فاعلية برنامج قائم على التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعـــداد

صـبري إبراهـيم عـبد الـعال الـجيزاوي

أستاذ مناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد

كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر

تاريخ استلام البحث ٢٠١٩/١٢/١٥

تاريخ قبول البحث ٢٠١٩/١٢/٢٥

فاعلية برنامج قائم على التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد/ أ.م.د. صبري إبراهيم عبد العال الجيزاوي

ملخص البحث:

هدف البحث إلي التعرف علي فاعلية برنامج قائم على التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والدافعية للانجاز لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقام الباحث بإعداد برنامج قائم علي التعلم الخليط في وحدة (الطبيعة في بلدي) المقررة علي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وتمثلت أدوات البحث في الاختبار التحصيلي في الدراسات الاجتماعية في الوحدة المختارة من إعداد الباحث، ومقياس الدافعية للانجاز من إعداد الباحث.

وتوصلت نتائج الدراسة إلي ما يلي :

- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للانجاز لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للانجاز لصالح التطبيق البعدي.

Summary of the Study Summary of the Study

The current study aimed to identify the effectiveness of blended learning for teaching social studies in developing achievement and motivation for achievement among primary school pupils.

The researcher prepared a program based on blended learning in the unit (Nature in my country) which is prescribed to fourth grade pupils.The instruments of the study were the achievement test in social studies based on the selected unit and the motivation for achievementscaleprepared by the researcher.The study reached the following results:

- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the achievement test in favor of the experimental group.
- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the motivation for achievementscale in favor of the experimental group.
- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post administration in the achievement test in favor of the post administration.
- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post administration in the motivation for achievementscale in favor of post administration.

فاعلية برنامج قائم على التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد/ أ.م.د. صبري إبراهيم عبد العال الجيزاوي

كلية التربية بالدقهلية– جامعة الأزهر

المقدمة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالعديد من السمات، فهناك من يقول أنه عصر تدفق المعلومات، وعصر الانفجار المعلوماتي، والثورة المعلوماتية، وآخر يطلق عليه عصر التكنولوجيا، والعصر الرقمي، وعصر الاتصالات، وعصر الطرق السريعة للمعلومات، ويمكن إضافة سمة أخرى مهمة لهذا العصر، وهو أنه يُعد أيضاً عصر البصريات Visuals، حيث يتعامل أفراد المجتمع يومياً مع العديد من الأيقونات والبصريات بأشكالها المختلفة (الصور الثابتة، والمتحركة– الرسوم بأنواعها المختلفة) سواء في مجال الاتصال الجماهيري، أو الإعلام، وحتى مجال التعليم والذي أصبح يعتمد وبصفة أساسية على اللغة البصرية Visual Language، بالإضافة إلى اللغة اللفظية Verbal Language، والتي ظلت تحتل المكانة الرئيسية في العمليات التعليمية لفترة طويلة.

وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أسهمت في تعدد مصادر الحصول على المعلومات، وجعلت الكتاب المدرسي أحد مصادر الحصول على المعلومات؛ ولذا فقد أصبح لزامًا على أفراد المؤسسات التعليمية التكيف والتفاعل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة؛ للحصول على المعلومات والمعارف والقيم، بما يحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية(مفيد أبو موسى، وسمير الصوص،٢٠١١، ١٠٦).

وأوضح المؤتمر الدولي للتعليم الإلكتروني بماليزيا أهمية دور التعلم الإلكتروني في تعزيز المواقف الإيجابية للمتعلم، من خلال خلق بيئات تعلم تعمل على تحسين عملية التعليم، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمدارس المعاصرة؛ ما يزيد من فاعلية العملية التعليمية(Mohammed Ageel, 2012).

وأشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى أن التجربة العملية أثبتت وجود جوانب قصور في التعلم الإلكتروني بنوعيه المباشر(المتزامن)، وغير المباشر(غير المتزامن)، منها: أنه تعليم مكلِّف، وأنه تعلم يفتقد إلى النقاش والحوار والتفاعل الإنساني بين المعلم والطالب وجهًا لوجه، كما أنه يضعف الجانب الاجتماعي؛ ما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة، إضافة إلى إهمال دور المؤسسات التعليمية الاجتماعية والتربوية والحضارية التي تنقل التراث الحضاري؛ ما قد يتسبب في التغريب الثقافي وفقدان الهوية الوطنية والقومية للأجيال القادمة.(أحمد جابر، ومبارك حمدان، ٢٠٠٨، ١٧٧، ١٧٨).

فالتعلم الإلكتروني مهما تعددت أنماطه وأشكاله لن يكون بديلًا عن التعليم التقليدي، فكما لم تُغْن التجارة الإلكترونية عن التجارة التقليدية، ولم يُغْن البريد الإلكتروني عن البريد العادي، فإن التعلم الإلكتروني لن يكون بديلًا عن التعليم التقليدي، ولا عن المعلم الإنسان، ولا الفصل المدرسي والمدرج الجامعي، ومن هنا ظهر مفهوم التعليم المدمج(Blended Learning) بوصفه تطورًا طبيعياً للتعلم الإلكتروني، كمحاولة للتغلب على سلبيات التعلم الإلكتروني، حيث يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعليم الصفي العادي، فهو تعلم لا يلغي التعلم

الإلكتروني ولا التعليم التقليدي، لأنه مزيج من الاثنين معًا، بمعنى أننا لا نلغي التطور التكنولوجي، ولكن نستخدمه بشكل وظيفي في الفصول المدرسية العادية، أو في المعامل المدرسية (حسن سلامة، ٢٠٠٦، ٥٣)، (فراس الريماوي، ٢٠١٤، ٢، ٣).

ويقصد بالتعليم المدمج: ذلك التعلم الذي يتم من خلال استخدام وسائل اتصال مختلفة لتحقيق أهداف مرتبطة بأية مادة دراسية، وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجًا من الإلقاء المباشر في قاعة الدرس، والتواصل عبر الإنترنت، والتعلم الذاتي، فهو يمزج التعليم الاعتيادي واستخدام التقنيات التعليمية المتنوعة، بما يتيح الحرية للمعلم في استخدام تقنيات الاتصال في غرفة الصف(Rasmussen, 2003).

ويُعد التعليم المدمج نموذجًا تعليميًّا تتحد فيه الفاعلية الاجتماعية في الفصل الدراسي مع الإمكانات التكنولوجية؛ لتُعزز وتثري التعلم النشط في بيئة التعلم الإلكتروني، أكثر من كونه نسبة الأشكال المقدمة، فهو خليط من التفاعل الصفي التقليدي والتدريس الحي المباشر(John Watson, 2009, 4).

وقد أكد المجلس الوطني البريطاني للدراسات الاجتماعية على أهمية استخدام التعليم المدمج في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة؛ لما له من فوائد ومميزات متعددة، والتي بدورها تضيف أبعادًا هامة للتعلم لدى الطلاب(Friedman, Adam, 2005, 1-6).

وبالنظر إلى واقع تدريس الدراسات الاجتماعية في مدارسنا يلاحظ أن المعلمون لا يزالون يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس حيث الإلقاء من جانب المعلم والحفظ من جانب المتعلم، فاستخدام هذه الطرق جعلت دور المتعلم سلبي مجرد ملتقي للمعلومات وليس له أي دور، فدوره الوحيد هو الاستماع والحفظ فقط دون أي مشاركة فأدى ذلك إلى ابتعاده ونفوره في معظم الحالات عن هذه المادة لذا لابد لنا من إعادة النظر في تلك المناهج وتحديد ما ينبغي أن تكون عليه بما يتناسب مع خصائص وقدرات هذه الفئة من التلاميذ وتقديم مادة دراسية تراعي ميولهم واحتياجاتهم التربوية، ومن ثم يلزم اقتراح علاج للقصور في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية التي تعتمد على الطرق التقليدية، وذلك من خلال استخدام التعلم الخليط كنمط من أنماط التدريس الحديثة التي تناسب عصر وتفكير التلاميذ والعمل على إكساب هذه الطريقة للتلاميذ حتى ينمي لديهم التعلم الذاتي ويتجنب التلاميذ أسلوب الحفظ والاستظهار، ولذلك فإن هذه الطريقة تسعى لتنمية تحصيل التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية وذلك من خلال تعليم أنفسهم، وتنمية مهارات الدافعية للانجاز لديهم.

ثانيا: مشكلة البحث:

يواجه تلاميذ الصف الرابع الابتدائي صعوبات عديدة في تعلم مادة الدراسات الاجتماعية لأن معظم موضوعات المادة تعتمد علي الكثير من المفاهيم التاريخية والجغرافية البعيدة عن واقعهم تاريخياً وجغرافياً ، كما أن المادة تعتمد علي الخرائط، والخرائط عبارة عن رسم خطى، والرسوم الخطية شكل من أشكال المواد البصرية التي تستخدم لغرض تمثيل موضوع معين، وهى تتضمن العديد من المعلومات والأفكار، ويتم عرض موضوعات المنهج مقترنة بالكثير من الخرائط ومدلولات هذه الخرائط من عنوان الخريطة ومقياس رسم الخريطة والاتجاهات الرئيسة والفرعية علي الخريطة والرموز والألوان علي الخريطة، مما يزيد من صعوبة المادة لدي التلاميذ، ويعتمد التدريس لدي التلاميذ علي الطريقة السائدة التي تعتمد علي اللفظية مما يزيد من

صعوبة المادة، وعلى ذلك فالبحث الحالي يحاول التغلب علي هذه الصعوبات باستخدام التعلم الخليط وقياس فاعليته في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

" **ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والدافعية للانجاز لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية؟** "

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الدافعية للانجاز لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ؟

ثالثاً : أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث فيما يلي :

١- البحث عن سبل التغلب على جفاف مادة الدراسات الاجتماعية من حيث بعدها عن بيئة التلاميذ التي يعيشون فيها وذلك باستخدام التعلم الخليط .

٢- تفيد القائمين على تدريس الدراسات الاجتماعية في التعرف على كيفية استخدام التعلم الخليط في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة.

٣- تدريب المعلمين على استخدام التعلم الخليط كأسلوب لإثارة اهتماما لتلاميذ لموضوع الدرس و تنمية مهارات اتخاذ القرار وزيادة تحصيلهم في مادة الدراسات الاجتماعية.

٤- الاستفادة من الوحدة الحالية في إعادة صياغة باقي وحدات منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء التعلم الخليط.

٥- تقديم اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية يمكن الإفادة منه عند بناء اختبارات مماثلة في هذا المجال .

٦- تقديم برنامج قائم علي التعلم الخليط في الدراسات الاجتماعية للاستفادة منه في عمل برامج أخرى مماثله .

٧- تقديم مقياس في الدافعية للإنجاز يمكن الإفادة منه عند بناء مقاييس مماثلة في هذا المجال.

رابعاً : أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي :

١- الكشف عن فاعلية التعلم الخليط في تنمية التحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٢- الكشف عن فاعلية التعلم الخليط في تنمية الدافعية للانجاز لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

خامسا: فروض البحث:

من خلال منهج البحث ومتغيراته يمكن صياغة الفروض علي النحو التالي:

١- يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للانجاز البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي وأدائهم في الاختبار البعدي لصالح التطبيق البعدي.

٤- يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للانجاز القبلي وأدائهم في الاختبار البعدي لصالح التطبيق البعدي.

