الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

العدد (٥٥) الرياض (ربيع الأول ١٤٣٨هـ/ ديسمبر ٢٠١٦م)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

ردمد : ١٠٢١ - ٤٠١١

رسالة التربية وعلم النفس
العدد الخامس والخمسون (ربيع الأول ١٤٣٨هـ/ ديسمبر ٢٠١٦م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(55) الرياض ردمد: 4011 – 1021 ربيع الأول 1438هـ/ ديسمبر 2016م

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. علي بن أحمد الراشد	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د. السيد محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً
د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
د. عبده محمد المخلافي	جامعة السلطان قابوس – عمان	عضواً
د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1438هـ/ 2016م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 55) ربيع الأول 1438هـ/ ديسمبر 2016م	337 بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	284 بحثا ~ (84%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	47 بحثا ~ (16%)
عدد البحوث قيد النشر	4 ~

المحتويات

الموضوع	الصفحة
دراسة تقويمية لمقررات التقويم التربوي في كليات التربية في ضوء المعايير الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية عبدالله بن صالح السعدوي	**1**
فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر دراسي بجامعة الملك سعود على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوه أحمد حسن محمد البدور	**23**
أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية أحمد سعيد محمود الأحول	**41**
الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة خالد بن الحميدي العنزي	**69**
إدراك طلاب الجامعة للتعلم المتنقل وأهم أدوات التقنية المستخدمة: تحليل متعدد لمكونات (Hardware)، والبرامج، ومصادر شبكة الإنترنت، ومستوى المهارة ومعدل الاستخدام أحمد محمد أحمد زايد، سعيد بن عبدالله مبارك الدوسري	**95**
تأثير المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية والطبع (المزاج كسمة) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر	**125**

دراسة تقويمية لمقررات التقويم التربوي في كليات التربية في ضوء المعايير الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

عبدالله بن صالح السعدوي
جامعة الملك سعود
المركز الوطني للقياس والتقويم
قدم للنشر 1437/7/22هـ - وقبل 22 /9/ 1437هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المواءمة بين معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، ومقرر التقويم التربوي بالجامعات السعودية، والتحقق ممّا إذا كان مستوى تغطية المقرر لمعيار التقويم يرتبط بدرجات المرشحين للتدريس على اختبار المعلمين التربوي العام، والقدرة التنبئية للتغطية على درجات المرشحين على معيار التقويم الذي يمثل أحد مكونات الاختبار. وقد استخدم لجمع بيانات الدراسة ثلاث أدوات وهي معيار التقويم في معايير InTASC ، واختبار المعلمين التربوي العام ، بالإضافة إلى قائمة محتوى معيار التقويم في المعايير المهنية للمعلمين التي أعدها الباحث. وتضمنت عينة الدراسة توصيف محتوى مقرر التقويم التربوي من (16) جامعة سعودية، وخريجي تلك الجامعات البالغ عددهم (36787) مرشحًا للتدريس ممن أدوا اختبار المعلمين. وقد أشارت النتائج بناءً على استخدام المنهج الوصفي التحليلي المتضمن تحليل محتوى مقرر التقويم إلى تمثيله فقط 32 % من محتوى المعيار، وتمثل الاتجاهات الحديثة في التقويم، مثل: التقويم البنائي، والتقويم من أجل التعلم أهم الجوانب التي تفتقر إليها مقررات التقويم التربوي، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية بين درجات المرشحين للتدريس على معيار التقويم في اختبار المعلمين التربوي العام وبين مستوى تغطية المقررات للمعيار، وكان لها قيمة تنبئية بالدرجات على الاختبار. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها عدد من التوصيات؛ تضمنت مراجعة مقرر التقويم التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وإعطائه الأهمية التي يستحقها سواء من حيث تمثيله في برامج الإعداد أو من حيث حصر تدريسه على المتخصصين.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية للمعلمين، اختبارات المعلمين، التقويم التربوي، برامج إعداد المعلمين.

مقدمة

يمثل التقويم التربوي أحد أهم أركان العملية التعليمية ذات الوظائف المتعددة، إذ يمكن استخدامه لتعزيز تعلم الطلاب وتطوير أداء المعلم، والحكم على مستوى إنجاز الطالب خلال فترة دراسية معينة، وإصدار قرار بناءً على ذلك بنقله أو إبقائه في صفه. ولأهمية التقويم كمكون محوري في عمليات التعليم والتعلم، يشير بود (Boud,1995) إلى أنه: "يمكن للطلاب بقدر من الصعوبة تجاوز تأثير التدريس السيء، إلا أنهم لا يستطيعون تجاوز تأثير التقويم السيء" (ص35) (cited in Harris & Brown, 2008) كما يشير بيقز وانتوستل (Biggs and Collis, 1982) إلى أن اهتمام الطلاب ينصب أولًا على الطريقة التي سوف يُقوّمون بها، ومن ثم يكيف الكثير منهم مداخل مختلفة للتعلم قائمة على الطريقة التي يعتقدون أنهم سيُقوّمون بها (cited in Entwistle, 2000).

وبتزايد أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية واتساع تطبيقاته وتنوع أغراضه، تضاعف دور المعلم في القيام بمهام التقويم، وازدادت حاجته إلى المعارف والمهارات المهنية اللازمة. فقد تحول الاهتمام في معظم النظم التربوية من التركيز على التقويم الخارجي القائم على الاختبارات المعيارية إلى التقويم الصفي الذي يعده وينفذه المعلم، ويشير ستيقنز إلى هذا بالقول: "تاريخيًا عملنا في المجلس القومي للقياس في التربية على تركيز الجهود على الاختبارات عالية المخاطر والاهتمام بجودتها سواء على مستوى المنطقة، الولاية، الوطن، أو على المستوى العالمي، ولكن حان الوقت الآن لأعضاء المجلس لتركيز جهودهم على بقية الـ 99.9% من التقويم الذي يحدث في حياة الطالب؛ ذلك التقويم الذي ينفذه المعلم في الصف" (Stiggins, 1999,p.2). ونتيجة لهذا التحول أصبح المعلم يقضي من ربع وقته إلى ثلثه في أنشطة تتعلق بالتقويم إثر تحول الكثير من الأنظمة التعليمية إلى الاعتماد على المعلم بدرجة كبيرة في مهام التقويم بنوعيه البنائي والختامي (Stiggins & Conklin, 1992)، فيما يقدر بليك (Plake, 1993) قضاء المعلم نصف وقته تقريبًا في مهام تتعلق بالتقويم.

وبغض النظر عن الوقت الفعلي الذي يقضيه المعلم في التقويم فإن التقويم الصفي أصبح عملية محورية ترتبط بجميع جوانب عملية التدريس مما يتطلب القيام به على نحو مستمر، فعلى سبيل المثال تنص لائحة التقويم في المملكة العربية السعودية على أن "أداء الطلاب في المرحلة الابتدائية يقوّم بشكل مستمر، كما يقوّم أداء الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية بطريقتي التقويم المستمر والاختبارات" (وزارة التربية والتعليم، 2006، ص4). ويلعب المعلم في كلا الطريقتين دورًا محوريًا في تقويم الطلاب؛ إذ يمثل المرجع الوحيد للحكم على أداء الطالب في الصفوف الدراسية كافة. ولاشك أن دور المعلم للقيام بهذا الدور فضلًا عن استخدام التقويم لأغراض بنائية يتأثر بدرجة كبيرة بمستوى إعداده التربوي ومستوى التدريب المهني الذي يتلقاه على رأس العمل في أساليب التقويم وتطبيقاته. وتعتمد جودة برامج الإعداد والتدريب بدورها على مدى تمثيلها لمعايير التقويم التربوي الصفي بما تشمل من علوم ومعارف ومهارات.

وقد تدرجت ـ خلال العقود الخمسة الماضية ـ نوعيةُ الكفايات والمعايير المهنية للمعلمين في مجال التقويم التربوي لتتحول من التركيز على مهارات تطبيق الاختبارات وإعدادها إلى تناول طائفة واسعة من المعارف والمهارات تعكس مدى تداخل التقويم التربوي مع العمليات التربوية الأخرى كعمليات التعليم والتعلم. ويعد قانون الممارسات العادلة للاختبارات التربوية (the Code of Fair Testing Practices in Education, 1988) من أوائل الجهود التي عملت لتنظيم إعداد الاختبارات وتطبيقها، وعلى الرغم من أن هذه القواعد وضعت لضمان المهنية والعدالة في بناء الاختبارات فإنها لم تكن موجهة للمعلم، وإنما يوصى باستخدامها كدليل لتحسين ممارساته في إعداد الاختبارات، ويرى استيقنز

ومكملن (McMillan, 2000; Stiggins, 2000) أنها غير كافية للتركيز على الإعداد والتطوير المهني للمعلمين، فيما أوصت بروكهارد (Brookhart, 2011) بتنقيحها لتستوعب التوجهات الحديثة للتقويم البنائي وكذلك متطلبات المحاسبية.

وقد أسهمت الانتقادات الموجهة للاختبارات المعيارية التي تعدها وتطبقها شركات متخصصة، وكذلك الدعوة إلى أساليب تقويم بديلة إلى إبراز أهمية التقويم الصفي الذي يضطلع فيه المعلم بالدور الأكبر. وكان من أوائل الجهود في هذا الشأن، ما قام به اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين AFT، والمجلس القومي للقياس التربوي NCME، والجمعية القومية التربوية NEA، من جهد مشترك لإعداد معايير كفايات المعلمين في التقويم التربوي (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students,1990)، التي احتوت على سبعة معايير أساسية.

وقد أدت التطورات المتلاحقة في التقويم التربوي خلال الثلاثين سنة الماضية إلى الدعوة لتوجيه المزيد من الاهتمام بمعارف ومهارات التقويم الصفي وجعلها من المعايير اللازمة للقبول في مهنة التدريس والترخيص المهني فضلًا عن ضرورة اعتمادها في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على رأس العمل. لذلك أصبحت معايير التقويم من المكونات الأساسية للمعايير المهنية للقبول في مهنة التدريس، وكذلك لمعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد ومعايير الترخيص المهني للمعلمين، من ذلك معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس California Standards for the Teaching Profession (2009) والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين في أستراليا National Professional Standards for Teachers(2011). ويعد نموذج المعايير الأساسية للتدريس والنمو التعليمي للمعلمين Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers الذي أعده اتحاد ما بين الولايات لتقويم المعلمين ودعمهم Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (سوف يشار إليها لاحقًا بمعايير InTASC) من أكثر النماذج المرتبطة بإعداد المعلمين وقد اعتمدته هيئة تقويم البرامج التربوية NCAET ضمن محكات تقويم البرامج واعتمادها. ويمثل التقويم المعيار الخامس ضمن عشرة معايير تتناول أربعة أبعاد رئيسة، وهي: التعليم والتعلم، والمحتوى المعرفي، والممارسات التدريسية، والمسؤولية المهنية (Council of Chief State School Officers, 2013). كما صدر مؤخرًا للجنة المشتركة لمعايير التقويم التربوي Joint Committee on Standards for Educational Evaluation معايير التقويم الصفي تتناول ثلاثة مجالات عامة، وهي الأساسيات، والاستخدام، والجودة. ويتضمن المجال الأول (6) معايير تتناول أساسيات تصميم وتطبيق التقويم الصفي، فيما يتناول المجال الثاني (5) معايير تتبع الترتيب المنطقي لتطوير واختيار التقويم الصفي وتبليغ نتائج التقويم، ويتناول المجال الثالث (5) معايير توجه المعلم لتقديم تقويم صفي يتسم بالدقة والثبات والعدالة لكل طالب (Klinger, McDivitt, Howard, Munoz, Rogers& Wylie, 2015).

وقد تضمنت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع تطوير (12) معيارًا، صممت وفقًا لما أوردته الوثيقة بناءً على: "مراجعة المصادر العلمية والتربوية والدراسات الحديثة المتعلقة ببرامج تأهيل المعلمين والدراسات والأبحاث المتعلقة بالتعليم والتعلم بالإضافة إلى مراجعة وتحليل أكثر من عشرين عملًا على مستوى العالم (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2011، ص15). ويتناول التقويم المعيار السابع، تحت عنوان: "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة وبناءة". ويندرج تحت هذا المعيار خمسة معايير فرعية، هي:

1. يشرح المعلم مفاهيم التقويم وأنواعه وأغراضه المختلفة وأخلاقيات استخدامه.
2. يطبق المعلم التقويم بفاعلية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم.
3. يشرك المعلم الطلاب في عمليات التقويم وتقويم أدائهم.

4. يصحح المعلم بدقة أدوات التقويم ويحلل بياناته لمراقبة تقدم الطلاب وتوظيفها لتحسين عمليات التعليم والتعلم.
5. يوثق المعلم نتائج التقويم ويعد تقاريره وفقًا للأنظمة التعليمية المتبعة.

ولكون تحقيق المعلمين الجدد لمعايير التقويم يتوقف إلى درجة كبيرة على مستوى تأهيلهم في برامج الإعداد ومدى تغطية تلك البرامج للمعارف والمهارات والقيم التي تتضمنها المعايير، فقد اتخذت برامج إعداد المعلمين مداخل مختلفة لتحقيق تلك المعايير تضمنت طرقاً مستقلة ومدمجة وخليطاً من المدخلين. ويتضمن المدخل المستقل تدريس مقررات في التقويم التربوي، وأما في المداخل المدمجة فيُضمَّنُ التقويم في مجموعة من المقررات في المناهج والإعداد المهني، فيما يتضمن المدخل المختلط موادًا تقوي مستقلة وأخرى مدمجة كجزء من متطلبات تحقيق تلك المعايير(DeLuca & Bellara, 2013) . ومع ذلك فإن الدراسات تشير إلى أن المعلمين الجدد لايزالون يشعرون بأنهم غير معدين على نحو جيد لتقويم الطلاب ومستوياتهم متدنية في المعرفة بالتقويم (MacLellan, 2004; Zhang & Burry-Stock, 2003). مما دفع بالباحثين والمهتمين إلى تقصي أسباب ذلك، واتجه اهتمام معظم الدراسات إلى تحليل محتويات برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للتحقق من مدى تغطية محتواها لمعايير التقويم، من ذلك دراسة أعدها المجلس القومي لجودة المعلم لتحليل مفردات مواد التقويم لعدد 180 برنامجاً لإعداد المعلمين لدرجتي البكالوريوس والماجستير تنتمي لعدد 98 مؤسسة بالتعليم العالي في 30 ولاية أمريكية. وقد حُللت وفق ثلاثة محاور، وهي المعرفة بالتقويم، ومهارات التحليل، واتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس بناءً على بيانات التقويم، وكشفت النتائج عن نقص في تغطية تلك المحاور، إذ حقق 21% فقط من البرامج متطلبات المحور الأول بدرجة عالية، في حين حقق برنامج واحد متطلبات المحور الثاني بدرجة عالية، فيما عانت 29% من برامج الإعداد لمرحلة البكالوريوس و45% من برامج مرحلة الماجستير من نقص حاد في متطلبات هذا المحور، ولم يكن مستوى البرامج في المحور الثالث أحسن حالًا حيث حقق أقل من 2% من برامج هذا المحور بدرجة عالية فيما كانت 23% من البرامج تعاني من نقص حاد في هذا المحور (Greenberg & Walsh, 2012).

وفي دراسة قام بها كاهل وآخرون (Kahl, Hofman & Bryant, 2013) لهيئة اعتماد إعداد التربويين (CAEP) أشارت النتائج إلى أن تغطية بعض برامج إعداد المعلمين الجدد لمعارف التقويم في مقرراتها غير مكتمل وسطحية، مما يفضي في النهاية إلى تخريج مرشحين للتدريس غير معدين على نحو فاعل لتحقيق المتطلبات المعاصرة لطلاب التعليم العام. وقد أظهرت نتائج دراسة (الأشقر، 2011) التي هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلم المستقبل من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وجود صعوبات تتعلق بتطبيق التقويم لنقص معرفي ومهاري في طرائق التقويم وتوظيفها في الصف الدراسي. وتؤيد هذه النتائج دراسة نمر والترتوري (2013) التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية بالجامعات الرسمية الأردنية، إذ تشير النتائج إلى اقتصار البرامج في إطارها العام على الجوانب النظرية دون أن تقدم للطالب قدرًا كبيرًا من التطبيق العملي. فيما أشارت دراسة نوافله ونجادات (2014) إلى أن تحقيق برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية للمعايير المهنية لتنمية المعلم وخاصة فيما يتعلق بمعيار تقويم تعلم الطلاب من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث الفاعلية.

وفي دراسة طولية أعدها بيزيت وكلمان (Beziat & Coleman, 2015) طبقا فيها استبانة المعلم Teacher Assessment Literacy Questionnaire على مجموعة من الطلاب عند بدء الالتحاق ببرنامج الإعداد وعند نهايته، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في مستوى العينة بين التطبيقين مما يشير إلى أن الالتحاق بالبرنامج لم يحسّن من

المعرفة بالتقويم، وخاصة ما يتعلق بممارسات التقويم الصفي. وفي دراسة مشابهة قام بها مكجي وكولبي (McGee & Colby, 2104) طبقا فيها الأداة السابقة لاختبار فعالية تدريس مقررات مطورة في التقويم التربوي تتضمن محاور أساسية حول المفاهيم النظرية والفنية للتقويم، ونظرياته وإجراءاته، وتطبيقها عمليًا من خلال مهام ينفذها الطالب خلال الدراسة. أظهرت النتائج فروقاً دالة بين الاختبار القبلي والبعدي.

وفي دارسة قام بها سيجل وويسه (Siegel & Wisseh, 2011) للتعرف على المعرفة بالتقويم لعينة من 11 معلمًا قبل الخدمة تتضمن مدى معرفتهم بأدوات التقويم ودواعي استخدامهم للتقويم، ودمج التقويم مع علميات التدريس وأهداف التعلم. ومع أن النتائج تشير إلى فهم المعلمين للاستخدامات المتعددة للتقويم، فقد أظهرت ضعف قدرتهم على تضمينها في وحدات المنهج، فبدلا من استخدام أدوات تقويم متنوعة تعكس التطورات الحديثة في تدريس العلوم، عاد المعلمون لاستخدام أساليب التقويم التقليدية، لذا أوصت الدراسة برامج إعداد المعلمين بالتركيز على تطوير المعرفة بالتقويم لدى المعلمين؛ بحيث يكونون قادرين على اختيار أدوات التقويم المناسبة وتطبيقها لتنمية تعلم الطلاب.

ومما سبق يمكن التوصل إلى أن ضعف محتوى مقرر التقويم التربوي في برامج إعداد المعلمين وعدم تغطيته للمتطلبات المعاصرة للتقويم في ضوء ما تعبر عنه المعايير المهنية للمعلمين، يمثل أحد مصادر ضعف إعداد المعلمين في المعرفة بالتقويم ومهارات تطبيقه وهو ما يمثل استهلالًا لمشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يركز اهتمام الباحثين التربويين منذ عدة عقود على تأكيد أهمية التقويم الصفي ودوره المحوري في عمليات التعليم والتعلم (Perry, 2013; Popham, 2009; R. Stiggins, 2006) ، وقد انعكس ذلك الاهتمام على المستوى المؤسساتي للهيئات والمراكز العلمية في إبراز أهمية التقويم وإعطائه وزنًا يوازي دوره في العمليات التربوية ويضمن مستوى مقبولاً من المهنية لممارسته وتناول مختلف جوانبه مع عدم إغفال إحداها على حساب الأخرى[1]. وعلى الرغم من كل هذا الاهتمام فإن الدراسات، كما اتضح من العرض السابق تشير إلى أن المعلمين الجدد لا يُؤهَّلون على النحو المطلوب لتقويم تعلم الطلاب، ويعانون من نقص واضح في الجوانب المعرفية والمهارية اللازمة، مما يعني أن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية فشلت في العقود الماضية في إعطاء التقويم الصفي الأهمية التي يستحقها في سياق تأهيل المعلمين قبل الخدمة (Heafner, 2004; Stiggins 2002)، وإعطائه ساعات محدودة ضمن بنية البرامج لتناول محتوى واسع يصعب عمليًا تغطيته، فيما تعطى الأولوية لمواد المناهج وطرق التدريس، وبالنتيجة لا يتمكن المعلمون الجدد من استيعاب دور التقويم في عمليات التعليم والتعلم فضلًا عن إتقان مهارات استخدامه، ومن ثم يترك للمعلم الجديد بعد التحاقه بالخدمة التعلم من تجاربه المدرسية بما يكتنف ذلك من إشكالات تتعلق بتوارث الخبرات التربوية الضعيفة (Mertler & Campbell, 2005; Sigel & Wissehr, 2011). وترى بلشر ولارقيو (Pilcher & Largue, 2007) أنه نتيجة لذلك فقلة فقط من المعلمين قادرون على استخدام أساليب تقويم فعالة في ممارساتهم الصفية اليومية. وقد أدى جمود تلك البرامج عند مستويات الاتجاهات التربوية السائدة في ستينات القرن الميلادي الماضي وغياب الرؤية لتطويرها من جهة، والتطورات

(1) من تلك المؤسسات التي أفردت معايير للتقويم الصفي ضمن إعداد المعلمين الجدد أو التطوير المهني للمعلمين على رأس الخدمة:

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association [AFT, NCME, & NEA], 1990; Joint Committee for Standards in Educational Evaluation, 2003; National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS], 2002; National Council Accreditation of Teacher Education [NCATE], 2008). In 2001, The Committee on the Foundations of Assessment of the National Research Council (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001)

السريعة في أساليب التقويم التربوي وتطبيقاته من جهة أخرى إلى اتساع الفجوة بين واقع الإعداد المهني للمعلمين والمستويات المأمولة التي تمكن المعلم من استخدام التقويم وفق الأغراض الحديثة لدعم تعلم الطلاب، وتعزيز فرصه (درندري، 2011؛ أنس؛ 2011؛ صفحي، 2015).

وإذا لم يكن التقويم التربوي الصفي من أولويات برامج إعداد المعلمين وبرامج التطوير التربوي خلال العقود الماضية، فقد يكون ذلك مبررًا في النظم التربوية الغربية لاعتمادها اعتماداً شبه كلي على التقويم الخارجي والاختبارات المعيارية standardize tests، مع إعطاء المعلم دوراً أكبر في تصميم محتوى المناهج وطرق التدريس. غير أن شيوعه في النظم التربوية المحلية وبرامج إعداد المعلمين على الرغم من اختلافها الواضح عن النظم التربوية الغربية من حيث البنية والوظيفة لم يكن له ما يبرره. فمعظم النظم التربوية العربية لا يخضع معظم طلابها لأي نوع من التقويم الخارجي الفاعل الذي يوجه السياسات والممارسات التربوية، فيما يفرض تدريس مناهج محددة يتقيد المعلمون بتدريسها مع الالتزام بكتب المقررات الدراسية وأدلة التدريس.

وقد تأثرت الجامعات السعودية بذلك، إذ ركزت على المناهج وطرق التدريس، في حين همشت مقررات التقويم بشكل عام والصفي بشكل خاص؛ فأصبحت مقررات التقويم التربوي مع قلة عدد ساعاتها يدرسها عادة متخصصو الإحصاء، أو تسند إلى من لديه نصاب أقل بغض النظر عن تخصصه، وقد أدى هذا إلى ضعف الإعداد المهني للمعلمين وافتقارهم لمعارف ومهارات التقويم التربوي، فقد أظهرت دراسة (السعدوي، 2012) أن نتائج المتقدمين للتدريس على اختبار المعلمين في محور التقويم كانت أقل مقارنة بالمحاور الأخرى، فيما أشارت عدد من الدراسات إلى ضعف مهارات المعلمين في التقويم.

وقد سعت وزارة التعليم جراء الضعف الملحوظ في إعداد المعلمين منذ عام 1424هـ إلى إعداد كفايات ومن ثم معايير مهنية للمعلمين، غير أن البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين لم تستفد من تلك المعايير في تطوير محتواها وتلبية حاجات وزارة التعليم التي تعد سوق العمل الوحيد لخريجي البرامج التربوية مما أوجد فجوة بين برامج الإعداد ومتطلبات الميدان التربوي. وفي ضوء ما سبق تطرح الدراسة الحالية التساؤلات الآتية:

1. هل معيار التقويم في المعايير الوطنية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية متوائمٌ فعليًا مع معيار التقويم في InTASC؟
2. ما درجة تغطية مفردات مقررات التقويم التربوي في كليات التربية متطلبات معيار التقويم في المعايير الوطنية؟
3. ما مستويات المرشحين للتدريس على معيار التقويم في اختبار المعلمين التربوي العام؟
4. هل يوجد علاقة بين مستوى تغطية مقررات التقويم التربوي في كليات التربية لمعيار التقويم في المعايير الوطنية ودرجات الطلاب على المعيار نفسه في اختبار المعلمين التربوي العام؟
5. هل يمكن التنبؤ بدرجات المرشحين على معيار التقويم في اختبار المعلمين بناءً على مستوى تغطيته في مقرر التقويم التربوي مع الأخذ بالاعتبار البناء الهرمي للبيانات وإدراج المرشحين تحت متغير الجامعة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1-التحقق من مواءمة محتوى معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الذي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، مع معيار التقويم في معايير InTASC، بوصفها معايير عالمية مرجعية.

2-الكشف عن مستوى المواءمة بين محتوى مادة التقويم التربوي التي تدرس في كليات التربية بالجامعات السعودية ومعيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

3-معرفة مستوى المرشحين للتدريس على معيار التقويم وفقًا لنتائجهم على اختبار المعلمين التربوي العام الذي يعده وينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم.

4-تبيان العلاقة بين مستوى تغطية مقررات التقويم التربوي في كليات التربية لمعيار التقويم في المعايير الوطنية ودرجات الطلاب على المعيار نفسه في اختبار المعلمين العام.

5-حساب درجة التنبؤ بدرجات المرشحين على معيار التقويم في اختبار المعلمين بناء على مستوى تغطيته في مقرر التقويم التربوي مع الأخذ بعين الاعتبار متغير الجامعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لموضوع المواءمة بين التعليم العام والتعليم العالي الذي شغل حيزًا من اهتمام المتخصصين والمعنيين بالشأن العام على حد سواء، وتقديمها مثالًا يمكن تعميمه للكشف عن مقدار الفجوة بين إعداد المعلمين في كليات التربية ومتطلبات الميدان التربوي، مما يتوقع أن يكون له أثر ملموس في الحد من ضعف مخرجات التعليم العام وتجويدها.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة مع الأخذ بعين الاعتبار المحددات الآتية:

المحددات البشرية: خريجو كليات التربية لمرحلة البكالوريوس المعدون للتدريس.

المحددات المكانية: كليات التربية في الجامعات السعودية الحكومية.

المحددات الزمانية: خريجو كليات التربية لعام 1435-1436هـ.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بهدف التوصل إلى تصور شامل للظاهرة موضوع الدراسة. وقد استخدم تحليل المحتوى للجانب الكيفي باستخدام تحليل الموضوعات Thematic Analyses من خلال تحديد الموضوعات التي يتناولها كل مؤشر وترميزها. وقد قسمت مستويات تغطية المحتوى إلى ثلاثة مستويات، وهي: تغطية كاملة، وتشير إلى تغطية مفردات المقرر للموضوع بعبارات تامة المعنى وبأسلوب صريح، وتغطية جزئية، تشير إلى تغطية مفردات المقرر للموضوع على نحو جزئي وبشكل صريح، وتغطية ضمنية تشير إلى تناول مفردات المقرر للموضوع بشكل غير ظاهر ولكن يمكن اشتقاقها من خلال سلسلة من العبارات المتعاقبة. وفي الجانب الكمي استخدم مقاييس النزعة المركزية لحساب متوسط أداء طلاب كل جامعة في معيار التقويم، ومعامل ارتباط بيرسون، ونموذج التحليل الهرمي HLM.

مجتمع الدراسة وعينتها

استندت الدراسة الحالية في جانب التحليل الكيفي على توصيف مفردات مقرر التقويم التربوي في كليات التربية بالجامعات السعودية. وقد قام الباحث بمراسلة (25) كلية ممن توفر لهم بيانات على الموقع الإلكتروني للجامعة أو تم التواصل شخصيًا مع منسوبيها، وأمكن جمع توصيف مفردات مقررات التقويم التربوي من (20) كلية تربية بالجامعات السعودية، استبعد منها (3) نظرًا لعدم تحقيقها للاشتراطات المطلوبة، وهي: أن يكون المقرر يدرس على مستوى البكالوريوس أو الدبلوم التربوي، وأن يكون متطلبًا عامًا لا يرتبط بتخصص معين، وبذلك تبقى مفردات (16) مقرراً من مقررات التقويم التربوي لكليات تربية تمثل الجامعات الآتية: جامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة، وجامعة

الملك فيصل، وجامعة أم القرى، وجامعة المجمعة، وجامعة القصيم، وجامعة الدمام، وجامعة الباحة، وجامعة الأمير سطام، وجامعة حائل، وجامعة نجران، وجامعة الطائف، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة تبوك، وجامعة طيبة.

ومثل مجتمع الدراسة في الجانب الكمي الراغبين في الالتحاق بالتدريس من خريجي عام 1435–1436هـ وأدوا اختبار المعلمين التربوي العام في عام 1436هـ البالغ عددهم (50866)، وسحبت عينة الدراسة بطريقة عمدية للاقتصار على خريجي كليات التربية في الجامعات التي حصل الباحث على توصيف موادها في التقويم التربوي، وبلغ حجم العينة (36787) مختبرًا يمثلون ما نسبته (72%) من مجتمع الدراسة، منهم (17583) ذكرًا، و(19204) إناثٍ.

أداة الدراسة

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على عدد من الأدوات للإجابة عن تساؤلاتها، فقد استخدم للإجابة عن السؤال الأول محتوى معيار التقويم في نموذج المعايير الأساسية للتدريس والنمو التعليمي للمعلمين (inTASC) الصادر عن (Council of Chief State School Officers, 2013) بعد ترجمته والتحقق من صدق الترجمة من (3) محكمين يحملون درجة الدكتوراه أحدهم متخصص في اللغة الإنجليزية واثنان من متخصصي قياس وتقويم مع إلمامهم باللغة الإنجليزية، ونقحت النسخة التي استخدمت في الدراسة بعد الأخذ بالملحوظات التي نتجت عن عملية التحكيم. فيما استخدم للإجابة عن السؤال الثاني أداة أعدت بناءً على تحليل مؤشرات معيار التقويم في المعايير الوطنية ومراجعتها للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى من قبل (6) متخصصين يحملون درجة الدكتوراه في التربية والقياس والتقويم، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من ملحوظات واقتراحات. وتضمنت الأداة في نسختها النهائية (71) عنصرًا تم التحقق من ثباتها بتحليل محتوى مواد التقويم التربوي مرتين بفارق ثلاثة أسابيع، وتطبيق معادلة هولستي (Holsti)، وكان معامل الثبات (0.97). وقد أعطيت (3) درجات للتغطية الكاملة، ودرجتان للتغطية الجزئية، ودرجة للتغطية الضمنية، فيما أعطي صفر لعدم التغطية. وللإجابة عن بقية أسئلة الدراسة استخدمت بيانات اختبار المعلمين التربوي العام الذي يعد اجتيازه أحد المتطلبات الأساسية للالتحاق بمهنة التدريس، مع الاقتصار على أسئلة محور التقويم في اختبارات المعلمين التي تمثل حوالي (13%) من المجموع الكلي لأسئلة الاختبار وعددها (75) سؤالًا. وتؤكد التقارير التي يصدرها المركز الوطني للقياس والتقويم تمتع الاختبار بدرجات صدق وثبات جيدة، بلغ معامل الثبات بطريقة نمذجة المتغير الكامن (LVM) (0.89)، فيما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) مؤشرات حسن مطابقة على النحو الآتي: (RMSEA=0.016,TLI=0.923,CFI=0.925) (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2015)، وتمثل قيمًا مقبولة وفقًا لمحكات مارش وآخرين (Marsh, Wen, & Hau, 2004).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: "هل معيار التقويم في المعايير الوطنية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية متوائم فعليًا مع معيار التقويم في InTASC ؟"

لكون معيار التقويم في المعايير الوطنية المهنية للمعلمين في المملكة سوف يستخدم للمقارنة المرجعية Benchmark في تحليل مفردات مواد التقويم التربوي بكليات التربية، كان من الضروري التحقق من مدى ملاءمة ذلك المعيار مع المعايير الدولية التي تستخدم على نطاق واسع من قبل برامج إعداد المعلمين ومن ذلك معايير InTASC. لذلك جرت المقارنة بين محتوى معيار التقويم في معايير InTASC ومعيار

التقويم في المعايير الوطنية. ويتكون معيار التقويم في InTASC من ثلاثة محاور أساسية وهي المعارف الأساسية، والممارسة، والسمات المهمة التي تعبر عن المسؤوليات المهنية والأخلاقية، ولكون المحور الأخير يمثل التزام المعلم بما تناوله المحوران الأولان، وخاصة الممارسة، فلم يدخل في المقارنة واكتفي منه بالمؤشر الذي يتناول الجانب الأخلاقي. وتشير نتائج المقارنة الموضحة بجدول (1) إلى تطابق بين محتوى المعيارين بشكل كلي في (7) مؤشرات وتطابق جزئي في (5) مؤشرات وتطابق ضمني في مؤشر (1)، تمثل في مجملها 87% من العدد الكلي للمؤشرات، فيما بقي مؤشران يمثلان (13%) لا يوجد لهما مقابل في مؤشرات معيار التقويم في المعايير الوطنية، ومرد ذلك في جزء منه إلى أن تهيئة الطلاب للاختبارات وخاصة المقننة منها لا يستخدم على نطاق واسع في بيئتنا التعليمية، وكذلك الطلاب ذوي الصعوبات اللغوية الذين يتحدثون بلغات أخرى يندر وجودهم في المدارس العامة، وبقيت جزئية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي وإن كانت محدودة جدًّا بمدارس الدمج التي يتدخل فيها إخصائي التربية الخاصة فإنها تستحق أخذها بعين الاعتبار في مرحلة تطوير المعايير.

جدول 1

المقارنة بين معيار التقويم في InTasc ومعيار التقويم في المعايير الوطنية

InTasc	معيار التقويم في المعايير الوطنية	مستوى المواءمة
6 (j) يفهم المعلم الاختلافات بين تطبيقات التقويم البنائي والختامي ويعرف كيف ومتى يستخدم كلًا منهما.	7,1,3 يميّز بين أغراض التقويم النهائي والبنائي، ويعرف (استراتيجيات) كلٍّ منها.	كلي
6(a) يوازن المعلم بين استخدام التقويم البنائي والختامي بحسب مقتضى الدعم، التحقق، وتوثيق التعلم.	7,2,1 يوازن بين استخدام التقويم لأغراض بنائية ونهائية مستخدمًا أساليب تقويم متنوعة، يراعي في استخداماتها مزايا وعيوب كل أسلوب.	كلي
6 (k) يفهم المعلم الأهداف المتنوعة للتقويم وكيفية تصميم، تكييف، أو اختيار التقويم المناسب لقياس أهداف تعلم محددة، والفروق الفردية، وتقليل مصادر التحيز.	7.1.2يفرق بين الأنواع المختلفة للتقويم كالاختبارات الموضوعية، والتقويم المعتمد على الأداء، ويُحدد مميّزات وعيوب كل نوع، وطرق إعداد أدواتها.	جزئي
6(b) يصمم المعلم التقويم الذي يربط أهداف التعلم بطرق التقويم، ويقلل مصادر التحيز الذي يمكن أن يشوه نتائج التقويم	7,2,4 يعِدّ أو يكيف أدوات تقويم تناسب طبيعة أهداف التعلم، كالحقائب، وتسجيلات الفيديو، وملفات التقويم، ونماذج الملاحظة، ومعارض أعمال الطلاب، ويتحقق من جودتها.	كلي
6(l) يعرف المعلم كيف يحلل بيانات التقويم لفهم أنماط التعلم ومعوقاته بهدف توجيه التخطيط والتدريس، وتقديم تغذية راجعة ذات معنى للمتعلمين	7,1,1 يبين المفاهيم الأساسية في التقويم والقياس التربوي، ومن ذلك الثبات والصدق، وأساليب الإحصاء الوصفي، وكيفية تحليل أنواع مختلفة من البيانات حول تحصيل الطلاب وكيفية دمج هذه المفاهيم في خططه التدريسية. 7,4,4 يقدم وفقًا لنتائج التقويم تغذية راجعة فورية للطلاب تساعدهم على التعرف على نواحي القوة والضعف في أدائهم.	كلي
6(c) يعمل المعلم باستقلالية وكذلك بالتعاون مع الآخرين لفحص الاختبار وبيانات الأداء الأخرى لفهم تقدم كل متعلم	7,4,1 يراعي تصحيح أعمال الطلاب بدقة وموضوعية معتمدًا على محكّات تقويم واضحة، سبق التحقق من خصائصها.	جزئي

InTasc	معيار التقويم في المعايير الوطنية	مستوى المواءمة
وتوجيه التخطيط	7,5,1 يوثق نتائج تقويم الطلاب وفق آلية واضحة، تتيح التحقق من صدق إجراءات التقويم وعدالته.	
6(m)يعرف المعلم كيفية إشراك المتعلمين في تحليل نتائج تقويمهم ومساعدتهم على وضع أهداف لتعلمهم	7,3,1 يُشرك طلابه في بناء أهداف التعلم أو يشرحها لهم ويشجعهم على تبنيها.	كلي
6(e) يشرك المعلم المتعلمين بطرق متعددة لإبراز معارفهم ومهاراتهم كجزء من عمليات التقويم	7,2,6 يستخدم أدوات تقويم متنوعة لجمع شواهد على تعلم الطلاب تراعي التنوع في أنواع المعارف والمهارات التي تتضمنها أهداف التعلم .	جزئي
6(n)يفهم المعلم الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة الوصفية على المتعلمين، ويعرف استراتيجيات متنوعة للتواصل بشأن هذه التغذية.	7,4,5 يوجه الطلاب للاستفادة من التغذية الراجعة ومتابعة تفعيلها، مع تكييفها ليستفيد منها كل طالب بما يتلاءم مع قدراته وإمكاناته.	
6(f) ينمذج المعلم ويبني العمليات التي تقود المتعلمين لفحص تفكيرهم وتعلمهم بالإضافة إلى أداء الآخرين.	7,3,3 يستخدم (استراتيجيات) مختلفة للتقويم الذاتي للطلاب مع تعزيز ذلك بأدوات تقويم ذاتي تسهّل على الطلبة ممارسة ذلك. 7,3,4 يشجع الطلاب على تطبيق أساليب تقويم الأقران، ويدربهم على استخدامها والاستفادة من نتائجها.	كلي
6(o) يعرف المعلم كيف ومتى يقوم بعملية التقويم، ويرصد تقارير عن تقدم المتعلمين وفقًا للمعايير.	7,5,2 يصمم نماذج متنوعة ترصد باستمرار إنجازات الطلاب ونتائجهم التراكمية ومدى التقدم الذي أحرزوه خلال الفصل أو العام الدراسي.	جزئي
6(g) يستخدم المعلم بفاعلية أنواعاً متنوعة ومناسبة من بيانات التقويم لتحديد الاحتياجات التدريبية لكل طالب وتطوير خبرات تعليمية مختلفة	يستخدم أساليب التقويم الرسمي والاعتيادي لأغراض تقويم التعلم، والتقويم من أجل التعلم، والتقويم بوصفه عملية تعلم.	ضمني
6(p) يفهم المعلم كيفية تهيئة المتعلمين للتقويم وإيجاد الظروف المناسبة للتطبيق، وخاصة لذوي الإعاقات واحتياجات التعلم اللغوية.		–
6(h) يعد المعلم كل المتعلمين لمتطلبات صيغ محددة من التقويم وخلق البيئة المناسبة لظروف التقويم أو الاختبار، خاصة للمتعلمين ذوي الإعاقات أو احتياجات تعلم اللغة		–
6(i) يبحث المعلم باستمرار الطرق المناسبة لتطبيق التقنية بغرض دعم ممارسات التقويم لإشراك المتعلمين إشراكاً كاملاً وتقويم حاجات المتعلمين ودراستها.	7,4,3 يستخدم بعض البرامج التقنية لتدوين بيانات الطلاب وتحليلها واستخلاص المؤشرات والرسوم البيانية عن مستوياتهم التحصيلية. 7,5,4 يحتفظ بسجلات صحيحة وموثوق بها ويسهلُ الوصول إليها، تظهر مراقبتهم لتحصيل الطلاب، وتتضمن استخدام التقنية الرقمية والتقنيات (الإلكترونية) المساعدة.	كلي
يلتزم المعلم بأخلاقيات استخدام أنواع التقويم وبياناته لتحديد نواحي القوة والضعف لدى المتعلم لتعزيز تقدمه التحصيلي.	يلم بالمعايير الأخلاقية المطلوب الالتزام بها عند ممارسة التقويم واستخدام نتائجه.	كلي

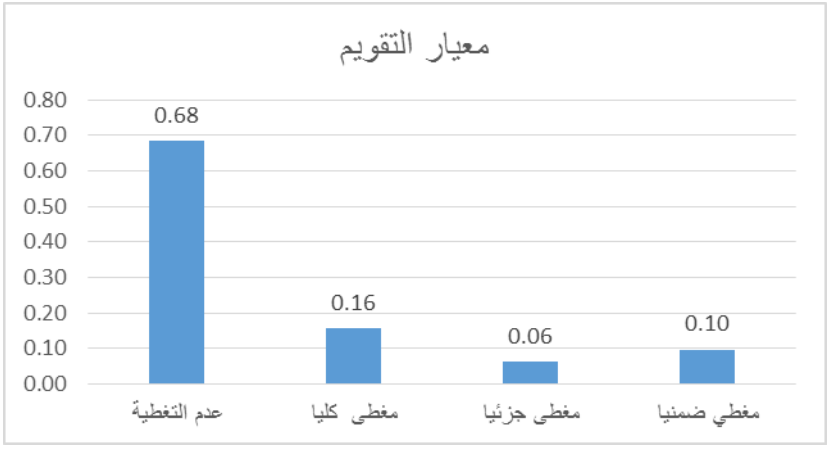
نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: "ما درجة تغطية مفردات مقررات التقويم التربوي في كليات التربية متطلبات معيار التقويم في المعايير الوطنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال جرى تفصيل التحليل وفقًا لمعيار التقويم ومعاييره الفرعية، وكذلك بحسب الجامعة، وذلك على النحو الآتي:

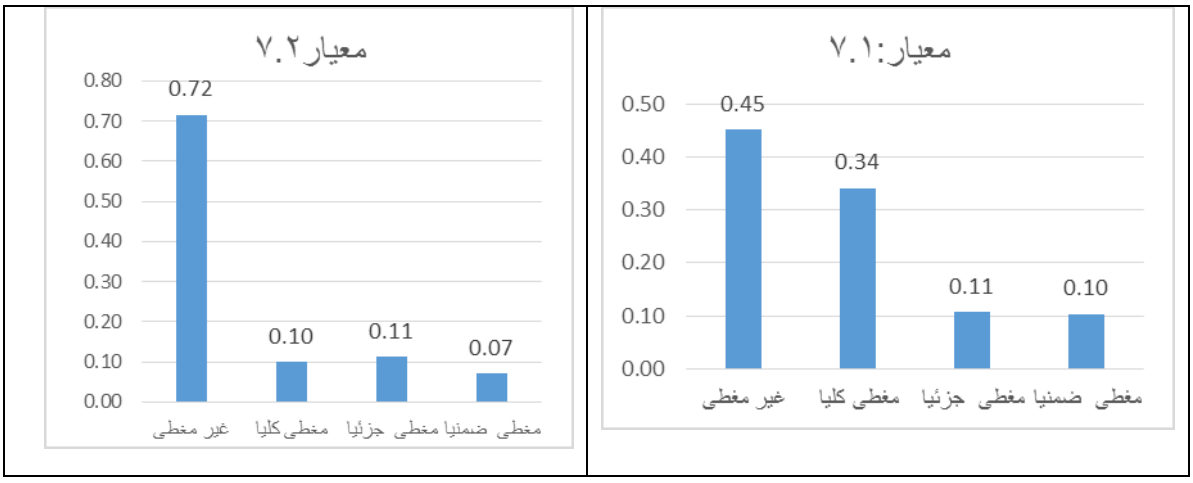
أولًا: نتائج تحليل المحتوى لمواد التقويم وفقًا لمعيار التقويم ومعاييره الفرعية

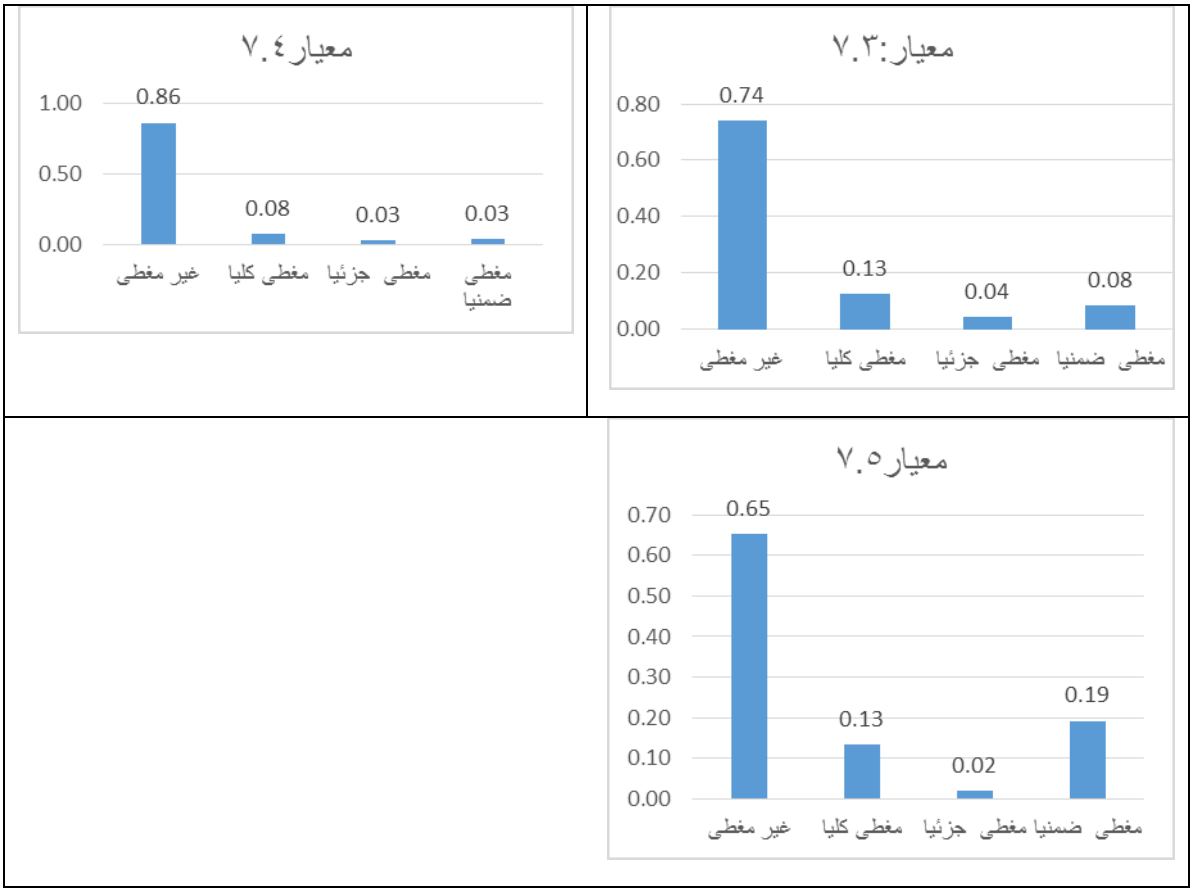
يتضح من بيانات شكل (1) أن مقررات التقويم التربوي تغطي محتوى معيار التقويم بحسب مستويات التغطية الثلاثة (كليًا، جزئيًا، ضمنيًا) بنسبة 32% مما يعني أن 68% من محتوى المعيار غير مغطى ومن ثم لا يتم تناوله في تدريس مقرر التقويم بالجامعات السعودية.



شكل (1) نسب تغطية محتوى مقررات التقويم التربوي لمعيار التقويم

ولبحث هذه النسب على نحو تفصيلي وفقًا للمعايير الفرعية لمعيار التقويم يتضح أن المعايير الفرعية غُطيت بنسب متفاوتة تراوحت بين (55%- 14%) وكان المعيار الفرعي الأول أكثر المعايير الفرعية تمثيلًا في مقررات التقويم؛ وذلك لتناوله المعرفة بالمفاهيم الأساسية للتقويم، يليه المعيار الفرعي الخامس الذي يتناول توثيق نتائج التقويم في تقارير، فيما كان المعيار الرابع الذي تناول مهارات المعلم في تصحيح أدوات التقويم وتحليلها وتقديم تغذية راجعة للطلاب أقلها تمثيلًا.





شكل (2) مستويات تغطية مقررات التقويم التربوي للمعايير الفرعية لمعيار التقويم

ويلاحظ أن عناصر التقويم البنائي على نحو عام لم تأخذ نصيبها من التمثيل، بل إن بعض تلك العناصر التي تناولتها المعايير الفرعية لم تمثل إطلاقًا في أي من مقررات التقويم التربوي في عينة الدراسة من ذلك: التمييز بين الأنواع الثلاثة للتقويم: تقويم التعلم، التقويم من أجل التعلم، التقويم كعملية تعلم، وكيفية طرح أسئلة فاحصة، لتكون أداة تقويم للتحقُّق من فهم الطلاب أثناء عملهم في مجموعات أو بصورة فردية، وتعريف الطلاب باستراتيجيات التقويم الذاتي وتقويم الأقران، و التغذية الراجعة، وكذلك استخدام نتائج التقويم لتحديد احتياجات المعلم التدريبية. فيما كانت قضايا التقويم الأدائي (البديل) مثل إعداد مهام التقويم وبناء المحكات بأنواعها ذات تمثيل ضعيف.

ثانيًا: نتائج تحليل محتوى مقررات التقويم وفقًا لمعيار التقويم ومعاييره الفرعية بحسب الجامعة.

لحساب تغطية مقرر التقويم التربوي بحسب الجامعة لمعيار التقويم ومعاييره الفرعية جُمعت درجات التغطية لكل معيار وفقًا لما سبق إيضاحه في أداة الدراسة، ومن ثم للمعيار كاملًا بجمع درجات المعايير الفرعية مع الأخذ بالاعتبار الوزن النسبي لكل منها. وتشير النتائج الموضحة بجدول (2) أن أعلى تغطية لمعيار التقويم (معيار 7) كان للجامعات (2، 1، 3) بنسب (45.04، 38.46، 34.26) على التوالي، فيما كان أقل تغطية في الجامعات (15، 6، 7) بنسب على التوالي (12.67، 13.6، 18.29).

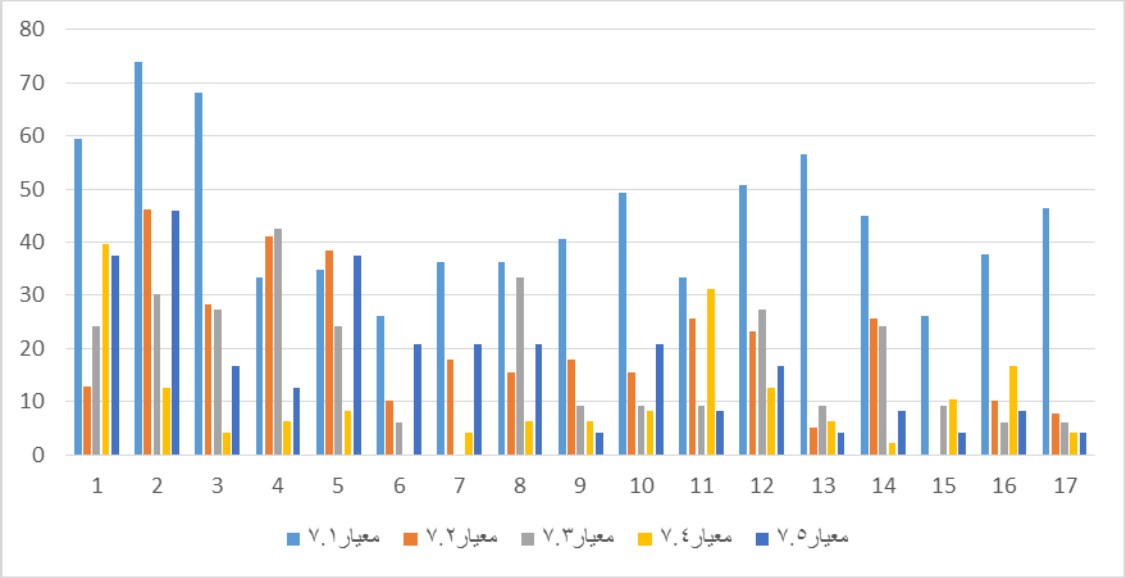
أما على مستوى المعايير الفرعية فكان أعلى تغطية للمعيار الفرعي الأول للجامعات (2، 3، 1) بنسب (73.91، 68.12، 59.42) على التوالي، فيما كان أقل تغطية في

الجامعات (15، 6، 11، 4) بنسب متكررة لكل جامعتين على التوالي (26.09، 33.33) فيما تركزت نسب التغطية في معظم الجامعات في الأربعينات. وتدنت بعد ذلك نسب التغطية للمعيار الفرعي الثاني لتصل أعلى نسب تغطية (46.15، 41.03) للجامعتين (2، 4) على التوالي، فيما كانت أقل نسب تغطية (0، 5.13) للجامعتين (15، 13) على التوالي. وقريبًا من هذه النسب كان مستوى تغطية المعيار الفرعي الثالث إذ بلغت أعلى نسب تغطية (42.42، 33.33) للجامعتين (4، 8) على التوالي فيما كان تغطية تسع جامعات أقل من (10%). وكانت أعلى تغطية للمعيار الفرعي الرابع (39.58، 31.25) للجامعتين (1، 11) فيما كان مستوى التغطية في عشر جامعات أقل من (10%) ويعد بذلك هذا المعيار أقل مستوى تغطية مقارنة بالمعايير الفرعية الأخرى. أما المعيار الفرعي الخامس فقد بلغت أعلى نسبة للتغطية (45.83) للجامعة (2) فيما كان مستوى التغطية في ثمان جامعات أقل من (10%). ويقدم الشكل (3) تمثيلًا لبيانات التغطية بحسب الجامعة.

جدول 2

نسب تغطية المعايير الفرعية للتقويم بحسب الجامعة

الجامعة	معيار7.1	معيار7.2	معيار7.3	معيار7.4	معيار7.5	معيار7
ج 1	59.42	12.82	24.24	39.58	37.5	**38.46**
ج 2	73.91	46.15	30.3	12.5	45.83	**45.04**
ج 3	68.12	28.21	27.27	4.17	16.67	**34.26**
ج 4	33.33	41.03	42.42	6.25	12.5	**27.69**
ج 5	34.78	38.46	24.24	8.33	37.5	**28.14**
ج 6	26.09	10.26	6.06	0	20.83	**13.6**
ج 7	36.23	17.95	0	4.17	20.83	**18.29**
ج 8	36.23	15.38	33.33	6.25	20.83	**23.46**
ج 9	40.58	17.95	9.09	6.25	4.17	**19.71**
ج 10	49.28	15.38	9.09	8.33	20.83	**24.4**
ج 11	33.33	25.64	9.09	31.25	8.33	**24.87**
ج 12	50.72	23.08	27.27	12.5	16.67	**29.56**
ج 13	56.52	5.13	9.09	6.25	4.17	**22.53**
ج 14	44.93	25.64	24.24	2.08	8.33	**24.41**
ج 15	26.09	0	9.09	10.42	4.17	**12.67**
ج 16	37.68	10.26	6.06	16.67	8.33	**19.71**
ج 17	46.38	7.69	6.06	4.17	4.17	**18.78**



شكل (3) نسب تغطية المعايير الفرعية بحسب الجامعة

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "ما مستويات المرشحين للتدريس على معيار التقويم في اختبار المعلمين التربوي العام؟"

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب متوسط درجات المرشحين للتدريس في الاختبار التربوي العام (ن=50201) الذي يقيس (11) معيارًا من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وقد حولت الدرجات إلى نسب مئوية لاختلاف عدد الأسئلة لكل معيار، وتشير النتائج الموضحة بجدول (3) إلى أن متوسط أداء المختبرين على معيار التقويم (معيار 7) كان (41,56) بانحراف معياري (4,48).

جدول 3

متوسط أداء المرشحين للتدريس على مكونات الاختبار التربوي العام

المعيار	الانحراف المعياري	المتوسط
1	5.12	**44.32**
2	3.78	**47.84**
4	5.08	**43.68**
5	5.38	**42.54**
6	5.17	**46.15**
7	4.48	**41.56**
8	3.96	**69.71**
9	4.27	**49.95**
10	5.12	**53.79**
11	5.11	**51.67**
12	3.15	**71.95**

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: "هل يوجد علاقة بين مستوى تغطية مقررات التقويم التربوي في كليات التربية لمعيار التقويم في المعايير الوطنية ودرجات المرشحين على المعيار نفسه في اختبار المعلمين التربوي العام؟"

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المرشحين على معيار التقويم في الاختبار التربوي العام وبين درجة تغطية مقرر التقويم التربوي بحسب الجامعة لمحتوى المعيار (عدد الجامعات=16). وتشير النتائج إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.58) متوسطة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يشير إلى أهمية العلاقة بين مستوى تغطية مقرر التقويم التربوي ومتوسط درجات المرشحين على معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: "هل يمكن التنبؤ بدرجات المرشحين على معيار التقويم بناءً على مستوى تغطيته في مقرر التقويم التربوي مع الأخذ بالاعتبار البناء الهرمي للبيانات وإدراج الطلاب تحت متغير الجامعة؟"

قبل استخدام نموذج متعدد المستويات (HLM) للإجابة عن السؤال، كان من المستحسن استخدام تحليل التباين الأحادي للحصول على معلومات حول التباين داخل المجموعات وبين المجموعات للمتغيرات موضوع الدراسة .

وذلك باستخدام المعادلات الآتية للتحقق من عدم الاشتراط الكلي للنموذج fully unconditional HLM:

Level 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij}$, where $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$

Level 2: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$, where $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$.

أما النموذج المستخدم للتحليل الهرمي فيتضمن مستويين، يمثل المستوى الأول المرشحين، والمستوى الثاني الجامعات، وذلك وفق المعادلات الآتية:

Level 1 (Within): $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + \varepsilon_{ij}$, where $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$, and

Level 2 (Between): $\begin{cases} \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + u_{0j}, \\ \beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}W_j + u_{1j}, \end{cases}$

علمًا أن:

Y_{ij} = درجة المرشح i في الجامعة j على المتغير التابع Y (الدرجة على معيار التقويم)

X_{ij} = درجة المرشح i في الجامعة j على المتغير (x) للتنبؤ بـ(y)

W_j = درجات الجامعة j للتباين بين المجموعات على المتغير المستقل (نسبة تغطية مقرر التقويم لمعيار التقويم)

β_{0j} = التقاطع على المحور الصادي للتنبؤ بـ(y) من (x) من خلال مجموعات (الجامعة) j

u_{0j} الأثر الخاص للجامعة j في متوسطة الدرجة y، مع التحكم في W عند مستوى الجامعة

β_{1j} = ميل الانحدار للتنبؤ بـ(y) من (x) من خلال مجموعات (الجامعة)

جدول 4

تحليل مستوى ثنائي (HLM) للتنبؤ بأداء المرشحين ضمن الجامعات على محور التقويم في الاختبار التربوي العام بناءً على نسب تغطية مقرر التقويم التربوي.

مستوى التحليل	النموذج/ التأثير	التقدير	الخطأ المعياري SE	قيمة الدلالة p-value
تحليل التباين المبدئي (غير المشروط لـ HLM)	التباين داخل المجموعات، σ_j^2	316.872	2.834	.001
	التباين بين المجموعات، Mean intercept ، γ_{00}	45.848	0.904	.001
	Unique variance, τ_{00}	13.005	3.326	.001

مستوى التحليل	النموذج/ التأثير		التقدير	الخطأ المعياري SE	قيمة الدلالة p-value
تحليل المستوى الثاني المشروط بـ HLM	التباين داخل المجموعات، σ_j^2		316.872	2.834	.001
	Regression slope, γ_{11}	التباين بين المجموعات	0.119	0.029	.001
	Mean of intercepts, γ_{10}		39.700	1.913	.001
	Unique variance of the regression, VAR$_{(u_{1j})}$		8.774	3.692	0.017

يتضح من نتائج الجدول (4) أن قيمة τ_{00} = VAR(β_{0j}) دالة إحصائياً مما يعد مؤشرًا على وجود تباين بين الجامعات يدعم الحاجة لاستخدام (HLM)، وهذا ما تحقق فعلًا إذ كانت النتيجة دالة إحصائيًا VAR(β_{0j})=13.0 = τ_{00}. وتشير النتائج للمستوى الثاني من التحليل ضمن الجامعات أن معامل الانحدار للتنبؤ بدرجات المرشحين في معيار التقويم من خلال مستوى تغطيته في مقررات التقويم التربوي بلغت 0.119 وهي دالة إحصائيًا عند 0.001، مما يشير إلى أن درجة التنبؤ بدرجات الطلاب على معيار التقويم تختلف باختلاف مستوى التغطية وبتغير الجامعة، ويمكن من البيانات الموضحة بجدول (4) استخلاص معادلة التنبؤ الآتية:

Level 2 $\beta_{0j} = 39.7 + 0.119(u\ c) + u_{0j}$

إذ يشير $(u\ c)$ إلى مستوى تغطية الجامعة لمعيار التقويم

مناقشة النتائج

استهلت الدراسة الحالية تساؤلاتها بالتحقق من مستوى المواءمة بين معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ومعيار التقويم في معايير InTASC وقد أكدت النتائج ما أشارت إليه وثيقة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من مواءمة المعايير الوطنية لمثيلاتها العالمية واسعة الانتشار وخاصة معايير InTASC بنسبة تطابق تبلغ تقريبًا 90% وبذلك فإن معيار التقويم في المعايير الوطنية يعد قاعدة معتبرة للمقارنة في ظل التوجهات العالمية، كما تساعد على تكوين تصور مبدئي عن مدى تحقيق البرامج الأكاديمية لمتطلبات هيئة الاعتماد العالمية التي تدخل معايير المحتوى ومنها معيار التقويم وكذلك نتائج التقويم الخارجي ضمن محكات تقويم البرامج. ووفقًا لنتائج سؤال الدارسة الثاني يتضح أن معيار التقويم مغطى في محتوى مقررات التقويم التربوي في الجامعات السعودية فقط بنسبة 32% وهي نسبة متدنية جدًا تعكس جمود المادة لمدة طويلة من الزمن، وتزداد خطورة هذه النسبة في كون مادة التقويم التربوي تدرس مرة واحدة في برامج الإعداد بواقع ساعتين، وهي بذلك تمثل أقل من 2% من محتوى البرنامج. ويعزى هذا التجاهل لمادة التقويم التربوي في نظر الباحث إلى ندرة المتخصصين في القياس والتقويم الذين يمكن أن ينافحوا عن أهمية التقويم في عمليات التعليم والتعلم ويطالبوا بحيز في البرامج يعكس تلك الأهمية، ويرتبط بذلك أيضًا تدريس غير المتخصصين الذين لا يجهدون أنفسهم للاطلاع على التطورات الحديثة في التخصص ومن ثم يدرسونه بناءً على التوصيف السابق للمقرر، ووفقًا لخبراتهم السابقة التي قد تمتد للمراحل الدراسية المبكرة. وهذا ما يمكن استشفافه من نسب التغطية على مستوى المعايير الفرعية إذ أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة للتغطية البالغة (55%) كانت على المعيار الفرعي الأول الذي يتناول المفاهيم الأساسية للتقويم وخاصة التقليدية مثل: تعريف القياس والتقويم، وكيفية إعداد الأسئلة الموضوعية

والمقالية، وحساب مقاييس النزعة المركزية والتشتت وحساب معامل الصعوبة والتمييز، وشرح مفهوم الإحصاء وأنواعه. فيما كان أقل تغطية للمعايير الفرعية التي تعكس الاتجاهات الحديثة في التقويم وكذلك المرتبطة بالجانب التطبيقي إذ كانت نسب تغطيتها مرتبة من الثاني إلى الخامس، على النحو الآتي: (28%، 26%، 14%، 35%) وهي في مجملها تدور حول التقويم الأدائي والتقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم. ولاشك أن ضعف أو عدم تمثيل هذه الجوانب في مقرر التقويم التربوي يؤثر سلبًا على كفاية المعلم الذي يتوقع منه توظيف معارفه ومهاراته في التقويم بتناغم مع بقية العناصر التي تتطلب تطبيق أساليب التعلم المتمركز حول الطالب وتفعيل دور الطالب في المشاركة النشطة والفاعلة في جميع عمليات التعلم بدءًا من بناء الأهداف وانتهاءً بتقويم أدائه أو أداء أقرانه.

