مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (١١)، العدد (١)، ص ص ٢٣٧-٢٨٣، (محرم ١٤٣٩هـ/ سبتمبر ٢٠١٧)

فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة

د. خليل محمود سعيد السعيد
كلية التربية – جامعة طيبة

المستخلص. استهدف هذا البحث التعرف على فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة لمقرر تقنيات التعليم، والتعرف على فاعليته في دافعيتهم نحوه، وكذلك تحديد مستوى هذه الدافعية. وقد طبق المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٥٠) طالباً ومقسمة على مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (٢٥) طالباً لكل مجموعة خلال الفصل الأول من دراستهم للعام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م. واعتمد البحث كلاً من الاختبار التحصيلي ومقياس لدافعية التعلم أدواتاً له، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما طُبّقا على عينة البحث، وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (t-test) ومربع "إيتا" ($\eta 2$) توصل البحث إلى فاعلية التعلم المدمج في تحصيل الطلاب (عينة البحث)، وإلى فاعليته في تنمية دافعية الطلاب نحو التعلم المدمج، وكان حجم الأثر كبيراً بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وحجم الأثر كبير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي، كما كان مستوى دافعيتهم نحو التعلم المدمج مرتفعاً جداً. وعليه تؤكد نتائج البحث أنّ بيئة التعليم المدمج تزيد من التحصيل العلمي، وتنمي مستوى الدافعية أكثر من بيئة التعليم الاعتيادية، لذا يوصى بعقد ورش تعليمية ودورات تدريبية للأساتذة والطلاب لتعريفهم ببيئة التعليم المدمج وتزويدهم بمهارات تطبيقه في العملية التعليمية.

الكلمات الدالة: التعلم المدمج، التحصيل الجامعي، الدافعية نحو التعلم المدمج، دافعية نحو التعلم.

المقدمة

يشهد القرن الواحد والعشرون ثورة رقمية في حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة القطاعات والمجالات لا سيما قطاع التعليم، وقد كان لها تأثيرها المباشر في معظم الأنظمة التعليمية العالمية، فظهر ذلك التأثير واضحاً جلياً بأنظمة التعليم الجامعية العربية التي باتت تواجه تحديات إلكترونية متنوعة دفعتها إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في برامجها التعليمية المختلفة، ومن نتائجِ هذه الثورةِ الرقمية الانتشار الواسع لشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) المتسمة بسرعة وسهولة وصول ونقل المعلومات المكتوبة أو المرئية أو المسموعة في أي مكان وأي زمان.

وأدت هذه الثورة إلى تطوير البرامج التي تقدمها الأنظمة التعليمية بما يتناسب وتطبيقها والاستفادة منها لا سيما في المرحلة الجامعية لإعداد كوادر بشرية مؤهلة تتماشى ومتطلبات العصر، ومع هذا التطور التكنولوجي المعرفي في بداية القرن الحالي ظهرت الحاجة إلى استراتيجيات تعليم متميزة تواكبه، إذ ساهمت التكنولوجيا في ظهور بيئات حديثة للتعليم والتعلم، كبيئات التعلم الافتراضية وأدواتها المتميزة التي تزود المتعلم بمعارف ومهارات جديدة تحفزه على التفاعل الذاتي المباشر والأداء المميز والمعزز للتعلم مدى الحياة مما يرفع مستوى تحصيله ودافعيته للتعلم، فقد مكنت المتعلم من الانتقال من بيئة التعليم الاعتيادية المعتمدة على تلقين المعلومات وحفظها وتذكرها إلى بيئة جديدة تعتمد التعلم الذاتي النشط، وتزود المتعلم بمهارات حديثة تمكنه من البحث عن المعلومات من مصادر إلكترونية متنوعة، فهي بيئة تعتمد عليه وتجعله محوراً فعّالاً في العملية التعليمية، وتنقل دور المعلم إلى دليل وموجّه ومرشد يشجع المتعلم ويزيد من دافعيته للتعلم (Lim and Maris, 2009). ويمكن أن يحدث ذلك بتبني طرائق وأساليب تدريس حديثة فضلاً عن تطوير المناهج والمقررات بما يتناسب معه، ولهذا فقد ظهرت في العقد الماضي أساليب واستراتيجيات حديثة محفزة للابتكار تمكن من استخدام التقنيات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم مثل التعلم الإلكتروني والتعلم الجوال والتعلم المنتشر والتعلم المدمج، وكلها يرفع من تحصيل الطلاب ويعزز مستوى دافعيتهم للتعلم (Jeffrey, et al. 2014).

وعلى الرغم من الانتشار الواسع للتعليم الإلكتروني وتطبيقه في عملية التعليم لسهولة تحديث محتواه التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة في عرضه، وتركيزه على التعلم الذاتي النشط، ومنحه الحرية المكانية والزمانية للمعلم والمتعلمين، إلا أنه يعاني من ضعف التواصل الاجتماعي والافتقار إلى التفاعل المباشر فيما بينهم، وتقديمه بصورة مركزة لمقررات الجانب المعرفي على حساب مقررات الجانب المهاري والوجداني، وصعوبة إجراء التقويم والاختبارات في مقررات الجانب العملي، فضلاً عن التكلفة المالية المرتفعة نسبياً لإعداد بنيته التحتية وصيانتها، مما أدى إلى ظهور بيئة تعلم جديدة تجمع بين ميزات بيئة التعلم الإلكتروني وبيئة التعلم الاعتيادي وتتغلب على جوانب القصور فيهما، يطلق عليها التعلم المدمج الذي يهدف إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية والإسهام في تحقيق أهدافها، والعمل على تفعيل مهارات التواصل الاجتماعي والوجداني بين المتعلمين ورفع مستوى تحصليهم (الصالح، ٢٠٠٤).

وتمتاز أنظمة التعليم الجامعية في الدول المتقدمة بتوظيفها التكنولوجيا المتطورة لتلبية احتياجات الطلبة ومواكبة متطلبات المجتمع، ودمجها باستراتيجيات التعليم الحديثة كالتعلم المدمج، ولهذا فعلى أنظمة التعليم الجامعية في الدول النامية مواكبة متطلبات العصر واللحاق بركب الأنظمة التعليمية المتقدمة كي لا تتسع الفجوة بينهما، ولتحقق التطور التكنولوجي المنشود، فالطالب هو أساس وركيزة عملية التعليم المستقبلية، ولذلك يجب إعداده بالصورة المطلوبة من خلال تطوير طرق التدريس ومناهجها وتطبيق الأساليب والاستراتيجيات المتطورة في التعليم، فالحاجة إلى تنوع طرق وأساليب التدريس المطبقة في الجامعات أصبحت ملحة لاعتماد معظم أعضاء هيئة التدريس على الأسلوب الاعتيادي في التعليم في معظم المقررات، مع الانخفاض العام لدافعية الطلاب للتعلم نتيجة التقيد بالطريقة الاعتيادية المعتمدة على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي المتسم باستمرار أثره وفاعليته لمدة أطول. ومع وجود عوائق متعددة كعدم وضوح طرق تطبيق الأساليب التعليمية الحديثة على أرض الواقع، وقلة اطلاع بعض الأساتذة على ميزاتها وكيفية استخدامها فإنه ينبغي مواجهتها والتغلب عليها لإتاحة الفرصة أمام

الطلبة للحاق بغيرهم بخاصة أنهم يملكون الإمكانات ولكنهم بحاجة إلى من يوجههم ويرشدهم (حسين وعلي، ٢٠٠٨).

إن التعلم المدمج يسد فجوة ونقصاً في كل من بيئتي التعلم الإلكتروني والاعتيادي، ويزيد من التعلم بعمق، ويجمع بين أفضل ما تقدمه كل منهما، وهو ينمي المهارات العملية التدريبية المباشرة التي تتطلب تواجد المعلم مع المتعلم، كما أشار دراسكول وكارلينر (Driscoll and Carliner, 2005). في دراستهما إلى أن استخدام التعلم المدمج يعود إلى كونه أكثر فعالية من الفصول الدراسية وحدها، وأنه يؤثر بصورة أكبر على المتعلم ويزيد من فعاليته أكثر من أساليب التعليم غير المدمجة، يضاف إلى ذلك أنه يدفع إلى التعلم المستمر مدى الحياة، ويحقق التنمية المستدامة، لذلك بدأت بعض الجامعات تطوير البنية التحتية لقاعات التدريس، وتحديث برامجها التعليمية لتطبيق التعلم المدمج وتسهيل عملية التعليم ودعم كلّ من المعلم والطالب (Mosleh, 2010). وتؤكد الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية لاسيما الحديثة، ومنها على سبيل المثال - التميمي (٢٠١٤). وأبو الرياش (٢٠١٣) والذيابات (٢٠١٣). والشهري (٢٠١٣). والقرارعة وحجة (٢٠١٣). وكازي وديميركول (Kazu and Demirkol, 2014)[. ويانوسي وآخرون (Giannousi, et al., 2014) وديكمينلي وإنالدي (Dikmenli and Ünaldi, 2013) - فاعلية استخدام التعلم المدمج المعتمد على الحاسوب (التعلم المدمج المدار بالحاسوب أو التعلم المدمج بمساعدة الحاسوب) أو المعتمد على شبكات الحاسوب (المتزامن وغير المتزامن) في تحقيق التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وفي تحقيق الأهداف التعليمية وزيادة التحصيل العلمي، فضلاً عن بعض الأبحاث والدراسات الأخرى مثل - الحراحشة (٢٠١٤) والخوالدة والجراح والربيع (٢٠١٤) وكابلي (٢٠١٣) والتميمي (٢٠١٣) وإسيجازيل (Isiguzel, 2014) - التي أظهرت تحسناً في دافعية الطلبة نحو التعلم وفي تنمية بعض المهارات في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك في ضوء استخدام أساليب وطرق حديثة في التعليم.

