

This file has been cleaned of potential threats.

To view the reconstructed contents, please SCROLL DOWN to next page.

أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس
مادة الأحياء
على التحصيل الدراسي والانفعالات
الأكاديمية
لطلاب الصف الأول الثانوي

إعداد

د/ سعاد عبد العزيز رخا
مدرس مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية - جامعة المنوفية

د/حنان محمد الجمال
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة المنوفية

المقدمة :

لاشك أن دراسة انفعالات المتعلم أثناء اكتسابه للخبرات التعليمية من الأمور الهامة التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم ، كما أن فهم طبيعة تلك الانفعالات في سياق العملية التعليمية قد يؤدي الى تحسين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية المستخدمة ، وقد حظيت دراسة الانفعالات لذلك باهتمام الكثير من الباحثين في العقد الأخير ، فعلى الرغم من تناول الباحثين لمجموعة متنوعة من الأساليب و الأدوات لفهم و تقييم الجوانب المعرفية لعملية التعلم ، والتطورات المختلفة المتعلقة باستراتيجيات التعلم بغض النظر عن التعرف على انفعالات الطلاب سواء الإيجابية منها أو السلبية في إطار البيئات التعليمية المختلفة ، إلا أن الباحثين قد وجهوا اهتماما ملحوظا في السنوات العشرة الماضية بدراسة الانفعالات في إطار عملية التعليم و التعلم مثل دراسة (schutz & Pekrun,2007,16) و التي أكدت على أهمية تركيز الدراسات على الانفعالات الأكاديمية التي تؤثر في البيئات التعليمية المختلفة، وهو ما يقودنا الى أهمية الدراسات التي تتناول البحوث حول الانفعالات والحاجة الى تقييمها في سياق العملية التعليمية . وهناك تنوعا في اتجاهات الباحثين لدراسة الانفعالات في مجال التعليم ما بين المنحى التقليدي كدراسة القلق وعلاقته بإنجازات الطلاب ، مثل دراسة (Hembree,1988 ; Zeidner,2007) ، ودراسة الانفعالات المرتبطة بالنجاح و الفشل مثل دراسة (Pekrun,2005) ، وبين منحى تطوري يتجه الى دمج الانفعالات باعتبارها من المتغيرات الهامة التي لها تأثير في عمليات التعلم الأكاديمي واستراتيجيات التدريس مثل دراسة Paoloni (2014,88) ، و التي اعتبرت الانفعالات الأكاديمية من أبرز الجوانب الوجدانية التي تتأثر باستراتيجيات التدريس المستخدمة في الفصول الدراسية.

ومن ثم فإنه يبدو من الضروري التعرف على طبيعة الانفعالات الأكاديمية سواء كانت إيجابية أم سلبية في علاقاتها بدافعية الطلاب وتحصيلهم الدراسي ، مع التأكيد على تعزيز الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية ، حيث تبدو تلك الدراسات التي تناولت الانفعالات في بيئات التعلم غير التقليدية قليلة ، بل ونادرة ، وهذا ما أكده (Wang,2014,190) الأمر الذي يدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات لتحديد طبيعة الانفعالات الأكاديمية عند استخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على التكنولوجيا التي أصبحت أكثر انتشارا وتطبيقا في الأوساط التعليمية في جميع قارات العالم .

ويمثل التعلم المدمج أحد أساليب توظيف تلك المستحدثات التكنولوجية ، حيث يقوم على الخلط والدمج بين الطريقة التقليدية في التعليم واستخدام المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم ، وقد بدأ الاهتمام بادخال التعليم المدمج في الانظمة التعليمية، على اعتبار انه مدخل الى التعلم الالكتروني، ونمطا تعليميا فريدا مكمل لعملية التعليم، يدعو الى دمج الوسائل التقنية الحديثة وتفاعلها مع الاساليب التعليمية الاعتيادية، لتقديم نوع جديد من التعليم، يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ، باقل التكاليف، وبصورة تمكن القائمين على العملية التعليمية من ضبطها وقياسها وتقييم اداء الطلاب . وقد تعددت اشكاله، واختلفت مسمياته ، من

التعلم الخليط الى التعلم المزيج ، او التعلم الهجين، الى التعلم المؤلف او التعلم المكون، الى التعلم المدمج او المتمازج ، ويلاحظ ان تلك المسميات تدور حول معنى واحد . ويقصد بالتعلم المدمج استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف . ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت ، ويمكن وصف هذا التعلم، بأنه الكيفية التي تُنظّم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات . ويتميز هذا النوع من التعلم، باختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت ، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة ، نشطة ومتفاعلة

(قسطندي شوملي , 2007)

ويرى (Alexander,2004,13) أن التعلم المدمج جاء ليحقق التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم داخل الصفوف، إضافة إلى إمكانية ممارسة التعلم الذاتي والافادة من التقنيات الحديثة، الأمر الذي يمكن من تحقيق الأهداف بجوانبها المختلفة بفاعلية تؤدي إلى رفع مستوى الطلبة، وهذا النوع من أنواع التعلم يمكن الطلبة أنفسهم من التحضير واللجوء إلى غرف الدراسة عبر الشبكة للحصول على الفوائد القصوى من المعلمين دون إلغاء الغرف الصفية الحقيقية مما يساهم بشكل كبير في تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم وبين الطلاب والمعلمين .

ولذا فإن التعلم المدمج يمثل التطور المنطقي للتعلم بما يتضمنه من حلول لمواءمة تحديات تكيف التعلم لإحتياجات الأفراد سواء العقلية أو النفسية أو الاجتماعية ، كما يمثل فرصة مواتية لدمج وتكامل التقنية التي يوفرها التعلم الإلكتروني مع التفاعل والمشاركة التي يوفرها التي التعليم التقليدي من خلال الاتصال وجهاً لوجه .

مشكلة البحث :

تعتبر ظاهرة غياب الطلاب عن المدارس بصفة عامة ، وعن المدارس الثانوية بصفة خاصة من الظواهر السلبية التي تعتبر من أهم التحديات التربوية والنفسية والاجتماعية التي يعاني منها التعليم في مصر ، مما حدا بالباحثين إلى الاهتمام بدراسة أسباب هذه الظاهرة من النواحي النفسية والمعرفية المتعلقة بها، بالإضافة الى دراسة العوامل التي تحفز على عمليتي التعليم والتعلم والتي تمثل عامل جذب للطلاب لمتابعة الحضور إلى المدرسة ، والانتظام في الدراسة .

وفي سياق البحث عن العوامل التي تؤثر على عمليتي التعليم والتعلم ويشير كل من (5

(Mero, Caballero, Bermejo & Mellado, 2009) – في سياق البحث عن العوامل

التي تؤثر على عمليات التعليم والتعلم - إلى اهتمام الباحثين خلال السنوات الماضية بالجوانب المعرفية اهتماما طاعيا على اهتمامهم بالجوانب الوجدانية ، على الرغم مما أشار إليه (Pintrich, 2003,668) إلى أهمية توجيه الدراسات لفهم الانفعالات التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم في البيئات التعليمية المختلفة , وعليه فقد ظهر اهتمام كبير بدراسة الانفعالات وارتباطها بطرق تعلم الطلاب داخل الفصول الدراسية ، وعلى الرغم من جهود اجتذاب الطلاب إلى المدارس ومحاولات إمتاعهم خلال عملية التعلم بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس (Schuly & Pekrun 2007, 30 ; Berg, 2002,16)

الا انه لا زال هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت تأثير الاستراتيجيات التدريسية على الانفعالات الأكاديمية ، وفي دراسة استطلاعية لاستكشاف مكانة الانفعالات الأكاديمية من بين أسباب عزوف الطلاب عن الحضور للمدرسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية تبين أن الانفعالات المصاحبة لعمليات التعليم والتعلم لها أهميتها الخاصة والحيوية في جذب الطلاب إلى المدرسة أو هروبهم منها ، حيث أشار أفراد عينة هذه الدراسة إلى أن أهم أسباب الغياب عن المدرسة ما يمكن وصفه بالانفعالات السلبية كما يلي :

- شعور الطالبات بالملل وعدم الاستمتاع لعدم تنوع الاستراتيجيات التعليمية لكل المواد الدراسية
- فقد الدافعية والحماسة للتعلم بسبب الدور السلبي الذي يلعبه الطالب في الفصل
- شعور الطالب باليأس وعدم الاستفادة العلمية بسبب زيادة اعداد الطلاب بالفصل وعدم مراعاة الفروق الفردية أثناء العملية التدريسية.
- فقد روح المتعة والحماسة بسبب غياب الأنشطة التعليمية التفاعلية داخل الفصول الدراسية وحيث أن التعلم المدمج يمثل أحد الأساليب التدريسية التي تعتمد على دمج طريقة التعليم التقليدية بالتعليم الالكتروني المعتمد على الوسائط المتعددة وشبكات الانترنت بشكل يحقق العديد من المزايا حيث يساعد في توفير آليات اتصال وتواصل هادفة، ويعزز العلاقات الاجتماعية والتشاركية، ويؤدي إلى زيادة فرص العمل الجماعي والتفاعل بين اطراف العملية التعليمية (المدرس، الطالب ، المقررالدراس) ، ويهتم بمختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ، بالإضافة الى تميزه بالمرونة الكافية في تلبية كافة الاحتياجات للأفراد وفرص التعلم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم متجاوزا حدود الزمان المكان (Buket, 2006 ,129) ، بالإضافة إلى تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم وبين معلمهم وبين المعلمين أنفسهم أيضا ، ويحقق المرونة الكافية لمقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم ، وإثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي (جمال مصطفى , 2008 , 12), فإنه يتطلب دراسة ما قد صاحب هذا النمط من التعليم والتعلم من انفعالات أكاديمية يمكن استثمارها في جذب

الطلاب إلى المدرسة والحد من الانفعالات السلبية ، وتجعل من عملية التعليم والتعلم عملية ممتعة ، وعليه فقد سعت الدراسة الحالية إلى إستقصاء أثر التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي، ويمكن إيجاز مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

" ماأثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

1- ماأثر استخدام التعلم المدمج على تحسين الانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي؟

2 - ماأثر استخدام التعلم المدمج على تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث : تهدف الدراسة الحالية إلى :

1. الكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء .
2. الكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الاحياء لطلاب الصف الأول الثانوي .

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. توجية نظر القائمين على تدريس مادة الأحياء بصفة خاصة ومادة العلوم بصفة عامة الى ضرورة الاهتمام بالانفعالات الأكاديمية للطلاب نظرا لما لها من دور بارز في التأثير على عملية التعلم .
2. استجابة الدراسة الحالية للاتجاهات العالمية الحديثة بضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس .
3. توجيه نظر معلمي الأحياء إلى أهمية استخدام التعلم المدمج كبديل عن الطرق التقليدية .
4. تزويد معلمي الأحياء بنموذج عملي ودليل إجرائي لكيفية استخدام التعلم المدمج في تدريس الأحياء .
5. الكشف عن طبيعة الانفعالات الأكاديمية المتلازمة مع استخدام تقنية التعلم المدمج في تدريس الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي والذي لم تتناوله الدراسات المصرية بعد في حدود علم الباحثين - ، واستكشاف أثر هذه المعالجة التجريبية في تحسين الانفعالات الأكاديمية للطلاب الدارسين لمادة الأحياء من بين طلاب الصف الأول الثانوي .
6. من المتوقع ان يفتح البحث الحالي للباحثين التربويين المجال واسعا لإجراء بحوث مشابهة في مواد دراسية مختلفة وفي مراحل تعليمية مختلفة ، مع بعض المتغيرات الوجدانية الأخرى .

حدود البحث :

أقتصر البحث الحالي على :

1. عينة من طالبات الصف الأول الثانوي من مدرسة الثانوية بنات بإدارة الباجور التعليمية .
2. تدريس وحدة " الأساس الكيميائي للحياة " في مقرر الأحياء للعام الدراسي 2015/2014
3. قياس بعض الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية و السلبية) عند طلاب الصف الأول الثانوي محل الدراسة.
4. قياس مستوى التحصيل الدراسي للطلاب عند مستويات (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم) .

مواد وأدوات البحث :

اشتملت مواد وأدوات الدراسة على :

أولاً : برمجية تعليمية في مادة الأحياء للصف الأول الثانوي (وحدة الأساس الكيميائي للحياة)
تضم : بعض المواقع التعليمية , وبعض الفلاشات التعليمية وبعض الأنشطة العملية الافتراضية .

ثانياً : دليل للمعلم .

ثالثاً : كراسة نشاط للطلاب .

رابعاً : استبيان لقياس الإنفعالات الأكاديمية يتضمن ست انفعالات أكاديمية (القلق - الملل - اليأس - التمتع - الحماسة - التفاؤل) .

خامساً : اختبار لقياس التحصيل اشتمل على المستويات المعرفية الست (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم) .

مصطلحات البحث :

1- التعلم المدمج : Blended learning

يعرف التعلم المدمج بأنه " أسلوب تعليمي يتضمن سلسلة متصلة من مزج تقنية الكمبيوتر وشبكة الانترنت مع التعليم التقليدي " (Wang , 2014,189)

ويعرف إجرائياً بأنه " أسلوب تعلم قائم على الدمج بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي حيث يوظف فيه أدوات التعلم الإلكتروني كالحواسيب وشبكات الانترنت والمعمل الافتراضي , وكذلك أدوات التعليم الصفي كالمسبورة البيضاء والنماذج .. وغيرها وذلك لتدريس وحدة الأساس الكيميائي للحياة بمقرر الأحياء للصف الأول الثانوي "

2- الإنفعالات الأكاديمية : Academic emotions

وهي مجموعة المشاعر الإيجابية و السلبية التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي و تتضمن ثلاث انفعالات إيجابية (الاستمتاع ،التفاؤل، الحماسة) وثلاث انفعالات سلبية (القلق ،اليأس ، الملل).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها " الدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبيان الانفعالات الأكاديمية والتي تعبر عن كل من القلق،الملل، اليأس، الاستمتاع، التفاؤل ، الحماسة".

