أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية

أ. عائشة خلفان مبارك المهيري [*,1]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] ماجستير – المناهج وطرائق التدريس – جامعة اليرموك – الأردن
* عنوان المراسلة: ayeshaalmuhairi@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي، في مادة القراءة والكتابة، لدى طلبة الجامعة الأردنية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء برمجية تعليمية محوسبة، وإعداد دليل استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، واختبار تحصيلي يقيس مهارات القراءة والكتابة، واستبانة لقياس مهارات التعلم الذاتي. وقد تم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الثاني 2017 /2018، تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (30) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي عمل على تقسيم العينة إلى مجموعتين: ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة مادة القراءة والكتابة، لصالح طريقة التدريس باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي الأربع: المهارات التنظيمية، والتحكم والتوجيه، واستخدام مصادر التعلم، والتقويم الذاتي، وعلى المقياس ككل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بتعميم تجربة استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة التي تم تطبيقها على طلبة مادة القرراءة والكتابة على مختلف المواد الدراسية في الجامعة الأردنية، والاستفادة من الأثر الإيجابي لاستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وإجراء دراسات أخرى جديدة بتصميمات وأدوات قياس مختلفة، لبحث أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في مواد منوعة ولمستويات دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: البرمجية التعليمية المحوسبة، القراءة، الكتابة، مهارات التعلم لذاتي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

The Impact of Instructional Software in Developing Reading, Writing and Self-learning Skills in Reading and Writing Curriculum for the Students of the University of Jordan

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of Instructional Software on the development of reading and writing and self-learning skills in the students of the University of Jordan. To achieve the study objecitves, a questionnaire was developed to measure self-learning skills. After checking its validity and reliability, the questionniare was distributed to a sample of (60) students from the Jordan University in the second semester 2017/ 2018, who were divided into two groups: an experimental group (30) and a control group of (30) students. The experimental was taught using Instructional Software, whereas the control group was taught in the usual method. The results showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the students' reading and writing skills in favor of the teaching method using the Instructional Software. There were also statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the four dimensions of self-learning scale: organizational skills, control and guidance, the use of learning resources and self-assessment, as well as in the scale as a whole. These differences were attributed to the teaching method in favor of the experimental group. The study recommended the use of Instructional Software to students of reading and writing on various subjects at the University of Jordan in order to benefit from the positive impact of the use of Instructional Software in the development of self-learning skills among the students of the Jordan University. It was also recommended to study the effect of using Instructional Software on a variety of courses and for different levels of study.

Keywords: Instructional software, Reading and writing skills, Self learning skills.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

المقدمة:

تعد اللغة ظاهرة إنسانية؛ لأن الإنسان هو وحده الذي يضع نشاطه العقلي في رموز لغوية، وبين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة أو عموميات؛ لأن البشر الذين يتحدثون بهذه اللغات متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم؛ أي أنهم يرون العالم المادي بطرائق متشابهة في جوهرها، وهذا يعني أن لدى البشر عموميات فكرية. واللغة أهم وسيلة توصل إليها الإنسان للاتصال بالعالم، ويستطيع الإنسان باللغة أن ينقل للآخرين ما لديه من أفكار ومعلومات، ولا يستطيع الإنسان على المستوى الفردي أن يستغني عن اللغة؛ لأنها وسيلة للاتصال بأفراد الجماعة لقضاء حاجاته اليومية، والاطلاع على ما يجري في المجتمع من أحداث وتطورات، والإفادة من خبرات الآخرين (عاشور ومقدادي، 2005).

ويشير البري (2010) إلى أن عملية تعليم اللغة واكتساب المهارات المرتبطة بها هدف رئيسي من أهداف العملية التعليمية لما للغة من أهمية، وبخاصة تلك الوظائف المتنوعة التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فالهدف الأساسي لتعلم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الفعال والسليم.

ويختلف استعداد الطلبة للتعلم باختلاف أنماط تعلمهم، إذ يشير عبيدات وأبو السميد (2011) إلى أن هوارد جاردنر صاحب نظرية الذكاء المتعدد أوضح أن الذكاء ليس قدرة واحدة يقاس باختبار واحد، بل إن هناك ثمانية أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي (اللفظي)، والذكاء المنطقي (الرياضي)، والذكاء المكاني (البصري)، والذكاء الجسمي (الحركي)، والذكاء الإيقاعي (الموسيقي)، والذكاء الاجتماعي، والذكاء التأملي (الذاتي)، والذكاء الطبيعي (البيئي).

وذكر المؤلفان مسلمات نظرية جاردنر التي تفترض أنه ليس هناك ذكاء واحد ثابت، بل يمتلك كل شخص عدداً من أنواع الذكاء الذي يمكن تنميته، كما يمكن استغلال أنواع الذكاء القوية لدى الشخص لتنمية أنواع الذكاء الضعيفة، كما أن الأطفال يتعلمون إذا كان التعليم مناسباً لما يمتلكونه من أنواع الذكاء. وبناء على ذلك يتعلم الطلبة بطرائق مختلفة، فطريقة التدريس التي تعتمد على المحاضرة والإلقاء تناسب الطلبة ذوي الذكاء اللغوي (اللفظي)، ولا تناسب الطلبة ذوي الأنواع الأخرى من الذكاءات، أما الطلبة ذوو الذكاء المكاني (البصري) فيتعلمون عند عرض المادة التعليمية بصرياً، وأحد الأدوات التعليمية الملائمة لهم هي استخدام الفيديو التعليمي؛ لذا فإن على المعلمين التنويع في أساليب وطرائق تدريسهم لتتلاءم مع ذكاءات الطلبة المتنوعة، وأنماط تعلمهم المختلفة.

ومع التقدم الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يمر بعالمنا في الوقت الحاضر، وظهور مفاهيم الحوسبة السحابية وإمكانياتها العديدة، حيث شمل بذلك جميع مجالات الحياة وخاصة التعليمية منها، ما دفع الأفراد والمؤسسات للاستفادة من هذا التقدم وتحقيق ميزات تنافسية في مختلف المجالات (أبو الحمائل، 2012).

فكان لا بد من وجود استراتيجيات تدريسية تواكب العصر، وطرائق تدريسية تنمي ثقة الطلبة بمهاراتهم وقدراتهم في تعلم مختلف المواضيع الدراسية، ومحاولة تخطي الطرائق التقليدية لردم الفجوة بين متطلبات العصر وطموحات الطلبة (البرعي، 2013).

