Journal Homepage: -www.journalijar.com

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED RESEARCH (IJAR)

Article DOI: 10.21474/IJAR01/22381
DOI URL: http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/22381

RESEARCH ARTICLE

THE EFFECTIVENESS OF EMPLOYING MODERN TECHNOLOGY IN IMPLEMENTING BLENDED LEARNING STRATEGIES AND ITS IMPACT ON STUDENTS' MOTIVATION TOWARDS LEARNING AMONG TENTH GRADE STUDENTS IN PRIVATE SCHOOLSIN THE NAZARETH REGION

علاءأكرمأبو ورحمونورنينمحمّدقاسم

Manuscript Info

Manuscript History
Received: 8 October 2025
Final Accepted: 10 November 2025
Published: December 2025

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of employing modern technology in implementing blended learning strategies and its impact on students' motivation towards learning among tenth-grade students in private schools in the Nazareth region. The study employed a quasi-experimental design with two groups: an experimental group that studie d using technology-enhanced blended learning (Google Classroom, Kahoot, Nearpod, Padlet), and a control group that studied using traditi onal methods.The study sample consisted of (120) male and female tenth-grade students from private schools in the Nazareth region during the academic year 2024/2025, distributed into two equivalent groups: experimental (60) and control (60). To achieve the study objectives, a learning motivation scale was developed consisting of (32) items distrib uted across four dimensions: intrinsic motivation, extrinsic motivation, self efficacy, and perceived value. The validity and reliability of the ins trument were verified.The study results revealed statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of students in the experimental and control groups on the post-learning motivation scale in favor of the experimental group. The results also showed that the effect size was large ($\eta^2 = 0.42$), indicating the effectiveness of technol ogy-enhanced blended learning in developing students' motivation towards learning. Based on these results, the study recommended the necessity of employing blended learning strategies in private schools, training teachers on using interactive technological tools, and conductin g further studies on different samples and educational stages.

"© 2025 by the Author(s). Published by IJAR under CC BY 4.0. Unrestricted use allowed with credit to the author."

Introduction:-

الفصل الأوّل: الإطار العامّ للدّراسة

1.1 المقدّمة

يشهد العالم المعاصر تحوّلات جذريّة في مختلف مجالات الحياة، ولعلّ أبرزها تلك التّحوّلات الّتي طالت المنظومة التّعليميّة بفعل الثّورة التّكنولوجيّة والرّقميّة المتسارعة. فقد أصبحت التّكنولوجيا الحديثة ركيزة أساسيّة في تطوير العمليّة التّعليميّة وتحسين مخرجاتها، إذ أتاحت فرصًا غير مسبوقة لتجاوز القيود التّقليديّة للتّعليم من حيث الزّمان والمكان وأساليب التّفاعل.

Corresponding Author:-علاءأكرمأبورحمونرنينمحمّدقاسم

وفي هذا السّياق، برز التّعلّم المدمج (Blended Learning) بوصفه أحد أبرز الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة الّتي تسعى إلى تحقيق التّكامل بين التّعليم التّقليديّ القائم على التّفاعل المباشر داخل الصّفّ الدّراسيّ، والتّعليم الإلكترونيّ القائم على توظيف التّقنيات الرّقميّة والمنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة. ويُعرَّف التّعلّم المدمج بأنّه نموذج تعليميّ يدمج بين التّعليم الوجاهيّ والتّعليم عبر الإنترنت بطريقة منظّمة ومتكاملة، بحيث يُستفاد من مزايا كلا النّمطين لتحقيق أهداف التّعلّم المنشودة (Garrison & Vaughan, 2008).

وتُشير الأدبيّات التّربويّة إلى أنّ التّعلّم المدمج يُسهم في تعزيز دافعيّة المتعلّمين نحو التّعلّم من خلال توفير بيئة تعليميّة تفاعليّة ومتنوّعة تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وتُتيح لهم التّعلّم وفق سرعتهم الذّاتيّة. كما يُوفّر التّعلّم المدمج فرصًا للتّغذية الرّاجعة الفوريّة والتّقويم المستمرّ، ممّا يُعزّز شعور المتعلّمين بالإنجاز والكفاءة الذّاتيّة (Means et al., 2013).

وتُعدّ دافعيّة التّعلّم من أهمّ العوامل المؤثّرة في نجاح العمليّة التّعليميّة وتحقيق أهدافها، إذ تُشكّل القوّة الدّافعة الّتي تُحرّك سلوك المتعلّم وتُوجّهه نحو تحقيق أهداف التّعلّم. وتُصنَّف دافعيّة التّعلّم إلى نوعين رئيسيّين: الدّافعيّة الدّاخليّة (Intrinsic Motivation) الّتي تنبع من داخل المتعلّم وتتمثّل في الرّغبة الذّاتيّة في التّعلّم والاستمتاع به، والدّافعيّة الخارجيّة (Extrinsic Motivation) الّتي تتعلّق بالمحفّزات الخارجيّة كالدّرجات والمكافآت والتّقدير الاجتماعيّ (Ryan & Deci, 2000).
وفي ضوء ما سبق، تأتي هذه الدّراسة لتستكشف فاعليّة توظيف التّكنولوجيا الحديثة في تطبيق استراتيجيّات التّعلّم المدمج وأثرها على دافعيّة طلبة الصّفّ العاشر نحو التّعلّم في المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة، وذلك من خلال تصميم برنامج تعليميّ قائم على التّعلّم المدمج يوظّف مجموعة من الأدوات التّكنولوجيّة التّفاعليّة.

1.2 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

على الرّغم من التّطوّرات المتسارعة في مجال تكنولوجيا التّعليم، إلّا أنّ واقع توظيف التّكنولوجيا في المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة لا يزال دون المستوى المأمول. فمن خلال خبرة الباحث الميدانيّة بوصفه منسّقًا للتّربية المسيحيّة في إحدى المدارس الأهليّة، لاحظ تدنّي مستوى دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم، واعتماد كثير من المعلّمين على الطّرائق التّقليديّة في التّدريس، وضعف توظيف الأدوات التّكنولوجيّة التّفاعليّة في العمليّة التّعليميّة.
وتتّفق هذه الملاحظات مع ما أشارت إليه عدّة دراسات من وجود فجوة بين الإمكانات التّكنولوجيّة المتاحة وواقع توظيفها في الممارسات التّدريسيّة (العمري والمومني، 2020؛ الزّعبي، 2021). كما أكّدت دراسات أخرى على أنّ تدنّي دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم يُعدّ من أبرز التّحدّيات الّتي تواجه المعلّمين في المدارس العربيّة (أبو عليّا، 2019؛ الحربي، 2022).