3- التحصيل الدراسي : Achievement

هو مقدار استيعاب الطلاب للمعلومات والمعارف المتضمنة في وحدة " الأساس الكيميائي للحياة " وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك .
الإطار النظري والدراسات السابقة :
أولا : الإطار النظري :

ويتضمن محورين أساسيين وهما :

المحور الأول : التعلم المدمج (Blended Learning)

مفهوم التعلم المدمج :

اتفقت معظم التعريفات التي وردت حول التعلم المدمج على أنه أسلوب يجمع بين عدة استراتيجيات أو طرق أو أدوات أو نظريات لتحسين نواتج التعلم , ولكنها اختلفت في مستوى الدمج , فالبعض منها ركز على دمج نمطين من التعلم مثل دمج التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني , والبعض الآخر ركز على دمج عدة استراتيجيات مثل التعلم التعاوني والتعلم الذاتي بالتعلم الإلكتروني , حيث يعرفه (الغريب اسماعيل, 2009, 135) بأنه : توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين المعلم والطلاب .

ويعرفه (حسن زيتون , 2005, 168) بأنه : إحدى صيغ التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف فيها الحواسيب وشبكات الانترنت والاتصالات، ويلتقى فيها المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان .

كذلك يعرفه (وليد يوسف , 2007, 142) بأنه التعليم الذي يمزج بين كل من التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة والتعلم الإلكتروني لتحقيق الإفادة من مميزات كلا الأسلوبين.

ويعرفه (خميس عطية , 2003, 255) بأنه صيغة للتكامل تجمع بين التعليم التقليدي، والتعلم الإلكتروني , حيث تستخدم مصادر التعلم الإلكترونية ضمن المحاضرات والدروس التقليدية بشكل متكامل معها.

ويعرفه (Alexander, 2004,13) كذلك على أنه أسلوب في التعلم يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعلم الإلكتروني، ووسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والتعلم عن طريق الشبكة بهدف تحسين وتجويد عملية التعلم والتعلم.

كما يعرفه (Graff, 2003:71) بأنه الطريق إلى التكامل بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني أو هو مفهوم يصف مداخل التعليم والتعلم التي تتضمن خليطا من نشاطات التعلم وجها لوجه ونشاطات التعلم على الإنترنت .

بينما يرى (Whitlock & Jelfe, 2003,99) أن هناك ثلاثة معانٍ للتعليم المدمج وهي : الاشتراك الكامل بين التعليم التقليدي مع التعلم المعتمد على الإنترنت , والاشتراك بين الوسائط وتوظيف أدوات تكنولوجيا التعليم في بيئات التعلم واشتراك عدد من طرق وأساليب التدريس بغض النظر عن استخدام التكنولوجيا .

أما (Bersin, 2003,71) فيعرفه بأنه أسلوب جديد يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لحل المشكلات التعليمية المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلم, والتي تتطلب الدقة والإتقان .

كما عرفه (Staker, & Horn, 2012, 8) بأنه أسلوب يلتقى فيه الطالب مع المعلم عن طريق الإنترنت بشكل غير مباشر وكذلك بداخل الصف بشكل مباشر ، وبهذا الأسلوب يتحكم الطالب بوقت التعلم و مكانه ومساره وسرعة تقدمه بشكل أكبر من البرامج التعليمية التقليدية.

ويذكر (Anderson, 2008 , 15) أن هناك أربعة مفاهيم مختلفة لمصطلح التعلم المدمج وهي:

1- جمع أو خلط التكنولوجيا المعتمدة على الويب من أجل إنجاز هدف تربوي .
2- جمع مداخل تربوية متعددة مثل (البنائية، السلوكية، المعرفية) للحصول على نتائج تعلم أفضل مع تكنولوجيا التعليم.

3- جمع أي شكل من أشكال تكنولوجيا التعليم مع تدريب يقوده المعلم وجها لوجه.

4- جمع تكنولوجيا التعليم مع مهام العمل الحقيقية .

وعليه يمكن القول أن التعلم المدمج هو أسلوب للتعلم يوظف فيه المعلم العديد من أدوات التعلم، مثل التعلم الافتراضي، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية وأيضاً أدوات التعليم التقليدي كالمجسمات والنماذج والتجارب المعملية والسبورة البيضاء ... وغيرها.

أبعاد التعلم المدمج :

يحدد كارمان (Carman, 2002, 27) خمسة أبعاد لعمليات التعليم المدمج وهذه الأبعاد تتمثل في التعلم بالأحداث الحية التي تتم وجها لوجه، التعلم الذاتي والذي يتم من خلال برنامج كمبيوتر سواء كان عبر الإنترنت أو على اسطوانة CD بالإضافة إلى التعاون بين الطلاب و تدعيمهم بمواد دعم الأداء وتوافر عنصر التقييم المستمر , ويمكن إيجاز تلك الأبعاد فيما يلي - الأحداث الحية وجها لوجه:

وهي الأحداث التعليمية التي يقودها المعلم ويشترك فيها كل المتعلمين في نفس الوقت ونفس المكان في حجرة الدراسة، وهي مقوم أساسى من مقومات التعلم المدمج لأن الموقف التعليمى الذى يقوده المعلم لا يمكن الاستغناء عنه، أو استبداله، لأن له تأثير كبير على المتعلمين , حيث يساهم في ترسيخ ثقة المتعلمين في أنفسهم , وجعل الموضوع وثيق الصلة بحياتهم , بالإضافة الى جذب انتباههم لموضوع الدرس .

- التعلم الذاتي :

يتيح التعليم المدمج الفرصة للطلاب أن يتعلموا تعلمًا ذاتيًا في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم، واحتياجاتهم وميولهم، والذي يتيح فرصا غير محددة للاكتشاف والتجريب من خلال الدخول على المواقع الإلكترونية ذات الصلة بالموضوع .

- التعاون :

التعلم المدمج يساهم في حدوث تفاعل إجتماعي بين المتعلمين وتوفير بيانات يستطيع فيها كل من المتعلمين والمعلم، أن يتعاونوا سواء أكان بشكل متزامن مثل غرف الدردشة أو بشكل غير متزامن مثل البريد الإلكتروني والمناقشات في أوقات مختلفة، وذلك من خلال شبكة الإنترنت.

- التقييم :

وهو لقياس معرفة ومهارات المتعلمين، فالتقييم القبلى يكون قبل بداية برنامج التعلم المدمج لتحديد المعرفة السابقة لكل متعلم، وبالتالي يمكن المتعلمين من اجتياز المحتوى الذى يعرفونه بالفعل، والتقييم التكويني والنهائي يقيس تأثير برنامج التعليم المدمج بكل عناصره

- مواد دعم الأداء :

وهي من أهم مقومات التعليم المدمج والتي تزيد من العائد التعليمى فى بيئة العمل ومنها المواد المطبوعة " كالمراجع القابلة للطبع والنشر" والمهام المساعدة " وتشتمل على الرسم البياني، الجداول، وكراسات الأنشطة "

خصائص بيئة التعلم المدمج :

أشارت (إيمان الغزو 2004 :157) إلى مجموعة من الخصائص التي تميز بيئة التعلم المدمج كمايلي :

1. بيئة نشطة : وفيها يكون المتعلم مشارك في العملية التعليمية , ويستخدم البرامج التطبيقية لإجراء العمليات المنطقية وعرض النتائج ويكون المتعلم مسنول عن تعلمه
 2. بيئة بنائية : وفيها يقوم المتعلم بإدخال المعلومات التي توصل اليها الى المعارف السابقة لديه وذلك لتحقيق فهم أكثر , وقد يستعين المتعلم بالحاسب في عرض النتائج
 3. بيئة تعاونية : وفيها يعمل المتعلمين في مجموعات تعلم صغيرة يساعد بعضهم بعضا , وقد يستعين المتعلمين بالشبكات الاجتماعية كأداة للتواصل الإجتماعي .
 4. بيئة مقصودة ومنظمة : وفيها يستخدم المتعلمين البرمجيات التعليمية المتنوعة في تحقيق الأهداف التي يسعون اليها
 5. بيئة محادثة وإتصال : وفيها يتاح للمتعلمين فرصة للانضمام إلى مجموعات تعاونية داخل فاعة الدراسة أو الافتراضية باستخدام شبكات الانترنت أو البريد الإلكتروني مما يسهل عملية التواصل بين المتعلمين
 6. بيئة سياقية : وفيها تقدم المادة العلمية والواجبات على شكل مشكلات من البيئة الحقيقية ويستخدم فيها برمجيات المحاكاة لمساعدتهم على حل المشكلات .
- نماذج التعليم المدمج :

لقد قام مجموعة من التربويين و غيرهم من المهتمين بالتعلم المدمج بوضع مجموعة من النماذج والتي يمكن توظيفها في مجال التعلم المدمج ومنها :

• نموذج (Sriwongkolo , 2007) :

حيث اعتمد على تطوير نموذج (التحليل - الأنشطة - التقويم) والذي يطلق عليه (AAA) وذلك ليناسب التعلم المدمج ومن خلال الاسم يتضح انه يشتمل على ثلاث مراحل وهي :

1. مرحلة التحليل : ويتم فيها تحليل احتياجات المتعلمين , تحليل المحتوى التعليمي, تحديد مهام التعلم
2. مرحلة الأنشطة : ويتم فيها عروض علمية - اسئلة - تدريبات - أنشطة تقويمية - مشروعات - تقارير علمية
3. مرحلة التقويم : ويتم فيها تقييم خطوات التعلم - تقييم التحصيل - تقييم جوانب التعلم المختلفة

• نموذج (Fernando, 2005) :

يتكون هذا النموذج من عدد من الخطوات تتلخص في:

(أ) تحليل المحتوى : يقوم المعلم في المرحلة بتحديد المقرر ومايقوم بتدريسه , اي تحديد الأهداف والمحتوى التعليمي للمقرر وتقسيمه إلى جزأين وفقاً للأهداف , جزء يتم تقديمه عبر الشبكة (الكتروني) أو من خلال الأقراص (CD) وجزء يتم تقديمه بالفصل الدراسي .

(ب) تحليل خصائص المتعلمين للتعرف على خبراتهم ومعلوماتهم المرتبطة بالمحتوى

(ج) تنفيذ البرنامج : حيث يبدأ المعلم البرنامج بلقاء يتم فيه التفاعل ولمدة يوم لكي يتوافر للمتعلمين فرصة لمقابلة بعضهم البعض , وكذلك مقابلة المعلم , الذي يقوم بمراجعة معلومات المجموعة , وتقديم الأهداف ومناقشة أهم المهام التعليمية .

(د) مرحلة التقييم - : خلال هذه المرحلة يخضع المتعلمين لاختبار تقييمي للتعرف على ماتم اكتسابه من معلومات وما تم تحقيقه من أهداف .

• نموذج (Frank , 2002) :

يقوم النموذج على مجموعة من الخطوات وهي :

- تحديد الهدف من البرنامج
- تحليل خصائص المتعلمين من حيث (العدد - المستوى العقلي - الخبرات السابقة ..)
- تحديد الأهداف التعليمية الخاصة والمحددة المراد تحقيقها من البرنامج .
- بناء على الأهداف التي تم تحديدها يتم تحديد الموضوعات الأساسية والفرعية
- تحديد نوعية الأنشطة المستخدمة سواء صافية أو الكترونية
- تصميم سيناريو للتفاعلات التعليمية
- تطوير استراتيجيات التقييم لتحديد فاعلية البرنامج
- تحديد وتوصيف أي مصادر يمكن أن تسهم في تسهيل عملية التعلم
- عرض التصميم على المتخصصين والخبراء في المجال
- تنظيم مخرجات عملية التعلم

• نموذج (Office of Demostic Preparedness , 2002) :

يتكون هذا النموذج من خمس مراحل وهي :

1. مرحلة التحليل : يتم فيها تحديد من هم المتعلمين ؟ ما الذي يعرفونه ؟ ما سمات تعلمهم ؟ ما الذي يحتاجونه ؟ لماذا يريدون التعلم ؟ ما المعرفة والمهارات والاتجاهات التي نحتاج إلى تعلمها للمتعلم ؟

2. مرحلة التصميم : ويتم فيها التخطيط لتطبيق برنامج التعليم المدمج من خلال تحديد عناصر التعلم وهي الأهداف التعليمية ، طرق التقييم ، المصادر التعليمية إعداد السيناريوهات التي تصف طريقة تقديم المحتوى، تحديد الأنشطة العملية .
 3. مرحلة التطوير : تعتمد هذه المرحلة على مرحلة التحليل، والتصميم والهدف من هذه المرحلة هو إنتاج المواد التعليمية والوسائل التي تدعم العملية التعليمية.
 4. مرحلة التنفيذ : ويتم فيها تطبيق برنامج التعليم المدمج في ضوء الخطوات التي تم تحديدها سابقا في مرحلة التصميم وطرق تقديم المعلومات إلى الطلاب ، وإنجاز المهمة في الوقت المحدد.
 5. مرحلة التقييم : الهدف من هذه المرحلة قياس مدى تحقيق الأهداف المطلوب، ونجاح البرنامج التعليمي باستخدام أدوات التقييم التكويني والنهائي التي تم بنائها .
استراتيجيات التعلم المدمج :
- قدم (حسن زيتون , 2005 , 177:174) أربعة استراتيجيات للتعلم المدمج وهي :
- الاستراتيجية الأولى : يتم فيها تعلم درس معين أو أكثر من خلال أساليب التعلم الصفي وتعلم درس آخر أو أكثر بأدوات التعلم الإلكتروني , ويتم تقييم الطلاب نهائيا من خلال وسائل التقييم التقليدية أو وسائل التقييم الإلكتروني .
- الاستراتيجية الثانية : وفيها يتشارك كل من التعلم الصفي مع التعلم الإلكتروني تبادليا في تعلم الدرس الواحد , فتكون البداية للتعلم الصفي , ولية التعلم الإلكتروني , ويتم تقييم الطلاب نهائيا الكترونيا أو تقليديا .
- الاستراتيجية الثالثة : هذه الإستراتيجية تشبه السابقة لها إلا ان البداية فيها تكون للتعلم الإلكتروني ويليه التعليم الصفي , والتقييم النهائي أيضا بأي أسلوب سواء تقليدي أو الكتروني.
- الاستراتيجية الرابعة : وفيها يتم التناوب بين التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني لعدة مرات في الدرس الواحد وليس مرة واحدة كما في الإستراتيجيتين السابقتين , ويستخدم أي أسلوب سواء تقليدي أو الكتروني في التقييم النهائي للطلاب . وقد تم استخدام تلك الإستراتيجية أثناء تدريس الوحدة , ذلك نظرا لما تتميز به مرونة وجاذبية للطلاب .
- شروط نجاح التعلم المدمج :
- ولتنفيذ التعلم المدمج بنجاح فقد اتفق كلا من : (حسن محمد, السيد عبد العاطي , 2008, 171) , (Hong, Ridznan, & Knek, 2003,46) على ضرورة وجود مجموعة من الشروط أثناء تصميم بيئة التعلم المدمج وتتضمن :
- التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج , وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج , وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة .

- التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التعلم المدمج .
- التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية , حتى لا تمثل معوقاً لحدوث التعلم.
- بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهاً لوجه , يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته كيفية تنفيذه , والإستراتيجيات المستخدمة في ودور كل منهم في أحداث التعلم .
- العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد سواء أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت أو في قاعات الدروس وجهاً لوجه .
- تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين وعليه فإن تنفيذ التعلم المدمج يحتاج مجموعة من المتطلبات يمكن إيجازها في :
- توفير معامل للحاسب الآلي وتكون متصلة بشبكة الإنترنت .
- تزويد المعلم والمتعلم بالمهارات الأساسية للتعامل مع الوسائط المتعددة .
- إعادة تنظيم المناهج التعليمية بحيث تتناسب مع التعلم المدمج والإلكتروني .
- تدريب المعلمين على أدوارهم كموجهين ومرشدين للطلاب أثناء التعلم المدمج .
- ويلاحظ ان هذه المتطلبات شاملة لعناصر العملية التعليمية من معلمين وطلاب ومناهج ومستحدثات تكنولوجية وكذلك بيئة التعلم , نظراً لأن التعلم المدمج قائم على التعاون بين جميع عناصر العملية التعليمية .
- ولتصميم بيئة التعلم المدمج فقد أشارت (حنان رجائي , 2012 , 44) إلى نموذج ل (Frank,2002) يوضح خطوات تصميم بيئة التعلم المدمج كالتالي :
- تحديد الهدف العام للبرنامج
- تحديد خصائص المتعلمين
- تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس والمراد تحقيقها
- تحديد الموضوعات الرئيسية والفرعية بناء على الأهداف التي تم تحديدها
- تحديد نوع النشاط التعليمي الذي يتناسب مع المحتوى العلمي الذي تم تحديده
- وضع سيناريو يوضح دور كل من المعلم والمتعلم أثناء عرض البرنامج
- تحديد أساليب التقويم
- تحديد مصادر التعلم المختلفة التي تسهم في إثراء عملية التعلم
- عرضه على مجموعة من المتخصصين والخبراء والتعديل في ضوء آرائهم

ومن ثم فإن أهم شروط نجاح التعلم المدمج هو توفير بيئة تفاعلية مستمرة من خلال العمل التعاوني والتواصل المستمر بين الطلاب وبعضهم والطلاب والمعلم وتحقيق التواصل المستمر من خلال أدوات التعلم الإلكتروني ، وكذلك الإهتمام بتقييم نتائج التعلم بصورة مستمرة .
مميزات التعلم المدمج :
يتوافر في التعلم المدمج العديد من المميزات والتي تجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي وقد لخصها (جمال مصطفى 2008 ، 12) فيما يلي :

- يوفر آليات اتصال وتواصل هادفة، ويعزز العلاقات الاجتماعية والتشاركية، وزيادة التفاعل العمل الجماعي بين اطراف العملية التعليمية (المدرس، الطالب ، المقرر الدراسي).
- رفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- يمثل أحد الحلول المقترحة لكثير من الموضوعات العلمية التي يصعب تدريسها إلكترونياً بالكامل وبصفة خاصة المهارات اليدوية مثل مهارات التشريح واستخدام التعلم المدمج لهذه الدروس يوفر التدريب في بيئة العمل أو الدراسة ويستخدم حدراً أدنى من الجهد والموارد لكسب أكبر قدر من النتائج ، فهو يمكن الناس من تطبيق المهارات باستمرار لتصبح مع الممارسة عادة.
- قلة نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده.
- يمثل وسط انتقالي للدول النامية، التي لا تستطيع أن توفر بيئة تعليم إلكتروني
- يوفر التفاعل بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمعلم سواء كان هذا التفاعل داخل غرفة الفصل، أو خارجها
- بالإضافة الى ذلك يرى (Buket , 2006, 180) أن التعلم المدمج يساهم في :
- تطوير دور المعلمين وجعلهم قادة ومرشدين لتعليم طلابهم من خلال استخدام شبكات المعلومات المحلية والعالمية ، إضافة إلى كونهم منتجين للمعرفة لا مستوردين لها
- تمكين المتعلمين من استخدام البرمجيات التعاونية متعددة الوسائط والبريد الإلكتروني والمكتبات الافتراضية وجميع معطيات شبكة الإنترنت
- جعل المتعلم مستعد لمواجهة متطلبات الحياة والتي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات .
- التركيز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير احدهم على الاخر.
- المرونة الكافية في توفير كافة الاحتياجات للفراد وفرص التعلم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم متجاوزا حدود الزمان المكان.

ويضيف (27: 2005, Bonk & Graham) الى مزايا التعلم المدمج قدرته على التعامل مع مختلف أساليب التعلم و إثراء الموقف التعليمي بأكمله و مساعدة الطلاب على تطبيق مهارات جديدة في ميدان العمل بشكل أسرع ، فمن خلاله يصبح الطالب أكثر مرونة للاستفادة من نماذج التعلم الشبكي مع الاحتفاظ بإمكانية التفاعل والانتباه الفردي اللذان يتوافران في التعليم وجها لوجه .

ويمكن القول أن من أكثر مزايا التعلم المدمج أنه يساهم في : زيادة الدافعية للتعلم من خلال استخدام الوسائط المتعددة ، عدم التقيد بحدود الزمان والمكان ، رفع جودة المنتج التعليمي مع قلة النفقات ، إحدث ألفة بين المتعلم والمستحدثات التكنولوجية التي يتم استخدامها في التعليم ، تنوع وسائل المعرفة وبالتالي فهو يراعي الفروق الفردية .

المحور الثاني :

الانفعالات الأكاديمية : Academic Emotions

لقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة الانفعالات في إطار العملية التعليمية، باعتبارها من المشاعر الإنسانية المرتبطة بالتعليم، والإنجاز الأكاديمي.

فقد أكد (811 , 2000 , Hargreaves ; 307 , 2011 , Linnenbrink) على أن الانفعالات تعمق فهم نتائج التعلم والتعليم، ومن ثم جاء مصطلح الانفعالات الأكاديمية ، والذي كان محورا لاهتمام (92 , 2002 , Pekrun, Goetz, Titz, & Perry) ، حيث أشاروا إلى أن مفهوم الانفعالات الأكاديمية مثل انفعالات التمتع، الفخر، القلق ، ترتبط مباشرة بكل من طريقة التدريس ، والتعلم داخل الفصول الدراسية والتحصيل الدراسي ، كما أكدوا على أهمية توجيه البحوث نحو دراسة الانفعالات وتقييمها في سياق العملية التعليمية .

وأشار كل من (35 , 2008 , Govaerts & Gergoire) إلى أن الانفعالات الأكاديمية عادة ما تكون قصيرة المدى ، وتتمثل في الشعور الذاتي للخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم في سياق معين.

وأكد (118 , 2009 , Perkrum) على أن الانفعالات الأكاديمية لها صلة بتعزيز الدوافع، والأداء الأكاديمي للمتعم وذلك من خلال التأثير الإيجابي من خلال معالجة المهام الأكاديمية بابتكاره ومرونة.

هذا، بالإضافة إلى ما أكد عليه كل من (3 , 2012 , Cleveland-Innes & Compbell) من أن الانفعالات الأكاديمية تظهر في صورة تعبيرات سلوكية معينة " مثل تعبيرات الوجه والتغيرات الفسيولوجية " ، وذلك أثناء تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وتواصلهم داخل الفصل الدراسي، والتفاعل مع التكنولوجيا، المحتوى الدراسي، وممارسة الأنشطة المتنوعة، بالإضافة إلى التفاعل ما بين الطلاب والمعلمين مما يؤثر في دافعية الطلاب وأدائهم ، وقد افترض كل من (380 , 2006 , Meyer & Turnar) أن مناخ الفصول الدراسية الإيجابي، ودعم المعلمين يساهم في تحفيز الطلاب وتحقيق وإتقان الأهداف التعليمية بالإضافة إلى تحسين الانفعالات الأكاديمية لدى الطلاب .

وأشارا (Rienties, & Rivers, 2014, 6) إلى أن الانفعالات الأكاديمية تحدث في أي مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة، ولكنها قد تختلف من متعلم إلى آخر ومن بيئة تعليمية إلى أخرى ، كما أشار كل من (Ketonen, & Lonka, 2013 , 103) إلى أن الطلاب عندما يدخلون الفصول الدراسية يكون لديهم مجموعة من المعتقدات والانفعالات والتي قد تسهم في توجيه تصرفاتهم وتفاعلهم مع البيئة الأكاديمية .

ونظرا لأهمية تلك الانفعالات الأكاديمية فقد اتجه العديد من الباحثين إلى دراستها في إطار البيانات التعليمية المختلفة باستخدام طرق تقييم وأدوات متباينة ، وذلك استثمارا لما يميل إليه الطلاب من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقد قدم (Fredrickson & Joiner, 2002 , 172) نظرية في هذا الشأن أطلقا عليها نظرية التوسيع والبناء **The broaden and build theory** وهي تشير إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تساعد على توسيع الفكر والإدراك ، والتشجيع على اكتشاف طرق جديدة للتفكير والعمل، وتوسيع دائرة اهتمامات المتعلم، فينعكس ذلك على مزيد من الرفاهية الذاتية والإقبال على عملية التعلم والتركيز على الأداء، والدافعية للإنجاز، في حين أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر على المتعلم فينتابه الضيق والملل الذي يؤثر بدوره على عدم الإقبال على التعلم.

كما أوضح (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008,420) كذلك أن التأكيد على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية يساعد المتعلم على توسيع قدراته المعرفية والسلوكية التي تؤدي إلى تعزيز مشاركته المدرسية وعلاقاته الإيجابية بينه وبين المعلم، وبالتالي الحصول على فرص أفضل للنجاح الأكاديمي، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤثر سلباً على المتعلم في إتقانه للمواد الدراسية المختلفة، وتقلل من مرونته وذلك من خلال توجيه الانتباه بعيداً عن المهام الدراسية المطلوبة.

وفي ضوء ما سبق تعرف الانفعالات الأكاديمية في البث الحالي بأنها " هي مجموعة المشاعر الإيجابية والسلبية التي ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمي أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي و تتضمن ثلاث انفعالات إيجابية (الاستمتاع، التفاؤل، الحماسة) و ثلاث انفعالات سلبية (القلق ، اليأس ، الملل).

قياس الانفعالات الأكاديمية :

تباينت اتجاهات الباحثين في قياس الانفعالات الأكاديمية ، ومن أبرز هذه الاتجاهات ما أشار إليه كل من (Rienties & Rivers, 2014, 7-8) من أن قياس هذه الانفعالات إنما يعتمد على ما يلي:

1- تحليل المحتوى:

ويتم ذلك من خلال تحليل مضمون التعليقات والنصوص المكتوبة والمناقشات على الإنترنت من قبل الطلاب والتي تعبر عن مشاعرهم، وآرائهم، وردود أفعالهم تجاه عملية التعلم ، ونواتجه.

2- معالجة البرمجة اللغوية العصبية:

وفيها يتم تحليل النصوص المكتوبة من قبل المتعلمين والتي تصف مشاعرهم وآراءهم وردود أفعالهم، مع محاولة التأكيد على الانفعالات الإيجابية، بما تتضمنه عملية البرمجة من الكشف عن الانفعالات التي يستخدمها المتعلم أثناء وصفه لمشاعره وإعادة صياغتها .

3- تحديد المؤشرات السلوكية:

ويتم ذلك من خلال دراسة البيانات التعليمية ، حيث يتم تسجيل النقاشات والحوارات للمجموعات الصغيرة من المتعلمين ومواقفهم وسلوكياتهم أثناء تواجدهم في الفصول الدراسية عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ويتم تحليلها وبالتالي تصبح مؤشراً للانفعالات الأكاديمية.

هذا؛ بالإضافة إلى طرق أخرى يستخدمها الباحثون لقياس الانفعالات الأكاديمية بصورة كمية ونوعية منها:

أولاً:- الأدوات الكمية

وذلك من خلال أدوات قياس يقوم الباحثون بتصميمها مثل استبيان (Pekrun, Goetz, AEQ (Titz & Perry, 2002) والذي يشتمل على تسعة من الانفعالات الأكاديمية ، أربعة من هذه الانفعالات إيجابية (الفرح، الأمل، الكبرياء، الإغاثة) ، وخمسة منها سلبية (الغضب، القلق، العار، اليأس، الملل) ويتم قياسها أثناء عملية التعلم ، وتستخدم على نطاق واسع لما تتمتع به من درجات صدق وثبات عالية ، ومنها كذلك استبيان (Cleveland-Innes, & Prisca, 2012) واستبيان (Mega, Lucia ,& Rossana , 2014) .

ثانياً: الأدوات النوعية :

- تتم من خلال المقابلات لعدد كبير من المتعلمين لفهم انفعالاتهم الأكاديمية وتحليلها وهي التقنية المستخدمة في دراسة (Mega, Lucia ,& Rossana , 2014)

- تحليل ردود أفعال المتعلمين من خلال تعبيرات الوجه والإيحاءات ، وحركة العين ونبرات الصوت والتي تركز بشكل أكثر تحديداً على الانفعالات الأكاديمية كما في دراسات

(Baylor, 2011 ; Lehman, D'Mellos & Person. 2010;, (Ahmed, Alicia, & Mohd,2013)

- قياس الموجات الدماغية للانفعالات الأكاديمية من خلال جهاز (EEG) ، كما في دراسة كل من (Ketonen & Lonka, 2013,105) حيث قاما بدراسة بعض الانفعالات الأكاديمية - المتمثلة في الثقة والإثارة والإحباط - عن طريق تحليل الموجات الدماغية ، حيث كان يتم التقاط الموجات الدماغية الخاصة بالمفحوص أثناء التدريس ببرنامج تعلم للجبر، ويتم تحويل هذه الموجات إلى ترددات (ألفا، بيتا، جاما) ثم دراستها ، وبذلك يمكن التنبؤ بمستوى الانفعالات الأكاديمية من حيث الكثافة (منخفض / متوسط / عال).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبيان كأداة كمية لقياس الانفعالات الأكاديمية لما يعطيه من صورة دقيقة نسبياً عن هذه الانفعالات ، لوضوح بنودها وقلة تكلفتها وسهولة تطبيقها في البيئات التعليمية .
الدراسات السابقة :

تم تقسيم الدراسات السابقة الى محاوريين وهما :

أولاً : دراسات تناولت التعلم المدمج .