وفي سياق ما سبق، أكد العنقري (٢٠٠٨) ضرورة تبني مستحدثات التكنولوجيا كالتعلم المدمج لتطوير التعليم العالي السعودي، كما أوصت عدد من المؤتمرات بتطوير استراتيجيات التعليم، فهدف المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني (٢٠٠٩) في السعودية إلى توظيف الاستراتيجيات التعليمية

الحديثة كالتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي السعودية المختلفة، وتبعه المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (٢٠١١) من أجل نشر ثقافة التعلم الإلكتروني في المجتمع، ثم عُقد المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (٢٠١٣)، وقد سعى إلى تعزيز التعلم الإلكتروني الذي يحفز من دافعية المتعلم للمشاركة والتفاعل المباشر والأداء المميز باستخدام الأساليب الحديثة في التعليم. وأما المؤتمر والمعرض الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد الذي سيعقد في الرياض، المملكة العربية السعودية - شهر مارس عام ٢٠١٥م فسيركز أيضاً على استراتيجيات التعلم الإلكتروني المحفزة للابتكار والتميز وتزويد المتعلم بالدافعية لتعلم مهارات التحفيز الذاتي بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم. وبناء على ما ذُكر، فإن هذا البحث يتناول دراسة فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة، وفي دافعيتهم نحو التعلم المدمج وتحديد مستواها.

مشكلة البحث وأسئلته

في السنوات القليلة الماضية، أجرى عدد من الباحثين دراسات تناولت فاعلية التعلم المدمج كدراسة التميمي (٢٠١٤) وأبو الرياش (٢٠١٣) والذيابات (٢٠١٣) والشهري (٢٠١٣) وكازي وديميركول (Kazu and Demirkol, 2014) ويانوسي وآخرون (Giannousi, et al., 2014) وديكمينلي وإنالدي (Dikmenli and Ünaldi, 2013)، واهتم عدد آخر من الباحثين بدراسة فاعلية التعلم مع الدافعية نحو التعلم كدراسة الحراحشة (٢٠١٤) وكابلي (٢٠١٣) والتميمي (٢٠١٣) وإسيجازيل (Isiguzel, 2014)، وعلى الرغم من اهتمام معظم الباحثين بدراسة فاعلية التعلم المدمج في تحصيل الطلاب مع تحديد الاتجاهات نحو التعلم، أو بدراسة الدافعية نحو التعلم إلا أنه لم يهتم أحدهم بدراسة كلا الجانبين معاً، أي فاعلية التعلم المدمج في تحصيل الطلاب مع دراسة الدافعية نحو التعلم المدمج في الوقت ذاته، إضافة إلى عدم تطبيق مثل هذه الاستراتيجية في جامعة طيبة من قبل وعدم تحديد مستوى دافعية طلاب الجامعة نحوها -

وفق علم الباحث- وعليه فإن في تطبيق هذا البحث فرصة لكشف مدى فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة لمقرر تقنيات التعليم مقارنة بأسلوب المحاضرة الاعتيادية، وفي فاعليته على دافعية الطلاب نحو التعلم المدمج وتحديد مستواها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة لمقرر تقنيات التعليم؟

- ما فاعلية التعلم المدمج في تنمية دافعية طلاب جامعة طيبة نحوه ؟

- ما فاعلية التعلم المدمج في تحديد مستوى دافعية طلاب جامعة طيبة نحوه؟

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية التعلم المدمج الذي يمكن أن يوفر بيئة تعليمية جديدة تعتمد التعلم الذاتي الفعّال وليس فقط بيئة التعلم الاعتيادية المرتكزة على تلقين المعلومات وحفظها وتذكرها، وكذلك من الفائدة الممكن للتعلم المدمج تقديمها في تطوير التعليم الجامعي مما يسهم في تحقيق أهدافه المنشودة التي قد تنعكس على أساتذة الجامعة في تطويرهم لطرائق تدريسهم وتوظيفها لرفع تحصيل الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم، وتتمثل أهمية البحث في الآتي:

١- إن تطبيق التعلم المدمج في مقرر تقنيات التعليم قد يرفع من تحصيل طلاب الجامعة مما يدفع أعضاء هيئة التدريس لتطبيقه في تدريس المقررات الجامعية.

٢- زيادة دافعية طلاب الجامعة نحو التعلم المدمج في مقرر تقنيات التعليم قد يشجعهم على تطبيقه في مقررات أخرى.

٣- إن في تحديد مستوى دافعية طلاب الجامعة نحو التعلم المدمج، لا سيما إذا كان مرتفعاً، مؤشر مستقبلي على رغبة الطلبة به وازدياد اقبالهم عليه وامتلاكهم لمهارات تطبيقه.

٤- إضافة مقياس للدافعية نحو التعلم المدمج للمرحلة الجامعية يمكن أن يكون عوناً للباحثين والمهتمين بالتعلم المدمج.

أهداف البحث

استهدف البحث الحالي التعرفَ على فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة لمقرر تقنيات التعليم، وفي دافعيتهم نحو التعلم المدمج، وتحديد مستواها. وعلى وجه التحديد يهدف البحث إلى:

١- استقصاء فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب الجامعة لمقرر تقنيات التعليم.

٢- معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي.

٣- معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القبلي والبعدي.
٤- التعرف على فاعلية التعلم المدمج في دافعية طلاب الجامعة نحوه في مقرر تقنيات التعليم.
٥- معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات دافعية طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية التعلم المدمج البعدي.
٦- معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات دافعية طلاب المجموعة التجريبية في مقياس دافعية التعلم المدمج القبلي والبعدي.
٧- استقصاء فاعلية التعليم المدمج في تحديد مستوى دافعية طلاب جامعة طيبة نحوه.

فروض البحث

يحاول هذا البحث اختبار الفروض الآتية:
١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = $_a$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (المتعلمون بالطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل البعدي.
٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = $_a$) بين متوسط درجات دافعية طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) ومتوسط درجات دافعية طلاب المجموعة الضابطة (المتعلمون بالطريقة المعتادة) في مقياس الدافعية البعدي.
٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = $_a$) بين مستوى دافعية طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) في مقياس الدافعية القبلي والبعدي.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على طلاب مقرر "تقنيات التعليم" (٣١١ تقن) الذي يُدّرس في جامعة طيبة، وعلى موضوعات وحدتي "المدخل لتقنيات التعليم والأجهزة التعليمية" من المقرر ذاته، وذلك خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٥م.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

الفاعلية (Effectiveness):

يعرفها (شحاتة والنجار وعمار، ٢٠٠٣: ٢٣٠) أنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة".

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة التعلم المدمج على التأثير في التحصيل والدافعية لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة.

التعلم المدمج (Blended Learning):

يعرفه (غانم، ٢٠٠٩: ٨٧) بأنه" أسلوب لتصميم المقررات التعليمية، يجمع بشكل ذو معنى بين أفضل خصائص التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأفضل خصائص التعليم الاعتيادي وجهاً لوجه، ويبني من كليهما تجربة تعليمية جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية".

ويعرف إجرائياً بأنه: أسلوب تعليم طلاب المجموعة التجريبية بدمج الطريقة المعتادة مع طريقة التعلم الإلكتروني القائم على الحاسوب والهاتف الجوّال.

التحصيل (Achievement):

يعرفه (علام ، ٢٠٠٦: ١٢٢) بأنه "درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص، ويمثل اكتساب المعارف والمهارات، ويعد الناتج النهائي للتعلم".

ويعرف إجرائياً بأنه: مقدار ما يكتسبه الطالب من المعارف والمهارات في مقرر "تقنيات التعليم"، ويقاس بالدرجة النهائية أو بالعلامة الكلية التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث.

الدافعية (Motivation):

يعرفانها (سعادة وعبد الله ، ٢٠١١: ١٨٢) بأنها "استعداد الطالب لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين، وتعد أمراً أساسياً في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونها".

وتعرف إجرائياً بأنها: درجة ميل ورغبة الطالب نحو تعلم مقرر تقنيات التعليم بطريقة التعلم المدمج، ويحددّ مستوى الدافعية بالدرجة أو بالعلامة التي يحصل عليها في مقياس دافعية التعلم المدمج المعد لهذا البحث.

الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة

على الرغم من أن مصطلح التعلم المدمج (Blended Learning) ازداد انتشاراً في السنوات القليلة الماضية في المجال التربوي، وكثر التركيز عليه لدمجه التكنولوجيا في البيئة التعليمية، واستخدامه التقنيات الحديثة في قاعة التدريس، إلا أن مفهوم التعليم المدمج لا يعد مفهوماً حديثاً إذ انقسمت آراء التربويين حوله فمنهم من يراه حديثاً، ومنهم من ذهب إلى حقيقة أنه أسلوب أو استراتيجية تم استخدامها منذ زمن طويل، فيرى هال Hall أن التعلم المدمج موجود منذ القدم، ويعود تاريخ استخدامه إلى زمن سقراط في اليونان (Hall, 2003)، وأنه استخدم أيضاً في المدارس الأمريكية في عشرينيات وثلاثينيات القرن الماضي للتدريس في الصفوف الدراسية الاعتيادية، ثم انتشر في جامعات العالم في سبعينيات القرن العشرين (Moore, 2005). ويطلق على التعلم المدمج مسميات عدة من أشهرها: التعلم المتمازج، والمزيج، والخليط، والهجين، والثنائي، والتكاملي، ويبدو أن سبب هذا التعدد هو اختلاف وجهات نظر التربويين وآرائهم في طبيعة التعلم المدمج إذ أنه يمزج ويخلط بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني، ويجمع ويدمج أدواتهما، ويوظفها في الموقف التعليمي بصورة سليمة (Oliver and Trigwell, 2005). وتذهب ثورن (Thorne, 2003) إلى أن التعلم المدمج هو التطور الأكثر منطقاً للتعلم الاعتيادي نظراً لأنه يقدم حلولاً لتحديات التعلم، ويلبي احتياجات المتعلمين. وهو يمثل فرصة لدمج التكنولوجيا عبر الإنترنت مع التفاعل والتشارك من خلال التعليم الاعتيادي، إذ يدمج تكنولوجيا الوسائط المتعددة وأسطوانات الفيديو المضغوطة والفصول الافتراضية، والبريد الصوتي والبريد الإلكتروني والمؤتمرات الصوتية. كما يعرفه غانم بأنه" أسلوب لتصميم المقررات التعليمية، يجمع بشكل ذي معنى بين أفضل خصائص التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأفضل خصائص التعليم الاعتيادي وجهاً لوجه، ويبني من كليهما تجربة تعليمية جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية" (غانم، ٢٠٠٩: ٨٧). ويعرفه إسماعيل (٢٠٠٩: ٩٩-١٠٠) بأنه "توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجهاً لوجه والتعليم

الإلكتروني، لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلماً ومرشداً للطلاب عن طريق المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة". وتعرفه الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير ASTD بأنه "الدمج المخطط له لأي مما يأتي: التفاعل المباشر وجهاً لوجه، التعاون المتزامن أو غير المتزامن، التعلم الذاتي والأدوات المساعدة على تحسين الأداء" (الغامدي ، ٢٠١١: ١٦). فالتعلم المدمج أسلوب تعليم وتعلم يتداخل فيه التعلم الاعتيادي مع التعلم الإلكتروني تحت مظلة واحدة، تستخدم فيه الوسائط الرقمية المتعددة التي توفرها تقنية الحاسوب الحديثة وشبكات الاتصالات من أجل التفاعل بين المتعلمين، وتزويدهم بالخبرات التربوية دون التخلي عن الطريقة الاعتيادية والحضور إلى قاعة التدريس(شوملي، ٢٠٠٧).

