" تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه "

بحث مشترك

إعداد

د . منى صالح الوزان
أستاذ تقنيات التعليم
المساعد ، كلية التربية
جامعة القصيم

تماضر عبد الله عبد العزيز
الجمعة

مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي

معرف البحث الرقمي DOI:

المجلد (الرابع)– العدد (الثالث عشر) – مسلسل العدد (٠١٣) – نوفمبر ٢٠٢٣
ISSN-Print: 2785-9754 ISSN-Online: 2785-9762
موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري
https://jetdl.journals.ekb.eg/

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر التدريب الرقمي بنمطيه (الفردي _ التشاركي) على تنمية مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات ، واتجاهاتهن نحو التدريب ، وقد تضمنت مشكلة البحث – الأسئلة التالية:

١- ما أثر التدريبي الفردي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات؟

٢- ما أثر التدريبي التشاركي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات؟

٣- أيهما أكثر فاعلية على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات (التدريب الفردي الرقمي أم التدريب التشاركي الرقمي) ؟

٤ – أيهما أكثر فاعلية على الاتجاه الإيجابي نحو التدريب الرقمي لدى الموجهات الطلابيات (التدريب الفردي أم التدريب التشاركي) ؟

وتضمن البحث الفرضيات التالية :

١- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي .

٢- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (نمط التعلم التشاركي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي .

٣- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في تنمية مهارات التحول الرقمي .

٤- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في الاتجاه الإيجابي نحو التدريب .

واعتمد البحث على أدوات : اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات التحول الرقمي ، وبطاقة ملاحظة للتحقق من الجوانب العملية ، ومقياس اتجاه نحو التدريب ، وتم تطبيق البحث خلال العام الدراسى١٤٤٤ هـ في مدارس مكتب تعليم شمال مدينة بريدة ، وتضمن المحتوى المقدم من خلال البرنامج التدريبي مهارات التحول الرقمي المتعلقة بالعمل الإرشادي الطلابي ، والتي يجب تنميتها لدى الموجهات الطلابيات، مثل (تحرير النصوص – استخدام برامج الحوسبة السحابية).

وجاءت النتائج مؤكدة تفوق أنماط التدريب الرقمي الفردي والتشاركي لصالح التطبيق البعدي ، وقد تفوق نمط التدريب الرقمي التشاركي على نظيره النمط الفردي في تحقيق نتائج ايجابية ذات دلالة احصائية في الجوانب المعرفية والمهارية والاتجاه الإيجابي نحو التدريب .

وأصت الدراسة بالعديد من التوصيات ، كان من أهمها :

١. ضرورة الاهتمام بالتحول التدريبي من التدريب التقليدي إلى التدريب الرقمي، حيث إن الأخير يسمح بتحديث المحتوى، وزيادة أعداد المتدربين، وتكرار الأنشطة التدريبية، والاستفادة من المواقع الالكترونية المعنية بالتدريب، والاشتراك بالبرامج التدريبة في أي وقت وفي أي مكان.
٢. الاعتماد على نمط التدريب الرقمي التشاركي واعتباره اختيار أول وأفضلية عن نمط التدريب الفردي حيث يقدم نتائج أفضل في الجوانب المعرفية والمهاري ، كذلك يساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو القبول على التدريب
٣. نشر الوعي بأهمية برامج التعلم والتدريب الرقمي وتوظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، وتبنيها والتعلم معها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.
٤. تبني البرنامج التدريبي الرقمي المقترح كبيئة تعلّم وتدريب إلكترونية ذات محتوى نظري وتطبيقي، وتعميمه على جميع الموجهات الطلابيات للاستفادة منه والعمل على تقييمه، والاهتمام بتطوير المهارات التقنية للموجهات الطلابيات في ضوئه.

المقدمة:

تشير الوقائع والمؤشرات الحياتية بشكل عام الى أن استخدام التقنية له أهمية ودور فعال في التعليم والتدريب ، وهذا ما أثر بطبيعة الأمر على العملية التعليمية التي أصبحت تعتمد بشكل كبير على المنصات والأنظمة إلى جانب الوسائل التقنية الأخرى ، ومع تطور الحياة والمشكلات التي يوجهها المعلمون والمعلمات – تطورت الحاجة الى ضرورة اتقان المهارات الرقمية المهنية لدى المعلمين والمعلمات ؛ بل لدى جميع المشتغلين بالعملية التعليمية ، في ضوء التحول الرقمي لأداء معظم أو جميع المهام التعليمية والتدريسية داخل البيئة المدرسية الكترونياً .

وتأتى الموجهات الطلابيات ضمن المهارات المرتبطة بقوة بالجوانب الرقمية المهنية ، فعند تدريب الموجهات الطلابيات على الاستشارات عبر الإنترنت في وقت مبكر قبل أن يندمجن مع عقلية الإرشاد التقليدية، فإن ذلك سيحفز لديهن ميزات عملية جديدة، ويكن جاهزات لحداثة العمل الإرشادي (Adebowal & Popoola, 2012) لاسيما أن تقرير هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات يشير إلى أن نسبة مستخدمي الإنترنت نهاية عام ٢٠٢١م قد بلغ (٩٨,١%) من سكان المملكة العربية السعودية، وهذا يعني بأن خدمة الإنترنت لم تعد عائقًا أمام أحد، لذا يجب على الباحثين المستقبلين اكتشاف التقنيات الإرشادية التي يستخدمها الموجهون عند الاستشارة عبر الإنترنت، والسعي إلى معرفة التحديات التي تواجههم في ذلك (Amos & Duodu, 2021).

من ناحية أخرى، أصبح لزامًا على منسوبي التعليم صقل مهاراتهم الرقمية للوصول إلى توازن جيد بين المعرفة النظرية والعملية؛ لتوفير أساس متين لعملهم، حيث فرضت هذه المتغيرات التكنولوجية تحديًا أمام مؤسسات التعليم عند وضع برامج تدريبية نوعية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة (المزمومي، ٢٠٢١) ولعل تدريب الموجهات الطلابيات أكثر إلحاحًا في الوقت الحالي؛ لمواجهة تحديات التقنية في جميع المجالات ، وبخاصة اتقان مهارات التحول الرقمي (هلالي، ٢٠٢١).

وفي ظل هذه الثورة التقنية والتطور الحادث في الطرق التدريبية برزت أنماط عدة للتدريب الرقمي، منها نمط التعلم الإلكتروني الفردي الذي يسلط الضوء على المتعلم ويكشف قدراته وإمكاناته الذاتية، وبذلك يصل إلى أقصى طاقاته كنوع من التعلم الذاتي، كما أنه يتيح التفاعل الإيجابي مع عناصر الموقف التعليمي (الجداوي، ٢٠٢٠) والمتعلم فيه يكون مسئولًا عن تحقيق الأهداف التعليمية، ويتم تقويمه في ضوء قدراته الذاتية وليس من خلال مقارنته مع أقرانه (زيد، ٢٠٢٢).

وعلى الجانب الآخر هناك نمط التعلم التشاركي الذي يعد من أنماط التعلم التي تمنح المتعلم فرصةً للتفاعل والمشاركة من أجل بناء معرفة جديدة (شلبي والمصري، ٢٠١٨) حيث يعتمد على التفاعل الاجتماعي كأساس لبناء المعرفة، كما أنه يتيح للمتعلم التشارك في حل المشكلات وتنفيذ المهام (الجداوي، ٢٠٢٠) كما أنه يراعي الفروق الفردية بين المتدربين، ولديه القدرة على جذب المتدربين، وزيادة فاعليتهم ودافعيتهم للتعلم والتدريب (خليل، ٢٠٢١).ولبرمجيات التعلم الإلكتروني التشاركي باعتباره الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني سمة اجتماعية وتشاركية مميزة (غاشم، ٢٠١٩)

ومن زاوية أخرى، فقد تباينت الدراسات في تحديد النمط الأمثل للتعلم (فردي_ تشاركي) إذ أشارت دراسة (حناوي ومنصور، ٢٠١٨) إلى تفوق نمط التعلم الفردي، بينما أكدت دراسة (الجداوي، ٢٠٢٢) فعالية التعلم التشاركي، فيما وجدت دراسة (أبو خطوة والقباني، ٢٠١٩) أنه لا يوجد تأثير أساسي يرجع إلى اختلاف أنماط التعليم، لذا فهذا التناقض وعدم الاتفاق على فعالية نمط على آخر؛ يتطلب المزيد من البحث والدراسة للمقارنة بينهما، وتحديد أكثرهما فعالية (إبراهيم، ٢٠١٨).

وتعتبر النظرية البنائية وكذلك الاتصالية من النظريات الأكثر ارتباطًا بنمطي التعلم (فردي _تشاركي) حيث إن البنائية ترتكز على أن المتعلم يبني المعرفة الخاصة به بنفسه، أو من خلال تفاعله مع أقرانه، والسيطرة على ما تعلمه من خلال المعلم، وتلعب الخبرات والتفاعلات الاجتماعية دورًا مهمًا في عملية التعلم، حيث ترى بأن لكل فرد خصائصه وأفكاره، وطريقة تعلمه

الخاصة. ويشير (العمري والسليمان، ٢٠١٧) إلى أنها النظرية الأكثر ارتباطًا بالتقنية وتطبيقاتها. أما النظرية الاتصالية فهي تأخذ في الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم، فأهم مبادئها هو تعلم كيفية الحصول على معلومات، وتوفير الاتصالات التي تسهل التعلم المستمر، وذلك يربطها أكثر بالتقنية حيث إنّ التعلم فيها يحدث من خلال المقررات والبريد الإلكتروني والبحث على شبكة الإنترنت. لذلك فالنظرية الاتصالية تتشابه مع النظرية البنائية في التأكيد على التعلم الاجتماعي، وعلى تفاعل المتعلمين لاكتساب المعلومة، كما تؤكد على التعلم الرقمي واستخدام التكنولوجيا في التعليم (أبو خطوة، ٢٠١٨).

ولكي يكون هذا التدريب أكثر إتقانًا ومنهجية، ويحقق الهدف منه؛ لا بدّ أن ينطلق من أحد نماذج التصميم التعليمي المناسبة والتي –غالبًا– ستستند على خمس مراحل كما في نموذج ADDIE وتختلف النماذج في التوسع في كل مرحلة، ومن خلال المراحل الخمس يمكننا تصميم برنامج تدريبي رقمي يلبي الاحتياجات التدريبية المطلوبة والمتغيرة باستمرار، وذلك في ظل التقدم التربوي وتجدد المعلومات. حيث تعد نماذج التصميم التعليمي العنصر الأساسي والهيكلي في عملية التدريب (أبو سويرح، ٢٠٠٩) فهو يزودنا بالطرق والإستراتيجيات اللازمة في صورة أشكال وخرائط مقننة، مما يقلل التخبط والعشوائية (سالم، ٢٠١٠).

كما أنه مع ظهور هذه الأنماط التي تنطلق من مستحدثات تكنولوجية ظهر مفهوم المهارات التقنية التي تكسب الفرد مهارات التعامل مع هذه المستحدثات، حيث يمكن تنمية الأداء المهاري للفرد من خلال التدريب والممارسة (عامر ومصري، ٢٠١٩) كذلك تحديد المهارات التقنية اللازمة للتطوير بدقة وموضوعية سيساعد على تحسين كفاءة الأداء للموجهين الطلابيين. حيث تعتمد هذه الكفاءة على مهاراته الفنية، والشخصية والتنظيمية، وهي مهارات تحتاج إلى تدريب مستمر لإتقانها (هلالي، ٢٠٢١).

ونجد أن للمهارة التقنية تأثير كبير في تنمية قدرات ومهارات المعلمين، وتزويدهم بمهارة الابتكار والإبداع على سبيل المثال، وهما من أهم المهارات التي تصقل مهارات المعلم وتزيد من كفاياته التعليمية وتصل به إلى تطوير قدراته بشكل عام، وتطوير العملية التعليمية (العصفور، ٢٠٢١).

لكن مع ظهر مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يشير إلى مجموعة من المهارات أو القدرات التي تتطلبها طبيعة أعمال المؤسسات في مختلف القطاعات للقيام بدورها والتي يساهم التعليم في غرسها وتنميتها إذ يصنف المفهوم هذه المهارات إلى مهارات تتعلق بتنمية الفرد في تعامله مع التقنية ومهارات تتعلق بتنمية الفرد ليكون أكثر مرونة وتقبل للآخرين وخلق شخصية مبادرة وقائدة (Battelleforkids.org, 2019).

وقد شهدت المجتمعات مؤخرًا تطورات تكنولوجية هائلة وفائقة السرعة، وشملت هذه التطورات كل مجالات المعرفة والتكنولوجيا والتعليم، فضلًا عن مهارات الحياة، وقد انعكس ذلك على النظام التربوي الذي يعتبر أساس المجتمعات المتحضرة، حيث أصبح أداةً من أدوات التغيير وكسب المهارات التي تعمل على تنمية وعي الأفراد بما يدور حولهم، وكذلك اكتساب المهارات التي تؤهلهم للدخول إلى عالم المعرفة، وتشجيعهم على التعلم، وإتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم المختلفة (المعلوف وآخرون، ٢٠١٨).

ولا شك بأن عملية تعليم وإعداد الطلبة والمعلمين من الأساسيات التي أصبحت ضرورة لازمة ومهمة وينبغي الاهتمام بها بصورة كبيرة، الأمر الذي يحتاج إلى إعادة نظر شاملة في مناهج التعليم، وطرق تنمية المهارات التقنية والوعي بأهميتها، وأهمية امتلاكها من قبل المعلمين والطلبة (العصفور، ٢٠٢١) لاسيما في ظل تفاوت نتائج الدراسات حول مدى الوعي بهذه المهارات وأهميتها كما يتبدى ذلك مثلًا في دراسات (اللقماني، ٢٠٢٠)؛ (العبيدي، ٢٠١٩)؛ (العقاب، ٢٠١٩). ويرى المتخصصون بأن المهارات التقنية إذا تكاملت بشكل منهجي في مناهج التعليم؛ فإنها ستمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها طوال السنوات الطويلة الماضية، ويرجع المتخصصون ذلك إلى كون هذه المهارات تُمكن الطلاب من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية المحورية لمستويات عليا، وتوفر إطارًا منظمًا يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم كما يساعدهم على بناء الثقة، ويمثل –أيضًا– إطارًا للتنمية المهنية للمعلمين كافة، كما أن هذه المهارات تعمل على إعداد الطلاب وحثهم على الابتكار والقيادة، وكذلك على المشاركة بفاعلية في الحياة المدنية. (شلبي، ٢٠١٤).

ومن منطلق أهمية الإرشاد الإلكتروني والتوجه الكبير نحو استخدامه لما يوفره من نتائج إيجابية، ومن خلال ما سبق نجد ضرورة تحسين وصقل مهارات الموجهات التقنية من خلال التدريب والممارسة. كما أنه مع ظهور أنماط التدريب الرقمي (الفردي _ والتشاركي) ظهرت أهمية المقارنة بين النمطين وتحديد أثر كل منهما.

مشكلة البحث :

نظراً لأن التوجيه الطلابي هو أحد أهم المهام والوظائف التي باتت أهميتها ملحةً في ظل التطورات التي يشهدها العصر الحديث، وفي ظل التسارع التكنولوجي والتطور الفائق والتحول الشديد الذي عرفه قطاع التعليم، ومختلف المجالات والفروع العلمية الأخرى، والحياة بشكل عام، ومع ازدياد احتكاك الطلاب بالعالم، وبما تحمله الشبكة العنكبوتية من إيجابيات وسلبيات، ذلك يجعل مهام الموجهة أكثر أهمية وضرورة لتعريف الطلبة بما يحيط حولهم، وتوجيههم نحو ما يفيدهم ويثمر في حياتهم وفي تطوير مهاراتهم، وفي الوقت نفسهم يحميهم من المخاطر والسلبيات الأخرى التي تحيط بهم.

والإرشاد التربوي هو أساس عمل الموجهة الطلابية وهو أحد أبرز الجوانب المهمة في العملية التربوية، لأنه يدخل في كل مفرداتها، ومن أجل أن يكون دوره أكثر فاعلية؛ لابدّ من أن يتدخل حتى في شخصية المعلم الذي يقدم المادة العلمية، وكذلك في طريقة تعامله مع الطلبة، وسلوكه داخل المؤسسة التعليمية، والتدخل في البناء التكويني للمتعلم، وفي تحقيق التوافق الاجتماعي؛ لذلك فإن الموجهة الطلابية يجب أن تتواجد طوال اليوم الدراسي، وأحيانًا قبله وبعده، كما يجب أن تكون عونًا للطلبة، وأن تعمل معهم على تشخيص المشكلات وعلاجها، وتغيير أنماط السلوك المختلفة التي تحتاج إلى تقويم أو تعديل أو تغيير ضمن سلوكيات الطلبة (القحطاني، ٢٠١٩).

ولقد أكدت سياسة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية استثمار للتغيرات الهائلة التي حدثت في مجال تقنيات المعلومات من قبل العاملين في مجال التعليم والتدريب من الموجهات، وذلك للبقاء على تواصل تام مع الطلبة ونقل جميع المعلومات لهم (آل مقبل، ٢٠٢١). لا سيما

أنه من الممكن للموجه أن يقوم باستخدام التكنولوجيا في نشر المعلومات ليستفيد منها الطلاب والآباء، وذلك من خلال فتح قنوات للتواصل المباشر، الأمر الذي يوفر وقتًا وجهدًا وسرعة في الإجابة عن التساؤلات (مديني والراشدي، ٢٠١٨).

وترى دراسة (غطاس وبوعائشة، ٢٠١٩) ضرورة الاهتمام باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الإرشاد لزيادة تفعيله، كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة رقمنة العمل الإرشادي، وتطوير الكفايات الأكاديمية للموجهات الطلابيات (الهلالي، ٢٠٢١)، وأهمية دعم مستوى استخدام الموجهات الطلابيات لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وإثراء البرمجيات الإرشادية الإلكترونية وتطبيقاتها (أل مقبل، ٢٠٢١)، وضرورة تدريب القائمين على إرشاد الطالبات على خدمات الإرشاد الإلكتروني، وتقديم حلقات إلكترونية لهم عن بعد (مديني والراشدي، ٢٠١٨)، كما أوصت دراسة (اللحياني، ٢٠١٦) بإعطاء عناية أكبر للإرشاد الإلكتروني وزيادة الوعي به، وتركيز الموارد المتاحة من خلال الدورات التدريبية، وضرورة استخدام المستحدثات التكنولوجية لكونها حجر الأساس في العملية التعليمية، وتدريب القائمين بالعملية التعليمية عليها (خليل، ٢٠٢١).

كما أكد مؤتمر التعليم الإلكتروني في المملكة (٢٠٢١) ضرورة توظيف البرمجيات الحديثة في التعليم؛ لتوفير الجهد والوقت، وذلك لتجاوز الأساليب التقليدية في التعليم، كذلك كان من أبرز توصيات المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢٢) الاهتمام بالتطوير المهني لمعلمي ومعلمات التعليم العام والجهات الإشرافية فيما يخص علم التربية الرقمية.

لذلك ومع دخول التحديات التقنية واستخدام الأجهزة اللوحية ظهرت تغيرات في آلية عمل الإرشاد الطلابي فبرزت الحاجة الملحة لتحديث البرامج التدريبية للموجهات الطلابيات لمواكبة التحديات التقنية (هلالي، ٢٠٢١). وتختلف أنماط التعلم الإلكتروني تبعًا لاحتياجات المتعلمين وميولهم وخلفياتهم وقدراتهم الذاتية، فمنها نمط التعلم الفردي ونمط التعلم التشاركي، لاسيما أن هذه الأنماط والمقارنة بينها وأيها الأفضل للتعليم والتدريب أمر يحظى باهتمام واسع، فالفردي يساعد

المتعلم على التعلم الذاتي والاستقلالية، بينما التشاركي يجعل الفرد ينخرط في الأنشطة التعليمية (منصور، ٢٠٢١) كما أن دراسة (الجداوي، ٢٠٢٠) تشير إلى أن اختيار نمط من هذه الأنماط التعليمية مهم عند تصميم بيئة التعلم الإلكترونية، لذلك فإن تحديد أي الأنماط أفضل من الاتجاهات البحثية المهمة.

كما إن نمط التعلم (فردي–تشاركي) أثبت فعاليته الكبيرة في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي والإلكتروني، وجدواه في التعليم، وقدرته على تنمية المهارات التقنية، وتعددت الدراسات التي وقفت على أبعاد هذه المهارات وفوائدها، ومن ذلك أشارت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى فعالية هذا النمط التعليمي في تنمية حل المسائل اللفظية لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمادة الرياضيات، كما بينت دراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) جدوى التعلم (فردي–تشاركي) لتنمية مهارة فهم معني وتأثير العمليات الحسابية على الكسور، ومهارة الحكم على معقولية النتائج والتقدير التقريبي، ومهارة حل المواقف الحياتية التي تتضمن الكسور كل على حده، وفي الاختبار ككل.

ومن خلال دراسة استطلاعية أجريت على الموجهات الطلابيات أجاب ٦٠% بأن المهارات التقنية مهمة للعمل الإرشادي، بينما أجاب ٥٠% بأنهن لا يجدن أيًا من تلك المهارات، و٨٠% بحاجة لدورات تدريبية لتنمية المهارات التقنية، و٥٠% لا يجدن التعامل مع برامج كتابة النصوص، و٦٠% لا تتقن تصميم العروض التقديمية ولا إقامة لقاءات عن بعد. أما برامج الحوسبة السحابية فهناك ٨٠% من الموجهات لا يعلمن أساسيات استخدامها.

وفي ضوء عمل الباحثة كموجهة طلابية ومن خلال ما سبق من الدراسات السابقة ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية فإنه يتبين وجود قصور في المهارات التقنية اللازمة للموجهات الطلابيات، وأنه يجب تنمية هذه المهارات بما يضمن استخدامها على النحو الأمثل في تفعيل وتوثيق البرامج الإرشادية، للوصول لعمل إرشادي منظم ومتقن ومواكب لمتطلبات الرقمة.

وبناء على ذلك يسعى البحث الحالي الى قياس تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه ، ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي : **ما تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات ؟ وما اتجاهاتهن نحوه ؟** ويتفرع من السؤال الرئيسي – الأسئلة الفرعية التالية :

أسئلة البحث:

تنحصر أسئلة البحث فيما يلى :

١) ما أثر التدريبي الفردي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات؟

٢) ما أثر التدريبي التشاركي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات؟

٣) أيهما أكثر فاعلية على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات (التدريب الفردي الرقمي أم التدريب التشاركي الرقمي) ؟

٤) أيهما أكثر فاعلية على الاتجاه الإيجابي نحو التدريب الرقمي لدى الموجهات الطلابيات (التدريب الفردي أم التدريب التشاركي) ؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) التعرف على أثر كل من التدريبي الفردي الرقمي والتشاركي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات .

٢) التعرف على أثر كل من التدريبي الفردي الرقمي والتشاركي الرقمي لدى الموجهات الطلابيات على اتجاهاتهن نحو التدريب .

أهمية البحث :

يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلى :

١) توجيه اهتمام مصممي ومطوري البرامج التدريبية إلى أهمية الاستفادة من التعلم الإلكتروني التشاركي والفردي في تطوير البرامج التدريبية لتنمية المهارات وتقديمها من خلال بيئة تفاعلية افتراضية عبر شبكة الإنترنت.

٢) تقديم المساندة للمسئولين في إعداد الموجهات الطلابيات وتأهيلهن مهنيًا وفق الأساليب الحديثة والمعاصرة في تكنولوجيا التعليم ودعم الاتجاهات التربوية نحو التدريب.

٣) تزويد الجهات المسؤولة عن التدريب بوزارة التعليم بنتائج هذه الدراسة للاستفادة منها في التخطيط المستقبلي فيما يختص ببناء أنماط مختلفة من البرامج التدريبية المقدمة للموجهين الطلابيين.

فرضيات البحث :

١) توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي .

٢) توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (نمط التعلم التشاركي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي .

٣) توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في تنمية مهارات التحول الرقمي .

٤) توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في الاتجاه الإيجابي نحو التدريب .

حدود البحث :

- **الحدود الزمانية:** الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤ هـ.
- **الحدود المكانية:** مدارس مكتب تعليم شمال مدينة بريدة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على بعض المهارات التقنية المتعلقة بالعمل الإرشادي، والتي يجب تنميتها لدى الموجهات الطلابيات، مثل (تحرير النصوص – استخدام برامج الحوسبة السحابية).

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي:

يعرف الشهراني وبسيوني (٢٠٢٢) البرنامج التدريبي بأنه: عبارة عن عملية منظمة ومخططة، تستهدف تكوين خبرات مترابطة في المجال التقني، وهي بذلك تصمم على هيئة برنامج إلكتروني يضم مجموعة من التطبيقات والمهارات التقنية لتنمية المهارات التقنية المختلفة لدى المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس بشكل عام.

كما يعرف نوفل (٢٠٠٨) البرنامج التدريبي بأنه: مجموعة من اللقاءات التعليمية التعلمية المخططة المنظمة والمبرمجة زمنيًا، وهي مستندة إلى مراحل التعلم وفقًا لنموذج التعلم المستند إلى المشكلة والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية، والذي يهدف إلى رفع التحصيل الدراسي.

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه: مجموعة من اللقاءات التعليمية المخططة المنظمة في بيئة الكترونية (برنامج الزوم) التي يتم تصميمها بالنمطين الفردي والتشاركي بهدف تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات بشكل خاص.

نمط التعلم الفردي:

يعرفه طه وعمران (٢٠١٢) بأنه: نمط من أنماط التعلم الذي يتعلم فيه الطالب كيف يتعلم ما يريد بنفسه، ويتعلم أن امتلاك واتقان مهارات التعلم الذاتي، تمكنه من التعلم في كل الأوقات وطول العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة.

ويعرف التعلم الفردي إجرائيا بأنه: أسلوب تدريبي يعتمد على العمل الذاتي الفردي للموجه الطلابية دون مساعدة بقية المتعلمات، من خلال بيئة إلكترونية متزامنة وغير متزامنة وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية والمعرفية المطلوبة.

نمط التعليم التشاركي:

يعرف إسماعيل (٢٠١٦) نمط التعليم التشاركي بأنه: أسلوب تعليمي تفاعلي يسمح لكل طالب أن يتشارك مع أقرانه في بناء تعلمهم ويتحمل الطلاب مسؤولية جمع المعلومات وتحديد المهم منها وغير المهم بالنسبة لما يقومون بتعلمه ويتدربون على اكتساب التحصيل المعرفي والمهارى المطلوب تحقيقه؛ لإتمام التعلم عبر الإنترنت عن طريق الاتصال والتواصل بين أفراد المجموعة، أو بينهم وبين المعلم، سواء في لقاءات متزامنة أو غير متزامنة.

ويعرفه المزروعي (٢٠٢٠) بأنه: أسلوب تعليمي قائم على التفاعل الاجتماعي، يعمل فيه المتعلمون معًا في مجموعات صغيرة (٥ في كل مجموعة)، يتشاركون معًا لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وإنجاز المهام التعليمية التشاركية، من خلال أنشطة جماعية وتشاركية، وفي جهد منظم ومنسق ومخطط، يتشارك فيها أفراد المجموعة في جمع البيانات وتحليلها، والحصول على المعلومات وحلول للمشكلات، من أجل اكتساب المعرفة والمهارات.

ويعرف نمط التعليم التشاركي إجرائيًا على أنه: أسلوب تدريبي يتشارك فيه الموجهات الطلابيات في مجموعات لإنجاز المهام والأنشطة المطلوبة، حيث يتفاعلنّ بأدوات التواصل التشاركي المتزامنة وغير المتزامنة لتحقيق الأهداف التعليمية والمعرفية المطلوبة.

