التفاعل بين نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي والأسلوب المعرفي وأثره في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية

مقدم من الباحثة

م.م/ هبة عبد الشافي مبروك

مدرس مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة حلوان

إشـــراف

أ.د/ محمد إبراهيم الدسوقي

أستاذ تكنولوجيا التعليم

كلية التربية- جامعة حلوان

م.د/ نيفين محمد الجباس

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة حلوان

ملخص البحث باللغة العربية

يهدف البحث الحالي إلى تنمية الكفاءة الذاتية الاكاديمية المرتبطة بمعتقدات طلاب شعبة اللغة الإنجليزية عن قدرتهم على أداء مهام الكتابة المتعلقة بالمقال الإبداعي في اللغة الإنجليزية. وذلك من خلال الكشف عن اثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي(مقيد-حر) والأسلوب المعرفي(تحمل الغموض-عدم تحمل الغموض) لتنمية مهارات الكفاءة الذاتية الاكاديمية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية-كلية التربية-جامعة حلوان، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي(مقيد- حر) لصالح مجموعات نمط تحكم المتعلم الحر. كما توجد فروق دالة احصائيا ترجع لأثر الأسلوب المعرفي لصالح المجموعتين غير المتحملين للغموض، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم والأسلوب المعرفي.

الكلمات المفتاحية (تحكم المتعلم-السرد القصصي الرقمي-الأسلوب المعرفي-الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

Abstract

The current research aimed at developing academic self-efficacy of English student teachers about their ability to perform writing tasks related to the creative essay in the English language. The researcher investigated the effect of the interaction between learner's control style in digital storytelling (restricted- free) and the cognitive style (tolerating ambiguity- intolerance of ambiguity) to develop creative writing skills and academic self-efficacy for student teachers in the English Language Division- College of Education- Helwan University. The results revealed that there are statistically significant differences at the level of ≤ (0.05) between the experimental groups in the post application of the academic self-efficacy scale due to the effect of the learner's control style in the digital storytelling (restricted- free) in favor of the free learner's control style groups. There are also statistically significant differences due to the effect of the cognitive style in favor of the two groups that are intolerant of ambiguity، while there are no statistically significant differences due to the effect of the interaction between the learner's control style and the cognitive style.

Keywords (Learner's control- digital storytelling- cognitive style- academic self-efficacy).

مقدمة

يعد السرد القصصي الرقمي أحد تطبيقات التعلم الرقمية التي تعمل على جذب انتباه المتعلم وتوصيل المعنى بطريقة مشوقة وجذابة . ويعتمد السرد القصصي الرقمي على الدمج بين فن سرد القصص ومجموعة من الوسائط الرقمية والتي تتمثل في: النصوص، الصور، السرد الصوتي، الموسيقى، الفيديو، ويتم المزج بين تلك الوسائط لتقديم موضوعات التعلم المختلفة في شكل سرد قصصي رقمي (Robin،B،2016،18).

وتتميز تطبيقات السرد القصصي الرقمي Digital storytellingبالمرونة في طريقة توظيفها وتقديمها لتحقيق أهداف متنوعة، فيمكن أن يقوم كل من المعلم أو المتعلم بتقديم السرد القصصي عبر الوسائط الرقمية المتنوعة . مما يتيح الفرصة للمتعلم لبناء تعلمه بنفسه،حيث يساهم ذلك في تعميق فهم المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو عملية التعلم (Ross،B،2011،4)

ويعد السرد القصصي الرقمي أداة تعليمية فعالة داخل فصول تعلم اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى أنه يمكن توظيفه كنوع من الأنشطة القائمة على المشروعات في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي للفرد مثل التعاون، وضبط الذات ومهارات الإدارة بالإضافة إلى توظيفها في تحسين المهارات اللغوية (Nassim،S، 2018). وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Reyes Torres، Pich Ponce، & García Pastor، 2012) أن السرد القصصي الرقمي هي أداة مشوقة وسهلة التطبيق داخل فصول تعلم اللغة الانجليزية فهي لا تتطلب مهارات تقنية عالية بالاضافة إلى اندماج المتعلمين في الأنشطة اللغوية وتحسين مهارات التواصل لديهم وزيادة عامل الثقة بالنفس من خلال التعبير عن أفكارهم من خلال الوسائط الرقمية المتعددة في السرد القصصي الرقمي.

ومن الجدير بالذكر عند الحديث عن السرد القصصي الرقمي وتطبيقاته في العملية التعليمية توضيح دوره المهم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمين نحو تعلم

اللغة الانجليزية بشكل عام والكتابة بشكل خاص . ويتم تحفيز المتعلمين على المشاركة في الكتابة الإبداعية من خلال تقديم موضوعات الكتابة بطريقة ذات صلة بالسياق الاجتماعي والثقافي للمتعلمين وكذلك تصميم مهام الكتابة التي تمثل معنى بالنسبة للمتعلمين واتاحة الفرصة للتعبير عن الذات(Hung، C.–M.، Hwang، G.–J.، & Huang، I. 2012) .

لذا يعد مفهوم الكفاءة الذاتية (Self Efficacy) من المواضيع الرئيسية في أدبيات علم النفس التربوي، وذلك بعد أن نشر باندورا (Bandura،1997) نظريته في الكفاءة الذاتية في سياق النظرية الاجتماعية المعرفية، ويرى باندورا أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبارة عن اعتقادات الفرد المدركة عن مدى قدرته على أداء المهام الأكاديمية في المستوى المطلوب والمرغوب في مواضيع أكاديمية محددة، كما ويشير باندورا أن اعتقادات الفرد عن كفاءته لها تأثير على الكيفية التي يفكر ويحس ويتصرف بها . فهناك صلة وثيقة بين كفاءة الذات والسلوك الإنساني إذ تسهم كفاءة الذات في تحديد السلوك الذي يبذله الفرد أثناء قيامه بمهمة معينة، وبذلك تؤثر في قراره المتعلق بالقيام بالعمل أو الامتناع عنه (جمال الدين إبراهيم، 2014)

ولما كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية تختلف من مجال لأخر ومن مهمة لأخرى لذلك تختلف طريقة قياسها من مهمة لأخرى (Bandura،1997) . وقد اهتمت عدد من الدراسات بتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجالات متنوعة (ماجد فرحان،2011؛ أديب مصطفى،2013؛ أنس محمد،2015 ؛ إسراء الفرجاني،2018 ؛ ميسون جميل،2018)، ولكن هناك ندرة (في حدود علم الباحثة) في الدراسات التي تناولت تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجالات تعلم اللغة الإنجليزية وخاصة الدراسات العربية رغم أهمية هذا العنصر في تحقيق أهداف التعلم، حيث تشير الأبحاث إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة بتعلم اللغة الثانية تؤثر بشكل كبير على دوافع المتعلمين وتعلمهم فهي تقود اتجاهات وسلوك الأفراد نحو اجراء المهام الخاصة بالمهارات اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) (Bandura، 2006) .وفيما يتعلق بمهارات الكتابة فهناك علاقة وطيدة بين الكفاءة الذاتية ومهارات الكتابة

حيث تلعب ثقة الفرد وإدراكه لمهاراته الإبداعية في عملية الكتابة دور هام جداً في تحسين الأداء الكتابي لديه وزيادة دافعيته نحو اعطاء مخرجات أفضل (Pajares،F،2003) .

وأشار (Raofi،S ; Tan،B & Chan،S،2012،66) (إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد ومنها: مدى نجاح الفرد في انجاز المهام الموكلة إليه، فالفرد يميل إلى تكرار أداء المهام التي تمثل خبرة ايجابية بالنسبة له، بالإضافة إلى عنصر التشجيع، فتشجيع المعلم يزيد من ثقة الفرد بذاته وزيادة دافعيته نحو انجاز المهام، كما أن الخبرات الغير مباشرة تمثل عاملاً مهماً من عوامل زيادة الكفاءة الذاتية للفرد حيث يعتبر ملاحظة الطلاب لخبرات أقرانهم الناجحة تثير لديهم دافع خوض التجربة وتكرار خبرة النجاح، بالإضافة إلى أن التعلم المتمركز حول المتعلم أحد دعامات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للأفراد .

وبالنظر إلى مقومات تحقيق الكفاءة الذاتية للمتعلمين، نجد أن السرد القصصي الرقمي قادراً على توفير هذه المقومات والتي قد تزيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة بمهارات الكتابة الابداعية لمتعلمي اللغة الانجليزية والتي من الممكن أن تؤثر في مخرجات عملية الكتابة الابداعية ذاتها . ولكن السؤال هنا كيف يمكن تحقيق أكثر استفادة ممكنة من تطبيق السرد القصصي الرقمي الذي يتم انتاجه من قبل المتعلم لتنمية مهارات الكتابة الابداعية والكفاءة الذاتية لمتعلمي اللغة الانجليزية وخاصة هناك عدم توفر الدراسات التي تبحث عن المتغيرات البنائية عند تطبيق السرد القصصي الرقمي في فصول تعلم اللغة الانجليزية (في حدود علم الباحثة)، فمعظم الدراسات التي تناولت السرد القصصي في تنمية المهارات اللغوية تقارن وجود السرد القصصي من عدمه .

ولما كان الأمر يتعلق بتنمية الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المعلمين من خلال تقديم موضوعات الكتابة الإبداعية من خلال السرد القصصي الرقمي، فإننا بحاجة إلى تحديد المستوى المناسب لتحكم المتعلم داخل تلك الأنشطة، حيث يحتاج المتعلم إلى مجموعة من المثيرات والمواد التعليمية التي تحفزه على الكتابة والسرد بشكل إبداعي بحيث تناسب أساليب تعلمه وتزيد من كفاءته الذاتية نحو عملية الكتابة . ويتمثل نمط تحكم المتعلم في البحث الحالي في النمطين(المقيد- الحر) وذلك من حيث اختيار المصادر اللازمة له في عملية السرد والكتابة، وتأثير ذلك على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

فالنمط المقيد يتمثل في تقديم مصادر ومواد تعليمية محددة (صور– كلمات مفتاحية – عنصر الصوت) للمتعلم لتوظيفها في عملية السرد القصصي الرقمي عند تقديم موضوعات الكتابة الابداعية، ويدعم هذا المستوى مبادئ النظريات السلوكية Behavioral theo-ries والتي تعتمد على تقديم عدد من المثيرات للمتعلم ليصدر استجابات محددة بناءاُ على هذه المعطيات، ونظرية الاستثارة Arousal theory، ونظرية الاكتشاف الموجه Guided discovery وذلك لاستثارة المتعلم إدراكيا ومعرفياً نحو التعلم بطريقة تستفز قدراته وملكاته وتدفعه إلى استكشاف البدائل . وتقديم هذه المعطيات قد يزيد من دافعية المتعلم نحو تحقيق الهدف حيث إنها تسهل انجاز المهمة وقد تؤثر بالسلب على دافعيته حيث إنها لا تعطي الحرية الكافية لتقديم السرد حسب اختياراته الذاتية مما قد يؤثر بالسلب على الكفاءة الذاتية له ومن ثم مهارات الكتابة الابداعية له.

أما النمط الحر لتحكم المتعلم يعتمد على اعطاء الحرية المطلقة للمتعلم لاختيار المصادر والمواد التي تساعده في السرد القصصي الرقمي لتقديم موضوعات الكتابة الابداعية ويؤيد هذا المستوى نظرية التعلم بالاكتشاف الحر أو الغير موجه Un guided discovery وفيه يقدم مهمة التعلم ويطلب من المتعلم انجازها دون اعطاء أي مصادر وتوجيهات له . كما يدعم هذا المستوى مبادئ النظرية البنائية المعرفية Cognitive constructivism والتي يبني فيها المتعلم معرفته بنفسه حسب اختياراته وبالطريقة التي تمثل معنى بالنسبة له .

ويتأثر مستوى تحكم المتعلم بشكل مباشر بالأساليب المعرفية للفرد وهي طريق الفرد في اكتساب المعلومات ومعالجتها والإبقاء عليها(؛ سعدي الزهراني،2014 ؛ Farag،M،2012) . فالأسلوب المعرفي هو طريقة الطالب في إدراكه للمعلومات أو تذكره لها أو التفكير فيها، أي كيف يدرك الفرد المواقف وما بها من تفاصيل، أي انه يتعلق بطريقة الطالب في معالجته للمعلومات التي يستقبلها من البيئة التي حوله. وهو يعني بكل العمليات النفسية بدء من الإحساس، والادراك، والانتباه، والتذكر، والتعلم حتى تكوين المفهوم، وصياغة التفكير، والتصور الذهني، والوعي بالانفعال. لذا فلكل طالب أسلوبه المعرفي الذي يميزه عن غيره من الطلاب الذي في ضوئه تتحدد طريقته في تحقيق الفهم

والسلوك (أنور محمد الشرقاوي، 1995، 50). وقد يرتبط الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض – عدم تحمل الغموض) بمستوى تحكم المتعلم من حيث إن الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي عدم تحمل الغموض يميلوا للجوء إلى حل قاطع "أبيض أو أسود " وذلك للوصول إلى نهاية سريعة فهم يميلوا إلى المواقف المألوفة ولديهم دافع منخفض للبحث عن المعرفة (آمال صادق؛ فؤاد أبو حطب،1994) . في حين أن الأشخاص ذوو الأسلوب المعرفي تحمل الغموض قد يتمتعوا بمستوى أعلى من الحرية والتحكم من حيث انهم لديهم دافع مرتفع للبحث عن المعرفة والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والغامضة فهم أكثر مرونة وأكثر قدرة على التفكير البنائي (محمد القحطاني، 2013) . ويهدف هذا النوع من البحوث إلى دراسة التفاعل بين الاستعداد والمعالجة (ATI Aptitude– Treatment–Interaction) وذلك من خلال تصنيف المتعلمين تبعاً لأسلوبهم المعرفي ؛ ومن ثم تحديد المعالجة الملائمة لكل فئة.