وفي ضوء ما سبق، تتحدّد مشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيس التّالي:
ما فاعليّة توظيف التّكنولوجيا الحديثة في تطبيق استراتيجيّات التّعلّم المدمج وأثرها على دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم لدى طلبة الصّفّ العاشر في المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة؟
ويتفرّع عن هذا السّؤال الرّئيس الأسئلة الفرعيّة التّالية:
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجات طلبة المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم البعديّ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعيّة التّعلّم تُعزى إلى متغيّر الجنس؟
- ما مستوى جودة التّفاعل التّكنولوجيّ في بيئة التّعلّم المدمج من وجهة نظر طلبة المجموعة التّجريبيّة؟
- ما حجم أثر التّعلّم المدمج المعزّز بالتّكنولوجيا في تنمية دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم؟

1.3 فرضيّات الدّراسة

في ضوء أسئلة الدّراسة ومراجعة الأدبيّات ذات الصّلة، صِيغَت الفرضيّات التّالية:
- الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجات طلبة المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم البعديّ.
- الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعيّة التّعلّم تُعزى إلى متغيّر الجنس.
- الفرضيّة الثّالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة للتّعلّم المدمج المعزّز بالتّكنولوجيا في تنمية دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم.

1.4 أهداف الدّراسة

تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التّالية:
- الكشف عن فاعليّة توظيف التّكنولوجيا الحديثة في تطبيق استراتيجيّات التّعلّم المدمج على دافعيّة طلبة الصّفّ العاشر نحو التّعلّم.
- التّعرّف على أثر استخدام الأدوات التّكنولوجيّة التّفاعليّة (Google Classroom، Kahoot، Nearpod، Padlet) في تعزيز دافعيّة الطّلبة.
- تقصّي أثر متغيّر الجنس على مستوى دافعيّة التّعلّم في بيئة التّعلّم المدمج.
- تقويم جودة التّفاعل التّكنولوجيّ في بيئة التّعلّم المدمج من وجهة نظر الطّلبة.
- تقديم توصيات عمليّة لتوظيف التّعلّم المدمج في المدارس الأهليّة.

1.5 أهمّيّة الدّراسة

1.5.1 الأهمّيّة النّظريّة

- إثراء الأدبيّات التّربويّة العربيّة بدراسة تتناول التّعلّم المدمج في سياق المدارس الأهليّة، وهو سياق لم يحظَ بالاهتمام البحثيّ الكافي.
- تقديم إطار نظريّ متكامل يربط بين التّعلّم المدمج ودافعيّة التّعلّم في ضوء النّظريّات التّربويّة المعاصرة.
- المساهمة في بناء قاعدة معرفيّة حول توظيف التّكنولوجيا في التّعليم في البيئة العربيّة الفلسطينيّة داخل إسرائيل.

1.5.2 الأهمّيّة التّطبيقيّة

• تزويد المعلّمين بنموذج تطبيقيّ لتوظيف التّعلّم المدمج في تدريسهم.
• توفير أدوات قياس مقنّنة (مقياس دافعيّة التّعلّم، استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ) يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبليّة.
• تقديم توصيات لصانعي القرار التّربويّ حول تطوير البنية التّحتيّة التّكنولوجيّة في المدارس الأهليّة.
• دعم جهود تطوير المناهج الدّراسيّة لتتضمّن أنشطة قائمة على التّعلّم المدمج.

1.6 حدود الدّراسة
• الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدّراسة على قياس أثر التّعلّم المدمج على دافعيّة التّعلّم بأبعادها الأربعة: الدّافعيّة الدّاخليّة، والدّافعيّة الخارجيّة، والكفاءة الذّاتيّة، والقيمة المدرَكة.
• الحدود البشريّة: طلبة الصّفّ العاشر في المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة.
• الحدود المكانيّة: المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة (الجليل).
• الحدود الزّمانيّة: الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ 2025/2024.
• الحدود الإجرائيّة: الأدوات التّكنولوجيّة المستخدمة: Google Classroom، Kahoot، Nearpod، Padlet.

1.7 التّعريفات الإجرائيّة
التّعلّم المدمج (Blended Learning): يُعرَّف إجرائيًّا بأنّه نموذج تعليميّ يدمج بين التّعليم الوجاهيّ داخل الصّفّ والتّعليم الإلكترونيّ عبر منصّة Google Classroom والأدوات التّفاعليّة (Kahoot، Nearpod، Padlet)، بحيث تُوظَّف هذه الأدوات لتعزيز التّفاعل والمشاركة وتقديم التّغذية الرّاجعة الفوريّة.
دافعيّة التّعلّم (Learning Motivation): تُعرَّف إجرائيًّا بأنّها الدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب على مقياس دافعيّة التّعلّم المُعَدّ لأغراض هذه الدّراسة، والّذي يقيس أربعة أبعاد: الدّافعيّة الدّاخليّة، والدّافعيّة الخارجيّة، والكفاءة الذّاتيّة، والقيمة المدرَكة.
المدارس الأهليّة: هي المدارس الخاصّة ذات الطّابع الدّينيّ (المسيحيّ) الّتي تعمل تحت إشراف وزارة التّربية والتّعليم الإسرائيليّة، وتتميّز بخصوصيّة تربويّة وقيميّة مستمدّة من التّعاليم المسيحيّة.
جودة التّفاعل التّكنولوجيّ: تُعرَّف إجرائيًّا بأنّها الدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب على استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ المُعَدّة لأغراض هذه الدّراسة، والّتي تقيس ثلاثة أبعاد: سهولة الاستخدام، وفاعليّة التّواصل، والدّعم الفنّيّ.