مهارات التحول الرقمي :

ترتبط مهارات التحول الرقمي بالقدرة على استخدام المهارات الرقمية المختلفة في التخطيط والتدريس والتقويم، بهدف توفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلم في العملية التعليمية، وإضفاء الجاذبية والتحفيز على بيئة الصف الدراسي من خلال استخدام الأجهزة والتطبيقات والبرامج الرقمية في التخطيط والتدريس والتقويم بكفاءة واتقان لتوفير الوقت والجهد الذي يُبذل في العملية التعليمية (الشهراني وبسيوني، ٢٠٢٢).

ويرى العقاب (٢٠١٩) بأنها: القدرات والعلوم والمعرفة التقنية المطلوبة للتعامل مع الأجهزة والأدوات والتطبيقات التفاعلية الحديثة في بيئة التعليم الإلكتروني.

وتعرف مهارات التحول الرقمي إجرائيًا على أنها : قدرة الموجهة الطلابية على إنجاز المهام التقنية اللازمة لأعمال الإرشاد الطلابي مثل (كتابة التقارير الإلكترونية – إعداد الخطط العلاجية – عقد اللقاءات عن بعد) بدقة واحتراف.

الإطار النظري للبحث .

يتناول الإطار النظري للبحث تحليل دقيق لمفاهيم ومتغيرات البحث وفقاً لما تناولته الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة والمرتبطة .

المحور الأول : نمطا التعلم الرقمي (الفردي – التشاركي)

يعرف بدوي (٢٠٢١، ٤٦٢) التعلم الرقمي الفردي بأنه: "نمط يقوم فيه المتعلم بممارسة الأنشطة ذاتيًا معتمدًا على نفسه في إنجازها حسب قدراته وسرعته الخاصة في التعلم، ويكون مسئولًا عن تعلمه وعن تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقًا، ويتم تقويمه ذاتيًا في ضوء قدراته الذاتية وليس بمقارنته بأقرانه المتعلمين" ، كما عرفه الجداوي (٢٠٢٠) بأنه: نمط تعليمي إلكتروني يقوم فيه المتعلم بأنشطة أو تكليفات تعليمية محددة، بالاعتماد على نفسه وبشكل مفردة، حسب قدراته، وسرعته الخاصة، بحيث تكون مسؤولة عن تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا. كذلك عرفه إبراهيم (٢٠١٥) بأنه: استراتيجية تعليمية قائمة على الأنشطة المتكاملة يقوم المتعلم بأدائها بطريقة فردية بالاعتماد على أدوات وتقنيات تواصل متنوعة في بيئة تعلم الكتروني تحت اشراف وتوجيه المعلم من أجل الحصول على مخرجات محددة. ويضيف عرفه حناوي ومنصور (٢٠١٨) بأنه: أسلوب تعليمي يعتمد على العمل الفردي الذاتي لمهمة محددة دون مساعدة المتعلمين الآخرين ويولد وينتج المعرفة من خلال توجيهات المعلم وإرشاداته. ويعرف التعلم الفردي إجرائيا بأنه: أسلوب تدريبي يعتمد على العمل الذاتي الفردي للموجهة الطلابية دون مساعدة بقية المتعلمات. من خلال بيئة إلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة لتحقيق الأهداف التعليمية والمعرفية المطلوبة.

ويتضح مما سبق أن التعلم الرقمي الفردي أحد أنماط التعلم الرقمي الذي يحول التركيز من المادة الدراسية إلى المتعلم ويسلط الضوء عليه؛ ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته الذاتية؛ بهدف التخطيط لتنميته وتوجيهه وفقًا لقدرات كل متعلم؛ لتقابل ميوله، وتتماشى مع حاجاته واستعداداته وتحفز دوافعه ورغباته الشخصية؛ حتى يحقق الأهداف المحددة سلفًا. ويتميز التعلم الرقمي الفرديبإتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة الأنشطة بصورة فردية، يأتي هذا في إطار تفريد المواقف التعليمية؛ وذلك يناسب الاختلافات في شخصية المتعلمين وكذلك قدراتهم، حيث يتم في هذا الاعتماد على جهد المتعلم الذاتي حتى يصل للإتقان المطلوب، وهو ما أكدت عليه عديد من نظريات علم النفس التعليمي التي اهتمت بالتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين. (هنداوي، ٢٠١٤)

كما أن نمط التعلم الإلكتروني الفردي يمتاز بإعطاء المتعلم دورًا إيجابيًا ونشطًا أثناء تعلمه، كما يمكن التعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر مدى الحياة، كما أنه يعد البناء للمستقبل ويعودهم على تحمل مسئولية تعلمهم بأنفسهم (عامر والمصري، ٢٠١٣).

وأضاف الجداوي (٢٠٢٠) أن نمط التعلم الإلكتروني الفردي يمتاز بأنه يراعي الفروق الفردية، وكما أنه يجعل المتعلمين يعتمدون على أنفسهم، ويزيد اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، ويكون بيئة خصبة للإبداع، فيكون المتعلم نشطًا أثناء عملية التعلم ، ويتفق خميس (٢٠٠٣)، وزيتون (٢٠٠٣) على أن من مميزات نمط التعلم الإلكتروني الفردي ما يلي: إعطاء المتعلم حرية في إنجاز المهام الموكلة إليه حسب شرعته الذاتية، وتقديم تغذية راجعة فورية تعزز المواقف التعليمية؛ مما يزيد من دافعية المتعلم للإنجاز، وتنمية ممارسة الأنشطة التعليمية بنمط فردي؛ مما يعزز الثقة بالنفس، والقدرة على التفكير، وإشعار المتعلم بالاستقلالية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقويم المتعلم في ضوء قدراته من خلال اختبارات محكية المرجع، وليس بمقارنته بزملائه. بالإضافة الى أن الأنشطة والمهمات الفردية في نمط التعلم الإلكتروني الفردي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يؤدي المتعلم النشاط وفقًا لقدراته أو سرعته الذاتية،

كما أنها تدعم نشاط وإيجابية المتعلم وبالتالي تحقيق دافعية حقيقة للمتعلم؛ ودعم لمسؤوليتيه الذاتية؛ فيصبح المتعلم مسئولًا عن تعلمه؛ وهذا يزيد ثقته في نفسه (بدوي، ٢٠٢١).

وعلى الجانب الآخر قد تحدث العديد من الخبراء والمفكرين في مفهوم التعلم التشاركي الرقمي وخصائصه ، قد عرفه خميس (٢٠٠٣) بأنه: "مدخل واستراتيجية للتعليم يعمل المتعلمون فيها معاً في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة، وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، ويكون التعلم متمركز حول المتعلم؛ حيث ينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم".

ويعرف التعلم الإلكتروني التشاركي بأنه: "علم معنى بدراسة كيف يتمكن المتعلمون من التعلم جنبًا إلى جنب، بمساعدة التكنولوجيا لضمان تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعي لمناقشة أفكارهم وطرح آرائهم، مما يتيح تبادل الأفكار والمعلومات ويعطي اهتمام لوجهات النظر المتعددة والمتعلقة بموضوع التعلم". ستال وكوشمان (Stahl & Koschmann, 2006). كما عرف وانج و وود (Wang, Wood, 2007) التعلم التشاركي الإلكتروني بأنه: "عملية تعلم مدعمة بالحاسوب تركز على كيفية استخدام التعلم التشاركي من خلال أدوات تكنولوجية وتعزيز التفاعل بين الأقران والتشارك الجماعي مما يسهل عملية تبادل وتوزيع المعرفة بين أفراد المجتمع".ويعرف بأنه: "أسلوب تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين حيث إنهم يعملون في مجموعات صغيرة ويتشاركون في إنجاز المهمة، أو تحقيق أهداف مشتركة من خلال أنشطة جماعية منسقة باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبالتالي يتحول التعليم من نظام يتمركز حول المعلم إلى نظام يتمركز حول المتعلم ويشارك فيه المعلم" (Edman, 2010).

وعرفته دراسة الغول (٢٠١٢) بأنه نمط من التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين الذين يتشاركون لإنجاز مهمة ما او تحقيق هدف تعليمي مشترك وذلك من خلال

الأنشطة الجماعية باستخدام أدوات الويب المختلفة حيث يتم فيه توليد المعرفة لا استقبالها كما أن دراسة الظفيري وآخرون (٢٠١٧) عرفته بأنه" التعلم الذي يستطيع الطالب من خلاله اكتساب المعرفة عن طريق مناقشة القرناء في نقاط الدرس وإبداء رأيه حولها ومن ثم مشاركتهم في بناء المفاهيم النهائية بشكل جماعي".

بينما عرفته دراسة سمرة والنجار (٢٠١٨) بأنه: "استراتيجية تعليمية قائمة على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال العمل في مجموعات صغيرة كانت أم كبيرة يتشاركون في أداء مهمة محددة أو تحقيق هدف محدد من خلال أنشطة جماعية مختلفة باستخدام أدوات واجراءات محددة تحت إشراف وتوجيه ومتابعة من المعلم".وقد عرفته دراسة الشحات وآخرون (٢٠٢٠) بأنه: أسلوب تعلم يتشارك فيه المتعلمين في مجموعات صغيرة لإنجاز المهام والأنشطة المطلوبة من خلال التشارك الالكتروني، والذي يتيح لهم التفاعل والتواصل بأدوات التعلم المتزامنة وغير المتزامنة.

ويعرفه حامد والجوهري (٢٠٢٢) بأنه: "التفاعل المنظم في مجموعات صغيرة بين المتعلمين بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وفق استراتيجية تعلم محددة وباستخدام أدوات تشاركية محددة".

ويعرف إجرائيًا على أنه: أسلوب تدريبي يتشارك فيه الموجهات الطلابيات في مجموعات لإنجاز المهام والأنشطة المطلوبة، حيث يتفاعلنّ بأدوات التواصل التشاركي المتزامنة وغير المتزامنة لتحقيق الأهداف التعليمية والمعرفية المطلوبة.

نجد إذًا أن مجموعة من التعريفات السابقة ركزت على فكرة أنه عملية تعلم تشاركي مدعمة بالحاسوب أو من خلال شبكة الإنترنت، كما أن مجموعة من التعريفات الحديثة ربطته بأدوات "ويب ٢,٠" كأدوات تشاركية فعالة، وتتفق الدراسة الحالية مع الفئة الأخيرة من التعريفات التي ربطته باستخدام أدوات "ويب ٢,٠" كأدوات تشاركية. في حين يبدو أن هناك فرق بين التعلم التشاركي والتعلم التعاوني، ففي التعلم التشاركي يقوم المتعلمين بحل مشكلة بشكل متزامن وتفاعلي، أما في التعلم التعاوني فيتم تقسيم المهمة إلى أجزاء صغيرة توزع على الأفراد ليتم

إنجازها بشكل فردى ويكون كل عضو مسؤول عن إنجاز جزء من المهمة، أما التعلم التشاركي فيعتمد على إحداث ترابط متبادل ومنسق لجهود المشاركين لحل مشاكلهم مع بعضهم البعض.

وبذلك يمكن القول إن التعلم الإلكتروني التشاركي نمط من التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين حيث إنهم يعملوا في مجموعات صغيرة يتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية في جهد منسق باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبالتالي يتحول التعليم من نظام متمركز حول المعلم يسيطر عليه إلى نظام متمركز حول المتعلم ويشارك فيه المعلم. ويمتاز التدريب الرقمي التشاركي ببعض الخصائص المتعلقة بطبيعته، التي تميزه عن غيره من أنماط التدريب الرقمي، ومنها التالي:

- التفاعل: ويقصد بها أن المتدربات يتفاعلن مع بعضهن البعض من خلال أدوات التعلم الإلكترونية التشاركية؛ مما يؤدي إلى إزالة الانعزالية التي سببها التعلم الإلكتروني التقليدي للمتدربات.
- التكامل وحرية التعلم والتحكم: ويقصد بها تكامل مكونات وعناصر التعلم مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف التعليمية، ويقصد بحرية التحكم أنه يمكن للمتعلم اختيار الوقت والمكان المناسب له للتعلم (القرني، ٢٠١٨).
- التكافؤ: ويكون التكافؤ نتيجة مساهمة جميع المتدربات المشاركات بأعمالهن في الأنشطة التشاركية، ويكون جميع أعضاء الفريق بما يقدمونه من إسهامات تشمل أعمالهن وآرائهن وأفكارهن على قدم المساواة مما يحدث التكافؤ بين أعضاء الفريق (Friend, Cook, 2007)
- عدم التجانس: ويقصد به أن وجود تجانس بين أعضاء الفريق لا يعد شرط في عملية تبادل الخبرات ووجهات النظر بين أعضاء الفريق غير المتجانس وبين الفرق التشاركية غير المتجانسة؛ مما يؤدي إلى أن تتعلم كل متدربة من الجميع وإثراء العملية التعليمية (Sbihi, & Kadiri, 2020)

- الاختيار: أي أن التشارك داخل المجموعات التدريبية الإلكترونية لا يكون إجباري، بل اختياري أو تطوعي من قبل المتدربات، فالمتدربة هي من تقرر المشاركة ويمكنها اختيار أقرانها اللاتي تردن التشارك معهن (Friend& Cook,2007).

مميزات التدريب الرقمي التشاركي:

توجد مجموعة من المميزات التي تميز التدريب الرقمي التشاركي عن غيره من أنماط التعلم الإلكتروني، منها التالي: يساعد التعلم الإلكتروني التشاركي على إنشاء بيئة تعلم ديناميكية، نشطة، استكشافية تتأثر بشكل مباشر بأحداث العالم الخارجي، تعزيز التعلم الإلكتروني التشاركي تفاعل وتواصل المتدربات من خلال أدوات اتصال تشاركية متزامنة وغير متزامنة؛ مما يطور مهارات التواصل الاجتماعي والعلاقات الشخصية بين أعضاء الفريق التشاركي (لبيب، ٢٠٠٧) ، كما يلخص الجداوي (٢٠٢٠) مميزات التدريب الرقمي التشاركي في قدرة المتدرب على مشاركة المعارف والمعلومات مع الاخرين وتوفير قدر كبير من التفاعل بين الاقران فيعزز لدى المتدرب الثقة بالنفس ويتيح سهوله الوصول للمعلومات وزيادة التحصيل وتطوير الأداء المهاري وتزويد المتدربين بمساندة معرفيه لمساعدتهم في بناء الأنشطة وتحقيق نواتج التعلم المنشودة.

وللتعلم الرقمي التشاركي عبر الويب العديد من الميزات منها: مساعدة المتعلم على بناء أنشطته، واستخدامه لمصادر التعلم في بحثه، وتوجيه جهوده المتعلمين إلى التوصل إلى المعلومات من مصادر التعلم المختلفة، وتنظيمها، يحدث تعلم أكثر وأفضل في بيئة التعلم التي تدعم وتشجع المتدربات على العمل بحماس وجدية طوال الوقت، يتيح لهن الفرصة يتعلمون أكثر عندما يتعلمون الأشياء التي يتمتعون بها من خلال بيئة التعلم التشاركي، تعزز تنمية مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات حل المشكلات ومهاراتها (المشيخي والزهراني، ٢٠١٩).

ويري السيد (٢٠١٦) أن بيئة التعلم الالكتروني التشاركي بيئة تعلم تفاعلية، تعمل على تعزيز التفاعل والدعم الاجتماعي لدى المتعلمين في بيئات التعلم المشترك عن بعد، بالإضافة إلى تطوير الثقة والتماسك والفعالية، والادراك المشترك بين المتعلمين، لتسهيل حصولهم على المواد التعليمية من خلال تشاركهم وتقاسمهم موارد المعلومات، والاستراتيجيات التي تعمل على هذا

الإطار يتم توظيف عديد من استراتيجيات تنظيم دور المعلم والمتعلم داخل بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، والتي تقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات، ليتم توزيع النشاط التشاركي بين الطلاب بطريقة تختلف من استراتيجية إلى أخرى، سواء داخل المجموعات أو بينها.

وبناء على ذلك فإن التعلم الإلكتروني التشاركي يساعد على إنشاء بيئة تعلم ديناميكية، نشطة، استكشافية؛ تمكن المتدربات من التواصل مع بعضهن البعض من خلال أدوات اتصال تشاركية متزامنة وغير متزامنة؛ مما يساعد على الحصول على نتائج تعليمية أفضل في وقت أقصر، كما يساعدهن علي على بناء أنشطة وتعلمهن؛ مما يعزز مهارات التفكير لديهن ويجعلهن قادرات على حل المشكلات التي تواجههن.

٥. المتطلبات الواجب توافرها في بيئة التعلم الرقمي التشاركي:

يتطلب نجاح برامج التعلم الإلكتروني التشاركي التدريبية توفير منظومة متكاملة من العناصر لابد من توافرها لإنجاز العملية التدريبية ونجاحها في تحقيق الأهداف، ومنها التالي:

المتطلبات البشرية: من أهم المتطلبات البشرية التي ينبغي توافرها في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي التالي: (الفار، ٢٠١٢) (Waheed, Salami, Ali, Dahlan, Rahman, 2011)

أ. المتدربات: ينبغي توافر بعض المتطلبات عند المتدربات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، منها: امتلاك المتدربات الدافعية والرغبة في عملية التدريب الإلكتروني التشاركي، التمتع بالالتزام والمثابرة وتحمل المسئولية في عملية التدريب، امتلاك قدر مناسب من الثقافة الحاسوبية وكيفية استخدام الإنترنت، امتلاك مهارات إدارة الوقت وتنسيق العمل الجماعي والمناقشات الجماعية، امتلاك مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين، امتلاك القدرة على تلخيص المعلومات بصورة موجزة وشاملة عرضها بشكل مناسب.

ب. المدربة: ينبغي توافر بعض المتطلبات عند المدربات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، منها: فهم خصائص المتدربات واحتياجاتهن عبر شبكة الإنترنت، الإلمام بالثقافة الحاسوبية بمستوى أعلى من مستوى المتدربات، القدرة على تيسير مناقشات المتدربات على شبكة الإنترنت، القدرة على توجيه المتدربات في العمل الجماعي التشاركي، القدرة على تقويم

أداء المتدربات مبدئيًا وتكوينيًا ونهائيًا، القدرة على الرد على استفسارات المتدربات واستجاباتهن وإعطائهن تغذية راجعة فورية.

كما أكد (خميس، ٢٠١٤) على أنه يجب ان تتوفر المتطلبات التالية في نظام التدريب الرقمي التشاركي:

١. مصادر المعلومات كي يقوموا المتعلمين بأنشطتهم بحاجه للوصول الى مصادر معلومات على الويب بأشكال متنوعة صور وصوت وفيديو.

٢. نظام لإدارة المعلومات مناسب للأهداف التعليمية المحددة ويعرف المتدربون كيف يصلون إليه.

٣. معالجة المعلومات وإضافة قيمة لها حيث يتمكن المتدربون من جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها وحفظها وإجراء معالجات عليها كي يصبح لها قيمة فعلية في النشاط التشاركي.

٤. أدوات مناسبة للتواصل عبر الشبكة يمكن أن تتكون نصوص مكتوبة ويتمكن فيها المتدربين من المناقشة المتزامنة او غير المتزامنة.

٥. فرص لتشارك الوثائق والمصادر وسطح العمل فهو المكون الأساسي للنشاط التشاركي حيث تتطلب الأنشطة التشارك في مساحة العمل بشكل متزامن او غير متزامن.

٦. تنسيق الجهود التشاركية فكل متدرب أو مجموعة من المتدربين يقومون بمهمة فرعية محددة وترتبط بالموضوع المشكلة الرئيسية التي يشترك الجميع في تحقيق أهدافها لذلك يجب التنسيق بين كل هذه الجهود الفرعية وبالتالي النظام بحاجة إلى أدوات ربط هذه الجهود وتنسيقها معًا.

٧. تقديم الدعم الفني يقدم حل للمشكلات التي تواجه المتدربين.

لذلك فإنه حتى تتمكن الموجهات الطلابيات من الاشتراك في البرنامج التدريبي ينبغي أن تتوافر لديهن مجموعة من المتطلبات اللازمة للتعلم من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، ومنها امتلاكهن للدافعية والرغبة، والالتزام والمثابرة وتحمل المسئولية، والثقافة الحاسوبية وكيفية

استخدام الإنترنت، ومهارات إدارة الوقت، والعمل الجماعي والمناقشات الجماعية، والاتصال الفعال مع الآخرين، والقدرة علي تلخيص وعرض المعلومات، كما ينبغي أن تتوافر بعض المتطلبات عند المدربات، ومنها: فهم خصائص المتدربات واحتياجاتهن، وتعلمهن الثقافة الحاسوبية، وتيسر المناقشات أثناء التدريب، وتوجيه المتدربات وتقويم أدائهن، والرد على استفساراتهن واستجاباتهن وإعطائهن تغذية راجعة فورية. وقد تناولت العديد من الدراسات تجارب ميدانية ومتغيرات مرتبطة بكل من النمطين التدريب الفردي – مقابل التشاركي) ، وقد هدفت دراسة زيد (٢٠٢٢) إلى التعرف على أثر نمط ممارسة الأنشطة التعليمية(الفردية/التشاركية) ببيئة التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعامل المستحدثات مع والوعي التكنولوجي لدى طلاب جامعة القصيم، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا من طلاب جامعة القصيم، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وكانت نتائج البحث عن وجود تأثير إيجابي لنمطي ممارسة الأنشطة مع (الفردية/التشاركية) ولكن تفوقت المجموعة التجريبية الثانية باستخدام نمط الأنشطة التشاركية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية على المجموعة التجريبية الأولى باستخدام نمط الأنشطة الفردية في زيادة القدرة على التعامل المستحدثات التكنولوجية والوعي التكنولوجي.

كذلك هدفت دراسة المزيني (٢٠٢٢) إلى التعرف على فاعلية التعلم القائم على المشروعات عبر الويب (الفردي – التشاركي) في تنمية التحصيل المعرفي والمهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الثالث الملتحقات ببرنامج الماجستير في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تألفت عينتها من (٢٦) طالبة ينتظمن في برنامج الماجستير للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ. ولقياس الأدائيين القبلي والبعدي للعينة في الجانبين المعرفي والمهاري أعدت الباحثة اختبار التحصيل المعرفي واستبيان لقياس المهارات البحثية، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن التعلم القائم على المشروعات عبر الويب له تأثير قوي في تنمية التحصيل المعرفي والمهارات البحثية لطالبات الدراسات العليا، ووجود

فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعة التعلم القائم على المشروعات عبر الويب (الفردي) ومجموعة التعلم القائم على المشروعات عبر الويب (التشاركي) في اختبار التحصيل المعرفي، والمهارات البحثية لصالح متوسط رتب درجات مجموعة ذات الطابع (التشاركي).

بينما هدفت دراسة أبو دنيا (٢٠٢١). إلى التعرف على تأثير كل من التعلم الفردي والتشاركي على التحصيل المعرفي ومستوي أداء بعض مهارات كرة اليد لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة المنوفية. ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتألفت عينة البحث من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنوفية، والبالغ عددهم (١٤٢) طالبة، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية وعددهن (٥٤) طالبة، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة (١٤) طالبة، واستخدمت الباحثة الاختبار المعرفي والاختبارات البدنية والاختبارات المهارية الخاصة بمهارات كرة اليد قيد البحث، وقد قامت الباحثة باستخدام التعلم الفردي على المجموعة التجريبية الأولى، والتعلم التشاركي على المجموعة التجريبية الثانية والأسلوب المتبع (الشرح والنموذج) على المجموعة الضابطة، وتوصلت الباحثة إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية المستخدمة التعلم التشاركي على المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في التحصيل المعرفي ومستوى أداء بعض مهارات كرة اليد قيد البحث."

وقامت دراسة خليل (٢٠٢١) بدراسة فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي في ضوء أساليب التعلم النشط، وأثره على تنمية مهارات تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية عبر الويب لدى طلاب الماجستير، واتبعت الباحثة المنهجين الوصفي والتجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) طالبًا، حيث تمّ استخدم أدوات الاستبانة، وبطاقة ملاحظة، واختبار تحصيلي. وأسفرت النتائج عن تأكيد فاعلية كل من نمطي التفاعل الفردي والجماعي القائمة على التعلم النشط في تنمية التحصيل والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب الماجستير تخصص تكنولوجيا التعليم.

في حين هدفت دراسة منصور (٢٠٢١) الكشف عن أثر نمطين للتعلم الإلكتروني (الفردي- التشاركي) ببيئة قائمة على تطبيقات جوجل السحابية في ضوء نموذج فراير لتعلم المفاهيم على مستويات تعلم المفاهيم التكنولوجية والدافعية للمعرفة لدى طالبات تكنولوجيا التعليم، وذلك باستخدام نموذج الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي، وتكونت عينة البحث من (١٦) طالبة تدرسن تكنولوجيا التعليم، وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار لمستويات التعلم، ومقياس للدافعية، ومقياس تقييم الطالبات. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم ارتفاع الدافعية للمعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الفردي)، وارتفاع الدافعية للمعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعلم التشاركي)، كما تساوت المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار قياس مستويات المفاهيم ككل.

بينما هدفت دراسة الجداوي (٢٠٢٠) إلى التعرف إلى أثر اختلاف نمط التعلم (فردي/تشاركي) في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج شبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، واعتمدت الدراسة على الاختبار التحصيلي كأداة لجمع البينات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي) ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التعلم التشاركي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وهدفت دراسة أبو جيامفي وآخرون (Adu-Gyamfi. Et al., 2020) إلى تصميم إطار عمل لمساعدة الطلاب على تطوير فهم مفاهيمي لتفاعلات الأكسدة والاختزال من خلال التعليم التشاركي، والذي يعتمد على نظرية التعلم البنائية. وجاء الإطار على شكل نهج تشاركي للتعليم والتعلم يشتمل على البصيرة والتفاعل والمهمة والمنتدى تبعًا لنمط التعليم التشاركي، واستجاب (١٥) طالبًا من فصل ثانوي في السنة الثانية لاختبار التحصيل وتفاعلوا مع الباحثين. حيث تم

استخدام النسب المئوية والعينات ذات الصلة لاختبار (t) والموضوعات لتحليل البيانات، وكشفت نتائج الدراسة عن أن هناك تحسنًا في فهم الطلاب المفاهيمي لتفاعلات الأكسدة والاختزال. لذلك، يوصى بأن يستخدم معلمو الكيمياء والباحثون الإطار في بحث واسع النطاق لتأكيد فاعلية المجتمع العلمي التشاركي في تطوير التغيير المفاهيمي لدى الطلاب ، وسعت دراسة مندور وإبراهيم (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فعالية ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات التعلم التشاركي بمنصة تعلم إلكترونية في تنمية مهارات التواصل وإنتاج مصادر تعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق الأهداف السابقة تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها، وطبقت على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة تكنولوجيا التعليم، والتي تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات تجريبية، بحيث تستخدم مع كل مجموعة استراتيجية من استراتيجيات التعلم التشاركي، وتمثلت أدوات البحث في اختبارين تحصيليين؛ لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج مصادر تعلم الرقمية، وبطاقتي تقييم الجانب الأدائي؛ لتقييم مصادر التعلم المنتجة، ومقياس لمهارات التواصل، وتوصلت النتائج إلى فعالية كل استراتيجيات التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي والمهارى لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وتنمية مهارات التواصل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتفوق مجموعة استراتيجية محاكاة التعلم التشاركي عبر الويب للتعلم بالبيئة الصفية على مجموعة استراتيجية المنتج التشاركي، وأوصت بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي في تنمية مهارات التواصل، وإنتاج مصادر التعلم الرقمية.

