[٣]

تقييم استخدام التطبيقات الذكية على العنف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية

إعداد

د. عزه عبدالرحمن مصطفى عافيه
استاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية بالجبيل
جامعة الدمام

د. ايمان أحمد عبدالله احمد
مدرس المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية
جامعة السويس

تقييم استخدام التطبيقات الذكية على العنف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية

د. عزة عبدالرحمن مصطفى*، د./ إيمان أحمد عبد الله**

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثلاثون - السنة التاسعة – أبريل ٢٠١٧

ملخص:

هدف البحث إلى تحديد العلاقة بين استخدام التلميذات من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية للتطبيقات الذكية والعنف المدرسي لديهن، وتحديد العلاقة بين استخدام التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية للتطبيقات الذكية والدافعية للانجاز لديهن، وكذلك تحديد العلاقة بين العنف المدرسي، والدافعية للإنجاز، وتحديد العلاقة بين العنف المدرسي ومتغيري العمر والفترة الزمنية التي يستخدمن فيها التلميذات التطبيقات الذكية، والعلاقة بين الدافعية للانجاز ومتغيري العمر والفترة الزمنية اللاتي يستخدمن فيها التلميذات التطبيقات الذكية.

وللتحقق من ذلك تم إعداد مقياس للعنف المدرسي لتحديد درجة العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية اللآتي يستخدمن التطبيقات الذكية، ومقياس لقياس الدافعية للإنجاز لديهن وطبقا المقياسين على عينة تكونت من(٩٠) تلميذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، والمسجلات في غرف المصادر، ومن خلال تحليل ومعالجة النتائج الإحصائية تبين وجود علاقة بين استخدام التطبيقات

* استاذ التربية الخاصة المساعد– كلية التربية بالجبيل–جامعة الدمام.

* مدرس المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية– جامعة السويس.

الذكية والعنف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلميذات على مقياس العنف المدرسي، مقياس الدافعية للانجاز نحو متغيري العمر والفترة الزمنية اللاتي يستخدمن فيها التلميذات التطبيقات الذكية.

الكلمات المفتاحية: التطبيقات الذكية– العنف المدرسي– الدافعية للإنجاز – التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

Abstract

The present study aimed at identifying the relationship between primary school female pupils with learning difficulties use of smart applications and their school violence as well as achievement motivation. It also aimed at identifying (1) the relationship between school violence and achievement motivation (2) between school violence and the two variables of age and time spent in using smart applications, and (3) between achievement motivation and the two variables of age and time spent in using smart applications.

A scale of school violence was designed to measure the degree of violence for primary school female pupils with learning difficulties who used smart applications as well as a scale to measure their achievement motivation. Both scales were administered to a sample of 90 primary school female pupils with learning difficulties who were recorded in resource rooms. Statistical analysis showed that there was a relationship between primary school female pupils with learning difficulties use of smart applications and their school violence as well as their achievement motivation. Moreover, statistically significant differences were found between means of scores of the pupils on the scales of school violence and achievement motivation towards the variables of age and time spent in using smart applications.

Keywords

smart applications, school violence, achievement motivation, female pupils with learning difficulties

مقدمة:

يشكل التطور التكنولوجي الهائل في حياتنا تقدم سريع في تقنية المعلومات والاتصالات مثل (التلفار، والإنترنت، والأقمار الصناعية) مما أثر على جميع مناحي حياتنا، حتى أثرت علينا كباراً وصغاراً وتسببت في الكثير من المشكلات (العضوية، والنفسية، والسلوكية).

وبدأ الاهتمام العالمي بظاهرة العنف سواء على مستوى الدول والمؤتمرات والباحثين والعاملين في المجال السلوكي والتربوي أو على مستوى المؤسسات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية في الآونة الأخيرة في التزايد وذلك نتيجة لتطور الوعي النفسي والاجتماعي بأهمية مرحلة الطفولة وضرورة توفير المناخ النفسي والتربوي المناسب لنمو الأطفال نمواً سليماً جسدياً واجتماعياً لما لهذه المرحلة من أثر واضح علي شخصية الطفل في المستقبل، ومن الدراسات البحوث التي تناولت ظاهرة العنف عند التلاميذ في المدرسة الابتدائية (إسماعيل الأفندي،٢٠١٥) (حنان السيد، ٢٠١١).

فظاهرة العنف موجودة منذ بداية الخليقة، ولكنها اتخذت في السنوات الأخيرة طابعاً خاصاً لايستطيع أن يغفله أحد، فهو يمثل أقصى درجات القهر والظلم الذي يقع على الكائن الحي، ولإنتشار ظاهرة العنف بصفة عامة والعنف المدرسي خاصة أسباب كثير من أهمها: انتشار التطبيقات الذكية المختلفة في السنوات الأخيرة، والتي يتضح دورها في حياة التلاميذ، ومن الدراسات التي أكدت انتشار ظاهرة العنف بالمنطقة الشرقية وخاصة مدينتي الجبيل والقطيف دراسة مها العلي(٢٠١٥)، ومنيرة العودة(٢٠١٤)، التي أكدت على انتشار العنف اللفظي بين طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بالقصيم، ودراسة

ملوح السليحات، وعبدالله السكران (٢٠١٤)، التي أكدت على انتشار العنف الموجه ضد المعلمين.

قد اعتاد التلاميذ ممارسة التطبيقات الذكية حتى طغت وفرضت نفسها عليهم، ومع التطور التكنولوجي السريع نستطيع القول أنها أصبحت جزءاً لايتجزأ من نمط حياتهم اليومية، ومع التغيرات في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بدأت التطبيقات الذكية تزيد في الإنتشار وتنمو نمواً ملحوظاً، فأصبحت الأسواق تزدحم بمختلف أنواع هذه التطبيقات، فلا يكاد يخلو بيت منها. مما أدى إلى استحواذ هذه التطبيقات على عقول التلاميذ حتى وصل الأمر إلى إدمانها.

كما نرى أن التطبيقات الذكية أصبحت في منافسة شديدة مع الأسرة في مهمة التنشئة الإجتماعية، وإذا كان ارتباط الأبناء بالتطبيقات الذكية يحمل في طياته الكثير من الأمور الإيجابية، فإن الأمر لايخلو من بعض المخاطر على صحة الأبناء الجسدية والنفسية والثقافية وعلى سلوكياتهم، وذلك لما تحمله هذه التطبيقات لهم من تجارب متنوعة للشعوب الأخرى وسلوكاتها الإيجابية والسلبية ومنها القتل والضرب والسب واللعن والعنف بكل أشكاله، فكان لها الأثر الواضح على أبنائنا، فظهرت لديهم بوادر العنف والعدوانية واللامبالاة والتمرد في سلوكياتهم سواء على أبائهم أو على إخوانهم أو على اقرانهم أوعلى الممتلكات المدرسية.

لذلك جاء هذا البحث لدراسة العلاقة بين استخدام التلميذات ذوي صعوبات التعلم للتطبيقات الذكية وبين ظهور العنف المدرسي لديهن، وكذلك مدى تاثير ذلك على دافعيتهم لإنجاز المهام التعليمية المطلوبة منهن.

مشكلة البحث:

من خلال العمل في الإشرا ف الميداني على طالبات كلية التربية بالجبيل لوحظ انتشار ظاهرة العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم، وانخفاض دافعيتهن للإنجاز، والمجتمع السعودي مثل غيره من المجتمعات التي انتشر فيه العنف نتيجة التطورات الإجتماعية والثقافية، والإقتصادية التي يشهدها، والذي أكدته الدراسات السابق ذكرها، فضلا عن اندماج الثقافات بالتقنيات الحديثة، التي زاد انتشار استخدامها بين مختلف شرائح المجتمع، وخاصة التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، والذي قد يرجع إلى العديد من الأسباب. ولكن اهتمت الباحثتان بدراسة العلاقة بين استخدام التطبيقات الذكية والعنف المدرسي، لما لوحظ من إنتشار استخدام التطبيقات الذكية وما يحمله بعضها من محتوى يغذي العنف لدى التلاميذ لذلك جاء البحث الحالي للإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

– ما العلاقة بين استخدام التطبيقات الذكية والعنف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التطبيقات الذكية وبين العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التطبيقات الذكية وبين الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين العنف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين العنف المدرسي بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الدافعية للإنجاز بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الفترة الزمنية المقضاه في استخدام التطبيقات الذكية وبين العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الفترة الزمنية المقضاه في استخدام التطبيقات الذكية والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد العلاقة بين استخدام التطبيقات الذكية وانتشار العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.
- تحديد العلاقة بين استخدام التطبيقات الذكية والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.
- تحديد العلاقة بين العنف المدرسي لدى التلميذات من ذوي صعوبات التعلم ومتغير العمر لدى عينة البحث.

- تحديد العلاقة بين الدافعية للإنجاز لدى التلميذات من ذوي صعوبات التعلم ومتغير العمر لدى عينة البحث.
- تحديد العلاقة بين الفترات الزمنية وبين العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.
- تحديد العلاقة بين الفترات الزمنية والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

أهمية البحث:

يفيد البحث الحالى التربويين والمتخصصين بالتالي:

- ارشاد المعلمين وأولياء الامور بالاستخدام الأمثل للتطبيقات الذكية.
- ارشاد أولياء الأمور بالفترات الزمنية المناسبة لإستخدام أبنائهم التطبيقات الذكية.
- توعية أولياء الأمور بالتطبيقات الذكية المناسبة للمرحلة العمرية المناسبة لأبنائهم.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقات الذكية وبين العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقات الذكية وبين الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

٣- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين العنف المدرسي وانخفاض الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

٤- توجد علاقة ذات دلالة احصائية في العنف المدرسي بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية.

