" أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية ، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل "

د/ أحمد محمد أحمد زايد د/ هاني أبوالفتوح جاد إبراهيم

- **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة الحالية إلى فهم تأثير متغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وكذلك التعرف على المتغيرات الوسيطة من خلال نموذجين بنائيين باستخدام برنامج Smart PLS على عينة تكونت من ١٣١ من طلاب وطالبات كلية التربية بأقسامها المختلفة. ويرى الباحثان أن المتغيرين: "تطبيقات التعلم المتنقل" و"الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" يمثلان الحداثة والانفتاح على الثقافة العالمية، أما متغيري: "القيم"، و"الهوية الاجتماعية" يمثلان ثوابت الشخصية العربية. وقد حاولت الدراسة من خلال تناول هذه المتغيرات أن ترصد تأثر ثوابت الشخصية العربية بالحداثة والانفتاح على الثقافة العالمية. حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة ووجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الاجتماعية (العضوية)، كما وجد تأثير لمتغير التعلم المتنقل على الاتجاه نحو اللغة الانجليزية. ووجد تأثير كبير للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود توسط جزئي للقيم في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل، والاتجاه نحو اللغة الانجليزية، ووجود توسط جزئي أيضا للهوية الاجتماعية في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الانجليزية.

كلمات مفتاحية : تطبيقات التعلم المتنقل –القيم – الهوية الاجتماعية – الاتجاه نحو اللغة الانجليزية .

The Impact 0f Use Mobile Learning Applications 0n Values, Social Identity, and the Attitude Toward the English Language Among Students of the Faculty of Education At the University of Hail

Dr. Ahmed Mohammed Zayed, Dr. Hani Abul Fotouh Gad

Abstract :

The present study aimed to understand mobile learning applications impact, on Values, Social identity, and the Attitude towards English language, as well as to identify the Mediation variables through two Structural models using Smart PLS program. On a sample of 131 students of the Faculty of Education, Researchers suggest those two variables: "Mobile learning" and "Attitude towards English language" represent modernity and openness to the world culture, and also suggest that variables of "Values," and "Social identity" represent fundamentals of Arab personality. The study tried by addressing these variables to understand the fundamentals of Arab personality influenced by personal modernity and openness to the world culture. The results indicated that there is an effect of Mobile learning applications on the values and sub-values except two values Hedonism, and Power, as well as there is an effect of Mobile learning applications on only one of the social identity dimensions "Membership", as an impact of Mobile learning on Attitude towards English language. And it found a significant effect to Values on social identity and Attitude towards English language. The results indicated that there is a partial mediation to values in

relationship between Mobile learning applications, and Attitude towards English language, and a partial mediation to Social identity in relationship between Mobile learning applications and Attitude towards English language. The study recommends conduct research on other samples in order to verify the stability of models, and monitor the impact of modernity on fundamentals of Arab personality

Keywords: Mobile Learning Applications – Values - Social Identity - Attitude Toward the English Language

- **مقدمة** :

أصبحت وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات متوفرة بشكل كبير في شتى نواحي المجتمع، وتم توظيفها التوظيف الأمثل لخدمة الأهداف التعليمية والمجتمعية، وتنوعت التقنيات الحديثة في حياة الفرد وأسهمت بشكل كبير في العملية التعليمية، ومن بين هذه التقنيات الجوال وتطبيقاته على سبيل المثال، "الواتس آب" WhatsApp، و"الفيبر" Viper، و"برامج المحادثة عبر الجوال" Chat programs...إلي غير ذلك، ويتميز التعلم المتنقل أو التعلم بالجوال بسهولة تطبيقه واستخدامه على أي نوع من أجهزة الجوال، حيث يتم تصميم المواد التعليمية بواسطة برامج خاصة بالنشر عبر الجوال وهذه البرامج تستخدم اللغة العربية والإنجليزية وتسهل من وصول وتبادل المعلومات بصفة عامة وبين الطلاب بصفة خاصة، وتمكن من نشر المادة التعليمية بنمط عادي أو تفاعلي على الأجهزة الخلوية دون الحاجة إلى الرجوع إلى المبرمجين.

ومع تطور تكنولوجيا الاتصال عن طريق الشبكة العنكبوتية، تم دمج المزيد من تطبيقات التكنولوجيا اللاسلكية والمتنقلة في الفصول الدراسية لدعم التعليم والتعلم (yang & Lin, 2010).

وقد بدأت كليات التربية بالمملكة العربية السعودية سعيها نحو السبق في توظيف وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في تطوير الميدان التربوي والمناهج بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة، وتشكيل هوية الطلاب الاجتماعية وإكسابهم القيم والاتجاهات المتنوعة.

وفي الواقع أجرى عدد من الدراسات عن التعلم المتنقل على سبيل المثال، "خالد فرجون" (٢٠١٠) ، و"أحمد فهيم بدر" (٢٠١٢)، و"زينب الشربيني" (٢٠١٢) كلها أشارت إلى أهمية استخدام هذه التطبيقات داخل الكليات، والجامعات، ورغم تعدد الدراسات التي اهتمت بالتعلم المتنقل إلا أن تأثير التعلم المتنقل خاصة على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية يمثل الجزء الغامض الذي يستحق الدراسة.

- **مشكلة الدراسة** :

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي "هل يوجد تأثير مباشر لاستخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية،

والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل؟" وتفرع من هذا التساؤل عددا من التساؤلات الأخرى:

- هل يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية؟
- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي تتوسط فيه القيم العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية؟
- هل يمكن التوصل لنموذج بنائي تتوسط فيه الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، وكذلك التعرف على نوعية العلاقات بين المتغيرات، ورصد التأثيرات بينها، والتعرف على المتغيرات الوسيطة.

- **أهمية الدراسة** :

قد تفيد الدراسة في فهم طبيعة العلاقات بين المتغيرات: التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وهذا بدوره يقود إلى: التركيز على طرق الاستفادة الفعلية من وسائل التعلم المتنقل، وتوظيف تطبيقات التعلم المتنقل بين الطلاب الجامعيين، وكذلك توجيه الطلاب نحو ضرورة استخدام تطبيقات التعلم المتنقل وأهميتها في التواصل وضرورة توظيفها في العملية التعليمية، ولفت نظر الباحثين للتوسع في البحوث البينية التي تتناول متغيرات تجمع أكثر من تخصص كما هو الحال في الدراسة الحالية التي تجمع بين تخصصي تكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، والتوصل إلى نماذج بنائية تكون نواة لبحوث ودراسات أخرى يمكن أن تستعين بالنماذج نفسها، وتحاول التحقق منها، وكذا، إعداد وتقنين مقاييس لقياس متغيرات البحث: التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

- **حدود الدراسة** :

اقتصر البحث على دراسة تأثير استخدام تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، وتم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦م.

- **مفاهيم الدراسة**:

- **التعلم المتنقل**:

التعلم المتنقل Mobile learning نمط حديث من أنماط التعلم، تتبناه بعض مؤسسات التعليم العالي، ويستخدم فيه أنواع مختلفة من الأجهزة المحمولة

المرتبطة بشبكة الإنترنت، مثل: الهواتف الخلوية Cell Phones، والمساعدات الرقمية PDA، والهواتف الذكية Smart Phones، والحواسيب المحمولة Portable Computer، وغيرها، ويمنح الطلاب الفرصة للتعلم في الوقت، والمكان الذي يناسبهم، ويزيد من تفاعلهم من خلال إتباع الأسلوب المتزامن أو غير المتزامن (عبد المحسن الغديان، ٢٠١٣) وفي نفس الإطار عرفه عدد من الباحثين على سبيل المثال، (أحمد فهيم بدر،٢٠١٢؛ تيسير سليم، ٢٠١٢؛ خالد فرجون، ٢٠١٠؛ زينب الشربينى، ٢٠١٢)، كلهم أشاروا إلى حداثة المفهوم، وأنه توجد خصائص مميزة لهذا المفهوم هي: نمط من أنماط التعلم، يعتمد على توظيف الأجهزة النقالة (الجوال، والكمبيوتر المحمول أو اللوحي)، يسهل من عملية التعلم لاحتوائه على التطبيقات والخدمات المعدة لذلك، غير مقيد بزمان أو مكان، يتميز هذا النمط من التعلم بالحرية، والاستقلالية، والتفاعلية، يحتوي على محتويات ومصادر التعلم المحفوظة بالطريقة المكتوبة أو المسموعة أو المرئية، أو المتحركة، ولا يختلف المفهوم الذي يقصده الباحثان عن التعلم المتنقل في الدراسة الحالية عن المفهوم الذي تقدم.

- **القيم**:

يصعب تعريف القيم Values لأنها تتشارك في بعض الخصائص مع مفاهيم أخرى مثل الاتجاهات، والتفضيلات، ووجهات النظر (McGuire et al, 2006). على سبيل المثال، عرف "روكيتش Rokeach " (١٩٧٣) الاتجاه بوصفه منظومة من معتقدات متعددة تركز على موضوع معين أو موقف، في حين عرف القيمة بأنها اعتقاد دائم Enduring Belief عن وضع معين من السلوك أو حالة مرغوبة وغير منتهية من الوجود (McGuire et al, 2006)، حيث وضع "روكيتش" القيم على متصل يكون النظام القيمي فيه عبارة عن تنظيم دائم من المعتقدات التي تخص حالات مفضلة من السلوك.

وهناك فارق بين القيم والمعايير حيث أن المعايير Norms لها طابع إلزامي Obligatory Character، أما القيم من الناحية الأخرى تمتلك عنصر الاختيار الحر، أو هدف موجه (McGuire et al, 2006).

ويمكن تصور القيم بوصفها مبادئ موجهة Guiding Principles للأفراد في الحياة؛ فهي تعبير عن قيمة ما نحب أو نكره من الأشياء، أو الأشخاص، أو حتى المبادئ (Shah, & Roy, 2014).

وينظر "شفارتز" Schwartz إلى القيم بوصفها الضوابط أو المعايير Standards التي يمكن للمرء أن يختار من خلالها كيفية التصرف (Glazer, Sophie, and Short, 2014). ويتشابه مع تعريف "شفارتز" التعريفات العربية التي قدمت عن القيم على سبيل المثال تعريف "عمر الخرابشة" الذي عرف القيم بأنها "منظومة من الأفكار والمعايير والقناعات التي تتشكل لدى الإنسان

من خلال تعامله مع البيئة المحيطة وتكون هي المعيار الذي يحكم من خلاله على تصرفاته وتصرفات الآخرين وسلوكهم في تعاملهم مع المحيطين بهم" (عمر الخرابشة، ٢٠٠٧، ١٩٨)، وكذلك تعريف "رجاء المحضار" التي عرفت القيم بأنها "ضوابط تحكم تفاعلات الأفراد وعلاقتهم بربهم وبذواتهم وبالآخرين وفق شريعة الله." (رجاء المحضار، ٢٠٠٣، ١٣).

ويعرف الباحثان القيم وفقاً للمقياس المستخدم الذي توصل فيه "شفارتس" Schwartz عام (١٩٩٢) إلى وجود عشرة أنواع من القيم الإنسانية تتفق مع معظم الثقافات وهي: القوة Power، والإنجاز Achievement، والاستمتاع Hedonism، والتحفيز Stimulation، وتوجيه الذات Self-direction، والشمولية أو الكونية Universalism، والإحسان Benevolence، ومجاراة التقاليد Tradition، والانسجام Conformity، والأمان Security، بالإضافة إلى البعد الذي أضافه "سينيكا" (Seneca, 2006) الروحانية Spiritually، ووفق رؤية "شفارتس" هذه القيم عبارة عن تمثيلات معرفية Cognitive Representations للاحتياجات البيولوجية، واحتياجات التفاعل الاجتماعي، واحتياجات رفاهية الجماعة (Glazer, Sophie, and Short, 2014).

- **الهوية الاجتماعية**:

يعرف علم النفس الهوية Identity بوصفها بناء معرفي للذات، يتميز هذا البناء بأنه ذو علاقة أساسية ومرجعية بالنسبة للذات، تجيب على تساؤل من أكون، وأشار "تيرنر" Turner، و"أونوراتو" Onorato (١٩٩٩) إلى أن مفهوم الهوية الاجتماعية Social Identity ظهر وتم تفصيله ليفسر الاختلافات الملحوظة في السلوك بين الفرد بوصفه شخص (الهوية الشخصية) والفرد بوصفه عضو في جماعة (الهوية الاجتماعية) (Korte, 2007).

وأبرز صياغة لمفهوم الهوية قدمه "تاجفيل Tajfel "في نظريته عن "الهوية الاجتماعية عام ١٩٧٢، التي تمت صياغتها بعد ذلك بالاشتراك مع "تيرنر " Turnerعام ١٩٧٩ ليفسر بها كيف أن الذات تستمد معناها من خلال السياق الاجتماعي الذي يحدث من العلاقات بين الجماعات، وليفسر كيف أن التصنيف الاجتماعي يحدد مكان الفرد في المجتمع (Hogg, 2001) .

وعرفت الهوية الاجتماعية بأنها "جزء من مفهوم الذات لدى الفرد يشتق من معرفته بعضويته للجماعة أو الجماعات مع اكتسابه المعاني القيمية والوجدانية المتعلقة بهذه العضوية" (Tajfel, 1978, p. 63).

ويحدد مفهوم الهوية الاجتماعية في الدراسة الحالية في ضوء تقدير الذات الجماعي وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لقياس الهوية الاجتماعية. قام بإعداد هذا المقياس "لوتانين" Luthanen، و"كروكر" Crocker (١٩٩٢) لقياس أربعة أبعاد فرعية من مفهوم الذات الجماعي هذه الأبعاد هي: العضوية

Membership-esteem، وتقدير الذات الجماعي الخاص Privat Collective Self-esteem، وتقدير الذات الجماعي العام Puplic Collective Self-esteem، وأهمية الهوية Importance to Identity (Luhtanen & Crocker, 1992).

ويعنى تقدير ـ الذات الجماعي وفقاً لـ"لوتانين"، و"كروكر" "تقدير الذات المشتق من هوية الجماعة الإيجابية وهو "المدى الذي عن طريقه يقيم الأفراد بشكل عام جماعاتهم الاجتماعية إيجابيا" (Crocker & Luhtanen, 1990, pp. 60- 61).

- **الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية**:

الحديث بشكل عام عن الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية تصنف على أنها إمّا تربوية أو اجتماعية. والذين يصنفونها على أنها تربوية يشيرون إلى اتجاهات الطلاب نحو المقرر الدراسي، والمنهج، والمعلّم، وطريقة تعلّم اللغة، أما الذين يصنفون الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية بوصفها تتضمن اتجاهات اجتماعية يركزون على الاتجاه نحو هدف الجماعة اللغوية، والرغبة في أنْ يكونوا جزءاً من هذه الجماعة اللغوية، من ناحية ورغبتهم في الحفاظ على جماعتهم الثقافية الخاصة، وخوفهم من الاستيعاب Assimilation، والتوحد Identification مع هدف الجماعة أو اللغة المحلية (لغتهم الأصلية) Native language وبعض الاتجاهات الثقافية الأخرى (Perez-Birmingham, 1992; Starron, 2008).

وقد اهتم الباحثان في الدراسة الحالية بالاتجاهات الاجتماعية نحو اللغة الإنجليزية، التي يقيسها مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية المأخوذ من بطارية اختبارات الاتجاه ـ الدافع التي أعدها "غاردنر" Gardner وزملاؤه (١٩٨٥)، وإقتبسها "كورتيه" Cortes (٢٠٠٢) لتَقييم العناصر الوجدانية لتعلم اللغة الإنجليزية (Starron, 2008).

وقد عرف "جاردنر" Gardner الاتجاه بأنه تقييم الاستجابة أو رد الفعل عن موضوع الاتجاه على أساس معتقدات الفرد أو الآراء حول موضوع الاتجاه، وأضاف أيضاً أنه بمثابة المحرك الذي يكمن مع الاتجاه نحو القوميات الأخرى وسياقات تعلم اللغة (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

- **أولاً: الدراسات السابقة** :

بالبحث عن الدراسات السابقة لم يجد الباحثان دراسات تناولت المتغيرات مجتمعة في الوقت ذاته كثرت الدراسات التي تناولت المتغيرات بشكلٍ منفصلٍ (كلُ على حده)، مما اضطر الباحثان إلى تناول هذه الدراسات تناولاً مختصراً في محاور على النحو التالي:

- **دراسات التعلم المتنقل**:

أجرى "خالد فرجون" (٢٠١٠) دراسة كان أهم أهدافها التوصل إلى قاعدة من البيانات والتوصيات، استنادا إلى آراء هيئة التدريس والتدريب والطلبة، نحو إيجابيات التعلم المتنقل وسلبياته، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس والتدريب وكذلك بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وارتبطت هذه الفروق باختلاف نمط الكلية والدرجة الوظيفية لهيئة التدريس والتدريب، وعدد الفصول الدراسية بالنسبة للطلبة، وكذلك اختلاف الخبرة على استخدام الإنترنت (خالد فرجون، ٢٠١٠).

وفي السياق نفسه أجرى "يانج" Yang، و"لين" Lin (٢٠١٠) دراسة تناولت تطوير وتقييم بيئة التعلم التفاعلي للتعلم المتنقل مع عرض المجموعات التشاركية Shared Display Groupware (SDG) ، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي على معظم جوانب التعلم، وجاءت استجابات الطلاب موجبة حول مدى ملائمة وظائف عرض المجموعات التشاركية (SDG) لتبادل المعلومات، (Yang & Lin, 2010).

في حين هدفت دراسة "ناجي شكري الظاظا" Alzaza، و"عبد الرزاق يعقوب" Yaakub (٢٠١١) إلى الاستفادة من الجوال وتوظيفه في بيئة التعليم العالي، وقاما الباحثان بتطوير نموذج معلوماتي للطلاب من خلال التواصل فيما بينهم، وأظهر الطلاب أن التعلم من خلال الجوال يعد طريقة سهلة ومباشرة وناجحة، بغض النظر عن المكان والزمان وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بخبرة الطلاب باستخدام الجوال في جميع القياسات التي تم إجرائها على عينة البحث (Alzaza & Yaakub, 2011).

كما هدفت دراسة "تيسير سليم" (٢٠١٢) إلى بناء منظومة معرفية، تتضح فيها ملامح صورة تكنولوجيا التعلم المتنقل وبيئته، وخصائصه، وميزاته، وفوائده، وأظهرت نتائج الدراسة بعض التحديات التي تعترض تطبيق التعلم المتنقل في التعليم، تتركز في تقنيات أمن وحماية المحتوى التعليمي وتوفر الأجهزة وقدرتها التخزينية والترددية ودرجة تحملها، وتحديات تعليمية تتعلق بإعداد المناهج التعليمية، والفروق الفردية بين الطلاب، وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمهارة لدى بعض المدرسين والطلاب في التعامل بجدية مع تكنولوجيا العصر، وارتفاع الكلفة المالية، وغياب استراتيجيات التعلم المتنقل (تيسير سليم، ٢٠١٢).