وهدفت دراسة (Li, H., Kim, M. K., & Xiong, Y. (2020 لتحليل تشخيصي لسلوكيات تعلم لدى الطلاب (فردي _تشاركي) في دورة مفتوحة عبر منصة (mooc) ل ٤١٨٦ طالبا جامعيا وعينة دراسة ٢٠٦٨ طالب وأتيح لهم التعلم بالنمطين الفردي والتشاركي وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبارات وأنشطة تعليمية وأعتمد منهج البحث على المنهج الوصفي ودراسة الحالة وكانت النتائج تشير أن عدد كبير من الطلاب استخدم نمط التعلم الفردي بينما عدد قليل فضل التعلم التشاركي إلا ان من تعلموا تشاركيا اجتازوا الدورة بامتياز. وكان الغرض من دراسة أبو خطوة والقباني (٢٠١٩) الكشف عن أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم

(الفردي– التشاركي)، ووجهتي الضبط (الداخلية– الخارجية) في بيئة للتعلم الإلكتروني على تنمية التحصيل، وأداء مهارات تطوير الأنشطة الإلكترونية للسبورة التفاعلية باستخدام برنامج Activinspire، وجودة المنتج، والرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة، قسموا إلى أربع مجموعات وفقاً لاستراتيجيتي التعلم ووجهتي الضبط؛ وقد أظهرت نتائج البحث إنه ينبغي تحديد وجهة الضبط للمتعلمين، ويفضل استخدام استراتيجية التعلم الفردي مع الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية، بينما يفضل استخدام استراتيجية التعلم التشاركي مع ذوي وجهة الضبط الخارجية خاصة عند تنمية مهارات تطوير منتج تكنولوجي، والرضا عن التعلم، ويجب أن يتضمن التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني أساليب متعددة للتوجيه المستمر والإرشاد والمتابعة للطلاب من ذوي وجهة الضبط الخارجية، لدمجهم في بيئة التعلم، وزيادة فاعليتها.

ودراسة سلهوب (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي ممارسة الأنشطة التعليمية (الفردي، التشاركي) في بيئة تعلم إلكترونية وأسلوب التفكير (الداخلي، الخارجي) على إكساب مهارات تطوير المقررات والاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين. عرض البحث إطاراً مفاهيمياً تضمن النمط الفردي والتشاركي لممارسة الأنشطة التعليمية، مهارات تطوير المقررات الإلكترونية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، منهج تطوير المنظومات التعليمية، منهج تجريبي. وتمثلت أدوات البحث في (اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات تطوير المقررات والاختبارات الإلكترونية، بطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تطوير المقررات والاختبارات الإلكترونية). وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الجانب الأدائي لمهارات تطوير المقررات الإلكترونية يرجع إلى أثر أسلوب التفكير (الداخلي، الخارجي). وأوصى

البحث بالاهتمام بإكساب مهارات تطوير المقررات والاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة.

ودراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) التي هدفت إلى كشف البحث عن نمطي التعلم (الفردي/ التشاركي) باستخدام الألعاب الرقمية التحفيزية وأثرهما على تنمية الحس الكسري والمهارات التكنولوجية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتمثلت أدوات البحث في استخدام اختبارات مهارات الحس الكسري، وبطاقة ملاحظة المهارات التكنولوجية، وتم تطبيقهم على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة الزهراء بأسيوط، والبالغ عددهم (٦٠) تلميذ. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي)، والتجريبية الثانية (نمط التعلم التشاركي)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي) في مهارات الحس الكسري الثلاثة (مهارة فهم معني وتأثير العمليات الحسابية على الكسور، ومهارة الحكم على معقولية النتائج والتقدير التقريبي، ومهارة حل المواقف الحياتية التي تتضمن الكسور) كل على حده، وفي الاختبار ككل. وأوصي البحث بضرورة وضع تصور أو خطة شاملة لدمج الألعاب الرقمية التحفيزية على مستوي المقررات والصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

كما هدفت دراسة القرني (٢٠١٨) إلى قياس فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة، وللكشف عن وجود اختلاف لفاعلية النظام في تنمية تلك المهارات تبعا لتغير صفة المستخدم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث ببناء أداة للدراسة تكونت من قائمتين رئيستين من مهارات التعلم الإلكتروني؛ الأولى لمهارات التعلم الفردي، والثانية لمهارات التعلم التشاركي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) عضو هيئة تدريس، و(١٦١) طالباً؛ كليات الجامعة البالغ عددها ١٣ كلية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ إن فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي لدى الطلبة مرتفعة حيث بلغ متوسط الفاعلية ٣,٧١ كما أن فاعليته في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي لدى الطلبة مرتفعة

كذلك حيث بلغ متوسطها ٣,٤٨ مما يدل على أهمية توظيف الأنظمة الإلكترونية في عمليات التعليم والتعلم ويؤكد دورها الإيجابي في تحقيق جودة التعلم مع توفير الوقت والتكلفة والجهد. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي تبعاً لتغير صفة المستخدم أما طالب أو عضو هيئة تدريس، أو لاختلاف جنسه من حيث كونه ذكر أو أنثى أو اختلاف نوع الكلية التي ينتمي لها المستخدم من حيث كونها كلية تخصصات علمية أو إنسانية.

التعقيب على الدراسات التى تناولت التدريب الرقمي (الفردى – التشاركى)

هدفت جميع الدراسات إلى تطوير مهارات الطلبة وتنميتها من خلال استثمار بيئة التعلم الإلكتروني (الفردي–التشاركي) فضلًا عن بعض التقنيات الأخرى؛ لكن أيًا من هذه الدراسات لم تتناول دور نمط التعلم (الفردي–التشاركي) على تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات، وهذا يحسب للبحث الحالي، وقد اعتمدت كل من دراسة مندور وإبراهيم(٢٠٢٠) والجداوي(٢٠٢٠) وأبو جيامفي وآخرون(٢٠٢٠) ومنصور، (٢٠٢١) وزيد(٢٠٢٢) والمزيني (٢٠٢٢) و دراسة أبو دينا (٢٠٢١) ودراسة أبو خطوة والقباني (٢٠١٩) ودراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) المنهج شبه التجريبي، وتتشابه الدراسة الحالية معهم في اعتمادها المنهج شبه التجريبي، فيما اختلفت معهم دراسة زيد(٢٠٢٢) وخليل(٢٠٢١) وسلهوب (٢٠١٩) لاتباعهما المنهجين الوصفي والتجريبي، بينما دراسة Li, H., Kim, M. K., & Xiong, Y. (2020)) والقرني (٢٠١٨) استخدمتا المنهج الوصفي.

وأما عن عينة الدراسة فجاءت متنوعة، حيث طبقت دراسة (مندور وإبراهيم، ٢٠٢٠) على طلاب تكنولوجيا التعليم، ودراسة الجداوي (٢٠٢٠) على طالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة أبو جيامفي وآخرون (Adu-Gyamfi. Et al., 2020) على طلبة الثانوية، ودراسة (خليل، ٢٠٢١) على طلاب الماجستير، ودراسة (منصور، ٢٠٢١) على طالبات تكنولوجيا التعليم، وجرت دراسة (زيد، ٢٠٢٢) على عينة من طلاب جامعة القصيم. و دراسة Li, H., Kim, M. K., & Xiong, Y. (2020) كانت عينتها طلاب الجامعة. ودراسة المزيني (٢٠٢٢) على

طالبات الدراسات العليا ودراسة أبو دينا (٢٠٢١) على طالبات كلية التربية الرياضية وأبو خطوة والقباني (٢٠١٩) وكذلك دراسة سلهوب (٢٠١٩) تمت على الطلاب المعلمين ودراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) كانت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ودراسة القرني (٢٠١٨) على طلاب وأعضاء هيئة تدريس جامعة المجمعة

لكن الدراسة الحالية تطبق على عينة من الموجهات الطلابيات، وتهدف إلى قياس نمط التعلم (الفردي–التشاركي) وأهميته في تنمية مهاراتهن، وهذا لم تلتفت إليه الدراسات السابقة، وعلى مستوى الأدوات المستخدمة فهناك تنوع فيها، فقد اعتمدت دراسة (مندور وإبراهيم، ٢٠٢٠) ودراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) وسلهوب (٢٠١٩) وأبو خطوة والقباني (٢٠١٩) وكذلك أبو دينا (٢٠٢١) الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم الأداء، ودراسة الجداوي (٢٠٢٠) على الاختبار التحصيلي، فيما اعتمدت دراسة أبو جيامفي وآخرون (Adu-Gyamfi. Et al., 2020) على المراجعة الأدبية والخرائط المفاهيمية التحليلية، واعتمدت دراسة (خليل، ٢٠٢١) الاستبانة، وبطاقة ملاحظة، واختبار تحصيلي، واستخدمت دراسة (منصور، ٢٠٢١) اختبار لمستويات التعلم، ومقياس للدافعية، ومقياس تقييم الطالبات، واعتمدت دراسة (زيد، ٢٠٢٢) اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، اما دراسة المزيني (٢٠٢٢) اعتمدت اختبار التحصيل المعرفي واستبيان لقياس المهارات البحثية أما الدراسة الحالية فتعتمد على اختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بالمهارات التقنية للموجهات الطلابيات، وبطاقة ملاحظة للجانب الأدائي لأفراد عينة الدراسة، وهذا ما يتوافق مع طبيعة الدراسة، وهي بذلك تعتمد أدوات مختلفة عن الدراسات السابقة تتوافق مع طبيعتها.

المحور الثاني التدريب الرقمي:

التدريب الرقمي: عبارة عن مجموعة من الموضوعات والجلسات والاستراتيجيات والأنشطة والخبرات والمعلومات المنظمة في شكل إلكتروني. (الجلهمي والبشري، ٢٠٢١) ، وعرف كوستوديو Custodio (2018) البرنامج التدريبي الرقمي بأنه: " نظام غير تقليدي يمثل تدريب نشط لاعتماده على شبكة الانترنت؛ لتوصيل المعلومات للمتدربين للاستفادة من التدريب دون

السفر لموقع التدريب، ودون وجود المدرب والمتدرب في نفس المكان مع تحقيق ثلاثي الأبعاد الذي يشمل (محتوى التدريب الرقمي، والمتدربين، والمدرب). وعرف إبراهيم ومحمود (٢٠١٠) البرامج التدريبية الرقمية بأنها: البرامج التدريبية المنظمة والمخطط لها من قبل المختصين لإكساب أو تعديل أو تطوير مهارات ومعارف المتدربين بغرض تنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل أجهزة الحاسب والانترنت بطريقة متزامنة او غير متزامنة .

كما عرفه مهند وميلاد Mehndi, Malago (2019) بأنه: "أحد أنماط التدريب التي تتم ببيئة تفاعلية تعتمد على التدريب الذاتي مع توفير الإرشاد والتوجيه بأسلوب متزامن؛ مما يمكن المتدربين من تحقيق الأهداف التدريبية المطلوبة في أقل وقت وجهد ممكنين وبأعلى جودة".

وتعرفه دراسة الخراز (٢٠١٩) بأنه: "العملية التي يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الإنترنت وشبكاته ووسائطه المتعددة، التي تمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها، وذلك في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد مبذول، وبأعلى مستويات الجودة دون التقيد بحدود الزمان والمكان".

يتضح مما سبق أن البرنامج التدريبي الرقمي عبارة عن نمط من أنماط التدريب تتم في بيئة إلكترونية عبر الإنترنت لتقديم محتوى تدريبي يمكن المتدربين من التدريب الذاتي من خلال مجموعة إلكترونية لإتقان المعارف والمهارات المحددة مع توفير الإرشاد والتوجيه؛ مما يمكنهم من تحقيق أهداف التدريب المحددة سلفًا بأعلى جودة وبأقل جهد ووقت ممكنين، أي أنه عملية اكتساب معلومات وخبرات في مجال علمي معين؛ من خلال التكنولوجيا الرقمية، وينصب ذلك على الحاسبات الآلية، والتي أصبحت عماد الحياة في مختلف الميادين.

ويمكن القول إن البرامج التدريبية الرقمية عبارة عن مجموعة من الأنشطة الرقمية المنظمة والمخطط لها والمستمرة والهادفة، والمتمثلة في تحديد الاحتياجات وتصميمها وتنفيذها؛ لتزويد المتدربين بالمعارف لتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتغيير سلوكياتهم بشكل إيجابي، وتهدف إلى تمكينهم من مواجهة تحديات العصر الرقمي ومشكلاته..

وترى دراسة مندور (٢٠١٧) أن أهم أهداف التدريب الرقمي إعداد المتدربين للحياة في عصر الثقافة المعلوماتية والتغلب على مشكلات التدريب التقليدية وخلق بيئة تنافسية بين المؤسسات التعليمية والتدريبية ومساعدة المتدربين على استخدام تقنية المعلومات والشبكات المتاحة للتدريب الالكتروني، كما أن تصميم البرامج التدريبية بطريقه رقميه أدى الى تطوير منظومة التدريب وإيجاد بيئات تعلم وتدريب جديدة ذات مواصفات حديثة.ويضاف إلى أهداف التدريب الرقمي أنه يوفر بيئات أكثر إثارة ودافعية ويمنح المتدرب خصوصية في التعلم فتزيد فرصته للتعلم من خلال التجربة والخطأ دون الشعور بالخجل كما أنه يخفف الضغط على مراكز التدريب (سبحي والجهني، ٢٠٢٢) ، ويعد إكساب المتدربين أساليب التعلم المستمر أحد أهداف التدريب الرقمي وكذلك تنمية مهارات التعلم الذاتي ومواكبة المستحدثات التكنولوجية وتطوير الأداء المهني من ضمن تلك الأهداف (إسماعيل، ٢٠١٦) ، وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه نجد أنه توجد عدة أهداف للتدريب الرقمي تتلخص في زيادة دافعية المتدربين للاستفادة من تلك البرامج التدريبية، وتحسين مستوى أدائهم، وتوفير الوقت والجهد، وتحقيق العدالة في فرص التدريب، ومسايرة الاتجاهات التكنولوجية الحديثة، وسد النقص في عدد المدربين المؤهلين للقيام بعملية التدريب، وتوفير التدريب لأكبر عدد ممكن من الأفراد.

برامج التدريب الرقمية

تتسم برامج التدريب الرقمى بالعديد من الخصائص وهو ما يجعل التدريب الالكتروني ليس مجرد تحويل التدريب الورقي العادي إلى تدريبي إلكتروني فقط، بل هو استثمار لخصائص التكنولوجيا لإعطاء قيمة مضافة للتعليم، وتحديد إجراءات منظمة لتطبيق خصائص التكنولوجيا أثناء التدريب؛ مما يوفر تلك الخصائص في التدريب، وبالتالي يتمتع التدريب بالمرونة، والاستمرارية، والتعاون، والخبرات المتعددة، والتدريب الذاتي، والتفاعلية.

وأشار كل من (Alrubaie & Hassoon, 2020) أن أهمية التدريب الرقمي تتمثل في التالي:

١. يواكب التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والبرمجيات المستخدمة لأغراض التعلم.
٢. يسمح لأكبر عدد من المتدربين لحضور مستويات مختلفة من التدريب وفقا لمبدأ المساواة في الفرص والتدريب للجميع.
٣. يقلل من تكلفة أساسيات التدريب ويوفر الوقت والجهد اللازمين للحصول على ملف التدريب المطلوب، وبالتالي تحسين الكفاءة للمتدربين.
٤. يسمح بالشمولية والتوسع في عملية التدريب الرقمي مقارنة مع التدريب التقليدي، حيث يدعم مبدأ المرونة من حيث الزمان والمكان من خلال السماح بالوصول إلى أكبر عدد من المتدربين في أي وقت ومكان؛ كما يطور من قدرة المتدربين على استخدام الحاسوب والاستفادة من الإنترنت ومساعدتهم في حياتهم المهنية.
٥. يوفر مصادر معلومات متعددة ومتنوعة تتيح الفرص للمتدربين للمقارنة والمناقشة والتحليل وتقييم وتحديث المعلومات والمهارات بالإضافة إلى إمداد المتعلمين بأحدث المعلومات وتبادل الخبرات من خلال وسائط التدريب الرقمي.

٦. التدريب الرقمي هي وسيلة حديثة تساهم بشكل كبير لتحسين أداء المؤسسات وموظفيها دون عناء وبأدنى حد من التكلفة والجهد الممكنين أثناء تحقيق الهدف المنشود.

٧. يُنشئ تدريبًا تفاعليًا، يلبي احتياجات العمل للموظفين المؤهلين في التخصصات المختلفة المطلوبة في خدمة المؤسسات.

٨. يعوض عن عجز مؤسسات التدريب التقليدية لتقديم فرص تدريب مستمر لجميع العاملين في مجموعات تشجع المتدرب على أن يصبح ذاتي الاعتماد في بناء المعرفة الذاتية.

وعملية التدريب لا تنتهي في كل وقت، فإن هذا المنظور يقود إلى الاستمرار في إقامة البرامج التدريبية التي تعتبر الطريق للتغيير ومواكبة البيئة المحيطة، وبالتالي تحقيق الرضا من الأطراف الأخرى ذات العلاقة في التعامل مع هذا التغيير والتميُّز والانفراد الذي يؤدي إلى اكتساب صفات التفوق على المنافسين، وتعزيز الثقة بالنفس وبالتالي الإحساس بالأمان في ظل التغير (أبو ظهير، ٢٠١٨).

ويؤكد عقل والخشالي (٢٠٢٢) أن البرامج التدريبية من أهم المدخلات الرئيسية في عملية التدريب، حيث من خلالها نحصل على المخرجات التي يتطلبها سوق العمل، ونجاح البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها يمثل زيادة في تحقيق تنمية مهارات الايدي العاملة.

ويتضح من ذلك أن أهمية التدريب الرقمي تتمثل في تحقيق الاستمرارية والتعاون بين جميع أطراف العملية التدريبية، وتحقيق المرونة والاستقرار، ورفع مستوى الكفاءة كمًا ونوعًا، وتوثيق العلاقة بين المدرب والمتدربين، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العملية التدريبة ونحو محتوى المادة التدريبية، ورفع الروح المعنوية للمتدربين؛ حيث يشعر المتدرب بزيادة قدراته ومهاراته ومعارفه؛ مما يزيد شعوره بالاستقرار؛ ويرفع كفاءته وفاعليته وأدائه.

أساليب التدريب الرقمي:

التدريب الرقمي أمر بالغ الأهمية في تطوير الأشخاص وتنمية مهاراتهم الشخصية والمهنية، والتقدم الرقمي ساعد المدربين على استخدام أساليب مختلفة للتدريب والتي تساعد في تحقيق

أفضل النتائج حيث يمكن تقسم أساليب التدريب الرقمي إلى (مندور، ٢٠١٧) (الجمل والدسوقي، ٢٠٢٠) (الشهراني وبسيوني، ٢٠٢٢):

أ) **التدريب الرقمي المتزامن:** يُعد من أكثر أنواع التدريب تطورًا وتعقيدًا، وهو التعلم الذي يحتاج إلى وجود المدرب والمتدربين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر؛ لإجراء التدريب، وهو التعلم الذي تُوظف فيه إحدى الشبكات الإنترنت في تقديم المُحتوى التدريبي للمتدرب، ويُتيح له فرصة التفاعل النشط مع المحتوى التدريبي ومع المدرب ومع زملائه المتدربين، ومن أهم مميزاته: التغذية الراجعة المباشرة بين مجموعات العمل، والحضور والإحساس بالتلاحم الإلكتروني أثناء التدريب، واستثارة دافعية المُتعلمين للتدريب، والحداثة والتطوير، وتتضمن الأدوات المُستخدمة في التعلم الالكتروني المتزامن ما يلي: اللوح الأبيض، والمؤتمرات عبر الفيديو، والمؤتمرات عبر الصوت، وغرف الدردشة.

ب) **التدريب الرقمي غير المتزامن:** يقصد به تفاعل المتدربين مع بعضهم البعض ومع المدرب والمادة التعليمية في أوقات مختلفة، وأماكن مختلفة من خلال شبكة الإنترنت، وهو تدريب غير المباشر لا يشترط وجود المدرب والمتدرب في نفس وقت التدريب، وفيه يحصل المتدرب علي حصص ودورات وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه، ومن أهم مميزاته: مرونة الحصول علي المادة التعليمية التدريبية، ومواصلة التعلم في أي وقت وأي مكان، ويستطيع المتدرب دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونيًا أكثر من مرة كلما احتاج لذلك، سواء كان ذلك في المدرسة أو المنزل، ويتيح للمتدربين الفرصة والوقت لتجهيز المعلومات والاستجابات واسترجاع دروسهم قبل تسليم الأنشطة والإجابات، وتتضمن الأدوات المُستخدمة في التدريب الرقمي غير المتزامن، ما يلي: البريد الإلكتروني، والمنتديات، ومواقع الإنترنت، والأقراص المُدمجة، وأشرطة الفيديو، وبرمجيات الحاسوب كبرمجيات التدريس الخصوصي وبرمجيات المحاكاة.

التدريب الرقمي المدمج: يقصد به الدمج بين التدريب المتزامن والتدريب غير المتزامن ويُعد نوع حديث يدمج فيه المدرب بين التدريب التقليدي والرقمي، من خلال المزج بين أدوار المدرب التقليدي في القاعة التدريبية التقليدية مع القاعة الافتراضية، ولا تمكن أهميته في مزج أنماط مختلفة من التدريب بقدر ما تمكن أهميته في التركيز على مخرجات التدريب (مبارز وفخري، ٢٠١٣) ، ويبنى التدريب الرقمي على عدة أسس توضع بعين الاعتبار ويعتمد عليها عند التخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية الرقمية، حيث يجب أن تكون أهداف البرنامج التدريبي الرقمي واضحة ومحددة ومناسبة للمحتوى ومصاغة إجرائيًا بلغه السلوك وأن يلبي التدريب الحاجات الفعلية للمتدربين ويتصف بالمرونة وتعدد الأنشطة التي تشبع ميولهم ويراعى أن يعتمد على نظريات التعلم. ويتم اختيار الوقت المناسب لتنفيذه، وأن يتصف بالاستمرارية ويراعي فيه مبدأ تفريد التعليم (إسماعيل، ٢٠١٦) ، ويضيف شريف (٢٠٠٧) ضرورة أن يتوفر في البرنامج مصادر مختلفة للتعزيز وتزويد المتعلم بمعلومات عن مدى التقدم لتحقيق الاهداف المحددة، وكذلك الحوافز المتنوعة فهي مهمة في تحسين أداء الفرد.

وقامت العديد من الدراسات حول تصاميم أنظمة وبرامج التدريب الرقمي نذكر منها ما يلى :

دراسة الشهراني وبسيوني (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي إلكتروني في تنمية بعض المهارات التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة، ولتحقيق الهدف السابق اعتمدت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات التعليم العام التابعات لإدارة التعليم بمحافظة بيشة للمرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (١٠٤) معلمات، وقد قامت الباحثتان بتصميم البرنامج التدريبي الرقمي، وبناء بطاقة الملاحظة وتطبيقها على عينة البحث قبلياً وبعديًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التخزين السحابي على جوجل درايف Google drive وبين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تطبيق تيتشر كيتTeacher kit ولصالح التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهارات المعلمات الرقمية المتعلقة بالتخزين السحابي ومهارات تطبيق تيتشر كيت Teacher kit وتشجيعهن على توظيفها في التدريس.

كما سعت دراسة الشعلان (٢٠٢٢) إلي التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات تصميم العروض التقديمية وفق معايير مايير لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة الأولى المشتركة جامعة الملك سعود، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي:في اختيار مجموعة البحث، وضبط المتغيرات، وإجراء المعالجات الإحصائية لبيانات ونتائج البحث بهدف التحقق من صحة فروض البحث والتوصل إلى القرار الإحصائي الملائم بشأنها، وتكونت عينة البحث من (46) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك السعود، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أعضاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لبعض الجوانب المعرفية لمهارات تصميم العروض التقديمية في ضوء معايير مايير لصالح درجات أعضاء المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات

درجات أعضاء المجموعة التجريبية, المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات تصميم العروض التقديمية في ضوء معايير مايير لصالح درجات أعضاء هيئة التدريس في المجموعة التجريبية.

في حين هدفت **دراسة** أحمد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نموذجStanford للتفكير التصميمي في تنميتيها لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي الإلكتروني وفقاً لنموذجStanfordللتفكير التصميمي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين المتدربين، وإعداد أدوات القياس المتمثلة في اختبار تحصيلي لقياس مستويات عمق المعرفة المهنية، وبطاقة سلالم التقدير rubricsلقياس الأداءات الإبداعية في التدريس الرقمي، وتكونت عينة البحث من (11) معلمًا بمدارس التعميم الثانوي الصناعي بمحافظة السويس بتخصص كهرباء، وبتروكيماويات، وتم تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات البحث قبلياً وبعدياً، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات عينة البحث، في التطبيق القبلي/البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة المهنية، وبطاقة سلالم التقدير Rubricsلقياس الأداءات الإبداعية في التدريس الإلكتروني، لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نموذجStanfordللتفكير التصميمي في تنمية مستويات عمق المعرفة المهنية والأداءات الإبداعية في التدريس الإلكتروني.

بينما هدفت دراسة محمود وجاد وأحمد (٢٠٢٢) إلى معرفة فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلم العلوم التجارية يتكون من ثلاث وحدات تدريبية وكل وحدة مكونة من عدة جلسات تدريبية، بالإضافة إلى إعداد اختبار مهارات الأداء التدريسي. وطبق البحث على عينة من معلمي المدارس الثانوية التجارية بمحافظة الغربية، وبلغت (٣٠) معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، والذي يستخدم القياس القبلي/ البعدي لمستوى المعلمين مجموعة البحث، حيث تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي، ثم تطبيق البرنامج التدريبي الذي تمثل في نظام إدارة التعلم الإلكترونSchoology ،

وبعد الانتهاء تم تطبيق أدوات القياس بعديًا، ثم معالجة النتائج وتحليلها وتفسيرها، وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ≥ بين متوسطي درجات التطبيقان القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء التدريسي، لدى مجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي. وقدمت الدراسة بعض التوصيات تتعلق بضرورة زيادة الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين على مهارات الأداء التدريسي أثناء الخدمة، كما اقترحت بعض الدراسات المستقبلية الممكن إجراؤها.

وكما أن دراسة الديب ولاشين وعميرة (٢٠٢١) ألقت الضوء على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، بتصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، والتعرف علي فاعلية البرنامج المقترح في تطوير كفايات التخطيط، التدريس، المعلم المتواصل، وتكونت عينة البحث: (٦٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة والرسمية بمجموعة من مديريات التربية والتعليم بوزارة التربية والتعليم بمصر، وتضمنت أدوات ومواد البحث: اختبار التحصيلي المعرفي للكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، بطاقة التقييم الأدائية للكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، سيناريو المحتوى التدريبي (إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبي الإلكتروني (إعداد الباحثة)، وأظهرت نتائج البحث: بعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية تأكد حدوث تنمية واضحة الأداءات معلمات المجموعة التجريبية محل البحث من خلال احتساب الفرق في أداء المعلمات (القبلي–البعدي) على التحصيل المعرفي والأدائي من خلال الاختبار التحصيلي المعرفي، قبل تنفيذ البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الجلهمي والبشري (٢٠٢١) إلى تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على مدخل النظم وقياس فاعليته في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ولتصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني وفق مدخل النظم تم اختيار نموذج ADDIE لمناسبته لمجال الدراسة. طبق في هذا البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة، وقامت

بتحديد مهارات تصميم المقررات الإلكترونية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، كما قامت بدراسة واقع البرامج التدريبية الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم عدد من الأدوات البحثية بعد قياس صدقها وثباتها، وهي: (بطاقة لرصد الواقع، اختبار لقياس الجانب المعرفي، بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي) وتم تطبيق البرنامج على عينة قصدية مكونة من (١٠) عضوات تدريس يعملن في جامعة الأميرة نورة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تحديد مهارات تصميم المقررات الإلكترونية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وأن برامج التدريب الإلكترونية على تصميم المقررات الإلكترونية بجامعة الأميرة نورة قليلة ومحدودة، وكشفت الدراسة عن وجود فاعلية كبيرة للبرنامج التدريبي المصمم في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

بينما اهتمت دراسة المزمومي (٢٠٢١) بالتعرف إلى الاحتياجات التدريبية الرقمية لمنسوبي التعليم العام المملكة العربية السعودية، واستخدمت لذلك المنهج الوصفي، حيث تم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة على (١٢٣)معلمًا ومعلمة من منسوبي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى أن درجة الاحتياج مرتفعة لجميع الاحتياجات التدريبة التي شملتها الدراسة.