٥ توجد علاقة ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية.

٦- توجد علاقة بين الفترة الزمنية التي تستغرقها التلميذات في استخدام التطبيقات الذكية وبين العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

٧- توجد علاقة بين الفترة الزمنية التي تقضيها التلميذات في استخدام التطبيقات الذكية وبين الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من(٩٠) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم والمسجلات في برنامج صعوبات التعلم واللآتي تستخدمن التطبيقات الذكية في المرحلة الإبتدائية، وهم (٣٠) تلميذة من المستوى الرابع الإبتدائي بعمر (٩) سنوات و(٣٠) تلميذة من المستوى الخامس الإبتدائي بعمر (١٠) سنوات و(٣٠) تلميذة من المستوى السادس الإبتدائي بعمر(١١) سنه، وتم إختيارهم من مدارس المناطق التالية:(الجبيل الصناعية،جبيل البلد،الدمام،الظهران).

أدوات البحث:

تضمن البحث الحالي الأدوات التالية:

١- مقياس إلكتروني لقياس العنف المدرسي موجهة للمعلمات.
٢- مقياس إلكتروني لقياس الدافعية للإنجاز موجهة للمعلمات.

مصطلحات البحث:

التطبيقات الذكية:

تعرفها هيئة تنظيم الاتصالات بالإمارات العربية (٢٠١٣، ١٦)/ بأنها صفحات ديناميكية تستخدم النصوص لتقديم وظيفة اضافية للمستخدم.

وتعرف إجرائياً في البحث الحالي " بأنها، مجموعة من البرمجيات التي تقدم من خلال الهواتف المحمولة الذكية، وتقدم مهاماً أو خدمات معينة للمتسخدم مثل(الدردشة، الفيديو، الصوت، الالعاب، اتصالات اجتماعية، رسائل) من خلال شبكة الانترنت".

العنف:

يعرف العنف بأنه تخريب التجهيزات وإتلافها، وتحطيم الزجاج واقتلاع الأشجار والأزهار، وتكسير الطاولات والسبورات، واقتلاع المصابيح ومكابس الكهربائية وصنابير المياه وكتابة عبارات السب والشتم ووصف الأساتذة بأقبح النعوت والصفات على المقاعد والجدران الإعتداء على الأقران (مولاي البو عيشي، ٢٠١١).

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: سلوك غير مرغوب فيه من المجتمع، فالتلميذ العنيف يستخدم القوة لإلحاق الضرر النفسي والمعنوي بأقرانه، ويصاحبه الإيذاء باليد أو باللسان، بالإضافة إلى تخريب الممتلكات الخاصة بأصدقاؤه والأثاث المدرسي، وتم تحديده بدرجة التلميذات على مقياس العنف المستخدم في البحث الحالي.

الدافعية للإنجاز:

يمثل الدافعية للإنجاز– خاصة الإنجاز الأكاديمي– أحد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنه يعد مكونا أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتكوين مفهوم ذات إيجابي وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام اكاديمية مختلفة ومظهرا من مظاهر الصحة النفسية للفرد (هشام مخيمر، ٢٠١٣).

وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه وتتضمن الدافعية للإنجاز خمسة مكونات أساسية هي:

(الثقة بالنفس، القدرة على الإتقان، التنافس، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة)" وتم تحديد الدافعية للإنجاز بدرجة التلميذات على مقياس الدافعية للإنجازالمستخدم في البحث الحالي.

ذوي صعوبات التعلم:

"في عام (١٩٦٨) وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم تم تنقيحه (عام ١٩٧٥) ونص على أن مصطلح (الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم) يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسيه التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة, أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام, أو القراءة, أو الكتابة, أو التهجئه أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إصابة في المخ, أو إلى

الخلل الوظيفي المخي البسيط, ولاتكون الإعاقات الحسية سبباً لصعوبات التعلم.

وتعرف الباحثتان التلميذات ذوي صعوبات التعلم إجرائيا في البحث الحالي: على أنهم التميذات المسجلات في غرف المصادر بناءاً على تشخيصهم المسبق من خلال اختبار الذكاء، والاختبارات النمائية والتشخيصية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: التطبيقات الذكية:

ماهية الهواتف الذكية:

تعد الهواتف الذكية من أكثر الأدوات التكنولوجية انتشارا بين جميع فئات المجتمعات، المختلفة، استخدامها لا يقتصر على فئة معينة ولا عمر معين، وذلك لسهولة التعامل معها، ولصغر حجمها، وتوفرها باسعار مختلفة متاحة لمختلف المستويات، بالإضافة لما تقدمه من خدمات كثيرة ومتنوعة، واغلبها مجاني، من خلال ما يعرف بالتطبيقات الذكية.

وتوفر التطبيقات الذكية التي تتوفر من خلال ربط الهاتف الذكي بشبكة الانترنت، الخدمات المختلفة التي تسهل علي مستخدميها الكثير من المهام،، سواء كانت خدمات تعليمية أو ترفيهية، أو خدمية، أو تثقيفية، ومن أنواع تلك التطبيقات، التطبيقات الخاصة بشبكات التواصل الإجتماعي مثل الفيس بوك، وتيويتر، والواتس اب، وسناب شات، والتطبيقات الخاصة بقصص الاطفال، والألعاب الإلكترونية، أو التطبيقات التعليمية المختلفة مثل تعليم الحروف الهجائية، أو التطبيقات

التثقيفية مثل تطبيقات الحصول على الأخبار العالمية مثل تطبيق نبض أو تطبيقات المجلات والجرائد المختلفة.

أنواع التطبيقات الذكية:

توفر العديد من الشركات التطبيقات الذكية المختلفة فمنها:

- التطبيقات المجانية: وهي التي يتم تحميلها كاملة من المتجر دون أي رسوم مثل تطبيق الواتس آب، تطبيق تويتر، والفيس بوك.
- تطبيقات مدفوعة: وهي التطبيقات التي لا يمكن تحميلها نهائيا إلا بعد دقع قيمة مالية من خلال الفيزا كارد الخاص بالمستخدم.
- التطبيقات المشروطة: ومنها التطبيقات التي يمكن تحميلها والحصول على بعض خدماتها ولكن لكي يتم الحصول على جميع الخدمات الإضافية التي تقدمها لابد من دفع قيمة مالية نظير تلك الخدمات المتقدمة.

أشهر متاجر التطبيقات الذكية:

توجد العديد من الشركات التي تقدم المتاجر المختلفة التي يمكن من خلالها الحصول على مختلف التطبيقات من أشهر تلك المتاجر:

- متجر Google Store: وهو متجر تابع لشركة Google، ويقدم العديد من التطبيقات المختلفة سواء كانت مجانية أو مدفوعة ويعتبر من المتاجر المفتوحة، التي تتيح رفع التطبيقات من قبل مستخدمين عاديين، ويمكن تحميل التطبقات من خلال حساب المستخدم على Gmail.
- متجر App Store: وهو متجر تابع لشركة Apple، ويعتبر المتجر منغلق على التطبيقات الخاصة بالشركة فقط، ويتم تحميل التطبيقات المختلفة من خلال حساب المستخدم على Apple.

- متجر Ovi Store: وهو متجر تابع لشركة نوكيا، ويتم تحميل التطبيقات من خلال الجهاز التابع للشركة.

خدمات التطبيقات الذكية:

تفيد التطبيقات الذكية في تقديم العديد من الخدمات للمستفيدين منها، خدمة الإتصال عن بعد بأجهزة أو هواتف أُخرى، يمكن من خلالها التحكم بتلك الهواتف أو الأجهزة بحيث يمكن صيانتها أو تعديل ملفات أو اخذ ملفات منها، كذلك خدمة تبادل الملفات من خلال العديد من التطبيقات التي يمكن من خلالها تبادل الملفات سواء النصية أو الصوتية أو المرئية، كذلك خدمة المحادثات بكافة اشكالها النصية أو الصوتية أو المرئية من أي مكان بشرط توافر خدمة الإنترنت، كذلك خدمات ترفيهية من خلال توافر العديد من الألعاب الإلكترونية من خلال تلك التطبيقات، وخدمات البريد الإلكتروني مثل تطبيق Outlook.

الفوائد التربوية للتطبيقات الذكية:

ترى مبروكة ابراهيم وآخرون (٢٠١٦، ٦) أن للتطبيقات الذكية مجموعة من الفوائد تتمثل في:

- يمكن استخدام الأجهزة الذكية فى إنجاز العديد من المهام التعليمية وإن اختلف دور كل منها، إن معظم تطبيقات الأجهزة الذكية تكون مفيدة فى التعليم والتدريس وتسهيل مهام المعلمين، واستخدامها من أي مكان وفي أي وقت.
- وتُعد أيضا أدوات مساعدة للتعلم بالنسبة للطلاب، من خلال تمكين الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم بدلاً من الإختباء وراء الشاشات الكبيرة، وكذلك يسهل وضع الكثير من الأجهزة المتنقلة

فى الفصل الدراسي بدلاً من وجود أجهزة الحاسوب المكتبية والتي تتطلب مساحة كبيرة، بالاضافة إلى أن معظم الأجهزة الرقمية الشخصية أو الحاسبات الآلية المصغرة التي تحمل المذكرات والكتب الإلكترونية تكون أخف وزنا وأصغر حجما وأسهل حملا من الحقائب المليئة بالملفات والكتب.

