مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ والداعم) القائم على نظم إدارة التعلم وأثره في تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا (المستقلين/ والمعتمدين)

د. زينب ياسين محمد إبراهيم[١]

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال، ومن أجل ذلك استخدمت الباحثة منهج البحث القائم على التصميم، ويشمل هذا المنهج على: المنهج الوصفي التحليلي، منهج تطوير المنظومات التعليمية والمنهج التجريبي، حيث أعدت الباحثة أربع معالجات تجريبية، وتمثلت أدوات البحث في اختبارًا تحصيليًا، بطاقة تقييم منتج ومقياسًا للتنظيم الذاتي بالإضافة إلى اختبار الأشكال المتضمنة، واستخدمت التصميم التجريبي من نوع التصميم العاملي (٢ × ٢) وتم تطبيق تجربة البحث الأساسية على عينة من طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال بلغ عددهم ٦٠ طالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، وتم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة. وتم الوصول إلى عدة نتائج أهمها أن التحصيل المعرفي والأداء المهاري كانا أعلى لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المستقل الذين درسوا بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم بينما كانت أقل المجموعات الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المستقل الذين درسوا بمستوى التعلم الإلكتروني المدمج. وبذلك يتضح اتجاه الفروق بين المجموعات (داعم مستقل ثم داعم معتمد ثم مدمج معتمد ثم مدمج مستقل) كما أن التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي كان له تأثير فعّال على تنمية مهارات التنظيم الذاتي، فترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنميةً لمهارات التنظيم الذاتي كالآتي (داعم مستقل) ثم (مدمج مستقل) ثم (مدمج معتمد) ثم (داعم معتمد)، وفي ضوء ذلك قُدمت التوصيات والمقترحات المناسبة.

الكلمات المفتاحية Keywords: التعلم الإلكتروني المدمج، التعلم الإلكتروني الداعم- الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد)، التنظيم الذاتي، الألعاب الإلكترونية التعليمية، نظم إدارة التعلم الإلكتروني، البلاك بورد.

[١] مدرس تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي كلية التربية النوعية جامعة المنوفية

Abstract:
The current research aims to reveal the effect of the interaction between the level of electronic learning (Blended / supportive) based on learning management systems and the cognitive style (independence / dependence) on developing the skills of producing educational electronic games and self-organization among students of the Kindergarten Masters, and for that the researcher used the approach Design-based research ,This curriculum includes: the analytical descriptive approach, the curriculum for developing educational systems, the experimental approach, where the researcher prepared four experimental treatments, and the research tools represented an achievement test, a product evaluation card, a ,)measure of self-organization and The Embedded Figures Test (E.F.T and the experimental design was used from The global design type (2 × 2) and the basic research experiment was applied to a sample of 60 female students of the Master of Education in kindergarten, They were divided into four groups, and appropriate statistical treatments were performed. And it reached several results, the most important of which is that cognitive achievement and skill performance are higher among those with the independent cognitive style who studied at the level of supportive e-learning, while the lesser groups with the independent cognitive style who studied at the level of Blended e-learning. Thus, the direction of the differences between the groups becomes clear (independent supporter, approved supporter, approved integrated, and independent integrated),Also, the interaction between the level of e-learning (Blended - supportive) and the cognitive style had an effective impact on developing self-organization skills, so the groups were arranged in terms of the most development of self-organizing skills as follows (independent supporter) then (independent blended) then (accredited blended) and then (Certified Supporter), and in light of this, appropriate recommendations and proposals were made.

Keywords: Blended E-Learning, Supportive E-Learning, Cognitive Style (In-dependence/ Dependence), Self-Regulation, Educational Electronic Games, Learning Management System (Black Board)

مقدمة البحث:

لم يعد استخدام التعلم الإلكتروني في عمليتي التعليم والتعلم ترفًا، بل ضرورة فرضتها التطورات التكنولوجية الهائلة التي طرأت في القرن الواحد والعشرين، ومن هذه التطورات استخدام التعلم الإلكتروني بصورة كلية، أو جزئية في العملية التعليمية، وفي ضوء ذلك تغيرت المهام والمهارات المطلوبة من المعلم، حيث يضع التعلم الإلكتروني أمام المعلمين تحديات أكثر من ذي قبل تفرض عليهم المزيد من الاطلاع، وتطوير الذات لمواكبة العصر.

والتعلم الإلكتروني هو وسيلة لعرض المادة التعليمية، ويمكن التفاعل معها على مدار الساعة، والطالب هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية فهو يستطيع تحديد طريقة وزمن تعلمه، من خلال استخدام أساليب تعليم مختلفة، مثل: الفصل الافتراضي، المحاكاة، التعلم التعاوني، ومجموعات النقاش، ويتبع التعلم الإلكتروني خطوات التعليم التقليدي في الدراسة، والاختبارات، والشهادات، ولكن التسجيل والإدارة وتسديد المصروفات والمتابعة تتم عبر الإنترنت، كما أنه يتميز بإمكانية التعلم في أي وقت ومن أي مكان، ويساعد التعلم الإلكتروني في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرة إذا أُستخدم بطريقة التعليم عن بعد، وتوسيع فرص القبول المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية. (عبد الله عطاره،٢٠٠٥، ص ٣٧١).

وأشارت العديد من الدراسات إلى دور نظم التعلم الإلكتروني في تحسين بيئة التعلم، منها دراسة إدوارد، وفريتس Edward & Fritis (2001) التي أوضحت أن التعلم الإلكتروني ساعد المتعلمين في تحقيق نتائج متميزة بطريقة شيقة وساعدهم أيضًا في اكتساب المفاهيم وتطبيقها بصورة أفضل، كما أكدت منى الجزار وعايشة العمري (٢٠١٠) أن نظم التعلم الإلكتروني تسمح للمتعلم بممارسة أنشطة التعلم المختلفة بشكل يناظر ما يحدث في بيئات التعلم التقليدية، وتستهدف تحقيق التفاعلية بين المتعلم وأقرانه ومعلمه من خلال صفحات تفاعلية للمقرر الإلكتروني عبر الويب.

ويمكن تقديم التعلم الإلكتروني بمستويات عدة مختلفة، منها ما أشار إليه (أحمد سالم،٢٠٠٦، ص ١) على النحو الآتي: المستوى الجزئي أو المساعد Supplementary "Mode"، والمستوى المختلط Blended Mode والمستوى الكامل"Solitary Mode "، فالمستوى الجزئي أو المساعد: يُستخدم في دعم التعليم السائد ويتم من خلاله توجيه المعلمين إلى القيام ببعض الأنشطة الإثرائية. أما المستوى المختلط: ففيه يبدأ المعلم بالتمهيد للدرس، ثم يوجه طلابه إلى تعلم الدرس بمساعدة التعليم الإلكتروني، ثم التقويم الذاتي النهائي باستخدام الاختبار الإلكتروني أو بالشكل التقليدي، بينما المستوى الكامل الذي يعتبر التعلم الإلكتروني بديلاً عن التعلم الصفي، وفيه يتم التعلم من أي مكان وفي أي وقت خلال ٢٤ ساعة من قبل المتعلم حيث تتحول الفصول إلى فصول افتراضية.

ويضيف محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) مستوى آخر حيث صنّف توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية إلى أربعة مستويات: الأول؛ المستوى الإثرائي، ويعني استخدام التعليم الإلكتروني بوصفه مصدرًا للمعلومات، يستفيد بها المتعلم في دعم التحصيل، واكتساب المهارات، والثاني؛ المستوى التكميلي، ويتم فيه التعلم داخل الفصل، والاستفادة من الإنترنت كوعاء لمصادر التعليم، والخبرات بالمقرر الدراسي الذي يتم تصميمه وإنتاجه وإتاحته على

الإنترنت، والثالث؛ المستوى الأساسي الذي يتم فيه الاعتماد على الإنترنت اعتمادًا كاملاً في التعليم، حيث يتم بناء نظام التعلم الإلكتروني، وتوفير متطلباته، ثم تصميم المقررات، وأدوات التعليم، وأساليب التفاعل، والاتصال وإتاحتها في مواقع خاصة بالمؤسسات التعليمية، ويوفر الموقع بذلك كلًا من محتوى المقررات للمتعلم والتدريب والأنشطة والاختبارات بالإضافة إلى واجهة التفاعل التي ترشد المتعلم في مساره التعليمي، وتوجهه إلى أدوات التفاعل والاتصال، وطلب المساعدة والتوجيه، والأخير؛ المستوى المتكامل: ويتضمن هذا المستوى المستويات السابقة إلى جانب التصوير الرقمي للمعلم، وهو يقوم بالشرح الذي يتم إتاحته على الموقع والتفاعل والاتصال تزامنيًا، أو لا تزامنيًا بالإضافة إلى الاستفادة من مصادر المعلومات الأخرى المرتبطة وإتاحة وصول المتعلم إليها من خلال الموقع، وكذلك الوصول إلى المكتبات الرقمية بالإضافة إلى المختبرات والمتاحف والمعامل الافتراضية.

ولقد تبنت عديد من الجامعات منظومة التعلم الإلكتروني، وجعلت من المقررات الإلكترونية أساسًا لتقديم هذا النوع من التعلم من خلال أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ومنها البلاك بورد Blackboard، حيث يتيح الاتصال بين الطلاب فيما بينهم وبين الجامعة، والمساهمة في وجهات النظر المختلفة، والإحساس بالمساواة، وسهولة الوصول للمعلم، وتطوير طرق التدريس، وملائمة مختلف أساليب التعلم، والمساعدة الإضافية على التكرار وتوفير المناهج طوال اليوم في كل أيام الأسبوع، والاستمرارية في الوصول إلى المناهج، والانصراف عن الحضور الفعلي، وسهولة وتعدد طرق تقويم الاستفادة القصوى من الزمن، وتقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم (عبدالله الموسى، ٢٠٠٨، ص ص ٢٠٥، ٢٠٨)، كما يتيح نظام التعلم الإلكتروني المحتوى العلمي والخدمات التعليمية، ونظام إدارة التعلم والتطوير والمتابعة (أحمد سالم،٢٠٠٤، ص ٣١١).

ويمكّن نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard المؤسسات التعليمية من تقديم المقررات الإلكترونية على الإنترنت كمكمل لمقررات التعليم التقليدي، ويسمح للجامعات بإضافة مصادر تعليمية إلكترونية للطلاب، مثل: ملفات العروض التقديمية، ملفات الفيديو، ملفات الصوت، والحركة، ومصادر أخرى يمكن إضافتها من خارج البلاك بورد لتدعيم المقررات وتحسين التدريس وزيادة كفاءة التعلم. وكذلك يتيح نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard للمتعلمين على اختلاف مستوى التعليم الإلكتروني الذي يدرسون به مقرراتهم قائمة بالمقررات المتاح لهم دراستها، ومعلومات عن كل مقرر وقائمة بالمحاضرات، والتواصل بصورة لا تزامنية من خلال تبادل الرسائل البريدية والاشتراك في منتديات النقاش بين الطلاب بعضهم البعض، أو بين الطلاب والمعلم، وإتاحة مصادر معلومات إلكترونية لدعم ما يدرسه الطلاب، وإتاحة بنك الأسئلة المرتبطة بالمقرر للتدريب عليها، والتقويم باستخدام سجلات الأداء، والمناقشات المفتوحة والمحدودة. ويتطلب استخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard من المتعلم التمكن من مهارات استخدام شبكة الإنترنت، ومهارات استخدام مستعرض الإنترنت، ومهارات الكتابة ومهارات إدارة الملفات، ولا يحتاج إلى التمكن من لغات البرمجة ولا لغة HTML. (Coetzee, R., 2014, p1)

وتقدم جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية مستويان فقط للتعلم الإلكتروني من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard وهما: التعلم الإلكتروني المدمج Blended e-

learning، التعلم الإلكتروني الداعم Supportive e- learning ، ولكل مستوى من هذه المستويات استراتيجية تعليمية وخصائص تميزه عن غيره، فالمستوى المدمج فيه يتم تقسيم أنشطة التعلم بين لقاءات إلكترونية عبر الويب ولقاءات صفية وجهًا لوجه بحيث يكمل كل منهما الآخر، مما يعطي للمتعلمين القدرة على مراجعة الدرس حسب الحاجة حيث يعد الوصول إلى المحاضرات إلكترونيًا أفضل من محاولة تدوين ملاحظات في أثناء الاستماع إلى المعلم، كما أنه يتيح الوقت الكافي والفرصة للتفكير في الأسئلة والبحث قبل تقديم الاستجابات. كما أن المتعلمين الذين يترددون في التحدث في غرفة الصف عادة ما يشعرون بالارتياح في هذا النوع من التعلم، كما تتوفر الفرصة لجميع المتعلمين للتفكير وصياغة أفكارهم بعناية كبيرة وبالتالي تتحسن نوعية المناقشات في المواقف التعليمية. أما المستوى الداعم يعتمد بدرجة كبيرة على اللقاءات الصفية التقليدية حيث يتم دراسة محتوى المقرر والقيام بكل الأنشطة المصاحبة له مع إتاحة هذا المحتوى إلكترونيًا ربما يحتاج إليه المتعلمين.

ويعد تطبيق التعلم الإلكتروني بالمستوى الداعم ملزمًا لكل المقررات في الجامعة، وبدون استثناء، ويتم تطبيق التعلم الإلكتروني المدمج في مقررات أو برامج، وذلك بناءً على اختيار القسم وبموافقة الكلية والجامعة. (القواعد المنظمة للتعليم الإلكتروني المدمج بجامعة بيشة، ٢٠١٨، ٢)

وقد تناقضت نتائج الدراسات عند توظيف مستويات التعلم الإلكتروني. فمن الدراسات ما أثبتت فاعلية الإنترنت في تدريس المواد التعليمية مثل دراسة حماد الطيار العنزى (٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية استخدام الإنترنت في تدريس العلوم، وعلى العكس دراسة جود بنت محمد بن سعد آل محمد (٢٠٠٣) التي أثبتت عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الإنترنت وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل المعرفي والزمن المستغرق لتحقيق أهداف وحدة الحج في مقرر الفقه؛ ودراسة أحمد فهيم بدر عبد النعيم (٢٠١٠) التي أثبتت تفوق التعلم الإلكتروني الكامل على التعلم الإلكتروني المدمج في التحصيل المعرفي؛ وعلى العكس دراستي حمدي عز العرب (٢٠٠٩) التي أثبتت تفوق التعلم الإلكتروني المدمج على التعلم الإلكتروني الكامل في تنمية مفاهيم تكنولوجيا التعليم؛ ودراسة حسن الباتع، السيد عبد المولى (٢٠٠٨) التي أثبتت تفوق التعلم الإلكتروني المدمج على التعلم الإلكتروني الكامل في الأداء المهارى؛ بينما أكدت دراسة غادة عبد الحميد (٢٠١٢) على تفوق مجموعة التعلم الإلكتروني الداعم على كلا المجموعتين التجريبيتين للتعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج) في التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم لدى الطالبات في جامعة الملك خالد؛ وكذلك دراسة ريم عبد الرحمن المبارك (٢٠١٨) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين مجموعة التعلم باستخدام نمط التعلم المدمج ومجموعة التعلم الداعم سواء في اختبار التحصيل المعرفي لمحتوى مقرر تقنيات التعليم أو مقياس الاتجاه نحو نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).

ويُعد الأساس النظري للتعلم الإلكتروني بمستوياته المختلفة من أهم النقاط التي يستند إليها البحث الحالي، حيث يرتبط الأساس النظرى للتعلم الإلكتروني الداعم بالنظريات السلوكية والمعرفية والبنائية، حيث تؤكد النظرية السلوكية على العمليات المعرفية كالفهم، والتذكر، والاستدلال والاستبصار كمثيرات أساسية في عملية التعلم، كما تؤكد أن الإدراك المعرفي يشير إلى عملية استقبال المعلومات الحسية وتحويلها أو تزويدها وتهذيبها وتخزينها وطرق تذكرها واستخدامها.

وتؤكد النظرية المعرفية على أن التعلم ينطوي على أنواع مختلفة من الذكريات، والتحفيز، والتفكير. يتم تخزينها في الذاكرة باستخدام نمط من العقد يُنشئ شبكة، باتصال العقد ببعضها البعض من خلال العلاقات. وتتضمن نظرية التعلم المعرفي جانبيين إضافيين هما، التعلم المعرفي الاجتماعي، الذي يستخدم في التعلم الإلكتروني كتعلم اجتماعي، والتعلم السلوكي المعرفي، الذي يستخدم في التعلم الإلكتروني عن طريق تذكير المتعلمين بالمفاهيم التي يعرفوها مسبقًا في بداية اللقاء، وذلك في سبيل تفعيل العقد الدماغية المتعلقة بموضوع اللقاء. وتعتمد النظرية البنائية على الفلسفة الذاتية التي تقّوم المعرفة كلها على أساس الخبرة الذاتية حيث تركز أيضًا على إعداد المتعلم لحل المشكلات في ظل مواقف، أوسياقات غامضة. وفي التعلم الإلكتروني الداعم يعتمد المتعلم على بناء المعرفة وليس استقبالها فقط، وعلى التحكم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتعلم النشط الأصيل، والتفكير التأملي، والاستكشاف الموجّه، وتعددية وجهات النظر، والتقويم الأصيل. ونجد أن الأساس النظرى للتعلم الإلكتروني المدمج يعتمد على نفس النظريات الثلاث السابقة بالإضافة إلى النظرية الارتباطية التي تدعم التعليم الإلكتروني بشكل عام وهي النظرية التي تلخص عملية التعلم في عقد وارتباطات بين مثيرات واستجابات. فكان التعلم في ضوء النظرية الارتباطية هو التغيرات في السلوك أي التغير في استجابات الفرد في موقف ما، وعلى أساس ذلك يدعم التعلم الالكتروني هذه النظرية من خلال ربط التعلم الالكتروني مع عدة أشخاص في وقت واحد، حيث يوجد المتعلم والمثير والمعلم، وتستخدم في التعليم الالكتروني المدمج ما يُعرف بالفصول الافتراضية الإلكترونية، التي تتيح للمستخدم أن يقوم بحضور المحاضرة عن طريق الإنترنت، وأيضًا يسمح بالتفاعل بين المتعلم والمعلم. وكذلك نظرية التعلم النشط والتي ترى أن المتعلمون يتعلمون بشكل أفضل من خلال الممارسة. فتنص نظرية التعلم النشط على وجوب التفاعل بنشاط أو المشاركة في العملية التعليمية من قبل المتعلمين في سبيل التعلم بشكل أفضل. وتعد كل من التفاعلات والتلعيب والاختبارات والتمارين عناصر في التعلم الإلكتروني تلتزم بنظرية التعلم النشط.

وفي ضوء ما سبق، جاء البحث التطويري الحالي ليهتم ببحث أثر اختلاف مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، والداعم) القائم على نظام إدارة التعلم (البلاك بورد).

من ناحية أخرى تمثل الأساليب المعرفية نماذج لتحصيل المعلومات وتكوينها وتناولها، سواء أكان مصدرها ذاتيًا (الفرد)، أم خارجيًا (البيئة المحيطة)، ويعتبر الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي من أكثر الأساليب المستخدمة في المجالات التربوية والمهنية، وتكمن أهمية هذا الأسلوب بالنسبة للعملية التعليمية في دوره في تحسين مستوى التعلم واستراتيجيات المتعلمين في التفكير وتحسين طرق التعليم، وترجع أهمية مراعاة هذا الأسلوب إلي معرفة الطرق التي يستجيب بها الفرد لجميع المثيرات التي توجد في المجال الإدراكي من حوله ومعرفة طريقة تفكيره وسلوكه تجاه أي مثير خارجي، وبذلك يمكننا فهم طبيعة العلاقة بين عملية الإدراك والموضوع. (أنور الشرقاوي، وسليمان الشيخ, ١٩٨٨).

وتطبيقاً على هذا البحث فإن أسلوب (الاستقلال في مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي) ذو أهمية في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي الواحد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، سواء التعليمية أو الاجتماعية أو في اختيار مستوى التعلم الإلكتروني المدمج أو الداعم أو في طريقة التفاعل مع المحتوى التعليمي، فمن

خلال خصائص الطلاب المعتمدين والمستقلين يتوقع أن يكون التعلم الإلكتروني المدمج أفضل مع الطلاب المستقلين الأكثر قدرة على تحصيل أجزاء المجال وإدراكه في صورة مستقلة عن طريق تحليل المادة التعليمية، ثم إعادة تنظيمها بصورة تعكس بنيتهم العقلية حيث في هذا المستوى يتم احتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٢٥٪ من مجموع درجات المقرر بمعنى أن الأنشطة الإلكترونية التي يقوم الطالب بتنفيذها ستصبح متعددة ومتنوعة وذلك ما يفضله الطلاب المستقلون بالإضافة إلى أن المعلم يلتزم بإضافة أنشطة إلكترونية للمقرر مرة واحدة في الأسبوع على الأقل بما يستدعي دخول الطالب للرد والمشاركة، ولكن في مستوى التعلم الإلكتروني الداعم تخصص ١٥٪ فقط من مجموع درجات المقرر على الأنشطة الإلكترونية مما يعني أن نسبة الأنشطة التقليدية التي يحتاج فيها الطالب لمساعدة المعلم سيكون أكثر من الأنشطة الإلكترونية وذلك ما يفضله الطلاب المعتمدون الذين لا يمكنهم تحليل المواقف التعليمية المبهمة أو تنظيم مواقف تحتاج إلى إعادة تنظيم، ولذا فإنهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تقدم لهم، بالإضافة إلى أن للمعلم الحرية في إضافة الأنشطة بالاتفاق مع الطلاب والتنويه عن الأنشطة في لوحة إعلانات المقرر.

ومن هنا فإنه من الضروري أن يهتم القائمون على العملية التعليمية بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن يختاروا من المواقف والوسائل التعليمية ما يناسب كل فرد تبعًا لأسلوبه المعرفي حتى يمكن الارتقاء بعمليتي التعليم والتعلم إلى المستوى الأمثل.

ولما كانت الاتجاهات التربوية الحديثة تركز على الابتعاد عن الأسلوب التقليدي في التعلم، وتفعيل دور المتعلم ليصبح محور العملية التعليمية، فقد أصبح من الضروري استخدام تقنيات تربوية حديثة تراعي التطور التكنولوجي وتستند إلى الأساس النفسي للمتعلمين، وهو ميلهم واتجاهاتهم نحو اللعب والألعاب في عصر انتشرت فيه الألعاب الحاسوبية، والتي تساعد على أن يكون المتعلم أكثر تشويقاً وتفاعلاً في المواقف التعليمية. (مأرب المولي، لميعة العبيدي،٢٠١٢، ص ص ٦٠٨ – ٦٠٩).

وتعد الألعاب الإلكترونية التعليمية إحدى أنماط التعليم الإلكتروني التي تسعى نحو تحقيق هدف تعليمي يتم تحقيقه بعد ممارستها، والغرض منها تنمية استعدادات الطفل، كذلك تحقيق الأهداف التربوية للنشاط التعليمي (عبير منسي،٢٠٠٣، ص ٨٠).

ويرى محمد الحيلة (٢٠٠٢) أن اللعب الإلكتروني له دورًا كبيرًا في نمو النشاط العقلي المعرفي وله أهمية في نمو الوظائف العليا، كالإدراك والتفكير والخيال والإبداع عند المتعلم بدءً من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيداً وبالتالي يتفتح ذهن المتعلم عندما يلعب وتنمو لديه القدرة العقلية من خلال تفاعله مع الألعاب.

وقد أجريت عديد من الدراسات التي توضح فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في زيادة تحصيل المتعلمين وتنمية مهاراتهم التعليمية، ومنها ودراسات كل من (السيد عبد المولى، ٢٠١٥؛ أمل معجب، ٢٠١٤؛ منصور سمير،٢٠١٤؛ شرين أنوار،٢٠١١) والتي توصلت بمجملها إلى وجود فروق في زيادة التحصيل وتنمية المهارات المختلفة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية. ونتيجة لذلك سعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال.

أما بالنسبة للتنظيم الذاتي فإنه يحتل مكانة مهمة في التعليم الإلكتروني ويعد من الدعائم الأساسية التي يُبنى عليها هذا النوع من التعليم، حيث يوفر التعليم الإلكتروني الفرص للطلاب لكي يتولوا السيطرة والتحكم في تطور تعلمهم، ويكونوا مسئولين عنه، ويتطلب ذلك من الطلاب بذل الكثير من الجهد، حيث يُتوقع من الطلاب في التعليم الإلكتروني أن يكونوا موجهين ذاتيًا، لكي يكونوا مستعدين جيدًا للأنشطة أثناء التعلم، ولكي يشترك الطلاب بنشاط من الأنشطة، فإنهم يحتاجوا إلى تحديد أهدافهم التعليمية الشخصية، وإلى استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة، وبأن يكونوا قادرين على مراقبة سلوكهم، وفي هذا الموقف فإنه من المهم للطلاب معرفة كيفية تنظيمهم لوقتهم، ومواردهم، واستراتيجياتهم من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية، وتُظهر البحوث بأن الطلاب ذوي المستويات الأعلى في الضبط والتنظيم الذاتي، يميلوا إلى التعلم بفاعلية ويحصّلوا تحصيلًا علميًا أفضل، بالمقارنة بهؤلاء الطلاب ذوي المستويات الأقل من الضبط والتنظيم الذاتي.

Ozturk, 2017, p. 339) &Sun, et al., 2018, p. 42; Cakiroglu(

وعلي الرغم من أهمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام والدراسة والبحث، أو في تصميم البيئات واختيار الأساليب المناسبة لتنشيط وتنمية هذه المهارات، لذا فإن البحث الحالي يسعى للكشف عن أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي على تنمية الأداء المهاري والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

ومما سبق استخلصت الباحثة أنه يمكن أن توجد علاقة بين مستويات التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي وربما تؤثر على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى الطلاب لذلك يجب تشجيع الطلاب على بذل أقصى مجهود لديهم للحصول على أفضل النتائج، حيث أن بيئة التعلم الإلكتروني لديها القدرة على زيادة النواتج والمخرجات التعليمية في الموضوعات العلمية المعقدة عند الطلاب، كما يجب أن يتوفر لدى الطلاب مجموعة من المهارات ومنها على وجه الخصوص مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لتعلم الموضوعات المعقدة باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد والاستفادة من قدراته كبيئة تعليمية فعّالة، ويحتاج ذلك إلى دراسة للكشف عن أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظام إدارة التعلم البلاك بورد وكذلك الأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد) في تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال.

مشكلة البحث:

يمكن بلورة مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها من خلال المحاور التالية:

أولًا: طبيعة النمط التقليدي المستخدم لإكساب طالبات ماجستير رياض الأطفال بكلية التربية جامعة بيشة مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية، وعدم مناسبة هذا النمط التقليدي لمواجهة العديد من المشكلات ومنها عدم القدرة على الحضور المستمر والمنتظم للمحاضرات، مما نتج عنه ضعف الجانب المعرفي والمهاري لإنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية، وجاء ذلك نتيجة للدراسة الاستطلاعية باستخدام استبيان قامت الباحثة بتطبيقه على (١٥) طالبة من طالبات ماجستير رياض الأطفال لرصد الواقع الفعلي الخاص بمدى إلمام الطالبات بالمعارف والمهارات

اللازمة لإنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية، فأظهرت النتائج عدم قدرة طالبات ماجستير رياض الأطفال على إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية وفق الطريقة التقليدية، وذلك نتيجة قلة الأجهزة المتوفرة بالكلية وعدم كفاءتها وجودتها في العمل، إلى جانب عدم قدرتهن على الانتظام في الحضور للمحاضرات، وكذلك افتقارهن فرص المشاركة والتفاعل فيما بينهن، وفيما بينهن وبين أستاذة المقرر، كما أبدت جميع أفراد العينة الاستطلاعية الرغبة في اكتساب مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية وفق طريقة تناسب ظروفهن ويتوافر فيها أجهزة ملائمة لعملية الإنتاج، ونتيجة لذلك وجدت الباحثة أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد الذي تدعمه جامعة بيشة يمثل خيار استراتيجي لتفادي هذه المشكلات كما أنه يعتبر وسيلة مناسبة لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة، حيث تسمح الجامعة بأكثر من مستوى للتعلم الإلكتروني القائم على البلاك بورد كما أن استخدامه سهل ولا يحتاج مجهود أو خبرات متخصصة من الطلاب.