من جهة أخرى أشارت النتائج إلى تفاوت كبير بين الجامعات في تغطية مقرر التقويم التربوي لمعيار التقويم تراوحت وفقًا لمتوسط درجات التغطية بين (45.04-18.29) للمعيار العام، و (73.91- 26) للمعيار الفرعي الأول، و(46.15- 0) للمعيار الفرعي الثاني، و(42.42-0) للمعيار الثالث، و(39.58-0) للمعيار الرابع، وأخيرًا (45.83- 4.17) للمعيار الخامس. ولا شك أن هذا التفاوت الكبير يعكس افتقار البرامج التربوية وليس فقط مقرر التقويم التربوي للمرجعية التي تحتكم إليها الكليات في بناء برامجها سواء على مستوى وزارة التعليم أو هيئة الاعتماد، أو المؤشرات المرجعية benchmarks التي تهتدي بها للتحقق من التزامها بما ينبغي أن تكون عليها البرامج الأكاديمية الناجحة، وكذلك للمحاسبية التي تتحقق من التزام تلك البرامج بتأهيل خريجيها بما يضمن حدوداً دنيا من متطلبات الميدان التربوي كما تعبر عنها المعايير المهنية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كاهل وآخرين (Kahl et al., 2013) ودراسة قرينبرق وولش (Greenberg & Walsh, 2012)من ضعف مستوى تمثيل معيار التقويم ضمن المعايير المهنية للمعلمين في مادة التقويم التربوي. وكذلك العديد من الدراسات(Yamtim & Wongwanich, 2014؛ الأشقر، 2011؛ نمر والترتوري، 2013) التي أشارت نتائجها إلى تركيز مواد التقويم التربوي على المفاهيم الأساسية التقليدية وإغفالها للجوانب التطبيقية ولفنيات التقويم البنائي ومتطلبات الميدان التربوي وعدم ربط أساليب التقويم بنظريات التعلم الحديثة.

وتشير نتائج السؤال الثالث إلى أن أقل مستوى أداء للمختبرين على الاختبار التربوي العام كان على محور التقويم وتعد هذه نتيجة متوقعة في ضوء النتائج السابقة. وتقدم نتائج السؤال الرابع تفصيلًا لذلك إذ تشير إلى وجود ارتباط عال دال بين درجات المرشحين على معيار التقويم في الاختبار التربوي العام ومستوى تغطية مقرر التقويم بين المتغيرين (0.58) مما يؤكد وجود علاقة إيجابية دالة مفادها أن ارتفاع نسبة تمثيل معيار التقويم في مقرر التقويم يرتبط به زيادة درجات المرشحين في الاختبار، ويمكن الاستنتاج من ذلك وفقًا لقيمة (r2 =0.34) أن 0.34 من التباين في درجات المرشحين يمكن تفسيرها بمتغير التغطية. واتساقًا مع هذه النتيجة أظهرت نتائج السؤال الرابع قدرة تنبئية لمتغير تغطية محتوى مقرر التقويم التربوي لمعيار التقويم بنتائج المرشحين على محور التقويم في الاختبار التربوي العام وبنسبة دالة إحصائيًا.

ولاشك أن هناك بعض المتغيرات لا تقل أهمية عن محتوى المقرر في ارتباطها أو تأثيرها على مستوى تأهيل المعلمين الجدد منها تخصص أستاذ المادة وكفايته في تدريس محتواها، فمن واقع تواصل الباحث لجمع توصيف مقرر التقويم مع الجامعات اتضح أن غالبية أساتذة المادة غير متخصصين وهذا ما تأكد أيضًا خلال ورش العمل التي عقدها المركز الوطني للقياس والتقويم في جامعة الباحة لمناقشة الفجوة بين معيار التقويم ومحتوى مقرر التقويم التربوي. ويعد هذا العامل

ـوإن لم يكن ضمن متغيرات الدراسة الحاليةـ من العوامل المؤثرة في ضعف مستوى الخريجين وتكريسها حتى وإن ازدادت نسبة المواءمة بين محتوى المادة والمعايير ومن ثم تواصل حالة الضعف الشديد للخريجين في التقويم . ولذلك فإن التجارب الناجحة في تطوير مادة التقويم التربوي لم تكتفِ بزيادة محتوى المادة وإنما تعاملت بشمولية مع تطوير المحتوى وتدريب أساتذة المادة وإشراك المسؤولين والمعلمين من إدارة التعليم المحلية ومدارسها في ذلك (Colby, Smith, & Jacobson, 2010; McGee & Colby, 2014).

ومع أهمية الاختبارات المهنية للمعلمين في عمليات الاختيار والترخيص المهني فإنها لا تكفي لحجب ذوي الكفاية المتدنية في التقويم من الترشح للتدريس؛ وذلك لمحدودية تمثيله في الاختبار ولكون الضعف سمة عامة عند معظم الخريجين المرشحين للتدريس، فضلًا عن أن المفردات التي تقيس جوانب ليس لدى معظم المختبرين خلفية عنها لا يمكنها اجتياز مراحل ضبط الجودة التي تخضع لها الأسئلة وخاصة ما يتعلق بخصائص معالم المفردة (الصعوبة، التمييز، التخمين). وبذلك فإن المعلمين الجدد المجتازين للاختبار التربوي العام سوف تظل معاناتهم من ضعف التأهيل في مجال التقويم التربوي قائمة، ويمكن تلمس آثار هذا الضعف فيما أبان عنه الكثير من الدراسات (الشهري، 2007؛ البقعاوي، 2011؛ الداوود، 2004) في ضعف مهارات المعلمين لتطبيق التقويم المستمر وكذلك ضعف مخرجات المرحلة المتوسطة والثانوية مع تضخم درجات الطلاب التي لا تعكس مستوياتهم الفعلية، وهذا ما يمكن ملاحظته من الفجوة الكبيرة بين نتائج الطلاب على الاختبارات المدرسية ونتائجهم على الاختبارات الدولية مثل الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات TIMSS والاختبارات المحلية التي ينفذها المركز الوطني للقياس والتقويم، مما أدى إلى تدني ثقة الجامعات في نتائج التقويم المدرسي وقلة الاعتماد عليها في عمليات القبول للمرحلة الجامعية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

1. إعطاء التقويم التربوي الأهمية التي يستحقها في ظل التطورات التربوية المعاصرة التي برز فيها التقويم كعنصر محوري في حركات الإصلاح التربوي وتطبيقاته، وذلك من خلال زيادة ساعات تدريسه بمواد مستقلة، وتضمينه في المواد التي أصبح التداخل بين موضوعاتها والتقويم السمة الغالبة.
2. المراجعة الشاملة لمقرر التقويم التربوي وتطوير محتواه في ضوء المعايير الوطنية والعالمية، وبما يلبي احتياجات الميدان التربوي وخاصة ما يتعلق بتطبيقات التقويم المستمر، وتطبيقات التعلم النشط والتعلم المتمركز حول الطالب.
3. الاهتمام بالجوانب التطبيقية لممارسات التقويم التربوي سواء على مستوى المادة أو خلال فترة التطبيق الميداني، واستحداث مهام تقويمية يعمل عليها الطالب خلال الفصل الدراسي لاكتساب المهارات التطبيقية والتحليلية للتقويم.
4. تبني مشاريع تطويرية مشتركة بين كليات التربية والتعليم العام بهدف تطوير محتوى مادة التقويم وطرق تدريسها، وتسمح للطلاب الجمع بين الجوانب النظرية التي يتلقونها من تعلم المادة والجوانب التطبيقية التي يتدربون على ممارستها في الميدان والمشاركة في تحليل النتائج وتفسيرها.
5. حصر تدريس مقرر التقويم التربوي على المتخصصين، وفي حال تعذر ذلك يؤهل غير المتخصصين من خلال الدورات والبرامج التخصصية، والتحقق من مدى كفايتهم لتدريسها.
6. إجراء مزيد من الدراسات على أثر بعض المتغيرات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية مثل التخصص العلمي لأستاذ مادة التقويم التربوي، وطرق تدريسها، والمراجع المعتمدة على تدريسها، والجنس، والخلفيات الأكاديمية للخريجين.

المراجع

الأشقر، محمد حسني. (2011). الصعوبات التي تواجه معلم المستقبل كما يراها الطلبة المعلمون. *مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي*، مصر، مجلد (1)، 163-231.

البقعاوي، حنان سالم. (2011). *مستوى أداء معلمات الصفوف الأولية في تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفات والمعلمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الداوود، هند عبدالله. (2004). *واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

درندري، إقبال زين العابدين. (2011). تقييم نواتج التعلم نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم. *مركز البحوث بجامعة الملك سعود*، الرياض.

السعدوي، عبدالله.(2012). دور المعايير المهنية والاختبارات في تحسين برامج إعداد المعلمين وتطوير أدائهم. ورقة مقدمة في *المعرض والمنتدى الدولي للتعليم من 8-12* ربيع الثاني 1434هـ الموافق18-22 فبراير 2012، الرياض.

الشهري، بندر سالم. (2007). *دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

صفحي، نادية أحمد.(2015). *واقع أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالخرج ودرجة ملاءمته للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس.(2011). دور كليات التربية في إكساب خريجيها المعرفة التربوية الضرورية في مجالي التربية العامة والتربية الخاصة في ضوء المعايير الأكاديمية القياسية لبرامج إعداد المعلم. *المؤتمر العلمي الثاني عشر: حال المعرفة التربوية المعاصرة: مصر أنموذجًا، مصر، المجلد(2)*، 83-138.

المركز الوطني للقياس والتقويم. (2011). *المعايير المهنية للمعلمين*، استعيدت في 24/ 12/ 2015 من http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/Pages/TeachersTest.aspx

المركز الوطني للقياس والتقويم (2015). تقرير اختبارات المعلمين. غير منشور، الرياض.

نمر، أمين و الترتوري، محمد.(2013). مدى مراعاة المبادئ التربوية في إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية. *مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد(29)*، العدد(4)، 486-531.

نوافله، وليد و نجادات، أحمد. (2014). تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًّا من وجهة نظر الطلبة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 28*، (2)، 358-396.

وزارة التربية والتعليم. (2006). *لائحة تقويم الطالب*. الرياض.

Abdul-Wahab, Nasser Aniss. (2010). *Colleges of education responsibility in providing their graduates with the necessary educational knowledge in the fields of public education and special education. Twelfth Scientific Conference, Egypt, Volume (2), 83 – 138* .

Al-Ashgar, Mohammad Hosni. (2011). *Difficulties facing the future teacher as seen by the students who preparing to become teachers. Journal of the future of teacher preparation in colleges of education and in the efforts by the scientific societies in developing the Arab world, Egypt, Volume (1), 163 – 231* .

Al-Baqawi, Hanan Salem. (2010). *The performance level of the primary classrooms teachers in applying the continuous assessment model from the viewpoint of teachers and supervisors. Unpublished master's thesis. College of Social Sciences, Department of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh*.

Al-Dawood, Hend Abdullah. (2003). *The reality of continuous assessment of the mathematics course in the early grades of the primary school for girls. Unpublished master's thesis. College of Education, King Saud University, Riyadh*.

Al-Shehri, Bandar Salim. (2006). *An evaluation study of the reality of continuous assessment in the early grades of primary school for boys from the viewpoint of teachers, supervisors and parents at Ta'if . Unpublished master's thesis. College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah*.

Beziat, T. L. R., & Coleman, B. K. (2015). Classroom Assessment Literacy: Evaluating Pre-Service Teachers. *The Researcher*, *27*(1), 25-30.

Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*(30), 3-12 .

Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, *9*, 275-300 .

Matrafi, Thamir Hazza. (2015). *Importance of alternative evaluation methods for the teachers of Sharia subjects in high school and the most important difficulties. Master Thesis.* College of Education, Assiut University, Volume (31), Edition 3, Part 2.

McGee, J., & Colby, S. (2014). Impact of an Assessment Course on Teacher Candidates' Assessment Literacy. *Action in Teacher Education*, *36*, 522-532 .

McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7* .(8)

Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005, April). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC, Canada.

Otero, V. K. (2006). Moving beyond the "Get it or don't" conception of formative assessment. *Journal of Teacher Education, 57*, 247-255 .

Perry, M. L. (2013). *Teacher and Principal Assessment Literacy.* Phd, University of Montana .

Pilcher, J. K., & Largue, R. (2007). *Teacher Classroom Assessment Competence and Performance Indicators: A Question Mark* Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Hilton New York, New York, NY.

Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, *6*(1), 21-27 .

Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, *48*, 4-11 .

Sahafi, Nadiah Ahmed. (2014). *Reality of the goals of the general education diploma program offered by Prince Sattam University in Al-Kharj and its relevance to the national professional standards for teachers from a viewpoint of faculty members.* Unpublished master's thesis. College of Social Sciences, Department of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Siegel, M. A. (2014). Developing preservice science teachers' expertise in equitable assessment. *Journal of Science Teacher Education*, *25*(3), 289-308 .

Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, *22*(4), 371-391 .

Colby, S., Smith, T. W., & Jacobson, M. (2010). Preparing Teacher Candidates to Understand the Assessment of Teaching and Learning in the 21st Century. *Norh Carolina Middle School Association Journal*, *25*(2), 1-8 .

Commission on Teacher Credentialing. (2009). California Standards for the Teaching Profession. Retrieved from http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf

Council of Chief State School Officers. (2013). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development: Washington, DC: Author.

Darandari, Iqbal Zainalabidin. (2010). *Assessing learning outcomes toward a conceptual framework in the light of the modern trends for assessment and learning quality.* Research center, King Saud University, Riyadh.

DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The Current State of Assessment Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum. *Journal of Teacher Education*, *64*(4), 356-372 .

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts.* Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, UK.

Greenberg, J., & Walsh, K. (2012). What Teacher Preparation Programs Teach about K-12 Assessment National Council on Teacher Quality.

Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2008, November 30 to December 4). *New Zealand teachers' conceptions of the purpose of assessment: Phenomenographic analyses of teachers' thinking.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE).

Heafner, T. (2004). Assessment as magnification of internal, parallel, and external reflection. *Action in Teacher Education*, *25*(4), 14-19 .

Kahl, S. R., Hofman, P., & Bryant, S. (2013). Assessment Literacy Standards and Performance Measures for Teacher Candidates and Practicing Teachers *Measured Progress*: Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP).

Klinger, D. A., McDivitt, P. J., Howard, B. B., Munoz, M. A., Rogers, T., & Wylie, C.(2015) .*Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, North Carolina.

MacLellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualizations. *Teaching and Teacher. Education & Educational Research*, *20*, 523-535 .

Stiggins, R. J., & Conklin, N. (1992). *In Teachers' Hands: Investigating the Practice of Classroom Assessment*. Albany NY: SUNY Press.

The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). Australian Professional Standards for Teachers. Retrieved from http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf

Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 2998-3004 .

Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education, 16*(4), 323-342

Stiggins, R. (2006). Assessment for Learning: A Key to Motivation and Achievement. *EDge, 2*(2), 3-4 .

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice, 18*(1), 23-27 .

Stiggins, R. J. (2000). *Classroom assessment: A history of neglect, a future of immense potential* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappa International* Retrieved from http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm

.

Evaluation Study of the Educational Assessment Courses in the Colleges of Education in the Light of National Standards for Teachers in Saudi Arabia

Abdullah Saleh Alsadaawi

King Saud University
National Center for Assessment

Submitted 29-04-2016 and Accepted on 27-06-2016

Abstract: The purpose of this study is to analyze the alignment between the assessment standard in the National Professional Teacher Standards in Saudi Arabia and educational assessment courses in Colleges of Education in 16 Saudi universities. The study methodology involves analyzing curriculum syllabus and examining correlation between candidates scores for (36787) examinees on the Teacher Test for Assessment Standard and the level of alignment. The HLM was used to study the effect of level of university coverage of Standard Assessment content on the candidates' performance on Teacher Test. The result reveals that the educational assessment courses cover just 32% of assessment standard, and most of new trends in assessment such as formative assessment and assessment for learning are not covered. The study concludes with recommendations for enhancing teacher preparation in educational assessment, including review of educational assessment courses in the light of new educational trends, and giving these courses the importance they deserves.

Key Wards: teacher preparation programs, educational assessment, teacher professional standards, teacher exams

فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر دراسي بجامعة الملك سعود على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوه

أحمد حسن محمد البدور

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1437/7/13هـ - وقبل 12 /1/ 1438 هـ

المستخلص: هدف البحث التعرف على فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم على تحصيل الطلبة بجامعة الملك سعود، واتجاهاتهم نحو التعلم باستخدام المحتوى الرقمي المطور للمقرر، ولتحقيق أهداف البحث تم تطوير المحتوى الرقمي للمقرر، وبناء أداتي البحث (اختبار تحصيلي، واستبانة اتجاهات) وتطبيقها بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وتكونت عينة البحث من (46) طالباً توزعوا على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية بالاعتماد على المحتوى الرقمي للمقرر، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج البحث فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي؛ ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت إيجابية نحو توظيف المحتوى الرقمي المطور في تدريس مقرر مقدمة في التعلم والتعليم.

الكلمات المفتاحية: تصميم، مقرر إلكتروني، مقرر تفاعلي، مقرر رقمي.

المقدمة:

تتصف عملية تطوير المنهج بأنها مستمرة، وتتم بخطوات مدروسة ومخطط لها، بقصد زيادة فاعلية المنهج، والمنهج الجيد يطور بشكل مستمر لدوافع عدة منها؛ مسايرة التقدم التقني الرقمي، ودمج التقنية في العملية التعليمية، فإن عملية التطوير أصبحت تركز على إضفاء صبغة رقمية على محتوى المناهج، والتحوُّل إلى النمط الرقمي في المحتوى بهدف تطوير المحتوى الرقمي التفاعلي للمقررات الدراسية ليناسب استخدامه في التدريس.

فنموذج التدريس التقليدي أخذ بالتحول إلى العالم الرقمي الذي يتم في إطار فلسفته تعليم غير محدود بالزمان والمكان، والمشاركة عالمياً بالمعرفة وتوفيرها للراغبين فيها (بادي، وبهلول، 2015: 1). فالوسائط الرقمية تستطيع تحقيق جودة عالية من التعليم وتجعله أكثر فاعلية؛ نظراً لقدرتها على إدارة عملية التدريس، ولأنها تقدم كائنات التعلم بأساليب متنوعة، وبأشكال غير تقليدية، وتوفر بيئة تفاعلية تؤثر في حواس المتعلم المختلفة، الأمر الذي يسهل عملية الإدراك لدى المتعلمين (النجار، والنحال، 2012: 408).

واهتمت دول كثيرة بتطوير البنى التحتية الرقمية، ودعمت المحتوى الرقمي وصناعته ومقومات إنتاجه، من أجل المشاركة الفعالة بالنظام الاقتصادي العالمي القائم على المعرفة، وازداد الاهتمام عالمياً بالمحتوى الرقمي (E- Content) نتيجة انعكاساته الإيجابية المباشرة على حياة الأفراد وعمل المؤسسات على حد سواء، (عبود، 2013). ولعل هذه التطورات، أوجدت واقعاً جديداً لغالبية المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعات في تبني المحتوى الرقمي وتوظيفه في العملية التعلمية التعليمية بأشكال عديدة ومتنوعة لدعم التطوير المعرفي والتكنولوجي.

وتُمثل عملية تطوير المحتوى الرقمي بما تشمله من تطوير وتنفيذ وتقويم إحدى أهم المشروعات الرئيسة التي تتبناها جامعة الملك سعود لدعم التطوير المعرفي والتكنولوجي، ولدعم الاقتصاد المعرفي، لذا تقوم الجامعة بتوفير البيئة المناسبة (أدوات تطوير، وتدريب، ودعم فني) لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطوير المحتوى الرقمي للمقررات التي يدرسونها (جامعة الملك سعود، 2012). وضمن هذا المشروع بالجامعة فقد قام الباحث بتطوير المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم، وهو أحد مقررات مرحلة البكالوريوس والتي تقدمها كلية التربية بجامعة الملك سعود لطلبتها. وبعد الانتهاء من تطوير المحتوى الرقمي للمقرر تم اعتماد المقرر المطور أكاديمياً من قبل القسم المختص، وفنياً من قبل لجنة المشروع.

وإذ إن الأدب التربوي يرى أهمية وفاعلية المحتوى الرقمي للمقررات في العملية التعلمية التعليمية، وأنه يستطيع التغلب على الكثير من الصعوبات التي تواجهها هذه العملية (Morton, Foreman, Goede, Bezzant, & Albertine, 2007؛ صالح، 2009؛ الجزاز، 2010)، فإن الحاجة قائمة للتحقق من كون الجانب العملي يدعم صحة أو يُفند الجانب النظري من خلال التجريب المُستند إلى العلم، ومن هنا جاءت مشكلة البحث الآتية:

مشكلة البحث:

إن التعليم الإلكتروني وتوظيفه في العملية التعليمية غاية وهدفٌ تسعى له جميع المؤسسات التعليمية المتقدمة بما فيها الجامعات السعودية من حيث إعداد البنية التحتية، والكوادر البشرية لتلبية ذلك (الصقر، 2012: 156). وقد تبنت جامعة الملك سعود مشروع تطوير المحتوى الرقمي للمقررات بهدف تطوير بيئة التعليم الإلكترونية في الجامعة وإتاحة عناصر تعليمية إلكترونية نموذجية لطلاب وطالبات الجامعة، وذلك من خلال تأهيل وتدريب عضو هيئة التدريس على الأدوات المناسبة لتطوير المحتوى الرقمي للمقررات التي يدرسونها (جامعة الملك سعود،2012). وقد رشح الباحث لتطوير المحتوى لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم ضمن مشروع

الجامعة، لذا جاء البحث الحالي للتعرف على فاعلية تطوير المحتوى الرقمي لهذا المقرر على تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو توظيف المحتوى الرقمي للمقرر في التدريس.

أهداف البحث:

1. التعرف على فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم على التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.
2. التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو التعلم باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تدريسهم.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله بوصفه تقنية حديثة في العملية التعلمية التعليمية يسعى البحث الحالي للكشف عن فاعلية هذه التقنية في التدريس، وتحديداً الكشف للقائمين على مشروع تطوير المحتوى الرقمي للمقررات بجامعة الملك سعود عن فاعلية التدريس باستخدام محتوى رقمي مطور لمقرر دراسي تطرحه كلية التربية بالجامعة على تحصيل الطلبة.

كما قد يساعد هذا البحث القائمين على المشروع في الوقوف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو التعلم باستخدام المحتوى الرقمي للمقررات في التدريس. مما يتيح لهم إثراء الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة الاتجاهات السلبية أو التخفيف منها، الأمر الذي قد ينعكس على تطوير اتجاهات الطلبة نحو هذا التوظيف.

أسئلة البحث:

سعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين الآتيين:

أولاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يعزى إلى التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم؟

ثانياً: ما اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو التعلم باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تدريسهم؟

فرض البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يعزى إلى التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم.

الاطار النظري:

إن أهمية تطوير المقررات الرقمية تكمن في أن تكون هذه المقررات فعالة وذات كفاءة في العملية التعلمية التعليمية. وتبرز أهميتها كذلك في تحقيق الأهداف التعليمية بكفايات واقتصاد في الوقت والجهد، وتحقيق التعلم بأسلوب مشوق وممتع، وتوفير مصادر ثرية للمعلومات يمكن الوصول إليها في وقت قصير، وتحفز المتعلم في مهارات التعلم الذاتي والاعتماد على نفسه في اكتساب الخبرات والمعارف (الزهراني، 1435هـ: 24).

ويتم تجهيز محتوى المقرر المراد تطويره أكاديمياً تمهيداً لتصميمه باستخدام الأدوات المناسبة للوصول لمقرر رقمي مجهز بشكل كامل وتقييمه فنياً ليتم عرضه على شبكة الإنترنت، ويعدُّ نظام إدارة التعلم الإلكتروني المحور المركزي للعملية التعليمية على شبكة الإنترنت، إذ يتم تسليم المقررات الدراسية بشكلها الإلكتروني لجميع مستخدمي

النظام، ويمكن للطلاب والطالبات الدخول إلى النظام والوصول إلى محتويات المقررات الدراسية، وإجراء نشاطات أكاديمية عديدة مثل: المشاركة في المنتديات، وجلسات النقاش، وتسليم الواجبات، وأداء الاختبارات، فقد تعدّى الأمر تسهيل عمليتي التّعلم والتّعليم إلى التّوظيف الفاعل، في إطار السّعي إلى بناء تعلُّم قائم على الاستيعاب المفاهيمي، وتطوير قدرات المتعلّمين في الاستكشاف والتّفكير وحلّ المشكلات، والمشاركة في تحمّل مسؤولية تعلّمهم، والإسهام في بناء المعرفة بدلاً من تلقنها (جامعة الملك سعود، 2012).

وقد اهتمت الدول المتقدمة بنظامها التعليمي للإفادة من التقنيات الحديثة، إذ قامت العديد من الجامعات على إنشاء مراكز للتعلم الإلكتروني وتقنياته يمكنها من مساعدة عناصر العملية التعلمية التعليمية، وتوفير العديد من الاستراتيجيات التعليمية، مما يساعد على تحسين الأداء، ويخدم العملية التعلمية التعليمية (Boxer & Johnson, 2002). ويعدُّ التعلم الإلكتروني عملية تدريسية تتعلق بتقديم محتوى المنهج إلكترونياً، بحيث يسمح للمتعلم بالتفاعل الهادف النشط مع المحتوى في أي مكان، وفي أي زمان يختاره، وبالسرعة التي تناسبه (زيتون، 2005).

وهناك تجارب جامعات حول استخدام المقررات الرقمية في التعليم ففي جامعة (Wisconsin-Oshkosh) قدمت وزارة التعليم الأمريكية منحة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تصميم كتب إلكترونية للمقررات التي يدرسونها، وذلك بهدف تحويلها من الشكل الورقي إلى الشكل الرقمي التفاعلي، لزيادة فاعلية طرق التدريس المستخدمة في الجامعة وتحسين تعلم الطلاب (Pophal, 2010). ومحلياً يوجد تجربة جامعة الملك سعود حول تطوير المحتوى الرقمي للمقررات بالجامعة.

مشروع تطوير المحتوى الرقمي للمقررات:

تُمثل عملية تطوير المحتوى الرقمي للمقررات بما تشمله من تطوير وتنفيذ وتقويم إحدى أهم المشروعات الرئيسة التي تتبناها جامعة الملك سعود، لذا تقوم بتوفير أدوات لتطوير المحتوى الرقمي، وخدمات تدريب على استخدام هذه الأدوات يتضمن مبادئ وأساسيات التصميم التعليمي، ودعم فني، وذلك لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطوير مقرراتهم. ويهدف المشروع إلى تطوير بيئة التعليم الإلكترونية في الجامعة وإتاحة عناصر تعليمية إلكترونية نموذجية لطلاب وطالبات الجامعة، وذلك من خلال تأهيل وتدريب ودعم عضو هيئة التدريس لتطوير المقررات التي يدرسها (جامعة الملك سعود، 2012).

ويتكون المشروع من المراحل الآتية:

1. مرحلة الإعداد: وتشمل عقد الدورات التدريبية، وتسليم تراخيص استخدام أدوات التطوير، وتوفير مراكز دعم فني لأعضاء هيئة التدريس.
2. مرحلة التطوير: وتشمل تطوير المقررات باستخدام أدوات التطوير، ورفع محتويات المقرر على نظام إدارة التعلم (Learning Management System (LMS)).
3. مرحلة الاعتماد الأكاديمي والفني: وتشمل تسلم الملفات الأصلية للمقرر، واعتماد المقرر أكاديمياً من قبل القسم الأكاديمي المختص، واعتماد المقرر فنياً من قبل اللجنة للمشروع.
4. مرحلة التطبيق: وهنا يتم إتاحة المقرر الرقمي المطور إلى جميع شعب المقرر الدراسي من خلال نظام إدارة التعلم (LMS).

تعددت في الأدب التربوي المصطلحات التي استخدمت للدلالة عن المحتوى الرقمي للمقرر، ومن هذه المصطلحات: مقرر رقمي (Digital Course)، منهج رقمي (Digital Curriculum)، محتوى رقمي (Digital Content)، مقرر إلكتروني (Electronic Course)، كتاب إلكتروني (Electronic

Book)، كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive Electronic Book)، محتوى إلكتروني (Electronic Content)، كتاب رقمي (Digital Book). كما تعددت أيضاً هذه التعريفات، فقد عرّفه التودري (2003: 72) على أنه: مقرر تعليمي حاسوبي تفاعلي يحتوي على أدوات تسهل التواصل بين المعلم والمتعلمين بعضهم بعضًا وتكون معتمدة أو غير معتمدة على شبكة الإنترنت، وتقدم للمتعلمين في صورة متزامنة أو غير متزامنة باستخدام أحد أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية. وتعرف دراسة عبد الجواد (2007: 59) على أنه كتاب إلكتروني (e-Book) كما يأتي: "مصدر تعلم إلكتروني تفاعلي يقوم أساساً على النصوص، إضافة إلى الصور والرسوم، ويعرض محتواه بطريقة متشعبة أو خطية، تقوم على أساس العقد والوصلات، ويتمكن المستخدم من تصفحه بحرية تامة، وتخزينه على (CD-ROM) أو عرضه في الشبكة". ويعرفه (Vassiliou, & Rowley, 2008) على أنه كتاب رقمي (Digital Book) كما يأتي :"محتوى رقمي يتضمن نصوصاً وصوراً وغيرها، ويمكن للقارئ البحث في متنه، وإنشاء علامات تساعده في الرجوع إليها، وقد يحتوي على أدوات تفاعلية، وارتباطات تشعبية لمواقع على شبكة الإنترنت، أو لأماكن داخل الكتاب كالمراجع، وتتم قراءته على شاشة الحاسب الآلي أو على أجهزة المساعد الرقمي الشخصي". وعرفه المدادحة (2011: 47) بأنه:" ملف يتضمن كتابًا منشوراً أو بحثًا أو رسالة معدة بصيغ خاصة، قابلة للتشغيل في أجهزة الحاسب الآلي بهيئة إلكترونية متقدمة، تمكن المستخدم من استخدام خدمات التصفح والبحث والطباعة مع إمكان إضافة خدمات تفاعلية مثل تشغيل الصوت وعرض الصور وخلافه". أما عبود (2013) فيعرف المحتوى الرقمي (e-Content) بأنه: "عبارة عن كل ما أمكن تحويله إلى شكل رقمي، أو إنتاجه للمرة الأولى رقمياً، سواء كان ذلك على شكل محتوى نصي، أو بصري، أو سمعي، أو سمعي– بصري، أو على شكل برمجيات مشفرة؛ وسواء كان ذلك المحتوى متاحاً عبر شبكة الإنترنت أو غيرها من شبكات الاتصال، أو على الخط غير المباشر". وهذا التباين قد يعزى إلى الفئة المستهدفة من المستخدمين، أو تصميم المقرر، أو خصائص التصميم، أو الأدوات المتوفرة، أو شكل المحتوى وطريقة عرضه، أو حداثة موضوع المحتوى الرقمي وتطوره عبر الزمن.

ففي البدايات كان يتم الإنتاج بتحويل المحتوى المطبوع إلى محتوى رقمي بمسحها ضوئياً باستخدام نظام التعرف الضوئي على الحروف (Optical Recognition Character (ORC))، ثم ظهر نشر النص الإلكتروني وعرضه باستخدام صيغة المستندات المحمولة (Portable Document Format (pdf)) غير أن هذا المحتوى الرقمي غير تفاعلي (Herther, 2005). واستمر تطور الإنتاج الرقمي في ظل تطور التكنولوجيا والتقنية والاتصالات حتى أصبح الإنتاج يتميز بتوفير بيئات إلكترونيه يتم فيها تفاعل المتعلم مع مصادر تعلم أخرى مثل معامل الواقع الافتراضي، ويتميز بتقديم محاكاة لأية ظاهرة في الطبيعة، أو أي تفاعل كيميائي، أو عمليات احتراق داخلي يستحيل تنفيذها في حجرة الدراسة، سواء لخطورتها أم لارتفاع تكلفة تنفيذها (صالح، 2009؛ الجزاز، 2010).

وهناك العديد من العوامل التي ستدفع القائمين على العملية التعليمية إلى الاعتماد سريعاً على محتوى المقررات الرقمية في التدريس، إذ إنه يتميز بما يلي (صالح، 2009؛ جامعة الملك سعود، 2012؛ أبو الدهب، ويونس، 2013):

- يتَميز بالتغيير وسرعة التحديث المستمر، إذ يستطيع المدرس الإضافة للمحتوى وتزويده بمصادر حديثة
- سهولة التجول داخل محتواه، ويحقق عرضاً أفضل للمحتوى التعليمي.
- توفر خاصية التفاعل المتبادل بين المتعلم والمحتوى الرقمي.
- للطالب دور إيجابي وفاعل، ويزيد من عملية التفاعل والتواصل بين الأستاذ والطالب.

- يعـدُّ وسـيلة جيـدة لمواجهـة ظـاهرة تضـخم المحتـوى التعليمي.
- القدرة على تخزين كمية كبيرة من المعلومات واسترجاعها في شكل أيسر وأدق من الكتاب المطبوع.
- يستطيع أن يقدم محاكاة لأية ظاهرة في الطبيعة.
- توفير الوقت والجهد في البحث، وفي الوصول إليه، ومتاح دائماً وتحت الطلب.
- سهولة وسرعة التحديث المستمر للمحتوى العلمي.
- استخدام طرق تدريس متعددة مثل: المحاكاة، والفصول المعكوسة، والفصول الافتراضية.

تخفـف الضـغط علـى المعلـم فيسـتطيع اسـتغلال وقـت المحاضرات للنقـاش وتعزيز المـادة العلميـة وللطالـب مراجعتهـا متى أراد، وفي حـال اضـطرار المعلـم للتغيـب وعـدم الحضـور، فـالمقرر الرقمـي ووسـائل الاتصـال الإلكترونيـة تقـوم بتعـويض ذلك دون الحاجة للبحث عن معلم بديل.

الدراسات السابقة:

احتل تطوير المحتوى الرقمي للمقررات مكانة وأهمية كبيرة بوصفه عنصراً مهماً وأساسياً لدمج التقنية في العملية التعليمية التعلمية، ولأجل ذلك أجريت العديد من الدراسات في الميدان التربوي. ففي دراسة قام بها إسماعيل(2007) فاعلية نموذج مقترح لوحدة دراسية في العلوم مصممة وفقاً للمنهج الرقمي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم للإنجاز. كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافع للإنجاز قبل دراسة الوحدة الدراسية المصممة وفقاً للمنهج الرقمي وبعد دراستها، ولصالح التطبيق البعدي لأداتي القياس، مما يُشير إلى فاعلية الوحدة في زيادة التحصيل وزيادة الدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. كما أشارت النتائج أن مقدار حجم الأثر للوحدة المقترحة وطرق تدريسها على زيادة التحصيل المعرفي والدافع للإنجاز كان كبيراً.

وخلصت دراسة (Korat & Shamir, 2008) إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني في تعلم الأطفال في مرحلة الروضة، ويدعم تعلمهم ونموهم اللغوي، ويُسهم في جعل الأطفال قادرين على تذكر الكثير من تفاصيل القصة المقدمة لهم نظراً لخواصه الجذابة وما يحتويه من مؤثرات سمعية وبصرية لعرض القصة.

وهدف الجزء الأول من دراسة (Abdullah & Gibb, 2008a) إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو الكتب الإلكترونية في معهد التعليم العالي الاسكتلندي. أظهرت نتائج الدراسة أن (72٪) من الطلاب كانوا على علم بمصطلح المقرر الرقمي قبل الإجابة عن الاستبانة، و(57٪) من الطلاب لم يكونوا على علم بتوافرها في المكتبة، في حين (60٪) منهم يستخدمونه، وأبدى الكثير من الطلاب الذين لم يستخدموه الرغبة في معرفة المزيد عنه. كما أظهرت نتائج الجزء الثاني من دراسة (Abdullah & Gibb, 2008b) أن الطلاب يجدون سهولة في التفاعل مع الكتب الإلكترونية.

وفي دراسة الجنزوري (2009) التي هدفت إلى التعرف على أثر نمطي تصميم الكتاب الرقمي (والشارح، والتفاعلي) في تنمية مهارات تشغيل واستخدام أجهزة العرض الضوئي لدى طلاب كلية التربية النوعية. كشفت نتائج الدراسة فاعلية الكتاب الرقمي بنمطيه الشارح والتفاعلي في التحصيل الدراسي ومستوى الأداء المهاري مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كما كشفت فعالية المقرر الرقمي بنمطه التفاعلي مقارنة بالمقرر الرقمي بنمطه الشارح.

وهدفت دراسة كل من (Jamali, Nicholas, & Rowlands, 2009) إلى معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو مزايا الكتب الإلكترونية مقارنة مع الكتب المطبوعة، وتكونت عينة الدراسة من (20.000) فرداً يمثلون أعضاء هيئة التدريس والطلاب في (123) جامعة في بريطانيا توزعوا

على تخصصات مختلفة. توصلت النتائج إلى أنَّ مزايا الكتب الإلكترونية تتمثل في سهولة الوصول إليها في أي وقت وأي مكان، وسهولة البحث عن النص في ثناياها، وذات كلفة قليلة، وسهلة الحمل، غير أن هذه الكتب الإلكترونية غير تفاعلية.

كما هدفت دراسة (Porter, 2010) إلى التعرف على فاعلية الكتب الإلكترونية المحتوية على الأنشطة على تعلم طلبة كلية العلوم الصحية. وتم اختيار مجموعة ضابطة تستخدم كتباً تقليدية، ومجموعة تجريبية تستخدم كتباً إلكترونية تفاعلية. أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المجموعتين في التحصيل الدراسي لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن طالب المجموعة التجريبية يستغرق وقتاً أطول لقراءة الكتاب التقليدي يقدر بضعفي الوقت المستغرق لقراءة الكتاب الرقمي.

وهدفت دراسة إبراهيم (2011) التجريبية إلى التعرف على فاعلية الكتاب الإلكتروني مفتوح المصدر في تحقيق كفاءة التعلم وبقاء أثره، وتكونت عينتها من (34) طالباً من شعبة تكنولوجيا التعليم بجامعة حلوان. فأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي استخدمت الكتب الإلكترونية مفتوحة المصدر، ومغلقة المصدر، في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمقرر نظم المعلومات الخاصة، ولصالح التطبيق البعدي.

وطبقت دراسة (Hessman, 2011) التجريبية على طلبة الصف السادس الابتدائي، إذ درس طلبة المجموعة التجريبية بالاعتماد على الكتاب الإلكتروني مستخدمين القارئ (Kindle)، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لصالح المجموعة التجريبية.

وتوصلت نتائج دراسة (Bush, & Cameron, 2011) إلى أن معظم الطلاب يفضلون استخدام المقرر الرقمي أكثر من المقرر المطبوع، ويرون أن الأجهزة اللوحية مفيدة في التعليم الجامعي، وكثيراً ما يستخدم لتعزيز التعلم الذاتي، وأنه سهل الحمل أكثر من الكتب المطبوعة، ويستعمل أكاديمياً لخفة وزنه، وطالبوا بضرورة توفير الدعم الفني لهذه الأجهزة في الجامعة.

وفي دراسة طبقها (Kissinger, 2011) على طلاب جامعة فلوريدا الشمالية، أظهرت نتائج المقابلة الشخصية كفاءة الكتب الإلكترونية، وأنها ذات فاعلية عالية في التعليم، ويرى الطلاب أهمية استخدام الأجهزة القارئة للكتب الإلكترونية في التعليم مع ضرورة اقتنائها في المنزل، وأصبحوا أكثر اعتماداً على أنفسهم عند استخدامها.

أجرى (DeFosse, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة رضا طلبة المرحلة الثانوية وآراؤهم في التقنية المستخدمة في إنتاج الكتاب الإلكتروني ومزاياه، وأظهرت نتائجها أن الطلبة يفضلون استخدام الكتاب الإلكتروني، نظراً لحجمه وسهولة التنقل به، وإمكان تحميل أكثر من كتاب دون وزن إضافي، وسهولة الحصول على الكتب دون الذهاب إلى المكتبة.

وسعت دراسة (Lim, Song, & Lee, 2012) إلى تطوير واجهة المستخدم للكتب الإلكترونية المدرسية، وجعلها سهلة الاستخدام، وذلك من خلال تقويم مشروع توفير المحتوى الرقمي في وزارة التربية والتعليم بكوريا الجنوبية، وأظهرت النتائج أهمية تزويد المدارس بالحاسبات القارئة للكتب الإلكترونية، وتوفير طابعات في الفصول، ودعم المحتوى الرقمي بالصوت والصورة والفيديو، وأن تشجع على البحث والتعلم الذاتي، واستخدام الروابط التشعبية للدخول إلى مواقع شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توفير خدمة الإنترنت في المدارس المطبقة للمشروع.

وهدفت دراسة اليامي (2014) إلى قياس فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive e Book) لتنمية مهارات

تصميم وتوظيف الرحلات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة معلمة بمرحلة التربية العملية، منها (15) طالبة معلمة في المجموعة التجريبية، و (15) طالبة معلمة في المجموعة الضابطة. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي (للاختبار التحصيلي المعرفي، ولبطاقة تقييم المنتج، ولبطاقة الملاحظة)، ولصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (Ebied, & Abdul Rahman, 2015) إلى معرفة أثر الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تحصيل طلبة جامعة نجران في مقرر التربية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة توزعوا على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست بالاعتماد على الكتاب الإلكتروني، وأخرى مجموعة ضابطة درست بالاعتماد على الكتاب المطبوع. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالاعتماد على الكتاب الإلكتروني.

حدود البحث:

الحد المكاني: جامعة الملك سعود بالرياض في المملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: الفصل الأول للعام الدراسي 2016/2015م، وهو الزمن الذي طبقت فيه أداتا قياس البحث على عينته.

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تطوير وتوظيف مقرر واحد في التدريس وهو (334 نحج) مقدمة في التعلم والتعليم. وستتحدد نتائج البحث حسب استجابة عينة البحث على أداتي القياس المستخدمة في البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

ورد في البحث المصطلحات التي كان لها التعريفات الإجرائية الآتية:

الفاعلية: عرّفها شحاتة والنجار (2033: 23) بأنها: "مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة". ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مقدار الأثر الذي يحدثه التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور للمقرر مقارنة بالطريقة الاعتيادية على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتقاس بالاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

المحتوى الرقمي للمقرر: عرّفه عبد القادر (2008: 126) بأنه: "منظومة تعليمية متكاملة لتقديم مقرر من خلال وعاء إلكتروني قائم على الإفادة من التطبيقات التقنية الحديثة في معالجة المعلومات والاتصالات، لتوفير بيئة تعلمية تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة وغير متزامنة دون الالتزام بمكان وزمان معين". و يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مادة تعليمية إلكترونية لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم، والذي صممه الباحث ضمن مشروع تطوير المحتوى الرقمي للمقررات بجامعة الملك سعود بشكل يضمن تفاعل المتعلم معه، كإمكان التفاعل مع الوحدات الدراسية وعددها (14) وحدة بنظام (Moodle)، والقيام بأنشطة الوحدات، والتقويم الذاتي لكل وحدة، وإجراء الاختبارات الشهرية والنهائية ذات الفقرات المتنوعة بشكل يُظهر مواطن الخطأ والصواب في إجابة المتعلم كتغذية راجعة في نهاية الاختبار، إضافة إلى وسائط تفاعلية تضمنت: الفصول الافتراضية (Virtual Classroom)، والدردشات (Chatting)، لوحة المناقشة– المنتديات، الوسائل المصورة، والمقاطع المسجلة، والفيديوهات، وقائمة المصطلحات، وتنبيهات المدرس، والتقويم، والواجبات، ووصلات الربط مع مواقع أخرى.

الاتجاه: عرّفه زيتون (2008: 18) بأنه: "مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو موضوع أو موقف ما من حيث القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه" ويعرف إجرائياً بأنه: آراء طلبة المجموعة التجريبية نحو التعلم باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تدريسهم، وتقاس آراؤهم بمتوسط الدرجات التي حصلوا عليها من خلال استجابتهم لفقرات استبانة الاتجاهات للبحث الحالي.

التحصيل: عرّفه ألدرمان (Alderman, 2007, 81) بأنه: إثبات القدرة على إنجاز ما اكتسب من الخبرات التعلمية التي وضعت من أجله. ويعرف إجرائياً بأنه: ما اكتسبه أفراد عينة البحث من معارف وخبرات ومهارات خلال دراستهم لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم، ويقاس بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي للبحث الحالي.

الطريقة الاعتيادية: هي طريقة التدريس التي يقوم المدرس من خلالها بعرض المادة التعليمية بأية وسيلة (الشناق، والدومي، 2010: 245)، ما عدا استخدام المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم.

منهجية البحث:

استخدم في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، والذين يدرسون مقرر (334 نهج) مقدمة في التعلم والتعليم، للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 1437/1436هـ والبالغ عددهم (474) توزعوا على (17) شعبة، وذلك حسب إحصائية البوابة الإلكترونية للنظام الأكاديمي (edugate) بالجامعة.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من (46) طالباً تم اختيار شعبتيهما عشوائياً من مجتمع البحث، وقد تم الاختيار العشوائي لإحدى الشعبتين لتمثل المجموعة التجريبية فكان حجمها (21) طالباً، وأخرى المجموعة الضابطة فكان حجمها (25) طالباً.

أداتا البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث ببناء الأداتين الآتيتين:

أولاً: الاختبار التحصيلي: وتكوّن من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، يلي كل فقرة أربع إجابات، واحدة منها فقط هي الإجابة الصحيحة، وقد تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك بعد التحقق من صدقه وثباته. وقد شملت فقرات الاختبار كامل موضوعات المقرر وعددها (14) موضوعاً هي: مصطلحات تربوية في التربية والتعليم، مهنة التدريس، صفات ومزايا المعلم الناجح، أدوار المعلم الناجح. الكفايات التدريسية. واجبات المعلم وإعداده، نظريات التعلم السلوكية، نظريات التعلم المعرفية، جذور طرائق التدريس، تصنيف طرائق التدريس، المنهج المدرسي، الوسائل والتقنيات التعليمية، التخطيط للدروس، البيئة التعليمية.

ثانياً: استبانة اتجاهات: وتكونت من (20) فقرة، وثلاثة أسئلة مفتوحة. وقد تم اختيار التدريج الخماسي (غير موافق بشدة- غير موافق- محايد- موافق- موافق بشدة) لفقراتها العشرين، وأعطيت درجات الحكم (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي. وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيقها في نهاية الفصل الدراسي على طلبة المجموعة التجريبية بعد أن درست مقرر مقدمة في التعلم والتعليم بالاعتماد على المحتوى الرقمي للمقرر.

صدق أداتي البحث:

صدق الاختبار: عرض الاختبار بصورته الأولية على (10) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لإبداء الرأي في فقرات الاختبار. وبعد الأخذ بآراء المحكمين، تم تعديل وحذف الفقرات التي أجمع عليها غالبية المحكمين، فتكوَّن الاختبار بصورته النهائية من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد عدت موافقة المحكمين، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم دليلاً على صدق الاختبار التحصيلي. كما تم التحقق من خلال صدق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة بيرسون (Person) ، فانحصرت جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار (0.65- 0.87) وهذا يؤكد تمتع جميع الفقرات بدرجة مرتفعة من الاتساق.

صدق استبانة: عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على (10) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء الرأي في فقرات الاستبانة وأسئلتها، من حيث صدق الفقرات، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، والتدريج للأداة والخيارات له. وبعد الأخذ بآراء المحكمين، تم تعديل ، وحذف الفقرات التي أجمع غالبية المحكمين على ضرورة الحذف أو التعديل، فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (20) فقرة، بالإضافة إلى ثلاثة أسئلة مفتوحة. وقد عدت موافقة المحكمين وبنسبة اتفاق بينهم بلغت قيمتها (86%) على فقرات الأداة، وإجراء التعديلات عليها دليلاً على صدقها.

ثبات أداتي البحث:

ثبات الاختبار: تم التحقق من الثبات بتطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية من مجتمع البحث وخارج عينته تكونت من (31) طالباً، وأعيد تطبيقها بعد أسبوعين. ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة ارتباط بيرسون (Person)، فبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة البحث (0.89). كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لأداة البحث فبلغ (0.85). وقد اعتبرتا مقبولتين لأغراض هذه البحث.

ثبات استبانة: تم التحقق من الثبات بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (31) طالباً. وقد تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) فبلغ (0.907). وقد اعتبر مقبولاً لأغراض هذا البحث.

إجراءات البحث:

تمت إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

– اختيار المقرر 334 نهج مقدمة في التعلم والتعليم، وترشيح الباحث لتطوير المقرر.

– تجهيز محتوى المقرر بالاعتماد على توصيفه المعتمد من قبل كلية التربية بجامعة الملك سعود.

– التدريب على التصميم التعليمي لكتابة وثيقة التحليل للمقرر، ولكتابة وثيقة المعايير الخاصة بالتصميم التعليمي للمقرر، ولكتابة سيناريو (Scenario) التصميم التعليمي للمقرر.

– التدريب على أدوات التصميم لتطوير المحتوى الرقمي للمقرر باستخدام برنامج (Articulate) والذي يحتوى على البرامج الفرعية الآتية : Articulate Engage '13 لإنتاج الدروس التفاعلية، Articulate Quiz maker '13 لإنتاج الاختبارات التفاعلية، Articulate Presenter '13 لإنتاج العروض التقديمية التفاعلية، Articulate Replay لإنتاج التسجيلات المصورة وعمل المونتاج. كما تم تصميم أنشطة المحتوى الرقمي للمقرر باستخدام برنامج آخر هو: (Raptivity).

– تطوير المحتوى الرقمي للمقرر 334 نهج مقدمة في التعلم والتعليم ورفع عناصره إلى نظام إدارة التعلم (LMS).

– الاعتماد الأكاديمي للمقرر المطور أكاديمياً من قبل القسم المختص، ثم فنياً من قبل لجنة المشروع.

– بناء أداتي البحث: الاختبار التحصيلي، واستبانة الاتجاهات، ثم التحقق من صدقهما وثباتها.

– اختيار عينة الدراسة، واختيار المجموعة التجريبية والضابطة، ومخاطبة المعنيين في نظام إدارة التعلم (LMS) للسماح لعضو هيئة التدريس وطلبة المجموعة التجريبية فقط بالدخول إلى المحتوى الرقمي للمقرر المطور.

– تدريس طلبة المجموعة التجريبية بالاعتماد على المحتوى الرقمي للمقرر المطور، في حين درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية طيلة الفصل الدراسي.

– تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة مجموعتي البحث وذلك قبل تدريس مجموعتي البحث وبعد تدريسهما، وتطبيق استبانة الاتجاهات على طلبة المجموعة التجريبية فقط، وذلك بعد الانتهاء من عملية التدريس.

– بعد فرز الاستبانات، تم اعتماد (24) استبانة صالحة للمعالجة الإحصائية وبنسبة (85.7%). واستبعدت (4) استبانات بسبب انسحاب الطلبة من المقرر الدراسي.

– إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي. واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية على استبانة الاتجاهات للكشف عن اتجاهاتهم نحو توظيف المحتوى الرقمي للمقرر المطور. اختبار (ANCOVA) لمعرفة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بهدف عزل أثر نتائج الاختبار القبلي (يتم استخدامه في حالة وجود فروق بين مجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي).

– الإجابة عن كل سؤال من أسئلة البحث، واستخلاص النتائج ووضع التوصيات.

نتائج البحث ومناقشتها:

يمكن استعراض نتائج البحث في الآتي:

للإجابة عن فرض البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يعزى إلى التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم؟. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي والجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1.

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	القبلي	19.57	3.854
	البعدي	30.14	4.396
المجموعة الضابطة	القبلي	16.12	3.712
	البعدي	26.00	4.252

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وذلك لضبط تأثير المتغيرات وتعديل الفروق الظاهرية بين مجموعتي البحث قبل التطبيق التجربة، والجدول (2) يبين نتائج تحليل التباين المصاحب.

يُبين الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية تظهر فروقاً بين درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تم استخدام

جدول 2

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي:

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا η^2
التطبيق القبلي للاختبار	86.690	1	86.690	5.079	0.029	0.106
مجموعتا البحث	76.752	1	76.752	4.497	0.040	0.095
الخطأ	733.882	43	17.067			
المجموع	1016.457	45				

تُشير نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) في الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، مما يُشير إلى رفض فرض البحث، أي إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالاعتماد على المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (إسماعيل، 2007؛ الجنزوري، 2009؛ Porter, 2010؛ إبراهيم، 2011؛ اليامي، 2014؛ Ebied, & Abdul Rahman, 2015) وقد تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية تطوير المحتوى الرقمي للمقرر (334 نهج مقدمة في التعلم والتعليم) في التدريس.

كما تُشير قيمة مربع إيتا (η^2) في الجدول (2) إلى أن حجم تأثير فاعلية تطوير المحتوى الرقمي للمقرر على التحصيل بلغ (0.095)، ، وهذا يجيب عن سؤال البحث الأول، غير أن هذه النتيجة المتدنية لا تتفق مع دراسة (إسماعيل، 2007) والتي أظهرت أن حجم التأثير لوحدة دراسية في العلوم مصممة وفقاً للمنهج الرقمي في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي كان كبيراً. واختلاف حجم التأثير في الدراستين سببه بيئتا التدريس المدرسي والجامعي، كما قد يعزى تدني حجم التأثير في البحث الحالي إلى البيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الملك سعود إذ جميع القاعات التدريسية مجهزة بأدوات تقنية يوظفها أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم كالسبورة الذكية (Smart Board)، والمنصات الذكية (e- podium)، وانترنت (Internet)، وجهاز عرض (Data Show)، والبلاك بورد (Blackboard) مما يجعل الطريقة الاعتيادية في التدريس غنية وداعمة للتعلم والتعليم وهذا يقلل الفرق بين بيئة التدريس الاعتيادية والتجريبية مما قد يؤثر في حجم تأثير فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي للمقرر على التحصيل للطلبة.

وللإجابة عن سؤال البحث الثاني:

ما اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو التعلم باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تدريسهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث لفقرات المقياس وعددها (20) فقرة، ولتسهيل تفسير نتائج البحث وإصدار أحكامٍ ترتكز إلى معايير حددت مسبقاً، ونظراً لأن استجابة محايد تقابل الدرجة (3) في المقياس، فقد عدَّ الباحث أن كل فقرة درجتها أقل من (3) ذات اتجاه سلبي، وكل فقرة درجتها أعلى من (3) ذات اتجاه إيجابي (الشناق، وبني دومي، 2010). والجدول (3) يُبين

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث على فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية:

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	19	يُسهم المحتوى الرقمي للمقرر في رفع درجتي في المقرر.	4.38	0.711	إيجابي
2	1	يُسهم المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تحسين تعلمي.	4.33	0.565	إيجابي
3	2	يُسهم المحتوى الرقمي في زيادة فاعلية التعلم المتمركز على نشاط المتعلم.	4.29	0.624	إيجابي
4	17	أشعر بالسعادة عندما أنفذ الاختبارات التحريبية في المحتوى الرقمي للمقرر.	4.25	0.794	إيجابي
5	20	يُسهم المحتوى الرقمي للمقرر في فاعلية التقويم الذاتي.	4.17	0.761	إيجابي
6	18	أشعر بموضوعية التقويم من خلال ما يُوفره المحتوى الرقمي للمقرر من الأساليب وأدوات التقويم المتنوعة.	4.17	0.868	إيجابي
7	4	يساعدني المحتوى الرقمي لمقدمة في التعلم والتعليم (334نمح) على التعلم الذاتي.	4.13	0.741	إيجابي
8	8	يُعزز المحتوى الرقمي للمقرر فهم الذات.	4.13	0.900	إيجابي
9	9	يُعزز المحتوى الرقمي للمقرر الدافعية للتعلم.	4.13	0.901	إيجابي
10	6	أتفاعل بشكل إيجابي مع مكونات المحتوى الرقمي للمقرر كالمحاضرات، الأنشطة التعليمية، والاختبارات، وغيرها.	4.13	1.076	إيجابي
11	5	يسهل علي تذكر المحتوى الذي يتم عرضه من خلال المحتوى الرقمي للمقرر.	4.08	1.139	إيجابي
12	7	يُقدم المحتوى الرقمي للمقرر فرصاً للحوار والمناقشة.	4.00	1.180	إيجابي
13	15	لا أعتقد أن المحتوى الرقمي للمقرر يعيق تعلمي.	3.92	1.018	إيجابي
14	12	أستطيع فهم مقرر (مقدمة في التعلم والتعليم) بشكل أفضل مع وجود المحتوى الرقمي له.	3.88	0.992	إيجابي
15	3	أشعر بالسعادة عندما أنفذ أنشطة المحتوى الرقمي للمقرر.	3.88	1.076	إيجابي
16	16	أشعر بالاستفادة من الوقت باستخدام المحتوى الرقمي للمقرر.	3.83	1.049	إيجابي
17	13	لا أشعر بحاجتي للمساعدة عندما أتعامل مع المحتوى الرقمي للمقرر.	3.75	1.225	إيجابي
18	11	أفضل استخدام طريقة المحتوى الرقمي للمقرر في تعلم المقررات الدراسية الأخرى.	3.63	1.245	إيجابي
19	14	أعتقد أن المحتوى الرقمي للمقرر يؤدي دوراً بديلاً عن المعلم.	3.58	1.316	إيجابي
20	10	لا أتضايق عندما أكلف بعمل يتطلب مني استخدام المحتوى الرقمي على البلاك بورد (LMS).	3.29	1.233	إيجابي
		المتوسط الحسابي الكلي	**4.00**	**0.219**	**إيجابي**

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث لفقرات المقياس جاءت جميعها إيجابية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات ما بين (3.29-4.38)، والانحرافات المعيارية ما بين (1.233-0.711)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.00)، وبلغ الانحراف المعياري الكلي (0.219). أي إن اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو توظيف المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تدريسهم إيجابية وتقابل التقدير(موافق) حسب تدريج مقياس الاتجاهات في البحث الحالي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب يفضلون استخدام المقرر الرقمي أكثر من المقرر المطبوع، وهذا يتفق مع دراسة (DeFosse, 2012 ؛Bush, & Cameron, 2011)، وقد تعزى النتيجة كذلك أن المقرر الرقمي يعزز التعلم الذاتي

وهذا يتفق مع دراسة (Bush, & Cameron, 2011؛ Lim, Song, & Lee, 2012).

كما يتضح من الجدول (3) أن أعلى الفقرات على التوالي هي: يُسهم المحتوى الرقمي للمقرر في رفع درجتي في المقرر، يُسهم المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم في تحسين تعلمي، يُسهم المحتوى الرقمي في زيادة فاعلية التعلم المتمركز على نشاط المتعلم، وأشعر بالسعادة عندما أنفذ الاختبارات التجريبية في المحتوى الرقمي للمقرر، بمتوسطات حسابية بلغت (4.38، 4.33، 4.29، 4.25) على الترتيب. كما يتضح أيضاً أن أدنى الفقرات هي: لا أتضايق عندما أكلف بعمل يتطلب مني استخدام المحتوى الرقمي على البلاك بورد (LMS)، بمتوسط حسابي بلغ (3.29).

وتم تحليل استجابات طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث والمتعلقة بالأسئلة المفتوحة الموجهة والمعدة مسبقاً فجاءت على النحو الآتي:

– لا توجد صعوبات واجهتنا في استخدام المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم، وبنسبة بلغت (52.63%)، فقد ذكر بعضهم بأن السبب يعزى إلى أنه سبق وأن تدربوا عليه في السنة التحضيرية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abdullah & Gibb, 2008a)، غير أن البعض ذكروا صعوبات تتعلق بخدمة الإنترنت مثل: ضعف سرعة الإنترنت، عدم توفر الإنترنت بشكل دائم، أحيانًا يعلق الإنترنت أو الموقع وبنسبة بلغت (15.88%).

– يرى الطلاب أن مميزات (إيجابيات) المحتوى الرقمي لمقرر مقدمة في التعلم والتعليم تتمثل في وجود الاختبارات التجريبية التي تساعد الطالب على التقييم الذاتي، وعدم وجود تعقيدات تؤدي إلى صعوبة في الاستخدام، توفير الوقت والجهد على الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (Bush, & Cameron, 2011؛ Porter, 2010). ويسهل عملية البحث مما يجعل الحصول على المعلومة سهلاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (Jamali, Nicholas, & Rowlands, 2009، DeFosse, 2012). كما يسهل فهم المقرر ويساعد على التعلم الذاتي، كما يساعد على مراجعة الدروس، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (Bush, & Cameron, 2011؛ Lim, Song, & Lee, 2012).

– ويرى الطلاب أن استخدام المحتوى الرقمي (لمقرر 334 نهج مقدمة في التعلم والتعليم) في تدريس المقرر مفيد جداً وقد استفاد منه الكثير من الطلاب، كما إنه يساعد في عملية التعليم، يسهل شرح محتوى المقرر. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (Bush, & Cameron, 2011؛ Kissinger, 2011؛ DeFosse, 2012)

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها يُوصى بالآتي:

– تدريب جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود على مهارات تطوير المحتوى الرقمي للمقررات، وترشيحهم لتطوير المقررات التي يدرسونها.