وفي النصف الأول من القرن العشرين تطورت وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل: الأفلام، والمذياع، والتلفاز، وفي النصف الثاني اتجهنا نحو التكنولوجيا الفردية، مثل: التدريب المعتمد على الحاسوب (Computer Based Training)، والحواسيب الشخصية، ثم دمجت بعضها مع بعض في شبكات عالمية ليبدأ عصر المعلومات، وستواصل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيير عالمنا باستمرار (Perrin, 2007).

وفي عصر ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والانفجار المعرفي، أصبح لزاماً على التربويين توظيف وسائل تعليمية تعلمية حديثة من شأنها أن تسهم في إكساب الطالب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة لمستوى نضجه وقدراته، وتثير انتباهه نحو الدرس والمادة التعليمية، وتزيد من سرعة تعلمه، وتنمي لديه

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

حب الاستطلاع، وتجعل التعلم أكثر عمقاً في ذهنه، وتنمي الجوانب الحسية وتعززها، وتكسب الطلبة القدرة على تصنيف الأشياء وتمييزها، وتنمي القدرة لديهم على حل المشكلات التي يواجهونها (زامل، 2010).

حيث أدى استعمال المواد التعليمية المبرمجة في القطاع التعليمي إلى نجاح كبير في محتلف المواضيع الدراسية، ويمكن استخدامها وحدها أو مع استراتيجية تعليمية أخرى، فالبرنامج التعليمي المكتوب بطريقة التعليم المبرمج يمكن أن يستعمل من أجل تعليم مساق بأكلمه أو جزء منه، ووجد أن التعليم المبرمج مفيد بشكل خاص حينما يستعمل كنشاط إضافي، كما وجد أنه يمكن أن يزود الطلبة بخبرات تعليمية إضافية وتحسين قدراتهم، ليس باستطاعة المعلم أن يقوم بتوفيرها نظراً لضيق الوقت داخل الغرفة الصفية، وبرهنت المواد التعليمية على فعاليتها في التعليم، كما أنها تتيح للمتعلم السير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية وتوفر له التغذية الراجعة المستمرة وتقدم التعزيز المناسب (محاسنه، 2015).

وبموجب النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة يحصل التعلم الفعال، عندما يتمكن المتعلم من الانتباه إلى جزأي المعلومات السمعية والبصرية، وتنسيقهما في تمثيل سمعي بصري ودمجهما معاً، وهذا ما يوفره المقرر المحوسب، فقد ساعد أفراد المجموعة التجريبية على استخدام القناتين السمعية والبصرية، بالإضافة إلى أن استخدام المعلومات السمعية والبصرية تشد المتعلم إلى الإنتباه إليهما، وتدفعه إلى التوفيق بينهما بالتالي حدوث تعلم أكثر فعالية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، الذين استخدموا المنهاج الورقي، فقد استخدموا قناة واحدة لمعالجة المعلومات وهي القناة البصرية، فالمقرر الورقي يقوم على تقديم المادة بشكل صور ونصوص ثابتة، مما يصيب النظام المعرفي بالإرهاق، نتيجة تنافس الصور والكلمات المطبوعة، اللتان تدخلان إلى النظام المعرفي عبر العينين في الدخول إلى النظام المعرفي، بالإضافة إلى محدودية الموارد المعرفية في القناة البصرية (Mayer, 2001).

ويجمع معظم العلماء كدي بون وكالتون على أن التعليم من أجل التفكير هدف مهم للتربية، حبذا على الجامعات القيام بتوفير فرص التفكير للطلبة، ووضعه هدفاً تربوياً في مقدمة أولوياتهم، كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة (نشواتي، 2010).

ولا شك في أن لهذه التغيرات والتطورات انعكاساتها على التعليم، فالجامعة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان القادر على التفكير السليم البناء، المزود بالمعرفة، والمهارات الأساسية، التي تمكنه من تحقيق الملاءمة الذكية مع طبيعة عصره، وخصائص البيئة من حوله، وما يطرأ عليها من تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة (الفقعاوي، 2009). ويعتبر التعلم شرطا أساسيا لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو عملية تعلم مستمرة منذ ولادته وحتى مماته، فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته، وكيف ينظم وقته، ويختار استجاباته، ولا يتوقف على مرحلة واحدة، فالفرد يظل في عملية تعلم مستمرة طوال حياته (العزة، 2002).

وتعد اللغة أهم وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته، ويحصل على مآربه، وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر، وأداة للتفكير، وتعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب حين دخوله المدرسة، ولكونهما أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج بشكل أفضل في المجال التعليمي، وهما من أهم العمليات الإنسانية الأكثر تركيبا، وتضمان بداخلهما عناصر ذهنية، إدراكية، حسية، وحركية (جبايب، 2011). وإن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، حيث تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها، يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة (البرعي، 2013).

وتعد القراءة والكتابة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدات أهميتها في هذا العصر، بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وانفجار المعرفة في مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عناصرها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

كما تعد القراءة والكتابة من أهم المهارات المكتسبة في حياة الفرد، فهي مفتاح لاكتساب العلوم والمعارف المتنوعة، ووسيلة اتصال للتعلم، ومصدر للنمو اللغوي للفرد، وعامل مهم في تشكيل عقله، وصقل شخصيته وتقويتها، وتوسيع مداركه وآفاقه وقدراته، وإشباع حاجاته، وتهيئة الفرص المناسبة له، كي يكتسب الخبرات المتعددة، ووسيلة لاستثمار الوقت بشكل إيجابي ومثمر؛ لذا فإن القراءة تعد من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات، أو تخلفها، فالمجتمع القارئ والكاتب هو الذي يستثمر الكتاب بصورة إيجابية، قراءة وكتابة وتحليلاً وتمحيصاً ونقداً (أبو عكر، 2009).

ودافعية التعلم تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن الطالب يعرف ويدرك أهمية ذلك المحتوى، ويشعر بمتعة في تعلمه بنفسه باعتماده ذاتياً على نفسه مما يزيد من قدرته على مواجهة المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه (نشواتي، 2010).

وقد تناولت العديد من الدراسات أثر الدافعية وعلاقتها بتعلم القراءة والكتابة، فقد قام Liou (2010) بدراسة أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تحصيل الطلبة في القراءة والكتابة والدافعية على المستوى الفردي. ودراسة Putman وWalker (2010) قد أشارت النتائج إلى وجود علاقة وزيادة ذات دلالة إحصائية في معدل القراءة والكتابة تعزى للدافعية. وأجرى Garcia وde Caso (2004) دراسة أشارت نتائجها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للدافعية في تحسين نوعية كتابة النص والاتجاه نحو الكتابة.