ثانيًا: ونظرًا للمميزات العديدة لنظام البلاك بورد والتي أسفرت عنها نتائج الدراسات السابقة كدراسة هرديزفلد وولكر وبوتال (Heirds field, Walker, Tambyah & Beutel 2011)؛ ودراسة (Martin (2008؛ ودراسة وودز وبيكر وهوبز(Woods, Baker & Hopper (2004) فقد شهد انتشارًا واسعاً في جميع دول العالم ومنها المملكة العربية السعودية والتي طبقته في جميع جامعاتها سعياً منها لتجويد التعليم ومواكبة التطور التقني والمعرفي في العالم، ومع انتشار استخدام نظام البلاك بورد أصبح هناك ضرورة ملحة وأهمية خاصة للتعرف على الأنماط والأساليب المناسبة لتصميم برامج التعلم الإلكتروني الأكثر فعالية في تحقيق التحصيل خاصة في ضوء تناقض نتائج الدراسات السابقة حول فاعلية أنماط ومستويات التعلم الإلكتروني ومنها دراسات كل من(أحمد عبد النعيم،٢٠١٠؛ حمدي عز العرب،٢٠٠٩؛ غادة عبد الحميد،٢٠١٢؛ ريم المبارك، ٢٠١٨؛ شاهيناز محمود،٢٠١٤) والتي لم تتفق على المستوى الأكثر مناسبة وفعالية، مما يؤكد الحاجة إلى تحديد مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) الأكثر مناسبة وفاعلية للطالبات (المعتمدات، والمستقلات)، حيث لم تتطرق تلك البحوث إلى العلاقة بين مستوى التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي وخاصة (الاستقلال، والاعتماد) على المجال الإدراكي، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

وفي ضوء ما سبق، يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) والأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم استبعاد مستوى التعلم الإلكتروني الكامل والذي يتعارض تطبيقه مع أنظمة الجامعات السعودية.

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث وصياغتها في العبارة التقريرية التالية:

" توجد حاجة لتحديد أنسب مستوى لتقديم التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) وتحديد أثر تفاعله مع الأسلوب المعرفى (الاعتماد/ الاستقلال)، لتنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال بكلية التربية جامعة بيشة وذلك في محاولة لتوفير المعالجة الملائمة لأكبر قاعدة من المتعلمين، ويعد البحث الحالي أحد بحوث التفاعل بين الاستعداد والمعالجة Aptitude Treatment-Interaction(A. T. I)

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس:

للتوصل لحل لمشكلة البحث يسعى البحث الحالى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتى:

كيف يمكن تصميم نظام تعلم إلكترونى باستخدام مستوييي التعلم الإلكتروني (المدمج، الداعم) ودراسة أثر تفاعلهما مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد) لتنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما صورة المحتوى التعليمي للمقرر الإلكتروني المستخدم في تدريس مقرر تطبيقات على الحاسب في رياض الأطفال من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard بمستويا التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم)؟

٢- ما مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية؟

٣- ما أثر اختلاف مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم على تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال؟

٤- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكي من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard على تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال؟

٥- ما أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال؟

٦- ما أثر اختلاف مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال ؟

٧- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال ؟

٨- ما أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد صورة المحتوى التعليمي للمقرر الإلكتروني المستخدم في تدريس مقرر تطبيقات على الحاسب في رياض الأطفال من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard بمستويا التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم).

٢- الكشف عن أنسب مستوى للتعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم على تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال ؟

٣- الكشف عن الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) الأنسب في تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال عند التعلم من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard ؟

٤- الكشف عن أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال؟

أهمية البحث:

يفيد البحث الحالي فيما يلي:

١- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم Blackboard بلاك بورد لتحقيق أهداف مقرراتهم الدراسية بطريقة مشوقة.

٢- قد تسهم نتائج هذا البحث في تزويد مصممي ومطوري بيئات التعلم الالكترونية بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية عند تصميم مستويات التعلم الإلكتروني وأثرها فى تنمية المهارات والتنظيم الذاتى.

٣- يسهم هذا البحث في تحسين أداء طلاب الجامعة في التعامل مع نظام إدارة التعلم Blackboard.

٤- يسهم هذا البحث في لفت أنظار القائمين على الدورات التدريبية في تضمين دوراتهم استخدام نظم إدارة التعلم في تدريب أعضاء هيئة التدريس.

٥- يوجه هذا البحث المسؤولين إلى اعتماد التعليم الإلكتروني بمستوياته المختلفة في التدريس بالجامعات.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة منهج البحث القائم على التصميم، ويشمل هذا المنهج ثلاثة مناهج بحثية هي: (١) المنهج الوصفي التحليلي، (٢) منهج تطوير المنظومات التعليمية، (٣) المنهج التجريبي، فاستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري للبحث، وكذلك إعداد قائمة معايير تصميم وإنتاج الألعاب الإلكترونية، كما استخدم المنهج التجريبي في تنفيذ كافة إجراءات تجربة البحث والتعرف على كيفية تصميم المحتوى الإلكتروني المقدم من خلال

نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard بالمستويين (المدمج/ الداعم) ودراسة أثر تفاعلهما مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) لتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

١- مجتمع البحث: طالبات ماجستير قسم رياض الأطفال– كلية التربية– جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
٢- نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard.
٣- مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال ببرنامج الماجستير.
٤- شعبة (٢٥٥) تتلقى التعلم الإلكتروني المدمج، وشعبة (٢٥٣) تتلقى التعلم الإلكتروني الداعم.
٥- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

متغيرات البحث:

يتضمن البحث الحالي المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل: مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم).
٢. المتغير التصنيفي: الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الإدراكي.
٣. المتغيرات التابعة:

- التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية.
- الأداء المهاري لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية باستخدام برنامج اسكراتش.
- مهارات التنظيم الذاتي.

أدوات القياس:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية لتحقيق الهدف من البحث:

١- اختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية.
٢- بطاقة تقييم منتج لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية باستخدام برنامج اسكراتش.
٣- مقياس مهارات التنظيم الذاتي.

التصميم التجريبي:

في ضوء المتغيرات المستقلة للبحث تم استخدام التصميم التجريبي من نوع التصميم العاملي ٢×٢ مع القياس القبلي والبعدي، كما هو موضح بالشكل (١).

التطبيق القبلي	الأسلوب المعرفي / مستوى التعلم الالكتروني	الاعتماد	الاستقلال	التطبيق البعدي
- الاختبار التحصيلي. - مقياس مهارات التنظيم الذاتي.	المدمج	م١: (طالبات معتمدات) استخدمن البلاك بورد بمستوى التعلم الإلكتروني المدمج.	م٢:(طالبات مستقلات) استخدمن البلاك بورد بمستوى التعلم الإلكتروني المدمج.	- الاختبار التحصيلي. - بطاقة تقييم منتج. مقياس مهارات التنظيم الذاتي.
	الداعم	م٣: (طالبات معتمدات) استخدمن البلاك بورد بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم.	م٤: (طالبات مستقلات) استخدمن البلاك بورد بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم.	

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طالبات ماجستير قسم رياض الأطفال، كلية التربية - جامعة بيشة في التجربة الأساسية للبحث من (٦٠) طالبة تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات تجريبية.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض البحثية الآتية:

١- الفروض الخاصة بالتحصيل المعرفي:

- **الفرض الأول:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم.

- **الفرض الثاني:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال).
- **الفرض الثالث:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع لتأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد).

٢- الفروض الخاصة بالآداء المهاري:

- **الفرض الرابع:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم.
- **الفرض الخامس:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال).
- **الفرض السادس:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع لتأثير التفاعل بين كل من مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد).

٣- الفروض الخاصة بالتنظيم الذاتي:

- **الفرض السابع:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (المدمج- الداعم).
- **الفرض الثامن:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال).
- **الفرض التاسع:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

ترجع لتأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد).

خطوات البحث:

اتبعت الباحثة الخطوات والإجراءات الآتية:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي بغرض وضع الإطار النظري، وكيفية بناء أدوات القياس.
٢- تصميم المحتوى العلمي، وإجازته بعرضه على مجموعة من الخبرات لاستطلاع آرائهم حول مدى كفاية المحتوى العلمي لتحقيق الأهداف المحددة، ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
٣- بناء قائمة المعايير الخاصة بإنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية.
٤- إعداد أدوات القياس (الاختبار التحصيلي، بطاقة تقييم المنتج، مقياس مهارات التنظيم الذاتي). وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتأكد من صلاحيتهما للتطبيق.
٥- إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات القياس وإجراء التعديلات اللازمة.
٦- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى أربع مجموعات تجريبية.
٧- تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي قبليًا على عينة البحث.
٨- إجراء تجربة البحث الأساسية.
٩- تطبيق أدوات القياس بعديًا على عينة البحث.
١٠- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا للوصول إلى النتائج وعرضها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الأبحاث السابقة.
١١- التوصل لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
١٢- كتابة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

مصطلحات البحث:

فى ضوء اطلاع الباحثة على التعريفات التى وردت فى عديد من الأدبيات التربوية والنفسية ذات العلاقة بمتغيرات البحث تم تحديد مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو الآتى:

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلا ك بورد Blackboard):

هو نظام إدارة التعلم الإلكتروني المعتمد في جامعة بيشة، وهو نظام يتيح للأساتذة تحميل المواد التي تقوم بتدريسها على الموقع الإلكتروني وتتيح للطالبات فرصة الاستمرار في عملية التعلم في أي وقت وفي أي مكان.

مستوى التعلم الإلكتروني E- learning level

ينقسم التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات على نظام إدارة التعلم البلاك بورد في جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية إلى الأقسام الآتية:

- **التعلم الإلكتروني المدمج** blended e- learning**:** تستبدل فيه نسبة محددة من الحضور داخل القاعات بحضور أنشطة إلكترونية على موقع المقرر وباستخدام أنظمة وأدوات التعليم الإلكتروني.
- **التعلم الإلكتروني الداعم** supportive e- learning**:** يكون فيه الحضور للمحاضرات وجهًا لوجه في القاعات بالجامعة بالإضافة إلى المحتوى الإلكتروني، والأنشطة الإلكترونية التي يتم تقديمها من خلال نظام إدارة التعلم لدعم عملية التعلم وتسهيلها.
- **الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد) على المجال الإدراكي**-Independence): dependence)

يُعرف بأنه طرق تفضيل المتعلم لاستقبال المعلومات وإصدارها، على النحو الذي يدل على تعلقه بعمليات تناول المعلومات وتجهيزها، وأسلوبه في الفهم والتذكر، والحكم على الأشياء وحل المشكلات، وهي صفة مميزة تصاحب الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد على المجال الإدراكي) في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد)، لبناء المفاهيم والمعارف والمهارات المرتبطة بإنتاج الألعاب الإلكترونية، ومعالجتها لتتوافق مع أساليبهم المعرفية.

ويتميز المتعلم ذو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي بقدرته على تحليل عناصر الموقف، وإدراكه بشكل مستقل، وتنظيم عناصر المجال، واسترجاع المعلومات التي تعتمد على الفهم، ويتعلم من خلال اللغة اللفظية، في حين يتميز المتعلم ذو الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي، بقدرته على تنظيم المواقف والمثيرات في البيئة المحيطة ويفضل التعامل مع المواد التعليمية السمع بصرية التي تقدم لهم بصورة منظمة، وأسلوبه في استرجاع المعلومات يكون أقل فاعلية عن المستقل عن المجال الإدراكي، وخاصة إذا كان كم المعلومات كبير.

الألعاب الإلكترونية: Electronic games

تتبنى الباحثة تعريف عبيد مزعل (٢٠١٠، ص ١١٦) بأنها "برمجيات تهدف إلى المزج بين التعلم وبين الترفيه في آن واحد، وذلك لتوليد الإثارة والتشويق والرغبة الجادة في التعلم الممزوج بالترفيه، وتعتمد على وضع الطالب أمام مشكلة تتحدى ذهنه ويقوم بحلها عن طريق اللعب، لذا تعتمد على روح المنافسة لإثارة دافعيه الطالب، وطرد الملل والرتابة من اللعبة".

التنظيم الذاتي: Self-regulation

هو مجموعة من الخطوات أو الأفعال أو السلوكيات التي يمارسها المتعلم من أجل اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال، ويتم تقدير مهارات التنظيم الذاتي بالمقياس الذي يتم إعداده ضمن أدوات هذا البحث.

الإطار النظري للبحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال/

الاعتماد) على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال، فقد اشتمل الإطار النظري على المحاور التالية:

المحور الأول: نظم إدارة التعلم الإلكتروني ومستويات التعلم الإلكتروني:

تعد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني الأداة الرئيسة في دعم التعلم الإلكتروني في الوقت الحالي؛ لأنها تتألف من مجموعة أدوات إلكترونية مهمة لمساندة التعلم والتدريس أدت إلى بناء وتطوير بيئة تعليمية جديدة عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" ومن هذه الأنظمة نظام البلاك بورد.

وتعرّف إيمان شعيب (٢٠١٤) نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) بأنه نظام معلوماتي يقوم على إدارة التعليم ومتابعة الطلاب، ومراقبة قدرة وكفاءة النظم التعليمية في المؤسسة التعليمية، ويوفر أطر وأدوات متعددة للاطلاع على المواد المقررة دراسيًا، والتفاعل معها بطرق حديثة ومتطورة بأساليب سهلة، كما يتيح للطلبة التواصل مع أستاذتهم وأيضًا التواصل فيما بينهم، كما يستطيع الأساتذة تقديم المقررات بطرق مختلفة ومبسطة، وأيضًا تقديم الواجبات اليومية ومتابعتها ووضع الملاحظات الهامة، والتواصل مع طلابهم وتقديم الامتحانات وعرض نتائجها، وهو نظام يمكّن كل من الأساتذة والطلاب من إقامة حوار فيما بينهم عن طريق نافذة الحوار وأيضًا عن طريق الرسائل الإلكترونية الخاصة بكل طالب والعامة للطلبة جميعًا.

فالمتعلم القارئ الذي يعتمد على السمع واللفظ، والذي يفضل الكلمات، واللغة المكتوبة والتفسيرات المنطوقة، يمكن تلبية حاجاته بسهولة، كذلك المتعلم المتأمل الذي يفضل المراقبة والنظر إلى الأمور من زوايا متعددة وذلك بالاستفادة من لوحة المناقشة الموجودة في النظام، حيث تتيح للمتعلم البحث عن موضوعات كثيرة وعمل الاحكام والإجابة عن أسئلة معينة تم إعدادها وحفظها من قبل المعلم أو من قبل طلاب آخرين، كما أن النظام يلبي حاجات المتعلم المرئي أي الذي يتعلم من خلال العرض ويفضل الرسوم البيانية، والخرائط والجداول الزمنية، والصور والأفلام، بالإضافة إلى تلبية النظام حاجات المتعلم الذي يفضل التعلم من خلال القيام بعمل، أي الذي يستمتع بالتعلم من خلال المحاكاة، ولعب الأدوار، والحركات الإبداعية، وعمل المشاريع. (Zhang, perris, andyeung,2005)؛(Tekinarslan,2009)

ويتطلب استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) من المتعلم التمكن من مهارات استخدام شبكة الإنترنت ومهارات استخدام مستعرض الإنترنت ومهارات الكتابة ومهارات الملفات ولا يحتاج إلى التمكن من لغات البرمجة. (Coetzee,2014,1)

وتبرز أهمية النظام في الأدوات والوسائل الكثيرة التي تمكن المعلم من بناء مقررات ديناميكية تفاعلية بسهولة ويسر، مع إدارة محتوى المقرر بطريقة مرنة وبسيطة وفعالة، ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية كما يمكن ربطه مع أنظمة التعلم الإلكترونية الأخرى، ويتيح النظام فرص كبيرة للمتعلمين في أن يتواصلوا مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت، وذلك من خلال الأدوات المتنوعة التي يوفرها للاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسرة. بالإضافة إلى التواصل مع المعلم وبقية المتعلمين المسجلين في نفس المقرر. (Saudi Electronic University,2015)

ولنظام البلاك بورد خصائص متعددة أجملتها إيمان شعيب (٢٠١٤) في:

– إمكانية تقسيم المتعلمين سواء أكان بشكل عشوائي أو من خلال اختيار الطلاب مجموعاتهم بأنفسهم وكل مجموعة تستطيع توزيع المهام بينها ويكون لها منتدى وغرفة دردشة أو لوحة بيضاء وذلك كله يتم بمتابعة المعلم ومراقبته للطلاب المنتميين لأي مجموعة.

– توفير كلمة سر لكل مستخدم سواء كان طالبًا أو معلمًا أو مشرفاً تمكنهم من الدخول إليه والاستفادة من إمكانياته كلاً حسب صلاحياته، إضافةً إلى أن النظام يقدم خيار تذكر كلمة السر، وهذا مما يدعم موثوقية النظام ويساعد على سرية المعلومات الموجودة فيه.

– إتاحة خدمات متنوعة لجميع المستخدمين كلاً حسب تخصصه إذ يوفر للإداريين العديد من الأدوات المتعلقة بالقبول والتسجيل ووضع الخطة الدراسية وغيرها. كما يعطي المعلم بعض الأدوات الخاصة به حسب الصلاحيات الممنوحه له، ومنها بناء المقرر وتصميم الاختبارات ورصد الدرجات كما يسمح للطلاب أن يقوموا بتسجيل المقررات التي يرغبون في دراستها.

– توفير عدة قوالب لبناء محتوى المقررات الدراسية تشتمل على أدوات عديدة لتحرير المحتوى مما يمكن المعلم من بناء مقرره بالشكل الذي يرغب فيه سواء كان صفحات تعليمية أو وحدات، ومن جهة أخرى يساعد النظام على وضع تقسيم داخلي للمظهر حسب الأقسام، حيث يمكن أن يضع المعلم لكل قسم مظهر وصور وألوان مختلفة.

– توفير عديد من المميزات للمعلم التي تمكنه من إنشاء اختبارات إلكترونية متنوعة في صياغتها، كما يمكن أن تحتوي هذه الاختبارات على الوسائط المتعددة كمقاطع الفيديو والفلاش والصور وايضاً الاصوات كما يقوم النظام بعرض الاسئلة بطريقة عشوائية لكل طالب ويمكن تحديد وقت وزمن عرض الاسئلة. ومن المميزات التي يقدمها النظام أيضاً ميزة انشاء اختبارات على مستوى المادة أو على مستوى الوحدة الواحدة.

- توفير طرق متنوعة للتقييم كالمشاركة الفعالة في المنتدى أو انشاء مدونات فردية أو جماعية من قبل الطلاب وكتابة التقارير كما يقدم النظام ميزة التصحيح الآلي ووضع الدرجات حسب المعطيات، ويجمع كل الدرجات، ويخرج المعدل والتقدير، مع تمكين المعلم من تحرير الدرجات، وكذلك نشرها للمتعلمين شخصياً أو بشكل عام.

– ميزة متابعة الطلاب في كل مكان من بداية دخولهم على النظام وحتى خروجهم منه وزمن مكوثهم فيه، مع تدوين تقارير خاصة بكل طالب تظهر الوقت والتاريخ والمحتوى الذي تتصفحه والمهام التي قام بتأديتها وغيرها وتصدير هذه المعلومات للطلاب.

مستويات التعلم الإلكتروني عبر نظام البلاك بورد:

أشار ودويك (Wdowik (2014 إلى أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد يتيح تقديم المقررات الإلكترونية بعدة أنماط، هي:

١-

لنمط الإداري:Administrative هو النمط الأكثر شيوعاً والأسهل للتطبيق، ويوفر هذا النمط فقط بعض الأدوات منها الخطة التدريسية، معلومات الأستاذ، مواعيد الامتحانات، مواعيد تسليم الواجبات والإعلانات الخاصة بالمادة ولا يوفر هذا المستوى أي مادة دراسية.

٢- النمط الإضافي أو الداعم :Supplemental يعتبر هذا النمط أفضل من النمط السابق حيث يتم توفير بعض الأدوات الإضافية والتي تدعم المادة المعطاة في القاعات التدريسية ولا تعتبر بديلة عنها ومن هذه الأدوات ملاحظات المادة، المسودات وغيرها من الأدوات التي توفر مادة تعليمية إضافية للمتعلم.

٣- لنمط الأساسي أو المدمج: Supportive وفيه يحصل المتعلم على معظم مكونات المادة من خلال الإنترنت ويجب أن تتوفر بعض الصفات في المعلم ليقوم بإنشاء حقيبة تعليمية مناسبة لهذا النمط ومن هذه الصفات للمتعلم القدرة على كتابة المحتوى بطريقة علمية وسلسة وحسب المعايير العالمية، كما أنه يجب على المتعلم الدخول بشكل دوري ومستمر إلى المادة التعليمية للحصول عليها والاستفادة من المصادر المتوفرة.

٤- لنمط التشاركي:Blended وفيه يصبح المتعلم مشمولاً في بناء المادة التعليمية وذلك من خلال مشاركته في النقاشات المتزامنة والدردشة والعروض التقديمية ونقاشات الفيديو أما بالنسبة للمعلم فيجب أن يكون على دراية كاملة بالأدوات المستخدمة في هذا النمط ويتقن استخدامها والأهداف المنشودة منها وفي بعض الأحيان يسمى هذا المستوى بالممزوج.

٥- لنمط الغامر أو الكامل :Communal في هذا النمط لا وجود للقاعة التدريسية ويكون التعليم عن بعد بالكامل ويعتبر هذا النمط هو الأصعب من حيث بناء المادة التعليمية والاستخدام فالمعلم والمتعلم يجب أن يكونا على دراية كبيرة بالأدوات المستخدمة وكيفية استخدامها وهذا النمط هو نمط التعليم عن بعد المستخدم من قبل الجامعات العالمية التي تقدم برامج لدرجة البكالوريوس والدراسات العليا عبر الإنترنت.

ومما سبق يتضح أن لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) ثلاثة مستويات أساسية هي:

١- لتعلم الإلكتروني الكامل: وهو نظام تفاعلي للتعليم عن بعد يُقدم للمتعلم وفقاً للطلب ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات.

٢- لتعلم الإلكتروني المدمج: وهو نقطة اتصال بين التعليم التقليدي والإلكتروني ولابد أن يُخطط له بدقة ويتضمن تصميم المحتوى التعليمي له أربعة عناصر أساسية وهي: محتوى التعلم، العمليات، طرق التعلم، التقويم.

٣-

لتعلم الإلكتروني الداعم: وفيه يكون حضور محاضرات المقرر وجهاً لوجه في قاعات المحاضرات بالإضافة لاستخدام أدوات وبيئة التعلم الإلكتروني المتاحة للمعلم لدعم عملية التعلم من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد.

وفيما يلى يوضح الجدول (١) الفروق بين مستويات التعلم الإلكتروني الثلاث (الكامل، والمدمج، والداعم).

جدول (١) يوضح أوجه التشابه والاختلاف بين مستويات التعلم الإلكتروني الكامل والمدمج والداعم

وجه المقارنة	التعلم الإلكتروني الكامل Fully e – learning	التعلم الإلكتروني المدمج Blended e – learning	التعلم الإلكتروني الداعم Supportive e – learning
عناصر المقرر: يجب أن يحتوي المقرر في نظام إدارة التعلم على العناصر التالية:	• منهج المقرر بالكامل بما يشمل التوصيف والأهداف والتقويم والأنشطة والتقويم. • معلومات المعلم. • تفعيل لوحة إعلانات المقرر. • تفعيل منتدى النقاش. • مواد المقرر في مراجع وشرائح عرض ووثائق وتسجيلات أو أي مواد أو أدوات أخرى تدعم التعلم. • تنشيط الفصل الافتراضي أساسي.	• منهج المقرر بالكامل بما يشمل التوصيف والأهداف والتقويم والأنشطة والتقويم. • معلومات المعلم. • تفعيل لوحة إعلانات المقرر • تفعيل منتدى النقاش • مواد المقرر في مراجع وشرائح عرض ووثائق وتسجيلات أو أي مواد أو أدوات أخرى تدعم التعلم. • تنشيط الفصل الافتراضي أساسي.	• منهج المقرر بالكامل بما يشمل التوصيف والأهداف والتقويم والأنشطة والتقويم. • معلومات المعلم. • تفعيل لوحة إعلانات المقرر. • تفعيل منتدى النقاش. • مواد المقرر في مراجع وشرائح عرض ووثائق وتسجيلات أو أي مواد أو أدوات أخرى تدعم التعلم. • تنشيط الفصل الافتراضي حسب رغبة المعلم.
الإجراءات التمهيدية	يعقد اجتماع تزامني بين الطلاب والمعلم توضح خلاله خطة المقرر وكيفية سير	تحديد مواعيد الحضور الإلكترونية باتفاق بين المعلم وطلاب المقرر على ألا تخالف القواعد	يكون موقع المقرر في نظام إدارة التعلم مركزا للتواصل والأنشطة مثل استخدام الموقع والأدوات

وجه المقارنة	التعلم الإلكتروني الكامل Fully e – learning	التعلم الإلكتروني المدمج Blended e – learning	التعلم الإلكتروني الداعم Supportive e – learning
	العمل به.	المنظمة للحضور الإلكتروني.	المرافقة والإعلانات والواجبات.
المتطلبات السابقة	يخصص أول أسبوعين من بدء الفصل الدراسي للتأكد من مهارات الطلاب الأساسية اللازمة لضمان حسن سير المقرر، مثل استخدام أدوات المقرر المختلفة والتواصل مع عضو هيئة التدريس والطلاب.	تحدد نسبة الجزء المخصص للتعلم الإلكتروني من ساعات التدريس الفعلية على ثلاثة مستويات ٢٥٪، ٥٠٪، ٧٥٪ ويجب الالتزام بالنسبة المتفق عليها والمعتمدة في نموذج طلب تدريس المقرر المدمج.	يتم إتاحة المواد الإلكترونية الداعمة للمقرر على الموقع تباعا مثل شرح المحاضرات باستخدام شرائح power point أو ملفات pdf، أو ملفات word ويليها تقديم الواجبات وتفعيل منتدى النقاش، ويتم تسليم المواد والدرجات وكل ما يمكن عمله من خلال الموقع.
درجات المقرر	يتم احتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٤٠٪ من المقرر الإلكتروني.	يتم إحتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٢٥٪ من مجموع درجات المقرر.	تخصص ١٥٪ من مجموع درجات المقرر على الأنشطة الإلكترونية.
مواعيد إضافة الأنشطة على الموقع	يلتزم المعلم بإضافة نشاطين إلكترونيين في المقرر أسبوعيًا مع تحديد توقيت انتهاء كل نشاط على حده، بما يستدعي دخول الطالب للرد والمشاركة.	يلتزم المعلم بإضافة أنشطة إلكترونية للمقرر مرة واحدة في الأسبوع على الأقل بما يستدعي دخول الطالب للرد والمشاركة.	تترك للمعلم الحرية في إضافة الأنشطة بالإتفاق مع الطلاب والتنويه عن الأنشطة في لوحة إعلانات المقرر.

ومن الجدول السابق يتضح أنه:

أ- **في التعلم الإلكتروني الداعم** يجب أن يحتوي المقرر في نظام إدارة التعلم على العناصر التالية كحد أدنى:

- منهج المقرر بالكامل بما يشمل التوصيف والأهداف والتقسيم والأنشطة والتقويم .
- معلومات المعلم.
- تفعيل لوحة إعلانات المقرر.

- تفعيل منتدى للنقاش.
- مواد المقرر من مراجع وشرائح عرض ووثائق وتسجيلات أو أدوات أخرى تدعم .
- التعلم وفق سياسات وأنظمة الجامعة.
- تخصص جزء من الدرجات بما لا يتجاوز ١٥ ٪ من مجموع درجات المقرر على الأنشطة الإلكترونية.
- يكون موقع المقرر في نظام إدارة التعلم مركزاً للتواصل والأنشطة ويعتبر استخدام الموقع والأدوات المرافقة للإعلانات والواجبات وتسليم المواد والدرجات وكل ما يمكن عمله من خلال الموقع ملزماً.
- يتم تطبيق هذا النمط على جميع مقررات الجامعة باستثناء المقررات المدمجة والكاملة.