– توظيف المحتوى الرقمي للمقررات في التدريس لفاعليته على تحصيل الطلاب.

مقترحات البحث:

استكمالاً للجهد المبذول في البحث الحالي يُقترح بالآتي:

– إجراء دراسة للتعرف على معيقات تطوير المحتوى الرقمي للمقررات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

– إجراء دراسة للتعرف على معيقات توظيف المحتوى الرقمي للمقررات في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم بالجامعة.

المراجع:

إبراهيم، ماجدة أنور (2011). *فاعلية الكتاب الإلكتروني مفتوح المصدر في تحقيق كفاءة التعلم وبقاء أثره*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

أبو الدهب، محمود محمد و عبدالعيم، سيد شعبان. (2013). فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي. رابطة التربويين العرب، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الأول* (41)، 147-200.

إسماعيل، مجدي رجب (2007) فاعلية نموذج مقترح لوحدة دراسية في العلوم وفقًا للمنهج الرقمي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم للإنجاز. *مجلة التربية العلمية المصرية، 10*(3)، 1-46.

بادي، سوهام و بهلول، آمنة. (2-3 مارس، 2015). الموارد التعليمية المفتوحة (OER) فرص وتحديات. ورقة مقدمة إلى *المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد*. الرياض، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

التودري، عوض حسين (2004). *المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم*. (ط2)، الرياض: دار الرشد للطباعة والنشر.

جامعة الملك سعود. (2012). *مشروع تطوير المحتوى الرقمي للمقررات*. تم استرجاعها بتاريخ 27 يناير، 2016 من http://elearning.ksu.edu.sa/ar/node/495.

الجزاز، عبداللطيف الصفي (12-14 إبريل، 2010). اتجاهات بحثية في معايير تصميم بيئة توظيف تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) في تكنولوجيا التعليم والتدريب. ورقة مقدمة إلى *الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب*، الرياض، جامعة الملك سعود.

الجنزوري، عباس عبدالعزيز (2009). *أثر بعض أنماط تصميم الكتاب الرقمي في تنمية مهارات تشغيل واستخدام أجهزة العرض الضوئي لدى طلاب كلية التربية النوعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

الزهراني، كاملة خليل (1435هـ). *تصميم مقرر إلكتروني وفق معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الباحة، الباحة، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن (2005). *رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

زيتون، حسن (2008). أصول التقويم والقياس التربوي. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

الشناق، قسيم محمد و بني دومي، حسن علي (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة دمشق، 26*(1+2)، 235-271.

شحاتة، حسن و النجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صالح، نيفين عبدالعزيز (2009). الكتاب الإلكتروني وسيلة تعليمية تنافس الكتاب المطبوع. *مجلة علوم وفنون بجامعة حلوان*، 21(2)، 233-245.

الصقر، عبدالله محمد (2012). رؤية مقترحة لتطبيق التعلم الإلكتروني في جامعة الخرج. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط. 28*(1)، 152-189.

عبد الجواد، سوسن محمود (2007). *فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي والانطباعي لدى الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم*. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

عبد القادر، عبد الرازق مختار (2008). فعالية برنامج إلكتروني مقترح باستخدام نظام مودل (Moodle) في تنمية الثقة في التعليم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية. *مجلة القراء والمعرفة بجامعة عين شمس، الجزء الأول*(85)، 112-180.

عبود، رامي .(2013). *نحو استراتيجية عربية لصناعة المحتوى الرقمي*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

المدادحة، أحمد نافع (2011). *النشر الإلكتروني وحماية المعلومات*. ط1، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

النجار، حسن عبدالله و النحال، عادل ناظر (2012). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تدريس التكنولوجيا في تنمية المهارات الإلكترونية لدى طلاب الصف السابع. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، 13(4)، 405-438.

اليامي، هدى يحيى (2014). *فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive eBook) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

Abdel jawad, S., M. (2007). *The Effectiveness of Some the E-book Design on Achievement and Self-Learning Skills and Impressionist of Female Teachers in Educational Technology Course*. PhD thesis, Girls College, Ain Shams University, Egypt.

Abdullah, N., & Gibb, F. (2008a). Students' Attitudes Towards E-books in a Scottish Higher Education Institute: Part 1. *Library Review, 57*(8), 593-605.

Abdullah, N., & Gibb, F. (2008b). Students' Attitudes Ttowards E-books in a Scottish Higher Education Institute: Part 2: Analysis of E-book Usage. *Library Review, 57*(9), 676 - 689.

Abdul Qadir, A., M. (2008). The Effectiveness of Proposed System Using Model-mail Program (Moodle) in Confidence in E-learning and Interactive Communication and Student Achievement in Course of Method of Teaching Sharia Science. Ain Shams University, *Journal of reading and literacy, part 1*, (85), 112 - 180.

Abu El- Dahab, M., M. & Abdel Alim, S., Sh.(2013). The Effectiveness of the Different Design of Some of the Interactive E-book in the Development of the Design and Production of Electronic Courses have Computer Skills Teachers. Association of Arab Education, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Part 1,* (41), 147-200.

Al-Janzouri, A., A. (2009). *Some Digital Book Design Patterns Impact on the Development of Working Skills and the Use of Projectors with the Students of the Faculty of Specific Education*. Unpublished PhD thesis, University of Menofia, Menofia, Egypt.

Al-Jazar, A., A. (12-14 April, 2010). Research Trends in the Design of the Employment of Information and Communications Technology (ICT) Environment Standards in Education and Training Technology. *Paper Presented at the First Symposium in Information and Communication Technology Applications in Education and Training*, Riyadh, King Saud University.

AL-Najar,H.,A& AL- Nahal, A., N. (2012).The Effectiveness of An Instructional Program Based on Digital Multimedia in Teaching Technology on Developing the Electronic Skills among Seventh Graders. University of Bahrain, *Journal of Educational and Psychological Sciences,13* (4),405 - 438.

Alsaqr, A., M. (2012). Vision Proposed for E-Learning Application in Al-Kharj University. University of Assiut, *The scientific Journal of Education Faculty. 28* (1), 152 -189.

Al- Shunnaq, Q., M. & Bani Domi, H., Ali. (2010). Teachers and Students' Attitudes Towards the Use of E-learning in the Jordanian Secondary Schools. University of Damascus, *Journal of Educational and Psychological Sciences, 26* (1 + 2), 235 - 271.

Al- Yami, H., Y. (2014). *the Effectiveness of an "Interactive eBook" in Order to Develop Skills of Designing and Employing Webquests for Female Intern Teachers*. Unpublished PhD dissertation , Umm al-Qura University, Mecca, KSA.

Al-Zahrani, K., A. (1435 AH). *Designing e-Course According of the Quality of e-Learning Standards for Development of Cognitive Achievement Female Students in College of Education*. Unpublished Master Thesis, University of Al Baha, Al Baha, Saudi Arabia.

Alderman, K. (2007), *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. (2nd ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Baddy, S., & Bahloul, s. (2- 3 March, 2015). Open Educational Resources (OER) Opportunities and Challenges. *Paper presented at the Fourth International Conference for e-learning and distance Education*, Riyadh: National Center for e-learning and distance education.

Boxer, K., & Johnson, B. (2002). How to Build an Online Learning Center. T+D, 56(8), 36-42.

Bush, H., & Cameron, H. (2011). *Digital course materials: A case study of the apple iPad in the academic environment*. Pepperdine University. ProQuest Dissertations and Theses, 209. Retrieved January, 15, 2016 from: http://search.proquest.com/docview/874080374?accountid=44936.

Jamali, R., Nicholas, D., Rowlands, I. (2009). Scholarly e-books: the views of 16,000 academics: Results from the JISC National E-Book Observatory. *Aslib Journal of Information Management, 61*(1), 33- 47.

DeFosse, E. (2012). *Ask not what e-books do for people, but what people do with E-books: An exploration of the uses and gratifications theory in regards to E-book technology*. Liberty University, Retrieved February, 4, 2016 from: http://search.proquest.com/docview/1000524280?accountid=44936.

Ebied, M. & Abdul Rahman, A. (2015). The effect of interactive e-book on students' achievement at Najran University in computer in education course. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 71-82.

Herther, N. (2005). The E-Book Industry Today: A Bumpy Road Becomes An Evolutionary Path To Market Maturity. *The Electronic Library*, 23 (1), 45-53.

Hessman, R. (2011). *Does the use of kindles improve the reading abilities of sixth graders?* Wingate University, North Carolina. ProQuest Dissertations and Theses, 113. Retrieved December, 31, 2016 from: http://search.proquest.com/docview/911046665?accountid=44936.

Ibrahim, M., A. (2011). *Effectiveness of the Open -Source E-book in Achieving Learning Efficiency and its Durability*. Unpublished Master thesis, Helwan University, Helwan, Egypt.

Ismail, M. R. (2007). Effectiveness of the Proposed Model for a Unit in Sciences, According to the Digital Curriculum to the Achievement of the Sixth Grade of primary pupils and motivation to accomplish. *Journal of the Egyptian Scientific Education, 10* (3), 1 - 46.

Kissinger, J. S. (2011). *A collective case study of mobile e-book learning experiences*. University of North Florida. Retrieved February, 4, 2016 from: http://search.proquest.com/docview/873443802?accountid =44936.

Korat, O. & Shmir, A. (2008). The Educational Electronic Book as A tool for Supporting Children's Emergent Literacy in Low Versus Middle SES Groups. *Computers & Education, 50*(1), 110-124.

Lim, C., Song, H., & Lee, Y. (2012). Improving the usability of the user interface for a digital textbook platform for elementary-school students. *Educational Technology, Research and Development, 60*(1), 159-173.

Morton, D. A., Foreman, K. B., Goede, P. A., Bezzant, J. L., & Albertine, K. H. (2007). TK3 e-book software to author, distribute, and use electronic course content for medical education**.** *Advances in Physiology Education, 31*(1), 55- 61.

Porter, P. L. (2010). *Effectiveness of electronic textbooks with embedded activities on student learning*. Capella University. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved January,12, 2016 from:
http://search.proquest.com/docview/192907508?accountid=44936.

Pophal, L,. (2010). Are textbooks OBSOLETE? an education in the impact of electronic textbooks. *E Content*, *33*(3), 18-22.

Saleh, N., A. (2009). E-book is Educational Tool to Compete Print Book, University of Helwan, *journal of Arts and Sciences*, *21*(2), 233 – 245

Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the Definition of e-Book. *Library Hi Tech*, 26(3), 355-68.

The Effectiveness of Teaching Using Developing Digital Content for a Course at King Saud University on the Students' Achievement and their Attitudes Toward

Ahmad Hasan Mohammad Al-Bdour
Curriculum & Instruction Department, College of Education, King Saud University
AL Riyadh, kingdom of Saudi Arabia

Submitted 20-04-2016 and Accepted on 13-10-2016

Abstract: This research aimed to identify the effectiveness of teaching using developing digital content of a course *"Introduction on Learning and Teaching*" at King Saud University on the students' achievement, and their attitudes toward learning. In order to achieve the aims of this research, the digital content was developed, and Two tools were built: (achievement test, and attitude questionnaire), the two tools were applied after checking their validity and reliability. The sample consisted of 46 students and was divided into two groups: control and experimental. Experimental group was taught depending on digital content, while the control group was taught in the normal way. The results showed statistically significant differences at the level of (α= 0.05) between the means of grades of posttest for experimental group. The results also showed that the attitudes of experimental group were positive towards implementing developed digital content for the course.

Key words: Design, Electronic Course, Interactive Course, Digital Course.

أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية

أحمد سعيد محمود الأحول
كلية التربية- جامعة الجوف
قدم للنشر 1437/7/18هـ - وقبل 14 /10/ 1437هـ

المستخلص: أجريت الدراسة الحالية بغية تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية التي ارتآها الباحث لازمة لفهم اللغة وإنتاجها. اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على مجموعة من الأدوات تمثلت في: قائمة بالمهارات النحوية اللازمة للطلاب عينة الدراسة وزعت على محورين: مهارات نحوية لازمة لفهم اللغة، ومهارات نحوية لازمة لإنتاج اللغة، دليل المعلم لاستراتيجية التعلم المقلوب، اختبار المهارات النحوية تناول محوري: الفهم، والإنتاج. مثَّل مجتمع الدراسة جملة من طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية قوامها (57) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية عددها (29) طالباً درست موضوعات النحو المختارة بأسلوب التعلم المقلوب، وأخرى ضابطة عددها (27) طالباً درست الموضوعات ذاتها بالأسلوب التقليدي. وبمعالجة البيانات إحصائياً تكشَّف للباحث وجود تحسن ملحوظ في أداء أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأداء أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة، دل عليه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المقلوب، المهارات النحوية.

مقدمة:

إن الأنظمة التعليمية داخل بلداننا العربية ينتابها الكثير من الخلل وأوجه القصور. وباتت تلك الأنظمة عاجزة عن تحقيق أبسط أهدافها وأيسرها. وليس أدل على ذلك من حال لغتنا العربية، وما أصابها من وهن وضعف، يظهر آثاره كلما نطق بها متعلموها أو كتبوا، حتى يعجز كثير منهم عن إنتاج جملة واحدة صحيحة مكتملة أركانها، فضلاً عن تعثرهم القرائي، وعدم قدرتهم على فك شفرات النصوص المقروءة أو المسموعة، وسبر أغوارها، ومن ثم فقدهم القدرة على استخراج مضامينها، وما تحويه من معانٍ ودلالات.

وإن من نافلة القول أن البحث عن علاج هذا القصور وسد ثغراته بات مطلباً ضرورياً نحن أحوج إليه من أي وقت مضى. فلا شك أن ضعف المتعلمين في لغتهم العربية وفقدهم لمهاراتها، يُضعف لديهم مهارات التحصيل الدراسي عامة؛ وفي جميع المواد الدراسية؛ وذلك لارتباط تعليم هذه المواد باللغة العربية، واعتمادها عليها. فضلاً عن عدم قدرتهم على التعبير السليم عن مشاعرهم، وحاجاتهم، ومتطلباتهم.

وإن من الحقائق الثابتة التي لا جدال فيها أن علاج هذا التردي اللغوي الذي أصاب لغتنا العربية داخل الأوساط التعليمية وخارجها والتصدي له هو رهن بقدرة الفرد على امتلاك قواعدها النحوية، وتملكه لها، وإتقانه إياها. فما تُفهَم اللغة، ويستخرج مكنونها إلا بالنحو. كما إنه لا إنتاج للغة إلا بالنحو.

فالنحو هو مفتاح الإصلاح اللغوي وأساسه، ويكاد يتفق كثير من التربويين واللغويين– على حد سواء– على أن النحو بمنزلة الشفرة التي من تملكها وعلم خصائصها واكتسب مهاراتها، فقد تملك اللغة برمتها، فسهل عليه إصلاح مفاسدها، وتجنب أخطائها وزلاتها.

ويتراءى للباحث أن أهمية النحو وكثرة مشكلاته جعلته مجالاً خصباً للبحث والتجريب، فعدد البحوث والدراسات التي استهدفت النحو تعد هي الأكثر على الإطلاق من بين جملة الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها إذا ما قورنت بغيرها في مجال أفرع اللغة الأخرى، وتأكيداً لذلك يقول السيد (2002م : أ): " فلا غرابة أن يحظى النحو من الندوات والمؤتمرات على مدى نصف القرن الأخير ما لم يحظ به أي فرع آخر من أفرع اللغة؛ إذ إنه كان محط أنظار الباحثين ودعاة التيسير، وحتى يومنا الحاضر".

ويرى الباحث أن هذه المكانة وتلك النظرة للنحو ليست إلا تقديراً وتعظيماً لأهميته، وتثميناً لدوره في استقامة اللغة، وتحقيق غاياتها. "فالنحو– كما يُنظر إليه– هو العصب النابض للغة وقطب رحاها، والحصن المنيع الذي لا غنى عنه في صون اللسان من الهنات، وإقالته من العثرات، وهو الإطار التنظيمي الذي يحكم قوانين اللغة وفق نظام لغوي موحد، وله قصب السبق بين فنون اللغة العربية الأخرى، إذ إن تعليم القواعد النحوية يستهدف إتقان المهارات الأساسية للغة العربية؛ مما يمكِّن من استخدامها استخداماً صحيحاً في المواقف المختلفة" (الجوجو، 2011م: 1372–1373).

وفي هذا الإطار يؤكد عبد الكريم (1411هـ: 12– 13) أننا إذا أردنا أن نتقن اللغة العربية فعلينا" الإلمام بعلم النحو وإتباع قوانينه، فهو ضرورة لكل متعلم؛ لأن إهمال مراعاة القواعد النحوية في التراكيب المنطوقة أو المكتوبة يترتب عليه خلل كبير في تحديد المعنى، فالقواعد النحوية تضبط حديث التلميذ وكتابته، فتحرر حديثه وقراءته من الخطأ ".

ويعد النحو من أهم علوم اللسان العربي كما يرى العلامة ابن خلدون؛ لأن له الأهمية الكبرى في تقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فهو وسيلة الدارس لصحة أسلوبه، وسلامة تراكيبه من اللحن والخطأ (السيد، 1984م: 139).

كما تعد القواعد النحوية وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلم على إجادة اللغة، وعلى ممارسة القراءة والكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء، وتساعده على دقة التعبير وسلامة الأداء. ذلك لأن عدم مراعاة القواعد النحوية، قد

يترتب عليه فساد المعنى، وقلب الفكرة، وسوء الفهم. وهي فوق ذلك حفظ لكتاب الله وسنة رسوله من اللحن والخطأ (عطا،1991م: 1).

وعليه فإن القواعد النحوية هي أداة المتعلم كاتباً كان أم متحدثاً إلى إنتاج لغة صحيحة، فهي لا تُطلب لذاتها، وإنما وسيلة لإصلاح اعوجاج اللسان والقلم.

ومن هذا المنطلق ينبغي تعلم القواعد النحوية وفق تلك الغاية. ولا يتحقق لها ذلك إلا بإتباع النهج الوظيفي في تدريسها. وهذا ما أكدته بيبية (2009م: 43) بقولها: " ومن هذا الهدف ينبغي أن ينطلق تدريس النحو في المدارس اعتباراً من وظيفته وغايته لا باعتبار شكله".

والاتجاه الوظيفي في تعليم النحو يعد اتجاهًا قديمًا – رغم حداثته– فهو قديم عندنا في العربية عندما اتصل علماء اللغة والنحو بالبيئة في عملية جمع اللغة ووضع ضوابطها (السليطي، 2002م: 114).

ويهدف النحو الوظيفي "إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين، حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية، ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة (بيبية، 2009م: 46).

وتأسيساً على ذلك فإن الغاية من تعليم النحو وتعلمه ليست فقط قاصرة على مجرد المعرفة بقوانينه، أو الحفظ لقواعده وأحكامه، فإذا كان علم النحو هكذا!!، أضحى لا قيمة له، ولا جدوى من ورائه. وإنما النحو غايته أن يُقوِّم المتعلم به لسانه وقلمه من اللحن والخطأ، وأن ينجو به من أخطاء اللغة وزلاتها. ولن يتأتى له ذلك إلا بالممارسة وكثرة التدريب والتطبيق. وهو ما يعني تحقيق وظيفية النحو، بجعله واقعاً يمارس على ألسنة الطلاب، وعلى أسنة أقلامهم. فتسري قواعده في لغتهم مكتوبة كانت أم منطوقة .

وفي هذا المعنى يقول رحاب (1996م): "إن القواعد النحوية ليست معلومات تحفظ وتضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكنها وسيلة إلى غاية، وسيلة إلى استقامة اللسان على أساليب معينة، وأنماط من النطق خاصة، فإذا لم تُؤخَذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل والممارسة المتكررة والإفادة من الجانب الوظيفي لها، وعدم الوقوف عند الجانب التحصيلي لهذه القواعد، فلن يستقيم اللسان، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق، ومن ثم لا يكون للنحو وقواعده أي مظهر من المظاهر الحياتية والوظيفية للطالب ".

ويرى الباحث أنه لكي تُحقق تلك الغاية السامية لعلم النحو داخل الأنظمة التعليمية؛ ينبغي أن يُعلَّم النحو في حيز اللغة وفي كنفها، وبإظهار دوره ووظيفته في فهمها وإنتاجها مجتمعة؛ وذلك لما ساد الأوساط التعليمية في الماضي والحاضر من اقتصار تعليم النحو في إطاره الوظيفي على جانب الإنتاج فقط، ونسي هؤلاء أو تناسوا دور النحو في فهم اللغة، واستنباط معانيها ودلالاتها. فدور النحو في استقبال اللغة وضبط مدخلاتها لا يقل بحال من الأحوال عن دوره في تأليفها وإنتاجها وضبط مخرجاتها، وصيانتها من الأعطاب والأغلاط. ويشير كل من يونس وعبد العظيم (1987م: 105) إلى ذلك بقولهما: " للنحو العربي أهمية كبيرة في فهم المقروء، وتقويم ألسنة التلاميذ وأقلامهم؛ إذ إنه يتميز بظاهرة الإعراب؛ التي بها يتضح المعنى ويستبين؛ فبالنحو تتضح مقاصد الكلام. ويعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، والعامل من المعمول".

وها هو الجرجاني (1972: 80) شيخ النحاة يؤكد تلك الحقيقة بقوله: "والنحو أساس ضروري لكل دراسة للحياة العربية في الفقه والتفسير والأدب والفلسفة والتاريخ وغيرها من العلوم؛ ذلك لأن المغزى من أي نص لغوي قد يخفى إذا لم يُعرف النظام النحوي الذي تسير عليه اللغة".

وانطلاقاً مما سبق عرضه وبيانه يؤكد الباحث على:

1- أن الغاية الفعلية من تعليم اللغة العربية هي الارتقاء بالأداء، وظهور ذلك بوضوح في النواتج؛ لأنه لا قيمة لدرس لغة يحصل التلاميذ خلاله على معلومات، ومعارف، ولا يستطيعون بعد الانتهاء من الدرس استخدامها، ولا تظهر في

تعبيراتهم واتصالاتهم (فضل الله، 2005م) نقلاً عن (الأحمدي، 2007م: 357).

2- أن مفتاح الإصلاح اللغوي وأساسه هو النحو. ويكاد يتفق علماء اللغة ونحاتها على أن النحو هو عصب اللغة ومحورها الذي تدور في فلكه جميع علوم اللغة وفروعها، وهو كلمة السر فيها. بل هو بمنزلة الشفرة التي يجهلها كثيرون ممن انحطت اللغة على ألسنتهم وعلى أسنة أقلامهم. ويرون فيه الملكة التي من تملكها وعلم خصائصها، واكتسب مهاراتها، فقد تملك اللغة برمتها، فسهل عليه إصلاح مفاسدها، وتجنب أخطائها وزلاتها.

3- أن الغاية من تعليم النحو ليس وقفاً على حدوده الشكلية كما يُمارس بها داخل غرف الصف من جانب معظم معلميه: كالاقتصار على عرض القاعدة من خلال أمثلة قصيرة مبتورة لا تحمل في ثناياها مبنى ولا معنى، وما يترتب على ذلك من حفظ لقواعده من جانب الطلاب وترديدها دون فهم أو دراية. بل إن النحو غايته فهم اللغة وإنتاجها. فهمها حين تقرأ، أو تسمع. وإنتاجها حين تنطق أو تكتب، فلا فهم بدون النحو، كما إنه من المؤكد لا إنتاج لغوي دون النحو. ومن ثم يجب أن يُعلَّم النحو وفقاً لتلك الوظيفة. وأن يقيم الطلاب وفقاً لها. فإذا عُلم النحو هكذا عُلم في ضوء أهدافه الحقيقة التي من أجلها يدرس ويعلم.

4- يمثل النحو قانون اللغة وضابطها، به تنسج الجمل والتراكيب، وتسطر الموضوعات والنصوص، وعن طريقه يفهم مقاصدها، ويستخرج مكنونها من المعاني والدلالات.

5- أن تدريس النحو في إطار وظيفته و تفعيل دوره في فهم اللغة وإنتاجها، من شأنه أن يحقق العديد من الغايات التربوية واللغوية، منها:

- تحقيق غايات النحو وأهدافه والتي من أجلها يدرس؛ إذ إن وظيفة النحو لا تكتمل إلا بممارسة دوره في فهم اللغة وإنتاجها معاً، دون الاقتصار على جانب واحد منهما فقط.

- تحقيق اللحمة والترابط بين أفرع اللغة وفنونها؛ إذ إن مقام فهم اللغة وإنتاجها يتطلب إعمال علوم اللغة مجتمعة، على أن يكون أساسها ومحورها النحو.

- يسهم في تحقيق الوظيفية في تعليم القواعد وتنمية الممارسة والاتجاه نحو الدقة في استخدام اللغة. علاوة على الاهتمام بالمعنى في التدريب على القواعد، أي الاهتمام بأن يكون الإعراب فرع المعنى، وتدريب الطلاب على أن يفهموا العلاقات المختلفة بين أركان الجملة، والعلاقات المختلفة بين هذه الأركان وبين مكملات الجملة أو الجمل. والاهتمام بالمعنى والتركيز عليه في تدريس القواعد يسهل على الطلاب الإعراب، أي التعبير عن علاقة كل كلمة بمعانيها. فالإعراب ليس مجرد ضبط أواخر الكلمات، إنما هو توضيح للعلاقات المتبادلة بين الكلمات المكونة للجمل، وبين الجمل المكونة للفقرة، وبين الفقرات المكونة للمقال أو الموضوع...وهكذا. أي إن الإعراب ينظم المعاني داخل الجملة، أو الجمل أو الموضوع (يونس، 1999م: 550) نقلاً عن (الشيخ، 1999م: 111).

- يمنح الطلاب فرصاً كافية للتدريب على القاعدة، والتمرس على استخدامها وتوظيفها من خلال أمثلة حية وواقعية من حياة الطلاب. ولا يخفى أهمية التطبيق والتدريب في فهم القاعدة، وتثبيتها في أذهان متعلميها.

- يسهم في إدراك المعاني والعلاقات بينها في إطار طبيعي للغة التي تم تعلمها، وهو أحد مداخل التعامل مع المعلومات والاستفادة منها من نظم تدفقها (Connolly,1998:167).

- يضمن تحقيق الطلاقة اللغوية، والتي تعكس قدرات الفرد اللغوية، وتسهم في إثبات ذاته، وتؤدي إلى تفاعله الاجتماعي؛ إذ يختار في حديثه وكتابته ما يحقق له الهدف منه، ويندر أن تخونه ذاكرته عند الحديث أو الكتابة؛ لأنها تختزن ما يفيده، وما يجد نفسه دائماً يستخدمه في الدراسات التي اهتمت بالنحو الوظيفي (Wray,Perkins,2000:20-21).

وتأسيساً على ما سبق يرى الباحث أن استراتيجية التعلم المقلوب تعد إحدى إستراتيجيات التعلم الحديثة والداعمة لهذا التوجه الرامي إلى تفعيل دور القواعد النحوية في استنباط المعاني والدلالات، وكذا في إنتاج الجمل والعبارات وتأليفها؛ إذ جاء حرص الباحث على تبني تلك الاستراتيجية وتجريبها في تعليم النحو من منطلقات تربوية ولغوية عدة، منها:

1- ما ارتآه الباحث- رغم كثرة الدراسات والبحوث التي استهدفت النحو وتعددها- خلو تلك الدراسات من دراسة واحدة- في حدود علم الباحث- تداركت الفصل الحادث بين تعليم النحو وما يموج به العالم من تقنيات حديثة، رغم ما سُطر نظرياً في هذا الشأن.

2- تعد استراتيجية التعلم المقلوب أحد حلول التقنية الحديثة لعلاج ضعف التعلم التقليدي وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب. فالتعلم المقلوب استراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة من التعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلاً من إلقاء المحاضرات؛ إذ يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل، ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم. فوفقاً لتصنيف بلوم المعدل فإن الطلاب يحققون في التعلم المقلوب المستوى الأدنى من المجال المعرفي (الحصول على المعرفة واستيعابها) في المنزل، والتركيز على المستوى الأعلى من المجال المعرفي (التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم) في وقت الفصل"(Brame,2013).

3- أن الفصل المقلوب يعمل على كسر جمود ورتابة الحصة الدراسية، ويستثمر إمكانات المنزل ودوره التربوي، ليصبح أكثر تفاعلاً مع عملية التعليم والتعلم، من خلال استعراض الدرس المرسل من المعلم، والبحث عن حلول بمساعدة الأهل أحياناً، إضافة إلى استخدام وسائل سمعية وبصرية تسهم في إثارة الأسئلة الفضولية أو التخيلية التي تدور في ذهن الطالب (الجوفي، 2015م).

4- أن الفصل المقلوب يحوّل الطالب إلى باحث أو عالم صغير تُنمَى فيه صفات جديدة منها التفكير الناقد، ويزيد من دافعية التعلم، ويكسر رتابة العملية التعليمية التقليدية، ويزيد من المساحة الزمنية المخصصة في الحصة لتصحيح الأفكار والنقاش، ومساعدة المتعثرين بأساليب مبتكرة تجمع النص والصورة خارج جدران الفصل الدراسي.

5- أن التعلم المقلوب يمنح المعلمين مزيداً من الوقت لمساعدة الطلاب وتلقي استفساراتهم.

6- يبني علاقات أقوى بين الطالب والمعلم.

7-يمنح المعلم القدرة على" إعادة الدرس"أكثر من مرة بناءً على الفروق الفردية للطلاب.

8- يخلق بيئة للتعلم التعاوني في الفصل الدراسي.

9- يوفر فرصاً لتطبيق التعلم النشط بكل. سهولة

10- يضمن الاستغلال الجيد لوقت الفصل.

11- يعمل على تحسين تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم.

12- يشجع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم.

13- يمنح الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت الفصل.

14- يمنح الطلاب حافزاً للتحضير والاستعداد قبل وقت الفصل، وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة، أو كتابة واجبات قصيرة على النت، أو حل أوراق عمل مقابل درجات.

15- يوفر آلية لتقييم استيعاب الطلاب. فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى؛ مما يساعد المعلم على التركيز عليها.

16- يوفر أنشطة تفاعلية في الفصل تركز على مهارات المستوى الأعلى من المجال المعرفي.

17- يوفر الحرية الكاملة للطلاب في اختيار الوقت والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.

18- يوفر تغذية راجعة فورية للطلاب من المعلمين في وقت الفصل.

19- يحفز على التواصل الاجتماعي والتعليمي بين الطلاب عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.

20- يساعد على سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية.

21- يمنح الطلاب الفرص الكافية للتدريب والتطبيق على القاعدة. ولا يخفى أهمية التدريب والتطبيق في فهم القواعد النحوية، وتثبيتها في أذهان المتعلمين.

22- يوفر فرصاً وافرة وكثيرة للتفاعل النشط داخل الفصل وخارجه سواء بين الطلاب بعضهم لبعض، أو بين الطلاب ومن يحيطونهم من معلمين وأولياء أمور؛ مما يكسب زخماً وثراءً للمواقف والمقامات اللغوية المثارة، والتي من شأنها شحذ همم الطلاب، ودفعهم للتعلم، ومن ثم تحقق الاستعمال اللغوي الناضج الذي يعي مدخلات القول ومخرجاته.

ويذكر متولي (2015م) من مميزات التعلم المقلوب إضافة لما سبق عرضه ما يأتي:

- أن التعلم المقلوب يتماشى مع متطلبات ومعطيات التعلم الرقمي.
- المرونة والفاعلية.
- مساعدة الطلاب المتعثرين أكاديمياً.
- المساعدة في قضية الإدارة الصفية.
- الشفافية، والتغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء، وكذلك غياب المعلم.

أما (Chevalier, 2013) فيؤكد داعماً لهذا النوع من التعلم" أنه ينمي الكفاءة الوظيفية لاستخدام اللغة؛ وذلك حين ينقل تركيز المتعلم من التركيز على شكل النصوص (صياغتها) إلى التركيز على المعنى، ومن التركيز على القواعد إلى التركيز على السياق. كما إنه يتيح فرصاً كافية للطلاب لإنتاج اللغة والتواصل بها؛ ويتيح وقتاً للتعلم القائم على المهام داخل غرف الصف. وهو ما يفتقده التعلم التقليدي.

ويؤكد (عبدالله، 2015م: 255) أن مع التعلم المقلوب أصبح الوقت متاحاً وكافياً لممارسة اللغة داخل الفصل وخارجه؛ وذلك من خلال توفير التدريبات اللغوية التي تيسر للطلاب ذلك.

وللتعريف بالفصول المعكوسة هي: "النهج الذي يسمح للمعلمين بتنفيذ منهجية مختلفة في صفوفهم.

أو هي" استراتيجية تعلم وتعليم مقصودة توظف تكنولوجيا التعليم (الفيديو وغيرها) في توصيل المحتوى الدراسي للطالب قبل الحصة الدراسية وخارجها؛ لتوظيف وقت التعلم في المدرسة لحل الواجب المنزلي، وللممارسة الفعلية للمعرفة عبر الأنشطة النشطة؛ فهي أحد أنواع التعلم المزيج الذي يجمع بين بيئة التعلم غير المتزامنة في المنزل والمتزامنة مع المعلم في الفصل الدراسي أو المدرسة.

وبالرغم من أن مفهوم التعليم المقلوب هو مفهوم حديث ومازال يتشكل إلا أن فكرته وببساطة تتعلق بأن ما يتم عمله في البيت ضمن التعلم التقليدي يتم عمله خلال الحصة/ المحاضرة الصفية، وأن ما يتم عمله خلال الحصة/ المحاضرة الصفية في التعلم التقليدي يتم عمله في البيت، فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين، أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس (متولي، 2015: 91).

ويعود تطبيق فكرة التعلم المقلوب إلى عام 1998م عندما شجع كل من (Johnson and Walvoord) في كتاب لهما بعنوان (التدرج الفعال) على استخدام استراتيجية التعلم المقلوب عن طريق منح الطلاب الفرصة للاطلاع على المحتوى في المنزل، ومن ثم استخدام وقت الفصل في التركيز على عمليات التحليل والتركيب وحل المشكلات. (Johnson,1998)

وأوضح مستشار مكتب التربية العربي الدكتور عبد السلام الجوفي أن الفصل المقلوب أو المعكوس بدأ في الغرب وانتقل حديثاً إلى المنطقة العربية بعد انتشار وسائل التواصل خصوصاً «الواتس أب»، الذي يسمح بنقل النص أو الصورة للطالب وهو في بيته. ولفت إلى أن الفصل المقلوب يشمل تحويل العمليات والتمارين التي كانت تحدث داخل الفصل إلى المنزل، وفي الوقت ذاته تحويل العمليات التي تحدث خارج الفصل إلى الفصل الدراسي، أي إن الفصل يصبح أكثر نشاطاً من خلال الحوار واستعراض ما أنجزه الطلاب في المنزل http://alhayat.com/Articles/6607209

وتستند فكرة التعلم المقلوب في أساس تكوينها إلى مفاهيم مثل: التعلم النشط وفاعلية الطلاب ومشاركتهم وتصميم مختلط للدرس وإذاعة أو بث للمحتوى التعليمي. فقيمة هذا النوع من التعلم تكمن في تحويل وقت الفصل بشكل عمدي إلى ورشة تدريبية يمكن من خلالها أن يناقش الطلاب ما يريدون بحثه واستقصاء حول المحتوى العلمي، كما يمكنهم من اختبار مهاراتهم في تطبيق المعرفة والتواصل بعضهم مع بعض في أثناء أدائهم للأنشطة الصفية وخلال وقت الفصل يقوم المعلمون بوظائف مماثلة لوظائف المدربين أو المستشارين أو الموجهين، وتشجيع الطلاب على القيام بالبحث والاستقصاء الفردي والجماعي التعاوني الفعال، وبمعنى آخر يتم في هذا النوع من التعلم التبادل، فما يتم عادة إنجازه في الفصل يقوم الطالب بإنجازه في المنزل وما يتم عادة إنجازه في المنزل من تدريبات وتمرينات وأنشطة ينجز في وقت الفصل (الزين، 2015م: 173).

وفي التعلم المقلوب يأتي الطلبة إلى الفصل ولديهم الاستعداد التام لتطبيق تلك المفاهيم، والمشاركة في الأنشطة الصفية، وحل المسائل التطبيقية بدلاً من إضاعة الوقت في الاستماع إلى شرح المعلم، وحسن استغلال بيئة التعلّم الإلكترونية وتنظيمها يدعم هذا النموذج التفاعلي، شريطة أن تكون هناك إبداعات لدى المعلم لإيجاد الدافع والمحفز لدى الطالب للتعلم من خلال المادة التفاعلية الشائقة المعدة قبل الدرس http://rs.ksu.edu.sa /

ولكي يحقق التعلم المقلوب الهدف المنشود، يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المعايير منها :

1– المرونة، بحيث يستطيع المتعلم أن يتعلم في أي وقت وفي أي مكان.

2– ثقافة التعلم، حيث يتمركز حول المتعلم ويصبح هو محور العملية التعليمية.

3– المحتوى المحدد، إذ يحدد المعلم المحتوى الذي يجب أن يطلع عليه الطلاب خارج الفصل ليتم استغلال الوقت في الفصل لتطبيق استراتيجية التعلم النشط.

4– احترافية المعلم، إذ يعد دور المعلم في التعلم المقلوب أكبر من دوره في التعلم التقليدي، فيقوم المعلم داخل الفصل بتقديم التغذية الراجعة والفورية للطلاب وتقييم عمله (Nage,2013).

ونظراً لقيمة النحو وأهميته، وكذا لجودة التعلم المقلوب وفاعليته؛ شغل كل منهما اهتمام الباحثين والدارسين، فكانا دائمًا محل بحث ودراسة للعديد منهم. ويمكن استعراض بعض تلك البحوث والدراسات على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات في مجال تعليم النحو :

اقتصر الباحث في عرضه لتلك الدراسات على ما تناول منها المهارات النحوية؛ وهي على النحو الآتي:

أجرى أحمد (2007م) دراسة هدف منها إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية لعب الدوار في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو القواعد النحوية وذلك لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. واعتمد الباحث في إجرائه لتلك الدراسة على مجموعة من الأدوات تمثلت في: قائمة بالمهارات النحوية اللازمة للتلاميذ عينة الدراسة، اختبار المهارات النحوية، مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات النحوية والاتجاه نحوها؛ إذ ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية؛ وهو ما عزاه الباحث للإستراتجية المقترحة.

كما أعد الزهراني (2012م) دراسة هدفت إلى إعداد قائمة بمهارات النحو التي ينبغي إكسابها طلاب كلية اللغة العربية في جامعة الطائف، كما استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف من مهارات النحو. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداتين: قائمة مهارات النحو، والاختبار التحصيلي لقياس تلك المهارات. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (72) طالباً من طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية في جامعة الطائف. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف (عينة الدراسة) من مهارات النحو (38.01%) فقط، وهذه النسبة لا تصل إلى نسبة التمكن المطلوبة (80%)؛ مما يعني أن طلاب اللغة العربية غير متمكنين من مهارات النحو؛ إذ كان مستوى أداء العينة منخفضاً بشكل عام في جميع المهارات الرئيسة والفرعية.

وصمم محمد (2015م) دراسة سعى خلالها إلى إعداد برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية، وتتبع أثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على أدوات منها: قائمة بمهارات التدريس الإبداعي، قائمة بالمهارات النحوية، البرنامج المعد لتنمية هذه المهارات. واستهدف الباحث بتلك الأدوات معلمي اللغة العربية، وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (عينة الدراسة). وخلصت الدراسة إلى إثبات فاعلية البرنامج التدريبي المقترح؛ إذ أدى إلى تحسين مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية، وكذلك تحسين مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في أدائهم للمهارات النحوية. إذ ثبتت فروق دالة إحصائياً بين الأداء القبلي والبعدي للتلاميذ عينة البحث في اختبار المهارات النحوية في مهاراتها الرئيسة فيما عدا مهارات التحليل النحوي، ومهارة توظيف القواعد النحوية في القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (0.05).

المحور الثاني: دراسات في التعلم المقلوب :

أجرى هارون وسرحان (2015م) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الباحة وعددها (115) طالباً، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية (55) طالباً، تم تدريسها مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني باستخدام نموذج التعلم المقلوب، وضابطة (60) طالباً، تم تدريسها المقرر ذاته بالطريقة التقليدية. تمثلت أدوات الدراسة في: اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التعلم الإلكتروني. وتمثلت نتائج الدراسة في وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء المهارات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أعد الزين (2015م) دراسة أجريت على عينة تكونت من (77) طالبة من طالبات كلية التربية في تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة؛ بهدف التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ولتحقيق الهدف من الدراسة أعدت الباحثة اختباراً شمل معظم مفردات الوحدة. وأظهرت النتائج فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي للطالبات أفراد المجموعة التجريبية وذلك بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة.

وقام عبدالله (2015) بدراسة غايتها تقديم برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية. تضمنت أدوات الدراسة: قائمة بمهارات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية المبتدئين في تعلمها، البرنامج المقترح، اختبار إلكتروني والذي تأكد من خلاله فاعلية البرنامج السابق إعداده؛ إذ ظهر تفاوت كبير بين متوسطات درجات الاختبار قبل وبعد التطبيق، كما أظهرت نتائج الاختبار كبر حجم الأثر. وطبقت الدراسة على ثمانية طلاب من جنسيات أجنبية مختلفة (اثنان من كندا، اثنان من إنجلترا، اثنان من أمريكا، وثلاثة من البرتغال).

ومن الدراسات الأجنبية في هذا المحور: دراسة Bergmann&Sama(2012) والتي هدفا من إجرائها التصدي لظاهرة غياب الطلاب من المدرسة ونفورهم من حصص العلوم والرياضيات، وذلك باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، ولتنفيذ إجراءات الدراسة بدأ الباحثان في تسجيل المحاضرات وبثها للطلاب عن طريق الإنترنت، وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً واضحاً في أداء كل من المعلمين والطلاب؛ إذ أكد الطلاب أن دافعيتهم للتعلم أصبحت في صورة جيدة، كما أكد المعلمون أن طرائق التدريس المستخدمة في إطار التعلم المقلوب أضحت أكثر جدوى وفاعلية.

وصمم Pedroza (2013) دراسة أخرى بغية معرفة توجهات الطلاب نحو أسلوب التعلم المقلوب في التدريس، ولتحقيق تلك الغاية أعد الباحث استبانة دارت أسئلتها حول عدة محاور منها: التعلم الإتقاني، الشبكات الاجتماعية، مقاطع الفيديو، التعلم الذاتي، وأسئلة عامة حول التعلم المقلوب، ووزعت الاستبانة على ثلاثة فصول درس الطلاب فيها بأسلوب التعلم المقلوب لمدة سنتين. وتأكد للدراسة من خلال نتائجها: أن جميع الطلاب الذين شملتهم عينة الدراسة أعربوا عن سعادتهم واستمتاعهم بأسلوب التعلم المقلوب، وأن عدداً قليلاً منهم (7%) لم يرغبوا أن ينصحوا زملاءهم به، في حين أظهر (8%) أن التفاعل في التعلم المقلوب كان أقل بالمقارنة بالتعلم العادي أو التقليدي. كما أفادت نتائج الدراسة أن فكرة التعلم المقلوب دعمت لدى الطلاب الطرائق التدريسية التي تعلموا بها، وأتاح لهم فرصاً أكثر للتفاعل بينهم وبين المعلم من ناحية وبين بعضهم بعضًا من ناحية أخرى، ومن حيث الانتهاء من الواجبات المنزلية في وقت الفصل؛ إذ صرح (3%) بأن دافعيهم انخفضت في التعلم المقلوب، و(6%) أكدوا أن هذا الأسلوب لم يحسن لديهم طريقة تعلمهم للمنهج المقرر.

ومن الدراسات الأجنبية أيضاً التي أثبتت فاعلية التعلم المقلوب دراسة كل من (Fulton, 2013)، ودراسة (Engin,M.,& Donanci,S.:2014)؛ إذ كشفت الدراسة الأولى أن المعلمة التي استخدمت استراتيجية التعلم المقلوب تأكد لها وجود تحسن كبير في أداء طلابها في المهارات اللغوية المستهدفة. في حين أثبتت الدراسة الثانية فاعلية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

1- لا توجد دراسة واحدة من بين الدراسات السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث- تستهدف توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تعليم وتنمية مهارات النحو في مجالي فهم اللغة وإنتاجها؛ مما يؤكد شرعية الدراسة الحالية ومدى الحاجة إليها.

2- خلت الدراسات السابقة من دراسة واحدة – في حدود علم الباحث- تستهدف طلاب المرحلة الثانوية على وجه الخصوص لاسيما داخل حدود المملكة العربية السعودية؛ بوصفها أحد أهم المراحل التعليمية التي تمثل نقطة تحول أساسية في حياة الطلاب. وهو ما تداركته الدراسة الحالية.

3- قلة الدراسات السابقة التي استهدفت التعلم المقلوب وندرتها لاسيما في مجال تعليم اللغة العربية.

4- تفردت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في:

- تدريس النحو وتعليمه، ومن ثم تنميه مهاراته بأسلوب يحقق وظيفتيه، ويفعل دوره في فهم اللغة وإنتاجها.
- استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات النحو بنهج جديد يتيح للطلاب التمرس على توظيف قواعد النحو التي يدرسونها في فهمهم للمقروء، وربط القاعدة بالمعنى، فضلاً عن توظيف القواعد المتعلمة في إنتاج جمل وتراكيب من إنتاجهم.

5- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة ما يأتي:

- توضيح مشكلة الدراسة وتأكيدها.
- بناء أدوات الدراسة وموادها التعليمية.
- عرض النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة:

تنطلق الصيحات من هنا وهناك تشكو ضعف الناشئة في القواعد النحوية، وتتوجه أنظار الباحثين للكشف عن أسباب هذا الضعف، فتتباين نظراتهم وتختلف آراؤهم وتتعدد طرائقهم، ورغم ذلك يظل البحث عن أسباب ضعف الناشئة في القواعد النحوية- وسبل علاجها- مستمراً " (السيد، 1984م: 139).

واستكمالاً لهذه المسيرة البحثية ودعماً لتلك الجهود، وتقديراً لأهمية النحو، وإدراكاً لدوره في ضبط اللغة فهماً وإنتاجاً؛ يقدم الباحث هذه الدراسة آملاً أن تكون حلاً ناجعاً في علاج بعض مشكلات لغتنا العربية، ولبنة في إعادة بناء صرحها الشامخ.

ولما كانت مقتضيات الدراسة تستوجب التدليل على ضعف المتعلمين في النحو، وضعف مهاراتهم في ممارسة قواعده وظيفياً، فإن الباحث يسوق بعضاً من تلك الدلائل على سبيل المثال لا الحصر، والتي تتمثل في إثباتات أهل اللغة – من خبراء وباحثين- وأقوالهم، ورد بعضها في الأدبيات التربوية، والبعض أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات في مجال تعليم النحو، ومنها:

1- إن الشكوى من جفاف قواعد النحو ظاهرة عامة ومستمرة في شتى مراحل التعليم من الصف الرابع الابتدائي وحتى المرحلة الثانوية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تفضيل المتعلم لحصة النحو بسبب ثقلها وصعوبتها" (علوان، 1984م: 87-81).

2- إن الدرس النحوي في مدارسنا العربية قد أصبح معقداً غاية التعقيد، صعباً في نظر التلاميذ كل الصعوبة، جافاً كل الجفاف، وهذا أمر غريب للغاية، فالدرس النحوي يجب أن يكون بعكس ذلك تماماً، فهو ضبط لقواعد كلامنا ونطقنا وأدبنا، وهو تقعيد لأصول لغتنا وتراثنا، وهو فوق ذلك كله حفظ لكتاب الله المنزل من السماء" (خفاجي، 1985م: 98).

3- إن صعوبة تعليم النحو العربي وكثرة تعقيداته أمر يكاد يتفق عليه كثير من المشتغلين بتعليم اللغة، غير أن هذه الصعوبة لا تنفي عنه – أي النحو- أنه جزء أساسي ومهم في منهج تعليم اللغة العربية، وأنه لا مناص من تعليم القواعد بوصفها ركناً ضرورياً لتعليم العربية، وضبط استخداماتها (يونس، 1987م: 55).

4- رغم اهتمام التربويين والمعلمين بتيسير سبل تعليم النحو، ومساعدة التلاميذ على اكتساب مهاراته، فإنَّ الشكوى مازالت مستمرة من ضعف المستوى اللغوي للتلاميذ، وهذا الضعف لا يقف عند حدود الإعراب والسيطرة على قواعد اللغة، وما يتعلق ببنية الكلمة الصحيحة، بل يمتد إلى التراكيب وبناء الجمل (القوزي، 1999:217).

5- إن ضعف المتعلمين في القواعد النحوية يمثل نسبة مرتفعة مقارنة بغيرها من فروع اللغة العربية" (عبدالله، 2002م: 104).

6- إن النفور من الدرس النحوي مازال متفشياً بين طلابنا، وهو لم يكن جديداً، وإنما هو قديم، إذ لاقى الدرس النحوي نفوراً وتعنتاً حتى من لدن علماء هذه اللغة وأدبائها وشعرائها" (حمادي، 2003م: 396).

7- إن التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة يعانون من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية، ووصل الأمر إلى حد كره بعضهم للمادة النحوية، وهذا يستدعي اتخاذ التدابير اللازمة لحمل التلاميذ على الاهتمام بمادة القواعد؛ بوصفها العمود الفقري للفروع الأخرى (الدليمي والدليمي، 2005م: 150).

8- وبرغم الأهمية التي تمثلها القواعد النحوية في دروس اللغة العربية ومكانتها المتميزة في مناهج تعليمها، فإن نتائج البحوث والدراسات تؤكد ضعف التلاميذ في القواعد النحوية، فضلًا عن كثرة الأخطاء النحوية في القراءة والكتابة لدى المتعلمين الصغار والكبار على السواء في مدارس التعليم العام. ويؤكد ذلك وجود صعوبات نحوية لدى الطلاب أدت إلى هذا الضعف وإلى نفورهم من الحصص في هذه المادة" (البكر، 2006م: 48).

9- إنه على الرغم من الجهود التي بذلت من أجل النهوض بمستوى طلابنا في القواعد النحوية في مختلف المراحل التعليمية، فمازال تعليم النحو بحاجة إلى العديد من الدراسات العلمية التي تنظر إلى الجانب الوظيفي لتعليم النحو في مدارسنا، بدلاً من أن نجعل فكرنا محدداً في جفاء المادة النحوية وطبيعتها" (أحمد،2010م: 139).

10- يشكو المتعلمون من جفاف علم النحو المقدم إليهم في مراحل التعليم العام كلها، ويلاحظ عليهم كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها، وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابة (أمين وعبدالكريم، 2013م: 613).

11- إنه بالملاحظة وبمعرفة درجات الطلاب في امتحانات قواعد النحو ظهر جلياً تدهور الطلاب فيها، ويعزو ذلك إلى إغفال الجانب الوظيفي في تدريسها (أحمد، 2010: 177).

ويرى الباحث _ برغم ما سبق إقراره من ضعف المتعلمين في النحو وتطبيق قواعده _ أن كثيراً من علماء اللغة وخبرائها يؤكدون أن مكمن صعوبة النحو ليس في صعوبة قواعده وجفافها كما يدعي البعض، وإن كان هذا أحد الأسباب التي لا يمكن إغفالها أو غض الطرف عنها؛ وإنما السبب الأساس وراء تلك الصعوبة تعزو إلى طرائق تعليمه وتدريسه؛ إذ اعتاد المعلمون الركون إلى طرائق تدريس لا ترقى لمستوى النحو وأهميته، فيركن الكثير منهم إلى الطرائق التقليدية من منطلق" هذا ما وجدنا عليه آباءنا"، دون أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث والتقصي، أو أن يتذوقوا لذة الإبداع والابتكار في هذا المجال.

وفي هذا المقام يقرر حسن (1999م: 1): أنه" وبالرغم من كل الجهود التي بذلت من أجل تيسير تعليم قواعد اللغة العربية، مازال المعلمون يجتهدون ويتكلفون في سبيل ابتكار طرائق وأساليب وإجراءات، إلا إنها لم تعالج ضعف التلاميذ في الاستخدام الصحيح للتراكيب اللغوية، أو التعبير بسهولة ويسر عن أفكارهم بلغة صحيحة".

واتفاقاً معه أشار عبد العال (د.ت: 138) إلى أن صعوبة القواعد النحوية وسهولتها ليست في مادتها، وإنما يرجع سبب هذا إلى طريقة تدريسها وإلى مهارة المعلم. فبرغم ما هو سائد ومعروف بشأن صعوبة القواعد، وأن التلاميذ لا يجدون لذة في دراستها لثقلها على أسماعهم وعدم ميلهم إليها ونفورهم منها، نرى هذه القواعد مقبولة عند بعض التلاميذ، ويقبلون عليها لإحساسهم بلذة ومتعة فكرية في دراستها، ولو تقصينا سبب ذلك لوجدناه ممثلاً في الطريقة

الحديثة التي تناول بها المعلم درس القواعد، وما أضافه عليه من طرائق جذبت التلاميذ نحو المادة وحببتهم فيها.

وفي هذا المجال يذكر الدليمي (2004م:42) أن نفور الطلاب من النحو وضعفهم فيه هو نتاج لطرائق التدريس المستخدمة؛ إذ اتفقت دراسات عديدة حول ضعف طرائق تدريس النحو المتبعة من قبل المعلمين وعدم مرونتها؛ فترى أن طريقة تدريس القواعد غالباً ما تكون جامدة غير مرنة، ومع ذلك ورغم صعوبة النحو المزعومة فإن أي لغة في العالم مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة الناجحة لتعلمها واكتسابها.

من هنا يرى الباحث أن طريقة التدريس يعول عليها بدرجة كبيرة في مدى نجاح عملية التعليم من عدمها. لذلك كان حرص الباحث على تجريب إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة والمبتكرة في مجال التعليم، وهي استراتيجية التعلم المقلوب. آملاً أن تمثل هذه الاستراتيجية أحد الحلول الناجعة لضعف متعلمينا في القواعد النحوية؛ معولاً الباحث مقومات نجاحها فيما سبق ذكره من مزايا وخصائص فريدة تستند إليها.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى المتعلمين في النحو وضعف مهاراته لديهم، ولأنَّ هذه المشكلة مازالت قائمة ولا توجد لها حلول شافية حتى الآن، فإن الباحث يرى أن استخدام استراتيجية التعلم المقلوب قد تمثل أحد الحلول لتلك المشكلة؛ وذلك لما استدل عليه سابقاً.

ولتحديد المشكلة إجرائياً يمكن صياغتها في السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس القواعد النحوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

س 1: ما الخطوات التدريسية اللازمة لتدريس القواعد النحوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية ؟

س 2: كيف يمكن قياس أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

هدف الدراسة :

يتمثل هدف الدراسة الحالية في تحسين مستوى الأداء التحصيلي لطلاب المرحلة الثانوية في القواعد النحوية، وتنمية مهارات تطبيقها وظيفياً، وتغيير توجهم إليها إلى الاتجاه الإيجابي.

أهمية الدراسة :

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في جوانب عدة منها:

1- إضافة استراتيجية جديدة في تعليم النحو بعد إثبات فاعليتها.

2- تحسين الأداء التحصيلي للطلاب في القواعد النحوية، ومن ثم المهارات التطبيقية للنحو.

3- زيادة توجه الطلاب نحو تعلم القواعد النحوية، وتغيير نظرتهم السالبة نحوها.

4- أن تخرج من رحم هذه الدراسة مقترحات وأفكار جديدة تصلح أن تكون موضوعات بحثية جديرة بالبحث والدراسة في مجال تخصص اللغة العربية وطرائق تدريسها.

فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات النحوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في المهارات النحوية لصالح القياس البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية لصالح القياس البعدي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة في إجراءاتها على الحدود الآتية :

1- حدود زمانية : إذ طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1437/1436هـ.

2- حدود مكانية : اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية التابعة لإدارة الجوف التعليمية.

3- حدود بشرية: أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الأمير عبدالإله بن عبدالعزيز الثانوية بمدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية.

4- حدود موضوعية: اقتصرت فيها الدراسة على:

- الالتزام بخطوات التدريس ومنهجياته وفق استراتيجية التعلم المقلوب دون غيرها.
- موضوعات النحو المقررة على طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية وفق ما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 1

يوضح الموضوعات النحوية المستهدفة من الدراسة

م	موضوعات الدراسة
1	الجملة العربية
2	المجرورات
3	المنصوبات
4	الممنوع من الصرف
5	المفاعيل

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وذلك للعام الدراسي 1437/1436هـ. وشمل مجتمع الدراسة (185) طالباً من جملة الطلاب المقيدين بتلك المدارس.

وقد وقع اختيار عينة الدراسة عشوائياً على طلاب الصف الثاني الثانوي (المستوى الثاني) بمدرسة الأمير عبدالإله بن عبدالعزيز الثانوية بمدينة سكاكا؛ إذ قسمت إلى مجموعتين: تجريبية عددها (28) طالباً، وضابطة عددها (27) طالباً.

جدول 2

مجتمع الدراسة

م	المدرسة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
1	ثانوية الأمير عبدالإله بن عبدالعزيز	52	%29
2	ثانوية الأمير فهد بن بدر	50	%27
3	ثانوية أبي عبيدة	43	%23
4	ثانوية عبدالرحمن بن أحمد السديري	20	%10
5	ثانوية الأندلس	20	%10
	المجموع	185	%100

جدول 3

عينة الدراسة

المدرسة	الصف/المستوى	المجموعات	العدد
ثانوية الأمير عبدالإله بن عبدالعزيز	الثاني	تجريبية	28
		ضابطة	27

أدوات الدراسة :

قسمت أدوات الدراسة وفق الهدف من تصميمها إلى قسمين:

الأول: أدوات تعليمية، تمثلت في: قائمة المهارات النحوية، والمعالجة التدريسية للقواعد النحوية وفق استراتيجية التعلم المقلوب.

الآخر: أدوات قياسية، تمثلت في: اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية، ومقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية.

ولإعداد تلك الأدوات اتبع الباحث ما يأتي :

1– قائمة المهارات النحوية :

كان الهدف من إعداد تلك القائمة تحديد المهارات الوظيفية للقواعد النحوية والتي تهدف الدراسة الحالية تنميتها؛ إذ تضمنت القائمة نوعين من المهارات :

الأولى: المهارات الوظيفية للقواعد النحوية، والتي ارتآها الباحث لازمة لفهم اللغة، وتحديد مضامينها. وتضمنت (5) مهارات.

الثانية: المهارات الوظيفية للقواعد النحوية، والتي ارتآها الباحث لازمة لإنتاج اللغة، وإخراجها صحيحة وفق أساليب العرب ومنهجيتهم. وشملت (4) مهارات.

مصادر إعداد القائمة:

من أجل إعداد القائمة رأى الباحث ضرورة:

1– مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

2– الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.

3– الاسترشاد بآراء ذوي العلم والخبرة في مجال التخصص (مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها).

4– التحكيم على القائمة، والأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم.

5– ضبط الأداة إحصائياً.

صدق القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على (6) محكمين للإدلاء بآرائهم والحكم على مدى صلاحية بنودها، وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم، ثم عرضت عليهم القائمة مرة أخرى، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حساب التكرارات واستخراج النسبة المئوية للتكرار الذي حصلت عليه كل مهارة من المهارات المتضمنة لها القائمة، ثم أخذ الباحث المهارات التي حصلت على نسبة (80 %) فأكثر فقام بوضعها في قائمة مستقلة تمهيداً لتنميتها، وبلغ عددها (4) مهارات، ومن ثم تحقق صدق القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

2– إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :

لتحديد إجراءات التدريس وخطواته المزمع اتباعها وفقاً لاستراتيجية التعلم المقلوب، كان لزاماً على الباحث مراجعة العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة، وقد خص منها الدراسات التي استهدفت بالتجريب هذه الاستراتيجية، فضلاً عن الأدبيات التربوية والكتابات العربية والأجنبية في هذا المجال، وقد راعى الباحث في تصميم تلك الإجراءات التدريسية طبيعة الدراسة، وغاياتها التي تسعى إلى تحقيقها، فضلاً عن خصائص الطلاب (عينة الدراسة)، وكانت تلك الإجراءات على النحو الآتي:

1- تحديد الأهداف العامة للدروس المستهدفة، وصياغة تلك الأهداف في جمل وعبارات سلوكية منضبطة.

2- تبصير الطلاب بالأهداف المحددة سلفاً، والإجراءات اللازمة لتحقيقها.

3- توزيع الأعمال والمهام المكلف بها كل من المعلم والطلاب.

4- تلقي الطلاب الدروس وفق اتجاهين :

الأول: من خلال وسائل التقنية الحديثة؛ إذ تم إعداد كل درس من جانب المعلم ونقله للطلاب من خلال مدونات تحوي مقاطع فيديو تصل إلى الطلاب على الروابط التي أُعدَّت لهذا الغرض. كما تم نقل بعضها من خلال وسائل أخرى متنوعة تم الاتفاق عليها بين المعلم والطلاب، منها: الواتس أب ، الفيس بوك ، اليوتيب.

الثاني: التدريس الفصلي؛ إذ ركزت عمليات التدريس من خلال هذا الاتجاه على التدريب والتطبيق، وإتاحة الفرص للطلاب للتعرف على دور النحو في فهم معاني الجمل ودلالاتها، وذلك في صورة أنشطة وتدريبات تتضمن القواعد النحوية التي حددتها الدراسة؛ على أن يتم ذلك بشكل متوازٍ مع تدريب الطلاب على توظيف القاعدة النحوية في جانب الإنتاج اللغوي.

5- تم الدمج والتكامل بين الاتجاهين في التعلم (التعلم المقلوب)؛ فتلقى الطلاب تعلمهم داخل الفصل وخارجه (في المنزل). مع توجيه أولياء الأمور بمساعدة أبنائهم، ما تيسر لهم ذلك.

6- التركيز على التدريبات العملية المكثفة؛ بعيداً عن التنظير الذي لا يأتي بفائدة على الطلاب، وأن يتاح للطلاب فرص التوظيف المناسبة للقواعد النحوية فهماً وإنتاجاً.

7- أن يقوم الطلاب من خلال تدريبات تقيس لديهم القدرة على توظيف القاعدة النحوية وممارستها من أجل فهم الجمل والعبارات، إضافة إلى توظيف القاعدة النحوية في إنتاج جمل وتعبيرات من إنتاج الطلاب أنفسهم.

3- اختبار التطبيق الوظيفي للقواعد النحوية :

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا المتغير (التطبيق الوظيفي للقواعد النحوية)، قام الباحث بكتابة مفردات الاختبار في صورته الأولية متضمناً نوعين من الأسئلة: الأول الاختيار من متعدد، والآخر من نوع التعبير الحر ليناسب هدف الدراسة؛ إذ استقر الاختبار في صورته المبدئية مكوناً من (43) سؤالاً، كما حرص الباحث على صياغة تعليمات الاختبار بلغة سهلة تناسب مستوى الطلاب.