وهدفت دراسة "زينب الشربيني" (٢٠١٢) إلى تحديد مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشرها، والكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام الجوال لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني،

والكشف عن حجم تأثير البرنامج، والجانب المهاري لدى أعضاء هيئة التدريس، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة للإختبار ألتحصيلي في اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لبطاقة الملاحظة في اتجاه المجموعة التجريبية (زينب الشربيني، ٢٠١٢).

وهدفت دراسة "أحمد فهيم بدر" (٢٠١٢) إلى التعرف على جدوى استخدام الجوال في العملية التعليمية في البيئة المصرية، واستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تدريس موضوع "الوعي بمصطلحات تكنولوجيا التعليم"، والتعرف على اتجاهات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم نحو نمط التعلم بالهاتف المتنقل، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيق القبلي، والبعدي على استخدام خدمة الرسائل القصيرة، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو نمط التعلم المتنقل (أحمد فهيم بدر، ٢٠١٢).

وهدفت دراسة "عبدالمحسن الغديان" (٢٠١٣) التعرف على التعلم المتنقل، وأهم الصفات التي يتميز بها، وأسباب تبنيه، والتعرف على التقنيات المستخدمة معه وأهم أنظمة إدارته، وتوصل الباحث إلى أن التعلم المتنقل داعما قويا للتعلم التقليدي والتعلم الالكتروني، ومن المتوقع أن يكون له انتشارا واسعا في مؤسسات التعليم العالي وأنه سيعالج بعض السلبيات التي تواجه العملية التعليمية، وقدمت الدراسة تصورا مقترحا للتعلم المتنقل، وحددت أهدافه والأسس التي يقوم عليها، ووضعت خطة للتصور المقترح تضمنت خمس مراحل: تحليل بيئة التعلم المتنقل، والإعداد، والتنفيذ، وإدارة، وتقويم التعلم المتنقل (عبدالمحسن الغديان، ٢٠١٣).

وهدفت دراسة "فايق الغامدي" (٢٠١٣) إلى وضع تصور مقترح لأنشطة التعلم المتنقل المستخدمة في تنمية المهارات العملية والتحصيل لطلاب كلية التربية بجامعة الباحة، والكشف عن أثر استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها لدى الطلاب، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في اتجاه التجريبية، وعدم وجود فرق بين المجموعتين في مقياس المهارات العملية (فايق الغامدي، ٢٠١٣).

بينما هدفت دراسة "ليلى الجهني" (٢٠١٣) التعرف على محددات إقبال طالبات كلية علوم الأسرة بجامعة طيبة على استخدام التعلم المتنقل وعلاقتها ببعض العوامل (المستوى، والتخصص، والمعدل التراكمي)، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود عدد من المحددات التي تجعل الطالبات يقبلن

على التعلم المتنقل، ووجود علاقة بين تلك المحددات وبعض العوامل وجاء ترتيب محاور التعلم المتنقل على النحو التالي: محتوى التعلم المتنقل ـ التفاعل مع تجربة التعلم المتنقل ـ مصدر محتوى التعلم المتنقل -التقويم في التعلم المتنقل (ليلى الجهني، ٢٠١٣).

وهدفت دراسة "شين" Chen، و"زيليمر" Seilhamer، و"بينيت" Bennett، و"بوير" Bauer (٢٠١٥) التعرف على استخدام الطلاب للتعلم المتنقل والأجهزة النقالة المستخدمة في التعليم العالي والتعرف على العوامل الديموغرافية التي تؤثر على هذا الاستخدام، وكذلك التعرف على التطورات الرئيسة في ممارسة التعلم المتنقل بين عامي ٢٠١٢، و٢٠١٤، وأشار الباحثون إلى أن معدل امتلاك الأجهزة المحمولة مرتفع ومستمر في الارتفاع بين الطلاب إلا أن استخدام إمكانيات التعلم المتنقل لم تتحقق بشكل كامل، وأن الطلاب والمعلمين بحاجة إلى دعم فني ولوجستي، وتربوي لدمج الأجهزة المحمولة في العملية التعليمية (Chen et al, 2015).

- **دراسات القيم**:

في السعودية أجرت "رجاء المحضار" (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على القيم الإسلامية (القيم الروحية، والخلقية، والاجتماعية) التي تتصدر البناء القيمي لدى طالبات جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز وعلاقتها بالتخصص، وبناء مقياس للقيم الإسلامية، وكانت أهم النتائج: ترتيبٍ القيم الذي جاء على النحو التالي: القيم البيئية، والقيم الجمالية، وأخيرا القيم الاجتماعية، ولم يكن هناك اتفاقٍ على ترتيب باقي القيم، وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات في التخصصات العلمية، والأدبية على بُعد القيم الخلقية (رجاء المحضار، ٢٠٠٣).

وفي الأردن أجرى "عمر الخرابشة" (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة طالبات جامعة الأميرة عالية للقيم التربوية ومعرفة أثر التخصص الأكاديمي على الممارسة، وكانتٍ أهم النتائج : أن درجة ممارسة طالبات الكلية للقيم التربوية كانت عالية جداً في ٢٢ قيمة، ومنخفضة في ١٥ قيمة، ومتوسطة في ٣ قيم، وأن ممارسة القيم الدينية والعقائدية جاءت في المركز الأول تلتها القيم الاجتماعية، ثم الجمالية، وفي الأخير القيم الاقتصادية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الممارسة للقيم التربوية تعزى لمتغيري القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي (عمر الخرابشة، ٢٠٠٧).

وفي الكويت أجرى "غانم الشاهين" (٢٠١٠) دراسة لاستكشاف تأثير القيم الاجتماعية، والاقتصادية، والدينية على مهنة التدريس لدى المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم، وعلاقتها بمتغيرات الحالة الاجتماعية، والتخصص، ومكان الدراسة، ومكان السكن، وعدد الوحدات المجتازة، وكانت أهم النتائج

أن القيم الدينية هي الأكثر تأثيراً على الاتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو مهنة التدريس (غانم الشاهين، ٢٠١٠).

كما أجرى "غانم الشاهين" (٢٠١٢) دراسة أخرى في الكويت هدفت التعرف على أثر المتغيرات الديموجرافية، والمتغيرات الدراسية في تشكيل إدراك المعلمات للقيم العلمية، والأخلاقية، وطبيعة ونوعية القيم الأخلاقية التي تعتنقها المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم، والمقارنة بين نوع، وطبيعة القيم العلمية في مقابل نوع وطبيعة القيم الأخلاقية لدى المعلمات، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تأثير المتغيرات الديموغرافية كان أكثر وضوحاً على القيم العلمية في حين لم يكن مؤثراً على مدركات القيم العلمية، كما كان تأثير المتغيرات الدراسية واضحاً على مدركات المعلمات لكلٍ من القيم العلمية والأخلاقية (غانم الشاهين، ٢٠١٢).

وهدفت دراسة "بيرم تاي" Bayram، و"قاسم يلديريم" Kasım (٢٠١٣) التعرف على أفكار الآباء عن القيم الموجودة بالمجتمع، والتعرف على القيم التي يجب أن تدّرس في دروس العلوم الاجتماعية وأظهرت الدراسة رغبة الآباء في تضمين قيم الاستقلال، والسلام، والقيم الأخلاقية في المناهج الدراسية، إلى جانب القيم المهنية (الحرص، والمسؤولية)، والقيم الأساسية (الحب، والاحترام، والمساواة، والمشاركة في صنع القرار عن طريق المناقشة الحرة، والتصويت، والتقاليد، والامتناع عن العنف، وتقدير جميع الأفراد، وإعلاء قيم الحرية، والتسامح، وحرية الفكر والتعبير، والتعددية السياسية، وإعمال القانون، والتضامن (Bayram & Kasım, 2013).

- **دراسات الهوية الاجتماعية:**

يجب أن نعترف في هذا السياق أن الدراسات التي أجريت عن الهوية الاجتماعية دراسات في طورها الأول ولا زالت هذه النظرية في حاجة إلى إجراء دراسات تتحقق من فروضها في البيئة العربية، والدراسات التي تم الحصول عليها كانت قليلة على سبيل المثال، في مصر أجرى "أحمد محمد زايد" (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على المكونات النفسية للهوية الاجتماعية، في المجتمع المصري من خلال المقارنة بين أربع هويات: العمل، والجنس، والتخصص، والثقافة الفرعية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الجماعات التي نشأ بينها سياق تصنيفي أظهرت المكونات النفسية للهوية الاجتماعية عندما أدركت كل جماعة أوجه الشبه الموجودة بين أعضائها وأوجه الاختلاف مع أعضاء الجماعات الأخرى وقد تحققت نفس النتائج على أكثر من سياق تصنيفي بين الجماعات (أحمد محمد زايد، ٢٠٠٣).

وفي السعودية أجرى "الدخيل دخيل الله" (٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على نمط الهوية (الشخصية أو الاجتماعية) بين عينة من طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بقسميها الشرعي والطبيعي وركزت على الاهتمام باكتشاف مكونات الهوية من الصفات الشخصية والخصائص الاجتماعية، واكتشاف أوجه الاختلاف في مكونات الهوية الشخصية والاجتماعية، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الهوية شخصية فاقت في مكوناتها الهوية الاجتماعية في بعديها الجمعي والبيني (الدخيل دخيل الله، ٢٠٠٥).

وفي الكويت أجرت "نهى الصمعاني" (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل الاجتماعية، والنفسية، والثقافية، والاقتصادية المسئولة عن تشكيل هوية مراهقي "البدون" من كلا الجنسين، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تأثير الحرمان في الإناث كان أكبر من الذكور (نهى الصمعاني، ٢٠١٠).

وفي الجزائر أجرى "عمر حمداوي" (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على تشكل الهوية الجماعية لأفراد الأسرة في ظل المتغيرات الثقافية الحديثة، وأثر الدخل المادي للمرأة في الأسرة، وأثر استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأسرة على تشكل الهوية الجماعية، وكانت أهم النتائج أن الأسرة الجزائرية مازالت محافظة على وظيفتها الجوهرية في إنتاج الفعل الاجتماعي وما زالت تسهم في تشكيل الهوية الجماعية لأفرادها (عمر حمداوي، ٢٠١٥).

- **دراسات الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية:**

في جزيرة "بورتوريكو" أجرى "فيلما" Vilma (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى استكشاف الهوية اللغوية الإثنية لطلاب جامعة "بورتوريكو" وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وكانت أهم النتائج وجود اتجاه ايجابي نحو اللغة الإنجليزية، فضلاً عن فعالية الهوية اللغوية الإثنية، وكان الاتجاه نحو تعلم اللغة الثانية إيجابياً، حيث أظهر معظم الطلاب المقبلين على الدراسة المهنية رغبة في تعلم اللغة الإنجليزية (Vilma, 2006).

وقد أجرى "جفري شتارون" Starron (٢٠٠٨) دراسة مهمة أيضاً في جزيرة "بورتوريكو" قارنَ فيها بين درجات الانتماء السياسي، ومستوى تعليم الوالدين ، والوقت الذي قضاه المشاركون في أرض الوطن، والجنس على اتجاهات البورتريكيون، نحو اللغة الإنجليزية والدافع لتعلم هذه اللغة، والاهتمام باللغات الأجنبية، والرغبة في تعلّم الإنجليزية، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الانتماء السياسي، والوقت المنقضي في أرض الوطن، والجنس على درجات المقاييس المستخدمة، وأشارت النتائج

إلى أنّ طلاب المدرسة البورتوريكية كان لديهم مستويات عامّة وإيجابية بعض الشيء من الدافع لتَعَلّم الإنجليزية، واهتمام إيجابي معتدل باللغات الأجنبية، ومستويات معتدلة من الجهد المبذول في تعلم اللغة الإنجليزية، وظهرت لديهم رغبة إيجابية بعض الشيء لتَعلم الإنجليزية (Starron, 2008).

وفي السعودية أجرت "دلال الحربي" (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على الاتجاه نحو مقرر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الثانوية، ومشكلة تدني مستوى طالبات الثانوية في مقرر اللغة الإنجليزية، وكانت أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات الاختبار التحصيلي القبلي، ووجود فروق دالة بين درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين في اتجاه التجريبية، ووجود فروق دالة بين المجموعتين على درجات مقياس الاتجاه البعدي في اتجاه التجريبية (دلال الحربي، ٢٠١١).

وأجرى "محسن سعدي الغامدي" (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام الرسائل القصيرة SMS بوصفها أسلوب داعم للتدريس في التحصيل في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة باختلاف تخصص، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار التحصيلي البعدي تعزي للتخصص في اتجاه الكليات العلمية، وكان حجم التأثير ضعيفاً بالنسبة للتخصص، بينما كان حجم التأثير مرتفعاً بالنسبة للمجموعتين التجريبية، والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية التي زودت برسائل الجوال التعليمية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير للتفاعل بين متغير تخصص الطالب، ومتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية) في الاتجاه نحو مقرر اللغة الإنجليزية (محسن سعدي الغامدي، ٢٠١٢).

وأجرى "خضير الربعي" (٢٠١٤) دراسة في السعودية أيضاً هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج "مارزانو" Marzano Model في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل، وتنمية الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية "مقرر ٣" Traveler3 لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعتين: مجموعة الدراسة، ومجموعة المقارنة في الاختبار البعدي في كل من مفردات اللغة الإنجليزية، وقواعد اللغة الإنجليزية، والفهم القرائي، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية في اتجاه مجموعة الدراسة (خضير الربعي، ٢٠١٤).

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

أهم الملاحظات التي تم رصدها عن الدراسات السابقة نتناولها في النقاط التالية:

- تناولت الدراسات التي أجريت عن التعلم المتنقل إيجابيات التعلم المتنقل وسلبياته (خالد فرجون، ٢٠١٠)، وتقييم بيئة التعلم التفاعلي، والمجموعات التشاركية (Yang & Lin, 2010)، وتوظيف الجوال في بيئة التعليم العالي (Alzaza & Yaakub, 2011)، والتحديات التي تعترض تطبيق التعلم المتنقل (تيسير، ٢٠١٢)، ومهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشرها، والكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام الجوال لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس (زينب الشربيني، ٢٠١٢)، والتعرف على جدوى استخدام الجوال في العملية التعليمية مع التركيز على إحدى خدماته "خدمة الرسائل القصيرة" SMS (أحمد فهيم بدر، ٢٠١٢)، والتعرف على أنظمة التعلم المتنقل المستخدمة (عبد المحسن الغديان، ٢٠١٣)، وأثر استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية (فايق الغامدي، ٢٠١٣)، ومحددات الإقبال على التعلم المتنقل وعلاقته بالمستوى، والتخصص، والمعدل الأكاديمي (ليلى الجهني، ٢٠١٣)، والتعرف على التطورات الرئيسة في ممارسة التعلم المتنقل بين عامي ٢٠١٢، و٢٠١٤، والتعرف على العوامل الديموغرافية التي تؤثر على استخدام الجوال (Chen et al, 2015).
- حظي الجوال باهتمام الباحثين في معظم الدراسات التي أجريت عن التعلم المتنقل بوصفه الأداة الأهم، والأكثر انتشارا في التعلم المتنقل.
- تناولت دراسات القيم بعض المتغيرات المهمة مثل التعرف على القيم الإسلامية (القيم الروحية، والخلقية، والاجتماعية)، وبناء مقياس للقيم الإسلامية (رجاء المحضار، ٢٠٠٣)، والممارسة الفعلية للقيم التربوية من جانب فئة من الطالبات، وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية على هذه الممارسة على سبيل المثال، التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي (عمر الخرابشة، ٢٠٠٧)، وتأثير القيم الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية على مهنة التدريس، وعلى مدركات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم، وكذلك علاقة هذه القيم ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية، والتخصص، ومكان الدراسة، ومكان السكن، وعدد الوحدات المجتازة (غانم الشاهين، ٢٠١٠، ٢٠١٢)، ودور الأباء ودور المدرسة في تعلم القيم التي يجب أن تدرس للطلاب (Bayram & Kasim, 2013).
- الدراسات التي أجريت عن القيم لم تهتم بتغير القيم، ولا بالتطور الخلقي، ولا بتأثر القيم من بعض المتغيرات مثل ما اهتمت به الدراسة الحالية، كذلك لم تهتم الدراسات العربية بالقيم السائدة في معظم الثقافات بل كان التناول محلي صرف.
- محور اهتمام الدراسات التي أجريت عن الهوية الاجتماعية في البيئة العربية كان التحقق من افتراضات نظرية الهوية الاجتماعية في البيئة الواقعية

(أحمد محمد زايد، ٢٠٠٣)، والتعرف على نوعي الهوية الشخصية والاجتماعية (الدخيل دخيل الله، ٢٠٠٥)، والعوامل الاجتماعية، والنفسية، والثقافية، والاقتصادية المسؤولة عن تشكيل هوية مراهقي "البدون" بدولة الكويت (نهى الصمعاني، ٢٠١٠)، وكيفية تشكل الهوية الاجتماعية لأفراد الأسرة (عمر حمداوي، ٢٠١٥).

- الدراسات عن الهوية الاجتماعية قليلة في البيئة العربية، وخلت من متغيرات مهمة ترتبط بالهوية الاجتماعية على سبيل المثال، التعصب، والتغير الاجتماعي، والفكر النمطي، والصراع العربي ـ الإسرائيلي ، والصراع العربي ـ العربي، وثورات الربيع العربي، وتقسيم الدولة الواحدة على سبيل المثال، جنوب وشمال السودان، وغيرها.
- اهتمت الدراسات التي أجريت عن الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية باستكشاف الهوية اللغوية الإثنية في علاقتها بالاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (Vilma, 2006)، وعلاقة بعض المتغيرات الديموغرافية على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، والتعرف على الدافع لتعلم اللغة الإنجليزية، والقلق من اللغة الإنجليزية، ، والاتجاه نحو الأجانب، والاهتمام باللغات الأجنبية، والرغبة في تعلم الإنجليزية (Starron,2008)، وفعالية ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين التحصيل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (دلال الحربي، ٢٠١١)، وأثر استخدام رسائل الـSMS على تحصيل اللغة الإنجليزية (محسن سعدي الغامدي، ٢٠١٢)، وأثر استخدام نموذج "مارزانو" Marzano Model في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل، وتنمية الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (خضير الربعي، ٢٠١٤).
- الدراسات التي أجريت عن الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لازالت قليلة، وخلت من تناولها لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاه نحو اللغة الإنجليزية على سبيل المثال، التثاقف، والهجرة، والقيم، والإنجاز الأكاديمي، أو إلى ما سعت إليه الدراسة الحالية من تناولها للتعلم المتنقل وتأثيره على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

- **ثانياً : الإطار النظري :**
- **التعلم المتنقل :**

ظهر التعلم المتنقل Mobile Learning في الثمانينيات، والثورة اللاسلكية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وانتشار استخدام الأجهزة المتنقلة مثل الجوال الذي يعتمد على التقنية اللاسلكية Wireless، فتحولت بيئة التعلم إلى بيئة تعلم لاسلكية (أحمد سالم، ٢٠٠٦).

