أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية

The Effect of Blended learning in the Direct Achievement and The Reflecting Thinking for the First Secondary Student in Subject Matter of Management Information Systems

إعداد الطالبة

عروبة محمد حامد الشهوان

الرقم الجامعي

(401110142)

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

قسم المناهج وأساليب التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

2014

التفويض

أنا عروبة محمد حامد الشهوان أُفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: عروبة محمد حامد الشهوان

التاريخ: ١٥/ 8 / 2014

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: **أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية**

وقد أجيزت بتاريخ 26 / 5 / 2014

الاسم	أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة	رئيساً ومشرفاً	30.8.2014 .....
الأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة	عضواً	.....
الأستاذ الدكتور جبرين حسين عطية	ممتحناً خارجياً	.....

شكر وتقدير

الحمد لله أولا وأخيرا على جزيل عطائه، الحمد لله الذي أعانني وسدد خطاي، وألهمني الطموح ومن علي بفضله في إنجاز هذه الرسالة.

وأتوجه بالشكر وخالص العرفان مرات ومرات **للأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة** الذي منّ عليّ بوافر علمه ونبل أخلاقه، فكان نعم المشرف الحريص على إنجاز العمل وتوجيهي بأفكار نيرة ومعلومات ثرية عصرية، فجزاه الله الخير كله، وجعل علمه أجراً وثواباً في ميزان حسناته.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى السادة الأفاضل عضوي لجنة المناقشة الموقرين **(الأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة والأستاذ الدكتور جبرين حسين عطية)** على ما بذلاه من جهد في قراءة الرسالة، وعلى عمق مقترحاتهما مما أثرى الرسالة.

كما أتقدم بعظيم الامتنان والعرفان إلى جامعة الشرق الأوسط ممثلة برئيسها وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية فيها. ولا يفوتني أن أشكر كل من قدم لي المساعدة والمشورة وساهم في إنجاز هذه الرسالة

والله الموفق

الإهداء

الى من كان ومازال شلال الأمل والحب ومنبع الأخلاق ومرشد الروح ومثال الأب النموذجي بكل معنى الكلمة ومسير الركب لي ولإخوتي **والدي** الحبيب أطال الله في عمره وجعله ذخراً وعزاً لنا وتاجاً يزين رؤوسنا .....

الى ملكة القلوب "الحنونه" من تفانت في تربية عائلة متعلمة ومثقفة وضحت بكل ماتملك من أجل إعدادنا نموذج وسط عائلات هذا المجتمع **والدتي** الغالية أطال الله في عمرها وأدام صحتها لدعمنا في الأيام الصعبة القادمة .....

الي الإنسانة التي زرعت فينا حب التقدم والنجاح والزهرة التي تزين حياتنا أنا وأخوتي جميعاً **عمتي** العزيزة أطال الله في عمرها .....

الى من ضحى بوقته وأعطاني الحافز والدافع الرئيسيين للدراسة والداعم المعنوي والمشجع لي دائماً الى ذلك الفجر الذي يطلع أول النهار ليعطي الأمر لزهور لتنثر عبيرها مع لحظات الصباح **زوجي** الغالي" أبو الأمير ".....

الى حزم السنابل الذهبية ورباط الوسط وعصاب الرأس وسلال الرياحين عزوتي وأحبتي والغاليين جداً على قلبي **أختي** الحبيبة **وأخواتي** الأعزاء وأبنائهم الغوالي والقوارير الصغيرة بناتهم العزيزات .....

الى من قصرت أحياناً في حقه وأخذت من ساعاتي التي يجب أن أجلس فيها بجانبه الى من لمع في سماء حياتي كبرق ينور ضلمة الليل فلذة كبدي **إبني الحبيب "الأمير"** .....