معامل الصدق والثبات :

- **الصدق:** اعتمد الباحث في إثبات صدق الاختبار على ما يعرف بصدق المحكمين؛ فعرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين (ن= 5) وطلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث: صلاحية كل سؤال للقياس، سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى الطلاب، مدى وضوح تعليمات الاختبار، وإجراء التعديل المناسب (بالحذف، أو بالتغيير، أو بالإضافة) إذا اقتضى الأمر ذلك.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، كما أقر السادة المحكمون سلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى الطلاب عينة الدراسة. وكانت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (80%، 100%)، كما أجريت جميع تعديلات السادة المحكمين.

جدول 4

توصيف عام لأسئلة الاختبار

المهارات العامة	المهارة الفرعية	الأسئلة التي تقيسها			عدد الدرجات لكل سؤال	المجموع النهائي للدرجات
		الأسئلة العامة		الأسئلة الفرعية		
		رقم السؤال	العدد			
المهارات الوظيفية للنحو في فهم اللغة	1- تحديد الضبط الصحيح للكلمات وفق السياق الواردة فيه.	الأول	1	1	1	4
				2	1	
				3	1	
				4	1	
	2- تغيير ضبط أواخر الكلمات بتغير وضعها الإعرابي.	الثاني	1	1	1	3
				2	1	
				3	1	
	3- تحديد العلاقات داخل الجمل والنصوص.	الثالث	1	1	1	3
				2	1	
				3	1	
	4- تحديد نوعية الأساليب والتراكيب اللغوية الواردة عليها اللغة.	الرابع	1	1	1	2
				2	1	
	5- اكتشاف الخطأ النحوي، وتصويبه.	الخامس	1	1	2	6
				2	2	
				3	2	
المهارات الوظيفية للنحو في إنتاج اللغة	1- ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً.	السادس	1	1	2	12
				2	2	
				3	2	
				4	2	
				5	2	
				6	2	
	2- تغيير ضبط أواخر الكلمات بتغير وضعها الإعرابي.	السابع	1	1	2	8
				2	2	
				3	2	
				4	2	
	3- توظيف القاعدة النحوية في جمل وعبارات جديدة.	الثامن	1	1	3	24
				2	3	
				3	3	
				4	3	
				5	3	
				6	3	
				7	3	
				8	3	
	4- الإتيان بالخطأ النحوي، وتصويبه.	التاسع	1	1	2	16
				2	2	

المهارات العامة	المهارة الفرعية	الأسئلة التي تقيسها			عدد الدرجات لكل سؤال	المجموع النهائي للدرجات
		الأسئلة العامة		الأسئلة الفرعية		
		رقم السؤال	العدد			
				3	2	
				4	2	
				5	2	
				6	2	
				7	2	
				8	2	

4– مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية:

- **الثبات:** تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ إذ توصل إلى قيمة ثبات ارتآها الباحث مقبولة، ومن ثم تم اعتمادها قيمة ثباتٍ صحيحة للاختبار.

تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

أ– تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد هذا المقياس بهدف تحديد اتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي عينة الدراسة نحو القواعد النحوية.

ب– صياغة مفردات المقياس:

صيغت عبارات المقياس باستخدام طريقة (ليكرت للتقديرات المتجمعة) في شكل عبارات موجبة وأخرى سالبة، ووزعت البنود على ثلاثة محاور على التوالي هي: أهمية النحو، الاستمتاع بدراسة النحو، طبيعة النحو وخصائصه. وتم تحديد ثلاثة بدائل للاستجابة؛ إذ إن المقياس ثلاثي الدرجات (أوافق – بين بين – أرفض) بحيث تعطي استجابات الطالب أوافق (3)، بين بين (2)، أرفض (1)، ويقاس اتجاه الطلاب من خلال حساب مجموع درجاته على عبارات المقياس، وعلى ذلك فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى الموافقة، والدرجة المنخفضة تدل على الرفض.

وتكون المقياس من (3) بنود رئيسة يندرج تحت البند الرئيس الأول (8) بنود فرعية، والبند الرئيس الثاني (4) بنود فرعية، أما البند الرئيس الثالث فتضمن (5) بنود فرعية. لينتهي المقياس بعدد بنوده الإجمالي (17) بنداً فرعياً، والدرجة الكلية للمقياس (17).

ج– ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بالطرق الآتية :

1– الثبات بحساب معامل ألفا:

إذ توصلت الدراسة إلى أن قيمة الثبات لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية باستخدام معامل ألفا هو (604). وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً.

2– قيمة ثبات المقياس في حالة حذف المفردة :

تم حساب قيمة ثبات المقياس في حالة حذف مفردة؛ وأسفر ذلك عن النتائج المدونة في الجدول الآتي:

جدول 5

قيمة ثبات المقياس في حالة حذف المفردة

رقم المفردة	قيمة ثبات المقياس إذا حذفت المفردة
a1	،590
a2	،600
a3	،597
a4	،606
a5	،620

رقم المفردة	قيمة ثبات المقياس إذا حذفت المفردة
a6	،599
A7	،587
A8	،591
A9	،623
A10	،613
A11	،591
A12	،606
A13	،579
A14	،630
A15	،581
A16	،613
A17	،591
A18	،612
المجموع	،314

3– الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

وبحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية على عينة (ن =42) بلغ معامل الثبات لنصف الاختبار (0.453) وبعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (0.624). وهو معامل ثبات جيد.

مصطلحات الدراسة:

1– استراتيجية التعلم المقلوب:

تعرف الاستراتيجية "بأنها مجموعة الخطوات التي يتبعها الباحث للوصول إلى حل المشكلة" (سلامة، 1986م: 87).

وفي تعريف آخر لسيرلس إيفيلين Searl,s Evelyn,1980:68)) هي عبارة عن تنظيم مناسب لتخطي الفجوة بين ما يعرفه الدارسون وما يحتاجون إلى معرفته حقاً".

أما الاستراتيجية عند زيتون (1999م: 279) فهي "فن استخدام الوسائل والإمكانات المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان ".

ويعرف التعلم المقلوب عند كل من هارون وسرحان (2015م) بأنه عبارة عن "نموذج تربوي يدمج بين التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم المتمركز حول المعلم، ويتضمن أنشطة تعلم تفاعلية لمجموعات صغيرة داخل الفصل وتعلم فردي مباشر معتمد على تكنولوجيا الحاسوب ".

وعند الباحث فإن التعلم المقلوب أحد أساليب التعلم التي تفيد من وسائل التقنية الحديثة في تنشيط عمليات التعلم وتفعيلها بالشكل الذي يعزز قدرات المتعلم، ويدعم دوره في اكتساب الخبرات التعليمية والإفادة منها على خير وجه؛ وذلك حتى يتمكن من مزاولة حياته اليومية وممارستها بشكل أفضل.

3– القواعد النحوية:

هي مجموعة من القوانين المنظمة للغة بجميع عناصرها: النحوية، والصرفية، والصوتية، والدلالية (الشريوفي، 2000م: 51).

ويرى الباحث القواعد النحوية بأنها القوانين الضابطة والمنظمة للغة في أشكالها المختلفة، وهي بمنزلة ميزان العدل لمسيرات اللغة التي إن غابت أو اختلت فقدت اللغة على إثرها مبناها ومعناها.

4– المهارات النحوية:

تعرف المهارة بأنها:" الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني والجمل، 310: 2003).

وعليه فالمهارة النحوية هي قدرة مستعمل اللغة وكفاءته في توظيف قواعد النحو في إنتاجه اللغوي (المقروء، والمسموع، والمكتوب، والمنطوق).

5- وظيفية القواعد النحوية:

يقصد بها "أنماط القواعد التي تساعد التلميذ مساعدة فعالة في تحسين قدرته على الحديث والكتابة"(Good,1973:264) .

ويراها الباحث قدرة الطالب على استخدام وتوظيف القواعد النحوية في سلوكه اللغوي فهماً وإنتاجاً؛ بما يحقق غايات تعلمها، ويشعر المتعلم بفائدتها وجدواها.

5- الاتجاه:

يعرفه حسين والجمل (1999م: 7) بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء كان بالرفض أو بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات ".

ويعرفه الباحث إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه موقف الطالب الذي يتخذه تجاه دراسته لمادة النحو، ويدلل على هذا الموقف مدى حبه وكراهيته أو إقباله و إدباره عن مادة النحو، بالإضافة إلى مدى إدراكه وتقديره لأهمية النحو ودوره في ضبط اللغة وصيانتها من الأخطاء. ويقاس الاتجاه نحو القواعد النحوية في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على المقياس المعد لهذا الغرض.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج التطبيق القبلي:

هدفت الدراسة من التطبيق القبلي لأدواتها التأكد من تحقيق التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والتكافؤ في الأداء بينها؛ وذلك كإجراء تقليدي تمهيداً للبدء في إجراءات التدريس وفق استراتيجية التعلم المقلوب ومن ثم إجراء التطبيق البعدي

جدول 6

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الممارسات الوظيفية للنحو في فهم اللغة	التجريبية	28	5.93	2.107	53	1.240	غير دالة
	الضابطة	27	5.22	2.118			
الممارسات الوظيفية للنحو في إنتاج اللغة	التجريبية	28	18.64	5.697	53	2.772	0.1
	الضابطة	27	14.63	5.001			
الممارسات الوظيفية للنحو في فهم اللغة وإنتاجها	التجريبية	28	24.57	5.789	53	3.119	0.3
	الضابطة	27	19.85	5.419			

جدول 7

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية في التطبيق القبلي

المحاور والدرجة الكلية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- المحور الأول	**التجريبية**	14.10	1.59	0.352	غير دالة
	الضابطة	14.25	1.61		
2- المحور الثاني	**التجريبية**	10.50	1.20	0.388	غير دالة
	الضابطة	10.37	1.27		
3- المحور الثالث	**التجريبية**	10.07	1.15	0.563	غير دالة
	الضابطة	9.89	1.25		
الدرجة الكلية	**التجريبية**	34.67	2.16	0.283	غير دالة
	الضابطة	34.51	2.02		

بقراءة البيانات المدونة بالجدولين السابقين (6، 7) يتضح الآتي :

أ- التقارب الواضح في أداء المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية في البعد الأول (المهارات الوظيفية للنحو في فهم اللغة)، في حين تباين أداء المجموعتين على ذات المقياس في البعدين الثاني، والثالث (المهارات الوظيفية للنحو في إنتاج اللغة، والمهارات الوظيفية للنحو فهماً وإنتاجاً)؛ وذلك رغم الاختيار العشوائي لعينة الدراسة.

ب- تكافؤ أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية؛ إذ لم تكشف النتائج وجود أي فروق إحصائية لصالح أي من المجموعتين.

وقد أعزى الباحث هذا التجانس الحادث بين مجموعتي الدراسة في تعاملاتهم على المقياسين: اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية، ومقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية إلى الأسباب الآتية :

1- التقارب العمري بين أفراد العينة.

2- تلقي تدريس القواعد النحوية من قبل معلميهم بأساليب وإستراتيجيات تدريس واحدة.

3- عدم تعرض أي من المجموعتين لاستراتيجية التدريس المقترحة التي تسعى الدراسة الحالية إلى اتباعها.

في حين أعزى الباحث التباين الحادث في اختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في بعديه (الثاني، والثالث) إلى :

1- تعرض الطلاب عينة الدراسة بمجموعتيها (التجريبية، والضابطة) لدراسة الموضوعات النحوية المختارة مسبقاً؛ إذ سبق لهم دراستها في الصف الأول الثانوي؛ مما عده الباحث داعياً لتباين الأداء بين الطلاب.

2- تعود الطلاب على بعض تدريبات الإنتاج اللغوي في محتوى الكتاب المدرسي، مثل: تدريب الطلاب على تحديد الأخطاء النحوية وتصويبها. في حين يفتقد ذات الكتاب إلى تدريبات تتعلق بالفهم؛ ومن ثم علاقة النحو بالمعنى.

وجدير بالذكر أن يؤكد الباحث على أن نسب التفاوت والاختلاف بين أداء المجموعتين والمثبتة مسبقاً تمثل نسباً ضعيفة للغاية، ولا يمكن أن تؤثر على النتائج النهائية للدراسة؛ فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً في أداء مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي بفروق إحصائية كبيرة ثبتت لصالح المجموعة التجريبية، في حين توقف أداء المجموعة

الضابطة في القياسين القبلي والبعدي عند نفس المستوى. وهو ما سيأتي بيانه في عرض نتائج التطبيق البعدي في الخطوة التالية تفصيلاً.

ثانياً: نتائج التطبيق البعدي :

أسفرت نتائج التطبيق البعدي عن مجموعة من النتائج، تبينها الجداول الآتية :

جدول 8

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات الوظيفية للنحو في فهم اللغة	التجريبية	28	15.96	1.478	35	16.919	دالة
	الضابطة	27	5.52	2.902			
المهارات الوظيفية للنحو في إنتاج اللغة	التجريبية	28	44.86	4.972	35	20.325	دالة
	الضابطة	27	15.85	5.648			
المهارات الوظيفية للنحو في فهم اللغة وإنتاجها	التجريبية	28	60.82	5.099	35	26.344	دالة
	الضابطة	27	21.37	5.956			

جدول 9

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية في التطبيق البعدي

المحاور والدرجة الكلية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- المحور الأول	التجريبية	18.89	1.28	12.91	0.01
	الضابطة	14.22	1.40		
2- المحور الثاني	التجريبية	12.28	1.21	7.37	0.01
	الضابطة	10.07	1.00		
3- المحور الثالث	التجريبية	10.82	1.09	3.01	0.01
	الضابطة	9.85	1.29		
الدرجة الكلية	التجريبية	42.00	2.23	13.87	0.01
	الضابطة	34.15	1.95		

جدول 10

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في القياسين القبلي البعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات الوظيفية للنحو في فهم اللغة	قبلي	28	5.93	2.107	26	23.930	دالة
	بعدي	28	15.96	1.478			
المهارات الوظيفية للنحو في	قبلي	28	18.64	5.697	26	19.803	دالة

إنتاج اللغة	بعدي	28	44.86	4.972		
المهارات الوظيفية للنحو في	قبلي	28	24.57	5.789	26	28.639
فهم اللغة وإنتاجها	بعدي	28	60.82	5.099		

دالة

جدول 11

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية في التطبيقين القبلي والبعدي

المحاور والدرجة الكلية	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- المحور الأول	القبلي	14.10	1.60	12.51	0.01
	البعدي	18.89	1.29		
2- المحور الثاني	القبلي	10.50	1.20	5.05	0.01
	البعدي	12.29	1.21		
3- المحور الثالث	القبلي	10.07	1.15	3.06	0.01
	البعدي	10.82	1.10		
الدرجة الكلية	القبلي	34.67	2.16	12.16	0.01
	البعدي	42.00	2.23		

جدول 12

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة على اختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في التطبيقين القبلي والبعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات الوظيفية للنحو في	التجريبية	27	5.22	2.118	25	7.30	غير دالة
فهم اللغة	الضابطة	27	5.52	2.901			
المهارات الوظيفية للنحو	التجريبية	27	14.63	5.001	25	2.621	غير دالة
في إنتاج اللغة	الضابطة	27	15.85	5.648			
المهارات الوظيفية للنحو في	التجريبية	27	19.85	5.419	25	2.275	غير دالة
فهم اللغة وإنتاجها	الضابطة	27	21.37	5.956			

جدول 13

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية في التطبيقين القبلي والبعدي

المحاور والدرجة الكلية	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- المحور الأول	القبلي	14.25	1.60	0.19	غير دالة
	البعدي	14.22	1.39		
2- المحور الثاني	القبلي	10.37	1.27	2.30	0.05
	البعدي	10.07	1.00		
3- المحور الثالث	القبلي	9.89	1.25	0.23	غير دالة
	البعدي	9.85	1.29		

الدرجة الكلية	القبلي	34.52	2.03	1.36	غير دالة
	البعدي	34.15	1.96		

قراءة النتائج :

بقراءة الجداول السابقة يتضح الآتي :

جدول (8) يتضح من خلاله :

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي (على مستويي الفهم والإنتاج)؛ إذ ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية. وهو ما يعني تحقق الفرض الأول.

جدول (9) يتضح من خلاله :

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية. وهو ما يعني تحقق الفرض الثاني.

جدول (10) يتضح من خلاله :

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي (على مستويي الفهم والإنتاج)؛ إذ ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثالث.

جدول (11) يتضح من خلاله :

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الرابع.

جدول (12) يتضح من خلاله :

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي (على مستويي الفهم والإنتاج)؛ إذ لم يثبت تغيير في أداء أفراد العينة لأي من القياسين. وهو ما يشير إلى عدم تحقق الفرض الخامس.

جدول (13) يتضح من خلاله :

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ لم يثبت تغيير في أداء أفراد العينة لأي من القياسين. وهو ما يشير إلى عدم تحقق الفرض السادس.

ويعزو الباحث هذا التحسن في اتجاه المجموعة التجريبية إلى استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على النحو الآتي :

1- ساعد استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في الانتفاع بوسائل التقنية الحديثة وتوظيفها التوظيف الأمثل فيما يعود بالنفع والفائدة على الطلاب. كما أعطت متسعاً من الوقت للطلاب للتجريب والتقصي والإبداع. وجميعها عمليات لازمة لفهم دور النحو في فهم اللغة وإنتاجها. فضلاً عما حققته تلك الاستراتيجية فيما يعرف بالتعلم البنائي، وهو نوع من التعلم من شأنه أن ينتقل بالطلاب من أدنى المستويات إلى أعلاها في التعلم و التحصيل (ببرجمان ،2016م: 569).

1- كان لاستخدام التقنيات الحديثة المتمثلة في استخدام قنوات التواصل الاجتماعي كالفيسبوك، واليوتيوب، والواتسب أثرها الواضح في جذب الطلاب للتعلم والتخفيف من وطأة الطرق التقليدية التي تعتمد غالباً على الإلقاء.

2- ساعد تلقي الطلاب فكرة الدرس مسبقاً في المنزل من تخفيف صعوبته داخل حجرة الدراسة، مما مكن لهم من

المشاركة الجادة والفاعلة التي أتاحت لهم فرصًا كافية للتطبيق العملي داخل غرف الصف.

3- أتاحت فكرة تلقي الدروس في المنزل راحة واطمئناناً لدى الطلاب، جعلتهم يتخلصون من وطأة العملية التعليمية وفرضيتها التي كثيراً ما كانت سبباً في عدم انتباههم وتشتيت أذهانهم.

4- كان لإفساح المجال للجانب التطبيقي أثره البين في شعور الطلاب بجدوى القواعد النحوية، وإدراكهم لقيمتها في ضبط اللغة وحسن صياغتها.

5- أسهم تعلم القواعد النحوية في كنف اللغة فهماً وإنتاجاً في اكتساب الطلاب مهارات التوظيف العملي لتلك القواعد في فهم النصوص التي تعرض عليهم، والتوصل إلى معانيها ودلالاتها. كذلك تسطير جمل وتعبيرات من إنتاجهم. مما أوجد لديهم الرغبة والدافع في التعامل مع التدريبات المقدمة لديهم بشغف وإعجاب. كما أشعرهم بقيمه النحو، وجدوى تعلمه.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

1- اعتماد قائمة مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية التي أقرتها الدراسة الحالية.

2-اعتماد استراتيجية التعلم المقلوب ليكون أحد الاستراتيجيات الفاعلة في تعليم النحو.

3- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية العاملين في الميدان لإكسابهم مهارات التدريس وفقاً لاستراتيجية التعلم المقلوب.

4-ضرورة أن يعلم النحو من خلال اللغة وفي إطارها؛ وذلك بوصفه – أي النحو – وسيلة فهم اللغة، ووسيلة إنتاجها.

المقترحات:

1- إجراء دراسات تجريبية على شاكلة الدراسة الحالية تستهدف تعرف أثر استراتيجية التعلم المقلوب في الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية.

2- إعداد دراسات غايتها تعرف أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تعلم باقي أفرع اللغة وفنونها.

3- القيام بدراسات أخرى بهدف الكشف عن استراتيجيات تدريس جديدة تصلح لتدريس النحو.

المراجع:

أحمد، صلاح عبد السميع. (2010). أثر استخدام دورة التعلم الخماسية لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة، العدد 110. ديسمبر..ص ص 139 – 194.*

أحمد، عبدالمنعم محمد.(2007). أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة عالم التربية، مصر، يوليو.س 8 ، ع22. ص ص 76 – 106.

أمين، فردوس علي، و عبد الكريم، ذياب. (2013). أثر تلوين المفاهيم النحوية في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 102.ص ص 613 – 677.*

البكر، فهد عبد الكريم. (2006). الكفايات اللغوية اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى المعلمين. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد 112. مارس .ص ص 46 – 80.*

بيرجمان، سامز. (2016). التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلاب. ترجمة: عبدالله الكيلاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

بيبية، علية. (2009). الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي. مجلة حوليات التراث، الجزائر، العدد 9. ص ص 43 – 52.

الجرجاني، عبد القاهر.(1972). أسرار البلاغة. ط 1. شرح وتحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة ،ج1.

الجوجو، ألفت محمد. (2011). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل .*مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (13)، العدد(1) (B).*ص ص 1371 – 1422.

حسن، حسن عمران. (1999). فعالية استخدام الألعاب التربوية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تعليم القواعد النحوية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد الخامس عشر، الجزء الأول .*ص ص 65 – 88.

حمادي، حمزة عبد الواحد. (2003). المثال في القواعد النحوية للغة العربية وأثره في تحصيل الطلاب. *مجلة العلوم التربوية ، جامعة بابل، المجلد 8، العدد 2. ص ص 337 – 350.*

الأحمدي، مريم محمد. (2007). أثر استخدام مدخل القصة المصورة ودراما القصة في تدريس قواعد النحو لتلميذات المرحلة الابتدائية على التحصيل والاتجاهات وبقاء أثر التعلم. *مجلة كليات البنات (العلوم الإنسانية)، المملكة العربية السعودية، مج 1، ع 1. محرم. ص ص 352 – 447.*

حسين، أحمد، والجمل، علي. (199).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2 ، القاهرة، عالم الكتب .

خفاجي، محمد عبد المنعم. (1985). الدرس النحوي في مدارسنا. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني والسبعون، يوليو. ص ص 98 – 102.

الدليمي، طه علي، والدليمي، كمال محمود.(2004). أساليب حديثة في تعليم اللغة العربية. عمان: دار الشروق.

الدليمي، طه علي، والدليمي، سعاد عبدالكريم.(2005). اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها. ط، عمان: دار الشروق.

رحاب، عبد الشافي أحمد سيد. (1996). دراسة العلاقة بين تحصيل القواعد النحوية واستخدامها وظيفياً في النشاط اللغوي المنطوق لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادي، مصر، العدد 12، المجلد 1. ص ص 153 – 226.*

الزهراني، محمد سعيد مجحود.(2012). مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف من المهارات النحوية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، مصر. العدد 23. ص ص 225 – 250.*

زيتون، حسن حسين. (1999). تصميم التدريس رؤية منظومة، القاهرة، عالم الكتب .

الزين، حنان أسعد. (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (4)، العدد (1)، كانون الثاني .* ص ص 171 – 186.

سلامة، حسن على. (1986) . اتجاهات حديثة في بحوث استراتيجيات حل المشكلة في تدريس الرياضيات. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الأول، فبراير ، ص ص 83-97.*

السليطي، ظبية سعيد. (2002). تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط 1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

السيد، محمود أحمد. (1984). تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، ندوة مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير.

السيد، محمود أحمد. (2002). أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية، القاهرة .

الشريوفي، عيسى. (2000). اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القاعدة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها. *المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني . ص ص 1 – 29.*

الشيخ، محمد عبدالرؤوف. (1999). أثر نمطية الأمثلة والتدريبات النحوية على سلامة الإعراب وفهم المعنى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مج 10 ، ع 35. ص ص 108 – 147.*

عبد العال، عبد المنعم سيد. (د.ت). طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مكتبة غريب.

عبدالله، رحاب زناتي.(2015). برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية. *مجلة التربية. جامعة الأزهر. ع 162، ج 3.يناير. ص ص 251 – 314.*

عبد الله، علي حسن. (2002). أثر التطبيقات النحوية المكثفة المصورة على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القواعد النحوية واحتفاظهم بها.

عطا، إبراهيم محمد. (1991). أسباب صعوبات تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي السادس" التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل "– مصر– ج 2.

عبد الكريم، محمد سليمان. (1411هـ). قياس قدرة الدارسين في المستوى الرابع– غير الناطقين بالعربية– من قسم الإعداد اللغوي على معرفة القواعد النحوية وتطبيقاتها في كتاباتهم. بحث متمم للماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

علوان، طاهر علي. (1984). الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

فضل الله، محمد رجب.(2005). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية. المؤتمر العلمي السابع عشر" مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة . المجلد الأول.ص ص 115 – 178.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي.(2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة، عالم الكتب.

القوزي، عوض بن حمد.(1999). تبسيط استخدام اللغة العربية: الضعف اللغوي والإصلاح. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

متولي، علاء الدين سعد.(2015). توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم. المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بعنوان" تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين"، مصر . أغسطس. ص ص 90 – 107.

محمد، أيمن عيد بكري.(2015). برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 165. يولية. ص ص 21 – 112.*

هارون، الطيب أحمد، وسرحان، محمد عمر.(2015م: 12-15أبريل) . فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية، جامعة الباحة" التربية ... آفاق مستقبلية" مركز الملك عبد العزيز الحضاري– المملكة العربية السعودية.

يونس، فتحي علي وآخران. (1987). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، الجزء الثاني، القاهرة، مطابع الطوبجي التجارية .

يونس، فتحي علي وآخرون.(1999). طرق تعليم اللغة العربية: مشروع تدريب المعلمين الجدد ، القاهرة: دار التيسير.

Bergmann ,Jonathan &Sama, Aaron(2012). The short history of flipped leering ,flipped learning net work.

Brame ,Cynthia J.(2013). Flipping the classroom ,,Vanderbilt University for Teaching.

Carter V.G., (1973). Dictionary of Education .New Yurok :Mc Graa Hill Book,Co

Chevalier, joan.(2013). Reversed Instruction in The Foreign Language Classroom Department of Languages and cultures united States Naval Academy.

Searls ,Evelyn ,G.,(1980). Using Advace Organizers in the Classroom ,Paper Presented at Annual Meeting of the American Reading Conference , December

Nagel ,David(2013). The 4 Pillars of the Flipped Classroom ,The Journal ,Transforming Education Through Technology ,available at :http://the journal .com/articles /2013/06/18/report-the-4-pillars-of-the-flipped-Classroom.aspx,Retrieved:28/11/2014.

Connolly ,J.H(1998).information Situation Semantics and Functional grammar Chap. Functional grammar and Verbal interaction .Hanny ,Mike Amsterdam ,Cambridge Scientific Abstracts ,Data-base Linguistics and Language Behavior Abstracts ,P 167 - p 189

Wray ,A .Perkins ,M.R(2000).The Functions Formulaic Language: an Intergrated mode Language and Communcation,20,21.Jan.

Engin, M.,& Donanci.(2014). Flipping The classroom in an academic writing course. journal of teaching and learning with technology,3 (1), 94 -98. Doi: 10.14434/jotlt .v 3 n 1.4088.

Fulton,K.(2013). Byron's flipped Classroom Retrieved From: wttp://www.aasa.org/content.aspx?id=27488.March

Johnson, Anderson VJ, walvoord . Barbare E(1998). Effective Grading :A tool for learning and assessment ,Master Diss , University ,San Francisco:Jossey-Bass .

Carter V Good(1973). Dictionary of education third Co .new York Mc Grow Hill Book Co.lne.

http://alhayat.com/Articles/6607209-
(موقع الحياة :الفصل المقلوب تحريك المدرسة إلى بيت الطالب عبر التقنية)
http://rs.ksu.edu.sa-/
(موقع رسالة الجامعة :الصف المقلوب:مفهوم تربوي تعليمي جديد ومؤثر)
- http://www.manhal.net/art/s/20031
(موقع :منهل الثقافة التربوية:لتعلم FLIPPED CLASSROOMS (المقلوب : الصف المقلوب أو المنعكس)
-http://www.alukah.net/social/0/76842/
الفصول المعكوسة وشخصية المتعلم(ابتسام الكحيلي)

Herreid , Clyde & Schiller ,Nancy A(2013). Case Studies and the flipped Classroom ,Journal of College Science Teaching ,National Science Teachers Association ,pp62

Pedroza ,Anna(2013). Student perceptions of the flipped classroom-new Research available at: httpp://www.mediacore.com/blog/students-perceptions-of-theflipped-classroom-new-research,Retrieved.27/11/2014

The Effectiveness of Using the Inverted-Learning Strategy in Developing the Grammatical Skills and Trend towards the syllabus Among High-School Students

Ahmed Said Mahmoud El-Aahwal

College of Education - Aljouf University

Submitted 25-04-2016 and Accepted on 19-07-2016

Abstract: This study aims at identifying the effectiveness of using the inverted-learning strategy in developing the grammatical skills required to understand and produce language. It relies on a list of grammatical skills required to both understand and produce language, a teacher's guide to inverted learning, and a test for the grammar skills targeting both understanding and producing. The subjects of the study are 57 high-school students in the second grade. The subjects were divided into an experimental group of 29 students studying the selected grammar lessons through inverted learning and a control group of 27 students studying the same lessons through the traditional method. A statistic analysis of data shows clear improvement of the performance of the experimental group in comparison to that of the control group, which the pre and post tests show.

Keywords: Inverted learning, grammar skills.

الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة

خالد بن الحميدي العنزي

كلية التربية والآداب ــ جامعة الحدود الشمالية

قدم للنشر 1437/6/17هـ - وقبل 30 /1/ 1438هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية ، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (423) طالبًا وطالبة بواقع (188) طالبـًا ، (235) طالبة. تم استخدام مقياس الاغتراب النفسي إعداد/ زينب الشقير (2001)، ومقياس مستوى الطموح إعداد/ الباحث ، اشتملت الأساليب الإحصائية المستخدمة على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين، ومعامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار الخطي المتعدد. أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية.
- يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال أبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى- التمرد- اللامعيارية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الاغتراب النفسي تبعـًا لمتغير الجنس لصالح الطالبات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مستوى الطموح تبعـًا لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب النفسي، مستوى الطموح.

المقدمة:

لقد انعكس التطور والتغير الذي حدث ويحدث في العالم على واقع المجتمعات وحياة الأفراد بما فيهم الطلبة ، مما أتاح فرصة الاطلاع على أفكار متعددة ومختلفة أدت إلى حدوث تغير في الكثير من مفاهيم الحياة الاجتماعية والثقافية والمعرفية، وما يتعلق بها من مختلف الجوانب، وأثرت هذه المفاهيم في شخصية الطالب وحياته وطموحاته التي يسعى إلى تحقيقها، وغيرت في أفكاره وسلوكياته وطرقه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، والتي أدت بدورها إلى ظهور كثير من أنماط السلوك وانتشارها بشكل عام، وبروز حالة الانفصال الجزئي عن المجتمع الذي يعيش فيه والتي يعاني منها بعض الطلبة (الموني و طريبة، 2012).

ويتعرض طلبة الجامعة للكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات؛ نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة والمتعددة التي يواجهونها في حياتهم (Constance, 2004). وتعدُّ سنوات الدراسة بالجامعة هي فترة تحقيق الهوية، فقد يحقق الشاب هوية معينة لنفسه، أو يصل إلى حد انتشار الهوية واضطرابها فتعرض من ثم للانفصال والانعزال عن حياة غالبية المجتمع الذي يعيش فيه، كما يفقد الثقة بنفسه وبقدراته على السيطرة على مجريات حياته، أي يمر بفترة عنيفة من اضطراب الهوية وهي ما تعرف بأزمة الهوية أو الاغتراب (محمد، 2000).

وقد لاقت ظاهرة الاغتراب اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية والاجتماع؛ ذلك أن الاغتراب ظاهرة تاريخية تضرب بجذورها في الوجود الإنساني، وصفة مميزة له، وقد يتعايش الفرد مع اغترابه بصفته جزءاً من حياته ومكوناً من مكوناته النفسية والاجتماعية دون أن يشعر أو يعي حالة اغترابه (زهران، 2004).

وقد خلصت دراسات عديدة إلى أن هناك تناميًا واضحًا في مشاعر الاغتراب لدى الشباب لا سيما في المجتمعات العربية، ومنها دراسات كل من: القريطي والشخص (1991) ودراسة عويدات (1992) ودراسة سرى (2003) ودراسة حسان (2003) التي كشفت عن تفشي الاغتراب لدى الشباب السعودي، والأردني، والمصري، والفلسطيني.

ويرى روبر (Rober, 1983) أن الاغتراب كامن في كل العصور ولكن أصبح حالة مميزة لعصرنا الحالي، لا لشيء إلا لأن العصر الذي نعيشه أصبح مفعمًا بالإحباطات والتحديات والمطالب والأعباء المادية والنفسية التي لا تنتهي (محروس وحسن، 2004).

ويرى إريكسون (Erickson) أن الإحساس بالاغتراب يؤدي إلى الشعور بالعزلة، والإحساس بالذنب، وكراهية الذات، وعدم قدرة الفرد على الثقة بنفسه، وإلى إحساسه بالدونية، وعدم قدرته على التخطيط لحياته (حجازي، 2009).

كما يؤدي الاغتراب إلى آثار سلبية بالنسبة للفرد والمجتمع تظهر في الإحجام عن المشاركة الاجتماعية، وزيادة المعارضة، والصدام، والعنف، ثم اللامبالاة والنفور، والإدمان (عسيلة، 2002). ويشير سكستون (Sexton, 1983) إلى وجود علاقة موجبة بين الاغتراب وخصائص الشخصية ومنها الإحساس بالوحدة والعزلة. كما يؤكد صالح (1994) على وجود علاقة سالبة بين الاغتراب ودافعية الإنجاز.

ويتسم الشخص الذي لديه شعور بالاغتراب النفسي بعدد من الخصائص الشخصية منها العدوان والتقدير السلبي، وسوء التوافق والاكتئاب والانحراف السيكوباتي (حسيب، 2000). كما بينت بعض البحوث أن الفرد الذي يعاني من الشعور بالاغتراب يكون مستوى طموحه منخفضًا وقدرته على الابتكار منخفضة (عيد، 1983).

والطالب الجامعي يعيش مرحلة انتقالية مزدوجة، تمثل الأولى الانتقال إلى عالم الراشدين وما ينتج عنه من مطالب نمائية محددة تظهر حاجات نفسية واجتماعية تستدعي

إشباعًا، ومستوى من الطموح وأهداف تستدعي تحقيقًا، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد، والبحث المستمر عن الذات ككيان مستقل متميز أو تحديد الهوية والكينونة، إن الفشل في تحقيق ذلك يؤدي إلى الكثير من مشاعر الوحدة والاغتراب (حسين والزيود، 1999).

ويسعى كل فرد طوال حياته في سبيل بلوغ مثالية خاصة بذاته، وذلك عن طريق وضع سلسلة متتابعة من الأهداف التي تعدُّ كل منها بمنزلة مستوى معين من الطموح، فمستوى الطموح يقوم بدور مهم في حياة الفرد والجماعة، فهو أحد العوامل ذات التأثير البالغ فيما يصدر من نشاط، بل إن إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا التقدم (رفعت، 2002).

ويعدُّ مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية بمعنى أنها موجودة لدى الجميع تقريبًا؛ ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة (على، 2002). كما يعدُّ مستوى الطموح من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية، وذلك لأنه يعد مؤشراً يميز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه، ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه ويوضحه؛ وأن العلاقة بين الطموح والكفاية الإنتاجية هي علاقة طردية حيث ترتبط إيجابيًّا بالمستوى العالي من الطموح (عبد الفتاح، 1993).

ولما كانت قضايا الشباب من أهم القضايا التي تهتم بها المجتمعات التي تسعى إلى التقدم؛ كونها تتميز بالنمو في النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية والعقلية والتعليمية، إلى جانب المشاركة في إحداث التغير والتطور في المجتمع (صبحي، 2001). فإنهم يظلون فئة جديرة بالاهتمام والدراسة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على ظاهرة الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة.

مشكلة الدراسة:

إن الاغتراب _بوصفه ظاهرة_ أخذ في التزايد بين الأفراد بوجه عام، والشباب بوجه خاص، ويقع على الشباب العبء الأكبر في تطور المجتمع في شتى الميادين؛ لأنهم الفئة الأكثر تأثراً وتأثيراً في إحداث التغيرات التي تصاحب تلك التطورات، ولما كانت شريحة طلبة الجامعة الأكثر اكتسابًا للقيم والمفاهيم والاتجاهات، في تفاعلهم الحياتي في مراحلهم النمائية التي مروا بها، والتي قد يتخللها ضغوط حياتية وصراعات يومية، مما قد يمهد لمشاعر الاغتراب لديهم أكثر من غيرهم من فئة الشباب، خاصة عندما يتعلق الأمر بمناخات مجهضة لتحقيق طموحاتهم وآمالهم وأهدافهم، وهو ما يؤثر بشكل أو بآخر في بناء وتكوين شخصيتهم (يونسي، 2012).

وتعدُّ المرحلة الجامعية مهمة بالنسبة للشباب من حيث ما يعانونه من أزمة الهوية والنظرة المستقبلية للذات والحياة والعالم والجانب المهني، وتحديد مستوى طموحهم وأهدافهم وتحقيقها في عالم متغير اقتصاديًّا و سياسيًّا و اجتماعيًّا، مما يغير سن القيم والقواعد الاجتماعية المدعمة للأمن النفسي للشباب وخصوصاً في العقد الأخير من هذا القرن، هذا بالإضافة إلى خطورة الشعور بالاغتراب بصورة يترتب عليها تهميش دور الشباب وما يترتب عليه أحد أمرين: إما الانسحاب والتمركز حول الذات والبعد عن الآخرين، وإما العداء والعدوان، وكلا الموقفين يعبران عن السخط واللاسوية في التفاعل مع الذات والآخرين.

وعليه وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. هل توجد علاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة؟
2. هل يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال أبعاد الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة؟

3. هل يوجد فروق في الاغتراب النفسي تُعزى للجنس (ذكور، إناث)؟

4. هل يوجد فروق في مستوى الطموح تُعزى للجنس (ذكور، إناث)؟

أهمية الدراسة:

1. تتناول هذه الدراسة فئة مهمة من فئات المجتمع ألا وهي فئة الشباب الجامعي، فالشباب يعد في أي مجتمع عدته الأساسية نحو مستقبل أفضل وهم بحاجة للاهتمام والرعاية النفسية؛ وذلك لخصوصية مرحلتهم العمرية وطبيعة بيئتهم الجامعية التي تتطلب جهداً ومثابرة وتفاعلاً مع متغيرات جديدة تقود في الكثير من الأحيان إلى شد مستمر تعرضهم لضغوط تجعل منهم أشخاصًا في أمس الحاجة إلى العناية النفسية.

2. تناولها لموضوع الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، إذ يعدُّ الاغتراب النفسي مدخلاً لفهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الشباب، فالمستقبل لدى الشباب مرتبط في تحقيقهم لأهدافهم التي يطمحون لها ووصولها إلى الحد المناسب لهم شخصياً ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكاناتهم وأسلوبهم في الحياة، ومن هنا تستمد الدراسة أهميتها في إعطاء تصور واضح عن طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

3. الاستفادة من نتائج الدراسة في اقتراح بعض التوصيات التي تساعد في إعداد البرامج الإرشادية؛ التي من شأنها التخفيف من حدة الاغتراب النفسي، وتنمي مستوى الطموح.

أهداف الدراسة:

1. محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

3. التحقق من مدى إمكان التنبؤ بمستوى الطموح من خلال الاغتراب النفسي بعد التحقق من طبيعة وجود علاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالموضوع الذي تتناوله وهو: الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية، كما تتحدد بالعينة التي أجريت عليها الدراسة وهي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية من كلية التربية جامعة الحدود الشمالية، وبالأداة المستخدمة وهي: مقياس الاغتراب النفسي ومقياس مستوى الطموح، وتتحدد أيضًا بالزمان الذي تم إجراء الدراسة فيه وهو الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1435-1436هـ، وبالمكان وهو مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

الاغتراب النفسي:

يعني شعور الفرد بالعزلة والضياع والوحدة، وعدم الانتماء، وفقدان الثقة، والإحساس بالقلق والعدوان، ورفض القيم والمعايير الاجتماعية، والاغتراب عن الحياة الأسرية، والمعاناة من الضغوط النفسية (شقير، 2001). ويكون الطالب لديه اغتراب نفسي بحصوله على درجة مرتفعة على المقياس المستخدم في الدراسة ويتضمن المقياس أبعاداً فرعية هي:

أ- العزلة الاجتماعية (Social Isolation):

وتعني شعور الفرد بالوحدة وعدم الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه، ويعبر هذا البعد عن انطواء الأفراد وانسحابهم من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، بحيث يكون الفرد في حالة تناقض بين ما هو مادي وما هو نفسي،

فهو موجود في المجتمع من الناحية المادية ولكنه منفصل عنه من الناحية النفسية.

ب– اللامعيارية (Normlessness):

هي شعور الفرد بعدم وجود قيم أو معايير أخلاقية واحدة للموضوع الواحد، بل يمكن أن يجد القيمة ونقيضها لنفس القضية أو الموضوع. ومن هنا تحدث الفجوة بين الغايات والوسائل فالغاية تبرر الوسيلة، مما يجعل الفرد يشعر بضياع القيم وفقدان المعايير.

ج– العجز (Powerlessness):

وهو عدم قدرة الفرد على التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به، أو في تشكيل الأحداث العامة في مجتمعه، وبأنه مقهور ومسلوب الإرادة، ولا يقدر على الاختيار.

د– اللامعنى (Meaninglessness):

ويقصد به إحساس الفرد بأن الأحداث والوقائع المحيطة به قد فقدت دلالتها ومعقوليتها، ومن هنا ينظر الفرد إلى المستقبل باعتباره سلسلة من عدم التأكد أو عدم اليقين، وباستحالة عمل أي توقعات أو تنبؤات للأحداث أو الأدوات التي يؤديها في الحياة.

هـ– التمرد (Rebellion):

ويعني إحساس الفرد بالإحباط والسخط والتشاؤم، والرفض لكل ما يحيط به في المجتمع من أشخاص وجماعات ونظمٍ وما يرتبط بذلك من رغبة جامحة في هدم أو تدمير أو إزالة كل ما هو قائم في الوضع الراهن (شقير، 2001).

ويعرف الباحث الاغتراب النفسي إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في أبعاد الاغتراب النفسي والدرجة الكلية على مقياس الاغتراب النفسي المستخدم بالدراسة الحالية.

مستوى الطموح:

هو المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه ليحقق بعض أهدافه في أحد جوانب الحياة، ويسعي إلى الوصول إليه في ضوء قدرته على التعامل مع الأهداف، ونظرته المستقبلية، وخبراته السابقة للنجاح والفشل، وقدراته العقلية والجسدية، والعوامل الاجتماعية والأسرية.

ويعرف الباحث مستوى الطموح إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في أبعاد مستوى الطموح والدرجة الكلية على مقياس مستوى الطموح المستخدم بالدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

أولاً ـ دراسات تناولت الاغتراب النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات

أجرى المالكي (1994) دراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات المتعلقة به لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (735) طالبًا وطالبة من جامعة أم القرى. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في ظاهرة الاغتراب وبعض أبعادها مثل: فقدان الشعور بالانتماء، والعجز، وعدم الإحساس بالقيمة، وفقدان الهدف، وفقدان المعنى لصالح الطالبات، وفي مظهر عدم الالتزام بالمعايير لصالح الطلاب، ولم توجد فروق بين الطلاب والطالبات في مظهر مركزية الذات، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الاغتراب لدى الطلاب والطالبات تبعًا لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي، ونوع السكن، والحالة الاجتماعية، عدم وجود علاقة بين ظاهرة الاغتراب والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي لدى الطلاب والطالبات.

وفي دراسة قام بها محمد (2000) حول العلاقة بين مشاعر الاغتراب وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة بالإمارات العربية المتحدة. قام الباحث بإعداد مقياس مشاعر الاغتراب الذي يتكون من (50) عبارة موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد هي: (العجز، واللامعنى،

واللامعيارية، والعزلة الاجتماعية، والغربة عن الذات)، طبق على عينة تكونت من (164) طالبًا وطالبة (58) طالبًا و(106) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في بعدي العجز والعزلة الاجتماعية لصالح الإناث، في حين كانت الفروق لصالح الذكور في بعد فقدان المعايير.

أما دراسة ماهوني وكويك (Mahoney & Quick, 2000) فهدفت إلى الكشف عن وجود مشاعر اغتراب لدى طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وبيان أثر متغير الجنس والدور الذي تلعبه الجامعة في رفع أو خفض مشاعر الاغتراب لدى طلبتها. وبلغت حجم العينة (221) بواقع (85) طالبًا و(136) طالبة من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على أداة مقياس كولد (Gould) والذي يضم (44) سؤالاً. وكشفت نتائج الدراسة ومن خلال تحليل التباين أن (77) طالبًا وطالبة لديهم درجة عالية من الشعور بالاغتراب بالنسبة للجنسين وانخفاض في درجة الوعي والصراحة وذلك من خلال إجاباتهم عن أسئلة المقياس. وبينت النتائج أيضًا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين فيما يتعلق بالشعور بالاغتراب، وأن طلبة الجامعة الذين لديهم درجة عالية من الاغتراب يمكنهم التعايش مع هذه الظاهرة بدعم من المناخ الجامعي أي تساعد الأجواء في الجامعة على تخفيف درجة الشعور بالاغتراب.

وقد أجرت موسى (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجود ظاهرة الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية مثل: (العمر، الجنس، السنة الدراسية، الاختصاص). وهدفت أيضًا إلى معرفة علاقة الشعور بالاغتراب بمدى تحقيق الحاجات النفسية للطلبة وفق المتغيرات الديمغرافية، وبلغت عينة الدراسة (568) طالبًا وطالبة من عدة كليات من جامعة دمشق (الطب، الهندسة المدنية، الآداب، الصحافة). وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالاغتراب تبعًا لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية، وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغيري العمر والاختصاص؛ إذ بينت أن كلاً من الطلبة الأكبر سنًّا وطلبة الكليات العلمية أقل اغترابًا من الطلبة الأصغر سنًّا وطلبة الكليات النظرية. وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الشعور بالاغتراب ومستوى تحقيق الحاجات النفسية لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة خليفة (2002) إلى قياس العلاقة بين الاغتراب والمفارقة القيمية لدى عينة من طلاب الجامعة الكويتية إذ تكونت العينة من (448) طالبًا وطالبة، عدد الذكور فيها (241) وبلغ عدد الإناث (207)، وقد استخدم مقياس الاغتراب والمفارقة القيمية على عينة الدراسة في جلسات جماعية صغيرة. وتوصلت النتائج إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الاغتراب إلا في العجز إذ كانت الإناث أكثر عجزاً من الذكور، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بالنسبة للجنس في المقارنة القيمية لصالح الإناث. وكذلك وجد هناك علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد الاغتراب والمقارنة القيمية لدى كل من الذكور والإناث، وكشف التحليل العاملي الارتباطات بين أبعاد الاغتراب والمقارنة القيمية عن وجود عاملين مرتبطين.

كما أجرى خليفة (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب وكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب لدى عينة مكونة من (400) طالبًا وطالبة بجامعة الكويت. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين الاغتراب وكل من مركز التحكم الخارجي والقلق والاكتئاب، في حين توجد علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الاغتراب وكل من التوافق وتوكيد الذات. كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن الاغتراب يعد متغيراً منبئًا بكل من التوافق وتوكيد الذات، ومركز التحكم الخارجي. وأن الجنس كان له تأثيرٌ جوهريٌّ على جميع متغيرات الدراسة باستثناء الاغتراب، إذ إن التوافق وتوكيد الذات كان متزايدًا لدى الذكور في حين تزايدت

درجات الإناث على كل من مركز التحكم الخارجي والقلق والاكتئاب.

كما قامت مخلوف وبسام (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة شيوع ظاهرة الاغتراب لدى جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (2025) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: شيوع ظاهرة الاغتراب لدى طلبة الجامعة بدرجة متوسطة، وقد كان أكثر أبعاد الاغتراب انتشاراً بين الطلبة الشعور بفقدان القيم الاجتماعية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع ظاهرة الاغتراب لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس.

كما قام كتلو (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة الاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعي، وذلك لمعرفة الفروق في الاغتراب التي تعزى للجنس والعمر، والجامعة، وبلغت عينة الدراسة (401) طالبًا وطالبة من الجامعات الفلسطينية الآتية: جامعة الخليل، وجامعة بوليتكنيك فلسطين، وجامعة بيت لحم. وكان من أهم النتائج أن الشباب الفلسطيني يعانون الاغتراب بدرجة متوسطة، وجود فروق في ظاهرة الاغتراب تعزى لمتغير الجنس، فقد اتضح أن الذكور أكثر شعوراً بالاغتراب من الإناث.

وأجرى الختاتنة والمدانات (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التنشئة الأسرية والضغوط النفسية على الاغتراب النفسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك، إذ تكونت عينة الدراسة من (473) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الاغتراب لصالح الذكور.

وفي دراسة قامت بها نعيسة (2012) بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشعور بالاغتراب النفسي والأمن النفسي، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسط درجات طلبة المرحلة الجامعية والدراسات العليا على مقياس الأمن النفسي ومقياس الاغتراب النفسي تبعًا للمتغيرات التالية (الجنسية– المستوى التعليمي) لدى طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (370) طالبًا وطالبة من طلبة مدينة السكن الجامعي، وكان من أهم النتائج وجود اغتراب نفسي لدى طلبة الجامعة بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الاغتراب النفسي. كما بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاغتراب النفسي تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي لصالح طلبة المستوى التعليمي "الإجازة". ووجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاغتراب النفسي تُعزى إلى متغير الجنسية لصالح الطلبة العرب.

وأجرت يونسي (2012) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة القائمة بين الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما سعت إلى كشف الفروق بين ظاهرة الاغتراب النفسي ودرجة التكيف الأكاديمي تبعًا للمتغيرات التالية: الجنس، مكان الإقامة، نوع الكلية والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (220) طالبًا وطالبة، من جامعة "مولود معمري" بولاية تيزي وزو، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ظاهرة الاغتراب النفسي ودرجة التكيف الأكاديمي، مما يدل على أنه كلما زاد الاغتراب النفسي كلما قل التكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس والإقامة، في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الكلية ولصالح طلاب كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، أما فيما يخص متغير التخصص الأكاديمي فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب تخصص اللُّغة الإنجليزية.

وأجرى شاهين وناصر (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى كل من الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلبة جامعتي القدس والقدس المفتوحة و أثر بعض المتغيرات الديموغرافية (كجنس الطالب، والمستوى الدراسي، والتقدير الأكاديمي، ومكان الإقامة، ونظام التعليم المتبع في الجامعة) على الاغتراب النفسي وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (950) طالبًا وطالبة، أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للاغتراب النفسي لدى طلبة جامعتي القدس والقدس المفتوحة كانت متوسطة، وجود علاقة ارتباط عكسية بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعات، وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير الجنس على مقياس الاغتراب النفسي لصالح الذكور.

ثانياً: دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات:

قام الركابي (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى كل من الطموح والثقة بالنفس لدى عينة البحث، وكذلك التعرف على الفروق في كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس وفق متغيرات الجنس والتخصص للسنة الدراسية، شملت عينة البحث (277) طالبًا وطالبة من كلية التربية بأقسامها العلمية والإنسانية في الدراسات الصباحية. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح ومتوسط الثقة بالنفس أعلى من المتوسط الافتراضي، وكذلك توجد علاقة إيجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس، وأن هناك تأثيراً لمتغير الجنس على كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس إذ إن الفرق دال لصالح الإناث من حيث مستوى الطموح ودال لصالح الذكور من حيث مستوى الثقة بالنفس.

وأجرى بال (Pal, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير مفهوم الذات ومستوى الطموح على التحصيل الدراسي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (240) طالبًا وطالبة من المرحلة الجامعية، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح ومفهوم الذات بين الطلاب والطالبات لصالح الذكور، وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح في التحصيل الدراسي.

وفي دراسة واكسلير (Waxler, 2002) التي هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (453) طالبًا وطالبة ملتحقين بالدراسة في تخصصات مختلفة، وقد بينت النتائج عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب، كما أظهرت عدم وجود فروق في مستوى الطموح ومفهوم الذات تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص.

وقام باندي (Bandey, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلاب العلوم والآداب وعلاقته بالانبساطية والعصابية. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبًا وطالبة، نصفهم من كلية العلوم والنصف الآخر من كلية الآداب. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح تعزى لنوع الكلية لصالح طلاب كلية العلوم، عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعًا لمتغير الجنس، أن مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعًا إجمالًا.

وفي دراسة قام بها بلاكبورن (Blackburn, 2002) هدفت إلى تعرف العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (428) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعًا لمتغير التخصص لصالح التخصصات المهنية والتطبيقية، في حين لا توجد فروق تبعًا لمتغير الجنس، ولا توجد فروق في مفهوم الذات تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص.

وأجرى منسي (2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عن طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن، بلغت عينة الدراسة (750) طالبًا وطالبة منهم

(400) من الذكور و(350) من الإناث. وكان من أهم النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لجنس الطلبة لصالح الذكور.

وفي دراسة قام بها ماركوريبانكس Margoribanks, (2004), هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (1500) طالبًا وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي. وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، وجود فروق في مستوى الطموح وكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية.

وقامت الناطور (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي، و معرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث. وتكونت عينة الدراسة من: (120) طالبًا وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وأجرى بركات (2008) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في متغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (378) طالبًا وطالبة (197طالبة، 181 طالبًا) وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا موجبًا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق جوهرية تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص على مقياس مستوى الطموح.

وقام الزواهرة (2015) بدراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الصلابة وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل، تكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة حائل، عدم وجود فروق ذات دلالة في مقياس مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية أكدت نتائج بعض الدراسات أن هناك شعورًا بالاغتراب بدرجة عالية لدى الطلاب والطالبات كما جاء في دراسة ماهوني وكيك (2000)، وشيوع ظاهرة الاغتراب لدى طلبة الجامعة بدرجة متوسطة كما جاء في دراسة كل من مخلوف وبسام (2006)، وكتلو (2007)، و نعيسة (2012)، وشاهين وناصر (2014).

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة بين الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات مثل: مستوى تحقيق الحاجات النفسية كما جاء في دراسة موسى (2002)، والمقارنة القيمية كما جاء في دراسة خليفة (2002) ومركز التحكم الخارجي والقلق والاكتئاب في دراسة خليفة (2003) وأكدت نتائج بعض الدراسات أن هناك علاقة سالبة بين الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات مثل: التوافق وتوكيد الذات كما جاء في دراسة خليفة (2003)، والأمن النفسي كما جاء في دراسة نعيسة (2012) ودرجة التكيف الأكاديمي كما جاء في دراسة يونسى (2012)، وتقدير الذات كما جاء في دراسة شاهين وناصر (2014).

في حين أن بعض دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات مثل: الاغتراب النفسي والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي لدى الطلاب والطالبات كما جاء في دراسة المالكي (1994).

واختلفت النتائج حول أثر متغير الجنس في الاغتراب النفسي، إذ نجد أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين كما جاء في دراسة المالكي (1994) لصالح

الطالبات في بعد فقدان الشعور بالانتماء، والعجز، وعدم الإحساس بالقيمة، وفقدان الهدف، وفقدان المعنى، ولصالح الطلاب في مظهر عدم الالتزام بالمعايير، وفي دراسة محمد (2000) وجود فروق بين الذكور والإناث في بعدي العجز والعزلة الاجتماعية لصالح الإناث، في حين كان الذكور في بعد فقدان المعايير. وفي دراسة خليفة (2002) وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد العجز لصالح الإناث، ووجود فروق في ظاهرة الاغتراب تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور كما جاء في دراسة كل من كتلو (2007) والختاتنة والمدانات (2011) وشاهين وناصر (2014).

في حين أن دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاغتراب النفسي كما جاء في دراسة كل من ماهوني وكويك (2000)، ودراسة موسى (2002)، ودراسة خليفة (2003)، ودراسة مخلوف وبنات (2006)، ودراسة يونسي(2012).

وأكدت دراسة خليفة (2003) أن الاغتراب يعد متغيراً منبئـًا بكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم.

أما الدراسات التي تتعلق بمستوى الطموح فقد أكدت بعض نتائج الدراسات وجود علاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات مثل: الثقة بالنفس كما جاء في دراسة الركابي (2000)، ومفهوم الذات كما جاء في دراسة بلاكبورن (2000)، والقدرة العقلية والتحصيلية وبعض السمات الشخصية كما جاء في دراسة ماركوربيانكس (2004)، وتقدير الذات كما جاء في دراسة الناطور (2007)، ومفهوم الذات كما جاء في دراسة بركات (2008) والصلابة النفسية وقلق المستقبل كما جاء في دراسة الزواهرة (2015). وبعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات مثل: مفهوم الذات كما جاء في دراسة واكسلير (2002). واختلفت النتائج بمسألة أثر متغير الجنس في مستوى الطموح، إذ نجد أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث كما جاء في دراسة الركابي (2000) ولصالح الذكور كما جاء في دراسة كلٍّ من بال (2001)، ودراسة منسي (2003)، ودراسة ماركوربيانكس (2004).

أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح كما جاء في دراسة كل من بلاكبورن (2000) وواكسلير (2002)، وباندي (2002)، والناطور (2007) وبركات (2008) والزواهرة (2015).

وامتداداً لهذه الدراسات فإن الدراسة الحالية تتميز بتناولها للاغتراب النفسي وعلاقته بمتغير مهم كمتغير مستوى الطموح إذ لم تتطرق إليه الدراسات السابقة، كما إن تباين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغير الجنس بالنسبة للاغتراب النفسي ومستوى الطموح مما يجعل الحاجة ماسة لإجراء مثل هذه الدراسة.

فرضيات الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

1. لا توجد علاقة ارتباطية بين كل بُعد من أبعاد الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية.
2. يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال أبعاد الاغتراب النفسي (العزلة الاجتماعية- العجز- اللامعيارية- اللامعنى- التمرد) لدى طلبة الجامعة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الاغتراب النفسي (الأبعاد، الدرجة الكلية) تبعـًا لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مستوى الطموح (الأبعاد، الدرجة الكلية) تبعـًا لمتغير الجنس.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة، واستخدم المنهج السببي المقارن لتحليل الفروق بين أفراد العينة من الجنسين في الاغتراب النفسي ومستوى الطموح تبعًا لمتغير الجنس.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية بمدينة عرعر، والمنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1435-1436هـ والبالغ عددهم (1287) وطالبة بواقع (478) طالبًا و (809) طالبة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددها (423) طالبًا وطالبة بنسبة 32.87%؛ منهم (188) طالبًا بنسبة 39.33%، و(235) طالبة بنسبة 29.04%.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الاغتراب النفسي:

تم استخدام مقياس الاغتراب النفسي إعداد/ زينب شقير (2001)، يتكون المقياس من (100) عبارة، موزعة (20) عبارة لكل شكل من أشكال الاغتراب الخمس مقسمة فيما بينها إلى (4) عبارات لكل مكون من مكونات (أبعاد) الاغتراب الخمس. وعليه يصبح عدد عبارات كل بعد مكون (20) عبارة.

ثبات المقياس:

1- إعادة الاختبار:

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بعد شهر واحد من التطبيق الأول، وذلك على عينة مكونة من (180) طالبًا وطالبة، موزعة مناصفة بين الجنسين ومقسمة إلى (60) طالبًا وطالبة من كل المراحل الثلاث: الثانوي – الجامعي- الدراسات العليا، إذ تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.51، 0.76) وللأنواع ما بين (0.58، 0.81)، وللدرجة الكلية (0.56)، وكلها دالة عند مستوى (0.01).

2- التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات وتراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.62، 0.90) وللدرجة الكلية (0.85)، وكلها دالة عند مستوى (0.01).

صدق المقياس:

استخدمت الباحثة عدة طرق لحساب صدق المقياس منها: الصدق المنطقي، صدق المحك، صدق الاتساق الداخلي، وهي على النحو الآتي:

1-**الصدق المنطقي:** بعرض المقياس على عشرة محكمين بدرجتي أستاذ وأستاذ مساعد في مجالي علم النفس وعلم الاجتماع بكلية الآداب والتربية، وكانت نتيجة التحكيم تخفيض عبارات المقياس من (25) عبارة إلى (20) عبارة لكل بعد ولكل نوع على حدة.

2-**صدق المحك:** استخدمت الباحثة مقياس محمد عيد (1983) والذي يقيس سبعة أبعاد للاغتراب هي: (العزلة الاجتماعية، التشيؤ، اللامعيارية، العجز، اللامعنى، التمرد، واللاهدف)، إذ طبقته الباحثة على نفس عينة التقنين وتم إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد هذا المقياس مع الأبعاد المرادفة لها في المقياس الحالي وكذلك الدرجة الكلية لكلا المقياسين، إذ تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.70، 0.81) وللدرجة الكلية (0.73)، وكلها دالة عند مستوى (0.01).

3- **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات كل بعد (العزلة الاجتماعية، العجز، اللامعيارية، اللامعنى، التمرد) وبين الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب، وكانت معاملات الارتباط على التوالي (0.75، 0.63، 0.61، 0.58، 0.59). وتم حساب معامل

الارتباط الثنائي بين درجات كل نوع (الاغتراب الذاتي، الاغتراب الاجتماعي، الاغتراب السياسي، الاغتراب الديني، الاغتراب الثقافي) وبين الاغتراب النفسي العام وكانت معاملات الارتباط على التوالي (0.65، 0.75، 0.67، 0.78، 0.41).

ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: الثبات:

تحقق الباحث من ثبات مقياس الاغتراب النفسي (الأبعاد- الأنواع) بتطبيقه على عينة مكونة من (96) طالبًا وطالبة بالطرق الآتية:

1-**طريقة ألفا كرونباخ:** باستخدام معادلة كرونباخ لجميع (الأبعاد- الأنواع) والدرجة الكلية، تبين أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي كانت مرتفعة (0.964)، مما يعني أن مستوى الثبات للمقياس مرتفع والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

معاملات الثبات في (الأبعاد، والأنواع، والدرجة الكلية) لمقياس الاغتراب النفسي:

	المتغيرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			جتمان	سبيرمان
أنواع الاغتراب	الاغتراب الذاتي	.848	.754	.610
	الاغتراب الاجتماعي	.878	.768	.632
	الاغتراب السياسي	.890	.759	.612
	الاغتراب الديني	.889	.836	.719
	الاغتراب الثقافي	.878	.723	.567
أبعاد الاغتراب	العزلة الاجتماعية	.847	.681	.518
	العجز	.857	.741	.594
	اللامعيارية	.806	.678	.525
	اللامعنى	.870	.776	.635
	التمرد	.894	.811	.683
الاغتراب النفسي (الدرجة الكلية)		.964	.823	.702

ثانياً: الصدق:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال:

1-حساب صدق أبعاد المقاييس الخمسة فيما بينها، وذلك باستخدام معامل الارتباط الثنائي بين كل بعدين من أبعاد الاغتراب النفسي.