- تساعد برامج التعرف على الكتابة اليدوية فى الأجهزة الرقمية الشخصية والأجهزة المصغرة في تحسين مهارات الكتابة اليدوية لدى الطلاب، والكتابة اليدوية باستخدام القلم هي أكثر سهولة من استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، ورسم المخططات والخرائط مباشرة على الشاشات.
- يمكن تدوين الملاحظات باليد أو بالصوت مباشرة على الجهاز أثناء الدروس الخارجية أو الرحلات.
- إمكانية إجراء التسجيل الإلكتروني وإدخال البيانات أثناء الدروس العملية أو الخارجية عندما لا تكون الحاسبات الآلية مناسبة أو ثقيلة جداً مثل التجارب العلمية، ودروس الطبخ، وزيارة المزارع.
- المشاركة في تنفيذ العمليات والمهام فى العمل الجماعي (التشاركي) بحيث يمكن للعديد من الطلاب والمعلم تمرير الجهاز بينهم أو استخدام خيار الأشعة تحت الحمراء في الأجهزة الرقمية الشخصية أو استخدام الشبكة اللاسلكية مثل البلوتوث.
- يمكن للمعلمين استخدامه فى توزيع العمل على الطلاب بسهولة وبشكل طبيعي.
- تعد الأقلام الرفيعة أكثر ملائمة وسهولة لتصفح مواقع الإنترنت بحيث يمكن النقر مباشرة على الروابط بالقلم بدلاً من استخدام الفأرة.

- جذب المتعلمين: فالشباب الذين تسربوا من التعليم يمكنهم الاستمتاع باستخدام تطبيقات أجهزة الهاتف النقال، وأجهزة الألعاب.

المحور الثاني العنف المدرسي:

ماهية العنف المدرسي:

للعنف أثراً خطيراً على شخصيات ونفسيات الأطفال الذين يكونون في مرحلة الطفولة المتأخرة، وقد تتأزم نفسيتهم من التجريح الذي يتعرضون إليه والتوبيخ الذي يقلل ثقتهم في أنفسهم، وهو ما يولد عنفاً يؤدي إلى حالة متبادلة من الصراع أو العنف المضاد.

وظاهرة العنف المدرسي من أصعب المشاكل التي تعاني منها المؤسسات التربوية، لأنها تعوق تحقق أهداف العملية التربوية وتمنع سيرها على وجهها الصحيح، بالإضافة إلى ما تسببه من هدر في طاقة المعلم وطاقة سائر الطلاب وبالتالي هدر للمال والفكر، وتعمل على إضعاف قدرة المعلم في التأثير على الموقف التعليمي والتلاميذ ومن ثم يصبح معوقاً من معوقات تحقيق الجودة في التعليم (احمد الشناوي، وهاله فوزي: ٢٠١٠). ولاشك في أن العنف هو أحد المشكلات الأكثر أهمية التي تهدد الصحة الجسمية والعقلية، وإنه على الرغم من أن المدرسة مكان يفترض أن يكون معداً لتقليل التأثيرات السلبية للعنف في المجالات الاجتماعية، فإنها قد تصبح مصدراً لمختلف أنواع العنف: (Turkum ٢٠١١).

النظريات المفسرة للعنف:

تناولت النظريات المفسرة للعنف الجوانب الإجتماعية والنفسية والسلوكية والبيئية والبيولوجية المختلفة، وسيتم التطرق إلى نظرية التعلم

الاجتماعي، لأنها أكثر النظريات شيوعاً في تفسير العنف وترجع هذه النظرية إلى ألبرت باندورا حيث ترى أن السلوك العنيف سلوك متعلم لايورث، فالأفراد ينتهجون سلوكيات عنيفة " لأنهم تعلموا مثل هذه السلوكيات وبخاصة في مرحلة الطفولة فالخبرات العنيفة التي يتعرض لها الطفل في المراحل الأولى من حياته في الغالب سيمارسها في مراحل لاحقة مع غيره من الناس وحتى مع عناصر الطبيعة سواء كان نباتاً أو حيواناً أو جماداً، ويؤكد باندورا زعيم نظرية التعلم الإجتماعي أن العنف يتأتى من محاكاة الناس المحيطة بالطفل ضمن الإطار الذي تحدده الفروق الفردية، ويضيف أنه كلما كان النموذج ذا مقام كلما زاد الفرد في محاكاة سلوكه. ويرى باندورا أيضاً أن هناك ثلاث مصادر يتعلم منها الطفل وهما (الأسرة– الأقران– والنماذج الرمزية كالسينما والتلفاز، فعلى سبيل المثال أن احتمال انتشار العنف الصادر من لاعب كره قدم شهير إلى المتفرجين أقوى مما لو صدر هذا العنف من لاعب أقل شهره. وخصوصاً عندما يحدث هذا العنف بمعزل عن العقوبة (مصطفى القمش وخليل المعايطة،٢٠١١،٢٠٨).

أسباب العنف المدرسي:

ويشير مصطفى القمش، وخليل المعايطه(٢٠١١)، أن العنف قد يرجع إلى أسباب عضوية تتمثل في الاضطرابات الكروموسومية، والهرمونية من جهة أخري، بالإضافة إلى الأسباب الغريزية، ويعتقد أصحاب نظرية التحليل النفسي أن العنف يعود الي دوافع نفسية داخلية تكمن في اللاشعور، وعن وجود غريزة الجنس والعنف باعتبارهما طاقة نفسية فطرية يجب تصريفها، ويمكن حصر أسباب العنف المدرسي في الآتي:

أ.الأسباب الاجتماعية: أن سبب العنف يعود الى الخلافات الدائمة بين الوالدين، وكذا نجد التنشئة الاجتماعية للطفل تساعد على تكوّن السلوك العنيف عنده ويكون ذلك سواء من تصرفات الأب اتجاه الطفل أو اتجاه الأم أو الأفراد الآخرين، وأيضاً يكون من المحيط الذي يعيش فيه هذا التلميذ واحتكاكه بأقران غير مناسبين، بالإضافة إلى تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، ملاحظة الوالدين والأخوة والأقران، وطبيعة الظروف التي يعيش فيها الطفل، وكذلك عندما يكون لدى الأطفال أوقات فراغ وعدم وجود الأنشطة لتصريف طاقتهم.

ب.الاسباب التربوية: والتي ترجع إلى ضعف إدارة المدرسة وسيطرة الخوف بين المدرس والتلميذ (أي نوع العلاقة بين المعلم والتلميذ) بالإضافة لاشكال السيطرة الزائدة، وإلى افتقاد المعلمين إلى الأساليب التربوية والنفسية للتعامل مع التلاميذ في مختلف المراحل العمرية، وكذلك إلى القوانين السائدة في المؤسسات التربوية والتي من شأنها أن تؤثر على سلوك العاملين بها (بوراس كاهينة، ٢٠١٦).

ج.الأسباب النفسية: يوجه الفرد العنف نحو مصدر الإحباط الذي يحول دون تحقيق أهدافه سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية، كما أن عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية والمعنوية للأفراد يسبب الحرمان وإحساس الأفراد بعدم العدالة في المجتمع، وكذلك تعرض الفرد للصدمات النفسية والكوارث والأزمات وخصوصاً إذا لم يتم الدعم النفسي الإجتماعي له للتخفيف من الآثار المترتبة على ما بعد الأزمة أو الصدم، وأيضاً حب الظهور في مرحلة المراهقة خصوصا إذا ما كانت البيئة الإجتماعية تقدر السلوك العنيف وتعتبره معياراً للرجولة والهيمنة (صالح محسن،٢٠٠٦).

د.الأسباب البيئية: مثل التلوث البيئي، ارتفاع درجة الحرارة، ارتفاع مستوي الصوت، الجمهرة وغير ذلك.

هـ.وسائل الاتصال الحديثة والإعلام: كثيراً ما تقدم أجهزة الإعلام وخاصةً المرئية وقنواتها المتنوعة والتطبيقات الذكية المختلفة والتي لا حصر لها مشاهد تشجع على العنف، ومن ذلك مشاهدة الأفلام العنيفة التي تدفع بالأطفال إلى تطبيق ما يشاهدوه على إخواتهم في الأسرة وعلى أقرانهم في المدرسة.

وقد دلت الأبحاث على وجود علاقة بين ارتفاع نسبة الجريمة وبين العنف المشاهد من خلال التلفزيون، فقد نشرت منظمة الائتلاف الدولي ضد العنف التلفزيوني بحثاً استغرق حوالي (٢٢ عامًا) أظهر الأثر التراكمي للتلفزيون الذي يمتد حتى عشرين سنة لتظهر نتائجه والتى تقول: (بأن هناك علاقة مباشرة بين عرض أفلام العنف التى تعرض بالتلفزيون في الستينات وارتفاع الجريمة في السبعينات والثمانينات)، وقالت المنظمة: إن ما يتراوح بين (٢٥%) إلى(٥٠%) من أعمال العنف في سائر العالم سببها عرض أفلام العنف في التليفزيون والسينما. (نوري شقلابو,٢٠١٥)

– أشكال العنف المدرسي:

تعتبر المدرسة إحدى وسائط التنشئة الاجتماعية مع الأسرة والتي أُوكل إليها المجتمع مسؤولية تحويل أهدافه وفق فلسفة تربوية متفق عليها إلي عادات سلوكية تؤمن النمو المتكامل والسليم للتلاميذ إلي جانب عمليات التوافق والتكيف والإعداد للمستقبل، والعنف نقيض للتربية فهو يهدر الكرامة الإنسانية، لأنه يقوم علي تهميش الآخر وتصغيره والحط من قيمته الإنسانية التي كرمها الله، وبالتالي يولد إحساسا بعدم الثقة

وتدني مستوى الذات وتكوين مفهوم سلبي تجاه الذات والآخرين، وللعنف المدرسي عدة أشكال منها:

أولاً: العنف الموجه من تلميذ إلى تلميذ آخر:

١- **العنف الجسدي:** يتمثل في الضرب: باليد- الدفع بالقدم- جرح بأداة- الهجوم على الآخرين بشكل خطير قد يؤدي إلى فقدان الوعي أو الموت.

