فاعليَّة تنوُّع أدوات الدَّعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

The effectiveness of the diversity of support tools in designing digital content via the web in developing active learning skills and motivation among female students of the College of Education at Taibah University

إعداد

أمنه حميد مبارك الأحمدي

محاضر تقنيات التعليم بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

أ.د/ باسم نايف محمد الشريف

أستاذ تقنيات التعليم المشارك في جامعة طيبة بالمدينة المنورة

Prof. Bassem Nayef Muhammad Al-Sharif

Doi: 10.21608/ejev.2022.248794

استلام البحث : ١٨ / ٥ /٢٠٢٢

قبول النشر: ٢٢ / ٦ / ٢٠٢٢

الأحمدي ، أمنه حميد مبارك و الشريف ، باسم نايف محمد (٢٠٢٢). فاعليَّة تنوُّع أدوات الدَّعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة. ٦ (٢٣) ، يوليو ، ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب ، مصر، ٤٥ – ٩٠.

http://jasq.journals.ekb.eg

فاعليَّة تنوُّع أدوات الدَّعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

المستخلص:

هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى الكشف عن فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم، في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة بتطبيق قبلي وبعدي على عينة قصدية بلغ عددها (٣٩) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ، وتمثلت أدوات الدِّراسَة بإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التعلُّم النشط تكونت من (٤) مهارات رئيسية و(٢٦) مهارة فرعية، ومقياس دافعيَّة نحو التعلُّم تكون من (٣) أبعاد رئيسية و(٣٠) عبارة تقيس الدافعيَّة، وتصميم محتوى رقمي بموقع النيربود (Nearpod) كمعالجة تجريبية من إعداد الباحثة، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت " للمجموعات المرتبطة، ومعادلة "بلاك" لنسبة الكسب المعدلة، ومعادلة مربع إيتا (η^2)، ومعامل ارتباط "بيرسون"، واختبار " مان ويتنى"، ومعامل "ألفا كرونباخ"، ومعادلة كوبر، وطريقة "التجزئة النصفيَّة" بمعادلة "سبيرمان وبراون"، وبمعادلة "جتمان"، وتوصلت الدِّراسَة إلى نتائج منها أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، وأن هناك تأثيرًا كبيرًا في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة نحو التعلُّم لدى الطالبات، كما أن هناك علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة نحو التعلُّم، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة، وفي ضوء ذلك قدَّمت الباحثة مجموعة من التوصيات، من أبرزها ابتكار نماذج وأساليب تصميم حديثة لإعداد وتصميم وإنتاج المحتوى الرقمي، كما اقترحت الباحثة دراسة فاعليَّة إستراتيجيات ومداخل تدريسيَّة أخرى، في مهارات التعلُّم النشط، لدى الطالبات في المراحل التعليميَّة المختلفة.

الكلمات المفتاحيَّة: أدوات الدعم، تصميم المحتوى الرقمي، مهارات التعلُّم النشط، الدافعيَّة.

ABSTRACT:

This study aimed to reveal the effectiveness of the diversity of supporting tools in designing the digital content through the web in developing active learning skills and motivation among female students of the College of Education at Taibah University. In order to achieve the aims of the study, the researcher used quasi-experimental method. This study was applied to intentionally selected sample of 39 female students from the College of Education at Taibah University. The tools of the study were note card for the skills of active learning consisting of (4) basic skills and (26) sub-skills, a scale for the motivation towards learning consisting of (3) Dimension and (30) phrase, designing digital content using the

Nearpod program as an experimental treatment prepared by the researcher and the study applied the quasi-experimental one-group approach with pre and post application of the study tools, and after Apply research tools before and after and implement the research experience, The data were statistically treated using the Alpha Cronbach coefficient, the Cooper equation, the correlation coefficient (Pearson), the modified gain equation, Modified Blake's Gain Ratio, Mann whitney U test, Split-Half Method, the ETA square equation ("$^{2}\eta$"), and the T-test for the associated groups, the study have got several results such as: the diversity of supporting tools in designing the effective digital content, and that there is a significant impact in developing the active learning skills and motivation towards learning among female students, and there is a positive correlation with statistical significance at the significance level of (0.05) between the active learning skills and the motivation towards learning among the students of the College of Education at Taibah University. Due to these results, the researcher made several suggestions. The most important suggestions were as follows: Preparing new samples and methods for designing and production of digital educational content. The researcher also suggested studying the effectiveness of other teaching strategies and approaches in the skills of active learning among female students in different educational stages.

Keywords: educational platforms, supporting tools in designing digital content, active learning skills, motivation.

المقدِّمة

يتزايد اهتمام التربويين والقائمين على التعليم في العصر الحالي بالمتغيرات الحديثة في التقنية والوسائل المعينة على نقل وتداول المعرفة، ومع ظهور الثورة المعلوماتيَّة؛ ظهر عالم جديد متطور، وأساليب متجدِّدة في العمليَّة التعليميَّة، وأصبح نجاح العملية التعليمية يستند على أن تقوم فلسفة التعليم باعتبار الطالب هو محور العمليَّة التعليميَّة، وأن كلَّ طالب قادر على التعلُّم بنفسِهِ، إذا توفَّرت له البيئة والطريقة المناسبة لذلك، ومساعدته عن طريق ربط المعارف الدِّراسيَّة، حيثما أمكن ذلك، باستخدام أساليب وطُرق تعليم متكاملة ومتنوِّعة، وربطها بخبراته السابقة، مع التركيز على إتقان الطالب للمهارات الأساسيَّة، ومهارات التفكير، وحلِّ المشكلات، وبناء شخصيته في كلِّ الجوانب، عبر التقنيات والوسائل الحديثة.

وتعدُّ تقنيَّة المعلومات والاتصالات أحد أهمِّ العناصر المؤثِّرة في عمليَّة التعليم والتعلُّم؛ نظرًا لما تقدِّمه من طرق ووسائل تقود الطالب لتحقيق أهداف التعلُّم، وقد زاد

الاهتمام بالإنترنت، باعتباره الصِّلة بالعالم، خاصَّةً من خلال مستجدَّات الاتِّصال الواقعي والافتراضي، التي تخطَّت حدود الزمان والمكان؛ لذا أصبح التعلُّم الإلكتروني مطلبًا مهمًّا، فرضته مستجدَّات التقنيَّة في عالم تقنيَّة المعلومات والاتصالات (شريف؛ الدولات، ٢٠١٩).

وقد بدأ مصطلح التعلُّم الإلكتروني في الظهور بداية التسعينيات من القرن العشرين، وبدأت تبرُز إيجابياته ودوره المهمُّ في التعليم يومًا بعد يوم، مما أدَّى إلى زيادة الإقبال عليه، فأصبحت تقنيات التعليم الإلكتروني تُستخدم في الصفوف الدراسيَّة، بشكل يتَّسم بالسهولة والمرونة (عبد المجيد؛ العاني، ٢٠١٥)، حيث عرَّف الأحيدب والصالح (٢٠٢١) التعلُّم الالكتروني بأنه "البيئة التي تستخدم فيها التقنيات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت وبرامج وتطبيقات الويب المختلفة التي يتعلم من خلالها المتعلم ذاتيا"، وعرَّفه ديباجه (٢٠٢٢) بأنه "أسلوب معاصر لأساليب التعلم والتعليم يرتكز على توظيف أدوات تكنولوجيا الحواسيب والهواتف الذكية والفيديو في العملية التعليمية سواء كان ذلك عن بعد أم داخل الصف الدراسي"، كما عرَّفه كلاً من الكاف والبلوشي(٢٠٢٢) بأنه "التعليم الإلكتروني هو استخدام تقنيات الإنترنت بهدف تقديم بيئة تعليمية تفاعلية بين المتعلم وتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم في أي زمان ومكان باستخدام وسائل الاتصال الحديثة".

وقد قدَّمت المملكة العربيَّة السعوديَّة جهودًا كبيرة لتطوير التعليم الإلكتروني، وخصوصًا فيما يخصُّ تحسين العمليَّة التعليميَّة، وتطوير طرق تصميم المحتويات الرقميَّة، من خلال إقامتها بشكل سنويٍّ جائزة التميُّز في التعليم الإلكتروني، كما أنشئ مركز خاصٌّ بالتعلُّم الإلكتروني، بعد قرار مجلس الوزراء الصادر في ١٦ /١ /١٤٣٩هـ، القاضي بإنشاء مركز مستقلٍّ باسم "المركز الوطني للتعليم الإلكتروني"، كما شاركت وزارة التعليم بإعلان ثمانية أهداف إستراتيجيَّة في برنامج التحوُّل الوطني حسب رؤية المملكة ٢٠٣٠، فكان في مقدِّمتها "إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب"، و"ترسيخ القيم الإيجابيَّة، وبناء شخصيَّة مستقلَّة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبليَّة"، ومن ضمن الأهداف الإستراتيجيَّة كذلك "تحسين البيئة التعليميَّة المحفِّزة للإبداع والابتكار"، و"تطوير المناهج وأساليب التعليم"، و"تعزيز القيم والمهارات الأساسيَّة للطلبة"، التي ترتبط بهدف رؤية ٢٠٣٠ "(وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠)، ولمواكبة تلك الأهداف أطلقت وزارة التعليم عدَّة مبادرات لأداء الدور المنوط بها لتحقيق أهداف الرؤية، حيث تقدَّمت وزارة التعليم بعدَّة مبادرات تطويريَّة، تتوافق وخُطَّة المملكة للتحوُّل الوطني، تلك الخطَّة التي كان من أبرزها مبادرة "التحوُّل نحو التعليم الرقمي لدعم تقدُّم الطالب والمعلِّم"، كذلك طُرحت مبادرة "تحويل التعليم إلى عمليَّة تتمحور حول المتعلِّم، لتنمية قدراته لمواجهة تحديات الحياة"، ومبادرة العمل على "تحسين البيئة التعليميَّة المحفِّزة للإبداع والابتكار" (الدسيماني، ٢٠١٨).

وتعدُّ أنظمة إدارة التعلُّم الإلكتروني أحد أهمِّ مكوِّنات التعلُّم الإلكتروني، ويمكن أن يُعرَّف نظام إدارة التعلُّم الإلكتروني بأنه نظام إلكتروني يضمُّ خدمات إلكترونيَّة عن طريق الإنترنت، خاصة في المحتوى الرقميِّ، كما يسمح للطلاب والمعلِّمين والمشرفين بإمكانيَّة الدخول إليه، ومن هذه الخدمات صلاحيَّة الدخول حسب المستوى الممنوح للمستخدم، والتحكُّم في المحتوى وتعديله، وأدوات التواصل، ومتابعة أداء الطلاب، وغيرها من

الأدوات، ومن أهمِّ نظم إدارة التعلُّم الإلكتروني المستخدَمة في الجامعات نظام Blackboard (الحجيلان، ٢٠١٨).

ولقد أوصى المؤتمر العلمي الإلكتروني، الذي عُقد بالكويت بعنوان التعليم الجامعي والتعلُّم عن بُعد في ظلِّ جائحة كورونا، بضرورة تطوير أنظمة التعليم، والاستفادة من الخبرات العالميَّة في تطبيقها، وقد أوصى المؤتمر بضرورة إعداد دراسات حول تأثير تطبيق الأساليب التعليميَّة، من خلال استخدام المنصَّات التعليميَّة على التحصيل الدراسي، وتطوير أنظمة التعلُّم الإلكتروني والتعلُّم عن بُعد (كونا، ٢٠٢٠).

كما أوصى المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة ٢٠٢٠، في محوره الثالث تكنولوجيا التعليم، على دعم وتوفير البرامج التكنولوجيَّة وتطبيقاتها الرقميَّة في التدريس وتطوير المقرَّرات، بحيث تكون قادرة على تنمية مهارات التعلُّم لدى الطلاب، والتصدِّي لكلِّ التحديات والصعوبات التي تواجه الطلاب (ICOEPS، ٢٠٢٠).

وبناءً على ما جاء بتوصية المؤتمرات؛ فالمحتوى الرقمي من الأسس الرئيسة في إعداد المقرر التعليميَّ، الذي يعرض للطالب خلال عمليَّة التعلُّم الإلكتروني؛ لهذا كان لزامًا على المعلِّمين في أثناء إعدادهم وتنفيذهم للمحتوى أن يلتزموا في إعداده، بانتهاج الطريقة التي تسمح للطالب، بأن يتفاعل مع المحتوى، ومع زملائه داخل البيئة التعليميَّة، ويتحوَّل بذلك المحتوى الرقمي من التعليم المعتاد إلى محتوى مقدَّم إلكترونيًّا، يتحقَّق من خلاله أن يكون الطالب هو محور العمليَّة التعليمة (القصبي، ٢٠١٣).

عرَّف الصعيدي (٢٠٢٠) تصميم المحتوى الرقمي، بأنه" مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس في تخطيط وتصميم المحتوى التعليمي في هيئة رقمية، وكيفية إعداد السيناريو التعليمي الخاص به، وتقويم ونقد وتطوير المحتوى بعد تطويره رقمياً، وما يتضمنه ذلك من ضبط لجودته التربوية والفنية"، كما عرفه الأعصر (٢٠١٦) بأنه ذلك المحتوى الموجود على شبكة الإنترنت، متمثلًا في كمٍّ هائل من المعلومات التي يحتاجها الإنسان في حقول المعرفة المختلفة، من العلوم الإنسانيَّة والتطبيقيَّة، ومن معلومات عن الطقس وشؤون الاقتصاد والمال، والطبِّ والصحَّة، والسياسة والاجتماع، وغير ذلك، كلُّ ذلك منظَّم في بنوك معلومات، ومواقع شركات، ومواقع جامعات، ومراكز بحوث، كما يشمل أيضًا الصُّحف، والمجلات، والمكتبات، وبحوث المؤتمرات، وقد عرَّفه الشريف (٢٠١٩) بأنه تصميم محتوى المعلومات التي تُقدَّم للمتعلِّمين باستخدام الوسائط الرقميَّة، المتمثِّلة في الوسائط المتعدِّدة المتفاعلة، وتبعًا لهذه التعريفات، يتَّضح لنا أهميَّة ودور تصميم المحتوى الرقمي للطالب، خلال عمليَّة التعلُّم الإلكتروني، في تحقيق الأهداف المرجوَّة من التعليم.

وتظهر أهميته من خلال ما أثبتته الدِّراسَات السَّابقة، كما في دراسة (المطيعي، ٢٠٢٠) التي أثبتت أن المقرَّرات الدراسيَّة التي تتميَّز بالطابع المزدوج بين التقنيات النظريَّة والتطبيقات العمليَّة، حين تحويلها من مقرَّرات تقليديَّة بمحتواها الورقي، إلى مقرَّرات إلكترونيَّة ذات محتوى رقمي تفاعلي، يؤثر في تحسين مستوى تحصيل الطالب في تلك المقرَّرات، وكما أثبتت دراسة (البدور، ٢٠١٧) أن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبيَّة كانت إيجابيَّة، نحو توظيف المحتوى الرقمي المطوَّر، في تدريس مقرَّر مقدِّمة في التعلُّم والتعليم.

وبالنظر إلى ما تقدِّمه الثورة الصناعيَّة الرابعة؛ سنجد أن المؤسَّسات التعليميَّة وأساليبها التربويَّة لا بدَّ أن تشكِّل تحديًا كبيرًا لاستيعاب آفاق هذه الثورة، من خلال الدعوة إلى تصميم محتوى رقمي ذي مواصفات عالية، يعمل على إعداد كوادر بشريَّة قادرة على مواجهة تحديات هذه الثورة، وقادرة على قيادات المستقبل للمدن الجديدة؛ لهذا يجب أن يصبح تركيز العمليَّة التعليميَّة على أن يمثِّل ناتج التعلُّم للطالب الجانب التطبيقيَّ، وليس مجرَّد اكتساب المعرفة، أي أنه لا بدَّ من تقديم تغيُّرات منهجيَّة في تصميم المحتوى الرقمي، تصقل شخصيَّة الطالب في المراحل الدراسيَّة؛ لكي يكون قادرًا على التواصل ومشاركة الآخرين، وقادرًا على إثراء المقرر الدراسي، وقادرًا على إبداء الرأي، ويخرج بدوره المعتاد من متلقٍّ للمعلومة إلى صانع ومحور رئيسٍ في العمليَّة التعليميَّة (محمد، ٢٠٢١).

وكي يتمكَّن الطالب من تحصيل المحتوى الرقمي بجودة وإتقان؛ فلا بدَّ أن يُقدَّم له محتوًى ذو تصميم جيد، ويسمح بتفاعل الطالب معه، بناء عليه يجب على المعلِّم أن يستخدم أكثر من طريقة لتقديم المحتوى، بحيث تناسب جميع المتعلِّمين وميولهم، وتناسب الفروق الفرديَّة بينهم، حيث إنه لا يمكن تصميم محتوى تعليمي، وعرضه بطريقة واحدة، لنفس المتعلِّمين الذين يتفاوتون في قدراتهم وخصائصهم وميولهم وأساليب تعلُّمهم (عبد الوهاب، ٢٠٢١)، وهذا ما أكَّدته العديد من الدِّراسَات كدراسة (محمد، ٢٠١٨؛ سباع، ٢٠٢٠؛ درويش، ٢٠١٧؛ عبد الحافظ وآخرين، ٢٠١٩؛ عبد الوهاب، ٢٠٢١؛ المطيعي،٢٠٢٠) التي دعت إلى تنوُّع أساليب عرض المحتوى، بما يناسب قدرات المتعلِّمين، ومراعاة الفروق الفرديَّة بالاستجابات بينهم.

