التفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معاً - التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية ومستوى الدافعية للإنجاز وأثره في تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات شعبة تربية الطفل.

د. أحلام دسوقى عارف إبراهيم
مدرس المناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية– جامعة أسيوط

مستخلص البحث:

هدف البحث إلي الكشف عن أثر استراتيجيتي (التعلم معًا-التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية وتفاعلهما مع مستوى الدافعية للإنجاز(مرتفع- منخفض) على تنميه مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات شعبة تربية الطفل، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالاعتماد على التصميم التجريبي (٢×٢) وتصميم معالجتين تجريبيتين لاستراتيجيتي (التعلم معًا-التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية وتفاعلهما مع مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع-منخفض)، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود أثر لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية على تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية، بينما وجد أثر لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع) في تنمية الجانب المعرفي والأدائي وجودة تصميم المنتج، والتفاعل الاجتماعي لصالح مستوى دافعية الإنجاز المرتفع. كما لم يوجد أثر للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع) في تنمية الجانب المعرفي والأدائي وجودة تصميم المنتج، والتفاعل الاجتماعي لدى الطالبات. بينما وجد أثر لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التعلم التنافسي الجمعي في الجانب الأدائي وجودة تصميم المنتج، كما وجد أثر لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التعلم معًا في تنمية التفاعل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الحوسبة السحابية، استراتيجية التعلم معًا، استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي، الدافعية للإنجاز، القصص الرقمية، التفاعل الاجتماعي، تربية الطفل.

مقدمة البحث:

يتسم العصر الذى نعيش فيه بالاعتماد على التكنولوجيا وأدواتها في كافة مجالات الحياة، ومن ثم أدى التقدم التكنولوجي إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية التى أصبح استخدامها من أهم مستلزمات تحقيق جودة التعليم. وتُعد الحوسبة السحابية من المستحدثات التكنولوجية التي تتيح للمستخدم مجموعة من الإمكانات؛ حيث تقوم فكرتها الأساسية على إتاحة برمجيات مجانية مثبتة على خوادم تابعة لشركات معينة، ويتم الوصول إلى هذه الخدمات عبر أي جهاز كمبيوتر شخصي أو محمول دون قيود متعلقة بجهاز محدد أو مكان محدد؛ بحيث يكون تخزين البيانات وصيانتها مسؤولية الشركات المزودة للخدمة؛ مما يضمن عدم الحاجة إلى توفير برامج وبنى تحتية لإنشاء بيئات التعلم الإلكتروني، وهو ما أدى إلى ميل الأفراد والمؤسسات إلى وضع معارفهم على إحدى الخدمات التي تقدمها البيئة السحابية (زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم،٢٠١٦، ص ص ٦٣-٦٤؛ محمد حمدى أحمد السيد، ٢١٠٤، ص٧١؛ مروة زكي توفيق، ٢٠١٢؛ Ofemile, 2015, p.3)[*]

وتوجد أربعة نماذج أساسية لخدمات الحوسبة السحابية وهي: نموذج السحابة العامة "Public Cloud" ويمثل هذا النموذج بيئة الوصول العامة؛ أي أن البنية التحتية للسحابة متاحة للعامة ومملوكة لمنظمة بيع خدمات السحابة، ونموذج السحابة الخاصة "Private Cloud " وتمثل شبكات خاصة تبنى لاستخدام جهة معينة، وتوفر مراقبة كاملة لضمان أمن وجودة البيانات، ونموذج السحابة المجتمعية" Community Cloud "وهى عبارة عن تشارك من عدة منظمات، وتدعم مجتمع معين له اهتمامات مشتركة، بالإضافة إلى السحابة المختلطة "Hybrid Cloud " وهى تتكون من سحابتين أو أكثر عامة أو خاصة أو عامة ومجتمعية(Fermandez, 2014,p.35; Mell&Grance, 2009; Rao et al., 2015, pp. 181-182).

كما تقدم الحوسبة السحابية العديد من الخدمات التعليمية وهي: البنية التحتية كخدمة ويرمز لها بالرمز (IaaS) ويشير إلى الأدوات التكنولوجية المستخدمة في تشغيل أنظمة الحوسبة السحابية

(*) استخدمت الباحثة في التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس من نظام توثيق جمعية علم النفس الامريكية APA Style، الذي يتضمن كتابة أسم العائلة للمؤلف أو المؤلفين، ثم سنة النشر، ثم الصفحة أو الصفحات بين قوسين، وكتابة المرجع كاملاً في قائمة المراجع، هذا بالنسبة للمرجع الأجنبي، أما المرجع العربي فتكتب الأسماء كاملة ، ثم سنة النشر، ورقم الصفحة في المتن، على أن يكتب توثيق المرجع بالكامل في قائمة المراجع.

مثل: تطبيقات المحاكاة، والواقع الافتراضي، والبرمجيات كخدمة ويشير إليها بالرمز(SaaS) وتتضمن تطبيقات البرامج المكتبية، وبرامج متخصصة للمتعلمين والباحثين التي تتطلب تشغيل الخبرات الافتراضية مثل: Google Docs،Microsoft، دون الحاجة إلى شراء أو اقتناء أو تنصيب البرامج على أجهزة الكمبيوتر خاصة، والمنصة كخدمة ويرمز لها بالرمز(PaaS) حيث أن أهم ما تتميز به الحوسبة السحابية أنها تستخدم كمنصات للعمل وليست مساحة للتخزين فقط، والتخزين كخدمة ويرمز لها بالرمز(STaaS) حيث تُعد خدمة التخزين السحابي فئة خاصة من خدمات التطبيقات، ويفيد استخدام التخزين السحابي في إمكانية إجراء النسخ الاحتياطي للبيانات، واستخدامه كأرشيف لحفظ البيانات للأغراض التنظيمية(Fernandez, 2014, p.30-32 ; Taylor & Hunsinger, 2011, p.38)

وتوفر الحوسبة السحابية للمستخدمين مجموعة كبيرة من التطبيقات والخدمات واسعة الاستخدام في التعليم؛ إما مجانية أو منخفضة التكلفة، والتي من خلالها يستطيع المستخدم القيام بمختلف المهام عبر البيئة السحابية وفق ما يبتغيه من أهداف؛ وتُعد شركة google من أكثر شركات الحوسبة السحابية انتشاراً واستخدامًا؛ فهي تقدم العديد من الخدمات والتطبيقات السحابية المجانية العامة مثل: البريد الإلكتروني google gmail، محرر مستندات جوجل google Docs، نماذج جوجل google Forms،جوجل درايف google Drive، المدونات Blogger، دردشة الفيديو Hangouts، مواقع جوجل google sites، كما تُعد مواقع شبكة التواصل الاجتماعي Twitter,YouTube, My Space, Facebook من تطبيقات الحوسبة السحابية واسعة الاستخدام في العملية التعليمية(زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم،٢٠١٦، ص ص ٦٣-٦٤؛ محمد حمدى أحمد السيد، ٢١٠٤، ص٧١؛ مروة زكي توفيق، ٢٠١٢؛ Ofemile, (Yadav, 2014, p.3109 2015, ; p.3

وتأسيسًا على ما سبق عرضه اتجه الميدان التربوي على المستوى المحلي والعالمي نحو الإفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية؛ حيث حظي التوجه نحو استخدامها تأييد عدد من النظريات منها؛ النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تنظر إلى التعلم كنشاط بنائي اجتماعي، يعتمد على التفاعل والتشارك الاجتماعي بين الأفراد بهدف إنجاز مهام تعليمية محددة، كذلك قدمت النظرية الاتصالية دعمًا متميزًا للتعلم عبر بيئة الحوسبة السحابية يظهر في تبني فكرة التشارك بين مجموعة من الأفراد في تبادل المعارف وتدفقها وتجددها باستمرار عبر تطبيقات الحوسبة السحابية، كما تساعد هذه التطبيقات في توفير بيئات تعلم غنية سهلة الاستخدام؛ تتيح آليات متنوعة للتواصل بين المتعلمين وتشجعهم على التعبير عن آرائهم وأفكارهم، كما إنها تمكن من الوصول المباشر إلى

مجموعة واسعة من الموارد الأكاديمية المختلفة والتطبيقات البحثية والأدوات التعليمية، كما تقدم أسلوبا يساعد على التعلم والابتكار بطرق ذاتية وجماعية وحل المشكلات التعليمية (Downes, 2012, p.37; Hashim & Othman,2014)

ولقد توصلت نتائج عديد من البحوث والدراسات (إيناس محمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ هويدا محمود سيد،٢٠١٥؛عبد الرحمن، الجوهرة، ٢٠١٦؛ مروة زكي توفيق ،٢٠١٢؛ محمد حمدى أحمد السيد، ٢١٠٤؛ إسماعيل عمر علي حسونة، ٢٠١٦؛ Porumb et al., 2011; Hashim & Othman, 2014) إلى أهمية وكفاءة استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في الأنشطة التعليمية والبحثية والإدارية للمؤسسات التعليمية خاصة المرتبطة بالتعليم العالي، مما دعى نحو التوجه بضرورة توظيفها في دعم عمليات التعلم المتنوعة، واستخدامها كبديل لحل مشكلات البنية التحتية المرتبطة بتوظيف التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية.

وفى ضوء ما سبق عرضه من دراسات أثبتت فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية كان ذلك مشجعًا للباحثة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية لدى طالبات تربية الطفل بكلية التربية بأسيوط؛ حيث تُعد القصة الرقمية إحدى التقنيات الحديثة التي تصمم وتنتج وتعرض من خلال الكمبيوتر، وهي من أكثر ألوان الأدب جاذبية وانتشار بين الأطفال، كما أنها من أفضل أساليب التعلم لما تتضمنه من أمكانات وأساليب متعه وتسليه يمكن من خلالها تقديم المعلومات والمفاهيم والحقائق بشكل مبسط، كما تُعد من الإستراتيجيات التحفيزية المرتفعة التي يمكن أن تساعد في تشكيل الاتجاهات؛ حيث تنقل الطريقة التقليدية في الشرح خاصة مع الأطفال إلى التركيز على عمليات التعلم العليا مثل: الفهم والإبداع؛ فتقدم المعلومة من خلال برامج متكاملة بالرسوم، والصور، والألوان والحركات والمؤثرات الصوتية (أحمد محمد نوبي، وآخرون، ٢٠١٣، ص ٧؛Robin, 2008, p.221).

وللقصص الرقمية أهمية خاصة في مختلف المراحل التعليمية بصفة عامة، ورياض الأطفال بصفة خاصة؛ حيث اتجهت عديد من الدراسات نحو التعرف على جدوى استخدامها في مرحلة رياض الأطفال ومنها دراسة: مروة محمود الشناوي (٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة، كما أسفرت نتائج دراسة صباح عبد الله عبد العظيم (٢٠١٧) عن فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطفال، أما دراسة بثينة قربان (٢٠١٢) فقد أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، كما أسفرت نتائج دراسة أحمد محمد

الزغبي، وفاء سليمان محمود عوجان (٢٠١٣) عن فاعلية استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة. أما دراسة بريرادوفيك Preradovic (2016) فقد توصلت إلى فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة والمفاهيم الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة، كما أدت القصص الرقمية إلى زيادة دافعية الأطفال نحو التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام القصة الرقمية في الطفولة المبكرة لدعم التعلم المنهجي وتعزيز تعلم ونجاح الأطفال في مختلف مجالات التنمية.

ونظراً للدور الفعال للقصص الرقمية فى تنمية العديد من جوانب التعلم فقد أتجهت العديد من الدراسات (مروة محمود الشناوي، ٢٠١٧؛ صباح عبد الله عبد العظيم،٢٠١٧ ؛ بثينة قربان،٢٠١٢ ؛ أحمد محمد الزغبي، وفاء سليمان محمود عوجان، ٢٠١٣؛ نيفين أحمد خليل على، ٢٠١٦؛ منى محمود عبد اللطيف، ٢٠١٤؛ محمد محمود مرسي، وفاء محمد سلامة ،٢٠٠٤؛ إيمان محمد مكرم مهني، ٢٠١٦؛ Pogan ؛ Preradovic, 2016; & Robin, 2008;Hett, 2012) نحو التوصية بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال سواء قبل الخدمة أو أثناءها على تصميم وإنتاج القصص الرقمية.

ويحتاج تنمية هذه المهارات إلى استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة للتكنولوجيا المستخدمة؛ حيث اتجهت بعض الدراسات (مروة زكي توفيق،٢٠١٢ ؛ زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم،٢٠١٦؛ زينب محمد العربي إسماعيل، ٢٠١٦؛ محمد حمدى أحمد السيد،٢١٠٤) نحو التوصية بالبحث فى التصميمات المختلفة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية حتى تحقق الفاعلية منها، وفى نفس المجال أكد العديد من التربويين (منى عائض عطا الله ، ريم عبد المحسن العبيكان، ٢٠١٥؛ محمد حمدى أحمد السيد، ٢١٠٤؛ عادل ناظر النحال، مجدي سعيد سليمان،٢٠١٦؛ وليد يوسف محمد ، ٢٠١٥) على ضرورة بحث أثر استخدام الاستراتيجيات التعليمية ببيئة الحوسبة السحابية بصفة خاصة، لما لتلك الاستراتيجيات من أهمية كبيرة؛ حيث تُعد العمود الفقري فى العملية التعليمية؛ ففيها تُحدد الخطوات والاجراءات، كما تحدد الأدوار والمسئوليات للمعلم والمتعلمين المشاركين، بما يضمن الكفاءة والفاعلية والجودة فى نتائج التعلم، وجعل عملية التعلم تسير بهدوء وانضباط، وتمكن المتعلم من السير بالخطوات الواضحة التى رسمت له في عملية التعلم دون خلل أوملل، وذلك بتوفير أدوات التفاعل والاندماج فى الموقف التعليمي.

ويشير كل من عماد بديع خيري كامل وآخرون (٢٠١١) و جونسن Jonassen (2012) إلى تعدد استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني التي كان لها تأثير فعال في العملية التعليمية، ومنها استراتيجية التعلم معًا واستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي، واستراتيجية بحث المجموعات،

واستراتيجية فكر/ زاوج/ شارك، واستراتيجية القراءة والتأليف التعاوني المدمج ، وغيرها الكثير.

وتُعد استراتيجية التعلم معًا من أكثر استراتيجيات التعلم التعاوني انتشاراً في البحوث والدراسات التربوية، حيث توصلت العديد من الدراسات[1] (لمياء محمد علي حمزة،٢٠١٣؛ رفيق سعيد البريري، ٢٠١٢ ؛ سامية إبراهيم، ٢٠١٢؛ Hsiung, ; Mihalescu et al.,2017; Özsoy & 2012; Arturo, et al.,2013 (Yildiz, 2004;Ghaith, 2003; إلى فاعليتها في تنمية جوانب التعلم المختلفة. كما تُعد استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي إحدى استراتيجيات التعلم التعاونى التى تعتمد على التنافس والتعاون في نفس الوقت، حيث توصلت العديد من الدراسات[2] ;Chang et al.,2003; Mihalescu et al.2017;Boiangiu & Lam et al.,2004; Firculescu, 2016;) علي علي عبدالتواب العمدة،٢٠١٣؛ طلال السيد حسن عبد الجواد، ٢٠١٦؛سامية محمود يوسف، ٢٠١٣؛ انتصار زين العابدين البياتي، ٢٠١٧؛محمد حسن بسيوني، عبدالكريم أبو جاموس، ٢٠١٥؛ ياسر محمود فوزي، خالد أبو المجد أحمد، ٢٠١٣) إلى فاعليتها في تنمية جوانب التعلم المختلفة.

تأسيسًا على ما سبق يتضح أهمية كل من استراتيجية التعلم معًا والتعلم التنافسي وصلاحيتهما للتعليم والتدريب على العديد من المهارات، مما أدى إلى اتجاه بعض الدراسات والبحوث نحو المقارنة بينهما من أجل التعرف على أيهما أفضل في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ويمكن تصنيف تلك الدراسات في ثلاث مجموعات كما يلى:

أ. دراسات المجموعة الأولى: والتي أكدت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين التعلم التعاونى والتعلم التنافسي لصالح التعلم التنافسي مثل: دراسة جامبري وآخرون Gambari et al. (2016) التي بحثت آثار الاستراتيجيات التعليمية التعاونية والتنافسية والفردية القائمة علي الفيديو علي أداء طلاب المدارس الثانوية العليا في الهندسة في نيجيريا، وكشفت النتائج عن وجود اختلاف كبير في أداء المجموعات لصالح المجموعة التنافسية، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام التعلم التنافسي في العملية التعليمية. كما توصلت نتائج دراسة بويانجو وآخرون Boiangiu et al. (2016) إلى أن التعلم التنافسي أكثر تحفيزاً للطلاب من التعلم التعاوني؛ لأنه يثير حماسهم ويحفزهم لإخراج أفضل ما عندهم من قدرات. كما بينت دراسة حسيني Hosseini (2014) تفوق التعلم التنافسي القائم على الفريق على مجموعة التعلم التعاوني المبني على الجماعات في

(1) تُعرض هذه الدراسات بالتفصيل في الجزء الخاص بالإطار النظري للبحث
(2) تُعرض هذه الدراسات بالتفصيل في الجزء الخاص بالإطار النظري للبحث

تأثيرها على تحسين مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بإيران. أما دراسة آور و هارادشت Ahour and Haradasht (2014) فقد هدفت إلى المقارنة بين استخدام استراتيجيتي التعلم التنافسي والتعاوني للطلاب الإيرانيين الانفتاحين والانطوائيين على تنمية مهارات الفهم القرائي، ومستوى الانجاز العام لدى المتعلمين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات لصالح المجموعتين اللتين تم تدريسهما من خلال التعلم التنافسي، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتحري فعالية التعلم التنافسي. كما تناولت دراسة آتل و بيكر Attle and Baker (2007) التعلم التعاوني في البيئة التنافسية عن طريق تطبيقات الفصل لطلاب الجامعات، وتم تطبيق العمل في مجموعات تعاونية تنافسية، ومجموعات تعاونية في بيئة الدراسة، وأوضحت النتائج تفوق المجموعات التعاونية التنافسية على المجموعات التعاونية. أما دراسة علي علي عبدالتواب العمدة (٢٠١٣) فقد أسفرت نتائجها عن تفوق استراتيجية التعلم التنافسي القائمة على تعاون الفريق على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معًا) في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وأشارت الدراسة إلى أن هذا النوع من التنافس يساعد على بناء وتقوية العلاقات مع الآخرين، واحترامهم، وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق استراتيجيات التعلم التنافسي من خلال الفرق لكي يتم تنمية العديد من المهارات الاجتماعية لدى مختلف الفئات العمرية.

ب. دراسات المجموعة الثانية: والتي أكدت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين التعلم التعاونى والتعلم التنافسي لصالح التعلم التعاوني مثل: دراسة رائد عواد حسين الظفيري (٢٠١٧) التي كشفت نتائجها عن وجود تفوق نسبي لطلاب المجموعة التعاونية على مجموعة التعلم التنافسي في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. كما أظهرت نتائج دراسة فيكري Fekri (2016) فاعلية كل من التعلم التعاوني والتنافسي في تطوير المفردات الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الإيرانيين مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتفوق مجموعة التعلم التعاوني على التعلم التنافسي. كما هدفت دراسة نيمهارد وشتوب Nembhard and Shtub (2009) إلى تفحص تأثير استراتيجية التعلم التعاوني والتنافس الفردي في مقرر إدارة المشاريع المعتمدة على المحاكاة في بيئة (PMT) على التحصيل والعلاقات بين الأقران بين طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى فاعلية كل من

الاستراتيجيتين في إدارة المشاريع، بالإضافة إلى تفوق التعلم التعاوني على التنافسي الفردي. بينما هدفت دراسة ميهاليسكو وآخرون (Mihalescu et al. (2017 إلى معرفه أيهما أفضل هل التعلم التعاوني أم التعلم التنافسي في إدارة مشاريع البرمجيات، وتوصلت النتائج إلى تفوق التعلم التعاوني على التعلم التنافسي. أما دراسة أولويدي وآخرون (Oloyede et al. (2012 فقد اتجهت نحو المقارنة بين استراتيجيات التعلم (التعاوني- التنافسي-الفردي) في تعلم الرياضيات، وشارك في الدراسة (٤٨٤) طالباً في المرحلة الثانوية من ثلاث مدارس بولاية (Ekiti)، وأسفرت النتائج عن أفضلية التعلم التعاوني مقارنة بالتنافسي، وأن التعلم التنافسي أفضل من التعلم الفردي. كما بحثت دراسة هيلك Hilk (2013) أثر التعلم التعاوني والتنافسي والفردي على تحصيل الطلاب والعلاقات بين الأقران، وتوصلت إلى التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني وإنه أفضل من التنافسي، كما تفوق التعلم التنافسي على التعلم الفردي. أما دراسة خيرية رمضان سيف (٢٠٠٤) فقد بينت نتائجها فعالية كل من استراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تحصيل الهندسة لطلاب الصف الأول الثانوي، كما تفوقت استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي على التنافسي الجمعي في التحصيل.

ج. دراسات المجموعة الثالثة: والتي أكدت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التعلم التعاونى والتعلم التنافسي مثل: دراسة كاو وأخرون (Kao et al (2008 التي قامت بتصميم بيئة تعلم قائمة على الويب تسمى(BeyondShare) لتشجيع الطلاب على اكتساب مهارات الفهم العميق لتصميم خرائط مفاهيم لمقرر برمجة بلغة الحاسب، وتكونت العينة من (٣٤) طالب جامعي، وتم تقديم أنشطة تعاونية وتنافسية لتحقيق التعلم النشط، وأسفرت النتائج عن فاعلية كل من التعلم التعاوني والتعلم التنافسي، حيث لا يوجد فروق بينهما في اكساب الطلاب الفهم العميق. كما بحثت دراسة زاري وليق Zarei and Layeq (2016)أثار تقنيات التدريس التنافسية والتعاونية علي استخدام المتعلمين الكبار الإيرانيين للاستراتيجيات المباشرة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التعاونية والتنافسية.

في ضوء ما سبق يتضح عدم اتفاق نتائج البحوث والدراسات السابقة بشأن الاستراتيجية الأكثر مناسبة في تحقيق نواتج التعلم المختلفة، كما إنها استخدمت هاتين الاستراتيجيتين في بيئات أخري غير بيئة الحوسبة السحابية، ومن

هنا تظهر الحاجة إلى إجراء مزيداً من البحوث والدراسات للتعرف على أي الاستراتيجيتين أفضل من خلال تطبيقهما باستخدام بيئة الحوسبة السحابية على تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية لدى الطالبات المعلمات.

ومن ناحية أخري لضمان نجاح المتعلم في دراسة برنامج تعليمي، أو مقرر دراسي يجب تعرف الخصائص والقدرات والاستعدادات الخاصة به كفرد، ومن هذا المنطلق يجب ألا تغفل بحوث تكنولوجيا التعليم في اهتماماتها ببيئات التعلم الإلكترونية دراسة مدى مناسبة استراتيجيات التعلم التعاوني من حيث أساليب التقديم، والنوع مع احتياجات وخصائص المتعلمين وأساليب تعلمهم (وليد يوسف محمد، ٢٠١٥، ص٢٢).

وفى هذا الاطار تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية؛ حيث اتفق علماء النفس على أنه لا تعلم بلا دافعية وقد أعدوها من شروط التعلم الجيد حيث يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المختلفة سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في تكوين الاتجاهات والقيم أو في تكوين المهارات المختلفة، كما تُعد مكوناً أساسياً لمساعدة المتعلم لتحقيق ذاته وتوكيدها، ورفع مستوى أداء المتعلمين وإنتاجيتهم في مختلف المجالات والأنشطة (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ص١٦؛ سامى محمد ملحم،٢٠٠٦ ، ص١٤٤).

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية الدافعية للإنجاز؛ لذا فقد اتجهت بعض الدراسات إلى التوصية بتنميتها لدى المتعلمين، ودراسة أثرها عبر بيئات التعلم الإلكتروني على جوانب التعلم المختلفة، ومنها دراسة (محمد جابر خلف الله،٢٠١٤؛ وليد يوسف محمد، ٢٠١٥؛ زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد، ٢٠٠٩؛ محمد حمدى أحمد السيد،٢١٠٤؛ السيد عبد المولي السيد ،٢٠١٥). كما أكدت نتائج العديد من الدراسات (الطيب أحمد هارون، خميس حامد وزة، ٢٠١١؛ إيمان حسن زغلول،٢٠١٦؛ علي حسن علي،٢٠١٠؛ وليد يوسف محمد، ٢٠١٥) فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني في تنمية دافعية المتعلمين للإنجاز، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات (منى عائض عطا الله، ريم عبد المحسن العبيكان، ٢٠١٥؛ محمد حمدي أحمد السيد،٢١٠٤؛ حنان أحمد زكي الزوايدي،٢٠١٤) أهمية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنه قد يكون هناك ارتباط بين استراتيجيتي التعلم معًا مقابل التعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية، وبين ما يتميز به المتعلم من سمات شخصية متمثلة في ارتفاع وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز يمكن أن يكون له أثر على نواتج التعلم المختلفة، وعلى الرغم من وجود هذه العلاقة فقد غفلت البحوث والدراسات عن دراستها وتحديدها، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

وفي ذات السياق يرى سلفن (Slavin 1983,p.54) أن تنمية التفاعل الاجتماعي قبل التحصيل يُعد مطلبًا تربويًا مهمًا لأنه يعمل على تشكيل أساسي لشخصية الفرد التي اكتسبها من خلال عملية التطبع الاجتماعي التي من خلالها يكتسب القيم والعلاقات الاجتماعية والعادات والتقاليد. كما يشير كل من زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد(٢٠٠٩، ص٣٥٨) إلى أن كثير من البحوث والدراسات التربوية اهتمت بتنمية الجانب المعرفي للمتعلمين تدريساً وتقويماً، وأولت اهتماماً أقل بتنمية الجوانب الاجتماعية والأخلاقية في شخصيتهم، مما نتج عنه ضعف في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي التي تمثل أساساً لتعلم جيد، وتؤثر بشكل مباشر، أو غير مباشر في تكوين علاقة مهنية ناجحة، كما يؤدي ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي إلى سوء فهم والتوجس من الآخر والتشكك فيه والتعالي عليه، والرغبة في إقصائه، وعدم تقبل الاختلاف، فضلا عن شيوع العدوانية والتحيز، وضعف الرقابة الذاتية. وفى هذا الإطار توصلت نتائج دراسة كل من حمادة محمد مسعود إبراهيم، إبراهيم يوسف محمد محمود (٢٠١٠) إلى تفوق مجموعة طلاب التفاعل الاجتماعي بمواقع التدريب الإلكتروني على مجموعة طلاب التفاعل الفردي في التحصيل والأداء لدى أخصائي المكتبات والمعلومات بالمعاهد الأزهرية. كما توصلت دراسة كل من زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد (٢٠٠٩) إلى فاعلية المدونات الإلكترونية ومستوى الدافعية (منخفضة- متوسطة- مرتفعة) في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا. أما دراسة إسراء ممدوح عبد النعيم (٢٠١٦) فقد أشارت نتائجها إلى فاعلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب المهارية والمعرفية المرتبطة بإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفق استعدادهم للتفاعل الاجتماعي.

في ضوء ما سبق يتضح أهمية التفاعل الاجتماعي عبر بيئات التعلم الإلكتروني، مما دعى بعض الدراسات (أمل إبراهيم حمادة،٢٠١٧؛ محمد عبد الرازق شمة،٢٠١١؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣؛ حمادة محمد مسعود إبراهيم،إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠١٠؛ أشرف أكرم أحمد الحناوي،٢٠١٣؛ أفنان عبد الرحمن العبيد، ٢٠١٤) إلى التوصية بالاهتمام بتنمية أنماط التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني عند تصميم برامج التدريب والتعليم الإلكتروني.

وبأخذ الأدبيات والدراسات السابق عرضها تظهر أيضا أهمية دراسة تأثير استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني موضع البحث الحالي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية في إطار تفاعلهما مع مستويي دافعية الإنجاز(منخفض / مرتفع) لدى الطالبات على تنمية التفاعل الاجتماعي.

مشكلة البحث:

تمكنت الباحثة من بلورة مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها من خلال المحاور التالية:

١) أشارت العديد من الدراسات (محمود أحمد عبد الكريم أحمد،٢٠١٤؛ سعد حسن محي الدين، ٢٠١٧؛ زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم،٢٠١٦؛ محمد حمدي أحمد السيد،٢١٠٤؛ منى عائض عطا الله، ريم عبد المحسن العبيكان،٢٠١٥) إلى أن تدريس المقررات في المرحلة الجامعية ما زال يتبع الطريقة التقليدية القائمة على التلقين من قبل الأستاذ الجامعي، مما يؤدى إلى الفتور والملل، وهناك حاجة ماسة إلى توفير بيئات تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب انتباه المتعلمين وتنمية مهاراتهم، بالإضافة إلى تطوير الممارسات التعليمية بالمرحلة الجامعية، وتُعد تطبيقات الحوسبة السحابية الحل الأمثل لكثير من المشكلات التعليمية في المرحلة الجامعية؛ حيث توصلت نتائج العديد من البحوث والدراسات (إيناس محمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ هويدا محمود سيد،٢٠١٥ ؛ عبد الرحمن، الجوهرة، ٢٠١٦؛ مروة زكي توفيق ،٢٠١٢؛ محمد حمدى أحمد السيد، ٢١٠٤؛ إسماعيل عمر علي حسونة،٢٠١٦؛ Porumb et al., 2011) إلى فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية العديد من نواتج التعلم المستهدفة في المرحلة الجامعية، مما دعى الباحثة إلى الاستفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل بكلية التربية.

٢) حاجة طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية الطفل بكلية التربية جامعة أسيوط إلى امتلاك مهارات إنتاج القصص الرقمية؛ حيث أصبحت من المهارات التي ينبغي أن تُجيدها معلمات رياض الأطفال سواء قبل الخدمة أو أثناءها؛ لأنها تُعد فن تقديم المعلومات والمهارات والقيم بطريقة مسلية وممتعة، كما تعمل على تنمية المتعلم نفسياً واجتماعياً. وهذا ما أشارت إليه معايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية؛ حيث أصبحت مهارات التعامل مع التكنولوجيا بصفة عامة واستخدامها مطلبا أساسيا وضرورة ملحة للمعلم في عصر تكنولوجيا المعلومات.

International Society for Technology in Education, 2014). كما أوصت العديد من

الدراسات(Preradovic et al, 2016;Hett, 2012؛ نيفين أحمد خليل، ٢٠١٦؛ منى محمود عبد اللطيف،٢٠١٤؛ صباح عبد الله عبد العظيم،٢٠١٧؛ مروة محمود الشناوي، ٢٠١٧) بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال سواء قبل الخدمة أو أثناءها على تصميم وانتاج القصص الرقمية؛ لتحقيق نواتج التعلم المختلفة لدى طفل الروضة.

وللتأكد من حاجة طالبات تربية الطفل إلى تنمية مهاراتهن في انتاج القصص الرقمية قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أ. القيام بدراسة استكشافية على(٣٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة تربية الطفل، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أشارت (١٠٠%) من الطالبات إلى عدم امتلاكهن مهارات انتاج قصص رقمية تعليمية؛ حيث لم يسبق لهن التدريب عليها في أي مقرر دراسي.
- أشارت (١٠٠%) من الطالبات إلى رغبتهن القوية في التدريب على مهارات انتاج القصص الرقمية، نظراً لأهميتها القصوى في مرحلة رياض الأطفال.
- أشارت(٩٨%) من الطالبات إلى أنهن لم يدرسن أي مقررات تعليمية من خلال الإنترنت مثل: الفيسبوكFacebook، المدونة Blog، Google Hangout، Google drive.
- أشارت (٩٧%) من الطالبات إلى أن لديهن حساب على الفيسبوك، وأن (٩٥%) منهن ليس لديهن معرفة بالمدونات، وأن (٩٥%) منهن ليس لديهن معرفة باستخدام تطبيق Google Hangout.
- أشارت(٩٨%) من الطالبات إلى رغبتهن في دراسة المقررات الدراسية عبر المستحدثات التكنولوجية التي تتيح لهن الدارسة في أي وقت ومن أي مكان، مع إمكانية تسجيل المحاضرة والرجوع إليها عند الحاجة.
- أشارت (٩٣%) من الطالبات إلى فشل التعاون بينهن في القيام ببعض المهام المطلوبة منهن؛ وأرجعن ذلك إلى أن استخدام التعلم التعاوني بصورته التقليدية أدى إلى تكاسل بعض الطالبات عن أداء المهمة المكلفة بها؛

نتيجة لعدم قدرة الأستاذ الجامعي على متابعتهن في تنفيذ المهام، هذا بالإضافة إلى سيطرة بعض الطالبات، وفرض رأيها على المجموعة.

- أشارت (٩٥%) من الطالبات برغبتهن في أن يتم تدريسهن باستخدام استراتيجيات تعليمية تثير حماسهن ودافعيتهن للتعلم.

ب. إجراء مقابلة مقننة مع عدد(٤) عضوات من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تخصص تربية الطفل، وعدد(٧) من موجهات رياض الأطفال بمديرية التربية والتعليم، ولقد أكدوا على حاجة طالبات ومعلمات رياض الأطفال للتدريب على مهارات تطوير القصص الرقمية من خلال المقررات الدراسية.

ج. الاطلاع على توصيف المقررات التي تدرسهن الطالبات؛ حيث وجد أن الطالبات يدرسن مقرر بعنوان " قصص وحكايات الأطفال" يتضمن معلومات نظرية عن إعداد قصص للأطفال في شكلها الورقي التقليدي، هذا بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة أثناء القيام بتدريس مقرر تكنولوجيا التعليم والذي يقوم الجانب التطبيقي منه على دراسة أجهزة العرض الضوئي التي لم تعد تستخدم الآن في العملية التعليم، مما يدل على عدم مواكبة توصيف المقرر للتطور التكنولوجي، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من(ماريان ميلاد منصور جرجس،٢٠١٦؛ سعد حسن محي الدين ،٢٠١٧؛ محمود صديق سويفي، ٢٠٠٨).

٣) أشارت العديد من الدراسات (محمد عمر سرحان، أميرة محمد حمدان الغامدي،٢٠١٧؛ رائد عواد حسين الظفيري،٢٠١٧؛ محمد حمدي أحمد السيد،٢١٠٤؛ محمد عبد الرحمن السعدني، ٢٠١٣؛ أمل إبراهيم إبراهيم حمادة،٢٠١٧؛أفنان عبد الرحمن العبيد، ٢٠١٥؛ محمود أحمد عبد الكريم، ٢٠١٤؛ سعد حسن محي الدين ،٢٠١٧؛ حصة محمد الشايع،٢٠١٥؛ Nembhard & Shtub, 2009) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني من أنسب الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في بيئة الحوسبة السحابية؛ حيث تتطلب بصورة أساسية تواجد مجموعة من المتعلمين عبر الويب للتعاون والمشاركة والتحاور والنقاش؛ حيث تشجع النبوغ الجمعي، والعمل بروح الفريق، وتحول دور المتعلم من التلقي إلى المشاركة النشطة في العملية التعليمية،

وتدعم الأنشطة الجماعية في توطيد العلاقات الإنسانية. كما أوصت بعض الدراسات (أشرف أكرم أحمد الحناوي،٢٠١٣؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٦؛ سامية محمود يوسف، ٢٠١٣) بضرورة دراسة أثر استخدام استراتيجيته التعلم التعاوني عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

٤) تُعد استراتيجيتي التعلم معًا، والتعلم التنافسي الجمعي من استراتيجيات التعلم التعاوني التي أثبتت الدراسات فاعليتها في العملية التعليمية، ولقد أجريت عدة بحوث ودراسات حول هاتين الاستراتيجيين من أجل المقارنة بينهما، ولقد تباينت نتائج هذه الدراسات؛ حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات (Hosseini,2014; Ahour & Haradasht,2014; Attle& Baker,2007; علي علي عبدالتواب العمدة،٢٠١٣; Boiangiu et al.,2016; Gambari et al.,2016; عن أفضلية التعلم التنافسي على التعلم التعاوني، بينما كشفت نتائج البعض الأخر من الدراسات (رائد عواد حسين الظفيري، ٢٠١٧؛ Fekri, 2016; Nembhard & Shtub,2009; Hilk,2013; Mihalescu et al.,2017; Oloyede et al 2012; خيرية رمضان سيف، ٢٠٠٤)عن أفضلية التعلم التعاوني على التنافسي، بينما أسفر البعض الأخر من الدراسات(Kao et al., 2008; Zarei & Layeq,2016) عن عدم وجود فرق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي.

وبتفحص هذه الدراسات يتضح إنها قارنت بين الاستراتيجيين في بيئات تعلم أخري غير بيئة الحوسبة السحابية، كما أن نتائجها لم تتفق على تحديد أفضلية استراتيجية على أخري؛ وربما يرجع ذلك لاختلاف المهمات التعليمية المطلوب أدائها، واختلاف التكنولوجيا المستخدمة، وهذا يوضح الحاجة الماسة إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات للتعرف على أيهما أفضل للتطبيق في بيئة الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل.

٥) تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية؛ حيث اتفق علماء النفس على أنه لا تعلم بلا دافعية وقد أعدوها من شروط التعلم الجيد؛ لذا اتجهت بعض الدراسات (محمد جابر خلف الله،٢٠١٤؛ وليد يوسف محمد، ٢٠١٥؛ زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد، ٢٠٠٩؛ محمد حمدي أحمد السيد،٢١٠٤؛ السيد عبد المولي السيد ،٢٠١٥) نحو التوصية بضرورة دراسة أثرها عبر بيئات التعلم الإلكتروني على جوانب التعلم المختلفة. كما أسفرت نتائج العديد من الدراسات (الطيب أحمد هارون، خميس حامد وزة، ٢٠١١؛ إيمان حسن زغلول،٢٠١٦؛ علي حسن علي،٢٠١٠؛ وليد يوسف محمد،

٢٠١٥) عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني في تنمية دافعية المتعلمين للإنجاز، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات (منى عائض عطا الله ، ريم عبد المحسن العبيكان، ٢٠١٥؛ محمد حمدي أحمد السيد، ٢١٠٤؛ حنان أحمد زكي الزوايدي، ٢٠١٤) أهمية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنه قد يكون هناك ارتباط بين استراتيجيتي التعلم معًا مقابل التعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية وبين ما يتميز به المتعلم من سمات شخصية متمثلة في ارتفاع وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز يمكن أن يكون له أثر على نواتج التعلم المختلفة، وعلى الرغم من وجود هذه العلاقة فقد غفلت البحوث والدراسات عن دراستها وتحديدها، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

٦) يُعد تنمية التفاعل الاجتماعي قبل التحصيل مطلب تربوي مهم؛ مما دعى بعض الدراسات (أمل إبراهيم حمادة،٢٠١٧؛ محمد عبد الرازق شمة،٢٠١١؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣؛ حمادة محمد مسعود إبراهيم،إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠١٠؛ أشرف أكرم أحمد الحناوي،٢٠١٣؛ أفنان عبد الرحمن العبيد، ٢٠١٤) إلى التوصية بالاهتمام بتنمية أنماط التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني عند تصميم برامج التدريب والتعليم الإلكترونى.