٢- **العنف اللفظي: يتمثل في** التخويف والتهديد بالكلام والإشارات وبشلة الأصدقاء، والتحقير من الشأن والسب والشتم واستعمال الكلمات البذيئة وغير المقبولة اجتماعياً: لكون الطالب المجني عليه أضعف جسما أو لأنه يعاني مرضا أو إعاقة، وصف طلاب معينين بصفات لها علاقة بالجسم كالطول أو القصر أو غير ذلك، أو لها علاقة بالأصل (قرية- قبيلة).

٣-**العنف النفسي:** ويتمثل في الإستهزاء بالآخرين واحتقارهم/ والإساءة إلى معتقدات الآخرين أو الحط من قيمهم أو رموزهم، والتهكم عليهم.

ثانياً: العنف الموجه من التلميذ على الأثاث المدرسي: ويتمثل في تكسير الشبابيك والأبواب ومقاعد الدراسة، والحفر على الجدران والكتابة عليها، أوتمزيق الكتب والأغراض المكتبية، وتكسير وتخريب الحمامات تكسير الزجاج وقطع الأسلاك الكهربائية، وتمزيق الصور والوسائل التعليمية والستائر، والقاء القاذورات في الحدائق العامة وقطع النباتات والتبول في أماكن غير الحمامات، وإشعال الحرائق.

المحور الثالث الدافعية للإنجاز:

ماهية الدافعية للإنجاز:

يعرفها عبداللطيف خليفه (٢٠٠٦) بأنها استعداد المتعلم لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

وتعرف تحية عبد العال (٢٠٠٧) الدافعية للإنجاز بأنها" الرغبة في تحقيق شي له مغزى، وفي إتقان الأشياء، أو إنتاج أفكار جديدة، والوصول إلى مستوى عال من الأداء."

وكما يشار لدافعية الإنجاز بأنها :سعي المتعلم المستمر لبلوغ أعلى مستوى من الإنجاز في نشاطه مما يحقق له تفوقا على زملائه وأقرانه (بطرس حافظ ، ٢٠١٠، ٥٥).

وبعد استعراض التعريفات السابقة التي جاء بها العلماء والباحثين الذين تصدوا بالدراسة والتحليل لدافعية الإنجاز تبين للباحثتان أن الدافعية للإنجاز هي" الطاقة التي تحرك الفرد وتدفعه نحو تحقيق أهدافه، وطموحاته، والمثابرة على المنافسة مع الآخرين للوصول لهذه الأهداف من خلال إتقان العمل، وتحمل المسئولية، والثقة بالنفس والسعي نحو النجاح والإصرار عليه وتجنب الفشل، والتخطيط الجيد للمستقبل، والإحساس بأهمية الوقت."

الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز:

لقد تعددت وتنوعت أبعاد ومكونات دافعية الإنجاز والتي جاءت على النحو التالي:

١- **الثقة بالنفس:** وتعرف الباحثتان الثقة بالنفس أنها" ثقة التلميذ في نفسه وفي قدرته على التحصيل والقيام بالعمل، والصبر على إنهائه ومواجهة كل التحديات، والشعور بأنه يمتلك الكفاءة للقيام بالمهام الموكلة له".

٢- **الإتقان:** وتعرف الباحثتان الإتقان بأنه" استخدام كل ما يملك التلميذ من مهارات للقيام بالعمل بشكل جيد وسريع ومنظم وتحمل ما يواجهه من صعاب لإنجاز عملة، وإتمامه على أكمل وجه وتحقيق نتائج ترضيه".

٣- **التنافس:** التنافس موجود في كل المجتمعات مهما تباينت مستوياتهم الحضارية أو طبائعهم الاجتماعية حيث نجد أن المتعلمون يتنافسون من أجل الوصول إلى مكانة مميزة بين أقرانهم.

٤- **الطموح:** وترى الباحثتان أن الطموح هو وضع التلميذة أهدافًا واضحة في ذهنها وسعيها لتحقيقها للوصول للنجاح والتفوق.

٥- **المثابرة:** هي حماس التلميذة في أداء الأنشطة التعليمية داخل غرفة المصادر، أو غرفة الصف، أو في أداء المهمات المطلوبة منها وعدم تركها قبل الانتهاء منها..

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناول العنف المدرسي.

دراسة هيرتزوج وآخرون (٢٠١٦)Hertzog & others والتي هدفت التحقيق في وجهات نظر موظفي المدرسة والمراهقين في وقت مبكر، والآباء والأمهات حول السلوكيات التي تشكل العنف، وتكونت العينة من (١٩٨) من أولياء الأمور و(١٣١) من موظفي المدرسة،

وأشارت نتائج أن التصورات الخاصة بالتعريف التدريجي كمشكلة هامة داخل المدرسة تختلف بين الطلاب وأولياء الأمور وموظفي المدرسة.

دراسة نورة القحطاني(٢٠١٥)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الإبتدائية بماهية العنف، وبلغت عينة الدراسة (٧٦٤) معلمة، وأسفرت النتائج عن درجة وعي كبيرة جدا إلى كبيرة لدى المعلمات بماهية العنف، وكشفت نتائج الدراسة عن تقليدية الإجراءات المتبعة لمنع التنمر في المدارس الإبتدائية الحكومية، وأوصت بتدريب المعلمات على بعض البرامج والاستراتيجيات لمنع التنمر المدرسي.

دراسة مها العلي(٢٠١٥) والتي استهدفت تحديد أشكال الإيذاء المدرسي في مدارس التعليم العام، وتكونت العينة من (١١٠٥) من مدارس التعليم العام الحكومية بالمنطقة الشرقية، وأظهرت النتائج انتشار الإيذاء اللفظي والنفسي في مدارس المرحلة الابتدائية أكثر من باقي المراحل. كما ينتشر الإيذاء اللفظي والنفسي والجسدي في محافظتي القطيف والجبيل أكثر من باقي محافظات المنطقة الشرقية.

دراسة حسين النجار(٢٠١٤)، والتي هدفت إلى التعرف على أشكال العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن العنف الجسدي حصل على أعلى تقدير تلاه العنف نحو الممتلكات، ثم العنف اللفظي، وأخيرا محور العنف الجماعي، كما حصلت الأسباب التربوية على الترتيب الأول في أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ، تلاه الأسباب الشخصية، وأخيراً الأسباب الاجتماعية، كذلك عدم وجود فروق دالة

إحصائيا في تصورات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس.

دراسة شادية التل، ونشيمة الحربي(٢٠١٤) والتي هدفت إلى الكشف عن أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (٧١٥)طالبة، وأشارت النتائج إلى أن أنماط العنف المدرسي جاءت على النحو التالي: العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة، ثم من معلمة إلى طالبة في المرتبة الأولى والثانية على الترتيب، يلي ذلك العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، ثم من طالبة إلى طالبة في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي، وأخيرا العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، ثم من معلمة إلى طالبة في المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب.

دراسة مجدي جيوسي(٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, وإلى معرفة أثر متغيرات المدرسة، والجنس، الفرع الذي يدرسه، الخبرة، المؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المؤهل العلمي لصالح الماجستير وفي الجنس لصالح الذكور.

دراسة جاكوبس Jacobs(2013)، التي هدفت إلى تحديد فهم العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين كضحايا ومتفرجين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٠)متعلماً، وتوصلت النتائج أن كلا من المتعلمين والموظفين على حد سواء مذنبون بالعنف المدرسي، وأن المدارس الكبيرة، على وجه الخصوص، معرضة للعنف المدرسي.

دراسة سيلفيا وآخرون(٢٠١٣) Silvia &others، والتي هدفت إلى بحث أثر التدخل في منع العنف في المدارس المتوسطة من خلال برنامج قائم على المنهج. توصلت الدراسة إلى لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن التدخل لمنع العنف على عنف الطالب المبلغ عنه.

دراسة هلدنبراند وآخرون(٢٠١٣)Heldenbrand& others والتي هدفت دراسة العلاقة بين عدم كفاية النوم وسلوكيات العنف المدرسي في عينة ممثلة لطلاب المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعانون من نوم غير كاف أكثر احتمالاً للانخراط في السلوكيات المرتبطة بالعنف المدرسي التي تم فحصها مقارنة بالطلاب الذين لديهم نوم كاف.

دراسة دحدي إسماعيل، ميزاب ناصر(٢٠١٢) تهدف إلى تحديد مدى وجود العنف والكشف عن مختلف الأسباب التي تهيئ الأرضية الخصبة لتفشي ظاهرة العنف، وتكونت عينة الدراسة من (517) تلميذاً، وتوصلت النتائج أن هناك عنف داخل الثانوية بنسبة(% 73,3)، التلاميذ هم أكثر تعرضاً للعنف يليهم الأساتذة.المكان الذي يظهر فيه العنف أكثر هو الساحة المدرسية، والمشكلات التي يواجهها التلاميذ داخل الثانوية تتمثل في ظلم الاساتذة، يليه تسلط الادارة، ثم يليه تدني مكانة التلميذ وشعوره بالدونية، بالاضافة إلى كثافة البرنامج.

دراسة محمد عبد الفتاح (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على تأثير الأنشطة الترويحية الرياضية على الضغط المدرسي وسلوكيات العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى

أن البرنامج الترويحي الرياضي قد أثر تأثيرًا إيجابيًا على الضغط المدرسي والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

دراسة عائشة ناصر (٢٠١٠)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار العنف الطلابي والأسباب المؤدية إلى ممارسة سلوك العنف والآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطالب .وطبقت الدراسة على (١٢٤) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة .وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ولصالح الصف الثاني.

وهدفت دراسة على اليعقوب، ويونس أدبيس(٢٠٠٩) إلى أن هناك علاقة بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وتوصلا إلى ان متوسط درجة العنف تزداد بزيادة المرحلة العمرية للطفل، والمتوسط الحسابي للأطفال بعمر (٩) سنوات أكبر من متوسط درجة العنف للأطفال في عمر (٧ و٨) سنوات.

المحور الثاني دراسات تناولت التطبيقات الذكية:

دراسة محمد سليمان(٢٠١٦) هدفت إلى تطوير استراتيجية للتعلم التشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وقياس أثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، وتكونت عينة الدراسة من (30)عضو هيئة تدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات عينة البحث في الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة مهارات تصميم المقررات الالكترونية، ومقياس الاتجاه نحو التعلم التشاركي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة فهد ابن دليم، وأحمد المسعد(٢٠١٦)، والتي هدفت إلى تحديد مدى أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية على التحصيل الدراسى فى مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية درست الوحدة التعليمية باستخدام أجهزة الهواتف الذكية، والضابطة درست الوحدة التعليمية بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة وفاء المنجومي(٢٠١٦) هدفت إلى تحليل محتوى تطبيقات القصص الرقمية المقدمة للأطفال عبر المتاجر الإلكترونية للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكيفية، في مرحلة الطفولة المتوسطة وتوصلت النتائج إلى ضعف المحتوى، وعدم توظيف الإمكانات الرقمية بشكل صحيح، تم وضع تصور مقترح لإعداد التطبيقات القصصية الرقمية المقدمة للأطفال، وأسس الكتابة لها.

دراسة مسفرة الخثعمي(٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهواتف الذكية في تداول المعلومات من قبل الطالبات، وبلغت عينة الدراسة (١٢٤) طالبة، وأظهرت النتائج أن جميع عينة الدراسة يستخدمن تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهاتف الذكي بنسبة(١٠٠%)، ويعد الواتس آب Whatsapp أكثر تطبيقات التواصل الاجتماعي استخداماً وأن جميع عينة الدراسة بنسبة (١٠٠%) يستخدمن تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهاتف الذكي للحصول على المعلومات.

دراسة محمد موسى، ومصطفى مصطفى(٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على أثر دمج التعليم الإلكتروني السحابي وتطبيقات التعلم الجوال في تنمية مهارات استخدام تطبيقات لهواتف الذكية في التعليم لمعلمي التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام التطبيقات لصالح الاختبار البعدي.

المحور الثالث دراسات سابقة تناولت الدافعية:

هدفت دراسة اولجا باكادوروفا (٢٠١٣) على معرفة الدور الوسيط للدعم الاجتماعي الدافعي فيما بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الصفين الدراسيين السابع والثامن، متوسط العمر(١٣.٧) سنة في برادنبرج بألمانيا .أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي الدافعي والدافعية للإنجاز.

هدفت دراسة قدوري خليفة (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي،وتكونت العينة من (١٦٠) تلميذا، أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

وهدفت دراسة فريدريك جاي(٢٠١٠) إلى معرفة ما إذا كانت دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل، وتكونت العينة من (٩٢٥)، منهم(٤٠٤) ذكر و(٥٢١)من الإناث، وأوضحت

النتائج أن الدافعية للإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

أما دراسة سليمان ناصر (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً وطالبة من سلطنة عمان، منهم (١٨١) طالباً (١٧٩) طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية موجبة بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز، ووجدت علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لملائمته مع طبيعة وأهداف البحث الحالي

اجراءات البحث:

- من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة تم اعداد الاطار النظري للبحث المتضمن، العنف المدرسي، والتطبيقات الذكية، والدافعية للانجاز والعلاقة بينهم.
- اعداد مقياس خاص بتحديد العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية من خلال الخطوات التالية:

أ- أعدت الباحثتان مقياس لقياس العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية، .وقد تم تصميمه باتباع المراحل التالية:

ب–الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات الخاصة بالعنف، منها مقياس العنف إعداد علي محمد اليعقوب (٢٠٠٩)، ومقياس العنف إعداد حنان السيد (٢٠١١).

قامت الباحثتان بتصميم مقياس الكتروني لقياس العنف المدرسي لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية موجه للمعلمات. وصمم المقياس في صورته الأولية مكون من (٤٣) عبارة لقياس سلوك العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، واشتمل المقياس على عدد من المتغيرات (عنف التلميذات على اقرانهن، وعنف التلميذات على ممتلكات المدرسة، مستوى التواصل داخل الصف، العنف الإنفعالي والنفسي، المدة الزمنية التي تستغرقها التلميذات في ممارسة هذه التطبيقات) وذلك للتعرف على العلاقة ما بين درجة العنف التي حصلت عليها التلميذة وفقاً لمقياس قياس العنف وعلاقتها بالمتغيرات آنفة الذكر.

ج– حساب صدق مقياس العنف: وتضمن ذلك التالي:

- حساب الصدق الظاهري: من خلال عرض الصورة الأولية لمقياس العنف المدرسي على مجموعة من السادة المحكمين في علم النفس وتقنيات التعليم، حيث طلب إبداء رأيهم حول عبارات المقياس من حيث مناسبة عباراته، ووضوحها لعينة البحث، ومدى مناسبة العبارات لقياس ماهو موضوع له، ومناسبة المقياس للإجابة على أسئلة البحث، وإمكان التعامل مع مخرجات المقياس لاستخدام الطرق الإحصائية، وقد تم حذف عدد (٨) عبارات من المقياس وذلك لصعوبة ملاحظتها على التلميذات في هذه المرحلة من قبل المعلمات، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية بحيث يسهل على

المعلمات ملاحظتها ومن ثم قياسها وقد تم بناء المقياس بشكله النهائي من (٣٥) عبارة سلوكية لقياس العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية، تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

- صدق البناء لمقياس العنف: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٢٠) تلميذة من التلميذات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه بالمقياس ككل، وتم الاحتفاظ بالفقرة التي يشترط فيها وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس. وألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس عن (٠.٢٠)، وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، والمكون من (٤٣) فقرة، تم استبعاد (٨) فقرات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٥) فقرة.

د. وتم الاعتماد على التصحيح الخماسي(لليكارد) المكون من (أوافق بشدة، اوافق، إلى حد ما، غير موافق،غير موافق بشدة).

هـ. تم التأكد من ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقتين هما:

- طريقة الإعادة لمقياس العنف المدرسي: تم التأكد من ثبات مقياس العنف من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (20) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث تم حساب

معامل الارتباط " بيرسون" بين التطبيقين للمقياس ككل وللمجالات، وتراوحت قيمة المجالات ما بين (٠.٨٦-٠.٧٥)، وكانت للمقياس ككل (٠.٨٥)، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

- طريقة ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت قيمة مجالات المقياس ما بين (٠.٧٤-٠.٨٠) وكانت للمقياس ككل (٠.٩٠) والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

حساب معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس دافعية الإنجاز ككل ومجالاته

ابعاد المقياس	عددالبنود	معامل (ألفا كرونباخ)	معامل ثبات (بيرسون)
تأثير تقنيات الاتصال الحديثة على الفرد من الناحية السلوكية	٥	٠.٨٠	٠.٧٥
تاثير التقنية على ظهور العنف الدراسي	١٥	٠.٧٤	٠.٨٦
تاثير التقنية على العنف على المستوى التواصل داخل الصف.	٤	٠.٧٦	٠.٨٠
تأثير التقنية على ظهور العنف الانفعالي والنفسي للطالب.	١١	٠.٧٩	٠.٧٩
الدرجة الكلية للمقياس	٦٤	٠.٩٠	٠.٨٥

و. الصورة النهائية لمقياس العنف المدرسي:

بعد حساب الصدق والثبات اصبح مقياس العنف المدرسي في صورته النهائية مكون من (٣٥) عباره ومرفق ملحق (١).

٣.مقياس الدافعية للإنجاز:

اعدت الباحثتان مقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتم تصميمه باتباع المراحل التالية:

أ- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس الدافعية للإنجاز، منها مقياس الدافعية للإنجاز إعداد عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد غرم الله الغامدي (٢٠٠٩).

ب-صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن الدافعية للإنجاز، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على العبارات الجيدة منه مبدئيا، واستقر المقياس في صورته النهائية متضمنا (٦٤) عباره.

ج- حساب صدق مقياس الدافعية للانجاز:

حساب الصدق الظاهري: من خلال عرض الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز على مجموعة من السادة المحكمين في علم النفس وتقنيات التعليم، حيث طلب إبداء رأيهم حول عبارات المقياس من حيث مناسبة عباراته، ووضوحها لعينة البحث، ومدى مناسبة العبارات لقياس ماهو موضوع له، ومناسبة المقياس للإجابة على أسئلة البحث، وإمكان التعامل مع مخرجات المقياس لاستخدام الطرق الإحصائية، تم حذف (١٠) عبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٦٤) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: (المثابرة، الثقة بالنفس، الطموح والسعي نحو التفوق، التنافس، القدرة على الاتقان).

صدق البناء لمقياس دافعية الإنجاز: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٢٠) تلميذة من التلميذات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس.

وتم حساب معامل الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه بالمقياس ككل، وللإبقاء على الفقرة يشترط وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالدرجة الكلية للمقياس. وألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بالعلامة الكلية للمقياس عن (٠.٢٠). وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، والمكون من (٧٤) فقرة، تم استبعاد (١٠) فقرات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٦٤) فقرة.

د- ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

تم التأكد من ثبات مقياس الدافعية للانجاز بطريقتين هما:

- طريقة إعادة مقياس الدافعية للانجاز: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (20) تلميذة من التلميذات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث تم حساب معامل ارتباط " بيرسون" بين التطبيقين للمقياس ككل وللمجالات، وتراوحت قيمة المجالات ما بين (٠.٨٤-٠.٧٨)، وكانت للمقياس ككل (٠.٨٢). والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت قيمة مجالات المقياس ما بين (٠.٧٤-٠.٨٣) وكانت للمقياس ككل (٠.٩١) والجدول رقم (٢) يوضح ذلك أيضا.

جدول رقم (٢)

حساب معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس دافعية الإنجاز ككل ومجالاته

ابعاد المقياس	عددالبنود	معامل (ألفا كرونباخ)	معامل ثبات (بيرسون)
المثابرة	١٣	٠.٨٠	٠.٧٨
الثقة بالنفس	١٥	٠.٧٤	٠.٨٤
الطموح والسعي نحو التفوق	١١	٠.٧٦	٠.٨٠
التنافس	١٧	٠.٧٩	٠.٧٩
القدرة على الاتقان	٨	٠.٨٣	٠.٨١
الدرجة الكلية للمقياس	٦٤	٠.٩١	٠.٨٢

هـ- الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز:

بعد حساب الصدق والثبات اصبح مقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهائية مكون من (٦٤) عباره ومرفق ملحق (٢).

٤. تطبيق مقياس العنف المدرسي ومقياس الدافعية للإنجاز من قبل المعلمات على التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة

الإبتدائية، اللآتي يستخدمن التطبيقات الذكية، وتمت المعالجة الاحصائية كما هو مبين بالنتائج.

الأساليب الإحصائية للبحث:

- حساب المتوسطات الحسابية على مقياس العنف ومقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث باستخدام اختبار العينة الواحدة One sample T test.
- حساب المتوسطات الحسابية لمقارنة درجة العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستويات المختلفة في المرحلة الإبتدائية (الرابع، الخامس، السادس) وأيضاً المقارنة بينهم في درجة العنف والدافعية للإنجازوفقاً لمتغير الفترة الزمنية، والعمر للتلميذات اللاتي يستخدمن التطبيقات الذكية، تم استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه-one Away anova) لحساب دلالة الفروق في درجة العنف بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لمتغيرات، المدة الزمنية والعمر.
- استخدامTuky HSD لايجاد الفروق بين عينة البحث تبعا لمتغيرات الفترات الزمنية، ووفقا للعمر.

نتائج البحث:

لتتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه" توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التطبيقات الذكية وبين العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية تم تطبيق اختبار T- Test للعينة الواحدة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٣)

العينة الواحدةT- Test لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين عينة البحث على مقياس العنف

المقياس	عدد العينة	M	Std	Df	T	Sig
العنف	٩٠	١١٩.٥	١٧.٦٦	٨٩	١٠.٤٥	٠.٠٠

من الجدول (٣) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بين التلميذات عينة البحث على مقياس العنف المدرسي.

للتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على أنه "توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التطبيقات الذكية وبين الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية، تم تطبيق اختبار العنية الواحدة T- Test، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٤)

العينة الواحدةT- Test لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين عينة البحث على مقياس الدافعية للانجاز

المقياس	عدد العينة	M	Std	Df	T	Sig
الدافعية	٩٠	٢٢١.٩٧	٢٥.٠١	٨٩	٦٣.٣	٠.٠٠٠

من الجدول (٤) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بين التلميذات عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز.

للتحقق من الفرض الثالث والذي ينص على أنه" توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين العنف المدرسي وانخفاض الدافعية للإنجاز لدى

التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلميذات على مقياس العنف ومقياس الدافعية للإنجاز كم هو موضح بالجدول (٥).

جدول (٥)

معامل الارتباط بيرسون بين العنف والدافعية للإنجاز لدى التلميذات من ذوي صعوبات التعلم

المقياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف المدرسي	١١٩.٥	١٧.٦٦	٠.٤٣٠ -	٠.٠١
الدافعية للانجاز	٢٢١.٩٧	٢٥.٠١		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس العنف المدرسي ومقياس الدافعية للإنجاز = (٠.٤٣٠-) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهو يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلميذات على مقياس العنف المدرسي ومقياس الدافعية للانجاز/ اي أنه كلما زاد مستوى العنف لدى التلميذات قلت الدافعية للإنجاز لديهم.

للتحقق من الفرض الرابع الذي ينص على أنه" توجد علاقة ذات دلالة احصائية في العنف المدرسي بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية، تم استخدام اختبار(One- Way Anova) لحساب دلالة الفروق بين عينة الدراسة في المستويات الثلاث (الرابع- اخامس- السادس) ودرجة سلوك العنف على مقياس العنف المدرسي، ويوضح الجدول (٦) التالي:

جدول (٦)

دلالة الفروق الاحصائية بين المستويات الثلاث (الرابع– الخامس– السادس) على مقياس العنف المدرسي باستخدام اختبار (ANOVA)

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	٨٢٩٧.٧٦	٢	٤١٤٨.٣٨	١٨.٥٤	
داخل المجموعات	١٩٦٦.٥٧	٨٧	٢٢٣.٧٥		٠.٠٠
المجموع	٢٧٧٦٤.٣٢	٨٩			

من الجدول (٦) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بين التلميذات عينة البحث حسب متغير العمر، بمعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٩) سنوات والأطفال في عمر (١٠) سنوات والأطفال في عمر (١١) سنوات في درجة العنف نتيجة استخدام التطبيقات الذكية، بينما الجدول (٧) التالي يوضح تلك الفروق بين التلميذات عينة البحث حسب متغير العمر نتيجة استخدام التطبيقات الذكية.

جدول (٧)

يوضح الفروق بين التلميذات في العنف على حسب العمر باستخدام اختبار Tuky HSD

	الصف	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
الرابع(٩)	خامس	٨.٠٧	٣.٨٦	٠.٠٩٨
	سادس	٢٣.١٧*	٣.٨٦	٠.٠٠٠
الخامس(١٠)	رابع	٨.٠٦٦٦٧	٣.٨٦	٠.٠٩٨
	سادس	١٥.١*	٣.٨٦	٠.٠٠١
السادس(١١)	رابع	٢٣.١٧-*	٣.٨٦	٠.٠٠٠
	خامس	١٥.١-*	٣.٨٦	٠.٠٠١

تتعلق النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) بسؤال الدراسة الرابع المتعلق بالفروق بين التلميذات عينة البحث حسب متغير العمر نتيجة استخدام التطبيقات الذكية، ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة حسب متغير العمر.

حيث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التميذات في عمر (٩) سنوات التلميذات في عمر (١٠) سنوات والأطفال عمر (١١) سنوات لصالح التميذات في عمر (١٠) سنوات والتميذات عمر (١١) سنوات عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) .بينما لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلميذات في عمر (٩) سنوات والأطفال في عمر (١٠) سنوات في درجة العنف بينما متوسط العنف لدى التلميذات في المستوى السادس (23.17).

والجدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين التلميذات في كلا من المستوى الخامس والسادس ودرجة العنف نتيجة استخدام التطبيقات الذكية.

للتحقق من الفرض الخامس الذي ينص على أنه" توجد علاقة ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز بين التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المستوى الرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية.

تم استخدام اختبار(One- Way Anova) لحساب دلالة الفروق بين عينة البحث في المستويات الثلاث(الرابع– الخامس– السادس) ودرجة التلميذات على مقياس الدافعية للإنجاز ويوضح الجدول(٨) التالي:

جدول (٨)

اختبار (One- Way Anova) حساب دلالة الفروق بين عينة hgfpe في المستويات الثلاث (الرابع– الخامس– السادس) على مقياس الدافعية للإنجاز

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	٢٨٦٢٥.٤	٢	١٤٣١٢.٧		
داخل المجموعات	٢٧٠٤٥.٥	٨٧	٣١٠.٨٧	٤٦.٠٤	٠.٠٠
المجموع	٥٥٦٧٠.٩	٨٩			

من الجدول(٨) السابق نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بين التلميذات عينة البحث حسب متغير العمر، بمعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلميذات في عمر (٩) سنوات والتلميذات في عمر (١٠) سنوات والتلميذات في عمر (١١) سنوات في درجة الدافعية للإنجاز نتيجة استخدام التطبيقات الذكية، بينما الجدول (٩) التالي يوضح تلك الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلميذات عينة البحث حسب متغير العمر نتيجة استخدام التطبيقات الذكية.

جدول (٩)

الدلالة الاحصائية بين متوسطات درجات التلميذات على مقياس الدافعية للإنجاز مع متغير العمر على اختبار Tuky HSD

	الصف	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
الرابع	خامس	١١.٧-*	٤.٥٥	٠.٠٣٢
	سادس	٤٢.٣-*	٤.٥٥	٠.٠٠٠
الخامس	رابع	١١.٧*	٤.٥٥	٠.٠٣٢
	سادس	٣٠.٦-*	٤.٥٥	٠.٠٠٠
السادس	رابع	٤٢.٣*	٤.٥٥	٠.٠٠٠
	خامس	٣٠.٦*	٤.٥٥	٠.٠٠٠

تتعلق النتائج الموضحة في الجدول رقم (٩) بسؤال الدراسة الخامس المتعلق بالفروق بين التلميذات عينة البحث حسب متغير العمر نتيجة استخدام التطبيقات الذكية على مقياس الدافعية للإنجاز، ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة حسب متغير العمر، حيث وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التميذات في عمر (٩) سنوات والتلميذات في عمر(١٠) سنوات والتلميذات في عمر(١١) سنه لصالح التميذات في عمر (١٠) سنوات والتميذات عمر (١١) سنوات عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بينما لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات في عمر (٩) سنوات والأطفال في عمر (١٠) سنوات في درجة الدافعية للإنجاز .بينما متوسط الدافعية للإنجاز لدى التلميذات في المستوى السادس (42.3). والجدول رقم (٩) يوضح دلالة الفروق بين التلميذات في كلا من المستوى الخامس والسادس ودرجة الدافعية للإنجاز نتيجة استخدام التطبيقات الذكية. للتحقق من الفرض السادس الذي ينص على أنه "توجد علاقة بين الفترة الزمنية التي تستغرقها التلميذات في استخدام التطبيقات الذكية وبين العنف لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

جدول (١٠)

الدلالة الاحصائية بين متوسطات التلميذات على مقياس العنف حسب الفترة الزمنية في استخدام التطبيقات الذكية باستخدام اختبار Anova

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	٢٤٧٤	٢	١٢٣٧	٤.٢٥٥	٠.٠١٧
داخل المجموعات	٢٥٢٩٠.٣٢	٨٧	٢٩٠.٦٩		
المجموع	٢٧٧٦٤.٣٢	٨٩			

يوضح الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠.٠٠٠) بين التلميذات عينة البحث في درجة العنف نتيجة للفترة الزمنية والتي تراوحت بين (١-٢)، (٣-٤ ساعات)، أي أكثر من أربع ساعات تقضيها التلميذة في استخدام التطبيقات الذكية بشكل عام. بينما الجدول التالي (١١) يوضح دلالة الفرق بين التلميذات في درجة العنف نتيجة للفترات الزمنية التي تقضيها التلميذات في استخدام التطبيقات الذكية بشكل تفصيلي.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات الطالبات على مقياس العنف وفقا لمتغير الفترة الزمنية على اختبار Tuky HSD

	الصف	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
١-٢	٣-٤	-٢٠.١٨*	٧.٤١	٠.٠٢١
	اكثر من ٤	-٢١.٨٥*	٧.٤٦	٠.٠١٣
٣-٤	١-٢	٢٠.١٨*	٧.٤٢	٠.٠٢١
	اكثر من ٤	-١.٣٩	٣.٧٢	٠.٩٢٦
أكثر من ٤	١-٢	٢١.٥٨*	٧.٤٦	٠.٠١٣
	٣-٤	١.٣٩	٣.٧٢	٠.٩٢٦

يتضح من الجدول (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠.٠٠٠) لصالح التميذات الذين يقضون أكثر من (٤) ساعات في استخدام التطبيقات الذكية مقارنة بالتلميذات الاخريات اللاتي يقضين من (٣-٤) ساعات والتيمذات اللآتي يقضين (١-٢) ساعة. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين التلميذات

اللآتي يقضين من (١-٢) والتلميذات اللآتي يقضين من (٣-٤) ساعات لصالح التلميذات اللآتي يقضين (٣-٤) ساعات في استخدام التطبيقات الذكية.

للتحقق من الفرض السابع الذي ينص على أنه " هل توجد علاقة بين المدة الزمنية التي تستغرقها التلميذة في استخدام التطبيقات الذكية والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

جدول (١٢)

دلالة الفروق على مقياس الدافعية للإنجاز وفقا للفترات الزمنية المقضاه في استخدام التطبيقات الذكية

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	٧٠٨٧.٦٧	٢	٣٥٤٣.٨٤	٦.٣٤٦	٠.٠٠٣
داخل المجموعات	٤٨٥٨٣.٢٢	٨٧	٥٥٨.٤٣		
المجموع	٥٥٦٧٠.٩	٨٩			

يوضح الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠.٠٠) بين التلميذات عينة البحث في درجة الدافعية للإنجاز نتيجة للفترة الزمنية والتي تراوحت بين (١-٢)، (٣-٤ ساعات)، أي أكثر من أربع ساعات التي تقضيها التلميذة في استخدام التطبيقات الذكية بشكل عام.

بينما الجدول التالي (١٣) يوضح دلالة الفرق بين التلميذات في درجة الدافعية للإنجاز نتيجة للفترات الزمنية التي يقضيها التلميذات استخدام التطبيقات الذكية بشكل تفصيلي.

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين المجموعات في الدافعية للانجاز وفقا للفترات الزمنية المقضاه في استخدام التطبيقات الذكية باستخدام اختبار HSD Tuky

	الصف	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
٢-١	٣-٤	٢٩.٢٧*	١٠.٢٨	٠.٠١٥
	اكثر من ٤	٣٦.٥٠*	١٠.٣٤	٠.٠٠٢
٣-٤	١-٢	٢٩.٢٧-*	١٠.٢٨	٠.٠١٥
	اكثر من ٤	٧.٢٢	٥.١٦	٠.٣٤٥
أكثر من ٤	١-٢	٣٦.٥-*	١٠.٣٤	٠.٠٠٢
	٣-٤	٧.٢٢-	٥.١٦	٠.٣٤٥

يتضح من الجدول (١٣) ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠.٠٠) لصالح التميذات الذين يقضون أكثر من (٤) ساعات في استخدام التطبيقات الذكية مقارنة بالتلميذات الاخريات اللآتي يقضين من (٣-٤) ساعات والتيمذات اللآتي يقضين (١-٢) ساعة على مقياس الدافعية للإنجاز، كما أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين التلميذات اللآتي يقضين من (١-٢) والتلميذات اللآتي يقضين من (٣-٤) ساعات لصالح التلميذات اللآتي يقضين (٣-٤) ساعات في استخدام التطبيقات الذكية.

مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج:

١- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلميذات عينة البحث على مقياس العنف المدرسي، وهذا يعني أن استخدام التطبيقات الذكية تسبب العنف المدرسي وهذا يتفق مع دراسة حسين النجار (٢٠١٤) ودراسة

عائشة ناصر(٢٠١٠)، اللاتي تناولا العنف والاتصالات والأعلام، ودراسة جيرلاك، وآخرون(٢٠١٧).Gereluk &others.

٢- هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلميذات على مقياس العنف المدرسي ومقياس الدافعية للإنجاز، أي أن كلما زاد مستوى العنف لدى التلميذات قلت الدافعية للإنجاز لديهم، ويكون ذلك بسبب إهدار الكثير من طاقاتهم في استخدام الهواتف الذكية والتطبيقات وخاصة ما تتضمنه التطبيقات من بعض صور العنف.

كما أكدت الدراسة أن التلميذات الأكثر عنفاً، هن الأكثر استخدام للتقنيات الحديثة حيث تتجاوز فترة استخدامهم للتطبيقات الذكية المختلفة أكثر من (٤) ساعات يومياً، وكن هن التلميذات الأكثر تقدما في العمر(١١) عاماً، وهذا يعني ان طول فترة استخدام التطبيقات الذكية، يسبب العنف المدرسي.

كما أكدت الدراسة أن التلميذات الأقل دافعية للانجاز، هن الأكثر استخدام للتقنيات الحديثة حيث تتجاوز فترة استخدامهم للتطبيقات الذكية المختلفة أكثر من (٤) ساعات يومياً، وكن هن التلميذات الأكثر تقدما في العمر(١١) عاما، وهذا يعني ان طول فترة استخدام التطبيقات الذكية، يقلل من دافعية التلميذات لانجاز مهامهم التعليمية.

التوصيات:

تبعاً للنتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثتان:

- توجيه أولياء الأمور بالإشراف على التطبيقات الذكية التي تستخدمها التلميذات ذوي صعوبات التعلم وإرشادهم بما هو مناسب للمرحلة العمرية.

