٣) أنه يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعات الأربعة في إطار التفاعل بينها، وهي كما يلي: مجموعة (نمط التدريب التكميلي - قلق مرتفع) (١٨٩.٤٨)، بينما بلغت مجموعة (نمط التدريب التكميلي - قلق منخفض) (١٨٩.٣٠)، في حين أن مجموعة (نمط التدريب الكلي - قلق مرتفع) كانت (١٨٩.٠٠)، كما جاء متوسط مجموعة (نمط التدريب الكلي - قلق منخفض) (١٨٨.٧٣).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (١٣) :

شكل (١٣)

متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الأقران



٢. عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس الرضا :

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول (٢٤) يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات الطلاب عينة البحث في مقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران:

جدول (٢٤)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدالة عند $\geq (٠.٠٥)$	مربع آيتا	حجم الأثر
نمط تدريب الاقران	٦.٥٥٠	١	٦.٥٥٠	٠.٠٦٢	٠.٨٠٥	غير دال	٠.٠٠١	صغير جدا
مستوي القلق الاجتماعي	١.١٧٨	١	١.١٧٨	٠.٠١١	٠.٩١٦	غير دال	٠.٠٠٠	صغير جدا
التفاعل بينهما	٠.٠٥٥	١	٠.٠٥٥	٠.٠٠١	٠.٩٨٢	غير دال	٠.٠٠٠	صغير جدا
الخطأ	٩٥٦٧.٤٧٣	٩٠	١٠٦.٣٠٥					
الكلي	٣٣٧٢٢٦٥.٠٠٠	٩٤						

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد الخاصة بنمط تدريب الاقران يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٠.٠٦٢)؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث في متوسطي درجات مقياس الرضا إلى اختلاف نمط تدريب الاقران (التكميلي - الكلي) في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق.

*** وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الرضا راجع إلى اختلاف نمط تدريب الاقران (التكميلي - الكلي) في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق بصرف النظر عن مستوى القلق الاجتماعي للطلاب (مرتفع - منخفض).

*** كما أشارت نتائج جدول (٢٤) إلى أن حجم تأثير مستوى التفاعل جاء صغير جدا حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٠٠١) وهو ما يدل على عدم التأثير لاختلاف نمط تدريب الاقران في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق في تنمية رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران لدى الطلاب عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الرابع الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لنمط تدريب الاقران (كلي/ تكميلي).

كما تم استقراء النتائج وبالتحديد الخاصة بمستوى القلق الاجتماعي، وقد اتضح أن قيمة (ف) بلغت (٠.٠١١)؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين في متوسط درجات مقياس الرضا نتيجة اختلاف مستوى القلق الاجتماعي للطلاب (مرتفع - منخفض).

*** وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الرضا راجع إلى اختلاف مستوى القلق الاجتماعي (مرتفع - منخفض) بصرف النظر عن نمط تدريب الاقران (التكميلي - الكلي).

*** كما أشارت نتائج جدول (٢٤) إلى أن حجم تأثير مستوى القلق الاجتماعي جاء صغيرا جدا لدرجة الانعدام حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٠٠٠) وهو ما يدل على التأثير المنعدم لاختلاف مستوى القلق الاجتماعي في تنمية رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الاقران لدى الطلاب عينة البحث.

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الخامس الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين

التجريبتين في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للأثر الأساسي لمستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض).

وباستقراء النتائج في جدول (٢٤) وبالتحديد المرتبطة بالتفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (٠.٠٠١)؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد تفاعل إحصائي دال بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي؛ وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس الرضا نتيجة للتفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب.

*** كما أشارت نتائج جدول (٢٤) إلى أن حجم تأثير التفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب جاء صغيراً جداً لدرجة الانعدام حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي (٠.٠٠٠) وهو ما يدل على التأثير المنعدم للتفاعل بين نمط تدريب الأقران (التكميلي - الكلي) في بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع - منخفض) لدى الطلاب في تنمية رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الأقران لدى عينة البحث.