سادسا: مصطلحات البحث:

التعلم الخليط: Blended Learning

يُعرَّف إجرائيًا بأنه: برنامج يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعليم الصفي التقليدي باستخدام الحوار والمناقشة، والأنشطة التعليمية، في نموذج متكامل يستفيد من التقنيات الحديثة.

الدافعية للإنجاز: motivation for achievement

يعرفه الباحث إجرائيا على أنه: استعداد المتعلم لتحمل المسؤولية في المهام الدراسية، والسعي نحو التفوق لتحقيق الأهداف التعليمية، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه في الموقف الدراسي، والشعور بأهمية الوقت، والتخطيط للمستقبل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:

أولاً: التعلم الخليط:Blended Learning

يمكن تعريفه بأنه "شكل جديد لبرامج التدريب والتعلم، تمزج بصورة مناسبة بين التعليم الصفي والإلكتروني، ووفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية وبأقل تكلفة ممكنة. (حسين عبد الباسط: ٢٠٠٧، ٣).

ويعرفه جون واطسون (John Watson, 2009, 4) بأنه "نموذج تعليمي تتحد فيه الفاعلية والفرص الاجتماعية للفصل الدراسي مع الإمكانات التكنولوجية لتعزز وتثري التعلم النشط في بيئة التعلم الإلكتروني أكثر من كونه نسبة الأشكال المقدمة، فهو خليط من التفاعل الصفي التقليدي Classroom Interactionوالتدريس الحي المباشر .(Live Instruction).

ويعرفه (كرامي بدوي، ٢٠٠٩، ١٧) بأنه " أحد أنماط التعليم والتعلم التي يخلط فيه التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي (الصفي) في إطار واحد متكامل بأسلوب تشاركي أو ذاتي".

بينما يعرفه كلا من (فؤاد عياد، ياسر صالحة، ٢٠١٠، ٣٩) بأنه "إستراتيجية تعليمية تقوم على الدمج بين أسلوبين أو إستراتيجيتين تعليميتين أو أكثر."

أشكال التعلم الخليط:

يميز جراي (Gray, C., 2006) بين عدة أشكال للتعلم المدمج هي:

١. الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.
٢. الدمج بين برامج التعلم الذاتي وبرامج التعلم التعاوني.
٣. الدمج بين برامج التعليم الإلكتروني المتزامن وبرامج التعليم الإلكتروني غير المتزامن.
٤. ويعد النوع شائع استخدامه هو الذي يربط التعليم الإلكتروني.
٥. ويعد التعليم المدمج أفضل لكلاً من المعلم والمتعلم، فالمتعلمون مستعدون للدراسة ويصل المتعلم إلى مستوى الإتقان في التعليم، أما المعلم فيمتلك حقيبة جديدة من الأدوات التي تساعده على التنوع بين أساليب التعلم المختلفة.(Karan, M. & et al. 2004)

ولقد ثبت أن استخدام التعلم الخليط زاد من معرفة التلاميذ للمقرر الدراسي وزاد من تحصيلهم وأكد ذلك من خلال دراسة محمد أبو الليل (٢٠١١)، ودراسة دينا أحمد منصور (٢٠١١) دراسة ستيف (2001) Steve دراسة كارين(2004 Karen)، دراسة حسن سلامة (٢٠٠٦)، ستيفن(2008) Stephen ، دراسة لي Lee(2008).

ومن الدراسات التي تناولت ضرورة استخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية وأثبتت فاعليته دراسة اوزجينويوفيوك(2009) ozgen، ودراسة أسامة عبد الرحمن (٢٠١٠)، دراسة محمد الشمري (٢٠٠٧).

مكونات التعلم الخليط:

من خلال الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت التعلم الخليط (Sigh, 2003, 53) ، (Michael Power, 2008, 504)، (Fernando Alonso, et al, 2008, 395: 396)يمكن القول بأن هذا النمط من التعلم يتكون من (التعلم الإلكتروني الغير مباشر – التعلم الإلكتروني المباشر – التعلم الصفي التقليدي).

ـ خصائص التعلم الخليط:

من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث التي تناولت التعلم الإلكتروني والتعلم الخليط (Singh, 2003)، (Donald Clark, 2003)، (Hughes, 2007)، (Joergen Bang, et al, 2008)، (فؤاد عياد، ياسر صالحة، ٢٠١٠، ٥٨) يمكن توضيح أهم الخصائص التي يتميز بها التعلم الخليط كما يلي:

التفاعليةInteractivity، المرونةFlexibility، الفرديةIndividuality، التنوعDiversity، الإتاحةAccessibility، العالميةGlobality، المحتوى الخليطBlended Content ، الملائمة Convenience، المساواة Equity والمشاركة Engagement والتعاونCollaboration،

التقويمEvaluation، التمركز حول المتعلمLearner Centered، الدافعيةMotivation، التوفير والفعالية Effectiveness & Cost.

دواعي استخدام التعلم الخليط في التعليم:

تتعدد دواعي استخدام التعلم الخليط في العملية التعليمية وفيما يلي الأسباب الرئيسية لاستخدامه: (طبيعة المجتمع وتطلعاته المستقبلية، الفلسفة التربوية الحديثة، زيادة حجم المعلومات، زيادة الطلب على التعليم، واقع التعلم الإلكتروني، التوجهات العالمية والتحديات المستقبلية).

عناصر التعليم المدمج.

التعليم المدمج يشمل العناصر التالية:

- فصول تقليدية وافتراضية.
- توجيه وإرشاد تقليدي.
- فيديو متفاعل أو أقمار اصطناعية.
- بريد إلكتروني، وصفحات الويب، والمحادثات الصوتية على الشبكة.
- الحاسوب والبرامج الحاسوبية) CD, DVD (خديجة الغامدي: ٢٠٠٧: ٢١- ٢٧).

المكونات الأساسية للتعليم المدمج:

- الأحداث الحية المتزامنة: تعتبر مكون أساسي للتعلم الإلكتروني المدمج فلا شيء يمكن أن يحل محل التواصل المباشر مع المعلم.
- أحداث التعلم الذاتي غير المتزامن: وهي تضيف قيمة كبيرة للتعلم المدمج ويجب أن تعتمد على التوظيف الفعال للمبادئ الحديثة والتقليدية للتصميم التعليمي مثل استخدام الوسائل المتعددة وصفحات الانترنت، والتعلم الشبكي ومجموعات النقاش.
- التعاون: وهو يمكن من التأكد من المحتوى الذي يتعلموه بالفعل ويحسن من تجربتهم الخاصة بالتعلم المدمج.
- أدوات دعم الأداء: وهي المكون الأكثر أهمية حيث يضمن بقاء التعلم وانتقال أثره في بيئة التعلم.

ـ مطالب التعلم المدمج:

- يشير كل من (مصطفي صالح، مراد نجلة، ٢٠٠٦: ٢٣٠) إلى مجموعة من أهم مطالب التعلم المدمج وهي:
- توفير أدوات وصول المتعلمين للدروس، والمحاضرات بصورة إلكترونية (البيئة الإلكترونية الصفية).
- توفير مقررات إلكترونية تفاعلية.
- إتاحة مصادر معلومات إلكترونية، لدعم ما يدرسه المتعلمون.
- تقديم المساعدة والدعم الفني للمتعلمين الذين تواجههم مشكلات أثناء تعلمهم وفق هذا النظام.
- ضرورة تدريب المعلمين لتقديم المقررات وإدارتها بطريقة التعلم المدمج.

- تمكن المعلم من التنويع في استخدام الأساليب والطرائق التدريسية، كالمحاضرات والتعلم الذاتي، والدروس المستقلة، والتعلم التعاوني الإلكتروني، والتعلم المبني على المصادر، والمناقشات المفتوحة، والمناقشات المحددة بصورة لا تزامنية، والتقويم باستخدام سجلات الأداء.

أنماط التفاعل في التعلم الخليط" المدمج:

يُعد التفاعل من المبادئ الأساسية في بيئات التعلم الناجحة بصفة عامة، وبيئة التعلم الخليط بخاصة، ومن أهم أنماط التفاعل التي يمكن أن تحدث في التعلم الخليط ما يلي:

١- التفاعل بين المتعلم والمعلم: وهذا النوع من التفاعل مرغوب للعديد من المتعلمين لأنه يُعد كمرحلة وسط بين الدافعية والتعزيز لمحتوى البرنامج، يُتيح الفرصة للتعرف على مدى تقدم المتعلمين في إنجاز المهام التعليمية الموكالة إليهم كذلك تقديم المساعدة للمتعلم في حالة ما إذا كانت الاستراتيجيات التعليمية مناسبة أم لا، كما يشجع على التواصل والحوار العلمي مع المعلم، ويزيد من أثر التغذية الراجعة بين الطرفين، وجدير بالذكر أن هذا النمط من التفاعل يمكن أن يحدث في التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

٢- التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض: وهو تفاعل بين فردين أو أكثر داخل بيئة التعلم الخليط في أوقات متزامنة وغير متزامنة، ويشجع هذا النوع من التفاعل على زيادة التواصل وتبادل الآراء والاستفسارات ويُثرى التفكير الجماعي وتكوين "مجتمعات افتراضية" التي تُعد عاملاً أساسياً في أي عملية تعليمية سواء كانت تقليدية أم إلكترونية (مجدي فهيم: ٢٠١٠، ٩٢- ١١٩).

٣- التفاعل بين المتعلم والمحتوى: ويقصد به تبسيط المحتوى بحيث يسمح للمتعلم أن يتفاعل مع المادة والامتحانات والتكليفات المنزلية بطريقة تؤثر في عملية الفهم الإدراك والتركيب المعرفي لديه، ومن أمثلة الوسائل التي تحقق هذا النوع: الكتب، والمواقع على الويب، والكتيبات المصاحبة، والفيديو، وعلى الرغم من أن هذا النوع يندرج تحت منحى التعلم الذاتي إلا أنه يتزوج مع أشكال أخرى من التفاعل مثل (تفاعل المعلم مع المتعلم).

٤- التفاعل بين المتعلم وواجهة البرنامج: ومقصد هذا النوع التفاعل بين المتعلم والمحيط أو البرامج التي تيسر من عرض محتوى المادة العلمية (ولجهة البرنامج)، ويحتاج المتعلم في هذه الحالة أن تكون له معرفة ولو بسيطة في استعمال الحاسب وإتقان بعض مهارته.

٥- التفاعل بين المعلم وواجهة البرنامج: وهنا يتوجب على المعلم أن يكون له معرفة بتقنيات الحاسوب والإنترنت حتى يتمكن من تصميم صفحات الإنترنت وتحميل وتنزيل المعلومات من الشبكة الدولية من أجل مرونة التفاعل مع المتعلمين.

يتضح مما سبق أن هناك عدد من المستويات المختلفة والتطبيقات الخاصة بالتفاعل التعليمي عبر بيئة التعلم الخليط، وإن ما يراه "يريده" الباحث هو التفاعل بين المتعلم والمعلم والتفاعل بين المتعلمين بعضهم

البعض بما يمكنهم من التواصل من خلال تكنولوجيا التعلم الخليط المتزامنة وغير المتزامنة ويساعد على تحقيق النتاجات التعليمية المرجوة.