وعند الحديث عن تصميم المحتوى نلاحظ تأييد ودعم نظريات كثيرة للتعلم، وعلى رأسها النظريَّة المعرفيَّة للتعلُّم من خلال الوسائط المتعدِّدة التي تدعو إلى أن المتعلم يتعلم بطريقة أفضل و أعمق عندما يقدم المحتوى بأكثر من طريقة، كذلك نظرية الترميز الثنائي، التي تؤكد على أن المعلومات التي تخزن في الترميز الثنائي البصري واللفظي، اكثر بقاء واسترجاع، لأنه إذا فقد أحد النظامين يضل الآخر قائماً، وبالتالي فإن المعلومات التي تقدم لفظياً وبصرياً، قابلة للبقاء في ذاكرة الطالب بشكل كبير، والطالب قادر على استرجاعها بسهولة، مقارنة بالمعلومات التي تقدم بنظام واحد (السيد، ٢٠١٨).

ويمثِّل ذلك النظريَّة البنائيَّة للتعلُّم، حيث تشير إلى أن الطالب يبني معارفه من خلال تفاعله مع المحتوى وإثرائه، فيقترب من التعلُّم الفردي، ويتغيَّر دور المعلِّم إلى موجِّه ومرشد، وليس محور المعرفة، وأن إستراتيجيات التدريس لا بدَّ أن تُفعِّل المشاركة والتفاعل بين المعلِّم والطالب والمتعلِّمين مع بعضهم البعض، مما يجعل هناك مشاركة نشطة بينهم، وذلك من خلال تركيزها على الأنشطة التي تشجع على بناء المعرفة، وهو ما نستطيع تحقيقه عبر التعلُّم النشط، حيثُ تعتمدْ آليَّة التعلُّم النشِط على جعل المتعلِّم محور العمليَّة التعليميَّة، من خلال تنشيطه، وجعله مشاركًا فعَّالًا، ونلجأ لاستخدام التعلُّم النشط داخل البيئة التعليميَّة؛ لأنه يساعد المتعلِّم على تطوير تعليمه، وإكسابه مبادئَ وقيمًا ومهاراتٍ واتجاهاتٍ، تجعل منه متعلِّمًا مستقلًّا بنفسه، قادرًا على حلِّ المشكلات واتخاذ القرار، والتعلُّم النشط إستراتيجيَّة تعمل على جعل الدماغ يعمل من خلال تنوُّع الأنشطة،

فالطالب يسمع ويشاهد ويسأل ويناقش بالمحتوى (أحمد، ٢٠١٥)، حيث بُنيت الدراسة الحالية بناءً على هذه النظريات.

وبناءً على ما سبق؛ نجد أهميَّة توظيف التعلُّم النشط بالبيئة الدراسيَّة، من خلال تحقيق مهاراته، والتي تنطوي على توفير فرص للطلبة، مثل التحدُّث والاستماع والكتابة والقراءة، والتأمُّل في المحتوى والأفكار (الخزرجي، ٢٠١٦)، وهذا ما أثبتته دراسة كلاً من (سعادة والرشيدي، ٢٠١٨؛ الكعبانة و حسين، ٢٠١٩؛ الجمل، ٢٠٢٠؛ بادي، ٢٠٢١)، ولتحقيق ذلك لا بدَّ أن يُقدَّم للطالب محتوى تفاعليٌّ، يجعل الطالب شريكًا في عمليَّة التعلُّم، وليس متلقيًّا للمعلومة فقط، وبهذا يصبح الطالب نشطًا متحفزًا ومقبلًا على التعلُّم، وهذا ما يسمَّى بدافعيَّة التعلُّم، حيث لا يخفى على أيِّ معلِّم أن دافعيَّة المتعلِّم تعدُّ أمرًا مهمًّا وأساسيًّا لنجاح عمليَّة التعلُّم، كما بحثت دراسة كلاً من (سماوي، ٢٠١٨؛ الهديرس، ٢٠١٩؛ الجبير، ٢٠٢٠؛ رفرافي، ٢٠٢٠؛ العمرو والغزيوات، ٢٠٢١) عن أثر دافعيَّة المتعلِّم نحو التعلُّم، وأثبتت أهميَّة مراعاة وتحقيق الدافعيَّة لدى المتعلِّم، عبر الاستعانة بالوسائل التعليميَّة المساعدة في التأثير في زيادة دافعيَّة المتعلِّم، ورغبته في التعليم، من مثيرات بصريَّة، وصور، ورسوم، وفيديوهات، وكلِّ ما من شأنه أن يساعد في تحقيق مخرجات تعليميَّة جيدة.

الإحساس بالمشكلة

إن جميع المؤسَّسات التعليميَّة تطبق آلية تطوير عمليَّة التعليم والتعلُّم، وتبحث عن أفضل السبل لتحقيق ذلك، ومن أهمِّ تلك السبل تحويل المحتوى الرقمي من أساليبه المعتادة، إلى أساليب جديدة تجعل الطالب متلقيًا نشطًا وفعالًا في العمليَّة التعليميَّة، حيث أن إثارة نشاط الطالب، هي الرابط المشترك مع جميع المعلِّمين الساعين إلى تطوير العمليَّة التعليميَّة، ومن خلال ملاحظة الباحثة عبر خبرتها الأكاديميَّة، بوصفها عضو هيئة تدريس، من عزوف الطالبات عن المشاركة بالمحاضرات، وعدم قدرتهنَّ على تعزيز موقفهنَّ في البيئة التعليميَّة من خلال المناقشة والتفكير وتبادل الأراء فيما بينهنَّ، مما يضعف من دافعيتهنَّ للتعليم، وهذا بدوره لا يحقق مبادئ التعلم النشط الواجب توفرها بالبيئة التعليمية، حيث تظهر أهميَّة تنمية التعلُّم النشط ومهاراته في وقتنا الحالي لدى الطالبات؛ لمواكبة التطوُّرات التعليميَّة التقنيَّة، وزيادة قدرتهنَّ على التفكير والمشاركة أثناء عرض المحتوى الرقميِّ، لهذا يعدُّ تطوير تصميم المحتويات الرقميِّة، وإضافة وسائل إيضاح مناسبة، من أفضل الحلول الممكنة لمواجهة هذه المشكلة.

بناء على ذلك؛ أجرت الدراسة الحالية دراسة استطلاعية، وزعت على طالبات من أقسام ومستويات مختلفة في جامعة طيبة؛ للوقوف على رأيهنَّ نحو تصميم المحتوى الرقميِّ، ودوره في تعزيز عمليَّة التعلُّم لديهنَّ، حيث تمثَّلت الدراسة الاستطلاعية في إعداد عدد من الأسئلة، وزعت إلكترونياً على (١٥) طالبة، من أقسام مختلفة؛ بهدف التعرُّف على فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقميِّ، ومدى تمكُّنهنَّ من خلالها من تحقيق مهارات التعلُّم النشط، ومدى دافعيتهنَّ نحو التعلُّم، انظر ملحق (١)، حيث أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن الآتي:

أن (١٠٠%) من العينة لا يُفضِّلنَّ تقديم المحتوى الرقميِّ في شكل نصوص فقط، وبطريقة الإلقاء من عضو هيئة التدريس، كما أنهنَّ اتَّفقنَّ بنسبة (١٠٠%) برغبتهنَّ على

تلقِّي محتوًى رقميٍّ تفاعليٍّ، بحيث تتفاعل الطالبات مع المحتوى، بإثرائه أو تعزيز التعلُّم لديهنَّ، و بمشاركة زميلاتهن وتواصلهنَّ معهنَّ، وهذا بدوره ينمِّي مهارات التعلُّم النشط لديهنَّ، كما أن (١٠٠%) من أفراد العينة أجمعن على رغبتهنَّ في عرض محتوى رقميٍّ بطريقة التنوُّع في أدوات الدعم (صورة، نصوص، فيديو، خرائط ذهنيَّة، أنشطة تعليميَّة، أسئلة تقويميَّة)؛ لأن هذا يزيد حماسهنَّ ورغبتهنَّ وبالتالي زيادة دافعيتهنَّ للتعلُّم.

مشكلة الدِّراسَة وأسئلتها

في ضوء ما سبق وجدت الدراسة الحالية أن هناك حاجة إلى دراسة فاعليَّة تنوُّع أدوات الدَّعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

عليه؛ تتحدد مشكلة الدِّراسَة الحاليَّة بالإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل لا بدَّ من الإجابة عن الأسئلة الفرعيَّة التالية:

١. ما فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية مهارات التعلُّم النشط، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة؟
٢. ما فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية الدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة؟
٣. ما طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة؟

أهداف الدِّراسَة

تهدف الدِّراسَة الحاليَّة إلى:

١. التعرف على فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية مهارات التعلُّم النشط، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
٢. التعرف على فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية الدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
٣. التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

أهميَّة الدِّراسَة

تأتي أهميَّة هذه الدِّراسَة نظريًّا من كونها:

١. لم تُجر دراسات تناولت هذه المتغيِّرات معاً بالبحث، سوى دراسات محدَّدة.
٢. قد تسهم في الكشف عن تقنيات تعلُّم جديدة، وذلك بالتركيز على المتعلِّم، من خلال ملاحظة تحقيق مهارات التعلُّم النشط لديه.

وتأتي أهميَّة هذه الدِّراسَة تطبيقياً في كونها قد:

١. تمدُّ القائمين على العمليَّة التعليميَّة بتقدِّيم محتوى رقميًّا يساعد على اكتساب بعض مهارات التعلُّم النشط.
٢. توسِّع المجال أمام الباحثين لدراسات أخرى في مجال تصميم المحتوى الرقمي وغيرها.

٣. تساعد أعضاء هيئة التدريس في الوقوف على أساليب تعزز من مهارات التعلُّم النشط لدى الطلاب باستخدام تنوع أدوات تصميم المحتوى الرقمي.
٤. توضِّح الفائدة المرجوة من توظيف التنوع في أدوات الدعم لتصميم المحتوى الرقمي، في إنشاء بيئة تعليميَّة فاعلة للطالبات.

مصطلحات الدِّراسَة

فاعليَّة:

تُعرف بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وتزداد كلما أمكن تحقيق النتيجة المقصودة تحقيقاً كاملاً (العطوي،٢٠١٨)، **وتُعرَّفها الدراسة إجرائيًّا** بأنها مقدار التغيير الحاصل في مهارات التعلم النشط والدافعية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة بعد تطبيق التنوع في أدوات الدعم، من: صورة، ونصٍّ، وفيديو وأنشطة تفاعليَّة وحائط إلكتروني والخرائط الذهنية.

المحتوى الرقمي:

هو عبارة عن مصادر معلومات متنوعة ناتج من نشر إلكتروني على الانترنت، وبث جماهيري من خلال الإذاعة والتلفزيون، أو وسائط متعدِّدة كالفيديو والتسجيلات وقواعد البيانات والصور، والبرمجيات كالبرمجيات التعليميَّة، كما انها تظهر في برامج الألعاب الإلكترونيَّة، والبرمجيات المختلفة (عبُّود، ٢٠١٣). **وتُعرَّفه الدراسة إجرائيًّا** بأنه: أشكال متنوعة من المعلومات والبيانات المراد مشاركتها بشكل إلكتروني عبر الإنترنت، بمساعدة الوسائط المتعددة، من صور ونصوص، وأحيانًا فيديوهات وأصوات؛ لتحقيق أهداف التعلُّم بشكل ناجح، وبعيدًا عن المحتوى الورقي المستخدم سابقًا بالتعليم.

أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي:

تمثِّل هذه الأدوات: "حزمة من البرامج والأدوات المتاحة عبر الإنترنت، والمتاحة عبر أجهزة الحاسوب أو الأجهزة المتنقلة، والتي تُستخدم وفقًا لمبادئ النظريَّة البنائيَّة في تقديم المساعدة والتوجيه للمعلِّمة، عند قيامها بالتصميم التعليمي للمحتوى التعليمي الرقمي، الذي يخدم أهداف العمليَّة التعليميَّة؛ بنمط متزامن، وغير متزامن، وفي بيئة تعليميَّة رقميَّة آمنة أخلاقيَّة"(العمري والرحيلي، ٢٠٢٠). **وتُعرِّفها الدراسة إجرائيًّا** بأنها: مجموعة من الأدوات والوسائط المستخدمة للمساعدة في تصميم المحتوى الرقمي، وتهدف إلى تدعيم المحتوى لتحقيق الهدف التعليمي، وتشمل في هذه الدراسة الصور، ومقاطع الفيديو، والحائط الإلكتروني، والخرائط الذهنية، والأنشطة التعليمة.

التعلُّم النشط:

يعرف بأنه : "نوع من التعلُّم الذي يعتمد على المشاركة والتفاعل الإيجابي من الطلاب، في المواقف التعليميَّة كافة، داخل حجرة الدِّراسَة، والذي يعتمد على مجموعة من الأساليب الفعالة، من لعب الدور، والعصف الذهني، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وذلك بإشراف وتوجيه المعلِّم"(خيري، ٢٠١٨). **وتُعرِّفه الدراسة إجرائيًّا** بأنه: طريقة تعلُّم الشخص بناءً على مشاركته مع شخص آخر، سواء كان الشخص موجودًا معه في اللحظة نفسها، أو من خلال التعلُّم التعاوني عن بعد.

مهارات التعلُّم النشط:
تعرف بأنها: "مجموعة من السلوكيات والممارسات التدريسيَّة، التي تظهرها الطالبة المعلِّمة في المواقف التدريسيَّة داخل غرفة الصفِّ، بما يمكن الطالبات المتعلِّمات من ممارسة مهامٍّ وعمليات التعلُّم النشط، في بيئة تعليميَّة وتربويَّة إلكترونيَّة من خلال الإنترنت" (بادي،٢٠٢١). **وتُعرِّفها الدراسة إجرائيًّا** بأنها: مجموعة من الأداءات، توضح تفاعل الطالبات مع المحتوى الرقميِّ؛ لتحقيق أهداف التعلُّم عبر حلِّ المشكلات التي تواجههم، وتحليل المعلومات، ومشاركة الزملاء، وأداء الأنشطة التفاعليَّة، وتبادل الأدوار؛ من أجل التعلُّم والاتصال والقيادة، وسيتم قياسها بهذه الدراسة عبر بطاقة ملاحظة لبعض مهارات التعلُّم النشط.

الدافعيَّة:
"تشير الدافعيَّة إلى الديناميَّة بالسلوك، أي الطريقة التي من خلالها يبادر الفرد النشاط ويستمر عليه" (الدخيل الله، ٢٠١٤)، **وتُعرِّفها الدراسة إجرائيًّا** بأنها: مدى استجابة الطالبة بشكل إيجابي أو سلبي نحو التنوُّع في أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقميِّ، وسيتم قياسها بهذه الدراسة عبر مقياس الدافعيَّة نحو التعلم.

حدود الدِّراسَة

تمَّ تنفيذ الدِّراسَة ضمن الحدود التالية:

الموضوعيَّة: موضوعات من مقرَّر تقنيات التعليم بقسم تقنيات التعليم، لطالبات البكالوريوس بجامعة طيبة، وهي الحاسب الآلي، من حيث ماهيته وأنماط استخدامه بالتعليم، التعلُّم الإلكتروني ماهيته وخصائصه ومميزاته وسلبياته، أنواع التعلُّم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن والمدمج، الإنترنت من حيث ماهيته واستخداماته بالتعليم، وأهم تطبيقاته بما يخص العمليَّة التعليميَّة.

المكانيَّة: طُبِّقت أداة الدِّراسَة على عينة الدِّراسَة في كليَّة التربية بجامعة طيبة في المدينة المنورة.

الزمانيَّة: طُبقت أداة الدِّراسَة وجمع بياناتها في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٣ه.

البشريَّة: طُبقت الدِّراسَة على عينة، اُختيرت بشكل قصدي من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة؛ وذلك نظرًا لظروف جائحة كورونا، واستمرار التعليم عن بعد في بعض المقررات، فقد اختِيرت العينة بشكل قصدي، بناء على أنها من الشُّعب المصنَّفة بالتعليم الحضوري؛ وذلك لتطبيق أداة الملاحظة عليهم حضوريًّا.

الإطار النظريُّ

المحور الأول: أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي:

أولاً: ماهية نظام إدارة التعلم:

تعتبر أنظمة إدارة التعلم بيئة إلكترونيَّة تعمل على تقنيَّة الويب، حيث تربط المنظومة التعليميَّة معًا، من محتوى تعليميٍّ وطالب ومعلِّم، وتُسهم في عرض المحتوى، وتمكين الطالب منه، في أي وقت وأي مكان، وتقديم أعمالهم وتخزينها، وتتيح للطالب المناقشة مع غيره من زملائه، من خلال الأدوات التي تُقدِّمها، حيث يستطيع الطالب الرجوع للمعلومات في أي وقت وأي مكان، كما أنه من الممكن أن يكون المعلِّم مرشدًا فقط للطالب، واعتبارها منصَّة للتعلُّم الذاتي.

