جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) عبر المنصة التعليمية (Microsoft teams) في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل بالمرحلة الجامعية

إعداد

د/ أماني محمد فتحي حامد الصواف
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية النوعية
جامعة دمياط

تاريخ استلام البحث : ٢١ يوليو ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ٢٧ يوليو ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) عبر المنصة التعليمية Microsoft teams في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي في مادة علم نفس النمو لدى الطلاب منخفضي التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين: المجموعة (أ) درست باستخدام استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني وعددها (٣٠) طالب وطالبة، والمجموعة (ب) درست باستخدام استراتيجية المناقشة الالكترونية وعددها (٣٠) طالب وطالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (٥٥) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية، واستخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي، كما استخدمت الباحثة مقياس للتوافق النفسي والاجتماعي اعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، ومقياس التجول العقلي اعداد (حلمي الفيل ٢٠١٩)، واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية (الضابطة – التجريبية (أ) – التجريبية (ب)) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية (ب) في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، التجول العقلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (أ) قبل وبعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) قبل وبعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (أ) قبل وبعد تطبيق مقياس التجول العقلي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (ب) قبل وبعد تطبيق مقياس التجول العقلي، لصالح التطبيق البعدي، كما أن تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) أثبتت فاعلية مناسبة في تنمية (التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي) لدى الطلاب منخفضي التحصيل، كما أنه يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين (أ)، و(ب)".

كلمات مفتاحية: التعلم النشط–التعلم الالكتروني التعاوني–المناقشة الالكترونية– التوافق النفسي والاجتماعي–التجول العقلي.

The effectiveness of two active learning strategies (collaborative e-learning and e-discussion) across the educational platform (Microsoft Teams) in developing psychological and social adaptation and reducing mental .wandering among low-achieving undergraduate students

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of two active learning strategies (collaborative e-learning, electronic discussion) via the Microsoft teams' educational platform in developing psychological and social harmony and reducing mental wandering in the subject of developmental psychology among students with low achievement. The study sample consisted of two experimental groups: Group (A) She studied using the cooperative e-learning strategy, numbering (30) male and female students, and group (B) studied using the electronic discussion strategy, numbering (30) male and female students, and the control group, numbering (55) male and female students from the second year of the Faculty of Specific Education, and the researcher used the semi-experimental approach. The researcher also used a measure of psychological and social compatibility prepared by Zainab Shukair (2003), and a scale of mental wandering prepared by (Helmi El-Fil 2019), The results of the study resulted in the presence of statistically significant differences between the mean scores of the students of the research groups (controller - experimental (A) - experimental (B)) in the post application in favor of the experimental group (B) in the scale of psychological and social adjustment, mental wandering, and the presence of significant differences Statistical differences between the mean scores of the students of the experimental group (A) before and after the application of the psychological and social adjustment measure, in favor of the post application, and the presence of statistically significant differences between the average degrees of the students of the experimental group (B) before and after the application of the psychological and social adjustment measure, in favor of the post application, and the presence of significant differences Statistically significant between the arithmetic means of the students of the experimental group (A) before and after the application of the wandering scale in favor of the post application, and the presence of statistically significant differences between the arithmetic means of the students of the experimental group (B) before and after the application of the wandering scale, in favor of the post application, and the application of Two active learning strategies (cooperative e-learning, e-discussion) have proven appropriate effectiveness in developing (psycho-social adjustment and reducing mental wandering) among low-achieving students, how much It is possible to predict mental wandering through psychological and social adjustment among students of the two experimental groups (A) and (B).

***Key words*:** active learning-Collaborative e-learning-electronic discussion-psychological and social adjustment-mental wandering.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يَعد التعلم النشط Active Learning أحد أساليب التدريس الحديثة للمتعلم، والتي تعتبر محور العملية التعليمية، باعتباره يعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ومشاركته في الأنشطة التعليمية، واقتصار دور المعلم على تهيئة البيئة والأجواء التعليمية المناسبة كما أنه يستهدف أقصي نمو للمتعلمين في جميع نواحي النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية (أبو اليزيد، ٢٠١٨، ٨).

والتعلم النشط يتميز بمجموعة من الخصائص أهمها تركيزه على مسؤولية الطالب ومبادراته في التعلم واكتساب المهارات، والاعتماد على استراتيجيات تقييم موثوقة، وقدرة هذا التعلم على البناء على خبرات التعلم السابقة باستخدام أساليب تركز على التعاون والابداع والاهتمام بالتغذية الارجعة، والتحدي القائم على توقعات عالية من جميع المتعلمين، بالإضافة إلى تنويع استراتيجيات التدريس لنجاح إجراءات تطبيق التعلم النشط (التركي، ٢٠١٢).

والتعلم النشط يزيد من اندماج المتعلمين في العملية التعليمية، ويجعل التعلم أكثر متعة، وينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وبين المعلم، وينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي وزيادة الدافعية للتعلم (النوبي، ٢٠١٤).

ولمواكبة تطورات العلم والتحديات التي تواجه العملية التعليمية ؛خاصة مع انتشار فيروس كورونا الذى دعا الجامعات إلى إغلاق حرمها الجامعي في مارس ٢٠٢٠؛ والاعتماد على استخدام التطبيقات الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم من خلال تطبيقات What Sapp ، Face book، والبريد الإلكتروني، والمدونات، والمنصات التعليمية مثل Zoom، Edmodo، Microsoft Teams، وغيرها من المنصات التعليمية، كما دعت الحاجة إلى تطوير أساليب تقويم أداء الطلاب إلى أساليب إلكترونية من خلال الاختبارات وارسال المهام الفصلية على البريد الإلكتروني، أو تطبيقMicrosoft Teams، في ضوء ذلك أصبح ضروريًا الوقوف على المهارات التي يحتاج اليها الطلاب حتى تستطيع استخدام التطبيقات الرقمية المختلفة في عمية التعليم والتعلم (Gianina-Ana, 2013) .M. Kelly

حيث يشهد العالم ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة ويزداد تأثيرها يوماً بعد يوم في مختلف جوانب الحياة الانسانية، وتهدف هذه الثورة إلى تطوير التعليم الذي يؤدي إلى تنمية عقول قادرة على التفكير وتستطيع استخدام قدراتها العقلية (الرحيلية، ٢٠١٨، ٢٤٧).

ومع ظهور التكنولوجيا الرقمية تَغير العالم بشكل كبير ومستمر، فقد حدثت تغيرات كبيرة في الحياة المهنية والشخصية للأفراد في جميع أنحاء العالم؛ مما أثر على جوانب المجتمع، وأصبحت الآن جزءاً لا يتجزأ من تفاعل الناس سواء أكان في العمل، أم التعليم، أم الوصول إلى المعرفة والمعلومات، وبدأت تلك التكنولوجيات الجديدة والناشئة في جعل الجامعات أكثر جودة عما قبل . (European Union, 2014, 14)

كما أن التعلم الرقمي يختلف عن التعلم التقليدي من حيث صياغة المحتوى والعرض وطرق التدريس، وفي الزمان والمكان اللذين تتم فيهما عملية التعلم، مثل التعلم الذاتي على المستوى الفردي، والمدارس والجامعات على المستوى الجماعي.

فهو يكسب المتعلمين مهارات يحتاجون إليها خاصة في ظل جائحة كورونا، ومنها مهارات استخدام المنصات التعليمية والاختبارات الإلكترونية في التعليم والتعلم والتقويم، حيث تأتي منصات التعلم الرقمية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب التي تشهد إقبال متزايداً توظيفيًا من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ وذلك نظراً إلى الحيوية والمتعة التي يضفيها على عمليتي التعليم والتعلم؛ مما يدفع المتعلم إلى التفاعل مع المحتوى المقدم عبرها، وكذلك مع أقرانه ومعلميه، إضافة إلى إشراكه في عدد من المهمات التي تنمي مهاراته (المصري والأشقر، ٢٠١٨، ٣٤).

والتعلم الرقمي يعمل على جذب المتعلمين وتحفيزهم على التعلم، حيث يشارك المتعلم ويتفاعل مع المحتوى العلمي بشكل إيجابي (الزين، ٢٠١٦).

وترى الباحثة أن التعلم الرقمي يوفر بيئة تعليمية تفاعلية عن طريق إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية، فالتعلم النشط الالكتروني يحول بيئة التعلم من شكل سلبي إلى شكل نشط من خلال زيادة التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب، وتجعل الممارسات العملية تتم بشكل جيد، مما يعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطالب.

فالتوافق النفسي والاجتماعي مظهر يدل على مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية، وذلك من خلال الانسجام بين الفرد ونفسه وبين الفرد وبيئته، وتقبله للحياة على ما هي عليه، وقدرته على مواجهة الواقع بما فيه من ضغوط، وخاصة أن جوهر عملية التوافق هو تغير الواقع الممكن تغييره وتقبل الواقع المستحيل تغييره.

فإن عجز الفرد عن تحقيق ذلك التوافق وشعوره الدائم باليأس والعجز أمام المشكلات والضغوط التي تواجه حياته، قد يؤدى به ذلك إلى ظهور مشكلات واضطرابات نفسية (أبو الحسن، ٢٠١٦، ٢٧٩).

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي يعتمد عليها البحث الحالي باستخدام المنصات التعليمية (Microsoft teams) قد تؤدي إلى تغير في واقع تدريس مادة علم النفس بالنسبة للطلاب منخفضي التحصيل (عينة الدراسة) إلى واقع أفضل حيث أنها تغير أسلوب التعلم التقليدي إلى أسلوب التعلم النشط الممتع حيث يتحول الطلاب من متلقين فقط للمعلومة إلى طلاب أكثر ايجابية وفاعلية مما يُحسن من أدائهم في استذكارها ويخفض من التجول العقلي لديهم على عكس الطرق التقليدية المستخدمة والمتمثلة في طريقة الالقاء والمحاضرة والتي يكون فيها عضو هيئة التدريس هو محور العملية التعليمية ويكون دور المتعلم متلقي فقط الأمر الذى يبعث على الملل ويزيد من التجول العقلي لديهم.

يرى Smallwood and Schooler (2006) أن التجول العقلي هو توقف أو انقطاع التركيز على المهمة بواسطة التفكير غير المرتبط بالمهمة، فهو يعنى الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار كالأنشطة الخاصة بالمهمة الأساسية نتيجة تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية الى أفكار مولده داخلياً.

<u>وتصنف الأفكار التي تمثل محتوى التجول العقلي إلى:</u>

- أفكار غير مرتبطة بالمهمة: هي الأفكار التي ترتبط بالمهمة الحالية مثل: الانتهاء من هذه المهمة كالاهتمامات الشخصية والمخاوف والمثيرات المولدة داخلياً كأحلام اليقظة.
- أفكار تتداخل مع المهمة: هي الأفكار التي تسبب الانشغال عن أداء المهمة وقد يكون هذا الانشغال إيجابي أو سلبي (الفيل، ٢٠١٨).

إن تعزيز التعلم النشط يتيح للمتعلم الفرصة للمناقشة وطرح الأسئلة والمشاركة في الأنشطة التعليمية التي تحتاج إلى تفكير وبحث وتقصي مما تقلل من حدوث التجول العقلي أثناء التعلم.

كما أكد الفيل (٢٠١٩، ٢٢٦) على إمكانية خفض التجول العقلي والحد منه من خلال استخدام جميع موارد الذاكرة العاملة للمتعلم في الأفكار المرتبطة بالمهمة التعليمية الحالية؛ حتى لا يتبقى أي مورد آخر من الذاكرة العاملة يكون متاحاً للتجول العقلي.

حيث أفاد (الفيل، ٢٠١٨) إلى أنه عندما يزداد تفاعل الطلاب وزيادة دافعية الطلاب في بيئة التعلم من المفترض أن ينخفض تبعاً لذلك مقدار تجولهم العقلي؛ لأن نشاط المتعلم وتفاعله في تعلمه والتجول العقلي لا يجتمعان.

نظرا لاهتمام كل القائمين على العملية التعليمية من التربويين والمتخصصين الذين يحثون ويعملون على تطوير العملية التعليمية والنهوض بها في مختلف المجالات وعلى جميع المستويات التعليمية من أجل رفع مستوى الطلاب بشكل عام وطلاب الجامعة بشكل خاص وهو محور الدراسة الحالية وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير والإبداع وتحسين أدائهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي وتقليل تجولهم العقلي من خلال مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة في طرق وأساليب التعلم بواسطة المنصة التعليمية Microsoft teams، مما يجعل الطلاب أكثر إيجابية وفاعلية في البحث عن المعلومات بأنفسهم وانتقائها والقدرة على اختيارها ومراجعتها بدقة كبيرة، ومن أجل ذلك استخدمت الباحثة استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) لما لهما من مزايا كبيرة تؤثر على مستوى الطلاب سواء كانوا منخفضي التحصيل أو الطلاب العاديين، حيث أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط عبر المنصات التعليمية لها دورها الإيجابي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي والتقليل من التجول العقلي.

كما أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) عبر منصات التعلم هي خطة عمل متكاملة من حيث الأهداف والأنشطة والتقييم فهذه الاستراتيجيات تعمل على تطوير إمكانيات المتعلم وتنمية روح الحوار والاستماع وتقبل اراء الآخرين والاتصال بينهم حيث يتعلمون كيف يتعاونون وكيف يعملون سوياً مما يزيد من دافعيتهم ويؤثر على شخصيتهم وزيادة ثقتهم بنفسهم وكل ذلك يساعد على زيادة توافقهم النفسي والاجتماعي ويقلل من تجولهم العقلي.

وتنوعت الدراسات التي تناولت التعلم عبر المنصات التعليمية مثل دراسة (Keith et al, 2018) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام منصات التعلم عبر الانترنت في

مؤسسات التعليم العالي، ودراسة (بالمانع، ٢٠١٩) حيث هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام التكنولوجيا على جودة التعليم العالي، ودراسة (رشيدي، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعليم الالكتروني وأثرها في جودة العملية التعليمية، وكذلك دور التعليم عبر الانترنت (الافتراضي) وعلاقته بالتوافق النفسي الدراسي لدى الطلاب مثل دراسة (الثبيتي، الآشي، ٢٠٢١).

١)مشكلة الدراسة

تنبعث مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١. إن التعليم الجامعي هو محور نهضة الأمم وحصنها المنيع ضد كل ما قد يصيبها التحديات الداخلية والخارجية ووباء فيروس كورونا المستجد وما يصاحبها من تداعيات كان لها بدورها تأثير كبير على جميع قطاعات الحياة التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص.
٢. طبيعة المرحلة الزمنية التي يمر بها التعليم الجامعي جراء جائحة كورونا، وما تبعها من آثار على الطالب وأعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية، كان من أكبر الدواع لمعرفة أثر استخدام المنصات التعليمية كأحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني على تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض بالتجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.
٣. المتغيرات السريعة في العصر الحالي من تقدم علمي في مختلف المجالات، وأهمها أن التعليم لم يعد من المناسب أن يظل التعليم معتمدًا على الاستراتيجيات التقليدية القائمة على التلقين؛ فلابد أن يصبح الطلاب متعلمين نشطين يبحثون عن المعلومة الأمر الذي يساهم في تنمية مهاراتهم وتفكيرهم، ويزيد من تركيزهم على أداء المهام الموكلة إليهم، وبالتالي يقلل من تجولهم العقلي.

ومما سبق تكمن مشكلة الدراسة باعتبارها محاولة للكشف عن فعالية استخدام استراتيجية للتعلم النشط (التعلم التعاوني الالكتروني، المناقشة الالكترونية) في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض بالتجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل في مادة علم النفس لدى طلبة الجامعة.

٢) أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١. **ما المقصود بكلاً من "استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني، المناقشة الالكترونية" وما هي أهمية كلا منهما وفوائده ودور كلاً من المعلم والمتعلم؟**
٢. **ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل؟**
٣. **هل تساهم جلسات التعلم التعاوني الإلكتروني والمناقشة الالكترونية في تَحسُن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل؟**
٤. **هل يمكن التنبؤ بمستوى التجول العقلي من خلال التوافق النفسي والاجتماعي؟**

٣) أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الاتية:

١. **التعرف على فعالية استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) عبر المنصة التعليمية Microsoft teams في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض بالتجول العقلي في مادة علم نفس النمو.**
٢. **التعرف على الدور والوظيفة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعات في تهيئة البيئة المناسبة التي تدعم استراتيجيات التعلم النشط مما يؤدى إلى تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى الطلاب منخفضي التحصيل بالمرحلة الجامعية.**
٣. **الكشف عن تأثير تطبيق استراتيجية التعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) عبر المنصات التعليمية على مجموعتين البحث (التجريبيتين) في التطبيق البعدي.**

٤)أهمية الدراسة :

أولاً : الأهمية النظرية :

١. تنبع أهمية الدراسة النظرية من أهمية الموضوع الذي تناولته وهو تطبيق التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة عبر المنصة التعليمية Microsoft teams، لما لها من فوائد ومميزات كبيرة تكمن في تنمية مهارات العمل التعاوني، والتي تعد من أكثر أساليب التعلم النشط فاعلية بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم والدفاع عنها، وكذلك تحسين مستويات تفكيرهم النقدي من خلال مشاركة الأفكار وتقديم مبررات وحجج منطقية، وكذلك تحسين استخدامهم للتكنولوجيا الرقمية وكيفية التعامل معها.

٢. تناولت الدراسة استراتيجيتين للتعلم النشط وهما:

أولاً: التعلم الإلكتروني التعاوني: حيث أن جميع أنشطة التعلم الالكتروني التعاوني تجعل الطلاب قادرين على ممارسة العمل في فرق، ويجب أن تكون هذه الفرق قادرة على العمل بنفس وحدة الهدف والتركيز كفرد لديه دوافع جيدة نحو التعلم، كما تجعل أنشطة التعلم الالكتروني التعاوني الطلاب يثقون في أنفسهم وفي بعضهم البعض من أجل تحقيق المزيد من التعلم معاً.

ثانياً: المناقشة الالكترونية: وتتيح ا□ناقشات الإلك□ونية الفرصة للطلاب للتعبير عن أسئلتهم والمشاركة، وتعليم بعضهم بعضاً، ومتابعة زملائهم، وبالتا□ فهي توفر أكبر قدر من المرونة □ التعلم، وفي ا□ناقشات الالكترونية يتم تقاسم كل المهمات بين أعضاء الفريق الواحد وتبادل وجهات النظر حول موضوعات التعلم، وتعزيز سلوك المتعلم، وتحسين نتائج التعلم والانخراط فيه بهدف تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب، وخفض التجول العقلي لديهم.

٣. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تلك المتغيرات وبذلك ستفيد هذه الدراسة الباحثين المستقبليين في إعداد دراسات مستقبلية استناداً لما تتوصل إليه الدراسة الحالية.

٤. توجيه الطلاب إلى التعرف على متغيرات الدراسة وهي استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم التعاوني الالكتروني، المناقشة الالكترونية)، التوافق النفسي والاجتماعي، والتجول العقلي.

٥. إلمام أعضاء هيئة التدريس بأفضل استراتيجيات التعلم النشط لاتباعها في العملية التعليمية عند تدريس مادة علم نفس النمو.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. مواكبة الاتجاهات الحديثة في التعلم والتي تؤكد على التعلّم النشط وأهميته لإثراء المعرفة ورفع كفاءة العملية التعليمية لدى الطلاب.
٢. توجيه القائمين بالعملية التعليمية في الجامعات بأهمية تطوير الأساليب المستخدمة في التعليم وضرورة تهيئة بيئة تعلم نشطة تجعل المتعلمين أكثر نشاط وايجابية في الحصول على المعلومة بدلاً من أن يقوم بدور المتلقي فقط.
٣. تفيد أعضاء هيئة التدريس: في تقديم مقرر علم نفس النمو إلكترونيًا بما يتضمنه من أنشطة وتكليفات واختبارات ومحتوى ومواد تعليمية وأهداف وخطة زمنية للتدريس.
٤. تزويد المكتبة العربية بدراسة علمية حول العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية وخاصة في مجال علم النفس التربوي حيث أنه في حدود معرفة الباحثة هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات.

٥)مصطلحات البحث: –

التعلم النشط: هو مجموعة من التحركات يستخدمها المعلم داخل الفصل بحيث يسمح للطالب أن يكون ايجابياً في عملية التعلم وتتكون كل منها من عدة اجراءات تدريسية يقوم بها المعلم داخل قاعة الدرس حيث تختلف هذه الاجراءات من استراتيجية لأخرى (كشك، ٢٠٢٠، ١٣٣٧).