ب - في التعلم الإلكتروني المدمج:

- يتم إقرار طرح المقررات بالمستوى المدمج بموافقة من مجلس القسم ومجلس الكلية، أو بتنسيق من الجامعة أو العمادة.
- يجب أن يمتلك المعلم المرشح الخبرة الفنية والتدريسية الكافية للتعامل مع المقرر بالمستوى المدمج وتكون مسؤولية الكلية التأكد من ذلك ولها طلب الاستشارة من العمادة.
- تحديد مواعيد الحضور الإلكترونية بالاتفاق بين المعلم وطلاب المقرر، على ألا تخالف القواعد المنظمة للحضور الإلكتروني.
- تكون نسبة الجزء المخصص للتعلم الإلكتروني من ساعات التدريس الفعلية ٥٠٪.
- يتم احتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٢٥ ٪ من مجموع درجات المقرر.
- يلتزم المعلم بإضافة أنشطة إلكترونية للمقرر مرة واحدة في الأسبوع على الأقل بما يستدعي دخول الطالب للرد والمشاركة.
- كل ما ينطبق على الداعم ينطبق تلقائياً على المدمج ما لم يتعارض مع مادة أخرى من المواد الخاصة بهذا النوع.

ج - في التعلم الإلكتروني الكامل:

- يتم إقرار طرح المقررات بالمستوى الكامل بموافقة من مجلس القسم ومجلس الكلية.
- يجب أن يمتلك المعلم المرشح الخبرة الفنية والتدريسية الكافية للتعامل مع مقرر بالمستوى الكامل وتكون مسؤولية الكلية التأكد من ذلك ولها طلب الاستشارة من العمادة.
- يعقد اجتماع تزامني بين الطلاب والمعلم توضح خلاله خطة المقرر وكيفية سير العمل به.
- يخصص الأسبوعان الأولان من بدء الفصل الدراسي للتأكد من مهارات الطلاب الأساسية اللازمة لضمان حسن سير المقرر؛ مثل استخدام أدوات المقرر المختلفة والتواصل مع عضو هيئة التدريس والطلاب.
- يتم احتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٤٠ ٪ من مجموع درجات المقرر.
- ما يدرس تزامنياً لا يقل عن ٢٥ ٪ من المقرر الإلكتروني.

- ما يدرس بالأنشطة الإلكترونية لا يقل عن ٥٠ ٪ من المقرر الإلكتروني.
- لا يمكن إلغاء تدريس مقرر بالمستوى الكامل بعد تسجيل الطلاب، وتتكفل الكلية بتوفير معلم بديل في حال تعذر إكمال المعلم الأساسي مهامه.
- يلتزم المعلم بإضافة نشاطين إلكترونين في المقرر أسبوعياً مع تحديد توقيت انتهاء كل نشاط على حدة، بما يستدعي دخول الطالب للرد والمشاركة.
- كل ما ينطبق على الداعم ينطبق تلقائياً على الكامل ما لم يتعارض مع مادة أخرى من المواد الخاصة بهذا النوع.

ولقد أكدت نتائج عديد من الدراسات سواء أكانت التي تناولت فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard أو التي تناولت مستويات التعلم الإلكتروني (الكامل، والمدمج، والداعم) من خلاله على أهميتهم وفاعليتهم في نواتج التعلم المختلفة، ومنها دراسة أحمد صادق وآخرون (٢٠١٣) والتي أكدت على أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد قد ساعد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني ومهارات إنتاج المواد التعليمية الرقمية؛ ودراسة عثمان التركي (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تصميم البرمجيات التعليمية بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، والتفاعل بين طرق عرض المادة التعليمية والتخصص العلمي على تحصيل الطلاب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص العلمي في التحصيل الدراسي، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح التفاعل بين طرق عرض المادة والتخصص العلمي، وكذلك دراسة كلاً من هرديز وآخرون Heirds, et al (2011) والتي هدفت إلى التعريف بآراء أعضاء هيئة التدريس وطلبة ما قبل الخدمة حول التعلم والتدريس باستخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) وتحديد إلى أي مدى تعتبر هذه البيئات مؤثرة في تعليم الطلبة في جامعة كوبنزلاند التكنولوجية. وقد أسفرت النتائج عن الأثر الفعّال لنظام إدارة التعلم (البلاك بورد)، وقد هدفت دراسة رزان منصور (٢٠١٢) التعرف على واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعلم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد، وكانت أهم النتائج؛ أن خاصية النظام مفيدة في التواصل بمرونة وفاعلية فيما بين الطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية.

أما الدراسات التي اهتمت بتقديم المحتوى باستخدام مستوى التعلم الإلكتروني (الكامل، والمدمج، والداعم) فمنها دراسة أحمد عبد النعيم (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية أنماط التعلم الإلكتروني الكامل والمدمج على التحصيل الدراسي وقد أظهرت نتائجها تفوق التعلم الإلكتروني الكامل على المدمج في التحصيل المعرفي؛ ودراسة حمدي عز العرب (٢٠٠٩) هدفت إلى تنمية مفاهيم تكنولوجيا باستخدام نموذج التعلم الإلكتروني المدمج والتعلم الكامل؛ وسعت دراسة حسن باتع، السيد عبد المولى (٢٠٠٧) إلى قياس أثر استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني؛ ودراسة عبد الكريم موسى (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي، ومقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج؛

ودراسة غادة عبد الحميد (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على أثر مستوى التعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج والداعم) في تدريس المقررات بنظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard على التحصيل المعرفي، وكفاءة التعلم للطالبات في جامعة الملك خالد، وقد أسفرت النتائج عن تفوق مجموعة التعلم الإلكتروني الداعم على كلا المجموعتين التجريبيتين للتعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج) في التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم لدى الطالبات؛ وكذلك دراسة ريم المبارك (٢٠١٨) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر نمطين من أنماط التعلم الإلكتروني (المدمج والداعم) على التحصيل المعرفي لمحتوى مقرر تقنيات التعليم واتجاه الطالبات نحو استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة التعلم باستخدام نمط التعلم المدمج ومجموعة التعلم الداعم سواء في اختبار التحصيل المعرفي أو مقياس الاتجاه؛ ودراسة شاهيناز محمود (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين أنماط تقديم المقررات الإلكترونية (الكلي، المدمج، المساند) على نظام إدارة التعم البلاك بورد والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) على التحصيل في مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية جامعة الباحة، وقد أسفرت النتائج عن تفوق طالبات المجموعتين (الكلي، والمدمج) على طالبات مجموعة(المساند) في التحصيل المعرفي.

المحور الثاني: الأسلوب المعرفي (المستقل/ المتعمد) على المجال الإدراكي وعلاقته بنظم إدارة التعلم الإلكتروني:

تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي لدى المتعلمين، أي يمكن تعديلها وتغييرها ولكن بصعوبة وبطء، كما يمكن قياسها بوسائل لفظية أو غير لفظية، ويجب عند تصميم بيئات التعلم أن يراعي المضمون التعليمي الاعتبارات الخاصة بالأسلوب الإدراكي لأنه عامل مهم في تخطيط وبناء وتقديم المحتوى التعليمي. (Vanderheyden, 2010,p.13)

ويُعد الأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) من أكثر الأساليب المعرفية استخدامًا في المجال التربوي، حيث يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي قدرته على إدراك جزء من المجال المحيط به. وقد حدد كل من: أنور الشرقاوي (٢٠١٢، ص ص ٧١-٧٣)؛ وكوميرس وآخرون (Kommers, et al (2008, pp351-363 عدد من الخصائص التي تميز الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد) على المجال الإدراكي، منها:

أولًا: الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي، ويتميزون بما يأتي:

١- القدرة على تحليل عناصر الموقف، وإدراكه بشكل مستقل.
٢- أسلوب توجيههم داخلي عند تعاملهم مع عناصر الموقف الخارجي.
٣- القدرة على تنظيم عناصر المجال إذا كان غير منظم.
٤- القدرة على استرجاع كم كبير من المعلومات التي تعتمد على الفهم.
٥- يحددون العناصر التي لها علاقة بالمثير.

٦- يتعاملون مع المفاهيم بخواص المستقلين والمعتمدين معًا في المجال التعليمي.
٧- استرجاعهم للمعلومات أكثر فاعلية من المعتمدين، خاصةً إذا كان حجم المعلومات كبيرًا.
٨- يتعلمون بشكل أفضل من خلال اللغة اللفظية، المكتوبة أو المسموعة.
٩- يحصلون على درجات أعلى في الامتحانات التي تعتمد على الفهم والحفظ.
١٠- تمييزهم وتحليلهم مكونات العنصر المركب، وفصل جزء من المجال وإعادة تنظيمه.

ثانيًا: الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي، ويتميزون بما يأتي:

١- يدركون المجال بصورة كلية، وذلك لأنهم أقل قدرة على تنظيم المواقف والمثيرات التعليمية.
٢- يمكن التأثير فيهم بواسطة المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة بهم.
٣- يفضلون التعامل مع المواد التعليمية التي تقدم لهم بصورة منظمة.
٤- يجيدون الحفظ أكثر من الفهم، ولذا يحصلون على درجات أقل.
٥- يجدون صعوبة إذا كان العمل يتطلب كم معلومات مليئة بالتفاصيل، وتتطلب قوة ذاكرة عالية.
٦- الأداء التعليمي يتناقص إذا كان عرض المحتوى التعليمي لا يتوافق مع أسلوب تعلمهم.
٧- استرجاعهم للمعلومات ذات الحجم الكبير أقل فاعلية من المستقلين عن المجال الإدراكي.
٨- يتعلمون بشكل أفضل من المواد التعليمية السمع بصرية.
٩- التركيز على المعلومات البارزة، في حين قد تكون غير ضرورية بالنسبة لهم.

ومما سبق تستخلص الباحثة أن الفرق الأساسي بين الطلاب المستقلين، والمعتمدين على المجال الإدراكي، يكمن في أن الفرد يستطيع أن يحتفظ في إدراكه بالموضوع المدرك مستقلًا عن المجال المنظم الذي يوجد فيه، أو يعتمد في إدراكه على هذا المجال، ولذا نجد أن الطلاب المستقلين يكونوا أكثر قدرة على تحصيل أجزاء المجال وإدراكه في صورة مستقلة، وذلك عن طريق تحليل المادة التعليمية، ثم إعادة تنظيمها بصورة تعكس بنيتهم العقلية، أما الطلاب المعتمدين؛ لا يمكنهم تحليل المواقف التعليمية المبهمة أو تنظيم مواقف تحتاج إلى إعادة تنظيم، ولذا فإنهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تُقدم لهم.

طرق قياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد):

تتفق بعض الدراسات والبحوث ومنها لوكاستانرد Lucas-Stannard (2003)؛ وكومرس وآخرين Kommers,et al. (2008)؛ وفاندهيدرن Vanderheyden (2010,p.13)؛ على أن وتكن Witkin (1981) يعد أول من صمم أدوات إدراكية غير لفظية لقياس الأساليب المعرفية، وتم تقسيمها إلى ثلاث طرق، وهي:

١- اختبار المؤشر والاطار Rod and Frame Test
٢- اختبار تعديل الجسم Body Adjustment Test

٣- اختبار الأشكال المتضمنة The Embedded Figures Test (E.F.T): حيث يعرض على كل متعلم مجموعة من الأشكال الهندسية المعقدة على التوالي لمدة زمنية محددة، ويطلب منه تحديد مجموعة أشكال بسيطة بداخلها، وقد استخدم البحث الحالي هذا الاختبار لتصنيف الطالبات (مستقلة، معتمدة)، فهو يعد الأنسب لتصنيف عينة البحث الحالي، وسوف يتم عرضه تفصيلًا في إجراءات البحث.

بناءً على ما سبق فإن التفاعل في البحث الحالي، يعني أن المتغيرات المستقلة وهي مستويا التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظام إدارة التعلم البلاك بورد، والأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد)، قد يحدث بينها تفاعل، حيث أن الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي وهم أكثر قدرة على تحليل المادة التعليمية، ثم إعادة تنظيمها بصورة تعكس بنيتهم العقلية، سيفضلون مستوى التعلم الإلكتروني المدمج حيث يقومون بتنفيذ أنشطة إلكترونية متعددة ومتنوعة يتم احتساب درجاتها ٢٥٪ من مجموع درجات المقرر، بالإضافة إلى أن المعلم فيه يلتزم بإضافة أنشطة إلكترونية للمقرر مرة واحدة في الأسبوع على الأقل بما يستدعي دخول الطالب للرد والمشاركة بينما لا يستطيع الطلاب المعتمدون على المجال الإدراكي تحليل المواقف التعليمية المبهمة أو تنظيم المواقف التي تحتاج إلى إعادة تنظيم، فهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تقدم لهم، مما يجعلهم يفضلون مستوى التعلم الإلكتروني الداعم والذي يخصص فيه ١٥٪ من مجموع درجات المقرر على الأنشطة الإلكترونية فقط مما يعني أن نسبة الأنشطة التقليدية التي يحتاج فيها الطالب لمساعدة المعلم والتفاعل المباشر معه ستكون أكثر من الأنشطة الإلكترونية وذلك ما يفضله الطلاب المعتمدون بالإضافة إلى أن للمعلم الحرية في إضافة الأنشطة بالاتفاق مع الطلاب والتنويه عن الأنشطة في لوحة إعلانات المقرر.

المحور الثالث: مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية:

تطورت الألعاب التعليمية وتغيرت بشكل مثير للغاية، بعد أن كانت الأدوات مقتصرة على الألعاب التقليدية الملموسة وما يتوفر في الطبيعة من مواد فقط، دخلت أدوات جديدة كالأجهزة الإلكترونية إلى عالم الألعاب التعليمية باستنادها على التكنولوجيا في التعلم الحديث.
وانتشرت الألعاب الإلكترونية في كثير من المجتمعات العربية والأجنبية إذ لا يكاد يخلو منها بيت ولا متجر، فهي تجذب الأطفال بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة، حيث انتشرت انتشارًا واسعًا وكبيرًا ونمت نموًا ملحوظًا وأغرقت الأسواق بأنواع مختلفة منها ودخلت إلى معظم المنازل وأصبحت الشغل الشاغل لأطفال اليوم واستحوذت على عقولهم واهتماماتهم، كما أنها لم تعد حكرًا على الصغار، بل صارت هوس الكثير من الشباب وتعدى ذلك للكبار (عبد الله عبد العزيز،٢٠١٣، ص ١٦١).
وتعددت تعريفات الألعاب التعليمية الإلكترونية من وجهة نظر العديد من الباحثين، ومنها تعريف محمد محمود (٢٠١٣، ص ٣٧) بأنها "نشاط تعليمي تعلمي، ووسيط فعال، يكسب الأطفال الذين يمارسونه ويتفاعلون مع أنواعه المختلفة، وخبراته المباشرة، ويتقيدون بقواعده، وقوانينه، وشروطه – دلالات تعليمية، تربوية إنمائية، لأبعاد شخصيتهم العقلية، والوجدانية، والحركية".

ويعرفها عبد الله عبد العزيز (٢٠١٣، ص ١٦١) بأنها "جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو Playstation وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب الأجهزة الكفية (المحمولة Plamdevices)".

وتعرفها (عبير عبد الحميد، ٢٠١٢، ص ٦٩٠) بأنها "مجموعة من الأنشطة التربوية والسلوكية يتم التعامل مع كل منها بشكل فردي، وتعتبر أهم الوحدات البنائية القائم عليها اللعبة هي تنظيم الأنشطة، وتنظيم العمل، وجدول العمل، واستغلال وظيفي متكامل للوسائط المتعددة والتكنولوجيا وتطوير حلول التقنية وابتكار أفكار قادرة على وقع مسيرة التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع".

ويتضح من التعريفات السابقة للألعاب الإلكترونية التعليمية أنها: نشاط تعليمي تربوي ينمي شخصية المتعلم بكافة جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية، كما أنها تُعد نشاطًا تعليميًا يهدف توليد الإثارة والمتعة والتشويق أثناء التعلم، وتمزج بين التعلم وبين الترفيه لزيادة دافعية المتعلمين وتنمية مهاراتهم.

ـ خصائص الألعاب الإلكترونية:

تتميز الألعاب الإلكترونية التعليمية بعدد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من برامج الحاسوب التي تؤهلها أن تكون الأكثر فعالية في عمليتي التعليم والتعلم، ويمكن إجمال هذه الخصائص في (توفير البيئة التعليمية التفاعلية – الفردية – التكاملية بين عناصر البرمجة بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة – توفير بيئة متنوعة البدائل بما يناسب خصائص المتعلمين – تزامن الحركة والصورة المتحركة والرسوم مع الصوت – المرونة لإمكانية إجراء التعديلات عليها قبل وأثناء وبعد التصميم والإنتاج). (صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٥، ص ٧٧)

ويضيف باسم الأنباري (٢٠١٠) أن للألعاب الإلكترونية إيجابيات عدة، منها الترويح عن النفس في أوقات الفراغ كما أن في اللعب توسيع لتفكير اللاعب وخياله، حيث إن بعض الألعاب تحمل ألغازًا تساعد في تنمية العقل والبديهة، ومن إيجابياتها أيضًا أنها محط منافسة بين الأصدقاء من خلال اللعب بالألعاب متعددة اللاعبين، كما أنها تطلع اللاعبين على أفكار جديدة ومعلومات حديثة.

وكذلك ترى "جان مكجونجال" Jane McGoningal (2011) أن ممارسة الألعاب الإلكترونية عمل مثمر، فهو ينتج عواطف إيجابية، وعلاقات اجتماعية قوية، وشعور بالإنجاز، وفرصة لتطوير القدرة على بناء حسن لعمل أعمال مفيدة ومثمرة.

ـ أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم:

أوصت عديد من الدراسات باستخدام برمجيات الألعاب الإلكترونية التعليمية كأحد أهم تطبيقات هذه التكنولوجيا في مجال تعليم الأطفال حيث أوصت دراسة أحمد الصواف (٢٠٠٨) بالاهتمام باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية ومدى تأثر الأطفال بهذه الألعاب. لذا وجب الاهتمام بضرورة اختيار الألعاب الهادفة التي تنمي الجوانب التعليمية المختلفة للأطفال.

كما أكدت عديد من الدراسات على فعالية استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات لدى الأطفال وكذلك دورها في تنمية التفكير بجميع أنواعه منها

دراسة دراسة "تامي دوستن" (Tammy Doston (2010 والتي هدفت إلى معرفة مدى أهمية استخدام ألعاب الحاسوب في تنمية مهارة القراءة، التي تكون صعبة عند بعض التلاميذ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أثر برمجيات الألعاب في معالجة الضعف في القراءة، ومدى تحسن التلاميذ في مهارة القراءة الذي يرجع إلى استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية. كما أكدت الدراسة التي قامت بها "مؤسسة بيكتا" (BECTA (2001 أن الألعاب المحفزة للعقل تتمتع بأهمية كبرى في مساعدة العقل على إيجاد طريقة سليمة أثناء فترة الطفولة عندما يكون لديه القدرة على تغيير بنيته حيث توفر هذه الألعاب دافعًا للأطفال وتعزز من مقدرتهم على التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن الألعاب التعليمية تساعد على تنمية التفكير والإبداع في غرفة الصف، وتعمل على تعزيز اهتمامات المتعلم، وتزيد من خبراته وتحسنها، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، كما أكدت نتائج دراسة كل من كيبل Keeble (2008) على فاعلية الألعاب الإلكترونية وتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة، وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

ومما سبق يتضح أن التعلم حينما يصاحبه عناصر الجذب والإثارة والترفيه الهادف والموجه قد يسهم بشكل كبير في تنمية الجوانب المعرفية عن طريق رفع مستوى التحصيل بصفة خاصة لدى الأطفال ويؤدي لإكسابهم مهارات متعددة، وإكسابهم جوانب وجدانية إيجابية إذا تخيرنا الألعاب التربوية الهادفة.

- **معايير تصميم الألعاب الإلكترونية التعليمية:**

حدد Martin Hanneghan & Stephen Tang (2010, 108-125) بعض الشروط التي يجب مراعاتها عند تصميم لعبة إلكترونية تعليمية، حيث ينبغي:

١. أن تكون الأنشطة متزايدة الصعوبة وقابلة للتحقيق وتتفق مع أهداف التعلم المحددة.
٢. أن تكون الأنشطة شكل من أشكال الممارسة الفكرية (أو التحدي النفسي) مع الحد الأدنى من التجريد.
٣. أن تكون الأنشطة قابلة للتحويل بسهولة إلى سيناريو العالم الحقيقي.
٤. أن تكون الأنشطة متوازنة بعناية وينبغي أن يستند على الإنجاز والفائزين.
٥. إعطاء المتعلمين ردود فعل (إما في شكل التعزيز الإيجابي أو السلبي أو المكافآت) للمساعدة في النجاح والاعتراف الخطأ.
٦. التحدي في ألعاب الكمبيوتر مهم، لأنها تدعو المشاركين إلى المشاركة في إجراء أو سلسلة من الإجراءات التي يمكن أن تبرر التميز والتفوق في إتقان ذلك. كما أن التحديات هي جزء من لعبة اللعب، فيجب أن يكون مرتبطًا بشكل وثيق مع التحديات أنشطة محددة وينبغي أن تكون التحديات المصممة للألعاب التعليمية مناسبة لأهداف التعلم للحصول على معنى اللعب. والأهم من ذلك يجب أن يتم ربط هذه التحديات بشكل وثيق مع المحتوى التعليمي والتأكيد على أن التغلب على هذه التحديات تتطلب إتقان أكثر من عرض محتوى التعلم.

ويرى Louise Sauvé etal (2010, 225- 256) أن اللعبة الإلكترونية يجب أن تتوافر بها بعض الشروط، وهي:

١. متتابعة: الربط بين عنصرين حسب الترتيب الزمني بين المعلومات.
٢. التمييز: الربط على أساس مبدأ التناقض والتي تشمل عمليات المفاضلة والاختيار والفرز والتصنيف فهو يدعو المتعلم إلى وضع المفاهيم ضمن النظام المنهجي أو النظري.
٣. الشرط: ربط العلاقة الافتراضية التي تتطابق بين أثنين من العناصر المنطقية وتدعو المتعلم لاستخدام معرفتها لاستكشاف الفرضية.
٤. السببية: الربط بين السبب والنتيجة، بين فكرتين جزء من المعرفة أو المفاهيم ويمكن أن تعمل أيضًا على العكس يسأل المتعلم إلى أن يكتشف السبب.
٥. نقل: استخدام ربط المعرفة بصرف النظر عن التحقق من صحة تقرير المجال الأول فالأمر ينطبق على المفاهيم الجديدة والمعرفة وهي مسألة نقل المعرفة المكتسبة.
٦. المشكلة: ربط عنصر المعرفة مع المشاكل التي يمكن حلها من قبل المتعلم فهو أعلى مستوى ربط من الآخرين وغالباً ما يكون المقترح الجوانب الشكلية للتنظيم أو التنفيذ.

أما David Kaufman & Mahboubeh Asgari (2010, 84- 95) فيرى أنه يوجد بعض الشروط التي يجب توافرها في اللعبة الإلكترونية:

١. استخدام الخيال لتعزيز الأهداف التعليمية وليس التنافس معها.
٢. توفير الاستعارات والتشبيهات المناسبة للتعلم.
٣. تقديم شخصيات وهمية التي هي مألوفة لدى المتعلم.
٤. استيعاب الفروق بين الجنسين في الأوهام.
٥. ربط الخيال الذي يمكن تعلمه.

المحور الرابع :التنظيم الذاتي للتعلم Self Regulated Learning

يشير مصطلح التنظيم الذاتي إلى أي جهد يقوم به الفرد لكي يغير من استجاباته ويتحكم في اندفاعاته ويستبدلها بأخرى تقوده نحو تحقيق أهداف، كما أنه يعبر عن مجموعة من العمليات السابقة التحديد، والتي يمارس الفرد من خلالها نوعاً من الضبط للبيئة المحيطة. (إيمان الجندي، ٢٠١٣، ١٤)

وقد أكدت الدراسات على أن الطالب المنظم لتعلمه ذاتيًا يتمتع بالعديد من الصفات أهمها زيادة مستوى الدافعية لديه، وقدرته على التخطيط لتحقيق أهدافه، وذاتي التوجيه لتحقيق الأهداف، كما أنه يستطيع تعديل استراتيجياته واستخدامها عند اللزوم، كما أكدت الأبحاث على أهمية التنظيم الذاتي لتحقيق مهارات حل المشكلات واكتساب مهارات إرشادية منظمة بالوقت وبالكيفية التي يحل بها تلك المشكلات، ويكون لتحمل المسئولية دورًا كبيرًا في النجاح في أداء المهام.(عايدة أبو غريب، ٢٠٠٦، ٧)

- أهمية التنظيم الذاتي للتعلم:

وحددت خزنة الحقباني (٢٠١٧) أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في النقاط الآتية:

١. يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة فالكل مشارك نشط في عملية تعلمه.
٢. يساعد على تنمية قدرات المتعلم الأدائية في المواد العلمية من خلال تنظيم مراحل التعلم وإتمام كل مرحلة على حده.
٣. تساعد استراتيجيات التنظيم الذاتي على توسيع قدرات الطالب العقلية في تخزين واسترجاع البيانات.
٤. تنمي مهارات التنظيم الذاتي مهارات الاستماع والتلخيص والترتيب لدى المتعلمين، وهي مهارات أساسية وضرورية للتعلم.
٥. تساعد مهارات التنظيم الذاتي على إحساس المتعلم بالثقة بالنفس لما يتعود عليه من مهارات تصاحبه طوال مراحل تعلمه فهو تعلم مرتبط بشخصية المتعلم ومصاحب له طوال فترة تعلمه.

كما أكدت أيضًا نتائج عديد من البحوث والدراسات السابقة ومنها (هشام الحسيني، ٢٠٠٦؛ نصرة جلجل، ٢٠٠٧؛ محمد الشافعي، ٢٠٠٨؛ نبيل عبد الزهار، ورانيا زقزوق، ٢٠٠٨؛ سهير جمعة، ٢٠١١) على أهمية التنظيم الذاتي في التعلم، فهو ينمي مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلم ويحقق التعلم الذي يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية، ويأخذ فيه المتعلم دورًا ايجابيًا ونشطًا في عملية التعلم، ويمكّنه من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة التعليم بنفسه، ويعده للمستقبل، ويدربه على حل المشكلات، ويمكّنه من مهارات التعلم الذاتي ويعد أفراد يعرفون كيف يخططون ويتحكمون ويواجهون عملياتهم العقلية لإنجاز الأهداف ويتحكمون في الوقت والجهد المبذول، ويبذلون جهودًا أكبر للمشاركة، وقادرون على تجنب التشتت الخارجي والداخلي، ومسئولون عن تعلمهم فالتعلم المنظم ذاتيًا موجه نحو هدف التعلم، ويمكن أن يتعلمه الطالب في أية مرحلة عمرية كما تكمن أهميته في نوع الطلاب الذين سعى إلى تكوينها فالمتعلم المنظم ذاتيًا يظهر مزيد من الوعي بمسئوليته وينظر إلى المشاكل التعليمية باعتبارها تحديًا يرغب في مواجهته، والاستمتاع بالتعلم من خلاله، ويدعم معارفه وسلوكه ووجدانه من خلال ضغط تفكيره عند اكتسابه للمعرفة والمهارات كما يساعده على تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بالفاعلية في تنمية المهارات وينمى الدافعية والتحصيل والإنجاز الأكاديمي فزيادة الاهتمام بالتنظيم الذاتي استجابة إلى ما دعت إليه البحوث التربوية وجعل المنهج متمركز حول المتعلم الأمر الذي يستدعي الحاجة إلى دراسة مهمة من أجل تشجيع الطلاب على التعلم بالتنظيم الذاتي أو التوجيه الذاتي وتطوير باستراتيجيات متعددة الأشكال في الفصل الدراسي.

- مهارات التنظيم الذاتي:

ويتضمن التنظيم الذاتي مجموعة من المهارات وهي: مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة ضبط المثيرات، مهارة تعزيز الذات (Munazza, et al, 2016).

وقد حدد بردي Purdi (2003) أربعة أبعاد للتنظيم الذاتي، وقام بوضعها في شكل نموذج للتنظيم الذاتي، وهي بالترتيب: وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية.