ـ اعتبارات هامة لنجاح التعلم الخليط" المدمج:

١. تحليل المحتوى: ويعدّ مرشداً في عملية اختيار البدائل الأكثر مناسبة لنقل المعرفة، فثمة العديد من المهارات التي لا يمكن أداؤها بفاعلية إلا من خلال أنماط التدريب المباشرة وجهاً لوجه.
٢. التحليل المادي: وهو يؤدي دوراً مهماً في اتخاذ القرارات بشأن طريقة التوصيل المناسبة، فما يلقى على الطلبة في الصف أقل كلفة مما يتلقونه عبر مؤتمرات الفيديو.
٣. تحليل الفئة المستهدفة: من أجل التحقق من البدائل المتاحة لوسائل نقل المعرفة التي ستكون أكثر فاعلية في تحقيق أهداف الأداء المحددة.
٤. المشاركة في العمل: على التعلم المدمج أن يجيد إمكانية المشاركة بين المعلم والمتعلم من جهة، والمتعلمين جميعاً من جهة أخرى كفريق عمل أو كفرق عمل للوصول إلى النتائج المتوقعة.
٥. المعلومات المناسبة: على المدرس أن يوجه الطلبة ويرشدهم إلى جميع قنوات الدمج كالإنترنت والاستماع التقليدي والقراءة العادة والإلكترونية... الخ للوصول إلى المعلومات والمعارف والإجابة عن تساؤلات الطلبة بغض النظر عن المكان والزمان لدى المتعلم.
٦. إعادة إرسال المعلومات مراراً: على المدرس إعادة إرسال المعلومات بقنوات تعليم مختلفة للطلبة، كأن يقدم المدرس درساً تقليدياً في الصفوف العادية، ومن ثمّ تعطى هذه المعلومات للطلبة إلكترونياً كـ (CD) أو على صفحات الإنترنت Web أو... الخ.
٧. تصميم مهام وبدائل تعليمية تناسب الاختلافات بين المتعلمين.
٨. عملية التواصل: إن هذه العملية في غاية الأهمية لأن المدرّس يُعد المرشد والموجه للمتعلم.
٩. لذا من أركان نجاح هذه الاستراتيجية أن يقوم المدرس بتوجيه سلوكيات المتعلم وأعماله وتوقعاته، وما يحتاج إليه من أدوات وتقنيات، سواء وجهاً لوجه أو عن طريق الاتصال الافتراضي (مجدي فهيم: ٢٠١٠، ٩٢-١١٩).

ـ دور معلم الدراسات الاجتماعية في التعلم الخليط:

يحتاج التعلم الخليط إلى معلم من نوع خاص يكون لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والبرامج الحديثة، والاتصال بالانترنت، وتصميم الاختبارات الإلكترونية بحيث يستطيع أن يشرح الدرس بالطريقة التقليدية، ثم التطبيق العملي من خلال الكمبيوتر، وحل الاختبارات الإلكترونية، والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يقوم بشرحه، والبحث عن الجديد والحديث في الموضوع، وجعل الطالب يشاركه في عملية البحث، بحيث يكون دور الطالب مهم، ومشارك مع المعلم وليس متلقي فقط، ويحتاج أيضاً إلى معلم يستطيع أن يصمم الدرس بنفسه بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة لديه في المدرسة بدلاً من أن يتوفر في المادة العلمية بشكل متقدم ولا يستطيع أن ينقذها في المدرسة، ممكن أن يستخدم البرامج البسيطة وممكن أن يكون هناك قوالب جاهزة.

لذا يجب أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية في ظل التعلم الخليط لديه القدرة على:(الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني، تصميم الاختبارات والتعامل مع الوسائط المتعددة، خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل، استيعاب الهدف من التعليم).

- أما دراسة(تهاني العنزي، ٢٠٠٩) فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل، وفي فهم الطلاب للخرائط التوضيحية بين المجموعتين(الضابطة، والتجريبية) وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المتمازج.
- كما توصلت دراسة(صفاء أحمد، ٢٠٠٩) إلى فاعلية استخدام التعليم الخليط لمقرر طرق التدريس في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو التعلم الذاتى لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية بالوادي الجديد.
- وفي دراسة(كرامي عزب، ٢٠٠٩) أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام مدخل التعليم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات البحث الجغرافي والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية.
- وقد توصلت دراسة(Korkmaz;&Karakus, 2009) إلى فاعلية نموذج للتعليم الخليط من خلال صفحة ويب خاصة على اتجاهات الطلاب نحو مقرر الجغرافيا، وعلى مهاراتهم، واستعداداتهم للتفكير الناقد في المدرسة الثانوية بتركيا.
- وكذا دراسة(Melton, Grafe&Chopak-foss, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والرضا تعزى لطريقة التدريس، ولصالح طريقة التعليم المتمازج.
- وأجرى(أسامة عبد المولا، ٢٠١٠) دراسة توصلت إلى أن استخدام برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعليم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية له فعالية على تنمية المفاهيم الجغرافية، والتفكير البصري، والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني للصم.
- وأشارت دراسة(محمد العيفري، ٢٠١٠) إلى فاعلية التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفهومات الاجتماعيات، وفي اتجاهاتهم نحوها.
- وتوصلت دراسة(وليد فرج الله، ٢٠١٠) إلى فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعليم الخليط في التحصيل المعرفي، وتنمية مهارات التربية المائية، والمعتقدات البيئية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.
- وأشارت دراسة(أحمد الصغير، ٢٠١١) إلى فاعلية التعليم الخليط في تنمية المفاهيم الجغرافية، والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، بمدرسة الشهداء الإعدادية بحجازة قبلي التابعة لإدارة قوص التعليمية بمحافظة قنا.
- وكذا دراسة(أميرة الزيدانيين، ٢٠١١) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط علامات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعليم المتمازج، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين(التجريبية، والضابطة) على اختبار التفكير الناقد.

- أما دراسة(إدريس سلطان، ٢٠١١) فقد أشارت نتائجها فاعلية استخدام التعليم الخليط في تنمية التحصيل والدافعية؛ لتعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- وتأتي دراسة(عباس علام، ٢٠١١) لتتوصل نتائجها إلى فعالية استخدام التعليم المدمج في التحصيل وتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العام شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة بور سعيد.
- وقد توصلت دراسة(فاتن عبد المقصود، ٢٠١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين(التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، واختبار مهارات البحث الجغرافي، ومقياس الوعي الحياتي عند مستوى دلالة(٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية من طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- وأشارت دراسة(سعود العنزي، ٢٠١٣) إلى فعالية التعليم المدمج في تحصيل الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوه، لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الإمام محمد بن سعود بمحافظة حفر الباطن.
- كما أوصت دراسة (Adesote, &Fatoki, 2013) بأهمية استخدام التعليم الخليط في تعليم وتعلم التاريخ بالمدارس الثانوية؛ وذلك لمواجهة التحديات التعليمية التي يواجهها المعلمون والطلاب من خلال الطرق التقليدية، وبالتالي ضمان جودة التعليم.
- وتوصلت نتائج دراسة(فتحية أبو الخير، ٢٠١٤) إلى فاعلية التعليم المدمج فى تنمية الحس الجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي.
- وأشارت دراسة(نوال البسطويسى، ٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠١,) بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية، والضابطة) للاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد، ولمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج لصالح المجموعة التجريبية.
- وفي دراسة(هند زائد، ٢٠١٥) توصلت النتائج إلى فاعلية برنامج قائم على استخدام التعليم الخليط في تنمية مهارات التفكير التاريخي والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية الثالثة، المدينه المنورة، السعودية.
- أما دراسة(علي الصوالحة، وآخرون، ٢٠١٦) فقد توصلت نتائجها إلى فعالية التعليم المدمج في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي بمدينة عمان، واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا.
- دراسة (سعد الزفتاوي، ٢٠١٩) فقد توصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية الوعي بأبعاد التنمية المستدامة، والمهارات الحياتية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ـ الدافعية للإنجاز: motivation for achievement

وترى الراندي (١٩٩٦ :٩) أنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به.

ويؤيد الغامدي (٢٠٠٠ :٢١) وجهة النظر السابقة؛ إذ يرى : أن دافعية الإنجاز سمة تفاعلية في الشخصية تعنى رغبة الفرد في الإتقان والامتياز في تحقيق المهام التي يقوم بها.

ويفصل خليفة (٢٠٠٠: ٩٥) متغيرات الدافع للإنجاز الدراسي في ضوء تقسيمه إلى ثلاثة جوانب:

- الإنجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز) ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.
- الإنجاز باعتباره الأداء (التحصيل الدراسي) ويعنى به اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز.
- الإنجاز باعتباره سمة شخصية تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية .

وبتحليل التصورات السابقة التي قدمها الباحثون حول مفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي يمكن تعريفه إجرائيا على أنه: استعداد التلميذ لتحمل المسؤولية في المهام الدراسية، والسعي نحو التفوق لتحقيق الأهداف التعليمية، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه في الموقف الدراسي، والشعور بأهمية الوقت، والتخطيط للمستقبل .

ب- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي:

يؤكد ماكليلاند على الاستثارة الانفعالية للمتعلمين؛ وهو في ذلك يحاول تطوير تصور موراي حول الدوافع والحاجات كمكون مهم من مكونات شخصية المتعلمين ؛ إذ يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا وفق مستوى معين من الامتياز والتفوق ، وحيث يقوم الأداء على أنه نجاح أو فشل (الزيات،١٩٩٦: ٤٧١).

ويرى خليفة (٢٠٠٠: ١١٠) أن هذه النظرية تشير إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات السابقة وما يحقق الفرد من إنجازات ؛ فإذا كانت الخبرات الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل، وفي تطويره لهذا التصور للدافعية للإنجاز يؤسس أتكنسون نظريته على عاملين أساسيين:

العامل الأول:

الرغبة في النجاح بدرجة تجعل المتعلم يتجه نحو الهدف وتتولد لديه هذه الرغبة نتيجة لمتغيرات

- دافع النجاح : ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
- ترجيح النجاح : ويمثل التنبؤ مستقبلا بنتائج السلوك.
- القيمة المحفزة للنجاح وتتمثل في المنبهات التي تجذب المتعلم إلى تحقيق هدف معين.

العامل الثاني:

الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به ، ويكون ذلك لمتغيرات ثلاثة:

ـ الدافع لتجنب الفشل. ـ احتمال الفشل. ـ القيمة الحافزة للفشل.

وتعتبر نظرية توجهات الأهداف الانجازية من النظريات التي فسرت الدافع تفسيرا كيفيا يعتمد على نوع الدافع وليس كمية أو درجة وجوده، وافترضت هذه النظرية وجود ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الإنجاز هم كما يلي:

النوع الأول: يتمثل توجه التعلم أو المهمة؛ حيث تتضح دافعية المتعلم من خلال اهتمامه بتنمية الكفاءة في الأداء والتمكن من المهمة التي يسعى إلى إنجازها.

النوع الثاني: يتمثل في توجه الاندماج في الأداء والذي يتضح في محاولة المتعلم الحصول على الاهتمام والتأييد لكفاءته من الآخرين.

النوع الثالث : ويتمثل في تجنب المتعلم للأحكام غير المؤيدة لكفاءته من الآخرين.

وبتحليل التصورات النظرية السابقة المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي يمكن أن نحدد أربعة عوامل للدافعية للإنجاز اثنان منها يعودان للمتعلم، والآخران يتعلقان بالمهمة التعليمية.