في حين توصلت دراسة هلالي (٢٠٢١) إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للموجهين الطلابيين في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة وترتيبها، وذلك في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم، وترتيب أهمها طبقًا للجنس. وباستخدام المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (٩٣) موجهًا طلابيًا من الجنسين. وتوصلت إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية الفنية هي: تبادل النقاش إلكترونيًا، وآليات تقديم البرامج الإرشادية إلكترونيًا، وصياغة المشكلات الطلابية بطريقة علمية، وطرق الإرشاد الفردي عن بعد. في حين أن أهم الاحتياجات التدريبية الشخصية تمثلت في التنظيمية الرقمية.

وسعت دراسة زقزوق (٢٠٢١) بتقديم نموذج لبرنامج تدريبي إلكتروني قائم على نموذج التصميم التعليمي لإكساب مهارات التعليم الإلكتروني، وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية لأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت أفراد عينة الدراسة من (٤٠) عضو هيئة التدريس، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة، وقائمة مهارات التعليم الإلكتروني، واختبار تحصيلي. وأسفرت النتائج عن أن مقياس الاتجاه الذي يشير إلى أن أفراد المجموعة التجريبية الذين تم التدريس لهم.

ومن الملاحظ أن جميع الدراسات السابقة إلى تصميم بيئة تعلم إلكتروني، أو الإفادة من برامج التعليم الرقمي على مستوى التعليم والتعلم، وتنمية المهارات لدى المتعلمين أو المعلمين، ولم تتوجه أي منها للإفادة من نمط التعلم (الفردي–التشاركي) لتنمية مهارات الموجهات الطلابيات، ولا يقترب من هذا الهدف إلا دراسة هلالي (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للموجهين الطلابيين في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة وترتيبها، ومن ناحية المنهجية فقد اعتمدت دراسة (الحسينيان والخزعلي، ٢٠١٧؛ والرشيدي وعبد العال، ٢٠٢٠؛ وزقزوق، ٢٠٢١) وكذلك دراسة الشعلان (٢٠٢٢) المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، بينما استخدمت دراسة (قطب، ٢٠٢٠؛ والشهراني وبسيوني، ٢٠٢٢) ومحمود وجاد وأحمد(٢٠٢٢) وراسة الجلهمي والبشري (٢٠٢١) والعدل (٢٠٢٠) المنهج شبة التجريبي، فيما استخدمت دراسة (المزمومي، ٢٠٢١؛ هلالي، ٢٠٢١) المنهج الوصفي، وتستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي.

المحور الثالث : مهارات التحول الرقمي

تعد مهارات التحول الرقمي من أهم المهارات التى يتطلبها أى تطوير أو ممارسات داخل البيئة التعليمية ، بل أصبحت من الأساسيات المهمة واللازمة سواء فى الجوانب التدريسية أو التدريبية أو برامج الارشاد والتوجيه ، وترتبط مهارات التحول الرقمى مباشرة بالمهارات التقنية المعاصرة ، وهى مرتبطة بالتأكيد باستخدامات الحاسوب وأنظمته وبرامجه ، ويمكن استعراض تلك المهارات بالتفصيل ، حيث يعرفها (Gruszczynska, et al , 2013) بأنها: مجموعة من المهارات

للوصول إلى شبكة الأنترنت وإدارة وتحرير المعلومات الرقمية والانخراط مع المعلومات على الأنترنت واتصالات الشبكة ، ويضيف

مرزوق (٢٠١٥) بأنها: امتلاك القدرة على استخدام التقنيات الحديثة التي تشمل على الأجهزة والبرامج والوسائل التعليمية الرقمية بكفاء عالية، وتحقيق أفضل مستويات الفهم والمعرفة مع توفير الوقت والجهد الذي يبذل، وجعل البيئة التعليمية بيئة فعالة وجاذبة ، ويعرفها (Shechtman, et al, 2019) بأنها المهارات التي يجب أن يمتلكها الفرد لمحو أميتة المعلوماتية؛ لكي يتمكن من استخدام الحاسوب بكفاءة في العمليات الحياتية، والاتصال الالكتروني بالعالم الخارجي.

ويعرفها الرويلي (٢٠١٧) بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والامكانات والقدرات التي تهدف لدمج التقنيات الحديثة من أجهزة تعليمية وحاسب آلي وشبكة عنكبوتية في المنظومة التعليمية.

كما تعرف بأنها: "المعارف المطلوبة لكي يتمكن الفرد من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الاهداف في حياته" (Brolpito, 2018) ، ويعرفها (Starkey, 2020) بأنها: "المهارات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإدارة المعرفة عن بعد".

ويعرفها اليامي (٢٠٢٠) بأنها: "المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلم لتدريس في العصر الرقمي القائم على التكنولوجية الرقمية سواء كان تدريس رقمي بالكامل أو مدمج".ويعرفها كذلك الشمري (٢٠١٥) أنها: مجموع القدرات المكتسبة اللازمة لاستخدام الحاسوب وملحقاته والتعامل مع قواعد البيانات بكفاءة وإتقان. ويشيرعبد الحميد وشعبان (٢٠٢٢) الى أنه"مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والقدرات التي تؤهل صاحبها إلى استخدام الأجهزة الرقمية بشكل كفؤ ومفيد؛ بحيث تمكنه من إدارة المحتوى الرقمي ومشاركته بشكل فعال ومبدع؛ مما يؤدي على الدقة والكفاءة والجودة والفاعلية والإنتاجية في كل الأنشطة الحياتية".

ومن الجدير بالذكر أن مهارات التحول الرقمى باتت مطلب أساسي للتعلم؛ حيث يشير (Hecker & Pamela, 2019) بأنها تتضمن المهارات الاساسية لاستخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات، والأدوات الرقمية التي تشمل القدرة على تشغيل الكمبيوتر، واستخدام أجهزه الإدخال والإخراج، والوصول إلى الإنترنت وهذا هو المستوى الأول لهذه المهارات بينما يتضمن المستوى الثاني مهارات استخدام هذه الأدوات؛ لتنفيذ مهام رقمية محددة مثل كتابة بريد الكتروني، أو البحث عن معلومات محددة على الأنترنت، والمستوى الثالث يشمل القدرة على اكتساب المعرفة حول كيفيه إنجاز مهام رقمية محددة مثل استخدام قواعد البيانات للحصول على معلومات محددة منها ، ويؤكد الاتحاد الدولي للاتصالات (٢٠١٨) على أن المهارات الرقمية ضرورية؛ حيث إنها ستفتح الباب أمام طائفة واسعة من الفرص، كما أن البلدان التي تطبق استراتيجيات شاملة للمهارات التقنية تحرص على أن تتمتع شعوبها بتلك المهارات التي تحتاجها؛ لتكون أكثر قابلية للعمالة والإنتاجية والإبداع والنجاح، إلى جانب بقائها آمنة وسالمة في التواصل عبر الانترنت؛ لذا ينبغي تشجيع الفراد على امتلاك تلك المهارات لكي يتم الاستجابة بالشكل الأمثل للتقنيات الجديدة. كما يرى عبد الحكيم وعلى (٢٠٢٢) أن أهمية المهارات التقنية ترجع إلى ما يتميز به العصر الرقمي من سرعة التغيير والانفجار المعرفي والعولمة والاكتشافات العلمية بالإضافة إلى التقدم التقني في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات؛ مما يحتم وعي الأفراد وامتلاكهم للمهارات المناسبة لمواجهة التغيرات في ذلك العصر.

وقد صنفت النجار (٢٠١٩) المهارات التقنية إلى: مهارة إنشاء وتحرير الملفات الصوتية، ومهارة القدرة على استخدام محركات البحث، ومهارة استخدام منصات الويكي، والتعامل مع برامج المحادثة المرئية عبر الانترنت، واتقان برامج ميكروسوفت أوفيس، وإنشاء العروض التقديمية، ومهارة البحث عبر الانترنت. كما يصنفها المطيري (٢٠٣٣) إلى أربع مجالات، هي: مهارات استخدام الحاسوب، ومهارات تصميم الأنشطة الرقمية، ومهارات استخدام مصادر الشبكة العالمية (الانترنت)، ومهارات التعامل مع تخزين الفعاليات السحابية.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تقتصر على تنمية قدرة الموجهة الطلابية على إنجاز المهام التقنية اللازمة لأعمال الإرشاد الطلابي مثل: (كتابة التقارير الإلكترونية، وإعداد الخطط العلاجية، وعقد اللقاءات عن بعد) بدقة واحتراف.ومن الملاحظ أن تلك المهارات التي يحتاجها

المتخصصون في مهن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل البرمجة الحاسوبية وإدارة الشبكات، وعلى الصعيد العالمي سوف تشهد السنوات المقبلة عشرات الملايين من فرص العمل التي تتطلب مهارات رقمية متقدمة لتشمل هذه المجالات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة والتشفير والأمن السيبراني وأنترنت الأشياء وتطوير التطبيقات المتنقلة والواقع الافتراضي، (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠١٨).

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التحول الرقمي بمسمى المهارات التقنية ويمكن ذكر بعضها باختصار كما يلى : :

دراسة الجهيمي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تنمية المهارات الرقمية باستخدام بيئة تعلم مدمجة قائمة على الصف المقلوب والاتجاه نحوه لدى طلاب كليتي التربية النوعية والتكنولوجيا والتعليم. ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم بيئة تعلم مدمجة قائمة على الصف المقلوب، وبناء قائمة بالمهارات الرقمية، وكذلك بناء اختبار تحصيلي إلكتروني، وبطاقات قياس أداء، وطبقت الأدوات

على عينة بلغت (١٤١) طالباً وطالبة، واستخدم المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، والتي أسفرت نتائجها في النهاية إلى تأكيد فاعلية بيئة التعلم المدمجة القائمة على الصف المقلوب في تنمية تحصيل الجوانب المعرفية للمهارات الرقمية، وكذلك تنمية الجانب الأدائي للمهارات الرقمية.

وسعت دراسة الحاسي (٢٠٢٢) للتعرف إلى درجة توافر المهارات التقنية وأبعادها لدى الطلبة في كلية الاقتصاد جامعة بنغازي والكشف عن الفروق حول درجة توافر المهارات بناءً على عدد من المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ ولتحقيق أهدافها طورت أداة استبانة، وبلغ حجم عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة (٢٦٩) مفردة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر المهارات التقنية لدى الطلبة في كلية الاقتصاد كانت بدرجة (عالية،) ولكن بنسب متفاوتة، وتبين أن مهارة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي هي الأكثر توافرًا لدى الطلبة، بينما مهارة استخدام الحاسوب في المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة في ضوء نتائجها بضرورة إجراء الدورات التدريبية المكثفة في مجال تقنية المعلومات التي تساعد على تنمية المهارات التقنية، وتشجيع الطلبة على التوجه أكثر نحو هذه الوسائل التقنية لما لها من أهمية في الحصول على المعارف المتعمقة بمسارهم الدراسي ومستقبلهم.

وهدفت دراسة الطويرقي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر تطبيق أدوات التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وكذلك التعرف على واقع امتلاكهن لمهارات التعليم الرقمي اللازمة، ولتحقيق غرض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائجها أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات الثقافة الرقمية هي درجة عالية ومرتفعة بنسبة (٧٣,٢%) وكذلك أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات الحوار والتواصل الرقمي بلغت (٦٧,٥%).

وحاولت دراسة القحطاني (٢٠٢٢) التعرف إلى المهارات الرقمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي، وتحديد مستوى تمكنهم منها، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق الأهداف السابقة استخدمت المنهج الوصفي، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة

قوامها (٣٧٨) معلمًا ومعلمة من إدارة تعليم الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد (٥١) مهارة رقمية لازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي، وقد بينت كذلك أن مستوى التمكن في المهارات الرقمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة.

واهتمت دراسة يوكسيل (Yuksel, 2022) بتحديد آثار التعلم المتكامل على نظام مودل- بيئات المعرفة التربوية العامة للمعلمين قبل الخدمة وأدائهم، ولتحقيق الهدف السابق أجريت الدراسة باستخدام بحث شبه تجريبي، وطبقت على (٨٧) معلمًا، وتم جمع البيانات من الدراسة من خلال اختبار تحديد المستوى، واختبار الأداء، وكشفت النتائج الأولية عن عدم وجود فرق كبير بين مجموعات درجات اختبار تحديد المستوى قبل منصة التعلم المتكاملة Moodle، وأشار اختبار الأداء الذي تم إجراؤه بعد التدخل تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ على الطلاب في مجموعة التحكم، وأن مودل قد تم إعداده بشكل فعال لدعم الطلاب نحو التعلم من خلال بناء المعرفة التربوية العامة.

وهدفت دراسة الحاسي (٢٠٢١) إلى التعرف إلى درجة توافر المهارات التقنية وأبعادها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد جامعة بنغازي، والكشف عن الفروق حول درجة توافر المهارات التقنية بناء على عدد من المتغيرات الديمغرافية، وقد استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي، واعتمدت أداة استبانة لجمع البيانات والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة بلغت (١٣٥) مفردة من أصل مجتمع الدراسة البالغ (٢٠٥) مفردة، وكشفت النتائج عن أن درجة توافر المهارات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الاقتصاد كانت بدرجة (عالية)، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر المهارات التقنية لجميع الأبعاد لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الاقتصاد تُعزى للمتغيرات (النوع، العمر، الدرجة العلمية، سنوات التدريس الأكاديمية)، أوصت الدراسة بضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام الوسائل التقنية في العملية التعليمية، وإجراء الدورات التدريبية في مجال تقنية المعلومات لتنمية مهاراتهم.

وانطلقت دراسة سبيرتي وراندجرين (Spiteri, & Rundgren, 2020) في بحثها من كون التكنولوجيا الرقمية متاحة على نطاق واسع في المدارس؛ ومع ذلك، فإن نتائج الدراسات الدولية تشير إلى أنها غير فعالة في التحصيل التعليمي للطلاب. وأن المعلمون بحاجة إلى إدراك إمكانات التكنولوجيا الرقمية في ممارساتهم اليومية واستخدامها بشكل جيد. ومن هنا فقد عمدت الدراسة إلى مراجعة الأدبيات الخاصة بالموضوع لمعرفة العوامل التي تؤثر على استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للتكنولوجيا الرقمية في ممارساتهم التعليمية، وتم البحث في ثلاث قواعد بيانات إلكترونية، هي: Springer link، وjstor، وebscohost؛ لأنها ثلاثة من أكثر قواعد البيانات الأكاديمية شيوعًا، وقد تم اختيار (٢٧) دراسة لتكون مصدر البيانات لتحليلها في هذه الدراسة، وبعد تطبيق خريطة المفهوم على البيانات من الدراسات المختارة، وتم تحديد أربعة عوامل مؤثرة في الإمكانات الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وهي: معرفة المعلمين ومواقفهم ومهاراتهم ، والتي تتأثر أيضًا بثقافة المدرسة وتؤثر عليها، وعليه أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا.

وبينما سعت دراسة الجيزاوي (٢٠٢٠) إلي تحسين المهارات التقنية لدي عينة مقصودة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا، باستخدام برنامج تدريبي مقترح قائم علي تقنيات الواقع المعزز تكون من سبع جلسات تدريبية، واقتصر البحث علي تحسين مهارات (البحث التقني، والثقافة المعلوماتية، وثقافة المعلومات والاتصالات والتعلم بالتكنولوجيا)، وقد تم استخدام مواد وأدوات البحث في (دليل المعلم للبرنامج التدريبي المقترح القائم علي تقنية الواقع المعزز، مخطط جلسات البرنامج المقترح وفقا لخطوات النموذج الاستقصائي الخماسي، كراسة أنشطة الواقع المعزز للطلاب، مقياس المهارات الرقمية المتدرج اللازمة لتدريس موضوعات علم البيولوجي، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح القائم علي تقنية الواقع المعزز في تنمية تلك المهارات لدي عينة البحث التجريبية.

والقت دراسة حسن (٢٠١٩) الضوء على أثر التعلم المدمج في تنمية بعض المهارات التقنية لدى الطلاب، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وتصميم المجموعتين المتكافئين ذو

الاختبار القبلي – البعدي، وتكونت العينة من (٤٠) طالب وطالبة وزعت على مجموعتين الضابطة والتجريبية وبشكل عشوائي، وتألفت أداة البحث من بطاقة الملاحظة تم بنائه من قبل الباحثة لقياس الجانب المهارى لعينة البحث حيث توفرت لأداة الدراسة دلالات الصدق والثبات المناسبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الجانبين المعرفي والمهارى في التطبيق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، واتصف بفاعليته في تنمية بعض المهارات التقنية لدى الطلاب. وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات.

واستهدفت دراسة عامر ومكي (٢٠١٨) التعرف إلى المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجات سوق العمل، واتبعت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة البحث على (٣٩١) مسؤولًا من المسؤولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص في كل من سلطنة عمان، والإمارات، والبحرين، وقطر، بالإضافة إلى مجموعة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم، واعتمدت الاستبانة كأداة لها، وخرجت الدراسة بقائمة تتكون من (٧٩) مهارة تقنية يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل، كما تشير النتائج أيضا إلى وجود تباين في ترتيب هذه المهارات من حيث الأولوية والأهمية في ضوء مجموعة من المتغيرات.

وبشكل عام تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها – على حد علم الباحثة – الأولى من نوعها التي ستطبق على عينة من الموجهات الطلابيات، وأنها تهدف إلى قياس نمط التعلم (الفردي–التشاركي) وأهميته في تنمية مهاراتهن الخاصة بالتحول الرقمى لدى الموجهات الطلابيات، وهذا ما لم تبحث فيه أي من الدراسات السابقة .

اجراءات الدراسة واعداد الأدوات

أولاً – تصميم البرنامج التدريبي الرقمي:

اعتمدت الباحثة على استخدام نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE Model)، في البحث الحالي والذي يعتبر أساس كل نماذج التصميم التعليمي. وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التدريبية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل رئيسة يستمد النموذج اسمه منها.

وتشمل المراحل الخمس المكونة لنموذج التصميم التعليمي العام مجموعة من الإجراءات الفرعية لكل مرحلة كما يلي:

أولا: مرحلة التحليل:

هي حجر الأساس للمراحل الأخرى تم فيها تحديد خصائص أفراد العينة التدريبية، وتحديد الاحتياجات التدريبية، ودراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية التي سيتم استخدمها في الدورة التدريبية.

وشملت تنفيذ الإجراءات التالية:

١) **تحديد الحاجات التدريبية** :.تحديد الحاجات التدريبية الفعلية اللازمة لتنمية مهارات الموجهات الطلابيات التقنية من خلال تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية .مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بمجال الدراسة الحالية، وكذلك الأدوات المستخدمة في مثل هذا النوع من الدراسات .إجراء عدد من المقابلات الشخصية مع بعض الموجهات الطلابيات وأدراه التوجيه والإرشاد كذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية وذلك بهدف تحديد المهارات التقنية اللازم تنميتها لذلك تم اعتماد ما يلي:

منهج الدراسة: تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على استخدام التجربة في إثبات الفروض أو إثبات الفروض عن طريق التجربة، وقد اعتمد هذا المنهج للكشف عن اختلاف أثر المتغير المستقل برنامج تدريبي رقمي (فردي–تشاركي) على المتغير التابع (تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات).

متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي الرقمي (فردي–تشاركي).
- **المتغير التابع:** المهارات التقنية للموجهات الطلابيات.

٢) تحديد خصائص المتدربات:

المتدربات المستهدفات في البرنامج التدريبي هن الموجهات الطلابيات بمنطقة القصيم عددهن ٤٠ موجهة طلابية وتم تقسيمهن الى مجموعتين تجريبيتين (فردي _ تشاركي)، يملكن المعرفة الأساسية بتشغيل الحاسب. (السلوك المدخلي). ولديهن خبرة في مجال العمل بالتوجيه الطلابي. ولهن خصائص متفاوتة حيث تتراوح خبراتهن من سنة إلى ١٥ سنة والمستوى التعليمي ما بين (بكالوريوس وماجستير) واعمارهن ما بين ٣٠ وحتى ٤٥ عاما ، قد تكون مجتمع الدراسة من الموجهات الطلابيات التابعات لمكتب تعليم شمال بريدة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهن (١٧٠) موجهة طلابية، وذلك بحسب إحصائية إدارة التوجيه والإرشاد في تعليم القصيم.

عينة الدراسة:

ستكون عينة الدراسة عبارة عينة عشوائية بسيطة، ووفقا لتصميم الدراسة ومتغيراتها سيتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين؛ المجموعة الأولى سيطبق عليها (برنامج تدريبي رقمي فردي)، والثانية سيطبق عليها (برنامج تدريبي رقمي تشاركي).

أما عينة الدراسة الاستطلاعية فقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة عليها للتأكد من كفاءتهم الإحصائية (الصدق والثبات) وقد تكونت من (١٢) موجهة طلابية تم اختيارهن بطريقة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة

٣) تحليل المصادر والإمكانات

توفر الأجهزة والبرامج والتطبيقات اللازمة لتصميم البرنامج الرقمي وإعداده وهي كالتالي:

أ. **الأجهزة الإلكترونية:** حاسوب وهاتف محمول أو جهاز لوحي.

ب. **موقع التدريب الإلكتروني:** تم اختيار برنامج ومنصة الزوم (zoom)ليكون موقع البرنامج التدريبي الرقمي، حيث جودة مكالمات الفيديو والصوت كما أنه يتوافق مع أي جهاز ونظام ولا يتطلب اشتراك من المتدربات ويحتوي على خاصية الدردشة الجماعية للأفراد والجماعات. بالإضافة لوجود نظام أمني عالي ويتيح مشاركة الشاشة مع الآخرين. ويمكن الوصول إليه من أي مكان وفي أي وقت ومن أي جهاز.

٤) تحليل محتوى التدريب.

تم اتباع الخطوات التالية لتحليل محتوى التدريب والتعرف على موضوعاته وهي:

أ. **تحديد موضوع التدريب:** في هذه الخطوة تم تحديد موضوع التدريب بناء على الحاجات التدريبية، لذا تم تحديد الموضوع الرئيسي للتدريب وهو تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات مجموعة من الموضوعات تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور هي: "المهارات المتعلقة باستخدام برامج تحرير النصوص والوسائط المتعددة، المهارات المتعلقة ببرامج الحوسبة السحابية Google Drive ، المهارات المتعلقة بأدوات برنامج نور.

ب. تحديد الأهداف العامة لمحتوى التدريب: يهدف البرنامج التدريبي إلى تحقيق الهدف العام وهو تنمية المهارات التقنية لدى الموجهات الطلابيات باستخدام نمطين للتدريب (فردي _ تشاركي)

ويندرج تحته مجموعة من الأهداف المرتبطة بمحاور البرنامج التدريبي وهي:

- أن تكتسب الموجهة الطلابية المعارف والمهارات المتعلقة ببرامج تحرير النصوص والوسائط المتعددة
- أن تكتسب الموجة المعارف والمهارات المتعلقة ببرامج الحوسبة السحابية **Google Drive**
- أن تكتسب الموجهة الطلابية المعارف والمهارات المتعلقة بأدوات برنامج نور

بناء على ما سبق تم التوصل إلى قائمة بالمهارات التقنية التي ينبغي تنميتها لدى الموجهات الطلابيات، وقد مرت عملية إعداد القائمة بعدة مراحل كما يلي:

١) **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لتنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات

٢) **تحديد محتوى القائمة:** لتحديد المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لتنمية المهارات التقنية تم ذلك من خلا: الاطلاع على الدراسات والأبحاث التربوية السابقة التي تناولت المهارات التقنية ومن الدارسة الاستطلاعية التي قامت بها الدراسة، ومن معرفة الباحثة من خلال عملها كموجهة طلابية تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة المهارات التقنية اللازم تنميتها لدى الموجهات الطلابيات وقد تضمنت ثلاث مهارات رئيسية تفرعت الى (٢٣) مهارة فرعية

٣) **التحقق من صدق القائمة:** وفي ضوء ما سبق فقد تم إعداد قائمة للمهارات التقنية بصورتها الأولية، والتي تضمنت ثلاث مهارات رئيسية تفرعت الى (٢٣) مهارة فرعية، وتم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف إبداء

رأيهم في: من حيث مدى دقة صياغة العبارة وارتباطها، وقابليتها للقياس واقتراح ما ترونه مناسبا من تعديلات أو حذف أو إضافات من اجل إثراء الدراسة.

٤) التوصل إلى القائمة النهائية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى الموجهات الطلابيات بعد عرض القائمة في صورتها الأولية على المحكمين تم التعديل عليها بناء على آرائهم والتي تمثلت في: تعديل بعض الأخطاء الإملائية في القائمة وإعادة صياغة بعض المهارات وعدم دمج مهارتين في عبارة واحدة. وبعد إجراء التعديلات اللازمة تم إخراج القائمة بصورتها النهائية، تضمنت ثلاث مهارات رئيسية تفرعت الى (٢٣) مهارة فرعية، وبناءً على هذه القائمة تم إعداد بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي والتي سيتم ذكر خطوات إعدادهم لاحقا. وبذلك تمت الإجابة على التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة، والذي ينص على (ما المهارات التقنية الواجب توفرها لدى الموجهات الطلابيات؟)

ج: تحديد مكان البرنامج التدريبي وزمن التدريب ومدته:

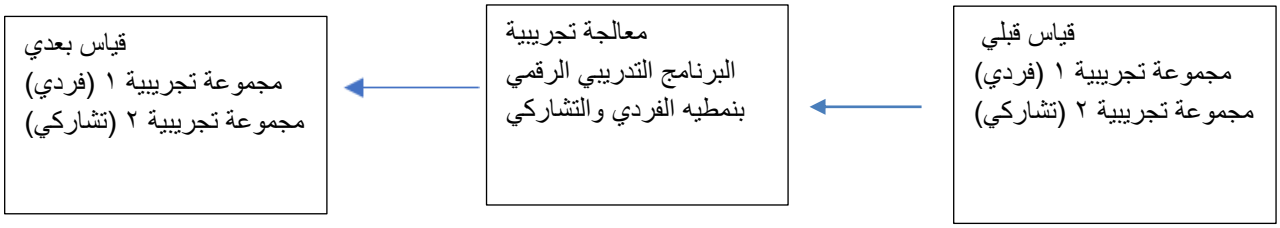
عقد البرنامج التدريبي عن بعد في الفترة بين ١٠/١١/ ١٤٤٣ هـ وحتى ٢٠/١١/ ١٤٤٣ هـ وفق جدول زمني تم ارساله للمتدربات وكانت مدة البرنامج التدريبي ٣٠ ساعة

ثانياً: مرحلة التصميم:

تشمل مرحلة التصميم مجموعة من الخطوات التي اتبعتها الدراسة في ضوء المعلومات المشتقة من مرحلة التحليل حيث شملت تنفيذ الإجراءات التالية:

١_التصميم التجريبي للدارسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيتين يطبق عليها القياس القبلي والبعدي



- تحديد المحتوى واختيار التسلسل المناسب.