ومن الدراسات التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي للتعلم، دراسة أحمد إبراهيم (٢٠٠٧) والتي تحققت من العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وتنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، ودراسة ايمان الجندي (٢٠١٣) والتي أكدت على فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، ودراسة إيناس خريبه (٢٠١٣) والتي تأكدت من تنمية التحصيل الدراسي باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ودراسة سميرة البدري وآخرون (٢٠١٤) والتي تحققت من فعالية برنامج تدريبي لمهارات التعلم الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، ودراسة إيمان حسن وآخرون (٢٠١٤) والتي تحققت من فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على تقدير الذات لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، ودراسة علياء السيد (٢٠١٥) والتي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدة "التفاعلات الكيميائية" لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة شيماء أحمد (٢٠١٧) والتي أكدت على فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

ـ خصائص الطلاب المنظمين ذاتيًا:

تناولت العديد من الدراسات والبحوث السابقة ومنها، (Zimmerman, 2000 ؛ ربيع رشوان، ٢٠٠٥، ص٢٤٦؛ مصطفي محمد، أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٥، ص٢١٢؛ سهير جمعة، ٢٠١١، ص ص٣٤:٣٥؛ عبد العزيز طلبه، ٢٠١١ ص٢٧١؛ أمانى مشعل، ٢٠١٢، ص ٢٨-٢٩؛ عصام نصار، ٢٠١٦) خصائص الطلاب المنظمين ذاتيًا ويمكن توضيحها فيما يلي:

- مجتهدين ومتقنين لعملهم بحيث يكونون قادرين على إحداث وتوجيه خبراتهم التعليمية.
- التوجيه الذاتي في عمل التغذية الراجعة لأنفسهم خلال التعلم بطرق متعددة الأشكال.
- لهم غايات محددة هادفة، بحيث يمكنهم التحكم في الطرق المتطلبة لإحراز أهدافهم التعليمية.
- القدرة على الإدارة الذاتية لأوقاتهم، والتقييم والتقويم الذاتي للآخرين، وطلب العون من الأقران أو غيرهم.
- لديهم القدرة على تشخيص الموقف التعليمي تشخيصًا صحيحًا دقيقًا، وفي تغيير السلوك طبقًا لمتطلبات المواقف.
- الدافعية العالية للاندماج في موقف التعلم وفي المشاركة والمثابرة وبذل الجهد لفترات طويلة خلال مهمات التعلم.
- واثقين من أنفسهم، بحيث يمتلكون عنصر المبادأة بالنسبة لاختيارهم للأعمال التي يؤدوها؛ كما يمتلكوا القدرة على تقويم أدائهم في ضوء الأهداف التي وضعوها لأنفسهم.

- بارعين في التخطيط بحيث يستطيعون استخدام أساليب واستراتيجيات تعلم تمكنهم من تحقيق أهدافهم ومن معالجة مشكلة التعلم المطروحة تتمثل في الاستراتيجيات المعرفية والفوق معرفية والدافعية والبحث.
- الذاتية في تنظيم أنفسهم ومعلوماتهم وبيئة تعلمهم، وفي توليد الأفكار وحفز المشاعر والأفعال لإتمام وإنجاز أهداف التعلم والقدرة على اتباع استراتيجيات خاصة لإتمام عمليات محدده لتعزيز مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

قياس مهارات التنظيم الذاتي:

نظرًا لأهمية التنظيم الذاتي فقد حاول العديد من الباحثين بناء مقاييس لقياس القابلية للتنظيم الذاتي، وقياس مهارات التنظيم الذاتي، بعض هذه المقاييس تقيس التنظيم الذاتي من منظور أنه قابلية واستعداد يتصف به المتعلم ويمكن من خلاله التنبؤ بسلوكه في المستقبل، والبعض الآخر يقيس التنظيم الذاتي من منظور أنه نشاط أو موقف، حيث يقوم بجمع معلومات عن العمليات التي يستخدمها المتعلم عندما يتعلم بشكل ذاتي (Montalvo& Torres,2004, pp. 12-1).

ومن أدوات قياس التنظيم الذاتي: استبانات التقرير الشخصي، المقابلة المنظمة، أحكام المعلم، مقاييس التفكير بصوت مرتفع، طرق تحديد الأخطاء، طرق التتبع والاكتفاء، ملاحظة إنجاز المهمة. (Zimmerman& Martinez Pons, 1986; 1988).

وقد وجدت الباحثة أن مقياس **"التقرير الشخصي"** هو المقياس المناسب لمهارات التنظيم الذاتي في البحث الحالي فهو أسهل وأوفر الأدوات من حيث الوقت والجهد مع الدقة، حيث أنه: طريقه سريعة وسهلة وغير مكلفة لتقويم مهارات التنظيم الذاتي، فالمقابلة تستغرق وقتًا طويلًا، كما أن المتعلم قد يشعر بالحرج فيقدم الاستجابات التي ترضي المعلم، كذلك التفكير بصوت مرتفع قد يربك المتعلم ويجعله عاجزًا عن التركيز في مهمة التعلم، كما يسمح للمتعلم أن يسجل إجابته ويختار الدرجة المناسبة من المقياس بحرية بدون الشعور أن المعلم يراقبه ويلاحظ أداءه، ويزود الباحثين بمعلومات أقرب إلى الدقة بالمقارنة بالطرق الأخرى.

- العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستويي التعلم الإلكتروني:

في هذا الإطار يشير "نرسيس وكورندل" (Narciss; Korndle (2007,pp.1129-1130 والتي أجريت في مجال تعليم التنظيم الذاتي عن إخفاق كثير من الطلاب في التحكم في أنشطة تعلمهم وتنظيمها باستخدام التعلم الإلكتروني، وذلك بسبب أوجه النقص في المهارات الضرورية للتوافق مع عديد من المتطلبات والتي تتمثل فيما يلي:

- الكم الكبير من المعلومات المتوفرة في بيئات التعلم الإلكتروني.
- ما تتميز به بيئات التعلم الإلكتروني من جاذبية من خلال إحتوائها على مواد مثيرة ولكنها غير وثيقة الصلة بموضوع التعلم، مما قد يعزي الطلاب على استهلاك المعلومات المعروضة بشكل سلبي وسطحي.
- ظاهرة الضياع في الفضاء الفائق Hyper Space حيث يقوم الطالب بالقفز بين عناصر الوسائط داخل بيئة التعلم الإلكتروني دون وجود أهداف محددة وواضحة.

- غياب تقييم أنظمة التعلم داخل تلك البيئات، حيث ينبغي تحديد أهداف التعلم بطريقة محددة لكي تمثل مؤشرًا لمدى التقدم العلمي للطالب.

ومما سبق يتضح أن الطلاب يعانون من مشكلات أثناء تعلمهم لتلك البيئات وذلك يرجع إلى تطبيق البناء الغير خطي لبيئات التعلم الإلكتروني، وهذا يؤدي إلى تشتت إنتباه الطلاب وابتعادهم عن أهداف تعلمهم، مما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث واستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد بمستويا التعلم الإلكتروني (المدمج/ والداعم).

وفي سياق متصل نجد أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد بمستويي التعلم الإلكتروني (المدمج/ والداعم) يوفر أساليب دعم للتعلم المنظم ذاتيًا من خلال (توفير التغذية الراجعة- أساليب تنظيم المحتوى- أشكال متعددة لتقديم المحتوى- وطرق الإبحار وأدواته- تقديم التعليمات والمساعدات) والتي تساعد في تنظيم التعلم المنظم ذاتيًا.

وترى الباحثة أنه كلما زادت قدرة المتعلم على تنظيم ذاته في أثناء التعلم كلما زادت قدرته على تحديد أولويات تعلمه ومدى اختياره للأساليب والاستراتيجيات التعليمية الملائمة مما يؤثر بشكل إيجابي على تنمية معارف ومهارات الطلاب.

إجراءات البحث:

هدف البحث الحالي إلى دراسة أثر التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، والداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال، والاعتماد) في تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والتنظيم الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا، لذلك فقد قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تصميم وبناء المحتوى التعليمي: لمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال على نظام إدارة التعلم Blackboard في ضوء نموذج عبد اللطيف الجزار للتصميم والتطوير التعليمي (٢٠١٤) لبيئات التعلم الإلكترونية للشعبتين: شعبة رقم (٢٥٥) تتلقى التعلم الإلكتروني المدمج، وشعبة رقم (٢٥٣) تتلقى التعلم الإلكتروني الداعم، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة هي (الدراسة والتحليل، التصميم، الإنتاج والإنشاء، التقويم، النشر والاستخدام).

المرحلة الأولى (الدراسة والتحليل) :

الدراسة والتحليل هي نقطة البداية في عمليات التصميم والتطوير التعليمي، وفيها قامت الباحثة بإتباع الخطوات الإجرائية التالية:

أولًا: (اشتقاق أو تبني معايير تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني ومعايير إنتاج الألعاب الإلكترونية) :

بدايةً تم تحديد أفراد العينة من طالبات الماجستير بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة بيشة، ثم قامت الباحثة بتحديد الاحتياجات التعليمية لديهن وهي وجود نقص في الجوانب المعرفية والمهارية لإنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية،

ولتحديد هذه الاحتياجات التعليمية قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية في ضوء الكتب والمراجع المتخصصة في هذا المجال، وإعداد القائمة في صورتها الأولية ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تخصص تكنولوجيا التعليم ورياض الأطفال، وقد تم التعديل وفق أراء المحكمين والتوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية وكذلك معايير تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتكونت تلك المعايير من مجالين رئيسيين، وهما المعايير التربوية، والمعايير الفنية وتشمل معايير اللون، معايير الشكل، معايير الأمان في اللعبة واشتملت على (٢٩) مؤشرًا ملحق (١).

ثانيًا: (تحليل خصائص طالبات ماجستير رياض الأطفال المستهدفات):

- لدى الطالبات بعض المهارات الأساسية باستخدام الكمبيوتر والإنترنت كونهن يستخدمن نظام التعلم الإلكتروني الداعم في كل المقررات فهو النظام الرسمي للجامعة في أغلب المقررات.
- جميع الطالبات مقيدات بمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال وقد تم اختيار عينة عشوائية فقط يدرسن بمستويي التعلم الإلكتروني (المدمج، والداعم).

ثالثًا: (تحديد الاحتياجات التعليمية من بيئة التعلم الإلكتروني وتحليل المحتوى):

ومرت عملية تحديد الاحتياجات التعليمية بالخطوات الآتية:

- **تحديد الأداء المثالي:** قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والأدبيات المرتبطة بالألعاب الإلكترونية وبمجال التصميم التعليمي، وذلك بغرض تحديد مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية المراد إكسابها لطالبات الماجستير؛ وتحديد المحتوى التعليمي لهن. وقد استخلصت الهدف العام المراد تحقيقه للطالبات وهو "إلمام طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال بالمعارف والمهارات الخاصة بإنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية".
- **تحديد الأداء الواقعي:** في هذه الخطوة قامت الباحثة بجمع معلومات واقعية حول الوضع الراهن للطالبات ومدى معرفتهن بالمفاهيم النظرية والمهارات العملية المرتبطة بإنتاج الألعاب الإلكترونية، وقد أجرت الباحثة دراسة استكشافية على الطالبات وكان عددهم (١٥) طالبة، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إلمام هؤلاء الطالبات بالمفاهيم النظرية والمهارات العملية المرتبطة بإنتاج الألعاب الإلكترونية، وأكدت نتائج الدراسة أن لديهن صعوبات في بعض المفاهيم النظرية إضافةً إلى عدم درايتهن بالمهارات اللازمة لإنتاج الألعاب الإلكترونية، كما عقدت الباحثة لقاء مع عدد من الطالبات، تم في هذا اللقاء طرح مجموعة من

الأسئلة والاستفسارات حول إنتاج الألعاب الإلكترونية والمقصود بها وكيفية الحصول عليها أو إنتاجها وكذلك كيفية توظيفها بفاعلية لخدمة العملية التعليمية، فوجدت الباحثة أن هناك ضعفًا في مستوى الطالبات في الجوانب المعرفية والجوانب المهارية الخاصة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية، وقد قامت الباحثة بتوضيح ذلك فى جدول (٢)، الذي يبين الفجوة بين الأداء المثالي والأداء الحالي لدى الطالبات.

جدول (٢) بيان الفجوة بين الأداء المثالي والأداء الحالي لدى طالبات ماجستير رياض الأطفال

م	الأداء المثالي المرغوب فيه حسب الأولوية	مستوى الأداء الحالي لدى الطالبات			الحاجات التعليمية (الفجوة بين الأداء المثالى والأداء الحالى)
		جيد	متوسط	ضعيف	
١	**أولاً: الإلمام بالمفاهيم النظرية المرتبطة بإنتاج الألعاب الإلكترونية**				
١-١	أن تعرف الطالبة مفهوم الألعاب الإلكترونية.		✓		الحاجة إلى إلمام طالبات الماجستير بالمفاهيم النظرية المرتبطة بالألعاب الإلكترونية وبرامج إنتاجها ومميزاتها وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
١-٢	أن تعدد الطالبة مميزات استخدام الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية.	✓			
١-٣	أن تعدد الطالبة استخدامات الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية.		✓		
١-٤	أن تفسر الطالبة طرق توظيف الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية.			✓	
٢	**ثانيًا: الإلمام بالمفاهيم النظرية المرتبطة ببرنامج سكراتش**				
٢-١	أن تعرف الطالبة برنامج سكراتش.			✓	الحاجة إلى إلمام طالبات الماجستير بالمفاهيم النظرية المرتبطة ببرنامج اسكراتش ووظائفة وخطوات تصميم لعبة تعليمية باستخدامه.
٢-٢	أن تعدد الطالبة مميزات برنامج سكراتش.			✓	
٢-٣	أن تذكر الطالبة خطوات تصميم لعبة باستخدام سكراتش.			✓	
٢-٤	أن توضح الطالبة معايير تصميم الألعاب باستخدام برنامج سكراتش.			✓	
٣	**ثالثًا: التعرف على كيفية تحميل وتثبيت برنامج سكراتش**				
٣-١	تحميل البرنامج من الموقع الرسمي للبرنامج.	✓			الحاجة إلى إكساب طالبات

م	الأداء المثالي المرغوب فيه حسب الأولوية	مستوى الأداء الحالي لدى الطالبات			الحاجات التعليمية (الفجوة بين الأداء المثالى والأداء الحالى)
		جيد	متوسط	ضعيف	
٢-٣	الدخول علي الموقع الرسمي للبرنامج https://scratch.ar.uptodown.com/windows			✓	الماجستير كيفية تحميل وتثبيت برنامج سكراتش.
٣-٣	اختيار البرنامج المناسب لنوع نظام التشغيل الموجود علي جهاز المستخدم.			✓	
٤-٣	الضغط علي زر التحميل.		✓		
٥-٣	فتح ملف تحميلات البرامج علي الجهاز.			✓	
٦-٣	الضغط مرتين علي أيقونة برنامج سكراتش.	✓			
٧-٣	الموافقة علي شروط الترخيص الخاصة بتنصيب البرنامج علي نظام التشغيل.	✓			
٨-٣	متابعة تعليمات باقي خطوات تنصيب البرنامج حتي النهاية.		✓		
٤	**رابعًا : استخدام برنامج سكراتش**				
١-٤	تفتح الطالبة البرنامج من من قائمة ابدأ واختيار البرنامج.			✓	
٢-٤	أن تتعامل الطالبة مع الكائنات في البرنامج وتدرج أو ترسم كائن.			✓	
٣-٤	أن تغير الطالبة اسم الكائن.			✓	
٤-٤	أن تتحكم الطالبة في حجم الكائن.			✓	
٥-٤	أن تضيف الطالبة خلفية لمنصة العمل.			✓	

م	الأداء المثالي المرغوب فيه حسب الأولوية	مستوى الأداء الحالي لدى الطالبات			الحاجات التعليمية (الفجوة بين الأداء المثالى والأداء الحالى)
		جيد	متوسط	ضعيف	
٤-٦	أن تعدل الطالبة خلفية منصة العمل.			✓	الحاجة إلى إلمام طالبات الماجستير بخطوات ومهارات استخدام برنامج سكراتش
٤-٧	أن تصمم الطالبة خلفية منصة العمل.			✓	
٤-٨	أن تربط الطالبة حدث الحركة.			✓	
٤-٩	أن تربط الطالبة حدث الصوت.			✓	
٤-١٠	أن تستخدم الطالبة التكرار ويربطة بلبنات الحركة.			✓	
٤-١١	أن تضيف الطالبة كائنات وتربط كل كائن بصوت معين.			✓	
٤-١٢	أن تستخدم الطالبة لبنة امسح.			✓	
٤-١٣	أن تستخدم الطالبة لبنة انزال القلم.			✓	
٤-١٤	يستخدم لبنة ارفع القلم.			✓	
٤-١٥	أن تقوم الطالبة بملامسة اللون.			✓	
٤-١٦	أن تنفذ الطالبة التكرار باستمرار.			✓	
٥	**خامسًا إنتاج وتصدير لعبة تنفيذية**				
٥-١	أن تستخدم الطالبة لبنة الحركة.			✓	الحاجة إلى إلمام طالبات الماجستير بمهارات إنتاج وتصدير لعبة تنفيذية.
٥-٢	أن تستخدم الطالبة لبنة التحكم.			✓	
٥-٣	أن تستخدم الطالبة لبنة الصوت.			✓	
٥-٤	أن تستخدم الطالبة لبنة التحسس.			✓	
٥-٥	أن تتعامل الطالبة مع منطقة المنصة.			✓	
٥-٦	أن تتعامل الطالبة مع منطقة التحكم.			✓	

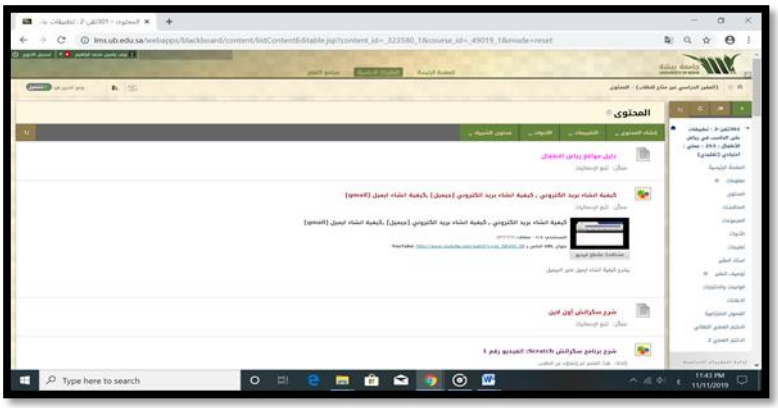
م	الأداء المثالي المرغوب فيه حسب الأولوية	مستوى الأداء الحالي لدى الطالبات			الحاجات التعليمية (الفجوة بين الأداء المثالى والأداء الحالى)
		جيد	متوسط	ضعيف	
٥-٧	أن تتعامل الطالبة مع منطقة اللبنات.			✓	
٥-٨	أن تقوم الطالبة بحفظ المشروع باستخدام الامر حفظ باسم من قائمة ملف.	✓			
٥-٩	أن تقوم الطالبة بإنهاء البرنامج باستخدام أمر الخروج من قائمة ملف.	✓			
سادساً : التعديل في لعبة					
٦-١	أن تفتح الطالبة مشروع تم حفظه مسبقًا من خلال أمر فتح من قائمة ملف.			✓	الحاجة إلى إلمام طالبات الماجستير بمهارات التعديل في لعبة (مشروع سابق).
٦-٢	أن تنفذ الطالبة اللبنات التي تظهر عبارة مرئية للكائن.			✓	
٦-٣	أن تضيف الطالبة لبنة الآلة الموسيقية.			✓	
٦-٤	أن تقوم الطالبة بايقاف جميع الأصوات في البرنامج من خلال لبنة أوقف كل الأصوات.			✓	
٦-٥	أن تستخدم الطالبة خاصية التحسس في ربط لبنات البرمجية.			✓	
٦-٦	أن تتعرف الطالبة على أشكال لبنات التحسس.			✓	
٦-٧	أن تعرف الطالبة المتغيرات.			✓	
٦-٨	أن تطبق الطالبة البث على لبنة معينة لارسال رسالة لباقي لبنات المشروع.			✓	

- **تحديد الفجوة بين الأداء المثالي والأداء الواقعي:** تم تحديد الفجوة من خلال المقارنة بين كل من الأداء المثالي والأداء الواقعي جدول(٢) السابق، ويلاحظ مدى حاجة

الطالبات للإلمام بالمفاهيم النظرية والمهارات العملية المرتبطة بتنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية، وتوفير بيئة تعلم تتيح لهن مصادر التعلم التي يحتاجونها أينما وجدن، وتخصيص وقت لتطبيق مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية، والتلاقي وجهًا لوجه بين الطالبات والأستاذة في تنفيذ التكليفات العملية التطبيقية. ويمكن تحديد الحاجات التعليمية اللازمة لسد الفجوة بين الأدائيين المثالي والحالي في الحاجة إلى:

- إلمام طالبات ماجستير رياض الأطفال بالمفاهيم النظرية المرتبطة بالألعاب الإلكترونية وبرامج إنتاجها ومميزاتها وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- إلمام الطالبات بالمفاهيم النظرية المرتبطة ببرنامج سكراتش وإمكاناته وخطوات تصميم لعبة باستخدامه.
- إكساب الطالبات خطوات تحميل وتثبيت برنامج سكراتش.
- إكساب الطالبات خطوات ومهارات استخدام برنامج سكراتش.
- إلمام الطالبات بمهارات إنتاج وتصدير لعبة تنفيذية باستخدام برنامج سكراتش.
- إلمام الطالبات بمهارات التعديل في لعبة (مشروع سابق).

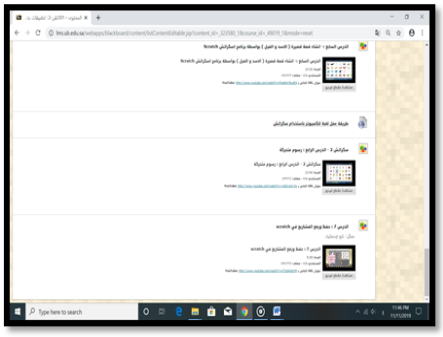
- **تحليل المحتوى التعليمي:** قامت الباحثة في هذه الخطوة بتحليل المحتوى التعليمي عن طريق تحديد المفاهيم والمهارات باستخدام التحليل الهرمي من أعلى إلى أسفل، حيث يتم تحليل الغايات والمهامات النهائية للمحتوى إلى مهمات رئيسة، ومهمات فرعية، ومهمات ممكنة، تم صياغتها في خريطة المهمات التعليمية ملحق (٢).



شكل (٢) بعض موضوعات مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال على البلاك بورد.

رابعًا: (تحليل مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة، وتحديد المعوقات والمحددات):

قامت الباحثة بتصميم ملفات PDF تشرح برنامج سكراتش، وكذلك موقع سكراتش أون لاين، ودليل بأشهر المواقع الخاصة برياض الأطفال، كما قامت بالاستعانة ببعض الفيديوهات الجاهزة على اليوتيوب والتي تشرح ماهية وكيفية استخدام برنامج سكراتش بالتفصيل كما هو موضح بالشكل (٣) الآتي:



شكل (٣) محتوى مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال على البلاك بورد.

- **تحليل المعوقات والمحددات:** لم توجد أي عقبات إدارية أو مادية أو بشرية لتطبيق البحث الحالي؛ حيث أن الباحثة تعمل بكلية التربية جامعة بيشة، ونظرًا لأن التطبيق تم داخل معامل التعلم الإلكتروني بكلية التربية- جامعة بيشة، فقد كان هناك ترحيب أيضًا من قبل إدارة الكلية للتطبيق بها وتم أخذ الموافقات الرسمية لتطبيق البحث، بالإضافة إلى توافر أجهزة كمبيوتر محمولة لدى الطالبات عينة البحث، وهواتف نقالة قابلة للاتصال بالإنترنت.

المرحلة الثانية (تصميم مكونات بيئة التعلم الإلكتروني بمستويي التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظام إدارة التعلم البلاك بورد):

واشتملت المرحلة الثانية من نموذج عبد اللطيف الجزار المطور(٢٠١٤) على مجموعة من العمليات التطويرية المتسلسلة وهي:

أولًا: (إشتقاق الأهداف التعليمية وصياغتها في شكل ABCD، تحليل الأهداف وعمل تتابعها التعليمى):

- **إشتقاق الأهداف التعليمية وصياغتها في شكل ABCD:** تم صياغة الأهداف التعليمية وفقًا لمعايير، هي: أن يكون الهدف محددًا تحديدًا تامًا، وأن تشير الأهداف إلى إتاحة الفرص للطالبات لممارسة الأنشطة، وكذلك أن تصاغ الأهداف بمصطلحات (ألفاظ) سهلة ومحسوسة. وقد تم مناقشة أهداف المحتوى التعليمي مع الطالبات قبل تطبيق المحتوى التعليمي، وقد جاءت قائمة الأهداف المعرفية والمهارية في صورتها النهائية مشتملة على (٤٩) هدف ملحق (٣).

ولصياغة الأهداف التعليمية سلوكيًا تم تحديد الهدف النهائي وهو:

" أن تلم طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية ".

وقامت الباحثة باشتقاق الأهداف التعليمية الإجرائية الخاصة بكل هدف من الأهداف وقامت الباحثة بترجمة خريطة المهمات التعليمية التي تم التوصل إليها في مرحلة التحليل، وصياغتها في صورة هدف عام يتفرع منه أهداف سلوكية نهائية.

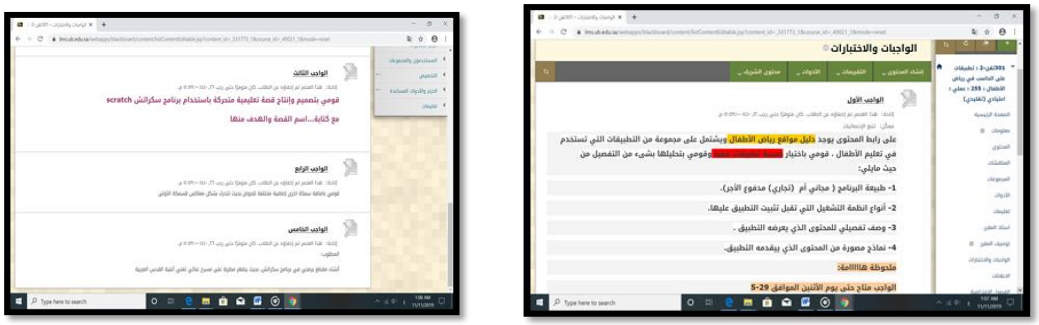
ثانيًا: (تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل هدف وتجميعها في شكل موضوعات أو دروس تعليمية):

في هذه الخطوة وفي ضوء الهدف العام والأهداف الإجرائية للبحث الحالي، تم إعادة صياغة وتنظيم محتوى وحدات مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال، ثم كتابة المادة التعليمية، ومراعاة أسس التصميم التعليمي لشاشات المحتوى، ثم رفعها على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، وكانت عناصر المحتوى الأساسية كالآتي:

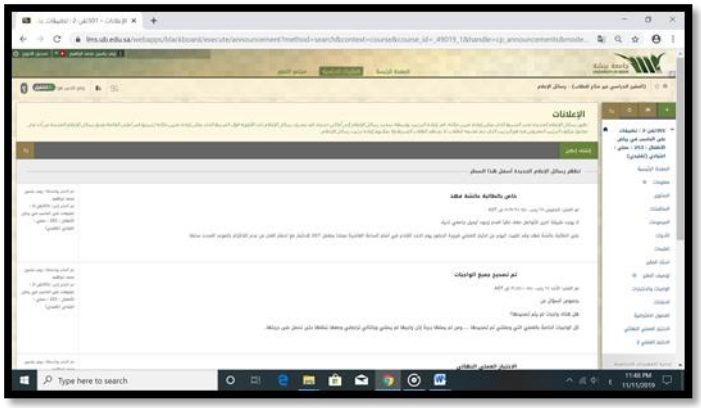
- المفاهيم النظرية المرتبطة بالألعاب الإلكترونية، تعريفها، مميزاتها، أهميتها وكيفية توظيفها في العملية التعليمية وكذلك برامج إنتاجها.
- المفاهيم النظرية المرتبطة ببرنامج سكراتش، تعريفه، مميزاته، إمكاناته، وخطوات تصميم لعبة باستخدامه.
- خطوات تحميل وتثبيت برنامج سكراتش.
- خطوات ومهارات استخدام برنامج سكراتش.
- مهارات إنتاج وتصدير لعبة تنفيذية باستخدام برنامج سكراتش.
- مهارات التعديل في لعبة (مشروع سابق) منتجة باستخدام برنامج سكراتش.