وبفضل هذه التكنولوجيا أمكن بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلاب وإنشاء مكتبة خاصة بها أمرا متاحا، كذلك إشراك أولياء الأمور في تعلم

الأبناء ومتابعتهم، فضلاً عن إتاحة فرصة التعلم لمن يقطنون بعيداً عن جامعاتهم أو لطلبة الانتساب. وتمكن هذه التكنولوجيا أيضا من استقبال الإعلانات أو المقررات الإدارية المستعجلة كتقديم موعد تسليم المشاريع الطلابية أو إلغاء موعد امتحان معين، أو اعتذار المحاضر عن الحضور (أحمد سالم، ٢٠٠٦؛ تيسير سليم، ٢٠١٢؛ خالد فرجون، ٢٠١٠؛ زينب الشربيني، ٢٠١٢؛ محمد خميس، ٢٠٠٤)، (Yang & Lin, 2010).

ويعد التعلم المتنقل ترجمة حقيقية وعملية لفلسفة التعلم الإلكتروني أو التعلم عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الطلاب، ومرونة التعلم، والتفاعل والمشاركة وهذا يزيد من ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي (أحمد فهيم بدر، ٢٠١٢).

ويتشابه "التعلم المتنقل" مع "التعلم الإلكتروني" في طريقة حل المشكلات، وتنمية قدرات المتعلم الإبداعية والناقدة، وسهولة تحديث المحتوى التعليمي الإلكتروني، والتكلفة العالية في إنتاج البرمجيات التعليمية، وتصميم المناهج التي تنشر عبر الإنترنت، وكذلك تدريب المعلمين والمتعلمين على كيفية التعامل مع هذه البرمجيات والمناهج، وكليهما يقدم المحتوى العلمي في نصوص تحريرية، أو صور ثابتة ومتحركة، أو في لقطات فيديو، أو على هيئة رسومات وأشكال توضيحية، كما يتميز كلاهما بحرية التواصل مع المعلم في أي وقت لطرح التساؤلات والاستفسار عن أي جزئية تتعلق بالمحتوى المقدم (خالد فرجون، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من أوجه التشابه الكثيرة بين التعلم المتنقل والتعلم الإلكتروني إلا أن هناك ثمة أوجه اختلاف بينهما، حيث يعتمد التعلم المتنقل على تقنيات لاسلكية دون الالتزام بالتواجد في أماكن محددة مما يسهل عملية الدخول إلى الإنترنت وتصفحه في أي وقت وفي أي مكان، وسرعة وسهولة التواصل وتبادل الرسائل بين المتعلمين ، وبينهم وبين المعلم بشكل مباشر، الأمر الآخر هو سهولة تبادل الملفات والكتب الالكترونية بين المتعلمين عن طريق تقنية البلوتوث أو باستخدام الأشعة تحت الحمراء، أو مشاركتها على مواقع التخزين الموجودة على شبكة الإنترنت(أحمد سالم، ٢٠٠٦).

- **تقييم التعلم المتنقل** :

قدم "كول" Koole (٢٠٠٩)، وكذلك "كيرني Kearney وزملاؤه" (٢٠١٢) إطارا تقييميا Evaluation Framework للتعلم المتنقل. تمثل في وجود بعض الجوانب الأساسية، حيث افترضا أن التعلم المتنقل يمتلك بعض الخصائص الأولية التي تفصله عن الأنواع الأخرى من التعلم. وسلط "كول" الضوء على بعض الجوانب منها الأداة Device، والمتعلم Learner والجانب الاجتماعي في عملية التعلم. وبدوره سلط "كيرني" وزملاؤه الضوء على خصائص أخرى

مثل الشخصنة أو إضفاء الطابع الشخصي Personalization، والأصالة Authenticity، والتعاون Collaboration، والجوانب المكانية والزمانية لبيئة التعلم المتنقل (Rikala, 2014).

وبذلك يتكون إطار التقييم من مستويين: المستوى الأساس ومستوى الوسيط حيث شكلت جوانب مثل السياق Context، والزمان والمكان أساس وجوهر هذا الإطار. في المقابل، شكلت جوانب مثل المتعلم، والجهاز أو الأداة، والجانب الاجتماعي، مستوى الوسيط. وقد أكد "كول" على اتجاهات المتعلم المعرفية وقدراته، وذاكرته، ووجدانه، ودوافعه واتجاهاته وخبراته واعتبرها دورا مهما في عملية التعلم، بالإضافة للجوانب الأخرى: الجهاز أو الأداة، والجانب الاجتماعي باعتبارهما جزءا من عملية التعلم لا يمكن الاستهانة بهما (Rikala, 2014).

وقد أعاد "كول" بناء إطار التعلم المتنقل؛ عندما أشار إلى الخصائص الأساسية لعملية التعلم المتنقل: المتعلم (L)، والجهاز (D) والاجتماعية (S)، وتقاطع هذه الجوانب أيضا، وهذا يعني أن المتعلمين قد يتحركون داخل مختلف المواقع المادية والافتراضية ويشاركون ويتفاعلون مع بعضهم البعض وكذلك مع نظم المعلومات؛ فالتعلم المتنقل يتشكل باستمرار من خلال التفاعل بين المتعلم والأجهزة، والعلاقات الاجتماعية Social Relations (Rikala, 2014).

- **أدوات التعلم المتنقل** :

الأجهزة المحمولة في مجالي: الحوسبة والاتصالات تسهل من التعلم المتنقل، وتمكن من التعلم عن بعد، وتتجاوز الفصول الدراسية التقليدية، وتمنح المعلمين والطلاب المرونة الكاملة في التواصل والتفاعل، كما تدعم التقنيات النقالة الخبرات التعاونية، وتتيح إمكانية الوصول إلى المعلومات (Corbeil & Valdes-Corbeil, 2007).

وتتنوع الأجهزة التي يعتمد عليها التعلم المتنقل والتي منها: "الأي بود" IPod touch، و"مشغل الإم بي ثري" PlayerMp3، و"المساعد الرقمي الشخصي" Personal Digital Assistant، و"الناقل أو الحامل" USB Drive، و"قارئ الكتاب الالكتروني"E-Book Reader، و"جهاز الهاتف الذكي" Smart phone، و"الهواتف الخلوية العادية" Cellular phone، و"الكمبيوتر الشخصي المحمول" (فائق الحمولة) Ultra- Mobile، وكذلك "التراسل عن طريق خدمات حزم الراديو" General Packet Radio Services (GPRS)، و"الاتصالات"، و"البلوتوث"، و"الواي فاي"، و"الكمبيوتر المحمول اللوحي" Laptop Tablet، و"أقلام المسح الضوئي" و"وسائط التخزين" و"الناشر عبر الجوال" Learning Mobile Author (تيسير سليم، ٢٠١٢).

- **القيم** :

البحث في القيم الاجتماعية والانسانية كان جزءاً من تيار رئيس من تيارات علم النفس الاجتماعي منذ ثلاثينيات القرن الماضي ١٩٣٠، وربما كانت أكثر التعريفات المقتبسة للقيم بوصفها بناء اجتماعي قدم من قبل "روكيش" Rokeach (١٩٣٧) الذي عرف القيم من خلال متصل يبدأ باعتقاد دائمٍ Enduring Belief يشير إلى وضع معين من السلوك أو موضوع مفضل شخصيا أو اجتماعياً وينتهي بحالة مغايرة أو معاكسة وهذا المتصل يمتد بلا نهاية (Wilson, 2005).

ولم يقتصر تناول القيم من قبل علم النفس الاجتماعي في العصر الحديث بل إن تناول القيم يضرب بجذوره في الماضي البعيد منذ عصر ما قبل الميلاد، وما زالت القيم وستبقى من أهم الموضوعات التي تناولتها العلوم الانسانية والاجتماعية، حيث ترتبط القيم على حد تعبير "علي كاظم" "بوجود الانسان وتحدد المعنى الفعلي لوجوده وليس الشكلي، فكثير من الأفراد بل حتى المجتمعات ليس لهم أثر يذكر، لأنهم لم يهتموا بالقيم" (علي كاظم، ٢٠٠٢، ٣٧).

ولا شك في أن القيم تميز النوع الإنساني عن غيره من المخلوقات، في أنها تحقق متطلبات الاجتماع الإنساني، والعيش المشترك، حيث لا يمكن أن نتصور أبداً وجود تجمع بشري دون أن يكون لهذا التجمع نظم، ومعايير، وقيم يرتضيها المجموع، وتتسق القيم مع فطرة البشر، وهي مكون من مكوناتها؛ فهي ليست سلطة غريبة، ولا أمراً طارئاً فرضته تجارب البشر وحاجاتهم، كما أن القيم ترتبط بالكرامة الإنسانية، وحياة الإنسان وحريته هي أعظم القيم، وحفظها من المقاصد العليا التي يذهب لها الأفراد والجماعات، وتنشدها المجتمعات والشرائع الدينية (فتحي ملكاوي، ٢٠٠٩).

والقيم مفاهيم ديناميكية "تؤثر وتتأثر بما حولها؛ فهي تؤثر في اختيارات الأفراد لأنماط معينة من السلوك، وتتأثر بالمتغيرات المحيطة بها سواء أكانت تكنولوجية أم اجتماعية أم اقتصادية" (علي كاظم، ٢٠٠٢، ١٥).

ويرى الكثير من الباحثين الذين تناولوا دراسة القيم أنه من الصعب تصنيف القيم تصنيفا شاملا يتم الاتفاق عليه من الجميع، إلا أن ذلك لم يمنع وجود محاولات لتصنيف القيم في أبعاد مختلفة وفقا للفلسفة التي يتبناها الباحث ويؤمن بها ووفقاً للمنظور الذي ينظر به إلى القيم، والايديولوجية التي يدعوا إليها، لذلك فقد ظهرت تصنيفات متعددة للقيم. قدمت دراسة لـ"مقداد الدباغ"، و"وسام حاتم" (٢٠١٢) حصراً لبعض تصنيفات القيم على أساس: المحتوى، والمقصد، والشدة، والعمومية، والوضوح، والدوام (حامد زهران، ٢٠٠٣).

وقدمت البحوث التي أجريت عن القيم رؤى وتحليلات واضحة وكبيرة على مستوى الفرد والجماعة، والمستويات التنظيمية والاجتماعية. هذه البحوث ارتكزت في المقام الأول على فكرة سائدة منذ "أرسطو" Aristotle، أن القيم تقدم تفسيرات قوية للسلوك، والتراث الأدبي الموجود حالياً كبير وواسع، مما يدل على تأثير القيم على سلوك الفرد في الجماعات، والمنظمات، والمجتمع، وعلى مستوى تحليل الجماعة وجد "إيرلي" Earley (١٩٨٩ ـ ١٩٩٣) أن درجة القيم الجماعية Collectivistic Values التي تعرض من قبل الجماعة قد تؤثر على المساهمات الفردية في الجماعة، وعلى مستوى تحليل المنظمات وجد "فينيجان" Finegan (٢٠٠٠) أن القيم الوجدانية Affective Values للمنظمة قد تؤثر بشكل كبير على الالتزام الوجداني من الأفراد العاملين داخل تلك المنظمة، بينما على المستوى المجتمعي لاحظ "هوفستيد" Hofstede (١٩٨٠) أهمية القيم في تفسير إنتاجية الدول (McGuire et al, 2006).

وركز التراث النظري عن القيم على استقرار القيم وبنائها على سبيل المثال، "روكيتش" Rokeach، و"بال ـ روكيتش" Ball-Rokeach (١٩٨٩)، و"ساجي" Sagie و"إليزور" Elizur (١٩٩٦)، و"شفارتس" Schwartz و"بيلسكي" Bilsky (١٩٩٠) (McGuire et al, 2006).

وقد برهن "شفارتس" Schwartz (١٩٩٤) على أن القيم يتم بنائها خلال توليفة أو خليط من الصراعات الاجتماعية، والنفسية التي يمر بها الفرد وتعبر عن قيمه، ومع مرور الوقت، تنتج أوجه الصراع وكذلك أوجه الانسجام بين أولويات القيم في بناء أو نظام للقيم Values System) (McGuire et al, 2006. وتكتسب القيم، وتنظم لتصبح جزءً من نظام هرمي دائم.

ويذكر "شفارتز" Schwartz (١٩٩٢) أنه يتم تقييم القيم في سياق من الأهداف التحفيزية Motivational Goals أو في سياق من المبادئ الشخصية؛ فهي بمثابة المعايير Standard التي يمكن للمرء أن يختار من خلالها كيفية التصرف (Glazer, Sophie, and Short, 2004).

ومن أبرز النظريات التي قدمت عن القيم نظرية "شفارتز" التي أوضح فيها أن القيم الإنسانية الأساسية هي تمثيلات معرفية للاحتياجات البيولوجية، واحتياجات التفاعل الاجتماعي، واحتياجات رفاهية الجماعة (Glazer, Sophie, and Short, 2004).

والقيم في الأساس عبارة عن مجموعة من الاتجاهات رُسمت عبر تاريخ الفرد، واكتسبت من المكونات الثقافية المعاشة كما هو الشأن في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تتعمق الاتجاهات المتقاربة والمتشابهة وتترسخ في شكل نظام

قيمي يمثل الوضع المركزي للفرد الذي يؤيد اتجاهاته الفكرية وتصرفاته السلوكية (أبو الحسن أبو زيد، ٢٠٠٩).

- **الهوية الاجتماعية** :

أوضح "تاجفيل"؛ و"تاجفيل"، و"تيرنر" (١٩٧٩؛ ١٩٨٦) أن الأفراد يمتلكون هوية شخصية، وهوية اجتماعية. ترتكز الهوية الشخصية على الخصائص الفردية مثل سمات الشخصية، بينما ترتكز الهوية الاجتماعية على العلاقات الجماعية، وكلتاهما تقع على طرفي متصل فتبرز الهوية الشخصية إذا كان التفاعل يتم بين أفراد والعكس، أي تبرز الهوية الاجتماعية إذا كان التفاعل يتم بين جماعات، وأكدت هذه النظرية على ثلاثة جوانب كل منها جزء ضروري للنظرية، أحد هذه الجوانب هو التحليل السيكولوجي للعمليات المعرفية ـ الدافعية Cognitive- Motivational Processes التي تنشئ باستمرار الحاجة إلى تحقيق هوية اجتماعية إيجابية، والثاني التوسع في هذا التحليل من خلال تطبيقه على العلاقات بين الجماعات الواقعية، والثالث فرض متصل العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وبين الجماعات (أحمد محمد زايد، ٢٠٠٦).

وتبدأ العلاقة بين الفرد والجماعة وفقاً لـ"تيرنر" Turner، و"أونراتو" Onorato (١٩٩٩) من فكرة الذات بوصفها مخطط معرفي يرسم حدودها نوع من الهوية الضمنية. هذا المخطط المعرفي هو بناء من المفاهيم المعقدة، والغنية، والمشحونة عاطفياً ولها علاقة بالذات. هذا المخطط يحتوي على مفاهيم أساسية Core Concept of The Self ومفاهيم طرفية Peripheral للذات، حيث تسمح المفاهيم الأساسية للفرد للحفاظ على شخصية دائمة، والمفاهيم الطرفية تسمح للفرد بالتكيف مع المواقف المختلفة. المفاهيم الأساسية للذات تقيد الفرد عن طريق تفسير انتقائي ومعالجة للمعلومات، وبالتالي الحفاظ على هوية شخصية أكثر ديمومة، حيث أن جوهر مفهوم الذات "يجسد التاريخ الشخصي، ويصل الفرد بالمواقف الاجتماعية، والأشكال المدركة، ويرسخ مجموعة من الأهداف، والدوافع، والاحتياجات. ويحيط بالمفاهيم الأساسية المفاهيم الطرفية للذات وهي أكثر مرونة، حيث تتيح للفرد التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، والتكيف مع مختلف الأدوار وهويات الجماعة، وهذه هي الهويات الاجتماعية للفرد (Korte, 2007).

ونظرية الهوية الاجتماعية Social Identity Theory (SIT) تشير وفقاً لـ"تاجفيل" Tajfel (١٩٧٨) إلى أن الانتماء إلى جماعات بعينها يحدث من خلال التصنيف Categorization والمكونات الوجدانية Affective Components التي يتشارك فيها أعضاء الجماعات. والتوحد الاجتماعي Social Identification للجماعة يزود الأفراد بمستوى معين من الراحة التي قد تؤدي إلى نتائج إيجابية عند التعامل مع الزملاء من أعضاء الجماعة، والتوصل إلى توافق، بالإضافة إلى أن الهوية الاجتماعية بناء يمكن أن يساعدنا في فهم وتجنب العواقب

أو التبعات الضارة لبعض الظواهر في عالمنا على سبيل المثال، ضغط الأقران، واتخاذ القرارات الخاطئة، والكراهية بين الجماعات Intergroup Hatred (Feitosa, Salas, and Salazar, 2012)، ويشير "تاجفيل" Tajfel، و"تيرنر" Turner (١٩٨٦) إلى أن نظرية الهوية الاجتماعية لديها القدرة على تفسير الاستجابات الفردية للاختلافات أو الفروق المتعلقة بالوضع الاجتماعي بين الجماعات (Shinnar, 2008).

وأشار "هوغ" Hogg وزملاؤه (١٩٩٥) إلى أن نظرية الهوية الاجتماعية في الأصل نظرية في عضوية الجماعة والسلوك؛ وبوصفها نظرية فرعية من المعرفة الاجتماعية Social Cognition، نشأت نظرية الهوية الاجتماعية لغرض فهم كيف يمكن للأفراد عمل معنى لأنفسهم ولغيرهم من الجماعات في البيئة الاجتماعية. حيث يستمد الأفراد جزءً من هويتهم من عضوياتهم وتفاعلهم داخل وبين هذه الجماعات (Korte, 2007).

واحتلت نظرية الهوية الاجتماعية مكانة باعتبارها واحدة من الأبنية Construct الأكثر صلة عندما نريد فهم العلاقات بين الجماعات Intergroup Relations وغالباً ما يشار إليها باسم الهوية الجماعية Collective Identity أو هوية الجماعة Group Identity، ولا يتعارض هذا البناء مع الهوية الشخصية Personal Identity، والانضمام Commitment، أو حتى تقدير الذات الجماعي Collective Self-esteem (Feitosa, Salas, and Salazar, 2012)، ذلك المفهوم الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية والذي يقتصر على دافع الفرد في الحفاظ على صورة إيجابية لجماعته أو للجماعات التي ينتمي إليها (Crocker & Luhtanen, 1990).

وقد صرح بعض العلماء أن قوة الهوية الاجتماعية وفقاً لـ"تاجفيل" Tajfel (١٩٧٢) تكمن في "معرفتنا بأننا ننتمي لجماعات اجتماعية بعينها فضلاً عن اكتساب بعض القيم والمشاعر الوجدانية المهمة من عضوية هذه الجماعات" (Liu, Wu, and Hou, 2015).

ووفقاً لنظرية الهوية الاجتماعية وما ذكره "تاجفيل" Tajfel، و"تيرنر" Turner (١٩٨٦) (أ). الناس مدفوعين للحفاظ على مفهوم ذات إيجابي Positive Self-concept، و(ب). مفهوم الذات يستمد إلى حدٍ كبير من التوحد بهذه الجماعة Group Identification، و(ت). ينشئ الناس هويات اجتماعية موجبة Positive Social Identities من خلال المقارنة الإيجابية لجماعتهم بالجماعات الخارجية المقابلة لجماعتهم (Shinnar, 2008).