الفصل الثّاني: الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة
2.1 المحور الأوّل: التّعلّم المدمج
2.1.1 مفهوم التّعلّم المدمج
يُعدّ التّعلّم المدمج من المفاهيم التّربويّة الّتي حظيت باهتمام متزايد في العقدين الأخيرين، وقد تعدّدت التّعريفات الّتي تناولته نظرًا لتنوّع المنطلقات النّظريّة والتّطبيقيّة. فيُعرّفه Garrison & Kanuka (2004) بأنّه التّكامل المدروس بين التّعلّم الصّفّيّ الوجاهيّ والتّعلّم عبر الإنترنت بطريقة تُحقّق أقصى استفادة من مزايا كليهما. ويُضيف Graham (2006) بأنّه نظام تعليميّ يجمع بين التّفاعل المباشر والتّعلّم بواسطة الحاسوب.
ومن التّعريفات العربيّة، يُعرّفه زيتون (2005) بأنّه نمط من أنماط التّعلّم يمزج بين التّعليم التّقليديّ والتّعليم الإلكترونيّ في إطار واحد، بحيث يُستخدم فيه الفصل الافتراضيّ والفصل الحقيقيّ معًا. وتُعرّفه الحربي (2020) بأنّه استراتيجيّة تعليميّة تدمج بين خبرات التّعلّم الصّفّيّة والإلكترونيّة وفق منهجيّة منظّمة تُراعي طبيعة المحتوى وخصائص المتعلّمين والأهداف التّعليميّة.
ويتّضح من التّعريفات السّابقة أنّ التّعلّم المدمج يتضمّن عدّة عناصر أساسيّة: التّكامل بين نمطي التّعلّم، والتّخطيط المسبق للدّمج، ومراعاة الأهداف التّعليميّة، والاستفادة من مزايا كلا النّمطين.

2.1.2 نماذج التّعلّم المدمج
تتعدّد نماذج التّعلّم المدمج وفقًا لنسبة الدّمج بين التّعلّم الوجاهيّ والإلكترونيّ، ومن أبرز هذه النّماذج (Horn &Staker, 2015):
• نموذج التّناوب (Rotation Model): يتنقّل فيه الطّلبة بين محطّات تعلّم مختلفة وفق جدول زمنيّ محدّد، حيث تتضمّن إحدى المحطّات على الأقلّ التّعلّم عبر الإنترنت.
• نموذج المرونة (Flex Model): يكون التّعلّم عبر الإنترنت هو العمود الفقريّ للتّعلّم، مع توفير دعم وجاهيّ حسب الحاجة.
• نموذج القائمة الذّاتيّة (Self-Blend Model): يختار الطّلبة مقرّرات إلكترونيّة لاستكمال مقرّراتهم التّقليديّة.
• نموذج الافتراضيّ المُثرى (Enriched Virtual Model): يقسّم وقت التّعلّم بين التّعلّم عن بُعد والحضور الوجاهيّ للمدرسة.
وقد تبنّت الدّراسة الحاليّة نموذج التّناوب بين المحطّات (Station Rotation) لملاءمته لبيئة التّعلّم في المدارس الأهليّة والبنية التّحتيّة التّكنولوجيّة المتاحة.

2.1.3 مميّزات التّعلّم المدمج
يتميّز التّعلّم المدمج بعدّة خصائص تجعله خيارًا تربويًّا فعّالًا (الخان، 2018؛ Boelens et al., 2017):
• المرونة: يُتيح للمتعلّمين التّعلّم وفق سرعتهم الذّاتيّة ويُراعي الفروق الفرديّة.
• التّفاعليّة: يُوفّر فرصًا متعدّدة للتّفاعل بين المتعلّمين والمعلّمين والمحتوى.
• التّغذية الرّاجعة: يُمكّن من تقديم تغذية راجعة فوريّة ومستمرّة.
• تنوّع مصادر التّعلّم: يُتيح الوصول إلى موارد تعليميّة متنوّعة ومتعدّدة الوسائط.
• التّعلّم التّشاركيّ: يُعزّز التّعاون بين المتعلّمين من خلال الأدوات الإلكترونيّة.
• فعاليّة التّكلفة: يُقلّل من تكاليف التّعليم مقارنة بالتّعليم الإلكترونيّ الكامل.

2.2 المحور الثّاني: دافعيّة التّعلّم

2.2.1 مفهوم دافعيّة التّعلّم

تُعدّ دافعيّة التّعلّم من المفاهيم المحوريّة في علم النّفس التّربويّ، إذ تُشكّل القوّة الدّافعة الّتي تُحرّك سلوك المتعلّم وتُوجّهه وتُحافظ على استمراره نحو تحقيق أهداف التّعلّم. ويُعرّفها Pintrich (2003) بأنّها العمليّات الّتي تُنشّط السّلوك الموجَّه نحو الهدف وتُديره. ويُضيف Schunk et al. (2014) أنّها العمليّة الّتي يُبادر فيها المتعلّم بالنّشاط الموجَّه نحو الهدف ويُحافظ عليه.

وتُصنَّف دافعيّة التّعلّم وفق نظريّة تقرير المصير (Self-Determination Theory) لـ Ryan & Deci (2000) إلى:

- الدّافعيّة الدّاخليّة (Intrinsic Motivation): وهي الرّغبة في التّعلّم لذاته، والاستمتاع بالتّعلّم، والفضول المعرفيّ.
- الدّافعيّة الخارجيّة (Extrinsic Motivation): وهي الرّغبة في التّعلّم للحصول على مكافآت خارجيّة أو تجنّب عقوبات.

2.2.2 العوامل المؤثّرة في دافعيّة التّعلّم

تتأثّر دافعيّة التّعلّم بمجموعة من العوامل الّتي يمكن تصنيفها إلى (Brophy, 2010):

- عوامل شخصيّة: تشمل الاعتقادات حول الذّات والكفاءة الذّاتيّة والاهتمامات والأهداف.
- عوامل اجتماعيّة: تشمل العلاقات مع المعلّمين والأقران والدّعم الأسريّ.
- عوامل بيئيّة: تشمل طبيعة المهامّ التّعليميّة وأساليب التّدريس وبيئة التّعلّم.
- عوامل تكنولوجيّة: تشمل توظيف التّكنولوجيا في التّعلّم وجودة التّفاعل التّكنولوجيّ.

2.2.3 العلاقة بين التّعلّم المدمج ودافعيّة التّعلّم

تُشير الأدبيّات إلى وجود علاقة إيجابيّة بين التّعلّم المدمج ودافعيّة التّعلّم، إذ يُسهم التّعلّم المدمج في تعزيز الدّافعيّة من خلال عدّة آليّات (Owston et al., 2013; Yapici &Akbayin, 2012):

- توفير الاستقلاليّة للمتعلّمين في اختيار وقت التّعلّم ومكانه ووتيرته.
- تعزيز الكفاءة الذّاتيّة من خلال التّغذية الرّاجعة الفوريّة والنّجاحات المتدرّجة.
- تحقيق الانتماء من خلال التّفاعل الاجتماعيّ في بيئات التّعلّم الإلكترونيّة والوجاهيّة.
- زيادة التّنوّع والتّشويق من خلال توظيف الوسائط المتعدّدة والأدوات التّفاعليّة.