أما ما يتعلق بالمتعلم فإن هناك نمطين من المتعلمين يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز:

- الأول: المتعلمون الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.
- الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

أما ما يتعلق بخصائص المهمة:

- احتمالية النجاح ؛ وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة.
- الباعث للنجاح في المهمة

ج – قياس الدافعية للإنجاز الدراسي:

من خلال تحليل المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز الدراسي يمكن تصنيفها إلى فئتين:

- **المقاييس الإسقاطية:** قام ماكليلاند وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T. A.T) الذي أعده موراي عام ١٩٨٣ أما البعض الآخر فقد قام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز؛ وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة العرض لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:
  – ماذا يحدث؟ ومن هم الأشخاص؟
  – ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟
  – ما محور التفكير؟ ما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بالعمل؟
  – ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

  ثم يقوم المفحوص بالإجابة عن هذه الأسئلة بالنسبة لكل صورة ، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع عشرين دقيقة؛ ومن الملاحظ أن هذا الاختبار يرتبط أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تخيل القص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يشير إليه الدافع للإنجاز (خليفة،٢٠٠٠: ١٠٠).
- **المقاييس الموضوعية** : على أثر النقد الموجه للمقاييس الإسقاطية في قياس الدافعية قام الباحثون في هذا المجال بتصميم مقاييس موضوعية لقياس الدافع للإنجاز

  وقد تبنت الدراسة الحالية النمط الثاني من مقاييس الدافعية للإنجاز (المقاييس الموضوعية).

خصائص ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

تشير العديد من الدراسات والبحوث في مجال دافعية الإنجاز إلى: مجموعة من الخصائص التي تميز الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية عن غيرهم من منخفضي الدافعية للإنجاز، ومن أهم تلك الخصائص ما يلي:

- يفضل ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة المواقف التي يستطيعون فيها امتلاك ناصية أمورهم بأنفسهم، وهي: تلك المواقف التي يتحملون فيها مسؤولية شخصية بالنسبة لنواتج مساعيهم ونشاطاتهم.
- ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة يدخلون في مواقف تنافسية مقابل بعض مستويات الامتياز، ويختارون المهام الصعبة التي بها تحديات في إمكانية التحقيق من الصعوبات.
- وذو الدافعية العالية في رأي "موراي Murray "أميل إلى الثقة بالنفس، إلى تفضيل المسؤولية الفردية، وإلى تفصيل المعرفة المفضلة بنتائج أعمالهم، وهم يحصلون على درجات عالية، ويستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدرتهم الخاصة لا المواقف التي ترتكز على الحظ والتي لا يكون لهم فيها تأثير. (علاء الدين السيد، ٢٠٠٧: ٢٩).
- كما تعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راقي خاصية مميزة من الأشخاص ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز وتتعلق هذه الدافعية للإنجاز بعناصر، منها: التمكن masteringمن البيئة الفيزيقية الاجتماعية، والتبادل، وتنظيم البيئة؛ وذلك للتغلب على ما قد يصادف الفرد من معوقات والاحتفاظ بمستويات عالية من العمل والنشاط. (عفاف محمد، ٢٠٠٢، ٢٥)
- وأيضا أصحاب الإنجاز المرتفع يكرهون المهن الرتيبة ويقبلون المهن التي تحدث فيها تغيرات دائمة وتحديات مستمرة ويكرهون تضيع الوقت وذو الإنجاز المرتفع مستعد للتضحية في الوقت الراهن من أجل أن يجني مزايا في المستقبل مثل: الجد في العمل بدل الاستمتاع والسرور.
- يظهرون مواظبة عالية على الأنشطة.
- يظهرون صفة استثنائية في الأداء.
- يقومون بالأنشطة بدرجة كفاءة عالية.
- يهتمون بالمهمة أكثر من اهتمامهم بالأشخاص.
- يتميز عملهم بالمخاطرة والضغط وتحمل المسؤولية.
- يفضلون معرفة نتائج النشاط الذي يشتركون فيه ليحكموا على قدراتهم.
- الرغبة في الاستمرار للعمل لفترات طويلة دون ملل.
- لديهم قدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- يتمتعون بدرجة مرتفعة من المثابرة.
- لديهم القدرة على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة.
- لديهم قدرة على السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية.
- التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية.
- يتسمون بالواقعية في المواقف التي تتطلب المغامرة أو المخاطرة.

- يحبون معرفة نتائج أدائهم لتقييم قدراتهم وتطويرها نحو الأفضل.
- التخطيط بذكاء وعناية.
- استغلال الوقت.
- يتمتعون بدرجة عالية من الجاذبية بين الأقران من الجنسين.

خصائص منخفضي الدافعية للإنجاز:

- تجنب المشاركة في الأنشطة.
- سرعة الملل.
- الميل إلى التعاون ومساعدة الأقران.
- تواضع الطموحات والتوقعات المستقبلية.
- الاستجابة للفشل أكثر من الاستجابة للنجاح.
- لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.
- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهود أو مثابرة.
- تتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة ،ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح.
- يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح.
- يضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة.
- يرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة ،وكثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم فالنجاح من وجهة نظرهم حظاً ومصادفة وهم ليسوا من المحظوظين.
- يشعرون بالملل والعجز.
- يقاومون التغيير.
- ضعف الرغبة في التعليم لدى بعض الطلاب.
- قلة الحماس والإيجابية للعمل الدراسي.
- عدم بذل الجهد الكافي الذي يتناسب مع استعدادات الطلبة وقدراتهم.
- تدني الاهتمام بالواجبات الصعبة.
- عدم الاستجابة لتعليمات المعلم وإدارة المدرسة.
- إهمال المواد الضرورية للتعليم من كتب وأدوات.
- وجود أفكار خاطئة لدى الطلاب عن مدى أهمية التعليم.
- المفهوم السلبي عن الذات. (نرمين محمود، ٢٠٠٨: ٤٤).

إجراءات البحث:

- **إعداد برنامج التعلم الخليط:** وذلك لتدريس الوحدة المختارة الوحدة الأولي **(الطبيعة في بلدي)**من منهج الدراسات الاجتماعيةالمقررة علي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، باستخدام التعلم الخليط لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز لديهم . ملحق رقم (٤).

- **الاختبار التحصيلى:**

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلى في ضوء الخطوات التالية:

- **حدود الاختبار** : بعد تحديد وحدات المعرفة والمفاهيم التي تتضمنها وحدة الدراسةالوحدة الأولي (الطبيعة في بلدي) من منهج الدراسات الاجتماعيةالمقررة علي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وقام الباحث بتحديد الأهداف المعرفية المطلوب تحقيقها بالنسبة للتلاميذ، وكذلك تحديد أوجه التعلم المراد قياسها في المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وهى: (التذكر– الفهم– التطبيق). وتتكون أسئلة الاختبار من نوع "الاختيار من متعدد" ويتكون في صورته المبدئية من (٤٢) سؤال ويطلب من التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة من بين أربعة اختيارات (بدائل) موضوعة أسفل السؤال.

- **تحديد الهدف من الاختبار** : يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل التلاميذ لوحدة الدراسة المختارةالوحدة الأولي (الطبيعة في بلدي)من منهج الدراسات الاجتماعيةالمقررة علي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. عند المستويات التالية(التذكر، الفهم، التطبيق)، وذلك لمعرفة فاعلية التعلم الخليط في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز.

- **إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي** : قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار حيث يحتوى على الأوزان النسبية للأسئلة والأوزان النسبية لكل مستوى من مستويات التعلم التي يشملها الاختبار وهى (التذكر– الفهم– التطبيق).

جدول (١) يوضح الأوزان النسبية لأهداف وموضوعات الوحدة الأولي (الطبيعة في بلدي) المقررة علي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ومستوياتها المعرفية.

م	موضوعات الوحدة	المستوى المعرفي			المجموع	الوزن النسبي
		التذكر	الفهم	التطبيق		
١	الدراسات الاجتماعية وأدواتها	٣	٣	٢	٨	%١٩,٠٤
٢	موقع مصر وأهميته	٣	٤	٢	٩	%٢١,٤٢
٣	الحدود الجغرافية والسياسية لمصر	٤	٢	٣	٩	%٢١,٤٢
٤	سطح مصر	٣	٣	٢	٨	%١٩,٠٤
٥	المناخ والنبات الطبيعي في مصر	٤	٢	٢	٨	%١٩,٠٤
	المجموع	١٧	١٤	١١	٤٢	
	الوزن النسبي	%٤٠,٤٧	%٣٣,٣٣	%٢٦,١٩		%١٠٠

جدول(٢) يوضح توزيع مفردات الاختبار حسب الأوزان النسبية للأهداف وموضوعات الوحدة.

م	موضوعات الوحدة	المستوى المعرفي			المجموع	النسبة %
		التذكر	الفهم	التطبيق		
١	الدراسات الاجتماعية وأدواتها	١ ، ٥ ، ٧	٢ ، ٤ ، ٨	٣ ، ٦	٨	%١٩,٠٤
٢	موقع مصر وأهميته	٩ ، ١١، ١٤	١٠، ١٣ ، ١٦ ، ٠	١٢ ، ١٥	٩	%٢١,٤٢
٣	الحدود الجغرافية والسياسية لمصر	١٧، ١٨ ، ١٩ ٢٢	٢٣ ، ٢٧	٢١ ، ٢٤، ٨	٩	%٢١,٤٢
٤	سطح مصر	٢٥ ، ٢٦، ٢٩	٣١، ٣٤ ، ٣٦	٣٢ ، ٣٧	٨	%١٩,٠٤
٥	المناخ والنبات الطبيعي في مصر	٣٠ ، ٣٣ ، ٣٥ ٤٧	٣٨ ، ٤١	٤٠، ٤٢	٨	%١٩,٠٤
	المجموع	١٧	١٤	١١	٤٢	%١٠٠
	النسبة المئوية	%٤٠,٤٧	%٣٣,٣٣	%٢٦,١٩		

ـ التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد صياغة الاختبار تم تجريب الاختبار على عينة غير عينة البحث تتكون من (٣٠) تلميذاً من (تلاميذ معهد أكوة الحصة الابتدائي الأزهري)، تم اختيار هذه العينة العشوائية وتم تطبيق مفردات الاختبار عليها، وهدفت هذه التجربة إلى:

- حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي للاختبار. - حساب معامل الثبات.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز. -حساب زمن الاختبار.

أولاً: الصدق :

جدول رقم (٣) معاملات الاتساق بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية لأسئلة الاختبار التحصيلي

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند مستوى٠.٠٥	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
١	٠.٢٥	دالة	٢٢	٠.٨١	دالة
٢	٠.٥٢	دالة	٢٣	٠.٤٣	دالة
٣	٠.٤٦	دالة	٢٤	٠.٧٦	دالة
٤	٠.٤٤	دالة	٢٥	٠.٥٢	دالة
٥	٠.٤٠	دالة	٢٦	٠.٧٥	دالة
٦	٠.٤٣	دالة	٢٧	٠.٣٧	دالة
٧	٠.٧٥	دالة	٢٨	٠.٣٣	دالة
٨	٠.٤٢	دالة	٢٩	٠.٥٢	دالة
٩	٠.٣٣	دالة	٣٠	٠.٧٥	دالة
١٠	٠.٥٠	دالة	٣١	٠.٤٥	دالة
١١	٠.٣٣	دالة	٣٢	٠.٥٢	دالة
١٢	٠.٣٧	دالة	٣٣	٠.٤٣	دالة
١٣	٠.٣٣	دالة	٣٤	٠.٥٩	دالة
١٤	٠.٥٢	دالة	٣٥	٠.٥٠	دالة
١٥	٠.٧٥	دالة	٣٦	٠.٣٦	دالة
١٦	٠.٥٢	دالة	٣٧	٠.٥٥	دالة
١٧	٠.٧٥	دالة	٣٨	٠.٣٧	دالة
١٨	٠.٤٢	دالة	٣٩	٠.٣٩	دالة
١٩	٠.٥٣	دالة	٤٠	٠.٥٠	دالة
٢٠	٠.٤٣	دالة	٤١	٠.٤٦	دالة
٢١	٠.٣٣	دالة	٤٢	٠.٤٢	دالة

جدول(٤) معامل الاتساق الداخلي بين كل مستوى (تذكر، فهم، تطبيق) والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

المستوى المعرفي	عدد بنود كل مستوى	معامل الارتباط بيرسو	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
التذكر	١٧	٠,٨٣٦**	دالة
الفهم	١٤	٠,٨٤٤**	دالة
التطبيق	١١	٠,٧٣٢**	دالة

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار هي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق مستويات الاختبار التحصيلي، وبهذا يعد الاختبار صالحًا لقياس تحصيل التلاميذ.