ووفقاً لـ"تاجفيل" Tajfel، و"تيرنر" Turner (١٩٧٩، ١٩٨٦) تقود الهويات الاجتماعية البارزة إلى عمل مقارنات اجتماعية للحصول على تقييم للذات، وإذا انتهت هذه المقارنات إلى هوية بارزة (هوية موجبة) يعمل أعضاء هذه الجماعة إلى تأكيد، وتوسيع هذا البروز، أما إذا انتهت هذه المقارنات إلى هوية

أقل مستوى (هوية سلبية)، فعندئذٍ قد يقر أعضاء الجماعة الأقل مستوى استراتيجية الحراك الفردي Individual Mobility أو الإبداع الاجتماعي Social Creativity أو يقرون استراتيجية المنافسة الاجتماعية Social Competition.

وبغض النظر عن التناقضات النظرية والبنيوية، تواصل الهوية الاجتماعية كسب شعبية في البحوث والممارسة (Feitosa, Salas, and Salazar, 2012)، ويذكر "هاسلم" (Haslam, 2001) أن هذا النجاح الذي حققته النظرية ممكن أن ينسب إلى ثلاثة عوامل فقط على الأقل.

- الأول: أن المبادئ التي دعت إليها النظرية أثبتت أنها ملائمة للباحثين في فهم وتفسير جوانب مهمة من السلوك الاجتماعي بالمقارنة بالنظريات الأخرى، وقوة نفوذ النظرية تكمن في أن الفروض التي سعت إلى تحقيقها قابلة للاختبار في كثير من المجالات والمواضع.
- والثاني: يشير إلى أنه في المواضع البحثية التي تم تطبيق النظرية عليها قدمت النظرية بديلاً جديداً وعصرياً للتنظير؛ فعلماء النفس الاجتماعيون كانوا يفشلون غالباً في نزعتهم إلى تفسير السلوك الاجتماعي في سياقات من مبادئ فردية بحتة. وبمواجهةٍ فعالة لهذه الأمور الاحترازية كانت نظرية الهوية الاجتماعية مصدراً مهماً للباحثين الذين يناضلون من أجل إثبات أن تناول علم نفس الجماعات يقدم فهماً متكاملاً ومتسقاً أكثر من تناول مجموع أو محصلة جزئيات فردية.
- والعامل الثالث: وهو مرتبط بسابقيه، ويرى أن النظرية ترتبط بالتحليل السياسي المتطور للسلوك الاجتماعي أكثر من أية نظرية أخرى؛ فالنظرية تلفت الأنظار إلى حقيقة التحليلات السيكولوجية الاجتماعية التي ترى أنه في المجتمع ينتمي الأفراد إلى جماعات وهذا معناه أنهم مختلفون اختلافاً حقيقياً على معدل من الأبعاد المهمة المحتملة (على سبيل المثال، الطبقة، والقوة أو النفوذ والثراء) وهذا البناء الاجتماعي يتضمن نتائج سيكولوجية هامة.

- **الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية** :

دراسة الاتجاهات نحو اللغة بدأها "غاردنر" Gardner، و"لامبرت" Lambert (١٩٧٢)، حيث قاما الباحثان بدراسة العلاقات المتبادلة بين أنواع مختلفة من الاتجاهات، وأكدا على أهمية تلك المجموعة الخاصة باتجاهات المتعلمين نحو الناطقين باللغة التي ينوون تعلمها، وأن المتعلمين الذين لديهم اتجاهات إيجابية تجاه الناس الذين يتكلمون اللغة التي يريدون تعلمها، يساعدهم على تعلم هذه اللغة، حيث أكدت الدراسات أن متعلمي اللغة المستهدفة يستفيدون كثيراً في تعلمهم لهذه اللغة عندما يمتلكون اتجاهات إيجابية (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

وقد أشار "ايليس" Ellis (١٩٩٤)، و"براون" Brown (٢٠٠٠) إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة المستهدفة وكذلك نحو الناطقين بها تعزز التعلم في حين أن الاتجاهات السلبية تعوق التعلم؛ حيث أن اتجاهات المتعلم يكون لها تأثير على مستوى كفاءة اللغة المستهدفة التي تحققت من قبل المتعلمين الأفراد وهكذا، فإن المتعلمين الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية ينجحون في تحقيق أهدافهم في حين أن أولئك الذين يمتلكون الاتجاهات السلبية يجدون صعوبة في الحصول على المستوى المتوقع من الكفاءة في اللغة المستهدفة حتى الاتجاهات السلبية من الطلاب يمكن أن تتغير من خلال اعتماد أساليب ومواد ملائمة لمساعدة الطلاب على اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه اللغة المستهدفة وثقافة الناطقين بتلك اللغة (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

ويعتقد أن الاتجاه نحو اللغة بمثابة العامل الذي يوجد الفارق، أو الاختلاف بين التحصيل والإنجاز. حيث أوضح "سبولسكي" Spolsky (٢٠٠٠) أن الاتجاهات تبدد مخاوف المتعلمين ومشاعرهم السلبية، أو تعصبهم حول تعلم اللغة المستهدفة، كما يعتقد بشكل عام أن اتجاهات المتعلمين ومهاراتهم، واستراتيجياتهم، قادرة على استيعاب تعقيدات اللغة (Dehbozorgi, 2012).

ووفقا لـ"تشابمان" Chapman و"ماكنايت" McKnight (٢٠٠٢)، الاتجاه هو التصرف العام المتعلق بعقلية المرء؛ فهو نقطة الانطلاق لرؤية الحياة، والأشخاص، والأحداث، ويمكن تناول الاتجاه من زاويتين: من وجهة نظر الفرد الشخصية، ومن وجهة نظر الآخرين. ويشير الاتجاه من وجهة نظر الفرد الشخصية إلى الطريقة التي ينظر من خلالها إلى الأمور بطريقة عقلية ويبدأ كل شيء من داخل رأسه، وبالنسبة للآخرين، الاتجاه الخاص بالفرد هو مزاجه العام الذي يفسره الناس من الزاوية التي يرون منها قوله وفعله، ويشير بيكر Baker (١٩٨٨) إلى الاتجاهات بوصفها أحكام تتعلق بموضوع، أو شخص، أو مؤسسة، أو حدث وهذه الأحكام من الممكن أن تكون أحكام موجبة أو سالبة (Bhaskar&Soundiraraj,2013). حيث يؤكد "أجزين" Ajzen (٢٠٠٥) أنه يوجد سمات شخصية، بمثابة بناءات افتراضية لا يمكن الوصول إليها بالملاحظة المباشرة، بل يجب الاستدلال عليها من خلال استجابات قابلة للقياس، هذه الاستجابات يجب أن تعكس تقييمات تجاه الموضوع المطروح سواء، كانت هذه التقييمات إيجابية أو سلبية، ويذكر "أجزين" أن هذا الاتجاه هو التصرف أو الاستجابة بشكل إيجابي أو بشكل سلبي تجاه موضوع، أو شخص أو مؤسسة أو حدث (Dehbozorgi, 2012).

وتوجد دراسات كثيرة تفسر الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، معظم هذه الدراسات لم يكن موجها مباشرة لدراسة الاتجاه إلى اللغة الإنجليزية بل اهتم بفهم النمو الثقافي المتباين Intercultural Development، أو النمو

الإنساني بوصفه موضوع مرتبط بالتعلم لإيجاد التفاعل عملياً مع الآخرين المختلفين. ومن النتائج التي توصلت إلى نماذج تفسيرية للاتجاه نحو اللغة خاصة اللغة الإنجليزية دراسة "جانيت بينيت" Janet Bennett (٢٠٠٦) التي توصلت فيها إلى "مصطلح القدرة على التواصل مع الناس من ثقافات آخرى" Intercultural Competence في وصفها القدرة على التواصل بفاعلية وعلى نحو ملائم في مختلف السياقات الثقافية، هذه القدرة تتطلب معرفة (مثل الوعي بالذات الثقافية Cultural Self-Awareness، والمعلومات الثقافية العامة، والمعلومات الثقافية الخاصة)، ومهارات (على سبيل المثال، مهارة إقامة العلاقات، والمهارات السلوكية)، واتجاهات (مثل حب الاستطلاع أو الفضولية، والمرونة المعرفية Cognitive flexibility، والدافعية، والعقل المنفتح) (Brown, 2008).

ودراسة موسعة لـ"كريستين بانيت" Christine Bennett (٢٠٠١) توصلت فيها إلى تأصيل نظري للسياق التربوي والثقافة داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وقد لاحظت "بينيت" أن ميدان التعليم متعدد الثقافات نشأ كرد فعل طبيعي لمساحة الحقوق المدنية الأمريكية، ومبدأ الفرص المتساوية، والعدالة الاجتماعية. وقد أنشأت "بينت" توجهاً نظرياً مكوناً من أربعة تجمعات أو أنماط للتعليم متعدد الثقافات حيث شمل: إصلاح المنهج الدراسي Curriculum Reform، ومجموعة من المبادئ التربوية Equity Pedagogy، والمنافسة بين الثقافات المتعددة Multicultural Competence، والعدالة المجتمعية Societal Equity.

وقد شمل التجمع الأول، البحث الذي ركز على طرق نقل أو تحويل منهج التركيز على الثقافة الأوربية الإنجليزية Anglo Eurocentric Curriculum وشمل المعرفة والتوجهات التي سبق أن أهملت أو تعرضت للقمع. والتجمع الثاني، اهتم بتحقيق العدالة والفرص المتكافئة لكل الأطفال والشباب، خاصة الأقليات العرقية أو الإثنية والفقراء، وشمل التجمع الثالث البحث عن طبيعة و/أو نمو التنافس أو الكفاءة الفردية في مجتمع متعدد الثقافات، وشمل التجمع الأخير البحث الذي دار عن المستوى المجتمعي المعني بالعمل الاجتماعي Social Action والإصلاح الذي هدفه تحقيق التساوي، والمشاركة والإنجاز في المعاهد أو المؤسسات الاجتماعية الأمريكية (Brown, 2008).

وقدم "ميلتون بينيت" Milton Bennett (١٩٨٦؛ ١٩٩٣) واحد من أكثر النماذج إقناعاً للتطور بين الثقافات Intercultural Development، حيث افترض نموذج لتطور الحساسية بين الثقافات Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) ليصف كيفية سيطرة نظرة الفرد لعالمه هذه النظرة المتعلقة بحدوث الاختلاف على طول متصل العنصرية Ethnocentric-Ethnorelative. التطور الأولي يتميز بالأنانية Egocentric

ونظرة الفرد الدفاعية لثقافته الخاصة بوصفها ثقافة رائدة، بينما التطور الناضج يتميز بنظرة معقدة للعالم هذه النظرة تكمل الوعي بالمنظور الثقافي المتعدّد Awareness of Multiple Cultural Perspectives. وقد استندت مرحلة "ميلتون بينيت" البنائية Constructivist على نموذج الحسّاسية متباينة الثقافات ليفسر كيف أن التحول التطوري في النظرة للعالم سمح للأفراد في أن يفكروا بشكل أكثر تعقيداً حول الاختلاف، ولذلك أصبحْ أكثرَ فعّالية في التفاعل مع الآخرين المختلفين (Brown, 2008).

وهناك عدد من الدراسات أجري بشكل مباشر عن الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. توصلت هذه الدراسات إلى نتائج لهًا أهميتها في تفسير الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، حيث أكد "دوتي" Doughty، و"لونغ" Long (٢٠٠٣) في دراستهما على أن اكتساب اللغة الثانية يعتمد على تعديل الاتجاهات والمعرفة والسلوك تجاه أعضاء جماعة اللغة المستهدفة، وأن التغيير الإيجابي في اتجاه الطلاب نحو الناطقين القوميين باللغة المستهدفة ضروري لاكتساب هذه اللغة (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

وفي دراسة لـ"أكرم" Akram، و"عاتقة" Aatika، وربيعة ياسمين Rabia Yasmeen (٢٠١١) أكدوا أن الناس في فيصل آباد Faisalabad لديهم اتجاهات أكثر إيجابية تجاه اللغة الإنجليزية من اللغة البنجابية Punjabi Language لأن اللغة الإنجليزية ارتبطت بالجوانب الإيجابية مثل فرص العمل، والوضع والمكانة، ودعم من الحكومة، وأن بسبب هذه الميزات المفضلة، أظهر معظم الناس اتجاهات ايجابية تجاه اللغة الإنجليزية وتجاه تعلمها. وفي دراسة أخرى أجراها "موستافيزار رحمن" Mostafizar Rahman (٢٠٠٨) أثبت فيها أن اتجاهات الطلاب الجامعيين في ماليزيا كانت اتجاهات إيجابية قوية نحو اللغة الإنجليزية بسبب أن اللغة الإنجليزية ضرورية لإيجاد فرص العمل لهم (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

إختصاراً، الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية ارتبط بتوجهات وسيلية منها الحصول على فرصة عمل، أو مكانة اجتماعية، أو ترقي في العمل...الخ، وارتبط بتوجهات تكاملية مثل فهم ثقافة الآخرين، والدافعية للتعلم، وفهم العالم ...الخ.

- **فروض الدراسة** :

يمكن صياغة الفروض بناءاً على ما تم عرضه من دراسات سابقة وإطار نظري كالتالي:

- لا يوجد تأثير مباشر لتطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.
- لا تتوسط القيم العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

- لا تتوسط الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً: العينة** :

تكونت عينة الدراسة من ١٣١ من الطلاب بأقسام كلية التربية بفرعيها الإناث، والذكور، وتم اختيار العينة بطريقة العينة المتاحة، وتوضح الجداول (١، ٢، ٣) توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، والسن، ومكان الإقامة، والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، ومستوى التعليم، والمعدل الأكاديمي:

جدول (١) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، والعمر.

المتغيرات		مكان الإقامة				المجموع
		المدينة العمر		القرية العمر		
		من ١٨ - ٢٢ عام	أكبر من ٢٢ عام	من ١٨ - ٢٢ عام	أكبر من ٢٢ عام	
الجنس	الذكور	٤٥	٤	٤٦	٤	٩٩
	الإناث	٧	٢	١٧	٦	٣٢
المجموع		٥٢	٦	٦٣	١٠	١٣١

جدول (٢) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية

المستوى الاقتصادي	الحالة الاجتماعية			المجموع
	أعزب	متزوج	مطلق	
أقل من أو يساوي ٣٠٠٠ ريال سعودي (منخفض)	٥١	١	٠	٥٢
من ٤٠٠٠ إلى ٧٠٠٠ ريال سعودي (متوسط)	٣٤	٢	٠	٣٦
أكثر من ٨٠٠٠ ريال سعودي (مرتفع)	٣٧	٥	١	٤٣
المجموع	١٢٢	٨	١	١٣١

جدول (٣) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات مستوى التعليم، والمعدل الأكاديمي

المعدل الأكاديمي	المستوى التعليمي				المجموع
	الأول والثاني	الثالث والرابع	الخامس والسادس	السابع والثامن	
أقل من أو يساوي واحد (١)	٥٤	٣	٢	٢	٦١
أقل من أو يساوي اثنان (٢)	١٣	٤	٠	٦	٢٣
أقل من أو يساوي ثلاث (٣)	١٥	١١	٣	١١	٤٠
أقل من أو يساوي أربعة (٤)	٢	٢	١	٢	٧
المجموع	٨٤	٢٠	٦	٢١	١٣١

تنوعت الخصائص الديموغرافية للعينة؛ فوفقاً لمتغير النوع بلغ عدد الطلاب الذكور ٩٩ بنسبة ٧٥.٦٪ مقابل عدد الإناث ٣٢ بنسبة ٢٤.٤٪، ووفقاً لمتغير العمر بلغ عدد الطلاب التي تراوحت أعمارهم من (١٨ ـ ٢٢) عام ١١٥ بنسبة ٨٧.٨٪، مقابل ١٦ طالب أعمارهم أكثر من ٢٢ عام بنسبة ١٢.٢٪، ووفقاً لمتغير مكان الإقامة بلغ عدد المقيمين في المدينة ٧٣ بنسبة ٥٥.٧٪ مقابل ٥٨ مقيمين في القرية بنسبة ٤٤.٣٪، ووفقاً لمتغير المستوى التعليمي كان أكثر الطلاب في المستويين الأول والثاني ٨٤ طالب بنسبة ٦٤.١٪ مقابل ٢٠ طالب في المستويين الثالث والرابع

بنسبة ١٥.٣٪ و٦ طلاب فقط في المستويين الخامس والسادس بنسبة ٤.٦٪، و٢١ طالب في المستويين السابع والثامن بنسبة ١٦.٠٪، ووفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية كان أغلب الطلاب في فئة أعزب ١٢٢ بنسبة ٩٣.١٪ مقابل ٨ منهم في فئة متزوج بنسبة ٦.١٪، ومطلق واحد، ووفقاً للمستوى الاقتصادي أكثر الطلاب كانوا في المستوى الاقتصادي منخفض ٥٢ بنسبة ٣٩.٧٪ مقابل ٣٦ طالب من المستوى الاقتصادي متوسط بنسبة ٢٧.٥٪ و٤٣ طالب من المستوى الاقتصادي المرتفع بنسبة ٣٢.٨٪، ووفقاً للمعدل الأكاديمي بلغ عدد الذين كان معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي واحد ٦١ طالب بنسبة ٤٦.٦ مقابل ٢٣ معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي إثنان بنسبة ١٧.٦٪ و٤٠ معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي ثلاث بنسبة ٣٠.٥٪ والذين كان معدلهم أقل من أو يساوي أربعة بلغ عددهم ٧ بنسبة ٥.٣٪.

- **ثانياً: الأدوات** :

تم الاستعانة بأربعة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة: تطبيقات التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. والمقاييس التي تم الاستعانة بها هي: مقياس "إدراك التعلم المتنقل"، ومقياس القيم، ومقياس تقدير الذات الاجتماعية، ومقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية وفيما يلي وصف مختصر للمقاييس المستخدمة:

- **مقياس الوعي بتطبيقات التعلم المتنقل**:

يتكون مقياس "إدراك التعلم المتنقل" Mobile Learning Perception Scale من ٢٦ بند مصممة لتقييم إدراك المتعلمين للتعلم المتنقل. ظهر هذا المقياس عام ٢٠١٠ في جمهورية تركيا شمال قبرص في دراسة لـ"أوزنبيلو" Uzunboylu، و"أزداملي" Ozdamli (٢٠١٠) وتتراوح الاستجابة على بنود هذا المقياس خمسة اختيارات وفقاً لمقياس "ليكرت" Likert تبدأ "لا أوافق بشدة" إلى "موافق بشدة"، وقد تم إضافة خيار سادس "لا أعرف" حيث أن البعض قد لا يكون على دراية بممارسات التعلم (Roche, 2013). أبقى الباحثين على بنود المقياس كما هي تمهيداً للتحقق من كفاءتها السيكومترية بشكل إمبيريقي من العينة المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **مقياس القيم**:

وضعه "شفارتس" Schwartz عام (١٩٩٢) وكان يهدف إلى قياس (١٠) أنواع من القيم العالمية بما في ذلك القوة Power، والإنجاز Achievement، والاستمتاع Hedonism، والتحفيز Stimulation، وتوجيه الذات Self-Direction، والشمولية (الكونية) Universalism، والإحسان Benevolence، ومجاراة التقاليد Tradition، والانسجام Conformity، والأمان Security، وقد أضاف "سينكا" Seneca بعداً آخر أسماه الروحانية Spiritually، ويتكون المقياس من (٥٦) بنداً يطلب من المشاركين تقييم مدى أهمية كل قيمة

بوصفها "مبدأ إرشادي في الحياة"، على مدى من ثماني نقاط بدءً من "عالية الأهمية" إلى "غير مهمة"، وتختلف كل قيمة في عدد البنود التي تتكون منها تلك القيمة. وفيما يلي عدد البنود التي تمثل كل قيمة: (٨) بنود للشمولية أو الكونية، و(٧) بنود للإحسان، و(٧) بنود للأمان، و(٦) بنود للإنجاز، و(٥) بنود لتوجيه الذات، و(٥) بنود للقوة، و(٥) بنود لمجاراة التقاليد، و(٤) بنود للإنسجام، و(٤) بنود للروحانية، و(٣) بنود للتحفيز، وبندين للاستمتاع (Seneca, 2006).

- **مقياس تقدير الذات الجماعي**:

قام بإعداد هذا المقياس "لوتانين" Luhtanen و "كروكر" Crocker (١٩٩٢) ويهدف المقياس إلى تقدير الفروق الفردية لمفهوم الذات الجماعى، وينقسم إلى أربعة أبعاد فرعية هى: تقدير العضوية Membership-esteem ويشمل أربعة بنود أعدت طبقاً لتصور "بريكلر" Breckler وزملائه في مقياسهم تقدير مطلب الذات الجماعى Collective ego task esteem (١٩٨٦) على أساس أنها تتضمن إصدار حكم حول شعور الأفراد بأنهم الأفضل أو الأعضاء المؤهلين للجماعة التي ينتمون إليها على سبيل المثال "إننى عضو صالح في الجماعات التي انتمى إليها". أما الأبعاد الثلاثة الأخرى فكانت وثيقة الصلة بنظرية "الهوية الاجتماعية" التي تفترض أن كلاً من الذات، وتقييمات الفرد التي يدركها من خلال الجماعات التي ينتمى إليها يساهمان في تأكيد وإبراز هوية الفرد الجماعية، ومن ثم تمنحه معنى وجدانياً، لذا فإن البنود الأربع لتقدير ـ الذات الجماعى الخاص Private collective Self- esteem تتضمن تقدير حكم الفرد حول شعوره بأن الجماعات التي ينتمى إليها هى الأفضل، على سبيل المثال "لدى شعور طيب عن الجماعات التي أنتمى إليها"، وتضمنت بنود تقدير ـ الذات الجماعى العام Puplic Collective Self- esteem (٤) بنود إدراك الشخص لتقدير الآخرين للجماعات التي ينتمى إليها على سبيل المثال: "يحترم الناس الجماعات التي أنتمى إليها"، وتضمنت بنود أهمية الهوية Importance to identity (٤) بنود تقيس تقييم الفرد لأثر عضويته في الجماعات على مفهوم الذات عنده، على سبيل المثال: "الجماعات التي أنتمى إليها هى انعكاس مهم لهويتى" (Luhtanen & Crocker, 1992).

- **مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية**:

مأخوذ من بطارية اختبارات الاتجاه -الدافع The Attitude-Motivation Test Battery التي أعدها "غاردنر" وزملاؤه (١٩٨٥)، وإقتبسها "كورتيه" Cortes (٢٠٠٢) لتَقييم العناصر الوجدانية لتعلم اللغة الثانية، وقد استخدمت البطارية على نحو واسع في الدراسات والبحوث وهناك دليل موثوق على ثبات وصدق هذه البطارية (Starron, 2008).

واستخدم الباحثان اختبار "الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" الذي يتكون من ١٠ بنود تقيس الاتجاه العام نحو تعلم اللغة الإنجليزية حيث تتراوح الإجابة على كل بند ما بين (غير موافق بشدة، وغير موافق، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة). الدرجة الكلية على هذا المقياس ٥٠ تقيس الاتجاه العام نحو اللغة الإنجليزية.

- **ثالثاً: ثبات وصدق أدوات الدراسة** :

تم تحليل العلاقات بين البناءات Constructs باستخدام برنامج معالجة المربعات الصغرى الجزئية Smart PLS عن طريق حساب "خوارزميات" نمذجة المسار Path-modeling algorithm. وتقوم هذه الخوارزميات بتقدير مسار النماذج باستخدام المتغيرات الكامنة. ويستعمل برنامج SmartPLS، في تقدير كل من النموذج القياسي Measurment Model والنموذج البنائي Structural Model في الوقت نفسه (Ringle, Wende, and Will, 2005). ونموذج المربعات الصغرى الجزئية يخضع للتحليل على مرحلتين: في المرحلة الأولى يتم تقييم النموذج القياسي عن طريق تقييم العلاقات بين المتغيرات الواضحة (البنود الملاحظة)، والمتغيرات الكامنة (العوامل).

ويختبر هذا النموذج من خلال حساب الصدق والثبات لبناءات المقاييس في النموذج. وهذا يؤكد فقط ثبات وصدق بناءات المقاييس التي استخدمت في طبيعة العلاقات في النموذج الكلي (Hulland, 1999). وفي المرحلة الثانية يتم تقييم النموذج البنائي Structural model الذي يحدد العلاقات بين البناءات الكامنة Latent Construct. ويختص هذا النموذج بتقييم وتحليل معاملات المسار Path Coefficients بين البناءات واختبار النموذج البنائي، وتعتبر معاملات المسار مؤشرات على قدرة النموذج التنبؤية.

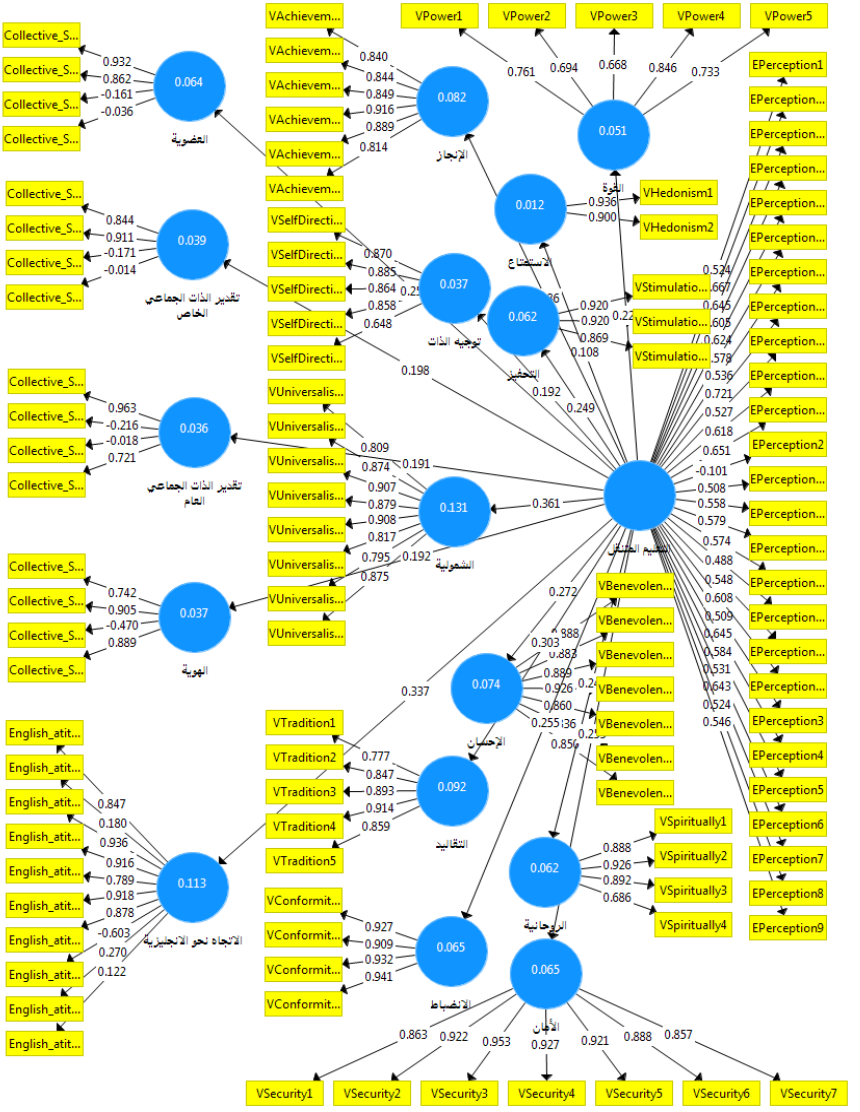
وفيما يلي عرض لثبات، وصدق المقاييس في النموذج المفترض:

- **الثبات**:

جرى تقييم الثبات عن طريق فحص تشبعات العوامل ببناءاتها الكامنة (Hulland,1999). وتشير التشبعات العالية إلى وجود تباين مشترك بين البناءات ومقاييسها أكبر من تباين الخطأ، وفي هذه الدراسة تم اعتماد محك "هولاند" (Hulland, 1999) (٠.٥) عن العلاقة بين العوامل.

وقد تم حساب أكثر من مؤشر للثبات: ألفا كرونباخ" Cronbach's alpha، والثبات المركب Composite Reliability، ومتوسط قيم التباين المستخرجة Average Variance Extracted (AVE)، وفيما يلي عرضاً لأنواع معاملات الثبات من خلال نموذج الدراسة:

- **النموذج القياسي المبدئي** :



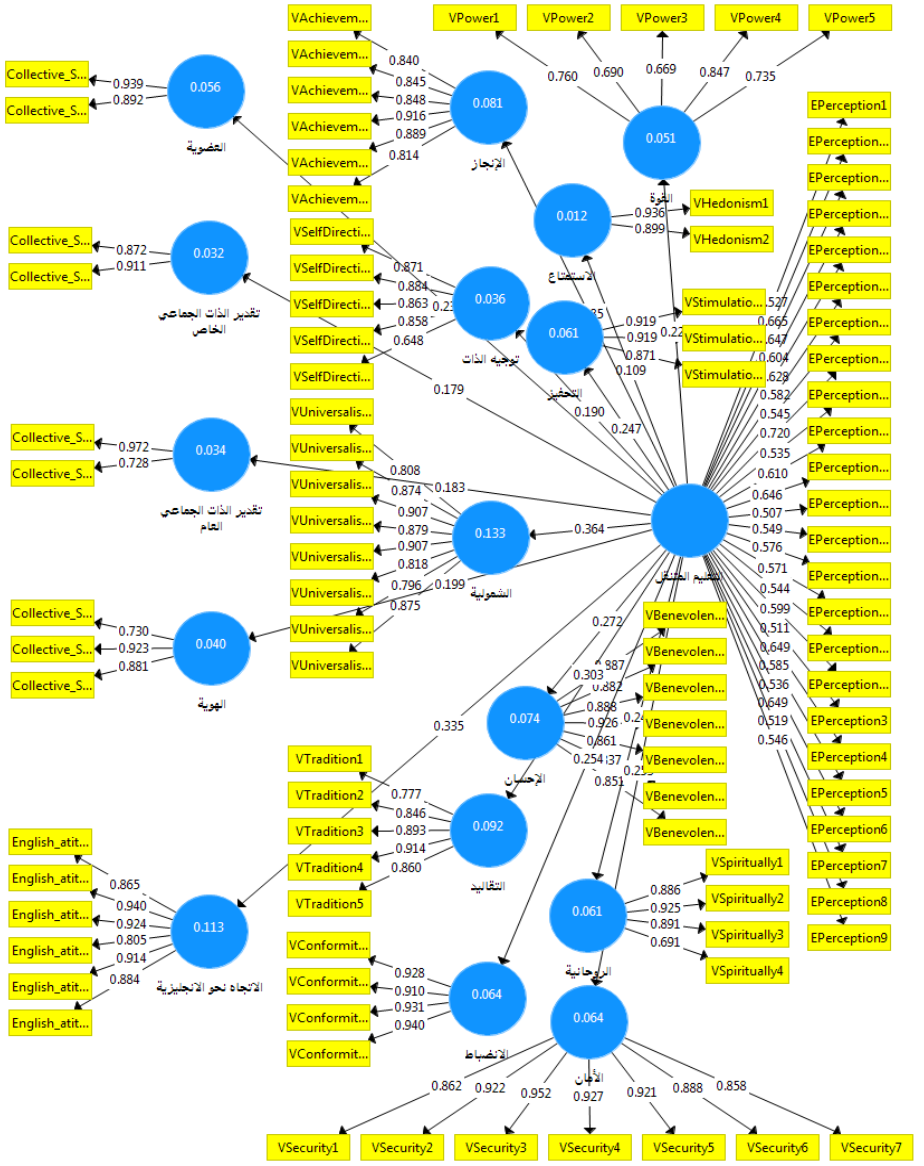
شكل (١) مسارات النموذج القياسي المبدئي

يظهر في الشكل (١) أن بعض تشبعات العوامل ببناءاتها الكامنة أقل من ٠.٥ ويشير هذا إلى وجود بعض العوامل غير الثابتة، ولعلاج ذلك يجب حذف هذه العوامل والتأكد من أن جميع التشبعات أكبر من ٠.٥، وفيما يلي قائمة بالبنود التي تم استبعادها:

جدول (٤) البنود التي تم حذفها لتصحيح النموذج

م	البند	رقم البند	المقياس التابع له البند
١	التعلم المتنقل لا ينتج بيئة تعليمية فعالة.	٢	إدراك التعلم المتنقل
٢	توفر تقنيات التعلم المتنقل بيئة ملائمة لإجراء مناقشات في التخصص الأكاديمي داخل غرفة الدرس.	٢٤	إدراك التعلم المتنقل
٣	أشعر أنني لا أجد ما أقدمه حيال الجماعات التي أنتمي إليها.	٣	العضوية (تقدير الذات الجماعي)
٤	كثيراً ما أشعر أنني عضوً غير مفيد في الجماعة.	٤	العضوية (تقدير الذات الجماعي)
٥	كثيراً ما أندم على أنني أنتمي إلى بعض الجماعات التي أنا عضو فيها.	٧	تقدير الذات الجماعي الخاص
٦	ينتابني شعور عام من وقت لآخر بأن الجماعات التي أنتمي إليها لا تستحق التقدير.	٨	تقدير الذات الجماعي الخاص
٧	معظم الناس يعتبرون أن الجماعات التي أنتمي إليها جماعات أقل شأناً من الجماعات الأخرى.	١١	تقدير الذات الجماعي العام
٨	يعتقد الآخرون أن الجماعة التي أنتمي إليها جماعة غير جديرة بالاحترام.	١٢	تقدير الذات الجماعي العام
٩	إنتمائي للجماعة ليس له صلة بما أشعر به تجاه نفسي	١٥	أهمية الهوية (تقدير الذات الجماعي)
١٠	أود أن أقضي الوقت في دراسة مواد أخرى بالإضافة إلى الإنجليزية.	٧	الاتجاه نحو الإنجليزية
١١	تعلم الإنجليزية مضيعة للوقت.	٨	الاتجاه نحو الإنجليزية
١٢	أعتقد أن تعلم الإنجليزية مملّ.	٩	الاتجاه نحو الإنجليزية
١٣	عندما أترك الدراسة أتوقف عن تعلم الإنجليزية لأنها لا تثير اهتمامي.	١٠	الاتجاه نحو الإنجليزية

- **النموذج القياسي المعدل**:



شكل (٢) مسارات النموذج القياسي المعدل

بعد حذف العوامل ذات التشبعات الأقل من ٠.٥، حقق النموذج معاملات ثبات عالية للمقاييس، المستخدمة في النموذج تراوحت بين ٠.٥٢ إلى ٠.٨٩، وهي معاملات ثبات معقولة.

وفيما يلي معاملات ثبات "ألفا كرونباخ"، والثبات المركب الذي يفضل إجراؤه على ثبات "ألفا كرونباخ" لأنه يقدم أفضل تقدير للتباين المشترك الذي تتقاسمه المعاملات ذات الصلة ولأنه يستخدم تشبعات البنود التي تم الحصول عليها داخل النموذج (Hair et al, 2006).

جدول (٥) تشبعات العوامل، وثبات ألفا كرونباخ، والثبات المركب ومتوسط قيم التباين المستخرجة AVE لمقاييس الدراسة

المقاييس	تشبعات البنود	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
التعلم المتنقل:		٠.٩١٨	٠.٩٢٦	٠.٥٤٦
١. تزيل أدوات التعلم المتنقل قيود الزمان والمكان مقارنة بالمصادر التقليدية	٠.٥٢٧			
٢. التعلم المتنقل لا ينتج بيئة تعليمية فعالة	حذفت			
٣. عملية التعلم المتنقل (المخطط لها والتي تشجع على التغيير السلوكي الذي يحدث بعيدا عن الصدفة) يجب أن تتم مع تكنولوجيات التعليم	٠.٥١١			
٤. يمكنني استخدام تقنيات التعلم المتنقل بوصفه أداة جيدة لأنشطة التعلم	٠.٦٤٩			
٥. برامج مثل "السكايب" و"الماسنجر" التي تستخدم ضمن أدوات التعلم المتنقل، توفر فرصة لمناقشة الموضوعات من دون قيود الزمان والمكان	٠.٥٨٥			
٦. تقنيات التعلم المتنقل يمكن أن تستخدم لاستكمال أو حتى بديلا عن التعليم التقليدى	٠.٥٣٦			
٧. معظم أنشطة التعلم المتنقل يمكن أن تتحقق عن طريق تكنولوجيات واستراتيجيات التعلم المتنقل	٠.٦٤٩			
٨. يمكن أن تتوفر بيئة تعليمية فعالة عن طريق إرسال ملاحظات المحاضرة عبر أدوات التعلم المتنقل مثل البريد الإلكترونى	٠.٥١٩			
٩. تسهل تقنيات التعلم المتنقل من تدريس وفهم الموضوعات الدراسية	٠.٥٤٦			
١٠. تقدم تقنيات التعلم المتنقل وسيلة فعالة في تعلم المحتويات الدراسية المتخصصة	٠.٦٦٥			
١١. تقدم تقنيات التعلم المتنقل طرق فعالة لنقل دقيق للمعرفة في أنشطة التعلم	٠.٦٤٧			
١٢. يسهل التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلاب عن طريق أدوات التعلم المتنقل	٠.٦٠٤			
١٣. استخدام تقنيات التعلم المتنقل يزيد من دافعية الطلاب	٠.٦٢٨			
١٤. أتمكن من الوصول الفوري إلى المواد اللازمة المتعلقة بالمحتوى الدراسي عن طريق تقنيات الجوال	٠.٥٨٢			
١٥. تقنيات التعلم المتنقل عملية موثوقة للتعلم بالنسبة للاستخدام الشخصى	٠.٥٤٥			
١٦. أصبح التواصل عن طريق برامج التحدث	٠.٧٢٠			

المقاييس	تشبعات البنود	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
أمراً ممكناً عن طريق التقنيات المتنقلة				
١٧. تعتبر تقنيات التعلم المتنقل طرقاً جيدة في التفاعل المطلوب داخل الغرفة الدراسية	٠.٥٣٥			
١٨. تقنيات التعلم المتنقل وسائل ملائمة لمشاركة معارفي المتخصصة مع زملائي	٠.٦١٠			
١٩. يمكن أن ترسل المواد الدراسية عن طريق الرسائل النصية، أو المصورة، أو حتى المرئية عن طريق الفيديو	٠.٦٤٦			
٢٠. تعزز طرق التعلم المتنقل من جودة الدروس	٠.٥٠٧			
٢١. أرغب في أن تزود غرفتي الدراسية بكل طرق التعلم المتنقل في المستقبل القريب	٠.٥٤٩			
٢٢. تواصل الطلاب مع بعضهم البعض أصبح سهلاً عن طريق أدوات التعلم المتنقل	٠.٥٧٦			
٢٣. يمكن استخدام تقنيات التعلم المتنقل بوصفها أدوات مكملة في كل الغرف الدراسية، ولكل الموضوعات الدراسية	٠.٥٧١			
٢٤. توفر تقنيات التعلم المتنقل بيئة ملائمة لإجراء مناقشات في التخصص الأكاديمي داخل غرفة الدرس	حذفت			
٢٥. يمكن وصول المتعلمين للمواقع التعليمية مع التقنيات المتنقلة	٠.٥٤٤			
٢٦. يحقق الطلاب تواصلاً أكثر فعالية مع التقنيات المتنقلة أكثر مما يحققوه مع الطرق التقليدية	٠.٥٩٩			
القوة (القيم):		٠.٨٠٧	٠.٨٦٠	٠.٥٥٢
١. القوة الاجتماعية (التحكم والسيطرة في الآخرين).	٠.٧٦٠			
٢. الثروة (الاستحواذات المادية والمالية).	٠.٦٩٠			
٣. السلطة (الحق في القيادة أو إعطاء الأوامر).	٠.٦٦٩			
٤. التقدير الاجتماعي (الاحترام، والقبول من قبل الآخرين).	٠.٨٤٧			
٥. الحفاظ على صورتي العامة (حماية الوجه).	٠.٧٣٥			
الإنجاز (القيم):		٠.٩٢٩	٠.٩٤٤	٠.٧٣٨
١. الطموح (العمل الدؤوب، والتطلع).	٠.٨٤٠			
٢. التأثير (امتلاك التأثير على الأفراد، والأحداث).	٠.٨٤٥			
٣. الاستطاعة (الثقة بالنفس، والفعالية، والكفاءة).	٠.٨٤٨			
٤. النجاح (تحقيق الأهداف).	٠.٩١٦			
٥. احترام الذات (الإيمان بقيمة الفرد الخاصة).	٠.٨٨٩			
٦. الذكاء (المنطق، والتفكير).	٠.٨١٤			
الاستمتاع (القيم):		٠.٨١٥	٠.٩١٥	٠.٨٤٣
١. الاستمتاع (إشباع الرغبات).	٠.٩٣٦			
٢. التمتع بالحياة (الاستمتاع بالطعام،	٠.٨٩٩			

المقاييس	تشبعات البنود	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
والجنس، والترفيه، الخ).				
التحفيز (القيم):		٠.٨٨٨	٠.٩٣٠	٠.٨١٦
١. الحياة المثيرة (تنشيط الخبرات).	٠.٩١٩			
٢. الحياة المتنوعة (حياة مليئة بالتحدي، والجدية، والتغيير).	٠.٩١٩			
٣. الجرأة (السعي للمغامرة).	٠.٨٧١			
توجيه الذات (القيم):		٠.٨٨٦	٠.٩١٦	٠.٦٨٨
١. الحرية (حرية التصرف، والفكر).	٠.٨٧١			
٢. الإبداع (التفرد، والتخيل).	٠.٨٨٤			
٣. الاستقلالية (الاعتماد على الذات، والكفاية الذاتية).	٠.٨٦٣			
٤. اختيار الأهداف الخاصة (اختيار الغرض الخاص).	٠.٨٥٨			
٥. الفضول (الاهتمام بكل شيء، وحب الاستكشاف).	٠.٦٤٨			
الشمولية (القيم)		٠.٩٤٩	٠.٩٥٧	٠.٧٣٨
١. المساواة (تكافؤ الفرص للجميع).	٠.٨٠٨			
٢. عالم يعيش في سلام (عالم خالٍ من الحروب والصراعات).	٠.٨٧٤			
٣. الحكمة (الفهم الناضج للحياة).	٠.٩٠٧			
٤. عالم جميل (جمال الطبيعة والفنون).	٠.٨٧٩			
٥. العدالة الاجتماعية (تصويب الظلم، ورعاية الضعفاء).	٠.٩٠٧			
٦. سعة الأفق (التسامح مع الأفكار والمعتقدات المختلفة).	٠.٨١٨			
٧. الوحدة مع الطبيعة (الاندماج والتوائم مع البيئة).	٠.٧٩٦			
٨. حماية البيئة (المحافظة على الطبيعة).	٠.٨٧٥			
الإحسان (القيم):		٠.٩٥٠	٠.٩٥٩	٠.٧٦٨
١. الولاء (الوفاء للأصدقاء، والجماعة).	٠.٨٨٧			
٢. الصدق (الحقيقة والإخلاص).	٠.٨٨٢			
٣. التعاون (العمل من أجل رفاهية الآخرين).	٠.٨٨٨			
٤. المسؤولية (الاعتماد عليه، والوثوق به).	٠.٩٢٦			
٥. التسامح (الترحيب بالعفو عن الآخرين).	٠.٨٦١			
٦. الحب الناضج (الحميمية في المشاعر، والروحانية العميقة).	٠.٨٣٧			
٧. الصداقة الحقيقية (القرب من الأصدقاء ودعمهم).	٠.٨٥١			
التقاليد (القيم):		٠.٩١١	٠٩٣٤	٠.٧٣٨
١. التقبل والرضي بنصيبي في الحياة (أتماشى مع ظروف الحياة).	٠.٧٧٧			
٢. إحترام التقاليد (الحفاظ على العادات العريقة).	٠.٨٤٦			
٣. الاعتدال (أتجنب التطرف في مشاعري	٠.٨٩٣			

المقاييس	تشبعات البنود	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
وأفعالي).				
٤. التواضع (التواضع، وكبح الذات عن الزهو).	٠.٩١٤			
٥. الورع (قابض على دينى وعقيدتى).	٠.٨٦٠			
الانضباط (القيم):		٠.٩٤٦	٠.٩٦١	٠.٨٦٠
١. الأدب (التمتع بالكياسة وحسن الخلق).	٠.٩٢٨			
٢. الانضباط مع الذات (كبح النفس، ومقاومة الإغراء).	٠.٩١٠			
٣. احترام الآباء وكبار السن (إظهار الاحترام لهم).	٠.٩٣١			
٤. الطاعة (القيام بالواجب، والوفاء بالالتزامات).	٠.٩٤٠			
الأمان (القيم):		٠.٩٦٣	٠.٩٦٩	٠.٨١٩
١. الأمن القومى (أحمى أمتى من الأعداء).	٠.٨٦٢			
٢. أمن الأسرة (أحافظ على سلامة من أحبهم).	٠.٩٢٢			
٣. النظافة (الأناقة، والترتيب).	٠.٩٥٢			
٤. المعاملة بالمثل مع المعروف (رد الجميل).	٠.٩٢٧			
٥. النظام الاجتماعى (استقرار المجتمع).	٠.٩٢١			
٦. الصحة (السلامة الجسدية، والعقلية).	٠.٨٨٨			
٧. الإحساس بالانتماء (القرب من الآخرين، والاهتمام المتبادل).	٠.٨٥٨			
الروحانية (القيم):		٠.٨٧٠	٠.٩١٤	٠.٧٢٨
١. الانسجام الداخلى (التصالح مع الذات).	٠.٨٨٦			
٢. الحياة الروحية (التأكيد على الأمور الروحية لا المادية).	٠.٩٢٥			
٣. معنى الحياة (الهدف من الحياة).	٠.٨٩١			
٤. الانفصال (عن أمور الدنيا)	٠.٦٩١			
العضوية (تقدير الذات الجماعى):		٠.٨١١	٠.٩١٢	٠.٨٣٩
١. أنا عضو صالح في الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٩٣٩			
٢. أنا عضو مشارك ومتعاون في الجماعات التى انتمى إليها.	٠.٨٩٢			
٣. أشعر أنني لا أجد ما أقدمه حيال الجماعات التى انتمى إليها.	حذفت			
٤. كثيراً ما أشعر أنني عضو غير مفيد في الجماعة.	حذفت			
تقدير الذات الجماعى الخاص		٠.٧٤٥	٠.٨٨٦	٠.٧٩٦
٥. بوجه عام أنا سعيد لكوني عضواً في الجماعات التى انتمى إليها.	٠.٨٧٢			
٦. أشعر بالرضا تجاه الجماعات التي انتمى إليها.	٠.٩١١			
٧. كثيراً ما أندم على أنني انتمى إلى بعض الجماعات التى أنا عضو فيها.	حذفت			
٨. ينتابنى شعور عام من وقت لآخر بأن	حذفت			

المقاييس	تشبعات البنود	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط قيم التباين المستخرجة AVE
الجماعات التي انتمى إليها لا تستحق التقدير.				
تقدير الذات الجماعى العام		٠.٧٠٨	٠.٨٤٦	٠.٧٣٨
٩. بوجه عام تعد الجماعات التي انتمى إليها جماعات ذات قيمة في نظر الآخرين.	٠.٧٢٨			
١٠. يحترم الناس الجماعات التى انتمى إليها.	٠.٩٧٢			
١١. معظم الناس يعتبرون أن الجماعات التي انتمى إليها، جماعات أقل شأنا من الجماعات الأخرى.	حذفت			
١٢. يعتقد الآخرون أن الجماعة التي أنتمى إليها جماعة غير جديرة بالاحترام.	حذفت			
أهمية الهوية (تقدير الذات الجماعى):		٠.٨٤١	٠.٨٨٤	٠.٧٢٠
١٣. الجماعات التي أنتمى إليها هى انعكاس مهم لهويتى.	٠.٧٣٠			
١٤. بوجه عام الانتماء إلى جماعة، جزء مهم من صورة ذاتي.	٠.٩٢٣			
١٥. انتمائى للجماعة ليس له صلة بما أشعر به تجاه نفسي.	حذفت			
١٦. الجماعة التي انتمى إليها تبدو مهمة في تشكيل إحساسي بذاتي.	٠.٨٨١			
الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية:		٠.٩٤٨	٠.٩٥٨	٠.٧٩٢
١. إنه لشئ عظيم أن أتعلم الإنجليزية.	٠.٨٦٥			
٢. أستفيد حقا من تَعَلّم الإنجليزية.	٠.٩٤٠			
٣. تعلم اللغة الإنجليزية يُشعرني بالأهمية.	٠.٩٢٤			
٤. الإنجليزية كانت دائما جزءا مهما في المدرسة.	٠.٨٠٥			
٥. أخطط لتَعَلّم الإنجليزية إلى أفضل مستوى ممكن.	٠.٩١٤			
٦. أحبُ تَعَلّم اللغة الإنجليزية.	٠.٨٨٤			
٧. أودُ أنْ أقضي الوقتَ في دراسة مواد أخرى بالإضافة إلى الإنجليزية.	حذفت			
٨. تَعَلّم الإنجليزية مَضيعة للوقت.	حذفت			
٩. أعتقد أن تعلم الإنجليزية مملّ.	حذفت			
١٠. عندما أترك الدراسة أتوقف عن تَعَلّم الإنجليزية لأنها لا تثير اهتمامي.	حذفت			

تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والثبات المركب ما بين ٠.٧٠٨ ـ ٠.٩٦٣ وهذه المؤشرات عالية، كما تراوحت متوسطات قيم التباين المشترك ما بين ٠.٥٤٦ ـ ٠.٨٦٠.

- **الصدق**:

تم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق التقاربي Convergent Validity، والصدق التمييزي Discriminant Validity، وفيما يلي نتناول مؤشرات الصدق بنوعيه:

- **الصدق التقاربي:** يشير الصدق التقاربي إلى درجة الاتفاق بين مقياسين أو أكثر في نفس البناء، وقد تم حساب الصدق التقاربي عن طريق مراجعة التباين المستخرج لكل عامل، ووفقاً لـ"فورنيل"، و"ليركر" (Fornell, & Larcker, 1981) يتوفر الصدق التقاربي إذا لم تقل قيم التباين المستخرجة عن القيمة ٠.٥٠، وتشير النتائج إلى أن قيم التباين المستخرج للمقاييس تراوحت ما بين ٠.٥٢ ـ ٠.٨٩. وهذا بدوره يشير إلى أن المقاييس المستخدمة في النموذج: التفضيل الشخصي في تعلم اللغة الإنجليزية، والاهتمام باللغات الأجنبية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، والاتجاه نحو الأمريكيين، وتقبل الأجانب، والتوجه الوسيلي والتوجه التكاملي، يتوفر بها الصدق التقاربي.
- **الصدق التمييزي:** الصدق التمييزي هو الدرجة التي يختلف عندها أي بناء عن البناءات الأخرى في النموذج، ويتم التأكد من الصدق التمييزي من خلال الاختبار الذي قدمه "فورنيل"، و"ليركر" (Fornell, & Larcker, 1981) والذي يتم من خلال المقارنة بين زوج الارتباطات بين العوامل التي تم الحصول عليها مع تقديرات التباين المستخرج للبناء، ويتحدد الصدق التمييزي كذلك عندما تكون تشبعات متوسطات التباين المشترك للبناءات أكبر من ٠.٥ وهذا يعني أن ٥٠٪ على الأقل من تباين المقياس قد استحوز عليه البناء (Chin, 1998)، بالإضافة إلى أن الصدق التمييزي يمكن التأكد منه عن طريق العناصر القطرية (مربع الجذر لمتوسط قيمة التباين المشترك AVE لكل بناء) حيث يجب أن تكون دلالتها أعلى من القيم المرتبطة بها في الصفوف والأعمدة والجدول (٦) يتناول مؤشرات الصدق التمييزي وفقاً لمحك "فورنيل"، و"ليركر":

جدول(٦) نتائج الصدق التمييزى للمقاييس

	الأمان	الإحسان	الإنجاز	الاتجاه نحو الانجليزية	الاستمتاع	الانضباط	التحفيز	التعليم المتنقل	التقاليد	الروحانية	الشمولية	العصبوية	القوة	الهوية	التفضيل الشخصي العام	التفضيل الشخصي العاملي	نوعية الكل
الأمان	٠.٩١																
الإحسان	٠.٩٢	٠.٩٨															
الإنجاز	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٨٦														
الاتجاه نحو الانجليزية	٠.٧٣	٠.٦٨	٠.٥٩	٠.٨٩													
الاستمتاع	٠.٥٤	٠.٥٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٩٢												
الانضباط	٠.٨٩	٠.٧٩	٠.٧١	٠.٦٩	٠.٥١	٠.٩٣											
التحفيز	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧٩	٠.٦١	٠.٥٩	٠.٧١	٠.٩٠										
التعليم المتنقل	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٥٤	٠.١١	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٧٣									
التقاليد	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.٤٥	٠.٧٨	٠.٦٩	٠.٣٠	٠.٨٦								
الروحانية	٠.٨١	٠.٧٧	٠.٦٧	٠.٦٤	٠.٥٦	٠.٨٠	٠.٧٢	٠.٣٥	٠.٦٩	٠.٨٩							
الشمولية	٠.٧٩	٠.٨٤	٠.٧٢	٠.٦٧	٠.٥٤	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٣٦	٠.٧٩	٠.٣١	٠.٨٦						
العصبوية	٠.٦٦	٠.٦٢	٠.٥٠	٠.٥٤	٠.٤٦	٠.٦٧	٠.٥٩	٠.٢٤	٠.٦٢	٠.٦٥	٠.٦٠	٠.٩٢					
القوة	٠.٦٢	٠.٦٢	٠.٧٧	٠.٥٢	٠.٥٥	٠.٦٢	٠.٦٦	٠.٢٣	٠.٥٨	٠.٤٧	٠.٦٢	٠.٤٠	٠.٧٤				
الهوية	٠.٦٣	٠.٦١	٠.٦٣	٠.٥٤	٠.٤٣	٠.٥١	٠.٤٧	٠.٢٠	٠.٤٩	٠.٥٩	٠.٥٤	٠.٦١	٠.٣٤	٠.٨٥			
الخاص	٠.٦١	٠.٦٠	٠.٤٥	٠.٤٧	٠.٤٣	٠.٤٣	٠.٥٥	٠.١٩	٠.٥٥	٠.٦١	٠.٤٧	٠.٧٠	٠.٣٤	٠.٦٤	٠.٨٩		
العام	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.٤٩	٠.٥٩	٠.٥٠	٠.٤٥	٠.٤٧	٠.١٩	٠.٥٩	٠.٥٩	٠.٦٠	٠.٦٤	٠.٣٧	٠.٦١	٠.٦١	٠.٨٩	
نوعية الكل	٠.٧٩	٠.٨١	٠.٧٧	٠.٦٣	٠.٦١	٠.٧١	٠.٨٤	٠.١٩	٠.٧١	٠.٧٣	٠.٨٣	٠.٥٩	٠.٦٠	٠.٥١	٠.٥٣	٠.٦١	٠.٨٣

وكما هو واضح من الجدول أن جميع القيم القطرية أعلى من القيم المرتبطة بها في الصفوف والأعمدة وتراوحت ما بين ٠.٧٣٨ ـ ٠.٩٣٧ وهذا يشير إلى توفر الصدق التمييزي للمقاييس.

- **نتائج الدراسة** :

- **أولاً: الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات الكامنة** :

تم الكشف عن العلاقات الخطية المتداخلة Collinearity عن طريق برنامج معالجة المربعات الصغرى الجزئية Smart PLS v.3 نفسه حيث يتيح الإصدار الثالث من البرنامج حساب الخطية وهذا لم يكن متوفراً في الإصدارات السابقة، والجدولين (٧، ٨) يوضحان قيم تباين التضخم الداخلية VIF للنموذجين المستخدمين في الدراسة للتحقق من الفروض: نموذج التوسط، ونموذج تأثير القيم على الهوية:

جدول (٧) الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات في نموذج التوسط

المقاييس	الاتجاه نحو الإنجليزية	التعلم المتنقل	القيم	الهوية
الاتجاه نحو الإنجليزية				
التعلم المتنقل	١.٠٩١		١.٠٠٠	١.٠٠٠
القيم	٢.٢٩٦			
الهوية	٢.٢٠٢			

جدول (٨) الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات في نموذج تأثير القيم على الهوية

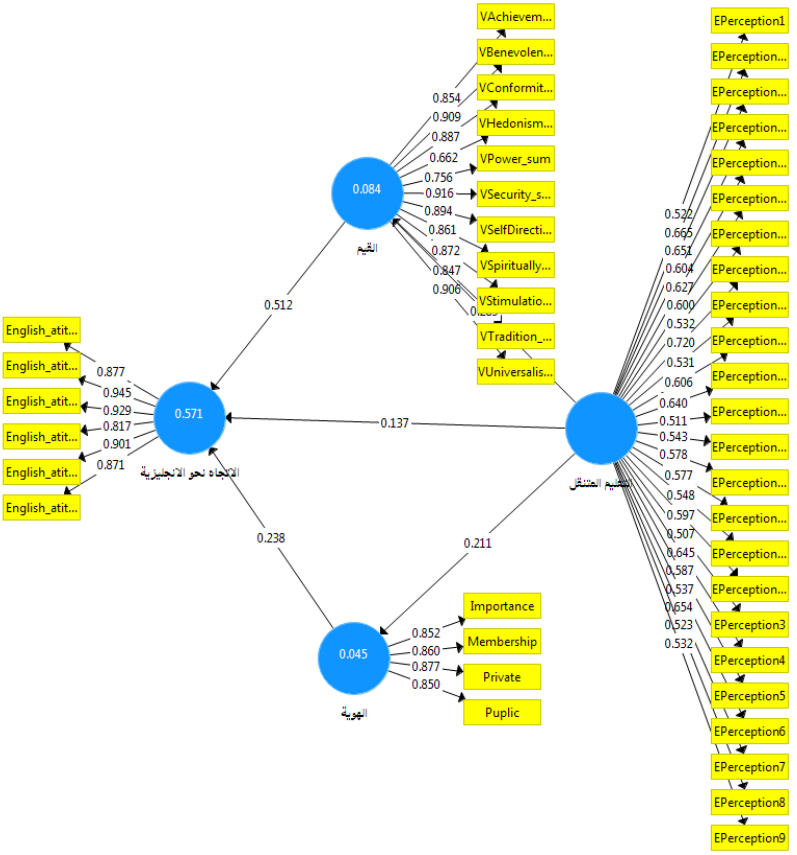
المقاييس	الاتجاه نحو الإنجليزية	التعلم المتنقل	القيم	الهوية
الاتجاه نحو الإنجليزية				
التعلم المتنقل	١.٠٩١		١.٠٠٠	١.٠٩١
القيم	٢.٣١٨			١.٠٩١
الهوية	٢.٢٢٥			

يشير الجدولان (٧، ٨) إلى أن قيم تباين التضخم VIF كلها منخفضة وهذا يؤكد عدم وجود علاقات خطية بين المتغيرات، حيث تراوحت ما بين ١.٠٠٠ – ٢.٣١٨.

- **ثانياً: التحقق من زيوع النموذجين** :

وذلك بالكشف عن المتغيرات المنبئة في النموذج من خلال مستويات مربع "ر" (R2)، ومربع "ر" المعدل (R2) ودلالة حجم التأثير لملائمة التنبؤ Predictive Relevance (f2) بوصفهما مؤشرات جيدة على التنبؤ ودلالته.

- **نموذج توسط متغيري القيم، والهويةللعلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.**



شكل (٣) مسارات نموذج توسط القيم والهوية للعلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

جدول (٩) دلالة قيم مربع "ر" (R2)، ومربع "ر" المعدل للكشف عن المتغيرات المنبئة في النموذج

المتغيرات	مربع "ر" R^2	دلالة مربع "ر"	مربع "ر" المعدلة Adjusted R^2	دلالة مربع "ر" المعدلة
الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥٧١	٠.٠٠٠	٠.٥٦١	٠.٠٠٠
القيم	٠.٠٨٤	٠.٠٨٨	٠.٠٧٧	٠.١٢١
الهوية الاجتماعية	٠.٠٤٥	٠.٠٢٢٠	٠.٠٣٧	٠.٣١٣

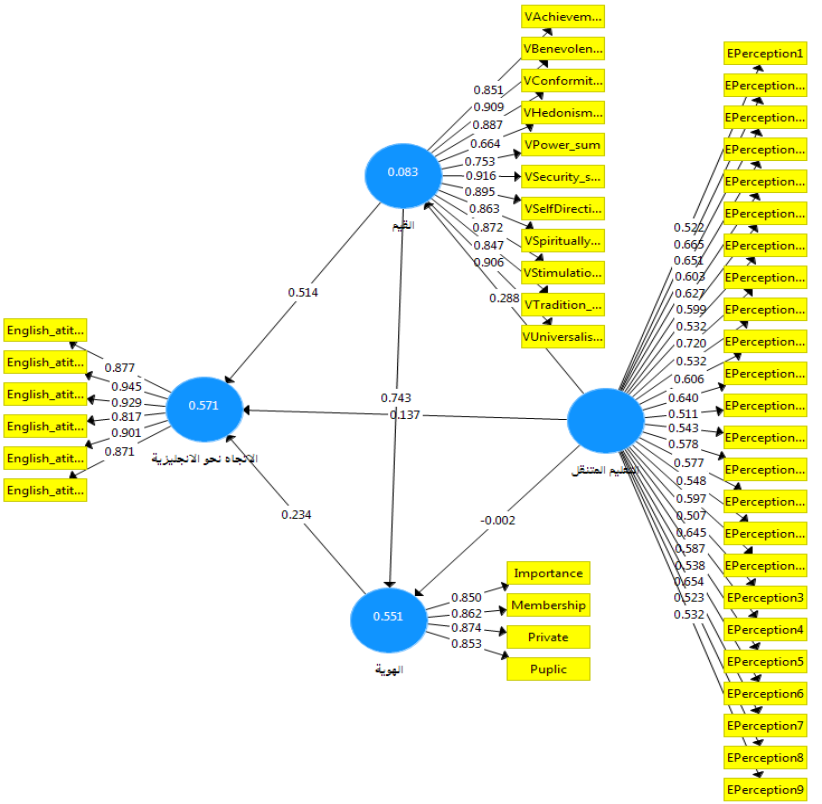
يشير الجدول (٩) إلى دلالة كبيرة لمستوى مربع "ر" (R2) ومربع "ر" المعدل Adjusted (R2) لمتغير "الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية"، في النموذج.

جدول (١٠) حجم التأثير لملائمة التنبؤ (f2) للكشف عن المتغيرات المنبئة في النموذج

المسارات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	"ت" دلالة	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٤٠	٠.٠٥٧	٠.٠٤٣	٠.٩٤٢	٠.٣٤٦
التعلم المتنقل <- القيم	٠.٠٩١	٠.١٢٨	٠.٠٦٥	١.٤١٢	٠.١٥٩
التعلم المتنقل <- الهوية	٠.٠٤٧	٠.٠٧٥	٠.٠٤٤	١.٠٧١	٠.٢٨٥
القيم <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٦٦	٠.٢٨٨	٠.١٢٩	٢.٠٥٩	٠.٠٤٠
الهوية <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٦٠	٠.٠٦٨	٠.٠٥٤	١.١٠٩	٠.٢٦٨

يشير الجدول (١٠) إلى حجم تأثير كبير للمسار بين القيم والاتجاه نحو الإنجليزية في النموذج، حيث بلغ ٠.٢٦٦ وحقق دلالة أقل من ٠.٠٠٥.

- **نموذج تأثير القيم على الهوية الاجتماعية.**



شكل (٤) مسارات نموذج تأثير القيم على الهوية

جدول (١١) دلالة قيم مربع "ر" (R2)، ومربع "ر" المعدل للكشف عن المتغيرات المنبئة في نموذج تأثير القيم على الهوية

المتغيرات	مربع "ر" R^2	دلالة مربع "ر"	مربع "ر" المعدلة Adjusted R^2	دلالة مربع "ر" المعدلة
الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥٧١	٠.٠٠٠	٠.٥٦٠	٠.٠٠٠
القيم	٠.٠٨٣	٠.٠٨١	٠.٠٧٦	٠.١١٣
الهوية	٠.٥٥١	٠.٠٠٠	٠.٥٤٤	٠.٠٠٠

يشير الجدول (١١) إلى دلالة كبيرة لمستوى مربع "ر" (R2) ومربع "ر" المعدل Adjusted (R2) لمتغير "الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" والهوية الاجتماعية في النموذج.

جدول (١٢) حجم التأثير لملائمة التنبؤ (f2) للكشف عن المتغيرات المنبئة في نموذج تأثير القيم على الهوية

المسارات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٤٠	٠.٠٥٨	٠.٠٤٢	٠.٩٥٠	٠.٣٤٢
التعلم المتنقل -> القيم	٠.٠٩١	٠.١٢٨	٠.٠٦٤	١.٤٢٢	٠.١٥٦
التعلم المتنقل -> الهوية الاجتماعية	٠.٠٠٠	٠.٠١٠	٠.٠١٤	٠.٠٠١	٠.٩٩٩
القيم -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٦٥	٠.٢٨١	٠.١٣٣	١.٩٨٥	٠.٠٤٨
القيم -> الهوية الاجتماعية	١.١٢٥	١.١٧٤	٠.٣٥٧	٣.١٥٥	٠.٠٠٢
الهوية الاجتماعية -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٠٥٧	٠.٠٦٨	٠.٠٥٤	١.٠٥٧	٠.٢٩١

يشير الجدول (١٢) إلى وجود حجم تأثير كبير للمسار بين القيم والهوية الاجتماعية في النموذج (١.١٢٥ دال عند ٠.٠٠٢)، وبين القيم والاتجاه نحو الإنجليزية (٠.٢٦٥ دال عند ٠.٠٠٤).

- **ثالثاً: اختبار الفروض.**

اختبار صحة الفرض الأول: **"لا يوجد تأثير مباشر لتطبيقات التعلم المتنقل على القيم والهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف على التأثير المباشر Direct Effict ودلالته لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، كما هو موضح في الجدول (١٣):

أشار الجدول (١٣) إلى وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة وجميع معدلات الدلالة الإحصائية كانت أقل من ٠.٠١ كما هو موضح بالجدول، كما أشار الجدول إلى وجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الاجتماعية بعد العضوية حيث بلغ حجم التأثير ٠.٢٥٣ دال عند ٠.٠٠٤، كما وجد تأثير لمتغير التعلم المتنقل على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (٠.٣٣٧ دال عند ٠.٠٠٠).

جدول (١٣) التأثير المباشر لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعيارى	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل <- الأمان	٠.٢٥٥	٠.٢٨٥	٠.٠٩٠	٢.٨٣٨	٠.٠٠٥
التعلم المتنقل <- الإحسان	٠.٢٧٢	٠.٣٠٧	٠.٠٩٨	٢.٧٩٠	٠.٠٠٥
التعلم المتنقل <- الإنجاز	٠.٢٨٦	٠.٣١٥	٠.٠٩٥	٣.٠١٩	٠.٠٠٣
التعلم المتنقل <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٣٣٧	٠.٣٧٧	٠.٠٥٩	٥.٧٢٨	٠.٠٠٠
التعلم المتنقل <- الاستمتاع	٠.١٠٨	٠.١٣٣	٠.١٢١	٠.٨٩٦	٠.٣٧١
التعلم المتنقل <- الانضباط	٠.٢٥٥	٠.٢٨٥	٠.٠٩٨	٢.٦١٣	٠.٠٠٩
التعلم المتنقل <- التحفيز	٠.٢٤٩	٠.٢٨٥	٠.٠٧٩	٣.١٤٥	٠.٠٠٢
التعلم المتنقل <- التقاليد	٠.٣٠٣	٠.٣٤١	٠.٠٨٧	٣.٤٩١	٠.٠٠١
التعلم المتنقل <- الروحانية	٠.٢٤٩	٠.٢٨١	٠.٠٨٧	٢.٨٤٩	٠.٠٠٥
التعلم المتنقل <- الشمولية	٠.٣٦١	٠.٣٩٥	٠.٠٧٣	٤.٩٤٣	٠.٠٠٠
التعلم المتنقل <- العضوية	٠.٢٥٣	٠.٢٩٩	٠.٠٨٩	٢.٨٥٥	٠.٠٠٤
التعلم المتنقل <- القوة	٠.٢٢٦	٠.٢٦١	٠.١٣٢	١.٧١١	٠.٠٨٨
التعلم المتنقل <- الهوية	٠.١٩٢	٠.٢٣٣	٠.١١٩	١.٦٢١	٠.١٠٦
التعلم المتنقل <- تقدير الذات الجماعى الخاص	٠.١٩٨	٠.٢٤٢	٠.١١٥	١.٧١٤	٠.٠٨٧
التعلم المتنقل <- تقدير الذات الجماعى العام	٠.١٩١	٠.١٩٠	٠.١٨٠	١.٠٥٨	٠.٢٩١
التعلم المتنقل <- توجيه الذات	٠.١٩٢	٠.٢٢٧	٠.١٠٣	١.٨٦٢	٠.٠٦٣

اختبار صحة الفرض الثاني: **"لا يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف على التأثير المباشر ودلالته لمتغير القيم على الهوية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وقد بلغ حجم تأثير القيم على الهوية ٠.٧٤٣ دال عند ٠.٠٠٠،، وحجم تأثير القيم على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية ٠.٥١٤ دال عند ٠.٠٠٠ مما يعني عدم تحقق هذا الفرض حيث يوجد تأثير كبير للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. والجدول (١٤) يوضح التأثيرات ودلالتها:

جدول (١٤) التأثير المباشر لمتغير القيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعيارى	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.١٣٧	٠.١٥٢	٠.٠٥٩	٢.٣١٩	٠.٠٢١
التعلم المتنقل <- القيم	٠.٢٨٨	٠.٣٢٥	٠.٠٧١	٤.٠٥٠	٠.٠٠٠
التعلم المتنقل <- الهوية	-٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.٠٦٩	٠.٠٣٣	٠.٩٧٣
القيم <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥١٤	٠.٥١١	٠.١٠٩	٤.٦٩٤	٠.٠٠٠
القيم <- الهوية	٠.٧٤٣	٠.٧٤٣	٠.٠٥٥	١٣.٥٩١	٠.٠٠٠
الهوية <- الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٣٤	٠.٢٢٩	٠.١٠٨	٢.١٧٢	٠.٠٣٠

اختبار صحة الفرض الثالث: **"لا تتوسط القيم العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والإتجاه نحو اللغة الإنجليزية"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف أولا على التأثير المباشر ودلالته بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة

الإنجليزية وبلغ حجم التأثير ٠.٣٤٣ دال عند ٠.٠٠٠ وهي نسبة دلالة مرتفعة (أقل من ٠.٠٠١)، وبالتالي تم إدخال المتغير الوسيط (القيم) على هذه العلاقة، وتم استخدام تقنية "البوتستراب" للتحقق من دلالة التأثيرات غير المباشرة بنسبة ٩٥٪ من التحيز المصحح Biascorrected وتم تسريع مدى الثقة بـ ٢٠٠٠ تمثيل للعينة وجاءت النتائج موضحة في الجدول (١٥):

جدول (١٥) التأثيرات المباشرة في نموذج توسط القيم للعلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.١٣٧	٠.١٥٠	٠.٠٥٨	٢.٣٤٤	٠.٠١٩
التعلم المتنقل -> القيم	٠.٢٨٩	٠.٣٢٤	٠.٠٧٥	٣.٨٧٨	٠.٠٠٠
القيم -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٥١٢	٠.٥١٣	٠.١٠٢	٤.٩٩٧	٠.٠٠٠

حقق المسارين بين التعلم المتنقل والقيم، وبين القيم والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية دلالة إحصائية مرتفعة حيث بلغ حجم المسار بين التعلم المتنقل والقيم (٠.٢٨٩ دال عند ٠.٠٠٠)، وبين القيم والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (٠.٥١٢ دال عند ٠.٠٠٠)، ويبقى التحقق من التأثير غير المباشر Indirect Effect بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بعد إدخال المتغير الوسيط (القيم) على النموذج، وقد بلغ حجم التأثير غير المباشر بينهما ٠.٠١٩ دال إحصائيا وتراوحت فترات الثقة ما بين ٠.١٢٧ - ٠.٣٢٨ ليس الصفر بينهما كما أن التأثير غير المباشر دال وهذا يشير إلى وجود توسط جزئي للقيم في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية مما يجعلنا نقول أن الفرض الثالث لم يتحقق.

اختبار صحة الفرض الرابع: **" لا تتوسط الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية "**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التعرف أولا على التأثير المباشر ودلالته بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وبلغ حجم التأثير ٠.٣٤٣ دال عند ٠.٠٠٠ وهي نسبة دلالة مرتفعة (أقل من ٠.٠٠١)، وبعد ذلك تم إدخال المتغير الوسيط (الهوية الاجتماعية) على هذه العلاقة، وجاءت النتائج موضحة في الجدول (١٦):

جدول (١٦) التأثيرات المباشرة في نموذج توسط الهوية الاجتماعية للعلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

المتغيرات	العينة الأصلية	متوسط العينة	الانحراف المعياري	دلالة "ت"	مستوى الدلالة
التعلم المتنقل -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.١٣٧	٠.١٥٠	٠.٠٥٨	٢.٣٤٤	٠.٠١٩
التعلم المتنقل -> الهوية الاجتماعية	٠.٢١١	٠.٢٥٠	٠.٠٧٢	٢.٩٢٠	٠.٠٠٤
الهوية الاجتماعية -> الاتجاه نحو الإنجليزية	٠.٢٣٨	٠.٢٢٨	٠.١٠٣	٢.٣٠٢	٠.٠٢٢

حقق المسارين بين التعلم المتنقل والهوية الاجتماعية، وبين الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية دلالة إحصائية عالية حيث بلغ حجم

المسار بين التعلم المتنقل والهوية الاجتماعية (٠.٢١١ دال عند ٠.٠٠٤)، وبين الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (٠.٢٣٨ دال عند ٠.٠٢٢) وبلغ حجم التأثير غير المباشر بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بعد إدخال المتغير الوسيط (الهوية الاجتماعية) على النموذج ٠.٠١٩ دال إحصائيا وتراوحت فترات الثقة ما بين ٠.١٢٧ - ٠.٣٢٨ ويشير هذا إلى وجود توسط جزئي للهوية الاجتماعية في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وبذلك فإن الفرض الرابع لم يتحقق.

- **مناقشة النتائج**

جاءت صياغة الفرض الأول على النحو التالي: "لا يوجد تأثير مباشر لتطبيقات التعلم المتنقل على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" وأظهرت النتائج وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة، وكذلك وجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد وحيد من أبعاد الهوية الاجتماعية هو بعد "العضوية" مما يبين أن الفرض الأول تحقق بشكل جزئي.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي توصل إليها الباحثان، لم توجد نتائج للدراسات السابقة تتفق أو تتعارض مع نتائج الدراسة الحالية وذلك لعدم وجود دراسات سابقة اهتمت بما سعت إليه الدراسة الحالية، ومع ذلك، وجدت بعض الدراسات التي أظهرت نتائج إيجابية للتعلم المتنقل من حيث ايجابيات استخدامه، وأهمية إدخال التعلم المتنقل داخل النظام التعليمي على سبيل المثال، (خالد فرجون،٢٠١٠)، وأن التعلم المتنقل له تأثير إيجابي على تنمية التحصيل والجانب المهاري (زينب الشربيني، ٢٠١٢؛ فايق الغامدي،٢٠١٣)، وعلى تحصيل اللغة الإنجليزية (خضير الربعي، ٢٠١٤؛ دلال الحربي، ٢٠١١؛ محسن سعدي الغامدي،٢٠١٢)؛ (Starron, 2008; Vilma, 2006).

ومن المعروف لدى علماء النفس أن نظامنا القيمي بأكمله، وكذلك تطور مفاهيمنا عن الذات لاسيما الذات الاجتماعية وهوياتنا التي تميزنا عن الآخرين، كلها يتم تعلمها، واستدماجها أثناء عملية طويلة من التنشئة الاجتماعية وخبرات التعلم المتعددة ومنها بالطبع التعلم الإشراطي، والتعلم الإجرائي، والتعلم بالملاحظة والمحاكاة، والتعلم بالمشاركة، والتوجيه المباشر، والثواب والعقاب، وتعزيز القيم.

ومن الأطر النظرية المفسرة أيضاً لأهمية التعلم المتنقل وتأثيره على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية ما قدمه "كول" Koole (٢٠٠٩)، و"كيرني" Kearney (٢٠١٢) ضمن إطاراً تقييمياً شاملاً للتعلم المتنقل الذي ركز على الأداة Device وأهميتها في نقل المعرفة للمتعلم Learner،

والسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التعلم، والأصالة، وإضفاء الطابع الشخصي للمتعلم، والتعاون، وكذلك الجوانب المكانية والزمانية لبيئة التعلم المتنقل وكلها تساهم وتؤثر بقوة على القيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (Rikala, 2014).

وجاءت صياغة الفرض الثاني "لا يوجد تأثير مباشر للقيم على الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج وجود تأثير كبير للقيم على كل من الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، مما يدل على عدم صحة الفرض الثاني، حيث وجد تأثيراً مباشراً للقيم على الهوية الاجتماعية، وكذلك الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بمستوى دلالة إحصائية مرتفعة، ويدعم هذه النتائج نتائج الدراسات ذات السياق، حيث وجد في معظم الدراسات التي أجريت عن القيم تأثيراً على التجمعات أو الفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها أفراد العينات التي استخدمت في هذه الدراسات على سبيل المثال، أظهرت دراسة "رجاء المحضار" (٢٠٠٣) وجود قيم مميزة للمجتمع المسلم، بل سعت الباحثة إلى بناء مقياس للقيم الإسلامية، وأثبتت دراسة "عمر الخرابشة" (٢٠٠٧) أن للقيم الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية تأثيراً على مهنة التدريس، ووجد "إيرلي" Earley (١٩٨٩ -١٩٩٣) أن درجة القيم الجماعية Collectivistic Values التي تظهرها الجماعة تؤثر على مساهمات الأعضاء في الجماعة، وعلى مستوى تحليل المنظمات وجد "فينيجان" Finegan (٢٠٠٠) أن القيم الوجدانية Affective Values للمنظمة تؤثر بشكل كبير على الالتزام الوجداني من الأفراد العاملين داخل تلك المنظمة، بينما على المستوى المجتمعي لاحظ "هوفستيد" Hofstede (١٩٨٠) أهمية القيم في تفسير إنتاجية الدول (McGuire et al, 2006).

وتوجد أطر نظرية كثيرة مفسرة لتأثير القيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وقدمت البحوث التي أجريت عن القيم رؤى وتحليلات واضحة وكبيرة على مستوى الفرد والجماعة، والمستويات التنظيمية والاجتماعية؛ فمما لا شك فيه أن القيم تميز النوع الإنساني عن غيره من المخلوقات، في أنها تحقق متطلبات الاجتماع الانساني والعيش المشترك، ولا يمكن تصور مجتمع بشري دون وجود قيم وفقاً لما ذكره "فتحي ملكاوي" (٢٠٠٩). ومن أبرز التوجهات النظرية المفسرة لتأثير القيم على الهوية الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية توجه "روكيتش" Rokeach (١٩٨٩) الذي أشار إلى القيم بوصفها بناء اجتماعي يشير لوضع معين من السلوك مفضل شخصياً أو اجتماعياً على متصل ممتد بلا نهاية، وتوجه "شفارتز" Schwartz (١٩٩٢) الذي أوضح أن القيم تمثيلات معرفية لكل جوانب الإنسان من احتياجات بيولوجية، واحتياجات التفاعل الاجتماعي، ورفاهية الجماعة،

وتوجه نظرية الهوية الاجتماعية التي أقرت أن جزء من مفهوم الذات للفرد يشتق من الانضمام للجماعات أو العضوية في هذه الجماعات، وأن الفرد خلال هذه العضوية يكتسب المعاني القيمية والوجدانية المتعلقة بهذه العضوية (Tajfel, 1978).

وقد ساهمت القيم بدور كبير في التأثير على الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية نظراً لارتباط اللغة الإنجليزية بتوجهات وسيلية مثل الحصول على فرصة عمل، أو ترقي في العمل، أو تحقيق مكانة متميزة في المجتمع كل هذا دفع في تعزيز العلاقة بين القيم والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وهذا ما أكدته دراسة "أكرم" Akram، و"عاتقة" Aatika، وربيعة ياسمين Rabia Yasmeen (٢٠١١)، ودراسة "موستافيزار رحمن" Mostafizar Rahman (٢٠٠٨) (Bhaskar & Soundiraraj, 2013).

وكانت صياغة الفرض الثالث "لا تتوسط القيم العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" وأشارت النتيجة إلى رفض هذا الفرض حيث توسطت القيم جزئياً العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

وكانت صياغة الفرض الرابع "لا تتوسط الهوية الاجتماعية العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية" وأشارت النتائج إلى رفض هذا الفرض أيضاً حيث وجد توسط جزئي للهوية الاجتماعية للعلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

ولا شك أن هذه النتائج دليل إحصائي موثوق يقودنا إلى تقديم تفسير أكثر دقة للتأثير السببي، وتبرير الترتيب السببي لمتغيرات التعلم المتنقل، والقيم، والهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية وفقاً للأسبقية الزمنية، وكذلك التعرف على المتغيرات المفقودة في هذا التسلسل السببي فتصبح النتائج وفقاً لهذين الفرضين على النحو التالي:

- التعلم المتنقل ← الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.
- التعلم المتنقل ← القيم ←الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.
- التعلم المتنقل ←الهوية الاجتماعية ←الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

لسوء الحظ لا توجد دراسات سابقة اهتمت بتوضيح العلاقة الوسيطة للقيم، والهوية الاجتماعية في العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، لكن معظم التوجهات النظرية التي تم عرضها تؤكد أن القيم والهوية الاجتماعية هما الحلقة المفقودة في تفسير العلاقة بين التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، حيث يقود التعلم المتنقل إلى الاتجاه نحو اللغة الانجليزية من خلال القيم، والهوية الاجتماعية.

الخلاصة، يتضح من مناقشة الفروض وجود تأثير لمتغير تطبيقات التعلم المتنقل على القيم بأبعادها الفرعية ما عدا قيمتين فقط هما قيمة الاستمتاع، وقيمة القوة ووجود تأثير لتطبيقات التعلم المتنقل على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الاجتماعية (العضوية)، كما وجد تأثير لمتغير التعلم المتنقل على الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. ووجد تأثير كبير للقيم على الهوية الاجتماعية، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود توسط جزئي للقيم في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل، والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، ووجود توسط جزئي أيضاً للهوية الاجتماعية في العلاقة بين تطبيقات التعلم المتنقل والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

- **توصيات الدراسة** :

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:

- الاستفادة من نتائج الدراسة وغيرها من البحوث التي أجريت في نفس السياق في توظيف التعلم المتنقل في تطوير وتحسين العملية التعليمية.
- ضرورة التخطيط الجيد من قبل أعضاء هيئة التدريس لتوظيف التعلم المتنقل في البيئات التعليمية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام وتوظيف التعلم المتنقل في العملية التعليمية.
- إنتاج برامج تعليمية تتناول التعلم المتنقل وتطبيقه في البيئات التعليمية ودراسة أثره في تطوير وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- توظيف التعلم المتنقل ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة الأخرى في تطوير الميدان التربوي والمناهج بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

- **مقترحات ببحوث مستقبلية**:

- إجراء دراسات مماثلة على عينات أخري ومقارنة نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.
- إجراء عدد من البحوث حول تأثير التعلم المتنقل على متغيرات أخري غير التي اهتمت بها الدراسة الحالية على سبيل المثال، التحصيل الأكاديمي، والتثاقف، والقدرة على الإنجاز...الخ.
- الاهتمام بدراسة تأثير التعلم المتنقل في تنمية الوعي التكنولوجي، وتوظيف وسائل وادوات تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم .
- دراسة دور التعلم المتنقل في تطوير بيئات التعلم التقليدية والالكترونية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.
- دراسة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التعلم المتنقل ودوره في تنمية المهارات المختلفة لديهم ومدى اسهامه في تطوير ذواتهم.

• المراجع

- أبو الحسن عبد الموجود أبو زيد (٢٠٠٩). التنمية الاجتماعية وحقوق الإنسان، القاهرة، مكتبة الفلاح.
- أحمد فهيم بدر (٢٠١٢). فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل،مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر، ٢٣، ٩٠، ٢٠٢ -١٥٢.
- أحمد محمد زايد (٢٠٠٣). المكونات النفسية للهوية الاجتماعية دراسة مقارنة لجماعات مصرية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- أحمد محمد زايد (٢٠٠٦). سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ٣٢٦.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٦). إستراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M-Learning في تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة، دراسات في التعليم الجامعي، مصر، ع ١٢، ١٩٨ -٢٨٣.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٦). التعلم الجوال (المتنقل) رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية. المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، مصر، ١.
- تيسير أندراوس سليم (٢٠١٢). تكنولوجيا التعلم المتنقل: دراسة نظرية، Cybrarians Journal، ٢٨، ١٩١ -٢١٦.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي، ط(٦)، القاهرة، عالم الكتب.
- خالد محمد فرجون (٢٠١٠). خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم "إعادة هندسة العمليات التعليمية" دراسة استطلاعية، المجلة التربوية، الكويت، ٢٤، ٩٥، ١٠١ -١٨٠.
- خضير حجري محمد الربعي (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج مارزانو في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.
- الدخيل عبد الله دخيل الله (٢٠٠٥). الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، ٤،٣، ١١ -٥٨.
- دلال محمد عايض الحربي (٢٠١١). فعالية ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين التحصيل، والاتجاه نحو مقرر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.
- رجاء سيد علي المحضار(٢٠٠٣). القيم الإسلامية لدى طالبات جامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زينب حسن الشربيني (٢٠١٢). استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، ٧٩، ١، ٦٣١ -٦٦٥.
- عبد الباسط عبدالله العزام (٢٠١٢). الذات والهوية الاجتماعية: تطبيقات في منظور التفاعلية الرمزية، مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر، ٦١، ١، ٧٣ -١١٤.

- عبدالمحسن عبدالرازق الغديان (٢٠١٣). تصور مقترح للتعليم المتنقل M-LEARNING في مؤسسات التعليم العالي، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، ٢٠، ٨٢، ٩ -٥٨.
- علي مهدي كاظم (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٣، ٢، ١١ -٤٢.
- عمر حمداوي (٢٠١٥). الهوية الجماعية لأفراد الأسرة وعلاقتها بالتحولات الاجتماعية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ١٩، ٩٥ - ١٠٨.
- عمر محمد الخرابشة (٢٠٠٧). درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، كلية الأميرة عالية الجامعية، ٨، ٣، ١٨٧ -٢١٢.
- غانم عبدالله الشاهين (٢٠١٠). مدى تأثير القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية على اتجاهات الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم نحو مهنة التدريس في دولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١١، ٢، ١٥١ -١٧٨.
- غانم عبد الله الشاهين (٢٠١٢). مدركات الطالبات المعلمات للقيم العلمية والأخلاقية في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت وتأثير بعض المتغيرات الديمجرافية والدراسية عليها، المجلة التربوية، الكويت، ٢٦، ١٠٢، ١٢ -٥٤.
- فايق سعيد الغامدي (٢٠١٣). استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة، مجلة Cybrarians Journal، ٣١، ١٢٢ -١٥٩.
- فتحي حسن ملكاوي (٢٠٠٩). القيم العالمية، مجلة إسلامية المعرفة، لبنان، ١٤، ٥٦، ٥ -١٦.
- ليلى سعيد سويلم الجهني (٢٠١٣). محددات إقبال طالبات كلية علوم الأسرة بجامعة طيبة على استخدام التعلم المتنقل وعلاقتها ببعض العوامل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٤٢، ٢، ١٨٣ -٢١٩.
- محسن سعدي أحمد الغامدي (٢٠١٢). توظيف رسائل الـ SMS كأسلوب داعم للتدريس وأثرها في التحصيل والاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الباحة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٤). التعلم المتنقل متعة التعلم الإلكتروني المرن، في أي وقت، وأي مكان، المجلة المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ١٤، ٢، ١ -٤.
- مقداد إسماعيل الدباغ، ووسام علي حاتم (٢٠١٢). تصنيفات القيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، ٨٩، ١٩٩ -٢٠٥.
- نهى صالح الصمعاني (٢٠١٠). تشكل الهوية عند مراهقي "البدون" في الكويت: دراسة اجتماعية في محافظة الجهراء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- Yang, J. C., & Lin, Y. L. (2010). Development and Evaluation of an Interactive Mobile Learning Environment with Shared Display Groupware. Educational Technology & Society, 13, 1, 195–207.
- Alzaza, N. S., Yaakub A.. (2011). Student's Mobile Information Prototype for the Higher Education Environment, American Journal of Economics and Business Administration 3, 1, 81-86.

- Bayram T., Kasim Y., (2009). Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons, Educational Sciences: Theory and Practice, 9, 3, 1529-1542.
- Bhaskar C. V., Soundiraraj S., (2013). A Study on Change in the Attitude of Students towards English Language Learning, English Language Teaching, 6, 5, 111-116.
- Brown M. K., (2008). Amixed Methods Examination of College Students' Intercultual Development, Doctor Dissertation, The University of Michigan, UMI Number: 3328774.
- Chen B., et al., (2015). Students' Mobile Learning Practices in Higher Education: A Multi-Year Study, 4/12/2015, Retrieved from http://www.educause.edu.
- Chin, W.W., (1998). "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling", in G.A. Marcoulides [ed.]. Modern Methods for Business Research, 295-336. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Chu H. C., (2014). Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load: A Format Assessment Perspective. Educational Technology & Society, 17, 1, 332–344.
- Corbeil J. R., Valdes-Corbeil M. E., (2007) .Are you ready for mobile learning, 11/10/2010, Retrieved from http://www.educause.edu
- Crocker, J.; Luhtanen, R., (1990). Collective Self-esteem and Ingroup Bias, Journal of Personality and Social Psychology, 58, 1, 60-67.
- Dehbozorgi E., (2012). Effects of Attitude towards Language Learning and Risk-taking on EFL Student's Proficiency, International Journal of English Linguistics, 2, 2, 41-48.
- Feitosa J., Salas E., Salazar M. R., (2012). Social Identity: Clarifying its Dimensions across Cultures, Psychological Topics, 21, 3, 527-548.
- Fornell, C., Larcker, D. F., (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research 18, 1, 39-50.
- Glazer S., Sophie C. D., Short K. M., (2004). A study of the relationship between organizational commitment and human values in four countries, Human Relations, 57, 3, 323-345.

- Hair, J., et al., (2006). Multivariate data analysis (6th ed.). Uppersaddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Haslam S. A., (2001) Psychology in organizations: The social identity approach. London. Thousand Oakes. New Delhi. SAGE publications.
- Hogg, M.A. (2001) Self- categorization and subjective uncertainty resolution: Cognitive and motivational facets of social identity and group membership. In J.P. Forgas, K.D. Williams & L. Wheeler (Eds.). The social mind: Cognitive and motivational cognitive and motivational aspects of intepersonal behavior, New York: Cambridge University press.
- Hulland, J., (1999). "Use of Partial Least Squares (PLS) in Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies," Strategic Management Journal, 20, 195-224.
- Korte R. F., (2007). A review of social identity theory with implications for training and development, Journal of European Industrial Training, 31, 3, 166-180.
- Liu, Z., Wu L., Hou C., (2015). Social Identity: The Cause of Distinction Between Group-refernce and Self-reference Effects, Social Behavior and Personality, 43, 9, 1409-1418.
- Luhtanen, R., Crocker, J. (1992). A collective Selfe-steem Scale: Self-evaluation of One's Social Identity. Personality and Social Psychology, Bulletin, 18, 302-318.
- McGuire D., Garavan T. N., Saha S. K., O'Donnell D., (2006). The Impact of Individual Values on Human Resource Decision-making by Line Managers. International Journal of Manpower, 27, 3, 251-273.
- Perez-Birmingham (1992). Puerto Rican College Students and Educational and Social Attitudes Towards English as a Second Language, Dissertation Abstracts. (UMI No. 9304509).
- Rikala J., (2014). Developing a Cohesive Mobile Learning Framework, European Conference on E-Learning, Kidmore End: Academic Conferences International Limited, 720-724.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A., (2005). SmartPLS 2.0 (M3) beta, Hamburg, http://www.smartpls.de.
- Roche A. J., (2013). M-Learning: A Psychometric Study of the Mobile Learning Perception Scale and the Relationships Between Teachers' Perceptions and School Level/Technology Skill Level,

Doctor Dissertation, Department of Educational Leadership, Lehigh University, UMI Number: 3589927.

- Seneca P. J., (2006). A validation Study of The GER AND BELK (1996) Materialism scale and Richins (2004) Shortened Material Values Scale. Masters Dissertation, Southern Illinois University.UMI Number: 1437475.
- Shah, H., Roy, D D., (2014). Structure of Rabindrik human values, Indian Journal of Positive Psychology, 5, 4, 368-375.
- Shinnar, R., (2008). Coping With Negative Social Identity: The Case of Mexican Immigrants, The Journal of Social Psychology, 148, 5, 553-75.
- Starron, J. G., (2008). Puerto Rican 9th Grade Public-School Student Attitudes Towards English as a Second Language, Dissertation Abstracts, University of Mississippi at Oxford, UMI Number: 3358352.
- Tajfel, H., (1978). Differentiation Between Social Groups: Studies in Social Psychology of Intergroup Relations. London: Academic press.
- Vilma G. P. S., (2006). The Ethnolinguistic Identity of the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus' First Year College Students and Their Attitudes Towards The Learning of English as a Second Language, University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico), ProQuest Dissertations Publishing, 1-189.
- Wilson S. M., (2005). A Social-Value Analysis of Postmaterialism, The Journal of Social Psychology, 145, 2, 209-224.
- Yang J. C., Lin Y. L., (2010). Development and Evaluation of an Interactive Mobile Learning Environment with Shared Display Groupware, Journal of Educational Technology & Society, 13, 1, 195-207.