حيث عرَّفه مطيعة (٢٠٢٠) بأنها: "نظام معلومات يُستخدم في المدارس والجامعات والمؤسَّسات، في العمليَّة التعليميَّة"، كما عرَّفه كلٌّ من سمحان والسيد علي (٢٠٢٠) بأنها: "عبارة عن مواقع إلكترونيَّة تعليميَّة، من خلالها تُستخدَم التكنولوجيا الحديثة، حيث تعتبر بيئة تعليم عبر الإنترنت، تُقدَّم من خلالها مجموعة من الخبرات والخدمات التفاعليَّة عبر الإنترنت، وتوفير المقرَّرات بصورة إلكترونيَّة، والتخطيط للمناهج الدراسيَّة، وإدارة الصفِّ، كما تُتيح تبادل الأفكار، ومشاركة المحتويات التعليميَّة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض"، كما ذكر كلٌّ من المالكي وداغستاني (٢٠٢٠) أنه "أحد تطبيقات الجيل الثاني للويب، وهي بيئة تعلُّم عبر الإنترنت، تعمل على توفير خبرات تعلُّم تشاركيَّة، وتبادل الخبرات بطريقة تفاعليَّة، وتُمكِّن مستخدميها من التجمُّع في كيانات اجتماعيَّة تشبه الكيانات الواقعيَّة، فيما يُسمَّى بمجموعات العمل"، وعرَّف عبدو (٢٠٢٠) نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) بأنها عبارة عن نظام معلومات تعليميٍّ، يهدف إلى إدارة التعليم، والعمل على متابعة الطلبة عن قُرب، ومراقبة الكفاءة العلميَّة في المؤسَّسة التعليميَّة، حيث يُتيح للطلاب التواصل لجميع المقرَّرات الدراسيَّة إلكترونيًّا، بعيدًا عن قاعة المحاضرات في الجامعة، وذلك دون قيود في الوقت، حيث يُتاح التواصل في أي وقت، كما يُؤمن أدوات متعدِّدة للاطلاع على محتوى الموادِّ التعليميَّة، مع إمكانيَّة التفاعل معها بعدَّة طُرق.

وترى الباحثة؛ أن أنظمة إدارة التعلم يمكن اعتبارها بيئة تفاعلية متكاملة تعمل عبر الانترنت، تهدف إلى توفير المحتوى للطالب خارج حدود قاعة الدراسة، وتتيح فرصة المشاركة وتبادل الخبرات بينه وبين باقي زملائه، كما أنها تمكننا من تقديم تعلم متزامن بحضور الطالب والمعلم بنفس الوقت.

ثانياً: مميزات نظام إدارة التعلم:

تتميَّز أنظمة إدارة التعلم بعدد كبير من المميزات جعلتها بيئة مناسبة للتعلم الإلكتروني وتقدم مخرجات تعليمية مُحققة أهداف التعلم عبرها، وقد اتفق كلاً من (عمادة التعلُّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠٢١؛ الباوي؛ غازي، ٢٠١٩) أن من مميزات المنصَّات التعليميَّة ما يلي:

١. توافر إمكانيَّة التصفُّح، من خلال شبكة الإنترنت، واستخدام المعرض الخاصِّ بالبريد الإلكتروني للدخول إلى المنصَّة.
٢. تُتيح للمعلِّمين استخدام النظام المتوفر في المحاضرة، من خلال تسجيل المحاضرة، وتخزينها على شكل فيديو، ورفعها على النظام؛ مما يُسهِّل على الطلبة استيعاب المحاضرات.
٣. باستطاعة المعلِّم عرض العروض التقديميَّة والشرح والتعليق، كما يمكن للمنصات تشغيل كلِّ ملفَّات الصوت والفيديو التعليميَّة بشكل مستمرٍّ.
٤. تُتيح أدوات تواصل متعدِّدة، ليتواصل الطالب مع المعلِّم أو الطلاب الآخرين، وتُقدِّم أدواتٍ لتقييم الطلاب، وتحديد مستوياتهم، ومدى تقدُّمهم التحصيليِّ، وتوزيع الواجبات والاختبارات، واستطلاعات الرأي، واستلام الإجابات والتعليقات عليها، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز للطلاب.

٥. تُخفِّف العبء على المعلِّم، من التصحيح ورصد الدرجات، وإتاحة الفرصة للتفرُّغ لمهامِّ التعليم والتدريس.
٦. توفِّر الأمان، من خلال بيئة آمنة لإجراء التجارب الخطرة والمحاكاة.
٧. سهولة الوصول إلى المعارف وتنوع وإثراء المصادر.
٨. إشراك المتعلمين في المحتوى.
٩. تمكين المعلِّمين من إنشاء فصول افتراضية للمتعلمين غير مقيدة بالحدود المكانية أو الزمنية.
١٠. إمكانية العمل على المنصات التعليمية من خلال بيئات تشغيل مختلفة وأجهزة مختلفة بتوافقية عالية.

واستخدمت هذه الدِّراسَة نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) لعرض المحتوى الرقميِّ والتواصل مع الطالبات أثناء تطبيق الدراسة.

ثالثاً: نظام إدارة التعلم Blackboard :

عرفه عبدو (٢٠٢٠) بانه نظام معلومات تعليمي، يهدف إلى إدارة التعليم والعمل على متابعة الطلبة عن قُرب، ومراقبة الكفاءة العلمية في المؤسسة التعليمية.حيث تتيح للطلاب التواصل لجميع المقررات الدراسية إلكترونياً بعيداً عن قاعة المحاضرات في الجامعة، وذلك دون قيود في الوقت، حيث يُتاح التواصل أي وقت، كما تُؤمن أدوات متعددة للاطلاع على محتوى المواد التعليمية، مع إمكانية التفاعل معها بعدة طُرق ، كما عرفه صائغ (٢٠١٧) بأنه عبارة عن "نظام متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية بشكل تزامني وغير تزامني، دون التقيد بعاملي الزمان والمكان حيث تتيح بيئة تعلم آمنة وسهلة الاستخدام يقدم فيها أعضاء هيئة التدريس مقرراتهم ومحاضراتهم من خلال استخدام الوسائط المتعددة من نص وصور وصوت وفيديو ورسوم تساعد المتعلمون على الاستيعاب بشكل أفضل وتتيح إمكانية التفاعل بينهم وبين الطلاب من خلال استخدام أدوات الاتصال المختلفة مما ينتج عنه تحقيق كفاءة عالية في التعليم".

ويمكن تلخيص ما سبق؛ بأن نظام إدارة التعلم عبارة عن نظام يوفِّر بيئة متكاملة، بعيدًا عن الفصول والتعليم المعتادْ، يعمل على ربط الطالبة بأستاذ المقرر والمحتوى الرقميِّ، ويُقدِّم أدوات للتواصل معهم، وأدوات لتواصل الطالبات ببعضهن البعض، بصرف النَّظر عن وجودهن بمكان واحد، كما يوفر تغذية راجعة للطالبة عند تقييمها في المقرَّر بأمان وسهولة.

رابعاً: ماهية المحتوى الرقمي:

يُعرِّف عواف وزيدان (٢٠٢٠) المحتوى الرقمي بأنه: "تصميم للمحتوى التعليمي، قائم على سعة الوسائط المتعدِّدة الفائقة، والعناصر التفاعليَّة والتشاركيَّة"، وتُعرِّف الغامدي (٢٠١٨) المحتوى الرقمي بأنه: "محتوى يشير إلى مصادر التعلُّم التي تُزوِّد الطالب بالمعرفة، وقد صُمِّمت وقُدِّمت بشكل رقميٍّ مدعم بالوسائط المتعدِّدة، ويُتيح للطالب التفاعل معه بشكل ذاتيٍّ، والتفاعل المتزامن أو غير المتزامن مع الأقران أو مع المعلِّم؛ مما يجعل الطالب نشطًا في البحث عن المعلومة؛ سعيًا لتحقيق الأهداف التعليميَّة المنشودة"، وتُعرِّفه خليفة (٢٠١٦) بأنه: "محتوى تعليمي إلكتروني متعدِّدة الوسائط، يُقدَّم من خلال الحاسوب

وشبكة الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين كلٍّ من: الطلبة، وأقرانهم، والمحتوى، ومعلميهم"، كما يُعرِّفه البدر(٢٠٢١) بأنه: "مجموعة من عناصر التعلُّم أُعِدَّت بصورة رقميَّة مدعومة بالوسائط المتعدِّدة؛ ليتمكن المتعلِّم من التفاعل معها ذاتيًّا، أو مع أقرانه، أو التفاعل مع معلِّمه، بصوره تمكِّنه من تحقيق أهداف تعليميَّة".

ويتضح مما سبق؛ أن المحتوى الرقمي عبارة عن معلومات تشارك بشكل إلكتروني عبر الإنترنت، عبر الوسائط المتعددة، من صور ونصوص، وأحيانًا فيديوهات وأصوات؛ لتحقيق أهداف التعلُّم بشكل ناجح، وبعيدًا عن المحتوى الورقي المستخدم سابقًا بالتعليم.

خامساً: خصائص المحتوى الرقمي:

ذكر كلاً من (البدر، ٢٠٢١؛ الغامدي، ٢٠١٨) أن من خصائص المحتوى الرقمي الجيد، ما يلي:

١. لابد أن يمثل المحتوى الرقمي الواقع تمثيلاً صادقاً، فجودة المحتوى ترتبط بمدى دقَّة تمثيله للواقع.
٢. يتميَّز بالبساطة في تمثيل الواقع، والبساطة في عرض المعلومات والعمليات، والعلاقات التي تربطها معًا بصورة بسيطة.
٣. يتميَّز بالنظام في عرض المعلومات، والتدرُّج والتسلسل المنظَّم لتيسير فهمها، وتفسيرها للطالب.
٤. يشرح المحتوى الرقمي الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة على الطالب؛ ليستطيع الوصول إليها بنفسه.
٥. يتميَّز بالاتساق الداخلي بين جميع محتوياته، فلا يوجد ازدواجيَّة أو تعارض بين معلومة وأخرى، فكلها مسهلة للطالب.
٦. يتميَّز بشمول جميع موضوعات التعلُّم بشكل متكامل، وله القدرة على تعميمها في مواقف تعليميَّة مختلفة.
٧. يتميَّز بالتأصيل، حيث إنه ينطلق من أسس ومبادئ فلسفيَّة ونظريَّة.

ولإنتاج محتوى رقميٍّ لا بدَّ من التمكُّن من مهارات الإنتاج الجيدة، والتي تُعدُّ من أهمِّ الكفايات اللازمة لطلاب تقنيات التعلُّم، وترتبط هذه المهارات بالنظريات والإستراتيجيات والخطوات الإجرائيَّة المرتبطة بالإنتاج، وهذه المهارات هي المهارات الواجب توفرها لدى المعلِّم؛ ليتمكَّن من تصميم وإنتاج محتوى رقميٍّ، من خلال حزمة الوسائط المتنوِّعة، مثل: النصوص، والصور، والرسوم والأشكال، والأصوات، والفيديو، والرسوم المتحرِّكة، من خلال أجهزة الحاسب، أو بعرضها على شبكة الإنترنت عبر المنصَّات؛ بغرض تحقيق الأهداف التعليميَّة (البدر، ٢٠٢١).

سادساً: تصميم المحتوى الرقمي ومكوناته:

تُشير الغامدي (٢٠١٨) إلى أن التعليم عبر الانترنت يتطلب أشكال مختلفة من التفاعل بين الطالبات وبعضهن، وبين الطالبة والمحتوى، ولهذا فإنه لا بدَّ من توفير الأنشطة المناسبة، وإثارة دافعيَّة الطالبة وفاعليَّتها، وحثِّها على التواصل والتّفاعل، وتوظيف التقنيات مع المحتوى المُعدِّ بفاعليَّة، وتبعًا لذلك عرَّف محمد (٢٠١٩) تصميم المحتوى الرقمي بأنه: "عمليَّة بناء المحتوى الرقمي أي معلومات المحتوى، من قبل صانع المحتوى الرقمي كالمعلِّم، حيث تمرُّ عمليَّة البناء بمرحلة توليد المعلومات الضروريَّة

وجمعها، وتحويل المعلومات من أسلوب تقليدي إلى الأسلوب الرقمي، وتطوير التطبيقات الضروريَّة التي تساعد على نشر هذا المحتوى، وإدارة هذه التطبيقات، والأشراف على تشغيلها وصيانتها".

ويتكوَّن المحتوى الرقمي من مجموعة من الأدوات، مترابطة مع بعضها، وتمثل عناصره الأساسيَّة، بحيث تتناسب هذه الأدوات مع المحتوى الرقميِّ، وخصائص الطالبات المتلقِّين للمحتوى، ومن هذه العناصر النصُّ المكتوب المسموع، والصور الثابتة المتحرِّكة، ولقطات الفيديو، وأدوات التفاعل، والأنشطة والمهمَّات التعليميَّة، وأساليب التقويم وأدواته، وجميعها تتفاعل وتتكامل لتحقيق الأهداف المطلوبة (بدر، ٢٠٢١).

سابعاً: نظريات التعلم وتصميم المحتوى الرقميِّ:

إن تصميم المحتوى الرقميِّ يعتمد على النظريَّة المعرفيَّة للتعلُّم من خلال الوسائط المتعدِّدة، وصاحب النظريَّة هو الدكتور ريتشارد أستاذ علم النفس في جامعة كاليفورنيا، وقد ذكر في نظريَّة ماير ثلاثة أنواع من الذاكرة: (ذاكرة حسيَّة، ذاكرة عاملة، ذاكرة طويلة المدى)، حيث إن الذاكرة الحسيَّة تقوم باستقبال المعلومات الجديدة الممثِّلة في الصور والنصوص من خلال العين، والمعلومات الممثلة في الأصوات من خلال الأذن، وفي هذه المرحلة تكون المعلومات غير مدركة بشكل كامل، فهي نموذج بصري أو سمعي، وتقوم بعد ذلك الذاكرة العاملة بإدراك المعلومات، وانتقائها من الذاكرة الحسيَّة، ثم معالجتها، وعمل ربط بينها وبين المعلومات السابقة، أو عمل ربط بين النصِّ والصورة، وتنتقل بعد ذلك المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى؛ لتخزينها لوقت غير محدَّد يختلف من متعلِّم إلى آخر، كذلك نظرية الترميز الثنائي، التي تؤكد على أن المعلومات التي تخزن في الترميز الثنائي البصري واللفظي، اكثر بقاء واسترجاع، لأنه إذا فقد أحد النظامين يضل الآخر قائماً، وبالتالي فإن المعلومات التي تقدم لفظياً وبصرياً، قابلة للبقاء في ذاكرة الطالب بشكل كبير، والطالب قادر على استرجاعها بسهولة، مقارنة بالمعلومات التي تقدم بنظام واحد (السيد، ٢٠١٨).

وبناء على ما سبق؛ المحتوى الرقميَّ الجيِّد ناتج عن تصميم وإعداد جيِّد، كما أنه عند تصميم محتوى رقميٍّ مستوفي بأهم الأسس والنظريات، فسنحقِّق أهداف التعلُّم المرجوَّة التي تراعي التفاعلية وإيجابية ونشاط الطالب، ولتحقيق ذلك؛ عند تصميم المحتوى الرقمي للمقرر الدراسي لابد أن يقوم الطالب بنشاط ما ليتعلم، وكلما كان في حالة نشاط ومشاركة إيجابية مع المحتوى أو مع زملائه ومعلمه فإن ذلك من شأنه إكسابه العديد من المهارات والمعارف المطلوبة، مما يجعله أكثر فاعلية ودافعية نحو المقرر الدراسي، وتصبح البيئة التعليمية محققة لاستراتيجيات التعلم النشط، لأن مراعاة ان يكون تعلم الطالب نشط هو من أسس التعلم الإلكتروني وذلك لأهميته وتأثيره التعليمي ولأهميته المساندة لطبيعة الطالب في بيئة التعلم الإلكتروني، كما أن توظيف موقع النيربود (Nearpod) بالعملية التعليمية له أهمية كبيرة من حيث أنه يسهم في زيادة الفاعلية التعليمية؛ وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومساعدة الطالب على عملية التفكير المنتظم وحل المشكلات التي تواجهه، وهو الموقع الذي وظفته الدراسة الحالية في تصميم المعالجة التجريبية، كما سنرى في إجراءات الدِّراسَة في فصل الدراسة الثالث.

المحور الثاني: مهارات التعلُّم النشط:

أولاً: ماهية التعلُّم النشط:

عرَّفت المحلاوي (٢٠١٤) التعلُّم النشط بأنه: "إستراتيجيَّة قائمة على تكامل الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلِّم، والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلِّم الفاعلة والإيجابيَّة في الموقف التعليمي"، وعرَّفه الهاشمي وآخرون (٢٠١٦) بأنه: "عبارة عن مصطلح شامل لمجموعة من أساليب التدريس التي تركِّز على إلقاء مسؤوليَّة التعلُّم على المتعلِّم، فمن حيث المبدأ تعتمد فكرة التعلُّم النَّشِط على أن المشاركة الفاعلة للمتعلِّم في موادِّ التعلُّم، تجعله قادرًا على استرجاع المعلومات بشكلٍ أفضل"، وتعرِّفه الغامدي (٢٠١٨) بأنه: "إشراك التلميذ في العمليَّة التعليميَّة، من خلال إستراتيجيَّات تدريسيَّة نشطة، تُقلِّص من الدور السلبيِّ للتلميذ، ومن كونه عنصرًا تعليميًّا مستمعًا ومتلقيًا إلى عنصر نشِطٍ إيجابي وفعالٍ في بناء المعرفة"، وعرفه أسعد (٢٠١٨) بأنه "التعلُّم الذي يجعل المتعلِّم عضوًا فاعلًا ومشاركًا في عمليَّة التعليم والتعلُّم، مسؤولًا عن تعلُّمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، يتعلَّم بالممارسة، ويتعلَّم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتِّخاذ القرارات المرتبطة بتعلُّمه، ويشارك في متابعة تقدُّمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته".