ثانياً : دراسات تناولت الانفعالات الأكاديمية.

أولاً : الدراسات التي تناولت التعلم المدمج :

فيما يتعلق بالدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع فقد اطلعت الباحثتان على مجموعة من الدراسات ومنها دراسة (حسن الباتع , السيد عبد المولى , 2007) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام كلا من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لطلاب الدبلومة المهنية وإتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني , وتكونت مجموعة الدراسة من (36) طالب وطالبة قسمت الى ثلاث مجموعات متساوية , مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين , درست التريبيه الأولى بالتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت , ودرست التجريبية الثانية بالتعلم المدمج , بينما درست المجموعة الضابطة بالتعلم التقليدي , وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي , وبطاقة تقييم للأداء ومقياس إتجاهات وأسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم الأداء لصالح المجموعتين التجريبيتين , أما فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي فقد اوضحت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي درست بالتعلم المدمج .

كذلك دراسة (سعاد شاهين , 2008) التي هدفت إلى قياس مدى فعالية التعلم المدمج

في تنمية التحصيل و عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة النصر التجريبية بمدينة طنطا واتجاهاتهم نحوه، وقد خلصت أهم نتائج الدراسة إلى فاعلية التعلم المدمج، كونه يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي حيث يساعد على توفير المادة التعليمية بطرق مختلفة وعديدة، وذلك من خلال وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتعلم المدمج ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في العلوم لصالح المجموعة التجريبية . كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج لصالح المجموعة التجريبية .

بينما سعت دراسة (خديجة الغامدي , 2010) الى التعرف على مدى فاعلية التعلم

المدمج في إكساب طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

مهارات برنامج العروض التقديمية وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة ، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة واستبيان لإستطلاع آراء الطالبات في البرنامج المقدم وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء لصالح المجموعة التجريبية والتي استخدمت التعلم المدمج في التدريس ، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق التعلم المدمج في المناهج الدراسية وتدريب المعلمات عليه .

وكذلك أجرت (دعاء عبد الخالق , 2011) دراسة للتعرف على فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات التصميم التعليمي لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية وتكونت عينة الدراسة من (69) طالب تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات متساوية , حيث درست المجموعة الاولى بالتعلم المدمج والمجموعة الثانية درست بالتعلم الالكتروني بينما درست المجموعة الثالثة بالتعلم التقليدي , وأشارت النتائج الى وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التي درست بالتعلم المدمج .

كذلك أجرى (حسني عوض , أياد فايز أبو بكر , 2012) دراسة هدفت الى إستقصاء أثر استخدام التعلم المدمج مقرر التدخل في حالات الأزمات كأحد مقررات برنامج التنمية الإجتماعية , وتكونت عينة الدراسة من (42) طالب من جامعة القدس المفتوحة تخصص خدمة اجتماعية , قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة , وتم تطبيق البرنامج , حيث درست المجموعة التجريبية بالتعلم المدمج ودرست المجموعة الضابطة بالتعلم التقليدي , وأسفرت النتائج عن وجود فروق في متوسط التحصيل لصالح المجموعة التجريبية , وأوصى الباحثان بضرورة الإهتمام من قبل الجامعات بإدخال التعلم المدمج في التعليم الجامعي .

أيضا أجرى (علي الزعبي و حسن بني دومي , 2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المتمازج في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (71) تلميذاً وتلميذة موزعين على أربع شعب صفية منهم (38) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية، و (33) تلميذاً وتلميذة في المجموعة الضابطة .ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التحصيل ومقياس الدافعية بعد التأكد من صدقهما وثباتهما .ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار (ت) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط أداء الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي وكذلك يوجد فرق

دال إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي , ويوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط أداء تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط أداء المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أشارت دراسة (طه محمود عبد العزيز, 2012) الى تقصي فعالية استخدام استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية المعتادة في تنمية التحصيل المعرفي وبعض مهارات الدراسة الجامعية لدى الطلاب بكلية التربية جامعة كفر الشيخ وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب بكلية التربية شعبة معلم زراعي بجامعة كفر الشيخ تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى ضابطة درست الموضوعات المختارة بالتعلم التقليدي والأخرى تجريبية درست الموضوعات المختارة بالاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكتروني المدمج . واستخدم الباحث اختبار تحصيلي ومقياس التصرف في المواقف الجامعية ، وبعد تطبيق الأدوات أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات الدراسة الجامعية والتي حددها الباحث في: التعلم الذاتي، التفكير بأسلوب حل المشكلات ، الاتصال ، التعامل مع المستجدات التكنولوجية

بينما أشارت دراسة (Aytekin, 2012) إلى فاعلية التعلم المدمج في تنمية المهارات التدريسية عند الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية , وأعد الباحثون قائمة بالمهارات التدريسية التي يجب توافرها لدى الطلاب المعلمين وتم استخدام المنهج شبه التجريبي , وتم اختيار المجموعة التجريبية من تخصصات مختلفة وهي (الرياضيات (21) , العلوم (15) , الكمبيوتر (20) , القرآن الكريم (15)) وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي وأشارت نتائج المعالجة الإحصائية الى فاعلية التعلم المدمج في اكتساب الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية.

أما دراسة (Yapici & Akbayn, 2012) فقد هدفت إلى استقصاء أثر التعلم المدمج على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية لمادة الاحياء وكذلك التعرف على اتجاهاتهم نحو استخدام الإنترنت واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وتكونت عينة الدراسة من (107) طالب تم تقسيمهم على المجموعتين حيث تكونت المجموعة التجريبية من (40) طالب درست بالتعلم المدمج أما الضابطة فكانت (67) طالب درست بالتعلم التقليدي وطبق الباحثان اختبار تحصيلي وكذلك مقياس اتجاهات على المجموعتين قبلها وبعديا, وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل وكذلك في الإتجاه نحو استخدام الإنترنت , حيث تكون لدى طلاب المجموعة التجريبية إتجاهات إيجابية نحو الإنترنت .

كذلك هدفت دراسة (بلال الذيابات , 2013) الى استقصاء فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية , وتكونت عينة الدراسة من (58) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة تخصص : تربية الطفل , معلم الصف , وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي أعده الباحث من (45) فقرة من نوع الإختيار من متعدد , كما استخدم الباحث مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج , وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية , وكذلك وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم الالكتروني , وأوصى الباحث بضرورة تبني اسلوب التعلم المدمج واستخدامه في تدريس مقررات أخرى وتخصصات مختلفة.

وأيضاً هدفت دراسة (عبد الحليم محمد عبد الحليم , 2014) الى تقصي فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الاول الثانوي حيث قام الباحث بإعداد قائمة لمهارات البرمجة , وبطائفي لملاحظة الأداء لمهارة البرمجة وكذلك مهارة بناء برنامج في التعلم المدمج , واختبار تحصيلي , وأشارت نتائج الدراسة الى فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات البرمجة , وكذلك في رفع التحصيل للمعرفة المرتبطة بالبرمجة .

كذلك أجرى (السيد المراغي , عبد الله الأنور , إيمان جاد , 2014) دراسة هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل والمهارات الحياتية , وتكونت عينة الدراسة من (70) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين (تجريبية , ضابطة) وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في التحصيل الدراسي وكذلك في المهارات الحياتية لصالح المجموعة الضابطة .

أيضاً أجرى (Demirkol , Kazu , 2014) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم المدمج مقابل التعلم التقليدي على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة ثانوية بمدينة الأناضول التركية واختار الباحثان موضوع الوراثة بمادة , وتكونت عينة الدراسة من (54) تم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية تكونت من (19 طالب , 8 طالبات) بينما تكونت المجموعة الضابطة من (18 طالب , 9 طالبات) , وطبق الباحثين اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين واستمرت التجربة لمدة (6) أسابيع , وتم تطبيق الإختبار على المجموعتين بعدياً , وأسفرت

النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية , وبمقارنة نتائج الطلاب والطالبات أشارت النتائج الى وجود فرق دال إحصائياً لصالح الطالبات.

ثانياً : الدراسات التي تناولت الانفعالات الأكاديمية:

قام كلا من (Kleine, Goetz, Pekrun & Hall, 2005) بتحديد الانفعالات الأكاديمية ذات الصلة المباشرة بالتعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات كالقلق والغضب والضجر قبل وأثناء وبعد الانتهاء من اختبار الرياضيات وعلاقتها بمستوى الأداء في اختبار الرياضيات، وقد كانت عينة الدراسة تتألف من (2070) طالب وطالبة من الصف الخامس الأساسي من (42) مدرسة ألمانية، وتم تقييم انفعالات الطلاب الأكاديمية المتمثلة في التمتع، القلق، الغضب، الضجر من خلال تقسيم الطلاب إلى ثلاث مستويات (المستوى المتدنى، المستوى الأوسط، المستوى الأعلى).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الطلاب في التحصيل الدراسي في اختبار الرياضيات يختلف وفقاً لمستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لديهم وتبين أن مظاهر القلق، الغضب، الضجر وجدت في الغالب عند الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المتدنى، في حين أن الطلبة من المستويات الأفضل أظهروا قدراً أكبر من التمتع وقلة الضجر.

قام (Bush, 2006) بدراسة العلاقات بين بعض المتغيرات الصفية والتي تشعر الطلاب بالانتماء داخل مجتمع الفصل الدراسي والحكم الذاتي المتصور من قبل اساتذته، الاحتياجات النفسية والانفعالات الأكاديمية المتمثلة في التمتع واليأس وتنظيم الدوافع لدى طلاب الجامعة في الفصل الدراسي.

وقد أسفرت النتائج الخاصة بالانفعالات الأكاديمية على أن الدوافع الذاتية مؤشراً إيجابياً لانفعال التمتع وليس هناك علاقة بينه وبين اليأس.

قام (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007) بدراسة العلاقة بين تصورات الطلاب للبيئة الصفية و الانفعالات الأكاديمية أثناء حصة الرياضيات وكان ذلك على عينة قوامها (1623) طالب وطالبة بنسبة 52.4% طلاب، 47.6% من الطالبات ضمت الصفوف (5- 10) في (69) صف بمعدل (22) طالباً في الصف الواحد، وتم اختبار مجموعة من الانفعالات الأكاديمية تتضمن القلق، الغضب، الضجر وهي الأكثر شيوعاً وتكراراً في مجال التعلم والإنجاز لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة وثيقة بين سلوك الطلبة في البيئة الصفية و الانفعالات الأكاديمية.

كما أجرى كلا من (Eroglu, Isiklar, & Bozheyiki, 2006) دراسة الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات (النوع، الإقامة، مستوى الدراسة، الوضع التربوي للوالدين)، وذلك على عينة من جامعة سجلوق بتركيا يبلغ عددهم (481) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الأولى والرابعة منهم (275) من الطالبات (206) من الطلبة، مستخدماً في ذلك استبيان (AEQ (Pekrun et al. 2002) ، الذي يشمل ثمانية من الانفعالات الأكاديمية تشمل (الغضب، القلق، اليأس، الحجل، الفرح، الأمل، الاعتزاز، الضجر). وتم تحليل النتائج باستخدام اختبار "ت" لبيان الفروق في الانفعالات الأكاديمية لمتغيرات البحث.

وأسفرت النتائج على وجود اختلافات بين الطلبة الجامعيين وفقاً لمستواهم الدراسي؛ حيث كان القلق، اليأس من الانفعالات الأكاديمية التي لها دلالة إحصائية لدى طلاب الفرقة الرابعة، ولا يوجد اختلاف كبير في العوامل الأخرى (الغضب، الخجل، الفرح، الأمل، الفخر، الضجر). ووجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في انفعالات الغضب، القلق، الفخر (الاعتزاز) لصالح الطالبات، بينما انفعالات الأمل كانت الفروق في صالح الطلبة. ولا يوجد اختلاف كبير في عوامل (اليأس، الخجل، الفرح، الملل) ووجود اختلافات في الانفعالات الأكاديمية للطلبة الجامعيين وفقاً للحالة التعليمية لأبائهم، فلم تكن كبيرة في الأوساط الأكاديمية باستثناء عامل الأمل وفقاً للحالة التعليمية لأبائهم، ولا توجد الفروق وفقاً لأبائهم.

قام (Berg, 2008) بدراسة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية، والإنجاز الأكاديمي والتفكير الناقد للطلاب، وذلك من خلال تنفيذ الدروس الصفية في مجال أخلاقيات العلوم الحيوية باعتبارها من الموضوعات التي تثير الجدل، والكشف عن دور الانفعالات الأكاديمية في البيئات التعليمية، وقد استخدم استبيان لتقييم الانفعالات الأكاديمية قبل، وأثناء، وبعد عملية التدريس، وذلك على عينة قوامها أحد عشر طالباً شاركوا في الدروس غير المثيرة للجدل (بنية ووظيفة DNA) وتسعة من الطلاب الذين شاركوا في الدروس المثيرة للجدل (أبحاث الخلايا الجذعية الجينية) والمسجلين في دورة بيولوجية الخلية في كلية المجتمع في جنوب غرب الولايات المتحدة. وطبق استبيان (AEQ) لتقييم الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المتمثلة في الفخر، التمتع، الانفعالات السلبية المتمثلة في الغضب، الخجل، اليأس، وذلك قبل، وأثناء، وبعد الدرس. وأسفرت النتائج إلى أن الانفعالات الأكاديمية للطلاب (الغضب، الخجل، اليأس) كانت أعلى في الدروس المثيرة للجدل بالمقارنة بالدروس غير المثيرة للجدل، على العكس من ذلك فإن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (التمتع، والفخر) أعلى في الدروس الغير مثيرة للجدل بالمقارنة بالدروس المثيرة للجدل. حيث أن الدروس المثيرة للجدل تثير الكثير من الانفعالات الأكاديمية السلبية و تساهم في زيادة مشاركة الطلاب وتؤثر على قدرتهم على التفكير الناقد، وتعزز من مشاركة الطلاب.

