أثر فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي

إعـــداد

د. محمد شعبان سعيد
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم

د. رانيا شعبان الصايم
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الفيوم

مستخلص البحث:

هدف البحث تعرف أثر فنيات تعديل السلوك (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة) في القصة الإلكترونية التفاعلية على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية، والالتزام بالمهمة، والتفكير المستقبلي) والمهارات الحياتية (مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية) لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي. بلغت عينة البحث (٦٠) تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) عامًا، واعتمد البحث على استخدام مهج التطوير التكنولوجي والذي يتضمن كل من المنهج التجريبي والوصفي؛ حيث شملت الإجراءات المنهجية عمليات التصميم والتطوير التعليمي الخاصة ببيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك؛ حيث تم دراسة تأثير المتغير المستقل وهو فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية، على المتغيرات التابعة، وهي فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى عينة البحث، وطبق عليهم أدوات البحث المتمثلة في: مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثين)، ومقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثين)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة "النسخة الخامسة"، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، البرامج الثلاثة للقصة الإلكترونية التفاعلية القائمة على فنيات تعديل السلوك (إعداد الباحثين)، وتشير نتائج البحث إلى فاعلية فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية، واستمرار فاعليتها في أثناء فترة المتابعة، ولكن تأثير فنية الحث التتابعي(المجموعة التجريبية الأولى) أكثر فاعلية من فنيتي تعديل السلوك الأخرتين (المجموعتان التجريبيتان الثانية والثالثة)، وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تم صياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فنيات تعديل السلوك – القصة الإلكترونية– فاعلية الذات الأكاديمية – المهارات الحياتية –التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

The Effect of Behavioral Modification Techniques in Interactive Electronic Story in Improving Academic Self-Efficacy and Social Life of Under Achieving Students

Dr. Mohamed Sha'ban Said
Lecturer in Educational Technology-
Faculty of Early Childhood
Education-Fayoum University

Dr. Rania Sha'ban El Sayem
Lecturer in Mental Health -
Faculty of Education -Fayoum
University

Summary

The current research aims at finding out the effect of behavioral modification techniques, including sequential prompting, shaping, and modeling, in interactive electronic story in improving academic self-efficacy (academic skills, academic expectations, and task commitment) and life skills (decision making, assertiveness, social communication, and independence) of a sample of underachieving students. The research sample consisted of (60) students aged between 9 to 11 years old. The current research used the experimental method .The research procedures included the processes of educational designing and development regarding the electronic story in relation to the behavior modification techniques. Thus, the effect of the behavioral modification techniques in the interactive electronic story was investigated (as an independent variable) on the academic self- efficacy and life skills (as dependent variables) among the research sample. The research instruments were applied to the sample including measures of academic self-efficacy (prepared by the researchers) and the life skills scale (prepared by the researchers).In addition, the researchers used Stanford Beni Intelligence Scale (5^{th} version), the Economic and Social Status and the three programs of the interactive electronic story based on the behavioral modification techniques (prepared by the researchers).The results of the study indicate the effectiveness of the behavioral modification techniques in the interactive electronic story in improving the academic self-efficacy and social skills of a sample of underachieving students. Moreover, there is a statistically significant difference between the mean scores of the control and experimental groups in favor of the experimental one. The effectiveness of the behavioral modification techniques in the interactive electronic story continued during the follow-up period, but the effectiveness of sequential prompting techniques (the first experimental group) is more effective than the other behavioral modification techniques (the second and the third experimental groups). In light of the previous results, a number of recommendations and suggestions are presented.

Key Words: Behavioral Modification Techniques, Electronic Story, Academic Self-Efficacy, Life Skills, Underachieving Students.

مقدمة :

تعد مرحلة التعليم الأساسي من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطفل؛ حيث تعمل على تنمية مختلف جوانب شخصيته بطريقة متكاملة، كما تسعى لإكسابه المهارات اللازمة للحياة، من خلال تنمية قدراته العقلية ومهاراته الشخصية والاجتماعية والحياتية بشتى الطرق والوسائل، للأطفال بشكل عام ولمنخفضي التحصيل الدراسي بشكل خاص؛ حيث يمثل التحصيل الدراسي أحد المتغيرات المهمة التي استرعت اهتمام الجميع؛ للوقوف على أهم العوامل التي تؤثر فيه.

فالطفل في تلك المرحلة يكون على درجة عالية من الاستعداد والقابلية للنمو والتغير، فخصائص شخصيته تبدأ في التشكيل ويكتسب الطفل المهارات الأساسية الأولية لتعلم اللغة ومهارات الاستعداد الأكاديمي، كما تتطور لديه مظاهر النمو الحركي والاجتماعي والنفسي والعقلي والحسي. ولأهمية هذه المرحلة وأثرها الواضح في مراحل النمو التالية، فقد اهتم بها العلماء والباحثون؛ من أجل بحث السبل وبرامج التدخل العلاجي الفعالة التي من شأنها الارتقاء بمستوى الأطفال في كافة مظاهر النمو.

وأشارت بعض الدراسات أمثال: USUN (2004); Rivkin, Hanushek& Kain (2005), Areepattamannil& Freeman(2008)، Aslan & Kirikkanat(2013)، Rabiner, Godwin, and Dodge(2016) إلى أن التحصيل الدراسي يعد أحد أبرز نتائج العملية التربوية والمقياس الأساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية وتحديد مستويات الطلاب الدراسية، وتأكيد ضرورة البحث عن كيفية تحسين وزيادة مستوى التحصيل وتنميته، من خلال الدراسة في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه.

كما يتأثر التحصيل الدراسي بعدد من العوامل التي تساعد على تحسينه، ومن هذه العوامل الدافعية، والاتجاهات نحو المؤسسة التعليمية، والعادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم، والخبرة الشخصية، وفاعلية الذات الأكاديمية، والذكاء، ومفهوم الذات الإيجابي، والتوافق النفسي والاجتماعي، ومستوى الطموح، والمهارات الحياتية. (اعتماد رحمة الله عبد اللطيف، ٢٠٠٥، ١٣؛ منى الحمودي، ٢٠١٠، ١٧٣ ؛ أمير محمد المدري،٢٠١٢، ٥٤)

ومن ثم، بات ضروريًا تعلم المهارات الحياتية لجميع التلاميذ، وخاصة منخفضي التحصيل الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فاعليتهم الذاتية، مما ينعكس إيجابًا على

مستواهم الدراسي والتحصيلي، وهذا ما أكدته دراسات كل من: أحمد جابر السيد (٢٠٠١)، محمد أشرف المكاوي (٢٠٠٢)، هدى بسام سعد الدين (٢٠٠٧)، إيمان عبد المطلب عبد الله ياغي، رمزي فتحي هارون (٢٠٠٨)، مقبل سالم الشرفات (٢٠٠٩)، Adewale(2009)، الأغا(٢٠١٢)، Gomes and Marques(2013)، رامي محمود اليوسف (٢٠١٣)، Abdi, Davoudi(2015) والتي أوصت بأهمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية؛ نظرًا لأهميتها وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

وتعد المهارات الحياتية من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، مما يساعدهم على حل المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، وقد أجمع علماء التربية على أن مرحلة الطفولة من أنسب المراحل لتنمية مهارات الطفل المختلفة؛ لما لها من دور فعال في تحقيق المبادئ التربوية وتنمية الاستعدادات الفطرية للتلاميذ، ومن ثم أصبحت تمثل ضرورة حتمية لجميع التلاميذ، كذلك أصبح من الضروري وضع استراتيجيات للمهارات الحياتية للطفل انطلاقًا من ضرورة إعداد الطفل للتعامل مع كافة التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرون. (حسن شحاتة، ٢٠١٣، ٤٣٨).

كما تتجلي أهمية المهارات الحياتية في أنها تنقل الطفل إلى الجانب الميداني للحياة وتجعله على تماس معها، وتساعده على تطوير العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الأخرين وتكسبه فن التعامل مع الأخر في مختلف المواقف، وتطوير القدرات على حل المشكلات الحياتية، وتنمية قدرته على التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الأخر، وفي الوقت نفسه تنمي الشعور بالثقة والسعادة والقدرة على الإنجاز؛ مما يؤدي إلى تطوير القدرات العقلية العليا المرتبطة بالاكتشاف والنقد والتحليل والإبداع؛ الأمر الذي يزيد من دافعية التلاميذ وتحفيزهم للتعلم. (فاطمة مصطفى عيسى،٢٠٠١، ٦٣؛ سماح محمد إبراهيم إسماعيل،٢٠١٦، ٨٠-٨٦؛ ريم عفيف عسكر،٢٠١٦، ٦٢-٦٣).

وأكد ترايلنج وفاديل (Trilling & Fadel, 2012, 216) أنه على كل معلم ومعلمة الاهتمام بدراسة التصورات لدى المتعلمين حول مهارات الحياة، وذلك لتعديلها إن كانت خطأ وتأكيدها إن كانت صحيحة، ومساعدتهم على تطويرها واستخدامها فى محلها، ويكافئهم بهدف تحسين أدائهم الاجتماعى وتنميتهم فرديًا واجتماعيًا، بشكل يساعد على مواجهة التأثيرات الاجتماعية الطارئة إن وجدت.

وتشير جيهان أحمد محمود (٢٠١٣، ١٥) إلى أن مجتمعاتنا تواجه تحديات عدة فى جميع المجالات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية، مما يوقع مسئولية كبيرة على عاتق العملية التربوية والعاملين بمجالها نحو إعداد أجيال تستطيع التكيف مع هذه التغيرات وتلك التحديات، ويمكنها أن تلبى متطلبات الحاضر والمستقبل بإيجابياته وسلبياته، لذا فعليها التوجه نحو إكسابهم المهارات الحياتية، ودمجها فى المناهج الدراسية لإعداد مواطن قادر على المواجهة فى كل الظروف والمستجدات.

حيث إن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية يرتبط بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف واكتساب المهارات بالاعتماد على ذواتهم، باستخدام استراتيجياتهم الخاصة المعتمدة على إدراك فاعلية الذات لديهم، كما يرتبط إدراك الفرد لفاعلية ذاته بتقويم قدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، والتحكم بالأحداث، كما تعتمد على إذا ما كان الفرد سيدرك المهمة التي يقوم بها على أنها فرصة، أو تهديد، ومن ثم فإن فاعلية الذات تؤثر في اتخاذه قرار أداء العمل، أو الامتناع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة والمثابرة لديه في مواقف التحصيل والإنجاز، وتختلف فاعلية الذات من موقف لأخر، حيث تتوقف على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة. (وفاء إبراهيم الدسوقي،٢٠١٥، ١٣٢-١٣٣)

فضلًا عن أن لفاعلية الذات الأكاديمية أهمية كبيرة للتلاميذ منها: تحسين ثقة الطلاب بقدراتهم على متابعة الدراسة والتفوق بها، وزيادة الفاعلية من خلال امتلاك التلاميذ للمهارات الحياتية والشخصية والدراسية وغيرها من المهارات التي تزيد الإحساس بالمسؤولية من الفرد تجاه مجتمعه ومدرسته وأسرته، وبالتالي يزيد دافعية التلاميذ للدراسة والعمل ومبادرته ومثابرته.(محمدأمين ملحم، ٢٠١٥؛ ولاء سهيل يوسف،٢٠١٦، ٤٦)

ويتصدى هذا البحث للتركيز على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية التي تعتبر من المصطلحات الإيجابية التي تؤدي دورًا مهمًا في اكتساب التلاميذ لبعض المعارف التي تعد المحرك الرئيس في عملية التعلم، وتعد من أهم المنبهات التي تؤثر علي حياة الطالب التعليمية بشكل مباشر في صعوبتها والمكافآت والجوانب التحفيزية، كما يتضح أن التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يتجنبون الأعمال الاجتماعية التي تتجنب المسؤولية، ويستغرقون وقتًا أطول في فهم دروسهم.(ولاء سهيل يوسف،٢٠١٦، ٤)

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية تحسين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وقد جاءت بعض المحاولات

التدريبية لتحسين هذه المتغيرات المهمة، ومن ضمن هذه المحاولات التي حاولت تحسين فاعلية الذات الأكاديمية دراسات كل من:(1981) Plass, Goldman; Schunk ، تركي بن محمد بازيد (٢٠١٣)، نجلاء محمد بسيوني رسلان (٢٠١٦)، وجدي عبد اللطيف زيدان (٢٠١٦)؛ (Flanagan, Perlin,(2016، فايز خضر بشير (٢٠١٦)، أمل عبد المحسن الزغبي (٢٠١٨) والتي أثبتت فاعلية العلاج السلوكي والعلاج المعرفي في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة البحث.

ومن ناحية أخرى جاءت بعض المحاولات التدريبية لمحاولة تحسين المهارات الحياتية أمثال دراسات كلً من:(2007) Yee ،Fallahchai(2012), Al- Yoon(2000) Jarrah, (2019) Nganga, Chanb, Vetriveilmany(2015)،Meyer(2015) التي أثبتت فاعلية فنيات العلاج السلوكي على تحسين المهارات الحياتية. وفي ضوء المحاولات السابقة حاول هذا البحث توظيف بعض فنيات تعديل السلوك في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل عينة البحث.

وتأسيسًا على ما سبق، يتضح أن المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية يمثلون مشكلة أساسية فى توفير الحد الأدنى من التوافق لهذه الفئة، بوصفهم من المهارات اللازمة للأطفال منخفضي التحصيل، ومن ثم يرى الباحثانِ ضرورة تصميم البرامج التعليمية المختلفة التى تعمل على تعليم هؤلاء التلاميذ، وتدريبهم على مختلف المهارات، فى حدود ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، ومن هذه البرامج القصة الإلكترونية التفاعلية.

وتشير نتائج دراسة آية فؤاد مدنى (٢٠٠٤) إلى أن القصة من أهم الحوافز التي تُعطى للطفل، والتي تعمل على إكسابه المزيد من المهارات الحياتية والاجتماعية، بالإضافة إلى تنمية القدرات لديه؛ وبذلك تكون القصة من الدعائم الأساسية في حياة الطفل التعليمية.

ويشير محمد السيد حلاوة إلى أن التطور التكنولوجي الموجود في العصر الحالي في تزايد مستمر وسريع؛ ولذلك كان من الضروري مواكبة هذا التطور في جميع نواح العلوم والآدب، وخاصة أدب الطفل (القصة). والقصة لها أسلوب في السرد والحوار مؤثر وشائق، وإن كانت بالطرق المعتادة، ولكن عندما ندخلها ضمن الإطار التكنولوجي لهذا العصر، كان لابد من تطويرها وبرمجتها إلكترونيًا؛ حتى تواكب هذا التطور، ومن ثم كان لابد من استخدام الوسائط المتعددة بعناصرها الجذابة لإنتاج القصص في شكل جديد يزيد تأثيره

وفعاليته والانبهار به؛ مما يزيد من أثره على الطفل، كما أن عناصر الوسائط المتعددة من (صوت وصورة وألوان وموسيقى وحركة وفيديو ورسوم متحركة وغيرها) تعطي للقصة شكلًا جديدًا أكثر تشويقًا وجاذبية وتأثيرًا في الطفل، وتجعل المتلقى يركز على مضمونها وحوارها؛ فيتحقق الهدف المرجو منها، كما أن كل هذا الإعداد القصصي يتطلب تحديد الأهداف التي تحتويها القصص بدقة قبل إعدادها. ويظل الطفل بعد التحاقه بالمدرسة مدة من الزمن (طويلة أو قصيرة) لا يستطيع في أثنائها الاعتماد على نفسه في قراءة أو مشاهدة القصة أو غيرها. (٢٠٠٥، ١٨)

ومن ثم تظهر الحاجة إلى عرض القصص المبرمجة إلكترونيًا، التي تتميز بالأسلوب الشائق، الذي يجعل المتعلم يتابع أحداثها دون ملل، ولذلك اهتمت بعض شركات البرمجيات العربية بإنتاج اسطوانات مدمجة تشتمل على قصص أطفال مصورة ومسموعة مبرمجة على الاسطوانات المدمجة (بالحركة والصوت)، لجميع المستويات العمرية للأطفال من الرابعة وحتى الخامسة عشر، وتشتمل هذه القصص على قيم واتجاهات تربوية تناسب اهتمامات الأطفال وميولهم، وتساعد على تنمية الميول القرائية لديهم، كما تعكس الواقع الذي يعيشه الأطفال مع شئ من الإثارة والتشويق، غير أنها تكون وسيلة لتشكيل وجدان الطفل وشخصيته واتجاهاته وميوله في عصر يتصف بالتطور التكنولوجي في جميع المجالات. (محمد السيد حلاوة، ٢٠٠٥، ١٨)

وتستخدم القصة الإلكترونية القائمة على الرسوم الكارتونية بفاعلية في تسهيل فهم المواقف الحياتية، والتفاعل الاجتماعي، وتعلم السلوك المرغوب، والقواعد والقوانين التي تحكم السلوك، والأحداث. (محمد عطية خميس،٢٠١٥، ٨٤٦).

ويضيف الباحثانِ أنه يجب ألا يتوقف البحث فى القصة الإلكترونية على قياس فاعليتها فى مخرجات التعلم، ولكن يجب أن يتطور إلى الكشف عن مداخل تصميمها وعلاقة هذه المداخل التصميمية للقصة الإلكترونية مع خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل. والبحث الحالى ليس إلا خطوة فى هذا الاتجاه نحو مداخل تصميمها وتفاعلها مع خصائص هذه الفئة، ومن هذه المداخل المهمة فنيات تعديل السلوك.

حيث إن القصص الإلكترونية التفاعلية إحدى بحوث التصميم والإنتاج في مجال تكنولوجيا التعليم، وهى من الأدوات المهمة التي تقدمها تكنولوجيا التعليم؛ لتحسين جودة العملية التعليمية لما تحتوي عليه من عناصر الوسائط المتعددة والتفاعل، وبعد أن أثبتت

البحوث والدراسات فعالية القصة الإلكترونية التفاعلية في تعليم كافة الموضوعات بكل المستويات ولدى كل الأفراد، اتجهت البحوث نحو متغيرات تصميم بيئات التعلم القصصية التفاعلية؛ لتحسين هذه البرامج عن طريق دراسة متغيرات تصميمها، بهدف زيادة فعاليتها، ومن هذه المتغيرات: متغير فنيات تعديل السلوك، وهو ما لم تتناوله أى من بحوث تكنولوجيا التعليم بالدراسة، من ثم تتضح أهمية هذا البحث فى قياس أثر اختلاف فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية علي اكتساب بعض المهارات والمفاهيم المختلفة، وخاصة المفاهيم والمهارات الحياتية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

ويشير محمد عطية خميس (٢٠٠٣ أ، ٨٧) إلى أن نظريات التعلم السلوكية الحديثة تعد الأصل الثالث لتكنولوجيا التعليم، وخاصة نظرية الاشتراط الإجرائى، التى توصل إليها سكينر، وأعْلَن بذلك تكنولوجيا تعليم جديدة سنة ١٩٥٤، وهى تكنولوجيا تشكيل السلوك الإنسانى، وقد أثرت هذه النظريات فى تطور تكنولوجيا التعليم، من خلال التركيز على الأهداف التعليمية، وكيفية حدوث التعلم، وشروطه، والتحول من المثيرات إلى السلوك والتعزيز، وتصميم بيئة تعلم فعالة.

ويرى الباحثانِ أنه على الرغم من أهمية نظرية الاشتراط الإجرائى، لأنها أحد أصول تكنولوجيا التعليم الستة، وأهمية صاحبها باعتباره مؤسس علم تكنولوجيا التعليم، فقد ندرت الدراسات فى مجال تكنولوجيا التعليم، التى تتناول بالبحث والتجريب تطبيق تلك النظرية والكشف عن أنسب أنواع فنيات تعديل السلوك وأساليبه ومستوياته وشروطه.

وتأسيسًا على ما سبق، يرى الباحثانِ أنه ينبغي ألا تغفل تكنولوجيا التعليم، في اهتمامها بتصميم بيئة القصة الإلكترونية وإنتاجها، دراسة فنيات تعديل السلوك؛ لأنها من المتغيرات التصميمية لهذه البيئات التي تؤثر في نجاحها، وكذلك دراسة مدى تناسب هذه الفنيات من حيث النوع والمستوى مع احتياجات وخصائص التلاميذ منخفضي التحصيل، حيث إن دراسة كل فنية وأساليب تقديمها كل على حدة، لا تكفي؛ وبالتالي تدعو الحاجة إلى دراسة التفاعل بين فنيات السلوك من حيث النوع والمستوى في بيئة القصة الإلكترونية؛ لارتباطها بكل منهما ارتباطًا وثيقًا.

كما يرى الباحثانِ ضرورة الكشف عن أثر تطبيق فنيات تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل، والمحافظة على تشكيله وانتقاله لمواقف أخرى، من خلال تصميم بيئة قصصية تفاعلية قائمة على مستويات التعزيز، وأساليب تقديمه، والتحكم فى شروطه باستخدام أداة تدريس(الكمبيوتر).

ومن هذا المنطلق سوف يقوم الباحثانِ بتصميم وإنتاج (٣) برامج للقصة الإلكترونية التفاعلية، قائمة على بعض فنيات تعديل السلوك المقترحة (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة)، وقياس فاعليتها فى مساعدة التلاميذ منخفضي التحصيل في اكتساب وتنمية بعض المهارات الحياتية، وترجمة تلك المهارات إلى سلوك تعليمى تطبيقى وانتقال أثره فى المواقف الحياتية المختلفة؛ بالإضافة إلى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وهذا ما دفع الباحثانِ لإجراء هذا البحث.

الإحساس بالمشكلة:

شعر الباحثانِ بالمشكلة من خلال مصادر متعددة، منها:

أولا- من خلال الدراسة الاستكشافية:

أ. قام الباحثانِ بزيارة ميدانية لعدد من مدارس التعليم الأساسي بالفيوم مثل (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح)؛ لاستطلاع رأي بعض المعلمين- وكان عددهم(٢٥) معلمًا ومعلمة- من مختلف التخصصات حول مدى توافر المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ، وكان ذلك من خلال عدد من المقابلات الشخصية الفردية والجماعية؛ ملحق(١)، وقد أكد المعلمون وجود قصور واضح فى هذه المهارات لدى التلاميذ، نظرًا لطبيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ، إضافة إلى عدم وجود مقرر خاص بتدريس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية وتنميتها، وأن تنمية هذه المهارات تتم وفقًا للاجتهاد الشخصى لكل معلم.

ب. لاحظ الباحثانِ من خلال خبرتهما في الإشراف على بعض مجموعات التربية العملية بالمدارس الابتدائية بمدينة الفيوم، وجود ضعف في تحصيل التلاميذ قد يعزى إلى الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم التي تقوم على تلقين المعرفة دونما الاهتمام بتنمية التفكير والبحث والتقصي وتحفيز التلاميذ وتشجيعهم على التعلم.

ج. للتأكد من ذلك اطلع الباحثانِ على درجات الاختبارات الشهرية للتلاميذ منخفضي التحصيل بالصفوف (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي، ونتيجة الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧م، لاحظا أن معظم الدرجات منخفضة ودون المستوى مقارنة بباقي التلاميذ، مما يدل على ضعف مستوى التلاميذ، وعدم تحقيق المستوى المنشود.

د. أجرى الباحثانِ دراسة استكشافية ملحق(١) طبقًا من خلالها اختبارًا تحصيليًا معرفيًا مبدئيًا، تضمن (١٧) فقرة علي مجموعة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، بلغ عددهم (٣٥) تلميذاً وتلميذة ببعض المدارس الابتدائية بمدينة الفيوم، وجاءت النتائج لتؤكد ضعف التحصيل المعرفي لديهم؛ حيث بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (١٤.١٧%) في اختبار التحصيل المعرفي ككل.

ه. وللوقوف على مستوى المهارات الحياتية، أجرى الباحثانِ دراسة استكشافية طبقت مقياس للمهارات الحياتية ملحق(٧)، تضمن (١٤) فقرة على نفس المجموعة التي طبق عليها اختبار التحصيل المعرفي، وجاءت النتائج لتؤكد ضعف مستوى التلاميذ في المهارات الحياتية؛ حيث بلغت النسبة المئوية لدرجاتهن (٢٠.٣٦%) في مقياس المهارات الحياتية ككل.

و. وللوقوف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ، أجرى الباحثانِ دراسة استكشافية طبقا خلالها مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ملحق(١٠)، الذي تضمن (١٦) فقرة على نفس المجموعة التي طبق عليها اختبار التحصيل المعرفي والمهارات الحياتية، وجاءت النتائج لتؤكد ضعف مستوى فاعلية الذات؛ حيث بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (٣٢.٣٤ %) في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل.

ز. استطلع الباحثانِ رأي كل من أخصائى تكنولوجيا التعليم بعدد من مدارس المرحلة الابتدائية بالفيوم؛ والمشرفين على معمل الحاسب الآلي، ووجه لهم الباحثانِ **السؤال الآتي:** هل توجد بالمدرسة برامج كمبيوتر تعليمية للمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية بصفة عامة والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل على وجه الخصوص؟ وفى حالة وجودها هل تقومون باستخدامها؟ وهل هذه البرامج مناسبة لهم؟ وهل هم فى حاجة إلى هذه البرامج؟ وكانت نتيجة هذه المقابلة ما يأتي:

- برامج الوسائط المتعددة الخاصة بوزارة التربية والتعليم، والتى يتم إنتاجها بواسطة مركز التطوير التكنولوجى تستخدم للتعليم الأكاديمى فقط (تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب وباقي المواد الدراسية)، وليس لتعديل السلوك، أو تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية والتكيف الاجتماعي.

- لا يتوافر بالمدرسة إلا عدد قليل من أجهزة الحاسب ومعظمها يحتاج إلى صيانة، وهذا لا يتناسب مع عدد التلاميذ المقيدين بالمدرسة، والذين يزيد عددهم عن ٤٠٠ تلميذ وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بكل مدرسة.

ح. من خلال استطلاع رأي مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، والصحة النفسية، بغرض التأكيد من أهمية تكنولوجيا القصة الإلكترونية كإستراتيجية إلكترونية مقترحة لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، وجد الباحثانِ إجماعًا من جميع الخبراء على أهمية الفكرة كاستراتيجية جديدة في تقديم المحتوى العلمي؛ حيث أشار الخبراء إلى أنها:

- تتناسب مع طبيعة وخصائص هذه الفئة من التلامبذ.
- تقدم المحتوى العلمي بشكل أكثر جاذبية؛ مما يثير دافعية التلامبذ نحو التعلم.
- مدخل مناسب لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- مهمة جدًا في ظل ندرة الأبحاث التي تناولت القصة الالكترونية التفاعلية في مجال إكساب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، للتلاميذ منخفضي التحصيل.

وذلك كله أسهم في تأكيد إحساس الباحثينِ بضرورة إيجاد أساليب جديدة تساعد على تفاعل التلميذ في الموقف التعليمي، وجعله أكثر نشاطًا وتفاعلًا؛ مما يعمل على زيادة التعلم، كما أن استخدام تلك الاستراتيجية يحول التعليم التقليدي للمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية إلى تعلم يحبه التلميذ معتمدًا على السرد القصصى والتفاعل والمشاركة.

ثانيًا– مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة:

١– توصيات المؤتمرات العلمية حول تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل:

أ– مؤتمر تكنولوجيا التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين في الفترة من ٢٥ – ٢٦ مارس ٢٠١٥، الذى أوصى بضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول البرامج والأساليب الحديثة لتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، العمل على تبني توجهاتٍ حديثة لإعداد وتصميم الوسائل والتقنيات التعليمية الرقمية، والعمل على دعم وتوفير البرامج التكنولوجية وتطبيقاتها الرقمية في التدريس والتدريب والتنمية المهنية رقميًا للمعلمين بالمؤسسات التعليمية لمواكبة مستجدات الثورة التكنولوجية ومعطياتها التربوية.

ب- المؤتمر العلمي الأول الدولي للتعليم الرقمي (٢٠١٨) بعنوان (التعليم الرقمي في الوطن العربي-تحديات الحاضر ورؤي المستقبل) للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، حيث نادى بضرورة تصميم البرامج التعليمية الرقمية على نحو يُراعي فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات، وذلك في إطار سياسات تعليمية تضع- في أولويات اهتمامها- المساواة في تقديم الخدمة التعليمية لجميع المتعلمين، مهما تباينت خصائصهم واحتياجاتهم، وأبرزها توفير المستحدثات التكنولوجية، وتوظيفها بالشكل الذي ييسر استخدامها في تعليمهم، وتوجيه النظر للمؤسسات والهيئات المتخصصة نحو ضرورة توظيف التكنولوجيا في تعليم ذوي الحاجات الخاصة ودمجهم في العملية التعليمية، وتحويلهم لفئات أكثر إيجابية وذوي طاقات منتجة.

٢- في مجال المهارات الحياتية التلاميذ منخفضي التحصيل:

أ- بالنظر إلى أهداف المرحلة الابتدائية:

- أوصى (Erawan,2010,169) بضرورة إكساب هؤلاء الفئة من التلاميذ المهارات الحياتية المختلفة، وضرورة تضمينها في مناهجهم الدراسية، وأشاء إلى أن تعلم المهارات الحياتية يعتمد علي التعلم المتمركز حول المتعلم، وعلى الطريقة الموجهة بالأنشطة، التي تشجع المتعلمين على تحمل المسئولية الأكبر في تعلمهم.
- أشار أديوالى (Adewale, 2011 ,221) إلى أن من أهم أهداف النظام التعليمى تنمية قدرة المتعلم على التكيف مع البيئة المتغيرة من حوله، وتحقيقًا لهذا الهدف يحتاج إلى مناهج وعمليات تعليم وتعلم، تعمل على تنمية المهارات الحياتية لديه لتمنحهم القدرات المطلوبة والسلوك التكيفى والإيجابية كمهارات التعامل مع الأخرين، والاتصال وصنع القرار والتفكير الناقد وغيرها من المهارات التى تمكنهم من التعامل بشكل فعال مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.
- أكد (Akyeampong,2014.319-320) أن الاهتمام بالمهارات الحياتية من الأهداف الرئيسة لمرحلة التعليم الأساسي بصفة عامة وأهداف المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، حيث تناولت في محتواها التأكيد والاهتمام بالمهارات الحياتية.

ومن خلال اطلاع الباحثينِ وتحليلهما مقررات المرحلة الابتدائية وجدا ضعف تناول المقررات الأكاديمية للمفاهيم والمهارات الحياتية، وإن تم تناولها فإنه يكون شكليًا؛ حيث ينصب الاهتمام الرئيس على المحتوى الأكاديمي الأساسي كالدراسات الاجتماعية كمحتوى واللغة العربية كمحتوى، مما يغفل أحد الأهداف الرئيسة التى تقوم عليها مدرسة التربية الفكرية.

ولذا يرى الباحثانِ أن ذلك أدعى بإعطاء أولوية فى البحث عن كيفية تنمية المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، خاصة التلاميذ منخفضي التحصيل، والتى تمكنهم من التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية بفاعلية في تحقيق شمول هؤلاء الأفراد في المجتمع.

ب- من خلال الدراسات والأدبيات السابقة: بالاطلاع على دراسات كل من:

ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١١)؛ أسماء سامي عبد الله، أسماء محمد المعتصم، تغريد عبد الله عمران (٢٠١٢)؛ جيهان أحمد محمود الشافعي (٢٠١٣)؛ تفيدة سيد أحمد غانم (٢٠١٦)، سعاد عبد العزيز السيد (٢٠١٦)؛ فاطمة عليان عبد الرحمن، صلاح أحمد عبد الهادي (٢٠١٧)؛ السيد علي السيد، نورا عبد الوهاب علي، سوزان محمد حسن (٢٠١٨) اتضح:

- الانخفاض في مستوى المهارات الحياتية فى التعلم في المراحل الدراسية المختلفة، وبخاصة مرحلة التعليم الأساسي، وقد عزت سبب ذلك إلى طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الفصل.
- وجود ضعف فى تناول المقررات الدراسية للمهارات الحياتية ومن ثم القصور فى إكسابها وتنميتها لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.
- تعرض معظم التلاميذ للفشل في الحياة نتيجة عدم اهتمامهم بتنمية المعارف والمعلومات والمهارات المرتبطة بمواقف الحياة اليومية.
- أن تنمية المهارات الحياتية من أهم الأهداف التربوية والتي يسعى المعلمون إلى تنميتها لدى التلاميذ لمساعدتهم في بناء شخصياتهم ومواجهة مشكلاتهم بطريقة إيجابية، وتحمل مسئولياتهم والتعايش والتكيف مع التغيرات المتجددة ومتطلبات الحياة.

٣- في مجال فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل:

- أشارت دراسة Keshi,A.(2013)؛ ودراسة Pramono,A(2015)؛ ودراسة نجلاء محمد بسيونى رسلان (٢٠١٦)؛ دراسة Bardideh,k.,Bardideh,f.,Kakabaraee. k.(2017)؛ ودراسة سامية مختار شهبو (٢٠١٨) إلى أن التلاميذ منخفضي التحصيل ليست لديهم الثقة في أنهم يستطيعون أداء المهام المطلوبة منهم بكفاءة واقتدار؛ والشعور بصعوبة لدى التلاميذ في تنظيم ذواتهم من الناحية الأكاديمية التي تعد من

الضروريات الدراسية للنجاح الأكاديمي والتفوق فيها؛ مما يعكس ضعف مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

- سعيًا وراء التأكد من المشكلة، تم القيام بدراسة استكشافية – بعد الانتهاء من دراسة الوحدة الأولى بمادة العلوم المقررة في الفصل الدراسي الثاني– على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) استهدفت تعرف أسباب ضعف درجات التلاميذ في الوحدة، والتي ظهر من بين أسبابها: عدم وجود خطط أو استراتيجيات تعليمية واضحة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ بعضهم البعض، وندرة البرمجيات الخاصة بالمحتوى بما يفرض على التلاميذ دراسة موضوعات الوحدة بطريقة تدريس موحدة؛ مما أدى إلى انخفاض تحصيل التلاميذ والشعور معه بالملل، وعدم الرغبة في متابعة التعلم، وتوصل الباحثانِ إلى أن الفشل في التنظيم الذاتي قد يؤثر على التلاميذ وتحصيلهم، وبالتالي الحصول على نتائج غير مرضية من الناحية الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ.
- يرى الباحثانِ أن التنظيم الذاتي الأكاديمي لم يحظ إلا بالقليل من الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات، وأن برنامج القصة القائم على فنيات تعديل السلوك قد يكون قادرًا على ضبط عملية التنظيم الذاتي الأكاديمي وتحسينها.

٤– في مجال فنيات تعديل السلوك:

أكدت دراسة كل من: إيناس مجدى إلياس (٢٠١١)، ومروة محمد فتحى (٢٠١٢)؛ جهاد عماد الدين وهيب (٢٠١٦)؛ رشا محمود بدوى (٢٠١٦)؛ Bardideh,k.,Bardideh,f.,Kakabaraee. k.(2017) – أهمية الاستفادة من نظرية الاشتراط الإجرائى القائمة علي تشكيل السلوك في تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل من خلال تقديم المواقف التعليمية المناسبة لقدرات هؤلاء الأطفال الفعلية؛ حتى يمكن تجنيبهم الفشل والإحباط، والتركيز على التدريب المكثف والموزع والممارسة والتكرار في تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات، كما أكدت تلك الدراسات أن الأطفال منخفضي التحصيل يستمرون في العمل لمدة أطول من أقرانهم العاديين، إذا تلقوا دعمًا لسلوكهم، وذلك بسبب حرمانهم من مثل هذه التفاعلات الاجتماعية.

كما استنتج الباحثانِ من خلال عرض الدراسات السابقة في مجال تصميم فنيات تعديل السلوك داخل نظم التعلم الإلكترونية أنها لم تتطرق إلى بيئات برامج الكمبيوتر التعليمية، ولم تتعداها إلى تقديمها عن طريق القصة التعليمية التفاعلية، كما انحصرت تلك الدراسات فقط في مقارنة أشكال متعددة لتقديم فنيات تعديل السلوك فى البرامج التقليدية العلاجية، ولم يتطرق أي منها إلى أساليب تقديم تلك الفنيات من خلال المستحدثات التكنولوجية؛ وهذا ما دفع الباحثانِ إلى محاولة قياس فاعلية توظيف فنيات تعديل السلوك داخل بيئة التعلم القصصية، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن أنسب تلك الفنيات.

٥- في مجال القصة الإلكترونية:

أشارت دراسة كل من: أسعد على السيد (٢٠١١)، وداليا أحمد شوقى (٢٠١٢)، ومحمد عبد العاطى أحمد (٢٠١٣)، (Ivala, Gachago, Condy& Chigona, 2014) وهانى سعيد مصيلحى (٢٠١٤)؛ أسماء جمال الدين (٢٠١٨) أن للقصة تأثيرًا إيجابيًا على التلاميذ فيما يخص العلاقات الشخصية فيما بينهم، وتحفيزهم على الاستجابات الإيجابية، كما أشارت إلى أهمية الدور الذى تؤديه طريقة إخراج هذه القصص وتصميمها، ولكن واقع العملية التعليمية يفتقر إلى مثل هذه النوعية من التكنولوجيا.

ومن خلال اطلاع الباحثينِ على عدد من نماذج القصص الإلكترونية سواء المتاحة على مواقع الانترنت، أو من خلال شركات الإنتاج أو الدراسات العربية؛ لم يجدا- في حدود علمهما- قصصًا عربية إلكترونية مصممة لتلك الفئة، وأن القصص الإلكترونية المتاحة تكون المادة العلمية الموجودة بها بشكل إثرائي، وليست مصممة بهدف التعليم؛ كما لم تتضمن تلك القصص أي من الأشكال الاشتراط الإجرائي للسلوك؛ مما يجعل القصة الإلكترونية محدودة في بنائها بشكل عام، وبنائها التربوي بشكل خاص.

بالإضافة إلى افتقار هذه القصص بعض الجوانب الفنية المهمة، كعدم مراعاة تفاعل الطفل مع القصة، وعدم انجذابه لها، فضلًا عن عدم تحكمه في سير أحداثها. وقد يرجع ذلك، من وجهة نظر الباحثينِ، إلى عدم توافر أية خصائص أو مواصفات (تربوية/فنية) يمكن الرجوع إليها عند تصميم القصة الإلكترونية، بالرغم من أهمية هذه المواصفات؛ نظرًا لطبيعة وخصائص هذه الفئة.

مما سبق يستنتج الباحثانِ أهمية البحث فى عناصر تصميم بيئة القصة الإلكترونية، وخصوصًا فيما يتعلق بتصميم فنيات تعديل السلوك في تلك البيئة لبحث التأثيرات المختلفة لبعض تلك الفنيات وأساليب تقديمها، بالإضافة إلى التأثير الناتج عن التفاعل فيما بينها، وذلك في بعض مخرجات التعلم، ومنها: تنمية المهارات الحياتية، وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث فى فشل التلاميذ منخفضي التحصيل فى الاستجابة للمتطلبات الحياتية، ومسايرة المعايير والأعراف الاجتماعية المتوقعة منهم مقارنة بنظرائهم من نفس المجموعة العمرية؛ بسبب ضعف المهارات الحياتية لديهم، بالإضافة إلى بعض المشكلات السلوكية الصادرة منهم؛ منها: التسرب الدراسي، والرسوب المتكرر، وعدم الرغبة في التعليم، والتنمر المدرسي وغيرها من السلوكيات العدوانية؛ وهذه المشكلات تعوق الجانب الأكاديمي لدى التلاميذ، وتؤثر على اكتسابهم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية في هذه المرحلة؛ الأمر الذي يوضح خطورة هذه المشكلات على التلاميذ في هذه المرحلة المهمة، وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الموقف التعليمي الحالى بأساليبه التقليدية علي إتاحة الفرصة للتلاميذ منخفضي التحصيل للمرور بأكبر قدر ممكن من المواقف التعليمية، والتي من شأنها أن تتيح لهم اكتساب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ حيث أن المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لا تكتسب إلا من خلال الممارسة، والتي قد لا تسمح بيئة التعلم التقليدية بتوفير الفرص وإمكانات الممارسة. **لذا حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:**

ما أثر فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؟

أسئلة البحث

١- ما فنيات تعديل السلوك المناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل والتي يمكن تقديمها من خلال القصة الإلكترونية؟

٢- ما المهارات الحياتية المناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل والتي يمكن تقديمها من خلال القصة الإلكترونية؟

٣- ما مهارات تحسين فاعلية الذات الأكاديمية المناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل والتي يمكن تقديمها من خلال القصة الإلكترونية؟

٤- ما الأسس التصميمية والمعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج القصة الإلكترونية المناسبة لطبيعة وخصائص التلاميذ منخفضي التحصيل ؟

٥- ما النموذج المقترح لتصميم القصة الإلكترونية التفاعلية وإنتاجها للتلاميذ منخفضي التحصيل؟

٦- ما أثر اختلاف فنيات تعديل السلوك (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة) فى القصة الإلكترونية التفاعلية في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل؟

٧- ما أثر اختلاف فنيات تعديل السلوك (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة) فى القصة الإلكترونية التفاعلية في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل؟

٨- ما أثر اختلاف فنيات تعديل السلوك (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة) فى القصة الإلكترونية التفاعلية في الاحتفاظ بالمهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل؟

٩- ما اختلاف فنيات تعديل السلوك (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة) فى القصة الإلكترونية التفاعلية على استمرارية تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث تحسين فاعلية الذات الأكاديمية وعلاج ضعف المهارات الحياتية لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي من خلال برامج القصة الإلكترونية التي أعدت خصيصًا لهذا الغرض، وباستخدام مجموعة من فنيات تعديل السلوك، **وذلك من خلال:**

١- تحديد فنيات تعديل السلوك المناسبة، وتوظيفها فى القصص الإلكترونية لإثراء المكتبات العربية بمثل هذه النوعية من البرامج.

٢- قياس فاعلية القصة الإلكترونية التفاعلية فى ضوء فنيات تعديل السلوك على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية، والالتزام بالمهمة، والتفكير المستقبلي) لدى التلاميذ منخفضي التحصيل.

٣- قياس فاعلية القصة الإلكترونية التفاعلية فى ضوء فنيات تعديل السلوك على تنمية المهارات الحياتية (مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية) لدى التلاميذ منخفضي التحصيل.

٤- تحديد المعايير الخاصة بتصميم وإنتاج القصة الإلكترونية التفاعلية المناسبة لطبيعة وخصائص التلاميذ منخفضي التحصيل، والفروق الفردية لهم.

أهمية البحث :ترجع أهمية البحث إلى أنه:

١- يعد تطبيقًا لمتغيرات لم تتم معالجتها جيدًا في التراث النظري والتجريبي التربوي، وهى فنيات تعديل السلوك، خصوصًا عند ربطها ببيئة التعلم القصصية الإلكترونية وهى بيئات متنامية تحتاج للكثير من البحث والدراسة في متغيرات تصميمها واستخدامها.

٢- يقدم نموذجًا عمليًا لبرامج تدريبية يمكن استخدامها مع عينة البحث، ويتضمن ذلك الإجراءات والخطوات التي يتم اتباعها للعلاج في ضوء الإستراتيجيات والفنيات العلاجية، والخطوط الإرشادية للجلسات التدريبية، مما قد يسهم في مساعدة الأخصائيين النفسيين والآباء والمربيين على استخدامها مع أبنائهم التلاميذ.

٣- يتناول متغيرين لم توليها البحوث العربية الاهتمام الكافي، في حدود علم الباحثين، وهي فاعلية الذات الأكاديمية، والمهارات الحياتية، مما يسهم في إثراء التراث السيكولوجي في هذا المجال؛ حيث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أثر فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

٤- يعد مصدرًا لتزويد القائمين على تصميم بيئات التعلم القصصية وإنتاجها بمجموعة من الإرشادات المعيارية التي يمكن مراعاتها عند تصميم وإنتاج تلك البيئات، وخاصة فيما يتعلق بفنية التعديل المستخدمة.

٥- يتجه اتجاهًا جديدًا للتغلب على بعض المشكلات التى تعوق التفاعل الاجتماعي لمنخفضي التحصيل بتقديم إحدى فنيات تعديل السلوك، وهى فنية الحث التتابعي، وفنية التشكيل، وفنية النمذجة - من خلال القصة الإلكترونية للتغلب على تلك المشكلات، وإيجاد طريقة للتعامل التربوى معها، وتنمية الجوانب الإيجابية للتلاميذ منخفضي التحصيل من خلال تنمية بعض المهارات كالاستقلالية والحياتية واتخاذ القرار التى تجعلهم قادرين على التكيف مع المجتمع.

٦- يقدم أدوات جديدة لقياس فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية لدى عينة البحث.

٧- يقدم دليلًا للمعلم يساعده في تدريس المعارف والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية بواسطة برنامج القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك.

حدود البحث: التزم الباحثانِ بالحدود الآتية:

١- **حدود العينة:** التلاميذ منخفضي التحصيل من تلاميذ التعليم الأساسي من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس الابتدائي فى العمر الزمنى (٩-١١) عاما، بمتوسط عمري مقداره (٩.٤٤) عامًا تقريبا، وقد اختيرت هذه المرحلة السنية لعدد من الأسباب منها:

- مظاهر القصور فى السلوك الاجتماعى تصبح واضحة لدى تلاميذ هذه المرحلة، مما يسهل ملاحظتها وتشخيصها.
- أنها المرحلة التى يكتسب فيها التلاميذ مهارات السلوك الاجتماعى والمهارات الأكاديمية.

٢- **حدود المحتوى:**

- الاقتصار على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية وهى (المهارات الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية، والالتزام بالمهمة، التفكير المستقبلي).
- الاقتصار على تنمية بعض المهارات الحياتية، وهى: (مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية).

وقد تم الاستقرار على المهارات الحياتية لعدد من الأسباب منها:

- أنها من أهم المهارات الاجتماعية التى تتيح للأطفال منخفضي التحصيل التفاعل داخل مجتمعهم وداخل البيئة المدرسية.
- أنها المهارات التى توصل إليها الباحثانِ من خلال الدراسات السابقة، والمقابلات الشخصية مع المعلمين وأولياء الأمور، وخبراء علم النفس والصحة النفسية.

٣- **حدود بشرية:** يتم دراسة برامج القصة الإلكترونية الثلاثة فرديًا، ولكن مع التوجيه والإرشاد من المعلم والذى يتناقص تدريجيا بتقدم التلميذ فى البرنامج؛ نظرًا لصعوبة تعامل تلاميذ تلك الفئة بشكل مستقل مع الكمبيوتر.

٤- **حدود مكانية:** معمل الوسائط بكل مدرسة- الذى قام الباحثانِ بتجهيزه بالبرامج-بمعاونة اختصاصي التكنولوجيا بالمدرسة، وخلال ساعات اليوم الدراسى.

٥- **حدود زمنية:** تم تطبيق تجربة البحث بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

منهج البحث:

اتبع الباحثانِ فى البحث منهج البحث التجريبي لتطوير بيئة القصة الإلكترونية، وقياس فاعليتها وكفاءتها، وتم ذلك من خلال أحد نماذج التصميم، متمثلا في النموذج الذي يتبناه الباحثانِ، وهو نموذج محمد إبراهيم الدسوقى (٢٠١٥) لتصميم بيئات التعليم والتعلم الإلكترونى وإنتاجها، **ويتضمن هذا المنهج:**

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك بغرض التوصل إلى الملامح الرئيسة لتصميم القصة الإلكترونية وإنتاجها، من خلال تحليل الدراسات والبحوث والاتجاهات العالمية وخبرات الأخرين في هذا المجال، والتي يتم في ضوئها إعداد القصة الإلكترونية وتصميمها بمختلف أنماطها، كما يستخدم هذا المنهج في تصميم أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث.

٢- **المنهج التجريبي:** وذلك بغرض دراسة أثر اختلاف فنيات تعديل السلوك فى القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات الحياتية، وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية، فضلًا عن استخدامه في تجريب البيئة التعليمية، والمقارنة بين المجموعات التجريبية والضابطة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ التعليم الأساسي من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بمدرسة عبور أبشواي، ومدرسة البنات بأبشواي، ومدرسة قحافة الابتدائية بالفيوم، ومدرسة الشهيد صلاح بالفيوم، تم توزيعهم بالتساوى على (٣) مجموعات تجريبية؛ ومجموعة واحدة ضابطة، حيث تم اختيارهم بحسب توافر المعايير الآتية:

١- أن يتراوح عمر التلميذ/التلميذة الزمنى ما بين (٩-١١) عامًا، بمتوسط عمري مقداره (٩.٤٤) عامًا تقريبًا.

٢- أن يكون التلميذ قد شُخص بأنه من ذوى منخفضي التحصيل، وتكون نسبة ذكائه ما بين (٩٠-١٠٠) درجة، وفقا لمقاييس الذكاء المطبقة، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك بإعادة تطبيق مقياس الذكاء لستانفور- بينيه الصورة الخامسة.

٣- أن يكون التلاميذ من نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك من خلال اطلاعهما على ملفات التلاميذ بالمدرسة، بالإضافة إلى تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي إعداد: محمد محمد بيومى خليل (٢٠٠٠).

٤-نقص/قصور فى المهارات الحياتية، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك بتطبيق مقياس المهارات الحياتية الذى قاما بإعداده قبليًا قبل بدء التجربة.

٥- إنخفاض فاعلية الذات الأكاديمية، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك بتطبيق مقياس فاعلية الذات الذى قاما بإعداده قبليًا قبل بدء التجربة.

٦-أن يكون لدى التلميذ القدرة على التمييز والاستجابة للمثيرات السمعية والبصرية، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك من خلال التجربة الاستطلاعية والبرنامج التدريبى، وأثناء تطبيق مقياس الذكاء.

٧-ألا يكون التلميذ ممن سبق له أن تلقي تدريبًا على المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية سواء فى المدرسة أو المنزل، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك من خلال الاطلاع على سجلات التلاميذ بالمدرسة بالإضافة إلى سؤال المعلم، وولى الأمر.

٨-أن يكون التلميذ ملتزمًا بالحضور للمدرسة، ولا يتغيب إلا لعذر، وقد تأكد الباحثانِ من ذلك من خلال الاطلاع على كشوف الحضور والغياب، بالإضافة إلى سؤال المعلم.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية (الثلاث) والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (بصورها الثلاث) في اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية (الثلاث) والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس المهارات الحياتية كدرجة كلية وكأبعاد في اتجاه المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية (الثلاث) في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (بصورها الثلاث).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية (الثلاث) في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) على مقياس المهارات الحياتية كدرجة كلية وأبعاد.

متغيرات البحث:

أولا- المتغيرات المستقلة:

يشتمل البحث على متغير مستقل، وهو: **فنيات تعديل السلوك ولها ثلاثة أنواع:**

- فنية الحث التتابعي.
- فنية التشكيل.
- فنية النمذجة.

ثانيا- المتغيرات التابعة:

١-اكتساب المهارات الحياتية وأبعادها الفرعية:

(مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية).

٢-تحسين فاعلية الذات الأكاديمية، وهى:

(المهارات الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية، والالتزام بالمهمة، والتفكير المستقبلي).

٣-الاحتفاظ بالمهارات الحياتية.

٤-الاحتفاظ بمهارات فاعلية الذات الأكاديمية.