ثانياً: النظريات المرتبطة بالتعلُّم النشط:

ظهرت العديد من النظريات التي فسَّرت عمليتي التعليم والتعلُّم وشروطهما، حيث اتَّخذت اتجاهين: الاتجاه السلوكي، من خلال ارتكازه على العلاقة الارتباطيَّة بين مُثير واستجابة، مع التعزيز المناسب، فنجدها تهتمُّ بدراسة السلوك الظاهري لعمليَّة التعلُّم، وذلك اعتمادًا على افتراض أن أساليب التعليم تُولِّد الدافعيَّة لدى المتعلِّم، ومن ثمَّ يحدث التعلُّم، أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه المعرفي، من خلال العمليات الداخليَّة في عمليَّة التعلُّم، مثل الانتباه، والفهم، واستقبال المعلومات ومعالجتها، حيث إن التعلُّم عبارة عن عمليَّة تفاعل نشط لتراكم المعرفة، ويحدث عندما يقوم المتعلِّم بالبحث عن علاقة بين ما يتعلَّمه وما كان يمتلكه من مفاهيم، ومن ثمَّ فعمليَّة التعلُّم عمليَّة بنائيَّة تتحقَّق من خلال تعديل المعرفة للمتعلِّم (زيتون وزيتون، ٢٠٠٢).

ويعدُّ التعلُّم النشط فلسفة تربويَّة قائمة على النظريَّة البنائيَّة، إذ إنه يواكب المتغيِّرات العالميَّة بالتعليم، ويجعل الطالب محور العمليَّة التعليميَّة، والمعلِّم الموجِّه والمرشد والميسِّر للتعلُّم فقط؛ وبهذا يتَّسم تعلُّم الطالب بالإيجابيَّة والفاعليَّة، ومشاركة المعلِّم في التخطيط والتنفيذ للدرس، ويبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعدِّدة، ويمارس أنشطة متنوِّعة، ومن خلال التعلُّم النشط أصبحت بيئة التعلُّم ثريَّة وغنيَّة (الصعوب، ٢٠١٤).

المحور الثالث: الدافعيَّة:

أولاً: ماهية الدافعيَّة:

حيث عرَّفها الهديرس (٢٠١٩) بأنها: "حالة داخليَّة لدى المتعلِّم تدفعه إلى الانتباه لمواقف التعلُّم، والإقبال عليه بنشاط وتوجيه ذاتي، ويستمرُّ في هذا النشاط حتى يتحقَّق التعلُّم" ، كما عرَّفها المشهراوي (٢٠١٨) بأنها: "استثارة داخل المتعلِّم تجعله (يقبل ويرغب) في الحصول على المعلومات والفهم، وتقدم حواسه كافة، وأقصى طاقته في أثناء الدِّراسَة، ويتمُّ الحكم عليها بواسطة الدرجة التي يحصل عليها، من خلال مقياس الدافعيَّة

نحو التعلُّم الذي يعده الباحث لهذا الغرض" ، كما عرَّفتها رفرافي (٢٠٢٠) بأنها: "النجاح الذي يُحقِّقه التلميذ في المواقف التعليميَّة الصعبة عن طريق المشاعر والطاقات، والرغبات التي تدفع به إلى الدخول في نشاطات التعلُّم التي تؤدِّي إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة" ، وعرَّفتها الزهراء (٢٠١٧) بأنها: "الرغبة والطاقة التي يمتلكها التلميذ، والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلُّم بشكل فعَّال".

حيث يشير مفهوم الدافعية إلى أن دافعية التعلم تشبع حاجات الطالب وتحقق أهدافه من خلال تحديدها لسلوكه، كما أنها تؤثر بشكل كبير جداً بتعلم الطالب من خلال تحصيله واحتفاظه وعمليات التذكر والفهم، لهذا فهي تلعب دور هام في قدرة الطالب على النجاح وإنجاز المهام، حيث الطالب صاحب الدافعية المرتفعة دائماً مجتهد أكثر من غيره وقادر على تحقيق أهدافه بكفاءة في مواقف متعددة (رمود،٢٠١٩).

ثانياً: أنواع الدافعيَّة:

وصنَّف (الشمري، ٢٠١٩) الدافعيَّة إلى:

١. دافعيَّة داخليَّة، وهي اهتمامه بموضوع محدَّد، كما أنها انعكاس لهدفه الذي يُسهم في زيادة معرفته، والمشاركة المستمرَّة في أداء ما يُطلَب منه، وتتَّضح بتحقيق الفرد لذاته من خلال ثقته بنفسه واستقلاليته الذاتيَّة.
٢. الدافعيَّة الخارجيَّة، والتي تعني الرغبة في النجاح على نحو مُرضٍ في الوقت المحدَّد، ويتطلَّب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا.

ثالثاً: أهمية الدافعيَّة في التعليم:

وقد ذكرت سماوي (٢٠١٨) بأن أهميَّة الدافعيَّة تظهر في العمليَّة التعليميَّة، من خلال توظيفها لإنجاز الأهداف التعليميَّة بفعاليَّة وإتقان، كما أن استثارة دافعيَّة الطلاب وتوجيهها تولِّد اهتمامات لديهم وتوجههم إيجابيًّا لممارسة الأنشطة، وتحقيق المهارات خارج البيئة التعليميَّة.

رابعاً: الدافعيَّة وعلاقتها بالتعليم:

كما أن الدافعيَّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعلُّم، فالطالب ذو الدافعيَّة الأعلى سيحقِّق انتباهًا أكثر للمعلِّم، كما أن دافعيَّة الطالب لتحقيق الأهداف إذا ارتفعت ستُقلِّل من الجهود والطاقة المبذولة في البيئة التعليميَّة، حيث إنها توجه سلوك الطلاب نحو الهدف المطلوب، كما أنها تزيد من نشاط الطلاب وتأسس في ذواتهم رغبة الاستمرار لتنفيذ المهمَّة، كما تعمل على تحديد النواتج المعززة للتعلُّم وتقويم الطلبة على أداء الأفضل في الدِّراسَة (العمرو والغزيوات، ٢٠٢١).

خامساً: عناصر الدافعيَّة في التعلم:

نجد أن هناك عناصر تُشير إلى دافعيَّة التعلُّم، ذكر الرفرافي (٢٠٢٠) بانها تتمثل في:

١. حبِّ الاستطلاع، من خلال البحث عن خبرات ومعلومات جديدة.
٢. الشعور بالرضا عند ممارسة الأنشطة التفاعليَّة، أو الإجابة عن الأسئلة.
٣. الكفاية الذاتيَّة من خلال تنفيذ الطالب لمهمَّة محدَّدة، أو الوصول إلى هدف مطلوب.
٤. اتجاه الطالب نحو التعلُّم وحاجته وكفايته الذاتيَّة.

الدِّراسَات السَّابقة

المحور الأول: الدِّراسَات المتعلقة بتنوع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي:

في دراسة المطيعي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى إثبات أن المحتوى الرقمي التفاعلي للمقررات يكون أكثر فعاليَّة من تناوله بالطرق المعتادة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكوَّنت أدوات الدِّراسَة من اختبار تحصيلي، حيث تمثلت عينة الباحث في مجموعة طالبات التصميم الجرافيكي، وكان من أبرز نتائج دراسته أن المقررات الدراسيَّة التي تتميز بالطابع المزدوج، بين التقنيات النظريَّة والتطبيقات العمليَّة، وتحويلها من مقررات تقليديَّة بمحتواها الورقي، إلى مقررات إلكترونيَّة ذات محتوى رقمي تفاعلي، يؤثر في تحسين مستوى تحصيل الطالب في تلك المقررات، وأوصى الباحث بضرورة إجراء تحسين مستمر في تصميم المقررات، من خلال برامج التصميم الرقميَّة.

وبذات السياق دراسة عبد الوهاب (٢٠٢١) التي هدفت إلى تطوير بيئة تعلُّم اجتماعي، قائمة على تنوع أساليب عرض المحتوى، في ضوء إستراتيجيَّة إعادة استخدام عناصر التعلُّم؛ لتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك المتحرك والذكاء الرقمي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والمنهج التطويري، وتكونت أدوات الدِّراسَة من بيئة تعلُّم اجتماعيَّة قائمة على تنوُّع أساليب عرض المحتوى، وبطاقة تقييم إنتاج إنفوجرافيك متحرك ومقياس الذكاء الرقمي، وتمثلت عينة الدِّراسَة في ٢٥ طالبًا من طلاب كليَّة التربية، ومن نتائج الدِّراسَة وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبيَّة، في القياس البعدي لبطاقة تقييم إنتاج الإنفوجرافيك المتحرك، وبين مستوى الإتقان المطلوب ٨٠%، لصالح المجموعة التجريبيَّة، ، وأوصت الباحثة أن يراعى في تصميم بيئات التعلُّم الإلكتروني أن تحتوي على أساليب عرض مختلفة للمحتوى، تناسب الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين.

المحور الثاني: الدِّراسَات المتعلقة بمهارات التعلُّم النشط:

في دراسة الخزرجي (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة دور إستراتيجيَّة (فكّر، زاوج، شارك)، في تنمية مهارات التعلُّم النشط، من وجهة نظر مشرفي ومعلِّمي الدِّراسَات الاجتماعيَّة في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوَّنت أداة الدِّراسَة من استبانة تقيس مهارات التعلُّم النشط، وتمثلت عينة الدِّراسَة في ٦١ معلِّمًا و ٢ مشرفين، ومن نتائج الدِّراسَة أن دور إستراتيجيَّة (فَكِّر، زاوج، شارك)، في تنمية مهارات التعلُّم النشط، من وجهة نظر مشرفي ومعلِّمي الدِّراسَات الاجتماعيَّة في الأردن، قد كان (كبيرًا)، وأوصى الباحث في جراء مزيد من الدِّراسَات حول إستراتيجيَّة (فكّر- زاوج- شارك) على عينات ومتغيِّرات أخرى.

ودراسة بادي (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن فاعليَّة إستراتيجيَّة الرحلات المعرفيَّة عبر الويب، لتنمية مهارات التعلُّم النشط والكفاءة الذاتيَّة، لدى الطالبات معلِّمات الدِّراسَات الإسلاميَّة، بكليَّة التربية بالزلفي، واستخدمت المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي، وتمثلت العينة في ٦٠ طالبة، وطبقت الدِّراسَة أداة اختبار تحصيلي لمهارات التعلُّم النشط، ومقياسًا لقياس الكفاءة الذاتيَّة، ومن نتائج الدِّراسَة تفوق طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام إستراتيجيَّة الرحلات المعرفيَّة، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، في كلٍّ من اختبار مهارات التعلُّم النشط، ومقياس

الكفاءة الذاتيَّة، وأوصت الباحثة فاعليَّة إستراتيجيات ومداخل تدريسيَّة أخرى في مهارات التعلُّم النشط، لدى الطالبات في المراحل التعليميَّة المختلفة.

المحور الثالث: الدِّراسَات المتعلقة بالدافعيَّة نحو التعلُّم:

أظهرت دراسة الهديرس (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرُّف على الأساليب التي يتبعها معلِّم المرحلة الثانويَّة، وعلاقتها بزيادة دافعيَّة المتعلِّم نحو التعلُّم، واتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من ٧٠ معلِّمًا ومعلِّمة، و٢١٠ طلاب، وتمثلت أدوات الدِّراسَة في إعداد استبانة، ومقياس للدافعيَّة نحو التعلُّم، ومن نتائج الدِّراسَة وجود علاقة بين الأساليب التي يتبعها معلِّم المرحلة الثانويَّة، وزيادة دافعيَّة المتعلِّم نحو التعلُّم، وأوصى الباحث بضرورة التشجيع على استخدام الأساليب التي يتبعها المعلِّم، لزيادة الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى المتعلِّمين.

ودراسة الجبير (٢٠٢٠) التي هدفت إلى دراسة فاعليَّة استخدام بعض استراتيجيات التعلُّم المدمج في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتمثلت عينة الدِّراسَة في ٩٠ طالبة من الصف الثاني المتوسط، واتبعت الدِّراسَة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأداة الدِّراسَة مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم، ومن نتائج الدِّراسَة إثبات فاعليَّة استخدام بعض إستراتيجيات التعلُّم المدمج، في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وأوصت الدِّراسَة بتزويد المعلِّمات بالمهارات الضروريَّة التي تساعدهنَّ على استخدام التعلُّم المدمج، والتعرُّف على الصعوبات التي تعيق استخدام التعلُّم المدمج في المدارس.

أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السابقة:

تكمن أهميَّة الدِّراسَات السابقة للدِّراسَة الحاليَّة، في أنها ساعدت الباحثة من خلال الاطلاع الواسع على الدِّراسَات السابقة، في تكوين تصوُّر شامل لدى الباحثة، عن تصميم المحتوى الرقمي، وأدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، وفاعليتها في التعليم، وعن أهمية تحقيق مهارات التعلم والدافعية للطالب، من حيث حلِّ المشكلات التعليميَّة، وتحسين مخرجات العمليَّة التعليميَّة، وساعدت الدِّراسَات السابقة أيضًا في توجيه الدِّراسَة الحاليَّة، في التعريف بأهم الخصائص المنهجيَّة، والطرق اللازمة لدراسة مثل هذا الموضوع، كما استفادت الباحثة من الدِّراسَات السابقة في إثراء الدِّراسَة الحاليَّة وفق ما يلي:

١. تصميم وبناء أدوات الدِّراسَة، واستخدام الأساليب الإحصائيَّة المناسبة وإجراءات التطبيق.
٢. ربط الدِّراسَات السابقة بنتائج الرسالة.

فروض الدِّراسَة:

لتحقيق أهداف الدِّراسَة تم صياغة الفرضيات التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، لطالبات المجموعة التجريبيَّة في بطاقة مهارات التعلُّم النشط.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، لطالبات المجموعة التجريبيَّة في مقياس الدافعيَّة.
٣. توجد علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

منهج الدِّراسَة

اتبعت الدراسة **المنهج شبه التجريبي** ذو المجموعة الواحدة لتطبيق تجربة الدِّراسَة، حيث إن طبيعة الدِّراسَة وأهدافها وفروضها والبيانات المراد الحصول عليها تفرض استخدام المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدِّراسَة

تكون مجتمع الدِّراسَة الحاليَّة من جميع طالبات كليَّة التربية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة المسجلين بالفصل الدراسي الأول ١٤٤٣ه، والبالغ عددهم حوالي ١٣٢٨ طالبة.

عينة الدِّراسَة:

طُبقت الدِّراسَة الحاليَّة على عينتين، كالتالي:

١.**عينة استطلاعيَّة:** بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة من خارج عينة الدراسة الحالية؛ وذلك للتحقق من صدق أدوات الدِّراسَة وثباتها.

٢.**عيِّنة الدِّراسَة الفعليَّة:** طُبقت الدِّراسَة على عينة، اُختيرت بشكل قصدي من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة؛ وذلك نظرًا لظروف جائحة كورونا، واستمرار التعليم عن بعد في بعض المقررات، فقد اختِيرت العينة بشكل قصدي، بناء على أنها من الشُّعب المصنَّفة بالتعليم الحضوري؛ وذلك لتطبيق أداة الملاحظة عليهم حضوريًّا، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٩) طالبة.

أدوات الدِّراسَة:

تناولت الباحثة مراحل وخطوات بناء وإعداد أدوات القياس والتجريب للدِّراسَة الحاليَّة، وفق ما يلي:

أولًا: بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط

بُنيت بطاقة مهارات التعلُّم النشط بناء على عدد من المراحل الإجرائيَّة، كما يلي:

١. **الهدف من بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط:**

تهدف البطاقة إلى قياس مستوى أداء طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة لمهارات التعلُّم النشط.

٢. **مصادر بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط:**

بعد الاطلاع على الأدبيات والدِّراسَات السابقة، وبناء على قائمة مهارات التعلُّم النشط المُعدَّة سابقًا؛ أُعدت بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط.

٣. **الصورة الأوليَّة لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط:**

أُعدت البطاقة بصورتها الأوليَّة، في أربعة محاور كالتالي: مهارة التعلُّم الذاتي، من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة، ومهارة التواصل والعمل الجماعي، ومهارة استخدام التقنيات، ومهارة التفاعل الصفي، وقد اشتملت على (٢٦) مهارة فرعيَّة.

٤. **ضبط بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط:**

ضُبطت البطاقة من خلال التحقُّق من صدقها وثباتها وفق التالي:

أولًا: صدق بطاقة مهارات التعلُّم النشط:

تُعرِّف مجيد الصدق بأنه "قياس الاختبار فعلًا وحقيقة ما وضع لقياسه، أو هو مقدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها"(مجيد، ٢٠١٤)، وتأكَّدت الباحثة من صدق بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، كما يلي:

١- صدق المحكَّمين: (Referee Validity)

عُرضت الصورة الأوليَّة من بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط على عددٍ من المحكَّمين ذوي الخبرة والاختصاص، بلغ عددهم (٢٢) محكمًا؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم، والاستفادة من خبراتهم حول مدى وضوح الصياغة اللغويَّة، والدقة العلميَّة لفقرات البطاقة، ومدى انتماء كلٍّ منها للمحور الذي تمثله، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وعُدلت وفق توجيهات السادة المحكَّمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائيَّة من بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط.