ثالثًا: (تصميم التقييم والاختبارات/ أدوات القياس محكية المرجع):

- أسلوب التقويم البنائي: يقدم على هيئة واجبات في شكل تكليفات، ومن خلال تنفيذ الطالبات لها تحدد نقاط الضعف لمعالجتها ولا يتم إتاحة الواجبات الجديدة إلا بعد التأكد من وصول الطالبة إلى المستوى المحدد، ويتم إعلام الطالبات عنها في لوحة الإعلانات، وتتاح لفترة محددة بعدها يتم رفع الواجب من على صفحة المقرر وإتاحة واجب آخر.



شكل (٤) صفحة تصميم الواجبات لمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال

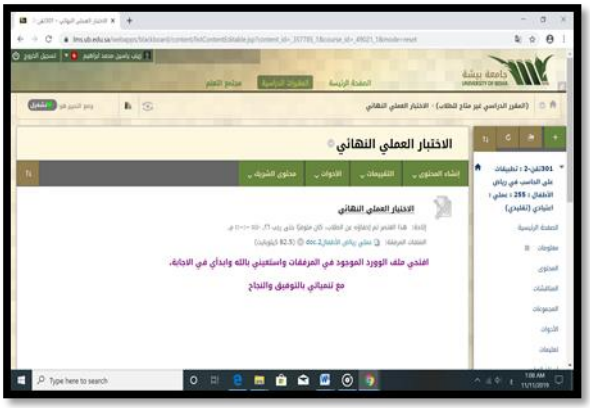


شكل (٥) صفحة الاعلانات لمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال

- أسلوب التقويم الختامي: وينقسم إلى قسمين هما:

*** أنشطة:** تؤديها الطالبات في نهاية تعلم الوحدة التي درسوها.

*** الاختبار الإلكتروني النهائي.**



شكل (٦) صفحة الاختبار الإلكتروني النهائي لمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال

رابعًا: (تصميم خبرات التعلم، ونمط تجميع الطالبات):

في هذه الخطوة قامت الباحثة بتحديد طبيعة الخبرات التعليمية المناسبة لكل هدف من الأهداف التعليمية الإجرائية، حيث تم تحديد أنواع الخبرات التعليمية وهي:

- خبرات مجردة: اعتمدت على تفاعل الطالبات مع المحتوى المقدم لهن بما يحتويه من معارف مجردة ورموز بصرية ومسموعة.

- **خبرات بديلة:** تمثلت فى الخبرات التي تتفاعل معها الطالبات بالمشاهدة والمشاركة في تنفيذ الأنشطة.
- **خبرات مباشرة:** انغمست فيها الطالبة في الواقع والممارسة العملية التطبيقية للمعارف والمهارات.

خامسًا: (اختيار بدائل عناصر الوسائط المتعددة للخبرات التعليمية وعمل الإختبارات النهائية لها):

في هذه الخطوة قامت الباحثة بتحديد بدائل الوسائط المتعددة المناسبة للمحتوى التعليمي المقدم من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد بالمستويين (المدمج/ الداعم) أو للتفاعلات التي تتم في الصف الدراسي، وتتعدد بدائل الوسائط المتعددة من فيديو، صور، نصوص، روابط، عروض تقديمية، وتقوم الباحثة باختيار المناسب منها على ضوء الهدف التعليمي وطبيعة المهمات التعليمية وطبيعة الخبرة المستخدمة.

سادسًا: (تصميم الرسالة التعليمية(السيناريو التعليمي) للوسائط التي تم اختيارها):

قامت الباحثة بتصميم السيناريو التعليمي للوسائط التي تم اختيارها ملحق (٤)، حيث تم تقديم المحتوى التعليمي للمقرر وفقًا لمستويي التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) كالآتي:

- **مستوى التعلم الإلكتروني المدمج:** فيه تم تقديم المحتوى التعليمي الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد، ولأغراض التقويم البنائي المرحلي، وفي التطبيق العملي للطالبات وذلك وفقًا للنسبة المحددة للتعلم الإلكتروني من ساعات التدريس الفعلية في شكل فصول أفتراضية والتي بنسبة ٥٠٪ من ساعات التدريس الفعلية، كما تم تقديم الواجبات وتفعيل منتدى النقاش، حيث كان يتم رفع تكليف أو نشاط إلكتروني جديد أسبوعيًا وتسليم الواجبات والدرجات وكل ما يمكن عمله من خلال الموقع حيث تم إحتساب درجات الأنشطة الإلكترونية بنسبة ٢٥٪ من مجموع درجات المقرر.
- **مستوى التعلم الإلكتروني الداعم:** فيه تم تقديم المحتوى التعليمي تقليديًا في قاعات المحاضرات بالكلية بالإضافة إلى طرحه بشكل إلكتروني عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد، وفيه تم إتاحة المواد الإلكترونية الداعمة للمقرر على الموقع تباعًا مثل شرح المحاضرات باستخدام شرائح power point أو ملفات pdf، أو ملفات word وروابط لمفات فيديو على اليوتيوب ويليها تقديم الواجبات وتفعيل منتدى النقاش بالاتفاق مع الطالبات حيث تم تخصيص ١٥٪ من مجموع درجات المقرر على الأنشطة الإلكترونية.

سابعًا: (تصميم أساليب الإبحار، التحكم التعليمي وواجهة المتعلم):

أ- تصميم أساليب الإبحار: قامت الباحثة بتحديد نظام البلاك بورد لتقديم وإدارة المحتوى التعليمي ببيئة التعلم الإلكتروني، وتنفيذ التعلم بمستويي التعلم الإلكتروني (المدمج والداعم).

ب- **تصميم التحكم التعليمي:** يوفر نظام البلاك بورد المستخدم في البحث الحالي للمعلم فرص متعددة للتحكم التعليمي، وقد قامت الباحثة باستخدام هذه الإمكانية لتصميم التحكم التعليمي سواء من جانب الأستاذة، أو الطالبات وذلك بالكيفية التالية:

١- **تحكم المعلم:** قامت الباحثة باستخدام بعض أساليب التحكم الموجودة في نظام البلاك بورد وجعلها أساليب تحكم تُمكن الأستاذة من التحكم في:

- قبول الطالبات التي تم تحديدهم (أفراد العينة) وقبول تسجيلهم على المحتوى التعليمي المحدد.
- عدد محاولات الإجابة عن الاختبارات التي يتم اتاحتها.
- التحكم في إتاحة الجلسات التعليمية: حيث تتاح الجلسة التعليمية للطالبات في الوقت المحدد لدراستها.
- التحكم في عرض محتوى الجلسة التعليمية: حيث لا يُسمح للطالبات بمشاهدة المحتوى التعليمي إلا بعد الاطلاع على الأهداف التعليمية للجلسة.
- التحكم في إتاحة التفاعل والمناقشات للطالبات في المجموعات في الوقت المحدد لذلك.
- التحكم في المدة المتاحة للاجابة عن الواجب أو التكليف وعدد المحاولات المتاحة للطالبة.

٢- **تحكم الطالبات:** قامت الباحثة باستخدام بعض أساليب التحكم الموجودة في نظام البلاك بورد وجعلها أساليب تحكم تُمكن الطالبات من: التحكم في عرض وتنزيل المحتوى التعليمي.

ثامنًا: (متغيرات التصميم، استراتيجيات التعليم والتعلم، تصميم وتنظيم المناقشات الإلكترونية، أحداث التعليم والتعلم):

أ- **متغيرات التصميم:** قامت الباحثة بتحديد متغيرات التصميم وهي مستويا التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال، والاعتماد).

ب- **تصميم/ تنظيم أنشطة التعلم:** قامت الباحثة بتصميم مستويي التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) على ضوء أهداف البحث الحالي ومتغيراته التصميمية، وتم تصميم مناقشات إلكترونية لكل جلسة تعليمية على منتديات النقاش يتم تنفيذها وفقًا لمستوى التعلم الإلكتروني المستخدم.

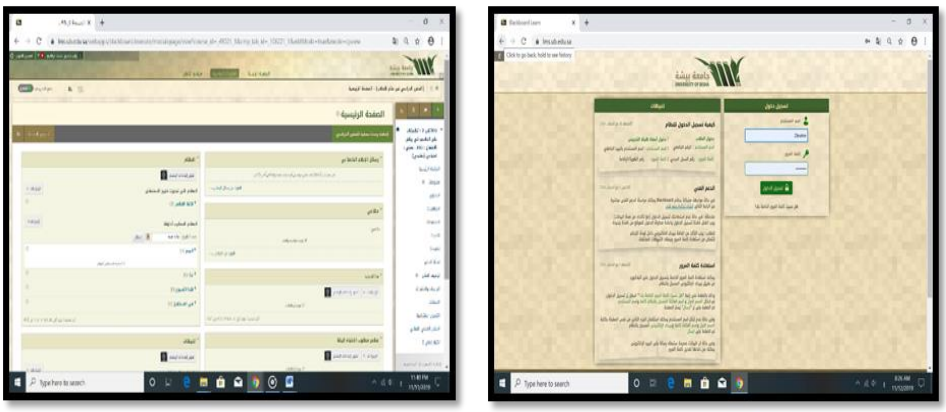
ج- **استراتيجيات التعليم والتعلم:** تم اختيار استراتيجية تجمع ما بين عرض المحتوى والتعلم بالاكتشاف من خلال توفير مصادر تعليمية تكتشف من خلالها الطالبة المعلومات، وتوفير بعض المهام التي تتطلب منها البحث واكتشاف المعرفة بنفسها، بالإضافة إلى الاعتماد أيضًا على استراتيجية التخطيط والتنظيم الذاتي التي تركز على مساعدة الطالبة على السير المنظم في العملية التعليمية، وفيما يلي عرض تفصيلي لكيفية سير الطالبات خلال المستويين:

أولًا: مستوى التعلم الإلكتروني المدمج:

١- تم اللقاء الأول مع الطالبات في محاضرة تقليدية للتعريف بتوصيف المقرر، وألية السير داخل المقرر، وتحديد مواعيد المحاضرات الإلكترونية بالاتفاق معهن وذلك فيما يتوافق مع القواعد المنظمة للحضور الإلكتروني، وقد كانت نسبة الجزء المخصص للتعلم الإلكتروني(في صورة فصول افتراضية) ٥٠٪ من ساعات التدريس الفعلية، وتم إعلام الطالبات بأنه سيتم احتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٢٥ ٪ من مجموع درجات المقرر.

٢- فيما يخص الفصول الافتراضية:

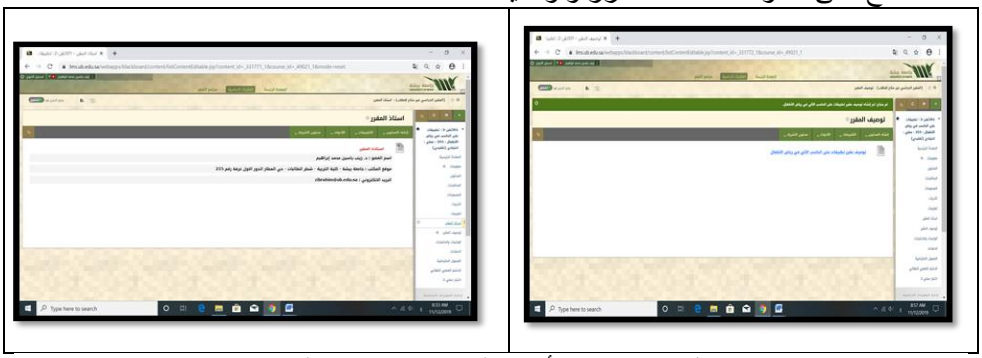
- تقوم الطالبة بتسجيل الدخول على نظام البلاك بورد وذلك بإدخال الرقم الجامعي، ورقم الهوية والدخول على الصفحة الرئيسة للمقرر كما بالشكل الآتي:



شكل (٧) تسجيل الدخول على البلاك بورد

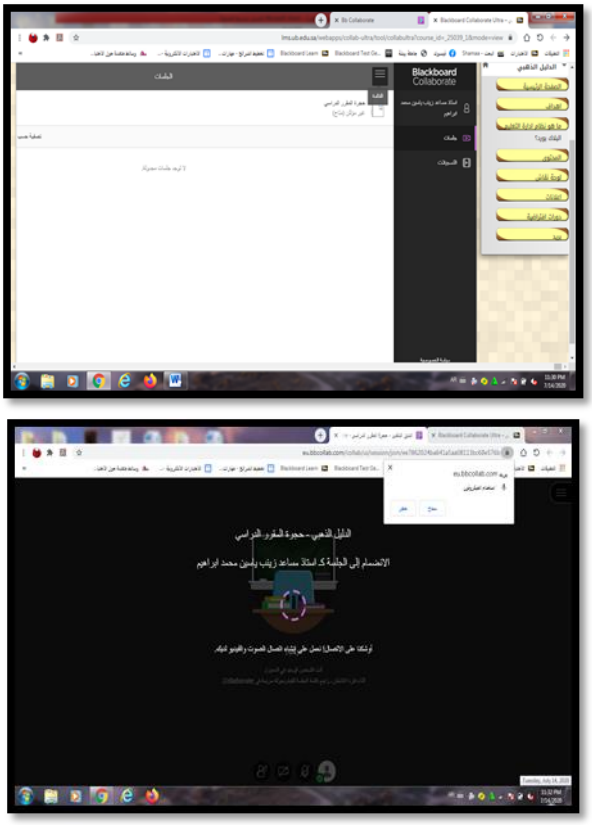
والدخول على الصفحة الرئيسة لمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال

- الاطلاع على معلومات أستاذ المقرر وتوصيفه:



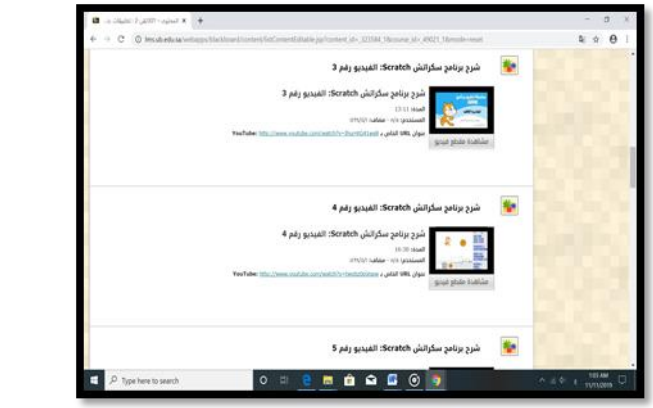
شكل (٨) بيانات أستاذ المقرر وتوصيف المقرر

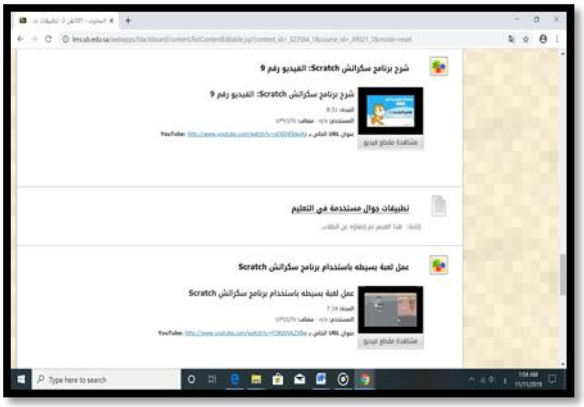
- الحضور الإلكتروني للمحاضرات وانقسم إلى قسمين: تزامني، وغير تزامني، وتم قياس الحضور بمدى مشاركة الطالبة في أنشطة التعلم ومدى إنجازها المهام المطلوبة، بالإضافة إلى إستخدام سجلات الدخول الإلكترونية.



شكل (٩) احد الفصول الافتراضية بالمقرر

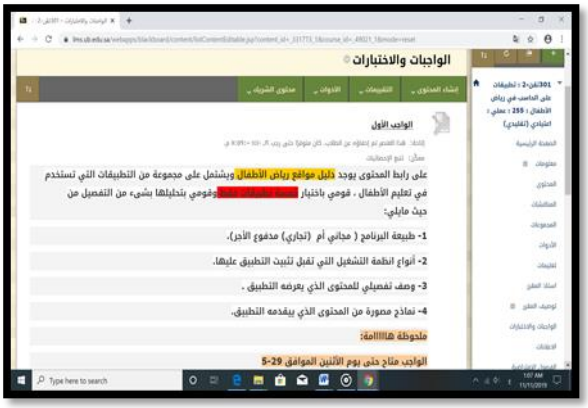
- الاطلاع على المحتوى المتاح على صفحة المقرر:

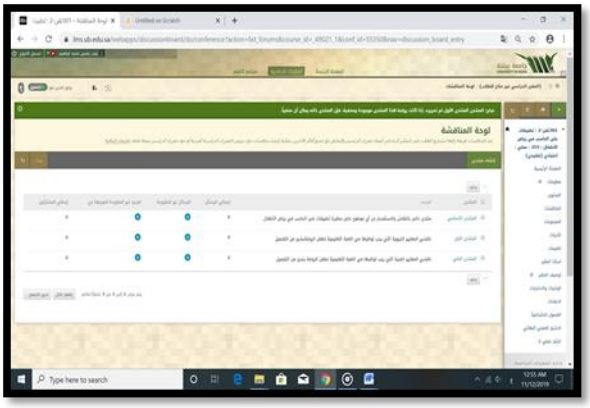




شكل (١٠) محتوى المقرر المتاح على صفحة البلاك بورد

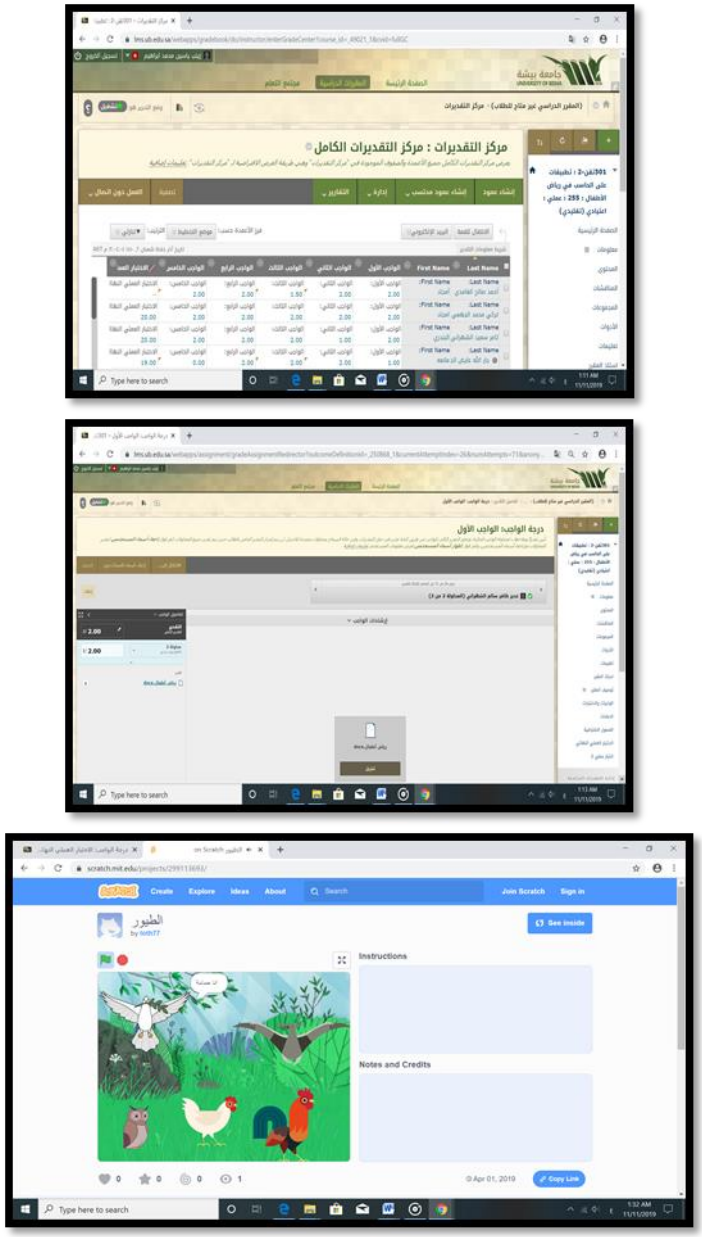
- الدخول والرد والمشاركة والاجابة على الأنشطة والواجبات التي تقوم أستاذة المقرر بإضافتها أسبوعيًا:





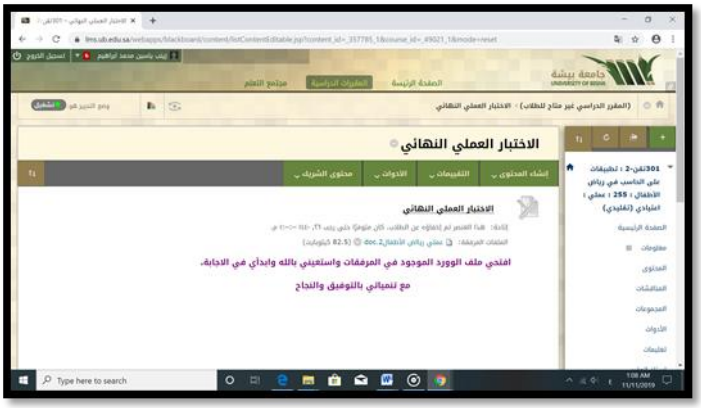
شكل (١١) أمثلة لواجبات ومنتديات نقاش تم إتاحتها على صفحة البلاك بورد

- الدخول إلى مركز التقديرات الكاملة لمتابعة درجات كل واجب أو نشاط والحصول على التغذية الراجعة الخاصة بكل واجب أو نشاط:



شكل (١٢) مركز التقديرات الكاملة ونموذج لحل أحدى الطالبات للواجب على البلاك بورد

- الدخول إلى أيقونة الاختبار النهائي وحل الاختبار والاطلاع على النتيجة النهائية في مركز التقديرات وكذلك التغذية الراجعة المرتبطة بالاختبار النهائي:

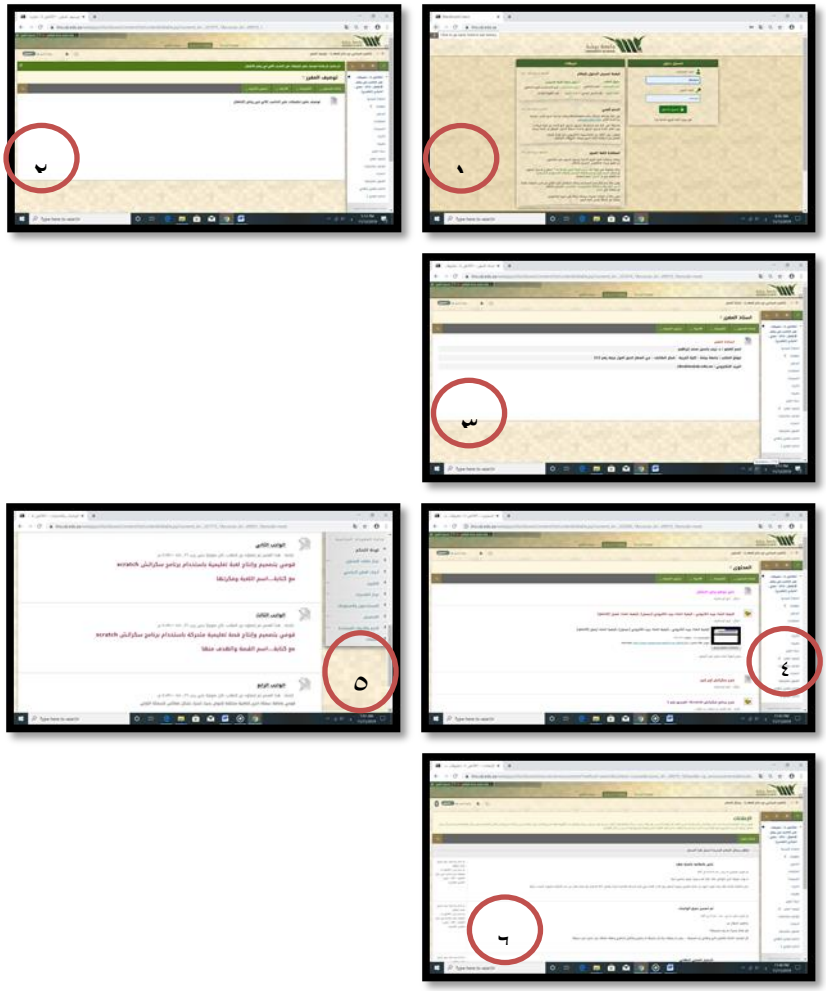


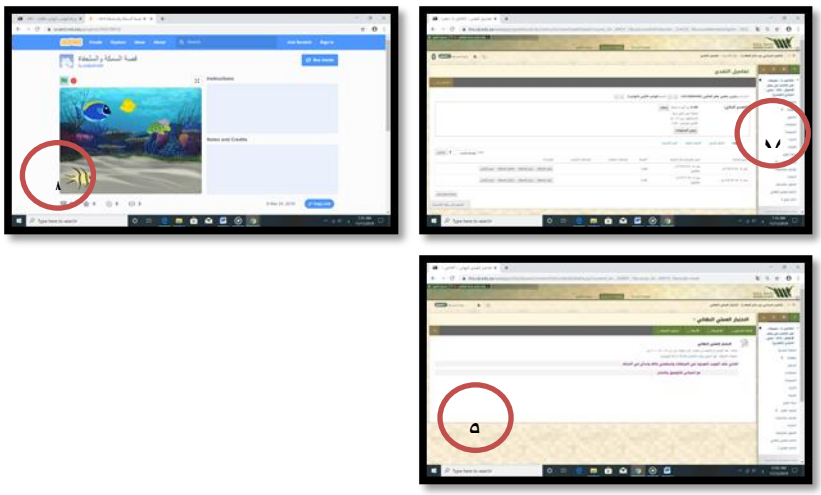
شكل (١٣) الاختبار النهائي على صفحة المقرر على البلاك بورد

ثانيًا: السير في مستوى التعلم الإلكتروني الداعم:

- تم اللقاء الأول مع الطالبات في محاضرة تقليدية للتعريف بتوصيف المقرر، وآلية السير داخل المقرر، والتأكيد على دخولهم على نظام البلاك بورد للاطلاع على المقرر من مراجع وشرائح عرض ووثائق وتسجيلات وأي أدوات أخرى تدعم المقرر وفق سياسات وأنظمة الجامعة، والتأكيد على الطالبات بأنه سيتم طرح أنشطة ومناقشات وواجبات من الضروري التفاعل والمشاركة بالرد والإجابة عنها حيث سيتم احتساب درجات تلك الأنشطة الإلكترونية ١٥ ٪ من مجموع درجات المقرر.
- قامت الباحثة بإتاحة العناصر الأتية على صفحة المقرر لكي تكون متاحة طوال الوقت لدى الطالبات، منهج المقرر بالكامل بما يشمل التوصيف والأهداف والتقسيم والأنشطة والتقويم، معلومات استاذة المقرر، تفعيل لوحة إعلانات المقرر، تفعيل منتدى للنقاش، مواد المقرر من ملفات الفيديو والعروض التقديمية وملفات ال pdf التي تدعم محتوى المقرر.
- التأكيد على الطالبات بأن موقع المقرر في نظام إدارة التعلم مركزًا للتواصل والأنشطة ويعتبر استخدام الموقع والأدوات المرافقة للإعلانات والواجبات وتسليم المواد والدرجات وكل ما يمكن عمله من خلال الموقع ملزماً.

ويوضح الشكل (١٤) الآتي بعض ما تم على صفحة المقرر بالمستوى الداعم بداية من دخول الطالبات وحتي التقويم:


١
٢
٣
٤
٥
٦



شكل (١٤) خطوات سير الطالبات في التعلم الالكتروني بالمستوى الداعم على البلاك بورد

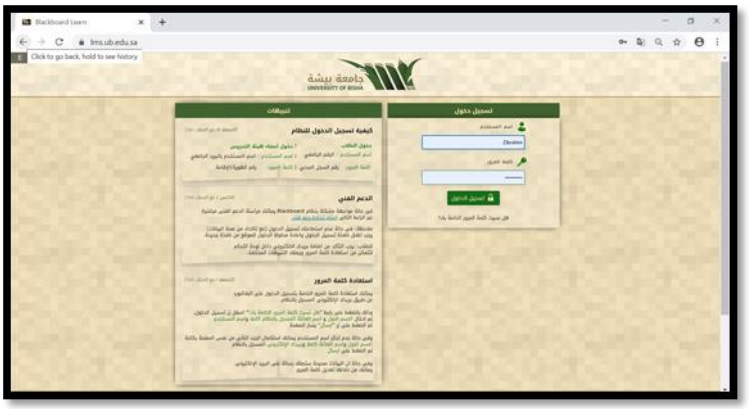
د- تصميم أحداث التعليم والتعلم: قامت الباحثة بتوظيف مصادر التعلم لتصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم كالآتي: استثارة انتباه الطالبات للتعلم، تعريفهن بأهداف التعلم، استرجاع التعلم السابق، عرض المثيرات عليهن، تحرير وتنشيط استجابات تقديم التعزيز والرجع المناسب لهن، قياس الأداء والتشخيص والعلاج، وأخيرًا مساعدة الطالبات على الإحتفاظ بالمعلومات ونقل التعلم.