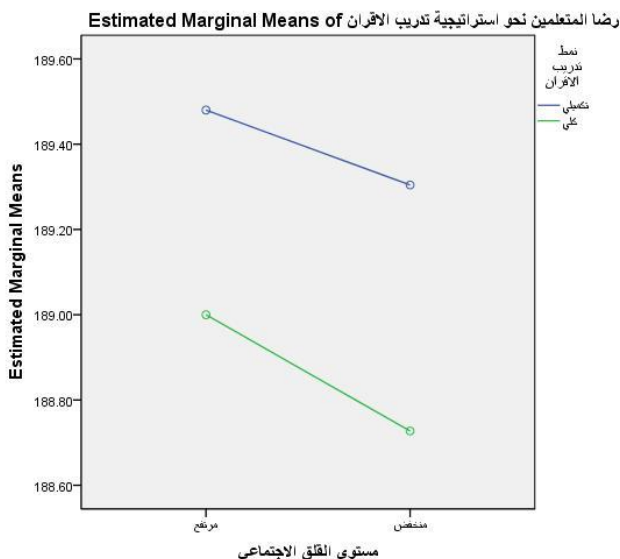
وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض السادس الذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن بيئة المقررات الالكترونية محدودة النطاق يرجع للتفاعل بين نمط تدريب الأقران (كلي/ تكميلي) ومستوى القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض)

والشكل (١٤) يوضح التفاعل بين نمط تدريب الأقران (كلي/ تكميلي) ومستوى

القلق الاجتماعي (مرتفع/ منخفض) في مقياس رضا المتعلمين نحو استراتيجية تدريب الأقران:

شكل (١٤)

التفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي في مقياس الرضا



اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي ورضا المتعلمين عن بيئة التدريب. على سبيل المثال، دراسة غادة سويقي، نجوان همام، وحنان صالح (٢٠٢٣) التي أظهرت أن استخدام إستراتيجية تدريب الأقران ساهم في زيادة الرضا لدى التلاميذ وجعلهم أكثر إقبالا على اكتشاف المزيد لتحقيق نتائج أفضل، مما يشير إلى أن تفاعل نمط التدريب مع مستوى القلق الاجتماعي لم يؤثر بشكل كبير على رضا المتعلمين. كما أكدت دراسة هند أحمد عباس (٢٠٢٠) أن استخدام استراتيجية تدريب الأقران في بيئات التعلم الإلكترونية كان له أثر كبير في تحقيق رضا طلاب كلية التربية عن بيئات التعلم الإلكترونية، مما يعكس أن نمط التدريب قد لا يكون له تأثير ملحوظ عند التفاعل مع القلق الاجتماعي. إضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة Yang & Luo (2018) أن استخدام المقررات الإلكترونية محدودة النطاق في تدريب الطلاب أدى إلى تحقيق مستويات رضا أعلى وزيادة دافعتهم نحو التدريب مقارنة بزملائهم في البرامج التقليدية،

ما يبرز دور التفاعل بين الطلاب في تحسين الرضا بغض النظر عن القلق الاجتماعي. وأكدت دراسة (Yen & Chen (2019 أن المقررات الإلكترونية تتيح للمتعلمين حرية اختيار الموضوعات والمواعيد التي تناسبهم، مما يعزز من رضاهم، حيث أن التعاون مع الأقران يساعد في تبادل التجارب وتطوير بيئة التعلم. أخيراً، أشارت دراسة (Askar, Altun, Ligsz (2009 إلى أن رضا المتعلمين حول التدريب الإلكتروني يعتمد على عوامل مثل التفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم وبيئة التعليم الإلكتروني، مما يدعم النتيجة بأن تفاعل نمط التدريب مع القلق الاجتماعي ليس العامل الحاسم في تحقيق رضا المتعلمين.

ترجع الباحثتان هذه النتيجة للأسباب التالية

- لم يؤثر التفاعل بين نمط تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي بشكل كبير على الرضا، مما يعني أن مستويات القلق الاجتماعي (سواء كانت مرتفعة أو منخفضة) لم تخلق فارقاً ملحوظاً في تقييم الطلاب لبيئة التدريب. وعليه، لا يبدو أن القلق الاجتماعي لعب دوراً محورياً في تحديد مدى رضا الطلاب عن بيئة التدريب الإلكترونية، سواء كانت تستخدم نمط التدريب الكلي أو التكميلي.
- البيئة الإلكترونية التي تم تقديمها كانت ملائمة بشكل عام لجميع الطلاب، بغض النظر عن نمط التدريب أو مستوى القلق الاجتماعي لديهم. يمكن أن يكون هذا مؤشراً على أن التصميم العام لبيئة التدريب كان جيداً بما يكفي ليحقق رضا الطلاب، حتى في الحالات التي كان لديهم فيها مستويات قلق اجتماعي مختلفة.