التصميم التجريبي:

استخدم الباحثانِ التصميم التجريبي القائم على(٣) مجموعات تجريبية، ومجموعة (١) ضابطة؛ وعليه فقد لجأ الباحثانِ إلى التصميم التجريبي ذى الأربع مجموعات، **وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:**

جدول (١) التصميم التجريبي لمجموعات البحث

المجموعات التجريبية	الأدوات القبلية	المعالجة التجريبية	الأدوات البعدية
التجريبية الأولى	√	برنامج القصة الإلكترونية القائم على استخدام فنية الحث التتابعي.	√
التجريبية الثانية		برنامج القصة الإلكترونية القائم على استخدام فنية التشكيل.	
التجريبية الثالثة		برنامج القصة الإلكترونية القائم على استخدام فنية النمذجة.	
التجريبية الضابطة		درست بالشكل التقليدي بدون أى تدخل	

معالجات البحث التجريبية:

تكونت مواد المعالجة التجريبية من (٣) برامج قائمة على القصص الإلكترونية التفاعلية، تناولت المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ حيث قام الباحثانِ بتصميمها وإنتاجها؛ فى ضوء معايير ومواصفات القصة الإلكترونية، التى قاما بإعدادها؛ وفى ضوء متغيرات البحث؛ حيث تماثلت البرامج الثلاث؛ من حيث أهدافها التعليمية ومحتواها، ولكنها اختلفت فيما بينها من حيث نوع فنية تعديل السلوك المقدمة، بحيث تناول كل برنامج أحد المعالجات التجريبية على النحو الآتي:

١- برنامج القصة الإلكترونية القائم علي فنية تعديل السلوك "**الحث التتابعي**". "**إعداد الباحثينِ**"

٢- برنامج القصة الإلكترونية القائم علي فنية تعديل السلوك" **التشكيل**. "**إعداد الباحثينِ**"

٣- برنامج القصة الإلكترونية القائم علي فنية تعديل السلوك" **النمذجة**. "**إعداد الباحثينِ**"

أدوات البحث: وتشمل:

<u>أولا- الأدوات المستخدمة لاختيار العينة لتحقيق التكافؤ وضبط متغيرات البحث:</u>

١-مقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادى لعينة البحث إعداد: محمد محمد بيومى خليل (٢٠٠٠) "**تبناه الباحثانِ**"

٢- مقياس الذكاء لستانفورد بينيه "الصورة الخامسة ٢٠١١" تقنين صفوت فرج "النسخة الخامسة" ويستعين به البحث الحالى لاختيار المجموعات التجريبية التى تقع نسبة ذكائها ما بين (٩٠-١٠٠) "**تبناه الباحثانِ**"

٣- بطاقة تقدير المتطلبات القبلية التكنولوجية لعينة البحث . "**إعداد الباحثينِ**"

٤- برنامج تدريبى لتنمية بعض الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر، وبيئة القصة الإلكترونية لدى عينة البحث. " **إعداد الباحثينِ**"

<u>ثانيا- أدوات القياس المستخدمة للتحقق من صحة فروض البحث:</u>

١- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل" صورة ولي الأمر ". " **إعداد الباحثينِ**"

٢-مقياس فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل "صورة الأخصائي". **إعداد الباحثينِ**"

٣-مقياس فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل" صورة التقرير الذاتي " " **إعداد الباحثينِ**"

٤- مقياس المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل. "**إعداد الباحثينِ**"

ثالثا- أدوات المعالجة التجريبية :

١- محتوى المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية مقدم فى صورة قصص تفاعلية . " **إعداد الباحثين**"

٢- البرامج الثلاثة للقصة الإلكترونية التفاعلية القائمة على فنيات تعديل السلوك. "**إعداد الباحثين**"

٣- دليل استخدام البرنامج المقترح للمعلم وولى الأمر. " **إعداد الباحثين**"

رابعا- الأدوات المستخدمة لجمع البيانات:

١- استمارة استطلاعية لتحديد المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المناسبة لعينة البحث . " **إعداد الباحثين** "

٢- استمارة تحديد فنيات تعديل السلوك المناسبة لعينة البحث. " **إعداد الباحثين** "

٣- المعايير التربوية والفنية لتصميم وإنتاج القصص الإلكترونية التفاعلية. " **إعداد الباحثين**"

٤- بطاقة تقدير صلاحية بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية. " **إعداد الباحثين**"

خطوات البحث وإجراءاته :

أولًا- دراسة نظرية للإطار النظري تضمنت:

١- مراجعة ودراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث ومحاوره، والتي تتمثل في: (فنيات تعديل السلوك، القصة الإلكترونية التفاعلية، والمهارات الحياتية، وفاعلية الذات الأكاديمية التلاميذ منخفضي التحصيل)، ودراسة البحوث التى تجمع بينهم، والبحوث التى تتعلق بالتصميم التعليمى لبيئات التعلم القصصية الإلكترونية.

٢- بناء محتوى للمهارات الحياتية قائم على المواقف الاجتماعية الحياتية؛ لتقديمه من خلال برنامج القصة الإلكترونية.

٣- إعداد الأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها تصميم مواد المعالجات التجريبية، من خلال إعداد إطار نظري مناسب يشمل: مفهوم بيئة القصة الإلكترونية، خصائصها، ومكوناتها، وأسس بنائها، ومعايير تصميمها، والأدوات التي تدعمها، وعلاقة فنيات تعديل السلوك بها وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل، وعلاقة تلك الفنيات في بيئة التعلم القصصية باحتفاظ التلميذ للمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية.

٤- بناء معايير ومواصفات القصة الإلكترونية فى ضوء فنيات تعديل السلوك المقترحة.

٥- تحديد عينة البحث من تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بالفيوم.

ثانيًا- دراسة تطويرية تجريبية:

نظرا لأن البحث يعد من البحوث التطويرية التكنولوجية، لذلك مر بعدد من الخطوات التصميمية والإجرائية وفق نموذج التصميم التعليمى الذى تبناه الباحثانِ، كما يلى:

أولا- تصميم مادة المعالجة التجريبية الخاصة بموضوع البحث : وتشتمل على الخطوات الآتية:

- تحليل المشكلة، وتحليل خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل.
- إعداد قائمة بالمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد إكسابها للتلاميذ منخفضي التحصيل، وذلك فى ضوء مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية الذى أعدهما الباحثانِ .
- صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بالمحتوى العلمي الخاص بالمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية الذي تم اختياره، وعرضه على خبراء تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والصحة النفسية لإجازتها، ومن ثم إعداد قائمة الأهداف في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفقا لآراء الخبراء.
- تأليف القصص: بتحديد المحتوى العلمي لها ومشاهدها، في ضوء الأهداف التعليمية التي تم تحكيمها، ثم عرضها على خبراء تكنولوجيا التعليم؛ لإجازتها، وبعد ذلك تم الاستقرار على المحتوى في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة.
- إعداد قائمة بالأنشطة التعليمية المتضمنة داخل القصة الإلكترونية وتحكيمها.
- في ضوء الأهداف التعليمية للقصة وتحليل محتواها، تم تصميم القصة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من خبراء تكنولوجيا التعليم لإجازتها.
- تحليل محتوى القصة التعليمية إلى مكوناتها الرئيسة، وتحديد عناصر الوسائط المتعددة لكل مكون: أنواع التفاعلات، ومسارات الإبحار لعملها بشكل متفاعل ببرامج الكمبيوتر.
- تحديد الأسس التربوية والنفسية والمعايير التكنولوجية والفنية لتصميم وإنتاج القصة التفاعلية للتلاميذ منخفضي التحصيل.
- تصميم السيناريو الخاص بالبرامج الثلاثة للقصة الإلكترونية التفاعلية طبقًا للمعايير التصميمية الذى أعدها الباحثانِ بناءً على الدراسات والأدبيات السابقة.

- تحكيم التصميم المبدئي للسيناريو من قبل السادة المحكمين؛ للتأكد من ملائمته، وإعداد السيناريو في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة.
- إنتاج مواد المعالجة التجريبية – برامج القصة الإلكترونية التفاعلية الثلاثة – وفق التصميم المقترح والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد إكسابهما للتلاميذ منخفضي التحصيل.
- عرض مواد المعالجة التجريبية علي مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والصحة النفسية؛ لإجازتها، ثم إعداد البرامج في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء الخبراء المحكمين.

ثانيًا– إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية وتتمثل في:

- إجراء دراسة تحليلية للبحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وذلك بهدف إعداد مواد المعالجة التجريبية، وتصميم أدوات البحث الآتية، ثم عرضها على المحكمين؛ للتأكد من ملائمتها، ثم إعدادها في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة.

ثالثًا– إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات البحث وإجراء التعديلات اللازمة، من خلال الخطوات الآتية:

- تجريب مواد المعالجة التجريبية (برامج القصة الإلكترونية التفاعلية الثلاثة) على عينة من تلاميذ مدارس التعليم الأساس بالفيوم يتم أخذها بطريقة؛ عشوائية لكي تكون هناك موضوعية في النتائج.
- إجراء التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث، بهدف التأكد من ثبات الأدوات.
- تعرف الصعوبات التي قد تواجه الباحثانِ، أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية للبحث.

رابعًا– إجراء التجربة الأساسية للبحث من خلال:

- اختيار عينة البحث الأساسية من تلاميذ التعليم الأساسي من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدرسة عبور أبشواي، ومدرسة البنات بأبشواي، ومدرسة ومدرسة قحافة الابتدائية بالفيوم، ومدرسة الشهيد صلاح بالفيوم من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وتوزيعهم على مجموعات البحث التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة وذلك بشكل عشوائي.
- تطبيق أدوات البحث قبليًا.

- عرض مواد المعالجة التجريبية – برامج القصة الإلكترونية التفاعلية الثلاثة – على أفراد العينة وفق التصميم التجريبي للبحث.
- تطبيق أدوات البحث بعديًا.

خامسًا– جمع البيانات للتحقق من فروض البحث:

- رصد البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها، ومن ثم تحليل النتائج، ومقارنة نتائج التطبيق.
- تقييم النتائج وعمل إحصائيات لها لتوضيح أنسب الأساليب التي تعرض بها القصة كي تكون القصة التفاعلية أفضل في تعليم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث المرتبطة ونظريات التعلم.
- صياغة توصيات البحث، واقتراح أفكار لبحوث مستقبلية فى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

مصطلحات البحث:

بعد اطلاع الباحثينِ على المتغيرات الخاصة بالبحث، والمفاهيم النظرية، عرف الباحثانِ متغيرات البحث كالآتي:

١– فنيات تعديل السلوك: Behavior Modfication Techniques

هي مجموعة الفنيات التي تنفذ بغرض علاج بعض أنواع السلوك السلبي الذي يعبر عن اتجاهات سلبية تعود بالضرر على الطالب ومن حوله. (طه عبد العظيم حسين،٢٠٠٨، ١١)

وسنتناول في هذا البحث الفنيات الآتية:

أ– فنية الحث التتابعي Sequential Prompting

ب– فنية التشكيل Shaping

ج– فنية النمذجة Modelling

٢– القصة الإلكترونية التفاعلية Interactive Electronic Story

ويعرفها الباحثانِ إجرائيًا بأنها: إحدى تطبيقات تكنولوجيا التعليم والتى تقوم بتوظيف الأدوات التكنولوجية لبرامج الكمبيوتر متعددة الوسائط الرقمية، مثل: الصور، والصوت، والصورة، والنصوص، والفيديو، والرسومات المتحركة. وذلك من أجل تحويل مكونات

وعناصر القصة التقليدية إلى صورة إلكترونية تفاعلية، تحاكى الواقع، من خلال تفاعل التلميذ منخفض التحصيل مع شخصيات القصة في أداء بعض المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية بشكل افتراضي، باستخدام الأدوات والتكنولوجيات التي توفرها القصة الإلكترونية.

٣- فاعلية الذات الأكاديمية: Academic Self- efficacy

ويعرفها الباحثانِ إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات التي يمتلكها التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي والتي تتمثل في المهارات الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية، والالتزام بالمهمة والتفكير المستقبلي. وتقاس إجرائيًا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ويعد انخفاض الدرجة دليلًا على الفاعلية المنخفضة.

٤- المهارات الحياتية: life skills

ويعرفها الباحثانِ إجرائيًا بأنها: مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة التي تصدر عن التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، والتي تتمثل في مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية المقدمة من خلال القصة الإلكترونية، كما تقاس إجرائيًا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المهارات الحياتية، وهذا ما يظهر في الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المهارات الحياتية المقترح.

٥-منخفضي التحصيل الدراسي under achievement students

وهم التلاميذ الذين يتميزون بوجود فجوة بين التحصيل الدراسي المتوقع، والذي يقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات قياس المستوى في المنزل، والتقييم المعرفي والفكري للتلميذ، وبين التحصيل الدراسي الفعلي المتمثل في الدرجات التي يحصل عليها في اختبارات المعلمين الفعلية داخل الفصل الدراسي. (Balduf,2009,276)

الإطار النظري للبحث:

حاول الباحثان فى مقدمة البحث تقديم عرضًا لجوانب مشكلة البحث والهدف منه، وفى ضوء هذا الهدف يتناول الإطار النظري بالدراسة والمناقشة عرضًا لعدد من المحاور المهمة التى تحاول استقراء متغيرات البحث ومعالجتها من الجانب النظرى، **وتتمثل في- المحور الأول:** تكنولوجيا التعليم وتعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل؛ **المحور الثاني:** تكنولوجيا القصة الإلكترونية التفاعلية المقدمة للتلاميذ منخفضي التحصيل؛ **المحور الثالث:** تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل باستخدام فنيات تعديل السلوك؛ **المحور الرابع:** تحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل؛ **المحور الخامس:** المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل.

المحور الأول- تكنولوجيا التعليم وتعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل

- **خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل:**

من خلال تعرف الخصائص والاحتياجات المشتركة التي تجمع بين التلاميذ منخفضي التحصيل يمكن تحديد واختيار الأسلوب التعليمي الذي يتناسب ونمط تعلمهم، ووضع برامج التعليم والتعلم في ضوئها، لكي ينموا، أو يتعلموا طوال حياتهم، أو من خلال فترة من حياتهم. ويمكنهم أن يشاركوا بفاعلية أو يتدربوا أو يتوافقوا مع المتطلبات الحياتية بقدر ما يستطيعون. ويتأتى ذلك من خلال الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا التعليم، بما تتضمنه من وسائل وأساليب واستراتيجيات تحث على التعلم النشط المحفز، والتدريب التقني والمهني الذي يخرّج أفرادًا منتجين ومتوائمين مع الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل.(زينب محمد أمين،٢٠٠٣، ٨٨)

وحاول الباحثانِ فيما يلى عرض أهم الخصائص المميزة لهذه الفئة؛ حيث إنها فئة البحث الحالي؛ حيث أخذا تلك الخصائص بعين الاعتبار في أثناء تصميم برنامج القصة الإلكترونية وإنتاجها، وأشارت دراسات كل من: أمير محمد المدري (٢٠١٢)؛ رامي محمود اليوسف (٢٠١٣)؛ محمد أمين ملحم (٢٠١٥)؛ جهاد عماد الدين وهيب (٢٠١٦)؛ رشا محمود بدوى (٢٠١٦)؛ دراسة إيمان السعيد التهامى (٢٠١٨) إلى الخصائص الآتية:

جدول (٢) خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي

الخصائص	مظاهر القصور	الاعتبارات التى راعاها الباحثانِ في أثناء تصميم البرنامج وإنتاجه
الخصائص الاجتماعية والانفعالية	١- ضعف مستوى المهارات اللازمة للتواصل سواء اللفظى أو غير اللفظى. ٢- عدم القدرة على فهم وإدراك العلاقات والقواعد والمعايير الاجتماعية.	▪ فى ضوء تلك الخصائص قام الباحثانِ بتصميم مقياس المهارات الحياتية والذى يتضمن ٤ أبعاد رئيسة وهم: **البعد الأول:** مهارات اتخاذ القرار، **البعد الثانى:** التوكيدية، **البعد الثالث:** التواصل الاجتماعي، **البعد الرابع:** الاستقلالية وبالتالى تم تصميم القصص الإلكترونية وإنتاجها فى ضوء تلك المهارات. ▪ راعى الباحثانِ في أثناء تصميمهما للبرنامج أن يكتسب التلميذ مهارة تطبيق التعلم فى مواقف مختلفة من الحياة، باستخدام محاكاة المواقف الحقيقية وحالات معينة من الحياة كجزء من المحتوى، وإعطائهم الفرصة لإنجاز الأنشطة المطلوبة منهم.
	٣- توقع الفشل : التلميذ منخفض التحصيل الدراسي أكثر عرضه لخبرات الفشل من التلميذ العادي بحكم انخفاض مستوى قدراته، كما أن التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي يتوقعون في معظم الأحيان فشلهم في أداء المهمات المطلوب أداؤها دون أن يجربوا أو يحاولوا أداءها وعندما يحاول أداء مهمة ما فإنه يستسلم أمام الصعوبات الأولى التي تواجهه ولا يحاول تجريب طرق أخرى.	لذا حاول الباحثانِ من خلال برنامج القصة الإلكترونية مراعاة: ▪ تقديم المهارات (المهام) بصورة بسيطة ومتدرجة فى الصعوبة. ▪ تصميم المحتوى القائم على الممارسة (التكرار المعزز) حيث بعد تكرار التلميذ للاستجابات الصحيحة كان يلي هذا التكرار مباشرة نوع من التعزيز، في نفس موقف التعلم. ▪ التعزيز الفورى للاستجابات الصحيحة يقدم بمستويات متدرجة وبأشكال مختلفة من المعززات سواء مادية أو غذائية أو نشاطية أو رمزية أو اجتماعية. ▪ تصميم محتوى القصص فى شكل مواقف اجتماعية وأنشطة متنوعة ومشكلات حقيقية قد يمر بها التلميذ فيما بعد أو مر بها بالفعل. ▪ كانت التدريبات مصاحبة بالتوجيهات والإرشادات التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على إصدار استجاباتهم الصحيحة . ▪ تصميم أنشطة التعلم بحيث تكون احتمالات نجاح التلميذ فى أدائها مرتفعة. يتم تقليل المساعدة بشكل تدريجي في أثناء التعليم إلى أن يتم إتقان المهمة بنجاح دون مساعدة أو بأقل درجة ممكنة منها.
	٤- يعولون بكثرة على الأخرين لحل مشكلاتهم، لعدم ثقتهم في قدرتهم الذاتية. ٥- غالبًا ما ينظرون إلى عواقب سلوكهم (سواء كانت إيجابية أم	▪ حاول البرنامج المقترح تقديم الرجع المتدرج للتلميذ حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة ومن ثم تقديم التعزيز المناسب. ▪ تقديم التوجيهات والمساعدات اللازمة التى يحتاجها التلميذ فى كل مكان فى البرنامج. ▪ راعى الباحثانِ تزويد التلميذ بنتائج استجاباته فى مواقف التعلم

الخصائص	مظاهر القصور	الاعتبارات التى راعاها الباحثانِ في أثناء تصميم البرنامج وإنتاجه
	سلبية) على أنها فوق سيطرتهم نتيجة لقوى خارجية مثل الحظ أو الصدفة أو الأخرين.	المختلفة بعد الاستجابة مباشرة؛ ليعرف إلى أى مدى كانت استجابته صحيحة أم خطأ.
	٦- يتمتعون بمفهوم ذات مهزوز.	▪ تجنب الباحثانِ أثناء تصميم البرنامج تقديم أى تعزيز سلبى للتلميذ عند عدم مقدرته على القيام بالمهام المطلوبة منه، بل تقديم التلميحات والمساعدات بصفة مستمرة متى احتاج إليها التلميذ حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة. ▪ راعى الباحثانِ أن يتم تقديم المهارات بشكل متدرج من السهل إلى الصعب.
الخصائص العقلية والمعرفية	من حيث الأساليب المعرفية Cognitive Styles: التلاميذ منخفضي التحصيل يميلون إلى الاعتماد على المجال الإدراكي كأسلوب معرفي، كذلك إلى الاندفاع في الاستجابات.	▪ راعى الباحثانِ إبراز العناصر الأساسية في المهمة التعليمية، حتى يستطيع التلميذ منخفض التحصيل تحديد أوجة الشبه والاختلاف بينها وبين الموقف فى حياته الطبيعية. ▪ اعتمد الباحثانِ على مستويات متدرجة من المساعدة الإلكترونية، تبدأ من الأقل حيث المساعدة اللفظية، مرورًا بالمساعدة المنمذجة القائمة على التلميحات البصرية مثل: تلميح التحديد وتلميح الوميض، ثم المساعدة المنمذجة بواسطة المعلم انتهاء بالمستوى الأخير وهى المساعدة الجسدية من قبل المعلم.
	-من حيث الانتباه Attention: يعانون من ضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتشتت.	▪ تقليل عدد المفاهيم التي تقدم في فترة زمنية معينة، بحيث لا يتشتت انتباههم بتعليمهم عدة مفاهيم في موقف تعليمي واحد. ▪ تقليل وقت المهام التعليمية التي يكلف بها التلاميذ قدر الإمكان. ▪ راعى الباحثانِ استخدام وسائل تخاطب كافة حواس التلميذ سواء مثيرات سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية. ▪ راعى الباحثانِ الإقلال قدر الإمكان من المثيرات المشتتة للانتباه.
	-التجريد والتعميم: الأفراد منخفضي التحصيل لديهم صعوبات في تطبيق ما تعلموه في مواضع جديدة مع أفراد أخرين أو في طرق جديدة .	▪ راعى الباحثانِ أن تقدم الأنشطة فى صورة عيانية قائمة على المحسوسات لا المجردات وتكرار التعليم، وتنويع مواقفه وتقديمه في مستويات مختلفة. ▪ راعى الباحثانِ التقليل من اللفظية والتجريد عند عرض المفاهيم في القصة الإلكترونية، وذلك عن طريق الرسوم الثابتة والمتحركة، وغيرها من عناصر الوسائط المتعددة.
	من حيث الذاكرة Memory: التلاميذ منخفضي التحصيل لديهم ضعف وصعوبة في الذاكرة	▪ راعى الباحثانِ عند تصميم المحتوى أن يشتمل على عدد من الأنشطة موزعة على قصص البرنامج، يحاول التلميذ أن يتفاعل معها وذلك عقب الانتهاء من تعلم المهارة.

الخصائص	مظاهر القصور	الاعتبارات التى راعاها الباحثانِ في أثناء تصميم البرنامج وإنتاجه
	وخاصة في استرجاع المعلومات واستعادتها لتطبيقها في مواضع جديدة متشابهة، حيث يجدون صعوبة في الذاكرة قصيرة المدى، كما أنهم أكثر سهولة في النسيان مع الوقت.	▪ راعى الباحثانِ أن تكون التدريبات متنوعة ومتدرجة في صعوبتها. ▪ راعى الباحثانِ من خلال البرنامج تدريب التلميذ منخفض التحصيل على استخدام الاستراتيجيات التنظيمية Organizational Strategies، والتي تساعده على تنظيم المعلومات المقدمة له ومعالجتها.
الخصائص الأكاديمية	– لديهم مشكلات أكاديمية.	▪ تم تصميم القصة فى صورة مواقف منمذجة؛ حيث يلاحظ التلميذ منخفض التحصيل الأداء المراد تعلمه فى القصة، ثم يطلب منه بعد ذلك القيام به داخل النشاط؛ وبالتالى تم التغلب على المشكلات الأكاديمية.
	–عملية تعليمهم تتم بصورة أبطأ من العاديين.	▪ قام برنامج القصة الإلكترونية على التنويع في أساليب التعلُّم وطرائقه فتارة كان يستخدم طريقة التعلم الخصوصي الفردي وتارة طريقة التدريب والممارسة أو طريقة المحاكاة أو طريقة الألعاب التعليمية أو طريقة حل المشكلات أو طريقة النمذجة. ▪ تم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ في برنامج القصة الإلكترونية؛ بحيث يسير فيه كل تلميذ تبعًا لخطواته الذاتية، وإعطاء فرص للاستقلال والاعتماد على النفس، مع توجيه ومساعدة المعلم عند الحاجة، كما أن فنيات تعديل السلوك المستخدمة، سواء أكانت فنية (لحث التتابعي، التشكيل، النمذجة) كانت تقدم وفقا وذلك وفقًا لاستعدادات التلميذ واحتياجاته الشخصية ومعدل سرعته فى التعلم واستعداده للتحصيل والإنجاز. ▪ تقليل عدد المفاهيم والمهارات المقدمة فى الجلسة الواحدة، بمعدل يناسب استعداد كل فرد وسرعته في التعلم.
	–استجابتهم للتعلم تأخذ وقتًا طويلًا.	▪ قام نظام المساعدة فى البرنامج على نظام هيكلي لتقديم التلميحات المساعدة؛ بحيث لا يتم تقديم الإجابة أو الاستجابة المطلوبة مباشرة وتجنب المبادرة في حثه على الاستجابة إذا أظهر تأخرًا بسيطًا، بل إعطاء الفرصة الكافية للقيام بالاستجابة، بل يتم مساعدة التلميذ على الوصول إلى الاستجابة المناسبة بتقديم تلميحات تنتقل بالتلميذ من درجة إلى أخرى – من السهولة – حتى يصل إلى الاستجابة المطلوبة). ▪ راعى الباحثانِ أنه إذا أطال التلميذ الانتظار قام البرنامج بحثه على الاستجابة وتشجيعه على المحاولة.

الخصائص	مظاهر القصور	الاعتبارات التى راعاها الباحثانِ في أثناء تصميم البرنامج وإنتاجه
	–المعلومات أو المهارات ربما تكتسب بدون تدريس مباشر. – المعلومات المتعلمة ربما تختزن بشكل مختصر ومؤقت.	▪ قام الباحثانِ بتصميم عدد من الأنشطة والتدريبات في كل قصة من قصص البرنامج فى البحث الحالي، ليصل التلميذ إلى مستوى الإتقان الذي ينشده الباحثانِ. **وكان هناك نوعان من التدريب: التدريب المركز:** وقد كان عبارة عن عدد من الأنشطة داخل القصة يتفاعل معها التلميذ وتكون فى فترات زمنية متصلة. **التدريب الموزع:** وقد كان عبارة عن عدد من الجلسات القصيرة وكانت لا تزيد كل جلسة تدريبية عن ٥ دقائق تقريبًا.
	–ليست هناك رغبة أو دافعية للتعلم.	▪ راعى الباحثانِ ربط محتوى القصص الإلكترونية بميول التلميذ والبيئة التى يعيش فيها. ▪ كان فى بداية كل جلسة يتم تحفيز التلميذ وزيادة دافعية تعلمه الخارجية عن طريق إخباره بنوع التعزيز الذى سيتلقاه فى حالة إجاباته الصحيحة.

من العرض السابق لخصائص التلاميذ منخفضي التحصيل، يتضح مظاهر القصور لديهم في بعض المهارات الأكاديمية، يتضح أنهم يعانون من مظاهر بعض المشكلات الاجتماعية والحياتية، ويبدون قدرًا أكبر من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا؛ وهذا ما يحتم وجود برامج تربوية خاصة بهؤلاء الأفراد، وتتنوع هذه البرامج وفقًا لاختلاف وتباين هذه الاحتياجات والمتطلبات الخاصة التي ينبغي مساندتها وتلبيتها، لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لهم؛ وهذا ما حاول الباحثانِ مراعاته في أثناء تصميم برامج القصة الإلكترونية المقترحة.

- **تصميم وتطوير برامج تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل فى ضوء نظريات التعلم:**

من أهم التوجهات فى تكنولوجيا التعليم تطبيق نظريات التعليم والتعلم فى عمليات تعديل السلوك، وخاصة فى المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية (مصطفى عبد السميع محمد، حسين بشير محمود، إبراهيم عبد الفتاح يونس، أمل عبد الفتاح سويدان، منى الصفى الجزار،٢٠٠٤، ١٦)

غير أن نظريات التعلم تختلف فيما بينهما في كثير من إجراءات التصميم والتطوير التعليمي، فتصميم بيئات التعلم من وجهة النظر البنائية يختلف اختلافًا كبيرًا عن وجهة النظر السلوكية، وكذلك عن الاجتماعية. وبالتالى فإن الاعتماد على نظرية واحدة لا يكفي؛ لأن كل

نظرية تنظر إلى التعليم والتعلم من زاوية واحدة. وتكامل وجهات النظر جميعها يقدم نظرية متكاملة للتعلم الإنسانى. والمصممون التعليميون يفضلون حالة وسط تجمع بين هذه المداخل الثلاثة بشكل متكامل. (محمد عطية خميس،٢٠١١، ١٨٨)

ويستند تطوير القصص الإلكترونية التفاعلية للتلاميذ منخفضي التحصيل إلى أسس نظريات التعليم والتعلم اللازمة لبنائها وتصميمها؛ لذا يتبنى البحث المدخل التكاملى لهذه النظريات، للاستفادة من التطبيقات التربوية ومبادئ كل نظرية فى تصميم برامج القصة الإلكترونية المقترحة وإنتاجها.

١- نظرية الاشتراط الكلاسيكى:

التعلم عند بافلوف يحدث عن طريق الاقتران بين المثير والاستجابة؛ حيث يقترن المثير الشرطي بالمثير الطبيعي فتحدث الاستجابة، وبتكرار الاقتران بين المثيرين لعدة مرات يؤدي إلى تقوية الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة المرتبطة بالمثير الطبيعي.(عبد العليم محمد عبد العليم،٢٠٠١، ٥٠-٥١)

تطبيقات النظرية فى تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل:

يشير محمد عطية خميس (٢٠١١، ١٩٨) إلى أن التصميم التعليمى القائم على توجهات المدخل السلوكى أثبت نجاحًا كبيرًا فى تصميم نظم التعليم الفردى، ويمكن الاستفادة منه فى بناء نظم التعلم المختلفة، من خلال التطبيقات الآتية:

١) دراسة المشكلات وتقدير الحاجات التعليمية، بهدف تحديد الأهداف التعليمية العامة أو الرئيسة.

وهذا ما قام به الباحثانِ بالفعل، حيث استند فى تحديد المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد تنميتها إلى عدد من الأمور:

- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة: التى تناولت مظاهر القصور فى المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل.
- ملاحظة الباحثينِ للتلاميذ منخفضي التحصيل؛ حيث ظلا أكثر من أسبوعين يحتكان بالتلاميذ، ويتعاملان معهم عن قرب بدءًا من طابور الصباح وحتى انتهاء اليوم الدراسى.
- الرجوع إلى المعلمين؛ حيث إنهم أكثر خبرة ودراية بالمشكلات الحياتية التى يعانى منها التلاميذ.

٢) تحديد الخبرات السابقة التلاميذ منخفضي التحصيل وسلوكهم المدخلى، وربط تعلمهم بدوافعهم، لأن السلوك لن يحدث إلا تحت تأثير دوافع قوية.

وقد راعي الباحثانِ ذلك؛ حيث صمما محتوى القصة الإلكترونية على مواقف ومشكلات حياتية شبيهة بالتى يمر بها التلميذ سواء فى بيئة المنزل أو بيئة المدرسة؛ كما اكتشف الباحثانِ أنهم لا يجيدون التعامل مع الكمبيوتر؛ وبالتالى قاما- لمدة أسبوعين- بتدريب التلاميذ على كيفية تشغيل الجهاز، وكيفية التعامل مع بيئة القصة الإلكترونية.

٣) صياغة الأهداف التعليمية، ووصف السلوك المطلوب تعلمه، وتحديد خصائص الأداء الجيد لهذا السلوك.

وصاغ الباحثانِ المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد تنميتها لدى التلاميذ فى صورة أهداف سلوكية إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها.

٢- نظرية الإشتراط الإجرائى:

تفسر هذه النظرية فشل التعلم بأنه ظاهرة تمثل نقصًا فى التعلم والخبرة، بمعنى أن الفرق فى الأداء بين التلميذ الطبيعى ومنخفض التحصيل يرجع إلى نقص فى كل من التعلم والخبرة، ويعود ذلك النقص إلى صعوبة ربط التلميذ بين الأحداث البيئية(المثيرات) والاستجابات المناسبة، ووفقا لهذه النظرية فإن فنيات تعديل السلوك -(الحث التتابعي،النمذجة، التشكيل)- تقوم بدور مهم فى تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل، وبالتالى زيادة فرصة التعلم والخبرة لديهم.(فاروق الروسان، ٢٠١٠، ٣٥٧- ٣٦١)

وقد أرجع سكينر فشل التلميذ في التعليم إلى أخطاء في طريقة تعليمه، فإذا وفرنا له البرامج المناسبة لقدرته وعلمناه بطريقة مناسبة، سوف ينجح في تعلم ما نريده وأفضل الطرق في تعليمه الاشتراط الإجرائي، وذلك بمكافأته عن الاستجابات الناجحة، حتى يتعلمها ويسهل استدعاؤه لها كلما تكرر الموقف وتعميمها على مواقف مماثلة (عبد العليم محمد عبد العليم،٢٠٠٨، ٥٧)

تطبيقات النظرية فى تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل:

وعند تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل لابد من الأخذ بمبادئ وتطبيقات تلك النظرية، كما أشار إليها محمد عطية خميس (٢٠١١، ١٩٨-١٩٩):

١-**تكرار مكافأته على كل نجاح حقيقي حتى يتعلم السلوك المطلوب:**

لذا راعي الباحثانِ عدة أمور في أثناء تقديم التعزيز من خلال برنامج القصة وهى:

- أن يأتي التعزيز عقب تكرار التلميذ للاستجابات الصحيحة مباشرة وفي نفس موقف التعلم.
- يتم تقديم التعزيز على كل الخطوات التى تؤدى إلى السلوك الصحيح.

٢-**التدرج معه في المكافأة حيث يُكافأ على كل نجاح بسيط في البداية ويزداد تشجيعه كما تقدم في التعليم.**

فقد صمم الباحثانِ التعزيز فى البرنامج على نظام هيكلي لتقديم التعزيز بشكل متدرج بحيث يقدم التعزيز تبعا لمدى صعوبة السؤال، وعدد محاولات الإجابة، وتدرج التعزيز من المستوى الأعلى إلى المستوى الأقل، وذلك تبعًا لما يفضله التلميذ؛ حيث كان التعزيز يأخذ أشكالًا متنوعة.

٣-**توفير الأنشطة التي تدخل السرور على نفسه عقب تعلم السلوك الجديد:**

وراعي الباحثانِ ذلك أثناء تصميمهما لأنشطة التعلم:

- التنوع فى الأنشطة المقدمة للتلميذ ما بين(مشاهدة مقاطع كرتون، استخدام لعبة معينة، الاستماع إلى أغنية).
- حاول الباحثانِ في أثناء تقديم محتوى القصة الإلكتروني أن يولد لدى هؤلاء التلاميذ الدافعية للمشاركة فى الأنشطة التعليمية، من خلال استخدام المؤثرات الصوتية والموسيقى والتعزيزات المختلفة، بالإضافة إلى الواقع الدرامى للقصص.

٤-**تحديد مهمة التعلم الرئيسة وتحليلها إلى سلسلة متتابعة من المهمات النهائية والمهمات الفرعية الممكنة، ورسم خريطة معرفية لهذه المهمات.**

وهذا ما قام به الباحثانِ؛ حيث حددا تنمية المهارات الحياتية المدرسية، ثم قسماها إلى أربعة أبعاد، وكل بعد إلى عدد من المهارات الفرعية، وكل مهارة فرعية تم تقسيمها إلى خطوات صغيرة.

٥-**تصميم تتابع عرض المحتوى، عن طريق تقسيم المحتوى إلى سلسلة متتابعة من الموضوعات أو التتابعات أو الوحدات التعليمية:** ولكل وحدة أهدافها ومتطلباتها السابقة لتعلمها، مع إتاحة الفرصة للتلميذ، لكى يتحكم فى اختيار الوحدة التى يريد دراستها.

وقسم الباحثانِ الست قصص إلى مجموعتين، مجموعة القصص الحياتية التى تكون أحداثها فى المنزل ومجموعة القصص الحياتية التى تكون أحداثها فى المدرسة، وأتاح للتلميذ التحكم فى اختيار نوع القصص التى يبدأ بدراستها.

٦- **تقديم أنشطة وتدريبات موجهة مصحوبة بالشرح المناسب والتعليمات والتوجيهات والإجراءات والخطوات التى يتبعها التلميذ:** وذلك لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوب تعلمها، مع إتاحة الفرص للتلميذ للتدريب على السلوك المطلوب، وممارسته، فضلًا عن تكرار عمليات التدريب، لحفظ التعلم وبقاء أثره من خلال أنشطة وتدريبات مناسبة، بالإضافة إلى أسئلة واختبارات مراجعة.

وراعي الباحثانِ ذلك عن طريق تقديم عدد من التدريبات المصورة بعد دراسة كل قصة، بالإضافة إلى تقديم التوجيهات المناسبة وفقًا لاستجابة التلميذ.

٣- نظرية التعلم الاجتماعى المعرفى:

يرى (محمد عطية خميس، ٢٠١١، ٢٢٣:٢٢٤) أن الفكرة الأساسية التى تقوم عليها هذه النظرية هى التعلم الملاحظ؛ حيث يتعلم الفرد من خلال ملاحظة سلوك الأخرين ونجاحهم وأخطائهم، ووضع هذا السلوك كنموذج يحتذى به، ويسمى ذلك عملية "النمذجة" ويطبقه بشكل مباشر؛ حيث يقوم بأداء نفس السلوك، عندما تقابله مواقف مشابهة مقلدًا الأخرين. وتحددت معالم نظرية التعلم الاجتماعى المعرفى على يد "ميللر دولارد" Miller &Dollard اللذين جمعا مبادىء التعلم الآتية: التعزيز، والعقاب، والانطفاء، وتقليد النماذج. وربطا بين الفكرة الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعى وهى التعلم بالملاحظة وبين مبادىء النظرية السلوكية.

التطبيقات التربوية للنظرية فى تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل:

يرى محمد عطية خميس (٢٠١١، ٢٣٤:٢٣٥) أنه يمكن تحديد التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعى المعرفى لتعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل، فيما يلى:

١. التلاميذ يمكنهم التعلم بشكل أفضل عن طريق ملاحظة الأخرين.

وهذا ما حاول الباحثانِ تطبيقه في تصميم البرنامج بحيث يطلب من التلميذ ملاحظة المهارة المراد تعلمها فى القصة، ثم القيام بها داخل النشاط.

٢. وصف النتائج المترتبة على السلوك يساعد بفاعلية فى زيادة السلوك المناسب، وتقليل السلوك غير المناسب. وهذا يتطلب مناقشة التلاميذ في النتائج المترتبة على السلوك.

وهذا ما حاول الباحثان تطبيقه من خلال عرض مجموعة من المواقف لسلوك اجتماعى مقبول ومواقف لسلوك اجتماعى غير مقبول، حيث طلب من التلميذ تحديد أى من الموقفين صحيح، فإذا كانت استجابته صحيحة تم تعزيز الاستجابة، وإذا كانت خطأ تم تقديم تغذية راجعة تفسيرية له.

٣. نمذجة السلوك تقدم بديلًا جيدًا لتشكيل سلوكيات جديدة، فإن النمذجة يمكن أن تكون بديلًا أسرع، وأكثر كفاءة وفاعلية فى تعلم السلوك الجديد ولتحسين النمذجة الفعالة.

وهذا ما قام به الباحثان من خلال البرنامج المقترح حيث تم:

- تصميم محتوى السلوكيات الحياتية المقدمة من خلال القصة الإلكترونية فى صورة مواقف منمذجة فى قالب درامى.
- عرض نماذج متنوعة للسلوك، سواء فى المدرسة أو البيت أو داخل الفصل بهدف التنوع وكسر النمطية.
- الاعتماد فى تصميم المواقف التي تحتويها القصص على البيئة المحيطة بالتلميذ.
- تصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية بحيث تجعل التلميذ يشارك بنشاط وفاعلية في هذه الأنشطة.

٤- نظرية الذكاءات المتعدده فى تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل:

ترى هذه النظرية أن التلاميذ منخفضي التحصيل، الذين لديهم تدنى أو ضعف في مجالات ذكاء معينة، يمكنهم التغلب على ذلك باستغلال ذكاءاتهم الأخرى المرتفعة؛ حيث يمكن التخلص بنجاح من صعوبة ما في أحد الذكاءات بتغير مسار المهمة إلى مسار ذكاء أخر أكثر نموًا وتقدمًا. من خلال تحديد مواطن القوة لدى التلميذ، وأسلوب التعلم المفضل لديه لتحديد المدخلات التى يجب احتواؤها في برنامج التعليم الفردي.

التطبيقات التربوية للنظرية فى تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل:

يشير عبد العليم محمد عبد العليم إلى أن التطبيق الجيد لهذه النظرية يسهم في تطوير استراتيجيات جديدة مرتبطة بالتعلم، فمن خلالها:

١-تغير دور المعلم بتقليل دوره كمعلم صف متخصص إلى مستشار ذكاءات متعددة يعمل وسيطًا بين التلميذ والمنهج.

٢-تزايد التأكيد على مواطن القوة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل وقدراتهم؛ مما يزيد من تقدير الذات لديهم وقدرتهم على التحكم الداخلى. (٢٠٠٨، ٦١: ٦٢)

ووظف الباحثانِ التطبيقات التربوية لهذه النظرية في أثناء تصميم برنامج القصة الإلكترونية على النحو الآتي:

- ✓ كان دور المعلم في أثناء تعلم التلميذ من البرنامج موجهًا ومرشدًا من خلال ملاحظة أداء التلميذ في أثناء قيامه بالمهمة، وتحديد نقاط الضعف، ومن ثم تقديم المساعدة المتدرجة له.
- ✓ تم تصميم برنامج القصة الإلكترونية على التنويع في أساليب التعلُّم وطرائقه؛ سواء باستخدام طريقة التعلم الخصوصي الفردي، أو طريقة التدريب والممارسة، أو طريقة المحاكاة، أو طريقة الألعاب التعليمية، أو طريقة حل المشكلات، أو طريقة النمذجة.
- ✓ اعتمد الباحثانِ في أثناء تصميمهما البرنامج على مبدأ تفريد التدخل؛ بحيث يتم التعامل مع كل تلميذ على حدة في مواقف التعلم، وذلك وفقًا لاستعدادات التلميذ واحتياجاته الشخصية ومعدل سرعته فى التعلم واستعداده للتحصيل والإنجاز.

المحور الثانى- تكنولوجيا القصة الإلكترونية التفاعلية المقدمه للتلاميذ منخفضي التحصيل

من أولويات توظيف تكنولوجيا التعليم العمل على تصميم بيئات تعليم جديدة غير تقليدية، تعتمد على توظيف مصادر التعلم الإلكترونية؛ وتعد القصص الإلكترونية مصدرًا من مصادر التعلم في تكنولوجيا التعليم، وعلى الرغم من قدم القصص كفن شعبي- فإن التكنولوجيا أعادته مرة أخرى للحياة بشكل مختلف يتصف بالحداثة، من خلال القصص الإلكترونية، والتي تعد وسيلة فعالة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.

وتعد القصة الالكترونية من المتغيرات الحديثة نسبيًا؛ حيث تعتمد على أن الطفل يميل إلى سماع ومشاهدة القصص التي تناسب عمره وإدراكه، وهو شغوف أيضًا، بتتبع أحداث القصة وتخيل أو تقمص شخصياتها، ومعرفة ما يصدر عن كل الشخصيات من السلبيات والإيجابيات، وعلاقة الشخصيات وبعضها، وكذلك استخلاص الحقائق والمعلومات الجديدة من ثنايا القصة.

وعرفها محمد محمود موسى، وفاء محمد سلامة (٢٠٠٤، ٤٨٤) بأنها: تحويل أو إخراج أو إعداد قصة مؤلفة من قبل تأليفًا بشريًا وليس إلكترونيًا، وتعمل القصة المؤلفة على وسيط إلكتروني، وهو الأسطوانة المدمجة CD ROM، من خلال إضافة بعض التقنيات الجديدة المتعلقة بالصوت والصورة والرسوم الكرتونية المتحركة، ومؤثرات موسيقية أخرى.

كما عرفها سعيد عبد المعز على (٢٠١٥، ١٣٢) بأنها: قصة تتضمن جميع عناصر القصة التقليدية لكنها تتميز بتوظيف الوسائط المتعددة، والمشاركة الإيجابية للطفل؛ حيث تتيح له حرية اختيار مسار القصة بين عدة مسارات مختلفة، وتحدث نوع من التفاعل بين الطفل وأحداث القصة ذاتها؛ لتنمية القدرات الذهنية، والمهارات الاجتماعية لديه، وتشجعه على الاكتشاف وحب الاستطلاع.

الفرق بين القصة الإلكترونية أحادية الاتجاه والقصة الإلكترونية التفاعلية:

القصة الإلكترونية تختلف عن القصة التقليدية فى أن مشاهدي القصص الكمبيوترية لا ينظر إليهم على أنهم مستمعون فحسب، بل بوصفهم مشاهدين يمكنهم التفاعل وتشكيل القصة، وعندما نحول القصة التقليدية إلى قصة تفاعلية، فهذا يجعلها ذات أهمية قصوى؛ فالطفل يشارك في تكوين القصة؛ مما يجعله يحقق ذاته داخل القصة التفاعلية. (Robin & Pierson,2005,7)

ويأخذ التفكير في القصة التقليدية خطًا مستقيمًا يفكر الطفل فيه بحدث واحد يتبعه حدث أخر مرتبط به، وليس لديه أي خيارات يختار منها ويتفاعل معها. أما القصة المقدمة من خلال الكمبيوتر والمتفاعلة فهى أكثر درامية من القصة المكتوبة التي تقرأ على الأطفال؛ حيث إن الكاتب يستخدم اللغة فقط في عرض أفكاره وما تهدف إليه القصة، ولا يستخدم المؤثرات الدرامية من صوت وصورة وغيرهما؛ فالقصة التفاعلية رؤية بصرية للشخصيات، تظهر فيها النواحي الدرامية أكثر من غيرها. (أسعد على السيد، ٢٠١١، ٣٧)

وتتميز القصة الإلكترونية التفاعلية عن القصة التقليدية بوجود عنصر التفاعل؛ حيث يشارك التلميذ فيها : باختيار مسار معين من عدة مسارات مختلفة موجودة، أو باختيار نهاية للقصة من عدة نهايات أو اختيار شخصية من الشخصيات؛ فتتيح له عملية اتخاذ القرار بعكس القصة التقليدية (غير التفاعلية)، والتي لا يكون له فيها أي دور، فهي قصة ثابتة علي نمط معين، كما أن القصة الإلكترونية التفاعلية تتميز، أيضًا، عن التقليدية باحتوائها على الوسائط المتعددة من: صوت، وموسيقي، ونص فائق، وحركة، وصور ثابتة، وأخرى متحركة، ورسوم متحركة، فتكون أكثر جذبًا وتشويقًا، وإثارة للتلميذ، فضلًا عن وجود بعض النصوص الفائقة بها. (سمر سامح محمد،٢٠١٢، ٣٨)

ويرى (ladeiral ,MarsdenI, and Green2,2011, 431) أن القصة التفاعلية تعتمد على التفاعل بأشكال متعددة، مثل: التحكم في مسارات القصة، والتحرك داخل

المشاهد، فضلًا عن قراءة النص، أو رؤية الصور، أو استماع الأصوات. وتراعي القصة التفاعلية الفروق الفردية بين التلاميذ؛ فكل تلميذ يستطيع أن يكمل القصة حسب قدراته وإمكانياته، كما أنها تعطي صورة عن الواقع الذي تحدث فيه أحداث القصة. وبالتفاعل يستطيع الطفل أن يكتسب خبرات ومهارات من الصعب الحصول عليها من خلال القصة التقليدية.

الأسس التى يجب مراعاتها فى استراتيجيات التفاعل داخل القصة الإلكترونية:

يرى محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ١٣٤-١٤٢) أن هناك عددًا من الاعتبارات يجب مراعاتها عند تصميم استراتيجيات التفاعل داخل القصة الإلكترونية؛ باعتبارها أحد أشكال الوسائط المتعددة، ومنها:

١- **استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم:** وهى من الاعتبارات الأساسية فى أى برنامج حتى يحقق تعلمًا فعالًا يثير دافعية واستعداد التلميذ لدراسة البرنامج.

وراعي الباحثان في أثناء تصميمهما للبرنامج لهذا الاعتبار من خلال:

أ. اعتماد البرنامج فى تقديمه للمهارات الحياتية على استراتيجية القصة الإلكترونية الشائقة.

ب. تدرج مستويات التعزيز التى تظهر للتلميذ، وفقًا لاستجاباته ودرجة صعوبة المهمة؛ مما يزيد دافعية التلميذ نحو التقدم فى القصة للحصول على التعزيز.

٢- **مراجعة التعلم السابق قبل تقديم التعلم الجديد:** فيجب أن تتم مراجعة وتذكير التلميذ بما سبق له تعلمه قبل أن ينتقل البرنامج إلى تقديم التعلم الجديد وعرض المعلومات، وذلك حسب التسلسل التعليمى المحدد، وحسب حجم الخطوات التعليمية المناسبة لخصائص التلاميذ وأسلوب البرمجة ونمط التعليم.

وراعي الباحثان ذلك في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية التفاعلية، حيث:

أ. تقوم أحداث كل قصة على المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية فى القصة السابقة، بالإضافة إلى المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية الجديدة المراد تنميتها.

ب. تقوم أحداث القصص على مواقف حياتية يمر التلميذ بها يوميًا.

ج. تكون الأمثلة والتدريبات فى القصة قائمة على مواقف مشابهة للمواقف التى مر بها التلميذ داخل القصة.

٣- **تقديم التدريبات والتطبيقات البنائية الانتقالية الموزعة الضمنية:** وهى أسئلة تقع ضمن المحتوى ذاته، تقدم للتلاميذ بعد الانتهاء من كل هدف أو مهمة فرعية تساعدهم فى بناء التعلم وتصحيحه وتثبيته والتأكد منه.

وراعى الباحثانِ ذلك في أثناء تصميمهما برنامج القصة الإلكترونية التفاعلية حيث:

أ. يمر التلميذ بنشاط بعد كل مهارة تعلمها داخل القصة.

ب. بعد أن ينتهى التلميذ من دراسة القصة بأنشطتها المختلفة، يطلب منه إجابة تدريب عن المهارات التى تعلمها.

٤- **التحكم التعليمى:** هو قدرة التلميذ أو البرنامج على الاختيار، واتخاذ القرارات الخاصة بالإجراءات والأحداث التعليمية، بالإضافة إلى تحديد جهة التحكم، وهى الجهة التى تتحكم فى اتخاذ القرارت الخاصة بالاختيارات، فهل تكون تحكمًا كاملًا للبرنامج أو الكمبيوتر؟ أم يكون تحكمًا كاملًا للتلميذ؟ أم الأفضل أن يكون التحكم مشاركة بين الكمبيوتر والتلميذ بشكل أو بأخر، بحيث يكون تحكمًا جزئيًا أو موجهًا أو مرنًا؟

وقد فضل الباحثانِ في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية أن يكون التحكم داخل البرنامج تشاركيًا بين الكمبيوتر والتلميذ؛ نظرًا لطبيعة وخصائص تلك الفئة التى لا يفضل أن يكون تحكمهًا كاملًا، بالإضافة إلى أنه لا يمكن أن يكون للكمبيوتر التحكم كاملًا؛ لأن ذلك يلغى إيجابية التلميذ، ويتعارض مع مفهوم القصص الإلكترونية التفاعلية، وقسم الباحثانِ التشاركية فى التحكم كما يلى:

(أ) العناصر التى يتحكم فيها الكمبيوتر:

١- التحكم فى اختيار نوع التعزيز وشكله ومستواه.

٢- التحكم فى اختيار نوع الرجع وشكله ومستواه.

٣- التحكم فى اختيار نوع المساعدة والتوجيه وشكلهما ومستواهما.

٤- التحكم فى نوع الأمثلة والتدريبات وكمها ومستوى صعوبتها .

(ب) العناصر التى يتحكم فيها التلميذ:

١- التحكم فى الانتقال من القائمة الرئيسة خطوة للأمام والعودة إليها.

٢- التحكم فى زمن عرض الشاشة.

٣- التحكم فى الانتقال خطوة للأمام والعودة خطوة للخلف للمراجعة.

٤- التحكم فى الانتقال إلى القائمة الرئيسة والقوائم الفرعية فى أى وقت.

٥- التحكم فى التوقف المؤقت عن دراسة البرنامج والعودة إلى نفس المكان.

٦- التحكم فى الخروج النهائى للبرنامج فى أى وقت.
٧- التحكم فى تشغيل الصوت والعروض المتحركة وإيقافها وإعادة التشغيل والخروج منها.
٨- التحكم فى اختيار نوع المساعدة الاختيارية: مساعدات التشغيل، والمساعدات المعلوماتية، ومساعدات التدريبات، وطلبها فى أى وقت.