ـ الثبات :

تم حساب ثبات الاختبار؛ وذلك عن طريق التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار، ومعرفة معامل الارتباط بين نصفيه، وقد تم ذلك من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة على العينة الاستطلاعية ، ثم تجزئة أسئلة الاختبار إلى نصفين متكافئين:

- **الأول:** يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية وهي(١، ٢، ٣،.....)، وعددها (٢١) سؤال.
- **الثاني:** يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية وهي(٢، ٤، ٦،.....)، وعددها (٢١) سؤال.

وبعدها تم تصحيح معامل الثبات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS V 25– معادلة سبيرمان براون) وقد تم استخدام هذه الطريقة لتقليل ما أمكن من العوامل المؤثرة في أداء التلاميذ مثل: الوقت، والجهد، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تعمل على توحيد ظروف الإجراء توحيدًا تامًا، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات للاختبار التحصيلي:

جدول (٥) يوضح معامل ثبات الاختبار التحصيلي.

عدد أفراد العينة الاستطلاعية	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١٠	٠.٦٦	٠.٧٩	**مناسب**

وبالنظر إلى المعاملات السابقة نجد أنها مناسبة؛ حيث إن معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية يساوي (٠.٧٩) وهو مرتفع إلى حد كبير؛ وبالتالي يمكن استخدام الاختبار كأداة لقياس التحصيل بالدراسة الحالية.

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معامل السهولة لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

كما تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة =١ – معامل السهولة

وقد اعتبرت المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن (٠.٨٠) تكون شديدة السهولة، وأن المفردات التي يقل معامل سهولتها عن (٠.٢٠) تكون شديدة الصعوبة.

وباستخدام المعادلتين السابقتين تبين أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار تتراوح ما بين (٠,٢٨ : ٠,٧٦)،ومعامل الصعوبة بين (٠,٢٤ : ٠,٧٢)،وبذلك يمكن القول بأن جميع مفردات الاختبار مناسبة كما يوضحه جدول (٥).

كما تم حساب معامل التمييز لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

معامل التمييز = م ز = ص ع – ص د

ن

حيث م ز: معامل التمييز

ص ع :عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة من الإرباع الأعلى

ص د: عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة من الإرباع الأدنى

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين كما يوضحه جدول (٦).

جدول (٦) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٢٨
٢	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٨
٣	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٨
٤	٠,٦	٠,٤	٠,٢٨
٥	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٤٢
٦	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٢
٧	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٤٢
٨	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٥٧
٩	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٤٢
١٠	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٨
١١	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٢٨
١٢	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٢٨
١٣	٠,٤	٠,٦	٠,٢٨
١٤	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٢
١٥	٠,٦	٠,٤	٠,٢٨
١٦	٠,٧٢	٠,٢٤	٠,٢٨
١٧	٠,٧٢	٠,٢٤	٠,٢٨
١٨	٠,٢٨	٠,٢٨	٠,٢٨
١٩	٠,٧٦	٠,٢٨	٠,٥٧
٢٠	٠,٧٦	٠,٢٨	٠,٢٨
٢١	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٤٢

جدول (٧) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار التحصيل

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٢٢	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٤٢
٢٣	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٨
٢٤	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٤٢
٢٥	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٥٧
٢٦	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٤٢
٢٧	٠,٦	٠,٤	٠,٤٢
٢٨	٠,٤	٠,٦	٠,٢٨
٢٩	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٨
٣٠	٠,٦	٠,٤	٠,٧١
٣١	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٨
٣٢	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٢٨
٣٣	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٨
٣٤	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٥٧
٣٥	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٤٢
٣٦	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢٨
٣٧	٠,٥٢	٠,٧٢	٠,٢٨
٣٨	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٢٨
٣٩	٠,٤	٠,٦	٠,٢٨
٤٠	٠,٢٨	٠,٤٨	٠,٢٨
٤١	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٧١
٤٢	٠,٦	٠,٤	٠,٧١

وبقـراءة الجـدول السابق يتضـح أن معـامل السهـولة لجميـع مفـردات الاختبـار تـراوح بيـن (٠,٢٨ : ٠,٧٦)، بينما تراوح معامل الصعوبة لجميع مفردات الاختبار بين (٠,٢٤ : ٠,٧٢)، وبالإشارة إلى أن قيم معامل السهولة والصعوبة المقبولة هي التي تنحصر بين(٠,٢٠ : ٠,٨٠)، فأنه قد تم قبول جميع مفردات الاختبار؛ نظرًا لأنها حققت معاملات السهولة والصعوبة المطلوبة.

كما تراوح أيضـا معامـل التمييـز لجميـع أسئلة الاختبار بين (٠,٢٨ : ٠,٧١)، وهذا يشير إلى أن مفردات الاختبـار ذات قوة تميـزية مناسبـة، نظرًا لأن معامـلات التمييـز المناسبـة للاختبار هي التي تنحصر بيـن (٠,٢٠ ــ ٠,٨٠).

- **زمن الاختبار:**

تم حساب الزمن اللازم للاختبار عن طريق تدوين الزمن الذي انتهى عنده كل تلميذ من الإجابة عن جميع الأسئلة المتضمنة في الاختبار كما يوضحه جدول (٨):

جدول (٨) زمن الاختبار التحصيلي

التلاميذ	الوقت	التلاميذ	الوقت
١	٢٥	١٦	٣٧
٢	٣٠	١٧	٣٣
٣	٣٢	١٨	٣٣
٤	٢٤	١٩	٣٤
٥	٢٥	٢٠	٣٠
٦	٢٥	٢١	٣٠
٧	٣٠	٢٢	٣٠
٨	٣٥	٢٣	٣١
٩	٢٥	٢٤	٣٣
١٠	٣٠	٢٥	٣٠
١١	٣٠	٢٦	٣٠
١٢	٣٠	٢٧	٣٠
١٣	٢٥	٢٨	٣٣
١٤	٣٠	٢٩	٣٥
١٥	٢٥	٣٠	٣٠
الإجمالي ٩٠٠ دقيقة			
المتوسط ٣٠ دقيقة			

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن إجمالي الزمن الذي أجاب فيه جميع التلاميذ– بما في ذلك قراءة تعليمات الاختبار بلغ – (٩٠٠) دقيقة، وبقسمة هذا الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ على عدد العينة (٣٠) بلغ متوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبار هو (٣٠) دقيقة، وبذلك تم التوصل للصورة النهائية للاختبار التحصيلي.

ب– مقياس الدافعية للإنجاز:

- تحديد الهدف من المقياس : إذ يهدف لقياس دافعية الإنجاز الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
- **تحديد مكونات المقياس ، وتمثلت في خمسة مكونات وهي:**
- الشعور بالمسئولية : ويقصد به الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به التلميذ من أعمال على أكمل وجه وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك ، والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال التي من شأنها تنمية مهاراته .
- السعي نحو التفوق : ويقصد به بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات ، والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل جديد ، وابتكار حلول جديدة للمشكلات والسعي لتحسين الأداء ، وتفضيل الأعمال الأكثر صعوبة والتي تتطلب المزيد من التفكير والبحث .
- المثابرة : ويقصد بها السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجه التلميذ في أدائه لبعض الأعمال والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من الوقت والجهد ، والاستعداد لمواجهة الفشل إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه ، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية .
- الشعور بأهمية الوقت : ويقصد به إنجاز التلميذ الواجبات التي تطلب منه في مواعيدها والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله التلميذ سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زياراته وعلاقاته بالآخرين والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد.
- التخطيط للمستقبل : ويتمثل في ممارسة التلميذ للأعمال التي ينوي القيام بها ، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياته وتفادي الوقوع في المشكلات ، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد .

وقد اتبع الباحث في بناء محاور المقياس الإجراءات التالية :

ـ الاطلاع على بعض المقاييس النفسية التي أجريت في مجال قياس الدافعية للإنجاز ومنها :مقياس دافعية الإنجاز لممدوح الكتاني (١٩٩٠) ومنصور العماري (١٩٩٣) وعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠) .

ـ مراجعة الإطار النظري المرتبط بالتعلم الخليط والدافعية للإنجاز من حيث الأسس النظرية التي يرتكز عليها كل منهما وخصائصه وغير ذلك مما عرض له في الإطار النظري للدراسة .

ـ صياغة مفردات المقياس ؛ في ضوء المحاور الخمسة سالفة الذكر تم صياغة مفردات المقياس وقد عني الباحث في صياغة مفرداته بالمعايير التالية :

- أن تكون عالية الارتباط من الناحية النفسية بالدافعية للإنجاز الدراسي .
- الوضوح في الصياغة .
- البساطة والاقتصار على فكرة واحدة .
- تجنب المفردات السالبة .
- تجنب نفي النفي.

وقد صيغت (٥٨) مفردة تدور حول محاور المقياس الخمسة.

- تعليمات المقياس ؛ تعد تعليمات المقياس من الإجراءات المهمة ؛ حيث تساعد على فهم طبيعة المقياس وكيفية الإجابة عليه ، وقد وضعت في بداية الاختبار بعد عنوانه شاملة :
  - البيانات الأولية للمتعلم .
  - هدف المقياس .
  - كيفية الإجابة على المقياس مع وضع نموذج إرشادي لذلك .
  - زمن الاختبار

ضبط المقياس:

- صدق المقياس : واتبع الباحث في حساب صدق المقياس طريقة الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين عبارات كل محور ودرجته ، وبين درجة كل محور وغيره من المحاور ، وبين كل محور والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل معامل.