2-**طريقة التجزئة النصفية:** قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس، إذ قام بتقسيم المقياس إلى جزءين كل جزء صورة مكافئة، وبعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان ـ بروان بلغ قيمة معامل الثبات لمقياس الاغتراب النفسي كانت مرتفعة (0.702) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه للاغتراب النفسي. كما تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان إذ بلغت قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة وهي (0.823) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه للاغتراب النفسي.

ويلخص الجدول الآتي معاملات ثبات مقياس الاغتراب النفسي لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية بطريقة معامل ألفا والتجزئة النصفية (سبيرمان، جتمان).

2- حساب صدق كل بعد من أبعاد المقياس على حدة، وذلك باستخدام معامل الارتباط الثنائي بين درجات كل بعد وبين الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي.

3- حساب صدق كل أنواع الاغتراب الخمسة فيما بينها، وذلك باستخدام معامل الارتباط الثنائي بين كل نوعين من أنواع الاغتراب النفسي.

4- حساب صدق كل نوع من أنواع الاغتراب الخمسة على حدة، وذلك باستخدام معامل الارتباط الثنائي بين درجات كل نوع من أنواع الاغتراب وبين الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي.

وذلك على مجموعة من الطلاب (ن= 96)، والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والأنواع الفرعية للمقياس والدرجة الكلية:

المتغيرات		أنواع الاغتراب					أبعاد الاغتراب						الاغتراب
		الذاتي	الاجتماعي	السياسي	الديني	الثقافي	العزلة	العجز	اللامعيارية	اللامعنى	التمرد		النفسي
أنواع الاغتراب	الاغتراب الذاتي	1	.712**	.615**	.430**	.507**	.698**	.741**	.653**	.691**	.595**		.751**
	الاغتراب الاجتماعي		1	.784**	.640**	.632**	.809**	.760**	.800**	.837**	.769**		.885**
	الاغتراب السياسي			1	.729**	.739**	.809**	.838**	.839**	.875**	.766**		.918**
	الاغتراب الديني				1	.695**	.678**	.698**	.768**	.745**	.840**		.833**
	الاغتراب الثقافي					1	.766**	.784**	.778**	.806**	.689**		.850**
أبعاد الاغتراب	العزلة						1	.759**	.752**	.777**	.706**		.886**
	العجز							1	.787**	.822**	.683**		.900**
	اللامعيارية								1	.847**	.713**		.907**
	اللامعنى									1	.749**		.934**
	التمرد										1		.865**
	الاغتراب النفسي												1

* دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: مقياس مستوى الطموح: (إعداد الباحث)

تم بناء المقياس بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية، وكذلك الاطلاع على بعض المقاييس في هذا المجال، كمقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد/ باظة (2004)، ومقياس مستوى الطموح إعداد/ التواب ومحمد (2005)، ومقياس مستوى الطموح إعداد/ شحاتة (2010)، وتكوَّن المقياس في صورته النهائية من (29) عبارة تقاس كل عبارة على ثلاثة مستويات (تنطبق على بدرجة كبيرة _تنطبق على بدرجة متوسطة_ لا تنطبق على مطلقًا)، يقابل كل مستوى درجة (3-2-1) للعبارات الموجبة والعكس صحيح. وتتراوح درجات المقياس بين (29) أقل درجة في مقياس مستوى الطموح وتعني إما أن يكون الفرد لديه مستوى طموح مرتفع جداً لا يتناسب مع قدراته الشخصية أو تكوينه السيكولوجي، أو لديه مستوى طموح منخفض بالرغم أن لديه قدرات عالية لا تستغل، (87) أعلى درجة في مقياس مستوى الطموح وتعني أن لديه مستوى طموح يتناسب مع تكوينه الشخصي وقدراته، أي لديه طموح موازيًا لقدراته واستعداداته.

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس للحكم على مدى صلاحية المقياس، إذ تم حذف وإعادة صياغة بعض العبارات التي أشار إليها السادة المحكمون، وتكوَّن المقياس في صورته الأولية من (36) فقرة، تُقسم إلى خمسة أبعاد هي (التعامل مع الأهداف، نظرته المستقبلية، خبراته السابقة للنجاح والفشل، قدراته العقلية والجسدية، العوامل الاجتماعية والأسرية).

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي للمقياس (36) فقرة من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين كل من درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه، درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على مجموعة من الطلاب (ن= 96)، والجداول الآتية توضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس مستوى الطموح

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
التعامل مع الأهداف		نظرته المستقبلية			.253*	19	.660**
5	-.165	1	.453**		.553**	21	.590**
6	.473**	3	.302**		.637**	25	العوامل الاجتماعية والأسرية
7	.483**	11	.700**	قدراته العقلية والجسدية			.700**
8	.736**	16	.602**	2	.607**	4	.716**
10	.761**	23	.257*	9	.718**	20	.646**
18	.727**	26	.460**	12	.470**	29	.425**
22	.348**	28	.602**	13	.623**	33	.596**
30	.518**	خبراته السابقة للنجاح		14	.573**	35	
32	-.066	15	.430**	24	.291**		
34	.507**	17	.440**	27	.541**		

* دالة عند مستوى (0.05)　　** دالة عند مستوى (0.01)

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
التعامل مع الأهداف		نظرته المستقبلية			-.161	19	.557**
5	-.257-*	1	.441**		.377**	21	.556**
6	.455**	3	.185		.431**	25	العوامل الاجتماعية والأسرية
7	.401**	11	.712**	قدراته العقلية والجسدية			.602**
8	.684**	16	.500**	2	.568**	4	.582**
10	.716**	23	.100	9	.721**	20	.726**
18	.717**	26	.342**	12	.361**	29	.205*
22	.257*	28	.641**	13	.596**	33	.515**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
30	.469**	خبراته السابقة للنجاح		14	.464**		
32	-.201-*	15	.033	24	.188		
34	.531**	17	.447**	27	.500**		

* دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

	مستوى الطموح	التعامل مع الأهداف	نظرته المستقبلية	خبراته السابقة للنجاح والفشل	قدراته العقلية والجسدية	العوامل الاجتماعية
مستوى الطموح (الدرجة الكلية)	1	.873**	.864**	.491**	.889**	.848**
التعامل مع الأهداف		1	.660**	.364**	.727**	.640**
نظرته المستقبلية			1	.355**	.711**	.731**
خبراته السابقة للنجاح والفشل				1	.230*	.357**
قدراته العقلية والجسدية					1	.693**
العوامل الاجتماعية والأسرية						1

* دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا سواءً بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه، أو درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، أو درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ فجميعها قيم موجبة مقبولة، ما عدا العبارات الآتية: (3، 5، 15، 19، 23، 24، 32) لذا تم حذفها، ليصل المقياس إلى (29) عبارة تتسم بدلالة مرتفعة في معاملات الارتباط والجدول (6، 7) يوضحان العبارات التي يحتويها المقياس في صورته النهائية والعبارات السالبة والموجبة.

جدول (6)

العبارات التي يحتويها مقياس مستوى الطموح في كل بعد في صورته النهائية

الأبعاد	رقم العبـــارة	عدد الفقرات
التعامل مع الأهداف	4- 5- 6- 8- 15- 18- 24- 27	8
نظرته المستقبلية	1- 9- 13- 20- 22	5
خبراته السابقة للنجاح والفشل	14- 17- 19	3
قدراته العقلية والجسدية	2- 7- 10- 11- 12- 21- 25- 29	8
العوامل الاجتماعية والأسرية	3- 16- 23- 26- 28	5
مستوى الطموح (الدرجة الكلية)		29

جدول (7)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة في مقياس مستوى الطموح

العبارات	رقم العبـــارة
العبارات الموجبة (26)	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 19- 21- 22- 23- 24- 25- 27- 28- 29
العبارات السالبة (3)	18- 20- 26

حساب ثبات المقياس:

استخدم الباحث في حساب ثبات مقياس مستوى الطموح الطرق الآتية على عينة (96) طالبًا وطالبة:

1- **طريقة ألفا كرونباخ:** باستخدام معادلة كرونباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، تبين أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح كانت مرتفعة (0.908)، مما يعني أن مستوى الثبات للمقياس مرتفع والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

2- **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس، إذ قام بتقسيم المقياس إلى جزأين كل جزء صورة مكافئة، وبعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان ـ براون بلغ قيمة معامل الثبات لمقياس مستوى الطموح النفسي وكانت مرتفعة (0.854) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه لمستوى الطموح. وكذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان إذ بلغت قيمة معامل الثبات وكانت مرتفعة (0.921) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه لمستوى الطموح.

ويلخص الجدول الآتي معاملات ثبات مقياس مستوى الطموح لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية بطريقة معامل ألفا والتجزئة النصفية (سبيرمان، جتمان) وإعادة الاختبار.

جدول (8)

معاملات الثبات (أبعاد المقياس والدرجة الكلية) لمقياس مستوى الطموح

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جتمان
1	التعامل مع الأهداف	.745	.556	.711
2	نظرته المستقبلية	.575	.292	.452
3	خبراته السابقة للنجاح والفشل	.518	.252	.401
4	قدراته العقلية والجسدية	.758	.606	.754
5	العوامل الاجتماعية والأسرية	.589	.347	.507
	مستوى الطموح (الدرجة الكلية)	.908	.854	.921

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية بين كل بُعد من أبعاد الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعد من أبعاد الاغتراب النفسي (أبعاد الاغتراب– الدرجة الكلية) ومستوى الطموح (الدرجة الكلية)، وفيما يأتي عرض وتفسير للنتائج

جدول (9)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة (ن= 423).

المتغيرات	التعامل مع الأهداف	نظرته المستقبلية	خبراته السابقة للنجاح والفشل	قدراته العقلية والجسدية	العوامل الاجتماعية	مستوى الطموح (الدرجة الكلية)
العزلة الاجتماعية	.149**	.098*	.283**	.178**	-.062-	.150**
العجز	.257**	.141**	.270**	.180**	.001	.204**
اللامعيارية	.256**	.081	.390**	.217**	.048	.230**

المتغيرات	التعامل مع الأهداف	نظرته المستقبلية	خبراته السابقة للنجاح والفشل	قدراته العقلية والجسدية	العوامل الاجتماعية	مستوى الطموح (الدرجة الكلية)
اللامعنى	.252**	.182**	.344**	.226**	.031	.241**
التمرد	-.062-	-.090-	.106*	.002	-.146-**	-.050-
الاغتراب النفسي	.184**	.088	.307**	.175**	-.033-	.167**

* دالة عند مستوى (0.05) ** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود ارتباط دال إحصائيًـا بين أبعاد الاغتراب النفسي (العزلة الاجتماعية- العجز- اللامعيارية- اللامعنى- الدرجة الكلية) ومستوى الطموح (الدرجة الكلية).
- عدم وجود ارتباط دال إحصائيًـا بين بُعد الاغتراب النفسي (التمرد) ومستوى الطموح (الدرجة الكلية).

ويُعزي الباحث نتيجة الفرضية التي من المفترض أن تكون العلاقة سالبة لكن أثبتت العكس وهو أن العلاقة إيجابية وقد يرجع ذلك إلى أن مستوى الطموح هنا من الممكن أن يكون مرتفعًا جداً لا يتناسب مع قدراتهم الشخصية أو تكوينهم السيكولوجي، أو لديهم مستوى طموح منخفض برغم أنهم لديهم قدرات عالية لا تستغل وفي هذه الحالة تكون العلاقة إيجابية بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح، وذلك يتفق بالفعل مع ثقافة وتفكير بعض طلاب وطالبات الجامعة إذ إن نسبة من الطلاب والطالبات لديهم طموح مرتفع وبعضهم الآخر لديه طموح منخفض، ومن ثم يكون ذلك له تأثير إيجابي في وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الطموح والاغتراب النفسي.

ومن هنا زيادة درجة كل بُعد من أبعاد الاغتراب النفسي (العزلة الاجتماعية- العجز- اللامعيارية- اللامعنى- الدرجة الكلية) تؤدي بدورها إلى تكوين شخصية ذات مستوى طموح مرتفع جداً لا يتناسب مع قدراته الشخصية أو تكوينه السيكولوجي، أو لديه مستوى طموح منخفض بالرغم أن لديه قدرات عالية لا تستغل.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " يمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال أبعاد الاغتراب النفسي (العزلة الاجتماعية- العجز- اللامعيارية- اللامعنى- التمرد) لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية ".

وللتحقق من تنبؤ مستوى الطموح (الدرجة الكلية) من خلال أبعاد الاغتراب النفسي تم حساب تحليل الانحدار، ولإجراء تحليل الانحدار تم التأكد من صلاحية النموذج المستخدم في تحليل الانحدار، وفيما يأتي عرض وتفسير النتائج.

جدول (10)

نتائج تحليل التباين لانحدار أنواع الاغتراب النفسي على مستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

نموذج الانحدار	مصدر التباين	معامل التحديد R^2	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
اللامعنى والتمرد واللامعيارية	الانحدار	.160	3	8971.061	2990.354	27.708	.000
	الخطأ		419	45219.951	107.924		
	المجموع		422	54191.012			

* ذات دلالة عند مستوي دلالة ($0.01 \geq \alpha$).

يوضح الجدول السابق ثبات صلاحية النموذج بالنسبة لمستوى الطموح من خلال درجات أفراد العينة في أبعاد الاغتراب النفسي، نظراً لارتفاع قيمة (ف) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) في تأثير

المتغيرات المستقلة لأبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) والبالغة (27.708)، كما إن أبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) تفسر بنسبة (16.0%) من التباين في المتغير التابع (مستوى الطموح)، وذلك يرجع لتأثير المتغيرات المستقلة، كما لا يوجد تأثير لأبعاد الاغتراب النفسي الأخرى (العزلة الاجتماعية– العجز) لدى أفراد عينة الدراسة.

وبناء على ذلك تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر المتغيرات المستقلة لأبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) في مستوى الطموح، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

جدول (11)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر المتغيرات المستقلة (أبعاد الاغتراب النفسي) على مستوى الطموح لدى عينة الدراسة

المصدر	B معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة T المحسوبة	الدلالة
ثابت الانحدار	46.625	1.895		24.608	.000
اللامعنى	.549	.122	.382	4.498	.000
التمرد	-.618	.085	-.461	-7.243	.000
اللامعيارية	.372	.138	.219	2.704	.007

من خلال الجدول السابق يتضح أن ثابت معادلة الانحدار أو ثابت التنبؤ لتفاعلات أبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية)، كما إن معامل الانحدار الجزئي غير المعياري لتفاعلات أبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) جميعها قيم دالة عند مستوى (0.01). ومن متابعة قيم معاملات الانحدار المعياري (Beta) لتفاعلات المتغيرات المستقلة، نجد أن قيمة Beta تختلف بنسب متفاوتة، ويُلاحظ أن كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيم تفاعلات المتغيرات المستقلة لأبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) يؤدي إلى تغير في قيمة المتغير التابع (مستوى الطموح).

أي إن كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيم التفاعل بين (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) يؤدي إلى تغير قيمته (0.382، -0.461، 0.219) في قيم تكوين مستوى الطموح، وبدلالة قيم اختبار (t) يتضح أن أنواع الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد– اللامعيارية) فقط هي ذات أثر في تكوين مستوى الطموح، إذ إن ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ يظهر أن التفاعل بين أبعاد الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد – اللامعيارية) الأكثر تأثيراً في تكوين مستوى الطموح، ولا يظهر تأثير بعدي الاغتراب النفسي (العزلة الاجتماعية – العجز) في تكوين مستوى الطموح.

ويمكننا صياغة معادلة الانحدار التي تساعدنا في التنبؤ بتكوين مستوى الطموح، وذلك بمعرفة درجته في كل من أنواع الاغتراب النفسي (اللامعنى– التمرد –اللامعيارية) في الصورة الآتية:

مستوى الطموح = 46.625+ 0.549 (اللامعنى) – 0.618 (التمرد) + 0.372 (اللامعيارية).

والترتيب السابق في معادلة الانحدار يعكس أهميتها النسبية من حيث تأثيرها على المتغير التابع (مستوى الطموح). بمعنى أن أبعاد الاغتراب النفسي فاعلة في التنبؤ بمستوى طموح بحسب نسبة إسهامها فيها، ومن هنا كان مستوى الطموح المرتفع جداً والذي لا يتناسب مع قدراته الشخصية أو تكوينه السيكولوجي، أو مستوى الطموح المنخفض بالرغم أن لديه قدرات عالية لا تستغل يعدان سمة رئيسة من سمات الطلاب والطالبات المغتربين نفسيًّا، إذ ترتبط بدرجة كبيرة بكل بُعد من أبعاد الاغتراب النفسي.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الاغتراب النفسي (الأبعاد، الدرجة الكلية) تبعًا لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" (T-test) للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وفيما يأتي عرض وتفسير النتائج.

جدول (12)

اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاغتراب النفسي (الأبعاد– الدرجة الكلية) وفقًا لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
العزلة الاجتماعية	ذكور	188	24.19	7.021	-4.402	.000
	إناث	235	27.24	7.132		
العجز	ذكور	188	22.02	6.393	-3.192	.002
	إناث	235	24.29	7.865		
اللامعيارية	ذكور	188	20.73	6.080	-6.481	.000
	إناث	235	24.77	6.584		
اللامعنى	ذكور	188	20.81	7.253	-6.147	.000
	إناث	235	25.35	7.778		
التمرد	ذكور	188	24.69	8.564	-2.911	.004
	إناث	235	27.08	8.244		
الاغتراب النفسي (الدرجة الكلية)	ذكور	188	112.45	30.900	-5.137	.000
	إناث	235	128.73	33.529		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلاب والطالبات في أبعاد الاغتراب (العزلة الاجتماعية– العجز– اللامعيارية– اللامعنى– التمرد) والدرجة الكلية، وكانت الفروق لصالح الطالبات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المالكي (1994) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لصالح الطالبات في بعد فقدان الشعور بالانتماء، والعجز، وعدم الإحساس بالقيمة، وفقدان الهدف، وفقدان المعنى. ومع نتائج دراسة محمد (2000) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في بعدي العجز والعزلة الاجتماعية لصالح الإناث. ومع نتائج دراسة خليفة (2002) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد العجز لصالح الإناث.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المالكي (1994) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لصالح الطلاب في بعد مظهر عدم الالتزام بالمعايير، ومع نتائج دراسة محمد (2000) وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد فقدان المعايير لصالح الذكور. ومع نتائج دراسة كل من كتلو (2007) والختاتنة والمدانات (2011) وشاهين وناصر (2014) التي أظهرت وجود فروق في الاغتراب النفسي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من ماهوني وكويك (2000)، ودراسة موسى(2002)، ودراسة خليفة (2003)، ودراسة مخلوف، وبنات (2006)، ودراسة يونسي (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاغتراب النفسي.

ويمكن عزو الفروق في الاغتراب النفسي العائدة للجنس لأسباب خاصة بالمجتمع، حيث إن متطلبات الحياة بالنسبة

للإناث اختلفت عنها في السابق وأصبح لديهن مسؤوليات قد تفوق مسؤولية الذكور، ومع وجود الكثير من العقبات والمعوقات والصعوبات التي تحول بينهن وبين تحقيق حاجاتهن ورغباتهن للتفاعل الاجتماعي مما يجعلهن أكثر عرضة للإحباط في حياتهن والذي بدوره سوف يؤدي إلى زيادة مشاعر الاغتراب لديهن قياسًا بالذكور. كما يمكن عزو ذلك إلى عوامل نفسية مرتبطة بالإناث تتمثل في الصراع بين الدوافع والرغبات المتعارضة، وبين الحاجات التي لا يمكن إشباعها في وقت واحد مما يؤدي إلى التوتر الانفعالي والقلق، والإحباط الذي يبزغ عندما تعاق رغباتهن الأساسية بسبب عوامل مجتمعية وأسرية (رشيد، 2012)، مما يزيد من مستوى الاغتراب النفسي لديهن مقارنة بالذكور.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مستوى الطموح (الأبعاد، الدرجة الكلية) تبعًا لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" (T-test) للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وفيما يأتي عرض وتفسير النتائج.

جدول (13)

اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) وفقًا لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
التعامل مع الأهداف	ذكور	188	13.60	2.995	-3.234	.001
	إناث	235	14.69	3.763		
نظرته المستقبلية	ذكور	188	9.04	1.832	2.674	.008
	إناث	235	8.46	2.500		
خبراته السابقة للنجاح والفشل	ذكور	188	5.28	1.670	-1.980	.048
	إناث	235	5.59	1.589		
قدراته العقلية والجسدية	ذكور	188	14.23	3.608	-.973	.331
	إناث	235	14.58	3.628		
العوامل الاجتماعية والأسرية	ذكور	188	9.37	1.779	1.921	.055
	إناث	235	8.94	2.605		
مستوى الطموح (الدرجة الكلية)	ذكور	188	51.52	10.157	-.665	.506
	إناث	235	52.26	12.203		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين الطلاب والطلبات في الأبعاد الفرعية لمقياس مستوى الطموح (قدراته العقلية والجسدية – العوامل الاجتماعية والأسرية – الدرجة الكلية) بين الطلاب والطالبات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلاب والطالبات في مقياس مستوى الطموح في بعد (التعامل مع الأهداف) وعند مستوى دلالة (0.05) بعد (خبراته السابقة للنجاح والفشل)، وكانت الفروق لصالح الطالبات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلاب والطالبات في مقياس مستوى الطموح وبعد (نظرته المستقبلية)، وكانت الفروق لصالح الطلاب.

ويعزي الباحث نتائج الفرضية إلى تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي يعيشها أفراد الدراسة، إذ يعيشون في نفس البيئة ويخضعون لنفس العوامل والظروف لذا نجد عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمستوى الطموح بين

الطلاب والطالبات، فمستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها، ويتكون مستوى الطموح لدى الفرد خلال فترات نموه النفسي وما يلقاه في الحياة من نجاح وفشل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بلاكبورن (2000) وواكسلير (2002)، وباندي (2002)، والناطور (2007)، وبركات (2008)، والزواهرة (2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا لصالح الطالبات في مستوى الطموح في بعدي (التعامل مع الأهداف والخبرات السابقة للنجاح والفشل)، وقد يعود ذلك إلى ما تسعى له الأنثى من تحقيق مكانٍ مهمٍّ لها في المجتمع مما يدفعها إلى تحقيق طموحها ورفع مستواها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الركابي (2000) والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا لصالح الطلاب في مستوى الطموح في بعد نظرة المستقبل، وقد يعود ذلك إلى نمط التنشئة الاجتماعية التي تنظر إلى الرجل بأنه هو الذي يتحمل الأعباء الكثيرة التي تقع على كاهله وقلقه الدائم وتفكيره بمستقبله مما يدفعه إلى زيادة مستوى طموحه، كما قد يعود ذلك إلى الدور الذي يلعبه الأصدقاء والأقران الذين يحيطون بالذكور، فالذكور غير مقيدين بالقيود التي يفرضها المجتمع على الإناث في حرية الحركة والتنقل والاندماج مع الآخرين، ومن ثم يؤدي هذا التفاعل مع الأقران إلى تبادل الطموحات مع الآخرين فتصبح كأنها طموحاته الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة بال (2001)، ودراسة منسي (2003)، ودراسة ماركوريانكس (2004)، والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور.

التوصيات:

1- تكثيف البرامج التوجيهية والإرشادية التي توجه للطلاب والطالبات، وذلك بهدف التقليل بقدر الإمكان من مظاهر الاغتراب التي كشفت عنها النتائج وهي: (اللامعنى، والتمرد، واللامعيارية) والتي كان لها التأثير على مستوى الطموح.

2- تعميق مشاركة الشباب الجامعي من الجنسين ومن الجامعات المختلفة في أنشطة وبرامج تربوية وترفيهية للتخفيف من ظاهرة الاغتراب وتنمية مستوى الطموح.

3- تنمية قدرات الطلاب والطالبات بالجامعة على مواجهة المشكلات وزيادة وعيهم بأهمية دورهم في الحياة والمجتمع، حتى لا يقعوا فريسة للإحباطات المتتالية التي تنمي لديهم مشاعر الاغتراب وتؤثر على مستوى طموحهم.

المراجع:

بركات، زياد. (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، المجلد الأول، العدد الثاني، جامعة القدس المفتوحة.

حجازي، جولتان حسن. (2009). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني. *المؤتمر السنوي السادس لقسم علم النفس (جودة الحياة وعلم النفس)*، جامعة طنطا، كلية الآدب.

حسان، ماهر. (2003). *مظاهر الاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

حسيب، عبد المنعم عبدالله. (2000). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، القاهرة، جامعة حلوان.

حسين، محمود والزويد، نادر. (1999). مشكلات طلبة جامعة البتراء ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. *مجلة البصائر*، المجلد 3، العدد2، ص155-194.

الختاتنة، سامي، والمدانات، رائد. (2011). أثر التنشئة الأسرية والضغوط النفسية على الاغتراب النفسي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك. *مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والعشرون، العدد الثالث.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2002). الاغتراب وعلاقته بالمفارقة القيمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في علم النفس*، مجلد (1)، عدد (1).

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2003). *علاقة الاغتراب بكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة*. دراسات في سيكولوجية الاغتراب. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

رشيد، بالخير. (2012). *الاغتراب النفسي الاجتماعي وعلاقته باحتمالية الانتحار لدى الطلبة الجامعيين*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي –وزو.

رفعت، هالة محمد. (2002). *أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب جامعة المنصورة الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الزقازيق، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق.

الركابي، نضال عبد الحسن. (2000). *مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية.

زهران، سناء. (2004). *إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب*. القاهرة: مكتبة علاء للكتب.

الزواهرة، محمد خلف. (2015). العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالسعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد الثالث، العدد العاشر، جامعة القدس المفتوحة.

سرى، إجلال. (2003). *الاغتراب والتغريب اللغوي لدى عينة جامعية مصرية*. دراسات في علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.

شاهين، محمد و فداء، ناصر. (2014). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة جامعتي القدس والقدس المفتوحة في فلسطين. المجلة الفلسطينية *للتعليم المفتوح*، المجلد الثاني، العدد السابع، جامعة القدس المفتوحة.

شقير، محمود زينب. (2001). *مقياس الاغتراب النفسي "مكوناته– مظاهره"*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صالح، صلاح. (1994). *الاغتراب والتطرف لدى الشباب الجامعي بصعيد مصر وعلاقة كل منها بالدافعية للإنجاز*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط.

صبحي، سيد. (2001). *راحة البال والشباب*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

عبدالفتاح، كاميليا. (1993). *العلاقة بين مستوى الطموح والشخصية*، القاهرة: مكتبة القاهرة.

عسلية، محمد إبراهيم. (2001). *البطالة وعلاقتها بالقلق والاغتراب لدى الخريجين الجامعيين الفلسطينيين بمحافظة غزة*. رسالة دكتوره غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

علي، آمال فهمي. (2002). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

عويدات، عبدالله. (1995). مظاهر الاغتراب عند بعض طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، العدد (22)، المجلد (6)، 345-375.

عيد، محمد إبراهيم. (1983). *دراسة مدى الإحساس بالاغتراب لدى طلاب وطالبات الفنون التشكيلية من ذوي المستويات العليا في القدرة على الإنتاج الابتكاري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

القريطي، عبد المطلب، والشخص، عبد العزيز. (1991). دراسة ظاهرة الاغتراب لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *رسالة الخليج*، المجلد 12، 53-85.

كتلو، كامل (2007). الاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، *المؤتمر الإقليمي لعلم النفس*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 425-462.

المالكي، سليمان عطية. (1994). *العلاقة بين الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات المتعلقة به لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محروس، محروس محمود وحسن، محمود. (2004). تأثير برنامج تعليمي مقترح للجمباز العام على خفض الاغتراب النفسي وبعض الصفات البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية الرياضية*، العدد الثالث، جامعة المنصورة.

محمد، عادل عبدالله.(2000). *دراسات في الصحة النفسية (الهوية، الاغتراب، الاضطرابات النفسية)*. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، يوسف عبدالفتاح. (2000). مشاعر الاغتراب وعلاقتها ببعض السمات الشخصية. *ندوة علم النفس وتطلعات المستقبل في دول مجلس التعاون الخليجي*، جامعة السلطان قابوس.

مخلوف، شادية، وبنات، بسام. (2006). ظاهرة الاغتراب لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، العدد (6).

منسي، حسن عمر. (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، السنة الثانية عشر، العدد الرابع والعشرون.

موسى، وفاء. (2002). *الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم النفسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.

الموني، محمد وطربيه، حمد. (2012). الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة* للأبحاث والدراسات، العدد الثامن والعشرون (2).

الناطور، رشا. (٢٠٠٨). *مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي المستجدين والمعيدين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم إرشاد نفسي، جامعة دمشق.

نعيسة، رغداء. (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (28)، العدد الثالث.

يونسي، كريمة. (2012). *الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة مولود معمري بتيزي وزو*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري بتيزي- وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

Aaslia, I. M .(2001). *The relationship of unemployment with anxiety and alienation among Palestinian graduates in Gaza*. Unpublished PhD dissertation, University of Ain A-Shams, Cairo.

Ali, A., F. (2002). *The relationship of emotional equilibrium to the level of aspiration*. Unpublished master thesis, University of Ain Shams.

Al-khatatna, S. & Al-madaanat,R. (2011). The effect of family socialization and psychological stress on psychological alienation among 10th grade level students in the province of Al-Karak. *A handbook of Studies and Research, Humanity and Social Sciences series*. Vo.26, 3.

Al-Malki, S., A.(1994). *The relationship between psychological alienation and some of its related variables among male and female students of Um Al-Qura University*. Unpublished master thesis, Um Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Muni, M.& Tarbih,H. (2012). The impact of Psychological alienation on responsibility of academic achievement among secondary school students in Lower Al-Jalil. *Journal of Al-Quds Open University for research and studies*. Vo. 2, 28.

Al-Naatoor, R. (2007). *Level of aspiration and its relation to self-esteem among third year of secondary school students both successful and repeaters*. Unpublished master thesis, faculty of education, psychological orientation department, Damascus University.

Al-quraiti, A.,& Alshakhs,A. (1991). A study of signs of alienation among a sample of Saudi University students and its relation to some other variables. *Al-Khalij Resala*, Vo. 12, 53-75.

Al-Rikaabi, A., N. (2000). The relationship of level of *aspiration to self-confidence among students of faculty of education, Al-Mustansiriya University*. Unpublished master thesis, Al-Mustansiriya University.

Al-Zawahra, K., M. (2015). The relationship between psychological rigidity and the future anxiety as well as the level of aspiration among Hai'l university students in Saudi Arabia . *Journal of research and studies in education and psychology*, Al-Quds Open University. Vo 3, 10.

Bandey, B. (2002). Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion. *Indian Psychological Review*, V. 32, N.7, p 44-67.

Barakat,Z. (2007). The relationship between self-concept and the level of aspiration among students of Al-Quds Open University according to certain variables. *Palestinian Journal of Open Learning*. Vo1, 2, Al-Quds Open University.

Blackburn, S. (2002). Relationship of selected variables to occupational and educational aspiration. *Diss. Abstr. Int***,** V.35, (A) N. 71975.

Constance, H. (2004). Intergenerational Transmission of Depression test of an Interpersonal Stress Model In A community Sample. *Journal of Counseling Clinical Psychology*, V72, N3, pp511-522.

Eid, M., I. (1983). *Examining the sense of alienation among male and female fine arts students with high levels of innovative production*. Unpublished master thesis, faculty of education, University of Ain Shams.

Hassaan, M. (2003). *Signs of psychological alienation among secondary school students in the province of Gaza according to certain variables*. Unpublished Master, Islamic University, Gaza Palestine.

Hassib, A. A .(2000). Irrational thoughts and its relationship to psychological alienation and depression among secondary and university students. *Journal of Education Sciences, University of Helwan*. Cairo, Egypt.

Hijazi, J., H. (2009). Psychological Alienation and its relationship to achievement motivation and future orientation among Palestinian university youth. *The sixth annual conference on psychology, department of psychology (well-being and psychology)*, University of Tanta, Faculty of Arts.

Hussein, M. & Al-Zuid,N. (1999). Problems of Petra University Students and their level of depression according to the variables of sex, specialization, grade point average and the level of education. *Journal of Basa'er*, Vo.3, 2, p155-194.

Karima,Y. (2012). *Psychological alienation and its relation to academic adjustment among University students. Field study on a group of Moloud Maamari University students*, Tizi-Ouzou. Unpublished master thesis. Department of psychology, faculty of humanities and social sciences.

Khalifa, A., M. (2002). The relationship of alienation to the paradox of value among a sample of university of students. *Arabic Studies in psychology*, Vo 1, 1.

Naisa, R. (2012). Psychological alienation and its relation to psychological safety. Field study on a sample of Damascus University students living in the campus University. *Journal of Damascus University*. Vo. 27, 3.

Pal, R. (2001). Self concept and level of aspiration in high and low achieving higher Secondary pupils. *Psychology Abstract*, V.74, N.3, p. 4532.

Rashid, B. (2012). *The relationship of psychological and social alienation to suicide risk among university students. Unpublished master thesis*, Moloud Maamari University, Tizi-Ouzou.

Rifaat, M., H. (2002). *The dimensions of Self-Concept and its relationship to the levels of aspiration among sport practicing and non-practicing students of Al-Mansoura university*. Unpublished master thesis, faculty of physical education for women. University of Zagazig.

Saleh, S. (1994). *Alienation and extremism among the University youth in the Upper Egypt and their relation to achievement motivation*. Unpublished PhD dissertation. Qana faculty of Education, University of Asiut.

Sexlton, M. E.(1983). Alienation and related personality characteristics. *Journal of clinical Psycho*, Vol, 5,(2).

Shaheen, M., & Fidae,N. (2014). Psychological alienation and its relation to self-esteem among students of both Al-Quds University and Al-Quds Open University, Palestine. *Palestinian Journal of Open Learning*. Vo 2. 7. Al-Quds Open University.

Uwaidat, A.(1995). Signs of psychological alienation among secondary school pupils in Jordan. *Journal of Studies in Humanities Sciences*. Vo. 6, 22, 345-375.

Waxler, M. (2002) A comparative study of the self – concept and aspiration". *Journal of Educational Research*, V. 198, N. 3, p. 192-196.

Kitlou, K. (2007). Psychological alienation among Palestinian University youth and its relation to some variables. *Regional conference on psychology. Egyptian Psychologists Association*. 425-462.

Mahoney, John & Quick, Ben. (2000). Personality Correlates of Alienation in auniversity sample. *Psychological reports*, V(87) , (3,pt2) ، P.P: 1094-1100.

Mahrous, M., M. & Hassan,M. (2004). Effects of an educational suggested programme in general gymnastics on decreasing psychological alienation and physical features among physical education students at Asuit University. *Journal of Faculty of physical education*. Vo. 3, University of Al-Mansoura.

Makhlouf, S. & Bassam,B. (2006). The phenomenon of alienation among Al-Quds Open University Students and its relation with some variables. *Journal of Al-Quds Open University*. Vo. 6.

Mansi, H., O.(2003). The level of aspiration among a sample of secondary school students in Irbed, Jordan and its relation to some variables. *Journal of Educational Research Centre*. Qatar University, the 12th year, 24.

Margoribanks, K. (2004). Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations. *Psychological Reports*, V.88, N.3, p. 626-628.

Mohamed, Y. A. (2000). Feeling of alienation and its relation to some personality traits. *Psychology seminar and future aspirations in the Gulf Cooperative Council(GCC*). University of Sultan Qabos.

Moussa, W. (2002). *Alienation among Damascus University students and its relation to realize the extent of their psychological needs*. Unpublished master thesis. Psychology department, faculty of education, Damascus University.

Psychological alienation and its relationship with aspiration level for university students

Khaled bin ALhemidi Alenezi

Faculty of Education and Arts Northern University

Submitted 26-03-2016 and Accepted on 31-10-2016

Abstract: The present study aimed to identify the relationship between Psychological alienation and aspiration level, identify the differences in psychological alienation and aspiration level according to sex. The study sample consisted of (423) students divided into (188) males and (235) females. The author used the psychological alienation scale (prepared by Zieneb shoquire, 2001) and aspiration level scale prepared by the author as instruments of the study. The author used dependent paired t-test, Pearson correlation factor, and multiple linear regression analysis as appropriate statistical tests. The results indicated that there were a significant relationship between psychological alienation and aspiration level. The results indicate also that there may be a predict for aspiration level through some dimensions of psychological alienation (meaningless, normlessness, and rebellion). There were significant differences between mean scores of males and females in psychological alienation. There were not significant differences between mean scores of males and females in aspiration level.

Key words: Psychological Alienation, Aspiration Level.

إدراك طلاب الجامعة للتعلم المتنقل وأهم أدوات التقنية المستخدمة: تحليل متعدد لمكونات (Hardware) ، والبرامج، ومصادر شبكة الإنترنت، ومستوى المهارة ومعدل الاستخدام

أحمد محمد أحمد زايد
بكلية التربية– جامعة حائل، وكلية الآداب– جامعة سوهاج

سعيد بن عبدالله مبارك الدوسري
كلية التربية– جامعة حائل– السعودية

قدم للنشر 1437/6/26هـ - وقبل 1438 /3/ 8هـ

المستخلص: حاولت الدراسة من خلال التحليل المتعدد واستخدام نموذج المربعات الجزئية الصغرى PLS التعرف على دور أدوات التقنية المختلفة: مكون أجهزة الهاردوير، ومكون البرامج، ومكون المصادر التي تعتمد على شبكة الإنترنت، ومستوى المهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام في إدراك التعلم المتنقل لدى عينة من طلاب جامعة حائل، وكذلك التعرف على إسهام هذه المكونات، وقدرتها التنبؤية في إدراك الطلاب للتعلم المتنقل، وتحديد الفروق بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، ومستوى الدخل الاقتصادي)، وكذلك تأثير التفاعل بين هذه المتغيرات على إدراك التعلم المتنقل.

وقد أظهرت النتائج التوصل إلى عشرة عوامل استطاعت أن تفسر 18% من البيانات وتوفرت قدرة تنبؤية Q^2 لنموذج المربعات الجزئية الصغرى PLS بلغت 6% وبلغت جودة الملائمة R^2 11% وكانت أعلى مساهمة في التعلم المتنقل على التوالي: الاستخدام المتكرر، والمهارة الشخصية، ومجموعات الواتس، ومصادر التعلم، ومواقع التواصل، والتعليقات على الإنترنت، وسكايب وفيديو كونفرانس. ولم توجد فروق بين المتغيرات الديموغرافية على إدراك التعلم المتنقل إلا فرق وحيد دال إحصائياً لمتغير مكان الإقامة على أحد أبعاد إدراك التعلم المتنقل (فعالية التعلم المتنقل)، كذلك لم يوجد تأثير لتفاعل المتغيرات الديموغرافية إلا تأثيراً وحيداً للتفاعل بين مكان الإقامة والدخل الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المتنقل، أدوات التقنية، مقياس إدراك التعلم المتنقل، جامعة حائل.

مقدمة

تغيرت بنية الفصول الدراسية التقليدية التي كانت تستخدم النظام التعليمي التقليدي "وجهاً لوجه" مع الطلاب في الجزء المبكر من القرن الـ19 (Georgiev, Georgieva, & Smirkarov, 2004)، وتشير التوقعات الأخيرة إلى أنه بحلول عام 2020، ستكون الهواتف النقالة هي أجهزة الاتصال الرئيسة بالإنترنت (Tutty, 2013).

إذ إنه في عام 1965، توقع "جوردون مور" من أن قوة معالجة الحوسبة ستتضاعف كل سنتين لمدة عشر سنوات على الأقل، وهذا التوقع عن زيادة قوة المعالجة معروف الآن باسم قانون مور Moor's Law. هذا التوقع لم يبرهن على دقته وحسب ولكنه واصل النمو في ذلك الاتجاه لما يقرب من نصف قرن، ويتوقع أن يستمر بهذا المعدل على أقل تقدير حتى عام 2020م (Pynos, 2016).

ساعد على ذلك ظهور شبكة الإنترنت الدولية في أواخر الثمانينات 1980، التي أصبحت العمود الفقري أو البنية التحتية التي يتم بها نقل المعلومات من جهاز كمبيوتر إلى آخر.

ويذكر "شاربل" Sharple (2007) أنه مع توافر هذه التكنولوجيا، أصبح لدينا الفرصة لتغيير شكل طريقة التعلم لخلق مجتمع تعليمي واسع، يربط الأفراد بالوقت الحقيقي والعالم الافتراضي، ويوفر الخبرات اللازمة ويدعم التعلم مدى الحياة (كما ورد في، Marwan, Madar, and Fuad, 2013).

وقد استشهد "سيجرس" Seghers (2012) بتقرير شركة أبل Apple عن مشروع أفقي قدمته عام 2012م بعنوان "اتحاد الإعلام الجديد" The New Media Consortium حددت فيه الاتجاهات الرئيسة الآتية:

- وفر الموارد والعلاقات التي أصبحت في المتناول بفضل استخدام الإنترنت مثّل تحدياً متزايداً لإعادة النظر في دور المعلم.
- شجع انخفاض تكلفة التكنولوجيا على فتح سياسات الوصول السهل Access Policies لمديريات التربية والتعليم، وأصبح مقبولاً وبشكل متزايد أن يحضر الطلاب أجهزتهم النقالة الخاصة بهم في عملية التعلم.
- تحولت أنظمة التعليم Education Paradigms لتشمل التعلم عبر الإنترنت والتعلم المدمج Hybrid Learning، والنماذج التعاونية.
- ازدادت توقعات الناس بخصوص قدراتهم على العمل، والتعلم، والدراسة، كلما أرادوا ذلك، وأينما كانوا.
- لا يزال للتكنولوجيا تأثيرٌ كبيرٌ على طريقة عمل الأفراد، أو طريقة تعاونهم، أو تواصلهم، وكذلك نجاحاتهم (Tutty, 2013).

وكشف التقدم التكنولوجي في مجال الاتصالات، ومعالجة النصوص، وأجهزة الكمبيوتر، والمجال السمعي/البصري، وكذلك الإنترنت عن وجود مجال متخصص من التعلم عن بعد يسمى بالتعلم الإلكتروني Electronic Learning (E-Learning).

هذا النوع من التعلم ما كان ليظهر لولا وجود تقنيات التعلم الإلكتروني التي وفرت فرصاً للتعلم المتزامن Synchronous Learning، وغير المتزامن Asynchronous Learning، وأصبح الطلبة قادرين على التواصل مع المعلم والطلاب الآخرين في الصف في الوقت الحقيقي من مواقع مختلفة، وبدأت العديد من المنظمات بمزج التعلم الإلكتروني مع تقنيات التعلم المتزامن، وغير المتزامن على حد سواء لتقديم أفضل الخبرات التعليمية للطلاب (Roche, 2013).

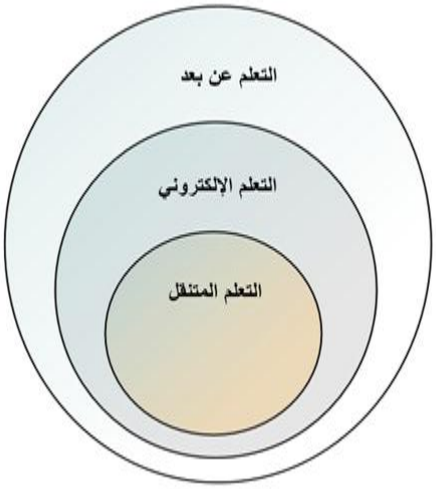
وفي محاولة أولية، بدأت مؤسسات التعليم العالي Higher Education Institutions، وشركات القطاع الخاص في قطاع التعليم بالتحول إلى التعلم عن بعد Distance Learning (D-Learning) عن طريق إرسال الكورسات والدورات التعليمية، إذ يتسلم الطلاب محتوى هذه الدورات لدراستها وإعادتها بالبريد الإلكتروني للمعلم لمراجعتها

وتقييمهم عليها (Roche, 2013).

ومع التطور السريع لتكنولوجيات الاتصال عن طريق الشبكة العنكبوتية، تم دمج المزيد والمزيد من تطبيقات التكنولوجيا اللاسلكية المتنقلة في الفصول الدراسية لدعم التعليم والتعلم (Yang & Lin, 2010). هذا، بالإضافة إلى نجاح التعلم الإلكتروني الذي أثبت أنه نهج فعال لكلٍ من الطلاب والمؤسسات التعليمية(Roche, 2013). كل تلك العوامل عجلت من ظهور المرحلة التالية من التغيير التربوي التي توجت بظهور التعلم المتنقل Mobile Learning.

والتعلم المتنقل ببساطة هو طريقة ناشئة للتعلم مهمة في مجال التعليم وخاصةً التعليم العالي، وقد أصبح من أكثر نماذج التعلم أهمية في سوق التعلم الإلكتروني المتزايد، لما تميز به من سهولة السماح، والوصول المرن Flexible Access إلى مصادر التعلم الرقمي الغنية (Yang, 2013).

وقد استعرض كوكولسكا-هولمي Kukulska-Hulme وآخرون (2009) مراجعة للأفكار الجديدة (الأفكار المبدعة) Innovation في التعلم المتنقل، وقد حددوا عدداً من التطورات الرئيسة في هذا المجال (كما ورد في Tutty, 2013). يمكن القول إن أصل التعلم المتنقل يرجع إلى أقرب ظهور للأجهزة الكفية Handheld في الثمانينات 1980. أعقب ذلك مشاريع بحثية حول استخدام قلم الكمبيوتر اللوحي، وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي للتعلم في التسعينات 1990. وكان أول تطور كبير في التعلم المتنقل في الوقت المعاصر هو إقرار مشروع "موبي ليرن" MOBILearn الذي ظهر خلال الفترة من يناير 2002 إلى مارس 2005 في 24 بلد بهدف استكشاف التوجهات حساسة السياق-Context Sensitive Approaches للتعلم غير الرسمي Informal Learning القائم على حل المشكلات والعمل باستخدام التطورات الرئيسة في التكنولوجيا المتنقلة، ووفقاً لكوكولسكا-هولمي وآخرين (2009) أن المساهمة الرئيسة لمشروع "موبي ليرن" MOBILearn هو إعادة توجيه الأنظار حول قدرة الأجهزة نفسها على إمكان التعلم في أي سياق (كما ورد في Tutty, 2013). ويلخص الشكل (1) موضع التعلم المتنقل.



شكل (1): موضع التعلم المتنقل بوصفه جزءًا من التعلم الإلكتروني، والتعلم عن بعد مقتبس من (Georgiev, Georgieva, and Smrikarov, 2004, p. 1).

ويذكر حسان (Hassan 2007) أن مفهوم التعلم المتنقل ظهر في أواخر التسعينات 1990، وأوائل الألفية 2000م، بوصفه أحد أكثر الموضوعات مناقشةً في مجال التربية (كما ورد في Roche, 2013)، ومنذ ذلك الحين ظهرت دراسات كثيرة تناولت هذا المفهوم.

وفي مراجعة للأدبيات والدراسات ذات الصلة تباينت النظرة للتعلم المتنقل. فبعضهم نظر إلى التعلم المتنقل بوصفه فقط التعلم اللاسلكي، أو التعلم المستند إلى الإنترنت. وفي دراسة حديثة لـ"تسيتوزفار جيورجيف" وزملائه نظر فيها الباحثون إلى التعلم المتنقل بمنظور أوسع إذ أشاروا إلى أن التعلم المتنقل يجب أن يشمل القدرة على التعلم في كل مكان وفي كل مرة يكون بدون اتصال مادي دائم لشبكات الكابل أو الشبكات السلكية. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام الأجهزة النقالة والمحمولة مثل المساعد الشخصي الرقمي PDA، والهواتف المحمولة Cell Phones ، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة Portable Computers ، وأجهزة الكمبيوتر

اللوحي Tablet PC ، ويجب أن يكون لدى هذه الأجهزة القدرة على الاتصال بأجهزة الكمبيوتر الأخرى، لتقديم المعلومات التعليمية وأن يكون لديها القدرة أيضاً على تحقيق التبادل الثنائي للمعلومات بين الطلاب والمعلم (Georgiev et al., 2004).

وتتبنى الدراسة الحالية المنظور الأوسع للتعلم المتنقل وتوسع من أدوات التقنية التي يعتمد عليها هذا التعلم لتشمل إلى جانب ما تقدم تطبيقات التعلم المتنقل التي ظهرت حديثاً على سبيل المثال، "الواتس آب" WhatsApp، و"الفيبر" Viper، و"برامج المحادثة عبر الجوال" Chat program إلى غير ذلك، ولوحظ أن معظم تلك التطبيقات تستخدم اللغة العربية والإنجليزية، وينتشر استخدامها بين طلاب الجامعات (زايد & أبو الفتوح، تحت النشر).

وتسعى الدراسة الحالية من خلال هذا المنظور، ومن خلال البيانات الإمبيريقية التي تم جمعها من عينة من طلاب الجامعة إلى التعرف على دور أدوات التقنية في التعلم المتنقل، وكذلك إدراك الطلاب للتعلم المتنقل، وذلك عن طريق استخدام نموذج تحليل إحصائي يجمع متغيرات كثيرة لتحليلها معاً، وهو نموذج الانحدار بطريقة المربعات الجزئية الصغرى Partial Least Sequare.

مشكلة الدراسة

سعت معظم الدراسات التي أجريت عن التعلم المتنقل إلى تناول هذا النوع من التعلم في مفاهيم من الوسيلية Instrumentality، مثل فعالية التعلم المتنقل، وتصميم نظام التعلم المتنقل (Yang, 2013) ، واستخدام التعلم المتنقل في التقديم للغة الإنجليزية English Presentation، وكذلك استكشاف الحرم الجامعي (Cheng, Hwang, Wu, Shadiev, & Xie, 2010)، وفي تعلم دروس بعينها كدروس الاحتمال Probability Lessons، والتعرف على معدلات استخدام تكنولوجيا المعلومات ICT (Atan, 2010)، واستخدام نشاط التعلم القائم على الاستكشاف أو الاستقصاء Inquiry-based Learning (Shih, Chuang, and Hwang, 2010)، وكيفية تأثير بعض العوامل ذات الصلة على اعتماد التعلم المتنقل مثل الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام، والمعايير الذاتية(Tan, Ooi, Sim, & Phusavat, 2012)، وإيجابيات التعلم المتنقل وسلبياته (فرجون، 2010)، وتقييم وفعالية بيئة التعلم التفاعلي، والمجموعات التشاركية (Yang & Lin, 2010)، وتوظيف الجوال في بيئة التعليم العالي (Alzaza & Yaakub, 2011)، والتحديات التي تعترض تطبيق التعلم المتنقل (سليم، 2012)، والتعرف على جدوى استخدام الجوال في العملية التعليمية مع التركيز على إحدى خدماته "خدمة الرسائل القصيرة SMS " (بدر، 2012)، والتعرف على أنظمة التعلم المتنقل المستخدمة (الغديان، 2013)، وأثر استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية (الغامدي، 2013)، ومحددات الإقبال على التعلم المتنقل وعلاقته بالمستوى، والتخصص، والمعدل الأكاديمي (الجهني، 2013)، والتعرف على التطورات الرئيسة في ممارسة التعلم المتنقل بين عامي 2012، و2014، والتعرف على العوامل الديموغرافية التي تؤثر على استخدام الجوال (Chen, Seilhamer, Bennett, & Bauer, 2015).

ورغم تعدد الدراسات التي اهتمت بالتعلم المتنقل فإن إدراك التعلم المتنقل لا سيَّما من وجهة نظر المستخدمين الحقيقيين (الطلاب) يحتاج إلى دراسة في بيئتنا العربية؛ فالإقرار بفهم الطلاب للتعلم المتنقل أمر بالغ الأهمية في نجاح تطبيق هذا التعلم.

واستناداً إلى التراث النظري والدراسات التي أجريت في هذا السياق، تم تعريب مقياس إدراك التعلم المتنقل لبحث دور أدوات التقنية، ومكونات البيئة التعليمية، والمكونات الشخصية في التعلم المتنقل بشكل إمبيريقي، إذ يتوقع الباحثان أن تسهم بعض العوامل الداخلية (المهارة

الشخصية، ومعدل الاستخدام)، وأدوات التقنية (مكونات أجهزة الهارد وير، وبرامج السوفت وير، ومصادر شبكة الإنترنت) في بيئة تعليمية عليا (الجامعة) على إدراك الطلاب للتعلم المتنقل، وأن تصبح هذه العوامل أبنية تفسيرية مهمة في اعتماد التعلم المتنقل في مؤسساتنا التعليمية.

التعرف على هذا الدور يتحدد بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما هو دور مكونات أجهزة الهارد وير، وبرامج السوفت وير، ومصادر شبكة الإنترنت، والمهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام على إدراك التعلم المتنقل؟
- هل يمكن تحديد إسهام المكونات السابقة في إدراك التعلم المتنقل؟.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي) على إدراك التعلم المتنقل؟
- هل يوجد تأثير لتفاعل المتغيرات الديموغرافية السابقة على إدراك التعلم المتنقل؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق فهم شمولي لإدراك طلاب الجامعة للتعلم المتنقل من خلال فهم دور أدوات التقنية: أجهزة الهاردوير، والبرامج، ومصادر شبكة الإنترنت، والمهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام، وإسهام هذه المكونات على إدراك التعلم المتنقل، ورصد الفروق بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي)، وكذلك تأثير التفاعل بين هذه المتغيرات على التعلم المتنقل.

أهمية الدراسة

ذكر روش Roche (2013) أن فهم إدراك الطلاب للتعلم المتنقل يقدم الفرصة لإنشاء رسالة Mission ورؤية Vision للتعلم المتنقل، بالإضافة إلى أن معالجة بعض الاهتمامات الرئيسة للمتعلمين: مثل التوقعات الجديدة، وفوائد، وموثوقية استخدام التكنولوجيا، وإدخالها في التعلم يوفر المعلومات للتربويين لتخطيط التنمية الاحترافية للمتعلمين من خلال مراعاة مستويات المهارة الحالية للمتعلمين، وتصوراتهم من حيث علاقتها بتطبيق الممارسة أو تغيير الممارسة. وتكمن أهمية هذه الدراسة، فضلاً عما سبق في تحقيق الآتي:

- قياس إدراك الطلاب نحو التعلم المتنقل.
- التعرف على مساهمات أدوات التقنية المستخدمة بين الطلاب، وكذلك مهارتهم الشخصية ومعدل استخدامهم لأدوات التقنية في إدراك التعلم المتنقل.
- التعرف على الاستفادة الفعلية من وسائل التعلم المتنقل.
- التوصية بتوظيف التعلم المتنقل في العملية التعليمية.

حدود الدراسة

اقتصر البحث على دراسة إدراك التعلم المتنقل ودور مكونات الهاردوير، والبرامج، ومصادر شبكة الإنترنت، والمهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام وإسهام هذه العوامل في إدراك التعلم المتنقل، والتعرف على الفروق بين المتغيرات الديموغرافية، وأثر التفاعل بين هذه المتغيرات على إدراك التعلم المتنقل على عينة من طلاب جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015– 2016م.

مفاهيم الدراسة

1. التعلم المتنقل:

عرف فالك Valk، وراشد Rashid، وإلدر Elder (2010) التعلم المتنقل بوصفه التعلم الذي يتم من خلال جهاز نقال (Tutty, 2013).

وفي العقد الماضي، منح التقدم في مجال تكنولوجيا الهاتف النقال فرصة لتقديم دعامات التعلم في أي وقت وفي أي مكان. وسجلت الدراسات المختلفة التي أجريت في هذا المجال فوائد تطبيق التكنولوجيات المتنقلة على سبيل المثال: المساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة لأنشطة التعلم في مختلف أنواع المعرفة، بما فيها العلوم، والعلوم الاجتماعية، ودورات اللغة (Chu, 2014).

والتعلم المتنقل هو طريقة التعلم الناشئة والمهمة في مجال التعليم العالي، عرفه وانغ Wang، ووي Wu وآخرون بوصفه نشاط يستخدم فيه الطلاب التكنولوجيا (التقنية) المتنقلة لإنجاز تعلمهم في أي وقت وفي أي حين (Yang, 2013).

وذكر إلكساندر Alexander (2004) أن التعلم المتنقل يقدم كل فوائد التعلم الإلكتروني و"يقطع الحبل" Cuts The Cord من خلال السماح للتعلم أن يحدث بعيداً عن المكتب، أو الكمبيوتر، إذ يأخذ الطلاب في التعلم المتنقل فرصتهم في امتلاك التعلم من خلال أدوات التعلم المتنقل الموجودة على مقربة من الطالب، إن لم يكن موجوداً في الواقع في محفظتهم الشخصية، أو الجيب أو الحقيبة (Roche, 2013).

وعرف هوانغ Hwang، وتساي Tsai التعلم المتنقل بوصفه المساعدات الدراسية Study Aids إذ يستخدم الطلاب التقنية المتنقلة لتسهيل التعلم. وعلى الرغم من التعريفات المختلفة للتعلم المتنقل، فإنهم اشتركوا جميعاً في الفكرة نفسها وهي أن التقنية المتنقلة سوف يكون لها دورٌ مهمٌ في أنشطة تعلم الطلاب من خلال السماح للطلاب إلى الوصول الفعلي للمعلومات من أي مكان (Yang, 2013).

وعرف ألي Ally (2009) التعلم المتنقل بوصفه نوع من التعلم يتم من خلال استخدام التكنولوجيا المتنقلة اللاسلكية Wireless Mobile Technology التي تسمح لأي شخص الوصول للمعلومات والمواد التعليمية Learning Materials في أي مكان وأي وقت (Roche, 2013). وهناك تعريفات بديلة للتعلم المتنقل تشمل القدرة على الاتصال والتفاعل مع أجهزة الكمبيوتر والأجهزة النقالة الأخرى وتسمح بتبادل المعلومات بين الطلاب والمعلم (Georgiev et al., 2004).

إجمالاً، فإنَّ التعلم المتنقل Mobile learning وفقاً لما أشار إليه الغديان (2013) "نمط حديث من أنماط التعلم، تتبناه بعض مؤسسات التعليم العالي، ويستخدم فيه أنواع مختلفة من الأجهزة المحمولة المرتبطة بشبكة الإنترنت، على سبيل المثال، الهواتف الخلوية Phones Cell، والمساعدات الرقمية PDA، والهواتف الذكية Smart Phones، والحواسيب المحمولة Portable Computer، وغيرها، مما يعطي الطلاب الفرصة للتعلم في الوقت الذي يناسبهم، وفي المكان الذي يتواجدون فيه، ويزيد من تفاعلهم من خلال اتباع الأسلوب المتزامن أو غير المتزامن" (ص16) وعدد من الباحثين الآخرين على سبيل المثال، (بدر، 2012؛ سليم، 2012؛ فرجون، 2010) كلهم أشاروا إلى حداثة المفهوم، وأنه توجد خصائص مميزة لهذا المفهوم كان أهمها ما أشار إليه خميس (2004):

- التنقل Portability/Mobility، إذ يمكن استقبال التعلم في أي مكان خارج الجدران، ويمكن للمتعلم التنقل هنا وهناك.
- التكيف Adaptability، بمعنى أن يتلاءم التعلم مع قدرات الأفراد وحاجاتهم.
- الإتاحة Availability، في أي وقت ومكان (خميس، 2004، ص1).

ولا يختلف المفهوم الذي يقصده الباحثان عن التعلم المتنقل في الدراسة الحالية عن المفاهيم التي تقدمت غير أن الباحثين يوسعان من مفهوم التعلم المتنقل بحيث يشمل أي مكون من مكونات التكنولوجيا: مكونات الهارد وير،

ومكون البرامج، ومصادر الإنترنت المتاحة بالصورة اللاسلكية.

2. مكون أجهزة الهارد وير:

أجهزة التعلم التي تشمل: الكمبيوتر، والكمبيوتر المحمول، والكمبيوتر اللوحي وأجهزة الهاتف النقال، وأية أجهزة مادية لها علاقة بالكمبيوتر مثل الكاميرات، والداتا شو أو البروجيكتور، والسبورة الذكية وتتوفر بها خاصية الاتصال اللاسلكي.

3. مكون البرامج (السوفت وير):

البرمجيات والتطبيقات غير المادية التي تستخدم في الحاسوب وتؤدي مجموعة من العمليات مثل معالجة النصوص، والأرقام، والصور، والفيديو على سبيل المثال: عروض "الباور بوينت"، والمناهج الإلكترونية، والمخططات أو الرسوم التكنولوجية.

4. مكون مصادر تعتمد على الإنترنت:

البرمجيات، والتطبيقات، والمواقع غير المادية التي تعمل على شبكة الإنترنت على سبيل المثال: مجموعات الواتس، والمنتديات، ومواقع التواصل الاجتماعي.

5. المهارة الشخصية:

المستوى الذي يتمتع به الفرد من مهارة في استخدام مكونات التكنولوجيا (مكون الهاردوير، ومكون البرامج، ومكون المصادر التي تعتمد على الإنترنت).

6. معدل الاستخدام:

المقصود هنا تكرار استخدام الفرد لمكونات التكنولوجيا (مكون الهاردوير، ومكون البرامج، ومكون مصادر تعتمد على الإنترنت) في الأسبوع الواحد.

الدراسات السابقة والتراث النظري

أولاً: الدراسات السابقة

ذكر باياء Baya'a وداهر Daher (2009)، والفهاد Al-Fahad (2009) أنه في السنوات الأخيرة، ركزت الدراسات المتنوعة المتعلقة بالتعلم المتنقل على فعالية التعلم المتنقل، وتصميم نظام التعلم المتنقل، وبالنسبة للبحوث والدراسات التي أجريت عن فعالية التعلم المتنقل، أظهرت معظم هذه الدراسات فعالية إيجابية، أما بالنسبة للبحوث والدراسات التي أجريت عن تصميم نظام التعلم المتنقل؛ فقد هدفت معظم هذه الدراسات إلى تصميم أنظمة متنقلة Mobile Systems لتتناسب ومقرراتهم الدراسية (Yang, 2013).

