DOI: 10.21608/pssrj.2024.280664.1291

بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

إيمان أحمد محمد رخا[1]

سمر سمير محمد المكاوي[1]

[1]قسم تكنولوجيا التعليم ومعلم الحاسب الآلي– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد

Eman_rakha@spcd.psu.edu.eg
samar.elmekkawy@spcd.psu.edu.eg

This is an open access article licensed under the terms of the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

https://pssrj.journals.ekb.eg
ISSN: 2682-325X
ISBN: 2536-9253
ORCID: 0009-0007-7388-9575
DOI 10.21608/pssrj.2023.225641.1256
Vol: 22– Issue: 22

بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

إيمان أحمد محمد رخا[1]

سمر سمير محمد المكاوي[1]

[1]قسم تكنولوجيا التعليم ومعلم الحاسب الآلي– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد

Eman_rakha@spcd.psu.edu.eg
samar.elmekkawy@spcd.psu.edu.eg

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على صورة تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية بنوعيها الموجز والمُفصل لإكساب طلاب الدراسات العليا مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية، وتقصي أثرها على زيادة الشغف الأكاديمي. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، منهج تطوير المنظومات، والمنهج التجريبي، وكانت العينة مكونة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بجامعة بورسعيد، وتم تقسيمها إلى مجموعتان تجريبيتان على حسب مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان التجريبيتان في التطبيق البعدي لكل من (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، بطاقة تقييم المنتج التي اشتملت مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية ومقياس الشغف الأكاديمي) لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تدريبها من خلال بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية من النمط مفصل.

الكلمات المفتاحية:

بيئة تدريب؛ روبوتات الدردشة التفاعلية؛ مهارات انتاج السيرة الذاتية؛ بطاقة الاعمال المهنية؛ الشغف الاكاديمي.

An Electronic Training Environment based on the Level of Support for Interactive Chat Robots (Brief/Detailed) to Develop the Skills of Producing a CV and Professional Business Card and Academic Passion Among Postgraduate Students.

Eman Ahmed Mohamed Rakha
Samar Samir Al-Makawi
Department of Educational Technology and Computer Teacher - Faculty of Specific Education - Port Said University.
Eman_rakha@spcd.psu.edu.eg
samar.elmekkawy@spcd.psu.edu.eg

Abstract:

The current research aims to identify the design of an electronic training environment based on the level of support for interactive chat robots, both brief and detailed, to provide graduate students with the skills of producing a CV and professional business card, and to investigate their impact on increasing academic passion. The researchers used the descriptive analytical approach, the systems development approach, and the experimental approach. The sample was composed of graduate students at the Faculty of Specific Education at Port Said University, and was divided into two experimental groups according to the level of support for interactive chat robots (brief/detailed).

The results of the research found that there were statistically significant differences between the two experimental groups in the post-application of each of (the achievement test, the observation card, and the product evaluation card that included CV production skills, the professional business card, and the academic passion scale) in favor of the second experimental group that received training through the environment. E training based on the interactive chatbot support level (brief/detailed).

Keywords:

Electronic Training Environment, Interactive Chatbot, CV Production Skills, Professional Business Card, Academic Passion

المقدمة:

زاد الاهتمام ببيئات التدريب الإلكتروني في السنوات الأخيرة، خاصة مع ظهور جائحة كورونا، وأصبحت هذه البيئات هي البديل الأساسي لبيئات التدريب التقليدية، وانتشرت هذه البيئات في كل مراكز التدريب في كل أنحاء العالم الذي اعتمد عليها بشكل أساسي، واستمر الاعتماد عليها حتى بعد جائحة كورونا وتشهد تكنولوجيا التعليم تطورات هائلة في مستحدثاتها وبيئات التدريب الإلكتروني، وترجع تلك التغيرات السريعة الناتجة عن التقدم العلمي والتكنلوجي وتقنية المعلومات إلى التقدم في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، باعتبارها مصادر ووسائط رقمية متجددة.

وتهدف بيئات التدريب الالكتروني إلى التمركز حول المتدرب، وتعتمد على التفاعل بين المتدربين وبعضهم البعض في مجموعات صغيرة أو كبيرة في بناء المعرفة، حيث تقوم على توظيف أدوات التفاعل الإلكتروني التي تعمل على مساعدة المتدربين على انجاز مهمة أو تحقيق أهداف تدريبية مشتركة حيث يتم اكتساب المفاهيم والاتجاهات، وإتقان المهارات وزيادة القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة والاختلافات بين المتدربين وتحقيق تعلم أفضل، كما يعد استخدام التدريب الإلكتروني لتطوير مهارات المتدربين أحد الحلول الممكنة للتغلب على المعوقات المرتبطة بالتطوير المهني، وينعكس على الأداء العام للعاملين في المؤسسات التعليمية، فيحقق التدريب الإلكتروني تطويرا لمهارات المتدربين وقدراتهم لمواكبة المتغيرات والمستجدات المتلاحقة.(هناء عبد الرحمن، ٢٠١٩).*

توفر بيئة التدريب الإلكتروني آليات حديثة في طرق اكساب المعارف والمهارات وفي وسائل نقلها واستراتيجيات توليدها، حيث أنها نظم لامركزية تفاعلية تراعي الفروق الفردية بين المتدربين، كما تراعي الظروف الزمانية والمكانية لهم وندرة الموارد البشرية، ولديها القدرة على نشر ثقافة التدريب الذاتي وجذب المتدربين وزيادة فاعليتهم ودافعيتهم للتدريب وإزالة الفوارق الاجتماعية والثقافية (عبد الرازق السعيد، ٢٠١٢).

ويهدف المحتوى التدريبي الإلكتروني إلى تقديم تعلم مشخص، يضع في الاعتبار أهداف المتدربين، وقدراتهم واستعداداتهم وخلفياتهم، وأساليب تعلمهم، وتفضيلاتهم، ومتطلبات الأداء، وتحديد الفجوات في المعارف والمهارات، ووصف المواد التعليمية المناسبة للمتدربين، وتمكين

* اتبعت الباحثتان نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية للعلوم النفسية (APA 7)الإصدار السابع، وتم التعديل في أسماء مراجع اللغة العربية واستخدامها كما هي (الاسم واللقب، السنة).

المتدربين من توجيه تقدمهم في التعلم، وتنفيذ المهمات التعليمية المطلوبة بكفاء (محمد عطية خميس، ٢٠١٥).

وفي ذات السياق، ذكرت دراسة كارول (Carol, 2015) أن التدريب الإلكتروني يقوم على مراعاة قدرات واستعدادات المتدربين، وتفضيلاتهم التعليمية، واساليب تعلمهم، وخلفيات وحاجات واستعدادات المتدرب قبل التدريب، والفروق الفردية بينهم، وبناء مفاهيم وسلوكيات تعزز المهارات العملية والعلمية لدى المتدربين، وإكسابهم المهارات والمعارف المطلوبة لأداء المهام الجديدة في المستقبل.

فظهرت الحاجة لضرورة الاهتمام بتصميم بيئات تدريب الكترونية وفقا لنظريات التعليم والتعلم، بما يحقق أعلى فائدة ممكنة من هذه البيئات في تحقيق نواتج التدريب المتوقعة، حيث إن أحد الأهداف الأساسية للبحث في تكنولوجيا التعليم، كما يشير محمد عطية خميس (٢٠١٢) هو تحسين نواتج التدريب من خلال تطوير تكنولوجيات تدريب جديدة تؤدي إلى تحسين نواتج التدريب المعرفية، المهارية، والوجدانية.

وقد أجريت عدة بحوث ودراسات عديدة حول بيئات التدريب الإلكتروني، كما هو الحال في دراسة ميريجامدوتر واخرون (Mirijamdotter, et al., 2006) والتي هدفت إلى تحري كفاءة تصميم تفاعلي وتقييم لبيئات التدريب الافتراضي من خلال مجموعة من النماذج باستخدام أدوات تدريب الكتروني لتعلم بعض المفاهيم اليابانية، أثبتت نتائج البحث الأثر الإيجابي على اتجاه المتدربين والذي تمثل في إقبالهم الشديد على استخدام بيئة التدريب.

كما أكدت دراسة عادل مصطفي (2003) ودراسة إلزابيـــــث ومـــــاري (Elizabeth& Mary, 2002) على فعالية التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات والمعلومات وتطويرها، وفي تحصيل المعارف وإثرائها وتجديدها مع القدرة على مواكبة الجديد في كافة التخصصات.

وتذكر يوسيل (Yucel, 2006) أن هناك اهتمامًا متزايدًا في الجامعات خلال العشر سنوات الأخيرة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريب، حيث إن المتدربين في بيئة الإنترنت من الممكن أن يدرسوا بكفاءة، ويكونوا أكثر إنتاجية.

ودراسة فريسن ولوو (Friesen& Lowe, 2012) التي هدفت إلى استخدام تقنيات ويب (2.0) لمشاركة المحتوى التدريبي الخاص بالطلاب والتواصل في مجموعة واسعة عبر المنتديات حيث أسهم المشاركين بمشاركات مكتوبة ومحادثات غير رسمية وقد تم اقتراح هذا النهج التشاركي من قبل علماء النفس كنموذجاً للاجتماعية ثم بزغ الاهتمام به من قبل خبراء تكنولوجيا التعليم لأنه يوضح

الممارسات التعليمية المختلفة والفعالة والتي تتناسب مع احتياجات المشاركين ،وأكدت الدراسة على فاعلية البيئة التدريبية الجديدة المعتمدة على تقنيات ويب (2.0) في التعلم حيث تركز هذه البيئة في التعلم على إتاحة مساحة كبيرة من الاتصال والاجتماعية ومشاركة المحتوى ومن ثم يعزز ويقوى عملية التعلم.

ودراسة ناهض العطار (2015) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها.

ودراسة إسماعيل حسونة (2016) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى.

وحيث أن معظم البحوث قد اتفقت على فاعلية بيئات التدريب الإلكتروني في تحقيق عديد من مخرجات التدريب، لذلك استخدمت الباحثتان بيئة التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية ورفع مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية وذلك لتحسين نواتج التدريب المعرفية، المهارية، والوجدانية.

ولكي تحقق بيئات التدريب لأهدافها التدريبية، فإنها في حاجة إلى تقديم الدعم للمتدربين، حيث يعد الدعم شكل من أشكال المساعدة المقدمة للمتدربين، حيث يساعدهم على الوصول إلى الأهداف التدريبية التي قد لا يكون لديهم القدرة على تحقيقها، فهي تُعد وسيلة تساعد على سد الفجوة بين القدرات الحالية للمتدربين والأهداف التدريبية المطلوب تحقيقها (Hui-Ling, 2013 Han-Chang,) وإمداد المتدربين بالدعم ينعكس على قدراتهم في التدريب وفق خطوهم الذاتي وهو ما يساعدهم على اكتساب الجوانب المعرفية والمهارية المطلوبة.

كما يُعد الدعم الإلكتروني مساعدات تزود المتدرب بتوجيهات واضحة تمكنه من المعرفة بما يجب القيام به خطوة بخطوة لتحقيق الاهداف المطلوبة في التدريب، من خلال تقديم المساعدة ليكتشف المعرفة الجديدة وفهمها ويستطيع بناء المعرفة والمعلومات الجديدة على أساس المعرفة السابقة، حيث يعد الدعم الإلكتروني عبارة عن مساعدات مؤقتة يقدمه المدرب او شخص أخر أكثر اطلاعا بهدف مساعدة المتدربين علي أداء مهمه لا يستطيعون انجازها الا من خلال المساعدة، كما يعتبر تصميم الدعم الإلكتروني داخل البيئة الرقمية واحدا من هذه المتغيرات، وتتضح قيمة الدعم الالكتروني للأهداف التعليمية المتمثلة في زيادة التحصيل في أقل زمن، بدلا من القرارات العشوائية من المتعلم، والتي تؤدي لضياع وقت كبير أثناء التدريب(Youn&Jin,2021).

ويري عبد القادر محمد السيد (٢٠١٣) أن الدعم الالكتروني مجموعة من الاجراءات التدريبية التي يستخدمها المدرب في شكل مجموعة من المثيرات الفعالة، ومن خلال الخبرة السابقة والمحتوى التدريبي ومهارات التفكير والتأمل، وتقدم للمتدرب كسقالات تعليمية مؤقتة تساعده على عبور فجوة بين ما يعرف وبين ما يسعي إلى معرفته وإلى المشاركة في مهارات تسير في تزايد مستمر والتعامل مع المواقف المختلفة بهدف الوصول إلى النتائج المطلوب تحقيقها.

ويعد الدعم الإلكتروني أحد المكونات الأساسية الذي يقدم من خلال المنصات التدريبية الالكترونية. فنظرًا لأن هذه المنصات التدريبية الإلكترونية، ويتم التفاعل بين المتدرب والمنصة عن بعد، وليس وجها لوجه، لذلك فهو في حاجة إلى تقديم المساعدة والتوجيه، مما أدي إلى ظهور أدوات تكنولوجية جديدة بإمكانها تقديم الدعم والمساعدات التدريبية بحيث يستطيع المتدرب الوصول إليها والتفاعل معها طول وقت التدريب (هاني الشيخ، ٢٠١٤).

فالدعم الالكتروني هو بمثابة المساعدة التي يتلقاها المتدرب أثناء عملية التدريب، حيث إنها تمده بالقدرة علي حل الكثير من المشكلات والصعوبات التي تواجهه أثناء تدريبه، وإنجاز المهام التدريبية المطلوبة، وتحسين الأداء لتحقيق الأهداف التدريبة المطلوبة وذلك بسبب ما يواجه المتدرب من صعوبات كثيرة أثناء تعلمه في بينات التدريب الإلكترونية مما دعت الحاجة الدائمة والمستمرة إلى وجود ما يسمى الدعم التعليمي وذلك لمساعدة المتدرب على الوصول إلى المعلومات بطريقة يسيرة وبسيطة وبالطريقة التي تناسبه وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (هاني الشيخ، ٢٠١٥) .

كما يساعد الدعم الالكتروني على إثارة اهتمام المتدربين ومشاركاتهم بمهام التدريب، حيث يهدف الدعم إلى تنمية قدرات المتدربين والعمل على سد الفجوة بين المعارف والمهارات الحالية للمتدربين وبين أهداف التدريب المطلوبة، وذلك من خلال مساعدتهم على استكمال المهام التدريبية المطلوب تحقيقها في المحتوى التدريبي بفاعلية (Belland, 2017).

وتؤكد عديد من الدراسات على فاعلية مصدر الدعم الالكتروني، حيث توصلت دراسة أحمد بدر (٢٠١٤) إلى وجود اختلاف بين مصادر الدعم سواء كان بشري أو إلكتروني في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير العلمي لصالح الدعم الإلكتروني، وتوصلت دراسة وليد الحلفاوي ومروة زكي (٢٠١٥) إلى فاعلية مصدر الدعم التكيفي النقال في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات مصادر المعلومات الالكترونية والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي.

وقد أجريت بحوث ودراسات عديدة حول تقديم الدعم الإلكتروني، من خلال المنصات التدريبية وخاصة الدعم الإجرائي، والدعم المعلوماتي، كما هو الحال في دراسة إيمان عبد العاطي الطران (٢٠١٢) التي حاولت معرفة اثر اختلاف أنماط تصميم نظم دعم الأداء الإلكتروني "الداخلي العرضي– الخارجي" القائمة علي الويب علي التحصيل واكتساب المهارات لدي طلاب كلية التربية، ودراسة أميرة محمد الجمل (٢٠١٤) بتوقيت الدعم الاستراتيجي الفوري والمؤجل في بيئة تعلم إلكتروني عبر الويب وأثره على تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار البحثي بالمكتبة الرقمية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم ورضائهن عنه التي اهتمت بقياس فاعلية نمط الدعم الإلكتروني الفوري عبر المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي، بينما قامت دراسة جيلان السيد كامل حجازي (٢٠٢٠) بقياس فاعلية نمط دعم الأداء الموجز في بيئة تدريب إلكترونية قائمة على تحليل التعلم في تنمية الممارسات المهنية لطلاب الدبلومة العامة شعبة علوم، ودراسة أيمن فوزي خطاب مدكور (٢٠٢٠) بعنوان نمطا الدعم (الثابت المرن) ببيئة الوسائط الإلكترونية الفائقة وأثر تفاعلهما مع مستوي الدافعية للتعلم المرتفعة المنخفضة علي تنمية مهارات إنتاج الرسوم المتحركة والانخراط في التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

كما ينقسم مستويات تقديم الدعم الالكتروني إلى ثلاث مستويات الدعم الموجز، وهو الحد الأدنى من الدعم الذي يجب توافره في أي بيئة تعلم إلكترونية والدعم المتوسط، ويوجد بداخل كل وحدة، كما يوجد مفتاح لدعم المتدرب أسفل كل شاشة ومساعدة المتدرب على التجول داخل بيئات التدريب عبر الويب، ويظهر الدعم عند الضغط على المفتاح، والدعم المُفصل، وهو عبارة عن تلميحات تظهر عند وضع مؤشر الماوس على أي مفتاح من مفاتيح الشاشة (Youn&Jin,2012).

ونظراً لأهمية تأثير مستويات تقديم الدعم الالكتروني على الاداءات والمعارف، فقد تناولت عديد من الدراسات مستويات الدعم، مثل دراسة رهام حسن محمد طلبة وطارق عبد المنعم عبد الفتاح حجازي (٢٠٢١) التي اهتمت بقياس التفاعل بين أنماط الدعم وأساليب التصميم البصري ببيئة تدريب إلكتروني وأثر هذا التفاعل في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المعزز للمعاقين سمعيا والاتجاه نحو الرقمة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة شريف شعبان(2021) التي اهتمت بدراسة دعم مستويات روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مفصل) في بيئة تدريب مصغر وأثره على تنمية مهارات انتاج الاختبارات الالكترونية لدى معلمي المرحلة الإعدادية.

يلاحظ أن كل هذه الدراسات والبحوث قد أثبتت فاعلية بيئات التدريب الإلكتروني في تحقيق عديد من الأهداف التدريبية ونواتج التدريب، وقد أوصت هذه البحوث والدراسات بضرورة تحسين وتطوير هذه البيئات، وذلك من خلال دراسة متغيراتها التصميمية، وتعد روبوتات الدردشة من أهم عناصر هذه البيئات ومتغيراتها، حيث انها تضفي على بيئة التدريب الكثير من التفاعلية والديناميكية والمصداقية، ويجعل المتدرب مدركًا لموقعه الطبيعي داخل البيئة، ويرشده لكيفية التعامل مع المعرفة والوقوف على المعلومات الجديدة لتحقيق تدريب هادف ومفيد ويتيح الانخراط في عمليات التفاعل المختلفة، مما يؤدي إلى تحفيزه على التحرك والإبحار داخل البيئة التدريبية والتفاعل مع مكوناتها، كما يسهم بشكل كبير في تسهيل عمليات الإبحار الموجه، ويساعد على زيادة الدافعية ومعدلات الفهم.

ويقترح البحث الحالي تقديم الدعم الإلكتروني من خلال روبوتات دردشة، والتي بدأت في الانتشار في السنوات الأخيرة بتطبيقات متعددة، ويستخدم بهدف التحاور والتحدث مع المتدربين بلغاتهم الطبيعية، ويتميز بالعديد من الخصائص ومنها أنها تدعم استراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفة، كذلك قدرتها على تشجيع المتدربين على التحدث بصدق مقارنة بالتحدث مع المدرب، كما يمكن استخدامها لتوصيل ونقل معلومات مُفصلة عن المحتوى للمتدرب، وتعزز التفاعل والتشارك بين المتدربين والمقررات التعليمية، كذلك تتميز بالإتاحة واستخدام واجهة تفاعل تقوم على استخدام اللغات الطبيعية، مما يساعد على خلق بيئة تفاعلية متكاملة كما تتميز بالخصوصية وتتميز أيضا بالدقة، وتخزين معلومات متنوعة والاتصال المباشر بين المدرب والمتدربين.

حيث تؤكد عديد من الدراسات على فاعلية تقديم الدعم من خلال روبوتات الدردشة التفاعلية، حيث توصلت دراسة (Nghi, Phuc & Thang, 2019), إلى فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية في تدريس حروف الجر باللغة الإنجليزية، وأكدت على أن ذلك إلى أن روبوتات الدردشة التفاعلية تجعل عملية التعلم مثيرة وممتعة، وأن المتدربين يرونها جزء مهم في عملية التدريب الخاصة بهم، وأيضاً توصلت دراسة Chen, Vicki (Widarso ,Sutrisno, 2020) إلى فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية في التدريب على اللغة الإنجليزية مقارنة بالطريقة التقليدية، وكذلك توصلت دراسة (Yin, Goh, Yang & Xiaobin, 2020), أن فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية الدوافع الذاتية لطلاب الجامعة، ودراسة (Deveci, Eren & Geçer, 2021) إلى فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

حيث تعتبر روبوتات الدردشة التفاعلية برنامج يحاكي محادثة شخص حقيقي، وتوفر شكل من أشكال التفاعل بين المدرب ونظام التدريب ويتم التفاعل فيها اما باستخدام الكتابة النصية أو الرسائل الصوتية فهي مبنية ومصممة لكي تعمل بشكل مستقل دون تدخل بشري بحيث تجيب على الأسئلة التي تطرح عليها وتظهر إجابتها كأنها صادرة عن شخص حقيقي، علما بأنها تصدر الإجابات علي الاسئلة من بنك الأسئلة وقواعد البيانات التي يتم تغذيتها بها، وتتميز بزيادة معدل معالجة الاسئلة وتنفيذ العمليات للرد عليها، فهي لا تعاني من محدودية القدرات فأقصى قدرة للشخص الحقيقي هي معالجة من إثنين لثلاث محادثات في نفس اللحظة بينما لا حدود في ذلك لدى روبوتات الدردشة التفاعلية كما أنها يمكنها استيعاب معدلات عالية من الاستفسارات والتفاعل مع المتدربين والتواصل معهم، ويمكن أن تؤدي روبوتات الدردشة التفاعلية دورا مفيدا للأغراض التدريبية لأنها ذات آلية تفاعلية مقارنة مع نظم التدريب الإلكترونية التقليدية التي يمكن للمتدرب باستمرار التفاعل مع الروبوت من خلال طرح أسئلة متعلقة بمجال معين وهو يقوم بدور فاعل من خلال تقديم الحل والدعم اعتمادا على ما يحتاج إليه المتدربين من مساعدة. (Freyer, L. K; Nakao, K. al, 2019), (Wang, Y.F. & Petrina, S., 2013) (Tiwari et et al., 2017)

كما تهدف روبوتات الدردشة التفاعلية إلى الاستجابة دائما لأسئلة المتدربين بطريقة مرضية وصادقة وودودة، بغض النظر عن عدد المرات التي يُطرح فيها نفس السؤال، أو عدد المتدربين الذين يستخدمون الروبوت (McNeal & New year,2013) ، وتوفر روبوتات الدردشة التفاعلية الدعم المناسب الذي تجعل عملية التدريب أكثر كفاءة، كما يمكن تقديمها طوال الوقت (٢٤/٧) وتحسين عملية الدعم من خلال جمع معلومات متنوعة حول المتدرب، وبالإضافة إلى أن رضا المتدربين حول استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية مرتفعة (Lee, Park, Jung, .2020)

وتناسب روبوتات الدردشة التفاعلية سرعة المتدرب في التدريب ولا تضيف ضغط إضافي عليه(Hussain & Athula, 2018,) كما تمتاز روبوتات الدردشة التفاعلية بالقدرة على التكيف مع مختلف المتدربين كلا على حدة (Wang & Su, Wu, Huang, Hong,2017)، كما تعمل على تشجيع المتدربين على التفاعل مع الآخرين، وزيادة الاندماج في التدريب وتقديم الارشادات والمساعدات وزيادة دافعيتهم لمواصلة عملية تدريبهم، والإجابة على أسئلة المتدربين المختلفة (Zeydan &Albayrak, Özdemir, 2018)كما تعد روبوتات الدردشة التفاعلية الحل الأمثل لسد الفجوة بين التدريب والتكنولوجيا، حيث تنشأ تدريبياً تفاعلياً للمتدربين، وتتيح التفاعل الفردي مع المدرب، كما تؤدي إلى تعزيز مهارات المتدرب الفردية، وتشجيعه على العمل من خلال إرساله إشعارات

منتظمة تتيح للمتدربين التعرف على مدى تقدمهم في التدريب، ويساعد المدرب على معرفة الأسئلة المتكررة والأجزاء الصعبة من وجهه نظر المتدربين.

وبناء على الفوائد التربوية لروبوتات الدردشة التفاعلية وفوائدها التربوية أمكن استخدامها في العديد من التطبيقات التربوية، والتي تشمل على تقديم النصح والإرشاد التعليمي، والمساعدات والتوجيه، تقديم معلومات إثرائية إرسال رسائل تذكيرية مساعدة المدرب والمتدرب على تتبع الأهداف تقديم المفاهيم الجديدة، قياس انتقال التعلم دعم الأداء المستمر، جمع البيانات خدمة المتدرب، التدريب وتعلم المهارات. وتعد مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية هي المهارات التكنولوجية للمهارات الريادية للأعمال وهي من الأهم المهارات التي يجب تنميتها وتدريبها وتنمية الاتجاه نحوها.

(Clarizia, Colace, Lombardi, Pascale.& Santaniello, 2018; Demirci & Yavuz, 2009)

ويرتبط تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتدربين برغبتهم ودافعيتهم نحو التدريب ومدي شغفهم لإنجاز المهام الأكاديمية، لذا لابد من الاهتمام بتنمية الشغف الأكاديمي لدى المتدربين من أجل زيادة حماسهم نحو أداء المهام التدريبية، حيث يعد الشغف أحد المتغيرات المهمة في حياة المتدرب والتي تحقق مجموعة من النتائج أهمها الرضا والاندماج والانجاز الأكاديمي، فمن أهم المجالات التي يظهر فيها دور الشغف كأحد المحفزات القوية للفرد هو المجال الأكاديمي وخاصة عندما نرى التميز النوعي لدى بعض المتدربين في مجالات أكاديمية دون غيرها (السيد رمضان، ٢٠٢٢)

كما شهد مفهوم الشغف في العقد الماضي نهضة في علم النفس، أما الوقت الحاضر فقد أصبح مفهوم الشغف كلمة متكررة في محادثات المؤتمرات، والمنشورات في علم النفس الإيجابي، والمؤتمرات الدولية، ومع ذلك، لم يتغير قبول المصطلح فحسب بل تغيرت أيضا دلالاته، ففي الوقت الحالي، غالبًا ما يُنظر إلى الشغف على أنه خبرة مرغوبة تجعل الحياة ذات قيمة وتستحق العيش، ولكن قديماً كان الشغف يعتبر شيئًا مدمرا ، لذلك لا يزال الفيلسوف الألماني كانت (Kant) يدعي بمقولته أنه لا يوجد للإنساني رغبة في أن يكون لديه شغف، فمن الذي يريد أن يوضع في قيود عندما يكون حرًا (Moeller، 2013)

عرف هودجينز ونيي (Knee & Hodgins, 2002) الشغف يُشير إلى الشعور بالرغبة الملحة والقوية نحو النشاطات التي يرغب الفرد القيام بها، ويبذل ما لديه من طاقات وقدرات والاستمرار لفترة زمنية أطول لتحقيقه، فهو يتراوح بين الإعجاب والاهتمام بالفكرة وصولاً إلى مستويات عالية من

الانجذاب والمشاعر القوية تجاهها، والدافعية العالية والشعور بالتوازن والانسجام، وتعزيز القدرة على إنجاز المهمات بنجاح. ويُعرفه رينزولي وآخرون (Renzulli et al.، 2006) على أنه الميل والنزعة الداخلية القوية، والرغبة الشديدة، والتطلعات المستقبلية والالتزام والاستمرار في أداء المهمات.

ويوضح فاليراند (Vallerand ,R.J., 2015) أن الشغف ميل قوي لدى هذا الفرد نحو نشاط معين، وهناك مكونان رئيسان للشغف :هما مكون وجداني affective يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي cognitive يتضمن دمج النشاط في هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدافعي motivational لتوليد الشغف، فالشغف أعمق من مجرد خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يصل هذا الشغف إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في حياة الفرد وهويته، مما يجعل الفرد يحقق مجموعة من نتائج الشغف أهمها الرضا والاندماج والسعادة.

ويلاحظ من الدراسات الأولية في الشغف إلى ربطه بمجالات متعددة؛ كالعمل، والرياضة، والموسيقى، وبعض من المتغيرات النفسية كالذكاء الروحي (Fesharaki, 2019)، والتسامي بالذات (الضبع، 2019)، واليقظة الذهنية (St-Louis, Verner-Filion، & Vallerand، 2018)، والذكاء الثقافي (Gonçalvesab& Sousa، 2017)، والصلابة العقلية (Gucciardi, ، 2018 Jackson, Hanton)

وعَليهِ بدأ يتبادر إلى ذهن الباحثتين سؤال هام: هل الشغف في السياق التعليمي مهم؟ وهل يُمكن أنَّ يَشعر الطَّلبة بشغف تجاه موضوع دراسي ما؟ وهل يؤثر ذلك على أدائهم الأكاديمي؟ (Vega, Beltran & 2017) وللإجابة عن تلك الأسئلة أجريت العديد من الدراسات التي بحثت أثر الشغف في السياق التعليمي، وبناءً على ذلك تَمَّ الرَّبط بين الشغف ومتغيرات متعلقة بأداء الطلبة كالدافعية (Vallerand, 2013 Bouffard& Bonneville- Roussy,) والتوجهات الهدفية (Phelps، 2012 Benson &) ، والمثابرة(Forest Guo, G& Coleman, 2013)، والعمليات المعرفية (Mageau, louis & Sarrazin, & Morin, 2011; HO, Wong, & Lee, 2011; (Zhao, St-Vallerand, 2015)

حيث يُعدُ الشَّغف (Passion) أحد تلك العوامل التي يجب مراعاتها والاهتمام بدراستها (Seligman& Csikszentmihaly, 2000)، فشعور الطلبة بالإثارة والحماس المنتظم أثناء المشاركة في الأنشطة الَّتِي يُفضلونها يُسمى شغفا ويؤثر إيجابيًا على أدائهم، وبالتالي تحقيقهم لمستويات مرتفعة من النجاح (Vallerand & Houlfort, 2003))

وأشارت نتائج مُعظم تلك الدراسات أنَّ للشغف تأثير على أداء الطلبة وأهداف تعلمهم، واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية ومثابرتهم ودافعيتهم. وبناءً على ذلك يمكن القول بأن شغف التعلم جاء للإشارة إلى الاهتمام الذي يُركز فيه الطَّلبة عَلى مَجال معين ضمن حدود دراستهم. (Guo, Coleman &2013)

حيث أكدت الدراسات المرتبطة بالشَّغف أنَّ الطلبة يزداد مستوى تحصيلهم الأكاديمي كلما كان لديهم شغف تجاه المؤسسة التعليمية (Lee، 2010). ويؤكد رويز ألفونسو وليون(Ruiz-، 2018 Leon & Alfonso) أن الأساليب التي يستخدمها الطلبة في استقبال ومعالجة المحتوى الدراسي الذي يتلقونه داخل الغرفة الصفية، يؤثر على شغفهم وكيفية تعاملهم مع دراستهم.

كما يضيف شو وليّ (Lee & Cho، 2008) أنَّ الشَّغف قد يؤدي إلى تطور اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو بيئة التعلم، وبالتَّالي يؤثر على تكيفهم مع البيئة الدراسية، ما ينعكس على تحصيلهم وتحقيق أهدافهم.

وتظهر أهمية الشغف الأكاديمي في أنه يدفع الطلاب نحو المثابرة، والاندماج في أنشطة ومهام التعلم ومواجهة الضغوط الأكاديمية بكفاءة، ويولد لديهم الالتزام والممارسات الإيجابية، مما يسهم في شعور الطلاب بالسعادة والرضا عن الدراسة، وقد تعمل التجارب والفرص الجديدة التي توفرها الجامعات للطلاب على زيادة الشغف الأكاديمي، وبالرغم من ذلك يشعر الطلاب بأن الدراسة مملة وأن هناك ضغوطاً عليهم لتحقيق درجات مرتفعة؛ مما يؤدي لانخفاض شغفهم الأكاديمي (محمد إبراهيم، ٢٠٢٢)

وتأسيساً على ما سبق فقد أوصت دراسات عدة بضرورة العمل على تنمية الشغف الأكاديمي لدى المتدربين لما له من دور كبير في دعم اندماج ومثابرة المتدربين في أداء المهام مما يؤثر على مخرجات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة (Stoeber, et al. 2011) ودراسة رياض سليمان (٢٠٢٠) التي أكدت على وجود علاقة بين الشغف واندماج المتدربين في الأنشطة الأكاديمية كما توجد علاقة بين الشغف الانسجامي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (Vallerand، 2015).

لذا فقد اتجهت الدراسة الحالية إلى استخدام بيئات التدريب الالكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ تفصيلي) لما لها من دور كبير في تحفيز المتدربين على الاندماج في اثناء عملية التدريب مما قد يسهم في تنمية الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

وعلى ذلك، فالبحث الحالي يهدف إلى تطوير بيئة تدريب الكتروني طبقًا إلى مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

مشكلة البحث:

تمكنت الباحثتان من بلورة مشكلة البحث وتحديدها، وصياغتها من خلال المحاور والابعاد الآتية:

أولًا: الحاجة إلى تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال الوظيفية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية:

1. ملاحظة الباحثتان:

تعد مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال الوظيفية من المهارات الفنية التكنولوجية لريادة الأعمال وتعتبر من أهم المهارات المطلوبة للجميع بشكل عام، ولطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بشكل خاص، حيث لاحظت الباحثتان ما يأتي:

1. عدم توفر أساسيات مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال الوظيفية لدى طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية.
2. الاعتماد الكلي على بيئات التعلم التقليدية لتقديم المحتوى النظري لمادة ريادة الأعمال للطلاب، التي لا تراعي الفروق الفردية للمتدربين، وكذلك عدم مراعاة اهتماماتهم وميولهم، وتفضيلاتهم، وأساليب تعلمهم، مما يؤدى إلى افتقادهم لهذه المهارات الأساسية.
3. عدم تناول البحوث السابقة لمدى تأثير بيئات التدريب الإلكتروني القائمة على تقديم الدعم باستخدام الدردشة التفاعلية على تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال الوظيفية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية من بعد ما أصبح مقرر ريادة الأعمال متطلب جامعي يجب على المتدربين الحصول عليه واكتساب مهاراته المعرفية والادائية لمواجهة سوق العمل.

2. الدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات:

توصلت بعض الدراسات مثل دراسة زانج ووكونتانا (Quintana & Zhang، 2012) إلى فاعلية الدعم الإلكتروني القائمة على الويب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بينما حاولت دراسة رمضان حشمت (٢٠١٢) التعرف على أثر التفاعل بين أنماط الدعم في المعامل الافتراضية لمقررات العلوم والأساليب المعرفية في تنمية الأداء المعملي لطلاب

المرحلي الإعدادية، كما توصلت حسناء الطباخ (٢٠١٣) إلى وجود فروق بين مجموعات الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت السقالات المُفصلة، وتوصلت دراسة حلمي موته (٢٠١٣) الى وجود فروق دالة لصالح المتدرب الذين تلقوا دعما مرناً، كما أشارت أيضًا الى وجود فروق داله لصالح المتدرب الذين تلقوا دعماً مُفصلاً، الى جانب وجود دلالة لصالح تفاعل كل من نمط الدعم الثابت والمستوى المُفصل، ودراسة وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٤) التي استخدمت دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا تنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم، ودراسة أحمد فهيم بدر (٢٠١٤) التي حاولت قياس أثر التفاعل بين أنماط دعم التعليم والأسلوب المعرفي على كل من التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت دراسة حسن الباتع عبد العاطي (٢٠١٥) الى فاعلية كل من مجموعتي دعم الأداء الموجز ونمط دعم الأداء المُفصل في اكساب اعضاء هيئة التدريس مهارات التقويم الالكتروني مقارنة بالمجموعة الضابطة، بينما قامت دراسة أحمد عبد الحميد الملحم (٢٠١٧) أثر اختلاف أنماط الدعم في بيئة التعلم الشخصية على تنمية مهارات نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية – جامعة الملك فيصل.

في حين استخدمت دراسة شيماء عبد الحسيب سعد وآخرون (٢٠٢١) قائمة على دعامات التعلم من خلال بيئة تعلم إلكترونية لتنمية بعض جوانب التعلم للرسومات الهندسية ثنائية الأبعاد لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، واتفقت كل من دراسة أحمد عبد الرحمن إبراهيم، نبيلة عبد الرؤوف عبد الله شراب وجهاد وجيه محمد رضا خليفة (٢٠٢٢) ؛ ودراسة أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان وآخرون (٢٠٢٢) على استخدام برنامج تدريبي قائم على الدعامات فوق المعرفية في تنمية بعض مهارات التنظيم التشاركي ومهارات اتخاذ القرار الجماعي لدى طلاب كلية التربية.

واهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على تأثير استخدام روبوتات الدردشة على العملية التعليمية فنجد دراسة رشا محمود بدوي عبد العال (٢٠٢٢) التي قدمت برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو التعلم عبر الإنترنت لدى طالبات الدبلومة المهنية في التربية، بينما استخدمت دراسة ناهد محمد سعيد أبو غنيم (٢٠٢٢) روبوتات الدردشة الحية Chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس وقياس فاعليته، واتفقت معها دراسة اسامة محسن محمود هندي (٢٠٢٢) فاعلية برنامج

قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbots لتنمية بعض مهارات الفهرسة المقروءة آليا لدى طلاب المكتبات وتكنولوجيا التعليم بجامعة الأزهر، في حين قامت دراسة أميمة بنت محفوظ الشنقيطي (٢٠٢٢) بقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية Bots Chat في تعليم المتدربين ذوي الإعاقة بالمدينة المنورة.

وقد أوصت بعض الدراسات والبحوث بأهمية تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى المتدربين، حيث هدفت دراسة منى أحمد (2013) إلى فحص فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية، كما هدفت دراسة علاء الدين أيوب (2015) إلى تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة شيماء محمد (2018) إلى أهمية تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى المرأة المعيلة بمحافظة الفيوم، كما استهدفت دراسة عبير عثمان (2018) إلى فحص فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية.