أولًا: صدق الاتساق الداخلي:

بعد تطبيق المقياس في صورته النهائية على العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد تنتمي إليه؛ لاستبعاد المواقف غير الصالحة، وبلغ عدد مواقف المقياس (٥٦) موقفًا، وقد رُوعي أن تحذف المواقف التي يصل معامل ارتباطها إلى أقل من (٠.٢٠) (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٥٨٤)، ويبين الجدول رقم (٩) معاملات الصدق الداخلي لعبارات مقياس الدافعية للانجاز.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الدافعية للانجاز(ن = ٣٠)

الشعور بالمسئولية		المثابرة لإنجاز المهام التعليمية		الشعور بأهمية الوقت	
رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر
١	٠.٩١٩**	١١	٠.٨٧٤**	٢٣	٠.٨٧٤**
٢	٠.٦٩١**	١٢	٠.٨٧٤**	٢٤	٠.٨٧٤**
٣	٠.٤٨٩**	١٣	٠.٦٩٢**	٢٥	٠.٦٨٥**
٤	٠.٨٠٢**	١٤	٠.٧٨٤**	٢٦	٠.٦٩٦**
٥	٠.٤٧٧**	١٥	٠.٧٨٤**	٢٨	٠.٥٧٨**
٦	٠.٩١٩**	١٦	٠.٦٠٠**	٢٩	٠.٦٥٨**
٧	٠.٦٦٥**	١٧	٠.٨٣٠**	٣٠	٠.٧٨٣**
٨	٠.٣٦٣*	١٨	٠.٧٦٥**	٣١	٠.٧٢١**
٩	٠.٩١٩**	١٩	٠.٥٠٥**	٣٢	٠.٣٧١*
١٠	٠.٣٩٤*	٢٠	٠.٧٦٥**	٣٣	٠.٥٩٩**
		٢١	٠.٨٠٧**	٣٤	٠.٧٢١**
		٢٢	٠.٦٩٢**	٣٥	٠.٧٨٣**

التخطيط للمستقبل		الثقة بالنفس	
رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر
٣٦	٠.٩١٩**	٤٩	٠.٨٢٠**
٣٧	٠.٧٨٤**	٥٠	٠.٧٤٧**
٣٨	٠.٣٦٣*	٥١	٠.٧٦٠*
٣٩	٠.٥٩٩*	٥٢	٠.٧٤٧**
٤٠	٠.٧٦٥**	٥٣	٠.٦٨١**
٤١	٠.٨٠٧**	٥٤	٠.٨٥٣**
٤٢	٠.٧٨٤**	٥٥	٠.٣٦٣*
٤٣	٠.٧٨٤**	٥٦	٠.٧٨٤**
٤٤	٠.٦٠٠**	٥٧	٠.٧٨٤**
٤٥	٠.٧٦٠**	٥٨	٠.٦٠٠**
٤٦	٠.٣٩١*		
٤٧	٠.٨٧٤**		
٤٨	٠.٨٧٤**		

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

*دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

ثم تم حساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح في الجدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات ارتباط أبعاد مقياس *الدافعية للانجاز* (ن = ٣٠) والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	المثابرة لإنجاز المهام التعليمية	الشعور بأهمية الوقت	التخطيط للمستقبل	الثقة بالنفس	الدرجة الكلية
الشعور بالمسئولية	**٠.٩٣٨	**٠.٨٧٧	**٠.٩٢٢	**٠.٨٢١	**٠.٩٦٥
المثابرة لإنجاز المهام التعليمية	----	**٠.٨٦٨	**٠.٩٣٥	**٠.٩٣٣	**٠.٩٧٨
الشعور بأهمية الوقت		----	**٠.٨٦٧	**٠.٨٦٦	**٠.٩٢٨
التخطيط للمستقبل			----	**٠.٩٢٢	**٠.٩٧١
الثقة بالنفس				----	**٠.٩٢٨

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبالتالي قبولها جميعا.

ثانيًا: ثبات المقياس:

١- باستخدام معادلة ألفالكرونباك:

تم حساب معامل ثبات مقياس الدافعية للانجاز باستخدام معادلة ألفا لكرونباك ، ويوضح الجدول (١١) معاملات الثبات.

جدول (١١) معاملات ثبات أبعاد مقياس الدافعية للانجاز (ن = ٣٠) والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباك

الأبعاد	معامل الثبات
الشعور بالمسئولية	٠.٨٥٢
المثابرة لإنجاز المهام التعليمية	٠.٨٨١
الشعور بأهمية الوقت	٠.٨١٢
التخطيط للمستقبل	٠.٨٠٨
الثقة بالنفس	٠.٨١٤
المقياس ككل	٠.٩٦٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس بلغ (٠.٩٦٩) للمقياس ككل وتراوح بين (٠.٨٠٨، ٠.٩٦٩) وهي معاملات دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

١- باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١٢) يوضح معاملات الثبات للمقياس (ن = ٣٠)

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
المقياس ككل	٠.٩٤٠	٠.٩٥٨	٠.٩٥٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس بلغ (٠.٩٥٨) للمقياس ككل وهي معامل دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

ثالثا = حساب زمن المقياس:

تم تحديد زمن الإجابة عن المقياس عن طريق الوقت الذي استغرقه جميع التلاميذ من أول تلميذ انتهى من الإجابة على المقياس وهو (٣٤) دقيقة، والوقت الذي استغرقه آخر تلميذ انتهى من الإجابة على المقياس وهو (٥٤) دقيقة وتم حساب ذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع (الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عن الاختبار)}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

جدول رقم (١٣) *حساب زمن المقياس* (ن = ٣٠)

زمن المقياس	$\frac{١٣١٠}{٣٠}$	= ٤٤ دقيقة

يتضح من الجدول السابق أن مجموع وقت انتهاء الإجابة لجميع التلاميذ(١٣٣٩) دقيقة وتم قسمتهم على عددهم(٣٠)، إذاً متوسط زمن المقياس تقريبًا خمس وأربعون (٤٤) دقيقة.

رابعاً= الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات، والزمن لمقياس الدافعية للانجاز أصبح المقياس في صورته النهائية، يتكون من (٥٨) عبارة، أشتمل البعد الأول (الشعور بالمسئولية) على(١٠) مواقف، والبعد الثاني(المثابرة لإنجاز المهام التعليمية) على (١٢) عبارة، والبعد الثالث(الشعور بأهمية الوقت)على (١٣) عبارة، والبعد الرابع(التخطيط للمستقبل) على (١٣) عبارة، والبعد الرابع(الثقة بالنفس) على (١٠) عبارة.

والجدول (١٤) يوضح أرقام العبارات ونسبتها المئوية التي يشملها كل بعد من الأبعاد الرئيسة لمقياس الدافعية للانجاز:

جدول رقم (١٤): عدد مواقف المقياس (ن = ٣٠) موزعة على الأبعاد الرئيسية

م	الأبعاد الرئيسة	عدد المواقف	أرقام بنود المواقف	النسبة المئوية
١	الشعور بالمسئولية	١٠	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩،١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	%١٧.٢٤
٢	المثابرة لإنجاز المهام التعليمية	١٢	١٦، ١٧، ١٨، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤،٢٥،٢٦،٢٧	%٢٠.٦٨
٣	الشعور بأهمية الوقت	١٣	٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	%٢٢.٤١
٤	التخطيط للمستقبل	١٣	٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	%٢٢.٤١
٥	الثقة بالنفس	١٠	٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤	%١٧.٢٤
	المجموع	٥٨		%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن مجموع عبارات المقياس (٥٨) موقف،وبذلك يكون المقياس جاهزًا للتطبيق.

ـ نتائج البحث وتفسيرها:

١- تكافؤ المجموعتين قبل التجريب:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراء التجربة ،قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة بغرض التأكد من عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ كلتا المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وكذا في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للانجاز.

اتبع الباحث الإجراءات التالية للتعرف علي نتائج البحث من خلال ما يلي:

أ- التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل:

تم التحقق من مدى تجانس المجموعتين في التحصيل ؛ باستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باختبار (ت) t-Test، لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة التائية ومستوى الدلالة، للتحقق من تكافؤ المجموعتين، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية، ويوضح جدول (١٥) نتائج التطبيق القبلي لاختبار التحصيلوتكافؤ المجموعتين:

جدول (١٥): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل.

المجال	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعيار للفرق	قيمة "ت"	ستوى دلالة	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٠	١٠.٣٠	١.٧٦	٠.٢٣	٠.٣٩٨٥	٠.٥٨٦	٠.٥٦	غير دال
	التجريبية		١٠.٠٧	١.٢٨					
الفهم	الضابطة	٣٠	٨.٤٣	١.٨٣	٠.٠٣	٠.٤٥٣	٠.٠٧٤	٠.٩٤'	غير دال
	التجريبية		٨.٤٠	١.٦٧					
التطبيق	الضابطة	٣٠	٦.٤٧	١.٩٩	٠.٤	٠.٤٨٨	٠.٨١٩	٠.٤١'	غير دال
	التجريبية		٦.٠٧	١.٧٨					
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٢٥.٢٠	١.٨١	٠.٦	٠.٤٧٢	١.٢٧	٠.٢٠٩	غير دال
	التجريبية		٢٤.٦٠	١.٨٥					

يتضح من نتائج الجدول السابق: أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية المحسوبة (١.٢٧) للدرجة الكلية وهي أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وعند درجة حرية (٤٨)، مما يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاختبار القبلي بين المجموعتين، وهذا يعد مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين قبل التجريب.

ب ـ التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الدافعية للانجاز:

تم التحقق من مدى تجانس المجموعتين في مقياس الدافعية ؛ باستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باختبار (ت) t–Test، لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة التائية ومستوى الدلالة، للتحقق

من تكافؤ المجموعتين، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية، ويوضح جدول (١٦) نتائج التطبيق القبلي لمقياس الدافعية وتكافؤ المجموعتين:

جدول (١٦):نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية فيا لتطبيق القبلي لمقياس الدافعية للانجاز.

المجال	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الضابطة	٣٠	٢٠.٤٠	١.٧٧٣	٠.٣٣	٠.٤١٧	٠.٨٠٠	٠.٤٢٧
	التجريبية		٢٠.٧٣	١.٤٣٦				
٢	الضابطة	٣٠	٢٥.٠٣	١.٩٤	٠.٢	٠.٤٨٦	٠.٤١٢	٠.٦٨٢
	التجريبية		٢٤.٨٣	١.٨٢				
٣	الضابطة	٣٠	٢٧.٧٧	١.٧٢	٠.٣	٠.٤٨٢	٠.٦٢١	٠.٥٣٧
	التجريبية		٢٧.٤٧	٢.٠١				
٤	الضابطة	٣٠	٢٨	٢.٥٥	٠.٤٠	٠.٦٣٠	٠.٦٣٥	٠.٥٢٨
	التجريبية		٢٧.٦٠	٢.٣٣				
٥	الضابطة	٣٠	٢٢.١٧	٢.١٢	٠.١٧	٠.٥٤١	٠.٣٠٨	٠.٧٥٩
	التجريبية		٢٢.٣٤	٢.٠٧				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١٢٣.٣٧	٤.١١	٠.٤	١.١٨٥	٠.٣٣٨	٠.٧٣٧
	التجريبية		١٢٢.٩٧	٥.٠٢١				

يتضح من نتائج الجدول السابق: أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية المحسوبة (١.١٨٥) للدرجة الكلية وهي أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وعند درجة حرية (٤٨)، مما يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس حب الاستطلاع بين المجموعتين، وهذا يعد مؤشرًا آخرا على تكافؤ المجموعتين قبل التجريب.

ـ نتائج البحث:

١ـ النتائج الخاصة بالفرض الأول والذي ينص علي : " يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

جدول (١٧): يوضح قيمة "ت" دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل.