يعرفه تشكرينك وزيلدا(Chickering & Zelda) بأنه ذلك التعلم الذي يشجع على القراءة، والكتابة، والمناقشة والمشاركة في حل المشكلات، والأهم من ذلك هو المشاركة في الأنشطة التي تثير مهارات التفكير العليا مثل: التحليل، والتركيب، والتقييم"(الأسطل، ٢٠١٠، ٢٥).

التعلم الالكتروني التعاوني: إستراتيجية تعليمية تجمع بين توظيف المستحدثات التكنولوجية وبين نشاط المتعلم حيث يتعاون فيها الطلاب مع بعضهم البعض (على شكل مجموعات كل مجموعة مكونة من أربعة طلاب) لتنفيذ أنشطة التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة (حسن، ٢٠١٨، ٢٥٩).

المناقشة الالكترونية: هي مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية التي تنطوي على جهد فكري مشترك من قبل الطلاب، أوً من خلال الطلاب والمدرسين معاً، وعادة يعمل الطلاب في مجموعات من اثنين أو أكثر، من خلال تفاهم متبادل، لإيجاد حلول لمهمة معينة والوصول إلى المعاني، أو خلق منتج وتختلف أنشطة التعلم التشاركي على نطاق واسع، ولكن معظم هذه الأنشطة تركز على استكشاف الطلاب من خلال العمل في مجموعات وتشارك المعلومات من خلال شبكة الإنترنت.

.(Smith& Macgregor, 2013, P1)

تُعرفه الباحثة "أسلوب للتعلم الجماعي يتم بين مجموعة من طلبة الفرقة الثانية (المنخفضي التحصيل) في بيئة تعلم تشاركية لأداء مجموعة من الأنشطة بهدف تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب منخفضي التحصيل وخفض التجول العقلي لديهم.

المنصات التعليمية: يُعرف بأنه نوع النظام الذي يدير التعلم عن بعد، ويمكن للمستخدمين الوصول إلى فصولهم الافتراضية من خلال هذه المنصات التعليمية التي توفر ملفات الفيديو والصوت والصورة والعرض التقديمي وملفات *PDF*، مما يوفر للطلاب تجربة تعليمية جذابة.

ميكروسوفت تيمز *Microsoft Teams*: هي إحدى أدوات التكنولوجيا الحديثة التي يمكن استخدامها في العديد من مجالات العملية التعليمية بهدف تسهيل عملية التعليم في ظل ما توفره من خصائص ومميزات تساعد في هذا المجال، وتوفر عدد من الفوائد للعملية التعليمية، من خلال ما تتمتع به من خصائص ومقومات مثل العرض المباشر للمادة العلمية في شكل نص وصورة ومقاطع فيديو وكذلك امكانية استخدام البريد الإلكتروني للدخول الي هذه المنصة التعليمية الإلكترونية (الدوسري، ٢٠١٦، ٧).

منصة تعليمية تفاعلية تسمح لعضو هيئة التدريس بإنشاء فصل دراسي افتراضي يمكن من خلاله التواصل المباشر بينه وبين الطلاب منخفضي التحصيل (عينة الدراسة) وكذلك مشاركة الملفات والتطبيقات مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

التوافق النفسي الاجتماعي *social Adjustment*

عملية منسجمة ومتفاعلة بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وقدرته على التوفيق بين إشباع حاجة الذاتية وفق متطلبات العالم الخارجي، وبالتالي تحقيق الاتزان والاستقرار في علاقاته مع التزامه بمختلف معايير التي يفرضها المجتمع (معاش، ٢٠١٣).

عرفته عبد الباقي (٢٠١٤): هي عملية دينامية مستمرة تتناول محاولات الفرد لتحقيق التوازن بينه وبين البيئة الطبيعية من ناحية وبين متطلباته الجسمية والفسيولوجية والانفعالية من ناحية اخرى.

التجول العقلي *Wandering-Mind* :

هو فشل الطلاب الجامعيين ذوي التحصيل المنخفض في الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية – جامعة دمياط – في الحفاظ على التركيز على أفكارهم وأنشطتهم المتعلقة بالمهمة المطروحة بسبب مجموعة من المحفزات الخارجية والداخلية والتي تعمل على جذب الانتباه بعيدًا عن تلك المهمة، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التجول العقلي.

٦) حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بخصائص العينة، والأدوات المستخدمة فيها، تتضح فيما يلي: –

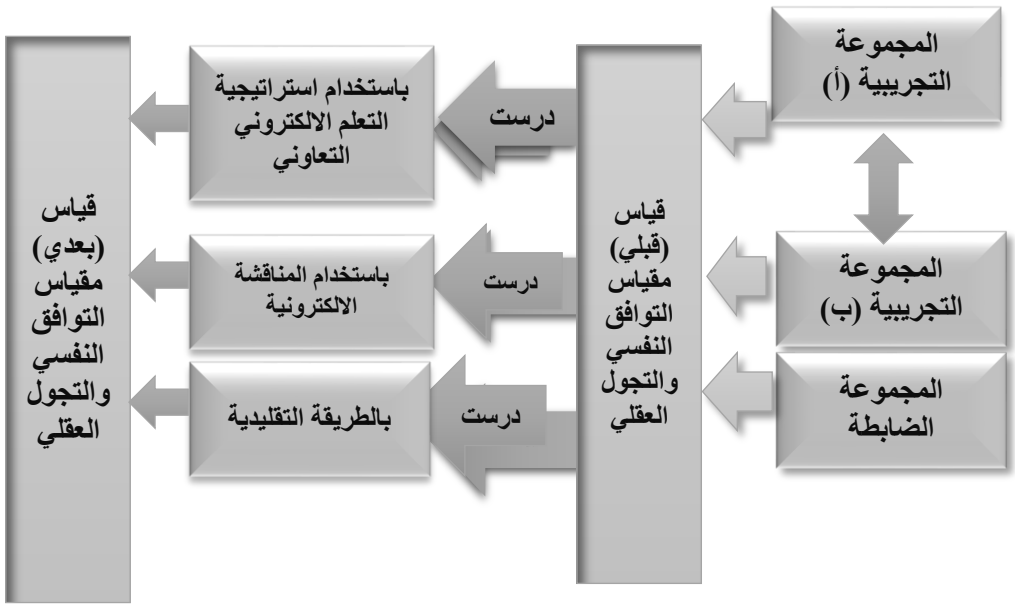
(أ) الحدود زمانية: الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠٢١-٢٠٢٢).

(ب) الحدود مكانية: كلية التربية النوعية– محافظة دمياط.

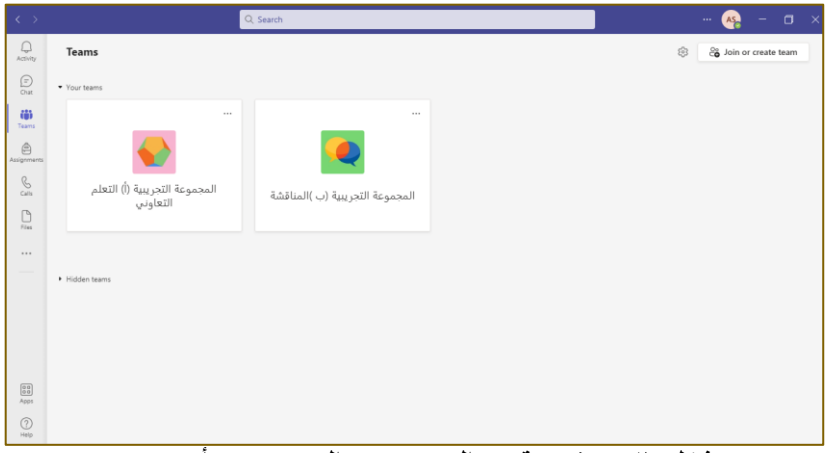
(ج) الحدود بشرية: طلاب الفرقة الثانية (جميع الشعب).

الخطوات الإجرائية للدراسة:

يوضح شكل (١) خطوات سير الدراسة *(flow chart)*: –

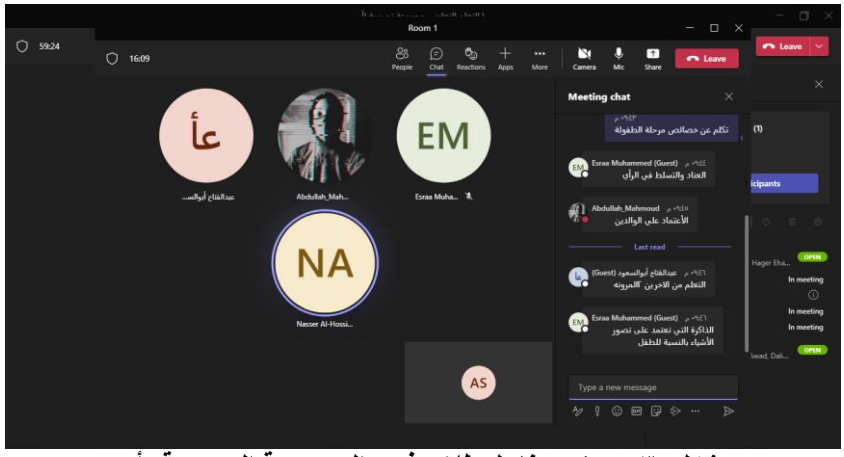


١. الاطلاع على البحوث السابقة ودراسة الأدبيات في مجال علم النفس بشكل عام ودراسة البحوث التي تناولت موضوع استراتيجيات التعلم النشط في التدريس.
٢. تحديد مقرر علم نفس النمو واختيار الموضوعات التي سوف يتم تدريسها باستخدام الاستراتيجيتين(التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية).
٣. اختيار العينتين التجريبيتين (أ)، (ب)، والمجموعة الضابطة وضبطهم، وتطبيق مقياسي الدراسة (التوافق النفسي والاجتماعي، التجول العقلي) قبلياً.
٤. تنفيذ المقرر وتطبيقه باستخدام منصة (*Microsoft Teams*) على المجموعتين التجريبيتين (أ) باستخدام استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني، والمجموعة (ب) باستخدام المناقشة الالكترونية.



شكل (٢) يوضح تقسيم المجموعتين التجريبيتين (أ)، و(ب)

– وقد قامت الباحثة بتقسيم المجموعتين التجريبيتين إلى فرق صغيرة من ٤–٦ طلاب داخل الميكروسوفت تيمز.



شكل (٣) يوضح تفاعل طلاب فرق المجموعة التجريبية (أ)

١. اعادة تطبيق مقياسي الدراسة (التوافق النفسي والاجتماعي، التجول العقلي) بعدياً للتعرف على فاعلية استخدام كلا الاستراتيجيتين في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لديهم.

٧) الإطار النظري والدارسات السابقة:

المحور الأول: التعلم النشط

التعلم النشط في جوهره هو أساس لما يعرف بالتدريس الأصيل الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة الآن في واقع التدريس، فهو تدريس يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسدية)، وبالتالي فلابد أن يرتبط التعلم بحياة المتعلم وواقعه، واحتياجاته، واهتماماته، كما يحدث من خلال تفاعل الطالب مع كل ما يحيط به في بيئته وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته وسرعة نموه (الشمري، ٢٠١٦، ٢٣٣).

التعلم النشط يُعرف بأنه مجموعة من الأساليب والاجراءات القائمة على نشاط المتعلم، والمقدمة له في بيئة محفزة تتيح له المشاركة والتأمل أثناء الموقف التعليمي ليصبح سلوكاً يتم تطبيقه في جميع المواقف التعليمية الجديدة (آل عمير، ٢٠٢١، ٣٣٠).

التعلم النشط: "هو نوع من التعلم الذي يعتمد على المشاركة والتفاعل الإيجابي من الطالب في كافة المواقف التعليمية داخل غرفة الدراسة من خلال الأساليب الفعالة من لعب الأدوار، حل المشكلات، العصف الذهني، اتخاذ القرارات، وذلك بإشراف المعلم (خيري، ٢٠١٨).

أهمية التعلم النشط:

أظهرت الأبحاث والدراسات أن التعلم النشط هو أسلوب تعلم فعال عند مقارنته بالتعلم الذي يعتمد أسلوب التعلم التقليدي، مما يزيد من أهميته لطلاب المدارس والجامعات وحتى معلميهم.

ويوضح رفاعي (٢٠١٢) أهمية التعلم النشط كما يلي:

١. يشجع الطالب على العمل الإيجابي.
٢. ساعد الطالب على اكتساب الخبرة.
٣. دعم العلاقات الاجتماعية، والعمل الجماعي (مشاركة الطلاب) .
٤. يعود الطالب على ممارسة الديمقراطية باحترام الرأي، والرأي الآخر.
٥. يعود الطلاب على قيم الالتزام.
٦. يعزز التعلم الايجابي لدى المتعلمين.
٧. يدرب الطالب على تحمل المسئولية، والاعتماد على النفس (رفاعي، ٢٠١٢، ٦٣).

ولخصها كلا من (سيد والجمل، ٢٠١٢، بدوي ٢٠١٠، عواد وزامل ٢٠٠٩، الزايدي ٢٠٠٩)

١. يهيئ للطلبة مواقف تعليمية حية.
٢. يزيد من اندماج الطلبة في العمل.
٣. يحفز الطلبة على كثرة الانتاج.
٤. يعتبر مجالا للكشف عن ميول الطلبة واشباع حاجتهم.
٥. يتعلم كلاً من الطالب والمعلم طرق الحصول على المعرفة.
٦. ينمى لدى الطالب والمعلم الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الاتقان.
٧. يجبر المتعلم على استرجاع المعلومات من الذاكرة ربما لأكثر من موضوع مع ربطها ببعضها البعض.
٨. يوضح للمتعلم قدرته على التعلم دون مساعدة فيعزز لديه الثقة بالنفس والاعتماد على ذاته.

أهداف التعلم النشط:

١. التعرف على أحدث الأساليب التعليمية.
٢. إكساب المعلم مهارات التعلم النشط.
٣. إكساب المتعلم مجموعة من المهارات والمعارف، والاتجاهات، والمبادئ، والقيم.
٤. تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة لتمكن المتعلم من الاستقلالية.
٥. القدرة على حل المشاكل واتخاذ القرار وتحمل المسئولية (النوري، ٢٠١٩، ٢٢٥).

يتفق كل من (الرفاعي، ٢٠١٢، ٦٢) وزكي، والحمداني، وكتبي (٢٠١٢، ٢٠)، وكذلك سعادة وآخرون (٢٠١١ ، ٢٢–٢٨) أهداف التعلم النشط فيما يلي:

١. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات القراءة النقدية والتفكير النقدي.
٢. التنويع في الأنشطة التربوية بما يتماشى مع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
٣. قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
٤. إكساب الطلاب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
٥. زيادة العمل الإبداعي المتنوع لدى الطلاب.
٦. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.

٧. يكتسب الطلاب المهارات والمعرفة والاتجاهات المطلوبة، ويخوضون تجارب الحياة الحقيقية.

٨. تغيير الصورة التقليدية للمعلم كمصدر وحيد للمعرفة.

مكونات التعلم النشط:

أوضح كلا من *Shaaruddin & ،Eison (2010), Fayombo(2012) Mohamed (2017)* مكونات التعلم النشط في التالي:

- **المواد والمصادر: والتي يجب أن تكون متوفرة، وملائمة لسن المتعلمين.**
- **الممارسة: والتي يجب أن تتوفر؛ لكي توفر للمتعلمين فرص الاستكشاف والتجريب والتركيب.**
- **لغة المتعلم: يصف المتعلمين بلغتهم ما يقومون بعمله، ويستخدموا اللغة لكي يتأملوا عملها، وتتواصل مع الآخرين، وتتكامل الخبرة الجديدة بالسابقة باستخدام اللغة.**
- **دعم المعلم: يعترف المعلم بقدرة طلابه، ويشجعهم على التفكير، والإبداع، وحل المشكلات.**
- **الحوار مع الذات: أكدت *shafagh 2003* أن من مكونات التعلم النشط الخاصة بالمتعلمين هو الحوار مع الذات فلابد أن يتأمل الطلاب ما قاموا بتعلمه فيقومون بتحديد أفكارهم، وما تم تدريسه، وما يشعرن به نحو ما توصلوا إليه من معلومات وما تعلموه.**
- **الحوار مع الآخرين: من خلال الحوار يتعلم الطلاب وجهات النظر المتعددة والمختلفة لزملائهم الآخرين ومقارنتها بوجهات نظرهم، واحترام آراء الآخرين وطرح جميع الأفكار؛ للاتفاق حول رأى واحد وبذلك يتمكنون من النظر إلى الأمور بطريقة مختلفة عن نظرتهم السابقة وهذا النوع من الحوار يمكن أن يتم بأشكال مختلفة عن المجموعات الصغيرة للمناقشة حول الموضوع أو ابتكار طرق إبداعية أخرى لمشاركة المتعلمين في مواقف حوارية مع زملاء آخرين.**

خصائص التعلم النشط عبر المنصات التعليمية:

١. مبادرة المتعلم في الحصول على المعلومات كاكتساب مهارات تربوية متعددة ومتنوعة.
٢. التركيز على مجموعة من الأنشطة والمشاريع البناءة والهادفة التي تركز على حل المشكلات.
٣. إجراء العديد من المناقشات التي تحصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.
٤. التركيز على المحتوى العلمي المتعلق بالقضايا الحياتية والمشاكل الواقعية.
٥. التركيز على مبدأ التعلم التعاوني من خلال تكوين مجموعات دراسية.
٦. الاستفادة من الخبرات السابقة للمتعلم والاعتماد عليها لتزويد المتعلم بتجارب وخبرات جديدة.
٧. إمكانية تلقي عملية التعلم خارج قاعة التدريس، من خلال المشاركة الفعالة للمتعلم في المشاريع المتنوعة المتعلقة بالمحتوى الأكاديمي مع الآخرين والتعاون فيما بينهم.
٨. إضفاء جو من المرح والمتعة والتشويق لجميع أنشطة التعلم النشط.
٩. تشجيع وتعزيز الابتكار مثل التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.
١٠. التركيز والاهتمام بتقنية التغذية الراجعة، والتي تهدف إلى إطلاع المتعلم على النتائج التي حصل عليها، وكيفية تصحيح أخطائه.
١١. تحقيق النضج والنمو الشامل للمتعلم في كافة المجالات (العقلية والنفسية والجسدية.... وغيرها). (سحتوت، جعفر، ٢٠١٤، ٣٣).

مبادئ التعلم النشط:

١. بناء المعنى من قبل المتعلم: يربط الطلاب المعلومات الجديدة بالمعلومات التي يعرفونها بالفعل، ويتم جمع المعلومات الجديدة والقديمة في النماذج العقلية؛ فإذا كانت المعلومات القديمة خاطئة، فهذا يؤثر سلبًا على تعلم المعلومات الجديدة، ويستغرق المزيد من الجهد ووقتًا أطول للحصول على المعلومات الصحيحة
٢. تعلم الحقائق وتعلم القيام بشيء ما هما عمليتان مختلفتان؛ وهذا يفسر سبب قدرة المتعلمين على معرفة مجموعة من الحقائق وعدم قدرتهم على الاستفادة منها وتطبيقها لحل مشكلة ما.

إذا كان هدفنا هو أن يستخدم المتعلم المعرفة بنجاح، يجب أن نوفر له فرص التدريب والحصول على التغذية الراجعة لذلك يحتاج الطلاب الذين يتعلمون من خلال حل المشكلات إلى مزيد من المرونة بدلاً من معرفة ما إذا كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة، فيجب أن تتسلسل المشاكل من السهل إلى الصعب؛ كما يجب أن ينتقل الطلاب إلى المشكلات الأكثر صعوبة عندما يكونون مستعدين؛ لأن الانتقال إليها بسرعة كبيرة دون الاستعداد يؤثر على عملية التعلم (فرج، عبد الوهاب، ٢٠٢١، ٣٠٧).

٣. انتقال أثر التعلم: فما نتعلمه في مقرر ما أو المهارة التي نتعلمها في تدريب تؤثر على تعلم مهارات أخرى في مقررات أخرى بسهول؛ فمن المرجح أن الطلاب يتعلمون أفضل عندما يتعلمون من الآخرين أكثر مما يتعلمون بمفردهم.

٤. تشجيع الطلاب على التواصل والتفاعل مع المعلم ومع الزملاء في اختيار نظام العمل وقواعده، تحديد أهدافهم التعليمية، طرح الأسئلة، تقويم أنفسهم.

٥. يمكن لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون ***Microsoft Teams*** إجراء محادثة بالفيديو مع طلابهم بشكل فردى أو جماعي ويمكن للطلاب نشر الصور والملاحظات.