ودراسة مرسي عبيد الله (2018) هدفت إلى فحص فاعلية برنامج مقترح لتطوير أداء قيادات المدرسة الثانوية الصناعية في ريادة الأعمال، دراسة أسماء مراد (٢٠١٨) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف لدى طلاب جامعة القاهرة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. عرض الإطار النظري متضمن على تنمية، وريادة الأعمال، والتوظيف، وإدارة الجودة الشاملة. وتكونت عينة الدراسة من طلاب كلية التجارة وكلية الحقوق وكلية الهندسة وكلية الزراعة جامعة القاهرة، للعام (2017-2018)، وأوصت بالإشارة إلى الجهات المنوط بها تنفيذ التصور ومنها، وزارة التعليم العالي، واتحاد الصناعات المصرية، ووزارة الإعلام، كما هدفت دراسة منال خيري (2019) إلى فحص فاعلية برنامج مقترح في ريادة الأعمال في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة وأثره في تنمية مفاهيم ريادة الأعمال لدى طلاب المدارس الفنية التجارية المتقدمة.

توصيات الدراسات السابقة مثل دراسة (Stoeber, et al., 2011؛Vallerand , 2015) بضرورة التركيز على الشغف لدى المتدربين، لما له من دور كبير في دمج المتدربين وانخراطهم في العملية التعليمية.

3. الدراسة الاستكشافية:

لاحظت الباحثتان عدم تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية من مهارات انتاج

السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية بالشكل المطلوب، ولتأكد من ذلك، أجرت الباحثتان دراسة استكشافية بهدف تحديد مدى تمكن طلاب كلية التربية النوعية من هذه المهارات ومدى حاجتهم إليها، فأعدوا استبيانًا مخصصًا لذلك بهدف عرضه على عينة من طلاب الدراسات العليا تكونت من (15 طالبًا) وكشفت النتائج عن عدم امتلاك هؤلاء المتدربين إلى تلك المهارات وليس لديهم أي فكرة عن كيفيه تصميم (السيرة الذاتية– بطاقة الأعمال المهنية) وهم من أهم عناصر المهارات التكنولوجية للعمل الريادي، بالتالي توجد حاجة إلى تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء المتدربين.

ثانيًا: الحاجة إلى استخدام بيئة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية:

تستخدم بيئات التدريب الإلكتروني منذ وقت طويل كبديل أساسي لبيئات التدريب التقليدي، حيث تتميز هذه البيئات بالعديد من الإمكانيات التي لا تتوفر في بيئات التدريب التقليدية، حيث توفر بيئة تدريب آمنة عن بعد، وتستخدم فيها كل أشكال التدريب، كما توفر الوقت والجهد والمال، وقد أثبتت البحوث والدراسات فاعلية استخدام بيئة التدريب الإلكتروني لتحقيق عديد من الأهداف ونواتج التدريب المختلف (عمرو درويش, 2009؛ Feldmann& Schlagetwr, 2001; Kenneth, 2002).

وقد ازداد الاهتمام والانتشار لهذه البيئات بعد ظهور جائحة كورونا، وأصبحت يعتمد عليها بشكل كلي وأساسي، لذلك اعتاد الجميع عليها، وأصبحت هي الأسهل والأكثر راحة لهما، ولذلك استمر الاعتماد عليها حتى بعد جائحة كورونا لتوفير تدريب فعال عن بعد، لذلك توجد حاجة ملحة إلى استخدام بيئة التدريب الإلكتروني لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب بكلية التربية النوعية.

ثالثًا: الحاجة إلى استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في بيئة التدريب الإلكتروني لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية:

روبوتات الدردشة التفاعلية تعد من الأساليب التقنية التي تحمل طابعا اجتماعيًا وشخصيًا من خلال تفاعله مع المتدرب، ويهدف إلى دعم محتوى التدريب الإلكتروني من خلال الاتصال المباشر والمستمر بين المدرب والمتدرب ومساعدة موجهة للمتدرب في بيئات التدريب الإلكترونية.

لذلك، توجد حاجة إلى استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في بيئة التدريب الإلكتروني لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية.

رابعًا: الحاجة إلى تحديد مستوى الدعم الأكثر فاعلية (الموجز/ المُفصل) في بيئة التدريب الإلكتروني لتنمية انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية:

كما ورد في المقدمة، أجريت عدة بحوث حول نمطي الدعم، ولكنها لم تتفق على أفضلية نمط على آخر، فبعض البحوث أكدت فاعلية النمط الموجز، والبعض الثاني أكد فاعلية النمط المُفصل، ولذلك، توجد حاجة إلى تحديد نمط الدعم (الموجز/ المُفصل) الأكثر مناسبة وفاعلية لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية.

صياغة مشكلة البحث

في ضوء المحاور والأبعاد السابقة، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي وصياغتها في العبارة التقريرية الآتية:

"توجد حاجة إلى تطوير بيئة تدريب إلكتروني قائمة على دعم روبوتات الدردشة التفاعلية بنمطيه (الموجز/ المُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية زيادة الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية"

أسئلة البحث:

وعليه سعى هذا البحث إلى معالجة تلك المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الاتي:

"كيف يمكن تصميم بيئة تدريب الكتروني قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة بنمطيه (الموجز/ المُفصل) وأثرها على تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية اللازمة لطلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية؟
2. ما المعايير التربوية والمواصفات الفنية لتصميم بيئة التدريب الالكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل)؟
3. ما صورة التصميم التعليمي لبيئة التدريب الإلكتروني القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل) لإكساب طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية مهارات انتاج السيرة
الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية؟

4. ما أثر تطبيق بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل) على كل من:

أ- الجانب المعرفي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية؟

ب- الجانب الأدائي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية؟

ج- بطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية؟

د- زيادة الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى رفع كفاءة الجهات التالية:

1. المتدربين:

تقديم بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة (الموجز/ المُفصل) وأثرها على تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية.

2. صانعي القرارات التربوية والمهتمين بقضايا تطوير وتحسين التعليم الجامعي:

أ- تزيدهم بخطوط إرشادية لتضمين بيئات التدريب الالكترونية وضرورة تعميم استخدام هذه التقنية في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التدريبية وتحسين نواتج التدريب في الدراسات العليا.

ب- تقديم قائمة بمعايير تصميم بيئات التدريب الالكترونية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم البيئات وإنتاج مثل هذه البيئات.

3. القائمين على التعليم:

- فتح المجال أمامهم لتبني بيئات تدريب غير تقليدية كالبيئات التدريبية الالكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية لتحقيق التواصل المستمر مع طلابهم.
- توجيه أنظارهم إلى أهمية الاهتمام بالفروق الفردية بين المتدربين باستخدام انماط مختلفة لنظم الدعم لتحقيق تعلم أفضل.

4. البحث العلمي:

يعد هذا البحث إضافة جديدة في الدراسات التربوية في مجال بيئات التدريب الإلكترونية واستخداماتها المتعددة في الدراسات العليا.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية من خلال:
(تصميم بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل)) وذلك من خلال الاتي:

1. التعرف على واقع مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية اللازم توافرها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية.
2. تحديد أسباب القصور في تقديم مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية.
3. وضع تصميم تعليمي لبيئة التدريب الإلكتروني القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية.
4. التعرف على فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل) في تنمية الجانب المعرفي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية.
5. التعرف على فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية.
6. التعرف على فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل) في تنمية الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان منهج البحث التطويري، وهو منهج يعتمد على الدمج بين ثلاثة مناهج وتطويرها، ذكرها عبد اللطيف الجزار (Elgazzar (2014 وهي:

1. المنهج الوصفي التحليلي: وذلك في مرحلة الدراسة النظرية، وتحليل المصادر، وتحليل المحتوى التدريبي والتوصل إلى قائمة مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة العربية والأجنبية.
2. منهج تطوير المنظومات: وذلك عند تطبيق نموذج التصميم التعليمي المقترح لتصميم المحتوى التدريبي الإلكتروني وتطويره داخل بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل)، في ضوء المعايير، والمكونات ذات الصلة.
3. المنهج التجريبي: فبما أن هدف البحث هو تطوير بيئة تدريب إلكترونية قائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية وأثرها على إكساب طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي؛ كان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي هو المنهج الملائم عند تطبيق تجربة البحث.

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمدت الباحثتان على التصميم التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة، كما يوضحه الشكل (١):

شكل (١)
التصميم التجريبي للبحث

القياس القبلي	المتغير المستقل	القياس البعدي
1-اختبار تحصيلي 2-بطاقة ملاحظة 3-مقياس الشغف الأكاديمي	بيئة تدريب إلكتروني قائمة على الدعم الموجز لروبوتات الدردشة التفاعلية	1-اختبار تحصيلي 2-بطاقة ملاحظة 3-بطاقة تقييم منتج 4-مقياس الشغف الأكاديمي
	بيئة تدريب إلكتروني قائمة على الدعم المُفصل لروبوتات الدردشة التفاعلية	

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث من مجموعة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بجامعة بورسعيد، وعددهم 40 طالب وطالبة وقسمت الى مجموعتين، مجموعة تستخدم بيئة تدريب الكترونية

قائمة على مستوى الدعم الموجز لروبوتات الدردشة التفاعلية ومجموعة تستخدم بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستوى الدعم المُفصل لروبوتات الدردشة التفاعلية، ويتم تطبيق أدوات القياس قبلياً على المجموعتين، ثم تقديم المعالجة، وتطبيق أدوات القياس بعدياً واستخلاص النتائج.

متغيرات البحث:

تضمن البحث الحالي المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: بيئة تدريب الكترونية قائمة علو مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل)
2. المتغير التابع الأول: مهارات انتاج السيرة الذاتية المهنية
3. المتغير التابع الثاني: مهارات انتاج بطاقة الأعمال المهنية.
4. المتغير التابع الثالث: الشغف الأكاديمي.

فروض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.
2. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.
3. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.
4. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية

الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج للمجموعة التجريبية الثانية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. **الحدود البشرية:**

طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية جامعة بورسعيد

(15 طالب عينة استكشافية –40 طالبًا تم تقسيمها على مجموعتين تجريبية متساوية كل مجموعة 20 طالبًا عشوائياً)

2. **الحدود الموضوعية:**

أ- مهارات انتاج السيرة الذاتية المهنية

ب- مهارات انتاج بطاقة الأعمال المهنية.

ج- الشغف الأكاديمي.

3. **الحدود المكانية:**

تم تطبيق البحث على طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية جامعة بورسعيد.

4. **الحدود الزمانية:**

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022-2023

أدوات البحث:

قامت الباحثتان بإعداد واستخدام الأدوات الآتية:

1. **أدوات جمع البيانات:**
   1. تحليل محتوى وأهداف التعلم.
   2. قائمة معايير تصميم بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل).
   3. قائمة معايير تصميم السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية.
2. **أدوات التجريب:**
   1. بيئتي التدريب الالكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل).

3. أدوات القياس:

1. اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات انتاج السيرة الذاتية المهنية وإنتاج بطاقة الأعمال المهنية.
2. بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات انتاج السيرة الذاتية المهنية وإنتاج بطاقة الأعمال المهنية.
3. بطاقة تقييم المنتج لمهارات (معايير السيرة الذاتية المهنية، ومعايير بطاقة الأعمال المهنية).

أ- مقياس الشغف الأكاديمي.

خطوات البحث:

لاختبار فروض البحث والإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

١-الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك بهدف تحليلها ومناقشتها، والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وتوظيفها في معالجة مشكلة وخطوات البحث.

٢ -اشتقاق قائمة بتنمية مهارات انتاج:

أ- السيرة الذاتية

ب- بطاقة الاعمال المهنية

اللازم توافرها لدي طلاب الدراسات العليا وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطها وتعديلها.

٣-تحديد قائمة معايير تصميم بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

٤-عرض قائمة المعايير على الخبراء والمتخصصين.

5-إعداد التصميم التعليمي للبيئة التدريبية الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) في تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

6-عرض التصميم التعليمي للمنصة الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) في تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا على الخبراء والمتخصصين.

7-إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة عشوائية وذلك بهدف قياس صدق وثبات أدوات البحث ومعرفة أهم الصعوبات التي تواجه الباحثتان وأفراد العينة عند إجراء التجربة.

8-اختيار عينة البحث الأساسية من وتقسيمهم في مجموعتين، والبحث وفق نموذج التصميم التجريبي.

9-بناء أدوات البحث وضبطها.

10-تقديم الاختبار التحصيلي قبلياً على المجموعتين.

11-اجراء المعالجة التجريبية الأساسية.

12- تقديم بطاقة الملاحظة ومقياس الشغف الأكاديمي.

13-معالجة النتائج إحصائياً للتحقق من صحة الفروض.

14 - عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث المرتبطة بفروض البحث.

15-تقديم التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الإطار النظري:

- **المحور الأول: نظم وبيئات التدريب الإلكتروني:**

تعد البيئات الإلكترونية أحد أهم المجالات في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، كما يتطلب استخدامها الإعداد الجيد لها من حيث تصميمها وتطويرها واستخدامها وإدارتها وفق معايير محددة؛ من أجل ضمان فاعلية توظيفها في العملية التعليمية حيث تتنوع البيئات الإلكترونية التي يمكن تفعيلها في العملية التعليمية، ما بين بيئات تعليمية وتدريبية افتراضية، أو شخصية، أو تكيفية، أو نقالة، أو سحابية وغيرها، ويمكن تنفيذها على شكل مجموعات العمل الإلكترونية، أو مشاريع الإلكترونية، أو حل مشكلات إلكترونية، أو مناقشة إلكترونية، أو فصل مقلوب (مجدي عقل، ومحمد عطية خميس، ومحمد أبو شقير، 2012)

ويتناول هذا المحور الموضوعات الآتية:

- مفهوم بيئة التدريب الإلكتروني:

تعددت التعريفات التي تناولت بيئة التدريب الإلكتروني، حيث حددت ورقة العمل المقدمة من جريج(Greg, 2007) والتي جاءت لتقديم إطار عمل للتدريب المعتمد على الإنترنت بمعهد سيدني للتكنولوجيا بأن التدريب المعتمد على الإنترنت هو نمط تدريبي يتم من خلال الإنترنت، ويُرى فيه الإنترنت كوسيط للجمع بين المتدربين والمدربين معًا من خلال بيئة التدريب الإلكترونية.

بينما يعرف عبد الله بن إسحاق(2008) التدريب الإلكتروني بأنه تقديم البرامج التدريبية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص المدمجة، وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن وغير متزامن وباعتماد مبدأ التعليم الذاتي.

كما تعرف ريهام الغول (2012) التدريب الإلكتروني على أنه نظام يهدف إلى تقديم المحتوى التدريبي الإلكتروني (معارف، ومهارا ت) عبر الويب (باستخدام شبكة الإنترنت وما تتيحه من استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية، وأدوات التفاعل المتزامنة، وغير المتزامنة) من خلال تطبيق بعض استراتيجيات مجموعات العمل لتحقيق مستوى محدد من الإتقان لمهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس.

حيث عرفها عبد الرازق السعيد (٢٠١٢) بأنها بيئات إلكترونية تتيح التواصل بشكل متزامن وغير متزامن من خلال أدوات أكثر فاعلية تتناسب مع طبيعة الجيل الثاني للتدريب الإلكتروني وتمكن المدرب من نشر المحتوى التدريبي ووضع الأنشطة والمهام التدريبية والاتصال بالمتدربين باستخدام النصوص المكتوبة والصوت والصور والفيديو والمحادثات المباشرة والسبورة الإلكترونية التفاعلية ومشاركة التطبيقات ونقل الملفات (إرسال واستقبال) وتحقيق المشاركة الفعالة من جانب المتدربين في ساحات النقاش والحوار.

وعرفها مندور فتح الله (٢٠١٤) بأنها تقديم البرامج التدريبية عبر وسائط إلكترونية متنوعة، تشمل شبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن، وباعتماد مبدأ التدريب الذاتي، أو التدريب بمساعدة مدرب، كما عرفها يوسيل (Yucel, A. 2006) على أنها عملية تدريب في بيئة الكترونية أعدت لإشباع احتياجات المتدربين وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم والتدريب، من خلال إعداد برامج التدريب وتطبيق تقنيات التعلم والتدريب واستخدام الأجهزة والبرمجيات اللازمة، وعرفتها حسناء الطباخ، وآية إسماعيل (٢٠١٩) بأنها بيئة تعلم/ تدريب قائمة على شبكة الإنترنت توفر مصادر التعلم بما تضمنه من وسائط متعددة ووسائط اتصال بين المدرب والمتعلم/ المدرب والمتدرب.

التعريف الإجرائي للباحثتين:

بيئة تدريب الكترونية تعمل على تقديم المحتوي من خلال روبوتات الدردشة التفاعلية بشكل يساعد المتدربين علي الوصول الي جميع المعلومات التي يريدون الحصول عليها والاستفادة منها في إنتاج سيرتهم الذاتية وبطاقة أعمالهم وزيادة مستوي الشغف الأكاديمي عند كل فرد منهم.

- **خصائص بيئات التدريب الإلكتروني:**

بيئات التدريب الإلكترونية لها العديد من الخصائص الرئيسية التي تميزها عن التدريب القائم على بيئات التدريب التقليدية، ذكرها محمد عطية خميس (2009) في عشر خصائص هي: الفاعلية؛ الكفاءة؛ الملائمة؛ السهولة في التعليم والتدريب؛ الرضا؛ القدرة على التركيز؛ الوضوح والبساطة؛ القابلية للتعلم؛ التنوع؛ المرونة، فيما يأتي بعض الخصائص الرئيسية:

1. **الاتاحة: مما يسمح للمتدربين بالوصول إلى مواد التدريب والموارد والأنشطة من أي مكان به اتصال بالإنترنت، يتيح ذلك الانخراط في التدريب في الوقت الذي يناسبهم، دون قيود الموقع المادي أو قيود الوقت.**
2. **التكاملية: يقصد بها تكامل جميع مكونات وعناصر التدريب الإلكتروني مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف المرجوة.**
3. **المرونة: مرونة التدريب تعنى إتاحة التدريب للمتدربين دون التقيد بوقت محدد، أو مكان معين للتدريب مع مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.**
4. **التفاعلية: ويقصد بها التفاعل ثنائي الاتجاه بين المتدرب والمدرب، أو بين المتدرب وأقرانه، أو بين المتدرب والمحتوى التدريبي، أو واجهة البرنامج ومنظومة التدريب.**
5. **التنوع: يقصد به تنوع وسائط وأدوات التفاعل في برامج التدريب، حيث تُقدم برامج التدريب الإلكتروني من خلال وسائط متنوعة (النصوص– الصور– الأصوات –الفيديو– الرسوم الثابتة والمتحركة) ليتيح للمتعلم التحكم في عرضها والتفاعل مع المحتوي التدريبي بشكل يدعم الإبحار في صفحات برنامج التدريب عبر الإنترنت، ويحقق تفاعل المتدرب مع المحتوى المقدم.**
6. **العالمية: جعل التدريب يتصف بالانفتاح في الأفكار والمشاعر والتصرفات، أي تدريب بلا حدود.**
7. **الاستمرارية: ويقصد بها استمرارية التدريب مدى الحياة.**
8. **السرعة: تعنى سرعة وصول مادة التدريب إلى جميع المتدربين في الوقت نفسه، وكذلك السرعة المناسبة في الانتهاء من الوحدات التدريبية أو موضوعات ومجالات التدريب (الخطو الذاتي)، هذا إلى جانب أن التدريب الإلكتروني يتيح التقييم السريع للعمل وتعديل الأخطاء وتقديم الدعم السلوكي والفكري والعاطفي.**

9. الحرية: أي حرية التدريب والتعليم والتحكم بحيث يمكن للمتدرب اختيار وقت التدريب المناسب له ومن أي مكان يريد.
10. الإثارة والتشويق: يذكر عبد الله بن إسحاق (2008) أن التدريب الإلكتروني يوفر عنصر الإثارة والتشويق لما لهما من دور أساسي في المشاركة الفعالة وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التدريب لدى المتعلمين، وإكساب المتدرب المهارات المتنوعة في مجال تخصصه حيث إنه يعمل على تقديم التغذية الراجعة المستمرة له.

كما يذكر محمد جابر(2006)، وبيتينا (Bettina, 2000) أن خصـائص التدريب الالكتروني هي:

1. القابلية للتعلم: حيث تشير إلى مدى السهولة التي يستطيع بها المتدرب إنجاز المهام المطلوبة منه من خلال التعامل مع النظام، وتقاس قابلية التعلم بالزمن المستغرق في إنجاز وتحقيق المهام المطلوبة، وعدد الأخطاء أثناء إنجاز المهمة، وعلى ذلك فإن قابلية التعلم لها علاقة بتصميم واجهة النظام.
2. القدرة على التذكر: وتشير إلى مدى سهولة استدعاء المتدرب للمعلومات بعد مرور فترة من الزمن، وأن يتذكر كيف يكمل المهام المطلوبة أثناء استخدام النظام بعد فترة من استخدامه.
3. التمركز حول المتدرب: نظرًا لأن التدريب الإلكتروني له دور فعال في تطوير مفهوم التدريب الفردي، فقد وفر وسائل جديدة أمام المتدرب للحصول على المعلومات دون مساعدة الآخرين، ومن ثم يمكن للمتدرب الحصول على معلومات لا تتوفر لدى المتدربين بقاعات التدريب وذلك في حالة التدريب الجمعي.
4. السعة والقدرة: نظام التدريب الإلكتروني غير محدود السعة، حيث يمكنه نقل كل أشكال المحتوى، المكتوب، والمسموع، والمصور، والمتحرك.
5. الوضوح والبساطة: توفر عوامل الوضوح، والبساطة، والتركيز على وحدة الموضوع، ويعد ذلك من أهم معايير تصميمها أيضاً.
6. إنجاز المهام: توضح الفرق بين إنجاز المهام بكفاءة، وفعالية، ودقة، وبين عدم انجازها.
7. الإشراك والتمكين: حيث يمكن للمتدربين السيطرة على تدريبهم، والاختيار بين أشكال المحتوى التدريبي الخاص بهم، للبقاء كمشاركين ومتابعين يوما بيوم لتقدمهم وإنجازهم التدريبي.

8. التقييم والتغذية الراجعة: توفر هذه البيئات عادةً أشكالًا مختلفة من التقييمات، بما في ذلك الاختبارات القصيرة والواجبات والامتحانات، يمكن للمتدربين تلقي ملاحظات فورية على أدائهم، ومساعدتهم على تتبع تقدمهم وتحديد مجالات تحسين مستواهم اثناء التدريب، يمكن للمدربين أيضًا مراقبة تقدم المتعلم وتقديم التوجيه والدعم في الوقت المناسب.
9. تحليلات التعلم وتتبع التقدم: غالبًا ما تشتمل بيئات التدريب الإلكترونية على أدوات تحليلات التعلم التي تجمع البيانات حول مشاركة المتعلم وأدائه وتقدمه، يمكن استخدام هذه التحليلات لإنشاء تقارير حول الأداء الفردي والجماعي للمتدربين، مما يسمح للمدربين بتحديد الأنماط، وتقييم فعالية مواد التدريب، واتخاذ قرارات تعتمد على البيانات.
10. قابلية التوسع وخفض التكلفة المادية: يمكن لبيئات التدريب الإلكترونية استيعاب عدد كبير من المتدربين في وقت واحد، مما يجعلها قابلة للتطوير ومناسبة لكل من برامج التعليم والتدريب الصغيرة والكبيرة، حيث التكلفة مقارنةً بالتدريب التقليدي القائم على الفصول الدراسية، حيث إنها تلغي الحاجة إلى المرافق المادية والمواد المطبوعة ونفقات الانتقال إلى مكان انعقاد التدريب.
11. توفير بيئة آمنة وخصوصية: يمكن للمتدربين العمل في بيئة آمنة وخصوصية، حيث يتمكنون من التعلم بدون الضغط الاجتماعي أو المنافسة مع زملائهم، كما يتم توفير آليات حماية البيانات الشخصية والخصوصية. (Khan, Badrul , 2001)
12. تثمين خبرات المتدربين: أكدت دراسة جاكبسون (Jacobson, 2005) ودراسة روجر وسميث (Roger& Smith, 2006) على فاعلية التدريب الإلكتروني في إكساب المعارف والأفكار والمهارات لمختلف المتدربين، حيث يعزز التدريب الإلكتروني التشاركي الخبرات والمساهمات والمعرفة والقدرة على التعلم، ومحاولة فهم ما يقوله المتدربون وتقديم الدعم لهم سواء في الجلسات الرسمية أو غير الرسمية.
13. توفير الوقت وخفض التكلفة: إن التدريب الإلكتروني يعمل على اختصار وتوفير وقت التدريب الذي يتراوح بين 20%:80%، ويفسر ذلك بأن المتدرب يتحكم في تدفق المادة حيث يمكنه تخطى الأجزاء غير الضرورية والتركيز على الأقسام التي يحتاجها.

14. تبادل الخبرات: إن الإنترنت يســـاعد المتدربين على التعمق داخل محتوى التدريب من خلال إتاحة التدريب طوال الوقت مما يؤدى إلى تبادل الخبرات الشخصية بين المتدربين لتحقيق أهداف التدريب بعمق وفاعلية.

- أهداف بيئات التدريب الإلكتروني:

الهدف الرئيسي من استخدام بيئات التدريب الإلكتروني هو تحسين وتعزيز عملية التدريب وتوفير تجارب تدريبية فعالة وملائمة للمتدربين للرقي بالعملية التدريبية بكافة جوانبها، وتحقيق استدامة التعلم الذي يوفر فرص للتعلم مدى الحياة، مما يتيح لهم تطوير المهارات واكتساب المعرفة حسب احتياجاتهم الشخصية والمهنية، وبناء بيئة تعليمية مواكبة لأحدث التطورات العملية ومسايرة لروح العصر ومستجداته، ويرى الغريب زاهر (٢٠٠٩) أن هذا الهدف يتحقق من خلال الأهداف الإجرائية الآتية:

- تحقيق التفاعل الكامل بين المدرب والمتدرب من ناحية والمتدربين وبعضهم البعض من ناحية آخري.
- استخدام بيئة التدريب الإلكتروني لدعم التدريب من بعد.
- تغير ثقافة إعادة تعلم المهارات للمتدربين والتوجيه نحو التسجيل في المؤسسات التدريبية الإلكترونية.
- تقييم وتطوير بيئات التدريب الإلكتروني.
- زيادة استخدام المصادر التدريبية الإلكترونية.
- إدارة وتكامل بيئة التدريب الإلكتروني.
- منظومة التدريب الإلكتروني:

يرى علي عبد المنعم (1996) أن المنظومة عبارة عن: " تجمع عدة عناصر في شكل من أشـــكال التفاعل المنظم والاعتماد المتبادل من أجل تحقيق هدف أو أكثر"، وفكرة المنظومات تعتبر من أهم الاتجاهات العلمية الحديثة الســـائدة في الفكر التدريبي المعاصـــر، حيث توفر إطاراً عاماً يوضـــح العلاقة بين المدخلات والمخرجات لأي نظام، ويحدد العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في نشاط معين، ويربط بينهما في تكوين متكامل.

وتتضح أهمية مدخل النظم في إيجاد علاقة نظامية بين المراحل التسلسلية في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصـــميم وتوصـــيل ودعم التدريب، وتقويم النتائج، ونتيجة للتركيز على التخطيط المنطقي والتســلســلي يكون من المناســب وصــف هذه العمليات بأنها نظامية (ســلطان

الهويدي، 2008).

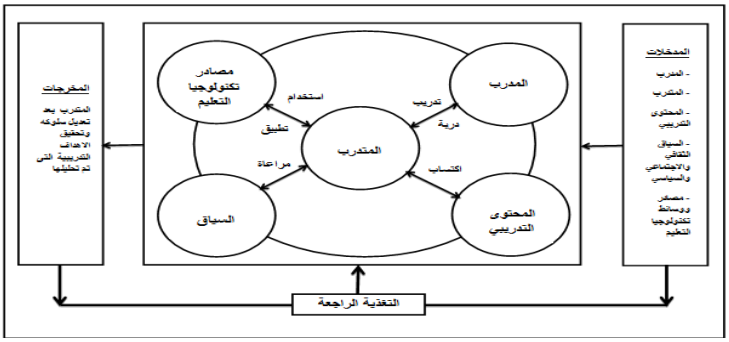
من خلال ذلك يتضح أن منظومة التدريب الإلكتروني تتكون من:

أ- المدخلات: تشمل المتدرب، والمدرب، والمحتوى التدريبي.

ب- العمليات: إن العمليات تشير وبصفة أساسية إلى الاستراتيجيات وما تشمله من طرق وأساليب استخدام الوسائل التكنولوجية التي تحول مدخلات المنظومة إلى مخرجات، حيث تشير العمليات إلى التفاعل بين مكونات المنظومة، ويمكن تفسير هذه العملية في ضوء نظرية الاتصال التعليمي، والتي تشير إلى أن الاتصال عملية تتضمن التفاعل بين طرفين أحدهما يؤثر والآخر يتأثر، ويعني ذلك أن هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتى تحدث المشاركة الهادفة، علماً بأن الطرفين قد يتبادلان الأدوار فيما بينهما من خلال هذا التفاعل، وبناءً عليه فإن المدرب في منظومة التدريب الإلكتروني لا يظل مرسلاً طوال الوقت، كما أن المتدرب لا يظل مستقبلاً طوال الوقت، فقد يتكون لدى المستقبل (المتدرب في البحث الحالي) هدف ما نتيجة لاستقباله لرسالة المرسل (المدرب) وهو الأمر الذي يدفعه إلى الاتصال به، وهنا يتحول المستقبل إلى مرسل ويتحول المرسل إلى مستقبل.(سلطان المطيري ، 2008؛ ممدوح سالم، 2009)

ج- المخرجات: وهي عبارة عن الأهداف التعليمية التي يحققها النظام والتي تظهر في صورة التغيرات المرغوبة في سلوك المتدرب، وشكل(2) يلخص عناصر منظومة التدريب الإلكتروني.

شكل (2) منظومة التدريب الإلكتروني (ممدوح سالم، 2009)



كما أشار لاي وبور (Lai & Bower, 2019) ان من أهم المتطلبات لبيئة التدريب الإلكتروني، الجوانب الآتية:

1. البنية التحتية التكنولوجية: يجب أن تتوفر بنية تحتية تكنولوجية موثوقة وقوية لدعم البيئة الإلكترونية للتدريب، يشمل ذلك الاستضافة السحابية، والخوادم، والشبكات، والأجهزة اللازمة لتشغيل المنصة التعليم والتدريبية.
2. منصة التدريب الإلكترونية: يجب أن تتوفر منصة تدريب الكترونية قابلة للتخصيص وسهلة الاستخدام وتوفر واجهة مستخدم بديهية وتجربة تعليمية متميزة.
3. المحتوى التدريبي: يجب توفر محتوى تعليمي متنوع يلبي احتياجات المتدربين، يجب أن يكون المحتوى متاحًا بصيغ متعددة مثل النصوص، والصور، والفيديوهات، والمحاكاة، والأنشطة التفاعلية.
4. التواصل والتفاعل: يجب أن تتيح البيئة الإلكترونية للتدريب وسائل فعالة للتواصل والتفاعل بين المتدربين والمدربين وبين المتدربين أنفسهم، يشمل ذلك منتديات النقاش، والدردشة، والبريد الإلكتروني، والمشاركة في المجموعات.
5. دعم فني وتقني: يجب توفير دعم فني وتقني للمتدربين والمدربين لحل أي مشكلة تقنية أو صعوبة تواجههم أثناء استخدام البيئة الإلكترونية للتدريب.
6. الأمان وحماية البيانات: يجب ضمان أمان البيانات وحمايتها في البيئة الإلكترونية للتدريب، بما في ذلك البيانات الشخصية للمتعلمين.

- الفئات التي يخدمها التدريب الإلكتروني:

رغم النمو الكبير في التدريب، إلا أن هناك قصوراً في توفير التدريب لفئات متعددة في المجتمع راغبة في تطوير مهاراتهم وتقف أمامها العديد من العوائق التي تحول دون ذلك، وبالتالي يهدف التدريب الإلكتروني إلى تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية لتلك الأعداد الغفيرة، ومن الفئات التي يخدمها التدريب الإلكتروني: (Berman, 2006)

أ- المتدربون الذين يفضلون التدريب بمفردهم في منازلهم وفقاً لقدراتهم الذاتية.

ب- المتدربون الانطوائيون غير الاجتماعيين أو المنفتحين.

ج- الفئات التي تحول واجباتهم العائلية وأعمالهم بالالتحاق بمؤسسات التقليدية.

د-الأجيال الأكبر سناً الذين تجاوزوا سن التعليم ويريدون تحقيق طموحاتهم.

هـ- الأفراد الذين يحتاجون إلى تغيير تخصص ما أو التأهيل أو التدريب لعمل معين من أجل مواكبة سوق العمل ومقتضيات التقدم العلمي والتكنولوجي.

و-خريجو الجامعات ممن يرغبون في تطوير مهاراتهم بما يتفق مع سوق العمل.

ز-النساء وربات البيوت التي لا يستطعن الالتحاق بالمؤسسات التدريبية التي تتطلب المواجهة المباشرة نظراً للالتزامات العائلية.

ح- ذوو الاحتياجات الخاصة.

ط- طلاب الدراسات العليا.

ي- الفئات التي تعيش بعيداً عن مؤسسات التدريب التقليدية والتي يتم فيها التدريب بالاتصال المباشر.

وقد اختارت الباحثتان في البحث الحالي فئة طلاب الدراسات العليا ممن يرغبون في تطوير مهاراتهم بما يتفق مع سوق العمل والعولمة وخاصة (قسم تكنولوجيا التعليم) لإجراء تجربة البحث عليهم.

استراتيجيات التدريب عبر البيئات الإلكترونية:

توجد عديد من الاستراتيجيات التي يمكن أن تقدم بها المادة التدريبية الإلكترونية للمتدربين، وذلك من خلال استخدام واحدة أو أكثر في بيئة التدريب الإلكتروني، بحيث تؤدى إلى جعل عملية التدريب أكثر جاذبية ومتعة لكافة محاور العملية التعليمية. وقد ذكرت زينب خليفة 2013هذه الاستراتيجيات، ومنها:

أ- مجموعات العمل الإلكترونية:

تتيح للمتدربين إمكانية التدريب إلكترونيًا في شكل مجموعات صغيرة، ويقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى هذه المجموعات حيث تحتوي كل مجموعة من أربعة إلى ستة متدربين، يقوم المدرب بتشكيل هذه المجموعات وفقًا لمستواهم، وتكلف كل مجموعة من المجموعات بعدد من الأنشطة أو الإجراءات والتي يطلب تنفيذها من هذه المجموعات، وتحتوي كل مجموعة داخليًا على قائد يقوم بتنسيق الأعمال المنفردة ويقوم على متابعة تنفيذها، ويسعى كل متدرب في المجموعة إلى إثبات ذاته حتى تتفوق مجموعته على باقي المجموعات، ويقوم المدرب بمراقبة هذه المجموعات أثناء عملها دون أي تدخل منه أو مساعدة.

ب- المشاريع الإلكترونية:

يتم التدريب فيها في شكل مجموعات تعاونية يتم من خلالها تنفيذ مشروعات محدده أو يقوم

المتدربون فيها بتنفيذ مشروعات فردية إلكترونية، ويمكن للمتدرب هنا أن يتلقى التغذية الراجعة من زملائه عن طريق التعاون معهم في مجموعات العمل أو يتلقى هذه التغذية من المدرب.

ج-حل المشكلات الإلكترونية:

تقوم فكرة حل المشكلات على صياغة الموضوعات التدريبية في شكل مشكلات تعرض عليهم أثناء التدريب، ويسعى المتدربون لحل هذه المشكلات عن طريق تنفيذ مجموعة من الإجراءات والأنشطة، مما يستثير لدى المتدربين القدرات العقلية، ويساعدهم على تنمية التفكير والابتكار من أجل الوصول للحل المناسب.

د- المناقشة الإلكترونية:

تقوم على التفاعل بين المتدربين وبعضهم، وبينهم وبين المدرب، ويكون هذا التفاعل إلكترونيًا عن طريق حلقات للنقاش تتم من خلال شبكة الإنترنت أو من خلال تطبيقاتها المختلفة، وتتم هذه المناقشات إما بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

هـ- التعلم المقلوب:

التعلم المقلوب يمثل نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها المتدربون في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور التدريب، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التعلم حيث يقوم المدرب بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين 5 إلى 10 دقائق ونشره للمتدربين في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.

- أنماط تقديم برامج التدريب الإلكتروني:

تتعدد الأدوات والخدمات الاتصالية التي تقدمها شبكة الإنترنت ونتيجة لذلك يوجد أكثر من نوع للعمليات التدريبية المعتمدة عليها، وقد أشارت الأدبيات إلى وجود نوعين من التدريب الإلكتروني كما موضح في الشكل التالي:

شكل(3) أنواع التدريب الإلكتروني عبد القادر الحميري (2007)

ب- التدريب بمساعدة الإنترنت:

يعتمد على مدى كيفية استخدام الإنترنت في التدريب، فهنا يكون دور الإنترنت ثانوياً لتناول موضوع معين، أو لعرض الجداول الزمنية للبرنامج التدريبي، أو الموضوعات الرئيسية، أو استخدام بعض أدوات وخدمات الإنترنت كالبريد الإلكتروني، فإن دور الإنترنت يكون مساعداً، وداعماً للعملية التدريبية. (عبد الله الموسى، 2002؛ ريما الجرف، 2001; عبد القادر الحميرى، 2007)

ت- التدريب القائم على الإنترنت: وتم تقسيم التدريب القائم على الإنترنت إلى نوعين وهما:

- التدريب القائم كلية على الإنترنت.
- التدريب المدمج.