وخلاصة القول، إن التعلم المدمج هو مفهوم واسع ومصطلح جامع يشمل دمج الفصول الدراسية مع الإنترنت أو مزج الإنترنت مع التدريب أو جمع تقنيات التعليم مع المهام والواجبات أو الجمع بين الفصول الدراسية مع الأنشطة عبر الإنترنت أو أساليب أخرى، ويمكن وصفه بأنه استراتيجية تعليمية تجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أو اعتيادية لتوظيف كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة في قاعة التدريس لدعم التعلم الذاتي بما يتناسب مع قدرات المتعلمين وخصائصهم من ناحية وطبيعة المقرر الدراسي وأهدافه التعليمية من ناحية أخرى. ويؤكد عمار (٢٠١٠) ذلك في دراسته إذ يرى أن أهميته تتمثل في زيادة فاعليته للتعلم، وتحسين مخرجاته، وفي تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم مما يتيح حرية مشاركتهم والتعبير عن أفكارهم.

كما وتنبع أهمية التعلم المدمج من ميزاته التي يمكن إيجازها بزيادة فاعلية التعلم ودافعيته من خلال تركيزه على التعلم بدلاً من التعليم، والانتقال من طريقة المحاضرة الاعتيادية في التعليم إلى التعلم المتمركز على الطالب، وفي إتاحة الفرصة للتعلم من أسلوبين فأكثر، وعدم اعتماد الطالب على أسلوب واحدة فقط، بل استخدام أساليب أخرى للتعلم وفق قدرته ومستواه. وهو يهيئ بيئة تشجع الطالب على التفكير الناقد الإبداعي الابتكاري الذي يعتمد التعلم بعمق، ويعزز التعلم النشط والمستمر، فضلاً

عن أنه يرفع كفاءته ويزيد من خبراته التعليمية مما يسهم في جودة المخرجات التعليمية (الفقي، ٢٠١١). ومن ميزاته أيضاً المرونة في نقل المحتوى التعليمي وأنشطته بأكثر من طريقة في أي وقت وأي مكان، فيوفرّ الوقت والجهد لكل من الطالب والمعلم. كما أنه ينمي التعاون والتفاعل بين الطالب والمعلم وزملائه عبر التواصل المباشر وجهاً لوجه في قاعة التدريس فيقوي بذلك الجوانب الاجتماعية والعلاقات الإنسانية، وعبر التواصل غير المباشر بواسطة شبكة الإنترنت التي تشجع الطلاب الخجولين والمنعزلين على المشاركة والتفاعل. ويتميز كذلك بدعمه مجالات التعلم الثلاث (المعرفي والمهاري والوجداني)، فمن الممكن الاعتماد عليه لتدريب الطلاب في مقررات الجانب العملي، وفي تنمية مهارات التعامل مع التقنيات والبرامج الحديثة أثناء التعلم (مرسي، ٢٠٠٨).

وتشير دريسكول (Driscoll, 2002) إلى أن التعلم المدمج قائم على أربعة أنواع مختلفة للدمج هي: الخلط أو الجمع بين التكنولوجيا على شبكة الإنترنت لتحقيق هدف التعليم، الجمع بين النظريات التربوية (البنائية، السلوكية، المدرسة المعرفية)، الجمع بين أي شكل من أشكال تكنولوجيا التعليم مع التدريب وجهاً لوجه، الجمع بين التكنولوجيا التعليمية مع المهام الوظيفية الفعلية. وأما أبو الرياش (٢٠١٣) فتذكر أن هناك خمسة أنواع للتعلم المدمج هي: دمج التعليم الإلكتروني المباشر عبر شبكة الإنترنت مع التعليم الإلكتروني غير المباشر، خلط التعلم الذاتي مع التعلم الجماعي في قاعة التدريس، دمج التعليم المخطط له مع غير المخطط له، مزج المحتوى التعليمي الخاص والمعد وفق الحاجة مع المحتوى التعليمي الجاهز والشامل أو العام، ودمج التعليم الاعتيادي المنظم مع التعليم باستخدام نماذج المحاكاة مع أدوات العمل والدعم الفوري للأداء. وتحدد بعض الأدبيات التربوية ستة أنواع للتعلم الدمج، هي جمع أو دمج كلاً من: التعلم الإلكتروني مع التعلم الاعتيادي، التعلم عن طريق الإنترنت مع التفاعل وجهاً لوجه، الأنواع المختلفة من الوسائل التعليمية، نظريات التعلم المختلفة، الأهداف التعليمية، الأساليب التربوية (Oliver and Trigwell, 2005). وبحسب ثورن (Thorne, 2003) يمكن

الدمج بين عدد من الأساليب والأنشطة التعليمة والتدريبية المختلفة لتضم كلاً من الصفوف الاعتيادية والفصول الافتراضية والبريد الإلكتروني وصفحات الإنترنت والمحادثة الصوتية، وبرامج الحاسوب المتوفرة على الأسطوانات المضغوطة والمنتديات التعليمية ومؤتمرات الفيديو.

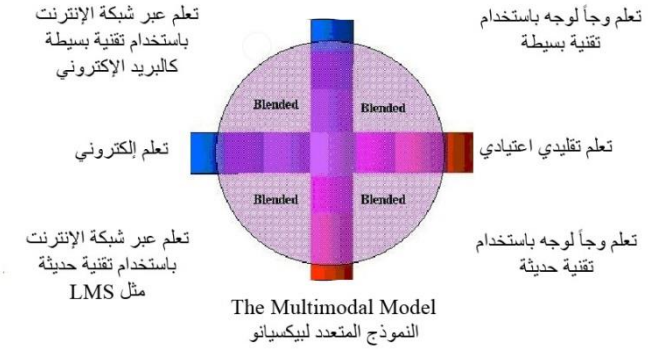
وعرض كلّ من فريسن (Friesen, 2012) وستالكير وهورن (Stalker and Horn, 2012) بعض نماذج التعلم المدمج التي تعد الأكثر استخداماً في عملية التعليم، وهي: أولاً: نموذج الفصل الدراسي المقلوب، ويعكس هذا النموذج التعليم فينتقل به من إلقاء المحاضرات الاعتيادية على الطلاب الذين يقضون معظم وقتهم في الفصول الدراسية إلى التعلم المعتمد على التكنولوجيا، فيصمم المحتوى التعليمي بطريقة تتيح لهم الوصول إليه من قاعة التدريس أو من خارجه، ويستخدم لمساعدة الطلاب وتحسين تفاعلهم مع المعلم، ولتشجيع التعلم الذاتي. ثانياً: النموذج الدائري أو نموذج المحطة الدائرية، وفيه يقسم محتوى المقرر الدراسي إلى محطات للتعلم، تكون واحدة منها على الأقل محطة للتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، ويمكن أن تشمل المحطات الأخرى أنشطة لمجموعات صغيرة أو مشاريع جماعية أو واجبات تركز على التعلم الذاتي، ويتنقل الطلاب بين جميع المحطات بالتناوب وفق جدول زمني ثابت، فيمضي الطلاب وقتهم بالعمل وجهاً لوجه مع المعلم أو عبر الإنترنت. ثالثاً: وهو نموذج المختبر الدائري أو معمل الإنترنت المباشر، وفيه يتنقل الطلاب بين الفصول الدراسية ومعمل الحاسب للوصول إلى شبكة الإنترنت وللحصول على أنشطة التعلم. رابعاً: النموذج المرن، ويشكل التكيف وشبكة الإنترنت في هذا النموذج العمود الفقري لتعلم الطلاب، إذ يتم فيه تسليم المواد التعليمية عبر الإنترنت أولاً، ومن ثم يمنح الطلاب المرونة والقدرة على الانتقال بين طرائق التعلم المختلفة بهدف تحسين تجربة التعلم على أساس احتياجاتهم الخاصة، ويقدم المعلم الدعم وجهاً لوجه وفق الحاجة ثانياً. فالتعلم يكون في المقام الأول موجهاً ذاتياً لتعلّم مفاهيم جديدة في بيئة رقمية على نحو مستقل من خلال ممارسة أنشطة معينة كالتدريس في مجموعات صغيرة أو مشاريع جماعية. خامساً: نموذج التعلم والقيادة وجهاً لوجه، ويعتمد التعلم وجهاً لوجه مع التعلم عن بعد، وتسلّم فيه

المواد في المقام الأول عبر منصة إدارة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، ويستطيع الطلاب طرح أسئلة أو التحدث مع المعلم عبر الإنترنت. سادساً: نموذج التعلم المدمج الذاتي، ويعطي الطالب فرصة للتعلم وتجاوز ما تم عرضه بالفعل في قاعة التدريس الجامعية، إذ يسمح له بالتعلم في البيئة الاعتيادية، مع منحه حرية الاختيار لتكملة تعليمه بواسطة الدورات المقدمة عبر الإنترنت من بعد أو بأخذ دورات المستوى المتقدم الإضافية. ويمكن نجاح هذا النموذج في حال وجود دافعية ذاتية للتعلم، (DreamBox, 2013) و (Idaho Digital Learning, 2011).