٦. تشجيع المتعلمين على التعاون مع أقرانهم من خلال مهام جيدة التصميم وذات جدول زمني تسهل وتساعد على التعاون بين المتعلمين، وتجعل من السهل على الطلاب فهم ما يُطلب منهم القيام به من أجل تعزيز المشاركة وتعزيز التفاعل الاجتماعي، ويتيح نظام ***Microsoft Teams*** لعضو هيئة التدريس مراقبة عملية المناقشة، في نهاية كل مهمة يمكن لعضو هيئة التدريس إرسال ملاحظات توضح درجة كل طالب في الواجبات والاختبارات والمناقشات.

٧. تشجيع المتعلمين على تقديم مشاريع فردية أو جماعية من خلال إمكانية تحديد الواجبات في ملفات وإمكانية المناقشة التي تساعد في تدريب المتعلمين على قبول الرأي والرأي الآخر من خلال تقييم موضوعي لعملهم وعمل زملائهم.

٨. الالتزام بإنجاز الواجبات في الوقت المحدد، حيث توفر المنصة لعضو هيئة التدريس تذكير المتعلمين بما هو مطلوب منهم من خلال كتابة إعلان على صفحة الإعلانات أو البريد الإلكتروني، وكذلك إمكانية استخدام المجلدات بحيث تُفتح وتُغلق حسب المواعيد التي يحددها المعلم تتضمن الاختبارات والتكليفات والأنشطة ... إلخ.

٩. تطوير مهارات المتعلمين المتعددة من خلال السماح لهم باختيار مشاريعهم مما يتيح لهم البحث عن الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم كما يُمكنهم المشاركة في المناقشات من خلال طرح أسئلة أو الإجابة على الأسئلة المطروحة من قِبل زملائهم.

لذا يمكننا القول بأن عملية التعليم والتعلم عبر المنصات التعليمية تحقق مبادئ التعلم النشط من خلال التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية التي تراعى خصائص التعلم النشط وتعظم الاستفادة من إمكانات المنصات التعليمية لتحقيق أهداف التعلم*(Weimer, 2012)* .

فوائد التعلم النشط:

١. تُشكل المعرفة السابقة للمتعلمين أثناء التعلم النشط دليلاً عند تعلم معرفة جديدة، وهذا يتفق مع فهمنا أن استنباط المعرفة شرط ضروري للتعلم.
٢. من خلال التعلم النشط، يتوصل المتعلمون إلى حلول مفيدة للمشكلات لأنهم يربطون المعرفة أو الحلول الجديدة بالأفكار والإجراءات المألوفة بدلاً من استخدام حلول الآخرين.
٣. أثناء التعلم النشط، يحصل المتعلمون على التعزيزات الكافية حول فهمهم للمعرفة الجديدة.
٤. الحاجة للوصول إلى نتيجة أو التعبير عن فكرة أثناء التعلم النشط تجبر المتعلمين على استرجاع المعلومات من الذاكرة، ربما من أكثر من موضوع واحد، ثم ربطهم ببعضهم البعض، وهذا مشابه للمواقف الواقعية التي يستخدم فيها المتعلم المعرفة يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة مباشرة، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات.
٥. المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه، أثناء التعلم النشط، أو يشارك فيه، لها قيمة أكبر من المهمة التي يؤديها شخص آخر نيابة عنه.
٦. يساعد التعلم النشط على تغيير صورة عضو هيئة التدريس باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تأثير مهم في التطور المعرفي المرتبط بفهم طبيعة الحقيقة.
٧. يتعلم المتعلمون من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي يتعلمون مهارات التفكير العليا، وكذلك يتعلمون كيفية العمل مع الآخرين الذين يختلفون عنهم.
٨. يتعلم المتعلمون من خلال التعلم النشط استراتيجيات التعلم نفسه – طرق الحصول على المعرفة يزيد من إنتاج الطلاب في العمل.
٩. يطور العلاقات الطبيعية والتفاعل بين الطلاب.

١٠. ينمي الثقة بالنفس.
١١. اعتاد الطالب على اتباع قواعد العمل.
١٢. يساعد على نشر المرح والمتعة (نوري، ٢٠١٨، ٢٢٧).

استراتيجيات التعلم النشط:

سوف تتناول الدراسة الحالية استراتيجيتين للتعلم النشط تتمثل فيما يلي:

أولاً: استراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني

التعليم التعاوني ليس فكرة جديدة إنّما هو قديم قدم البشريّة حيث يمثّل القوّة الدافعة التي لعبت دوراً هامّاً في بقاء الأنواع البشريّة، ولقد وجد الأفراد الذين يقومون بتنظيم وتنسيق مجهوداتهم لتطبيق وممارسة أيّ مجهود أو مسعى إنساني ***Johnson, D. & Johnson, R. 1986, 31)***.

لقد أشار ***Falmud*** إلى التّعلم التّعاوني عندما قال:" لكي يتعلّم الفرد بشكل أفضل يجب عليه أوّلاً أن يحدّد رفيقه الذي يعاونه في التعلّم (عبد الفتّاح، ٢٠٠١، ٧).

تُعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها "طريقة تدريس حديثة، يتم فيها تقسيم الطلبة داخل القاعة الدراسية إلى ثلاث مجموعات تعاونية، متساوية في عدد عناصرها، بحيث تتكون كل مجموعة من أربعة أو خمسة عناصر، مختلفة في الجنس، والتحصيل العلمي، وتعمل هذه المجموعات تحت توجيه، واشراف، وتقديم، مدرس المادة، ويتعاون طلبة كل مجموعة في تحقيق أهداف درس العروض من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي، ويتحمل كل عضو في المجموعات التعاونية مسؤولية تعليم نفسه، وتعلم زملائه" (الموسوي، ٢٠١٥، ٢٨).

توجد أشكال كثيرة للتعلم التعاوني تختلف باختلاف نوع المادة التعليمية، وحاجة المتعلمين ومستواهم وعددهم، ورؤية المعلم، وجميعها فعالة لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء (يحيي، ٢٠١١، ١٦).

تُعرّفها الباحث على أنها استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام مجموعات متعاونة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية، تتمثل في مجموعة من المتعلمين بمستويات وقدرات مختلفة، يتكاملون مع بعضهم البعض في أنشطة تعليمية مختلفة، لمساعدة بعضهم البعض على فهم موضوع التعلم، ويتسم عمل المجموعة بالتعاون والمساعدة من أجل تحقيق التعلم الجيد والفعال.

أدوار المعلم في المجموعات التعليمية التعاونية تتمثل في التالي:

١. اختيار الموضوع، وتحديد الأهداف، وتنظيم الصف، وإدارته.

٢. اتخاذ القرارات حول وضع المتعلمين في مجموعات تعليمية قبل البدء بتعليم الدرس.

٣. شرح المهمة وبيان الهدف للمتعلمين (تحديد المهام الرئيسية والفردية للموضوع).

٤. تكوين المجموعات والإعداد لعملها وتحديد المصادر والأنشطة المختلفة.

٥. الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة وتفقد فاعليتهم داخل المجموعات، والتدخل لتقديم المساعدة لأداء عمل في الإجابة عن أسئلة المتعلمين، وتعلم مهارات المهمة، أو تحسين مهار ات المتعلمين الشخصية، ومهارات المجموعة الصغيرة.

٦. تقييم تحصيل الطالب ومساعدتهم بمناقشة مدى تقدمهم في عملهم معًا.

٧. ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتقييم أداء الطالب.

٨. تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل، واختيار منسق كل مجموعة وبشكل دوري، وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.

٩. تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.

١٠. توجيه إرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.

١١. التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.

١٢. تقييم أداء المتعلمين وتحديد التكليفات الصفية أو الواجبات (السيد والجمل، ٢٠١٢، ٣٠٤).

أهمية التعلم التعاوني الإلكتروني

ترى أحمد (٢٠١٢) أن الاهتمام بالتعلم المتمركز حول الطالب من خلال إتاحة الفرصة له الاستخدام أساليب تعلم متعددة، والتدريب على مهارات الاتصال، وممارسة التفكير الناقد، وكذلك تقسيم العمل، والمشاركة في الأفكار، والمناقشات الشفوية التي تحدث أثناء عمل المشروع بين أعضاء المجموعة لإعطاء فوائد معرفية للطالب، يزيد من دافعية الطالب للبحث عن المعلومات واستكشاف العديد من المجالات الجديدة والصعبة بمساعدة المجموعة، وتحسين وتطوير مهاراته في: التحليل والاتصال، ويمكن إبراز أهمية التعلم الإلكتروني التعاوني من خلال النقاط التالية التي يوضحها.

١. يعتبر التعاون القائم على الحاسوب ضرورة قصوى لتكوين بيئة تعلم فعالة حيث يتيح للمتعلم الفرصة لكي يناقش، يجادل، يتفاوض، ويشترك في بناء المعرفة من خلال عملية المناقشة والتفاعل مع الأقران والخبراء عن طريق المؤتمرات، ومن خلال إتاحة الكتب، والمجلات، والمقالات، أو مجموعات البحث، وهناك نظام لدعم العمل التعاوني من خلال الويب يسمى يسمح بالتشارك في العمل، وتحميل الملفات على الويب، والإخطار بالأحداث، وإدارة المجموعة.

٢. هناك أهمية أكاديمية للتعلم التعاوني تكمن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب من خلال التدريب على مهارات التفكير العليا، ومساعدتهم على زيادة الأفكار من خلال المناقشة، وبناء وممارسة المهارة، وتطوير مهارات الاتصال، وتحسين عملية استدعاء المحتوى النصي، من خلال المناقشات التعاونية، وتوفير بيئة تعليم وتعلم نشطة تشجع الطالب على التعلم الاستكشافي، وعلى إتقان المهارات، وتحمل مسئولية التعلم، وعلى إدارة المواقف بفاعلية، وتوفير استراتيجيات تدريس فعالة، مع تحسين نتائج الفصول من خلال اتجاهات الطالب الإيجابية نحو التعلم، والمنافسة الناجحة في أداء المهام، وتزويد الطالب بمهارات إدارة الذات.

٣. وهناك أهمية نفسية للتعلم التعاوني أنه يزيد من تقدير الطلاب لذاتهم وثقتهم بأنفسهم، ويساعد على انخفاض القلق والتوتر الحادث في الطرق التقليدية أو التعلم الإلكتروني الفردي، ويُحسن من الرضا النفسي للطالب عن خبرة التعلم، ويشجع الطالب على قبول المساعدة والإشراف من نظائرهم، ويكون اتجاهات إيجابية نحو المعلمين أو المدربين.

فوائد التعلم التعاوني الإلكتروني

١. الفوائد الأكاديمية: تعزيز قدرة المتعلمين على بناء المهارات وممارستها، وتنمية التواصل الشفهي، وتحسين قدرة الطالب على استرجاع المحتوى المكتوب خلال المناقشات، اشتراك المتعلمين بفاعلية في العملية التعليمية، تشجيع المتعلمين على تحمل مسئولية التعلم وتحسين نتائج التعلم، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة (حسن، ٢٠١٥، ١٨٤).

٢. الفوائد الاجتماعية: تكوين نظام اجتماعي مدعم للمتعلمين، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، تعزيز الاستجابات الاجتماعية الايجابية للمشكلات، ودعم العلاقات

الشخصية، وتحمل المسئولية تجاه الآخرين، تنمية مهارات القيادة، تغيير دور المعلم كميسر للعملية التعليمية.

٣. الفوائد النفسية: دعم تقدير واحترام الذات لدى المتعلمين، تقليل معدلات القلق والتوتر، تحقيق قدر كبير من الارتياح تجاه خبرات التعلم، تكوين اتجاهات ايجابية نحو اعضاء هيئة التدريس والطلاب .. (Crone& Portillo, 2013, 246)

ثانياً: استراتيجية المناقشات الإلكترونية

مفهوم استراتيجية المناقشات الإلكترونية

يشار إلى المناقشات الإلكترونية على أنها تبادل للأفكار، والآراء بين أفراد يتشاركون في الحوار، وهي وسيلة مثالية للتعلم في سياقات اجتماعية، لأنها تدعم كلاً من التفكير والتعاون اللازمين للتعلم،(Andresen, 2009) .

وتؤكد النظرية البنائية الاجتماعية على إعطاء الفرصة للمتعلم لاكتساب، وإنتاج المعرفة في أطر اجتماعية، حيث يؤكد فيجوتسكي على أن البيئة الاجتماعية لها دوراً كبيراً في التطور المعرفي ويتحقق ذلك من خلال المناقشات وبيئات التعلم التشاركية التي تتيح الاندماج مع المجموعة، والاستفادة من خبرات الآخرين، واكتساب المعرفة من خلال التعاون، والمشاركة، وتفاعل الأقران، كما تشير النظرية إلى أن التعلم عملية نشطة يعمل فيها الطلاب لبناء معرفتهم من خلال ربطها بتجاربهم السابقة، وذلك من خلال مواقف حقيقية تعتمد على التفاعل مع البيئة الاجتماعية (Brindley, Walti, and Blaschke, 2009).

مقترحات للمعلم لمناقشة إلكترونية جيدة.

شكل (٤) يوضح مقترحات للمعلم لمناقشة جيدة

١. إرفاق صور، وفيديوهات، روابط، روابط، واستخدم الوسائط لتوضيح نقاط معينة.

٢. منح الطلاب "مساحة" للرد على بعضهم البعض.

٣. توجيه الطلاب للتعمق أكثر والتفكير النقدي في الموضوع خارج ما يتم توفيره في مواد تعليمية للمقرر.

المحافظة على مناقشة مركزة تلخص بشكل دوري ما يجب القيام به.

١. تشجيع حوار الطلاب من خلال طرح أسئلة تحفز على التفكير والمناقشات التأملية المتعمقة وتحمل الطلاب مسؤولية تفكيرهم.

٢. عدم تشجيع المنافسة بين الطلاب لأن المنافسة تخلق فائزين وخاسرين، ويمكن أن تؤدى المنافسة والمقارنات إلى خلق مشاعر مؤذية أو تنفير وانصراف بعض الطلاب، ولذا يجب التشجيع على الأنشطة الجماعية والجهود التعاونية (Wiley Education Services, 2019).

اما سترانج (Strang, 2015) فيضع بعض المقترحات مثل بدأ مناقشة بـ (لماذا، كيف، تخيل، افترض، توقع، احكم، برر) تجنب الحدة أو الإفراط فى النقد، يجب أن يحدد المعلم شكل الموقف هل هو (سؤال) أو بدء محادثة مفتوحة (مناقشة) الإشارة إلى نوع المنشور الذى سيقوم برفعه برمز، بحيث يمكنه بسهولة العثور على منشورات السؤال أو المناقشة، و

تحديد أيقونة أو علامة الاستفهام منشورات السؤال، وتحدد أيقونة فقاعات المحادثة منشورات المناقشة.

مميزات الاستراتيجية المناقشة الإلكترونية

وتوجد عدة مميزات الاستراتيجية المناقشة الإلكترونية تتسم بالتفاعل وتشجع التعلم النشط القائم على المشاركة.

- تشجع المتعلمين على التحليل وإيجاد طريقة بديلة للتفكير.
- الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليمة.
- لا تتقيد بمكان ولا زمان محدد، حيث يستطيع الطالب أن يدخل إلى لوحة النقاش ويطلع على الأسئلة المتاحة في أي وقت ومن أي مكان في العالم (سالم ، ٢٠٠٤، ٣١).

استراتيجيات المناقشات الإلكترونية.

شكل (٥) يوضح استراتيجيات المناقشة الالكترونية

- **استراتيجية تصميم جلسات تفاعلية تزامنية**

المناقشات التزامنية هي جلسات للتفاعل في الوقت الحقيقي الفعلي لا يشترط فيها التواجد في ذات المكان، حيث الاستفادة من صفات الديناميكية للتعلم المتزامن، ويمكن للمعلم إجراء حوار مع المتعلمين في الوقت الفعلي فإذا كان لدى أي متعلم سؤال فيمكن الإجابة عليه بشكل فورى وسريع، ويمكن أيضاً تقديم مزيد من أنشطة التدريب في الوقت الفعلي، حيث أن عمل مناقشات في الوقت الفعلي يتيح فرصة للطلاب للتعلم والعمل معاً مما يمنحهم قدرة على التفاعل مع المحتوى والمعلم وبعضهم البعض بطريقة يصعب أن تتحقق في المناقشات غير المتزامنة، ولا يقتصر الأمر على قدرة المعلم على تقديم رؤى فى الوقت الفعلي للطلاب

لمساعدتهم على الفهم، بل يمكنهم أيضاً الحصول على تعليقات فورية حول جودة تعليمهم من أجل تحسين أنفسهم.

- **استراتيجية توفير استجابات فورية الأداء الطالب في المناقشة.**

يرى نيشاكيوماري(2009) Nishakumari أن المعلم يمكنه أن يحقق هدفه من المناقشات الإلكترونية عند الإجابة على رسائل الطلاب بشكل فورى وسريع، مما يشعرهم بأنهم ذو أهمية، ولهم أولوية في الاستجابة لرسائلهم، وقد يسهم في تحفيزهم على الاندماج في المناقشات، لذا يوصى بضرورة الدخول إلى منتديات المناقشة كل يوم من أجل مواكبة المحادثات الطلابية.

يفضل مع الاستجابة الوقتية استخدام تقييمات جذابة، وذات صلة بحياة الطلاب، فمن خلال استخدام منتديات المناقشة يمكن قياس فهم الطلاب لمفهوم معين، وقدرتهم على تطبيقه في مواقف حقيقية، ومحاولة ربط محتوى الدرس إما بالأحداث الجارية أو بحياة الطلاب وعملهم، ولن يعتمد هذا فقط على ما تعلموه من الفصل، ولكن أيضاً على ما جمعوه من تجاربهم الحياتية، ويمكن أن يقدموا مقالات أو مقاطع فيديو، ولكن أي أو مواد أخرى كتطبيق على ما تم تعلمه.

- **استراتيجية استخدام اسئلة بنهايات مفتوحة.**

يفضل أن تكون موضوعات المناقشة فعالة، ومفتوحة النهاية، ومصممة لتشجيع الطلاب على اتخاذ موقف بشأن القضايا المعروضة للرد عليها، كذلك يتطلب التفكير المنظم، وتطبيق المفاهيم المقدمة بمحتوى التعلم الذى يدور حوله النقاش، وإذا كان هناك اختلاف في الرأي يجب عرض أسباب، ومبررات مدروسة بعناية لدعم التعليقات المقدمة، وتشجيع التفكير النقدي، كما تسهم المناقشة المفتوحة في تشجيع الطلاب على المشاركة بحرية دون قلق دون أن تؤثر مشاركاتهم على درجاتهم، وبالتالي تشجيعهم على المزيد من التفاعل، وتسمح بإجراء مناقشة متعمقة، تحقق أهداف التعلم، ويمكن أن يدفع سؤال المناقشة الجيد الطلاب إلى التفكير في موضوع معين، والتوسع فيما يتجاوز الحقائق المعطاة علاوة على ذلك يوجه سؤال المناقشة الفعال الطلاب إلى تطبيق، وتوليف المفاهيم التي يتم تناولها في الفصل الدراسي في مواقف حياتية.

أهمية استراتيجية المناقشة الإلكترونية:

١. تحسين الفهم: تمكن المناقشات الالكترونية الطلاب على توضيح فهمهم للمفاهيم الأساسية في سياق المناقشة مع الطلاب الآخرين.
٢. بناء البراهين: تتيح المناقشات الالكترونية فرصة لتحليل الآراء المستندة لمنطق أو لحجة معينة والدفاع عن هذا الرأي، وقد تكون الحجة في صورة مرفقات أو مواد ذات صلة.
٣. بناء المعرفة: تساعد المناقشات على فهم أعمق لموضوعات التعلم، مع إمكانية تطبيق المعرفة في سياقات مختلفة، وتكون معاني جديدة.
٤. تنمية مهارات العمل الجماعي: تُمكن المناقشات الالكترونية الطلاب من التعلم من بعضها البعض، وتبادل المعرفة والخبرة وتقديم الدعم والمساعدة لبعضهم.
٥. تنمية التفكير النقدي: تُشجع المناقشات الالكترونية الطلاب على المشاركة البناءة وتحليل الأفكار والمفاهيم والفلسفات والعمليات وإجراءات، وتشكيل الآراء والدفاع عنها.
٦. خلق مجتمعات معرفية: تُسهم المناقشات الالكترونية في تنمية الشعور بالانتماء إلى مجموعة لهم نفس الأهداف، من أجل تعزيز التعلم مما يُسهم في بناء المعرفة بشكل جماعي (فارس، ٢٠١٦، ٣٧١).