اشتمل المحتوى على ثلاث محاور تتفرع حسب المهارات المطلوب تعلمها بطريقة متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المعرفة إلى الأداء، ومرتبطة بالخبرات السابقة للموجهات الطلابيات بما يتلاءم مع ميولهن واهتماماتهن.

وقد تم تنظيم تسلسل المحتوى كما يلي:

المحور الأول: مهارات برامج معالجة النصوص والوسائط المتعددة

اليوم الأول: اهم برامج معالجة النصوص المستخدم

عمل تقرير لبرنامج ارشادي في برنامج ميكروسوفت ورود

اليوم الثاني: اعداد الجداول في برامج معالجة النصوص

اليوم الثالث: برامج العروض التقديمية

اعداد عرض تقيمي في ميكروسوفت بور بوينت

اليوم الرابع: تحويل العروض التقديمية لعدة صيغ

اليوم الخامس: اهم برامج تحرير الوسائط

تحرير صور ومقاطع فيديو بواسطة برامج الأجهزة المحمولة

المحور الثاني: برامج الحوسبة السحابية

اليوم السادس برنامج جوجل درايف (التسجيل _ وتحميل ومزامنة ومشاركة الملفات)

٣_إعداد أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة الحالية واللازمة للتأكد من مدى صحة فروض الدراسة والإجابة عن الأسئلة تم استخدام اختبار تحصيلي للجانب المعرفي للمهارات التقنية اللازمة للموجهات الطلابيات وبطاقة ملاحظة للجانب الأدائي المرتبط بتلك المهارات وهو ما يتضح من التالي:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

تم إعداد اختبارًا تحصيليًا وفقًا للخطوات التالية:

١ - تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مدى تحصيل أفراد عينة الدراسة للجوانب المعرفية المرتبطة بالمهارات التقنية التي تم التدريب عليها وذلك لتحديد إثر البرنامج التدريبي الرقمي على تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات (في شقها المعرفي) لدى أفراد عينة الدراسة.

وقد تم إعداد فقرات الاختبار التحصيلي بناءً على قائمة المهارات التقنية اللازم تنميتها لدى الموجهات الطلابيات

٢ - صياغة مفردات الاختبار

وتمت صياغة مفردات الاختبار معتمدة على نوعية الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد).

وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار شروط صياغة الأسئلة الموضوعية ومن ذلك:

في أسئلة الاختيار من متعدد: يجب أن يكون هناك بديل واحد فقط هو الصحيح، كما يجب مراعاة الدقة العلمية واللغوية وأن تكون الأسئلة محددة وواضحة وخالية من الغموض، وأن يتكون كل سؤال من مقدمة تعقبها أربعة بدائل وذلك لتقليل أثر التخمين، وأن تكون البدائل واضحة ومتجانسة مع المقدمة (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

٣_تعليمات الاختبار

تمت صياغة تعليمات الاختبار والتي تضمنت التعريف بالهدف من الاختبار والزمن المخصص له وبعض الإرشادات لكيفية إجابة المتدربة على الورقة المعدة لذلك، وقد روعي عند صياغة التعليمات شموليتها ودقتها وإيضاح ما هو مطلوب من المتدربة بدقة.

٤ -تحديد الزمن المناسب للاختبار:

وهو متوسط الزمن الذي تستغرقه المتدربات في الإجابة عن أسئلة الاختبار خلال التجربة الاستطلاعية، حيث تم رصد الزمن الذي استغرقته أول موجهة للانتهاء من الاختبار وكان (١٥)

دقيقة، ومن ثم رصد الزمن الذي استغرقته آخر اختصاصية للانتهاء من الاختبار وكان (٢٥) دقيقة، ثم تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار من خلال المعادلة التالية

زمن الاختبار= الزمن الذي استغرقته أول طالبة + الزمن الذي استغرقته آخر طالبة:

زمن الاختبار= (١٠) + ٢٠) /٢ = ١٥دقيقة.

فكان زمن الإجابة عن الاختبار هو (٢٠) دقيقة بعد إضافة (٥) دقائق للتعليمات وهو الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

٥_صدق الاختبار

يعرف **عبيدات وآخرون (٢٠١٣)** الاختبار الصادق بأنه " الاختبار الذي يقيس ما وضع من أجل قياسه". وبصفة عامة لكي يكون الاختبار صادقا يجب أن تقيس مفرداته الأهداف الموضوعة له سلفا بحيث تغطي الأهداف موضوع التقويم. وللتحقق من صدق الاختبار تم الاعتماد على عدة طرق وهي صدق المحتوى والصدق الظاهري (صدق المحكمين) وصدق التجانس الداخلي وهو ما يتضح من التالي:

الكفاءة السيكو مترية للاختبار التحصيلي:

الصدق الظاهري (*Face Validity*)

بعد اعداد الاختبار التحصيلي في صورت المبدئية، أصبح قابل للتحكيم عليه من قبل عدد من المحكمين في مجال الاختصاص، للتأكد من وضوح الأسئلة سلامه صياغتها ولغتها، واقتراح اضافة او حذف او تعديل أي من فقراتها. وقد وصل الاختبار في صورته النهائية الى ٢٠ سؤال جميعها من أسئلة الاختيار من متعدد.

الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار التحصيلي: (*Internal Consistency*)

تم التأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار التحصيلي ومدى تماسكها بعضها البعض وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation Coefficient*) بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (١):

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي والدرجة للاختبار

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٩٦٧	٨	**٠,٩٦٧	١٥	*٠,٨١٦
٢	**٠,٨١٦	٩	**٠,٩٦٠	١٦	**٠,٨٠٢
٣	**٠,٧٥٦	١٠	**٠,٧٦٨	١٧	*٠,٦٧٤
٤	**٠,٨١٦	١١	**٠,٨٢٥	١٨	**٠,٨١٦
٥	**٠,٩٦٧	١٢	**٠,٨٢٥	١٩	*٠,٦٠٨
٦	**٠,٩٦٧	١٣	**٠,٩٦٧	٢٠	**٠,٧٥٦
٧	**٠,٨٢٥	١٤	**٠,٩٦٧		

**داله عند مستوى دلاله (٠,٠١)

*داله عند مستوى دلاله (٠,٠٥)

ومن جدول (١) السابق يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار جاءت ما بين (٠,٩٦٨ الى ٠,٦٧٤)، وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار وتماسكها مع بعضها البعض فيما بينها.

تحليل فقرات الاختبار (معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار وصدق التمييز):

تم تحليل فقرات الاختبار التحصيلي للتعرف على مدى مناسبة أسئلته لعينة الدراسة (الموجهات الطلابيات) من حيث صعوبتها باستخدام معاملات الصعوبة (*Difficulty coefficient*)، وكذلك التأكد من القدرة التمييزية لأسئلة الاختبار، وذلك باستخدام معاملات التمييز

(*Discrimination Coefficients*) في الكشف عن قدرة كل سؤال على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في التحصيل المعرفي للمهارات التقنية.

ويشير علام (٢٠١٢) إلى أن صعوبة السؤال ترتبط بعدد الإجابات الصحيحة على المفردة وأنه كلما زاد هذا العدد زادت سهولة المفردة؛ وبذلك فإن نسبة الموجهات اللاتي أجبن إجابة صحيحة على المفردة إلى العدد الكلي للموجهات يعبر عن معامل أو مؤشر الصعوبة، وبالتالي الزيادة في معامل الصعوبة يعبر عن زيادة سهولة المفردة؛ وأفضل الأسئلة هي التي تتراوح معاملات صعوبتها بين (٠,٢ و ٠,٨) (الهويدي، ٢٠٠٤)، وتتراوح معاملات التمييز ما بين (-١، +١) ويعتبر تمييز المفردة منخفضاً إذا قل عن (٠,٢) وعندما يساوي معامل التمييز صفراً فإن ذلك يدل على انعدام قدرة المفردة على التمييز وعندما يساوي معامل التمييز الواحد الصحيح تكون المفردة مميزة تماماً (علام، ٢٠١٢، ١١٣)؛ وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بالطريقة التي تم ذكرها في (الشيخ ،وآخرون ، ٢٠٠٩) وهي كالتالي:

- تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية في الاختبار ترتيباً تصاعدياً.
- تم تحديد أعلى ٥٠% وأدني ٥٠% من الدرجات الكلية على الاختبار، فبلغ عدد الموجهات في كل مجموعة ٦ موجهات.
- تم حساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة بين مجموعتي أدنى وأعلى في كل سؤال من أسئلة الاختبار ثم تم حساب معامل التمييز من خلال المعادلة التالية:

معامل التمييز لأي سؤال = (عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة المرتفعين – عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة المنخفضين) ÷ (مجموع عدد المجموعتين) /٢.

= (عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة المرتفعين – عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة المنخفضين) ÷ ٦

وفي ضوء ذلك حسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٢٥	٠,٥٠	٨	٠,٢٥	٠,٥٠	١٥	٠,٤٢	٠,٨٣
٢	٠,٤١	٠,٨٣	٩	٠,٢٥	٠,٥٠	١٦	٠,٣٣	٠,٣٣
٣	٠,٣٣	٠,٣٣	١٠	٠,٢٥	٠,٣٣	١٧	٠,٥٨	٠,٨٣
٤	٠,٤٢	٠,٨٣	١١	٠,٣٣	٠,٦٧	١٨	٠,٤٢	٠,٨٣
٥	٠,٢٥	٠,٥٠	١٢	٠,٣٣	٠,٦٧	١٩	٠,٥٨	٠,٥٠
٦	٠,٢٥	٠,٥٠	١٣	٠,٢٥	٠,٥٠	٢٠	٠,٣٣	٠,٣٣
٧	٠,٣٣	٠,٦٧	١٤	٠,٢٥	٠,٥٠			

ومن جدول (٢) السابق يتضح أن لأسئلة الاختبار التحصيلي المستخدم في الدراسة الحالية معاملات صعوبة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢١ و٠,٦٠)، كذلك يتأكد أن أسئلة الاختبار تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل، حيث تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٦٦ و١,٠٠)، وهو ما يؤكد على صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين من الموجهات الطلابيات.

تم تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار: فيما يتعلق بتقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار، فقد قُدِّرت الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ؛ وبالتالي يكون مجموع الدرجات الكلية للاختبار (٢٠) درجة، بمعدل درجة واحدة لكل سؤال.

صدق المقارنة الطرفية –الصدق التنبؤي:*(Predictive validity)*

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين المستوى القوى والضعيف بالنسبة للاختبار التحصيلي، وفيها تم أخذ (٥٠٪) من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية، و(٥٠٪) من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، ثم استخدمت الدراسة اختبار مان- وتني (Mann whitney test (u)، وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (بما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة عن ١٢ فرد)، للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، مما يوكد على صدق بطاقة الملاحظة، حيث يوضح الجدول رقم (٣) وجود فروق تمييزية بين المجموعتين وذلك حسب قيمة (Z) المحسوبة ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠١)، وقد جاءت لصالح مجموعة الدرجات العليا.

جدول (٣): إختبار مان- وتني للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات للتحقق من الصدق التنبؤي للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٩١٨	٠,٠٠٤ دالة
الدرجات الدنيا	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
المجموع	١٢					

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

٦_ ثبات درجات الاختبار: (*Reliability*)

تم التأكد من ثبات درجات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية وذلك باستخدام معامل ثبات جتمان (*Guttman Split-Half Coefficient*) وكذلك باستخدام طريقة كيودر ورتشاردسون (KR-20) والتي تناسب مثل هذا النوع من الاختبارات حيث يشير Blerkom

(٢٠٠٩، ٤٨) إلى أن الثبات يعبر الاتساق بين الأسئلة في قياس نفس الفئة المستهدف قياسها، ويمكن التأكد من الثبات في مثل هذه الحالة عن طريق استخدام التجزئة النصفية أو باستخدام أحد معادلات الاتساق الداخلي كمعادلة كيودر وريتشاردسون KR-20 في حالة البنود ثنائية الإجابة (صفر، ١)، وجاءت معاملات الثبات للاختبار التحصيلي المستخدم في هذه الدراسة جيدة ومقبولة إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار بطريقة كيودر وريتشاردسون (*KR-20*) (٠,٩٧٨)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جتمان (*Guttman Split-Half Coefficient*) (٠,٩٧٩)، ومما سبق ذكره يتبين أن للاختبار مؤشرات إحصائية موثوقاً فيها، وهو ما يؤكد من صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

٧_تقدير الدرجة وطريقة تصحيح الاختبار التحصيلي:

تحصل الطالبة على درجة واحدة على كل سؤال في حالة الاجابة الصحيحة وصفر في حالة الاجابة الخاطئة. وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة

٨_وضع الاختبار التحصيلي في صورته النهائية:

بعد القيام لخطوات السابقة، والتأكد من صدق الاختبار وثباته. وأن الاختبار مقبول من حيث الصعوبة والتمييز، وتقدير الدرجة وتصحيح الاختبار، اطمأنت الباحثة لمناسبة الاختبار وجاهزيته للتطبيق القبلي/ البعدي على عينة الدراسة الأساسية

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

تم بناء هذه البطاقة وفقاً للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى الأداء العملي للمهارات التقنية لدى عينة الدراسة الموجهات الطلابيات وذلك لتحديد أثر البرنامج التدريبي الرقمي (فردي/ تشاركي) على تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات .

٢) إعداد بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية:

تم تحديد محتوى البطاقة بثلاث محاور للمهارات الأساسية تفرعت منها ٢١ مهارة فرعية. وقد بلغ عدد مهارات بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية (٢١) مهارة مرتبة في صورة عبارات سلوكية يمكن ملاحظتها من خلال أداء أفراد عينة الدراسة. وقد هدفت الباحثة عند إعداد البطاقة أن:

– تقيس كل عبارة سلوكًا محددًا وفقًا لهدف إجرائي تم تحديده مسبقًا.

-أن تصف المهمة خطوة واحدة فقط من خطوات الأداء.

-ترتيب المهام الفرعية ترتيبًا منطقيًا.

–تكون العبارات واضحة، ودقيقة لغويًا وعلميًا وفنيًا.

-تبدأ العبارات بفعل سلوكي في زمن المضارع.

٢) التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة:

استخدم في هذه الدراسة التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على مستويات الموجهات الطلابيات في أداء كل مهارة وبتجميع هذه الدرجات يتم الحصول على الدرجة الكلية والتي من خلالها يتم قياس أداء الموجهة الطلابية والحكم على مستوى أدائها المهاري فيما يتعلق بالمهارات المدونة بالبطاقة وكان تصميم بطاقة الملاحظة يعكس ثلاث مستويات من الأداء

- إذا اتقنت المهارة كاملة يقدر الأداء بدرجتين.
- إذا كان اتقنت المهارة جزيئيا فيقدر الأداء بدرجة واحدة.
- إذا لم تتقن المهارة فيقدر الأداء بصفر.

٣) التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال صدق المحكمين وصدق الانساق الداخلي كما يلي:

الصدق الظاهري (*Face Validity*)

بعد اعداد بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية، أصبحت قابل للتحكيم عليها من قبل عدد من المحكمين في مجال الاختصاص وكان عددهم (٨)، وطلب منهم دراسة المهارات الرئيسية والفرعية المتضمنة ببطاقة الملاحظة من حيث من حيث مدى القابلية للقياس و وارتباطها بالمحور الرئيسي، وقابليتها للقياس واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديلات واقتراح اضافة او حذف او تعديل أي منها وتم إعادة صياغة الفقرات وتعديلها وفق مرئيات الأعضاء المحكمين للوصول إلى الصورة النهائية للبطاقة وقد وصلت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية الى ٣ مهارات رئيسية و ٢١مؤشرلمهارة فرعية .

التجانس الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة: (*Internal Consistency*)

تم التأكد من التجانس الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة الحالية ومدى تماسكها بعضها البعض وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation Coefficient*) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمهارات، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمهارات

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٠٥	٨	**٠,٦١٤	١٥	**٠,٨١٢
٢	**٠,٨٢٦	٩	**٠,٩١٧	١٦	**٠,٨٨٠
٣	**٠,٨٦٥	١٠	*٠,٤٧٧	١٧	**٠,٨٣٠
٤	**٠,٧٠٨	١١	**٠,٦٦٣	١٨	**٠,٦٥٩
٥	**٠,٨٢٦	١٢	**٠,٨٤٧	١٩	**٠,٧٢٧
٦	**٠,٧٢٧	١٣	**٠,٧٠١	٢٠	**٠,٦٥٥

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٧	*٠,٥٣٨	١٤	**٠,٧٠٢	٢١	**٠,٧٩٥

**داله عند مستوى دلاله (٠,٠١)

*داله عند مستوى دلاله (٠,٠٥)

ومن جدول (٤) السابق يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين فقرات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمهارات، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥، وهو ما يؤكد تجانس فقرات بطاقة الملاحظة وتماسكها مع بعضها البعض فيما بينها.

صدق المقارنة الطرفية –الصدق التنبؤي:(*Predictive validity*)

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين المستوى القوى والضعيف بالنسبة لبطاقة الملاحظة، وفيها تم أخذ (٥٠٪) من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية، و(٥٠٪) من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، ثم استخدمت الدراسة اختبار مان– وتني (Mann whitney test (u)، وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (بما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة عن ١٢ فرد)، للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، مما يوكد على صدق بطاقة الملاحظة، حيث يوضح الجدول رقم (٥) وجود فروق تمييزية بين المجموعتين وذلك حسب قيمة (Z) المحسوبة ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠١)، وقد جاءت لصالح مجموعة الدرجات العليا.

جدول (٥): إختبار مان– وتني للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات للتحقق من الصدق التنبؤي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة

المجموعة	عدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	٢,٨٩٢	٠,٠٠٤ دالة
الدرجات الدنيا	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
المجموع	١٢					

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

٤) ثبات درجات بطاقة الملاحظة: (*Reliability*)

تم التأكد من ثبات درجات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية وذلك باستخدام معامل ثبات جتمان (*Guttman Split-Half Coefficient*) وكذلك باستخدام طريقة الفا–كرونباخ (*Alpha Cronbach's*) والتي تناسب مثل هذا النوع من الادوات، ويمكن التأكد من الثبات في مثل هذه الحالة عن طريق استخدام التجزئة النصفية أو باستخدام أحد معادلات الاتساق الداخلي كمعادلة الفا–كرونباخ في حالة البنود ثلاثية الإجابة (صفر، ١،٢)، وجاءت معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة المستخدمة في هذه الدراسة معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الثبات للبطاقة بطريقة الفا–كرونباخ (٠,٩٢٥) بينما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٧٩)، ومما سبق ذكره يتبين أن للبطاقة مؤشرات إحصائية موثوقاً فيها، وهو ما يؤكد من صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثاً اعداد مقياس الاتجاه نحو التدريب

تم بناء هذا المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من المقياس :

هدف مقياس الاتجاه الى قياس مدى قبول المتدربات على التدريب لدى عينة الدراسة من الموجهات الطلابيات وذلك لتحديد أثر البرنامج التدريبي الرقمي (فردي/ تشاركي) على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التدريب .

٢(إعداد بنود المقياس:

تم تحديد محتوى المقياس بعدة محاور لتغطى كل نمط من انماط التدريب ، وطبيعة التدريب ومكوناته ، وجاء مكون من (٢٠) مفردة في صورة عبارات سلوكية محددة تعبر عن القبول أو العزوف عن التدريب .

– تقيس كل عبارة أداء محدد تم تحديده مسبقًا.

– أن تصف المهمة خطوة واحدة فقط من خطوات الأداء.

– ترتيب المهام الفرعية ترتيبًا منطقيًا.

–تكون العبارات واضحة، ودقيقة لغويًا وعلميًا وفنيًا.

– تبدأ العبارات بفعل سلوكي في زمن المضارع.

٢) وتم عرض المقياس على عدد من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس ، وتم تعديل المفردات وجاء المقياس بشكله النهائي في (١٥) مفردة مزود بالتعليمات الكافية ، وتم اجراء المعالجات الاحصائية لضمان الصدق الثبات والتأكد من صلاحية المقياس احصائياً

رابعاً: مرحلة التطوير :Development

في هذه المرحلة تم اتباع الخطوات التالية:

١) تم الإشراك في برنامج زوم للحصول على ساعات غير محدودة للقاءات التدريبية وإنشاء رابط للاجتماعات للبدء في البرنامج التدريبي الرقمي

٢)إعداد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.

تم إعداد الجدول الزمني لتنفيذ موضوعات البرنامج التدريبي حيث تم وضع الجدول الزمني للبرنامج التدريبي على ثمان أيام بحيث يحتوي كل يوم على (٥) ساعات تدريبية مقسمة إلى موضوعات، وأنشطة تدريبية وتطبيق عملي وتقويم.

٢) اعداد تصميم للبرنامج التدريبي الرقمي وحقيبته التدريبية:

باركود الموقع الإلكتروني للبرنامج التدريبي

الموقع الإلكتروني للبرنامج التدريبي

رابعا: مرحلة الاستخدام (التنفيذ):Implementation

وهي مرحلة التنفيذ الفعلي للبرنامج بكافة أدواته وأنشطته واستراتيجياته على الفئة المستهدفة.

تطبيق تجربة الدراسة:

مرت التجربة الأساسية للدراسة بالمراحل التالية:

أولا: إجراءات تمهيدية لتجربة الدراسة:

١) الحصول على موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي في جامعة القصيم على إجراء البحث.

٢) حصلت الباحثة على خطاب من عميد كلية التربية بجامعة القصيم إلى مدير إدارة التعليم بمنطقة القصيم بشأن تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق التجربة وأدوات الدراسة على عينة الدراسة.

٣) تم توجيه الباحثة إلى الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم (إدارة التخطيط والمعلومات).

٤) ثم إلى إدارة توجيه القصيم (بنات) لتوفير عينة الدراسة والتي تمت بالطريقة العشوائية حيث تم ارسال نموذج للتسجيل بالبرنامج التدريبي للموجهات الطلابيات وسجل بالبرنامج ٨٠ موجهة من الموجهات الطلابيات في شمال بريدة.

تطبيق الدراسة والمتغيرات

1-التطبيق القبلي لأدوات الدراسة ويشتمل على:

- التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة للمجموعتين التجريبيتين (فردي _ تشاركي) في يوم الإثنين ١١/٩ /١٤٤٣هـ
- قامت الباحثة برصد درجات الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومعالجتهما إحصائيا.
- التقت الباحثة بالمتدربات عبر برنامج الزوم يوم الثلاثاء١٠ /١١ /١٤٤٣ هـ

ثم بدأت الخطوات الإجرائية لتطبيق تجربة الدراسة وتشتمل على:

- تزويدهن بتصور شامل عن فكرة وطبيعة التجربة والبرنامج التدريبي وأهدافه.
- تم إيضاح المدة التي سيتم فيها التدريب بواقع ثمانية أيام لمدة (٥) ساعات يومياً.
- استمر البرنامج التدريبي خلال المدة المحددة وكان المحتوى نظري وعملي ويتم التطبيق يوميًا.

تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة ويشتمل على:

_ التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة في يوم الخميس ١٤٤٥/ ١١/٢٠

_قامت الباحثة برصد درجات الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومعالجتهما

_إحصائيا للتحقق من فرضيات الدراسة.

_ تم رصد النتائج وتحليلها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بسبب طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، حُللت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*Statistical Package for the Social Sciences* –*SPSS*)، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الأتية:

أولًا–للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية فقد تم استخدام

١- معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation Coefficient*): وذلك للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المستخدمة في هذه الدراسة.

٢- معاملات التمييز (*Discrimination Coefficient*) ومعاملات الصعوبة *Indicators (Difficulty)* في التأكد من صدق تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي وصعوبتها.

٣- اختبار مان- وتني (*Mann whitney test (u)*) للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين المستوى القوى والضعيف بالنسبة للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

٤- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات جتمان *Guttman - Split)-Half Coefficient* ومعامل الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون(*KR-20)* للاختبار التحصيلي، و الفا–كرونباخ (*Alpha Cronbach's*) لبطاقة الملاحظة، وذلك للتأكد من ثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.

ثانيًا–للإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من مدى صحة الفروض تم استخدام:

١- اختبار شابيرو-ولك (*Shapiro-Wilk*)، واختبار كولموغوروف-سميرنوف (*Kolmogorov-Smirnov*) للتأكد من اعتدالية توزيع الدرجات.

٢- اختبار ويلككسون (*Wilcoxon*) للعينات المرتبطة في المقارنة بين متوسطي رتب درجات كل مجموعة من المجموعات محل الدراسة في القياسين القبلي والبعدي.

٣- اختبار مان-وتني (*Mann-Whitney U*) للعينات المستقلة في المقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعة مجموعتي محل الدراسة في القياسين البعدية.

٤- أساليب الإحصاء الوصفي في حساب المتوسطات الحسابية الموزونة (*Mean*) والانحرافات المعيارية (*Standard Deviation*) لمجموعات الدراسة .

ويجب ملاحظة أنه لم تُستخدم اختبار "ت" بحالاته المختلفة في المقارنة بين درجات مجموعات الدراسة في القياس القبلي أو القياس البعدي، وذلك لسببين تمثل الأول منهما في صغر عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين محل الدراسة وكذلك لم تكن درجات مجموعات الدراسة في القياسين القبلي أو البعدي تتبع التوزيع الاعتدالي في بعض الحالات ولذلك تم استخدام الاحصاء اللابارامتري حتى تكون النتائج أكثر مصداقية، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار شابيرو-ولك (*Shapiro-Wilk*)، واختبار كولموغوروف-سميرنوف (*Kolmogorov-Smirnov*) للتأكد من اعتدالية توزيع الدرجات:

جدول (٦): نتائج التأكد من اعتدالية توزيع درجات مجموعات الدراسة

الأداة	المجموعة	التطبيق	شابيرو-ولك		كولموغوروف-سميرنوف	
			القيمة الاحصائية	الدلالة	القيمة الاحصائية	الدلالة
الاختبار التحصيلي	الفردية	القبلي	٠.958	٠.500	٠,١٥٥	٠.200
		البعدي	٠.861	٠.008	٠,٢٢٣	0.010
	التشاركية	القبلي	٠.966	٠.671	٠.141	٠.200

		البعدي	٠.864	٠.009	٠.273	٠.000
بطاقة الملاحظة	الفردية	القبلي	٠.885	٠.022	٠.219	٠.013
		البعدي	٠.882	٠.019	٠.176	٠.105
	التشاركية	القبلي	٠.934	٠.187	٠.144	٠.200
		البعدي	٠.943	٠.273	٠.164	٠.165

يتضح من الجدول السابق (٦) أن قيم اختبار شابيرو–ولك وقيم كولموغوروف–سميرنوف كانت دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠٥ أو ٠,٠١ في اغلب المستويات، ودلالة هذه القيم تؤكد عدم اعتدالية توزيع الدرجات في غالبية مستويات مجموعات الدراسة، وشرط التوزيع الاعتدالي يعد من أهم شروط اختبار "ت" *T-Test* ولذلك لم يُستخدم اختبار "ت" نظراً لصغر حجم العينة وعدم تحقق شروط استخدامه.