قدم (Lin & Ho's, 2009) دراسة تهدف إلى العلاقة بين تعلم الطلاب وانفعال القلق باعتباره من الانفعالات الأكاديمية السلبية. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين والأقران هم المساهمين الرئيسيين في انفعال القلق لدى الطلاب والتي تحرص على تخويف الطلاب.

قام (Lehman, D'Mello & Person, 2010) بدراسة تهدف إلى استكشاف الانفعالات الأكاديمية أثناء أدائهم للأنشطة التعليمية، وقد كانت العينة تتألف من (41) طالب من المرحلة الأساسية باستخدام (28) مشكلة منطقية تناسب أفراد العينة، وتم التسجيل المرئي لاستجاباتهم الانفعالية في مختلف مراحل حل المشكلة وانتقالهم من مشكلة إلى أخرى، وبعد تلقي التغذية الراجعة.

أشارت النتائج التي تم التوصل إليها أن الفصول والملل والارتباك والسعادة هي الانفعالات الرئيسية التي ظهرت لدى الطلبة، في حين كان الإزدراء والقلق والغضب والحزن والخوف والاشمزاز والفرح والمفاجأة كانت نادرة.

قام (أكرم صالح, 2012) بدراسة تهدف وإلى الكشف عن فاعلية استخدام الطلاب لأنشطة الويب كويست في إثارة الانفعالات الأكاديمية نحو تعلم الرياضيات و الكشف عن العقبات التي تحول دون استخدام الإنترنت للأغراض التعليمية لدى عينة قوامها (56) من طلبة الصف التاسع الأساسي في شمال محافظة طولكوم، ، مستخدماً في ذلك تصميم الويب كويست للوحدة الأولى في الهندسة التحليلية من مناهج الرياضيات للصف التاسع الأساسي. وأظهرت النتائج إلى وجود الانفعالات الأكاديمية الإيجابية أثناء تنفيذ أنشطة الويب كويست متمثلة في الحماسة، الفضول، السعادة، التحدي، الراحة، حب الرياضيات، الاشتياق، الاهتمام في جو من العمل الجماعي. كهيئة للتعلم سيحفز الطلبة على تعلم الرياضيات، و كذلك ظهور الانفعالات الأكاديمية السلبية أثناء تنفيذ أنشطة الويب كويست لدى عدد من الطلبة و المتمثلة في القلق، الارتباك، الأحباط، العجز، الغضب .

قام كلاً من (Cleveland-Innes & Campbell, 2012) بدراسة الانفعالات الأكاديمية في عملية التعلم (البرنامج التعليمي للرياضيات)، وذلك على عينة قوامها (217) طالباً من سبعة عشر ولاية أمريكية. وقد أشارت النتائج إلى وجود انطباعات من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية عبر استخدام الإنترنت.

قام (Tempelaar, Niculescu, Rienties, Giesbers and Gijsselaers, 2012) بدراسة مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المبرمج لطلاب إدارة الأعمال وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية، والذي يبلغ عددهم (730) طالباً. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين استخدام استراتيجية التعلم المبرمج و الانفعالات الأكاديمية المتمثلة في التمتع، القلق، الملل، الإحباط. وتفصيل الطلاب لاستخدام التعلم من خلال الإنترنت. فقد كانت النتائج تشير إلى ارتفاع انفعال التمتع لدى الطلاب وانخفاض انفعالات القلق والملل والإحباط.

قام كل من (Villavicencio & Bemardo, 2013) بدراسة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (المتعة والاعتزاز) وعلاقتها بالتنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي. وقد شملت عينة البحث على (1345) طالباً من طلاب الجامعة الذين يدرسون مقرر حساب المتلثات. واستخدما في ذلك استبيانات لكل من الانفعالات الأكاديمية، الإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات (حساب المتلثات)، التنظيم الذاتي. وأسفرت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي في مادة حساب المتلثات، وأن كلا من المتعة والاعتزاز يمكن التنبؤ من خلالهما بالإنجاز الأكاديمي المرتفع في مادة حساب المتلثات. قام (Wang, 2014) بدراسة للانفعالات التي يشعر بها معلمي اللغة في التعليم العالي عند استخدامه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة، وقد تألفت العينة من (30) معلم من معلمين اللغة في الجامعات، وتم تطبيق استبيان الانفعالات المتمثلة في الغضب، القلق، السعادة، الحزن، وكذلك (6) من المعلمين الذين تم إجراء مقابلات بينهم للتعرف على ما يعانيه من استخدام التكنولوجيا والاتصال في التدريس، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو إدماج التكنولوجيا والاتصال في التدريس، وأظهروا تخوفهم من عدم القدرة على الضبط، ويشعرون بالمتعة عند استخدام العروض التقديمية واليوتيوب في حين لا يشعرون بالمتعة عند استخدام المواقع الاجتماعية المشتركة (الفيسبوك). والمواقع التعليمية لأنها لا تستخدم في الفصول الدراسية وبالإضافة إلى شعورهم

ببعض الانفعالات السلبية المتمثلة في الكآبة والقلق وانعدام الأمن والغضب أدت إلى ردود سلبية في أداء بعض الطلاب.

قام (Lui NG, 2014) بدراسة مدى تفهم المعلمين للانفعالات الأكاديمية للطلاب الصينيين أثناء تعلم مادة اللغة الإنجليزية، والوعي بها بالنسبة للطلاب من خلال ممارستهم التعليمية، وذلك على عينة (16) معلماً من معلمين المدارس الابتدائية والإعدادية للطلاب المهاجرين في الصف الثامن. وقد استخدم في ذلك مقابلات مقننة مع المعلمين وملاحظاتهم على الطلاب بالإضافة إلى مقابلات فردية واستخدم استبيان الانفعالات الأكاديمية (Pekrun, et al, 2002).

وأشارت النتائج بوعي المعلمين للانفعالات الأكاديمية للطلاب وتوجيه ممارستهم التعليمية. حيث حدد المعلمون الانفعالات السلبية المتمثلة في (التوتر ، القلق) والتي قد واجهت الطلاب أثناء عملية التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي مايلي :-

- ان معظم الدراسات اهتمت بتنمية التحصيل في فروع العلوم المختلفة , وكذلك اهتم الكثير منها بتنمية المهارات سواء أكانت مهارات تكنولوجية أو مهارات تدريسية , إلا أنه من الملاحظ وجود ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بالانفعالات الأكاديمية
- اتفقت الدراسات على تحديد الانفعالات الأكاديمية و المتمثلة في الانفعالات الأكاديمية الايجابية تشمل (التمتع ،الفرح ،الأعزاز ،الفخر ،السعادة ،الفضول ، الحماسة ،التحدى ،التشويق) أما الانفعالات الأكاديمية السلبية فتتمثل في (القلق ،الغضب ،الضجر ،اليأس ،الخجل ،الحزن ، الأحياط ،الأنزعاج ،الخوف ،الأرتباك).
- تم دراسة الانفعالات الأكاديمية في علاقتها ببعض المتغيرات الصفية مثل الانتماء ، و التنظيم الذاتي ، و الاحتياجات النفسية ، تنظيم الدوافع ،سلوك الطلبة في البيئة الصفية ،المستوى الدراسي للوالدين ، الإنجاز الأكاديمي ،التفكير الناقد أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية .
- اعطت الدراسات وزناً قليلاً لقياس أثر استراتيجيات تدريسية تعتمد على التكنولوجيا والأنشطة الالكترونية " باستثناء دراسة (Tempelaar, Niculescu, Rienties,) (Giesbers and Gijsselaers. 2012) في تدريس الرياضيات " ، وانعكاسها على بعض الانفعالات الأكاديمية السلبية و الإيجابية لدى الطلاب ،حيث أن الدراسات تبدو قليلة ونادرة في المجال .

- معظم الدراسات لم تهتم بدراسة الأنفعالات الأكاديمية السلبية والإيجابية لدى المعلم أثناء ممارسة التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيما عدا دراسة (Wang 2014) التي درستها على معلمى اللغة أثناء تدريبهم .
 - لا توجد دراسات استخدمت التعلم المدمج فى تدريس الأحياء لتحسين الأنفعالات الأكاديمية ، رغم دور الأنفعالات فى التعلم ، مما دعى الباحثان إلى البحث الحالى.
- فروض البحث :**

ووفقا للإطار النظرى ، والنتائج التى أسفرت عنها الدراسات السابقة ، تم صياغة فروض البحث الحالى على النحو التالى:

(1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى استبيان الإنفعالات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

ويتفرع من هذا الفرض الفرعيين التاليين :

أ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى استبيان الإنفعالات الأكاديمية السلبية لصالح المجموعة الضابطة.

ب - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى استبيان الإنفعالات الأكاديمية الايجابية لصالح المجموعة التجريبية.

(2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي استخدمت التعلم المدمج) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة

المعتادة) فى الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث :

للإجابة على أسئلة البحث الحالى والتحقق من صحة الفروض تم اتباع الآتي :

أولا : الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة العربية والاجنبية المتعلقة بالتعلم المدمج والأنفعالات الأكاديمية .

ثانيا : تحديد الأنفعالات الأكاديمية والتي يمكن تحسينها من خلال دراسة مادة الأحياء .

ثالثا : إعداد برمجية التعلم المدمج :

قبل البدء فى إعداد البرمجية الخاصة بالتعلم المدمج تم تحديد المحتوى العلمي التي سيتم تدريسه وقد تم إختيار وحدة " الأساس الكيميائي للحياة " بمادة الأحياء للصف الأول الثانوي

وذلك لإحتوانها على كثير من المفاهيم المجردة والتي يصعب اكتسابها بالتعليم التقليدي .

ومن خلال الإطلاع على بعض نماذج تصميم البرمجيات التعليمية وتحليلها ، تم إتخاذ نموذج (الغريب إسماعيل، 2009) كنموذج تصميم تعليمي للبرمجية التعليمية المتعددة الوسائط

والخاصة بالموضوعات المختارة ويمكن إيجاز مراحل تصميم البرمجية فيما يلي :

(أ) مرحلة التحليل : Analysis

مرت هذه المرحلة بالعديد من الخطوات وهى :

- تحليل المحتوى التعليمي الخاص بوحدة الأساس الكيميائي للحياة وذلك لتحديد الحقائق والمفاهيم والمهارات والنظريات والقوانين والتعميمات الواردة بالوحدة والتي تحقق أهدافها , والتي سيتم بناء البرمجية في ضوئها.
- تحديد الأهداف العامة (المعرفية الوجدانية والمهارية) للوحدة والأهداف الإجرائية لكل درس من دروس الوحدة
- تحديد خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية خاصة وأنها تمثل مرحلة مراهقة ولها سمات خاصة في النواحي الجسمية والانفعالية، والاجتماعية، والعقلية , والتعرف على خبراتهم العلمية المرتبطة بالموضوع
- تحليل المهام التعليمية لكل من المعلم والمتعلم
- (ب) مرحلة التصميم : Design
- في هذه المرحلة تم :
- وضع المخططات والسيناريوهات التي تساهم في تطوير عملية التعلم
- تحديد الوسائط التعليمية المناسبة لموضوع الوحدة وقد تنوعت هذه الوسائط ما بين الرسوم المتحركة ولقطات الفيديو والفلاشات التفاعلية وبعض التجارب المعملية الافتراضية
- تحديد الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعلم والتعلم
- وقد روعي عند التصميم ان يكون هناك تفاعل بين المتعلم والمحتوى وذلك من خلال تنفيذ المتعلم للأنشطة التفاعلية أو الدخول على المواقع الإلكترونية المحددة بالبرمجية , يتم إجراء تفاعل بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلم من خلال المحادثة - قيام المعلم بتقديم دعم دائم للطلاب من خلال البريد الإلكتروني والإجابة على الأسئلة .
- (ج) مرحلة التطوير : Development
- مرت هذه المرحلة بمجموعة من الخطوات وهي :
- تحديد لغات البرمجة المناسبة وقد تم استخدام لغة الاكشن سكريبت 2 لإضفاء عنصر التفاعلية
- ترجمة المخططات والسيناريوهات التي تم وضعها في مرحلة التصميم إلى مواد تعليمية حقيقية وذلك من خلال إدراج الصور الثابتة والرسوم الخطيية , كما تم تصميم وإدراج الرسوم المتحركة وملفات ولقطات الفيديو التي تم انتقائها بحيث تعبر عن الأهداف التي يسعى المقرر لتحقيقها ومن أهم البرامج التي تم استخدامها عند تصميم البرمجية مايلي:
- برنامج معالجة الصور (Adobe Photoshop)
- برنامج معالجة ومونتاج الصوت (Sound Forge)
- برنامج كتابة النصوص المصورة (Adobe illustrator)
- برنامج بناء المجسمات (3d max)
- برنامج معالجة ومونتاج الفيديو (Camtasia 8)
- برنامج تحميل الفيديوهات من اليوتيوب YTD Video Downloader

برنامج برمجة العرض الرئيسية وتشمل فيديو المقدمة والشاشات الخاصة بالتعرف (Adobe Flash)

(د) مرحلة التنفيذ : Implementation

خلال هذه المرحلة تم عرض البرمجية على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق تدريس العلوم لتقييمها في ضوء المعايير التي يجب توافرها في البرمجيات التعليمية ومدى مناسبة محتواها وشكلها النهائي , وتم عمل نسخة أوف لاين لإستخدامها في حالة ضعف الإنترنت أو إنقطاعه .