ويعد التعلم الذاتي واحدا من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر، ودعت المناهج إلى تأصيلها لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة، باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته، وباعتباره مؤشرا لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ قرار وتحمل المسؤولية. وله أساليبه المتعددة (حسن، 2012). ويهدف التعلم الذاتي إلى أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية جديدة نحو المدرسة أو الجامعة، ونحو المنهج والمعلم والطريقة والتقنية المستخدمة، وسوى ذلك يدخل في إطار منظومة العملية التربوية برمتها، ولا يتوقف التعلم في ظل هذا النوع من التعليم عند مرحلة معينة، أو يسعى لاكتساب شهادات عليا فقط، بل يهدف إلى أن يتمكن المتعلم من التعلم مدى الحياة، وفي تراثنا العربي الإسلامي سبق في ذلك، إذ يقول الإمام علي كرم الله وجهه: (لا يزال المرء عالما ما طلب العلم، فإن ظن أنه علم فقد جهل) (القلا، 2005).

وما زال التعلم الذاتي يلقى اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم الأفضل، ويعتمد على دافعيته للتعلم، ويأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشيطا في التعلم، ويمّكن التعلم الذاتي من إتقان المهارات الأساسية اللازمة للمتعلم، لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة، وإعداد الأبناء للمستقبل، وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، وتدريب التلاميذ على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع، خاصة أن العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها، مما يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي، ليستمر معه خارج المدرسة، وحتى مدى الحياة (حسن واليعقوبي، 2012).

وبناءًا على ما تم استعراضه سابقاً، هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة، لدى طلبة الجامعة الأردنية، وأهم ما يميز هذه الدراسة – حسب حدود علم الباحثة- عدم وجود دراسة بحثت أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر اللغة الانجليزية اللغة الأكثر أهمية للتواصل والاندماج بجميع مجالات الحياة، لذا اهتمت وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بتطوير مناهجها وطرق تدريسها، إلا أن الكثير من الطلبة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الانجليزية وإتقان مهارتها، فكان لا بد من وجود استراتيجيات تدريسية تواكب العصر، وطرائق تدريسية تنمي ثقة الطلاب بمهارتهم وقدراتهم في تعلم اللغة الانجليزية، ومحاولة تخطى الطرائق التقليدية لردم الفجوة بين متطلبات العصر وطموحات الطلبة.

وشغلت الصعوبات الدراسية حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين، وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم، ومن خلال تدقيق الباحثة في هذه الدراسات ومتغيراتها، وما تراه من ضعف عام لدى الطلبة، في موضوعي القراءة والكتابة، وانتقال الطلبة من مرحلة إلى أخرى، دون معرفة أركان اللغة الأساسية، وكما أشار Edmunds وBauserman (2006) إلى قلة الدراسات التي تفحصت العلاقة حول إثارة الدافعية في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

من هنا كان التوجه الحديث في توظيف الطرائق التدريسية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، واستثمارها لتنمية المهارات العلمية والفكرية العليا لدى الطلبة، وزيادة مهاراتهم العلمية، ومن أهمها استخدام البرمجيات التعليمية (محاسنه، 2015). بالإضافة إلى ضرورة إعداد طلبة لديهم مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية، واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم، ويتطلب هذا الأمر التعرف إلى أهم ملامح تكنولوجيا التعليم الالكتروني، وما يتضمنه من برامج مختلفة، حيث تعد هذه التكنولوجيا واحدة من التطبيقات الحديثة للكمبيوتر وشبكات الانترنت التي تتطلب التعرف إلى إمكانية استخدامها في المؤسسات التعليمية، بما يحقق التوجهات المتعلقة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع متغيرات هذا العصر (الزبون، 2015).

ولندرة الدراسات – وخاصة العربية – التي تدرس أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية أرتأت الباحثة ضرورة دراسة آثار برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم، ومن هنا كان لابد من التعرف إلى أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

في ضوء ما تقدم، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤالان الفرعيان الآتيان:

- السؤال الأول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية)؟
- السؤال الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. **تأتي هذه الدراسة استجابة للتطورات والتوجهات التربوية التي تسعى لتوظيف التكنولوجيا في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي من خلال البرمجية التعليمية المحوسبة.**
2. **توفر الدراسة إطاراً نظرياً حول أثر البرمجيات التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات الكتابة والقراءة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.**
3. **استخدام طريقة حديثة في التعليم تعزز قدرات الطلبة في التعلم الذاتي والتفاعل مع المنهاج الدراسي الكترونياً.**
4. **تفتح هذه الدراسة المجال أمام إجراء دراسات ميدانية أخرى حول أثر البرمجيات التعليمية المحوسبة في مواد مختلفة.**

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على مادة القراءة والكتابة لدى مرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وتشتمل على تصميم الصفحات الإلكترونية باستخدام برنامج دريم ويفر (Dream Weaver)، ولغة (HTML) النص الفائق للإنتقال إلى أجزاء مختلفة من الصفحة نفسها أو صفحات أخرى.**
- **الحد الزماني: تحدد زمن الدراسة في الفصل الثاني خلال العام الدراسي 2017 /2018.**
- **الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على الجامعة الأردنية.**
- **الحد البشري: اقتصرت عينة الدراسة على (60) طالباً وطالبة من طلبة مادة القراءة والكتابة موزعين على شعبتين.**
- **اعتمدت الدراسة على استخدام أدوات من إعداد الباحثة لقياس أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات الكتابة والقراءة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.**

مصطلحات الدراسة:

- **البرمجية التعليمية المحوسبة (Instructional Software): يعرفها الحيلة (2011) بأنها سلسلة من عدة نقاط، تم تصميمها بعناية فائقة، بحيث تقود الطالب إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل قدر من الأخطاء. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مادة تعليمية تم تصميمها وتطويرها وبرمجتها من قبل الباحثة، باستخدام برنامج دريم ويفر (Dream Weaver) وصفحات (HTML)، حيث تم استخدامها وتطبيقها لتدريس الطلبة مادة مهارات القراءة والكتابة في الجامعة الأردنية.**
- **برنامج دريم ويفر: برنامج خاص بتصميم صفحات الانترنت يقوم بإنشاء صفحات انترنت ديناميكية ببرمجة DHTML ، ويدعم مفهوم مجموعة الأنماط التجميعية (Cascading Style Sheets-CSS)، وإضافة الطبقات والتحكم بسلوكيات الجافا سكربت (JAVA SCRIPT)، ويتميز بتسهيل إدارة الموقع، حيث يتضمن إمكانية استخدام بروتوكل نقل الملفات، مع إمكانية عرض صفحات الموقع كمخطط مرئي، وإمكانية فحص الروابط بين الصفحات (المبيضين، العبيسات، وقنبر، 2012).**
- **القراءة: عرفها الدراوشة (2007، 91) بأنها "عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتشتمل على المعنى والرمز الدال على اللفظ". وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها عملية تحويل الرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، مع فهمها وإدراك دلالات هذه الرموز، وتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاختبار.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

- الكتابة: عرفها عابد (2013، 19) بأنها "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه، ومشاعره إلى الآخرين". وتعرف إجرائيا بأنها قدرة الطلبة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة أو مطبوعة ذات معنى، وتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاختبار.
- مهارات التعلم الذاتي: يشير إليه شراب (2013، 32) بأنه "النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته". وتعرف إجرائياً بأنها: قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه لتحقيق أهداف المادة المقررة، وهو يعد من الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم والتدريب، سواء للدارسين أو المدرسين أنفسهم، وتعلم المتعلم بنفسه دون، المعلم واستخدام الوسائل المتاحه لديه والأساليب التكنولوجية الحديثة، والتي تم قياسها من خلال النتائج التي جمعت من خلال الأداة التي عدت خصيصاً لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوعات ومجالات مختلفة حول واقع تعليم القراءة والكتابة وتنمية مهارات التعلم الذاتي. وأطلعت الباحثة على عدد من الدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحاليّة. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات رتبت حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات:

قام Bataineh (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في الكفاية غير اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات، وتكون مجتمع الدراسة من (760) طالباً وطالبة متخصصين في اللغة الإنجليزية وآدابها في الجامعة الأردنية، واشتملت عينة الدراسة على (35) طالباً وطالبة. وحدد الباحث العناصر غير اللغوية وهي الإيماءات والإيحاءات وتعابير الوجه والعينين. تم تدريس المجموعة الضابطة بصورة تقليدية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الفيديو، وبعد مرور شهرين، تم إجراء امتحان بعدي. حيث بينت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

وقام Mekheimer (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هدفت إلى قياس الفوائد التي يحققها في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة باستخدام البيانات من التجربة التي استمرت لمدة سنة دراسية كاملة، واستخدم فيها فيديوهات واقعية (Authentic Videos) بشكل مكثف في برنامج علاجي لتنمية مهارات اللغة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى والثانية في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الملك خالد في السعودية، قُسمت إلى مجموعتين؛ (33) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و(31) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفيديوهات الواقعية التي تحث على الاستيعاب المرضي والتي تُعرض بشكل مدمج في تدريس مهارات اللغة هي منحى قيّم في تدريس اللغة، وكان الطلبة أكثر نشاطاً في المجموعة التجريبية، وأكثر انتباهاً وانجذاباً للدروس على عكس المجموعة الضابطة، كما أن الفيديوهات شجعت على المناقشات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وشجعت الطلبة على متابعة الكتابة، واستخدام المفردات، وتحسنت مهارات الطلبة في المجموعة التجريبية في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. قام Savas (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في مساقات أساليب التدريس لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلبة السنة الثالثة في مرحلة البكالوريوس في جامعة حكومية في تركيا، وتكونت العينة من (40) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة فائدة استخدام الفيديوهات في التدريس، إذ إنها ساهمت في تحسين مهاراتهم في اللغة الإنجليزية، كما أنها ساهمت في تحسين مهاراتهم التدريسية للغة الإنجليزية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

وأجرى الزبون (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتيْ التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين اختيرتا عشوائياً، شكلت إحداهما المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً، بينما شكلت الثانية المجموعة الضابطة وعددها (30) طالباً. تم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التعلم الذاتي، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي، لقياس أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لأفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي والدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على أبعاد مقياس مهارات التواصل الإجتماعي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هذه الدراسة تتشابه مع الدراسات السابقة من حيث الكشف عن مهارات تعلم القراءة والكتابة، واعتمادها على المنهج شبه التجريبي.

وتختلف هذه الدراسة من حيث اختيار عينتها من طلبة الجامعة، إذ إن معظم الدراسات السابقة كانت عيناتها من طلبة المدارس.

ولكنها تتميز بتناولها أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وهي دراسة – بحدود علم الباحثة – لم يتم تناولها محلياً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعنى بدراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، للتحقق من أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والذي يقوم على اختيار شعبتين وتقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة، تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تخضع لبرنامج تعليمي حاسوبي.

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، ممن يدرسون مادة القراءة والكتابة للعام الدراسي 2017 - 2018. إذ تكونت عينة الدراسة من شعبتين تم اختيارهما بشكل قصدي من طلبة الجامعة، بحيث تمثل إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية وعددهم (30) طالباً، وتدرس مادة القراءة والكتابة عن طريق (برمجية تعليمية محوسبة)، والأخرى المجموعة الضابطة وعددهم (30) طالباً، وتدرس نفس المادة بالطريقة الاعتيادية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

أدوات الدراسة:

تم تطوير الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

الأداة الأولى: اختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة، من كتاب مادة القراءة والكتابة لطلبة الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017 - 2018، وتم تحليل المحتوى وفق جدول المواصفات والأهداف، ثم صياغة فقرات الاختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة، مع مراعاة مستويات بلوم المعرفية وذلك بالاتفاق مع مدرس المادة.

تم اختيار الوحدة الأولى (You can do it!) من كتاب اللغة الانجليزية المقرر لمرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي الأول (2017 /2018)، لملاءمتها لأهداف الدراسة، ومنهجيتها والأنشطة التعليمية المقترحة من قبل الباحثة.

وتم إعداد الأهداف السلوكية وصياغتها، وإعداد مادة تتناسب مع استخدام برمجية تعليمية محوسبة في التدريس، وقد تم صياغة الأهداف التعليمية والمحتوى واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم والوسائل التعليمية والتقويم. وقد بلغ عددها 15 ساعة تدريسية على مدار 5 أسابيع، كما تم تطوير المادة التعليمية بما يتناسب مع الأنشطة التعليمية المقترحة لطريقة التدريس، مع الالتزام بالمحتوى الدراسي المقرر، حيث تم إعداد أنشطة تعليمية لتدريس الوحدة، باستخدام طريقة البرمجية التعليمية المحوسبة، وتشتمل على فيديوهات تعليمية تم تصميمها من خلال صفحات (HTML) وبرنامج دريم ويفر (Dream Weaver)، وفيديوهات تعليمية من خلال موقع YouTube، وصور ونصوص مكتوبة وأوراق عمل لما لها من دور فاعل في إثراء التعلم. وشرائح Power Point، حيث أعدت عروض تقديمية متنوعة لعرض المادة بطريقة مثيرة وشيقة.

في ضوء جدول المواصفات التعليمي تم إعداد جدول مواصفات تقويمي يراعي الأهمية النسبية للأوزان بهدف تحقيق صدق المحتوى. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): جدول المواصفات

المهارات	النسبة المئوية	العلامة	المعرفة % 40	الفهم والتطبيق % 40	التحليل والاستيعاب % 20
القراءة	% 30	7.5	*Q.1	*Q1+*Q.2	*Q.2
المفردات	% 20	5	*Q.3	*Q.3	*Q.4
القواعد	% 20	5	*Q.5	*Q.5	*Q.6
الكتابة	% 30	7.5	*Q.6	*Q.6	*Q.6
المجموع	% 100	25			

* تتضمن بعض الأسئلة أكثر من مستوى واحد من تصنيف بلوم في نفس الوقت.

صدق وثبات الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار عرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس، وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم، في كلية الآداب في الجامعة الأردنية، وعدل وفقاً لملاحظات (80 %) من المحكمين. وللتأكد من ثبات الاختبار استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بحيث طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية عددها (20) طالباً من طلبة البكالوريوس ممن يدرسون مادة القراءة والكتابة من خارج عينة الدراسة، حيث يشتركون في نفس خصائص عينة الدراسة كالظروف والإمكانات والتسهيلات المادية المقدمة. وقد حسب معامل الاستقرار

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

(الثبات) لاختبار التحصيل الدراسي وكان مساوياً (.79)، وتعتبر قيمة معامل الثبات مقبولة لأغراض الدراسة. وحسب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وكانت معاملات الصعوبة على أغلب فقرات الاختبار مناسبة حيث تراوحت بين (0.64 – 0.30) وتعتبر هذه النسب مقبولة لأغراض الدراسة، وقد عدلت الفقرات وحذفت الفقرات غير المناسبة. أما بالنسبة لمعامل التمييز للفقرات فقد تراوحت من (.30) ولغاية (.60)، وتعتبر الفقرات بشكل عام مميزة، بمعنى مقبولة لأغراض الدراسة، وقد عدلت الفقرات الضعيفة من حيث التمييز، وحسب معامل الاتساق الداخلي (الثبات) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمتة (.80) وتعتبر مقبولة لأغراض الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): نتائج معاملات الثبات لاختبار التحصيل الدراسي

	عدد الفقرات	معامل الثبات (التطبيق وإعادة التطبيق) للاختبار	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الاختبار التحصيلي	.30	.79	.80

الأداة الثانية : مقياس مهارات التعلم الذاتي:

تم تطوير أداة لقياس أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية مقسمة إلى (4) أبعاد رئيسة هي: مهارات تنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، مهارات التقويم الذاتي، وذلك من خلال تطوير مقياس (الزبون، 2015؛ الزبيدي، 2013). وبناءً على ذلك تم تطوير فقرات الأداة بما يخدم أهداف الدراسة وبما يجيب عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، إذ تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة، تضمنت مهارات التعلم الذاتي، مقسمه ضمن أبعاد رئيسية، وهي: مهارات تنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، مهارات التقويم الذاتي، حيث تضمن بعد المهارات التنظيمية (10) فقرات، وبعد مهارات التوجيه والتحكم (10) فقرات، وبعد مهارات استخدام مصادر التعلم (10) فقرات، وبعد مهارات التقويم الذاتي (10) فقرات. كما استخدمت الباحثة مقياسا خماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، وتم تصحيح مقياس مهارات التعلم الذاتي على النحو الآتي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، مطلقاً (1 درجة واحدة).

صدق المقياس وثباته:

للتحقق من صدق مقياس مهارات التعلم الذاتي تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (12) محكماً من ذوي الاختصاص في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس والقياس والتقويم وتخصص الآداب، لإبداء الرأي فيه من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وملاءمتها لأبعاد مهارات التعلم الذاتي التي تندرج ضمنها، وعدل المقياس تبعاً لما أجمع عليه غالبية المحكمين. وحسب معامل الاستقرار (الثبات) للأداة، وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين فقرات الأداة، والجدول (3) يوضح معاملات الاستقرار، ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا).

جدول (3): نتائج معاملات الثبات لمقياس مهارات التعلم الذاتي ومهاراته الأربع

المجال	عدد الفقرات	معامل الاستقرار	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1. المهارات التنظيمية	10	.93	.90
2. مهارات التوجيه والتحكم	10	.86	.81
3. مهارات مصادر التعلم	10	.86	.90
4. مهارات التقويم الذاتي	10	.88	.83
المقياس ككل	40	.95	.96

تصميم الدراسة :

EG : O1 O2 X O1 O2

CG : O1 O2 O1 O2

حيث تشير EG إلى المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وتشير CG إلى المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وتشير O1 إلى مقياس مهارات القراءة والكتابة (قبلي، بعدي)، وتشير O2 إلى مقياس مهارات التعلم الذاتي(قبلي، بعدي)، وتشير X إلى طريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

المعالجة الإحصائية :

اعتمدت هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة المتحصلة من تحليل البيانات، واستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي من متوسط حسابي وانحراف معياري، إضافة إلى استخدام تحليل (MANCOVA) وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لضبط الفروق القبلية من قياس متغيرات الدراسة، ولمعرفة الفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي ومقياس مهارات التعلم الذاتي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم توضيح نتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، لدى طلبة الجامعة الأردنية، وذلك وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة وطلبة المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي والقبلي، كما أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة لمادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، كما هو مبين في الجدولين (4، 5).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة التجريبية	21.27	3.695	26.63	2.236	30
المجموعة الضابطة	20.33	2.857	21.93	4.152	30
الكلي	20.80	3.308	24.28	4.068	60

يتبين من الجدول (4) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برمجية تعليمية محوسبة على الدرجة الكلية بلغ (26.63). وبانحراف معياري (2.236)، بينما متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية بلغ (21.93). وبانحراف معياري (4.152)، حيث نجد فروقاً ظاهرية في المتوسطات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة القراءة والكتابة باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، كدراسة Bataineh (2010) التي

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في الكفاية غير اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات، ودراسة Mekheime (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هدفت إلى قياس الفوائد التي يحققها في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة باستخدام البيانات من التجربة التي استمرت لمدة سنة دراسية كاملة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص الفروق في متوسطات الدرجات على الاختبار التحصيلي البعدي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب (القياس القبلي)	40.270	1	40.270	3.797	.056
طريقة التدريس	292.926	1	292.926	27.618	.000
الخطأ	604.563	57	10.606		
الكلي	937.795	59			

يتبين من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات التحصيل البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الأولى (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين، التجريبية التي تدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، والضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة مهارات الحاسوب، وتم قبول الفرضية البديلة). وهذا يشير إلى فاعلية استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تدريس طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تم حساب إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة الأردنية، وتبين أن حجم الأثر كان كبيراً، حيث إن قيمة إيتا سكوير هي (0.724)، أي أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (72.4%) من التباين الكلي في التحصيل الدراسي والباقي (27.6 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، وهو يشير إلى وجود أثر كبير في التحصيل الدراسي لمادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة لما تتمتع بها البرمجية التعليمية الحوسبة من مزايا متعددة التي من المتوقع أن تخدم تعلم الطلبة وأن تسهم في تحسن مستواهم، منها: أن هذا النوع من التعلم يتيح للمتعلم استعراض مادته التعليمية ودراستها غير مرة دون الشعور بالملل وفي الوقت الذي يريد وفي المكان الذي يرغب، وهذا في مجمله يزيد من دافعيته للتعلم مما يزيد من تحصيله الدراسي المباشر، وأن طريقة التعلم بوساطة برمجية تعليمية محوسبة هي طريقة جديدة لدى الطلبة، الأمر الذي قد أثار اهتمامهم وزاد من دافعية التعلم لديهم، حيث تقوم هذه البرمجية على الدمج بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق العملي المحسوس وذلك بما توفره من ألوان وصور متحركة وأصوات، وهذه الأمور قد تعطي أثرا تعليمياً أكبر مما تعطيه الكلمات المكتوبة، وتمكن الطالب من توظيف المعرفة اللغوية في مناحي الحياة كافة، كما تمكن الطالب من ترسيخ تلك المفاهيم اللغوية في ذهنه مما يزيد في تحصيله العلمي.

وهذا يتطابق مع النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة التي تفترض أن نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان يحتوي على قناة مزدوجة للمعالجة، وهي قناة بصرية – تصويرية، وقناة سمعية – لفظية، وأن التعلم الفعال يتطلب إجراء مجموعة متناسقة من المعالجات المعرفية أثناء التعلم. هذه هي الخطوات الخمس في التعلم بالوسائط المتعددة، وهي انتقاء كلمات مناسبة من النص المسموع، وانتقاء الصور المناسبة من الرسوم المتحركة، وتنسيق الكلمات المنتقاة في تمثيل لفظي مترابط، وتنسيق الصور المنتقاة في تمثيل

بصري مترابط، ودمج التمثيلات البصرية واللفظية مع المعرفة السابقة (Mayer, 2001).

ومن الممكن أن تعزى إلى طريقة التعلم من خلال برمجية تعليمية محوسبة غنية بتعدد الأمثلة والتدريبات، وهذا التنوع قد يعمل على ترسيخ التعلم لدى الطلبة، إذ يستطيع الطلبة أثناء تعلمهم باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة أن يطلعوا على أكثر من مثال، كما تتاح لهم الفرصة الكافية لحل العديد من التدريبات المتعلقة بالمادة الدراسية الواردة في الكتاب المقرر، مما يعمل على تسهيل هذه المفاهيم واستيعابها وترسيخها بصورة عميقة في بنيتهم المعرفية، وهذا قد يزيد في تحصيلهم العلمي.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى التطبيقات التعليمية المتنوعة التي توفرها البرمجية التعليمية المحوسبة، التي قد تسهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث إن التطبيقات التقنية التي تتضمنها البرمجية قد تسهم في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، من خلال تعميق الفهم باستخدام الصور والصوت والفيديو التوضيحي، إضافة إلى التطبيقات التي تتيح الوصول إلى مواقع إثرائية من مكتبات وموسوعات علمية من خلال روابط يتم تضمينها في الدروس المصممة.

وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الدراسة أن تغيير البيئة الصفية، والخروج عن المألوف في شرح الدروس، قد أظهر الحماس لدى الطلاب، وحب الاستكشاف والبحث عن المعلومات، بدلا من استقبالها وحفظها.

بالإضافة إلى الأسئلة والاختبارات الذاتية وما قدمته من تغذية راجعة للمعلومات التي قد تناولها الطلبة أثناء البحث، وتقييم أدائهم والتعرف على أخطائهم ومراجعتها، قد ساهمت في فهم المعلومات لديهم وترسيخها في بنيتهم العقلية، مما قد زاد في تحصيليهم الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن للتدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة أثراً إيجابياً في تعلم الطلبة بشكل عام وفي التحصيل الدراسي بشكل خاص، كدراسة أبو الحمائل (2012) التي أظهرت النتائج فاعلية البرنامج بمساعدة الحاسوب في تنمية تحصيل معلمي العلوم لبعض معارف التربية الصحية، ودراسة البرعي (2013) التي أظهرت نتائجها جود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت وجود حجم التأثير كان كبيراً في الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن البرنامج أثر في تحصيل الطلاب بشكل كبير، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الزبون (2015) التي أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي تعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظام المقررات الالكترونية (مودل).

السؤال الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية):

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي والقبلي (الدرجة الكلية)، كما أجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية، كما هو مبين في الجدولين (6، 7).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي والبعدي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة التجريبية	119.9667	6.73889	135.90	3.57530	30
المجموعة الضابطة	80.4000	7.73973	55.3667	18.51650	30
الكلي	100.1833	21.20800	95.6333	42.70473	60

يتبين من الجدول (6) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة على الدرجة الكلية (135.90) درجة يفوق متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية (55.3667)، حيث نجد فروقاً ظاهرية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة القراءة والكتابة باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، كدراسة Bataineh (2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في الكفاية غير اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات، ودراسة Mekheimer (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هدفت إلى قياس الفوائد التي يحققها في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة باستخدام البيانات من التجربة التي استمرت لمدة سنة دراسية كاملة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أم أن هذه الفروق ظاهرية فقط، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب (القياس القبلي)	2999.084	1	2999.084	23.371	.000
طريقة التدريس	2948.221	1	2948.221	22.974	.000
الخطأ	7314.583	57	128.326		
الكلي	656342.000	59			

يتبين من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الثانية (لا يوجد فرق ذو دلالة ($\alpha \geq 0.05$) إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين، التجريبية التي تدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية وتم قبول الفرضية البديلة). وهذا يشير إلى فاعلية استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تم حساب إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس في مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتبين أن حجم الأثر كان كبيراً، حيث إن قيمة إيتا سكوير هي (0.904)، أي أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (90.4%) من التباين الكلي في مهارات التعلم الذاتي والباقي (9.6 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى. وهذا يشير إلى وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجات على الأبعاد الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تعزى لمتغير طريقة التدريس، أجري تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) كما هو مبين في الجدولين (8، 9).