وتم تقسيم التدريب القائم على الإنترنت إلى نوعين وهما:

- التدريب المتزامن:

وهو طريقة لتقديم برامج التدريب عبر الإنترنت لتوصيل وتبادل الخبرات، ومواضيع الأبحاث بين المدرب والمتدرب أو مع زملائه في نفس الوقت الفعلي للتدريب، أي أن التعليم تزامني "Synchronous" وهذا يتطلب التواجد في الوقت ذاته. ويتم ذلك من خلال عدد من الأدوات مثل مؤتمرات الفيديو، وهي تعتبر أداة جيدة للتدريب الإلكتروني، فهي تساهم في توفير فرص عملية للتدريب عن بعد دون تقيد بالحدود السياسية والجغرافية، أي أنها تحقق تعلماً إلكترونياً كونياً بطريقة فعالة. ويقسم محمد جابر(2006) التدريب بالنمط التزامني عبر الإنترنت إلى قسمين هما:

1- تزامني أحادي الاتجاه "One – Way synchronous":

ويقصد به إتاحة التدريب المباشر بالإنترنت في اتجاه واحد من المدرب إلى المتدربين فقط، فيكون دور المدرب هو تقديم الجلسة التدريبية بالصوت والصورة، والمتدربين مستقبلين فقط دون إتاحة عنصر التفاعل بين المدرب والمتدرب أو بين المتدربين بعضهم بعضاً.

2- تزامني مزدوج: "Two – way synchronous"

ويقصد به إتاحة فرصة التدريب المباشر عبر مؤتمرات الإنترنت بالصوت والصورة والكلمة المكتوبة، وتبادل الآراء والمعلومات بين المدرب والمتدربين وتحقيق التفاعل بين المتدربين بعضهم البعض. وبوجه عام يساعد التدريب المتزامن على التفاعل المباشر وتبادل الأفكار والمعارف بين المدرب والمتدربين وتقدم التغذية الراجعة الفورية، وهو ما يثرى التدريب.

- التدريب غير المتزامن: "Asynchronous"

في هذا النوع لا يلزم وجود المدرب والمتدرب في نفس الوقت، وإنما تتاح الفرصة لكل منهما لاختيار الوقت الذي يناسبه، ويتم فيه حصول المتعلم على دورات تدريبية وفق برنامج مخطط ينتقى منه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه.

وأكدت دراسة كلاً من حسن الباتع (2006) ودراسة دافيد (David, 2002) على أهمية زيادة الوقت المخصص للتدريب على المهارات، وذلك بأن يمارس المتدربون المهارات التي تدربوا عليها في البرامج المقترحة بعد انتهاء الوقت الفعلي والمحدد لكل جلسة تدريبية حتى تحقيق مستوى التمكن وهو ما يتوافر في التدريب غير المتزامن عبر الإنترنت. وقد قسم محمد جابر (2006) التدريب الغير المتزامن إلى نمطين هما:

1- التدريب غير المتزامن أحادي الاتجاه:

ويقصد به إتاحة التدريب غير المتزامن عبر الإنترنت في اتجاه واحد من البرنامج التدريبي إلى المتدربين فقط، فيكون دور المدرب هو إعداد المحتوى وتقديمه باستخدام الإنترنت مع إجراء التحديث المستمر على المحتوى وفق ما يستجد من معلومات، ويتوقف دور المتدرب على التلقي فقط دون التفاعل مع المدرب.

2- التدريب غير المتزامن مزدوج الاتجاه:

ويقصد به إتاحة التدريب غير المتزامن من خلال برنامج عبر صفحات الإنترنت التفاعلية باستخدام الوسائط المتنوعة، مع إتاحة تبادل الآراء والمعلومات بين المدرب والمتدربين عبر المراسلات باستخدام البريد الإلكتروني وقوائم عناوين البريد الإلكتروني، ولوحات الرسائل، واللوحات الإعلانية على الموقع، وتحقيق التفاعل غير المتزامن بين المتدربين بعضهم

البعض.

وفي البحث الحالي تم استخدام التدريب المتزامن والغير المتزامن والمعتمد بشكل كلي على الإنترنت، حيث يذكر الخان(Khan, 2001) أن هذا النموذج يعد الأنسب لتعليم الكبار كطلاب الدراسات العليا الذين يسعون إلى تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم ومعارفهم.

وقد استخدمت الباحثتان في البحث الحالي نظام Moodle، وهو من البرامج مفتوحة المصدر وهو من الأنظمة المعيارية، حيث يتوفر له واجهة عربية ويوفر إمكانية وضع مقرر تدريبي بكل سهولة ويقدم تقرير كامل عن زيارات المتدربين ودرجاتهم.

وبما أن أنظمة إدارة التعلم هي إحدى متطلبات التعليم الإلكتروني القائم علي الويب والتي ظهرت كنتاج لتنظيم المحتوي التعليمي الإلكتروني، وإدارة العملية التعليمية، علاوة علي ذلك تحسين مشاركة الطلاب والممارسات التربوية بين الطلاب والمعلمين وزيادة وتعزيز الخبرات التعليمية للطلاب، ظهر مصطلح الدعم بالتعليم القائم علي الويب كحاجة ملحة للتعلم نظراً لما يتميز به بالقدر العالي من المرونة والتفاعلية والتكيف والاعتمادية علي الذات، ولم تعد تلك الدعامات تقوم علي التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم بل أصبحت تعتمد علي أدوات ومصادر وبرامج تحتوي علي أشكال متنوعة من الدعم والمساعدة.

لذا قامت الباحثتان بتناول بيئات التدريب الالكترونية من خلال ربطها بدعامات التعلم في هذا البحث للدور الذي تلعبه في توجيه التعليم في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف وإصدار الاستجابات الصحيحة والمتكاملة في الوقت المناسب وعند الحاجة اليه فقط.

المحور الثاني: الدعم التعليمي الإلكتروني:

- مفهوم الدعم التعليمي الإلكتروني:

تعددت مفاهيم الدعم التعليمي نتيجة لتنوع الخلفيات المعرفية وأنماط الدعم المختلفة التي تناولها الباحثون؛ حيث أطلق عليها "دعامات التعلم"، "سقالات التعلم"، "مساعدات التعلم"، "أساليب الدعم الإلكتروني"، " أنماط دعم الأداء"، حيث يعد الدعم التعليمي من العناصر الأساسية لبناء بيئات التعلم الفعالة.

يشير محمد عطية خميس (٢٠٠٩) إلى أن الدعم التعليمي هو المساعدة التي تقدم إلى المتدرب لتمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة وذلك من خلال تقديم أشكال مختلفة من المساعدة له وذلك وفقا لاحتياجه بما يضمن أنه يسير نحو تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة بفاعلية.

واتفق كل من نبيل جاد عزمي، وعبد العزيز طلبة (٢٠١١) أن الدعم التعليمي مجموعة من المساعدات والتوجيهات التي تقدم للمتعلم خلال العملية التعليمية لتساعد وتيسر للمتدرب إنجاز المهام التعليمية وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها بكفاءة وفاعلية. فالدعم التعليمي يعتبر أشكال مختلفة من المساعدات والتوجيهات التي تقدم للمتدرب أثناء العملية التعليمية والتي يحتاج إليها وذلك للربط بين المعلومات التي يكتسبها وبناء المعرفة.

بينما عرف سو (So, W. ,2009) بأن الدعم التعليمي الالكتروني مجموعة من المساعدات والتوجيهات التي تقدم للمتدرب من خلال نظام إلكتروني أثناء عملية التدريب، بما يمكنه من إنجاز المهام التدريبية الجديدة التي لا يستطيع القيام بها بمفرده دون تلك المساعدات، كما يطلق عليه نظام تدريبي إلكتروني يمد المتدرب بالمساعدات الواضحة التي تمكنه من معرفة الإجراءات اللازمة وذلك خطوة بخطوة حتى يحقق الأهداف التعليمية المرجو.

التعريف الاجرائي للباحثتين:

نظام تدريبي يساعد الطلاب علي الإجابة عن جميع تساؤلاتهم من خلال بيئة تدريب الكترونية من خلال توجيه الأسئلة والاجابة عليها مما يساعد علي تحقيق الأهداف المنشوده في أقل وقت ممكن.

أهمية الدعم في بيئة التدريب الالكتروني:

ترجع فاعلية الدعم أنه يساعد على تحقيق الأهداف التدريبية المستهدفة، وتنمية العديد من المهارات التدريبية (مروة زكي توفيق، ٢٠١٣)؛ أمل كرم خليفة، ٢٠١٨)؛ (ربيع عبد العظيم رمود، ٢٠١٩)؛ (عمرو محمد درويش، ٢٠١٦) ومنها:

1. سرعة التدريب وزيادة التحصيل المعرفي: يوفر الدعم العديد من مصادر التعلم المختلفة التي تساعد المتدرب على فهم موضوعات التدريب، وإنجاز المهام التعليمية بسهول مما يعمل علي زيادة التحصيل المعرفي وسرعة التدريب.
2. تنمية مهارات التدريب الذاتي: يوفر الدعم للمتدرب التعليمات والتوجيهات سواء التعليمات الخاصة بالانتقال بين أجزاء البيئة التدريبية أم الخاصة بالقيام بالمهام التعليمية مما يزيد من قدرة المتدرب على التدريب الذاتي، وتجعله قادر علي البحث والتنقيب في مصادر التعلم المختلفة للوصول إلى المعلومات اللازمة لفهم موضوعات التعلم الجديدة.
3. تحسين كفاءة التدريب يقدم الدعم التوجيهات والمساعدات اللازمة لإنجاز المهام التعليمية بما يؤدي إلي تحسين كفاءة التدريب وتحقيق كافة نواتج التعلم المختلفة.
4. تنمية المهارات العملية يقدم الدعم التدريبي للمتعلم الإجراءات اللازمة لتنفيذ المهارات المطلوب تعلمها مما يعمل على تنمية المهارات العملية لدي المتدرب بكفاءة وفاعلية.
5. زيادة مهارات القدرة على التشارك: تعد مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من الأسس التي يعتمد عليها تصميم الدعم التعليمي مما يعمل على تنمية القدرة على التفاعل والمشاركة بين المتدربين وبعضهم البعض، وبينهم وبين المدرب خصوصا عند القيام بالمهام التعليمية.
6. تحسين عمليات المناقشة والاستكشاف يعمل تقديم الدعم للمتدربين علي زيادة القدرة على التفاعل والمشاركة فيما بينهم مما يحسن قدرتهم على المناقشة العلمية وتطوير مهارات الاستكشاف العلمي لديهم.
7. تنمية التفكير البصري: يؤدي التنوع في تقديم الدعم من خلال الاعتماد على العنصر البصري مثل عرض النماذج والرسومات التعليمية الثابتة أو المتحركة إلى تنمية التفكير البصري لهم، والتنظيم الذاتي يقدم الدعم التعليمي العديد من المصادر والوسائل التعليمة اللازمة للوصول إلى المعلومات وفقا لاحتياجات المتدرب مما يعمل على تنمية مهارات التعلم مدي الحياة، التعلم فوق المعرفية، والتنظيم الذاتي
8. تسهيل عملية التدريب: يوفر الدعم التعليمي الوصول السريع إلـى المعلومات الخاصة بالمحتوي التدريبي
9. مما يعمل على تقليل الوقت والجهد المبذول في البحث عنها مما يؤدي إلى تسهيل عملية التدريب.

10. تنمية مهارات حل المشكلات يقدم الدعم البدائل المختلفة لمساعدة المتدربين على القيام بمهام التدريب
11. وتوفير مصادر تعليمية متعددة خاصة بالمحتوي التدريبي مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم على حل المشكلات.
12. تنمية مهارات الانخراط في التعلم والدافعية للإنجاز: يقدم الدعم العديد من وسائل التعزيز والتغذية الراجعة علي زيادة إدراك المتعلم لموضوعات التدريب، فيساعد ذلك على الانخراط في التدريب، وإنجاز التدريب بكفاءة.

حيث أكدت دراسة إيمان جمال السيد غنيم (٢٠١٨) ان استخدام أنماط الدعم الإلكتروني في بيئة التعلم النقال له تأثير على تنمية بعض مهارات برمجة قواعد البيانات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، كما توصلت دراسة زينب اسماعيل (٢٠١٨) إلى وجود فرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بمهارات تصميم البصريات يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوى تقديم الدعم الإلكتروني في الإنفو جرافيك عبر الشبكات الاجتماعية، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الدعم الموجز في الإنفو جرافيك عبر شبكات التواصل الاجتماعي

كما يرى (Omur A., 2013) أن من أهداف تقديم الدعم التعليمي داخل بيئات التدريب الإلكترونية خفض معدلات الإخفاق التعليمي لدي المتدربين، كما انه يساعد على حل مشكلات المتدربين الذين لديهم صعوبات في التعلم، ويراعى اختلاف أسلوب تعلم كل متدرب علي حده من خلال تحرير المتدرب من القيود المنهجية، تقليل الفاقد بين نواتج التعلم المنجزة، والأهداف المطلوب تحقيقها، ويساهم في زيادة دافعية المتدربين للتدريب، ويقلل الفارق بين مستوي التعلم الحالي والمستوي المطلوب الوصول إليه، كذلك يساعد في الوصول إلي العديد من مصادر المعلومات الخاصة بموضوع التدريب.

ومما سبق يتضح أهمية الدعم التعليمي في بيئات التدريب لتصبح بيئات تدريبية مثمرة وفعالة، خاصة بعد انتشار بيئات التدريب التفاعلية ومنها بيئة التدريب الالكتروني، والذي يتسم بالمرونة والتحكم والفاعلية في عملية التدريب والتكيف والموائمة والمشاركة الإيجابية، والاعتماد على الذات، فالتدريب يزيد من دافعية وتحفيز المتدرب، ويثير لديه التفكير والمراجعة لإكمال المهمات التدريبية، ومن هنا فإن تقديم دعامات التدريب في بيئة التدريب الالكتروني يمكن أن يساعد المتدربين، وذلك بتوفير بناء وهيكل يجعل الوصول للتدريب سهلاً ويحقق الأهداف المرجوة.

- خصائص الدعم في بيئة التدريب الالكتروني:

اتفق كلا من (إيمان عبد العاطي الطران، ٢٠١٢ ; Kert, S. et al., 2012) علي أن للدعم الإلكتروني مجموعة من الخصائص يمكن تحديدها في النقاط الاتية:

1. نظم دعم الأداء الإلكتروني:

نظم قائمة على الكمبيوتر، ويشمل الدعم الوصول السريع للمساعدات التي تقدم المعلومات المطلوبة في وقت الحاجة، هذه المعلومات قد تكون في شكل نصوص، رسومات متحرك، فيديوهات، ورسومات ثابتة.

2. الوصول وقت المهمة:

الوصول إلى الأدوات والمصادر التي توفر المعلومات اللازم لتنفيذ مهمة معينة هذه الخاصية تنقسم إلى جزأين وقت القيام بالمهمة والمعلومات المطلوبة لأداء تلك المهمة.

3. يستخدم أثناء العمل:

توفر نظم الدعم الالكتروني المعلومات في بيئة التدريب الالكتروني وتقدم المشورة للمتدربين وفقا لاحتياجاتهم لتنفيذ المهام التعليمية في بينتهم أثناء عملهم.

4. يسيطر عليها المتدرب:

يحدد المتدرب المعلومات المطلوبة ومتي يريد الحصول عليها لتنفيذ المهام التعليمية المطلوب منه انجازها لأن المتدرب تقوده احتياجاته أثناء القيام بالمهام التعليمية والدافع لديه رغبته في إنجاز المهمة.

5. تقليل الحاجة إلى تدريب مسبق:

إمكانية الحصول على المعلومات اللازمة لأداء المهام التعليمية بسهولة يقلل من الحاجة إلى التدريب المسبق لاستخدام نظام دعم الأداء الالكتروني.

6. سهولة تحديثه وتطويره:

طبيعة نظم دعم الأداء الإلكتروني أنها توفر المعلومات المطلوبة لأداء المهمة التعليمية وهذا يتطلب أن يتم تطويره وتحديثه بصفة مستمرة، وذلك للحفاظ على المعلومات حديثة لتحقيق الهدف المرجوة.

7. الوصول السريع إلى المعلومات:

يجب أن يوفر نظام الدعم الالكتروني للمتعلم إمكانية العثور على المعلومات بشكل سريع عند الحاجة إليها، وإلا فإنه لا يكون أفضل من دليل مطبوع يحتوي على المعلومات ولكن قد يكون من الصعب العثور عليها بسرعة.

8. استبعاد المعلومات غير ذات الصلة:

من الضروري أن يوفر نظام دعم الأداء الالكتروني التعليمات الموجهة للقيام بالمهمة المطلوب تنفيذها بالتحديد ليكون المتدرب قادرا على الوصول للمعلومات المطلوبة في لحظة الحاجة بدلا من أن يوجه البحث عن التفاصيل اللازمة، وهذا البحث عن المعلومات ليس فقط يبطئ المتدرب ولكن يمكن أن يؤدي إلى الارتباك.

9. يتيح مستويات معرفية مختلفة للمتدربين:

من أجل تسريع الوصول إلى المعلومات والفهم يمكن للنظام دعم الأداء الإلكتروني توفير الحد الأدنى من المعلومات المتدربين الخبراء ومزيد من التفاصيل للمتدربين الجدد.

10. يتيح أنماط تعلم مختلفة للمتدربين:

يدعم نظـــام دعـــم الأداء الالكتروني استيعاب المتدربين ذوي أساليب التعلم المختلفة حيث يتم تقديم المعلومات نفسها في صورة بصرية صوتية، نصية، ويختار المتعلم شكل المعلومات التي تتوافق مع أسلوب تعلمه، وهذا يراعي الفروق الفردية بين المتدربين.

وتوصلت دراسة ماريان جرجس (٢٠١٩) إلى تنمية المعرفة والتفكير الايجابي لطلاب كلية التربية جامعة اسيوط من خلال التفاعل بين التدوين المرئي وتوقيت الدعم الالكتروني (الفوري في مقابل المؤجل) ومستواه (المختصر في مقابل المُفصل)، وتوصلت دراسة عاصم شكر (٢٠٢٠) إلى فاعلية مستوى الدعم الموجز بغض النظر عن نمط العرض، في التحصيل المعرفي والأداء العملي، بينما قارنت دراسة متولى صابر خلاف معبد (٢٠٢١) بين أثر استخدام الدعامات التعليمية "المباشرة في مقابل الدعامات التعليمية غير المباشرة في منصات التعلم الرقمية على تنمية الجانب المعرفي والمهارى لإدارة وتنظيم الاستشهادات المرجعية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- أنواع الدعم في بيئة التدريب الالكتروني:

تعددت أنواع الدعم كما أوضحها محمد عطية خميس (٢٠٠٩) فيما يلي:

1. الدعم المعلوماتي:

يعني المساعدات الخاصة بالمحتوي للحصول على معلومات إضافية حول القيام بمهمة تعليمية لاكتساب المهارة المطلوبة أو شرح مفهوم أو عرض أمثلة، ويمكن أن يتضمن المواقع

التي يمكن من خلالها أن يحصل المتعلم على المزيد من المساعدة ويمكن أن يأخذ الدعم عدة أشكال فقد يكون من خلال المناقشة، تقديم ملخص لموضوع التعلم التذكرة بالهدف المراد تحقيقه من عملية التعلم.

2.الدعم الإجرائي:

يعرف بأنه المساعدات التي تتمثل في عرض كيفية التعامل مع بيئة التعلم والتنقل بين أجزاء النظام، والتدريب على استخدام أدوات النظام، ويقدم على شكل تعليمات أولية في بداية الاستخدام، كما يمكن استدعاؤها في أي وقت. الدعم الفني ويتمثل في دعم البنية التحتية والتقنية للنظام فالدعم الفني من مكونات النظم الأساسية في البرامج والأدوات لدعم المتدربين أثنـــاء دراستهم في بيئة التدريب.

كما صنفت شيماء صوفي (٢٠٠٦) الدعم إلى ثلاث مستويات، هم:

1. المستوى الأول الدعم موجز:

وهو الحد الأدنى من الدعم الذي يجب توافره في أي بيئة تعلم إلكترونية.

2. المستوى الثاني دعم متوسط:

يوجد بداخل كل وحدة، كما يوجد مفتاح لدعم المتدرب أسفل كل شاشة ومساعدة المتدرب على التجول داخل بيئات التدريب عبر الويب، ويظهر الدعم عند الضغط على المفتاح.

3. المستوى الثالث دعم مُفصل:

وهو عبارة عن تلميحات تظهر عند وضع مؤشر الماوس على أي مفتاح من مفاتيح الشاشة.

وخصائص مستويات الدعم متنوعة، من حيث قدرتها على تقدم مستويات الدعم بصورة متدرجة تتراوح من أعلى مستوى للدعم إلى أقل مستوى من المساعدة، كذلك المرونة حيث يستطيع المتدرب الاختيار من بين مستويات الدعم المقدم وإزالته والرجوع إليه إذا شعر بالحاجة إليه، بالإضافة إلى تكون عملية اختيار مستوى الدعم المناسب تحت تحكم المتدرب، والحرص على ألا يكون مستوى الدعم زائد عن حاجة المتدرب فيعوقه عن التدريب أو يجعله يعتمد عليه بشكل كلي، وألا يكون مستوى الدعم أقل من حاجة المتدرب فيشعره بالإحباط) طارق عبد الحليم، ٢٠١٠).

حيث اهتمت العديد من الدراسات بدراسة استخدام الدعم التعليمي الالكتروني بأنماطه المختلفة في تنمية العديد من المهارات حيث توصلت دراسة إيمان سعفان (٢٠١١) إلى فاعلية استخدام مستويات مختلفة من الدعم الإلكتروني في بيئة التدريب الإلكتروني على تنمية أساسيات ومهارات

استخدام برنامج النوافذ لدى طلاب كلية التربية النوعية، ودراسة حمدي إسماعيل شعبان (٢٠١١) التي حاولت أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم وأساليب تقديمها داخل البيئة الافتراضية في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، في حين اهتمت دراسة عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١) أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وانتاج مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية

واستخدما الباحثتان في هذا البحث نمطي الدعم المُفصل والموجز لأنه يدعم المهارات التي سوف يتم تنميتها لدي طلاب الدراسات العليا والخاصة بإنتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية.

المعايير الواجب توافرها عند تصميم الدعم في بيئات التدريب الالكتروني:

اتفق كلا من محمود حميد (٢٠١٥)؛ حلمي مصطفي أبو مؤتة (٢٠١٣)؛ محمد عطية خميس (٢٠٠٩)؛ على مجموعة من المعايير التي يجب توفرها عند تصميم الدعم التعليمي في بيئات التدريب الالكتروني كالآتي:

1. المعايير التربوية لتصميم الدعم التعليمي في بيئات التدريب الالكتروني:
   - أ- أن يناسب الدعم المقدم مع طبيعة المهمة التعليمية المطلوب القيام بها.
   - ب- مراعاة الدعم المقدم خصائص المتدربين واحتياجاتهم المختلفة.
   - ج- المساعدة على الاستمرارية، وتواصل وتفاعل المتدرب خلال عملية التدريب.
   - د- تقديم الدعم في الوقت المناسب وفقا لرغبة واحتياجات المتدرب.
   - هـ- تركيز الدعم على الهدف المطلوب تحقيقه لمساعده المتدرب على إتمام المهمة المطلوبة بفاعلية وكفاءة.
   - و- تحديد الأجزاء التي تحتاج إلى تقديم الدعم في المحتوي التدريبي للمتدرب، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لها.
   - ز- ربط الدعم بين ما يعرفه المتدرب المعرفة السابقة وما يجب أن يتعلمه المعرفة المستهدفة).
   - ح- تشجيع المتدرب على التنظيم الذاتي لمسار تعلمه من خلال جعله مسؤولا عن القيام بالأنشطة التدريبية لتنمية مهاراته، فلا يقتصر على إنجاز المتدرب المهمة التعليمية فقط.
   - ط- تقديم المساعدة اللازمة لإنجاز الأعمال والمهمات التعليمية التي وكل المتدرب بها من قبل المدرب بكفاءة وفاعلية.
   - ي- تمثيل المفاهيم الأساسية بأشكال متعددة ومتنوعة، وإيضاحها بطرق متنوعة.

ك- توفير الخبرات الغنية والمنظمة بطريقة تمكن المتدرب من اكتساب المهارات وتجعله أكثر تفاعلا للقيام بإتقانها.

٢. المعايير التقنية لتصميم الدعم التعليم الإلكتروني في بيئات التدريب:

أ- تصميم أدوات ومصادر نظام الدعم بشكل يجذب انتباه المدرب أثناء تعلمه لتحفيزه على مواصلة التعلم وبما يتوافق معه لتحقيق الأهداف التعليمية.

ب- أن يكون الدعم قابلا للتلاشي والاختفاء التدريجي من المواقف التعليمية كلما تقدم في التدريب حتى يصل إلى درجة التمكن من أداء المهمة المستهدفة.

ج- توفير المساعدة للمتدرب أثناء تعلمه بشكل متزامن مع أداء المهمة المستهدفة حتى يتمكن من أداء ما يصعب عليه.

د- توفير المساعدات الأساسية التي تتضمن تعليمات التشغيل والاستخدام لنظام الدعم الإلكتروني.

هـ- تقدم المساعدة بالقدر المطلوب وبدقة متناهية دون إيجاز أو إطالة حتى لا تتسبب في تشتت أفكار المتدرب وتبعده عن ناتج التدريب المطلوب تحقيقه.

و- تثبيت أماكن تقديم الدعم المقدم الموجودة في المنصة التعليمية الإلكترونية.

ز- أن يساعد المتدرب أثناء تدريبه في كيفية أداء المهمة (الإجراءات والخطوات).

ح- تقديم الدعم بحيث يكون إجباريا تارة وتارة أخري اختياريا بشكل متنوع مع الحرص على التلاشي والاختفاء عند وصول المتدرب إلى درجة التمكن المطلوبة.

ط- أن يتسم الدعم بالوضوح بحيث يستطيع المتدرب رؤيته بسهولة ويسر.

ي- تركيز وارتباط دعامات التعلم على الأهداف التعليمية المطلوبة بحيث تكون موجهة نحو تحقيق تلك الأهداف.

ك- أن تكون دعامات التعلم مرنه بحيث يتمكن المتدرب من استخدامها عند الحاجة والتحكم في إظهارها وإخفاؤها.

- النظريات التربوية التي ترتبط بالدعم التعليمي الالكتروني:

هناك عديد من النظريات التربوية التي ترتبط بالدعم في بيئة التدريب الالكتروني، يمكن استعراضها على النحو التالي:

(أ) النظرية البنائية:

تعد دعامات التدريب "scaffolds" نموذجاً تطبيقياً من نماذج التدريب البنائي، فهي تستند إلى مبادئ النظرية البنائية المعرفية عند "بياجيه" Piaget" وأيضاً النظرية البنائية الاجتماعية لـ"فيجوتسكي Lev Vygotsky"، بالإضافة إلى اعتمادها على رأي "برونر Brmer"، حيث يرى أن التدريب عملية نشطة يقوم المتدربون خلالها ببناء معارفهم وأفكارهم الجديدة في الموقف التدريبي على أساس معارفهم الأولية السابقة والحالية، ويؤكد "بياجيه Piaget" في نظريته البنائية المعرفية على الاكتشاف النشط الإيجابي من جانب المتدرب بدلاً من الاستقبال السلبي للمعرفة، وأهمية إثارة الدافعية وتصميم مواقف التدريب العملية، وتنمية التفكير الإبداعي؛ وبالتالي تفسر النظرية البنائية عملية الدعم والمساعدة لتوجيه أداء المتدرب ومساعدته للوصول إلى المعلومات الجديدة التي يمكن له توظيفها في المواقف المختلفة في ضوء معلوماته السابقة، وعندما يصبح لدى المتدرب القدرة على معرفة كيف ومتى يستخدم تلك المعلومة بكفاءة، وبدون تدخل خارجي يتم سحب الدعم والمساعدة تدريجيًا .(Belland, B. ,2017)

(ب) نظرية الإتقان:

يعمل دعم الأداء في ضوء نظرية الاتقان حيث ترتكز على تنظيم وترتيب محتوى المادة التدريبية المقدمة للمتدربين في اطار اهتمامها بتصميم أدوات الدعم، بحيث يتم تقديم الأفكار والتوجيه للمتدرب حتى يمكن توضيح اتصال جوانب محتوى الموضوع ببعضها، وبالإطار العام الكلى للموضوع، وهذا يؤثر بدوره في البناء المعرفي العام للمتدرب وعلى اكتسابه للمعرفة وتقليل فهمه للخطأ بما يزيد من كفاءة التدريب، وأكدت هذه النظرية على أن تقديم الإرشادات والتوجيهات يساعد في خفض الحمل المعرفي على ذاكرة المتدرب بحيث يعمل ذلك على زيادة فهمه لموضوع التدريب، وزيادة انغماسه في مهامه، واشتراكه في الانشطة التدريبية بشكل يكفل له إعادة معالجته للمعلومات الجديدة وتنظيمها ودمجها في بنيته المعرفية، ومن ثم جعل المحتوى ذو معنى بالنسبة للمتدرب مما يؤدى الى حدوث التدريب بشكل أسرع وأفضل، وإذا كان الدعم أساس في أي نظام تدريبي، فهو اساس وضرورة في التدريب الالكتروني، لأنه لا يحدث مباشرة وجها لوجه، بل يحدث كله، أو بعضه الكترونياً، حيث يكون المتدرب وحده في الطرف الآخر، وحيث يحتاج إلى دعم وتوجيه تكنولوجي وتعليمي، فهو لا يستطيع وحده أن يفعل كل شيء(محمد خميس، ٢٠٠٩).

إن تقديم الدعم من خلال بيئة تدريب الكترونية له أهمية كبيرة في تحسين عملية التعلم، كذلك فإن روبوتات الدردشة التفاعلية من أهم مصادر تقديم الدعم في تلك البيئات; لأنها من أهم تقنيات الدعم الموجه للطلاب لأنها تعمل علي إعطاءهم الارشادات اللازمة لتعلمهم وفق الطلب مما يزيد من إمكانية تحقيق نواتج التدريب المستهدفة. وفي هذا البحث قامت الباحثتان بتقديم الدعم للطلاب من خلال روبوتات الدردشة التفاعلية.

المحور الثالث: روبوتات الدردشة التفاعلية:

مفهوم روبوتات الدردشة التفاعلية:

ظهر المفهوم الأساسي لروبوتات الدردشة التفاعلية على يد ألان توريني (Alan Turing) وذلك في عام ١٩٥٠، ومنذ ذلك تم الإعلان عن إليزا كأول روبوت للدردشة التفاعلية عام ١٩٦٦ والتي كانت تعمل على تحديد الكلمات الأساسية في أقوال المستخدم واستخدامها في الرد عن طريق طرح الأسئلة أو الردود (Seo & Jeong، 2019).

حيث تعتبر روبوتات الدردشة التفاعلية عبارة عن برامج معالجة اللغات الطبيعية قائمة على الذكاء الاصطناعي (Geçer & Deveci, Eren، 2021)

كما تعد روبوتات الدردشة عبارة عن تطبيقات مصغرة مصممة للعمل على منصة دردشة الفيسبوك لإجراء المحادثات مع البشر بشكل يحاكي الدردشة بين شخصين، وقد ظهرت هذه الروبوتات منذ عدة سنوات واستخدمت بكثرة عبر برامج الدردشة القديمة، ولكنها تطورت في السنوات اللاحقة بسبب التطور الكبير في أبحاث الذكاء الاصطناعي وتعليم الآلة وأصبحت هذه التطبيقات أو روبوتات أكثر قربا من لغة الإنسان نظرا لتطور تقنيات معالجة اللغة الطبيعية وأصبحت أكثر قدرة على فهم ما يكتبه الإنسان أو ما يطلبه منها. (هاشم الشرنوبي،2014)

إن الروبوتات الدردشة مهام محددة فأغلبها يعمل على تنفيذ بعض المهام التي يطلبها المستخدم وذلك بحسب المهمة التي طورت من أجلها فعلى سبيل المثال هناك روبوتات للدردشة طورت من أجل القيام بمهام بسيطة مثل معرفة حالة الطقس أو نتيجة مباراة فريقك المفضل أو عرض مقطع فيديو من يوتيوب أو البحث عن رموز تعبيرية معينة، ويتم ذلك من خلال الدردشة النصية كأنك تتحدث مع شخص آخر وبلغة أقرب للبشر هناك العديد من الروبوتات صممت من أجل القيام بمهام معقدة مثل طلب سيارة أجرة أو إرسال أموال أوجه حجز تذاكر طيران أو إرسال باقة زهور لشخص ما.(مصطفى بدري، ٢٠١٧)

كما تعرف روبوتات المحادثة على أنها أنظمة برامج كمبيوتر تتفاعل مع مستخدميها بلغة بشرية طبيعية، تتكون قاعدة معارف من مجموعة من الرموز والقواعد التي تستخدم الأنماط النصية، حيث يتم التعرف عليها في مدخلات المستخدم، حيث يمكنهم استغلال تقنيات اللغة الطبيعية لإشراك المتدربين في الحوارات القائمة على البحث عن المعلومات. (Farias. Z, 2018, 1)

كما تعد روبوتات المحادثة هي مراسلة تفاعلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، فهي برنامج معلوماتي يقوم بالتواصل مع المستخدم تلقائيا من خلال عدد من السيناريوهات المحددة مسبقا ويعتمد على منصات الرسائل الفورية للقيام بعملها مثل الفيسبوك والتليجرام فهي تقوم اليوم بدور المساعد الشخصي في حياتنا اليومية. (Rybalko et al., 2021).

كما تعتبر روبوتات الدردشة تطبيق مصغر مصمم للعمل على المنصات الإلكترونية يحاكي المحادثة بين شخصين من خلال تقنية معالجة اللغة الطبيعية لتكون أكثر قدرة على فهم ما يطلبه المتدرب أو ما يطلبه منه. وتعتمد بعض روبوتات المحادثة على نموذج قائم على الاسترجاع فيتم ترميز الأسئلة والأجوبة المحتملة في بنية تشبه المخطط الانسيابي، ولهذا لا تعطي النتائج المرجوة منها، ولكن بمساعدة التعلم العميق ومعالجة اللغة الطبيعية تم بناء محادثات للدردشة الآلية قادرة على فهم الأسئلة وإيجاد أفضل الأجوبة أو البحث عنها واستكمال الإجراء المطلوب من المتدرب، وتقديم نتائج جيدة للغاية كما لو كان المحادثة بشرية، (Šumak & Heričko, 2018)).

وهناك عديد من الاختلافات بين التواصل بين الإنسان والإنسان وبين الإنسان وروبوتات الدردشة التفاعلية، حيث يكتب المستخدم رسائل قصيرة ثم يخوض محادثة أطول مع روبوتات الدردشة، مقارنة بالمحادثة مع إنسان أخر، ويشعر الإنسان بالثقة والراحة مع روبوتات الدردشة التفاعلية حيث يمكن لروبوتات الدردشة التفاعلية تغيير طريقة المحادثة في ضوء احتياجات المستخدم (El-Bishouty et al, 2019).

وهناك عدد من الأدوار التي يمكن أن تؤديها روبوتات الدردشة التفاعلية، حيث يمكنها أن تكون أنظمة التدريس الذكية، أو تكون في صورة ملاحظات ذكية، بالإضافة إلى مساعدة المدرسين من خلال مساعدة المدرب في أداء المهام الأكثر تكرارا، أو متابعة تقدم المتدرب، أو تقديم ملاحظات مخصصة لبعض المتدربين وفقاً لقدراتهم، أو تكون بديل لأنظمة إدارة التعلم (LMS)، كما يمكنها تقديم وظائف التوجيه، أو تقوم بممارسة المهارات. (Tamayo, Herrero, Martín, Navarro & Tránchez, 2020)

ولذلك يمكن الاستعانة بروبوتات الدردشة التفاعلية عند تصميم بيئة تدريب الكترونية بحيث تكون أكثر تفاعلية لإجبار المتدربين على تطبيق معرفتهم ومهاراتهم المكتسبة، وهذا من شأنه ان يخلق بيئات تساعد المتدربين على استرجاع وتطبيق معرفتهم ومهاراتهم بشكل أكثر فاعلية.

الشروط الواجب توافرها في روبوتات الدردشة التفاعلية:

يجب أن تتمتع روبوتات الدردشة التفاعلية الجيدة بالعديد من الخصائص والسمات لتوفير تجربة مستخدم إيجابية، فيما يلي بعض الميزات الرئيسية بوت (kerly, A. & Other, 2006,12)، وهي:

1. يجب أن تحتوي الدردشة على رسائل واضحة وموجزة يسهل على المتدرب فهمها.
2. يجب أن تكون الدردشة مخصصة لاحتياجات المتدرب وتفضيلاته.
3. يجب أن تحتوي الدردشة على تدابير أمنية مناسبة لحماية بيانات المستخدم وخصوصيته.
4. يجب أن تستجيب الدردشة بسرعة لمدخلات المتدرب وتوفر الردود ذات الصلة.
5. يجب أن تكون الدردشة قادرة على التعامل مع مجموعة واسعة من طلبات المتدربين ومدخلاتهم.
6. يجب أن تتكامل الدردشة بسلاسة مع الأنظمة الأساسية والخدمات الأخرى، مثل الوسائط الاجتماعية وتطبيقات المراسلة والمواقع الإلكترونية.
7. يجب أن تكون الدردشة مصممة لفهم احتياجات المتدربين وعواطفه والتعاطف معها.
8. يجب أن تكون الدردشة قادرة على توقع احتياجات المتدربين وتقديم اقتراحات أو توصيات مفيدة.
9. يجب أن تكون الدردشة سهلة الاستخدام، مع تنقل بديهي وتعليمات واضحة.
10. يجب تحديث الدردشة وتحسينها باستمرار بناءً على ملاحظات المتدرب واحتياجات المتدرب المتطورة، عن طريق التغذية الراجعة التلقائية.

حيث أن روبوتات الدردشة التفاعلية تمتلك القدرة على العمل كخدمة دعم على مدار اليوم (٢٤ ساعة) وطوال أيام الأسبوع (٧) أيام، وتقديم إجابات للأسئلة المتكررة أو المتداولة التي يمكن حلها بسهولة وإتاحة الوصول إلى محتوى التدريب (Garcia-Brustenga, 2018; ، A1, 2018, Söllner & Winkler) كما تعمل تقديم إجابات فعالة ومرضية لأسئلة المتدربين وكذلك تعمل على

تعزز نتائج المتدربين وله تأثر كبير على بقاء أثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لفترات زمنية طويلة (Kazi & Abbasi،2014) .

حيث وضعت دراسة ريهام مصطفى عيسى على (٢٠٢٠) إطار محسن يربط بين روبوتات الدردشة التفاعلية والتنقيب عن المشاعر باللغة العربية لقياس التغذية الراجعة للمتدربين.

أهمية استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في التدريب:

تتمتع روبوتات الدردشة بالعديد من الفوائد في التدريب، فيما يلي بعض فوائد استخدام روبوتات المحادثة في التدريب: (Karami & Dabaghchian, 2019 ; El-Bishouty et al., 2019).