٢- صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity)

استُخدمت بطاقة الملاحظة في ملاحظة مهارات التعلُّم النشط لعينة استطلاعيَّة، قوامها (٣٠) طالبة من غير المشاركات في العينة الأساسيَّة للدِّراسَة، واستُخدام معامل ارتباط "بيرسون" في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه، ثم في حساب مدى ارتباط كل محور بالدرجة الكليَّة للبطاقة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١): نتائج صدق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط (ن= ٣٠)

م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة
المحور الأول: التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الالكترونيَّة											
١	٠.٨٠٢	٠.٠١	٢	٠.٨١١	٠.٠١	٣	٠.٨٧٩	٠.٠١	٤	٠.٧٧٤	٠.٠١
٥	٠.٦٠٨	٠.٠١	٦	٠.٧٥٧	٠.٠١	٧	٠.٧٠٧	٠.٠١	٨	٠.٧٥٥	٠.٠١
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي											
١	٠.٦٠٣	٠.٠١	٢	٠.٦٣٧	٠.٠١	٣	٠.٦٤٢	٠.٠١	٤	٠.٧٥٩	٠.٠١
٥	٠.٦٩٧	٠.٠١	٦	٠.٨٣٣	٠.٠١	٧	٠.٧٧٢	٠.٠١	٨	٠.٧٢٧	٠.٠١
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا											
١	٠.٨٢٨	٠.٠١	٢	٠.٧٤٠	٠.٠١	٣	٠.٦٣٠	٠.٠١	٤	٠.٨٤١	٠.٠١
٥	٠.٧٢٦	٠.٠١	٦	٠.٧٦٥	٠.٠١	-	-	-	-	-	-
المحور الرابع: التفاعل الصفي											
١	٠.٨٩٧	٠.٠١	٢	٠.٧٨٣	٠.٠١	٣	٠.٨٧٤	٠.٠١	٤	٠.٨٢٩	٠.٠١

يتَّضح من الجدول (١) أن معاملات ارتباط الفقرات بالمحاور التي تنتمي إليها، كانت ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يؤكد أن فقرات بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط تتمتَّع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (٢): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور بطاقة مهارات التعلُّم النشط (ن= ٣٠)

محاور البطاقة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة
المحور الأول: التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	٠.٧٥٨	دال عند ٠.٠١
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي	٠.٨٧١	دال عند ٠.٠١
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا	٠.٩٠٤	دال عند ٠.٠١
المحور الرابع: التفاعل الصفي	٠.٦٧٢	دال عند ٠.٠١

يتبيَّن من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط محاور البطاقة بدرجتها الكليَّة، بلغت على الترتيب (٠.٧٥٨)، (٠.٨٧١)، (٠.٩٠٤)، (٠.٦٧٢)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يؤكد أن جميع محاور بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، تتمتَّع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

٣- الصدق التمييزي: (Discriminate Validity)

يدلُّ الصدق التمييزي على "قدرة المقياس على التفرقة بين المرتفعين والمنخفضين في السمة المقاسة، أو القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة" (مراد وسليمان، ٢٠٠٥). وتأكدت الباحثة من الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة، من خلال ترتيب درجات طالبات العينة الاستطلاعيَّة تنازليًّا، وتحديد مجموعتين من الطالبات؛ الفئة العليا وبلغ عددهن (٨) طالبات، وبنسبة تمثل (٢٧%)؛ والفئة الدنيا وبلغ عددهنَّ (٨) طالبات، وبنسبة تمثل (٢٧%)، وتم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann Whitney Test)، للتعرُّف على دلالة الفروق بين طالبات المجموعتين العليا والدنيا، وجاءت النتائج كما يوضِّح الجدول التالي:

جدول (٣): نتائج اختبار "مان ويتني" للصدق التمييزي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط

محاور البطاقة	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائيَّة
المحور الأول: التعلَّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	العليا	٨	٩٧.٠٠	١٢.١٣	٣.٠٠	٠.٠٠١	دالة عند ٠.٠١
	الدنيا	٨	٣٩.٠٠	٤.٨٨			
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي	العليا	٨	١٠٠.٠	١٢.٥٠	٠.٠٠	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الدنيا	٨	٣٦.٠٠	٤.٥٠			
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا	العليا	٨	٩٩.٥٠	١٢.٤٤	٠.٥٠	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الدنيا	٨	٣٦.٥٠	٤.٥٦			
المحور الرابع: التفاعل الصفي	العليا	٨	٩٥.٠٠	١١.٨٨	٥.٠٠	٠.٠٠٣	دالة عند ٠.٠١
	الدنيا	٨	٤١.٠٠	٥.١٣			
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة	العليا	٨	١٠٠.٠	١٢.٥٠	٠.٠٠	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الدنيا	٨	٣٦.٠٠	٤.٥٠			

يتّضح من الجدول (٣) أن قيم " U" لاختبار "مان ويتني"، بلغت على الترتيب: (٣.٠٠)، (٠.٠٠)، (٠.٥٠)، (٥.٠٠)، (٠.٠٠)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد أن بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط تتمتَّع بدرجة كبيرة من الصدق التمييزي.

ثانيًا: ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط

ترى (مجيد، ٢٠١٤) أن الثبات يُقصَد به أن "تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق، فيما تزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص، وأن تكون الأداة قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصيَّة المراد قياسها قياسًا متسقًا،

وفى ظروف مختلفة ومتباينة"، وقد تأكَّدت الباحثة من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال الطرق الآتية:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)

استخدمت الباحثة معامل الثبات "ألفا كرونباخ"؛ لحساب ثبات محاور البطاقة ودرجتها الكليَّة، وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي جمعتها من العينة الاستطلاعيَّة، وجاءت النتائج كما يوضِّح الجدول الآتي:

جدول (٤): نتائج ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٣٠)

محاور البطاقة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: التعلّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	٨	٠.٨٨٩
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي	٨	٠.٨٥٤
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا	٦	٠.٨٣٥
المحور الرابع: التفاعل الصفي	٤	٠.٨٦٥
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة	٢٦	٠.٩٢٩

يتبيَّن من الجدول (٤) أن معاملات ثبات محاور بطاقة الملاحظة بطريقة "ألفا كرونباخ"، تراوحت ما بين (٠.٨٣٥- ٠.٨٨٩)، كما بلغ معامل الثبات العام للبطاقة (٠.٩٢٩)، وتؤكد هذه القيم أن بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفيَّة: (Split-Half Method)

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم البطاقة إلى قسمين متكافئين، ثم تؤخذ الفقرات الفرديَّة للاختبار كجزء، وتعطى علامة وتؤخذ الفقرات الزوجيَّة كجزء آخر، وتعطى علامة أيضًا، ثم يحسب معامل الارتباط بين أداء الفرد على الجزأين (عبد الرحمن، ٢٠١١). حيث جُزئت فقرات البطاقة إلى نصفين، الفقرات الفرديَّة في مقابل الفقرات الزوجيَّة، واستُخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، وبمعادلة "جتمان" (Guttmann)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٥): نتائج ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط بطريقة التجزئة النصفيَّة (ن= ٣٠)

محاور البطاقة	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		سبيرمان وبراون	جتمان
المحور الأول: التعلّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	٠.٧٣١	٠.٨٤٤	٠.٨٣٩
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي	٠.٦٧٨	٠.٨٠٨	٠.٨٠٢
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا	٠.٧٠٧	٠.٨٢٨	٠.٨٢٨
المحور الرابع: التفاعل الصفي	٠.٦٧٩	٠.٨٠٩	٠.٨٠٧
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة	٠.٧٣٤	٠.٨٤٧	٠.٨٤٤

يتّضح من الجدول (٥) النتائج التالية:

- معاملات ثبات محاور البطاقة بمعادلة "سبيرمان وبراون"، تراوحت ما بين (٠.٨٠٨-٠.٨٤٤)، وبمعادلة "جتمان" تراوحت ما بين (٠.٨٠٢- ٠.٨٣٩)، وتؤكد هذه القيم أن محاور بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، تتَّمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام لبطاقة الملاحظة بمعادلة "سبيرمان وبراون" بلغ (٠.٨٤٧)، وبمعادلة "جتمان" بلغ (٠.٨٤٤)، وتؤكد هذه القيم أن بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط ككل تتمتَّع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٣- الثبات بطريقة اتفاق الملاحظين: (Observers' agreement)

قامت الباحثة بالاشتراك مع زميلة لها في ملاحظة مهارات التعلُّم النشط لدى (١٣) طالبة من المشاركات في العينة الاستطلاعيَّة، وسجلت كلٌّ منهنَّ ملاحظاتها في ضوء فقرات بطاقة الملاحظة، واستُخدمت معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها، بطريقة اتفاق الملاحظين بمعادلة كوبر (Cooper)

جدول (٦): نتائج ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين (ن= ١٣)

محاور بطاقة الملاحظة	الكلي	عدد الفقرات	نقاط الاتفاق	نقاط عدم الاتفاق	معامل الاتفاق
المحور الأول: التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	١٠٤	٨	٩٧	٧	% ٩٣.٣
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي	١٠٤	٨	٩٩	٥	% ٩٥.٢
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا	٧٨	٦	٧٤	٤	% ٩٤.٩
المحور الرابع: التفاعل الصفي	٥٢	٤	٥٠	٢	% ٩٦.٢
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة	٣٣٨	٢٦	٣٢٠	٣٢٠	% ٩٤.٧

يتبيَّن من الجدول (٦) أن نتائج معاملات الاتفاق بين الملاحظتين على محاور البطاقة بلغت على الترتيب: (٩٣.٣%)، (٩٥.٢%)، (٩٤.٩%)، (٩٦.٢%)، كما بلغ معامل الاتفاق العام للبطاقة ككل (٩٤.٧)، وتؤكد هذه القيم أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: مقياس الدافعيَّة

بُني مقياس الدافعيَّة بناء على عدد من المراحل الإجرائيَّة، كما يلي:

١. الهدف من مقياس الدافعيَّة:

يهدف المقياس إلى قياس مدى استجابة طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة للمحتوى الرقمي، من خلال دافعيتهنَّ للتعلُّم.

٢. مصادر مقياس الدافعيَّة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدِّراسَات السابقة التي تناولت الدافعيَّة نحو التعلُّم، كدراسة (سماوي، ٢٠١٨؛ الهديرس، ٢٠١٩) تم حصر العناصر المشتركة في الدِّراسَات السابقة، واختيار المناسب منها بما يتناسب مع المرحلة العمريَّة وأهداف الرسالة الحاليَّة، وبناء عليه أُعد مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم.

٣. الصورة الأوليَّة لمقياس الدافعيَّة:
أُعد المقياس بصورته الأوليَّة من ٣٥ عبارة متنوعة، تقيس دافعيَّة الطالبات نحو التعلُّم.

٤. ضبط مقياس الدافعيَّة:
ضُبط المقياس من خلال التحقُّق من صدقه وثباته، وفق التالي:

أولًا: صدق المقياس (Scale Validity)
تحقَّقت الباحثة من صدق مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم، من خلال ما يلي:

١- صدق المحكَّمين: (Referee validity)
عُرضت الصورة الأوليَّة من مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم، على عدد من المحكَّمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٢٢) محكَّمًا، وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم، واستطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغويَّة، والدقة العلميَّة لعبارات المقياس، ومدى انتماء كلِّ عبارة للبُعد الذي تمثله، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، ولقد عُدِّل المقياس في ضوء آراء السادة المحكَّمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائيَّة من مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم.

٢- صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity)
طُبق المقياس على عينة استطلاعيَّة قوامها (٣٠) طالبة، من خارج العينة الأساسيَّة للدِّراسَة، واستُخدم معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالبُعد الذي تمثله، ثم في حساب مدى ارتباط كل بُعد بالدرجة الكليَّة للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم (ن= ٣٠)

م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة
البعد الأول: المعرفة											
١	٠.٦٦١	٠.٠١	٢	٠.٦٧٧	٠.٠١	٣	٠.٦٩٧	٠.٠١	٤	٠.٧٦٤	٠.٠١
٥	٠.٦٣٣	٠.٠١	٦	٠.٧٦٣	٠.٠١	٧	٠.٦٦٤	٠.٠١	٨	٠.٧٥٤	٠.٠١
٩	٠.٧٣٥	٠.٠١	١٠	٠.٦٩٧	٠.٠١	١١	٠.٦٦٩	٠.٠١	-	-	-
البعد الثاني: إنجاز المهام											
١	٠.٧٧٦	٠.٠١	٢	٠.٨٠٨	٠.٠١	٣	٠.٥١٨	٠.٠١	٤	٠.٨٥٦	٠.٠١
٥	٠.٧٩٥	٠.٠١	٦	٠.٦٦٥	٠.٠١	٧	٠.٧٣٥	٠.٠١	٨	٠.٧٨١	٠.٠١
٩	٠.٥٦٢	٠.٠١	١٠	٠.٦٨٨	٠.٠١	١١	٠.٦٠٠	٠.٠١	١٢	٠.٧٤٠	٠.٠١
البعد الثالث: المثابرة											
١	٠.٦٨٠	٠.٠١	٢	٠.٨٥٦	٠.٠١	٣	٠.٨٣٣	٠.٠١	٤	٠.٦٨٣	٠.٠١
٥	٠.٨٠٢	٠.٠١	٦	٠.٧١٨	٠.٠١	٧	٠.٨٤٠	٠.٠١	-	-	-

يتَّضح من الجدول (٧) أن معاملات ارتباط الفقرات بالمحاور التي تنتمي إليها، كانت ذات دلالة احصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يؤكِّد أن فقرات مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (٨): نتائج صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم (ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة
البعد الأول: المعرفة	٠.٨٢٧	دال عند ٠.٠١
البعد الثاني: إنجاز المهام	٠.٨٦١	دال عند ٠.٠١
البعد الثالث: المثابرة	٠.٧٨٥	دال عند ٠.٠١

يتبيَّن من الجدول (٨) أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بدرجته الكليَّة، بلغت على الترتيب: (٠.٨٢٧)، (٠.٨٦١)، (٠.٧٨٥)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يؤكد أن جميع أبعاد مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثانيًا: ثبات المقياس (Scale Reliability)

تأكَّدت الباحثة من ثبات مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم، من خلال ما يلي:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)

استخدام معامل "ألفا كرونباخ" (α) لحساب ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكليَّة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) للبيانات التي جُمعت من العينة الاستطلاعيَّة، وجاءت النتائج كما يُبين الجدول الآتي:

جدول (٩): نتائج ثبات مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: المعرفة	١١	٠.٨٩٥
البعد الثاني: إنجاز المهام	١٢	٠.٩١٢
البعد الثالث: المثابرة	٧	٠.٨٨٦
الدرجة الكليَّة لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم	٣٠	٠.٩٣٨

يتبيَّن من الجدول (٩) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ"، بلغت على الترتيب (٠.٨٩٥)، (٠.٩١٢)، (٠.٨٨٦)، كما بلغ معامل الثبات العام للمقياس ككل (٠.٩٣٨)، وتؤكد جميع هذه القيم أن مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، تمَّت صياغة الفرض الأول للدِّراسَة، والذي نص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، لطالبات المجموعة التجريبيَّة، في بطاقة مهارات التعلُّم النشط؛ يرجع إلى فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب".

ولاختبار صحَّة الفرض الأول؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، للتعرُّف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط

محاور البطاقة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائيَّة
المحور الأول: التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الالكترونيَّة	القبلي	٣٩	٥.٨٥	٣.١٤	٣٤.٦٣	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	٢٣.٥٦	٠.٨٨				
المحور الثاني: التواصل والعمل الجماعي	القبلي	٣٩	٦.٤٩	٣.٢٨	٢٩.٧٦	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	٢٣.٣٨	١.٢٥				
المحور الثالث: استخدام التكنولوجيا	القبلي	٣٩	٣.٣١	٢.٠٠	٤٣.٥٠	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	١٧.٦٢	٠.٩١				
المحور الرابع: التفاعل الصفي	القبلي	٣٩	٢.٥١	٠.٧٩	٥٤.٢٤	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	١١.٧٤	٠.٥٥				
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة	القبلي	٣٩	١٨.١٥	٧.٠٤	٥٠.٦٨	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	٧٦.٣١	٢.٩٨				

يتَّضح من الجدول (١٠) النتائج التالية:

- قيمة اختبار "ت" للمحور الأول: "التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة" بلغت (٣٤.٦٣)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التعلُّم الذاتي، من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٥.٨٥)، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (٢٣.٥٦).
- قيمة اختبار "ت" للمحور الثاني: "التواصل والعمل الجماعي" بلغت (٢٩.٧٦)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التواصل والعمل الجماعي، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٦.٤٩) فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (٢٣.٣٨).
- قيمة اختبار "ت" للمحور الثالث: "استخدام التكنولوجيا" بلغت (٤٣.٥٠)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي، لمهارة استخدام التكنولوجيا، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٣.٣١)، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (١٧.٦٢).
- قيمة اختبار "ت" للمحور الرابع: "التفاعل الصفي"، بلغت (٥٤.٢٤)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياسين القبلي

والبعدي لمهارة التفاعل الصفي، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٢.٥١)، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (١١.٧٤).