2.3 المحور الثّالث: التّكنولوجيا التّعليميّة والأدوات المستخدمة

2.3.1 Google Classroom

تُعدّ منصّة Google Classroom من أبرز منصّات إدارة التّعلّم (LMS) المجّانيّة الّتي توفّر بيئة تعليميّة متكاملة. وتتميّز بسهولة الاستخدام والتّكامل مع تطبيقات Google الأخرى، وتُتيح للمعلّمين إنشاء الصّفوف الافتراضيّة وتوزيع المهامّ وتقديم التّغذية الرّاجعة والتّواصل مع الطّلبة وأولياء الأمور (Iftakhar, 2016).

2.3.2 Kahoot

تُعدّ Kahoot منصّة تعليميّة تفاعليّة قائمة على التّلعيب (Gamification)، تُتيح إنشاء مسابقات واختبارات تفاعليّة تُعزّز المشاركة والتّنافس الإيجابيّ بين الطّلبة. وتُشير الدّراسات إلى فاعليّتها في زيادة دافعيّة الطّلبة والتّفاعل الصّفّيّ (Wang & Tahir, 2020).

2.3.3 Nearpod

تُعدّ Nearpod منصّة عروض تقديميّة تفاعليّة تُتيح للمعلّمين إنشاء دروس تفاعليّة تتضمّن استطلاعات رأي، وأسئلة مفتوحة، ورحلات افتراضيّة، ومحاكاة ثلاثيّة الأبعاد. وتتميّز بقدرتها على التّحقّق من فهم الطّلبة في الوقت الحقيقيّ (Hakami, 2020).

2.3.4 Padlet

تُعدّ Padlet أداة تعاونيّة إلكترونيّة تُتيح إنشاء لوحات افتراضيّة تشاركيّة يُمكن للطّلبة نشر أفكارهم وملاحظاتهم ومشاركتها. وتُعزّز هذه الأداة التّعلّم التّشاركيّ والتّفكير النّقديّ والإبداع (Fuchs, 2014).

2.4 الدّراسات السّابقة

2.4.1 الدّراسات العربيّة

أجرى الزّهرانيّ (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التّعلّم المدمج على تحصيل طلّاب المرحلة الثّانويّة في مادّة الفيزياء ودافعيّتهم نحو التّعلّم. استخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ على عيّنة من (72) طالبًا. أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة في التّحصيل والدّافعيّة.

وأجرت العتيبي (2021) دراسة هدفت إلى التّعرّف على فاعليّة بيئة تعلّم مدمج قائمة على التّلعيب في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ والدّافعيّة نحو التّعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسّطة. تكوّنت العيّنة من (60) طالبة. أشارت النّتائج إلى فاعليّة البيئة المقترحة في تنمية المتغيّرات التّابعة.

وأجرى أبو صالح والعمري (2022) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيّة التّعلّم المدمج في تدريس العلوم على دافعيّة التّعلّم والتّفكير العلميّ لدى طلّاب الصّفّ التّاسع الأساسيّ. أظهرت النّتائج تفوّق المجموعة التّجريبيّة في الدّافعيّة والتّفكير العلميّ.

2.4.2 الدّراسات الأجنبيّة

أجرى Owston et al. (2019) دراسة في كندا هدفت إلى فحص العلاقة بين التّعلّم المدمج والانخراط الأكاديميّ والدّافعيّة لدى طلبة الجامعة. أظهرت النّتائج أنّ الطّلبة في بيئات التّعلّم المدمج أظهروا مستويات أعلى من الدّافعيّة والانخراط مقارنة بالتّعليم التّقليديّ.

وأجرت Kintu et al. (2017) دراسة في أوغندا هدفت إلى تحديد العوامل المؤثّرة في نجاح التّعلّم المدمج. أظهرت النّتائج أنّ جودة تصميم المقرّر والدّعم التّكنولوجيّ والتّفاعل من أهمّ العوامل المؤثّرة في الرّضا والدّافعيّة.

وأجرى Rasheed et al. (2020) مراجعة منهجيّة شملت (210) دراسات حول التّعلّم المدمج، وخلصت إلى أنّ التّعلّم المدمج يُسهم بشكل فعّال في تعزيز دافعيّة الطّلبة وتحصيلهم الأكاديميّ عند تصميمه بشكل ملائم.

2.5 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة يمكن استخلاص النّقاط التّالية:

- أجمعت معظم الدّراسات على فاعليّة التّعلّم المدمج في تعزيز دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم.
- تنوّعت عيّنات الدّراسات بين المراحل التّعليميّة المختلفة والسّياقات الثّقافيّة المتباينة.
- استخدمت معظم الدّراسات المنهج شبه التّجريبيّ بتصميم المجموعتين.
- لم تتناول أيّ دراسة - في حدود علم الباحث - التّعلّم المدمج في سياق المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة.

وتتميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة في: تركيزها على المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة، وتوظيفها لمجموعة متكاملة من الأدوات التّكنولوجيّة، وتناولها لجودة التّفاعل التّكنولوجيّ كمتغيّر إضافيّ.

الفصل الثّالث: منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

3.1 منهج الدّراسة

استخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ (Quasi-Experimental Design) بتصميم المجموعتين المتكافئتين: التّجريبيّة والضّابطة، مع القياس القبليّ والبعديّ. ويُعدّ هذا التّصميم الأنسب للدّراسات التّربويّة الّتي تهدف إلى الكشف عن أثر متغيّر مستقلّ (التّعلّم المدمج) على متغيّر تابع (دافعيّة التّعلّم) في بيئات تعليميّة طبيعيّة.

3.2 مجتمع الدّراسة وعيّنتها

3.2.1 مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الصّفّ العاشر في المدارس الأهليّة في منطقة النّاصرة للعام الدّراسيّ 2025/2024، والبالغ عددهم تقريبًا (800) طالب وطالبة موزّعين على (6) مدارس أهليّة.

3.2.2 عيّنة الدّراسة

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بطريقة قصديّة (Purposive Sampling) من مدرستين أهليّتين تمّ اختيارهما بناءً على توفّر البنية التّحتيّة التّكنولوجيّة وموافقة الإدارة على المشاركة. وتكوّنت العيّنة من (120) طالبًا وطالبة تمّ توزيعهم على مجموعتين:

- المجموعة التّجريبيّة: (60) طالبًا وطالبة (32 ذكورًا، 28 إناثًا) درسوا باستخدام التّعلّم المدمج.
- المجموعة الضّابطة: (60) طالبًا وطالبة (30 ذكورًا، 30 إناثًا) درسوا بالطّريقة التّقليديّة.