- بشكل عام، نلاحظ أن جميع المجموعات (سواء الكلي أو التكميلي، مع قلق اجتماعي مرتفع أو منخفض) شعرت برضا عن بيئة التدريب، ما يعني أن تفاعل نمط التدريب مع مستوى القلق الاجتماعي لم يكن له تأثير كبير على الرضا عن بيئة التدريب. وهذا قد يشير إلى أن بيئة التدريب كانت كافية لتحقيق التفاعل والتعلم بغض النظر عن القلق الاجتماعي، و أن العوامل

الأخرى مثل الأسلوب التعليمي أو دعم المعلم أو دعم الاقران قد أسهمت في هذا الرضا.

توصيات البحث:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.
- التركيز على تنمية المهارات الشخصية لطلاب المرحلة الجامعية عبر استراتيجيات تدريب الاقران بيئات التدريب الإلكتروني ، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على الالتحاق بسوق العمل والنجاح في العمل الجماعي.
- يجب على المؤسسات التعليمية العمل على تحسين بيئات التدريب الإلكترونية لتوفير بيئة مريحة وآمنة تتيح للطلاب من مختلف مستويات القلق الاجتماعي التفاعل والمشاركة بشكل إيجابي وخاصة فى ظل الازمات مثل الجوائح أو الكوارث الطبيعية أو الظروف الاقتصادية التي تعيق التعليم الحضوري.
- ضرورة توظيف نمط تدريب الأقران (سواء كان كلياً أو تكميلياً) بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وتطلعاتهم في بيئات التدريب الإلكترونية محدودة النطاق، مع تعزيز التواصل الاجتماعي والتفاعل بين الطلاب.
- ضرورة تضمين عناصر تفاعلية مرنة في بيئة التدريب الإلكترونية محدودة النطاق، مثل اختيار موضوعات التعلم والمواعيد المناسبة و مجموعة العمل، لتساعد على تقليل تأثير القلق الاجتماعي، وبالتالي تعزيز رضا الطلاب وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

- دراسة أثر التفاعل بين نمطي تدريب الأقران ومستوى القلق الاجتماعي على تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى طلاب مراحل تعليمية مختلفة (مثل المرحلة الثانوية أو طلاب الدراسات العليا).

- توسيع نطاق البحث ليشمل أنواعاً أخرى من البيئات التعليمية الإلكترونية مثل (MOOCs) بيئات التعلم التكيفية - الواقع الافتراضي)، ومقارنة فاعليتها في دعم الطلاب ذوي القلق الاجتماعي المرتفع.
- بحث فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في دعم تدريب الأقران في بيئات SPOC لمراعاة الفروق الفردية في القلق الاجتماعي والأنماط الشخصية.
- دراسة العلاقة بين نمط تدريب الأقران ودرجة الانخراط الأكاديمي والتحصيل الدراسي في بيئة المقررات الإلكترونية محدودة النطاق.
- مقارنة بين التدريب بالأقران والتدريب الذاتي في بيئة SPOC من حيث تنمية المهارات الشخصية وتحقيق الرضا لدى طلاب في مراحل تعليمية مختلفة.
- تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نمط تدريب الأقران المدمج مع محفزات الألعاب التعليمية وقياس أثره على خفض القلق الاجتماعي لدى الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء في المرحلة الإعدادية.

المراجع

- إبراهيم الديب؛ وليد الجبالي(2015) ، *التدريب في المؤسسات التعليمية : استراتيجيات تحديثها وتفعيلها*، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- أمل أحمد علي، أسماء عبدالمنعم أحمد، هيام صابر صادق (٢٠١٧). *توكيد الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين المكفوفين*، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس-كلية البنات الآداب والعلوم والتربية، ٦(١٨)، ص ص ٨٧-٩٨.
- السيد عبدالمولى السيد أبو خطوة ، إيمان فتحي أحمد. (٢٠١٨). *أثر برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضى الموجه "بالخبراء / بالأقران" في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية*. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٢(٤) ، ٥٤ - ٢٠٠ .
- تركى بن منور المخلفي (٢٠٢١). *أثر التعليم عن بعد في تنمية المهارات الشخصية والأكاديمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة القصيم*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٤).
- حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم. (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجيات تعليم الأقران في تنمية مهارات تدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط لدى طالبات الدبلوم التربوي تخصص (علوم شرعية) بكلية التربية بجهة .التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعي، ٣٤(١٦٥١)، ص ص ١٣٩-١٦٥.*
- حسين حسين زيدان (٢٠١٨). *القلق الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في مدارس قضاء بعقوبة المركز بالعراق*. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، عمادة البحث العلمي، ١٩(٢)، ص ص ١٤٤-١٥٤.