رابط الموقع <http://schoolomar.com/Dr soad>

رابط الموقع أوف لاين <http://schoolomar.com/Dr soad/Dr soad.zip>

وللتأكد من مدى وضوح المادة التعليمية بالبرمجية تم تطبيقها على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي من مدرسة منوف الثانوية للبنات عددها (35) طالبة وقد أبدى الطالبات بعض الملاحظات كعدم وضوح بعض لقطات الفيديو وفي بعض الأحيان عدم وضوح الصوت , وقد تم تعديلها وأصبحت البرمجية جاهزة للتطبيق , ويوضح ملحق (2) بعض اللقطات من شاشات الموقع

(م) مرحلة التقييم : Evaluation

خلال هذه المرحلة تم عمل تقييم قبلي للتعرف على الخبرات السابقة للطالبات عن موضوع الوحدة وتقييم بنائي أثناء التدريس باستخدام البرمجية للتعرف على لإحداث نوع من التعزيز الإيجابي من خلال الأنشطة التفاعلية والتقييمية الموجودة بالبرمجية وبكراسة النشاط , وتقييم نهائي من خلال تطبيق أدوات البحث

رابعا : إعداد دليل المعلم :

تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في عملية التدريس باستخدام التعلم المدمج حيث تضمن الدليل مايلي :

مقدمة احتوت على الهدف العام من الدليل ونبذة مختصرة عن التعلم المدمج وتوجيهات عامة للتدريس بالتعلم المدمج

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة الدراسية

الاهداف إجرائية لتدريس الوحدة

الانشطة المقترحة - قائمة بالوسائل التعليمية المستخدمة - بعض المواقع الالكترونية المناسبة لموضوعات الوحدة - دور المعلم في التعلم المدمج .

وتم عرض الدليل مع البرمجية على مجموعة من الاساتذة المحكمين¹ في مجال تدريس العلوم وفي مجال تكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي وإجراء التعديلات المناسبة وفي ضوء آرائهم تم عمل التعديلات اللازمة , وبذلك أصبح الدليل صالحا للاستخدام في صورته النهائية²

- ملحق (1) : أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث .¹

- ملحق (3) : دليل المعلم باستخدام التعلم المضمون .²

خامسا : إعداد كراسة النشاط¹:

وقد تضمنت مجموعة من الأنشطة الورقية بحيث تكون مكملة للأنشطة الإلكترونية

سادسا : إعداد أدوات الدراسة :

1- استبيان الانفعالات الأكاديمية : وتم إعداده وفقاً للخطوات التالية:

أ- تم مراجعة الإطار النظري في مجال الانفعالات بصورة عامة، و الانفعالات الأكاديمية بصورة خاصة .

ب- تم الإطلاع على العديد من الاستبيانات العربية لقياس الانفعالات بصورة فريدة وكذلك الاستبيانات الأجنبية التي تتناول الانفعالات الأكاديمية و التي كان من أهمها و الأكثر استخداماً استبيان (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). و الذي يشتمل على تسعة انفعالات أربعة انفعالات إيجابية، وهي (التمتع enjoyment، الأمل hope، والكبرياء Pride، الراحة relief) وخمسة انفعالات سلبية و هي (الغضب anger، القلق anxiety، اليأس hopelessness، الملل Doredon) ، بالإضافة إلى استبيان (Berg, 2008) ، ومقياس (Hamann, 2012) واستبيان (Mega, Lucia, & Rossana , 2014). واستبيان (أكرم صلاح، 2012). و استبيان كل من (Paoloni, Vaja, & Munoz, 2014) الذي ويحتوي الاستبيان على (80) بنداً مجمعة لثمانية مقياس للانفعالات الأكاديمية تشمل (التمتع، الأمل، الفخر، الغضب، القلق، الخجل، اليأس، الملل).

و قد لوحظ عدم وجود استبيان للانفعالات الأكاديمية في البيئة المصرية – في حدود علم الباحثين – ولكن وجدت مقاييس تقيس بعض الانفعالات الأكاديمية منفصلة مثل مقياس قلق الإختبار .

وبعد استيفاء الخطوات السابقة، بالاستفادة من الاستبيانات سابقة الذكر، تم وضع تعريف إجرائي للانفعالات الأكاديمية ولكل بعد من أبعاده، وتم وضع عبارات لكل بعد والذي تكون في صورته النهائية من (62) مفردة تتعلق بستة أبعاد للانفعالات الأكاديمية وهي:

1- القلق Anxiety:

وتضمن المفردات التي تشير إلى خبرة انفعالية غير سارة يشعر بها الطالب أثناء تواجده في الفصول الدراسية فينتابه التوتر والخوف وعدم الارتياح أثناء وبعد حضور الحصة الدراسية، أو التهديد المحتمل وتوقع النتائج السلبية التي قد تنعكس على الجوانب الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية و يشتمل على (12 عبارة).

2- الملل:

وتضمن المفردات التي تشير إلى انفعال غير سار يجعل الطالب غير مهتم بالمشاركة في المهام، والأنشطة المطلوبة منه فينعكس على الأنتباه والتركيز، و بحثه عن مهام أخرى ذات معنى بالنسبة له (10 عبارات).

- ملحق (4) : كراسة النشاط للطالبات .¹

3- اليأس:

وتتضمن المفردات التي تشير إلى انفعال غير سار يجعل الطالب يفقد الأمل، وعدم التفاؤل في تحقيق أهدافه، ويتنابه مشاعر الإحباط والانهزامية، وعدم الرغبة في الاستمرار في الدراسة (10 عبارات).

4- التمتع (الاستمتاع):

وتتضمن المفردات التي تشير إلى انفعال سار يشعر الطالب بالفرح والبهجة عند حضوره في حجرة الدراسة، نتيجة وجود حافز ينظر إليه على أنه متعة، ومشاعر الرضا والارتياح والاسترخاء لما يحرزها من نجاحات دراسية (10 عبارات).

5- التفاؤل:

وتتضمن المفردات التي تشير إلى انفعال سار مرتبط بالمساهمات في حجرة الدراسة والشعور بالأمل، مما يجعل الطالب قادرا على تحقيق أهدافه بشكل صحيح. (10 عبارات)

6- الحماسة:

وتتضمن المفردات التي تشير إلى إحساس الطالب بالقدرة على المنافسة والتحدى، والإقبال على المهام بهمة ونشاط فتزداد دافعيته لتحقيق المهام المطلوبة منه في داخل حجرة الدراسة. (10 عبارات)

طريقة تصحيح الاستبيان:

يتكون استبيان الانفعالات الأكاديمية من (62) مفردة منها (30) مفردة موجبة و (32) مفردة سالبة، ووضع أمام كل مفردة خمسة بدائل للإجابة طبقاً لمقياس ليكرت يوضح معدل تكرار المشاعر و يختار المفحوص فيما بينها وهي (لا أبداً- نادراً- أحيانا- غالباً - دائماً)، وعند التصحيح تعطى خمسة درجات للإجابة لا أبداً ، أربعة درجات نادراً، و ثلاثة درجات أحيانا، درجتان غالباً، درجة واحدة دائماً، في العبارات الإيجابية، أما العبارات السلبية تعكس فيها طريقة التصحيح.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

قامت الباحثتان بتقدير مؤشرات الثبات، والصدق لاستبيان الانفعالات الأكاديمية بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية و التي بلغ عددها (35) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى، و قد جاءت النتائج على النحو التالي:

1- ثبات استبيان الانفعالات الأكاديمية :

أ- ثبات الفاكرونباخ:

للتأكد من ثبات الاستبيان، قامت الباحثتان باستخدام معادلة ألفا كرونباك لحساب معامل الثبات للاستبيان، ويوضح جدول (1) ثبات استبيان الانفعالات الأكاديمية.

حيث ن (35)

جدول (1) ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	البعد
0,78	القلق
0,73	الملل
0,79	اليأس
0,63	الاستمتاع
0,78	التفاؤل
0,75	الحماسة
0,74	الاستبيان ككل

يتضح من جدول (1) أن قيم معامل ألفا كرونباخ عند مستوى (0.01)،

ب- طريقة إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة إعادة الاختبار للدرجة الكلية وذلك على العدد الكلي لطلاب العينة الاستطلاعية (35)، بفارق زمني مقداره (21) يوم، بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، والذي يعبر عن معامل الثبات (0.81). وبذلك يكون الاستبيان يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ومناسب لاستخدامه لأغراض الدراسة .

2- صدق الاستبيان :

تم التأكد من صدق الاستبيان باستخدام الطرق التالية :

- صدق المحكمين: عرض الاستبيان في صورته الأولية على أربعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية وكانت نسبة الاتفاق على مفردات الاستبيان حوالى 82% ، ومن ثم، تم تعديل الصياغة لبعض المفردات لتكون أكثر وضوحاً.
- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجات الطالب في كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل بعد ودرجاتهم على الاستبيان ككل ويتضح ذلك في جدول (2.3)

جدول (2) يوضح قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة فى استبيان الانفعالات الأكاديمية حيث ن= (35)

الحماسة		التفؤل		التمتع		اليأس		الملل		القلق	
معامل الارتباط	المفردة										
0.59	1	0.49	1	0.38	1	0.39	1	0.46	1	0.56	1
0.56	2	0.55	2	0.73	2	0.44	2	0.41	2	0.61	2
0.63	3	0.53	3	0.63	3	0.64	3	0.72	3	0.72	3
0.69	4	0.71	4	0.49	4	0.52	4	0.55	4	0.71	4
0.54	5	0.59	5	0.55	5	0.38	5	0.59	5	0.49	5
0.65	6	0.59	6	0.53	6	0.73	6	0.46	6	0.55	6
0.53	7	0.63	7	0.47	7	0.63	7	0.53	7	0.53	7
0.61	8	0.63	8	0.48	8	0.55	8	0.77	8	0.61	8
0.52	9	0.52	9	0.52	9	0.66	9	0.50	9	0.52	9
0.49	10	0.56	10	0.70	10	0.69	10	0.45	10	0.66	10
										0.73	11
										0.72	12

مستوى الدلالة عند (0,01)

جدول (3)

يوضح قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الانفعالات الأكاديمية

حيث ن = (35)

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان
القلق	798.
الملل	886
اليأس	831
التمتع	719
التفاؤل	770.
الحماسة	723.

يتضح من جدول (2) ، (3) إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01) مما يشير إلى أن مؤشرات الإتساق الداخلى لأبعاد الاستبيان بوجهة عام تتمتع بدرجة عالية الصدق وهو صادق لما وضع لقياسه وبذلك اصبح الاستبيان في صورته النهائية .
الصورة النهائية للاستبيان¹ :

في ضوء النتائج السابقة لتقنين استبيان (الثبات، الصدق) الانفعالات الأكاديمية في هذا البحث اصبح الاستبيان جاهزا للتطبيق ومكون من (62) عبارة لقياس الانفعالات الأكاديمية (إيجابية وسلبية) ويوضح الجدول التالي عدد مفردات كل بعد من ابعاد الاستبيان وأرقامها .
جدول رقم (4) عدد وارقام المفردات الخاصة بكل انفعال من الانفعالات الأكاديمية

توزيع أرقام المفردات على استبيان الانفعالات الأكاديمية						أبعاد الاستبيان
القلق(12)	الملل(10)	اليأس(10)	التمتع(10)	التفاؤل(10)	الحماسة(10)	ن
5,4,3,2,1,8	15,14,13,	25,24,23,	35,34,33	45,44,43	55,54,53	أرقام
9,,7,6	18,17,16,	28,27,26	38,37,36	48,47,46	58,57,56,	العبارات
12,11,10	21,20,19,	31,30,29	41,40,39	51,50,49	61,60,59	
	22	32	42	52	62	

2- :إعداد اختبار تحصيلي :

تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية :

أ- تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف الى قياس أثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي عينة البحث عند مستويات (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)

ب- تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها :

- ملحق (5) : إستبيان الإنفعالات الأكاديمية .¹

تمت صياغة المفردات على نمط الاختبار من متعدد رباعي البدائل , وقد تم مراعاة الشروط الفنية لصياغة وبناء المفردة الجيدة , وتمت صياغة تعليمات الاختبار في صورة واضحة يسهل على الطالب فهمها عند الإجابة , واشتملت على مثال توضيحي محلول يسترشد به الطالب عند الإجابة عن مفردات الاختبار , وقد تم وضع مفتاح تصحيح الاجابات .
ج - صدق الاختبار :

للتحقق من صدق الاختبار , تم عرضة في صورته الاولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس العلوم , وذلك للتعرف عى مدى انتماء المفردة للبعد الخاص بها , ووضوح المطلوب من كل مفردة , وملائمة البدائل المقترحة لها , ومدى ملائمة المفردات وشمولها لمحتوى الوحدة , وقد كان لبعض المحكمين بعض الملاحظات مثل: عدم وضوح صياغة بعض المفردات , طول الاختبار , صعوبة مستوى بعض المفردات بالنسبة للطلاب , وقد روعيت تلك الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للاختبار .

د- التجربة الإستطلاعية للاختبار التحصيلي :

تم تطبيق الصورة المبدئية للاختبار على عينة من طلاب الصف الاول الثانوي (العينة الاستطلاعية) بلغ عددها (35) طالبة وذلك لتحديد :

- زمن الاختبار: فوجد ان الزمن المناسب لإجابة الطلاب على جميع أسئلة الاختبار (45) دقيقة .
- ثبات الإختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ ووجد أنه (0.69) , وباستخدام طريقة التجزئة النصفية وجد أنه يساوي (0.74) الصورة النهائية للاختبار¹ :

في ضوء آراء المحكمين ونتائج الدراسة الاستطلاعية بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات عليه (40) وقد أعطيت درجة واحدة لكل مفردة تجيب عليها الطالب إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة , ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار التحصيلي
جدول (5) مواصفات اختبار مفاهيم وحدة الأساس الكيميائي للحياة للصف الاول الثانوي

توزيع أرقام المفردات على المستويات المعرفية						الموضوعات
تقدير	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
26,13,1	16,15,14	37,18,17	5 (أ , ب)	20 , 19	21	الدرس الأول
35,11,3	36,10,2	38,6,4	22 (أ , ب)	23 , 12	33	الدرس الثاني
31,8,7	24 , 9	32 , 27	30 , 29	34 , 25	28	الدرس الثالث

سابعا : التصميم التجريبي وخطوات تنفيذ تجربة البحث :

¹ - ملحق (6) : الإختبار التحصيلي .