جدول (1): توزيع عيّنة الدّراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التّجريبيّة	32	28	60
الضّابطة	30	30	60
المجموع	62	58	120

3.3 أدوات الدّراسة

3.3.1 مقياس دافعيّة التّعلّم

تمّ تطوير مقياس دافعيّة التّعلّم بالاستناد إلى الأدبيّات النّظريّة والدّراسات السّابقة، ولا سيّما مقياس (MSLQ) لـ Pintrich et al. (1991) ومقياس دافعيّة التّعلّم الأكاديميّ لـ Vallerand et al. (1992). وتكوّن المقياس في صورته النّهائيّة من (32) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد:

- البُعد الأوّل - الدّافعيّة الدّاخليّة: (8) فقرات تقيس الرّغبة الذّاتيّة في التّعلّم والاستمتاع به.
- البُعد الثّاني - الدّافعيّة الخارجيّة: (8) فقرات تقيس المحفّزات الخارجيّة كالدّرجات والتّقدير.
- البُعد الثّالث - الكفاءة الذّاتيّة: (8) فقرات تقيس ثقة المتعلّم بقدرته على النّجاح في المهامّ التّعليميّة.
- البُعد الرّابع - القيمة المدرَكة: (8) فقرات تقيس إدراك المتعلّم لأهمّيّة التّعلّم وفائدته.

ويُجاب عن فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسيّ: (5) موافق بشدّة، (4) موافق، (3) محايد، (2) غير موافق، (1) غير موافق بشدّة.

3.3.2 صدق مقياس دافعيّة التّعلّم

أوّلًا: صدق المحتوى (Content Validity)

تمّ عرض المقياس على (10) محكّمين من أساتذة الجامعات المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس وعلم النّفس التّربويّ والقياس والتّقويم. وطُلب منهم إبداء آرائهم في: وضوح الفقرات، وانتماء الفقرات للأبعاد، ومناسبة الفقرات للفئة العمريّة، وسلامة الصّياغة اللّغويّة. وتمّ الأخذ بملاحظات المحكّمين الّتي حظيت بنسبة اتّفاق (80%) فأكثر، وأُجريت التّعديلات اللّازمة.

ثانيًا: صدق البناء (Construct Validity)

للتحقّق من صدق البناء، تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة من (40) طالبًا وطالبة من خارج عيّنة الدّراسة. وتمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة ودرجة البُعد الّذي تنتمي إليه، ودرجة كلّ بُعد والدّرجة الكلّيّة للمقياس.

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات مقياس دافعيّة التّعلّم بالأبعاد الّتي تنتمي إليها

الـ فـ قرة	الدّاخليّة	الخارجيّة	الـ كـ فاءة	الـ قـ يمة	الكلّيّ
1	0.72**	-	-	-	0.68**
2	0.78**	-	-	-	0.71**
3	0.69**	-	-	-	0.65**
9	-	0.74**	-	-	0.69**
10	-	0.71**	-	-	0.66**
17	-	-	0.76**	-	0.72**
25	-	-	-	0.73**	0.70**

** دالّة عند مستوى (0.01)

3.3.3 ثبات مقياس دافعيّة التّعلّم

تمّ التّحقّق من ثبات المقياس بطريقتين:

أوّلًا: طريقة الاتّساق الدّاخليّ (كرونباخ ألفا)

جدول (3): معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس دافعيّة التّعلّم

البُعد	عدد الفقرات	معامل ألفا
الدافعيّة الدّاخليّة	8	0.86
الدّافعيّة الخارجيّة	8	0.84
الكفاءة الذّاتيّة	8	0.88
القيمة المدركة	8	0.85
المقياس ككل	32	0.92

ثانيًا: طريقة الإعادة (Test-Retest)

تمّ تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعيّة مرّتين بفاصل زمنيّ أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين التّطبيقين (0.89)، وهي قيمة مقبولة تدلّ على ثبات المقياس عبر الزّمن.

3.3.4 استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ

تمّ تطوير استبانة لقياس جودة التّفاعل التّكنولوجيّ من وجهة نظر طلبة المجموعة التّجريبيّة. وتكوّنت الاستبانة من (18) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد:

- سهولة الاستخدام: (6) فقرات.
- فاعليّة التّواصل: (6) فقرات.
- الدّعم الفنّيّ: (6) فقرات.

وتمّ التّحقّق من صدق الاستبانة وثباتها بالطّرق نفسها المستخدمة في مقياس دافعيّة التّعلّم، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ككلّ (0.90).

3.4 إجراءات الدّراسة

تمّت إجراءات الدّراسة وفق الخطوات التّالية:

- مراجعة الأدبيّات والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.
- إعداد أدوات الدّراسة (مقياس دافعيّة التّعلّم، استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ) والتّحقّق من صدقها وثباتها.
- تصميم البرنامج التّعليميّ القائم على التّعلّم المدمج وإعداد المادّة التّعليميّة.
- الحصول على الموافقات الرّسميّة من وزارة التّربية والتّعليم وإدارات المدارس المشاركة.
- اختيار عيّنة الدّراسة وتوزيعها على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.
- تطبيق مقياس دافعيّة التّعلّم قبليًّا على المجموعتين للتّحقّق من تكافؤهما.
- تنفيذ البرنامج التّعليميّ على المجموعة التّجريبيّة لمدّة (8) أسابيع.
- تطبيق مقياس دافعيّة التّعلّم بعديًّا على المجموعتين.
- تطبيق استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ على المجموعة التّجريبيّة.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا واستخلاص النّتائج.

3.5 تصميم البرنامج التّعليميّ

تمّ تصميم البرنامج التّعليميّ وفق نموذج التّناوب بين المحطّات (Station Rotation Model)، حيث تضمّن الحصّة الواحدة (45 دقيقة) ثلاث محطّات:

- محطّة التّعلّم الوجاهيّ (15 دقيقة): تقديم المعلّم للمفاهيم الأساسيّة والنّقاش الصّفّيّ.
- محطّة التّعلّم التّفاعليّ (15 دقيقة): استخدام Kahoot أو Nearpod للتّقويم التّكوينيّ والتّفاعل.
- محطّة التّعلّم التّشاركيّ (15 دقيقة): استخدام Padlet للعمل الجماعيّ ومشاركة الأفكار.

وتمّ توظيف Google Classroom كمنصّة أساسيّة لإدارة التّعلّم وتوزيع المهامّ والواجبات والتّواصل مع الطّلبة خارج أوقات الحصّة الصّفّيّة.