وعن فعالية التعلم المتنقل أو تقييم هذا النوع من التعلم أجرى شيه Shih، وشونغ Chuang، وهوانغ Hwang (2010) دراسة على تلاميذ المدارس الابتدائية في نشاط العلوم الاجتماعية من خلال تقديم دعم رقمي من الأجهزة النقالة، والاتصالات اللاسلكية، ولتحسين أداء الطلاب في التعلم، وتوظيف التعلم المتنقل القائم على البحث والاستكشاف لتمكين الطلاب من بناء معارفهم الخاصة عن طريق الاهتمام بالعبء المعرفي Cognitive Load، وتقييم فعالية توجه الابتكار Innovative تم ترتيب 33 طالباً في الصف الخامس للقيام بتحقيقات في معبد السلام في جنوب تاينان Tainan مع نظام التعلم المتنقل القائم على البحث والاستكشاف، ومن خلال استخدام استبانات قبل وبعد، فضلاً عن استخدام الملاحظات والمقابلات التي أجريت على مجموعات مستهدفة Focus Group، وخضوع البيانات الكمية والنوعية التي تم جمعها للتحليل أظهرت النتائج نتائج إيجابية مهمة من حيث تعلم التلاميذ. (Shih et al., 2010)

وأجرى فرجون (2010) دراسة هدفت إلى الوصول لقاعدة من البيانات والتوصيات، استناداً إلى آراء هيئة التدريس والتدريب والطلبة، نحو إيجابيات التعلم المتنقل وسلبياته لكي يمكن الاستفادة منها قبل توظيف هذا النمط من التعلم، عند إعادة هندسة العمليات التعليمية داخل كليات التعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس وأعضاء التدريب وكذلك بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وارتبطت هذه الفروق باختلاف نمط الكلية والدرجة الوظيفية لهيئة التدريس وأعضاء التدريب، وعدد الفصول الدراسية بالنسبة للطلبة، وكذلك اختلاف الخبرة على استخدام الإنترنت. وعلى الرغم من وجود فروق بين الطلبة وهيئة التدريس وأعضاء التدريب فيما يتعلق بإيجابيات التعلم المتنقل فإنَّ كلا المتوسطين ظهرا مرتفعين مما أكد حاجة كلتا الفئتين لإدخال هذا النمط داخل النظام التعليمي، وإن كانت آراء الطلبة أقل تحفظاً، وهذا ما لوحظ عند استطلاع آرائهم على سلبيات التعلم المتنقل، إذ تبين أن متوسطات آراء هيئة التدريس، وأعضاء التدريب أعلى من آراء الطلبة، ويشير ذلك إلى حذر فئة هيئة التدريس والتدريب نحو مشكلات توظيف التعلم المتنقل ضمن التعليم التطبيقي. وبصفة عامة لم يمانع أفراد العينة من خلال استجاباتهم في إدخال هذا النمط من التعليم ضمن التعليم التطبيقي وجاء رأي أعضاء هيئة التدريس وأعضاء التدريب أكثر حذراً من الطلبة في إعداد المناهج والمشكلات التقنية وفي استجاباتهم لسلبيات التعلم المتنقل في حين كانت استجابات الطلبة أكثر تفضيلاً لإيجابيات التعلم المتنقل ولم تمثل سلبياته في أغلب بنودها أهمية لهم بالمقارنة بالإيجابيات، ومن ثم يتبين أن هذا العمل مناسب لإدخاله في كليات التعليم التطبيقي وفق مفهوم إعادة هندسة العمليات التعليمية، وأوصت الدراسة بتفحص واقع الإفادة الفعلي من التعلم المتنقل داخل كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، ودراسة فعالية أنماط التعلم المتنقل على تحصيل وأداء طلبة الأقسام العلمية المختلفة بكليات الهيئة في المقررات الدراسية، ودراسة الفروق بين التعلم المتنقل والأنماط الأخرى للتعلم الإلكتروني وأثر ذلك على التحصيل والأداء للطلبة (فرجون، 2010).

دراسة سليم (2012) كان هدفها بناء منظومة معرفية، تتضح فيها ملامح صورة تكنولوجيا التعلم المتنقل وبيئته، وخصائصه، وميزاته، وفوائده. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحديات التي تعترض سبل تطبيق التعلم المتنقل في التعليم، تتركز بين تقنيات أمن وحماية المحتوى التعليمي وتوفر الأجهزة وقدرتها التخزينية والترددية ودرجة تحملها من جانب، وتحديات تعليمية تتعلق بإعداد المناهج التعليمية، والفروق الفردية بين الطلاب، وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمهارة لدى بعض المدرسين والطلاب في التعامل بجدية مع تكنولوجيا العصر، وارتفاع الكلفة المالية لمدخلات هذا النوع من التعلم، وغياب الاستراتيجيات التعليمية المتكاملة التي تضمن السير في خطى التعلم المتنقل على الجانب الآخر. واختتمت الدراسة بالتأكيد على أهمية إعادة النظر في مدخلات العملية التدريسية وإجراءات تنفيذها، من أجل استيعاب مفاهيم الثورة المعرفية والإلكترونية والتكنولوجية، والتعبئة المجتمعية، لتحقيق متطلبات المرحلة الراهنة، والسير بركب الحداثة والتطور والتغيير (سليم، 2012).

وأجرى بدر (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على جدوى/عدم جدوى استخدام الهاتف المتنقل في العملية التعليمية بالبيئة المصرية، واستخدام إحدى خدمات الهاتف المتنقل "خدمة الرسائل القصيرة" SMS في تدريس موضوع "الوعي بمصطلحات تكنولوجيا التعليم"، لم يتم تناوله من قبل، ومعرفة العلاقة بين الوعي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم بمصطلحات تكنولوجيا التعليم، وأثر ذلك على استخدامه للأجهزة والمصادر التقنية في مجال عمله، والتعرف على اتجاهات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم نحو نمط التعلم بالهاتف المتنقل.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم "المجموعة التي استخدمت خدمة الرسائل القصيرة" في التطبيق (القبلي– البعدي) للاختبار المتعلق بالوعي بمصطلحات تكنولوجيا

التعليم، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم للمجموعة الضابطة (التعليم التقليدي) في التطبيق (القبلي-البعدي) للاختبار التحصيلي المتعلق بالوعي بمصطلحات تكنولوجيا التعليم، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم في المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الإلكتروني) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية (التعلم المدمج) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وأيضاً وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم " المجموعة التي استخدمت خدمة الرسائل القصيرة"، في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو نمط التعلم المتنقل.

وأوصت الدراسة بضرورة دعم الهواتف المتنقلة بخاصية الجافا، حتى تتيح للمتعلمين استخدام الهواتف المتنقلة في إنجاز المهام المطلوبة، وتصميم البرمجيات التعليمية للهاتف المتنقل على أساس معايير علمية لضمان الاستمرارية، واقترحت الدراسة بحث تأثير التعلم المتنقل من خلال خدمة الرسائل القصيرة، في تنمية الجانب الأخلاقي للمتعلمين، ودراسة تأثير التعلم المتنقل في تنمية التفكير الناقد لدى الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم، وتأثير استخدام التعلم المتنقل من خلال خدمة الرسائل القصيرة على تنمية المهارات العملية للاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم، وتأثير التعلم المتنقل في تنمية مهارات إنتاج الأوساط المتعددة لدى الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم، وإعادة تطبيق البرنامج الحالي على عينة أكبر من الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم، وتطبيق استخدام "خدمة الرسائل القصيرة" على مختلف التخصصات التعليمية (بدر، 2012).

وأجرى الغديان (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على ماهية التعلم المتنقل، وأهم الصفات التي يتميز بها التعلم المتنقل والأسباب التي تدعو لتبنيه والتعرف على أبرز التقنيات المستخدمة مع التعلم المتنقل، والتعرف على أهم أنظمة إدارة التعلم المتنقل المستخدمة.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التعلم المتنقل داعمٌ قويٌّ للتعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني في السنوات القادمة، ومن المتوقع أن يكون له انتشارٌ واسعٌ في مؤسسات التعليم العالي وأنه سيعالج بعض السلبيات التي تواجه العملية التعليمية، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً للتعلم المتنقل في مؤسسات التعليم العالي، وحددت أهدافه والأسس التي يقوم عليها، ووضعت خطة للتصور المقترح تتضمن خمس مراحل هي: تحليل بيئة التعلم المتنقل، والإعداد، والتنفيذ، وإدارة، وتقويم التعلم المتنقل، وأن من أهم فوائد التعلم المتنقل أنه يوفر للطلاب المرونة في التعلم ويوفر أيضاً التعلم المباشر وغير المباشر من خلال أدواته المختلفة، وكانت أبرز ما أوصت به الدراسة إجراء بحوث أخرى عن تأثير التعلم المتنقل على التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات الملتحقين ببرامجه (الغديان، 2013).

أما عن تصميم نظام التعلم المتنقل أجرى شينغ Cheng وآخرون (2010) دراسة عن استخدام الوسائط المتعددة في تعلم اللغة الإنجليزية، إذ تثير هذه الأنشطة الاهتمام وتضفي طابعًا من المرح في التعلم. وتم إجراء التجربة باستخدام الوسائط المتعددة في حرم الجامعة لمدة ستة أشهر، وأظهرت النتائج أن أداء المستخدمين في تعلم الإنجليزية ارتبط بشكل دال إحصائياً مع إنجازهم الأكاديمي في التعلم (Cheng et al., 2010).

وأجرى توتي Tutty (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثيرات ثلاثة مستويات من نمط الممارسة، ومستويين من حالة التنظيم الذاتي Self-regularity على أداء الطالب في سياق من التعلم المتنقل، وأشارت النتائج إلى أن إدراج أنشطة الممارسة في التعلم المتنقل له تأثير إيجابي على أداء الطلاب، وأشارت النتائج إلى أن وضع التنظيم الذاتي لم يكن له تأثيرٌ كبيرٌ على الأداء في التعلم المتنقل، وأشارت

النتائج أيضاً إلى أن إدراج أنشطة الممارسة في التعلم المتنقل كان له أثرٌ إيجابيٌّ على موقف الطالب (Tutty, 2013).

وأجرى يانج Yang ولين Lin (2010) دراسة هدفت إلى تطوير وتقييم بيئة تعلم تفاعلية في التعلم المتنقل مع عرض المجموعات التشاركية، وأوضحت الدراسة أنه عند استخدام الأجهزة النقالة في دعم أنشطة التعلم المتنقل للطلاب واجه الطلاب مشكلات نشأت عند تبادل أعضاء المجموعة المعلومات وأيضاً أصبح صغر حجم شاشة الجهاز المحمول مشكلة عندما تم استخدام الشاشة من قبل اثنين أو أكثر من الطلاب للمشاركة وتبادل المعلومات، ومن ثم أثرت هذه المشكلة على التفاعلات بين أعضاء المجموعة. وللتغلب على مشكلة تبادل المعلومات، تم اقتراح عرض المجموعات التشاركية (SDG) Shared Display Groupware لدعم التعاون وجهاً لوجه باستخدام الشاشة المشتركة، وتم تصميم نشاط التعلم والتعلم المتنقل وكذلك تم تطوير البيئة مع دمج عرض المجموعات التشاركية (SDG) للسماح للطلاب بتبادل المعلومات من المساحات الفردية والعامة خلال نشاط التعلم.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في معظم جوانب التعلم وكان الاختبار عبارة عن اختبار تحصيلي عن تهيئة الظروف لتصنيف النباتات. وجاءت استجابات الطلاب موجبة حول مدى ملاءمة وظائف عرض المجموعات التشاركية (SDG) لتبادل المعلومات، وأظهرت نتائج الاختبار التحصيلي أن الطلاب تحسنت قدراتهم لتهيئة الظروف لتصنيف النباتات من خلال الدعم المقدم من عرض المجموعات التشاركية (SDG) جنباً إلى جنب مع الأجهزة النقالة. واقترحت الدراسة إجراء دراسات على عينة أكبر باستخدام التصميم التجريبي للمجموعتين للتحقق من النتائج التي توصلت إليها الدراسة وإعطاء قدر كبير من الوقت لحاجة الطلاب في التعرف على عمليات عرض المجموعات التشاركية (SDG) في المناقشات الجماعية.

وعلى المدى البعيد أوصى الباحثان بعمل دراسة لقياس فعالية تعلم الطلاب باستخدام عرض المجموعات التشاركية (SDG) باستخدام دعم أنشطة التعلم (Yang & Lin, 2010).

وأجرى ناجي شكري الظاظا Alzaza، وعبد الرزاق يعقوب Yaakub (2011) دراسة عن الاستفادة من المحمول وتوظيفه في بيئة التعليم العالي، والاستفادة من خدمات الجوال لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم للطلاب في بيئة التعليم العالي، وقام الباحثان بتصميم وتطوير طرق البحث العلمية من خلال استخدام الجوال، وأجريا تقييماً لتحديد تصور المستخدمين حول بعض المفاهيم، وقام الباحثان بتطوير نموذج معلوماتي للطلاب من خلال التواصل فيما بينهم، وقد أظهر الطلاب أن التعليم من خلال الجوال يعد طريقة سهلة ومباشرة وناجحة، بغض النظر عن المكان والزمان وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بخبرة الطلاب باستخدام الجوال في جميع القياسات التي تم إجراؤها على عينة البحث، وهذا ما أظهرته نتائج التطبيق على عينة البحث التي تكونت من 54 طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأوضحت النتائج إلى أن التعلم المتنقل مرشح لأن يكون مستقبل التعليم، لما يتميز به من خصائص تجعله قادراً على التطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات إذا ما تم استخدام التكنولوجيا اللاسلكية في مجال التعليم العالي، وأن التعلم المتنقل من المتوقع أن يكون الاختيار الأمثل لبيئة التعلم (Alzaza & Yaakub, 2011).

وأجرى الغامدي (2013) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لأنشطة التعلم المتنقل التي يمكن استخدامها في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة، والكشف عن أثر استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود

فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على الاختبار التحصيلي في اتجاه المجموعة التجريبية عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وعدم وجود فرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس المهارات العملية، وكانت أبرز ما أوصت به الدراسة تبني تطبيقات التعلم المتنقل في التعليم وتوظيفها بشكل يخدم العملية التعليمة وبناء أنظمة تعلم قائمة على بيئة الجوال، وإقامة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم وتطوير هذه الأنظمة، وكذلك إقامة مؤتمر محلي لنشر ثقافة التعلم المتنقل في مؤسساتنا التربوية، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التعلم المتنقل. واقترحت الدراسة إجراء دراسات وأبحاث باستخدام خدمات الجوال الأخرى (منصات البرامج، والبلوتوث، والواب، والوسائط المتعددة)، وإعادة تطبيق البحث ولكن على مستوى الجامعات السعودية وبيان أثر التعلم المتنقل، وإثراء هذا المجال بمزيد من الأبحاث والدراسات ومحاولة تغطية جميع الخدمات التي يوفرها التعلم المتنقل (الغامدي، 2013).

وقد وجدت مجالات أخرى للتعلم المتنقل كانت محور اهتمام من قبل الدراسات كان أهمها إقرار أو قبول التعلم المتنقل، وقياس الإدراك نحو التعلم المتنقل. وعن إقرار أو قبول التعلم المتنقل، أجرى تان Tan وآخرون (2012) دراسة كان الغرض منها استكشاف كيفية تأثير العوامل ذات الصلة على اعتماد التعلم المتنقل في ماليزيا من خلال دمج المعايير الذاتية، والفروق الفردية مع نموذج قبول التقنية Technology Acceptance Model (TAM). وقد اعتمدت الدراسة على استبانة ذاتية تم تطبيقها على 401 مفحوص. وقد أجري تحليل الانحدار المتعدد لاختبار فرضيات هذه الدراسة. وأشارت النتائج في مجملها إلى ارتباط الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدرك، والمعايير الذاتية إيجابياً مع نوايا إقرار التعلم المتنقل (Tan et al., 2012).

وأجرى شين Chen وآخرون (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على استخدام الطلاب للتعلم المتنقل في التعليم العالي والتعرف على الأجهزة النقالة المستخدمة من قبل الطلاب للوصول والتعامل مع المحتوى الرقمي والتعرف على تأثير المتغيرات الديموغرافية على هذا الاستخدام، والتعرف على التطورات الرئيسة في ممارسة التعلم المتنقل بين عامي 2012، و2014.

واتفقت النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات التي سبقت هذه الدراسة، وأشار الباحثون إلى أن معدل امتلاك الأجهزة المحمولة مرتفع ومستمر في الارتفاع بين الطلاب غير أن استخدام إمكانات التعلم المتنقل لم تتحقق بشكل كامل، وأن الطلاب والمعلمين بحاجة إلى دعم فني ولوجستي، وتربوي لدمج الأجهزة المحمولة والتطبيقات في العملية التعليمية، وأوصت الدراسة إلى أن الخطة المستقبلية يجب أن تتجه للتحديث المستمر لموارد دعم أعضاء هيئة التدريس وتنفيذها على نطاق واسع، وعمل دورات عن التعلم المتنقل، والتخطيط لتوظيف شبكة الإنترنت المفتوحة حتى يمكن تحقيق أكبر استفادة للمجتمع، والتخطيط لعمل دراسة مسحية على المؤسسات المعنية الأخرى، وعمل بحوث مقارنة عن التعلم المتنقل (Chen et al., 2015).

وعن قياس الإدراك نحو التعلم المتنقل أجرى أتان Atan دراسة هدفت إلى التعرف على إدراك الطلاب وخبراتهم في التعلم المتنقل في دروس الاحتمال Probability Lessons، واستخدمت هذه الدراسة مسحاً شمل 330 مؤسسة تعليمية، بالإضافة إلى دراسة حالة تضمنت 35 مؤسسة في مجال تكنولوجيا المعلومات في جامعة خاصة في ماليزيا.

وبينت نتائج الدراسة اتجاهات الطلاب، وقلقهم من دروس الاحتمال، وأوضحت النتائج أيضاً أن معدلات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT، كانت منخفضة بين الطلاب في دروس الاحتمال 54٪ لم

يستخدموا قط الأقراص التعليمية المدمجة CD، و52٪ منهم لم يستخدموا قط المواقع التعليمية، و35٪ منهم لم يستخدموا الوسائط المتعددة في الكمبيوتر Computer Multimedia، وغالبية الطلاب لم يتم دمج أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعلمهم (Atan, 2010).

وأجرى يانغ Yang (2013) دراسة أمبيريقية عن نموذج التعلم المتنقل من خلال بيانات تم جمعها من 206 من طلاب الجامعات في الصين، استخدم الباحث عدداً من المتغيرات: التوافق التعليمي، ودعم الجامعة المدرك، واستعداد الأقران المدرك، والكفاءة الذاتية Self-efficacy التي تساعد في تغيير نوايا الطلاب نحو إقرار التعلم المتنقل. ومع ذلك، كان تأثير هذه المتغيرات على نوايا الطلاب في إقرار التعلم المتنقل غير دال (Yang, 2013).

أما دراسة الجهني (2013) فهدفت إلى التعرف على محددات إقبال طالبات كلية علوم الأسرة بجامعة طيبة على استخدام التعلم المتنقل وعلاقتها ببعض العوامل (المستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي).

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود عدد من المحددات التي تجعل الطالبات يقبلن على التعلم المتنقل، ووجود علاقة بين تلك المحددات وبعض العوامل، وقد جاء ترتيب محاور التعلم المتنقل، إذ احتل محور محتوى التعلم المتنقل المرتبة الأولى، تلاه محور التفاعل مع تجربة التعلم المتنقل، ثم محور مصدر محتوى التعلم المتنقل، وجاء في المرتبة الأخيرة محور التقويم في التعلم المتنقل. وأبرز ما أوصت به الدراسة الاهتمام باستخدام الأجهزة النقالة على اختلاف أنواعها في التعليم العالي نظراً لانتشارها الكبير بين المتعلمين، وإجراء دراسات حول المداخل التعليمية المختلفة المرتبطة بالتعلم المتنقل لتحديد أكثرها فاعلية في تلبية شروطه، ودعم برامج ومشروعات التعلم المتنقل وتبنيها من قبل الجامعات ووزارات التعليم العالي. واقترحت الدراسة بحث أثر التعلم المتنقل في تقديم أنشطة إثرائية على دافعية طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ودراسة فاعلية التعلم المتنقل والتعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض العوامل مثل القسم، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي (الجهني، 2013).

التعليق على الدراسات السابقة

أهم الملاحظات التي رصدت في الدراسات السابقة:

- تنوع اهتمامات هذه الدراسات بالتعلم المتنقل، وتعدد محاور التناول إذ شملت: فاعلية التعلم المتنقل، وتصميم بيئة التعلم المتنقل، وإقرار التعلم المتنقل، وإدراك التعلم المتنقل.
- كثافة الدراسات التي اهتمت بالتعلم المتنقل خلال الفترة الزمنية المعاصرة على وجه الخصوص الفترة الزمنية بين 2010 إلى 2013.
- غالبية الدراسات أجريت بغرض تقييم التعلم المتنقل أو تحديد فاعلية هذا النوع من التعلم على سبيل المثال، دراسة شيه وآخرين (Shih, et al., 2010)، و بدر (2012)، وسليم (2012)، و فرجون (2010)، و الغديان (2013).
- توازن نتائج الدراسات العربية نوعاً ما مع الدراسات الغربية إذ أكدت كلاهما على فاعلية التعلم المتنقل، وأبرزت إيجابيات وسلبيات التعلم المتنقل.

ثانياً: التراث النظري

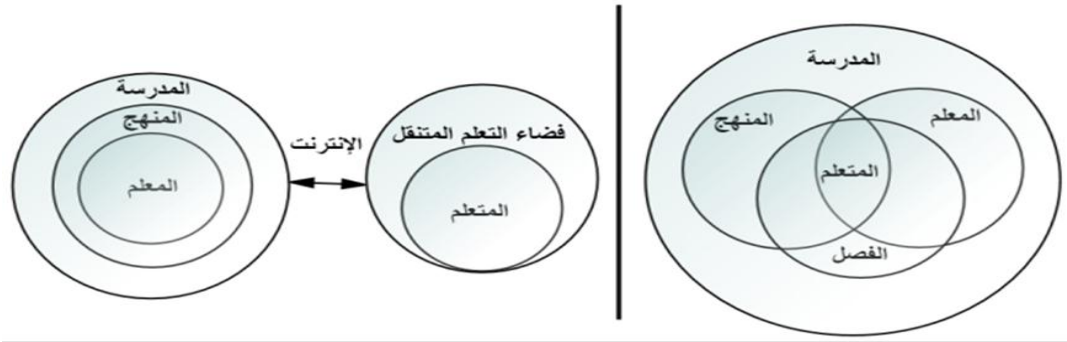
بمراجعة التراث النظري للتعلم المتنقل رصد الباحثان عدداً من النماذج والنظريات التي يمكن أن تفسر التعلم المتنقل، منها النظرية الاجتماعية البنائية Social Constructivist Theory، ونظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory، ونظرية نشر الأفكار الجديدة (الأفكار المبدعة) Innovation Diffusion Theory ونموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model، ومنطقة النمو المحتمل Zone of Proximal Development، وبدايةً يجب التعرف على تشكيل بيئة التعلم المتنقل التي تغير فيها دور المتعلم كثيراً، إذ انتقل دور المتعلم من الدور السلبي إلى

الدور النشط الفاعل، وتطورت بيئة التعلم من بيئة الفصل الدراسي إلى بيئة التعلم المتنقل مروراً بالتعلم عن بعد، والتعلم الإلكتروني.

يذكر "كول" Koole (2009) أن تشكيل بيئة التعلم المتنقل تتكون من مستويين: المستوى الأساس Namely Core Level والمستوى الوسيط Medium Level، منذ أن امتلكت التكنولوجيات المحمولة القدرة الفريدة لدعم التعلم في أي مكان وزمان. والجوانب مثل السياق Context، والزمان Time والمكان Space تشكل المستوى الأساس، وفي المقابل، جانب المتعلم Learner، والجهاز أو الأداة Device، والجانب الاجتماعي Social Aspect تشكل مستوى الوسيط. واتجاهات المتعلم المعرفية وقدراته، وذاكرته، ووجدانه، ودوافعه، واتجاهاته، وخبراته لها دورٌ مهمٌّ في التعلم المتنقل (Rikala, 2014).

ويجب ألا ننسى أن بيئة التعلم المتنقل تتشكل من خلال التفاعل المستمر بين المتعلم، والأجهزة، والعلاقات الاجتماعية Social Relations؛ فالخصائص الأساسية لعملية التعلم المتنقل هي جوانب: المتعلم (L)، والجهاز (D) والاجتماعية (S) تتقاطع هذه الجوانب أيضاً، وهذا يعني أن المتعلمين قد يتحركون داخل مختلف المواقع المادية والافتراضية ويتشاركون ويتفاعل بعضهم مع بعض وكذلك مع نظم المعلومات (Rikala, 2014).

ويوضح الشكل (2) تغير وضع المتعلم في بيئة التعلم التقليدي وبيئة التعلم المتنقل.



شكل (2): المتعلم في التعلم التقليدي والتعلم المتنقل (مقتبس من محمد عطية خميس، 2004، 3)

أما عن تفسير التعلم المتنقل فيمكن تضمين التعلم المتنقل تحت مظلة النظريات المعرفية التي تتعامل مع الأفراد وفقاً لخبراتهم واستيعابهم لكل ما هو جديد، ولعل أقرب طرح لهذا الجانب يأتي من النظرية الاجتماعية البنائية Social Constructivist Theory (فرجون، 2010).

النظرية الاجتماعية البنائية

تبين هذه النظرية أن البنائية التي يمر بها الفرد تمنحه الحرية في بناء مفهومه الخاص الفردي أو من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين للحكم على مدى أهمية استخدامه للمعارف الجديدة أو قبولها وفقاً لعدد من المبادىء:

- تعلم الجديد من المعرفة يعتمد على الخبرة السابقة للمتلقي.
- تعلم المعرفة الجديدة يستند على تفسير الفرد لها.
- تؤثر العلاقة بين المواقف التعليمية، والبيئة التعليمية، والمحتوى التعليمي، ومهارات المتلقي وواجباته في قبول المعرفة

الجديدة والحكم على جدواها ومنطقية استخدامها.

- المتعلم محور العملية التعليمية، والتعاون والمشاركة بين المتعلمين ضرورة للتأكيد على مهارات حل المشكلات والتفكير المنظم والفهم العميق لقبول المعرفة الجديدة.

- يشارك المعلم بدور المراقب والموجه والمرشد والمدرب والميسر لدعم وجهات النظر والآراء المتعددة والمختلفة للمتعلمين لقبول المعرفة الجديدة.

- تقييم المعرفة الجديدة يجب أن تكون وفق تعدد الآراء والأنشطة لا أن تكون فردية (فرجون، 2010، ص130).

نظرية التعلم الاجتماعي

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory وفقاً لباندورا Bandura (1977، 2006) على أن التعلم يحدث ضمن سياق اجتماعي، وهو ما يعني أن الناس يتعلمون من خلال ملاحظة، ونمذجة سلوك المتعلمين الآخرين (Kim, Lee, & Kim, 2014)، وتمثل نظرية التعلم الاجتماعي العوامل الداخلية والخارجية التي تحدد قدرة الشخص على تعلم أشياء جديدة، وترتكز النظرية على التفاعلات بين بيئة المتعلم وسلوكه (Tutty, 2013). والنموذج المفاهيمي للتعلم الاجتماعي يتكون من أربعة عناصر رئيسة: الانتباه Attention، والاحتفاظ أو الحفظ Retention، وإعادة الإنتاج Reproduction، والدافع Motivation (Tutty, 2013). يذكر "أوزونبويل" Uzunboylu، و"كافوز" Cavus، و"إيركاج" Ercag (2009) أن نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن أجهزة الحوسبة النقالة تسهل من التفاعل بين القرناء، وتكون بمنزلة الأداة الرئيسة للتنشئة الاجتماعية للمتعلم (Tutty, 2013).

نظرية نشر الأفكار الجديدة

يمكن تناول التعلم المتنقل بوصفه نمطًا حديثًا من التعلم وفق نظرية نشر الأفكار الجديدة (الأفكار المبدعة) Innovation Diffusion Theory حيث تقدم نظرية نشر الأفكار الجديدة مجموعة من الخصائص التي قد تؤثر على مقاصد الفرد في تقبل التكنولوجيا الجديدة بما في ذلك الميزة النسبية Relative Advantage، والتوافق Compatibility، والتعقيد Cmplexity، والصورة Image، والقدرة على التجربة Trialability، والرؤية أو الوضوح Visibility، والنتائج الإثباتية Results Demonstrability. والميزة النسبية، والتعقيد، والتوافق من أكثرها ثباتاً في تفسير سلوك الإقرار بالمعتقدات الإجرائية Instrumental beliefs. وتعكس الميزة النسبية مدى الاستفادة النسبية التي قد يجنيها الطلاب من قبولهم لخدمات التعلم المتنقل خلال استخدامهم طريقة التعلم التقليدية (Yang, 2013).

ويعرف روجرز Rogers (1983) التوافق بوصفه الدرجة التي يُتصور عندها الأفكار الجديدة أنها تتفق مع القيم الموجودة، والحاجات، والتجارب السابقة، والمتبنين المحتملين Potential Adopters، وفي السياق التربوي، أعاد "شن" Chen (2011) تعريفه بأنه التوافق التعليمي الذي يجسد التقييم النشط للطلبة بغض النظر عما إذا كان سلوك التعلم يتسق مع توقعاتهم عن تعلمهم (Yang, 2013).

ويشير روجرز Rogers (2000) إلى أن موافقة المتلقي على تبني الأفكار الجديدة وتقنيات التعلم المتنقل يتم من خلال عدة مراحل تبدأ بالمعرفة Knowledge وتحدث من خلال الاطلاع على الكتب، أو المجلات العلمية، أو من خلال حضور الندوات والدورات وغيرها، ثم يأتي الاقتناع Persuasion بأهمية هذه التقنية لتدعيم طريقة التعلم، ثم يصل بعد ذلك إلى القرار Decision في استخدامه للتقنية، بحيث يمكن له فيما بعد تطبيق أو تنفيذ هذه التقنية Implementation، وأخيراً التأكيد Confirmation على الاستمرارية في استخدام التقنية أو العزوف عنها (فرجون، 2010).

نموذج قبول التكنولوجيا

في واقع الأمر يحدث التعلم المتنقل من خلال استخدام التكنولوجيا الجديدة وقد ذكر "جلاس" Glass ، و"لي" Li

(2010) أن نموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model (TAM) لاقى شعبية كبيرة في تفسيره لقبول التكنولوجيا الجديدة (Tan et al., 2012)، ومن ثم فهو نموذج جيد في تفسير التعلم المتنقل.

تم تطوير نموذج قبول التكنولوجيا من قبل "ديفيس" Davis (1989) على أساس نظرية الفعل المبرر Reasoned Action ويوجد نوعان من المعتقدات في نظرية الفعل المبرر كلاهما يركز على قبول نظام المعلومات: الفائدة المدركة Perceived Usefulness، وسهولة الاستخدام المدرك Perceived Ease of Use.

وتعرف الفائدة المدركة بوصفها الدرجة التي يعتقد المستخدم عندها أن نظاماً محدداً يمكن أن يزود قدراته في القيام بمهمة معينة، والنقطة الرئيسة في معتقد الفائدة المدركة Perceived Usefulness هي توقعات Expectations المستخدم عندما يواجه بقطعة من التكنولوجيا طالما يعتقد المستخدم أن النظام قد يساعده بطريقة ما، والاتجاهات التي يعبر عنها تكون إيجابية.

ويعرف معتقد سهولة الاستخدام المدرك بوصفه الدرجة التي يعتقد عندها المستخدم أن نظاماً بعينه من السهل أن يعمل، ونقطة سهولة الاستخدام المدرك تكون وظيفة للنظام إذا كان المستخدم يعتقد أنه من السهل عليه استخدام هذا النظام، ويكوِّن اتجاهاً إيجابياً تجاه هذا النظام، وهذا قد يؤثر على سلوك المستخدم (Cheng et al., 2010).

وقد ذكر "فينكاتش" Venkatesh، و"ديفيس" Davis (1996) أن نموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model: أداة قياس تهدف إلى استخدام نظام يقوم على إدراك الفائدة وسهولة الاستخدام (كما ورد في Tutty, 2013) .

وقد ذكر "روش" Roche أنه مع أي تغير يحدث أو عند إدخال تقنية تعليمية جديدة Instructional Technique يحتاج المعلمون إلى فهم سبب التغيير، ومن ثم يأخذون بعين الاعتبار الفوائد التي قد تعود عليهم وعلى الطلاب إذا ما استخدموا هذه التقنية التعليمية الجديدة (Roche, 2013).

نظرية منطقة النمو القريبة

تساهم نظرية فيجوتسكي Vygotsky Theory (1978) عن منطقة النمو القريبة Zone of Proximal Development في تفسير التعلم المتنقل، فقد ذكر "باركر" Barker، و"فان شيك" Van Schaik، و"فاماكينوا" Famakinwa (2007) أن هذه النظرية تحدد الفجوة بين ما يستطيع المتعلم القيام به من دون مساعدة وما يستطيع أن يحققه مع المساعدة، وتصف النظرية ثلاث مراحل تمثل ما يستطيع المتعلم القيام به وحده، والمستوى المطلوب من الإنجاز، وبناء الدعائم Scaffolding اللازمة للوصول إلى المستوى المطلوب (كما ورد في Tutty, 2013).

وتمثل المرحلة الأولى المستوى الحالي من المعرفة والمهارة للمتعلم، وهي الحالة التي ينجح فيها المتعلم في الإنجاز وحل المشكلات بشكل مستقل، وتمثل المرحلة الثالثة مستوى المهمة التي هي بعيدة المنال Beyond Reach، والجلسة التي سيشعر فيها الطالب بخبرة الارتباك Confusion، والإحباط Frustration، أو الملل Boredom نتيجة لصعوبة المهمة، وبين هاتين المرحلتين توجد منطقة النمو القريبة، إذ يصبح المتعلم مع التوجيه المناسب قادراً على تحقيق النجاح عند المستوى البعيد الذي لا يستطيع تحقيقه كاملاً بشكل مستقل (Tutty, 2013).

ويذكر "كوكولسكا-هولمي" Kukulska-Hulme (2009) أن تطبيق نظرية "فيجوتسكي" تترجم بشكل جيد بيئة التعلم المتنقل؛ إذ تمتلك الأجهزة المحمولة القدرة على دعم تطبيقات التعلم المتنقل التي يشترك فيها المتعلمون بشكلٍ فردي في أثناء وجودهم في منطقة النمو القريبة (كما ورد في Tutty,2013)

فرضيات الدراسة

يمكن صياغة الفروض بناءً على ما تم عرضه من

دراسات سابقة وإطار نظري على النحو الآتي:

1. تؤثر مكونات أجهزة الهارد وير، وبرامج السوفت وير، ومصادر شبكة الإنترنت والمهارة الشخصية ومعدل الاستخدام على إدراك التعلم المتنقل.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي) على إدراك التعلم المتنقل.
3. لا يوجد تأثير لتفاعل المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الاقتصادي) على إدراك التعلم المتنقل.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال جمع البيانات وتحليلها وصولاً إلى النتائج المتعلقه بأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة والعينة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة حائل المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015-2016م في الكليات الإنسانية (كلية التربية، كلية الآداب، عمادة السنة التحضيرية- المسار الإنساني) وعددهم 14413 طالبًا وطالبة وفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة حائل.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من 180 طالباً وطالبة، إذ تم توزيع 200 استبانة على عينة من مجتمع الدراسة، وتم استبعاد 20 استبانة لعدم اكتمالها. تم اختيار عينة الطلاب بطريقة العينة العشوائية الطبقية، إذ أخذت شعبة بأكملها بعد وقوع الاختيار العشوائي عليها. وتم اختيار عينة الطالبات بمساعدة من عضوات هيئة التدريس بالطريقة الصدفية. ويوضح الجدول (1) توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، والعمر، ومكان الإقامة، والكلية، والحالة الاجتماعية، والدخل الاقتصادي، والمعدل الأكاديمي.

يلاحظ تنوع الخصائص الديموغرافية للعينة، كما يلاحظ تناقص العدد في بعض الخصائص على سبيل المثال متغير العمر، ومتغير الحالة الاجتماعية فئة مطلق، وأرمل، وذلك لطبيعة العينة إذ إنها كانت من طلاب الجامعة وتم تضمين هذين المتغيرين لخصائص العينة لأنه توجد فئة من الطلاب من الدارسين وأعمارهم كبيرة نسبياً.

جدول (1)

توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الجنس، والعمر، ومكان الإقامة، والكلية، والحالة الاجتماعية، والدخل الاقتصادي، والمعدل الأكاديمي

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	148	%82.2
	الإناث	32	%17.8
العمر	من 18-22 عام	163	%90.6
	أكبر من 22عام	17	%09.4
مكان الإقامة	القرية	64	%35.6
	المدينة	116	%64.6
الكلية	التربية	72	%40
	الآداب	57	%31.7
	عمادة السنة التحضيرية	51	%28.3
الحالة الاجتماعية	أعزب	169	%93.3
	متزوج	9	%05.0

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
	مطلق	1	%00.6
	أرمل	1	%00.6
الدخل الاقتصادي	أقل من أو يساوي 3000 ريال	77	%42.8
	من 4000 إلى 7000 ريال	48	%26.7
	أكثر من 8000 ريال	55	%30.6
المعدل التراكمي	أقل أو يساوي 1	71	%39.4
	أكثر من 1 و أقل من 2	56	%31.2
	أكثر من 2 و أقل من 3	44	%24.4
	3 فأكثر	9	%05.0

المعالجة الإحصائية

لتحليل البيانات واستخراج النتائج تم استخدام ثلاثة برامج إحصائية: SPSS, Amos, Multibase، إذ استخدم برنامج SPSS لحساب الاتساق الداخلي (ألفا-كرونباخ)، والتحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من ثبات وصدق المقياس المستخدم، وكذلك اختبار "ت" T-test، وتحليل التباين الأحادي ANOVA، وتحليل التباين المتعدد للتعرف على دلالة الفروق وتأثير التفاعل بين المتغيرات الديموغرافية على إدراك التعلم المتنقل.

واستخدم برنامج Amos لحساب صدق التحليل العاملي التوكيدي لاختبار مدى تطابق النموذج البنائي، ومن ثم التحقق من صدق المقياس المستخدم.

أما برنامج Multibase فقد استخدم للتعرف على دور مكونات الهاردوير، والبرامج، ومصادر شبكة الإنترنت، والمهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام على إدراك التعلم المتنقل، وكذلك للتعرف على مساهمات هذه المتغيرات في إدراك التعلم المتنقل باستخدام طريقة المربعات الجزئية الصغرى Partial Least Squares.

الأدوات

تم الاستعانة بمقياس "إدراك التعلم المتنقل" Mobile Learning Perception Scale، ويتكون هذا المقياس من 26 بندًا مصممة لتقييم إدراك المتعلمين للتعلم المتنقل. ظهر هذا المقياس عام 2010 في جمهورية تركيا شمال قبرص في دراسة لأوزنبيلو Uzunboylu، وأزداملي Ozdamli (2010) وتتراوح الاستجابة على بنود هذا المقياس خمسة اختيارات وفقاً لمقياس "ليكرت" Likert تبدأ بـ"لا أوافق بشدة" إلى "موافق بشدة"، وقد تم الاستعانة بالنسخة التي استخدمها ألين روش (Roche, 2013) في دراسته إذ استبدل كلمة "تقنيات" Techniques بدلاً من كلمة "تطبيقات" Aplications في بعض البنود على سبيل المثال البنود 4، 6 حتى يزيل اللبس الذي تحدثه كلمة تطبيقات التي من الممكن أن ينسبها بعضهم إلى تطبيقات الجوال. وترجمت النسخة التي استخدمها ألين روش بتصرف، وقد تم مراجعة بنود المقياس لغوياً لتناسب فئة الطلاب.

كما تم الاستعانة أيضاً بجزء آخر من الأدوات يتعلق بأنواع التقنيات المستخدمة في الفصول الدراسية واشتمل على ثلاثة مكونات:

أ. مكون الأقراص الصلبة "أجهزة الهارد وير": الكمبيوتر، والكمبيوتر المحمول، والآي باد، والأجهزة اللوحية، والسبورة الذكية التفاعلية، وأجهزة التعلم مثل لوحة المفاتيح اللاسلكية، والكاميرات الرقمية، وغيرها.

ب. مكون البرامج: عروض الباور بوينت، والمناهج الإلكترونية، والمخططات والرسوم الإلكترونية، والمحتوى الإلكتروني، والبرامج التكنولوجية المساعدة.

ت.مكون المصادر التي تعتمد على الإنترنت: مجموعات الواتس، والمنتديات، وصفحات الإنترنت، والمراجع الإلكترونية، ووثائق جوجل، ومواقع التواصل الاجتماعي...الخ.

بالإضافة إلى قائمة للتقدير لقياس المهارة الشخصية، ومعدل استخدام مكونات التكنولوجيا.

صدق وثبات أدوات الدراسة

تم حساب ثبات مقياس إدراك التعلم المتنقل بطريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل "ألفا-كرونباخ"، وبيين الجدول (2) قيم الثبات حسب أبعاد المقياس، والمقياس كاملًا، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (0.93)، وتراوحت قيم معامل الثبات للأبعاد الأربعة للمقياس بين 0.58 إلى 0.91، ويقبل المعدل الأدنى 0.58 من الثبات خاصةً بعدما حقق المقياس صدقاً بنائياً جيداً يظهر في صدق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Components Analysis والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Rotation Varimax، للتحقق من البناء العاملي لمقياس الإدراك نحو التعلم المتنقل. وانتقاء الفقرات التي يزيد تشبعها بالعامل على 0.4.

وقبل إجراء التحليل العاملي تم التأكد من شروط تطبيقه باستخدام اختبارين. الاختبار الأول اختبار كايزر Kaiser، وماير Meyer، وأولكن Olkin، لتحديد مدى كفاية العينة(KMO) Measure of Sampling Adequacy. وتتراوح قيمة اختبار KMO بين الصفر والواحد إذ تدل القيمة صفر على أن التحليل العاملي لهذة البيانات غير ملائم في حين تعني القيمة القريبة من الواحد أن التحليل سيعطي عوامل متعددة وموثوقة، والاختبار الثاني اختبار "بارتليت" Bartlett's Test لاختبار المعنوية الكلية للارتباطات Sphericity الذي يستخدم للتحقق من وجود ارتباط بين بعض المتغيرات تكفي لإجراء التحليل العاملي.

ويتضح من الجدول (2) أن قيمة اختبار KMO بلغت 0.914 وهذا يدل على كفاءة العينة في تمثيل المجتمع بشكل جيد. وبلغت درجة معنوية اختبار بارتليت Bartlett 0.000 ويدل ذلك على وجود ارتباطات معنوية بين بعض المتغيرات تكفي لإجراء التحليل العاملي.

وكشف التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل تشبع عليها 25 بندًا، وحذف بند واحد (البند رقم 2) كان تشبعه أقل من 0.3 وبلغت قيمة التباين الكلي 57.30% استحوذ العامل الأول على 37.73% من التباين الكلي، وبلغ الجذر الكامن له 9.81 وتشبع عليه 13 بند (9، 12، 13، 15، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26) إذ تراوحت قيم تشبعات هذه البنود بين (0.41- 0.77)، وجميعها دالة إحصائياً، وباستقراء هذه الفقرات يتضح أنها تدور حول استخدام التعلم المتنقل بوصفه وسيلة جيدة في التواصل بين الطلاب، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل "استخدام التعلم المتنقل"

أما بالنسبة للعامل الثاني فقد فسر نسبة 6.04% من التباين الكلي وبلغ الجذر الكامن 1.57، وتكون من 5 بنود (10، 11، 14، 16، 21) تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.54- 0.70) جميعها دالة إحصائياً، وتتضمن هذه الفقرات في محتواها العام فعالية التعلم المتنقل، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل "فعالية التعلم المتنقل".

العامل الثالث تشكل من 3 بنود (6، 7، 8) وبلغت قيمة الجذر الكامن لها 1.25 وقد فسر 4.81% من التباين الكلي، وتراوحت قيم تشبع هذه الفقرات بين (0.67- 0.71) جميعها دالة إحصائياً، ويدور مضمون هذه البنود حول إقرار التعلم المتنقل بوصفه بديلاً للتعلم التقليدي، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "بيئة التعلم المتنقل".

أخيراً تشكل العامل الرابع من 4 بنود (1، 3، 4، 5)

تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.46- 0.74) جميعها دالة إحصائياً، وكان الجذر الكامن لهذا العامل 1.18 ونسبة تفسيره من التباين الكلي 4.56%. وتتضمن فقرات هذا العامل في محتواها إلغاء قيود الزمان، والمكان لذا، يمكن تسميته بعامل "إتاحة التعلم المتنقل في أي وقت وأي مكان"

جدول (2)

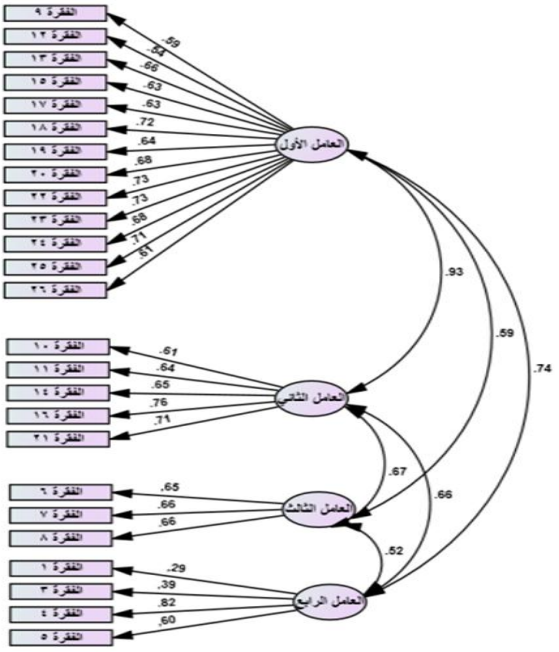
التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس إدراك التعلم المتنقل

رقم الفقرة	الفقرات	العوامل			
		1	2	3	4
9	تسهل تقنيات التعلم المتنقل من تدريس وفهم الموضوعات الدراسية.	0.42			
12	يسهل التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلاب عن طريق أدوات التعلم المتنقل.	0.53			
13	استخدام تقنيات التعلم المتنقل يزيد من دافعية الطلاب.	0.55			
15	تقنيات التعلم عملية موثوقة للتعلم بالنسبة للاستخدام الشخصي.	0.59			
17	تعدُّ تقنيات التعلم المتنقل طرقاً جيدة في التفاعل المطلوب داخل الغرفة الدراسية.	0.69			
18	تقنيات التعلم المتنقل وسائل ملائمة لمشاركة معارفي المتخصصة مع زملائي.	0.60			
19	يمكن أن ترسل المواد الدراسية عن طريق الرسائل النصية، أو المصورة، أو حتى المرئية عن طريق الفيديو.	0.46			
20	تعزز طرق التعلم المتنقل من جودة الدروس.	0.78			
22	تواصل الطلاب بعضهم مع بعض أصبح سهلاً عن طريق أدوات التعلم المتنقل.	0.52			
23	يمكن استخدام تقنيات التعلم المتنقل بوصفها أدوات مكملة في كل الغرف الدراسية، ولكل الموضوعات الدراسية.	0.67			
24	توفر تقنيات التعلم المتنقل بيئة ملائمة لإجراء مناقشات في التخصص الأكاديمي داخل غرفة الدرس.	0.70			
25	يمكن وصول المتعلمين للمواقع التعليمية مع التقنيات المتنقلة.	0.55			
26	يحقق الطلاب تواصلاً أكثر فعالية مع التقنيات المتنقلة أكثر مما يحققوه مع الطرق التقليدية.	0.62			
10	تقدم تقنيات التعلم المتنقل وسيلة فعالة في تعلم المحتويات الدراسية المتخصصة.		0.56		
11	تقدم تقنيات التعلم المتنقل طرقًا فعالة لنقل دقيق للمعرفة في أنشطة التعلم.		0.55		
14	أتمكن من الوصول الفوري إلى المواد اللازمة المتعلقة بالمحتوى الدراسي عن طريق تقنيات الجوال.		0.70		
16	أصبح التواصل عن طريق برامج التحدث أمراً ممكناً عن طريق التقنيات المتنقلة.		0.55		
21	أرغب في أن تزود غرفتي الدراسية بكل طرق التعلم المتنقل في المستقبل القريب.		0.60		
6	تقنيات التعلم المتنقل يمكن أن تستخدم لاستكمال أو حتى بديلاً عن التعلم التقليدي.			0.69	
7	معظم أنشطة التعلم المتنقل يمكن أن تتحقق عن طريق تكنولوجيات واستراتيجيات التعلم المتنقل.			0.67	
8	يمكن أن تتوفر بيئة تعليمية فعالة عن طريق إرسال ملاحظات المحاضرة عبر أدوات التعلم المتنقل مثل البريد الإلكتروني.			0.72	
1	تزيل أدوات التعلم المتنقل قيود الزمان والمكان من المصادر التقليدية.				0.46

رقم الفقرة	الفقرات	العوامل			
		1	2	3	4
3	عملية التعلم المتنقل (المخطط لها والتي تشجع على التغيير السلوكي الذي يحدث بعيداً عن الصدفة) يجب أن تتم مع تكنولوجيات التعلم.				0.48
4	يمكنني استخدام تقنيات التعلم المتنقل بوصفه أداة جيدة لأنشطة التعلم.				0.64
5	برامج مثل السكايب والماسنجر التي تستخدم ضمن أدوات التعلم المتنقل، توفر فرصة لمناقشة الموضوعات من دون قيود الزمان والمكان.				0.74
–	الجذر الكامن	9.81	1.57	1.25	1.19
–	نسبة التباين	37.74	6.05	4.82	4.57
–	نسبة التباين التراكمي	37.73	43.78	48.59	53.16
–	معامل الثبات ألفا للابعاد	0.91	0.81	0.70	0.58
–	معامل الثبات للمقياس	0.93			
–	اختبار KMO	0.914			
–	اختبار Bartlett's	قيمة كاي ($كا^2$) 2066.97		درجات الحرية	325

ولاختبار مدى تطابق النموذج العاملي الرباعي لمقياس إدراك التعلم المتنقل، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة "الاحتمالية القصوى" Maximum Likelihood Method. وتم التحقق من حسن مطابقة النموذج من خلال مؤشرات المطابقه مثل اختبار مربع كاي (χ^2)، ومؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA). ويوضح الشكل (3) نتائج التحليل العاملي للمقياس، وقد أكد التحليل البنيه العاملية الرباعية للمقياس.

وأظهرت النتائج أن مربع كاي (χ^2) بلغ 427.712 بدرجات حرية 269 ومستوى دلالة 0.000، أي إن قيمة χ^2/df تساوي 1.59 وتشير هذه القيمة إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وكانت قيم مؤشرات المطابقة الباقية GFI (0.85)، وAGFI (0.82)، وCFI (0.91)، وRMSEA (0.057) كلها وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً تطابق النموذج مع البيانات. كما أظهرت النتائج أن معاملات الانحدار المعيارية لبنود المقياس تراوحت بين (0.29– 0.81) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.001. ونخلص من ذلك إلى أن التحليل العاملي التوكيدي أكد البنية العاملية الرباعية لمقياس الإدراك نحو التعلم المتنقل في البيئة السعودية.



شكل (3): صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس إدراك التعلم المتنقل

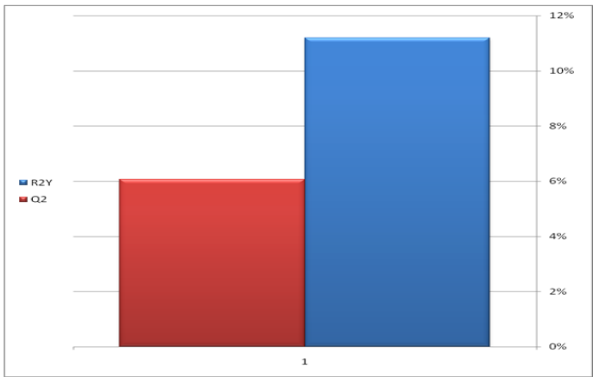
نتائج الدراسة

أولاً: دور مكونات أجهزة الهارد وير، وبرامج السوفت وير، ومصادر شبكة الإنترنت، والمهاره الشخصية، ومعدل الاستخدام على إدراك التعلم المتنقل.

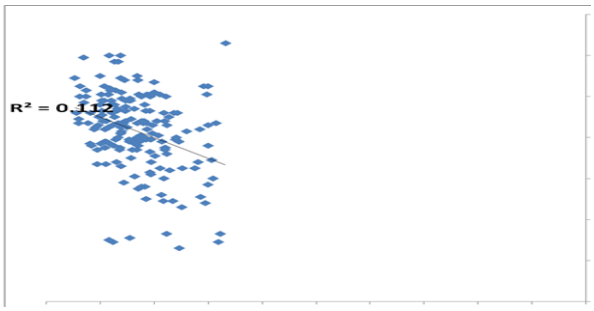
تم استخدام برنامج "ملتي بيز" Multibase 2015 لإجراء تحليل المربعات الجزئية الصغرى Partial Least Squares (PLS) بغرض إنتاج تنبؤات كمية سريعة ودقيقة من خلال استخراج مجموعة من العوامل الكامنة Latent Factors التي تفسر أكبر قدر من التباين Covariance، وقد تم إدخال المتغيرات المستقلة الآتية:

- مكونات أجهزة الهارد وير (استخدام الأجهزة التعليمية، والسبورة التفاعلية، وأجهزة التعلم، ووحدات الاستجابة، والأجهزة النقالة).
- برامج السوفت وير (عروض الباور بوينت، والمناهج الإلكترونية، والمخططات الرسومية، والمحتوى الإلكتروني، والبرامج التكنولوجية المساعدة).
- مصادر شبكة الإنترنت (مجموعات الواتس والمنتديات، وصفحات الإنترنت، والمراجع الإلكترونية على الإنترنت، والمصادر المتصلة مباشرة بمحتويات المقرر، ووثائق جوجل وجوجل إيرث، والملفات الصوتية المرتبطة بالمحتوى، والفيديوهات المرئية، والتعليقات والردود الإلكترونية، والإذاعة، وسكايب وفيديو كونفرانث، ومواقع التواصل الاجتماعي، والمواقع الإلكترونية المتعلقة بإبداع الطالب).
- معدل الاستخدام.
- المهارة الشخصية.

وذلك للتنبؤ بإدراك التعلم المتنقل وبيان أهمية هذه المتغيرات في إدراك التعلم المتنقل. وقد تم التوصل إلى عشرة مكونات استطاعت أن تفسر 18% من البيانات وبلغت قيمة "ر" R (0.33)، ومربع "ر المعدلة" R^2 (0.11)، وبلغت جودة الملائمة للنموذج Goodness of fit (R^2) (11%)، والقدرة التنبؤية Prediction Ability (Q^2) (6%) ساهم العامل الأول بتفسير (11%) من البيانات، ويوضح الشكل (4) جودة الملائمة (R^2)، والقدرة التنبؤية (Q^2) للنموذج. ويوضح الشكل (5) مخطط الانتشار الذي يظهر العلاقة بين إدراك التعلم المتنقل، والمتغيرات المستقلة.



شكل (4) جودة الملائمة، والقدرة التنبؤية للنموذج



شكل (5) مخطط انتشار العلاقة بين إدراك التعلم المتنقل والمتغيرات المستقلة

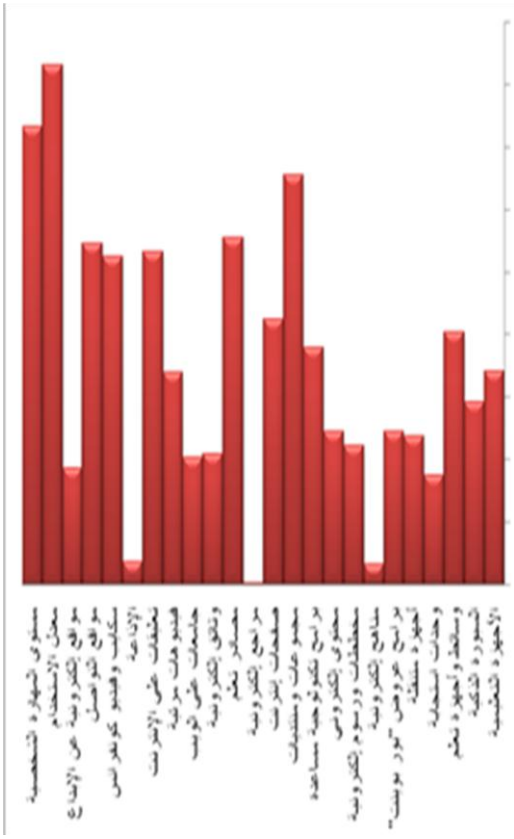
ثانياً: مساهمات Contributions المتغيرات المستقلة

تراوحت مساهمات Contributions المتغيرات المستقلة في هذا النموذج ما بين 0.03 إلى 0.83. ويوضح الشكل (6) تأثير المتغيرات المستقلة على إدراك التعلم المتنقل.

يظهر من الشكل رقم (6) أن أعلى المتغيرات أهمية في التنبؤ بإدراك التعلم المتنقل على التوالي: الاستخدام المتكرر، والمهارة الشخصية، ومجموعات الواتس، ومصادر التعلم، ومواقع التواصل، والتعليقات على الإنترنت، وسكايب وفيديو كونفرانس.

وكانت أقل المتغيرات أهمية في إدراك التعلم المتنقل: المراجع

الإلكترونية، والمناهج الإلكترونية، والإذاعة.



شكل (6) مساهمات المتغيرات المستقلة في إدراك التعلم المتنقل

ثالثاً: الفروق بين المتغيرات الديموغرافية الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي، والمعدل الأكاديمي على إدراك التعلم المتنقل.

للتعرف على دلالة الفروق بين المتغيرات الديموغرافية على إدراك التعلم المتنقل تم إجراء اختبار "ت" T Test، واختبار

تحليل التباين الأحادي ANOVA ، وفيما يأتي عرضٌ مفصلٌ لنتائج الفروق:

1. الجنس:

يتضح من نتائج الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة في مستوى إدراك التعلم المتنقل تبعاً لمتغير الجنس، بمعنى أن مستوى الإدراك نحو التعلم المتنقل لدى طلبة جامعة حائل لا يختلف باختلاف متغير الجنس ذكوراً أو إناثاً.

2. مكان الإقامة:

يتضح من نتائج جدول (4) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة القرية، وطلبة المدينة على بعد فعالية التعلم المتنقل في اتجاه طلاب القرية. مما يعني أن طلاب القرية أكثر إدراكاً من طلاب المدينة لفعالية التعلم المتنقل.

جدول (3)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور (ن= 148) والإناث (ن= 32) على إدراك التعلم المتنقل والأبعاد الفرعية.

المتغيرات	الجنس		الدلالة الإحصائية
	الذكور م (ع)	الإناث م (ع)	*P*
استخدام التعلم المتنقل	41.29 (11.55)	43.21 (9.40)	0.389
فعالية التعلم المتنقل	16.195 (4.60)	15.46 (4.33)	0.876
بيئة التعلم المتنقل	9.57 (2.86)	9.46 (2.80)	0.853
إتاحة التعلم المتنقل	12.60 (3.09)	13.15 (3.65)	0.195
إدراك التعلم المتنقل	82.93 (19.46)	84.37 (16.71)	0.855

جدول (4)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين طلاب القرية (ن= 64) وطلاب المدينة (ن= 116) على إدراك التعلم المتنقل والأبعاد الفرعية

المتغيرات	مكان الإقامة		الدلالة الإحصائية P
	طلاب القرية م (ع)	طلاب المدينة م (ع)	
استخدام التعلم المتنقل	41.89 (10.65)	41.50 (11.53)	0.306
فعالية التعلم المتنقل	16.35 (3.89)	15.90 (4.89)	*0.042
بيئة التعلم المتنقل	10.01 (2.94)	9.30 (2.77)	0.215
إتاحة التعلم المتنقل	12.82 (3.08)	12.62 (3.26)	0.515
إدراك التعلم المتنقل	84.42 (18.05)	82.50 (19.49)	0.455

3 الدخل الاقتصادي:

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مستوى إدراك التعلم المتنقل وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير الدخل الاقتصادي، بمعنى أن مستوى إدراك الطلاب للتعلم المتنقل لا يختلفان باختلاف الدخل الاقتصادي لهم.

جدول (5)

نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين الدخل الاقتصادي المنخفض (ن= 77)، والمتوسط (ن= 48)، والمرتفع (ن= 55) على إدراك التعلم المتنقل والأبعاد الفرعية.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالةP
استخدام التعلم المتنقل	بين المجموعات	556.41	2	278.21	2.248	0.109
	داخل المجموعات	21909.12	177	123.78		
	المجموع	22465.53	179			
فعالية التعلم المتنقل	بين المجموعات	53.70	2	26.85	1.298	0.276
	داخل المجموعات	3661.50	177	20.69		
	المجموع	3715.20	179			
بيئة التعلم المتنقل	بين المجموعات	17.59	2	8.79	1.086	0.340
	داخل المجموعات	1432.86	177	8.10		
	المجموع	1450.44	179			
إتاحة التعلم المتنقل	بين المجموعات	25.53	2	12.76	1.251	0.289
	داخل المجموعات	1806.27	177	10.20		
	المجموع	1831.80	179			
إدراك التعلم المتنقل	بين المجموعات	1452.21	2	726.11	2.042	0.133
	داخل المجموعات	62939.36	177	355.59		
	المجموع	64391.58	179			

رابعاً: تأثير التفاعل بين المتغيرات الديموغرافية الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي على إدراك التعلم المتنقل.

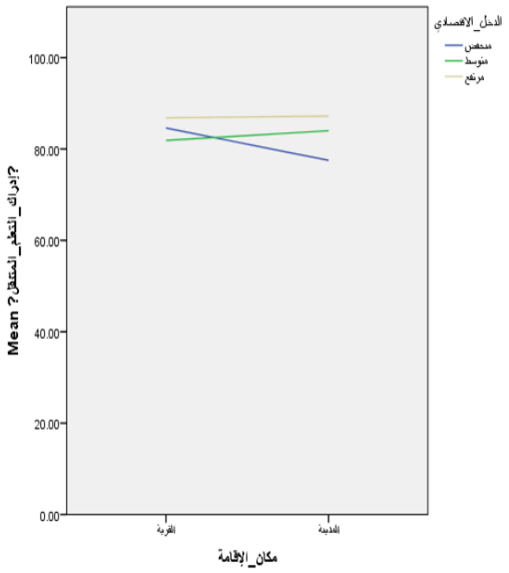
للتحقق من تأثير التفاعل بين المتغيرات الديموغرافية الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي على إدراك التعلم المتنقل وأبعاده تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate Analysis of Variance، ولم يوجد إلا تأثيرٌ واحدٌ للتفاعل بين مكان الإقامة والدخل الاقتصادي على التعلم المتنقل وأبعاده، والجدول (6) يوضح قيمة "ويليكس لامبدا" Wilks' Lambda ودلالتها.

بلغت قيمة "ويليكس لامبدا" 0.884، وبلغت قيمة "ف" F المقابلة 2.088 دالة عند 0.025، وقد حققت قوة ملاحظة 0.896. وكان أعلى تأثير في متغير إتاحة التعلم المتنقل إذ بلغت قيمة "مربع ر" R Squared 0.102 وقيمة "مربع ر المعدل" Adjusted R Squared 0.043، يشير ذلك إلى وجود تأثير لتفاعل متغيري مكان الإقامة (القرية- المدينة)، والدخل الاقتصادي (المنخفض- المتوسط- المرتفع) على التعلم المتنقل وأبعاده، ولم يوجد تأثيرٌ بين هذه المتغيرات، ويوضح الشكل (7) تأثير التفاعل بين مكان الإقامة والدخل الاقتصادي على إدراك التعلم المتنقل.