وبأخذ الأدبيات والدراسات السابق عرضها تظهر أيضا أهمية دراسة تأثير استخدام استراتيجيتي التعلم معًا مقابل التعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية في إطار تفاعلهما مع مستويي دافعية الإنجاز(منخفض / مرتفع) لدي الطالبات على تنمية التفاعل الاجتماعي.

ولما كانت بحوث تكنولوجيا التعليم كما يُشير محمد عطية خميس (٢٠١٣، ص ص١٢٨-١٢٩) تهدف إلى حل المشكلات التعليمية، وتحسين الأداء والممارسات التكنولوجية التعليمية، وتحسين نواتج التعلم. من هذا المنطلق أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في توجد حاجة إلى تحديد استراتيجية التعلم المناسبة (التعلم معًا مقابل التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية ودراسة أثر تفاعلهما مع مستوي دافعية الإنجاز (مرتفع-منخفض) لدى طالبات تخصص تربية الطفل لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية، والتفاعل الاجتماعي لدى الطالبات.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية، وتحديد أثر تفاعلهما مع مستوى الدافعية للإنجاز

(مرتفع/ منخفض) لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل.

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل.

٢) ما المهارات الأساسية اللازمة لتطوير القصص الرقمية، والتي ينبغي تنميتها لدى طالبات تربية الطفل بكلية التربية بأسيوط؟.

٣) ما المعايير الجيدة اللازمة لتطوير القصص الرقمية؟.

٤) ما التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل.

٥) ما أثر كل من استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا - التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية بصرف النظر عن مستوى الدافعية للإنجاز علي كل من:

- **تنمية الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية؟**
- **تنمية الجانب الأدائي لمهارات تطوير القصص الرقمية؟.**
- **جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية؟**
- **تنميه مهارات التفاعل الاجتماعي؟**

٦) ما أثر كل من مستوى دافعية الإنجاز (مرتفع- منخفض) لدي طالبات تربية الطفل بصرف النظر عن استراتيجية التعلم علي كل من:

- **تنمية الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية؟**
- **تنمية الجانب الأدائي لمهارات تطوير القصص الرقمية؟**
- **جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية؟**
- **تنميه مهارات التفاعل الاجتماعي؟**

٧) ما أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا - التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية ومستوى الدافعية للإنجاز(مرتفع-منخفض) لدى طالبات تربية الطفل على كل من:

- **تنمية الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية؟**

- تنمية الجانب الأدائي لمهارات تطوير القصص الرقمية؟
- جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية؟
- تنميه مهارات التفاعل الاجتماعي؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى:

١) تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل.

٢) تحديد المهارات الأساسية اللازمة لتطوير القصص الرقمية، والتي ينبغي تنميتها لدى طالبات تربية الطفل بكلية التربية بأسيوط.

٣) تحديد المعايير الجيدة اللازمة لتطوير القصص الرقمية.

٤) تحديد التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات تربية الطفل.

٥) معرفة أثر كل من استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا - التعلم التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية علي كل من: تنمية الجانب المعرفي، وتنمية الجانب الأدائي، وجودة تصميم وانتاج القصص الرقمية، وتنميه مهارات التفاعل الاجتماعي.

٦) معرفة أثر كل من مستوى دافعية الإنجاز (مرتفع- منخفض) لدي طالبات تربية الطفل بصرف النظر عن استراتيجية التعلم علي كل من: تنمية الجانب المعرفي، وتنمية الجانب الأدائي، وجودة تصميم وانتاج القصص الرقمية، وتنميه مهارات التفاعل الاجتماعي.

٧) معرفة أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا - التعلم التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية ومستوى الدافعية للإنجاز(مرتفع- منخفض) لدى طالبات تربية الطفل على كل من: تنمية الجانب المعرفي، وتنمية الجانب الأدائي، وجودة تصميم وانتاج القصص الرقمية، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم تربية الطفل بكلية التربية جامعة أسيوط، قسمن إلى مجموعتان رئيسيتان(٣٠) طالبة يستخدمن استراتيجية التعلم معًا، (٣٠) طالبة يستخدمن استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي.

حـدود البحـث: اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحـدود الموضـوعية: اسـتخدام بعـض تطبيقات Google السحابية والتي تمثلت في: المدونات Blogs، Hangout، Google docs، Google Calendar، Google Drive، Powtoon، Google Forms، Gmail.
- الحدود البشرية: طالبات الفرقة الثالثة بقسم تربيـة الطفـل ذوات مسـتوى دافعيـة الانجـاز (مرتفع-منخفض).
- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة أسيوط.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: استراتيجيتي التعلم (التعلم معًـا ـ الـتعلم التنافسـي الجمعـي) مـن خـلال تطبيقات الحوسبة السحابية.
- المتغيـر التصـنيفي: مسـتوى الدافعيـة للإنجاز(مرتفع-منخفض).
- المتغير التابع: تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي.

منهج البحث: نظراً لأن البحث يُعد من البحوث التطويرية؛ لذلك تم استخدام المناهج الثلاثة التالية:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك عند إعداد الإطار النظري، بناء قائمة المعايير الجيدة اللازمة لتصميم وإنتاج القصص الرقمية، تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمـة علـى اسـتراتيجيتي (الـتعلم معًـا- الـتعلم التنافسـي الجمعـي) عبـر تطبيقـات الحوسـبة السـحابية، بنـاء قائمـة مهـارات إنتـاج القصـص الرقميـة، إعـداد أدوات البحث.

-منهج تطوير المنظومات التعليمية: وذلك في تطوير بيئـة الـتعلم الإلكترونـي القائمـة على استراتيجيتي الـتعلم معًـا والتنافسـي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية.

- المنهج التجريبي: للكشف عن أثر التفاعل بـين اسـتراتيجيتي الـتعلم معًـا والتنافسـي الجمعـي مـن خـلال تطبيقـات الحوسـبة السـحابية، ومسـتوى الدافعيـة للإنجـاز (مرتفع/ منخفض) لدى طالبات تربية الطفل في تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي، وقد استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، واختباراً قبلياً واختباراً بعدياً، مع أربع مجموعات فرعية.

التصميم التجريبي للبحث: تم استخدام التصميم التجريبي المعروف بالتصميم العاملي (٢ x ٢) كما يوضحها شكل (١).

استراتيجية التعلم / مستوى الدافعية للإنجاز	التعلم معًا	التعلم التنافسي الجمعي
مرتفع	مـج١: طالبـات ذات مسـتوى مرتفـع لدافعية الإنجاز يستخدمون استراتيجية الـتعلم معًـا عبـر تطبيقـات الحوسـبة السحابية.	مـج٢: طالبات ذات مستوى مرتفع لدافعية الإنجـاز يسـتخدمون اسـتراتيجية الـتعلم التنافسـي الجمعـي عبـر تطبيقـات الحوسـبة السحابية.
منخفض	مـج٣:طالبـات ذات مسـتوى مـنخفض لدافعية الإنجاز يستخدمون استراتيجية الـتعلم معًـا عبـر تطبيقـات الحوسـبة السحابية.	مج٤: طالبات ذات مستوى منخفض لدافعية الإنجـاز يسـتخدمون اسـتراتيجية الـتعلم التنافسـي الجمعـي عبـر تطبيقـات الحوسـبة السحابية.

شكل(١) التصميم التجريبي للبحث

فروض البحث:

سعى البحث نحو التحقق من صحة الفروض التالية:

١) لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (٠.٠٥) بـين متوسـطي درجـات طالبات المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانـب المعرفـي لمهـارات تطـوير القصـص الرقميـة ترجـع إلـى الأثـر الأساسـي لاختـلاف اسـتراتيجية الـتعلم (الـتعلم معًـا-الـتعلم التنافسـي الجمعـي) مـن خـلال تطبيقـات الحوسبة السحابية.

٢) لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (٠.٠٥) بـين متوسـطي درجـات طالبات المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانـب المعرفـي لمهـارات تطـوير القصـص الرقميـة ترجـع إلـى الأثـر الأساسـي لاختـلاف مستوي دافعية الإنجاز (مرتفع-منخفض).

٣) لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (٠.٠٥) بـين متوسـطات درجـات طالبـات المجموعـات التجريبيـة فـي تحصـيل الجانـب المعرفـي لمهـارات تطـوير القصـص الرقميـة ترجـع إلـى الأثـر الأساسـي للتفاعـل بين استراتيجيتي(التعلم معًا- التعلم التنافسـي الجمعـي) ومسـتوى دافعيـة الانجـاز(مرتفـع-منخفض).

٤) لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (٠.٠٥) بـين متوسـطي درجـات طالبـات المجمـوعتين التجريبيتين فـي بطاقـة الملاحظة لمهـارات تطـوير القصـص الرقميـة ترجـع إلـى الأثـر الأساسـي لاخـتلاف اسـتراتيجية الـتعلم (الـتعلم معًـا-الـتعلم التنافسـي الجمعـي) عبـر تطبيقـات الحوسـبة السحابية.

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز(مرتفع-منخفض).

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي(التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(مرتفع-منخفض).

٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم جودة تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم جودة تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (مرتفع-منخفض).

٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم جودة تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(مرتفع-منخفض).

١٠) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

١١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز(مرتفع-منخفض).

١٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي(التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(مرتفع-منخفض).

مواد المعالجة التجريبية للبحث:

تضمن البحث معالجتان تجريبيتان هما:

(أ) - المعالجة الأولى: استراتيجية التعلم معًا من خلال بعض تطبيقات Google السحابية.

(ب) - المعالجة الثانية: استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي من خلال بعض تطبيقات Google السحابية.

أدوات البحث:

١) اختبار تحصيلي إلكتروني؛ لقياس الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية (من إعداد الباحثة).

٢) بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات تطوير القصص الرقمية (من إعداد الباحثة).

٣) بطاقة تقييم جودة تطوير القصص الرقمية (من إعداد الباحثة).

٤) مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي (من إعداد الباحثة).

٥) اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين (من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، ٢٠٠٣)

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

١. تحديد أيهما أفضل هل استراتيجية التعلم معًا أم التعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية وفقاً لمستوى دافعية الإنجاز (مرتفع- منخفض) والذى يتحقق معه مستوى أفضل للتحصيل، وتنمية المهارات والتفاعل الاجتماعي.

٢. توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى تبني معالجات واستراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تعليم الطلاب منخفضي الدافعية للإنجاز.

٣. يُفيد المصممين التعليمين في مجال تكنولوجيا التعليم بتقديم نموذج عملي متميز لكيفية توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم.

٤. التأكيد على أهمية إعداد الطالبات المعلمات تكنولوجياً؛ وذلك استجابة للاتجاهات المعاصرة التي تؤكد على أهمية توظيف التكنولوجيا في عملية التدريس لأطفال الروضة.

٥. تقديم قائمة بمعايير تصميم وانتاج القصص الرقمية، يمكن الاستفادة منها عند تطوير القصص الرقمية كمصدر من مصادر التعلم الإلكترونية.

٦. تقديم قائمة معايير لتصميم وتطوير بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجية التعلم التعاوني من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية، يمكن الاستفادة منها في تطوير بيئات تعلم إلكترونية تعالج بعض المشكلات التعليمية، وتلبي احتياجات المتعلمين.

٧. التوجه نحو توظيف استخدام إمكانيات الحوسبة السحابية، والاستفادة من امكاناتها ومزاياها المتعددة في إعداد البرامج التعليمية والتدريبية؛ من أجل التغلب على مشاكل التعليم التقليدي.

مصطلحات البحث: تم الاقتصار على المصطلحات الإجرائية للبحث:

- استراتيجية التعلم معًا: استراتيجية يعمل فيها المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من خمسة أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي، يعملون معاً لإنجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، يتم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال تفاعل أعضاء المجموعة مع بعضهم البعض ومع أعضاء المجموعات الأخرى؛ لتحقيق هدف تعليمي مشترك (المنتج النهائي) دون أن تكون هناك جماعة فائزة وأخرى خاسرة .
- استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي: استراتيجية يعمل فيها المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من خمسة أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي، يعملون معاً لإنجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، يتم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال تفاعل أعضاء المجموعة مع بعضهم البعض فقط لتحقيق هدف تعليمي مشترك (المنتج النهائي)، وتتنافس المجموعات مع بعضهم البعض لتتفوق إحدى المجموعات على المجموعات الأخرى، بهدف الحصول على أعلى درجة بدافع المكافأة المادية أو المعنوية أو الاثنين معاً.
- القصة الرقمية: منتج تقني-يتم إنتاجه بإحدى تطبيقات الحوسبة السحابية (موقع الـ Powtoon)-يجمع بين رواية الأحداث وفقاً لموضوع معين، وبين توظيف النصوص والصور، الرسومات والخلفيات الموسيقية والصوت ومقاطع الفيديو أثناء الرواية؛ وذلك لمحاولة فهم تلك الأحداث والوقائع والتأثر بها، ويتم عرض هذا المنتج على شاشة الكمبيوتر من خلال تحميله على أقراص مدمجة أو رفعه على مواقع التواصل الاجتماعي.
- طالبات تربية الطفل: الطالبات المعلمات بقسم تربية الطفل بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة أسيوط.
- تطبيقات الحوسبة السحابية: تمثلت في استخدام بعض تطبيقات Google السحابية والتي تضمنت:المدونات Blogs، Hangout، Google docs، Google Calendar، Google Drive، Powtoon، Google Forms، وGmail والتي يمكن الوصول إليها من أي مكان وفى أي زمان ومن أي جهاز رقمي، وتستخدمها طالبات تربية الطفل لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية.
- دافعية الإنجاز: قوة ذاتية تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والتغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التعلم ويستدل عليها بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة عن فقرات المقياس المستخدم.

- **التفاعل الاجتماعي الافتراضي: يُعرف إجرائياً بأنه" التأثير المتبادل بين الطالبة وأفراد الجماعة التي تنتمي إليها من خلال عمليات اتصال متزامنة وغير متزامنة، مع عدم التقيد بمكان أو زمان عبر تطبيقات الحوسبة السحابية؛ لتحقيق أهداف مشتركة بينهن، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها من خلال مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي المعد لذلك".**

ملخص إجراءات البحث:

فيما يلي ملخص لما تم من إجراءات لتحقيق أهداف البحث:

١. **الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة وثيقة الصلة بموضوع البحث ومتغيراته لإعداد الإطار النظري له، والاستدلال به في توجيه فروضه ومناقشة نتائجه.**
٢. **إعداد قائمة بالمعايير الجيدة اللازمة لتطوير القصص الرقمية.**
٣. **تحديد المهارات الأساسية اللازمة لتطوير القصص الرقمية، وتحديد أهداف المحتوى التعليمي وكفايته، ثم العرض على المحكمين ووضعهم في صورتهم النهائية.**
٤. **إعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية، وعرضها على المحكمين ووضعها في صورتها النهائية.**
٥. **التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية وعرضها على المحكمين وإجازتها.**
٦. **إنتاج بيئة التعلم الإلكتروني بمعالجتين؛ المعالجة الأولى باستخدام استراتيجية التعلم معًا من خلال بعض تطبيقات Google السحابية، والمعالجة الثانية باستخدام استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي من خلال بعض تطبيقات Google السحابية، وفقاً لمراحل التصميم التعليمي باستخدام النموذج العام"ADDIE" للتصميم التعليمي.**
٧. **إعداد أدوات البحث المتمثلة في: الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة مهارات انتاج القصص الرقمية، بطاقة تقييم جودة تصميم القصص الرقمية، مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي، والتحقق من صدقها، وثباتها.**
٨. **إجراء التجربة الاستطلاعية لاستكمال ضبط أدوات البحث، وتقويم بيئة التعلم الإلكترونية بمعالجتين تجريبيتين، وتحديد الخطة الزمنية اللازمة للتطبيق، والتعرف على الصعوبات التي قد تحدث أثناء التطبيق وإجراء التعديلات اللازمة.**

٩. اختيار عينة البحث الأساسية، وتطبيق اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، ٢٠٠٣) ثم توزيع العينة على المجموعات التجريبية الأربع وفقاً للتصميم التجريبي للبحث.

١٠. التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

١١. تطبيق المعالجتين التجريبية على عينة البحث الأساسية.

١٢. تطبيق أدوات البحث بعدياً: الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة مهارات انتاج القصص الرقمية، بطاقة تقييم جودة تصميم القصص الرقمية، مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي.

١٣. رصد نتائج التجريب ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها وتفسيرها.

١٤. تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تحقيقاً لأهداف البحث يتناول الإطار النظري المحاور الآتية:

- المحور الأول: الحوسبة السحابية: مفهومها، أنواعها، خدماتها، تطبيقات Google السحابية، تطبيقات الحوسبة المستخدمة في البحث الحالي:
- المحور الثاني: القصة الرقمية: مفهومها، مكوناتها، عناصرها، أنواعها، مراحل إنتاجها، فاعليتها، معايير تصميمها وتطويرها، برامج إنتاجها، مهارات تطوير القصص الرقمية.
- المحور الثالث: استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني، مفهومه، مبادئه وأسسه، استراتيجياته، استراتيجية التعلم معًا، استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي.
- المحور الرابع: الدافعية للإنجاز: مفهومها، مميزاتها، طرق تنميتها، خصائص الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، طرق قياسها.
- المحور الخامس: التفاعل الاجتماعي الافتراضي: مفهومه، أهميته، أشكاله، أسسه وشروطه.
- المحور السادس: العلاقة بين تطبيقات الحوسبة السحابية والدافعية للإنجاز والتفاعل الاجتماعي.
- المحور السابع: الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتعلم التعاوني الإلكتروني.
- المحور الثامن: التفاعل الاجتماعي وعلاقته باستراتيجيات التعلم التعاوني والدافعية للإنجاز.

المحور الأول: الحوسبة السحابية: مفهومها، أنواعها، خدماتها، تطبيقات Google السحابية، تطبيقات الحوسبة المستخدمة في البحث الحالي:

▪ **مفهوم الحوسبة السحابية:**

يُعرف المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا (NIST) الحوسبة السحابية بأنها

"نموذج إلكتروني يتيح الاستخدام الآمن للبرامج والتطبيقات الإلكترونية في أي وقت ومكان؛ للوصول إلى الخدمات السحابية -شبكات،خوادم، تطبيقات، وحدات تخزين- بأقل جهد ممكن من المستخدم (Mell& Grance, 2011, p4) . كما يُعرفها أوفيميل (Ofemile(2015,p.6 بأنها: وسيلة تكنولوجية عبر الانترنت؛ للمساهمة في توفير التخزين السحابي الآمن، وتوفير البرمجيات والتطبيقات للمستخدمين وتحقيق العمل المشترك بينهم في أي مكان وأي وقت.

في ضوء ما سبق يتضح أن الحوسبة السحابية تكنولوجيا تعتمد على شبكة الإنترنت، يتاح من خلالها لكل فرد العديد من الخدمات مثل: البرمجيات ومنصات العمل، ومساحات تخزين، ويستطيع المستخدم الوصول لها في أي وقت، ومن أي مكان، بأي جهاز متصل بالإنترنت، وتتم عملية المعالجة، ومساحات التخزين على السحابة، وبذلك فإن استخدام الحوسبة السحابية يلغي احتياج المستخدم لتخزين أي من بياناته أو تثبيت برامج متنوعة على جهازه الشخصي، يحتاج فقط إلى نظام تشغيل، ومتصفح إنترنت مناسب.

- أنواع الحوسبة السحابية:

حدد كل من (Fermandez, Z. A. ,2014,P.35;Karim, I.,& Goodwin, R., 2013,P.65; ;Mell&Grance,2009;Rao, ; Mitakos, et et al., 2015,pp. 181-182; al.,2014 شلتوت، محمد شوقي،٢٠١٥) النماذج الأساسية لتطبيقات الحوسبة السحابية، ويمكن نشر الخدمات السحابية عبر أربع طرق وهما:

١. سحابة عامة **Public Cloud**: تم إنشاء هذا النموذج من قبل مئات من خوادم الويب والكثير من مراكز البيانات التي تعمل في أماكن مختلفة من العالم، وتتميز بأنها متاحة لعامة الجمهور، ويكون المستخدم في هذا الطريقة قادراً على استخدام الخدمة عن طريق اختيار الموقع الأفضل للتطبيق، ويدعم تنفيذ السحابة العامة الشركات القوية اقتصادياً، مثل:جوجلGoogle ، والأمازون Amazon، راك سبيس Rackspace وغيرها، ومن مواصفاتها: أنها تقدم خدماتها لعملاء متعددين، توجد في منشأة خارجية، وتستضاف في مكان بعيد عن مكان العميل، وتعتبر وسيلة مرنة لتوفير التكاليف والحد من المخاطر، وامتداد مؤقت للبنية التحتية للمنشأت.

٢. سحابة خاصة **Private Cloud**: وهي ملكية خاصة لإحدى المؤسسات أو مركز البيانات والتي توفر الاستضافة لعدد محدد من المستخدمين أو العاملين لدى هذه المؤسسة، ويتم توفير موارد تكنولوجيا المعلومات من وحدات تخزين أو تطبيقات أو برمجيات بناءً على الطلب وحاجات المستخدمين لهذه السحابة، وتعتبر السحابة الخاصة ذات درجة عالية من الأمان من حيث التخزين وإدارة

التشغيل والأجهزة الوسيطة، ويتم في هذا المستوي تشغيل البنية التحتية بشكل محدد وخاص لمؤسسة بعينها، ويمكن إدارته من خلال نفس المؤسسة أو بواسطة مؤسسة أخرى.

٣. سحابة مجتمعية Community Cloud: يتم تقاسم البنية التحتية للسحابة من جانب عدة منظمات وتدعم المجتمع الذي يتشارك الاهتمامات، ويمكن إدارتها من خلال المؤسسة أو خارجها، ويشترك في هذه السحابة مجموعة من المؤسسات تعمل في نشاط واحد، يتاح لها بنية تحتية مملوكة لها ويتم تشغيلها بواسطتها، أو بواسطة مطور خدمة السحابة.

٤. سحابة مختلطة (هجين) Hybrid Cloud: السحابة الهجين هي دمج إمكانات السحب الخاصة والسحب العامة؛ لأداء وظائف مختلفة داخل نفس المؤسسة، وفيها يتم استخدام السحابة الخاصة في تخزين المعلومات الهامة؛ كي تعطي المزيد من الأمن، أما السحابة العامة فتُستخدم مع البيانات الأقل أهمية، والاعتماد على السحابة الهجين ليس فقط لخفض التكاليف، ولكنها توفر طرق جديدة لنماذج الأعمال والمعاملات.

- خدمات أنظمة تكنولوجيا الحوسبة السحابية:

تتحدد الخدمات الرئيسة التي تقدمها الحوسبة السحابية فيما يلي (Fernandez, 2014,pp.30-32; Taylor & Hunsinger, 2011, p.38)

١) البنية التحتية كخدمة (Infrastructure as a Service (IaaS:يشير إلى الأدوات التكنولوجية المستخدمة في تشغيل أنظمة الحوسبة السحابية، وتتمثل في: الخوادم، الشبكات، والتكنولوجيات المرتبطة باستخدام تطبيقات معينة، مثل: تطبيقات المحاكاة، والواقع الافتراضي.

٢) البرمجيات كخدمة (Software as a Service SaaS):تعتبر البيانات من أهم مكونات الحوسبة السحابية التي تقدم من خلال المواقع المتخصصة؛ حيث تتضمن تطبيقات البرامج المكتبية، برامج متخصصة للمتعلمين والباحثين التي تتطلب تشغيل الخبرات الافتراضية مثلGoogle Docs، Microsoft، دون الحاجة إلى شراء أو اقتناء أو تنصيب البرامج على أجهزة الكمبيوتر خاصة. وتسمح هذه الخدمة للمنظمات والشركات بالوصول إلى وظائف البرمجيات بأقل تكلفة من دفع تكاليف التطبيقات ذات الرخصة.

٣) المنصة كخدمة Platform as a Service(PaaS): أن أهم ما تتميز به الحوسبة السحابية أنها تستخدم كمنصات للعمل وليست مساحة للتخزين فقط، فتستخدم السحابة كمنصة لاستخدام التطبيقات في إنتاج ملفات وتعديلها، فيمكن إنتاج ملفات Word وإنتاج عروض تقديمية على السحابة، وأيضاً إنتاج الاختبارات الإلكترونية، كما يمكن استخدام برامج معالجة الصور والفيديو في تصميم صور ثابتة ولقطات فيديو وتعديلها.

٤) التخزين كخدمة Storages as a Service (STaaS): تُعد خدمة التخزين السحابي فئة خاصة من خدمات التطبيقات، ويقصد به شراء مساحة تخزينية من موفر السحابة يتم إرسال البيانات إليها، ثم استرجاعها وقت الحاجة، ويفيد استخدام التخزين السحابي في إمكانية إجراء النسخ الاحتياطي للبيانات، واستخدامه كأرشيف لحفظ البيانات للأغراض التنظيمية، والتخزين السحابي وسيلة آمنة للبيانات من المحو، أو تعطل جهاز الكمبيوتر نظراً لاحتفاظ السحابة بنسخ مكررة منها باستمرار ومن موفري تلك الخدمة (Hogan, et al., 2011, p.37).

- تطبيقات Google السحابية وفاعليتها في العملية التعليمية:

تُعد Google من الشركات العملاقة التي توفر تطبيقات متعددة للحوسبة السحابية؛ حيث تقدم العديد من التطبيقات والخدمات المجانية والترخيص للجميع التي يمكن توظيفها بفاعلية في المؤسسات التربوية، ومن بين هذه التطبيقات والخدمات إتاحة مساحات تخزينية كبيرة يمكن من خلالها للمستخدم تخزين كافة أنماط الكائنات الرقمية التي يرغب في حفظها بعيداً عن جهازه الشخصي، وإدارة التطبيقات والخدمات، مع إمكانية السماح بتشارك هذه الكائنات مع مستخدمين آخرين، وإمكانية إنشاء وتحرير الملفات والوثائق باستخدام البرامج التطبيقية المتاحة عبر الخادم، ثم إمكانية ربط كل هذه الخدمات بقوائم البريد الإلكتروني وجداول التقويم Calendar الخاصة بالمستخدم (زينب محمد العربي إسماعيل،٢٠١٦، ص٢٧٧؛ Nevin, 2009, p.35). كما اتجهت بعض الدراسات نحو البحث في جدوى توظيف تطبيقات جوجل السحابية في العملية التعليمية ومنها دراسة أمل إبراهيم إبراهيم حمادة (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية تصميم بيئة التعلم المخلط التشاركي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الأداء المعرفي والحضور الاجتماعي والرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، كما توصلت دراسة سعد حسن محي الدين (٢٠١٧) إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم التشاركي باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات المشروعات الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط، أما دراسة ماريان ميلاد منصور (٢٠١٦) فقد أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، بينما هدفت دراسة أورندوروف Orndorff (2015) إلى التعرف على فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على الأداء الدراسي في مقرر العلوم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بأستراليا، وأسفرت النتائج عن تفوق مجموعة التعلم بالحوسبة

السحابية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، كما أسفرت نتائج دراسة محمد حمدي أحمد (٢١٠٤) عن فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الانجاز لدى طلاب الدراسات العليا. كما كشفت نتائج دراسة محمد وحيد محمد سليمان (٢٠١٦) عن فاعلية تطوير استراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.

تأسيساً على ما سبق عرضه من دراسات أظهرت نتائجها فاعلية تطبيقات جوجلGoogle السحابية في تنمية نواتج التعلم المختلفة، مما دعى الباحثة نحو توظيفها في البحث الحالي؛ حيث أنها تشكل بيئة ملائمة للتعليم، وأدواتها متاحة في كل مكان وزمان، وذات منصة قوية تمكن من ممارسة التدريس والتعلم معاً، كما تُعد وسيلة اتصال افتراضية، ووسيط تشاركي، ولديها إمكانات قوية للتفاعل الاجتماعي، كما توفر العديد من التطبيقات المجانية، مما يوفر من تكلفة التعليم، كما يستطيع الطلاب والأساتذة الوصول لهذه التطبيقات من خلال العديد من أجهزة الحاسبات وأجهزة الجولات المحمولة.

وفيما يلي عرض لبعض تطبيقات Google السحابية المستخدمة في تطوير مهارات القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية تخصص تربية الطفل.

- تطبيقات الحوسبة السحابية التي تم توظيفها في البحث الحالي:

١) المدونات Blogger: أصل كلمة Blog هو الاختصار لكلمتي Web Log، أي سجل إلكتروني، وهى في أبسط صوره عبارة عن صفحة ويب تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيباً زمنياً تصاعديا، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشره، يمكن القارئ من الرجوع إلى تدوينه معينة في وقت لاحق (زينب محمد أمين، نبيل السيد، ٢٠٠٩، ص٣٢٩). كما إنها أحد أدوات النشر الإلكتروني التي تسمح لمستخدميها بنشر جميع أعمالهم بسهولة وسرعة كبيرة، سواء كانت هذه الأعمال نصوصاً إلكترونية أو أعمال فنية أو ارتباطات لمواقع إلكترونية أخرى (Williams & Jacobs, 2004, p.233). وتتميز المدونة بالخصائص التالية: Lindahl & Yang, Blount, 2003, p. 115) (2009, p.13,

- سهولة إنشاء المدونة دون الحاجة إلى إتقان لغة برمجة، كما أن نظام التدوين مزود بقوالب عرض مصممة لإنتاج مواد المدونة بسهولة.

- يمكن إدراج مختلف أنواع الوسائط المتعددة بها، من صوت وصور وفيديو وروابط فائقة، وبذلك تتميز بالتفاعلية.
- تسمح المدونات بإضافة تعليقات على المحتوى المقدم من خلال المتعلمين، وبذلك فهى توفر مساحة للطلاب للتعبير عن تعلمهم والتفاعل مع الأقران.
- إمكانية التحكم في قراء المدونة؛ بمعنى هل جعلها للعامة أم لقراء محددين.

٢) البريد الإلكتروني الـ Gmail: يتيح بريد جوجل Gmail العديد من الخدمات لمستخدميه والتي تتمثل في الأتي:(محمد وحيد محمد سليمان،٢٠١٦ ، ص٣٠،) Miller, 2009, p.19;Roy, 2011

- الدخول إلى البريد الإلكتروني من أي مكان في العالم، ومن أي جهاز متصل بالإنترنت.
- الاشتراك في تطبيقات جوجل المتعددة (تقويم جوجل، محرر مستندات جوجل،....) المتوافرة على موقع الويب.
- يمكن أعضاء هيئة التدريس من الاحتفاظ بقاعدة بيانات لكافة رسائل البريد الإلكتروني لمشاركة أفضل المعلومات مع الطلاب.
- نشر المعلومات ومناقشتها على الفور من خلال مشاريع التعلم التعاونية.
- الدردشة الجماعية؛ فيمكن للمستخدم الدردشة مع أشخاص متعددين دون استخدام نوافذ Support for Group متعددة، ويعتبر ذلك من الأدوات المساندة لأنشطة التعلم الجماعيLearning Activities.
- عرض المرفقات وتنزيلها كصفحات ويب بدلا من PDF أو ملفات Microsoft Office ويكون هذا مفيداً عندما يرغب المستخدم في عرض المرفق بشكل أسرع.

٣) دردشة الفيديو الجماعية Google Hangouts:

يُعد Google Hangouts أداة مؤتمرات الفيديو التي توفر إمكانية عقد اجتماعات افتراضية على الإنترنت، وتسهيل العمل التعاوني، مع إمكانية إضافة حتى ١٠٠ مشارك عن طريق عمل فصل افتراضي(webpinar)، ويوفر Google Hangouts الميزات التالية:(أفنان عبد الرحمن العبيد،٢٠١٥، ص ٢١٥؛ محمد وحيد محمد سليمان،٢٠١٦، ص٣١).

- البث المباشر لمؤتمرات الفيديو على موقع اليوتيوب.
- مشاركة الشاشة مع المستخدمين، والوصول إلى جميع التطبيقات وعرضها.
- إمكانية انضمام مشارك عبر الهاتف، عن طريق الخدمة الهاتفية جوجلIP.
- مراسلة الأصدقاء في أي وقت حتى في حالة عدم اتصالهم بالإنترنت.
- يعمل Hangouts على أجهزة الكمبيوتر بالإضافة إلى أجهزة Android وApple،

مما يتيح الاتصال بجميع الأشخاص بدون استثناء.

- يتيح مشاركة الصور والرموز التعبيرية لإضفاء مزيد من الحيوية على الدردشات.
- إمكانية العثور على أرشيف المحادثات السابقة والموجودة على الأجهزة وإعادتها مرة أخرى.

٤) تقويم جوجل Google Calendar: هو تطبيق متعدد الاستخدام يعتمد على الإنترنت، سهل الاستخدام، يتميز بالاتي:(أفنان عبد الرحمن العبيد،٢٠١٥، ص ٢١٥ Adams, 2008,p.98;Roy, (2011,p.6;

- جدولة الأحداث المختلفة ومشاركة التقاويم في وضع القراءة، أو القراءة والكتابة.
- يسمح بإدارة تقاويم متعددة في وقت واحد، ومشاركة الأحداث أو التقاويم الكاملة مع الآخرين، ومزامنة كل ذلك آلياً من أي مكان.
- يتم الوصول للتطبيق من خلال أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف الذكية، أو أجهزة المساعد الرقمي الشخصي المتصلة بالإنترنت.
- يسمح للمستخدم بتتبع جميع الأحداث المهمة والمواعيد النهائية المتعلقة بدراسته وحياته الشخصية.

٥) مستندات جوجل Google Docs: هو تطبيق يسمح بإنشاء وتحرير المستندات دون الحاجة إلى التثبيت على أجهزة الكمبيوتر؛ فهو بديل لمجموعة Microsoft Office، حيث يسمح بالتعاون بين الطلاب ومشاركة المستندات؛ لتقديم الملاحظات والتعليقات في ملف واحد مشترك، حيث يمكن للمستخدم رؤية ما تم تعديله على يد من، ومتى، مما يشجع على العمل الجماعي الذي يُعد امتداداً للمناقشة في الصف، كما يتيح إمكانية التعليق في محرر المستندات، مع الاحتفاظ به على شبكة الإنترنت، وإمكانية الوصول إليه من أي جهاز كمبيوتر أو محمول متصل بالإنترنت، كما يُعد أداة تتضمن مستودع مجاني لتخزين البيانات، ومنصة قابلة للاستخدام لتعليم وتقديم المفاهيم الدراسية(أفنان عبد الرحمن العبيد،٢٠١٥، ص ٢١٥؛ محمد وحيد محمد سليمان،٢٠١٦، ص٣١؛ Francisco & Conde,2012,pp.1484-1458; Frydenberg,2011,pp.2-3)

٦) نماذج جوجل Google Forms: تستخدم نماذج جوجل Google Forms والمقدمة عن طريق جوجل درايف Google Drive في عمل استبيانات (استطلاعات الرأي) أو اختبارات أو عمل مسابقات لما تتضمنه من أشكال متعددة للأسئلة يمكن إخراجها وتنسيقها عبر قوالب Themes متنوعة؛ حيث يتم حفظ أجوبة المتعلمين مباشرة في ورقة عمل Spreadsheet بحيث يمكن تصحيح

الاختبار أو الاستبيان إلكترونيًا، مع إمكانية تطبيق العمليات الإحصائية، والحصول على ملخص بياني لنتيجة الاستبيان أو الاختبار، كما يمكن مشاركة الآخرين الاستبيان أو الاختبار عن طريق وضعه في مدونة أو موقع أو إرساله بالبريد الإلكتروني أو مشاركته بجوجل بلس(أفنان عبد الرحمن العبيد،٢٠١٥، ص ٢١٦).

٧) تطبيق Google Drive: تمكن هذه الخدمة من تخزين ومشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع طلاب الفصل والفصول الدراسية الأخرى، كما يمكن ترك تعليقات والرد عليها، كما يُمكن جوجل درايف من فتح العديد من أنواع الملفات في المتصفح مباشرة؛ بما في ذلك ملفاتPDF وملفات Microsoft Office ومقاطع الفيديو عالية الدقة والعديد من أنواع ملفات الصور حتى لو لم يكن البرنامج الملائم مثبتًا على جهاز الكمبيوتر، كما يمكن التعديل على الملفات والدخول إليها من أي نقطة اتصال بالإنترنت(أفنان عبد الرحمن العبيد،٢٠١٥، ص ٢١٦؛ Slavkov, 2015, pp. 83-84).

٨) موقع PowToon: هو موقع على الانترنت، يمكن إضافته من خلال تطبيق Google Drive، يسمح بالتسجيل المجاني، ويتيح إنشاء عروض مصورة إحترافية بطريقة تعاونية؛ وذلك عن طريق دمج النصوص والصور والتأثيرات والعناصر المتحركة والكثير من الأيقونات الجاهزة، مع إمكانية دمج ملفات الصوت والتحكم فيها جميعا من خلال الشريط الزمني بسهولة بالغة، مع إمكانية إرسال الفيديو إلى اليوتيوب أو مشاركته في الشبكات الاجتماعية، كما يتميز البرنامج بالعديد من المزايا، منها: إمكانية تقديم العرض بطريقة العرض التقديمي أو بطريقة فيديو، استخدام القوالب الجاهزة مع إمكانية دمج أكثر من قالب أو تصميم قالب جديد، إمكانية تسجيل الصوت على كل شريحة، وعرض كل شريحة بالصوت والرسوم المتحركة.

من العرض السابق استخدمت الباحثة تطبيقات الحوسبة السحابية التالية:

١. مدونة من خلال تطبيق Blogger المدعوم من google؛ لتخزين وعرض المحتوى التعليمي للقصص الرقمية يمكن للطالبة الرجوع إليها في أي وقت، ومن أي مكان لدراسة المحتوى التعليمي.

٢. إنشاء فصل افتراضي (webpinar) باستخدام تطبيق الـ Hangout من خدمات google لتقديم بعض أجزاء من المحتوى

التعليمي، والتواصل بطريقة متزامنة مع الطالبات، وبعد الانتهاء تم إرسال رابط التسجيل الخاص بالمحاضرات إلى الطالبات للرجوع إليه في أي وقت ومن أي مكان.

٣. استخدام تقويم جوجل Google Calendar في تنسيق مواعيد المحاضرات واللقاءات والاجتماعات عبر الويب، وتحديد مواعيد تسليم المهام المطلوبة، واطلاع جميع الطالبات عليها.

٤. استخدام تطبيق Google Docs للتعاون والتشارك بين الطالبات في أداء المهام المكلفين بها، وإجراء بعض المناقشات الكتابية من خلاله.

٥. استخدام جوجل درايف Google Drive في قيام المجموعات الفرعية للطالبات بتخزين الصور والرسوم والأصوات الخاصة بعناصر القصة الرقمية في مجلدات فرعية، بالإضافة إلى مشاركة الطالبات للملفات مع بعضهن البعض.

٦. استخدام نماذج جوجل Google Forms لإنشاء الاختبارات القبلية والبعدية الخاصة بكل مديول دراسي، مع إضافة تطبيق Flubarro المجاني من أجل تصحيح الاختبارات.

٧. استخدام حساب Gmail لتسلم الواجبات والتكليفات من الطالبات، والرد على استفسارات الطالبات.

٨. استخدام موقع الباوتونPowtoon لإنتاج القصص الرقمية.

- المحور الثاني: القصة الرقمية: مفهومها، مكوناتها، عناصرها، أنواعها، مراحل إنتاجها، فاعليتها، معايير تصميمها وتطويرها، برامج إنتاجها، مهارات تطوير القصص الرقمية.

لا تحتاج القصة للتدليل على أهميتها كأسلوب في التربية والتأثير على سلوك الأطفال، فقد جاء القصص في القرآن الكريم لما للقصص من تأثير على النفس البشرية، وتُعد القصص الرقمية نمط جديد من أنماط تقديم القصص للأطفال في مراحل عمرية مختلفة يستمتع بها الأطفال، وتعمل على جذب انتباههم، وإثارتهم وتشويقهم، وتجعلهم في حالة تركيز طوال الوقت؛ حيث إنها تخاطب السمع والبصر.

- مفهوم القصة الرقمية:

يُعرف فرزل Frazel (2011, p.9) القصة الرقمية بأنها "دمج الوسائط التعليمية المتعددة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية والصور المتحركة ومهارات الفن الروائي، مستهدفة في ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق وإثارة تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين". أما روبن Robin (2006,p. 709).فيُعرفها بأنها: الجمع بين سرد القصة بالطريقة التقليدية مع مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة مثل: النصوص والصور الثابتة ولقطات الفيديو والموسيقى التصويرية والصوت المسجل لتقديم معلومات عن موضوع معين من خلال وجهة نظر معينة. كما تُعرف بأنها "فن

استخدام المحتوى الرقمي (الصور الثابتة، مقاطع الفيديو، صوت راوي القصة، والمؤثرات الصوتية والموسيقى) لخلق أفلام روائية قصيرة ومقنعة كوسيط معبر عن الفن في الفصول الدراسية في القرن الواحد والعشرين" (Hutcheson,2008, PP.40-41).

وفى ضوء ما سبق تُعرف الباحثة القصة الرقمية بأنها: منتج تقني-يتم إنتاجه بإحدى تطبيقات الحوسبة السحابية (موقع الـ Powtoon)-يجمع بين رواية الأحداث وفقاً لموضوع معين، وبين توظيف النصوص والصور، الرسومات والخلفيات الموسيقية والصوت ومقاطع الفيديو أثناء الرواية؛ وذلك لمحاولة فهم تلك الأحداث والوقائع والتأثر بها، ويتم عرض هذا المنتج على شاشة الكمبيوتر من خلال تحميله على أقراص مدمجة أو رفعه على مواقع التواصل الاجتماعي.

- مكونات القصة الرقمية وعناصر بنائها الفني:

توجد مكونات أساسية للقصة الرقمية بجميع أنواعها، وفي هذا الصدد حددت شركة مايكروسوفت العالمية عشرة مكونات أساسية للقصة الرقمية وهي: الموضوع الأساسي للقصة، وجهة نظر الكاتب، السؤال الدرامي الأساسي، اللغة والأسلوب، المحتوى العاطفي، نغمة الصوت الخاصة، الصور ولقطات الفيديو، الموسيقى التصويرية، التكلفة الاقتصادية، سرعة العرض (Microsoft Corporation, 2010,pp. 7-8).

كما أن للقصة الرقمية بناء فني وعناصر لابد أن تتوافر فيها حتى تكون قصة ناجحة، وهي: (Kierler, 2010; Xu, et al,2011,p.181; Darvin,& Norton,2014);إيمان جمعة فهمي، ٢٠١٥، ص٢٣٨).

١. البداية: للقصة الإلكترونية بداية يفتتح بها المؤلف الأحداث، وينبغي أن تكون البداية مثيرة وجذابة ومشوقة.
٢. الحدث: وهو عنصر من عناصر القصة، فلابد أن تدور القصة حول أحداث معينة، يشعر بها المستمع والمشاهد.
٣. العقدة: وهي التي تتأزم عندها الأحداث، وتثير الانتباه، وتدعو للتفكير، وتشعر المستمع والمشاهد بوجود مشكلة تحتاج إلى حل.
٤. النهاية: وفيها تنتهي الأحداث، وقد تكون نهاية مفتوحة (لا يقدم فيها الحل، بل يترك للمستمع والمشاهد)، أو نهاية مغلقة (يقدم فيها الحل).
٥. الشخصيات: وهي كل الكائنات التي تؤدي أدواراً في القصة سواء أكانت رئيسة أم ثانوية.
٦. الزمان والمكان: ويقصد بالزمان العصر الذي تتم فيه الأحداث، أما المكان فهو البيئة التي تدور فيها الأحداث.

٧. السرد والحوار: والسرد هو حكاية الأحداث، أما الحوار فهو ما يتم بين شخصيات القصة.
٨. الجو النفسي: وهو الحالة الانفعالية التي تسود في القصة كالحزن، الفرح، الأمل، التفاؤل والسعادة... إلخ.
٩. الأسلوب: ويقصد به طريقة عرض القصة من حيث اللغة والألفاظ والكلمات المستخدمة، وينبغي أن يكون الأسلوب مناسباً للمرحلة العمرية.

- **العناصر الأساسية للقصة الرقمية:**

يذكر آسيك Aşık (2016) أن هناك سبعة عناصر أساسية للقصة الرقمية هي:

١ – وجهة النظر Point of view: وفيها يتم تحديد فكرة القصة ووجهة نظر راويها.

٢- سؤال درامي A dramatic question: يتم طرح سؤال يُثير اهتمام و انتباه المتلقين ويتم الإجابة عنه في نهاية القصة.

٣-المحتوى العاطفي Emotional content: وفيه تتم مشاركة مشاعر المتلقين من خلال الحب والألم والفكاهة وغيرها من المشاعر.

٤- صوت الراوي The gift of your voice: يهدف إلى مساعدة المتلقين على فهم أحداث القصة، لذلك يجب ان يكون الصوت مؤثراً على المتلقين.

٥- الموسيقى التصويرية The soundtrack: من خلاله يتم توظيف الأصوات والموسيقى التي تؤيد أو ترفض الأحداث الجارية في القصة والتي تزيد من درجة تفاعل المتلقين.

٦- الاقتصاد Economy: يجب الاقتصار على استخدام الصور والرسوم والصوت والفيديو والمشاهد والمعلومات الضرورية لمحتوى القصة.

٧- السرعة Pacing: ويهدف إلى عرض تسلسل أحداث القصة بسرعة أو ببطء حسب طبيعة وعمر المتلقين.

- **أنواع القصص الرقمية:**

هناك العديد من التصنيفات للقصة الرقمية، حيث تُشير نشوى رفعت محمد شحاته(٢٠١٤، ص ٢٥٠) إلى إنه يمكن تصنيف القصص الرقمية وفقاً لطريقة إعدادها إلى:

١- القصص المصورة Photo Stories: وهي عبارة عن مجموعة من الصور الثابتة والنصوص، وفي هذا النوع من القصص تكفي معرفة كيفية الحصول على الصور مع كيفية عمل شرائح من برنامج البوربوينت وذلك لوضع الصور بداخلها لإعداد القصة.

٢- كلمات الفيديو Video Words: وهي عبارة عن مجموعة من الصور أو العبارات لإنتاج قصة بسيطة وقصيرة.

٣- العروض التقديمية Presentation: وهي عبارة عن مجموعة من الصور والنصوص المدعومة بالحركة مع إضافة المؤثرات

الصوتية ويعتبر هذا النوع من أكثر أنواع القصص الرقمية شيوعاً.

٤- التمثيل المسرحي Staging: في هذا النوع يتم التركيز على المشاعر والأحداث بالإضافة إلى عرض الحقائق.

٥- مقاطع الفيديو Video Clips: في هذا النوع يتم دمج الصور والنصوص والمحادثات لعمل قصة تدور حول موضوع معين ولها هدف محدد من وجهة نظر الراوي.

أما بنتيلا وآخرون (Penttilä et al(2016,p.22 فقد صنف القصص الرقمية حسب الغرض الذي صممت لأجله إلى: القصص الشخصية: وهي التي تحتوي على أحداث وقضايا مهمة في حياة الشخص وعرضها بشكل رقمي لكي يؤثر في حياة الآخرين، والقصص التعليمية: وهي التي صُممت لتوجيه وضبط وإكساب المتعلمين سلوكيات ومفاهيم محددة، والقصص التاريخية: وهي التي تعرض الأحداث في الماضي بهدف فهم الحاضر، والقصص الوصفية: وهي التي تصف الظواهر والقضايا من حيث المكان والزمان والمراحل التي مرت بها.

- مراحل إنتاج القصة الرقمية:

يمر إنتاج القصص الرقمية بمجموعة من الخطوات أمكن تلخيصها في النقاط التالية: (Rahimi & Yadollahi,2017)، نشوى رفعت محمد شحاته، ٢٠١٤، ص ص ٢٥١-٢٥٢، كرامي بدوي أبو مغنم٢٠١٣، ص ص١١٤-١١٦).

١. تحديد المجال العام للقصة: وهنا يتم تحديد مجال القصة ثقافيا أو دينيا أو تاريخيا أو تراثيا... إلخ، وتنتهي هذه المرحلة عند بداية التفكير الذهني في كتابة النص للقصة الرقمية.
٢. كتابة نص القصة: وفيها يتم تحديد الفكرة المحورية للقصة، ثم كتابتها وتطويرها أكثر من مرة حتى الوصول إلى الصيغة النهائية لها.
٣. إعداد السيناريو: حيث يتم تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة.
٤. توفير المصادر: حيث يتم توفير الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، وقد يكون ذلك من خلال الإنترنت أو من خلال الكمبيوتر الشخصي، أو من خلال الأجهزة المساعدة كالماسح الضوئي، أو الكاميرا الرقمية... إلخ.
٥. الإنتاج: حيث يتم إنتاج رواية القصة الرقمية باستخدام البرامج والتطبيقات المناسبة.
٦. التقويم: ويتم فيها ترتيب جلسة لعرض القصة الرقمية على المشاركين بهدف تقويمها وتطويرها وجمع التغذية الراجعة عن كيفية تحسينها.

٧. التشاركية: وتشمل هذه الخطوة تعاون الطلاب ومشاركتهم في بناء القصة.
٨. نشر القصة: ويتم فيها نشر القصة على مواقع الويب مثل: اليوتيوب، مواقع الشبكات الاجتماعية.

- فاعلية استخدام القصة الرقمية في مرحلة رياض الأطفال:

تمتاز القصة الرقمية بالعديد من المميزات؛ فهي تعمل كمعززات للأفكار الخاصة بموضوعات التعلم، كما أنها تساعد على التذكر، وتفسير المعلومات الغامضة، فضلاً عن إنها تساعد في تركيز انتباه المتعلمين نحو المحتوى والأجزاء الأكثر أهمية في ذلك المحتوى، كما يمكنها الإسهام في تطوير آراء المتعلمين، والمساعدة في دعم الحوار بينهم، وتنمية التفكير الناقد ومهارات البحث وكتابة التقارير لديهم. (Dreon et al, 2011,p.5; Robin, 2006,p.711; Hronova, 2011,p. 13)

وترى ماجدة محمود صالح (٢٠٠٠، ص ٨٨) أن القصص الرقمية تعمل على جذب انتباه الأطفال لسماع أحداث القصة، وتشعرهم بالاستمتاع والراحة أثناء الاستماع والعرض وتكون لديهم القدرة على التحليل والنقد بشكل أفضل مما سمعوها بشكل تقليدي، كما يتعلم الأطفال عن طريقها كيفية ترتيب الأفكار في شكل متسلسل، وتكوين جمل ذات معنى، وسرد قصص بعد مشاهدتها وسماعها.

وحول جدوى استخدام القصص الرقمية في مرحلة رياض الأطفال فقد اتجهت عديد من الدراسات نحو التعرف على فاعليتها ومنها دراسة باسيج وليفين Passig and Levin(2000) التي هدفت إلى مساعدة أطفال ما قبل المدرسة على التمكن من مهارات القراءة؛ وذلك بتقديم مجموعة من القصص التفاعلية من خلال برنامج للوسائط المتعددة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن القصص الرقمية ساعدت الأطفال على التمكن من مهارات القراءة، كما وجد أن تلك القصص أكثر متعة، وتشويقاً، وحيوية من القصص التقليدية المقدمة من خلال الكتب والمجلات؛ ومن ثم أصبح الأطفال أكثر نشاطا؛ إذ أن الطفل بإمكانه الضغط على الفأرة لتحريك القصة وفقًا للسرعة الملائمة له، وفى الوقت الذى يروق له، وهذا الأسلوب جعل خبرة القراءة سهلة وحيوية ومثيرة وممتعة ومشوقة. كما أسفرت نتائج دراسة بثينة قربان (٢٠١٢) عن فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة. وتوصلت نتائج دراسة ميسون صالح (٢٠٠٨) إلى فعالية برنامج قائم على محاكاة القصة التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة. بينما استخدمت دراسة إيمان جمعة فهمي(٢٠١٥) رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، أما دراسة صباح عبد الله عبد

العظيم(٢٠١٧) فقد أسفرت عن فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطفال، كما أسفرت نتائج دراسة مروة محمود الشناوي(٢٠١٧) عن أثر توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. وهدفت دراسة ديبيلز و باولينا(Dibals & Paolini (2013 إلي قياس أثر تطوير الأطفال الصغار من سن (٥-٨) سنوات للقصص الرقمية وتشاركها في البيئات التعاونية ثلاثية الأبعاد على التحصيل والعمل التعاوني، وكان من أبرز نتائج هذا المشروع زيادة التحصيل وتنمية مهارات التعاون لدى الأطفال المستهدفين، كما تمخض المشروع عن مجموعة من التوصيات منها: ضرورة تمحور المهام المطلوبة من الأطفال إنجازها حول مضمون رواية القصة الرقمية.

- **معايير تصميم القصص الرقمية وتطويرها:**

للقصة الرقمية دور بارز في العملية التعليمية، نظراً لإمكاناتها الفائقة التي تيسر عملية التعلم، ولكى تحقق القصة الرقمية الفاعلية المرجوة منها، لابد أن تُصمم وتنتج وفقاً للمعايير الفنية والتربوية، وفى ضوء ذلك أمكن استخلاص مجموعة من الشروط والمواصفات التي تُصمم في ضوئها القصة الرقمية حتى تنجح في تحقيق أهدافها، ومنها: Hronova,2011; Darvin & (Norton,2014; Yang & Wu, 2012 ؛ إيمان ذكي موسى الشريف، ٢٠١٤، ص ص٤٠٢-٤٠٣، محمد محمود مرسي، وفاء محمد سلامة، ٢٠٠٤).

- الإخراج: أن يكون إخراجها في جو من المتعة والتشويق والإثارة؛ بحيث يشمل الصوت والحركة والألوان والموسيقى.
- المضمون: أن يكون للقصة أفكار، ومحتوى، وقيم، وسلوكيات تسعى إلى تحقيقها، وأن يبتعد مضمون القصة عن المواقف المخيفة والمزعجة، بحيث تتضمن مواقف مريحة ومشاهد محببة للأطفال فيها حب ومرح.
- الحجم: أن تكون القصة مناسبة من حيث الحجم؛ فلا تكون طويلة تدعو إلى الملل من جانب المستمع والمشاهد.
- الهدف: ينبغي أن يكون للقصة هدف تسعى لتحقيقه سواء أكان هدفاً اجتماعياً، أم لغوياً، أم خلقياً... إلخ.
- البناء الفني: أن تشمل القصة جميع العناصر من بداية ونهاية وعقدة وشخصيات وسرد وحوار، وأن تتسلسل الأحداث تسلسلاً منطقياً، وأن تكون البداية مثيرة ومشوقة، وتكون النهاية مناسبة ومنطقية وسعيدة.
- العرض: أن يتنوع عرض القصة من حيث الصور والحركة والألوان والإثارة، وأن يكون زمن العرض مناسباً، وأن يكون العرض مثيراً وجذاباً؛ لتقليل الملل.

- **الاستخدام: أن تكون القصة سهلة الاستخدام؛ بحيث توجد خيارات مساعدة، ويستطيع الطفل أن يتحكم في العرض وسرعته، وفي استرجاع الصور والأحداث.**

هناك مجموعة من الأسس لبناء القصص الرقمية للأطفال، يمكن إجمالها في مجموعة من العناصر الرئيسة كالتالي:(Hett, 2012, p.10؛صباح عبد الله عبد العظيم، ٢٠١٧،ص١٣٤؛ فهيم مصطفى، ٢٠٠٨؛ أسعد علي السيد رضوان، ٢٠١١؛ عبد الرحمن أحمد سالم،٢٠١١).

١) العنوان: يكون عنوان القصة موجز وواضح، وموضوع أول القصة، كما ينبغي أن يكون قريبا من الطفل، ويعبر عن المحسوسات وليس المجردات، ومشتق من بيئة الطفل.

٢) أهداف القصة: تسعى القصة إلى تحقيق أهداف محددة، وواضحة ومناسبة للطفل.

٣) محتوى القصة: أن تتضمن القصة مقدمة وفكرة رئيسة وبناء وحبكة وبيئة زمانية ومكانية وشخصيات وأسلوب مناسب، ويكون المحتوى مناسب لعمر التلاميذ.

٤) الشخصيات: وضوح الشخصيات التي تتكون منها القصة وجاذبيتها، وتوحد الطفل مع البطل ومعايشته، كما أن الشخصيات تكمل بعضها بعضا.

٥) فكرة القصة وأحداثها: تتصف فكرة القصة بالوضوح ومناسبتها لخبرات الطفل وإدراكه واهتماماته وبيئته، وتثير الطفل وتشوقه، وتخلو من الأفكار غير المرغوب فيها، كما تتصف أحداث القصة بالتتابع والاستمرارية.

٦) الوسائط المتعددة: تحتوي على عدد مناسب من النصوص والصور والرسومات والخلفيات الموسيقية ومقاطع الفيديو التي تحقق الهدف من القصة.

٧) اللغة والأسلوب: تتضمن القصة تعليق صوتي واضح سليم من الناحية اللغوية، يراعي راوي القصة التحدث فيها بأسلوب التخاطب، يبتعد راوي القصة عن أسلوب الوعظ والإرشاد الصريح والمباشر.

- **البرامج المستخدمة في تطوير القصة الرقمية:**

قد أفرزت التكنولوجيا الحديثة العديد من التقنيات والتطبيقات والبرامج المعتمدة على الويب، والتي يمكن استخدامها في تطوير القصص الرقمية، ومنها على سبيل المثال:

١. GoAnimate: هو موقع على الانترنت يسمح بإنتاج فيديو وايت بورد انيميشن White Board Animation احترافي باستخدام الماوس فقط و متصفح الإنترنت، وتتوافر به قاعدة تحتوى على الآلاف من النماذج المرسومة باليد مثل: الدعائم والخلفيات، بالإضافة إلى مئات من الشخصيات التي تناسب مجموعة واسعة من المهن و الحرف و المواضيع؛ هذه النماذج يمكن سحبها من

أيقونة على شكل يد تمسك القلم في الفيديو النهائي.

٢. VideoScribe: يسمح بإنشاء فيديوهات وايت بورد انيميشن تعليمية من خلال تحويل الصور إلى رسوم متحركة، مع إمكانية إضافة النصوص، الرسومات، التعليق الصوتي أو الموسيقى التصويرية.

٣. PowToon: هو موقع على الانترنت يسمح بالتسجيل المجاني، كما يمكن إضافته من خلال تطبيق Google drive، ويتيح إنشاء عروض مصورة إحترافية بطريقة تعاونية؛ وذلك عن طريق دمج النصوص والصور والتأثيرات والعناصر المتحركة والكثير من الأيقونات الجاهزة، مع إمكانية دمج ملفات الصوت والتحكم فيها جميعا من خلال الشريط الزمني بسهولة بالغة، مع إمكانية إرسال الفيديو إلى اليوتيوب أو مشاركته في الشبكات الاجتماعية، كما يتميز البرنامج بالعديد من المزايا، منها: إمكانية تقديم العرض بطريقة العرض التقديمي أو بطريقة فيديو، استخدام القوالب الجاهزة مع إمكانية دمج اكثر من قالب أو تصميم قالب جديد، إمكانية تسجيل الصوت على كل شريحة، وعرض كل شريحة بالصوت والرسوم المتحركة.

مما سبق يتضح أن موقع الباوتون PowToon يُعد من أفضل التطبيقات لإنتاج القصص الرقمية؛ نظراً لتعدد وتنوع إمكاناته من ناحية وسهولة استخدامه من ناحية أخرى، كما يمكن إضافته من خلال تطبيق Google drive، وتأسيساً على ما سبق استخدم البحث الحالي موقع PowToon لتدريب الطالبات على إنتاج القصص الرقمية من خلال استخدامه.

- **مهارات تطوير القصص الرقمية:**

تُعد القصص الرقمية من المستحدثات التكنوجية التي ثبت فاعليتها في مختلف المراحل التعليمية بصفة عامة ورياض الأطفال بصفة خاصة؛ حيث يُشير فهيم مصطفى (٢٠٠٨، ص٩٩) إلى أن الطفل في مرحلة رياض الأطفال يستطيع أن يفهم ويستوعب مضمون وأحداث القصة التي يشاهدها أو يستمع إليها والتي تناسب عمره واهتماماته، ولهذا ينبغي على المعلمة أو الآباء والأمهات توفير القصص الرقمية التي تناسب المستوى العقلي والعمر الزمنى للطفل.

وفي ضوء ما سبق تُعد مهارات تطوير القصص الرقمية من المهارات المهمة التي يجب أن تكتسبها معلمات رياض الأطفال؛ لذلك اتجهت العديد من الدراسات (مروة محمود الشناوي،٢٠١٧؛ صباح عبد الله عبد العظيم،٢٠١٧؛ بثينة قربان،٢٠١٢؛ أحمد محمد الزغبي، وفاء سليمان محمود عوجان،٢٠١٣؛ نيفين أحمد خليل على، ٢٠١٦؛ منى محمود عبد اللطيف، ٢٠١٤؛ محمد محمود مرسي، وفاء محمد سلامة ،٢٠٠٤؛ إيمان محمد مكرم مهني، ٢٠١٦؛ Preradovic, 2016 نحو Pogan & Robin, 2008;Hett, 2012؛

التوصية بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على تصميم وإنتاج القصص الرقمية.

وترى الباحثة أن بيئة الحوسبة السحابية قد أتاحت العديد من التطبيقات المجانية التي يمكن أن تستخدمها معلمات رياض الأطفال في تطوير القصص الرقمية دون الحاجة إلى التدريب على مهارات برمجة معقدة، ومن هذه التطبيقات موقع Powtoon الذى يمكن إضافته من خلال تطبيق Google drive؛ حيث يُتيح إنشاء عروض مصورة إحترافية؛ وذلك عن طريق دمج النصوص والصور والتأثيرات والعناصر المتحركة والكثير من الأيقونات الجاهزة، مع إمكانية دمج ملفات الصوت والتحكم فيها جميعاً من خلال الشريط الزمني بسهولة بالغة، وبعد الإنتهاء يمكن إرسال الفيديو إلى اليوتيوب أو مشاركته في الشبكات الاجتماعية.

المحور الثالث: استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني.

- مفهوم التعلم التعاوني الإلكتروني:

عرفه محمد عطية خميس (٢٠٠٣، ص ٢٦٨) بأنه استراتيجية للتعليم يعمل فيها المتعلمون معًا في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال العمل الجماعي المشترك. كما يُعرف بأنه "نشاط ينطوي على مجموعة صغيرة من اثنين أو أكثر من المتعلمين يعملون معًا كفريق واحد؛ لإكمال المهمة أو تحقيق هدف مشترك في جو من التعاون والمساعدة والمحادثات المتبادلة بين المتعلمين وبعضهم البعض؛ لاكتساب المعرفة والمهارة وتحسن التعلم تحت إشراف المعلم وإرشاده وتوجيه (Vandenhouten, 2014).

- مبادئ وأسس التعلم التعاوني الإلكتروني:

يقوم التعلم التعاوني على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب توافرها حتى يتحقق التعلم بشكل أفضل، وهذه المبادئ يمكن إيجازها فيما يلي:(علي علي عبدالتواب العمدة،٢٠١٣، ص ٢٨).

١) الاعتماد الإيجابي المتبادل: الاعتماد الإيجابي المتبادل يعني إدراك كل متعلم من أعضاء الفريق للارتباط الوثيق بينهم، وأن نجاح أي منهم لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين، إذ لابد وأن يتم العمل في صورة تحقق النفع للفريق كله، وهذا من شأنه العمل على تآزر الجهود داخل الفريق لتحقيق الأهداف.

٢) المحاسبة الفردية: وهذا المبدأ يعني أن يتم محاسبة المتعلم داخل الفريق بصورة فردية، فالاختبارات لا يسمح فيها بالتعاون وهذا شأنه أن يحقق عدم التكاسل من قبل بعض المتعلمين اعتماداً على ما يقوم به زملاؤه، فإدراك المتعلم بأن جهده الفردي يساعده على تحقيق هدفه وهدف فريقه يدفعه إلى النشاط والعمل بشكل أفضل.

٣) التفاعل المباشر بين المتعلمين: وهو مبدأ يعمل على اشتراك أفراد المجموعة في العمل بشكل يضمن المساعدة والتشجيع لكل أفراد المجموعة، كما يعمل على توفير الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل مما يزيد من الدافعية للتعلم.

٤) المهارات الاجتماعية: ويعني هذا المبدأ توظيف المهارات الاجتماعية أو الشخصية داخل المجموعة مهما كانت صغيرة، ومن المهارات الشخصية التي ينبغي امتلاكها القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة والاتصال وإدارة الصراع والنزاع.

- استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني:

هناك عديد من استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني، ومن أهم تلك الاستراتيجيات التي تناولتها البحوث والدراسات السابقة ما يلي: (Ahour & Haradasht, 2014; Lee, 2004; Attle & Baker, 2007; Özsoy & Yildiz,2004 ;Vandenhouten et al,2014 ؛ محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٧، ص ١٧٨).

١. استراتيجية جولة روبن Round Robin: وفيها يقسم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة بها من أربعة إلى ستة طلاب، و يقوم المعلم بإعطاء الطلاب موضوعا ذا أجزاء متعددة للمناقشة، ثم يقوم كل طالب في كل مجموعة بتقديم رأيه خلال وقت محدد، حيث يقوم الطالب الأول خلال وقت محدد بتقديم رأيه، يليه الطالب الثاني، وهكذا باقي أعضاء المجموعة، وفي حالة إذا وجد أحد أعضاء المجموعة صعوبة، يمكن لباقي الأعضاء مساعدته، كما يحق للطلاب النقاش في وجهات النظر المختلفة بعد تجميعها وتقديم الثناء أو النقد البناء عند الضرورة، ثم يقوم طلاب كل مجموعة بتقديم تقرير مجمع بآراء المتشاركين في النهاية.

٢. استراتيجية فكر/ زاوج/ شارك Think/ Pair/ Share Strategy: في هذه الاستراتيجية يقسم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة بها من إثنين إلى ستة طلاب، ويقوم المعلم بطرح موضوع النشاط للمناقشة، ثم يُعطي وقت محدد لجميع الطلاب للتفكير بشكل فردي، ويقسم الطلاب إلى أزواج، ليقوم كل متعلم بالتشارك مع شريكه في الآراء والأفكار خلال فترة زمنية محددة، ثم يتم التشارك بين جميع الطلاب، وتتم مناقشة الموضوع ويقوم كل زوج بعرض تقريرهم وأفكارهم التي توصلوا إليها حول الموضوع.

٣. التعلم التنافسي الجمعي Inter Group Competition: تعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية؛ حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي، ثم يحدث التنافس بين مجموعة أخرى من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ثم

تصحح إجابات كل مجموعة وتعطى الدرجة بناء على اسهامات كل عضو في الجماعة، بحيث تعتبر الجماعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى الدرجات من بين المجموعات.

٤. التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء(Jigsaw 2): تقوم هذه الاستراتيجية على تعاون المتعلمين فيما بينهم عن طريق تشكيل مجموعات خبراء تتكون الواحدة منها من (٥-٦) أفراد؛ حيث يُعطى كل متعلم في المجموعة مادة تعليمية (مهمة) لا تُعطى لأحد غيره في المجموعة الواحدة، مما يجعل كل متعلم خبيراً بالجزء الخاص به من المادة التعليمية، وبعد تلقي المهام يعيد المتعلمين تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء لدراسة الموضوع في مجموعاتهم الأصلية، وبعد ذلك يعودون إلى هذه المجموعات والتعاون على تعلم بعضهم بعضًا ما تعلموه من معلومات، ويتوقع أن يتعلم جميعهم في المجموعة الواحدة الموضوع، وبعد هذه العملية يتم اختبارهم وإعطاؤهم العلامات أو المكافأت الأخرى.

٥. استراتيجية التعلم معًا Learning Together: من أكثر استراتيجيات التدريس التي لقيت قبولاً واهتمامًا من طرف المربين والقائمين على العملية التعليمية، حيث يقسم فيها المتعلمين إلى مجموعات تتراوح من ثلاث إلى سبع طلاب في المجموعة، ويكون الطلاب غير متجانسين من حيث المستوى التحصيلي، يشتركون معًا لحل مشكلة ما أو لإكمال عمل معين أو إنجاز مهمة ما أو تحقيق هدف سبق تحديده، ويشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته؛ فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لمجموعته، لذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله على حد سواء، وتشيع روح التعاون بين جميع أفراد المجموعة الواحدة.

بعد العرض السابق لأهم استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني قامت الباحثة باختيار استراتيجية التعلم معًا Learning Together واستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي Inter Group Competition نظراً لفاعليتهما في العملية التعليمية، ومناسبتهما للتطبيق في بيئة الحوسبة السحابية التي تقوم على أساس التعاون والتشارك بين المتعلمين في أداء المهام، بالإضافة إلى مناسبتهما لتحقيق أهدف البحث، فضلاً عن مزايا كل استراتيجية؛ فاستراتيجية التعلم معًا يتميز التعاون فيها بالاعتماد الإيجابي المتبادل في أداء المهام بين الطلاب، كما يتم تجميع مهام الطلاب في شكل ناتج جماعي نهائي، حيث يتعلم الطلاب فيها كيف يعملون معًا بطريقة تعاونية تشاركية، وكيف يعملون بطريقة فردية، كما أن اجتهاد كل طالب في مهمته الفردية، يُفيد جميع الطلاب في تجميع الناتج النهائي، كما تساعد الاستراتيجية على التفاعلات المتعددة بين أعضاء المجموعة. أما استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي فتتميز بأنها تجمع بين

التعلم التعاوني والتعلم التنافسي في آن واحد، وتتميز بوجود الاعتماد الإيجابي المتبادل في تحقيق الهدف بين أعضاء الجماعة الواحدة، ووجود اعتماد سلبي متبادل بين الجماعات، حيث تخلو من التنافس بين أعضاء الجماعة الواحدة، وبذلك تحاول كل جماعة أن تؤدى أفضل أداء مقارنة بأداء الجماعات الأخرى، كما أن وجود التعاون بين أعضاء المجموعة قائم على العمل ضمن جماعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل، مما يولد لدى كل عضو في الجماعة الواحدة الشعور بالمسؤولية تجاه تعليم زملائه في المجموعة.

وتحقيقاً للهدف من البحث سيم تناول استراتيجيتي التعلم معًا والتعلم التنافسي الجمعي بمزيد من التفصيل فيما يلي.

أولاً استراتيجية التعلم معًا: مفهومها، خصائصها، خطواتها، مميزاتها:

تُعد استراتيجية التعلم معًا من أكثر استراتيجيات التعلم التعاوني انتشاراً في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتُعرف بالتعلم التعاوني الجمعي أو دوائر التعلم، وصممت هذه الاستراتيجية وقدمت إجراءاتها من قِبل دافيد جونسون وروجر جونسون عام ١٩٨٧، وتعتمد هذه الاستراتيجية على المشاركة المتبادلة والاعتماد الايجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة الواحدة لتحقيق أهداف مشتركة، بحيث يشارك جميع أعضاء المجموعة في تعلم المهمة، ويتحمل الطلاب مسئولية جمع البيانات، ويكون دور المعلم هو الإشراف والمتابعة(Gabriel,2004,p.55 ؛ أحمد عبده عبد الباقي علي،٢٠١٦، ص ص ٤١-٤٤).

- **مفهوم استراتيجية التعلم معًا:**

يُعرفها هسينج Hsiung (2012,p.122) بأنها أسلوب تعليمي قائم على مجموعة صغيرة من إثنين أو أكثر من المتعلمين الذين يعملون معاً كفريق واحد لإكمال المهمة، أو تحقيق هدف مشترك في جو من التعاون والمساعدة والمحادثات المتبادلة فيما بين المتعلمين، وبعضهم البعض لاكتساب المعرفة والمهارة؛ لتحسين التعليم تحت إشراف المعلم وتوجيه وإرشاده. وتُعرف بأنها أسلوب تعلم يعتمد على تكوين مجموعات صغيرة العدد تعمل أعضائها معاً لتحقيق أقصى قدر من التعلم، ويتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان تعلمه، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم، ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا، أي الاعتماد الايجابي المتبادل، ولكل عضو فيها دور محدد، ويقتصر دور المعلم على الأشراف والتوجيه وتكوين المجموعات وتقديم التغذية الراجعة والتقييم(Jiao et al., 2013).

- **خصائص استراتيجية التعلم معًا:**

لقد تناولت العديد من الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة خصائص التعلم التعاوني الإلكتروني بصفة عامة واستراتيجية التعلم معًا بصفة خاصة، والتي أمكن تلخيصها في الآتي:(أشرف أكرم أحمد الحناوي، ٢٠١٣ Jiao et al., 2013 ; Hsiung, 2012; Gabriel,

2004, p.60-63; Mihalescu et al., 2017, (p.99).

١. تشجع التعلم النشط القائم على المشاركة والتفاعل والدور الايجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة وتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض، ومع المحتوى وزيادة تبادل الخبرات بين المتعلمين باستخدام أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة، دون التقيد بمكان أو زمان.

٢. يقسم الطلاب فيها إلى مجموعات صغيرة يعملون معاً لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مساهمة كل طالب في المجموعة بمجهود للتوصل إلى تحقيق الأهداف.

٣. يقوم الطالب في مجموعته بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه؛ وهما دورا التدريس والتعليم في آن واحد بدافعية ذاتية، وبالتالي فإن الجهد المبذول في الموقف يمكن أن يؤدي إلى بقاء أثر التعلم وانتقاله.

٤. تتصف بوجود الاعتماد المتبادل بين الأفراد، ونمو العلاقات الإيجابية، وتوجيه الجهد نحو الإنجاز، كما أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو من الجماعة بتحقيق الهدف المشترك.

٥. ينمى التعلم التعاوني العديد من المهارات مثل: مهارات الاتصال والإدارة والتنظيم والقيادة والحوار وما يتطلبه من استماع وفهم والدخول بطريقة بناءه في المناقشة، مما يُشعر الفرد المتعاون بالأمان والألفة في الموقف التعاوني.

- **خطوات استراتيجية التعلم معًا:**

تسير استراتيجية التعلم معًا وفقاً لمجموعة من الخطوات أمكن تلخيصها في النقاط التالية:(خالد شريف غضون، ٢٠١٤، ص ص٥١-٥٢؛ خيرية رمضان سيف، ٢٠٠٤، ص ص٥٩-٦١، شيرين سمير محمد موسى،٢٠١٦،ص٩٠؛ وليد يوسف محمد،٢٠١٥ Özsoy & Yildiz, 2004,p.50; Hsiung,2012,p.123)

١. يقوم المعلم بتحديد الأهداف التعليمية والتعاونية المرغوب في تحقيقها، وصياغتها في صورة أهداف سلوكيه حتي يستطيع الطالب أداءها ويستطيع المعلم قياسها.

٢. يقوم المعلم بتحديد حجم مجموعات التعلم التعاوني، ويتم تحديد العدد وفقاً لظروف وطبيعة الموقف التعليمي، ويوجد اتفاق على أن تتراوح حجم مجموعة التعلم من (٣-٧) طلاب في المجموعة الواحدة.

٣. يقوم المعلم باختيار الأفراد داخل كل مجموعة، ويجب أن تكون المجموعة غير متجانسة؛ حيث يؤدي اختلاف خصائص الأفراد داخل المجموعة الواحدة إلي إثراء التفاعل بين الأفراد داخل المجموعة وحدوث التفاعل الإيجابي بينهم.

٤. يكون لكل طالب دور محدد(القائد- الملخص-...) يكون مكلف به في أثناء عمليه التعلم؛ على أن يتبادل أعضاء المجموعة الواحدة الأدوار من درس لأخر، ويقوم المعلم بالشرح المفصل لكل دور، كما يتم تبادل الأدوار بين المتعلمين بعضهم البعض.

٥. يقوم المعلم بتحديد المدة الزمنية التي تعمل بها كل مجموعة؛ ويتم تحديد المدة حسب نوع المهمة، والهدف من تشكيلها.

٦. يقوم المعلم بإعداد مصادر التعلم وفقاً للمهمة التعليمية المحددة والأهداف التعليمية بحيث تتلائم مع أعداد المتعلمين وتسمح للمتعلمين بالعمل معاً.

٧. يقوم المعلم بتوضيح الأهداف المراد تحقيقها من العمل التعاوني، كما إنه يقوم بعرض المادة التي ستعلم ويوضح الإجراءات الضرورية التي سيتبعها الطلاب لإنجاز المادة التعليمية، ويطلعهم على نظام المكافأة.

٨. يوضح المعلم الدرجات التي تمنح للمتعلمين بناء على أداءهم داخل المجموعة، ويوضح أن تكاسل أي متعلم عن أداء مهامه بالقدر المطلوب سوف يؤثر على أداء المجموعة ككل، كما أنه سيؤدي إلي عدم تحقيق الهدف العام من التعلم التعاوني.

٩. بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي بين المتعلمين؛ وهنا يحاول المعلم بث روح العمل التعاوني داخل المجموعة؛ حيث يحثهم على العمل معًا لتحقيق الأهداف العامة، ومسئولية كل طالب على تعلمه وتعلم باقي أفراد المجموعة، بل والمجموعات الأخرى أيضا كأن يطلب منهم تقديم ورقة عمل واحدة أو يوضح أن الدرجات ستمنح لأعضاء المجموعة ككل.

١٠. يقوم المعلم بملاحظة المتعلمين في أثناء العملية التعليمية، ويحل المشكلات التي تواجههم، ويراقب قيام كل متعلم بالدور المخصص له، ويتأكد من تفاعل المتعلمين معًا بطريقة صحيحة.

١١. في النهاية كل مجموعة تقوم بتقديم تقرير عن نتائج عمل المجموعة، كما يتم تقويم المجموعة من خلال المنتج النهائي لها، وتتم مكافئتها بناء على كيفية العمل معاً بصورة أفضل وتعاونهم الجماعي وكيفية انجاز وتحقيق الهدف.

١٢. يقيم مدى تمكن الطلاب من نواتج التعلم المطلوبة، كما يقيم مدى اكتساب الطلاب للمهارات التعاونية المحددة؛ حيث يتم التقويم على مستوى كل طالب والمجموعة ككل، وتقديم المكافأة بعد تحديد معدل التقدم في أداء كل من الطالب والمجموعة، والتعقيب على ذلك عن طريق المناقشة.

- **مميزات استراتيجية التعلم معًا:**

تتميز استراتيجية التعلم معًا بعدة مميزات، أمكن تلخيصها في الآتي: (Mihalescu et al.,2017, p.99; Kao, et al., 2008; Gabriel, 2004 ,p.7; Lee, 2005 ,p.5)

١) **تشجع الطلاب وتحثهم على المشاركة والتعاون واحترام أراء الآخرين؛ وذلك من خلال التفاعل المشترك والسعي نحو هدف مشترك.**

٢) **يتعلم الطلاب فيها كيف يعملون معاً بطريقة تشاركية، وكيف يعملون بطريقة فردية، وبذلك فاجتهاد كل طالب في مهمته الفردية، يُفيد جميع الطلاب في تجميع الناتج النهائي.**

٣) **كل عضو في المجموعة ليس مسئولاً فقط أن يتعلم، بل أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، بما يزيد من دافعية التعلم سواء أكانوا من مرتفعي التحصيل أو منخفضي التحصيل.**

٤) **يتميز التشارك من خلال هذه الاستراتيجية بالاعتماد الإيجابي المتبادل في أداء المهام، مما ينمي التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات.**

٥) **تسهم الاستراتيجية في تعدد الأدوار والمهام بين الطلاب، وتزيد الرغبة لدى الطلاب في التأثير الإيجابي على أفكار بعضهم البعض.**

ولقد بينت العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم معًا عبر بيئات التعلم التقليدية أو الإلكترونية الفاعلية الكبيرة لهذه الاستراتيجية في تحقيق الأهداف التعليمية، وتنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين في مجالات متعددة، ومن هذه الدراسات: دراسة غيث (2003) Ghaith التي توصلت إلى تأثير التعلم معًا كنموذج للتعلم التعاوني في التحصيل القرائي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ثانية، وتقدير الذات وتخفيف الإحساس بالعزلة المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ببيروت. كما هدفت دراسة أوزوي و يلدز Özsoy and Yildiz (2004) إلى الكشف عن تأثير استراتيجية التعلم معًا في تحصيل طلاب الصف السابع من المدرسة الإبتدائية بتركيا في الرياضيات، وتوصلت إلى أن أسلوب التعلم معًا أكثر فعالية من أساليب التعلم التقليدية. أما دراسة لمياء محمد علي حمزة (٢٠١٣) فقد أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية التعلم معًا في تنمية التفكير العلمي وتنمية الاتجاه نحو المشروعات الصغيرة، كما ثبت تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم معًا على المجموعة التي درست بأسلوب التنافس الجمعي. وأسفرت دراسة شيرين سمير محمد موسى (٢٠١٦) عن أثر استخدام استراتيجية لنتعلم معاً على تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التغذية لدى طالبات المرحلة

الثانوية. كما أسفرت نتائج دراسة سامية إبراهيم (٢٠١٢) عن أثر استراتيجية لنتعلم معاً على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. كما بينت دراسة أضواء عبد الكريم أحمد (٢٠٠٧) فاعلية استراتيجية التعلم معًا التعاونية في بعض سمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية قسم تاريخ المرحلة الرابعة. بينما كشفت نتائج دراسة محمد جابر خلف الله (٢٠١٦) عن تفوق المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني بالمنتديات الإلكترونية على المجموعة التي استخدمت التعلُّم التعاوني التقليدي وذلك في التحصيل والأداء العملي. أما دراسة محمد عبد الرحمن السعدني(٢٠١٣) فقد توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح باستخدام موقع ويب تعاوني باستخدام استراتيجية التعلم معًا-ويكي-في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المحتوى التعليمي لدى الطلاب المعلمين. ودراسة رفيق سعيد البريري(٢٠١٢) التى توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج تعلم تعاوني مقترح باستخدام استراتيجية التعلم معًا قائم على تطبيقات ويب ٢.٠ فى تنمية الوعى بمتطلبات الأمن الصناعي والسلامة المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية. ودراسة أرتورو وآخرون(Arturo et al. (2013 . التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التعلم التعاوني القائم على التواصل الإلكتروني في تحسين التحصيل الأكاديمي بالجامعات. ودراسة أحمد عبده عبد الباقي علي(٢٠١٦) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني لبرامج المحاكاة في تنمية مهارات تصميم و صيانة شبكات الحاسب لطلاب المرحلة الثانوية. كما توصلت دراسة عماد بديع خيري كامل وآخرون(٢٠١١) إلى فاعلية التعلم التعاوني الذكي ببيئة التعلم الإلكتروني على مهارات تصميم وإنتاج المواقف التعليمية لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية.

في ضوء ما سبق عرضه للدراسات السابقة يتضح فاعلية استراتيجية التعلم معًا في بيئتي التعلم التقليدي والإلكتروني في تنمية جوانب التعلم المختلفة، مما دعى الباحثة إلى تبني استخدامها عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير القصص لدى الطالبات.

المحور الثاني:التعلم التنافسي الجمعي.

- **مفهوم التعلم التنافسي الجمعي:**

التعلم التنافسي الجمعي هو إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على التعاون والتنافس بين المجموعات من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية؛ حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي معًا، ثم يحدث التنافس بين مجموعة وأخري، وفى نهاية التنافس تحدد المجموعة الفائزة، وهى تلك المجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات بناء على معيار أو محك موضوع مسبقاً، وتمنح الجماعة الفائزة المكافأة المادية أو المعنوية أو الإثنين معًا(سامية محمود يوسف،٢٠١٣، ص ص ٢٠٦-٢٠٧؛ خيرية

رمضان ،٢٠٠٤، ٥٦؛ طلال السيد حسن عبد الجواد،٢٠١٦، ص١٤٠).

ويعرفه بويانجو و فيركليسكو(Boiangiu & Firculescu (2016,p.47 بأنه أسلوب تعليمي يبذل فيه المتعلم أقصى جهد لديه في فهم وإدراك المواضيع المقدمة له؛ للحصول على أعلى درجة بدافع المكافأة المادية والمعنوية، أو الاثنين معاً، وبذلك يكون هناك فائز وخاسر، مما يزيد من دافعية المتعلم في الموقف التعليمي. بينما يُعرف أحمد محمود عامر(٢٠١٧) التعلم التنافسي الرقمي بأنه "أي موقف تعليمي يسعى فيه الطالب إلى تحقيق هدفه قبل أن يحققه الطلاب الآخرون، باستخدام أدوات التقنية مثل: الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر، والمواقع الإلكترونية. ويعرف بأنه حسيني(Hosseini (2014,p.180 الموقف التعليمي الذي يعمل فيه المتعلمين في مجموعات تنافسية ضد بعضهم البعض، وتناضل كل مجموعة منهم لتكون أفضل من المجموعة الأخرى، والفائدة تعود على أحد المجموعات دون غيرها، والدرجات تكون طبقاً للمنحنى الطبيعي، والمكافأة محددة للناجحين.

- أنماط التعلم التنافسي الرقمي:

هناك ثلاثة أنماط أساسية للتعلم التنافسي الرقمي تتمثل في الآتي: (ياسر محمود فوزي، خالد أبو المجد أحمد، ٢٠١٣،ص ٣٠٨؛ أحمد محمود عامر، ٢٠١٧؛Hosseini, 2014)

١) التعلم التنافسي الرقمي الفردي: يظهر هذا الشكل في أداء المهارات الفردية والتي يتنافس فيها أكثر من طالب في آن واحد بشكل فردي، ويطلق عليه التنافس داخل المجموعة؛ ويقومُ هذا النمط على تنافس الطلاب داخل المجموعة الواحدة، وبذل كل طالب أقصى جهد لدراسة المادة التعليمية المحددة بمفرده، بهدف تحقيق أعلى درجة، وتتعارض أهداف كل طالب مع أهدافِ الآخرين؛ فعندما يفوز طالب يخسر الآخرون، كما ينتقل الطالب في كل موضوع دراسي من مجموعة إلى أخرى تتشابه معه في الدرجات، أو المركز الذي حققه الأمر الذي يزيد من حدة التنافس التي تزيد من إعاقة الطالب للآخرين نحو تحقيق أهدافهم، وفى هذا النوع من التنافس يتولد لدى المتعلم باعثاً ذاتياً لزيادة الجهود لتحقيق الفوز على الأخرين، حيث يُسفر التعلم التنافسي الفردي عن فائز واحد، وتكوين خبرات فاشلة لدى المتعلمين الآخرين، ومن ثم تحرك المتعلم الفائز صاحب المركز الأول إلى مجموعة جديدة حقق أفرادها نفس المركز مثل (مهارات الرسم – التصميم– الألعاب التعليمية الإلكترونية...).

٢) التعلم التنافسي الرقمي الزوجي: وهو عبارة عن منافسة بين طالبين في آن واحد مثل (الألعاب الإلكترونية الزوجية – ألعاب الذكاء

كالشطرنج...) وغيرها من المواقف التعليمية التي تتطلب منافسة بين طالبين.

٣) التعلم التنافسي الجمعي الرقمي: وهو التنافس الذي يحدث بين الجماعات، وفى هذا الأسلوب يعمل مجموعة من الطلاب معاً في عمل واحد مثل: كتابة ورقة بحثية- تصميم العروض التقديمية – إنتاج الصور والرسوم التعليمية – إنجاز مقاطع فيديو، ويتعلم الطلاب المادة العلمية في الجماعة الواحدة، ثم تتنافس الجماعة مع جماعة أخرى، أو مع جماعات أخرى، حيث يوضع في بداية موضوع التعلم معايير عامة وشروط للمهمة التعليمية، ومن ثم تتنافس المجموعات على احتلال مركز الصدارة في تحقيق هذه المعايير.

في ضوء ما سبق عرضه من أنماط للتعلم التنافسي قام البحث الحالي على استخدام نمط التعلم التنافسي الجمعي لما له من مزايا تتمثل في أن التعلم التنافسي الجمعي يرتبط بمعطيات العمل الجماعي والتعلم التعاوني؛ فالتعلم التنافسي يضفي على العمل التعاوني من مقوماته ما يعمل على زيادة الفعالية في المواقف التعليمية؛ فالمنافسة هي النشاط الأوسع مجالاً للتعلم التعاوني، وهنا يصبح المتنافسون في حاجة إلى التعاون ليقروا بطبيعة الصراع بينهم وتحديد الفائز، فالأساس التعاوني الجماعي يحفظ المنافسة ويسمح للمشاركين أن يستمتعوا بها، وكلما كان الأساس بجماعة التعاوني قوياً، كانت المنافسة أكثر فعالية. كما يري كل من (Boiangiu& Firculescu, 2016, p.47; Hosseini ,2014؛ محمد رضا البغدادي وآخرون،٢٠٠٥،ص٦٠؛ انتصار زين العابدين البياتي،٢٠١٧، ص ص١٦٠-١٦١) أن التعلم التنافسي الجمعي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على التعاون والتنافس في نفس الوقت، مما يولد الثقة بالنفس في قدرات الطلاب، كما يولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة؛ حيث تظهر قدرات ومهارات الأفراد لخدمة بعضهم البعض بما يعود أثره على الفريق كمجموعة، كما يسهم في تخليصهم من النوازع الفردية والأنانية ويحولهم من التنافس الفردي إلى المشاركة والتعاون على تحمل المسؤولية من خلال تبادل الأدوار، وغالباً ما تعود النتيجة على جميع أفراد الفريق، حيث يتأثر الهدف العام للفريق بإمكانية كل فرد بالتعاون مع باقي أعضاء الفريق.

▪ خصائص التعلم التنافسي:

التعلم التنافسي من أساليب التعلم المعتمدة على التسابق والدفع الخارجي والداخلي نحو تحقيق الأهداف، ويتسم التعلم التنافسي بمجموعة من الخصائص حددتها دراسات وكتابات كل من: (انتصار زين العابدين البياتي، ٢٠١٧، ١٦١؛ ياسر محمود فوزي، خالد أبو المجد أحمد، ٢٠١٣،ص٣٠٨؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٦ Regueras؛Mihalescu et al.,2017,p.99; Zarei & Layeq,2016؛et al.,2009) وفق ما يلي:

- **المنافسة تنمى ثقة الطالب بنفسه، والطالب الواثق من نفسه يقدم العمل بجد واصرار؛ لتوقعه إنه سينجح بخلاف من يفقد الثقة بنفسه، فإنه يحمل في طيات نفسه الفشل قبل العمل، فلا يبذل أي مجهود لأنه يعتقد أنه لن يكون هناك نتيجة في نظره.**
- **في التعلم التنافسي القائم على المجموعات يحدث التعاون بين أعضاء الجماعة حيث يتولد لدى كل عضو في الجماعة الشعور بالمسئولية واتقان المهام التعليمية المحددة، ويحظر عليهم تبادل الآراء والمعلومات مع أعضاء الجماعات الأخرى، ولكن يتنافسون معهم للوصول إلى المكافأة أو الجائزة.**
- **المنافسة تحرك طاقات كامنة داخل الانسان لا يعرفها في الاوقات الاعتيادية، وتبرز تلك الطاقات لديه عندما يوضع في منافسة حامية مع شخص جدير بالتحدي، مع مكافئة الفائز وتقديره بما يشعره بالمتعة والسعادة وتقدير الذات.**
- **يتميز التنافس بوجود تفاعل يؤدي إلي زيادة معدلات القلق والشك، فمعياريه الشك والقلق بين الزملاء يدفعا الجميع نحو التعلم والكشف والفحص والاستطلاع بهدف الوصول إلي نتائج أفضل من الأقران.**
- **يتميز التعلم التنافسي بوجود دافعية خارجية نحو التعلم؛ فالفرد المتنافس يكون لديه دافعية خارجية وذلك لوجود أفراد يحققون درجات مرتفعة عن الآخرين.**

▪ **خطوات استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي:**

التعلم التنافسي الجمعي هو إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على التعاون والتنافس بين المجموعات، وبذلك تسير خطوات استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي بنفس خطوات استراتيجية التعلم معًا السابق عرضها؛ إلا أن الاختلاف في خطوات الاستراتيجيتين يتمثل في إنه في استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية؛ حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي معًا، ثم يحدث التنافس بين مجموعة وأخري، وفى نهاية التنافس تُحدد المجموعة الفائزة، وهى تلك المجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات بناء على معيار أو محك موضوع مسبقاً، وتمنح الجماعة الفائزة المكافأة المادية أو المعنوية أو الإثنين معاً(سامية محمود يوسف،٢٠١٣،ص ص ٢٠٦-٢٠٧؛ خيرية رمضان سيف ،٢٠٠٤، ٥٦؛ طلال السيد حسن عبد الجواد،٢٠١٦،ص١٤٠).

▪ **مميزات التعلم التنافسي الرقمي:**

للتعلم التنافسي في بيئات التعلم المختلفة بصفة عامة وبيئات التعلم الإلكتروني بصفة خاصة العديد من المزايا؛ فيذكر شانج وأخرون Chang et al.(2003) أن التعلم التنافسي وسيلة فعالة لتحفيز الطلاب على المشاركة في أنشطة تعليمية غير

مرغوب فيها أو روتينية، كما يؤدى إلى تحفيز المتعلمين على التعلم والتفوق، ويشير لم وأخرون Lam et al.(2004,p.290) إلى أن التعلم التنافسي يعمل على إثارةِ الدافعية للتعلم، مما يساعد على تحقيق النجاح، كما يساعد على زيادة مستوى التحصيل الدراسي؛ حيث يتعلم الكثير من الطلاب النجاح والأمل من خلال فشل طلاب آخرين داخل الصف الدراسي، كما وجد أن الطالب الذي يجرب الفشل يحاول تجنب هذا الفشل في المرات القادمة.

ولقد اتفق البعض (Mihalescu et al.,2017,pp.98-99;Boiangiu &Firculescu ,2016,p.48) على أن التعلم التنافسي يقوى رغبة المتعلمين في دراسة موادهم الدراسية، ويضعهم أمام مستويات معرفية يحاولون الوصول إليها ويحفزهم على معرفتها وإدراكها، ويساعدهم على تكوين المهارات اللازمة لتحقيق هدفهم، كما يؤدى إلى زيادة مستوى الأداء، والسرعة في انجاز الأعمال، وله دور فعال في إثارة الجهود الفردية والإنتاجية، كما يؤدي إلى التفوق والطموح وتقريب الفجوة بين القدرة والأداء.

ويشير كل من بويانجو و فيركليسكو Boiangiu & Firculescu, (2016,p.47) إلى فعالية التعلم التنافسي الجمعي حيث إنه مكن الطلاب أثناء دورة برمجيات إدارة المشاريع القائمة على الذكاء الاصطناعي في جامعة (Politehnica) من التعلم والمشاركة بفعالية في تطوير المنتجات البرمجية، كما أشار الطلاب إلى أن وجود هدف التنافس جعل المشروع أكثر متعة وتحدى لقدراتهم مما جعلهم يبذلون أقصى جهد، كما أن التنافس أدى إلى زيادة معنويات الطلاب التي لعبت دوراً كبيراً في زيادة الانجاز، وأن التفاعل بينهم أدى إلى زيادة الحصيلة المعرفية والمهارية، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات حول التعلم التنافسي الجمعي .

وعن فاعلية التعلم التنافسي الجمعي فقد اتجهت بعض الدراسات نحو التعرف على جدوى استخدامه ومنها: دراسة علي علي عبدالتواب العمدة(٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن تفوق استراتيجية التعلم التنافسي القائمة على تعاون الفريق على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معًا) في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، كما أشارت الدراسة إلى أن هذا النوع من التنافس يساعد على بناء وتقوية العلاقات مع الآخرين، واحترامهم، وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق استراتيجيات التعلم التنافسي من خلال الفرق لكي يتم تنمية العديد من المهارات الاجتماعية لدى مختلف الفئات العمرية. أما دراسة لم وأخرون Lam et al.(2004) فقد هدفت إلى بحث أثر التعلم التنافسي على تحفيز التحصيل لدى الطلاب الصنين، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم التنافسي يحفز دوافع المتعلم نحو زيادة وسرعة التحصيل، كما أن نظام المكافأة في التعلم التنافسي حفز التحصيل والأداء والانجاز. أما دراسة طلال السيد حسن عبد الجواد(٢٠١٦) فقد أسفرت نتائجها عن

تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التنافس الجماعي على مجموعات البحث الثلاثة (التنافس الذاتي-التنافس المقارن-العرض التوضيحي) في مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة القدم. كما أسفرت نتائج دراسة سامية محمود يوسف (٢٠١٣) عن فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني التنافسي في تنمية بعض مهارات استخدام الخرائط لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتوصلت دراسة انتصار زين العابدين البياتي (٢٠١٧) إلى فاعلية استراتيجية التعلم التنافسي في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية، كما كشفت دراسة كل من محمد حسن بسيوني وعبد الكريم أبو جاموس (٢٠١٥) عن أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. وتوصلت دراسة كل من ياسر محمود فوزي وخالد أبو المجد أحمد (٢٠١٣) إلى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التنافسي كمدخل لتحسين الأداء في مجال تشكيل الحلي المعدني.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح فاعلية التعلم التنافسي بأنماطه المختلفة (الفردي-الثنائي-الجمعي) في تدريس العديد من المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية وتنمية العديد من نواتج التعلم، كما كشفت نتائج بعض الدراسات (علي علي عبدالتواب العمدة،٢٠١٣ ؛ طلال السيد حسن عبد الجواد، ٢٠١٦؛ سامية محمود يوسف، ٢٠١٣) عن فاعلية التعلم التنافسي الجمعي، في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية، كما أوصت بضرورة استخدامه لخدمة الأغراض التعليمية المختلفة، كما يتضح ندرة الدراسات التي تناولت التعلم التنافسي في بيئة التعلم الإلكتروني عدا دراسة كل من Mihalescu, et al.2017;Boiangiu & Firculescu, A.,2016).

المحور الرابع: الدافعية للإنجاز: مفهومها، مميزاتها، طرق تنميتها، خصائص الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، طرق قياسها:

- **مفهوم الدافعية للإنجاز**

تُعرف الدافعية للإنجاز بأنها "تلك القوة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)(محمد وفائي علاوي، ٢٠٠٧، ص ٥٨). ويعرفها فاروق عبدالفتاح موسى(٢٠٠٣، ص٨١٠) "بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي". وعرّفها عبد اللطيف خليفة(٢٠٠٠ ، ص٩٦) بأنها "استعداد الفرد

لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

من التعريفات السابقة يتضح أن الدافعية للإنجاز هي نزعة أو رغبة تستثير المتعلم وتوجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يدفعه إلى بذل الجهد لإنجاز الأعمال، والوصول إلى التفوق والامتياز، مما يحقق له التوزان الداخلي، ويهيئ له التكيف مع البيئة الخارجية، كما إنها لا تنتمي إلي الجوانب الموروثة في الشخصية، وإنما تعتمد علي عوامل التربية والتنمية الموضوعية في حياة المتعلم.

- مميزات تنمية الدافعية للإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً وخطيراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، ومن مميزاتها ما يلي (Fan & Zhang, 2009; Ricoo et al., 2010, p.310 ؛ رحاب أمين مصطفى العزب، ٢٠١٣،ص ص٢٦-٢٧؛ شفيق علاونه، ٢٠٠٤، ص ص٢٠٤-٢٠٥):

- يرى علماء النفس أن الدافعية للإنجاز ليست من الشروط الضرورية لبدأ التعلم فحسب، بل إنها ضرورية للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده، بحيث تؤدى إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب فيزيد الإنتاج؛ فقد تغير الدافعية تلميذاً فاشلاً فتجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار للدافعية سبباً وراء رسوب تلميذ أخر.
- أن الدافعية للإنجاز تجعل المتعلم أكثر اندماجا في عملية التعلم وتزيد من إقباله على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التعلم بحيث تجعله يبذل المزيد من الجهد في استذكار المواد الدراسية، وتمكنه من إصدار أحكام موضوعية على مقدرته على الإنجاز، كل ذلك يؤدى إلى ارتفاع أدائه في المهام الأكاديمية، ويقلل من قلقه في المواقف الاختبارية ومن ثم يرتفع تحصيله الدراسي، وتزداد البراعة في الأداء.
- أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة التلاميذ على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة؛ حيث تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها للوصول إلى الحل.
- أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية؛ فالمتعلمون يبذلون كل طاقتهم للتفكير والإنجاز، لأنهم يعتبرون أن المشكلة تحدياً شخصياً لهم وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي ويلبى حاجات داخلية لديهم.
- إن الدافعية للإنجاز توجه سلوك المتعلم، كما تدفعه للحصول على أعلى التقديرات في

المواقف التعليمية المختلفة، وتؤدي إلى تجويد أعمال المتعلمين، وتزيد من إحساس المتعلم بمسئوليته نحو انجاز الأعمال في الوقت المحدد له، كما توجه نحو التطلع للمستقبل والتخطيط الجيد له.

- طرق تنمية الدافعية للإنجاز:

تُعد الدافعية للإنجاز أحد أهم الدوافع لدى الإنسان التي يجب دراستها والاهتمام بها؛ فهي من الدوافع الرئيسة التي تضمن تحقيق التطور والتنمية البشرية في جميع المجالات، لذلك يُعد تنمية الدافعية للإنجاز شرط أساسي لضمان تحقيق التعلم واستمراريته لدى المتعلمين، ويجب على المعلمين وضعها في الاعتبار؛ لأنها تُعد بوابة الدخول للبيئة التعليمية والتفاعل مع جميع مكوناتها؛ لتحقيق النجاح المنشود وبلوغ معايير الامتياز.

وهناك العديد من الطرق والأساليب لاستثارة وتنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين والتي يمكن أن يقوم بها المعلم، ومنها:(نشوى محمود نافع ،٢٠٠٦، ص ٣١٩؛ Settlemyer, 2010 ؛ Petri & Govern, 2004)

١. وضوح الغرض من المادة المتعلمة أمام المتعلمين، وتوضيح أهميتها والفوائد المتوقعة من دراستها، تؤدى إلى استثارة دوافع المتعلمين نحو دراستها؛ حيث تؤكد دراسة ريكوو Ricoo et al. (2010) على العلاقة بين دافعية التلاميذ للإنجاز ومدى إدراكهم لأهمية وفائدة المادة المتعلمة.
٢. صياغة الموضوعات الدراسية في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها والوصول إلى حل لها ويؤدي تحقيقها أو حلها إلى إشباع دوافع المتعلم.
٣. توفير مناخ تعليمي مشبع بالاحترام والتقدير والتعاون، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل في مجموعات صغيرة، والتنوع في الأنشطة التعليمية التي تستثير اهتمام المتعلمين وحب استطلاعهم لتعلم الجديد، وتوظيف الاختبارات التي تساعد على الشعور بالإنجاز، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، واستخدام عبارات الثناء والتشجيع.
٤. تقديم الدعم والمكافآت المعنوية والمادية سواء بصورة فردية أو جماعية تثير المتعلمين نحو العمل وتحمل المسئولية مما يؤدى إلى تنمية دافع الانجاز لديهم.
٥. تنوع المثيرات التعليمية؛ فكلما كانت بيئة التعلم مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية.

- خصائص الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز:

إن الدافع للإنجاز دافع مركب يتمثل في حرص الفرد على انجاز المهام التي يراها الأخرون صعبة والتغلب على العقبات والتفوق على الذات ومنافسة الأخرين والتفوق عليهم، وذلك من خلال استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد

ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الاشباع في ضوء مستوى محدد من الامتياز، فيتجه السلوك مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٤، ص٤٥٥).

وتتنوع مستويات الدافعية للإنجاز؛ حيث تشير الأدبيات إلى فئتين أساسيتين للأشخاص ذوي دافع الإنجاز هما ذوي دافع الإنجاز المرتفع، وذوي دافع الإنجاز المنخفض؛ فالأشخاص ذوى دافعية الإنجاز المرتفع يتميزون بارتفاع المثابرة والطموح وشدة الانهماك في أداء المهام حتى إتمامها على الوجه الأكمل، كما انهم أكثر ميلاً للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة، مع الاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة، ولديهم رغبة قوية للنجاح والكفاح من أجل التميز، كما لديهم رغبة لتحمل المسئولية الشخصية عما يقومون به من أعمال، ويثقون في قدراتهم على تحقيقها ، ويتمكنون من التغلب على العقبات ، ويعتمدون على التخطيط للأعمال بعناية، وينسبون الفشل للجهد غير الكافي، كما لديهم القدرة على المنافسة مع الذات ومع الآخرين، كما يهتم الأفراد مرتفعو الإنجاز بالامتياز من أجل الامتياز ذاته، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، كما أنهم في سعيهم للامتياز يسعون إلى الإتقان والتميز والأداء الأفضل والإنجاز الفريد والمتميز والبحث عن التقدير، كما يدركون أهمية الوقت ويشعرون بقصر الوقت أثناء إنجازهم للمهام، وهذا يؤدي إلى شعورهم بأنه ليس لديهم وقت كاف لإنجاز ما يريدون. (Sungur & Senler,2010,pp.310-311; محمد جابر خلف الله، ٢٠١٤، ص٥٣؛ رحاب أمين مصطفى العزب، ٢٠١٣، ص٢٦)

أما الأفراد ذوى مستوى الانجاز المنخفض لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة، ويستسلمون للفشل بسرعة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح، ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم، وكثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم(محمد جابر خلف الله ، ٢٠١٤، ٥٣).

- **طرق قياس الدافعية للإنجاز:**

تصنف أهم المقاييس المستخدمة في قياس الدافعية للإنجاز إلى فئتين هما:

أ. المقاييس الإسقاطية ومنها: مقياس Murray والذي يسمى باختبار تفهم الموضوع (T.A.T) وفي هذا المقياس يُعطي المفحوص صوراً غامضة ويطلب منه كتابة

قصة تفسر تلك الصور، ومن خلال كتاباته تنعكس اتجاهاته ودوافعه الشخصية التي تبرز حاجاته الذاتية المحددة لدافعيته (محمد بن معجـــــــــــــب، ١٩٩٩ ،ص١٣٩)،و مقياس McClelland & Atkinson ؛ حيث قام ماكليلاند وأتكنسون بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يُطلب منه كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي (ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص؟)، (ما الذي أدي إلى هذا الموقف ؟)، (ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟)، (ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله؟)، ويقوم المفحوص باستكمال عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويرتبط هذا الاختبار أساساً بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إليه الدافع للإنجاز(عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ص ص ٩٧-٩٨).

ب. المقاييس الموضوعية: نظراً للانتقادات التي وجهت للمقاييس الإسقاطية، فقد اتجه الباحثون إلى استخدام المقاييس الموضوعية في قياس دافعية الإنجاز، وفيما يلي عرض لبعض أهم تلك المقاييس:

١- مقياس عبد اللطيف محمد: حيث قام بإعداد مقياس يتكون من(٥٠) عبارة ويتضمن خمسة أبعاد هي: الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل(عبد اللطيف خليفة ،٢٠٠٠ ، ص ص١٩٧ - ١٩٨).

٢- مقياس Hermans :قام بإعداد هذا المقياس هيرمانز Hermans ، ويتكون من (٢٨) فقرة غير مكتملة يطلب من المفحوص إكمالها من الاختيارات المعطاة، وقد قام فاروق عبد الفتاح بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية، ويتكون المقياس من عشرة أبعاد هي : مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المخاطرة، القابلية للتحرك للأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل، اختيار مواقف المنافسة في مقابل مواقف التعاطف، كما تم تقسيم مستوى الدافع للإنجاز إلي ثلاث فئات وفق المعيار التالي:

-مستوى منخفض :إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من أو تساوي (٢٨) درجة، وأقل من أو تساوي (٤٣) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون منخفضاً.

- مستوى متوسط :إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من (٤٣) درجة، وأقل من أو تساوي (٨٦) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون متوسطاً.
- مستوى مرتفع :إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من (٨٦) درجة، وأقل من أو تساوي (١٢٩) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون مرتفعاً(فاروق عبد الفتاح، ١٩٩١، ص ص ٥-١٨).

٣- مقياس Ellez :قام ايلز Ellez عام ١٩٩٩ بتطوير مقياس يتكون من (٣٥) عبارة (٢٨موجبة و٧ سالبة) تزودنا بمعلومات عن دافعية الإنجاز لدى كل طالب، ويتكون مدى المقياس من خمس تدريجات (تنطبق بدرجة عالية ، تنطبق ، محايدة ، لا تنطبق ، لا تنطبق بدرجة عالية)، ويتكون المقياس من بعدين هما الجهد والرغبة في العمل، ويتكون بُعد الجهد من (١٩) عبارة تتصل بأفكار وسلوكيات الطالب حول موضوعات مثل التعلم، الحضور، القيام بالمهام المرتبطة بالمقرر، بينما يتكون بُعد الرغبة في العمل من (١٦) عبارة تتصل بأفكار وسلوكيات الطالب عن النجاح في المقرر، تفضيل المهام الصعبة أو السهلة، إنجاز أنشطة المقرر في الوقت المحدد Selcuk et al. (,2011,p.47).

من خلال ما سبق يتضح تعدد المقاييس المستخدمة لقياس الدافعية للإنجاز، وفى ضوء أهداف البحث الحالي قامت الباحثة باستخدام اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين "لهيرمانز" Hermons"، الذي أعده وترجمه فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٣)؛ لأنه أكثر المقاييس مناسبة للهدف من البحث الحالي؛ حيث يُمكن من خلاله تقسيم مستوى الدافع للإنجاز إلى ثلاث فئات وهي: مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى مرتفع، كما إنه معُد للأطفال والراشدين، وهذا يتناسب مع عينة البحث المتمثلة في طالبات الفرقة الثالثة شعبة تربية الطفل.

المحور الخامس: التفاعل الاجتماعي الافتراضي: مفهومه، أهميته، أشكاله، أسسه وشروطه:

- **مفهوم التفاعل الاجتماعي الافتراضي**

يُعد مفهوم التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشاراً في علم الاجتماع؛ فهو يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في البيئة، وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات. ويُعرف التفاعل الاجتماعي بصفة عامة بأنه "العملية التي بمقتضاها تتيح الجماعة للأفراد الذين يتصل بعضهم ببعض أن يؤثر كل منهم في الأخرين، ويتأثر بهم في الأفكار والأنشطة على السواء"(عائشة عبد الله النعيمي، ٢٠١٣، ص١٠١). أما محمد جابر خلف الله (٢٠١٣، ص٢٢) فيُعرف التفاعل الاجتماعي الافتراضي بأنه "نتاج التواصل بين مجموعة من

الأفراد عبر خليط من الرموز والإشارات المتعارف عليها بينهم لتنظيم أنماط العلاقات حول القضايا المشتركة من خلال التأثير والتأثر، وتبادل الآراء والأفكار للوصول إلى حل لإشكالية مشتركة تحتاج إلى علاقات متبادلة تفاعلية قائمة على المشاركة النشطة مع أهمية توفر التفاعل الاجتماعي لتحقيق الأهداف المنشودة". كما يُعرف كل من عبد الحكم سعد خليفة وياسر علي البدرشيني (٢٠١٦، ص٥) التفاعل الاجتماعي الافتراضي بأنه "علاقة متبادلة بين طرفين أو أكثر، تقوم على تقارب الأطراف وتفاهمها، وبفضله يسلك الأفراد آخذين في الاعتبار أعمال الآخرين ونواياهم وأفكارهم وطبيعتهم، كما أنه يؤدي إلى دنو العلاقات الاجتماعية، فالعلاقة الاجتماعية في معظم الأحيان تتضمن التفاعل، ومن ثم يصبح التفاعل أصل العلاقة، فهو يأتي على الدوام بدرجة معينة من الاكتساب والتعاون، بينما ينطوي الانعزال على درجة الصفر في منظور التفاعل الاجتماعي.

في ضوء ما سبق يتضح أن التفاعل الاجتماعي الافتراضي يعتمد على التواصل بين الأفراد والمجموعات عبر شبكات التواصل الاجتماعي بأنواعها المختلفة بطريقة متزامنة وغير متزامنة، مع عدم التقيد بمكان أو زمان محدد؛ لمناقشة قضية معينة، من أجل تحقيق أهداف إيجابية مشتركة بينهم.

- **أهمية التفاعل الاجتماعي الافتراضي:**

يؤكد علماء النفس على أن الإنسان اجتماعي بفطرته، وأن العملية التعليمية تحدث في إطار من التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومن هنا أمكن تلخيص أهمية التفاعل الاجتماعي في التعليم والتدريب وفق العناصر التالية:(زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد ، ٢٠٠٩، ص٣٦٢؛ عبد الحكم سعد خليفة، ياسر علي البدرشيني، ٢٠١٦، ص٤؛Çuhadar, 2012, p.177).

- يهيئ التفاعل الاجتماعي الفرص للمتعلمين ليتميز كل منهم بشخصيته وذاتيته، فيظهر المخططون والمنفذون المبتكرون، كما يكسبهم القدرة على التعبير والمبادرة والمناقشة.
- يساعد التفاعل الاجتماعي على تحديد الأدوار والمسئوليات والتمركز حول العمل والمجموعة، ومن ثم تصل المجموعة إلى أعلى إنتاجيتها.
- إن تفاعل أعضاء المجموعة مع بعضها البعض يعطيها حجم أكبر من تفاعل الأعضاء وحدهم دون المجموعة.
- توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين يؤدي إلى تقارب القوى بين أفراد المجموعة.
- تأكيد قيمة الأهداف المشتركة بدلاً من الأهداف الفردية عن طريق العمل الجماعي والشعور بالجماعة دون الاهتمام بالنزعات الفردية التي تهتم بالذات.

- شعور الفرد بالمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية عن طريق التضامن مع الأخرين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

- أشكال التفاعل الاجتماعي الافتراضي:

يسير التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص إما بالشكل التقليدي القائم على اجتماع الأشخاص - وجهاً لوجه- مع بعضهم وإجراء المناقشات والحوارات بشكل لفظي في أي موضوع أو قضية سواء كانت خاصة أو عامة، وإما بالشكل التقني الجديد والمتمثل في التفاعل باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ويطلق عليه التفاعل الاجتماعي الافتراضي، وهناك عدة أشكال للتفاعل الاجتماعي سواء أكان تقليدياً أم افتراضياً، ومنها:(حارث علي العبيدي، ٢٠١٢، ص٩٣).

١. التعاون: وهو من أهم أشكال التفاعل الاجتماعي التقليدي والافتراضي، ويتضمن العمل المشترك بين أفراد الجماعة، أو بين الجماعات وبعضها بقصد الوصول إلى أهداف مشتركة، ويعيش الجميع على تبادل المنفعة وتحقيق الأمن النفسي.
٢. التنافس: وفيه يحاول كلاً من الأفراد والجماعات تحقيق الأهداف المنشودة عن طريق الندية أو الجهود المتعارضة.
٣. التوافق: التوافق يعني المرونة في التعامل والتوازن والحل الوسط ويعبر عن تقريب وجهات النظر بين الأفراد وبين الجماعات والعمل على إيجاد نوع من التوافق بين الأطراف المتنازعة، ويتضمن مثل هذا التفاعل الاجتماعي نوعاً من التضحية المتبادلة لإنهاء الصراع أو النزاع ويتدخل فيه أطراف للوساطة لتقريب وجهات النظر.
٤. الصراع: وهو نزاع بين الأفراد أو الجماعات يتخلله شعور عدائي بين الأطراف المتصارعة أو المتنازعة.
٥. التمثيل الاجتماعي: وهو امتزاج عدة أفراد أو جماعات يمثلون ثقافات مختلفة في وحدة متجانسة.

وللتفاعل الاجتماعي عبر الويب نوعان أساسيان يتمان من خلال أدوات الاتصال والتفاعل المتزامن وغير المتزامن هما:(حمادة محمد مسعود إبراهيم، إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠١٠، ص١٥؛ محمد عبد الرازق شمة، ٢٠١١،ص٢٤٠؛ Sharp & Huett,2006).

أ. تفاعل المتعلم مع المعلم: وفى هذا النوع من التفاعل يكون هناك حوار بين المعلم والمتعلم؛ حيث يقدم المعلم التغذية الراجعة للمتعلم سواء كانت تغذية راجعة فورية أو مرجأة، كما يوفر هذا النوع من التفاعل فرص لزيادة الدافعية ومساندة المتعلم، و هذا النوع من التفاعل يشكل تحدياً كبيراً لأستاذ المقرر، تكون مهماته مرتبطة بتشويق طلابه للمشاركة الفعالة، ورفع روح الاهتمام بالمادة العلمية بشكل متواصل، وتحفيزهم لعملية التعلم،

ومتابعتهم باستمرار لحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتقديم المساعدة السريعة المناسبة لهم.

ب. التفاعل بين المتعلم والمتعلم :في هذا النوع يتم التفاعل بين المتعلم وأقرانه من المتعلمين سواء في وجود المعلم أو بدون وجود المعلم، ويتفاعل المتعلم مع متعلم آخر؛ فيؤدي هذا إلى زيادة اندماج الطالب ويحسن من دافعيته للتعلم، ويرتبط هذا النوع من التفاعل بتنفيذ نشاط معين مرتبط بالمحتوى، أو إنهاء التكليفات التعليمية، فعندما يعبر أحد المتعلمين عن غموض مفهوم أو مواجهة مشكلة ما، يتحفز الآخرون لمساعدته في توضيح هذا المفهوم أو حل تلك المشكلة.

- أسس وشروط التفاعل الاجتماعي الافتراضي:

هناك مجموعة من الأسس والشروط التي لابد من توافرها لكى تتم عملية التفاعل الاجتماعي الافتراضي وهى: (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٦، ص٥٧-٥٨)

١) الاتصال: وهو تعبير عن العلاقة بين الأفراد، ويعني نقل فكرة معينة أو معنى محدد في ذهن شخص ما إلى شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص من خلال المجتمع الافتراضي، وعن طريق عملية الاتصال يحدث التفاعل بين الأفراد، فعملية الاتصال لا تحدث لذاتها بل هي أساس لحدوث التفاعل بين الأفراد.

٢) التوقع: يؤدي التوقع دوراً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي الافتراضي؛ حيث يصاغ سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الأخرين، وهو استعداد عقلي لمنبه معين مرتبط باستجابة أفراد المجموعة الافتراضية بالرفض أو القبول أو الثواب والعقاب، وعلى ذلك يقيم الفرد تصرفاته، ويكيف سلوكه وفقاً لهذه التوقعات، ويبني التوقع على الخبرات السابقة أو على القياس بالنسبة لأحداث مشابهة.

٣) إدراك الدور وتمثيله: فلكل فرد دور يقوم به؛ وهذا الدور يفسر من خلال السلوك وقيامه بالأدوار الاجتماعية الافتراضية المختلفة أثناء تفاعله مع غيره طبقاً لخبرته التي اكتسبها، وعلاقته الاجتماعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي تستلزم قدرة الفرد على القيام بدوره واستيعاب أدوار الأخرين.

٤) الرموز ذات الدلالة: حيث يتم الاتصال والتوقع وتمثيل الأدوار بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة لدي أفراد المجموعة، والتي تؤدي إلى إدراك مشترك ووحدة الفكر والأهداف ووسائل

تحقيقها، مما يساهم على السير في اتجاه واحد.

في ضوء ما سبق عرضه من مفهوم التفاعل الاجتماعي الافتراضي، وأشكاله، وأسسه، وشروط نجاحه تم الاستفادة منها في بناء مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي، وصياغة مفرداته.

المحور السادس: العلاقة بين تطبيقات الحوسبة السحابية والدافعية للإنجاز والتفاعل الاجتماعي:

تطبيقات الحوسبة السحابية هي مجموعة من البرمجيات ومنصات العمل التي تقدم كخدمة من شبكة الانترنت، وتتيح للمستخدمين التصفح والوصول القائم على الشبكة وإعداد المستندات والعروض وتداولها بين الأفراد والمجموعات والمشاركة في البرمجيات بالإضافة إلى التواصل الاجتماعي وإدارتها وضبطها.

وتنطلق النظريات الداعمة للحوسبة السحابية من فلسفة النظرية البنائية؛ فالمتعلم عند استخدامه للتطبيقات السحابية يشعر بملكيته لنظام التعليم؛ مما يدفعه نحو النشاط المستمر داخل النظام من أجل بناء وتحديث معارفه؛ سواء بشكل منفرد من خلال التطبيقات الفردية؛ أو بشكل جماعي من خلال التطبيقات الاجتماعية التي توفرها بيئة الحوسبة السحابية في كلا الحالتين، والتي تسمح للمتعلمين بالتواصل والتشارك في بناء محتويات التعلم، والتي تحددها نظرية الدافعية للتعلم، والتي تشير إلى أن اندفاع المتعلم نحو المشاركة في تطبيقات الحوسبة السحابية يرتكز على ثلاث دوافع رئيسية هي: (Blau & Caspi,2013,p.3334–3335; Denton, 2012, p.37-38)

أ- الدوافع الذاتية القائمة على الاستمتاع الشخصي، والتي تتيحه الحوسبة السحابية من خلال حفظ المحتوى ونشره عبر مظلة تكنولوجية يستطيع المتعلم الوصول إليها في أي وقت، ومكان دون قيود؛ بالإضافة إلى عرض أفكاره ومساهماته، وهو ما يمنح المتعلم الإحساس بالاستمتاع الشخصي.

ب- دافع يرتكز على الالتزام المجتمعي، حيث أن تطبيقات الحوسبة السحابية تمنح المتعلم فرصة تنفيذ التزاماته نحو مجتمع التعلم، والمرتبط بالبناء التشاركي للمحتوى، وتبادله مع الآخرين.

ج- الدوافع الخارجية التي تعتمد على التنمية الذاتية، وتطوير مهارات وقدرات المتعلم، حيث توفر الحوسبة السحابية له ملفات، ووسائط متنوعة يستخدمها في إطار فردي أو تشاركي دون أي قيود مرتبطة بإعداد مسبق لبيئة التعلم؛ مما يساعد في عمليات التنمية الذاتية حيث دائماً تتوفر وسائط بين يدي المتعلم.

وعن العلاقة بين تطبيقات الحوسبة السحابية والدافعية للإنجاز، نجد أن هناك العديد من الدراسات التي دعمت نتائجها أهمية استخدام تطبيقات

الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز، ومنها دراسة كل من منى عائض عطا الله و ريم عبد المحسن العبيكان (٢٠١٥) التي توصلت نتائجها إلى الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال. كما توصلت دراسة محمد حمدي أحمد السيد (٢٠١٤) إلى فاعلية بيئة تعليمية قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا.أما دراسة حنان أحمد زكي الزوايدي (٢٠١٤) فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة طردية بين توظيف برمجيات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وبين زيادة دافعية الإنجاز، ودلت نتائج دراسة إركان(2010) Ercan إلى فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في زيادة مستوى الإنجاز لدى الطلاب.

أما عن العلاقة بين تطبيقات الحوسبة السحابية والتفاعل الاجتماعي، نجد أن تطبيقات الحوسبة من أفضل البيئات التعليمية التي تحفز الطلاب على التعلم وتزيد من التفاعل الاجتماعي بما توفره من أدوات وبرمجيات ومنصات عمل، تتيح الفرصة للعمل والتفاعل بطريقة متزامنة وغير متزامنة، في أي وقت ومن أي مكان؛ وبذلك تتغلب تطبيقات الحوسبة السحابية على الحواجز الزمانية والمكانية، وتوفر سهولة وسرعة للتفاعل الاجتماعي، ولقد دعمت نتائج العديد من الدراسات أهمية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين، ومنها دراسة إسراء ممدوح عبد النعيم (٢٠١٦) التي كان من بين نتائجها فاعلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الاستعداد للتفاعل الاجتماعي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، كما هدفت دراسة كين وآخرون Qin,et al. (2016) إلى تقييم كفاءة السحابة الإلكترونية في تطوير وتحسين العمل الجماعي والعمل التعاوني، وأكدت نتائج الدراسة على أن السحابة الإلكترونية ساهمت في تحسين التعلم التعاوني والعمل في فريق، كما أكدت نتائج دراسة أمل إبراهيم حمادة (٢٠١٧) فعالية بيئة التعلم المخلط التشاركي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الحضور الاجتماعي والرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، بينما استهدفت دراسة زينب محمد أمين و نبيل السيد محمد (٢٠٠٩) تعرف فاعلية المدونات الإلكترونية ومستوى الدافعية (منخفضة- متوسطة- مرتفعة) في تنمية التفاعل الاجتماعي والاتجاهات لدى طلاب الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي. كما أجرى محمد جابر خلف الله (٢٠١٣) دراسة أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على اختلاف توقيت تقديم التغذية الراجعة عبر الفيسبوك في تنمية التفاعل الاجتماعي الافتراضي لدي أخصائي المكتبات والمعلومات، أما دراسة

هوانغ وآخرون (Huang, et al (2011. فقد توصلت إلى وجود تأثير إيجابي بين استخدام المدونات الإلكترونية والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب. كما دلت نتائج دراسة أفنان عبد الرحمن العبيد (٢٠١٤) عن فاعلية استخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التعاوني لطالبات جامعة الاميرة نورة. وكشفت دراسة عبد الله أحمد القرني (٢٠١٦) عن إجماع بين أساتذة وطلاب التعليم عن بعد على تحقق عمليات التفاعل الاجتماعي في نظام التعليم عن بعد كمجتمع افتراضي بشكل عام.

المحور السابع: الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتعلم التعاوني الإلكتروني:

فيما يخص العلاقة بين استراتيجيات التعلم التعاوني والدافعية للإنجاز، أشارت بعض الدراسات (كريمة ناجى حسين، ٢٠٠٩؛ السيد أحمد حسن وآخرون،٢٠١٥ ؛ محمد جابر خلف الله،٢٠١٦) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز، لما تتميز به من خصائص تسهم في دفع المتعلمين لبذل قصارى جهدهم في التعلم وإنجاز المهام المطلوبة منهم؛ حيث أن تواجد المتعلمين في مجموعات عمل يتيح لهم فرصة للتفاعل الإيجابي الفعال، وتبادل الخبرات لإنجاز المهمات التعليمية المحددة من أجل تحقيق أهداف التعلم، كما أنها تنمى روح المنافسة والإصرار على التميز والمثابرة لإنجاز المهام المطلوبة، وتخطى الصعوبات والعقبات التي تواجههم مما يزيد من دافعيتهم للإنجاز، كما يجد الطلاب المتفوقين أن الأنشطة التي يمارسونها في الموقف التعليمي بتقديم مساعدتهم لزملائهم الأضعف منهم تشبع حاجاتهم بالشعور بالمسئولية ونجاحهم في التغلب على العقبات التي قد تواجه مجموعة العمل وتحول دون تحقيقها للهدف، مع الشعور بالثقة في أنفسهم عندما تنعكس مساعدتهم لزملائهم على مستوى المنتج التعليمي للفريق ككل، كما يوفر ذلك الشعور بالحرية والمتعة والاعتماد على النفس وكلها تصب في النهاية لزيادة الدافعية للإنجاز، كما أن المعرفة المسبقة لدى المتعلمين بأن ما سينتجونه سوف يتم نشره فيما بينهم وسوف يخضع لتقييم بعضهم بعضًا يدفعهم بطاقة كبيرة نحو بذل قصارى جهدهم في إنجاز المهام والمشروعات التعليمية التي يقومون بها بحيث تخرج في أفضل صورة ممكنة.

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني في تنمية دافعية المتعلمين للإنجاز، ومنها: دراسة الطيب أحمد هارون، خميس حامد وزة (٢٠١١) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية تعليم التفسير باستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في الفهم القرائي و دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، ودراسة إيمان حسن زغلول (٢٠١٦) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية أسلوب التعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية مهارات انتاج الكتب الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية

التربية بالمجمعة. كما دلت نتائج دراسة علي حسن علي حسن (٢٠١٠) فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترنت على تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. أما دراسة وليد يوسف محمد (٢٠١٥) فقد أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز في انتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم في التعلم المنظم ذاتيا

المحور الثامن: التفاعل الاجتماعي وعلاقته باستراتيجيات التعلم التعاوني والدافعية للإنجاز:

عن العلاقة بين التعلم التعاوني والتفاعل الاجتماعي يتضح أن التفاعل الاجتماعي هو نتاج العمل المشترك بين أفراد الجماعة، أو بين الجماعات وبعضها بقصد الوصول إلى أهداف مشتركة، كما أن التعلم التعاوني قائم على تكوين مجموعات للعمل، وهذه المجموعات لابد أن يتعاون ويتواصل أعضائها مع بعضهم البعض؛ لإنجاز المهام المكلفين بها، وهذا التعاون والتواصل يؤدى إلى التفاعل الاجتماعي بين أعضاء المجموعة، ولقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن العلاقة بين التعلم التعاوني والتفاعل الاجتماعي؛ فقد أظهرت دراسة أمل مهدي جبر البهادلي (٢٠١١) أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم الفنون التشكيلية، وأوصت بضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، كما أسفرت نتائج دراسة أشرف أكرم أحمد الحناوي (٢٠١٣) عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأقصى.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين التفاعل الاجتماعي والدافعية للإنجاز تُؤكد النظرية البنائية الاجتماعية –التي اهتمت اهتمامًا بالغًا بالتفاعل الاجتماعي في بيئة التعلم -على أن المعرفة تُبنى بواسطة المتعلم في سياق اجتماعي؛ فهو يكتسب المعنى من خلال تفاعله مع الآخرين، كما تؤكد نظرية "فيجوتسكي" على أن التعلم والنمو المعرفي يرتبطان بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية؛ حيث يتعلم المتعلمون من بعضهم بعضًا، وأن كل وظيفة في النمو المعرفي تظهر مرتين: الأولى على المستوى الاجتماعي، حيث يحدث التعلم من خلال التفاعلات الاجتماعية، والثانية على المستوى الفردي حيث يحدث التعلم فردياً من خلال عمليات داخلية (محمد عطية خميس،٢٠١٣). وتأسيسا على ما سبق نجد أن استراتيجية التعلم التعاوني عبر بيئة الحوسبة السحابية توفر بيئة تعلم قائمة على التفاعلات الاجتماعية حيث تشجع الحوار بين المتعلمين، كما أن توظيف التكنولوجيا في تلك البيئة تُزيد من فرص الطلاب للتعلم والفهم، وتبدو العلاقة واضحة في أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين يعمل على توجيههم نحو تحقيق أهداف التعلم ومن ثم تزداد دافعيتهم للإنجاز، فكلما كان التفاعل إيجابيا كلما كانت الأهداف واضحة وباستطاعتهم تنفيذها. وفي ذات السياق يرى السيد عبد المولى السيد أبو خطوة

(٢٠١٧، ص١١٣) إنه كلما ازداد التفاعل الاجتماعي في بيئة التعلم، يزداد نشاط المتعلمين وتبادلهم للحوار، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم والإنجاز، ويُحسن من تحصيلهم للمعارف وتحقيقهم للأهداف التعليمية. كما أكدت دراسة هونج Jung et al. (2002) على أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين أدى إلى زيادة تحصيلهم واتجاههم نحو التعلم. كما أظهرت نتائج دراسة برندلي وآخرون Brindley (2009) إنه كلما زاد مستوى المشاركة الاجتماعية للطلاب كلما تحسنت مهاراتهم ومخرجات التعلم لديهم. كما كشفت نتائج دراسة السيد عبد المولى السيد أبو خطوة(٢٠١٧) عن أثر التفاعل الاجتماعي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فروضه، تم إتباع الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد قائمة معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية من خلال القيام بالإجراءات التالية:

١. تحديد الهدف من القائمة: الهدف هو تحديد المعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية.
٢. اشتقت قائمة المعايير ومؤشراتها من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة (أشرف أكرم أحمد الحناوي وآخرون،٢٠١٣، ص ص٥٧٢-٥٧٩؛ شيماء يوسف صوفي وآخرون،٢٠٠٩، ص ص١١٧-١٣٣؛ السيد عبد المولى أبو خطوة، ٢٠١٠، Baker, 2011؛ Ofemile, 2015; Ercan, 2010; Hashim & Othman,2014 (Liu& Lee,2013 وتم استخلاص المعايير المناسبة لتحقيق أهداف البحث.
٣. إعداد قائمة المعايير بصورتها المبدئية والتي تضمنت (١١) معيارًا، و(١٣٠) مؤشرًا ؛ وسعيًا للتحقق من صدق قائمة المعايير تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ لإبداء آرائهم في مدى وضوح صياغة كل معيار وصحته العلمية، وكفاية المعايير ومؤشراتها، ومدى ارتباط المؤشرات بالمعايير المنتمية إليها، و إضافة أو حذف أو تعديل معايير ومؤشرات وفقاً لما يرونه مناسبًا.
٤. أجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمون، والتي تمثلت في تعديل صياغة بعض المعايير ومؤشراتها، وحذف أو إضافة بعض المؤشرات، وبذلك أصبحت القائمة صادقة وصالحة للاستخدام، ويوضح جدول (١) بياناتها كما يلي:

جدول (١)

الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم وإنتاج بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم عبر تطبيقات الحوسبة السحابية

المعيار	عدد المؤشرات	المعيار	عدد المؤشرات
المعيار (١) الأهداف التعليمية	٧	المعيار(٦) الروابط والوصلات	٦
المعيار (٢) المحتوى التعليمي وطرق تنظيمه.	١١	المعيار (٧) التقويم والتغذية الراجعة.	١٨
المعيار(٣) الأنشطة التعليمية	١٢	المعيار (٨) التشارك بين المتعلمين	٥
المعيار(٤) التفاعلية والتحكم التعليمي.	١٠	المعيار(٩) الوسائط المتعددة	٣٢
المعيار(٥) واجهة التفاعل.	٨	المعيار(١٠) الإبحار والتوجيه.	٧
إجمالي عدد المعايير (١٠) معياراً و (١١٦) مؤشرًا			

وبذلك أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية[*] مكونة من (١٠) معايير و (١١٦) مؤشرًا.

ثانياً: تحديد قائمة معايير تصميم وإنتاج القصص الرقمية المعدة لمرحلة رياض الأطفال من خلال القيام بالإجراءات التالية:

أ- تحديد الجوانب الأساسية لقائمة المعايير بمحاورها المختلفة، وما تتضمنه تلك المحاور من عبارات، وذلك من خلال المصادر التالية:

-الكتابات والدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بموضوع البحث.

-الاطلاع على بعض القصص الرقمية المنشورة عبر موقع اليوتيوب.

-المقابلات التي تم إجراؤها مع بعض المتخصصين في مجال الطفولة وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

ب-إعداد الصورة الأولية لقائمة المعايير، وعرضها على عدد من المحكمين[1] ذوى تخصصات مختلفة (رياض الأطفال، تكنولوجيا التعليم، مناهج وطرق التدريس، علم النفس)؛ وذلك لمعرفة وجهات نظرهم والاستفادة من ملاحظاتهم فيما احتوته قائمة المعايير، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف البحث، ومدى ارتباط ومناسبة كل عبارة للمحور الذى تنتمى إليه وللقائمة ككل، ومناسبة صياغة كل عبارة، مع إتاحة الفرصة لهم في إضافة ما يرونه مناسباً من عبارات أسفل كل محور من محاور الاستبانة، وتعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب.

ج- تعديل الصورة الأولية لقائمة المعايير في ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم.

د- التوصل إلى الصورة النهائية[1] لقائمة المعايير، والتي تكونت من معيارين رئيسيان، و(١٠) معايير فرعية و (٤٨) مؤشراً يبينها جدول(٢)

(*) انظر ملحق (٨) قائمة معايير تصميم بيئة التعلم الالكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

(1) أنظر ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
(1) انظر ملحق (٢) قائمة معايير تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية لمرحلة رياض الأطفال.

جدول (٢)

الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم وإنتاج القصص الرقمية لمرحلة رياض الأطفال

م	عدد المعايير الرئيسة	عدد المعايير الفرعية	عدد المؤشرات
المعيار الأول	المعايير التربوية العامة لتصميم القصة الرقمية	٦	٢٢
المعيار الثاني	معايير الوسائط المتعددة المستخدمة في القصة الرقمية	٤	٢٦
إجمالي	٢	١٠	٤٨

ثالثاً: تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم عبر بعض تطبيقات الحوسبة السحابية:

للحصول على بيئة تعلم إلكترونية على مستوى عال من الكفاءة في التصميم والإنتاج، لابد من بناء محكم لهذه البيئة، وتحقيقاً لأهداف البحث الحالي قامت الباحثة بتبني النموذج العام "ADDIE" لتصميم مواد المعالجة التجريبية، وتم اختياره وذلك لتميزه بالبساطة والوضوح في عرض خطواته، سهولة استخدامه، اعتماده على مدخل التفكير المنظومي، ومنطقية خطواته، كما أن هذا النموذج أساس كل نماذج التصميم التعليمي؛ حيث يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف، ويتكون النموذج من خمس مراحل رئيسة وهى: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك.

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل: وقد اشملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

١) تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهن المدخلي:

- **الطالبات موضوع تطبيق البحث الحالي هن طالبات كلية التربية تخصص تربية الطفل الفرقة الثالثة للعام الجامعي ٢٠١٧، الفصل الدراسي الأول.**
- **تقارب الأعمار السنية لجميع المتعلمات، ولديهن مهارات استخدام الكمبيوتر والانترنت، وأجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بالإنترنت فائق السرعة.**
- **سلوكهن المدخلي الخاص بمهارات تطوير القصص الرقمية يكاد يكون متساوي حيث أنهن لم يتعرضن لدراسة هذه المهارات في أي مقرر سابق سواء في مقرر تكنولوجيا التعليم، أو مقرر قصص وحكايات الأطفال.**

٢) تحليل المشكلة وتقدير الحاجات التعليمية : تم تحديد مشكلة البحث في الجزء الخاص بمشكلة

البحث؛ حيث اتضح من خلال الدراسة الكشفية للبحث وجود قصور في مهارات تصميم القصص الرقمية وانتاجها لدى طالبات تخصص تربية الطفل بكلية التربية بأسيوط على الرغم من حاجتهن الماسة للتدريب على تلك المهارات، لذا اتجه البحث الحالي نحو تقصي تأثير استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية في إطار تفاعلهما مع مستوى دافعية الانجاز(مرتفع-منخفض)، وذلك من خلال دراسة هذه المتغيرات لتحديد المتغير الأكثر تأثيرًا في تنمية كل من تحصيل الجانب المعرفي والأدائي لمهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما يسعى البحث الحالي إليه.

٣) تحليل الأهداف العامة: تمثل الهدف العام في تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية بجانبيها الأدائي والمعرفي، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية تخصص تربية الطفل، وتفرع الهدف العام إلى خمسة أهداف رئيسة تمثل موضوعات المحتوى التعليمي (ملحق٣).

٤) تحليل المهمات التعليمية: تم استخدام أسلوب تحليل المهام "Task Analysis" وذلك بهدف تقديم وصف منطقي لكل خطوة من خطوات المهارة، وفي ضوء مفهوم تحليل المهام، وتعليمات الانتاج والاستخدام المتاحة على موقع powtoon، وخبرة الباحثة في استخدام الموقع، قامت الباحثة بتحليل المهام الأساسية لمهارات إنتاج القصص الرقمية، وقد أسفر هذا التحليل عن إعداد قائمة مبدئية للمهارات تكونت من (٦) مهارات رئيسة، تفرع منها(١٤) مهارة فرعية، اشتملت على (١٠٥) مؤشر أداء، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في صحة تحليل المهارات واكتمالها، وصحة تتابع خطوات الأداء، وصحة الصياغة اللغوية للمهارات، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن دمج بعض المهارات الرئيسة والفرعية، وإعادة صياغة بعض المهارات، وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية مكونة من (٥) مهارات رئيسة، تفرع منها (١٤) مهارة فرعية، اشتملت على (١٠٠) مؤشر أداء (ملحق٤).

٥) تحليل بيئة التعلم والموارد المتاحة:

- يتوافر بكلية التربية معمل كمبيوتر مزود بأجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت، كما يتوافر لدى الطالبات عينة البحث أجهزة كمبيوتر شخصية، واتصال عبر الإنترنت؛ ومن ثم لم توجد معوقات لتنفيذ تجربة البحث.
- لم يتم رصد أي مبالغ مالية؛ حيث تم الاستعانة ببعض تطبيقات جوجل السحابية المجانية.
- تدريب الطالبات على كيفية انشاء واستخدام بعض تطبيقات جوجل قبل بدء تجربة البحث

Google Drive- Google Gmail)
Google docs-

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم: وتضمنت القيام بالخطوات الفرعية التالية:

١) تحديد الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها:

تم صياغة قائمة بالأهداف التعليمية بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات المرتبطة بتصميم وإنتاج القصص الرقمية، وفي ضوء قائمة المهارات، وتم عرض قائمة الأهداف على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين (المناهج وطرق التدريس- تكنولوجيا التعليم – علم النفس التعليمي) وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة تتضمن (٨٤) هدف تعليمي صالحة للتطبيق(ملحق٣).

٢) تحديد وتنظيم المحتوى التعليمي: تم تحديد المحتوى التعليمي في ضوء الأهداف التعليمية، والموضوعات التي تضمنتها قائمة مهارات تطوير القصص الرقمية، وذلك بعد الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات المهتمة بهذا المجال، وتم تقديم موضوعات المحتوى التعليمي في صورة خمس مديولات تعليمية، وتم إتاحتها على مدونة تعليمية، وتمثلت المديولات في الآتي:

أ- الموديول الأول: القصة الرقمية: مفهومها، مزاياها، عناصرها، مراحل إنتاجها، خطوات تصميمها.
ب- الموديول الثاني: معايير تصميم وإنتاج القصة الرقمية.
ج- الموديول الثالث: إنشاء، وإضافة الخلفيات والنصوص والشخصيات.
د- الموديول الرابع: إضافة الدعائم والأشكال والعناصر.
ه- الموديول الخامس: إضافة الصوت، والوسائط والعروض الخاصة، وتصدير القصة الرقمية.

٣) تحديد الوسائط التعليمية وأنشطة التعلم: تمثلت مصادر التعلم والوسائط المتعددة اللازمة لتوضيح المحتوى التعليمي في: عروض تقديمية، صور، ملفات نصية Pdf ، لقطات فيديو، استخدام تطبيق الـHangout في عمل فصل افتراضي (webpinar) لتقديم بعض عناصر المحتوى التعليمي، كما تم تصميم أنشطة التعلم الخاصة بكل موضوع، والتي تمثلت في: كتابة تقرير، نقاش حول الموضوعات، حل اختبار إلكتروني لكل موضوع، تقويم قصص إلكترونية سابقة الإعداد.

٤) تصميم أدوات القياس: قامت الباحثة بتصميم أربع أدوات للقياس تمثلت في: اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة مهارات

انتاج القصص الرقمية، بطاقة تقييم جودة القصص الرقمية المنتجة، مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي، وسوف يتم تناولها بالتفصيل من حيث التصميم والبناء وحساب الصدق والثبات لكل أداة في محور أدوات القياس وإجازتها.

٥) تصميم استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي عبر بعض تطبيقات الحوسبة السحابية:

تُعد استراتيجية التعلم معًا والتنافسي الجمعي من استراتيجيات التعلم التعاوني، وتشترك تلك الاستراتيجيتين في بعض الخطوات والإجراءات وتختلف في البعض الأخر، وفيما يلي عرض للخطوات والإجراءات التي تم اتباعها لتصميم استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية:

٥- ١-تحديد الهدف من الاستراتيجية التعليمية:

- تمثل الهدف العام من استراتيجية التعلم معاً في تعاون الطالبات كل في مجموعته، وتعاون كل مجموعة مع الأخرى من أجل تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي.
- تمثل الهدف العام من استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي في تعاون الطالبات كل في مجموعته، والتنافس بين المجموعات من أجل تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية والتفاعل الاجتماعي.

٥-٢ -أدوات تقديم المحتوى والتعاون والتفاعل في استراتيجيتي التعلم معاً والتنافسي الجمعي:

تمثلت الأدوات في:

-مدونة على موقع **blogger**: تخصيص مدونة لاستراتيجية التعلم معًا، ومدونة أخرى لاستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي تضم المحتوى التعليمي لمهارات تطوير القصص الرقمية، و الذى يعرض من خلال صفحات على المدونة؛ حيث يقدم المحتوى التعليمي بالنصوص والصور والفيديو والروابط الفائقة.

-البريد الإلكتروني **Gmail**: يستخدم البريد الإلكتروني في إرسال التقارير والتكليفات والاستفسارات من قِبل الطالبات للباحثة.

-مجموعات على الفيسبوك: يتم إنشاء مجموعتان رئيسيتان على الفيسبوك أحداهما بعنوان "استراتيجية التعلم معًا لتصميم وانتاج القصص الرقمية؛ تضم الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، والأخرى بعنوان " استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي لتصميم وانتاج القصص الرقمية؛ تضم الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، يتم من خلالهما الحوار والمناقشة بين الباحثة والطالبات حول عناصر المحتوى

التعليمي، بالإضافة إلى إنشاء مجموعات فرعية يتم من خلالها التعاون والحوار والتفاعل بين طالبات كل مجموعة مع بعضهن البعض.

-استخدام الـHangout: يتم من خلاله استعراض الهدف العام، وأهمية كل استراتيجية، وفوائدها التعليمية، ومراحلها وكيفية السير في خطواتها، بالإضافة إلى تقديم بعض أجزاء من المحتوى التعليمي.

-استخدام محرر مستندات جوجل التشاركي Google Docs: لتعاون طالبات كل مجموعة فرعية في إعداد سيناريو القصة الرقمية، بالإضافة إلى التعاون في أداء بعض المهام ومشاركتها.

٥-٣ -توزيع الطالبات في استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي:

- توزع طالبات استراتيجية التعلم معًا إلى(٦) مجموعات فرعية عبر الفيسبوك؛(٣) مجموعات لمرتفعي الدافعية للإنجاز، و(٣) مجموعات لمنخفضي الدافعية للإنجاز، وكل مجموعة فرعية تتكون من(٥) طالبات وتتميز بعدم تجانس أفرادها؛ حيث يتم توزيعهن وفقاً لمستواهن في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات تطوير القصص الرقمية.
- توزع طالبات استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي إلى(٦) مجموعات فرعية، (٣)مجموعات لمرتفعي الدافعية للإنجاز، و(٣) مجموعات لمنخفضي الدافعية للإنجاز، وكل مجموعة فرعية تتكون من(٥) طالبات وتتميز بعدم تجانس أفرادها؛ حيث يتم توزيعهن وفقاً لمستواهن في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات تطوير القصص الرقمية.

٥-٤ -توزيع الأدوار في الاستراتيجيتين:

- كل مجموعة فرعية في استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي تتكون من خمس طالبات، ويجب أن تتعرف كل طالبة في المجموعة على طبيعة الأدوار التعليمية والتي تمثلت في (القائدة-المستوضح- الميقاتي- المشجعة-المرسلة).
- يترك للطالبات حرية اختيار الأدوار فيما بينهن وتداولها بشكل دوري.
- حث الطالبات على مساعدة بعضهن لبعض، وأن إنجاز الطالبة سيؤدي إلى إنجاز المجموعة كلها.

٥-٥ -خطوات تنفيذ استراتيجيتي التعلم عبر تطبيقات الحوسبة السحابية:

أ. تعريف الطالبات في كل من استراتيجيتي التعلم بالاستراتيجية المتبعة (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) وأهميتها،

ومراحلها وخطواتها، مع تقديم بعض التعليمات والإرشادات التي يجب على كل طالبة إتباعها أثناء عملية التعلم بأسلوب مبسط.

ب. تعريف الطالبات في كلا الاستراتيجيتين بالهدف العام والمتمثل في تنمية مهاراتهن في تصميم وإنتاج القصص الرقمية، وتوضيح أهمية تنمية تلك المهارات لديهن، مع عرض المدونة المستخدمة مع كل استراتيجية.

ج. تحديد خطوات السير في دراسة المحتوى التعليمي: التعلم عبر تطبيقات الحوسبة السحابية يعتمد بشكل كبير على أسس ومبادئ النظرية البنائية التي تستهدف بناء المتعلمين لمعارفهم وتشاركهم في إنتاج معارف ومحتويات متنوعة حول موضوعات التعلم، وفى البحث الحالي لم يتم تقديم المحتوى التعليمي مباشراً للطالبة، بل يتم إجراء مناقشات حول الموضوعات الرئيسة للمحتوى التعليمي وذلك من خلال القيام بإنشاء مجموعتان رئيسيتان على الفيسبوك (مجموعة التعلم معاً- مجموعة التعلم التنافسي الجمعي) يتم من خلالهما طرح مجموعة من الأسئلة خاصة ببعض عناصر المحتوى التعليمي، بحيث تقوم كل طالبة بالإجابة عن السؤال المطروح للمناقشة من خلال قيامها بتجميع مادة علمية، ووضعها كتعليق على السؤال المطروح في المجموعة المنشأة على الفيسبوك، ثم تقوم الباحثة بالتعليق على ما كتبته الطالبات من محتوى تعليمي، من حيث مدى صحة المعلومات وكفايتها، وبعد الانتهاء من مناقشة بعض عناصر الموضوعات تقوم الباحثة بتوجيه الطالبات إلى الشكل النهائي الأكثر تنظيماً للمحتوى التعليمي والمقدم في شكل مديولات تعليمية موضوعة على المدونة التعليمية.

د. تعريف الطالبات بالأدوار الإدارية التي يجب القيام بها في كل مجموعة (القائدة- المستوضحة- الميقاتي.....)، وشرح مهام كل دور، والاعلان عنه في كل مجموعة عبر الفيسبوك، بحيث يكون أمام الطالبات باستمرار، والتأكيد على ضرورة تبادل الأدوار في كل مهمة تعليمية، مع توضيح التعليمات الخاصة بكل مهمة تعليمية للطالبات من آن لآخر، وتوضيح كيفية مساعدة الطالبات بعضهن لبعض، وأن انجاز الطالبة سيؤدي إلى انجاز المجموعة كلها.

ه. تحديد أساليب التفاعل: في استراتيجية التعلم معًا تتعاون وتتفاعل طالبات كل مجموعة مع بعضهن البعض، كما تتفاعل المجموعات الفرعية مع بعضها البعض،

أما في استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي تتعاون طالبات كل مجموعة مع بعضها البعض، ويحدث التنافس بين المجموعات وبعضها البعض؛ بحيث تعمل كل مجموعة بمعزل عن المجموعات الأخرى.

و. تقوم الباحثة بمراقبة مشكلات الطالبات (من خلال متابعة حواراتهن عبر الفيسبوك، وعبر تطبيق google Docs) في كل مجموعة فرعية(مجموعات التعلم معًا، ومجموعات التنافس الجمعي) والتدخل لتقديم المساعدة.

ز. تقديم التغذية الراجعة: من خلال التأكيد على الاستجابات الصحيحة وتصويب الاستجابات الخاطئة، مع التنويع من أشكال وصيغ الرجع والتعزيز، وتقديمه بشكل فوري قدر الإمكان.

٦) أنشطة ومهام التعلم: التأكيد على الطالبات بأن تقوم كل طالبة في كل مجموعة بتعلم المهارة مع مساعدة بعضهن البعض تحت إشراف وتوجيه الباحثة، مع إشراك كل طالبة في المجموعة في تنفيذ المهام ومساعدة زميلاتها، والتنبيه على كل مجموعة بتقديم تقرير أسبوعي عن انجازاتهن تقدمه كل قائدة مجموعة.

٧) تقويم أداء الطالبات: في استراتيجية التعلم معًا يقوم عمل الطالبات على مستوى كل طالبة والجماعة، ويطلب من كل مجموعة أن تعرض منتجاتها على المجموعات الأخرى من أجل تبادل الأفكار والخبرات، وذلك من خلال المجموعة الرئيسة المسماة بالتعلم معًا المنشأة عبر الفيسبوك.أما في مجموعات التعلم التنافسي الجمعي يَقوم عمل الطالبات على مستوى كل طالبة والجماعة، ثم تتنافس المجموعات مع بعضها البعض؛ لتحديد أفضل مجموعة، والاعلان عنها في كل مهمة، وتقديم المكافأة لها.

٨) تصميم أساليب التفاعل في الاستراتيجيتين: تم تحديد نمطين للتفاعل؛ النمط الأول هو التفاعل الفردي والذي تضمن تفاعل الطالبة مع المحتوى التعليمي المتاح عبر المدونة والفيسبوك والـHangout، والتفاعل الثاني هو التفاعل الاجتماعي الذي تضمن تفاعل الطالبات مع الباحثة و مع بعضهن البعض في كل مجموعة فرعية عبر الفيسبوك وتطبيق الـHangout، وتطبيق Google docs.

٩) تصميم سيناريو بيئة التعلم الإلكترونية: تصميم سيناريو بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والقيام بعمل التعديلات

التي أوصى به المحكمون، وبذلك أصبح السيناريو صالحاً للتنفيذ.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير (الإنتاج): وتضمنت الإجراءات التالية:

١. إنتاج مجموعة من الصور الثابتة المتسلسلة التي توضح المهارات الخاصة بإنتاج القصص الرقمية، مع وضع بعض المؤثرات عليها والمتمثلة في النصوص، المربعات، الأسهم وغيرها وتضمينها في ملفات word.
٢. انتاج لقطات فيديو خاصة بمهارات إنتاج القصص الرقمية باستخدام برنامج Camtasia Studio 8، وحفظها كملف بامتداد mp4، وتحميل تلك اللقطات في قناة الباحثة على موقع اليوتيوب، وتم إدراجها كروابط في المدونة التعليمية التي أنشئت لهذا العرض.
٣. الحصول على بعض لقطات الفيديو الجاهزة التي تشرح بعض المهارات الخاصة ببرنامج Powtoon من اليوتيوب وإدراجها في المدونة.
٤. إنتاج مجموعة متنوعة من مصادر التعلم الرقمية التي تمثلت في ملفات: powerpoint، pdf، صوت؛ لعرض المحتوى التعليمي للقصص الرقمية.
٥. إنشاء مدونتان من خلال تطبيق Blogger المدعوم من شركة Google، وتماثلت المدونتان من حيث الأهداف والمحتوى التعليمي، وعنوانهما على الويب كما يلي:

أ. مدونة استراتيجية التعلم معًا لتطوير القصص الرقمية https://adigitalstories1.blogspot.com/

ب. مدونة استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي لتطوير القصص الرقمية https://adigitalstories1.blogspot.com/

وتم إضافة كل مجموعة من الطالبات (التعلم معًا/ التعلم التنافسي الجمعي) إلى المدونة الخاصة بها من خلال لوحة التحكم بالمدونة؛ بحيث لا يستطع رؤية المدونة إلا المجموعة الخاصة بها، وتكونت المدونة من الاتي:

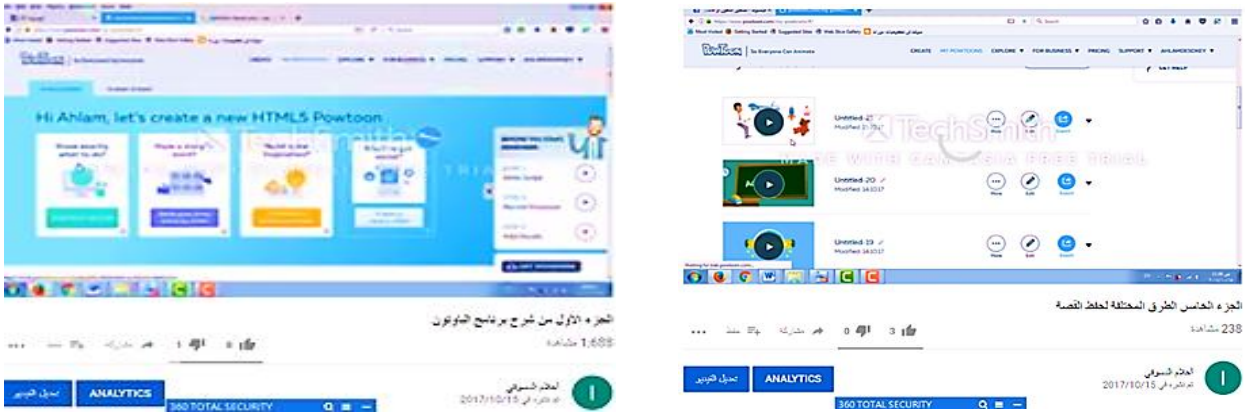
- الصفحة الرئيسة: وهى الصفحة الأساسية التي تظهر مباشرة بمجرد كتابة عنوان الموقع في شريط عنوان برنامج التصفح، وتتضمن هذه الصفحة البيانات التالية: رسالة ترحيبية للطالبات، الأهداف العامة، بعض الإرشادات والتعليميات الخاصة بكيفية السير في دراسة المحتوى التعليمي يوضحها شكل(٢).

شكل (٢) يوضح الصفحة الرئيسة للمدونة

- واجهة التفاعل الرئيسة بالمدونة: تم إنتاج المدونة بحيث تشتمل على ثلاثة أعمدة؛ العمود الأول جهة اليمين يشمل على روابط خاصة ببعض القصص الرقمية، روابط خاصة ببعض مصادر التعلم الرقمية، رابط خاص بالبريد الالكتروني للتواصل، رابط خاص بالبحث في المدونة، رابط خاص بدليل استخدام المدونة، أما الجزء الأوسط فتضمن في الجزء العلوى تبويبات(صفحة لكل مديول) خاصة بكل مديول دراسي، بحيث تعرض كل صفحة المحتوى التعليمي للمديول بالنصوص والصور والفيديو والروابط، أما الجزء الأيسر فتضمن رابط خاص بأرشيف المدونة، ورابط خاص بالدخول على الفيسبوك، ورابط التواصل عبر البريد الإلكتروني، يوضحها شكل(٣).

شكل (٣) واجهة التفاعل الرئيسة بالمدونة

٦. استخدام تطبيق Google Hangouts: إنشاء فصـــول افتراضـــية تزامنيـــة(webpinar) باستخدام تطبيق Google Hangouts ؛ تم من خلالـه تقديم بعض إجزاء من المحتوى التعليمي، وإجراء بعض المناقشات المتزامنة بين الطالبات والباحثة ويوضحها شكل(٤).



شكل(٤) فصل افتراضي باستخدام تطبيق Google Hangouts

٧. مجموعـــات مغلقـــة باســـتخدام الفيســـبوك: إنشـــاء(١٤) مجموعـــة Groups -مغلقـــة للمجموعات التجريبية - باستخدام الفيسبوك تستخدم لإجراء الحوار والمناقشات بين طالبات كل مجموعة يوضحها شكل (٥).

شكل(٥) المجموعات على الفيسبوك

٨. استخدام جوجل درايف Google Drive في تحميل بعض الملفات التي تشرح المحتوى التعليمي للقصص الإلكترونية، ومشاركة تلك الملفات في المدونة والفيسبوك.

٩. استخدام برنامج Wondershare QuizCreator 4.5.0.13 لإنتاج الاختبار التحصيلي.

١٠. انشاء تقويم جوجل Google Calendar من أجل تنسيق مواعيد المحاضرات والحوارات والنقاشات، والاجتماعات عبر الفيسبوك أوGoogle Hangouts، وتحديد مواعيد بداية ونهاية المهام المكلفة بها المجموعات، ومشاركة تلك التقاويم مع الطالبات.

١١. إنشاء (١٢) مستند تشاركي باستخدام تطبيق google Docs بحيث يكون لكل مجموعة فرعية من مجموعات البحث مستند تشاركي؛ لتعاون وتشارك طالبات كل مجموعة في أداء المهام المكلفين بها.

١٢. استخدام نماذج جوجل Google Forms، لإنشاء الاختبارات القبلية والبعدية الخاصة بكل مديول دراسي، مع إضافة تطبيق Flubarroالمجاني من أجل تصحيح الاختبارات.

١٣. انشاء بريد إلكتروني Gmail لتسلم الواجبات والتكليفات من الطالبات، والرد على استفساراتهن.

١٤. إنشاء قناة تعليمية على اليوتيوب وضع فيها الفيديوهات التعليمية التي تشرح المحتوى التعليمي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج القصص الرقمية.

المرحلة الرابعة: التنفيذ: وقد اشتملت على تفعيل تطبيقات الحوسبة السحابية من خلال رفع الملفات المختلفة ولقطات الفيديو الخاصة بالمحتوى التعليمي على قناة اليوتيوب، والمدونة و Google drive ، والتأكد من عمل روابط عرض المحتوى التعليمي التي تضمنتها المدونة التعليمية بشكل صحيح، وتكوين المجموعات Group المغلقة على الفيسبوك وإضافة الطالبات في كل مجموعة، إضافة الطالبات كقراء في إعدادات المدونة، وتوضيح المهام المطلوبة، بالإضافة إلى تنفيذ الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي تم تحديدها مسبقاً في مرحلة التصميم[٣].

المرحلة الخامسة: التقويم: تكونت مرحلة التقويم من جزءين هما:

- التقويم البنائي: تم داخل كل مرحلة من المراحل السابقة، كما تم عرض بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وطلب منهم تقويمها باستخدام قائمة معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، وتم القيام بإجراءات التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبحت بيئة التعلم قابلة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

(٣) انظر ملحق (٩) صور من تطبيق البحث

- **التقويم النهائي: سيتم عرضه في الجزء الخاص بتنفيذ التجربة الاستطلاعية والأساسية للبحث.**

رابعاً: بناء أدوات القياس وإجازتها:

(أ) - مقياس دافعية الإنجاز:

- **استخدمت الباحثة اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين "لهيرمانز " Hermons " أعده وترجمه فاروق عبد الفتاح موسى، وتكون الاختبار من (٢٨) فقرة اختيار من متعدد، كل فقرة تتكون من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ - ب -ج - د - هـ) وعددها(١٨) فقرة، أو أربع عبارات (أ - ب - ج - د) وعددها (١١) فقرة ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة خطأ (X) بين القوسين أمام العبارة، وتم إعداد هذا المقياس في شكل التدريج الخماسي أو الرباعي وتكون فيها الدرجة من (١ إلى٥) أو (١ إلي ٤) في الفقرات الإيجابية وهي (١٩) فقرة، وتكون فيها الدرجات من (٥ إلي ١) أو (٤ إلي ١) في الفقرات السلبية وهي (٩) فقرات، وتكون الدرجة العليا المحتملة للمفحوص على الاختبار (١٢٩) بينما تكون الدرجة الدنيا (٢٨) درجة. وقام معد الاختبار بحساب صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي، حيث تم اختيار (٢٠٠) فردا من أفراد العينة بطريقة عشوائية (١٠٠ بنين، ١٠٠ بنات)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للإنجاز، ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٧) وكذلك تم حساب ثبات المقياس، وأشارت النتائج إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بلغت (٠،٧٦١)، مما يعطى الثقة في استخدامه في البحث الحالي، وتم تقسيم مستوى الدافع للإنجاز إلي ثلاث فئات وفق المعيار التالي:**

١) مستوى منخفض :إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من أو تساوي (٢٨) درجة، وأقل من أو تساوي (٤٣) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون منخفضاً.

٢) مستوى متوسط :إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من (٤٣) درجة، وأقل من أو تساوي (٨٦) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون متوسطاً.

٣) مستوى مرتفع :إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من (٨٦) درجة، وأقل من أو تساوي (١٢٩) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون مرتفعاً.

- **حساب ثبات مقياس الدافعية :للتأكد من ثبات المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة**

استطلاعية من نفس مجتمع العينة الأصلية قوامها (٢٠) طالبة، وتم استخدام طريقة ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha وفيها بلغت درجة ثبات المقياس ككل (٠.٧٧)، مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتع بثبات عال.

(ب) - <u>إعداد الاختبار التحصيلي:</u> أعد هذا الاختبار وفقاً لما يلي:

١. تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي: هدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم القصص الرقمية وإنتاجها لدى طالبات المجموعات الأربع الخاصة بالبحث.

٢. إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، وحساب ثباته: حددت الأهداف التعليمية المطلوب قياسها وفقاً لثلاثة مستويات للأهداف المعرفية هي: التذكر، الفهم، والتطبيق، وتكون الاختبار في صورته الأولية من(٤٥) سؤالاً، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله وفق آرائهم ومقترحاتهم، ثم القيام بحساب معامل ثبات الاختبار بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية علي عينة قوامها (٢٠) طالبة باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون Spearman & Brown، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٩٩) وهى قيمة تشير إلي أن الاختبار ثابت إلي حد كبير.

٣. حساب معاملات السهولة والتميز لمفردات الاختبار، وزمن تطبيقه: تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠.٢، ٠.٨) وتراوحت معاملات التمييز بين(٠.٢٥، ٠.٧٥) وهى قيم مقبولة، وتم حساب متوسط زمن إجابة الطالبات(عينة التجربة الاستطلاعية) عن الاختبار؛ وبلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٢٥) دقيقة.

٤. الصورة النهائية للاختبار(*): تكون في صورته النهائية من (٤٠) سؤال تنوعت أسئلته بين أسئلة صواب وخطأ (١٢) سؤال، واختيار من متعدد (٨) سؤال، أسئلة النقاط الساخنة(٢٠) سؤال، وكانت النهاية العظمى لدرجات الاختبار (٤٠) درجة، وقد بُنى الاختبار بحيث تضمن في البداية تعليمات وإرشادات لعينة البحث في كيفية التعامل مع الاختبار، واختيار الإجابات الصحيحة، مع التنويه بالدرجة الكلية للاختبار، والزمن المحدد له.

(ج) - <u>إعداد بطاقة ملاحظة الأداء:</u>

تم إتباع الإجراءات التالية لإعداد بطاقة ملاحظة أداء مهارات إنتاج القصة الرقمية.

١. تحديد الهدف من البطاقة: تمثل الهدف في قياس مهارات إنتاج القصة الرقمية لدى طالبات تربية الطفل.

٢. بناء الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: قد أتبع عند إعداد بطاقة ملاحظة الأداء العملي أسلوب تحليل المهارة Skill، وتم تحديد المهارات الأساسية لإنتاج القصص الرقمية،

(*) ملحق (٥) الاختبار التحصيلي الإلكتروني في صورته النهائية.

ثم حللت كل مهارة أساسية إلى عدد من المهارات الفرعية، ثم صيغت في عبارات إجرائية تصف أداء الطالبات للمهارة بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

٣. توزيع الدرجات وفق مستويات الأداء: قامت الباحثة باتباع احتمالات تقدير مستويات الأداء التي قدمها أحمد كامل الحصري (١٩٨٢)، والتي تُشير إلى أن هناك عدداً من الاحتمالات قد تنشأ أثناء أداء كل خطوة وفيما يلي توضيح ذلك:

- أن تؤدي الطالبة المهارة بنجاح وهنا تُعطى الدرجة الكلية للمهارة (٣ درجات).
- لا تؤدي الطالبة المهارة نهائياً (لا تُعطى أي درجة).
- أن تتعثر الطالبة في أدائها لخطوة ما فيتم التنبيه عليها بأن هناك خطأ قد وقعت فيه، ويتم توزيع الدرجات كالتالي: إذا اكتشفت الطالبة الخطأ بنفسها وصححته، في هذه الحالة تُعطى الطالبة (درجتان)، إذا اكتشفت الطالبة الخطأ بنفسها ولم تتمكن من تصحيحه، وقامت الباحثة بتصحيح الخطأ، في هذه الحالة تُعطى الطالبة(درجة واحدة)،إذا لم تتمكن الطالبة من اكتشاف الخطأ بنفسها، وتم اكتشاف الخطأ عن طريق الباحثة، وقامت الطالبة بتصحيح الخطأ بنفسها، في هذه الحالة تُعطى الطالبة (درجة واحدة).

٤. صدق وثبات بطاقة الملاحظة: تم عرض بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وقد أجمعت الآراء على اكتمال البطاقة وصلاحيتها للتطبيق، واقتصرت التعديلات على إعادة صياغة بعض العبارات. أما فيما يتعلق بحساب ثبات البطاقة فقد تم بأسلوب تعدد الملاحظين، وذلك بالاستعانة بأحد الزملاء [٥] تخصص تكنولوجيا التعليم، وتم حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة " كوبر Cooper "، وبلغت متوسط نسبة الاتفاق على بطاقة الملاحظة(٨٨.٦٣) مما يعنى أن البطاقة ثابتة إلى حد كبير، وتم التوصل للصور النهائية [٦] للبطاقة، وأصبحت صالحة للتطبيق، وتكونت من(٥) مهارات رئيسة، (١٤) مهارة فرعية، وتضمنت أداءات بلغ عددها (١٠٠)، والدرجة الكلية لحساب الدرجات وفق مستويات الأداء وصلت (٣٠٠) درجة كما يوضحها جدول (٣).

---

(٥) الدكتور سعد حسن محى الدين –كلية التربية النوعية بأسيوط.

(٦) ملحق (٦) بطاقة ملاحظة أداء مهارات إنتاج القصص الرقمية في صورتها النهائية.

جدول (٣)

الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج القصص الرقمية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	الآداءات
١)	إنشاء وحفظ وفتح ومعاينة شرائح القصة الرقمية	٤	١٥
٢)	إضافة الخلفيات والنصوص والشخصيات.	٣	٢٦
٣)	إضافة الدعائم props والاشكال Shapes ،والعناصر	٣	٢٨
٤)	إضافة الصوت، والوسائط والعروض الخاصة	٣	٢٠
٥)	تصدير القصة الرقمية.	١	١١
	الإجمالي	١٤	١٠٠

(د) - <u>إعداد بطاقة تقييم جودة تصميم القصة الرقمية:</u>

تم اتباع الإجراءات التالية لإعداد بطاقة تقييم جودة تصميم القصة الرقمية.

١. تحديد الهدف من البطاقة: تمثل الهدف في قياس جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية المعدة من قِبل الطالبات؛ ومدى مراعاتهن لأسس ومعايير تصميم وإنتاج القصص الرقمية.

٢. تحديد محاور البطاقة وما تشمل عليه من مؤشرات؛ وذلك من خلال قائمة المعايير السابق إعدادها وتكونت البطاقة في صورتها النهائية من معياران رئيسان، و(١٠) معايير فرعية، و(٤٨) مؤشر أداء .

٣. وضع مقياس لمستوي التقييم يتكون من أربعة مستويات تعبر عن مدى توافر المعيار في المنتج النهائي، كالتالي: درجة توافر المعيار(كبيرة – متوسط- قليلة- غير متوافر)، وتراوحت درجة الأداء ما بين (٣) درجات إلى (صفر).

٤. صدق وثبات بطاقة التقييم: لحساب صدق بطاقة التقييم تم عرضها علي عدد من المحكمين، وتم إجراء التعديلات وفقاً لآرائهم، ثم تم حساب معاملات ثبات البطاقة باستخدام طريقة نسبة الاتفاق بين المقيمين؛ وتم القيام بنفس الإجراءات التي سبق إتباعها في قائمة الملاحظة السالف عرضها، وبلغت نسبة الاتفاق (٨٥.٦٦) مما يعنى أن البطاقة ثابتة إلى حد كبير، وبذلك أصبحت بطاقة التقييم في صورتها النهائية.[٧] صالحة للاستخدام.

(٧) ملحق (٧) بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية المنتجة في صورتها النهائية.

(٥) - **إعداد مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي:**

مر إعداد المقياس وفقًا للخطوات التالية:

١) الهدف من المقياس: قياس مهارات التفاعل الاجتماعي لدى مجموعات البحث الأربع من طالبات تخصص تربية الطفل بكلية التربية.

٢) مصادر بناء المقياس، ومحاوره، وصياغة عباراته: تم بناء مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي في ضوء البحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفاعل الاجتماعي بشكله التقليدي وجهاً لوجه أو التفاعل الاجتماعي الافتراضي، ومن هذه الدراسات: دراسة شعبان حمدى محمد وآخرون(٢٠١٦) و دراسة فاطمة عباس مطلك(٢٠٠٨) ودراسة ندى نصر الدين عبد الحميد(٢٠١٢) ودراسة ؛ Huang et al.(2011) وقد تكون المقياس في صورته الأولية من(٤) محاور رئيسة هي: (التعاون مع الآخرين- الاتصال مع الآخرين –إدارة الذات-تحمل المسئولية)، واندرج تحت كل محور من المحاور السابقة عدد من العبارات، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٣) عبارة موزعة على المحاور المختلفة للمقياس؛ وتم تصميم الاستجابة بمقياس ليكرت الخماسي على كل عبارة بنطاق من (١: ٥) حيث أن (١) تعني أبداً،(٢) نادراً، و(٣) أحياناً، (٤) غالباً، و(٥) دائماً.

٣) ضبط المقياس: بعد الانتهاء من صياغة عبارات المقياس، تم عرض الصورة الأولى للمقياس علي مجموعة من المحكمين، وتم تعديل المقياس في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٦) عبارة، منها (٢٠) عبارة موجبة، و(١٦) عبارة سالبة، والنهاية العظمى لدرجة المقياس كله (١٨٠) درجة.

٤-التجريب الاستطلاعي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) طالبة؛ وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Crounbach ، وجاء ثبات المقياس مساوياً(٠.٩١)وهي قيمة مناسبة للثبات تصلح كأساس للتطبيق، وتم حساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس، وكان زمن تطبيق المقياس (٢٥) دقيقة.

٥-الصورة النهائية للمقياس:في ضوء ما تقدم من خطوات، أصبح المقياس في صورته النهائية(*) صالحاً للتطبيق، حيث تضمن (٣٦) مفردة، منها (٢٠) عبارة موجبة، و(١٦) عبارة سالبة، والنهاية العظمى لدرجة المقياس كله (١٨٠) درجة.

(*) أنظر ملحق (٨) مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي في صورته النهائية.

خامساً:التجربة الاستطلاعية للبحث:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على(٢٠) طالبة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨؛ وذلك لحساب قيمة الثبات لأدوات البحث، والتعرف على آرائهن في بيئة التعلم الإلكترونية عبر تطبيقات الحوسبة السحابية بشكل عام، ومدى وضوح المحتوى، ومدى مناسبة عناصر التعلم الإلكترونية المستخدمة، وتحديد زمن التطبيق، وتم تنفيذ التعديلات المقترحة من الطالبات، وبذلك أصبحت بيئة التعلم جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

سادساً: إجراءات التجربة الأساسية للبحث:

تمت إجراءات التجربة الأساسية كما يلي:

(أ) -اختيار العينة الأساسية، وتحديد المجموعات التجريبية: عينة البحث هن طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية الطفل بكلية التربية جامعة أسيوط، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧، وتم تحديد المجموعات التجريبية للبحث؛ وذلك بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لفاروق عبد الفتاح موسى(٢٠٠٣) على جميع الطالبات المنتظمين في دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم وعددهن(٢١٣) طالبة في الفصل الدراسي الأول وقد تم اختيار العينة وفقاً للخطوات التالية:

١.ترتيب الطالبات وفقاً لدرجاتهن في المقياس تنازلياً، ثم اختيار الطالبات الموجودات على طرفي دافعية الإنجاز، وهن أصحاب المستوى المرتفع للدافعية وبلغ عددهن(٦٠) طالبة، وأصحاب المستوى المنخفض للدافعية للإنجاز وبلغ عددهن (٦٦) طالبة -وذلك وفقاً للمستويات السابق الإشارة إليها في الجزء الخاص بمقياس الدافعية للإنجاز- وذلك للحصول على نتائج دقيقة لمدى تأثير المعالجتين موضع البحث الحالي.

٢.تم الاستعانة منهن بعدد(١٠) طالبات من مرتفعي دافعية الإنجاز، ومثلهن من الطالبات منخفضي دافعية الإنجاز في التجربة الاستطلاعية.

٣.تم الاستعانة منهن بعدد (٣٠) طالبة من مرتفعي دافعية الإنجاز ومثلهن من الطالبات منخفضي دافعية الإنجاز في العينة الأساسية للبحث، وبذلك بلغ عدد طالبات العينة الأساسية للبحث (٦٠) طالبة.

٤.تم توزيع طالبات العينة الأساسية للبحث على مجموعات البحث الأربع وفقاً للتصميم التجريبي للبحث، وبذلك تتكون كل مجموعة من (١٥) طالبة، وبذلك تقسم كل مجموعة داخلياً إلى ثلاث مجموعات تعاونية، كل مجموعة تعاونية مكونة من (٥) طالبات.

٥.تم مراعاة أن كل مجموعة من المجموعات الأربع للبحث تتكون من طالبات مختلفة المستوى بناءً على درجاتهن في الاختبار التحصيلي القبلي، بحيث تضم كل مجموعة مستويات مختلفة من الطالبات (مرتفع-متوسط-منخفض).

(ب) -ضبط تجربة البحث والتهيئة لبدء تنفيذها: تم عزل أثر اختلاف محتوى الاستراتيجيتان، وزمن التعلم من خلال استخدام مجموعات البحث كلها لنفس مصادر التعلم المتاحة على تطبيقات الحوسبة السحابية (المدونة التعليمية بما تتضمنه من وسائط متعددة وأنشطة واختبارات إلكترونية، واستخدام تطبيق الـــhangout ، ومجموعات الفيسبوك) وبنفس الخطة الزمنية لتعلم المحتوى التعليمي لمدة (٤) أسابيع.

(ج) -الإعداد للتجربة:

- الاجتماع بالطالبات وجهاً لوجه في أثناء أحد المحاضرات، وتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز وأداتي البحث (الاختبار التحصيلي-بطاقة الملاحظة) قبلياً، وشرح الفكرة العامة للبحث وكيفية السير فيها.
- تدريب الطالبات على كيفية انشاء واستخدام بعض تطبيقات الحوسبة المستخدمة في البحث—Google Docs- Gmail Google drive).

(د) -إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:

تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث في الفترة من ٨/ ١٠/ ٢٠١٧ إلى ١٢/ ١١/ ٢٠١٧ وتضمنت فترة التجريب جميع الأيام بما في ذلك أيام الجمعة والعطلات الرسمية، حيث كان التعلم مستمراً من مكان تواجد الطالبة، دون اشتراط التواجد بالكلية، وقد تم تنفيذ التجربة وفق الإجراءات التالية:

١) قامت الباحثة بعقد لقاء مبدئي مع الطالبات من خلال انشاء فصل افتراضي (webpinar) باستخدام تطبيق الـــ Hangout من تطبيقات google مع كل من مجموعتي التعلم معًا(مرتفعي-منخفضي) الدافعية للإنجاز، ومجموعة التعلم التنافسي الجمعي(مرتفعي-منخفضي) كلاً على حدة؛ لتعريف كل مجموعة بالاستراتيجية المستخدمة، ومتطلبات الدراسة بها، وكيفية السير في إجراءاتها.

٢) إخبار الطالبات في كل مجموعة (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) بأنماط التفاعل في كل استراتيجية؛ حيث تتفاعل الطالبات في مجموعة استراتيجية التعلم معًا بشكل متزامن وغير متزامن من خلال الفيسبوك، كما تتفاعل طالبات المجموعات الفرعية مع بعضهن البعض من خلال المجموعة المنشأة على الفيسبوك المسماة بأسم استراتيجية التعلم معًا، أما في استراتيجية التعلم

التنافسي الجمعي تتفاعل طالبات كل مجموعة فرعية مع بعضهن البعض بشكل متزامن وغير متزامن من خلال الفيسبوك، دون تفاعل طالبات كل مجموعة مع بعضهن البعض.

٣) توجيه أعضاء كل مجموعة فرعية باختيار أحد أفرادهن لتكون قائدة لها ومنسقة للمهام بداخلها ومتابعة لإجراءات تنفيذ القصة، مع ضرورة تبادل الأدوار بينهن.

٤) التأكيد على طالبات كل مجموعة فرعية بالقيام بعمل تقرير عن ما تم انجازه من أعمال وتكليفات أسبوعياً، وإرسالها للباحثة عبر البريد الإلكتروني المتفق عليه.

٥) إخبار طالبات مجموعتي البحث بأنه في البداية سوف يتم عمل حوارات ونقاشات حول المحتوى التعليمي عبر الفيسبوك (مجموعة التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) لكل استراتيجية، ثم انتقال الطالبات إلى دراسة المحتوى التعليمي بالمدونة الخاصة بكل مجموعة.

(٥) -التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة الأداء:

هدف التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تطوير القصص الرقمية وبطاقة ملاحظة الأداء التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الأربع في كل من الجانبين المعرفي والأدائي للمهارة قبل إجراء التجربة، بينما لم تطبق بطاقة تقييم جودة تصميم وإنتاج القصص الرقمية؛ لأن موضوعات التعلم تدرسها الطالبات مجموعات البحث لأول مرة، وكذلك لم يطبق مقياس التفاعل الاجتماعي قبلياً كونه يرتبط باستخدام استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية من جانب الطالبات.

وللتحقق من تجانس المجموعات الأربع قبل التجربة الأساسية للبحث، تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance (ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات في القياس القبلي، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنسبة الفائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء يوضح جدول (٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربع للبحث في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء قبلياً

المتغير التابع	المجموعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع الكلي
تحصيل الجانب المعرفي	المتوسط	4.20	4.80	4.07	4.33	0.82
	الانحراف المعياري	0.77	1.08	0.70	0.82	0.88
معدل الأداء المهاري	المتوسط	9.33	10.60	9.73	10.47	10.03
	الانحراف المعياري	2.13	2.69	2.37	2.61	2.46

ويوضح جدول (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات الأربع للتأكد من تكافؤ المجموعات في تحصيل الجانب المعرفي للمهارة والجانب الأدائي لها.

جدول (٥) دلالة الفروق بين المجموعات في القياس القبلي للتحصيل المعرفي للمهارة وبطاقة ملاحظة الأداء قبليا للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	5.269	4	1.317	1.794	.143 غير دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	40.381	55	.734		
	الكلي	45.650	59			
بطاقة الملاحظة	بين المجموعات	18.433	4	4.608	.751	.562 غير دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	337.500	55	6.136		
	الكلي	355.933	59			

تشير قيمتي (ف) في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارة وبطاقة ملاحظة الأداء لمجموعات البحث الأربع، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغيرين المستقلين موضع البحث الحالي، وليست إلي اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات، وعلى هذا فسوف يتم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لكل متغير تابع على حدة.

(و) -التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي لجميع أدوات القياس وذلك في يومي الأربعاء والخميس ١٥- ٢٠١٧/١١/١٦ على طالبات المجموعات التجريبية الأربع بعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية للبحث، وتم رصد درجات كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وبطاقة التقييم، ومقياس التفاعل الاجتماعي تمهيداً للتعامل معها إحصائياً.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

أ. الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وذلك بإعداد قائمة معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية؛ حيث أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية مكونة من (١٠) معايير و (١١٦) مؤشرًا.

ب. الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وذلك بإعداد قائمة بالمهارات الأساسية اللازمة لتطوير القصص الرقمية؛ حيث أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية مكونة من (٥) مهارات رئيسة، تفرع منها (١٤) مهارة فرعية، اشتملت على (١٠٠) مؤشر أداء.

ج. الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وذلك بإعداد قائمة معايير تصميم وإنتاج القصص الرقمية المعدة لمرحلة رياض الأطفال، حيث أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية مكونة من معيارين رئيسيين و(١٠) معايير فرعية و (٤٨) مؤشرًا.

د. الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وذلك بتصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية باستخدام النموذج العام "ADDIE" للتصميم التعليمي.

ه. الإجابة عن السؤال الخامس إلى السؤال السابع وذلك من خلال استعراض المحاور التالية:

١- عرض وتفسير النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي لمهارات تطوير القصص الرقمية:

أ-الاحصاء الوصفي للاختبار التحصيلي لمهارات تطوير القصص الرقمية.

تم تحليل نتائج المجموعات الأربع بالنسبة لتحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية، وذلك بالاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية، طبقاً لمتغيري البحث الحالي، وجدول (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تطوير القصص الرقمية

المتغير التابع		استراتيجية التعلم		المجموع
		التعلم التنافسي الجمعي	التعلم معًا	
مستوى دافعية الإنجاز	منخفض	م=42.93 ع=0.80	م=42.53 ع=0.83	42.80 0.93
	مرتفع	م=43.87 ع=0.81	م=43.53 ع=0.83	43.63 0.81
المجموع		43.40 0.93	43.33 0.96	43.22 0.96

يوضح جدول (٥) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لتحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تطوير القصص الرقمية؛ حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة التعلم التنافسي الجمعي (٤٣.٤٠) بينما بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة استراتيجية التعلم معًا (٤٣.٣٣)، وهذا يدل على أن الفرق بين الاستراتيجيتين متقارب جداً، ولا يختلف كثيراً في تأثيره على التحصيل المعرفي، بينما كان هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثاني للبحث وهو مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع- منخفض)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة دافعية الانجاز المنخفض (٤٢.٨٠)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة دافعية الانجاز المرتفع (٤٣.٦٣).

ب-عرض النتائج الاستدلالية للتحصيل المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية وتفسيرها:

يوضح جدول (٦) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج التحصيل المعرفي.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج التحصيل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	الدلالة عند < ٠.٠٥
استراتيجية التعلم	2.686	1	2.686	3.687	.060	غير دالة
مستوى الدافعية	11.086	1	11.086	15.218	.000	دالة
(أ) × (ب)	.286	1	.286	.393	.533	غير دالة
الخطأ	40.795	56	.728			
المجموع	54.853	59	14.787			

وباستخدام نتائج جدول(٦) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما في ضوء مناقشة الفروض الثلاثة للبحث (من الفرض الأول إلى الثالث) وهى كالتالي:

- **الفرض الأول:**

والذي نص على إنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية.

بالرجوع إلى النتائج في جدول (٦) في السطر الأول، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الكسب في التحصيل المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع نتيجة الاختلاف في استراتيجيتي التعلم؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة(٣.٦٨٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبالتالي يتم قبول الفرض الأول الذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية".

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول في ضوء التالي:

- ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة كل من استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي؛ حيث تتيح الاستراتيجية الأولى-التعلم معًا- للطالبات التفاعل فيما بينهن داخل المجموعة الواحدة من ناحية وبين المجموعات الأخرى من ناحية أخري، أما في التعلم التنافسي الجمعي أتاح فرصة تفاعل أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهن البعض داخل المجموعة الواحدة، والتنافس بين المجموعات الأخرى، كل ذلك أدى إلى التعلم النشط، كما أتاح أن تستفيد كل طالبة من زميلاتها في طريقة التفكير وأسلوب حل المشكلات مما زاد من دافعيتهن للتعلم والتحصيل، كما عمل أفراد كل مجموعة على تقديم التغذية الراجعة الفورية أو المؤجلة والاستفادة من بعضهن البعض، مما ساهم في رفع المستوى التحصيلي لديهن. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات Ghaith, (2003,)؛(Özsoy & Yildiz, 2004)؛(محمد عبد الرحمن خليل السعدنى، ٢٠١٣)؛(أمل مهدي جبر البهادلي،٢٠١١)؛(شيرين سمير محمد موسى ، ٢٠١٦)؛(سامية ابراهيم، ٢٠١٢)؛ (وليد يوسف محمد، ٢٠١٥)؛ (Lam et al.,2004)؛ (انتصار زين العابدين البياتي، ٢٠١٧) التي أثبتت التأثير الفعال لاستراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي في تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلمين.

- أن المحتوى التعليمي المقدم باستخدام

استراتيجيتي التعلم(التعلم معًا والتنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية تم بناءة طبقاً لمدخل الاحتياجات التدريبية لطالبات تربية الطفل، مما أدى بدوره إلى زيادة حماس ورغبة الطالبات في دراسته، مما أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل لدي الطالبات، حيث أشارت (رحاب أمين مصطفى العزب، ٢٠١٣، ص٢٥) إلى أن المتعلمين يكونوا أكثر دافعية وإقبالاً على التعلم عندما يرون أن هناك علاقة وارتباط بين ما يقومون بتعلمه وبين حاجاتهم واهتماماتهم، كما أشارت سوزان (Susan, 2005, p.217) إلى أن العناصر التعليمية في حال تصميمها بناءاً على احتياجات المتعلمين بشكل دقيق، وبهدف تحقيق نواتج تعلم محددة، فإن احتمالية رفع دافعية المتعلمين تكون في أعلى درجة ممكنة، مع مراعاة القدرات والمستويات المعرفية لهؤلاء المتعلمين، وذلك لتوفير قدر من الثقة في أنفسهم وقدراتهم تؤدي بدورها إلى الحافظ على دافعتيهم نحو تعلمهم.

- تنوع تطبيقات الحوسبة السحابية المستخدمة في عرض المحتوى التعليمي؛ حيث تم تقديم المحتوى التعليمي عبر مدونة(Blogs)، مما وفر نوع من المتعة والمرونة والحرية في التعلم؛ فباستطاعة الطالبات تعلم المحتوى التعليمي في أي وقت من أي مكان، بالإضافة إلى إمكانية تحميل المحتوى التعليمي للمدونة على جهاز الطالبة، بالإضافة إلى استخدام تطبيق الـHangout في انشاء فصل افتراضي وتقديم المحتوى التعليمي من خلاله، الذى وفر إمكانية التواصل البصري والسمعي بين الطالبات والباحثة، مع إمكانية التسجيل للفصل الافتراضي، والرجوع إليه في أي وقت ومن أي مكان لدراسة المحتوى التعليمي أي عدد من المرات. كما تم استخدام تطبيق Google Docs في التعاون والتشارك بين طالبات كل مجموعة في كتابة سيناريو القصة الرقمية، بالإضافة إلى استخدام تطبيق نماذج جوجل Google Forms لإنشاء الاختبارات القبلية والبعدية الخاصة بكل مديول دراسي، مما أدى إلى عدم انتقال الطالبات من دراسة مديول إلى أخر إلا بعد اتقان المحتوى التعليمي السابق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات (هويدا محمود سيد سيد، ٢٠١٥)؛(إسراء ممدوح عبد النعيم ،٢٠١٦) ؛(زينب محمد العربي إسماعيل، ٢٠١٦)؛ (زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم،٢٠١٦)؛(أفنان عبد الرحمن العبيد، ٢٠١٥)؛(إيمان حسن زغلول ،٢٠١٦)؛(ماريان ميلاد منصور، ٢٠١٦)؛ (أمل إبراهيم إبراهيم حمادة،٢٠١٧)؛(Liu & Lee,2013)؛(Ercan, 2010) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي.
- استخدام منصة الـ Facebook في توفير إمكانية الوصول للمحتوى التعليمي في أي

وقت، ومن أي مكان، وفر الحرية للطالبة في اختيار الوقت المناسب للتعلم، وكذلك تم استخدامه في مشاركة الآراء والتعليق على مشاركات الزميلات، وتوفير نقاشات متزامنة وغير تزامنية بين الطالبات بعضهن مع بعض والباحثة، مما كان له أثر كبير في تحفيز وإثبات الذات لدى الطالبات، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات بعضهن البعض مما زاد من مستوى تحصيلهن، وهذا ما أكدت عليه النظرية الاتصالية Connectivism Theory التي ترى أن التعلم بوصفه شبكة من المعارف الشخصية التي تنشأ بهدف مشاركة المتعلمين في بناء التعلم، وتدعيم التواصل والتفاعل عبر شبكة الويب، وعادة ما يكون المشاركون في التعلم في مجموعات صغيرة ذات هياكل موجهة ومحددة، حيث تسمح الشبكة للمتعلم بالتوسع ذاتيا بلا حدود في البناء المعرفي للموضوعات التي تنظم لتسمح بالمشاركة الفردية والجماعية من خلال الندوات والمنتديات والتدريبات الجماعية، والمقالات، والأبحاث، والمشروعات، والمواقع الشخصية، وهنا يكون دور المتعلم والمعلم متبادلاً في بعض سياقات التعلم (Hung, 2014). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بعض الدراسات(Mazman, & Usluel 2010,؛Dwyer et al,2007؛ محمد جابر خلف الله ،٢٠١٣؛ السيد عبد المولي أبو خطوة،٢٠١٥) التي أشارت جميعها إلى فاعلية استخدام الفيسبوك كمنصة تعليمية تفاعلية تتيح فرص مناقشات متزامنة وغير متزامنة، مما يتيح للمتعلمين الوقت الكافي لمراجعة الموضوعات المطروحة للنقاش والتفكير في الردود، ومن ثم يأخذ كل طالب الوقت المناسب له في قراءة تعليقات الآخرين والرد عليها؛ مما يزيد من استيعابهم وفهمهم لموضوعات التعلم.

- تنوع عناصر التعلم الإلكترونية التي تم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي (نصوص-صوت-صور-فيديو) أدى إلى جذب انتباه الطالبة، وحماسها لدراسة المحتوى التعليمي؛ حيث أتاح هذا التنوع فرصة أكبر للتعلم من خلال أكثر من حاسة مما ساعد في زيادة مستوى تحصيلهن.
- اعتماد كل من استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية إلى تقسيم العمل بين طالبات المجموعة الواحدة، وتبادل الأدوار بينهن، بالإضافة إلى نشاط الطالبة وتفاعلها مع زميلاتها؛ حيث أضحت كل طالبة مسئولة عن تعلمها وتعلم زميلاتها في المجموعة، مما أدى إلى أن تستفيد كل طالبة من زميلاتها في طريقة التفكير، وأسلوبها في حل المشكلات ؛ مما جعل من التعلم عملية شيقة ومثيرة، مما ساهم في رفع محتوى التحصيل للمجموعتين ،

وهذا ما تؤكد علية نظرية الحمل المعرفي" Cognitive Load theory" حيث تُشير هذه النظرية إلى أن جماعية الأداء في جميع خطوات استراتيجيتي التعلم معاً والتنافسي الجمعي قد يعمل على تخفيف الحمل المعرفي على ذاكرة الطلاب؛ فجماعية التفكير والمشاركة في الأداء وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم في اثناء العمل قد يعمل على تخفيف الحمل المعرفي عليهم كأفراد في اطار العمل الجماعي الذى يقومون به(محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص ١٦). كما أكدت دراسة بيكيت وآخرون(Beckett et al. (2010 أنه كلما زاد مستوى المشاركة الاجتماعية للطلاب كلما تحسنت مهاراتهم ومخرجات التعلم لديهم. كما أن التعاون والتفاعل بين الطالبات مع بعضهن البعض من خلال الحوار والتفاعل المباشر المتزامن وغير المتزامن من خلال الفيسبوك وتطبيق hangout ساعد في إثارة حماس الطالبات وتشويقهن؛ وهذا يتفق مع معطيات النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي؛ حيث تشير توجهات النظرية إلى أن العمل الجماعي يهدف إلى تسهيل بناء المعارف في مجموعات صغيرة يطبقون معارفهم ويختبرون فهمهم من خلال بعضهم البعض(محمد عطية خميس،٢٠٠٣، ص٤٢).كما يؤكد أندرسون (Anderson 2004) أن التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وبعضهم بعضاً يزيد من معدلات الإنجاز الأكاديمي، كما أسفرت نتائج دراسة حمادة محمد مسعود إبراهيم، إبراهيم يوسف محمد محمود (٢٠١٠) عن تفوق التفاعل الاجتماعي على التفاعل الفردي بمواقع التدريب الإلكتروني في تنمية التحصيل للمهارات المهنية لأخصائي المكتبات والمعلومات بالمعاهد الأزهرية. وفى نفس الاطار توصلت نتائج دراسة محمد جابر خلف الله (٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الاجتماعي للمتدربين، وزيادة التحصيل المعرفي والأداء العملي.

- تكونت كل مجموعة في استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي من خمس طالبات مختلفة المستوى(منخفض-متوسط –مرتفع)، حيث قامت الطالبات ذات التحصيل المرتفع في كل مجموعة بتعليم الطالبات ذات التحصيل المنخفض من زميلاتها، ومن ثم اكتسبت الطالبات ذات التحصيل المرتفع تقدماً أكاديمياً أكثر؛ لأن العمل كمعلم خصوصي تطلب منها التفكير بعمق أكبر، وفى نفس الوقت أدى تعلم الأقران إلى رفع مستوى التحصيل لدى الطالبات ذات المستوى المنخفض من التحصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم التعاوني الإلكتروني (أحمد عبده عبد الباقي على،٢٠١٦؛ الطيب أحمد هارون،

خميس حامد وزة، ٢٠١١؛ وليد يوسف محمد، ٢٠١٥؛ أشرف أكرم أحمد الحناوي، وآخرون،٢٠١٣؛ لمياء محمد علي حمزة،٢٠١٣؛ رفيق سعيد البريري، ٢٠١٢؛محمد عبد الرحمن خليل السعدنى ، ٢٠١٣).كما تتفق مع نتائج دراسة كل من (إيمان حسن زغلول، ٢٠١٦؛ Arturo et al.,2013؛ Hsiung, 2012) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التعلم التعاوني الإلكتروني مقارنة باستراتيجية التعلم الفردي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات Zarei & Kao, et al.,2008؛ Layeq, 2016) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين التعاونية والتنافسية.

الفرض الثاني:

الذي ينص على إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع).

بالرجوع إلى النتائج في جدول (٦) يتبين في الصف الثاني إنه يوجد فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي نتيجة للاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع)؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١٥.٢١٨)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) الأمر الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الكسب لمستوى دافعية الإنجاز (مرتفع- منخفض) على التحصيل المعرفي تعزي إلى أثر متغير مستوى الدافعية للإنجاز.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (٥) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى دافعية الإنجاز المرتفع حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤٣.٦٣) في حين بلغ متوسط مجموعة دافعية الإنجاز المنخفض (٤٢.٨٠).

وبالتالي يتم رفض الفرض الثاني، أي أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع) لصالح مرتفعي دافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني في ضوء التالي:

- يرى علماء النفس أن الدافعية للإنجاز ليست من الشروط الضرورية لبدأ التعلم فحسب، بل إنها ضرورية للاحتفاظ باهتمام التلميذ وزيادة جهده بحيث تؤدى إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب فيزيد الإنتاج؛ فقد تُغير الدافعية تلميذاً فاشلاً فتجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار للدافعية سبباً وراء رسوب تلميذ أخر، كما إنها تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة دون مراقبة

خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجه بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين؛ فالأفراد الذين لديهم دافعية انجاز مرتفعة يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر وذلك عند مقارنة بهؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للإنجاز (شفيق علاونة، ٢٠٠٤،ص٦٣ ;Thane, 2010).

- تذكر رحاب أمين مصطفى العزب(٢٠١٣، ص٢٧) أن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية مرتفعة للإنجاز يكونون أكثر انتباهاً إلى معلميهم من غيرهم من ذوى الدافعية المنخفضة، كما إنهم أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الأخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولاتهم لفهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى بدلاً من التعامل معها بطريقة سطحية. ويضيف علاونة شفيق(٢٠٠٤، ص٤) أن الطلاب الذين لديهم دافعية للتعلم أكثر تحصيلاً وأفضل أداء.
- كما أشارت رحاب أمين مصطفى العزب(٢٠١٣، ص٢٦) أن الأفراد ذوى الدافعية العالية للإنجاز يقومون بالأنشطة بدرجة كفاءة عالية، ويتميز عملهم بالمخاطرة، ولديهم الرغبة في الاستمرار للعمل لفترات طويلة دون ملل، مع التغلب على الصعوبات التي تواجههم، كما يتمتعون بدرجة مرتفعة من المثابرة، و لديهم القدرة على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، مع القدرة على السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وعلى الذات أيضا والتنافس معها بالإضافة إلى التنافس مع الآخرين، كما إنهم ينجزون الأداء بمعدل مرتفع، ويتطلعون إلى أداء المواقف التي تتطلب التحدي، ويتحملون المسئولية فيما يقومون به من أعمال، كما لديهم من السمات ما يجعلهم دائمي التواصل مع أساتذتهم لتحقيق أهدافهم، وأكثر قرباً منهم؛ فيساعدهم ذلك على بناء علاقات ودية واجتماعية وانسانية أكثر ايجابية، ومن ثم يكون ادراكهم ايجابياً للتواصل مع الأساتذة.
- أما الأفراد ذوى مستوى الانجاز المنخفض لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح، ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة لا تكلفهم جهداً أو مشقة، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم، وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب

خارجة عن إرادتهم(محمد جابر خلف الله ، ٢٠١٤، ص٥٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من محمد جابر خلف الله (٢٠١٤) وهبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى دافعية الانجاز المرتفع، وذوى دافعية الانجاز المنخفض في التحصيل لصالح مجموعة ذوى دافعية الانجاز المرتفع. وتختلف مع دراسة وليد يوسف محمد(٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين يرجع للتأثير الأساسي لمستوى دافعية الإنجاز لدي الطلاب منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز.

الفرض الثالث:

الذي ينص على إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع).

باستقراء النتائج في جدول(٦) يتبين في الصف الثالث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الأربع في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع)، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة(٠.٣٩٣)، وهى قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) وبذلك يتم قبول الفرض الثالث، أي إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي(التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع).

وتشير النتائج الموضحة بالجدولين (٥)،(٦) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك لاستراتيجيتي التعلم (التعلم معًا والتنافسي الجمعي) ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع – منخفض) على تحصيل أفراد مجموعات البحث الأربع ، وهذا يدل على أن بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على اختلاف استراتيجيتي التعلم عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات، كما أن مستوى الدافعية للإنجاز لا تختلف فاعليته باختلاف استراتيجيتي التعلم في التحصيل المعرفي لأفراد مجموعات البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- أن المحتوى التعليمي المقدم باستخدام

استراتيجيتي التعلم(التعلم معًا-التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية تم بناءة طبقًا لمدخل الاحتياجات التدريبية لطالبات تربية الطفل، مما أدى بدوره إلى زيادة حماس ورغبة الطالبات في دراسته على الرغم من اختلاف مستوى دافعيتهن للإنجاز، مما أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل لدي طالبات المجموعات التجريبية.

- قدمت استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا- التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية المرونة للطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز في التعلم في الوقت والمكان الذى يناسبهما من خلال توفير أدوات الاتصال والتفاعل المتزامن وغير المتزامن، ولم تفرق بين الطالبات مختلفي الدافعية للإنجاز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: منى عائض عطا الله، ريم عبد المحسن العبيكان (٢٠١٥)؛ محمد حمدى أحمد السيد(٢١٠٤)؛حنان أحمد زكي الزوايدي (٢٠١٤)؛Ercan (2010) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.
- البرنامج التعليمي المقدم باستخدام استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا-التنافسي الجمعي) لم يفرق في جميع أنشطته وإجراءاته بين الأفراد مختلفي الدافعية للإنجاز (منخفض-مرتفع).

- تنوع عناصر التعلم الإلكترونية التي تم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي (نصوص-صوت-صور-فيديو) أدى إلى جذب انتباه الطالبات مختلفي الدافعية للإنجاز (مرتفع-منخفض)، وحماستهن لدراسة المحتوى التعليمي؛ حيث أتاح هذا التنوع فرصة أكبر للتعلم من خلال أكثر من حاسة مما ساعد في زيادة مستوى تحصيلهن.
- اهتمام الطالبات مختلفي مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع-منخفض) بتلقي التحصيل عبر تطبيقات الحوسبة السحابية دون النظر إلى اختلاف استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي).

٢-عرض وتفسير النتائج الخاصة ببطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية.

أ- الإحصاء الوصفي لبطاقة ملاحظة مهارات تطوير القصص الرقمية:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربع بالنسبة لبطاقة ملاحظة مهارات تطوير القصص الرقمية، وذلك بالاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية ويوضح جدول (٧) التالي ذلك:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة ملاحظة مهارات تطوير القصص الرقمية

المتغير التابع		استراتيجية التعلم		المجموع
		التعلم التنافسي الجمعي	التعلم معًا	
مستوى دافعية الإنجاز	منخفض	م=295.80 ع=1.78	م=292.40 ع=1.40	294.20 2.31
	مرتفع	م=296.53 ع=1.64	م=293.73 ع=1.39	295.03 2.14
المجموع		296.17 1.72	293.07 1.53	296.17 2.25

يوضح جدول(٧) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربع بالنسبة لبطاقة ملاحظة مهارات تطوير القصص الرقمية؛ حيث بلغ متوسط درجة الكسب في بطاقة الملاحظة لمجموعة التعلم التنافسي الجمعي (٢٩٦.١٧) هو المتوسط الأعلى، بينما بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة استراتيجية التعلم معًا (٢٩٣.٠٦)، وهذا يدل على وجود فرق بين الاستراتيجيين لصالح استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي، كما يتضح من الجدول أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثاني للبحث وهو مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع- منخفض)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في معدل أداء المهارة لمجموعة دافعية الانجاز المنخفض (٢٩٤.٢٠)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في معدل أداء المهارة لمجموعة دافعية الانجاز المرتفع (٢٩٥.٠٣) ، وهو صاحب المتوسط الأعلى.

ب-عرض النتائج الاستدلالية لبطاقة ملاحظة مهارات تطوير القصص الرقمية وتفسيرها:

ويوضح جدول(٨) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج بطاقة الملاحظة

جدول (٨) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج بطاقة الملاحظة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	الدلالة عند < ٠.٠٥
استراتيجية التعلم	150.030	1	150.030	61.151	.000	دالة
مستوى الدافعية	16.296	1	16.296	6.642	.013	دالة
(أ) × (ب)	.344	1	.344	.140	.709	غير دالة
الخطأ	137.393	56	2.453			
المجموع	304.063	59	169.124			

باستقراء نتائج جدول(٨) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما في ضوء مناقشة الفروض الثلاثة للبحث(من الفرض الرابع إلى السادس) وهى كالتالي:

الفرض الرابع:

الذي ينص على إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

باستقراء النتائج في جدول(٨) في الصف الأول يتضح أنه هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطي درجات الكسب في معدل أداء مهارات تطوير القصص الرقمية نتيجة لاختلاف استراتيجيتي التعلم؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٦١.١٥١) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ولتحديد اتجاه هذه الفروق يتضح من خلال جدول(٧) أن المتوسط الأعلى جاء لصالح مجموعة التعلم التنافسي الجمعي؛ حيث جاء متوسط درجات الكسب في معدل الأداء(٢٩٦.١٧)،أما المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم معًا جاء متوسط درجات الكسب لها (٢٩٣.٠٧)

في ضوء ما سبق يتم رفض الفرض الرابع ليصبح:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الرابع في ضوء التالي:

- وفرت استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي عنصر التنافس بين المجموعات الذى أثار حماس كل مجموعة، ودفع كل طالبة في المجموعة إلى استعمال كل طاقاتها وقدراتها من أجل فوز جماعتها على المجموعات الأخرى. وفى هذا الصدد يُشير لم وآخرون(Lam et al.(2004 إلى إن إبلاغ المجموعة بفوزها على المجموعات الأخرى يعتبر من أقوى دوافع التعلم، وأن إهمال الطالب وعدم اشعاره بموقفه من شأنه أن يؤدى إلى الملل والبطء فى التعلم، كما أن نظام المكافأة في التعلم التنافسي يحفز على الأداء والانجاز، كما يذكر بويانجو و فيركليسكو (Boiangiu & Firculescu 2016,p.49) أن المنافسة الجماعية تُعد من الوسائل الناجحة لاستثارة المتعلم وجعله يستخدم طاقته الكامنة، وبذل جهوده بكل جدية ونشاط عند اشتراكه فى عملية التعلم، وكذلك زيادة تفاعله داخل المجموعة التعليمية مما يحقق قدراً كبيراً من الانتماء للجماعة والكفاح

من أجل فوزها. كما يري ميهاليسكو وآخرون Mihalescu et al. (2017, pp.98-99) أن التنافس يقوى رغبة المتعلمين في دراسة موادهم الدراسية ويساعدهم بشكل إيجابي على تحفيزهم من أجل الوصول إلى الأهداف التي يريدون تحقيقها، كما يؤدى إلى زيادة مستوى الأداء، والتفوق والطموح وتقريب الفجوة بين القدرة والأداء.ويضيف كل من آمال صادق و فؤاد أبو حطب(١٩٩٦، ص٤٤٦) أن الإنسان يبذل مزيداً من الجهد وتزداد انتاجيته حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف إنه يحصل على التقدير الاجتماعي يزداد التحصيل والانجاز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Boiangiu & Firculescu,2016)؛ طلال السيد حسن عبد الجواد، ٢٠١٦؛سامية محمود يوسف، ٢٠١٣؛ محمد حسن بسيوني، عبد الكريم أبو جاموس، ٢٠١٥؛ ياسر محمود فوزي، خالد أبو المجد أحمد، ٢٠١٣) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية التعلم التنافسي في تنمية الأداء المهاري لدى المتعلمين.

- إدراك كل طالبة في مجموعات التعلم التنافسي الجمعي بأنه لن يتم انجاز المهمة إلا بمساعدة بعضهن البعض، وأن أي مكافئة لها بصورة فردية لن تتم إلا عند انجاز جميع أفراد المجموعة للمهمة المكلفين بها، كما يتميز التعلم التنافسي بوجود دافعية خارجية نحو التعلم مما زاد من المستوى المهارى للطالبات.

- تنوع تطبيقات الحوسبة السحابية المستخدمة في عرض المحتوى التعليمي؛ حيث تم تقديم المحتوى التعليمي عبر مدونة(Blogs)، مما وفر نوع من المتعة والمرونة والحرية في التعلم؛ فباستطاعة الطالبات تعلم المحتوى التعليمي في أي وقت من أي مكان، بالإضافة إلى إمكانية تحميل المحتوى التعليمي للمدونة على جهاز الطالبة، بالإضافة إلى استخدام تطبيق الـHangout في انشاء فصل افتراضي وتقديم المحتوى التعليمي من خلاله، الذى وفر إمكانية التواصل البصري والسمعي بين الطالبات والباحثة، مع إمكانية التسجيل للفصل الافتراضي، والرجوع إليه في أي وقت ومن أي مكان لدراسة المحتوى التعليمي أي عدد من المرات، مما ساعد في اتقان الطالبات للمهارات، فضلاً عن استخدام تطبيق نماذج جوجل Google Forms لإنشاء الاختبارات القبلية والبعدية الخاصة بكل مديول دراسي، مما أدى إلى اتقان الطالبات لدراسة المحتوى التعليمي مما أدى إلى تنمية المهارات لديهن، كما ساعد استخدام تقويم جوجل Google Calendar في تحديد مواعيد تسليم المهام المطلوبة، واطلاع جميع الطالبات عليها وتذكيرهن، مما زاد من حماسهن الأمر الذى أدى إلى السرعة في انجاز المهام المكلفين بها، كما ساعد استخدام جوجل درايف Google Drive في قيام المجموعات الفرعية للطالبات

بتخزين الصور والرسوم والأصوات الخاصة بعناصر القصة الرقمية في مجلدات فرعية، ومشاركة الملفات مع بعضهن البعض، أدى ذلك كله إلى اتقان المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات (هويدا محمود سيد، ٢٠١٥)؛ (إسراء ممدوح عبد النعيم،٢٠١٦)؛(زينب محمد العربي إسماعيل، ٢٠١٦)؛ (زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم،٢٠١٦)؛(أفنان عبد الرحمن العبيد، ٢٠١٥)؛(إيمان حسن زغلول،٢٠١٦)؛(ماريان ميلاد منصور، ٢٠١٦)؛ (أمل إبراهيم إبراهيم حمادة،٢٠١٧)؛ (Liu & Lee,2013)؛(Ercan, 2010) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الأداء المهارى.

- تنوع عناصر التعلم الإلكترونية التي تم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي(نصوص-صوت-صور-فيديو)، بالإضافة إلى تنوع تطبيقات الحوسبة السحابية التي تم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي، مما أدى إلى جذب انتباه الطالبات، وحماستهن لدراسة المحتوى التعليمي، مما ساعد في زيادة مستوى اتقانهن للمهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (علي علي عبدالتواب العمدة، ٢٠١٣؛ Ahour Hosseini, ؛& Haradasht, 2014) Boiangiu et al., 2016, Gambari, ؛2014 2016 التي كشفت نتائجها عن تفوق التعلم التنافسي على التعلم التعاوني. كما تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات (Fekri, 2016؛Oloyede, et al., 2012؛ Nembhard Hilk, 2013؛ & Shtub, 2009 Mihalescu, et al.,2017؛ محمد جابر خلف الله،٢٠١٦). التي أسفرت نتائجها عن تفوق استراتيجية التعلم التعاوني على التنافسي.

الفرض الخامس:

الذي ينص على :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع).

بالرجوع إلى النتائج في جدول (٨) يتبين في الصف الثاني إنه يوجد فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطي درجات بطاقة الملاحظة نتيجة للاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع)؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٦.٦٤٢)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)الأمر الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مستوى دافعية الانجاز(مرتفع- منخفض) على بطاقة الملاحظة تعزي إلى أثر متغير مستوى الدافعية للإنجاز. ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (٧) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى دافعية

الإنجـــاز المرتفـــع حيـــث بلـــغ متوســـطها الحسابي(٢٩٥.٠٣) في حين بلغ متوسط مجموعة دافعية الإنجاز المنخفض (٢٩٤.٢٠).

وبالتالي يتم رفض الفرض الخامس، أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع)، لصالح مستوى دافعية الانجاز المرتفع.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس في ضوء نفس الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثاني، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من محمد جابر خلف الله (٢٠١٤)، هبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى دافعية الانجاز المرتفع، وذوى دافعية الانجاز المنخفض في الأداء المهارى لصالح مجموعة ذوى دافعية الانجاز المرتفع. وتختلف مع دراسة وليد يوسف محمد (٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في الأداء المهارى يرجع للتأثير الأساسي لمستوى دافعية الإنجاز لدي الطلاب (منخفضي / مرتفعي) دافعية الإنجاز.

الفرض السادس:

الذي ينص على إنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في بطاقة الملاحظة لمهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع).

باستقراء النتائج في جدول (8) يتبين في الصف الثالث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات تطوير القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع) وبذلك يتم قبول الفرض.

حيث تشير النتائج الموضحة بالجدولين (٧)،(٨) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك لاستراتيجيتي التعلم (التعلم معًا – التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع – منخفض) على الأداء العملي لمهارات تطوير القصص الرقمية لدى أفراد مجموعات البحث الأربع ، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف استراتيجيتي التعلم لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات، كما أنّ مستوى الدافعية للإنجاز لا تختلف فاعليته باختلاف استراتيجيتي التعلم في الأداء العملي لأفراد مجموعات البحث.

ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس في ضوء

التالي:

- أن المحتوى التعليمي المقدم باستخدام استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا والتنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية تم بناءة طبقا لمدخل الاحتياجات التدريبية لطالبات تربية الطفل، مما أدى بدوره إلى زيادة حماس ورغبة الطالبات في دراسته على الرغم من اختلاف مستوى دافعيتهن للإنجاز، مما أدى إلى ارتفاع مستوى الأداء المهارى لدي الطالبات.
- قدمت استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا- التنافسي الجمعي) من خلال تطبيقات الحوسبة السحابية (المدونة-الفيسبوك –الـGoogle - Hangout Docs) المرونة للطالبات (مرتفعي-منخفضي) الدافعية للإنجاز في التعلم في الوقت والمكان الذى يناسبهما من خلال توفير أدوات الاتصال والتفاعل المتزامن وغير المتزامن، ولم تفرق بين الطالبات مختلفي الدافعية للإنجاز، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (منى عائض عطا الله العبيكان، ريم عبد المحسن،٢٠١٥؛ محمود أحمد عبد الكريم أحمد،٢٠١٤؛ حنان أحمد زكي الزوايدي،٢٠١٤؛Ercan,2010) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.
- البرنامج التعليمي المقدم باستخدام استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا- التنافسي الجمعي) لم يفرق في جميع أنشطته وإجراءاته بين الأفراد مختلفي الدافعية للإنجاز (منخفض-مرتفع).
- تنوع عناصر التعلم الإلكترونية التي تم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي (نصوص-صوت-صور-فيديو) أدى إلى جذب انتباه الطالبات مختلفي الدافعية للإنجاز (مرتفع- منخفض)، وحماستهن لدراسة المحتوى التعليمي؛ حيث أتاح هذا التنوع فرصة أكبر للتعلم من خلال اكثر من حاسة مما ساعد في زيادة مستوى الأداء المهارى لديهن.
- اهتمام الطالبات مختلفي مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع-منخفض) بتلقي الأداء المهارى عبر تطبيقات الحوسبة السحابية دون النظر إلى اختلاف استراتيجيتي التعلم (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي).

٣- عرض وتفسير النتائج الخاصة ببطاقة تقييم المنتج لمهارات تطوير القصص الرقمية

أ- الإحصاء الوصفي لبطاقة تقييم المنتج:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربع بالنسبة لبطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية، وذلك بالاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية ويوضح جدول (٩) التالي ذلك:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية

المتغير التابع		استراتيجية التعلم		المجموع
		التعلم التنافسي الجمعي	التعلم معًا	
مستوى دافعية الإنجاز	منخفض	م=141.67 ع=0.82	م=139.33 ع=0.84	140.50 1.74
	مرتفع	م=142.60 ع=1.06	م=140.80 ع=0.94	141.70 1.34
المجموع		143.13 1.04	140.07 1.51	141.10 1.65

يوضح جدول(٩) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لبطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية؛ حيث بلغ متوسط درجة الكسب في بطاقة التقييم لمجموعة التعلم التنافسي الجمعي (١٤٣.١٣) هو المتوسط الأعلى، بينما بلغ متوسط درجة الكسب في بطاقة التقييم لمجموعة استراتيجية التعلم معًا (١٤٠.٠٧)، وهذا يدل على وجود فرق بين الاستراتيجيين لصالح استراتيجية التعلم التنافسي، كما يتضح من الجدول أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثاني للبحث وهو مستوى الدافعية للإنجاز(مرتفع- منخفض)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في بطاقة التقييم لمجموعة دافعية الانجاز المنخفض (١٤٠.٥٠)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في بطاقة التقييم لمجموعة دافعية الانجاز المرتفع (١٤٠.٠٧) ، وهو صاحب المتوسط الأعلى.

ب-عرض النتائج الاستدلالية لبطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية وتفسيرها:

يوضح جدول(١٠) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج بطاقة تقييم المنتج.

جدول(١٠) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج بطاقة تقييم جودة تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	الدلالة عند < ٠.٠٥
استراتيجية التعلم	69.431	1	69.431	56.024	.000	دالة
مستوى الدافعية	26.965	1	26.965	21.758	.000	دالة
(أ) × (ب)	.967	1	.967	.780	.381	غير دالة
الخطأ	69.402	56	1.239			
المجموع	166.765	59	98.602			

باستقراء نتائج جدول(١٠) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما في ضوء مناقشة الفروض الثلاثة للبحث(من الفرض السابع إلى التاسع) وهى كالتالي:

الفرض السابع:

الذي ينص على إنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

باستقراء النتائج في جدول (١٠) يتبين في الصف الأول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطي درجات بطاقة تقييم المنتج نتيجة للاختلاف في استراتيجية التعلم المستخدمة، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٥٦.٠٢٤)، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (٩) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي حيث جاء متوسط درجات الكسب في بطاقة تقييم المنتج (١٤٣.١٣) في حين جاء متوسط درجات الكسب في بطاقة تقييم المنتج لمجموعة التعلم معًا (١٤١.٧٠).

في ضوء ما سبق يتم رفض الفرض السابع ليصبح : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السابع في ضوء التالي:

١. إن التعلم التنافسي الجمعي أثار حماس المجموعات نحو اتقان المهارات من أجل التفوق على المجموعات الأخرى واحتلال المركز الأول، كما أن المجموعات التي لم تحتل المركز الأول تكون لديها دافع نحو بذل مزيد من الجهد، والمثابرة من أجل تعويض الخسارة واحتلال المركز الأول في المرات القادمة، مما أدى إلى تعاون وتجاذب واتحاد أفراد المجموعة الواحدة، مما أدى إلى زيادة حماس الطالبات وتحفيزهن للوصول إلى مراتب سامية في تحقيق الأهداف، مما زاد من جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بويانجو وآخرون Boiangiu et al.(2016) التي توصلت نتائجها إلى أن التعلم التنافسي أكثر تحفيزاً للطلاب من التعلم التعاوني؛ لأنه يثير حماسهم ويحفزهم لإخراج أفضل ما عندهم من قدرات، كما أن مؤشرات الأداء أو معيار التقييم يكون محدد وواضح من البداية، كما أشارت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني لم يكن محفزاً بنفس درجة التعلم التنافسي، وأوصت بضرورة الدمج بين التعلم التنافسي والتعاوني كاستراتيجية تدريس.

٢. وفر التعلم التنافسي الجمعي عوامل التعزيز الايجابي المادي والمعنوي الذي تم تقديمه للطالبات والذي تمثل في تقديم جوائز معنوية للمجموعة الفائزة، مما شكل حافزاً للمثابرة والجد على التعلم، والعمل لدى الطالبات في جميع المجموعات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لم وأخرون Lam et al.(2004) التي توصلت إلى أن نظام المكافأة في التعلم التنافسي حفز التحصيل والأداء والانجاز. كما أوضحت دراسة أولويد وأخرون (Oloyede.,et al.,2012) أن السبب وراء تفوق التعلم التنافسي على الفردي يرجع إلى تعاون أفراد المجموعة التنافسية مع بعضها البعض، بالإضافة إلى أن نظام المكافاة المادية والمعنوية في التعلم التنافسي حفز الطلاب على تقديم أفضل ما عندهم للحصول على الجوائز.

٣. استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي نقلت محور العملية التعليمية إلى الطالبة؛ حيث تضمنت التعاون، والتفاعل بين الطالبات، مع تقديم التغذية الراجعة، مما زاد من ارتفاع مستوى التحصيل والأداء المهارى الذي بدوره أدى إلى رغبتهن في الأداء الجيد والتغلب على العقبات والمثابرة، وبالتالي زادت جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادة محمد مسعود إبراهيم،إبراهيم يوسف محمد محمود (٢٠١٠) التي أسفرت نتائجها عن تفوق التفاعل الاجتماعي على التفاعل الفردي بمواقع التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المهنية لأخصائي المكتبات والمعلومات بالمعاهد الأزهرية.

٤. ساهم تقديم استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية في توفير جو تعليمي غير تقليدي، جعل آفاق التعليم مفتوحة وغير مقيدة بمكان أو زمان، مما وفر للطالبات جو من التحفيز والتحدي والاثارة لم تشهدها قاعات التدريس من قبل، مما زاد من مستوى اتقانهن للمهارات الذي أدى إلى جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (علي علي عبدالتواب العمدة،٢٠١٣؛ Ahour& ;Haradasht, 2014 ;Hosseini, 2014; Boiangiu et al.,2016; Gambari,2016)التي كشفت نتائجها عن تفوق التعلم التنافسي على التعلم التعاوني. وتختلف مع نتائج بعض الدراسات (Oloyede et al.,2012؛ Fekri, 2016 ؛Hilk, 2013;Mihalescu et al.,2017; Nembhard, & Shtub,2009 ؛ محمد جابر خلف الله،٢٠١٦). التي أسفرت نتائجها عن تفوق استراتيجية التعلم التعاوني على التنافسي

الفرض الثامن:

الذي ينص على إنه:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع).

باستقراء النتائج في جدول (١٠) يتبين في الصف الثاني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطي درجات بطاقة تقييم المنتج نتيجة للاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز(منخفض - مرتفع)، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢١.٧٥٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥).

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول(٩) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى دافعية الإنجاز المرتفع؛ حيث جاء متوسط درجات الكسب في بطاقة تقييم المنتج(١٤١.٧٠)، في حين جاء متوسط درجات الكسب في بطاقة تقييم جودة تصميم وإنتاج القصص الرقمية لمجموعة دافعية الإنجاز المنخفض (١٤٠.٥٠).

وبالتالي يتم رفض الفرض الثامن ليصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع) لصالح المجموعة ذات دافعية الإنجاز المرتفع.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثامن في ضوء نفس الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثاني.

الفرض التاسع:

الذي ينص على إنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في بطاقة

تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع).

باستقراء النتائج في جدول (١٠) يتبين في الصف الثالث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع) وبذلك يتم قبول الفرض.

وتشير النتائج الموضحة بالجدول(١٠) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك لاستراتيجيتي التعلم (التعلم معًا – التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع – منخفض) على بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية لدى أفراد مجموعات البحث الاربع ، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف استراتيجيتي التعلم لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات، كما أنّ مستوى الدافعية للإنجاز لا تختلف فاعليته باختلاف استراتيجيتي التعلم على بطاقة تقييم جودة تصميم وانتاج القصص الرقمية لأفراد مجموعات البحث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة لذات الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض السادس للبحث، نظراً لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة.

4- عرض وتفسير النتائج الخاصة بمقياس التفاعل الاجتماعي الإفتراضي:

أ- الإحصاء الوصفي لمقياس التفاعل الاجتماعي:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربع بالنسبة لمقياس التفاعل الاجتماعي، وذلك بالاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية ويوضح جدول (١١) التالي ذلك:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي

المتغير التابع		استراتيجية التعلم		المجموع
		التعلم التنافسي الجمعي	التعلم معًا	
مستوى دافعية الإنجاز	منخفض	م=175.20 ع=1.01	م=176.47 ع=1.77	175.77 1.50
	مرتفع	م=175.80 ع=1.42	م=177.27 ع=1.22	176.60 1.52
المجموع		175.50 1.25	176.87 1.55	176.18 1.56

يوضح جدول(١١) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربع بالنسبة لمقياس التفاعل الاجتماعي؛ حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة التعلم التنافسي الجمعي (١٧٥.٥٠)، بينما بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة استراتيجية التعلم معًا (١٧٦.٨٧)، وهذا يدل على وجود فرق بين الاستراتيجيين لصالح استراتيجية التعلم معًا، كما يتضح من الجدول أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثاني للبحث وهو مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع- منخفض)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة دافعية الانجاز المنخفض (١٧٥.٧٧)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة دافعية الانجاز المرتفع (١٧٦.٦٠) ، وهو صاحب المتوسط الأعلى.

ب-عرض النتائج الاستدلالية لمقياس التفاعل الاجتماعي وتفسيرها:

يوضح جدول (١٢) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج مقياس التفاعل الاجتماعي.

جدول(١٢) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين استراتيجيتي التعلم ومستوى دافعية الإنجاز طبقاً لنتائج مقياس التفاعل الاجتماعي الافتراضي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	الدلالة عند < ٠.٠٥
استراتيجية التعلم	25.900	1	25.900	13.682	.000	دالة
مستوى الدافعية	8.300	1	8.300	4.385	.041	دالة
(أ) × (ب)	.657	1	.657	.347	.558	غير دالة
الخطأ	106.009	56	1.893			
المجموع	140.867	59.000	36.751			

باستقراء نتائج جدول(١٢) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما في ضوء مناقشة الفروض الثلاثة للبحث(من الفرض العاشر إلى الثاني عشر) وهى كالتالي:

الفرض العاشر:

الذي ينص على إنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي

لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

باستقراء النتائج في جدول (١٢) يتبين في الصف الأول أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية فيما بين متوسطي درجات مقياس التفاعل الاجتماعي نتيجة للاختلاف في استراتيجية التعلم المستخدمة؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١٣.٦٨٢) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول(١١) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم معًا حيث جاء متوسط درجات الكسب في مقياس التفاعل الاجتماعي (١٧٦.٨٧) في حين جاء متوسط درجات الكسب في مقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة التعلم التنافسي الجمعي(١٧٥.٥٠).

في ضوء ما سبق يتم رفض الفرض العاشر ليصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم (التعلم معًا-التعلم التنافسي الجمعي) عبر تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية التعلم معًا.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض العاشر في ضوء التالي:

- ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة استراتيجيته التعلم معًا؛ حيث أتاحت فرص أكبر لتفاعل الطالبات؛ نظراً لتوفيرها فرص لتفاعل الطالبات فيما بينهن داخل المجموعة الواحدة من ناحية وبين المجموعات الأخرى من ناحية أخري، أما في التعلم التنافسي الجمعي أتاح فرصة تفاعل أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهن البعض داخل المجموعة الواحدة فقط، والتنافس بين المجموعات الأخرى.
- لقد كان للمهام التعاونية في استراتيجية التعلم معًا الأثر الكبير في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطالبات، لما احتوته الاستراتيجية من مهام وأنشطة أثارت نشاط الطالبات؛ حيث ساهمت جميع الطالبات في المجموعات التعاونية في العمل، كما ساعد تبادل الأدوار على زيادة التفاعل فيما بينهن؛ فالقائدة لا تظل قائدة بل تتبدل دورها، ولقد ساهم هذا التبديل في إقبال الطالبات على التعلم بحيوية ونشاط دون ملل أو كلل، مما زاد من التفاعل الاجتماعي بينهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أشرف أكرم أحمد الحناوي (٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التعلم التعاوني عبر الويب في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطالبات.
- قامت الطالبات في استراتيجية التعلم معًا بنشر قصصهن الإلكترونية المنتجة على زميلاتهن في المجموعات الأخرى من خلال المجموعة الرئيسة للاستراتيجية التي تم إنشاءها على الفيسبوك

(مجموعة استراتيجية التعلم معًا)، ومن ثم تعليق أقرانهن عليها كوسيلة للتغذية الراجعة كان له أثر كبير في تنمية التفاعل الإجتماعي بين طالبات تلك الاستراتيجية.

- استراتيجية التعلم معًا تتضمن مهارات فرعية مثل: مهارة التواصل والعمل الجماعي، ومهارة الحوار والمناقشة، ومهارة احترام الآخرين ومهارة الموضوعية عند تناول القضايا، كل ذلك ساهم في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطالبات؛ حيث أسفرت نتائج دراسة أولويد واخرون Oloyede et al.(2012) عن أفضلية التعلم التعاوني مقارنة بالتعلم التنافسي، ويرجع ذلك إلى ما يوفره التعلم التعاوني من جو يسوده الود والتعاون في العمل الجماعي، ومساعدة الطلاب لبعضهم البعض.
- ساهمت النقاشات والحوارات الإلكترونية التي كانت تدور بين كل مجموعة من مجموعات التعلم معًا من خلال الفيسبوك في سيادة روح المودة والاحترام والتعاون بين الطالبات، مما وفر بيئة إيجابية للتفاعل الاجتماعي، حيث أسفرت نتائج بعض الدراسات (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣؛عبد الحكم سعد خليفة خليفة، ياسر على البدرشيني،٢٠١٦؛ شعبان حمدي محمد وآخرون،٢٠١٦؛ محمد عبد الرازق شمة،٢٠١١؛ عائشة عبد الله النعيمي،٢٠١٣؛مريم نريمان نومار،٢٠١٢) عن فاعلية الشبكات الاجتماعية وبصفة خاصة الفيسبوك في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب.
- ساهم استخدام استراتيجية التعلم معًا عبر تطبيقات الحوسبة السحابية مثل Google) (docsفي توفير جو تعليمي غير تقليدي، جعل آفاق التعاون، والتفاعل مفتوحة ليلاً ونهاراً، وغير مقيدة بمكان، مما جعل الطالبات يقبلون على التفاعل فيما بينهن عبر تطبيقات الحوسبة، مما زاد من التفاعل الاجتماعي بينهن. وفى هذا الإطار بين أندرسون Anderson (2005) أن التعلم التعاوني الإلكتروني يوفر أدوات تدعم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد من خلال شبكة الأنترنت مثل منتديات الحوار، وتبادل الملفات، غرف الحوار، المدونات، الويكي، المفضلات الاجتماعية، والعالم الافتراضي، وهذه جميعاً أدوات تشجع الأفراد على التعلم معًا حيث تعمل على إبقاء تحكم الأفراد في المحتوى في وقتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، فتسهل عمليات التعاون والتواصل وتبادل المعلومات بين الأفراد على شبكة الويب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (أمل إبراهيم حمادة، ٢٠١٧؛ محمد جابر خلف الله،٢٠١٣؛ إسراء ممدوح عبد النعيم،٢٠١٦؛ زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد،٢٠٠٩؛ عبد الله أحمد القرني، ٢٠١٦؛ أمل إبراهيم حمادة،٢٠١٧؛ Qin et al.,2016; Huang ؛Westberry & Franken, 2013

(Cuhadar,2012 ;et al.,2011) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي. كما تتفق مع بعض الدراسات (أشرف أكرم أحمد الحناوي وأخرون، ٢٠١٣؛ أمل مهدي جبر البهادلي،٢٠١١) التي أسفرت نتائجها عن أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي علي عبدالتواب العمدة (٢٠١٣) التي توصلت إلى تفوق استراتيجية التعلم التنافسي القائمة على تعاون الفريق على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معًا) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

الفرض الحادي عشر:

الذي ينص على إنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع).

باستقراء النتائج في جدول (١٢) يتبين في الصف الثاني أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية فيما بين متوسطي درجات مقياس التفاعل الاجتماعي نتيجة للاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع).ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (١١) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية ذات مستوى دافعية الإنجاز المرتفع حيث بلغ متوسطها الحسابي(١٧٦.٦٠) في حين بلغ متوسط مجموعة دافعية الإنجاز المنخفض (١٧٥.٧٧).

وبالتالي يتم رفض الفرض الحادي عشر ليصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض - مرتفع) لصالح المجموعة ذات دافعية الإنجاز المرتفع. وترجع الباحثة هذه النتيجة لذات الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض السادس للبحث، نظراً لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رحاب أمين مصطفى العزب (٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوي دافعية الانجاز المرتفعة والطلاب ذوي دافعية الانجاز المنخفضة على استبيان التواصل الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس لصالح الطلاب ذوي دافعية الانجاز المرتفعة، ودراسة زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد (٢٠٠٩) التي توصلت إلى تفوق الطلاب مرتفعي الدافعية على الطلاب منخفضي الدافعية في التفاعل الاجتماعي.

الفرض الثاني عشر:

الذي ينص على إنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض- مرتفع).

باستقراء النتائج في جدول (١٢) يتبين في الصف الثالث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في مقياس التفاعل الاجتماعي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين استراتيجيتي (التعلم معًا- التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى دافعية الانجاز(منخفض-مرتفع) وبذلك يتم قبول الفرض.

وتشير النتائج الموضحة بالجدول (١٢) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك لاستراتيجيتي التعلم (التعلم معًا – التعلم التنافسي الجمعي) ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع – منخفض) على مقياس التفاعل الاجتماعي لأفراد مجموعات البحث الأربع، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف استراتيجيتي التعلم لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات، كما أن مستوى الدافعية للإنجاز لا تختلف فاعليته باختلاف استراتيجيتي التعلم على مقياس التفاعل الاجتماعي لأفراد مجموعات البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- **قدمت كل من استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي فرص كبيرة لتفاعل الطالبات مع بعضهن البعض في كل مجموعة؛ وذلك نتيجة للمهام التعاونية التي يجب الانتهاء من أدائها، مما ساهم بشكل كبير فى رفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين الطالبات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز على حد السواء.**
- **ساهمت النقاشات والحوارات الإلكترونية التي كانت تدور بين كل مجموعة من مجموعات التعلم معًا والتعلم التنافسي الجمعي من خلال الفيسبوك في سيادة روح المودة والاحترام والتعاون بين الطالبات مما وفر بيئة إيجابية للتفاعل الاجتماعي بين الطالبات مختلفي الدافعية للإنجاز.**
- **ساهم استخدام استراتيجية التعلم معًا والتعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية في توفير جو تعليمي غير تقليدي، جعل آفاق الاتصال والتواصل والتعاون مفتوحة وغير مقيدة بمكان أو زمان، مما وفر للطالبات الفرصة للتفاعل الاجتماعي في أي وقت ومن أي مكان.**

توصيات البحث ومقترحاته:

استنادا إلى ما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحثة تقدم بعض التوصيات الإجرائية التي يمكن أن يأخذ بها المهتمون بتطوير التعليم وذلك كالآتي:

-

١) من واقع ثبوت فاعلية استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية في زيادة التحصيل المعرفي، وتنمية الأداء المهارى والتفاعل الاجتماعي لدى الطالبات؛ فيقترح الاستفادة منهما في تقديم برامج تعليمية أخري.

٢) من واقع تفوق استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية؛ فيقترح استخدام الاستراتيجية عند تقديم المقررات والبرامج التعليمية لطلاب المرحلة الجامعية.

٣) قدم البحث الحالي متغيراته عبر بيئة الحوسبة السحابية، وهي بيئة تعليمية لها خصائصها التي لها تأثير في نتائج البحث، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية المتغيرات المستقلة للبحث باستخدام بيئات تعليمية تفاعلية أخرى لها خصائص مختلفة عن بيئة الحوسبة السحابية، فمن المحتمل أن تأتي هذه البحوث بنتائج مختلفة عن البحث الحالي.

٤) تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام هاتين الاستراتيجيتين في العملية التعليمية ومتابعتهم في ذلك أثناء فترة التربية العملية.

٥) نظرا لما توصل اليه البحث من فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية؛ فيقترح توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية لحل مشكلات التعليم الجامعي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطالبات على استخدام تلك التطبيقات في التعليم.

٦) تضمين مهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية التعليمية في بعض مقررات برامج الدراسات العليا.

٧) الاستفادة من قائمة مهارات تطوير القصص الرقمية التعليمية التي توصل إليها البحث في تدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم والطلاب المعلمين.

٨) الاهتمام بالطلاب منخفضي الدافعية للإنجاز وعدم اغفالهم، والسعي نحو البحث في الطرق والاستراتيجيات والتطبيقات التي تناسب تعلمهم.

بحوث مقترحة:

١) دراسة أثر استخدام استراتيجيتي التعلم معًا والتنافسي الجمعي باستخدام تطبيقات أخري للحوسبة السحابية غير المستخدمة في البحث الحالي في تدريس مواد دراسية أخري، وعلى مراحل تعليمية مختلفة.

٢) دراسة مقارنة لأثر بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تقديم المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية.

٣) تصميم بيئة تعلم إلكترونية لتدريب طلاب المرحلة الجامعية على استخدام تطبيقات Google السحابية في التعليم.

The Interaction between Both Learning-Together and Collective Competitive Learning Strategies Via Cloud Computing Applications and Level of Motivation for Achievement and its Effect on Developing The Skills of Creating Digital Stories and Social Interaction among Female Majors of Child Education

Educational Technology, College of Education, Assiut University. Mobile Phone 01027040229

Abstract:

The study aimed at identifying the effect of the interaction between both learning together and collective competitive learning strategies via cloud computing applications and level of motivation for achievement (high or low) and its effect on developing the skills of creating digital stories and social interaction among female majors of child education. The study adopted the experimental design (2*2) that depended on two experiments for two strategies (Learning together and collective competitive learning) via cloud computing application and their interaction to the level of motivation for achievement (high or low). Results revealed that a) there was no significant difference in the cognitive achievement level of creating digital stories when using either the two strategies (learning-together and collective competitive learning) via cloud computing applications, b) there is a difference in the level of achievement (high –low) in developing the cognitive achievement, performance, quality of created design and social interaction, c) there was effect of interaction between both Learning together and collective competitive learning via cloud computing application and the level of motivation for achievement (high- low) in developing the cognitive achievement, performance, quality of created design and social interaction, d) there was a difference effect between the two strategies in performance and quality of the created design favoring collective competitive strategy, and finally e) there was a difference effect between the two strategies in developing social interaction favoring learning together strategy.

Keywords: cloud computing, learning -together strategy, collective competitive learning strategy, motivation for achievement, digital stories, social interaction, child education

قائمة المراجع العربية

أحمد عبده عبد الباقي علي.(٢٠١٦).أثر اختلاف استراتيجيات التعلم التعاوني لبرامج المحاكاة في تنمية مهارات تصميم و صيانة شبكات الحاسب لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أحمد كامل الحصرى.(١٩٨٢). دراسة مقارنة لفاعلية الأداء باستخدام طريقة الخطو الذاتي وطريقة العروض العملية فى تشغيل بعض أجهزة الإسقاط. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الإسكندرية: كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

أحمد محمد الزغبي، وفاء سليمان محمود عوجان.(٢٠١٣).فاعلية استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية-السعودية*، ع٢، ص ص ١٤١-١٦٧.

أحمد محمود عامر.(٢٠١٧).التعلم التنافسي الرقمي متاح في:https://www.new-educ.com

أحمد محمود فخري غريب.(يوليو،٢٠١٤). تفاعل تنظيم أدوار المتعلمين باستراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي وفقاً لحجم مجموعات التشارك وأثره على تنمية مهارات مشاركة الملفات عبر تطبيقات الحوسبة السحابية وتقدير الذات. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، ص ص١ – ٧٥.

أشرف أكرم أحمد الحناوي، محمد عطية خميس، محمود حسن الأستاذ.(أبريل، ٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. *تكنولوجيا التعليم*، مج ٣، ع٢، ص ص٨٣-١٣٧.

أضواء عبد الكريم أحمد.(٢٠٠٧). فاعلية استراتيجية التعلم معًا التعاونية فى بعض سمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية قسم تاريخ المرحلة الرابعة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، مج٥،ع١، ص ص١-٢٧.

أفنان عبد الرحمن العبيد.(يوليو، ٢٠١٥). تصور مقترح قائم على استخدام خدمات الحوسبة السحابية كنظام إدارة تعلم إلكتروني في العملية التعليمية الجامعية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٦٣، ص ص٢٠٥ - ٢٣٩.

أمل إبراهيم إبراهيم حمادة. (أبريل،٢٠١٧).أثر تصميم بيئة التعلم المخلط التشاركي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الأداء المعرفي والحضور الاجتماعي والرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب*، مستقبل إعداد المعلم وتنميته فى الوطن العربي،مصر، مج ٣، ص ص ٥٤٧-٥٧٩.

أمل مهدي جبر البهادلي.(٢٠١١). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم الفنون التشكيلية.*مجلة أبحاث البصرة*، العراق، مج٣٦،ع١، ص ص١٤١-١٦٢.

انتصار زين العابدين البياتي.(٢٠١٧).أثر استراتيجية التعلم التنافسي في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي فى مادة التربية الاسلامية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد،ع٥٣، ص ص ١٥٨-١٧٨.

إيمان حسن حسن زغلول.(أكتوبر، ٢٠١٦).أثر نمطي التعلم الذاتى والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية فى تنمية مهارات تصميم وانتاج الكتب الالكترونية والدافعية للانجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجمعة. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ع٧٨، ص ص٤١-٧٠.

إيمان ذكي موسى الشريف.(أبريل،٢٠١٤).القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الإنتاج والاتجاه نحوها لدى الطلاب. *دراسات تربوية واجتماعية*-مصر، مج٢٠،ع٢، ص ص٣٧٧-٤٦٢.

إيمان محمد مكرم مهنى شعيب.(يناير، ٢٠١٦).أثر اختلاف نمطى الفصول الافتراضية المتزامن/اللامتزامن على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال.*مجلة العلوم التربوية*، مج٢٤، ع١، ص ص ٤٦٧-٥٠٨.

بثينة قربان.(٢٠١٢).فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

حارث علي العبيدي.(٢٠١٢).أنماط التفاعل الاجتماعي في الحياة الجامعية- دراسة اجتماعية أنثروبولوجية في جامعة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*، مج١١،ع٣٦، ص ص ٨٣-١٠٥.

حسن ربحي مهدي، ريم درويش عطا الجرف.(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين، مج٤،ع ١٣، ص ص١٤٥ – ١٨٠.

حسن،السيد أحمد؛ الجمل، أميرة محمد& محمد عطية خميس.(٢٠١٥).أثر استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني القائم على مجموعات الخبراء عبر الويب على تنمية كفايات المعلم الميسر في إدارة الفصول الافتراضية.*مجلة البحث العلمي في التربية*،ع١٦،ج١، ص ص١٧٥-٢٠٢.

حصة محمد الشايع.(مارس، ٢٠١٥).استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي: دراسة تطبيقية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٥٩، ص ص١٨٩-٢١٢.

حمادة محمد مسعود إبراهيم،إبراهيم يوسف محمد محمود.(أبريل،٢٠١٠).فاعلية التفاعل الفردي والاجتماعي بمواقع التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المهنية لأخصائي المكتبات والمعلومات بالمعاهد الأزهرية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مج٢٠،ع٢، ص ص٣-٦٠.

حمزة، لمياء محمد علي.(نوفمبر، ٢٠١٣).فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية في المشروعات الصغيرة واتجاههم نحوه. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ع٤٣، ج١، ص ص٤-٥٨.

خيرية رمضان سيف.(يونيو، ٢٠٠٤).فعالية التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تحصيل الهندسة في الصف الاول الثانوي بالكويت. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*،ع ٩٤، ص ص٥١-٧٨.

رائد عواد حسين الظفيري.(سبتمبر، ٢٠١٧). أثر استخدام محررات ويكي التعاونية والتنافسية في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، فلسطين*، مج١،ع٨، ص ص١-١٩.

رحاب أمين مصطفى العزب.(ديسمبر، ٢٠١٣). التواصل الأكاديمي كما يدركه طلاب الجامعة مع أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والدافعية للإنجاز. *مجلة التربية جامعة الازهر*، ع١٥٦، ج٥، ص ص٣٧٣-٤٤٠.

رفيق سعيد البريري.(أبريل،٢٠١٢).فاعلية برنامج تعلم تعاوني مقترح قائم على تطبيقات ويب ٢.٠ فى تنمية الوعى بمتطلبات الامن الصناعي والسلامة امهنية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية. *مجلة التربية العلمية*، مج ١٥، ع٢، ص ص٧٥-١٣٢.

زينب محمد العربي إسماعيل.(أبريل، ٢٠١٦). أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٧٢، ص ص ٢٥٥ – ٣٠٢.

زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد.(أغسطس،٢٠٠٩). فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طلاب الدراسات العليا ذوي المستويات المختلفة للطاقة النفسية. *مؤتمر التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية*، القاهرة في الفترة من ١٢- ١٣ أغسطس، ص ص٣٢٨- ٣٩١.

زينب محمد حسن خليفة، فهيم بدر عبد المنعم.(يوليو،٢٠١٦).أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٦١، ص ص ٧٥-١١٤.

سامى محمد ملحم.(٢٠٠٦).*سيكولوجية التعليم والتعلم الأسس النظرية والتطبيقية*. ط٢،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سامية إبراهيم.(٢٠١٢). أثر استراتيجية التعلم التعاوني:لنتعلم معاً على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. *مجلة الباحث*، الجزائر،ع ٩، ص ص ٦-٣١.

سامية محمود يوسف.(يوليو، ٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني التنافسي في تنمية بعض مهارات استخدام الخرائط لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالسويس*، مج٦،ع ٣، ص ص٢٠٦-٢٣٣.

سعد حسن محي الدين.(٢٠١٧). برنامج قائم على التعلم التشاركي باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات المشروعات الالكترونية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أسيوط.

سمر سامح محمد.(٢٠١٢).فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة حلوان.

السيد عبد المولى السيد أبو خطوة.(٢٠١٧).اختلاف التفاعل الاجتماعي المتزامن في التعلم الالكتروني وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن*، مج٦، ع٩، ص ص١٠٧-١٢٣.

السيد عبد المولي السيد.(يناير، ٢٠١٥).أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة تكنولوجيا التعليم:سلسلة دراسات وبحوث*، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٥،ع ١، ص ص ٢٩-١٠٤.

شعبان حمدى محمد، محمد عطية خميس، زينب حسن السلامي.(٢٠١٦).أثر التفاعل (البسيط/المعقد) بشبكة الفيسبوك على اكتساب بعض مهارات الاتصال الاجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحث العلمي في التربية*،ع١٧،ج١، ص ص٤٦٣-٤٨٧.

شفيق علاونة.(٢٠٠٤). *الدافعية محور علم النفس العام*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

شيرين سمير محمد موسى.(ابريل، ٢٠١٦).أثر استخدام استراتيجية لنتعلم معا على تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التغذية لدى طالبات المرحلة الثانوية.*مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مج ٢٧، ع ١٠٦، ص ص١-٣٤.

شيماء يوسف صوفي، محمد عطية خميس، حنان محمد الشاعر (يوليو، ٢٠٠٩). معايير تصميم المناقشات الجماعية في بيئة المقررات الإلكترونية القائمة على الويب. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مج ١٨، ع٣، ص ص١٠١-١٤٢.

صباح عبد الله عبد العظيم.(أكتوبر، ٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطفال. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٩٠، ص ص١٢٢-١٥٦.

طلال السيد حسن عبد الجواد.(ابريل، ٢٠١٦).فاعلية استخدام أساليب التعلم التنافسي في تعلم بعض المهارات الأساسية لكرة القدم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث التربية الرياضية*، مج ٥٤، ع١٠٠، ص ص ١٣٤-١٥٦.

الطيب أحمد هارون، خميس حامد وزة.(٢٠١١).فاعلية تعليم التفسير بإستخدام التعلم الإلكتروني التعاوني في الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري و إتجاهاتهم نحوه. *مجلة كلية التربية بالسويس*، جامعة قناة السويس، ع١، مج٤، ص ص ٧٤-١٧٢.

عائشة عبد الله النعيمي.(٢٠١٣). دراسة حول استخدامات الإنترنت والتفاعل الاجتماعي لدي الشباب في الإمارات العربية المتحدة. *مجلة الشئون الاجتماعية*، الإمارات العربية المتحدة،ع ١١٧، ص ص ٩٩-١٢٨.

عبد الحكم سعد محمد خليفة، ياسر علي علي البدرشيني.(سبتمبر، ٢٠١٦). مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية لدي طلاب الجامعة الإسلامية وعلاقتها باتجاههم نحوها والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لديهم. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع١٧٩، ص ص١-٩٤.

عبد الرحمن أحمد سالم.(٢٠١١). أثر اختلاف نمط تقديم قصص الأطفال التعليمية التفاعلية في تنمية دافعية الأطفال نحو تعلم الكمبيوتر. *المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*. " التعلم الالكتروني وتحديات الشعوب العربية، مجتمعات التعلم التفاعلية، في الفترة من ٢٧-٢٨ يوليو ٢٠١١، مج٢، ص ص ٤٢٣-٤٤١.

عبد اللطيف محمد خليفة.(٢٠٠٠).*الدافعية للإنجاز*.القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر

عبد الله أحمد القرني.(سبتمبر، ٢٠١٦). التفاعل الاجتماعي في المجتمعات الافتراضية: دراسة مسحية على أساتذة وطلاب التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع١٧٩، ص ص ١-٣٢.

علي حسن حسن.(٢٠١٠). فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترانت على التحصيل المعرفي ودافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية،جامعة عين شمس.

عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الجزار، صفاء سيد محمود.(أكتوبر، ٢٠١١). التعلم التعاوني الذكي ببيئة التعلم الإلكتروني وأثره على مهارات تصميم وإنتاج المواقف التعليمية لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مج٢١،ع٤، ص ص ٢١٥-٢٥١.

فاروق عبد الفتاح موسى.(٢٠٠٣).*إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*.القاهرة:دار النهضة المصرية.

فاطمة عباس مطلك.(٢٠٠٨).قياس التفاعل الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية فى جامعة كوبة.*مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد بالعراق، ع٨١، ص ص ٤٤٥-٤٧٩.

فتحي مصطفى الزيات.(٢٠٠٤). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. سلسلة علم النفس المعرفي(٢).القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم مصطفى(٢٠٠٨). *مهارات القراءة الالكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كرامي بدوي أبو مغنم.(٢٠١٣).فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الثقافة والتنمية*، ع٧٥، ص ص٩٣ – ١٨٠

ماجدة محمود صالح(٢٠٠٠).*الأركان التعليمية في رياض الأطفال*. الاسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

ماريان ميلاد منصور.(فبراير، ٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط.*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع١٠٩، ص ص٧٠-١٤٤.

محمد بن معجب الحامد.(١٩٩٦).قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، ع ٥٨، س١٦، ص ص١٣١-١٦٩ .

محمد جابر خلف الله.(٢٠١٦أ).أثر استخدام التعلم التعاوني بالمنتديات الإلكترونية والتعلم التعاوني التقليدي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،سوريا، مج١٤،ع ٣، ص ص ٢٧٥-٣١٠.

محمد جابر خلف الله.(٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على اختلاف توقيت تقديم التغذية الراجعة عبر الفيسبوك في إكساب مهارات استخدام المكتبات الرقمية والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لدي أخصائي المكتبات والمعلومات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر،ع١٤، ص ص ١١٥-١٥٥.

محمد جابر خلف الله.(ديسمبر،٢٠١٤).فاعلية اختلاف انماط التواصل (ثنائي-متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم(مرتفعة-منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٥٦، ص ص ١٧-١٠٢.

محمد جابر خلف الله.(فبراير،٢٠١٦ب). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،ع٧٠، ص ص ٢٠٣-٣٠٤.

محمد حسن بسيوني،عبدالكريم أبو جاموس.(٢٠١٥).أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*،مج٢١،ع٤، ص ص ١٠٩-١٤٣.

محمد حمدي أحمد السيد.(أبريل، ٢١٠٤). فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الانجاز لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث ،ص ص* ٦٩-١٢٦.

محمد عبد الرازق شمة.(٢٠١١). أثر التفاعل بين مداخل تصميم بيئات التعلم الإلكترونية وأنماط استخدامها على التحصيل وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة.*مجلة كلية التربية بالإسكندرية*،مج٢١، ع٥، ص ص٢٠٧-٢٧٩.

محمد عبد الرحمن السعدني.(ديسمبر،٢٠١٣).فاعلية برنامج تعليمي مقترح باستخدام موقع ويب تعاوني-ويكي-في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المحتوى التعليمي لدى الطلاب المعلمين. *المجلة التربوية*،الكويت، مج ٢٨، ع١٠٩، ص ص٣١٣-٣٤٩.

محمد عطية خميس.(٢٠٠٣). *عمليات تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

محمد عطية خميس.(٢٠٠٧).*الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*.القاهرة:دار السحاب.

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

محمد عمر سرحان، أميرة محمد حمدان الغامدي.(أكتوبر،٢٠١٧).فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني القائمة على إحدى تطبيقات الحوسبة السحابية في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *العلوم التربوية،كلية الدراسات العليا للتربية*، ع٤،ج٣، ص ص٢٣٦-٢٩٦.

محمد محمود الحيلة.(٢٠٠٧).أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*،الأردن، مج١٣،ع٤، ص ص ١٦٧-١٩٨.

محمد محمود مرسي ، ووفاء محمد سلامة.(٢٠٠٤). القصص الرقمية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *المؤتمر الإقليمي الأول:الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة* ، مجلة كلية البنات، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٤-٢٥ يناير، ص ص ٤٦١-٥١٣.

محمد وحيد محمد سليمان.(مارس،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. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٧١، ص ص ١٧-٥٦

محمود أحمد عبد الكريم أحمد.(ديسمبر، ٢٠١٤).أثر التفاعل بين نمط التعليم القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية والتعليم المدمج ووجهة الضبط داخلى وخارجي فى تنمية التحصيل ومهارات صيانة الكمبيوتر لدى طلاب تكنولوجيا المعلومات.*مجلة التربية جامعة الازهر*،ع١٦١،ج٢، ص ص ٣٦٥-٤١٢.

محمود صديق سويفي.(٢٠٠٨).فعالية برنامج مقترح في تكنولوجيا المعلومات لطلاب كلية التربية لتنمية مهارات استخدامها والاتجاه نحوها. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية بأسيوط،جامعة أسيوط.

مرفت محمد أحمد الطوانسي.(يناير، ٢٠٠١). فعالية استخدام استراتيجيتي التعلم التعاونى والتنافسي في تدريس الجمباز على التحصيل المهاري والاتجاهات نحو الجمباز. *مجلة الرياضة علوم وفنون*، مج ١٤، ص ص ١١٦-١٣٦.

مروة زكي توفيق.(يناير، ٢٠١٢). تطوير نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ع ١٤٧، ج٢، ص ص٥٤١-٦٠٠.

مروة محمود الشناوي.(مايو، ٢٠١٧).توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،فلسطين،مج ٢٦،ع٣، ص ص ٢٩٦-٣٢٦.

مريم نريمان نومار.(٢٠١٢).استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثرها في العلاقات الاجتماعية دراسة عينة من مستخدمي موقع الفيسبوك في الجزائر. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية، جامعة باتنه بالجزائر.

منى عائض عطا الله، ريم عبد المحسن العبيكان.(٢٠١٥).أثر التدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في الدافعية نحو التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. مج ٤، ع١٥٤، ص ص ١٥٤-١٧٣.

منى محمود عبد اللطيف.(ابريل، ٢٠١٤).متطلبات تطوير مرحلة رياض الاطفال في مصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الامريكية وفرنسا:دراسة مقارنة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، مج ٧، ع٢، ص ص ٧٧٣-٨٢٩.

مها بنت محمد العجمي.(يونيو، ٢٠٠٣).أثر اتجاه طالبات كلية التربية بالأحساء نحو أسلوب التعلم المفضل(التعاوني-التنافسي-الفردي) على التحصيل الدراسي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع٨٦، ص ص١٨١-٢٤٥.

ندى نصر الدين عبد الحميد.(يناير،٢٠١٢). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين.*مجلة الارشاد النفسي*، ع ٣٠ ، ص ص٢٩١-٣٠٩.

نشوى رفعت محمد شحاته.(أبريل، ٢٠١٤).تصميم استراتيجية تعليمية مقترحة عبر الويب في ضوء نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية التعليمية والاتجاه نحوها. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مج ٢٤، ع٢، ص ص٢٩٢- ٢٣١.

نشوى محمود نافع.(يناير، ٢٠٠٦).الطلاقة النفسية وعلاقتها بالدافع للإنجاز ومستوى أداء ناشئات الجمباز الايقاعي. *مجلة الرياضة (علوم وفنون)*.مج ٢٤، ع٣، ص ص٣٠٩-٣٣٨.

نيفين أحمد خليل على.(أغسطس، ٢٠١٦).بيئة تعلم شخصية لتنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع٢١٣، ص ص٢٣٨-٢٨١.

هويدا محمود سيد.(أبريل، ٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التدريس التقني للرياضيات والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، مج٣١، ع٣، ص ص٩٧ – ١٤٦.

وليد يوسف محمد. (أغسطس، ٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنفيذ مهام الويب علي تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم في التعليم المنظم ذاتيا. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس،ع١٧ ، ص ص* ٦٤-١١٢.

ياسر محمود فوزي، خالد أبو المجد أحمد. (يناير، ٢٠١٣).استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التنافسي كمدخل لتحسين الأداء في مجال تشكيل الحلي المعدني. *مجلة العلوم التربوية*.مج٢١، ع١، ص ص٣٤٢-٢٩٩.

قائمة المراجع الأجنبية

Adams, D. C. (2008). Gaga for Google in the Twenty-First Century: Advanced Placement Language Classroom. *The Clearing House*, 82(2), pp 96–100.

Ahour, T., & Haradasht, P. N. (2014). The Comparative Effect of Using Competitive and Cooperative Learning on the Reading Comprehension of Introvert and Extrovert EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies, 5*(4),pp. 206-215.

Alhamdi, F.A.,& Khaparde, V. (2014). Collaboration in the Could Computing among Students of Library and Information Science Department. ***International Journal of Advanced Library and Information Science*****, 2 (1),pp. 82-92.**

Anderson, T.(2004). Toward A Theory Of Online Learning, in Anderson, T. & Elloumi, Fa. {Eds.)Theory and Practice of Online Learning, (pp33-60). Athabasca, CA: Athabasca University. Retrieved from: http://cde.athabascau.ca/online_book/ch2.html

Anderson,T. (2005). Distance learning - Social softwares Availableat http:/www.unisa.edu.au/oldaconference.Anderson.pdf

Arturo, J., Dominguez, C., Sanchez, A. & Blanco, J.M. (2013). Interuniversity Telecollaboration to Improve Academic Results and Identify Preferred Communication Tools. ***Computers & Education*****, 64,pp. 63-69.**

Aşık, A. (2016). Digital Storytelling and Its Tools for Language Teaching: Perceptions and Reflections of Pre-Service Teachers. ***International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*****,** ***6*****(1), pp.55-68.**

Attle, S., & Baker, B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: Classroom applications. ***International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*****, 19(1).**

Baker, D.L. (2011). Designing and orchestrating online discussions. MERLOT ***Journal of Online Learning and Teaching*****, 7(3),pp. 401-411**

Beckett, G. H., Amaro-Jiménez, C., & Beckett, K. S. (2010). Students' use of asynchronous discussions for academic discourse socialization. ***Distance Education*****, 31(3),pp. 315-335.**

Blau, I., & Caspi, A. (2009, October). Sharing and collaborating with Google Docs: The influence of psychological ownership, responsibility, and student's attitudes on outcome quality. In ***E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*** **(pp. 3329-3335). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).**

Boiangiu, C. A., & Firculescu, A. (2016). Teaching Software Project Management: The Competitive Approach. ***Journal of Information Systems & Operations Management, 10*****(1),pp. 45-50**

Boiangiu, C. A., Constantin, A., Deliu, D., & Mirion, A. T. (2015, June). Competition and Collaboration in Teaching Software Project Management. In ***Proceedings of the 11th International Conference on Engineering Education (EDUCATION'15), Salerno, Italy*** **(pp. 53-58).**

Boiangiu, C. A., Constantin, A., Deliu, D., Mirion, A., & Firculescu, A. (2016). Balancing Competition and Collaboration in a Mixed Learning Method. ***International Journal of Education and Information Technologies, ISSN,*** **2074-1316.**

Brindley, J. E., Walti, C., & Blaschke, L. M. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. ***International Review of Research in Open and Distance Learning*****, 10(3), pp.1–18**

Chang, L. J., Yang, J. C., & Yu, F. Y. (2003). Development and evaluation of multiple competitive activities in a synchronous quiz game system. ***Innovations in Education and Teaching International, 40*****(1),pp. 16-26.**

Çuhadar, C. (2012). Exploration of problematic Internet use and social interaction anxiety among Turkish pre-service teachers. ***Computers & Education, 59*****(2),pp. 173-181.**

Darvin, R., & Norton, B. (2014). Transnational identity and migrant language learners: The promise of digital storytelling. ***Education Matters: The Journal of Teaching and Learning, 2*****(1).**

Denton, D. W. (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing. ***TechTrends, 56*****(4),pp. 34-41.**

Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. ***Middle School Journal, 42*****(5),pp. 4-10.**

Dwyer, C., Hiltz, S., & Passerini, K. (2007). Trust and privacy concern within social networking sites: A comparison of Facebook and MySpace. ***AMCIS 2007 proceedings,*** **339.**

Elgazzar, A. E. (2014). Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. ***Open Journal of Social Sciences, 2*****(02), 29.**

Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*****(2), 938-942.**

Fan, W., & Zhang, L. F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. ***Learning and individual differences, 19*****(2),pp. 299-303.**

Fekri, N. (2016). Investigating the Effect of Cooperative Learning and Competitive Learning Strategies on the English Vocabulary Development of Iranian Intermediate EFL Learners. ***English Language Teaching, 9*****(11), 6.**

Fermandez, Z. A. (2014). E. Learning Data Ming in Cloud Computing: An Overview. Int.J. Learning Technology, 9, (1),pp. 25-52

Francisco, J., & Conde, M. (2012).Docs for learning: Getting Google Docs to work within the LMS with IMS BLTI, ***Journal of universal computer science,*** **18(11),pp.1483-1500.**

Frazel,M(2011).Digital Storytelling Guide Educators.International Society for Technology in Education,Washington DC.

Frydenberg, M. (2011). The silver lining: A teaching case using Google Docs to illustrate cloud computing concepts. I*nformation systems educators conference,* Carolina, 28 (1641), pp.1-13.

Funk, L.M.(2011). Collaborative Learning , Kennesaw State University , Department of Inclusive Education.

Gabriel, M. A. (2004). Learning together: Exploring group interactions online. ***Journal of distance education, 19*****(1),pp. 54-72.**

Gambari, A. I., Shittu, A. T., Daramola, F. O., & James, M. (2016). Effects of Video-Based Cooperative, Competitive and Individualized Instructional Strategies on the Performance of Senior Secondary Schools Students in Geometry. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4*(4),pp. 31-47.

Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual research journal, 27*(3),pp. 451-474.

Hashim, A.S., & Othman, M. (2014). Cloud Computing Development Education. *Journal of Developmental Education,* 33,(3),pp. 38-39.

Hett, K.(2012). Technology Supported Literacy in the Classroom: Using Audio Books and Digital storytelling to Enhance Literacy Instruction. Illinois Reading Council Journal,40(3). Retrieved May 11, 2013, from http://connection.ebscohost.eom/c/articles/76146231/ technology-supported- literacy-classroom-using-audiobooks-digital-stor v telling-enhance-literacy- instruction

Hilk, C. L. (2013). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses.

Hosseini, S. M. H. (2014). Competitive Team-Based Learning versus Group Investigation with Reference to the Language Proficiency of Iranian EFL Intermediate Students. *International Journal of Instruction, 7*(1), pp.177-188

HRONOVÁ, K. (2011). Using digital storytelling in the English language classroom: Bachelor Thesis. *Brno: Masaryk University, Facultyof Education, Department of English Language and Literature*.

Hsiung, C. M. (2012). The effectiveness of cooperative learning. *Journal of Engineering Education*, *101*(1),pp.119-137.

Huang, T. C., Huang, Y. M., & Yu, F. Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: Its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Journal of educational technology & society*, 14(1),pp.95-106

Hung ,N.(2014, February). Using Ideas from Connectivism for Designing New Learning Models in Vietnam. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(1), pp.79-82

Hung, Chun-Ming & Hwang, Gwo-Jen & Huang, Iwen (2012). A Project- based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation. Problem-Solving Competence and Learning Achievement, International Forum of Educational Technology & Society (IFETS), 15(4),ISSN:1436-4522,Retrievedfrom: http://www.ifets.info/joumals/15_4/31 .pdf.

Hutcheson, B. (2008). 2008-2009 Davis Digital Storytelling Challenge: Showcasing 21st-Century Learning in the Art Classroom. *SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers*, *108*(1),pp. 40-41.

ISTE Standards for teachers.(2014). Available at http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers Teachers

Jiao, Q. G., Collins, K. M., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Cooperative Group Performance in Graduate Research Methodology Courses: The Role of Study Coping and Examination-Taking Coping Strategies. ***College Quarterly, 16*****(2), EJ1016498.**

Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement,

satisfaction and participation in web-based instruction. Innovations in ***Education & Teaching International,*** **39(2),pp.153-162.**

Kao, G. Y. M., Lin, S. S., & Chuen-Tsai, S. (2008). Beyond sharing: Engaging students in cooperative and competitive active learning. ***Journal of Educational Technology & Society, 11*****(3), 82.**

Karim, I.,& Goodwin, R. (2013). Using Could Computing in E. Learning System. ***International Journal of Advanced Research in Computer Science & Technology*** **(IJARCST), 1 (1),pp. 65 – 69 .**

Lam, S. F., Yim, P. S., Law, J. S., & Cheung, R. W. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. ***British Journal of Educational Psychology, 74*****(2),pp. 281-296.**

Lee, I., Leem, J. H., Jin, S., Sung, E. M., Moon, K. A., & Seo, H. J. (2004). Analysis of collaborative learning behaviors and the roles of collaborative learning agent. In ***E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*** **(pp. 2748-2754). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).**

Liu, L., & Lee, A. (2013, October). Exploring the Effective Use of Cloud Resources in Online Classes. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1235-1242). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, *55*(2),pp. 444-453.

Mell, P., & Grance T. (2011).The NIST Definition of Cloud Computing Computer Security Division, Information Technology Laboratory, National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD 20899-8930.

Mezman, S., & Usluel, Y. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computer and education journal*, 55,pp. 444-453

Microsoft Corporation (2010). Tell a Story, Become a Lifelong Learner, Education Newsletter, This e-book was created in close collaboration with Mary Lane Potter who writes, teaches, and edits in Seattle, Washington. Retrieved April 30, 2017, from: http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/digital_storytelling.aspx

Mihalescu, G. A., Gheorghe, A. G., & Boiangiu, C. A. (2017). Teaching Software Project Management: The collaborative versus competitive approach. *Journal of Information Systems & Operations Management*, 96.-105

Miller, M. (2009). *Cloud computing: web-based applications that change the way work and collaborate online.* USA: Que publishing.

Nembhard, D., Yip, K., & Shtub, A. (2009). Comparing competitive and cooperative strategies for learning project management. ***Journal of Engineering Education, 98*****(2),pp. 181-192**

Nevin, R. (2009): Supporting 21st century learning through Google apps. ***Teacher librarian*****, 37(2), pp.35- 38.**

Ofemile, A. Y. (2015). Assessing Affordances of Selected Cloud Computing Tools for Language Teacher Education in Nigeria. ***Journal of Education and Practice, 6*****(3),pp.1-10.**

Oliver, D. & Richard, M. (2011).Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. ***Middle School Journal, 42*****(5),pp. 4-10**

Oloyede, E. O., Adebowale, O. F., & Ojo, A. A. (2012). The effects of competitive, cooperative, and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in nigerian senior secondary schools. ***ISRN Education, 2012*****.**

O'reilly, M., & Newton, D. (2001). Interaction online: Above and beyond requirements of assessment. ***Australian Journal of Educational Technology, 18*****(1), 57.**

Orndorff III, H. N. (2015). Collaborative Note-Taking: The Impact of Cloud Computing on Classroom Performance. ***International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*****(3), pp.340-351.**

Özsoy, N., & Yildiz, N. (2004). The effect of learning together technique of cooperative learning method on student achievement in mathematics teaching 7th class of primary school. ***TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*****(3).**

Passig, D., & Levin, H. (2000). Gender preferences for multimedia interfaces. ***Journal of Computer Assisted Learning, 16*****(1), 64-71.**

Penttilä, J., Kallunki, V., Niemi, H. M., & Multisilta, J. (2016). A Structured Inquiry into a Digital Story: Students Report the Making of a Superball. ***International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 8*****(3), pp.19-34.**

Petri, H & Govern, J (2004).Motivation: Theory, Research and Applications. ThomsonWadsworth, Australia

Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: A Case Study from Croatia. ***Digital Education Review, 30*****,pp. 94-105.**

Qin, L., Hsu, J., & Stern, M. (2016). Evaluating the usage of cloud-based collaboration services through teamwork. ***Journal of Education for Business, 91*****(4), 227-235.**

Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. ***Cogent Education, 4*****(1), 1285531.**

Ricco, R., Schuyten Pierce, S., & Medinilla, C. (2010). Epistemic beliefs and achievement motivation in early adolescence. ***The Journal of Early Adolescence, 30*****(2),pp. 305-340.**

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21stCentury Classroom. *Theory Into Practice, 47* (3),pp. 220-228.

Roy, L. (2011): *Essential guide to Google apps. Make use of.* Retrieved Mars12, 2017 from: http://modelschoolscnyric.pbworks.com/ f/54463700-MakeUseOf-com-Go-Google-Free-Email-and-More.pdf

Selçuk, G. S., Sahin, M., & Açıkgöz, K. Ü. (2011). The effects of learning strategy instruction on achievement, attitude, and achievement motivation in a physics course. *Research in Science Education, 41*(1),pp. 39-62.

Settlemyer, J. B. (2010). *Achievement motivation profiles of 2010 academic year graduates from Newberry College*. University of South Carolina.

Sharp, J. H., & Huett, J. B. (2006). Importance of learner-learner interaction in distance education. *Director,* 07.

Slavkov, N. (2015). Sociocultural theory the L2 writing process and Google Drive: strange bedfellows. *TESL Canada journal, revues test du Canada*,32(2), pp.80-94

Sungur, S., & Senler, B. (2010). Students' achievement goals in relation to academic motivation, competence expectancy, and classroom environment perceptions. *Educational Research and Evaluation, 16*(4),pp. 303-324..

Taylor, C. W., & Hunsinger, D. S. (2011). A study of student use of cloud computing applications. ***Journal of Information Technology Management, 22*****(3),pp. 36-50.**

Vandenhouten, C., Gallagher, R., Ralston, P.(2014). Collaboration in E-Learning: A Study Using the Flexible E-Learning Framework. ***Online Learning*****.18 (3). EJ104316.**

Wang,H. & Gearhart, D. (2006). ***Designing and Developing Web Based Instruction*****. Merrill Printice Hall, Ohio.**

Westberry, N., & Franken, M. (2013). Co-construction of knowledge in tertiary online settings: an ecology of resources perspective. ***Instructional Science, 41*****(1),pp. 147-164**

Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. Australasian, ***Journal of Educational Technology*****, 20(2), pp. 232-247**

Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. ***Journal of educational technology & society, 14*****(4), p.181.**

Yadav, K. (February 2014). Role of cloud computing in education. ***International journal of innovative research in computer and communication engineering*****, 2(2), pp.3108-3112.**

Yang, S. H. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. ***Educational Technology & Society*****, 12 (2), pp. 11–21**

Zarei, A. A., & Layeq, H. (2016). EFL Learners' Use of Direct Strategies in Competitive and Cooperative Learning contexts. ***European Journal of Educational Research, 5*****(1),pp. 19-25.**