3.6 المعالجة الإحصائيّة

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها، تمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التّالية باستخدام برنامج SPSS (الإصدار 26):

- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لوصف استجابات أفراد العيّنة.
- اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة (Independent Samples T-Test) للتّحقّق من تكافؤ المجموعتين قبليًّا.
- تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين بعديًّا مع ضبط الأداء القبليّ.
- تحليل التّباين المصاحب المتعدّد (MANCOVA) للكشف عن الفروق في أبعاد الدّافعيّة.
- حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربّع إيتا (η^2) لتحديد الأهمّيّة العمليّة للفروق.

الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة

4.1 التّحقّق من تكافؤ المجموعتين

قبل البدء بتطبيق البرنامج التّعليميّ، تمّ التّحقّق من تكافؤ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم القبليّ باستخدام اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) للتّحقّق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبليّ

البُعد	المجموعة	المتوسّط	الانحراف	قيمة ت	الدّلالة	القرار
الدّاخليّة	تجريبيّة	3.42	0.71	0.84	0.403	غير دالّة
	ضابطة	3.35	0.68			
الخارجيّة	تجريبيّة	3.38	0.74	0.62	0.537	غير دالّة
	ضابطة	3.32	0.69			
الكفاءة	تجريبيّة	3.28	0.76	0.91	0.365	غير دالّة
	ضابطة	3.19	0.72			
القيمة	تجريبيّة	3.45	0.69	0.73	0.467	غير دالّة
	ضابطة	3.39	0.71			
الكلّيّ	تجريبيّة	3.38	0.62	0.78	0.437	غير دالّة
	ضابطة	3.31	0.64			

يتّضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في جميع أبعاد مقياس دافعيّة التّعلّم والدّرجة الكلّيّة، ممّا يُشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التّعليميّ.

4.2 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل

السّؤال الأوّل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجات طلبة المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم البعديّ؟

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء البعديّ للمجموعتين، ثمّ استخدام تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) مع ضبط الأداء القبليّ.

جدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء البعديّ

البُعد	المجموعة	المتوسّط	الانحراف	المعدّل
الدّاخليّة	تجريبيّة	4.21	0.58	4.19
	ضابطة	3.48	0.65	3.50
الخارجيّة	تجريبيّة	4.08	0.61	4.06
	ضابطة	3.45	0.67	3.47
الكفاءة	تجريبيّة	4.15	0.55	4.12
	ضابطة	3.32	0.71	3.35
القيمة	تجريبيّة	4.18	0.57	4.15
	ضابطة	3.51	0.63	3.54
الكلّيّ	تجريبيّة	4.16	0.48	4.13
	ضابطة	3.44	0.56	3.47

جدول (6): نتائج تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) للدّرجة الكلّيّة لمقياس دافعيّة التّعلّم

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة
القبليّ (المصاحب)	8.42	1	8.42	32.15	0.000
المجموعة	21.86	1	21.86	83.47	0.000*
الخطأ	30.64	117	0.262		
الكلّيّ	60.92	119			

* دالّة عند مستوى (0.05)

يتّضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم البعديّ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (83.47) وهي دالّة إحصائيًّا. وبالرّجوع إلى المتوسّطات المعدَّلة في الجدول (5)، يتبيّن أنّ الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة (م = 4.13) مقارنة بالمجموعة الضّابطة (م = 3.47).
وبذلك تُرفَض الفرضيّة الصّفريّة الأولى، ويُقبَل البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

4.3 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) في مستوى دافعيّة التّعلّم تُعزى إلى متغيّر الجنس؟

جدول (7): نتائج تحليل التّباين المصاحب الثّنائيّ لأثر المجموعة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة
القبليّ (المصاحب)	8.42	1	8.42	32.15	0.000
المجموعة	21.86	1	21.86	83.47	0.000*
الخطأ	30.64	117	0.262		
الكلّيّ	60.92	119			

يتّضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى دافعيّة التّعلّم تُعزى إلى متغيّر الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (1.47) وهي غير دالّة إحصائيًّا. كما لم يكن هناك تفاعل دالّ بين المجموعة والجنس. وبذلك تُقبَل الفرضيّة الصّفريّة الثّانية.

4.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث

السّؤال الثّالث: ما مستوى جودة التّفاعل التّكنولوجيّ في بيئة التّعلّم المدمج من وجهة نظر طلبة المجموعة التّجريبيّة؟

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة لأبعاد استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ

البُعد	المتوسّط	الانحراف	المستوى
سهولة الاستخدام	4.32	0.54	مرتفع
فاعليّة التّواصل	4.18	0.61	مرتفع
الدّعم الفنّيّ	3.95	0.68	مرتفع
الكلّيّ	4.15	0.52	مرتفع

يتّضح من الجدول (8) أنّ مستوى جودة التّفاعل التّكنولوجيّ جاء مرتفعًا بشكل عامّ (م = 4.15)، حيث حصل بُعد سهولة الاستخدام على أعلى متوسّط (4.32)، يليه بُعد فاعليّة التّواصل (4.18)، ثمّ بُعد الدّعم الفنّيّ (3.95).

4.5 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع

السّؤال الرّابع: ما حجم أثر التّعلّم المدمج المعزّز بالتّكنولوجيا في تنمية دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم؟

تمّ حساب حجم الأثر باستخدام مربّع إيتا (η^2) ومربّع إيتا الجزئيّ (Partial η^2):

جدول (9): حجم أثر التّعلّم المدمج على أبعاد دافعيّة التّعلّم

البُعد	مربّع إيتا الجزئيّ	حجم الأثر	نسبة التباين المفسّر
الدّافعيّة الدّاخليّة	0.39	كبير	39%
الدّافعيّة الخارجيّة	0.35	كبير	35%
الكفاءة الذّاتيّة	0.44	كبير	44%
القيمة المُدركة	0.38	كبير	38%
الدّرجة الكلّيّة	0.42	كبير	42%

يتّضح من الجدول (9) أنّ حجم أثر التّعلّم المدمج كان كبيرًا في جميع أبعاد دافعيّة التّعلّم وفي الدّرجة الكلّيّة، حيث بلغ مربّع إيتا الجزئيّ للدّرجة الكلّيّة (0.42)، ممّا يعني أنّ (42%) من التّباين في دافعيّة التّعلّم يُعزى إلى التّعلّم المدمج. وكان أكبر حجم أثر في بُعد الكفاءة الذّاتيّة (0.44).