جدول (6)

دلالة تأثير التفاعل بين مكان الإقامة والدخل الاقتصادي على التعلم المتنقل وأبعاده الفرعية

التأثير		القيمة	F	درجة الحرية	خطأ درجة الحرية	الدلالة	القوة الملاحظة
مكان الإقامة * الدخل الاقتصادي	Pillai's Trace	0.119	10.000	330.000	0.025		0.896
	Wilks' Lambda	0.884	10.000	328.000	0.025		0.896
	Hotelling's Trace	0.128	10.000	326.000	0.025		0.896
	Roy's Largest Root	0.093	3.060	165.000	0.011		0.861



شكل (7) تأثير التفاعل بين مكان الإقامة والدخل الاقتصادي على إدراك التعلم المتنقل

تفسير النتائج

جاءت صياغة الفرض الأول على النحو الآتي "تؤثر مكونات أجهزة الهارد وير، وبرامج السوفت وير، ومصادر شبكة الإنترنت، والمهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام على إدراك التعلم المتنقل" وجاءت نتائج نموذج المربعات الجزئية الصغرى لتؤيد هذا الفرض إذ بلغ حجم "مربع ر" R Square 0.33، و"مربع ر المعدل" 0.11 وتوفر للنموذج قيمة تنبؤية 6%، وجودة ملائمة 11%، وكانت أعلى المتغيرات تأثيراً وأهمية في الوقت نفسه الاستخدام المتكرر، والمهارة الشخصية، ومجموعات الواتس، ومصادر التعلم، ومواقع التواصل، والتعليقات على الإنترنت، وسكايب وفيديو كونفرانس.

وتتفق النتائج مع معظم الدراسات السابقة التي أجريت

في هذا السياق بشكلٍ عام إذ أشارت جميعها إلى فعالية استخدام التقنية في التعلم المتنقل؛ فوفقاً لمادوكس Maddux، وجونسون Johnson، وويليس Willis (2001) أن دمج أكثر من مكون من مكونات التكنولوجيا، مثل النص Text مع الصوت Audio، والفيديو Video، والرسوم المتحركة Animation، أو الصورة Image، يمثل وينقل المعلومات ويقدمها في التعلم بشكل أكثر فعالية (Atan, 2010)، وكذلك وفقاً لناش Nash (2007) فإن تصميم أنشطة التعلم من خلال النظر في البنية المعرفية، وكيفية معالجة العقل لمكونات التكنولوجيا، والوسائط المتعددة يسهل من تطوير مخرجات تعليمية فعالة (Atan, 2010). وأكد كريدي Creedy وآخرون (1992) على أنه في الوقت الذي تركز فيه الأساليب التقليدية من التعلم على نقل المعرفة من المعلم للطالب من خلال الأساليب التقليدية في التعلم يجعل من المتعلم سلبياً، يهدف التعلم القائم على مكونات التكنولوجيا والوسائط المتعددة لتشجيع الطلاب ليكونوا متعلمين نشطين Active Learners بدلاً من كونهم متلقين سلبيين للمعرفة Passive Recipients of Knowledge (Shih et al., 2010).

وبمراجعة الإطار النظري المفسر للتعلم المتنقل نجد أن جميع النماذج والنظريات بإمكانها تفسير النتائج الحالية فجميعها أكدت على أن التعلم المتنقل يساعد المتعلمين على:

1. تحسين مهارات القراءة والكتابة، والحساب.
2. يعمل على التزود بالخبرات المستقلة والتعاونية.
3. يحدد المجالات التي تحتاج المساعدة والدعم.
4. يسد الفجوة بين مكونات التكنولوجيا المتنقلة.
5. يزيل بعض الشكليات أو الجوانب الرسمية في التعلم، ويشجع المتعلمين المترددين أو المحجمين.
6. يبقي على تركيز المتعلمين لفترات أطول.
7. يساعد في مستوى رفع تقدير الذات، وكذلك الثقة بالنفس (Roche, 2013).

وجاءت صياغة الفرض الثاني "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، والدخل الاقتصادي) على إدراك التعلم المتنقل.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية على إدراك التعلم المتنقل تعزى للمتغيرات الديموغرافية سوى فرق واحد دال على إدراك فعالية التعلم المتنقل بين طلبة القرية، والمدينة وكانت النتيجة في اتجاه طلبة القرية، ولم تهتم الدراسات السابقة بالفروق الفردية في إدراك التعلم المتنقل سوى عدد قليل من الدراسات على سبيل المثال دراسة ظاظا ويعقوب (Alzaza & Yaakub, 2011).

وتبدو النتيجة التي ظهرت منطقية وواقعية إذ لا زال طلبة القرية بعيدين عن مكونات التكنولوجيا ومن ثم يتطلعون إليها بشكل يعكس إدراكهم لأهميتها وخاصة في التعلم لذا، ظهر إدراكهم لفعالية التعلم في اتجاههم.

ويدرك الجنسان (الذكور، والإناث) كلاهما أهمية التعلم المتنقل لذا لم توجد فروق دالة إحصائياً في تصورهم لهذا النوع المهم من التعلم، وكذلك مستويات الدخل إذ لم توجد فروق بين مستويات الدخل الثلاثة (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع) على إدراكهم للتعلم المتنقل.

ويمكن أن ينظر إلى التعلم المتنقل بوصفه نمطًا من التعلم الحقيقي Authentic Learning ونموذجًا معرفيًا يركز على المتعلم ويأخذه في نفس السياق الذي يتم تطبيقه، ويكون المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية التعلم (Tutty, 2013).

وجاءت صياغة الفرض الثالث "لا يوجد تأثير لتفاعل المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الاقتصادي) على إدراك التعلم المتنقل"، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير لتفاعل مكان الإقامة والدخل الاقتصادي على إدراك التعلم المتنقل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم المتنقل يجعل التعلم متاحاً في أي زمان ومكان فهو نمط من

التعلم غير الرسمي يحتاج إلى مكونات ووسائط تكنولوجية تعتمد على الإنترنت وعلى التقنيات اللاسلكية وهذه المكونات في الغالب ما تكون مكلفة وإتاحتها أو توفرها لا زال مرتبطاً بالتوزيع الجغرافي.

ومن ثم هذه النتيجة واقعية وتتفق مع ما طرح من التوجهات النظرية التي تم استعراضها في الإطار النظري؛ فاستخدام التكنولوجيا الجديدة أمر ضروري لحدوث التعلم المتنقل، وهذا يعتمد على مجموعة من الخصائص التي قد تؤثر على تقبل التكنولوجيا ومن ثم استخدامها وتوظيفها، ومنها سهولة الاستخدام، والميزة النسبية، والتوافق، والتعقيد، والصورة، والقدرة على التجربة، والرؤية والوضوح وغيرها...

إجمالاً، أجريت الدراسة الحالية للتعرف على دور أدوات التقنية المختلفة: مكون أجهزة الهاردوير، ومكون البرامج، ومكون المصادر التي تعتمد على شبكة الإنترنت، ومستوى المهارة الشخصية، ومعدل الاستخدام على إدراك التعلم المتنقل، وكذلك التعرف على إسهام هذه المكونات، وقدرتها التنبؤية على إدراك الطلاب للتعلم المتنقل، فضلاً عن تقنين مقياس إدراك التعلم المتنقل في البيئة العربية، وتحديد الفروق بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومكان الإقامة، ومستوى الدخل الاقتصادي)، وكذلك تأثير التفاعل بين هذه المتغيرات على إدراك التعلم المتنقل، ومن خلال مناقشة الفروض وتفسير نتائجها وجد تأثيرٌ لأدوات التقنية على إدراك التعلم المتنقل، وكانت أكثر المتغيرات تأثيراً على التوالي: الاستخدام المتكرر، والمهارة الشخصية، ومجموعات الواتس، ومصادر التعلم، ومواقع التواصل، والتعليقات على الإنترنت، وسكايب وفيديو كونفرانس. ووجد فرق دال إحصائياً على إدراك التعلم المتنقل عزي لمكان الإقامة، كما وجد تأثيرٌ لتفاعل مكان الإقامة، ومستوى الدخل على إدراك التعلم المتنقل.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يأتي:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توظيف التعلم المتنقل والاعتماد عليه بوصفه نمطًا فعالًا من التعلم في تطوير العملية التعليمية في مستوياتها المختلفة.
- تزويد المؤسسات التعليمية، والفصول الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة بمكونات التكنولوجيا المستخدمة في التعلم المتنقل.
- توفير مكونات التكنولوجيا الحديثة للمؤسسات التربوية في القرية مثل المدينة على حدٍ سواء.
- زيادة التوعية بفعالية التعلم المتنقل بين الجنسين، وبعض الشرائح الاقتصادية المختلفة من طلاب الجامعة.

مقترحات ببحوث مستقبلية

- إجراء دراسات عن خدمات مكونات التكنولوجيا في التعلم.
- إجراء دراسات عن التأثيرات النفسية، والتربوية، والاجتماعية الناتجة من توظيف التعلم المتنقل في المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة أدوار المعلم، والمتعلمين في التعلم المتنقل.
- إجراء دراسات عن التعلم المدمج.
- دراسة معوقات تطبيق التعلم المتنقل.

المراجع

بدر، أحمد فهيم (2012). فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، *23*(90)،153-202.

الجهني، ليلى سعيد سويلم (2013). محددات إقبال طالبات كلية علوم الأسرة بجامعة طيبة على استخدام التعلم المتنقل وعلاقتها ببعض العوامل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *42*(2) ، 183-219.

خميس، محمد عطية (2004). التعلم المتنقل متعة التعلم الإلكتروني المرن، في أي وقت، وأي مكان. *المجلة المصرية لتكنولوجيا التعليم*، *14*(2) ، 1- 4.

زايد، أحمد محمد ، وأبو الفتوح، هاني (تحت النشر). أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.

سليم، تيسير أندراوس (2012). تكنولوجيا التعلم المتنقل: دراسة نظرية. *مجلة Cybrarians Journal*، *28*، 216 -191.

الغامدي، فايق سعيد (2013). استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة. *مجلة Cybrarians Journal*، *31*، 159 -122.

الغديان، عبدالمحسن عبدالرازق (2013). تصور مقترح للتعليم المتنقل M-LEARNING في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *20*(82)، 9- 58.

فرجون، خالد محمد (2010). خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم "إعادة هندسة العمليات التعليمية" دراسة استطلاعية. *المجلة التربوية جامعة الكويت*، *24*(95)، 101- 180.

Al-Ghadian, Mohsen Abdel Razek (2013). Imagine a proposal to mobile learning in higher education institutions. Journal of the future of Arab education, 20 (82), 9-58.

Al-Ghamdi, Faik Said. (2013). The use of mobile learning in the development of practical skills and the achievement of Baha University students. Cybrarians Journal, 31, 122-159.

Al-Juhani, Leila Said Sweilem. (2013). Determinants of Undertaking to Students of Family Sciences College at Taiba University on the use of mobile learning and its relationship to some factors. Arabic studies in education and psychology, 42 (2), 183-219.

Alzaza, N. S., & Yaakub, A. R. (2011). Student's mobile information prototype for the higher education environment. *American Journal of Economics and Business Administration, 3*(1), 81-86.

Atan, M. S. (2010). *A study of students' perception of mobile learning in probability lessons* (Master's thesis). Multimedia University. UMI Number: 1506902.

Bader, Ahmad Fahim. (2012). The effectiveness of mobile learning using SMS text messaging service in the development of awareness of certain terms of educational technology to specialist in educational technology and the attitude toward mobile learning. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 23, (90), 153-202.

Chen, B., Seilhamer, R., Bennett, L., & Bauer, S. (2015, June 22). *Students' mobile learning practices in higher education: A multi-year study*.Retrieved from http://er.educause.edu/articles/2015/6/students-mobile-learning-practices-in-higher-education-a-multiyear-study.

Cheng, S., Hwang, W., Wu, S., Shadiev, R., & Xie, C. (2010). A mobile device and online system with contextual familiarity and its effects on English learning on campus. *Educational Technology & Society, 13*(3), 93–109.

Chu, H. (2014). Potential negative effects of mobile learning on students' learning achievement and cognitive load-A format assessment perspective. *Educational Technology & Society, 17*(1), 332–344.

Faragon, Khalid Mohammed. (2010). A step to employ mobile learning in faculties of applied education in Kuwait according with the concept of "re-education process engineering" an exploratory study, Journal of Education, Kuwait University, 24 (95), 101-180.

Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004, June). M-Learning - a New stage of E –Learning. *International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech, Rousse, Bulgaria*.

Khamis, Mohammed Attia. (2004). Mobile learning fun flexible e-learning, at any time, any place. Egyptian Journal of Educational Technology, 14 (2), 1-4.

Kim, H., Lee, M., & Kim, M. (2014). Effects of mobile instant messaging on collaborative learning processes and outcomes: The case of South Korea. *Educational Technology & Society, 17*(2), 31–42.

Marwan, M. E., Madar, A. R., & Fuad, N. (2013). An overview of mobile application in learning for student of Kolej Poly- Tech Mara (KPTM) by using mobile phone. *Journal of Asian Scientific Research, 3*(6), 527-537.

Pynos R. (2016). *Student engagement and its relationship to mobile device ownership and the role of technology in student learning (Doctoral dissertation).* Duquesne University. ProQuest Number: 10151131.

Rikala, J. (2014, October). *Developing a cohesive mobile learning framework*. Paper presented at European Conference on e-Learning, Copenhagen, Denmark.

Roche, A. J. (2013). *M-Learning: A psychometric study of the mobile learning perception scale and the relationships between teachers' perceptions and school level/technology skill level* (*Doctoral dissertation*). Department of Educational Leadership, Lehigh University. UMI Number: 3589927.

Salim, Taysseer Andrew. (2012). Mobile educational technology: the study of the theory, Cybrarians Journal, 28, 191-216.

Shih, J., Chuang, C., & Hwang, G. (2010). An Inquiry-based mobile learning approach to enhancing social science learning effectiveness. *Educational Technology & Society, 13*(4), 50–62.

Tan, G. W., Ooi, K., Sim, J., & Phusavat, K. (2012). Determinants of mobile learning adoption: An empirical analysis. *Journal of Computer Information Systems, 52*(3), 82-91.

Tutty, J. I. (2013). *Effects of self-regulatory status and practice type on student performance in the mobile learning environment* (*Doctoral dissertation*). Liberty University. UMI Number: 3593050.

Yang, J. C., & Lin, Y. L. (2010). Development and evaluation of an interactive mobile learning environment with shared display groupware. *Educational Technology & Society*, *13*(1), 195–207.

Yang, S. (2013). An emerging learning mode: The effects of instrumental beliefs, extrinsic influences and personal traits on undergraduate students' adoption of mobile learning. *International Journal of Digital Content Technology and its Applications*, *7*(5), 697-706.

Zayed, Ahmed Mohamed, and Aboul El-Fotouh, Hani. (In Press). The effect of using mobile learning applications on values, social identity, and the attitude towards the English language among students of the Faculty of Education at Hail University, Journal of Arab Studies in Education and Psychology.

Mobile learning perception and types of technology used among university students: A multi-analysis of the components of Hardware, Software, Internet-based Resources, Personnel Skill, and Frequency Level

Ahmed Mohammed Zayed
Department, Hail University & Sohag University, Saudi Arabia & Egypt

Saeed Abdullah AL-Dossary
Department, Hail University, Saudi Arabia

Submitted 04-04-2016 and Accepted on 07-12-2016

Abstract: The present study aimed through Multiple Analyses using Partial Least Squares Model (PLS) to identify the role of types of technology (Hardware Component, Software Component, and Internet-based Resources Component), personal skill level and frequency of technology use on mobile learning perception among a random sample of students from University of Hail, as well as to identify the contribution of these components, and their predictive ability to recognize students for mobile learning perception. The study also aimed to determine the difference of demographic variables (Sex, Place of Residence, and the Level of Economic Income) on mobile learning perception and the interaction effect between these variables on the perception of mobile learning.

The PLS results extracted ten components explaining 18% of the data. The Prediction Ability (Q^2) and the Goodness of fit (R^2) were 6% and 11%, respectively. The highest contributors to the mobile learning were repeated use, personal skill Level, WhatsApp groups, learning resources, social communication sites, and comments on internet, and skype & video-conference, respectively. The results showed also no statistically significant differences between the demographic variables on perception of mobile learning except for the Place of Residence on one dimension of the perception of mobile learning (Effective Mobile Learning), as well as no interaction effect among demographic variables was found except for Place of Residence and Level of Economic Income.

Keywords: Mobile learning, Components of Technology, Mobile Learning Perception Scale, Hail University.

تأثير المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية والطبع (المزاج كسمة) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر

قسم الصحة النفسية –كلية التربية – جامعة بنها – جمهورية مصر العربية

قدم للنشر 1438/1/18هـ - وقبل 9 /3/ 1438هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك فحص تأثير كل من المهارات اللغوية، المهارات الاجتماعية، الطبع، العمر الزمني، نوع الصعوبة، البيئة، على جودة الصداقة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (35) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم وهم من التلاميذ الذين تم تشخيصهم مسبقاً من قبل معلمي صعوبات التعلم وثبت إدراجهم في قائمة الطلاب المترددين على غرفة المصادر بمدارسهم و (35) تلميذاً من العاديين بمتوسط عمر يبلغ سنة ، توزعت هذه العينة على (3) مدارس ابتدائية بمحافظة جازان بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث في هذه الدراسة أدوات قياس متمثلة في : مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مقياس المهارات اللغوية، مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس الطبع، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة ومنهجها وأهدافها توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يأتي في مقدمتها وجود تأثير لكل من المهارات اللغوية والاجتماعية والطبع على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعليه تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية.

الكلمات المفتاحية: جودة الصداقة، المهارات اللغوية، المهارات الاجتماعية، الطبع، التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

مقدمة الدراسة:

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى بوصفها صعوبات أكاديمية، فإنَّ المربيين يرون أنها ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية (Alhelo,2008)، فكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في تأسيس صداقات ذات جودة عالية وكذلك الحفاظ عليها، فهؤلاء التلاميذ يعانون ضعفاً في القدرة على اكتساب وتكوين صداقات تسودها الثقة والألفة بسهولة مع الآخرين وذلك بسبب قصور إتقانهم لمجموعة من السلوكيات التي تعمل على بناء علاقات صداقة مع أقرانهم تتسم بالإيجابية والاستمرارية (Bauminger et al.,2005)، ولذلك أكدت نتائج بعض الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة ما يتعرضون للرفض والنبذ من قبل أقرانهم في المدرسة الأمر الذي يعيقهم عن تكوين صداقات مع أقرانهم في المدرسة (Wiener&Schneider,2002)، وعند تراكم هذه الخبرات من الرفض الاجتماعي وعدم تقبل التلاميذ العاديين لزملائهم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، فإنها تؤدي بلا شك إلى العزلة والشعور بالوحدة (عقيل،2013)، هذا ومن المؤكد أن الحياة دون صداقة درب من دروب العدم (Yassin,2012)، فالإنسان بطبعه يحس بضعفه، فيأبى أن يعيش وحيداً وهو دائم السعي والبحث عن من يسانده ويجد ما يسعى إليه في الصداقة ، ولهذا كلُّ واحد منا يسعى من أجل أن يكون له صديق حميم، وذلك لتحاشي وحشة العزلة والاكتئاب، حتى ولو كان الشخص منبوذًا من مجموعة من الأفراد وله صديق حميم، فإن ذلك يحميه من خطر الاكتئاب والوحدة النفسية (Nagihi,2007)، والإنسان موجود اجتماعي لا يعيش في معزل عن الآخرين، وخلال رحلة حياته يلقى أصنافاً من البشر مختلفين في طباعهم ورغباتهم وطموحاتهم ومنازع أهوائهم وألوان ثقافاتهم وعاداتهم، وقد يكون من بينهم أناس أرضياء المحضر، فهو يأنس إليهم، ويرتاح لجوارهم، ويمنحهم من ذات نفسه محبة وإكباراً متى وجد التلاؤم بينه وبينهم، في حين يرى أشخاصاً آخرين لا يأبه لهم ولا يهمه من أمرهم شيء، بل إنه لا يحاول مهما جلس معهم أن يوجد بينه وبينهم سبباً من أسباب التعارف، فالصداقة لا تقوم أبداً بين شخصين مختلفين بالطبع، لأن الضدين لا يجتمعان أبداً، وعلى هذا فكل خلقين متضادين مختلفين فإنهما يوجبان المنازعة، والمنازعة توجب المغالبة، والمغالبة توجب المقايضة التي توجب المباغضة والتي هي ضد الصداقة (Tahir,2008)، إن معنى الصداقة قديم وحديث، إذ إنه قديم قدم الإنسانية وفيه تتجاوب عواطف النفس البشرية، وعلى صفحاته تنعكس نفسيتها وروحها، وقد أولع بها الأدباء والشعراء والفلاسفة والعلماء فأمعنوا في حقيقة هذه الرابطة العجيبة وتعريفها وتحديدها والحث عن روابطها ودوافعها ونشوئها ودوامها وانحلالها، فالإنسان بفطرته لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين ودون موالفتهم والاندماج معهم (التميمي،2012)، والحاجة إلى الصداقة تظهر أول ما تظهر في فترة ما قبل المراهقة، حيث تعطي تلك الصداقة موافقة جماعية على القيم الشخصية، وتعمل على إيجاد الجو الذي يتعلم الفرد فيه المشاعر والأحاسيس الناضجة والاهتمام بمصالح الآخرين (مرزوق،1994)، هذا وتتكون عاطفة الصداقة نتيجة انفعالات سارة متكررة وتتكون بالتدريج تجاه أفراد يظهرون نحونا الاهتمام ويشاركوننا متاعبنا ومشكلاتنا وأفراحنا وأحزاننا ويقدرون آمالنا ويدافعون عنا في غيبتنا، نثق فيهم ونطمئن إليهم ونقص إليهم أسرارنا، وتتفق عادة الميول والاهتمامات بين الأصدقاء وتكون لهم لغة واحدة ومشكلاتهم واحدة وتجاربهم من نوع واحد (معوض،1994:414)، فالصداقة هي علاقة اختيارية تطوعية بين شخصين يتم إدراكها على أنها ظاهرة اجتماعية غريزية يصاحبها النجاح أو الفشل وليس بالضرورة أن تكون نتائجها متشابهة (George,1996)، وهي علاقة بين شخصين أو أكثر تتسم بالجاذبية المتبادلة المصحوبة بمشاعر وجدانية

وانفعالية (Aboserri,1993)، ومن ناحية أخرى، تعرف جودة الصداقة Friendship Quality على أنها علاقة اجتماعية اختيارية ومستمرة بين شخصين أو أكثر من نفس النوع، ويكون بينهما تقارب في العمر والسلوك والأفكار والأخلاق والاهتمامات وتبادل لكثير من المظاهر الموجبة المميزة للصداقة الجيدة (Saber,2011)، كما تعرف بأنها استعداد الشخص وأصدقائه لمواجهة المشكلات والضغوط الحياتية اليومية والمشاركة الوجدانية وطلب وتقديم المساعدة والثقة والاهتمام والاحترام المتبادل بينهم، ومحاولة التغلب على الصعوبات والمشكلات التي قد تحدث في العلاقة بين الأصدقاء (Hassib,2013). وتشكل جماعة الرفاق أحد الأوساط الاجتماعية الرئيسة التي تؤثر في الفرد على مختلف المستويات الشخصية والاجتماعية والعقلية والأكاديمية...الخ، وتمثل دراستها محوراً لاهتمام المتخصصين في علم النفس والاجتماع، إذ تلتقي أهدافهم حول فهم الكيفية التي تعمل بها جماعة الرفاق كوسيط من وسائط التربية والتنشئة الاجتماعية أو كعامل من عوامل التأثير في شخصية الناشىء من جهة، وكناقل لثقافة المجتمع وعامل من عوامل التغيير فيها من جهة أخرى، ويمثل دخول الطفل إلى المدرسة نقلة مهمة في جميع مناحي حياته، فالبيئة المدرسية تختلف بطبيعتها اختلافاً جذرياً عن الأجواء الأسرية المنزلية وأجواء الجوار التي يتفاعل معها معظم الأطفال قبل دخولهم إلى المدرسة، ومن المفترض أن يقضي معظم الأطفال بقية حياتهم مع أناس آخرين وأصبح من الضروري عليهم تعلم كيفية العيش معهم بنجاح لتحقيق العلاقات الإيجابية فيما بينهم (أبوهلال، 308:1993)، وليس كل الأطفال قادرين على تكوين صداقات، أو يستطيعون إيجاد صديق بسهولة، وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات في مجال علم النفس أنه إذا كانت خبرة الصداقة مفقودة فالطفل ربما لا تنمو لديه بشكل فعال مودة الجنس الآخر أو الارتباط به، لذا فإن علاقة الطفل مع الأطفال الآخرين وفي وقت مبكر تكون ذات أهمية، وإعاقة هذه العلاقات بشكل متواصل يشير إلى أن هناك شيئاً ما خطأ في النمو الاجتماعي للطفل، فالأطفال المرفوضون أو المعزولون اجتماعياً من قبل الأطفال الآخرين يكونون أكثر احتمالاً للتعرض لمشاكل نفسية وطبية واجتماعية مقارنة بالأطفال الآخرين (Uqaili,2002)، إن الصداقة تتطلب كفاءات أساسية في مناحي متعددة، فإتقان مهارات اللغة يساعد على التكيف مع الأصدقاء والتواصل الفعال معهم، فالقدرة على بدء المحادثة والحفاظ عليها والإجابة على تساؤلات الآخرين وفهم لغتهم وكلماتهم وإيماءاتهم وتعبيرات وجوههم والاستماع لهم بإنصات وتركيز كلها عوامل أساسية لتكوين صداقة ذات جودة عالية (Feigen&Meisgeier,1987).

كما تعدُّ المهارات الاجتماعية هي القاعدة الأساسية لبناء الصداقة، فالسلوك الاجتماعي الإيجابي كالتعاون والمساعدة، والتوكيدية وما تتضمنها من قدرة على بدء التفاعلات مع الآخرين والانضمام لهم ومشاركتهم أنشطتهم المختلفة، والقدرة على ضبط النفس وحل الصراعات ومواجهة المشكلات بنجاح كلها عوامل تسهم في قدرة الفرد على تكوين صداقات حقيقية ذات جودة عالية مع الآخرين المحيطين به (Milsom&Glanville,2010).

ويعد الطبع Temperament أساسًا انفعاليًا للشخصية يجعل الفرد متميزاً بذاته، ويلعب دوراً بالغاً في مختلف مناحي حياة الشخص، هذا الأثر يتعاظم حينما يكون الحديث عن العمليات المعرفية والسلوكية (Kavanagh,1995)، فالطبع له تأثير عميق على العلاقات مع الأقران بل له بالغ الأثر على الرضا عن الحياة عموماً (Sanson et al.,2004 ; Fogle et al.,2002)، فالفرد الذي يمتلك درجة عالية من الانبساط يتميز بالميل إلى المرح والتفاؤل والاستثارة ومن ثم لديه القدرة على تكوين صداقات كثيرة ومتنوعة، في حين يميل العصابي إلى اختيار أصدقاء مشابهين له ومن ثم فصداقات العصابي أقل بكثير من صداقات الفرد الانبساطي (Rose,2015)،

هذا ومن المؤكد أن جميع المحاولات التي تسعى إلى دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل كامل في الصف الدراسي العادي لا تؤدي بالضرورة إلى القبول الاجتماعي لهم من قبل زملائهم العاديين (Swanson&Malone,1992)، فقد أصبح معروفاً الآن أن العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في المدرسة تعد أحد أهم عوامل النجاح في المدرسة، وهناك العديد من الدراسات أظهرت نتائجها أن الخصائص الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين تعد دون المتوسط (عقيل،2013).

وتأسيساً على ما سبق، حظي موضوع جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باهتمام العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة (Kathryn,2007) ودراسة (Rose,2015)، والمتفحص بدقة لنتائج هذه الدراسات يمكنه التحقق من وجود اختلافات في النتائج التي توصلت إليها، فبعضها يشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية في جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المدرسة (Wiener&Sunohara,1998)، وبعضها الآخر يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين العاديين وذوي صعوبات التعلم (Wiener&Schneider,2001)، وبعضها يؤكد على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم وفرة من الأصدقاء المشابهين لهم في نفس الصعوبات ودرجتها (Mathwson et al.,2007)، في حين تشير دراسات أخرى إلى عدم دقة تلك النتيجة مؤكدة على انخفاض معدل الصداقة بوجه عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين (Overton&Raush,2002)، ومما تقدم فالدراسة الحالية هي محاولة علمية في هذا الإطار يسعى الباحث من خلالها إلى التعرف على طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومدى تأثير المهارات اللغوية والاجتماعية والطبع (المزاج كسمة) وبعض المتغيرات الأخرى (العمر الزمني، البيئة، نوع الصعوبة) على جودة تلك الصداقة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

أقرت نتائج بعض الدراسات التي أجريت لإماطة اللثام عن طبيعة جودة الصداقة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة (Murray&Greenberg,2007) بوجود تدنٍّ واضح وملحوظ في مستوى جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأعزت هذا التدني في طبيعة جودة الصداقة إلى معاناتهم من ضعف في مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، في حين أكدت نتائج دراسات أخرى كدراسة (Mathwson et al.,2007) على أن سوء جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن رده إلى عوامل شخصية متعلقة بهذه الفئة من التلاميذ، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات الحديثة في هذا المجال كدراسة (Rose,2015) إلى أن الطبع يؤثر بشدة على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا ومن المؤكد أن الصداقة تعد مظهراً مهماً من مظاهر النمو الاجتماعي السوي، فمن خلال الصداقة يستطيع الفرد توثيق صلته بالآخرين فتنمو الذات وتتضح القدرات والاتجاهات والميول، ويشبع الفرد حاجاته من تأكيد الذات والانتماء والحب والعطف ويتخلص من مشاعر الأنانية والعزلة والوحدة (Mohammed,1995)، وعلى ذلك فإن للصداقة أهمية كبيرة في حياة الإنسان من الناحية الاجتماعية والتربوية والنفسية، فهي تحقق مبدأ التجاذب الاجتماعي وتدعم الروابط الاجتماعية بين الأفراد، كما إنها تسهم في ارتقاء المهارات الاجتماعية وتساعد على مشاركة الآخرين في الميول والاتجاهات وفي الإفصاح عن مشاعرهم (Hassan,1990)، ومما تقدم، فقد لاحظ الباحث – في حدود علمه – ندرة في الدراسات والبحوث العربية التي حاولت التصدي لمسألة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هذه من

ناحية، ومن ناحية أخرى تضارب في نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي حصل عليها الباحث والمعنية بدراسة جودة الصداقة والعوامل المؤثرة فيها لدى هذه الفئة من التلاميذ، ولما كانت جودة الصداقة هي نتاج لعوامل متعددة ومتنوعة، ونظراً للخصائص الاجتماعية والمعرفية والنفسية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تولد لدى الباحث مشكلة بحثية يمكن ترجمتها في التساؤل الرئيس الآتي : ما طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ وما تأثير كل من المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية والطبع (المزاج كسمة) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟، ينبثق من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية على النحو الآتي: 1) هل يؤثر نوع الصعوبة (حساب / قراءة وكتابة) لدى التلميذ ذي صعوبات التعلم على جودة الصداقة لديه ؟، 2) هل يختلف مستوى جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر الزمني ؟ 3) هل للبيئة (ريف / حضر) التي يعيش فيها التلميذ ذي صعوبات التعلم على جودة الصداقة لديه ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

1) التعرف على طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

2) التعرف على مدى تأثير كل من المهارات اللغوية، المهارات الاجتماعية، الطبع، العمر الزمني، نوع الصعوبة، والبيئة على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

3) إعداد مقياس لجودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

4) الوصول إلى مجموعة من النتائج المنبثقة من دراسة علمية يمكن ترجمتها إلى توصيات تربوية من شأنها مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تكوين صداقات ذات جودة عالية تساعدهم على النجاح في البيئة المدرسية.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهميتان، الأولى نظرية والثانية تطبيقية، إذ تتجلى أهميتها النظرية من تناولها لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تشير الدراسات إلى أن نسبة هذه الفئة من التلاميذ في أي مجتمع تتراوح مابين 5% إلى 10% من إجمالي أعداد التلاميذ المسجلين في المرحلة الابتدائية (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2016)، كما تنبع أهميتها النظرية أيضاً من أهمية متغيراتها (الصداقة، المهارات اللغوية، المهارات الاجتماعية، الطبع)، فالصداقة هي السبيل الوحيد للبوح بالأفكار الشخصية والأحاسيس والمشاعر إلى الآخرين المحيطين بنا وهي وسيلة بناءة للتفاهم والانشغال بالأنشطة الممتعة مع الآخرين، والمهارات اللغوية والاجتماعية من المؤشرات الرئيسة للنمو الاجتماعي لدى أي إنسان، فهما مفتاح النهوض بالصداقة الحقيقية الإيجابية، كما إن النظرة الحديثة لعلماء النفس تركز على الطبع كأساس انفعالي للشخصية يجعل الفرد متميزاً بذاته، فهو العامل العام في مجال الدافعية إذ إنه هو الطبيعة الانفعالية المميزة للفرد (فائق،2009)، ومن ناحية أخرى، تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من كونها تسعى للخروج بمجموعة من التوصيات التربوية والتي من شأنها تحسين واقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فنجاح الدمج الأكاديمي (التربوي) لهؤلاء التلاميذ وهو الأمر المعمول به في جميع بلدان العالم لا يقتصر فحسب على نجاحهم الدراسي، بل يستلزمه نجاح في تكوين صداقات هي أمر مهم للنجاح الاجتماعي بوجه عام وهو الهدف المنشود من فكرة الدمج في الأساس، فتحسين جودة الصداقة لدى هؤلاء التلاميذ يزيد من تمتعهم بجودة الحياة أي السعادة وهو الأمر الذي يتطلب العديد من الخطوات والإجراءات اللازمة لذلك وهو الأمر الذي تسعى الدراسة

الحالية إلى بلورته في صورة توصيات يمكن تنفيذها على أرض الواقع.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

– **جودة الصداقة** Friendship Quality: ويعرفها الباحث على أنها : الاستعداد المشترك والمتبادل بين الفرد وأصدقائه المقربين منه في العمر والسلوك والأفكار والأخلاق والاهتمامات لمواجهة ضغوط الحياة اليومية ومشكلاتها وصراعاتها بشكل إيجابي وفعال وقدرتهم على المشاركة الوجدانية وتقديم الدعم والمساندة بعضهم لبعض في شتى المواقف الحياتية المختلفة في علاقة متبادلة يسودها الاحترام والتقدير والود المتبادل والثقة والاهتمام المشترك ساعين بذلك إلى التغلب على الصعوبات التي قد تعتري هذه الصداقة أو تؤثر عليها وتعكر صفوها بهدف أسمى وهو المحافظة على هذه الصداقة وتطويرها بشكل دائم ونقي دون أي شوائب. **وإجرائياً** : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

– **المهارات اللغوية** Language Skills: ويعرفها الباحث على أنها : السرعة والدقة والكفاءة والفهم في مهارات الحديث ومهارات الاستماع (الإنصات) ومهارات القراءة والكتابة، وتأتي في مقدمتها القدرة على اكتساب المفردات الجديدة وتسمية الأشياء والتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحداث، وكذلك التمييز البصري للأشكال وإدراك التشابه والاختلاف واللفظ الصحيح للحروف والكلمات والعبارات. **وإجرائياً** : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على بطاقة ملاحظة للمهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والتي أعدها الباحث لهذا الغرض.

– **المهارات الاجتماعية** Social Skills: ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف (هارون،2005) للمهارات الاجتماعية، إذ عرفها بأنها : مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي، **وإجرائياً** : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. إعداد / صالح هارون (2005).

– **الطبع (المزاج كسمة)** Temperament: ويعرفه الباحث على أنه : ما يولد به الفرد أو يكتسبه صغيراً ونادراً ما يتغير مع النمو الزمني، فالطبع هو المزاج كسمة، ويعني سمات الفرد الإيجابية أو السلبية التي تساعد أو تعوق ظهور قدرات الفرد، فبعض الأفراد يتسمون بفطرة مرحة، في حين آخرون عصبيون سريعو الانفعال دائماً، فالطبع يتصف بالديمومة، **وإجرائياً** : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس الطبع (المزاج كسمة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

– **التلاميذ ذوو صعوبات التعلم** learning Disabilities Students with: ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف "صموئيل كيرك" Kirk لصعوبات التعلم والذي قدمه في نهاية عام (1963)، والذي يقصد به "مجموعة من الأطفال لديهم اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة بالإضافة الى اضطرابات في عملية التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي، هؤلاء الأطفال لا يعانون من أية إعاقة حسية كالإعاقة السمعية أو البصرية، كما إنهم لا ينتمون لفئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. **وإجرائياً** : يقصد بهم في هذه الدراسة التلاميذ المقيدين في غرف المصادر ببعض المدارس الابتدائية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية (الفيصلية، بحرة، ذي النورين) على أنهم تلاميذ ذوي صعوبات تعلم وفق الاختبارات التشخيصية المعتمدة من قبل وزارة التعليم بالمملكة وتم تسجيلهم رسمياً على نظام نور (هو برنامج

العمليات التعليمية الشاملة والمتكاملة للتعلم الذي يعتمد على التكنولوجيا) كتلاميذ صعوبات تعلم ويخضعون لمراجعة مستمرة في غرف المصادر بمدارسهم على مدار فصل دراسي كامل على الأقل.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها في ضوء: **متغيراتها:** جودة الصداقة، المهارات الاجتماعية، المهارات اللغوية، الطبع، **زمنهـــا:** أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2016م، **عينتها:** 35 تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم ، **أدواتها:** مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مقياس المهارات الاجتماعية ، مقياس الطبع (المزاج كسمة)، بطاقة ملاحظة للمهارات اللغوية، مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة السعودية، **أساليبها الإحصائية المستخدمة فيها والمتمثلة في:** المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار "ت"، اختبار تحليل التباين،...الخ.

إطار نظري ودراسات سابقة:

يعدُّ مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً عاماً يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلالات أو القدرات الرياضية، وتعدُّ هذه الاضطرابات أصلية في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى (حسية أو انفعالية أو اجتماعية) فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات (Morsi,2001)، ومن الجدير بالذكر أن مصطلح صعوبات التعلم قد ظهر للمرة الأولى على يدي "صموئيل كيرك" Kirk ، وكان هذا المصطلح يقصد به مجموعة من الأطفال لديهم اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة بالإضافة إلى اضطرابات في عملية التواصل، هؤلاء الأطفال لا يعانون من أية إعاقة حسية، كما إنهم لا ينتمون لفئة الأطفال المعاقين فكرياً (Kaufman&kaufman,2001)، وتأسيساً على ذلك، عرفت صعوبات التعلم منذ الوهلة الأولى بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المستخدمة في الفهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي تظهر بحد ذاتها في قدرة غير كاملة للإصغاء أو التفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية شريطة ألا تكون هذه المشكلات ناجمة عن إعاقات بصرية أو حركية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية أو كنتيجة للحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (Baarat & Alzeriqat,2012).

فصعوبات التعلم مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، هذه الاضطرابات ترجع إلى الفرد ذاته (ذاتية المنشأ)، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي (Awad,2004).

كما تعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبة تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوو مستوى الذكاء العادي أو المرتفع المعلومات، من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير بها وعنها، وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحدة أو أكثر من المجالات الآتية : التعبير الشفهي، الفهم السمعي، التعبير الكتابي، المهارات الأساسية للقراءة، الفهم القرائي، فهم الحقائق والعمليات الرياضية، القدرة على حل المشكلات، التمثيل المعرفي، تذكر المعلومات اللفظية، تجهيز ومعالجة

المعلومات المستدخلة، الانتباه الممتد أو بعيد المدى، إدارة أو معالجة الوقت، والمهارات الاجتماعية والبين شخصية (Alzayat,2000).

هذا وتكمن خطورة صعوبات التعلم في انتشارها لدى مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين يمتلكون مستوى عاديًا، وقد يكون مستواهم مرتفعًا من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، غير أن معدل تحصيلهم الدراسي يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين الإمكانيات والنتائج (Abdelaal,2012).

وتشير صعوبات التعلم إلى مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي تؤثر على اكتساب أو الاحتفاظ بفهم أو تنظيم أو استخدام المعلومات اللفظية وغير اللفظية، هذه الاضطرابات تنتج عن ضعف في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم، وتتراوح صعوبات التعلم وتتداخل دائمًا مع حيازة أو استعمال واحد أو أكثر من المهارات الآتية : اللغة الشفهية، القراءة، اللغة المكتوبة (الإملاء، التعبير الكتابي)، والرياضيات (الحساب وحل المشكلات) (Kharmosh,2016)، هذا وتصنف صعوبات التعلم إلى مجموعتين، الأولى صعوبات التعلم النمائية والتي تشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، أي إنه مفهوم يشير إلى الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية (Lerner,2000:59).

أما المجموعة الثانية فهي صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشتمل على الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب (مرسي،2001)، فذوو صعوبات التعلم النمائية هم هؤلاء الذين يظهرون تباعداً واضحًا بين أدائهم العقلي المتوقع منهم وأدائهم الفعلي وبخاصة في الاختبارات التحصيلية في مادة من المواد أو أكثر بالمقارنة مع أقرانهم وزملائهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والمستوى الدراسي ويستثنى من هؤلاء ذوي الإعاقات الحسية، فصعوبات التعلم النمائية تتضمن صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات تكوين المفهوم، صعوبات حل المشكلة، وصعوبات التذكر (Abdulqadir,2016)، أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي وثيقة الصلة والارتباط بالصعوبات النمائية والناتجة عنها، وترتبط بالموضوعات الدراسية التي تجرى في الأقسام والمتمثلة في المواد الدراسية وأكثرها شيوعاً عسر الحساب و عسر القراءة وعسر الكتابة (Thompson,2000)، إذ يعرف عسر الحساب أو ما يسمى بـ "صعوبات تعلم الرياضيات" بضعف قدرة التلميذ الذي يتميز بمستوى ذكاء متوسط على النجاح المتوقع منه في الرياضيات (الصادق،2001:42).

وتمثل صعوبات تعلم الرياضيات أو عسر إجراء العمليات الحسابية أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً وانتشاراً بين تلاميذ التعليم الابتدائي، وهو مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء معالجة العمليات الحسابية والرياضية (Attia,2011)، في حين تشير صعوبات تعلم القراءة "الدسلكسيا" إلى اضطراب في ميكانزم القراءة يترتب عليه حدوث أخطاء شاذة في القراءة وفي نقل الكلمات المكتوبة من سبورة أو كتاب والخلط بين الحروف المتشابهة وغيرها (Faraj,1999:16)، فهي عجز محدود في تعلم القراءة والتهجئة خلافاً للوظائف العقلية الطبيعية، وهي اضطراب عصبي مزمن يعيق الشخص عن القدرة على تعرف الرموز الكتابية والتعامل معها خاصة تلك التي لها صلة باللغة (Reiff et al.,1993).

وفي الصدد نفسه، تعرف صعوبات الكتابة "الدسجرافيا" على أنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي يعقبها ضعف القدرة على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية (Bain et al.,1991:32)، فالتلميذ الذي لديه صعوبة في الكتابة هو ذلك التلميذ الذي

لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوبة كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى أقل كثيراً عما يتوقع منه، وعموماً. تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن أسباب صعوبات التعلم غير واضحة ومعروفة بشكل يقين، غير أن لها أسبابًا محتملة تتمثل في أسباب جينية وأخرى بيولوجية إذ تشير هذه الأسباب إلى أن التلف الدماغي البسيط يشكل أحد الأسباب الأساسية المحتملة لصعوبات التعلم، وعلاوة على ذلك توجد أسباب بيوكيميائية وأسباب بيئية تتضمن عوامل نمائية تنتج عن تأخر نضج الجهاز العصبي ومشاكل قد تنتج أثناء فترة الحمل (الخطيب،96:2004).

وفي الصدد نفسه، حاول الكثير من الباحثين تقديم تفسيرات نظرية لصعوبات التعلم استناداً لبعض الأطر النظرية المختلفة ومنها نظرية التأخر النضجي والتي تشير إلى أن الكثير من حالات صعوبات التعلم تحدث بسبب دفع المجتمع للأطفال لأداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج (النشواتي،98:1987).

كما تشير نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي إلى أن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم، وتشير الدلائل إلى أن العديد من ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى العاديين أو أعلى منهم في جوانب كثيرة كالذكاء اللفظي، غير أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية (Maaytah,1996)،.

هذا ويمكن إجمال أهم التفسيرات النظرية التي قدمت لصعوبات التعلم في : التفسير العصبي، التفسير السلوكي، التفسير المعرفي، التفسير اللغوي، والتفسير التطوري، ويعدُّ التفسير العصبي من أقدم التفسيرات التي قدمت لصعوبات التعلم، وقد ركز هذا التفسير على الخلل الموجود في الجهاز العصبي المركزي، وما يتبعه من خلل في المعالجات التي تتم داخل الدماغ مثل خلل المعالجة البصرية، خلل في عملية الانتباه، وخلل النشاط الكهربي داخل المخ، مما يؤثر على قدرة الفرد على التعامل مع الجوانب الأكاديمية التي تعتمد على عمليات المعالجة المختلفة التي تتم داخل الدماغ (توفيق، 82:2008).

ومن ناحية أخرى، يجمع العديد من الباحثين في مجال أساليب الكشف والتعرف والتشخيص المبكر لصعوبات التعلم على وجود العديد من الأساليب المختلفة في ذلك، وعلى الرغم من تباينها واختلافها نوعاً ما فإنه يمكن تصنيفها في ثلاث فئات تصنيفية هي: بطاريات الاختبارات، الأدوات أو الاختبارات الفردية، وتقويم وأحكام المعلمين (Roehr & Rodríguez,2016)، وعلى أية حال، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين ممن هم في عمرهم الزمني، وتلك الخصائص تنتشر بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بل وتؤثر أيضاً على شخصية التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء في المدرسة أو خارجها، وتظهر عليه أعراض اضطراب السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه (Awad & Shahat,2004).

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يحصلون على درجات متدنية على قائمة التوافق الاجتماعي نتيجة لما يعانوه من مشاكل أكاديمية، وإن هؤلاء التلاميذ وصفهم زملاؤهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين، وهم مهملون ويتجاهلون من زملائهم (عثمان،30:1979)،

ومن ناحية أخرى، أفادت نتائج عدة دراسات بوجود شذوذ في كمية ونوعية الصداقات بالنسبة لغالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بزملائهم العاديين، إذ أقرت

بأنهم عادة ما تكون صداقاتهم محدودة للغاية، ويميلون دائمًا نحو صداقة الآخرين من ذوي صعوبات التعلم دون غيرهم (Vaughn et al.,1998).

كما إنهم يفضلون صداقة من هم أصغر منهم سناً (Matheson et al.,2007)، ورأى آخرون من المهتمين بدراسة الصداقة لدى ذوي صعوبات التعلم أن لديهم صعوبة كبيرة في الحفاظ على صداقات مستقرة، كما إنهم يعانون من صراع حيال تكوين صداقات ذات أساس قوي ومتين بالإضافة إلى أنهم أقل نشاطاً في القدرة على تطوير الصداقة ويعانون من مشكلات عديدة مع الآخرين العاديين المحيطين بهم (Overton & Rausch,2002).

لقد حاول (Sullivaan,1953) أن يقدم وصفاً علمياً لتطور مفهومي الرفقة والصداقة، فرأى أن هناك حاجات اجتماعية خاصة تظهر لدى الفرد خلال مراحل معينة من النمو، ورأى أيضاً أن الحاجة للرفقة تظهر أول ما تظهر في فترة التدرج بالمشي وذلك على صورة الرغبة للمشاركة في اللعب، في حين تظهر الحاجة إلى الصداقة بعد مدة متأخرة من النمو (Marzouk,1994).

إن العلاقة بين الأقران تعد على درجة كبيرة من الأهمية، فالأصدقاء لا يوفرون لبعضهم فقط الصحبة والترويح عن النفس، ولكنهم يعملون أيضاً على تلبية احتياجاتهم المتبادلة، فمن خلال التفاعل مع الأقران يكتسب الأطفال المهارات الاجتماعية ويتعلمون كيفية الانضمام إلى الجماعات وتكوين الصداقات والمشاركة في حل المشكلات وإدارة المنافسات والنزاعات (أبوجادو،2004:395)، فالصداقة تساعد على توفير الخبرات الاجتماعية للطفل والتي يعجز الوالدان عن تحقيقها له، وهي تسهم وبشكل مبكر في شعور المراهق بالكفاءة والثقة بالنفس، هي نقطة ارتكاز للأطفال والمراهقين للحصول على الدعم الاجتماعي .(Furman 1993).

ومن المؤكد أن مرحلة الطفولة هي فترة مهمة للنمو الاجتماعي والعاطفي والمعرفي السريع، ولا تعد أساليب المعاملة الوالدية فقط والتفاعلات بين الأخوة والأخوات فيها هي السبيل الوحيد للتنشئة الاجتماعية، بل إن التفاعلات والعلاقات مع الأصدقاء تمثل سياقاً مهماً لعملية التنشئة الاجتماعية (Katz et al.,1992).

فقد تم التوصل إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بصداقات قوية وإيجابية في مرحلة الطفولة يتمتعون بنمو اجتماعي وسلوكي ومستوى تحصيل أكاديمي أفضل من الأطفال الذين ليس لديهم صداقات (Bishop & Inderbitzen,1995 ; Chen et al.,1999)، ولا تتوقف فوائد الصداقة على مرحلة الطفولة فحسب، ولكن وجود أصدقاء طوال حياة الفرد يؤدي إلى كثير من الرضا عن الحياة والسعادة والشعور بالراحة النفسية بل يؤدي إلى جودة الحياة وجودة الوجود نفسه سواء في مرحلة البلوغ وما يعقبها من مراحل نمو أخرى (Oconnor,1995)، فالأصدقاء كما ذكر "جونهاي" (johnHay,1871) هم أشعة الشمس المشرقة في الحياة (Flynn,2006)، هم الملاذ الذي يلجأ إليه الفرد في وقت الشدة والضيق والحزن (أرسطو،1924:22).

هذا وتعرف الصداقة على أنها البوح بالأفكار الشخصية والأحاسيس إلى الآخرين والتفاهم بينهم (buhrmester & Furman,1987)، فهي عبارة عن علاقة اجتماعية طوعية يختارها الأطفال والمراهقون للارتباط مع أفراد آخرين من نفس العمر لإشباع حاجاتهم النفسية، ويفترض أن تتسم بالصدق والحميمية والتعاون (Tossman & Assor,2007)، فالصداقة علاقة اجتماعية تتسم بالدوام النسبي والاستقرار بين شخصين أو أكثر وتقوم على مشاعر الحب والفهم والجاذبية المتبادلة مع توافر قدر من التماثل في العمر والقيم والاتجاهات والاهتمامات والقدرات العقلية والظروف الاجتماعية (محمد،1995)، وهي عطف متبادل بين شخصين، حيث إن كلاً منهما يريد الخير للآخر، فالصديق هو من يعيش معك والذي يتحد معك في الأذواق والذي

تسره مسراتك وتحزنه أحزانك، وبذلك تقوم الصداقة على العشرة والتشابه والمشاركة الوجدانية (Yagon,2008).

وترتبط الحاجة إلى الصداقة بمظهرين في غاية الأهمية هما: تقدير الذات Self-esteem إذ يؤدي التفاعل المتبادل والصريح إلى شعور الفرد بأن أفكاره تتطابق مع أفكار الآخرين، ومن خلال تلك العملية التي يطلق عليها "التصديق الاجتماعي" يزيد تقدير الفرد لذاته، أما المظهر الآخر فهو نمو الشعور الإنساني Sense of Humanity فمن خلال الصداقة تنمو قدرات الفرد على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين، ومع تفهم طبيعة الصداقة بوصفها أحد نماذج العلاقات الإنسانية ومن خلال آليات التعميم ينمو الشعور بأهمية حاجات الآخرين بوجه عام مما يدعم المشاعر الإنسانية التي تمس سلوك الفرد فتكتسب تصرفاته طابع الغيرة أو الإيثار (Aboserri,1993).

إن للصداقة قيمة نفسية، إذ إنها تحقق الدعم للذات، وتقوي ثقة الفرد في نفسه، وتسهم في تقويم الآراء والأفكار لدى أي من الصديقين، كما تسهم أيضاً في توسيع خبرات الصديق وتصحح رؤيته ووجهات نظره تجاه الأشياء والأحداث والأشخاص، ويحقق الأفراد من الصداقة منافع شخصية من صداقاتهم كتبادل الممتلكات إلى درجة يتدنى وضوح ملكية الشيء لأي من الصديقين (Kitami,2005).

وجدير بالذكر أن هناك فرقًا بين الشعبية Popularity والصداقة Friendship فالشعبية تحدد التقبل من جماعة الأقران، في حين الصداقة خبرة علاقة تبادلية، والشعبية والصداقة هما مكونان أساسيان للعلاقات من الأقران، كما إن الزمالة لا تكون لها نفس المستوى من القرب والخصوصية الموجود بالصداقة (صابر،2011)، وعلى الرغم من فوائد وقيمة الصداقة والتي أصبحت معروفة ومدركة من قبل الجميع من المهتمين بهذا المجال، بدأ العديد من الباحثين في التركيز على ما يعرف بجودة الصداقة Friendship Quality (Parker & Asher,1993 ; Bukowski et al.,1994)، إذ تم التأكيد على ضرورة هذه النوعية من الصداقات التي تتسم بالجودة، فكمية الأصدقاء المحيطين بالفرد أو أسماؤهم ليست المعيار الحقيقي للحكم على الصداقة، ولكن المعيار الفعلي هو جودة هذه الصداقة والتي تنعكس في مظاهر الولاء loyalty، الألفة والمودة Intimacy، وحل النزاعات Conflict resolution (Adler & Adler,1998)، فجودة الصداقة هي القدرة على تبادل الأفكار والكشف عن المعلومات الشخصية ضمن بيئة آمنة ومقبولة (Shulman,1993)، ولا شك أن هناك العديد من المكونات المختلفة التي يمكن من خلالها الحكم على جودة الصداقة بين الأفراد، فبالإضافة إلى مكونات الولاء والألفة والمودة وحل النزاعات تأتي الثقة، التقارب، الشعور بالأمن، المساعدة، التفرد، الصحة والرعاية كمكونات أساسية يمكن من خلالها الحكم على جودة الصداقة، فالتوازن بين هذه المكونات هو مفتاح الحصول على صداقة جيدة (Katz et al.,1992).

وتأسيساً على ما سبق، فجودة الصداقة هي تلك الصداقة التي تقوم على المودة والألفة والثقة والتحالف والتدعيم الانفعالي (Sliva,2005)، كما إنها تتحدد بمقدار ما يتوافر فيها من الرضا ، التوجيه ، الحنو ، الرفقة ، الثبات (Wine,1999)، ومن المؤكد أن الصداقة ذات الجودة العالية تتطلب كفاءات أساسية، منها القدرة على إتقان المهارات اللغوية وهو الأمر الذي يساعد على التكيف مع الأصدقاء والتواصل الفعال معهم، فالقدرة على بدء المحادثة والحفاظ عليها والإجابة عن تساؤلات الآخرين وفهم لغتهم وكلماتهم وإيماءاتهم وتعبيرات وجوههم والاستماع لهم بإنصات وتركيز كلها عوامل أساسية لتكوين صداقة ذات جودة عالية (Feigen & Meisgeier,1987).

وتعرف المهارات اللغوية على أنها الأداء اللغوي (الصوتي أو غير الصوتي) والذي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم مع مراعاة القواعد المنطوقة والمكتوبة (عليان،8:2000)، أي إن المهارات اللغوية هي القدرة على الاستقبال والاستماع

للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها والاستجابة لها بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والهدف (هلالي،2012).

ولذلك فمهارات اللغة أربع وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، وليس هناك حدود فاصلة بينها إنما تتداخل وتتشابك مع بعضها في الإنصات واكتساب المفردات والتعبير عن الأفكار والمشاعر (سمك،49:1979)، فمهارة القراءة تعدُّ فنًّا من الفنون الأساسية في تعليم وتعلم اللغة، وتعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى، ولا شك في أن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد، إذ إنه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات، والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً جيداً، والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك الوسيلة التي يوسع بها آفاقه العقلية، والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة والتذوق والاستماع، فضلاً عن أنها تعد من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد (Fadil et al., 2006).

وتعدُّ الكتابة وسيلة اتصال بين الفكر البشري، وهي مهارة حركية تتضافر فيها الآليات الحركية مع القدرات العقلية وهي تتطلب تدريبات نوعية خاصة تتناسب مع استعدادات تعلم هذه المهارة وهي عوامل عامة مرتبطة بالكتابة من مثل النضج العقلي والإدراك الحسي والبصري والنضج الوجداني وإثارة دوافع الكاتب، أما العوامل الخاصة تتمثل في النضج الحركي والتوافق بين العين واليد، والاتجاه السائد في استخدام الفرد ليديه اليمنى أو اليسرى، والوضع الجسمي والتصور المكاني (Gleason,1985)، ويعدُّ السمع من أهم الحواس عند الفرد لأن فقدان هذه الحاسة يعني فقدان القدرة على الكلام، فالكلام مرتبط بما يسمعه، وتتضمن مهارة الاستماع عنصرين أساسيين هما التمييز السمعي والذاكرة السمعية والتتابع السمعي (Stankeviciene, 2007).

وأخيراً تأتي مهارة المحادثة إذ يعدُّ التحدث أو التعبير من عناصر الاتصال البشري بعد الاستماع وهو ترجمة اللسان عما تعلمه عن طريق القراءة والاستماع والكتابة، وهو من العلامات المميزة للفرد وشخصيته، وتنمو القدرة على التحدث في سن مبكرة من حياة الفرد إذ يبدأ معظم الأطفال تكوين جملة من كلمتين في عمر الثانية، وحتى السادسة يتعلم الأطفال الكثير من الكلمات التي تساعدهم على المحادثة والتعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، وعموماً، تتضمن المهارات اللغوية عنصرين أساسيين هما مهارات اللغة الاستقبالية وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، وكذلك مهارات اللغة التعبيرية وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللغوية لإتمام عملية التواصل ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات أو إيماءات أو لغة جسدية (Paul,1995:71).

كما تعدُّ المهارات الاجتماعية هي القاعدة الأساسية لبناء الصداقة، فالسلوك الاجتماعي الإيجابي كالتعاون والمساعدة، والتوكيدية وما تتضمنها من قدرة على بدء التفاعلات مع الآخرين والانضمام لهم ومشاركتهم أنشطتهم المختلفة، والقدرة على ضبط النفس وحل الصراعات ومواجهة المشكلات بنجاح كلها عوامل تسهم في قدرة الفرد على تكوين صداقات حقيقية ذات جودة عالية مع الآخرين المحيطين به (Milsom&Glanville,2010).

هذا وتعرف المهارات الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبولة اجتماعياً (Abdulhamid,2012)، كما تتحدد بأنها مجموعة السلوكيات الضرورية التي يقوم بها الفرد للتغلب على مشكلات الحياة اليومية وتحقيق أهدافه الشخصية من خلال التدعيمات التي

يحصل عليها من تفاعله مع الآخرين (Mabrouk,2003)، والمهارات الاجتماعية كل متكامل من المهارات الآتية: مهارات التواصل مع الآخرين، وتعرف بأنها قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين من خلال التعرف عليهم وإقامة صداقات معهم وإحساسه بالسعادة معهم، ومهارات التفاعل الاجتماعي والتي تعرف بأنها قدرة الفرد على معرفة كل ما يدور حوله من أحداث وذلك من خلال متابعة الأحداث الاجتماعية، وأخيراً مهارات المشاركة الاجتماعية وتعني قدرة الفرد على مشاركة الآخرين والتعامل معهم مثل الزملاء وغيرهم في أثناء ممارسة الهوايات (عواد،2002).

ومن الجدير بالذكر أن المهارات الاجتماعية تمثل بمكوناتها الفرعية المختلفة متغيراً نفسياً مهماً يفيد في أن يكون مؤشراً جيداً للصحة النفسية للفرد، وتوضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية عالية، والتي تعكس نظاماً متناسقاً من النشاط الذي يستهدف الفرد منه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين (Shokair,1997)، ولذلك قام العديد من الباحثين بمحاولة توصيف المكونات الفرعية للمهارات الاجتماعية، فمن وجهة نظر فريق من الباحثين فالمهارات الاجتماعية تنقسم إلى : مهارات في الإرسال والاستقبال، ومهارات في التحكم والضبط والتنظيم (السمادوني،1994).

في حين رأى آخرون أن المهارات الاجتماعية تتضمن مهارات المحادثة والتوكيدية والإدراك الاجتماعي (الزيتوني،87:2005)، وعند آخرين تشتمل المهارات الاجتماعية على: المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، التعبير عن المشاعر الإيجابية، والضبط الاجتماعي الانفعالي (عبدالرحمن16:1998).

ولا شك أن "الطبع" أساس انفعالي للشخصية يجعل الفرد متميزاً بذاته، ويلعب دوراً بالغ الأثر في مختلف مناحي حياة الشخص، هذا الأثر يتعاظم حينما يكون الحديث عن العمليات المعرفية والسلوكية (Kavanagh,1995)، فالطبع له تأثير عميق على الصداقة بل له بالغ الأثر على الرضا عن الحياة عموماً (Sanson et al.,2004 ; Fogle et al.,2002).

وعلى الرغم من أن العوامل التي تسهم في تكوين الطبع لم تفهم بعد بشكل كامل، إلا أنها في الغالب قد اعتبرت عوامل بيولوجية والذي يدعم هذا الاتجاه هو حقيقة الفروق التي نجدها بين المواليد منذ الولادة (Bell & Waldrop,1982:38)، هذا ويعدُّ الطبع والمزاج والانفعال ثلاث حالات شعورية متمايزة، تتباين بمرور الوقت، فالانفعالات قد تكون إيجابية أو سلبية، تؤدي إلى السرور أو العناء، ويمكن للمشاعر أن تكون حادة أو هادئة ويمكن أيضاً أن تنتهي خلال مدة طويلة أو قصيرة، في حين يرتبط الطبع بالشخصية، إنه ما تولد به أو تكتسبه صغيراً ونادراً ما يتغير، فالانفعالات تعدُّ أكثر تطرفاً من الطباع والأمزجة (Zayed,2009)، والطبع يمكن تحديده من خلال لمحات سلوكية محددة، هذه اللمحات السلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال أربعة عوامل أساسية هي : التهيجية (سرعة الانفعال) ، النشاط ، تواتر الابتسامة، و الموقف أو النهج المتبع حيال الأحداث غير المألوفة (kagan,2012).