لدراسة أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي تم إتباع الخطوات التالية :

- 1- تحديد متغيرات البحث :
- المتغير المستقل : استخدام التعلم المدمج لتدريس مادة الأحياء
- المتغير التابع : الانفعالات الأكاديمية - التحصيل الدراسي
- 2-اختيار عينة البحث :
- تم اختيار عينة البحث من بين طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية بنات بمدينة الباجور , التابعة لإدارة الباجور التعليمية بمحافظة المنوفية ، للعام الدراسي 2015/2014 وبلغ عددها (80) طالبة بمتوسط عمر قدره (15,7) سنة ، تم تقسيمهم لمجموعتين , تجريبية (40) , وضابطة (40).
- 3 - التصميم التجريبي للبحث :

اختارت الباحثتان التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين: التجريبية والضابطة ذات الأختبار القبلي والبعدي لكونه أكثر ملائمة لظروف البحث ، حيث يمثل استخدام التعلم المدمج في تدريس الأحياء (المتغير المستقل) للتجربة وتمثل الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي (المتغيرات التابعة)

المتغير التابع	المتغير المستقل	تكايف المجموعتين	المجموعة
الإنفعالات الأكاديمية التحصيل الدراسي	استخدام التعلم المدمج		التجريبية
	الطريقة التقليدية		الضابطة

- 4- تكافؤ عينة البحث :
- للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) أجرت الباحثتان إختبارا قبليا وذلك لضبط متغيرى الانفعالات الأكاديمية و التحصيل الدراسي.
- ويبين الجدول (5) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T) المحسوبة ومستوى الدلالة .

جدول (6) يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T المحسوبة

المجموعة المتغيرات	التجريبية (40) طالب		الضابطة (40) طالب		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		

غير دال	0.367	7.71196	105.7	5.49219	105.20	الانفعالات السلبية
غير دال	0.588	10.38292	90.8000	8.95856	89.5250	الانفعالات الإيجابية
غير دال	0.369	3.12055	11.4250	2.94294	11.1750	التحصيل الدراسي

يوضح من الجدول أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتان
5- إجراءات ما قبل التطبيق :

- قامت الباحثتان بتدريب معلمة مادة الاحياء بالمدرسة والتي سوف تقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية على استخدام البرمجية المعدة للتدريس باستخدام التعلم المدمج , وتم تزويدها بدليل المعلم والذي يوضح الخطوات الإجرائية للتدريس باستخدام التعلم المدمج , وبالمقابل تم تدريب الطالبات من أفراد العينة (المجموعة التجريبية) على كيفية التعامل مع الحاسب والدخول للمواقع الالكترونية التي تم تحديدها، وكيفية استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة.

- تم تحميل البرمجية التعليمية المحوسبة على أجهزة معمل الحاسب بالمدرسة
- تحميل البرمجية التعليمية على CD وتوزيعها على الطالبات
- تجهيز مكان لتنفيذ تجربة البحث , و إعطاء الطالبات فكرة عامة عن التجربة واسلوب التدريس المستخدم

6- إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث :

(أ) التطبيق القبلي لأدوات البحث : تم تطبيق أدوات البحث (استبيان الانفعالات الأكاديمية – الاختبار التحصيلي لوحدة الأساس الكيميائي للحياة) قبليا للحصول على البيانات الإحصائية اللازمة

(ب) تنفيذ تجربة البحث : بدأ تنفيذ تجربة البحث بتاريخ 2015/2/18 , حيث بدأ التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام التعلم المدمج واستمرت التجربة حتى يوم 2015/3/16 بمعدل اربع حصص اسبوعيا , زمن الحصة (50) دقيقة , في حين قامت معلمة المجموعة الضابطة بتدريس نفس الوحدة بالطريقة التقليدية في نفس التوقيت .

(ج) التطبيق البعدي لأدوات البحث : تم تطبيق الإختبار التحصيلي واستبيان الانفعالات الأكاديمية على طلاب المجموعتين بعد الإنتهاء من عملية التدريس للمجموعتين , للحصول على البيانات الإحصائية اللازمة ومعالجتها إحصائيا .

نتائج البحث وتفسيرها :

تم التحليل الإحصائي لبيانات البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS : Statistical Package for the Social Sciences الإصدار 16 للتحقق من صحة أو بطلان فروض البحث كما يلي :

الفرض الأول : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى استبيان الانفعالات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية." ولاختبار صحة هذا الفرض تم دراسة صحة أو بطلان الفرضين الفرعيين التاليين:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى استبيان الإنفعالات الأكاديمية الايجابية لصالح المجموعة التجريبية .

ولاختبار صحة هذا الفرض الفرعي الأول قامت الباحثتان بتطبيق استبيان الانفعالات الأكاديمية السلبية علي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد تدريس "وحدة الأساس الكيميائي للحياة " ثم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي :

جدول (7) يوضح نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاستبيان(الانفعالات السلبية)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القلق	تجريبية	40	26.2250	4.82242	78	5.066	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	31.6250	4.71053			
الملل	تجريبية	40	27.6500	3.19093	78	13.625	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	37.4500	3.24195			
اليأس	تجريبية	40	28.1750	2.79090	78	11.123	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	35.3250	2.95598			
الانفعالات السلبية	تجريبية	40	82.0500	7.63242	78	13.704	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	104.40	6.93856			

يتضح من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة عن متوسطات درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الإجمالي للانفعالات الأكاديمية السلبية للمجموعة التجريبية (82.05) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (104.4) مما يعني انخفاض متوسطات المجموعة التجريبية في الانفعالات السلبية عن متوسطات المجموعة الضابطة.

كذلك نجد أن قيم " ت " المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث دالة احصائياً عند مستوي (0,01) بالنسبة لجميع أبعاد الانفعالات السلبية لصالح المجموعة الضابطة ، وهذا يعني قبول الفرض الفرعي الأول. ولدراسة أثر التعلم المدمج على الانفعالات الأكاديمية السلبية تم تطبيق اختبار مربع إيتا (η^2) واختبار حجم الأثر (d) ويوضح ذلك الجدول (7) التالي :

جدول (8) نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر d

البعد	قيمة " ت "	درجات الحرية	η^2	حجم الأثر d	مستوي الأثر
القلق	-5.066	78	0.247	1.147224	أثر كبير
الملل	-13.625	78	0.704	3.085457	أثر كبير
اليأس	-11.123	78	0.613	2.518866	أثر كبير
انفعالات سلبية	-13.704	78	0.706	3.103346	أثر كبير

ويتضح من الجدول أن قيم اختبار مربع إيتا (η^2) قد تجاوزت القيمة الدالة علي الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0,14) (مراد، 2000، 248) ، فبالنسبة للانفعالات السلبية ككل بلغت قيمة مربع إيتا 0,70 وهي تعني أن (70%) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يرجع الي متغير المعالجة التدريسية، كما أن قيمة حجم الأثر (3,1) تجاوزت الواحد الصحيح أي أن هناك أثر كبير لاستخدام التعلم المدمج في خفض مستوي الانفعالات الأكاديمية السلبية. ب- الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في استبيان الإنفعالات الأكاديمية السلبية لصالح المجموعة التجريبية .

ولاختبار صحة هذا قامت الباحثتان بتطبيق استبيان الانفعالات الأكاديمية الإيجابية علي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ثم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي جدول (9) نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في استبيان الانفعالات الأكاديمية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
استمتاع	تجريبية	40	35.8000	4.15840	78	8.718	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	27.6000	4.25351			
تفاؤل	تجريبية	40	35.0500	3.51517	78	3.572	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	31.7500	4.66712			
حماسة	تجريبية	40	34.3250	3.28468	78	2.497	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	32.1500	4.42342			
انفعالات إيجابية	تجريبية	40	105.18	6.14728	78	7.607	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	91.5000	9.56489			

يتضح من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة عن متوسطات درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الإجمالي للإنفعالات الأكاديمية الإيجابية للمجموعة التجريبية (105.18) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (91.50) مما يعني ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية في الانفعالات الإيجابية عن متوسطات المجموعة الضابطة.

كذلك نجد أن قيم " ت " المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث دالة احصائياً عند مستوى 0,01 بالنسبة لجميع أبعاد الانفعالات السلبية لصالح المجموعة الضابطة ، وهذا يعني قبول الفرض الفرعي الثاني .

ولدراسة أثر التعلم المدمج في الانفعالات الأكاديمية الايجابية تم تطبيق اختبار مربع إيتا (η^2) واختبار حجم الأثر d ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (10) نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر d

البعد	قيمة " ت "	درجات الحرية	η^2	حجم الأثر d	مستوي الأثر
استمتاع	8.718	78	0.493	1.9	أثر كبير
تفاؤل	3.572	78	0.140	0.8	أثر متوسط
حماسة	2.497	78	0.074	0.5	أثر ضعيف
انفعالات ايجابية	7.607	78	0.425	1.7	أثر كبير

ويتضح من الجدول أن قيم اختبار مربع إيتا (η^2) بالنسبة للانفعالات الايجابية ككل بلغت 0,42 وهي تعني أن (42%) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يرجع الي متغير المعالجة التدريسية، كما أن قيمة حجم الأثر 1,7 تجاوزت الواحد الصحيح أي أن هناك أثر كبير لاستخدام التعلم المدمج في رفع مستوى الانفعالات الأكاديمية الايجابية .

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت اليه دراسة كلا من (Lehman, D'Mello & Person, 2010; أكرم صالح, 2010; Cleveland-Innes & Campbell 2012; Tempelaar, 2012; Niculescu, Rienties, Giesbers & Gijsselaers. 2012; Wang, 2014).

اختبار صحة الفرض الثاني :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي استخدمت التعلم المدمج) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية."

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار التحصيلي في مادة الأحياء علي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ثم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

للاختبار، وتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، ويوضح تلك البيانات الجدول التالي:

جدول (11) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
تذكر	تجريبية	40	7.8750	1.30458	78	17.933	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	2.3000	1.47109			
فهم	تجريبية	40	6.8000	1.30482	78	14.381	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	2.7000	1.24447			
تطبيق	تجريبية	40	6.4500	1.29990	78	17.456	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	1.5750	1.19588			
تحليل	تجريبية	40	4.4000	1.03280	78	5.290	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	2.6500	1.81941			
تركيب	تجريبية	40	4.2250	1.04973	78	8.201	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	2.2500	1.10361			
تقويم	تجريبية	40	2.1500	1.27199	78	3.309	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	1.2750	1.08575			
التحصيل ككل	تجريبية	40	31.9000	5.35317	78	18.974	دالة عند مستوى 0,01
	ضابطة	40	12.7500	3.47703			

يتضح من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة عن متوسطات درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الإجمالي للتحصيل للمجموعة التجريبية (31.9)

بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (12.75) مما يعني ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي عن متوسطات المجموعة الضابطة.

كذلك نجد أن قيم " ت " المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث دالة احصائياً عند مستوي (0,01) بالنسبة لجميع أبعاد التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني قبول الفرض الثاني .

ولدراسة أثر التعلم المدمج في التحصيل الدراسي تم تطبيق اختبار مربع إيتا (η^2) واختبار حجم الأثر d ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (12) نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر d

البعد	قيمة "ت"	درجات الحرية	η^2	حجم الأثر d	مستوي الأثر
تذكر	17.933	78	0.804	4	أثر كبير
فهم	14.381	78	0.726	3.2	أثر كبير
تطبيق	17.456	78	0.796	3.9	أثر كبير
تحليل	5.290	78	0.264	1.1	أثر كبير
تركيب	8.201	78	0.463	1.8	أثر كبير
تقويم	3.309	78	0.123	0.7	أثر متوسط
التحصيل ككل	18.974	78	0.821	4.2	أثر كبير

يتضح من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة عن متوسطات درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الإجمالي للتحصيل للمجموعة التجريبية (31.9) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (22.8) مما يعني ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي عن متوسطات المجموعة الضابطة.

كذلك نجد أن قيم " ت " المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث دالة احصائياً عند مستوي (0,01) بالنسبة لجميع أبعاد التحصيل لصالح المجموعة التجريبية وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة كلا من (سعاد شاهين , 2008) , (خديجة السعيد الغامدي , 2010) , (حسني عوض و أياد فايز أبو بكر , 2012) , (علي الزعبي و حسن بني دومي , 2012) (Yapici & Akbayn, 2012) (بلال الذيابات , 2013) , (السيد

- المراعي و عبد الله الأتور و إيمان جاد ، 2014)، (Demirkol , Kazu, 2014) كما تختلف مع نتائج دراسة (حسن الباتع و السيد عبد المولى ، 2011) ويمكن تفسير هذه النتائج إجمالاً بالأسباب التالية:
- 1- عرض المحتوى باستخدام التعلم المدمج والذي يشتمل على العديد من الوسائط المتعددة (نص - رسوم ثابتة ومتحركة - صور ثابتة - فيديو هات - أنشطة تفاعلية - أنشطة ورقية - تجارب افتراضية) يساعد على توضيح المعلومات، وتفاعل الطالب معه، واستثارة دافعية التعلم، وتحقيق التعلم النشط للطلاب (مما ينعكس على الأنفعالات الأكاديمية الإيجابية للطلاب من استمتاع و تفاؤل وحماسة أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المتنوعة أكثر من شعوره بالقلق و اليأس و الملل .
 - 2- إحتواء البرنامج على مواقع عبر شبكة الإنترنت يتيح للطالب الاطلاع عليه في أى وقت وفي أى مكان دون التقييد بحدود الزمان والمكان مما يؤدي إلى سرعة ومرونة أفضل للتعلم فتزيد الرغبة في التعلم لاحساسه بالحماسة و المتعة ويكشف عن دور الانفعالات الأكاديمية في البيئات التعليمية المدعومة باستراتيجيات التدريس المستخدمة للتكنولوجيا بالمقارنة لل صعوبات التي قد يواجهها في البيئات التقليدية.
 - 3- تعرف الطلاب على الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها قبل دراسة البرنامج يساعده على تسهيل عملية التعلم وإدراكه لما هو مطلوب منه قبل بداية التعلم , وذلك من خلال عرض الأهداف الإجرائية بعد استنتاج عنوان الدرس فيخفف من مشاعر القلق لديه لمعرفة المسبقة بها و توقعاته عن الدور الذي يقوم فيثير حماسه و دافعيته لعملية التعلم.
 - 4- الدور الإيجابي للطالب، وتفاعله مع البرنامج من خلال الأنشطة التعليمية المتنوعة والتجارب الافتراضية التي يحتويها البرنامج و التي تنشط سلوكياته داخل الفصل ، و تزيد من اهتمام الطالب و جهده فيشعر بالمتعة و الاستمتاع
 - 5- يوفر البرنامج لكل طالب فرصة تعلم حسب سرعته الذاتية، ويمكنه دراسة المحتوى أكثر من مرة تمشياً مع قدراته ويصبح أكثر نشاطاً وإيجابية أثناء عملية التعلم لأنه يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل فرد يختلف عن غيره في قدراته واستعداداته وميوله وعواطفه وانفعالاته .
 - 6- العمل الجماعي بين الطلاب لانجاز الأنشطة التعليمية المطلوبة يقلل من إحساس الطالب بالقلق والملل ويثير من حماسهم للتعلم
 - 7- التغذية الراجعة الفورية التي يحصل عليها الطالب بعد كل نشاط يقوم به، وبعد كل تقويم ذاتي لتغريز الاستجابة الصحيحة , يزيد من المتعة والتفاؤل عند الطلاب .

