فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي الالكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة

د. أيمن عبد العزيز سلامة حماد

أولاً: مقدمة البحث:

يتسم العصر الحالي بالقلق، ويمر الطالب طوال مسيرة حياته التعليمية بضغوط عديدة تؤثر على استجابته للمثيرات المختلفة، ومنها قلق الاختبارات لدى طلاب الجامعة الذي يؤثر على أدائه وتحصيله الأكاديمي وقدرته على ادارة العمليات العقلية في موقف الامتحان،وهذا القلق له أسبابه عديدة منها ما هو مرتبط بالعوامل الشخصية للطالب مثل ثقته بنفسه وقدراته التعليمية وذكائه ..الخ،وعوامل مرتبطة ببيئة التعلم،وكذلك دور المعلم في عملية الامتحانات، وكيفية تأهيل طلابه للامتحانات،ونوعية التعلم أيضاً تؤثر سلباً أو إيجاباً على مستوى قلق الامتحان لدى الطالب، وطموحات الطالب وبيئته لها دور في ابراز قلق الاختبار،ونوعية بيئة التعلم (التقليدية –الالكترونية)، ويلعب التعلم التشاركي الالكتروني دوراً مؤثراً في تحسين العملية التعليمية عامة،ويساهم في تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي، وبناء وتوليد المعرفة والبحث عنها، وتطوير الأداء المعرفي والمهارى، ويزيد من قدرة الطالب للفهم والاستيعاب والتفكير والنقد والتحليل والاستدلال، وتنمية الثقة بالنفس، وهذا ما أوصت به دراسات عديدة منها دراسة عبد الله (٢٠١٩)، ودراسة سمر والنجار (٢٠١٨)، ودراسة سلمان (٢٠١٨)، ودراسة مهدي والجزار والأستاذ (٢٠١٢)، ودراسة تساي (Tsi,2010)، ودراسة إدمان (Edman,2010)، ودراسة سو (So,2009)، ودراسة بيكلاجي وليفبوسيك(Peklaji&Levpusck,2006) ، وهذه التوصيات تساهم في تحسين تعلم الطالب مما يساعد في خفض قلق الاختبار لديه .

ثانيا: مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس بالجامعة لاحظ مشكلة قلق الاختبار جلية لدى معظم طلابه على اختلاف فئاتهم وتخصصاتهم المتنوعة،مما له تأثير سلبي على سلوكيات الطلاب، وخصوصاً تزداد حدة السلوكيات الانفعالية والعقلية المصاحبة لأداء

الاختبارات مع وسائل التقويم التقليدية، بينما ظهرت طرق مبتكرة للتعلم تسعى إلى تنشيط المتعلم وتحفيزه وتنمية قدرته على مهارات التفكير العليا وتوليد المعرفة ذاتياً،وتوظيف المعلومات في المواقف الحياتية، والعمل ضمن الفريق، ويلاحظ ا أن التعلم الالكتروني شريك فعال في معظم استراتيجيات التعلم التي تعتمد على إيجابية المتعلم وجعله محوراً هاماً في التنقيب عن المعرفة واكتسابها، ومنها ما ذكره خميس (٢٠١٦) عن بيئات التعلم الالكتروني التكيفي ودورة في تطوير التعليم، ودعمت ذلك أيضاً دراسة سلمان (٢٠١٣)عندما درست أثر التعلم الالكتروني على تنمية مهارات القراءة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي،وكذلك اهتمت دراسة رمود (٢٠١٤) بالكشف عن العلاقة بين نمط الإبحار التكيفي وبيئة التعلم الالكتروني المتنقل وأسلوب التعلم وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري، وتوجد أسباب جعلت التعلم التشاركي ضرورة ملحة من أبرزها الحاجة إلى مسايرة الانفجار المعرفي والتطور السريع للتكنولوجيا، بحيث أصبح على المؤسسات التعليمية أن تواجه ما سبق من خلال قدرتها على تقديم مخرجات علمية وانسانية تمكن الخريج من الاندماج مع الواقع المحيط به وتوسيع طرق التعلم للاستيعاب والابداع، ويرى الفار (٢٠١٢)أن من أهم الأسباب التي دعت إلى وجود بيئات تعليمية تشاركية الكترونية هو محاولة مسايرة التغيرات التكنولوجية الحديثة والتي من أهمها ضرورة الاعتماد على بناء نظم تعليمية في ضوء مبادئ النظرية الاتصالية حيث تنظر إلى المتعلم على أنه المحور الرئيس للتعلم .

وأوصت دراسات عديدة بضرورة دمج التعلم التشاركي الالكتروني والبرامج التفاعلية في العملية التعليمية، حيث أنه يساهم في حل بعض المشكلات التعليمية وله أثر فعال في تحقيق أهداف التعلم المرجوة مثل دراسة الغامدي(٢٠١١)، ودراسة الجاسر (٢٠١١)، ودراسة البلوي(٢٠١٢)، ودراسة زنجن (Zengin, Y. et al,2012)، ودراسة علي وعبد الحكيم (Aly&Abdulhakeem,2016) ودراسة مرسال (٢٠١٧)،ودراسة أبو سارة وياسين (٢٠١٨)،ودراسة حمد (٢٠١٨)، ودراسة عبد الله (٢٠١٩)، وأوصت مؤتمرات عديدة دولية بتضمين أنشطة التعلم التشاركي الالكتروني في العملية التعليمية ومنها المؤتمر الدولي الثاني للتعلم والتعليم عن بعد (٢٠١١)، والمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥).

ويساهم التعلم التشاركي الالكتروني في دعم جودة التعلم وتحسين مخرجاته، من خلال تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية لمخرجات التعليم الجامعي، وتوظيف البنية المعرفية في مجال سوق العمل .

واهتمت دراسات عديدة بخفض مستوى قلق الامتحان ومنها دراسة زهران (١٩٩٩)، ودراسة أبو عزب (٢٠٠٨)،ودراسة أورباش وليندسي وجيري(Orbach, Lindsay , Grey ,2007) ودراسة يهاف وكوهين (Yahav & Cohen , 2008)،ودراسة ستويل وبينيت (Stwell & Bennett ,2010)، ويلاحظ أن العلاقة بين قلق الاختبار وأداء الطلاب علاقة سالبة وهذا ما دعمته دراسات عديدة مثل دراسة ايمان وفاروكي (Eman & farooqi ,2005)، ودراسة علي (٢٠١٨)، ويشير بورني (Bourne,2005) أن الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار المرتفع قد يعانون من أعراض جسمية مثل خفقان القلب والتعرق وضيق التنفس والارتجاف وألم الصدر والصداع والغثيان واضطراب المعدة والدوخة ونوبات من القشعريرة ونوبات سخونة وارهاق عام وانقباض عضلات ومشاكل بالنوم، وأثار وجدانية مثل الخوف والفزع والاحساس بالكآبة، والتشاؤم والحزن وتوقع الأسوأ، وكوابيس وأحلام سيئة، وتعدد هاجر(٢٠١٧) أسباب قلق الاختبار في الطلاب أنفسهم من حيث أسلوب التعلم (تأجيل المذاكرة الجادة إلى ليلة الاختبار –الاعتماد على مجرد الحفظ–عدم ربط الأفكار– عدم معرفة القدرات الذاتية–عدم استخدام التلخيص وتحديد الأفكار الأساسية لموضوع التعلم –عدم الثقة بالنفس)، وكذلك اهتمام الاباء الزائد بمستقبل أبنائهم يفقد الابن الثقة بنفسه ويشعره بالعجز النفسي أثناء أداء الاختبار، وأشار المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٤هـ) أن من أهم أسباب قلق الاختبار أفكار الطالب السلبية عن نفسه وقدراته كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية، وتهديد واحباط المعلم للطالب، والضغط الاجتماعي الناتج عن مقارنة انجاز الطالب بزملائه، وضعف الاستعداد للاختبار، وبالنظر في مميزات التعلم التشاركي الالكتروني نجد أننا يمكن من خلال البرامج التدريبية المعتمدة عليه نحد من قلق الاختبار، وكذلك أشار الحلو (٢٠٠١) إلى أهمية عادات الاستذكار للطالب والتي تساهم في أدائه الجيد في الاختبار دون حدوث القلق السلبي ومنها معالجة المعلومات، وانتقاء الأفكار الأساسية، واستخدام وسائل تساعد على التعلم الجيد، والمراجعة والاختبار الذاتي، وتحمل المسؤولية، وتنظيم الوقت، وتركيز الانتباه، وكل

ما سبق ذكره ينطوي في التعلم التشاركي الالكتروني، وهذا ما جعل الباحث يقوم بإعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الالكتروني لخفض مستوى القلق لدى طلاب الجامعة.

ثالثاً: أسئلة البحث :

يوجد سؤال رئيس للبحث وهو: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التشاركي الالكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة؟

ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية وهي :

١- ما الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

٢- ما الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات (المجموعتين) الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

٣- ما الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي-التتابعي).

رابعا: أهداف البحث:

الهدف الرئيس للبحث هو :التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي الالكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال :

١- التعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

٢-التعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات (المجموعتين) الضابطة والتجريبية في القياس البعدي .

٣- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي-التتابعي).

خامسا: أهمية البحث

تكمن أهمية البحث أنه متغيرين مهمين في مجال علم النفس التربوي وهو: التعلم التشاركي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، وفيما يلي توضيح لأهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية:

أ- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

١- يتناول البحث متغيرين مهمين: التعلم التشاركي الالكتروني – قلق الامتحان.

٢- تقديم إطار نظري عن التعلم التشاركي الالكتروني وقلق الامتحان.

٣- مواكبة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من التطبيقات العملية للتكنولوجيا وتوظيفها في تحسين العملية التعليمية .

٤- أهمية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية دافعية الطلاب نحو التعلم مما يحسن التحصيل الأكاديمي، ويقلل من مستوى قلق الاختبار .

٥- عينة البحث من طلاب الجامعة، ولها أهمية كبرى من حيث اعدادها لسوق العمل ومساهمتها في عجلة التنمية.

٦- يمد المكتبة العربية بمقياس جديد لقلق الاختبار يتضمن الأبعاد المختلفة التي تشخص قلق الاختبار من خلال أعراضه.

٧- يمد البحث المكتبة العربية ببرنامج مقترح قائم على التعلم التشاركي الالكتروني لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة .

ب- الأهمية التطبيقية:

-تصميم برنامج تدريبيي مقترح قائم على التعلم التشاركي الالكتروني لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.

سادسا: حدود البحث

اقتصرت حدود البحث على الحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث على دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي الالكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.

ب- الحدود المكانية:

جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية – كلية العلوم الاجتماعية- قسم علم النفس.

ج- الحدود الزمانية:

تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠).

د- الحدود البشرية:

طلاب قسم علم النفس .

سابعا: تحديد مصطلحات البحث:

-التعلم التشاركي الالكتروني(E-Collaborative Learning)

يعرف عبد الله (٢٠١٩) التعلم الالكتروني التشاركي هو بيئة تعلم تفاعلية، تعمل على تعزيز التفاعل والدعم الاجتماعي لدى المتعلمين في بيئات التعلم عن بعد، وتنمي الثقة والتماسك والفعالية، والادراك المشترك عند المتعلمين، لتسهيل حصولهم على المواد التعليمية.

-قلق الاختبار(Anxiety Test)

يعرف الشحات والبلاح (٢٠١٣) قلق الامتحان بأنه حالة خاصة من القلق العام تعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح، يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ من تخوفه من الفشل، أو عدم حصوله على نتيجة مرضية .

ثامنا: الإطار النظري:

سوف أعرض محورين أساسيين وهي: التعلم التشاركي الالكتروني- قلق الامتحان.