- قيمة اختبار "ت" للدرجة الكليَّة لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط بلغت (٥٠.٦٨)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة، في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (١٨.١٥)، في حين بلغ متوسط القياس البعدي (٧٦.٣١).

فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط:

للتأكُّد من فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة، تم استخدام معادلة "بلاك" لحساب نسبة الكسب المعدلة ل "بلاك" (Modified Blake's Gain Ratio)، وذلك وفق الصيغة: (حسن، ٢٠١٦). وجاءت النتائج كما يُبيِّن الجدول الآتي:

جدول (١١): نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لفاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

م	محاور البطاقة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	درجة الكسب	نسبة الكسب المعدلة
١	التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	٥.٨٥	٢٣.٥٦	٢٤	١٧.٧١	١.٧١
٢	التواصل والعمل الجماعي	٦.٤٩	٢٣.٣٨	٢٤	١٦.٨٩	١.٦٧
٣	استخدام التكنولوجيا	٣.٣١	١٧.٦٢	١٨	١٤.٣١	١.٧٧
٤	التفاعل الصفي	٢.٥١	١١.٧٤	١٢	٩.٢٣	١.٧٤
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة		١٨.١٥	٧٦.٣١	٧٨	٥٨.١٦	١.٧٢

* درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي)

يتبيَّن من الجدول (١١) النتائج الآتية:

- نسبة الكسب المعدلة للمحور الأول: "التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة" بلغت (١.٧١)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، في تنمية مهارة التعلُّم الذاتي، من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
- نسبة الكسب المعدلة للمحور الثاني: "التواصل والعمل الجماعي"، بلغت (١.٦٧)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، في تنمية مهارة التواصل والعمل الجماعي، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
- نسبة الكسب المعدلة للمحور الثالث: "استخدام التكنولوجيا"، بلغت (١.٧٧)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، في تنمية مهارة استخدام التكنولوجيا، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

- نسبة الكسب المعدلة للمحور الرابع: "التفاعل الصفي"، بلغت (١.٧٤)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، في تنمية مهارة التفاعل الصفي، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
- نسبة الكسب المعدلة للدرجة الكليَّة لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، بلغت (١.٧٢)، وهي قيمة تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، في تنمية مهارات التعلُّم النشط – بصورة كليَّة-، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

حجم التأثير لتنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط:

تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size) لتنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية مهارات التعلُّم النشط، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة، وذلك وفق الصيغة: (حسن، ٢٠١٦، ٢٧١). وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (١٢): نتائج مربع إيتا (η^2) لحجم تأثير تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلُّم النشط، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

المتغيِّر المستقل	المتغيِّر التابع	قيمة "ت"	درجات الحريَّة	قيمة "η^2"	مقدار حجم التأثير
تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب	١- التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة	٣٤.٦٣	٣٨	٠.٩٦٩	كبير
	٢- التواصل والعمل الجماعي	٢٩.٧٦	٣٨	٠.٩٥٩	كبير
	٣- استخدام التكنولوجيا	٤٣.٥٠	٣٨	٠.٩٨٠	كبير
	٤- التفاعل الصفي	٥٤.٢٤	٣٨	٠.٩٨٧	كبير
	الدرجة الكليَّة لمهارات التعلُّم النشط	٥٠.٦٨	٣٨	٠.٩٨٥	كبير

يتَّضح من الجدول (١٢) أن قيم مربع إيتا "η^2"، بلغت على الترتيب: (٠.٩٦٩)؛ (٠.٩٥٩)؛ (٠.٩٨٠)؛ (٠.٩٨٧)؛ (٠.٩٨٥)، **وتؤكد هذه القيم أن:**

تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات تأثير كبير في تنمية مهارات التعلُّم النشط: (كدرجة كليَّة، وكمحاور فرعيَّة: التعلُّم الذاتي من خلال الأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة؛ التواصل والعمل الجماعي؛ استخدام التكنولوجيا؛ التفاعل الصفي)، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

مناقشة نتيجة السؤال الأول:

تُعزى النتيجة السابقة إلى تأثير بيئة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، في تنمية مهارات التعلُّم النشط، إلى أن التفاعل بين أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي أتاح فرصة للطالبات، للحصول على بيئة تعليميَّة جيدة للتعلُّم النشط، حيث حقَّقت لكل طالبة تعلُّمًا يتناسب مع قدراتها وسرعتها الذاتيَّة في التعلُّم، كما تمكَّنت الطالبات من إتقان المهارات الأساسيَّة اللازمة لمواصلة التعليم، كما تم تدريبهنَّ على

حلِّ المشكلات، واتخاذ القرارات والحلول المناسبة، وإدارة الوقت، وإدارة الانفعالات، والتحكُّم في ردود الأفعال والتقويم الذاتي، مما ساعد في تنمية مهارات التعلُّم النشط لدى الطالبات، وكما نعلم أن الطالبة الجامعيَّة عينة الدِّراسَة، على قدر كبير من المعرفة بالتقنيات، ولديها كمٌّ من المعارف والخبرات، فلا بدَّ أن يناسب المحتوى الرقمي المقدَّم خصائصها ومهاراتها، وهو ما حقَّقته المعالجة التجريبيَّة بهذه الدِّراسَة، حيث إن التقنيَّة دعمت العمليَّة التعليميَّة، وعملت على تلبية العديد من الاحتياجات التعليميَّة والمعرفيَّة للطالبات، مما أدَّى إلى ارتفاع مهارات التعلُّم النشط لدى الطالبات، كما أن توظيف موقع النيربود (Nearpod) بالعملية التعليمية له أهمية كبيرة من حيث أنه أسهم في تحقيق الطالبات لمهارات التعلم النشط؛ وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ومساعدة الطالبة على عملية التفكير المنتظم وحل المشكلات التي تواجهها، ومشاركة زميلتها ومساعدتها وقت الحاجة، كما أنه حقق التعلم النشط بدرجة عالية لأن الطالبة تتعلم من خلاله في جزء كبير من وقتها طبقا لمفهوم التعلم الذاتي، حيث لم تكن الطالبة مستمعة فقط في القاعة الدراسية وإنما أصبحت تقرأ، وتكتب، وتناقش، وتقوم بإثراء المحتوى الرقمي من خلال ما تشاركه من معلومات خارجية، كل ذلك من شأنه تلبية الأهداف العليا من عملية التعلم مثل التحليل والتركيب والتقويم.

وتتَّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كلٍّ من (محمد، ٢٠١٨؛ سباع، ٢٠٢٠؛ درويش، ٢٠١٧؛ عبد الوهاب، ٢٠٢١؛ المطيعي، ٢٠٢٠)، في التأثير الإيجابي لتصميم البيئة المناسبة لعرض المحتوى الرقمي، وتنوُّع أساليب عرضه للطالبات في تحقيقهم لمهارات التعلم النشط.

نتيجة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، تمَّت صياغة الفرض الثاني للدِّراسَة، والذي نصَّ على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α= 0.05)، بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، لطالبات المجموعة التجريبيَّة، في مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم؛ يرجع إلى فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب".

ولاختبار صحَّة الفرض الثاني، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)؛ للتعرُّف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي، لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم، وجاءت النتائج كما يوضِّح الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم

أبعاد المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائيَّة
البعد الأول: المعرفة	القبلي	٣٩	٣١.٥٤	٤.٨٢	٢٨.٠٨	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	٥١.٦٩	٢.٣٧				
البعد	القبلي	٣٩	٣٠.٧٢	٧.٠٩	٢٤.١٦	٣٨	٠.٠٠	دالة عند

أبعاد المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائيَّة
الثاني: إنجاز المهام	البعدي	٣٩	٥٧.٢٨	٢.٩٨				٠.٠٥
البعد الثالث: المثابرة	القبلي	٣٩	٢٠.٣٦	٤.١٣	٢٢.٢٠	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	٣٣.٤١	١.٦٥				
الدرجة الكليَّة لمقياس الدافعيَّة	القبلي	٣٩	٨٢.٦٢	١٤.٠١	٣٠.٦٧	٣٨	٠.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	البعدي	٣٩	١٤٢.٣٨	٤.٦٨				

يتَّضح من الجدول (١٣) النتائج التالية:

- قيمة اختبار "ت" للبعد الأول: "المعرفة" بلغت (٢٨.٠٨)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبُعد المعرفة، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٣١.٥٤) فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (٥١.٦٩).
- قيمة اختبار "ت" للبعد الثاني: "إنجاز المهام" بلغت (٢٤.١٦)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبُعد إنجاز المهام، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٣٠.٧٢)، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (٥٧.٢٨).
- قيمة اختبار "ت" للبعد الثالث: "المثابرة" بلغت (٢٢.٢٠)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبُعد المثابرة، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٢٠.٣٦)، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (٣٣.٤١).
- قيمة اختبار "ت" للدرجة الكليَّة لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم بلغت (٣٠.٦٧)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي، لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم، ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس القبلي (٨٢.٦٢)، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي (١٤٢.٣٨).

يمكن تلخيص النتيجة السابقة في الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم

(كدرجة كليَّة، وكأبعاد فرعيَّة: المعرفة؛ إنجاز المهام؛ المثابرة)، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي يقبل الفرض كنتيجة.

فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم:

للتأكُّد من فاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة؛ تم استخدام معادلة "بلاك" لحساب نسبة الكسب المعدلة لـ "بلاك" (Modified Blake's Gain Ratio)، وذلك وفق معادلة (حسن، ٢٠١٦، ٢٩٨)، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (١٤): نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لفاعليَّة تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

م	أبعاد المقياس	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	درجة الكسب	نسبة الكسب المعدلة
١	المعرفة	٣١.٥٤	٥١.٦٩	٥٥	٢٠.١٥	١.٢٣
٢	إنجاز المهام	٣٠.٧٢	٥٧.٢٨	٦٠	٢٦.٥٦	١.٣٥
٣	المثابرة	٢٠.٣٦	٣٣.٤١	٣٥	١٣.٠٥	١.٢٦
	الدرجة الكليَّة لمقياس الدافعيَّة	٨٢.٦٢	١٤٢.٣٨	١٥٠	٥٩.٧٦	١.٢٨

* درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي)

يتبيَّن من الجدول (١٤) النتائج الآتية:

- نسبة الكسب المعدلة للبُعد الأول: "المعرفة" بلغت (١.٢٣)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات فاعليَّة، في تنمية المعرفة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
- نسبة الكسب المعدلة للبعد الثاني: "إنجاز المهام" بلغت (١.٣٥)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، ذات فاعليَّة في إنجاز المهام، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
- نسبة الكسب المعدلة للبعد الثالث: "المثابرة" بلغت (١.٢٦)، وهي تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، ذات فاعليَّة في تنمية المثابرة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.
- نسبة الكسب المعدلة للدرجة الكليَّة لمقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم بلغت (١.٢٨)، وهي قيمة تدلُّ على أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، ذات فاعليَّة في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم – بصورة كليَّة-، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

حجم التأثير لتنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم:

تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2)؛ لقياس حجم التأثير (Effect Size) لتنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى طالبات

كليَّة التربية بجامعة طيبة، وذلك وفق معادلة (حسن، ٢٠١٦)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (١٥): نتائج مربع إيتا (η^2) لحجم تأثير تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب، في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

المتغيِّر المستقل	المتغيِّر التابع	قيمة "ت"	درجات الحريَّة	قيمة "η^2"	مقدار حجم التأثير
تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب	١- المعرفة	٢٨.٠٨	٣٨	٠.٩٥٤	كبير
	٢- إنجاز المهام	٢٤.١٦	٣٨	٠.٩٣٩	كبير
	٣- المثابرة	٢٢.٢٠	٣٨	٠.٩٢٨	كبير
	الدرجة الكليَّة للدافعيَّة نحو التعلُّم	٣٠.٦٧	٣٨	٠.٩٦١	كبير

يتَّضح من الجدول (١٥) أن قيم مربع إيتا "η^2" بلغت على الترتيب: (٠.٩٥٤)؛ (٠.٩٣٩)؛ (٠.٩٢٨)؛ (٠.٩٦١)، وتؤكد هذه القيم أن: تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي ذات تأثير كبير في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم: (كدرجة كليَّة، وكأبعاد فرعيَّة: المعرفة؛ إنجاز المهام؛ المثابرة)، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

تُعزى النتيجة السابقة إلى أن التنوُّع في أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، قدم أساليب وأنشطة تعاونيَّة ساعدت الطالبات على التفاعل الإيجابي النشط في عمليَّة التعلُّم، مما زاد من دافعيتهنَّ للتعلم، كما أنها أتاحت للطالبات القيام بعمليات البحث ومشاركة المعلومات، مما سمح للطالبات بفرصة اكتشاف المعرفة، كما أن المحتوى الرقمي المرتكز على التعلُّم النشط أسهم في زيادة ثقة الطالبات بأنفسهنَّ وبقدراتهنَّ، وتعزيز الثقة بينهنَّ بالمشاركات والتعليقات عبر الحائط الإلكتروني، أيضًا عززت تبادل الثقة بين الباحثة والطالبات من جهة أخرى، وأصبحن قادرات عبر الأنشطة التفاعليَّة من الاختيار والعمل بأنفسهنَّ، والتأمل في ممارستهنَّ وتفكيرهنَّ والتعبير عن خبراتهنَّ، مما أدى إلى تنفيذهنَّ المهام المطلوبة منهنَّ بنشاط واستمتاع واعتزاز بإنجازهنَّ للتعلُّم، كما أن توظيف موقع النيربود (Nearpod) بالعملية التعليمية ساهم بشكل كبير في زيادة الدافعية التعليمية؛ وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ومساعدة الطالبة على عملية التفكير المنتظم وحل المشكلات التي تواجهها، كما أن المرونة في استخدام موقع النيربود (Nearpod)، قد أدت إلى زيادة معدل الدافعيَّة نحو التعلُّم، والتنوع بوسائل التقويم والأنشطة التفاعليَّة، وطرق عرض المحتوى، أدَّت لحدوث نوع من التنافس وتبادل الأفكار بين الطالبات، مما أدى لزيادة دافعيتهنَّ نحو التعلُّم؛ كل هذه العوامل وفَّرت بيئة تعليميَّة جعلت من الطالبة عنصرًا فعالًا بالعمليَّة التعليميَّة، وحققت دافعيَّة كبيرة نحو التعلُّم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (المشهراوي، ٢٠١٨؛ الهديرس، ٢٠١٩؛ الجبير، ٢٠٢٠؛ العمرو والغزيوات، ٢٠٢١) في التأثير الإيجابي لتصميم البيئة المناسبة لعرض المحتوى الرقمي، وتنوُّع أساليب عرضه للطالبات في زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

نتيجة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث، تمَّت صياغة الفرض الثالث للدِّراسَة، والذي ينصُّ على: "توجد علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α= 0.05) بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة.

ولاختبار صحَّة الفرض الثالث، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة للعلاقة الارتباطيَّة، بين درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة على بطاقة مهارات التعلُّم النشط، ودرجاتهنَّ على مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم بعديًّا، وجاءت النتائج كما يبيِّن الجدول الآتي:

جدول (١٦): نتائج معامل ارتباط "بيرسون" للعلاقة الارتباط بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة نحو التعلُّم، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة

متغيِّرات الدِّراسَة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائيَّة
مهارات التعلُّم النشط الدافعيَّة نحو التعلُّم	٠.٥٧٤	٠.٠٠	دال عند ٠.٠٥

يتَّضح من الجدول (١٦) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (٠.٥٧٤)، وكانت دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يؤكِّد وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة نحو التعلُّم، لدى طالبات كليَّة التربية بجامعة طيبة؛ ولهذا يُقبَل الفرض كنتيجة.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث:

تُعزى نتيجة العلاقة السابقة بين مهارات التعلُّم النشط والدافعيَّة نحو التعلُّم، إلى المعالجة التجريبيَّة التي استخدمتها الدِّراسَة الحاليَّة، عبر تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، حيث تنوعت بين الفيديو، والنصِّ، والأنشطة التفاعليَّة، والحائط الإلكتروني، مما ساعد الطالبات على إنجاز المهام المطلوبة بيسر وسهولة ومتعة، وكذلك فإن تفاعل المتعلِّمين فرديًّا وجماعيًّا مع المحتوى الرقمي عبر الويب التي لا تتوفر بالطريقة المعتادة، وقدرة التقنيَّة الهائلة في إثارة وجذب انتباه المتعلِّمين، حيث إن بيئة التعلُّم المقدَّمة عبر المعالجة التجريبيَّة بهذه الدِّراسَة، قد حقَّقت مجموعة من الأدوار الفعالة في تحسين عمليَّة التعلُّم بين الطالبات وإظهار بعد المثابرة لديهنَّ، حيث جعلت الطالبة محور العمليَّة التعليميَّة، والباحثة فقط ميسِّرة وموجِّهة، ومن ثمَّ غيرت من الدور المعتاد للطالبة، فأصبحت قادرة على مواجهة المشكلات، والبحث عن الحلول المناسبة، برغبة ودافع كبير، محقِّقة بذلك العديد من مهارات التعلُّم النشط، كمهارة البحث، وإيجاد الحلول، والمشاركة الفعَّالة، مما دفعها إلى المزيد من الرغبة في إثراء المحتوى والمشاركة فيه، وتقديم المساعدة لزميلاتها في أي مشكلة يواجهونها من خلال تحقيقهنَّ لبعد المعرفة بمقياس الدافعية، مما أدى إلى رفع الدافعيَّة نحو التعلُّم للطالبات، فهذه العوامل وفَّرت بيئة فاعلة بمهارات التعلُّم النشط، ومن ثمَّ تحقيق مزيد من الدافعيَّة والرغبة للتعلُّم، واتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (عشا وآخرين، ٢٠١٢؛ الحمران، ٢٠١٩؛ أرملي، ٢٠١٩؛ كابلي، ٢٠١٣) في وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات التعلم النشط والدافعية لدى

الطلاب، وهذا ما أوصت به دراسة (حسونة؛ المطري، ٢٠١٨) في أن تجرى دراساتٍ تربط بين متغيِّر التعلُّم النشط مع متغيِّر الدافعيَّة.