وبصفة عامة، يتوقف نجاح التعلم المدمج على اختيار أنسب الأساليب للدمج بين التعلم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني وأفضلها في عرض المحتوى التعليمي للمقرر، والتركيز على الحوار والمناقشة والعصف الذهني والتعلم الذاتي النشط وأسلوب حل المشكلات المبني على التفكير الناقد والابتكاري، فلا يقاس نجاحه بكثرة عدد أساليب التدريس المستخدمة، وإنما بالاعتماد على نموذج لتصميم التعليم يختص بتصميم بيئة التعلم المدمج، ويقوم على عناصر بيئة التعلم الاعتيادي المحاطة بعناصر وأدوات التعلم الإلكتروني، وذلك بهدف زيادة فاعلية بيئة التعلم الاعتيادية وإثراء محتواها. ومن نماذج تصميم التعليم للتعلم المدمج نموذج خان (شكل ١) ذو الثمانية أبعاد: بعد تربوي لتحديد أهداف المحتوى التعليمي، وبعد تقني لتصميم بيئة تعلم مدمجة بأدوات التعلم المدمج كنظام إدارة التعلم "LMS"، وبعد يحدد واجهة المستخدم وعناصرها، وبعد التقييم، وبعد أخلاقي يدعم المساواة بين المتعلمين ويراعي فروقهم الفردية، وبعد الإدارة الشاملة لبيئة التعلم المدمج، وبعد مؤسسي خاص بإعداد البنية التحتية وتوفير المحتوى التعليمي (الخان، ٢٠٠٥). ونموذج سريونجولو (Sriwongkolol, 2007) المطور عن نموذج (AAA: Analysis, Activities, Assessment تحليل وأنشطة وتقييم)، لتصميم التعلم ولينا سب التعلم المدمج الذي يتطلب تحليل احتياجات المتعلم ومهامه والمحتوى التعليمي، وتحديد أنشطة كالأسئلة والتقارير والواجبات، وتطبيق التقييم كالتأكد من خطوات التعليم والاختبارات (شكل ٢). ونموذج بيكسيانو (Picciano, 2009) المتعدد المتناول وصف أداء

المتعلم في بيئة التعلم الاعتيادي وفي بيئة التعلم الإلكتروني والتنقل بينهما (شكل ٣). ونموذج الفقي (٢٠١١)) لتصميم بيئة التعلم المدمج من خمس مراحل: التحليل والتصميم والإنتاج والتطبيق والتقويم.

شكل رقم (١). نموذج خان .



شكل رقم (٣). نموذج بيكسيانو.

شكل رقم (٢). نموذج AAA.

وأما الدافعية، فتعد محوراً متزايد الاهتمام من قبل علماء النفس والتربويين باعتبارها أساس الظروف الداخلية والخارجية التي تعمل على تحريك سلوك المتعلم وميوله ورغباته واتجاهاته واهتماماته، وبصفه عامة يرى علماء النفس أن وراء كل سلوك دافعاً. والدافعية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من السلوك الذي تؤدي إليه، وهي قوة محركة للسلوك، تعمل على إثارته وتوجيهه ومدّه بالطاقة حتى يتحقق الهدف المرتبط بها أو تشبع الحاجة التي تثيرها (الزغول والمحاميد، ٢٠١٠)، وهي حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمراره، وتوجهه نحو تحقيق أهدافه (قطامي، ٢٠٠٤)، كما وأنها القوى الداخلية المنطلقة من ذاتية الفرد التي تثير فيه الرغبة للحصول على شيء معين أو تحقيق هدف ما، وأيضاً هي التي توجه تصرفاته وسلوكه تجاه ذلك الشيء (عياصرة، ٢٠٠٦). فالدافعية نحو التعلم هي قدرة وطاقة داخلية محركة للسلوك تحفز المتعلم وتنشطه لعملية التعلم وتحقيق أهدافه، وتنشأ من خلال خبراته أو أثناء قيامه بواجباته ومهماته تجاه المقرر الدراسي، فهي تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بفاعلية ونشاط موجه ومستمر حتى يتحقق التعلم (توق وقطامي وعدس، ٢٠٠٧)، كما أنها أيضاً حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه نحو التعلم، ويعرفها كل من سعادة وعبدالله (٢٠١١) بأنها استعداد الطالب لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين، وتعد أمراً أساسياً في عملية التعلم لا يمكن أن يتم دونها، وظيفتها تنشيط السلوك وتوجيهه نحو الهدف حتى يتحقق (سعادة وعبد الله، ٢٠١١). ويمكن تصنيفها إلى نوعين وفق مصدرها: داخلية، تنشأ من حاجة ورغبة مصدرها داخلي ذاتي، وأساسها أن المتعلم يقوم بنشاط ذاتي للتعلم مدفوعاً برغبته التلقائية لحب المعرفة وإثبات كفاءته. وخارجية، تنشأ من حاجة

ورغبة مصدرها خارجي غير ذاتي، وأساسها إرضاء الغير كالمعلم أو الوالدين (الريماوي، ٢٠٠٦). ويؤكد شاهين (٢٠٠٩) أن الطلاب ذوي مستوى الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً وتحصيلاً في الدراسة من ذوي الدافعية المنخفضة، وأن دافعية التعلم تتأثر في عدة عوامل، منها: اهتمام الطالب بمحتوى المقرر وموضوعاته، وإدراكه لفائدة المقرر وأهميته، ورغبته في إنجاز التعلم، وثقته بنفسه. ومما سبق، يتضح وجود علاقة قوية بين الدافعية والتعلم تؤدي دوراً مهماً في إنجاح العملية التعليمية لأهميتها في تحقيق الأهداف التعليمية، وكونها من العوامل المساعدة على زيادة الفهم، ورفع مستوى التحصيل المعرفي، ويوجد بعض الاستراتيجيات التي تؤدي إلى إثارة دافعية المتعلم كتحديد حاجاته، وتشجيعه على المشاركة الفعالة، وتنوع طرائق وأساليب التدريس وأدواته ومواده (غباري، ٢٠٠٨).

ولتوضيح مدى الاهتمام بدراسة التعلم المدمج، والبحث في الدافعية نحو التعلم يمكن تناول عدد من أحدث الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي أهتمت بقياس فاعلية التعلم المدمج على متغيرات مثل التحصيل، وعرض بعض الدراسات الأخرى التي تناولت الدافعية نحو التعلم، فمن الدراسات العربية لفاعلية التعلم المدمج دراسة أجراها التميمي (٢٠١٤) في السعودية، وهدفت إلى تصميم وبناء استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم الإلكتروني المدمج، والكشف عن فاعليتها في تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل، واستخدمت الدراسة الاستبانة واختباراً تحصيلياً وبطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٩) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للدرجة الكلية لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى، وحجم الأثر كبير ويساوي (٠,٦٨)، ومعدل الكسب مرتفع ويساوي (١,٣٠). وفي دراسة أخرى أجرتها أبو الرياش (٢٠١٣) سعت فيها إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة (فلسطين)، وطبقت اختباراً تحصيلياً (٥٠)

فقرة واستبانة معدة مسبقاً لقياس اتجاه طالبات المجموعة التجريبية نحو النحو (٤٠) فقرة، وبرنامجاً تعليمياً نحوياً مدمجاً في مهارات النحو على عينة مؤلفة من(٤٠) طالبة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية تعزى إلى فاعلية برنامج التعليم النحوي المدمج، كما توجد فروق دالة إحصائية لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والمنخفض في المجموعة التجريبية. وفي الأردن، قام الذيابات (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعليم المدمج والطريقة الاعتيادية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً من طلبة تخصصي: تربية الطفل، ومعلم الصف المسجلين في طرائق التدريس للصفوف الأولى، واستخدم اختباراً تحصيلياً (٤٥) فقرة، ومقياس اتجاهات للطلبة نحو التعلم المدمج، فضلاً عن المادة التعليمية المدمجة، والمادة التعليمية بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعليم المدمج على حساب الطريقة الاعتيادية في التحصيل، ووجود اتجاهات إيجابية للطلبة نحو التعليم المدمج. وسعت دراسة الشهري (٢٠١٣) إلى توضيح أثر استخدام التعلم المدمج على تعلم بعض قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الملك خالد (السعودية) عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق منفردة ومجتمعة، وهدفت أيضاً إلى التعرف على اتجاهاتهم نحو استخدام التعلم المدمج، وقد طبق فيها اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاهات نحو التعلم المدمج على عينة مكونة من (٥٠) طالباً، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق منفردة ومجتمعة، وللاتجاه نحو استخدام التعلم المدمج في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية. كما هدفت دراسة القرارعة وحجة (٢٠١٣) إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي في تدريس العلوم قائم على التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة على (١٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في منطقة الخليل (فلسطين)، وقد استخدما فيها اختبارين لقياس التحصيل (٤٣) فقرة،

وقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة (٤١) فقرة، وبيّنت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. وفي دراسة أخرى أجرياها الزعبي وبني دومي (٢٠١٢) من أجل استقصاء أثر طريقة التعلم المتمازج في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها، من خلال تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس دافعية على عينة تشمل تلميذاً توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائي في التحصيل الدراسي البعدي لصالح تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائي بين متوسط علامات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية. ومن الدراسات والأبحاث الأجنبية التي تناولت فاعلية التعلم المدمج دراسة كازي وديميركول (Kazu and Demirkol, 2014) وأجريت في ديار بكر (تركيا) بهدف معرفة أثر نموذج بيئة التعلم المدمج في التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية، وبعد تدريس الطلبة في بيئة تعتمد على شبكة الإنترنت تم إجراء اختبار تحصيلي على عينة مكونة من (٥٤) طالباً وطالبة بواقع (١٩) طالباً و (٨) طالبات للمجموعة التجريبية، و (١٨) طالباً و (٩) طالبات للمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في اختبار التحصيل القبلي مما يدل على تكافؤهما، كما وجد فرق دال إحصائي بين متوسطات طلاب المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجد فرق دال إحصائي بين متوسطات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية لصالح الطالبات. وفي اليونان قامت يانوسي وآخرون (Giannousi, et al., 2014) بدراسة لمحاولة التعرف على أثر التعلم المدمج والاعتيادي في التحصيل المعرفي لدى طلاب جامعة ثراكي (Thrace) في مقرر الطفولة المبكرة، وبعد تدريس المقرر بالاعتماد على التعلم المدمج وبواقع (٧) محاضرات وجهاً لوجه و(٦) محاضرات تعلم إلكتروني متزامن للمجموعة التجريبية، وبواقع (١٢) محاضرة وجهاً لوجه على طلبة عينة الدراسة المتضمنة (٦٠) طالباً وطالبة بواقع (١٩) طالباً و (١١) طالبة للمجموعة التجريبية و (١٦) طالباً و (١٤) طالبة