الفصل الخامس: مناقشة النّتائج

5.1 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم لصالح المجموعة التّجريبيّة.
ويمكن تفسير هذه النّتيجة في ضوء عدّة عوامل:

- طبيعة بيئة التّعلّم المدمج الّتي وفّرت تنوّعًا في الأنشطة وأساليب التّعلّم، ممّا أسهم في كسر الرّتابة وزيادة التّشويق.
- توظيف أدوات التّلعيب (Kahoot) الّتي أضافت عنصر المتعة والتّنافس الإيجابيّ إلى العمليّة التّعليميّة.
- التّغذية الرّاجعة الفوريّة الّتي وفّرتها الأدوات التّكنولوجيّة، ممّا عزّز شعور الطّلبة بالإنجاز والتّقدّم.
- إتاحة الفرصة للتّعلّم الذّاتيّ وفق السّرعة الخاصّة بكلّ طالب من خلال المحتوى الإلكترونيّ.
- تعزيز التّفاعل الاجتماعيّ من خلال أدوات التّعاون (Padlet).

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسات كلّ من: الزّهرانيّ (2020)، والعتيبي (2021)، وأبو صالح والعمري (2022)، و Owston et al. (2019)، و Rasheed et al. (2020) الّتي أكّدت فاعليّة التّعلّم المدمج في تعزيز دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم.

5.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى دافعيّة التّعلّم تُعزى إلى متغيّر الجنس. ويمكن تفسير ذلك بأنّ بيئة التّعلّم المدمج قد وفّرت فرصًا متكافئة للذّكور والإناث للتّفاعل والمشاركة، دون تمييز بينهم في طبيعة الأنشطة أو التّوقّعات.
كما أنّ الطّلبة في هذه المرحلة العمريّة (الصّفّ العاشر) يتشاركون في كثير من الخصائص النّمائيّة والاهتمامات التّكنولوجيّة بغضّ النّظر عن الجنس.
وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة الحربي (2022) الّتي لم تجد فروقًا دالّة تُعزى للجنس في الدّافعيّة نحو التّعلّم الإلكترونيّ.

5.3 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث
أظهرت النّتائج أنّ مستوى جودة التّفاعل التّكنولوجيّ كان مرتفعًا من وجهة نظر طلبة المجموعة التّجريبيّة. ويُعزى ذلك إلى:
• الاختيار المناسب للأدوات التّكنولوجيّة الّتي تتميّز بسهولة الاستخدام والواجهات الجذّابة.
• التّدريب الكافي الّذي تلقّاه الطّلبة على استخدام هذه الأدوات.
• الدّعم المستمرّ من المعلّم والزّملاء عند مواجهة صعوبات تقنيّة.
• التّكامل السّلس بين الأدوات المختلفة من خلال منصّة Google Classroom.

5.4 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع
أظهرت النّتائج أنّ حجم أثر التّعلّم المدمج كان كبيرًا ($\eta^2 = 0.42$)، ممّا يدلّ على الأهمّيّة العمليّة والتّربويّة للنّتائج. ويُلاحَظ أنّ أكبر حجم أثر كان في بُعد الكفاءة الذّاتيّة (0.44)، ممّا يُشير إلى أنّ التّعلّم المدمج أسهم بشكل خاصّ في تعزيز ثقة الطّلبة بقدراتهم على النّجاح في المهامّ التّعليميّة.
ويمكن تفسير ذلك بأنّ التّغذية الرّاجعة الفوريّة والنّجاحات المتتالية في الأنشطة التّفاعليّة أسهمت في بناء إحساس إيجابيّ لدى الطّلبة بكفاءتهم، وهو ما يتّفق مع نظريّة الكفاءة الذّاتيّة لـ Bandura (1997).

الفصل السّادس: الخلاصة والتّوصيات
6.1 ملخّص النّتائج
توصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:
• وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في مقياس دافعيّة التّعلّم البعديّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.
• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى دافعيّة التّعلّم تُعزى إلى متغيّر الجنس.
• مستوى جودة التّفاعل التّكنولوجيّ كان مرتفعًا من وجهة نظر طلبة المجموعة التّجريبيّة.
• حجم أثر التّعلّم المدمج كان كبيرًا في تنمية دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم ($\eta^2 = 0.42$).

6.2 التّوصيات
في ضوء نتائج الدّراسة، يوصي الباحث بما يلي:
• تبنّي استراتيجيّات التّعلّم المدمج في المدارس الأهليّة وتوفير البنية التّحتيّة التّكنولوجيّة اللّازمة.
• تدريب المعلّمين على توظيف الأدوات التّكنولوجيّة التّفاعليّة (Kahoot، Nearpod، Padlet) في تدريسهم.
• تطوير المناهج الدّراسيّة لتتضمّن أنشطة ومهامّ قائمة على التّعلّم المدمج.
• توفير الدّعم الفنّيّ المستمرّ للمعلّمين والطّلبة لضمان نجاح تطبيق التّعلّم المدمج.
• إشراك أولياء الأمور في العمليّة التّعليميّة من خلال التّواصل الإلكترونيّ.

6.3 المقترحات لدراسات مستقبليّة
يقترح الباحث إجراء الدّراسات التّالية:
• دراسة أثر التّعلّم المدمج على متغيّرات أخرى كالتّحصيل الدّراسيّ والتّفكير النّاقد.
• دراسة مقارنة بين نماذج مختلفة من التّعلّم المدمج في المدارس الأهليّة.
• دراسة اتّجاهات المعلّمين نحو توظيف التّعلّم المدمج والعوائق الّتي تواجههم.
• دراسة أثر التّعلّم المدمج على مراحل تعليميّة مختلفة (ابتدائيّة، متوسّطة، ثانويّة).
• دراسة فاعليّة برامج تدريب المعلّمين على التّعلّم المدمج.

6.4 محدّديّات الدّراسة
تتحدّد نتائج هذه الدّراسة في ضوء المحدّديّات التّالية:
• اقتصرت الدّراسة على طلبة الصّفّ العاشر في مدرستين أهليّتين في منطقة النّاصرة، ممّا يحدّ من تعميم النّتائج.
• اقتصرت الدّراسة على قياس دافعيّة التّعلّم دون متغيّرات معرفيّة أو مهاريّة أخرى.
• تمّ تطبيق البرنامج لمدّة (8) أسابيع، وقد تختلف النّتائج في حال التّطبيق لفترة أطول.
• اعتمدت الدّراسة على أدوات القياس الذّاتيّ (Self-Report)، ممّا قد يُعرّضها لتحيّز الاستجابة.