تكافؤ مجموعات الدراسة:

تم تحليل نتائج الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبليًا، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة الأساسية. وذلك بحساب الفروق بين مجموعتي البحث الاساسيتين (النمط الفردي/النمط التشاركي) فيما يتعلق بدرجات الاختبار التحصيلي ودرجات بطاقة الملاحظة وذلك بتطبيق اختبار مان وتني (*Mann-Whitney U*) في المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين محل الدراسة في القياس القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين في المستوى القبلي، والجدول (٧) يوضح نتائج التكافؤ:

جدول (٧): نتائج التأكد من تكافؤ درجات المجموعتين التجريبين في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

أداة الدراسة	المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الفردي	*20*	*19.15*	*383.00*	*173.0*	٠,٧٤٦	٠,٤٧٨	غير دال احصائيا
	التشاركي	*20*	*22.85*	*437.00*				
	المجموع	*40*						
بطاقة الملاحظة	الفردي	*20*	*19.45*	٣٨٩,٠٠	١٧٩,٠	٠,٥٨٣	٠,٥٨٣	غير دال احصائيا
	التشاركي	*20*	*21.55*	*431.00*				
	المجموع	*40*						

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة "Z" كانت (٠,٧٤٦) للمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وقد بلغت (٠,٥٨٣) في المقارنة بين التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة و وهي أصغر من قيمة "Z" الجدولية (١,٩٦) وغير دالة إحصائياً، ولا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى ثقة (٠,٠٥) بين المجموعتين في كلا الاداتين، مما يشير الى تجانس وتكافؤ المجموعات قبل البدء في اجراء التجربة، وان أي فرق يحدث بعد التجربة يرجع الى اختلاف المتغيرات المستقلة بالبحث وليس الى اختلافات موجودة بين المجموعات.

أولا: التحليل الوصفي لمجموعات الدراسة:

تم تحليل نتائج مجموعات الدراسة التجريبية لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي/بطاقة الملاحظة)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعه من مجموعات الدراسة، وقد جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٨): التحليل الوصفي لمجموعات الدراسة

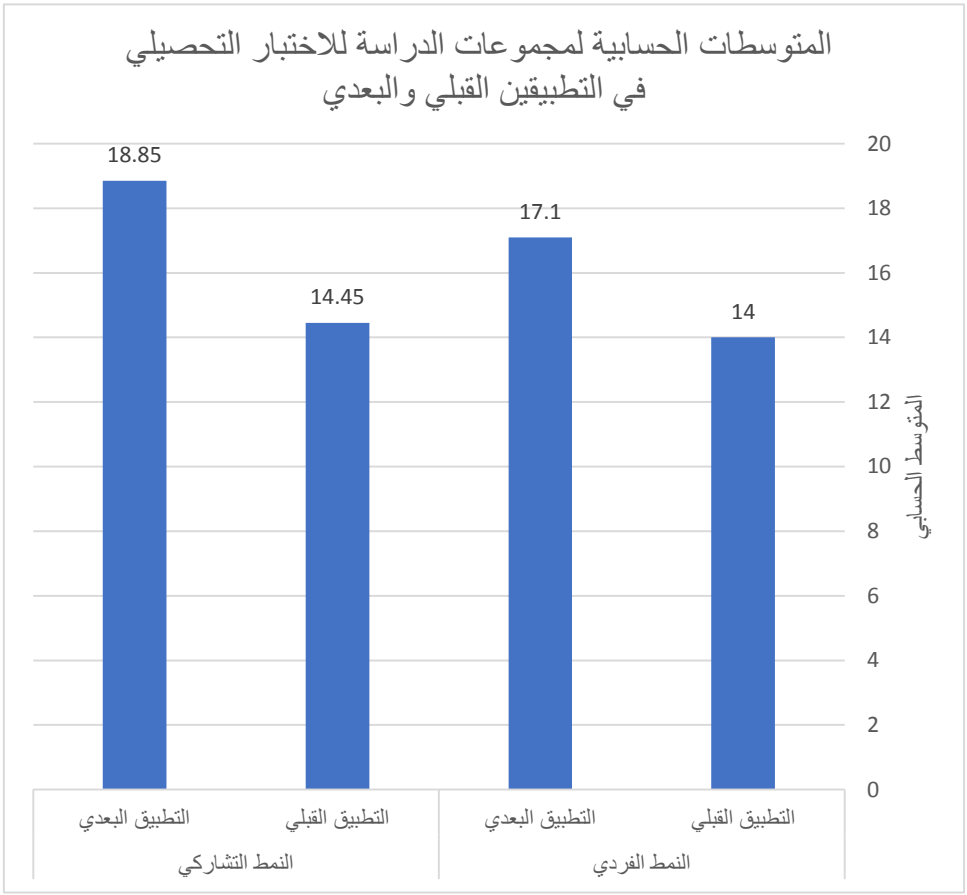
الاداة	نمط التدريب	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار التحصيلي	الفردي	القبلي	20	14.00	1.451
		البعدي	20	17.10	١,٥١٨
	التشاركي	القبلي	20	14.45	1.791
		البعدي	20	18.85	0.813
بطاقة الملاحظة	الفردي	القبلي	20	23.75	3.712
		البعدي	20	33.45	2.417
	التشاركي	القبلي	20	24.50	3.763
		البعدي	20	35.35	2.390

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج التحليل الوصفي للمجموعات الدراسة للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة البالغ عددهم (٢٠) مفردة في كل مجموعة، حيث نلاحظ من التحليل الوصفي لبيانات الاختبار التحصيلي في نمط التعليم الفردي جاء المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (١٤,٠٠) بانحراف معياري يبلغ (١,٤٥١) بينما جاء المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (١٧,١٠) بانحراف معياري قدرة (١,٥١٨)، كما نلاحظ من التحليل الوصفي لبيانات الاختبار التحصيلي في نمط التعليم التشاركي جاء المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (١٤,٤٥) بانحراف معياري يبلغ

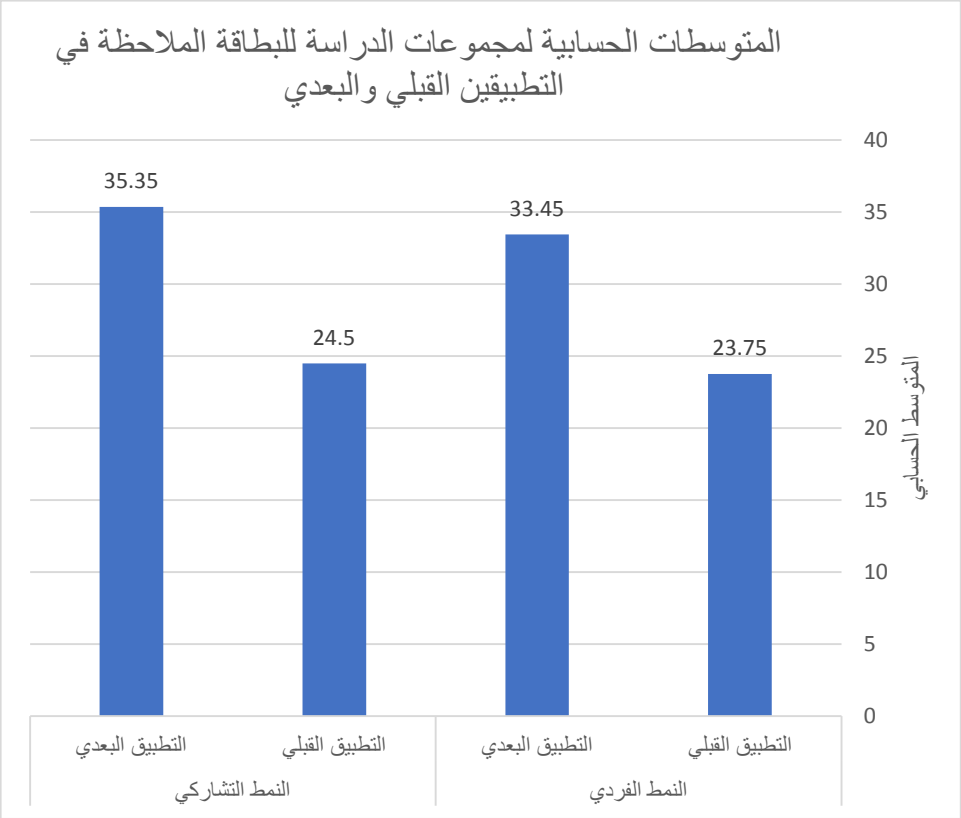
(١,٧٩١) بينما جاء المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (١٨,٨٥) بانحراف معياري قدرة (٠,٨١٣).

أما فيما يخص التحليل الوصفي لبيانات بطاقة الملاحظة فأننا نجد أن نمط التعليم الفردي جاء متوسطة الحسابي للتطبيق القبلي (٢٣,٧٥) بانحراف معياري يبلغ (*3.712*) بينما جاء المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (*33.45*) بانحراف معياري قدرة (*2.417*)، كما نلاحظ من التحليل الوصفي لبيانات بطاقة الملاحظة في نمط التعليم التشاركي جاء المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (*24.50*) بانحراف معياري يبلغ (*3.763*) بينما جاء المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (*35.35*) بانحراف معياري قدرة (*2.390*). وقد تم توضيحها في الاشكال البيانية الاتية:

الشكل البياني رقم (١): المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي



الشكل البياني رقم (٢): المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي



خامسا: مرحلة التقويم Evaluation

بعد تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً تم تحليل نتائج الدراسة، وتحديد أثر البرنامج التدريبي الرقمي على تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيراتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية الذى ينص على " **ما أثر التدريبي الفردي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات؟**

وللإجابة على السؤال تم استخراج نتائج الفرضية الأول للدراسة ومناقشتها.

تنص الفرضية الأول للدراسة على " **توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى التدريب الفردي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي** ".

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض الخاص بالمقارنة بين أثر التدريب الفردي الرقمي في تنمية الجانبين المعرفي (الاختبار التحصيلي) والمهارى (بطاقة الملاحظة) لمهارات التحول الرقمي ، تم استخدام اختبار ويلككسون (*Wilcoxon*) للدرجات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الاولى في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؛ ويوضح ذلك جدول رقم (٩)

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (النمط الفردي) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات التحول الرقمى

المجموعة	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
نمط البرنامج التدريبي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٣٧	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
	المحايدة	٠					

المجموعة	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الفردي	المجموع	٢٠					

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط البرنامج التدريبي الفردي) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، حيث نجد ان قيمة Z المحسوبة (٣,٩٣٧)كانت أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبما أن متوسط ومجموع الرتب الموجبة جاء أعلى من السالبة فذلك يدل على أن درجات التطبيق البعدي جاءت أعلى من درجات التطبيق القبلي .

ويوضح كذلك جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

جدول (١٠): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (النمط الفردي) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
نمط البرنامج التدريبي الفردي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٢٨	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
	المحايدة	٠					
	المجموع	٢٠					

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التدريب الفردي) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، حيث نجد أن قيمة Z المحسوبة (٣,٩٢٨)كانت أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبما أن متوسط ومجموع الرتب الموجبة جاء أعلى من السالبة فذلك يدل على أن درجات التطبيق البعدي جاءت أعلى من درجات التطبيق القبلي .

وبناء على نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي ، وبطاقة الملاحظة – تم قبول الفرضية الأولى التي تنص على " توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي .

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

أشارت نتائج الدراسة الحالية الى وجود أثر لتصميم نمط برنامج تدريبي فردي رقمي في الجانب المعرفي والادائي لتنمية المهارات التقنية للموجهات الطالبيات، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لتصميم بيئة التدريب الالكتروني الفردي في ضوء خطوات ومراحل نموذج التصميم التعليمية وذلك لتحقيق الاهداف التدريبية. كما أن التدريب الالكتروني الفردي جعل المتدربة تعتمد على نفسها حسب قدرتها وسرعتها في التعلم ويسلط الضوء على المتدربة ويكشف قدراتها الذاتية ويتم توجيهها وفق قدراتها واستعداداتها. كما أن التدريب الفردي يراعي الفروق الفردية ويجعل المتدربة أكثر نشاطًا كما أن نمط التدريب الفردي ساعد في تحقيق التعلم الذاتي وأدى الى توسيع هامش الحرية في المحاولة والخطأ وتحفيز الدوافع الداخلية وأيضا كان مناسبًا للمتدربات اللاتي لديهن خلفية بسيطة عن استخدام الحاسب الآلي حيث يكون التركيز من المدربة أثناء التدريب الفردي أكثر.

وهذه النتيجة تتفق مع النظريات التعليمية الداعمة للتدريب الفردي حيث كل نشاط تقوم به المتدربة يتبعه تغذية راجعة مناسبة مما يزيد الدافعية نحو التعلم وهذا ما تنص عليه النظرية

السلوكية (خميس، ٢٠١٣) وأيضا في التدريب الفردي المتعلم له خصائصه لذلك فهو يكتشف معرفته بنفسه وذلك وفق النظرية البنائية (زيتون، ٢٠٠٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منصور(٢٠٢١) التي أوضحت ارتفاع مستويات تعليم المفاهيم لنمط التعلم الالكتروني الفردي وذلك بمقارنة درجات التطبيق البعدي ودرجات التطبيق القبلي وكذلك دراسة بدوي(٢٠٢١) التي تبين فيها أن درجات الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي أعلى من التطبيق القبلي والذين مارسوا الأنشطة بنمط التعلم الفردي بينما دراسة خليل (٢٠٢١) أشارت لوجود فرق دال إحصائيًا في القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المرتبط بمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية وكذلك في بطاقه ملاحظه الأداء العملي لمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لنمط التفاعل الفردي أيضًا دراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) التي أثبتت أنه يوجد فروق داله إحصائية عند مستوى(٠،٠١) لصالح نمط التعلم الفردي في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظه المهارات التكنولوجية ودراسة المزيني (٢٠٢٢) وجود فرق داله إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطين درجات القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي لجميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمهارات البحثية وكذلك في التحصيل المعرفي لمجموعة نمط التعلم الفردي.

ثالثا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية وهو ينص على " **ما أثر التدريبي التشاركي الرقمي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

تنص الفرضية الثانية للدراسة على " **توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (نمط التريب التشاركي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي** .".

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض الخاص بالمقارنة بين أثر التدريب التشاركي الرقمي في تنمية الجانب المعرفي (الاختبار التحصيلي) والمهارى (بطاقة الملاحظة) لمهارات التحول الرقمي

للموجهات الطلابيات ، تم استخدام اختبار ويلككسون (*Wilcoxon*) للدرجات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؛ ويوضح جدول (١١) النتائج :

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (النمط التشاركي) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
نمط البرنامج التدريبي التشاركي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٤٤	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠			
	المحايدة	٢					
	المجموع	٢٠					

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (١١) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط البرنامج التدريبي التشاركي) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، حيث نجد أن قيمة *Z* المحسوبة (٣,٧٤٤)كانت أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبما أن متوسط ومجموع الرتب الموجبة جاء أعلى من السالبة فذلك يدل على أن درجات التطبيق البعدي جاءت أعلى من درجات التطبيق القبلي .

ويوضح جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة .

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (النمط التشاركي) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
نمط البرنامج التدريبي التشاركي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٣٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
	المحايدة	٠					
	المجموع	٢٠					

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط البرنامج التدريبي التشاركي) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، حيث نجد أن قيمة Z المحسوبة (٣,٩٣٠) كانت أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبما أن متوسط ومجموع الرتب الموجبة جاء أعلى من السالبة فذلك يدل على أن درجات التطبيق البعدي جاءت أعلى من درجات التطبيق القبلي .

وفى ضوء نتائج الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة يمكن قبول الفرضية الثانية التي تص على ، " توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (نمط التعلم التشاركي) في تنمية مهارات التحول الرقمي لصالح التطبيق البعدي ".

- **تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:**

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود أثر للتدريب التشاركي الرقمي في الجانب المعرفي والادائي لتنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تصميم

ببيئة التدريب التشاركي في ضوء خطوات ومراحل التصميم التعليمي لضمان تحقيق الاهداف كما أن التعلم التشاركي يزيد فرص المناقشة والمنافسة ورفع روح التحدي ويعطي الأفراد مزيدًا من الثقة مما يساعدهم على الحصول على المعرفة من المتدربات الاخريات كما أنه يعزز وينمي مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات حل المشكلات.

كما أن هناك العديد من النظريات التي تدعم التدريب التشاركي كالنظرية البنائية وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعليم البنائي ومنها التعليم الالكتروني التشاركي الذي زاد البنية المعرفية للموجهات الطلابيات (جمال وجمال، ٢٠٢٢) ونظريه النمو الاجتماعي حيث تأثرت الموجهات بالبيئة التعليمية وأثرت بها مما جعلها تنخرط في التدريب والمناقشات كما أن المتدربة بنت معارفها من خلال التفاعلات الاجتماعية مع زميلاتها المتدربات مما كون لديها بنيه مهارية ومعرفيه وهذا تبعًا لنظريه المرونة المعرفية (Orega& Moreira, 2010).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزيني(٢٠٢٢) وجود فرق داله إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطين درجات القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي لجميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمهارات البحثية وكذلك في التحصيل المعرفي لدى مجموعة التعلم التشاركي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منصور(٢٠٢١) التي أوضحت ارتفاع مستويات تعليم المفاهيم لنمط التعلم الالكتروني التشاركي وذلك بمقارنة درجات التطبيق البعدي ودرجات التطبيق القبلي ودراسة خليل (٢٠٢١) التي أشارت لوجود فرق دال إحصائيًا في القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المرتبط بمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية وكذلك في بطاقه ملاحظه الأداء العملي لمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لنمط التفاعل التشاركي. وكذلك دراسة بدوي (٢٠٢١) التي تبين فيها أن درجات الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي أعلى من التطبيق القبلي والذين مارسوا الأنشطة بنمط التعلم التشاركي ودراسة (سلهوب،٢٠١٩) حيث يوجد فرق دال إحصائيًا عند (٠,٠٥) بين متوسطين درجات بطاقة تقييم المقررات القبلية والبعدية للمجموعة نمط ممارسه الأنشطة التشاركي.

ثالثا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية وهو ينص على " **أيهما أكثر فاعلية على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات (التدريب الفردي الرقمي أم التدريب التشاركي الرقمي) ؟؟**

وللإجابة على السؤال تم استخراج نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على " **توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في تنمية مهارات التحول الرقمي .**

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض الخاص بالمقارنة بين أثر اختلاف نمطي التدريب الرقمي (الفردي /التشاركي) في تنمية الجانبين المعرفي (الاختبار التحصيلى) والمهارى (بطاقة الملاحظة) للموجهات الطالبيات، تم استخدام اختبار مان–وتني (*Mann-Whitney U*) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي؛ وفقاً لنتاذج جدول (١٣)

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين (النمط الفردي والتشاركي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الفردي	٢٠	١٣,٨٣	٢٧٦,٥٠	٦٦,٥٠٠	٣,٧٣٩	٠,٠٠٠	٠,٠١
التشاركي	٢٠	٢٧,١٨	٥٤٣,٥٠				
المجموع	٤٠						

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث نجد أن قيمة Z المحسوبة (٣,٧٣٩) كانت أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما نجد أيضًا أن متوسط ومجموع الرتب في مجموعة النمط التشاركي جاء أعلى من متوسط ومجموع الرتب في نمط الفردي، وبذلك تم **قبول الفرضية** الثالثة للدراسة والتي تنص على "توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في تنمية الجانب المعرفي للمهارات التقنية للموجهات الطالبيات يرجع أثر اختلاف نمط التعلم (فردي – تشاركي)"، وقد جاءت لصالح نمط تصميم برنامج تدريبي تشاركي، وذلك حسب متوسط ومجموع رتب المجموعة.

ويوضح جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة؛ ووفقاً لذلك كانت النتائج كالاتي:

جدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين (النمط الفردي والتشاركي) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الفردي	٢٠	١٦,٣٥	٣٣٠,٥٠	١٢٠,٥٠٠	٢,١٧٩	٠,٠٢٩	٠,٠٥
التشاركي	٢٠	٢٤,٤٨	٤٨٩,٥٠				
المجموع	٤٠						

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، حيث نجد أن قيمة Z المحسوبة (٢,١٧٩)

كانت أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما نجد أيضًا أن متوسط ومجموع الرتب في مجموعة النمط التشاركي جاء أعلى من متوسط ومجموع الرتب في نمط الفردي .

وفى ضوء نتائج الاختبار التحصيلي ، وبطاقة الملاحظة – تم **قبول الفرضية** الثالثة للدراسة والتي تنص على " توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في تنمية مهارات التحول الرقمي" .

- **تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:**

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود أثر لاختلاف نمطي تصميم برنامج تدريبي رقمي (الفردي /التشاركي) في تنمية الجانب المعرفي والأدائي للمهارات التقنية للموجهات الطالبيات، وقد جاء تأثير النمط التشاركي أعلى من النمط الفردي في كلا الجانبين المعرفي والأدائي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المتدربات تحملن مسؤولية الحصول على المعلومات عن طريق التواصل مع بعضهن ومع المدربة كما أن المتدربات يتشاركن في تحقيق الأهداف التعليمية كما أن التعاون بين المتدربات أدى إلى توليد المعرفة خميس (٢٠٠٣) وليس استقبالها وتحول التدريب من التركيز على المدربة إلى التركيز على المتدربة، كما أن بيئة التدريب التشاركي تشجع المتدربات على العمل بحماس وجدية طوال الوقت مما يعزز تنمية مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات حل المشكلات ومهاراتها.

امتلاك المتدربات الدافعية والرغبة في عمليه التدريب الالكتروني التشاركي والتمتع بالالتزام والمثابرة وتحمل المسؤولية في عمليه التدريب الالكتروني وقدرة المدربة على تيسير مناقشات المتدربات على شبكه الإنترنت والقدرة على توجيه المتدربات في العمل الجماعي التشاركي وتقويم أداء المتدربات مبدئيًا وتكوينيًا ونهائيًا والرد على استفسار المتدربات واستجابتهن وإعطائهن تغذية راجعة فورية وتقديم المحتوى التدريبي بطريقة جاذبة وتفاعلية والتدخل في الوقت المناسب وتقديم المساعدة والتوجيه للمتدربات.

تحديد الموضوع الرئيسي للتشارك وتحديد أساليب وقواعد النقاش ومشاركة المحتوى وتحديد الأنشطة التشاركية المناسبة للتدريب وخلق أنشطة مبتكرة لتناسب بيئة التدريب الإلكتروني التشاركي وتقسيم المسؤوليات وإدارة الوقت (الغول، ٢٠١٢) (الخولي، ٢٠١٧).

وهناك العديد من النظريات الداعمة للتدريب التشاركي منها النظرية البنائية وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعليم البنائي في التعليم الإلكتروني للتشاركي حيث زادت البنية المعرفية للمواجهات الطلابيات ونمت لديهن المهارة التقنية (جمال وجمال، ٢٠٢٢) وعندما ننظر لنظرية النمو الاجتماعي حيث الفرد يؤثر ويتأثر بالبيئة التعليمية فالتعلم التشاركي يهتم بالنمو المعرفي المتدربات من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية مما يتيح لهم الانخراط في ممارسة التدريب والاشتراك والمناقشات كذلك نظرية المرونة المعرفية حيث المتدربات يبنين معارفهن من خلال التفاعلات الاجتماعية بين زميلاتهن المتدربات، بما يعني أنه ينبغي تقديم الخبرات التدريبية في صوره مواقف اجتماعية حقيقيه لتحقيق التعاون بين المتدربات والتعرف على خلفياتهم المعرفية (Orega& Moreira, 2010)، والنظرية التواصلية التي ترى أن استخدام التعليم التشاركي الإلكتروني أكثر ملائمة للعصر الحالي حيث لا يمكن تحصيل المعرفة إلا من خلال التواصل بين الأفراد لأن المعرفة لا يملكها فرد واحد ولكنها موزعة بين البشر(العمري والصقور، ٢٠٢٢) وكذلك نظرية النشاط حيث من خلال عناصر هذه النظرية تم تطبيق التدريب الإلكتروني التشاركي بأساليب وأنشطة متنوعة (greenhow& Belbas, 2007) لتحقيق تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة زيد (٢٠٢٢) والتي أثبت تفوق المجموعة التي تستخدم نمط الأنشطة التشاركية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية على المجموعة التي تستخدم نمط الأنشطة الفردية وذلك في زيادة القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية والوعي التكنولوجي.

كذلك دراسة المزيني (٢٠٢٢) والتي أثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطين رتب درجات مجموعه التعلم القائم على المشروعات عبر الويب الفردي ومجموعة التعلم القائم على المشروعات عبر الويب التشاركي في اختبار تحصيل المعرفي والمهارات البحثية لصالح متوسط

رتب درجات المجموعة ذات الطابع التشاركي ودراسة أبو دينا (٢٠٢١) والتي كانت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية المستخدمة للتعلم والتشاركي على المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم التعلم الفردي وذلك في التحصيل المعرفي ومستوى أداء بعض مهارات كره اليد.

كما تتفق مع دراسة الجداوي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الفردي) ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية نمط التعلم التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي لصالح مجموعة التعلم التشاركي.

واختلفت النتائج مع دراسة أبو خطوة والقباني (٢٠١٩) والتي أظهرت عدم وجود تأثير يرجع لاختلاف استراتيجيتي التعلم الفردي والتشاركي في التحصيل وجودة المنتج لكنها اتفقت معها بأنه يوجد تأثير أساسي في أداء مهارات تطوير الأنشطة الإلكترونية لصالح استراتيجية التعلم والتشاركي.

ولم توافق النتائج ما جاء في دراسة حناوي ومنصور (٢٠١٨) كانت نتائجها وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطين درجات مجموعة (نمط التعلم الفردي) ومجموعة (نمط التعلم التشاركي) وذلك لصالح مجموعة (نمط التعلم الفردي) في تنميه مهارات الحس الكسري.

وكذلك اختلفت مع دراسة خليل (٢٠٢١) حيث بينت وجود فروق دالة إحصائياً (عند ٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل الفردي) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل التشاركي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح (نمط التفاعل الفردي).

لكنها اتفقت مع درستنا الحالية عندما أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً عند (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط فاعل الفردي) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل التشاركي) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم إنتاج الدروس لصالح نمط التفاعل الجماعي.

ومن خلال النتائج السابقة تبين أثر التدريب الرقمي بنمطية (الفردي والتشاركي) على تنمية مهارات التحول الرقمى لدى الموجهات لدى الموجهات الطالبيات ،،لذا يمكننا القول بأن ذلك يرجع للأسباب التالية:

- ✓ كفاءة تصميم البرنامج التدريبي وفق نماذج التصميم التعليمي.
- ✓ طبيعة موضوعات البرنامج التدريب الرقمي حيث كانت تناسب احتياجات المتدربات وفي صميم عملهن، فضلًا على إمكانية وصول المتدربات للبرنامج التدريبي من أجهزتهن المتنقلة وأجهزه الحاسب الآلي والدخول مجانًا لبرنامج الزوم.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية وهو ينص على " **أيهما أكثر فاعلية على الاتجاه الإيجابي نحو التدريب الرقمي لدى الموجهات الطلابيات (التدريب الفردي أم التدريب التشاركي) ؟**

وللإجابة على السؤال تم استخراج نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

تنص الفرضية الرابعة للدراسة على " **توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في الاتجاه الإيجابي نحو التدريب .**

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض الخاص بالمقارنة بين أثر اختلاف نمطي التدريب الرقمي (الفردي /التشاركي) في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التدريب – تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التدريب على أفراد كل من المجموعتين التجريبيتين ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٥) عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه

جدول (١٥): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين (النمط الفردي والتشاركي) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريب

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الفردي	٢٠	١٢,٧٣	٢٦٦,٤٩	٦٧,٤٢١	٣,٧٤	٠,٠٠٠	٠,٠١
التشاركي	٢٠	٢٥,٣٨	٥٣٣,٣٨				
المجموع	٤٠						

** القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠١ = ٢,٥٨

* القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ = ١,٩٦

يوضح الجدول رقم (١٥) أن متوسط ومجموع الرتب في مجموعة النمط التشاركي جاء أعلى من متوسط ومجموع الرتب في نمط الفردي، وبذلك تم **قبول الفرضية** الرابعة للدراسة والتي تنص على " توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين التجريبيتين في الاتجاه الإيجابي نحو التدريب .يرجع أثر اختلاف نمط التعلم (فردي – تشاركي)"، وقد جاءت لصالح نمط تصميم برنامج تدريبي تشاركي، وذلك حسب متوسط ومجموع رتب المجموعة.