٥- **المشاركة النشطة فى التعلم:** ينبغى أن يشجع البرنامج التلاميذ، ويحثهم على المشاركة النشطة الإيجابية فى التعلم والتفاعل مع المصادر، وأن ينتجوا تعلمهم بأنفسهم.

وراعي الباحثانِ تلك الجزئية في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية التفاعلية كما يلي:

- ✓ إعطاء الفرصة كاملة للتلميذ لحل الأسئلة والتدريبات، قبل أن يتلقى أى مساعدة أو رجع.
- ✓ كان يطلب من التلميذ مشاهدة مشهد من مشاهد القصة، ثم يطلب منه توظيف ما تعلمه فى إجابة تدريبات معينة.
- ✓ جميع قصص البرنامج قائمة على استجابات التلميذ، حيث كان يطلب منه الضغط على نقطة نشطة معينة، ومن ثم تترتب على تلك الاستجابة أن يتلقى تعزيزًا أو تغذية راجعة أو مساعدة.

٦- **التكيف والمواءمة:** وتعنى قدرة البرنامج على التكيف والمواءمة مع حاجات التلاميذ والاستجابة لرغباتهم وأفعالهم .

وراعي الباحثانِ تلك الجزئية في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية التفاعلية كما يلي:

- ✓ تصميم البرنامج بحيث يراعى خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل.
- ✓ استجابة البرنامج السريعة لأفعال التلميذ سواء المقصودة، أو غير المقصودة.
- ✓ تصميم شاشات وواجهة البرنامج؛ بحيث تسهل الوصول إلى المعلومات المطلوبة فى أسرع وقت ممكن.
- ✓ تحديد نوع التعزيز ومستواه وكمه، وفقًا لاستجابات التلميذ.
- ✓ تحديد نوع الرجع ومستواه وكمه، وفقًا لاستجابات التلميذ.
- ✓ تحديد نوع المساعدة والتوجيه ومستواها وكمها، وفقًا لاستجابات التلميذ.

٧- **المساعدة والتوجيه لاستخدام وتشغيل البرنامج:** تعد القصة إحدى برامج الوسائط المتعددة، وهى برامج للتعلم الفردى والذاتى، لذلك ينبغى أن تشمل آليات معينة لتقديم المساعدة والتوجيه للتلميذ، إما إجباريًا أو عندما يحتاج إليها ويطلبها؛ لكي تساعده فى تذليل العقبات، وتوجهه نحو إنجاز المهمات التعليمية، وتحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية.

وراعي الباحثانِ تلك الجزئية في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية التفاعلية كما يلي:

١- توفير شاشات فى بداية البرنامج تشمل معلومات حول البرنامج ذاته مثل أهدافه ومدته والفئة المستهدفة ومتطلبات التشغيل.
٢- يشتمل البرنامج على قائمة رئيسة بالقصص الرئيسة والفرعية.
٣- توفر دليل تشغيل البرنامج للمعلم/ولى الأمر وكيفية استخدامه والتحكم فيه.
٤- توفر تعليمات لوصف كيفية التحرك داخل البرنامج من موقع لأخر وللأمام والخلف وإلى القائمة الرئيسة.
٥- تعليمات استخدام واجهة التفاعل الخاصة بكل إطار واستخدام الأيقونات والمفاتيح
٦- تعليمات ورسائل للخروج من البرنامج .

٨- **تقديم المساعدة والتوجيه المناسب في أثناء التدريبات:** فالتدريبات الانتقالية ليست كالاختبار النهائى يجيب التلميذ عنها بمفرده، بدون أى مساعدات خارجية، ولكنها يجب أن تتضمن مساعدة وتوجيه مناسب يساعد التلاميذ على الوصول إلى الإجابة الصحيحة بدون تكرار محاولات خطأ، ولذلك فالمساعدة والتوجيه عملية مصاحبة للتدريبات.

وراعي الباحثانِ تلك الجزئية في أثناء تصميمهما برنامج القصة الإلكترونية التفاعلية كما يلي:

١- تقديم مساعدات تصاحب التدريبات فى البرنامج، وتهدف إلى مساعدة التلميذ فى حل هذه التدريبات، وتوجيهه نحو إصدار الاستجابات السلوكية الصحيحة.
٢- تقديم تلميحات مسموعة أو مصورة توجه انتباه التلميذ نحو الاستجابة الصحيحة دون الكشف عنها مباشرة.
٣- توجيه التلميذ نحو المطلوب تنفيذه فى التدريب.
٤- تعزيز أداء التلميذ لكل خطوة صحيحة نحو الحل.
٥- تقديم الرجع لكل خطوة خطأ.

٩- **تقديم التعزيز والرجع الفعال:** التعزيز والرجع عمليتان متكاملتان وضروريتان فى بيئة القصة الإلكترونية؛ والتعزيز يسبق الرجع، ويقتصر على تقديم الإثابة أو اللوم عقب الإجابة مباشرة، ولمعرفة نتائج الاستجابة ب "صح أو خطأ"، أما الرجع فهو عملية مكملة للتعزيز، وتأتى بعده لتقديم معلومات مختصرة أو تفصيلية حول الإجابة، ولماذا هى صحيحة أو خطأ، وتقديم تعليم إثرائى أو علاجى عند الحاجة.

وراعى الباحثانِ تلك الجزئية في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية التفاعلية كما يلى:

١- يقدم البرنامج التعزيز للتلميذ وفقًا لاستجابات التلميذ الصحيحة ودرجة وصعوبة المهمة (تعزيز غذائى، تعزيز مادى، تعزيز نشاطى، تعزيز اجتماعى).

٢- يقدم البرنامج الرجع وفق، وفقا لاستجابات التلميذ الخطأ ودرجة وصعوبة المهمة (رجع إخباري، رجع تفسيري، رجع منمذج، رجع جسدي).

١٠- **ممارسة التعلم وتطبيقه فى مواقف جديدة:** يجب ألا تتوقف عملية التعليم بعد الانتهاء من دراسة البرنامج على اكتساب التعلم المطلوب، بل يجب ممارسة التعلم وتطبيقه فى مواقف جديدة وعديدة بعد اكتسابه؛ لأن ذلك يزيد الدافعية، ويقوى التعلم ويبقيه فترات أطول، وتتطلب الممارسة إعطاء التلميذ أنشطة وواجبات وأعمال يقوم بها لممارسة التعلم وتطبيقه.

وراعى الباحثانِ تلك الجزئية في أثناء تصميمهما برنامج القصة الإلكترونية التفاعلية كما يلى:

١- محاكاة قصص البرنامج لمواقف حياتية يمر بها التلميذ سواء فى المدرسة أو فى المنزل.

٢- بعد انتهاء التلميذ من دراسة كل قصة، يقوم بالتدريب على مواقف منمذجة تشبه ما تعلمه فى القصة.

التصور المقترح لتفاعل التلميذ منخفض التحصيل مع القصة الإلكترونية التفاعلية:

اعتمد الباحثانِ فى تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية التفاعلية في هذا البحث على فلسفة التعلم التفاعلي، من خلال استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية (الصور الثابتة والمتحركة والصوت والموسيقي والفيديو والرسوم المتحركة).

كما اعتمد على الرجع بنوعيه الفوري والمؤجل وبمستوياته المستمرة والمتقطعة، وكذلك تقديم أنماط المساعدات والتوجيهات المختلفة، وذلك لمساعدة التلميذ على إتقان تعلمه، كما اعتمد الباحثانِ على نظرية سكنر Scanner في التعلم البرنامجي، عن طريق تقديم كل قصة من القصص التفاعلية على مراحل (أحداث) وبعد كل حدث من أحداث القصة مجموعة من

الأنشطة التفاعلية المصاحبة، ليؤديها التلميذ بالإضافة إلى مجموعة من التدريبات التفاعلية النهائية، والتي سيقوم بتأديتها بعد الانتهاء من دراسة كل قصة، وفى ضوء استجابة التلميذ يتوقف نوع رد فعل البرنامج؛ فإذا كانت إجابته خطأ يمده البرنامج بالرجع ومستواه، وفقًا لعدد محاولات التلميذ(استجابة)، وإذا كانت إجابته صحيحة يمده البرنامج بنوع التعزيز المناسب وشكله ومستواه. وهذا يتوقف، أيضًا، على مدى قدرة التلميذ على الوصول إلى الحل الصحيح، من خلال أقل عدد من المحاولات؛ وأخيرًا إذا لم يقم التلميذ بتقديم أى استجابة فحينها يتم تقديم مجموعة من المساعدات والتوجيهات تتوقف على المدة الزمنية التى يستغرقها التلميذ بدون استجابة وعدد تلك الفترات، ومن ثم هذا يجعل التلميذ مشاركًا فعالًا وإيجابيًا ونشطًا في عملية التعلم.

مدخل واستراتيجيات رواية القصة الإلكترونية :

يشير محمد عطية خميس إلى أن Valiathan and Anand وضعا إطار عمل لأساليب رواية القصة في التعلم الإلكتروني، يتكون من أربعة أساليب، وهي: النص، والصوت، والصوت جزء من النص، والنص فقط. وقد تم تعديل هذا الإطار، ليتكون من خمسة أساليب، ليكون على النحو الآتي :

الأسلوب الأول- الرواية والنص متطابقان: وفيه تتم قراء النص المكتوب على الشاشة، كلمة كلمة، حيث يكون الصوت مرآة للنص.

الأسلوب الثاني- قراءة جزء من النص المكتوب: وفيه نقرأ جزءًا من النص المكتوب على الشاشة، وهذا الأسلوب يحد من عملية التكرار، ويساعد على تتبع الأحداث والربط بينها، ويضيف الأثر الدرامي المطلوب.

الأسلوب الثالث- القصة الإلكترونية تختلف عن النص المكتوب: وفيه تتم قراءة ملخص النص المكتوب على الشاشة، ويفضل البعض هذا الأسلوب على أساس أنه يمثل حلًا للتغلب على مشكلة التكرار التي تسبب حملًا معرفيًا زائدًا. ولكن لا يوصي به؛ لأن التلاميذ يستمعون إلى ملخص لنص لم يقرءوه بعد، ولا يضيف قيمة تعليمية للمحتوى.

الأسلوب الرابع- الصوت بمصاحبة عروض بصرية ثابتة: ويستخدم الصوت لشرح الصور والرسوم الثابتة على الشاشة، بدون نصوص.

الأسلوب الخامس- الصوت فقط بمصاحبة عروض بصرية متحركة: وفيه يستخدم الصوت فقط بمصاحبة الصور والرسوم المتحركة، وأيضًا العروض البصرية الثابتة المعقدة، التي تتطلب شرحًا تفصيليًا. (فى: محمد عطية خميس،٢٠١٥، ٣٥٧-٣٦٠)

وتبنى الباحثان الأسلوب الخامس في تصميم معالجات البحث للأسباب الآتية:

- أنه يسمح للتلميذ بالتركيز على العروض البصرية المتحركة، ولا يتشتت ذهنه بالنصوص المعروضة.
- يتميز هذا الأسلوب، بأنه عند الحاجة إلى استخدام الصوت والنصوص معًا بمصاحبة هذه العروض، تتاح للتلميذ الفرصة للتحكم في تشغيل الصوت وإيقافه.
- لأن البحث يهدف إلى تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية ؛ وهذه المهارات لابد أن تكون منمذجة حتى يستطيع التلميذ تقليدها؛ فمن ثم فإن الأسلوب الرابع وهو مصاحبة الصوت مع الرسوم الثابتة لا يكون ذا عائد تربوى على عينة البحث.

العناصر الواجب توافرها في القصة الكمبيوترية:

اختلفت الدراسات فى تصنيف عناصر القصة الإلكترونية: فيرى عبد الفتاح شحده أبو معال (٢٠٠٥) أن للقصة بناءً متكاملًا ومحكمًا، وأى قصة يتوجب أن يكون لها إطار خاص تحكمه مجموعة من العناصر الفنية الأساسية، مثل: الفكرة، والأحداث، والحبكة، والشخصيات، ولغة القصة، والبيئة الزمانية، والمكانية، والعنصر النفسى، والأسلوب، والشكل والحجم.

كما أشار (Robin,2006) إلى أن مركز القصة الكمبيوترية CDS قدم سبعة عناصر للقصة الإلكترونية كدليل لماهية القصة الإلكترونية، وهى: وجهة النظر، وسؤال دراماتيكى، ومحتوى عاطفى، وتأثيرات صوتية، والاقتصاد، وسرعة التقدم.

ويضيف (Lambert,2007,90-91) أن مركز القصة الكمبيوترية قام بإجراء بعض التعديلات على العناصر السابقة؛ لتصبح عشرة عناصر من الواجب توافرها في القصص الكمبيوترية، وهي: الهدف العام من القصة، ووجهة نظر الراوي، وسؤال أو أسئلة مثيرة، واختيار جيد للمحتوى، ووضوح الصوت، وسرعة السرد، واستخدام موسيقى تصويرية ذات معنى، وجودة عالية للصور والفيديو وعناصر الوسائط المتعددة الأخرى، والاقتصاد في القصة، والاستخدام الجيد للغة وقواعدها.

مما سبق يتضح أن هناك عددًا من العناصر الأساسية التى لابد من توافرها فى القصص الإلكترونية، لضمان إنتاج قصص مثيرة لاهتمام التلميذ، وتعد معرفة هذه العناصر

نقطة الانطلاق للعمل مع القصص الكمبيوترية، ويقدم الباحثانِ تصنيفًا مقترحًا لعناصر القصة الإلكترونية التعليمية فى ضوء: (أ) الأدبيات والدراسات السابقة مثل: نادر سعيد شيمى(٢٠٠٩)؛ (Norman,2011)، وأسعد علي السيد (٢٠١١)؛ Center for Digital Storytelling(2011) وداليا أحمد شوقى (٢٠١٢)، ونجوى يحيى عبد الله (٢٠١٤)، وإسلام عبد الغفار على (٢٠١٤)، وشيماء عبد الفتاح عبد الحميد (٢٠١٥، ٥٤-٥٩)، ومحمد عطية خميس(٢٠١٥)، **(ب)** خبرة الباحثانِ العملية في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية، وهذا ما سوف يعرضه فيما يلى:

١) الفكرة (وجهة النظر) A point of view:

وهى ما أراد مؤلف القصة أن ينقله للأطفال من خلال أحداث القصة وشخصياتها، حيث تعد العمود الفقرى للقصة، والتى يبنى حولها الشخصيات وباقى عناصر القصة، وقد تتضمن فكرة واحدة أو أكثر.

وراعى الباحثانِ ذلك في أثناء كتابة أحداث القصص؛ حيث كانت الفكرة الرئيسة المشتركة فى قصص البرنامج هى تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المناسبة للتلميذ، وعرضها فى مواقف متشابهة لمواقف الحياة الطبيعية، مثل: العلاقات داخل الأسرة، والعلاقة بين التلميذ وأقرانه فى المدرسة؛ لتنمية بعض السلوكيات الاجتماعية لدى التلميذ، مثل: مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية، وغيرها من المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، من خلال عرضها فى قالب درامى. وتوصل الباحثانِ إلى عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في الفكرة الجيدة؛ كما في ملحق (١١)

٢) السؤال الدرامى A Dramatic Question :

هو سؤال يتم طرحه فى بداية القصة؛ لإثارة اهتمام التلميذ، ولا يتم الإجابة عن السؤال إلا فى نهاية القصة؛ مما يساعد على احتفاظ التلميذ باهتمام الجمهور طوال عرض القصة.

وراعى الباحثانِ ذلك في أثناء رواية القصص من خلال إثارة اهتمام التلميذ، بعرض نبذة مختصرة عما سوف يتعرض له بطل القصة خلال الأحداث القادمة، ومحاولة مشاركة التلميذ فى توقع ما سوف يحدث لبطل القصة "حسام"، وراعى الباحثانِ أيضا الدخول فى أحداث القصة بدون تطويل فى المقدمة، حتى لا يمل الأطفال وتسير فى الأحداث بسرعة

معقولة، ويكون السرد بصوت متنوع (تغيير نبرات الصوت) بحيث يعطى لكل فكرة أو حالة نفسية صوتها الملائم . وتوصل الباحثانِ إلي عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في السؤال الدرامي، كما في ملحق (١١)

٣) البناء والحبكة (المحتوى العاطفى) Emotional Content:

ويسمى المحتوى الانفعالي Emotional content أو الحبكة وهى طريقة لتنظيم وتصميم الأحداث داخل القصة وتتبع الحبكة من الفكرة، وأبسط صورة لبناء الحبكة هى التى تتكون من ثلاث مراحل رئيسة، هى: المقدمة، والعقدة، والحل.

وراعى الباحثانِ ذلك من خلال تسلسل أحداث القصص، من خلال عمل مقدمة تثير فضول التلميذ، ثم سرد الأحداث، ثم نهاية القصة. وتوصل الباحثانِ إلي عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في حبكة القصة الجيده؛ كما فى ملحق (١١)

٤) الصوت Voice:

الصوت في القصة الكمبيوترية يمثل صوت الراويNarrator الذي يقوم برواية القصة والتعليق على الصور والنصوص المعروضة على الشاشة، لإضفاء الطابع الشخصي على القصة لمساعدة الأطفال على فهم محتوى القصة. ونبرة الصوت للراوى يمكن أن تحافظ على انتباه التلاميذ طوال فترة عرض القصة.

وحاول الباحثانِ مراعاة ذلك بأن جعلا راوى القصة، أو من يقوم بالتعليق على الأنشطة والتفاعلات داخل القصة الأطفال من سن عينة البحث، وفى حالة الاستعانة بصوت شخص كبير، فإنه كان يفضل صوت بنت وليس رجلً. وتوصل الباحثانِ إلي عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في عنصر الصوت في القصة؛ كما في ملحق (١١)

٥) الموسيقى التصويرية The Soundtrack:

وهي الموسيقى أو الأصوات الأخرى التي تدعم القصة، وتعبر تعبيرًا صادقًا عن المشاعر المراد طرحها في القصة، ويمكن لها نقل التلاميذ من حالة إلى حالة أخرى تمامًا، حيث يمكن لها إضافة حالة من الترقب للتلاميذ؛ لتسهم في جذب الانتباه.

وحاول الباحثانِ بقدر الإمكان أن تكون الموسيقى المستخدمة موظفة جيدًا، وتخدم الأحداث، وتوصل الباحثانِ إلي عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في الموسيقي الجيده؛ كما في ملحق (١١)

٦) الاقتصاد(التوفير فى استخدام الوسائط) Economy:

ويعني الاقتصاد فى استخدام الوسائط (الصور، الفيديو، ....) لعرض المحتوى، دون حشو القصة بالمعلومات أو الوسائط غير المطلوبة، والتي تؤثر سلبيًا على التلميذ، بحيث يقتصر على ما يفي لرواية أحداث القصة.

وراعى الباحثانِ ذلك بالاعتماد على المثيرات السمعية والبصرية التى تخاطب أكثر من حاسة للتلميذ، دون حشو أو تطويل، باستخدام الأصوات، ولقطات الفيديو، والتقليل من النصوص بقدر الإمكان. وتوصل الباحثانِ إلى عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في استخدام الوسائط؛ كما في ملحق (١١)

٧) الخطو Paving أو تنظيم السرعة Pacing:

ويقصد بها مدى السرعة أو البطء في عرض أحداث القصة، أى لابد من وجود وتيرة واضحة في عرض القصة الكمبيوترية؛ حيث تعمل هذه الوتيرة على انتقال التلميذ من حالة وجدانية إلى أخرى، ويمكن إيجادها من خلال سرعة سرد الأحداث، وإيقاع الموسيقي، ومعدل سرعة الصوت (الراوي)، والفترة الزمنية لعرض الصور، ولكن يراعي أن يكون هناك اتساق بين كل هذه العناصر.

ونظرا لأن خصائص عينة البحث تتسم بقلة التركيز وسرعة التشتت، **فقد حاول الباحثانِ** عرض الأحداث بشكل مناسب، بالإضافة إلى أن سرعة الصوت كانت إلى حد ما بطيئة؛ بحيث يستطيع التلميذ متابعة الأحداث، وتوصل الباحثانِ إلى عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في سرعة الأحداث في القصة؛ كما في ملحق (١١)

٨) الإطار:

ويقصد بالإطار فى القصة البيئة الزمانية والمكانية التى تدور فيها أحداث القصة.

وراعى الباحثانِ ذلك بأن جعل أحداث الـــ(٦) قصص المقترحة ما بين المنزل والمدرسة، وهما أكثر مكانين يتفاعل فيهما التلميذ فى الحقيقة، كما أن الأحداث المستخدمة فى القصة هى أحداث حاضرة يمر بها التلميذ يوميًا. وتوصل الباحثانِ إلى عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في الإطار الزمني والمكاني لأحداث القصة؛ كما في ملحق (١١)

٩) الشخصيات

تعد من أهم عناصر القصة الأساسية؛ فالشخصيات فى القصة الإلكترونية تمثيل أو تشخيص للمستخدم فى العالم الافتراضى، وهى شخصيات يتم إيجادها رقميًا وعادة ما تكون رسمًا كاريكاتيريًا مبسطًا. وهذه الشخصيات تساعد المستخدمين في تعديل سلوكهم الاجتماعى، ومهاراتهم الاجتماعية وشخصياتهم، كما أن استخدام الأسماء المخصصة لكل شخصية يزيد من الثقة بالنفس، ويساعد في التعارف، ومحاربة الخجل؛ حيث يمكن التشبه ببعض الصفات التى توجد فى الأشخاص الحقيقيين؛ ويمكن أن تساعد التلاميذ مثلًا فى تعرف معلمهم من خلال سمات محددة له. وراعى الباحثانِ ذلك من خلال:

- جعل محور أحداث القصص تدور حول شخصية واحدة، وهى شخصية حسام"بطل القصص" كما اعتمد الباحثانِ على الشخصيات البشرية القريبة من التلميذ، ويتعامل معها كالأب، والأم، والأقران، والمعلم، والجيران، وغيرها من الشخصيات التى يتعرض لها فى حياته اليومية.
- استخدام أسماء بعض تلاميذ العينة داخل القصص المقدمة لهم؛ لكى تكون أكثر متعة.
- التقليل من عدد الشخصيات؛ حتى يستطيع التلميذ التعرف عليهم والارتباط الوجدانى بهم، وقد كانت هذ الشخصيات فى جميع القصص. كما توصل الباحثانِ إلى عدد من المعايير والشروط التي لابد أن تتوافر في تصميم شخصيات القصة؛ كما في ملحق (١١)

فاعلية القصة الإلكترونية التفاعلية فى تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل

تعد القصة الإلكترونية التفاعلية من أهم المستحدثات التكنولوجيه الحديثة التي برزت في مجال تكنولوجيا التعليم، والتي أحدثت نقلة نوعية في تقديم المحتوى التعليمي بأكثر من نمط وأسلوب يتيح للتلميذ حرية التنقل والإبحار والتفاعل مع محتوى التعلم، فالقصة التفاعلية تتيح بيئه ثنائية الاتجاه يشترك فيها كل من التلميذ والبرنامج؛ حيث يكون للتلميذ التحكم في بعض الجوانب الأخرى؛ مما يعمل على إتقان التعلم وبقاء أثره، والقدرة على تطبيقه في مواقف الحياة المختلفة.(سماح عبد الفتاح مرزوق،٢٠١٠، ٢٤٢).

حيث تعد القصة من أهم الوسائل التربوية المؤثرة فى تعليم الأطفال، حيث يمكن للطفل أن يتعاطف ويتوحد مع شخصيات وأبطال القصة، كما أن للقصة دورًا فى تنمية القدرات

المعرفية، كالانتباه والتذكر وتكوين المفاهيم. كما أن لها أهمية فى تنمية المهارات اللغوية، بالإضافة إلى أهميتها فى تعديل السلوك غير المقبول لدى التلميذ، ومساعدته في تعرف المواقف الاجتماعيـــة، من خلال تناول الأفكار السلوكية الإيجابية بشكل مفضل، وتقديم السلوكيات السلبية بشكل منفر؛ بحيث لا يقلدها التلميذ على أن تؤكد القصة أن الشخصيات السلبية سوف تنال عقابها فى النهاية. (رشا سيد أحمد،٢٠١٠، ٢)

ويمكن أن تأخذ التفاعلات فى بيئات القصة الإلكترونية أشكالًا متعددة، حيث يستطيع التلاميذ أن يؤثروا مباشرة فى التسلسل الحوارى، عن طريق استكمال الأحداث لحل المشكلة المطروحة، أو يمكنهم أن يؤثروا بطريقة غير مباشرة فى الحوار، من خلال تقديم بعض الإرشادات للشخصيات الاقتراضية فى القصة. ويمكن تطوير هذه البيئات حتى تعمل بمستخدم واحد أو عدة مستخدمين، ويتم التعامل معها عن طريق رسوم واقعية ثلاثية الأبعاد، أو رسوم كارتونية. (نبيل جاد عزمى،٢٠١٥، ٣٩)

وقد اتسع استخدام القصة الاجتماعية ليصل إلى استخدام الكمبيوتر كوسيط في تعليم المهارات الحياتية، وقد كانت (Hagiwara,1999) أول من استخدمت القصة الاجتماعية ذات الوسائط المتعددة في تعليم المهارات الجديدة عن طريق الكمبيوتر، ويتضمن التدخل عن طريق استخدام القصص الاجتماعية ذات الوسائط المتعددة كل مميزات القصص الاجتماعية التقليدية مقدمة بصورة منظمة ومتماسكة وجذابة مع مثيرات بصرية واضحة وصوت يمكن التحكم في خصائصه. (سيد الجارحى السيد، ٢٠٠٧، ١٣٤٤).

كما تعد القصص الاجتماعية من الاستراتيجيات التي تستخدم لحث السلوك الاجتماعي المرغوب لدى الأطفال، وتعرف القصة بأنها مواقف نوعية تقدم نماذج للاستجابات الاجتماعية المناسبة، وتقدم للأطفال في عبارات واضحة ومختصرة، وتتضمن القصة الاجتماعية توصيفًا لمواقف اجتماعية، وتبادل أحاديث ورموز مجتمعية طبيعية تدور بين الناس، ويمكن أن تسهم القصة الاجتماعية في تنمية التواصل الاجتماعي في مجالات ومواقف متعددة في الحياة اليومية، والعلاقات الشخصية، كما تسهم في التعريف بما يدور في كل موقف من أحاديث ومجاملات وتعاون، وكذلك في تفسير سلوكيات الأخرين والدوافع المحركة له سواء أكانت إيجابية أم سلبية .(عثمان لبيب فراج، ٢٠٠٢، ٢).

وبصفة عامة، فإن القصص الاجتماعية تعطي تصورًا مسبقًا عما يتوقعه الأخرون من التلميذ في المواقف الاجتماعية الواقعية، وتسهم هذه القصص في التخفيف من حدة التوتر أو القلق الذي يظهره التلميذ في المواقف الجديدة التي يتعرض لها، حيث تعطيه هذه القصص تصورًا مسبقًا عن هذه المواقف والبيئات الجديدة. (سيد الجارحى السيد، ٢٠٠٧، ١٣٤٢).

وقد تناولت بعض الدراسات فاعلية القصة الإلكترونية، مثل: دراسة **إيمان سمير مهران (٢٠١٠)** والتي هدفت تعرف أثر استخدام القصص الإلكترونية فى تنمية المفاهيم الاجتماعية، وهى: الاستئذان، والتعاون، والصداقة، والمشاركة، والنظام لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وقد أسفرت الدراسة عن فاعلية استخدام القصص الإلكترونية فى تعليم أطفال ما قبل المدرسة بصفة عامة وفى تنمية المفاهيم الاجتماعية لديهم بصفة خاصة .ودراسة **أسعد علي السيد (٢٠١١)** التي هدفت قياس فاعلية القصة التعليمية التفاعلية في تعليم المهارات الحياتية لأطفال الروضة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذين تعلموا المهارات الحياتية، من خلال القصة التقليدية التي يقوم المعلم بسردها وبين متوسطات درجات الأطفال الذين تعلموا المهارات الحياتية باستخدام القصة التعليمية التفاعلية المصممة على الكمبيوتر، وذلك لصالح التلاميذ الذين تعلموا المهارات الحياتية باستخدام القصة التعليمية التفاعلية المصممة على الكمبيوتر.بينما هدفت دراسة **(Robin,McNeil&Yuksel,2011)** تحديد الاستخدامات التربوية للقصص الإلكترونية التربوية لدى المعلمين والطلبة فى بعض الدول، وكشفت النتائج أن القصص الإلكترونية تدعم تعلم الطلبة للعديد من المواد الدراسية، ويمكن توظيفها فى تعلم عدد من تلك المواد، وتسهم فى تحسين الأداء الأكاديمى بشكل عام، وتعمل على تنمية بعض المهارات ومنها: مهارة الكتابة، والمهارات الاجتماعية، والمهارات التقنية، ومهارات العرض، ومهارات البحث، والمهارات الفنية، ومهارات التفكير المتقدمة. ودراسة **رانيا وجيه حلمى حنا (٢٠١١)** التى هدفت تحديد أهم أبعاد الوعى الصحى التى يجب أن يشتمل عليها برنامج الوعى الصحى المناسب لطفل الروضة وتجريب البرنامج للتأكد من فاعليته والتحقق من استمرارية فاعليته من خلال القياس التتبعى، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج، كما أنه لا توجد فروق بين القياس القبلى والتتبعى. ودراسة **هانى سعيد مصيلحى (٢٠١٤)** والتى هدفت قياس برنامج باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة، وخفض النشاط الزائد لدى الأطفال، وأظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج. ودراسة أسماء

جمال الدين (٢٠١٨) التي هدفت الكشف عن أثر التفاعل بين أنماط دعامات التعلم البنائية وتوقيت تقديمها المقترحة داخل بيئة التعلم الشخصية القائمة على الأنشطة الإلكترونية وأثره فى تنمية مهارات تصميم القصة الإلكترونية وإنتاجها لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق حسب نمط الدعم (فردى /اجتماعي/ تشاركي) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج وحجم تأثيره كبير وأخيرًا يوجد تفاعل بين نمط الدعم (فردى /اجتماعي/تشاركي) وتوقيت الدعم (قبلي/مرحلى) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج القصة الإلكترونية.

المحور الثالث- تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل باستخدام فنيات تعديل السلوك من خلال القصة الإلكترونية

توجد عدة أساليب وفنيات في تعديل السلوك وتتنوع هذه الأساليب وتتضافر مع بعضها، لتعديل سلوك الفرد والوصول به إلى السلوك الصحيح الذي يستطيع به التعامل مع الأخرين، وتتنوع هذه الأساليب بين العقاب السلبي والإيجابي والتعزيز والحث والتسلسل والتشكيل والنمذجة، حيث تبوّأت الفنيات المستخدمة فى تعديل وتعزيز السلوك المرغوب لمنخفضي التحصيل؛ مكانة غاية فى الأهمية في المواقف التعليمية. (ماجدة السيد عبيد، ٢٠١٤، ٩١).

ويشير محمد جاسم محمد (٢٠٠٧، ٨٧-٩٤) **أن** سكينر اقترح أسلوبًا أطلق عليه التعليم المبرمج، وهو أسلوب يتضمن فنيات تعديل السلوك المختلفة، ويشتمل تلك الأسلوب علي المبادئ الآتية:

- ❖ **مبدأ الخطوة الصغيرة:** وتتضمن مبدأ تقسيم المحتوى والمعلومات التي يريد المعلم توصيلها إلى طلابه إلى وحدات صغيرة جدًا، يتبع كل منها مكافأة أو تعزيز، وكلما قلت كمية المحتوى التعليمي في كل خطوة، زادت الخطوات وزاد التعزيز وزادت فاعلية التعلم.
- ❖ **مبدأ النشاط:** يقوم التعليم المبرمج في أساسه على جهد التلميذ، فيجب أن يقوم التلميذ بنشاط (قراءة أو تدريب أو حل مسائل) حتى تتم عملية التعلم.
- ❖ **مبدأ النجاح:** الهدف وراء تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة هو سهولة استيعاب التلميذ للجزء الصغير، فيزداد احتمال حدوث التعزيز، وشعور التلميذ بالنجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح، في حين إن الشعور بالفشل قد يكون عائقًا للتعلم.

❖ **مبدأ الرجع الفوري:** لكي يشعر التلميذ بالنجاح والرضا، لابد من تقديم رجع فوري يؤكد للتلميذ صحة إجابته، أو تصحيحها له قبل الانتقال إلى خطوة تالية.

❖ **مبدأ التدرج المنطقي للتعلم:** لابد من تنظيم المادة تنظيمًا منطقيًا بحيث يتدرج من السهل إلى الصعب، وأن تتركز المعلومات المعروضة على الهدف الخاص بتلك الوحدة، وتلغي أي معلومات إضافية لإعاقة لها بالهدف من أجل عدم تشتيت انتباه التلميذ.

❖ **مبدأ سرعة الفرد:** يترك التلميذ ليتقدم حسب قدراته وإمكاناته، ويجب ألا يرغم على إنجاز أكثر مما يستطيع من الأمر.

وراعى الباحثانِ أثناء تصميم القصة الكمبيوترية تلك المبادئ؛ حيث اعتمدا على **مبدأ الخطوات الصغيرة** من خلال تقسيم كل قصة إلى عدد مناسب من المشاهد، وكل مشهد من هذه المشاهد يحاول أن ينمى مهارة حياتية واحدة، كما تم مراعاة **مبدأ النشاط** من خلال وجود عدد من الأنشطة والتدريبات التى يقوم التلميذ بأدائها بعد كل مشهد من المشاهد. **ومبدأ النجاح** من خلال تقسيم القصص إلى مشاهد صغيرة يسهل استيعابها من قبل التلميذ؛ وبالتالى يزداد احتمال حدوث التعزيز وشعور التلميذ بالنجاح. **ومبدأ الرجع** الفوري أو المؤجل، فإذا قام التلميذ بالإجابة عن النشاط إجابة خطأ يظهر له الرجع المناسب، وفى حالة عدم الاستجابة تظهر له مساعدة. كما تم مراعاة **مبدأ التدرج المنطقى** سواء فى تقديم التعزيز أو الرجع أو التعلم من خلال تنظيم محتوى المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية بشكل بسيط يسهل تعلمه، كما تم مراعاة **مبدأ سرعة الفرد** حيث يتقدم التلميذ حسب قدراته وإمكانياته، كما يتاح للتلميذ إعادة المشهد إذا رغب فى ذلك.

ولهذا سوف يستعرض الباحثانِ أهم الفنيات التى اعتمد عليها في تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية، والمتغير المستقل الذى يحاول الباحثانِ قياس أثره، ومن هذه الفنيات:

١- فنية الحث التتابعي: Sequential Prompting

أو ما يسميها البعض بالتلقين، فالحث عبارة عن المساعدات التي تسبق الاستجابة، والتي تقدم للتلميذ لزيادة احتمالية أداء السلوك المرغوب فيه، وفيها يتم تقديم المساعدة للأطفال منخفضي التحصيل عند أدائهم مهمة معينة، مع خفض تلك المساعدة بطريقة تدريجية، وتعتبر هذه الفنية من أنسب الفنيات لاكتساب التلاميذ منخفضي التحصيل للمهارات الحياتية والاجتماعية. (عبد العليم محمد عبد العليم،٢٠٠٨، ١٥٢)

كما تسمى هذه الطريقة بالظهور أو الانتعاش، وفيها يتم زيادة التلميحات أو الموجهات تدريجيًا للتلميذ منخفض التحصيل إذا لم يتمكن من الإجابة الصحيحة؛ حتى يختار الإجابة الصحيحة، ومن ثم ينتقل إلى البند الثانى، ويجب أن يستمر إعطاء التلميحات، حتى يتمكن التلميذ من الوصول إلى الإجابة المطلوبة، ثم تبدأ بالتعزيز، وبالتالى يقوم هذا الأسلوب على أساس فكرة قيادة التلميذ نحو الإجابة الصحيحة باستخدام الظهور أو الانتعاش، وهو عكس "الاختفاء أو التلاشى Fading" الذى تتناقص فيه التلميحات أو الموجهات Prompts Or Hints تدريجيًا حتى تختفى. (محمد عطية خميس،٢٠٠٣ب، ٣٨٥)

وراعي الباحثانِ تلك الفنية في أثناء تصميمهما لبرنامج القصة الإلكترونية، حيث كان يتاح للتلميذ مدة زمنية تقدر بـــ(١٠) ثوان؛ حتى يستجيب للنشاط أو التفاعل، سواء أكانت استجابته صحيحة أم خطأ، ولكن إذا مرت المدة الزمنية بدون أى استجابة؛ ففى هذه الحالة يتلقى التلميذ مساعدة من البرنامج، وتتدرج هذه المساعدة بالزيادة تدريجيًا، بحيث تبدأ بالمساعدة اللفظية الإخبارية، ثم المساعدة المنمذجة بالكمبيوتر، ثم المساعدة المنمذجة بواسطة المعلم، ثم المساعدة الجسدية.

٢- فنية التشكيل: Shaping

يعد التشكيل أسلوبًا مهمًا من أساليب تعديل السلوك وبصفة خاصة عندما ينصب الاهتمام على إكساب الفرد سلوكيات جديدة غير متوافرة في الحصيلة السلوكية للفرد، ويعرف، أيضًا، هذا الأسلوب باسم التقريب المتتابع ويقصد بأسلوب التشكيل السلوك هو ذلك الإجراء الذي يعمل على تحليل السلوك إلى عدد من المهمات الفرعية وتعزيزها، حتى يتحقق السلوك النهائي، فإذا كان التعزيز الإيجابي والسلبي يرتبط بتقوية استجابة سلوكية واحدة فقط فإن أسلوب التشكيل للسلوك يرتبط بعدد من الاستجابات المكونة لسلوك معين، ويتضمن هذا الأسلوب تدريب الفرد على سلوك معين وتعزيز كل خطوة أو استجابة صحيحة تؤدى إلى تعلم السلوك المطلوب تعلمه.

ورغم ذلك نجد أن المصطلح اختلف العلماء عليه، وهذا ما سنعرضه فيما يلي:

يعرفة لويس كامل مليكه (٢٠٠٧، ٧٨) بأنه" تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجيًا من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الأنتقال السهل من خطوة إلى أخرى

بينما يعرفه محمد السيد عبدالرحمن، محمد محروس الشناوي (٢٠١٠، ١٢٢) بأنه عملية تعزيز للتقريب المتتابع من السلوك النهائي، وهذا يعني تجزئة السلوك المرغوب إلى سلوكيات وأهداف صغيرة بحيث يمكن تغيير السلوك في حدود الوقت المحدد له.

في حين عرفه نائل محمد عبد الرحمن، ومحمود أمين ناصر (٢٠١٥، ٧٦) بأنه تعزيز الخطوات التي تؤدي إلى الأستجابة المرغوبة.

بينما عرفة أسامه فاروق مصطفى (٢٠١٧، ٦٣) بأنه تجزئة السلوك المستهدف النهائي إلى عدة أجزاء، بحيث كل جزء يمثل خطوة، وتكون متدرجة من السهل إلى الصعب، كما يجرى تعزيزها كل خطوة بعد تعزيزها بشكل كافي؛ وذلك لينتقل إلى السلوك التالي ليصل في النهاية إلى تحقيق السلوكيات المستهدفه.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يرى الباحثان أن التشكيل من فنيات تعديل السلوك المهمة والتي يشترك جميع العلماء في كونها فنية تعتمد على تجزئة السلوكيات إلى سلوكيات فرعية قابلة للتحقيق مع أهمية التعزيز المستمر عند انجاز أي هدف فرعي صغير.

فنجد أن التشكيل يبدأ من الخطوة التي يكون فيها الفرد، ثم يتدرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه بسهولة، كما يهتم بمعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة مبكرة بنفس الخطوات البسيطة.(لويس كامل مليكه، ٢٠٠٧، ٧٨)

ويشير كل من (عدنان أحمد الفسفوس، ٢٠٠٦، ٤٧؛ طه عبد العظيم، ٢٠٠٨، ٢٤٥-٢٥١) أنه تتحدد خطوات تشكيل السلوك:

١) **تحديد السلوك النهائي** : حيث يستهدف تحديد السلوكيات التي يراد الوصول إليها بدقة متناهية؛ وذالك بهدف تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل من منتظم، وتجنب السلوكيات التي لا علاقة لها بالسلوك المطلوب.

٢) **تحديد وتعريف السلوك المدخلي:** حيث يهدف إلى تحديد السلوك المدخلي التعرف على موعد وبداية البدء بالهدف الجزئي، ولكن يجب ان يتصف السلوك المدخلي بصفتين:

١- **أولاً:** أن يحدث السلوك بشكل متكرر؛ حتي تتوفر لنا الفرصة المناسبة لتعزيزه وتقويتة.

٢- **ثانيًا:** أن يكون السلوك المدخلي قريب من السلوك النهائي.

٣) **اختيار معززات فاعلة:** وتتطلب من العميل تغيير السلوك بشكل مستمر ليصبح قريب من السلوك النهائي وهذا يتطلب نوع علي من الدافعية التي يزيدها التعزيز المناسب .

٤) **وصف خطوات تشكيل السلوك للمسترشد:** حيث يقوم المسترشد وصف الخطوات قبل أن يقوم باستجابات متتابعة لتشكيل السلوك بصورة كاملة وذلك بطريقة شفوية، أو لفظية .

٥) **الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي:** حيث يستمر المسترشد في تعزيز السلوك المدخلي الي أن يصبح معدل حدوثة مرتفعًا.

٦) **وأخيرًا:** الأنتقال التدريجي من مستوى أدء إلى مستوى أداء آخر ويمكن أن يستخدم التشكيل في ضبط ومعالجة سلوكيات التلاميذ بعده طرق نذكر منها تعزيز كل سلوك فرعي من السلوك الكلي للمهمة المرغوب تعلمها، فمثلًا تعليم التلميذ الفوضوي الترتيب والنظام يتم بتجزئة هذه المهنة إلى خطوات صغيرة متدرجة، فإذا قام مثلًا بإعادة المجلة التي استعارها من المعلم إلى مكانها في الصف، فإن على المعلم تعزيز مثل هذه الأداء على الفور وتعزيز أي تحسن في مجال الدقة الأداء.

ويتألف التشكيل عند سيكنر من عمليتين فرعيتين:

١- التعزيز الفارق ويعني أن بعض الاستجابات الصحيحة يتم تعزيزها، والبعض الأخر لا يعزز.

٢- التعزيز التتابعي حيث يعزز الاستجابات فقط التي تزداد قربًا وشبهًا بالاستجابة الصحيحة في صورتها الكاملة والمرغوبة. (طه عبد العظيم حسين، ٢٠٠٨، ٢٤٥-٢٥١)

وقد حاول الباحثانِ من خلال البرنامج المقترح توظيف فنية التشكيل؛ حيث تم تقسيم كل مهارة حياتية إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية لتنفيذها، وكل خطوة يقوم بها التلميذ بشكل صحيح يتم تعزيزها.

٣- فنية النمذجة Modelling :

وهي طريقة في التعليم يتم فيها عرض جزء، أو كل السلوك المراد تعليمه للتلاميذ منخفضي التحصيل، ثم يطلب من التلميذ تقليد هذا السلوك أو القيام بمثله في الحال كما شاهده، وقد يكون عرض السلوك المنمذج عن طريق المعلم، أو أقران التلميذ، أو من خلال معينات تكنولوجية كالفيديو والوسائط المتعددة. وهذه الطريقة يمكن استخدامها بفاعلية في تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المختلفة، حيث تقوم على الاكتشاف؛ حيث يعطي للتلميذ موقفًا تعليميًا مشابهًا للمواقف التي تواجهه في حياته اليومية أو في بيئته، وذلك حتى تثير اهتمامه وتجعله أكثر نشاطًا. وكل موقف حياتي يتكون من مجموعة مهام، وكل مهمة تتكون من عدة خطوات، وعلى المعلم أن يقدم المساعدات للتلميذ عندما يواجه صعوبات في تفاعله مع المواقف الحياتية أو البيئية المراد تعلمها، وبذلك تنطوى على اكتساب سلوكياته جديدة عن طريق مراقبة وتقليد سلوكيات الأخرين.

وتوجد عدة أنواع للنمذجة هي:

١- النمذجة الحية Live Modeling: ويقوم فيها النموذج (المعلم) بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص (منخفض التحصيل) الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات، وفي هذا النوع لا يطلب من الشخص تأدية سلوكيات النموذج. إنها مجرد مراقبتها فقط.

٢- النمذجة المصورة Filmed Modeling: أو تسمي النمذجة الرمزية Symbolic Modeling يقوم فيها التلميذ بمشاهدة سلوك النموذج من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة أو أية وسائل أخرى بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك.

٣- النمذجة من خلال المشاركة Participant Modeling: يقوم فيها التلميذ بمراقبة النموذج الحي أولًا، ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج (عبد العليم محمد عبد العليم،٢٠٠٨، ١٥٥: ١٦٨)

وقد تبنى البحث النمطين الأخيرين، النمذجة المصورة، والنمذجة بالمشاركة، حيث حاول الباحثانِ الاستفادة من هذه الفنية، فكانت أحد الأعمدة الرئيسة فى تصميم البرنامج المقترح وإنتاجه؛ حيث قام البرنامج على فلسفة تقديم عدد من المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية فى صورة قصص إلكترونية منمذجة قائمة على مواقف مشابهة للمواقف التى التى يمر بها التلميذ فى حياته سواء فى المنزل أو المدرسة، تعرض على التلميذ فى قالب درامى، وبعد عرض القصة كان يعرض على التلميذ نشاطًا مشابهًا لما قد شاهده فى القصة، ومن ثم يطلب منه تأدية بعض السلوكيات التى تعلمها، وراعي الباحثانِ عدة أمور لزيادة فاعلية نمذجة القصص الإلكترونية وهي :

- ✓ تحديد المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد نمذجتها، من واقع مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية الذى قاما ببنائهما، ملحق (٧).
- ✓ تبسيط المهارات المنمذجة ؛ بحيث يمكن للتلاميذ التلاميذ منخفضي التحصيل القيام بها.
- ✓ تحليل المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية إلى مهارات وخطوات فرعية بسيطة.
- ✓ توجيه التلاميذ للانتباه للمهارة المنمذجة، ومحاولة الحفاظ على انتباههم لأطول فترة ممكنة.
- ✓ كان يعرض على التلميذ منخفض التحصيل- بعد كل خطوة من خطوات المهارة- نشاطًا يقوم به، ويحاول أن يقلد ما شاهده فى النموذج"شخصيات القصة"، دون رؤية النموذج مرة أخرى.

- ✓ تدخل البرنامج لمساعدة التلميذ عند الضرورة للاستجابة على الأنشطة، وقد كانت هذه المساعدة ما بين أن تكون تعليمات لفظية مرتبطة بالمهمة المنمذجة، وفي مستوى النمو اللغوي للتلاميذ، وسهلة الفهم بالنسبة لهم، أو فى صورة مساعدة منمذجة من الكمبيوتر أو منمذجة من المعلم.
- ✓ بعد قيام التلميذ بتقليد السلوك المطلوب، كان يقدم له التعزيز المناسب ونوعه ومستواه.
- ✓ مراعاة أن تكون مدة عرض النموذج"القصة" مناسبة، فقد كانت لا تزيد عن ٥ دقائق، حتى يضمن الباحثانِ انتباه التلاميذ لأطول فترة ممكنة.
- ✓ اختيار جنس أو نوع النموذج، فقد كانت شخصيات القصة من نفس العمر الزمنى للتلميذ فى صورة بنين وبنات.
- ✓ تكرار تنفيذ المهارة أكثر من مرة، وذلك بتكرارها فى أكثر من قصة.

من خلال العرض السابق لفنيات تعديل السلوك تظهر فعالية استخدام تلك الفنيات وأهميتها للتلميذ منخفض التحصيل، كاستراتيجية تعليمية لتعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي سواء استخدمت هذه الطريقة بمفردها أو مع غيرها، ولذا حاول الباحثانِ الاستفادة من تلك الفنيات داخل البرنامج، من خلال توظيف تلك الفنيات داخل بيئة التعلم القصصية، كما استخلص الباحثانِ من الدراسات السابق ذكرها عدة أمور:

- إن مهمة المعلم أو البرنامج الإلكترونى تحديد المثيرات والاستجابات في الموقف التعليمي، ثم العمل على ربط تلك المثيرات والاستجابات معًا، والعمل على تغذية تلك الروابط بالمعززات المادية أو اللفظية أو الاجتماعية المناسبة، **وهو ما حاول الباحثانِ** مراعاته داخل برنامج القصة الإلكترونية.
- ضرورة تقديم المواقف التعليمية المناسبة لقدرات هؤلاء التلاميذ منخفضي التحصيل؛ حتى يجنبهم الفشل والإحباط الذي يحدث لدى التلميذ منخفض التحصيل، حيث يعمل الفشل والإحباط لدى هذه النوعية من التلاميذ على رفض التعلم، وإضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات، **وهو ما قام به الباحثانِ:** حيث صمما البرنامج على عدد من المواقف الحياتية التى يمر بها التلميذ فى البيت أو المدرسة وتقديمها فى صورة قصص الكترونية ذات قالب درامى.
- أهمية التركيز على التدريب المكثف والموزع، والممارسة والتكرار في تقوية تلك الارتباطات، وكلما زادت الممارسات والتكرار، قويت تلك الارتباطات، **وهو ما حاول**

الباحثانِ توفيره داخل البرنامج الإلكترونى؛ حيث كان يطلب من التلميذ تكرار وممارسة المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، فى أكثر من موقف وبأكثر من طريقة، ومن ثم تعزيز استجاباته الصحيحة.

- اعتبار ميول التلاميذ مدخلًا أفضل لما يمكن أن يقدم من ثواب أو عقاب، **وهو ما راعاه الباحثانِ**؛ حيث كانت قاعدة البيانات للبرنامج الإلكترونى مخزنه بها كل تلميذ ونوع التعزيز الذى يناسبه، والذى حدده الباحثانِ قبل بناء البرنامج وفق استمارة تحديد المعززات المناسبة، وبمجرد دخول التلميذ على البرنامج واختيار اسمه، يقدم له نوع التعزيز الذى يفضله ويتدرج معه، وفقًا لعدد ونوع الاستجابات التى يقوم بها.

المحور الرابع- تحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل Self-efficacy academy

تعد فاعلية الذات الأكاديمية من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام التربويين والمختصين؛ لأنها أبرز نتائج العملية التربوية والمقياس الأساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وتحديد مستويات الطلاب الأكاديمية، وهم بذلك يهدفون تحسين مستوى التحصيل. حيث ترجع أهميتها في الدور الأكبر الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيه واستثمارة فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، وتعد، أيضًا، من أهم المفاهيم النفسية التي ترى أن معتقدات الفرد عن فاعليته تظهر، من خلال إدراكه المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المعتمدة سواء المباشرة او غير المباشرة، وأن الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية يعتقدون بقدرتهم على أحداث تغيرات في البيئة، والعكس من الافراد الذين يتصرفون بفاعلية منخفضة فهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عاجزون عن القيام بأداء ناجح.

كما تعد فاعلية الذات من المكونات النظرية المعرفية لباندورا، التي تعد من المعتقدات الدافعية المهمة في سلوك التنظيم الذاتي الذي أكد باندورا أهميته لدى المتعلمين، وإليه يعود الفضل في إضافة مفهوم فاعلية الذات إلى التراث السيكولوجي؛ حيث ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، كما تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في حياته؛ فهي تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وتقويمه للجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة التي تواجهه، وتحديده الصعوبات ومقاومته الفشل. (مصطفي قسيم هيلات، أحمد محمد الزغبي، نور أحمد شديفات، ٢٠١٠، ٢٧٢؛ لبني جديد، ٢٠١٥، ٧٩).

ويؤكد باندورا أن الاعتقاد الذاتي فرع من فروع فاعلية الذات يؤثر على السلوك من أربعة جوانب تتحدد في الآتي: اختيار السلوك، ومقدار المجهود الذي يبذله الفرد في مهمة معينة، وانفعالات الشخص، بالإضافة إلى أنماطه الفكرية وكيف يرى الشخص السلوكيات. (عصام محمود ثابت، مجدي محمد الشحات، ٢٠١٢، ٨)

ويعد كان وايت أول من اقترح كفاءة أو فاعلية للتعبير عن الدافعية التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية، بل ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة. ويؤكد سكوازر أن فاعلية الذات تمثل عنصرًا مهمًا في عمليات الدافعية، كما يشير جابر إلى أن فاعلية الذات ليست مبدأ لضبط السلوك ولكنها من أهم المؤثرات، وهي مصدر الضبط والتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية الشخصية. (عبد الحكيم المخلافي،٤٨٤، ٢٠١٠)

بينما عرفها (Duncan & McCoy,2010,43) بأنها: تصورات الطلبة عن قدرتهم على التحصيل، وبذل الجهد والمثابرة لإنجاز كل ما يتعلق بمواقف الحياة الدراسية.

وتعرفها أماني سعيدة سيد (٢٠١٢،٦٩٨) بأنها: جملة معارف ومعتقدات الفرد وثقته في امتلاكه الأنماط السلوكية والنفسية الفعالة لمعالجة مواقف التعلم الأكاديمي، وحل المشكلات الأكاديمية، وقدرته على استخدام هذه الأنماط لإحداث تغيير في موقف التعلم.

بينما عرفته صبرين صلاح تعلب (٢٠١٧، ٢٧٦) بأنها: معتقدات وأحكام الفرد المدركة تجاه إمكاناته وقدرته على أداء المهارات الأكاديمية ومواجهة التحديات وحل المشكلات التي تواجهه.

في حين عرفها Adimora, Onyishi & Helen(2018,69) بأنها: معتقدات الفرد لتحقيق مستوى معين من النجاح في المهمة الأكاديمية المنوط بها أو تحقيق هدف أكاديمي معين.

أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل

أشارت بعض الدراسات أمثال دراسة فرديمان (Friedman,2000,566) Adimora, Onyishi & Helen(2019)، بعدد من الصفات وهي: المثابرة في الوصول للأهداف الأكاديمية هي سمة فعالة روحها السعي، وتعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح لنجاح، والتوكيدية، والثقة بالنفس وبالقدرات التي تعتبر طاقة دافعية تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف العديدة. والقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الأخرين؛ حيث تعتمد عليها فاعلية الذات، فالشخص الفعال لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الأخرين. وكذلك القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والبراعة في التفاعل مع المواقف التقليدية.

واختلف الباحثون في تحديد أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية، فمنهم من حددها في ثلاثة مكونات، كما حددها باندورا Bandural في الآتي:

مقدار الفاعلية: وهي التي تحدد مستوى الإتقان وبذل الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي والتي تحدد طبقًا لطبيعة الموقف صعوبته.

العمومية: وتعني انتقال التوقعات الإيجابية إلى مواقف متشابهة، ولكن خصائص الشخص تؤثر في ذلك.

القوة: وتعبر عن المثابرة المرتفعة، والقدرة العالية التي تساعد الطالب على اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق النجاح، وهو تتحدد في ضوء خبرات الفرد السابقة وملائمتها للمواقف المختلفة.(Elias &MacDonald ,2007 ,2519)

بينما حددتها سمر عبد البديع السيد (٢٠١٥، ٨٩) بأربعة أبعاد وهي:

دافعية الإنجاز: وهي سعي الفرد إلى تحقيق التفوق والاعتزاز بالنفس واحترام الذات.

التعاون الدراسي: وهي مجموعة الأنشطة التربوية التي تحقق التفاعل الإيجابي بينه وبين الزملاء.

إدارة وتنظيم الوقت: وهي استثماء الوقت بشكل فعال ومحاولة تقليل الوقت الضائع.

مواجهة الضغوط الأكاديمية: وهي أسلوب تعامل الفرد مع المثيرات الحياتية بطريقة انفعالية، أو عقلية، أو سلوكية بأساليب إيجابية أو سلبية.

كما أورد عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢، ٧٢-٧٤) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات الأكاديمية، وهى:

- فاعلية الذات الخاصة بالتحصيل الدراسي: تتمركز حول معتقدات الطلاب في قدرتهم على فهم واستيعاب الأفكار والمفاهيم والموضوعات، واسترجاع المعلومات، والأداء في الامتحانات والتكليفات الدراسية، والحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية.
- فاعلية الذات الخاصة بالمهارات الاجتماعية الأكاديمية: تتمركز حول معتقدات الطلاب في قدرتهم على المشاركة في المناقشات، والندوات العلمية، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها، وشرح بعض الموضوعات الدراسية.
- فاعلية الذات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم: تتمركز حول معتقدات الطلاب في قدرتهم على تنظيم وقت الاستذكار واستغلاله بصورة جيدة، ووضع أهداف للاستذكار وعمل قائمة بأهم أفكار المقرر الدراسي.

ومما سبق يمكن للباحثينِ استخلاص أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية فيما يأتي:

- **المهارات الأكاديمية:** وهي مجموعة المهارات التي يسعى التلميذ من خلالها للتفوق وتحقيق أهدافه الدراسية التي يسعى إليها.
- **التوقعات الأكاديمية:** وهي مجموعة الأفكار والمعتقدات لدى التلميذ، والتي من خلالها يعتقد بقدرته على أداء المهام الأكاديمية بدرجة عالية من الكفاءة.
- **الالتزام بالمهمة:** وهي أسلوب يتبعه التلميذ في التعامل مع المهمات الأكاديمية؛ بحيث يلتزم بكل ما يتطلب منه وإنجازه.
- **التفكير المستقبلي:** وهي مجموعة الأهداف المستقبلية التي يضعها التلميذ لنفسه؛ مما يؤثر على فاعلية الذاتية، وتدفعه دائمًا لبذل الجهد من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية.

النماذج النظرية المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية:

تعددت النماذج النظرية المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية ومنها نظرية فاعلية الذات لباندورا، حيث يشير باندورا إلى أن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، حيث أكد أن الأداء الإنساني يمكن تفسيره من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية، كما حدد باندورا الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية ومنها: أن الأفراد يمتلكون القدره على عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المختلفة، وأن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما تتميز بالقدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع. في حين يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، وتحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك. كما تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية – انفعالية – بيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا إلى الأحداث البيئية. ومن خلال القدرات المعرفية، يمكن للأفراد التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر ليس فقط على البيئة، بل في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية.(Zimmerman & Riggo, 1985, 130)

ويشير باندورا إلى التفاعل بين العوامل الثلاثة، وهي الفرد والبيئة والسلوك، في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمي " بالتوقعات أو الأحكام " سواء كانت خاصة بإجراء سلوك ما أو الناتج له، وهو ما أسماه باندورا بفاعلية الذات وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في موقف يتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد الأنشطة المتضمنة في الأداء المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك، حيث يقوم الأفراد بمعالجة وتقدير المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري وتحديد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية، والقدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية.(Bandura, 1988, 20)

ومن النماذج المفسرة، أيضًا، لفاعلية الذات الأكاديمية نظرية شيل وميرفي Shell & Murphy حيث رأت أن فاعلية الذات "ميكانزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع إمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية، والسلوكية الخاصة بالمهمة، التي تعكس ثقه الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في هذه المهمة، أما الناتج النهائي للسلوك فيتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، كما أوضحت النظرية أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات عند الفرد تعبر عن إدراكه إمكانياته المختلفة المتمثلة في الإمكانيات المعرفية، ومهاراته الاجتماعية، والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للمواقف، وقدرته على استخدامها في تلك المواقف. (Pagares, 1996, 542)

وأخيرًا فسر Schwarzer (1994, 105) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها بعد ثابت من أبعاد الشخصية يتمثل في قناعات ذاتية، كما يتمثل في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، فهي ترتبط على المستوى الانفعالى بصورة سلبية مع مشاعر القلق، والاكتئاب، والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشائمية والقليل من الذات، فكلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه

سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك وهذا يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية.

ومن خلال استعراض الأدبيات والنظريات السابقة يتبين أن فاعلية الذات تمثل جزءًا من إدراك الفرد واعتقادته، كما أنها نتاج التفاعل بين الفرد وبيئته، وتؤثر فيها الخبرات الماضية وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية إيجابًا وسلبًا بناءً على أثر الخبرة السابقة، كما يختلف الأفراد في فاعليتهم الذاتية مثلما يختلفون في اعتقادتهم، وأن هذه الاعتقادات والأحكام هي التي تحرك الأفراد، وتمثل فاعليتهم الذاتية. كما بيبت تلك النظريات أن الجوانب الفسيولوجية، والانفعالية، والواجدانية تؤثر تأثيرًا عامًا على الفاعلية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية والحسية والعصبية لدى الفرد؛ لأنها جزء من سمات شخصية الفرد، كما تؤكد النظريات أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بفاعلية الذات.

ويشير كل من (عصام محمود ثابت، مجدي محمد الشحات،٢٠١٢، ١٠-١٢)؛ (سمر عبد البديع السيد، ٢٠١٥، ٨٢ – ٨٣) أنه توجد بعض من المصادر الأساسية لفاعلية الذات الأكاديمية منها:

- **الإنجازات الأدائية:** ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد، فالنجاح عادة ما يرفع توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها وبعد أن يتم تحقيق فاعلية ذاتية مرتفعة من خلال النجاحات المتكررة، فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما يتناقص، كما أن الفاعلية الذاتية الأفراد التي تنشأ من خلال الإنجازات الأدائية غالبًا ما تعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمنى للنجاحات والاختلافات، بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفاعلية، فإنها تقلل من هذا الشعور والأسلوب الذى يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيًا في الذاكرة.
- **الخبرات البديلة:** وتعنى الخبرات غير المباشرة والمعلومات التى تصدر من الأخرين، ولذلك فإن كثيرًا من التوقعات تستمد من الخبرات البديلة وملاحظة أداء الأخرين للأنشطة

المعقدة، كما يمكن أن تنتج من خلال التوقعات، عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الأخرين. وتتضمن مجموعة عمليات فرعية وهى:عملية الانتباه، وعملية الذاكرة، وعملية إنتاج السلوك.

- **الإقناع اللفظي:** هو الحديث الذي يتعلق بالخبرات الخاصة بالأخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد؛ وهو ما قد يكسبه نوعًا من الرغبة في الأداء، أو العمل. الأمر الذي يؤثر على سلوك الشخص في أثناء أداء المهمات المختلفة.

خصائص فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل

تتميز فاعلية الذات بعدة خصائص منها :أنها ذات طبيعة مستقبلية وكاملة، وتؤثر معتقدات الذات على المعرفة والوجدان، ولا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات. وهو مفهوم عبر ثقافي (علي محمود شعيب، ٢٠١٤، ٢٨). كما أنها مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد بإمكاناته ومشاعره. وأن فاعلية الذات ليست لإدراك أو توقع فحسب، بل يجب أن تترجم إلى بذل جهة وتحقيق نتائج مرغوبة، كما ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكانياته الحقيقية. وتتحدد فاعلية الذات بعدد من العوامل مثل صعوبة المواقف، وكمية الجهد المبذول، ومثابرة الفرد. وتنمو فاعلية الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والأخرين وتنمو بالتدريب واكتساب الخبرات، كما أنها ليست سمة ثابتة ومستقرة في السلوك الشخصي لا تصل بما ينجزه الفرد فقط، بل الحكم على ما يستطيع إنجازه.(سهير كامل أحمد وبطرس حافظ بطرس،٢٠١٠، ٣٨-٣٩)

وتؤدي فاعلية الذات دورًا مهمًا في تحديد مستوى دافعية الأفراد، عن طريق تأثيرها في كل من: مقدار الجهد الذي يبذله الأفراد، وإصرارهم، ومرونتهم في مواجهة العقبات سواء أكانت أكاديمية، أم شخصية، أم اجتماعية، والمدة التي يصمدون فيها خلال المواجهة. فالأفراد الذين يشكون في قدراتهم عند مواجهة الصعاب، أي يعتقدون أن لديهم فاعلية ذات منخفضة، يضعف جهدهم ويميلون إلى أن يروا مشكلاتهم على أنها مخيفة، ومفزعة وتمثل تهديدات شخصية، ومن ثم يتراخون ويتجنبون مواجهة هذه المشكلات، في حين يعمل الأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالفاعلية الذاتية بجد، ويبذلون كل جهدهم للتحكم والسيطرة على التحديات، كما أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر في اختيارات الطلاب التعليمية والمهنية.

ويشير Bandura (1994,73) إلى أن معتقدات الأفراد عن فاعليتهم الذاتية تأخذ شكل سيناريوهات متوقعة، فالأفراد الذين يشعرون بفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تدعم أداءهم، أما الأفراد الذين يشكون في فاعليتهم الذاتية فيتصورون سيناريوهات الفشل التي قد تبقى لفترة من الزمن؛ لأنه من الصعب الإنجاز في الوقت الذي يصارع فيه الفرد الشك الذاتي في قدراته. (وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي،٢٠١٥، ١٤٧)

فالطلاب ذوو فاعلية الذات الأكاديمية العالية يشعرون بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات، ومواجهة المواقف الأكاديمية، وينسبون نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح، كما يعتقدون أن قدراتهم سوف تزداد كلما تعلموا أكثر، وأن الأخطاء جزء من عملية التعلم، فلكي نتعلم لا بد أن نخطئ، فنحن نتعلم من أخطائنا، وعلى النقيض فإن الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة يشكون في قدراتهم، ويشعرون أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل؛ مما يولد لديهم شعورًا بالإجهاد والكآبة والنظرة الضيقة لكيفية حل المشكلات، ودائمًا ما يميلون إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة؛ حتى لا يكشف النقص الذي يعانون منه، فهم يعتمدون على الأخرين في تحقيق نجاحاتهم. (وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي،٢٠١٥، ١٤٧)

أهمية تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل

حاولت عديد من الدراسات البحث في أهمية تحسين وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية، منها: دراسة **Keshi,A.(2013)** والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المدرسة العليا، وأسفرت النتائج إلى فاعلية العلاج فى تحسين فاعلية الذات ولكن جاء العلاج غير دال إحصائياً بالنسبة لتحسين الدرجات التحصيلية، وبالنسبة لمتغير النوع للمجموعات التجريبية. بينما هدفت دراسة **Pramono,A(2015)** التعرف على فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم، وتكونت العينة من (٣٥) طفل يعانون من صعوبات فى الجانب الأكاديمى وضعف الثقة بالنفس، وتوصلت النتائج إلى فاعلية العلاج فى تحسين فاعلية الذات الأكاديمية. فى حين هدفت دراسة **Bardideh,k.,Bardideh,f.,Kakabaraee k.(2017)** إلى التعرف على فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض المعاناة وتقييم فاعلية الذات بين الأطفال الذين

يعانون من السرطان، وأسفرت النتائج عن فاعلية العلاج فى خفض ورفع مستوى فاعلية الذات بين الأطفال. في حين هدفت دراسة **نجلاء محمد بسيونى رسلان** (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين أثر التحصين ضد الضغوط فى زيادة فاعلية الذات التربوية وخفض حدة قلق التفاعل لدى الطالبة المعلمة، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج فى زيادة أثر التحصين ضد الضغوط فى زيادة فاعلية الذات التربوية وخفض حدة قلق التفاعل لدى الطالبة المعلمة واستمرار الفاعلية. فى حين بحثت دراسة **هيام صابر صادق شاهين** (٢٠١٨) أختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باختلاف النوع، وعلاقة فاعلية الذات بكل من القلق والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضي فاعلية الذات، وأوضحت النتائج لاختلاف كل من فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسى للعينة التجريبية بختلاف التطبيق البعدى لبرنامج فاعلية الذات.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة والتي جاءت فيها الدراسات تؤكد على أهمية تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى فئة منخفضي التحصيل الدراسي، وأطفال المرحلة الأبتدائية والإعدادية؛ لأهمية هذه المرحلة في اكتساب العديد من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة. كما نجد أن هذه الدراسات اختلفت في تناول الفئة فالبعض حددها في فئة صعوبات التعلم، والبعض الأخر تناولها من خلال علاقتها بالتحصيل الدراسي، كما تناول، أيضًا، أهمية البرنامج القائم على القصص الإلكترونية في تنمية هذا المتغير المهم وهو فاعلية الذات الأكاديمية.

المحور الخامس- المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل

تتجلى أهمية المهارات الحياتية في أنها تجعل التلميذ في تفاعل مع الحياة الاجتماعية؛ مما يكسبه بعض المهارات أمثال: حل المشكلات، والشعور بالسعادة والثقة بالنفس؛ الأمر الذي يؤدي إلى تطوير القدرات العقلية العليا للطفل، وبناء شخصيته المتكاملة مما يمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح، وتجعل منه فردًا صالحًا.

وقد حاول عدد من الباحثين تعريفها: فعرفتها طرفة إبراهيم الحلوة (٢٠١٤، ١٨٤) بأنها: مجموعة من القدرات العقلية والسلوكية التي تتعلمها الطلبة إما بشكل منتظم من خلال المناهج الدراسية، أو غير منتظم من خلال الأنشطة والتطبيقات العملية والتي تهدف إلى بناء شخصية تستطيع التكيف مع التحديات الثقافية والاقتصادية والتكنولوجية.

وعرفتها حنان عبدالرحيم سالم (٢٠١٤، ٩) بأنه: مجموعة من القدرات تجعل الفرد قادرًا على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، ليتفاعل بإيجابية مع الحياة، وتتضمن مجموعة من القدرات والمهارات التي لابد للفرد أن يكون متمكنًا منها، وهي: المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات اليدوية، والمهارات الصحية.

كما عرفتها خضرة بن شعبان (٢٠١٥،١٠) بأنها: مجموعة من المهارات والقدرات التي ينبغي على التلميذ اكتسابها وتعلمها وإدراكها حتى يتمكن من ربطها في شؤون حياتهم المختلفة وتوظيفها في المرحلة الابتدائية.

وقدمت ريم عفيف عسكر (٢٠١٦، ٦١) تعريفًا أخر وهو" السلوكيات التي تصدر عن الطفل والتي تمكنه من القيام بمتطلبات الحياة اليومية بشكل ناجح، وتتحدد في البحث بالمهارات الصحية والمهارات الوقائية ومهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية".

وتذكر عبير بكرى فراج (٢٠١٨، ٦٢٤) أنها: مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الطفل في حياته، والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي، والقدرة على التكيف، والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية، وتشمل: مهارة الاستقلالية، ومهارة التواصل الاجتماعي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتضح أن المهارات الحياتية تعمل على تنمية المهارات العقلية، والجسدية، والنفسية، كما تشمل هذه المهارات جميع مراحل الحياة. بالإضافة إلى مساعدة الفرد التكيف الإيجابي مع متطلبات الحياه اليومية ومشكلاتها.

مكونات وأبعاد المهارات الحياتية:

قدمت منظمة الصحة العالمية (who,2001,9) تصنيفًا لمكونات المهارات الحياتية حيث صنفته إلى ثلاث مهارات، وهي: مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار Critical thinking/ Decision making skils وتتضمن مهارات حل المشكلات وجمع المعلومات وتقييم التتابعات المستقبلية، والقدرة على إيجاد حلول بديلة، ومهارات التواصل والعلاقات الشخصية interpersonal / Communication skils حيث تتضمن القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي، وكذلك الإنصات الفعال والتعبير عن المشاعر والقدرة على إعطاء تغذية راجعة، وأخيرًا مهارات التوافق وإداره الذات، حيث تشير إلى تلك المهارات الخاصة بالتحكم الداخلي بالذات؛ مما يجعل الأفراد يعتقدون أنهم قادرون على عمل فرق في العالم وإحداث فروق فعالة.

وحددت خضرة بن شعبان (٢٠١٥، ٤٥-٤٦) أربعة مكونات وهي: المهارات اللغوية وتتمثل في وسهولة استيعاب الكلام، والقدرة على الإنصات والاستيعاب، والقدرة على التعبير عن حاجاته وأفكاره، والمهارات الاجتماعية وتتمثل في القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الأخرين والاحتكاك بهم بما يتناسب مع طبيعة المواقف الاجتماعية، والالتزام بتوجيهات المعلم، والمهارات المعرفية حيث تتمثل في حل المشكلات الدراسية، والتعامل مع الخبرات الجديدة وربطها بالمعارف السابقة والتفكير في حلول جديدة، والمهارات الحركية، وهي القدرة على الرمي والمشي والركل ومسك الأشياء بشكل صحيح.

ورأت عبير بكرى فراج (٢٠١٨، ٦٢٤) أنها تتكون من أربعة أبعاد وهي: مهارة الاستقلالية والتي تتمثل في القدرة على تحمل المسئولية، والتفاعل الاجتماعي مع الأخرين، ومهارة التواصل الاجتماعي التي تتمثل في قدرة الطفل على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المحيطين به، وإقامة علاقات اجتماعية معهم، ومهارة حل المشكلات وتتمثل في ممارسة الطفل لخطوات حل المشكلات أمثال: تحديد المشكلة ومعالجتها، وتقييم الأفكار التي تم التوصل إليها، ومهارة إتخاذ القرار والتي تتمثل في اختيار الطفل لأفضل البدائل في ضوء نتائج كل بديل.

ومما سبق يمكن للباحثينِ استخلاص أبعاد المهارات الحياتية فيما يأتي:

- **مهارات اتخاذ القرار:** وهي القدرة على اختيار التلميذ أفضل البدائل وسط مجموعة من اختيارات متعددة تواجهه في حياته الدراسية.
- **التوكيدية:** وهي قدرة التلميذ على توكيد ذاته من خلال التفاعل مع من حوله في البيئة المدرسية دون خشية من أحد؛ لاقتناعه بقدرته على الأداء المتميز ممن يطلب منه.
- **التواصل الاجتماعي:** وهو قدرة التلميذ على التواصل بطريقة لفظية وغير لفظية مع المحيطين به، وإقامة علاقات اجتماعية معهم.
- **الاستقلالية:** وهي القدرة على تحمل المسئولية الدراسية، والتعامل مع متطلبات الحياة الدراسية دون الاعتماد على الغير.

كما تتمثل أهمية اكتساب المهارات الحياتية في اكتساب الخبرة المباشرة، وإدارة التفاعل الصحي بين الفرد والأخرين، والشعور بالفخر والثقة بالنفس، وبناء القدرات الاجتماعية والنفسية، وإعداده للتكيف مع ظروف الحياة المختلفة، وتنمية القدرة على حل المشكلات الحياتية، والتفاعل الاجتماعي، والتعامل بنجاح مع متغيرات الحياة.(عبد الرحمن

جمعه وافي، ٢٠١٠،٣٤؛ ريم عفيف عسكر، ٢٠١٦، ٦٣؛ ميساء محمد مصطفى أحمد،٢٠١٧، ١٥)

ويشير (عبد الرحمن جمعه وافي،٢٠١٠، ٣٩) أنه توجد عدد من العوامل التي تساعد في اكتساب المهارات الحياتية في المدرسة ومن هذه العوامل:

القدوة: يتعلم التلميذ من المعلم المهارات الحياتية التي يمارسها معهم.

الإقناع: ويكون ذلك من خلال عرض البراهين المنطقية للمهارات الحياتية اللازمة لحياة أفضل.

استخدام أساليب حديثة في التدريس: بحيث يمارس التلميذ العمل بنفسه ويعتمد على ذاته ومن هذه الأساليب: حل المشكلات، ولعب الدور، والمناقشة.

تنمية التفكير: يساعد تنمية التفكير في المواقف الحياتية المختلفة على الثقة بالذات، وبالقدرات الشخصية.

كما أشار كل من (عبد الرحمن جمعه وافي، ٢٠١٥، ٣٧؛ حنان عبدالرحيم سالم، ٢٠١٤، ٣٠) إلى وجود عدة عوامل تدعم بيئة المهارات الحياتية ومنها وجود علاقات داعمة أثناء اكتساب المهارات، وتوفير فرص التوجيه الذاتي من خلال التساؤلات، والتعزيز والتدعيم والإثابة التي تشجع المتعلم على الممارسة الفعالة، بالإضافة إلى تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتتنوع المهارات الحياتية وتشمل كل جوانب الحياة المادية وغير المادية المرتبطة بإشباع حاجات الفرد، كما أنها تختلف من مجتمع لأخر تبعًا لدرجة تقدمه، حيث نجد أن لكل مجتمع سماته التي تميزه عن غيره من المجتمعات ونوعية المهارات اللازمة لكل مجتمع حسب نمو وتطور المجتمع ونجد تشابها في نوعية المهارات اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة فنجد مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات ومن المهارات المتفق عليها لدى الجميع.

مراحل وخطوات تعلم المهارات الحياتية:

تنوعت مراحل تعلم المهارات؛ حيث أوضح محمد خليل عباس، محمد مصطفى العبسى (٢٠٠٩، ٩٨) أن فريدريك قدم نموذجًا لتدريس المهارات يتكون من الخطوات التالية (مناقشة أهداف المهارة، وتحديد المهارة وتسميتها، وتقويم الخبرات السابقة للمهارة، وعرض أمثلة على المهارة، وتنمية المهارة، من خلال المزيد من الأمثلة عليها، والتدريب الفردي عليها، وتقويم مدى إتقان التلاميذ لها).

وذكرت أسماء جاب الله (٢٠١٤، ٢٧-٢٨) أن بعض المتخصصين يعتقدون أن أى إستراتيجية لتعلم المهارات أو التدريب عليها لابد من اشتمالها على الخطوات أو المراحل التالية (مرحلة النموذج، مرحلة التطبيق أو التدريب مع المساعدة، مرحلة التطبيق أو التدريب بعد المراجعة، مرحلة الأداء المستقل، مرحلة الإبداع).

ويقدم عمرو الكشكى وأيمن سعد الله (٢٠١٤، ٣٢٨) خطوات تعلم المهارات الحياتية فيما يلى (التأكد من حاجة التلاميذ لتنمية المهارات، والتأكد من فهمهم للمهارة، وإعداد مواقف متنوعة للتدريب عليها، والتأكد من ممارستهم المهارة التى تعلموها، واستمرار الممارسة، وتهيئة المواقف التعليمية التى تساعدهم على ممارستها، واستخدام المهارة بكفاءة لتوليد السلوك الطبيعى التلقائى).

ومن خلال العرض السابق يستنتج الباحثانِ أن تعلم المهارة يحتاج للمراحل أو الخطوات التالية:

١- تزويد المتعلم بمعلومات عن المهارة المراد تعلمها حتى يفهمها ويستطع ممارستها.

٢- ملاحظة شخص ماهر يقوم بأداء المهارة أمام المتعلم حتى يلاحظها واقعيًا ويحاكيها ويتعلمها بطريقة سليمة.

٣- ممارسة المتعلم للمهارة والتدريب عليها، مع تقديم التغذية الراجعة له.

٤- استمرارية المتعلم فى ممارسة المهارة حتى تقوى لديه.

٥- تقييم مدى تقدم المتعلم فى تعلم المهارة واكتسابها وصولًا لإتقانها.

العوامل والأساليب التربوية المؤثرة فى اكتساب وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين

توجد بعض العوامل والمؤثرات والأساليب التربوية التى تساعد فى اكتساب وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلم، ومن تلك العوامل ما حدده سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠، ٢٩)، ونوار حسام الدين وردة (٢٠١٠، ٧٧)، وعفت مصطفى الطناوى (٢٠١٥، ٣٨١- ٣٨٣) فيما يلى:

١- القدوة: فالمعلم قدوة للتلميذ فهو يتعلم منه ويحاكيه فى كل شىء ؛ لذا ينبغى أن يكون المعلم قدوة حسنة ويمارس المهارات بطريقة سليمة.

٢- التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدًا حسب طبيعة ومهارات هؤلاء الأقران.

٣- تنمية التفكير: ليساعد التلميذ على الثقة بالنفس وبقدراته الشخصية وفى تنمية مهارات حياتية مناسبة.

٤- استخدام طرق وإستراتيجيات التدريس التى تؤكد إيجابية المتعلم ونشاطه فى الموقف التعليمى.

٥- توجيه المتعلمين للقيام بالمهام والأنشطة الصفية وغير الصفية، وممارستهم للخبرات المباشرة التى تسهم فى ربط ما يتعلمونه بواقع حياتهم اليومية، وتنمية المهارات التى يتطلبها العمل التعاونى لديهم.

٦- الإقناع بعرض الأدلة والبراهين المنطقية لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل للتلميذ ويناقشها معه بأسلوب علمى.

٧- المستوى الاجتماعى والثقافى والاقتصادى للفرد وتحديات يمكن أن تواجهه.

أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل

أشارت عدد من الدراسات السابقة علي أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى منخفضي التحصيل الدراسي، فقد هدفت دراسة Ilkhchi,s.,Poursharifi,H,Alilo,M(2011) إلى تحرى فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى تحسين فاعلية الذات والتوكيدية لدى عينة من طلبة المدارس، وتوصلت النتائج إلى فاعلية العلاج فى خفض القلق وتحسين فاعلية الذات والتوكيدية. فى حين جاءت دراسة **سعيد عبد المعز على (٢٠١٥)** والتي هدفت إلى قياس فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية فى تنمية حب الاستطلاع وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، عرضت عليهم مجموعة من القصص، تم تعليميها للمجموعة التجريبية الأولى بطريقة تقليدية (ورقياً)، وتعليمها للمجموعة التجريبية الثانية من خلال الحاسوب دون تفاعل، وتعليمها للمجموعة التجريبية الثالثة كقصص تفاعلية من خلال برنامج كورس لاب Course Lab. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة أحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01) فى مستوى حب الاستطلاع، والمهارات الاجتماعية لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة، مما يشير إلى فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية لدى أطفال الروضة. فى حين هدفت دراسة **جمال شفيق أحمد، أحمد عبد المنعم محمد، حنان السيد عبد القادر زيدان، رانيا عبد الفتاح متولي (٢٠١٦)** إلى محاولة وضع برنامج معرفى سلوكى قصصى مصور لتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة للأطفال فى سن الروضة، ومحاولة القضاء عليها، وذلك من خلال: التعرف على أنماط السلوك البيئى الخاطئْ الذى يقدم علية الاطفال فى سن الروضة، ووضع برنامج بالقصة المصورة لتعديل هذه السلوكيات البيئية الخاطئة وتعليم

الأطفال السلوكيات البيئية الصحيحة، وتوصلت الدراسة إلى تأثير البرنامج حيث تخلى أطفال الروضة عن السلوكيات البيئية الخاطئة تجاه البيئة وأبدال هذه السلوكيات الخاطئة بالسلوكيات الصحيحة؛ وذلك بعد تطبيق البرنامج عليهم وهذا يدل على نجاح البرنامج القصصى المطبق فى التأثير على سلوكيات الأطفال فى سن الروضة. بينما هدفت دراسة **عبد الله أحمد أحمد جوده (٢٠١٦)** إلى الكشف عن فاعلية البرنامج المعرفى السلوكى فى تحسين بعض المهارات الحياتية (إدارة الغضب، حل المشكلات، توكيد الذات، إدارة الوقت) لدى عينة من المراقين المتوقفين عن الاعتماد على المواد ذات التأثير النفسى، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج التالية وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية، قبل المشاركة فى البرنامج وبعد المشاركة فى البرنامج فى جميع مكونات المقياس والدرجة الكلية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد مجموعة المراهقين المتوقفين عن الاعتماد على المواد ذات التأثير النفسى على مقياس المهارات الحياتية المشاركين فى البرنامج فى القياسين البعدى والتتبعى فى جميع مكونات القياس والدرجة الكلية. بينما دراسة **إيمان السعيد التهامى (٢٠١٨)** هدفت إلى الكشف عن فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية أنشطة البرنامج القائم على الدرما الأبداعية فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تم التأكيد على عدد من المفاهيم أهمها ضرورة تنمية كلً من المهارات الحياتية والاجتماعية لدى الأطفال منذ مرحلة الروضه؛ حيث أنها الأساس في تعامل الفرد في مختلف جوانبه المعرفية، والأكاديمية، والإجتماعية مما يدعو للأهتمام بتنمية هذه المهارات منذ نعومة أظافرهم، كما تناولت الدراسات السابقة أهمية وفاعلية العلاج السلوكي بفنياته المختلفة في تنمية المهارات الحياتية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

شملت الإجراءات المنهجية عمليات التصميم والتطوير التعليمي الخاصة ببيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك لتنمية المهارات الحياتية، وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي. كما تناول الباحثانِ مراحل تصميم وإنتاج بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية تمهيدًا لإعداد المعالجات التجريبية الثلاث في شكلها النهائي،

وهذه المراحل هى: مرحلة التقييم المدخلى، ومرحلة التهيئة، ومرحلة التحليل، ومرحلة التصميم، ومرحلة الإنتاج، ومرحلة التقويم، ومرحلة التطبيق؛ من حيث: بناء أدوات البحث، ثم التجربة الاستطلاعية؛ للتأكد من صلاحية بيئة القصة الإلكترونية، وأنشطتها التفاعلية وجاهزيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية، ثم عرض خطوات التجربة الأساسية ومعالجة نتائجها إحصائيًا. **وذلك وفقا لنموذج التصميم التعليمي لمحمد إبراهيم الدسوقى (٢٠١٥).**

المرحلة ٠: مرحلة التقييم المدخلي

أولا- قياس المتطلبات المدخلية للمعلم/القائم على التطبيق:

يختلف دور المعلم- القائم على التطبيق- في القصة الإلكترونية التفاعلية، عن دوره القديم فى القصة التقليدية؛ فالمعلم في القصة التقليدية يقوم بالدور الأساسي؛ فهو الذى يقوم برواية القصة، وسرد أحداثها، كما أنه، في بعض الأحيان، يقوم بتمثيل القصة، وأخذ أحد أدوارها. وهنا يمكن أن يختلف أسلوب وشكل عرض القصة وذلك حسب إمكانيات وقدرات المعلم. أما في القصة التفاعلية فدوره مساعد؛ حيث يقوم بالتوجيه والمتابعة للتلاميذ، والتلاميذ مشاركون أساسيون، وأحداث القصة تختلف تبعًا للمسارات التى يختارها التلاميذ.

ولهذا قاس الباحثانِ السلوك المدخلي، وتحديد الكفايات التى يجب أن تتوافر لدى فريق المساعدة (بعض المعلمين، أخصائى تكنولوجيا التعليم بالمدرسة، بعض المعيدين من كليات؛ التربية والتربية للطفولة المبكرة)؛ القائمين على تطبيق بيئة القصة الإلكترونية، والمنوطين بالتعامل مع عينة البحث في أثناء تفاعلهم مع البيئة، وهى كما يلى:

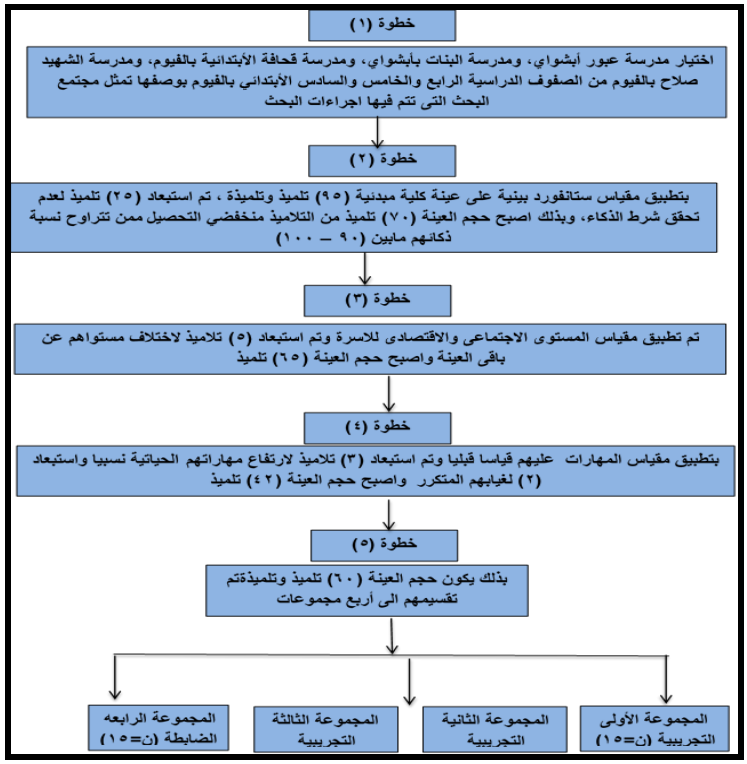
جدول (٣) المتطلبات المدخلية للمعلم

المتطلبات المدخلية	ممتاز	متوسط	ضعيف
مهارات تطبيق مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية.			√
الإلمام بمهارات استخدام الكمبيوتر.		√	
بالكفايات التكنولوجية للتعامل مع بيئة التعلم القصصية الإلكترونية.			√
مهارات تهيئة التلاميذ واستثارة دافعيتهم للتفاعل مع بيئة القصة الإلكترونية.			√
مهارات التدخل وتقديم المساعدة.			√
مهارات تقديم التعزيز المناسب وفقًا للاستراتيجية المتبعة فى بيئة القصة الإلكترونية.			√

ثانيا- قياس المتطلبات المدخلية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي:

١- عينة البحث:

وقد شملت عينة البحث عدد (٦٠) تلميذا وتلميذة بالفيوم، وتم اختيار العينة وفق الخطوات الآتية:



شكل (١) خطوات اختيار العينة

تم تطبيق أدوات البحث بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لها على عينة من تلاميذ التعليم الأساسي بمدرسة عبور أبشواي، ومدرسة البنات بأبشواي، ومدرسة ومدرسة قحافة الابتدائية بالفيوم، ومدرسة الشهيد صلاح بالفيوم من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس الابتدائي لعام ٢٠١٧/٢٠١٨م حيث بلغ عدد التلاميذ (٢٥٠) تلميذًا وتلميذة، بمعدل (١٠٠) ذكور، و(١٥٠) إناثًا تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩: ١١) بمتوسط عمري مقداره (٩.٤٤) أعوام، وانحراف معياري مقداره (٠.٤٨٩).

وتم اتباع الخطوات الآتية لتحديد المجموعات التجريبية والضابطة:

تم تطبيق مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاث (صورة التقرير الذاتي، وصورة الأخصائي، وصورة ولي الأمر)، ثم تطبيق مقياس المهارات الحياتية، ثم تصحيح المقاييس، وأخيرًا تحديد قيم الإرباعيات لدرجات التلاميذ على مقاييس البحث.

وتم تحديد التلاميذ ذوي فاعلية الذات الأكاديمية من خلال اختيار الطلبة الذين انخفضت درجاتهم عن (٢٢) درجة في صورة التقرير الذاتي وعلى (٦٥) في صورة الأخصائي، و(٥١) في صورة ولي الأمر، والذين انخفضت درجاتهم على مقياس المهارات الحياتية عن (٥٢) درجة.

وتم تحديد (٦٠) تلميذًا لتحديد المجموعات التجريبية والضابطة؛ حيث إن كل مجموعة تجريبية مكونة من(١٥) تلميذًا، والمجموعة الضابطة مكونة من (١٥) تلميذًا.

وتم عمل مجانسة لأفراد المجموعات في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، مستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاثة، والدرجة الكلية للمهارات الحياتية، باستخدام مان وتني man-witny.

٢- التصميم التجريبي:

استخدم الباحثانِ التصميم التجريبي القائم على ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة واحدة ضابطة؛ حيث تم اختيار العينة من مجتمع البحث، وهم تلاميذ مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم والذين بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) تلميذا وتلميذة، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة واحدة ضابطة مع تطبيق الأدوات القبلية والبعدية عليها. جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح المجموعات التجريبية الثلاث والضابطة

المعالجة التجريبية / المجموعة	تطبيق الأدوات القبلية	الأدوات البعدية
التجريبية الأولى فنية تعديل السلوك بالحث التتابعي	√	√
التجريبية الثانية فنية تعديل السلوك بالتشكيل	√	√
التجريبية الثالثة فنية تعديل السلوك بالنمذجة	√	√
المجموعة الرابعة (الضابطة)	√	√

المجموعة التجريبية الأولى: هي المجموعة التي تتضمن التلاميذ التي تنخفض لديهم فاعلية الذات بصورها الثلاث، والمهارات الحياتية، وهي المجموعة التي طبق عليهم بيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنية تعديل السلوك بالحث التتابعي، وعددهم (١٥) تلميذاً، بمتوسط عمر زمني (٩.٩٣)، وانحراف معياري (٠.٧٩٨).

المجموعة التجريبية الثانية: هي المجموعة التي تتضمن التلاميذ التي تنخفض لديهم فاعلية الذات بصورها الثلاث، والمهارات الحياتية وهي المجموعة التي طبق عليهم بيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنية تعديل السلوك بالتشكيل، وعددهم (١٥) تلميذاً، بمتوسط عمر زمني (٩.٦٦)، وانحراف معياري (٠.٨١٦).

المجموعة التجريبية الثالثة: هي المجموعة التي تتضمن التلاميذ الذين تنخفض لديهم فاعلية الذات بصورها الثلاث، والمهارات الحياتية وهي المجموعة التي طبق عليهم بيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنية تعديل السلوك بالنمذجة، وعددهم (١٥) تلميذاً، بمتوسط عمر زمني (٩.٨٠)، وانحراف معياري (٠.٨٦١).

المجموعة الضابطة :هي المجموعة التي تتضمن التلاميذ الذين تنخفض لديهم فاعلية الذات بصورها الثلاث، والمهارات الحياتية، وهم المجموعة التي لم يطبق عليهم فنيات تعديل السلوك، وعددهم (١٥) تلميذاً، بمتوسط عمر زمني (٩.٨٠)، وانحراف معياري (٠.٧٧٤).

٣- تحديد المتطلبات المدخلية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي:

لضمان نجاح القصة الإلكترونية التفاعلية يجب مراعاة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، من حيث خصائصهم النفسية والعقلية والانفعالية والمعرفية، كما يجب أن تتناسب مع عمرهم الزمني، وخلفيتهم المعرفية، من حيث إمكانية استخدامهم للكمبيوتر، وكيفية الإبحار داخل بيئة القصة.

وبالتالى فهناك مجموعة من المهارات والكفايات التى يجب أن يمتلكها التلميذ منخفض التحصيل، والتى تؤهله للتعلم الفعال ببيئة القصة الإلكترونية؛ لذا كان من الضروري إعداد بطاقة لتقدير كفايات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي للتعليم عبر بيئة التعلم القصصية؛ حتى يستطيع الباحثانِ، في ضوئها، تحديد الاحتياجات التدريبية للعينة قبل بداية التجربة.

وقد أعد الباحثانِ قائمة بأهم المتطلبات القبلية والكفايات التى يجب أن تتوافر في عينة البحث، ملحق (٣)، وقد تم تطبيقها بالفعل على عينة البحث قبل بداية التجربة.

جدول (٥) المتطلبات المدخلية للتلميذ

المتطلبات المدخلية	ممتاز	متوسط	ضعيف
الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر.			√
الكفايات التكنولوجية للتعامل مع بيئة القصة الإلكترونية.			√
اكتساب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية.			√

وقد أسفرت نتيجة تطبيق بطاقة المتطلبات القبلية على التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي"عينة البحث" عما يأتى:

فيما يتعلق بكفايات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي لاستخدام الكمبيوتر وكفايات التعامل مع بيئة القصة الإلكترونية:

قبل تطبيق بيئة القصة الإلكترونية طبق الباحثانِ بطاقة المتطلبات القبلية؛ ليتأكد من ضعف مهارات التلاميذ عينة البحث بمعارف ومهارات الكمبيوتر، وعدم امتلاكهم لأى مهارات التعامل مع الكمبيوتر من: مهارات التحكم والإمساك بالفأرة، وفتح الملفات وتشغيل البرامج، وهذا ما أكده معلم الكمبيوتر الموجود بالمدرسة، من خلال المقابلة الشخصية التى عقدها الباحثانِ معهم.

فيما يتعلق بكفايات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي للمهارات الحياتية وفاعلية الذات:

قام السادة المعلمين بالمدرسة بتطبيق مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية على عينة البحث؛ التى أوضحت نتائجه وجود ضعف شديد في مستوى عينة البحث من تلاميذ مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم في المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ حيث إن أداءهم كان منخفضًا في مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ حيث كان متوسط نتائج التلاميذ ٤٣%، وهذا يؤكد وجود قصور واضح فى السلوكيات الحياتية لدى عينة البحث.

ثالثًا- قياس المتطلبات المدخلية للبيئة المدرسية:

نظرًا لأن الباحثينِ قاما بالتطبيق داخل مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم، فقد قاما برصد الإمكانات والمعوقات الموجودة داخل المدرسة، وهي كالآتي:

١- قياس المتطلبات المدخلية الإدارية:

لا توجد أي عقبات إدارية للتطبيق؛ فقد كان هناك تعاون من السيد وكيل وزارة التربية والتعليم ومدير إدارة التعليم الابتدائي، وذلك فيما يتعلق بالحصول على موافقات التطبيق؛ كما كان هناك ترحيب كبير للتطبيق من قبل إدارة المدارس التى تم التطبيق بها.

٢- قياس المتطلبات المدخلية البشرية:

وجد الباحثانِ تعاونًا كبيرًا من قِبَل المدرسين بالمدرسة، سواء فى الاستجابة على أدوات البحث، أو فى مساعدة البعض منهم للباحثينِ في أثناء التطبيق. لكن كانت هناك قيود فيما يتعلق بعينة البحث، وتتمثل فيما يلى:

- هناك مشكلة خطيرة في هذه المدارس، وهى أن نسبة غياب هؤلاء التلاميذ كبيرة، فقد يكون تلميذ ما متواجدًا اليوم، وغائبًا في بقية أيام الأسبوع.
- تستمر الدراسة في هذه المدارس من بداية العام الدراسي حتى ٥/٣٠ من كل عام، ولكن نلاحظ أنه في شهر أبريل يقل عدد التلاميذ في المدارس.
- فى حالة كانت هناك أيام إجازات أو عطلات الرسمية خلال منتصف الأسبوع؛ يكون الأسبوع كله أجازة بالنسبة للغالبية العظمى من التلاميذ.

٢- قياس المتطلبات المدخلية التكنولوجية:

جميع المدارس التى تم التطبيق بها مشاكل في أجهزة الكمبيوتر، سواء مشاكل متعلقة بالمكونات المادية أو المكونات البرمجية.

ويتناول الباحثانِ سبل التغلب على المعوقات التي ظهرت من خلال مرحلة التقييم المدخلى في المرحلة الآتية وهى مرحلة التهيئة.

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة

(معالجة أوجه النقص في ضوء نتائج مرحلة التقييم المدخلى):

أولًا- فيما يتعلق بخبرات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بأجهزة التعلم الإلكتروني:

١- فيما يتعلق بالكفايات التكنولوجية للتعامل مع الكمبيوتر:

بعد التأكد من وجود الضعف فى مهارات التعامل مع الكمبيوتر لدى عينة البحث، كان لزاما على الباحثينِ أن يدربا عينة البحث على الحد الأدنى من مهارات التعامل مع الكمبيوتر؛ لذا أعد الباحثانِ برنامجًا تدريبيًا لمدة أسبوعين؛ لتدريب التلاميذ على مهارات التعامل مع الكمبيوتر.

وحاول الباحثانِ من خلال عدة أنشطة تنمية مهارة استخدام الكمبيوتر لدى التلميذ بشكل غير مباشر مثل:

- عرض عدد من الألعاب الكمبيوترية، وتوجيه التلاميذ لاستخدام أسهم لوحة المفاتيح، والفأرة في أداء تلك الألعاب.
- استخدام الفأرة في تتبع أحد الأشكال التي تظهر أمامه على شاشة الكمبيوتر.
- تشغيل وحدات الكمبيوتر، مثل: السماعة، والشاشة، ووحدة التشغيل، من خلال تعرض التلاميذ للعديد من المشكلات في أثناء لعبه على الكمبيوتر.
- توصيل النقاط باستخدام الفأرة لاستكمال عناصر الشكل المرسوم.
- إضافة الألوان للأشكال المرسومة أمامه.
- تحديد أوجه التشابه أو الاختلاف في الصور المعروضة باستخدام الفأرة.
- عمل تجميعات (Puzzle) لتكوين الصورة المعروضة أمامه باستخدام الفأرة.

٢- فيما يتعلق بالكفايات التكنولوجية للتعامل مع بيئة التعلم القصصية الإلكترونية:

أما فيما يتعلق بكفايات التعامل مع بيئة القصة الإلكترونية، فقد تم تدريب عينة البحث على التعامل مع البيئة من مهارات تشغيلها، والضغط على الأيقونات والإبحار داخلها، وذلك عن طريق التفاعل مع بعض القصص المقدمة في البرامج الكمبيوترية والاستجابة لها، بالإضافة إلى وجود المعلم كمساعد للتلميذ.

ثانيًا- فيما يتعلق بالمتطلبات الواجب توافرها في البيئة:

فيما يتعلق بالمتطلبات المدخلية البشرية:

- عقد الباحثانِ اجتماعًا بحضور كل من مدير المدرسة، والمعلمين والمعلمات، حيث تم التعريف بالبحث وأهدافه، وأهمية التعاون مع الباحث، وتحري الدقة فى المعلومات التى يتم تزويد الباحثينِ بها.
- عقد الباحثانِ عددًا من المقابلات مع أولياء الأمور، وتعريفهم بأهمية البحث، ودوره فى تنمية مهارات أبنائهم الحياتية؛ لزيادة تفاعلهم مع المجتمع، كما حصل الباحثانِ منهم على بعض البيانات عن أبنائهم، كما أكد عليهم ضرورة التزام أبنائهم بالحضور، وعدم التغيب إلا بعذر.

ثالثًا- فيما يتعلق بالمتطلبات الواجب توافرها في المعلم:

قام الباحثانِ بعقد عدة مقابلات مع معلمى المرحلة والمسئول عن معمل الوسائط، وأخصائي تكنولوجيا التعليم فى المدرسة؛ وذلك بهدف:

١- تعريفهم بالبحث وأهدافه، وأهمية التعاون مع الباحث، وتحرى الدقة فى المعلومات التى يتم تزويد الباحثينِ بها.

٢- أكد الباحثانِ لهم الدور الحيوى والإيجابى للمعلم، وأثره في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم، وذلك من خلال إشرافهم وتدخلهم فى عملية التعلم، في أثناء استخدام بيئة القصة. وأوضح لهم أن قصص البيئة الإلكترونية تتضمن بعض الوقفات، يتدخل فيها معلم الفصل لتوجيه التلاميذ، ومساعدتهم على التفكير.

٣- تم الاتفاق مع أخصائى تكنولوجيا بالمدرسة، وبعض المعلمين على مساعدة الباحثينِ في إجراء التجربة، وذلك لكي تكون عملية التطبيق أكثر موضوعية.

٤- نظرًا لعدم تمكن الباحثينِ من توفير عدد أكبر من المدرسين لمعونته في إجراء التجربة، فقد استعانا ببعض زملائهما من المعيدين، والمدرسين المساعدين.

٥- عقد الباحثانِ مع فريق المساعدة (المعلمين، أخصائى تكنولوجيا، المعيدين) جلستين، على مدار يومين، مدة الجلسة ثلاث ساعات، وذلك قبل إجراء التجربة؛ لتوضيح الهدف من البحث، وشرح كيفية استخدام بيئة القصة الإلكترونية. كما شرح الباحثانِ لهم استراتيجية التعليم التي يجب اتباعها عند التدريس لعينة البحث، وتم تزويدهم بدليل المعلم، وشرح أهدافه وكيفية استخدامه.

٦- تم تدريب المعلمين على كيفية تشغيل بيئة القصة ونظام الإشراف والإدارة والمتابعة ونظام التدخل وآلياته من حيث:

- أن يتدخل المعلم/ القائم بالتطبيق عند طلب التلميذ في حالة التعلم ببرامج الكمبيوتر، وأن يكون تدخله مقننًا، وأن يكون مستعدًا ومهيئًا لذلك.
- يتعين على المعلم (القائم بالتطبيق) أن يقدم للتلميذ المساعدة اللازمة؛ للتوصل إلى الاستجابة الصحيحة، حيثما برزت حاجة التلميذ لذلك، وتختلف طبيعة المساعدة اللازمة من موقف لأخر، ففي بعض الأحيان تكون الإرشادات اللفظية كافية لإعطاء دليل، أو مؤشر على الإجابة، أو إعادة صياغة التعليمات، أو وصف الخطوة الأولى في السلوك المطلوب، أو الإيماءات المختلفة.

رابعا- تحديد البنية التحتية التكنولوجية:

نظرا لأن عدد عينة البحث كبير جدا؛ (٦٠) تلميذًا وتلميذة، فقد تم تقسيمهم على (٣) مجموعات، كما قام الباحثانِ مع أخصائي تكنولوجيا التعليم بالمدرسة بعمل صيانة لجميع الأجهزة، وشراء بعض المكونات المادية مثل (الماوس، لوحة المفاتيح، سماعات الرأس).

خامسًا- تحديد متطلبات أداء المعلم لدوره:

تم تحديد عدد من الأدوار المنوطة بالمعلم/القائمين على التطبيق:

١- تهيئة التلاميذ واستثارة دافعيتهم للتفاعل مع بيئة القصة.

٢- توضيح أهمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية ومدى ارتباطهما بتعاملهم مع بيئتهم وأقرانهم.

٣- تبسيط طريقة التعامل مع بيئة القصص الإلكترونية التفاعلية وشرحها.

٤- قضاء وقت كبير مع التلاميذ؛ للرد على استفساراتهم واستجاباتهم.

٥- تطبيق أدوات البحث المختلفة على التلاميذ.

٦- تقديم المساعدة اللازمة للتلميذ للتوصل إلى الاستجابة الصحيحة، حيثما برزت حاجة التلميذ لذلك.

المرحلة الثانية: مرحلة التحليل:

أولا- تحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي:

قسم الباحثانِ القصص المقدمة من خلال بيئة القصة الإلكترونية إلى وحدتين؛ الوحدة الأولى تتناول عددًا من القصص الإلكترونية التي تدور أحداثها فى المنزل، والمجموعة الثانية تتناول عددًا من القصص الإلكترونية وتدور أحداثها فى المدرسة؛ حيث إن كل وحدة تتكون من مجموعة من القصص الإلكترونية لها أهدافها، كما حلل الباحثانِ هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية نهائية وممكنة، قابلة للملاحظة والقياس؛ بهدف تحديد التتابع المناسب لها، وتنظيم المحتوى وعناصره، وصياغتها صياغة مناسبة. وفيما يلى أهداف بيئة القصة الإلكترونية:

أ- الهدف العام:

الهدف العام لبيئة القصة الإلكترونية: "إكساب المهارات الحياتية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي".

ب- الأهداف التعليمية النهائية الرئيسة لبيئة القصة الإلكترونية:

ويتفرع الهدف العام لبيئة القصة الإلكترونية إلى الأهداف الفرعية الرئيسة النهائية الآتية:

١- اكتساب مهارات اتخاذ القرار.
٢- اكتساب المهارات التوكيدية.
٣- اكتساب مهارات مهارة التواصل الاجتماعي.
٤- الاستقلالية.
٥- تحسين التوقعات الأكاديمية.
٦- تحسين المهارات الأكاديمية.
٧- تحسين الالتزام بالمهمة.
٨- تحسين التفكير المستقبلي.

ثانيا- تحديد احتياجات التلاميذ وخصائصهم:

١- تحليل وتحديد الخصائص العامة للتلاميذ:

وتشتمل هذه العملية على تحليل وتحديد الخصائص العامة للنمو، وتحديد الخصائص العقلية المعرفية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، حيث تتضمن:

- خصائص النمو الجسدية لتلاميذ مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم، حيث تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩- ١١ سنة، ومن ثم فهم ينتمون لمرحلة الطفولة.
- الخصائص العقلية المعرفية: عرض الباحثانِ أهم هذه الخصائص لهذه الفئة فى الإطار النظري. وفى ضوئها **راعي الباحثانِ ضبط المتغيرات الآتية فى عينة البحث:**

- **المحددات التعليمية الصحية:** بمعنى ألا توجد لديهم أي معوقات صحية كتلك التي حددها الباحثانِ في المحددات التعليمية الصحية:

أ- سلامة الحواس السمعية والبصرية؛ حيث وجد الباحثانِ أن بعض التلاميذ لديهم مشاكل في السمع والنظر.

ب-من سمات بعض التلاميذ الانطواء الشديد، والذي جعلهم لا يستجيبون سواء لتوجيهات البرنامج أو لتوجيهات الباحثينِ في بداية التعامل مع الجهاز. وهؤلاء تم استبعادهم من العينة، وكذلك السلوك الانفعالي الشديد لبعض أفراد العينة.

وقد تأكد الباحثانِ مما سبق، عن طريق كل من المقابلة الشخصية مع التلاميذ عينة البحث بمساعدة الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة؛ والسجلات الخاصة بالتلاميذ عينة البحث والمدون بها الخصائص الجسمية لكل تلميذ من التلاميذ عينة البحث.

- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** بصفة عامة المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ متقارب، فهم من بيئة واحدة " محافظة الفيوم"، وقد تأكد الباحثانِ من تجانس العينة بتطبيق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعى.
- **العمر الزمني للعينة:** تم بمساعدة الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة التحقق من العمر الزمني للعينة، فجميع أفراد العينة يقع عمرهم الزمنى من (٩: ١١) عامًا، وهم من الصفوف (الرابع والخامس الابتدائي).
- **نسبة الذكاء للعينة:** صبق الباحثانِ بنفسهما مقياس الذكاء لستانفورد بينيه على عينة البحث؛ ومن ثم اختيار التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي والذى يتراوح مستوى ذكائهم من ٩٠: ١٠٠ درجة، وفقًا لشروط القبول بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد استبعد الباحثانِ التلاميذ الذى تقل درجة ذكائهم عن ٩٠ درجة.

٢- قياس مستوى السلوك المدخلي:

فيما يتعلق بالمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية فإنه لا يوجد لديهم أى سلوك مدخلي، وتم التأكد من عدم اكتساب التلاميذ عينة البحث لأي خبرات سابقة تتعلق بالمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد إكسابها لهم بثلاثة طرق- **الطريقة الأولى:** من خلال المقابلة الشخصية مع المدرسين الموجودين بالمدرسة، والذين أكدوا أن التلاميذ لم يخضعوا لأي تدريب في المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية. **والطريقة الثانية:** بالرجوع إلى السجلات الخاصة بالتلاميذ عينة البحث والمُدون بها المعارف والمهارات التي حصلوا عليها. أما **الطريقة الثالثة:** فبتطبيق أدوات القياس قبليّا على عينة البحث تم التأكد من عدم اكتساب التلاميذ عينة البحث لأي من المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة الى أهم ما يميز تلك الفئة من خصائص، تلازم انخفاض الأداء الوظيفى العقلى مع القصور الواضح فى مستوى السلوك التكيفى.

٣- تحليل وتحديد احتياجات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي:

فى ضوء نتيجة السلوك المدخلى لعينة البحث؛ تكون الحاجة التعليمية لهؤلاء التلاميذ هي تطوير بيئة تعلم قصصية إلكترونية قائمة على فنيات تعديل السلوك؛ وذلك لسد هذه الفجوة، والتي تتكون من المهارات الآتية:

١- اكتساب مهارات اتخاذ القرار. ٢- اكتساب المهارات التوكيدية.

٣- اكتساب مهارات مهارة التواصل الاجتماعي.
٤- المهارات الاستقلالية.
٥-تحسين المهارات الأكاديمية.
٦-تحسين التوقعات الأكاديمية.
٧- تحسين الالتزام بالمهمة.
٨- تحسين التفكير المستقبلي.

ثالثا- تحديد المهام والأنشطة التعليمية:

تم تحديد المهام والأنشطة في بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على القصة التفاعلية فى صورة أنشطة داخل المحتوى؛ حيث يتوقف سير القصة عند أحد المهارات الحياتية أو فاعلية الذات الأكاديمية التي تنميها القصة، ويطلب من التلميذ التفاعل مع القصة بالضغط على الاستجابة المناسبة التي تتطلبها هذه المهارة.

كما تم تحديد عدد من التدريبات عقب كل قصة لقياس مدى اكتساب التلميذ للمهارات المدرجة في القصص، وذلك بعرض مقطع فيديو يليه سؤال، وعلى التلميذ أن يختار إحدى الاستجابات الصحيحة، التي تمثل التصرف الصحيح للمهارة.

المرحلة الثالثة : مرحلة التصميم

أولًا- صياغة الأهداف الإجرائية للمحتوى التعليمى:

صاغ الباحثانِ الأهداف تبعًا لنموذج "أبجد ABCD" حيث (A) المتعلم، (B) السلوك المطلوب، (C) الشروط أو الظروف، (D) الدرجة أو المعيار.

ثانيا- تصميم المحتوى التعليمي وتحديد موضوعاته المناسب لبيئات التعليم والتعلم الإلكترونى:

- **تصميم المحتوى**

- تحديد الأداء المثالي المطلوب:

حدد الباحثانِ الأداء المثالي المرغوب من خلال مصادر متعددة، وإعداد قائمة بهذه الغايات أو الأهداف العامة المرغوبة، وما الذي ينبغي أن يتمكن منه التلميذ منخفض التحصيل فيما يرتبط باكتساب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية وتعميمها فى مواقف الحياة الطبيعية، وتنوعت المصادر التي اعتمد عليها الباحثانِ في هذا البحث، وشملت المصادر الآتية:

الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة:

بالنظر إلى أهداف مدارس المرحلة الابتدائية، وجد الباحثانِ أنها تناولت في محتواها التأكيد والاهتمام بجانب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ تلك المرحلة.

ومن خلال اطلاع الباحثينِ على مقررات تلاميذ مدارس التعليم الأساسي، وتحليله لها- وجد ضعفًا في تناول المقررات الأكاديمية المفاهيم والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، وإن تم تناولها فإن هذا التناول يكون شكليًا؛ حيث ينصب الاهتمام الرئيس على المحتوى الأكاديمي الأساسي كالدراسات الاجتماعية كمحتوى واللغة العربية كمحتوى، وكانت هذه الخطوة ضرورية؛ حتى يقرر الباحثانِ هل يتبنى محتوى أحد هذه المقررات، أو أن يقوما بإعداد محتوى جديد فى ضوء هذه الأهداف.

تحديد المحتوى التعليمي:

بعد الخطوة السابقة، قرر الباحثانِ إعداد محتوى جديد لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، ويصلح عرضه من خلال القصة الإلكترونية؛ وحتى يتم ذلك؛ ظهرت الحاجة لإعداد مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، حيث هدف الباحثانِ تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، والتى يمكن للتلميذ اكتسابها فى محاولة منه للتوافق مع مطالب البيئة المدرسية والأسرية، ورغم وجود بعض المقاييس التى اهتمت بالمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، فإن الباحثانِ رأوا أن يقوما بإعداد هذين المقياسين.

تنظيم عرض المحتوى:

اتبع الباحثانِ في تنظيم عرض المحتوى طريقتي التتابع المنطقي والهرمي؛ حيث رتبا الموضوعات ترتيبًا منطقيًّا، مع مراعاة خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، كما استخدم الباحثانِ المدخل الهرمي القهقري من أعلى إلى أسفل؛ حيث يبدأ من أعلى بالمفاهيم العامة، ويتدرج لأسفل نحو المهمات الفرعية الممكنة، والتي تشكل الأداء النهائي المرغوب فيه من قِبَل التلميذ منخفض التحصيل، فيما يرتبط باكتساب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية وتعميمها فى المواقف الجديدة.

وقد قسم الباحثانِ بيئة القصة الإلكترونية إلى مجموعتين قصصيتين، على أن تتناول كل مجموعة عددًا من القصص التى تحاول تنمية المكونات الرئيسة للمهارات الحياتية، وفاعلية الذات الأكاديمية.

رابعا- تصميم المهام والأنشطة المناسبة لبيئات التعليم والتعلم:

استخدم الباحثانِ في هذا البحث نمطين فى تصميم المهام والأنشطة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وهما: نمط التدريب والتمرين Drill & Practice، التدريس الخصوصي

Tutorial، حيث رأى الباحثانِ ضرورة الاستعانة بهذه الأنماط؛ حتى يتمكن التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي من إتقان المعارف والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المقترحة، وخطوات تصميمهما كالآتى:

تصميم المهام فى ضوء نمط التدريب والمران:

اعتمد الباحثانِ على نمط التدريب والمران Drill & Practice وفقا للخطوات الآتية:

- تدريب التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي على المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، وذلك بتقديمها في صورة كلية فى بعض الأحيان وصورة مجزأة فى أحيان أخرى.
- عرض المادة العلمية بأسلوب تربوي شائق باستخدام برمجية القصص الإلكترونية التفاعلية، وهي قابلة للتكيف مع المستوى العلمي للتلميذ منخفض التحصيل وسرعة إدراكه؛ بحيث تزيد من سرعة إيجابيته في المواقف مع توفير دقة الإجابة.
- تقديم المكونات الأساسية لدوره التعلم والمتمثلة في التدريب والرجع والعلاج، مع مراعاة عدم انتقال التلميذ لتعلم مهام جديدة إلا بعد إتقان المهام السابقة.
- استند تصميم بيئة القصة الإلكترونية إلي الرجع؛ حيث لم يقتصر فقط على استجابات التلاميذ الصحيحة أو الخطأ، ولكنه يقدم مساعدة تعليمية خاصة لمساعدة التلاميذ في فهم وتصحيح أخطائهم.
- استند تصميم بيئة القصة الإلكترونية إلى متابعة وضبط تقدم التلميذ، وتقوية الاستجابة الصحيحة وتعزيزها، عن طريق عدد من الأسئلة أو التدريبات والممارسات.

تصميم المهام والأنشطة فى ضوء نمط التدريس الخصوصى:

ويمكن توضيح فكرة عمل نمط التدريس الخصوصي التى قامت عليها بيئة القصة كما يلي:

- تعرض البيئة المادة التعليمية المراد تعلمها على التلميذ في خطوات متتابعة بأسلوب تربوي شائق من خلال نظم الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الحركة، ... إلخ) ؛ فتتيح البيئة للتلميذ الوقت الذي يحتاجه في تعلم المهارات الجديدة التي تعرض أمامه.
- تعرض البيئة تدريب على التلميذ، فى نهاية تعلم كل مهارة.
- تستقبل بيئة القصة استجابة التلميذ وتحللها وتقارنها ببعض الإجابات المخزنة لديها.
- تقوم البيئة بتفريع المادة التعليمية المقدمة للتلميذ وفقًا لاستجابته خلال شبكة معقدة من التفريعات، كما يلى:

أ- فإذا كانت إجابة التلميذ صحيحة، فإن البرمجية تعطي التلميذ التعزيز الإيجابي، ومن ثم تنقله إلى مفهوم جديد أو مهارة جديدة أو درس جديد .

ب- أما إذا كانت استجابة التلميذ خطأ، فإن البرمجية تتيح له الفرصة لإعادة الاستجابة، فإذا استمر الخطأ فإن البرمجية ترشده للإجابة الصحيحة وتوجه التلميذ في مسار التعلم الذي يجب أن يسلكه؛ حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة.

- تحتوي البرمجية على ما يسمى ببنك التعزيز الذي يحتوي على عدد من عبارات التشجيع المقروءة والمسموعة والقطع الموسيقية المحببة والمنفردة للتلاميذ، ولقطات الفيديو، والألعاب التعليمية، والصور الثابتة والمتحركة، ولقطات الكرتون المعبرة، وعلى بيئة القصة أن تختار أيا منها حسب طبيعة الموقف عشوائيًا بحيث لا يتكرر ما يفيد التعزيز؛ وبالتالي لا يفقد جدواه.
- مراعاة التدرج بالأنشطة والتمرينات من السهل إلى الصعب، ومما هو مألوف إلى ما هو غير مألوف.
- تجزئة الأنشطة وتتابعها بحيث لا ينتقل التلميذ من جزء إلى أخر إلا بعد اكتمال فهمه واستيعابه .
- التكرار والاسترجاع للمهارات الحياتية لضمان نجاح التلميذ في اكتساب تلك المهارات
- استعمال أسلوب النمذجة الكمبيوترية؛ حيث يقوم الكمبيوتر بممارسة النشاط المطلوب أمام التلميذ وتطلب بيئة القصة منه تكرارها؛ حيث إن التكرار يساعده في الوصول إلى المطلوب.
- استعمال أسلوب النمذجة التقليدية؛ حيث يقوم المعلم بممارسة النشاط المطلوب يدويًا أمام التلميذ ويطلب منه تنفيذها.

خامسا: تصميم السيناريو وواجهات التفاعل والتفاعلات البينية بين المشاركين:

وذلك وفقًا للخطوات الآتية:

إعداد سيناريو لوحة الأحداث:

مرت عملية إعداد لوحة الأحداث بالخطوات الآتية: ترتيب الأهداف ومحتوى القصص، والخبرات التعليمية التي ينقلها المصدر التعليمي، كتابة وصف موجز وشامل للمشاهد حسب الترتيب المحدد، وتحديد نوعية المعالجة المناسبة.

وتأسيسًا على ما سبق، وفى ضوء قائمة المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية ومحتوى القصص التعليمى، تم بناء محتوى لوحة الأحداث Story board المبدئي لبرامج القصص الكمبيوترية الثلاثة

وبعد ذلك تأتي مرحلة تقويم الاسكتشات الأولية، بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، وأخيرًا إجراء التعديلات اللازمة الواردة من المحكمين، والشكل الآتي يوضح نموذج من بطاقات لوحة الأحداث النهائية المستخدمة بعد إنتاجها وتنفيذها.

اسم القصة	حسام ورحلة إلى حديقة الحيوان	رقم التدريب	الأول	المهارة التي يدعمها التدريب	شكر الآخرين

وصف التدريب:

يظهر مقطع فيديو يساعد فيه حسام إيهاب في إيصاله لغرفة الطبيب وهو مريض، ثم بالضغط على زر عرض الاختيارات تظهر شاشة فيها أربعة صور لايهاب تمثل الاختيارات المتاحة والمطلوب من الطفل أن يختار الصورة التي تمثل التصرف الصحيح.

التعليق الصوتي للتفاعل:

حسام طلع ولد جدع جدا!!!!!!!!!!!!!!!! علشان ساعد ايهاب ووصله للدكتور، لكن يا ترى ايهاب هيقول لحسام ايه؟ يالا يا شطور دوس بالماوس على التصرف الصحيح اللى ايهاب لازم يعمله.

الاختيار الأول: شكرا ياصديقي انت فعلا صديق مخلص

الاختيار الثاني: يالا يا حسام وديني للدكتور بسرعه علشان انا تعبان قوى

الاختيار الثالث: مش انا ساعدتك قبل كده يا حسام، يبقى لازم تساعدني علشان انا تعبان

الاختيار الرابع: انا زعلان منك يا حسام، علشان شايفني تعبان ومستني اقولك وديني للدكتور

شكل (٢) لوحة الأحداث لإحدى برامج القصة الإلكترونية الثلاثة

تصميم السيناريو:

في هذه الخطوة أعدَّ الباحثانِ سيناريو بيئة القصة الإلكترونية، عن طريق تحويل بطاقات لوحة الأحداث إلى سيناريو، يشتمل على الأعمدة والعناصر الموضحة في شكل (٤).

رقم الشاشة	العنوان	وصف محتويات الشاشة	النص المكتوب	الصور والرسوم الثابتة	الصور والرسوم المتحركة	كروكي الإطار	التعليق الصوتي	الموسيقى والمؤثرات الصوتية	أسلوب الانتقال والربط
1	صفحة اختيار اسم الطالب	قائمة منسدلة تحتوي على أسماء المجموعة التجريبية الخاصة بهذا البرنامج	تعلم مع حسام مرحبا بك ياعزيزي من فضلك قم باختيار اسمك	صورة لبعض شخصيات القصص	لا يوجد		لايوجد	لا يوجد	النقر على اسم الطالب من القائمة المنسدلة
2	صفحة القائمة الرئيسية	عبارة عن صورة لبيت وأخرى لمدرسة بالنقر على أي منهم ينتقل الطالب للقصص الخاصة بهذه المجموعة، وتحتوى على زر شاشة البرامج.	تعلم مع حسام	صورة لبيت صورة لمدرسة	لا يوجد		عند الوقوف بالماوس على كلا الصورتين يظهر تعليق صوتي بأسماء مجموعات القصص	لايوجد	بالنقر على صورة أي من المدرسة او البيت للانتقال للقصص المخصصة لكل منهما، او بالضغط على زر شاشة البرامج لانتقال لشاشة البرامج

شكل(٣) شكل سيناريو برنامج القصة الإلكترونية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي

وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والصحة النفسية، وذلك لاستطلاع رأيهم، وقد أسفرت نتائج هذا الاستبيان عما يلي:

- اتفق السادة المحكمون بنسبة اتفاق بلغت أكثر من ٩٢ % على صلاحية هذا السيناريو لتصميم بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية المقترح.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة وفق ما اتفق عليه المحكمون، تمت صياغة شكل السيناريو في صورته النهائية؛ تمهيدا لإنتاج بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية.

تصميم واجهات التفاعل:

راعى الباحثانِ أن يكون تصميم واجهات تفاعل بيئة القصة الإلكترونية مناسبًا لخصائص وطبيعة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؛ بحيث يكون لكل خط أو شكل أو نص أو لون هدف، وتنوعت شاشات البيئة التي تم تصميمها، حسب المعلومات التي تضمنتها، وحسب تسلسل العرض، سواء كانت تهدف إلى تقديم معلومات عن مشاهد القصة، أو تقديم الأنشطة أو تقديم مساعدة للتلميذ، أو تقديم تعزيز إيجابي أو رجع، واعتمدت أغلب الشاشات على عناصر الصوت والصورة والرسومات المتحركة، ومن المكونات الرئيسة التي تم مراعاتها عند تصميم واجهات التفاعل ما يلي:

أ- تصميم أطر البرنامج:

استخدم الباحثانِ في تصميم وإنتاج الأطر اللغتين اللفظية وغير اللفظية، حيث استخدمت اللغة غير اللفظية في الصور والرسومات، واستخدمت اللغة اللفظية في بيان نص، وكذلك استخدمت اللغة غير اللفظية(المنطوقة)في شرح محتوى الإطار وتفصيلاته، أيضا، استخدمت الأصوات والتصفيق للتعزيز الإطار، وتقديم بعض التعزيزات مثل : (أحسنت الإجابة صحيحة) والإجابة غير صحيحة مثل ((حاول مرة أخرى))

ب-نوع الإطار :

تنوعت الإطارات المستخدمة في البرنامج حسب الغرض منها فشمل البرنامج : إطارًا يحتوي على خيارات القصة حيث يتم خلاله اختيار القصة، وإطارات تحمل عنوان القصة، وإطارات تعرض محتوى القصة، وإطارات تعرض النشاط بعد كل مشهد، وإطارات لتقديم التعزيز الإيجابي وأخرى لتقديم الرجع، وإطارات لتقديم المساعدة للإجابة عن الأنشطة، وإطارات لشرح مفاتيح التفاعل المتاحة داخل القصة.

ج-طول الإطار:

والمقصود هنا مراعاة الباحثينِ لمقدار المعلومات داخل الإطار؛ حيث راعى الباحثانِ أن يكون ما يحتويه الإطار من معلومات مناسبًا لخصائص وطبيعة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

د-مكونات الإطار:

اتفق الباحثانِ مع الأدبيات التي ترى أن الإطار الجيد هو الذي يتفاعل بداخله عدد من العناصر، وهي: المثير، والاستجابة، والتعزيز، والرجع المساعدة. ولم تختلف الأطر في مكوناتها، وإن اختلف محتواها والهدف المرجو منها، وقد استخدم الباحثانِ العناصر السابقة داخل أطر البرنامج على النحو الآتي:

بالنسبة للمثير: استخدم الباحثانِ المثير من نوع النصوص، والصور والرسومات المحددة المراد إخبار التلميذ بها.

بالنسبة للاستجابة: استخدم الباحثانِ نمط الضغط على أجزاء من مكونات شخصية القصة وذلك داخل المحتوى، أما داخل التدريبات فاستخدم الاستجابة الاختيارية، وهي الاستجابة التي يختارها التلميذ من بين عدة استجابات.

بالنسبة للتغذية الراجعة: استخدم الباحثانِ في البرنامج ٤ مستويات للتغذية الراجعة(تغذية راجعة إخبارية، تفسيرية، منمذجة بالكمبيوتر، جسدية بواسطة المعلم)

بالنسبة للمساعدة: استخدم الباحثانِ في البرنامج ٤ مستويات للمساعدة (مساعدة لفظية، مساعدة منمذجة بالكمبيوتر، مساعدة منمذجة عن طريق المعلم، مساعدة جسدية بواسطة المعلم)

تصميم تفاعلات التلاميذ والمعلم مع بيئة التعلم:

أ. ضبط التفاعلات:

تم الاعتماد فى تفاعل التلميذ على الفأرة عند حدوث تفاعل بين التلميذ والبرنامج؛ حيث إن أكثر الشاشات تكونت من عدة مكونات، وهى: العناوين الرئيسة والفرعية لقصص البرنامج موضوعة على إطار خارجه، بينما يعرض الإطار الداخلى فى الجزء العلوى منه على أيقونة القصة العادية، وأيقونة للقصة التفاعلية، وأيقونة التدريبات، وفى الجزء السفلى من الإطار توجد أزرار التفاعل، وهى: الرجوع إلى قائمة القصص / طلب المساعدة/ الخروج من البرنامج.

ب.تصميم التفاعل والتحكم:

يتضمن تصميم التفاعل والتحكم في بيئة القصة الإلكترونية وضع تصور واضح لكيفية التفاعل داخل بيئة القصة الإلكترونية، وقد تم تصميم التفاعل في البحث الحالي في ضوء مبادئ تعليم منخفضي التحصيل الدراسي، كما تم عرضها في الإطار النظري للبحث، من خلال تحديد وسائل الاستجابة، وتصميم واجهات التفاعل كما يلي:

١- وسائل الاستجابة:

يقصد بوسائل الاستجابة في البحث الحالي: الوسائل التي تُمكن التلميذ من التحكم والتفاعل في بيئة القصة الإلكترونية، وفي عرض عناصره، ووسائل الاستجابة التي استُخدمت عند إنتاج بيئة القصة الإلكترونية في البحث الحالي على النحو الآتى:

- استجابة النقر على زر (Response Button Respones):

تستخدم في إنشاء زر ينقر عليه المستخدم؛ ليتنقل عبر البرنامج للذهاب إلى القصة الرئيسية أو الفرعية أو لمشاهدة قصة ما.

- استجابة الضغط على مفتاح (Key Press Response):

وفيه يُطلب من التلميذ اختيار إجابة من بين عدة بدائل من خلال النقر على الاختيار الصحيح، وذلك من خلال إجابته عن التدريبات.

- استجابة النقطة النشطة (Hot Spot Response):

تستخدم في إنشاء مساحة نشطة ينقر عليها التلميذ كاستجابة منه وتفاعل مع البرنامج، وقد قام بتوظيفها في البرنامج، من خلال ضغط التلميذ على الشخصية الكرتونية لتتصرف السلوك الصحيح، وعندها يتم تقديم التعزيز أو الرجع المطلوب.

- استجابة العدد المحدود من المحاولات (Tries Limit Response):

وفيها تتم الاستجابة من جانب بيئة القصة الإلكترونية بعد عدد محدد من المحاولات التي يقوم بها التلميذ، ويتم تحديد عدد المحاولات المسموح بها التلميذ للإجابة عن سؤال معين، أو تفاعل معين ٣ محاولات، فإذا فشل التلميذ في إعطاء الإجابة الصحيحة في خلال عدد المحاولات المحددة تتم مطابقة الاستجابة، ويقدم البرنامج الحدث المرتبط، فإذا كانت إجابته صحيحة، فإنه يتلقى تعزيزًا، وإذا كانت إجابته خطأ، فإنه يتلقى تغذية راجعة، وذلك إذا لم تصدر منه أى استجابة تم تقديم له المساعدة.

أيقونات بيئة القصة الإلكترونية:

تتكون بيئة القصة الإلكترونية من(٦) قصص إلكترونية، وفى كل قصة يلتقى التلميذ بشخصيات عديدة تتحرك وتملئ بالحيوية والنشاط، تتحدث، تلعب وتغنى، ويمكن للتلميذ الانتقال إلى أى جزء فى القصة محبب لديه بسهولة ويسر، ويمكن اختبار قدرة التلميذ على استيعاب القصة وفهمها عن طريق الإجابة عن التدريبات والأسئلة الخاصة بها.

وبعد تشغيل بيئة القصة الإلكترونية تظهر شاشة افتتاحية فى بداية البيئة عبارة عن برومو يستعرض ملخصًا لأحداث القصص، يعقبها مباشرة ظهور شاشة الخيارات، أو الشاشة الرئيسة لبيئة القصة، تحتوى هذه الشاشة على أيقونتين، بالإضافة إلى أيقونة الخروج التى تظهر أعلى يمين الشاشة، **وفيما يلى شرح لبعض هذه الأيقونات:**

- **الأيقونات الرئيسة:**

أيقونة حسام فى المدرسة: وعند الضغط عليها بزر الفأرة الأيسر ينتقل التلميذ إلى مجموعة من القصص التى تروى الأحداث التى تعرض لها حسام فى المدرسة. وأيقونة حسام فى المنزل: وعند الضغط عليها بزر الفارة الأيسر ينتقل التلميذ إلى مجموعة من القصص التى تروى الأحداث التى تعرض لها حسام فى المنزل. وبعد ضغط التلميذ على أى من الأيقونتين السابقتين تظهر له أسماء القصص، والتى يختار إحداها حتى يشاهدها.

- **الأيقونات الفرعية:**

أيقونة القصة التفاعلية: وعند ضغط التلميذ عليها يستطيع التفاعل مع أحداث وشخصيات القصة ويتلقى التعزيز أو الرجع على استجاباته.

أيقونة التدريبات المتنوعة: وعند الضغط عليها تظهر شاشة الأسئلة؛ حيث يظهر أحد مشاهد القصة، وأسفله يوجد سؤال أو أكثر، وعلى التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة بالضغط بزر الفأرة على شكل من الأشكال الموجودة، وتتوالى الإجابات والأسئلة.

أيقونة طلب المساعدة: وعند ضغط التلميذ عليها يستطيع تعرف وظيفة كل زر، وكيفية التفاعل مع شخصيات القصة.

أيقونات أخرى: إذا رغب التلميذ في إعادة مشاهدة القصة مرة أخرى، يضغط على زر الرجوع، أما إذا أراد تكبير الصوت فيضغط على زر مكبر الصوت الموجود على يمين الشاشة وللخروج من القصة والعودة إلى الشاشة الرئيسة، أو شاشة الخيارات، يضغط على الشكل الموجود أسفل الشاشة.

سابعًا- تحديد فريق عمل الوسائط المتعددة ومهام كل فرد:

اعتمد الباحثانِ على نفسهما في إنتاج بعض مكونات بيئة القصة الإلكترونية، ولكنهما استعانا ببعض الأفراد المتخصصين؛ سواء في إنتاج الرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد، وبرمجة البيئة، أو إنتاج بعض ملفات الفلاش.

ثامنًا- تحديد برامج التصميم ولغات البرمجة:

وفرَّ الباحثانِ أحدث البرامج اللازمة لعملية إنتاج بيئة القصة الإلكترونية، وتتمثل هذه البرامج في الآتى:

١- برنامج الـــ Anime Studio Pro 11

٢- برنامج الـــ Adobe Illustrator CC Graphic Design

٣- برنامج الـــ Adobe Premiere Pro CC Video Editing

٤- برنامج كتابة النصوص الثابتة MicrosoftWord2010.

٥- برنامج الفلاشات التعليمية الـــ Swish Max 4.

٦- برنامج كتابة الرسوم المتحركة Adobe Flash Professional 12 CS6.

٧- برنامج معالجة الرسوم Adobe Photo Shop Cs6.

٨- برنامج الصوت Gold wave 6.10.

٩- برنامج تعديل ملفات الفيديو الـــ Adobe After effects Cs6.

١٠- برنامج تحويل ملفات الصوت والفيديو الـــ Total Video Converter 3.02.

١١- برنامج تسجيل مقاطع فيديو الـــ Camtasia Studio 8.4.3.

١٢- برنامج برمجة الملفات Adobe Flash Builder 4.7

تاسعًا- تصميم أدوات التقييم والتقويم:

أجرى الباحثانِ فى ضوء متغيرات البحث، دراسة تحليلية للبحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي، بهدف إعداد أدوات البحث وتصميمها.

عاشرًا- تحديد وتصميم الأدوات الملائمة لاختبار بيئات التعليم والتعلم الإلكترونية

صمّم الباحثانِ بطاقة تقييم بيئة تعلم القصة الإلكترونية التفاعلية القائمة على فنيات تعديل السلوك، بهدف قياس كفاءة جودة تلك البيئة فى تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي. ملحق (١٢).

المرحلة الخامسة- مرحلة الإنتـاج:

أولًا- إنتاج الوسائط المتعددة الخاصة ببيئات التعلم الإلكتروني:

وتمر مرحلة الإنتاج، وفقا للتصور المقترح للباحثينِ، كالآتى:

مرحلة التخطيط للإنتاج:

بعد الانتهاء من كتابة السيناريو الخاص ببيئة القصة الإلكترونية، خطط الباحثانِ لإنتاج بيئة القصة الإلكترونية، وتمر عملية التخطيط للإنتاج بالخطوات الآتية:

أ.تحديد مكونات وعناصر بيئة القصة الإلكترونية:

حدد الباحثانِ المكونات الرئيسة للبيئة الإلكترونية القائمة على القصة الإلكترونية، لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالفيوم، والتي تشمل:النصوص المكتوبة، اللغة المسموعة،الرسوم الثابتة،الرسوم المتحركة،لقطات الفيديو

ب.تحديد عناصر الوسائط المتعددة التي يمكن الحصول عليها بدون إنتاج:

في ضوء نتائج الخطوة السابقة، حاول الباحثانِ الحصول على بعض العناصر المتوفرة والمناسبة للحاجات التعليمية والأهداف والمحتوى والتلاميذ، ومقبولة فنيًّا، مثل: الحصول على لقطات الفيديو، والرسوم والصور الثابتة من المجلات وشبكات الإنترنت، وتم الحصول على بعض الأصوات والموسيقى والتسجيلات الصوتية عن طريق طريق شبكة الإنترنت، وذلك حسب الشروط والمعايير الفنية والتربوية التي أعدها الباحثانِ كما في ملحق(١١).

ج. تحديد عناصر الوسائط المتعددة التي سوف يتم إنتاجها:

فى ضوء الخطوة السابقة، فقد تبين للباحثينِ أن هناك بعض العناصر التى لا يمكن الحصول عليها؛ ومن ثم قررا إنتاجها، مثل: الشخصيات الكرتونية، وصوت الحوار بين الشخصيات، وأصوات التعزيز والرجع، وعناصر أخرى.

د. تحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية للبيئة الإلكترونية؛ وهي على النحو الآتي:

- المواد والخامات: حدد الباحثانِ بعض متطلبات الإنتاج اللازمة لبيئة القصة الإلكترونية، والتي تتلخص في: المواد الخام المختلفة الخاصة بالنصوص المكتوبة، والصوت، والمؤثرات الصوتية، والصور الثابته والمتحركة، ولقطات الفيديو، والبرامج المساعدة في إنتاج البيئة.
- المكان: أعدَّ الباحثانِ المكان الذي يُنتج فيه بيئة القصة الإلكترونية، بحيث يشمل المكان عدد أربعة أجهزة كمبيوتر وملحقاتها، كما اختار الباحثانِ المكان الذي سيتم فيه تسجيل

الصوت وهو أستوديو مخصص للتسجيل؛ وذلك لضمان الحصول على صوت عال الجودة والنقاء، وكذلك تجهيز المكان الذي سيتم فيه تسجيل الفيديو لضمان ملفات فيديو ذات جودة عالية.

- الأجهزة والتجهيزات: جهزّ الباحثانِ كافة الأجهزة اللازمة لعملية الإنتاج، والتأكد من مناسبتها لعملية البرمجة وحداثتها، من: أجهزة كمبيوتر، وسماعات، وماسح ضوئي، وطابعة، وكاميرا فيديو وفوتوغرافي.
- البرامج المستخدمة: وفَّر الباحثانِ البرامج اللازمة لعملية إنتاج بيئة القصة الإلكترونية، والتى تم تحديدها مسبقًا فى مرحلة التصميم.

مرحلة ما قبل الإنتاج:

حضَّر الباحثانِ في ضوء هذه الخطوة لإنتاج بيئة القصة الإلكترونية، من جهة توفير مصادر التعلم، وتجهيز البرامج والأجهزة المستخدمة في عملية الإنتاج.

مرحلة الإنتاج الفعلي:

بعد الانتهاء من عمليات التخطيط، بدأت عمليات الإنتاج الفعلي للبيئة الإلكترونية، كما يأتي:

أ- إنتاج عناصر الوسائط المتعددة للبيئة الإلكترونية وفقا للسيناريو المعد مسبقًا:

بعد تحديد المصادر والوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج بيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك فى مرحلة التصميم، قدّم الباحثانِ وصفًا تفصيليًا لهذه الوسائط، وتحديد المعايير الفنية والتربوية لإنتاج هذه العناصر. ملحق (٧).

ب- عمليات المونتاج والتنظيم (الإخراج المبدئي للبيئة الإلكترونية):

بعد رسم الشخصيات وتحريكها وإنتاج عناصر القصة فى صورتها النهائية- يتم استدعاء ملف الفيديو والصور والرسوم الثابتة والمتحركة، والصوت الموسيقى والمؤثرات الصوتية والنصوص داخل برنامج Adobe Flash Builder 4.7 لربط كل هذه العناصر، عن طريق الأكواد المختلفة وأيقونات التالي والسابق؛ لسهولة التنقل داخل بيئة القصة الإلكترونية.

ج- إجراء المعالجات الأولية لبيئة القصة الإلكترونية:

بعد عمليات الإدخال والتركيب والتوليف المبدئي لمكونات وعناصر بيئة القصة الإلكترونية مع بعضها البعض، وتركيب الروابط بين العناصر والمكونات والإطارات،

وتركيب أساليب التفاعلية، تم إجراء المعالجات الأولية للبرنامج عن طريق المراجعة والتعديل؛ سواء بالإضافة أو الحذف.

ثانيًا- إنتاج المهام والأنشطة التعليمية الكترونيًا:

وقد تم إنتاج الأنشطة والمهام للقصة التفاعلية، طبقًا لما ورد في مرحلة التصميم.

ثالثًا- إنتاج واجهات التفاعل والتفاعلات البينية:

تم إنتاج واجهات التفاعل للقصة الإلكترونية التفاعلية، طبقًا للخطوات التى تم تحديدها في مرحلة التصميم.

شكل (٤) مقدمة البرنامج وشرح لكيفية الابحار فيه

شكل (٥) واجهة كتابة اسم التلميذ للدخول على البرنامج

شكل (٦) القصة الأولى بعنوان" حسام ورحلة الى حديقة الحيوان"

شكل (٧) التفاعل مع أحداث القصة

رابعًا- إنتاج أدوات التقييم والتقويم:

تضمنت الدراسة مجموعة من الأدوات البحثية؛ شملت الآتى:

أولا: الأدوات المستخدمة لاختيار العينة لتحقيق التكافؤ وضبط متغيرات البحث:

١- مقياس المستوى الاجتماعى/الاقتصادى "إعداد: محمد محمد بيومى خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس، بعد استجابة الآباء عليه، والاطلاع على سجلات التلاميذ بالمدرسة، بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير، ولذلك اختار الباحثانِ جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط، وقد استخدم المقياس فى عدد من الدراسات الحديثة؛ بغرض إجراء التجانس بين أفراد العينات؛ مما يؤكد كفاءة المقياس وصلاحيته للغرض المنشود من تطبيقه.

هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة، من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هى: المستوى الاجتماعى، والاقتصادى، والثقافى.

كيفية تصحيح المقياس: ويعطي هذا المقياس لكل مفحوص ثلاث درجات مستقلة، بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي المفحوص درجة كلية للمقياس، مشتملًا على الأبعاد الثلاثة مجتمعة، وتتوزع الدرجة الكلية على عدد من المستويات الوصفية للدرجة، وهى: مرتفع جدًا، مرتفع، فوق المتوسط، متوسط، دون المتوسط، منخفض، ومنخفض جدًا.

٢- مقياس الذكاء لستانفورد بينيه"النسخة الخامسة" تقنين صفوت فرج:

ويستعين به الباحثانِ فى البحث الحالى؛ لاختيار المجموعات التجريبية الأربع التى تقع بنسبة ذكاء ما بين (٩٠-١٠٠) تقنين صفوت فرج، حيث تلقى الباحثانِ دورة تدريبية على تطبيقه وتصحيحه وتفسيره.

٣- بطاقة تقدير المتطلبات القبلية التى يجب توافرها لدى عينة البحث:

- الهدف من بطاقة تقدير المتطلبات القبلية:

هدف الباحثانِ، من إعداد بطاقة تقدير المتطلبات القبلية، قياس السلوك المدخلي لدى عينة البحث لتحديد توافر مهارات وكفايات التعليم عبر بيئة التعلم القصصية لدى عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالفيوم، فيما يتعلق الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر، والكفايات التكنولوجية للتعامل مع برنامج القصة الإلكترونية؛ حتى يستطيع الباحثانِ في ضوئها تحديد الاحتياجات التدريبية للعينة قبل بداية التجربة، حيث إن من أهداف البحث الحالي تطبيق بيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك فى القصة الإلكترونية التفاعلية؛ وبالتالى فهناك مجموعة من المهارات والكفايات التى يجب أن يمتلكها التلميذ منخفض التحصيل، والتى تؤهله للتعلم الفعال بتلك البرامج؛ وقد أعدَّ الباحثانِ قائمة بأهم المتطلبات القبلية والكفايات التى يجب أن تتوافر في عينة البحث، ملحق (١٤)، وقد تم تطبيقها بالفعل على عينة البحث قبل بداية التجربة.

- مصادر اشتقاق مفردات بطاقة تقدير المتطلبات القبلية:

استفاد الباحثانِ في صياغة مفردات بطاقة المتطلبات القبلية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، مما يأتي:

أ- اطلاعهما على عدد من الدراسات والأبحاث وتحليلها، والتى تناولت طبيعة وخصائص التلميذ منخفض التحصيل والمهارات المختلفة التي تؤهله للتعلم الفعال بتلك البرامج.

ب- آراء المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم.

تم تحديد المحاور الرئيسة المبدئية التي يمكن أن تظهر بها المهارات المطلوبة في كفايتين أساسيتين، وهما:

الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر وتتفرع إلى:

(١) احتياطات الأمان والسلامة في أثناء التعامل مع الكمبيوتر.

(٢) مهارات استخدام الكمبيوتر.

(أ) مهارة التعامل مع شاشة العرض (ب) مهارة التعامل مع الفأرة"الماوس".

(ج) مهارة التعامل مع السماعات. (د) مهارة تشغيل الكمبيوتر بطريقة صحيحة.

(هـ) مهارة إيقاف تشغيل الكمبيوتر بطريقة صحيحة.

الكفايات التكنولوجية للتعامل مع بيئة التعلم القصصية الإلكترونية التفاعلية وتتفرع إلى:

(أ) مهارة تشغيل البيئة . (ب) مهارات التفاعل مع البيئة.

وتتفرع هاتان الكفايتان إلى (٥٩) مهارة فرعية.وقد راعى الباحثانِ في صياغتهما للبنود أن تكون محددة وواضحة، ولا تحتمل أكثر من معنى.

- صدق بطاقة تقدير المتطلبات القبلية:

يقصد بصدق بطاقة المتطلبات القبلية نجاحها في تحديد المتطلبات التي صممت لقياسها، من خلال:

صدق المحكمين على تقدير المتطلبات القبلية لقياس المتطلبات القبلية لدى التلميذ منخفض التحصيل:

للتأكد من صدق بطاقة المتطلبات القبلية، عرضها الباحثانِ على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة؛ وهي الصحة النفسية وتكنولوجيا التعليم والمعلومات، لإبداء الرأى فيها من حيث:

١- احتواء القائمة معظم المهارات اللازمة للتلميذ منخفض التحصيل من خلال بيئة القصة الإلكترونية من خلال الكمبيوتر.

٢- ملاءمة هذه المهارات لطبيعة وخصائص التلميذ منخفض التحصيل.

٣- صياغة العبارات من حيث: سلامتها اللغوية ووضوحها.

وقد اتفق المحكمون بنسبة ٩٢% على جميع مفردات بطاقة المتطلبات القبلية، كما أبدى السادة المحكمون الملاحظات الآتية:

١- لابد أن توصَّف المهارة الفرعية توصيفًا دقيقًا للمحور الرئيس لها.

٢- دمج بعض المهارات.

٣- حذف بعض المهارات التى لا يشترط توافرها لدى التلميذ منخفض التحصيل.

- نظام تقدير درجات بطاقة المتطلبات القبلية:

كما اشتملت بطاقة المتطلبات القبلية على ثلاثة مستويات لقياس الكفاية المطلوب؛ وهي: (أدى بشكل صحيح) إذا تحققت بشكل صحيح، و(أدى بشكل خطأ) إذا تحققت بشكل خطأ، (لم يؤد) إذا لم تحقق.

- ضبط بطاقة المتطلبات القبلية:

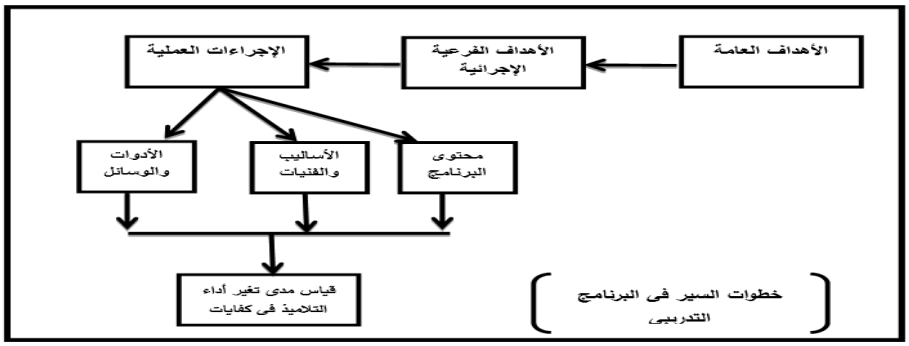
تم ضبط بطاقة المتطلبات القبلية في ضوء مقترحات السادة المحكمين على بطاقة المتطلبات القبلية، وقد وافق المحكمون على شمولية بطاقة المتطلبات القبلية لأهم الكفايات التي يجب أن تتوافر في التلميذ منخفض التحصيل، وقد اشترط الباحثانِ لقبول المهارة ألا تقل نسبة الموافقة عليها (٨٥)%.

- الصيغة النهائية لبطاقة المتطلبات القبلية:

وبذلك أمكن التوصل إلى الصيغة النهائية لبطاقة المتطلبات القبلية، كما هوموضح في ملحق (١٤)، والتي تتكون من كفايتين رئيسيتين، (٥٩) مهارة فرعية.

٤- برنامج تدريبى لتنمية بعض الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر، وبيئة القصة الإلكترونية لدى عينة البحث:

مرت عملية إعداد البرنامج التدريبى وتنفيذه بعدة خطوات كما يوضحه شكل (٩)



شكل(٨) يوضح خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبى

قائمة الأهداف والمهارات :

مرت عملية إعداد قائمة الأهداف العامة والإجرائية المرتبطة بتنمية الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر، والكفايات التكنولوجية للتعامل مع بيئة القصة الإلكترونية بعدة **خطوات، وهى:**

أ- تحديد الهدف العام من البرنامج التدريبى:

يهدف البرنامج التدريبى إلى تنمية مهارات التعامل مع جهاز الكمبيوتر، ومهارات التعامل مع بيئة القصة الإلكترونية للتلاميذ منخفضي التحصيل.

ب- تحديد مصادر اشتقاق البرنامج التدريبى:

تحديد الأهداف العامة والإجرائية يوفر أساسًا لاختيار المحتوى، أو طرق التدريس المناسبة للبرنامج التدريبى، وبناء على ذلك اعتمد الباحثانِ، في تحديد واشتقاق قائمة بأهداف البرنامج التدريبى للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، على عدد من المصادر ذات الصلة، ومنها:

١. بطاقة المتطلبات القبلية لعينة البحث، والتى تعد المحك الأساسى للمحتوى التدريبى.
٢. البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية:اعتمد الباحثانِ في تحديد أهداف البرنامج التدريبى على بعض البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تعليم الكمبيوتر لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بصفة عامة، وبعض الدراسات التي تناولت تعليم الكمبيوتر للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بصفة خاصة، وقد استفاد منها الباحثانِ فى وضع الأهداف العامة والإجرائية.
٣. المقابلات الشخصية للباحث:

أ. زار الباحثانِ بعض مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومنها مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم، وعقدا عدة مقابلات مع معلمى المرحلة والمسئولين عن معمل الوسائط فى المدارس؛ لمعرفة مدى توظيف الكمبيوتر فى العملية التعليمية، وهل هناك مواد دراسية للكمبيوتر، وفوجئ الباحثانِ بافتقار المدارس لأجهزة الكمبيوتر.

ب. عقد الباحثانِ عدة مقابلات غير مقننة مع المعلمين الذين يدرسون الكمبيوتر في بعض المدارس؛ حيث يتم تدريس الكمبيوتر بالفعل للتلاميذ منخفضي التحصيل

الدراسي، وتم من خلال هذه المقابلات الاطلاع على قوائم الأهداف التعليمية الخاصة بالحاسب الآلي، والتي يمكن الاسترشاد بها عند تحديد أهداف محتوى البرنامج التدريبي المقترح للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في أدنى مستوياتها، وتم الاطلاع على بعض نماذج التقييمات التي يستخدمها المعلمون لتقييم أداء التلاميذ في مادة الكمبيوتر، والتي يمكن الاسترشاد بها عند تحديد أهداف محتوى البرنامج التدريبى المقترح.

ج. عقد الباحثانِ عددًا من المقابلات مع بعض الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وتكنولوجيا التعليم من جهات مختلفة، ومناقشتهم قبل تسجيل آرائهم في الاستبيان؛ للاستفادة من توجيهاتهم وآرائهم في بناء المحتوى.

صدق قائمة أهداف البرنامج التدريبى: يقصد بصدق قائمة أهداف البرنامج التدريبى نجاحها في تمثيلها للمحتوى التدريبى التي صممت لبنائه، من خلال:

صدق المحكمين علي قائمة أهداف البرنامج التدريبي: في ضوء ما سبق اشتق الباحثانِ قائمة بأهداف محتوى البرنامج التدريبى للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وتم إعداد الصورة المبدئية لقائمة الأهداف العامة والإجرائية المرتبطة مهارات التعامل مع جهاز الكمبيوتر، ومهارات التعامل مع بيئة القصة الإلكترونية للتلاميذ منخفضي التحصيل؛ لتحديد محتوى البرنامج التدريبى والمهارات الرئيسة المراد تنميتها لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي. وللتأكد من صدق قائمة الأهداف، عرضها الباحثانِ على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة؛ وهي: الصحة النفسية، وتكنولوجيا التعليم والمعلومات، من خلال تسليمها باليد لبعضهم، وإرسالها للبعض الأخر عبر الإيميل أو وسائل التواصل الاجتماعى؛ لإبداء الرأى فيها، ثم تحديد النسبة المئوية للوزن النسبي لأهمية كل هدف بناء على استجابات الخبراء والمتخصصين في هذه الخطوة؛ حيث تم حساب الوزن النسبي لكل هدف. ويوضح الجدول الآتي النسبة المئوية للوزن النسبي لكل هدف من أهداف المحتوى التدريبى العامة البالغة (٩) أهداف عامة.

جدول (٦) النسبة المئوية للوزن النسبي لكل هدف من أهداف المحتوى التدريبى العامة:

م	الأهداف العامة للبرنامج التدريبى	وزن الهدف
أولا:	الكفايات التكنولوجية للتعامل مع جهاز الكمبيوتر.	
(أ)	احتياطات الأمان والسلامة في أثناء التعامل مع الكمبيوتر.	
١	أن يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الضرورية المرتبطة باحتياطات الأمان والسلامة في أثناء التعامل مع الكمبيوتر.	٩٤ ٪
(ب)	مهارات استخدام الكمبيوتر.	
١	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع شاشة العرض.	٨٨ ٪
٢	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع الفأرة" الماوس".	٩٥ ٪
٣	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع لوحة المفاتيح.	٦٦%
٤	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع السماعات.	٨٦ ٪
٥	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية لتشغيل الكمبيوتر بطريقة صحيحة.	٨٩ ٪
٦	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية لإيقاف تشغيل الكمبيوتر بطريقة صحيحة.	٩١ ٪
٧	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع القرص المدمج.	٧٠%
ثانيا:	الكفايات التكنولوجية للتعامل مع بيئة القصة الإلكترونية:	
١	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية لتشغيل بيئة القصة الإلكترونية.	٩٧ ٪
٢	يمتلك التلميذ منخفض التحصيل المعارف والمهارات الأساسية لتشغيل بيئة القصة الإلكترونية.	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة مئوية لبعض الأهداف بلغت (١٠٠٪) بينما كانت أقل نسبة هـــي (٨٦٪)، وبعد أخذ آراء بعض الخبراء والمتخصصين في نسبة الاتفاق التي تعد مقبولة بين المحكمين تم اتخاذ نسبة (٨٥٪) فأكثر كنسبة يعتد بها كمحدد لمدى اتفاق المحكمين المستجيبين على البنود الواردة في الاستبانة؛ وبالتالي تم استبعاد هدفين عامين من عدد (٩) أهداف عامة، واستبعاد (٩) أهداف إجرائية من عدد (٦٨) هدفًا إجرائيًا ليصبح العدد (٥٩) هدفًا إجرائيًا، كما اتفق بعض الخبراء والمتخصصين على إعادة ترتيب وصياغة بعض الأهداف.

صدق المحكمين علي محتوى البرنامج التدريبي: بعد أن تم حساب النسبة المئوية للوزن النسبي لكل هدف، تم إعداد المحتوى التدريبى ومن ثم تم عرض المحتوى التدريبى وفق الأهداف التم تم تحديدها سابقًا مرة ثانية على نفس الخبراء والمتخصصين، وطلب منهم اتخاذ قرار مناسب بقبول محتوى كل هدف أو استبعاده نهائيًا، وأوضحت نتائج هذه الخطوة الثانية قبول الخبراء والمتخصصين للمحتوى والأهداف مع بعض التعديلات.

ضبط محتوى البرنامج التدريبي:

تم ضبط المحتوى التدريبى في ضوء مقترحات المحكمين، وقد وافق المحكمون على شمولية المحتوى لأهم المهارات التي يجب أن يكتسبها التلميذ منخفض التحصيل.

الصيغة النهائية لأهداف محتوى البرنامج التدريبى:

وبذلك أمكن التوصل إلى الصيغة النهائية لأهداف المحتوى التدريبى، والذي يتكون من عدد (٨) أهداف عامة، (٥٩) مهارة فرعية، وفيما يأتي الصورة النهائية للأهداف، والتى وردت فى البرنامج التدريبى:

خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبى:

عدد جلسات البرنامج التدريبى: كانت مدة تنفيذ البرنامج التدريبى: أسبوعين بواقع (١٠) جلسات؛ حيث تتراوح كل جلسة ما بين (٢٠) دقيقة و(٤٠) دقيقة يتخللها فترات راحة، وإعطاء بعض المعززات للتلاميذ .

الفئة المستهدفة: من البرنامج التدريبى: يتم تطبيق البرنامج على التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي"عينة البحث" بالمدارس التى تم اختيارها للتطبيق، وكان عددهم (٦٠) تلميذاً وتلميذة، وتم توزيعهم على (٣) مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وتتراوح أعمارهم بين (٩: ١١) عامًا.

حدود البرنامج:

-**مكانيًا:** يتم تنفيذ البرنامج فى معمل الكمبيوتر بالمدرسة.

-**زمانيًا:**أثناء اليوم الدراسى من الساعة الثامنة والنصف حتى الساعة الواحدة بعد الظهر

الإجراءات العملية:

١. محتوى البرنامج:

تم إعداد المحتوى التدريبى فى ضوء قائمة الأهداف العامة والإجرائية.

٢. الأساليب والفنيات:

- اختيار أسلوب التعليم الفردي والذي قد يناسب خصائص التلاميذ السابقة.
- الاعتماد على فنيات النمذجة والتعزيز والرجع والمساعدة المتدرجة.

٣. طريقة التدريب المستخدمة:

طريقة التدريب والممارسة هي الطريقة التعليمية المستخدمة لإكساب بعض المعارف والمهارات المرتبطة بالكمبيوتر، والتي تم إعدادها وبناؤها كما في الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى – التهيئة وتقديم المعلومات:** يقوم فيها المعلم بذكر الموضوع المراد تعلمه للتلميذ، وعنوانه، وأنه سوف يقوم بدراسته وتقديم المعلومات المتعلقة بالموضوع، مع مراعاة التحدث بصوت واضح ولغة بسيطة.

- **الخطوة الثانية: البيان العملي للمهارة** :يقوم فيها الباحث/المعلم بتعريف التلميذ بالمهارة المطلوب اكتسابها، ثم قيام المعلم بعرضها عمليًا أمام التلاميذ ببطء وبصوت واضح، مع توجيه انتباههم إليه، وتكرار ذلك عدة مرات.
- **الخطوة الثالثة – التدريب والممارسة المعتمدة للمهارة** : يقوم فيها التلميذ بأداء الخطوات اللازمة للمهارة عمليًا، كما هي في الواقع مع توجيه ومساعدة المعلم عند قيام التلميذ بكل خطوة من خطوات المهارة .
- **الخطوة الرابعة – الممارسة المستقلة للمهارة** :يترك فيها المعلم الفرصة للتلميذ للقيام بأداء الخطوات اللازمة للمهارة بصورة مستقلة مع عدم التدخل، وملاحظته وتعزيز أدائه لكل مهارة، وإذا لم يستطع القيام بها باستقلالية يعود المعلم للخطوات السابقة مرة أخرى، وهكذا حتى يؤدي المهارة دون تدخل.
- **الخطوة الخامسة– قياس مدى تغير أداء التلاميذ فى كفايات الكمبيوتر:** وقد تم ملاحظة سلوك التلاميذ فى نهاية فترة التدريب، والتأكد من امتلاكهم للمهارات الأساسية التى تساعدهم في أثناء التفاعل مع بيئة القصة الإلكترونية.

ثانيا– أدوات القياس المستخدمة للتحقق من صحة فروض البحث:

١– مقياس المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي"صورة المعلم":

تحديد الهدف من إعداد المقياس:

يهدف هذا المقياس قياس مجموعة من المهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، ويتضمن المقياس عبارات لفظية لكل بعد مهاري من الأبعاد المحددة علي أن تكون بعض هذه العبارات موجبة، والبعض الأخر سالب الاتجاه.

وقد أعدَّ الباحثانِ قائمة بأهم الأبعاد الرئيسة والمهارات الفرعية التى تتضمنها، ملحق (٧)، وقد تم تطبيقها بالفعل على عينة البحث قبل بداية التجربة وبعد تطبيق المعالجة التجريبية.

الأسباب التى دفعت الباحثينِ إلى إعداد مقياس جديد:

ظهرت الحاجة لدى الباحثينِ لإعداد مقياس المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، فى ضوء إعداد أدوات القياس الحالية؛ لأن الباحثينِ ركزا على المهارات الحياتية، والتى يمكن للتلميذ منخفض التحصيل اكتسابها فى محاولة منه للتوافق مع مطالب البيئة الاجتماعية والمدرسية.

ورغم وجود بعض المقاييس التى اهتمت بالمهارات الحياتية، إلا أن الباحثينِ قاما بإعداد هذا المقياس؛ نظرًا لأن غالبية المقاييس الموجودة:

١- معظم المقاييس أعدت للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

٢- أعدت فى بيئة غير البيئة المصرية.

٣- تناولت المهارات الحياتية لدى هؤلاء التلاميذ بصورة كلية متضمنة المهارات الحياتية داخل الأسرة والمهارات الاستقلالية وبعض المهارات المدرسية.

ومن ثم رأى الباحثانِ إعداد هذا المقياس؛ ليركز فقط على المهارات الحياتية الضرورية فى محاولة منهما لتصنيف تلك المهارات فى مجموعة من الأبعاد، كما هدف الباحثانِ، من التركيز على تلك المهارات، معرفة دورها فى تنمية قدرات هؤلاء التلاميذ للاستفادة من البرامج التربوية والتأهيلية المقدمة لهم.

مصادر اشتقاق المهارات الحياتية للمقياس:

اتبع في تحديد واشتقاق قائمة للمهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، عددًا من المصادر ذات الصلة، والتي قد تعد فعالة في تحديد هذه المهارات، حيث إن أي محاولة لإنماء هذه المهارات لدى التلميذ منخفضي التحصيل الدراسي، تتطلب، مسبقًا، التحديد المناسب لهذه المهارات لتنميتها، وقد تم الاستعانة في تحديد هذه المهارات بعدة مصادر، وهي:

أ- الاستمارة الاستطلاعية لتحديد المهارات الحياتية وأبعادها المناسبة، والتى تعد المحك الأساسى للمقياس.

ب- الكتابات والأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة كمصدر لتحديد المهارات الحياتية:

من المتفق عليه أن أي إجراء تجريبي مرتبط ببحث ما، يقوم على دراسة نظرية يستند عليها، تمثل إحدى الدعائم الرئيسة لإجراءات البحث الميدانية والتجريبية؛ وحيث إن تحديد قائمة المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي إحدى إجراءات البحث، فقد أسهمت الدراسة النظرية بدور كبير في تحديد هذه المهارات، من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الحياتية، والاطلاع – أيضًا– على عدد من المقاييس العربية والأجنبية Kennedy, Pearson, Kennedy, Pearson, , Tyloar,&Talreja(2014)للمهارات الحياتية منها مقاييس: Taylor, Talreja (2014), Karamadi& العابدين(٢٠١٦)، حمزة(٢٠١٧)، معاذ(٢٠١٩)، Aminabhavi(2015), Hoskins& Liu(2019)

ج- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية:

يعد الخبراء والمتخصصون في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية من المصادر المهمة في تحديد مهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، ولذا عقد الباحثانِ عدة مقابلات مع الخبراء والمتخصصين في مجال التربية من العاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) بالمدرسة، بالإضافة إلى المتخصصين فى هذا المجال من تخصصات علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس.

وقد تم استخدام الاستبانة الاستقرائية للاستجابة؛ حيث قدم سؤالًا مباشرًا ومفتوحًا إلى الخبراء والمتخصصين عن المواقف الحياتية التي تقابل منخفضي التحصيل الدراسي، والمهارات الحياتية اللازمة للتعامل فى تلك المواقف.

د- الاطلاع على بعض المقاييس التى اهتمت بتقدير المهارات الحياتية:

استفاد الباحثانِ من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الاطلاع على محتوى تلك المقاييس، وما تتضمنه من أبعاد، وقد اطلع الباحثانِ على بعض المقاييس العربية والأجنبية المعربة، ومن هذه المقاييس:

- مقياس المهارات الحياتية لجيلسون (Gilso,2000)
- مقياس المهارات الحياتية إعداد عادل عبد الله (٢٠٠٠)
- مقياس المهارات الاجتماعية للصغار: إعداد/ ماتسون وأخرين، ترجمة وتقنين أمانى عبد المقصود (٢٠٠٠)
- مقياس المهارات الحياتية إعداد أميرة بخش (٢٠٠٢)
- قوائم ملاحظة سلوك التفاعل الاجتماعى لأطفال الروضة: إعداد/ رانيا قاسم (٢٠٠٥)
- مقياس فاينلاند للسلوك التكيفى: ترجمة وتقنين/ بندر ناصر العتيبى للبيئة السعودية (٢٠٠٤)
- مقياس المهارات الحياتية لكوهلر وأخرون (Kohler,2007)
- مقياس المهارات الحياتية لمارتن نيكول (Nicole,Martin,2008)
- اختبار السلوك المشكل لدى طفل الروضة: إعداد/ سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠١٠)
- مقياس المهارات الحياتية للورا مادوكس (Laura Maddox,2010)

بناء الصورة الأولية للمقياس:

من خلال الاستمارة الاستطلاعية للمهارات الحياتية، الكتابات والأدبيات التربوية المرتبطة كمصدر لتحديد المهارات الحياتية، البحوث والدراسات السابقة المرتبطة، والاستعانة بالخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية، والاطلاع على بعض المقاييس التى اهتمت بتقدير المهارات الحياتية، خلص الباحثانِ إلى وضع تصور للمقياس يتضمن أبعاد المهارات الحياتية لدى التلاميذ منخفضى التحصيل، ومن ثم وضع الباحثانِ تعريفًا إجرائيًا للمهارات الحياتية، ثم وضع تعريفًا إجرائيًا لكل بعد من أبعادها، وذلك كما يلى:

المفهوم الإجرائى للمهارات الحياتية وهو:

مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة التي تصدر عن التلميذ منخفض التحصيل، والتي تتضمن أربعة أبعاد رئيسة وهى: مهارات اتخاذ القرار، والتوكيدية، والتواصل الاجتماعي، والاستقلالية، وهذا ما يظهر بوضوح في الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المهارات الحياتية.

الصيغة النهائية لمقياس المهارات الحياتية:

في ضوء التعريف الإجرائى السابق للمهارات الحياتية، وأبعادها الأربعة المقترحة، صاغ الباحثانِ عبارات المقياس، وأبعاده، وقد بلغت (٤٤) عبارة فى الصورة المبدئية، ثم قاما بعرض تلك العبارات على المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية وعلم النفس وبعض الأخصائيين النفسيين، وقد كان الهدف من ذلك: قراءتها، وإبداء رأيهم فيها، إما بالحذف أو بالتعديل أو بإضافة ما يرونه مناسبًا، وتحديد أهمية كل من المهارات والبنود الفرعية لكل مهارة، وذلك للتأكد من:

١- الصياغة اللغوية لعبارات المقياس من حيث كونها سليمة وصحيحة وواضحة.
٢- تحديد مدى مناسبة الفقرات للبعد الذى تنتمي إليه في ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
٣- تعديل ما يرونه من أبعاد المقياس الرئيسة.
٤- إضافة مايرونه من مهارات فرعية للمقياس.
٥- حذف ما يرونه غير مناسب من المهارات الفرعية للمقياس.
٦- ملائمة مقياس التقدير الذى سوف يستخدم مع الفقرات، وهو (تظهر دائمًا، تظهر أحيانًا، لا تظهر)

وفى ضوء آراء السادة المحكمين، أجرى الباحثانِ كافة التعديلات التى اتفق عليها معظم المحكمين فى صياغة الفقرات، كما تم حذف العبارات بعد إجراء معاملات الصدق العاملي والتوكيدي، والتي أجمع أيضا غالبية المحكمين عليها، وبالتالى كانت الصورة النهائية للمقياس (١٦) عبارة.

نظام تقدير درجات عبارات المقياس:

كما اشتمل المقياس على أربعة مستويات لقياس العبارة المطلوبة؛ وهي: **(تظهر دائمًا)، (تظهر أحيانًا)، (لا تظهر مطلقًا)، (لا أعرف).**

أ- الاختيارات الأربعة، وذلك فى حالة العبارات إيجابية:

جدول (٧) تقدير قياس العبارات الإيجابية

	التقدير	الوصف
تظهر دائمًا	٣	التلميذ يؤدي المهارة الحياتية بشكل دائم ويكررها في المواقف التي تتطلب ذلك.
تظهر أحيانًا	٢	التلميذ يؤدي المهارة الحياتية أحيانًا ولا يكررها بصفة دائمة في المواقف التي تتطلب ذلك.
لا تظهر مطلقًا	١	التلميذ لا يؤدي المهارة الحياتية؛ لأنه لا يصدرها .
لا أعرف	صفر	الملاحظ لا يعرف قدرة التلميذ على أداء المهارة الحياتية.

ب- الاختيارات الأربعة، وذلك فى حالة كانت العبارات السلبية:

وهى المظللة بالرمادى داخل المقياس، حيث يتم عكس التقدير، كما يظهر ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٨) تقدير قياس العبارات السلبية

	التقدير	الوصف
تظهر دائمًا	١	التلميذ يظهر المهارة بشكل دائم ويكرره في جميع المواقف.
تظهر أحيانًا	٢	التلميذ يظهر المهارة أحيانا ولكن لا يكررها بصفة دائما في المواقف التي تتطلب ذلك.
لا تظهر مطلقًا	٣	التلميذ يؤدي المهارة بصورة صحيحة.
لا أعرف	صفر	الملاحظ لا يعرف قدرة التلميذ على أداء المهارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد تم حساب صدق المقياس من خلال(صدق المحكمين، والصدق العاملي والتوكيدي)، كما تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)؛ **كما بملحق (١٥).**

٢- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية. (صورة التقرير الذاتي):

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: المهارات الأكاديمية، وتشمل العبارات أرقام (١١، ١٠، ١٩، ٦، ٢٠)، والبعد الثاني: وهو الالتزام بالمهمة وتشمل العبارت (٢٥، ١٣، ٢٦)، والبعد الثالث وهو التوقعات الأكاديمية وتشمل العبارات أرقام (٣٤، ٣٥، ٣٢، ٣٣).

خطوات إعداد المقياس:

من خلال اطلاع الباحثينِ على الدراسات السابقة، والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية، والاطلاع – أيضًا- على عدد من المقاييس العربية والأجنبية لفاعلية الذات الأكاديمية منها مقياس: (May(2001، Pastorelli Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa, and Bandura(2001), Bandura, Barbaranelli, o Caprara, and Pastorelli(2001), عفت مصطفى الطناوى (٢٠١٥)، ولاء سهيل يوسف (٢٠١٦)، فايز خضر بشير (٢٠١٦)، تم إعداد قائمة مبدئية ببنود المقياس وتكونت من (٣٤) مفردة، وعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وتكنولوجيا التعليم للاستفادة من خبراتهم، ولإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وأخيرًا تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وفي ضوء استجاباتهم تم تعديل بعض مفردات المقياس الغامضة بالنسبة للعينة الاستطلاعية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد تم حساب صدق المقياس من خلال(صدق المحكمين، والصدق العاملي والتوكيدي)، كما تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)؛ **كما بملحق (١٦).**

٣- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي)

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٩) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد وهي: المهارات الأكاديمية وتشمل العبارات أرقام (٦، ٩، ٨، ١٠، ٢٠، ٢٦)، والبعد الثاني: وهو الالتزام بالمهمة وتشمل العبارت (١٦، ٢٣، ٢١، ٢٢،٣٠، ١١، ١٥)، والبعد الثالث: وهو التوقعات الأكاديمية وتشمل العبارات أرقام (٣٧، ٣، ٣٢)، والبعد الرابع: التفكير المستقبلي وتشمل العبارت (٢٩، ٣١، ١٤).

خطوات إعداد المقياس:

من خلال اطلاع الباحثينِ على الدراسات السابقة، والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية(صورة الأخصائي)، والاطلاع – أيضًا– على عدد من المقاييس الأجنبية لفاعلية الذات الأكاديمية(صورة الأخصائي) منها مقاييس: Bray-Clark, Spagnolo, Bates(2003), Heslin & Klehe(2006), Prieto(2009) Champagne, Leduc, Rivard, Piat, Laporta, Melki and Charfi(2018)، ثم تم إعداد قائمة مبدئية ببنود المقياس وتكونت من (٣٤) مفردة، وعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وتكنولوجيا التعليم للاستفادة من خبراتهم، لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وأخيرًا تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وفي ضوء استجاباتهم تم تعديل بعض مفردات المقياس الغامضة بالنسبة للعينة الاستطلاعية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد تم حساب صدق المقياس من خلال(صدق المحكمين، والصدق العاملي والتوكيدي)، كما تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)؛ **كما بملحق (١٧).**

٤– مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر)

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: المهارات الأكاديمية وتشمل العبارات أرقام (١٠، ٩، ٢٤، ٢٣، ٢٥، ١٣، ١٢)، والبعد الثاني وهو الالتزام بالمهمة وتشمل العبارت (٣، ٢٧، ٣٥، ٢٦، ٢)، والبعد الثالث وهو التوقعات الأكاديمية وتشمل العبارات أرقام (٣٤، ٣٣، ٣٢).

خطوات إعداد المقياس:

من خلال اطلاع الباحثينِ على الدراسات السابقة، والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية، والاطلاع – أيضًا– على عدد من المقاييس الأجنبية لفاعلية الذات الأكاديمية منها مقاييس:

Dowling(2014), Wittkowski, Garrett, Calam, Weisberg(2017), Whittaker and Cowley(2011),

ثم تم إعداد قائمة مبدئية ببنود المقياس وتكونت من (٣٤) مفردة، وعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وتكنولوجيا التعليم للاستفادة من خبراتهم، لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وأخيرًا تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وفي ضوء استجاباتهم تم تعديل بعض مفردات المقياس الغامضة بالنسبة للعينة الاستطلاعية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد تم حساب صدق المقياس من خلال(صدق المحكمين، والصدق العاملي والتوكيدي)، كما تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)؛ **كما بملحق (١٨).**

رابعا:الأدوات المستخدمة لجمع البيانات اللازمة للتحقق من صحة فروض البحث

١- استمارة استطلاعية لتحديد كل من المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها المناسبة لعينة البحث:

تحديد الهدف العام من الاستمارة :

تهدف استمارة الاستبيان تحديد أهم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، وأبعادهم التى تناسب التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بمدارس المرحلة الابتدائية، الذين تقع أعمارهم ما بين (٩) الى (١١) عامًا.

تحديد مصادر اشتقاق بنود الاستمارة:

تحديد المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية وأبعادهم الأساسية والمهارات الفرعية لكل بعد، وبناء على ذلك اعتمد الباحثانِ- في تحديد واشتقاق قائمة المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي- على عدد من المصادر ذات الصلة ومنها:

أ- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية:اعتمد الباحثانِ في اشتقاق بنود الاستمارة على بعض البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت خصائص واحتياجات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي والتى تناولت تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بصفة عامة، ولتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بصفة خاصة.

ب- مقابلات المعلمين وأولياء الأمور: تم إجراء عدد من المقابلات الشخصية للعاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) بمدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم؛ بالإضافة إلى أولياء الأمور، بهدف الوقوف على أهم المهارات الحياتية والسلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة البحث.

ج- الخبراء والمتخصصون فى المجال: فى ضوء الدراسات السابقة ومن خلال المقابلة الشخصية للعاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) فى هذا المجال وأولياء الأمور؛ تم إعداد الاستبيان فى صورته الأولية ثم عرض الاستبيان على الخبراء فى مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والصحة النفسية والعاملين المتخصصين فى مجال التربية والتعليم، واستخدم الباحثانِ أسلوب دلفاي، حيث تم تطبيقها على ثلاث دورات متتابعة كما يأتي:

١. **الدورة الأولي:** كانت الاستبانة تحوي ثمانية أسئلة مفتوحين هم:

س١- ما مفهوم المهارات الحياتية؟

س٢- ما مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية؟

س٣- ما المواقف الحياتية التي يتوقع أن يمر بها التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بمدارس المرحلة الابتدائية وتتطلب مهارات حياتية مناسبة؟

س٤- ما مهارات فاعلية الذات الأكاديمية اللازمة للتعامل مع تلك المواقف؟

س٥- ما أهم الأبعاد التى يجب أن يتضمنها مقياس المهارات الحياتية؟

س٦- ما أهم الأبعاد التى يجب أن يتضمنها مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ؟

س٧- ما الظواهر السلوكية الإيجابية والسلبية التى تدل على توافر المهارات الحياتية أو نقص المهارات الحياتية فى كل من الأبعاد (اتخاذ القرار، التوكيدية، التواصل الاجتماعي، الاستقلالية) ؟

س٨- ما الظواهر السلوكية الإيجابية والسلبية التى تدل على توافر فاعلية الذات الأكاديمية فى أبعاد (المهارات الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية، والألتزام بالمهمة، التفكير المستقبلي)؟

وقد تم توزيع الاستبانة؛ علي مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، من خلال المقابلة الشخصية معهم، وقد أبدوا في البداية رغبة في التعاون.

٢. **الدورة الثانية:** تم فيها تجميع المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية السابق تحديدها من خلال الكتابات والدراسات السابقة وأولياء الأمور والخبراء، ووضعت في استبانة مغلقة أرسلت مرة أخرى للخبراء والمتخصصين الذين شاركوا في الدورة الأولى، وقد طُلب منهم ما يأتي:

- تحديد كون المهارة المذكورة في الاستبانة تعد مهارات حياتية أو فاعلية الذات الأكاديمية أم لا؟
- تحديد مدى مناسبة هذه المهارات للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.
- تحديد إمكانية تدريب التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي على هذه المهارات.

وكان عدد المستجيبين (١٥) خبيرًا ومتخصصا في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة.

وقد تبنى الباحثانِ نسبة الاتفاق ٧٠% فأكثر كنسبة يعتد بها كمحدد لمدى اتفاق المستجيبين علي البنود الواردة في الاستبانة، وذلك لسببين هما:

الأول: إنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% فأكثر في أي نظام، فذلك يعبر عن انخفاض ثبات النظام.

الثاني: جمع الباحثانِ آراء بعض الخبراء والمتخصصين في مجال التربية حول نسبة الاتفاق التي تعد مقبولة بين المحكمين والتي يعتد بها، وذلك بعد أن بينا لهم طبيعة البحث، فكان الاتفاق فيما بينهم على أن تكون نسبة الاتفاق المقبولة ٧٠% فأكثر، وقد تبين للباحثين خلال هذه الدورة أن المستجيبين اتفقوا على أن جميع المهارات الواردة في الاستبانة تعد مهارات حياتية وفاعلية الذات الأكاديمية (نسب اتفاق من ٨٥% وحتى ١٠٠%)، وأن جميع هذه المهارات مناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي (نسب اتفاق من ٧٥% وحتى ١٠٠%) وأن جميع هذه المهارات يمكن تدريب التلاميذ عليها (نسب اتفاق من ٨٧% وحتى ١٠٠%) على أن تبسط لهم هذه المهارات عند تدريب التلاميذ عليها.

٣. **الدورة الثالثة**: بعد أن تم التأكد من كون المهارات حياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، ومناسبة للتلاميذ ويمكن تدريبهم عليها بعد تبسيطها، أرسلت الاستبانة مرة ثالثة إلى نفس الخبراء المتخصصين الذين شاركوا في الدورة الثانية، وطُلب منهم تحديد درجة أهمية كل مهارة من المهارات الواردة في الاستبانة.

وكان عدد المستجيبين في الدورة (١٥) خبيرًا متخصصًا، وتم حساب النسبة المئوية للوزن النسبي لكل مهارة واعتبر أن درجة (مهمة جدًا) تساوي ثلاث درجات، (ومتوسطة الأهمية) تساوي درجتين، (وغير مهمة) تساوي درجة واحدة.

واعتبر أن المهارة (مهمة جدًا) إذا تراوحت نسبتها المئوية بين ٨٥% – ١٠٠%، وأنها مهمة أو متوسطة الأهمية إذا تراوحت نسبتها المئوية بين ٧٥% – ٨٥%، وأنها غير مهمة إذا كانت نسبتها المئوية أقل من ٥٠%.

في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين حول توزيع المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية على الأبعاد المكونة لها، وحول أهمية هذه المهارات، في ضوء ما سبق اشتق الباحثانِ قائمة بأهم الابعاد المكونة للمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الفرعية لهم، وتم اختيار إحدى طرائق التحليل الإجرائي Operational Analysis، وهو ما يسمى بأسلوب دلفي المعدل Delphi Technique لتحديد المهارات الحياتية بدقة، والذي تقوم فكرته الأساسية على أن تفكير الجماعة أفضل كثيرًا من النتائج التي تم التوصل إليها من تفكير الفرد، وهذا يتمشي مع المبدأ النفسي المعروف" إن مستوى ذكاء المجموعة أكبر من مستوى ذكاء الفرد (عبد العليم محمد عبد العليم،٢٠٠١، ٩٨).

وقد روعي عند تطبيق أسلوب دلفي المعدل في تحديد المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية ما يأتي:

١-اشتراك عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية من العاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) فى هذا المجال وأولياء الأمور والمتخصصين فى الصحة النفسية.

٢-عدم معرفة الخبراء والمتخصصين المشتركين بآرائهم بعضهم البعض؛ حيث يدلي كل برأيه بعيدًا عن التأثر بآراء الغير.

٣-مقابلة بعض الخبراء والمتخصصين المشتركين ومناقشتهم قبل تسجيل آرائهم في الاستبيان للاستفادة من توجيهاتهم وآرائهم في بناء الاستبيان.

٤-الاعتماد على الرجع Feedback من خلال إجراء الاستجابة على حلقات.

٥-قيام الخبراء والمتخصصين بتعديل استجابتهم إذا شعروا بضرورة ذلك من خلال الحلقة الثانية للاستجابة.

الصيغة النهائية للاستمارة الاستطلاعية: تم التوصل من خلال الاستمارة إلى:

١- التحديد الدقيق لمفهوم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية.

٢- تحديد ٤ أبعاد رئيسة يتكون منها مفهوم المهارات الحياتية.

٣- تحديد ٤ أبعاد رئيسة يتكون منها مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية.

٤- تحديد أهم المهارات الفرعية المناسبة لكل بعد للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

٢- استمارة استطلاعية لتحديد فنيات تعديل السلوك المناسبة لعينة البحث:

تحديد الهدف العام من الاستمارة :

تهدف استمارة الاستبيان تحديد أهم فنيات تعديل السلوك التى تناسب التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، والتى تقع أعمارهم ما بين (٩) إلى (١١) عامًا.

تحديد مصادر اشتقاق بنود الاستمارة:

اعتمد الباحثانِ في تحديد واشتقاق قائمة فنيات تعديل السلوك للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي على عدد من المصادر ذات الصلة ومنها:

أ- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية: اعتمد الباحثانِ في اشتقاق بنود الاستمارة على بعض البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت خصائص واحتياجات التلاميذ منخفضي التحصيل، والتى تناولت استخدام فنيات تعديل السلوك للتلاميذ بصفة عامة.

ب-مقابلات المعلمين وأولياء الأمور: تم إجراء عدد من المقابلات الشخصية للعاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) بمدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم؛ بالإضافة الى أولياء الأمور، بهدف الوقوف على أهم الفنيات التي تتناسب مع عينة البحث.

ج-الخبراء والمتخصصون فى المجال: فى ضوء الدراسات السابقة ومن خلال المقابلة الشخصية للعاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) فى هذا المجال وأولياء الأمور؛ تم إعداد الاستبيان فى صورته الأولية ثم عرض الاستبيان على الخبراء فى مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والصحة النفسية والعاملين المتخصصين فى مجال

التربية الخاصة. واستخدم الباحثانِ أسلوب دلفاي، حيث تم تطبيقها على ثلاث دورات متتابعة كما يأتي:

١. **الدورة الأولى:** كانت الاستبانة تحوي أربعة أسئلة مفتوحين، وهي:

س١- ما أهم فنيات تعديل السلوك المناسبة لخصائص وطبيعة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؟

س٢- هل تتناسب فنية الحث التتابعي مع خصائص وطبيعة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؟

س٣- هل تتناسب فنية النمذجة مع خصائص وطبيعة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؟

س٤- هل تتناسب فنية التشكيل مع خصائص وطبيعة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؟

وقد تم توزيع الاستبانة على مجموعة مكونة من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، من خلال المقابلة الشخصية معهم، وقد أبدوا في البداية رغبة في التعاون.

وتم الحصول على استجابة (٢٠) خبيرًا ومتخصصًا في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة.

٢. **الدورة الثانية:** تم فيها تجميع الفنيات السابق تحديدها من خلال الكتابات والدراسات السابقة وأولياء الأمور والخبراء، ووضعت في استبانة مغلقة أرسلت مرة أخرى للخبراء والمتخصصين الذين شاركوا في الدورة الأولى، وقد طلبت منهم ما يأتي:

- تحديد درجة الأهمية للفنيات المذكورة في الاستبانة.
- تحديد مدى مناسبة هذه الفنيات للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.
- تحديد مدى إمكانية إدراج تلك الفنيات داخل بيئة القصة الإلكترونية.

وكان عدد المستجيبين (١٥) خبيرًا ومتخصصًا في مجال المناهج وعلم النفس والصحة النفسية.

وقد تبنى الباحثانِ نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر كنسبة يعتد بها كمحدد لمدى اتفاق المستجيبين على البنود الواردة في الاستبانة.

٣. **الدورة الثالثة:** بعد أن تم التأكد من مدى كون الفنيات المذكرة مناسبة للتلاميذ، أرسلت الاستبانة مرة ثالثة إلى نفس الخبراء المتخصصين الذين شاركوا في الدورة الثانية، وطُلب منهم تحديد درجة أهمية كل مهارة من المهارات الواردة في الاستبانة.

وكان عدد المستجيبين في الدورة (١٠) خبراء متخصصين، وتم حساب النسبة المئوية للوزن النسبي لكل مهارة واعتبر أن درجة (مرغوب بشدة) تساوي ثلاث درجات، (مرغوب) تساوي درجتين، (غير مرغوب) تساوي درجة واحدة.

في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين حول أهمية الفنيات وأكثرها شيوعًا، تم التوصل الي قائمة مبدئية لأهم الفنيات وأكثرها شيوعًا حتى يتثنى للباحثينِ إدراجها داخل بيئة القصة الإلكترونية.

الصيغة النهائية للاستمارة الاستطلاعية: تم التوصل من خلال الاستمارة إلى:

١-تحديد ٣ أنواع من الفنيات، وهى: (فنية الحث التتابعي، فنية التشكيل، فنية النمذجة)

٢-تحديد أكثر الفنيات شيوعا لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

٣- معايير تصميم وتطوير بيئة تعلم القصة الإلكترونية التفاعلية القائمة على فنيات تعديل السلوك:

حيث أمكن تجميع معايير تصميم وتطوير بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية القائمة على فنيات مختلفة من تعديل السلوك، لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وتصنيفها، وصياغتها في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من المحكمين.

مصادر اشتقاق قائمة المعايير:

هناك عديد من المصادر والبحوث التربوية والدراسات السابقة، والتى اهتمت بالمعايير الخاصة بتصميم بيئات التعلم القصصية، والتى اعتمد عليها الباحثانِ فى اشتقاق المعايير الخاصة ببحثهما، وهي:

أ- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية المرتبطة بالتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي:والتى اهتمت بدراسة طبيعة وخصائص مرحلة الطفولة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وعلاقتها بالقصص التى يجب أن تقدم للأطفال فى هذه المرحلة العمرية، ولقد أسهمت الدراسة النظرية بدور كبير في تحديد هذه المعايير.

ب- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية المرتبطة بالقصة الإلكترونية التفاعلية:

من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية المهتمة بتصميم برامج الوسائط المتعددة بصفة عامة والقصص الإلكترونية بصفة خاصة، حاول الباحثانِ الاستفادة منها فى بحثهما.

ج- آراء المهتمين بقصص الأطفال المناسبة للتلميذ منخفض التحصيل شكلا ومضمونا:

يعد الخبراء والمتخصصين في قصص الأطفال بصفه عامة، ومنخفضي التحصيل بصفة خاصة، من المصادر المهمة في تحديد المعايير التربوية اللازمة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، لذا عقد الباحثانِ عدة مقابلات مع الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وعلم النفس من العاملين والمشرفين والأخصائيين (النفسى والاجتماعى) بالمدرسة، بالإضافة إلى المتخصصين فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس، كما أن أساتذة وخبراء تكنولوجيا التعليم من المصادر الأولية في تعرف المعايير الفنية، ومن ثم اعتمد عليهم الباحثانِ في اشتقاق وتحديد المعايير المستهدفة من البحث.

د- الاطلاع على بعض الدراسات التى اهتمت بوضع معايير لتصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكترونية بصفة عامة والقصة الإلكترونية بصفة خاصة:حيث استفاد الباحثانِ من مطالعتهما بعض المعايير فى الدراسات السابقة الأخرى، وما تتضمنه من مؤشرات عند بناء هذه القائمة.

ه- الخبرة العملية للباحثينِ:في ضوء خبرة الباحثينِ العملية في مجال تصميم وتطوير برامج الوسائط المتعددة واطلاعهما على البرامج المنتجة من مختلف الهيئات، تم وضع قائمة أولية بالمعايير التى يجب مراعاتها في أثناء تصميم القصة الإلكترونية وإنتاجها.

صدق المعايير:

وللتأكد من صدق هذه المعايير، أعد الباحثانِ قائمة مبدئية تتكون من (٢٠) معيارًا، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، والصحة النفسية؛ بهدف إبداء الآراء والملاحظات على هذه المعايير.

آراء وملاحظات المحكمين:

أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم حول قائمة المعايير؛ على النحو الآتي:

١- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

٢- دمج بعض المعايير مع معايير مشابهة لها، مثل معيار خصائص التلاميذ مع معيار نمط التعلم.

٣- إضافة معايير ومؤشرات أخرى، مثل: معيار مستويات الرجع التكيفي، مستويات المساعدة المتزايدة والمتناقصة تدريجيًا.

٤- إضافة أو حذف بعض المؤشرات الفرعية وإعادة ترتيب بعضها.

٥- الصياغة اللغوية لبعض المعايير.

تعديل المعايير والتوصل إلى صيغتها النهائية:

استفاد الباحثانِ من آرائهم ومقترحاتهم، وأخذا هذه التعديلات بعين الاعتبار، كما أجريا كافة التعديلات التي حصل عليها منهم؛ سواء بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل، وفي ضوء هذه الآراء والملاحظات، تم تعديل المعايير لتصبح في شكلها النهائي، ملحق (١١)، وتتكون من (٨) معايير رئيسة، و(١٥) معيارًا فرعيًّا،(٢٥٠) مؤشرًا لبيئة القصة الإلكترونية، كما هو موضح بملحق (١١) الذي يوضح المعايير وعدد المؤشرات.

٤- بطاقة تقويم صلاحية بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية القائمة على فنيات تعديل السلوك:

من أهداف البحث الحالي تصميم وإنتاج بيئة تعلم إلكتروني قصصية لتنمية المهارات الحياتية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؛ ولذا كان من الضرورى إعداد بطاقة تقييم صلاحية تلك البيئة.

وقد مر بناء بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية بالخطوات الآتية:

تحديد الهدف من بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية:

تهدف بطاقة تقويم صلاحية بيئة التعلم القصصية القائمة على فنيات تعديل السلوك قياس كفاءة جودة تلك البيئة فى تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية.

تحديد الأهداف التعليمية التي تقيسها بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية:

تهدف بطاقة التقويم الكشف عن صلاحية بيئة القصة الإلكترونية التفاعلية لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية والتي سبق تحديدها.

صياغة مفردات بطاقة تقويم صلاحية بيئة القصة الإلكترونية:

اعتمد الباحثانِ في صياغة مفردات بطاقة صلاحية بيئة القصة الإلكترونية على المعايير التي تم صياغتها والاتفاق عليها في الإطار النظري من هذا البحث.

كما اشتملت البطاقة على ثلاثة مستويات لتقييم جودة البيئة التعليمية وهى: الموافقة وعدم الموافقة، ومستوى إلى حد ما؛ حيث صاغ الباحثانِ مفردات البطاقة عن طريق ترجمة المعايير التي سبق الاتفاق عليها.

وراعى الباحثانِ في صياغتهما البنود أن تكون محددة وواضحة، ولا تحتمل أكثر من معنى.

صدق بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية:

يقصد بصدق البطاقة: نجاحها في قياس الأهداف التعليمية التي صممت لقياسها، وتم حساب صدق المحكمين على بطاقة تقويم صلاحية بيئة القصة الإلكترونية؛ وذلك للتأكد من صدق بطاقة تقويم صلاحية بيئة القصة الإلكترونية؛ حيث عرض الباحثانِ بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة، وهي: تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس؛ والصحة النفسية لإبداء الرأي حول، مراعاتها لجميع المعايير التي تم الاتفاق عليها.

شملت بنود بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية على (٢٠) عبارة، تم عرضها على مجموعة من الخبراء؛ حيث كان اتفاق الأساتذة والخبراء يقع ما بين ٨٥ إلى ١٠٠% على جميع بنود بطاقة تقويم صلاحية البيئة التعليمية.

نظام تقدير درجات بطاقة صلاحية تقويم منظومة البيئة التعليمية:

وضع الباحثانِ ثلاثة مستويات للبطاقة؛ وهي: الموافقة، أو عدم الموافقة، إلى حد ما أمام كل مفردة؛ وذلك لقياس صلاحية البيئة التعليمية، حيث: الموافقة = ٢، إلى حد ما= ١، عدم الموافقة = صفر

ضبط البطاقة:

تم ضبط البطاقة في ضوء مقترحات السادة المحكمين على البطاقة، وقد وافق المحكمون على شمولية البطاقة لجميع جوانب المحتوى.

الصيغة النهائية للبطاقة:

أمكن التوصل إلى الصيغة النهائية لبطاقة صلاحية تقويم البيئة التعليمية، كما هو موضح في ملحق (١٢)؛ والذي يتكون من (١٦) مفردة رئيسة.

المرحلة الخامسة : مرحلة التقويم

أولًا- اختبار بيئات التعليم والتعلم:

بعد الانتهاء من عملية الإنتاج الأولى للبيئة الإلكترونية، يتم تقويمها وتعديلها، قبل البدء في عمليات الإخراج النهائي لها، كما يلى:

١- عرض النسخة المبدئية على الخبراء والمتخصصين:

تم عرض بيئة القصة الإلكترونية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والصحة النفسية، كما تم عمل تجربة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم وعددهم (٤٠) تلميذًا وتلميذه، وتسجيل ردود أفعالهم حول بيئة القصة الإلكترونية؛ للتأكد من مناسبة البرنامج لتحقيق الأهداف، وتسلسل العرض، ومناسبة النصوص المكتوبة، والصور، والرسوم الثابتة والمتحركة، والفيديو، إلى غير ذلك من العناصر، من جهة جودتها، والترابط والتكامل بين هذه العناصر، وسهولة استخدامها، بالإضافة إلى النواحي التربوية، والفنية الأخرى للبيئة الإلكترونية، وتم تحليل هذه الآراء وأخذها بعين الاعتبار، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء التقويم البنائي.

إجراء التعديلات اللازمة على نسخة العمل المبدئية:

بعد الانتهاء، تم إجراء التعديلات اللازمة على نسخة العمل المبدئية، في ضوء نتائج التقويم البنائي كما يلى:

١- قام الباحثانِ بتجزئة الأنشطة وتتابعها؛ بحيث لا ينتقل التلميذ من جزء إلى أخر إلا بعد اكتمال فهمه واستيعابه.

٢- زيادة عدد التدريبات حتى توفر للتلميذ نوعًا من التكرار والممارسة للمهارات الحياتية لضمان نجاح التلميذ في اكتساب تلك المهارات

٣- راعى الباحثانِ عند إعطاء التعليمات أن تكون قصيرة وبسيطة، مع عدم الإطالة في الشرح اللفظي.

٤- تم تعديل بعض الصور الثابتة لكي تناسب البيئة المصرية.

٥- تم تعديل الصور التى قد توحى بالانتماء الدينى.

٦- تغيير ألوان الرسوم التخطيطية داخل المحتوى.

٧- تغيير بعض الألوان في شاشات بيئة القصة الإلكترونية.

ثانيًا- استخدام بيئة التعلم الإلكتروني وتجريبها"التجربة الاستطلاعية:

عينة التجربة الاستطلاعية:

تم عمل التجربة الاستطلاعية على عينة تتكون من ٤٠ تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم، والمنتظمين فى الصف الرابع والخامس الابتدائى والسادس (من مجتمع البحث وخارج عينة البحث التجريبية الأساسية) فى عمر (٩- ١١) عامًا وبنسبة ذكاء (٩٠-١٠٠) درجة .

المدى الزمنى للدراسة الاستطلاعية:

استغرق تطبيق التجربة الاستطلاعية أسبوعًا بمعدل جلسة يوميًا.

الهدف من التجربة الاستطلاعية:

كان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية هو:

١- التأكد من وضوح المحتوى المقدم من خلال بيئة القصة الإلكترونية ومدى مناسبتها للتلاميذ.

٢- تقديم أو شرح قصة من قصص البيئة الإلكترونية.

٣- تحديد زمن انتظار البيئة قبل تقديم المساعدة فى حالة عدم استجابة التلميذ.

٤- التأكيد على سماع الحوار بين الشخصيات، التعليمات أو التوجيهات والتي تقدمها البيئة، وتكرار سماعها أكثر من مرة من جانب التلميذ والاستجابة لها، كما يقوم المعلم بمناقشة التلميذ فيما سمع.

٥- التحقق من إمكانية اختيار التلميذ لاسمه باستخدام الفأرة من خلال قائمة منسدلة.

٦- تحديد الزمن التقديري اللازم لدراسة كل قصة من قصص البيئة.

٧- اكتشاف أي صعوبات او قصور في الإمكانات التي قد تواجه الباحثانِ في أثناء تنفيذ التجربة الأساسية.

٨- اكتساب الباحثينِ خبرة تطبيق التجربة، والتدريب عليها، مما يضمن إجراء التجربة الأساسية للبحث الحالي بكفاءة.

٩- التأكد من مناسبة المكان المخصص لإجراء التجربة الأساسية.

١٠- التحقق من سلامة أجهزة الكمبيوتر وملحقاتها في أثناء التطبيق.

١١- تدريب المساعدين على خطوات تطبيق وحدات البيئة.

١٢- التأكد من توافر عوامل الأمن والسلامة في أثناء التطبيق.

١٣- تقليل عينة البحث فى بعض الجلسات للتعرف على أفضل حجم تكون عليه العينة الأساسية فى الجلسة الواحدة.

نتائج التجربة الاستطلاعية:

١- مناسبة محتوى البيئة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

٢- تحديد الفترات الزمنية المناسبة لقصص البيئة، حيث يفضل ألا تزيد مدة التطبيق فى الجلسة الواحدة عن (١٥) دقيقة.

٣- أسفرت نتائج التجربة عن أن الفترة الزمنية لانتظار البيئة، حتى يتم تقديم المساعدة للتلميذ يجب ألا تقل ١٠ ثوان تقريبًا.

٤- تعديل بعض الأنشطة والمهام التعليمية لعدم ملاءمتها لعينة البحث.

٥- وضوح وبساطة التعليمات اللفظية على أن تكون هذه التعليمات من وقت لأخر.

٦- تقديم الأنشطة والمهام التعليمية بشكل متدرج، وعدم الانتقال من جزء جديد إلا بعد التأكد من نجاح الأداء، وعلى أن يتم التعليم، وفقا لقدرة التلميذ وسرعة استيعابه.

٧- مناسبة المكان المخصص لتطبيق التجربة الأساسية.

٨- وضوح المادة التعليمية المعروضة من خلال البيئة.

٩- مناسبة الوسائط المتعددة المستخدمة فى بيئة القصة الإلكترونية لاحتياجات التلاميذ ولأعمارهم العقلية.

١٠- يجب مراعاة الحالة النفسية والصحية للتلميذ عند تنفيذ البيئة.

١١- يفضل تنفيذ بيئة القصة الإلكترونية صباحًا مع بداية اليوم الدراسى.

١٢- المشاركة الفعالة من قبل الباحثينِ والمساعدين في أنشطة بيئة القصة الإلكترونية مع التلاميذ.

ثالثًا- إجراء التعديلات النهائية على بيئة القصة الإلكترونية:

بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية وتجهيزها للعرض؛ كما يأتي:

١- إعداد المقدمة والنهاية وتركيبهما، وتشمل التقديم والعنوان والموضوع، وتم تركيبهما وإضافة الموسيقى والمؤثرات الصوتية المناسبة والمصاحبة للعروض، ثم مزجها مع إضافة التعليقات الصوتية.

٢- إضافة بعض الكادرات الرابطة والشارحة للعروض، وإعداد الإطارات التوجيهية للتلميذ، والتي تقدم له المساعدة والتوجيه والتعزيز والرجع المناسب.

٣- إضافة بعض التشطيبات والرتوش النهائية؛ مثل: الألوان والخلفيات المناسبة للعرض وإضافة الكلمات والصور.

٤- تحزيم النسخة النهائية من بيئة القصة الإلكترونية، وتحويلها إلى ملف تنفيذي.

بعد الانتهاء من تحكيم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على القصة التفاعلية، وتعديلها في ضوء النموذج، تقرر استخدامها وتطبيقها لتدريس التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، وبذلك أصبحت بيئة القصة الإلكترونية في صورته النهائية صالحا للتطبيق.

المرحلة السادسة : مرحلة التطبيق

أولا- التطبيق القبلي لأدوات البحث: وقد تم التطبيق القبلي لأدوات البحث:

أ- تطبيق مقياس الذكاء لستانفورد بينيه على عينة البحث، واستعان به البحث الحالى لاختيار المجموعات التجريبية والضابطة التى تقع بنسبة ذكاء ما بين (٩٠-١٠٠) تقنين صفوت فرج "النسخة الخامسة".

ب- تطبيق مقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى بهدف التأكد من تكافؤ مجموعات البحث

ج- تطبيق مقياس المهارات الحياتية على عينة البحث، وذلك باستجابة المعلمين على المقياس.

د- تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية للأطفال منخفضي التحصيل الدراسي (بصوره الثلاث).

ه- تم تطبيق بطاقة المتطلبات القبلية على عينة البحث.

ثانيا- رصد نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث تم رصد نتائجه، والتي أشارت إلى تكافؤ المجموعات فيما يتعلق بالمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ ومعدل الذكاء؛ والسن؛ والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ثالثا- تطبيق التجربة وإدارة المحتوى:

طبَّق الباحثانِ تجربة البحث من خلال عدد من الإجراءات، كما يأتي:

- **الحصول على الموافقات من الجهات المسئولة لتطبيق بيئة القصة الإلكترونية:** نظرًا لأن الباحثينِ سوف يقومان بالتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فكان لابد من عمل الموافقات اللازمة للتطبيق داخل المدرسة.

- **إعداد وتجهيز مكان تطبيق بيئة القصة الإلكترونية:** أجرى الباحثانِ الآتي:

أ- صيانة أجهزة الكمبيوتر والتأكد من عملها بكفاءة.

ب- تجهيز المناضد والكراسى اللازمة لوضع الأجهزة.

ج- تجهيز أحد الفصول للعمل فيه، وذلك بتجهيز الكراسى والمناضد بالطريقة المطلوبة.

د- تنزيل البرامج التي تشغل البرنامج المقترح وخاصة الفلاش، وبرامج تشغيل الأصوت والوسائط المتعددة.

- **تحضير بيئة القصة الإلكترونية والأدوات:**أجرى الباحثانِ الآتي:

١- وضع البرنامج على الأجهزة، والتأكد من أنه يعمل بكفاءة.

٢- تجهيز الأدوات المختلفة القبلية والبعدية التي يحتاجها البحث.

٣- الأدوات المساعدة فى اختبار المواقف الحياتية.

- **وضع خطة التطبيق:**تم تحديد وقت إجراء التجربة ومدتها أكثر من شهرين، بالفصل الدراسي الثاني بدءًا من الأثنين ٢٠١٨/٢/١٣ حتى الخميس الموافق ٢٠١٨/٤/١٢.

- **تطبيق بيئة القصة الإلكترونية:**لتطبيق بيئة القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك، اتبع الباحثانِ الإجراءات الآتية:

١- تم توزيع التلاميذ- عشوائيًّا عن طريق جدول الأرقام العشوائى- على فنيات تعديل السلوك المختلفة في القصة.

٢- عدد التلاميذ داخل كل مجموعة (١٥) تلميذًا وتلميذة، وقاما بالإشراف والمتابعة عليهم الباحثانِ بالإضافة إلى مساعدة بعض المعلمين.

٣- يجب أن يتدخل المعلم عند طلب التلميذ في حالة التعلم من برامج الكمبيوتر، وأن يكون تدخله مقننًا وأن يكون مستعدًا ومهيئًا لذلك.

٤- تم تطبيق البرنامج فى صورة جلسات فردية مع كل تلميذ، وكان لكل تلميذ ٤ جلسات أسبوعيا لمدة ٤ أسابيع أى (١٦) جلسة لكل تلميذ هى كل جلسات البرنامج، وكانت تستغرق الجلسة الواحدة من ١٠ -٢٠ دقيقة.

٥- في حالات الغياب كان التلميذ يعوض الجلسة التي غاب فيها بجلسة أخرى.

- **مشكلات تطبيق بيئة القصة الإلكترونية:**واجه الباحثانِ المشكلات الآتية في أثناء تطبيق بيئة القصة الإلكترونية:

(أ) وجد الباحثانِ بعض المشكلات في أثناء تطبيق البرنامج، مثل غياب بعض التلاميذ أثناء تطبيق البرنامج.

(ب)وجد الباحثانِ صعوبة فى تجميع التلاميذ كل يوم للتجربة، حيث كانا يقومان بالمرور على الفصول أو ملعب المدرسة أو حجرة الموسيقى لتجميعهم.

(ج) حجم المجموعات والعينة كبير؛ مما استلزم مجهودًا مضاعفًا .

ملاحظات الباحثينِ على تجربة البحث:

(أ) ترحيب وتفهم وقبول وتعاون إدارة مدارس (عبور أبشواي، البنات بأبشواي، قحافة الابتدائية، الشهيد صلاح) بالفيوم لتجربة البحث كان له أثر كبير في تذليل بعض الصعبات التي واجهت الباحثانِ.

(ب)كان المعلمون بالمدرسة متفاعلين ورحبوا بفكرة البحث وجديته.

(ج)تعاون وصبر ودراسة المعلمين كان له تأثير كبير في قدرة الباحثينِ على تطبيق البحث والتحكم في التلاميذ وتعليمهم كيفية التعامل مع الأجهزة والبرنامج.

(د) أبدى المعلمون إعجابهم بالبرنامج، وطلبوا تطبيقه على بقية التلاميذ.

(ه) المشاركة الفعالة من قبل الباحثينِ والمساعدين لهما في أنشطة البرنامج مع التلاميذ.

(و) حرص الغالبية من التلاميذ على التواجد فى مكان التطبيق قبل الميعاد، لشغفهم بالبرنامج ومايحويه من أساليب تدريس ووسائط متعددة.

(ز) وجود معلم التلميذ معه في المعمل كان يعطيه هدوءًا واستقرارًا.

(ح)فنيات تعديل السلوك المختلفة كان لها أثر عظيم في إثارة دافعية التلميذ للوصول إلى نهاية القصة .

(ط)التفاعل داخل المشهد ذاته ذو تأثير أكبر في التعلم من الانتقال إلى المشهد التالى من خلال أزرار الانتقال للأمام والخلف.

(ي)يختلف زمن تدريس كل تلميذ من أفراد المجموعة عينة البحث، فالزمن الذي قد يستغرقه فرد في تعلم قصة قد لا يناسب تلميذا أخر.

رابعا– التطبيق البعدي للأدوات:

بعد انتهاء جميع التلاميذ من دراسة بيئة القصة الإلكترونية، أجرى الباحثانِ الآتي:

١– تطبيق مقياس المهارات الحياتية (صورة المعلم) بعديا علي نفس أفراد العينة بعد عرض مواد المعالجة التجريبية عليهم.

٢– تطبيق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل (بصورة الثلاث) بعديا علي نفس أفراد العينة بعد عرض مواد المعالجة التجريبية عليهم.

خامسًا– التحقق من تجانس أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في المتغيرات:

وتم عمل مجانسة لأفراد المجموعات في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، مستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاثة، والدرجة الكلية للمهارات الحياتية، وذلك باستخدام كروسكال واليز kruskal–wallis H وتوضح الجداول الآتية نتائج هذه المجانسة.

حيث يتضح من الجدول الآتي عدم وجود فروق دالة بين أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في كلٍ من العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والدرجة الكلية لمقاييس فاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاثة، والدرجة الكلية للمهارات الحياتية.

جدول(٩) تجانس أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	قيمة هـ	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية الأولى	١٥	٣١.٩٣	٠.٣٥٢	٠.٩٥٠	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٢٨.٨٠			
	التجريبية الثالثة	١٥	٣٠.١٠			
	الضابطة	١٥	٣١.١٧			
نسبة الذكاء	التجريبية الأولى	١٥	٣٠.٧٠	٠.٠٢٧	٠.٩٩٩	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٣٠.٧٠			
	التجريبية الثالثة	١٥	٣٠.٧٠			
	الضابطة	١٥	٢٩.٩٠			
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	التجريبية الأولى	١٥	٣٢.٩٠	٠.٥٧٦	٠.٩٠٢	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٣٠.٩٠			
	التجريبية الثالثة	١٥	٢٨.٨٠			

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	قيمة هـ	مستوى الدلالة
	الضابطة	١٥	٢٩.٤٠			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات(صورة التقرير الذاتي)	التجريبية الأولى	١٥	٢٦.١٧	١.٤٦٩	٠.٦٩٠	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٣١.١٠			
	التجريبية الثالثة	١٥	٣٢.٣٧			
	الضابطة	١٥	٣٢.٣٧			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات(صورة الاخصائي)	التجريبية الأولى	١٥	٣٠.٤٠	٠.٣٧٧	٠.٩٤٥	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٢٨.٤٠			
	التجريبية الثالثة	١٥	٣١.٦٠			
	الضابطة	١٥	٣١.٦٠			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات(صورة ولي الأمر)	التجريبية الأولى	١٥	٢٦.٥٧	١.١٤٠	٠.٧٦٨	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٣١.١٧			
	التجريبية الثالثة	١٥	٣٢.١٣			
	الضابطة	١٥	٣٢.١٣			
الدرجة الكلية للمهارات الحياتية	التجريبية الأولى	١٥	٣٠.٣٠	١.٠٧٧	٠.٧٨٣	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	٣١.٠٧			
	التجريبية الثالثة	١٥	٢٧.١٧			
	الضابطة	١٥	٣٣.٤٧			

سادسًا- المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات التي حصل عليها البحث، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss23 لاختبار صحة فروض البحث.

سابعًا- تحليل ومناقشة النتائج:

وهو ما سوف يتناوله الباحثانِ بشئ من التفصيل فى الجزء الآتي.

عرض ومناقشة نتائج البحث

سيتم تناول عرض نتائج التحليل الإحصائي؛ بهدف اختبار صحة الفروض، والإجابة عن الأسئلة، وكذلك مناقشة النتائج، وتفسيرها في ضوء فروض البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة، بالإضافة إلى تقديم التوصيات والبحوث والدراسات المقترحة، وتم معالجة البيانات باستخدام حزم البرامج المعروفة باسم الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS إصدار رقم (٢٣)؛ والتحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (إصدار ٢٣). وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي لبيانات البحث الحالي.

عرض النتائج الخاصة بتساؤلات البحث ومناقشتها:

أولًا: التساؤلات الخاصة بإجراءات بناء المعالجات التجريبية للبحث

١- ما فنيات تعديل السلوك المناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل ويمكن تقديمها من خلال القصة الإلكترونية؟

من خلال مراجعة ودراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث، توصل الباحثانِ إلى ثلاثة فنيات لتعديل السلوك كما يلى:

- فنية الحث التتابعي Sequential Prompting
- فنية التشكيل Shaping - فنية النمذجةModelling

٢- ما المهارات الحياتية المطلوب تنميتها للتلاميذ منخفضي التحصيل ويمكن تقديمها من خلال القصة الإلكترونية؟

توصل البحث إلى مقياس لتقدير المهارات الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، يتضمن أهم السلوكيَات التي تعبر عن أوجه القصور والنقص فى المهارات الحياتية لدى عينة البحث، ويشتمل المقياس على (٤) أبعاد رئيسة، وهم: **البعد الأول:** مهارات اتخاذ القرار، و**البعد الثانى:** التوكيدية، و**البعد الثالث:** مهارات التواصل الاجتماعي، و**البعد الرابع:** المهارات الاستقلالية؛ **كما هو موضح بملحق (٧).**

٣- ما مهارات تحسين فاعلية الذات الأكاديمية المطلوب تنميتها للتلاميذ منخفضي التحصيل ويمكن تقديمها من خلال القصة الإلكترونية؟

توصل البحث إلى مقياس لتقدير مهارات فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، يتضمن أهم السلوكيَات التي تعبر عن أوجه القصور والنقص فى تلك المهارات لدى عينة البحث، ويشتمل المقياس على (٤) أبعاد رئيسة: وهم: **البعد الأول:** المهارات الأكاديمية، و**البعد الثانى:** التوقعات الأكاديمية، و**البعد الثالث:** الالتزام بالمهمة، و**البعد الرابع:** التفكير المستقبلي؛ **كما هو موضح بملحق (١٠).**

٤- ما الأسس التصميمية والمعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج القصة الإلكترونية المناسبة لطبيعة وخصائص التلاميذ منخفضي التحصيل ؟

توصل الباحثانِ إلى تصميم شبكة معايير للقصة الإلكترونية من خلال رصد درجات المحكمين؛ وتحديد الوزان النسبية لها، ومستوى أهميتها ومناسبتها والحاجة إليها، وتتكون من (٨) معايير رئيسة، (١٥) معيارًا فرعيًّا،(٢٥٠) مؤشرًا لبيئة القصة الإلكترونية، كما هو موضح بملحق (١١) الذي يوضح المعايير وعدد المؤشرات؛ **كما هو موضح بملحق (١١).**

٥- ما النموذج المقترح لتصميم وإنتاج القصة الإلكترونية التفاعلية للتلاميذ منخفضي التحصيل؟

استخدم البحث الحالى نموذج محمد إبراهيم الدسوقى لتصميم بيئات التعليم والتعلم الإلكترونى وإنتاجها (٢٠١٥)؛ وقد تبنى الباحثانِ هذا النموذج للاعتبارات التي تم ذكرها في إجراءات البحث.

ثانيًا: التساؤلات الخاصة بقياس أثر المعالجات التجريبية:

وسوف يتم الإجابة عنها من خلال التحقق من صحة فروض البحث الحالي، كما تم سردها مسبقًا في مقدمة البحث، وتفصل نتائج فروض البحث كالآتي:

نتائج الفرض الأول:

ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية (الثلاث) والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (بصورها الثلاث) لصالح المجموعات التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثانِ اختبار كروسكال واليز Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (بصورها الثلاث) كدرجة كلية

جدول (١٠) قيمة " Z " لاختبار كروسكال واليز Test kruskal–wallis H ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (بصورها الثلاث)

المتغير	الصورة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (k)	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
فاعلية الذات الأكاديمية	(التقرير الذاتي)	التجريبية الأولى	١٥	٥٣.٠٠	٥١.٤١٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٣٣.٤٧			
		التجريبية الثالثة	١٥	٢٧.٥٣			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			
	الأخصائي	التجريبية الأولى	١٥	٥٣.٠٠	٥١.٢٩٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٢٨.٦٠			
		التجريبية الثالثة	١٥	٣٢.٤٠			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			
	ولي الأمر	التجريبية الأولى	١٥	٤٥.٥٠	٥٠.٤٩٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٢٣.٠٠			
		التجريبية الثالثة	١٥	٤٥.٥٠			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن المجموعات التجريبية الثلاث في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية(بصورها الثلاث) أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية التي تساوي (١.٩٦) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٥٨) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (١٨) ؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية(صورة التقرير الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية.

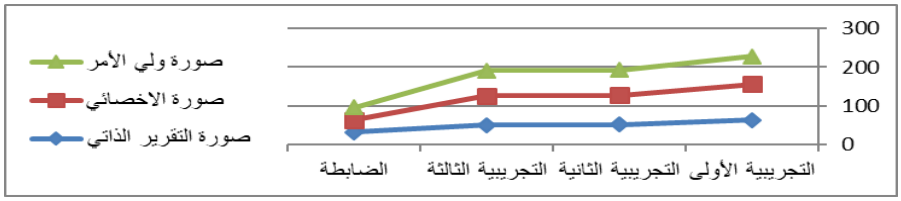
كما يتضح من الجدول السابق أن المجموعة التجريبية الأولى في الصور الثلاث جاءت قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيم المجموعات التجريبية الثانية والثالثة، ولكنها تساوت مع الثالثة في صورة ولي الأمر، مما يدل على فاعلية فنية الحث التتابعي أكبر من فنيتي تعديل السلوك الأخرتين.

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبيات والمجموعة الضابطة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية(بصورها الثلاث)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية(بصورها الثلاث)

المتغير	الصورة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات الأكاديمية	(التقرير الذاتي)	التجريبية الأولى	١٥	٦٣.٨٦	٢.٦٦٩
		التجريبية الثانية	١٥	٥١.٧٣	٢.٢١
		التجريبية الثالثة	١٥	٥٠.٤٠	١.٠٥٥
		الضابطة	١٥	٣٢.١٣٣	١.٢٤
	الأخصائي	التجريبية الأولى	١٥	٩٢.٢٦	١.٦٢
		التجريبية الثانية	١٥	٧٥.٤٠	١.٤٠
		التجريبية الثالثة	١٥	٧٦.٢٠٠	١.٦٥
		الضابطة	١٥	٣٢.١٣٣	١.٢٤
	ولي الأمر	التجريبية الأولى	١٥	٧٢.٥٣	١.٤٠
		التجريبية الثانية	١٥	٦٥.٣٣	٠.٨٩٩
		التجريبية الثالثة	١٥	٦٤.٥٣	١.١٢٥
		الضابطة	١٥	٣٢.١٣٣	١.٢٤

يتضح من الجدول السابق تحسن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاث في المجموعة التجريبية الأولى عن المجموعات التجريبية الثانية والثالثة، كما يتضح، أيضًا، ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاث في المجموعات التجريبية الثلاث عن المجموعة الضابطة التي مازال مستوى فاعلية الذات الأكاديمية منخفض لديها، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (٩) أداء المجموعات التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (بصورها الثلاث)

نتائج الفرض الثاني:

ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الحياتية كدرجة كلية وأبعاد لصالح المجموعات التجريبية الثلاث".

جدول (١٢) قيمة " Z " لاختبار كروسكال واليز Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة لمقياس المهارات الحياتية (كدرجة كلية وأبعاد).

المتغير	المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (k)	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
المهارات الحياتية	اتخاذ القرار	التجريبية الأولى	١٥	٥٢.٧٣	٥٠.٥٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٣١.٣٣			
		التجريبية الثالثة	١٥	٢٩.٩٣			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			
	التوكيدية	التجريبية الأولى	١٥	٥٣.٠٠	٥١.٢١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٢٨.٦٠			
		التجريبية الثالثة	١٥	٣٢.٤٠			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			
	التواصل الاجتماعي	التجريبية الأولى	١٥	٥١.٣٠	٥٠.٢٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٣٦.٨٧			
		التجريبية الثالثة	١٥	٢٥.٨٣			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			
	الاستقلالية	التجريبية الأولى	١٥	٥٣.٠٠	٥٥.٧٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٣٧.٨٠			
		التجريبية الثالثة	١٥	٢٣.٢٠			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			
	الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	١٥	٥١.١٧	٤٨.٤٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
		التجريبية الثانية	١٥	٢٧.٣٠			
		التجريبية الثالثة	١٥	٣٥.٥٣			
		الضابطة	١٥	٨.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أنه بالنسبة للمجموعات التجريبية الثلاث لمقياس المهارات الحياتية أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية التي تساوي (١.٩٦) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٥٨) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (١٨) . مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعات التجريبية.

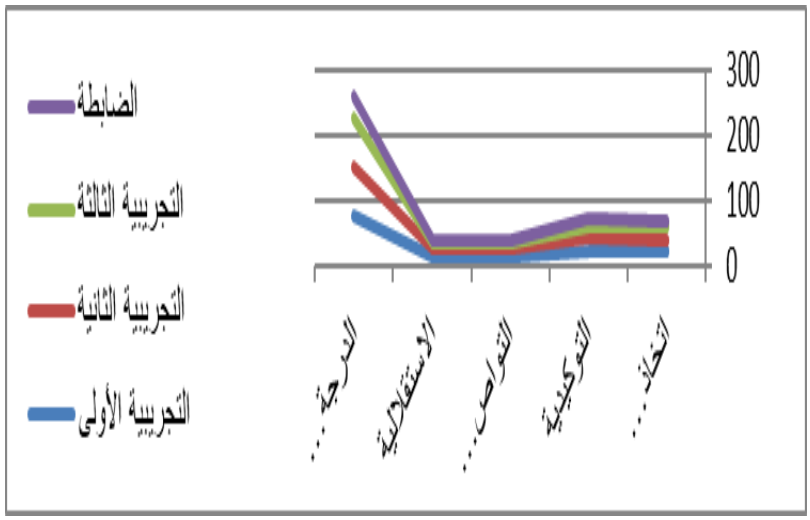
كما يتضح من الجدول السابق أن المجموعة التجريبية الأولى في المقياس جاءت قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيم المجموعات التجريبية الثانية والثالثة؛ مما يدل على فاعلية فنية الحث التتابعي أكبر من فنيتي تعديل السلوك الأخرتين.

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبيات والمجموعة الضابطة لمقياس المهارات الحياتية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس المهارات الحياتية

المتغير	المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	اتخاذ القرار	التجريبية الأولى	١٥	٢٢.٦٠	١.٧٢٣
		التجريبية الثانية	١٥	١٨.٢٦	١.٠٣٢
		التجريبية الثالثة	١٥	١٨.٠٦	٠.٨٨٣
		الضابطة	١٥	٨.٥٣	٠.٩١٥
	التوكيدية	التجريبية الأولى	١٥	٢٣.٥٣	١.٠٦٠
		التجريبية الثانية	١٥	١٨.٩٣	٠.٧٩٨
		التجريبية الثالثة	١٥	١٩.٢٦	٠.٧٠٣
		الضابطة	١٥	٩.٠٠	٠.٦٥٤
	التواصل الاجتماعي	التجريبية الأولى	١٥	١٤.١٣٣	٠.٨٣٣
		التجريبية الثانية	١٥	١١.٧٣٣	١.٧٥
		التجريبية الثالثة	١٥	٩.٨٠٠	٠.٦٧٦
		الضابطة	١٥	٣.٨٠٠	١.٠١٤
	الاستقلالية	التجريبية الأولى	١٥	١٤.٤٦٦	٠.٥١٦
		التجريبية الثانية	١٥	١١.٤٦٦	٠.٩١٥
		التجريبية الثالثة	١٥	٨.٨٠٠	٠.٦٧٦
		الضابطة	١٥	٤.١٣٣	٠.٩١٥
	الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	١٥	٧٨.٧٣٣	١.٣٨
		التجريبية الثانية	١٥	٧٣.٨٠٠	١.٤٢
		التجريبية الثالثة	١٥	٧٥.٤٠٠	٢.٠٦
		الضابطة	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣

يتضح من الجدول السابق ارتفاع مستوى المهارات الحياتية في المجموعة التجريبية الأولى عن المجموعات التجريبية الثانية والثالثة، كما يتضح، أيضًا، ارتفاع المهارات الحياتية في المجموعات التجريبية الثلاث عن المجموعة الضابطة التي مازال مستوى المهارات الحياتية منخفضًا لديها، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٠) أداء المجموعات التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية

نتائج الفرض الثالث:

ونصه""لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في القياسات المتكررة (قبلي – بعدي – تتبعي)على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاث".

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثانِ اختبار فريدمان Friedman Test ودلالته الإحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة (قبلي وبعدي وتتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بصورها الثلاث، ويتضح ذلك من الجداول الآتية:

(١) مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي):

جدول (١٤)

قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية صورة التقرير الذاتي

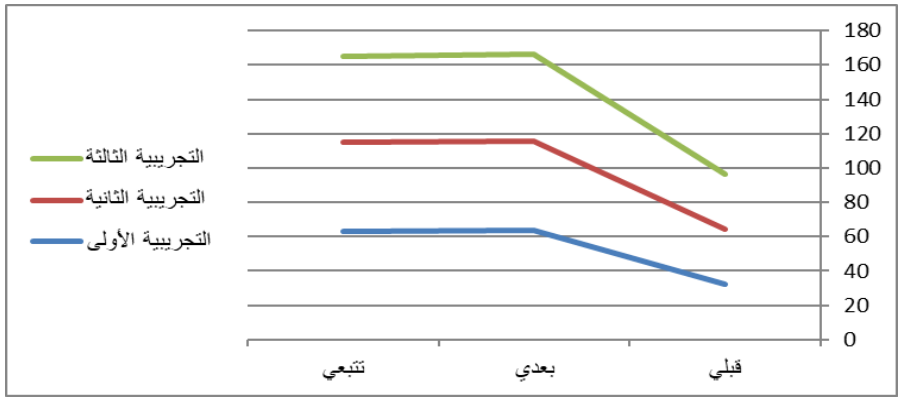
المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
فاعلية الذات الأكاديمية	(التقرير الذاتي)	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.٩٣٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٧٧			
			تتبعي	١٥	٢.٢٣			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.١٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٦٣			
			تتبعي	١٥	٢.٣٧			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.٦٢٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٤٣			
			تتبعي	١٥	٢.٥٧			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي). كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي).

المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات الأكاديمية	(التقرير الذاتي)	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٣٢.١٣٣	١.٢٤٥
			بعدي	١٥	٦٣.٨٦٦	٢.٦٦٩
			تتبعي	١٥	٦٣.٢٦٦	٢.٢١٨
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٣٢.١٣٣	١١.٢٤٥
			بعدي	١٥	٥١.٧٣٣	٢.٢١٤٥
			تتبعي	١٥	٥١.٤٦٦	١.٧٢٦
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٣٢.١٣٣	١.٢٤٥
			بعدي	١٥	٥٠.٤٠٠	١.٠٥٥
			تتبعي	١٥	٥٠.٦٠٠	١.٠٥٥

يتضح من الجدول السابق ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي) بالنسبة للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي) لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١١) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي)
على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي)

ويشير عبد المنعم دردير (٢٠٠٦، ٩١) إلى أن وجود الفروق الدالة يعني وجود علاقة بين المتغير المستقل (فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية) والتابع فاعلية الذات الأكاديمية (صورة التقرير الذاتي)، ولذلك يجب حساب قوة هذه العلاقة عن طريق المعادلة الآتية:

قوة العلاقة (ق T) = ٤ T١ /ن (ن-١) - ١

T١ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، ن هي عدد أفراد العينة وهذه المعادلة تتراوح بين +- ١، وبتطبيق المعادلة تصبح المهارات الأكاديمية = قT = (٤*صفر/١٠) -١ = -١، والتوقعات الأكاديمية = -١،والالتزام بالمهمة =-، وأخيرًا الدرجة الكلية = -١.

ويتضح من خلال تطبيق المعادلة على الأبعاد والدرجة الكلية أنها تساوى = -١ مما يؤكد قوة العلاقة، مما يشير إلى وجود تأثير قوى للمتغير المستقل وهو (البرنامج فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية) على المتغير التابع وهو (فاعلية الذات الأكاديمية) لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الاخصائي):

جدول (١٦)قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية صورة الاخصائي

المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الأكاديمية	(الاخصائي)	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.٠٥١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٧٧			
			تتبعي	١٥	٢.٢٣			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٩.١٠٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٩٣			
			تتبعي	١٥	٢.٠٧			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.٢٠٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٨٠			
			تتبعي	١٥	٢.٢٠			

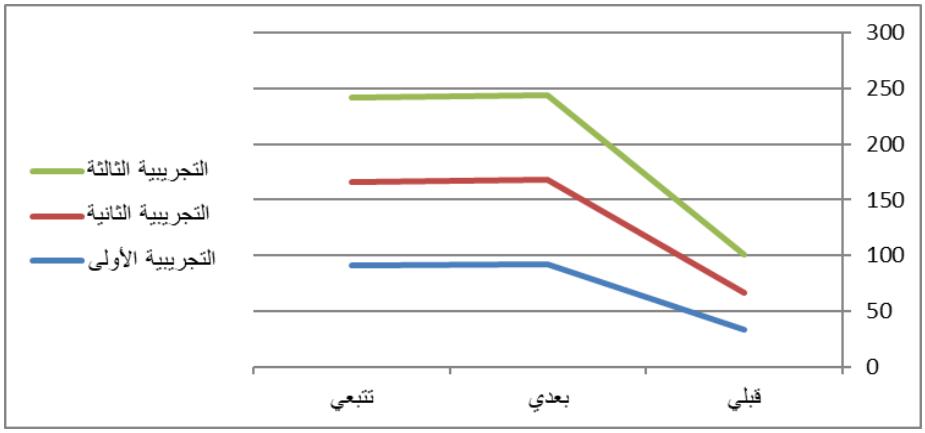
ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي).

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي).

المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات الأكاديمية	(الأخصائي)	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٣٣.٥٣	١.٩٩
			بعدي	١٥	٩٢.٢٦٦	١.٦٢
			تتبعي	١٥	٩١.٥٣	١.٠٦٠
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٣٣.٥٣	١.٩٩
			بعدي	١٥	٧٥.٤٠	١.٤٠
			تتبعي	١٥	٧٤.٥٣	١.٤٠
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٣٣.٥٣	١.٩٩
			بعدي	١٥	٧٦.٢٠	١.٦٥
			تتبعي	١٥	٧٥.٥٣	١.٧٢

يتضح من الجدول السابق ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي) بالنسبة للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي) لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٢) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الاخصائي)

ويشير عبد المنعم دردير (٢٠٠٦، ٩) إلى أن وجود الفروق الدالة يعني وجود علاقة بين المتغير المستقل والتابع فاعلية الذات الأكاديمية (صورة الأخصائي)، ومن ثم يجب حساب قوة هذه العلاقة عن طريق المعادلة الآتية:

قوة العلاقة (ق T) = ٤ T١/ن (ن-١) - ١

T١ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، ن هي عدد أفراد العينة وهذه المعادلة تتراوح بين +- ١، وبتطبيق المعادلة تصبح المهارات الأكاديمية = قT = (٤*صفر/١٠) -١ = -١، والالتزام بالمهمة = -، ١والتوقعات الأكاديمية =-١، والتفكير المستقبلي = -١، والدرجة الكلية = -١.

ويتضح من خلال تطبيق المعادلة على الأبعاد والدرجة الكلية أنها تساوى = -١ مما يؤكد قوة العلاقة، كما تشير إلى وجود تأثير قوى للمتغير المستقل وهو على المتغير التابع وهو (فاعلية الذات الأكاديمية صورة الأخصائي) لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر):

جدول (١٨) قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية صورة ولي الأمر

المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الأكاديمية	(ولي الأمر)	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٢.٨٨١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٥٠			
			تتبعي	١٥	٢.٥٠			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٩.٥٢٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٩٧			
			تتبعي	١٥	٢.٠٣			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٤.٢٤٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٦٣			
			تتبعي	١٥	٢.٣٧			

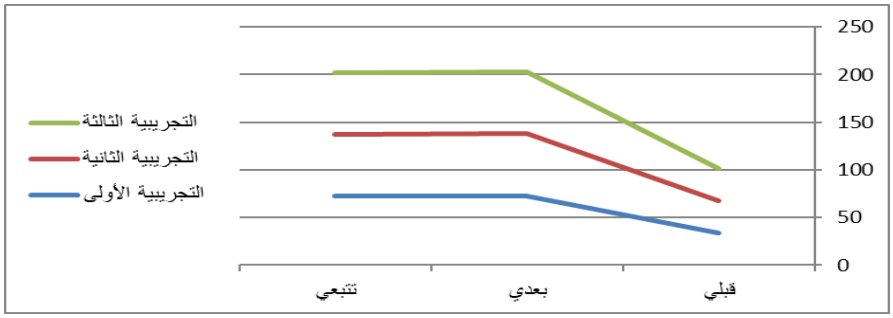
ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر).

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر).

المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات الأكاديمية	(ولي الأمر)	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣
			بعدي	١٥	٧٢.٥٣	١.٤٠
			تتبعي	١٥	٧٢.٧٣	١.٦٦
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣
			بعدي	١٥	٦٥.٣٣	٠.٨٩٩
			تتبعي	١٥	٦٤.٤٠	٠.٩١٠
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣
			بعدي	١٥	٦٤.٥٣	١.١٢
			تتبعي	١٥	٦٤.٢٦	١.١٦

يتضح من الجدول السابق ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر) بالنسبة للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت فاعلية الذات الأكاديمية (صورة ولي الأمر) لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٣) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ولي الأمر)

وتم حساب قوة العلاقة كالآتي: (ق T) = ٤T ١/ن (ن-١) - ١

١T = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، ن هي عدد أفراد العينة وهذه المعادلة تتراوح بين +- ١، وبحساب المعادلة يصبح المهارات الأكاديمية = قT = (٤*صفر/١٠) -١ = -١، في حين الالتزام بالمهمة = -١، بينما التوقعات الأكاديمية =-١، وأخيرًا الدرجة الكلية = -١.

ويتضح من خلال تطبيق المعادلة على الأبعاد والدرجة الكلية أنها تساوى = -١ مما يؤكد قوة العلاقة، كما تشير إلى وجود تأثير قوى للمتغير المستقل وهو (فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية التفاعلية) على المتغير التابع وهو (فاعلية الذات الأكاديمية صورة ولي الأمر) لصالح المجموعة التجريبية .

نتائج الفرض الرابع:

ونصه" "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في القياسات المتكررة (قبلي – بعدي – تتبعي)على مقياس المهارات الحياتية كدرجة كلية وأبعاد".

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثانِ اختبار فريدمان Friedman Test ودلالته الإحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة (قبلي وبعدي وتتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المهارات الحياتية(كدرجة كلية وأبعاد)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

(١) مقياس المهارات الحياتية كدرجة كلية

جدول (٢٠) قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية كدرجة كلية

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٧.٤٤٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٨٧			
			تتبعي	١٥	٢.١٣			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٧.١٩٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٨٣			
			تتبعي	١٥	٢.١٧			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٧.٨٤٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٧٣			
			تتبعي	١٥	٢.٢٧			

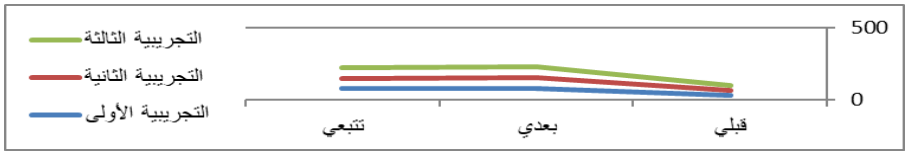
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية.

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية (كدرجة كلية)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المهارات الحياتية (كدرجة كلية).

المتغير	صورة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣
			بعدي	١٥	٧٨.٧٣	١.٣٨٧
			تتبعي	١٥	٧٧.٨٦	١.٥٠٥
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣
			بعدي	١٥	٧٣.٨٠	١.٤٢
			تتبعي	١٥	٧٣.١٣	٠.٩٩
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٣٣.٧٣	١.٨٣
			بعدي	١٥	٧٥.٤٠	٢.٠٦
			تتبعي	١٥	٧٤.٨٦	٢.٢٣

يتضح من الجدول السابق تحسن المهارات الحياتية (كدرجة كلية) بالنسبة للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت المهارات الحياتية (كدرجة كلية) لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٤) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس فاعلية المهارات الحياتية (كدرجة كلية)

(٢) مقياس المهارات الحياتية كأبعاد: وتنقسم إلى المهارات الآتية:

(أ) مهارة اتخاذ القرار

جدول (٢٢) قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرار)

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	اتخاذ القرار	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.٠٥١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٢٣			
			تتبعي	١٥	٢.٧٧			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٦.٠٦٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٢٠			
			تتبعي	١٥	٢.٨٠			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٧.٧٦٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.١٠			
			تتبعي	١٥	٢.٩٠			

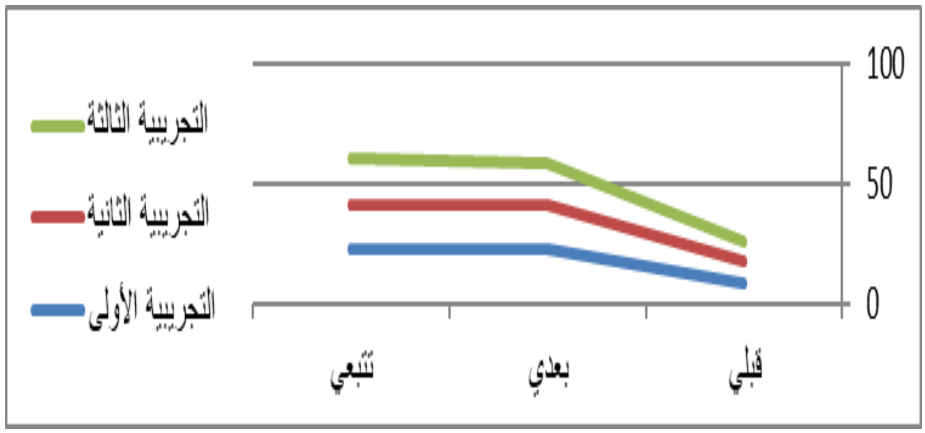
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية(مهارة اتخاذ القرار)، وجاءت النتائج الأعلى في مهارات اتخاذ القرار، وهي المجموعة التجريبية الثالثة.

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية(مهارة اتخاذ القرار)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرار).

المتغير	مهارة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	اتخاذ القرار	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٨.٥٣	٠.٩١٥
			بعدي	١٥	٢٢.٠٦	٠.٣٨
			تتبعي	١٥	٢٢.٦٠	٠.٧٢
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٨.٥٣	٠.٩١٥
			بعدي	١٥	١٨.٢٦	٠.٠٣
			تتبعي	١٥	١٨.٨٠	٠.٨٦
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٨.٥٣	٠.٩١٥
			بعدي	١٥	١٨.٠٦	٠.٨٨٣
			تتبعي	١٥	١٨.٩٣	٠.٧٩٨

يتضح من الجدول السابق تحسن المهارات الحياتية في بعد مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت المهارات الحياتية في بعد مهارات اتخاذ القرار لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (١٥) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية (بعد مهارات اتخاذ القرار

(ب) مهارة التوكيدية:

جدول (٢٤) قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية (بعد التوكيدية)

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	التوكيدية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٨.١٣٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٩٣			
			تتبعي	١٥	٢.٠٧			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٦.٠٦٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٨٠			
			تتبعي	١٥	٢.٢٠			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٥.٠٥١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٧٧			
			تتبعي	١٥	٢.٢٣			

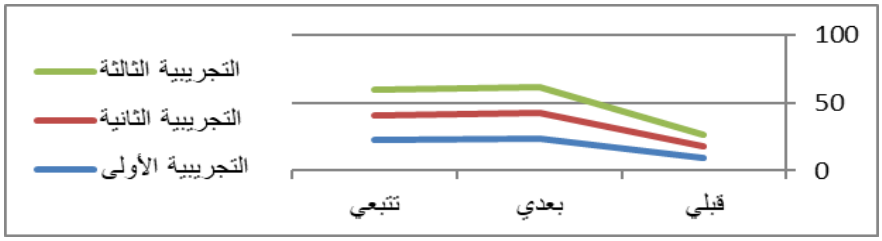
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية في بعد التوكيدية.

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية (بعد التوكيدية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس فاعلية المهارات الحياتية (بعد التوكيدية)

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	التوكيدية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٩.٠٠	٠.٦٥
			بعدي	١٥	٢٣.٥٣	١.٠٦
			تتبعي	١٥	٢٢.٦٠	١.٢٩
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٩.٠٠	٠.٦٥
			بعدي	١٥	١٨.٩	٠.٧٩
			تتبعي	١٥	١٨.٠٦	٠.٧٩
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٩.٠٠	٠.٦٥
			بعدي	١٥	١٩.٢	٠.٧٠
			تتبعي	١٥	١٨.٤	٠.٧٤

يتضح من الجدول السابق تحسن المهارات الحياتية في بعد التوكيدية وذلك للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت المهارات الحياتية في بعد التوكيدية لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٦) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي)
على مقياس المهارات الحياتية (بعد التوكيدية)

(ج) مهارة التواصل الاجتماعي:

جدول (٢٦) قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية (مهارة التواصل الاجتماعي)

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٣.٠١٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٥٧			
			تتبعي	١٥	٢.٤٣			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٣.٣١٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٥٣			
			تتبعي	١٥	٢.٤٧			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٣.٣١٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٥٣			
			تتبعي	١٥	٢.٤٧			

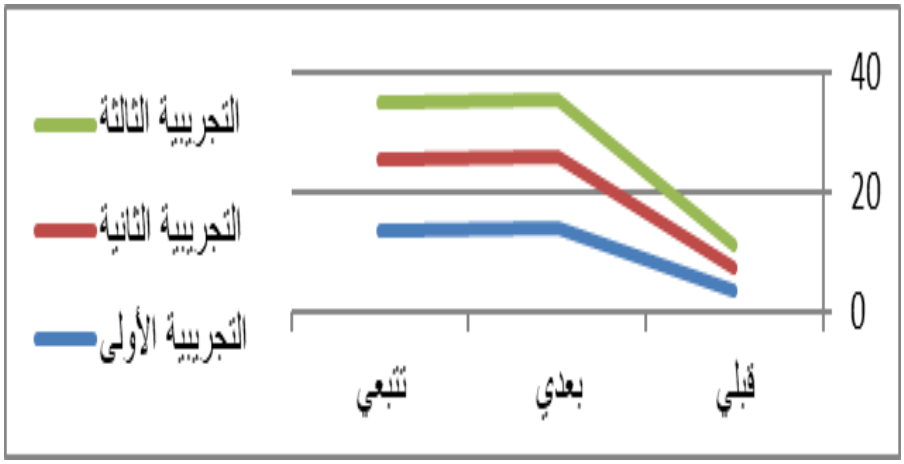
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية (بعد التواصل الاجتماعي).

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية (بعد التواصل الاجتماعي)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المهارات الحياتية(بعد التواصل الاجتماعي).

المتغير	مهارة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	التواصل الاجتماعي	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٣.٨٠	١.٠١
			بعدي	١٥	١٤.١	٠.٨٣
			تتبعي	١٥	١٣.٨	٠.٦٣
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٣.٨٠	١.٠١
			بعدي	١٥	١١.٧	١.٧٥
			تتبعي	١٥	١١.٦	٢.٣١
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٣.٨٠	١.٠١
			بعدي	١٥	٩.٨٠	٠.٦٧
			تتبعي	١٥	٩.٧٣	٠.٥٩

يتضح من الجدول السابق تحسن المهارات الحياتية في بعد التواصل الاجتماعي للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت المهارات الحياتية في بعد التواصل الاجتماعي لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٧) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية في بعد التواصل الاجتماعي

(د) مهارة الاستقلالية:

جدول (٢٨) قيمة (كا٢) لاختبار فريدمان Friedman Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية (بعد الاستقلالية)

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	الاستقلالية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٩.١٠٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى(٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٩٣			
			تتبعي	١٥	٢.٠٧			
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٩.٥٢٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٩٧			
			تتبعي	١٥	٢.٠٣			
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	١.٠٠	٢٩.٥٢٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
			بعدي	١٥	٢.٩٧			
			تتبعي	١٥	٢.٠٣			

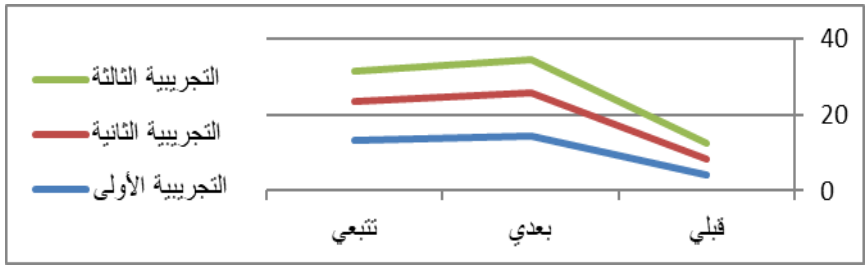
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث للقياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المهارات الحياتية (بعد الاستقلالية).

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات درجات المجموعات التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية (بعد الاستقلالية)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية للقياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المهارات الحياتية (بعد الاستقلالية).

المتغير	المهارة	المجموعة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	الاستقلالية	التجريبية الأولى	قبلي	١٥	٤.١٣	٠.٩١٥
			بعدي	١٥	١٤.٤٦	٠.٥١٦
			تتبعي	١٥	١٣.١٣	٠.٩٩٠
		التجريبية الثانية	قبلي	١٥	٤.١٣	٠.٩١٥
			بعدي	١٥	١١.٤٦	٠.٩١٥
			تتبعي	١٥	١٠.٤٠	٠.٨٢
		التجريبية الثالثة	قبلي	١٥	٤.١٣	٠.٩١٥
			بعدي	١٥	٨.٨٠	٠.٦٧٦
			تتبعي	١٥	٧.٨٦	٠.٦٣٩

يتضح من الجدول السابق تحسن المهارات الحياتية في بعد الاستقلالية للمجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في حين انخفضت مقياس المهارات الحياتية (بعد الاستقلالية) لدى المجموعات التجريبية في القياس القبلي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (١٨) أداء المجموعات التجريبية في القياسات المتكررة(قبلي- بعدي- تتبعي) على مقياس المهارات الحياتية (بعد الاستقلالية)

تم حساب قوة العلاقة كالآتي:(ق T) = ٤ T١/ن (ن-١) - ١

T١ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، ن هي عدد أفراد العينة وهذه المعادلة تتراوح بين +- ١. وبتطبيق المعادلة تصبح مهارات اتخاذ القرار = قT = (٤*صفر/١٠) -١ = -١، والتوكيدية = -١، والتوصل الاجتماعي =-١، والاستقلالية= -١، وأخيرًا الدرجة الكلية = -١، ويتضح من خلال تطبيق المعادلة على الأبعاد والدرجة الكلية أنها تساوى = -١ مما يؤكد قوة العلاقة، كما تشير إلى وجود تأثير قوى للمتغير المستقل وهو (بيئة القصة القائمة علي فنيات تعديل السلوك) على المتغير التابع وهو (المهارات الحياتية) لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج:

ويمكن تفسير النتائج من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: تفسير نتائج الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة

يتضمن هذا المحور الفرض الأول، والثاني، ويمكن تفسير نتائج هذين الفرضين من خلال الإطار النظرى والدراسات السابقة أمثال دراسات: Ilkhchi,s.,Poursharifi,H,Alilo,M(2011)، نجلاء محمد بسيونى رسلان (٢٠١٦)، هيام صابر شاهين (٢٠١٨)، محمد رزق الله الزهرانى (٢٠١٨)، والتي أشارت أن تعليم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل يعد ذا فعالية في برامج تعليمهم، وذلك إذا توفرت الطرق المناسبة للتعليم في ضوء طبيعة هذه المهارات، وخصائص هؤلاء التلاميذ بما يتيح الفرص والمواقف التعليمية التي تجعل من تعليم هذه المهارات أمرا ممكنا بالدرجة التي تعالج ما لديهم من قصور في السلوك التكيفي، وتنمي مهاراتهم في تلك الجوانب.

حيث يمكن تفسير هذه النتيجة، أيضًا، من خلال طبيعة البرنامج الإلكتروني الذي طبق على المجموعة التجريبية، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة له، وما تضمنه من أنشطة ومهارات وتدريبات ساعدت التلاميذ على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية، فمن خلال البرنامج الإلكتروني تم معالجة هذه الأبعاد خلال الجلسات التدريبية؛ الأمر الذي ساعدهم على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية؛ مقارنة بالمجموعة الضابطة التى لم تلق مثل هذا التدريب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ عينة المجموعة الضابطة، فهم يعيشون في وسط اجتماعي لا ينمي مهاراتهم المختلفة، الأمر الذي أثر سلبًا عليهم فهم لا يجنون إلا ثمارًا سلبية، ولكن الأمر مختلف لأفراد المجموعة التجريبية الذي ساعدهم البرنامج على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والمهارات الحياتية.

وقد ترجع نتيجة ذلك من وجهة نظر الباحثانِ إلى:

- أن هذه النتيجة تتفق مع ما أكدت عليه نظرية التعزيز "لهل"Hull : والتى تنص على أنه إذا اقترنت زمنيا عملية استجابة بعملية استثارة، وصوحب هذا الاقتران باختزال فى الحاجة، فمن المحتمل أن يزداد ميل المثير إلى استدعاء هذه الاستجابة، وهذا الازياد يأتى من فلسفة فنية التشكيل.
- أهم فوائد تفاعل التلميذ منخفض التحصيل مع برنامج القصة الإلكترونية، أن البرنامج يقدم مثيراً (سؤالاً أو فقرة أو معلومة)، ويقبل الاستجابة (الرد أو الإجابة)، ويقيم تلك الاستجابة، ويقدم التعزيز المناسب، ومن ثم ينتقل إلى المفهوم أو المهارة التالية المناسبة بشكل منظم ومتسلسل. وهذا التفاعل لا ينطوي على تهديد للتلميذ (لا يعاقبه أو يتبنى اتجاهات سلبية نحوه)، ولذلك فهو يشكّل وسيلة مفيدة ومشجعة للتلاميذ منخفضي التحصيل الذين يصعب عليهم التواصل مع الغير، أو الذين يثقل كاهلهم تاريخ طويل من الفشل والإخفاق؛ مما يسمح بتقديم التغذية الراجعة الملائمة، ويشجع على الانتباه، والتذكر، ونقل أثر التعلم، وإتاحة فرص الممارسة الكافية واللازمة لإتقان المهارات.
- قام الباحثانِ بتحليل المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية إلي وحدات صغيرة قبل تقديمها للطفل، وكان البرنامج يقوم بتعزيز كل كل خطوة صحيحة يقوم بها الطفل؛ حتى تكتمل المهارة التعليمية المطلوبة.

- اعتماد البحث فى تصميم البرنامج على نمطى النمذجة المصورة، والنمذجة بالمشاركه؛ حيث قام البرنامج على فلسفة تقديم عدد من المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية فى صورة قصص إلكترونية منمذجة قائمة على مواقف– مشابهة للمواقف التى التى يمر بها التلميذ فى حياته سواء فى المنزل أو المدرسة– تعرض على التلميذ فى قالب درامى، وبعد عرض القصة كان يعرض على التلميذ نشاطا مشابها لما شاهده فى القصة، ومن ثم يطلب منه تأدية بعض السلوكيات التى تعلمها، وقد راعى الباحثانِ عدة أمور لزيادة فاعلية القصص الإلكترونية، وهي:

✓ حاول الباحثانِ الاستفادة من فنيات تعديل السلوك المختلفة داخل البرنامج، وذلك من خلال توظيف تلك الفنيات داخل رزمة تعليمية تشتمل علي النمذجة، والحث التتابعي، والتشكيل.

✓ تم مراعاة أن تكون المواقف التعليمية مناسبة لقدرات هؤلاء الأطفال العقلية؛ حتى يجنبهم الفشل والإحباط الذي يحدث لدى التلميذ منخفض التحصيل؛ حيث الفشل نفسه يعمل على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات وبالتالي تكوين فاعلية ذات سلبي.

✓ كان البرنامج يتدخل لمساعدة التلميذ عند الضرورة للاستجابة على الانشطة، وكانت هذه المساعدة ما بين أن تكون تعليمات لفظية مرتبطة بالمهمة المنمذجة، وفي مستوي النمو اللغوي للتلاميذ، وسهلة الفهم بالنسبة لهم، أو فى صورة مساعدة منمذجة من الكمبيوتر، أو منمذجة من المعلم.

✓ يكمن أهمية برنامج القصة الالكترونية فى أن كل قصة معدة خصيصا لموقف أو مهارة معينة لما يجب أن يفعل في الموقف.

<u>وتختلف النتائج السابقة مع ما توصلت إليه:</u> دراسة Kroeger, Schultz, & Newsom, (2007) والتى استخدمت منهجين لتدريس المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين، هما: التدريس المباشر، وأنشطة اللعب والقصص. وعلى الرغم من أن كلا المنهجين لهما تأثير ملحوظ على المبادرة، والاستجابة، وسلوك التفاعل، فإن المجموعة المستخدم معها التدريس المباشر أظهرت نتائج أقوى، وقد أرجع الباحثون التكرار، والبناء، وتدريب الميسريين والتلميذ ذي المستوى المنخفض بالنسبة للميسر– إلى نجاحهم، وقد أظهر الآباء مستويات مرتفعة من الرضا عن البرنامج.

المحور الثاني: تفسير نتائج الفروق بين المجموعات التجريبية في الاختبارات القبلية والبعدية والتتبعية:

ويتضمن الفرضان الثالث والرابع، ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض من خلال الإطار النظرى والدراسات السابقة التى أثبتت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على القصة الإلكترونية في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية، والمهارات الحياتية لدى عينة البحث، ومن أمثال هذه الدراسات دراسة كل من: جمال شفيق أحمد، أحمد عبد المنعم محمد، حنان السيد عبد القادر زيدان، رانيا عبد الفتاح متولي (٢٠١٦)، هبة سامى محمود (٢٠١٨)، سامية مختار شهبو (٢٠١٨)، إيمان السعيد التهامى (٢٠١٨)،Pramono,A(2015)، Keshi,A.(2013) حيث أوضحت أن التلاميذ منخفضي التحصيل الذين يتعرضون لنماذج سلوكية- يتجهون إلى تعميم هذه النماذج في مواقف جديدة، وكلما كان النموذج مشابهاً للواقع، كان أكثر تقليداً واستخداماً، وأن للقصص الإلكترونية والمحاكاة التعليمة الدور الرئيس في بناء هذه النماذج..

ترجع نتيجة ذلك من وجهة نظر الباحثانِ إلى:

اعتماد الباحثانِ فى تصميم البرنامج على عدد من التطبيقات التربوية لنظريات التعلم التى فسرت عملية انتقال أثر التعلم والإحتفاظ به كما يلى:

١. **نظرية العناصر المتماثلة** Theory of Evenness Elements : **وقد استفاد الباحثانِ من هذه النظرية** فى محاولة إيجاد قاسم مشترك بين المواقف المقدمة من خلال القصة، والمواقف التى يتفاعل معها التلميذ فى بيئته الحقيقية؛ مما يساعده في الربط بينهما.

٢. **نظرية تكوين الاتجاهات** : Theory of Attitudes and Values Formation: **وقد استفاد الباحثانِ من هذه النظرية**؛ حيث قام تصميم البرنامج على مبدأ زيادة التعزيز الداخلى لدى التلميذ، وزيادة ثقة التلميذ فى نفسه وإحساسه بقدرته على نقل المهارة، وزيادة اتجاهاته نحو التفاعل مع الأشخاص الآخرين، وإقامة علاقة اجتماعية إيجابية مع زملائه فى المدرسة.

٣. **نظرية نمذجة السلوك** Modeling behavior theory: **وقد استفاد الباحثانِ من هذه النظرية** فى اعتماده على نمذجة المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد تنميتها من خلال شخصيات القصص الإلكترونية، ووضعها فى قالب درامى، هذا بالإضافة إلى اعتماده على أسلوب التعزيز لاستجابات التلميذ؛ مما يزيد من دافعية التلميذ نحو تكرار السلوك فى مواقف أخرى لتلقى التعزيز مرة ثانية.

٤. **نظرية التدريب الشكلي** : Theory of Formal Exercise : **حاول** الباحثانِ **الاستفادة من مبادئ هذه النظرية** فى محاولة تقوية ملكة الذاكرة بتدريب التلميذ على المهارة فى أكثر من

موقف، وبأكثر من طريقة، بالإضافة إلى أن الباحثانِ في أثناء تصميمهما للقصص- جعل كل قصة تعتمد على القصة التى قبلها، ويشتركا معا فى معظم المهارات، كما استفاد الباحثانِ من تلك النظرية، أيضا، بمحاولة تنمية ملكة الانتباه لدى التلميذ منخفض التحصيل؛ حيث أكدت الدراسات أن من أهم الخصائص التى يتميز بها التلميذ، هو عدم قدرته على التركيز وتشتت انتباهه لأى مثيرات، وبالتالى حاول الباحثانِ تقليل المثيرات التى تحيط بالتلميذ، بالإضافة إلى اعتماده على أكثر من حاسة فى برنامج القصة؛ مما يعمل على استحواذ انتباه التلميذ.

٥. **نظرية التعميم** Generalization Theory of: **وقد استفاد الباحثانِ من هذه النظرية فى** تعريف التلميذ فى بداية التعلم بأهمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية، والتعريف بكل مهارة فرعية، بالإضافة إلى محاولة إزالة بعض المفاهيم الخاطئة أو المغلوطة عند التلميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عدد من الدراسات السابقة، والتى أكدت على فاعلية القصة الإلكترونية فى تنمية المهارات الحياتية لدى واحتفاظهم بتلك المهارات، مثل: سحر فتحي عبد المحسن (٢٠٠٦)، وسيد جارحى السيد (٢٠٠٧)، وميسون عادل منصور محمود (٢٠٠٨)، ومحمود زايد محمد ملكاوى (٢٠١٠)، وزياد أحمد بدوى (٢٠١١)، وعبد الرحمن شوقى محمد (٢٠١١)، وهانى سعيد مصيلحى السيد (٢٠١٤) كما أكدت نتائج تلك الدراسات أن القصة الإلكترونية تتطلب قيام التلميذ بنوع من الاستجابة من خلال عملية التعلم؛ مما يؤدي إلي استمرارها، وهذا يعني مشاركة التلميذ وإيجابيته ونشاطه، كما أن تصميم القصة الإلكترونية تتكيف مع مختلف أساليب التعلم، وأنماط الاستجابة المختلفة للطفل خلال البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع المبادئ التربوية لنموذج سالمون Salomons Model، والذى يسمى بنموذج الجهد العقلي المبذول (Amount of Invested Mental Effort Model)؛ حيث يشير إلى إن مقدار التعلم عن طريق وسيلة معينة يتناسب مع مقدار الجهد العقلي المبذول؛ فالتلميذ الذي يبذل جهداً كبيراً، ويتفاعل مع الموقف ويشارك فيه بإيجابية يكون تعلمه أفضل وأبقى أثراً، ويشعر بأهمية التعلم وقيمته من التلميذ السلبي الذي يتلقى التعلم بأقل جهد(محمد عطية خميس،٢٠٠٣ب، ١٨٥)

وبناءً على هذا النموذج يمكن القول: إن التلاميذ منخفضي التحصيل الذين يبذلون جهداً أكبر من خلال تفاعلهم مع برامج القصة الإلكترونية التفاعلية، وقيامهم بالعديد من الأنشطة التعليمية المتضمنة في تلك البرامج يكون تعلمهم أفضل وأبقى أثراً من الوسائل الأخرى السلبية، وأن اختيار نمط تفاعل التلاميذ في برامج الكمبيوتر يؤثر في بقاء أثر تعلمهم.

بينما تختلف النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة Webb, Miller, Pierce, (Strawser, & Jones, 2004) وأظهرت نتائجها تحسنا إحصائيا ملحوظا في المجالات الأربعة

للمهارات الاجتماعية، وهي: مجاملة الأخرين، وتقديم المساعدة أوالتشجيع، والنصح بالتغييرات بلطف، والتدريب على التحكم في الذات، ومجال خامس وهو مشاركة الأفكار ولكنه لم يحدث به تحسن ذي دلالة إحصائيا، وعلى الرغم من إظهار الأطفال وآبائهم الرضا عن البرنامج، فأظهرت المجموعتان صعوبة في تعميم المهارات خارج نطاق الجلسات التدريبية.

وتختلف أيضا مع دراسة(DuPaul & Weyandt, 2006) والتى أظهرت نتائجها أن تدريب المهارات الحياتية القائم على المدرسة للتلاميذ المصابين باضطراب نقص الانتباه، وفرط النشاط (ADHD) غير فعال بشكل نسبي خارج نطاق جلسات العلاج من خلال المجموعة التي يتم فيها التدريب. ويرى الباحثون أن التدخلات القائمة على المدرسة للأطفال المصابين ب ADHD تركز على تقليل السلوك الفوضوي أكثر من تطوير الإستراتيجيات الاجتماعية ككل، وربما إذا تم استخدام منهج أكثر شمولا للعلاج، لوجد أفراد العينة إستراتيجيات للتدخل أكثر تعميما.

توصيات البحث:

تفيد نتائج هذا البحث عددًا من القطاعات التى تهتم بالتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، كالتلاميذ أنفسهم وأولياء أمورهم، ومعلمى تلك الفئة، بل يفيد صناع القرار من المسئولين عن التربية والتعليم فى تبنى االنظريات وتطبيق الإجراءات والاستراتيجيات التى من شأنها أن تطور من أساليب تعلم هؤلاء التلاميذ، واستنادا إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١) توصيات البحث بخصوص القصة الإلكترونية:

- مراعاة خائص التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي عند تصميم القصة الإلكترونية وإنتاجها، ومقابلة احتياجاتهم الفردية المختلفة بما يتفق وطبيعة ونوع المشكلة.
- تطبيق المعايير والأسس التصميمية التي اتبعها الباحثانِ في هذا البرنامج عند تصميم القصص الإلكترونية التفاعلية وإنتاجها.
- توفير دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهاراتهم في تصميم القصص الإلكترونية وإنتاجها، ونشرها على الإنترنت؛ لتكون متاحة للتلاميذ في أي وقت.

٢) توصيات البحث بخصوص المناهج الدراسية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي

أ. **الإفادة من مقياس المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية**، الذي أسفرا عنه البحث الحالي، وذلك في تضمين تلك المهارات في مناهج الدراسة بمدارس المرحلة الأساسية.

ب.طرق تقديم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي:

يقترح الباحثانِ من خلال اطلاعهم على البحوث والدراسات السابقة طريقتين لمعالجة وتناول تقديم محتوى المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بمدارس المرحلة الأساسية وهما:

١ – الطريقة المنفصلة:

وتقوم هذه الطريقة على أساس منهج المواد الدراسية المنفصلة الذي يقضي بوضع مقرر أو منهج مستقل للمهارات الحياتية يدرس بطريقة منفصلة عن بقية المقررات والمناهج الأخرى، ويخصص لها معلم وعدد من الساعات الدراسية في اليوم الدراسي. وقد يحسب لهذه الطريقة التركيز الكبير على التربية الحياتية والاجتماعية، وإعطائها أولوية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والتعمق في معالجة موضوعاتها، وتوفير الوقف الكافي للتدريب على المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية الأساسية المتطلبة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

وقد يعاب عليها أنها ستثقل التلاميذ بمقرر إضافي؛ مما يضفي أعباءً إضافية عليهم مقارنة بقدراتهم المحدودة، إلى جانب مشكلات تنظيمية متعلقة بالجدول الدراسي، وخطة الدراسة، والتقويم، وكذلك عدم إحداث نوع من الترابط بينها وبين المواد الدراسية الأخرى.

وعمومًا، فهذه الطريقة لا تتبع في مدارس المرحلة الأساسية؛ لعدم احتواء خطة الدراسة على مقرر تحت مسمي التربية الحياتية على اعتبار أنه يمكن تناولها من خلال جميع المقررات الدراسية الأخرى دون الفصل بينها.

٢ – الطريقة المدمجة أو المتكاملة:

وتقوم هذه الطريقة على عدم وجود مقرر منفصل للتربية الحياتية والاجتماعية مفصولًا عن بقية المقررات الأخرى التي تدرس للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، ولكن تنادي بدمج موضوعات التربية الحياتية والاجتماعية ومحتواها المعرفي والمهاري والوجداني داخل المواد الدراسية الأخرى، فهي مستمدة من منهج المواد الدراسية المتكاملة.

وقد يحسب لهذه الطريقة محاولة ربطها الوظيفي بين التربية الحياتية والمقررات الدراسية الأخرى إلى جانب التخلص من المشكلات التنظيمية المرتبطة بالجدول وخطة الدراسة والتقويم

وإيجاد المدرس المتخصص للتدريس، وعدم إضافة أعباء جديدة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي تثقلهم بمقرر جديد يزيد من صعوبتهم في التعليم.

وقد يعاب عليها تناولها الشكلي لموضوعات ومفاهيم المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية حيث يكون الاهتمام الرئيس منصبًا على المحتوى الأكاديمي الأساسي كالدراسات الاجتماعية كمحتوى واللغة والعربية كمحتوى، وكذلك ضعف تناول المقررات الأكاديمية الأخرى لمفاهيم ومهارات التربية الاجتماعية.

ويرى الباحثانِ أنه من الأفضل اتباع هذه الطريقة في معالجة وتناول مفاهيم ومهارات التربية الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، على أن يكون هناك اهتمام جوهري بتلك المفاهيم والمهارات، والتنازل جديًا عن إعطاء كل الأولوية للمقررات الأكاديمية.

٣) توصيات البحث فيما يتعلق بمعلم المرحلة الأساسية:

- ضرورة تضمين برامج إعداد معلم المرحلة الأساسية مقررًا عن التربية الحياتية؛ ليكتسبوا الكفايات الخاصة بالمفاهيم والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية والتي تمكنهم من إكسابها للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي عند ممارسة التدريس لهم.
- التدريب المستمر للمعلمين والأخصائيين الذين يتعاملون مع التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي على تنمية مهارات المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية والطرق الحديثة في تنميتها.
- ضرورة استخدام المعلم فنيات تعديل السلوك للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي على تعلمهم للمهارات الحياتية والاجتماعية.
- تدريب المعلمين والمعلمات فى مجال تصميم القصة الإلكترونية وإنتاجها واستخدامها بشكل وظيفي في العملية التعليمية، على أن يكون تدريبًا جادًا يلبي احتياجات المعلمين، وأن يقوم به أساتذة متخصصون في المجال، وذلك لتقديمها للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي فى الموضوعات المختلفة.

٤) توصيات البحث فيما يتعلق بأولياء الأمور:

- تأكيد أهمية التعاون بين المدرسة والوالدين في التوعية الاجتماعية، واشتراك أولياء الأمور في برنامج تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، من خلال تدريبهم فى ورش عمل Work Shops تعقد في صورة جلسات تدريسية على شكل مجموعات صغيرة لإكساب

الوالدين كل أهداف التدريب المسبقة، ويتم من خلال هذه الورش استخدام المناقشة ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، **وتهدف برامج التدريب:**

- المساعدة في نجاح البرنامج المدرسي، وذلك من خلال إحداث التواصل بين المدرسة والبيت.
- تقديم منهج مناسب للوالدين لكيفية تشخصيص المشكلات السلوكية لدى أطفالهم في المنزل، وعلاجها.
- تزويد أولياء الأمور بالجوانب الاجتماعية والحياتية التي ينبغي تدريب أطفالهم عليها.
- تدريب الوالدين على أساليب المعاملة الوالدية التي تزيد فعالية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية مع التلاميذ، وعلى كيفية تعزيز تعليم تلك المفاهيم والمهارات في المنزل.
- تدريب الوالدين على كيفية تقديم فرص ومواقف مناسبة لممارسة المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية في المنزل.
- توجيه الآباء وإرشادهم نحو اختيار قصص الأطفال الإلكترونية العربية المتوافرة، وتجنب القصص الإلكترونية التى تشوه مفاهيم التلاميذ.

٥) توصيات البحث فيما يتعلق بالمدرسة:

- ضرورة تخصيص وقت مناسب لقصص الأطفال فى البرنامج اليومى للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي تقدم من خلاله القصص الإلكترونية المناسبة لهم.
- عمل تكامل بين أنشطة المدرسة والمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية المراد تعليمها للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.
- ضرورة وجود مرشد أكاديمى بالمدرسة يدرب التلاميذ على اتباع القواعد الحياتية، ويحاول معالجة المشكلات السلوكية لهم.
- ضرورة توافر القدوة الحسنة التي يمثلها العاملون بالمدرسة من الناظر والمدرسين وجميع العاملين بها، حيث يتعلم التلاميذ- بالنمذجة المباشرة، أو ما يسمى بالتعليم المصاحب- السلوكيات التى يتصرف بها الأشخاص أمامه.

٦) توصيات البحث لصناع القرار من المسؤلين عن المرحلة الابتدائية:

- إنشاء مركز تكنولوجى تعليمى مركزى متخصص فى إنتاج المصادر والمنظومات التعليمية، مثل القصص الإلكترونية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة والتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بصفة خاصة، يكون مسئولًا عن إنتاج تلك المصادر بالطريقة التكنولوجية، وتزويده بالكفاءات البشرية، والإمكانيات المادية اللازمة، وفتح مراكز فرعية له بالمناطق التعليمية،

ويمكن أن يكون لهذا المركز إدارة مستقلة من مركز التطوير التكنولوجى، أو من الإدارة العامة للوسائل التعليمية والمعامل.

- ضرورة وضع آلية لبث برامج التوعية الحياتية والاجتماعية من خلال برامج التلفاز، والقنوات التعليمية والإذاعات المسموعة، والتى تعد أسلوبا هادفا لإكساب المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ ولأولياء الأمور.
- تضافر الجهود والتعاون بين خبراء التربية وعلم النفس ومؤلفى قصص الأطفال وخبراء تكنولوجيا التعليم فى تأليف وتصميم القصص الإلكترونية المناسبة للتلاميذ.

٧) **توصيات البحث بخصوص الوسائل التعليمية والتجهيزات:**

- ضرورة تزويد المدارس بالمستحدثات التكنولوجية مثل برامج الوسائط المتعددة التفاعلية والفيديو التفاعلى، وبرامج القصص الإلكترونية، والتي تتناول الجوانب الحياتية اللازمة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بمراحل الدراسة المختلفة، على أن تتنوع هذه الجوانب لتشمل المواقف الحياتية التى يتعرضها لها التلميذ سواء فى المنزل، أو في الشارع، أو في المدرسة، أو في المهنة.
- يجب أن تتوافر التقنيات الحديثة داخل فصول التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي مثل الكمبيوتر والفيديو والشرائح التعليمية؛ حتى يستطيع المعلمين توظيفها في عرض وتمثيل بعض المواقف الحياتية التى يمر بها التلميذ وكيفية التصرف فى تلك المواقف.
- دعم ميزانيات إدارة الوسائل التعليمية بالمديريات التعليمية لابتكار وتنفيذ الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

٨) **توصيات البحث لأخصائى تكنولوجيا التعليم:**

- أن يقوم أخصائى تكنولوجيا التعليم بالمدرسة بعقد دورات تدريبية وندوات تعليمية للمعلمين حول فاعلية القصة التفاعلية في الجانب العملي.
- ضورة توفير التدريب المناسب والمستمر لأخصائي تكنولوجيا التعليم، لاطلاعه على كل ما هو جديد فى تكنولوجيا التعليم وخاصة في مجالات تصميم مصادر تعلم التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي وإنتاجها، وتقويمها، وإدارتها.
- أن يراعى أخصائى تكنولوجيا التعليم التصميم التكنولوجي السليم للمواد والوسائل والبرامج التعليمية الخاصة المناسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، باستخدام نماذج تصميم وتطوير تعليمي مناسبة، وحسب مراحل وخطوات نظامية مدروسة .

٩) توصيات البحث للمتخصصين فى تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية:

- مراعاة خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي وفروقهم الفردية عند إنتاج القصة الإلكترونية التفاعلية.
- مناشدة الشركات العربية المنتجة للقصص الإلكترونية بضرورة الاهتمام بالشكل الفنى للقصة المقدمة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي وتقديمها مصحوبة بعناصر التشويق وإثارة الحواس، وتنويع طرق الأداء والتناول.

١٠) توصيات البحث للباحثين فى مجال التعامل مع التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي:

- إعداد مقاييس متنوعة للمهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؛ للتأكد من درجة اكتسابها، واحتفاظها بها، وانتقالها فى المواقف الحياتية المختلفة.
- الاهتمام بإجراء بحوث ودراسات في مجال تطوير تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية على أن تعطى الأولوية للبحوث والدراسات بمجال تطوير تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي مثل تطوير المنهج التعليمي وتطوير المحتوى، والبرامج التعليمية، والمناهج بوجه عام وخاصة المناهج الوظيفية، وطرائق التدريس، واستراتيجيات التعلم، مع الاهتمام بالاستعانة بالتكنولوجيا بما تتضمن من الأجهزة والبرامج والموارد التعليمية.
- إعداد معايير جودة شاملة لتصميم المواد والوسائل والبرامج التعليمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، في ضوء خصائصهم وإمكانياتهم التعليمية والفروق الفردية لهم.

البحوث المقترحة:

فيما يتعلق بالبحوث والاتجاهات المستقبلية للبحث العلمي في مجال القصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك، يقترح الباحثانِ بناء تصور لخريطة بحثية تعبر عن واقع بحوث ودراسات المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة، والقصة الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك بصفة خاصة، وتستشرف مجالات البحث المستقبلية في هذا المجال، والتي سبق أن أشار إليها رضا عبده القاضي (١٩٩٨)، ولكن كانت تلك الإشارة في مجالات تكنولوجيا التعليم بصفة عامة.

حيث أكد (علي عبد المنعم) ضرورة أن يقوم فريق عمل من الباحثين المعلمين بتبني أحد تصنيفات متغيرات الإنتاج والتصميم، ووضع خريطة للبحوث تتناول هذه المتغيرات؛ وذلك للوصول إلى الحد الأدنى من الإتقان لهذه البرامج، وقد يؤدي تبني مثل هذا التيار إلى التوصل إلى مزيد من الإرشادات المعيارية التي تشكل في مجموعها نظرية لإنتاج البرامج التعليمية (١٩٩١، ١٧٨)

وفى ضوء الإطار النظرى للبحث الحالى ونتائج البحوث والدراسات السابقة اقترح الباحثان خريطة بحثية – شكل (١٩) –؛ لتكون نموذجًا تستمد منه البحوث المستقبلية في مجال التعلم الإلكتروني بصفة عامة، والقصص الإلكترونية القائمة على فنيات تعديل السلوك بصفة خاصة؛ حيث تتكون الخريطة البحثية من مكعب له ستة أوجه، ومقسم إلى مربعات صغيرة، يتكون من أربع محاور رئيسة، هي:

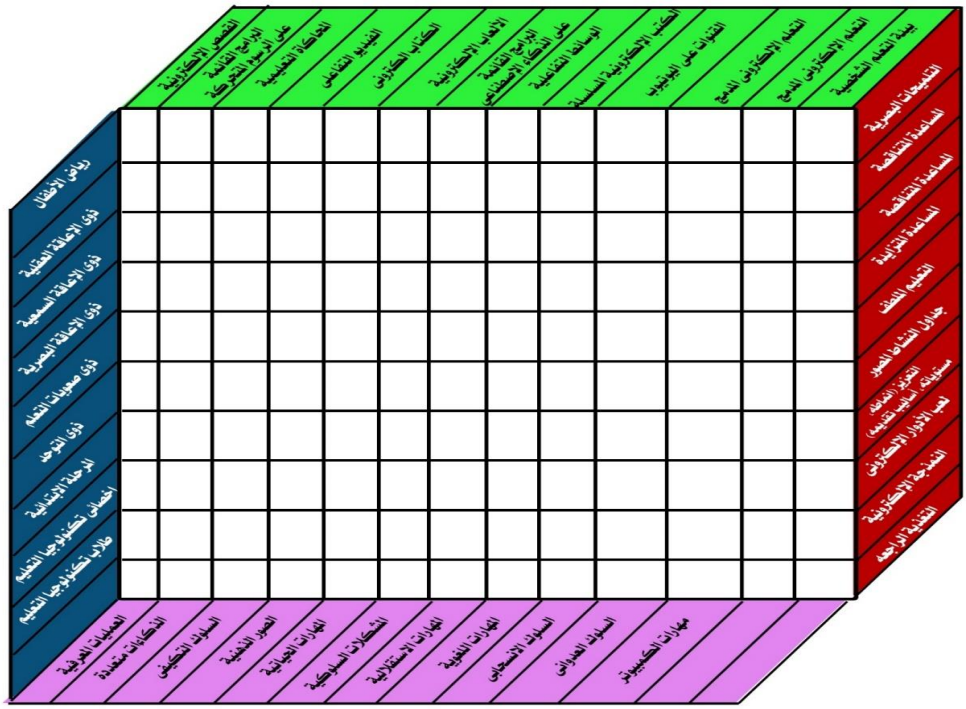
–**المحور الأول:** المتغيرات المستقلة "بيئة التعلم": وتشمل متغيرات تصميم وإنتاج مستحدثات تكنولوجيا التعليم بصفة عامة، والقصص الإلكترونية التفاعلية بصفة خاصة، مثل: القصص الإلكترونية، والبرامج القائمة على الرسوم المتحركة، والمحاكاة التعليمية، والفيديو التفاعلى، والكتاب الإكترونى، والألعاب الإلكترونية، والبرامج القائمة على الذكاء الاصطناعى، والوسائط التفاعلية، والكتب الإلكترونية المسلسلة، القنوات على اليوتيوب، والتعلم الإلكترونى المدمج، وبيئة التعلم الشخصية...

– **المحور الثاني:** المتغيرات التابعة وتشمل: العمليات المعرفية، والذكاءات متعددة، والسلوك التكيفى، والصور الذهنية، والمهارات الحياتية، فاعلية الذات، والانتباه البصرى، والمشكلات السلوكية، والمهارات الاستقلالية، والمهارات اللغوية، والسلوك الانسحابى، والسلوك العدوانى، ومهارات الكمبيوتر.

– **المحور الثالث:** موضوع التجريب أو المتغيرات التصميمية البنائية داخل بيئة التعلم (التلميحات البصرية، مستويات التوجيه، المساعدة المتناقصة، المساعدة المتزايدة، التعليم الملطف، جداول النشاط المصور، التعزيز (أنماطه، مستوياته، أساليب تقديمه، لعب الأدوار، النمذجة، التغذية الراجعة.....).

– **المحور الرابع:** مجتمع البحث (رياض الأطفال، ذوى الإعاقة العقلية، ذوى الإعاقة السمعية، ذوى صعوبات التعلم، ذوى التوحد).

وبتدوير هذا المكعب يحدث تبادل وتفاعل بين المتغيرات المختلفة؛ حيث يمكن إيجاد صيغة أو علاقة ثنائية بين متغير من الوجه (١) مع متغير أو وجه أخر مثل الوجه (٢) أو أي وجه آخر، أو أن تكون عدد العلاقات الثنائية أربع علاقات



شكل (١٩) الخريطة البحثية للبحوث المستقبلية للتلاميذ العاديين وذوى الإحتياجات الخاصة

ومن خلال نتائج البحث الحالي، ومراجعة الأبحاث والدراسات السابقة المرتبطة به، وفي ضوء الخريطة البحثية المقترحة يمكن التوصية بالبحوث الآتية:

- نظرا لأن تكنولوجيا القصة الإلكترونية من المستحدثات المعاصرة لتكنولوجيا التعليم، والتي تزايد استخدامها في السنوات الأخيرة بصورة ملحوظة، نتيجة لفاعليتها، ولقلة تكاليفها، لذا يرى الباحثانِ إجراء المزيد من البحوث على متغيرات تصميمه، مثل: عناصر الصوت والصورة والحركة والتفاعل داخل القصة التفاعلية، وكيفية بناء القصة التفاعلية على الإنترنت وتعاملها مع أكثر من مستخدم؛ حتى تضمن كفاءتها وفاعليتها في التعليم والتعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات؛ لتحديد أي من فنيات تعديل السلوك المستخدمة في البحث الحالي تتناسب مع أنواع أخرى من المشكلات السلوكية.
- اقتصر البحث الحالي على تناول تأثير فنيات تعديل السلوك في القصة الإلكترونية؛ لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية: تأثير نفس المتغيرات المستقلة التصميمية البنائية فى بيئات تعلم أخرى، كالألعاب الإلكترونية، وبرنامج قائم على الذكاء الاصطناعى،

والوسائط التفاعلية، والكتب الإلكترونية المسلسلة، وعمل دراسة مقارنة لهذه البيئات في تنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

- اقتصر البحث الحالي، أيضًا، على تناول المتغير التابع وهو تنمية المهارات الحياتية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية؛ لذلك من الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية التعامل مع مهارات أخرى كالمشكلات السلوكية، والمهارات الاستقلالية، والمهارات اللغوية، والسلوك الانسحابى، السلوك العدوانى، ومهارات الكمبيوتر.
- اقتصر البحث على تناول فئة التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي؛ لذلك من الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية تأثير نفس المتغيرات المستقلة والتابعة للبحث الحالى على فئة أخرى، مثل: (رياض الأطفال، ذوى الإعاقة البصرية، ذوى الإعاقة السمعية، ذوى صعوبات التعلم، ذوى التوحد).
- إجراء دراسة لبناء مقرر في التربية الحياتية للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وقياس أثره.
- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الصعوبات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة لإعداد برنامج مقترح في التربية الحياتية لأولياء الأمور، وقياس أثره على الوعي الاجتماعي والمهارات الحياتية لدي التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة لتدريب معلمات الروضة على تصميم القصة الإلكترونية التفاعلية وإنتاجها في رياض الأطفال، واتجاهاتهن نحو توظيفها.
- إعداد مقاييس متنوعة لتنمية المهارات الحياتية وفاعلية الذات الأكاديمية لذوى إعاقات أخرى مثل (ذوى صعوبات التعلم، المعاقين سمعيًا، المعقين بصريًا، ذوى التوحد)
- توظيف الذكاء الاصطناعي والواقع التخيلي في القصة الإلكترونية التفاعلية، وكيفية الاستفادة منهما في العملية التعليمية للتلاميذ العاديين بصفة عامة؛ وذوى الإعاقة بصفة خاصة.
- إجراء دراسة لتدريب المعلمين والمعلمات على إنتاج القصة الإلكترونية التفاعلية واستخدامها فى مهارات أخرى.
- أخيرا؛ يتبنى الباحثانِ مدخل البحوث المبتكرة من أجل تعميم نتائج البحث، وعليه: يوصيانِ بضرورة إعادة إجراء البحث من قِبَل الباحثين في تخصصات مختلفة باعتباره متطلبًا سابقًا للتعميم.

المراجع والمصادر

أولا- المراجع العربية:

أحمد جابر السيد (٢٠٠١). أثر استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتي، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس**، ٧٣، ١٣-٧٣.

أسامه فاروق مصطفى(٢٠١٧). **تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهره: الأنجلو المصرية.

أسعد على السيد رضوان (٢٠١١). **أسس انتاج القصة التفاعلية فى برامج الكمبيوتر التعليمية وفاعليتها فى تعليم الأطفال المهارات الحياتية**. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.

إسلام عبد الغفار على خليل الجزار (٢٠١٤). **أثر مستويات التفاعل فى القصة الإلكترونية المصورة فى تنمية الثقافة البصرية لمرحلة رياض الأطفال**. (رسالة دكتوراة). كلية التربية، جامعة حلوان.

أسماء الحسينى جاب الله (٢٠١٤). **فاعلية إستخدام التعلم النشط فى تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية والإتجاه نحو مادة الإقتصاد المنزلى لدى طالبات المرحلة الثانوية**، (رسالة دكتوراه)، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

أسماء جمال الدين علي (٢٠١٨). **فاعلية أنماط دعامات التعلم البنائية وتوقيت تقديمها المقترحة داخل بيئة التعلم الشخصية القائمة على الأنشطة الإلكترونية وأثره فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج القصة الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال**، (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الفيوم.

أسماء سامى عبد الباقي، أسماء محمد المعتصم، تغريد عبد الله عمران (٢٠١٢). فاعلية تدريس التربية الأسرية المتمركز حول البيانات والمعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (١٣)، الجزء (١)، ١٨٧- ٢٢٠.

اعتماد رحمة الله عبد اللطيف (٢٠٠٥). **علاقة التحصيل الدراسي بالعومل الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية جبل أولياء من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير)، بكلية التربية، جامعة الخرطوم.

أماني سعيدة سيد (٢٠١٢). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، **دراسات عربية في علم النفس**، ١١(٤)، ٦٨٧-٧٥٥.

أمل خلف (٢٠٠٦). **قصص الأطفال وفن روايتها**. القاهرة: عالم الكتب.

أمل عبد المحسن زكي الزغبي (٢٠١٨). أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٨(١٢)، ٢٤٩-٢٨٤.

أمير محمد المدري (٢٠١٢). **المتغيرات الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران" دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير) بكلية التربية**- جامعة صنعاء.

آية فؤاد مدني (٢٠٠٤). **أثر المنظور في فيلم الرسوم المتحركة الثنائي الأبعاد**،(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنيا.

إيمان السعيد التهامى (٢٠١٨). فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، **مجلة الطفولة**، (٢٨)، ٧١٢-٧٣١.

إيمان سامي عبد النبي الهادي (٢٠١١). **دور معلمة رياض الأطفال فى تنمية المهارات الحياتية للطفل "الواقع وسبل التفعيل**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية جامعة دمنهور.

إيمان سمير مهران عرفان (٢٠١٠). **أثر استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الإجتماعية لطفل ما قبل المدرسة**.(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنيا.

إيمان عبد المطلب عبد الله ياغي، رمزي فتحي هارون (٢٠٠٨). **أثر برنامج مقترح في تطوير المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن**، (رسالة دكتوراه)، بكلية التربية بالجامعة الأردنية.

إيناس مجدى إلياس فرج (٢٠١١). **أثر اختلاف أنماط التعزيز فى برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية مهارات الكمبيوتر لدى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم واتجاهاتهم نحوه.** (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة بنها.

تركي بن محمد بازيد (٢٠١٣). **فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، (رسالة ماجستير) ببرنامج الدراسات العليا التربوية، بجامعة الملك عبد العزيز.

تفيدة سيد أحمد غانم (٢٠١٦). منهج مقترح فى العلوم للصف الثالث الإبتدائي في ضوء الاتجاهات العالمية وفاعليته في اكتساب التلاميذ بعض المهارات العلمية والحياتية، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٩٦ (٤)، ٦١-١١٢.

جمال شفيق أحمد، أحمد عبد المنعم محمد، حنان السيد عبد القادر زيدان، رانيا عبد الفتاح متولي (٢٠١٥). برنامج معرفى سلوكى قصصى لتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة لأطفال الروضة – دراسة مقارنة بين الذكور والإناث، **مجلة العلوم البيئية**، (٣٥)،٣٦١-٣٩٣.

جهاد عماد الدين وهيب (٢٠١٦). **فعالية مدخل تحليل المهام فى تنمية المهارات الحياتية والإتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً**، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

جولتان حسن حجازي (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩(٤)، ٤١٩- ٤٣٣.

جيهان أحمد محمود الشافعى (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية تنويع التدريس فى تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز فى مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية" **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، السعودية، مجلد(٤١)، عدد (٣)، ١١-٤٨.

حسام محمد عبد العال محمد (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم، **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد**، ٢١، ٦٣٥- ٦٧٢.

حسن شحاتة (٢٠١٣). رؤى مستقبلية في الإعداد التربوي لطفل الروضة، **المؤتمر الدولي الثالث(السنوي العاشر)**، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهر.

حمدان يوسف الأغا (٢٠١٢). فاعلية **استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

حنان عبدالرحيم عبدالهادي (٢٠١٤). فعالية **برنامج مقترح في ضوء نموذج (H-4) في تنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية بغزة، الجامعة الإسلامية.

خضرة بن شعبان (٢٠١٥). **النشاطات الصفية وعلاقتها بالمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية المسيلة**، (رسالة ماجستير)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

داليا أحمد شوقى (فبراير٢٠١٢). القصص التفاعلية القائمة على الكمبيوتر. **مجلة أدب الأطفال: دراسات وبحوث**، العدد٤.

دعاء محمد وتد (٢٠١٣). **فاعلية الذات الاكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدي طلبة المرحلة الثانوية في منطقة ام فحم**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية، جامعة اليرموك.

رامي محمود اليوسف (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ١، ٣٧٢-٣٦٥.

رانيا محمد على قاسم (٢٠٠٥). **برنامج كمبيوتر مقترح لتنمية بعض المهارات الإجتماعية للأطفال مستخدمى الكمبيوتر**. (رسالة دكتوراة). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

رانيا وجيه حلمى حنا (٢٠١١). **فاعلية برنامج قصصى إلكترونى فى تنمية الوعى الصحى لدى طفل الروضة فى ضوء معايير الجودة فى رياض الأطفال.** (رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

رشا سيد أحمد محمد (٢٠١٠). **فاعلية برنامج لتدريب الطالبة المعلمة برياض الأطفال على بعض أساليب تقديم وتقويم قصص وحكايات الأطفال.** (رسالة دكتوراه). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

رشا محمود بدوى (٢٠١٦). فاعلية برنامج فى العلوم قائم على المشروعات فى تكوين المفاهيم العلمية وإكساب مهارات الإستقصاء العلمى وتعديل السلوكيات الخطأ لأطفال الروضة"، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، المجلد(١٩)، العدد(٥)، ١-٦٤.

رضا عبده إبراهيم القاضي (١٩٩٨). توجهات البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم والفروع المتصلة به في مصر، دراسة مسحية-تحليلية-مستقبلية، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، المجلد الثامن، الكتاب الثاني، ربيع.

ريحاب أحمد عبد العزيز نصر (٢٠١١). أثر تدريس العلوم باستراتيجيات وفقا للذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطئي التعلم، المجلة المصرية للتربية العلمية، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١٤ (٢)، ١-٦١.

ريم عفيف سيف عسكر (٢٠١٦). **درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة و أولياء الأمور**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية، جامعة البعث.

زين العابدين محمد (٢٠١٦). **مقياس المهارات الحياتية**، القاهرة: الانجلو المصرية.

سامية مختار شهبو (٢٠١٨). فعالية برنامج يستخدم القصص الإلكترونية فى تحسين مفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة، **مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ٢٢(٨٢)**.

سعاد عبد العزيز السيد رخا (٢٠١٦). فعالية إستراتيجية"فكر-زاوج-شارك" في تدريس العلوم علي اكتساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٧٢ (١٠٧)، ١-٤٨.

سعيد عبد المعز على موسى (٢٠١٥). فعالية القصص التفاعلية الالكترونية فى تنمية حب الاستطلاع والمهارات والاجتماعية لدى أطفال الروضة، **مجلة الطفولة والتربية**،(٤٠) ١١٧-٢٠٨.

سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠): **المهارات الحياتية ضرورة حتمية فى عصر المعلوماتية: رؤية سيكوتربوية**، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سماح عبد الفتاح مرزوق (٢٠١٠). تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سماح محمد إبراهيم إسماعيل (٢٠١٦). إستخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات لتنمية الميل نحوها والمهارات الإجتماعية الإنفعالية لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الإجتماع بالمرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية**، المجلد(٧٩)، العدد(٣)، ٢٠٠- ٢٤٤.

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

سمر عبد البديع السيد (٢٠١٥). إدارة الذات والفاعلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٦، ٧٧- ٩٧.

سهير كامل أحمد وبطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). **اختبار المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة "كراسة التعليمات"**. كلية رياض الاطفال. جامعة القاهرة.

سيد جارحى السيد (٢٠٠٧). استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور فى مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين. **ورقة عمل بالمؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)**، كلية التربية، جامعة بنها. ١٥- ١٦ يوليو ٢٠٠٧ .

السيد علي السيد، نورا عبد الوهاب علي، سوزان محمد حسن (٢٠١٨). المشروعات التعليمية وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية منخفضي التحصيل والفائقين، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٩(١١٦)، ٥١٧-٥٥٠.

شيماء عبد الفتاح عبد الحميد (٢٠١٥) . قصص وحكايات الأطفال، الفيوم: مكتبة دار العلم.

صبرين صلاح تعلب (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس" دراسة في نمذجة العلاقات"، **دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٩٦)، ٢٧١-٣٠٨.

طرفة إبراهيم الحلوة (٢٠١٤). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن فى ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة العلوم التربوية**، جـ٢، (٣)،١٧٨-٢١٨.

طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٨). **استراتيجية تعديل السلوك للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.

عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة" دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء"، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦، ٤٨١- ٥١٤.

عبد الرحمن جمعه وافي (٢٠١٠) . **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية فى قطاع غزة**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية – الجامعة الإسلامية غزة.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة:الأساليب التربوية والبرامج التعليمية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢). **قلق المستقبل المهني وعلاقته بكل من سمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.** (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة المنيا.

عبد العليم محمد عبد العليم شرف (٢٠٠١). **فعالية ثلاث طرق تعليمية في تنمية الوعي والمهارات المرتبطة بالأمان والثقة بالنفس لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية،** (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد العليم محمد عبد العليم شرف (٢٠٠٨). **طرق تعليم المهارات المانية والاجتماعية للمعاقين عقليا.** القاهرة: عالم الكتب.

عبد الفتاح شحدة أبو معال (٢٠٠٥). **أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم،** ط٣، عمان: دار الشروق.

عبد الله أحمد أحمد جوده (٢٠١٦). **فعالية برنامج معرفي سلوكي لتحسين بعض المهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتوقفين عن الاعتماد على بعض المواد النفسية.** (رسالة دكتوراة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الله موسى عبد الموجود (٢٠١٥). **فاعلية اختلاف نمط عرض القصة الإلكترونية فى تنمية التحصيل فى مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى.** (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبدالله أحمد جوده (٢٠١٦). فعالية **برنامج معرفى سلوكى لتحسين بعض المهارات الحياتية لدى عينة من المراهقين المتوقفين عن الأعتماد على بعض المواد النفسية،** (رسالة دكتوراه)، بمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

عبير بكرى فراج (٢٠١٨). برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، **مجلة الطفولة بجامعة القاهره،** (٣١)، ٦٢٠-٦٧٨.

عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢). **الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة تعريفها – تصنيفها – أعرضها – تشخيصها – أسبابها – التدخل العلاجي** .القاهرة : المجلس العربي للطفولة والتنمية.

عدنان أحمد الفسفوس(٢٠٠٦).**أساليب تعديل السلوك الإنساني،** المكتبة الإلكترونية (أطفال الخليج).

عصام محمود ثابت، مجدي محمد الشحات (٢٠١٢). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل، **مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية،** ١-٤٣.

عفت مصطفى الطناوى (٢٠١٥): **إتجاهات معاصرة فى تدريس العلوم والتربية العلمية،** القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

علي محمود شعيب (٢٠١٤). فاعلية الذات لدى المعلمين بغرفة المصادر بمدينة نجران، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس،** ع٤٧، ٢٥-٣٩.

عمرو أحمد الكشكى، أيمن نبيه سعدالله (٢٠١٤). الإتجاهات المستقبلية لإستراتيجيات التدريس لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل ما قبل المدرسة"، **المؤتمر العلمى الرابع، التربية وبناء الإنسان فى ظل التحولات الديمقراطية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٩-٣٠ إبريل، ٣١٣- ٣٤٠.

فاروق الروسان (٢٠١٠). **مقدمة فى الاعاقة العقلية**، ط٢، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فاطمة عليان عبد الرحمن، صلاح أحمد عبد الهادى (٢٠١٧). **أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس بغزة**، (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

فاطمة مصطفى عبدالفتاح عيسى (٢٠٠١). **فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة**، (رسالة ماجستير) كلية التربية، جامعة حلوان.

فايز خضر بشير (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي وأثرة في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير)، بجامعة غزة.

كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦). **مرجع في علم التخلف العقلي**، القاهرة : دار النشر للجامعات المصرية.

لبنى جديد (٢٠١٥). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح " دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين"، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، ٢(٣٧)، ٧١-٩١.

لويس كامل مليكه (٢٠٠٧). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، الكويت: دار القلم .

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: مدخل إلى التربية الخاصة**، القاهرة: دار صفاء للنشر والتوزيع .

ماجدة السيد عبيد (٢٠١٤). **الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٥). **قراءات فى المعلوماتية وتكنولوجيا التعليم**. كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد أشرف المكاوي (٢٠٠٢). أثر تدريس موضوعات ذات صلة بالحياة اليومية في الرياضيات بالصف الخامس الأبتدائي في استخدام التلاميذ المتفوقين والعاديين لها في مواقف حياتية، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث – قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة** – ج٢، ٧٣٢-٧٨١.

محمد السيد عبدالرحمن، محمد محروس الشناوي (٢٠١٠). **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: دار الشرق.

محمد أمين ملحم (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المـزار الشمالي بالأردن، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ٣٤(١٦٤)،٢٣٣- ٢٦٨.

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). **مقياس المستوى الاقتصادي، الاجتماعي الثقافي المطور للأسرة** في: محمد بيومي خليل، سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد جاسم محمد (٢٠٠٧). **نظريات التعلم**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد خليل عباس، محمد مصطفى العبسى (٢٠٠٩). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات**، ط٢، عمان الأردن، دار المسيرة.

محمد رزق الله الزهرانى (٢٠١٨).الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتهـا بالعـادات العقليـة والتحصـيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، **مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر**، (١٨٦) جـ ٣، ٧٨-٨٤٤.

محمد عبد العاطى أحمد (٢٠١٣). **أثر الأنشطة التعليمية الرقمية فى القصة التفاعلية لتلاميذ المرحلـة الابتدائية على اكتساب المفاهيم التعليمية**. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد عطية خميس (٢٠٠٣أ). **تطور تكنولوجيا التعليم**. القاهرة، دار قباء للنشر.

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

محمد عطية خميس (٢٠٠٧). **الكمبيوتر التعليمى وتكنولوجيا الوسائط المتعددة**. القاهرة: دار السـحاب للنشر.

محمد عطية خميس (٢٠١١). **الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى**. القـاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس (٢٠١٥). **مصادر التعلم الالكترونى (ج١)**.القاهرة: دار السحاب للنشر.

محمد محمود موسى، وفاء محمد سلامة (٢٠٠٤). القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. **المؤتمر الإقلىمى الأول لمركز البحوث والدراسات المتكاملة**. " الطفل العربى فى ظل المتغيرات المعاصرة"، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر، ص ص ٤٦٢-٥١٤.

مصطفى عبد السميع محمد، حسين بشير، إبراهيم عبد الفتاح يونس، أمل سويدان، منى الجزار(٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم، مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مصطفي قسيم هيلات، أحمد محمد الزغبي، نور أحمد شديفات (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة علـى فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلـة العلـوم التربوية والنفسية**، ١١(١)، ٢٦٥- ٢٩٠.

مقبل سالم الشرفات (٢٠٠٩). **مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسـية الـدنيا علـى المهـارات الحياتية**، (رسالة ماجستير) بكلية التربية، جامعة آل البيت.

منال مرسى، كنده أنطون مشهور (٢٠١٢). مدى توافر المهارات الحياتية فى مناهج رياض الأطفال فى الجمهورية العربية السورية, **مجلة الفتح**، (٤٨)، ٣٥٥-٣٧٣ .

منى الحمودي (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات " دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦، ١٧٣-٢٠٨.

ميساء محمد مصطفى أحمد (٢٠١٧). أثر استخدام بعض تطبيقات ويب (٢.٠) فى مقرر تكنولوجيا التعليم على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية، **المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية**، (٩٣)، ١١٧-٤٦٥.

نادر سعيد شيمى (٢٠٠٩). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، **مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث**، العدد الثالث، المجلد التاسع عشر يوليو ٢٠٠٩، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

نائل محمد عبد الرحمن، ومحمود أمين ناصر (٢٠١٥).**تعديل السلوك**، السعودية: مكتبة الرشد.

نبيل جاد عزمى (٢٠١٥). **بيئات التعلم**. فى: نبيل جاد عزمى (محرر)، بيئات التعلم التفاعلية (ط٢)(ص١-٤٣). القاهرة: يسطرون للطباعة والنشر.

نجلاء محمد بسيونى رسلان (٢٠١٦). أثر تخفيض ضد الضغوط فى زيادة فاعلية الذات التربوية وخفض حدة قلق التفاعل لدى الطالبة المعلمة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٩٢ (٢٦١)، ٤٤٤-٤٠٨.

نجوى يحيى عبد الله بدوى (٢٠١٤). **تأثير المداخل التفاعلية فى القصة الكمبيوترية التعليمية فى التحصيل المعرفى وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.

نوار حسام الدين وردة (٢٠١٠). **فاعلية برنامج مقترح لتدريس التاريخ قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير وبعض المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية**، (رسالة دكتوراه)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

هانى سعيد مصيلحى السيد (٢٠١٤). **فاعلية برنامج باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض السلوكيات المرغوبة وخفض النشاط الزائد لدى الأطفال المُعوقين عقلياً**. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة عين شمس.

هبة سامى محمود (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشاد معرفى سلوكى لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة الإرشاد النفسى**، (٦١)، ٣٦٨-٤٦٣.

هدى بسام سعد الدين (٢٠٠٧). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة **ماجستير بكلية التربية** -الجامعة الإسلامية.

هند ابراهيم محمد سعيد ابراهيم (٢٠١٥). **فاعلية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى تدريس مادة الإقتصاد المنزلى لتنمية بعض المهارات الحياتية المرتبطة بالمادة والقيم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية** (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

هيام صابر صادق شاهين (٢٠١٨). فاعلية الذات مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة جامعة دمشق**، (٢٨)، (٤)، ١٤٧-٢٠١.

وجدي عبد اللطيف زيدان (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، ٢٧(١٠٦)، ١-٢٢.

وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي (٢٠١٥). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدي طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم، **رابطة التربويين العرب: دراسات فى التربية وعلم النفس**، ع٦٢، يونيو، ١٢٩-١٦٢

وفاء عبد السلام فرحات (٢٠١١). **فعالية القصص الإلكترونية التفاعلية فى تنمية الوعى السياسى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى**. (رسالة ماجستير). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ولاء سهيل يوسف (٢٠١٦). **فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية** (رسالة ماجستير) بكلية التربية، جامعة دمشق.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Abdi, M.,& Davoudi, R.(2015). Investigating the Relationship between Life Skills and Academic Achievement of High School Students, *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5(3)47-51.

Adewale, G.(2009). Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test, *Journal of Education*, 3-13, 39:3, 221-232, DOI: 10.1080/03004270903454196.

Adewale, J. G. (2011): Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test. *Education* 3–13, 39(3), 221-232.

Adimora,D., Onyishi,C.,& Helen,U.(2019). Parental Involvement as a Correlate of Academic Self-Efficacy of Secondary School Students, *International Journal of Secondary Education*,7(3), 69-76.

Akyeampong, K. (2014). Reconceptualised Life Skills in Secondary Education in The African Context: Lesson Learnt from Ghana, *Int, Rev Educ* ,60,217-234.

Al- Jarrah,Y.(2019). Development of Life Skills Using Modern Teaching Strategies for Physical Education among Students of the Basic Stage in Irbid Governorate from the Teachers' Perspectives, *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 11(30),68-81 .

Areepattamannil, S & Freeman, J (2008). Academic achievement, academic self- concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools .*Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700- 743.

Aslan,A., & Kirikkanat, B.(2013).Achievement and motivation: A different perspective on familiar concepts, *Journal of Procedia Social & Behavioral Science*,106, 308-316.

Bandura, A.(1982). *Self- Efficacy: mechanism in human agency .American psychologist*.37(2), 122-147.

Bandura, A.(1983).Self- Efficacy detminats of anticipated fear and calamities, *Journal of personality and social psychology*, 45(2),1582-1620.

Bandura, A.(1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation, Journal of personality and social psychology, 55(3) ,120-135.

Bandura, A.(1997). *self-efficacy, the Exercise of control. Stanford University, New York, W. H.* Free man and company.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Bardideh,k.,Bardideh,f., Kakabaraee , K. (2017). Study of the effectiveness of the cognitive behavioral Therapy on self-efficacy and pain among children suffering from cancer. *Global Journal of health science*, (5), 33-41.

Carter, w.(2001).science achieve meet and self- Efficacy among middle school age children as relate to student development. *Paper presented at the annual conference defense the esteem educational research association Hilton head, south Caroline*.

Center for Digital Storytelling(201**1):** *Seven elements for digital storytelling*، http://digitalstorytelling.coe.uh.edvi/7elements.html

Erawan ,Prawit.(2010).Developing Life Skills Scale For High School Student Through Mixed Methods Research .*European Journal Of Scientific Research*.2 (47), 169-186.

Gomes, A. R., & Marques, B. (2013): Life skills in educational contexts: *Testing the effects of an intervention programme. Journal of Educational Studies.* 39(2), 156-166. DOI: 10.1080/03055698.2012.689813.

Ilkhchi,S., Poursharvifi .,& H,Alilo,M., (2011). The effectiveness of cognitiva-Behavioral Group Therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female Students of high schools, *Journal of procedia – Social and behavioral science*, 30, 2586-2591.

Ivala، E.، Gachago، D.، Condy، J.، & Chigona، A. (2014). Digital Storytelling and Reflection in Higher Education: A Case of Pre-Service Student Teachers and Their Lecturers at a University of Technology. *Journal Of Education And Training Studies*،*2*(1)، 217-227.

Keshi , A. (2013). Effectiveness of cognitive behavior therapy on self-efficacy among high school students, (2), 4, *Aslan Journal of management science and Education*, 168-179.

Kocaeksi ,S .,& Gazioglu ,A .(2014). The Evaluation of Self-Efficacy and Collective Efficacy Beliefs in Handball in Terms Of Gender**,** *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 159 ,125 – 127.

Ladeiral،L.،MarsdenI،G.، and Green2،L (2011). Designing Interactive StoryteIling: A Virtual Environment for Personal Experience Narratives. IFIP International Federation for Information Processing 2011، PP. 430-437،

Lambert، J.(2007).Digital Storytelling :Capturing Lives، Creating Community، Berkely، Ca: *Center for Digital Storytelling***.**

Mitchel, T. & Gist, M., (1992). Self- Efficacy: A theoretical analysis of its determents and malleability. *Journal of Academy of Management Review*, 17, 183-211.

Norman، A.(2011)**.** Digital Storytelling In Second Language learning، Master's Thesis In Didactics For English and Foreign Languages، Norway: Norwegian University of Science and Technology.

Pagares, F.(1996). Self – efficacy and health, *Journal of Behavioral research and Therapy*,23, 437- 451.

Pastorelli, C. , Caprara, G. , Barbaranelli, C. , Rola, J. , Rozsa, S. , and Bandura, A.(2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87–97.

Pramona , A. (2015). Effectiveness cbt (cognitive behavior therapy) to Increase academic self- efficacy. *6th elementary school children , proceeding the 1ST UMM international conference on pure and applited Research (UMM-ICOPAR)* , 171-176.

Rabiner,D., Godwin,J., and Dodge, K.(2016). Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence, *Journal of School Psychology*, 45(2), 250–267.

Rivkin,S., Hanushek, A., & Kain,J.(2005).Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Journal of Econometrical*, 73(2), 417–458.

Robin، B.(2006March). The Educational Uses of Digital Storytelling Paper Presented at Proceeding of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Chesapeake، VA: AACE،709-716.

Robin، B.، & pierson، M. (2005). A mulevel approach to using digital storytelling in the classroom. Digial Storytelling Workshop، SLTE 2005 University of Houston

Robin، B.، McNeil، S.، & Yuksel، P. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. *Proceedings of SITE 2011*، Nashville، Tenessee.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attribution effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.

Schwarzer ,R.(1994). *General perceived Self – efficacy in 14 cultures.* Washington Dc: Hemisphere.

The World Health Organization(2001).Skills for Health: Skills based health education including life skills: An important component of achild-friendly/ health – promoting school, information series on school health document9, *Retrived on 1,December,2010, from:* *http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf*>

Trilling, B., & Fadel, C. (2012):21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons.

USUN,(2004). Important learning dimensions influencing undergraduates students learning and academic achievement in higher education, *The Turkish Online Journal of Educational Technology* ,3 (4), 15-27.

Zimmerman, B & Riggo,J.(1985). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self – efficacy and problem solving. *Journal of Education Psychology*, 72(4), 485-493.