مشكلة البحث:

من خلال دراسة الباحثة بشعبة اللغة الإنجليزية وتدريس مقرر تطبيقات تكنولوجيا التعليم لطلاب هذه الشعبة، استشعرت الباحثة وجود مشكلات تتعلق في ثقة المتعلم في نفسه أثناء كتابة المقال ضمن مقرر (writing) الذي يدرسه طلاب الفرقة الثانية بشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية، حيث أن تعلم اللغة الثانية تحتاج لثقة المتعلم في قدرته على القيام بالمهام اللغوية .ومهمة كتابة المقال الابداعي من المهام الصعبة الي تحتاج عمليات معرفية كثيرة مما يلزم أن يكون المتعلم واثقا في قدرته على أداء المهام المتعلقة بكتابة المقال الإبداعي.

وكانت تلك الملاحظات دافعا قوياً للباحثة لتقصي أبعاد المشكلة وأسبابها حتى لا تعتمد على انطباعاتها الشخصية فقط، وعليه قامت الباحثة بإجراء عدد من المقابلات الشخصية غير مقننة مع عدد من الطلاب المعلمين (50 طالب) بشعبة اللغة الانجليزية من الفرقتين الثانية والثالثة على مدار خمس جلسات،وقد أجمع ٪85 من الطلاب على عدد من الأسباب التي أدت الي قلة ثقتهم في قدرتهم على كتابة المقال الإبداعي ضمن المقرر وهي كالتالي:

- تمثل الكتابة الإبداعية أصعب أنواع الكتابة بالنسبة لهم نظرا لما تحتاج إليه من متطلبات خاصة بالمقارنة بالكتابة الوظيفية.
- تطبيق الطريقة التقليدية في الكتابة وعدم وجود محفزات تساعدهم على توليد أفكار ابداعية عن الموضوع المطروح.
- الخبرة السلبية للمتعلمين عن هذا النوع من الكتابة بسبب قلة تحصيلهم الدراسي في اختبارات الكتابة الابداعية، وانخفاض درجاتهم في هذا المقرر .

تتحدد مشكلة البحث في: انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وبالتالي الحاجة لوجود طريقة تساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية مع مراعاة تنمية الكفاءة والفاعلية الذاتية لديهم ذات الصلة بمهارات الكتابة، لذلك ظهرت الحاجة لدراسة التفاعل بين نمط تحكم المتعلم(مقيد–حر) في السرد القصصي الرقمي والأسلوب المعرفي(تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض).

أسئلة البحث: وقد تم التوصل لحل لمشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي:

- كيف يمكن الاستفادة من تطبيقات السرد القصصي الرقمي من خلال البحث عن أفضل شكل للتفاعل بين نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي (مقيد – حر) والأسلوب المعرفي للمتعلمين (الغموض – عدم تحمل الغموض) لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الأتية:

1. ما أثر توظيف نمط تحكم المتعلم المقيد والحر في السرد القصصي الرقمي مع الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) في تنمية كل من:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهام كتابة المقال الإبداعي لطلاب شعبة اللغة الإنجليزية؟

2. ما أثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي (مقيد –حر) في تنمية كل من:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهام كتابة المقال الإبداعي لطلاب شعبة اللغة الإنجليزية؟

3. ما أثر الأسلوب المعرفي للمتعلمين (الغموض – عدم تحمل الغموض) في تنمية كل من:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهام كتابة المقال الإبداعي لطلاب شعبة اللغة الإنجليزية

4. ما أثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي (مقيد- حر) والأسلوب المعرفي للمتعلمين (الغموض – عدم تحمل الغموض) في تنمية كل من:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهام كتابة المقال الإبداعي لطلاب شعبة اللغة الإنجليزية ؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية وذلك من خلال:

- الكشف عن أثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي (مقيد- حر) في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي للطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية.
- الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي للمتعلمين (الغموض – عدم تحمل الغموض) في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي للطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية.
- الكشف عن أثر التفاعل بين مستوى تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي (مقيد- حر) والأسلوب المعرفي للمتعلمين (الغموض – عدم تحمل الغموض) في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي للطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية.

أهمية البحث: قد تفيد نتائج البحث الحالي في:توعية القائمين على تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية بأهمية تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمين لتحقيق مخرجات تعليمية أفضل

محددات البحث:

الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث الحالي على:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي
- نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي (مقيد- حر)
- الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض – عدم تحمل الغموض)

الحدود المكانية: كلية التربية – جامعة حلوان .

الحدود البشرية: طلاب شعبة اللغة الانجليزية .

منهج البحث:

- المنهج شبه التجريبي لدراسة العلاقات بين متغيرات البحث .
- المنهج الوصفي لدراسة الأدبيات الخاصة بالبحث واعداد الإطار النظري .

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: نمط تحكم المتعلم:

- مقيد – حر.

المتغير التصنيفي:الأسلوب المعرفي للمتعلمين:

- الغموض – عدم تحمل الغموض

المتغيرات التابع:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الإبداعي.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرات المستقلة ومستوياتها سيتم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملي (2×2) ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث الحالي.

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

الأسلوب المعرفي نمط تحكم المتعلم	الغموض	عدم تحمل الغموض
مقيد	مج1	مج3
حر	مج2	مج4

فروض البحث

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعات التجريبية لصالح التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي(مقيد–حر).
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع للتأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (الغموض – عدم تحمل الغموض).
4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم (مقيد– حر) والأسلوب المعرفي (الغموض– عدم تحمل الغموض).

أدوات البحث:

أولًا: أدوات جمع البيانات:

- قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية

- مقياس الأسلوب المعرفي للمتعلمين (الغموض- عدم تحمل الغموض) (إعداد الباحثة)

ثانيًا: أدوات القياس:

- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (من إعداد الباحثة)

ثالثًا: مواد المعالجة التجريبية:

– مجموعة من العروض الخاصة بالسرد القصصي الرقمي وكيفية انتاجه، بالإضافة إلى مجموعة المصادر المقدمة للطلاب المعلمين والتي سيتم توظيفها في موضوعات الكتابة الخاصة تبعاً لنمط تحكمهم.

مصطلحات البحث:

نمط تحكم المتعلم: تعرفه الباحثة اجرائياً: قدر الحرية المتاحة للمتعلم في اختيار المصادر والمواد الازمة له في السرد القصصي الرقمي عند تقديم موضوعات الكتابة الإبداعية، وحددت الباحثة نمطين لتحكم المتعلم (مقيد- حر) .

السرد القصصي الرقمي Digital storytelling: تعرفها الباحثة إجرائياً: أداة تعليمية فعالة في فصول تعلم اللغة الإنجليزية حيث يمكن توظيفها لتنمية المهارات اللغوية، بالإضافة إلى قدرتها على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وزيادة فعالية الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمين من خلال قيام المتعلمين بتقديم موضوعات الكتابة الإبداعية من خلال عملية السرد الرقمي

الأسلوب المعرفي (الغموض-عدم تحمل الغموض): تعرفه الباحثة إجرائياً: قدرة المتعلم على تحمل المواقف التعليمية الجديدة والتي تتمثل في عملية السرد القصصي الرقمي الذي يتم تقديمه بواسطة المتعلم والتعامل مع معطياته والاختيار بين البدائل المطروحة حسب نمط تحكم المتعلم المطروح (حر- مقيد).

الكفاءة الذاتية الأكاديمية: تعرفها الباحثة إجرائياً أنها: درجة وعي طلاب شعبة اللغة الانجليزية بقدراتهم الذاتية وإدراكهم لمستوى أدائهم وكفاءتهم في كتابة الموضوعات الإبداعية .

الإطار النظري والدراسات المرتبطة

السرد القصصي الرقمي Digital Storytelling

مفهوم السرد القصصي الرقمي: عرفت (إيمان جمعة، 2015، ص.238) السرد القصصي الرقمي Digital Storytelling بأنه عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة مثل الصور، والفيديو والموسيقى، والسرد، وغالبًا ما يكون التعليق المصاحب للسرد بصوت الراوي أو المنتج لعملية السرد.

وأشار نورمان (Normann،2011، 2) إلى مفهوم السرد القصصي الرقمي على أنه عبارة عن طريقة يتم فيها تقديم موضوع ما في شكل حكي قصصي، ويستغرق 10-2 دقائق حيث يتم توظيف الراوي لصوته في سرد الموضوع،ويظهر من خلال طريقة الحكي القصصي ملامح شخصية الراوي واهتماماته.

وترى الباحثة أن هناك سمة مشتركة بين هذه التعريفات وهي أن السرد القصصي الرقمي Digital Storytelling طريقة ممتعة ومشوقة في التعبير عن الأفكار بطريقة إبداعية وذلك بمساعدة الوسائط الرقمية المختلفة من (صوت وصورة وموسيقى والنصوص المسموعة والمكتوبة)، ولا يشترط الجمع بين تلك الوسائط، ولذلك يجب توظيفها بما يخدم الموقف التعليمي.

أنواع السرد القصصي الرقمي: هناك عدد من تصنيفات السرد القصصي الرقمي، حيث صنفها روبن (Robin، 2008، p.224:225) من حيث مضمون المحتوى إلى ثلاثة أنواع وهي: السرد القصصي ذات الطابع الشخصي والسرد القصصي الذي يعتمد على سرد الأحداث التاريخية وأخيرًا السرد القصصي التعليمي الذي يهدف إلى التعليم والارشاد.

1. السرد القصصي الرقمي ذات الطابع الشخصي: هو الذي يقوم فيه المؤلف بسرد بعض تجاربه الشخصية. وعادة تدور هذه القصص حول الأحداث المهمة في الحياة والتي تكون ذات مغزى لكل من المؤلف والقارئ ويصنف السرد القصصي الشخصي إلى

فئات فرعية منها القصص التي تذكر أشخاص أو أماكن محددة أو التي تتعامل مع أحداث الحياة المثيرة.

2. السرد القصصي الرقمي للأحداث التاريخية: وهناك نوع أخر من السرد القصصي يمكن أن يتم تأليفه بواسطة استخدام الوسائط الرقمية لإعادة سرد الأحداث التاريخية.

3. السرد القصصي الرقمي التعليمي: ويستخدم هذا النوع من السرد القصصي الرقمي في نقل المادة التعليمية للطلاب في مجالات مختلفة ويمكن أن يستخدمه المعلمون لتقديم المعلومات لطلابهم في مقررات مختلفة مثل الرياضيات والعلوم والفنون والتكنولوجيا والطب، وفي مجال تعليم اللغات.

وصنفها (Ohler،2006) من حيث أنماط تقديم المحتوى إلى:

1. النمط المسموع للسرد القصصي الرقمي: هو أحد أشكال السرد القصصي الرقمي الذي يعتمد على حاسة السمع في تكوين صور ذهنية للقصة المسرودة، وترى الباحثة أنه يمكن الاستفادة من هذا النمط في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية وكذلك تحفيز عملية التخيل وتنمية مهارات التفكير العليا.

2. النمط المرئي للسرد القصصي الرقمي: ويعتبر أكثر الأنماط شيوعا ومرونة بما يحتوي من صور ثابتة ومتحركة مع امكانية اضافة المؤثرات السمعية وكذلك النصوص المكتوبة، ولكن يجب استخدام تلك المؤثرات بما يحقق الهدف التعليمي مع مراعاة عدم حدوث عبء معرفي على المتعلمين.

3. النمط المكتوب للسرد القصصي الرقمي: يعتبر هذا الشكل هو حجر الأساس في عملية انتاج السرد القصصي ويعتمد عليه الأنماط السابقة، حيث يعتبر عنصر أساسي من عناصر السرد القصصي وهو كتابة سيناريو القصة. فمن الممكن تقديمه بمفرده أو اضافة أحد النمطين السابقين ملتحقا به مما يحفز عملية التفكير وفهم المعنى الضمني للنصوص المكتوبة. وتستفيد الباحثة من توظيف هذا النمط في تنمية مهارات الكتابة في اللغة الانجليزية. ويمكن تقديم هذه الأنماط في شكل عروض تقديمية أو من خلال مقاطع الفيديو.