للمجموعة الضابطة من قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة) طبّق اختبار تحصيل المعرفة عليهم، وأكدت نتائج الدراسة بأنه على الرغم من التحسن في التحصيل المعرفي لكلا المجموعتين في هذه التجربة، إلا أنه وجد فرق دال إحصائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم المدمج مما يؤكد أثرها في التدريس. وكذلك أجرى كل من ديكمينلي وإنالدي (Dikmenli and Ünaldi, 2013) دراسة في تركيا بهدف كشف أثر بيئة التعلم المدمج وتطبيقات الفصول الافتراضية في تحصيل طلاب المدارس الثانوية والاتجاه نحو مقرر الجغرافيا، وذلك بإجراء اختبار الجغرافيا التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو تعلم الجغرافيا على العينة البالغ عددها ٧٣ طالباً بعد تدريسهم بالفصول الافتراضية ونظام إدارة التعلم (LMS)، وأثبتت الدراسة وجود فرق دال إحصائي في الاختبار التحصيلي البعدي وفي الاتجاه نحو تعلم الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية.

وأما الدراسات العربية الحديثة التي تناولت الدافعية نحو التعلم فهي متعددة، ومنها دراسة الحراحشة (٢٠١٤) في الأردن، وقد استقصت فيها أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في أبحاث العلوم مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً قائماً على استراتيجية التخيل لتدريس المفاهيم العلمية ودرسته، ومن ثم عملت على تطبيق اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٨) فقرة ومقياس للدافعية نحو التعلم (٣٨) فقرة على عينة الدراسة المحتوية على (٦٢) طالبة بواقع (٣٢)طالبة لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الدافعية نحو التعلم لصالح الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية التخيل مقارنة بزميلاتهن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية. وهدفت دراسة أخرى للخوالدة والجراح والربيع (٢٠١٤) إلى الكشف عن مستوى دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تعزى لمتغير جنس الطالب، وجنسيته، والفترة الزمنية التي قضاها في الأردن. وقد طبق الباحثون مقياس مانيوساك

(Manusak, 2010) للدافعية نحو تعلم اللغة الأجنبية على عينة الدراسة البالغة ٩٠ طالباً وطالبة من الطلبة الأجانب المنتمين إلى جنسيات متنوعة ممن التحقوا ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركزي اللغات في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية جاء مرتفعاً. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدافعية الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ولمتغير الجنسية، ولمتغير الفترة الزمنية التي قضاها الطالب في الأردن، ومنها دراسة كابلي (٢٠١٣) لمعرفة فاعلية استخدام بعض أدوات الجيل الثاني من الويب (٠.٢) ونمط التخصص للمتعلمين في تنمية مهارات التعلم النشط عبر الإنترنت، والدافعية نحو التعلم لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة طيبة بالسعودية، وطبق البحث بطاقة ملاحظة أداء مهارات التعلم النشط، ومقياس الدافعية نحو التعلم الإلكتروني على عينة الدراسة ومجموعها ٨٨ طالباً وطالبة بواقع (٤٠) طالباً و (٤٨) طالبة، فأثبتت الدراسة فاعلية استخدام نمط الويب (المواقع الإلكترونية – الشبكات الاجتماعية) في تعلمهم وفي تنمية مهارات التعلم النشط لديهم، وفي تنمية الدافعية نحو التعلم الإلكتروني عبر الويب عندهم. كما قام التميمي (٢٠١٣) ببحث في العراق للتعرف على فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس للدافعية على ٦٧ طالباً أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية المتعلمة وفق استعمال الحقائب التعليمية على المجموعة الضابطة التي اعتمدت في دراستها لاختبار التحصيل النهائي على الطريقة الاعتيادية، كما تفوقت عليها في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات. ومن الدراسات والأبحاث الأجنبية الحديثة المهتمة بتناول موضوع الدافعية نحو التعلم الدراسة التي أجراها إسيجازيل (Isiguzel, 2014) لتحديد فاعلية تطبيق بيئة التعلم المدمج على التحصيل والدافعية في مقرر اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة في تركيا، وقد جمع بياناته معتمداً على اختبار تحصيل اللغة الألمانية ومقياس الدافعية لها، وبعد تطبيقهما على عينة الدراسة المشتملة على (٦٢) طالباً بواقع (٣٥) طالباً

للمجموعة التجريبية و(٢٧) طالباً للمجموعة الضابطة بينت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يتابعون دروس اللغة الألمانية في بيئة التعلم المدمج على مجموعة طلاب المجموعة الضابطة الذين يتابعون دروس اللغة الألمانية في بيئة التعلم الاعتيادية في التحصيل وفي الدافعية لتعلمها. كما أجرى مانيوساك (Manusak, 2010) دراسة في تايلند لمعرفة مستوى دافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الجامعة، وأعد الباحث مقياساً للدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من (٢٠) فقرة معتمداً على مقياس الدافعية والاتجاهات" لجاردنر "Gardner"، و"لي "Liu"، وطبقه على (٥٠) طالباً في الجامعة، واستنتج أن مستوى دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة الإنجليزية مرتفع مقارنة مع مستوى دافعية طلاب الدراسات الأخرى.

ومن خلال العرض السابق يلاحظ التقاء البحث الحالي مع الدراسات السابقة التي تناولت دراسة فاعلية التعلم المدمج في الهدف الذي سعى إليه وهو كشف فاعلية التعلم المدمج في التحصيل الدراسي، إلا أن معظمها تناول فاعلية التعلم المدمج في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم بخلاف هذا البحث الذي تناول الدافعية بدلاً من الاتجاه. واتفق أيضاً مع الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية نحو التعلم في الهدف ذاته المتمثل بتحديدها، وعلى الرغم من أن الأغلبية لم يحددوا مستواها باستثناء دراسة الخوالدة والجراح والربيع (٢٠١٤) ودراسة مانيوساك (Manusak, 2010) إلا أن هذا البحث انفرد في تحديد مستوى الدافعية نحو التعلم المدمج، وهذا بدوره يؤكد ندرة الدراسات التي أجريت لتحديد مستواها. والتقى البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في عينته كونها من طلبة المرحلة الجامعية، إذ تباينت عينة الدراسة في جميع الدراسات سواء كانت من الطلبة في المرحلة الجامعية أو من معظم المراحل المدرسية (الأساسية والثانوية)، وقد أجمعت الدراسات السابقة على أن الدافعية متغير يمكن قياسه بمقياس خاص به، وفي ضوء الاطلاع عليها أُعدّ لهذا البحث مقياس يختص بتحديد الدافعية نحو التعلم المدمج ومستواها.

منهج البحث ومجتمعه وعينته

اتبع هذا البحث المنهج شبه التجريبي لكشف فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة لمقرر "تقنيات التعليم"، وفاعلية التعلم المدمج في دافعيتهم نحو التعلم المدمج، وتحديد مستواها. وتكون مجتمع البحث من جميع الطلاب الذين يدرسون مقرر تقنيات التعليم (٣١١ تقن) في كلية التربية بجامعة طيبة، وبلغت عينته الأساسية (٥٦) طالباً من شعبتين دراسيتين من الطلاب المسجلين في المقرر، وقد تم اختيارهم وتوزيعهم على نحو عشوائي، الشعبة الأولى للمجموعة التجريبية بواقع (٢٥) طالباً، والشعبة الثانية للمجموعة الضابطة بواقع (٢٥) طالباً، وأما الطلاب الستة المتبقيين من العينة الأساسية فقد أجري عليهم التطبيق الاستطلاعي وأدوات الدراسة للتأكد من ثباتها.

تصميم البحث ومتغيراته

اعتمد التصميم شبه التجريبي للبحث ذو المجموعتين المتكافئتين وبتصميم قبلي وبعدي للكشف عن فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع، وبالطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار إحدى شعب المقرر كمجموعة تجريبية والشعبة الأخرى كمجموعة ضابطة، ثم البدء بتدريس المجموعة التجريبية بطريقة التعلم المدمج والمجموعة الضابطة بطريقة المحاضرة المعتادة. وتضمن البحث متغيراً مستقلاً (التعلم المدمج)، ومتغيرين تابعين: تحصيل الطلاب بالاختبار البعدي، والدافعية نحو التعلم المدمج، ومتغيرين مضبوطين: المستوى التعليمي الجامعي لجميع عينة البحث، وموضوعات المقرر التعليمية.

أدوات البحث

أولاً: الاختبار التحصيلي وصدقه وثباته، فقد أعُد اختبار تحصلي موضوعي لوحدتي تقنيات التعليم والأجهزة التعليمية من مقرر "تقنيات التعليم" بهدف قياس تحصيل الطلاب (عينة البحث) في المقرر، واحتوى الاختبار على (٢٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وكل سؤال اشتمل على أربعة خيارات، وتم التحقق من صدق محتواه بعد عرضه على مجموعة من المحكمين في قسمي المناهج وتقنيات التعليم في جامعة طيبة. واتفق غالبيتهم (بنسبة ٩٠%) على استحسانه وأشاروا إلى تطابق فقراته مع محتوى وحدتي المقرر ومع الهدف الذي أعد من أجله، ينظر ملحق (١). وأما ثبات الاختبار فقد قيس بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (Test-retest) على ستة طلاب من عينة البحث الأساسية، ثم استخرج معامل ثباته باستخدام معادلة بيرسون للارتباط حيث بلغ (٠,٧١)، وتؤكد هذه القيمة أن الاختبار يتمتع بثبات ملائم إحصائياً لتحقيق هدف البحث الحالي (عودة، ٢٠٠٥). ووجد أن معدل الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار التحصيلي يتراوح بين ٢٠- ٣٥ دقيقة.