توصيات الدِّراسَة

في ضوء نتائج الدِّراسَة الحاليَّة، تبيَّن أن تنوُّع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي، لها دور فعال في العمليَّة التدريبيَّة والتعليميَّة، حيث إنها أدَّت إلى زيادة الدافعيَّة، وتنمية مهارات التعلُّم النشط، وعلى ذلك فإن الدِّراسَة الحاليَّة قد توصَّلت للتوصيات التالية، في ضوء أهداف الدِّراسَة وأهميتها، وفق ما يلي:

١. ابتكار نماذج وأساليب تصميم حديثة لإعداد وتصميم وإنتاج محتوى رقمي متنوع في أدوات الدعم.
٢. عقد برامج تدريبيَّة للمعلِّمين والمعلِّمات في المراحل الدراسيَّة المختلفة، وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، عن أحدث التقنيات والبرامج الممكن توظيف أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي من خلالها، المقدَّم للطالب، من خلال مواكبة ما يُقدم من برامج وتطبيقات حديثة.
٣. الاتجاه إلى تصميم محتوى متنوع في أدوات الدعم من خلال تطبيقات تعليميَّة تتوافق مع أجهزة الهواتف الذكيَّة المحمولة؛ لما لها من مميزات وفوائد عدة.
٤. ضرورة اهتمام المعلِّمين ومختصِّي تقنيات التعليم بمهارات التعلُّم بصفة عامة، حين العمل على تصميم محتوى رقمي من خلال التنوع غب أدوات الدعم المستخدمة.
٥. تفعيل المعلِّمين والمعلِّمات بالمراحل الدراسيَّة المختلفة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، لمهارات التعلُّم النشط داخل البيئة التعليميَّة، لتقديم طلاب ذوي فاعليَّة ومهنيَّة عالية في حياتهم العمليَّة.

مراجع الدِّراسَة

أولًا: المراجع العربيَّة

الغامدي، خلود عبد الله خضر. (٢٠١٨). برنامج لتحسين مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني من خلال نمط التفاعل في الفصول الافتراضيَّة لدى معلِّمات الحاسب وتقنيَّة المعلومات في منطقة الباحة. المجلة الدوليَّة للآداب والعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة. **المؤسسة العربيَّة للبحث العلمي والتنمية البشريَّة،** مج١، ع٥.

أبو العزم، إيهاب.(٢٠١٧). **الرخصة الدوليَّة لقيادة الحاسب الآلي ICDL: 6- العروض التقديميَّة**.ط١.دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع. طرابلس. ليبيا.

أبو زيتون، مؤمن. (٢٠١٨). فاعليَّة برامج التعلُّم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلُّم الذاتي. جامعة النجاح. فلسطين.

أحمد، أسامة نبيل محمد.(٢٠١٨). دور المعلِّم في توظيف إستراتيجيات التعليم النشط في تنمية التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. جامعة عين شمس - كليَّة التربية - **الجمعيَّة المصريَّة للقراءة والمعرفة.**

أحمد، أمال سعد سيد. (٢٠١٥). فعاليَّة استخدام بعض إستراتيجيات التعلُّم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلُّم مدى الحياة والاتجاه نحو التعلُّم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. **مجلة كليَّة التربية جامعة الأزهر**.مج٣٤.ع١٦٢.

أحمد، مطيعة. (٢٠٢٠) استخدام المنصَّات في التعليم: دراسة مقارنة بين المنصَّة التربويَّة ومنصَّة إدراك الأردنيَّة في ضوء بعض المعايير. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدِّراسَات العلميَّة**. سوريا.

الأحيدب، وفاء بنت عبد الرحمن؛ الصالح، ندى بنت جهاد. (٢٠٢١). معايير تصميم شخصية الوكيل التربوي في بيئة التعلم الإلكتروني. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**.مج١٥.ع١.

آدم، أميمة. (٢٠١٦). فاعليَّة برنامج الوسائط الفائقة في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارة استخدام الفيديو التفاعلي. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة أم درمان.

أرميلي، زياد محمد حسين. (٢٠١٩). أثر التعلُّم النشط على اكتساب مهارات السباحة وتنمية دافع التعلُّم لدى الأطفال ٨- ١٠سنوات. **الجامعة الأردنيَّة - عمادة البحث العلمي**. مج٤٦. ع٣.

أسعد، فرح أيمن. (٢٠١٨). **إستراتيجيات التعلُّم النشط**. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع. عمان.

إسماعيل، عبد الرؤوف. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين النمطين عرض المحتوى باستخدام (الخرائط الذهنيَّة - الخرائط المفاهيميَّة) الرقميَّة في بيئة التعلُّم السحابيَّة ومستوى القابليَّة للتعلم الذاتي في اكتساب مهارات تصميم محفزات الألعاب الإلكترونيَّة وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب المعلِّمين في شعبة تكنولوجيا التعليم. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعيَّة.** جامعة المنيا مج٢٥.ع٨.

الأعصر، مصطفى.(٢٠١٦). **المحتوى الرقمي العربي Vs المحتوى الرقمي الغربي**. مركز هردو لدعم التعبير الرقمي. القاهرة

الأنصاري، عبد الرحمن صالح؛ الزهراني، ماجد بن غرم الله. (٢٠٢١). دى توافر عوامل نموذج قبول التقنية لاستخدام تطبيق نيربود Nearpod في تعلم مهارات البرمجة بمقرر الحاسب وتقنية المعلومات. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**. مج١. ع٨.

بادي. سميَّة عبد الرحيم أحمد. (٢٠٢١). فعاليَّة استخدام إستراتيجيَّة الرحلات المعرفيَّة عبر الويب (الويب كويست) لتنمية مهارات التعلُّم النشط والكفاءة الذاتيَّة لدى الطالبات معلِّمات الدِّراسَات الإسلاميَّة بكليَّة التربية بالزلفي. **مجلة العلوم التربويَّة**، مج٧.ع٢.

الباوي، ماجدة؛ غازي، أحمد.(٢٠١٩). أثر استخدام المنصَّة التعليميَّة googel classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة image processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، **المجلة الدوليَّة للبحوث في العلوم التربويَّة**. مج ٢. ع٢.

بدر، الشمري. (٢٠١٩). فاعليَّة استخدام إستراتيجيَّة التلعيب في تنمية الدافعيَّة نحو تعلُّم اللغة الإنجليزيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة بمدينة حائل. **مجلة كليَّة التربية.** مج٣٥.ع٥.

البدر، ياسر احمد عبد المعطى. (٢٠٢١). فاعليَّة التعلُّم النقال القائم على وحدات التعلُّم الرقميَّة في إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب الدِّراسَات العليا بكليَّة التربية. **مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلُّم الرقمي**. مج ٢. ع٢.

البدور، أحمد حسن محمد (٢٠١٧). فاعليَّة التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر دراسي بجامعة الملك سعود على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوه. **الجمعيَّة السعوديَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة (جستن).** الرياض. ع٥٥.

الجبير، تهاني. (٢٠٢٠). فاعليَّة استخدام بعض إستراتيجيات التعلُّم المدمج في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى طالبات الصف الثاني متوسط. **المجلة الأكاديميَّة العالميَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة.**مج١.ع٢.

الجمل، حمادة عبد الرؤوف هلال (٢٠٢٠). فاعليَّة برنامج تدريب إلكتروني قائم على معايير الجودة الشاملة لإكساب معلِّمي الحاسب الآلي مهارات التعلُّم النشط. **مجلة كليَّة التربية.** جامعة كفر الشيخ. مصر.مج٢٠.ع٤.

الحارثي، أماني سعد محمد.(٢٠١٧). مبادئ وإستراتيجيات التعلُّم النشط في ضوء النظريَّة التربويَّة الإسلاميَّة. **مجلة كلية التربية**. مصر. مج٦٨، ع٤.

الحجيلان، محمد بن إبراهيم. (٢٠١٨). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس نظام إدارة التعلُّم لكليَّة التربية بجامعة الملك سعود. **جامعة الأنبار كليَّة التربية للعلوم الإنسانيَّة**. ع٤.

الحربي، عبيد بن مزعل عبيد.(٢٠١٧). درجة ممارسة معلِّمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائيَّة لمهارات التعلُّم النشط داخل غرفة الصف. **الجمعيَّة المصريَّة لتربويات الرياضيات**. مج٢٠.ع٢.

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: ط١، القاهرة. **دار الفكر العربي**.

حسن، محمد مجاهد نصر الدين؛ عتاقي، محمود محمد علي. (٢٠٢٠). التفاعل بين نمط تقديم المحتوى "الفيديو - الإنفوجرافيك" التفاعلي والتلميحات البصريَّة ببيئة إلكترونيَّة قائمة على إستراتيجيَّة التعلُّم المقلوب وأثره في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الإلكتروني والتفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة العلوم التربوية**. مج٢٨.ع١.

الحسني، حنان مرعي أحمد. (٢٠١٩). التعلُّم النشط في اكتساب المفاهيم الاجتماعيَّة والدينيَّة لطفل الروضة. **مجلة كليَّة التربية**. جامعة أسيوط

حسونة، أسامة عادل؛ المطري، بشرى. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلِّمات رياض الأطفال لعناصر التعلُّم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانيَّة.**مج٣٢.ع١٢.

حمداوي، جميل.(٢٠١٤). **أنواع الصورة**. مج ١.

الحمران، محمد خالد محمد. (٢٠١٩). فاعليَّة إستراتيجيَّة التعلُّم النشط في تنمية الدافعيَّة للتعلم والتحصيل العلمي واتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصفِّ والمشغل. **الجامعة الأردنيَّة - عمادة البحث العلمي**. مج ٤٦.ع ٤.

الخزرجي، سلام محمد عبد الله جاسم.(٢٠١٦). دور إستراتيجيَّة (فَكِّر - زاوج - شارك) في تنمية مهارات التعلُّم النشط من وجهة نظر مشرفي ومعلِّمي الدِّراسَات الاجتماعيَّة في الأردن.**(رسالة ماجستير غير منشورة)**. قسم المناهج وطرق التدريس كليَّة التربية جامعة اليرموك الأردن.

خيري، لمياء محمد أيمن. (٢٠١٨). **التعلُّم النشط**.ط١. دار نشر يسطرون. القاهرة.

الدخيل الله، دخيل بن عبد الله. (٢٠١٤). **المهارات الاجتماعيَّة: تعليم وتدريس المهارات الاجتماعيَّة والقيم.**ط١. العبيكان للنشر. الرياض.

درويش، إيمان عبد الفتاح محمود. (٢٠١٧). فاعليَّة بيئة التعلُّم التفاعليَّة الشخصيَّة في تنمية مهارات البرمجة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعيَّة.** ع٩.

الدليمي، عصام حسن أحمد؛ صالح، علي عبد الرحيم. (٢٠١٤). البحث العلمي: أسسه ومناهجه. ط١. **دار الرضوان للنشر والتوزيع.** عمان.

دياجه، فادية محمد. (٢٠٢٢). إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد في الأردن نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كوفيد-١٩. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني.** مج١٠. ع١٦.

الرحيلي، تغريد عبد الفتاح؛ العمري، عائشة بليهش. (٢٠٢٠). فاعليَّة استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلِّمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي. **مجلة الدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة**. جامعة السلطان قابوس. عمان.مج١٤. ع٢.

رفرافي، شيماء. (٢٠٢٠). مستوى الدافعيَّة للتعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط المعرضين للتسرب المدرسي. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** كليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة.

رمضان، منال (٢٠١٦م). إستراتيجيات التعلُّم النشط "التعلُّم النشط - ضبط الذات - التفكير الايجابي – الإبداع والشعور الإبداعي"، عمان، الأردن، **شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.**

رمود، ربيع عبد العظيم أحمد. (٢٠١٩). اختلاف نمط الدعم الإلكتروني "شخصي، اجتماعي" ببيئة الحياة الثانية ثلاثيَّة الأبعاد ومستوى دافعيَّة التعلُّم "مرتفعة، منخفضة " لتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم. **جامعة سوهاج كليَّة التربية.** مج٦١.

الزبن، فوزة قليل نادر. (٢٠٢٠). فاعليَّة استخدام الرسوم المتحركة في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لطلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الجيزة. **رسالة ماجستير غير منشورة.**

الزهراء، سيسبان فاطيمة. (٢٠١٧). فاعليَّة برنامج إرشادي لتحسين الدافعيَّة للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي. **دراسة غير منشورة.** كليَّة العلوم الاجتماعيَّة. جامعة وهران٢.

الزهراني، منى هاشم محسن.(٢٠٢٠). فعاليَّة برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلُّم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمات رياض الأطفال. **مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة.**

زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التعلُّم والتدريس من منظور النظريَّة البنائيَّة، القاهرة، عالم الكتب، ١٥٦.

زينب محمد حسن خليفة (٢٠١٦). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلُّم المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونيَّة لدى أعضاء الهيئة التدريسيَّة المعاونة. دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس. **رابطة التربويين العرب**. ع٧٧.

سباع، محمد سالم. (٢٠٢٠). فاعليَّة بيئة تعلُّم إلكترونيَّة شخصيَّة قائمة على تطبيقات جوجل التفاعليَّة في تنمية مهارات التعامل مع شبكات الإنترنت لطلاب المرحلة الثانويَّة التجاريَّة. **مجلة كليَّة التربية بالمنصورة.**مج٦.ع١٠٩.

سعادة، جودت أحمد؛ الرشيدي، دلال محمد. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة لعناصر التعلُّم النشط من وجهة نظر الموجِّهين والمديرين. **الجامعة الأردنيَّة - عمادة البحث العلمي.** مج٤٥. ع٤.

سعيد جابر المنوفي (٢٠١٣)، التعليم النشط في تدريس الرياضيات في المدرسة الابتدائيَّة، جمهوريَّة مصر العربيَّة، القاهرة، **دار السحاب للنشر والتوزيع.**

السعيد، عبد الرزاق. (٢٠١٢). تصميم إستراتيجيَّة لاستخدام الخرائط الذهنيَّة الإلكترونيَّة وأثرها على تنمية التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الإبداعي في مقرر تحليل النظم لدى الطلاب المعلِّمين للحاسب الآلي. **الجمعيَّة العربيَّة لتكنولوجيا التربية.**

السعيد، عبد الرزاق. (٢٠١٢). تصميم إستراتيجيَّة لاستخدام الخرائط الذهنيَّة الإلكترونيَّة وأثرها على تنمية التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الإبداعي في مقرر

تحليل النظم لدى الطلاب المعلِّمين للحاسب الآلي. **الجمعيَّة العربيَّة لتكنولوجيا التربية**.
سلامة، عبد الحافظ. (٢٠١٩). الاتصال وتكنولوجيا التعليم. **دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع**. الأردن.
سماوي، فادي سعود. (٢٠١٨). بناء مقياس الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى أطفال الروضة في الأردن. جامعة القاهرة .**مجلة العلوم التربوية**. ع١. ج١.
سمحان، منال؛ السيد علي، أسماء. (٢٠٢٠). متطلبات استخدام المنصَّات التعليميَّة الإلكترونيَّة في ضوء التحول الذكي للجامعات. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسيَّة**. مج١٤.ع٩.
السيد، نيفين منصور محمد. (٢٠١٨). تصميم نموذج للتعلم النقال بأشكال الدعم بالوسائط المتعددة(الصوتي- النصي-الرسوماتي) وأثرهم على تحصيل ومهارات البحث في بنك المعرفة المصري لدى طالبات الدراسات العليا والحمل المعرفي لديهن واتجاهتهن نحوهم. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**. مج٢٨.ع٢.
شاهين، إبراهيم خليل(٢٠١٥). فاعليَّة برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلُّم النشط لمعلِّمي الرياضيات وفي التحصيل واختزال القلق الرياضي لدى طلبتهم. **الجمعيَّة المصريَّة لتربويات الرياضيات**. مج١٨. ع٥.
شريف، أسماء؛ الدولات، عدنان. (٢٠١٩). أثر استخدام المنصَّات التعليميَّة في تعديل المفاهيم البيولوجيَّة البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة**.مج٢٧.ع٦.
الشريف، باسم نايف.(٢٠١٩). فاعليَّة اختلاف نمط ومواقع التواصل الترويحيَّة عنده تصميم المحتوى الرقمي في بيئات التعلُّم الإلكتروني لتنمية التفكير الناقد والدافعيَّة لدى طلاب الجامعة. **مجلة جامعة الطيبة للعلوم التربويَّة**.
الصائغ، وفاء حسن عبد الوهاب. (٢٠١٧). معوقات استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة الملك عبد العزيز. **المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**. مج٤. ع٥٩.
الصعوب، طارق فارس (٢٠١٤). فاعليَّة إستراتيجيَّة قائمة على بعض أساليب التعلُّم النشط لتنمية المهارات العمليَّة والميل نحو الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر بالأردن. جامعة عين شمس - كليَّة التربية - **الجمعيَّة المصريَّة للقراءة والمعرفة**.ع١٥٠.
الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد. (٢٠٢٠). توظيف نمط إدارة المعرفة في بيئة تدريب افتراضية وأثره على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس والرضا عنها. **المجلة التربوية**. مج١.ع٨٠.
طلبة، رهام حسن محمد؛ حجازي، طارق عبد المنعم. (٢٠٢١). التفاعل بين أنماط الدعم وأساليب التصميم البصري ببيئة تدريب إلكتروني وأثره في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المعزز للمعاقين سمعيًّا والاتجاه نحو الرقمنة لدى معلِّمي ذوي الاحتياجات الخاصة. **المركز القومي للبحوث غزة**. مج٥.ع٢٥.
عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٤). **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالميَّة معاصرة**.ط١.المجموعة العربيَّة. القاهرة.