عناصر بناء السرد القصصي الرقمي: يعتمد انتاج السرد القصصي الرقمي على وجود عدد من العناصر الواجب توافرها والتي يمكن طرحها في النقاط التالية: –

(نادر سعيد،2009،ص5-6) ،(Hartley and Wil-liam،2009، p.253)، (Alismail، 2015، p.127 ،Robin، 2008، p.223)

1. وجهة النظر Point of view: لابد أن يتبنى السرد القصصي الرقمي وجهة نظر معينة بحيث يظهر فيها الطابع الشخصي للراوي ووجهة نظره الخاصة بالموضوع مع مراعاة الاشارة الى وجهات النظر الأخرى.
2. سؤال مثير A dramatic question: من أهم عناصر السرد القصصي الرقمي وجود سؤال يثير اهتمام المتعلمين أو مشكلة تحتاج إلى حل وذلك فى بداية عملية السرد ويتم الاحتفاظ باهتمام المتعلمين طوال فترة العرض إلى أن يتم الإجابة عن السؤال أو الوصول إلى حل للمشكلة أو الموضوع المطروح في نهاية عملية السرد.
3. محتوى عاطفي Emotional content: يمثل المحتوى العاطفي أهمية كبيرة كعنصر أساسي من عناصر السرد القصصي الرقمي لما له من تأثير كبير على عملية اثارة المتعلمين وجذب انتباههم واستثارة المشاعر الانسانية لديهم ويمكن احداث ذلك عن طريق التأثيرات السمعية والبصرية.
4. الصوت The gift of your voice: من العناصر التي تضفي للسرد القصصي الرقمي طابع شخصي أيضا عنصر الصوت لما له من دور هام في مساعدة المتعلمين على فهم محتوى القصة.
5. الموسيقى التصويرية The soundtrack: تدعم الموسيقى والأصوات الأخرى اتجاه سير عملية السرد القصصي، فالموسيقى تعد واحدة من أهم عناصر السرد القصصي حيث أنها تعبر تعبيرًا صادقًا عن المشاعر المراد طرحها فى القصة.
6. الاقتصاد Economy: والمقصود به الاقتصاد في توظيف الوسائط الرقمية المستخدمة في عملية السرد القصصي وكذلك الاقتصاد في طرح التفاصيل غير الهامة التي لا تتعلق بالأهداف المرجوة من عملية السرد.
7. تنظيم السرعة Pacing: ويرتبط هذا العنصر بمدى السرعة أو البطء أثناء عملية السرد. ويرتبط بتسلسل عرض الأحداث أو طرح الأفكار وفق معدل التقدم المناسب للمشهد أو الفكرة.

نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي:

مفهوم تحكم المتعلم: يشير مصطلح تحكم المتعلم إلى درجة الحرية التي يمتلكها المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن تعلمه عن طريق اختيار عناصر المحتوى العلمي وأنماط عرضه، وأسلوب التعلم المناسب ليحقق بذلك مستوى الأداء المطلوب (خالد أحمد عبدالعال، 2012، ص7).

ويعرفه (ماهر محمد،2015، ص26) على أنه إعطاء المتعلم الفرصة لاختيار المحتوى العلمي الذي يناسب قدراته وميوله، واختيار الأسلوب التعليمي الذي يرغبه، وطلب المساعدة عند الإخفاق في التوصل للحل الصحيح، وحرية اتخاذ القرارات التعليمية بشأن تعلمه، وأشار إلى أن هناك نوعين لتحكم المتعلم داخل برامج الكمبيوتر التعليمية وهما: تحكم جزئي للمتعلم، وتحكم المتعلم الكامل داخل البرنامج.

أنماط ومستويات تحكم المتعلم: تعددت مرادفات أنماط التحكم التعليمي في مختلف الأبحاث والدراسات فهناك من يطلق عليها (تحكم المتعلم بالبرنامج بدرجة كاملة – تحكم المتعلم بدرجة جزئية – تحكم المتعلم بدرجة ذاتية)، والبعض الأخر يطلق عليها (تحكم متعلم مرتفع – تحكم متعلم متوسط – تحكم متعلم منخفض)، وهناك أخرون يطلقون عليها (تحكم البرنامج بالمتعلم – تحكم المتعلم بالبرنامج – تحكم المتعلم مع الإرشاد).(نبيل عزمي، 2001، ص179 ؛ سهير فرغلي، 2007،ص 39)، ويمكن تلخيص تلك المرادفات في المصطلحات التالية: نمط تحكم البرنامج، نمط تحكم المتعلم، نمط تحكم المتعلم مع الإرشاد).

ويقصد بتحكم البرنامج program control، إتباع المتعلم لنمطاً مفروضاً من قبل المصمم التعليمي للبرنامج، ومنها تحكم البرنامج في زمن التعلم ؛ وفي تتابع المحتوى ؛ وفي كم التدريب المفروض على المتعلم ؛ وفي تقديم التغذية الراجعة (نبيل عزمي،2001، 17)

أما تحكم المتعلم learner control، فيشير إلى إتاحة الحرية للمتعلم في اختيار المحتوى وترتيب المادة التعليمية،واختيار التغذية الراجعة بحيث يتمكن المتعلم من إعادة ترتيب المعلومات بالطرق التي تناسب قدراته (خالد فرجون،2004) .

وتحكم المتعلم مع الإرشاد learner with guidance control، ويعني تقديم النصح للمتعلم وتزويده بالإرشادات كموجهات تعليمية عند اتخاذه لقرارات تعلمه (زينب أمين،2000).

وتتبنى الباحثة في هذه الدراسة مستويين مختلفين لنمط تحكم المتعلم: نمط تحكم المتعلم المطلق (حر)، ونمط تحكم المتعلم المقيد (محدود)، ويمكن طرح كل منهم كالتالي:

أولاً: نمط تحكم المتعلم المطلق(الحر): يعتبر هذا النمط هو أعلى مستويات التحكم وتعددت تسميات هذا النمط لتشمل: تحكم المستخدم – اختيار المتحكم- التحكم المطلق- التحكم الكلي – التحكم الكلي- التناوب الحر- التحكم المرتفع، ويتمثل في اختيار المحتوى وأنماط عرضه، واختيار المسار والسرعة المناسبة، والطريقة التي يتناول بها المعلومات،وكذلك طرق البحث والتقصي عن المعلومات، ويمكن للمتعلم أيضاً أن يقارن ويوضح ويشرح ويعيد ترتيب المعلومات بالطرق التي تتناسب وقدراته ومتطلباته (نبيل عزمي، 2001، 200-195؛ Naidu، 1995،p5)، ويستند هذا النمط (تحكم المتعلم الحر) إلى عدد من الأسس النظرية فهو يتفق مع مبادئ النظرية البنائية constructivism والتي يبني فيها المتعلم معرفته بنفسه حسب اختياراته وبالطريقة التي تمثل معنى بالنسبة له .وبالتالي فإنه يؤكد على مبدأ التعلم النشط والذي يقوم فيه المتعلم بدور فعال في اكتساب المعرفة وفهمها معتمداً على ذاته . كما يستند هذا النمط على استراتيجية التعبير الكتابي الحر، والتي تؤكد على حرية المتعلم في اختيار موضوعات الكتابة والطريقة التي تقدم بها تلك الموضوعات. كما يستند هذا النمط على مبادئ استراتيجية الاكتشاف الحر أو غير الموجه (un guided discovery) والتي تقوم على أساس تزويد المتعلم بمشكلة أو سؤال ويطلب منه حلها دون إعطائه أي خطوات للحل، ويتاح للمتعلم الحرية المطلقة في استخدام مهاراته البحثية وقدراته الذهنية للوصول إلى حل المشكلة.

ثانياً: نمط تحكم المتعلم المقيد (المحدود): هو أدنى مستويات تحكم المتعلم ويطلق عليه أيضاً: تحكم المصمم- مركز التحكم الخارجي – مجموعة الإلزام- التحكم المنخفض، ويعني التزام المتعلم في السير بخطوات محددة ومتتابعة أثناء تعلمه،حيث

يستقبل المتعلم عناصر الممارسات التعليمية،والمحتوى، والتغذية الراجعة في بيئة التعلم بشكل إلزامي (زينب أمين،2000، ص39) . ويستند هذا النمط على مبادئ نظرية التعلم للإتقان والتي تقوم على أساس تسهيل المهام المعقدة وتوضيح أفضل مسارات الحل، وتقليل المراحل والخطوات للوصول إلى حل المشكلة المطروحة،وذلك عن طريق إعطاء المتعلم عناصر تساعده في القيام بالمهمة المطلوبة منه مما يعمل على تقليل العبء المعرفي الذي يقع على عاتقه مما يجعل التعلم يمثل معنى له، الأمر الذي يحقق مستوى أعلى من الإتقان للمادة العلمية . وهذا يتوافق أيضاً مع مبادئ نظرية الحمل المعرفي والتي تؤكد على ضرورة تقليل العبء المعرفي على الذاكرة العاملة للوصل إلى أفضل مستوى من معالجة المعلومات وتحقيق مبدأ التعلم للإتقان. كما يتفق هذا النمط مع مبادئ استراتيجية التعبير الكتابي المقيد والتي تقوم على اساس تقييد دور المتعلم في اختيار موضوعات الكتابة وخطوات عملية الكتابة ذاتها ويكون الدور الأكبر على عاتق المعلم . هذا بالإضافة إلى توافق هذا النمط مع مبادئ استراتيجية الاكتشاف الموجه والتي تقوم على أساس تقديم المهمة للمتعلم مع إعطاؤه جميع التوجيهات والخطوات اللازمة للحل وذلك للوصول بأقل وقت وجهد ممكن لأداء هذه المهمة مما قد يحرمه من حرية التفكير وتعطيل نشاطه الذهني.

ومن هنا لا يمكن القول إن أحد النمطين يتفوق على الأخر فكل منهما له مميزاته وعيوبه، وكلاهما يستند على أسس نظرية واضحة وراسخة مما يجعله موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث، وهذا ما أكدته نتيجة الدراسات أيضا،حيث اختلفت نتيجة الدراسات في تحديد أفضل أنماط التحكم التعليمي لأن كل منهم يتوافق مع مواقف تعليمية معينة دون الأخرى .

يوجد دراسات أثبتت عدم وجود فروق بين أنماط التحكم التعليمي (تحكم المتعلم – تحكم البرنامج) مثل نتائج دراسات (خالد إبراهيم،2012 ؛ سعد الزهراني،2014)،بالإضافة إلى دراسة (منير عوض،عبد اللطيف الجزار، محمد عسقول،2008) والتي أثبتت عدم وجود فروق بين مستويات تحكم المتعلم (مرتفع– متوسط– منخفض). وهناك دراسات أثبتت نتائجها تفوق نمط (تحكم المتعلم) مقارنة

بنمط (تحكم البرنامج)(ماهر صالح، 2015 ؛ أميرة حجازي،2018)،وهناك نتائج دراسات أثبتت فاعلية نمط (تحكم المتعلم مع الإرشاد) مقارنة بنمط التحكم (تحكم المتعلم – تحكم البرنامج) (علي الشهري، 2011) (wang& Beasley،2002) .وأخرى أثبتت تفوق نمط تحكم المتعلم (الغير متحكم) مقارنة بنمط تحكم المتعلم (متحكم) (خالد العيافي، محمد زيدان،2019)

ومن هذا المنطلق تبين أ ن هناك تعارض بين نتائج الدراسات، وعدم تفضيل أحد أنماط التحكم على باقي الأنماط، بالإضافة إلى أن مصطلح «تحكم المتعلم « له أنماط ومستويات متعددة، وأن استقلالية المتعلم لا يمكن اتاحتها لكل المتعلمين بطريقة واحدة، ولذلك يجب مراعاة توظيف الدرجة المناسبة من التحكم بما يفيد استخدام حرية المتعلمين بطريقة مناسبة .

الأسلوب المعرفي (الغموض- عدم تحمل الغموض):-

تمثل الأساليب المعرفية أحد أهم محددات الفروق الفردية بين المتعلمين،والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عن تصميم المعالجات التعليمية، لأنه ما يناسب متعلم قد لا يتناسب مع الأخر وذلك بسبب اختلاف طريقة استجاباتهم ومعالجتهم للمثيرات المحيطة بهم .

ويعرف (أنور الشرقاوي،1992، 188) الأساليب المعرفية بأنها" الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، الانتباه، التفكير، وحل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي، أو المجال الوجداني ."

تستهدف الدراسة الحالية الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض)، وذلك لاعتباره أنسب الأساليب المعرفية لتفسير سلوك المتعلمين في المواقف التعليمية الجديدة والغير مألوفة والتي تتمثل في أنشطة السرد القصصي الرقمي والتي تعتبر تجربة جديدة من نوعها وغير مألوفة بالنسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية وذلك في ضوء تفاعلها مع أنماط تحكم المتعلم المتاحة له في تلك الأنشطة (تحكم حر- تحكم مقيد) .