ثانياً: مقياس دافعية التعلم وصدقه وثباته، فبهدف قياس دافعية الطلاب نحو التعلم المدمج وتحديد مستواها تم بناء مقياس دافعية نحو التعلم المدمج لعدم توافر مقياس جاهز ومقنن خاص بدافعية التعلم المدمج للمرحلة الجامعية (وفق علم الباحث)، وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة (سابقة الذكر) وعلى بعض الأبحاث والدراسات التربوية المرتبطة بالدافعية للإفادة منها كدراسة البلوي (٢٠١٣) والعابد (٢٠١٢) والكساب (٢٠١١)، فضلاً عن النظر إلى عدد من المقاييس الحديثة للدافعية نحو تعلم مقررات دراسية مختلفة والمعدة عند كل من كابلي (٢٠١٣)
والفجال (٢٠١٢) والضروس (٢٠١٠) والعنزي (Al-Enezi, 2010) ومانيوساك (Manusak, 2010) والبلوي (٢٠٠٩) وبنات (٢٠٠٩) ونصار (٢٠٠٩)، وقد ساعدت في صياغة عدد من فقرات المقياس البالغة ٢٤ فقرة بصورته الأولية، قسم منها إيجابي والآخر سلبي (وذلك للتخلص من الحالة الذهنية التي يستجيب لها معظم الطلاب عندما تكون فقرات

المقياس على نمط واحد)، ووضع أمام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً)، وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين (ستة من أعضاء هيئة التدريس) في كلية التربية من قسمي تقنيات التعليم وعلم النفس التربوي للتحقق من صدق محتواه ولأخذ آراءهم في مقدرته على تحديد دافعية الطلاب نحو التعلم المدمج، ومدى وضوح فقراته في المعنى وشمولها لجوانب الدافعية نحو التعلم المدمج فأشار بعضهم إلى تعديل بعض فقرات المقياس وحذف بعضها، وإلى دمج البعض الآخر منها لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة، فبلغ المقياس (٢٠) فقرة في صيغته النهائية، ينظر ملحق (٢). ولحساب ثبات المقياس طبق على ستة طلاب من عينة البحث الأساسية وأعيد تطبيقه عليهم بعد عشرة أيام، وبالاعتماد على معادلة بيرسون للارتباط تم حسب ثباته الذي بلغ (٠,٧٤)، وتعد هذه القيمة ملائمة لأغراض هذا البحث بحسب (عودة، ٢٠٠٥)، كما وجد أن معدل الزمن المناسب للإجابة عن فقرات المقياس يتراوح بين (١٥)- (٢٠) دقيقة، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق النهائي. وحدد مفتاح واحد لتصحيح المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: في حال كانت فقرات المقياس موجبة: (٥) درجات لاستجابة مرتفع جداً، و(٤) درجات لاستجابة مرتفع، و(٣) درجات لاستجابة متوسط، و(٢) درجة لاستجابة منخفض، ودرجة واحدة لاستجابة منخفض جداً، وعلى العكس من ذلك للفقرات السالبة في المقياس. وبالاعتماد على هذا المفتاح وضع معيار إحصائي لتدرج كل فقرة من فقرات المقياس، ولحساب مستواه يبدأ من (١) وينتهي (٥)، وقسم التدرج إلى خمسة مستويات: مستوى منخفض جداً وفئته (١ – ١,٤٩)، ومستوى منخفض وفئته (١,٥٠ – ٢,٤٩)، ومستوى متوسط وفئته (٢,٥٠ -٣,٤٩)، ومستوى مرتفع وفئته (٣,٥٠ –٤,٤٩)، ومستوى مرتفع جداً وفئته (٤,٥٠ –٥).

التحليلات الإحصائية للبحث

رمّزت جميع استجابات طلاب عينة البحث على كل من الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ومقياس الدافعية القبلي والبعدي، وبعد تفريغها في برنامج معالج البيانات الإحصائي للعلوم الاجتماعي (SPSS) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" (t-test) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل واستجاباتهم على مقياس الدافعية، ولاختبار دلالة الفرق في التحصيل وفي استجاباتهم على مقياس الدافعية، وتحديد مستوى الدافعية، ومربع "ايتا" (η^2) لتحديد حجم الأثر، وكوهين " d " (Cohen's d) للتأكد من حجم الأثر.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد شعبتين من طلاب مقرر "تقنيات التعليم" لتطبيق التجربة (شعبة للمجموعة التجريبية وشعبة أخرى للمجموعة الضابطة)، وقبل البدء بتنفيذ التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي على الشعبتين للتأكد من تكافؤ المعلومات القبلية لديهم، ثم درست المجموعة التجريبية محتوى وحدتي المقرر بطريقة التعلم المدمج بواقع (٤) محاضرات بالطريقة المعتادة و(٤) محاضرات تعلم إلكتروني قائم على الحاسوب والهاتف الجوّال. وأما المجموعة الضابطة فقد درست وحدتي المقرر ذاتها بالطريقة المعتادة وجهاً لوجه مع الطلاب، وباستخدام كتاب المقرر والعروض التقديمية بالبوربوينت. واستغرقت التجربة ثمانية أسابيع تقريباً من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م. وقد طبق الاختبار التحصيلي قبلياً على مجموعتي طلاب عينة البحث (التجريبية والضابطة) للتأكد من تكافؤهما في مستوى التحصيل المعرفي المرتبط بوحدتي المقرر، وجاءت نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين كما هو مبين في الجدول (١)، ويتضح منه وجود فرق بسيط بين المتوسطات الحسابية لمجموع درجات الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الرغم من أن قيمة "ت" بلغت (٢,٦٥٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = a)، مما يدل على تكافؤ في التحصيل المعرفي لطلاب مجموعتي البحث.

الجدول رقم (١). الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لنتائج درجات الاختبار التحصيلي القبلي لطلاب مجموعتي البحث.

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٥	٨,٠٠	١,٢٢٥	٢,٦٥٩	٠,٩١٣ غير دالة
الضابطة	٢٥	٧,٠٨	١,٢٢٢		

وقبل البدء بتنفيذ التجربة، طبق مقياس الدافعية نحو التعلم على مجموعتي طلاب عينة البحث للتأكد من مدى تكافؤهما في الدافعية نحو التعلم المدمج، ويُلاحظ في الجدول (٢) أن نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة تشير إلى أنهما متكافئتان لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس الدافعية القبلي لهما، إذ أن قيمة "ت" بلغت (٠,٩٣٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = a).

الجدول رقم (٢). الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لنتائج الاستجابات على مقياس الدافعية القبلي لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٥	٥٨,٥٢	٦,٤٣٨	٠,٩٣٨	٠,٤٧٥ **غير دالة**
الضابطة	٢٥	٦٠,٢٨	٦,٨٢٨		

نتائج البحث ومناقشتها

وبناءً على هدف البحث في التعرف على فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة لمقرر تقنيات التعليم، وفي دافعيتهم نحو التعلم المدمج، وتحديد مستواها، وكذلك على فرضياته تعرض نتائجه على النحو الآتي:

أولاً-لتحقيق هدف البحث الأول، والتحقق من صحة فرضيته الأولى التي نصها "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (المتعلمون بالطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل البعدي"، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تحليل استجابتهم عليه وإجراء المعالجة الإحصائية لدرجات الاختبار، جاءت نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين كما هو واضح في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" وحجم الأثر لنتائج درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة "ت" للبعدي	مستوى الدلالة الإحصائية للبعدي	حجم الأثر (η2)	مقدار حجم الأثر
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
التجريبية	٢٥	٨,٠٠	١٧,٠٠	١,٢٢٥	١,٥٥٥	٤,٣١٣	٠,٠١٥ دالة	٠,٢٧٩	كبير
الضابطة	٢٥	٧,٠٨	١٤,٤٠	١,٢٢٢	٢,٥٨٢				

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي للاختبار ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة = (٤,٣١٣) وبدلالة (a =٠,٠١٥)، لذا ترفض فرضية البحث الأولى، وتقبل الفرضية البديلة التي تؤكد وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) ومتوسط درجات طلاب

المجموعة الضابطة (المتعلمون بالطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية لطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار التحصيل البعدي إلا أن هناك تفوق واضح لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة التعلم المدمج، مما يؤكد فاعلية التعلم المدمج في التحصيل، وقد يعزى تحسن أداءهم التحصيلي وتفوقهم إلى أن بيئة التعليم المدمج بيئة جديدة عليهم، وأحياناً قد يجلب هذا الجديد انتباه الطلاب ويوقظ إدراكهم، أو أن التعليم المدمج قد عرض مفردات المقرر بتقنيات حديثة تعتمد على الوسائط المتعددة، فساهم هذا في فهم موضوعات المقرر بأسلوب انعكس على النتائج الإيجابية في التحصيل، وهذه النتيجة اتفقت تماماً مع جميع الدراسات السابقة كدراسة التميمي (٢٠١٤) وأبو الرياش (٢٠١٣) والذيابات (٢٠١٣) والشهري (٢٠١٣) وكازي وديميركول (Kazu and Demirkol, 2014)[ويانوسي وآخرون (Giannousi, et al., 2014) وديكمينلي وإنالدي (Dikmenli and Ünaldi, 2013) التي أثبت جميعها فاعلية التعلم المدمج في التحصيل.