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

الأبعاد الفرعية لمهارات التعلم الذاتي	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأخطاء المعيارية	العدد
المهارات التنظيمية	المجموعة الضابطة	15.6333	5.23571	.95591	30
	المجموعة التجريبية	39.2333	1.65432	.30204	30
	الكلي	27.4333	12.50677	1.61462	60
مهارات التوجيه والتحكم	المجموعة الضابطة	15.1333	4.4001	.80335	30
	المجموعة التجريبية	37.2667	2.19613	.40096	30
	الكلي	26.200	11.680	1.508	60
مهارات استخدام مصادر التعلم	المجموعة الضابطة	16.0667	6.4483	1.1773	30
	المجموعة التجريبية	38.1667	1.9666	.3590	30
	الكلي	27.1167	1.09729	1.5626	60
مهارات التقويم الذاتي	المجموعة الضابطة	8.5333	3.3706	.61538	30
	المجموعة التجريبية	21.2333	1.83234	.33454	30
	الكلي	14.8833	6.94553	.89666	60

يتضح من الجدول (8) أن متوسط درجات مهارات التعلم الذاتي لطلبة المجموعة التجريبية على بعد المهارات التنظيمية (39.2333)، ومهارات التوجيه والتحكم (37.2667)، ومهارات استخدام مصادر التعلم (38.1667)، ومهارات التقويم الذاتي (21.2333)، وهي تفوق متوسطات درجات مهارات التعلم الذاتي لطلبة المجموعة الضابطة على أبعاد مهارات التعلم الذاتي: التنظيمية والتوجيه والتحكم، واستخدام مصادر التعلم، والتقويم الذاتي وهي: (15.6333)، (15.1333)، (16.0667)، (8.5333)، على التوالي.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في مهارات التعلم الذاتي على الأبعاد الفرعية (التنظيمية، التوجيه والتحكم، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً، أجري تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على أبعاد الدرجات الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (9).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

جدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لفحص الفروق بين متوسطات الدرجات على الأبعاد الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التحكم والضبط، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصادر التباين	الأبعاد الفرعية لمهارات التعلم الذاتي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب (القياس القبلي)	التنظيمية	247.047	1	247.047	22.449	.861
	توجيه وتحكم	191.949	1	191.949	21.479	.842
	استخدام مصادر التعلم	321.792	1	321.792	18.411	.480
	التقويم الذاتي	52.606	1	52.606	8.013	.711
طريقة التدريس قيمة هوتلنج=6.480 الدلالة الاحصائية=.000	التنظيمية	263.176	1	263.176	23.914	.000
	التوجيه والتحكم	257.548	1	257.548	28.820	.000
	استخدام مصادر التعلم	147.931	1	147.931	8.464	.005
	التقويم الذاتي	97.295	1	97.295	14.819	.000
الخطأ	التنظيمية	627.286	57	11.005		
	التوجيه والتحكم	509.384	57	8.937		
	استخدام مصادر التعلم	996.241	57	17.478		
	التقويم الذاتي	374.227	57	6.565		
الكلي	التنظيمية	54384.000	60			
	التوجيه والتحكم	49236.000	60			
	استخدام مصادر التعلم	52763.000	60			
	التقويم الذاتي	16137.000	60			

يبين الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مهارات التعلم الذاتي (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، حيث بلغت قيم ف (23.914)، (28.820)، (8.464)، (14.819) على التوالي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وعليه تم رفض الفرضيات الصفرية وتم قبول الفرضيات البديلة المناظرة لها. وهذا يشير إلى وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تم حساب إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس في الأبعاد الأربعة لمهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية وتبين أن حجم الأثر كان كبيراً، حيث إن قيمة إيتا سكوير للمهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي على التوالي هي: (0.905)، (0.913)، (0.848)، (0.850)؛ أي أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (90.5%) من التباين الكلي في المهارات التنظيمة والباقي (9.5 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، و (91.3 %) من التباين الكلي في مهارات التوجيه والتحكم والباقي (8.7 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، و(84.4 %) من التباين الكلي في مهارات استخدام مصادر التعلم والباقي (15.6 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، و(85.0%) من التباين الكلي في مهارات التقويم الذاتي والباقي (15.0 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى. وهذا يشير إلى وجود أثر كبير في تنمية المهارات التنظيمية ومهارات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

التوجيه والتحكم ومهارات استخدام مصادر التعلم ومهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التطبيقات التعليمية المتنوعة التي توفرها البرمجية التعليمية المحوسبة التي قد تسهم في تنمية التعلم الذاتي لدى الطلبة بمهاراته المختلفة، حيث إن المكونات التقنية التي تتضمنها البرمجية التعليمية المحوسبة من إمكانات علمية تقنية متطورة قد تسهم في تنمية القدرات الذاتية للمتعلم واكتسابه المهارات الأساسية للمادة التعليمية من خلال زيادة دافعية المتعلم ومشاركته الفعالة مع المدرس وزملائه. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى دور استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في تحقيق التعلم الذاتي.

كما يمكن تفسيرها أيضا في ضوء ما شهده العصر الذي نعيش فيه من الكثير من التطورات والتغيرات في مختلف الميادين في ظل التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي الذي ظهرت آثاره في جميع الميادين، والذي ساهم في توفير المرونة والبساطة من خلال تعاملنا مع هذه المستحدثات التكنولوجية الحديثة. وشهد التعليم في الوقت الحالي تطورات كثيرة في مجال المستحدثات التكنولوجية الحديثة، كما ساهم استخدام التكنولوجيا في التعليم في سرعة نقل المعرفة، وزيادة إثراء خبرات الإنسان، وجعل التعليم أكثر تداولا وأكثر تبسيطا من خلال تعدد طرائق عرض المعلومات، فأصبحت تشمل الصوت والصورة والحركة والألوان المختلفة والخطوط المتعددة، كما أدى ذلك إلى مراعاة الفروق الفردية، وكسر الملل والروتين.

كما يشير ذلك إلى أن الطلبة يدركون أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة الجامعية، التي يتوقع فيها أن يعتمد الطلبة على أنفسهم في العمل على اكتساب المعلومات والتعلم بطريقة التعلم الذاتي، وذلك من خلال التوظيف الفاعل للتكنولوجيا في التعليم، وبذلك فإن الطالب يستطيع أن يتفاعل مع المواد التعليمية المختلفة حسب قدرته وسرعته، دون خوف أو بذل جهد أكبر من أجل اكتساب المعلومات.

ويعزى كذلك إلى أن التعلم الذاتي ينمي قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات، وتوفير جو من المتعة لدراسة المقررات من خلال برمجية تعليمية محوسبة، كما أن التعلم الذاتي يساعد الطلبة على تسهيل عملية تذكر المعلومات والانخراط في العملية التعليمية من خلال ما اكتسبوه من مهارات، استطاعوا من خلالها أن يندفعوا نحو التعلم، وتوظيف الأجهزة والمستحدثات التكنولوجية الحديثة، التي وفرت لهم الاستمرارية لاستخدام هذه المستحدثات في الزمان والمكان، الأمر الذي يزيد من وعي الطلبة للاعتماد على التعلم الذاتي، الذي يعتمد على مدى توفر المستحدثات التكنولوجية، التي أصبحت متطلباً لازماً في عصر الانفجار المعرفي والتقني والثورة التكنولوجية الحديثة. وساعدت التكنولوجيا في تحقيق مفهوم التعلم الذاتي كاستخدام المتعلم للحواسيب للسير في التعلم نفسه بنفسه، حيث يمارس فيه المتعلم عملية التعلم وحده، في غياب المعلم ظاهراً، وقد يستخدم المتعلم برمجية مغلقة أو مفتوحة (عامر، 2005).

وقد ساهمت التكنولوجيا الحديثة في إنجاح عملية التحول من التعليم التقليدي السائد إلى التعليم الفردي والتعلم الذاتي، الذي يعد الأسلوب المناسب للاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة، والتأكيد على أهمية استمراريته التعلم مدى الحياة، بحيث تصبح المهمة الرئيسية للمتعلم اكتساب مهارات التعلم الذاتي وطرائق الحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة ذاتيا، وتوفير فرص التعلم الذاتي وجعلها أكثر إتاحية وتوفراً وما يرتبط بها من توفر المواد التعليمية الذاتية في مختلف مجالات المعرفة المختلفة، وتعدد أماكن التعلم بحيث تصبح في أي مكان، وكذلك الصيغة التي تتبناها، بحيث تسمح بسرعة التغير والتعديل بصيغة مستمرة لمسايرة التطور والتقدم في مختلف المجالات.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى دور استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في تحقيق التعلم الذاتي وتنمية مهارات القرن الحالي ومنها مهارات التعلم الذاتي، كدراسة الزبون (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

الذاتي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المقررات الالكترونية (مودل)، ودراسة الزبيدي (2013) التي أظهرت نتائجها أن مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية كانت بدرجة مرتفعة في ضوء التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة.

الاستنتاجات:

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

- وجود أثر كبير في التحصيل الدراسي لمادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لمتغير طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرمجية التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى أثر استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في تدريس مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى أثر استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي: المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى أثر التدريس باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية المهارات التنظيمية ومهارات التوجيه والتحكم ومهارات استخدام مصادر التحكم ومهارات التقويم الذاتي لدى لدى طلبة الجامعة الأردنية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:

- تعميم تجربة استخدام برمجية تعليمية محوسبة التي تم تطبيقها على طلبة مادة القرراءة والكتابة على مختلف المواد الدراسية في الجامعة الأردنية.
- الاستفادة من الأثر الإيجابي لاستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- إجراء دراسات أخرى جديدة بتصميمات وأدوات قياس مختلفة لبحث أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في مواد منوعة ولمستويات دراسية مختلفة.

المراجع:

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد (2012). فاعلية برنامج تدريبي حاسوبي مقترح في التربية الصحية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى معلمي العلوم بمدينة جدة. *رسالة التربية وعلم النفس*، *41*، 28 - 66.

أبو عكر، محمد (2009). *أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البرعي، عبد الله (2013). *فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البري، قاسم (2011). *أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (1)، 23 - 34.

جبايب، علي حسن (2010). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، 3*(1)، 1 - 34.

حسن، طه، اليعقوبي، خليفة (2012). أساليب التعلم الذاتي الإلكتروني التعاوني. *مجلة التطوير التربوي: عمان، 10*(68)، 63 - 65.

حسن، نبيل السيد (2012). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 27*(3)، 12 - 51.

الحيلة، محمد محمود (2011). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*، ترجمة وتحقيق توفيق احمد مرعي، عمان: دار الميسرة.

الدراوشة، محمد (2007). *أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم البنّاء في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلاب القراءة البطيئة في المرحلة الأولية في الأردن* (أطروحة غير منشورة)، جامعة عمان العربية للتعليم العالي، الأردن.

زامل، مجدي (2010). أثر استخدام الوسائل التعليمية الحسية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة، *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 5*(1)، 238 - 260.

الزبون، مأمون (2015). *أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتي التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزبيدي، بيان محمد (2013). *مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شراب، زينات عبد الرؤوف (2013). مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الذاتي لتحسين مهارة الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الإنجليزية. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 13*(8)، 61 - 84.

عابد، وليد نادى (2013). *فاعلية برنامج باستخدام بعض استراتيجيات تحليل المهمة في إكساب مهارات الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

عاشور، راتب قاسم، ومقدادي محمد فخري (2005). *قراءة ومهارات الكتابة: طرائق واستراتيجيات التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2005). *التعلم الذاتي: مفاهيمه – أسسه – أساليبه*. القاهرة: الدار العالمية.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2011). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب والمعلمين* (ط2)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العزة، سعيد (2002). *صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب*. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفقعاوي، جمال (2009). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القلا، فخر الدين (2005). *تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد* (ط1)، دمشق، سوريا: جامعة دمشق.

المبيضين، وسام، العبيسات، فرحان، وقنبر، عيسى (2012). *تصميم المواقع الالكترونية باستخدام دريم ويفر*، عمان، الأردن: دار زمزم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

محاسنـه، عمر (2015). **أثر استخـدام التعلم المدمج على تحصيل طلبة الصف الخامس الاساسي في منهاج التربية المهنية، *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*، *42* (2)، 692-681.**

نشواتي، عبد المجيد (2010). ***علم النفس التربوي*** **(ط3)، عمان: مؤسسة الرسالة.**

Bataineh, A. M. (2010). The Effect of Using Videos on University EFL Learners' Nonverbal Competence. *Journal of IslamicUniversity, 2,* 1295-1322.

Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-424.

Garcia, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(3), 141-159.

Liou, P. (2010). *Cross-National Comparisons of the Association Between Student Motivation for Learning Mathematics and Achievement Linked with School Contexts* (Unpublished Doctoral Dissertation). Minneapolis, Minnesota.

Mekheimer, M. A. A. G. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL context. *Arab world English journal, 2* (2), 5-39.

Perrin, D. (2007). Technology and Change. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 4*(9), 1-2.

Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(2), 140-151.

Savas, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 55*, 730-738.