- متابعة أولياء الأمور لأبناءهم عند اختيارهم لأي تطبيق ذكي، والاهتمام بالتعريف الذي يصف محتوى كل تطبيق ذكي.
- تقليص الفترة التي تقضيها التلميذات ذوي صعوبات التعلم في استخد.ام التطبيقات الذكية
- توعية التلميذات ذوي صعوبات التعلم بمبادئ وأضرار الجلوس الطويل امام الشاشة لممارسة التطبيقات الذكية وتشجيعهم على ممارسة الرياضة وبيان أهميتها في تنمية الجسم وروح التعاون والعمل الجماعي.
- السعي لتقديم تطبيقات ذكية عربية وفقاً لمبادئ الدين الإسلام.
- محاولة تقديم شخصيات وأفكار وقيم من عالمنا العربي والإسلامي كنماذج للسلوك.

ثالثا: البحوث المقترحة:

تقترح الباحثتان في ضوء نتائج البحث الحالي عمل البحوث التالية:

- أثر التطبيقات الذكية على التحصيل الدراسي لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.
- وضع برنامج علاجي للحد من ظاهرة العنف في المدارس.
- وضع معايير لتصمم التطبيقات الذكية في ضوئها.

المراجع:

- أحمد سيد الشناوي، هالة محمد عيد (٢٠١٠). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي (تصور مقترح)، بحث منشور في مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٧).
- إسماعيل محمد الأفندي (٢٠١٥).الآثار المترتبة على استخدام العنف في المدارس الابتدائية مع الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- بطرس حافظ (٢٠١٠). صعوبات التعلم، الرياض، الزهراء.
- تحية أحمد عبدالعال (٢٠٠٧). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، المؤتمر العلمي الأول " التربية الخاصة بين الواقع والمأمول " كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الأول، ص ١١٧– ١٧٢
- حسين بن عبد المجيد النجار (٢٠١٤). أشكال وأسباب العنف المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية .مجلة التربية الخاصة– مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق– مصر، ع٧، .133 -88مسترجع من http://search .mandumah.com/Record/686601
- حنان شوقي السيد (٢٠١١). برنامج إرشادي للعمل مع جماعات الطلاب للتخفيف من حدة العنف المدرسي لديهم. دار المنظومة العربية.
- دحدي إسماعيل، ميزاب ناصر (٢٠١٢). مؤشرات العنف في الوسط المدرسي: دراسة وبائية ببعض ثانويات مدينة ورقلة (السنوات الأولي ثانوي نموذجا) (رسالة ماجستير غير منشورة .(جامعة مولود معمري،تيزي وزو،

تيزي وزو. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/544446

- سليمان بن محمد ناصر (٢٠٠٩). العلاقة بين الم-ساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوي بسلطنة عمان .رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
- شادية أحمد التل، نشيمة عبد الله الحربي (٢٠١٤). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء المتغيرات. مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)- السعودية، س٩, ع١، 48- 69. مسترجع من http:// search.mandumah.com/Record/634881
- صالح محسن (٢٠٠٦)، العقاب أسباب وآثار وحلول إجرائية، قسم التوجيه والإرشاد، وكالة الغوث الدولية.
- عائشة حسن ناصر، صلاح اللوزي (٢٠١٠). العنف الطلابي: دراسة ميدانية لمدرسة عاتكة بنت عبدالمطلب الأساسية المختلطة- الزرقاء)رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/555511.
- عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- على محمد اليعقوب، منى يونس أدبيس (٢٠٠٩). دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت.. مستقبل التربية العربية-

مصر، مج 16,ع ٥٨، 256. -219.

- غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى (نسخة الكترونية.
- فهد بن سعود أبن دليم، المسعد، أحمد بن زيد (٢٠١٦). أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية على التحصيل الدراسى فى مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية .مجلة القراءة والمعرفة–مصر، ع١٨١، 189- 223.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/761250
- قدوري خليفة (٢٠١٢) .الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي:دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي .رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري بالجزائر.
- كاهينة بوراس (٢٠١٦). أسباب العنف المدرسى: النفسية– التربوية– الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة .مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية– مركز جيل البحث العلمي– الجزائر، ع٢٣، 143. -133مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/768305.
- مبروكة عثمان إبراهيم، إيمان أحمد إمام، أحمد حاتم عبدالمنعم (٢٠١٦). الاتصال الفعال في تدريس التربية الفنية من خلال تطبيقات الأجهزة الذكية .مجلة بحوث في التربية

الفنية والفنون- كلية التربية الفنية- جامعة حلوان- مصر، ع٤٩، 16. -1مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/778737

- مجدي جيوسي (٢٠١٤). أسباب العنف المدرسى لدى طلبة المرحلة الثانوية فى مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات .دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع٥٢، 220. -199 مسترجع من: http://search.mandum ah.com/Record/699926.

- محمد دسوقي موسى، مصطفى أبو النور مصطفى (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على دمج التعلم الإلكتروني السحابي والمتنقل في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم لدى معلم التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي- الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم- مصر، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وكلية التربية- جامعة الأزهر- مصر، ١٣٥- ١٧٥.

- محمد رمضان عبد الفتاح (٢٠١١). تأثير الأنشطة الترويحية الرياضية في تعديل الضغط المدرسي وسلوكيات العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .بحوث التربية الرياضية- مصر، مج 45,ع ٨٦، 263. -235.

- محمد وحيد سليمان (٢٠١٦). تطوير استرتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى

أعضاء هيئة التدريس بجامعة يبشة .دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع٧١، 17- 56. مسترجع من http://search. mandumah.com/Record/760797.

- مسفرة بنت دخيل الله الخثعمي (٢٠١٦). تطبيقات الهواتف الذكية من قبل طالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة وصفية . المجلة الاردنية فى العلوم الاجتماعية- الاردن، مج٩, ع١، 75- 92. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/723208
- مصطفى نوري القمش، خليل عبدالرحمن المعايطة (٢٠١١). الإضطرابات السلوكية والإنفعالية- دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان.
- ملوح مفضي بركات السليحات، عبدالله بن فالح السكران (٢٠١٤). دوافع سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ضد المعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين .التربية (جامعة الأزهر)- مصر، ع١٦١, ج٢، 593- 630.
- منيرة سلمان العودة العودة (٢٠١٤). العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم ومعالجته في ضوء أساليب التربية النبوية رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، بريدة.
- مها محمد العلي (٢٠١٥). أشكال الإيذاء المدرسي بمدارس البنات في بعض محافظات المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية: دراسة مسحية .مجلة التربية الخاصة- مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية

التربية جامعة الزقازيق- مصر، ع١١، 136- 172.مسترجع من http://search.mandum ah.com/Record/687022.

- مولاي نصر الله البو عيشي (٢٠١١). ظاهرة العنف التربوي في الوسط المدرسي، بوجدور الساقية الحمراء من موقع http://www.maghress.com/wadnon/1899

- نوره سعد السلطان القحطاني (٢٠١٥). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الإبتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن .دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع٥٨، 102. -79مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/654281

- نوري محمد شقلابو (٢٠١٥). العنف الاسري: الاسباب والآثار وطرق الوقاية . مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية- مركز جيل البحث العلمي- الجزائر، ع٥، 127. -115 مسترجع من http://search.mandu mah.com/Record/627202.

- هشام محمد إبراهيم مخيمر (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٣، عدد ٧٩، ص ص ٤٩٧-٥٥٠.

- هيئة تنظيم الاتصالات TRA.(٢٠١٣).الدليل الارشادي لاستخدام أدوات الحوكمة الحكومية، الاصدار الاول، الامارات.

- وجدي بركات، عبدالمنعم توفيق (٢٠٠٩). الأطفال والعوالم الافتراضية- آمال

د. عزة عبد الرحمن مصطفى عافية الاجتماعي أحمد عبدالله أحمد

وأخطار. مؤتمر الطفولة في عالم متغير -18 -2009/5/19، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مملكة البحرين.

- – Bakadorova, Olga (2013). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement-motivation amongst adolescent students. European Journal of Psychology of Education, Aug 25,p256

- –Benbenishty R, Astor R, Roziner I, Wrabel S.(2016). Testing the Causal Links between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. Educational Researcher [serial online]. April 1, 2016;45(3):197-206. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed March 25, 2017.

- Gereluk D, Donlevy J, Thompson M..(2017). Normative Considerations in the Aftermath of Gun Violence in Schools. Educat-ional Theory [serial online]. August 1, 2015;65(4):459-474. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed March 25, 2017.

- - Guay, Frederic (2010). Academic self-concept, autono-mous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), Dec, 2010. pp. 644-653.

- Hertzog J, Harpel T, Rowley R.(2016). Is It Bullying, Teen

Dating Violence, or Both? Student, School Staff, and Parent Perceptions. Children & Schools [serial online]. January 1, 2016;38(1):21-29. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed March 25, 2017.

- **−Hildenbrand, A. K., Daly, B. P., Nicholls, E., Brooks-Holliday, S., & Kloss, J. D. (2013). Increased Risk for School Violence-Related Behaviors among Adolescents with Insufficient Sleep. Journal Of School Health, 83(6), 408-414.**
- **−Jacobs, L. (2013). Towards Understanding Different Faces of School Violence in Different "Worlds" of One Country.**
- **−Silvia, S., Blitstein, J., Williams, J., Ringwalt, C., Dusenbury, L., Hansen, W., & National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, (. (2011). Impacts of a Violence Prevention Program for Middle Schools: Findings after 3 Years of Implementation. Executive Summary. NCEE 2011-4018.**
- **- Turkun. A.S. 2011, School Violence: To What Extent do Perception of Problem Solving Skills Protect Adolescents?, Educational sciences: Theory and Practice,11 (1).**