ثانياً- لتحقيق هدف البحث الثاني المتمثل بمعرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي، فيوضح الجدول (٣) أن قيمة حجم الأثر مربع "إيتا" ($\eta 2$) = (٠,٢٧٩)، وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية لحجم الأثر الكبير = (٠,١٤)، وهو ما يؤكد أن حجم الأثر كبير، وعليه يمكن القول أن للتعلم المدمج دوراً فعالاً في رفع مستوى تحصيل طلاب عينة البحث. وتمّ التأكد من النتيجة بحساب حجم الأثر لكوهين من الموقع المتوافر على الإنترنت (http://www.uccs.edu/~lbecker/)، وبإدخال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ظهر أن قيمة Cohen's d= (٢١٩.١) وهي قيمة أكبر من (٠,٨) تثبت أن حجم الأثر كبير.

ثالثاً- ولتحقيق هدف البحث الثالث الذي يسعى إلى معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القبلي والبعدي، فإن الجدول (٤) يبين أن قيمة حجم

الأثر مربع "إيتا" ($\eta 2$) = (٠,٢٧٧)، وبمقارنتها مع القيمة المرجعية لحجم الأثر الكبير = (٠,١٤) تظهر أنها أكبر من القيمة المرجعية، وهذا يثبت أن حجم الأثر كبير، ويستنتج من ذلك أن للتعلم المدمج دوراً فعالاً في رفع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية بصورة واضحة. ولتأكيد النتيجة استخرج حجم الأثر لكوهين بإدخال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وظهر أن قيمة Cohen's d= (٤٢٩.٦)، وهي قيمة أكبر من (٠,٨) وتؤكد أن حجم الأثر كبير أيضاً.

الجدول رقم (٤). الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" وحجم الأثر لنتائج درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لطلاب المجوعة التجريبية للبحث.

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		حجم الأثر ($\eta 2$)	مقدار حجم الأثر
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
التجريبية	٢٥	٨,٠٠	١٧,٠٠	١,٢٢٥	١,٥٥٥	٠,٢٧٧	كبير

رابعاً-ولبلوغ هدف البحث الرابع والتحقق من صحة فرضيته الثانية ونصها "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = a) بين متوسط درجات دافعية طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) ومتوسط درجات دافعية الطلاب المجموعة الضابطة (المتعلمون بالطريقة المعتادة) في مقياس الدافعية البعدي"، وبعد تطبيق مقياس الدافعية البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتحليل استجابتهم عليه وإجراء المعالجة الإحصائية لدرجات الاختبار، جاءت نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين على النحو الذي يظهره الجدول (٥).

الجدول رقم (٥). الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" وحجم الأثر لنتائج الاستجابات على مقياس الدافعية القبلي والبعدي لطلاب مجموعتي البحث.

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة "ت" للبعدي	مستوى الدلالة الإحصائية للبعدي	حجم الأثر (η2)	مقدار حجم الأثر
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
التجريبية	٢٥	٥٨,٥٢	٩٠,٠٨	٦,٤٣٨	٤,٠٨٢	١٦,٠٣٥	٠,٠٠٣ دالة	٠,٨٤٣	كبير
الضابطة	٢٥	٦٠,٢٨	٦١,٤٤	٦,٨٢٨	٧,٩٤٣				

يبين الجدول (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = a) بين متوسط درجات دافعية طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات دافعية الطلاب المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إذ جاءت قيمة (ت=١٦,٠٣٥) وبدلالة (٠,٠٠٣ = a) لذا ترفض فرضية البحث الثانية وتقبل الفرضية البديلة لها المؤكدة على وجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = a) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (المتعلمون بالطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

إن هذا الفرق الواضح بين متوسط استجابات عينة البحث على مقياس الدافعية البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية يؤكد أن التعليم المدمج ينمي من الدافعية نحوه ومن الممكن إرجاع هذا إلى أن بيئة التعليم المدمج جديدة، وتساهم في حوار ومناقشة موضوعات المقرر من خلال الجوّال، وتجعل الطلاب على تواصل مستمر مع زملائهم ومع أستاذهم عبر أدوات الاتصال الإلكترونية كالبريد الإلكتروني، ولكونه يعتمد على الوسائط المتعددة في عرض موضوعات المقرر مما يزيد في دافعيتهم نحوه. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الحراحشة (٢٠١٤)

والتميمي (٢٠١٣) وإسيجازيل (Isiguzel, 2014)، في أن التعلم المدمج يزيد من الدافعية نحو التعلم بصورة عامة ونحوه بصورة خاصة.

خامساً-ولإنجاز هدف البحث الخامس وهو معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات دافعية طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية التعلم المدمج البعدي، فيلاحظ من الجدول (٥) أن قيمة حجم الأثر مربع "إيتا" (η^2) = (٠,٨٤٣)، وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية لحجم الأثر الكبير = (٠,١٤)، وهو ما يؤكد أن حجم الأثر كبير، وعليه يمكن القول أن للتعلم المدمج دوراً كبيراً وفعالاً في تنمية دافعية طلاب عينة البحث نحو التعلم المدمج. ولتأكيد النتيجة تم حساب حجم الأثر لكوهين بإدخال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فتبين أن قيمة Cohen's d= (٥٣٥.٤)، وهي قيمة أكبر من (٠,٨) تثبت أن حجم الأثر كبير.

سادساً-ولتحقيق هدف البحث السادس وهو معرفة حجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات دافعية طلاب المجموعة التجريبية في مقياس دافعية التعلم المدمج القبلي والبعدي، فيشير الجدول (٦) إلى أن قيمة حجم الأثر (η^2) = (٠,٧٧٩)، وبمقارنتها مع القيمة المرجعية لحجم الأثر الكبير = (٠,١٤) يتضح أنها أكبر من القيمة المرجعية وهذا يثبت أن حجم الأثر كبير، ومن هذا يستخلص ما للتعلم المدمج من أثر فعال في تنمية دافعية طلاب المجموعة التجريبية نحو التعلم المدمج. وللتأكد من النتيجة تم استخراج حجم الأثر لكوهين بإدخال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وظهر أن قيمة Cohen's d= (٨٥٤.٥) وهي أكبر من (٠,٨) مما تؤكد أن حجم الأثر كبير.

الجدول رقم (٦). الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" وحجم الأثر لنتائج الاستجابات على مقياس الدافعية القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية للبحث.

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		حجم الأثر (η2)	مقدار حجم الأثر
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
التجريبية	٢٥	٥٨,٥٢	٩٠,٠٨	٦,٤٣٨	٤,٠٨٢	٠,٧٧٩	كبير

سابعاً-لتحقيق هدف البحث السابع، والتحقق من صحة الفرضية الثالثة، ونصها " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = ٠,٠٥) بين مستوى دافعية طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) في مقياس الدافعية القبلي والبعدي"، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي لمقياس الدافعية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجدول (٦) يتبين وجود فرق بين مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم المدمج لصالح التطبيق البعدي للمقياس الذي بلغ قيمة المتوسط الحسابي لهه (٩٠,٠٨) الذي يكافأ تقريباً القيمة ٤,٥٠، وهذه القيمة تقع في المستوى المرتفع جداً وفئتها (٤,٥٠ – ٥)، لذا ترفض فرضية البحث الثالثة وتقبل الفرضية البديلة لها المؤكدة على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = ٠,٠٥) بين مستوى دافعية طلاب المجموعة التجريبية (المتعلمون بطريقة التعلم المدمج) في مقياس الدافعية القبلي والبعدي لصالح مقياس الدافعية البعدي. ويتضح أن فاعلية التعليم المدمج على مستوى دافعية طلاب المجموعة التجريبية نحو التعلم المدمج مرتفعة جداً بصفة عامة، إذ يساهم في تنمية الدافعية الداخلية للطلاب نحوه بدرجة كبيرة، نظراً لما يتيحه من تفاعل بين الطالب ومحتوى المقرر مما يزيد من نشاطه نحو التعلم.

استنتاجات البحث والتوصيات

وفقاً لنتائج البحث يستنتج فاعلية طريقة التعليم المدمج في التحصيل وفي تنمية الدافعية مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التعليم الجامعي، كما أن مستوى دافعية طلاب الجامعة نحو التعلم المدمج كان مرتفعاً جداً بدلالة إحصائية، وكذلك يلاحظ أن حجم الأثر للتعليم المدمج كبير عند استخدامه في عملية التعليم والتعلم. فبصفة عامة، يمكن القول إن بيئة التعليم المدمج تزيد من فعالية التعليم أكثر من بيئة التعليم الاعتيادية، وهو يؤثر بشكل أكبر على المتعلم بما يقدمه من فائدة في فهم المقررات الجامعية وإثارة النقاش وتبادل الحوار حولها. وأما بصفة خاصة، فيتضح أن فاعلية التعليم المدمج على مستوى دافعية طلاب جامعة طيبة نحو التعلم المدمج مرتفعةً، إذ أن حجم الأثر له كبير مما يؤكد ارتفاع مستوى الدافعية وتنميتها. ولهذا يوصى بتشجيع الجامعات على عقد ورش تعليمية للأساتذة والطلاب تختص بتوضيح بيئة التعليم المدمج وما يقدمه من إمكانات لدعم تدريس المقررات الجامعية، وعمل دورات تدريبية تزودهم بمهارات تطبيق التعليم المدمج وكيفية توظيفه في عملية التعليم والتعلم.

المراجع

أولاً– المراجع العربية

أبو الرياش، إلهام حرب. (٢٠١٣م) **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩م) **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

البلوي، أميرة محمد. (٢٠٠٩م) **الخصائص السيكومترية لقائمة الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

البلوي، جازي صالح حمود. (٢٠١٣م) أثر برنامج تعليمي مستند إلى برمجية جيوجبرا GeoGebra في حل المسألة الرياضية وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودي. **مجلة جامعة الأزهر**، ١٥٤ (١)، يوليو، ٦٨٢-٧٢٩.

بنات، شفيق. (٢٠٠٩م) مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة الأجنبية (الإنجليزية) لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. **جرش للبحوث والدراسات**، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.

التميمي، محسن علي محمد. (٢٠١٣م) فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤١ (١)، ١٢- ٣٢.

التميمي، محمد بن عبدالعزيز بن سليمان. (٢٠١٤م) **فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب كلية**

التربية في جامعة حائل. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

توق، محيي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧م) **أسس علم النفس التربوي**. ط٤، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

الحراحشة، كوثر عبود. (٢٠١٤م) أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٢ (١)، ١٨٧-٢٢١.