وجدير بالذكر هنا أن هناك فرقاً جوهرياً بين الطبع (المزاج كسمة) والمزاج كحالة ، فالمزاج كحالة هو انفعال قصير المدى يدوم لساعات أو قد يصل لأيام، في حين أنَّ الطبع أو المزاج كسمة يقصد به ذلك البناء التنظيمي الشخصي الذي يتصف بالعمومية والشمول في أغلب أحداث الحياة اليومية والذي قد يكون موروثاً أو مكتسباً في مراحل عمرية مبكرة (Watson, 2000:17).

وتاريخياً، وفي القرن الثاني بعد الميلاد، تم التوصل إلى أربعة أنماط أساسية من الطباع (الأمزجة كسمة) هي: الحزينة أو الكئيبة ، الباردة أو اللامبالية ، الدموية ، وأخيراً الغاضبة أو الصفراوية ، وأطلق عليها آنذاك بالأمزجة الكلاسيكية الأربعة (Marcel & John,2008)، هذا ولقد بدأت دراسة الطبع

على يدي كل من "ألكسندر توماس" Alexander Thomas و "ستيلا شيس" Stella Chess، وكان ذلك تحديداً في عام 1950م، إذ قاموا بإجراء دراسة طولية في نيويورك على مجموعة من الأطفال، واهتموا بملاحظة تسع خصائص رئيسة لديهم هي : مستوى النشاط، أنماط الطعام، الانتظام في مواعيد النوم، ردة الفعل الأولى، القدرة على التكيف، شدة الانفعال، التشتت، مدى الانتباه، الحساسية تجاه المثيرات (Kagan et al.,2007)، وتم التوصل حينها إلى أن هناك ثلاثة أنماط من الطبع أو الأمزجة كسمة وهي : الطفل السهل وهو الذي يتكيف مع المتغيرات الحاصلة في بيئته، الطفل الصعب وهو الطفل الذي يظهر أنماطاً سلوكية مضادة ويتسم بالعبوس وصعوبة التوافق مع المثيرات الجديدة، وأخيراً الطفل بطيء الانفعال وهو الطفل الذي له نمط بين النقيضين (Faeiq,2009).

وفي الصدد نفسه، صنف "بافلوف" أنماط الشخصية معتمداً على الطبع إلى : شخصية متميزة بالاندفاع وسرعة الاستثارة، شخصية خذولة يمتاز صاحبها بضعف النشاط والميل إلى الاكتئاب، شخصية نشطة ومرنة ويتميز صاحبها بالاعتدال مع كثرة الحركة، وأخيراً شخصية هادئة متزنة يتميز صاحبها بالمحافظة على الرزانة (الزغلول والهنداوي،54:2002).

ومن ناحية أخرى، أفادت نتائج العديد من البحوث إلى أن هناك ثلاثة أبعاد أساسية للطبع (المزاج كسمة) يمكن من خلالها قياسه وتحديده، هذه المكونات الأساسية هي : الحيوية المتدفقة، العاطفة السالبة، و ضبط الجهد الزائد (Kail & barnfield,2011 ; Rothbart & Hwang,2005)، هذه الأبعاد الأساسية لها أبعاد فرعية أخرى، إذ تتضمن الحيوية المتدفقة (الانبساط) الأبعاد الفرعية الآتية : الاندفاعية، التوقع الإيجابي، مستوى النشاط، الرغبة في الإحساس، السرور المتدفق، الاندفاعية، الابتسام، الضحك، الخجل (Rothbart,2004 ; Ormel et al.,2005).

في حين يشتمل بعد العاطفة السالبة على الأبعاد الفرعية الآتية : الخوف، الإحباط، الحزن، عدم الراحة، الغضب (DTS,2008)، أما ضبط الجهد الزائد فيشتمل على الأبعاد الآتية : السرور المنخفض، ضبط التحكم، تركيز الانتباه، والحساسية المدركة (Valiente,2003)، وعلى وجه العموم، يمكن الإشارة هنا إلى أن نتائج البحوث المتعلقة بمجال ذوي صعوبات التعلم قد أكدت على وجود ارتباط وثيق بين اضطراب اللغة التعبيرية والاستقلالية وصعوبات التعلم (valance,1994)، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتصفون دوماً بضعف في المهارات اللغوية (Margalit,1989).

ونظرًا لكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أفراد غير متجانسين فإنهم يعكسون أيضاً مجموعة متنوعة من الاضطرابات اللغوية (Stanovitch,1988)، فمعظم هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلات لغوية مرتبطة بالمحادثة والاستماع والكتابة خاصة فيما يتعلق بالتخطيط والمراجعة وتنظيم المحتوى (Dycus,1999).

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من أنماط مختلفة من المشكلات اللغوية التي تتصل بقدرتهم على استقبال المعلومات أو التعبير عنها (الروسان،2000)، فقد أفادت نتائج دراستي (Rebouche,1988) و (Girolametto et al.,2001) بأن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في معدل الإنتاج الصوتي وفي نسبة الحروف الساكنة الصحيحة المنطوقة وفي طول الجمل المنطوقة وصعوبات في التفكير والذاكرة والاحتفاظ والانتباه والتركيز، وصاحب الصعوبة في التعلم يتسم بانخفاض درجة التفاعل، ويتصف بتدني مستوى المهارات الاجتماعية، يعاني من صعوبة في الاندماج مع الآخرين في المدرسة، كما إنه غير متعاون مع زملائه ولا يستطيع تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، كما يتسم بأنه غير اجتماعي ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول بين زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاء،

(Alhelo,2008)، وبالإضافة إلى ما سبق، تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض الطباع والأمزجة التي تجعلهم مختلفين نوعاً ما عن أقرانهم (Tegladi et al.,2004)، فأكثر ما يميز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من العاديين هو انفعالهم الزائد وتجنبهم لمواقف التفاعل وضعف انتباههم ونشاطهم الملحوظ وصعوبة التنظيم الذاتي (Meltzer,2004)، ومع ذلك فهناك ندرة ملحوظة في الدراسات المعنية بدراسة الطبع (المزاج كسمة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Rose,2015)،.

وتأسيساً على ما سبق، استهدف (Shakeel,1997) الكشف عن طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعن الاختلافات الكامنة بين النوعين في ذلك الأمر، تكونت عينة الدراسة من 110 طفلاً في الصفوف الدراسية الرابع والخامس، واعتمد الباحث على المقابلات الشخصية مع التلاميذ واستبانة تم توزيعها على أولياء أمور الأطفال ومعلميهم، وجاءت النتائج مؤكدة على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصورة واضحة من تدنٍّ في جودة الصداقة، هذا التدني لا يختلف كثيراً بين الذكور والإناث، كما اكتشفت الدراسة أن ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تكوين صداقات عابرة مع الأصغر منهم سناً.

كما إن الإناث يفضلن التفاعل مع صديقاتهن من خلال الهاتف في حين يفضل الذكور الجلوس مع أصدقائهم في الحي،كما استهدف (Wiener&Sunohara,1998) الكشف عن تصورات أولياء الأمور لجودة الصداقة لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، إذ أجرى الباحثان مقابلات شخصية مع أولياء أمور 16 تلميذاً من المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات التعلم وتتراوح أعمارهم ما بين 10 إلى 14 عاماً، وجاءت النتائج على النحو الآتي: ذكر أولياء أمور 7 أطفال أن أطفالهم لديهم صديق واحد فقط ويعانون من محدودية الصداقة، هذا الصديق عادة من نفس عمر الطفل ولديه صعوبات تعلم أيضاً كما إنه يسكن في نفس الحي الذي يسكن فيه الطفل، في حين ذكر أولياء أمور آخرين لعدد 7 أطفال أن أبناءهم ذوي صعوبات التعلم يعانون بشدة من اضطراب في الصداقة وبمعنى آخر ليس لديهم أصدقاء تماماً في المدرسة، إذ أقروا بعدم وجود أي اهتمام متبادل بين أبنائهم وباقي التلاميذ في المدرسة، أما باقي العينة البالغ عددهم طفلين فقد ذكر أولياء أمورهم بأن أبناءهم لديهم صداقات محدودة للغاية قائمة على المصالح فقط، كما أقر أولياء الأمور جميعاً بأنهم يحاولون جاهدين حث أبنائهم على تكوين الصداقات في المدرسة إلا أن المزاج المتغير لأبنائهم وتدني مهاراتهم اللغوية والاجتماعية وتدني مستوى النضج الاجتماعي لأبنائهم يحول بينهم وبين تكوين صداقات حقيقية ذات جودة عالية مع زملائهم في المدرسة.

هذا وكان الغرض من دراسة (Wine,1999) التعرف على الفرق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في جودة الصداقة، تكونت عينة الدراسة من 9 أطفال ذوي صعوبات تعلم و 11 طفلاً من العاديين وجميعهم من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في متغير جودة الصداقة، ولكن في الوقت نفسه كشفت الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بصداقة ذات جودة مرتفعة مع المماثلين لهم في الصعوبة، كما إن العاديين يرتبطون بصداقات متميزة مع أقرانهم في نفس حجرة الصف الدراسي في حين يفضل ذوي صعوبات التعلم تكوين صداقات مع تلاميذ من فصول دراسية أخرى، ومن ناحية أخرى، استهدف (Pires,2002) الكشف عن جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات ومفهوم الذات الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من 232 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 9 إلى 132 عاماً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تدنٍّ في مستوى جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم إذ تم التأكد من أن هؤلاء التلاميذ يعانون من الشعور بالوحدة النفسية وتدني مفهوم الذات الاجتماعي وانخفاض في تقدير الذات الأمر الذي ينتج عن نقص الصداقات من حولهم، وفي الصدد نفسه، فحص (Zaihua&Yan,2003) جودة الصداقة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات التعلم، إذ تكونت العينة من 32 تلميذًا تتراوح أعمارهم ما بين 11 إلى 12 عاماً، وباستخدام مقياس لجودة الصداقة، توصلت نتائج الدراسة إلى تدني جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أفادت النتائج بوجود علاقة دالة إحصائيًا بين تدني جودة الصداقة والشعور المرتفع بالوحدة النفسية، إذ أكدت النتائج على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدنٍّ في عدد أصدقائهم وفي جودة الصداقة إن وجدت وهو ما يجعلهم يعيشون وحدة نفسية في صورة مرتفعة.

كما أفادت النتائج أيضاً إلى وجود تأثير لمتغير النوع على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح الإناث، كما حاول (Lemieux,2007) التعرف على طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكل من التعلق الوالدي والمهارات الشخصية والاجتماعية لديهم، تكونت عينة الدراسة من 103 تلاميذ منهم 55 ذكورًا وموزعين على 5 مدارس أمريكية، ومن خلال الاعتماد على عدة مقاييس ذاتية توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من ضمنها عدم وجود علاقة مباشرة بين جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونوعية التعلق الوالدي لديهم، ووجود علاقة ارتباطية بين جودة الصداقة والمهارات الشخصية لديهم، علاوة على وجود تأثير لمتغير النوع على جودة الصداقة لصالح الإناث، كما أكدت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات التعلم النمائية ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في جودة الصداقة لصالح ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وأشارت الدراسة في نهايتها إلى تدني جودة الصداقة بوجه عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ناحية أخرى استهدف (Rose,2015) في دراسته التعرف على تأثير المهارات الاجتماعية والطبع على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينت الدراسة من 30 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم موزعين على الصفوف السادس والسابع والثامن في مدرستين متوسطتين بشمال ولاية كارولينا الأمريكية ويبلغ متوسط أعمارهم 12.28 سنة، استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التقييم الذاتي للمهارات الاجتماعية (SSRS) ومقياس للطبع في مرحلة المراهقة المبكرة (EATQ-R) ومقياس آخر لجودة الصداقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للمهارات الاجتماعية واللغوية والطبع على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أكدت النتائج على وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في جودة الصداقة لصالح التلاميذ العاديين.

ومما تقدم يمكن للباحثين التأكيد على مجموعة من النقاط التي أسفر عنها العرض السابق لبعض الدراسات التي توصل إليها، هذه النقاط هي: 1) اهتم العديد من الباحثين بفحص جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف على تأثير بعض المتغيرات عليها، وأسفرت معظم النتائج عن وجود تدنٍّ في جودة الصداقة بوجه عام لدى هذه الفئة من التلاميذ، 2) اعتمدت أغلب الدراسات المعروضة سابقاً على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديدًا ممن تتراوح أعمارهم من 9 إلى 12 عاماً، 3) أفادت نتائج بعض الدراسات التي تم تناولها إلى وجود تأثير للمهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية والطبع (المزاج كسمة) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، 4) لتقييم جودة الصداقة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم استخدام المقابلات الشخصية مع التلاميذ أنفسهم أو من خلال استبانات مقننة أو من خلال ملاحظات المعلمين لهم.

فرضيات الدراسة:

صيغت فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي :

1) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين على مقياس جودة الصداقة في اتجاه (لصالح) التلاميذ العاديين.

2) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات اللغوية ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضي المهارات اللغوية على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتجاه (لصالح) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات اللغوية.

3) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات الاجتماعية ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضي المهارات الاجتماعية على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتجاه (لصالح) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات الاجتماعية.

4) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع السهل ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع الصعب على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتجاه (لصالح) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع السهل.

5) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6) لا يوجد تأثير لمتغير العمر على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

7) لا يوجد تأثير لمتغير البيئة (ريف/حضر) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة

أولاً: التصميم المستخدم في الدراسة: نظراً لطبيعة الدراسة الحالية ومشكلتها وأهدافها، فالمنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لها والذي يعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصوريها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وإخضاعها لدراسة دقيقة (ملحم، 370:2006).

ثانياً : عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، إذ تم في البداية اختيار أحد مكاتب التربية والتعليم التابعة للإدارة للتعليم بمنطقة جازان وكان الاختيار لمكتب التربية والتعليم بمدينة جيزان والذي يضم 127 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم مقيدين في برامج غرف المصادر المعتمدة، بعد ذلك قام الباحث باختيار عشوائي لثلاث مدارس ابتدائية تابعة لمكتب التربية والتعليم بمدينة جيزان وتضم أكبر عدد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فكان الاختيار للمدارس الآتية: مدرسة المعبوج الابتدائية للبنين، مدرسة الفيصلية الابتدائية للبنين، ومدرسة ذي النورين الابتدائية للبنين، بعد ذلك قام الباحث بمراجعة سجلات هؤلاء التلاميذ المثبتة في غرف المصادر حتى استقر الباحث على 35 تلميذاً يعاني من صعوبات التعلم، انظر الجدول رقم (1) وكذلك الجدول رقم (2):

جدول 1

أعداد عينة الدراسة المختارة من المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.

م	اسم المدرسة	العدد	النسبة
1	مدرسة المعبوج الابتدائية	14	% 40
2	مدرسة الفيصلية الابتدائية	12	% 34.3
3	مدرسة ذي النورين الابتدائية	9	% 25.7
	المجموع	35 تلميذاً	% 100

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات العمر الزمني / البيئة / نوع الصعوبة.

م	المتغير	مستوى التغير	العدد	النسبة	المجموع
1	البيئة	ريفية	14	% 40	35 تلميذاً
		حضرية	21	% 60	
2	العمر الزمني	الصف الرابع الابتدائي	18	%51.43	35 تلميذاً
		الصف السادس الابتدائي	17	%48.57	
3	نوع الصعوبة	صعوبات في الرياضيات	20	%57.14	35 تلميذاً
		صعوبات في القراءة والكتابة	15	%42.86	

ولأغراض الدراسة الحالية، اختار الباحث عينة أخرى من التلاميذ العاديين من نفس المدارس سالفة الذكر، مدرسة المعبوج الابتدائية للبنين، مدرسة الفيصلية الابتدائية للبنين، ومدرسة ذي النورين الابتدائية للبنين، وبلغ عدد أفرادها 35 تلميذاً والجدول رقم (3) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالة الفرق بين المجموعتين (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) و(التلاميذ العاديين) في متغير المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي (استمارة أعدها الباحث في دراسة سابقة له).

جدول 3

اختبار "ت" t-Test بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي

مجموعات الدراسة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	35	1.94	14.254	34	0.354	غير دالة إحصائياً
العاديين	35	1.872	12.9754			

ثالثاً : أدوات الدراسة : تمثلت أدوات الدراسة الحالية في أربعة أدوات وبيان ذلك تفصيلاً على النحو الآتي:

1) مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد / الباحث): اشتملت الصورة النهائية لهذا المقياس على 40 مفردة تقيس العديد من الجوانب التي تعبر عن جودة الصداقة كالمودة والألفة والتدعيم والمساندة والثقة والخصوصية وإدارة وحل الصراعات والتعاون والمشاركة وغيرها، ومن أجل الوصول إلى دلالات صدق وثبات مناسبة للمقياس، قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، الصدق الظاهري، صدق المقارنة الطرفية، ففي صدق المحكمين حصلت جميع الفقرات المكونة للمقياس على نسبة اتفاق لم تقل عن 90% من آراء مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، أما بالنسبة للصدق الظاهري فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة تقنين بلغت 50 تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحقق الباحث من وضوح المفردات وسهولة فهمها للتلاميذ مع إجراء بعض التعديلات في بعض الكلمات التي لا تخل بمعنى المفردة وهدفها، أما

بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية فقد توصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات عينة التقنين في الثلث الأعلى للمقياس ومتوسط درجاتهم على الثلث الأدنى وهذا يدل على صدق المقياس، وبالنسبة لثبات المقياس فقد قام الباحث بحسابه من خلال طريق إعادة التطبيق، طريقة الصور المتكافئة، طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل الاتساق الداخلي، وطريقة معامل ألفا كرونباخ، ففي طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (أسبوعان) كان معامل الثبات (0.7984)، وفي طريقة الصور المتكافئة كان معامل الثبات (0.9284)، وفي طريقة الاتساق الداخلي تم التوصل إلى معاملات تراوحت بين (0.88-0.93) وقد كانت كلها ذات دلالة عند مستوى ($\mu \geq 0.01$)، أما في طريقة ألفا كرونباخ فقد انحصرت قيمة معامل ألفا بين (2.34 و 2.94) للمفردات والدرجة الكلية وكانت قيمتها مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس في قياس جودة الصداقة، ومن ناحية أخرى، اعتمد الباحث على طريقة ليكرت في تصميم المقياس لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة الحالية وذلك باتباع تدريج خماسي على النحو الآتي : يحدث دائماً ويعطى المستجيب لها (5) درجات، يحدث غالباً ويعطى المستجيب لها (4) درجات، يحدث أحياناً ويعطى لها (3) درجات، نادراً ما يحدث ويعطى لها (2) درجة، و لا يحدث مطلقاً ويعطى لها (1) درجة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس هي (200) درجة، والدرجة الدنيا للمقياس هي (40) درجة، ومن المهام التأكيد هنا على أن تطبيق هذا المقياس يتطلب وجود معلم أو ولي أمر المفحوص، بحيث يقوم بمساعدة المفحوص على قراءة العبارة وفهمها، فقد كان الباحث يقوم بتطبيق كل نسخة من المقياس على كل مفحوص على حدة، بحيث يجلس المفحوص بجوار الباحث لمساعدته على فهم العبارة وقراءتها ومن ثم اختيار الاستجابة المناسبة دون أدنى تدخل من الباحث في ذلك بطريقة أشبه بأسلوب المقابلة المقننة، هذا وباستخدام طريقة نيدلسكاي Nedlesky تم التوصل إلى درجة قطع (نقطة على متصل درجات تستخدم لتصنيف المفحوصين إلى فئتين تعكس مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لهدف معين) تساوي (103) وبذلك يُصنَّف المفحوصون الحاصلون على درجات من (40) إلى (103) بأنهم منخفضو جودة الصداقة، والحاصلون على درجات من (104) إلى (200) مرتفعو جودة الصداقة.

2) بطاقة ملاحظة للمهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحث): تكونت الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة الحالية من 30 مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما : **البعد الأول** : مهارات اللغة الاستقبالية ويتكون من (15) مفردة (من رقم 1 إلى 15 في الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة) وعرفه الباحث على أنه "القدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة ومعالجة المعلومات السمعية والمرئية بنجاح"، أما **البعد الثاني**: مهارات اللغة التعبيرية ويتكون من 15 مفردة (من رقم 16 إلى 30 في الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة) وعرفه الباحث على أنه "القدرة على إنتاج وصياغة وتحويل الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى رموز لغوية صوتية أو مكتوبة"، ويتم تطبيق هذه البطاقة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال أولياء أمورهم أو معلمي غرف المصادر أو معلمي صعوبات التعلم المسؤولين عن عملية متابعتهم في المدارس التي ينتمون إليها، ومن أجل الوصول إلى دلالات صدق وثبات مناسبة لبطاقة الملاحظة، قام الباحث بحساب صدق البطاقة من خلال صدق المحكمين، الصدق الظاهري، صدق المقارنة الطرفية، ففي صدق المحكمين حصلت جميع الفقرات المكونة للبطاقة على نسبة اتفاق لم تقل عن 85% من آراء مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية.

أما بالنسبة للصدق الظاهري فقد قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية

بمدارس التطبيق، وتحقق الباحث من وضوح المفردات وسهولة فهمها لهم، أما بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية فقد توصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات عينة التقنين في الثلث الأعلى لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم على الثلث الأدنى وهذا يدل على صدق بطاقة الملاحظة، وبالنسبة لثبات بطاقة الملاحظة فقد قام الباحث بحسابه من خلال طريقة إعادة التطبيق، طريقة الصور المتكافئة، طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل الاتساق الداخلي، وطريقة معامل ألفا كرونباخ، ففي طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (أسبوعان) كان معامل الثبات (0.8284)، وفي طريقة الصور المتكافئة كان معامل الثبات (0.8284)، وفي طريقة الاتساق الداخلي تم التوصل إلى معاملات تراوحت بين (0.72-0.83) وقد كانت كلها ذات دلالة عند مستوى ($\mu \geq 0.01$)، أما في طريقة ألفا كرونباخ فقد انحصرت قيمة معامل ألفا بين (3.04 و 3.87) للمفردات والدرجة الكلية وكانت قيمتها مرتفعة مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة في قياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما اعتمد الباحث على طريقة ليكرت في تصميم بطاقة الملاحظة لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة الحالية وذلك باتباع تدريج ثلاثي على النحو الآتي: دائماً وتحصل على (3) درجات، أحياناً وتحصل على (2) درجة، نادراً وتحصل على (1) درجة. وبذلك تكون الدرجة العظمى لبطاقة الملاحظة هي (90) درجة، والدرجة الدنيا هي (30) درجة، وباستخدام طريقة نيدلسكاي Nedlesky تم التوصل إلى درجة قطع تساوي (59.5) وبذلك يُصنَّف المفحوصون الحاصلون على درجات من (30) إلى (59.5) بأنهم منخفضو المهارات اللغوية، والحاصلون على درجات من (60) إلى (90) بأنهم مرتفعو المهارات اللغوية.

3) مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ صالح هارون 2005م) : يتكون هذا المقياس من 50 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس المهارات الاجتماعية المتمثلة في اتباع لوائح المدرسة وقوانينها (11 فقرة)، والتفاعل مع الآخرين (20 فقرة)، وإظهار عادات عمل مناسبة (19 فقرة)، وهذا المقياس يستجيب عليه المعلمون بوضع تقديراتهم لمستوى المهارة الاجتماعية لكل طالب وفق تدريج خاص بذلك، وقد تحقق معد المقياس من صدقه بأربع طرق وهي : الصدق المنطقي، وصدق المضمون، والصدق التمييزي والصدق الارتباطي، كما تحقق معد المقياس من ثباته بطريقتين، الاتساق الداخلي وقد تراوحت قيمه بين (0.90-0.94) على الأبعاد الفرعية والمقياس كاملًا، والتجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون إذ تراوحت القيم بين (0.86-0.91)، ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بحساب الصدق والثبات للمقياس مرة أخرى، فبالنسبة للصدق قام الباحث بحسابه من خلال صدق المحكمين والصدق التلازمي (صدق المحك) وكذلك صدق المقارنة الطرفية، فبالنسبة لصدق المحكمين حصلت جميع الفقرات المكونة للمقياس على نسبة اتفاق لم تقل عن (90%) من آراء مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية جامعة جازان (5 أساتذة)، أما بالنسبة للصدق التلازمي أو صدق المحك فقد استعان الباحث بمقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذي أعده / محمد النوبي محمد (2010)، وكان معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياسين هو (0.94) وهو نفسه معامل صدق المقياس، أما بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية فقد توصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات عينة التقنين في الثلث الأعلى للمقياس ومتوسط درجاتهم على الثلث الأدنى وهذا يدل على صدق المقياس، أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد قام الباحث بحسابه من خلال طريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة التطبيق، ففي الأولى استعان الباحث بمعامل الارتباط

بين نصفي الاختبار (الفردي والزوجي) واستخدم معادلة سبيرمان-براون للحصول على معامل ثبات المقياس كاملًا وكانت قيمة معامل الثبات هي (0.895)، أما في الطريقة الثانية والتي تمت بفاصل زمني قدره أسبوعان فقد بلغ معامل الثبات (0.902)، ومما تقدم تحقق الباحث من صدق وثبات مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن الجدير بالذكر أن طريقة تصحيح هذا المقياس تعتمد على طريقة ليكرت من خلال تدريج خماسي على النحو الآتي : دائماً وتحصل على (5) درجات، كثيراً وتحصل على (4) درجات، أحياناً وتحصل على (3) درجات، نادراً وتحصل على (2) درجة، وأبداً وتحصل على (1) درجة، ومن ثم فالدرجة العظمى هي (250) والدرجة الدنيا هي (50)، وباستخدام طريقة نيدلسكاي Nedlesky تم التوصل إلى درجة قطع تساوي (124) وبذلك يُصنَّف المفحوصون الحاصلون على درجات من (50) إلى (124) بأنهم منخفضو المهارات الاجتماعية، والحاصلون على درجات من (125) إلى (250) بأنهم مرتفعو المهارات الاجتماعية.

4) مقياس الطبع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (إعداد / الباحث): تكونت الصورة النهائية للمقياس من 50 فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي: **البعد الأول**: مستوى النشاط العام، ويتكون من 10 فقرات (من رقم 1 إلى 10 في الصورة النهائية للمقياس)، وعرفه الباحث على أنه: كلّ عمليّة عقليّة أو بيولوجيَّة متوقفة على استخدام طاقة الكائن الحيّ كعادات النوم والأكل والعادات اليومية المختلفة...الخ، **البعد الثاني**: المرونة، ويتكون من 10 فقرات (من رقم 11 إلى 20 في الصورة النهائية للمقياس)، وعرفه الباحث على أنه: القدرة على تحمل عبء إعادة النظر في الأفكار والمواقف والقرارات ونمط الحياة والقدرة على رؤية الذات من زوايا أخرى وبمنظور مغاير تماماً، **البعد الثالث**: إدارة المهام، ويتكون من 10 فقرات (من رقم 21 الى 30 في الصورة النهائية للمقياس)، وعرفه الباحث على أنه: القدرة على التخطيط والاختيار والتتبع والتعاون وتبادل المعارف من أجل تحقيق أهداف الفرد والجماعة، **البعد الرابع**: النهج المستخدم، ويتكون من 10 فقرات (من رقم 31 إلى 40 في الصورة النهائية للمقياس)، وعرفه الباحث على أنه :الطريقة التي يتبعها الفرد في التعامل مع الآخرين والأشياء من حوله، **البعد الخامس**: الحالة المزاجية : ويتكون من 10 فقرات (من رقم 41 إلى 50 في الصورة النهائية للمقياس)، وعرفه الباحث على أنه: شعور انفعالي مؤقت ومتكرر مثل السعادة والغضب والحزن، قد يستمر هذا الشعور حتى بعد زوال الموقف الذي تسبب فيه، ومن أجل الوصول إلى دلالات صدق وثبات مناسبة للمقياس، قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال عدة طرق وهي: صدق المحكمين، الصدق الظاهري، صدق المقارنة الطرفية، ففي صدق المحكمين حصلت جميع الفقرات المكونة للمقياس على نسبة اتفاق لم تقل عن (90%) من آراء مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية جامعة جازان (5 أساتذة)، أما بالنسبة للصدق الظاهري فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من آباء التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمدارس التطبيق، وتحقق الباحث من وضوح المفردات وسهولة فهمها لهم، أما بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية فقد توصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات عينة التقنين في الثلث الأعلى للمقياس ومتوسط درجاتهم على الثلث الأدنى وهذا يدل على صدق المقياس، وبالنسبة لثبات المقياس فقد قام الباحث بحسابه من خلال عدة طرق هي: طريقة إعادة التطبيق، طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل الاتساق الداخلي، وطريقة معامل ألفا كرونباخ، ففي طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (أسبوعان) كان معامل الثبات (0.9284)، وفي طريقة الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية على

المقياس، وتم التوصل إلى معاملات تراوحت بين (0.72-0.79) وقد كانت كلها ذات دلالة عند مستوى ($\mu \geq$ 0.01)، أما في طريقة ألفا كرونباخ فقد انحصرت قيمة معامل ألفا بين (1.04 و 1.87) للمفردات والدرجة الكلية وكانت قيمتها مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس في قياس الطبع للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن الجدير بالذكر هنا أن جميع الفقرات تم صياغتها بطريقة موجبة، ويتم تصحيح المقياس وفق طريقة ليكرت من خلال تدريج ثلاثي على النحو الآتي: دائماً وتحصل على (3) درجات، أحياناً وتحصل على (2) درجة، نادراً وتحصل على (1) درجة، وبذلك تكون الدرجة الكلية العظمي للمقياس هي (150) درجة، والدرجة الدنيا هي (50) درجة، وباستخدام طريقة نيدلسكاي Nedlesky تم التوصل إلى درجة قطع تساوي (84.5) وبذلك يُصنَّف المفحوصون الحاصلون على درجات من (50) إلى (84.5) بأنهم من ذوي الطبع الصعب، والحاصلون على درجات من (85) إلى (150) من ذوي الطبع السهل.

رابعاً: إجراءات الدراسة: اتبع الباحث في إجراء الدراسة الحالية الخطوات الإجرائية الآتية: جمع المادة العلمية ومن ثم إعداد وكتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة، إعداد أدوات الدراسة الحالية وتقنينها سيكومترياً، انتقاء عينة الدراسة على النحو الموضح سابقاً (اعتمد الباحث على كونه مشرفًا على طلاب التدريب الميداني لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة جازان في اختياره للعينة وتطبيقه للدراسة الحالية، إجراء الجانب التطبيقي للدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2016م، وذلك من خلال استعانة الباحث بأولياء الأمور ومعلمي غرف المصادر في بعض أدوات الدراسة، معالجة البيانات والدرجات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS..V(16)، وعرض النتائج وصياغتها ومن ثم مناقشتها وتفسيرها واستخلاص مجموعة من التوصيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومنبثقة من نتائجها.

نتائج الدراسة:

للتحقق من صحة الفروض التي قامت عليها الدراسة الحالية قام الباحث بما يأتي :

بالنسبة للفرض الأول: والذي نص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين على مقياس جودة الصداقة في اتجاه (لصالح) التلاميذ العاديين"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول رقم (4) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو الآتي :

جدول 4

اختبار "ت" T-Test بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس جودة الصداقة.

مجال القياس	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
جودة الصداقة	ذوو صعوبات التعلم	35	18.14	9.585	34	13.7	0.01
	التلاميذ العاديون	35	77.88	4.138			

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مستوى جودة الصداقة في اتجاه التلاميذ العاديين (المتوسط الأكبر) مما يفيد بتحقق الفرض الأول للدراسة.

بالنسبة للفرض الثاني: والذي نص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات اللغوية ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضي المهارات اللغوية على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتجاه (لصالح) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات اللغوية"، للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، الأولى مرتفعو المهارات اللغوية وعددهم (12) تلميذاً والثانية منخفضو المهارات اللغوية وعددهم (23) تلميذاً، ثم قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس جودة الصداقة وكذلك حساب مربع إيتا Eta، والجدول رقم (5) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

جدول 5

اختبار "ت" T-Test وحساب مربع إيتا Eta بين درجات عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي المهارات اللغوية على مقياس جودة الصداقة.

مجال القياس	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة	إيتا	مربع إيتا
جودة الصداقة	مرتفعو المهارات اللغوية	12	142.25	15.76	11	9.22	0.01	0.96	0.93
	منخفضو المهارات اللغوية	23	72.60	3.84	22				

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة "ت" = 9.22 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن هناك فرقًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي المهارات اللغوية في جودة الصداقة يعزى لمتغير المهارات اللغوية، ومن الجدول أيضاً يتضح أن حجم تأثير المهارات اللغوية على جودة الصداقة يبلغ (93%) وهذا يفيد بتحقق الفرض الثاني للدراسة.

بالنسبة للفرض الثالث: والذي نص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات الاجتماعية ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضي المهارات الاجتماعية على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتجاه (لصالح) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي المهارات الاجتماعية". للتحقق من صحة هذا الفـــرض قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، الأولى مرتفعو المهارات الاجتماعية وعددهم (9) تلاميذ والثانية منخفضو المهارات الاجتماعية وعددهم (26) تلميذاً، ثم قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس جودة الصداقة وكذلك حساب مربع إيتا Eta، والجدول رقم (6) يوضح هذه النتائج على النحو الآتي:

جدول 6

اختبار "ت" T-Test وحساب مربع إيتا Eta بين درجات عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية على مقياس جودة الصداقة.

مجال القياس	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة	إيتا	مربع إيتا
جودة الصداقة	مرتفعو المهارات الاجتماعية	9	158.888	31.99	8	14.99	0.01	0.865	0.852
	منخفضو المهارات الاجتماعية	26	72.461	18.65	25				

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة "ت" = 14.99 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن هناك فرقًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في جودة الصداقة يعزى لمتغير المهارات الاجتماعية، ومن الجدول أيضاً يتضح أن حجم تأثير المهارات الاجتماعية على جودة الصداقة يبلغ (85%) وهذا يفيد بتحقق الفرض الثالث للدراسة.

بالنسبة للفرض الرابع : والذي نص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع السهل ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع الصعب على مقياس جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتجاه (لصالح) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع السهل"، للتحـقق من صـــحة هذا الفرض قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، الأولى ذوو الطبع السهل وعددهم (9) تلاميذ والثانية ذوو الطبع الصعب وعددهم (26) تلميذاً، ثم قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس جودة الصداقة وكذلك حساب مربع إيتا Eta، والجدول رقم (7) يوضح نتائج هذا الاختبار :

جدول 7

اختبار "ت" T-Test وحساب مربع إيتا Eta بين درجات عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع السهل وذوي الطبع الصعب على مقياس جودة الصداقة.

مجال القياس	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة	إيتا	مربع إيتا
جودة الصداقة	ذوو الطبع السهل	9	148.88	11.6	8	12.35	0.01	0.775	0.621
	ذوو الطبع الصعب	26	91.73	4.48	25				

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة "ت" = 12.35 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن هناك فرقًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الطبع السهل وذوي الطبع الصعب في جودة الصداقة يعزى لمتغير الطبع (المزاج كسمة)، ومن الجدول أيضاً يتضح أن حجم تأثير الطبع (المزاج كسمة) على جودة الصداقة يبلغ (62%) وهذا يفيد بتحقق الفرض الرابع للدراسة.

بالنسبة للفرض الخامس: والذي نص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ودرجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مقياس جودة الصداقة". للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس جودة الصداقة، والجدول رقم (8) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يأتي:

جدول 8

اختبار "ت" T-Test وحساب مربع إيتا Eta بين درجات عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مقياس جودة الصداقة:

مجال القياس	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة	إيتا	مربع إيتا
جودة الصداقة	ذوو صعوبات تعلم الرياضيات	20	148.88	11.6	8	12.35	0.01	0.30	0.91
	ذوو صعوبات تعلم القراءة	15	91.73	4.48	25				

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة "ت" = 12.35 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن هناك فروقًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جودة الصداقة تعزى لمتغير نوع الصعوبة (صعوبات تعلم رياضيات/صعوبات تعلم قراءة وكتابة)، ومن الجدول أيضاً يتضح أن حجم تأثير نوع الصعوبة على جودة الصداقة يبلغ (91%) وهذا يفيد بتحقق الفرض الخامس للدراسة.

بالنسبة للفرض السادس: والذي نص على "لا يوجد تأثير لمتغير العمر على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) بين درجات عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير العمر (الصف الرابع الابتدائي والصف السادس الابتدائي) على مقياس جودة الصداقة وكذلك حساب مربع إيتا Eta، والجدول رقم (9) يوضح نتائج هذا التحليل كما يأتي :

جدول 9

تحليل التباين (ANOVA) وحساب مربع إيتا Eta بين درجات عينة الدراسة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر الزمني على مقياس جودة الصداقة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	الدلالة الإحصائية	إيتا	مربع إيتا
جودة الصداقة × العمر الزمني	بين المجموعات	2373.647	2373.64	17	0.448	غير دالة إحصائياً	0.118	0.014
	داخل المجموعات	14229.89	4331.29	16				

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة "ف" = 0.448 وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جودة الصداقة تعزى لمتغير العمر الزمني، ومن الجدول أيضاً يتضح أن حجم تأثير العمر الزمني على جودة الصداقة يبلغ (0.14%) وهو حجم صغير جداً يكاد لا يذكر وهذا يفيد بتحقق الفرض السادس للدراسة.

بالنسبة للفرض السابع: والذي نص على "لا يوجد تأثير لمتغير البيئة (ريف/حضر) على جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) بين درجات عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير البيئة على مقياس جودة الصداقة وكذلك حساب مربع إيتا Eta، والجدول رقم (10) يوضح نتائج هذا التحليل كمل يأتي:

جدول 10

تحليل التباين (ANOVA) وحساب مربع إيتا Eta بين درجات عينة الدراسة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير البيئة على مقياس جودة الصداقة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	الدلالة الإحصائية	إيتا	مربع إيتا
جودة الصداقة × البيئة	بين المجموعات	2373.647	2553.64	13	0.308	غير دالة إحصائياً	0.014	0.011
	داخل المجموعات	14229.89	3211.29	20				

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة "ف" = 0.308 وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جودة الصداقة تعزى لمتغير البيئة (ريف/حضر)، ومن الجدول أيضاً يتضح أن حجم

تأثير البيئة على جودة الصداقة يبلغ (0.11%) وهو حجم صغير جداً يكاد لا يذكر وهذا يفيد بتحقق الفرض السابع للدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و تأثير كل من المهارات اللغوية والاجتماعية والطبع على هذه الجودة وهي في ذلك تتشابه مع أهداف دراسات عديدة أجريت في هذا المجال كدراسة (Shakeel,1997) ودراسة (Wine,1999).

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة إلى حد ما مع نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت معظمها على تدني جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلى وجود تأثير للمتغيرات التابعة على جودة الصداقة، هذا ولا يختلف اثنان في أن العلاقات الاجتماعية هي جديرة بحفظ المجتمع وحمايته من التفكك والعزلة، والإنسان عادة ما يتواصل مع أبناء المجتمع، ذلك لأن الإنسان لا يمكن له أن يعيش وحيدًا، وهو بطبيعته كائن اجتماعي يألف ويؤلف وهو مجموعة من المشاعر والأحاسيس لا يمكنه أن يستغني عن محيطه الأسري والاجتماعي، ولذلك تشكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في المدارس بعداً مهماً في خبرتهم المدرسية كما تؤكد نتائج الأبحاث على أهمية جودة الصداقة على الصحة النفسية للتلاميذ، فالصداقة التي تتصف بمستويات عالية من الرعاية والدعم والمساعدة تسهل من حل الصراعات وتبادل المودة، كما وجد أن المستويات المنخفضة من الشجار والصراع مع الأصدقاء تتنبأ بالأداء الوظيفي الأكاديمي للتلاميذ إضافة إلى تكيفهم العام وصحتهم النفسية (Berndt,1999).

لقد استهدفت الدراسة الحالية التعرف على طبيعة جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومدى تأثير المهارات اللغوية والاجتماعية والطبع (المزاج كسمة) ونوع الصعوبة والعمر الزمني والبيئة على جودة الصداقة لدى ذوي صعوبات التعلم، وقد جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع نتائج دراسات أخرى في هذا المجال كدراسة (Rose,2015) وغيرها، هذا وقد توصلت النتيجة الرئيسة لهذه الدراسة إلى تدني مستوى جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأن هذا التدني تسهم فيه العديد من المتغيرات تأتي في مقدمتها المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية ونوع الصعوبة والطبع، ومن الجدير بالذكر هنا أنه من الكلمات المأثورة عند علماء الاجتماع التي تداولتها الألسن قولهم "الإنسان اجتماعي الطبع" ومعنى هذا أن الإنسان مفطور على الصلة بأبناء سنه، هذه غريزة أودعها الله في الناس لتستقيم حياتهم وتنتظم أمورهم، إذ إن الفرد لا يقوى بمفرده على اجتياز مراحل الحياة المحفوفة بالمكاره، المملوءة بالصعاب والأخطار، فلا بد من الاستعانة ليتسنى للجماعات المتعاضدة أن تقوم بما لا يقوم به الفرد، وأن تدفع عنها ما لا يدفعه المنفرد (العكيلي،2002).

وتأسيساً على ذلك تقوم الصداقة بين شخصين على أساس الاختيار الشخصي المنزه عن المصلحة الذاتية، تقوم على الثقة المتبادلة والاعتراف بالآخر وقبول مكاشفته والظهور أمامه بدون أي تصنع أو خداع، ويتفق معظم الباحثين الذين تناولوا بالدراسة موضوع الصداقة وجودتها بأنه لكي تنشأ علاقة صداقة جيدة بين شخصين أو أكثر فلا بد من توفر ثلاثة شروط رئيسة هي : أن يحدث تواصل فيما بينهم، أن يلتقي هؤلاء الأشخاص في فضاء معين، وأن يكون التواصل القائم بينهم له مضمون وجداني (Aboserri,1993)، هذا ولقد أفادت نتائج العديد من الدراسات بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدنٍّ في تكوين صداقات حقيقية لهم كما يعانون من صعوبة كبيرة في المحافظة على صداقة مستقرة، بالإضافة إلى كونهم من أكثر الفئات الخاصة صراعاً مع أقرانهم العاديين في المدرسة (Overton&Rausch,2002)، والصداقة الحقيقة ذات الجودة

العالية تحتاج إلى تواصل فعال، غير أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدد من المشكلات اللغوية الأمر الذي ينعكس على عملية التعلم والتواصل الاجتماعي لديهم (Lerner,2000)، فذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في فهم الاتجاهات وتمييزها، وفهم المعاني المتعددة للأشياء والمواقف (Smith,2001) علاوة على معاناتهم من سوء وضعف مستوى إدراك السياق الاجتماعي للغة وضعف القدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة، كما إنهم يعانون من ضعف في القدرة على مناقشة المفاهيم والمصطلحات والتعبير عن الخبرات والصياغة اللغوية السليمة للأفكار والمعاني (Adams et al.,2001).

ومما سبق فالصداقة ذات الجودة العالية تحتاج إلى تواصل إيجابي وفعال، هذا التواصل يتطلب توافر مهارات لغوية جيدة لأن هذه المهارات هي الأداة الرئيسة لعملية التواصل اللفظي وغير اللفظي وهي التي تثري الحياة الاجتماعية، فمن دون هذه المهارات اللغوية يضعف التواصل وتنعدم الصداقة بل وتنعدم كل النواحي الاجتماعية في الحياة (Carlsson et al.,2006).

وهذا ما يفسر تدني جودة الصداقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات جمة في مهاراتهم اللغوية كما يفسر التأثير الكبير للمهارات اللغوية على جودة الصداقة عمومًا، ومن ناحية أخرى، تعدُّ المهارات الاجتماعية أحد أهم المتغيرات المصاحبة لحياة الفرد، ويعدُّ ثراء التفاعل الاجتماعي للفرد أحد مؤشرات السواء والإيجابية، ولكن من الملاحظ أن المهارات الاجتماعية تتجه نحو القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فعادة ما يبدون نفوراً وعدم اهتمام وعدم قدرة على التوافق مع غيرهم وعدم الانسجام الاجتماعي مع الرفاق خاصة داخل المدرسة وعزوفاً عن تقديم المساعدة أو المشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية (BenKhalifa,2016).

فقد تم التوصل إلى أن حوالي 75% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز واضح في المهارات الاجتماعية بل ويطغى هذا الأمر على قصورهم الواضح في النواحي الأكاديمية (Kavale & Forness,1996)، فذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في الكلام التلقائي وطرح الأسئلة وتقديم العون والمساعدة للآخرين، وعادة ما ينهمكون في صراعات عنيفة مع أقرانهم في المدرسة فهم أقل عطاءً للآخرين ولا يتحملون النقد أبداً وتتدنى عندهم المبادرة الاجتماعية، هم يعانون عادة من سوء التوافق مع الآخرين (Feigin&Meisgeier,1987)، إن الصداقة الجيدة تتطلب مهارات اجتماعية في مجال التواصل منها على سبيل المثال لا الحصر إبقاء مسافة مكانية مقبولة من الآخرين في أثناء التحدث إليهم، المشاركة بالحديث الجماعي بطريقة مناسبة دون مقاطعة حديث الآخرين، وإنهاء الحادثة بطريقة مناسبة، وذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون مثل تلك المهارات الأساسية، وحتى إن امتلكوها فربما لا يستطيعون استخدامها على نحو مناسب ومستمر (Gresham,1992).

ومن ناحية أخرى، تشير العديد من التوجهات النظرية إلى أن الطبع يعد من العوامل المهمة المؤثرة على جودة الصداقة بوجه عام، فالنمو الاجتماعي للفرد وقدرته على تكوين علاقات صداقة حقيقية تتأثر بكثير من الأبعاد المكونة للطبع (Sanson et al.,2004)، فقد تم التوصل إلى أن ذوي الطبع السهل المريحين والانبساطيين هم أكثر الأفراد تكويناً للصداقة الجيدة الحقيقية مقارنة بذوي الطبع الصعب العصابيين، ووجد أن اختيار الصديق يتوقف على عاملين أساسيين هما الانبساط والانفتاح (Selfhoutm2010).

وفي هذا الصدد أفادت الدراسات القليلة التي حاولت دراسة الطبع (المزاج كسمة) لدى ذوي صعوبات التعلم أنهم عادة ما يتصفون بالطبع الصعب وهذا ناتج عن القصور الذي يعانونه في الانتباه والإدراك، كما إنهم دائمًا ما يتصفون

بالتجنب وقلة النشاط وسوء التنظيم الذاتي (Taglasi et al.,2004).

التوصيات التربوية:

يوصي الباحث بما يأتي : ينبغي على معلمي غرف المصادر الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية واللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة وأن يتم تضمين ذلك في الخطط التربوية الفردية المقدمة لهم لتيسير عملية تكوين الصداقات لديهم، كما ينبغي الحرص على تفعيل الأنشطة اللاصفية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين بوصفها وسيلة مهمة لتحسين جودة الصداقة فيما بينهم، كما ينبغي على إدارات المدارس تخصيص ندوات عامة للطلاب جميعاً تحثهم على قيمة الصداقة وأهميتها وآليات إقامة صداقة حقيقية فاعلة بين جميع الطلاب في المدرسة.

المراجع:

أبو جادو، صالح محمد علي (2004). علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبونيان، إبراهيم (2001). صعوبات التعلم : طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. لرياض : سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

الزيتوني، منى (2005). اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الاجتماعية، القاهرة : دار الكتاب الجامعي العين.

سمك، محمد صالح (1979). فن التدريس للتربية اللغوية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الصادق، إسماعيل محمد (2001). طرق تدريس الرياضيات : نظريات وتطبيقات. ط 1، القاهرة : دار الفكر العربي.

عبد الرحمن، محمد (1998). دراسات في الصحة النفسية والمهارات الاجتماعية والاستقلال النفسي والهوية. جزء 2، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان، سيد أحمد (1979). صعوبات التعلم. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عليان، أحمد فؤاد (2000). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. الرياض : دار المسلم للنشر والطباعة والتوزيع.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (2016). البرنامج الوطني لصعوبات التعلم.

النشواتي، عبدالمجيد (1987). علم النفس التربوي. ط 3، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (1998). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. ط 3، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق (2000). دراسات وأبحاث في التربية الخاصة. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.

الزغلول، عماد عبدالرحيم والهنداوي، على فالح (2002). مدخل إلى علم النفس. العين : دار الكتاب الجامعي.

التميمي، إيمان كاظم (2012). تطور الصداقة لدى الأطفال والمراهقين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة بغداد.

توفيق، عبدالرحمن محمود (2008). صعوبات التعلم : قضايا حديثة. القاهرة : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (2004). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. عمان : دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

أبوهلال، أحمد محمد (1993). المرجع في مبادىء التربية. عمان : دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع.

أرسطو، طاليس (1924). علم الأخلاق إلى نيقوماخوس. تعريب "أحمد السيد". القاهرة : دار الكتب المصرية.

Abdelaal, A. (2012). Learning Disabilities academic scale. Psychological Counseling Journal, 32.687-702.

Abdulhamid, N. (2012). Social skills of adolescents scale. Psychological Counseling Magazine, 30.291-309.

Abdulqadir, Sh. (2016). Learning Disabilities: concept and term. Journal generation of literary and intellectual studies, generation of scientific research center in Algiers,.3, 18,133-143.

Aboserri, O. (1993). Friendship from the perspective of psychology. Journal of knowledge scientist,2,82-101.

Admas, U. ; Threiman, R. and Pressly, U. (1997). Reading, writing and literacy. In E. Siegel, & K. A. Renninger (Eds.), Handbook of child psychology. Child Psychology in practice (pp. 275-355). New York: Wiley.

Alhelo, I. (2008). Social skills characteristic for pupils with learning difficulties (theory, diagnosis and treatment). Journal of College of Education in Port Said,2,111-151.

Alzayat, F. (2000). Learning difficulties among undergraduate students: a survey analysis. Seventh International Conference folder (rights to build a better society), Psychological Counseling Center, Ain Shams University ,Egypt.

Attia, M. (2011). Difficulties learning mathematics at the primary school students. Journal of Studies in the curriculum and teaching methods 173,151-167.

Awad A. And Shahat, M. (2004). Self-esteem among students and ordinary people with behavior and learning difficulties who are able to learn. Second Scientific Conference of the Center for Care and Development held from March 24 to 25 children in 2004 at the University of Mansoura, Egypt.

Awad, A. (2004). Learning disabilities in adults between reality and expectations. Atheist tenth annual conference folder (Youth for a Better Future), Psychological Counseling Center, Ain Shams University, Egypt.

Baarat, M. and Alzeriqat, I. (2012). Degree of satisfaction of parents about the integration of their children with learning difficulties in mainstream schools and its relationship Bjnassehm and holding a scientific and number of family members. Journal of the Federation of Arab Universities, Educational Psychology,10, 3, 229-248.

Bain, A. ; Bailet, L. and Moasts, L. (1991) : Written language disorders "Theory into practice" library of congress cataloging – in –publication data.

Bauminger, E. ; Edelsztein, C. and Morash, M. (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. J Learn Disabil, 38.1, 45-61.

Bell, R. and Waldrop, M. (1982). Temperament and minor physical anomalies, London< Pit- Man Books-Ltd.

Ben Khalifa, Fatimid (2016). Learning and social skills difficulties. Magazine generation humanities and social sciences, the generation of scientific research center in Algiers,18,17,37-49.

Buhrmester, D. and Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. Child Development, 58, 1101-1113.

Carlsson, M. ; Rondahl, G. and Innala, S. (2006). Heterosexual assumptions in verbal and non-verbal communication in nursing. Journal of Advanced Nursing, 56, 4, 373-381.

Development of Temperament Symposium (DTS) (2008). Philoctetes Center, New York; with panelists Sue Carter, Francis Champagne, Susan Coates, Ed Nercessian, Donald Pfaff, Daniel Schechter, Nadia Bruschweiler Stern.

Dycus, E. (1999). The Effect of sentence-combining on the written language skills of sixth grade students with a learning disability in written language who received in Hudson's class within a class setting. Submitted to the Department of Special Education and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Fadhil, K. ; Amir, B and Al-Ubaidi, Z. (2006). "The effectiveness of using the phonemic analytical and synthetic methods on the vocabulary acquisition and expressive performance of first graders in Ninva Governorate Iraq". The Educational Jornal, 20, 79, 211-251.

Faeiq, N. (2009). Mood in children: a comparative study between the rural and urban areas. Journal of Childhood Studies, April, 1-30.

Faraj, O. (1999). Learning disabilities. Step Journal, Cairo : The Arab Council for Childhood and Development.

Feigin, J., anf Meisgeier, C. (1987). Learning disabilities and critical social and behavioral issues: A review. Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities, International, 259-274.

Flynn, H. (2006). Friendship: A Longitudinal Study of Friendship Characteristics, Life Transitions, and Social Factors that Influence Friendship Quality. DISSERTATION Submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY in Sociology, UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Fogle, L. ; Huebner, E. and Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. Journal of Happiness Studies, 3, 373–392.

George, T. (1996). Friendship Networks of Unpopular, Average, and Popular Children. Child Development, 67,5,2301-2316.

Girolametto, L. ; Wiigs, M. ; Smyth, R. ; Weitzman, E. and Pearce, P. (2001). Children with a history of expressive vocabulary delay. American Journal of Speech–Language Pathology, 10, 358-369.

Gleason, J. (1985). The development of Language. New Jersey: Merrill.

Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlation? School Psychology Review, 21, 348-360.

Hassan, M. (1990). Loneliness among children lack access to friends. Journal of Psychology, 5, 118-136.

Hassib, A. (2013). Shame and psychological unity and quality of friendship among university students of users and non-users of Facebook. Childhood Education Journal, 13, 293-358.

Kagan, J. ; Snidman, N. ; Kahn, V. and Towsley, S. (2007). The Preservation of Two Infant Temperaments into Adolescence. Monographs of the Society for Research in Child Development, 72, 2, 98-119.

Kagan, J. (2012). Temperament. Encyclopedia on Early Childhood Development, 8-15.

Kail, R. and Barnfield, A. (2011). Children and Their Development, Second Canadian Edition with MyDevelopmentLab. Toronto: Pearson Education Canada. ISBN 0-13-255770-3.

Kaufman, A. and Kaufman, N. (Eds.) (2001). Specific Learning disabilities and difficulties in children and adolescents: Psychological assessment and evolution. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kavanagh, T. (1995). A new scale for the measurement of interpersonal trust. Journal o f Personality, 35, 651-665.

Kharmosh, M. (2016). Learning between the concept and practice difficulties. Magazine generation humanities and social sciences, the generation of scientific research center in Algiers, 18, 17, 11-22.

Kitami, N. (2005). Friendship when the children of working mothers in the city of Amman and its relationship with some variables. Arab Children Journal,6,23,26-45.

with the requirements for the degree o f Master of Arts Department o f Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education o f the University o f Toronto.

Rebouche, R. (1988). Early identifiers of learning disabilities in preschool children, Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Iowa, USA.

Reiff, B. ; Gerber, J. and Ginsberg, R. (1993). "Definitions of Learning Disabilities from Adults with Learning Disabilities: The Insiders' Perspectives". Learning Disability Quarterly, 16, 2, 114–125.

Rodríguez, L. and Roehr K. (2016). Perceived learning difficulty and actual performance: Explicit and implicit knowledge of L2 English grammar points among instructed adult learners. Studies In Second Language Acquisition, 38, 2, 317-340.

Rose, A. (2015). The influence of Temperament and Social Skills on Quality of Friendship in Student with and without Learning Disabilities. A Dissertation Submitted to University of North Carolina.

Rothbart, M .(2004). "Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology". Merrill-Palmer quarterly. 50, 4, 492–505.

Rothbart, M. and Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In A.J. Elliot & A.C. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Press. pp. 167–184. ISBN 978-1-59385-606-9.

Saber, S. (2011). Emotional intelligence and its relationship to the quality of friendship among a sample of students of the university. Journal of College of Education, Tanta University, 43, 200-261.

Sanson, A. ; Hemphill, S. A. and Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. Social Development, 13, 1, 142-170.

Shakeel, S. (1997). Gender Differences in friendship selection and Friendship Quality of Children with and without Learning Disability. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts, University of Toronto.

Shokair, Z. (1997). Social skills and the level of ambition and some other personal variables have samples with different intensity of the unrest Alsikosomattin, the fourth International Conference of the Center for psychological counseling, Cairo, Ain Shams University, 31-81.

Smith, D. (2001). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Stankeviciene, J. (2007). "Assessment of teaching quality: Survey of university graduates". ERIC, ED, 498646.

Stanovitch, K. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability, Annals of Dyslexia, 38, 154-177.

Swanson, H. and Malone, S. (1992). Social Skills and Learning disabilities : A metaanalysis of the literature. School Psychology Review, 21.427-443.

Tahir, A. (2008). Friendship when al-Ghazali. Journal of the Faculty of Arts, Basra University, 47.298-362.

Lemieux, K. (2007). Quality friendship among students with learning disabilities: Roles of perceptions of attachment security, impact of learning disability, and interpersonal skills. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 67(12-B).

Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies, (8th ed.) NY: Houchton Mifflin.

Maaytah, D. (1996). Theories of learning difficulties. Jordanian Journal of teacher's message, 37, 3, 28 - 36.

Mabrouk, A. (2003). Social skills determinants in the elderly: study the point of impact. Egyptian Journal of Psychological Studies,41, 13, 186-215.

Marcel, Z. and John, E. (2008). Child Temperament : An Integrative Review of Concepts, Research Programs and Measures". European Journal of Developmental Science, 2, 2, 7–37.

Margalit, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. Journal of Learning Disabilities, 22, 1, 41-45.

Marzouk, M. (1994). The evolution of companionship and friendship for both sexes during childhood and adolescence, the Yearbook of the Faculty of Education at the University of Qatar, 10,439-477.

Matheson, C., Olsen, R. J. and Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. American Journal of Mental Retardation, 112, 5, 319-29.

Meltzer, L. (2004). Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. Learning Disabilities Research & Practice, 19, 1.

Milsom, A., and Glanville, J. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. Remedial and Special Education, 31, 4, 241-251.

Mohammed, R. (1995). The relationship between the expectations of friendship and calendar friends: "bottom-up study of both sexes." Educational Journal, 10,2,257-289.

Morsi, M. (2001). Learning difficulties in children. Arab Children magazine,3,9.141-162.

Murray, C. and Greenberg, M. (2007). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. Psychology in Schools, 38,1, 25-41.

Nagihi, T. (2007). A study of some of the friendship between the children variables. Journal of Psychology, September 6 - 41.

Ormel, A. ; Oldehinkel, A. ; Ferdinand, R. ; Hartman, C.and Veenstra, R. (2005). "Internalizing and externalizing problems in adolescence: General and dimension-specific effects of familial loadings and preadolescent temperament traits". Psychological Medicine. 35, 12, 1825–1835.

Paul, R. (1995).Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment & Intervention, laasMosby, Year Book, Inc.

Pires, P. (2002). The Friendship Quality of Children with Learning Disabilities: Association with Loneliness and Self-Perceptions. A thesis submitted in conformity

learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 4, 242-257.

Wiener, J., and Schneider, B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with learning disabilities. Journal of Abnormal Child Psychology, 30, 127-141.

Wiener, J., and Schneider, B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with learning disabilities. Journal of Abnormal Child Psychology, 30, 127-141.

Wine, M. (1999). Friendship Selection Patterns and Quality of Friendships of Children. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts Department of Human Development and Applied Psychology Ontario University of Toronto.

Yagon, M. (2008).0n the Links between Aggressive Behavior, Loneliness, and Patterns of Close Relationships Among non-Clinical School - Age Boys. Research in Education, 80, 1, 75 - 92.

Yassin, M. (2012). Friendship skills and self-tuning the gifted and ordinary. Journal of Psychology, 93,48-77.

Yassin, M. (2012). Friendship skills and self-tuning the gifted and ordinary. Journal of Psychology, 93.48-77.

Zaihua, L. and Yan, X. (2003). A Study of Friendship Quality, Orientation and Loneliness Among Children with Learning Disabilities. Psychological Science, 26, 2, 236-239.

Zayed, N. (2009). Differences in emotional self-efficacy, according to some attributes the mood positive and negative of the first year of secondary year students. Journal of the College of Education in Zagazig,65,2,69-109.

Teglasi, H. ; Cohn, A. and Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability. Learning Disability Quarterly, 27, 1, 9-20.

Teglasi, H. ; Cohn, A., and Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability. Learning Disability Quarterly, 27, 1, 9-20.

Thompson, S.(2000). Assessing dementia in people with learning disabilities for cognitive rehabilitation. Journal of Cognitive Rehabilitation. 17, 3, 14–20.

Tossman, I. and Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy amony early adolescents. Contemporary Educational Psychology, 32, 231 -252.

Uqaili, A. (2002). The evolution of the concept of friendship in children. Master Thesis (unpublished), the College of Education at the University of Baghdad.

Valiente, C. ; Eisenberg, N. ; Smith, C.L. ; Reiser, M. ; Fabes, R. ; Losoya, S. ; Guthrie, I. and Murphy, B.. (2003). "The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: a longitudinal assessment". Journal of Personality, 71 ,6, 1171–1196.

Vallance, D. (1994). Factors Mediating the Relation Between Language Skills and Social Competence in Children with Language Learning Disabilities: A Developmental-Organizational Perspective.

Vaughn, S. ; Elbaum, B. ; Schumm, J. and Hughes, M. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. Journal of Learning Disabilities, 31, 5, 428-36.

Watson,D. (2000). Mood and temperament, New York ,Guilford Press.

Wiener, J. and Sunohara, G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with

The Influence Of Language skills and Social Skills and Temperament (Mood as Trait) On Friendship Quality among Students With Learning Difficulties in Primary Education

Mohammad Kamal Abo el-Fetouh Ahmad Omar
Mental Health Dep. Faculty of Edu. Benha University, Egypt

Submitted 19-10-2016 and Accepted on 08-12-2016

Abstract: The Present Study aimed to Identify the Nature of the Quality of Friendship Anomg Students with Learning Difficulties in Primary Education as Well as the Examination of the Effect of Language Skills, Social Skills, And Temperament on the Quality of Friendship. the Sample was (35) Student with Developmental and Academic Learning Difficulties With An Average is 11.2 Years Old. This Sample Were Distributed to 3 Primary Schools Province of Jizan, saudi Arabia. The Study was Based On Three Scales, Language Skills Scales, Social Skills Scale, And Temperament Sclae. There were Several Findings and Recommendations of this Study.

Keywords : Friendship Quality, Language and Social Skills, Temperament, Learning Difficulties.

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	١٠٠ ريال للعام الواحد	٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	١٥٠ ريال للعام الواحد	٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.

٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.

٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونيو.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.

٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.

٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.

٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى او رسالة علمية.

٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.

٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.

٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، او رفضه.

٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.

١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.

٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.

٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.

٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.

٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.

٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.

٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.

١٠. التنسيق مع الناشر.

١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء