البحوث والدراسات

أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المُدمَج على التحصيل في مادة التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان

Doi:10.29343 /1 - 98 - 1

د. رابعة بنت محمد الصقرية
معلمة أولى - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

د. محسن بن ناصر السالمي
أستاذ مشارك بقسم مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت هذه الدراسةُ إلى معرفة أثر اختلاف مستويات الدمْج في التعلم المُدمَج على التحصيل في مادة التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان. استُخدِم في الدراسة المنهجُ شبهُ التجريبي، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة من أربع مجموعات؛ ثلاثٌ تجريبية: تألفت الأولى من (31 طالبة) دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المُدمَج (70 % إلكتروني ـ 30 % اعتيادي)، والثانية (30 طالبة) دُرِّسَتْ بطريقة التعلم المُدمَج (50 % إلكتروني ـ 50 % اعتيادي)، والثالثة (30 طالبة) دُرِّسَتْ بطريقة التعلم المُدمَج (30 % إلكتروني ـ 70 % اعتيادي)، ومجموعة ضابطة تكوَّنتْ من (30 طالبة) دُرِّسَت بالطريقة المعتادة. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبِّقتْ أداتان هما: اختبارٌ تحصيلي تكوَّن من (30) سؤالًا، ومقياس دافعية الإنجاز الذي تضمَّن (41) عبارة تقيس خمسةَ عوامل.

وبعد تطبيق الدراسة وجَمْع البيانات وتحليلها وتفسيرها خلصَتْ إلى النتائج الآتية:

- توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في الاختبار التحصيلي في التطبيق البَعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية.
- توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية في التطبيق البَعدي لصالح المجموعات التجريبية التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المُدمَج بأنواعه.

وفي ضوء النتائج التي توصلتْ إليها الدراسةُ، خلصَتْ إلى عدد من التوصيات والمقترحات، منها: عقدُ الدورات والورش التدريبية لمعلمي مادة التربية الإسلامية ومشرفيها لتدريبيهم على استخدام استراتيجيات التعلم المُدمَج في حصص التربية الإسلامية، وإجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بتطبيقه على مواد دراسية ومراحل دراسية مختلفة، ومتغيّرات أخرى؛ للكشف عن مميزات هذه الطريقة في التعلم.

كلمات مفتاحية: مستويات الدمْج، التعلم المُدمَج، التحصيل، دافعية الإنجاز.

استُلِم البحثُ في يناير 2021 وأجيز للنشر في مارس 2021

The Effect of Different Levels of Blended Learning on Achievement in Islamic Education and the Development of Motivation among Grade-Eleven Female Students in the Sultanate of Oman

Rabeaa Mohammed Al-saqri
Senior Teacher - Ministry of Education - Sultanate of Oman

Mohsin Nasser Al- Salmi
Assistant Professor- Department of Curriculum and Instruction -College of Education- Sultan Qaboos University

Abstract:

The study aimed at identifying the impact of different levels of blended learning on achievement in Islamic education and the development of motivation among grade–eleven female students in the Sultanate of Oman. The study used a quasi–experimental design, which consisted of three experimental groups and a control group. In terms of the treatment, the experimental groups were divided into three sub–groups. The first experimental group (n=31) was taught using blended Learning (70% electronic–30% traditional method), the second experimental group (n=30) was taught using blended Learning (50% electronic–50% traditional method), while the third experimental group (n=30) was taught using the same method but with the 30% electronic–70% traditional method. The control group (n=30) was taught using a traditional method. In order to achieve the aims of the study, two tools were used an achievement test consisted of 30 questions. and an achievement motivation scale included (41) words measuring five factors. After applying the study, collecting data, analyzing and interpreting it, the study concluded the following results:

- **There were statistically significant differences between the means of the students in the four groups on the post– achievement test in favor of the first and second experimental groups.**
- **There were statistically significant differences between the means of the students in the four groups on the post– motivation in favor of the experimental groups which were taught using a blended– learning.**

In the light of the findings, a number of recommendations and suggestions were offered.

Keywords: levels of blended, blended learning, academic achievement, achievement motivation.

المقدمة:

تواجه مؤسساتُ التعليم مطالبَ عدة فرضَتْها عليها التطوراتُ العلمية والتكنولوجية المتلاحقة، ووَجَبَ عليها الارتقاءُ بمستوى كفاءة التعليم وجودته؛ ليتماشى مع متطلبات العصر، ويفيَ باحتياجات سوق العمل، ويُفعّلَ خططَ التنمية، وذلك من خلال تطوير الكوادر البشرية.

ومن أجل تحقيق هذه المطالب، ومواجهة الاحتياجات التعليمية، كان لا بدَّ من إحداث تغيرات جذرية في نظام التعليم، بحيث لا يقتصر على الطرق الاعتيادية في التعليم داخلَ قاعات الدراسة، فالتطور المتسارع في تقانة الاتصال والمعلومات، وانتشار المعرفة الرقمية بين طلبة المدارس والجامعات، أدى إلى ظهور أنظمة جديدة في التعليم والتعلم، ابتداءً من التعلم بالحاسوب -باستخدام الشبكات المحلية- مرورًا بشبكة المعلومات (الإنترنت) والتعلم الإلكتروني، وأدواته المختلفة، وانتقالًا إلى التعلم الجوال والمتنقل، وأنظمة إدارة التعلم، وغيرها من التقانات الحديثة التي أسهمت في انتشار التعلم الإلكتروني (السيد، 2014).

إن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أسهمت في ظهور استراتيجيات تدريس مبتكرة، قائمة على أدوات التقانة المتنوعة، ومن أبرزها التعلم المُدمَج، الذي يوظف التقانةَ الحديثةَ بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات المتعلمين وحاجاتهم في القرن الحادي والعشرين، وهو «يُعَدُّ استراتيجيةً تجمَع بين أشكال التعلم المباشر على الإنترنت وغير المباشر» (الخان، 2005، ص. 3440)، ويوضح ذلك عبد الحميد (2014، ص. 331) بقوله: «إن التعلم المدمج هو الدمج بين أنشطة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأنشطة التعلم التعاوني وجهًا لوجه بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم».

ويتميز التعلمُ المدمَج بعدة مميزات، ومن ذلك ما أشار إليه كلٌّ من (الشهوان 2014؛ عبد العاطي، 2016)، (Dwaik, Jweiless & Shrouf, 2016) أنَّ مِن مميزات التعلم المدمَج هي: التمكين من الجمْع بين اللقاءات المباشرة وجهًا لوجه بين المعلم وطلابه، وبين المتعلم وزملائه، والتفاعل من خلال أدوات الاتصال الإلكتروني المباشر مثل المحادثة المباشرة أو مؤتمرات الفيديو، أو من خلال الاتصال غير المتزامن من خلال البريد الإلكتروني والمناقشات الإلكترونية، كما أن العائدَ من تكاليف التعلم المدمج يمكن أن تؤتيَ ثمارَها، ومن ذلك التوظيف الجيد لوقت المعلم ولمصادر التعلم، واستخدام الحواسيب والشبكات في مواقف التعلم، هذا بالإضافة إلى مرونة التعلم، وهي تتحقق من خلال تصميم المحتوى التعليمي وتقديمه، وطريقة تدريسه، كذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم المحتوى بأكثر من شكل (مطبوع، أو مسموع، أو مرئي)، وتنظيم المتعلمين في مجموعات متعاونة، أو المشاركة في مشروع، أو نشاطٍ ينجزونهَ سويًّا، أيضًا يُمَكِّن التّعلمُ المدمَج المتعلمَ من التعامل مع العديد من الوسائط التعليمية. وأضاف إسماعيل (2009) أن مِن مميزات التعلم المدمَج: توفير تغذية راجعة فورية للطلبة، كما أنه يتيح التفاعلَ وجهًا لوجه بين الطالب ومعلميه أثناء التعلم، فضلًا عن مرونة تناولِ موضوعات المحتوى وفقًا للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيطَ بعملية التعليم، وكذلك تَمَيّزه بإتاحة العديد من فرص التعلم السمعية والبصرية.

وبناءً على ذلك فإن التعلمَ المدمَج طريقةٌ تعليميةٌ تعتمد في تقديم المحتوى التعليمي على أفضل مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفي الاعتيادي داخل غرفة الصف وخارجها؛ بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم، بما يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من جهة، وطبيعة المادة العلمية المرجو تحقيقها من جهة أخرى، وله عدة أنواع أشار إليها Singh (2003) ، وسيفين (2011)، هي:

1. الدمج بين التعلم الذَّاتيّ السرعة (Self-paced Learning)، والتعلم التعاوني المباشر (Livecollaborative Learning)، إذ يشمل التعلمُ الذاتيُّ عملياتِ التعلم الفرديِ، التي تتم بناءً على حاجة المتعلم ووفق السرعة التي تناسبه، أما التعلم التعاوني فيتضمَّن اتصالًا أكثرَ حيوية بين المتعلمين يؤدي إلى مشاركة الخبرة والمعرفة.

2. الدمج بين المحتوى الجاهز والمحتوى الخاص (المخصَّص)، المحتوى الجاهز هو المحتوى العام غير المخصص لمتطلبات مؤسسة معيَّنة ليناسبَ بيئتَها الخاصة، ويُعدُّ أقلَّ تكلفة عند شرائه، إلا أن قيمتَه الإنتاجية أعلى من المحتوى الخاص الذي يُعَدُّ ذاتيًّا، ويتم بناؤه من قبل مختص، ويمكن دمْجُ المحتوى الجاهز مع المحتوى المخصص، وإيجاد معايير مشاركة مصادر البرمجيات التعليمية القائم على الوسائط التعليمية، من أجل تحسين خبرات المتعلمين في المواقف المتصلة بالتعلم.

3. دمْج التعلم والعمل: يرتبط النجاحُ الحقيقيُّ وفاعلية التعلم في المؤسسات بالتلازم بين العمل والتعلم، فكل عمَلٍ له احتياجاتٌ تعليمية وتدريبية تتناسب وتطبيقاته، وحينما يتلازم التعلمُ مع العمل في المؤسسة فإنه يترتب عليه نموٌّ واضحٌ في جميع نواحي العمل، وسيصبح هذا مصدرًا لتعلم المحتوى، مما يكون له الأثرُ الإيجابيُّ في سهولة استيعاب المتعلمين له، وفي سدِّ احتياجاتهم في مكان العمل.

4. الدمْج بين التعليم الشبكي (Online) وهو التعليم المباشر على الإنترنت، والتعليم غير الشبكي (Offline) الذي يحدث في إطار الصفوف الاعتيادية، وتقوم الدراسةُ الحاليةُ على استخدام هذا النوع من التعلم المدمَج، من خلال تدريس جزءٍ من المحتوى عن طريق التعليم المباشر على الإنترنت (الموقع الإلكتروني)، والجزء الآخر منه سيُدَرَّسُ عن طريق التعليم الاعتيادي في الصف المدرسي.

ولكل نوع من هذه الأنواع مستوياتٌ مختلفةٌ للدمج، تفرضها عواملُ متعددةٌ مثل: طبيعة المحتوى، والمهمات التعليمية، والأهداف، ومن ثم فالدمج بنِسَبٍ مختلفة بين المكونات ذاتها في أي نوع من الأنواع يعطي تركيباتٍ متعددةً ومختلفةً، وهي التي تعطي الأنماطَ المختلفةَ للتعلم المدمج؛ وقد حُدِّدتْ مستوياتُ الدمج بين مكوناتِ التعلم المدمج طبقًا لمتغيرات عديدة، إما لطبيعة العناصر المدمَجة، أو لكيفيته، أو لدرجة الدمج بين مكوناته.

من خلال استعراض ما سبقَ حول مستويات الدمج وأشكاله، يمكن استخلاصُ أن الدمْجَ يمكن أن يَحدثَ في ثلاثة مستويات اعتمادًا على المكوِّنين الأساسيين وهما الجانب الاعتيادي والجانب الإلكتروني للعملية التعليمية، وهي كالآتي (محمود وآخرون، 2012؛ موسى، 2012):

- المستوى الأول: الدمج البسيط: يكون بالتدريس في فصول اعتيادية وهو الأساس في العملية التعليمية، ويتم دمجُ الجانب الإلكتروني معه بشكل مُبَسَّط لتدعيمه، بحيث يمكن الاستفادةُ منه في زيادة عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين، ومتابعتهم، وإرسال التغذية الراجعة إليهم من قِبل المعلم، وممارسة الأنشطة التعليمية والتكليفات لتدعيمه، وإتاحة مصادر المعلومات حول المقرَّر، بالإضافة إلى تدريس بعض الدروس بشكل إلكتروني بشرط أن تكون طبيعةُ هذه الدروس ملائمةً لاتباع هذا النمط.

- المستوى الثاني: الدمج المتوازن: وفيه يُعتَمَدُ في العملية التعليمية على كلا الجانبين الاعتيادي والإلكتروني، ويُدْمَجُ بينهما بشكل متوازن، حيث تُحَدَّدُ أفضلُ الطرق لتقديم المادة العلمية لكل جزئية من جزئيات المقرَّر سواء أكان ذلك بشكل اعتيادي أم بشكل إلكتروني، بما يناسبها وحسب طبيعتها، بحيث يُستفادُ من مميزات كلا الطريقتين، وتُتَجَنَّبُ أوجهُ القصورِ قدرَ الإمكان؛ لتحقيق أكبر فائدة ممكنة.

- المستوى الثالث: الدمج لدعم التعلم الإلكتروني: وهنا تعتمد العمليةُ التعليمية بشكل أساسي على الجانب الإلكتروني، ولكن تُدْعَمُ عن طريق دمْج الجانب الاعتيادي معه، بحيث يُستَفادُ من المقابلات وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم لمتابعة مدى تقدُّمهم في المقرَّر، ومدى ممارستهم للأنشطة التعليمية والتكليفات، والإجابة عمَّا لديهم من أسئلة أو استفسارات حول المقرَّر، هذا بالإضافة إلى شرْح بعض الدروس التي يرى المعلمُ أنها تتطلب اللقاءَ المباشرَ مع المتعلمين لتلقي ردود أفعالهم واستفساراتهم بشكل فوري.

- **المستوى الرابع: الدمج من أجل التعلم الحركي: هنا يتم التركيز على التعلم من خلال التطبيق، من أجل تقديم نتائج تعليمية يمكن قياسُها، ويرتكز التعلمُ الشبكي والصفي على النتائج الإيجابية الملموسة عن طريق مشروع فعلي يُنتج العملَ الفردي والجماعي، ويوظفه وَيُنَمِّيه باعتباره هدفًا رئيسًا وليس عملًا ثانويًّا.**

وبالنظر إلى المستويات السابقة من مستويات الدمج، فقد أُجريت الدراسة الحالية على ثلاثة مستويات هي: مستوى الدمج البسيط، والمستوى المتوازن، ومستوى الدمج الداعم للتعلم الإلكتروني، حيث عُبِّرُ عن هذه المستويات بالنِّسَبِ الآتيةِ:

- **المستوى البسيط أو ما يُعبَّر عنه أيضًا بالمستوى الداعم للتعليم الاعتيادي، حيث تكون نسبةُ التعليم الاعتيادي 70 %، ويُدعَم بنسبة 30 % من التعلم الإلكتروني.**
- **المستوى المتوازن، وتكون نسبةُ التعليم الاعتيادي 50%، ويُدْعَم بنسبة 5 0% من التعلم الإلكتروني.**
- **المستوى الداعم للتعلم الإلكتروني، وتكون نسبةُ التعلم الإلكتروني 70 %، ويُدْعَم بنسبة 30 % من التعليم الاعتيادي.**

وقد أوضحت الدراساتُ والبحوثُ السابقةُ مثل دراسة محمد وآل رشيد (2017)؛ ودراسة الحجري (2014)، ودراسة الذيابات (2013)؛ وأيضًا دراسة (Boyle, Bradley, Chalk, Jones, & Pickard 2003)، ودراسة (Rovai & Jordan, 2004)، ودراسة (Taradi, Taradi, Radi, & Pokrajac, 2005) أهميةَ التعلم المدمَج ودورَة في إحداث تحسُّنٍ ملحوظٍ في نِسَبِ نجاح المتعلمين، وأعطى نتائجَ أفضلَ من التعليم المعتاد، وكذلك التعلم عبر الإنترنت فقطً، وأوصت بضرورة تبنّيه في التعليم على جميعِ المراحل الدراسية المختلفة إلا أنَّ الدراساتِ التي سعَتْ للكشف عن أثر مستويات الدمج المتعدد كانت قليلةً، بالرغم من توصية عددٍ من الدراسات والمراكز البحثية الأجنبية والعربية مثل دراسة القباني (2017)، ودراسة محمود وآخرون (2012)، ودراسة (Christensen, Horn, & Staker, 2013)، ودراسة (Staker, 2012)، ودراسة (Walne, 2012) بضرورة توجيه البحوث نحو تحديد أفضل مستويات الدمج في العملية التعليمية؛ فكل مستوى من مستويات الدمج له تأثير مختلف في تعليم الطلبة وتعلمهم؛ لأن ذلك يساعد على اختيار أفضل نِسَب الدمج - وهو ما يُعرَف بمستوى الدمج - التي تسهم في تحقيق التعليم بكفاءة وفعالية عن غيرها من النِّسَبِ (القباني، 2017).

إن وجودَ أكثر من مستوى للدمج يُضفي مزيدًا من المرونة التي تعطي التربويين والمؤسساتِ التعليميةَ خياراتٍ، فليس هناك بيئتان تعليميَّتان متماثلتان، فكل بيئة تعليمية متميزة عن غيرها، ومن هنا يساعد هذا التنوعُ على توفير حلول مناسبة للمواقف المختلفة. وهذا ما أشارت إليه نتائجُ الدراسات السابقة - التي اطلع عليها الباحثان- كدراسة Acree وآخرون (2017) التي هدفتْ إلى تقييم برنامج القيادة المستخدَم لإعداد قادة المدارس لتنفيذ مبادرات التعلم المدمج في مدارسهم- بما في ذلك وجهًا لوجه وعبر الإنترنت – وتوصلتِ الدراسةُ إلى أن مصممي البرنامج نفَّذوا بفعالية جميعَ النماذج الأربعة للتعلم المدمَج كجزء من البرنامج، كما تشير النتائجُ أيضًا إلى أن برنامجَ الريادة في التعلم المُدمَج حسَّنَ قدرةَ المشاركين على قيادة مبادرات التعلم المدمج بفعالية في مدارسهم أو مناطقهم أو مؤسساتهم التعليمية، هذا بالإضافة إلى أن التعلمَ المدمجَ ساعدَ ما يقرُب من 9 من أصل 10 مشاركين بنسبة (88 ٪) بالقيام بتغييرات في مدارسهم أو ممارستهم المهنية، وأن استخدامَ التعلم المدمج ساعدَ في توسيع نطاق التطوير المهني عالي الجودة لمديري المدارس.

وأجرى القباني (2017) دراسةً هدفتْ إلى معرفة أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية الجانب المعرفي والمهاري لمهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة السلطان

قابوس، وأشارت النتائجُ إلى وجود فروق بين متوسطات عيّنة الدراسة، وهذا الفرق ناتجٌ عن استخدام بيئة التعلم المدمج، غير أن النتائجَ توصلتْ إلى عدم وجود فروق بين مستويات الدمج في التعلم المدمج في المجموعات الثلاث في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لمهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية، وأوصت الدراسةُ بإجراء المزيد من الدراسات حول مستويات الدمج وأنواعه في برامج التعلم المدمج.

وهدفت دراسةُ محمود وآخرون (2012) إلى معرفة أثر اختلاف مستويات الدمج في برامج التعلم المدمج على أداء طلاب تكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس لمهارات تصميم المقرَّرات الإلكترونية، وأشارت النتائجُ إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أداء الطلاب لمهارات تصميم المقرَّرات الإلكترونية في المستويات الثلاثة للتعلم المدمج وهي: مستوى الدمج الداعم للتعليم الاعتيادي، ومستوى الدمج الداعم للتعلم الإلكتروني، ومستوى الدمج المتوازن، وتُعزى هذه الفروقُ بين متوسطات درجات الطلاب الذين درسوا بمستوى الدمج المتوازن ومستوى الدمج الداعم للتعلم الإلكتروني لصالح مستوى الدمج المتوازن، وأوصت الدراسةُ بضرورة إجراء دراسات عن مستويات الدمج في مستويات التعلم المدمج؛ للوقوف على أفضل مستوى للدمج بما يتناسب مع المتغيرات البحثية المختلفة.

وقام هنداوي ونوبي (2010) بدراسة هدفتْ إلى الكشف عن أثر اختلاف مستوى دمْج مصادرِ التعلم المستخدَمة في التعلم المدمج (الدمج المجمع والدمج المتكامل) على التحصيل والدافعية نحو التَعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة، وتوصلت النتائجُ إلى وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا لدمْج مصادر التعلم المستخدَمة في التعلم المدمج بطريقتي الدمج المجمع والدمج المتكامل على تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين المستويين في تنمية الدافعية نحو التعلم لصالح مستوى الدمج المجمع، في حين لا توجد فروق بين المستويين في متغيّر التحصيل.

ومن خلال الدراسات السابقة تتبين أهميةُ استخدام مستويات الدمج في التعلم المدمج، وتأثيرها الإيجابي في مختلف جوانب العملية التعلمية ومتغيراتها، إلا أن الباحثَين لاحظا ندرةَ الدراسات العربية في هذا المجال، حيث لا توجد دراساتٌ - على حدِّ عِلْم الباحثَين- تناولتْ هذه المستويات الثلاثة وتأثيرَها في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية. لذا يؤمّل أن تُحققَ هذه الدارسةُ إضافةً ملموسةً للدارسات على المستوى العربي والمحلي في هذا المجال. كما يؤمّل أن تُسهم في سدِّ الثغرة المعرفية في تتبع أثر استخدام مستويات الدمج في التعلم المدمج في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز في مادة التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بناءً على ما سبق فإن مشكلةَ الدراسة تتحدد في المقارنة بين نِسَب الدمج في التعلم المدمج؛ للوقوف على فاعليتها في المتغيرات البحثية المختلفة، لذلك سَعَتِ الدراسةُ إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟
- ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟

فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة، صيغت الفرضياتُ الصفريةُ الآتيةُ:

1. لا توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات الصف الحادي عشر في الاختبار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلم المدمج بأنواعه، وطريقة التدريس السائدة) في التطبيق البَعدي.
2. لا توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات الصف الحادي عشر في مقياس دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلم المدمج بأنواعه، وطريقة التدريس السائدة) في التطبيق البَعدي.

أهداف الدراسة

1. تحديد أفضل نِسَبِ الدمْج المناسبة في التعلم المُدمَج.
2. قياس أثر اختلاف نِسَبِ الدمج في التعلم المدمَج على تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر.

أهمية الدراسة

يُتَوَقَّعُ أن تُسهمَ هذه الدراسةُ في تحقيق الآتي:

1. تبنّي نمط التعلم المدمج بصفته رؤيةً معاصرةً لبرامج مؤسسات التعليم المختلفة، بحيث تستطيع من خلاله مواكبة التغيرات المضطردة في طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياته.
2. إلقاء الضوء على أفضل نسبةِ دمْج في التعلم المدمَج، مما يحقق الاستفادةَ في تنمية المتغيرات البحثية المختلفة.
3. توجيه المعلمين بضرورة استخدام أحدث استراتيجيات التدريس، التي تُسهم في رفع دافعية الطلبة نحو التعلم. كما تُسهِم في الارتقاء بكفايات معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مجال استخدام تقانة الإنترنت.
4. انسجامها مع توجّهات وزارة التربية والتعليم في السلطنة بإدخال التعلم الإلكتروني في المدارس ليتناسبَ مع التطور والتقدم التكنولوجي.
5. توفير بيئة تعلُّم تعمل على زيادة إيجابيّتهن، ومشاركتهن في المواقف التعليمية التعلُّمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

التعلم المدمَج (Blended Learning): يُعرّفه Bliuc ورفاقُه (2007، ص. 233) بأنه «النشاطات التعليمية التي تشتمل على الدمْج الممنهج للتفاعل المباشر (الاعتيادي) مع التفاعل بمساعدة التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين والمصادر التعليمية».

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: بيئة تعليمية يُدمَج فيها بين أساليب التعليم الصفي التقليدي (الشرح، الحوار والمناقشة، وتقديم الأنشطة) وبين أساليب التعلم الإلكتروني (إنترنت، بريد إلكتروني، نقاش، تدريبات) في تدريس مادة التربية الإسلامية.

التحصيل الدراسي (Academic Achievement)**: يُعرَّف بأنه: «مدى استيعاب الطلبة لِمَا تعلَّموه من خبرات معيّنة من خلال مقرَّرات دراسية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبةُ في الاختبارات التحصيلية المُعدَّة لذلك» (اللقاني والجمل، 2003، ص. 47).**

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: مستوى أداء طالبات الصف الحادي عشر في الاختبار التحصيلي في الوحدات الثلاث (قيَمُنَا، أسوتنا الحسنة، مجتمعنا المُسلِم) في مادة التربية الإسلامية، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالباتُ في الاختبار التحصيلي.

دافعية الإنجاز (Achievement motivation)**: عرَّفها خليفةُ (2000، ص. 37) بأنها «الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، أو أنها الأداءُ الذي تُحدِثُه الرغبةُ في النجاح».**

وتُعَرَّف إجرائيًّا بأنها: مفهومٌ ذو أبعادٍ متعددة، يدفع الطالباتِ إلى المثابرة على بذْل الجهد، والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معيّنة، والميل للمنافسة والإصرار على الإنجاز، مع الاهتمام بالمستقبل والتخطيط له، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالباتُ في مقياس دافعية الإنجاز المستخدَم في الدراسة.

مستويات التعلم المدمَج (Levels of Blended Learning)**: هي نِسَبُ المزْج بين التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي في التعلم المدمَج، وقد أشار اتحادُ التعلم عبر الإنترنت** (Online Learning Consortium) **- هي المنظمة المهنية والرائدة لتطوير جودة التعليم عبر الإنترنت في جميع أنحاء العالم - إلى أن نسبةَ التعلم الإلكتروني في التعلم المدمَج تكون بين 30 - 79% ، في حين تكون نسبةُ التعليم الاعتيادي في التعلم المدمَج بين 21% - 70%** (Grabinski et al., 2015; Suda et al., 2014).

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: الدمْج بين التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي بمستويات مختلفة في كلٍّ منهما، بحيث يُعتَمَد في المستوى الأول على الجانب الإلكتروني بشكل أكبر من الجانب الاعتيادي، وفي المستوى الثاني يُعتَمَد على كلٍّ من الجانب الاعتيادي والجانب الإلكتروني بشكل متوازن، بينما في المستوى الثالث يكون عكس المستوى الأول بحيث يُعْتَمَد على الجانب الاعتيادي بشكل أكبر من الجانب الإلكتروني.

حدود الدراسة

تمثلت حدودُ الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسةُ على ثلاث وحدات دراسية؛ (قيَمُنَا، وأسوتنا الحسنة، ومجتمعنا المُسلِم) من كتاب الصف الحادي عشر، الجزء الأول، الطبعة الأولى، عام 2012م.

الحدود البشرية: طالبات الصف الحادي عشر في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

الحدود المكانية: مدرستان من مدارس التعليم الأساسي (10-12) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018م.

الطريقة والإجراءات: اتبعت الدراسةُ المنهجَ شِبْهَ التجريبي، وتصميم ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعةٍ ضابطة، حيث اختيرت العيّنة بطريقة عشوائية مِن مجتمع الدراسة، ودُرِّسَتِ المجموعاتُ التجريبيةُ في كلٍّ منها بأحد مستويات الدمج، بينما دُرِّسَتِ المجموعةُ الضابطةُ باستخدام طرائق التدريس السائدة، والجدول (1) يوضِّح تصميمَ الدراسة.

جدول (1)
تصميم الدراسة

مجموعات الدراسة	التطبيق القَبلي	نوع المعالجة	التطبيق البَعدي
المجموعة التجريبية الأولى (70 % إلكتروني – 30 % اعتيادي)	اختبار التحصيل الدراسي مقياس دافعية الإنجاز	التدريس التعلم المدمج بمستويات الدمج الثلاث.	اختبار التحصيل الدراسي مقياس دافعية الإنجاز
المجموعة التجريبية الثانية (50 % إلكتروني – 50 % اعتيادي)			
المجموعة التجريبية الثانية (30 % إلكتروني – 70 % اعتيادي)			
المجموعة الضابطة		التدريس بالطريقة المعتادة	

مجتمعُ الدراسة وعَيِّنَتُهَا

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر المُنتظِماتِ في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019م، وقد بلَغَ عددُهن (2660) طالبة حسب إحصائيات العام الدراسي 2017/2018 (قسم الإحصاء والمؤشرات، وزارة التربية والتعليم، 2017). أما عيّنة الدراسة فتكوَّنت من (123) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر من مدرستين من مدارس التعليم الأساسي (10-12) وهما: مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية، ومدرسة نفيسة بنت أمية، قُسِّمَت إلى أربع مجموعات، ثلاث مجموعات ضمَّت (91) طالبة؛ (31) في المجموعة التجريبية الأولى، و(30) في المجموعة التجريبية الثانية، و(30) في المجموعة التجريبية الثالثة من مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية، ومجموعة ضابطة ضمَّت (30) طالبة من مدرسة نفيسة بنت أمية.

أدواتُ الدراسة ومادتاها

أولًا: أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسةُ على أداتين هما:

أ – الاختبار التحصيلي: أُعِدَّ الاختبارُ التحصيليُّ وفقَ الخطواتِ الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبارُ إلى قياس تحصيل طالبات الصف الحادي عشر – وفق مستويات المجال المعرفي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم- لمحتوى الوحدات الثلاث « قِيَمُنَا، وأسوتنا الحسنة، ومجتمعنا المُسلِم»، بكتاب الصف الحادي عشر، وقياس الفرْق بين تحصيل طالبات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البَعدي.
- **تحديد الوزن النِسبي لمكوّنات الاختبار:** حيث أُعِدَّ جدولُ المواصفات للاختبار بتحديد الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة وفقًا لعدد الحصص لكل درس، وذلك على النحو الآتي: (تذكر 20%، فهْم 23%، تطبيق 14%، العمليات العقلية العليا 43%).

- **صياغة فقرات الاختبار: صِيْغَ الاختبارُ بنمَط أسئلة الاختيار من متعدد؛ لملاءمته لقياس عدد كبير من الأهداف، مع تقليل احتمالات الحدْس والوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق المحاولة والخطأ. وقد روعيت معاييرُ اختيار هذا النوع من الأسئلة. وبناءً على ذلك تضمَّن الاختبارُ التحصيلي (30) سؤالًا.**
- **صِدْق الاختبار: للتأكد من صِدْق محتوى الاختبار عُرِضَ بصورته الأولية على (10) مُحكِّمين من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بقسْم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مختصي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، وكذلك على مجموعة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم، إلى جانب مجموعة من معلمات التربية الإسلامية بمدارس محافظة جنوب الباطنة، وفي ضوء آراء المُحكِّمين، أُجريَتْ عليه بعضُ التعديلات، من حيث إعادة صياغة بعض المفردات، أو تعديل مستويات بعض الأسئلة، أو تغيير بعض الصياغات اللغوية. وبذلك يكون الاختبارُ في صورته النهائية مكونًا من (30) سؤالًا، وأعطيت الدرجة (1) للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، وبذلك تكون الدرجةُ النهائية للطالبة في هذا الاختبار (30) درجة.**
- **ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار، ووضوح تعليماته، ولتحديد الزمن الذي سيستغرقه، طُبِّقَ على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (37) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر من غير عيّنة الدراسة، وصُحِّحَ الاختبارُ وفقًا لنموذج الإجابة المُعَدِّ لذلك، وحُسِبَ معاملُ الثبات للاتساق الداخلي له بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، وكان معامِلُ الثبات (0,74)، وهي قيمة مقبولة تربويًّا.**
- **حساب زمن تطبيق الاختبار: حُسِبَ الزمنُ المناسبُ للاختبار من خلال تطبيقه على عيّنة الثبات الاستطلاعية، حيث حُسِبَ الزمنُ الذي أخذته أولُ طالبة سَلَّمَتْ ورقةَ الإجابة، والزمنُ الذي أخذته آخرُ طالبة سلَّمَت ورقةَ الإجابة، ومن ثم استُخْرِجَ متوسطُ الزمنين، فكان المتوسطُ (40) دقيقة، لذلك حُدِّدَتْ حصةٌ واحدةٌ للإجابة عن الاختبار.**

ب - مقياس دافعية الإنجاز: أعدَّ الباحثان مقياسًا يقيسُ دافعيةَ الإنجاز لدى الطالبات، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والبحث في الدراسات السابقة التي اهتمت بهذا المجال.

الهدف من المقياس: هدَفَ مقياسُ دافعية الإنجاز إلى معرفة أثر استخدام مستويات الدمج في التعلم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر.

خطوات إعداد المقياس

- **الاطلاع على الدراسات والبحوث والمقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز، وأهم مكوناته وأبعاده، واشتقاق ما يناسب منها لبناء ما يحقق الأهداف المرجوةَ من المقياس، حيث تمَّتِ الاستفادةُ من مجموعة من المقاييس مثل: مقياس الشبلي (2014)؛ ومقياس الجلنداني (2016)؛ ومقياس الشريانية (2016).**

- تحديد أبعاد المقياس: حُدِّدَتْ أبعادُ مفهوم دافعية الإنجاز على النحو الآتي:

1. **الرغبة في النجاح والتفوق: اهتمام الطالب بتحقيق نجاحاته بتفوق وامتياز على الآخرين بصفة مضطردة، في ضوء ما لديه من إمكانات وقدرات وتخطيط، لتحقيق أعمال متميزة ومكانة مرموقة بين أقرانه (الشبلي، 2014).**
2. **المثابرة في الأداء: وتعني التمتع بمستويات عالية من الأداء والحماس لموضوع ما، وتفعيل قدرات الطالب ومهاراته لمسؤولية القيام بأعماله مع الصبر والمثابرة في أدائها، وبذْل مزيدٍ من الجهد لتحقيق الأهداف بصورة مُرضية لذاته، دون استسلام للمعوقات أو النظر للمساعدة من الآخرين (الشريانية، 2016).**

3. الطموح والتطلع نحو المستقبل: هو المستوى الذي يضعه الفردُ لنفسه، مع توظيف ما لديه من قدرات وإمكانات، وهذا يتطلب منه أن يفكرَ ويخططَ في سبيل تحقيق هذه الطموحات، مع وجود تطلع نحو الأفضل دائمًا (الشبلي، 2014).
4. الدافع المعرفي: الحاجة إلى المعرفة والفهم وحل المشكلات، وهذا من شأنه أن ييسرَ أداءَ الفرد في مجالات حياته المختلفة (المشرفي، 2012).
5. المنافسة مع الآخرين: حرْص الطالب على التنافس مع الآخرين في الأعمال التي يشترك فيها معهم، مع تحقيقه للتفرد والتفوق عليهم في إنجازها (الشريانية 2016).

- تعليمات تطبيق المقياس: صيغت تعليماتُ المقياس بطريقة واضحة ومفهومة ومباشرة، وطُلِبَ إلى المستجيب اختيارُ ما ينطبق عليه من الخيارات المحدَّدة، والإجابةُ عن كل العبارات، مع التوضيح أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خطأ.

طريقة تصحيح المقياس

بُنِيَتْ عباراتُ المقياس موزَّعَةً على خمسة الأبعاد آنفة الذكْر، ويُجابُ عن عبارات المقياس وفقًا لتدرُّج ليكرت الخماسي دائمًا: (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1)، فتُعطى إجابةُ الطالبةِ الدرجةَ وفقًا للتدرُّج الذي اختارتْه.

صِدْق مقياس دافعية الإنجاز: بعد الانتهاء من بناء المقياس ومراجعته، عُرِضَ على مجموعة من المُحَكِّمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس بجامعة السلطان قابوس، والمختصين التربويين بوزارة التربية والتعليم، حيث طُلِبَ منهم إبداءُ آرائهم وملحوظاتهم من حيث صياغة العبارات، وانتماء كل عبارة للمحور الذي وُضِعَت فيه، والسلامة اللغوية، ومدى مناسبة المحاور والعبارات لطالبات الصف الحادي عشر.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز: بعد إجراء التعديلات التي أبداها المُحَكِّمون على المقياس، طُبِّقَ المقياسُ على عيّنة من الطالبات عددُهن (28) طالبة من خارج عيّنة الدراسة، وحُسِبَ معامِلُ الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، حيث بلغ (0,85) وهي قيمة مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس عند استخدامه.

حساب زمن تطبيق المقياس: حُسِبَ زمنُ تطبيق المقياس باحتساب متوسط زمن انتهاء أسرع طالبة، وأبطأ طالبة في الإجابة عنه، وقد تبين أنَ الزمنَ اللازمَ للإجابة عن المقياس هو (40) دقيقة.

ثانيًا: مادتا الدراسة وتمثلت في:

أ - دليل المعلم

أُعِدَّ دليلٌ للمعلمة للاستعانة به في تدريس الوحدات الثلاث (قيمنا، وأسوتنا الحسنة، ومجتمعنا المسلم) من كتاب الصف الحادي عشر وفقَ التعلم المدمَج باستخدام الموقع التعليمي، وهو يتضمَّن الإطارَ النظريَّ للتعلم المدمَج: ويشتمل على تعريفه، وخطوات التطبيق، ودليل استخدام الموقع، وخطط الدروس. وبعد الانتهاء من إعداد الدليل، عُرِضَ على مجموعة من الأكاديميين والتربويين من أساتذة المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مختصي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، والمشرفين التربويين الذين يُشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم وملحوظاتهم العلمية والتربوية في محتوى الدليل، من حيث دقة المادة العلمية، ووضوح تحضير خطط الدروس، ووضوح كل مرحلة من مراحل التدريس وفقَ التعلم المدمَج، ومدى مناسبة الأنشطة المقدَّمة للموضوعات، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، وفي ضوء آرائهم وملحوظاتهم أجريت التعديلاتُ اللازمة.

ب - الموقع التعليمي:

صُمِّمَ موقعٌ تعليميٌّ وفقَ أحد نماذج التعلم المدمَج وفقَ الخطوات الآتية:

1. مرحلة التحليل: وتضمَّن تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وتحديد خصائص المتعلمين، والوحدات الدراسية التي ستُطبَّقُ عليها الدراسةُ، وكذلك تحديد إمكانات البيئة التعليمية التي سيُطبَّق فيها النظامُ (تدريس المحتوى الإلكتروني)، وتأسيسًا على التحديد السابق للمحتوى العلمي، وتقسيمه إلى عددٍ من الوحدات والدروس، صِيْغَتِ الأهدافُ السلوكية الخاصة بكل درس بصورة إجرائية يمكن ملاحظتُها، وقياسُها؛ لمعرفة الدرجة التي تحققت بها. وانطلاقًا من التحديد السابق للأهداف السلوكية للبرنامج؛ حُدِّدَتْ طرقُ تقديم المحتوى، حيثُ قُدِّمَ لطالبات المجموعات التجريبية بطريقتين هما: جزء منه خلال التدريس الاعتيادي، وجزء منه من خلال الموقع الإلكتروني، بينما قُدِّمَ المحتوى للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
2. مرحلة التصميم: وفيها صُمِّمَتِ الأنشطةُ التعليميةُ، والموقعُ الإلكترونيُّ الذي يحتوي على عدد من الصفحات منها: صفحة مدير الموقع، وصفحة المناقشة، وصفحة الأرشيف، وصفحة بنك الأفكار، وصفحة التدريبات، والمكتبة الإثرائية. كذلك صُمِّمَتْ أدواتُ التقويم التي اشتملتْ على مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية التي تُقَدَّمُ بعد الانتهاء من دراسة كل موضوع من موضوعات المادة.
3. مرحلة الإنتاج: وفيها أُنْتِجَ الموقعُ التعليميُّ، ورُبِطَ الموقعُ بأدوات التفاعل، ثم عُمِلَ له إخراجٌ مبدئيٌّ.
4. مرحلة التقويم: قُسِّمَتْ هذه المرحلةُ إلى ثلاث خطوات: الخطوة الأولى: تمثلت في تقويم الأنشطة والمحتوى الذي رُفِعَ عبرَ الموقع الإلكتروني قبل تحويله إلى محتوى إلكتروني. الخطوة الثانية: عُرِضَ تصميمُ الموقعِ الإلكتروني بصورته الأولية على مجموعة من المُحَكِّمين المتخصصين؛ للوقوف على مَدى صلاحيته وفقَ استمارة خاصة بتقويم الموقع الإلكتروني، وذلك من عدة معايير مثل: معايير تتعلق بالتصميم العام للمقرَّر، ومعايير تتعلق بدقة المحتوى، ومعايير تتعلق بوسائل التقويم.
5. مرحلة التنفيذ (التجريب): طُبِّقَتْ حصةٌ استطلاعيةٌ للوقوف على المشكلات التي قد تطرأ عند التطبيق الفعلي، وتأسيسًا على ملحوظات الطالبات وآرائهن؛ أُجريَتْ بعضُ التعديلات على الموقع؛ وأصبح الموقعُ في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق. وبدأ التطبيقُ الفعليُّ من اليوم الأول في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/2019م على الموقع http://bl.wemakeitlive.com/login.aspx ، وأتيحَ الموقعُ الإلكتروني للطالبات في شكله النهائي لبدء تجربة الدراسة، واستمر التطبيقُ خلال الفترة من 2018/9/2م إلى 2018/11/22م.

إجراءات تطبيق الدراسة

- تكافؤ مجموعات الدراسة: حُسِبَ تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز قَبليًّا باستخدام تحليل التباين الأحادي، وتبيّنَ أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًّا بين مجموعات الدراسة، حيث بلغت قيمةُ (ف) المحسوبَة للأداتين على التوالي هي: (2.14)، (2.902)، وكـان مستوى الـدلالة على النحو الآتي: (0.123)، (0.060) على التوالي، وهي عند مستوى دلالة أكبر من ($\alpha \leq 0,05$) وهذا يؤكد وجودَ تكافؤ بين مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار التحصيلي، ومقياس دافعية الإنجاز.

تهيئة البيئة الصفية: أُجريَ لقاءٌ مسبَقٌ مع المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للمحتوى النظري في حُجرة الدراسة العادية حيث بيئة التعليم الاعتيادية، أما عن استخدام المحتوى الإلكتروني المتاح عبر الموقع التعليمي، واستخدام أدوات التفاعل المتاحة بالموقع من قِبَل طالبات المجموعات التجريبية، فقد نُفِّذَ في معمل الحاسب الآلي بالمدرسة، حيث إنه بيئةٌ تعليميةٌ ملائمةٌ لتنفيذ التجربة؛ إذ يتوفر في المعمل

الإنترنتُ المتنقلُ، فضلًا عن توفر فنية المعمل التي ستُذلل أيَّ صعوباتٍ قد تواجه الطالبات في أثناء استخدام الموقع، وأتيح لطالبات المجموعات التجريبية - من خلال استخدام كلمات مرورية لكل طالبة – الدخولُ إلى الموقع في الأوقات المناسبة لهن.

- البدء بتطبيق الدراسة لمجموعات الدراسة بتاريخ 2/9/ 2018.
- التطبيق البَعدي لأداتَي الدراسة: طُبِّقَتِ الأداتان بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الثلاث مباشرة، وذلك بتاريخ (2018/11/18م) إلى تاريخ (2018/11/22م).
- استخراج النتائج وتحليلها، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على تلك النتائج.

المعالَجة الإحصائية

عُولجت بياناتُ الدراسة إحصائيًّا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي:

1. التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة قبل البدء في تطبيق الدراسة، عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية والضابطة في أداتَي الدراسة.
2. تحليل التباين المشترَك (ANCOVA) لاختبار الفرضيات الأولى والثانية.
3. مربع إيتا (Eta Square η^2) لحساب حجم الأثر، فقد اعتمد الباحثان على تصنيف Cohen (1988) الذي ذكرَ فيه أن حجمَ الأثر يكون صغيرًا إذا كان مربعُ إيتا ($\eta^2 \geq 0.06$)، ومتوسطًا إذا كان مربعُ إيتا ($0.06 \eta^2 \geq 0.14$)، وكبيرًا إذا كان مربعُ إيتا ($\eta^2 \geq 0.14$).

عرْض النتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: نصَّ السؤالُ الأول على: «ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمَج على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟»، حيث استُخرِجت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لنتائج درجات الطالبات في المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البَعدي، كما في الجدول (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في الاختبار التحصيلي البَعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (70 % إلكتروني – 30 % اعتيادي)	31	24.84	3.97
التجريبية الثانية (50 % إلكتروني – 50 % اعتيادي)	30	23.40	3.49

التجريبية الثالثة (30 % إلكتروني- 70 % اعتيادي)	30	20.03	3.90
الضابطة	30	16.33	3.46

* الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي = 30

يتضح من الجدول (2) وجودُ فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات في اختبار التحصيل البَعدي؛ تبعًا لاختلاف طريقة المعالجة (التدريس وفقَ التعلم المدمَج بأنواعه، والتدريس وفقَ طريقة التدريس السائدة في مادة التربية الإسلامية)، حيث بلغ المتوسطُ الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (24.84) وبانحراف معياري (3.97)، وبلغ المتوسطُ الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (23.40) وبانحراف معياري بلغَ (3.49)، وبلغَ المتوسطُ الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (22.03) وبانحراف معياري بلغَ (3.90)، في حين بلغَ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (16.33) وبانحراف معياري بلغَ (3.46).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استُخْدِمَ تحليلُ التباين المصاحِب (ANCOVA)، كذلك حُسِبَ مربعُ إيتا (η^2) للتعرف على حجم أثر استخدام طريقة التدريس بالتعلم المدمَج بمستوياته الثلاث في التحصيل البَعدي، وكانت النتائجُ كما يبيّنُها الجدولُ (3).

جدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحِب (ANCOVA) لدرجات طالبات المجموعات الأربع في التحصيل البَعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر (2η)
التحصيل القَبْلي	4.900	1	4.900	0.270	0.604	0.002
مجموعات الدراسة	1302.094	3	434.031	31.100	0.001>	0.358
الخطأ	1618.896	116	13.956			

يكشف الجدولُ (3) عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل الدراسي القَبْلي؛ حيث بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة (0.270) بمستوى دلالة (0.604)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي القَبْلي، كذلك يشير الجدولُ إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا لاستجابات الطالبات على الاختبار التحصيلي، إذ بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة (31.100) بمستوى دلالة (<0.001)، وهي دالة إحصائيًّا، وهذه النتيجة تعني أن طريقةَ التدريس وفقَ التعلم المدمَج بمستوياته الثلاثة له أثرٌ على التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي ترتبَ عليه رفضُ الفرضية الصفرية الأولى.

ويبين الجدولُ نفسُه أن حجمَ أثر استخدام التعلم المدمَج في تحصيل الطالبات للاختبار كان كبيرًا؛ حيث بلغ (0.358) وفقًا لوصف Cohen (1988) ($2\eta \geq 0.14$)، وبذلك يمكن القولُ إن حوالي 36 % من التباين في التحصيل البَعدي يرجع إلى استخدام التعلم المدمَج.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة، فقد استُخْرِجَتِ المقارنات البَعدية في أداء الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي باستخدام اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البَعدية المتعددة، والجدول (4) يشير إلى نتائج هذه المقارنات.

جدول (4)
نتائج اختبار بونفيروني لمتوسطات درجات مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي البَعدي

المجموعة (1)	المجموعة (2)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
التجريبية الأولى*	التجريبية الثانية**	1.44	0.812	لا يوجد
التجريبية الأولى	التجريبية الثالثة***	4.81	0.000	الأولى
التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	3.37	0.004	الثانية
التجريبية الأولى	الضابطة****	8.51	0.000	الأولى
التجريبية الثانية	الضابطة	7.07	0.000	الثانية
التجريبية الثالثة	الضابطة	3.7	0.001	الثالثة

*متوسط (1) = 24.84، **متوسط (2) =23.40، ***متوسط (3) =20.03، ****متوسط (4) = 16.33

يُظهرُ الجدولُ (4) أن الفروقَ بين المتوسطات دالةٌ إحصائيًا بين المقارنات الثنائية للمجموعات الأربع عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$). في المقارنة الأولى كانت الفروقُ غيرَ دالة إحصائيًا. أما في المقارنتين الثنائيتين الثانية والرابعة، كانت الفروقُ دالةً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المدمَج بنسبة 70 % إلكتروني، و30 % اعتيادي)، وفي المقارنتين الثنائيتين الثالثة والخامسة، كانت الفروقُ دالةً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المدمَج بنسبة 50 % إلكتروني، و50 % اعتيادي)، وفي المقارنة الثنائية السادسة كانت الفروقُ دالةً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المدمَج بنسبة (70 % اعتيادي، و30 % إلكتروني).

ويمكن تفسيرُ وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة التي دُرِّسَتْ بِاستخدام التعلم المدمَج، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي دُرِّسَتْ بالطريقة الاعتيادية في التحصيل البَعدي إلى عدة أمور منها: بيئة التعلم الإلكتروني عبرَ الويب، واستخدم التعلم المدمَج كبيئة تعليمية تفاعلية ساعدت على رفْع المستوى التحصيلي للطالبات؛ لِمَا تميزت به من قدرتها على اختيار أفضل الوسائل لكل هدف تعليمي، وزيادة نسبة ممارسة الأنشطة الحيةَ داخل الفصل الدراسي، وإتاحة الفرص للعمل الفردي والجماعي، وزيادة نسبة التفاعلات المختلفة بين المعلمة والطالبات، وبين الطالبات أنفسهن، وبينهن والمحتوى التعليمي ومصادر التعلم الخارجية، كل ذلك أوجد بيئةً تعليميةً محفزةً وممتعةً وثريةً للطالبات، وعملتْ على إزالة الملل وزيادة نشاطهن، وبالتالي رفْع التحصيل الدراسي لديهن.

كذلك فإن عَرْضَ الوحدات الدراسية على الموقع الإلكتروني، وما أتاحه المحتوى الإلكتروني من عناصر الجذب المتمثلة في تنوع الوسائط والتقانة الحديثة التي تزيد من جودة العمل الناتج وسهولة القيام به، واحتوائها على الإثارة والتشويق، كل ذلك كان له إسهامٌ واضحٌ في زيادة تركيز الطالبات، واستثارة دافعيتهن للتعلم؛ مما كان له الأثرُ في سهولة إيصال المحتوى لهن بطريقة سريعة ودقيقة وبجهد أقل، وهذا ما أكده العشيري (2011) من تأثير دمْج الوسائط المتعددة بالموقف التعليمي على استيعاب المتعلمين للمادة التعليمية؛ فهي تتيح للمتعلم المشاهدةَ والاستمتاعَ، وتُوفّر التعزيزَ ومثيراتٍ ومؤثراتٍ متنوعةً، والتغذيةَ الراجعةَ، وهذا يجعل المتعلمين فاعلين ومشاركين، مما يؤدي إلى زيادة فهمهم واحتفاظهم بالمعلومات.

يُضاف إلى ذلك إمكانيةُ دخول الطالبات إلى الموقع في أي وقت، ومن أي مكان للبحث عن توضيحات أو معلومات إضافية يحتجنها في فهْم جزئية معيّنة في الوحدات الدراسية، وأيضًا إمكانية حلّ تدريباتِ أيّ درْس من خلال شبكة الإنترنت المتوفرة لديهن في المنزل أو المدرسة، مما سهَّلَ عليهن مراجعةَ المعلومات غير الواضحةً لهن.

كما أن بيئةَ التعلم المُدمَج أتاحتِ الفرصةَ للإجابة عن كثير من الأسئلة التي لم يسمحْ وقتُ الدراسة الاعتيادية بالإجابة عنها؛ عن طريق التواصل مع المعلمة بالبريد الإلكتروني، كما أن وجودَ أنشطة متنوعة من حيث سهولتها وصعوبتها وصياغتها وأهدافها، ومستوياتها المعرفية في بيئة التعلم المدمَج، يَسَّرَتْ علىَ طالبات المجموعات التجريبية التزوُّدَ بمفاهيم ومعلومات الوحدات الدراسية بأساليب متنوعة، ووسائل تعلم مختلفة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة للطالبات، هذا بالإضافة إلى وجود التغذية الراجعة البنّاءة والمتنوعة لكل نشاط، ساعد على تقدُّم طالبات المجموعات التجريبية مما أسهم في توضيح أخطائهن، وعمِلَ على التقليل منها بشكل كبير، وأشارت دراسةُ (Goodwin 2008) إلى أن تلقي المتعلمين التغذية الراجعة في أثناء العمل، أدّى إلى تطوير أدائهم، وسرعة التعلم، واكتساب المادة العلمية.

ومرجع ذلك إلى كون بيئة التعلم المدمَج بيئةً ممتعة ومشجّعة للتعلم، وتساعد الطالبات على الاستيعاب في وقت قصير؛ لأنها توجِّه الطالباتِ إلى التركيز بشكل أفضل، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي أكّدت دورَ بيئة التعلم المدمج في زيادة التحصيل، كدراسة محمد وآل رشيد (2017)، ودراسة السيد (2016)، ودراسة Giannousi وآخرون (2014)، ودراسة Kazu و(Demirkol 2014)، ودراسة الذيابات (2013).

ويمكن إرجاعُ هذه النتيجة أيضًا إلى أن الطالباتِ خضعن لعدد كبير من الجلسات التي تحتوي على أنشطة متنوعة، وكان بعضُها يعالج موضوعًا واحدًا من عدة اتجاهات، كأخذه من وجهة افتراضية أو تحليلية، إلى جانب تصميم أو رسْم علاقاتٍ بين المفاهيم، كلُّ ذلك ساعدَ على ترسيخ المفاهيم العلمية لدى الطالبات واحتفاظهن بها فترةً طويلة. ويذكر العتيبي (2016) أن التفكيرَ والتحليل والتدريب المستمرَّ على الأنشطة، إلى جانب الكم الكبير من الأسئلة يساعد على استثارة تفكير الطلبة لاكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة، وهذا يؤدي إلى تحصيلٍ دراسيّ مرتفع.

ويمكن تفسيرُ عدم وجود فرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات كلٍّ من طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل البَعدي، إلى أن (50%) من المحتوى التعليمي للمادة عُرِضَ إلكترونيًّا في المجموعة الثانية، وهذا وفَّرَ بيئةً تعليمية - للمجموعة الثانية - قريبةً من البيئة التي وُفِّرَت للمجوعة الأولى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نصَّ على «ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟»؛ حُسِبَتِ المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لنتائج مقياس دافعية الإنجاز للطالبات في مجموعات الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج أداء الطالبات في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (70 % إلكتروني- 30 % اعتيادي)	31	4.50	0.41
التجريبية الثانية (30% إلكتروني- 70 % اعتيادي)	30	4.42	0.37
التجريبية الثالثة (50 % إلكتروني – 50 % اعتيادي)	30	4.65	0.53
الضابطة	30	3.89	0.49

يُظهر الجدولُ (5) تفاوتًا في الأداء بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقُ في المتوسطات دالةً إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين هذه المجموعات، استُخدِمَ تحليلُ التباين المصاحِب (ANCOVA)، كما استُخرِجَ مربعُ (η^2) للتعرف على حجم أثر استخدام التعلم المدمَج في دافعية الإنجاز البَعدي، وكانت النتائجُ كما يُبيّنها الجدولُ (6).

جدول (6)
نتائج تحليل التباين المصاحِب لدرجات طالبات المجموعات في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التطبيق القَبلي	0.46	1	0.46	2.22	0.139	0.019
مجموعات الدراسة	10.360	3	3.45	10.60	0.001>	0.30
الخطأ	24.11	116	0.20			

يتضح من الجدول (6) عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في مقياس دافعية الإنجاز القَبلي؛ حيث بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة (2.22) بمستوى دلالة (0.139)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعات الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز القَبلي، كما يشير الجدولُ أيضًا إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا لاستجابات الطالبات على مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، إذ بلغتْ قيمةُ (ف) المحسوبة (10.60) بمستوى دلالة (0.001>)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وهذه النتيجة تعني أن طريقةَ التدريس باستخدام التعلم المدمَج بأنواعه له أثرٌ على دافعية الإنجاز؛ الأمر الذي ترتبَ عليه رفضُ الفرضية الصفرية الثالثة.

ويُبيّن الجدولُ نفسُه أن حجمَ أثر استخدام التعلم المدمَج في دافعية الإنجاز البَعدي للطالبات كان كبيرًا؛ حيث بلغ (0.30) وفقًا لوصف Cohen (1988) ($0.14 \leq 2\eta$) ، وبذلك يمكن القول: إن حوالي 30% من التباين في دافعية الإنجاز يرجع إلى استخدام التعلم المدمج.

ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات الدرجات بين المجموعات الأربع، استُخدِم اختبارُ بونفيروني Bonferroni للمقارنات البَعدية المتعددة، والجدول (7) يشير إلى نتائج هذه المقارنات.

جدول (7)
نتائج اختبار بونفيروني لمتوسطات درجات المجموعات الأربع في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي

المجموعة (1)	المجموعة (2)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	0.05	1.000	-
التجريبية الأولى	التجريبية الثالثة	0.15	1.000	-
التجريبية الأولى	الضابطة	0.64	0.001	الأولى
التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	0.21	1.000	-
التجريبية الثانية	الضابطة	0.59	0.001	الثانية
التجريبية الثالثة	الضابطة	0.78	0.001	الثالثة

يُظهِر الجدولُ (7) أن الفروقَ بين المتوسطات في المقارنتين الثنائية الأولى والثانية، كانت غيرَ دالة إحصائيًّا، مما يعنيَ عدمَ وجود فروق بين المجموعات في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، أما في المقارنة الثنائية الثالثة، فقد كانت الفروقُ دالةً إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي درست بالتعلم المدمَج بنسبة 70 % إلكتروني، و30 % اعتيادي)، وفي المقارنة الثنائية الرابعة كانت غيرَ دالة إحصائيًّا، مما يعني عدمَ وجود فروقٍ بين المجموعتين في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، أما في المقارنتين الخامسة والسادسة فقد كانت الفروقُ دالةً إحصائيًّا لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (اللتين درستا باستخدام التعلم المدمَج).

ويمكن إرجاعُ وجودِ فرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة على التوالي وهنَّ اللواتي درسْنَ باستخدام التعلم المدمَج، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسْنَ بالطريقة الاعتيادية في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، إلى بيئة التعلم المدمَج التي أتاحت فرصًا متنوعة للتعلم باستخدام الحواسيب اللوحية؛ مما أثار دافعيةَ الطالبات وحماسَهن نحوَ التعلم، فاستخدام المجموعات التجريبية للتكنولوجيا أدخل عنصرَ التجديد في البيئة التعليمية، وولّدَ دافعيةً نحو التعلم، وقد بدا ذلك واضحًا في أثناء قيامهن بالأنشطة المختلفة داخلَ غرفة الصف وخارجها، فتأمُّلهن في المحتوى، الذي عُرِضَ إلكترونيًّا، وما يحتويه من عناصر الجذْب والتشويق، كان له إسهامٌ واضحٌ في زيادة تركيز الطالبات، واستثارة دافعيتهن نحو التعلم، وهذا يتفق مع تفسير السعيد (2017) الذي عَزى فيه زيادةَ دافعية طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم في بيئة التعلم المدمج إلى دور هذه البيئة الجديدة وإسهامها في الحوار والمناقشة، وكذلك تواصل الطلبة مع زملائهم ومعلمهم عن طريق البريد الإلكتروني، وأيضًا عرْض المقرر بالوسائط المتعددة، مما كان له دورٌ في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

كما وفَّرت بيئةُ التعلم المدمج تقاناتٍ تعليمية عَرَضَتِ المادةَ بأساليب شائقة؛ أثارتِ اهتماماتِهن نحو التعلم، وقرَّبت لهن المفهومَ، ونمَّتْ لديهنَّ التعلمَ الذاتيَّ، وجعلتهن محورَ العملية التعليمية، مما زاد من دافعيتهن للإنجاز كلٌّ حسب قدرتها واستعداداتها، وهذا ما أكدته دراسةُ (Astleitner 2004 و Wiesner) إذ أشارت إلى وجود علاقة وتأثير إيجابي لاستخدام برامج تقانة الوسائط المتعددة وتطبيقاتها في التعليم من حيث تأثيرها على دافعية الإنجاز، وما أشار إليه شلبي (2008) إلى أن بيئة التعلم المدمج تستثير دافعيةَ الإنجاز لدى المتعلمين من خلال إشباعها لحاجاتهم، واستثارة دوافعهم الداخلية، كما أن المادةَ المعروضةَ في هذه البيئة

تكون شائقةً ومثيرةً لهم، وتساعدهم على وضْع الأهداف وتحقيقها، كما تتيح لهم الفرصةَ لتحمُّل المسؤولية تجاهَ الأنشطة التي يختارونها.

ويضيف Lim و (Maris 2009) أن بيئة التعلم المدمج مكَّنَتِ المتعلمَ من الانتقال من بيئة التعليم الاعتيادية المعتمِدة على تلقين المعلومات وحِفْظها وتذكُّرها إلى بيئة جديدة تعتمد التعلمَ الذاتيَّ النشِطَ، وتزوّد المتعلمَ بمهارات حديثة تمكّنه من البحث عن المعلومات من مصادر إلكترونية متنوعة، فهي بيئة تعتمد عليه، وتجعله محورًا فعالًا في العملية التعليمية، وتنقل دورَ المعلم إلى موجّه ومرشد يشجع المتعلمَ ويزيد من دافعيته للتعلم.

وتتفق هذه النتيجةُ كذلك مع ما أشارت إليه نتائجُ عددٍ من الدراسات عن دور بيئة التعلم المدمج في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالبات كدراسة (Isiguzel 2014)، ودراسة الحجري (2014)، ودراسة الفقي (2012)، ودراسة سرايا (2011).

أما فيما يتعلق بنتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعات التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز فيمكن تفسيرُ ذلك بأن المجموعاتِ درست باستخدام التعلم المدمج، وكان الاختلافُ بينهن في نِسَب التعلم الإلكتروني، ومما لاحظه الباحثان في أثناء التطبيق أن دافعيتَهن كانت متعلقةً بطريقة التعلم المدمج وكيفية تطبيقها والبحث في الموقع، وحلّ التدريبات، وتلقي التغذية الراجعة، كذلك بطريقة عرْض المادة التعليمية على الموقع، والصور التوضيحية، ومقاطع الفيديو الداعمة للدروس، والروابط التعليمية، والعروض التقديمية، وما أسهمت به بيئةُ التعلم المدمج بشكل واضح في إخراج الطالبات من النمط التدريسي العادي، وإزالة الملل، باعتبارها بيئةً جديدةً غيرَ مألوفة بالنسبة للطالبات، مما أثار دافعيتَهن، وحبَّهن للتعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسةُ، توصي بالآتي:

1. عقْد دورات وورش تدريبية لمعلمي مادة التربية الإسلامية ومشرفيها لتدريبيهم على استخدام استراتيجيات ومستويات التعلم المدمج في حصص التربية الإسلامية؛ لِمَا لها من أثر في تحسين أداء الطلبة في التحصيل وغيرها من المتغيرات البحثية المختلفة.
2. تعزيز الثقافة الإلكترونية لدى القائمين على العملية التعليمية.
3. العمل على تجهيز قاعات الدراسة بأجهزة الحاسوب وتوصيلها بالإنترنت، مع توفير الدعم الفني المتواصل لهذه التقنيات.

المقترحات

1. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بتطبيق مستويات الدمج في التعلم المدمج على مواد دراسية ومراحل دراسية مختلفة، وذلك للكشف عن مميزات هذه المستويات في التعلم، واستثمار فوائدها في العملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إسماعيل، الغريب زاهر (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الجلنداني، سميرة (2016). *الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المجيدين دراسيًا والعاديين في الصفوف من 8-10 في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحجري، حنان (2014). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية مفاهيم إدارة المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم التجاري. *دراسات تربوية واجتماعية*، 20(2)، 23-60.

الخان، بدر الهدى (2005). *استراتيجيات التعلم الإلكتروني* (ترجمة: الموسوي، علي شرف، الوائلي، سالم جابر، والتيجي، منى). دمشق، سوريا: شعاع للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر والتوزيع.

الذيابات، بلال (2013). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. مجلة *جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 27(1)، 182-200.

سرايا، عادل السيد (2011). فاعلية استخدام نموذج بيتشيانو Picciano للتعلم الإلكتروني المدمج في تنمية بعض مهارات التعامل مع البصريات التعليمية والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *تكنولوجيا التعليم*، 21(2)، 3-42.

السعيد، خليل محمود (2017). فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم*، 11(1)، 237-283.

السيد، إيناس (2014). أثر إستراتيجية الصف المقلوب عبر التعلم المتنقل في تنمية مهارات البرامج التلفزيونية لدى طالبات الدراسات العليا. *دراسات وبحوث المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي*، القاهرة، 24-6/26/ 2014.

السيد، عماد أبو سريع (2016). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهن نحوه. *مجلة كلية التربية (جامعة بنها)*، 27(106)، 1-56.

سيفين، عماد شوقي (2011). التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الشبلي، عبد الله (2014). *برنامج للأمن النفسي وأثره على الدافعية للإنجاز والتوافق النفسي لدى طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشريانية، صفية (2016). *مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمين كما يدركها الطلبة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والاتجاه نحو المعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

شلبي، أمينة إبراهيم (2008). «أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم. «في المؤتمر العلمي الثالث - تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي -مصر الدقهلية: كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة، 1، 312 - 341.

الشمري، محمد (2007). *أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية.

الشهوان، عروبة محمد (2014). *أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في*

مادة نظم المعلومات الإدارية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عُمان.

عبد الحميد، فاطمة السيد (2014). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 17(8)، 319-340.

عبد العاطي، حسن الباتع (2016). *تكنولوجيا التعلم المدمج. القاهرة*، مصر: المكتبة التربوية.

العتيبي، نايف (2016). *أثر التدريس باستخدام معينات التعليم البصرية في فهم أساسيات علم الوراثة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

العشيري، هشام أحمد (2011). *تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي والعشرين*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عيد، سلمى إسماعيل، الجبروني، طارق علي، تفاحة، جمال السيد، وعوض، أماني محمد (2018). «فاعلية التعلم المدمج في تنمية التفكير الابتكاري لمحتوى الفيجوال بيسك VISUAL BASIC لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» *مجلة كلية التربية: - جامعة بور سعيد*، 23، 522-566.

فرج، إلهام عبد الحميد، ومبارز، منال عبد العال (2018). «أثر توظيف التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية». *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5، 95-112.

الفقي، داليا السيد المليجي (2012). *فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مشروعات ابتكارية بالبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طنطا، مصر.

القباني، نجوان حامد (2017). أثر مستويات المدمج في التعلم المدمج على تنمية مهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة السلطان قابوس، *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، 176(2)، 441-520.

القحطاني، ظبية جار الله (2018). «أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط». *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، 177(1)، 442-511.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، أحمد (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

محمد، رنا. (2008). تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين. *مجلة كلية الآداب* - جامعة الكوفة، 2، 6-37.

محمد، فاتن، وآل رشيد، هياء، معجب. (2017). فاعلية استخدام التعلم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج. *مجلة القراءة والمعرفة*، 189، 126-160.

محمود، حسين، الدسوقي، محمد، موسى، مصطفى، وفرج، محمد. (2012). أثر اختلاف مستويات الدمج في برامج التعلم المدمج على أداء طلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، 208-253.

المشرفي، راشد (2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية.

موسى، عبد الله (2012). *التعليم الإلكتروني*. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

هنداوي، أسامة، ونوبي، حمد (2010). أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم، التربية- جامعة الأزهر، 144(2)، 417-454.

وزارة التربية والتعليم (2017). *البوابة التعليمي*ة. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.

الوهيبية، منى سالم (2014). *بناء مقياس للتفكير الأخلاقي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Acree, L., Gibson, T., Mangum, N., Wolf, M. A., Kellogg, S., & Branon, S. (2017). Supporting school leaders in blended learning with blended learning. Journal of Online Learning Research, 3(2), 105–143.

Astleitner, H., & Wiesner, C. (2004). An Integrated model of multimedia learning and motivation. Journal of Educational multimedia and Hypermedia, 13(1), 321-.

Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. The Internet and Higher Education, 10(4), 231–244.

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003, October). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. Journal of Educational Media, 28(21787-165 ,(3-.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton christensen institute for disruptive innovation.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Academic Press.

Dwaik, R., Jweiless, A., & Shrouf, S. (2016). Using blended learning to enhance student learning in american literature courses. Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(2), 126–137.

Giannousi, M., Vernadakis, N., Derri, V., Antoniou, P., & Kioumourtzoglou, E. (2014). A comparison of student knowledge between traditional and blended instruction in a physical education in early childhood course. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(1), 99113-.

Goodwin, C. J. (2008). A history of modern psychology (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Grabinski, K., Kedzior, M., & Krasodomska, J. (2015). Blended learning in tertiary accounting education in the CEE region - A Polish perspective. Accounting & Management Information Systems / Contabilitate Si Informatica De Gestiune, 14(2), 378397-.

Isiguzel, B. (2014). The blended learning environment on the foreign language learning process: A balance for motivation and achievement. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(3), 108121-.

Kazu, I.

Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. Educational Technology & Society, 12 (4), 282–293.

Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004, August). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2), 113-.

Singh, H. (2003). Building eeffective blended learning programs. Educational Technology, 43(6), 5154-.

Staker, H. (2011). The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of emerging Models. Innosight Institute.

Suda, K. J., Sterling, J. M., Guirguis, A. B., & Mathur, S. K. (2014). Research: student perception and academic performance after implementation of a blended learning approach to a drug information and literature evaluation course. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 6367372-.

Taradi, K., Taradi, M., Radi, K., & Pokrajac, N., (2005). Blending problem-based learning with web technology positively impacts student learning outcomes in acid-base physiology. Advances in Physiology education, 29(1), 35–39.

Walne, M. B. (2012). Emerging blended-learning models and school profiles. Houston: Community Foundation. Retrieved from www. edustart. org.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1. الأطفال والديمقراطية.
2. الأطفال وثقافة التسامح.
3. الأطفال والعلوم.
4. الأطفال وثقافة الصورة.
5. الأطفال وفضاء اللعب.
6. الأطفال والثقافة الإلكترونية.
7. الأطفال والعدالة التربوية.
8. مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org