حسين، سلامة عبد العظيم، وعلي، أشواق عبد الجليل. (٢٠٠٨م) **الجودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)**. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

الخان، بدر. (٢٠٠٥م) **استراتيجيات التعلم الإلكتروني**، ترجمة علي بن شرف الموسوي، وسام بن جابر الوائلي، ومنى التيجي. شعاع للنشر والعلوم، حلب، سوريا.

الخوالدة، محمد علي والجراح، عبد الناصر ذياب والربيع، فيصل خليل. (٢٠١٤م) دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٠(٢)، ١٩١-٢٠٤.

الذيابات، بلال. (٢٠١٣م) فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٧ (١)، ١٨٢ -٢٠٠.

الريماوي، محمد عودة وآخرون. (٢٠٠٦م) **علم النفس العام**. ط ٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

الزعبي، محمد علي وبني دومي، حسن علي أحمد. (٢٠١٢م) أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل

تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٧ (١).

الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة. (٢٠١٠م) **سيكولوجية التدريس الصفي**. ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

سعادة، جودت أحمد وعبد الله إبراهيم. (٢٠١١م) **المنهج المدرسي المعاصر**. ط٦، دار الفكر، عمَّان، الأردن.

شاهين، عماد. (٢٠٠٩م) **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**. ط١، دار الهادي للطباعة وللنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣م) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

الشهري، أحمد عاطف عبد الرحمن. (٢٠١٣م) **أثر استخدام التعلم المدمج على تعلم بعض قواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الملك خالد واتجاهاتهم نحوه**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

شوملي، قسطندي. (٢٠٠٧م) **الأنماط الحديثة في التعليم العالي (التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج)**. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، جامعة الجنان ، لبنان.

الصالح، بدر عبدالله. (٢٠٠٤م) **المنظور العولمي لتقنية الاتصالات والمعلومات: مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير**. ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الضروس، سامح محمد. (٢٠١٠م) **أثر المناخ التنظيمي على دافعية المعلمين في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

العابد، عدنان سليم. (٢٠١٢م) أثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في حل المسالة الرياضية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة

المرحلة الأساسية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، ٦ (٢)، ١-١٦.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦م) **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

العنقري، عبد العزيز بن سلطان. (٢٠٠٨م) **تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية**. المؤتمر القومي الخامس عشر، السعودية.

عمار، محمد عيد حامد. (٢٠١٠م) **فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه**. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم. مسقط، سلطنة عمان، الفترة ٦-٨ ديسمبر، ١-٢٧.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٥م) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الإصدار الأول، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن. (٢٠٠٦م) **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**. ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

الغامدي، فوزية عبد الرحمن. (٢٠١١م) **أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الملك سعود، السعودية.

غانم، حسن دياب علي. (٢٠٠٩م) **فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨م) **الدافعية: النظرية والتطبيق**. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

الفجال، سعاد سيد محمد إبراهيم. (٢٠١٢م) **فاعلية استخدام مهارات البحث التاريخي في تنمية دافعية الطلاب وميلهم نحو مادة التاريخ**

في المرحلة الثانوية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، قسم تطوير الامتحانات.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم. (٢٠١١م) **التعلم المدمج ـالتصميم التعليميـ الوسائط المتعددةـ التفكير الابتكاري**. كلية التربية النوعيةـجامعة كفر الشيخ.

القرارعة، أحمد عوده وحجة، حكم رمضان. (٢٠١٣م) فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. **مجلة العلوم التربية والنفسية**، ١٤ (٢)، يونيو،٥٦٥- ٦٠٢.

قطامي، نايفة. (٢٠٠٤م) **مهارات التدريس الفعّال**. ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

الكساب، على عبد الكريم محمد. (٢٠١١م) أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعيتهم للتعلم نحو مادة الجغرافيا. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، المجلّد ٣٨، ملحق ٥، الجامعة الأردنية.

كابلي، طلال بن حسن (٢٠١٣م). فاعلية استخدام بعض أدوات الجيل الثاني من الويب (٠.٢) ونمط التخصص للمتعلمين في تنمية مهارات التعلم النشط عبر الإنترنت والدافعية نحو التعلم لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الأزهر**،١٥٤ (١)، يوليو، ٤٦٢- ٤٩٨.

مرسي، وفاء حسن. (٢٠٠٨م) التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري:فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة رابطة التربية الحديثة**، مصر، ١(٢)، مايو، ٦٩-١٦٠.

نصار، إيهاب خليل. (٢٠٠٩م) **أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

ثانياً– المراجع الأجنبية

Al-Enezi (2010). *The Relationship between Motivation and the Achievement of the Intermediate Students in Tabouk Public Schools*, Unpublished Master's Thesis, Deanship of Graduate Studies, Mu'tah University, Jordan.

Dikmenli, Y. and Ünaldi, Ü. (2013). Effect of the blended learning environment and the application of virtual class upon the achievement and the attitude against the geography course. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3 (2), 43-56, 1 August, 2013. Retrieved from http://mije.mevlana.edu.tr/

DreamBox -Company- (2013). *6 Models of Blended Learning*. Retrieved from http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning

Driscoll, M. (2002). Blended Learning: let's get beyond the hype, *E-learning*, 1 March. Retrieved from http://elearningmag.com/ltimagazine

Driscoll, M., and Carliner, S. (2005*). Advanced Web-Based Training Strategies: Unlocking Instructionally Sound Online Learning*, John Wiley and Sons, Inc., San Francisco.

Friesen, N. (2012). *Report: Defining Blended Learning*. Retrieved from http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

Giannousi, M., Vernadakis, N., Derri, V., Antoniou, P., and Kioumourtzoglou, E. (2014). A Comparison Of Student Knowledge Between Traditional And Blended Instruction In A Physical Education Early Childhood Course. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15 (1), January, 99-113. Retrieved from http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/949-published.pdf

Hall, B. (2003). Using Technologies In a Blended Learning Curriculum. In G. M. Piskurich (Ed.), *The AMA handbook of e-learning: Effective design, Implementation, and technology solutions* (pp. 305-316). New York: AMACOM American Management Association.

Idaho Digital Learning (2011). ***6** Models of Blended Learning*. Retrieved from http://www.idahodigitallearning.org/Portals/0/Files/6%20Blended%20Learning%20Models.pdf

Isiguzel, B. (2014) The Blended Learning Environment On The Foreign Language Learning Process: A Balance for Motivation and Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15 (3), July, 108-121. Retrieved from http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/987-published.pdf

Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby. G., and Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121-140. Retrieved from http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf

Kazu, I., Y. and Demirkol, M. (2014). Effect Of Blended Learning Environment Model On High School Students' Academic Achievement. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 13 (1), 78-87. Retrieved from http://www.tojet.net/articles/v13i1/1318.pdf

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

Manusak, D. (2010). *Motivation toward English Language Learning of the Second Year. Undergraduate Thai Students Majoring in Business English at an English –Medium University*, Unpublished Master's Thesis, Srinakharinwirot University, Thailand. Retrieved from http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Bus_Eng_Int_Com/Manusak_D.pdf

Moore, M. G. (2005). Blended learning. *The American Journal of Distance Education,* 19 (3), 129-132. Retrieved from http://pcf4.dec.uwi.edu/viewpaper.php?id=304&print=1

Mosleh, A. (2010). *e- Learning in Jordan Challenges facing e-Learning in the new Millennium*. Retrieved from http://www.midasebook.com/dosyalar/FINAL_ELEARN_EBOOK_VOL1.pdf

Oliver, M. and Trigwell, K. (2005). Can `Blended learning' be redeemed?. *E-Learning,* 2 (1), 17-26. Retrieved from http://www.nottingham.ac.uk/~ntzcl1/literature/blended/oliver-trigwell.pdf

Picciano, A. (2009). Blending with purpose: The Multimodal model. In M. Hooft, and A. Bland, (Eds.), Special Issue: Blended Learning (Part 1), *Journal of the Research Center of Educational Technology (RCET)*, 5 (1), Spring, 4-14. Retrieved from http://www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/viewFile/11/14

Sriwongkol, T. (2007). *Development of AAA Model for Blended learning based on the philosophy of sufficiency Economy*. King Mongkuts Institute of Technology, North Bangkok. Retrieved from http://ejournals.swu.ac.th/index.php/ictl/article/download/389/384

Stalker, H., and Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. *Mountain View*, CA: Innosight Institute, Inc. Retrieved from http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf

Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page. Retrieved from http://www.uady.mx/~contadur/sec-cip/articulos/libros_online/ambientesvirt/KoganPage2003BlendedLearningHowtoIntegrateOnlineandTraditionalLearning2.pdf

Effectiveness of Blended Learning on Students' Achievement and their Motivations in Educational Technology Course at Taibah University

Dr. Khalil Mahmoud Saeed al Saeed
College of Education - Taibah University

Abstract. This research aimed to identify the effectiveness of the learning Built in the collection of the University of good decision for Educational Technology students and get to know its effectiveness in motivation toward him, as well as determine the level of this motivation. Approach has been applied to the semi-demo on a sample of 50 students divided into two groups: experimental and control group, the rate of (25) students per group during the first semester of their studies for the academic year 2014/2015 m. And adopted Find both achievement test and a measure of motivation to learn tools, and after making sure validity and stability according to the research sample, and calculates averages, standard deviations, and test the "t" ((t-test and square "ETA" (η2) The research into the effectiveness of the learning Built-in student achievement (sample), and to be effective in students' motivation development towards learning built, and it was the size of a large impact between the average scores of students in achievement test posttest for the experimental group students, the size of a large impact among the middle-level students the experimental group in achievement test dimensional, as it was motivation toward learning Built level is very high. Thus confirming the search results that blended learning environment, increase educational attainment, and develop the level of motivation more than the usual learning environment, so it is recommended to hold educational workshops and training courses for teachers and students to introduce them to an environment built education and provide them with the skills to apply in the educational process.

Key words: Learning Built, university attainment, motivation toward learning built, motivation toward learning.