المحور الثاني: التوافق النفسي والاجتماعي

إن الجامعة عبارة عن مجتمع مصغر، يتوافد إليه الطلبة والطالبات بهدف اكتساب المعارف ورسم معالم لمستقبلهم المهني والعلمي، وفي خضم تواجدهم بالجامعة تعترضهم مجموعة من الصعوبات ترتبط إما بشخصيتهم ومدى نضجها وتناسقها وانسجامها من الناحية النفسية والاجتماعية، وإما بتوافقهم مع الحياة الجامعية سواء من الناحية النفسية والاجتماعية أو الأكاديمية، وكل هذا يؤثر بصورة مباشرة في نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي (سعيدة، ٢٠١٣).

وترى البيبي (٢٠١٥) أن مجالات التوافق متداخلة ببعضها البعض ولا يمكن الفصل بينها، ولذلك فإن التوافق بكل مجالاته وأنواعه مهم للغاية في استقرار النفس البشرية ومحيطها على حدٍ سواء حتى تعطي أفضل ما لديها؛ فتعكسه على المجتمع، ويعود هذا الآخر ليعكسه عليها؛ فتكون العلاقة هنا تفاعلية انعكاسية.

أهمية التوافق النفسي:

تتضح أهمية التوافق النفسي والاجتماعي عند (كامل، ٢٠٠١، ٣٥)، (عبد القادر، ٢٠١٥، ٢١) في الخطوات التالية:

١. تحقيق الموائمة بين حاجات الانسان المادية والمعنوية دون تغليب جانب على اخر وهنا يحدث التوازن الشخصي.

٢. تحقيق الموازنة بين حاجات الانسان الشخصية وبعضها البعض.

٣. التوازن للفرد مع ظروف البيئة الاجتماعية والنفسية والفسيولوجية مما يحقق التقدم الهادف.

٤. التوازن الاجتماعي عن طريق الموائمة بين متطلبات الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه الانسان.

٥. يؤدي بالفرد إلى الموائمة مع المعايير الاجتماعية، وقوانين المجتمع، ونظمه، وقيمه.

ومما سبق يرى الباحث أن التوافق النفسي والاجتماعي يساعد الطلاب بشكل عام والطلاب ذوي التحصيل المنخفض بشكل خاص على تذليل العقبات التي يواجهونها في دراستهم وتحفيزهم على مواصلة تقدمهم ونجاحهم في العملية التعليمية من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، وباستخدام استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في البحث فإن ندفع الطالب إلى السعي نحو تحقيق أهدافه والصبر والمثابرة من أجل الوصول إليها.

أبعاد التوافق النفسي:

التوافق النفسي في بداية ظهوره يقابل مصطلح التكيف ويُعرف بيولوجياً كما ورد في "نظرية دارون" في النشوء والارتقاء بأنه قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية، فعند حدوث تغيرات بيئية مفاجئة يواجهها الكائن الحي بتغيرات ذاتية وبيئية ليستمر في البقاء، فإن فشل في ذلك ينقرض ويختفي (غالي، ٢٠١٣).

هناك العديد من مجالات التوافق تتمثل في التوافق العقلي، والتوافق الأكاديمي، والتوافق الأسري، والتوافق المهني، والتوافق الجسدي، والتوافق الزواجي، والتوافق السياسي أو الديني. ولكن يتفق الباحثين في مجال علم النفس على أن البعدين الأساسيين للتوافق هما: البعد الشخصي (النفسي) والبعد الاجتماعي، بالنظر إلى أن هذه المظاهر المتعددة يمكن أن تتحد معًا لتشكل عناصر الأبعاد الشخصية والاجتماعية. وهذه نظرة تفصيلية لما سبق:

١. التوافق الشخصي:

يشير التوافق الشخصي إلى التوازن بين الوظائف المختلفة للشخصية، مما يؤدي إلى قيام الأعضاء النفسية بوظائفها دون صراعات شديدة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فهي تشير إلى الاحتياجات المكتسبة مثل القيم والمواقف والمعتقدات والطموح (عبد القادر، ٢٠١٥).

وترى الباحثة أنه يمكننا اعتبار الفرد متوافقًا شخصيًا عندما يشعر بالرضا عن نفسه متقبلاً لذاته ومقدراً لها، ويستطيع الاعتماد على نفسه ويَشعر بالانتماء داخل المجموعة التي ينتمي إليها ويصبح عضواً فاعلاً ونشطا بها.

يرى علماء النفس أن الشخصية المتوافقة هي الشخصية التي يمكنها أن تتمتع بالصحة النفسية، وتتطلب الصحة النفسية توافقاً إيجابياً مع الذات ومع البيئة المحيطة.

ويذكر شويبل Schwoebel النقاط التالية في العلاقة بين التوافق والصحة النفسية:

- **الصحة النفسية توافق مستمر، غير ثابت، وهي هدف دائم، ضروري وأساسي في نمو الشخصية السوية.**
- **الصحة النفسية حالة إيجابية تشمل الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وهذه الجوانب متكاملة تنمو خلال عملية التوافق.**
- **الصحة النفسية عملية توافق تهدف إلى إيصال الفرد إلى أعلى مراتب تحقيق الذات (الحجار،2003؛ الكحلوت، ٢٠١١).**

٢. التوافق الاجتماعي:

التوافق الاجتماعي هو المواءمة بين متطلبات المجتمع بقيمه وأنظمته، ومواكبة الأعراف الاجتماعية، والامتثال لقواعد الرقابة الاجتماعية، وقبول التغيير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لصالح المجتمع بشكل عام ولخير أهله وأسرته على وجه الخصوص.

مما سبق ترى الباحثة أن التوافق الاجتماعي هو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الطالب من أجل تحقيق التوازن بينه وبين المجتمع المحيط به ومدى ارتباطه بزملائه الآخرين والتفاعل معهم وقيامه بسلوكيات مقبولة اجتماعياً مثل (التعاون، المشاركة، التسامح، التفاعل) مما يحقق له الشعور بالرضا عن نفسه وعن الاخرين.

٣. التوافق الذاتي

يتمثل في فكرة الإنسان عن ذاته وعن قدراته الذاتية ومدى تطابق نظرته عن ذاته مع واقعه كما يدركه الآخرون فإن تطابقت فكرة الإنسان عن ذاته مع فكرته عن واقعه فإنه يكون متوافقاً وسعيداً مع نفسه ومع الآخرين، وبالتالي فالفرد المتوافق ذاتياً لا يتعارض مع الواقع ويستطيع النجاح في إشباع حاجاته وتحقيق رغباته وأن الفرد غير المتوافق ذاتياً يتعارض مع الواقع، ولا يستطيع تحقيق رغباته ويفشل في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة (الطيب، ١٩٩٤، ٣٣).

٤. التوافق الصحي: بأن الفرد يتمتع بصحة جيدة وأن يكون متقبلاً لمظهره الخارجي وراضيًا عنه وأن يميل الفرد إلى الحركة والنشاط وقوة التركيز معظم الوقت (شقير، ٢٠٠٣، ٥). وقد ذكر (عبد الخالق، ٢٠١٥، ٥٥) أن أبعاد ومجالات التوافق تتمثل في:

٥. التوافق الدراسي: – يتضمن هذا النوع من التوافق نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواؤم بين المعلم والطالب، حتى يهيئ للطالب ظروفًا جيدة للنمو السوي معرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف والتسرب والغياب الدراسي.

٦. التوافق المهني: – هو الانسجام بين العامل وعمله (أيًا كان هذا العمل) ويتحقق هذا من خلال حُسن اختيار المهنة والتدرب عليها جيدًا وتقبلها والابتكار فيها، وتكوين علاقات إنسانية راضية مرضية مع الزملاء والرؤساء.

٧. التوافق الأسري: – أن تسود المحبة بين أفراد الأسرة، وينظر الزوج والزوجة للعلاقات بينهما على أنها سكن ومودة ورحمة وتقوم العالقات بين أفراد الأسرة المتوافقة على الحب والاحترام والتعاون.

العوامل التي تعيق التوافق النفسي الاجتماعي:

بالرغم من أن هدف الفرد في الحياة هو تحقيق التوافق والتوازن، إلا أن هناك عقبات أمام تحقيق ذلك، قد يكون ذلك بسبب طبيعة الفرد نفسه، وقد يعود إلى البيئة التي يعيش فيها.

– معوقات تتعلق بالقدرات الفردية: في مراحل حياته يتعرض الفرد لعقبات مختلفة سواء كانت عقبة عضوية مثل ضعف السمع أو الرؤية أو اعتلال الصحة والنقص العضوي، أو أنها عقبة عقلية مثل ضعف الذكاء وبالتالي قلة الأداء والاستعداد، وقد تكون العقبة نفسية

مثل القلق والتعب وانعدام الثقة والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين وشعوره بعدم الرضا عن نفسه وعدم قدرته على الدفاع عنها كما يتضح من عدم قدرته في اقامة علاقة جيدة مع الأسرة.

- العقبات الاجتماعية: بالإضافة إلى العقبات السابقة التي يواجهها الفرد، هناك البيئة الاجتماعية التي تحول دون تحقيق الفرد لتوافقه الاجتماعي، التي من شأنها التقليل من المهارة لدى الفرد كالعادات السيئة والصراعات الانفعالية التي تسببها الأسرة من خلال المعاملة السيئة كما تظهر في عدم قدرة الفرد على اكتساب المهارات الاجتماعية، وتقبله عادات وتقاليد المجتمع و عدم الامتثال لبعض التقاليد الأسرية الخاصة، ونستخلص مما سبق أن هذه العقبات تبقى تعيق التوافق الاجتماعي للفرد وما عليه سوى تجاوزها أو التأقلم معها للوصول إلى الشعور بالرضا.

بناء على ما سبق نستخلص أن التوافق النفسي الاجتماعي هو قدرة الفرد على التوفيق بين ذاته، والبيئة التي يعيش فيها وقدرته على بناء علاقات اجتماعية والالتزام بالعادات والتقاليد والقوانين المفروضة من المجتمع (حياة، ٢٠١٣، ٦٩).

النظريات المفسرة للتوافق النفسي

ينظر غالبية علماء النفس إلى التوافق النفسي على أنه السواء، وخالٍ من الاضطرابات النفسية والصراعات، والقدرة على الانسجام مع الذات والآخرين، وبهذا الإجماع يكون لكل نظرية وجهة نظرها في تحديد مفهوم التوافق النفسي وعملياته وعوامله، وفيما يلي أهم الآراء النفسية التي تفسر التوافق نفسي:

- **نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis theory**

يعد فرويد رائداً ومؤسساً لنظرية التحليل النفسي والاب الروحي لعلماء النفس التحليليون الذين ساروا على نهجه، ويعد إنتاج فرويد العملي وأبحاثه واكتشافاته تحدد بداية مرحله من فهم الانسان للإنسان، وهذا ما أثار فيه الرغبة التي لا تفتر في بذل المحاولة التي لاتكل لجعل هذا الانتاج في تناول الانسان.

والشخصية الإنسانية عند فرويد ذات تصور دينامي متفاعل وقد قسم فرويد بناء الشخصية إلى ثلاث مكونات هي الهو ID والأنا Ego والأنا الأعلى Super Ego

ويري فرويد أن سلوك الانسان يعد نتاجاً من التفاعلات التي تتم بين هذه المكونات الثلاثة

(Weiten & Lioyd, 2008:33)

- **النظريات السلوكية: .**

تؤكد النظرية السلوكية على الاعتماد على الملاحظة والقياس لجميع الظواهر النفسية، بما في ذلك مفهوم التوافق النفسي، حيث ترى أن سلوك الفرد يفسر على أنه سلوكيات توافقية أو غير توافقية، تتأثر بما يتعلمه الفرد من الآخرين وما يتلقاه من الدعم والتعزيز.

يؤثر السلوك التوافقي للفرد على ما يتلقاه من تعزيزات ودعم من البيئة الخارجية المحيطة به، بدءًا من الأسرة والمدرسة مروراً بجميع الفئات التي ينتمي إليها خلال مراحل حياته، ومن مظاهر الشخصية الطبيعية بين السلوكيين أن الفرد يجلب السلوك المناسب في كل موقف، وفق ما تحدده الثقافة التي يعيش فيها الفرد (الشاذلي، ٢٠٠١، ٧٠).

- **النظريات الاجتماعية:**

تبحث هذه النظريات في التوافق من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو المجموعة، وهذا الاتجاه يشير إلى أن الفرد عادة ما يلجأ إلى الخضوع للمجموعة وأوامرها من أجل تلبية متطلبات الحياة اليومية وتحقيق التوافق أما خَرق معايير الجماعة، والخضوع لبعض الفئات السيئة، والإضرار بالجماعة وممتلكاتها، والإضرار بأفرادها، فيعتبر ذلك مظهراً من مظاهر التوافق السلبي، كما يمكن القول بأن الشخص المحب لأسرته والذي يعمل من أجلها ويحتفظ بوظيفه دائمه لإعاشتها، والواعي بأساليب سلوكه المتنوعة يعتبر متوافقاً، أما غير ذلك فهو غير متوافق (كامل،٢٠٠٣، ٣٧).

المحور الثالث: التجول العقلي

التجول العقلي ظاهرة إنسانية عامة تشغل جزءًا من تفكيرنا اليومي وتؤثر على الأداء ومهام الحياة البشرية، تحدث هذه الظاهرة عندما ينجرف العقل أو يبتعد عن المهمة ويركز على الأفكار الداخلية والصور الذهنية التي لا تتعلق بالمهمة أو بالوضع المستهدف الحالي (شلبي، آل معيض، ٢٠٢٠، ٦١٤).

أسباب التجول العقلي

خلصت دراسة كلاً من(Mrazek, 2012) ، (Randall, 2015) ، (المراغي،٢٠٢٠) ، (العتيبي، ٢٠٢٠) إلى أن أهم أسباب التجول العقلي.

أولاً: العوامل التي ترجع للطالب: -

١. السعة المحدودة للذاكرة العاملة وانخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة.

٢. كثرة الضغوط النفسية والأعباء الملقاة على عاتق الطالب.

٣. الحالة المزاجية السيئة والرغبة في النعاس والإحساس بالإجهاد.

٤. القلق بكل أنواعه، القلق من الاختبارات القلق من المستقبل المهني والأسري.

ثانيا: العوامل التي ترجع للمهمة: -

١. المهمة الصعبة التي تسبب ضغطاً عقلياً حتى يمكن فهمها أو تتطلب قدراً طويلاً من التركيز والانتباه لفهم تسلسل خطواتها

٢. المهام المعقدة والتي تحتاج إلى تفكير طويل وتخطيط من الطالب فيتجول عقلياً بذهنه بحثاً عن حلول لها.

٣. المهام التي تتضمن تحدياً عقلياً واتخاذ قرارات وإيجاد حلول مبدعة لما تتضمنه من مشكلات وألغاز عملية.

٤. المهام التي ترتبط بمواد علمية أخرى فتجعل الطالب يركز على الصلات والروابط بين تلك المواد وبعضها.

٥. المهام التي تتطلب فريق عمل فتجعل الطالب عقله يتجه نحو تكوين الفريق وتوزيع الأدوار وإذا كان كل عضو في الفريق سيقوم بمهمته على أحسن وجه أم سيحدث تداخل في الأدوار.

أنواع التجول العقلي:

يمكن تمييز نوعين من الأفكار والتي تشكل محتوى التجول العقلي هما:

- **التجول العقلي الإرادي (المتعمد): wandering–Mind Deliberate : ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل إرادي وواعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدأ الأفكار، ومن ثم لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أي شعور بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.**

- التجول العقلي التلقائي (غير المتعمد): wandering–Mind Spontaneous : ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادي وغير واعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدأ الأفكار، إذ يشير إلى هفوات لحظية للانتباه يغيب خلالها وعي الفرد ما وراء المعرفي ببداية نوبة التجول العقلي، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة

. (Seli, Risko, et al., 2016, p.606)

استراتيجيات لتقليل التجول العقلي في الوسائط التعليمية:

١. الحصول على فترات راحة منتظمة، مع مراعاة قيود النظام المعرفي.

٢. دمج اسئلة (Checkpoint) من خلال المحاضرات، وهو الاختبار المعروف ايضًا باسم ممارسة الاسترجاع ويساعد هذا الاختبار بشكل كبير على الاحتفاظ يقوم الطالب بترسيخ المعرفة من خلال الاسترجاع، وتحديد الفجوات المنطقية، وتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل.

٣. تعزيز التعلم النشط من المناقشات أو نشاطات أخرى، وتشمل استراتيجيات التعلم النشط استخدام التقنيات التي تعزز مشاركة الطالب مع التعلم الخاص بهم، ومن الطرق التي يمكن دمجها بالقاعات الدراسية وتقلل مساحة التجول العقلي، جعل الطلاب يُولِدون بأنفسهم الأسئلة مما يؤدي إلى تحسين الانتباه اثناء المحاضرات ,Kane & Mcvay (2012:302).

العلاقة بين المتغيرات

التعلم النشط يكون فيه المتعلم هو محور العملية التعليمية، حيث يُحدد الأداء الجيد وإمكانية تطبيقه بطريقة علمية سليمة، كما تساهم الأنشطة المختلفة للتعلم النشط في تشجيع الطلاب وتحفيزهم على التعلم في بيئة تفاعلية وتشاركية بين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، كما يؤدي إلى رفع كفاءة النشاط الذهني للمتعلم لبناء المعرفة في عقله.

فالطلاب في هذه المرحلة تكثر لديهم الضغوطات النفسية، التي تؤدي بهم إلى سوء التوافق النفسي، وبذلك تكون ليس لديهم رغبة كبيرة في التعلم وبالتالي تدني الدافعية للتعلم وضعف التحصيل، فالطالب غير المتوافق نفسياً يسيطر عليه التشتت " التجول" وعدم الانتباه

والتركيز وتدهور أدائه ومنها ينخفض مساره الدراسي، حيث تُكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الدراسة والتحصيل (مليك، ٢٠٢٠، ٦٠).

وبالتالي ترى الباحثة أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة الحالية والتي يشارك من خلالها الطلاب منخفضي التحصيل في الأنشطة والمَهمات التعليمية المُكلفون بها أثناء تدريس مادة علم نفس النمو، حيث يتم فيها اشراك الطلاب في مجموعات صغيرة توفر لهم بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالمشاركة بإيجابية، والحوار والمناقشة البناءة بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين عضو هيئة التدريس، مما يؤدي إلى زيادة توافقهم النفسي والاجتماعي.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت إجراء التعلم النشط عبر المنصات التعليمية.

١) نجلاء عبد القوى عبد الوهاب (٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إثرائي إلكتروني قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الرقمية عبر المنصات التعليمية والاختبارات الإلكترونية، واتجاه الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال نحو استخدامها في التعليم والتعلم، في ظل جائحة كورونا وعلى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبة معلمة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالمستويات الدراسية من الأول إلى الرابع، واستخدمت اختبار الباحثة المهارات الرقمية، واستمارة تقييم الأداء في تطبيق المهارات الرقمية عبر المنصات التعليمية والاختبارات الإلكترونية، واستبيانه الاتجاه نحو تطبيق المهارات الرقمية في التعليم والتعلم (إعداد الباحثتين)، وأسفرت نتائج البحث المتعلقة بدراسة واقع تطبيق المهارات الرقمية عبر المنصات التعليمية والاختبارات الإلكترونية عن اتفاق الطالبات بنسب تتراوح بين ٩٥% الى ١٠٠% على أن استخدام المنصات التعليمية بدء في ظل جائحة كورونا، وأن استخدام المنصات ساعد على استمرار عملية التعليم والتعلم من خلال الإمكانات التي تمتاز بها المنصات من تقديم التغذية الراجعة، والتفاعل مع عضو هيئة التدريس، وإمكانية تسجيل المحاضرات، وتقديم العروض التقديمية ومشاركتها، وتشجيع التعلم الذاتي. كذلك أوضحت النتائج أن نسبة ٧٠ % من اجابات الطالبات تؤكد ضعف معلوماتهن عن استخدام المنصات التعليمية، وإعداد الاختبارات الإلكترونية.

٢) دراسة Almarabeh, Mohammad, Yousef & Majdalawi, (2014)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعة الأردنية، ودورها في التفاعل بين الطلبة، والتحديات التي تواجه استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً وطالبةً طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية، تم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتم إجراء اختبار في مساق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود دور إيجابي للمنصات التعليمية الإلكترونية في تطوير وتفعيل النظام التعليمي، وتحسين النظام القائم نحو التعلم عبر الإنترنت، وذلك بهدف مواكبة الثورة التكنولوجية في التعليم العالي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل بين الطلبة، لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى أن أهم التحديات التي تواجه الطلبة هو عدم اعتماد المنصات التعليمية الإلكترونية على النظام التعليمي الإلكتروني المتبع في الجامعة الأردنية.

٣) دراسة Stergioulas, Margineanu, Abbasi, Anido Rifon, Xydopoulos, Fakhimi & Iglesias (2014)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وتأثيرها في عملية التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالبًا وطالبة بالمملكة المتحدة، تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية درست باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتم إجراء اختبار في مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للكشف عن تأثير المنصات وطبيعة استخدامها، وأسفرت نتائج الدراسة عن سهولة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، ووجود أثر إيجابي دال إحصائياً للمنصات التعليمية الإلكترونية في عملية التعلم، ورفع مستوى أداء الطلبة في مختلف الأنشطة والمهام العلمية، وزيادة التفاعل الإيجابي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلم الطلبة، تعزى لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، لصالح المجموعة التجريبية.

٤) دراسة Benta, Bologa, & Dzitac, (2014)

هدفت الكشف عن أثر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تطوير وتفعيل عملية التعليم والمشاركة في المهام، تم استخدام وتحليل سجلات مركز الخدمة، التي تم جمعها من المنصات التعليمية الإلكترونية، والتي بلغ عددها (٢٩٧٠) سجل لمدة ثلاثة أشهر، كما تم استخدام دورات خاصة لتعلم استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب وطالبة من طلبة الجامعات، تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، تكونت المجموعة التجريبية من (٩٨) طالب وطالبة، تم تدريسهم باستخدام المنصة التعليمية الإلكترونية، وتلقوا دورات خاصة لتعلم كيفية استخدامها، وتكونت المجموعة الضابطة من (١٠٤) طالب وطالبة، تم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر في تحفيز الطلبة وزيادة مشاركتهم في المهام المعرفية، دال إحصائياً للمنصة التعليمية الإلكترونية كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة وأدائهم في مهامهم الأكاديمية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال المنصة التعليمية الإلكترونية.

٥) دراسة Mateia & Vrabieb (2011)

هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في زيادة فاعلية التعليم لدى طلبة الجامعات برومانيا، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة أن للمنصات التعليمية الإلكترونية دور إيجابي في تعزيز عملية التعليم بشكل عام، وزيادة جودة وفاعلية عملية التعليم عن بعد بشكل خاص، وأن للمنصات التعليمية الإلكترونية دور في رفع مستوى فاعلية العملية التعليمية في الجامعات، إلى أن استخدامها في العملية التعليمية كان بدرجة متوسطة.

٦) دراسة Du, Fu, Zhao, Liu, & Liu, (2012)

هدفت الكشف عن دور المنصات التعليمية الإلكترونية التفاعلية في البرامج الاجتماعية المتكاملة ونظام إدارة التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلم، و(١١٧) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بالصين، وأسفرت نتائج الدراسة أن للمنصات التعليمية الإلكترونية التفاعلية دور في زيادة المشاركة النشطة والفعالة، والتعاون بين المتعلمين

والمعلمين في العملية التعليمية، ونظام إدارة التعلم، والبرامج الاجتماعية، بالإضافة إلى دورها في بناء الشخصية، والاعتماد على الذات في الحصول على المعلومات.

المحور الثاني: دراسات العلاقة بين التعلم النشط والتوافق النفسي والاجتماعي

١.دراسة چىهان السىد محمد إبراهيم (٢٠١٨)

هدفت الدراسة الى التعرف على دور التعلم التعاوني في تنمية مهارات التوافق الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة وعلاج بعض معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، واستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة موزعة على الإدارات السبع لمحافظة الإسكندرية، وأسفرت نتائج الدراسة عن التأثير الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني وتنميتها لمهارات التوافق الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة، وتقديم مجموعة من الخطوات لعلاج صعوبات تطبيق التعلم التعاوني.

٢. دراسة أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن (٢٠١٦)

هدف البحث إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم النشط في تدريس مادة علم النفس لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية مستخدماً المنهج التجريبي، وتم إعداد كتيب الطالب وفيه إعادة الوحدة المختارة المقررة على طالبات المرحلة الثانوية بالفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦ باستراتيجية التعلم النشط كما تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في تدريس الوحدة موضوع الدراسة وتم إعداد أداتا البحث وهما اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي ، وقد تم ضبطهما إحصائياً وتطبيقهما بعدياً على مجموعة البحث التجريبية (٣٠) طالبة، الضابطة (٣٠) طالبة من عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الثانوية العامة، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لصالح طالبات المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تنميته التوافق النفسي والاجتماعي من خلال تدريس مادة علم النفس للطلاب، وذلك لما وفرته إستراتيجية التعلم النشط من جو تدريسي ممتع دعا الطالبات إلى التفكير والإثارة وتبادل الأفكار مما ساعد في تنمية التوافق النفسي الاجتماعي وتحصيلهم الدراسي.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بالعلاقة بين التعلم النشط الالكتروني والتجول العقلي.

١) دراسة أفنان بنت عبد الرحمن (٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف نموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي، كذلك الكشف عن استمرارية أثر البرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني وتحسين كفاءة التعلم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٥) طالبة من طالبات كلية الخدمة الاجتماعية والعلوم بواقع (٢٢) طالبة كمجموعة تجريبية وعدد (٢٢) طالبة كمجموعة، واستخدمت الباحثة بطاقة تقييم مشروعات الطالبات واستبيان الجهد العقلي ومقياس التجول العقلي، والبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج المقترح لتوظيف نموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي كذلك كشفت نتائج الدراسة عن استمرارية أثر البرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين كفاءة التعلم.

٢) دراسة عائشة بلهيش العمري (٢٠١٩)

هدفت هذا الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس في تنمية نواتج التعلم، وكذلك التعرف على تأثير البرنامج المقترح في خفض التجول العقلي، وأخيراً الكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر في تنمية نواتج التعلم لدى طالبات الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا مرحلة الماجستير تخصص تكنلوجيا التعليم. بواقع (١٠) طالبات كمجوعة تجريبيه وعدد (١٠) طالبات كمجموعة ضابطة. واستخدمت الباحثتان اختبار نواتج التعلم واستبيان التجول العقلي، والبرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس جميعهم من إعداد الباحثتان، وكشفت نتائج البحث عن وجود تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر في تدريس تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة.

٣)دراسة حلمي الفيل (٢٠١٨)

هدف هذا البحث إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة، والتعرف على تأثير البرنامج المقترح في خفض التجول العقلي، والكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الرابعة بواقع (٤٦) طالبًا وطالبةً كمجموعة تجريبية وعدد (٤٤) طالبًا وطالبةً كمجموعة ضابطة، واستخدم الباحث اختبار مستويات عمق المعرفة واستبيان التجول العقلي، والبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس جميعهم من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استقراء وتحليل الدراسات السابقة، نخلص إلى ما يلي:

١. اتفاق الدراسات السابقة على وجود دور إيجابي لمنصات التعليم الإلكتروني في تطوير وتفعيل النظام التعليمي، وتحسين النظام القائم نحو التعلم عبر الإنترنت، بهدف مواكبة الثورة التكنولوجية في التعليم العالي، بالإضافة إلى دورها في زيادة المشاركة الفعالة والفاعلة للطلاب والتعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية مثل نجلاء عبد القوى عبد الوهاب (٢٠٢١)، و دراسة Almarabeh, Mohammad, (2014 Yousef & Majdalawi)، دراسة Stergioulas, Margineanu, (2014 Abbasi, Anido Rifon, Xydopoulos, Fakhimi & Iglesias)، دراسة (Benta, Bologa, & Dzitac, 2014)، دراسة (& 2011) Vrabieb Mateia، دراسة (Du, Fu, Zhao, Liu, & Liu, 2012).

٢. اتفقت دراسة أفنان بنت عبد الرحمن (٢٠٢١)، دراسة عائشة بلهيش العمري (٢٠١٩)، ودراسة حلمي الفيل (٢٠١٨) على وجود أثر إيجابي للتعلم النشط في البيئات الالكترونية والتي استخدم كلاً من (نموذج التلمذة المعرفية، التعلم المنتشر، التعلم القائم على السيناريو) في تحسين كفاءة العملية التعليمية وخفض التجول العقلي لدى الطلاب.

٣. عدم وجود دراسات في حدود علم الباحثة تتناول الاستراتيجيات المستخدمة في البحث الحالي في خفض التجول العقلي لدى الطلاب.
٤. ندرة الدراسات العربية في ضوء علم الباحثة التي تناولت العلاقة بين التعلم النشط والتوافق النفسي والاجتماعي والتي اقتصرت على دراسة چيهان السيد محمد إبراهيم (٢٠١٨)، دراسة أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن (٢٠١٦).
٥. تنوعت الدراسات في اختيار العينة ما بين رياض الأطفال المدرسة الثانوية والمرحلة الجامعية.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية (الضابطة – التجريبية (أ) – التجريبية (ب)) في التطبيق البعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي".
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية (الضابطة – التجريبية (أ) – التجريبية (ب)) في التطبيق البعدي لمقياس التجول العقلي".
٣. "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (أ) قبل وبعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي".
٤. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) قبل وبعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي".
٥. "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (أ) قبل وبعد تطبيق مقياس التجول العقلي، لصالح التطبيق البعدي".
٦. "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (ب) قبل وبعد تطبيق مقياس التجول العقلي، لصالح التطبيق البعدي".
٧. يحقق تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) فاعلية مناسبة في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي) لدى الطلاب منخفضي التحصيل ".

٨. "يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين (أ)، و(ب)".

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على اجراءات المنهج شبه التجريبي؛ حيث تم اختيار العينة من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة: –

١. المجموعة التجريبية (أ): مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بشعبتي (التربية الفنية، الاعلام التربوي)،" تدرس باستراتيجية التعلم التعاوني الالكتروني".

٢. المجموعة التجريبية (ب): مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بشعبتي (الحاسب الآلي، الاقتصاد المنزلي)،" تدرس باستراتيجية المناقشة الالكترونية".

٣. المجموعة الضابطة: مكونة من (٥٥) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبتي (الحاسب الآلي، الاقتصاد المنزلي).

متغيرات الدراسة

١. المتغير المستقل: استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية).

٢. المتغير التابع: التوافق النفسي والاجتماعي والتجول العقلي.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في:

أ– عينة الخصائص السيكومترية: وقد اختيارها من أجل التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة تمثلت هذه العينة في (٣٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية.

ب– العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة بشكل مقصود من طلاب الفرقة الثانية من منخفضي التحصيل (الطلاب الحاصلين على تقدير مقبول في مادة علم النفس) – بكلية التربية النوعية بدمياط الجديدة، وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين تجريبيتين، المجموعة الأولى (أ) وعددها (٣٠) طالب وطالبة درست باستخدام استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني، والمجموعة

الثانية (ب) وعددها (٣٠) طالب وطالبة درست باستخدام استراتيجية المناقشة الالكترونية، والمجموعة الضابطة وعددها (٥٥) طالب وطالبة درست بالطريقة التقليدية.

ج- اجراءات ضبط العينة

وللتحقق من تجانس وتكافؤ المجموعات البحثية استخدمت الباحثة اختبار " Test of Homogeneity of Variances" للتجانس واختبار "تحليل التباين الأحادي – One way ANOVA"، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: مقياس التوافق النفسي والاجتماعي

جدول (١)

نتائج اختبار تجانس المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

أبعاد المقياس	قيمة (ف)	دح١	دح٢	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي والانفعالي	١.٥٨	٢	١١٢	٠.٢١١
التوافق الصحي (الجسمي)	١.٢٦	٢	١١٢	٠.٢٨٨
التوافق الأسري	٢.٤٤	٢	١١٢	٠.٠٩٢
التوافق الاجتماعي	١.٨٥	٢	١١٢	٠.١٦٢
الدرجة الكلية	١.٠٩	٢	١١٢	٠.٣٤١

يتبين من الجدول (١) تجانس المجموعات البحثية في التوافق النفسي والاجتماعي قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، حيث بلغت قيمة "ف" لأبعاد المقياس (١.٥٨، ١.٢٦، ٢.٤٤، ١.٨٥) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (١.٠٩) وجميعها غير دالة احصائياً.

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

مجالات المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي والانفعالي	بين المجموعات	١.٠٩	٢	٠.٥٤	٠.٠٤	٠.٩٦٢
	داخل المجموعات	١٥٨٧.٦٩	١١٢	١٤.١٨		
	الكلى	١٥٨٨.٧٨	١١٤			
التوافق الصحي (الجسمي)	بين المجموعات	٠.٨٣	٢	٠.٤١	٠.٠٥	٠.٩٥١
	داخل المجموعات	٩٢٩.٨٢	١١٢	٨.٣٠		
	الكلى	٩٣٠.٦٤	١١٤			
التوافق الأسري	بين المجموعات	٢.٨٦	٢	١.٤٣	٠.١٨	٠.٨٣٣
	داخل المجموعات	٨٧٣.٠٠	١١٢	٧.٧٩		
	الكلى	٨٧٥.٨٦	١١٤			
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	٧.٢٧	٢	٣.٦٣	٠.٤٨	٠.٦٢١
	داخل المجموعات	٨٥١.٣٨	١١٢	٧.٦٠		
	الكلى	٨٥٨.٦٤	١١٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥.٢٩	٢.٠٠	٢.٦٥	٠.٠٧	٠.٩٣٥
	داخل المجموعات	٤٤٣٣.٠٠	١١٢.٠٠	٣٩.٥٨		
	الكلى	٤٤٣٨.٣٠	١١٤.٠٠			

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ف" لأبعاد المقياس (٠.٠٤، ٠.٠٥، ٠.١٨، ٠.٠٧) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (٠.٠٧) وجميعها غير دالة احصائياً، مما يدل على تكافؤ المجموعات البحثية في التوافق النفسي والاجتماعي قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، والجدول (٣) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات البحثية.

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات الدراسية الثلاثة في التطبيق القبلي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

أبعاد المقياس	المجموعات البحثية					
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية (أ)		المجموعة التجريبية (ب)	
	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
التوافق الشخصي والانفعالي	١٥.٠٤	٣.٧٧	١٤.٨٠	٣.٨٢	١٤.٩٧	٣.٧١
التوافق الصحي (الجسمي)	١٥.١٨	٣.١٢	١٥.٣٧	٢.٧٤	١٥.٣٣	٢.٥٥
التوافق الأسري	١٥.٠٥	٢.٣٥	١٥.٠٧	٢.٨٩	١٤.٧٠	٣.٣٩
التوافق الاجتماعي	١٤.٤٧	٢.٨٧	١٥.٠٣	٢.٣٤	١٤.٩٠	٢.٩٣
الدرجة الكلية	٥٩.٧٥	٦.٥٢	٦٠.٢٧	٥.٩٤	٥٩.٩٠	٦.١٩

يتبين من الجدول (٣) تقارب متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

ثانياً: مقياس التجول العقلي

جدول (٤)

نتائج اختبار تجانس المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التجول العقلي.

أبعاد المقياس	قيمة (ف)	دح١	دح٢	مستوى الدلالة
مرتبط بالموضوع	٠.٨٤٦	٢	١١٢	٠.٤٣٢
غير مرتبط بالموضوع	٠.٠٢٨	٢	١١٢	٠.٩٧٢
الدرجة الكلية	٠.٢٩٥	٢	١١٢	٠.٧٤٥

يتبين من الجدول (٤) تجانس المجموعات البحثية قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، حيث بلغت قيمة "ف" لأبعاد المقياس (٠.٨٤٦، ٠.٠٢٨) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (٠.٢٩٥)، وجميعها غير دالة احصائياً.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التجول العقلي.

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مرتبط بالموضوع	بين المجموعات	٠.٤٠	٢	٠.٢٠	٢.١٨	٠.١١٨
	داخل المجموعات	١٠.٣٩	١١٢	٠.٠٩		
	الكلى	١٠.٧٩	١١٤			
غير مرتبط بالموضوع	بين المجموعات	٠.٠٣	٢	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٩٢٢
	داخل المجموعات	٢٠.٠١	١١٢	٠.١٨		
	الكلى	٢٠.٠٤	١١٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	٠.٤٥	٠.٦٣٦
	داخل المجموعات	٧.١٩	١١٢	٠.٠٦		
	الكلى	٧.٢٥	١١٤			

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التجول العقلي، حيث بلغت قيمة "ف" للأبعاد (٢.١٨، ٠.٠٨) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (٠.٤٥) وجميعها غير دالة احصائياً، مما يدل تكافؤ المجموعات البحثية في التجول العقلي قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، والجدول (٦) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات البحثية.

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات الدراسية الثلاثة في التطبيق القبلي لمقياس التجول العقلي.

أبعاد المقياس	المجموعات البحثية					
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية (أ)		المجموعة التجريبية (ب)	
	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
مرتبط بالموضوع	٤.٥٣	٠.٢٩	٤.٥٥	٠.٣١	٤.٤٠	٠.٣٣
غير مرتبط بالموضوع	٤.٣٠	٠.٤٣	٤.٣١	٠.٤١	٤.٣٤	٠.٤٢
الدرجة الكلية	٤.٤٢	٠.٢٦	٤.٤٣	٠.٢٤	٤.٣٧	٠.٢٦

يتبين من الجدول (٦) تقارب متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية في التطبيق القبلي لمقياس التجول العقلي.

تم استخدام المتوسط الحسابي وفقاً لمقياس خماسي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، والمتوسط الحسابي يقع بين (١، ٥) لأنه متوسط مرجح حيث أن عدد عبارات كل بعد في المقياس المستخدم غير متساوي.

د–أدوات الدراسة

١.مقياس التوافق النفسي والاجتماعي (اعداد شقير، ٢٠٠٣).

٢.مقياس التجول العقلي (إعداد الفيل ٢٠١٩).

أولاً: مقياس التوافق النفسي والاجتماعي

١. هدف المقياس

استخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد شقير (٢٠٠٣)؛ بهدف قياس مستوى التوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب الفرقة الثانية (طلاب العينة).

٢. وصف المقياس

يتكون المقياس من (٨٠) مفردة مقسمة على أربعة أبعاد (بعد التوافق الشخصي والانفعالي، وبعد التوافق الصحي(الجسمي)، بعد التوافق الأسري، بعد التوافق الاجتماعي)، وعلى يسار كل مفردة يوجد عدد (٢) اختيار هي (نعم، أحياناً، لا)، ويوجد أمام هذه العبارات التقديرات للعبارات الموجبة وهي (٢ ، ١ ، ٠)، وللعبارات السالبة تقديرات (٠ ، ١ ، ٢)، وللتحقق من صدق وثبات المقياس فيما يلي:

٣. الدرجة الكلية

تُحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالإجابة على جميع بنوده، وكون المقياس يتكون من (٨٠) عبارة؛ فإن أعلى درجة للمقياس هي (١٦٠) درجة، وأقل درجة هي (٠) درجة.