1. يمكن لروبوتات الدردشة أتمته المهام الروتينية مثل الإجابة على أسئلة المتدربين وتصنيف المهام، مما يوفر وقت المتدربين ويقلل من عبء العمل
2. يمكن أن تساعد روبوتات المحادثة في جعل التدريب أكثر سهولة للمتدربين ذوي الإعاقة، مثل أولئك الذين يعانون من إعاقات بصرية أو إعاقات حركية
3. تعد وسيلة تعليمية ممتعة وجذابة للرد على استفسارات المتدربين بطريقة سريعة ودقيقة، فتعد بمثابة تغذية راجعة فورية ذكية لجميع الأسئلة.
4. تعد مصدر للتعلم الشخصي حيث تساعد كل متدرب على حدة في عملية تعلمه، وهذا لما تتسم به من قدرة على التكيف مع الاحتياجات الشخصية لكل متدرب.
5. توفر من جهد ووقت المدرب المبذول في التواصل مع كل متدرب على حده للرد على أسئلته واستفساراته التي قد تكون مكررة.
6. تساعد على التحليل الذاتي لمستوى المتدربين المعرفي للتعرف على أخطائهم ونقاط ضعفهم وتقويمها.
7. تعمل كمساعد افتراضي للمدرب، في تخزين بيانات المتدربين وتحليلها والحفاظ على سريتها.
8. تسهل عملية الاتصال والتفاعل مع المتدرب في أي وقت وأي مكان من خلال إتاحة الردود على استفساراتهم وتقديم الدعم والتوجيه طوال الوقت دون تأخير أو انتظار لرد المدرب.

حيث قدمت دراسة عبد الناصر محمد (٢٠٢٠) برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنك المعرفة المصري لتنمية بعض مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية ودراسة ابراهيم عبد الوكيل ياسمين محمد (٢٠١٩) التي اهتمت بقياس فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، ودراسة زهور حسن العمري (٢٠١٩) التي قامت بقياس أثر استخدام روبوتات

دردشة الذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وتوصلت دراسة أميمة بنت محفوظ (2022) وجود أثر كبير لاستخدام روبوتات الدردشة التفاعلية بالمقارنة بمحركات البحث الإلكترونية في تدريس مهارات البرمجة.

تصنيف روبوتات الدردشة التفاعلية:

تبرز الأدبيات والدراسات السابقة عديد من تصنيفات لروبوتات الدردشة التفاعلية، حيث إنها تصنف في ضوء:

1- إمكانيات المحادثة:

أ- عديم الحالة:

يوصف أيضًا بأنه روبوت محادثة ذاكرة أقل"، يتعامل روبوت الدردشة مع كل رسالة من المتدرب على أساس أنه رسالة منفصلة، دون مراعاة للرسائل السابقة.

ب- شبه الحالة:

هذا النوع من روبوتات المحادثة لديه قدرة محدودة على تذكر الإدخال السابقة للمتدرب.

ج- الحالة:

يمكن أن تتذكر روبوتات المحادثة السياقية والمحادثات السابقة، وهي كذلك قادرة على توليد ردود على أساس هذه المعرفة (Tsivitanidoy,o.,Ioannou,A.,2020) .

2- معالجة المدخلات:

أ- روبوتات المحادثة النموذجية المستندة إلى القواعد:

بحيث يكون هناك قاعدة بيانات يوجد فيها عديد من الأسئلة مع إجابتها، ويمكن أن تقوم بالرد على المزيد من أنواع المتدربين الذين يقومون بالإدخال.

ب-النموذج القائم على الاسترجاع:

الذي يوفر مزيدا من المرونة حيث يقوم بالاستعلام عن الموارد المتاحة وتحليلها باستخدام واجهات برمجة التطبيقات، ويسترد روبوت المحادثة القائم على الاسترداد بعض المرشحين للاستجابة من فهرس قبل أن يطبق نهج المطابقة على اختيار الاستجابة.

ج- النموذج التوليدي:

وهو نموذج إجابات بطريقة أفضل بناءً على رسائل المتدرب الحالية والسابقة ، (Hien, Cuong . Nam. Nhung & Thang, 2018; Wu, Wu, Xing, Zhou &Li, 2016)

3- الهدف من تصميمها:

أ- روبوتات الدردشة المعلوماتية:

وتهدف إلى تزويد المتدرب بالمعلومات التي تم تخزينها مسبقاً أو متاحة من مصدر ثابت (مثل روبوتات الدردشة للأسئلة الشائعة).

ب-روبوتات الدردشة القائمة على المحادثة:

وهي روبوتات تتحدث مع المتدرب، وهدفه هو الرد بشكل صحيح على الجملة التي صدرت لهم بأداء مهمة محددة مثل حجز رحلة طيران أو مساعدة شخص ما، وهي روبوتات ذكية تفهم في سياق طلب المعلومات وفهم مدخلات المتدرب Champaneria, 2017; Kucherbaev, (Nimavat, Bozzon,Houben,2018)

وأكدت دراسة آية طلعت أحمد إسماعيل (٢٠٢١) ان هناك تفاعل بين نمط المحادثة الآلية ومستواها ببيئة التعلم النقال وأثر ذلك على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات قوة السيطرة المعرفية والتقبل التكنولوجي لدى طلاب معلم الحاسب الآلي، ودراسة محمد السيد النجار، عمرو محمود حبيب (٢٠٢١) برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم ببيئة تدريب إلكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية، ودراسة أسماء إبراهيم محمد مطر، أحمد سعيد عبد العزيز إبراهيم صالح(٢٠٢١) التي حاولت معرفة فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية Chat Botsفي تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، في حين قامت دراسة إيمان أحمد عبد الله أحمد (٢٠٢١) بالمقارنة روبوتات الدردشة التفاعلية وتطبيق Teams Microsoft في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

واعتمدت الباحثتان في البحث الحالي على نمط روبوتات المحادثة النموذجية المستندة إلى القواعد، والتي تعتمد على وجود قاعدة بيانات فيها عديد من الأسئلة مع إجابتها، ويمكن أن تقوم بالرد على المزيد من أنواع المستخدمين الذين يقومون بالإدخال وذلك في شكل المحادثة النصية، حيث يرى أنها أسرع في التفاعل ولا تحتاج لوقت أطول، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Libov,2015) أن روبوتات الدردشة التفاعلية القائمة على المحادثة النصية أكثر راحة لأنها توفر الوقت ويجلب المتعة، لا تتطلب الكثير من الجهد وبالتالي فهي أكثر ملاءمة، وتتسم بتفريد المحادثة وفق استجابات المتدرب.

- معايير تصميم روبوتات الدردشة التفاعلية في التدريب:

فيما يلي بعض المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم دردشة تدريبية تفاعلية، كما أشار اليها كل من:

1. تحديد أهداف التعلم المحددة التي تم تصميم روبوت المحادثة لتحقيقها، ستوجه هذه الأهداف تطوير محتوى chatbot وتفاعلات المتدرب.
2. يجب أن تكون واجهة مستخدم بديهية وجذابة وسهلة التصفح، كما يجب أن تكون مصممة لمناشدة جمهور المتدربين المستهدف، لا يجب على الروبوت أن يكون إنسانا، وعلى المتدربين إدراك ذلك، وعلى المدرب توظيف بعض مقاطع الفيديو القصيرة أو الرسوم الكرتونية أو التوضيحية تجعل المحادثة تبدو أكثر طبيعية، وإنسانية ووضوحا.
3. يجب أن يكون المحتوى دقيقًا وذا صلة بالموضوع وحديثًا، يجب تقديمه بطريقة يسهل على المتدربين فهمها ويجب أن يتماشى مع أهداف التعلم، كما يجب استخدام نصوصاً قصيرة، يجعل رسالة أقرب إلى محادثة إنسانية ويسهل فهم من يقرأها، فعلى المدرب تزويد متعلميه بالمعلومات الوافية المختصرة والتي يستطيع المتعلم الموثوق بها بدون أن تفقده اهتمامه وتركيزه والبعد عن الزيادات المطولة فلا يحتاج المتعلم غير إجابات جيدة مختصرة تدفعهم نحو المضي قدما.
4. يجب تصميم روبوت المحادثة لتقديم تجارب تعليمية مخصصة تتكيف مع مستوى معرفة المتدرب وأسلوب التدريب، حيث ان تخصيص رسائل الروبوت يتيح للمتعلم أن يكون أكثر قربا نحو تحقيق الهدف، فلا بد وأن تكون الرسائل هادفة وألا تخرج عن السياق العام للموضوع بأي شكل من الأشكال، ولا بأس إن كانت بعض رسائل الروبوت توجه المتدرب إلى استخدام ألعاب تعليمية معينة، او حتى زيارة بعض المواقع التدريبية التفاعلية الهادفة ذات الصلة بالمحتوى.
5. يجب أن يزود برنامج الدردشة الآلي المتدربين بتعليقات حول تقدمهم ويقدم تقييمات لقياس فهمهم للمحتوى، كما يجب تجنب استخدام الرسائل الرسمية؛ ان الروبوت ليس أكثر من مجرد أداة للتواصل حول المحتوى، ما هي الا محادثة فإنها يجب أن تنشر حس المتعة والفكاهة بين المتدربين وأن تبتعد عن أسلوب الدراسة الروتيني والممل، ويكون ذلك باستخدام لغة أقل رسمية وتوظيف الوجوه الضاحكة والاحتمالات الأخرى للتفاعل التي يقدمها روبوت الدردشة.

6. يجب أن يتكامل روبوت المحادثة مع الموارد التعليمية الأخرى لتزويد المتدربين بتجربة تعليمية شاملة، حيث إن أهم ما يميز الروبوت هو سرعة إرسال الردود أو التغذية الراجعة الفورية، والتي من شأنها مساعدة المتعلم على تعديل سلوكه، فينبغي على المدرب الحفاظ على استمرارية الحوار بينه وبين المتدرب وعدم طرق أسئلة المتدربين بدون إجابات حتى لا يؤدي ذلك إلى ملل المتعلم وانصرافه عن تعلمه.
7. يجب أن يكون روبوت المحادثة متاحًا للمتدربين حتى وان كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة وأن يكون مصممًا لتلبية معايير إمكانية الوصول، وتجنب الرسائل المزعجة أو البريد المزعج، حيث إن عملية إرسال محتوي غير مرغوب به شائع جدا في هذه الأيام، كالإعلانات الغير مرغوب فيها أو الترويج لشراء منتج معين، ولا بد أن ننوه هنا أن المدرب قد وعد المتدربين أن يرسل لهم محتوى يتمتع بالجودة، لهذا فإنه يجب أن يحافظ على رباط الثقة التي منحها له المتعلم، فإن إحدى عوامل نجاح الروبوتات في التعليم هو بناء الثقة مع المتدربين

(Kumar, A., & Kumar, P., 2019; Busemeyer, J., & Yildirim, C.,2021; (Bii, P., K.,2018; Sameera, A.,2015; Chiang, Y. H., & Chiang, Y. C.,2021;

وترى الباحثتان ان هناك العديد من الأسس النظرية التي تدعم استخدام روبوتات المحادثة في العملية التعليمية، بما في ذلك النظرية البنائية، حيث أن التعلم يحدث عندما يقوم المتدربين ببناء المعرفة عن طريق الحوار والدردشة مع الشات بوت بناءً على تجاربهم وتفاعلاتهم مع بيئة التعلم، لان روبوتات الدردشة توفر للمتدربين خبرات تعلم تفاعلية وشخصية تدعم بناء المعرفة، كما تؤكد نظرية الادراك الاجتماعي على دور الملاحظة والتقليد والتعزيز في التعلم، حيث توفر للمتدربين فرصًا لمراقبة وتقليد سلوك الخبراء، وتلقي التعليقات والتعزيزات، وتطوير الكفاءة الذاتية، ويحدث التعلم الواقعي من خلال المشاركة في أنشطة حقيقية وذات مغزى ضمن سياق معين. يمكن أن توفر روبوتات المحادثة للمتدربين سيناريوهات محاكاة أو واقعية تتطلب مهارات في حل المشكلات واتخاذ القرار في سياق معين، مما يمكن أن يعزز خبراتهم التعليمية، حيث نستطيع تقديم نظام تعليمي قائم على الحاسب، يمكن من خلاله عرض المحتوى التدريبي وفقا لأداء واستجابة المتعلم أثناء عملية التعلم، اي ان الروبوت يوفر بيئات تعلم تقوم بتخصيص العملية التعليمية من خلال إعادة تعديل وتغيير عرض المحتوى بداخلها، مما جعلها قادرة على مساعدة المتدرب لتحقيق أفضل النتائج، وهذا ما دفع الباحثتين الى هذا البحث، بالإضافة الى ندرة توافر دراسات عربية تناولت هذه المتغيرات في حدود علم الباحثتان.

لذلك فإن استخدام دعم روبوتات الدردشة التفاعلية في بيئات التدريب الالكتروني لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية، يعد أمر ضروري وحيوي، حيث تمتاز روبوتات الدردشة التفاعلية بكونها توفر مساعدة وتوجيه فوري وهذا من شأنه الإجابة عن أسئلة المتدرب في اللحظة ذاتها تلك الفورية تساعد على تعزيز مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية، كما يمكنها التفاعل مع كل المتدربين في نفس الوقت، وهذا من شأنه تخصيص الدعم وهذا من شأنه توفير جو من الألفة لدى المتدربين.

رابعًا: مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية:

شهد القرن الواحد والعشرين نجاح اقتصادي كبير، تطلب امتلاك المهارات الريادية للعمل، ويحتاج الشباب في العمل الريادي التطبيقي الخبرة حتى يصبحوا أكفاء في المسار المختار، وأن يكونوا مفيدين لأنفسهم ومجتمعهم. ويقدم التعليم الفني وخاصة الصناعي، قناة عملية موجهه نحو هذه المهارات، والتي من خلالها يكتسب للمتدربين المعرفة الأساسية عن المهارات الريادية للعمل وتطوير المهارات للعمل بسلوك ريادي في مكان العمل. ويشير تعليم المهارات الريادية إلى قدرة المتدرب على تحويل الأفكار إلى أفعال، وتشمل الابتكار والإبداع وتحمل المخاطر، وكذلك القدرة على التخطيط وإدارة المشروعات بما يحقق الأهداف (دعاء جوهر، ٢٠١٧).

مهارات الأعمال الريادية لدى طلاب كلية التربية النوعية:

قد حدد عزة الحسيني (٢٠١٥) مهارات العمال الريادية في المهارات الآتية:

1. المهارات الفنية :وهي التواصل الكتابي والشفهي، والإدارة الفنية ومهارات التنظيم والتصميم وهي المهارات التي تناولاها الباحثتان عند تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية لدى طلاب كلية تربية نوعية جامعة بنها.
2. مهارات إدارة الأعمال :وهي التخطيط واتخاذ القرار والتسويق ومهارات المحاسبة.
3. مهارات الريادة الشخصية: وهي الرقابة الذاتية والابتكار واتخاذ المخاطرة للابتكار.

أما دراسة هيام سالم ومنال الشاعر (٢٠١٧) فقد حددت المهارات الريادية في ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

1. المهارات التكنولوجية وتتمثل في: (القدرة على الاتصال – إدارة الأعمال التقنية والتكنولوجية – القدرة على التنظيم – بناء العلاقات والشبكات – العمل ضمن فريق).
2. مهارات إدارة الأعمال وتتمثل في (وضع الأهداف والتخطيط – صنع القرار – المالية – المحاسبة – الرقابة – التفاوض – طرح المنتج).

3. المهارات الشخصية وتتمثل في (الرقابة والالتزام – أخذ المخاطرة – الابداع – القدرة على التنفيذ – رؤية قيادية – التركيز على التغيير).

وتري الباحثتان أنه تم اختيار المهارات بالتحديد لتنميتها لأنها مصنفة علي أنها مهارات تكنولوجية لذا تحتاج لبرامج وتطبيقات معتمدة علي الحاسب الآلي لإنتاجها.

- خامساً: الشغف الأكاديمي:

مفهوم الشغف الأكاديمي:

نجد العديد من المساهمات التي فسرت مفهوم الشغف، فعلى سبيل المثال، تفسر وجهة النظر الأولى الشغف تمشيا مع أصل الكلمة فهي كلمة مقتبسة من الكلمة اللاتينية (passion) ويقصد بها "المعاناة وتصف الأفراد كعبيد لشغفهم. فَوفقًا لهذا التفسير، يُنظر إلى الشَّغفِ على أنه حالة سلبية، وذلك لأن الشغف يُسيطر على سلوك الأفراد وتصرفاتهم، وحسب ذلك التفسير فإنَّ الفرد الشغوف يُعاني من العديد الاضطرابات والمشاكل بينما تفسر وجهة النظر الثانية الشَّغف على أنه حالة إيجابية، حيث يُوصي أرسطو بأنَّ الأفراد يجب أن لا يخجلوا من إظهار شغفهم لأنه يعكس سمات إنسانية سامية، أو ما يجب أن يكون عليه الإنسان. ومن جهة أُخرى يُؤكد ديكارت بأنَّ الشغف عِبارة عن مشاعر إنسانية قوية وميول متأصله لدى الأفراد قد تكون إيجابية إذا كانت السبب وراء السلوك. وفي وجهة نظر مختلفة أكد خلالها العلماء أن الشغف قد يؤدي وظيفة تحفيزية، فعلى سبيل المثال، يوجد عدد من الأفراد يبذلون مستوى مرتفع من الأداء، ويبذلون الكثير من الطاقة الشغف اهتمام الفلاسفة القدماء، وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت البحث والجهد، ويقضون معظم وقتهم في إنجاز نشاطهم المفضل، فالشغف هو السبب وراء وصولهم إلى مستويات أعلى من الإنجاز (Baume& Locka, 2004)

عرف (Fredricks et al،2010) الشغف بأنه الميل لدى الفرد في متابعة النشاط بصورة قوية، وتكريس الوقت والطاقة له بشكل كبير، أو الانخراط الكامل في النشاط والمتابعة القوية والمستمرة لتحقيق الأهداف.

[Commented [H1]:

بينما يُعرفه الحارثي (2015) على أنَّه الميل إلى النشاط الذي يُمارسه الطلبة بمتعة ويندمجون فيه أثناء ممارسته، ويتضمن نوعين انسجامي وقهري. أما برايكيلند وبوش (Birkeland& Buch, 2015)فَيُعرفا الشغف الأكاديمي على أنَّه حالة تحفز دافعية الطلبة، وتعزز نشاطهم العقلي، وتعطي معنى وأهمية للنشاط الذي يقومون به. وبالمثل، يُشير العلماء إلى أنَّ حالات الشَّغف تُؤدي بإيجابية إلى تعزيز الإبداع، وتوليد الأفكار والحلول الجديدة.

بينما عرف (Vallerand ،2015) الشغف بأنه استعداد الفرد لأداء الأنشطة التي يقدرها ويشعر بأهميتها ويستثمر فيها الوقت والطاقة.

في حين عرفت تمارا قاسم وعمر عطا الله (٢٠٢٢) الشغف الأكاديمي بأنه ميل داخلي لدى الطلاب للمشاركة في نشاط أكاديمي محدد، وقد يكون انسجامياً يتصف بالمرونة والتوافق مع الأنشطة الأخرى، وقد يكون قهرياً يتصف بالثبات الصارم نحو النشاط الأكاديمي، فيسبب الصراع مع الأنشطة الأخرى.

كما عرف محمد ابراهيم (٢٠٢٢) الشغف الأكاديمي بأنه شعور الطالب بالرغبة في إنجاز المهام والأنشطة الأكاديمية، واستمتاعه، واستغراقه في أدائها.

ويرى (Curran, et al., 2015, p.632) أن الشغف هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث تزود تلك الخبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس.

ويُعرف الشغف الأكاديمي على أنه ميل قوي أو رغبة قوية تجاه الذات ونحو نشاطات لها قيمة عالية ويحبها المتعلم، ويستثمر فيها الوقت والطاقة (Valler and et al.، 2007).

كما يعد الشغف الأكاديمي بأنه اهتمام الطالب بمجال محدد والتركيز فيه لفترة زمنية أطول. وعُرِّف الشغف الأكاديمي بأنه دافعية المتعلمين، وتعزيز نشاطهم العقلي، والشعور بالأهمية للأنشطة التي يقومون بها ويؤدونها (Buch 2015 & Birkeland). كما يُعرفه الجراح والربيع (2020) على أنه ميل قوي نحو نشاط يُحبه الطالب، ويستشعر أهميته، وستثمر فيه الوقت والطاقة. عرف ارياني (Ariani، 2021) الشغف الأكاديمي بأنه ميل قوي ورغبة أو حماس للأنشطة التي يحبها الطلبة، ويجدونها مهمة ومفيدة، ولديهم الدافع لتنفيذها واستثمار الطاقة والوقت فيها، وغالبًا ما يرتبط بالشخصية لأنه شكل من أشكال القوة الداخلية للفرد أو ورغبة وميل شديد.

ومن خلال العرض السابق لتعريف الشغف الأكاديمي، تبنت الباحثتان تعريف فاليراند وآخرون (Vallerand et al.،2003) على أنه ميل قوي نحو النشاط الذي يُعجب الطلبة، ويجدونه مهما، ويستثمرون فيها الوقت والطاقة.

ويؤدي الشغف الأكاديمي إلى تعلم شيء جديد، كما أنه الدافع للبحث عن كل ما هو غير مألوف، والاستعداد للتعلم، حيث يُظهر ببساطة ميلا قويًا واستعدادًا من خلال إنفاق الوقت والطاقة على نشاط يحبه فرد ما أو يعتقد أنه مهم ، كما يرتبط الشغف الأكاديمي ارتباطا وثيقا بالتعلم وتجربة

الأفكار الجديدة، ويتحدد الشغف بالأمل والولاء والرعاية والحماس وهي السمات الرئيسية للأداء الفعال فالشغف عامل مهم للمتعلمين وتحفيزهم (Carbonneau et al., 2008).

كما يفسر نموذج رولند فيو (Roland Viau) الشَّغف من خلال توضيح كيفية تكوين الطلبة للدافعية تجاه المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، فدافعية الطلبة حسب هذا النموذج للمشاركة في الأنشطة تتأثر في ثلاثة عوامل؛ أولها: يتعلق بإدراكهم الداخلي لقيمة وأهمية النشاط في حياتهم، ومدى الارتباط بين ما تعلموه ومهنتهم المستقبلية، فكلما شعر الطَّلبة بفائدة النشاط وقيمته ترتفع مستوى مثابرتهم وجهودهم ويقضون وقت أطول في ممارسته؛ أما العامل الثاني: يتعلق بشعور داخلي لدى الطلبة حول قدرتهم أو عدم قدرتهم على المشاركة في النشاط، فكلما كان لدى الطلبة شعور داخلي قوي بقدرتهم على الإنجاز يبدون اهتمامًا أكبر في النَّشاط ويستمرون فيه لوقت أطول، والعامل الأخير: يُشير إلى قدرة الطَّلبة على التحكم في المثيرات التي تؤثر على أدائهم أثناء القيام بالنشاط، ومواجهتهم لأية معيقات تعيقهم، ويمكن أن تؤدي لمستوى منخفض من الأداء (Moeller, 2013)

ويتضح مما سبق أن توجهات الطلبة إذا كانت إيجابية تجاه تلك العوامل الثلاثة فذلك يؤدي إلى توجههم نحو المشاركة في النشاط بحماس وبالتالي ينعكس على مستوى مثابرتهم، وبذلهم للمزيد من الجهد والوقت في إنجازه، وذلك لأنهم اختاروا بحرية القيام به، وعلى العكس من ذلك إذا كانت توجهات الطلبة سلبية تجاه تلك العوامل الثلاثة فذلك يؤدي إلى تجنبهم للنشاط ما يؤدي إلى انخفاض مستوى أداهم عن المستوى المطلوب، وعدم قدرتهم على مواجهة العواقب والتحديات التي تواجههم إثناء المشاركة في النشاط.

ومع مرور الوقت والخبرة يبدأ الطلبة في إعطاء الأولوية لممارسة بعض الأنشطة دون غيرها، خاصة تلك التي تكون ممتعة، وتتيح لهم تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية المذكورة أعلاه، وبناءً على ذلك تصبح تلك الأنشطة أنشطة شغفيه ذاتية تمثل سِمات مركزية لهويتهم، على سبيل المثال، أولئك الذين لديهم شغف يلعب كرة السلة، أو العزف على الجيتار لا يُشاركون فقط في تلك الأنشطة، لكنهم أيضًا يرون أنفسهم "لاعبي كرة سلة" و "لاعبي جيتار " محترفين، ما يُؤدي إلى مستوى عالٍ من الشغف تجاه تلك الأنشطة (Vallerand et al.،2003).

- العوامل المؤثرة في الشغف الأكاديمي:

أشار خان (Khan, 2013) وستوبر (Stoper et al., 2011) . إلى عددٍ من العوامل المؤثرة في الشغف الأكاديمي هي:

أولا: الوالدين:

للوالدين دورًا كبيرًا في التأثير على الشغف الأكاديمي للمتعلمين وسلوكهم تجاه أدائهم الأكاديمي المتفوق والدرجات العليا، حيث يكون لدى أولياء الأمور توقعات عالية عن أبنائهم للقيام بعمل جيد.

ثانيا: البيئة الاجتماعية:

إن العوامل المختلفة في البيئة الاجتماعية تؤثر على أنواع العمليات المعرفية، والمعتقدات التحفيزية التي يمتلكها المتعلم، وتشمل هذه التأثيرات الاجتماعية العوامل المرتبطة بالثقافة، والتأثيرات الاجتماعية في بيئة الفرد، ونتائج الأداء السابقة، حيث أن ضغط الوالدين يشكل حافزاً قويًا لتعزيز القيمة الذاتية للطالب، وأدائها لأكاديمي الذي يؤثر عل بشغف الأكاديمي لديهم.

ثالثا: التأثيرات النفسية:

تعد بُعدًا مهما يؤثر على الشغف الأكاديمي للمتعلمين في الجامعات، فالبيئة الأكاديمية التنافسية، والمناهج الصعبة، ومتطلبات الحصول على درجة علمية، وضغوط الأقران، والخوف من البطالة بعد التخرج، ومزيج من العوامل المادية والاجتماعية والأكاديمية تجعل المتعلمين عرضة لضغوط نفسية شديدة تؤثر على جودهم للحصول على درجات جيدة حيث يمكن أن تجعلهم تلك العوامل أكثر عرضة للشعور بالتوتر والقلق وبالتالي التعرض للضغوط النفسية التي تنعكس أثارها على مقدار الجهد الذي يبذلونه وبالتالي يؤثر على أدائهم الأكاديمي (Khan, 2013)

أبعاد الشغف الأكاديمي:

يعد النموذج النظري لدراسة الشغف في السياقات المختلفة الذي قدمه (Vallerand, ., 2003 et al) من أشهر النماذج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في دراسة الشغف، وأطلق عليه النموذج الثنائي للشغف dualistic model of passion ، ويتكون فيه الشغف من بعدين هما: الشغف الانسجامي؛ وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد متحكّم فيه، يجعل الفرد يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه، ويتميز هذا النوع من الشغف باندماج مقبول في نشاط ما ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد دون وجود صراع بينها ، والشغف القهري؛ وينشأ هذا الشغف النوع من شعور داخل الفرد غير متحكم فيه، ويسيطر هذا الشغف على مشاعر الفرد عند الاندماج في نشاط ما يحدث بصفة متكررة ومستمرة، ويتميز هذا النوع من بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى في حياته، وقد يؤدي هذا إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وعدم اندماجه في أي من الأنشطة (Vallerand, et al., 2003, p.757). وتم بناء هذا النموذج في ضوء نظرية تحديد الذات -self

determination theory، والتي تفترض وجود ثلاث حاجات أساسية يجب إشباعها لدى الفرد هي: الاستقلالية autonomy ، والكفاءة competence ، والارتباط relatedness ويرتبط نمو الشغف نحو نشاط معين بالتفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة بالفرد؛ فإذا كان الفرد يشارك بحرية في نشاط يسمح له باكتساب المهارات والشعور بالكفاءة، في هذه الحالة يصبح هذا النشاط شغفا لدى الفرد (Lalande, et al 164.p.، 2017)، ووفقًا لهذا النموذج يتم الشغف عبر ثلاث مراحل هي: اختيار الفرد لنشاط ما من بين الأنشطة المتاحة، وتقييم الفرد للنشاط الذي تم اختياره، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد (Vallerand, 2015, p.14).

أولا: الشغف الانسجامي (Harmonious Passion)

ينتج الشعف الانسجامي من رغبة قوية وشعور داخلي متحكم فيه يختار فيه الطلبة الاندماج في ممارسة الأنشطة الأكاديمية الشغفية بحرية وبشكل اختياري، دون وجود ضغوط داخلية أو خارجية تؤثر في اختيارهم ما يجعلهم يستمرون في ممارسته بكفاءة حتى يتم انجازه بنجاح، وبما يتناسب الأنشطة الحياتية الأخرى المطلوب منهم إنجازها. وبناء على ذلك يصبح النشاط مصدراً وينسجم مع وجزء من بنيتهم الذاتية المتكاملة، ما يؤدي إلى الحد من الصراع مع المجالات الأخرى في الحياة، والتكيف والتوازن والشعور بالراحة (Ryan, 2000; Hodgins -2003; Vallerand, & Deci (Knee, 2002; Vallerandi et all & 2010)

وتؤدي تلك التأثيرات الإيجابية التي تنتج عن الشَّعف الانسجامي إلى تعميق معرفة الطلبة الأنشطة الذاتية، وتؤثر في قدرتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتنظيم ممارستهم أثناء المشاركة في الأكاديمية (Mageau et al., 2005; Garland et al.، 2010). وفي الإطار ذاته، يرى ماجيون وزملاؤه (Mageau ، 2005)أن الأنشطة الأكاديمية التي يتم ممارستها تحت مظلة الشغف الانسجامي تمارس على فترة طويلة تمتد لعدة ساعات يوميًا، لذلك يستمر تأثيرها في حياة الطلبة مع مرور الوقت حتى تصبح جزء من هويتهم وشخصيتهم.

وباستعراض الأدب التربوي الذي تناول مفهوم الشعف الانسجامي يُلاحظ أنه يشغل مساحة كبيرة من شخصية الطلبة ويؤثر في جوانب متعددة من حياتهم إلى الدرجة التي تجعلهم يظهرون فيها المزيد من الانفتاح والكفاءة أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة، فالطلبة يجب أن يستمتعوا بتجربة نتائج إيجابية ليس فقط أثناء ممارسة النشاط كالتأثير الإيجابي والتركيز والاندفاع ولكن أيضًا بعد الانتهاء من النشاط مثل الثقة بالنفس، والتكيف النفسي. علاوة على ذلك، يتكيف الطلبة ذوي الشغف الانسجامي جيدا مع المواقف التي يتم منعهم فيها من ممارسة نشاطهم الأكاديمي الشغفي، حيث

لديهم القدرة على تحويل انتباههم وطاقتهم إلى المهام الأخرى التي يجب إنجازها. Vallerand et al, 2003) ; (Knee & Hodgins، 2002)

ويتمثل الشغف بالاستيعاب الذاتي للنشاط في هوية الأفراد، ويؤدي إلى نتائج تكيفية، فعندما يكون الأفراد شغوفين بشكل متناغم، فإنهم يشاركون بحرية في النشاط، ويرون أن النشاط يتماشى مع قيمهم والجوانب الأخرى من حياتهم، ويختبروا انفعالاً إيجابيًا، ومستويات عالية من التركيز والتدفق والطاقة، فيؤثر الشغف المتناغم أو المنسجم بشكل خاص على العمليات المعرفية حيث يشارك الأفراد المتحمسون بشكل متناغم بشكل كبير في النشاطات التي يحبونها، ويكونون أكثر وعيا وانتباها، ويشاركون بشكل كامل في النشاط باهتمام واعي، ومن المرجح أن يفكروا في النشاطات التي تتضمن شغفًا أكاديميًا، وهذا ما يؤكد أن الشغف المتناغم يؤثر بشكل إيجابي على العمليات المعرفية المتنوعة مثل الانتباه والتركيز أثناء المهمة وعلى الصلابة العقلية وغيرها (Buch & Birkeland، 2015).

كما أنه ينتج قوة تحفيزية للانخراط في الأنشطة لتحقيق خبرات أكثر إيجابية، ففي هذا النوع يحتل النشاط أهمية بالغة لدى ويدمجه في هويته الشخصية، ويؤدي إلى نتائج تكيفية. فعندما يكون الأفراد متحمسين بشكل متناغم فإنهم يشاركون بحرية في النشاط، ويرون أن النشاط يتماشى مع قيمهم والجوانب الأخرى من حياتهم، ويُظهرون انفعالاتهم الإيجابية ومستويات عالية من التركيز والتدفق والطاقة، وينتج عن هذا النمط من الشغف الأكاديمي العديد من الانفعالات الإيجابية وتعميق معرفة الطالب بذاته، وقدرته على اتخاذ القرارات المناسبة وتنظيم مسارات حياته وممارسته للأنشطة الأكاديمية، والاستمرار فيها لوقت أطول فتصبح جزءاً من شخصيته، ويساعد على إيجاد جو إيجابي يؤدي إلى تحقق السعادة النفسية (Vallerand et al.، 2010).

بناءً على ما سبق ذكره، يتصف الطلبة ذوو الشغفي الانسجامي بتوفير مساحة من الحرية في اتخاذ القرار حول الأنشطة التي يرغبون المشاركة أم عدم المشاركة فيها، كما يتميزون بقدرتهم على التحكم والسيطرة على مشاعرهم أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة؛ فالطالب يمكنه أن يقرر متى يشارك في النشاط ومتى لا يشارك فيه وقت ما يشاء إذا اكتشف أن في ذلك تأثيرا سلبيًا على حياته. على سبيل المثال، يجب أن يكون الطالب الجامعي الذي لديه شغف انسجامي في لعب لعبة كرة السلة قادراً على مقاومة لعبته المفضلة مع أصدقائه، من أجل الإعداد والتحضير لعرض تقديمي مهم دون التفكير في لعبة كرة السلة. فالطالب لديه القدرة على اتخاذ القرار حول عدم اللعب في يوم معين

إذا لزم الأمر ، أو حتى التوقف عن المشاركة في نشاط ما إذا اعتقد أنه أصبح عاملاً سلبيًا في حياته، وبالتالي يمكن اعتبار المشاركة في النشاط الشغفي عملية مرنة (Vallerand، 2010).

وترى الباحثتان بناءً على ما سبق ذكره بأن الشغف الانسجامي يرتبط بشعور الطلبة بالراحة، وقدرتهم على التكيف مع جميع ظروف حياتهم المختلفة في جميع المجالات، وذلك يعود إلى حريتهم في اختيار النشاط الذي يمارسونه بما ينسجم مع ميولهم الذاتية، ورغباتهم بحرية ودون إجبار وبما ينسجم مع الأنشطة الأخرى دون خلق الصراعات بينهما.

ثانيا: الشَّغف القهري (Obsessive Passion)

ينتج من رغبة وشعور داخلي قوي غير متحكم فيه يسيطر على مشاعر الطلبة ويدفعهم لممارسة الأنشطة الأكاديمية الشغفية فقط، وتجنب ممارسة الأنشطة الحياتية الأخرى، فالطلبة يركزون على نشاط واحد فقط متجاهلين الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياتهم، ما يؤدي إلى خلق انتباههم الصراع مع الأنشطة الأخرى، وعادة ما تظهر بعض المشاعر السلبية إثناء النشاط الأكاديمي الشغفي وبعده كالشعور بالقلق والتوتر، وعدم القدرة على الأداء الأمثل، والانغلاق على الذات، وعدم الاستفادة من خبرات الآخرين. (Knee& Vallerand et al, 2003; Hodgins, 2002)

ويلاحظ أن الطلبة ذوي النمط الشغفي القهري يتعرضون إلى صراعات تنشأ ما بين النشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة الحياتية الأخرى، كما يُواجهون العديد من العواقب السلبية والعاطفية والسلوكية أثناء المشاركة في النشاط وبعده. على سبيل المثال، بالعودة إلى مثال الطالب الذي يحتاج إلى التحضير للعرض التقديمي الشفوي المهم الذي لا يزال بحاجة إلى العمل، إذا كان لدى الطالب شغف للعب كرة السلة، فقد لا يتمكن من مقاومة دعوة اللعب مع أصحابه. وقد يشعر خلال اللعبة بالضيق والتوتر للعب كرة السلة بدلًا من إعداد العرض التقديمي. لذلك، قد يواجه الطالب صعوبات في التركيز على المهمة التي في متناول اليد (لعب كرة السلة. تمشيًا مع المثال أعلاه، يأتي الطلبة الذين لديهم شغف قهري لإظهار ثبات صارم تجاه النَّشاط، لأنهم في كثير من الأحيان لا يسعهم سوى المشاركة في ا النشاط الشغفي فقط، وإهمال الأنشطة الأخرى(Knee & Hodgins، 2002).

وفي الإطار ذاته يتميز الطلبة ذوو الشغف القهري بمجموعة من الصفات مِنْهَا الثَّبات الصارم وعدم المرونة الذي ينعكس على عدم قدرتهم على مواجهة مشكلة التعارض والصراع مع الجوانب الأخرى من حياتهم عند الانخراط في النشاط الأكاديمي الشَّغفي ما يؤدي إلى ظهور تأثيرات سلبية كالقلق والتوتر والشعور بالإحباط أثناء ممارسة النشاط وبعده وبالتالي تحقيقهم أقل من الأداء الأمثل داخل حدود النَّشاط الشَّغفي. وعلى الرغم من تمكن لاعب كرة السلة الشغوف من قول "لا" لأصدقائه

وعدم لعب كرة السلة معهم، فقد لا يزال يُعاني في النهاية لأنه قد يواجه صعوبات في التركيز على دراسته بسبب الضجة حول الفرصة الضائعة للعب كرة السلة (Vallerand، 2010).

كما ينشأ هذا الشغف من الضغط الشخصي أو الضغط ما بين الأفراد، إما لأن بعض الحالات الطارئة مرتبطة بالنشاط مثل الشعور بالقبول الاجتماعي أو احترام الذات، أو لأن الشعور بالإثارة الناجمة عن المشاركة في النشاط يصبح خارج نطاق السيطرة على سبيل المثال، على الرغم من أن المعلم يستمتع حقا بمهنته إلا أنه قد يواجه رغبة داخلية في التدريس لأنه النشاط الوحيد الذي قد يسمح له بالحفاظ على الشعور بقيمة الذات، فيتم التحكم في الأفراد الذين يعانون من الشغف القهري من خلال نشاطهم ؛ نظرًا لأن النشاط يصبح خارج نطاق سيطرتهم، ويسهم في إيجاد الانفعالات السلبية، وإعاقتهم من تحقيق حياة سعيدة ومتزنة (Deci & Ryan، 2000).

وينتج عنه أيضاً العديد من الصراعات والإحباطات التي تنشأ بين النشاط الأكاديمي وأنشطة الحياة المختلفة، ويواجهون انفعالات ونتائج سلبية أثناء وبعد المشاركة بالنشاط، ويتميز الطلبة فيه بالجمود وعدم المرونة وفقدان التركيز، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات والصراعات عند الانخراط في النشاطات الأكاديمية والمشاعر السلبية كالقلق والتوتر والشعور بالإحباط أثناء النشاط أو بعده، وانخفاض مستويات الأداء لديهم (Valler and et al.، 2010).

أما الشغف الاستحواذي القهري يتولد لدى الطلبة نتيجة لتحكم الضغوطات والعناصر الداخلية أو الضغوطات الخارجية المحيطة بالنشاط الذي يقومون به، أو أشخاص آخرين يتدخلون في تحديد مصيره، مما يترتب على ذلك الشعور السلبي والانفعالات التي تعيق عمليات التعلم وممارستهم للأنشطة الصفية والشعور بعدم حريتهم وأنه مسيطر عليهم ومقيدين، وهذا يقودهم إلى الانغلاق على الذات والتعامل مع خبراتهم الذاتية وعدم الانفتاح على خبرات الآخرين والاستفادة منها .(Birkeland & Buch, 2015)

بناءً على ما سبق ترى الباحثتان بأن الشغف القهري يرتبط بشعور الطلبة بالقلق والتوتر، وعدم قدرتهم على السيطرة والتحكم برغباتهم وميولهم نحو ممارسة الأنشطة الأخرى، ما يعرضهم للصراعات التي تقع بين ممارستهم للنشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة المختلفة في جميع المجالات، وهذا قد ينعكس على مدى تركيزهم واتقانه للمهمة التي في متناول يديه وبالتالي تحقيقه لمستوى منخفض من الأداء الأكاديمي.

وبالاعتماد على ما سبق ذكره، لابد من التمييز بين الشعف الانسجامي والشغف القهري، فالطلبة ذوو الشعف الانسجامي قادرون على التركيز بشكل كبير في أعمالهم التي يقومون بها

والقدرة على التكيف مع الأوضاع المختلفة، وأكثر نشاطًا وسيطرة على رغباتهم أثناء ممارستهم للأنشطة الأكاديمية الشغفية، ويستثمرون وقتًا طويلا في الاهتمام بمتابعتها وإنجازها ولكنهم في الوقت ذاته مرنون للغاية من حيث مشاركتهم بالأنشطة الأخرى إذا تطلب الأمر ذلك. على وجه التحديد، إنهم يتمكنون من موازنة ارتباطهم بمجالات الحياة الأخرى مثل العلاقات والصداقات والعمل، بعد وأثناء الانخراط في النشاط الأكاديمي الشغفي. وعلى العكس من ذلك، فإنَّ الطَّلبة ذوو الشَّغف القهري أكثر سلبية حيث يتحكم شغفهم فيهم أثناء وبعد ممارستهم للنشاط الأكاديمي الشغفي ولذلك أثار سلبية في الغالب حيث تصبح تلك الأنشطة جوهر حياتهم، ويهملون الأنشطة الأخرى، ما يخلق الكثير من الصراع مع الجوانب الهامة الأخرى من الحياة التي غالبًا يتم إهمالها. كما أنهم يعانون من المشاعر السلبية مثل الشعور بالتوتر والذنب والقلق والإحباط والاكتئاب مما يؤثر بالسلب على أدائهم الأكاديمي

(Vallerand & Zhoa, st-louis, 2015)

- أهمية الشغف الأكاديمي:

تزايد الاهتمام بالشغف الأكاديمي في السنوات الأخيرة ؛ حيث اصبح من أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي، وذلك لأنه يعد من أهم العوامل التي تزيد من النجاح الأكاديمي للطالب الجامعي، كما أنه يسهم في تنمية المخرجات الإيجابية لديه، مثل الالتزام بالعمل الجاد، واتقان التعلم كما أنه يعزز من السمات الإيجابية لدى الطلاب مثل المثابرة والتفاؤل والرجاء ويعزز من حب الطلاب وشغفهم بالدارسة مما يدفع الطلبة إلى التكيف مع التعليم، ويزيد من مستواهم التعليمي، ويدفعهم إلى تحقيق أهدافهم، كما يسهم الشغف نحو نشاط ما إلى توفير بيئة جيدة تساعد على تحسن نفسية الطلاب وتعزيز الأداء والشعور بالرضا عن الحياة الدراسية، كما أن الطلاب الذين لديهم شغف انسجامي يظهرون مستوى عالٍ من الرفاهية النفسية، إلى جانب أنه يهدف إلى المشاركة وبذل الجهد واستثمار الطاقة والمثابرة مما يعزز التكيف النفسي، ويطور العلاقات مع الآخرين ممن لديهم الشغف نحو نفس النشاط (Vallerand ،2015).

وفي سياق متصل يشير(Jachimowicz, et al،2018) إلى أن الشغف يعد المفتاح الرئيس للمثابرة وزيادة التركيز والسعي لتحقيق الأهداف، حيث إن الشغف يدفع الطلاب لتكريس جهد أكبر واستثمار الوقت والطاقة التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم، فعندما ينغمس الطلاب في نشاط يكون لديهم شغف نحوه؛ فإن هذا يدفعهم لبذل الجهد والتفاني مما يساعد على تحسن الأداء الأكاديمي. ويمكن القول إن الشغف الأكاديمي من الأمور المهمة التي تخلق الدافع أمام الطلبة للاستمرار في

التعلم، والبحث عن المعلومات وتوظيفها؛ فالتعلم من وجهة نظرهم يكون لفهم الحياة، وليس من أجل الاختبارات فقط، كما أن الشغف الأكاديمي يتضمن مكونا وجدانيا يتمثل في الميل الشديد والرغبة القوية في الدراسة، ومكونا معرفيا يتمثل في إدراك الفرد لأهمية الدراسة وقيمتها ومغزاها ومكونا سلوكيًا يتمثل في استثمار الفرد للوقت والجهد والمثابرة من أجل إتقان الأداء والإبداع فيه (فتحي عبد الرحمن، ٢٠٢١: ١٠٢).

وتتضح أهمية الشَّغف بأنه يساهم في توفير حياة نفسية جيدة للطلبة فإذا كان الشغف نحو نشاط ما انسجامي فذلك يؤدي إلى تحريك العمليات التي تعزز الأداء الأمثل، وتحميهم من سوء الأداء، وبالتالي الشُّعور بالرضا عن الحياة الدراسية، أما إذا كان الشغف قهري فقد يُؤدي إلى آثار سلبية تنعكس على أداء ضعيف والشُّعور المستمر بالقلق والاكتئاب، بالإضافة إلى أَنَّ الطَّلبة الذين لديهم شغف انسجامي يُظهرون مُستويات عالية من الرفاهية النفسية مقارنة بالطلبة ذوو الشغف القهري، كما تتضح أهمية الشغف في الصحة الجسمية لأن كلا من بعدي الشغف الانسجامي والقهري يهدفان إلى المشاركة وبذل الطاقة والمثابرة الطويلة المدى ما يعزز التكيف النفسي لديهم، بالإضافة إلى ذلك يؤثر الشعف الانسجامي في تطور العلاقات مع الآخرين من خلال وجود مجموعة من الطلبة الذين لديهم شغف تجاه نفس النَّشاط، وبالعكس فالشَّغف القهري قد يؤثر سلبيًا على مع الآخرين والصراع مع الجوانب الأخرى من الحياة (Knee & Hodgins، 2002).

وعلى جانب آخر يرى رياض سليمان (2020) أن الشغف الأكاديمي قد يكون له آثار إيجابية أو سلبية على الأداء الأكاديمي للطالب؛ فالفرد عند ممارسته لنشاط أكاديمي بحرية كاملة ودون إجبار، يتكامل هذا النشاط مع مجالات الأنشطة الأكاديمية الأخرى ويتحكم الفرد في هذا النشاط، ويحدد موعد ممارسته والانتهاء منه، ويترتب على ذلك نتائج إيجابية تتمثل في زيادة الاندماج في النشاط بشكل جيد وكذلك الأداء الأكاديمي الناجح في النشاط، وفي المقابل عندما يجبر الفرد على نشاط أكاديمي دون رغبته فإن ذلك يترتب عليه نتائج سلبي قد تجعل الفرد يحجم عن الاندماج في النشاط الأكاديمي، أو يمارسه دون استمتاع، مما يؤثر سلباً على أدائه الأكاديمي.

وفي هذا الصدد كشفت نتائج دراسة (Peixoto et al،2021) عن أن الشغف المتناغم نحو الدراسة لدى الطلاب يلعب دور هام في حمايتهم من التسويف أو المماطلة الأكاديمية، كما أنه يعد مؤشرا على الصحة العقلية والنفسية لدى الطلاب، في حين أن الشغف القهري يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالمماطلة والتسويف ويمثل عامل خطر على الأداء والصحة النفسية للطالب.

كما أكدت دراسة (Stoeber, et al. 2011) ودراسة رياض سليمان (٢٠٢٠) على وجود علاقة بين الشغف واندماج الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، حيث يعد الشغف الأكاديمي من أهم المتغيرات التي تؤثر على اندماج الطلاب أكاديمياً، كما توجد علاقة بين الشغف الانسجامي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (Vallerand, 2015) إلى جانب أنه يرتبط بالتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في التعليم الإلكتروني لدى طلاب الجامعات كما في دراسة (Yeh، 2018 & Chu).

يتضح هنا أهمية العمل على تنمية الشغف المتناغم لدى الطلاب لما له من دور كبير في اندماج الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، حيث يخلق لديهم الرغبة القوية للتعلم والحماس الشديد للاستمرار والمثابرة من أجل تحقيق أهدافه، ويعزز النشاط العقلي ويزيد من شعور الطلاب بالرضا عن دراستهم؛ مما يدفعهم لبذل مزيد من الجهد واستثمار طاقتهم من أجل اتقان الأداء مما قد يؤدي لتحسين المستوى المعرفي والمهارى لدى الطلاب.

فيما يذكر جاردون وكريك(Kirk & Cardon, 2015) أنَّ النَّشاط يكون شغفيًا إذا توفر فيه عددًا من الميزات كالتفضيل والذي يتمثل بشعور الطلبة بميل قوي وإيجابي تجاه الأنشطة، والذاتية وتتمثل بشعور الطلبة بأنَّ النَّشاط شيء داخل ذاته وجزء من هويته، والإتقان ويتمثل بقضاء الطَّلبة أطول وقت ممكن لأداء النَّشاط بدقة، والمثابرة ويتمثل باستمرار الشَّغف بالنَّشاط مدى الحياة أو السنوات، والاهتمام فالطالب الشغوف أكثر اهتمامًا لإنجاز النَّشاط، والعلاقات الإيجابية ويتمثل بتكوين الطلبة علاقات إيجابية مع الآخرين خاصة ممن يُشاركونهم نفس اهتماماتهم وميولهم.

ويرى فاليراند وزملائه (Valler and et al.، 2003) وجود عدة معايير للشغف على أساس تعريفه، تتمثل في مدى تفضيل الطلبة للنشاط، وثقتهم بالقدرة على النجاح في أداء الأنشطة والنجاح في وحب إنجازها، بالإضافة إلى مقدار الوقت والجهد الذي يحتاجونه لأداء النشاط، والدافعية والمثابرة، ومدى تناسب النشاط مع ميولهم وهويتهم الذاتية.

وأظهرت البحوث أن كلا من الشغف الانسجامي والقهري مرتبطان بشكل إيجابي بمعايير الشَّغف، كما أظهرت نتائج الأبحاث وجود مراحل متكاملة يمر بها الشغف تبدأ باختيار الطلبة لنشاط محدد من بين مجموعة الأنشطة المتاحة أمامهم، ويتم هذا الاختيار بناءً على ميولهم الذاتية من حيث تفضيلهم لذلك النشاط، ثم يعمل الطلبة على تقييم النشاط من حيث مدى قدرتهم على إنجازه، ومدى قدرتهم على إشباع حاجاتهم النفسية الأساسية من خلاله، وفي المرحلة الأخيرة يحلل الطلبة النشاط ويخططون لتنفيذه ودمجه مع هويتهم.(Vallerand، 2015).

ويفترض هذا النموذج أن الأفراد يقومون بأنشطة متنوعة وينهمكون فيها، منها ما يكون ممتعا بالنسبة لهم ويقررون الاستمرار في ممارستها بصورة منتظمة مما يجعلها تندمج في مرحلة ما مع هوية الفرد فتصبح ذات قيمة عالية، وبالتالي تتحول هذه الأنشطة إلى أنشطة شغفيه. (Sheldon passiona, 2002, p.67).

تتجلى أهمية الشغف الأكاديمي في زيادة دافعية الطلبة نحو الجد والمثابرة والاندماج في التعلم، ومواجهة الضغوطات والتحديات الأكاديمية بكفاءة عالية، والانهماك في أداء المهمات الأكاديمية، والشعور الإيجابي والرضا عن الأداء، وحب النشاط(Ruiz-Alfonso et al .2018). كما أنه يزيد من ميل الطالب وحبه للتعلم، ومشاركته في الأنشطة الأكاديمية بحماس ورغبة عالية تدفعه تجاه تعلمه (Ratella & Bélanger, 2021).

وذكر فاليراند (Vallerand، 2010) أن الشغف الأكاديمي يعمل كعامل وقائي ضد المشاعر الأداء، السلبية، وحماية الطالب من الاحتراق النفسي في المواقف الضاغطة وفي حالات الفشل في كما يحقق المزيد من الإيجابية والتفاؤل والسعادة. ويرى جرينبيرغ (Greenberger, 2016) أن الشغف الأكاديمي يعمل على توسيع مدركات الطالب، ويساعده على إعادة التقييم الإيجابي للمواقف، وتطويره معرفياً وتحقيق الرفاهية الذاتية. وأضاف فاليراند (Vallerand، 2015) أن الشغف الأكاديمي يؤدي إلى ظهور الانفعال الإيجابي، مما يساعد على بذل المزيد من الجهد والوقت في مواجهة المهمات بشكل منظم، واستثمار الفرد لطاقاته لإشباع حاجاته وتحقيق الاستقلالية والكفاءة.

- النظريات المفسرة للشغف الأكاديمي:

هناك مجموعة من النظريات المفسرة للشغف الأكاديمي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

أولا: نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)

وهي من أبرز النظريات التي تناولت الشغف، حيث تؤكد هذه النظرية على أن الفرد خلال مراحل حياته التي يمر بها يقوم بالعديد من الأنشطة بهدف إشباع حاجاته النفسية التي تُعد من أهم البنى الأساسية التي يحتاجها ليشعر بالدافع تجاه السلوك، وتتضمن الاستقلال الذاتي (Autonomy) والارتباط (Relatedness)، والكفاءة (Effectively)، فالاستقلال الذاتي، أي الرغبة بالإحساس بالمبادرة الشخصية، وحاجة الفرد المعرفة نفسه، وأنه قادر على ممارسة إرادته، والسيطرة على ذاته، والشعور بالاستقلال يكون عندما تتاح له حرية الاختيار والتعبير عن المشاعر الذاتية، والكفاءة؛ أي اعتقاد الفرد حول قدرته على القيام بالمهمة، والميل إلى التفاعل الفعال مع البيئة، حيث يشعر

بالكفاءة من خلال التجارب الناجحة التي يقوم بها، وممارسة الأنشطة التي يشعر من خلالها بالراحة والرضا والمشاعر الإيجابية، والارتباط أي

الإحساس بالارتباط بالآخرين وتكوين علاقات والتفاعل الإيجابي معهم، والشعور بالمسؤولية تجاه المجموعة، وأن يكون محبوباً ومُحاطًا بالاهتمام والرعاية (Ryan & Deci، 2000)

ثانياً: نظرية رولاند فيو (Roland Viau)

تفسر هذه النظرية للشغف من خلال كيفية تكوين الطلبة للدافعية تجاه المشاركة والتفاعل في الأنشطة الأكاديمية، فدافعيتهم تتأثر بعدد من العوامل الرئيسية هي أولاً، إدراكاتهم الداخلية لقيمة وأهمية النشاط في حياتهم، ومدى الارتباط بين ما تعلموه ومستقبلهم، فكلما شعر الطلبة بفائدة وقيمته النشاط سوف ترتفع مستويات المثابرة وطاقاتهم ويستغرقون وقتاً أطول في ممارسته. ثانياً، المشاعر الداخلية للطلبة حول قدراتهم على المشاركة في النشاط، فكلما كان لدى الطلبة ذلك الشعور القوي النابع من الداخل حول قدرتهم على المشاركة كلما زاد الاهتمام في النشاط والاستمرار فيه لوقت أطول. ثالثاً، القدرة على التحكم بالمثيرات التي تؤثر على أدائهم أثناء القيام بالنشاط وتؤدي إلى مستويات منخفضة من الأداء (Moeller، 2013).

ثالثاً: نظرية الاهتمام:

يوجد اعتقاد كامن بأن اهتمامات الأفراد محدودة، ولذلك عندما يجد الفرد اهتمامًا بمجال معين فإنه يكتفي به، ولا يقوم بالبحث عن مجالات أخرى تنتج لديه اهتمامات جديدة، لكن مع هذه النظرية فإن تطوير الفرد لاهتمام محدد يتعلق بالدرجة الأولى بمصلحة الفرد، بحيث أن هذا الاهتمام في مجال معين لا يمنع تطوير اهتماماته في مجالات متعددة، كما يمكن القول بأن نظرية الاهتمام تنتج فكرة مفادها أن الاهتمام القوي والعميق لدى الفرد يدفعه إلى الشغف الذي يعمل على زيادة الدافعية الداخلية والإلهام المستمر. وتفسر نظرية الاهتمام سبب خوض بعض الأفراد في اهتمامات غير مألوفة ومختلفة، واستمرارهم في متابعتها، في حين أن أصحاب الاهتمامات المختلفة لديهم الكثير من المصالح التي يجب أن يحققوها، ومن خلال هذه النظرية يتم جذب الشغف لدى الفرد في الكثير من النشاطات، فتؤثر تبعًا لذلك على انفتاح الأفراد على مجالات خارج اهتماماتهم، كما تؤثر على التوقعات حول كيفية ظهور الدافع لديهم (Keefe et al.، 2018).

العلاقة بين بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم رويوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مفصل) وتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا والاسس النظرية الداعمة لها:

تعد هذه البيئة أداة فعالة في تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا؛ لأنها تهدف إلى توفير تجربة تعليمية متكاملة وتفاعلية وتعزز التعلم الفعال والتفاعل بين المتدربين والمحتوى التدريبي، كما تعتمد بيئة التدريب الإلكترونية على استخدام مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل)، وهى بيئة تعتمد على التفاعل مع المتدربين من خلال واجهة مستخدم تعمل بالصوت و/أو الصورة، ويعتبر دعم روبوتات الدردشة التفاعلية واحدًا من التقنيات المبتكرة في مجال التعلم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم، حيث يتيح للمتدربين التفاعل مع مصادر التعلم والمحتوى التدريبي بطريقة شخصية ومحفزة.

وتوفر بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) مجموعة متنوعة من الموارد التي تعزز مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى المتدربين، ويتم تصميم المحتوى التعليمي بشكل مبتكر وتفاعلي، ويشمل دروسًا ومشاريع وتحديات يمكن للمتدربين المشاركة فيها والتفاعل مع روبوتات الدردشة التفاعلية من خلال الأصوات أو الصور أو الصوت والصورة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب الاستفادة من التقييمات والملاحظات الفورية من روبوتات الدردشة التفاعلية لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم في السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية.

تعتبر هذه البيئة الإلكترونية مناسبة للمتدربين الذين يرغبون في تطوير مهارات السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والاستفادة من المزايا التعليمية التفاعلية والمتكاملة، تمكنهم من الوصول إلى موارد تعليمية غنية وتنمية مهاراتهم في بيئة آمنة وداعمة، مما يسهم في تحفيزهم وتعزيز فهمهم لمفاهيم السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية وتطبيقها في الممارسة العملية مثل تصميم وإنتاج السيرة الذاتية بما تشمله من مهارات وامكانيات حيث انها أصبحت من المكونات الأساسية لبداية أي عمل ريادي، وأيضًا بطاقة الأعمال المهنية التي من خلالها يمكن الحصول على بيانات الاتصال مع المتدرب الريادي للعمل الحر على سبيل المثال.

بيئة التعليم والتدريب الإلكترونية القائمة مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) لها علاقة وثيقة بتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، هذه البيئة توفر منصة تعليمية متكاملة ومبتكرة لتنمية قدرات المتدربين، وتقدم هذه البيئة، ما يأتي:

1. تحفيز المشاركة النشطة: من خلال استخدام الأنشطة التفاعلية والتعاونية، تم تحفيز المتدربين للمشاركة بنشاط في عملية التعلم والتفاعل مع المحتوى التدريبي بطرق مختلفة.

2. تعزيز التعلم العميق: بفضل توفر المصادر المتنوعة والأدوات التعليمية المختلفة، تمكن المتدربين من توسيع مداركهم وتعزيز فهمهم العميق للمفاهيم والمواضيع.
3. تشجيع التعاون والتفاعل الاجتماعي: يمكن أن تساهم بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوكيل التربوي في تعزيز التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب، حيث يمكن للطلاب التفاعل مع بعضهم البعض ومشاركة الأفكار والخبرات والتحديات من خلال منصة التعليم والتدريب الإلكترونية، قد يتم تنظيم مشاريع جماعية أو مناقشات مباشرة تعزز التفاعل الاجتماعي وتعمل على تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون في مجال ريادة الأعمال.
4. تعزيز التفاعل الذاتي: يسمح مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) في بيئة التدريب الإلكترونية للمتدربين بالتفاعل الشخصي مع المحتوى التدريبي، حيث يتفاعل مع المتدربين بصوته أو صورته، مما يخلق تجربة تعليمية شخصية وتفاعلية تعزز التدريب العميق والتأثير الإيجابي.
5. توفير المحتوى التدريبي المتنوع: تقدم بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية التي تنمي مهارات ريادة الأعمال لدى المتدربين، يمكن أن تشمل هذه الموارد دروساً تفاعلية، ودروس فيديو، وتحديات تطبيقية، تتيح هذه الموارد للمتدربين فهم المفاهيم الريادية وتطبيقها عملياً.
6. توفير التغذية الراجعة الفورية: يمكن لروبوتات الدردشة التفاعلية في بيئة التدريب الإلكترونية تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتدربين بشأن أدائهم وتطورهم في مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي، يمكن لروبوتات الدردشة التفاعلية أن يقدم توجيهات ونصائح للمتدربين لتحسين مهاراتهم وتطويرها بناءً على استجاباتهم وتفاعلهم مع المحتوى التدريبي.

الأسس النظرية التربوية التي تدعم استخدام مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) في بيئة التدريب الإلكترونية، وفيما يأتي بعض الأسس النظرية المشتركة التي قد يعتمد عليها الوكيل التربوي في هذا السياق كما ذكرتها دينا إسماعيل ونجلاء صوفي (٢٠١٨)، ابتهال الزغلول وساني الخصاونة (٢٠٢٢) على النحو الآتي:

1. **النظرية المعرفية: تشير إلى أن دعم روبوتات الدردشة التفاعلية يمكن أن يوفر فرصًا لتنظيم وتوجيه المعلومات والمفاهيم بطريقة تعزز التفكير والفهم العميق للمتدربين، لأنه يستخدم الاستراتيجيات المعرفية مثل تمثيل المعرفة والملاحظة المعززة لتعزيز التدريب الفعال.**
2. **النظرية الاجتماعية: تمكن دعم روبوتات الدردشة التفاعلية تطبيق مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي من خلال توفير فرص للتعاون والتفاعل بين المتدربين والبيئة وبين المتدربين أنفسهم، وتعزيز التعلم من خلال المشاركة في المناقشات ومشاركة المعرفة والتعلم المشترك.**
3. **النظرية البنائية: يمكن أن تدعم دعم روبوتات الدردشة التفاعلية فكرة بناء المعرفة من خلال توفير تجارب تعليمية تفاعلية ومغنونه، ويمكن للمتدربين أن يشاركوا في استكشاف واكتشاف المفاهيم وبناء المعرفة الجديدة من خلال التفاعل مع مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية والمواد التعليمية المقدمة.**
4. **نظرية التعلم النشط: يمكن لدعم روبوتات الدردشة التفاعلية توفير فرص للتعلم النشط والتفاعلي من خلال محاكاة الواقع والأنشطة التفاعلية، يمكن للمتدربين أن يشاركوا في تجارب عملية وتطبيق الأفكار والمهارات في سياقات واقعية.**
5. **نظرية الدافعية: حيث يدعم دعم استخدام روبوتات الدردشة الدافعية لدى المتدربين، حيث يملك روبوتات الدردشة إمكانيات للتغيير والتفاعل يمكن ان يثير دافعية المتدربين ويجذب انتباههم وحواسهم من خلال استخدام المؤثرات اللفظية والمرئية، كتعبيرات الوجه ونبرة الصوت.**
6. **نظرية التعلم الذاتي: تركز على دور المتدرب في توجيه وقيادة عملية التعلم الخاصة به، يمكن لدعم روبوتات الدردشة التفاعلية أن يدعم التعلم الذاتي من خلال توفير أدوات وموارد تعليمية متاحة ذاتية التنظيم تمكن الطلاب من تحقيق أهدافهم وتنظيم تعلمهم.**

هذه النظريات التربوية توفر إطارًا نظريًا لفهم وتصميم استخدام دعم روبوتات الدردشة التفاعلية في بيئة التدريب الإلكتروني، وتعزز التفاعل والتعاون والتعلم النشط وبناء المعرفة الفعّال لدى المتدربين.

بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) توفر تجربة تعليمية شخصية وتفاعلية تعمل على تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدي طلاب الدراسات العليا، وتساهم في تحفيز المتدربين وتوجيههم وتطوير قدراتهم، مما يمهد الطريق لتحقيق نجاحهم في حياتهم العملية.

وبالتالي فبيئة التدريب الالكتروني تقدم تدريبًا فاعلًا عن بعد يتسم بعدة جوانب:

1. توفير محتوى متنوع وشامل مسبقًا يتناسب مع احتياجات المتدربين، عن طريق توفير دروس تفاعلية ومحاكاة وتمارين تطبيقية لتعزيز فهم المفاهيم وتطوير المهارات.
2. تكييف المحتوى وفقًا لاحتياجات كل متدرب، وتخصيص المسارات التعليمية وفقًا لمستوى المهارات الفردية للمتدربين، مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم بشكل أكثر فعالية.
3. التفاعل المباشر بين المتدرب والمحتوى التعليمي، ويمكن المتدربين من طرح الأسئلة والمشاركة في نقاشات مع المدربين أو زملائهم للحصول على إجابات وتوضيحات فورية.
4. تقديم آليات لتقييم تقدم المتدربين وتقديم ردود فعل فورية حول أدائهم ويتم تتبع التقدم وتقديم تقارير مُفصلة حول الأداء والتحسينات الممكنة.
5. يمكن للمتدربين الوصول إلى بيئة التدريب الإلكتروني من أي مكان وفي أي وقت، ويتيح التدريب الإلكتروني للمتدربين المرونة في تنظيم وقتهم ومتابعة التعلم حسب رغبتهم وجدولهم الشخصي.

تتكون بيئة التدريب الإلكتروني من عدة عناصر ومكونات، قد تختلف تلك المكونات وفقًا لمنصة التدريب، وتشمل بيئة التدريب الإلكتروني ما يأتي:

1. نظام إدارة التعلم (LMS): هو النظام الأساسي الذي يستخدم لتنظيم وإدارة التدريب الإلكتروني، ويسمح هذا النظام بإنشاء وتسجيل المتدربين في الدورات التدريبية، وتنظيم المحتوى التعليمي، وتتبع تقدم المتدربين، وتقديم التقييم.
2. أنظمة التفاعل: تتضمن وسائل التواصل مثل الدردشة المباشرة، والمنتديات، والمجموعات، والبريد الإلكتروني، تسمح هذه الأدوات للمتدربين بالتواصل مع المدربين والأقران ومناقشة الموضوعات التدريبية.
3. الواجهة الرسومية: تمثل الواجهة الرسومية واجهة المستخدم التي يتفاعل من خلالها المتدربون مع بيئة التدريب الإلكتروني، ويجب أن تكون واجهة سهلة الاستخدام تجذب المتعلم لتعزيز تجربة التعلم.
4. المحتوى التدريبي: يتضمن المحتوى التدريبي المادة الدراسية المقدمة للمتدربين، قد يكون المحتوى عبارة عن مقالات، وفيديوهات تعليمية، ومحاكاة، وغيرها من وسائل التدريب الإلكتروني.

5. آليات التقييم: تشمل آليات التقييم والمراقبة لقياس تقدم المتدربين وفهم مستوى استيعابهم للمحتوى التدريبي، وتشمل هذه الآليات اختبارات عبر الإنترنت، ومشروعات تطبيقية

وفي البحث الحالي قامت الباحثتان بدمج أكثر من استراتيجية أثناء تقديم المحتوى للمتدربين، مثل المشاريع الالكترونية، المناقشة الإلكترونية، وكانت نتيجة الدمج بين الاستراتيجيات في بيئات التدريب الإلكتروني هي تعزيز تجربة التعلم وتحقيق نتائج أفضل للمتدربين، وتلبية احتياجات مختلف أنماط التعلم وتفضيلات المتدربين.

يستخدم النظام لإنشاء وإدارة بيئات التدريب الإلكترونية عبر الإنترنت، تم الاعتماد على نظام Moodle في التدريب الإلكتروني بشكل واسع في العديد من المؤسسات التعليمية والمؤسسات التدريبية، يمكن استخدامه لتنفيذ مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية والتدريبية عبر الإنترنت، بما في ذلك:

1. إنشاء مساقات تعليمية: يوفرMoodle واجهة سهلة الاستخدام لإنشاء وتنظيم المساقات التعليمية عبر الإنترنت، وإنشاء هياكل الدروس، وتحميل المواد التعليمية، وتنظيم المناهج، وإنشاء الاختبارات والواجبات.
2. التفاعل والتواصل: يتيح Moodle وجود آليات تواصل فعّالة بين المدرب والمتدربين وبين المتدربين أنفسهم، والمشاركة في المناقشات الفعالة وتبادل الموارد والمعلومات وتقديم التعليقات والأسئلة.
3. تقديم المحتوى التعليمي: يمكن للمدربين تحميل المواد التعليمية بصيغ مختلفة مثل النصوص والمقاطع المرئية والصوتية والصور، وتنظيم المحتوى بطريقة هيكلية وسهلة الاستخدام.
4. إدارة الاختبارات والتقييم: إنشاء اختبارات متنوعة واستخدام نظام التقييم الداخلي لتقييم أداء المتدربين، يمكن تتبع وتسجيل نتائج الاختبارات وتقديم التقارير.
5. التعلم الذاتي: من خلال توفير المحتوى التدريبي المتاح على مدار الساعة والوصول إلى المناقشات والأنشطة التعليمية بشكل مستقل.
6. الإشراف والمتابعة: يوفر أدوات للإشراف والمتابعة من قبل المدربين والإدارة التعليمية لتتبع تقدم المتدربين ومشاركتهم وتقييم أدائهم.

الإجراءات المنهجية للبحث والتجربة الميدانية:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية، لذلك فقد قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة مهارات (إنشاء السيرة الذاتية – بطاقة الأعمال المهنية) لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية، وقد اتبعت الباحثتان الإجراءات الآتية في إعداد هذه القائمة:

1. تحديد الهدف من بناء قائمة المهارات:

تهدف قائمة المهارات إلى حصر كافة المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لطلاب كلية التربية النوعية (إنشاء السيرة الذاتية – إنشاء بطاقة الأعمال المهنية) تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات، وقامت الباحثتان بالاطلاع على الأدبيات والمراجع الخاصة بريادة الأعمال، وأيضًا الاطلاع على توصيف مقرر ريادة الأعمال بكلية التربية النوعية جامعة بورسعيد، وفى ضوء ذلك تم وضع الصورة الأولية لقائمة المهارات تمهيدًا لعرضها على السادة المحكمين.

وقد روعي أن يكون ترتيب المهارات ترتيبًا منطقيًا من السهل إلى الصعب. كما روعي عند صياغة تلك المهارات الجوانب الآتية:

- أن تصف العبارة مهارة واحدة فقط.
- أن تقيس كل عبارة سلوكًا محددًا وواضحًا.
- أن تكون العبارة دقيقة وواضحة وموجزة.
- وصف الأداء في عبارة قصيرة محددة بصورة إجرائية.

2. صلاحية قائمة المهارات:

اعتمدت الباحثتان على صـــدق المحكمين، فبعد إعداد الصـــورة الأولية لقائمة المهارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للاستفادة من أراءهم حول:

- دقة صياغة بنود القائمة.
- مدى سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات القائمة ووضوحها.
- مدى مناســبة نمط تصــميم قائمة المهارات لتحقيق أهدافها، وتم إجراء كافة التعديلات المطلوبة

3. إعداد الصورة النهائية لقائمة مهارات ريادة الأعمال متمثلة في (إنشاء السيرة الذاتية – بطاقة الأعمال المهنية): توصلت الباحثتان من الخطوات السابقة إلى الوصول لقائمة المهارات في صورتها النهائية حيث تكونت من (١٩) مهارة ويتبع كل مهارة مجموعة من الاداءات لتنفيذها في محورين رئيسين، المحور الاول تناول مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وتشتمل على (٤) مهارات رئيسية، والمحور الثاني تناول إنشاء بطاقة الأعمال المهنية وتناولت (١٥) مهارة رئيسية.

ثانيًا: إعداد قائمة معايير تصميم بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل):

1. الهدف قائمة المعايير:

وجود قائمة معايير يتم مراعاتها عند تصميم بيئات التعلم لمساعدة المصممين عند بناء مثل هذه البيئات التعليمية.

2. تحديد مصادر اشتقاق قائمة المعايير:

قامت الباحثتان بتحليل الأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة في بناء قائمة المعايير بهدف اختيار وتحديد المعايير التي تتلاءم مع طبيعة وأهداف بيئات التدريب الإلكترونية.

3. إعداد الصورة المبدئية لقائمة المعايير:

قامت الباحثتان بإعداد الصورة المبدئية لقائمة معايير تصميم بيئة التدريب وذلك في ضوء ما تم دراسته وتحليله من الدراسات السابقة.

4. صلاحية قائمة المعايير:

للتأكد من صلاحية قائمة المعايير قامت الباحثتان بحساب صدق القائمة في صورتها المبدئية على السادة المحكمين لمعرفة آراء السادة المحكمين حول بنود القائمة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

5. الصورة النهائية لقائمة المعايير:

بعد إجراء التعديلات اللازمة على استجابات المحكمين حيث تم حذف المعايير المكررة والتعديل في صياغة بعض العبارات وإضافة بعض المعايير، وصلت قائمة المعايير في شكلها النهائي إلى ثلاثة مجالات:

المجال الاول: المجال التربوي لبيئة التدريب الإلكتروني، وتناول معيارين هم:

أ- تحديد أهداف المحتوى التدريبي الإلكتروني: وتناول (٤) معايير رئيسية تحتوي على (٩) معايير فرعية.

ب- عمق المحتوى التدريبي الإلكتروني: وتناول (٣) معايير رئيسية تحتوي على (١٢) معيار فرعي.

المجال الثاني: المجال التقني لبيئة التدريب الالكتروني، وتناولت خمسة معايير هم:

أ. تصميم واجهة التفاعل لبيئة التدريب الإلكتروني: وتناول (٢) معيار رئيسي يحتوي على (٧) معيار فرعي.

ب. الإبحار بالمحتوى التدريبي الإلكتروني: وتناول (٢) معيار رئيسي يحتوي على (٨) معيار فرعي.

ج. الوسائط المتعددة بالمحتوى التدريبي الإلكتروني: وتناول (٢) معيار رئيسي يحتوي على (٧) معيار فرعي.

د. أدوات التفاعل والتشارك في بيئة التدريب الإلكتروني: وتناول (٢) معيار رئيسي يحتوي على (٧) معيار فرعي.

هـ. المصداقية وحقوق الملكية الفكرية لبيئة التدريب الإلكتروني: وتناول (٢) معيار رئيسي يحتوي على (٧) معيار فرعي.

المجال الثالث: المعايير التربوية والمواصفات الفنية لروبوتات الدردشة التفاعلية، وتناول ثلاث أبعاد:

أ. المعايير التربوية، واشتملت على (١٣) معيارًا

ب. المواصفات الفنية، واشتملت على عشر معايير.

ج. معايير المظهر الخارجي لروبوتات الدردشة التفاعلية، وتناولت (١١) معيار.

ثالثًا: مرحلة تصميم وتطوير بيئة التدريب الإلكترونية القائمة مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل):

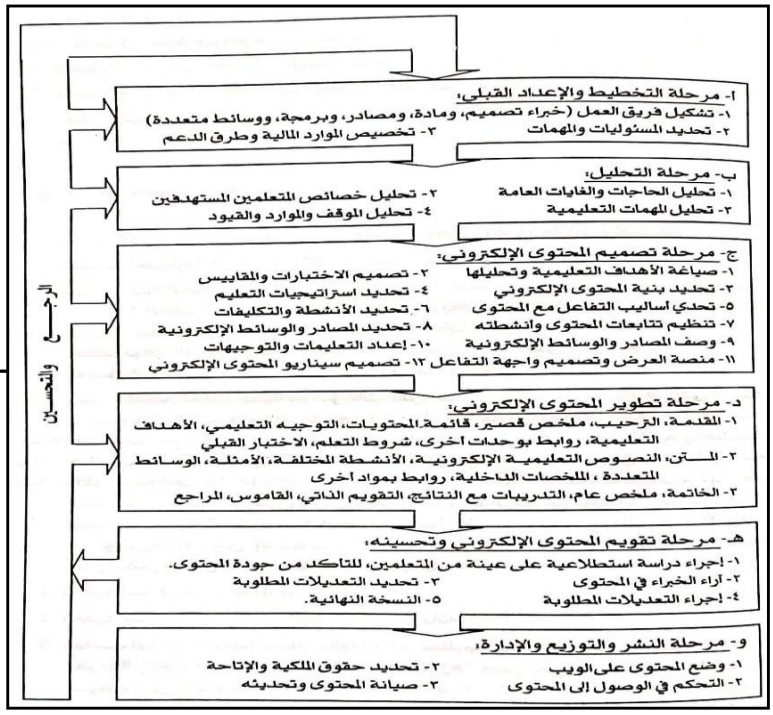
كما اشتملت إجراءات البحث على تطوير بيئتان تدريب إلكترونية على نظام إدارة التعلم (Moodle):

- البيئة الإلكترونية الأولى: وتم معالجة المحتوى موجز واستخدام دعم روبوتات الدردشة المُفصلة (المجموعة التجريبية الأولى).

– البيئة الإلكترونية الثانية: وتم معالجة المحتوى المُفصل واستخدام دعم روبوتات الدردشة المُفصلة (المجموعة التجريبية الثانية).

باستخدام نموذج التصميم التعليمي الخاص بمحمد عطية خميس (2015) لتصميم المحتوى التدريبي الإلكتروني وتطويره (بتصرف من الباحثتان) كما اشتملت هذه المرحلة على إعداد أدوات البحث وتطبيق تجربة البحث كما موضح على النحو الآتي، تم تطوير بيئتي التدريب الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم (Moodle) القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية (موجزة/ مُفصل) بواسطة نموذج التصميم التعليمي الخاص محمد عطية خميس (2015) كما موضح بشكل (4) نظرا لحداثته وتناسبه مع مجريات البحث وسهولة ووضوح خطواته البحثية.

شكل (4)
نموذج محمد عطية خميس (2015)



أ. مرحلة الإعداد والتخطيط القبلي:

قامت الباحثتان باتباع الخطوات الآتية لتنفيذ هذه المرحلة:

1. تشكيل فريق العمل من خبراء التصميم ومادة ومصادر وبرمجة ووسائط متعددة: تشكل فريق العمل من الباحثين وتم تقسيم العمل في كل مرحلة مناصفتاً في كل مما يأتي:
   - مصمم التعليمي: للمساعدة بالتصميم التعليمي للمحتوي التدريبي الإلكتروني لمقرر ريادة الأعمال الملائم لبيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) بما يتلاءم مع مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل)، أيضًا الاستعانة به في تصميم السيناريو الخاص ببيئة التدريب الإلكتروني (Moodle).
   - خبير المادة: وتمثلت في أحد أعضاء الهيئة المعاونة بالقسم والمسؤول عن تدريس الجانب التطبيقي لمقرر ريادة الأعمال مشاركتا مع الباحثتين.
   - مبرمج بيئات تعليمية: تم عمل البرمجة الخاصة ببيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) حتى تتلاءم مع خصائص ومتطلبات مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) بداخلها بما يتناسب مع متغيرات البحث.
2. تحديد المسئوليات والمهمات: وفي هذه الخطوة تم توزيع المهام والمسؤوليات على الباحثين لإنجازها وفقًا لجدول زمني محدد لكل منهم وذلك بالتنسيق مع الباحثتين في كل خطوة للوصول بالبيئة التدريبية إلى الوجه المطلوب.
3. تخصيص الموارد المالية وطرق الدعم: قامت الباحثتان بتوفير كل ما يتعلق بالموارد المالية على نفقتهما الخاصة.

ب. مرحلة التحليل:

تشتمل هذه المرحلة في عدة خطوات، وهي كما يأتي:

1. تحليل الحاجات والغايات العامة: قامت الباحثتان بتقدير الحاجات التدريبية المطلوبة من خلال الدراسة الاستطلاعية المذكورة بتحديد مشكلة البحث كما تم مراعاتها عند تحليل المحتوى التدريبي لمادة التعلم، وذلك لتحديد المعارف اللازمة لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية بشقيها المعرفي والأدائي، والشغف الأكاديمي وتطوير المحتوي العلمي الإلكتروني ورفعه على بيئة التدريب الإلكتروني وفقًا لمتطلبات لمستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية(موجز/ مُفصل)، مع مراعاة ذلك عند استخدام بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle).

2. تحليل خصائص المتدربين المستهدفين: أن الفئة المستهدفة هم طلاب الدراسات العليا قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة بورسعيد، وقامت الباحثتان بدراسة خصائصهم العامة وقدراتهم الشخصية وقد قامت الباحثتان بمراعاة هذه الخصائص عند إنتاج المقرر التدريبي وعند تصميم بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) حتى تتناسب مع الخصائص المرحلة العمرية الخاصة بهم.
3. تحليل المهمات التعليمية:

- تحديد المهمات التعليمية: قامت الباحثتان بالاطلاع على مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث والاطلاع على مهارات ريادة الأعمال.
- قامت الباحثتان بتقسيم المحتوى التدريبي إلى عدة أجزاء رئيسية يندرج منها عناصر فرعية، ومن ثم تم تحديد الموضوعات الرئيسية والأهداف العامة ثم الأهداف السلوكية الخاصة بها.
- قامت الباحثتان بتحليل المهارات الرئيسة والفرعية، والتوصل إلى قائمة المهارات من خلال تحليل المحتوى العلمي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية وقد اهتمت الباحثتان بالمهارات التكنولوجية التي ترتبط بتخصصهما وهو تكنولوجيا التعليم في مهارات تصميم وإنتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية، للتمكن من تحقيق الأهداف العامة، وبلغ عدد المهارات العلمية المتضمنة بهذه الموضوعات بعد تحليلها (١٩) مهارة رئيسية يتفرع منها (١٢١) مهارة فرعية.

4. تحليل الموقف والموارد والقيود: قامت الباحثتان بتحليل الموقف التعليمي والموارد المتاحة؛ وذلك للتعرف على الإمكانيات والمصادر المتوفرة والمتاحة، وتشمل المصادر والوسائط المتاحة وامكانياتها وخطة التدريب وتتمثل في وجود معمل حاسب آلي بالكلية به عدة أجهزة كمبيوتر عددها (35) جهازًا متصلًا بالإنترنت لاستخدام بيئات التدريب الإلكترونية.

ج. مرحلة تصميم المحتوى الإلكتروني: وتشمل الخطوات والاجراءات الآتية:

1. صياغة الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفها: تم اختيار مقرر ريادة الأعمال، ويشتمل على الآتي:

- إنشاء السيرة الذاتية، إنشاء بطاقة الأعمال المهنية.

تم تحليل محتوى مادة التعلم إلى مجموعة من الأهداف، فهذه الأهداف تمثل الأهداف المرجو تحقيقها عند إتمام دراسة المحتوى التدريبي المتضمن ببيئة التدريب الإلكتروني (Moodle)

القائمة على مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) الخاصة بالبحث الحالي، كما تسهم هذه الخطوة في تحديد وسائل وأساليب تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

- تم تحويل قائمة المهارات المستخلصة من المحتوى العلمي إلى أهداف سلوكية، في ضوء الهدف العام المراد تحقيقه من البحث الحالي، وهو تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية والشغف الأكاديمي. وفي ضوء الهدف العام تم تحديد الأهداف السلوكية والتي بلغ عددها الي (٥٤ هدفًا).
- أعدت الباحثتان قائمة مبدئية بالأهداف التعليمية والمحتوى العلمي، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك بهدف التعرف على مدى ارتباط الأهداف السلوكية بالهدف العام المرتبطة به، وكذلك للتعرف على مدى ارتباط المحتوى التعليمي ومدى كفايته للأهداف السلوكية والتحقق من مدى سلامة صياغة الأهداف لغويًا.
- وتناول المحتوى محورين: المحور الأول تناول انشاء السيرة الذاتية واشتمل على ٦ أهداف تعليمية، المحور الثاني وقد تناول انشاء بطاقة الأعمال المهنية واشتملت على ١٥ هدف تعليمي).
- تصميم اختبارات ومقاييس الأداء لقياس تحقيق المتدربين للأهداف التعليمية: تم تصميم أدوات قياس للتحقق من فاعلية بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لطلاب الدراسات العليا والشغف الأكاديمي لديهم.

وتحددت أدوات القياس في ضوء أهدافه في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم منتج (السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية) وفيما يأتي خطوات بناء أدوات القياس:

أولاً: إعداد الاختبار التحصيلي:

تم إعداد الاختبار التحصيلي كما موضح بالخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدى طلاب كلية التربية النوعية.
2. تحديد نوع مفردات الاختبار: تُعد الاختبارات الموضوعية أفضل أنواع الاختبارات مناسبةً لطبيعة البحث الحالي، وتمت صياغة بنود الاختبار من نوع الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد.

3. وضع الاختبار في صورته الأولية: قامت الباحثتان بوضع الاختبار بطريقة الكترونية، حيث تتيح منصة التعليم والتدريب Moodle هذا عن طريق اداة وضع الاختبارات، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورتها الأولية (٢٥) مفردة للصواب والخطأ، و(١٦) مفردة للاختيار من متعدد
4. وضع تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار في بداية الاختبار الإلكتروني، وقد تضمنت وصفًا للاختبار، وطريقة الإجابة عنه، عدد الأسئلة، والدرجة المستحقة لكل سؤال، ووقت الاختبار الذي تحدد في (٩٠) دقيقة.
5. ضبط الاختبار: يقصد بتلك العملية التحقق من صدق الاختبار وثباته، وقد تم ذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

- التحقق من صدق الاختبار:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثتان بعرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة اعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لتحديد صدق الاختبار ومدى ملائمة كل سؤال لقياس معرفة المتدربين لمهارات ريادة الأعمال، وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين من حذف وإضافة وتعديل صياغة بعض الأسئلة، وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على مدى صلاحية أسئلة الاختبار بين (80%: 100%) وأصبح الاختبار مكونًا من 41 سؤال.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري، لذلك قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية (ن = 20)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارات ب spssv.20 فكانت قيم معاملات الارتباط كما هي موضح بجدول (١):

جدول (١)
قيم معاملات ارتباط أسئلة الاختبار التحصيلي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية بالدرجة الكلية

رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط
1	0.315	23	0.501
2	0.405	24	0.510
3	0.310	25	0.512
4	0.340	26	0.515

رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط
5	0.410	27	0.525
6	0.440	28	0.480
7	0.450	29	0.495
8	0.402	30	0.515
9	0.305	31	0.540
10	0.345	32	0.430
11	0.360	33	0.450
12	0.340	34	0.460
13	0.410	35	0.415
14	0.440	36	0.310
15	0.395	37	0.505
16	0.410	38	0.520
17	0.420	39	0.515
18	0.435	40	0.520
19	0.440	41	0.530
20	0.470		
21	0.485		
22	0.490		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 والبعض الآخر دال إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن الاختبار على درجة مناسبة من الصدق.

- التحقق من ثبات الاختبار:

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s coefficient alphaفبلغت قيمة معامل ألفا العام للاختبار ككل (0.660)، كما تم حساب معامل ثبات كل سؤال في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار فكانت قيم معاملات ألفا لأسئلة الاختبار كما هو موضح بجدول (٢)

جدول (٢)
قيم معاملات ألفا لأسئلة الاختبار التحصيلي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية

رقم السؤال	قيمة معامل ألفا	رقم السؤال	قيمة معامل ألفا
1	0.605	26	0.560
2	0.610	27	0.570
3	0.602	28	0.575
4	0.615	29	0.540
5	0.603	30	0.580

رقم السؤال	قيمة معامل ألفا	رقم السؤال	قيمة معامل ألفا
6	0.612	31	0.590
7	0.580	32	0.605
8	0.605	33	0.580
9	0.595	34	0.570
10	0.600	35	0.605
11	٠,٦١٠	36	0.608
12	٠,٦١٥	37	0.602
13	0.602	38	0.605
14	0.610	39	0.590
15	0.615	40	0.560
16	٠,٦٠٥	41	0.590
17	٠,٦٠٤		
18	٠,٥٧٠		
19	٠,٥٨٠		
20	٠,٦٠٣		
21	٠,٦٠٥		
22	٠,٥٧٠		
23	٠,٥٤٠		
24	٠,٥٧٠		
25	٠,٥٠٥		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل ثبات السؤال أقل من قيمة معامل ثبات الاختبار ككل مما يشير إلى ثبات الأسئلة وأن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاختبار ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (0.640) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون spearman-brown بلغت قيمة معامل الثبات (0.708) ويتضح مما سبق أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية مكونًا من (41) سؤالًا والاختبار بهذه الصورة النهائية صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

6. تحليل مفردات الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثتان بحساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي:

- **حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار:**

وتم حساب معامل الصعوبة ويقصد به نسبة عدد المتدربين الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة مقسومة على عدد المتدربين الذين أجابوا على الفقرة وتحسب بالمعادلة الآتية

معامل الصعوبة = عدد الإجابات الخاطئة على الفقرة / عدد الإجابات الكلية على الفقرة * ١٠٠ حيث تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرات الاختبار التحصيلي، وبلغت قيمة معامل الصعوبة الكلي للاختبار (٠،٥٢) مما يدل على أن درجة صعوبة الاختبار مقبولة من حيث الصعوبة.

معامل السهولة تم حساب معاملات السهولة لكل فقرات الاختبار التحصيلي من المعادلة الآتية: معامل الصعوبة = ١-معامل سهولة، وبلغت قيمة معامل السهولة الكلي لفقرات الاختبار (٠،٤٨) لذلك، لم يتم حذف أي مفردة من مفردات الاختبار.

معامل التميز ويقصد به قدرة الاختبار على التمييز بين المتدربين الممتازين والمتدربين الضعاف، وقد تم حساب معامل للتمييز للعينة الاستطلاعية حيث تم إيجاد عدد المتدربين في الفئة العليا والدنيا، وتم ترتيب درجات المتدربين تنازليًا بحسب علامتهم في الاختبار التحصيلي لتصبح الفئة العليا مكونة من خمسة متعلمين، والفئة الثانية مكونة من خمسة متعلمين، وبعد حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار للتحصيلي أشارت النتائج أن المعامل التميز لكل فقرات الاختبار التحصيلي (57،) وهو معامل تمييز جيد يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

7. الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

بعد الانتهاء من تقدير صدق وثبات الاختبار التحصيلي، أصبح في صورته النهائية للاستخدام في قياس الجانب المعرفي لمهارات ريادة الأعمال لدى طلاب كلية التربية النوعية، تم حساب الزمن اللازم لأداء الاختبار التحصيلي عن طريق حساب الوسط الحسابي لجميع المتدربين وذلك بعد توحيد توقيت البدء في الإجابة عن الاختبار وقد وجدت الباحثتان أن الزمن المناسب للاختبار يعادل (٩٠) دقيقة تقريبًا وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي على العينة الأساسية.

8. تقدير الدرجة وطريقة التصحيح:

تقدير درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها الطالب بصورة صحيحة، وصفر لكل مفردة يتركها أو يجيب عنها بصورة خاطئة، على أن تكون الدرجة الكلية مساوية لعدد مفردات الاختبار، وقد اشتمل الاختبار التحصيلي في صورته النهائية على (١٦) مفردة من مفردات الاختبار من متعدد، (٢٥) مفردة صح أو خطأ، ودرجاته النهائية ٤١ درجة.

ثانيًا: بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية:

مرت عملية إعداد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية بمجموعة من الخطوات على النحو الآتي:

- الهدف من البطاقة:

التعرف على مدي اكتساب المتدربين لبعض مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية.

1. تحديد المهارات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة:

تشتمل بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على (١٩) مهارة رئيسية، وعدد (١٢١) مهارة فرعية، وقد روعي ترتيب المهارات ترتيباً منطقيًا، كما روعي عند صياغة المهارات مراعاة وصف الأداء في عبارة موجزة، وأن تكون العبارات دقيقة، وتقيس كل عبارة سلوكًا محددًا وواضحًا، على أن تبدأ العبارة بالفعل السلوكي في زمن المضارع، وأن تعبر المهارة الفرعية عن المهارة الرئيسة المندرجة منها.

2. وضع تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم صياغة تعليمات البطاقة ووضعها في الصفحة الأولى للبطاقة، وقد راعت الباحثتان عند وضع تعليمات البطاقة أن تكون التعليمات واضحة ومحددة لكي يتثنى للملاحظين ان يقوموا بالملاحظة بطريقة موضوعية، وقد اشتملت هذه التعليمات على الهدف من البطاقة، ومكوناتها، وطريقة استخدامها، وكذلك كيفية تقدير الدرجات، وطريقة التصحيح.

3. تقدير الدرجة وطريقة التصحيح:

تم استخدام التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة كالآتي:

اشتملت البطاقة على ثلاثة خيارات للأداء (أداء صحيح مستقل، أداء صحيح بمساعدة، أداء خاطئ). يحصل الطالب على درجتين إن أدى المهارة بمفرده، ودرجة واحدة إن أدى المهارة بمساعدة، وصفر إن لم يؤد المهارة، ثم تحسب الدرجة الكلية للبطاقة، لتكون أعلى درجة يحصل عليها (٣٨)، والدرجة الوسطى (١٩)، وأقل درجة (صفر).

4. ضبط بطاقة الملاحظة:

يقصد بتلك العملية هي التحقق من صدق البطاقة وثباتها، وقد تم ذلك وفقاً للإجراءات الآتية:

أ-صدق المحكمين:

قامت الباحثتان بعرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لتحديد صدق بطاقة الملاحظة ومدى ملائمة كل مهارة لقياس الاداء المهارى للطلاب لقياس مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية، وتم اجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين من حذف وإضافة وتعديل صياغة بعض عبارات

البطاقة وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على مدى صلاحية عبارات بطاقة الملاحظة بين (80 %: 100 %) واصبحت البطاقة مكونة من 19 مهارة.

ب-الاتساق الداخلي:

بعد صدق المحكمين من انواع الصدق السطحي أو الظاهري؛ لذلك قامت الباحثتان بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية من طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية (ن=20)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة ودرجات المهارات الكلية لبطاقة الملاحظة وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا ب spssv.24 فكانت قيم معاملات الارتباط كما هي موضحه بجدول (٣):

جدول (٣)
قيم معاملات ارتباط لمهارات بطاقة الملاحظة

المهارة الفرعية	معامل الارتباط
1. تحديد الهوامش	0.560
2. تحديد أنماط الخطوط	0.570
3. إضافة جدول للحفاظ على جميع المحتويات	0.520
4. تغيير شكل الإطار	0.530
5. إعداد وثيقة جديدة لبطاقة تعريف المهنة	0.610
6. إنشاء خلفية للعنوان	0.602
7. إنشاء خلفية للشعار	0.615
8. إنشاء فاصل المستطيل	0.630
9. إنشاء خلفية لرمز الاتصال	0.602
10. إنشاء الرموز الاتصال باستخدام الاشكال المخصصة	0.575
11. إنشاء مجموعة أساسية	0.560
12. إنشاء طبقة النص تاج السطر	0.530
13. إنشاء طبقة نص العنوان	0.545
14.إنشاء الهاتف والبريد الإلكتروني وموقع طبقة النص	0.510
15. إنشاء الاسم والوظيفة طبقة نص العنوان	0.502
16. إنشاء الشعار	0.575
17. إنشاء مجموعة من التفاصيل	0.590
18. إعداد المستند للجزء الخلفي من بطاقة تعريف المهنة	0.620
19. تعيين موضع الشعار	0.630

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات الارتباط لمهارات بطاقة الملاحظة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 والبعض الآخر دال إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة على درجة مناسبة من الصدق.

- التحقق من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية:

أ –طريقة معامل ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s coefficient alpha

فبلغت قيمة معامل ألفا العام للبطاقة ككل (0.540)، كما تم حساب معامل ثبات كل مهارة في حالة حذف درجة المهارة لبطاقة الملاحظة فكانت قيم معاملات ألفا لمهارات بطاقة الملاحظة كما هو موضح بجدول (٤)

جدول (٤)
قيم معاملات ألفا لمهارات بطاقة ملاحظة مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية

المهارة الفرعية	قيمة معامل الفا
1. تحديد الهوامش	0.605
2. تحديد أنماط الخطوط	0.550
3. اضافة جدول للحفاظ على جميع المحتويات	0.601
4. تغيير شكل الإطار	0.570
5. إعداد وثيقة جديدة لبطاقة تعريف المهنة	0.560
6. إنشاء خلفية للعنوان	0.585
7. إنشاء خلفية للشعار	0.560
8. إنشاء فاصل المستطيل	0.575
9. إنشاء خلفية لرمز الاتصال	0.590
10. إنشاء الرموز الاتصال باستخدام الاشكال المخصصة	0.560
11. إنشاء مجموعة أساسية	0.580
12. إنشاء طبقة النص تاج السطر	0.590
13. إنشاء طبقة نص العنوان	0.575
14.إنشاء الهاتف والبريد الإلكتروني وموقع طبقة النص	0.530
15. إنشاء الاسم والوظيفة طبقة نص العنوان	0.540
16. إنشاء الشعار	0.615
17. إنشاء مجموعة من التفاصيل	0.620
18. إعداد المستند للجزء الخلفي من بطاقة تعريف المهنة	0.635
19. تعيين موضع الشعار	0.595

ب–طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي البطاقة (0.310) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون spearman-brown بلغت قيمة معامل الثبات (0.402). ويتضح مما سبق أن بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة الشيئية على درجة مناسبة من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبحت بطاقة ملاحظة مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية في صورتها النهائية مكونًا من (19) مهارة رئيسية، وبطاقة ملاحظة مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية، وبطاقة الأعمال المهنية بهذه الصورة النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثالثًا: بطاقة تقييم المنتج:

1. تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج:

تهدف البطاقة إلى قياس المستوى الأدائي لعينة البحث في تصميم السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية، فبعد انتهاء عينة البحث من دراسة المحتوى التدريبي على بيئة تدريب الكترونية قائمة على مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل)، يقوم كل متدرب بإنتاج السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية الخاصة به كجزء من تقييمه.

2. تحديد مصادر بناء بطاقة التقييم:

تم الاطلاع على الدراسات والبحوث التي استخدمت بطاقات في التقييم بصفة عامة، وفى تنمية مهارات ريادة الأعمال بصفة خاصة.

3. تحديد بنود بطاقة التقييم:

تم إعداد بطاقة تقييم المنتج الذي ينتجه المتدرب، وذلك لقياس درجة الدقة في إنجاز المشروع، في ضوء قائمة المهارات التي تم التوصل إليها والأهداف والمحتوى التعليمي، وقد تكونت البطاقة من محورين أساسين تتضمن (٢٣) مفردة لتقييم السيرة الذاتية، و(٣٣) مفردة لتقييم بطاقة الأعمال المهنية، وكانت العبارات تصف الأفعال المطلوبة من المتدرب أدائها، وقد تضمنت البطاقة ثلاث خانات، الأولى خاصة برقم البند، والثانية خاصة بالمعيار المراد تقييمه، والثالثة خاصة بمؤشر التقييم، وقد تم تقدير مستوى تحقق المهمة بالتقدير الكمي.

4. طريقة تصحيح البطاقة:

تضمنت البطاقة (٥٦) معيارًا للحكم على المنتج، على أن يتم التقدير من قبل الباحثتان، بوضع (٥) درجات على المهارة التي تؤدى بشكل كامل، (٤) درجات للمهارة التي تؤدى بشكل أقل، (٣) درجات للمهارة التي تؤدى بشكل متوسط، (٢) درجة للمهارة التي تؤدى بشكل ناقص، (١) درجة للمهارة التي لم تظهر بشكل مطلق.

5. ضبط بطاقة تقييم المنتج:

قامت الباحثتان بضبط بطاقة التقييم للتأكد من صلاحيتها للتطبيق وتم ذلك من خلال:

- التحقق من صدق بطاقة تقييم المنتج لمهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية):

أ-صدق المحكمين:

قامت الباحثتان بعرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لتحديد صدق بطاقة تقييم المنتج ومدى ملائمة كل مهارة لقياس الأداء المهارى للمتدربين لقياس مهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية، وتم اجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين من حذف وإضافة وتعديل صياغة بعض عبارات البطاقة وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على مدى صلاحية عبارات بطاقة تقييم المنتج بين (80 %: 100 %) وأصبحت البطاقة مكونة من 14 مهارة.

ب-الاتساق الداخلي:

بعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري؛ لذلك قامت الباحثتان بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية من طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية (ن=20)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة ودرجات المهارات الكلية لبطاقة تقييم المنتج وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا ب spss v.24 فكانت قيم معاملات الارتباط كما هي موضحه بجدول (٥)

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط لمهارات بطاقة تقييم المنتج لمهارات ريادة الأعمال
(إنشاء السيرة الذاتية المهنية – بطاقة الأعمال المهنية)

المهارة الفرعية	معامل الارتباط
1. التفاصيل الشخصية	0.530
2. اللغات	0.550
3. المهارات	0.510
4. الترتيب المعكوس للخبرات	0.525
5. كتابة السيرة الذاتية	0.605
6. المعزفون	0.602
7. تقييم بشكل عام	0.612
8. المعلومات التي يجب كتابها في بطاقة الأعمال المهنية	0.625
9. الخطوط والالوان في بطاقة الأعمال المهنية	0.602
10. شكل بطاقة الأعمال المهنية وحجمها	0.560
11. تنظيم المعلومات في بطاقة الأعمال المهنية	0.540
12. اللوجو في بطاقة الأعمال المهنية	0.515
13. المعرفون في بطاقة الأعمال المهنية	0.530
14.امور يجب تجنبها عند تصميم بطاقة الأعمال المهنية	0.525

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات الارتباط لمهارات بطاقة تقييم المنتج دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 والبعض الآخر دال إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن بطاقة تقييم المنتج على درجة مناسبة من الصدق.

- التحقق من ثبات بطاقة تقييم منتج لمهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية:

أ –طريقة معامل ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب ثبات بطاقة تقييم المنتج باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s coefficient alpha فبلغت قيمة معامل ألفا العام للبطاقة ككل (0.540)، كما تم حساب معامل ثبات كل مهارة في حالة حذف درجة المهارة لبطاقة تقييم المنتج فكانت قيم معاملات ألفا لمهارات بطاقة الملاحظة كما هو موضح بجدول (٦)

جدول (٦)
قيم معاملات ألفا لمهارات بطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية
(إنشاء السيرة الذاتية المهنية – بطاقة الأعمال المهنية)

المهارة الفرعية	قيمة معامل الفا
1. التفاصيل الشخصية	0.605
2. اللغات	0.550
3. المهارات	0.601
4. الترتيب المعكوس للخبرات	0.570
5. كتابة السيرة الذاتية	0.560
6. المعزفون	0.585
7. تقييم بشكل عام	0.560
8. المعلومات التي يجب كتابها في بطاقة الأعمال المهنية	0.575
9. الخطوط والالوان في بطاقة الأعمال المهنية	0.590
10. شكل بطاقة الأعمال المهنية وحجمها	0.560
11. تنظيم المعلومات في بطاقة الأعمال المهنية	0.580
12. اللوجو في بطاقة الأعمال المهنية	0.590
13. المعرفون في بطاقة الأعمال المهنية	0.575
14.امور يجب تجنبها عند تصميم بطاقة الأعمال المهنية	0.530

ب–طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات بطاقة تقييم المنتج لمهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي البطاقة (0.302) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون spearman-brown بلغت

قيمة معامل الثبات (0.412) ويتضح مما سبق أن بطاقة تقييم المنتج لمهارات ريادة الأعمال (إنشاء السيرة الذاتية المهنية – بطاقة الأعمال المهنية) على درجة مناسبة من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة اصبحت بطاقة تقييم المنتج لمهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية في صورتها النهائية مكونا من (14) مهارة رئيسية وبطاقة تقييم منتج لمهارات إنشاء السيرة الذاتية المهنية وبطاقة الأعمال المهنية بهذه الصورة النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

رابعاً: مقياس الشغف الأكاديمي:

إعداد مقياس الشغف الأكاديمي المتناغم:

أولاً: الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الطلاب، وذلك من خلال الاستجابات التي أبداها الطلاب على عبارات المقياس. – صياغة وبناء عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صورة واضحة حيث تكون المقياس من (١١) عبارة تعبر عن مدى الشغف المتناغم لدى الطلاب نحو أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية.

ثانياً: ضبط المقياس: تم ضبط المقياس من خلال:

– صدق المقياس: يعني صدق المقياس مدى قدرته على أن يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم التأكد من صدق المقياس عن طريق عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، بهدف التعرف على آرائهم فيه من حيث:

- مدى مناسبة المقياس لمجموعة البحث.
- مدى قياس العبارات للهدف من المقياس.
- مدى صلاحية المقياس للتطبيق.

وقد جاءت آراء المحكمين تعبر عن صلاحية المقياس للتطبيق. وقد تم مراعاة التعديلات التي أشار إليها المحكمين للتوصل للصورة النهائية للمقياس.

– ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٢٠) طالب من طلاب من الفرقة الثالثة شعبة علم نفس بكلية التربية جامعة بني سويف من غير مجموعة البحث وقد تم حساب الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وجد أن معامل الثبات (٧٥٠٢) وهي قيمة تشير إلى أن درجة ثبات المقياس مناسبة.

– الزمن اللازم لتطبيق المقياس: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس والذي قدره (١٢) دقيقة.

ثالثاً: تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:

تم تقدير الدرجات وفقاً لطريقة "ليكرت (Likert) في صورة مقياس خماسي حيث يعبر عن كل عبارة بخمس استجابات أوافق بشدة –أوافق –محايد –لا أوافق –لا أوافق بشدة. حيث تأخذ الاستجابات

للعبارات (٥–٤–٣–٢–١–٠) بالترتيب، وبذلك كانت أعلى درجة كلية للمقياس (١١٥ ٥٥) درجة).

تحديد بنية المحتوى التدريبي الإلكتروني:

في هذه الخطوة يتم التركيز على الموضوعات الرئيسة للمحتوى التدريبي، وقد قامت الباحثتان بتحديد بنية المحتوي التدريبي وفقاً للأهداف التعليمية، وقد التزمت الباحثتان بقائمة المفاهيم العلمية حيث يُعتمد عليها في تحديد وتنظيم وترتيب عناصر المحتوى التدريبي لتحقيق الأهداف التعليمية، واعتمدت الباحثتان على التنظيم والتسلسل الهرمي، من العام إلى الخاص.

ثم قامت الباحثتان بإعداد المحتوى التدريبي في ضوء معايير تصميم المحتوى الإلكتروني والتحقق من ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية والترتيب المنطقي له والسلامة اللغوية له، ثم قامت الباحثتان بعرض المحتوى العلمي على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص تكنولوجيا التعليم، وتم إجراء كافة التعديلات حتى أصبح في صورته النهائية.

- تصميم استراتيجيات التعليم:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لطلاب الدراسات العليا والشغف الأكاديمي لديهم، من خلال استخدام مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) ببيئة تدريب الكترونية.

- تحديد أساليب التفاعل مع المحتوى التدريبي:

يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر استخدام مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) بيئة تدريب الكترونية لتنمية مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لطلاب الدراسات العليا والشغف الأكاديمي لديهم، ويقصد بمستويات الدعم بروبوتات الدردشة التفاعلية كل الأدوات المتاحة داخل بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) والتي تساعد الطالب في الوصول

للمعلومات بسهولة، ووفقًا لذلك يمكن توضيح طرق التعامل مع المحتوى بالبيئة الإلكترونية على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية الأولى: طلاب يدرسون بمستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية الموجز ويكون التفاعل مع المحتوى بشكل فردي، تتفاعل المتدربين مع المحتوى التدريبي الإلكتروني من خلال بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle)، وفيها يتم عرض المحتوى بشكل موجز ثم يبدأ المتدرب بالتفاعل على الضغط على زر المزيد للاستزادة من المعلومات الخاصة بالمحتوى التدريبي.

المجموعة التجريبية الثانية: طلاب يدرسون بمستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية المُفصل ويكون التفاعل مع المحتوى بشكل فردي، تتفاعل المتدربين مع المحتوى التدريبي الإلكتروني من خلال بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle)، وفيها يتم عرض المحتوى بشكل مُفصل ثم يبدأ المتدرب بالتفاعل على الضغط على زر المزيد للاستزادة من المعلومات الخاصة بالمحتوى التدريبي.

- التفاعل مع النظام وواجهة الاستخدام: حيث يتحقق هذا التفاعل من خلال تفاعل المتدربين مع الواجهة الرئيسية لبيئة التدريب الإلكتروني (Moodle)، والتي تعتبر بمثابة بوابة دخول لتسجيل الدخول للنظام للتعامل مع كافة عناصره والروابط الخاصة بالمحتوى والوسائط التعليمية التي يتعرض لها المتدربين.
- تفاعل المتدربين مع الباحثتان داخل بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle): حيث يتفاعل المتدربين مع المعلم داخل بيئة التدريب بواسطة المحادثات والرسائل الإلكترونية التي تصل للباحثتين بشكل مباشر.
- تحديد الأنشطة والتكليفات:

عند تصميم وعرض المحتوى التدريبي المرتبط بالمهمات التعليمية الخاصة بمقرر محتوى التعلم يتم البدء بمقدمة، ثم طرح مجموعة من الأسئلة، والأنشطة على حسب مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المُفصل)، ومن ثم ينتقل كل متدرب إلى المهمات التعليمية على حسب قدراته واستجابته في تلك الأنشطة، وتتمثل الأنشطة ما بين البحث على شبكة الانترنت ويقوم المتدرب برفع ملف صوتي، او ملف مكتوب أو ملف مقروء ومكتوب عبر وسائل الاتصال التي وفرتها الباحثتان (البريد الالكتروني، وتطبيق الواتس) او ان يكون التكليف عبارة عن اعداد فكرة لمشروع ريادي وتحديد أبعاده وإدارة المناقشة الجماعية بين افراد المجموعة التجريبية، وعمل عروض تقديمية

ومقالات تحفيزية لبث روح النشاط ودعم المتدربين غير المتفاعلين، بالتالي يكون المتعلم قد تعرف على الجانب المعرفي للمعلومات، مما يعمل على جعل المتعلم متفاعل دائماً مع المحتوى والبيئة، حيث يختلف شكل تقديم المهمة التعليمية إما بشكل موجز أو مُفصل عن طريق روبوتات الدردشة التفاعلية.

- تنظيم تتابعات المحتوى التدريبي وأنشطته:

قامت الباحثتان بتنظيم تتابع المحتوى التدريبي والأنشطة والتكليفات ببيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) وتقسيم المحتوي إلى موضوعات متتالية بشكل متسلسل حيث رُوعي عند تصميم صفحات المحتوى أن يحتوي على مجموعة الارتباطات التشعبية التي تيسر على المتعلم الوصول الي المحتوى التالي مما يجعل المتدرب قادرًا على التنقل بين صفحات الدرس وبين المقدمة والملخص والأنشطة والاختبار التحصيلي بسهولة، فبمجرد ضغطه على الارتباط التشعبي بشريط الإبحار، حيث وفرت الباحثتان بيئتان تدريبيتان، وهي:

- البيئة الأولى (المجموعة التجريبية الأولى) وتم معالجة المحتوى باستخدام مستوى الدعم روبوتات الدردشة الموجز.
- البيئة الثانية (المجموعة التجريبية الثانية) وتم معالجة المحتوى باستخدام مستوى الدعم روبوتات الدردشة المُفصل.

- تحديد المصادر والوسائط الإلكترونية:

قامت الباحثتان بالاطلاع على الادبيات الخاصة بقوائم المعايير المختلفة التي في ضوئها تم اختيار المصادر والوسائط الإلكترونية المستخدمة بكل بيئة من بيئتي التدريب الإلكترونية على حسب معالجة المحتوى المستخدم حيث تم استخدام النص والرسومات والصور والرسوم المتحركة والفيديوهات المتنوعة التي ذات علاقة بالمحتوى التدريبي الإلكتروني ويكون لها القدرة على تعزيز المعلومات داخل المحتوى التدريبي.

وصف المصادر والوسائط الإلكترونية: تشتمل هذه المرحلة على الوصف المُفصل للمصادر والوسائط على النحو الذي يناسب كل بيئة من البيئات الالكترونية طبقًا لنوع معالجة المحتوى وأسلوب تقديمه، كالاتي:

- النصوص المكتوبة: وهي جميع النصوص الخاصة بالمقدمة، والأهداف، وعناصر المحتوى، الأنشطة التعليمية، والتقويم، كما تشمل أيضًا الكتب والمراجع التقليدية والإلكترونية، وصفحات الويب المكتوبة، ومحركات البحث المختلفة، والروابط الفائقة النصية، وقد تم مراعاة الجوانب

التصميمية الخاصة بالنصوص، وقد تم استخدامها في البيئة الالكترونية للمجموعة التجريبية الأولى وروبوتات الدردشة ذات مستوى الدعم الموجز.

- الصور الثابتة: تستخدم لإيضاح بعض أجزاء المحتوى التدريبي الغامضة التي لا يلزم لإيضاحها وجود صور، وتم الحصول على الصور الثابتة التي تحتاجها البيئة من خلال محركات البحث عن الصور على الإنترنت، وتم معالجتها وفقًا المواصفات الفنية، والتربوية، وقد تم استخدامها في البيئة الالكترونية للمجموعة التجريبية الأولى وروبوتات الدردشة ذات مستوى الدعم الموجز.
- المقاطع الصوتية: وهي تُستخدم لتسجيل التعليق الصوتي داخل البيئة، وتم مراعاة كافة المواصفات الفنية، والتربوية من حيث نقاء الصوت، والسعة التخزينية، وبعد ذلك تم إضافتها إلى المحتوى مع مراعاة إمكانية تحكم المتدرب في تشغيل الصوت، أو إيقافه بجانب التحكم في مستوى الصوت منخفض، أو مرتفع، وقد تم استخدامها في البيئة الالكترونية للمجموعة التجريبية الثانية وروبوتات الدردشة ذات مستوى الدعم المُفصل.
- الأنشطة التعليمية: وتتمثل في الأنشطة التي تشمل عليها البيئة، وقد تم تصميمها لتتوافق مع طبيعة المحتوى المقدم والأهداف المرجو تحقيقها، وتكونت الأنشطة من أنواع مختلفة من الأسئلة كالترتيب، والتوصيل، والصح والخطأ، والاختيار من متعدد، وقد تم تقديم الأنشطة التعليمية بعد كل مهمة تعليمية.
- الرسوم المتحركة: وتتمثل في ملفات الفيديو التي تشتمل علها البيئة، وتم الحصول عليها من خلال إنتاجها أو من خلال مواقع بث الفيديو، وتم معالجتها وفقًا المواصفات الفنية، والتربوية.
- إعداد التعليمات والتوجيهات:

تم إعداد التعليمات والتوجيهات الخاصة بدراسة المحتوى وتنفيذ التفاعل من خلال الأنشطة التعليمية والتكليفات، كلاً حسب مستوى الدعم (موجز/ مُفصل) في بيئتي التدريب الالكتروني.

منصة العرض وتصميم واجهة التفاعل:

تم استخدام منصة العرض **Moodle** في تصميم وتطوير بيئتي التدريب الالكتروني تبعًا لنوع معالجة المحتوى المستخدم فيها وإعداد واجهات التفاعل، حيث قامت الباحثتان بوضع تخطيط لتصميم أولي بسيط الواجهات التفاعل الخاصة ببيئتي التدريب الالكتروني، والتي يمكن من خلالها استعراض المحتوى مباشرة.

ويتم هذا التفاعل من خلال تعامل المتدرب مع الواجهة الرئيسية لكل بيئة على حسب أسلوب معالجة المحتوى، وتسجيل الدخول إلى البيئة، والتعامل مع الأيقونات، والأزرار، والروابط للدخول إلى المحتوي، أو الأنشطة التعليمية، أو التقويم، أو دليل الاستخدام لفهم طريقة التفاعل مع كل بيئة بيئات التدريب الالكتروني، وكذلك استجابة المتدربين للمثيرات الموجودة في واجهة الاستخدام.

خامساً: مرحلة تطوير المحتوى التدريبي الإلكتروني:

واشتملت البيئات الإلكترونية التدريبية المتمثلة في:

- البيئة الإلكترونية الأولى: يتم فيها معالجة المحتوى التدريبي بمستوى دعم موجز لروبوتات الدردشة التفاعلية، وعرضه باستخدام بيئة تدريب الكترونية.
- البيئة الإلكترونية الثانية: يتم فيها معالجة المحتوى التدريبي بمستوى دعم مُفصل لروبوتات الدردشة التفاعلية، وعرضه باستخدام بيئة تدريب الكترونية.

وتم تقديم كل بيئة على حسب العناصر التالية مرتبطة بخصائص كل بيئة، كالآتي:

1- المقدمة: وتشمل هذه الخطوة العناصر الآتية:

أ. الترحيب: تصميم الشاشة الافتتاحية ووضع التعريف بغرض الموقع بشكل جذاب للمتدرب، مع وضع زر الدخول.

ب. شاشة بالمهمات للمتدرب: من خلال تصميم شاشة بالمهمات التعليمية يستطيع المتعلم من خلالها الانتقال من مهمة إلى آخري داخل المحتوي، وتتسم بسهولة الانتقال طبقًا لنمط التعلم.

ج. التوجيه التعليمي: من خلال شاشة داخل المحتوى تحث المتعلم بأهمية دراسة مقرر ريادة الأعمال مع عرض التوجيه من قبل المعلم بنمط التعلم المناسب له.

د. الأهداف التعليمية: من خلال وضع الأهداف العامة المرتبطة بالمقرر في شاشة مستقلة، ووضع الأهداف الإجرائية الخاصة بكل هدف.

شروط التعلم: تم تحديد شروط التعلم الخاصة بالمحتوى التدريبي المرتبط بمقرر ريادة الأعمال، من خلال شاشة تقديم المحتوى، يتضح فيها للمتعلم المعرفة السابقة المطلوبة لتعلم هذه المهمة، كما تم توفير مجموعة من البرامج المساعدة التي يحتاجها عند التعامل مع بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) ومستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) على حسب المجموعة التجريبية.

2. للمتن: تحتوي هذه الخطوة على مجموعة من العناصر على النحو الآتي:

أ. الوسائط المتعددة.

ب. النصوص التعليمية الإلكترونية.

ج. الملخصات الداخلية.

د. الأنشطة التعليمية المختلفة والأمثلة.

ويرتبط تقديم العناصر السابقة في كل بيئة من بيئتي التدريب الإلكترونية على حسب خصائص كل بيئة ومستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) المتبع في معالجة محتواها التدريبي.

3-الخاتمة، تشتمل على:

أ. ملخص عام: وضع ملخص يشمل موضوعات الخاصة بمقرر ريادة الأعمال لتذكير المتدرب بأهم العناصر وعرضها بشكل يتلاءم مع نمط التعلم الخاص به.

ب. المراجع: تم توفير العديد من المراجع الحديثة المرتبطة بمقرر ريادة الأعمال.

ج. التدريبات أو التقويم الذاتي: من خلال إعداد عدد من الأسئلة والتدريبات المتنوعة التي تقيس الأهداف الخاصة بكل مهمة تعليمية.

سادساً: مرحلة تقويم المحتوى الإلكتروني وتحسينه:

تمت هذه المرحلة تبعاً لعدة خطوات تتضح فيما يأتي:

1- إجراء دراسة استطلاعية على عينة من المتدربين للتأكد من جودة المحتوى:

قامت الباحثتان بتجريب بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز/ مُفصل) على عينة استطلاعية من طلاب الدراسات العليا من كلية تربية نوعية جامعة بورسعيد للتأكد من جودة المحتوى؛ وذلك بهدف تحسين وتطوير البيئة من خلال إجراء التعديلات لتكون صالحة للتطبيق النهائي على عينة البحث الفعلية، كما تهدف هذه الخطوة إلى ما يأتي:

- **إكساب الباحثتان خبرة تطبيق التجربة والتدريب عليها بما يضمن إجراء التجربة الأساسية للبحث بكفاءة وتقليل الاخطاء.**
- **التأكد من سلامة الاختبارات القبلية والبعدية.**
- **تجربة جميع الأدوات التي تشتمل عليها البيئة التعليمية والتأكد من سلامتها.**
- **التحقق من كفاءة المحتوى العلمي الخاص بالبيئة التدريبية، ومدي سلامة الوسائط المتعددة المستخدمة.**

2- أراء الخبراء في المحتوى التدريبي:

قامت الباحثتان بعرض النسخة المبدئية للمحتوى بعد تضمينه داخل بيئتي التدريب الإلكتروني طبقًا بمستود دعم روبوتات الدردشة التفاعلية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من مدي مناسبتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدي مناسبة العناصر المكتوبة والمصورة فيها، ومدي وضوحها، ومدي مراعاة معايير التصميم والمواصفات التربوية والفنية في إنتاجها.

3- تحديد التعديلات المطلوبة:

قامت الباحثتان بجمع التعديلات المطلوبة ببيئة التعلم وفقاً لآراء السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم.

4- إجراء التعديلات المطلوبة:

قامت الباحثتان بإجراء كافة التعديلات التي تم تحديدها في الخطوة السابقة وذلك وفقاً لآراء السادة المحكمين ببيئتي التدريب الالكتروني.

5- النسخة النهائية:

تم تجهيز بيئتي التدريب الإلكتروني باستخدام (Moodle) في صورتها النهائية، وتم التأكد من

صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الفعلية.

سابعاً: إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث:

تمثلت خطوات إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من المتدربين دون عينة البحث على الخطوات الآتية:

1- تمت التجربة الاستطلاعية على بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) على عينة من طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية جامعة بورسعيد، بلغ عددهم 15 طالب، في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2024/2023 وذلك في الفترة من الاحد 2023/10/29 وحتى الاثنين الموافق 2023/11/30.

2- قامت الباحثتان بالاجتماع مع المتدربين لتوضيح الهدف من البيئة التدريبية الإلكترونية، وتوضيح طريقة الاستخدام لدعم روبوتات الدردشة التفاعلية بمستواها (موجز/ مُفصل)

3- قام المتدربين بالدخول إلى بيئة التدريب الإلكتروني، وتم التفاعل مع الاختبار التحصيلي القبلي.

4- تم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً.

5- توصلت الباحثتان من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى ثبات أدوات البحث وصلاحية بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) وإنها صالحة للتطبيق بالتجربة الأساسية كما كشفت التجربة عن بعض المشكلات الفنية بموقع بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) وتم إصلاحها.

ثامناً: التجربة الأساسية للبحث:

لإجراء التجربة الأساسية قامت الباحثتان بالخطوات الآتية:

1- تحديد عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث والتي بلغ قوامها 40 طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية تربية نوعية جامعة بورسعيد وتم تصنيفهم عشوائياً، وذلك بواسطة استبيان محكم تم تطبيقه على المتدربين وبناء عليه تم توزيع المتدربين على مجموعتين تجريبيتين.

2- التطبيق القبلي لأدوات القياس:

هدف التطبيق القبلي لأدوات القياس المتمثلة في اختبار تحصيل الجانب المعرفي، وبطاقة الملاحظة إلى التحقق من تكافؤ مجموعتي بالبحث الحالي قبل إجراء التجربة وسوف يطبق بطاقة تقييم المنتج بعدياً فقط لارتباطه بإنتاج المتدربين بعد تعلمهم للسيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية التي لم يتم تعرض المتدربين لها حتى هذا التوقيت، تم تطبيق أدوات القياس على عينة البحث قبليا في يوم الخميس2/11/2023على عينة البحث وتم حصر الدرجات وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS.21) وذلك لاختبار صحة فرضيات البحث، للتعرف على الفروق بين مجموعتي البحث في درجات أدوات القياس (الاختبار التحصيلي–بطاقة الملاحظة) قبليا، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية

3- تطبيق مواد المعالجة التجريبية:

قامت الباحثتان بالاجتماع بعينة البحث لتوضيح الهدف من التعلم لشرح فكره عامه عن طبيعة التعلم بيئة التدريب الإلكتروني (Moodle) القائمة على مستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية وتعريفهم بالأجهزة المستخدمة والمتطلبات اللازمة للتعلم وتم التعرف على بيئة التدريب الإلكتروني، واتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

أ. تقسيم المتدربين على المجموعات التجريبية:

قامت الباحثتان بتقسيم المتدربين إلى مجموعتين تجريبيتين لكل مجموعة من المجموعات التجريبية أسلوب معالجة المحتوى، كالآتي:

- المجموعة التجريبية الأولى (البيئة التدريبية الإلكترونية الأولى): يتم فيها معالجة المحتوى التدريبي بمستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية الموجز.
- المجموعة التجريبية الثانية (البيئة التدريبية الإلكترونية الثانية): يتم فيها معالجة المحتوى التدريبي بمستوى دعم روبوتات الدردشة التفاعلية الموجز.

ب. توجيه المتدربين لبيئة التدريب الإلكترونية المناسبة له:

ثم تم توجيه المتدربين لاستخدام بيئة التدريب الخاصة بمجموعته التجريبية لدراسة مقرر ريادة الأعمال على النحو الموضح بإجراءات البحث وقد قامت الباحثتان بالدخول الي بيئة التدريب والإشراف والملاحظة الدورية على المتدربين والردود على استفساراتهم أثناء عملية التدريب وقد استغرق تطبيق التجربة الأساسية للبحث أربعة أسابيع في الفترة من الأحد 5/11/2023 حتى الخميس 30/11/2023.

- تطبيق أدوات القياس بعديا:

قامت الباحثتان بتطبيق أدوات القياس الثلاثة بعدياً (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وبطاقة

تقييم المنتج) على متدربي المجموعات التجريبية وذلك في يومي الاحد والاثنين 3- 4/12/2023

تم تصحيح ورصد درجات أدوات القياس البعدي (اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج) وتجهيزها للتعامل معها إحصائيًا.

- المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي:

بعد التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية قامت الباحثتان بمعالجة البيانات إحصائيا باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه" Two-Way Analysis of Variance "، وذلك على اعتبار أنه أكثر الأساليب الإحصائية مناسبة لمعالجة البيانات في ضوء التصميم التجريبي للبحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار27 "(Statistical Package for Social" Sciences (SPSS-27، وفيما يأتي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات.

نتائج البحث

أولاً عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على أسئلة البحث قامت الباحثتان باختبار صحة الفروض التالية:

اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة واختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة ويتم توضيح نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

أولاً: اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة الخاصة بالاختبار التحصيلي قبليا وبعدياً بالنسبة للمجموعة الأولى:

يوضح جدول رقم (7) التالي نتائج اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المرتبطة الخاصة بالاختبار التحصيلي قبليا وبعدياً للمجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)):

جدول رقم (7)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

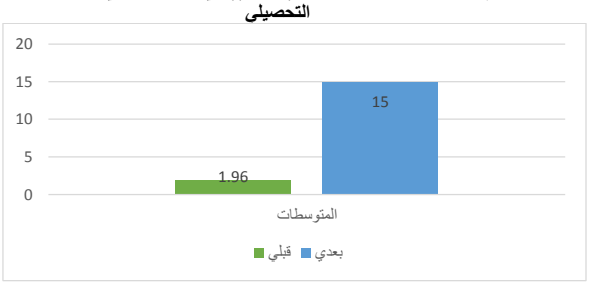
المجموعة / المتغير	التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))						قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاختبار التحصيلي	20	1.96	0.826	20	15	3.293	18.314	19	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (19) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

دلت النتائج السابقة على التالي:

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي حيث أن المتوسط القبلي يساوى (1.96) والقياس البعدي يساوي (15) والرسم البياني التالي شكل رقم (5) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (5)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي



ثانياً: اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة الخاصة بالاختبار التحصيلي قبليا وبعدياً بالنسبة للمجموعة الثانية:

يوضح الجدول رقم (8) التالي نتائج اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة الخاصة بالاختبار التحصيلي قبليا وبعدياً للمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)):

جدول رقم (8)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

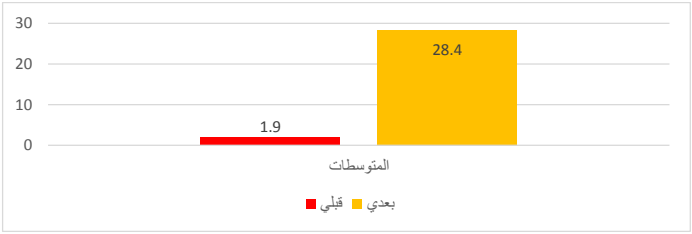
المجموعة / المتغير	التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))						قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاختبار التحصيلي	20	1.90	0.852	20	28.4	1.93	61.31	19	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (19) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

دلت النتائج السابقة على التالي:

2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي حيث أن المتوسط القبلي يساوى (1.90) والقياس البعدي يساوي (28.4) والرسم البياني شكل رقم (6) التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (6)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي



ثالثاً: اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة الخاصة بالاختبار التحصيلي للمجموعتين الاولى والثانية:

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة المتساوية العدد ويوضح الجدول رقم (9) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (9)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة / المتغير	التجريبية						قيمة " ف "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))			الثانية (التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاختبار التحصيلي	20	15	3.293	20	28.4	1.93	5.99	38	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (38) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)).

مناقشة وتفسير الفرض الاول:

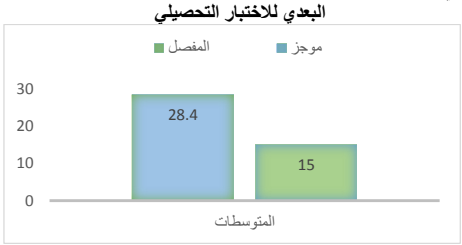
دلت نتائج اختبار صحة الفرض الأول علي النحو التالي:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب

المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية حيث أن القياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) يساوى (15) والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية(بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) يساوي (28.4) والرسم البياني التالي شكل رقم (7) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (7)

رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي



رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وهذا يدل علي أن الطلاب الذين تعرضوا الي بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) حصلوا علي نسبة تحصيل أعلي من الطلاب الذين تعرضوا بيئة تدريب الكتروني علي مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز).

وتأسيساً على ما سبق:

يتم قبول الفرض الاول أي أنه (يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة الي أن روبوتات الدردشة التفاعلية لها القدرة علي تقديم الدعم الكامل للطلاب والاجابة عن جميع استفساراتهم بطريقة سهلة وبسيطة ومرضية لهم مما أثر بشكل

كبير علي بقاء أثر التعلم وتنمية الجانب المعرفي لمهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية لدي طلاب الدراسات العليا، وذلك من خلال تقديم دعم لتقديم المحتوى بشكل نقاط محددة ومستقلة ناتجة عن اسئلة يقوم الطالب بتوجيهها للشات بوت حتى يصل الى نقطة محددة بعينها ومعرفة كل ما يخصها بالكامل دون احتياجه الى الرجوع للمحتوى بالكامل او حتى عنصر من العناصر الرئيسة فيه ولكن يصل الى أي تفصيله دقيقة تساعده في استكمال ما ينقصه فمهمه في المحتوى بسرعة ودون تضييع الوقت في البحث عنها، كما انه يوفر مجموعة من الإجابات بصورة مفصلة وبشكل افضل مما يمكنه من الوصول السريع للمعلومة بمنتهى الدقة والتحديد، ويتوافق ذلك مع مبادئ النظرية البنائية المعرفية والتي تري تهتم بمصادر واستراتيجيات التعلم (الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة البيانات)، وتعمل علي زيادة نشاط الطالب المتعلق بعمليات ما وراء المعرفة من خلال كمية المعارف المكتسبة خلال دراسته; لان روبوتات الدردشة توفر للمتعلمين خبرات تعلم تفاعلية وشخصية تدعم بناء المعرفة.

واتفقت هذه النتيجة مع كلاً من دراسة غادة ربيع ومحمد خميس ومحمد عبد الحميد (2018) التي توصلت الي وجود تأثيرات لصالح المجموعة التجريبية بمستوي الدعم التفصيلي بالمقارنة بمستوي الدعم الموجز في القياس البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، ودراسة ماريان جرجس (2019) التي توصلت الي تفوق مستوي الدعم التفصيلي علي مستوي الدعم الموجز في اختبار المعرفة التكنولوجية والتفكير الايجابي، ودراسة تامر عبد الجواد وريهام الغندور (2020) التي توصلت الي تفوق نمط الدعم المفصل عن نمط الدعم الموجز في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية والتحصيل المعرفي المرتبط بهم، ودراسة شريف شعبان (2021) التي اكدت علي تفوق نمط مستوي الدعم التفصيلي عن الدعم الموجز في تنمية مهارات انتاج الاختبارات الالكترونية، واختلفت مع دراسة زينب إسماعيل (2018) التي توصلت الي تفوق مستوي الدعم الموجز عن مستوي الدعم المفصل في الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بمهارات تصميم البصريات، ودراسة ايناس عبد الرحمن ومروة المحمدي (2019) التي توصلت الي تفوق مستوي الدعم الموجز بالمقارنة مع مستوي الدعم المتوسط والتفصيلي في بيئات التعلم الذكية فيما يتعلق بكتابة خطة البحث، ودراسة عاصم شكر (2020) التي اكدت علي تفوق مستوي الدعم الموجز بالمقارنة مع مستوي الدعم التفصيلي.

اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T" Test" للمجموعات المرتبطة واختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة ويتم توضيح نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

أولاً: اختبار "ت" T" Test" للمجموعات المرتبطة الخاصة ببطاقة الملاحظة قبليا وبعدياً بالنسبة للمجموعة الأولى:

يوضح الجدول التالي رقم (10) نتائج اختبار "ت" T" Test" للمجموعات المرتبطة الخاصة ببطاقة الملاحظة قبليا وبعدياً للمجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)):

جدول رقم (10)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي ببطاقة الملاحظة

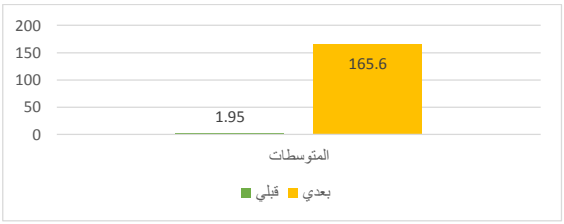
المجموعة / المتغير	التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))						قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
بطاقة الملاحظة	20	1.95	0.826	20	165.6	24.58	29.53	19	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (19) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

دلت النتائج السابقة على التالي:

3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي حيث أن المتوسط القبلي يساوى (1.95) والقياس البعدي يساوي (165.6) والرسم البياني التالي شكل رقم (8) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (8)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة



ثانياً: اختبار "ت" T" Test" للمجموعات المرتبطة الخاصة ببطاقة الملاحظة قبليا وبعدياً بالنسبة للمجموعة الثانية:

يوضح الجدول التالي رقم (11) نتائج اختبار "ت" T" Test" للمجموعات المرتبطة الخاصة بالاختبار التحصيلي قبليا وبعدياً للمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)):

جدول رقم (11)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي ببطاقة الملاحظة

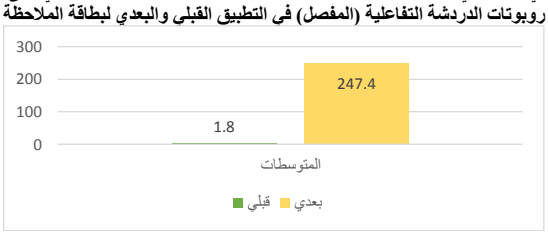
المجموعة / المتغير	التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))						قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي					
	العدد	ال متوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
بطاقة الملاحظة	20	1.80	0.834	20	247.4	8.4	134.6	19	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (19) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

دلت النتائج السابقة على التالي:

4. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي حيث أن المتوسط القبلي يساوى (1.80) والقياس البعدي يساوي (247.4) والرسم البياني التالي شكل رقم (9) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (9)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) فى التطبيق القبلى والبعدي لبطاقة الملاحظة



ثالثاً: اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة الخاصة ببطاقة الملاحظة للمجموعتين الاولى والثانية:

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة المتساوية العدد ويوضح الجدول رقم (12) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (12)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة / المتغير	التجريبية						قيمة " ف "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))			الثانية (التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
بطاقة الملاحظة	20	165.6	24.58	20	247.4	8.4	29.9	38	0.00

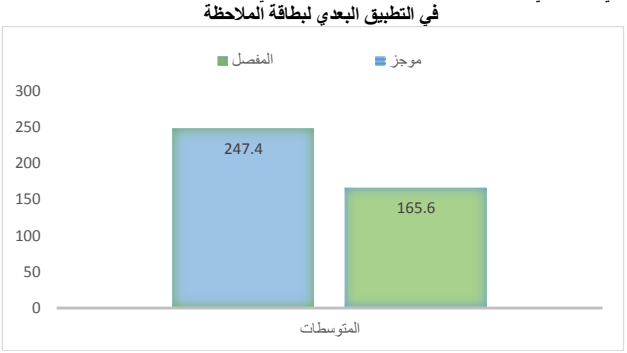
يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (38) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)).

مناقشة وتفسير الفرض الثاني:

دلت نتائج اختبار صحة الفرض الثاني علي النحو التالي:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية. حيث أن القياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) يساوى (165.6) والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) يساوي (247.4) والرسم البياني التالي شكل رقم (10) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (10)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة



وهذا الرسم البياني يدل على أن الطلاب الذين تعرضوا الي بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) حصلوا على نسبة تحصيل أعلي من الطلاب الذين تعرضوا بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز).

وتأسيساً على ما سبق:

يتم قبول الفرض الثاني أي أنه (يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة الي بيئات التدريب الالكتروني القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية ساعدت الطلاب على الإبحار بطريقة سهله ومُيسره عبر الويب وإمكانية وصول المتعلم إلى جميع الإجابات لتساؤلاته بطريقة فورية من المحتوي المقدم له، مع إمكانية الحصول على روابط إثرائية، وبالتالي هو قادر على أداء المهارة حتى وان استكمل تعلمه، فهو يستطيع سؤال الشات بوت والوصول الى ما ينقصه والوصول اليه بصورة واضحة ومباشرة التعلم مما أثر بدوره علي تحسين مهارات انتاج السيرة الذاتية وبطاقة الاعمال المهنية.

وتتفق تلك النتيجة مع مبادئ نظرية الاتقان حيث ترتكز على تنظيم وترتيب محتوى المادة التدريبية المقدمة للطلاب في اطار اهتمامها بتصميم أدوات الدعم، بحيث يتم تقديم الأفكار والتوجيه

للمتدرب حتى يمكن توضيح اتصال جوانب محتوى الموضوع ببعضها، وبالإطار العام الكلى للموضوع، وهذا يؤثر بدوره في البناء المعرفي العام للمتدرب وعلى اكتسابه للمعرفة وتقليل فهمه للخطأ بما يزيد من كفاءة التدريب، وأكدت هذه النظرية على أن تقديم الإرشادات والتوجيهات يساعد في خفض الحمل المعرفي على ذاكرة المتدرب بحيث يعمل ذلك على زيادة فهمه لموضوع التدريب، وزيادة انغماسه في مهامه، واشتراكه في الانشطة التدريبية بشكل يكفل له إعادة معالجته للمعلومات الجديدة وتنظيمها ودمجها في بنيته المعرفية، ومن ثم جعل المحتوى ذو معنى بالنسبة للمتدرب مما يؤدى الى حدوث التدريب بشكل أسرع وأفضل.

اختبار صحة الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة واختبار "ت" Test "T" للمجموعات المستقلة ويتم توضيح نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

أولاً: اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة الخاصة بمقياس الشغف الأكاديمي قبليا وبعدياً بالنسبة للمجموعة الأولى:

يوضح الجدول التالي رقم (13) نتائج اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المرتبطة الخاصة ببطاقة الملاحظة قبليا وبعدياً للمجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)):

جدول رقم (13)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي بمقياس الشغف الأكاديمي

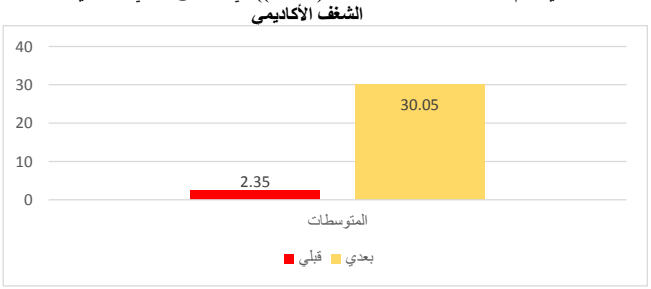
المجموعة / المتغير	التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))						قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
مقياس الشغف الأكاديمي	20	2.35	1.09	20	30.05	4.9	25.3	19	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (19) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.

دلت النتائج السابقة على التالي:

5. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي حيث أن المتوسط القبلي يساوى (2.35) والقياس البعدي يساوي (30.05) والرسم البياني التال يشكل رقم (11) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (11)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي



ثانياً: اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المرتبطة الخاصة بمقياس الشغف الأكاديمي قبليا وبعدياً بالنسبة للمجموعة الثانية:

يوضح الجدول التالي رقم (14) نتائج اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المرتبطة الخاصة بمقياس الشغف الأكاديمي قبليا وبعدياً للمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)):

جدول رقم (14)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي بمقياس الشغف الأكاديمي

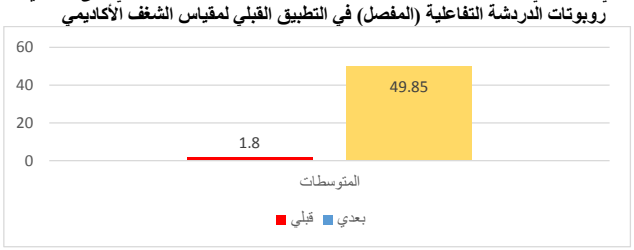
المجموعة / المتغير	التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))						قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
مقياس الشغف الأكاديمي	20	1.80	0.768	20	49.85	2.78	67.78	19	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (19) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي بمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.

دلت النتائج السابقة على التالي:

6. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي حيث أن المتوسط القبلي يساوى (1.80) والقياس البعدي يساوي (49.85) والرسم البياني التالي شكل رقم (12) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (12)
رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل) في التطبيق القبلي لمقياس الشغف الأكاديمي



ثالثاً: اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة الخاصة بمقياس الشغف الأكاديمي للمجموعتين الاولى والثانية:

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة المتساوية العدد ويوضح الجدول رقم (15) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (15)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الشغف الأكاديمي

المجموعة / المتغير	التجريبية						قيمة " ف "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))			الثانية (التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
لمقياس الشغف الأكاديمي	20	30.05	4.9	20	49.85	2.77	14.49	38	0.00

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (38) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)).

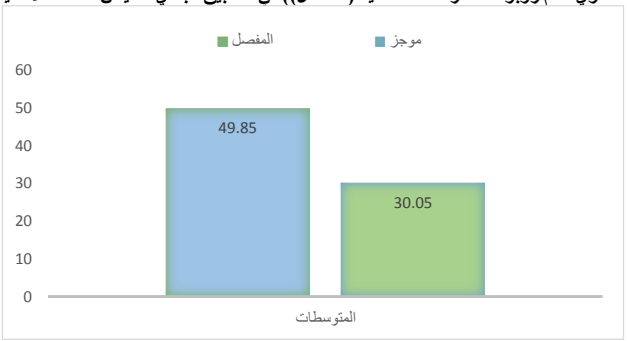
مناقشة وتفسير الفرض الثالث:

دلت نتائج اختبار صحة الفرض الثالث علي النحو التالي:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية. حيث أن القياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) يساوى (30.05) والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) يساوي (49.85) والرسم البياني التالي شكل رقم (13) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (13)

رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) فى التطبيق البعدي لمقياس الشغف الأكاديمي



والرسم البياني يدل على أن الطلاب الذين تعرضوا الي بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) حصلوا على نسبة تحصيل أعلي من الطلاب الذين تعرضوا بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز).

وتأسيساً على ما سبق:

يتم قبول الفرض الثالث أي أنه (يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي

دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة الي أن خصائص نظم دعم الأداء الإلكتروني ساعدت على تقديم المعلومات المطلوبة للمتدربين لتنفيذ المهمات المطلوبة منهم في جميع الأوقات المناسبة للتعلم لديهم سواء في أوقات فراغهم أو عملهم مما أثار الدافع لديه وزيادة رغبته في إنجاز المهمات المطلوبة منه. كذلك وفرت لديهم الوقت والجهد في إمكانية الحصول على المعلومات اللازمة واستبعاد المعلومات غير ذات الصلة لأداء المهام التعليمية بشكل سريع بدون الحاجة إلى التدريب المسبق لاستخدام نظام دعم الأداء الالكتروني، كذلك تدعم نظـــام دعـــم الأداء الالكتروني استيعاب المتدربين ذوي أساليب التعلم المختلفة حيث يتم تقديم المعلومات نفسها في صورة بصرية صوتية، نصية، ويختار المتعلم شكل المعلومات التي تتوافق مع أسلوب تعلمه، وهذا يراعي الفروق الفردية بين المتدربين. الامر الذي أدي بدوره الي مشاركة المتدربين بحرية في جميع الأنشطة المتعلقة بمحتوي التعلم مما أدي الي زيادة اصرارهم ومثابرتهم للتعلم واستمتاعهم بالدراسة والمشاركة والشعور بالمتعة أثناء الدراسة والحرص على الاستذكار ومتابعة محتوي التعلم وزيادة شغفهم أكاديمياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية رولاند فيو (Roland Viau) التي تفسر الشغف من خلال كيفية تكوين الطلبة للدافعية تجاه المشاركة والتفاعل في الأنشطة الأكاديمية، فدافعيتهم تتأثر بعدد من العوامل الرئيسية أولاً إدراكاتهم الداخلية لقيمة وأهمية النشاط في حياتهم، ومدى الارتباط بين ما تعلموه ومستقبلهم، فكلما شعر الطلبة بفائدة وقيمته النشاط سوف ترتفع مستويات المثابرة وطاقاتهم ويستغرقون وقتاً أطول في ممارسته. ثانياً المشاعر الداخلية للطلبة حول قدراتهم على المشاركة في النشاط، فكلما كان لدى الطلبة ذلك الشعور القوي النابع من الداخل حول قدرتهم على المشاركة كلما زاد الاهتمام في النشاط والاستمرار فيه لوقت أطول. ثالثاً، القدرة على التحكم بالمثيرات التي تؤثر على أدائهم أثناء القيام بالنشاط.

اختبار صحة الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج للمجموعة التجريبية الثانية.

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المستقلة ويتم توضيح نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المستقلة الخاصة ببطاقة تقييم المنتج للمجموعتين الاولى والثانية:

حيث استخدمت الباحثتان اختبار "ت" Test "T" للمجموعات المستقلة المتساوية العدد ويوضح الجدول رقم (16) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (16)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج

المجموعة / المتغير	التجريبية						قيمة " ف "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز))			الثانية (التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل))					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
بطاقة تقييم المنتج	20	42.55	2.06	20	60.10	3.43	2.18	38	0.03

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ودرجات حرية (38) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)).

مناقشة وتفسير الفرض الرابع:

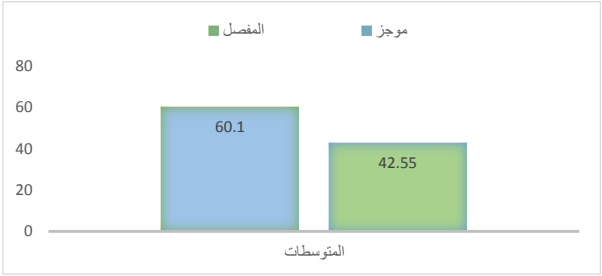
دلت نتائج اختبار صحة الفرض الرابع على النحو التالي:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج للمجموعة التجريبية الثانية. حيث أن القياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة

التفاعلية (الموجز)) يساوى (42.55) والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) يساوي (60.10) والرسم البياني التالي شكل رقم (14) يوضح نتائج هذا الفرض:

شكل رقم (14)

رسم بياني لمتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج



والرسم البياني يدل على أن الطلاب الذين تعرضوا الي بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) حصلوا على نسبة تحصيل أعلي من الطلاب الذين تعرضوا بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز).

وتأسيساً على ما سبق:

يتم قبول الفرض الرابع أي أنه (يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة تدريب الكتروني على مستوي دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (المفصل)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج للمجموعة التجريبية الثانية.

وترجع الباحثتان قبول هذا الفرض لأن استخدام نظم دعم بيئات التدريب الالكتروني أتاح للمتدربين التحكم في سرعة التعلم والتكيف مع تعلمهم الشخصي، كما مكنهم من الحصول على أي إجابات تخص محتواهم التعليمي عن طريق الدردشة داخل نظام Chat Pot دون الحاجة الي الرجوع للمحتوي ككل.

وذلك ما اتفقت معه النظرية البنائية التي تُؤكد على ضرورة وجود عملية الدعم والمساعدة لتوجيه أداء المتدربين ومساعدتهم للوصول إلى المعلومات الجديدة التي يمكن من خلالها توظيفها في المواقف المختلفة في ضوء معلوماتهم السابقة، وعندما يصبح لدى المتدربين القدرة على معرفة كيف ومتى يستخدم تلك المعلومة بكفاءة، وبدون أي تدخلات خارجية.

كذلك نظرية الاتقان التي تعني بتقديم الإرشادات والتوجيهات للمتدربين مما يساعدهم في خفض الحمل المعرفي على ذاكرتهم بحيث يعمل ذلك على زيادة فهمهم لموضوع التدريب، وزيادة انغماسهم في مهامهم، واشتراكهم في الانشطة التدريبية بشكل يكفل لهم إعادة معالجتهم للمعلومات الجديدة وتنظيمها ودمجها في بنيتهم المعرفية، الامر الذي يجعل المحتوى ذو معنى بالنسبة للمتدربين مما يؤدى الى حدوث التدريب بشكل أسرع وأفضل، وإذا كان الدعم أساس في أي نظام تدريبي، فهو اساس وضرورة في التدريب الالكتروني، لأنه لا يحدث مباشرة وجها لوجه، بل يحدث كله، أو بعضه الكترونياً.

وترجع الباحثتان نتائج فروض البحث الي أن دمج روبوتات الدردشة التفاعلية (الموجز/ المفصل) في بيئة التعليم والتدريب الإلكترونية عن بعد عن طريق تقديم المحتوى أسئلة يسألها المتدربين ويقوم الروبوت بإعطائهم الاجابات المطلوبة منهم حتى يصلوا إلى نقطة محددة ومن خلالها يستطيعون معرفة كل ما يخص ما يريدونه دون احتياجهم إلى الرجوع للمحتوى بالكامل او حتى عنصر من العناصر الرئيسة فيه.

كما إن استخدام نظام إدارة التعلم Moodle لدعم تعلمهم الشخصي، وتوفير نظم تدريب ذكية، تقييم سليم، وإنشاء محتوى تعليمي بشكل فعال، يمكنها تزويد المتدربين بتجربة تعليمية أكثر جاذبية وتخصيصًا وفعالية، تساعد على معرفة التأثير الإيجابي لروبوتات الدردشة التفاعلية المستخدمة في بيئات التعلم الإلكترونية، الامر الذي أدي الي توفير دعم تعليمي وتدريبي شخصي للمتدربين، وفهم احتياجات المتدرب وتقديم محتوى تعليمي مخصص وفقًا لأسئلتهم، الامر الذي أدي الي مساعدتهم في تطوير مهارات (إنشاء السيرة الذاتية وبطاقة الأعمال المهنية)؛ لذلك إن روبوتات الدردشة التفاعلية في بيئة التعليم والتدريب الإلكترونية عن بعد باستخدام نظام إدارة التعلم Moodle عملت علي تعزيز عملية التعلم وتطوير المهارات والشغف الاكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم ومعلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية.

توصيات البحث:

يمكننا ان نستخلص من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث الي:

- الاستفادة من استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية داخل بيئات التدريب الإلكترونية للاسترشاد بها.
- الاستفادة من نتائج البحث وتوظيفها في الجانب التطبيقي لجميع المقررات التي تحتوي على مهارات إنتاج برامج التدريب المختلفة للتعليم ما بعد الجامعي.
- الاهتمام بالتفاعل بين روبوتات الدردشة داخل بيئات التعلم الإلكترونية في ضوء متطلبات التحول الرقمي.
- تنمية اتجاه المتعلمين نحو استخدام برامج التدريب الالكترونية لتحقيق التنمية المستدامة.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

- أثر التفاعل بين روبوتات الدردشة التفاعلية لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدي اخصائي تكنولوجيا التعليم.
- فاعلية نمط الدعم بروبوتات الدردشة التفاعلية وأنماط تقديم المحتوي في تنمية مهارات انتاج الانفوجرافيك التعليمي لدي الطلاب المعلمين بقسم تكنولوجيا التعليم ومعلم الحاسب الآلي.
- أثر اختلاف أنماط تقديم محتوي الدعم التعليمي القائمة على روبوتات الدردشة في الكتاب الالكتروني لتنمية مهارات البرمجة وتحسين اليقظة العقلية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.
- أثر تصميم بيئة تعلم ذكية قائمة على روبوتات الدردشة على تنمية الشغف الأكاديمي والاحتفاظ المعرفي لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

المراجع:

المراجع العربية:

ابتهال احمد علي الزغلول، ساني سامي الخصاونة (٢٠٢٢). فاعلية استخدام الوكيل التربوي في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة جرش، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

ابراهيم عبد الوكيل، ياسمين محمد (٢٠١٩). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث،

أحمد عبد الحميد الملحم (٢٠١٧). أثر اختلاف أنماط الدعم في بيئة التعلم الشخصية على تنمية مهارات نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية –جامعة الملك فيصل، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، (٣٣)، ٤٠٧-٤٥٧

أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان، نبيلة عبد الرؤوف عبدا الله شراب وجهاد وجيه محمد رضا خليفة (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على الدعامات فوق المعرفية في تنمية مهارة اتخاذ القرار الجماعي المشترك في بيئة التعلم التشاركي لدى طلاب كلية التربية مجلة كلية التربية ١٠ (٣١)، ١٦٥.

أحمد فهيم بدر (٢٠١٤). أثر التفاعل بين أنماط دعم التعليم والأسلوب المعرفي على كل من التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكنولوجيا التعليم الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ٨٩-١٣٩

اسامة محسن محمود هندي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbots لتنمية بعض مهارات الفهرسة المقروءة آليا مارك ٢١ لدى طلاب المكتبات وتكنولوجيا التعليم بجامعة الأزهر. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، ٩ (٢)، ١٦٠ – ١٩٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1335991

أسماء إبراهيم محمد مطر، أحمد سعيد عبد العزيز إبراهيم صالح (٢٠٢١) فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية "Bots" "Chat في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مجلة كلية التربية، ٣٢ (١٢٨)، ٦٦٩ – ٧٠٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1288929

إسماعيل عمر حسونة (٢٠١٦). أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 5(10)، كانون ثاني.

أمل كرم خليفة (٢٠١٨). التفاعل بين الدعامات القائمة على التلميحات البصرية وأسلوب التعلم (السطحي/ العميق) وأثره في تنمية ممارسة الأنشطة الإلكترونية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية ٧١ (٣)، ص ٢٤٥ مسترجع من: https://jfe.journals.ekb.eg

أميرة محمد الجمل (٢٠١٤). توقيت الدعم الاستراتيجي الفوري والمؤجل في بيئة تعلم إلكتروني عبر الويب وأثره على تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار البحثي بالمكتبة الرقمية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم ورضائهن عنه. مجلة تكنولوجيا التربية. ٢٤(٣). ٢٢٧-٣٢٩.مسترجع من: https://tesr.journals.ekb.eg.

أميمة بنت محفوظ الشنقيطي (٢٠٢٢) اتجاهات المعلمين نحو استخدام ربوتات الدردشة التفاعلية Bots Chat في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بالمدينة المنورة المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٢٣، ٥١ - ٨٠ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1298758 MLA

آية طلعت أحمد إسماعيل (٢٠٢١). التفاعل بين نمط المحادثة الآلية الذكية ومستواها ببيئة التعلم النقال وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات قوة السيطرة المعرفية والتقبل التكنولوجي لدى طلاب معلم الحاسب الآلي، تكنولوجيا التعليم، ٣١(٧)، ١٢٥ - ٣٠١.

إيمان أحمد عبد الله أحمد (٢٠٢١). أثر الاختلاف بين روبوتات الدردشة التفاعلية وتطبيق Teams Microsoft في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية مج ٣٧ ، ١٢، ٤٣ - ٨٥ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1228396

إيمان جمال السيد غنيم (٢٠١٨). أنماط الدعم الإلكتروني في بيئة التعلم النقال وأثره على تنمية بعض مهارات برمجة قواعد البيانات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، (٣٦)، ١٤٢-٢٠٤.

إيمان عبد العاطي الطران (٢٠١٢). اختلاف أنماط تصميم نظم دعم الأداء الإلكتروني "الداخلي-العرضي-الخارجي" القائمة على الويب وأثرها على التحصيل واكتساب المهارات لدي طلاب كلية التربية. مجلة تكنولوجيا التربية - سلسلة دراسات وبحوث، ٨٢-٣١

مصطفى بدري (٢٠١٧). مقدمة في الشات بوت http://io.Hsoub.com/arabicbots/55053

إيمان عبد القادر الليثي سعفان (٢٠١١). فاعلية استخدام مستويات مختلفة من سقالات التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية أساسيات ومهارات استخدام برنامج النوافذ لدى طلاب كلية التربية النوعية. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية. جامعة طنطا.

أيمن فوزي خطاب مدكور (٢٠٢٠). بعنوان نمطا الدعم الثابت المرن ببيئة الوسائط الإلكترونية الفائقة وأثر تفاعلهما مع مستوي الدافعية للتعلم المرتفعة/المنخفضة على تنمية مهارات إنتاج الرسوم المتحركة والانخراط في التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، ٤٤(٣)، ٣٣٣-٥٠٢.

تمارا قاسم محمد، وعمر عطا الله علي (٢٠٢٢) . الشغف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، مج ١٣، ع٣٨، ١١٠-٩٨.

جيلان السيد كامل حجازي. (٢٠٢٠) نمط دعم الأداء الموجز في بيئة تدريب إلكترونية قائمة على تحليل التعلم وفاعليته في تنمية الممارسات المهنية لطلاب الدبلومة العامة شعبة علوم مجلة كلية التربية في العلوم التربوية مج ٤٤ (٤)، ٢٢٣، ٢٥٦ مسترجع من Record/com.mandumah.search//:http/1117356

حسن الباتع (مارس 2015). التقويم الإلكتروني عبر منظومة Black Board. مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة. ع (16)، ص ص ٢-٤.

حسن الباتع محمد عبد العاطى (٢٠١٥). أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الالكتروني باستخدام منظومة ادارة التعلم " بلاكبورد" وإتجاهاتهم نحوها مجلة العلوم التربوية. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. ٢٣١-٣٥٠.

حسن الباتع محمد (٢٠٠٦). تصمم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

حسناء الطباخ، آية إسماعيل (٢٠١٩). التفاعل بين أنماط الوكيل الذكي المتعدد وأسلوب عرض المحتوى ببيئة افتراضية وأثره على تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 4(1).

حسناء عبد العاطي الطباخ (2019). أثر اختلاف استراتيجيات التعلم في نظم التعلم الذكية على تنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك لدى طلاب تكنولوجيا التعليم المستقلين والمعتمدين إدراكياً، مجلة كلية التربية كلية التربية، جامعة طنطا، ٧١ (٣)، ٤١٥-٥٠٨

حلمي مصطفي أبو مؤتة (٢٠١٣). العلاقة بين نمط الدعم الإلكتروني ومستويات تقديمه عبر بينات التعلم الافتراضية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٩١)

حمدي إسماعيل شعبان (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم وأساليب تقديمها داخل البيئة الافتراضية في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢١(٤)، ١٤٩ - ٢١٤ .

دعاء جوهر (٢٠١٧). "المتطلبات الادارية لتعليم ريادة الأعمال بالمدارس الثانوية الصناعية في ج. م. ع." مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 4(15)، 559 – 653.

دينا احمد إسماعيل السلك، نجلاء محمد روبي صوفي (٢٠١٨). اثر نمط الوكيل التربوي المتحرك "شخصية إنسانية – شخصية كرتونية" داخل بيئات التعلم الإلكترونية في خفض اضطراب اللجلجة لدى الأطفال من ٥-٧ سنوات مضطربي النطق والكلام، دراسات تربوية واجتماعية، 24(1)، ص ١١-٨٠.

ربيع عيد العظيم رمود (٢٠١٩). اختلاف نمط الدعم الإلكتروني شخصي، اجتماعي ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد ومستوى دافعية التعلم مرتفعة، منخفضة لتنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم المجلة التربوية، ٦١، ٢٥٣-٣٤٩

رشا محمود بدوي عبدالعال (٢٠٢٢) برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو التعلم عبر الإنترنت لدى طالبات الدبلومة المهنية في التربية. المجلة التربوي مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1362880
MLA

رمضان حشمت (٢٠١٢) أثر التفاعل بين أنماط الدعم في المعامل الافتراضية لمقررات العلوم والأساليب المعرفية في تنمية الأداء المعملى لطلاب المرحلى الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان.

رهام حسن محمد طلبه وحجازي طارق عبد المنعم عبد الفتاح (٢٠٢١). التفاعل بين أنماط الدعم وأساليب التصميم البصري ببيئة تدريب إلكتروني وأثره في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المعززللمعاقين سمعيا والاتجاه نحو الرقمنة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفس ية، ٥(٢٥)، ١٣٠ - ١٦٩ مسترجع من Record/com.mandumah.search//:http/1173266

ريما سعد الجرف (٢٠٠1). متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني. دراسة مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث عشر. مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. دار الضيافة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. القاهرة.

ريما سعد الجرف (٢٠٠1). متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني. دراسة مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث عشر. مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. دار الضيافة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. القاهرة.

ريهام محمد أحمد محمد الغول (2012). أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية. جامعة المنصورة.

ريهام محمد أحمد محمد الغول (2012). أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية. جامعة المنصورة.

ريهام مصطفى عيسى (٢٠٢٠). إطار محسن يربط بين روبوتات الدردشة التفاعلية والتنقيب عن المشاعر باللغة العربية لقياس التغذية الراجعة للطلاب : دراسة حالة مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، يناير، مسترجع من Record/com.mandumah.search//:http/1082458

زهور حسن العمري (٢٠١٩). أثر استخدام روبوتات دردشة الذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٢).

زينب حسن حامد السلامي، محمد عطية خميس. (٢٠٠٩). معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط الفائقة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة المؤتمر العلمي الثاني عشر الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وافاق المستقبل خلال الفترة من ٢٩-٢٨ ، كلية البنات جامعة عين شمس القاهرة.

زينب محمد العربى اسماعيل (2018) 0 مستوى تقديم الدعم الإلكتروني في الانفوجرافيك عبر الشبكات الاجتماعية لتنمية مهارات تصميم البصريات لدى اخصائى تكنولوجيا التعليم 0 تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية،26 ، 0-

زينب محمد حسن خليفة (2013). أثرطريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الانترنت في اكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالاحساء .متاح فى:
https.//docs.google.com/file/d/0By_qZhTGnmGbMzdNSHNmNGNOeVk/edit?pli=1

السعيد محمد عبد الرازق ٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة ع لى بعض أدوات ويب ٠,٢ لتطوير التدريب الميداني لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي. المجلة العلمية. كلية التربية. جامعة المنصورة. فبراير ٢٠١٢

سلطان هويدي سلطان المطيري (٢٠٠٨). أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الإلكتروني لتنمية بعض مهارا ت إدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها. دكتوراه غير (منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

السيد رمضان بريك (٢٠٢٢). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات المجلة التربوية، ج ٩٧.

شريف شعبان إبراهيم محمد(2021).مستويات دعم ربوتات الدردشة التفاعلية(موجز –مفصل)في بيئة تدريب مصغر وأثره علي تنمية مهارات انتاج الاختبارات الالكترونية لدي معلمي المرحلة الإعدادية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التربية– دراسات وبحوث.ع47.

شيماء عبد الحسيب محمد سعد، حسام الدين حسين عبد الحميد ابو الهدى، خالد محمد محمد فرجون ومحمد شعبان سعيد عبد القوي (٢٠٢١) بيئة تعلم إلكترونية قائمة على دعامات التعلم لتنمية بعض جوانب التعلم للرسومات الهندسية ثنائية الأبعاد لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. مجلة جامعة الفيـــوم للعلـــوم التربوية والنفسية، ١٦(١٥)، ١٣١٤ – ١٣٥٢. مسترجع مـــن http://search.mandumah.com/Record/1389238

شيماء محمد (2018). فاعلية برنامج قائم على أشغال الخيامية لتنمية مهارات ريادة الأعمال لدى المرأة المعيلة بقرى محافظة الفيوم، مجلة أمسيا، جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، 13(14)، 219– 249

شيماء يوسف صوفي يوسف (٢٠٠٦) . أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط علي تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية . رسالة ماجستير . كلية البنات، جامعة عين شمس.

شيماء يوسف صوفي يوسف (٢٠٠٦). أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط علي تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية . رسالة ماجستير . كلية البنات جامعة عين شمس.

صفوت متولي، وهناء بخيت (٢٠١٨). أثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الاحتياجات المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في دولة الكويت، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مايو(24)، ٩-٢٥.

فتحي عبد الرحمن الصبغ (2019) التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمتنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال . المجلة التربوية، 63، 28-97

فتحي عبد الرحمن الصبغ (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (16) 12297

طارق عبد السلام عبد الحليم (٢٠١٠). أثر التفاعل بين مستويات المساعدة الموجزة والمتوسطة والتفصيلية وبين اساليب التعلم على تنمية الكفايات التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة لدى اخصائى تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه. كلية البنات. جامعة عين شمس.

رياض سليمان السيد طه (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات . مجلة كلية التربية في العلوم النفسية جامعة عين شمس – كلية التربية، 44 (3)، 291-372

عادل عبد الحليم مصطفى (2003). فاعلية استخدام كلاً من البرمجيات والإنترنت في تدريس مادة الميكانيكا لطلاب الصف الثالث الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

عاصم السيد السيد شكر (٢٠٢٠) . أثر التفاعل بين نمط عرض الدعم الإلكتروني ومستواه داخل الأنشطة البنائية الإلكترونية على تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليميةلطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، دراسات في التعليم الجامعي – كلية التربية– جامعة عين شمس، ٤٦ (٤٦)، ١٨١ – ١٩٨.

عبد الرازق السعيد (2012). أنماط بيئات التدريب الافتراضية. مصر: كلية التربية النوعية. جامعة دمياط.

عبد العزيز عبد الحميد طلبة (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم القائم على الويب وأساليب التعلم على التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلم لدي طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٧٦(١)، ٥٩،٦٤

عبد القادر الحميري (2007). أثر برنامج الكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض إستراتيجيات التدريس الحديثة. رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية. جامعة أم القرى مكة المكرمة.

عبد اللطيف الجزار (2014). مقدمة في تكنولوجيا التعليم– النظرية والعلمية– مكتبة جامعة عين شمس. القاهرة.

عبد الله الموسى (٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني. ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل بجامعة الملك سعود في الفترة من ١٦-١٧ رجب ١٤٢٣. الرياض.

عبد الله بن إسحاق عطار(٢٠٠٨) . التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم (تدريب وتجارب). المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر" تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي". الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

عبد الناصر محمد (٢٠٢٠) برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنك المعرفة المصري لتنمية بعض مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية مجلة كلية التربية ببنها، ٣١(١٢١)، ٣٤٧-٤١٦.

عبدالله بن إسحاق عطار (٢٠١٣). الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني، مكة المكرمة: مؤسسة بهادر للنشر والتوزيع، ص ٩٨.

عبير كمال محمد عثمان (2018). فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية، المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، 51، 355-394

عزة الحسيني (٢٠١٥). "تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر." دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان - كلية التربية، 21(3)، 1253 - 1301.

علاء الدين أيوب (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، 21(3)، 299- 364.

على محمد عبد المنعم (١٩٩٦). بحوث ودراسات في مجال تكنولوجيا التعليم .القاهرة: دار البشرى.

عمرو محمد محمد درويش. (٢٠١٦). نمطا الدعم الثابت - المرن في بيئة تعلم قائمة على تطبيقات جوجل وأثرها على تنمية فاعلية الذات الإبداعية والتعلم المنظم ذاتيا للطلاب الموهوبين أكاديميا بالمرحلة الإعدادية في مادة العلوم، مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦(١).

الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. عالم الكتب.

فيصل بن فهد بن محمد الشمري والشمري علي بن عيسى بن علي (٢٠٢٠). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم مجلة العلوم التربوية ، ٢٥٧١٦ ، - ٢٩٣ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1129136

فاطمة القرني (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على بيئة التعلم المقلوب لتنمية بعض مهارات التدريب الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، يوليو(14)، 49- 84.

ماريان ميلاد منصور جرجس (٢٠١٩) . التفاعل بين التدوين المرئى podcast video وتوقيت الدعم الالكترونى ومستواه واثره على تنمية المعرفة التكنولوجية والتفكير الايجابي لطلاب كلية التربية جامعة اسيوط، تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٤١، ١ – ٥٩.

متولي صابر خلاف معبد (٢٠٢١). أثر الدعامات التعليمية "المباشرة / غير المباشرة" في منصات التعلم الرقمية على تنمية الجانب المعرفي والمهاري لإدارة وتنظيم الاستشهادات المرجعية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة كلية التربية ٣٢ (١٢٨)، ٢١٥ – ٣١٢ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1288320

مجدي عقل، محمد عطية خميس، ومحمد أبو شقير (2012). تصميم بيئة تعليمية إلكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، 1(13)، 387 – 417.

محمد إبراهيم محمد (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في خفض التجول العقلي غير الوظيفي وتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة، المجلة التربوية، ج ٩٨، ٨٥ –١٥١.

محمد السيد النجار وعمرو محمود حبيب (٢٠٢١) برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم ببيئة تدريب إلكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية تكنولوجيا التعليم، ٣١ (٢)، ٩١ –٢٠١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1121216

محمد جابر خلف الله (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي من بعد بالإنترنت على مهارات استخدام برامج الحاسوب والتحصيل والاتجاه نحو التدريب بالشبكة لدي أخصائي تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالقاهرة. جامعة الأزهر.

محمد رفعت البسيوني، والسعيد محمد عبد الرازق وآخرون (٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة ع لى بعض أدوات ويب ٠,٢ لتطوير التدريب الميداني لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي. المجلة العلمية. كلية التربية. جامعة المنصورة. فبراير ٢٠١٢

محمد سليمان شقير (2012). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف الصف التاسع الأساسي. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة

الدراسات الانسانية).المجلد 16. العدد 1. يناير 2008.

محمد عطية خميس (2009). تكنولوجيا التعليم والتعلم. ط2. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١٢). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١٣): النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التربوي، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة

محمد عطية خميس (2015). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر.

محمد عطية خميس (٢٠٠٩). الدعم الإلكتروني E-Supporting. مجلـــة تكنولوجيـــا التعليم (سلسلة دراسات وبحوث محكمة)، ١٩ (٢). مسترجع من https://tessj.journals.ekb.eg

محمود حميد حميد (٢٠١٥). أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني بمهام الويب ومستويات تقديمه على تنمية كفاءة التعلم والتفكير الابتكاري لدي طلاب الدراسات العليا مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية،

مراد شلباية (2018). تطبيقات الوسائط المتعددة. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

مرسي حسن مرسي عبيد الله (2018). برنامج مقترح لتطوير أداء قيادات المدرسة الثانوية الصناعية في ريادة الأعمال، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس

مروة زكي توفيق (٢٠١٣). دعم المتعلمين عبر الهواتف الجوالة: العلاقة بين نمط الدعم وتوقيت تقديمه في تنمية بعض مهارات إعداد مخططات البحوث العلمية مجلة المناهج وطرق التدريس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، (١٩٣)، ١٠١-١١١.

ممدوح سالم الفقي(2009). منظومة إلكترونية مقترحة لتدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم علي مهارات تصميم بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة علي الإنترنت. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

مندور فتح الله (٢٠١٤). فاعليه التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب COURSELAB في تنميه مهارات معلمي الفيزياء لتصميم الدروس الإلكترونية وانتاجها واتجاه نحو استخدامها. المجلة المصرية للتربية العلمية، 17(6)، ١٣٧ – ١٩٠.

منى حمودة حسين أحمد (٢٠١٣). "فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة

المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية." دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 38 (3)، 294 – 348.

ناهد محمد سعيد أبو غنيم (٢٠٢٢) أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية Chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسيه ، (٢٩) ٤٥٢ – ٤٣٧، مسترجع من Record/com.mandumah.search// http/1314940

ناهض حسن العطار (٢٠١٥). معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبي (٢٠١٤). فاعلية بعض أساليب المناظرة الإلكترونية ومستويات الدعم التكنولوجي عبر أدوات ومواقع الاتصال الذكية على الويب في تنمية مهارات المناظرة والتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المؤتمر الدولي الرابع " الخطابة والمناظرة والحوار: نحو تأصيل منهجية التمكين في مؤسساتنا التعليمية.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٤). أثر التفاعل بين توقيت تقديم الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي للطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب ٢٠٠ على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم. في المؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي – الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم – مصر القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وكلية التربية – جامعة الأزهر – مصر، ١٧٧ – ٢٤٦.

هاني محمد الشيخ (٢٠١٥). أثر اختلاف تصميم تقديم الدعم التدريبي الإلكتروني في تجارب المحاكاة بالمختبرات الافتراضية على الأداء المهاري المعلمين لدي طلاب الجامعة مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. ٨. ١٧٥–

هناء تركي عبد الرحمن (٢٠١٩). فعالية التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (208)، 203 – 224.

هيام سالم، منال الشاعر (٢٠١٧). تصور مقترح لتضمين زيادة الأعمال في مقرر الاشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادي لإنتاج مشروع متناهي الصغر لدى طلاب الاقتصاد المنزلي، مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، 4 (1)، 86-120.

هيفاء عبد الله محمد الغامدي (٢٠١٩). فاعلية نمط الدعم الإلكتروني الفوري عبر المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي. مجلة كلية التربية، ٣٥(٦)، ٢٢٠ – ٢٤١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/980300

وليد سالم محمد الحلفاوى واخرون (٢٠١٧) نموذج مقترح لمنصة فنية عبر الويب وقياس فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في التربية الفنية المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني : التعليم النوعي : تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس

وليد سالم محمد الحلفاوي، مروة زكي توفيق زكي (٢٠١٥). فاعلية نموذج للدعم التكيفي النقال وفقا للأساليب المعرفية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٥٨، ٤١ – ٩٢ .

وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٤). أثر استخدام دعامات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الإجرائية لدى طلاب الدراسات العليا تنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي وفاعلية الذات لديهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٣) ١٧ – ١٠٠ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/654064

المراجع الأجنبية

Albayrak, N., Özdemir, A. & Zeydan, E. (2018). An Overview Of Artificial Intelligence Based Chatbots And An Example Chatbot Application View Document. In: 26th Signal Processing And Communications Applications Conference (SIU).

Baum, J., & Locke, E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. Journal of applied psychology, 89(4), 587-598.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. Journal of Happiness Studies, 22(5), 2031-2050.

Belland, B. (2017). Instructional Scaffolding: Foundations And Evolving Definition. In: Instructional Scaffolding In STEM Education. Springer, Cham.

Berman, p.(2006). E-Learning Concepts and Techniques. Bloomsburg PA:USA.

Bettina, Brown, L. (2000). Web-based Training. ERIC ED 445234.Retrieved 6,10,2010, from http://www.ericacve.org/fulltext.asp

Bii P. K, J. K. Too, C. W. Mukwa (2018). Teacher Attitude towards Use of Chatbots in Routine Teaching. Universal Journal of Educational Research, 6, 1586 - 1597. Doi: 10.13189/ujer.2018.060719.

Birkeland, I., & Buch, R. (2015). The Dualistic Model of Passion for Work: Discriminate and Predictive Validity with Work Engagement and Workaholism. Motivation and Emotion, 39(3),392-408.

Busemeyer, J., & Yildirim, C. (2021). Educational Chatbots: A Review of Design, Pedagogy, and Evaluation. Educational Technology Research and Development, 1-43.

Carbonneau, N, Vallerand, R, Fernet, C, & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intra and interpersonal outcomes. Journal of Educational Psychology, 100, 977-988.

Cardon., M. & Kirk, C. (2015). Entrepreneurial passion as mediator of the self-efficacy to persistence relationship. Entrepreneurship: Theory and Practice, 39(5), 1027- 1050.

Carol, C. (2015). Learning styles in Higher Education. A case study in History training. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, 256-261.

Chen, H., Vickiwidarso, G. & Sutrisno, H. (2020). A Chatbot For Learning Chinese: Learning Achievement And Technology Acceptance. Journal Of Educational Computing Research, 58 (6), 1161–1189.

Chiang, Y. H., & Chiang, Y. C. (2021). Designing an Educational Chatbot to Enhance Students' English Learning: A Pedagogical Approach. Education Sciences, 11(1), 1-19.

Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F. & Santaniello, D. (2018). Chatbot: An Education Support System For Student. In: Castiglione A., Pop F., Ficco M., Palmieri F. (Eds) Cyberspace

Safety And Security. CSS 2018. Lecture Notes In Computer Science, 11161. Springer, Cham.

Coleman, L., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. Journal for the Education of the Gifted, 36(2), 155-175. http://doi.org/10.1177/0162353213480432

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Curran, T., Hill, A., Appleton, Vallerand, R., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. Motiv Emot, 1-26, DOI 10.1007/s11031-015-9503-0.

David, E. S. (2002). Planning and Design for High- Technology Web Based Training. Retrieved on February, 5, 2009, from http://books.google.com.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Demirci, N., & Yavuz, G. (2009). The Effect Of Constructive Teaching Approach On Pupils' Science Achievement In Buoyancy Force. E-Journal Of. New World Sciences Academy, 4(2), 508–519.

DeRuyck, K. (2006). Relationships of intelligence, academic achievement, and emotional symptoms with debilitating and facilitating test anxiety among elementary school students [Doctoral dissertation]. The University of Kansas.

Deveci, A., Eren, C. & Geçer, A. (2021). Chatbot Application In A 5th Grade Science Course. Education And Information Technologies. 6 (2), 1-21.

Dziuban, C. D., Moskal, P. D., Kramer, L., & Thompson, J. (2015). Student satisfaction with online learning: A longitudinal study of changing expectations and experiences. Online Learning, 19(2).

El-Bishouty, M. M., Abou-Khalifa, A. M., & El-Halawany, A. A. (2019). Developing an intelligent educational chatbot for blended learning environments. Journal of Educational Technology & Society, 22(3), 97-109.

Elizabeth, S. & Mary, R. (2002).Evaluating an Online LearningEnvironment.Australian Journal of Educational Technology, 18(3), 323-340.

FarKash. Z(2018). Chatbot for university-4 Challenges facing Higher education and how Chatbots can Solve Them, from Http://chatbotslife.com/chatbot-for-university-4-challenges-

facing-higher-education-and-how-chatbots-can-solve-them-90f9dcb34822

Fesharaki, F., (2019). Entrepreneurial Passion, Self-efficacy, and Spiritual Intelligence among Iranian SME Owner-Managers. National Academy of Psychology (NAOP): India.

Fredricks, J., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and Fostering Passions In Academic and Nonacademic Domains. Gifted Child Quarterly, 54 (1), 18-30.

Fryer, L. K; Nakao, K; Thompson, A (2019). Chatbot learning partners: connecting learning experiences, interests, and competence. Computers in human behaviors, (93), p280.

Greenberger, S.W. (2016). A Comparison of Passion and Teaching Modality. Journal of Educators Online, 13, 172-193.

Greg, W. (2007). A Theoretical Framework for Internet-Based Training at Sydney Institute of Technology. Australia. Retrieved 30,9,2010, from http://ausweb.scu.edu.au/proceedings/webb/paper.html

Gucciardi, D., Jackson, B., Hanton, S., & Reid, M. (2015). Motivational correlates of mentally tough behavior's in tennis. Journal of Science and Medicine in Sport, 18(1), 67-71.

Hien, H., Cuong, P., Nam, L., Nhung, H. & Thang. L. (2018). Intelligent Assistants In Higher-Education Environments: The FIT-Ebot, A Chatbot For Administrative And Learning Support. In: Proceedings Of The Ninth International Symposium On Information And Communication Technology, Pp. 69–76. ACM, New York.

Ho, T., Wong, S., & Lee, H. (2011). A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. Journal of Management Studies, 48 (1), 26-47.

Hodgins, S., & Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. Handbook of Self-determination Research, University of Rochester Press.

Hussain, S. & Athula, G. (2018). Extending A Conventional Chatbot Knowledge Base To External Knowledge Source And Introducing User Based Sessions For Diabetes Education. In: 32nd International Conference On Advanced Information Networking And Applications Workshops (WAINA).

J., Zhang L., Lee V.S.K. (Eds) Hybrid Learning And Education. ICHL 2009. Lecture Notes In Computer Science, Vol 5685.

Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R., & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict

performance. Proceedings of the National Academy of Sciences, 115, 9980-9985.

Jackson, P. (2005). Introduction to expert systems (3rd ed.). Addison-Wesley.

Jacobson, W.(2005). Transforming a Traditional Personnel Preparation Program in Orientation and Mobility into an Online Program at the University Of Arkansas at Little Rock. JVIB, 99(11), November, 1-10.

Jeong, S. & Seo, Y. (2019). Improving Response Capability Of Chabot Using Twitter. Journal Of Ambient Intelligence And Humanized Computing. 2 (1), 1-22.

Jung H., Lee J., Park C. (2020). Deriving Design Principles For Educational Chatbots From Empirical Studies On Human-Chatbot Interaction. J. Digit. Contents Society, 21, 487-493.

Karahoca, D., Karahoca, A., & Güngör, A. (2008, June). Assessing effectiveness of the cognitive abilities and individual differences on e-learning portal usability evaluation. In Proceedings of the 9th International Conference on Computer Systems and Technologies and Workshop for PhD Students in Computing (pp. IV-8).

Karami, A., & Dabaghchian, M. (2019). Investigating the effectiveness of educational chatbots: A systematic literature review. Journal of Educational Computing Research, 57(6), 1496-1527.

Keefe, P., Dweck, C., & Walton, G. (2018). Implicit Theories of Interest: Finding Your Passion or Developing It?.Psychological Science, 29(10), 1653–1664.

Kerly, A., Hall, P. and Bull, S (2006). Bringing Chatbots into Education: Towards Natural Language Negotiation of Open Learner Models. Proceedings of AI-2006, 26th SGAI International Conference on Innovative Techniques and Applications of Artificial Intelligence, Springer.

Kert, S. B.& Uz, C., & Gecu, Z. (2012). Effectiveness of an electronic performance support system on computer ethics and ethical decision-making education. Journal of Education Technology & Society, 17(3),pp.320-331.

Khan, A. (2013). Student's Passion For Grades In Higher Education insttutons in Pakistan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112, 702-709.

Khan,Badrul. (2001). Web-Based Training. Educational technology publication. U.S.A. Retrieved 1,30,2010, from http://.google.com

Kucherbaev, P., Bozzon, A. & Houben, G. (2018). Human Aided Bots. IEEE Internet Computing, 22(6), 36-43.

Kumar, A., & Kumar, P. (2019). Design and Development of Educational Chatbot for Enhancing Learning Experience. Journal of Educational Technology and Innovation, 11(2), 1-14.

Kumar, M., Chandar, P., Prasad, A. & Sumangali, K. (2016). Android Based Educational Chatbot For Visually Impaired People, In 2016 IEEE International Conference On Computational Intelligence And Computing Research (ICCIC), 1–4.

Lai, K. W., & Bower, M. (2019). E-Learning and social media: Education and Citizenship for the Digital 21st Century. Springer.

Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification In Education: What, How, Why Bother?. Academic Exchange Quarterly. 15 (2). 1-5.

Libov, J. (2015). Futures Of Text. Retrieved Http://Whoo.Ps/2015/02/23/Futures-Of-Text. 01.06.2018 From Accessed On

Lindh, M.,& Nolin, J., (2016). Pupils in the clouds: Implementation of Google Apps for education, First Monday, 21 (4)

Mirijamdotter, A., Somerville, M. M., & Holst, M. (2006). An interactive and iterative evaluation approach for creating collaborative learning environments. The Electronic Journal of Information Systems Evaluation, 9(2), 83.

Moeller, J. (2013). Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, Assessment, inter-individual variability, and long-term stability [PhD Thesis]. Erfurt, Germany: University of Erfurt.

Nghi. T., Phuc, T. & Thang. N. (2019). Applying A1 Chatbot For Teaching A Foreign Language: An Empirical Research. International Journal Of Scientific & Technology Research, 8(12), 897-902.

Nimavat, K., Champaneria, T. (2017). Chatbots: An Overview Types, Architecture, Tools And Future Possibilities. International Journal For Scientific Research And Development. 5, 1019–1024.

Norm & Lowe, Shannon (2012). Learning with Web 2.0: Social Technology and Discursive Psychology, ELearning and Digital Media, v9 n4 p375-384 ERIC (EJ986865)

Omur, A. (2013). A comparative study of electronic performance supportsystem. Performance Improvement Quarterly, 18(4), 78-79.Retrieved 8327.2005.tb00351.x from https://doi.org/10.1111/j.1937-

Peixoto, E., Pallini, A., Vallerand,R., Rahimi,S., &Silva, M (2021). The Role Of Passion For Studies On Academic Procrastination And Mental Health During The COVID- 19 Pandemic, Social Psychology of Education ,24,877-893.

Phelps, H., & Benson, R. (2012). Teachers with a passion for the profession. Action in Teacher Education, 34(1), 65–76.

Renzulli, J., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. Gifted Child Today, 29(1), 14-24.

Ruiz-Alfonso, Z., Vega, L. & Beltran, E. (2018). What about passion in education? The concept of passion, why it is important and how teachers can promote it. European Scientific Journal, 14(1), 19-28.

Rybalko, N., Turchak, I., & Borysova, A. (2021). Chatbots in education: From theory to practice. Education and Information Technologies, 26(4), 3405-3424.

Sameera, A (2015). Survey on Chatbot Design Techniques in Speech Conversation Systems, Article (PDF Available) in International Journal of Advanced Computer Science and Applications 6(7). July 2015 with 715 Reads DOI:10.14569/IJACSA.2015.060712 https://www.researchgate.net/publication/281536463_Survey_on_ Chatbot_Design_Techniques_in_Speech_Conversation_Systems

Sheldon, M. (2002). The self-concordance model of healthy goalstriving: When personal goals correctly represent the person. NY: The University of Rochester Press.

So, W. (2009). Use Of Micro-Teaching Videos In Teacher Education: Computer-Supported Collaborative Learning. In: Wang F.L., Fong

Sousa, C.,. & Gonçalvesab, G. (2017). Expatriates and Non-Expatriates: Effects of Cultural Intelligence and Multicultural Personality on Passion for Work and Satisfaction With Life. Psychological Thought, 10(1), 90-108.

Springer, Berlin, Heidelberg.

St-Louis, A., Verner-Filion, J., & Vallerand, R. (2015). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. The Journal of Positive Psychology, 13(2), 155-164.

St-Louis, A., Verner-Filion, J., & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. The Journal of Positive Psychology, 13(2), 155-164.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011 (Passion And Motivation For Studying: Predicting Academic Engagement

And Burnout In University Students. Educational Psychology, 31 (4), 513- 528.

Šumak, B., & Heričko, M. (2018). Chatbots in education: A review of the literature. Journal of Educational Technology & Society, 21(3), 13-22.

Tamayo, P., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C. & Tránchez, J. (2020). Design Of A Chatbot As A Distance Learning Assistant. Open Praxis. 12 (1). 145-153.

Tiwari, A; et al, (2017). College information Chatbot System. International Journal of engineering research and general science, 5(2), p 25.

Tsivitanidou, O., Ioannou, A. (2020). Users' Needs Assessment For Chatbots' Use In Higher Education. In: Strahonja, V., Hertweck, D., Kirini ̨C, V. (Eds.) Proceeding Of 31st

Vallerand, J., Mageau, A., Elliot, A., Dumais, A., Demers, A., & Rousseau, L. (2008). Passion and performance attainment in sport. Psychology of Sport and Exercise, 9, 373-392.

Vallerand, R. (2007). Passion for sport in athletes. Social Psychology in Sport, 344–333.

Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. Advances in Experimental Social Psychology, 43, 43-142.

Vallerand, R. J. (2015). The Psychology of passion: A dualistic model, Oxford University Press.

Vallerand, R., & Houlfort, N. (2003). Passion at work. Toward a new conceptualization In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), Emerging Perspective on Values in Organizations, 175-204.

Vallerand, R., Blanchard, M., Mageau, A., Koestner, R., Rat elle, C., & Léonard, M. (2005). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (4), 756-767.

Varina, P. (2013).Gamification of Tertiary Courses: An Exploratory Study of Learning and Engagement, 30 th ascilite Conference, 1-4 December Sydney,671-675.

W. (2007). A Theoretical Framework for Internet-Based Training at Sydney Institute of Technology. Australia. Retrieved 30,9,2010, from http://ausweb.scu.edu.au/proceedings/webb/paper.html

Wang, Y. F., & Petrina, S. (2013). Using learning analytics to understand the design of an intelligent language tutor-Chatbot lucy. Editorial preface, 4 (11), p70.

Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. In Academy of management annual meeting (AOM).

Wu, Y., Wu, W., Xing, C., Zhou, M.,Li, Z. (2016). Sequential Matching Network: A New Architecture For Multi-Turn Response Selection In Retrieval-Based Chatbots. Arxiv:1612. 01627.

Yeh, Y., & Chu, L. (2018). The Mediating Role of Self-Regulation on Harmonious Passion, Obsessive Passion, and Knowledge Management in E-Learning, Educational Technology Research and Development, 66 (1), 615-637.

Youn & Jin (2021)." In A.I. We Trust?" The Effects of Parasocial Interaction and Technopian Versus Luddite Ideological Views on Chatbot-Based Customer Relationship Management in the Emerging "Feeling Economy", Computers in Human Behavior,119, 106-121.

Yucel, A.(2006).E-Learning Approach in Teacher Training. Turkish Online Journal of Distance education, 7(4) Article.11.

Zhang, M. & Quintana, C. (2012). Scaffolding Strategies For Supporting Middle School Students' Online Inquiry Processes.

Zhoa, Y., St-louis, A., & Vallerand, R., (2015). On the Validation of the Passion Scale in Chinese. Psychology of Well-Being Theory Research and Practice, 5(1), 2-11.