ه- تصميم سيناريو التفاعلات التعليمية: حيث روعي عند تصميم صفحات المحتوى على البلاك بورد أن تحتوى على مجوعة من الأزرار تم وضعها في الجانب الأيمن لصفحة شاشة عرض المحتوى، مما يجعل الطالبة قادرة على التنقل بين موضوعات المحتوى والأنشطة والاختبار الالكتروني بسهولة، وبالنسبة للتفاعل بين الطالبة والاستاذة، قامت الباحثة بتفعيل عنصر التزامن في تفاعل الطالبة مع أقرانها من خلال البريد الإلكتروني، وكذلك أثناء التفاعل الجماعي، أومن خلال منتدى النقاش أومن خلال الرسائل النصية القصيرة، وبالنسبة للتفاعل بين الطالبة وأستاذة المقرر: قامت الباحثة بتوفير مجموعة من الأدوات في المحتوى الإلكتروني لتحقيق التفاعل وهذه الأدوات هي: البريد الإلكتروني، ومنتدى المناقشة، الرسائل النصية، والمهمات التعليمية.

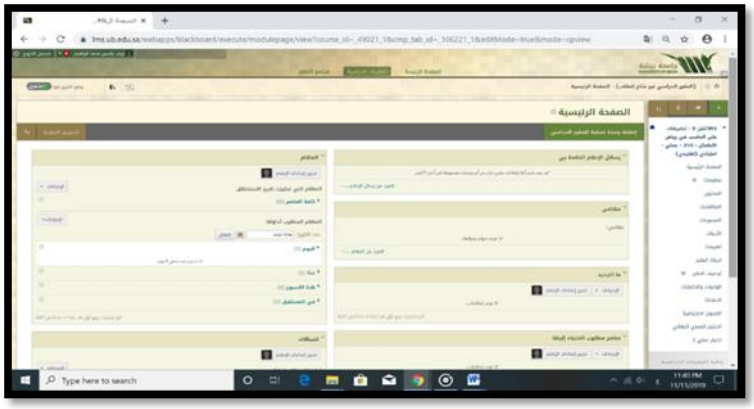
تاسعًا: (تصميم نظم تسجيل الطالبات، وإدارتهن، وتجميعهن، ونظم دعمهن):

- تسجيل دخول طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال على النظام: وكان ذلك عن طريق الرقم الجامعي ورقم الهوية الخاصين بالطالبة، وبمجرد دخول طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال على البلاك بورد يظهر لهن المقررات المتاح لهن دراستها في الترم الحالي وتختار منها الطالبة مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال

وبذلك يمكنهم التفاعل مع عناصر ومكونات المقرر بالاطلاع على الأهداف العامة للمحتوى ودراسة الجلسة التعليمية المحدد دراستها.



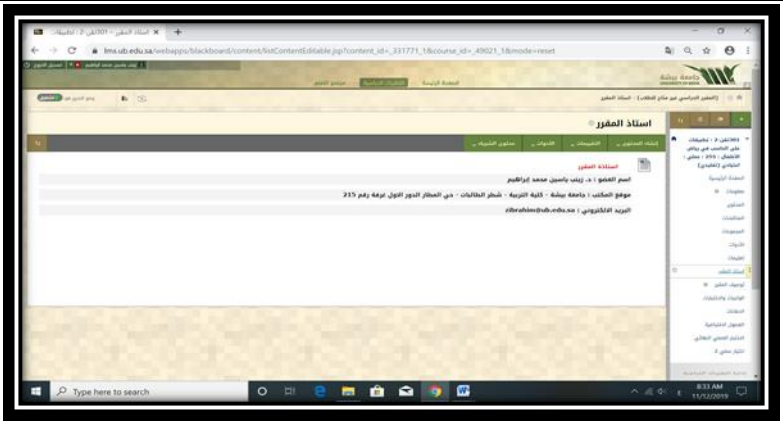
شكل (١٥) شاشة تسجيل الدخول



شكل (١٦) الصفحة الرئيسية للمقرر

عاشرًا: (تصميم المعلومات الأساسية لبيئة التعلم الإلكتروني):

قامت الباحثة بتسجيل بيانات خاصة بها كأستاذة للمقرر لتسهل على الطالبات طرق التواصل معها وكذلك أضافت الأيقونات الأساسية للمقرر لتسهل على الطالبات عملية التفاعل مع المقرر ومحتوياته وأنشطته واختباراته.

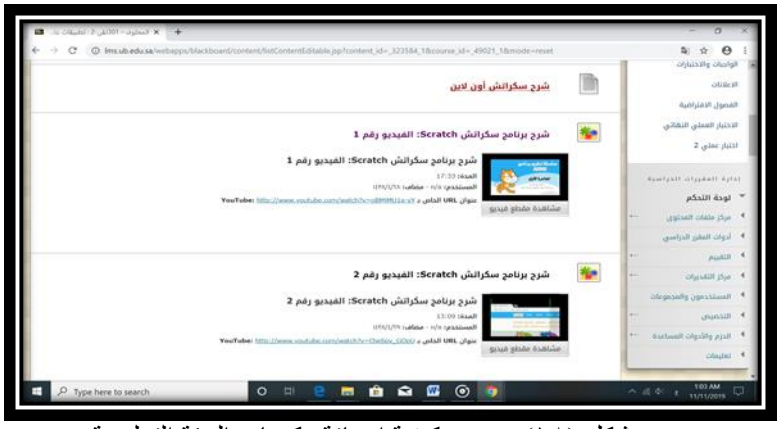


شكل (١٧) المعلومات الأساسية لبيئة التعلم الإلكتروني

المرحلة الثالثة (مرحلة الإنشاء والإنتاج): تتضمن هذه المرحلة العمليات التالية:

- **العملية الأولى (إنتاج مكونات بيئة التعلم الإلكتروني):**

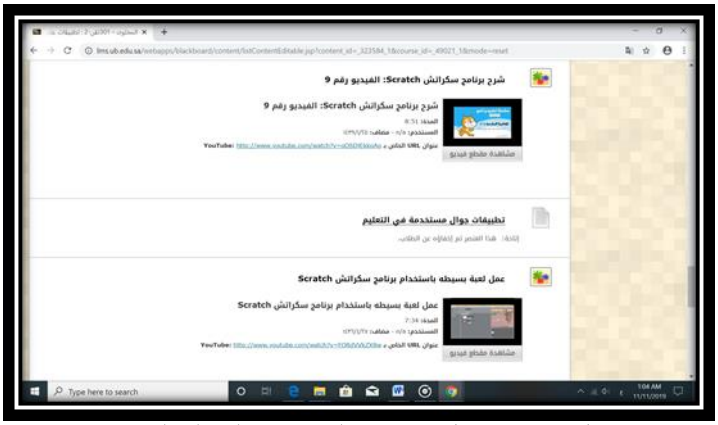
وفي هذه العملية قامت الباحثة بإنتاج المحتوى التعليمي الذي تم إنجازه بالمرحلة السابقة حيث تم استخدام برنامج power point بالإضافة إلى Microsoft word وتحويله إلى امتداد pdf، وكذلك تجميع روابط ملفات الفيديو على اليوتيوب ثم أخذ آراء الطالبات، وانطباعهن عن المقرر لتطويره، وتم الاستفسار من الطالبات في الساعات المكتبية عن أي صعوبات تواجههن في التعامل مع المقرر للتأكد من مدى ملائمة المحتوى التعليمي للطالبات، وإمكانية تنفيذه، وبناءًا على ذلك تم تحديد المشاكل التي يواجهنها من خلال الملاحظة المباشرة لهن، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة لتطوير المحتوى التعليمي.



شكل (١٨) يوضح كيفية إضافة مكونات البيئة التعليمية

- **العملية الثانية (إنتاج معلومات بيئة التعلم الإلكتروني وشكل المكونات) :** وقد اشتملت على
  - مقدمة تعريفية بأستاذ المقرر وطرق التواصل معه.
  - توصيف المقرر واستعراض لأهدافه وطرق التقييم.
- **العملية الثالثة (إنتاج النموذج الأولى لبيئة التعلم الإلكتروني):**

١. رفع وتحميل عناصر بيئة التعلم الإلكتروني: قامت الباحثة برفع المحتوى التعليمي على نظام إدارة التعلم الإلكتروني الموجود على خادم server جامعة بيشة، وبهذا أصبح جاهزًا للوصول إليه.



شكل (١٩) تحميل عناصر المحتوى على البلاك بورد

٢. إنشاء الدروس التعليمية، وأدوات التواصل والمناقشات، وتسجيل الطالبات، والمجموعات:

أولًا: الشعبة (٢٥٥) والتي تدرس بمستوى التعلم الإلكتروني المدمج: قامت الباحثة بضبط تخطيط النظام (البلاك بورد) وتوزيع عناصر ومكونات المقرر الإلكتروني داخله، قامت الباحثة بتخصيص مجلد لكل محاضرة على الواجهة الرئيسية للمحتوى، فعند دراسة محاضرة محددة تقوم الطالبة بالضغط على المجلد الخاص بالمحاضرة لتظهر محتوياتها على الشاشة.

-كما قامت الباحثة بإنشاء مجموعتين للطالبات داخل الصفحة بعد تصنيفهم وفقًا لأسلوبهم المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) حيث أن الطالبات عقب انتهائهن من دراسة المحتوى التعليمي للمحاضرة التقليدية أو الالكترونية الافتراضية التي يتم بثها تزامنيًا في المواعيد المتفق عليها مع الطالبات أو التي تم تسجيلها لأتاحتها لا تزامنيًا على البلاك بورد لطالبات شعبة التعلم الإلكتروني المدمج باستخدام Virtual Classrooms حيث تم بث الدروس الحية من خلال سبورة إلكترونية بالصوت والصورة والنص، وتم التحاور مع الطالبات والاستضافة، وتم البث في مواعيد محددة مسبقًا مع الطالبات، ويمكن للطالبات المشاركة بالسؤال صوتيًا أو كتابيًا، حيث يتيح البرنامج المحادثة العامة والخاصة صوت

وكتابة، كما يسمح بحفظ المحادثات، والأنشطة لإعادة الاطلاع عليها، ثم بعد ذلك تتجه الطالبة إلي تبويب Group وتتعرف على النشاط المرتبط بالمحاضرة الحالية، وموعد تنفيذ وتسليم النشاط أوالمهمة المطلوب تنفيذها.

ثانيًا: الشعبة (٢٥٥) والتي تدرس بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم: قامت الباحثة بتخصيص مجلد لكل محاضرة على الواجهة الرئيسية للمحتوى، فبعد دراسة محاضرة محددة تقليديًا في قاعات الدراسة بالكلية تقوم الطالبة بالدخول على صفحة المقرر على البلاك بورد والضغط على المجلد الخاص بالمحاضرة لتظهر محتوياتها على الشاشة.

- كما قامت الباحثة بإنشاء مجموعتين للطالبات داخل الصفحة بعد تصنيفهم وفقًا لأسلوبهم المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) حيث أن الطالبات عقب انتهائهن من دراسة المحتوى التعليمي للمحاضرة التقليدية تفتح الطالبة الحساب الخاص بها على البلاك بورد، ثم تتجه إلي تبويب Group الذي تتبعه وتتعرف على النشاط المرتبط بالمحاضرة الحالية، وموعد تنفيذ وتسليم النشاط أوالمهمة المطلوب تنفيذها، حيث يتم الإعلان عن نشر أجزاء المحتوى تباعًا في لوحة الإعلانات الخاصة بالمقرر وكذلك الانشطة والتكليفات والمهام المطلوبة وتقوم كل طالبة بإدخال الرقم الجامعي لها، والرقم السري للدخول على نظام إدارة التعلم Blackboard وتنفذ المطلوب منها في المواعيد المحددة لذلك.

٣- تشطيب النموذج الأولي للبيئة، وعمل المراجعات الفنية استعدادًا للتقويم البنائي: حيث قامت الباحثة بعمل تجريب مبدئى لبيئة التعلم للتأكد من صلاحية الروابط والمحتوى.

المرحلة الرابعة (مرحلة التقويم):

تضمنت مرحلة التقويم عمليتين إجرائيتين هما التقويم المبدئي، والتقويم الجمعي النهائي.

- العملية الأولى (التقويم المبدئي):

وقد قامت الباحثة بتطبيق عملية التقويم البنائي بتطبيق التجربة الاستطلاعية للبحث على عينة قوامها (١٠) من طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال وذلك بهدف معرفة الصعوبات والمشاكل التى قد تواجه الباحثة والطالبات أثناء التطبيق ومعالجتها، التحقق من سلامة الروابط المختلفة ببيئة التعلم الإلكتروني، وتجربة الاختبارات والأنشطة التعليمية، وغرف المناقشات وأدوات إدارة الطالبات والمجموعات.

- العملية الثانية (التقويم الجمعي النهائي):

تضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:

- عرض المحتوى التعليمي على مجموعة من المحكمين، والمختصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي والوصول إلى الصورة النهائية للمحتوى.
- قامت الباحثة بتذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات في التعامل مع المقرر أثناء الساعات المكتبية للتأكد من مدى ملائمة المحتوى التعليمي للطالبات، وتحديد المشاكل التي يواجهنها من خلال الملاحظة المباشرة لهن ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة لتقويم المحتوى التعليمي.
- التقويم المرحلي: تم تقديم واجبات للطالبات على هيئة أسئلة اختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، كما تم طرح موضوعات للنقاش في منتدى المقرر.

- التقويم النهائي: بعد الانتهاء من مرحلة بناء المحتوى التعليمي، وضبطه قامت الباحثة بتطبيق المحتوى التعليمي على عينة الدراسة الفعلية وعددهم (٦٠) طالبة، تم تقسيمهن إلي أربعة مجموعات، وتم التعلم في مواقف التعليم الحقيقية، حيث قامت الطالبات بتسجيل الدخول على بيئة التعلم (نظام البلاك بورد)، ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التنظيم الذاتي قبليًا، ودراسة المحتوى التعليمي، وتم تصنيفهم الي أربعة مجموعات المجموعة الأولي (مدمج معتمد) والمجموعة الثانية (مدمج مستقل)، والمجموعة الثالثة (داعم معتمد)، والمجموعة الرابعة (داعم مستقل)، لتنفيذ التكليفات والمهام المطلوبة، ثم قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث (الإختبار التحصيلي/ بطاقة تقييم المنتج/ مقياس مهارات التنظيم الذاتي) بعديًا، ثم تم رصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، ثم قامت بتحليل النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.

ثانيًا: أدوات القياس:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي أدوات القياس الآتية:

أ- اختبار الأشكال المتضمنة: لتصنيف الطالبات وفقًا لأسلوبهن المعرفي (الاستقلال، والاعتماد).

ب- اختبار تحصيلي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية.

ج- بطاقة تقييم المنتج النهائي.

د- مقياس مهارات التنظيم الذاتي.

أ- أختبار الأشكال المتضمنة (The Embedded Figures Test (E.F.T:

قامت الباحثة باستخدام اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية Imbedded Figure Test إعداد أنور الشرقاوي، سليمان الخضري (٢٠٠٥) ملحق (٧) على جميع أفراد العينة لتصنيفهم إلى المستقلين عن المجال الإدراكي والمتعمدين عليه، فإذا كانت درجة الطالبة أعلى من درجة المتوسط للدرجة الكلية للاختبار وهي ١٨ درجة يعني من (١٨: ١١) اعتبرت الطالبة مستقلة عن المجال الإدراكي، بينما إذا كانت درجة الطالبة أقل من درجة المتوسط من (١: ٦) اعتبرت الطالبة معتمدة على المجال الإدراكي (أنور الشرقاوي، وسليمان الخضري، ٢٠٠٥، ٢١). وقد تم استبعاد الطالبات اللآتي حصلن على صفر، وكذلك الطالبات في الفئة (٧: ١٠) الواقعات في المتوسط، حيث بلغ عدد الطالبات المستقلات عن المجال (٢٨) طالبة، وعدد الطالبات المتعمدات على المجال الإدراكي (٣٢) طالبة وتم استبعاد (١٥) طالبة، وبالتالي بلغ عدد عينة البحث (٦٠) طالبةً.

ب- الاختبار التحصيلي:

أ- تصميم الاختبار التحصيلي :

على ضوء الأهداف التعليمية الإجرائية والمحتوى التعليمي، تم تصميم وبناء الاختبار التحصيلي لقياس المعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية، وقد تم إعداد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية لدى طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية.

٢- **تحديد نوع الأسئلة وعددها:** قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بهدف تحديد نوع الأسئلة المستخدمة في صياغة بنود الاختبار وهي أسئلة "الاختيار من متعدد"، وأسئلة "الصواب والخطأ"، كذلك هدف جدول مواصفات الاختبار التحصيلي إلى التحقق من عدد الأسئلة لكل هدف، حيث تم الربط بين الأهداف المراد تحقيقها، وعدد الأسئلة التي تغطيها، ووضع السؤال الملائم أمام كل هدف.

٣- **وضع تعليمات الاختبار:** وقد روعي في التعليمات أن تكون: سهلة وواضحة ومباشرة وممثلة للمجال المستهدف قياسه، وأن توضح ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة كما يجب أن تتضمن مثالاً محلولاً لكل نوع من أنواع الاختبار.

٤- **صياغة مفردات الاختبار:** حددت الباحثة عدد الأسئلة ونوعها، حيث تكون الاختبار التحصيلي من (٤٠) مفردة، وتم صياغة بنود الاختبار عن طريق ترجمة أهداف الجلسات التعليمية إلى أسئلة، فقامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار من نوع أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.

٥- **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** تم صياغة مفردات الاختبار لتغطى جميع الأهداف التعليمية، وكان عدد أسئلة الاختبار (٤٢ سؤالاً).

٦- **نظام تقدير الدرجات وتصحيح الاختبار:** تم وضع درجة واحدة فقط لكل مفردة من مفردات الصواب والخطأ، ودرجة واحدة لكل مفردة من مفردات أسئلة الاختيار من متعدد، وبالتالي كان مجموع درجات الاختبار التحصيلي هو (٤٢) درجة تحصل عليها كل طالبة إذا كانت إجابتها صحيحة على جميع مفردات الأسئلة، كما تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار لتسهيل عملية التصحيح.

٧- **ضبط الإختبار التحصيلي:**

أ- **تحديد صدق الاختبار:** وتضمن حساب الصدق ما يأتي:

١- **صدق المحكمين:** للتأكد من صدق الاختبار، قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حول: مدى صحة الصياغة اللغوية لكل بند من بنود الإختبار، وكذلك مدى ارتباط كل بند من بنود الاختبار بالهدف التعليمي الذي يقيسه، واقتراح تعديلات أو إضافات أو حذف على الاختبار. وقد قامت الباحثة بضبط الاختبار على ضوء مقترحات السادة المحكمين بضبط الاختبار التحصيلي والذي تكون من (٤٠) مفردة في صورته النهائية ملحق (٥).

٢- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:** فقد تم تجريب الاختبار على عينة قوامها (١٥) طالبة من طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال، وذلك للوقوف على النقاط التالية:

- **تحديد الزمن المناسب للاختبار:** بعد تطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث الاستطلاعية، تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقته الطالبات عند الإجابة على أسئلة الاختبار، وذلك بجمع الزمن الذي استغرقته كل طالبة وقسمة الناتج على عددهم وكان المتوسط مدته ٣٠ دقيقة تقريباً.

الزمن المناسب للاختبار=١٨٠٠ / ٦٠= ٣٠ دقيقة

- حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل سؤال من أسئلة الاختبار: تم حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل سؤال من أسئلة الاختبار على اعتبار أن المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن (٠,٨) تكون شديدة السهولة، وأن المفردات التي يقل معامل سهولتها عن (٠,٢) تكون شديدة الصعوبة.

وقد تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار وفقًا للمعادلة:

عدد الإجابات الصحيحة

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

وبعد حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (٠,٢، ٠,٧٨) وبذلك تقع جميع بنود الاختبار داخل النطاق المحدد وأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة، وأن جميعها لم تخرج عن المستوى المحدد وسيتم حساب معاملات التمييز لهذه العبارات للتأكد من القدرة التمييزية لها.

- حساب معامل التمييز: ولتحديد معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار تم حساب معامل التمييز باستخدام معادلة تمييز مفردات اختبارات التحصيل حيث تتراوح ما بين (٠,١٦ ،٠,٢٥)، وبعد حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح ما بين (٠,٢٥ : ٠,٥٠) وهو ما يعد مؤشرًا على أن مفردات الاختبار ذات قدرة تمييزية مناسبة، وبناءاً عليه لم يتم استبعاد أي عبارة من العبارات لأن جميعها تراوحت في هذا المدى أي أنها ذات قدرة تمييزية جيدة وصالحة للتطبيق وبهذا أصبحت أسئلة الاختبار النهائية (٤٠) مفردة.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية وتراوحت القيم بين (٠,٦٤٧ - ٠,٨٦١) وهي قيم مرتفعة تعكس صدق الاختبار، مما يدل على أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

ب- تحديد ثبات الاختبار: قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق:

- **طريقة ألفا كرونباخ للثبات:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار ٠,٨٢ أي أن الاختبار يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات وصالح للتطبيق.

٨- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: بعد الانتهاء من خطوات إعداد الاختبار التحصيلي، والتأكد من صدقه وثباته أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٤٠) مفردة.

٩- برمجة الاختبار التحصيلي:

تم برمجة الاختبار التحصيلي على نظام البلاك بورد (بيئة التعلم)، ووضعه ضمن مكونات بيئة التعلم الإلكتروني، بحيث يقدم للطالبات في صورة إلكترونية.

ج- بطاقة تقييم المنتج:

- **تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج:** هدفت بطاقة تقييم المنتج إلى قياس الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية لدى طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال.
- **صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج:** اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج على المهارات المراد إكسابها لطالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال، لذا اشتملت البطاقة على مجموعة من المهارات الأساسية، ثم تم تحليل كل مهارة أساسية إلى عدد من المهارات الفرعية، ثم تم صياغتها في عبارات إجرائية تصف أداء المتعلم للمهارة ملحق (٦).
- **نظام تقدير درجات بطاقة التقييم:**

جدول (٣) نظام تقدير درجات بطاقة تقييم المنتج.

بنود التقييم	التقدير الكمي (الدرجة)	تفسير الدرجة
ممتاز	٢	العنصر متوفر بشكل دقيق
جيد	١	العنصر متوفر وبه أخطاء
ضعيف	٠	العنصر غير متوفر

- **عرض الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج على مجموعة من السادة المحكمين.**
- **آراء السادة المحكمين:** اتفق الأساتذة والخبراء بنسبة ١٠٠٪ على جميع بنود بطاقة التقييم.
- **قياس ثبات بطاقة تقييم المنتج:** قامت الباحثة بالتأكد من الثبات الداخلي لبطاقة التقييم النهائي للتكليفات التي تنتجها الطالبات بحساب معامل (ألف – α) كرونباخ على الدرجات البعدية لبطاقة تقييم المنتج، وذلك باستخدام مجموعة من البرامج الإحصائية الـ (Spss) على درجات التطبيق البعدي لها على المجموعتين، وجدول (٤) يوضح نتائج قياس الثبات الإحصائي:

جدول (٤) معامل ثبات بطاقة تقييم المنتج

معامل الثبات	عدد العينة	مفردات تقييم بطاقات	القيمة
معامل "ألفا" Cronbach	١٥	٢٥	.٥٧

يتضح من جدول (٤) ارتفاع معامل ثبات بطاقة تقييم المنتج النهائي للتكليفات التي تنتجها الطالبات، مما يدل على دقة هذه البطاقة في القياس واتساقها فيما تزودنا به من معلومات على مستوى أفراد عينة البحث في إنتاج الألعاب الإلكترونية.

- **الصيغة النهائية لبطاقة تقييم المنتج:** أمكن التوصل إلى الصيغة النهائية لبطاقة تقييم المنتج ودرجة تقييمها (٢٥) درجة للبطاقة ككل ملحق (٦).

د- **مقياس مهارات التنظيم الذاتي:**

- **الهدف من المقياس:** هو قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطالبات من استراتيجيات معرفية وفوق معرفية ودافعيه واستراتيجيات بحثية خاصة بطالبات ماجستير التربية تخصص رياض الأطفال وذلك من خلال التفاعل مع نظام إدارة التعلم البلاك بورد بمستوييي التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم) ومعرفة مدى تأثيرها على الطلاب المعتمدين والمستقلين.
- **مكونات المقياس:** تكون المقياس من ٥٨ بندًا، تم قياسهم طبقًا لتوفر الخاصية (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، كما هو موضح بجدول (٥) الآتي:

جدول (٥) مقياس التنظيم الذاتي

البنود	الدرجة	تفسير الدرجة
١	٥	موافق بشدة
	٤	موافق
	٣	غير متأكد
	٢	غير موافق
١٠	١	غير موافق بشدة

- قامت الباحثة بعرض الصورة المبدئية لمقياس التنظيم الذاتي على المحكمين.
- إجراء التعديلات والتوصل إلى الصورة النهائية للمقياس ملحق (٧).

- حساب صدق وثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي، وتحقيق صلاحيته للتطبيق كما يلي:

١- حساب صدق مقياس مهارات التنظيم الذاتي (صدق المحكمين): اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للاستفادة من آرائهم في مدى سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات المقياس ووضوحها، وإمكانية تقييم الخطوات التي تضمنتها، ومدى مناسبة أسلوب تصميم المقياس لتحقيق أهدافه. وتم مراعاة الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

٢- التأكد من ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي: قامت الباحثة بالتأكد من الثبات الداخلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي بحساب معامل الثبات (ألفا) كرونباخ على درجات التطبيق البعدى للمقياس، وذلك باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية Spss على المجموعات، وجدول (٦) يوضح نتائج قياس الثبات الإحصائي:

جدول (٦) نتائج حساب معامل ألفا لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

	عدد العينة	مفردات المقياس	قيمة معامل الثبات
معامل الثبات ألفا Cronach	١٠	٥٨	٠,٧٨١

يتضح من جدول (٦) ارتفاع معامل ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي (٠,٧٨١)، مما يدل على ثباته وإمكانية الاعتماد عليه.

ثالثًا: التجربة الاستطلاعية لمادة المعالجة التجريبية:

قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية، وبناء عليه تم إجراء التعديلات الموجودة في مادة المعالجة التجريبية، حيث تم إجراء التجربة على عينة قوامها (١٥) طالبة من طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال بكلية التربية جامعة بيشة، في مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس التنظيم الذاتي على مجتمع البحث بالكامل، وهدفت التجربة إلى:

- تحديد زمن تجربة البحث.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه الباحثة أثناء تطبيق التجربة الأساسية للبحث لمعالجتها.
- التأكد من مادة المعالجة التجريبية من حيث طريقة عرض المحتوى وسهولة الاستخدام وأساليب التقويم.
- اكتساب الباحثة خبرة تطبيق التجربة والتدريب عليها بما يضمن إجراء التجربة الأساسية للبحث.
- تحديد الوقت الفعلي لحل الاختبارات والمقاييس (أدوات القياس).

رابعًا: إجراء التجربة الأساسية: فيما يلي الخطوات التي أتبعتها الباحثة لتطبيق البحث على العينة:

أ- إعداد وتجهيز مكان تنفيذ التجربة: نظرًا لكون التعلم في البحث الحالي يتم من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني " البلاك بورد"، لذا تم تنفيذ تجربة البحث في شقين:

- **الشق الإلكتروني:** الذي يقدم فيه المحاضرات الافتراضية والمحتوى الإلكتروني والأنشطة الإلكترونية وذلك في مستوى التعلم الإلكتروني المدمج، أو الذي يقدم فيه المحتوى الإلكتروني وذلك في مستوى التعلم الإلكتروني الداعم وفيه لابد أن يكون الجهاز متصلاً بشبكة الإنترنت للتفاعل مع البلاك بورد.
- **قاعات الدراسة:** التي تُمارس فيها الأنشطة الصفية، وعمليات التقويم والمتابعة والمراجعة والأنشطة التطبيقية التي تنفذها الطالبات في مستوى التعلم الإلكتروني الداعم.