ويتمثل النمط الحر لتحكم المتعلم في إعطاؤه الحرية المطلقة له في اختيار المصادر والوسائط المتعددة والكلمات المفتاحية التي تساعده في عملية السرد وذلك لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكفاءة الذاتية لديه، وهذا قد يناسب الأفراد الذين لديهم قدرة أكبر على تحمل الغموض من حيث أن لديهم دافع أكبر للبحث عن المعرفة وتقبل المواقف المليئة بالمثيرات والمعقدة منها (Norton،1975)، وعلى النقيض فمن الممكن أن يناسب تلك النمط الأفراد غير متحملي الغموض نظراً لإعطائهم قدر أكبر من المرونة والحرية في التعامل مع هذا الموقف التعليمي الجديد من نوعه بالنسبة لهم .

وعلى الجانب الآخر هناك النمط المقيد لتحكم المتعلم ويتمثل في إلزام المتعلم بعدد محدد من المصادر التعليمية والوسائط المتعددة والكلمات المفتاحية، وهنا أيضاً قد نجد احتمالين: حيث يتمثل الاحتمال الأول في ملائمة النمط المقيد للأفراد متحملي الغموض من حيث إن تلك الفئة لديها قدرة أكبر للتعامل مع تلك الموقف بمعطياته المحددة نظراً لامتلاكهم قدرات ابتكارية أعلى للتعامل مع المواقف الجديدة . في حين قد نجد أن الاحتمال الثاني هو الأرجح من حيث ملائمة تلك النمط للأفراد غير القادرين على تحمل الغموض ذلك لأن إلزامهم بمعطيات محددة قد يمثل حلول سريعة بالنسبة لهم وهذا يتماشى مع خصائص تلك الفئة حيث إنها تميل إلى التفكير الثنائي من نوع الأبيض والأسود وغير قادرة على التفكير المتعدد الاتجاهات (فؤاد أبو حطب، آمال صادق،1994). ومن هنا تأتي أهمية دراسة تحديد أفضل شكل للتفاعل بين نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) وذلك للوصول إلى أفضل النتائج الممكنة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية .

- **الأسلوب المعرفي(الغموض – عدم تحمل الغموض) (Tolerance of Ambiguity – Intolerance of Ambiguity)**
- **مفهوم الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض –عدم تحمل الغموض) Ambiguity Tolerance–Ambiguity Intolerance**

لقد تعرض الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) للعديد من المسميات من قبل العلماء والباحثون في مجال علم النفس، حيث أطلق عليه ميسك

(Messick) في البداية مفهوم " التسامح مع الخبرات غير الواقعية "، وأشار إليه (Roy-es) على أنه " تحمل الخبرات غير الواقعية "، أما (Frankel livenson) فقد أشارت إليه على أنه اختلاف الأفراد في كيفية الوصول إلى الحلول بسبب اختلاف وجهات النظر والتركيز على أبعاد دون الأخرى عند تعرضهم للمواقف المعرفية والإدراكية (على الفثلاوي، 136،2009).

الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض) وتنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

إن تنمية مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من الأمور الحتمية والضرورية جداً للطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية، ولذلك كان من الضروري أخذ المتغيرات النفسية في الاعتبار والتي من أهمهما الأسلوب المعرفي عند توظيف السرد القصصي الرقمي كمعالجة تجريبية لتنمية مهارات الكتابة الابداعية لديهم، وتعتبر أنشطة السرد القصصي الرقمي من المواقف التعليمية الغير مألوفة بالنسبة لهم في فصول تعلم الكتابة، وبناءاً على هذا تم اختيار الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض – عدم تحمل الغموض) كمتغير تصنيفي له أهميته عند تعليم مهارات اللغة الإنجليزية، وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات التي أثبتت أهمية تلك الأسلوب المعرفي عند تعليم وتعلم مهارات اللغة المتنوعة .

ويعتبر تعلم مهارات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية من الأمور الغامضة والغير مألوفة بالنسبة لمتعلميها،حيث يواجهون كثير من المثيرات الجديدة والتي تمثل صعوبة بالنسبة لهم بداية من نطق الأصوات الغريبة والتي تختلف عن الأصوات الموجودة في لغتهم الأم، أو محاولة تخمين المعنى الصحيح للمفردات اللغوية في سياق النص، وقد يصيبهم بعض الارتباك عند استخدام التراكيب اللغوية والنحوية المعقدة (Ely،1989،437) .

ولهذا قام عدد من الباحثين بتفسير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض-عدم تحمل الغموض) في ضوء مجال تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. حيث أشار إليه (Ehrman، 1993، p. 331) إلى أنه مدى قدرة الأفراد على تقبل واستيعاب المعلومات والمعارف اللغوية الجديدة، ومدى قدرة الأفراد على التعامل مع المعلومات غير المكتملة أو

المتناقضة والتي تتعارض مع المعارف المكتسبة سابقاً في اللغة الأولى (اللغة الأم)، بالإضافة إلى قدرة الأفراد على التكيف مع الظروف الاجتماعية والوجدانية والمعرفية عند المرور بالخبرات الجديدة .

الكفاءة الذاتية الأكاديميةAcademic Self-Efficacy:

يعد مفهوم " الكفاءة الذاتية " أحد أهم المصطلحات التي قدمها "باندورا" من خلال أبحاثه ودراساته المتعلقة " بالنظرية المعرفية الاجتماعية " والتي اهتمت بتفسير السلوك الإنساني للفرد وكيفية ضبط الفرد لتصرفاته وسلوكياته ومشاعره الذاتية. وأشار (Ban-dura،1997) إلى مفهوم "الكفاءة الذاتية " على أنه "رؤية الفرد واعتقاداته الذاتية حول مقدرته على العمل والإنجاز، وتحقيق أهدافه الذاتية في كافة المجالات، ما يترتب على ذلك من تخطيط وتنظيم وممارسات لتحقيق تلك الأهداف". وقد فسر باندورا مصطلح الكفاءة الذاتية في ضوء النظرية الاجتماعية على النحو التالي:

الكفاءة الذاتية في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا ١٩٩٧:

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية الاجتماعية، فالسلوك الإنساني في ضوء هذه النظرية يتحدد عن طريق التبادل بين ثلاث مؤثرات تتمثل في: (Schunk،2001،126):

- العوامل الشخصية: وتشمل (الأهـداف، والتوقعات، الاعتقادات، والمعرفة، والاتجاهات،).
- العوامل البيئية: وتشمل المؤثرات البيئية التي تحيط بالفرد ومجموعة الأشخاص المحيطين به، مثل (الآباء، المعلمين، الأقران).
- العوامل السلوكية: وهي مجموعة الاستجابات التي يصدرها الفرد في موقف ما، وتتمثل في مجموعة الأفعال الأدائية أو العبارات اللفظية).

ويؤكد باندورا أن هذه العوامل تتفاعل مع بعضها البعض لينتج عنها الشكل النهائي لسلوك الفرد، ولا يوجد وتوجد أفضلية لأي منها، ولهذا أطلق باندورا على هذا التفاعل "الحتمية التبادلية" (Reciprocal Determinism (Bandura، 1986:37

ومن هنا جاءت أهمية دراسة "الكفاءة الذاتية " في المجالات التربوية حيث قامت عديد من الدراسات والبحوث التربوية بدراسة مفهوم " الكفاءة الذاتية العامة ". وتوصلت تلك الدراسات إلى أن مصطلح الكفاءة الذاتية من المفاهيم العامة التي يمكن ان يندرج تحتها عديد من الكفاءات الذاتية الفرعية الأخرى والتي يمكن تطبيقها على نطاق ضيق في مجالات معينة ومحددة مثل: الكفاءة الذاتية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية المهنية، الكفاءة الذاتية عند المعلمين، الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب (الزيات، 2002،501).

ومن خلال هذا الطرح نجد أن الكفاءة الذاتية تختلف حسب نوع الإنجاز الذي يرغب الفرد في تحقيقه سواء كان اجتماعيا، أو مهنياً، أو أكاديمياً .....إلخ، ومن أمثلة تلك الأنواع ما يلي: (حامد زهران،2003 ؛ قحطان الظاهر، 2004)

- الكفاءة الذاتية الاجتماعية: وتعبر الكفاءة الذاتية الاجتماعية عما يعتقده الفرد عن نفسه من خلال نظرة الأخرين له ويظهر ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي، فالمجتمع هنا يمثل المرآة التي يرى افرد نفسه من خلالها عن طريق تقدير الأخرين له.
- الكفاءة الذاتية الجسمية: يشير هذا المفهوم إلى رؤية الفرد لذاته من الناحية الجسمية وتقديره لمظهره الخارجي والإمكانات الجسمية التي يمتلكها.
- الكفاءة الذاتية المثالية: يعبر هذا النوع عن مستوى طموح الفرد وتطلعاته نحو الأفضل، والحالة التي يتمنى أن يكون عليها في مجالات الحياة المختلفة سواء على الجانب المهني، أو الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو الجسمي، أو غير ذلك.
- الكفاءة الذاتية المدركة: وتعبر عن إدراك الفرد لذاته على حقيقتها وليس كما يرغبها. وتتعلق تلك المدركات بنواحي متنوعة مثل تقديره لذاته من الناحية الجسمية، ومستوى طموحه، وإمكاناته وقدراته في التعامل مع مختلف المواقف الحياتية.
- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وتشير إلى معتقدات الفرد حول إنجازه وتحصيله الأكاديمي في مختلف الموضوعات الدراسية، ومقدرته الأكاديمية على التفوق والإنجاز الدراسي. (أديب توفيق،2013، 25)

مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية

يعبر مصطلح الكفاءة الذاتية الأكاديمية عن معتقدات الطالب عن قدرته على النجاح في الأداء الأكاديمي من خلال تنظيم وتنفيذ الأعمال اللازمة لتحقيق هذا النجاح، مما يؤدي إلى زيادة رغبة المتعلم نحو التحصيل الأكاديمي ومن ثم تغير سلوكه الأكاديمي نحو الأفضل.

وتعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها ثقة الطالب على إتقان المواد الدراسية، وإدارة الوقت والتنظيم الذاتي والجهد المبذول في المهام الدراسية. (Ayiku،3 ،2005).

وأشار (زين الردادي،2005) إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في المجال الأكاديمي بصفة عامة، وفي مجال التحصيل الأكاديمي لمادة دراسية على وجه الخصوص، ويقوم ذلك على أساس إدراك الطالب لقدراته على الانجاز والتحصيل، بالإضافة إلى المقارنة بين إدراكه لقدراته وإمكاناته الأكاديمية وقدرات وإمكانات زملائه الطلاب.

أهمية الشعور بالكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي:

- تلعب الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً محورياً في تغيير سلوك المتعلم الفعلي، حيث يسهم الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي الناجح وذلك من خلال تحديد نقاط القوة والضعف وزيادة الدافعية نحو أداء المهام التي يرى المتعلم بانه قادر على تنفيذها، وتؤيد ذلك دراسة (ماجد الحربي،2011؛ ميسون جميل،2015) ودراسة (Shari،2002)بأن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية يبذلون مزيدا من الجهد والمثابرة المطولة بمقارنة مع الطلاب منخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- يساهم الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في تنمية مهارات حل المشكلات والتي تتطلب نشاطاً ذهنياً معرفياً يسير وفق خطوات مرتبة ومنظمة للوصول إلى الحل،، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (سامر العرسان، 2017) من وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات حل المشكلات.
- ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمفهوم التفكير الإبداعي والذي يتطلب إحساس الفرد بذاته وبقدراته حتى يكون قادراً على الوصول إلى حلول أصيلة وفعالة

لمشكلاته، وهذا ما تختص به الكفاءة الذاتية الأكاديمية من شعور الفرد بقدراته وما يمتلك من مهارات ومواهب تزيد من ثقته بنفسه وتنمي لديه المهارات الإبداعية (عيسى الضمور، 2011).

- يساهم الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في زيادة شعور الفرد بالتوافق النفسي، فالشخص المتوافق نفسياً يرى نفسه بشكل واقعي وموضوعي ويعمل على تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن تحقيقه، أي أنه كلما زاد شعور الفرد بكفاءته الاكاديمية كلما زاد شعور الفرد بالاتزان الداخلي والثقة بالنفس ومن ثم تحقيق التوافق النفسي له (فاطمة الجهورية،2018).

الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجال تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية:.

تعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجال تعلم اللغة الإنجليزية بأنها اعتقادات الفرد الذاتية عن قدراته واستعداداته على النجاح والإنجاز في مهام وأنشطة تعلم اللغة الإنجليزية بناء على خبراته السابقة في هذا المجال (Wang et al،2013،24).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة (O›moush، 2010) إلى أن المتعلمين الذين لديهم قدر مرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجال تعلم اللغة الإنجليزية لديهم قدرة أكبر على التحكم وإدارة تعلمهم، بالإضافة على إحساسهم بالثقة بالنفس، ولذلك يهتم المتخصصين في فصول تعلم اللغة الإنجليزية على تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال توفير الأنشطة التي تزيد من دافعية المتعلمين وتمثل معنى بالنسبة لهم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم.