حياة خليل البناء، وأحمد عبد الخالق، وصلاح مراد (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي، دراسات نفسية، جامعة الكويت، ٩٤(١)، ص ص ١٢، ١٦.

خالد مصطفى مالك، هناء رزق محمد. (٢٠١٩). تأثير بعض متغيرات بيئة تعلم أقران إلكترونية (نمط المعلم القرين - عدد المتعلمين) في تنمية مهارات إنتاج المدونات والإنخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العامة في التربية . تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث، ٣٩(١)، ص ص ١-٧٢.

رانيا جمال عبدالوهاب حميده، محمد عبدالعال أحمد، محمد شعبان أحمد (٢٠١٨). البناء العاملي لمقياس القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ص ص ١٨٣-٢١٥.

رشدي فام (١٩٩٧) : "حجم التأثير " الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٧(١٦).

سعاد عبد الله البشر (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض الأفكار اللامنطقية لدى عينة من السيدات اللاتي يعانين من القلق الاجتماعي. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ٤٧(١)، ص ص ١١-٣٥.

عبدالواحد سعود سعيد الزهراني(٢٠٢١). تصور مقترح للتغلب علي تحديات الجامعات السعودية الناشئة في ضوء متطلبات مفهوم الجامعة المنتجة، التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعي، ١٩١(١)، ص ص ٤٠-١١٨.

عواطف حسين صالح. (٢٠٠٤). الخواف الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط الوالدي في مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة كلية التربية، ١٤(٥٦)، ص ص ٤٦-٩٤.

غادة كامل سويفي، نجوان عباس همام، حنان صالح عبد الحميد (٢٠٢٣). استخدام استراتيجيات تدريب الأقران لتحسين التكيف الاجتماعي للأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، ٩(٤)، ص ص ٧٨٦ - ٨٤٨ .

محمد الزيودي. (٢٠١٢). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفى في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المدارس الحكومية الاردنية. مجلة العربية لتطوير التفوق، ٥(١)، ٨٣-١٠٧

محمد بن حسن بن سعيد آل سفران القحطاني، على بن هادي إبراهيم طوهري. (٢٠٢٠). تقويم مجتمعات التعلم المهنية فى مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار - كلية الآداب، (٦)، ص ص ٣٧-٨٠.

محمد جمعه محمد خليل. (٢٠٢٠). التفاعل بين الخبرات السابقة وأنماط التدريب التكيفي وأثره على تنمية الكفايات المهنية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١١(٤)، ص ص ١٧٨٧-١٧٤١ .

محمد عبدالرزاق شمه. (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التشارك ونمط التعلم فى بيئات مجتمعات التعلم الافتراضية وأثرها على تنمية مهارات التصوير الرقمية وجودة التفاعل الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، ٢٦(٣)، ص ص ٢٧٥ - ٣٥٨ .

محمد عطية خميس (٢٠١١) . الاصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني، القاهرة: دار السحاب.

محمد محمود عبد الوهاب. (٢٠١٦). فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية

بالمدينة المنورة، *المجلة التربوية*، ٤٦(٢)، ص ص ٣٠١-٣٢٦. كلية التربية، جامعة سوهاج.

هنادى بدر الخراز. (٢٠١٩). التدريب الإلكتروني وتطبيقاته فى دولة الكويت .*المجلة الدولية للتعليم بالانترنت*، 18(2) , ص ص ٧٧- ١٠٢.

يمان نزار شما (٢٠١٥). القلق الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات. *مجلة جامعة البعث*، ٦(٣٧)، ص ص ١٣٩ - ١٦٥.

المراجع الانجليزية :

Al-Aghary, M. B. S. (2021). A proposed design framework of Small Private Online Courses (SPOCs) for the Omani higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 45-61.

Alexander, S., & Golja, T. (2007). Using students' experiences to derive quality in an e-Learning system: An institution's perspective, *Educational Technology & Society*, 10(2), 17-33

Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). "Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice." *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578.

Baker , R (2010). *pedagogies and digital content in the Australian school sector* , Sydney , education services, Australia.