قائمة المحتويات

الموضـــــــــوع	الصفحة
عنوان الرسالة	أ
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الإنجليزية	ل
الفصل الأول: مقدمة الدراسة	
تمهيد	2
مشكلة الدراسة	5
هدف الدراسة وأسئلتها	7
فرضيات الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
تعريف المصطلحات	9
حدود الدراسة ومحدداتها	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولا: الإطار النظري	12
تمهيد	12
مفهوم التعليم المدمج	13
نماذج التعلم المدمج	20

أبعاد التعليم المدمج	22
فوائد ومزايا التعلم المدمج	28
صفات المعلم في ظل التعلم المدمج	33
متطلبات منظومة التعليم المدمج	34
عوامل نجاح التعلم المدمج	38
خطوات تنفيذ التعلم المدمج	41
مفهوم التحصيل الدراسي	43
العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	45
التفكير	49
أشكال التفكير	52
التفكير التأملي	55
المبحث الثاني: الدراسات السابقة	58
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	67
أفراد الدراسة	67
أدوات الدراسة	68
صدق وثبات أداتا القياس	68
تصميم الدراسة	70
إجراءات الدراسة	71
المعالجة الإحصائية	72
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول واختبار الفرضية الاولى	73
ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضية الثانية	76
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
أولا: مناقشة النتائج	79
ثانيا: التوصيات	82

المراجع	
المراجع العربية	84
المراجع الإنجليزية	92

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي تبعاً لإستراتيجية التدريس	73
(2)	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل البعدي في مادة نظم المعلومات الإدارية	74
(3)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في مادة نظم المعلومات الإدارية تبعاً لإستراتيجية التدريس	75
(4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي	76
(5)	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار أثر استراتيجية التعلم المدمج على مقياس التفكير التأملي	77
(6)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي تبعاً لإستراتيجية التدريس	78

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملاحق	الصفحة
ملحق (1)	مقياس التفكير التأملي في التعلم المدمج	94
ملحق (2)	مقياس اختبار التحصيل	97
ملحق (3)	أسماء محكمي آداتي الدراسة	108
ملحق (4)	الخطة الدراسية للوحدة الدراسية الخامسة لمادة نظم المعلومات الإدارية للصف الأول ثانوي	109

إعداد
عروبة محمد حامد الشهوان
إشراف
الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف الأول ثانوي وتفكيرهم التأملي في مادة نظم المعلومات الإدارية، وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المباشر لنظم المعلومات الإدارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الذي مثل الاداه الاولى ، أما الأداة الثانية فتمثلت في اختبار التفكير التأملي. وتم اختيار عينة مقصودة من طالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور الثانوية، للعام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهن (52) طالبة إذ تم اختيار شعبة لتمثل المجموعة التجريبية درست نظم المعلومات الإدارية بأسلوب التعلم المدمج وعددها (25) طالبة، أما الشعبة الأخرى فمثلت المجموعة الضابطة إذ درست بالتعليم المعتاد وعددها (27) طالبة. واتبعت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة باستخدام اختبار قبلي وبعدي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمادة نظم المعلومات الإدارية يعزى لطريقة التدريس (التعلم المدمج والمعتادة) وكان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التعلم المدمج.
– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي تبعاً لإستراتيجية التعلم المدمج والمعتادة، كان الفرق لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا مادة نظم المعلومات الادارية بإستراتيجية التعلم المدمج.

The Effect of Blended learning in the Direct Achievement and The Reflecting Thinking for the First Secondary

Student in Subject Matter of Management Information Systems

Prepared by: Aroubah Alshahwan
Supervisor: Prof. Mohammad Alhela

Abstract

This study aimed to identify the Effect of blended learning in the direct and indirect achievement and the reflecting thinking for the first secondary student in subject matter of management information systems. the tools and study achievement test to measure the direct collection of management information systems among the students of the first grade secondary, and the second tool in the test reflective thinking. The sample was selected unintended students from the first grade secondary material management information systems in the School Khawla girl Azores High School, for the academic year 2013/2014, and of their number (52) students were chosen Division to represent the experimental group studied management information systems with learning approach built and number (25 students), while the other division was thus the control group studied education as usual and number (27) student. The study followed the design of the control group using the test before me and after me. The study found the following results:

1- The presence of a statistically significant difference in achievement dimensional material management information systems is due to the method of teaching (and learning built-usual) and was in favor of the experimental group who studied learning strategy built.