قائمة المراجع
أوّلًا: المراجع العربيّة
أبو صالح، محمّد؛ والعمري، أحمد. (2022). أثر استخدام استراتيجيّة التّعلّم المدمج في تدريس العلوم على دافعيّة التّعلّم والتّفكير العلميّ لدى طلّاب الصّفّ التّاسع الأساسيّ. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، 6(2)، 45-68.
أبو عليًا، محمّد. (2019). مستوى الدّافعيّة للتّعلّم لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة. مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث، 33(5)، 789-814.
الحربي، سارة. (2020). التّعلّم المدمج: مفهومه ونماذجه وتطبيقاته. مجلّة كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر، 187(2)، 421-456.

الحربي، فهد. (2022). دافعيّة التّعلّم الإلكترونيّ لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات. المجلّة السّعوديّة للعلوم التّربويّة، 8(3)، 112-135.
الخان، بدر. (2018). التّعلّم الإلكترونيّ والتّعلّم المدمج: استراتيجيّات وتطبيقات. الرّياض: دار المريخ.
الزّعبي، طلال. (2021). واقع توظيف التّكنولوجيا في التّعليم في المدارس العربيّة. مجلّة دراسات العلوم التّربويّة، 48(1)، 234-258.
الزّهرانيّ، أحمد. (2020). أثر التّعلّم المدمج على تحصيل طلّاب المرحلة الثّانويّة في مادّة الفيزياء ودافعيّتهم نحو التّعلّم. المجلّة الدّوليّة للأبحاث التّربويّة، 44(2)، 156-189.
العتيبي، نورة. (2021). فاعليّة بيئة تعلّم مدمج قائمة على التّلعيب في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ والدّافعيّة نحو التّعلّم. مجلّة تكنولوجيا التّعليم، 31(4)، 287-324.
العمري، محمّد؛ والمومني، خالد. (2020). معوّقات توظيف التّكنولوجيا في التّعليم من وجهة نظر المعلّمين. مجلّة العلوم التّربويّة، 32(4)، 567-598.
زيتون، حسن. (2005). رؤية جديدة في التّعليم: التّعلّم الإلكترونيّ. الرّياض: الدّار الصّولتيّة.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
2. Boelens, R., De Strycker, J., Keer, H. V., & Wever, B. D. (2017). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. Computers & Education, 120, 197-212.
3. Brophy, J. (2010). Motivating students to learn (3rd ed.). Routledge.
4. Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: Using Padlet for whole-class engagement. LOEX Quarterly, 40(4), 7-9.
5. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7(2), 95-105.
6. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.
7. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), Handbook of blended learning (pp. 3-21). Pfeiffer.
8. Hakami, M. (2020). Using Nearpod as a tool to promote active learning in higher education in a BYOD learning environment. Journal of Education and Learning, 9(1), 119-126.
9. Horn, M. B., &Staker, H. (2015). Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass.
10. Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: What works and how? Journal of Education and Social Sciences, 3(1), 12-18.
11. Kintu, M. J., Zhu, C., &Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: The relationship between student characteristics, design features and outcomes. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(1), 1-20.
12. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. Teachers College Record, 115(3), 1-47.
13. Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. The Internet and Higher Education, 18, 38-46.
14. Owston, R., York, D. N., & Malhotra, T. (2019). Blended learning in large enrolment courses: Student perceptions across four different instructional models. Australasian Journal of Educational Technology, 35(5), 29-45.
15. Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667-686.
16. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., &McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.
17. Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. Computers & Education, 144, 103701.
18. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.
19. Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.). Pearson.
20. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52(4), 1003-1017.
21. Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning: A literature review. Computers & Education, 149, 103818.

22. Yapici, I. U., &Akbayin, H. (2012). The effect of blended learning model on high school students' biology achievement and on their attitudes towards the internet. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2), 228-237.

الملاحق

ملحق (1): نموذج من فقرات مقياس دافعيّة التّعلّم

البُعد الأوّل: الدّافعيّة الدّاخليّة

- أستمتع بتعلّم موادّ جديدة في المدرسة.
- أشعر بالفضول لمعرفة المزيد عن المواضيع الّتي ندرسها.
- أحبّ حلّ المسائل الصّعبة لأنّها تتحدّاني.
- أتعلّم أشياء جديدة، حتّى لو لم تكن مطلوبة منّي.

البُعد الثّاني: الدّافعيّة الخارجيّة

- أدرس بجدّ للحصول على درجات عالية.
- أحرص على إتمام واجباتي لإرضاء والديّ.
- أشارك في الصّفّ ليراني المعلّم طالبًا مجتهدًا.
- أحرص على التّميّز في المادّة لأنال إعجاب زملائي.

البُعد الثّالث: الكفاءة الذّاتيّة

- أثق بقدرتي على فهم المواضيع الصّعبة إذا بذلت جهدًا.
- أستطيع الحصول على درجات جيّدة إذا اجتهدت.
- أشعر بالقدرة على إتمام المهامّ الدّراسيّة بنجاح.
- أعتقد أنّني قادر على تحقيق أهدافي الدّراسيّة.

البُعد الرّابع: القيمة المدرَكة

- أعتقد أنّ ما أتعلّمه في المدرسة سيفيدني في المستقبل.
- أرى أنّ الدّراسة مهمّة لتحقيق أحلامي.
- أفهم أهمّيّة التّعليم في تطوير شخصيّتي.
- أدرك أنّ ما أتعلّمه يساعدني في حياتي اليوميّة.

ملحق (2): نموذج من فقرات استبانة جودة التّفاعل التّكنولوجيّ

البُعد الأوّل: سهولة الاستخدام

- أستطيع استخدام Google Classroom بسهولة.
- واجهة Kahoot واضحة وسهلة الفهم.
- أجد سهولة في التّنقّل بين الأدوات المختلفة.
- لا أواجه صعوبات تقنيّة عند استخدام المنصّات.

البُعد الثّاني: فاعليّة التّواصل

- أستطيع التّواصل مع المعلّم بسهولة عبر المنصّة.
- أتلقّى ردودًا سريعة على استفساراتي.
- أستطيع المشاركة بفاعليّة في النّقاشات الإلكترونيّة.
- أشعر بأنّ التّغذية الرّاجعة الّتي أتلقّاها مفيدة.

البُعد الثّالث: الدّعم الفنّيّ

- أحصل على مساعدة عند مواجهة مشكلات تقنيّة.
- المعلّم يُساعدني في حلّ المشكلات التّكنولوجيّة.
- زملائي يُساعدونني عند الحاجة.
- أجد إرشادات كافية لاستخدام الأدوات.