Bandura, A. (1973). *Social learning theory*. General Learning Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.

Bell, S. (2011). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(2), 39-43.

- Burke, J., Fayaz, S., Graham, K., Matthew, R., & Field, M. (2007). Peer-assisted learning in the acquisition of clinical skills: a supplementary approach to musculoskeletal system training. *Medical Teacher*, 29(6), 577–582.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P., & Olivares, J. (2014). Social anxiety and personal skills development. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 401-422.
- Carvalho Junior, G. L. D., Cebrián Robles, D., Cebrián de la Serna, M., & Raposo Rivas, M. (2020). Comparative study SPOC vs. MOOC for socio-technical contents from usability and user satisfaction. *The Open Journal of Distance Education and e-Learning*, 1-12.
- Chaudhry, A.S., Khoo, C.S.G., Wu, P. and Chang, Y.-K. (2008), Trends in LIS education: coverage of soft skills in curricula, *Journal of Librarianship and Information Studies*, (66), pp. 1-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 38(1), 237- 288 , University of Nebraska Press.
- Dong, Y., Ang, J., & Sun, Z. (2022). Designing path of SPOC blended teaching and learning mode in post-MOOC era. In *2022 12th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME)* , IEEE.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eriksen, M., Collins, S., Finocchio, B., & Oakley, J. (2020). Developing Students' Coaching Ability Through Peer Coaching. *Journal of Management Education*, 44(1), pp 9-38.

- Feng, Y., Zhang, J., & Zhang, M. (2023). Cognitive self-evaluation and social anxiety: Exploring the underlying mechanisms. *Frontiers in Psychology*.
- Filius, R., Kleijn, R., Uijl, S., Prins, F., van Rijen, H., & Grobbee, D. (2018). Challenges concerning deep learning in SPOCs. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 10(4), 284-299.
- Gennip, N.A.E., Segers, M.S.R., & Tillema, H.H. (2009). Peer assessment for learning from asocial perspective: The influence of interpersonal variables and structural features, (PDF) *PEER ASSESSMENT IN ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/333251587_PEER_ASSESSMENT_IN_ADULT_EDUCATION_CHALLENGES_AND_OPPORTUNITIES .
- Gernal, L., Tantry, A., & Gilani, S. A. M. (2023). *The impact of online learning and soft skills on college student satisfaction and course feedback*. ResearchGate.
- Gomes, C., Silva, A., & Sá, A. (2014). *The role of social skills in social anxiety of university students*. Paidéia (Ribeirão Preto), 24(58), 135-142.
- Grant , MM . & Minis , C (2009) . Web 2 in Teacher education characterishcss , Implications and limitations in wired for learning : an educators guide to web 2 .available at : [http : // clifmims.gomp site / documents / web 2.5 – iivtchred . pdf](http://clifmims.gomp site / documents / web 2.5 – iivtchred . pdf)
- Hamoen, E. C., De Jong, P. G. M., Van Blankenstein, F. M., & Reinders, M. E. J. (2022). Design and first impressions of a small private online course in clinical workplace learning: Questionnaire and interview study. *JMIR Medical Education*, 8(2).
- Harris, K. R., & Brown, G. T. (2013). "Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers'

-
- implementation." *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. In J. J. Heckman, J. E. Humphries, & D. V. Veramendi (Eds.), *The economics of human development and social mobility*, pp. 1-38, University of Chicago Press.
- Hilliard, J., Kear, K., Donelan, H., & Heaney, C. (2020). Students' experiences of anxiety in an assessed, online, collaborative project. *Computers & Education*, 143, 103675
- Hosseini, S., & Zadeh, R. M. (2022). Exploring the effects of online learning on EFL learners' motivation, anxiety, and attitudes during the COVID-19 pandemic: A focus on Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 42(5), 2310–2324
- Jarvis, M. (2017). *Psychology: The science of mind and behaviour* (7th ed.). Hodder Education.
- J-PAL. (2013). The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, *Annual Report*. Retrieved from: <https://www.povertyactionlab.org> .
- Kalyuga, S., & Plass, J. L. (2018). Cognitive load as a local characteristic of cognitive processes: Implications for measurement approaches. In R. Z. Zheng (Ed.), *Cognitive load measurement and application: A theoretical framework for meaningful research and practice* (pp. 59–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315296258-5> .
- Kieffer, M. J., Cumming, A., & Lo, Y. Y. (2019). "Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties." *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25–39.
- Koedinger, K. R., Booth, J. L., & Klahr, D. (2019). "Instructional Complexity and the Science to Constrain It". *Science*, 342(6161), 935-937.