وفيما يتعلق بالكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة بمهارات الكتابة، نجد أن مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية تعتبر من العمليات المعرفية المركبة والمعقدة في مجال تعلم اللغة الثانية، والتي تحتاج إلى تكامل عدد من المتطلبات لنجاحها وخاصة مهارات الكتابة الإبداعية التي تحتاج إعمال مهارات التفكير العليا، ومن بين تلك المتطلبات: إحساس الفرد بالثقة بالنفس، عدم التخوف من أداء المهام الكتابية، تحديد أهداف عملية الكتابة وتحقيقها، تقدير قيمة الكتابة والهدف منها، بالإضافة إلى الكفاءة اللغوية التي تتعلق باستخدام التراكيب والقواعد اللغوية. ويؤثر إحساس الفرد بالثقة وإدراكه لكفاءته

الذاتية في زيادة دافعيته نحو تعلم الكتابة وإعطاءها قدر كبير من الاهتمام والمثابرة على التحديات التي تواجهه أثناء أداء المهام الكتابية (Alshidi،s،2004،17)

وتعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة بالكتابة بأنها: الطريقة التي يدرك بها الفرد مهاراته الكتابية أو قدرته على تقييمه لذاته في أداء مهارات الكتابة، كما أنها تعبر عن ثقة الفرد في أداء المهام الكتابية بنجاح (Mccarthy،Meier&Rinderer،1985)

ومن الدراسات التي أكدت على وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء الكتابي دراسة (Pajares،Cheong، & Valiante،2006). كما اتفقت معها أيضاً نتائج دراسة(Parilah، Mahmud،Din،Yusof& Pardi، 2011) في وجود علاقة دالة احصائياً بين الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة والأداء الكتابي الفعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بماليزيا.

وهدفت دراسة(Chea& Shumow،2014) أيضاً إلى البحث عن وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة والأداء الكتابي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة والأداء الكتابي للمتعلمين.

الإجراءات المنهجية للبحث: يتناول مراحل بناء مواد المعالجة التجريبية (المحتوى اللغوي الخاص بمهارات الكتابة الإبداعية) وقد تبنت الباحثة (نموذج محمد إبراهيم الدسوقي،2012) للتعلم المدمج مع إجراء بعض التعديلات عليه ليتناسب مع طبيعة البحث الحالي، وفيما يلي شرح للمراحل التي مر بها البحث وفقاً للنموذج المتبع وبما يتناسب مع أهدافه:

1 –مرحلة التقييم المدخلي: تم تقييم متطلبات وعناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم وبيئة تعليمية إضافة إلى البنية التحتية والمتطلبات التكنولوجية للبيئة التعليمية، وقد قامت الباحثة بتحليل كل من الموارد والقيود البشرية والمادية للبيئة التعليمية وذلك على النحو التالي:

1/1 تحليل الموارد والقيود البشرية: قامت الباحثة بتحديد المتطلبات البشرية لإجراء التجربة والمعوقات التي يمكن أن يتعرض لها المتعلمين أثناء عملية التطبيق، وذلك من خلال:

- التأكد من توافر العدد المطلوب من الطلاب لإجراء التجربة (أفراد العينة).
- التأكد من تسجيل الطلاب على منصة MICROSOFT TEAMS من خلال الايميل الجامعي الخاص بكل طالب.

2/ 1تحليل الموارد والقيود المادية: قامت الباحثة بمراجعة العناصر المادية اللازمة لإجراء التجربة والتي تتمثل في: توافر حواسيب شخصية أو هواتف ذكية يمكن الدخول من خلالها إلى المحتوى الإلكتروني الموجود على Microsoft Teams؛ وحضور اللقاءات عبر الشبكة، التأكد من توافر معمل كمبيوتر مجهز لعقد الجلسات التعليمية وجها لوجه.

2 – مرحلة التهيئة:

2/ 1 تهيئة المتعلمين للتعامل مع تطبيقات التعلم الالكتروني والنقال ،QR Codes Microsoft teams): بعد أن تم التأكد من توافر الأجهزة النقالة الذكية والحواسيب الشخصية، قامت الباحثة بعقد جلسة تدريبية لكيفية تحميل تطبيق قارئ رموز الاستجابة السريعة(QR Code Reader) وكيفية استخدامه ومسحه للدخول إلى مقاطع الفيديو الملحقة بالمحتوى الورقي، وكيفية التعامل مع بيئة Microsoft teamsمن حيث التسجيل على المنصة وطريقة الدخول؛ وتنزيل ورفع المواد والمصادر التعليمية الخاصة بالمحتوى التعليمي؛ وكذلك رفع التكليفات والأنشطة؛ وكيفية حضور اللقاءات عبر الشبكة.

2/ 2 تحديد المتطلبات الواجب توافرها في بيئات التعلم الالكترونية والتقليدية: قامت الباحثة بإنشاء فصل افتراضي على منصةMICROSOFT TEAMS باعتبارها بيئة التعلم الالكترونية،وإعطاء الطلاب كود الدخول الخاص بالفصل(9r1ieu2).

2/ 3 تحديد متطلبات أداء الباحث لدوره: قامت الباحثة بالتدريب على استخدام منصة Microsoft teams باعتبارها بيئة التعلم الالكترونية التي تم توظيفها، كذلك تم التدريب على إنتاج رموز الاستجابة السريعة وطباعتها داخل المحتوى الورقي المطبوع . بالإضافة إلى اختيار المصادر التعليمية للمجموعات التجريبية التي تعمل بنمط تحكم المتعلم المقيد (عناصر الصوت والصور– موسيقى– كلمات مفتاحية).

3 – مرحلة التحليل: اهتمت الباحثة في هذه المرحلة بتحديد العناصر الهامة اللازمة للتجربة البحثية، وقد تمثلت في تحليل المهارات الخاصة بكتابة المقال الإبداعي باللغة الإنجليزية وعمل قائمة بهذه المهارات ومن ثم تحديد الأهداف العامة والإجرائية للمحتوى التعليمي وذلك في ضوء احتياجات وخصائص المتعلمين واتبعت الباحثة الخطوات التالية:

3/1 تحديد احتياجات المتعلمين وخصائصهم: هدفت هذه المرحلة إلى التعرف على خصائص الطلاب المستهدفين لإجراء التجربة البحثية وذلك من خلال تحديد المرحلة العمرية المستهدفة، وجوانب النمو المختلفة لهم (معرفية – وجدانية – نفس حركية)، والمهارات والقدرات الخاصة بهم، ومعرفة مستوى السلوك المدخلي لهم، ومدى ما لديهم من معلومات عن المحتوى التعليمي المقدّم لهم.

3/2 تحديد الأهداف العامة والإجرائية للمحتوى التعليمي: تكونت هذه القائمة من الهدف العام والذي يتمثل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية للمقال الإبداعي من خلال استخدام السرد القصصي الرقمي، ويندرج من هذا الهدف سبعة أهداف رئيسية يندرج تحت كل منها مجموعة من الأهداف السلوكية وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بهذه الأهداف في صورتها المبدئية وقامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة الانجليزية لاستطلاع آرائهم. وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على قائمة الأهداف وفق ما اتفق عليه السادة المحكمون قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية في صورتها النهائية (ملحق2).

4 – مرحلة التصميم:

4/1 تحليل المحتوى وتصميمه: بعد الانتهاء من تحديد الأهداف التعليمية في صورتها النهائية، تم وضع المحتوى التعليمي بشقيه (المحتوى الورقي – المحتوى الالكتروني) وتقسيمه بما يناسب هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، ويتمثل في:

- محتوى ورقي مطبوع خاص بكتابة المقال الإبداعي، حيث استعانت الباحثة بموقع BBC Learn English في تجهيز محتوى مهارات كتابة المقال الإبداعي.
- مجموعة من مقاطع الفيديو المتعلقة بكتابة المقال الإبداعي والسرد القصصي الرقمي(تم تحميلها والتعديل عليها بما يتناسب مع الأهداف التعليمية)

نموذج استرشادي لتقديم المقال الإبداعي من خلال السرد القصصي الرقمي(تم اعداده من قبل الباحثة) وبناء على ما سبق أعدت الباحثة المحتوى التعليمي (الورقي – الالكتروني) في صورته المبدئية، ثم قامت بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة الانجليزية وطرق تدريسها.وبناء عليه تم إعداد المحتوى التعليمي في صورته النهائية بشقيه الورقي والالكتروني (ملحق3)

4/ 2تصميم إستراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع العرض: اتبعت الباحثة في تنظيم عرض المحتوى طريقة التتابع المنطقي حيث تم عرض المحتوي علي الطلاب بداية من التعرف على المفاهيم الأساسية للكتابة الإبداعية والتعرف على أنواعها ثم التدرج إلى كتابة المقال الإبداعي كأحد أنواعها ومعرفة تكوينه والعناصر الواجب توافرها في كتابة المقال الإبداعي.

4/ 3 تحديد طرق تقديم المحتوى التعليمي: بعد اختيار المحتوى التعليمي بشقيه الورقي والالكتروني، تم تحديد الطرق الخاصة لتقديم كل منهما حيث قامت الباحثة ب:

- تحديد المحتوى الورقي المطبوع وتقسيمه إلى أربعة دروس تم شرحها في الجلسات التقليدية في حجرة الفصل الدراسي .
- تحديد طرق تقديم المحتوى الالكتروني، حيث يتم تقديمه من خلال:

1. رموز الاستجابة السريعة الملحقة بالمحتوى الورقي حتى يتسنى للطالب الربط بين المحتوى الورقي والالكتروني بشكل متزامن وبطريقة أكثر سهولة وسرعة.
2. إتاحة المحتوى الالكتروني على بيئة التعلم الالكترونية والمتمثلة في Microsoft Teams حتى يتمكن الطالب من فتحه من خلال الحواسيب الشخصية أو الهواتف الذكية وعدم التقيد بطريقة محددة للاطلاع عليه، واختارت الباحثة بيئةMicrosoft Teams .

4/ 4 تصميم استراتيجيات وأنماط التعليم والتعلم: اعتمدت الباحثة على تطبيق استراتيجية الدمج بين الشكل التقليدي الذي يعتمد على تقديم التعليم وجها لوجه في صورة جلسات داخل حجرة الصف الدراسي والشكل الالكتروني الذي يعتمد على مصادر التعلم الالكترونية عبر الشبكة .

5/ 4 تصميم أدوات التقييم وأدوات القياس محكية المرجع: تم تناول هذه المرحلة بالتفصيل في الجزء الثاني من هذا الفصل تحت عنوان بناء أدوات القياس وإجازاتها .

5 – مرحلة الإنتاج:

1/ 5 إنتاج المحتوى الورقي: بعد أن تم تحديد المحتوى وطرق تقديمه وتم تقسيمه إلى محتوى تقليدي وآخر إلكتروني، تم إنتاج المحتوى الورقي باستخدام برنامج Mi-crosoft word 360؛ وتم طباعته وإدراج رموز الاستجابة السريعة داخله ليكون جاهزا في شكله النهائي لتقديمه للطلاب.

2/ 5 **إنتاج المحتوى الالكتروني (مقاطع الفيديو التعليمية –نموذج السرد القصصي الرقمي)**

15/ 2/ إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية: بعد اختيار الباحثة لمقاطع الفيديو التي تتفق مع الأهداف التعليمية وتحكيمها ضمن المحتوى التعليمي من قبل الخبراء في مجال تدريس اللغة الإنجليزية، تم التعديل عليها وحذف أجزاء منها لتناسب الهدف منها، كما تم تحديد طرق اتاحتها من خلال رموز الاستجابة السريعة المنتجة من خلال موقع QR Code Generator على الرابط.https: / /www.qr–code–generator com، وتم طباعة هذه الرموز في المحتوى الورقي. كما تم رفعها على الفصول الخاصة بها ببيئة التعلم الالكترونية Microsoft teams.

2/ 2/ 5 إنتاج نموذج السرد القصصي الرقمي: تم إنتاج نموذج السرد القصصي الرقمي من خلال قيام الباحثة بعدد من الخطوات كالتالي:

1. بعد أن تم كتابة المقال الإبداعي في شكل حكي قصصي بما يوازي خطوة كتابة السيناريو ضمن خطوات السرد القصصي الرقمي وتحكيمه من قبل متخصصي اللغة الإنجليزية، تم تجهيزه في صورته النهائية ملحق (4) استعداداً للخطوة التالية واعداد السيناريو المصور.
2. إعداد السيناريو المصور حيث قامت الباحثة بتقسيم فقرات المقال إلى عدد من المشاهد والتي تمثلت في 11 مشهد (11 شريحة) . ومن ثم قامت الباحثة بعمل تصور مبدئي لمحتوى كل مشهد بما يتطلبه من صوت وصور وعناصر وسائط متعددة.

3. جمع عناصر الوسائط المتعددة من (صور ثابتة – صور متحركة – موسيقي)

4. تسجيل السرد الصوتي الخاص بكل مشهد والتعديل عليه من خلال برنامج audacity .

5. دمج الخلفية الموسيقية مع صوت السرد القصصي الرقمي مع مراعاة انخفاض صوت الخلفية عن صوت السرد المسجل . يوضح دمج الخلفية الموسيقية والتحكم في درجة الصوت.

3/ 5 إنتاج أدوات القياس: تمثلت أدوات القياس في البحث الحالي في:

- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتبطة بأداء مهام الكتابة الخاصة بالمقال الإبداعي (إعداد الباحثة). وسوف يتم شرح هذه المرحلة بالتفصيل لاحقا في الجزء الخاص ببناء أدوات القياس وإجازتها .
- مقياس تصنيف الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض). (اعداد الباحثة)

6 – **مرحلة التقويم:**

6/ 1 **عمل تقويم بنائي لأدوات البحث عن طريق:**

- عرض مقاطع الفيديو التعليمية ونموذج السرد القصصي الرقمي في شكلها النهائي على مجموعة من المخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتدريس اللغة الإنجليزية ؛ وذلك للتأكد من صلاحيتها الفيديو للتطبيق، وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة تصميمها وصلاحيتها للتطبيق .
- تجربة الدخول إلى المحتوى الإلكتروني عن طريق كل من منصة Microsoft teams أو رمز الاستجابة السريعة QR Codes، ولذلك قامت الباحثة بالدخول إلى جميع مقاطع الفيديو ونموذج السرد القصصي الرقمي والتأكد من مدى صلاحية كليهما للتطبيق .

6/ 2 إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث: وذلك للتأكد من صلاحية جميع الأدوات للتطبيق النهائي، والوقوف على أي مشكلات خاصة بالتطبيق، ويتم تناول خطوات إجراء التجربة الاستطلاعية تفصيليا في الجزء الخاص بإجراءات التجربة الاستطلاعية.

6/3 التعديل والإخراج النهائي لجميع أدوات البحث: بعد انتهاء الباحثة من اجراء التجربة الاستطلاعية، قامت بإجراء كل التعديلات اللازمة وذلك لتجهيز جميع أدوات البحث للتطبيق الفعلي .

7 – مرحلة التطبيق:

7/1 تطبيق أدوات القياس قبليا على عينة البحث الأساسية .

7/2 إجراء الجلسات التدريبية الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية (التعليم وجه لوجه)

7/3 عقد اللقاءات عبر الشبكة من خلال منصة Microsoft teams للتعرف على خطوات إعداد السرد القصصي الرقمي من خلال برنامج Microsoft power point 360

7/4 إتاحة الدخول إلى المحتوى الإلكتروني.

7/5 تقديم المصادر المستخدمة في السرد القصصي الرقمي للمجموعتين التي تعملان بنمط التحكم المقيد: قامت الباحثة بتجميع عدد من المصادر المستخدمة في السرد القصصي الرقمي لموضوعات المقالات الإبداعية (ملحق5) والتي تمثلت في (صور ثابتة– صور متحركة– مقاطع موسيقية– كلمات مفتاحية) وذلك لإلزام مجموعتي النمط المقيد بالعمل بهذه المصادر دون غيرها، وقامت الباحثة برفع تلك المصادر عبر في القناة الخاصة بكل مجموعة على منصة Microsoft teams.

7/6 تطبيق أدوات القياس بعديا على عينة البحث الأساسية.

7/7 المعالجة الإحصائية للنتائج.

7/8 تحليل النتائج ومناقشتها.

2 – بناء أداوت القياس وإجازتهم: تمثلت أدوات القياس في البحث الحالي في:

- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتبطة بأداء مهام الكتابة الخاصة بالمقال الإبداعي (إعداد الباحثة). وسوف يتم شرح هذه المرحلة بالتفصيل لاحقا في الجزء الخاص ببناء أدوات القياس وإجازتها .

- مقياس تصنيف الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض). (اعداد الباحثة)

1 – مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

1/ 1 هدف المقياس: يهدف مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى قياس معتقدات الطالب المعلم بشعبة اللغة الإنجليزية عن أدائه لمهام كتابة المقال الإبداعي وذلك بعد توظيف السرد القصصي الرقمي في تقديم المقال الإبداعي.

1/ 2بناء المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المتعلقة بكتابة المقال الإبداعي من خلال المرور بعدد من الخطوات:

1. الإطلاع على مقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأدبيات والدراسات التي تناولتها بصفة عامة وفي مجال تدريس اللغة الإنجليزية ومهارات الكتابة .
2. تحديد عبارات المقياس بما يتوافق مع مهام كتابة المقال الإبداعي، وذلك وفقاً للتعريف الاجرائي لمفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية في البحث الحالي، وقد بلغ عدد العبارات21 عبارة يجيب عنها الطالب وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.
3. تحديد استجابات العبارات ودرجة كل منها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: Completely confident=5، confident=4، neither confident nor not confident=3، not confident= 2، not confident at all=1
4. وضع تعليمات المقياس وكيفية الاستجابة عليه وتوضيح درجة كل استجابة.
5. إعداد المقياس في صورته الأولية وعرضه على بعض السادة المحكمين في مجال علم النفس التربوي لإبداء الرأي فيه.
6. إخراج المقياس في شكله النهائي.

1/ 3صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في تقدير صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الصدق الظاهري، ويقصد به المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ووضوح التعليمات، ومدى دقتها، وذلك بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس التربوي لاستطلاع آرائهم فيما يلي: سلامة الصياغة

اللغوية لمفردات المقياس وتحقيقه للهدف منه وقد اتفق السادة المحكمون على تحقيق المقياس للهدف منه وكذلك دقة صياغة عناصره، دون إجراء أي تعديلات وبذلك أصبح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية معد في صورته النهائية (ملحق6).

4/1 ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس على عينة البحث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من نفس مجتمع العينة الأصلية قوامها (16) طالبًا، كما تم استخدام طريقة الفا لكرو نباخ Cronbach،1951) "Cronbach›s Alpha) باستخدام برنامج spss وفيها بلغت درجة ثبات المقياس ككل (0.75)، وهي درجة دالة على أن المقياس يناسب مجتمع الدراسة كأداة للقياس في هذا البحث، وبعد التحقق من ضبط المقياس بمراحله المختلفة أصبح معداً في صورته النهائية (ملحق7).

2 –مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض)

2/1 هدف المقياس: يهدف مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) إلى تصنيف الطلاب (عينة البحث) إلى فئة الطلاب المتحملين للغموض وفئة الطلاب غير المتحملين للغموض، وذلك لقياس أثر تفاعل كل فئة مع نمطي التحكم في السرد القصصي الرقمي (مقيد– حر) ومعرفة أثر ذلك على تنمية مهارات كتابة المقال الإبداعي والكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتبطة به في اللغة الإنجليزية.

2/2 بناء المقياس:قامت الباحثة بإعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

1. الاطلاع على مقاييس الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) في الادبيات والدراسات التربوية بصفة عامة والدراسات التي تتعلق بدراسة هذا الأسلوب في مجال اللغة الإنجليزية ومهاراتها بصفة خاصة.
2. تحديد عبارات المقياس بما يتوافق مع التعريف الإجرائي لمفهوم الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض)، وقد بلغ عدد العبارات27 عبارة يجيب عنها الطالب وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.
3. تحديد استجابات العبارات ودرجة كل منها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي:

– في حالة الفقرات الإيجابية (1، 2، 3، 5، 8، 9، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 25، 26) تأخذ الاستجابات الدرجات التالية:

أرفض بشدة (1)، أرفض (2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5).

- في حالة الفقرات السلبية (4، 6، 7، 10، 11، 12، 18، 19، 21، 22، 23، 24، 27) تأخذ الاستجابات الدرجات التالية:

أرفض بشدة (5)، أرفض (4)، محايد (3)، موافق (2)، موافق بشدة (1).

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (27- 135)، حيث يتم تفسير الدرجات كالتالي:

من (27-67) تشير إلى عدم تحمل الغموض. (أكثر من67) تشير إلى تحمل الفرد للغموض.

- وضع تعليمات المقياس وكيفية الاستجابة عليه وتوضيح درجة كل استجابة.
- إعداد المقياس في صورته الأولية وعرضه على بعض السادة المحكمين في مجال علم النفس.
- إجراء التعديلات المقترحة من جانب السادة المحكمين.
- إخراج المقياس في شكله النهائي (ملحق8).

3/ 2 صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق قياس الصدق الظاهريوذلك عن طريق عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس التربوي لاستطلاع آرائهم وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وأصبح المقياس جاهزاً في صورته النهائية (ملحق9)

4/ 2ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس Re-test، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وتم رصد درجاتهم، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة بعد 14 يوم من التطبيق الأول،وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب في التطبيقين (الأول والثاني) وبلغ معامل الثبات 0.79 أي يمثل ٪0.79، مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على أفراد العينة الأساسية.

3 – التجربة الاستطلاعية للبحث:

3/ 1 الهدف من التجربة الاستطلاعية: قامت الباحثة بإجراء التجربة استطلاعية على عدد من طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية من نفس مجتمع البحث عددهم (16) طالب وطالبة، بداية من (الأربعاء 2021/ 3/ 24) حتى (الخميس 22/ 2021/ 4)، تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات تكونت كل مجموعة من أربعة طلاب، تم تصنيفهم وفقاً لمقياس الأسلوب المعرفي إلى مجموعتين ذوي الأسلوب المعرفي تحمل الغموض مع نمطي تحكم المتعلم(مقيد– حر)، ومجموعتين ذوي الأسلوب المعرفي عدم تحمل الغموض مع نمطي تحكم المتعلم (مقيد– حر)، وذلك بهدف تمثيل مستويات المتغيرين المستقلين للبحث في التجربة الاستطلاعية(الأسلوب المعرفي– نمط تحكم المتعلم).

3/ 2 **نتائج التجربة الاستطلاعية:**

- كشفت التجربة الاستطلاعية عن صلاحية مواد المعالجة التجريبية للاستخدام والتطبيق.
- أكد الطلاب علي جودة المحتوى من حيث وضوح الصوت، وبساطة العرض، جودة عناصر الوسائط المتعددة المدرجة بالمحتوى الالكتروني، سهولة الوصول إلى المحتوى الالكتروني عن طريق أساليب الإتاحة التي وفرتها الباحثة في المحتوى الورقي (qr codes)أو من خلال منصة Microsoft Teams، كما أكد الطلاب على جودة طباعة المحتوى الورقي.
- كشفت التجربة عن ثبات كل من مقياس الأسلوب المعرفي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- التجربة الاساسية للبحث:

قامت الباحثة بإجراء التجربة الأساسية للبحث وفقاً للخطوات التالية:

- اختيار معمل (175) وهو من المعامل التابعة لقسم تكنولوجيا التعليم – بكلية التربية – جامعة حلوان، وذلك لتطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً.
- تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) لتصنيف المتعلمين.

- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية قبلياً
- عقدت الباحثة لقاء مع طلاب العينة لتقديم شرح تمهيدي مختصر عن إجراءات تطبيق التجربة والهدف منها، وتحديد المتطلبات اللازمة لإجرائها.
- تم الاتفاق مع الطلاب على جدول زمني لتطبيق التجربة في أوقات لا تتعارض مع سير الدراسة اليومي للطلاب،حيث يوضح الجدول خطوات إجراء التجربة تفصيلياً (ملحق10).
- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بعدياً.
- تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية قبلياً وبعدياً وتفريغ الدرجات(ملحق11) لكل مجموعة تجريبية على حدا، في كشوف خاصة أعدتها الباحثة لهذا الغرض تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية لها.

خامسا- تكافؤ المجموعات التجريبية:

تم حساب تحليل التباينANOVA أحادي الاتجاه بين مجموعات البحث الأربع في التطبيق القبلي، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعات الأربع فى الاختبار المعرفي قبل بداية التجربة، فكانت النتائج كما يلي:

تكافؤ المجموعات التجريبية في مقياس الكفاءة الأكاديمية الذاتية:

- تم حساب تحليل التباينANOVA أحادي الاتجاه بين مجموعات البحث الأربع في التطبيق القبلي، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعات الأربع في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية قبل بداية التجربة، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في اختبار الكفاءة القبلي

	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموع الكلى
(م) المتوسط الحسابي	44.30	44.40	42.40	42.40	44.10
(ع) الانحراف المعياري	5.338	5.157	5.525	4.617	5.214
(ن) حجم	30	30	30	30	120

جدول (3)

دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية للبحث في القياس القبلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية للتحقق من تكافؤ المجموعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	133.800	3	44.600	1.668	0.178 غير دال
داخل المجموعات	3101.000	116	26.733		
الكلى	3234.800	119			

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة في الجدول السابق إلى أن النسبة الفائية بلغت قيمتها 0.178 وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) .

- وهذا يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية، مما يشير إلى أن الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب متماثلة قبل التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وإن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغيرات المستقلة موضع البحث، وليست إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات:

الإجابة عن أسئلة البحث وعرض النتائج:

1/ 2 الإجابة على السؤال الأول للبحث:

ينص السؤال الأول للبحث على: ما أثر توظيف نمط تحكم المتعلم المقيد والحر في السرد القصصي الرقمي مع الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض) في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمهارات كتابة المقال الابداعي

ويتم الإجابة على السؤال الأول للبحث من خلال التحقق من الفرض الأول للبحث عن طريق استخدام اختبار (ت) T-Test لكل مجموعة على حدا لكل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. حيث ينص الفرض الأول على:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعات التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

وتم التحقق من هذا الفرض من خلال:

1. حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذو نمط التحكم المقيد مع الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك باستخدام اختبار «ت» t-test، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (4).
2. حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذو نمط التحكم الحر مع الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-test، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (4).
3. حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذو نمط التحكم المقيد مع الأسلوب المعرفي (عدم تحمل الغموض) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك باستخدام اختبار «ت» t-test، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (4).

4. حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذو نمط التحكم الحر مع الأسلوب المعرفي (عدم تحمل الغموض)في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك باستخدام اختبار «ت» t-test، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (4).

جدول (4)

الفرق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البيانات / التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القبلي	النمط المقيد- متحمل الغموض	44.30	5.338	29	20.070	000. دال عند مستوي ≤ (0،05)
البعدي		83.83	10.655			
القبلي	النمط الحر- متحمل الغموض	44.40	5.157	29	42.348	000. دال عند مستوي ≤ (0،05)
البعدي		95.63	6.866			
القبلي	النمط المقيد- غير متحمل الغموض	42.40	5.525	29	36.997	000. دال عند مستوي ≤ (0،05)
البعدي		88.37	7.137			
القبلي	النمط الحر- غير متحمل الغموض	45.30	4.617	29	33.826	000. دال عند مستوي ≤ (0،05)
البعدي		90.60	7.142			

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق نجد أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائياً عند مستوى ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعات التجريبية الأربعة لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يعني قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعات التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

2/ 2 الإجابة على الأسئلة الثاني والثالث والرابع:

- **عرض النتائج المرتبطة بمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتفسيرها:**

أ- الإحصاء الوصفي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، طبقًا لمتغيري البحث الحالي، وجدول (5)

جدول (5)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية طبقًا للمتغيرين المستقلين للبحث

المجموعة		نمط التحكم		المجموع
		مقيد	حر	
الأسلوب المعرفى	متحمل الغموض	م= 39.53 ع= 10.789	م= 51.23 ع= 6.626	م= 45.38 ع= 10.658
	غير متحمل الغموض	م= 45.97 ع= 6.805	م= 45.30 ع= 7.335	م= 45.63 ع= 7.023
المجموع		م= 42.75 ع= 9.513	م= 48.27 ع= 7.548	م= 45.51 ع= 8.988

يوضح جدول (5) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة بكتابة المقال الإبداعي في اللغة الإنجليزية، ويلاحظ من الجدول وجود فروق بين متوسطات درجات الكسب ذات الصلة بالمتغيرين المستقلين موضع البحث الحالي، فيما يتعلق بمتغير نمط التحكم (مقيد- حر)، بلغ مجموع متوسط درجات الكسب في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعات التي تعمل بالنمط المقيد(42.75)، في حين بلغ مجموع متوسط درجات الكسب لمجموعات النمط الحر(48.27). وفيما يتعلق بمتغير الأسلوب المعرفي؛ نجد أن متوسط درجات الكسب لمجموعات الأفراد المتحملين للغموض بلغ(45.38)، بينما بلغ(45.63) للأفراد غير المتحملين للغموض .

أيضاً يلاحظ من البيانات التي تم عرضها في الجدول (5) الخاصة بمتوسطات درجات المجموعات الأربعة لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في إطار التفاعل بين المتغيرين المستقلين تفوق مجموعة نمط التحكم الحر ذو الأسلوب المعرفي تحمل الغموض حيث بلغ متوسط درجات الكسب لها(51.23)، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة نمط التحكم المقيد ذو الأسلوب المعرفي تحمل الغموض(39.53)، أما عن مجموعة نمط تحكم المتعلم الحر مع الأسلوب المعرفي عدم تحمل الغموض فقد بلغ متوسط درجات الكسب لها(45.30)، ومجموعة الأفراد التي تعمل بنمط تحكم المتعلم المقيد مع الأسلوب المعرفي عدم تحمل الغموض قد بلغ متوسط درجات الكسب لها(42.75).وفيما يأتي سوف نتعرف على دلالة تلك الفروق:

ب- عرض وتفسير النتائج الاستدلالية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يوضح الجدول التالي نتائج التحليل ثنائي الاتجاه بالنسبة للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

جدول (6)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين نمط التحكم والأسلوب المعرفي على الكفاءة الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة عند ≤(0.05)
نمط التحكم	913.008	1	913.008	14.024	0.000	دال
الأسلوب المعرفي	1.875	1	1.875	0.029	0.866	دال
التفاعل بينهم أ × ب-	1147.008	1	1147.008	17.618	0.000	غير دال
الخطأ	7552.100	116				
الكلى	258135.000	120	65.104			

وباستخدام نتائج جدول (6) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفروض العاشر والحادي عشر والثاني عشر للبحث وهي كالتالي:

- **الفرض الثاني**

لما كان الفرض الثاني ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي(مقيد- حر) . استلزم ذلك من الباحثة تطبيق تحليل التباين ثنائي الاتجاه، حيث جاءت النتائج كما يلي:

باستقراء النتائج في جدول (6) في السطر الأول النقطة (أ)، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية ترجع إلى نمط تحكم المتعلم(مقيد- حر).

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، تم الاطلاع على البيانات الموجودة بجدول(5)، حيث وجد أن مجموع متوسطات درجات الكسب لمجموعتي النمط الحر(48.27)، بينما بلغ مجموع متوسط درجات الكسب لمجموعتي النمط المقيد(42.75)، وهذا يعني

وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي(مقيد- حر) لصالح نمط تحكم المتعلم الحر . وبذلك يتم قبول الفرض الثاني والتي جاءت نتيجته:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر نمط تحكم المتعلم في السرد القصصي الرقمي(مقيد- حر) لصالح مجموعات نمط تحكم المتعلم الحر.

تفسير الفرض الثاني:تعزي الباحثة هذه إلى الأسباب التالية:

- فعالية توظيف السرد القصصي الرقمي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجال تعلم اللغة الانجليزية، حيث تساهم أنشطة السرد القصصي الرقمي في تنمية الاتجاهات والميول وزيادة دافعية المتعلمين ومن ثم زيادة مستوى الكفاءة الذاتية للمتعلم. ويتميز نمط تحكم المتعلم الحر في إتاحة الفرصة للمتعلم لاختيار المحتوى وأنماط عرضه، واختيار المسار والسرعة المناسبة.
- وتتفق عديد من الدراسات في مجال تعلم اللغة الإنجليزية مع هذه النتيجة من حيث تفضيل أحد أنماط السرد القصصي عن الاخر في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومنها دراسة (Xu، Y & Park، H & Baek، Y،2011)،والتي أشارت نتائجها إلى تفوق السرد القصصي الرقمي في بيئة الحياة الثانية على النمط التقليدي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية نحو تعلم الكتابة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام أنشطة السرد القصصي الرقمي في فصول تعلم اللغة الإنجليزية. ووجود دلائل إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لاستخدام أنشطة السرد القصصي الرقمي في كلا البيئتين (offline،second life) لصالح الاختبار البعدي.
- وعلى النقيض من نتائج الدراسات السابقة أشارت نتائج دراسة (Kotluk، N. & Kocakaya، S.،2017) إلى عدم تأثير السرد القصصي الرقمي في تنمية الكفاءة

الذاتية الأكاديمية والميول نحو مادة الفيزياء، في حين أثبتت النتائج فعالية السرد القصصي الرقمي في التحصيل الأكاديمي في مادة الفيزياء.

- وتؤكد الباحثة على أهمية الخبرة المباشرة وتفعيل دور المتعلم في القيام بالأنشطة التعليمية كأحد اهم مصادر تحسين الكفاءة الذاتية الاكاديمية للفرد، حيث تمثل الخبرات المباشرة والتعلم عن طريق الأداء أعلى المستويات تأثيراً على معتقدات الفرد لما لها من أهمية في زيادة انخراط المتعلم في المهمة المطلوبة منه مما يدعم نظرية «التعلم بالتجربة» (learning by doing)، والتي تعتبر أن الخبرة المباشرة هي أحد متطلبات اكتساب المهارات لما لها من تأثير على طريقة تفاعل المتعلم داخل المهمة، وتنمية مهاراته الأدائية، وتشغيل حواسه المختلفة بما يحقق مبدأ التعلم للإتقان .ويمثل نمط تحكم المتعلم الحر في أنشطة السرد القصصي الرقمي مصدراً رئيسيا لتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لما يقدمه من فرص للمتعلم بالمشاركة الإيجابية في هذه الأنشطة.

الفرض الثالث:

لما كان الفرض الثالث ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع للتأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (الغموض – عدم تحمل الغموض).

استلزم ذلك من الباحثة تطبيق تحليل التباين ثنائي الاتجاه، حيث جاءت النتائج كما يلي:

باستقراء النتائج في جدول (6) في السطر الثاني النقطة (ب)، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية ترجع للتأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (الغموض – عدم تحمل الغموض).

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، تم الاطلاع على البيانات الموجودة بجدول(5)، حيث وجد أن مجموع متوسطات درجـات الكسب للمجموعتين المتحملين

للغموض(45.38)، بينما بلغ مجموع متوسط درجات الكسب للمجموعتين غير المتحملين للغموض(45.63)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع للتأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (الغموض – عدم تحمل الغموض) لصالح الأسلوب المعرفي (غير المتحملين للغموض).

وبذلك يتم قبول الفرض الثالث والتي جاءت نتيجته: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ (0،05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع للتأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (الغموض – عدم تحمل الغموض) لصالح الأسلوب المعرفي (غير المتحملين للغموض).

تفسير الفرض الثالث:

بالرغم من ارتباط مصطلح الكفاءة الذاتية بقدرة الفرد على تحمل الغموض والمجازفة، إلا أن نتيجة البحث الحالي تشير إلى تحسن الكفاءة الذاتية لدى الأفراد غير المتحملين للغموض أكثر منها في أقرانهم المتحملين للغموض، مما يدل على تأثير المعالجات التجريبية للبحث بشكل إيجابي على كلا الشقين (متحملين الغموض– غير متحملين الغموض)

- وتتفق الباحثة مع الرأي القائل بأن الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) في مجال تعلم اللغات يتغير طبقاً للسياق الذي يتعرض له الفرد، وأنه من الممكن تحسين قدرة الأفراد غير المتحملين للغموض على التكيف مع المواقف الجديدة، بالإضافة إلى أن مجال تعلم اللغة الإنجليزية متعدد المهارات والتي تختلف قدرات الأفراد على القيام بها . ويتفق هذا مع مبادئ نظرية النظم الديناميكية Dynamic Systems Theory في مجال تعلم اللغة الثانية والتي تؤكد على أن عملية اكتساب مهارات اللغة الثانية عملية معقدة ومركبة وهي عبارة عن شبكة متداخلة من النظم الرئيسية والفرعية، ولذا قد تتحسن معتقدات الأفراد عن قدرتهم

على أداء المهام اللغوية المختلفة، وقد نجد أن الأفراد غير المتحملين للغموض يستطيعوا أن يروا أنفسهم أفضل في مهام دون الأخرى.

- اختلفت نتيجة دراسة (Başöz، T.، 2015) مع هذه النتيجة من حيث أنها أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين تحمل الغموض والانجاز المدرك من قبل الفرد لتعلم مفردات اللغة الانجليزية .أي أنه كلما زادت قدرة الفرض على تحمل الغموض كلما زادت ثقته في أداءه على القيام بالمهام اللغوية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Erten، I & Topkaya، E، 2009) التي أثبتت نتائجها وجود علاقة طردية بين (تحمل الغموض) ومقدار النجاح المدرك من قبل المتعلمين في أنشطة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية .
- أماعن الدراسات وثيقة الصلة بموضوع البحث الحالي دراسة (Almutlaq،S،2018) ولكن اختلفت في نتائجها من حيث تفضيل أسلوب تحمل الغموض، حيث أثبتت نتائجها وجود علاقة ارتباطية تبادلية بين تحمل الغموض والكفاءة الذاتية الأكاديمية في أنشطة الكتابة في اللغة الإنجليزية . حيث تساهم المستويات العليا من تحمل الغموض في زيادة إحساس الفرد بالثقة في قدرته على النجاح ومن ثم إنخراطهم في المهام التعليمية بشكل أفضل.

الفرض الرابع، لما كان الفرض الرابع ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم (مقيد- حر) والأسلوب المعرفي (الغموض- عدم تحمل الغموض). استلزم ذلك من الباحثة تطبيق تحليل التباين ثنائي الاتجاه، حيث جاءت النتائج كما يلي:

باستقراء النتائج في جدول (6) في السطر الثالث التفاعل بين (أ، ب)، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين نمط تحكم المتعلم (مقيد- حر) والأسلوب المعرفي (الغموض- عدم تحمل الغموض).

وبذلك يتم رفض الفرض الرابع، لتكون نتيجته كالتالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترجع لأثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم (مقيد– حر) والأسلوب المعرفي (الغموض– عدم تحمل الغموض).

تفسير الفرض الرابع:ترجع الباحثة هذه النتيجة للأسباب التالية:

- تحسن الكفاءة الذاتية لدى المجموعات التجريبية الأربعة مما يدل على التأثير الإيجابي لكل من المتغيرين المستقلين موضع البحث الحالي.
- ساهمت المميزات العديدة للسرد القصصي الرقمي التي ذكرتها الباحثة في تفسير الفرض العاشر في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعات التجريبية الأربعة بشكل متقارب، حيث يوجد عدد من العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد ومنها: مدى نجاح الفرد في انجاز المهام الموكلة إليه، فالفرد يميل إلى تكرار أداء المهام التي تمثل خبرة ايجابية بالنسبة له، بالإضافة إلى عنصر التشجيع، فتشجيع المعلم يزيد من ثقة الفرد بذاته وزيادة دافعيته نحو انجاز المهام. وإذا نظرنا إلى تلك المقومات نجدها جميعها قد توفرت في تصميم أنشطة السرد القصصي الرقمي التي تم توظيفها في البحث الحالي دون وجود أفضلية لأحد المجموعات عن الأخرى.
- هذا ما اتفقت عليه نتيجة بعض الدراسات من تأثير الأنشطة القائمة على توظيف السرد القصصي الرقمي في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للأفراد في المجالات التعليمية بصفة عامة وفي مجال تعلم اللغة الإنجليزية بصفة خاصة، ومن بين تلك الدراسات دراسة (Heo،2009) التي أثبتت نتائجها فعالية استخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية الكفاءة الذاتية نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم من قبل الطلاب المعلمين، وفي هذا الإطار اتفقت أيضاً نتيجة دراسة (Spicer، S. R.، 2013) من حيث وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية نحو استخدام السرد القصصي الرقمي للقيام بالمهام التعليمية القائمة على استخدام الوسائط الرقمية.

- على النقيض من نتائج الدراسات السابقة أشارت نتائج دراسة (Kotluk، N. & Kocakaya، S.،2017) إلى عدم تأثير السرد القصصي الرقمي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والميول نحو مادة الفيزياء، في حين أثبتت النتائج فعالية السرد القصصي الرقمي في التحصيل الأكاديمي في مادة الفيزياء.

توصيات البحث:

ساعدت نتائج البحث الحالي في الخروج بعدد من التوصيات كما يلي:

- الاهتمام بضرورة توظيف تطبيقات السرد القصصي الرقمي في ممارسات تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها.
- الإفادة من نتائج البحث الحالي وإجراب تجارب بحثية أخرى على مراحل عمرية متنوعة باستخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة .
- تطبيق معايير تصميم المحتوى الالكتروني في السرد القصصي الرقمي المنتج من قبل المتعلم بما يساعد في تنمية المهارات اللغوية وذلك من خلال التوظيف الجيد لعناصر الوسائط المتعددة .
- ضرورة الاهتمام بالمتغيرات التي تتعلق بالمتعلم وخصائصه في أبحاث التفاعل القائمة على توظيف السرد القصصي الرقمي.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث والمراحل التي مرت بها الباحثة أثناء إعداده، توصلت الباحثة لعدد من المقترحات التي يمكن أن تصلح موضوعات بحثية لبحوث أخرى كما يلي:

- ترى الباحثة أنه يمكن تناول متغيرات البحث في إطار مراحل تعليمية أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظرًا لاختلاف العمر ومستوى الخبرة.
- تناول متغيرات بنائية أخري داخل أنشطة السرد القصصي الرقمي: نمط تشارك المتعلمين، أساليب التوجيه، توظيف عناصر الوسائط المتعددة بداخلها، وتفعيل دور الوسائط الفائقة عند استخدامها والتحقق من أثرها على تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

- إجراء بحوث تجريبية أخرى تهتم بدراسة أثر بعض متغيرات تصميم السرد القصصي الرقمي، سواء المتغيرات المرتبطة بالمحتوى أو الجوانب الفنية، في تنمية مهارات في اللغة الإنجليزية، مثل: مهارات التعبير، والقراءة، الاستماع ..إلخ الرئيسية منها والفرعية على اختلافها وتنوعها، وعلاقة تلك المهارات بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة بها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أديب مصطفى (2013) . مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن .
- إسراء الفرجاني (2018) . أثر نمط تنظيم عرض المعلومات بالإنفو جرافيك المتحرك في بيئة تعلم الكترونية على تنمية مهارات التفكير البصري والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم،رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- آمال صادق ؛فؤاد أبو حطب (1994) . علم النفس التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية
- أنس محمد (2015) . فاعلية استخدام برنامج الكورت في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن .
- أنور محمد الشرقاوي (1992). التعلم نظريات وتطبيقات،ط4، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- أنور محمد الشرقاوي (2003). علم النفس المعرفي المعاصر،ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- إيمان جمعة فهمي(2015). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة بنها. المجلد 26. العدد104. ص-229 280

- جمال الدين إبراهيم (2014) . برنامج تدريبي لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس وتنمية الفاعلية الذاتية لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة السويس،7(2) .
- حامد زهران، إجلال سري (2003). دراسات في علم النفس النمو، ط1، عالم الكتب، مصر: القاهرة.
- حمدي علي الفرماوي (2009) . الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، الأردن،عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خالد إبراهيم (2012) . فعالية استراتيجيتي تحكم المتعلم وتحكم البرنامج في تنمية التفكير الرياضي والدافعية للإنجاز باستخدام الحاسوب للتلاميذ بطيء التعلم في الرياضيات . المجلة التربوية، 433-431.
- خالد أحمد عبدالعال(2012). فعالية استراتيجيتي تحكم المتعلم وتحكم البرنامج في تنمية التفكير الرياضي والدافعية للإنجاز باستخدام الحاسوب للتلاميذ بطيء التعلم في الرياضيات، رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- خالد العيافي، محمد زيدان (2019) .أثر التفاعل بين نمط التحكم وأسلوب توجيه الأنشطة في برمجية الوسائط المتعددة على تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى طلاب المرحلة المتوسطة،بحوث ومقالات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع 3، مج 14، ص ص 109-91
- خالد محمد فرجون (2004). الوسائط المتعددة بين التنظير والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- زين حسن الردادي (2005). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ مدارس منارات بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، عدد (41).
- زينب محمد أمين (2000). إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، المنيا، دار الهدى للنشر والتوزيع.

- سامر العرسان (2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج18،ع 1، ص -593 620
- سعدي الزهراني (2014) . أثر التفاعل بين نمط تحكم المتعلم في برمجية الوسائط المتعددة والأسلوب المعرفي في التحصيل في مقرر الكيمياء لطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية، ص(188-1) .
- سهير عبد الرحمن فرغلي (2007). أثر اختلاف مستويات تحكم المتعلم في برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط والأسلوب المعرفي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية على التحصيل والتصميم الابتكاري في مادة الرسم الفني، دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس.
- علي الشهري(2011) . والتي هدفت إلى قياس أثر التفاعل بين أسلوب التحكم التعليمي في برنامج الهيبرميديا ومستوى الاعتماد على المجال الادراكي على التحصيل وكفاءة التعلم، مجلة كلية التربية _ جامعة الأزهر، 146(4)، 357-311
- علي شاكر الفتلاوي(2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي: تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، جامعة القادسية، العراق، مجلة كلية التربية الإسلامية،(59)، 60-44
- عيسى فلاح الضمور(2011). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية إربد الأولى، رسالة ماجيستير، الجامعة الهاشمية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
- فاطمة الجهورية (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 12-7 في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج12،ع1، -163 178
- قحطان الظاهر (2004). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

- ماجد فرحان (2011) . الشعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة الغربية السعودية،رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ماجد فرحان (2011) . الشعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة الغربية السعودية،رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- محمد القحطاني (2013) . الأسلوب المعرفي تحمل الغموض وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات،بحوث ومقالات، المجلة التربوية، جامعة الكويت –
- منير عوض،عبد اللطيف الجزار، محمد عسقول (2008). أثر التفاعل بين مستويات التحكم التعليمي ووجهة الضبط عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية التحصيل في مادة التكنولوجيا، حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية (القسم التربوي)، ع9،ص ص –246 302
- ميسون جميل (2018) . أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات . بحوث ومقالات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.
- ميسون جميل (2018) . أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات . بحوث ومقالات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
- نادر سعيد على شيمي (2009). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها . مجلة تكنولوجيا التعليم . الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم . المجلد (9) . العدد (3) . ص3– 37
- نبيل جاد عزمي (2001) . التصميم التعليمي للوسائط المتعددة،ط1، دار الهدى،القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alismail،H.(2015). Integrate Digital Storytelling in Education. Journal of Education and Practice، Vol.6، No.9، p.p.126:130. Available at https://eric.ed.gov/?id=EJ1082416 9-7-2020
- Al-shidi،S(2004). Omani EFL Learners'writing Self-Efficacy Beliefs and Abilities،Master dissertation، Faculty of Education، Sultan Kabous University.
- Ayiku،T.Q.(2005). The relationship among college self-efficacy، academic self- efficacy and athletic self-efficacy for African American male football players.(M.S). university of Maryland. USA.Available at: http://hdl.handle.net/1903/2701
- Bandura، A. (1997) . Self- effiacy: The exercise of control.
- New York: W. H. Free man and company.
- Bandura، A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. [adobe digital edition). Retrieved from: http:// search.proquest.com/docview/617099314?accountid=30906
- Bandura، A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares، & T. Urdan(Eds.)، Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 1-43). Greenwich، CT: Information Age Publishing.
- Bandura،A.(1997). Self-efficacy: The exercise of control.NewYork: W.H.Freeman /Times Books/ Henry Holt & Co.
- Chea،S.& Shumow،L.(2014) The Relationships among writing self-efficacy،writing goal orientation، and writing achievement، Language Education in Asia،5(2)،253-269.
- Ely، C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. Foreign Language Annals، 22(5)، 437-445.

- Farag،M(2012). Interaction of Instructional control Learner Preference for Control Cognitive Style and Technology Self Efficacy on computer Programming Skills Performance، Researches &Articles،22(4)،p(1-74) . .http://search.mandumah.com/Record/699670
- Hartley،J and McWilliam،K (2009). Story Circle: Digital Storytelling Around the World. Blackwell Publishing.
- Naidu،S . (1995) . Definition of Instructional Content in Learner Environment، Journal of Educational Technology،11(7)،pp 12-19.
- Nassim، S. (2018). Digital Storytelling: An Active Learning Tool for Improving Students' Language Skills. PUPIL: International Journal of Teaching، Education and Learning، 2(1)،14-27. www.researchgate.net/publication/323854331
- Normann، A. (2011) Digital Storytelling in Second Language Learning، in Faculty of Social Sciences and Technology Management، Master's thesis in didactics for English and foreign languages، Norwegian University of Science and Technology.
- Norton،R (1975). Measurment of Ambiguity Tolerance . Journal of Personality Assessment، 39(6)،607- 619.Available at https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11 27-8-2020
- Ohler، J. (2006). The World of Digital Storytelling. Educational Leadership، 63(4)، 44-47. Retrieved July 8، 2020 from https://www.learntechlib.org/p/98782/..
- Raoofi،S ; Tan،B & Chan،S(2012) . Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts، English Language Teaching; Vol. 5، No.11.p(60-73) . http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p60
- Robin، B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice، 47(3)، 220-228.

- Ross،B (2011). The Educational uses of Digital storytelling. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.
- Schunk، D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D.Schunk، Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). (pp. 125-151) [Adobe Digital Edition] Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/619614650?accountid=30906
- Shari،L. (2002). Science Self-efficacy of African American Middle School Students relationship to motivation self- beliefs، achievement gender and gender orientation، B.A.، Eckerd college،M.Ed.، Georgia State University.
- Wang، L. Y. (2013). On hearing strategy based on the impact of fuzzy tolerance. Journal of Henan University of Technology (Social Science)، 9(2)، 139-141