- **تفسير نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:**

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود أثر لاختلاف التدريب الرقمي (الفردي /التشاركي) في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التدريب ولصالح التدريب التشاركي . وقد جاء تأثير التدريب التشاركي أعلى من النمط الفردي في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التدريب بشكل عام – ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق بأن المتدربات تحملن مسؤولية الحصول على المعلومات عن طريق التواصل مع بعضهن ومع المدربة كما أن المتدربات يتشاركن في تحقيق الأهداف التعليمية كما أن التعاون بين المتدربات أدى إلى توليد المعرفة خميس (٢٠٠٣) وليس استقبالها وتحول التدريب من التركيز على المدربة إلى التركيز على المتدربة، كما أن بيئة التدريب

التشاركي تشجع المتدربات على العمل بحماس وجدية طوال الوقت مما يعزز تنمية مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات حل المشكلات ومهاراتها.

امتلاك المتدربات الدافعية والرغبة في عمليه التدريب الالكتروني التشاركي والتمتع بالالتزام والمثابرة وتحمل المسؤولية في عمليه التدريب الالكتروني وقدرة المدربة على تيسير مناقشات المتدربات على شبكه الإنترنت والقدرة على توجيه المتدربات في العمل الجماعي التشاركي وتقويم أداء المتدربات مبدئيًا وتكوينيًا ونهائيًا والرد على استفسار المتدربات واستجابتهن وإعطائهن تغذية راجعة فورية وتقديم المحتوى التدريبي بطريقة جاذبة وتفاعلية والتدخل في الوقت المناسب وتقديم المساعدة والتوجيه للمتدربات.

تحديد الموضوع الرئيسي للتشارك وتحديد أساليب وقواعد النقاش ومشاركة المحتوى وتحديد الأنشطة التشاركية المناسبة للتدريب وخلق أنشطة مبتكرة لتناسب بيئة التدريب الإلكتروني التشاركي وتقسيم المسؤوليات وإدارة الوقت (الغول، ٢٠١٢) (الخولي، ٢٠١٧).

وهناك العديد من النظريات الداعمة للتدريب التشاركي منها النظرية البنائية وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعليم البنائي في التعليم الإلكتروني للتشاركي حيث زادت البنية المعرفية للمواجهات الطلابيات ونمت لديهن المهارة التقنية (جمال وجمال، ٢٠٢٢) وعندما ننظر لنظرية النمو الاجتماعي حيث الفرد يؤثر ويتأثر بالبيئة التعليمية فالتعلم التشاركي يهتم بالنمو المعرفي المتدربات من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية مما يتيح لهم الانخراط في ممارسة التدريب والاشتراك والمناقشات كذلك نظرية المرونة المعرفية حيث المتدربات يبنين معارفهن من خلال التفاعلات الاجتماعية بين زميلاتهن المتدربات، بما يعني أنه ينبغي تقديم الخبرات التدريبية في صوره مواقف اجتماعية حقيقيه لتحقيق التعاون بين المتدربات والتعرف على خلفياتهم المعرفية (Orega& Moreira, 2010)، والنظرية التواصلية التي ترى أن استخدام التعليم التشاركي الإلكتروني أكثر ملائمة للعصر الحالي حيث لا يمكن تحصيل المعرفة إلا من خلال التواصل بين الأفراد لأن المعرفة لا يملكها فرد واحد ولكنها موزعة بين البشر(العمري والصقور، ٢٠٢٢) وكذلك نظرية النشاط حيث من خلال عناصر هذه النظرية تم تطبيق التدريب

الإلكتروني التشاركي بأساليب وأنشطة متنوعة (greenhow& Belbas, 2007) لتحقيق تنمية المهارات التقنية للموجهات الطلابيات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة زيد (٢٠٢٢) والتي أثبت تفوق المجموعة التي تستخدم نمط الأنشطة التشاركية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية على المجموعة التي تستخدم نمط الأنشطة الفردية وذلك في زيادة القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية والوعي التكنولوجي.

كذلك دراسة المزيني (٢٠٢٢) والتي أثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطين رتب درجات مجموعه التعلم القائم على المشروعات عبر الويب الفردي ومجموعة التعلم القائم على المشروعات عبر الويب التشاركي في اختبار تحصيل المعرفي والمهارات البحثية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة ذات الطابع التشاركي ودراسة أبو دينا (٢٠٢١) والتي كانت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية المستخدمة للتعلم والتشاركي على المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم التعلم الفردي وذلك في التحصيل المعرفي ومستوى أداء بعض مهارات كره اليد.

توصيات الدراسة- أوصت الدراسة بما يلى : :

١- ضرورة الاهتمام بالتحول التدريبي من التدريب التقليدي إلى التدريب الرقمي، حيث إن الأخير يسمح بتحديث المحتوى، وزيادة أعداد المتدربين، وتكرار الأنشطة التدريبية، والاستفادة من المواقع الالكترونية المعنية بالتدريب، والاشتراك بالبرامج التدريبة في أي وقت وفي أي مكان.

٢- الاعتماد على نمط التدريب الرقمي التشاركي واعتباره اختيار أول وأفضلية عن نمط التدريب الفردي حيث يقدم نتائج أفضل في الجوانب المعرفية والمهاري ، كذلك يساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو القبول على التدريب

٣- نشر الوعي بأهمية برامج التعلم والتدريب الرقمي وتوظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، وتبنيها والتعلم معها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

٤- تبني البرنامج التدريبي الرقمي المقترح كبيئة تعلّم وتدريب إلكترونية ذات محتوى نظري وتطبيقي، وتعميمه على جميع الموجهات الطلابيات للاستفادة منه والعمل على تقييمه، والاهتمام بتطوير المهارات التقنية للموجهات الطلابيات في ضوئه.

٥- التجديد المستمر للبرامج التدريبية للموجهات الطلابيات، وكذلك أساليب التدريب، ومواكبتها للتحديات المتلاحقة، خاصة التحديات المصاحبة لانتشار الرقمنة.

المقترحات:

- استخدام تقنيات التدريب الرقمي في تحويل الموارد البشرية المستدامة إلى موارد بشرية رقمية معتمدة على التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المعاصرة.
- إجراء دراسات مقارنة بين المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة، لاختبار واقع تطبيق برامج التدريب الرقمية وفقًا لمتغيرات بشرية مغايرة.
- ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تركز على أنماط تقديم التدريب الرقمي الأخرى في متغيرات التواصل الالكتروني..
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات في وضع معايير متخصصة في تصميم بيئات التدريب الرقمي.

قائمة المراجع

أولًا–المراجع العربية:

إبراهيم، أحلام دسوقي عارف. (٢٠١٥). فاعلية نمطي التعلم القائم على المشروعات عبر الويب فردي – تشاركي في تنمية مهارات تطوير الكتب الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات واتجاهاتهن نحو استراتيجية التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٩)، ٦٩ – ١١٨.

أبو خطوة، السيد عبدالمولى السيد؛ والقباني، نجوان حامد عبد الواحد. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم "الفردي – التشاركي"، ووجهتي الضبط "الداخلية–الخارجية" في تنمية مهارات تطوير الأنشطة الإلكترونية للسبورة التفاعلية وجودة المنتج، والرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، *٧* (٢)، ٩٥–١٨٦.

إبراهيم، حمادة محمد مسعود، ومحمود، إبراهيم يوسف محمد. (٢٠١٠). فاعلية التفاعل الفردي والاجتماعي بمواقع التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المهنية لأخصائي المكتبات والمعلومات بالمعاهد الأزهرية، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ٢٠ (٣)، ٦٠.

إبراهيم، عبد المحمود إدريس. (٢٠٠٩). معايير التصميم التعليمي لطالب التعليم عن بعد: تجربة جامعة السودان المفتوحة. *المؤتمر السنوي السابع لإدارة تعليم الكبار في الوطن العربي*، القاهرة: جامعة عين شمس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٨٨٤ – ٩٠٦.

إبراهيم، هاني أبو الفتوح جاد. (٢٠١٨). فاعلية نمطي التعلم المقلوب (الفردي–التشاركي) المعتمد على الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني ببيئة الحوسبة السحابية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. *تكنولوجيا التعليم*، ٢٨ (٤)، ٣٧٣–٤٥١.

أبو النصر، مدحت (٢٠١٧). التدريب عن بعد بوابتك لمستقبل أفضل. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو خطوة، السيد عبد الولي. (٢٠١١). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المنعقد في الفترة من ٢١-٢٣ فبراير ٢٠١١م، جامعة الملك سعود، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

أبو دنيا، نورا عبد المجيد نبوي. (٢٠٢١). تأثير كل من التعلم الفردي والتشاركي على التحصيل المعرفي ومستوي أداء بعض مهارات كرة اليد لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة المنوفية، *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، ٢(٩٢)، 605- 634.

أبو سويرح، أحمد إسماعيل سلام. (٢٠٠٩). *برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو ظهير، محمد ابراهيم، وأبو صالح، محمد صبحي. (٢٠١٨). *أثر البرامج التدريبية على تطوير العمل في البنوك الإسلامية الأردنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية، عمان.

الاتحاد الدولي للاتصالات. (٢٠١٨)، *مجموعة أدوات المهارات الرقمية*. ط١، سويسرا.

الأحمد، أحمد عبد الله؛ وعمر، ماجدة أحمد؛ وهديب أمجد أحمد. (٢٠١٨). الفجوة الرقمية كإحدى المشكلات الأخلاقية المعاصر. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٥(٢)، ٦١-٧١.

احمد، إيمان أحمد عبدالله. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نموذج للتفكير التصميمي وفاعليته في تنمية عمق المعرفة المهنية والاداءات Stanfordالإبداعية في التدريس الإلكتروني لدى معلمي التعليم الصناعي. *المجلة التربوية*، (١٠٠)،٥٢٩-٥٧٦.

إسماعيل، زينب محمد العربي. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٢، ٢٥٣-٣٠٢.

اسماعيل، مجدي إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧١)، ٥٩ – ١١٦.

أسماعيل، مروة ربيع. (٢٠٢٢). *تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفق أنماط التعلم لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والكفاءة الذاتية والانخراط لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الأعصر، سعيد عبد الموجود علي. (٢٠١٥). نمطان للتعلم الإلكتروني التشاركي متزامن – غير متزامن وأثرهما على تنمية مهارات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني والدافعية للتعلم. مجلة *تكنولوجيا التعليم*، ٤(٢٥)، ٨٩ – ١٥٧.

آل مقبل، وائل بن ناصر بن عبدالله. (٢٠٢١). مدى توظيف المرشدين الطلابيين لبرمجيات الإرشاد الإلكترونية في مدارس إدارة تعليم بيشة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (٣)، ٢٢٩—254.

إمام، داليا عطية محمد الطاهر، عثمان، سلوى عثمان مصطفى، عبد الفتاح، حسين محمد عبد السلام، ومحمود، إيمان محمد نبيل. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٥١، ٣٢٣-٣٦٤.

البدراوي، ريهام السيد فؤاد مصطفي فهمي؛ عثمان، الشحات سعد محمد؛ ومسعود، سهير حمدي فرج حسن. (٢٠٢٢). معايير تطوير بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بدمياط*، (٨١)، ٣٠١ – ٣٥٢.

بدوي، أمل عبد الغني قرني. (٢٠٢١). نمطا ممارسة الأنشطة والمهمات التطبيقية "فردي، تشاركي "بالتعلم المصغر النقال في بيئة للتعلم المدمج وأثرها على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم عند تصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ورضاهم عنهما. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢(٥)، ٤٢٠ –٥٤٧.

بدوي، محمد غريب عطية غريب. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني مصمم ومقنن لليقظة العقلية وفقا لأنماط السيطرة الدماغية على الأداء الإنقاذي لمنقذ الحياة على المياه بمحافظة المنيا. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، (٧٠)، 169-293.

توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). *التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والانترنت*. مركز الخبرات المهنية للإدارة – بميك.

الثويني، سليمان بن ناصر (٢٠٢١). واقع تقويم البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل من وجهة نظر المتدربين. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، ٢(٢)،٦٣-١٠٣.

الجداوي، سمر محمد علي. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط "فردي – تشاركي" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (٣)، ٢٣١-٢٦٦.

الجلهمي، هناء بنت عبد الله بن محمد، والبشري، محمد بن شديد بن سالم. (٢٠٢١). برنامج تدريبي إلكتروني قائم على مدخل النظم وفاعليته في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .*مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٣١)، ١٠٣-١٤٥.

جمال، محمد، جمال، سامية. (٢٠٢٣). *تكنولوجيا التعليم وتنمية الثقافة الرقمية*. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

جمال، محمد، وجمال، سامية. (٢٠٢٢). نماذج *وإستراتيجيات تدريسية حديثة "الأطر الفكرية والتطبيقات التربوية"*. دار العلا للنشر والتوزيع.

الجمل، حمادة عبد الرؤوف هلال؛ والدسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريب إلكتروني قائم على معايير الجودة الشاملة لإكساب معلمي الحاسب الآلي مهارات التعلم النشط. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (٤)، ٢٦١-٢٨٨.

الجندي، فتحي عارف جابر. (٢٠٢٢). أثر استخدام التعلم عن بعد في تنمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم للواء قصية إربد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٣٤)، ٥٠-٦٩.

الجهيمي، الصافي يوسف شحاتة. (٢٠٢٢). فاعلية بيئة تعلم مدمجة قائمة على الصف المقلوب في تنمية المهارات الرقمية والاتجاه لدى طلاب كليتي التربية النوعية والتكنولوجيا والتعليم. *مجلة كلية التربية*، *٣٧* (١)، ٥٠٧-٥٦٤.

جودة، مصطفي. (٢٠١٤). نماذج التصميم التعليمي، بتاريخ ٩ أغسطس ٢٠٢٣م، متاح علي الرابط https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14498 :

الجيزاوي، هبة محمد السيد. (٢٠٢٠). توظيف تقنية الواقع المعزز لتنمية المهارات التقنية الرقمية للطلاب معلمي البيولوجي. *مجلة كلية التربية*، ٨٠(٤)، 270 - 294.

الحاسي، صالح عبد الرحمن عيسى. (٢٠٢١). *درجة توافر المهارات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي: دراسة حالة على كلية الاقتصاد*، المؤتمر الدولي ٢٠٢١م حول ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، جامعة بنغازي، ٣٢٤-٣٣٨.

الحاسي، صالح عبد الرحمن عيسى. (٢٠٢٢). درجة توافر المهارات التقنية لدى طلاب جامعة بنغازي. *مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية*، ٢٢ (٨)، ٦٣٢-٦٦٧.

حامد، عماد حامد أمين، والجوهري، أيمن أحمد. (٢٠٢٢). التفاعل بين استراتيجيات وأدوات التعلم الإلكتروني التشاركي وأثرها في تنمية مهارات الاتصال لطلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة أم القرى. *العلوم التربوية*، ٣٠(٢)، ١٥١ – ٢٠٦.

حبسه، حمدي محمود. (٢٠٢٢). *تصميم بيئة تشاركية قائمة على بعض تطبيقات التعلم المنتشر في تنمية مهارات تصميم وإنتاج وإدارة المقرر الإلكتروني والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الحربي، هدى سعد سعود. (٢٠٢٣). صعوبات تدريس المهارات الرقمية من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الخرج. *المجلة التربوية*، (١٠٦)، ٥٢٥ – ٥٥٨.

حسب الله، محمد عبد الحليم محمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام الاختبارات التكوينية الالكترونية والتغذية الراجعة المصاحبة لها في اتقان الطلاب المعلمين للمفاهيم الاحصائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩(٨)، ٥٣٥ – ٥٦٣.

حسن، شنو خليل. (٢٠١٩). أثر التعليم المدمج في تنمية بعض المهارات التقنية لدى الطلاب: دراسة ميدانية في كلية التربية – جامعة صلاح الدين. *مجلة جامعة كويه للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢(٢)، ٩٤-١٠٢.

حسين، طه، عمران، خالد عبد اللطيف. (٢٠١٣). *أساليب التعلم الذاتي، الالكتروني، التعاوني*. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

الحسينيان، هديل فيصل جمعة؛ والخزعلي، تيسير محمد. (٢٠١٧). *تصميم بيئة تدريب الكتروني وأثره على تنمية كفايات الإرشاد الطلابي لدى المعلمين في وزارة التربية بدولة الكويت*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الخليج العربي، المنامة.

الحصري، كامل دسوقي. (٢٠١٤). أثر استخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على تطبيقات الويب ٠,٢ في تنمية الجوانب المعرفية وبعض مهارات توظيفها لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربية للدراسات الاجتماعية*، (٥٦)، ١٥-٣٩.

حماد، أيمن عبد العزيز سلامة. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي الإلكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٦٢)، ٥٥ – ١٠٤.

حمادة، أمل إبراهيم، وإسماعيل، آية طلعت. (٢٠١٤). أثر تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أوات الويب ٢ وفقًا لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥٦، ٨١ – ١٤٨.

حمد، إيمان أحمد عبدالله. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نموذج Stanford للتفكير التصميمي وفاعليته في تنمية عمق المعرفة المهنية والاداءات الإبداعية في التدريس الإلكتروني لدى معلمي التعليم الصناعي. المجلة التربوية،(١٠٠)،٥٢٩-٥٧٦.

حمدي، رنا محفوظ. (٢٠١٣). فاعلية بيئة تعلم إلكتروني شخصية في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى مصممي التعليم، *مجلة التعليم الإلكتروني*، كلية التربية، جامعة المنصورة، (١٦).

حناوي، زكريا جابر؛ ومنصور، ماريان ميلاد. (٢٠١٨). نمطي التعلم (الفردي/التشاركي) باستخدام الألعاب الرقمية التحفيزية وأثرهما على تنمية الحس الكسري والمهارات التكنولوجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، ٣٧، ٣٤١-٤٠٧.

الخراز. هنادي بدر(٢٠١٩) . التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في دولة الكويت. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*.

الخروصية، شيخة. (٢٠٠٨). التعلم وأهم خصائص التعليم الفردي. *مجلة التطوير التربوي*، ٦(٤٠)، ٥٠- ٥١.

خليفة، زينب محمد حسن (٢٠٠٨). أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء، جامعة عين شمس، كلية التربية.

خليل، أمل شعبان أحمد. (٢٠٢١). نمط التفاعل الفردي الجماعي في بيئة تعلم الكتروني تشاركي قائمة على أساليب التعلم النشط وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية عبر الويب لدى طلاب الماجستير بجامعة عين شمس، *دراسات في التعليم الجامعي*، ٥٣، ١٣٧-٢٦٦.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. دار الكلمة.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٩). *تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط٢ . دار السحاب للنشر والتوزيع*.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٨). *بيئات التعلم الإلكتروني (الأفراد والوسائط)*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٤). المتطلبات الواجب توافرها في نظام التعلم الالكتروني التشاركي القائم على الويب، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ٢(٢٤)، ١-٣.

الخولي، سلامة عبد العزيز. (٢٠١٧). *فاعلية بعض تطبيقات جوجل التعليمية في التعلم القائم على المشروعات التشاركية لتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الاجتماعي لطلاب تكنولوجيا التعليم بالدبلوم المهني بكلية التربية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الدسوقي، محمد إبراهيم، عبدالعال، منال عبدالعال مبارز، المرسي، شريف بهزات علي، والفقي، ممدوح سالم محمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٤٢)، ٤٢١-٤٥٨.

الدقن، أحمد السيد محمد. (٢٠٢٠). الحوكمة الإلكترونية كمدخل للتطور الديمقراطي في ظل الثورة الصناعية الرابعة: نحو إطار شامل، *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*، (٦٨)، ٥٩-٩٢.

الديب، راندا مصطفى، لاشين، مرفت عبد الوهاب، وعميرة، حمدي عز العرب. (٢٠٢١). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال .*مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (٧)، 133 - 171.

الديب، سالي سيد أحمد. (٢٠١٩). *فاعلية التعلم الالكتروني التشاركي في تنمية مهارات التشغيل والصيانة لمقرر المعدات لدى طلاب الثانوية الصناعي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الذهبي، سمر أحمد. (٢٠١٧). *أثر استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية مهارات التشارك والكفاءة الذاتية على الانترنت وإنتاج قواعد البيانات لدى طلاب كلية التربية النوعية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

ربيع، أنهار علي الإمام، والسيد، نفين منصور محمد. (٢٠١٨). تصميم نموذج للتعلم الإلكتروني التشاركي القائم على المشكلة على الخط بنمطين للتغذية الراجعة وأثرهم في مهارات وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية وتنمية مهارات القرن ٢١ لدى طالبات الدراسات العليا وآرائهن نحوها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٣)، ٩٧ – ٢١٦.

الرشيدي، هياء بنت عيد؛ وعبدالعال، منال عبدالعال مبارز. (٢٠٢٠). برنامج تدريب إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web. Quest، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٢٦) ١٦٥-١٩٢.

الرصاعي، محمد سلامة قاسم. (٢٠١٧). بناء قائمة بكفايات معلمي العلوم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياس مدى توافرها لديهم قبل الخدمة. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، ٢(٢)، ١-٢٥.

رضوان، محمود عبد الفتاح. (٢٠١٢). *تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب (ط١)*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

رضوان، محمود عبد الفتاح. (٢٠١٤). *تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الرويلي، سعود بن جيب الطرقي. (٢٠١٧). درجة توافر المهارات التقنية لدى المشرف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١ (١٢)، ١٤١-١٥٧.

زغلول، إيمان حسن. (٢٠١٧). دليل إلكتروني مقترح لتنمية المهارات التقنية التفاعلية لاستخدام تطبيقات الويب ٢ لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، (٣٤)، 89 - 118.

زقزوق، عبد الخالق إبراهيم عبد الخالق. (٢٠٢١). برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لإكساب مهارات التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي وأثره على المتغيرات المعرفية والمهارية واتجاهاتهم نحوه في إطار نموذج تقبل واستخدام التكنولوجيا الحديثة

UTAUT:دراسة تجريبية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.Black Board . *المجلة العلمية لبحوث الصحافة*، ٢٢، ١-٦٨.

الزهراني، مشاعل محمد مساعد. (٢٠١٩). فاعلية وحدة تعليمية باستخدام التعلم التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية حل المسائل اللفظية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢١٢، ١٦١- ١٩١.

زيتون، كمال. (٢٠٠٣). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية*. دار الكتب.

زيد، عصام عبد العاطي علي. (٢٠٢٢). نمط ممارسة الأنشطة الفردية والتشاركية ببيئة تعلم مقلوب وأثره في تنمية مهارات التعامل مع المستحدثات والوعي التكنولوجي لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٦(١)، ١٩٣-323.

الزين، حنان بنت أسعد هاشم. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقييم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهن عنه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٥(٣)، ٢١ – ٤٥.

الساعي، أحمد جاسم. (٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني والأسس النظرية والمبادئ النظرية التي يقوم عليها، *ورقة عمل مقدمة على أسبوع التجمع التربوي الثالث*، كلية التربية جامعة قطر.

سالم، أحمد محمد (٢٠١٠) *وسائل وتكنولوجيا التعليم*. مكتبة الرشد.

سبحي، نسرين بنت حسن أحمد، والجهني، سعد سليم مسلم .(2022) .برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي وأثره في تنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، ٤، ٥٩- ١٢٥.

السبر، خالد بن ناصر، والنملة، سليمان بن محمد. (١٤٣٧هـ). *التدريب الاحترافي*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

سريا، عادل السيد. (٢٠٠٧). *التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى*. دار وائل للنشر والتوزيع.

سريان، فيوليت شفيق، وأمين، زينب محمد، وسيف، أمل رجاء. (٢٠١٥). فاعلية التدريب التشاركي عبر الويب في اكتساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات بناء الاختبارات الإلكترونية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٢)، ٦ – ٤٧.

السعدون، حمادة. (٢٠١٦). أثر المهارات التقنية ومدى رؤية أعضاء هيئة التدريس لفاعلية أدوات التعلم الإلكتروني على استخدامهم الفعلي لهذه الأدوات في جامعة الباحة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥(٤)، 532 - 544.

سلهوب، منال السعيد محمد. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمطي ممارسة الأنشطة التعليمية (الفردي / التشاركي) في بيئة تعلم إلكترونية وأسلوب التفكير (الداخلي / الخارجي) على إكساب مهارات تطوير المقررات والاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ٢٩(٨)، ٩٥–٢١٨.

سمرة، عماد محمد عبد العزيز، والنجار، محمد السيد. (٢٠١٨). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٩)، ٣٣٢ – ٤٠٣.

السيد. مصطفى عبد الرحمن (٢٠١٦). فاعلية تصميم بيئة تعلم الكرتوني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية. المجلة *العلمية دمياط*، ٢٢(٣)، ١١– ٨٢.

سيد، أسماء محمود. صالح، ايمان صلاح. الشريف، ايمان زكي (٢٠١٩). المستويات المعيارية لتصميم بيئات التعلم المتنقل في ضوء النظرية الاتصالية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ٢٢(٤)، ١١٧–١٣٥.

سيف، أمل رجاء، سريان، فيوليت شفيق، وخليل، زينب محمد أمين. (٢٠١٦). التدريب الإلكتروني وعلاقته بتنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية والتفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٤)، ١١٤ – ١٦٣.

شاهين، سعاد أحمد. (٢٠١١). *طرق تدريس تكنولوجيا التعليم*، دار الكتاب الحديث.

الشحات، سوزان محمود محمد (٢٠٢٠). معايير تصميم التعلم التشاركي الإلكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة *دراسات في التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس –كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي، (٤٦)، ١٢٩–١٦٤

الشربيني، فوزي، والطنطاوي عفت (٢٠٠٦) التعلم الذاتي بالمديولات التعليمية. القاهرة عالم الكتب

شريف، حسن على (٢٠١١)، نموذج تدريبي عن بعد لتنمية قدرات أمناء مراكز التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة دكتوراة، جامعة حلوان.

شريف علي حسن (٢٠٠٧). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات امناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية باستخدام مدخل النظم*. جامعة حلوان.

الشعلان، أنس بن محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات تصميم العروض

التقديمية وفق معايير مايير لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة الأولى المشتركة جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٥٨)، ٨٣ – ١٠٨.

شلبي، نوال (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣(١٠)، ١–٣٣.

الشمري. غربي بن مرجي (٢٠١٥) اسهام الإدارة الجامعية في تنمية المهارات التقنية للنشر الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس هيئة التدريس بجامعة الجوف: دراسة ميدانية. *رسالة الخليج العربي*، ٣٦(١٣٧)، ١–٣٢.

الشمري، عيد بن جايز، عبد العزيز، محمود إبراهيم، ومحمد، هيثم عبد المجيد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد واستخدام ملفات الانجاز الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٥٠(٥٠)، ٢٧–٥٩.

الشهراني، سارة علي؛ وبسيوني، عبير بدير محمد (٢٠٢٢). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني في تنمية بعض المهارات التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة*، ٦ (٤٧)، ٩٦-١٢٢.

الشيخ، هاني محمد عبده. (٢٠١٣). العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني وأثرها على تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة. *تكنولوجيا التعليم*، ٢٣ (٤)، ١١٥ – ١٧٤.

الشيخ، تاج السر عبد الله، أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، عبد المجيد، بثينة أحمد محمد (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي. الطبعة الخامسة، الرياض: مكتبة الرشد.