ب- اختيار عينة البحث وتهيئة الطالبات للتجربة: قامت الباحثة باختيار عينة قصدية من طالبات ماجستير التربية في رياض الأطفال– كلية التربية- جامعة بيشة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/ ٢٠١٩ بلغ عددها (٨٥) طالبةً، حيث تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية إعداد أنور الشرقاوي، وسليمان الخضري (٢٠٠٥) على جميع

أفراد العينة لتصنيفهم إلى المستقلين عن المجال الإدراكي والمتعمدين عليه، فإذا كانت درجة الطالبة أعلى من درجة المتوسط للدرجة الكلية للاختبار وهي ١٨ درجة يعني من (١٨: ١١) اعتبرت الطالبة مستقلة عن المجال الإدراكي، بينما إذا كانت درجة الطالبة أقل من درجة المتوسط من (١: ٦) اعتبرت الطالبة معتمدة على المجال الإدراكي (الشرقاوي، والخضري، ٢٠٠٥، ٢١). وقد تم استبعاد الطالبات اللآتي حصلن على صفر، وكذلك الطلبات في الفئة (٧: ١٠) الواقعين في المتوسط، حيث بلغ عدد الطلبات المستقلات عن المجال (٢٨) طالبة، وعدد الطلبات المتعمدات على المجال الإدراكي (٣٢) طالبة وتم استبعاد (٢٥) طالبة، وبالتالي بلغ عدد عينة البحث (٦٠) طالبة. ثم قامت الباحثة بتقسيم عينة البحث إلى أربعة مجموعات تجريبية. واجتمعت الباحثة مع الطالبات (عينة البحث التجربة الأساسية)، وشرحت لهن الهدف من التجربة، وكذلك الهدف من مستوى التعلم الإلكتروني الذي سيدرسون باستخدامه، كما شرحت كيفية التعامل مع الشق الإلكتروني لنظام التعلم الإلكتروني (البلاكبورد التي يقُدم من خلالها)، وما ستقوم به الطالبات داخل قاعات المحاضرة التقليدية.

ج- التطبيق القبلي لأدوات القياس: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس التنظيم الذاتي قبليًا على عينة البحث .

د- تنفيذ تجربة البحث الرئيسية: ونظرًا لطبيعة بيئة التعلم في البحث الحالي فإن التعلم يتم على مرحلتين:

المرحلة الأولى: على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (الشق الإلكتروني لبيئة التعلم):

- تسجيل الدخول إلى نظام البلاك بورد.
- الاطلاع على توصيف المقرر، وأهدافه العامة، والمعلومات المتاحة عن استاذة المقرر.
- الدخول على الجلسات المحددة وقراءة الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها عند دراسة كل جلسة وذلك للطالبات اللاتي يدرسن بمستوى التعليم المدمج.
- دراسة المحتوى التعليمي عبر الفيديوهات أو العروض التقديمية أو ملفات ال PDF الموجودة على صفحة المقرر على البلاك بورد.
- الدخول على تبويب الواجبات ومنتديات النقاش، والاطلاع على الواجب أو النشاط الإلكتروني المطلوب تنفيذه وإجراء المناقشات فيما بينهم وحل تلك الأنشطة أو الواجبات في الوقت المحدد لها وذلك للطالبات اللاتي يدرسن بمستوى التعليم المدمج .

المرحلة الثانية في قاعات المحاضرات: يتم فيها التفاعل وجهًا لوجه بين الطالبات وإجراء مناقشات صفية حول موضوع الجلسة الموجودة على البلاك بورد، وتنفيذ التكليفات والأنشطة التقليدية الطالبات اللآتي يدرسن بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم، وتقوم الباحثة بمتابعة تنفيذ التكليف وتقديم دعمًا ورجعًا فوريًا للطالبات.

ه- التطبيق البعدي لأدوات البحث: قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس البعدي على عينة البحث وتتضمن هذه الأدوات: الاختبار التحصيلي، وبطاقة تقييم المنتج، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي.

رابعًا: المعالجات الإحصائية للبيانات في البحث الحالي:

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق أدوات البحث وتفسير هذه النتائج وذلك بهدف دراسة التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، والداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) وأثره في تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ومهارات التنظيم الذاتي ثم تعرض الباحثة مقترحات البحث وتوصياته.

وللتحليل الإحصائي لبيانات البحث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.18

- **تكافؤ المجموعات التجريبية:**

للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث قبليًا تم إجراء التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التنظيم الذاتي على مجموعات البحث وحساب مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين درجات مجموعات البحث، ويوضح ذلك الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار " ف " للفرق بين متوسطات درجات المجموعات

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التحصيل قبلي	بين المجموعات	١٧,٨٣٤	٣	٥,٩٤٥	٠,٢٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٤٠,٠٩٩	٥٦	٢٥,٧١٦		
	الاجمالي	١٤٥٧,٩٣٣	٥٩			
مهارات التنظيم الذاتي قبلي	بين المجموعات	٦٠,٥١٧	٣	٢٠,١٧٢	٠,٢٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٩٢,٤٦٦	٥٦	٨٢,٠٠٨		
	الاجمالي	٤٦٥٢,٩٨٣	٥٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، مما يعتبر مؤشرًا على تكافؤ مجموعات البحث قبليًا، وأن أي فروق تظهر بين مجموعات البحث في التطبيق البعدي يمكن إرجاعها إلى اختلاف المعالجة التجريبية.

**** الإحصاء الوصفي لمجموعات البحث:**

قامت الباحثة بحساب الإحصاء الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري) لكل من مجموعات البحث الأربعة باستخدام برنامج SPSS، وقامت بعرض النتائج الخاصة بهم كما يوضحها جدول (٨) التالي:

جدول (٨) الإحصاء الوصفي لمجموعات البحث

المتغيرات		التحصيل المعرفي		الأداء المهاري		مهارات التنظيم الذاتي	
مجموعات البحث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدمج – معتمد	١٨	٣٤,٦١	٢,٨٧	٤٠,٦٧	٤,٣٤	٢٥٤,٩٤	١٢,٥٩
مدمج – مستقل	١٥	٢٨,٤٧	٣,١١	٣٤,٣٣	٣,١٥	٢٦٠,٩٣	١٤,٢٥
داعم – معتمد	١٤	٣٤,٢١	٣,٤٥	٤٣,٢٩	٤,٠٧	٢٥٣,١٤	١٢,٨٨
داعم – مستقل	١٣	٣٦,٠٨	٢,١٤	٤٥,٠٨	٣,٧٧	٢٧٢,٩٢	٧,٤٢

يتضح من الجدول السابق أنه بالنسبة للمتغيرات الثلاثة فإن المتوسطات الحسابية للمجموعة (داعم - مستقل) هي الأعلى مقارنةً ببـاقي المجموعـات وبالتـالي فـإن الفـروق بـين المجموعـات تتجه لصالح المجموعة (داعم - مستقل) .

- عرض النتائج الخاصة أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما صورة المحتوى التعليمي للمقرر الإلكتروني المستخدم في تدريس مقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال من خلال نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard بمستويا التعلم الإلكتروني (المدمج/ الداعم)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قيام الباحثـة بتصـميم وبنـاء المحتـوى التعليمـي لمقرر تطبيقات على الحاسب الآلي في رياض الأطفال في ضوء المعيـار النمـوذجي (ADDIE) علـى نظـام إدارة الـتعلم Blackboard للشـعبتين: شـعبة رقـم (٢٥٥) تتلقـى الـتعلم الإلكترونـي المدمج، وشعبة رقم (٢٥٣) تتلقى التعلم الإلكتروني الداعم.

السؤال الثاني: ما مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قيام الباحثة بإعـداد قائمـة بمهـارات إنتـاج الألعـاب التعليمية الإلكترونية في ضوء الكتب والمراجع المتخصصة في هذا المجال، وإعـداد القائمـة فـي صورتها الأولية ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجـال تخصـص تكنولوجيـا التعلـيم ورياض الأطفال، وقد تـم التعـديل وفـق أراء المحكمـين والتوصـل إلـى الصـورة النهائيـة لقائمـة مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية (ملحق١).

السؤال الثالث إلى السؤال السابع: تمت الإجابة عن هذه الاسئلة من خلال التحقق من صحة فروض البحث*، وكذلك إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات التي تم التوصل إليها من خلال التجربة الأساسية للبحث كما يلي:

* استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيـة المعروفـة باسـم : SPSS : Statistical Package for the Social Sciences الاصدار ١٨.

أولا : بالنسبة للتحصيل المعرفي:

للتحقق من صحة الفروض تم استخدام نتائج المجموعات الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل باستخدام نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه Anova two way كما في جدول (٩).

جدول (٩) تحليل التباين ثنائي الاتجاه

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا (حجم التأثير)
مستوى التعلم الالكتروني	١٩٢,٣٠٨	١	١٩٢,٣٠٨	٢٢,١٩١	**دال عند مستوي ٠,٠١**	٠,٠٠٣
الأسلوب المعرفي	٦٧,٧٥٩	١	٦٧,٧٥٩	٧,٨١٩	**دال عند مستوي ٠,٠١**	٠,٠٠١
التفاعل بين مستوى التعلم الالكتروني والأسلوب المعرفي	٢٣٦,٩٥٣	١	٢٣٦,٩٥٣	٢٧,٣٤٣	**دال عند مستوي ٠,٠١**	٠,٠٠٤
Error	٤٨٥,٢٩١	٥٦	٨,٦٦٦			
Total	٦٧٥١٢	٦٠				

يتضح من الجدول السابق:

- **اختبار صحة الفرض الأول: والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم".**

  - يتضح من الجدول وجود فروق في التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى مستوى التعلم الإلكتروني لصالح مستوى التعلم الإلكتروني الداعم حيث قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠١ وقيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الداعم أعلى من نظيرتها لمجموعة المدمج كما يوضحه جدول (١٠) التالي:

جدول(١٠) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي (التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية).

الأداة	مستوى التعلم الإلكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار التحصيلي	داعم	٢٧	٣٥,١١	٢,٩٩
	مدمج	٣٣	٣١,٨٢	٤,٢٨

وبالتالي يتم قبول الفرض الذي يعني **وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم لصالح مستوى التعلم الإلكتروني الداعم.**

- **اختبار صحة الفرض الثاني: والذي ينص على" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال).**

- يتضح من الجدول وجود فروق في التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى الأسلوب المعرفي لصالح ذوي الأسلوب المعرفي الاعتماد حيث قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠١ وقيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب المعرفي الاعتماد أعلى من نظيرتها لمجموعة الأسلوب المعرفي الاستقلال كما يوضحه الجدول (١١) التالي:

جدول(١١) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي (التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية).

الأداة	**الأسلوب المعرفي**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
الاختبار التحصيلي	**اعتماد**	**٣٢**	**٣٤,٤٤**	**٣,٠٩**
	استقلال	**٢٨**	**٣٢,٠٠**	**٤,٦٩**

وبالتالي يتم قبول الفرض الذي يعني **وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب**

الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لصالح الأسلوب المعرفي المعتمد.

- **اختبار صحة الفرض الثالث: والذي ينص على " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد)".**

– يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع إلى التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) حيث قيمة ف دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

وهذا يعني أن التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) كان له تأثير فعّال على تنمية التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية والجدول (١٢) التالي يبين مقارنة بين مجموعات البحث لتحديد أيهما أكثر فاعلية باستخدام المتابعة باختبار المدى المتعدد شيفيه Scheffe:

جدول (١٢) اختبار (المدى المتعدد - Scheffe) للتفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية

المجموعات	العدد	المتوسط	دامج - معتمد	دامج - مستقل	داعم - معتمد	داعم – مستقل
مدمج – معتمد	**١٨**	**٣٤,٦١**	--	٠,٠١	٠,٧١	٠,١٨
مدمج - مستقل	**١٥**	**٢٨,٤٧**	٠,٠١	--	٠,٠١	٠,٠١
داعم – معتمد	**١٤**	**٣٤,٢١**	٠,٧١	٠,٠١	--	٠,١١
داعم – مستقل	**١٣**	**٣٦,٠٨**	٠,١٨	٠,٠١	٠,١١	--

يتضح من الجدول (١٢) أنه بالنسبة للمقارنة بين مجموعات البحث الأربعة:

– بالنسبة للمجموعة الأولى (مدمج- معتمد): توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى، لا توجد فروق بين الأولى والثالثة أو الأولى والرابعة.

- بالنسبة للمجموعة الثانية (مدمج- مستقل): توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الثانية والمجموعات الثلاثة الأخرى لصالح المجموعات الثلاثة حيث المجموعة الثانية هي الأقل في قيمة المتوسط بين المجموعات الأربعة.
- بالنسبة للمجموعة الثالثة (داعم- معتمد): لا توجد فروق بين المجموعة الثالثة والأولى، وكذلك الثالثة والرابعة، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الثالثة والمجموعة الثانية لصالح المجموعة الثالثة.
- بالنسبة للمجموعة الرابعة (داعم- مستقل): لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الأولى والرابعة وكذلك الثالثة والرابعة بينما توجد فروق عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الرابعة والمجموعة الثانية لصالح الرابعة.
- وبذلك يمكن ترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنميةً للتحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية: المجموعة (داعم مستقل) ثم (مدمج معتمد) ثم (داعم معتمد) الرابعة (مدمج مستقل).

والتمثيل البياني شكل (٢٠) التالي يوضح ذلك التفاعل:

شكل (٢٠) التفاعل بين مستوى التعلم الالكتروني والأسلوب المعرفي على التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية

يتضح من الشكل (٢٠) السابق أن التحصيل يكون أعلى لدى ذوي الأسلوب المعرفي المستقل ومستوى التعلم الإلكتروني الداعم بينما أقل المجموعات (الاستقلال– مدمج) وبذلك يتضح اتجاه الفروق بين المجموعات (داعم مستقل ثم مدمج معتمد ثم داعم معتمد ثم مدمج مستقل).

وبالتالي يتم قبول الفرض الذي يعني وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) لصالح (داعم - مستقل).

ثانيا : بالنسبة لبطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الالكترونية:

للتحقق من صحة الفروض تم استخدام نتائج التطبيق البعدي للمجموعات الأربعة في بطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية باستخدام نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه Anova two way كما في جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) تحليل التباين ثنائي الاتجاه

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية	مربع ايتا (حجم التأثير)
مستوى التعلم الالكتروني	٦٥٩,٩٣١	١	٦٥٩,٩٣١	٤٣,٧٢٩	دال عند مستوي ٠,٠١	٠,٠٠٧
الأسلوب المعرفي	٧٦,٢٤٩	١	٧٦,٢٤٩	٥,٠٥٢	دال عند مستوي ٠,٠٥	٠,٠٠١
التفاعل بين مستوى التعلم الالكتروني والأسلوب المعرفي	٢٤٣,٩٥٦	١	٢٤٣,٩٥٦	١٦,١٦٥	دال عند مستوي ٠,٠١	٠,٠٠٢
Error	٨٤٥,١١٤	٥٦	١٥,٠٩١			
Total	١٠٠٩٤١	٦٠				

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق بين المجموعات:

- **اختبار صحة الفرض الرابع: والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية ترجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم".**

يتضح من الجدول (١٤) التالي وجود فروق في مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى مستوى التعلم الإلكتروني لصالح مستوى التعلم الإلكتروني الداعم حيث قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠١ وقيمة المتوسط الحسابي لمجموعة مستوى التعلم الإلكتروني الداعم أعلى من نظيرتها لمجموعة مستوى التعلم الإلكتروني المدمج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(١٤) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي بطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الألعاب الإلكترونية.

الأداة	مستوي التعلم الالكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بطاقة التقييم	داعم	٢٧	٤٤,١٥	٣,٩٦
	مدمج	٣٣	٣٧,٧٩	٤,٩٦

مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يعني **وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم لصالح التعلم الإلكتروني الداعم.**

- اختبار صحة الفرض الخامس: والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال)".

يتضح من الجدول (١٥) التالي وجود فروق في مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى الأسلوب المعرفي لصالح الأسلوب المعرفي الاعتماد حيث قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٥ وقيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب المعرفي الاعتماد أعلى من نظيرتها لمجموعة الأسلوب المعرفي الاستقلال كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(١٥) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لبطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية

الأداة	**الأسلوب المعرفي**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
بطاقة التقييم	**الاعتماد**	**٣٢**	**٤١,٨١**	**٤,٣٦**
	الاستقلال	**٢٨**	**٣٩,٣٢**	**٦,٤٢**

ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يعني **وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية**

يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لصالح مجموعة الأسلوب المعرفي الاعتماد.

- **اختبار صحة الفرض السادس: والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع لتأثير التفاعل بين كل من مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد)".**

– يتضح من الجدول (١٦) التالي وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع إلى التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) حيث قيمة ف دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

وهذا يعني أن التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) كان له تأثير فعّال على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية، والجدول (١٦) التالي يبين مقارنة بين مجموعات البحث لتحديد أيهما أكثر فاعلية باستخدام المتابعة باختبار المدى المتعدد شيفيه Scheffe:

جدول (١٥) اختبار (المدى المتعدد - Scheffe) للتفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية

المجموعات	العدد	المتوسط	مدمج – معتمد	مدمج - مستقل	داعم - معتمد	داعم - مستقل
مدمج - معتمد	١٨	٤٠,٦٧	--	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠١
مدمج - مستقل	١٥	٣٤,٣٣	٠,٠١	--	٠,٠١	٠,٠١
داعم - معتمد	١٤	٤٣,٢٩	٠,٠٦	٠,٠١	--	٠,٢٤
داعم - مستقل	١٣	٤٥,٠٨	٠,٠١	٠,٠١	٠,٢٤	--

يتضح من الجدول (١٦) أنه بالنسبة للمقارنة بين مجموعات البحث الأربعة:

– بالنسبة للمجموعة الأولى (مدمج- معتمد): توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى، توجد فروق دالة احصائيًا بين المجموعة الأولى والرابعة لصالح الرابعة، لا توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة.

– بالنسبة للمجموعة الثانية (مدمج- مستقل): توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الثانية والمجموعات الثلاثة الأخرى لصالح المجموعات الثلاثة حيث المجموعة الثانية هي الأقل في قيمة المتوسط بين المجموعات الأربعة.

– بالنسبة للمجموعة الثالثة (داعم- معتمد): توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الثالثة والمجموعة الثانية لصالح المجموعة الثالثة، ولا توجد فروق دالة بين المجموعة الثالثة والرابعة أو الثالثة والأولى.

- بالنسبة للمجموعة الرابعة (داعم- مستقل): توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الرابعة والمجموعتين الأولى والثانية لصالح المجموعة الرابعة حيث المجموعة الرابعة هي الأكبر في قيمة المتوسط بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الثالثة والرابعة.
- وبذلك يمكن ترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنمية لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية (داعم مستقل) ثم (داعم معتمد) ثم (مدمج معتمد) الرابعة (مدمج مستقل).
- والتمثيل البياني التالي يوضح ذلك التفاعل:

شكل (٢١) التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على بطاقة التقييم

- يتضح من الشكل (٢١) أن الأداء المهاري لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يكون أعلى لدى ذوي الأسلوب المعرفي الاستقلال ومستوى التعلم الإلكتروني الداعم بينما أقل المجموعات (مستقل – مدمج) وبذلك يتضح اتجاه الفروق بين المجموعات (داعم مستقل ثم داعم معتمد ثم مدمج معتمد ثم مدمج مستقل).
- وبالتالي يتم قبول الفرض الذي يعني **وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع لتأثير التفاعل بين كل من مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) لصالح (داعم مستقل، وداعم معتمد).**

ثالثا: بالنسبة للتنظيم الذاتي:

للتحقق من صحة الفروض تم استخدام نتائج التطبيق البعدي للمجموعات الأربعة لمقياس مهارات التنظيم الذاتي باستخدام نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه Anova two way كما في جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧) تحليل التباين ثنائي الاتجاه

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية	مربع ايتا (حجم التأثير)
مستوى التعلم الالكتروني	٣٨٣,٦٢٤	١	٣٨٣,٦٢٤	٢,٥٧١	غير دالة احصائيا	٠,٠٠٠١
الأسلوب المعرفي	٢٤٥٤,٢١٧	١	٢٤٥٤,٢١٧	١٦,٤٥١	دال عند مستوي ٠,٠١	٠,٠٠٠٦
التفاعل بين مستوي التعلم الالكتروني والأسلوب المعرفي	٧٠٢,٩٥٣	١	٧٠٢,٩٥٣	٤,٧١٢	دال عند مستوي ٠,٠٥	٠,٠٠٠٢
Error	٨٣٥٤,٥١٥	٥٦	١٤٩,١٨٨			
Total	٤٠٦٥٠٥٧	٦٠				

يتضح من الجدول (١٧) السابق:

- **اختبار صحة الفرض السابع: والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (المدمج- الداعم)".**

- يتضح من الجدول عدم وجود فروق في مهارات التنظيم الذاتي ترجع إلى مستوى التعلم الإلكتروني حيث قيمة ف غير دالة إحصائيًا وقيم المتوسطات الحسابية متقاربة كما يوضحه الجدول (١٨) التالي:

جدول(١٨) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي.

الأداة	مستوى التعلم الإلكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس مهارات التنظيم الذاتي	**داعم**	**٢٧**	**٢٦٢,٦٧**	**١٤,٤٩**
	مدمج	**٣٣**	**٢٥٧,٦٧**	**١٣,٥٠**

مما يعني قبول الفرض الصفري الذي يعني **عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين**

التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (المدمج- الداعم).

- **اختبار صحة الفرض الثامن: والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ترجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال)".**

- يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق في مهارات التنظيم الذاتي ترجع إلى الأسلوب المعرفي حيث قيمة ف دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لصالح المستقلين كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٩) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي.

الأداة	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس مهارات التنظيم الذاتي	الاعتماد	٣٢	٢٥٤,١٦	١٢,٥٤
	الاستقلال	٢٨	٢٦٦,٥٠	١٢,٩١

ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يعني **وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لصالح المستقلين.**

- **اختبار صحة الفرض التاسع: والي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ترجع لتأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد)".**

-يتضح من الجدول (٢٠) التالي وجود فروق دالة ترجع إلى التفاعل بين مستوى التعلم الالكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) حيث قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥، وهذا يعني أن التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) له تأثير فعّال على تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

والجدول (٢٠) التالي يبين مقارنة بين مجموعات البحث لتحديد أيهما أكثر فاعلية باستخدام المتابعة باختبار المدى المتعدد شيفيه Scheffe :

جدول (٢٠) اختبار (المدى المتعدد- Scheffe) للتفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على مهارات التنظيم الذاتي

المجموعات	العدد	المتوسط	دامج - معتمد	دامج - مستقل	داعم - معتمد	داعم – مستقل
مدمج - معتمد	**١٨**	**٢٥٤,٩٤**	--	٠,١٧	٠,٦٨	٠,٠١
مدمج - مستقل	**١٥**	**٢٦٠,٩٣**	٠,١٧	--	٠,٠٩	٠,٠١
داعم – معتمد	**١٤**	**٢٥٣,١٤**	٠,٦٨	٠,٠٩	--	٠,٠١
داعم – مستقل	**١٣**	**٢٧٢,٩٢**	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	--

يتضح من الجدول (٢٠) أنه بالنسبة للمقارنة بين مجموعات البحث الأربعة:

- بالنسبة للمجموعة الأولى (مدمج- معتمد): توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الأولى والرابعة لصالح الرابعة، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية والمجموعة الثالثة.
- بالنسبة للمجموعة الثانية (مدمج- مستقل): توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الثانية والرابعة لصالح الرابعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الثانية والمجموعة الأولى والمجموعة الثالثة.
- بالنسبة للمجموعة الثالثة (داعم- معتمد): توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الثالثة والرابعة لصالح الرابعة، ولا توجد فروق دالة بين المجموعة الثالثة والمجموعة الأولى والثانية.
- بالنسبة للمجموعة الرابعة (داعم- مستقل): توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الرابعة والمجموعات الثلاثة الآخرى لصالح المجموعة الرابعة.
- وبذلك يمكن ترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنميةً لمهارات التنظيم الذاتي (داعم مستقل) ثم (مدمج مستقل) ثم (مدمج معتمد) ثم (داعم معتمد).

والتمثيل البياني التالي يوضح ذلك التفاعل:

شكل (٢٢) التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على مهارات التنظيم الذاتي

يتضح من الشكل (٢٢) السابق أن مهارات التنظيم الذاتي تتأثر بالتفاعل بين الأسلوب المعرفي ومستوى التعلم الالكتروني لصالح مجموعة مستوى التعلم الإلكتروني الداعم للطلاب المستقلين.

وبالتالي يتم قبول الفرض الذي يعني **وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ترجع لتأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد) لصالح مجموعة (داعم- مستقل).**

مناقشة وتفسير النتائج:

أولا: نتائج البحث:

يمكن للباحثة بعد إجراء المعالجات الإحصائية السابقة أن تعرض نتائج البحث الحالي كما يلي:

أ- بالنسبة للنتائج المتعلقة بالتحصيل المعرفي:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم لصالح مستوى التعلم الإلكتروني الداعم.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لصالح الأسلوب المعرفي المعتمد.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية ترجع إلى لتأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج، الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) لصالح (داعم - مستقل).

وبذلك يمكن ترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنميةً للتحصيل المعرفي للمعارف المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية: المجموعة (داعم مستقل) ثم (مدمج معتمد) ثم (داعم معتمد) ثم (مدمج مستقل)، أي أن التحصيل يكون أعلى لدى ذوي الأسلوب المعرفي المستقل الذين درسوا بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم بينما أقل المجموعات (مدمج مستقل) وبذلك يتضح اتجاه الفروق بين المجموعات (داعم مستقل ثم مدمج معتمد ثم داعم معتمد ثم مدمج مستقل).

ب- بالنسبة للنتائج المتعلقة بالآداء المهاري:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر مستوى التعلم

الإلكتروني (المدمج- الداعم) القائم على نظم إدارة التعلم لصالح التعلم الإلكتروني الداعم.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات تصميم الألعاب الإلكترونية يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لصالح مجموعة الأسلوب المعرفي الاعتماد.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة التقييم لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يرجع لتأثير التفاعل بين كل من مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج/الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) لصالح (داعم مستقل، وداعم معتمد).

وفيما يتعلق بترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنميةً لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية (داعم مستقل) ثم (داعم معتمد) ثم (دامج معتمد) وأخيرًا (دامج مستقل)، كما اتضح أن الأداء المهاري لمهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية يكون أعلى لدى ذوي الأسلوب المعرفي الاستقلال ومستوى التعلم الإلكتروني الداعم بينما أقل المجموعات (مدمج مستقل) وبذلك يتضح اتجاه الفروق بين المجموعات (داعم مستقل ثم داعم معتمد ثم مدمج معتمد ثم مدمج مستقل).

ج- بالنسبة للنتائج المتعلقة بالتنظيم الذاتي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر مستوى التعلم الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (المدمج- الداعم).

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي يرجع إلى أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لصالح المستقلين.

٣. توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ترجع لتأثير التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد) لصالح مجموعة (داعم- مستقل).

وهذا يعني أن التفاعل بين مستوى التعلم الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (المدمج- الداعم) والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) له تأثير فعال على تنمية مهارات التنظيم الذاتي، وبذلك يمكن ترتيب المجموعات من حيث أكثرها تنمية لمهارات التنظيم الذاتي (داعم مستقل) ثم (مدمج مستقل) ثم (مدمج معتمد) ثم (داعم معتمد).

التعليق العام على نتائج البحث وتفسيرها:

وهذه النتائج **فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي:** تتنفق مع دراسة غادة عبد الحميد (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على أثر مستوى التعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج والداعم) في تدريس المقررات بنظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard على التحصيل المعرفي، وكفاءة التعلم للطالبات في جامعة الملك خالد، وقد أسفرت النتائج عن تفوق مجموعة التعلم الإلكتروني الداعم على كلا المجموعتين التجريبيتين للتعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج) في التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم لدى الطالبات؛ بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من ريم المبارك (٢٠١٨) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر نمطين من أنماط التعلم الإلكتروني (المدمج والداعم) على التحصيل المعرفي لمحتوى مقرر تقنيات التعليم واتجاه الطالبات نحو استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) وقد اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة التعلم باستخدام نمط التعلم المدمج ومجموعة التعلم الداعم سواء في اختبار التحصيل المعرفي أو مقياس الاتجاه؛ وكذلك دراسة شاهيناز محمود (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين أنماط تقديم المقررات الإلكترونية (الكلي، المدمج، المساند) على نظام إدارة التعلم البلاك بورد والأسلوب المعرفي (الاستقلال، الاعتماد) على التحصيل في مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية جامعة الباحة، وقد أسفرت النتائج عن تفوق طالبات المجموعتين (الكلي، والمدمج) على طالبات مجموعة (المساند) في التحصيل المعرفي.