المجال	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
تذكر	الضابطة	٣٠	١٠.٣٠	١.٧٦	٢.٧	٠.٤٣٧	٦.١٧٦
	التجريبية		١٣	١.٦٢			
فهم	الضابطة	٣٠	٨.٤٣	١.٨٣	٢.٨٤	٠.٤٣٣	٦.٥٤١
	التجريبية		١١.٢٧	١.٥١			
تطبيق	الضابطة	٣٠	٦.٤٧	١.٩٩	١.٥٣	٠.٤٧٦	٣.٢١٨
	التجريبية		٨	١.٦٨			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٢٥.٢٠	١.٨١	٧.٠٧	٠.٥٤٣	١٣.٠١٠
	التجريبية		٣٢.٢٧	٢.٣٦			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٣.٠١٠) للدرجة الكلية وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وعند درجة حرية (٤٨)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

٢ **ـ النتائج الخاصة بالفرض الثاني والذي ينص علي ما يلي:** "يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للانجاز البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٨): يوضح قيمة "ت" دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياس الدافعية.

المجال	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
١	الضابطة	٣٠	٢١.٥٣	١.٩١	٢.٤	٠.٥٥٤	٤.٣٣٠
	التجريبية		٢٣.٩٣	٢.٣٦			
٢	الضابطة	٣٠	٢٦.٣٠	٢.٢٨	٢.٦	٠.٥٧٨	٤.٤٩٦
	التجريبية		٢٨.٩٠	٢.٢٠			
٣	الضابطة	٣٠	٢٨.١٠	١.٦٠	٣.٨	٠.٥٠٢	٧.٥٦٧
	التجريبية		٣١.٩٠	٢.٢٣			
٤	الضابطة	٣٠	٢٨.١٠	٢.٥٠	٤.٢	٠.٥٨٦	٧.١٦٤
	التجريبية		٣٢.٣٠	٢.٠٢			
٥	الضابطة	٣٠	٢٢.١٧	٢.١٢	٢.١	٠.٤٤٧	٤.٦٩٥
	التجريبية		٢٤.٢٧	١.٢٣			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١٢٦.٢٠	٤.٤٨	١٥.١	١.٤٧٨	١٠.٢١٥
	التجريبية		١٤١.٣	٦.٧٤			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٠.٢١٥) للدرجة الكلية وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وعند درجة حرية (٤٨)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

٣ـ النتائج الخاصة بالفرض الثالث والذي ينص علي ما يلي :يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي وأدائهم في الاختبار البعدي لصالح التطبيق البعدي.

جدول (١٩): دلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيلي.

المجال	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
تذكر	قبلي	٣٠	١٠.٠٧	١.٢٨	٢.٩٣	٠.٣٢٩	٨.٩٣
	بعدي		١٣	١.٦٢			
فهم	قبلي	٣٠	٨.٤٠	١.٦٧	٢.٨٧	٠.٣٣٥	٨.٥٧
	بعدي		١١.٢٧	١.٥١			
تطبيق	قبلي	٣٠	٦.٠٧	١.٧٨	١.٩٣	٠.٢٦٧	٧.٢٥
	بعدي		٨	١.٦٨			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٢٤.٦٠	١.٨٥	٧.٦٧	٠.٥٥٨	١٣.٧٥
	بعدي		٣٢.٢٧	٢.٣٦			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٣,٧٥) للدرجة الكلية وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وعند درجة حرية (٢٤)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٠) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل.

الأداة	قيمة ت	د.ح	قيمة مربع إيتا η^2	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	١٣.٧٥	**٢٩**	**٠.٨٧**	**٥.١١**	**كبير**

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٢٩= ٢.٠٤

٤ــ النتائج الخاصة بالفرض الرابع والذي ينص علي ما يلي : يوجد فرق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للانجاز القبلي وأدائهم في المقياس البعدي لصالح التطبيق البعدي.

جدول(٢١) دلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للانجاز.

المجال	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
١	قبلي	٣٠	٢٠.٧٣	١.٤٤	٣.٢٠	٠.٤٤٠	٧.٢٦٥
	بعدي		٢٣.٩٣	٢.٣٦			
٢	قبلي	٣٠	٢٤.٨٣	١.٨٢	٤.٠٧	٠.٤٧٢	٨.٦١٥
	بعدي		٢٨.٩٠	٢.٢٠			
٣	قبلي	٣٠	٢٧.٤٧	٢.٠١	٤.٤٣	٠.٤٩٥	٨.٩٥
	بعدي		٣١.٩٠	٢.٢٣			
٤	قبلي	٣٠	٢٧.٦٠	٢.٣٣	٤.٧٠	٠.٤٨٧	٩.٦٥
	بعدي		٣٢.٣٠	٢.٠٢			
٥	قبلي	٣٠	٢٢.٣٣	٢.٠٧	١.٩٣	٠.٣٢٥	٥.٦٥
	بعدي		٢٤.٢٧	١.٢٣			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	١٢٢.٩٦	٥.٠٢	١٨.٣٣	١.٤٤	١٢.٧٧
	بعدي		١٤١.٣	٦.٧٤			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٢.٧٧) للدرجة الكلية وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وعند درجة حرية (٤٨)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للانجاز لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٢٢): قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية.

الأداة	قيمة ت	د.ح	قيمة مربع إيتا η^2	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	١٢.٧٧	**٢٩**	**٠.٨٥**	**٤.٧٤**	**كبير**

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٢٩= ٢.٠٤

ـ تفسير النتائج :

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل علي فاعلية التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية مقارنة بطريقة التدريس السائدة في تحقيق هذه المخرجات وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة ، ومنها دراسة(صفاء أحمد، ٢٠٠٩)، ودراسة (كرامي عزب، ٢٠٠٩)،ودراسة (Korkmaz;&Karakus, 2009)، ودراسة (أسامة عبد المولا،٢٠١٠)، دراسة(محمد العيفري،٢٠١٠) ودراسة(وليد فرج الله، ٢٠١٠)،ودراسة (أحمد الصغير، ٢٠١١)، ودراسة (أميرة الزيدانيين، ٢٠١١)، (إدريس سلطان، ٢٠١١)،(عباس علام، ٢٠١١)،ودراسة (فاتن عبد المقصود، ٢٠١٢)، ودراسة (Adesote, &Fatoki, 2013) ودراسة (سعود العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة (هند زائد، ٢٠١٥)، ودراسة (علي الصوالحة، وآخرون، ٢٠١٦)، دراسة (سعد الزفتاوي، ٢٠١٩).

وبمناقشة النتائج السابقة نستنتج أن التعلم الخليط أكثر فاعلية من الطريقة المتبعة من حيث التأثير على الأداء البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي.

ويرجح الباحث فاعلية التعلم الخليط عن الطريقة المتبعة بالنسبة للاختبار التحصيلي من خلال الآتي :

تنوع الوسائل التعليمية المعروضة من خلال برنامج التعلم الخليط الذي يعتمد على الكثير من الوسائل ومنها (النص المكتوب، الصوت، والصورة الثابتة، والصورة المتحركة ، ولقطة الفيديو) مما ساعد على جذب انتباه التلاميذ نحو موضوعات الوحدة المختارة، وهذا على العكس من الطريقة السائدة والتي تركز على المعلم والذي يعتمد في معظم شرحه للدرس على طريقة الإلقاء مما يؤدى إلى سلبية المتعلمين وتشتيت انتباههم وقلة اهتمامهم بمادة الدراسات الاجتماعية ، وبالتالي انخفاض تحصيلهم ، كما تركز الطريقة السائدة على المحتوى التعليمي المتمثل في الكتاب المدرسي، وطريقة عرض المحتوى تعتمد على سرد المعلومات التاريخية والجغرافية بطريقة متسلسلة من القديم إلى الحديث في نمط ثابت لا يتغير منذ دخول التلميذ مراحل التعليم المختلفة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي) مما يؤدى إلى صعوبة فهم التلميذ للمحتوى التعليمي الذي يتحدث عن الماضي البعيد عن حياة المتعلمين ، وعن الأماكن البعيدة عن الواقع الذي يعيش فيه التلميذ.

يعمل التعلم الخليط على تنوع الأنشطة التي يقوم بها التلميذ والمتصلة بالوحدة المقررة على التلاميذ ورسم الخرائط وإيضاح مدلول الرموز والألوان علي الخريطة والاتجاهات الرئيسة والفرعية عن موضوعات الوحدة المختارة ، وأدى ذلك إلى مشاركة التلاميذ تجاه ما يتعرضون له من موضوعات ، والطريقة المتبعة لا تؤدى إلى مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة مما يؤدى إلى سلبية المتعلم واعتماده على المدرس والكتاب المدرسي فقط دون أن يقوم بأي أنواع من النشاط المتصل بالمادة التعليمية وبالتالي تنخفض نسبة تحصيله للمادة .

تعامل التلميذ مع جهاز الكمبيوتر وإزالة الرهبة بين التلميذ والكمبيوتر وفاعلية التلميذ ومشاركته وتحكمه في إدارة الدرس من خلال الكمبيوتر من حيث الاستمرار في عرض جزء خاص من الموضوع حتى يصل إلى مرحلة الإتقان بدون خوف من المدرس من حيث أسئلته المتكررة عن الأشياء الصعبة أو الخوف من استهزاء زملائه به فنجد أن ترك الحرية للتلميذ وبمتابعة من المدرس أدى ذلك إلى فاعليته في العملية التعليمية .

في برنامج التعلم الخليط يتم تقسيم الدرس إلى عدد من العناصر مما يعمل على تبسيط وتسهيل الموضوع المراد تدريسه، ويتيح ذلك للتلاميذ الرجوع إلى العنصر الذي يجد صعوبة في فهمه في سهولة ويسر من خلال البرنامج الكمبيوتري مما يؤدي إلي تنمية التحصيل والدافعية للانجاز لدي التلاميذ .

يعمل البرنامج الكمبيوتري على التعزيز الفوري لاستجابات التلاميذ سواءً الصحيحة أو الخاطئة من خلال شاشة الكمبيوتر مما يشجع التلميذ على الاستمرار في دراسة البرنامج الكمبيوتري بحماس وفاعلية وتشويق، كما أن استخدام البرنامج الكمبيوتري في عرض مادة الدراسات الاجتماعية أضفى عليها حيوية وفاعلية وجعلها قريبة من أذهان التلاميذ، كما يتيح البرنامج الكمبيوتري فرصة التعلم الذاتي من خلال قدراته وإمكاناته وتنمية الدافعية للانجاز لديهم .

كما يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالدافعية للانجاز في ضوء مبادئ نظريات التعلم بأن التعلم الخليط يعتمد على الوسائط المتعددة الكمبيوترية والتي ثبت فاعليتها في العملية التعليمية ، حيث يستند استخدامها في العملية التعليمية إلى أسس تربوية ، ونفسية ، وعلمية.

يتيح البرنامج الكمبيوتري للتلميذ فرصة التعلم الذاتي فكل تلميذ يتعلم حسب إمكاناته وقدراته مما يتيح لدى التلميذ الحرية في إدارة عملية التعلم بنجاح ولكن تحت إشراف المدرس مما يؤدى إلى تنمية العديد من الجوانب والمهارات ومنها تنمية الدافعية للانجاز .

ويتيح أسلوب التعلم لدى أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) حيث تستخدم المجموعة التجريبية برنامج التعلم الخليط الذي يعتمد في عرض المحتوى التعليمي على عدد من الوسائط منها (النص ، والصورة الثابتة ، والصورة المتحركة ، ولقطة الفيديو) مما يتيح لدى الطالب فرصة التخيل وربط المفاهيم التي يتعلمها بمواقعها على الخريطة التي يشاهدها على شاشة الكمبيوتر مما يؤدى إلى تنمية التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية للانجاز لدى التلاميذ .