٤. المحددات السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة الحالية بتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي، باستخدام عينة تمثلت في (٣٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية – بمحافظة دمياط للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

(١) الصدق

الاتساق الداخلي Internal Validity

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٧):

جدول (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

التوافق الشخصي والانفعالي		التوافق الصحي (الجسمي)		التوافق الأسري		التوافق الاجتماعي	
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٤٧٠**	٢١	٠.٤٣٣*	٤١	٠.٤٩٩**	٦١	٠.٦٢٧**
٢	٠.٤٣٥*	٢٢	٠.٥٢٥**	٤٢	٠.٧٩٨**	٦٢	٠.٥٣٢**
٣	٠.٤٧٠**	٢٣	٠.٥١٠**	٤٣	٠.٦٥٩**	٦٣	٠.٥٩٧**
٤	٠.٤٨٥**	٢٤	٠.٤٤٤*	٤٤	٠.٧٣٨**	٦٤	٠.٥١٥**
٥	٠.٥٦٣**	٢٥	٠.٥٧٧**	٤٥	٠.٤٩٧**	٦٥	٠.٥٩٥**
٦	٠.٨١٨**	٢٦	٠.٥٣٦**	٤٦	٠.٦٨١**	٦٦	٠.٧٧١**
٧	٠.٧٨٥**	٢٧	٠.٦٠٣**	٤٧	٠.٤٧٤**	٦٧	٠.٦٠٩**
٨	٠.٦٥٠**	٢٨	٠.٤٦٥**	٤٨	٠.٤٦١*	٦٨	٠.٥٢٩**
٩	٠.٥٨٤**	٢٩	٠.٦٤٥**	٤٩	٠.٤٦٣*	٦٩	٠.٤٨٩**
١٠	٠.٤٣٥*	٣٠	٠.٧١٨**	٥٠	٠.٦٦٨**	٧٠	٠.٤٩٠**
١١	٠.٦٩٨**	٣١	٠.٦٢٩**	٥١	٠.٥٠٠**	٧١	٠.٦٨٩**
١٢	٠.٤٤١*	٣٢	٠.٥٦٣**	٥٢	٠.٤٦٧**	٧٢	٠.٥٨١**
١٣	٠.٦٤٧**	٣٣	٠.٤٦٠*	٥٣	٠.٥١٠**	٧٣	٠.٤٨٧**
١٤	٠.٤٩١**	٣٤	٠.٤٧١**	٥٤	٠.٥٠٠**	٧٤	٠.٤٩٠**
١٥	٠.٥٨٤**	٣٥	٠.٥٩٢**	٥٥	٠.٥٥٨**	٧٥	٠.٥٧٧**
١٦	٠.٨١٩**	٣٦	٠.٥١٠**	٥٦	٠.٦٤٢**	٧٦	٠.٤٤٨*
١٧	٠.٥٧٣**	٣٧	٠.٤٤٤*	٥٧	٠.٧١٤**	٧٧	٠.٥٣٨**
١٨	٠.٤٨٢**	٣٨	٠.٥٩٢**	٥٨	٠.٧١٩**	٧٨	٠.٤٨٨**
١٩	٠.٥٤٧**	٣٩	٠.٥٤٢**	٥٩	٠.٦١٩**	٧٩	٠.٥٤٢**
٢٠	٠.٥٥٨**	٤٠	٠.٥٢٣**	٦٠	٠.٤٩٨**	٨٠	٠.٥١٧**

*** دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١**

يبين الجدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت ما بين (٠.٤٣٣ – ٠.٨١٩) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر عبارات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

نتائج الصدق البنائي للمقياس

وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٨):

جدول (٨)
يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
التوافق الشخصي والانفعالي	٠.٩١٥**
التوافق الصحي (الجسمي)	٠.٨٨٩**
التوافق الأسري	٠.٩١٩**
التوافق الاجتماعي	٠.٩٤٦**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يبين الجدول (٨) معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، حيث تراوحت ما بين (٠.٨٨٩ – ٠.٩٤٦)، وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل على صدق وتجانس أبعاد المقياس.

(٢) ثبات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٩).

جدول (٩)
يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للمقياس.

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التوافق الشخصي والانفعالي	٢٠	٠.٨٩
التوافق الصحي (الجسمي)	٢٠	٠.٨٧
التوافق الأسري	٢٠	٠.٩٠
التوافق الاجتماعي	٢٠	٠.٨٨
الدرجة الكلية	٨٠	٠.٩٥

يبين الجدول (٩) معاملات الثبات لمقياس التوافق النفس والاجتماعي وأبعاده، حيث تراوحت للأبعاد ما بين (٠.٨٧ – ٠.٩٠)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٩٥)، وهي نسبة ثبات مرتفعة مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق المقياس.

(٢) القدرة التمييزية لعبارات مقياس التوافق النفسى والاجتماعي.

جدول (١٠)
يوضح القدرة التمييزية لعبارات مقياس التوافق النفسى والاجتماعي.

أبعاد المقياس	رقم العبارة	مرتفعي الدرجات (ن=١٥)		منخفضي الدرجات (ن=١٥)		قيمة "Z"	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التوافق الشخصي والانفعالي	١	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٢	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٣	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٤	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٥	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٦	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٧	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٨	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٩	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	١٠	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	١١	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	١٢	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	١٣	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	١٤	١٩.٥	٢٩٢.٥	١١.٥	١٧٢.٥	٣.٢٥	٠.٠٠١
	١٥	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	١٦	١٩.٠	٢٨٥.٠	١٢.٠	١٨٠.٠	٢.٩٧	٠.٠٠٣
	١٧	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	١٨	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	١٩	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١

	٢٠	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
التوافق الصحي (الجسمي)	٢١	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٢٢	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٢٣	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٢٤	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٢٥	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٢٦	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٢٧	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٢٨	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٢٩	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٣٠	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٣١	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٣٢	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٣٣	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٣٤	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٣٥	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٣٦	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٣٧	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٣٨	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٣٩	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٤٠	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
التوافق الأسري	٤١	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٤٢	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٤٣	١٩.٥	٢٩٢.٥	١١.٥	١٧٢.٥	٣.٢٥	٠.٠٠١
	٤٤	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٤٥	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٤٦	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٤٧	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٤٨	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٤٩	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٥٠	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٥١	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٥٢	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٥٣	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٥٤	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٥٥	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٥٦	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٥٧	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٥٨	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٥٩	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١

	٦٠	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
التوافق الاجتماعي	٦١	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٦٢	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٦٣	٢١.٥	٣٢٢.٥	٩.٥	١٤٢.٥	٤.٤٠	٠.٠٠١
	٦٤	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٦٥	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٦٦	١٩.٠	٢٨٥.٠	١٢.٠	١٨٠.٠	٢.٩٧	٠.٠٠٣
	٦٧	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٦٨	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٦٩	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٧٠	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٧١	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٧٢	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٧٣	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٧٤	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٧٥	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٧٦	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١
	٧٧	٢٢.٠	٣٣٠.٠	٩.٠	١٣٥.٠	٤.٧١	٠.٠٠١
	٧٨	٢٠.٥	٣٠٧.٥	١٠.٥	١٥٧.٥	٣.٨١	٠.٠٠١
	٧٩	٢١.٠	٣١٥.٠	١٠.٠	١٥٠.٠	٤.١٠	٠.٠٠١
	٨٠	٢٠.٠	٣٠٠.٠	١١.٠	١٦٥.٠	٣.٥٣	٠.٠٠١

يبين الجدول (٤) نتائج اختبار "مان ويتني" للمقارنة بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب منخفضي الدرجات ومجموعة الطلاب مرتفعي الدرجات في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، حيث تراوحت قيم (Z) ما بين (٢.٩٧ – ٤.٧١) وجميعها دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات في جميع عبارات المقياس، ويدل ذلك على القدرة التمييزية لعبارات المقياس.

ثانياً: مقياس التجول العقلي

١.هدف المقياس

استخدمت الباحثة مقياس التجول العقلي (اعداد الفيل ٢٠١٩)؛ بهدف قياس مستوى التجول العقلي عند طلاب الفرقة الثانية (طلاب العينة).

٢.وصف المقياس

يتكون مقياس التجول العقلي من (٢٦) فقرة ويتكون من مجالين (١٢) فقرة ترتبط بالموضوع (١٤) فقرة لا ترتبط بالموضوع والإجابة عليها وفقاً لأربعة اختيارات وهي (تنطبق

علي دائمًا، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي) وتعطى (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

٣.الدرجة الكلية

تُحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالإجابة على جميع بنوده، وكون المقياس يتكون من (٢٦) عبارة؛ فإن أعلى درجة للمقياس هي (١٣٠) درجة، وأقل درجة هي (٢٦) درجة.

٤.المحددات السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة الحالية بتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي (اعداد الفيل، ٢٠١٩)؛ باستخدام عينة تمثلت في (٣٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية – بمحافظة دمياط للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

١. الصدق

نتائج صدق الاتساق الداخلي

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١٠):

جدول (١١)
يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

المرتبط بالموضوع		غير المرتبط بالموضوع	
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**٠.٨١٠	١٣	**٠.٧٨٨
٢	**٠.٦٦٨	١٤	**٠.٨٣٨
٣	**٠.٧١٠	١٥	**٠.٧٧٦
٤	**٠.٦٦٢	١٦	**٠.٨٦٣
٥	**٠.٦١٠	١٧	**٠.٨٥٢
٦	**٠.٦٥٠	١٨	**٠.٨٤٨
٧	**٠.٦٣٣	١٩	**٠.٨٧٠
٨	**٠.٦٣٦	٢٠	**٠.٨٧٤
٩	**٠.٧٧٣	٢١	**٠.٧٩٩
١٠	**٠.٥٦٦	٢٢	**٠.٨٥٤
١١	**٠.٧٨٠	٢٣	**٠.٨٨٢
١٢	**٠.٨١٧	٢٤	**٠.٩٣٧
		٢٥	**٠.٨٦٣
		٢٦	**٠.٨٢٥

** دال عند مستوى ٠.٠١

يبين الجدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت ما بين (٠.٥٦٦ – ٠.٩٣٧) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر عبارات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

نتائج الصدق البنائي للمقياس

وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١٢):

جدول (١٢)
يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
المرتبط بالموضوع	**٠.٦٨٢
الغير مرتبط بالموضوع	**٠.٧٨٧

** دال عند مستوى ٠.٠١

يبين الجدول (١٢) معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، حيث بلغت (٠.٦٨٢، ٠.٧٨٧) على الترتيب، وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل على صدق وتجانس أبعاد المقياس.

٢. ثبات مقياس التجول العقلي.

وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس وأبعاده من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١٣).

جدول (١٣): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمقياس التجول العقلي وأبعاده.

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المرتبط بالموضوع	١٢	٠.٨٩
الغير مرتبط بالموضوع	١٤	٠.٩٣
الدرجة الكلية	٢٦	٠.٩١

يبين الجدول (١٣) معاملات الثبات لمقياس التجول العقلي وأبعاده، حيث بلغت للأبعاد (٠.٨٩، ٠.٩٣) على الترتيب، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٩١)، وهي نسبة ثبات مرتفعة مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق المقياس.

مناقشة النتائج وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية (الضابطة – التجريبية (أ) – التجريبية (ب)) في التطبيق البعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "تحليل التباين الأحادي – One way ANOVA"، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجداول (١٤) و (١٥) و(١٦):

جدول (١٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات البحثية الثلاثة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

مجالات المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي والانفعالي	بين المجموعات	١٨٥١.٦٥	٢	٩٢٥.٨٣	٤٥.٦٨	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٢٦٩.٨٨	١١٢	٢٠.٢٧		
	الكلى	٤١٢١.٥٣	١١٤			
التوافق الصحي (الجسمي)	بين المجموعات	١٥٦٥.٨٨	٢	٧٨٢.٩٤	٣٤.١٦	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٥٦٦.٨٥	١١٢	٢٢.٩٢		
	الكلى	٤١٣٢.٧٣	١١٤			
التوافق الأسري	بين المجموعات	١٥٩٤.٦٤	٢	٧٩٧.٣٢	٣٦.١٢	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٤٧٢.٠٩	١١٢	٢٢.٠٧		
	الكلى	٤٠٦٦.٧٣	١١٤			
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	١٢٩٦.١١	٢	٦٤٨.٠٦	٣٧.٦٩	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٢٥.٩٨	١١٢	١٧.٢٠		
	الكلى	٣٢٢٢.٠٩	١١٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٥١١٧.٣٠	٢	١٢٥٥٨.٦٥	١٢٠.٤١	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١١٦٨١.٢٧	١١٢	١٠٤.٣٠		
	الكلى	٣٦٧٩٨.٥٧	١١٤			

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات البحثية الثلاثة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي، حيث تراوحت قيم "ف" لأبعاد المقياس ما بين (٣٤.١٦ – ٤٥.٦٨) وللمقياس ككل (١٢٠.٤١) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، والجدول (١٥) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات البحثية في التطبيق البعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

جدول (١٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات البحثية في التطبيق البعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

أبعاد المقياس	المجموعات البحثية					
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية (أ)		المجموعة التجريبية (ب)	
	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
التوافق الشخصي والانفعالي	٢٧.٩٣	٥.١٥	٣٢.٨٠	٥.٢٤	٣٧.٥٧	١.١٩
التوافق الصحي (الجسمي)	٢٨.٨٩	٦.١٨	٣٣.١٠	٤.٠٥	٣٧.٨٠	١.٠٠
التوافق الأسري	٢٩.١٦	٥.٥٣	٣٣.٧٣	٥.٢٨	٣٨.١٠	٠.٦٦
التوافق الاجتماعي	٢٩.٢٧	٤.١٧	٣٢.٩٣	٥.٦٧	٣٧.٤٠	١.٣٥
الدرجة الكلية	١١٥.٢٥	١١.٠٦	١٣٢.٥٧	١٢.٩٣	١٥٠.٨٧	٢.٧٨

يتبين من جدول (١٥) أن متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية (أ) و (ب) أعلى من متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأبعاد والمقياس ككل، وتبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) التي درست من باستخدام استراتيجية المناقشات الالكترونية أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (أ) التي درست باستخدام استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني، واستخدمت الباحثة اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة بين المجموعات البحثية لتحديد دلالة الفروق بين المجموعات واتجاهها، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١٦):

جدول (١٦)
نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة بين المجموعات البحثية.

المجموعات البحثية	المجموعة الضابطة م = ١١٥.٢٥	المجموعة التجريبية (أ) م = ١٣٢.٥٧	المجموعة التجريبية (ب) م = ١٥٠.٨٧
المجموعة الضابطة	-	*١٧.٣١	*٣٥.٦١
المجموعة التجريبية (أ)	-	-	*١٨.٣٠
المجموعة التجريبية (ب)	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥**

يتبين من جدول (١٦) التالي:

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية (ب) والمجموعتين الضابطة والتجريبية (أ) لصالح المجموعة التجريبية (ب)، الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية (ب) دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية (ب).
- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية (أ) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (أ).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعات البحثية (الضابطة – التجريبية (أ) – التجريبية (ب)) في التطبيق البعدي لمقياس التجول العقلي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "تحليل التباين الأحادي – One way ANOVA"، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجداول (١٧) و (١٨) و(١٩):

جدول (١٧): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعات البحثية الثلاثة في التطبيق البعدي لمقياس التجول العقلي.

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مرتبط بالموضوع	بين المجموعات	٣٨.٨٦	٢	١٩.٤٣	٢٧٢.١٢	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٨.٠٠	١١٢	٠.٠٧		
	الكلى	٤٦.٨٦	١١٤			
غير مرتبط بالموضوع	بين المجموعات	٤٣.٠٤	٢	٢١.٥٢	٣٣٩.٩١	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٧.٠٩	١١٢	٠.٠٦		
	الكلى	٥٠.١٣	١١٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٠.٧٠	٢	٢٠.٣٥	٣٧٤.٥٨	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦.٠٨	١١٢	٠.٠٥		
	الكلى	٤٦.٧٩	١١٤			

يتبين من جدول (١٧) وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات البحثية الثلاثة في التطبيق البعدي لمقياس التجول العقلي، حيث بلغت قيم "ف" لأبعاد المقياس (٢٧٢.١٢،

٣٣٩.٩١) على الترتيب، وللمقياس ككل (٣٧٤.٥٨) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، والجدول (١٨) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات البحثية في التطبيق البعدي لمقياس التجول العقلي.

جدول (١٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات البحثية في التطبيق البعدي لمقياس التجول العقلي.

مجالات المقياس	المجموعات البحثية					
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية (أ)		المجموعة التجريبية (ب)	
	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
مرتبط بالموضوع	٢.٩٧	٠.٢٣	٢.١٠	٠.١٤	١.٦٢	٠.٤٠
غير مرتبط بالموضوع	٢.٨٥	٠.٢٦	١.٧٧	٠.١٢	١.٥٠	٠.٣٣
الدرجة الكلية	٢.٩١	٠.٢١	١.٩٤	٠.٠٩	١.٥٦	٠.٣٥

يتبين من جدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعات التجريبية (أ) و (ب) أعلى من متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأبعاد والمقياس ككل، وتبين أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية (ب) التي درست من باستخدام استراتيجية المناقشات الالكترونية أقل من المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية (أ) التي درست باستخدام استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني، واستخدمت الباحثة اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة بين المجموعات البحثية لتحديد دلالة الفروق بين المجموعات واتجاهها، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١٩):

جدول (١٩)
نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة بين المجموعات البحثية.

المجموعات البحثية	المجموعة الضابطة م = ٢.٩١	المجموعة التجريبية (أ) م = ١.٩٤	المجموعة التجريبية (ب) م = ١.٥٦
المجموعة الضابطة	-	-٠.٩٧*	-١.٣٥*
المجموعة التجريبية (أ)	-	-	-٠.٣٨*
المجموعة التجريبية (ب)	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥**

يتبين من جدول (١٩):

- **وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية (ب) والمجموعتين الضابطة والتجريبية (أ) لصالح المجموعة التجريبية (ب)، الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية (ب) دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية (ب).**
- **وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية (أ) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (أ).**

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني

١. اتفقت نتائج الفرض الأول والثاني على وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية (ب) في التطبيق البعدي والتي درست باستخدام "استراتيجية المناقشة الالكترونية" في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى عينة الدراسة.

- **تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الاستراتيجية المستخدمة والتي اعتمدت على استخدام الأسئلة مفتوحة النهاية مما تحفز الطالب على بذل المزيد من الجهد في البحث والاطلاع، والحصول على قدر كافٍ من المعلومات ومشاركتها بين الزملاء بعضهم البعض ومع الباحثة أثناء التطبيق وكذلك توجيه الاستفسارات وتلقي الإجابات وسرعة التواصل مع الباحثة مما يعمل على تحفيز عمليات التفكير وتوليد أكبر قدر من الأفكار ومشاركتها وطرحها للنقاش مما شجع الطلاب على التعبير عن أنفسهم وتخطي مشكلة الخجل.**
- **اعتماد طريقة المناقشة على جلسات تزامنية محددة تقوم فيها الباحثة بتحفيز الطلاب على تلخيص هذه المعارف والأفكار التي حصلوا عليها في نقاط بسيطة وسهلة مما يؤدي إلى ثبات هذه المعارف والمعلومات وانتقال أثرها في باقي المقرر الدراسي وهذا ما لاحظته الباحثة خلال تدريسها للمقرر من اهتمام المجموعة التجريبية (ب) من استخدام هذه الاستراتيجية فيما بينهم في باقي المقرر.**
- **اعتمدت طريقة المناقشة الالكترونية على العديد من الأنواع وهي (المناقشة الجماعية الحرة – المناقشة الاستكشافية (طرح الأسئلة والبحث عن الحلول)، مجموعات للعمل (التعلم التعاوني)، المناقشة بين الباحثة والطلاب)، أي تناولت الكثير من الأساليب المختلفة ومن بينها التعلم التعاوني الأمر الذي جعل استراتيجية المناقشة الإلكترونية أكثر**

فاعلية من استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى طلاب العينة.

- ومن هذه النتيجة يتضح لنا أهمية التعلم النشط الذي يساعد الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض ومشاركة معارفهم وخبراتهم وتجاربهم السابقة وذلك من خلال وضعهم في مواقف حقيقية ساعدت على اكتساب المعارف من خلال (التعلم التعاوني، تفاعل الأقران، والمشاركة)، وهذا ما أكدته نظرية فيجوتسكي والتي أكدت على أن البيئة الاجتماعية لها دوراً كبيراً في التطور المعرفي.

٢. وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية (أ) في التطبيق البعدي التي درست باستخدام " استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني " عن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يتمتع به التعلم الالكتروني التعاوني عن التعلم التقليدي والذي يتمثل في:

- تجاوب الطلاب النشط لموضوعات المقرر، واندماجهم وتفاعلهم الفعال مع الأنشطة والمهام التي يتضمنها، والذي استدل عليه من قيامهم بالتكليفات المتعلقة بموضوعات المقرر.
- التفاعل الاجتماعي بين الطلاب مما يساعد على زيادة الدافعية للتعلم وتحفيز ونمو القدرات العقلية العليا الأمر الذي من شأنه نمو التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى طلاب العينة.
- ومما سبق يتضح لنا تحقق الفرضين الأول والثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (أ) قبل وبعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "ت" للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢٠):

جدول (٢٠)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (أ) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

أبعاد المقياس	تطبيق الاختبار	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	نتائج اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي والانفعالي	التطبيق القبلي	١٤.٨٠	٣.٨٢	١٩.١٣	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٢.٨٠	٥.٢٤			
التوافق الصحي (الجسمي)	التطبيق القبلي	١٥.٣٧	٢.٧٤	٢٠.٣٠	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٣.١٠	٤.٠٥			
التوافق الأسري	التطبيق القبلي	١٥.٠٧	٢.٨٩	١٩.٣٤	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٣.٧٣	٥.٢٨			
التوافق الاجتماعي	التطبيق القبلي	١٥.٠٣	٢.٣٤	١٥.٣٠	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٢.٩٣	٥.٦٧			
الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	٦٠.٢٧	٥.٩٤	٢٩.٢٠	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١٣٢.٥٧	١٢.٩٣			

يتبين من جدول (٢٠) وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (أ) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي، حيث تراوحت قيم "ت" لأبعاد المقياس ما بين (١٥.٣٠ – ٢٠.٣٠)، وللمقياس ككل (٢٩.٢٠) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) قبل وبعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "ت" للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢١):

جدول (٢١)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

أبعاد المقياس	تطبيق الاختبار	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	نتائج اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي والانفعالي	التطبيق القبلي	١٤.٩٧	٣.٧١	٣٢.٤٠	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٧.٥٧	١.١٩			
التوافق الصحي (الجسمي)	التطبيق القبلي	١٥.٣٣	٢.٥٥	٤٦.٠١	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٧.٨٠	١.٠٠			
التوافق الأسري	التطبيق القبلي	١٤.٧٠	٣.٣٩	٣٨.٢٧	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٨.١٠	٠.٦٦			
التوافق الاجتماعي	التطبيق القبلي	١٤.٩٠	٢.٩٣	٤٠.٥٨	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٣٧.٤٠	١.٣٥			
الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	٥٩.٩٠	٦.١٩	٨٤.٤٧	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١٥٠.٨٧	٢.٧٨			

يتبين من جدول (٢١) وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي، حيث تراوحت قيم "ت" لأبعاد المقياس ما بين (٣٢.٤٠ – ٤٦.٠١)، وللمقياس ككل (٨٤.٤٧) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

تفسير نتائج الفرض الثالث والرابع

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى:

١. تعتبر استراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني إحدى أهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب، حيث تعمل على تكوين علاقات اجتماعية قوية بين أفراد العينة من خلال المشاركة والتعاون للحصول على المعلومات والمعارف، وكذلك تنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية؛ فالتعلم التعاوني هو أحد أساليب تنمية السلوك الاجتماعي من خلال ما ينتج عنه من تفاعل بين أفراد العينة والباحثة مما أدى إلى تكوين صداقات وعلاقات وثيقة وكذلك زيادة التواصل

بإيجابية وكسر حاجز الخوف والتوتر وزيادة دافعية الطلاب وخلق بيئة خصبة للطلاب أثناء ممارسة الأنشطة وأداء المهام المطلوبة منهم مما أدى إلى نمو و نضج أكبر للطلاب العينة في جميع مستوياتهم الشخصية والسلوكية و الأكاديمية والاجتماعية، والنفسية؛ فالطالب الجامعي كائن اجتماعي يؤثر و يتأثر بالآخر في مجتمعه.

٢. الدور الذي تقوم به استراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة واستراتيجية المناقشة الالكترونية بصفة خاصة والتي لاحظته الباحثة أثناء التطبيق من جعل الطلاب قادرين على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية وتبادلها مع زملائهم، وكذلك ربط ما يدرسونه من موضوعات وما يعرفونه في أذهانهم من معلومات وتطبيقها في مواقف جديدة علمية وحياتية مما يجعل هدفاً ومعنى لتعلمهم، وكذلك ما تُسهم به المناقشات الالكترونية في تنمية الشعور بالانتماء إلى المجموعة التي ينتمي لها الطالب والتي لها نفس الأهداف، من أجل تعزيز التعلم وهو ما يُسهم في بناء المعرفة بشكل جماعي (فارس، ٢٠١٦).

٣. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جيهان السيد محمد إبراهيم (٢٠١٨) والتي أكدت على دور التعلم التعاوني في تنمية التوافق الاجتماعي، ودراسة أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن (٢٠١٦) والتي أكدت على أهمية التعلم النشط بصفة عامة في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي من خلال تدريس مادة علم النفس.

٤. ومما سبق يتضح لنا تحقق الفرضين الثالث والرابع.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (أ) قبل وبعد تطبيق مقياس التجول العقلي، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "ت" للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢٢):

جدول (٢٢)
دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (أ) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي.

أبعاد المقياس	تطبيق الاختبار	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	نتائج اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مرتبط بالموضوع	التطبيق القبلي	٤.٥٥	٠.٣١	٣٥.٨٦	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	٢.١٠	٠.١٤			
غير مرتبط بالموضوع	التطبيق القبلي	٤.٣١	٠.٤١	٣٠.٦٣	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١.٧٧	٠.١٢			
الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	٤.٤٣	٠.٢٤	٥٠.٧٨	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١.٩٤	٠.٠٩			

يتبين من جدول (٢٢) وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (أ) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم "ت" لأبعاد المقياس (٣٥.٨٦، ٣٠.٦٣) على الترتيب، وللمقياس ككل (٥٠.٧٨) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (ب) قبل وبعد تطبيق مقياس التجول العقلي، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "ت" للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢٣):

جدول (٢٣)
دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (ب) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي.

أبعاد المقياس	تطبيق الاختبار	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	نتائج اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مرتبط بالموضوع	التطبيق القبلي	٤.٤٠	٠.٣٣	٢٨.٣١	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١.٦٢	٠.٤٠			
غير مرتبط بالموضوع	التطبيق القبلي	٤.٣٤	٠.٤٢	٢٨.١٢	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١.٥٠	٠.٣٣			
الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	٤.٣٧	٠.٢٦	٣٤.١٢	٢٩	٠.٠٠١
	التطبيق البعدي	١.٥٦	٠.٣٥			

يتبين من جدول (٢٣) وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية (ب) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم "ت" لأبعاد المقياس (٢٨.٣١، ٢٨.١٢) على الترتيب، وللمقياس ككل (٣٤.١٢) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

تفسير نتائج الفرض الخامس والسادس

ترى الباحثة أن هذه النتيجة اعتمدت بشكل كبير على مزايا التعلم التعاوني والمناقشة الالكترونية والتي تمثلت في:

١. ما توفره مجموعات التعلم الإلكتروني التعاوني والتي تسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة في اتجاه أفضل، وقد يكون شرح الطلاب لبعضهم البعض داخل المجموعة أفضل بكثير من شرح الباحثة لعدة أسباب تتمثل في:

أ- تمتع الطلاب بنفس الخصائص النفسية والعقلية والعمرية المشتركة بينهم وبين زملائهم، وبالتالي تمكنهم من التواصل معهم بمرونة أكبر من تواصلهم مع الباحثة.

ب- يخلق جوًا عاطفيًا إيجابيًا، خاصة للطلاب الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام قاعة المحاضرة، كما أن التعلم التعاوني يعمل على تنمية المهارات الاجتماعية والتي تهيئ الطلاب للعمل في أطر تعاونية في حياتهم المستقبلية.

ج- يجعل الطلاب أكثر تركيزاً في كل معلومة يحصلون عليها ويشاركونها مع زملائهم، وكذلك تجعلهم أكثر تقبلاً للرأي والرأي الآخر.

د- تنمي الإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات وكذلك تنمية المهارات اللغوية في التعبير.

٢. كما أن المناقشة الجماعية الإلكترونية تخدم كل من الأهداف الاجتماعية والانفعالية والفكرية، بالإضافة إلى أنها تساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر وعيًا بمختلف الآراء، وهي أيضاً تساعد الطلاب على استيعاب أكبر للمعلومات والمعارف، فقد يخرجون من المناقشة بالمزيد من الأسئلة، وهذا يساعدهم في التفكير في كل الاحتمالات، كما أنهم يتدربون على مهارات الاستماع وتحليل ما يسمعونه مما يساعدهم على اتقان افكارهم والنظر في امكانية تطبيقها، وعندما يتشارك المعلم في هذه الأفكار فإن التعلم يصل إلى أعلى مستويات الأهداف المعرفية مثل (التحليل، التركيب، التقويم) وهذا أكثر مما يمكن أن يحصل عليه الفرد بمفرده من مجرد استدعاء المعلومات، فالمعلمين يضيفون خبراتهم ويقدمون الأفكار الجديدة.

٣. ومما سبق يتضح لنا أن لكل من استراتيجيتي "التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية" دوراً كبيراً في خفض التجول العقلي لدى طلاب العينة حيث أن استخدامهم جعل دراسة مادة علم نفس النمو أكثر متعة وجاذبية وتفاعل على العكس من الطرق التقليدية والتي تؤدى إلى الملل وهذا الأمر من شأنه أن يزيد من التجول العقلي لدى الطلاب.

٤. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أفنان بنت عبد الرحمن (٢٠٢١)، دراسة عائشة بلهيش العمري (٢٠١٩)، ودراسة حلمي الفيل (٢٠١٨) على وجود أثر إيجابي للتعلم النشط في البيئات الالكترونية والتي استخدم كلاً من (نموذج التلمذة المعرفية، التعلم المنتشر، التعلم القائم على السيناريو) في تحسين كفاءة العملية التعليمية وخفض التجول العقلي لدى الطلاب.

ومما سبق يتضح لنا تحقق الفرضين الخامس والسادس.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه "يحقق تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) فاعلية مناسبة في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي) لدى الطلاب منخفضي التحصيل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة نسبة الفاعلية لماك جوجيان، والذي حدد نسبة (٠.٦) للحكم على الفاعلية، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢٤):

جدول (٢٤)
فاعلية تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) فاعلية مناسبة في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي) لدى طلاب المجموعات التجريبية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	متوسط الدرجات القبلية	متوسط الدرجات البعدية	الدرجة العظمى	نسبة الفاعلية
استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني	التوافق النفسي والاجتماعي	٦٠.٢٧	١٣٢.٥٧	١٦٠	٠.٧٢
	التجول العقلي	٤.٤٣	١.٩٤	٥	٠.٨١
استراتيجية المناقشة الالكترونية	التوافق النفسي والاجتماعي	٥٩.٩٠	١٥٠.٨٧	١٦٠	٠.٩١
	التجول العقلي	٤.٣٧	١.٥٦	٥	٠.٨٢

يبين جدول (٢٤) يبين نسب الفاعلية لتطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) فاعلية مناسبة في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي) لدى طلاب المجموعات التجريبية، حيث بلغت نسبة الفاعلية لتطبيق استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني (٠.٧٢) للتوافق النفسي والاجتماعي و(٠.٨١) للتجول العقلي، وبلغت نسبة الفاعلية لتطبيق استراتيجية المناقشة الالكترونية (٠.٩١) للتوافق النفسي والاجتماعي و(٠.٨٢) للتجول العقلي، وهى نسب أكبر من (٠.٦) التي حددها ماك جوجيان للحكم على الفاعلية، مما يدل على أن استراتيجيتين التعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) والتي استخدمتها الباحثة كانت فعالة، وأدتا إلى تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي لدى طلاب المجموعات

التجريبية (أ)، (ب)، وجاءت استراتيجية المناقشة الالكترونية أكثر فاعلية من استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني.

تفسير الفرض السابع:

تعزو الباحثة هذه النتيجة والتي أثبتت تحقق فاعلية استراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم الالكتروني التعاوني، المناقشة الالكترونية) في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي وخفض التجول العقلي إلى:

- أن التحول من الطريقة التقليدية في التعليم إلى الطرق الحديثة والمتطورة في التدريس أو ما يسمى "بالتعلم النشط" والذي يرتكز على تفعيل دور المتعلم ليكتسب المعلومات من خلال العمل والبحث والذي من شأنه أن يؤدي إلى بقاء أثر هذه المعلومات والمعارف التي يحصل عليها بنفسه وانتقال هذا الأثر إلى مواقف أخرى.
- التركيز على تنمية كل ما هو جديد والعمل على رفع مستوى التفكير لدي الطلاب وزيادة قدرتهم على حل المشكلات وليس التركيز على الطرق البدائية في التعليم (الحفظ والتلقين)؛ فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات فقط وإنما على الطريقة التي يكتسب بها الطلاب المعلومات والمهارات والقيم؛ فالتعلم النشط هو تعلم قائم على الأنشطة التي يمارسها الطلاب والتي ينتج عنها تنمية أو خفض بعض السلوكيات التي قد تؤثر على أداء الطلاب والتي تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والايجابية في الموقف التعليمي التعلمي.

وقد أثبتت استراتيجية المناقشة الإلكترونية فاعلية أكثر من استراتيجية التعلم الالكتروني التعاوني وتفوق المجموعة (ب) على المجموعة (أ) وذلك يرجع للأسباب الآتية:

١. المناقشة الالكترونية ساهمت في تفعيل ايجابية المتعلم ودوره سواء داخل الموقف التعليمي أو خارجه من خلال اعتماد الطلاب على أنفسهم في الحصول على المعلومات والاشتراك في المناقشة الالكترونية وتحفيز الطلاب نحو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتعلقة بموضوعات المقرر والقضايا والمشكلات المتعلقة به، بالإضافة إلى تبادل الخبرات بين أفراد العينة.
٢. تنمية المهارات وتكوين القيم والاتجاهات بين أفراد العينة من خلال طرح بعض الأسئلة التحفيزية من قبل الباحثة؛ مما ساعد على تعميق فهمهم للمادة التعليمية واستيعابها.

٣.تعويد طلاب العينة على الاستفادة من آراء زملائهم والعمل على تطويرها، وحث روح التعاون والعمل الجماعي فيما بينهم.

٤.استفاد طلاب العينة من خطوات المناقشة الالكترونية والتي تمثلت في الاعداد للمناقشة لبعض موضوعات المقرر واثارة بعض المشكلات من خلال تحديدها وصياغتها وتوليد الأفكار وتقييمها ومراجعتها، ثم التوصل إلى حل المشكلات ومناقشتها مع الباحثة وباقي زملائهم في المجموعة.

٥.ساعدت في تعميم الخبرات التي تم اكتسابها في مواقف حياتية مختلفة، بعد عرض هذه المعلومات المتمثلة في المحتوى التعليمي في صور مختلفة(رسوم، أفلام فيديو، مناقشات الكترونية) والتي تم من خلالها تعزيز مهارتهم المعرفية.

٦.واتفقت هذه النتيجة وهى فاعلية استراتيجيتين للتعلم النشط عبر المنصة التعليمية Microsoft teams مع نتائج الدراسات السابقة على وجود دور إيجابي لمنصات التعليم الإلكتروني في تطوير وتفعيل النظام التعليمي، وتحسين النظام القائم نحو التعلم عبر الإنترنت، بهدف مواكبة الثورة التكنولوجية في التعليم العالي، بالإضافة إلى دورها في زيادة المشاركة الفعالة والفاعلة للطلاب والتعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية مثل دراسة Almarabeh, Mohammad, Yousef & Majdalawi، (٢٠١٤)، دراسة Stergioulas, Margineanu, Abbasi, Anido (٢٠١٤)، دراسة Rifon, Xydopoulos, Fakhimi & Iglesias Benta, Bologa, & Dzitac، (٢٠١٤)، دراسة (Mateia & 2011) Vrabieb، دراسة (Du, Fu, Zhao, Liu, & Liu, 2012).

من الجدول (٢٤) ونتائجه يتبين تحقق الفرض الإحصائي السابع للبحث.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه "يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين (أ)، و(ب)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطى المتعدد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولا: المجموعة التجريبية (أ)

جدول (٢٥)
ملخص عملية تحليل الانحدار

معامل الارتباط	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٧٨١	٠.٦٠٩	٤.٩٢٧

يتبين من جدول (٢٥) أن كلا من التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي)، التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي تفسر ما نسبته حوالي (٦٠.٩%) من إجمالي التباين الكلي في التجول العقلي لدى طلاب المجموعة التجريبية (أ).

ويبين جدول (٢٦) نتائج تحليل تباين الانحدار التي تم التوصل إليها:

الجدول (٢٦)
نتائج تحليل تباين الانحدار.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٩٤٦.٤٧	٤	٢٣٦.٦٢	٩.٧٤٥	٠.٠٠١
البواقي	٦٠٦.٩٩	٢٥	٢٤.٢٨		
الكلي	١٥٥٣.٤٧	٢٩			

يتبين من الجدول (٢٦) ومن خلال النموذج (٤) أن قيمة "ف" للتجول العقلي بلغت (٩.٧٤٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أن التباين في مستوى التجول العقلي يرجع إلى تباين حقيقي ولا يمكن عزوه إلى المصادفة، وأن المتغيرات المستقلة (التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي)، التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي) تفسر حوالي (٦٠.٩%) من التباين في مستوى التجول العقلي، وأن (٣٩.١%) من التباين تفسره عوامل أخرى.

والجدول (٢٧) يبين نتيجة تحليل الانحدار النهائية التي تم التوصل إليها:

الجدول (٢٧)
نتيجة تحليل الانحدار.

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	بيتا		
الثابت	١١٢.٩٧٦	٩.٥٢٥		١١.٨٦١	٠.٠٠١
التوافق الشخصي والانفعالي	٠.٤٢٦-	٠.١٨٤	٠.٣٠٥-	٢.٣١٢	٠.٠٢٩
التوافق الصحي (الجسمي)	٠.١٤١-	٠.٢٦٦	٠.٠٧٨-	٠.٥٣٠	٠.٦٠١
التوافق الأسري	٠.٥٤٠-	٠.١٩١	٠.٣٩٠-	٢.٨٢٥	٠.٠٠٩
التوافق الاجتماعي	٠.٥٧٦-	٠.١٧٣	٠.٤٤٧-	٣.٣٢١	٠.٠٠٣

يتبين من جدول (٢٧) أن معامل ارتباط التوافق الشخصي والانفعالي بالتجول العقلي بلغ (-٠.٣٠٥)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (-٠.٤٢٦) وبلغت قيمة "ت" (٢.٣١٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٢٩)، وبلغ معامل ارتباط التوافق الأسرى بالتجول العقلي بلغ (-٠.٣٩٠)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (-٠.٥٤٠) وبلغت قيمة "ت" (٢.٨٢٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٩)، كما بلغ معامل ارتباط التوافق الاجتماعي بالتجول العقلي (-٠.٤٤٧)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (-٠.٥٧٦) وبلغت قيمة "ت" (٣.٣٢١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٣)، في حين بلغ معامل ارتباط التوافق الصحي (الجسمي) بالتجول العقلي بلغ (-٠.٠٧٨)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (-٠.١٤١) وبلغت قيمة "ت" (٠.٥٣٠) وهي غير دالة إحصائيا، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٦٠١)، ويدل ذلك على أن المتغيرات (التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي) تسهم إسهاما دالا إحصائياً في تفسير تباين التجول العقلي لدى طلاب المجموعة التجريبية (أ).

ومما سبق نستنتج أنه يمكن التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلاب المجموعة التجريبية (أ) من خلال معرفة درجاتهم على أبعاد مقياس التوافق النفسي والاجتماعي كما يلي:

التجول العقلي = ١١٢.٩٧٦ – ٠.٤٢٦ التوافق الشخصي والانفعالي – ٠.١٤١ التوافق الصحي (الجسمي) – ٠.٥٤٠ التوافق الأسري – ٠.٥٧٦ التوافق الاجتماعي

ثانياً: المجموعة التجريبية (ب)

جدول (٢٨)
ملخص عملية تحليل الانحدار

معامل الارتباط	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٩٨	٠.٨٠٧	٣.٥٨٤

يتبين من جدول (٢٨) أن كلا من التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي)، التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي تفسر ما نسبته حوالي (٨٠.٧%) من إجمالي التباين الكلي في التجول العقلي لدى طلاب المجموعة التجريبية (ب).

ويبين جدول (٢٩) نتائج تحليل تباين الانحدار التي تم التوصل إليها:

الجدول (٢٩)
نتائج تحليل تباين الانحدار.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣٣٨.٨٠	٤	٣٣٤.٧٠	٢٦.٠٦١	٠.٠٠١
البواقي	٣٢١.٠٧	٢٥	١٢.٨٤		
الكلى	١٦٥٩.٨٧	٢٩			

يتبين من الجدول (٢٩) ومن خلال النموذج (٤) أن قيمة "ف" للتجول العقلي بلغت (٢٦.٠٦١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أن التباين في مستوى التجول العقلي يرجع إلى تباين حقيقي ولا يمكن عزوه إلى المصادفة، وأن المتغيرات المستقلة (التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي)، التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي) تفسر حوالي (٨٠.٧%) من التباين في مستوى التجول العقلي، وأن (١٩.٣%) من التباين تفسره عوامل أخرى.

والجدول (٣٠) يبين نتيجة تحليل الانحدار النهائية التي تم التوصل إليها:

الجدول (٣٠)
نتيجة تحليل الانحدار.

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	بيتا		
الثابت	٤٠٤.١٧٤	٤٢.٤٢٢		٩.٥٢٧	٠.٠٠١
التوافق الشخصي والانفعالي	٣.٠٧٨-	٠.٦٤٢	٠.٤٨٦-	٤.٧٩٤	٠.٠٠١
التوافق الصحي (الجسمي)	٣.٢٨٧-	٠.٧١٢	٠.٤٣٣-	٤.٦١٥	٠.٠٠١
التوافق الأسري	١.٨٢١-	١.١٨٤	٠.١٥٩-	١.٥٣٨	٠.١٣٧
التوافق الاجتماعي	١.٤٩٣-	٠.٥١٩	٠.٢٦٧-	٢.٨٧٧	٠.٠٠٨

يتبين من جدول (٣٠) أن معامل ارتباط التوافق الشخصي والانفعالي بالتجول العقلي بلغ (٠.٤٨٦-)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (٣.٠٧٨-) وبلغت قيمة "ت" (٤.٧٩٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وبلغ معامل ارتباط التوافق الصحي (الجسمي) بالتجول العقلي بلغ (٠.٤٣٣-)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (٣.٢٨٧-) وبلغت قيمة "ت"

(٤.٦١٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، كما بلغ معامل ارتباط التوافق الاجتماعي بالتجول العقلي (-٠.٢٦٧)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (-١.٤٩٣) وبلغت قيمة "ت" (٢.٨٧٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٨)، في حين بلغ معامل ارتباط التوافق الأسرى بالتجول العقلي بلغ (-٠.١٥٩)، وبلغت قيمة معامل الانحدار (-١.٨٢١) وبلغت قيمة "ت" (١.٥٣٨) وهي غير دالة إحصائيا، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.١٣٧)، ويدل ذلك على أن المتغيرات (التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي)، والتوافق الاجتماعي) تسهم إسهاما دالا إحصائيا في تفسير تباين التجول العقلي لدى طلاب المجموعة التجريبية (أ).

ومما سبق نستنتج أنه يمكن التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلاب المجموعة التجريبية (أ) من خلال معرفة درجاتهم على أبعاد مقياس التوافق النفسي والاجتماعي كما يلي:

التجول العقلي = ٤٠٤.١٧٤ – ٣.٠٧٨ التوافق الشخصي والانفعالي – ٣.٢٨٧ التوافق الصحي (الجسمي) – ١.٨٢١ التوافق الأسري – ١.٤٣ التوافق الاجتماعي

من الجداول (٢٥) حتى (٣٠) ونتائجها يتبين تحقق الفرض الإحصائي الثامن للبحث.

وتفسر الباحثة أن متغير التوافق النفسي والاجتماعي له ارتباط سالب (عكسي) بالتجول العقلي " أي أنه كلما ارتفعت درجة التوافق النفسي والاجتماعي انخفض التجول العقلي والعكس" كما أن ارتفاع التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطالب الجامعي يساهم في رفع مستوى أدائه وسلوكه بشكل يجعله قادراً على تركيز انتباهه مما يقلل من تجوله العقلي الامر الذي يجعله يدرك كل ما يدور حوله من مشكلات وصعوبات تتعلق بدراسته بصفة خاصة وحياته بصفة عامة؛ فالحياة سلسلة من التوافق المستمر في شتى صوره (الجسمي والنفسي والاجتماعي والدراسي والاسري .....الخ) يحاول فيها الفرد بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة أن يكونوا أكثر فاعلية ودافعية للتعلم فالفرد المتوافق نفسيا واجتماعياً يكون لديه الشعور بالأمن والقدرة على الاعتماد على النفس وتقدير الذات، فالطالب المتوافق اجتماعياً يكون لديه القدرة على التعامل مع المجتمع والبيئة المحيطة به مما يجعله يؤثر فيها ويتأثر بها ويتعلم منها.

وترى الباحثة عند اختيارها لعينة البحث وهم جميعهم لديهم نفس القدرات والخصائص واستخدامها لأساليب حديثة في التدريس (استراتيجيتين للتعلم النشط) وما تتمتع به من

مميزات ومنها "العمل بروح الفريق، ومشاركة الخبرات، والاعتماد على النفس في البحث عن المعلومات والمعارف" ، أدى ذلك إلى تخطي حاجز الخوف والتوتر الذى يشعر الطالب بهما في المحاضرة العادية وبالطريقة التقليدية في التدريس مما رفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم وأصبح التعامل مع المادة التعليمية شيق وممتع وترتب على ذلك زيادة التركيز على المعلومات وانتقاءها وتعلمها والاندماج فيها مما قلل من مستوى التجول العقلي لدى المجموعتين التجريبيتين (أ)، و(ب).

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أفنان بنت عبد الرحمن (٢٠٢١)، دراسة عائشة بلهيش العمري (٢٠١٩)، ودراسة حلمي الفيل (٢٠١٨) على وجود أثر إيجابي للتعلم النشط في البيئات الالكترونية في تحسين كفاءة العملية التعليمية وخفض التجول العقلي لدى الطلاب.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١. الحاجة إلى تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.
٢. اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات التعلم النشط المختلفة على فئات عمرية ومراحل دراسية أخرى.
٣. عقد دورات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلاب في مختلف المستويات الدراسية للتركيز على أهمية التدريب على كيفية التعامل مع المنصات التعليمية وتفعيل دورها في الحد من ظاهرة التجول العقلي بالإضافة إلى تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب مما يساعدهم على إيجاد سبل لمواجهة المشاكل والتغلب عليها ورفع مستوى التحصيل لديهم.
٤. ضرورة الاهتمام بمتغير التوافق النفسي والاجتماعي داخل الجامعة من قِبل القائمين على عمليات التدريس والتربويين، لأهميته الكبيرة في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة وتحقيق مستوى عال في التحصيل الدراسي.

مقترحات البحث:

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت اليها، تقترح الباحثة القيام بعمل بعض البحوث المستقبلية التالية:

١. استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢. دراسة تقويمية حول مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المختلفة من قبل أساتذة الجامعات في مجال علم النفس التربوي داخل قاعات المحاضرات وعبر المنصات التعليمية المختلفة.

٣. تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تنمية كلا من التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع

المراجع العربية

١. ابراهيم، چيهان السيد (٢٠١٨): التعلم التعاوني ودوره في تنمية مهارات التوافق الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣٤، العدد ١١.

٢. أبو الحسن، أحمد ابراهيم (٢٠١٦): أثر استراتيجية التعلم النشط في تدريس مادة علم النفس لتنمية التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٧٠، الجزء الثاني.

٣. أبو اليزيد، رضا ربيع (٢٠١٨): فاعلية برنامج في التاريخ قائم على استراتيجيات التعلم النشط للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه/ فرط الحركة بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي في تنمية بعض مهارات التفكير، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٤. أحمد، ريهام مصطفى (٢٠١٢): توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي(٩) (٥) ١–٢٠.

٥. الأسطل، محمد زياد (٢٠١٠): أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع، عمان: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ،كمية العلوم التربوية.

٦. آل عامر، خليل عبد الله (٢٠٢١): درجة تطبيق معلمي الصفوف الأولية في محافظة مخيس مشيط لعناصر التعلم النشط عند تدريس مقرر لغتي، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العدد(١)، المجلد (٢٢).

٧. بالمانع، آمال(٢٠١٩): تأثير التعليم عن بعد على جودة التعليم العالي، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

٨. بدوي، رمضان مسعد (٢٠١٠): التعلّم النشط، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، دار الفكر.

٩. البيبي، روان محمد (٢٠١٥): التوجه نحو مساعدة الآخرين وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق)، رسالة الماجستير، جامعة دمشق: كلية التربية.

١٠. التركي، نازك (٢٠١٢): أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، مجلة الارشاد النفسي، العدد (٣٤)، ٢٥٢: ٣١٤.

١١. الثبيتي، أسماء مشعل، الآشي، ألفت عبد العزيز(٢٠٢١): التعليم الافتراضي وعلاقته بالتوافق النفسي الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة الفنون والدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد (٧٠).
١٢. الحجار، بشير(٢٠٠٣): التوافق النفسي والاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٣. حسن، السيد أحمد، خميس، محمد عطية، والمعتصم، أميرة محمد(٢٠١٥): أثر إستراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني القائم على مجموعات الخبراء عبر الويب على تنمية كفايات المعلم الميسر في إدارة الفصول الافتراضية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٦، ج. ١، ص. ١٧٥-٢٠٢.
١٤. حسن، سعودي عبد الرحيم. (٢٠١٨): استراتيجية تعلم تعاوني إلكتروني وأثره على تنمية مهارات تخطيط تدريس الحاسب والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية بجامعة المنيا. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، ع٣٦ – ٢٥٣.
١٥. خيري، لمياء(٢٠١٨): التعلم النشط، الجيزة: يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع.
١٦. الدوسري، محمد (٢٠١٦): واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
١٧. الرحيلية، فضيلة بنت عبد الله (٢٠١٨): فاعلية استخدام استراتيجية "التعلم المعكوس" لتنمية مهارات ما وراء المعرفة للمشكلات الرياضية لدى طالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت.
١٨. الرشيدي، فلحاء حمد (٢٠٢٠): متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعلم الالكتروني وأثرها على جودة العملية التعليمية، مجلة إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.
١٩. رفاعي، عقيل محمود (٢٠١٢): التعلم النشط: المفهوم، والاستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
٢٠. الرواحية، جيهان بنت سالم (٢٠١٦): أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات الصف الثاني عشر وعلاقتها بالتوافق النفسي في محافظة الداخلية، رسالة الماجستير في التربية، سلطنة عمان: جامعة نزوى.
٢١. الزايدي، فاطمة عبد الله (٢٠٠٩): أثر التعلّم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٢. الزين، اميمة سميح (٢٠١٦): التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، لبنان.
٢٣. سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤): التعليم الإلكتروني في عصر المعلوماتية، تكنولوجيا التعليم والمعلومات وتعلم اللغة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، متاحة على الموقع التالي
٢٤. سحتوت، إيمان محمد، عباس، زينب (٢٠١٤): استراتيجيات التدريس الحديثة، الرياض – السعودية، دار النشر: مكتبة الرشد.
٢٥. سعادة، جودت أحمد، عقل، فواز، زامل، مجدي، شتية، جميل، أبو عرقوب، هدى (٢٠١١): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٦. سعيدة، صالحي (٢٠١٣): تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
٢٧. سيد، أسامة محمد، الجمل، عباس حلمي (٢٠١٢): أساليب التعليم والتعلم النشط، دسوق: دار العلم والايمان.
٢٨. الشاذلي، عبد الحميد (٢٠٠١): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط٢، المكتبة الجامعية، الاسكندرية.
٢٩. شقير، زينب(٢٠٠٣): مقياس التوافق النفسي، ط١، كلية التربية، طنطا.
٣٠. شلبي، يوسف محمد، آل معيض، عايض عبد الله (٢٠٢١): نمذجة العالقات السببية بني التجول العقلي وكل من: اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٢)، ٨٤.
٣١. الشمري، زيد بن مهلهل (٢٠١٦): فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد ٤٤.
٣٢. الطيب، محمد عبد الظاهر(١٩٩٤): مبادئ الصحة النفسية. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص٣٣.
٣٣. عبد الباقي، علا(٢٠١٤): الصحة النفسية وتنمية الإنسان، القاهرة، عالم الكتب.
٣٤. عبد الخالق، أحمد محمد(٢٠١٥): أصول الصحة النفسية، ط٣، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
٣٥. عبد الفتاح، هدى (٢٠٠١): أثر استخدام التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة التربية العملية ٤ (٢)، ١: ٤٢.

٣٦. عبد القادر، أميرة (٢٠١٥)" مستوى التوافق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدي عينة من طلبة التربية الفنية "رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
٣٧. العبيد، أفنان بنت عبد الرحمن (٢٠٢١): أثر توظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢٢ ،ع٢. ٣٣٨ – ٣٠٥.
٣٨. العتيبي، سالم معيض (٢٠٢٠): التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدي طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣٩. العمري، عائشة بلهيش، الباسل، رباب محمد (٢٠١٩): برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية – جامعة طيبة، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، العدد ٣٨ ، ٣٣١: ٣٩٨.
٤٠. عواد، يوسف ذياب، زامل، مجدي علي (٢٠٠٩): التعلم النشط، نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
٤١. غالي، رشا صالح (٢٠١٣): المناخ الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي للأطفال المصابين بداء السكري، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
٤٢. فارس، نجلاء محمد (٢٠١٦): أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية (المضبوطة المتمركزة حول المجموعة) وكفاءة الذات (المرتفعة المنخفضة) على التحصيل الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، مج. ٣٢، ع. ١، ص ص. ٣٥٤–٤٢٩.
٤٣. فرج، أحلام قطب، عبد الوهاب، نجلاء عبد القوى (٢٠٢١): فاعلية برنامج إثرائي إلكتروني قائم على التعلم النشط لتنمية المهارات الرقمية والاتجاه نحوها لدى الطالبة المعلمة (تخصص رياض الأطفال) في ظل جائحة كورونا وعلى ضوء رؤية ٢٠٣٠، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مجلد ١ العدد ٩٢.
٤٤. الفيل، حلمي محمد (٢٠١٨): برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، ٣: ٦٥.
٤٥. الفيل، حلمي محمد (٢٠١٩): متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية: تأصيل وتوطين، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٦. كامل، سهير أحمد (٢٠٠١): الصحة النفسية للأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

٤٧. الكحلوت، أماني (٢٠١١): دراسة مقارنة لتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٤٨. كشك، ريهام يحيى (٢٠٢٠):فعالية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية البرهان الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية مختلفي الأسلوب المعرفي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ابريل، العدد ١١٠.

٤٩. المراغي، إيهاب السيد (٢٠٢٠): استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣ (١)، ٣١ – ٩٧.

٥٠. المصري، حكمت عايش، الأشقر، رنان على (٢٠٢٠) فاعلية المنصة التعليمية ادمودو في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت.

٥١. مصطفى، زكي، ياسر، الحمداني، كتبي، رفعت (٢٠١٢): التعلم النشط " الواقع والمأمول، ط٢، الجيزة: دار نوبل للنشر والتوزيع.

٥٢. معاش، حياة (٢٠١٣): الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض الثانويات بمدينة بسكرة)، رسالة الماجستير في علم النفس، الجزائر: جامعة محمد خيضر – بسكرة.

٥٣. مليك، نادية (٢٠٢٠): التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر– بالوادي.

٥٤. الموسوي، نجم عبد الله (٢٠١٥): التعلم التعاوني المفهوم والرؤى والأفكار، ط١، عمان: دار الرضوان.

٥٥. نوبي، أحمد محمد (٢٠١٤): "تصميم المحتوى الإلكتروني في ضوء مبادئ التعلم النشط وأثره في تحسين طرق التعلم والدافعية نحو التدريب لدى المتعلمين"، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلد٢٤، عدد ٤.

٥٦. نوري، سعيد غني (٢٠١٨): نظريات السلوك بين التعلم الحركي واستراتيجيات التعليم النشطة، الطبعة الأولى، دار الكتب والوثائق، بغداد.

٥٧. يحيي، ميرفت أسامة (٢٠١١): فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم" نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح.

المراجع الأجنبية

56. Almarabeh, T., Mohammad, H., Yousef, R. & Majdalawi, Y. (2014). The University of Jordan E-Learning Platform: State, Students' Acceptance and Challenges. Journal of Software Engineering and Applications, 7, 99-107.
57. Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. Educational Technology & Society, 12 (1), 249–257.
58. Benta, D., Bologa, G. & Dzitac, I. (2014). E-learning Platforms in Higher Education. Case Study. 2nd International Conference on Information Technology and Quantitative Management, ITQM, Procedia Computer Science, 2(31), 170 –186.
59. Brindley, J, Walti, C and Blaschke, L (2009). Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment, Retrieved May 7, 2015, from :http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view
60. Crone, T. S., & Portillo, M. C. (2013). Jigsaw variations and attitudes about learning and the self in cognitive psychology. Teaching of Psychology, 40, 246-251. doi: 10.1177/0098628313487451.
61. Danner, D., Snowdon, D, & Friesen, W. (2001) Positive emotion in early life and longevity: findings from the nun study. Journal of personality and Social Psychology, 80, 804-813.
62. Du, Z., Fu, X., Zhao, C., Liu, Q. & Liu, T. (2012). Interactive and Collaborative E-Learning Platform with Integrated Social Software and Learning Management System. Proceedings of the 2012 International Conference on Information Technology and Software Engineering, Lecture Notes in Electrical Engineering 212.
63. Eison, J. (2010) using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning, from jeison@coedu.usf.edu .p1-20.
64. Emmons, R. & Crumpler, C. (2000) Gratitude as a human strength: Appraising the evidence, Journal of Social & Clinical Psychology, 19, 56-69.
65. European Union (2014): High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education, Publications Office of the European Union, Luxembourg, OCTOBER.

66. Fayombo, G. (2012). Active learning strategies and student learning outcomes among some university students in Barbados, Journal of educational and social research, Vol. 2 (9) November, p79-90.
67. Fredrickson, B, (2013), Updated Thinking on Positivity Ratios, American Psychologist. Doi: 10.1037/a0033584.
68. Gianina-Ana, M., (2013).Kindergarten teachers, perceptions on in service training and impact on classroom practice. Procedia- social and behavioral science,76, p481-485.www.Sciencedirect.com.
69. Hew, K.F.& Cheung, W. S. (2012). Student Paricipation in Online Discussions: Challenges, Solutions, and Future Research. New York: Springer.
70. Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. Science and children, 24, 31-32.
71. Kane, M. J. & McVay, J. C., (2012). "Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind-wandering and executive attention". Journal of Experimental Psychology: General. 141(2): 302- 320, https://doi.org/10.1037/a0025250.
72. Keith H., Joanne Y. (2018). Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educators, Australian Journal of Teacher Education.
73. Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. American psychologist, 56,227-238.
74. Mateia, A. & Vrabieb, C. (2011). E-learning platforms supporting the educational effectiveness of distance learning programme. A comparative study on administrative sciences. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(3), 123- 131.
75. Mrazek , Braid , B. , Smallwood , J., Kam , J.. , franklin , M.S. & Schooler, j. (2012). Inspired by distraction :Mind wandering facilitates creative in citation Psychological Science 23, 117-122 .
76. Nishakumari, K.M.G.B. (2009). Effective strategies to motivate students in online discussion forums, paper presented at E-Asia conference, Colombo, 2-4 December.
77. Randall ,J.(2015). Mind wandering and self-directed learning : Testing the efficiency of Self-Regulation Interventions to reduce mind wandering and enhance online Training performance. PHD. Dissertation.
78. Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind-Wanderingg with and Without Intention. Trends in cognitive sciences, 20(8), 605–617.
79. Shaaruddin, J.,& Mohamed .M. (2017) .Identifying the effectiveness of active learning strategies and benefits in curriculum and pedagogy course

for undergraduate TESL students. Scientific research publishing, from http://www.scirp.org/journal/ce.

80. Shabani, M., & Mohammadian, M. (2014). Relationship Between Goal orientation, Critical Thinking, Mega-Cognitive Awareness and Self-Regulated Learning of Iranian Students, International journal of Language and Applied Linguistics World, 5(1)403-418.
81. Shafagh, (2003). The Importance of Engaging in Active Learning available at: http//incate.org.
82. Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The Restless Mind. Psychological Bulletin, 132, 946-958.
83. Smith, B, Macgregor, J. (2013). What is Collaborative Learning? Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, Available from https://umdrive.memphis.edu/ ggholson/public/collab.pdf.
84. Stergioulas, L. Margineanu, R., Abbasi, M., Anido Rifon, L., Xydopoulos, G., Iglesias, M. & Fakhimi, M. (2014). Evaluating E-learning Platforms for Schools: Use and Usability, User Acceptance, and 65 Impact on Learning. Advanced Learning Technologies (ICALT), IEEE 14th International Conference on 7-10, July 2014, 19-21.
85. Strang ,T(2015) Successful Strategies for Creating Online Discussion Prompts, https://blog.cengage.com/successful-strategies-for-creating-onlinediscussion-prompts /
86. Weimer.M.(2012).Five Key Principles of Active Learning, https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/five-key-
87. Weingardt, K. (2004). The Role of Instructional Design and Technology in the Dissemination of Empirically Supported. Manual-Based Therapies, Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 313- 331.
88. Weiten, W., Lloyd, M. A., Dunn, D. S., Hammer, E. Y. 2008. Psychology Applied to Morden life: Adjustment in the 21st century. U.S.A: Cengage Learning Press.
89. Wiley Education Services, (2019) 9 Student Engagement Strategies for Online Discussion Forums in 2019, https://edservices.wiley.com/9-studentengagement-strategies-for-discussion-forums/