وفيما يتعلق بالأداء المهاري: نجد هذه النتائج تختلف مع دراسة دعاء صبحى (٢٠١١) التي أثبتت تفوق مجموعة التعلم الإلكتروني المدمج في التحصيل المعرفي وفي الأداء المهاري؛ ودراسة أحمد فهيم (٢٠١٠) التي أثبتت وجود فروق في تحصيل الجانب المعرفي لصالح التعلم الإلكتروني المدمج؛ ودراسة حمدي عز العرب (٢٠٠٩) التي أثبتت وجود فروق بين مجموعة التعلم الإلكتروني المدمج ومجموعة التعلم الإلكتروني الكامل لصالح التعلم الإلكتروني المدمج؛ ودراسة حسن الباتع، السيد عبد المولى (٢٠٠٧) التي أثبتت أن التعلم الإلكتروني المدمج له تأثير أكبر من التعلم الإلكتروني الكامل، وتفسر الباحثة ذلك بأن كون العينة من الطالبات يؤثر على النتائج حيث أن الطالبات يفضلن الذهاب إلى الجامعة وتلقي المحاضرات لأن ذلك يشبع رغبتهن في الظهور الاجتماعي مع بعضهن البعض ومع المعلمات، أكثر من رغبتهن في تلقي محاضرات إلكترونية على الإنترنت وربما تغيرت النتائج في حال كانت العينة من الذكور وقد تأكدت الباحثة من هذا الاتجاه لدى الطالبات حيث كانت نسبة مشاركة الطالبات في الفصول الافتراضية المباشرة لم تتعدى١٠٪ من العدد الكلي للطالبات بينما فضلت الطالبات التعلم باستخدام الفصول الافتراضية المسجلة باستخدام معامل الجامعة، مما يشير إلى أن الطالبات يرغبن في التعلم الإلكتروني ولكن دون العزلة، ويفضلن المشاركة الاجتماعية أثناء التعامل مع الأجهزة الإلكترونية الحديثة.

وفيما يتعلق بالتنظيم الذاتي: نجد هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من أحمد إبراهيم (٢٠٠٧) والتي تحققت من العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وتنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؛ ودراسة سميرة البدري وآخرون (٢٠١٤) والتي تحققت من فعالية برنامج تدريبي لمهارات التعلم الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة؛ ودراسة علياء السيد (٢٠١٥) والتي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في

تدريس وحدة "التفاعلات الكيميائية" لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ودراسة شيماء أحمد (٢٠١٧) والتي أكدت على فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

وبما أن الأساس النظرى للتعلم الإلكتروني الداعم يرتبط بالنظريات السلوكية والمعرفية والبنائية، فنجد أن تفوق مستوى التعلم الإلكتروني الداعم في كلًا من التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتنظيم الذاتي فهذا يتفق مع النظرية البنائية حيث أن التعلم يعتمد على الفردية والتفاعل الاجتماعي لبناء المعرفة، (Kanuka, H., Anderson, T., 1999, 4) ومستوى التعلم الإلكتروني الداعم يتحقق فيه كلًا من الفردية والتفاعل الاجتماعي في كل موقف تعليمي تمر به الطالبات أثناء التعلم، حيث يتيح نظام إدارة التعلم للطالبات في هذا المستوى التعلم من خلال المواد التعليمية الرقمية، والأنشطة، والواجبات بطريقة فردية، ويتم التفاعل الاجتماعي وجهًا لوجه من خلال المحاضرات في قاعات الجامعة، وتتم المتابعة على الإنترنت من خلال نظام إدارة التعلم، أما مستوى التعلم الإلكتروني المدمج فيتيح الفردية والتفاعل الاجتماعي كل منهما بمعزل عن الأخر حيث تقدم بعض المحاضرات الخاصة بجزء من موضوعات المقرر وجهًا لوجه في قاعات الجامعة والبعض الآخر الخاص بباقي المقرر تقدم بالفصول الافتراضية على الإنترنت من خلال نظام إدارة التعلم مما قد يحدث معه بعض المشكلات المتعلقة باختلاف طريقة التعلم بالنسبة لموضوعات المقرر ككل، وبالتالي كانت المجموعة التي تعلمت بمستوى التعلم الإلكتروني الداعم هي الأفضل في التحصيل المعرفي، حيث أتيح للطالبات دعم التعلم بمصادر تعلم إلكترونية، والتواصل بصورة لا تزامنية من خلال الرسائل البريدية، والاشتراك في منتدى النقاش بين الطالبات بعضهن البعض وبين الطالبات والمعلمة، وإتاحة بنك الأسئلة المرتبطة بالمقرر للتدريب عليها والتقويم باستخدام سجلات الأداء.

- **توصيات البحث:**

- تعميم استخدام مستوى التعلم الإلكتروني الداعم في مختلف المراحل التعليمية.
- تدريب المعلمين على استخدام التعلم الإلكتروني الداعم للمقررات المقدمة في مراحل التعليم المختلفة.
- تصميم مقررات التعلم الإلكتروني على أساس معايير علمية واضحة لضمان الاستمرارية.
- دعم التعليم التقليدي بتوظيف التعلم الإلكتروني للتغلب على المشكلات التعليمية.
- توعية الطلاب بأهمية توظيف التعلم الإلكتروني الداعم في العملية التعليمية.

- **البحوث المقترحة:**

- إجراء بحث مشابه للبحث الحالي ولكن على أنظمة إدارة تعلم أخرى غير نظام البلاك بورد مثل مودل.
- دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مستويات التعلم الإلكتروني (المدمج والداعم) بالجامعات المصرية.

- إجراء مزيد من البحوث لقياس أثر مستوى التعلم الإلكتروني على الطريقة العلاجية والإثرائية في التعلم لدرجة الإتقان على التحصيل والأداء في المقررات التطبيقية لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم.
- إجراء بحوث حول أثر أنماط تعلم أخرى (نمط التعلم الإلكتروني الكامل، نمط التعلم الإضافي) غير التي ذكرت في البحث الحالي على نواتج تعلم أخرى.

مراجع البحث:

المراجع العربية:

أحمد إبراهيم (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٣١)، (٣)، ٦٩- ١٣٥.

أحمد الصواف (٢٠٠٨). *القصة التفاعلية وأثرها على العمليات ما وراء المعرفة لدى الطفل*. المؤتمر الرابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية "تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي" في الفترة ١٣ – ١٤/ ٨/ ٢٠٠٨، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أحمد صادق، وأخرون (٢٠١٣). استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني وإنتاج المواد التعليمية الرقمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٢(١١)، ١٠٣٨ - ١٠٦٣.

أحمد فهيم (٢٠١٠). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الكمبيوتر لدى المعلم المساعد في ضوء معايير التعلم الإلكتروني والاتجاه نحو التعلم المدمج. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ٢٠(١)،١٦١-٢٠٧.

أحمد محمد سالم (٢٠٠٤). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. الرياض : مكتبة الرشد.

أحمد محمد سالم (٢٠٠٦). *إتجاهات حديثة في مجال المناهج وتكنولوجيا التعليم: التعليم الإلكتروني وملامحة*. من : http//www.zu.edu.eg/users/ahmedsalem/page.Asp?Id=46

إسماعيل محمود (٢٠١٥). *فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال ذوي الاحتياجات* الخاصة، المؤتمر الدولي الرابع " للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد"، الرياض: السعودية.

أماني مشعل (٢٠١٢). *أثر استخدام التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءه في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، القاهرة.

أمل معجب (٢٠١٤). *فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة.

أميمة عفيفي (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيًا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، ١٣ (٦).

أنور الشرقاوي (٢٠٠٣). *علم النفس المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور الشرقاوي (٢٠١٢). *التعلم: نظريات وتطبيقات*. ط٧. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور الشرقاوي، سليمان الشيخ (١٩٨٨). *اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) كراسة التعليمات*. ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيمان الجندي(٢٠١٣). *برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل* (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

إيمان حسن، جابر جابر، منى السيد (٢٠١٤). برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، *مجلة العلوم التربوية*، العدد الأول، ٥٠٢- ٥٢٥.

إيمان شعيب (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب اعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الالكترونية بنظام ادارة التعلم بلاك بورد Blackboard. مجلة *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٥٣.

إيناس خريبة (٢٠١٣). قلق تعلم مقرر قراءات نفسية باللغة الانجليزية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء التحصيل الدراسي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، (٥)، (٤)، ١٩-٧٢.

باسم الأنباري (٢٠١٠). *نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية*. تم استعراضه بتاريخ ٢٥/ ١/ ١٤٣٣ه. على الرابط http://alexmedia.forumsmotions.com/t150-topic

جود بنت محمد بن سعد آل محمد (٢٠٠٣) أثر استخدام شبكة المعلومات العالمية " الانترنت " على تحصيل طالبات الصف الاول ثانوي في وحدة الحج في مقرر الفقه بمدرسة المملكة الأهلية بمدينة الرياض. *رسالة ماجستير*، جامعة الملك سعود ، ١٤٢٤هـ.

حسن الباتع محمد عبد العاطي، السيد عبد المولى السيد (٢٠٠٨) *أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وانتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني*، تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث. ع. خاص، يناير ٢٠٠٨، ص ص. ١٤٩-٢٢٤

حماد الطيار العنزى (٢٠٠٤) أثر استخدام وحدة تعليمية عبر الإنترنت في تدريس مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط، جامعة عين شمس - كلية التربية - *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*.

حمدي الفرماوي (٢٠٠٤). *دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والتجاهات المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدي عز العرب (٢٠٠٩). فعالية تصميم استراتيجية التعليم الممزوج في تنمية بعض المفاهيم في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسى. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ١٩(٤)، ٣،١- ٤١.

خزنة الحقباني (٢٠١٧): *ما هو التنظيم الذاتي للتعلم ، مبادئه و مهاراته؟*، Retrieved from: https://www.new-educ.com

دعاء صبحى (٢٠١١). *فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية* (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة بنها.

ربيع رشوان (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصره*. القاهرة: عالم الكتب.

رزان منصور (٢٠١٢). *واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد* Blackboard (رسالة ماجستير). جامعة الممك سعود، الرياض.

ريم المبارك (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط التعلم المستخدم في تدريس المقررات بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) على التحصيل المعرفي لطلبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن واتجاتهن نحوه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (٢٦)، (٢)، ٥٢-٨٢.

سميرة البدري، منال الخولي، منى بيومي (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتي التنظيم في ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٤٧)، ١٨٩-٢٢١.

سهير جمعة (٢٠١١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بدمياط*.

سوسن أبو العلا (٢٠٠٠). *أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الآداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي* (رسالة دكتوراه). كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

السيد عبد المولى (٢٠١٥). *أثر برمجية مقترحة قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الثقافة البصرية* واستخدام *الحاسوب لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية*، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض: السعودية.

شهيناز محمود (٢٠١٤). أثر التفاعل بين أنماط تقديم المقررات الإلكترونية والأسلوب المعرفي على التحصيل في مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣٥٤-٤٠٦.

شيماء أحمد (٢٠١٧). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، *مجلة التربية العلمية*، المجلد (٢٠)، (١)، ٢٥١- ٢٩٥.

صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥). *تعلم وتعليم مهارات التدريس في عصر المعلومات*، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

عايده أبو غريب (٢٠٠٦). *أثر تنفيذ المناهج الدراسية على تنمية بعض مهارات تنظيم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهره.

عبد العزيز طلبه (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملي. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. ٢(٥٧).

عبد الكريم موسى (٢٠١١). أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مساق أساليب تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات المرحلة الأساسية بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٤(٢)، ١٣٠- ١٦٥.

عبد الله عبد العزيز (٢٠١٣). إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ١٣٨.

عبد الله عطاره (٢٠٠٥). *التعليم الإلكتروني مفهومه / أهدافة/ واقع تطبيقه*. المؤتمر العلمي السنوي العاشر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، الكتاب السنوي، ١٥(٢) ٣٦٧-٣٧٧.

عبيد مزعل (٢٠١٠). *فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات* (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، كلية التربية.

عبير عبد الحميد (٢٠١٢). *فاعلية استخدام الألعاب التربوية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال التوحديين بمدارس الدمج التعليمي*، المؤتمر الدولي العلمي التاسع – التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق – الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ج٢.

عبير منسي (٢٠٠٣). *تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الروضة باستخدام حقيبة تعليمية* (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، عين شمس.

عثمان التركى (٢٠١٢). أثر استخدام موقع تعليمي على شبكة الإنترنت على التحصيل طلاب مقرر تصميم البرمجيات التعليمية بكلية المعلمين جامعة الملك سعود. *دراسات العلوم التربوية*، ٣٩(١)، ٧١- ٨٠.

عصام نصار (٢٠١٦). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيًا من طلاب الجامعه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*- السعودية، (٧٧)، ص ص ٣٤٧-٣٨٣.

علياء السيد (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدة "التفاعلات الكيميائية" لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة التربية العلمية*، (١٨)، (٤)،٥١-١١٢.

غادة عبد الحميد (٢٠١٢). أثر مستوي التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات بنظام إدارة التعلم Blackboard علي التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم للطالبات، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٢)، (٢)، ص ص ١١٣-١٥٨.

فتحي الزيات (١٩٩٨). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
فتحي الزيات (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي الجزء الأول (دراسات وبحوث)*، القاهرة: دار النشر للجامعات.
القواعد المنظمة للتعليم الإلكتروني بجامعة بيشة (٢٠١٧). من: http://elc.kku.edu.sa.
مأرب المولي، لميعه العبيدي (٢٠١٢). اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي نحو الألعاب الإلكترونية، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*. الأردن، (١٤) عدد خاص.
محمد الحيلة (٢٠٠٢). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليمياً وعلمياً*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
محمد الحيلة (٢٠٠٧). *تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
محمد الحيلة (٢٠١٣). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً*، ط٥، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
محمد الخولي (٢٠٠٢). *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة، دار الكتاب الجامعي.
محمد الشافعي (٢٠٠٨). البنية العاملية لبعض أدوات قياس التنظيم الذاتي للتعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، (٢٨).
محمد عبد الحميد (٢٠٠٥). *فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات*. القاهرة: عالم الكتب.
محمد عطية خميس (٢٠٠٣). *تطور تكنولوجيا التعليم*، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
محمد عطية خميس (٢٠٠٣). *عمليات تكنولوجيا التعليم*، القاهرة : مكتبة دار الكلمة.
محمد عطية خميس (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب.
محمد فراج، خالد العتيبي (٢٠١١). الإبداع وسمات الشخصية: دراسة مقارنة بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*- السعودية،(٣٦)، ٢١٥ - ٢٧١.
محمود سالم، أمل زكي (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
منصور سمير (٢٠١٤). الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التصور البصري وبقاء أثر التعلم لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، (١٧)، (٢)، (٢).
منى الجزار، عايشه العمري (٢٠١٠). *مستحثات تقنيات التعليم*. الرياض: مكتبة الراشد.
نبيل عبد الزهار، ورانيا زقزوق (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على فاعلية الذات لدى طالبات ذوي صعوبات تعلم. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*.
نصره جلجل (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الالي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*.

هشام الحسيني (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتهما بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- القيمه للدافعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ١٦(٥٠).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aixia, D., & Wang, D. (2011). Factors Influencing Learner Attitudes Toward E-learning and Development of E-learning Environment Based on the Integrated E-learning Platform, *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1 (3 August), 264268-.

Akkoyunlu, N.& Soylu,(2008). A Study of students perceptions in a blended learning environment based on Different learning styles, *educational technology & society*. 11(1). 183-193.

B. Keeble (2008). Digital Gaming as a pedagogical Tool among Fourth and Fifth Grade Children. Doctors dissertation, Walden University based learning approach to improving students learning achievements in a nutrition course .*Turkish online Journal of Education al technology* - TOJET,10 (2),1.

BECTA: *Computer Games in Education Project (CGE)*, British Educational Communication and Technology Agency.

Bendar, A., et al. (1991). *Instructional system design: five view of the field, in: Angline, G.J.(ed.), instructional technology: past, present and future*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.

Blázquez, F. E. & Díaz, L. A. (2006). Atraining proposal for e-learning teachers. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Retrieved from http://www.eurodl.org/.

Bonk, C. et al. (2009). The hand book of blended learning global prespective/ local designs. *Turkish on line journal of distance education*, 10(4), October.

Bonk, C., Graham, C. (2004). *Hand book of blended learning: global perspectives*. Pfeiffer publishing, john Willy& sons.

British Board of Film Classification (BBFC, 2007). *Playing Video Games*.Retrievedon7.11.2017http://www.bbfc.co.uk/newsreleases/2007/00//

Cakiroglu, U. & Oztruk, M. (2017). Inverse Classroom with Problem based Activities: Exploring Self-Regulated Learning in a Programming Language Courses. *Educational Technology & Society*, 20(1), 337-349.

Castro. M., Colemar, A., Peier. J. (2008). *Future of distance education through EHEA*. Frontiers in education conference, FIE 2008. 38th annual, fdl- fd6.

Chiang, H. (2016). *A Study of Interactions among Ambiguity Tolerance, Classroom Work Styles, and English Proficiency*. English Language Teaching, 9(6), 61-75, Published by Canadian Center of Science and Education. Retrieved Feb. 15, 2017 from http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/59575/31940.

Coetzee, R.(n.d.). (2004). *Getting to know the blackboard learning system*. Retrieved January 12, 2014 from: www.ufh.ac.za/tlc/sites/ Clarcke, A. E-learning skills. New York: plagrave macmiam.

Dornyei, Z. & Schmitt, N. (2006). *A new Approach to Assessing Strategic Learning: The case of Self – Regulation in Vocabulary Acquisition*. Applied Linguistics, 27, 1, 78- 102.

Downes, S. (2007*). Learning networks in practice. Emerging Technologies for Learning*, 2. Canada. British Educational Communications and Technology Agency (Becta). Retrieved Feb. 22, 2016 from http://www.downes.ca/files/Learning_Networks_In_Practice.pdf.

E. Simon (2004). *Practical barriers in using education computer game*, HORIZON -12 (1) -18-2.

Elgazzar, Abdel-latif E.(2014). Developing e learning Environments for Field practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of An ISD model to meet e learning Innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2014, 2, 29-37 Published Online February 2014 in SciRes. http://www.scirp.org/journal/jss
http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22005

Elisabet M. Nilsson , Anders Jakobsson (2011). Simulated Sustainable Societies: Students' Reflections on CreatingFuture Cities in Computer Games, J Sci Educ Technol (2011) 20:33-50

Garrison, D., Vaughan, N. (2007). *Blended learning in higher education*, from: work /principles and guide line Garrison, R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. Internet and higher education, 7(2), 95-105.

Gros, B. (2003). *The Impact of digital games in education*. Retrieved 15/9/2007 from: www. FirstMonday. org/ issues/ issue87/ xyzgros/ index. html.

Hayashi, T., Tominaga, H., Yamasaki, T. (2006). *Blended learning content for university education*. Information technology based higher education and training, 7th international conference, 499-502.

Hayashi, T., Tominaga, H., Yamasaki, T. (2006). *Blended learning content for university education*. Information technology based higher education and training, 7th international conference, 499-502.

Heirdsfield, Awalker, S, Tambyeh, M., & Beutel, D (2011). Blackboerd as an online learning environment: what do teacher education students and staff think? *Australian sournal of Teacher Education*, 36(7), 1-17.

http ://www. springerlink.com/ content/y86773vx6m48155v

Hui, Z., Yu, S. & Han-tao, S. (2007). *Construction of Ontology-Based User Model for Web Personalization*. Conati, C., McCoy, K., & Paliouras, G. (Eds.): UM, LNAI 4511, Verlag Berlin Heidelberg, 67–76.

J. Lin Yien, C. Hung & G. Hwang (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10(2).

Jane McGonigalM (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How The Can Change the World*. Penguin Group (USA) Incorporated.

Jonassen, D. & Reeves, T. (1996). *Learning with technology: Using computers as cognitive tools*. In D. Jonassen (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (pp.693-719). New York, NY: Macmillan.

Kanuka, H., Anderson, T., (1999). *Using constructivism in technology-mediated learning*. constructing order out of the chaos in the literature. Radical Pedagogy, from: file://localhost/I:/Radical%20 Pedagogy.htm, 1-12.

Karagiorgi, Y., Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: potential and limitations. *Educational technology & society*, 8(1), 17-27.

Kommers, P., Stoyanov, S., Mileva, N., & Martínez Mediano, K. (2008). The Effect of Adaptive Performance Support System on learning Achieve-

ments of students. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 18 (3), 351-365.

Kozhevnikov, M. (2007). *Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style*. psychological Bulletin, Copyright by the American Psychological Association,133 (3),464-481.

Lansari,Z., Tubaishat, A., & Al- Rawi, A., (2010). *Using a learning management system to foster independent learning in an outcome based University*: A Gulf Perspective. Informing Science and Information Technology, 7(2010), 7387-Retrieved from: http://iisit.org/Vol7/IISITv7p073087-Lansari733.pdf

Lee, D .(2008). Blended learning for employee training: Influencing factors and important considerations. *International Journal of Instructional*, Media, 35 , (4), 363-372.

Liaw, M. (2006). *E-learning and the development of intercultural competence. Language Learning & Technology*, 10(3), 4964-.Retrieved from:http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/

Lucas-Stannard, P. (2003). Cognitive styles: a review of the major theories and their application to information seeking in virtual environments. Information Science Journal, 1-18.

M. Goldstein (2010). *powering -up in education: assessing the effectiveness of playing educational computer game as a pedagogical technique based on students motivation levels* (Master's thesis) , York University.

Macleod, H. (2005). What role can educational multimedia play in narrowing the digital divide? *International Journal of Education and Development using ICT*. 1(4). Retrieved from: http://ijedict.dec.uwi.edu//.

Manochehri, N. & Young, J. I. (2006). *The impact of student learning styles with web based learning or instructor–based learning on student knowledge and satisfaction*. The Quarterly Review of Distance Education, 7(3), pp. 313-316.

Mark R.F. (2015). *Scratch Programming for Middle School Students*. Baylor: Baylor University.

Martin, F. (2008). *Blackboerd as the Learning and Teaching*, 4(2), 138-145.Retrieed November29

Pickett, A. & Shea, P. (2005). Improve your online course. Conference on Instructional Technologies 14:107.

Martin, S. et al. (2008). *From e- learning to m- learning through b-learning and s- learning*. 5th international symposium, vol. 2, 10-12 Sept., 314-344.

Montalvo, F.T. & Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), pp1-34.

Morisse, K., Romm, M., Schuler, T., Wichellaus, S. (2009). *A Mobile Blended Learning Approach based on pod casts with respect to the students' media literacy*. Conference: Mobile, Hybrid, and On-line Learning, 41-46.

Munazza, A.; Ambreen, H.; Wajid, S. (2016): Fostering Self- Regulated Learning through Distance Education: A case Study of M.phil Secondary Teacher Education Program of Allama Iqbal Open University, *Turkish Online Journal of Distance Education*, ISSN 1302- 6488 Vol.(17), No. (3).

Mutlu, M; Temiz, B.(2013). *Science Process Skills of Students Having Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles*. Educational Research and Reviews, 8(11),766-776.

Narciss, S.; Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments, *Computers in Human Behavior*, 23 (3), May, 1126-1144.

Nawaz, A., Najeebullah, K., & Miankheil,A. (2011). Challenges of e-Teaching: Contemporary Paradigms and Barriers. *Research Journal of Information Technology*, 3(2): 99107-. Retrieved from http://www.maxwellsci.com/print/rjit/v3107-99-.pdf

Oliver, R. (2002). *The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education*. Retrieved from http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/he21.pdf.

Pfeifer, S., & Borozan, D. (2011). Fitting Kolbs Learning style theory to entrepreneurship learning aims and contents. *International Journal of Business Research*, 11 (2), 216-223.

Pintrich, P, Roeser, R, & Degroot; E. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self – Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*. 14, 2. 139-161.

Purdi, N. (2003). Student Conception of Learning and Their use of Self-Regulated Leanin Strategies: Across-Cultural Comparison, *Journal of Educational Psychology*, 84, 4, 591-604.

Rodchua, S. (2009). *Quality on-line education the measurement of quality and practices of internet based distance learning*: A case of industrial. Germany: Lambert Academic Publishing.

Sabatin, brahim, Mahmud.(2015). *The effectiveness of using toys in developing Palestinian students, communication skills and vocabulary retention*. Procardia - Social and Behavioral Sciences 174 pp 122 – 126.

Sengupta, S., Mukherjee2,B., & Bhattacharya, S. (2012). *Designing a Scaffolding for Supporting Personalized Synchronous e-Learning*: Retrieved from: http://airccj.org/ CSCP/vol2/csit2349.pdf

Suci Kurnia Sari. (2016). *the Effectiveness of Crossword Puzzle Game towards Students' Vocabulary Mastery* (An Experimental Study at the Second Grade of SMP Pusplta Bangsa Ciputat). State Islamic University Syarif Hidayatullah .Jakarta.

Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50 (2008), 1183– 1202.

Tammy Doston Reed (2010). T*he Relationship between Computer Games and Reading Achievement*, York University, United State.

Tate, T. (2011). *Cognitive Styles: The attitudes, preferences, and habitual strategies that determine how people process information*. UX Magazine, Retrieved Apr.19, 2016 from http://uxmag.com/articles/cognitive-styles.

Tekinarslan. E. (2009). *Turkish university Students perceptions of the world wide web as alearning tool K*; Aninvesting ation based ongender, socio-economic of web-based courseware as asupplement to face-toface instruction .lnternet and Higher Education,(7),281-297.

Vanderheyden, K. (2010). *Cognitive Styles and Teamwork: Examining the Impact of Team Composition on Team Processes and Outcomes*, Vlerick Leuven Gent Working Paper Series.

Vanderheyden, K., Lommelen, B., & Cools, E. (2010). *Cognitive styles and teamwork: Examining the impact of team composition on team process-*

es and outcomes. Vlerick Leuven Gent Management School Working Paper Series. Gent, Belgium: Vlerick Leuven Gent Management School.

Vingare, K. (2006). *Review of literature blended learning using ALN to change the classroom- will it work?* From: http://msuglobal.com/files/Blended%20Learning%20Review%20 of%20Literature%20V ignare .pdf

Vovides, Y., Sanchez-Alonso, S., Mitropoulou, V., & Nickmans, G., (2007). *The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning*. Educational Research Review, 2 (2007), 64–74.

Wang, W., Zooh, J. (2008). *An examination of the effectiveness of group learning in a blending learning environment*. IEEE. International symbosium, 244-249.

Wang, Y. (2008). *Blended learning designs for software engineering course design*. Computer science and software engineering internal conference, Vol.53.

Wdowik, Steven (2014). *Using a Synchronous Online Learning Environment to Promote and Enhance Transactional Engagement beyond the Classroom magazine Information Systems*, v31 n4 p264-275 2014

WITKIN, H. A., &GOODENOUGH, D. R. (1981).Cognitive styles, essence and origins: Field dependence and field independence (Psychological Issues, Monograph 51). New York: International Universities Press.

Woods, Baker. J, & Hopper, D (2004). *Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction*. internet and Higher Education 7 (2004) 281 – 297.

Worarit, K.(2014). *Effects of the media to promote the scratch Programming Capabilities Creativity of Elementary School Students*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174 (2015) 227-232 Available online at www.Sciencedirect.com

Zemmerman, B. J. (2008): Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 45 (1), p p 166- 184.

Zimmerman, B. j.(2000). *Attainment of self- regulation: A social cognitive perspective*. In m. boekaerts, p. pintrich, & M. Zeidner (Eds.), self-

regulation theory, research and applications. Orlando, Fl: Academic press.

Zouhair, J. (2012). Surveying Learners' Attitudes Toward a Saudi E-learning System. *International Journal of Information and Electronics Engineering*, 2 (5 September), 777779-.