أ-التعلم التشاركي الالكتروني :

يذكر خميس (٢٠٠٣)أن التعلم التشاركي الالكتروني يتوافق مع مبادئ وتوجهات النظريات البنائية الحديثة التي تركز على محورين أساسيين في عملية التعلم وهما : تحقيق أهداف

التعلم وتفعيل دور التفاعلات الاجتماعية لعمليات التعلم،ويتم ذلك من خلال تقديمه لأنشطة ومهام تعليمية متنوعة تتطلب عمل المتعلمين كفريق يعمل على انجاز التكليفات وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

وتكمن أهمية التعلم التشاركي الالكتروني في قدرته على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعاون ومفهوم الذات للطلاب،ورفع مهارة الطلاب في حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم وهذا ما توصلت الية نتائج دراسات عديدة منها دراسة قاسم (٢٠١٣)، ودراسة عبادي (٢٠١٤)،ودراسة شوقي (٢٠١٥)، ودراسة أمين (٢٠١٦)، وبصورة عامه توصلت دراسة هنري وكراوفود(Henry& Crawford,2001)إلى أن التدريس التشاركي القائم على التكنولوجيا يحسن من العملية التعليمية.

تعريفات التعلم التشاركي الالكتروني :

ويعرف روز (Rose,2002)التعلم التشاركي بأنه مدخل للتعليم والتعلم قائم على مجموعات عمل صغيرة ذات توجيه ذاتي،ويشترك أعضاؤها معاً من أجل مهام محددة،ويتضمن هذا المدخل اندماج واشتراك الطلاب معاً في عمليات التفكير وبناء المعرفة،والمعاني المختلفة من خلال المناقشات والمجادلات الحوارية .

وتضيف سو (So,2009)بأنه مجال للدراسة والبحث يركز بصورة أساسية على بناء العرفة والمعنى وممارستها بين المتعلمين وذلك من خلال مواقف تعليمية تتضمن عدداً كبيراً من الأنشطة المشتركة التي تجمع المتعلمين .

ويذكر إدمان (Edman,2010) أن التعلم التشاركي الالكتروني نمط من التعلم يعتمد على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين حيث يعملوا في مجموعات صغيرة يتشاركون في إنجاز أنشطة جماعية في جهد منسق باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ويركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبالتالي ينتقل من التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم .

ويعرفه سميث وماكريجور (Smith&T.Macgregor,2013) بأنه مفهوم يتضمن مجموعة من الأساليب التعليمية التي تنطوي على جهد فكري مشترك من قبل الطلاب، أو الطلاب والمدرسين، ويعمل خلاله الطلاب في مجموعات تتكون من طالبين أو أكثر ويكون العمل بينهم من خلال تفاهم متبادل لحل مهمة معينة، او انتاج منتج معين .

ويعرفه فضل الله (٢٠١٥)على أنه طريقة تعلم تتمركز حول الطالب والمعلم، وتعتمد في بنيتها على إحدى بيئات التعلم الالكتروني التي تسهم في تطوير الأداء المهارى والمعرفي، من خلال توظيف واستخدام أدوات مثل أدوات الشبكات الاجتماعية منها المدونات التعليمية.

ويعرفه عبد القادر(٢٠١٦) على أنه نمط من التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، حيث يتم ذلك في مجموعات صغيرة يتشاركون خلالها في أنشطة جماعية تهدف إلى انجاز المهام بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة باستخدام أدوات التواصل المختلفة المعتمدة على الجيل الثاني للويب .

ويذكر عايد وعبد العزيز(٢٠١٧) أن التعلم التشاركي الالكتروني عبارة عن منظومة من التفاعلات الديناميكية التي تحدث بشكل متزامن أو غير متزامن، تتم بين المتعلمين والمعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض وفق خطة أو منهج للتشارك في أداء التعليمية بتوجيه من المعلم.

ويعرف سليمان (٢٠١٨) التعلم التشاركي الالكتروني بأنه تعلم يعمل فيه المتعلمون معاً بصورة جماعية في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك.

، ويؤكد اسماعيل (٢٠١٣)، والنامي (٢٠١٢) أن التعلم التشاركي الالكتروني ينمي مهارات التواصل والابداع والتشاركية والقيادة والكفاءة التكنولوجية، وتنظيم الذات، والنمو المعرفي المبني على النظرية البنائية الاجتماعية، وكلها من الأهداف الرئيسة للتعلم .

ويضيف سمره والنجار (٢٠١٨)الي أن العصر الحديث لا يحتاج لتنمية التحصيل المعرفي والاداء المهارى فقط بينما يحتاج بصورة ملحة وضرورية الى تنمية التعامل والتفاعل الاجتماعي مع الاخرين، وبيئة التعلم التشاركي الالكتروني تضمن تعزيز التفاعل والتنافس والتشارك بين الطلاب بعضهم البعض،وذلك من خلال تبادل المعلومات بين مجموعة من المتعلمين يشتركون في صياغة المناقشات أو اعادة تنظيم المواد، ومن خلال طرح أفكار المتعلمين وأرائهم الخاصة يتم التقويم الذاتي والجماعي لها .

-الأسس النظرية للتعلم التشاركي الإلكتروني :

تعددت النظريات التربوية التي اعتمد عليها التعلم التشاركي الالكتروني ومنها النظرية البنائية والنظرية الاتصالية .

أ-النظرية البنائية : يذكر بول ولافيرير (Paul R. & T. Laferrier,2007)أن التعلم الالكتروني التشاركي بني على أساس مبادئ النظرية البنائية في التربية والتي تعتمد على محورين أساسيين وهما : اقرار المتعلمين بتحقيق أهدافهم الخاصة من التعلم، وأهمية العلاقات الاجتماعية لعملية التعلم، وهما أيضاً أهم أبعاد التعلم الالكتروني التشاركي، ويمكن ايضاح العلاقة بين التعلم التشاركي الالكتروني والنظرية البنائية عندما ننظر إلى مسلمات النظرية البنائية وهي :

١-التعلم عملية بنائية ديناميكية نشطة ومستمرة، وذات هدف .

٢-تتكون بيئة تعلم فعالة من خلال مهام حقيقية، وهذا يساعد المتعلم على بناء معنى لما تعلمه .

٣-يبني المتعلم المعرفة في ضوء خبراته السابقة(ايجابية المتعلم – التعلم المتمركز حول الطالب) .

٤-ينظر إلى عملية تشكيل المعاني والمفاهيم عند المتعلم كعملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً كبيراً، وخصوصاً عندما لا تتوافق المعلومات الجديدة مع بنائه المعرفي المسبق، فيقوم المتعلم ببذل جهد عقلي لإعادة الاتزان ببناء تشكيل معرفي جديد يتوافق مع الخبرات الجديدة.

ب-النظرية الاتصالية : يذكر دوينز (Downes,2008) أن النظرية الاتصالية جاءت لتتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، آخذة في الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم، ودمج وسائل التكنولوجيا والانترنت في المواقف التعليمية، وتتشابه النظرية الاتصالية مع البنائية في ضرورة التأكيد على التعلم التشاركي الالكتروني، واتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل والتفاعل فيما بينهم وبين المعلم، وأيضاً تؤكد النظرية الاتصالية على التعلم الرقمي، واستخدام التكنولوجيا والانترنت في التعلم، هي نفس أسس التعلم التشاركي الالكتروني، ولخص دوينز (Downes,2008) أسس ومبادئ النظرية الاتصالية فيما يلي :

١-كيفية الحصول على المعرفة أهم قيمة من حجم المعرفة ذاتها .

٢-تكمن أهمية التعلم واكتساب المعرفة في تنوع الآراء.
٣-التعلم هو عملية الربط بين مصادر المعرفة المتخصصة.
٤-توفير الاتصالات واستمرارها شرط أساسي لتسهيل التعلم المستمر .
٥-القدرة على الربط بين المجالات والافكار والمفاهيم والمهارات الأساسية .
٦-اتخاذ القرار في حد ذاته يعد تعلماً.
٧-تعد الدقة والتحديث المعرفي هدف أساسي لأنشطة التعلم الاتصالية .
٨-تتنوع طرق التعلم فمنها : المقررات والبريد الالكتروني والاحاديث والبحث على الانترنت...الخ .
٩-يجب أن يحدث تكامل بين الادراك والمشاعر في صنع المعنى .
١٠-المهارات الشخصية للمتعلم مهمة للتعلم بشكل فعال .
١١-التعلم له هدف نهائي، يتم من خلال تنمية مهارات الوعي الذاتي، وادارة المعلومات الشخصية.
١٢-يعتبر الاتقان والوصول إلى المعرفة الهدف الرئيس للتعلم الاتصالي .
-مميزات التعلم التشاركي الالكتروني : عرضها ذوقان وأبو السميد (٢٠٠٥) فيما يلي :
١-أن يكون التعليم بهدف التغيير وتطوير الوعي .
٢-أن يكون التعليم أكثر واقعية وجاذبية وقبولاً وفائدة .
٣-أن يكتشف التعليم مهارات وامكانيات المتعلمين .
٤-القدرة على التحفيز بشكل أكبر،وان يكون التعليم شاملاً وفعالاً.

ويضيف لايت واخرون (Light, et al. 2010) الى المميزات السابقة للتعلم التشاركي الالكتروني أنه يساعد المتعلم على بناء الأنشطة المرتبطة بالتعلم، ويساهم في تأصيل استخدام المتعلمين لمصادر التعلم المختلفة، ويساعد على اكتساب المهارات الفردية ومهارات المجموعات الصغيرة، ويعزز تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات ومهاراتها.

ويذكر عبد الله (٢٠١٩) أن بيئة التعلم الالكتروني التشاركي هي بيئة تعلم تفاعلية، تعمل على تعزيز التفاعل والدعم الاجتماعي لدى المتعلمين في بيئات التعلم عن بعد، وتنمي الثقة

والتماسك والفعالية، والادراك المشترك عند المتعلمين، لتسهيل حصولهم على المواد التعليمية .

وينظر متولي (٢٠٠٤) إلى التعلم الالكتروني على أنه ثورة على نظم التعليم التقليدية، حيث وضع للتعلم فلسفة جديدة ووضع أهدافاً وأسلوباً جديداً، وغير من دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وتجاوز الكتاب الورقي التقليدي، وانتقل أثره إلى الامتحانات، ويضيف ابراهيم (٢٠٠٤)أن هذا النوع من التعلم يحول مقياس النجاح من القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات إلى اكتساب المهارات واكتساب القدرة على التعلم والفهم والاستيعاب والتفكير السليم والنقد والتحليل والاستدلال والابداع.

والتعلم التشاركي يختلف عن التعلم التعاوني (Cooperative Learning) حيث أن التعلم التعاوني يتم فيه تعاون المتعلمين في أداء المهمات المطلوبة منهم دون أن يعيق بعضهم بعضاً أو يتنافسون، فكل منهم يعمل في مشروعه مثل إجراء تجربة بعينها، أو يكتب بحثاً معيناً ولكنهم في كل الخطوات يتعاونون في تحقيق أهداف متشابهة، أما التعلم التشاركي فيتم فيه تشارك المتعلمين في أداء مهام مشروع واحد مشترك بيتهم كأن يشترك جميع المتعلمين في حل مسألة أو قضية بحثية معينة، ويتميز النوعان بوجود تفاعل بين المتعلمين، وهذا التفاعل مطلوب للتعلم الفعال والمثمر والمحقق لأهدافه، وهذا ما تؤيده نتائج دراسة طيب والعتيبي (٢٠١٠).

وأوضحت دراسة تساي(Tsi,2010) أهمية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، وأيدت دراسة كالفاني وأوزرس(Calvani&Others,2010) أهميته في تنمية الاتجاه المستمر مدى الحياة للتعلم، واهتمت بعض الدراسات التربوية بأهمية دور التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية الدافعية والتحصيل الأكاديمي ومنها دراسة بيكلاجي وليفبوسيك(Peklaji&Levpusck,2006) .

٥-البعد عن أسلوب التلقين التقليدي الذي يعزز فرص الرأي ويعتمد على تخزين المعلومات من دون تفاعل أو مشاركة .

ويدعم زيتون (٢٠٠٣) أن التعلم التشاركي قائم على العمل في مجموعات والاعتماد الايجابي المتبادل بين أفراد المجموعة والمسؤولية الفردية المحددة لكل أعضاء المجموعة، والتفاعل المثمر المباشر والثواب الجماعي لأفراد العمل عند إنجاز المهمات،والتمركز حول

المتعلم دائماً، ويؤيد ذلك زهران (٢٠٠٠)حيث أن المشاركة تقوم على الاهتمام والفهم ويقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما يليه الاهتمام وما يطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في تحقيق أهدافها .

-**خصائص التعلم التشاركي الالكتروني** : اتفق كل من أبو خطوة (٢٠١٠)،وفرغلي (٢٠١١)،والدسوقي (٢٠١٥)، وعبد الغفور (٢٠١٢)، وخلف الله (٢٠١٦) في أن خصائص التعلم التشاركي هي :

١- يطبق كثيراً من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني والتعلم المقصود والخبرات الموزعة والتعلم القائم على المصادر والمشروعات .

٢-الأخذ بمبدأ الثواب الاجتماعي، حيث لا تتم عملية التعزيز أو المكافأة إلا في نهاية العمل .

٣-تعلم متمركز حول المتعلم، يشتمل على أنشطة جماعية يقوم بها المتعلمين.

٤-تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر التعلم المختلفة وتوجيه جهودهم لتوليد المعلومات وجمعها وتنظيمها .

٥-اتاحة الفرصة للمتعلمين لتحمل مسؤولية تعلمهم،وانجاز ما يكلفون به من مهام في ضوء تفعيل الأدوار التشاركية لهم .

٦-اتاحة الفرصة لتشارك الأفكار والخبرات بين المتعلمين .

٧-بناء الثقة بالنفس للمتعلمين .

٨-يعزز العلاقات الايجابية بين المتعلمين والمعلم .

٩-يدعم ويشجع أساليب التقويم الذاتي والمتبادل للمعلمين .

١٠-يطور مهارات الاتصال بين المتعلمين .

١١-ينمي المسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلمين .

١٢-يعزز رضا المتعلمين عن تجربة التعلم .

١٣-يقدم مرونة في عمليتي التعليم والتعلم زمناً ومكاناً.

١٤-يقدم التعلم المناسب للفرد والجماعة .

١٥-تنمية تحصيل المتعلم وانجازه الأكاديمي .

١٦-تدعيم القدرة على التأمل والابتكار.

وأضاف خميس (٢٠٠٣) لخصائص التعلم التشاركي الالكتروني عدة خصائص منها أنه يقلل الجهد المبذول من المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية للمتعلمين، وينمي المهارات الاجتماعية، ويتمركز حول المتعلم، وينمي الاتجاهات الايجابية نحو المادة الدراسي، ويدعم كليم (Klemm,2010)أن من أهم عناصر التعلم التشاركي الالكتروني الترابط الايجابي، وتعزيز التفاعل، والمسؤولية الفردية والشخصية، ومهارات التعامل داخل المجموعات الصغيرة، واكتساب المهارات الاجتماعية، والتقييم الذاتي للمجموعات.

ويذكر بروجيس وجونس وميكل (Burgess Lois &Jones , Michael,2010) أن من أكثر الأدوات شيوعاً في التعلم التشاركي الإلكتروني : رسائل SMSوالتحاور الكتابي والصوتي وGoogl drive.

-خصائص بيئات التعلم التشاركي الالكتروني : لخصها الغول (٢٠١٥) فيما يلي :

١-التفاعلية والتشاركية :ويقصد به التفاعل ثنائي الاتجاه بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم وزملائه أو بين المتعلم ومحتوى التعلم، وأيضاً التشارك في أداء المهام المكلف بها المتعلمين

٢-التكاملية: ويقصد بها تكامل جميع عناصر وأنشطة التعلم الالكتروني التشاركي في تحقيق أهداف التعلم المستهدفة .

٣-مرونة وحرية مكان وزمان التعلم أو التدريب .

٤-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحقيق مبدأ الخصوصية .

٥-الاستمرارية :ويقصد بها استمرار التعلم مدى الحياة .

٦-التنوع في مصادر ووسائط التعلم .

٧-التنظيم : اتاحة الفرصة للمتعلم لاكتساب القدرة على تنظيم العمل في ضوء احتياجاته واهتماماته وهذا يجعل التعلم أسهل وأيسر وذو فائدة .

-دور المعلم في التعلم التشاركي الالكتروني : يذكره الموسوي (٢٠١٥) فيما يلي :

١-يلتزم بالمبادئ التشاركية لبناء وتوليد المعرفة .

٢-القدرة على تكوين علاقات بين المجموعات وبين المتعلمين وبعضهم وبين المعلم.

٣-القدرة على إثارة وتحفيز المتعلمين نحو التعلم .

٤-الاسهام في شعور المتعلم بالراحة والحرية أثناء ممارسة أنشطة التعلم .

٥-ملاحظة سلوكيات أفراد المجموعات والتنقل كثيراً بين المجموعات، ومناقشة التقدم الذي تحرزه كل مجموعة .

٦-اعطاء التغذية الراجعة والتعزيز الايجابي لنتائج المناقشات والحوارات عبر الانترنت .

-مراحل تنفيذ التعلم التشاركي الالكتروني :

تناولت دراسات عديدة خطوات تنفيذ مواقف التعلم من خلال التشارك الالكتروني ومنها دراسة عرفة (٢٠٠٥)، ودراسة لبيب (٢٠٠٧)، ودراسة فرغلي (٢٠١١)، ودراسة قاسم (٢٠١٢) وتمثلت فيما يلي :

١-المرحلة التمهيدية :وتشمل إعداد البيئة التشاركية (تجهيز المواد والأدوات اللازمة للموقف التعليمي -تحديد الأهداف التعليمية المطلوب انجازها بنهاية موقف التعلم-تحديد عدد مجموعات العمل وكذلك عدد أفراد كل مجموعة، ويتوقف ذلك على طبيعة المهمة والخبرات السابقة لأفراد المجموعة وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها -تحديد وتوصيف العمل أو المشكلة المراد حلها، وتحديد معايير النجاح على المستوى الفردي والجماعي -تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه)

٢-مرحلة التهيؤ والتحفيز : وفيها يقوم المعلم بجذب انتباه المتعلمين عبر غرف المحاضرات الالكترونية إلى قضية الدرس الرئيسية وإثارة دافعيتهم وقد يكون ذلك من خلال طرح سؤال غامض أو مفتوح أو عرض صورة أو مقطع فيلمي يمت بصلة لموضوع الدرس ....أو يختار أي طريقة مناسبة لطلابه لتحقيق مرحلة التهيؤ والتحفيز .

٣-مرحلة توضيح المهمة الالكترونية التشاركية : وهنا يوضح المعلم المهام التشاركية المختلفة التي يجب أن يمارسها الطلاب مع الحفاظ على ترتيبها، وبيان مصادر التعلم الالكترونية المتنوعة، واتاحة الفرصة للطلاب لاختيار مصادر التعلم المناسبة لهم والمحققة لأهداف التعلم وانجاز المهام المكلفين بها .

٤-مرحلة عمل المجموعات واشراف المعلم عليهم أثناء تنفيذ المهام : هذه المرحلة هي البداية الفعلية لعمل المجموعات التشاركية ويتم ذلك عبر غرف الحوار الخاصة بكل مجموعة من أجل انجاز المهام التشاركية المطلوبة،ويتفقد المعلم عمل المجموعات، واداء كل فرد على حده، ويلاحظ الاداء التشاركي لأعضاء كل مجموعة معاً، ويتدخل بالإرشاد والتوجيه متى كان ذلك ضرورياً للفرد أو المجموعة .

٥-مرحلة المناقشة :يجتمع الطلاب جميعاً عبر أدوات التواصل المتاحة لهم لعرض ما توصل إليه أعضاء كل مجموعة من نتائج وأفكار حول القضية التي تم طرحها، وتم جمع المعلومات عنها في المهمة التشاركية، وتهدف هذه المرحلة إلى تبادل الخبرات بين الطلاب المشاركة في نشاط التعلم، ويتم في نهاية المرحلة اعداد ورقة عمل تحتوى على أهم الأفكار والبدائل المرتبطة بالقضية المطروحة للتعلم والتي تم بحثها تشاركياً بين المجموعات،وتشتق هذه الورقة من نتاج بحث كل المجموعات ....وبعدها يوجه المعلم من جديد لبدء تنفيذ المهمة التالية وهكذا .

٦-مرحلة نهاية الدرس والتقويم :وهذه المرحلة تكون في نهاية كل درس بعد قيام المجموعات بتنفيذ جميع المهام التشاركية للدرس، وتتضمن هذه المرحلة (تقييم نواتج التعلم للمجموعات والأفراد-التقييم الذاتي لأداء المجموعة وكذلك لكل فرد بالمجموعة-طرح خطة تعلم مستقبلية -تلخيص الدرس بصورة نهائية متضمناً أهم النقاط والأفكار الأساسية وتوجيه الطلاب للإجابة على أسئلة التقويم المرتبطة بالدرس وذلك من أجل تقويم مدى تحقيق الأهداف المنشودة للدرس) .

ويذكر عزمي (٢٠٠٨) أن تشكيل المجموعات في التعلم التشاركي الالكتروني يتم وفقاً لمستويات الطلاب التي يعرفها المعلم جيداً،وقد تتكون المجموعة من أربعة أو خمسة طلاب مختلفين في المستوى الأكاديمي ولابد من وجود قائد للمجموعة تتفق عليه كل أفراد المجموعة، بحيث يكون هو المسؤول عن اتخاذ القرارات الجماعية لدمج الأعمال المنفردة للأعضاء، وهو عضو التواصل مع المعلم عندما تحتاج المجموعة الى اجراء نقاش معه، ويتم تكليف المجموعة ككل بمهمة معينة ثم يقوم كل فرد بالمجموعة بدور معين،ومن ثم يتفاعل أعضاء المجموعة مع بعضهم البعض، ثم بعد فترة يتم تجميع العمل ومناقشة الآراء حوله .

ويشير مهدي والجزار والاستاذ(٢٠١٢) إلى أن التعلم التشاركي ينمي التحصيل الدراسي، ويعزز الاتجاهات الايجابية نحو التكنولوجيا والتشارك، ودعم تنمية التفكير .

ب-قلق الامتحان Anxiety Test:

يحتل التقويم الأكاديمي موضعاً بارزاً في العملية التعليمية، ومازال الاختبار له رهبته، ويحدث قلقاً يؤثر على الطالب طوال مسيرته التعليمية، ويذكر الوحش (١٩٩٨) أن التعلم

والقلق بينهما علاقة ترابطية، حيث أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التعليمية مثل الاختبار بسبب سيطرة الضغوط على هذه المواقف، وقد تم تسمية هذا النوع من القلق بقلق الاختبار (Anxiety Test)، وهو يشير إلى نوع من القلق العام يظهر في مواقف مرتبطة بالامتحانات والتقويم بصفة عامة، وهذا يسبب اضطراب وتوتر للمتعلمين .

وتعرفه هاجر (٢٠١٨) بأنه الشعور بعدم الارتياح والخوف من اجتياز الامتحان، ويصاحب ذلك عدة أعراض نفسية تؤثر على الطالب .

ويدعم ذلك حسين والزيات (١٩٩٩) حيث يتعرض الأفراد في مواقفهم الحياتية لضغوط ومؤثرات مصدرها البيت والعمل والمجتمع، وطلاب الجامعة ليسوا بمعزل عن هذه البيئة الضاغطة والصراعات، إذ أن الحياة الجامعية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية تمثل مصدراً قوياً للضغوط التي يتعرض لها الطلاب الجامعيين في هذه المرحلة .

واوضحت دراسة الحسن (٢٠١٦) الارتباط الايجابي الطردي بين أبعاد الضغوط النفسية وأبعاد قلق الاختبار مثمثلاً فيما يلي : الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية والضغوط الدراسية الأكاديمية، والضغوط الشخصية المتمثلة في مشكلات التوافق كلها تظهر الاعراض الفسيولوجية والانزعاج، والفزع، والارتباك المعرفي والسلوكي، والاضطراب الانفعالي، وكلها تمثل قلق الاختبار،ويتفق زيدر (Zeider,1998) في أن قلق الامتحان يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي متمثلاً في عدم القدرة على التحصيل الدراسي، والفشل الأكاديمي، والشعور بعد الأمان.

وأوضح الكعبي وحمام ومصطفى(٢٠١٦) العلاقة بين القلق والأداء حيث أنه عندما يكون مستوى القلق منخفضاً يكون النشاط معدوماً، وعندما يكون مستوى القلق متوسطاً فانه يعد دافعاً للأداء الجيد، وعندما يكون القلق مرتفعاً فانه يكون معوقاً للأداء حيث يسبب اضطراب في التفكير وتدهوره وتشتت الانتباه وقلة التركيز وتشويش الادراك، ويدعم ذلك زهران (٢٠٠٠) حيث يشير إلى أن القلق المرتفع والمنخفض يعيق المتعلم عن انجاز وتحقيق الأهداف التعليمية، ويشل قدرة صاحبه عن التفكير والحركة والأداء العقلي ككل، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة، أما القلق المتوسط فيبعث الطاقات

الدافعة للعمل والأداء والانجاز ،ومما يزيد قلق الامتحان أن نتائج التقويم تحدد قرارات مهم في حياة الطالب قد تكون التحاق بتخصص معين بالجامعة، أو الحصول على وظيفة معينة .

مكونات قلق الامتحان : عددها ساراسون وساراسون(Sarason & Sarason ,1990) فيما يلي :

المكون المعرفي والانفعالي والسلوكي، والطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان تكون لديهم تصورات معرفية، ويشعرون بقلق عام في كل مواقف حياتهم، وينقصهم الثقة بالنفس، وربما لديهم أفكار سلبية، ولديهم شك في قدراتهم الأكاديمية والكفاءة العقلية .

-آثار قلق الاختبار :

أ-تأثير قلق الاختبار على الجوانب المعرفية : يذكر زيدنر وماثيوس (٢٠١٦) أن أهمية قلق الاختبار تتضح من خلال قصور فهم الاداء المعرفي والتحصيل الأكاديمي، والقلق الزائد يصاحبه ضعف في مهارات الدراسة، وانخفاض الاستعداد للاختبار، ويعيق التركيز، ويشتت الانتباه، ويعرقل العمليات المعرفية، واداء المهام المرتبطة بفهم تعليمات الاختبار، مما يسبب ارتباك وتفكير مستمر في الفشل وتوقعه .

ويدعم ذلك داهم (٢٠١٤) في أن القلق يؤثر على العمليات العقلية للطالب في مظاهر ثلاثة وهي : التأثير السلبي على الذاكرة -التأثير على التفكير-ظاهرة فراغ العقل .

ب-تأثير قلق الاختبار على التذكر والنسيان : أشار أبو النصر (٢٠١٢) أن القلق يعطل استرجاع المعرفة، وخصوصاً أثناء تأدية الطالب للاختبار، مما يفقده الثقة بنفسة، ويجعله مشوشاً، ويضعف الانتباه .

ج-تأثير قلق الاختبار على التحصيل الدراسي : أشارت قطامي (٢٠٠٢) أن قلق الاختبار يبعد الطالب عن المادة التعليمية، ويعنف نفسه بقسوة، وبالتالي يصبح أقل تنظيماً وحيوية ونشاطاً في أدائه للاختبار، والعلاقة عكسية بين القلق والتحصيل الدراسي .

د-تأثير قلق الاختبار على الأداء : يذكر عثمان (٢٠٠٧) أن الطلاب الذين لديهم قلق مرتفع يحتاجون إلى جو نفسي آمن له القدرة على ازالة الضغوط النفسية حتى يتحسن الاداء لديهم، وكذلك نجد أن الطلاب منخفضي القلق يحتاجون إلى درجات من الضغوط النفسية لاستثارة دافعيتهم ليتحسن الاداء لديهم، أما الطلاب متوسطي القلق فلديهم القدرة على الانجاز لانهم يتصفون بالاستقرار والدافعية المؤدية للتفوق .

تاسعاً: الدراسات السابقة:

أ- دراسات سابقة عن التعلم التشاركي الالكتروني :

استهدفت دراسة قاسم (٢٠١٣)بناء نظام للتعلم التشاركي عبر الانترنت والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وكانت عينة البحث عينة قصدية عبارة عن (٧٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم وتم تقسيمها الى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وتم تطبيق اختبار تحصيلي معرفي لمهارات حل المشكلات،ومقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس الاتجاه نحو التعلم من بيئة تشاركية، وتوصلت الدراسة الى فاعلية بيئة التعلم التشاركية المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي،ومهارات حل المشكلات، والتجاه نحو التعلم من خلال بيئة التعلم التشاركي .

وقام حمادة واسماعيل (٢٠١٤) بدراسة استهدفت قياس أثر تصميم بيئة تعلم الكتروني تشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2 (الويكي–التواصل الاجتماعي–المدونات) على تنمية مهارات ادارة المعرفة،وكانت عينة البحث (٤٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، وتم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين الاولى تدرس بالبرنامج المقترح موضع الدراسة والثانية تدرس ببيئة تعلم الكترونية تقليدية، وتوصلت الدراسة الى تفوق البيئة التشاركية الالكترونية المقترحة على البيئة الالكترونية التقليدية في تنمية مهارات ادارة المعرفة الشخصية لدى عينة الدراسة.

وقام أمين (٢٠١٦) بدراسة استهدفت التعرف على أثر اختلاف نمطي التعلم التشاركي المتزامن وغير المتزامن على تنمية مفاهيم ومهارات انتاج صفحات الانترنت ومهارات التعاون ومفهوم الذات لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، واستخدم الباحث اختبار معرفي وبطاقة تقييم واستبيان لمهارات التعاون من اعداد نبيسكان (٢٠٠٧) ومقياس مفهوم الذات عند الأطفال من اعداد فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٤)،وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ من مدرسة النهضة الابتدائية التابعة لإدارة بني مزار بمحافظة المنيا، وتوصلت الدراسة الى أن التعلم التشاركي غير المتزامن أسهم في تنمية مهارات التعاون لدى عينة البحث، وكذلك

أسهم كل من التعلم التشاركي المتزامن وغير المتزامن في تنمية مفهوم الذات لدى عينة الدراسة .

واستهدفت دراسة العتيبي (٢٠١٦) التعرف على فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن،وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة من تخصص معلمة صفوف أولية بجامعة الأميرة نوره، وتم تقسيمها الى مجموعة ضابطة وعددها (٣٧) طالبة ومجموعة تجريبية وعددها (٧٦) طالبة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، كانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الناقد ومقياس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وقام سليمان (٢٠١٦) بدراسة هدفها تطوير استراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة،وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضو هيئة تدريس، وقام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الالكترونية وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى، ومقياس الاتجاه نحو استراتيجية التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل التربوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسط درجات العينة في الاختبار التحصيلي والأداء المهارى، والاتجاه نحو استخدام التعلم التشاركي عبر مواقع جوجل التربوية لصالح التطبيق البعدي.

واستهدفت دراسة زواهرة (٢٠١٦)الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية دافعية طلبة الصف السابع نحو تعلم مادة اللغة الانجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤)طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، وتم تقسيمها الى مجموعة ظابطة ومجموعة تجريبية كل منها (٢٢) طالب وطالبة، وتم تطبيق استبانة الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية، وتوصلت الدراسة إلى الدراسة إلى فاعلية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية لدى عينة البحث .

واستهدفت دراسة عبد القادر (٢٠١٦) التعرف على التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لطالبات الصفوف

الأولى وفق نمط تعلمهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالبة من الصفوف الأولى، وتم تطبيق أدوات الدراسة وهي اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لمهارات تصميم وانتاج الألعاب التعليمية، وكذلك مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في التحصيل، ومهارات تصميم وبناء الألعاب الالكترونية، وأنماط التعلم والتفكير .

واستهدفت دراسة أحمد (٢٠١٨) التعرف على أثر اختلاف نمطي الانفوجرافيك التعليمي (الفردي/التعاوني) من خلال الويكي (Wiki)في تنمية مهارات التعلم التشاركي والتفكير التحليلي لدى طلاب كلية التعليم الصناعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التعليم الصناعي والمقرر عليهم مادة مناهج البحث، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تدرس باستخدام الانفوجرافيك التعليمي الفردي والثانية تدرس باستخدام الانفوجرافيك التعاوني، وطبقت الدراسة بطاقة مهارات التعلم التشاركي ومقياس التفكير التحليلي واختبار التحصيل المعرفي بمقرر المناهج، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة الثانية التي تم استخدام نمط الانفوجرافيك التعليمي التعاوني في مهارات العمل التشاركي والتفكير التحليلي والتحصيل المعرفي .

وقام سمره والنجار (٢٠١٨) بدراسة استهدفت التعرف على أثر بعض استراتيجيات التعلم الالكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري،واستخدم الباحثان اختبار تحصيلي وقائمة للمهارات واختبار تورانس للتفكير الابتكاري،واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة الى فاعلية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية والتفكير الابتكاري لدى عينة الدراسة .

واستهدفت دراسة السعودي (٢٠١٨) بناء نموذج للتعلم المقلوب التفاعلي وقياس أثره على تنمية مهارات التعلم التشاركي واستيعاب المفاهيم في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) تلميذاً، منهم (٥١) تلميذاً كمجموعة تجريبية من مدرسة الشهيد النقيب شادي علاء العاصي،وعدد(٥٠) تلميذاً كمجموعة ضابطة من مدرسة عبد البديع خفاجي الاعدادية التابعتان لإدارة غرب المحلة التعليمية بمحافظة الغربية، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في النموذج المقترح والذي تم تطبيقه مع المجموعة التجريبية،

وكذلك تم تطبيق بطاقة ملاحظة أداء مهارات التعلم التشاركي واختبار التحصيل المعرفي واختبار استيعاب المفاهيم في العلوم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج المقترح للتعلم بالفصل المقلوب في تنمية مهارات التعلم التشاركي واكتساب المفاهيم في العلوم .

وقام عبد الله (٢٠١٩) بدراسة استهدفت استخدام التعلم التشاركي القائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارة تطبيق البرامج التفاعلية والكفاءة الذاتية لدى شعبة الرياضيات،وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية بجامعة الوادي الجديد، واستخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة (قياس قبلي–قياس بعدي) التابع للمنهج شبه التجريبي، وطبق بطاقة ملاحظة لقياس مهارة استخدام البرامج التفاعلية، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت الدراسة فاعلية التعلم التشاركي القائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارة تطبيق البرامج التفاعلية في الرياضيات والكفاءة الذاتية .

ب–دراسات سابقة عن قلق الامتحان :

قام أورباش وليندسي وجيري(Orbach, Lindsay , Grey ,2007) بدراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على استخدام شبكة الانترنت في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٩٠) طالباً من طلاب الجامعات في المملكة المتحدة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، توصلت الدراسة إلى حدوث تحسن كبير في خفض مستوى القلق لدى طلاب المجموعة التجريبية .

وقام يهاف وكوهين (Yahav & Cohen , 2008) بدراسة استهدفت التحقق من فاعلية العلاج السلوكي المعرفي، والتغذية البيولوجية المرتدة للتعامل مع قلق الحالة، وقلق الامتحان، والمشكلات السلوكية، والعداء، وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين من العرب، واليهود في اسرائيل، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الحالة، وقلق الامتحان، والمشكلات السلوكية، والعداء، وتقدير الذات لدى المجموعة التجريبية، وأن العلاج السلوكي المعرفي أثر في المراهقين العرب أكثر من الاسرائيليين .

وقام ستويل وبينيت (Stwell & Bennett ,2010) بدراسة استهدفت التعرف على تأثير أداء الامتحان على شبكة الانترنت في خفض قلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً من طلاب علم النفس بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي القلق

المرتفع في الاختبار قد انخفض مستوى القلق لديهم عندا ادوا الامتحان باستخدام الانترنت، وأن العلاقة بين قلق الامتحان وأداء الامتحان عبر الانترنت كان أضعف على شبكة الانترنت مقارنة بالفصول التقليدية.

وقام أبو غالي (٢٠١١) بدراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج ارشادي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة ممكن حصلن على أعلى درجات في مقياس قلق الامتحان،وتم تقسيمهن الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المقترح في خفض مستوى قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية .

واستهدفت دراسة الخواجة (٢٠١٢) التعرف على فاعلية برنامجين في الإرشاد الجمعي، وأثرهما في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في عمان، وكان عددهم (٣٣) طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة (١١) طالباً، ومجموعتين تجريبيتين كل منها (١١) طالباً، تم تجريب مع المجموعة التجريبية الأولى برنامج ارشادي جمعي قائم على الاتجاه العقلاني الانفعالي، والمجموعة التجريبية الثانية تم تجريب معها برنامج ارشادي جمعي قائم على الاسترخاء، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامجين موضع الدراسة في خفض قلق الاختبار لدى عينة الدراسة .

وقام الشحات والبلاح (٢٠١٣) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج ارشادي لخفض قلق الاختبار، وأثره في الثقة بالنفس، ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالباً، وتم تقسيمها الى مجموعة ضابطة وتجريبية كل منها (٥٠) طالباً،وتم تطبيق البرنامج المقترح، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس دافعية الانجاز للأطفال والراشدين، وتوصلت الدراسة إلى أهمية البرنامج الإرشادي موضع الدراسة الحالية في خفض قلق الاختبار، وتنمية الثقة بالنفس، ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة .

وقام أبو حسونة (٢٠١٥) بدراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي (معرفي-سلوكي) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، وتكونت عينة البحث من (٢٨) طالباً وطالبة تم تحديدهم من بين طلبة الإرشاد النفسي ذوي القلق المرتفع بعد أن طبق عليهم مقياس قلق الاختبار، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة

عدد طلاب كل منها (١٤) طالب وطالبة، وتم قياس مستوى قلق الاختبار قياس قبلي وقياس بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المقترح، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج التدريب في خفض مستوى قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية .

واستهدفت دراسة الحاج (٢٠١٦) التعرف على أثر كل من ترتيب فقرات الاختبار ومستوى القلق لدى الطلاب على أدائهم على اختبار يتكون من أسئلة اختيار من متعدد،وتم تطبيق مقياس قلق الامتحان لتشارلز سبيلبيرجر،وعدد(٦) نماذج مختلفة من اختبار متكون من أسئلة اختيار من متعدد لطلاب قسم علم النفس مادة مدخل إلى علم النفس بالكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى، وكان عدد أفراد العينة (٤٥٤) طالبة،وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أداء عينة الدراسة في علاقة مستوى القلق مع نموذج الاختبار،بينما تؤكد الدراسة على أن أفضل أداء للطالبات على النموذج الرابع والخامس حيث فقراته متسلسلة وفق المحتوى الدراسي.

واستهدفت دراسة سالم (٢٠١٦) التعرف على علاقة قلق الاختبار بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى كلية التربية بجامعة حائل بالسعودية، وتكونت عينة البحث من (٢٥١) طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وتم تطبيق مقياس سارسونل لقلق الاختبار، ومقياس الضغوط النفسية لنبيل كامل دخان وبشير ابراهيم الحجاز، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين قلق الاختبار وموضع الضبط الخارجي والضغوط النفسية، ووجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي .

وقام الشيخ (٢٠١٦) بدراسة استهدفت الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة للتحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم التربوي من خلال التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز وقلق الاختبار ولاتجاهات النفسية نحوها،وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٨)طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس دافعية الانجاز لجسيم ونيجارد،وقلق الامتحان لسبيلبيجرجر،ومقياس الاتجاهات النفسية لآيكن بعد تكيفه على مادة القياس والتقويم، والمعدل التراكمي والنسبة المئوية، وتوصلت الدراسة الى وجود تأثير مباشر للنسبة المئوية والاتجاهات النفسية والمعدل التراكمي على التحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم لدى أفراد العينة .

واستهدفت دراسة حمادنة (٢٠١٧) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من طلاب الجامعة، وتم تطبيق برنامج موضع الدراسة، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في خفض قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة البحث .

وقام العبري (٢٠١٧)بدراسة استهدفت التعرف على أثر التقويم الالكتروني في مستوى قلق الاختبار والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن،وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً، تم تقسيمها إلى (٢٦) طالباً كمجموعة ضابطة، و(٢٦) طالباً كمجموعة تجريبية، وتم اعداد برنامج للتقويم الالكتروني، واختبار لقياس التحصيل الدراسي في مادة العلوم، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، توصلت الدراسة إلى خفض مستوى القلق في المجموعة التجريبية بعد إجراء التقويم الالكتروني، وارتفاع مستوى التحصيل في المجموعة التجريبية عن الضابطة .

واستهدفت دراسة هاجر (٢٠١٨) التعرف على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبعد تطبيق مقياس قلق الاختبار من اعداد الباحثة، توصلت الدراسة إلى أن الامتحان له تأثير سلبي على نفسية التلميذ مما يفقده الثقة في نفسه، ويفتقد التركيز المطلوب أثناء أداء الاختبار، ويؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الاختبار، مما يسبب تدهور الجانب النفسي للتلميذ، وتظهر أعراض نفسية أو تجنبيه أو جسمية على التلاميذ مما يعرقل تحصيلهم الدراسي.

واستهدفت دراسة علي (٢٠١٨) التعرف على فاعلية برنامج ارشادي نفسي لخفض قلق الامتحان وتعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة الباحة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالبة من جامعة

وتم تطبيق البرنامج موضع الدراسة ومقياس قلق الاختبار لسارسون ومقياس الثقة بالنفس، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في اختبار قلق الامتحان بعد تنفيذ البرنامج لدى عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي مما يدا على فاعلية البرنامج الارشادي لخفض قلق الامتحان .

عاشراً: فروض البحث :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه التطبيق القبلي.

٢-توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اتجاه المجموعة الضابطة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي-التتابعي).

حادي عشر: المنهج والإجراءات:

أ- منهج البحث:

استخدم المنهج التجريبي لمناسبته لتحقيق أهداف هذا البحث، تصميم المجموعات المتكافئة (المجموعة الضابطة -المجموعة التجريبية)، المتغير المستقل هو البرنامج المقترح في ضوء التعلم التشاركي الالكتروني، والمتغير التابع هو قلق الاختبار .

ب-مجتمع البحث:

يتكون من طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،وبلغ عدد الطلاب والطالبات (١٧٧٥٤)

بناء على التقرير السنوي لجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية لعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، الصفحة ٢٥.

ج- عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (٣٠) طالب من طلاب علم النفس، تم تقسيمهم إلي مجموعة ضابطة عددها (١٥) طالب، ومجموعة تجريبية عددها (١٥) طالب، وتعتبر عينة البحث عينة قصدية،وتراوحت أعمار العينة بين (١٩.٤-٢١.٢) عام .

التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج:

للتعرف على الفروق في قلق الاختبار قام الباحث باختبار اعتدالية توزيع متغير القلق لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك باستخدام اختباري كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، واختبار

شابيرو–ويلك (Shapiro–Wilk)، وقد جاءت قيم مستوى الدلالة (.Sig) غير دالة (< ٠,٠٥٠) (ملحق رقم٥) وهذا يعني اعتدالية توزيع متغير القلق بالنسبة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البرنامج، مما يعني إمكانية استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test، للمقارنة بينهما، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي رقم (١):

جدول (١)

يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج

قلق الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير مستوى الدلالة
الجانب النفسي الانفعالي	التجريبية	15	22.87	1.560	.606	.549	غير دالة
	الضابطة	15	22.47	2.00			
الجانب الجسمي	التجريبية	15	21.13	1.60	.319	.752	غير دالة
	الضابطة	15	20.93	1.83			
الجانب المعرفي	التجريبية	15	21.33	1.67	.222	.826	غير دالة
	الضابطة	15	21.20	1.61			
الجانب الاجتماعي	التجريبية	15	20.87	1.25	1.033	.310	غير دالة
	الضابطة	15	20.47	.83			
الدرجة الكلية لقلق الاختبار	التجريبية	15	86.20	5.20	.610	.547	غير دالة
	الضابطة	15	85.07	4.98			

ويتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار (الأبعاد والدرجة الكلية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، بما يدل على تجانس المجموعتين في المتغير التابع.

د– أدوات البحث:

١– برنامج مقترح تدريبي قائم على التعلم التشاركي الالكتروني لخفض قلق الاختبار. ملحق (١)

٢– مقياس قلق الاختبار . **اعداد الباحث** ملحق (٤)

خطوات اعداد مقياس قلق الاختبار:

-اعداد المقياس في صورته الأولية: قام الباحث بالاطلاع على أدبيات قلق الاختبار، وكذلك الدراسات السابقة، والمقاييس المتنوعة لقلق الاختبار مثل مقياس قلق الاختبار من اعداد زهران(١٩٩٩)، ومقياس قلق الاختبار لساراسون(١٩٩٠)، ومقياس قلق الاختبار لسبيلبيرجر(١٩٨٠)، ومقياس قلق الاختبار من أعداد ربابعة (٢٠١٨)، ومبرر اعداد الباحث لمقياس قلق الاختبار هو اطلاعه على المقاييس المعدة مسبقاً معظمها مقتبسة من مقياس ساراسون، ومعظم المقاييس السابقة اهتمت بالجانب النفسي الانفعالي والجسمي فقط، لهذا قام الباحث بإعداد مقياس لقلق الاختبار يتضمن المحاور الاربعة المشار اليها، واستفاد الباحث منها في اقتراح أبعاد مقياس قلق الاختبار وهي (الجانب النفسي الانفعالي-الجانب الجسمي-الجانب المعرفي-الجانب الاجتماعي)، ولا حظ الباحث اغفال المقاييس السابقة للجانب الاجتماعي فحرص على اقتراحه ضمن المقياس، وضمن الباحث لكل بعد من أبعاد المقياس مجموعة من العبارات تنتمي اليه، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على صدق المحكمين (ملحق رقم ٣).

-تم اعداد مقياس قلق الاختبار في صورته النهائية في ضوء آراء المحكمين من حيث الحذف والاضافة وانتماء عبارات كل محور له.(ملحق رقم٤).

-وصف مقياس قلق الاختبار :

يتكون مقياس قلق الاختبار من أربعة أبعاد (الجانب النفسي الانفعالي – الجانب الجسمي – الجانب المعرفي-الجانب الاجتماعي)، ويندرج ضمن كل بعد (٧) عبارات، وتكون الاستجابة على كل عبارة كالتالي (غالباً ٤ درجات -دائماً ٣ درجات -أحياناً درجتين -نادراً درجة واحدة)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٨-١١٢) درجة.

-الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبار:

صدق وثبات مقياس قلق الاختبار في الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس الحالي بالتطبيق على عينة استطلاعية من طلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية وعددها (٥٠) طالب، وجاءت النتائج كما يلي:

صدق مقياس قلق الاختبار في الدراسة:

– صدق المحكمين : تم عرض مقياس قلق الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية .ملحق(٣)، للتعرف على مدى انتماء الابعاد لقياس قلق الاختبار، وكذلك انتماء العبارات للبنود، ومدى وضوح العبارات، حيث قاموا بتعديل بعض الفقرات وإلغاء بعضها وتم إجراء التعديلات في ضوء التوجهات التي اتفق عليها المحكمون، وكانت نسبة الاتفاق على العبارات والأبعاد تتراوح بين (٧٨٪–٨٣٪)، وهي نسبة مقبولة لصدق المحكمين .

–صدق المحك: قام الباحث بتطبيق مقياس آخر لقلق الاختبار(لسارسون) على العينة الاستطلاعية، وتم عمل معامل ارتباط سبيرمان لمتوسط الدرجة الكلية على المقياسين، ووجد ان معامل الارتباط لمتوسط المقياسين هو (٦.٥٧)، وهي قيمة مقبولة لصدق المحك.

ثبات مقياس قلق الاختبار في الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباك، كما قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) للتحقق من ثبات المقياس. وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (٢)

يبين ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباك

والتجزئة النصفية (ن = ٥٠)

أبعاد المقياس	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباك	التجزئة النصفية (سبيرمان_براون)
الجانب النفسي والانفعالي	7	.751	.745
الجانب الجسمي	7	.798	.782
الجانب المعرفي	7	.723	.715
الجانب الاجتماعي	7	.721	.708
المقياس ككل	28	.823	.812

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك للمقياس ككل بلغت (0,823)، وتراوحت للأبعاد بين (0,721)، و(0,798)؛ كما بلغت قيمة معامل

الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) (0,812)، وتراوحت للأبعاد بين (0,708)، و(0,782)؛وهي قيم مناسبة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه في الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه باستخدام طريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient ، والجدول التالي يتضمن عرضا للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لصدق الاتساق الداخلي:

جدول (٣)

يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس قلق الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن= ٥٠)

الجانب النفسي الانفعالي		الجانب الجسمي	
العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
1	.670(**)	2	.655(**)
5	.683(**)	6	.556(**)
9	.592(**)	10	.436(**)
13	.622(**)	14	.546(**)
17	.712(**)	18	.605(**)
21	.521(**)	22	.556(**)
25	.488(**)	26	.435(**)
الجانب المعرفي		الجانب الاجتماعي	
العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
3	.556(**)	4	.688(**)
7	.427(**)	8	.455(**)
11	.523(**)	12	.587(**)
15	.430(**)	16	.578(**)
19	.553(**)	20	.531(**)
23	.582(**)	24	.429(**)
27	.478(**)	28	.446(**)

** دال عند مستوى (0.01)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للمقياس.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، والجدول التالي يبين النتائج التي حصلت عليها الباحث:

جدول (٤)

يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية له باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن= ٥٠)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الجانب النفسي	.807(**)
الجانب الجسمي	.755(**)
الجانب المعرفي	.782(**)
الجانب الاجتماعي	.791(**)

** دال عند مستوى (0.01)

وجميع معاملات الارتباط السابقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

والنتائج السابقة تشير إلى مؤشرات صدق وثبات مرتفعة بما يؤكد إمكانية الاعتماد علي مقياس قلق الاختبار في الدراسة الحالية.

هـ- اجراءات البحث :

١-قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الاختبار على طلابه، واختار (٣٠) طالب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس قلق الاختبار، واعتبرهم عينة البحث ، وهي عينة قصدية وعمدية.

٢-قام الباحث بتقسيم عينة البحث إلى (المجموعة التجريبية – المجموعة التجريبية) عدد كل منها (١٥) طالب .

٣-قام الباحث بالتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، واطمئن الباحث لتكافؤ المجموعتين، ولهذا أيضاً قام الباحث بوضع فرض يساهم في تكافؤ المجموعتين

الضابطة والتجريبية وهو : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار .

٤-قام الباحث تطبيق مقياس قلق الاختبار قياساً قبلياً لكلا المجموعتين (الضابطة – التجريبية).

٥-قام الباحث بالتدريس للمجموعة الضابطة بالتعلم التقليدي المتمثل بالمحاضرة والألقاء، والاختبار في نهاية الفصل الدراسي في قاعات الاختبار وبمراقبة واختبار ورقي .

٦-قام الباحث بتطبيق التعلم التشاركي الإلكتروني مع المجموعة التجريبية، وذلك من خلال البرنامج المقترح موضع الدراسة، وجعل الاختبار الكترونياً .

٧-قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الاختبار تطبيق بعدي.

٨-قام الباحث بتحليل نتائج استجابات عينة الدراسة باستخدام برنامج (SPSS).

٩-قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري لمتغيري الدراسة (التعلم التشاركي الالكتروني –قلق الاختبار)، وكذلك بناء على نتائج الدراسات السابقة .

١٠-في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم وضع مجموعة من التوصيات .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعدما تم جمع البيانات عن طريق إجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس قلق الاختبار، وإدخال هذه البيانات بالحاسب الآلي، تم معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار الخامس والعشرين (Statistical Package for Social Sciences – Version 25) وتم القيام بمجموعة من الأساليب الإحصائية التالية، وهي:

-معامل الارتباط بطريقة (بيرسون) Pearson Correlation Coefficient لحساب الاتساق الداخلي لمقياس قلق الاختبار.

– معامل ثبات ألفا كرونباك Alpha Cronbach للتحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار .

-الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half Reliability للتحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار.

-اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين Independent Samples T Test لاختبار طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج.

-اختبار ت للفروق بين مجموعتين مرتبطتين Paired Samples Samples T Test لاختبار طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي، وكذلك في التطبيقين البعدي والتتابعي.

اثنى عشر : نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه التطبيق القبلي".

للتعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي قام الباحث باختبار اعتدالية الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وذلك باستخدام اختباري كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، واختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk)، وقد جاءت قيم مستوى الدلالة (Sig.) غير دالة (> ٠,٠٥٠) (ملحق رقم٥) وهذا يعني اعتدالية توزيع متغير القلق بالنسبة للفروق بين القياسين، مما يعني إمكانية استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Samples T Test، للمقارنة بينهما، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي رقم (٥):

جدول (٥)

يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

قلق الاختبار	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير مستوى الدلالة
الجانب النفسي والانفعالي	قبلي	15	22.87	1.60	6.043	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي	15	18.87	2.23			
الجانب الجسمي	قبلي	15	21.13	1.60	8.023	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي	15	17.00	1.93			
الجانب المعرفي	قبلي	15	21.33	1.68	7.192	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي	15	15.47	3.20			
الجانب الاجتماعي	قبلي	15	20.87	1.25	5.480	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي	15	16.33	3.13			
الدرجة الكلية لقلق الاختبار	قبلي	15	86.20	5.20	9.693	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي	15	67.67	6.97			

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الاختبار (الأبعاد والدرجة الكلية) في اتجاه التطبيق القبلي، أي أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار قد انخفضت بعد البرنامج التدريبي، بما يعني فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء برامج ارشادية لخفض مستوى قلق الاختبار مثل دراسة زهران (١٩٩٩)، ودراسة أبو عزب (٢٠٠٨)،ودراسة أورباش وليندسي وجيري(Orbach, Lindsay , Grey ,2007) ودراسة يهاف وكوهين (Yahav & Cohen , 2008)،ودراسة ستويل وبينيت (Stwell & Bennett ,2010)، ودراسة الخواجة (٢٠١٢)، ودراسة الشحات والبلاح (٢٠١٣)، ودراسة أبو حسونة (٢٠١٥)، ودراسة حمادنة (٢٠١٧)، ودراسة علي (٢٠١٨) ، وتتفق أيضاً مع نتائج الدراسات التي اهتمت بالتعلم التشاركي

الالكتروني ومنها دراسة عبد الله (٢٠١٩)، ودراسة سمر والنجار (٢٠١٨)، ودراسة سلمان (٢٠١٨)، ودراسة مهدي والجزار والأستاذ (٢٠١٢)، ودراسة تساي (Tsi,2010)، ودراسة إدمان (Edman,2010)، ودراسة سو (So,2009)، ودراسة بيكلاجي وليفبوسيك(Peklaji&Levpusck,2006)، وتختلف مع نتيجة دراسة الناهد والشنواني (Nahed & Al-Shanawani,2012) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ايجابية ما بين تفاعل الطالبات مع بيئة التعلم التشاركي الالكتروني والدافعية، ويفسر الباحث ذلك في ضوء مميزات التعلم التشاركي الالكتروني التي اعتمد عليها البرنامج التدريبي موضع الدراسة حيث اهتمت الجلسات بتنمية ثقة الطالب بنفسه، وقدراته التعليمية، وتنشيط بيئة التعلم لدية، وتنمية الدافعية للإنجاز،والتحصيل الدراسي، وبناء المعرفة وتوليدها، مما يجعلها تظل في الذاكرة فترة طويلة، وتنتق من الحفظ والاستظهار إلى الفهم والتحليل والتركيب والاستدلال، وأيضا يعمل التعلم التشاركي الالكتروني على تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية لدى المتعلم،وتنمية فاعلية الذات ومهارات التفكير الناقد، واستثمار التكنولوجيا من خلال البرنامج التدريبي المقترح يعد أحد الجوانب المحببة للطالب، ومسايراً للتغيرات الحديثة في التعلم، والفنيات التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي مثل التغذية الراجعة والتعزيز، والتمركز حول المتعلم، والثواب الجماعي، والمهارات الاجتماعية كان لها دوراً فعالاً في اكتساب المعرفة وتوليدها، وكذلك اعداد ملخص الذي يعده الطلاب ويتضمن الأفكار الرئيسة لموضوع التعلم في نهاية كل جلسة، والملخص العام الذي تم أعداده في نهاية البرنامج التدريبي، وبنك الأسئلة، كان له دور فعال في تنمية الثقة بالنفس وخفض مستوى قلق الاختبار لدى الطالب، وأيضاً ممارسة التعلم من خلال الأنشطة التعاونية ضمن جلسات البرنامج التدريبي أدى إلى تبادل الآراء والخبرات، وحسن الأداء المهارى للطلاب، ودعم التواصل والتفاعل المستمر بينهم، ورفع الكفاءة الذاتية لديهم .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اتجاه المجموعة الضابطة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث أولا باختبار اعتدالية توزيع متغير القلق لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك باستخدام اختباري كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، واختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk)، وقد جاءت قيم مستوى الدلالة (.Sig) غير دالة (> ٠,٠٥٠) (ملحق رقم٥) وهذا يعني اعتدالية توزيع متغير القلق بالنسبة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج، مما يعني إمكانية استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test، للمقارنة بينهما، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي رقم (٦):

جدول (٦)

يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج

قلق الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير مستوى الدلالة
الجانب النفسي والانفعالي	التجريبية	15	18.87	2.23	-4.603-	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	15	22.20	1.70			
الجانب الجسمي	التجريبية	15	17.00	1.93	-5.511-	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	15	20.60	1.64			
الجانب المعرفي	التجريبية	15	15.47	3.20	-5.267-	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	15	21.00	2.51			
الجانب الاجتماعي	التجريبية	15	16.33	3.13	-4.052-	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	15	20.07	1.71			
الدرجة الكلية لقلق الاختبار	التجريبية	15	67.67	6.97	-7.694-	.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	15	83.87	4.24			

- ويتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق

الاختبار (الأبعاد والدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، في اتجاه المجموعة الضابطة، أي أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة قد انخفضت بعد البرنامج التدريبي فأصبحت أقل من درجات أفراد المجموعة الضابطة، بما يعني فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويفسر الباحث ذلك : تعرض المجموعة الضابطة للتعلم التقليدي والالقاء والمحاضرة فقط، ويلعب المعلم الدور الرئيس فيه، والطالب متلقي للمعرفة ولا يشترك في استكشافها أو توليدها، ولا توجد مهارات اجتماعية، ويعتمد هذا النوع من التعلم على الحفظ دون بذل جهد للفهم، ويهمل بيئة التعلم وأنشطته، ولا ينمي الابتكار أو الابداع، وهو تعلم محدد الزمان والمكان مما يسبب ملل الطالب وانخفاض مستوى الدافعية لدية، والتواصل مع المعلم يكون مرتبط بوقت الحصة فقط مما يضيع الفرصة على الطالب للاستفسار وطرح الأسئلة، ولا توجد تغذية راجعة لما تعلمه الطالب، ويقيس هذا التعلم أدنى مستويات بلوم للتحصيل الدراسي وهو مستوى التذكر، ويهمل المستويات الأخرى مثل الفهم والتحليل والتركيب، ومن أهم عيوبه المرتبطة بالامتحانات هو صعوبة استدعاء وتذكر المعلومات لأنها غير مرتبطة مما يزيد من مستوى قلق الاختبار، وأيضاً هذا التعلم يهمل الثقة بالنفس والدافعية والتعلم الذاتي مما يساعد في ابراز وترسيخ أسباب قلق الاختبار لدى الطالب، أما طلاب المجموعة التجريبية فقد تعرضوا لجلسات البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم التشاركي الالكتروني، وما لها تأثير فعال في تنمية التحصيل، والدافعية، والقدرات التعليمية، والمهارات الاجتماعية، ورفع الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، وتنمية فاعلية الذات .....الخ، وكلها لها تأثير ايجابي لاستعداد الطالب للاختبار، مما يخفض من مستوى القلق لدية عند أداء الاختبار .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي–التتبعي)".

للتعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي قام الباحث باختبار اعتدالية الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وذلك باستخدام اختباري كولموجروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov)، واختبار شابيرو–ويلك (Shapiro–Wilk)، وقد جاءت قيم مستوى الدلالة (Sig.) غير دالة (> ٠,٠٥٠) (ملحق رقم٥) وهذا يعني اعتدالية توزيع متغير القلق بالنسبة للفروق بين القياسين، مما يعني إمكانية استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Samples T Test، للمقارنة بينهما، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧)

يبين نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد مرور فترة ٦٠يوم من التطبيق

قلق الاختبار	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	تفسير مستوى الدلالة
الجانب النفسي والانفعالي	بعدي	15	18.87	2.23	.238	.815	غير دالة
	تتابعي	15	18.73	1.91			
الجانب الجسمي	بعدي	15	17.00	1.93	.716	.486	غير دالة
	تتابعي	15	16.80	1.97			
الجانب المعرفي	بعدي	15	15.47	3.20	.695	.499	غير دالة
	تتابعي	15	15.33	2.69			
الجانب الاجتماعي	بعدي	15	16.33	3.13	.636	.535	غير دالة
	تتابعي	15	16.07	1.75			
الدرجة الكلية لقلق الاختبار	بعدي	15	67.67	6.97	.883	.392	غير دالة
	تتابعي	15	66.93	5.40			

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس قلق الاختبار (الأبعاد والدرجة الكلية)، أي أن أفراد المجموعة التجريبية قد احتفظوا بمستواهم على مقياس قلق الاختبار بعد

مرور فترة ٦٠ يوم من تطبيق البرنامج التدريبي، بما يعني استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في أن طلاب المجموعة التجريبية قد اكتسبوا مجموعة من المهارات التعليمية والحياتية استمرت معهم حتى بعد انتهاء جلسات البرنامج، ومن هذه المهارات الثقة بالنفس، وتنمية الذات، والاستكشاف وتوليد المعرفة والبحث عنها، وربط مجالات التعلم بعضها ببعض، والعمل ضمن فريق، والتغذية الراجعة، وتنمية الدافعية، وتوظيف المعرفة في مجالات الحياة، وتدعيم التواصل المستمر مع الزملاء والاساتذة، والاستفادة من خبرات وآراء الاخرين، ومهارات عديدة ارتبطت بعادات الاستذكار، والاستعداد للاختبار من أول يوم في الدراسة .

ثلاث عشر : توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي :

١-تفعيل استخدام التعلم التشاركي الالكتروني في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.

٢-ضرورة الاهتمام بالتعلم التشاركي الالكتروني في تحسين جوانب العملية التعليمية .

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

-إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٤).*التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي*، القاهرة: عالم الكتب.

-أبو حسونة، نشأت محمود (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي (معرفي- سلوكي) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، *مجلة الجامعة للدراسات التربوية والنفسية*، مج (٢٣)، ع(١)، ص ص ١٥٨-١٨٢.

-أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد(٢٠١٠).مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية، *مؤتمر "دور التعلم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة "* المنعقد بمركز زين للتعلم الالكتروني بدولة البحرين .

-أبو عزب،نائل إبراهيم (٢٠٠٨).فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

- أبو غالي،عطاف محمود (٢٠١١). استهدفت التعرف على فاعلية برنامج ارشادي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج(١٢)،ع (٣)،ص ص ٥٠-٧٨.

-أبو ساره،عبد الرحمن وياسين، صلاح (٢٠١٨).أثر استخدام ثلاثة برامج حاسوبية على التحصيل لدى طلبة الصف العاشر في الرياضيات في مديرية قباطية (دراسة مقارنة)، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*،مج (٣٢)، ع (٦)، ص ص ١٠٠٤-١٠٣٢.

-أبو النصر،مدحت محمد (٢٠١٢) . قوة التركيز وتحسين الذاكرة، القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر .

-أحمد، ايمان أحمد عبد الله (٢٠١٨).أثر اختلاف نمطي الانفوجرافيك التعليمي (الفردي/التعاوني) من خلال الويكي (Wiki)في تنمية مهارات التعلم التشاركي والتفكير التحليلي لدى طلاب كلية التعليم الصناعي، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ع (١٨٠)، الجزء الأول .

-أمين، محمد أحمد عبد الحميد (٢٠١٦). أثر اختلاف نمطي التعلم التشاركي المتزامن وغير المتزامن على تنمية مفاهيم ومهارات انتاج صفحات الانترنت ومهارات التعاون ومفهوم الذات لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة .

-بنيان، نوره عبد الله(٢٠١٨).أثر نمط التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمات الحاسب الآلي، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ع(١١)، ص ص ١٤٤-١٧٧.

-الحاج محمود، فريال محمود محمد (٢٠١٥).أثر كل من ترتيب فقرات الاختبار ومستوى القلق على أداء الطلاب في اختبار من نوع الاختيار من متعدد، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين -مركز النشر العلمي،مج(١٦)،ع(٢)،ص ص ٥٨٧-٦٠٥.

-حسين،محمود والزيات، نادر(١٩٩٩).مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة البصائر*، جامعة البتراء، مج (٣)، ع (٢).

-الحلو،محمد (٢٠٠١).*علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)*، فلسطين - غزة :دار المقداد للطباعة والنشر .

-حماده، أمل ابراهيم وإسماعيل،آية طلعت (٢٠١٤).أثر تصميم بيئة للتعلم الالكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢ وفقاً لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات ادارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية،ع (٥٦).

- حمادنة، برهان (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج (١٣)، ع (١)،ص ص ١١٩-١٣١.

-خلف الله،محمد جابر(٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الالكترونية في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم(مستقلين-معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، ع (٧٠).

-خميس، محمد عطية (٢٠٠٣).*منتجات تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: مكتبة دار الكلمة للطباعة والنشر.

-خميس، محمد عطية (٢٠١٦). بيئات التعلم الالكتروني التكيفي، *مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم*، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ص ص ١٣٧-١٢١.

-الخواجة، عبد الفتاح (٢٠١٢) .فاعلية برنامج ارشادي جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الذكور بجامعة السلطان قابوس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* – جامعة البحرين، مج (١٤)، ع (٣)، ص ص ٤٧١-٤٩٤.

-الخولي،أمين (٢٠١٠).*قاموس التربية، انجليزي –عربي*، الكويت : دار الفلاح .

-الدسوقي،وفاء صلاح(٢٠١٥).أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الاتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية،مج (٦٢)، ع (٦٢)، ص ص ١٢٩-١٦٢.

-ربابعة، هشام عبد الحافظ (٢٠١٨) . المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية بجامعة اليرموك .

-رمود، ربيع عبد العظيم (٢٠١٤).العلاقة بين نمط الإنجاز التكيفي (اظهار-إخفاء الروابط) ببيئة التعلم الالكتروني المتنقل وأسلوب التعلم (حسي – حدسي) وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ع(٥٦)، ص ص ٥٣-١١٤.

-زهران،حامد عبد السلام (١٩٩٩).مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديولات والمناقشة الجماعية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ع (٢٤)، ص ص ٤-١٢.

-زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠).*علم النفس الاجتماعي*،القاهرة: عالم الكتب .

-زيدر،موشي وماثيوس، جيرالد (٢٠١٦) .*القلق*، ترجمة معتز سيد عبد الله والحسين محمد عبد المنعم، الكويت : سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون .

-زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣).*استراتيجيات التدريس*، رؤية لطرق التعلم، القاهرة: عالم الكتب .

-زواهرة،لارا ابراهيم عبد الله(٢٠١٦).فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية دافعية طلبة الصف السابع نحو تعلم مادة اللغة الانجليزية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية جامعة اليرموك بالأردن.

-داهم، فوزية (٢٠١٥) . جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي، *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي .

-سالم،هبة الله محمد الحسن(٢٠١٦).قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة، مج (٢٤)، ع (٣)، ص ص ٣٢٧-٣٥٦.

- السعودي،رامي كمال الدين صادق (٢٠١٨). بناء نموذج للتعلم المقلوب التفاعلي وقياس أثره على تنمية مهارات التعلم التشاركي والاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،*رسالة ماجستير*، كلية التربية بجامعة كفر الشيخ .

-سلمان، هدى محمد (٢٠١٣). أثر التعلم الالكتروني في تنمية مهارات القراءة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة بابل، ع (١١)، ص ص ١٦١-١٧٨.

-سمره ،عماد محمد عبد العزيز والنجار،محمد محمد السيد (٢٠١٨). أثر بعض استراتيجيات التعلم الالكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، العدد التاسع، ص ص ٣٣٥-٤٠٣.

-سليمان،محمد وحيد محمد(٢٠١٦).تطوير استراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع(٧١)،ص ص١٧-٥٦.

-شبل،عصام شوقي(٢٠١٥).دعم نمط التعلم (الفردي -التشاركي)بأدوات التدوين الاجتماعي وأثره على التحصيل المعرفي والأداء المهارى والتنظيم الذاتي والرضا للطلاب

المعلمين بكلية التربية، *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مج (٢٥)،ع(٢)،ابريل، ص ص ٥-٨٠.

- الشحات، مجدي والبلاح،خالد (٢٠١٣). فاعلية برنامج ارشادي لخفض قلق الاختبار، وأثره في الثقة بالنفس، ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية ببنها*، مج (٩٤)، الجزء (١)، ص ص ٣٠-٥٤.

-شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠١١).*معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية .

-الشخص،عبد العزيز السيد(٢٠١٠).*تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة : مكتبة الطبري للطباعة .

-الشيخ،فضل المولى (٢٠١٦). نمذجة العلاقة بين تحصيل مادة القياس والتقويم التربوي والتحصيل الدراسي ودافعية الانجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخرطوم،*مجلة جامعة البطانة للعلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة البطانة- عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة، مج (٤)، ع (١)، ص ص ١١٢-١٤٧.

-الطنطاوي، محمود محمد (٢٠٠٩).فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية بجامعة عين شمس .

-عابد، سليمان وعبد العزيز، حمدي أحمد(٢٠١٧).أثر نمطين للتشارك في تصميم المشكلة الرياضية على تنمية عمق الفهم الرياضي والوعي الابداعي بحل المشكلة لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة تبوك، *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، مركز النشر العلمي، مج (١٨)، ع (٢)، ص ص ٥١١-٥٥٣.

-عبادي، علي حسن (٢٠١٤).فاعلية بيئة تعلم الكترونية تشاركية في تنمية مهارات مونتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

عبد القادر، رباب عبد المقصود يوسف (٢٠١٦).التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لطالبات الصفوف

الأولى وفق نمط تعلمهم، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مج (٥)،ع (١)،ص ص ١٧٢-٢٠٧.

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

-عبد الغفور،نضال(٢٠١٢).الأطر التربوية لتصميم التعلم الالكتروني، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)*،مج ١٦،ع١، يناير، ص ص٢٠٩-٢٥٦.

عبد الرحيم،محمد سيد فرغلي (٢٠١١).فاعلية مقرر الكتروني في علم الاجتماع قائم على التعلم التشاركي في تنمية القدرة على التفكير الجمعي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية – جامعة عين شمس.

-العبري، عبد الله علي محمد (٢٠١٧).أثر التقويم الالكتروني في مستوى قلق الاختبار والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن، *رسالة ماجستير*، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

-عبيدات،ذوقان وأبو سميد، سهيلة(٢٠٠٥).*استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين – دليل المعلم والمشرف التربوي*، الأردن-عمان :دار ديبونو للنشر والتوزيع.

-العتيبي، هيفاء علي وطيب، عزيزه عبد الله (٢٠١٠).أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية القائمة على التعلم الشبكي التشاركي على النمو المهني لدى المشرفات التربويات، *المؤتمر الدولي الخامس مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى في الفترة من ١٣-١٥ يوليو*، المركز العربي للتعليم والتنمية .

- العتيبي،وضحى حباب عبد الله (٢٠١٦). فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، مج (١٠)،ع (٣).

-عثمان،فاروق السيد (٢٠٠٧).*القلق وادرة الضغوط النفسية*، الاسكندرية : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية .

- عثمان، سيد أحمد (١٩٨٦). *المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية*،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

–عرفه،صلاح الدين(٢٠٠٥).*آفاق التعلم الجيد في مجتمع المعرفة "رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه* "، القاهرة : عالم الكتب .

– علي، منال عمر عيسى (٢٠١٨). فاعلية برنامج ارشادي نفسي لخفض قلق الامتحان وتعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة الباحة : دراسة ميدانية لطالبات السنة التحضيرية بشهبة، *رسالة دكتوراه*، جامعة النيلين –كلية الآداب .

–عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨) . *تكنولوجيا التعليم الالكتروني*، القاهرة : دار الفكر العربي.

–العيسوي، عبد الرحيم (١٩٩٠) . *الارشاد النفسي*، القاهرة : دار الفكر الجامعي .

–الغول،ريهام محمد أحمد(٢٠١٢) .أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الالكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية – جامعة المنصورة .

–الفار، ابراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). *تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*، القاهرة : دار الفكر العربي .

–فضل الله،هيثم رزق(٢٠١٥).استخدام مدونة تعليمية الكترونية لتنمية مهارات التعلم التشاركي وجودة المنتج لدى طلاب الدبلوم الخاص، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ع (٥٧)، ص ص ٧٥–١١٣.

–قاسم،همت عطية(٢٠١٣).فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس .

–قطامي، نايفة (٢٠٠٢). **ادارة** *الصفوف (الأسس السيكولوجية)*، الكويت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .

–الكحيمي، وجدان عبد العزيز وحمام، فادية كامل ومصطفى، منى أحمد سيد(٢٠١٦).*الصحة النفسية*، الرياض: مكتبة الرشد، ط (٥).

– الكيال، مختار احمد السيد وحسيني،محمد عبده وموسى، أسامه مصطفى محمد(٢٠١٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً في علاج بعض صعوبات التعلم الخاصة في العلوم،*مجلة مركز الارشاد النفسي –جامعة عين شمس*، ع (٥٨)، ص ص ٤١-٨٦.

–لبيب،دعاء محمد (٢٠٠٧).استراتيجية الكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسب على التحصيل المعرفي والمهارى والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي، *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

–متولي،نبيل عبد الخالق (٢٠٠٤).تجديد منظومة التعلم الثانوي في ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، *مجلة كلية التربية*– جامعة الزقازيق،ع (٤٦).

–مرسال، إكرام محمد (٢٠١٧).تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية برمجية جيوجبرا واستخدامها في اكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والاجرائية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (٨١)،ص ص ١٧-٤٧.

–المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (١٤٣٤هـ). *دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار*، الرياض : وزارة التعليم العالي .

–مهدي،وخميس، والاستاذ(٢٠١٢).استراتيجيتان للتعلم التشاركي القائم على الويب٢ بمقرر الكتروني عن بعد، وفاعليتهما في تنمية مهارات توليد المعرفة وتطبيقها لدى طلبة كلية التربية، *مجلة البحث العلمي في التربية*،ع(١٣).

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

– هاجر، خذايرية (٢٠١٨). التعرف على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر .

–الوحش، عبد العزيز مهيوب (١٩٩٨).قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، *مجلة الثقافة النفسية*، مج (٩)، ع (٣٣).

المراجع الأجنبية:

- Alan J. Maria L.(2008).Collaborative Learning : Quantifying how People Learn Together Online , *Journal of Medical Teacher* , v(30),p p 710-716.
- Alhazzani, N. (2014, June). Students Interaction with E-Learning Environment (Blackboard) at King Saud University. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 417-431). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Aly, H. S., & Abdulhakeem, H. D. (2016). Assessment of Training Programs for Elementary Mathematics Teachers on Developed Curricula and Attitudes towards Teaching in Najran-Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, *7*(12), 1-6.
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1477-1482.
- Burgess, L. & Jones, M. L. (2010). The mechanics of eCollaboration and why it works- an empirical assessment of Australian SMEs. In H. Yeatman (Eds.), The SInet 2010 eBook (pp. 13-24). Wollongong, Australia: *Social Innovation Network (SInet)*, University of Wollongong.
- Calvani, A., Fini, A., Molino, M., & Ranieri, M. (2010). Visualizing and monitoring effective interactions in online collaborative groups. *British Journal of Educational Technology*, *41*(2), 213-226.
- Downes, Stephen (2008) "Places to Go: Connectivism & Connective Knowledge ," Innovate: Journal of Online Education: Vol. 5 : Iss. 1 , Article 6. Available at: https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/6.
- Edman, E., Gilbreth, S. G., & Wynn, S. (2010). *Implementation of formative assessment in the classroom*. Saint Louis University.
- Edman, E., Gilbreth, S. G., & Wynn, S. (2010). *Implementation of formative assessment in the classroom*. Saint Louis University.
- Ekeke, H., & Telu, J. (2017). Cooperative and Self-regulated Learning Styles on Students' Achievement in Biology. *International Biological and Biomedical Journal*, *3*(1), 34-39.

- Eman, S., & Farooqi, N. Y. (2005). Gender differences in test anxiety and level of examination stress among master's students. *Unpublished Masters Thesis Department of Applied Psychology, University of the Punjab, Lahore, Pakistan*.
- Farooqi, Y. N., Ghani, R., & Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, *2*(2), 38-43.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, *57*(6), 1035-1046.
- Henry, A., & Crawford, C. M. (2001). Creating a Collaborative Web-Based Environment through the Inclusion of Metaphorically Enhanced Graphics.
- Johnsona, R. M., Kotch, J. B., Catellier, D. J., Winsor, J. R., Dufort, V., Hunter, W., & Amaya-Jackson, L. (2002). Adverse behavioral and emotional outcomes from child abuse and witnessed violence. *Child maltreatment*, *7*(3), 179-186.
- Klemm, W. R. (1994). Using a formal collaborative learning paradigm for veterinary medical education. *Journal of Veterinary Medical Education*, *21*(1), 2-6.
- Light, R. J. (1990). The Harvard assessment seminars. *Assessment Update*, *2*(2), 1-10.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, *21*(1), 89-
- Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2002). Modeling student's motivational profile for learning in vocational higher education. *Theoretical understandings for learning in the virtual university*, 177-206.
- Paul R. & T.Laferriere(2007).Technology in Support of Collaborative Learning , *Edu Psyches Rev* , v(17) ,p. 65-83.
- Olatunji, B. O., & Elwood, L. (2007). Bourne, EJ,(2005) The Anxiety and Phobia Workbook.
- Orbach, G., Lindsay, S., & Grey, S. (2007). A randomized placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention

for test anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, *45*(3), 483-496.

- Peklaj, C., & Levpušček, M. P. (2006). Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. *31st Association for Teacher Education in Europe*, 147-161.
- Rose, M. A. (2002). *Cognitive dialogue, interaction patterns, and perceptions of graduate students in an online conferencing environment under collaborative and cooperative structures* (pp. 1-172). Bloomington: Indiana University.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In. H. Leitenberg (Ed.). Handbook of social and evaluation anxiety (pp. 475-495).
- Smith, B., & MacGregor, J. T. (1992). what is collaborative learning? Washington center for improving the quality of undergraduate education. *Retrieved November*, *21*, 2006.
- So, H. J. (2009). When groups decide to use asynchronous online discussions: collaborative learning and social presence under a voluntary participation structure. *Journal of Computer Assisted Learning*, *25*(2), 143-160.
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research.
- Stowell, J. R., & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety. *Journal of Educational Computing Research*, *42*(2), 161-171.
- Tsai, C. W. (2010). Do students need teacher's initiation in online collaborative learning?. *Computers & Education*, *54*(4), 1137-1144.
- Ünalan, H. T. (2008). The effectiveness of collaborative learning applications in art education. *Journal of International Social Research*, *1*(5).
- Webb, James (2002). Benefits of Cooperative learning in a Multimedia Environment ,*A Research paper submitted in partial Fulfillment of Master of Science in Education Degree* , Southern llliois University , July.

- Yahav, R., & Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for adolescents. *International Journal of Stress Management*, *15*(2), 173.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, *27*(1), 25-40.