عبد الحافظ، إسراء حسين عباس والدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم ومحمد، رزق علي أحمد. (٢٠١٩). أثر بيئة الكترونيَّة قائمة على مرتكزات التعلُّم في تنمية مهارات البرمجة بلغة HTML لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .**مجلة البحوث في مجالات التربية النوعيَّة**، مج. ٢٠١٩، ع. ٢١.

عبد الحكيم، منى عيد.(٢٠١٦). فعاليَّة استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانويَّة. **مجلة البحث العلمي في التربية**. مج٢. ع١٧.

عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٨). القياس النفسي بين النظريَّة والتطبيق، ط٥. القاهرة، **هبة النيل العربيَّة للنشر والتوزيع.**

عبد الرحمن، نجلاء أحمد أمين؛ شعيب، إيمان محمد مكرم مهنى. (٢٠٢١). بيئة التعلم النقال عبر تطبيق النير بود "Near Pod" وأثرها على تنمية مهارات إنتاج القصة الرقمية والتنور التقني لدى طالبات الطفولة المبكرة. **المجلة التربية**. مج ٨٧.ع٢.

عبد الفتاح، حسين. (٢٠١٨). مقدمة في تكنولوجيا التعليم. ط١. **أمازون**.

عبد المجيد، حذيفة؛ العاني، مزهر (٢٠١٥). **التعليم الإلكتروني التفاعلي**. (ط١). مركز الكتاب الأكاديمي. الأردن.

عبد الوهاب، سلوى حسن. (٢٠٢١). تطوير بيئة تعلُّم اجتماعي قائمة على تنوع أساليب عرض المحتوى في ضوء إستراتيجيَّة إعادة استخدام عناصر التعلُّم لتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك المتحرك والذكاء الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعلُّم. **مجلة البحث العلمي في التربية**. مج ٢٢.ع٥.

عبُّود، رامي. (٢٠١٣). **المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت.. نظرة على التخطيط الإستراتيجي العربي والعالمي**. العربي للنشر والتوزيع. القاهرة.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكيَّة، ط٣، الكتاب الأول، الرياض. **مكتبة العبيكان.**

عشا، إنتصار؛ أبو عواد، فريال؛ الشلبي، إلهام؛ عبد، إيمان. (٢٠١٢). أثر إستراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية الفاعليَّة الذاتيَّة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليَّة العلوم التربويَّة التابعة لوكالة الغوث الدوليَّة. **مجلة جامعة دمشق**. مج٢٨. ع١.

العطوي، محمد. (٢٠١٨). الارشاد الأكاديمي.ط١. **دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.**

علي،فيصل.(٢٠١٩).دور الصّورة التّعليميَّة في تنمية الكفاءة التّواصليَّة لدى متعلّمي المر حلة الابتدائيَّة. متاح على https://aleph-alger2.edinum.org/1968#ftn2.. سحب بتاريخ ٢٠٢١/١١/١٧م.

العمرو، عرين؛ الغزيوات، محمد. (٢٠٢١). أثر إستراتيجيَّة تين الألعاب والأنشطة العلميَّة في مستوى الدافعيَّة نحو التعلُّم لدى أطفال الروضة في الأردن. **مجلة التربية كليَّة التربية في القاهرة جامعة الأزهر**. مج ٢. ع ١٩١.

عواف، طاهر علي؛ زيدان، أشرف أحمد. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التلميح البصري وأسلوب عرضه عبر المحتوى الرقمي النقال في تنمية التحصيل المعرفي الفوري والمؤجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنهج اللغة الإنجليزيَّة. المجلة العربيَّة للعلوم ونشر الأبحاث. **مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة** ـ مج٤.ع١٦.

عودة، أحمد سليمان؛ الخليلي، خليل يوسف. (٢٠٠٠م). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانيَّة، ط ٢، الأردن. **دار الأمل.**

العيد، أفنان؛ الشايع، حصة. (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. ط١. الرياض. **مكتبة الرشد.**

القصبي، حمزة محمد إبراهيم أحمد. (٢٠١٣). تصميم محتوى إلكتروني لمقرر تطبيقات حزم البرمجيات في ضوء معايير الجودة وأثره على مهارات التفكير لدى طلاب شعبة الكمبيوتر التعليمي. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة القاهرة. معهد الدِّراسَات والبحوث التربويَّة.

كابلي، طلال حسن حمزة. (٢٠١٣). فاعليَّة استخدام بعض أدوات الجيل الثاني من الويب " ٢.٠ " ونمط التخصص للمتعلمين في تنمية مهارات التعلُّم النشط عبر الإنترنت والدافعيَّة نحو التعلُّم لدى طلاب وطالبات الدِّراسَات العليا.... **جامعة الأزهر- كليَّة التربية**. ج١.ع١٥٤.

الكاف، فاطمة بنت محمد بن أحمد؛ البلوشي، مريم بنت حسن بن علي. (٢٠٢٢). درجة رضا طلبة تخصص اللغة العربية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس عن مقرر التدريب الميداني باستخدام التعليم الإلكتروني. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني.** مج١٠. ع١٦.

الكعبانة، نضال سلامة؛ حسين، عبد السلام جابر. (٢٠١٩). مدى تنفيذ طلبة كليات التربية الرياضيَّة لمهارات التعلُّم النشط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسيَّة في الجامعات الأردنيَّة. **الجامعة الأردنيَّة - عمادة البحث العلمي**. مج٤٦. ع١.

الكلثم، حمد بن مرضي بن إبراهيم. (٢٠١١). مستوى مهارات التعلُّم النشط لدى معلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الابتدائيَّة في مدينة مكة المكرمة.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة عين شمس - كليَّة التربية. مج١.ع٣٥.

لمحلاوي، غادة (٢٠١٤م). فاعليَّة برنامج قائم على التعلُّم النشط في إكساب بعض مفاهيم الفيزياء الكونيَّة لدى أطفال الروضة في ضوء معايير الجودة. **مجلة كلية التربية**. مصر. مج٢٥. ع١٠٠.

المالكي، عبد الملك مسفر حسن. (٢٠١٠). فاعليَّة برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلِّمي الرياضيات مهارات التعلُّم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. **(دراسة دكتوراة غير منشورة).** جامعة عين شمس- كليَّة التربية- الجمعيَّة المصريَّة القراءة والمعرفة.

المالكي، هيفـاء جارالله معيض؛ داغستاني، بلقيس إسماعيل. (٢٠٢٠). دور المنصَّات التعليميَّة الإلكترونيَّة في النمو المهني لمعلِّمات الطفولة المبكرة (دراسة تقويميَّة). **المجلة التربويَّة**. ع٧٣.

متولي، السيد؛ طنطاوي، مصطفى؛ سنجي، سيد. (٢٠١٧). إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على التعلُّم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانويَّة الأزهريَّة. **رابطة التربويين العرب**.ع٨٦.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٤). الاختبارات النفسيَّة (نماذج). ط٢. الأردن، عمان، **دار صفاء للنشر والتوزيع.**

محمد، أمل جودة. (٢٠١٩). الدعامات التعليميَّة (النصيَّة - النصيَّة والمصوَّرة) في المنصَّة الإلكترونيَّة الاجتماعيَّة "أدمودو" وأثرها على تنمية الجانب المعرفي والمهاري لتصميم وتطوير المكتبات الرقميَّة الشخصيَّة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **الجمعيَّة المصريَّة لتكنولوجيا التعليم**. مج ٢٩. ع٢.

محمد، رشا هاشم عبد الحميد. (٢٠٢١). فاعليَّة برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، بالاستعانة ببيئة تعلُّم ذكيَّة قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلِّمات الرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات**. مج٢٤ ع١.

محمد، شوقي محمد محمود. (٢٠١٨). فعاليَّة تصميم بيئة تعلُّم تفاعليَّة قائمة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي "اليوتيوب"، في تنمية بعض المهارات الحياتيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة بحائل. **مجلة اتحاد الجامعات العربيَّة للتربية وعلم النفس**. مج١٦. ع١

محمد، فاطمة. (٢٠١٩). المحتوى الرقمي الصحي: المفهوم والإفادة. **مجلة كليَّة الآداب**. جامعة سوهاج.

محمد، نهير طه حسن. (٢٠١٧). التفاعل بين عناصر التعلُّم الرقمي وأساليب عرض المحتوى " النشط – الرمزي - الأيقوني" وأثرهما على تنمية مهارات التعلُّم الذاتي وتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الجامعة. **المؤسسة العربيَّة للاستشارات العلميَّة وتنمية الموارد البشريَّة**. مج١٨. ع٥٨.

مراد، صلاح أحمد؛ سليمان، أمين على (٢٠٠٥). الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسيَّة والتربويَّة، خطوات إعدادها وخصائصها. طبعة ثانية منقحة ومزيدة. القاهرة، **دار الكتاب الحديث**.

المشهراوي، حسن سلمان. (٢٠١٨). فاعليَّة توظيف تقنيَّة الواقع المعزز في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية الدافعيَّة نحو التعلُّم والتحصيل الدراسي في مبحث التكنولوجيا. **جامعة القدس المفتوحة عمادة البحث العلمي والدِّراسَات العليا**. مج ٩. ع٢٥.

المطيري، بدر. (٢٠٢١). دور استخدام المنصَّات التعليميَّة الإلكترونيَّة في تحسين العمليَّة التعليميَّة لدى طلبة المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة الفروانيَّة بدولة الكويت. **المجلة الأكاديميَّة العالميَّة في العلوم التربويَّة والنفسيَّة**. مج٢. ع١.

المطيعي، ميسرة عاطف محمد (٢٠٢٠). أثر تصميم محتوى رقمي تفاعلي في تحسين مستوى الطالب لمقرر تقنيات الطباعة في برامج التصميم الجرافيكي الأكاديمي، **الجمعيَّة العربيَّة للحضارة والفنون الإسلاميَّة**، جامعة مسقط، عمان، ع٢٠.

الهديرس، مازن محمد. (٢٠١٩). الأساليب التي يتبعها معلِّم المرحلة الثانويَّة وعلاقتها بزيادة دافعيَّة المتعلِّم نحو التعلُّم. **المجلة العربيَّة للنشر العلمي**. ع١٣.

الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين (٢٠٠٧). أسس بناء المنهج وتنظيماتها. ط٢. الأردن: عمان، **دار المسيرة.**

ثالثًا: المراجع الأجنبيَّة

Afify, M. (2018). The Effect of the Difference Between Infographic Designing Types (Static vs Animated) on Developing Visual Learning Designing Skills and Recognition of its Elements and Principles**. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),** 13(9), 204-223.

Andrew, M., Taylorson, J., Langille, D., Grange, A. & Williams, N. (2018). Student Attitudes towards Technology and Their Preferences for Learning Tools/Devices at Two Universities in the UAE. Journal of Information Technology Education: Research, 17(1), 309-344.

Arnold,Deborah.(2019). eLene4Life: Active Learning for Soft Skills - University-Business Connections and Cross-Fertilisation

Chou, C.C. & Block, L. (2018). Student Expectations and Patterns of Instructional Activities with iPad-Cart Integration in Multi-School Secondary Classrooms. In E. Langran & J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference,1384-1392.

Crawford, E., Suzuka, K., Frank, R. & Yakel, E. (2018). Facilitating Access to Digital Records of Practice in Education with Technology. In Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 1-10.

Dalton, E. (2018). Universal Design for Learning (UDL) in Blended Instruction of Graduate Students in an Augmentative and Alternative Communication (AAC) Course. In E. Langran & J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2164-2168.

Donnelly, H. (2018). Supporting Student Interaction through the use of Digital Backchannel Discussions. In E. Langran & J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1421-1426.

Engles, K., Hale, A. & Archambault, L. (2018). Digital Storytelling: A Communication Tool and Method for Global Education. In Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 666-669.

Iwundu, C. (2018). Enhancing Synchronous Online Learning Using Digital Graphics Tablets. In E. Langran & J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference , 180-186.

Jesionkowska Joanna, Wild Fridolin,and Deval Yann.(2020). Active Learning Augmented Reality for STEAM Education—A Case Study.UK

Wilke, R. (2003).The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors. Advances in Physiology Education. 27, 207-223.

رابعًا: المراجع الرقميَّة

.(٢٠٢١). تطبيق نير بود: ماهو، مميزاته، شرح استخدامه في أنظمة ومنصَّات تعليميَّة التعليم. متاح على تطبيق نير بود: ماهو، مميزاته، شرح استخدامه في التعليم - البلاك بورد السعودي (blackboard-sa.com)، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١٢/٨م.

برنامج التحول الوطني، رؤية ٢٠٣٠، متاح على برنامج التحول الوطني - رؤية السعوديَّة ٢٠٣٠ (vision2030.gov.sa)، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١١/١٠م.

للتعليم المدعم بالتكنولوجيا. متاح ASSURE MODELجودت، مصطفى. نموذج أشور على نموذج آشور ASSURE Model للتعليم المدعم بالتكنولوجيا | بوابة تكنولوجيا التعليم (edutech-portal.net)، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١٢/٧م.

الدسيماني، تهاني.(٢٠١٨). تطوير التعليم الإلكتروني وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.مارس، متاح على تطوير التعليم الإلكتروني وفق رؤيَّة المملكة ٢٠٣٠ | عمادة تقنيَّة المعلومات والتعليم عن بعد (psau.edu.sa)، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١١/٩م.

ربيع، أفنان. (٢٠٢٢). إيجابيات وسلبيات المنصات التعليمية. متاح على إيجابيات-وسلبيات-المنصات-التعليمية https://yallansocial.com/b/ . تم السحب تاريخ ٢٠٢٢/٢/٣م.

رشيد، لبوغ. (٢٠٢١). أهميَّة الصورة في العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة. متاح على التنويري Altanweeri - أهميَّة الصورة في العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة - التنويري Altanweeri، تم السحب بتاريخ ٢٠٢٢١/١١/١٧م.

الزهراني، سارة علي. (٢٠١٨). الحائط الإلكتروني بادليت وطرق مبتكرة Padlet لتوظيفه في الفصل الدراسي. متاح على الحائط الإلكتروني بادليت وطرق Padlet مبتكرة لتوظيفه في الفصل الدراسي - تعليم جديد (new-educ.com)، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١٢/١١م.

سما. (٢٠١٩). إيجابيات وسلبيات المنصَّات التعليميَّة. متاح على https://www.almrsal.com/post/841963 ، تم السحب بتاريخ ٢٠٢١/١٢/١٠م.

سمير، سارة. (٢٠٢١). إستراتيجيات التعلُّم النشط.. شرح كامل ووافٍ للمعلِّم والتلميذ. متاح على إستراتيجيات التعلُّم النشط.. شرح كامل ووافٍ للمعلِّم والتلميذ (alroeya.com) ، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١٢/٨م.

. متاح على ما هو نظام Blackboard عبدو، همت. (٢٠٢٠). ما هو نظام البلاك بورد (mhtwyat.com)موقع محتويات - Blackboard - البلاك بورد ، تم السحب بتاريخ ٢٠٢١/١١/٢٥.

العساف، نادية. (٢٠٢٠). الأنشطة التواصليَّة التفاعليَّة في صفوف اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها. متاح على https://daleelar.com/home/mod/forum/discuss.php?d= 122&lang=ar ، تم السحب بتاريخ ٢٠٢١/١٢/١١م.

Blackboard عمادة التعلُّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد - نظام ادارة التعلُّم الإلكتروني (kau.edu.sa). تم السحب بتاريخ ٢٠٢١/١١/٣٠م.

كونا. (٢٠٢٠). التعليم الجامعي والتعلُّم عن بعد في ظل جائحة كورونا، يوليو، متاح على https://www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?id=2909321 ، سحب بتاريخ ٢٠٢١/١٠/٢٠ م.

الملاح، تامر. (٢٠١٧). المهارات، جوانبها وكيفيَّة قياسها في البحوث. **متاح على** (new-educ.com) المهارات، جوانبها وكيفيَّة قياسها في البحوث - تعليم جديد ، تم السحب بتاريخ ٢٠٢١/١١/٢٥ م

ما هو المحتوى ميساء (٢٠١٩). **ما هو المحتوى الرقمي؟**. (نسخة إلكترونيَّة)، متاح على (anwan.me). أنوان الرقمي؟ - ، تم الاطلاع عليه في ٢٠٢١/٣/١٧م.

Ryan,(2020): What is an online learning platform?, https://www.idtech.com/blog/what-is-an-online-learning-platform