شيمي، نادر سعيد، إسماعيل، سامح سعيد. (٢٠٠٨). *مقدمة في تقنيات التعليم*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

صالح، صالح أحمد شاكر. (٢٠٢٠). تأثير بعض أنماط التدريب التشاركي المتمايز على الكفاءة الرقمية لدى طلاب معلم الحاسب بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. مجلة *دراسات في التعليم الجامعي*، ٤٨، ١٦٣ – ٢٣٣.

*صبري، ماهر؛ الرافعي، محب. (٢٠٠٨م). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**.* سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

الصمعاني، عواطف بنت صالح عبد الله، متولي، الرضية باب الله، و العوضي، حمدينة عبدالقادر السيد. (٢٠١٢). *فاعلية أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي الإرشادي على تنمية مهارات رسم واستخدام الخرائط الجغرافية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم.

الطاعني، حسن أحمد. (٢٠٠٩). *التدريب مفهومه وفعاليته بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. دار الشروق.

الطباخ، حسناء عبدالعاطى إسماعيل. (٢٠١٤). أثر اختلاف أنماط الشبكات الاجتماعية في بيئات التدريب الافتراضية القائمة على إستراتيجية التعلم التشاركي على تنمية مهارات التقويم

الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٦(٤)، ٨٣ – ١٤٥.

طه، حسين؛ وعمران خالد؛ والغيثية، ثريا بنت محمد. (٢٠١٢). أساليب للتعلم الذاتي الإلكتروني التعاوني. *مجلة التطوير التربوي*، ١٠(٦٩)، ٢– ١٨.

طه، محمود إبراهيم عبد العزيز؛ وإبراهيم، حمدي عز العرب؛ وعبلة، سوزان صلاح محمد. (٢٠١٩). توظيف بيئة تعلم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ – كلية التربية*، ١٩ (٣)، ٦٧٩– ٧٠١.

طهيري، وفاء. (٢٠١١). *واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الإلكتروني: دراسة ميدانية بجامعة المسيلة"*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر.

الطويرقي، هند حامد حمود. (٢٠٢٢). أثر تطبيق أدوات التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ع٢١، ٢٩٩–٣٣٢.

الظفيري، فايز منشر، العميرة، ريم فهد، والعنزي، مطلق مهيل. (٢٠١٧). أثر أسلوب التعلم التشاركي القائم على وسائل التواصل الاجتماعي" You Tube" في تحصيل طالبات الصف السادس في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١٢(٣)، ٣٩١ – ٤٠٤.

عامر، طارق عبد الرؤف، والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٣). *أسس ومفاهيم التعلم الذاتي*. دار العلوم للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف؛ ومصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٩). *التدريب والاحتياجات التدريبية*. المكتب العربي للمعارف.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٧). *التعلم التعاوني مفهومه أهميته واستراتيجيته*. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

عامر، طلال شعبان أحمد؛ ومكي، محمد الطاهر عثمان. (٢٠١٨). المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ١١، ٧٥-٩٩.

عبد الحكيم، خيرات سيد، وعلي، محمد جمعة. (٢٠٢١). المهارات الرقمية كآلية لبناء قدرات العاملين بالجمعيات الأهلية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث*، ٢٢(٢٢)، ٢٣٥-٢٣٨.

عبد الحكيم، شيرين. (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني كمتطلب لمهارات القرن الحادي والعشرين وتدريب معلمي الرياضيات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (١)، ١٣١-١٥٣.

عبد الحميد، أحمد محمد. (٢٠١٨). التنبؤ بالاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني في ضوء متغيري وجهة الحياة المهنية والتوافق المهني لدى مرشدي الطلاب بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (٣)،٣٠١-٣٧٣.

عبد الحميد، يوسف محمد، شعبان، سحر محمد سيد. (٢٠٢٢) المهارات الرقمية إعادة التفكير في التعليم والتدريب في العصر الرقمي: المهارات الرقمية والنماذج الجديدة للتعلم. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث*، ٢٧(٣)، ١٥-٦٠.

عبد الرؤوف، طارق. (٢٠١٥). *أسس ومفاهيم التعلم الذاتي*. الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، أسماء محمود سيد، محمد، إيمان زكي موسى، وحسنين، إيمان صلاح الدين صالح. (٢٠١٩). المستويات المعيارية لتصميم بيئات التعلم المتنقل في ضوء النظرية الاتصالية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٢٢)، ١١٧ - ١٣٤.

عبد العزيز، حمدي أحمد، وفودة، فاتن عبد المجيد. (٢٠١١). *تصميم المواقف التعليمية في المواقف الصفية التقليدية والإلكترونية*. دار الفكر النشر والتوزيع.

عبد العزيز، طلبة عبد الحميد. (٢٠١٦). التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، كلية التربية، جامعة المنصورة، (١٦).

عبدالله. علي محمد(٢٠١٩). استخدام التعلم التشاركي القائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارة تطبيق البرامج التفاعلية والكفاءة الذاتية لدى شعبة الرياضيات، المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، ٦٦.

عبد الهادي، محمد. (٢٠٠٩). علم التصميم التعليمي. مجلة التعلم الإلكتروني، وحدة التعلم الإلكتروني، جامعة المنصورة، (٢)، متاح علي: http://emag.mans.edu.eg/

عبيدات، ذوقان، وآخرون. (٢٠١٥). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.

عبيدات ذوقان، عبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. (الطبعة السادسة عشرة) عمان: دار الفكر

العبيدي، المبروك أبو بكر امجاور. (٢٠١٩). مفهوم وواقع التعليم العالي الالكتروني في ليبيا: المنطقة الشرقية نموذجًا. *مجلة الأكاديمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع١٧، ٢٤-٤٠.

عتمان، الشحات سعد، عوض، اماني محمد. (٢٠٠٨). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني* (٢). مكتبة نانسي.

العتيبي، محمد بن علي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريب إلكتروني قائم على بيئة التعلم الافتراضي وأثره على اكتساب أعضاء هيئة التدريس مهارات الاختبارات الالكترونية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١١(٢٠)، ١-٣٢.

عثمان، الشحات سعد محمد. (٢٠١٨). استراتيجية للتعلم المدمج لتنمية كفايات التعلم الفردي والذاتي وقياس فاعليتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.تكنولوجيا التعليم، مج٢٨، ع٢، ١١١ – ٢٠٤. مسترجع من /1093473Record/com.mandumah.search://htt

عثمان، الشحات سعد محمد، بيومي، نادر أحمد محمد، والقاضي، رضا عبده إبراهيم. (٢٠٢٠). تحديد مهارات التصميم التعليمي اللازم توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. *تكنولوجيا التعليم*، ٣٠(٣)، ١٧ – ٤٨.

العدل، محمود محمد طلعت أحمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي إلكتروني في ضوء الاحتياجات المهنية وتأثيره على المهارات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية بدمياط .مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع٥٢، ج٣ ، .221 - 187

عزمي. نبيل جاد. (٢٠١٥). *بيئات التعلم التفاعلية، دار الفكر العربي.*

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨)، *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. ط ١. دار الفكر العربي.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٧). *موسوعة تكنولوجيا التعليم (الجزء ٢)، تطور تصميم التعليم*. دار الفكر العربي.

عزمي، نبيل جاد؛ أحمد، محمد حمدي؛ أبو عمار، نسرين (٢٠١٤). بيئات الجيل الثاني للويب. دار الفكر العربي.

عصر، أحمد مصطفى كامل. (٢٠١٨). التفاعل بين نمطي الأنشطة التعليمية الإلكترونية التفاعلية (فردي – تشاركي) ونمطي الإبحار (هرمي – شبكي) في بيئة تعلم إلكتروني وأثره على تنمية مهارات تصميم الرسوم التعليمية المتحركة ثنائية البعد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم*، ٨٢(٤)، ١٨٣ – ٢٦٩.

العصفور، خالد بن عبد العزيز بن محمد. (٢٠٢١). توظيف التقنية في العملية التعليمية لتنمية مهارات التعلم للقرن ٢١ لدى طلاب المدارس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس*، ٤٥(٣)، ١١٧–١٤٨.

عطا الله، محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٦). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. مجلة *دراسات تربوية ونفسية*، (٩٠)، ٢٠١ – ٢٤٧.

العقاب، عبد الله بن محمد. (٢٠١٩). المهارات التقنية اللازمة لبيئة التعليم الإلكتروني ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، ع٢٠، ١٩-٨٦.

عقل، رغدة نعمان محمود، والخشالي، شاكر جار الله محمود. (٢٠٢٢). *البرامج التدريبية وأثرها في الكفايات الوظيفية: الدور المعدل لبيئة العمل الداخلية في الوزارات الأردنية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

على، أسامة حامد. (٢٠١١). مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أخصائي المكتبات في ظل البيئة الرقمية. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، *مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات*، كلية الآداب، جامعة القاهرة، (٧)، ٧-٤٣.

على، زينب محمود. (٢٠١٩). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٦٨)، ٣١٠٥-٣١١٤.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٢). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. عمان: دار الفكر

العمراني، فاطمة سالم، الجهني، أميرة معيتق، وعسيري، أمل أحمد. (٢٠٢٣). واقع المهارات التقنية اللازمة لتنفيذ الأبحاث العلمية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧(١٩)، 172 – 149.

العمري، عثمان حوتات خميس؛ والسليمان، بدر سلمان حمد. (٢٠١٧). *أثر اختلاف نمط التحرير "فردي- تشاركي" بمحررات الويب التشاركية على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة*، [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

العمري، عمر حسين، والصقور، بيان عزمي سمور. (٢٠٢٢). درجة مراعاة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية لمبادئ النظرية الاتصالية والبنائية ومقترح لتطويرها في ضوء تلك المبادئ. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٦)، ١٢٩١ – ١٣٠٤.

العمودي، غادة بنت عبد الله (٢٠٠٩). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجا، *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، صناعة التعلم للمستقبل*، المملكة العربية السعودية، الرياض، في ١٧ مارس ٢٠٠٩.

العمودي، غادة عبدالله. (٢٠١٣). تطوير تعريف للتصميم التعليمي وفقاً لبيئة العمل. *مجلة فكر*، (٤)، ١٨ – ٢١.

غاشم، إبراهيم أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم التشاركي الإلكتروني وأثره على الدافعية والتحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي لطلاب التعليم عن بعد بعمادة التعليم الإلكتروني وتقنية المعلومات بجامعة جازان – المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع١٢، ١-٤١.

غطاس، عائشة؛ وبو عائشة، نورة. (٢٠١٩). *فاعلية الإرشاد التربوي الإلكتروني من وجهة نظر كل من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وطلبة ماستر إرشاد وتوجيه: دراسة استكشافية بولاية ورقلة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، الجزائر.

الغملاس، خالد بن عبد الله بن محمد. (٢٠٢٣). تقويم مقرر المهارات الرقمية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير تعلم التقنية الرقمية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦(١)، ٣٥ – ٥٦.

الغول، ريهام محمد أحمد محمد (٢٠١٢). *أثر بعض استراتيجيات مجموعة العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريب* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الغول، ريهام محمد أحمد محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٧٨(١)، ٢٨٧ –٣٢٩.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). *تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (ويب ٢,٠)*، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

فروانة، أكرم عبد القادر عبد الله، والرنتيسي، محمود محمد درويش. (٢٠١٢). *فعالية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

فضل الله، هيثم رزق. (٢٠١٥). فاعلية استخدام مدونه تعليمية إلكترونية في تنمية مهارات التعلم التشاركي وجودة المنتج لدى طلاب الدبلوم الخاص. *مجلة كلية التربية*، (٥٧)، ٤٩٦ – ٥٥٣.

فودة، علا السعيد عليوة. (٢٠٢٢). تأثير استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي على قلق الاختبار وبعض نواتج التعلم في مسابقة الوثب العالي للمبتدئات. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، ٦١(٣)، ٧٩٧ – ٨٣٠.

قاسم، على محمد عمر، سليمان، محمد ناصر. (٢٠١٤). وسائل وتكنولوجيا التعليم. مكتبة الرشد

القحطاني، على بن سعيد عبد الله؛ والمطيري، سلطان بن هويدي بن عويطي. (٢٠٢٢). *المهارات الرقمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي ومستوى تمكنهم منها وعلاقتها ببعض المتغيرات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

القحطاني، مشاعل بنت عبد الله بن عايض. (٢٠١٩). دور المرشدة الطلابية في تنمية مهارة اتخاذ القرارات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات التوجيه والإرشاد الطلابي في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، ١٠٥* (٣)، ٣٩-٧١.

القرني، ظافر بن أحمد مصلح. (٢٠١٨). فاعلية نظام التعلم الإلكتروني D2L في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ٤(١٧)، ٣٥٣ – ٤٠٦.

القرني، نوال. (٢٠١٣). برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك سعود، (٤١)، ١٤٥-١٧٦.

قطب، أسماء إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي لتنمية مهارات تصميم مقرر في بيئة موودل لطلاب الدبلوم المهني بكلية التربية جامعة طنطا. *مجلة كلية التربية*، *٧٨* (٢)، ٢٠٩-226.

كشيك، منى يوسف. (٢٠١٠). آليات الحوار مع الآخر (نظرية تربوية). المؤتمر العلمي الدولي الثاني (العربي الخامس) – التعليم والأزمات المعاصرة – الفرص والتحديات، الجيزة: المجلس القومي لثقافة الطفل – المجلس الأعلى للثقافة – وزارة الثقافة – مصر، ١٣١ – ١٣٨.

لبيب، دعاء محمد لبيب إبراهيم (٢٠٠٧). *استراتيجية إلكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهاري والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.

اللحياني، ملاك بنت عايض بن عبد الشفيع. (٢٠١٦). الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني لدى عينة من العاملين على رعاية الموهوبين والموهوبات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة: دراسة مقارنة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣(١)، ٣٢١-٣٥٥.

اللقماني، ماجدة عبد الله حطيط. (٢٠٢٠). استخدام الشبكات الاجتماعية الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز. *المجلة العربية للنشر*، ع١٦، ٣٦-٦٣.

مبارز، منال، فخري، أحمد. (٢٠١٣). *التعليم الإلكتروني*. دار الزهراء.

محمد، جهاد عبد ربه. (٢٠٠٧). التدريب الإلكتروني للمعلمين ومتطلبات تطبيقه بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة التربية*، جامعة الزهر، ٢(١٣٢).

الشهراني، جملاء عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على رمز الاستجابة السريعة في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة، *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٢(١٨)، ٢٨١- ٤٥٧.

محمد، حسن الباع. (٢٠١٠). *التصميم التعليمي عبر الانترنت من السلوكية إلى البنائية (نماذج وتطبيقات)*. دار الجامعة الجديدة.

محمد، دلال يسر الله. (٢٠٢١). مفهوم التصميم التعليمي وكيفية تطبيقه في برامج التصميم الداخلي: دراسة حالة على استوديو تصميم المنشآت السياحية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، (٢٩)، ٦٤٠ – ٦٥٥.

محمود، إبراهيم يوسف محمد، هنداوي. أسامة سعيد علي. (٢٠١٥). أثر التفاعل بين نوع التدريب الإلكتروني (المُركز–الموزّع) عن بُعد ونمط الأسلوب المعرفي للمتدرب (المعتمد–المستقل) في وحدة مقترحة لتنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين أثناء الخدمة. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ١٦٢(٤)، ٣٠١–٣٨٦.

محمود، إبراهيم يوسف محمد، وهنداوي، أسامة سعيد علي. (٢٠١٥). أثر التفاعل بين نوع التدريب الإلكتروني "المركز – الموزع" عن بعد ونمط الأسلوب المعرفي للمتدرب "المعتمد – المستقل" في وحدة مقترحة لتنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين أثناء الخدمة. *مجلة التربية*، ٤(١٦٢)، ٢٩٩ – ٣٨٤.

محمود، صابر حسين، جاد، منى محمود محمد، وأحمد، السيدة أحمد إبراهيم. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدي معلمي المدارس الثانوية التجارية. *دراسات في التعليم الجامعي*، (٥٤)، ١٣٧–١٦٣.

مديني، منال بنت إبراهيم عبد االله؛ والراشدي، عائشة مناجي ناصر. (٢٠١٨). الإرشاد الإلكتروني وعلاقته بجودة العمل لدى مرشدات المرحلة الثانوية بجدة. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ع١٤، ج٥، ١٨–٥٥.

مراد، سهاد السيد صالح. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني اثرائي لتنمية مفاهيم وتطبيقات المعلوماتية الكيميائية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٧٧)، ٧- ٥١.

مرزوق، سماح عبد الفتاح. (٢٠١٥). برنامج إلكتروني لتنمية بعض المهارات التكنولوجية للطالبة المعلمة برياض الأطفال عبر الويب. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (١)، ١٤٢-١٣٧.

المزروعي، سامي بن خاطر بن محكوم. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التشارك (فردي-جماعي) والأسلوب المعرفي بالصف المقلوب في تحصيل طلاب التاسع لتقنية المعلومات بمحافظة جنوب الباطنة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٤٧)، ٢٥-٤٩.

المزمومي، عبد الله عويش. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية الرقمية اللازمة لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦٥، ٢٥٠-٢٧٩.

المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي. (٢٠٢٢). فاعلية التعليم القائم على المشروعات "الفردي-التشاركي" في تنمية التحصيل المعرفي والمهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا .*مجلة العلوم التربوية*، ٩(١)، ١٥٣-١٨٦.

المشيخى، إبراهيم أحمد جابر، والزهراني، إبراهيم بن عبدالله بن إبراهيم. (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي وأثره في تنمية بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، ٣٥(١)، ١ - ٢٢.

المطيري، أسماء حبيب. (٢٠٢١). *مدى وعي الطالبات بخدمات الإرشاد الإلكتروني في التعامل مع التنمر الإلكتروني: دراسة وصفية تحليلية واستطلاعية مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة*- ٢٠٢٠، 1-٦٦.

المطيري، موضي عبد الله عوض. (٢٠٢٣). مدى تمكن معلمي المرحلة الابتدائية من المهارات الرقمية اللازمة للتدريس عن بعد في ظل التحول الرقمي بدولة الكويت. *دراسات تربوية ونفسية*، (١٢٢)، ٢٥١ – ٢٩٧.

المعلوف، لينا؛ والزبون، محمد؛ وعناب رشا. (٢٠١٨). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١ (٣٦)، ١٣٤-١٥٢.

مندور، إيناس محمد الحسيني. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمطي التدريب الإلكتروني "المتزامن وغير المتزامن" والاستعداد للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام الأجهزة التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*، (٣٣)، ١٧٩ – ٢٥٩.

مندور، إيناس محمد الحسيني؛ وإبراهيم، ممدوح عبد الحميد. (٢٠٢٠). استراتيجيات التعلم التشاركي وتأثيرها في تنمية مهارات التواصل وإنتاج مصادر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. جامعة المنيا – كلية التربية النوعية*، ع٣٠، ٧٩٧-٩١٥.

منصور، نيفين منصور محمد السيد. (٢٠٢١). تمطان للتعلم الإلكتروني "الفردي–التشاركي" ببيئة قائمة على تطبيقات جوجل السحابية في ضوء نموذج فراير لتعلم المفاهيم وأثرها على تنمية مستويات تعلم المفاهيم التكنولوجية والدافعية للمعرفة لدى طالبات تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم*، ٣١ (١)، ٢٩٥-420.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز بن محمد (٢٠٠٧). متطلبات التعليم الإلكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني ... آفاق وتحديات، المنعقد في الفترة ١٧-١٩ مارس ٢٠٠٧م.

الموسوي. علي شرف (٢٠١٥). التعلم التشاركي الحاسوبي بين التقويم والممارسة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

النجار، حنين خالد. (٢٠١٩). *واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل (Google) التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.

نصوح، يمنى، وبن زروال، فتيحة. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على تحفيز المناطق القشرية للدماغ في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال. *مجلة دفاتر المخبر*، *١٧* (١)، ٢٧٢-٢٩٠.

نوفل، محمد بكر محمد. (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي مطور حول التعلم المستند إلى المشكلة في تطوير التحصيل: دراسة ميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، س٢٤، ع١*، ٣٦٥-410.

هلالي، ممدوح مسعد أحمد. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٢ (١)، ١٦-٢٥.

هنداوي، أسامة سعيد علي. (٢٠١٤). أثر التفاعل بين نمط وتوقيت ممارسة الأنشطة في وحدة تعليمية إلكترونية حول إدراك الألغاز والخدع البصرية الرقمية على مهارات التمييز البصري ومستوى قراءة البصريات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٣)، ١٧ - ٧٠.

الهويدي، وزيد. (٢٠٠٤). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. زيد الهويدي.

والي، محمد فوزي رياض (٢٠١٠). *فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي عبر "الويب" في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس* (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.

اليامي، هدى يحي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٨٥(٢)، ١١-٦١.

يونس، سيد شعبان عبد العليم. (٢٠٢٠). أثر اختلاف بعض أنماط التدريب الإلكتروني على تنمية مهارات الإفادة من خدمات المعلومات بمكتبة الملك عبدالله الجامعية في دعم التعليم الإلكتروني بجامعة أم القرى.

ثانيًا–المراجع الأجنبية:

Adebowale, O. F., & Popoola, B. I. (2012). *Online Guidance and Counseling: Toward Effectively Applying Technology*. IGI Global.

Adu-Gyamfi, K., et al. (2020). Participatory Teaching and Learning Approach: A Framework for Teaching Redox Reactions at High School Level. *International Journal of Education and Practice*, *8*(1), 106-120.

Allmann, K., & Blank, G. (2021). Rethinking digital skills in the era of compulsory computing: methods, measurement, policy and theory. *Information, Communication & Society*, *24*(5), 633-648.

Amos, P. M., Adade, J. R. D., & Duodu, A. A. (2022). Online Counseling: Perceptions of Counselors, Counselor Educators and Trainees. *Journal of Asia Pacific Counseling*, *12*(1), 37–59. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.18401/2022.12.1.3

Arinto, P. B. (2014). Rapid Instructional Design for ODeL Course Development. In G. J. Alfonso, & P. G. Garcia (Eds.), Open and Distance eLearning: Shaping the Future of Teaching and Learning (pp. 69-82). Los Baños, Laguna, Philippines: UP Open University and Philippine Society for Distance Learning.

Battelleforkids.org. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Available at: https://www.battelleforkids.org/networks/p2 (accessed on 12/6/2021)

Blerkom, M. (2009). Measurement and Statistics for Teachers. New York: Routledge, Taylor & Francis Group

Brolpito, A. (2018). Digital Skills and Competence, and Digital and Online Learning. *European Training Foundation*.

Carson, A., & Carnwell, R. (2007). Working in the theory–practice gap: the lecturer practitioner's story. *Learning in Health and Social Care*, 6(4), 220-230.

Collis, B., & Margaryan, A. (2004). Applying activity theory to computer-supported collaborative learning and work-based activities in corporate settings. *Educational Technology Research and Development*, *52*(4), 38-52.

echnology Acceptance in Education The teacher-. (٢٠١٨) Custodio, B *related barriers to the acceptance of the interactive whiteboards in Portuguese public schools*, Thesis to obtain the Master of Science Degree in Industrial Engineering and Management.

Davies, J., & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657-663.

Deursen, A. V., & Van Dijk, J. A. (2010). Measuring internet skills. *International journal of human-computer interaction*, *26*(10), 891-916.

Edman, Elaina (2010). Implementation of formative assessment in the classroom. A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of Doctor, Saint Louis University.

Fainholc, B., and Scagnoli, N.(2007).Case Study : Blended Learning Through Interuniversity Collaborative Interaction , *23 rd Annual Conference on Distance Teaching and Learning* .

Friend, M., & Cook, L. (2007). Co-teaching. *Educational leadership*, 64(5), 48-52.

Greenhow, C., & Belbas, B. (2007). Using activity-oriented design methods to study collaborative knowledge-building in e-learning courses within higher education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2, 363-391.

Gruszczynska, A., Merchant, G., & Pountney, R. (2013). " Digital Futures in Teacher Education": Exploring Open Approaches towards Digital Literacy. *Electronic Journal of e-Learning*, *11*(3), pp193-206.

Hecker, I., & Loprest, P. (2019). Foundational Digital Skills for Career Progress. *Urban Institute*.

Hills, D., Joyce, C., & Humphreys, J. (2012). Validation of a job satisfaction scale in the Australian clinical medical workforce. *Evaluation & the health professions*, 35(1), 47-76.

Huang, E. Y., Lin, S. W., & Huang, T. K. (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education*, 58(1), 338-349.

Jacob, J., Costa da Silva, L., Sefi, A., & Edbrooke, C. J. (2021). Online counselling and goal achievement: Exploring meaningful change and the types of goals progressed by young people. *Counselling & Psychotherapy Research*, *21*(3), 502–513. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/capr.12363

Lambropoulos, N. (2011). The Sense of e-Learning Community Index (SeLCI) for Computer Supported Collaborative e-Learning (CSCeL). *In Handbook of Research on Methods and Techniques for Studying Virtual Communities: Paradigms and Phenomena* (pp. 672-698). IGI Global.

Li, H., Kim, M. K., & Xiong, Y. (2020). Individual Learning vs. Interactive Learning: A Cognitive Diagnostic Analysis of MOOC Students' Learning Behaviors. *American Journal of Distance Education*, *34*(2), 121–136.

Marzano, G., Lubkina, V., & Siguencia, L. O. (2016, May). Key issues in adult non formal participatory e-learning. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. *Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 4, pp. 69-79).

Mehndi, D. & Malago, D. (2019). An e-learning acceptance evaluation through UTAUT model in a postgraduate program. *Journal of Educators Online*, 16(2), n2.

Orega, M. I., & Moreira, A. (2010). Using a Cognitive Flexibility Hypertext to Develop Reading Comprehension. An Ongoing Case Study with Students of a Media Studies Degree. *Educational Structures in Context: At the Interfaces of Higher Education*, 119-133.

Reiser, R. A, Dempsey, J. V (2007). Trends and issues in instructional design and technology (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (Eds.). (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (p. 408). Boston: Pearson.

Sarker, M. F. H., Mahmud, R. A., Islam, M. S., & Islam, M. K. (2019). Use of e-learning at higher educational institutions in Bangladesh: Opportunities and challenges. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 210-223.

Sbihi, B., & Kadiri, K. E. E. (2010). Towards a participatory E-learning 2.0 A new E-learning focused on learners and validation of the content. arXiv preprint arXiv:1001.4738.

Scheerder, A. J., Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2020). Taking advantage of the Internet: A qualitative analysis to explain why educational background is decisive in gaining positive outcomes. *Poetics*, *80*, 101426.

Shechtman, N., Roschelle, J., Feng, M., & Singleton, C. (2019). An efficacy study of a digital core curriculum for grade 5 mathematics. *AERA Open*, *5*(2), 2332858419850482.

Spiteri, M. & Rundgren, S-N. C. (2020). Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology. Technology, *Knowledge and Learning*, 25, 115–128.

Stahl, G. O.; Koschmann, T. L. & Suthers, N. M, (2006). Computer-Supported collaborative learning: An historical perspective. http://www. cis.drexel.edu.

Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, *50*(1), 37-56.

Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). Digital skills: Unlocking .the information society. Springer

Van Deursen, A. J., Helsper, E., Eynon, R., & Van Dijk, J. A. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, *11*, 452-473.

Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New media & society*, *13*(6), 893-911.

Waheed, H., Salami, A. B., Ali, D. O., Dahlan, A. A., & Rahman, A. (2011). Collaborative web-based teacher professional development system: A new direction for teacher professional development in Malaysia. International Journal of Humanities and Social Science, 1(7), 208-216.

Wang, Q., & Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(1), 148-156.

Yuksel, I. (2022). The effect of Moodle-integrated learning platform on ELT pre-service teachers‘ general pedagogical knowledge. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, *5*(2), 235-248. https://doi.org/10.46328/ijte.283.

.