ويمكن القول أن بيئة التعلم القائم علي التعلم الخليط بديل جيد ومناسب للعديد من مخرجات التعلم وأن التلاميذ في جميع المراحل التعليمية قادرين علي التفاعل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة ، وتقترح الدراسة الحالية إدخال نظام التعلم الخليط في تعليم الدراسات الاجتماعية بكافة المراحل التعليمية والعمل علي الاستفادة منه لإثراء عملية التعلم .

- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث نوصي بما يلي :

- ضرورة الاسترشاد بالبرنامج في إعداد برامج أخرى مماثلة للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
- الاهتمام بتوعية الإدارات التعليمية والموجهين والمدرسين بأهمية استخدام برامج التعليم المدمج في العملية التعليمية؛ لأنها تعمل على تقليل الوقت والجهد المبذول في الشرح أثناء عرض المادة.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على كيفية تصميم واستخدام برامج التعليم المدمج والمواقع التعليمية، وكيفية توظيفها ودمجها في العملية التعليمية.
- نشر الوعي التقني لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، وتدريبهم على استخدام التقنيات الحديثة، مثل: البريد الإلكتروني، ومحركات البحث، والمدونات، والمواقع التعليمية.
- دمج التقنيات الحديثة بأشكالها المختلفة داخل الفصول الدراسية؛ للاستعانة بها جنبًا إلى جنب طرق التدريس التقليدية؛ لتصبح العملية التعليمية أكثر كفاءة وفاعلية.
- تشجيع الطلاب المعلمين على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم من خلال التعرف على المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي يمكن أن تسهم في تطوير العملية التعليمية.

مقترحات البحث :

١ـ فاعلية التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير البصري ومهارة قراءة وفهم الخريطة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢ـ فعالية التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم وتقدير الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٣ـ فاعلية التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التعاطف التاريخي والثقة بالنفس لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤ـ فاعلية التعلم الخليط في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التاريخي والمسؤولية الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٥ـ فاعلية التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الجغرافي والوعي البيئي لدي طلاب المرحلة الإعدادية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد جابر السيد، ومبارك سعيد حمدان(٢٠٠٨). التعليم الخليط وتدريس الدراسات الاجتماعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع١٤، فبراير، ص ص ١٧٠ – ١٩٦، متاح على دار المنظومة برقم ٢٩٨٨٨.

أحمد محمد الصغير(٢٠١١). فعالية التعلم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إدريس سلطان صالح(٢٠١١). فاعلية استخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ع٢٩، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص ص ١٠٧– ١٣٠.

أسامة عبد الرحمن أحمد عبد المولا (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أميرة إسماعيل الزيدانيين(٢٠١١). أثر طريقة التعلم المتمازج في الجغرافيا على التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس مديرية تربية المزار الجنوبي، ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن، متاح على دار المنظومة برقم ٧٨٤٣٩٢.

تهاني فهد العنزي(٢٠٠٩). أثر التعلم المتمازج في التحصيل وفهم الخرائط التوضيحية في مادة الجغرافيا لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمّان، متاح على دار المنظومة برقم ٥٤٥٨٧٣.

حسن علي حسن سلامة (٢٠٠٦). التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني، مجلة كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٤). فعالية استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

حسين محمد عبد الباسط(٢٠٠٧). التعلم متعدد المداخل: إستراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ما قبل الجامعي، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطوير التعليم قبل الجامع، والذي عقد في مدينة مبارك في الفترة من ٢٣– ٢٤ أبريل. متاح على الموقع http://www.coe.sdsu,edu/eet/articles/blendedlearning.

خديجة الغامدي(٢٠٠٧). فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة العروض التقديمية Power Point لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

دينا أحمد منصور (٢٠١١). فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات الرياضيات برياض الأطفال، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ربيعة الراندي. (١٩٩٦). علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، العدد ١٨ ، ص ص٦ –٢٥.

سعد إسماعيل الزفتاوي (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية الوعي أبعاد التنمية المستدامة والمهارات الحياتية في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

سعود بن فرحان العنزي(٢٠١٣). أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، يوليو، ع١٥٤، ج١، ص ص ١١٣– ١٤٥، متاح على دار المنظومة برقم ٥٢١١٤٥.

صفاء محمد أحمد(٢٠٠٩). التعلم الخليط لمقرر طرق التدريس وأثره على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية بالوادي الجديد، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢١، مايو، ص ص١٤١– ١٨٦.

عباس راغب علام(٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج في التحصيل وتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العام شعبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مج٢٢، ع٨٧، يوليو، ص ص٢٢٩– ٢٧٨، متاح على دار المنظومة برقم ١١٥٠٠٢.

عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب .

عبد الله الغامدي(٢٠٠٠). الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى.

عفاف محمد يحيى (٢٠٠٧): دراسة مقارنة لدافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس المشتركة وغير المشتركة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الطفولة، جامعة عين شمس.

علاء الدين السيد خالد (٢٠٠٧): فاعلية برنامج إرشادي لخدمة الفرد في رفع مستوى دافعية الإنجاز لعينة من طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

علي سليمان الصوالحة، وموسى عبد القادر الهروط، وأحمد محمود الخطيب(٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمدينة عمان، مجلة العلوم التربوية، مصر، مج٢٤، ع١، يناير، ص ص١– ٢٧، متاح على دار المنظومة برقم ٧٧٧٣٥٩.

فؤاد إسماعيل عياد، ياسر عبد الرحمن صالحة (٢٠١٠). فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع العدد٢، يونيو.

فاتن كامل عبد المقصود(٢٠١٢). برنامج قائم علي استخدام مصادر المعرفة للتعلم المدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات البحث والوعي الحياتي لدي طلاب الصف الاول الثانوي العام، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم.

فتحية أبو اليزيد أبو الخير(٢٠١٤). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا على تنمية الحس الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

فراس ثروت الريماوي(٢٠١٤). أثر التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساسي، ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

كرامي محمد بدوي عزب (٢٠٠٩). فعالية استخدام مدخل التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل وتنمية مهارات البحث الجغرافي والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

مجدي محمود فهيم محمد (٢٠١٠). التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. مجلة العلوم البدنية والرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة المنوفية. العدد ١٨، يوليو، ص ص ٩٢- ١١٩.

محمد أبو الليل عبد الوكيل إبراهيم (٢٠١١): أثر استخدام التعليم المدمج على التحصيل واكتساب مهارات تصميم وإنتاج برامج المحاكاة الكمبيوترية التعليمية لدى طلاب شعبة معلم الحاسب، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

محمد خزيم عمير الشمري(٢٠٠٧): أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

محمد سيف العيفري(٢٠١٠). أثر استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفهومات الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عدن.

مصطفى جودت صالح؛ مراد محمد نجلة(٢٠٠٦). "نموذج مقترح للتعليم المدمج في ضوء تجربة كلية التربية الرياضية (بنين) بالإسكندرية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ٨١٣، ٣٣.

مفيد أحمد أبو موسى، وسمير عبد السلام الصوص(٢٠١١). آراء المعلمين في برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج(Blended Learning) وعلاقته بإتقانهم للمهارات الخاصة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- فلسطين، ع٢٥، سبتمبر/ أيلول، ص ص ١٠٣- ١٣٨،

منصور أحمد عبد المنعم (٢٠١٠).تصور مقترح لاستخدام التعليم الخليط في خطة الجامعة للتعليم عن بعد. مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد ٦٩.أكتوبر. ص ص ١- ١٠.

نرمين محمود أحمد. (٢٠٠٨): العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، للتعلم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

نوال محمد البسطويسى(٢٠١٤). فعالية استخدام التعلم المدمج فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

هند يوسف زائد(٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام التعلم الخليط لتنمية مهارات التفكير التاريخي والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، دكتوراه، مناهج وطرق تدريس التاريخ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

وليد محمد فرج الله(٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التربية المائية والمعتقدات البيئية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، متاح على دار المنظومة برقم ٧٠٥٢٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adesote, A., & Fatoki, R. (2013). The role of ICT in the teaching and learning of history in the 21st century. Educational Research and Reviews, 8(21), 2155- 2159

Deborah Sue, (2002). The teaching emphasis of skills and concepts: A selected study of sixth grad teachers in Southern California, M.A., California State University, Long Beach, AAT, 1404541.

Fernando Alonso, et al. (2008). Learning objects, learning objectives and Learning design. Innovation in education and teaching International, Vol. 45, No. 4, November, pp 389-400.

Feldman Robert S. (2000) : Essentials of under, stranding psychology by crworld man graphic communication me. Grown Hill. In. C. New York.

Friedman, A. (2005). Using digital primary sources to teach world history and world geography: Practices, promises, and provisos. *Journal of the Association for History and Computing*, *3*(1), 1-6.

Joergen Bang, et al. (2008). Beyond Blended Learning ! Undiscovered potentials for e-learning in organization learning Online available at http:// www.elearningeuropa.infofilesmedia13221.pdf

John Watson (2009). Blended Learning: the Convergence of Online and Face-to-Face Education, North American Council for Online Learning, Online available at: http:// www.inacol.orgresources promising practices NACOL pp- Blended Learning-lr.pdf.

Hughes, Gwyneth (2007). Using Blended Learning to increase Learner Support and Improve Retention. Teaching in Higher Education, v12 n.3, pp. 349-363, jun. (Ej763564)

Gray, C. (2006). Blended learning: why everything old is new again- but better. Computers & Education, 50(3), 853-865,

Karen .M & Jones .N. (2004): Jumping the Hurdles: Challenges of Staff Development delivered in blended Learning Educational Media.

Korkmaz, Ö., & Karakus, U. (2009). The impact of blended learning model on student attitudes towards geography course and their critical thinking dispositions and levels. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *8*(4), 51-63.

Krause, K., (2007). Giffith university blebded learning strategy. Docment number 2008/0016252.

Lee ,C,The Influences of Learning Portfolios and " Attitudes on Learning Effect in Blended E-Learning for Mathematics. (2008)

Melton, B. Graf, H. & Chopak-foss, J. (2009). Achievement and Satisfaction in blended learning versus Traditional General Geography Course Designs. *International Journal for Scholarship of Teaching and Learning. 3*(1), 1-13.

Michael, M. (2003). In search of the Elusive ADDIE Model, published in slightly amended from in performance Improvement, June.

Mohammed A. (2012). The Role of Virtual Learning Environment in Improving Information and Communication Technology Adoption in Teaching Exploring How Virtual Learning Environments Improve University Teacher's Attitudes about the Use of Information and Communication Technology". *2nd International Conference on E-Learning & Knowledge Management* (Technologies (ICEKMT 2012): April 16-17, 2012). (ED540251).

Ozgen.K. &Ufuk.K. (2009) the Impact of Blended Learning Model on Student Attitudes towards Geography Course and Their Critical Thinking Dispositions and Levels. The Turkish on-line Journal of Educational Technology.October.8 (4). (ATT3344753)

Rasmussen, C. (2003). *The quantity and quality of human interaction in a synchronous blended learning environment*. UK: Brigham Young University.

Steve .S. (2001): USE Blended Learning to Increase Learner Engagement and Reduce Training Costs. Detting up Blended Learning Courses. Learning safari .April 2001

Stephan .Douglas .Felicia: Blended Learning: Choosing the Right Blend .Encyclopedia Of Education Technology .The SDSU Department of Education Technology .San Diego State University.2008.USA

Singh, H.(2003) Building Effective Blended programs. Issue of Educational Technology , vol(43), N6, pages 51-54, November-December.