2- The presence of statistically significant differences between the mean performance of the two study groups reflective thinking on a scale depending on the dimensional learning strategy built and the usual, was the difference for the benefit of members of the group who have studied the material management information systems strategy built learning.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

تشهد سنوات الألفية الثالثة ثورة معرفية وتكنولوجية واسعة تتسم بالتطور السريع. وتسببت بإحداث العديد من التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية. وأسهمت في تحديد ملامح، وسمات حقل التعليم. وقد فرضت هذه التغيرات على المؤسسات التعليمية الاستجابة لها ودفعتها نحو تبني الأساليب والاستراتيجيات الحديثة؛ لتستطيع مواجهة ومواكبة هذه التغيرات، بقصد تقديم الأفضل في هذا المجال.

وفي الوقت ذاته يواجه التعليم في عصر الثورة المعرفية تحديات مختلفة نتيجة الانجازات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أدت إلى تلاشي الحدود بين الدول. مما جعل من العالم قرية صغيرة في ظل العولمة والانفتاح العلمي والاقتصادي، وهذا بدوره انعكس على تطوير التعليم الذي لا يتوقف لوجود قناعات أن النهضة الحقيقية في أي بلد لا تأتي إلا بنهضة تعليمية حقيقية. فالتعليم الجيد يؤدي إلى استثمار جيد ونهضة كبيرة، لذا بدأت الحكومات تفكر في تغيير الأنظمة التعليمية والتحول من التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر رئيس ووحيد للمعلومات إلى تعليم إلكتروني، يكون دور المعلم فيه مشرفاً وموجهاً وميسراً ومساعداً ومكملاً للتعليم موظفا للاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على الانترنت (عبدالمجيد، 2008).

وكرد فعل لما حدث في مجال التربية والتعليم وبيئات التعلم والمتعلمين، فقد بدأ التربويون في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين إعادة النظر في فاعلية أساليب التدريس واستراتيجياته المستخدمة، وكذلك عناصر العملية التربوية، من حيث ازدياد عدد المتعلمين والتغيرات التي فرضتها الاتجاهات التربوية الحديثة في عصر المعلوماتية من الاهتمام بالمعلم كمحور للعملية التعليمية الى الاهتمام بالمتعلم باعتباره فردا عوضا عن كونه رقما بين مجموعة من المتعلمين، كل ذلك من اجل ضمان جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية (ابراهيم، 2002).

بدأت الموجة الأولى من التغير في استراتيجيات التدريس بما أُطلق عليه التعلم الإلكتروني مع نهاية التسعينيات من القرن العشرين، وهذه الموجة كانت تركز على إدخال التكنولوجيات المتطورة في العملية التعليمية التعلمية وتحويل الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية عن طريق استخدام الشبكات المحلية أو الدولية وتكنولوجيا المعلومات. كما بدأ انتشار مصطلحات التعلم الإلكتروني مثل التعلم على الخط، والتعلم عبر الشبكة، والتعلم الرقمي والتعلم عبر مؤتمرات الفيديو. وغير ذلك من مسميات (سلامة، 2005).

ومع مرور الوقت، وبسبب جوانب القصور التي ظهرت في التعلم الإلكتروني، وبخاصة في جوانب التفاعل الإنساني بين المعلم والمتعلم، لم يعد هذا النمط هو النمط الوحيد، فظهر التعلم المدمج الذي جمع بين التعلم الإلكتروني بأشكاله المختلفة والتعلم التقليدي، إذ يتم فيه التركيز على التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم (garrison and vaughanm, 2008).