توصيات البحث :

1. ضرورة تفعيل استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء بصفة خاصة وفروع العلوم الأخرى بصفة عامة
2. ضرورة تفعيل استخدام المستحدثات التكنولوجية في الفصول الدراسية لما لها من آثار إيجابية على النواحي الوجدانية عند الطلاب , مما يساهم في تحسين النواحي المعرفية بشكل كبير.
3. إجراء العديد من الدورات لتدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية بكفاءة
4. استخدام مزيد من الطرق المختلفة لقياس الانفعالات الأكاديمية قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم .
5. إعداد برمجيات تعليمية لدروس متنوعة في العلوم وغيرها من المواد باستخدام التعلم المدمج من قبل أخصائي التكنولوجيا لتسهيل مهمة المعلم .
6. إجراء العديد من الندوات العلمية لتنمية وعي المعلمين بالطرق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس .
7. الإهتمام بالنواحي الوجدانية للطلاب لما لها من آثار إيجابية على العملية التعليمية
البحوث المقترحة :
- 1- إجراء مزيد من الأبحاث لتحديد أنواع الإنفعالات التي يشعر بها المتعلمين عند استخدام التكنولوجيا في التدريس , لتحسين عمليتي التعليم والتعلم .
- 2- القيام بدراسات مماثلة تتناول أثر استخدام التعلم المدمج على الانفعالات الأكاديمية في مراحل تعليمية أخرى وفي مواد دراسية أخرى .
- 3- القيام بدراسات مماثلة تتناول أثر استخدام التعلم المدمج على متغيرات وجدانية أخرى .
- 4- القيام بدراسات مماثلة تتناول أثر الانفعالات الأكاديمية على بعض المتغيرات الديمجرافية والصفية للمتعلمين .

قائمة المراجع

أولاً:- قائمة المراجع العربية:-

1. الغريب زاهر إسماعيل (2009) : *التعليم الإلكتروني من التطبيق الى الاحتراف و الجودة* . الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة
2. إيمان محمد الغزو (2004) : *دمج التقنيات في التعليم . إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة* ، دبي : دار القلم.
3. أحمد جمعة إبراهيم (2011) : *فاعلية استخدام التعلم الخليط في تدريس اللغة العربية لتنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه* . مجلة *كلية التربية* ، جامعة الأزهر ، ع145، ج 1، صص155-166
4. أكرم صالح أحمد صالح (2012) : *"تعلم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي الجانب العاطفي"* . جامعة النجاح الوطنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، نابلس ، فلسطين.

5. بلال الذيابات (2013) : فاعلية التعلّم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلّم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد 27 ، العدد(1) ، ص ص 181- 201.
6. جمال مصطفى محمد(2008): من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي : التعليم المؤلف Blended Learning بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة الأزهر بالاشتراك مع المجلس القومي للرياضة، بعنوان: التعليم الجامعي: الحاضر والمستقبل في الفترة من 18-19 مايو
7. حسن الباتع عبد العاطي ، السيد السيد عبد المولى (2007) : أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم و إنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية " مؤتمر تكنولوجيا التعليم والتعلم ونشر العلم... حيوية الإبداع " القاهرة ، من 5-6 سبتمبر.
8. حسن حسين زيتون (2005) : رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني المفهوم القضايا ،التطبيقي ، التقويم ، الدار الصوتية للتربية، الرياض
9. حسن علي سلامة (2006) : التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني المجلة التربوية ، العدد(22) ، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي
10. حسن محمد عبد العاطي ، السيد عبد المولى السيد (2008) أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم و إنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني و تكنولوجيا التربية: در سات وبحوث، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، مركز المؤتمرات جامعة القاهرة.
11. حسني محمد عوض ، أيداد فكري أبو بكر (2012) : أثر استخدام نمط التعليم المدمج في تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة / فلسطين ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع 2 ، مج 13 ، ص ص 395- 424.
12. حنان رجاء عبد السلام رضا (2012) : استراتيجية مقترحة للتعلم الخليط قائمة على نموذج بايبي البناني وفعاليتها في تنمية مهارات حل المشكلة البنينة لدى طالبات كلية التربية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية ، مج (15) ، ع (2) ، ص ص 19-74.
13. خديجة علي مشرف الغامدي (2010) : فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية PowerPoint لطالبات الصف الثاني الثانوى بمدينة الرياض رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض
14. خميس محمد عطية (2003) : عمليات تكنولوجيا التعليم ، مكتبة دار الكلمة : القاهرة.

15. دعاء صبحي عبد الخالق (2011) : فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .
18. سعاد أحمد شاهين (2008) : فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا، مج 1، ع 38 ، ص ص 104-142.
19. سلامة حسين ، أشواق على (2008) : الجودة في التعليم الإلكتروني: مفاهيم نظرية وخبرات عالمية ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية.
20. صلاح أحمد مراد (2000). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
21. طه محمود عبد العزيز (2012) : فعالية استخدام استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج Blending Learning في التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات الدراسة الجامعية لدى طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عمان، الأردن.
22. عبد الحليم محمد عبد الحليم محمد (2014) : فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمياط.
23. عبدالرحمن الهامشي، فائزة العزاوي (2007): المنهج والاقتصاد المعرفي ، دار المسيرة، عمان.
24. عبدالله إبراهيم الفقي (2011) : التعليم المدمج (التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري)، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان
25. فؤاد البهي السيد(1990). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط5. القاهرة: دار المعارف.
26. قسطندي شوملي (2007) : الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج" المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية ، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي المنعقدة في الفترة 21-22 أبريل 2007 . جامعة الجنان، بيروت.
27. وليد يوسف محمد إبراهيم (2007) : أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، المجلد (17) ، العدد (2) ، ص ص 3 : 57

ثانياً:- قائمة المراجع الأجنبية:-

28. Abramovic, M., Borilsk, K. & Stekolschik, A. (2004): Blended Learning in Prosdct design, Education and Training, *Instructional Engineering and produce design education conference*, 2-3

29. Ahmed, F, D. Alicia, T, A. and Mohd, A. (2013): "Recognizing Student Emotions Using an Agent-Based Emotion Engine." *International Journal of Asian Social Science*3(9):1897-1905.
- 30.. Alexander, D. (2004): Cisco learning institute for blending learning. [http:// www.Cisco Learning Institute](http://www.Cisco Learning Institute)
- 31.. Anderson, C. (2008) : Customer Needs & Strategies: Effective Learning: Measurbale Results from a Solid Process : A Case Study on Knowledg Availiable at :Error! Hyperlink reference not valid.
32. Baylor, Amy. (2011): "The design of motivational agents and avatars." *Educational Technology Research and Development* 59(2):291-300
33. Berg, C. (2008): Academic Emotions in Student Achievement: Promoting Engagement and Critical Thinking through Lessons in Bioethical Dilemmas. *Maricopa Institute for Learning* Retrieved from <http://mcli.maricopa.edu/files/mil/reports/cberg-report.pdf>.
34. Bersin, D. (2003): Blending Learning What Works?. Retrieved March 2011. From [http:// www. Bersin.com](http://www.Bersin.com).
35. Bonk, C. & Graham, C (2005): Handbook of blended learning, global perspectives , local design ; pfeiffer publishing.
36. Buket, A. & et al. (2006). "A study on student s views on blended Learning Environment". *Turkish online Journal of Distance Education*. 58 (3).178-182.
37. Carman, J, M. (2002) : Blended Learning Design : Five key ingredients pdf
. Knowledge Net: <http://www. Knowledsge . com / pdf/ Blended Learning Design 1028.Pdf>
38. Cleveland- Innes, Marti, A. and Prisca, C.(2012). "Emotional presence, learning, and the online learning environment." *The International of Research in Open and Distance Learning*13(4)
39. Demrikol , M. , Kezu , I, Y.(2014): The effect of blended learning environment model on high school students' academic achivemint , *The Turkish Online Journal of Educational Technology , January 2014, vol. 13 issue 1* pp 78-88

40. Dietz, I, S. (2014). an exploration of the relationship between academic emotions and goal orientations in college students before and after academic outcomes. a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the college of arts and sciences georgia state university
41. Eroglu, S, E. , Isiklar, A. & Bozgeyikli, H. (2006). Research of University Student's Academic Emotions Regarding Some Variables: Selcuk University Faculty of Education Sample . *Education Science and Psychology*, No.2(9).
42. Fernando, A., et al (2005) : An Instructional Model for web- based elearning Education with a blended learning process approach , *British Journal of Educational Technology* , vol . 36 , No . 2 .
43. Franks, p. (2002): Blended learning: what is it? How does it impact student retention and performance ? world conference on Elearning in crop: Govt, Health, & Higher Ed-2002 (1), p-p, 1477-1480. Available at <http://d1.aace.org/9593>
44. Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. *Psychological Science*, 13(2), 172-175
45. Frenzel, A., Pekrun, R. & Gotez, T. (2007). Perceived learning environment and student's emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 368-493.
46. Graff , M. (2003): Individual differences in sense of classroom Community in a blended learning environment *Journal of Educational learning media* 28(2-3).
47. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77
48. Hong, K. Ridznan, A. & Knek, M. (2003). "Students Attitudes towards the Use of the Internet for Learning". A Study at University in Malaysia. *Educational Technology & Society*. 6(2). 45-49.

49. Kim, C. M. & Seung, W. P. and Joe C. (2014): "Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses." *British Journal of Educational Technology* 45(1):171-185.
50. Kleine M., Goetz T., Pekrun R. & Hall N. (2005): The structure of students emotions experienced during a mathematical achievement test. *Mathematics Education*, 37(3), 221-225.
51. Lin, G.H. & Ho, M.S. (2009). *An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese University students' perspectives*. Proceedings from the 2009 NCUE [National Changua University of Education] Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation, 307-318.
52. Linnenbrink-Garcia, Lisa and Reinhard Pekrun.(2011). "Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue." *Contemporary educational psychology*36(1):1-3.
53. Lonka, K.(2013) How are Situational Academic Emotions Related to Teacher Students' General Learning Profiles? *Interaction in Educational Domains* pp 103-114.
54. Lui, Ng,C.,K.(2014).Teacher's understanding of Chinese language learners'academic emotions in the IsT-8TH Grade classrooms, PH.D of Education, University, Azusa, California
55. Macklem.A (2014). The Academic Emotion of Boredom: The Elephant in the Classroom *SpringerBriefs in Psychology Volume* (1), 2015, pp 1-10
56. Mega, C., Lucia, R. & Rossana D, B. (2014). "What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement." *Journal of Educational Psychology*, 106(1):121
57. Mero, M., Caballero, A., Bermejo, M.L., & Mellado, V. (2009). Las emociones sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en estudiantes de maestros de primaria. [Emotions related to the teaching and learning of sciences in students of primary-school teachers]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(31). Retrieved from

<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article11/texto.html>

- 58 Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390
59. Office of Domestic Preparedness: ODP Approach for Blended Learning, (2003): Available at: [http://www.Ojp.usdo.gov/blended learning](http://www.Ojp.usdo.gov/blended_learning)
60. Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. [The role of emotions in academic learning]. In P.V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educational Perspectivas teóricas metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
61. Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506
- 62 .Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135
- . 63 .Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self- Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105
64. Pekrun, Reinhard, Thomas Goetz, Anne C Frenzel, Petra Barchfeld and Raymond P Perry.(2011). "Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions questionnaire (AEQ) ." *Contemporary educational psychology* 36(1):36-48.
65. Pintrich, P.R. (2003). "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts." *Journal of Educational Psychology* 95(4):667-686
- 66 .Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431.

67. Rienties, B.(2014). "Understanding academics' resistance towards (online) student evaluation." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(8):987-1001.
- 68 .Robison, Jennifer, Scott McQuiggan and James Lester.(2010). "Developing Empirically Based Student Personality Profiles for Affective Feedback Models." *In Intelligent Tutoring Systems*, Eds. Vincent Aleven, Judy Kay and Jack Mostow : Springer Berlin Heidelberg.
- 69 .Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in Education*. Elsevier Inc.: Academic Press.
- 70.Staker,H., and Horn , M,B(2012) : Classifying K–12 Blended Learning , www.INNOSGHTTITUDE.ORG TO ADD YOUR PROFILE
- 71.Tempelaar, D.T., A. Niculescu, B. Rienties, B. Giesbers and W. H. Gijsselaers.(2012). "How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions." *Internet and Higher Education* 15(3):161–169
- 72 .Villavicencio,F.,T.,& Bemardo,A.,B.,I.,(2013) Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement.*Journal of Educational Psychology* .
- 73.Wang.M.J(2014) : The current practice of Integration of information Communication Teahnology to English teaching and emotions involved in Blended learning .*Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol 13,Issue 3,188-201
- 74.Whitelock. D. & Jelfe. A. . (2003). Editorial: journal of educational media special issue on blended learning. *Journal of Educational Media*. 28(2-3).99-100
- 75.Yapici , U . & Akbayn , H.(2012) : The effect of blended learning model on high school student' biology achievement and on their attitudes towards the internt , *The Turkish Online Journal of Educational Technology* , April 2012, Vol 11, PP 228-238