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What happens when teachers design educational technology? The case of the TPACK framework. In *Proceedings of the 2009 Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, pp. 1-8, International Society of the Learning Sciences.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Key "soft skills" that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields*. Washington, DC: USAID, FHI 360, Child Trends. Retrieved from Workforce Connections project, FHI 360.
- Liu, S., Chai, H., Liu, Z., Pinkwart, N., Han, X., & Hu, T. (2020). Effects of proactive personality and social centrality on learning performance in SPOCs. *Proceedings of the International Conference on Information Systems and Design of Communication*, 481-487.
- Mesa, F., Le, T.-A., & Beidel, D. C. (2015). Social skill-based treatment for social anxiety disorder in adolescents. In *Advances in psychotherapy - Evidence-based practice* , pp. 191-205.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587-596.
- Natalya D. (2019). SPOCs in university education: European experience. *Educational Studies*, Moscow, (1), 162-186.
- Norris LK.(2017). Motivation Peer Training - Bridging the gap for people with mobility disabilities. *Afr J Disabil.* 9(8), 6-350.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Palincsar, A. S. (2020). "Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning". *Educational Psychologist*, 55(3), 160-173.

- Patru, M., & Balaji, P. (2016). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning Magazine*, 21(3), 166-191.
- Prajina, P., & Godwin, P. J. (2015). A study on life skills in relation to the academic Achievement of tribal children. *International Journal of Recent Scientific Research*, 6(8), pp.5722-5724.
- Psathas, G., Katsanos, C., Tsiatsos, T., Tegos, S., & Demetriadis, S. (2020). MOOCs in higher education: A study on the learning effectiveness, quality, and usability of a SPOC on introduction to programming. *Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE)*, 112-120.
- Puerta, M., Boudarbat, B., & Callen, M. (2016). The impact of youth employment programs on skill development and long-term outcomes. *Journal of Labor Economics*, 34(2), 275-308.
- Ruiz-Palmero, J., Fernández-Lacorte, J.-M., Sánchez-Rivas, E., & Colomo-Magaña, E. (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(27).
- Sarah, J. & kutcher, S. (2004). The kutcher generalized social anxiety disorder scale for adolescents: assessment of its evaluative properties over the course of a 16-week pediatric psych pharmacotherapy trial. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 2(14), 273–286.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Optimal motivation and the dynamics of personality integration. In J. V. Wood, J. E. L. Wiggins, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Personality Psychology*, 506- 520, Guilford Press.
- Schumann, J., et al. (2014). Understanding the implications of self-theories in educational settings. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 591-602.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). "Motivation and Social Cognitive Theory". *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832 .
- Sui, X. (2017). The research and practice base on SPOC mixed teaching mode. In *Advances in Computer Science Research (ACSR), 7th International Conference on Education, Management, Computer and Society (EMCS 2017)*. Atlantis Press.
- Tao, Y., Tang, Q., Wang, S., Zou, X., Ma, Z., Zhang, L., Liu, G., & Liu, X. (2024). The impact of long-term online learning on social anxiety and problematic smartphone use symptoms among secondary school students with different levels of fear of missing out: Evidence from a symptom network and longitudinal panel network analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 13(1), 102–119.
- Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J. (2008). Peer-assisted learning: A planning and implementation framework. *Medical Teacher*, 30(6), 591–595. <https://doi.org/10.1080/01421590801965169> .

-
- Tudge, J., & Scrimsher, S. (2019). "Lev Vygotsky on Education: A Cultural-Historical, Interpersonal, and Individual Approach to Development". *Educational Psychologist*, 54(4), 302-314.
- Turbe Zúñiga, A. (2022). The effects of online learning on students' anxiety and motivation, Master's Thesis. Illinois State University.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Published by American Psychological Association.
- Wang, X., Li, Y., Lai, F., & Li, X. (2023). Predicting students' performance in SPOC-based blended learning. In *Proceedings of the International Conference on Educational Data Mining (EDM)* , pp. 565–574, Springer, Cham.
- van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2009). "Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features." *Educational Research Review*, 4(1), 41-5
- Zhang, C., & Zhang, W. (2016). Application of SPOCs under theory of multiple intelligences. *Proceedings of the 2016 2nd International Conference on Management, Education and Information*, 12(1).