إن المعلم أصبح يدعى بالمعلم الإلكتروني، الذي كان يقدم الدرس عبر الشبكة، كل ذلك في اندفاع منقطع النظير وإبهار لا محدود بما يمكن ان تفعله التكنولوجيا المتطورة في عمليتي التعليم والتعلم، وفي غمرة هذا الاندفاع تحمس البعض لدرجة أنهم طالبوا بإلغاء الفصول التقليدية وإحلال الفصول الافتراضية مكانها (حسين وعلي، 2008).

وقد أشارت أدبيات التعليم الإلكتروني إلى وجود عدد من النماذج المتعلقة بتوظيفه في عمليتي التعليم والتعلم منها النموذج المساعد والذي يوظف فيه التعليم الإلكتروني جزئيا لمساعدة التعليم التقليدي في الصف، وأيضا نموذج التعلم المدمج (المخلوط) Blended Learning القائم على توظيف التعلم الإلكتروني المدمج مع التعليم الصفي المعتاد بحيث يتشاركا فيه في انجاز عملية التعلم، وفي تلك الصيغة يكون التعليم والتعلم موجها من قبل المعلم، أي يقوده المعلم (المطيري، 2007).

وهذا يعني أن التعليم بهذه الإستراتيجية يستند على أساس مدخل التكامل بين نمطي التعليم المعتاد والتعلم الإلكتروني، فيكون المعلم بمثابة الموجه الحقيقي لعملية التعلم لدى الطلبة والمرشد لهذه العملية. وبناءً على ذلك فان هذه الإستراتيجية تجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم المعتاد. وهذا يؤكد على أهمية المعلم ودوره في رعاية الثروة البشرية من فئة الطلبة واستثمارها الاستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع ويحقق طموحاته (الخطابي، 2004).

لذا على المعلم القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية، فأصبحت النظرة للمعلم في

عصر الانترنت على انه محوراً أساسيا في تطوير المناهج المدرسية ومقرراتها، وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي على المعلم القيام به.

وبذلك فان دراسة التعلم المدمج والتعرف على أساليبه ومكوناته والأسس القائم عليها وكيفية تصميم المواقف التعليمية الخاصة به أصبح امراً مهماً وضرورياً لكي يتم تأهيل المعلم للتعامل معه. كما يعد التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر أثره جلياً في التفوق الدراسي. وانطلاقا من هذه المعطيات فانه يتوجب على المعنيين إيلاء هذا الموضوع الاهتمام الكافي من خلال التعرف على احتياجات الطلبة في التكيف مع متطلباته الشخصية وبما يتفق مع احتياجات المجتمع.

ويُعد التدريس من اجل تنمية التفكير التأملي فكرة انتقلت من الناحية النظرية البحتة إلى الناحية التطبيقية إذا اعتمدنا الفرضية التي تقول أن الفرد في المدرسة إنسان نريد منه أن يمارس دورا حيويا في المجتمع، يعرف كيف يواجه متطلبات الحياة وتعقيداتها بدرجة مناسبة من التفكير بدلا أن يواجه تلك المتطلبات بنوع من الرضوخ لتلك التعقيدات والاستسلام لها. ومن أهم الأمور في تنمية القدرات في أي مجتمع هو قدرة أفراد المجتمع على التفكير ومن أنواع التفكير التي يجب الاهتمام بها، التفكير التأملي، وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا يتطلب تحليل الموقف إلى عناصر مختلفة والبحث عن علاقات داخلية بين هذه العناصر، وفي هذه الحالة يجب مساعدة الطالب على كيفية تحليل الموقف (الكبيسي، 2011).

ويتطلب التفكير التأملي تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر، ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه على اكتساب هذا الأسلوب من التفكير عن طريق مساعدتهم على تحليل المسائل التي بحاجة الى حل، ورسم خطة الحل أولاً، حيث يحدد معطيات السؤال ويرسمه ثم يحدد المطلوب يتلخص في استنتاج قاعدة عامة أو استخلاص خاصية عامة من الحالات الخاصة. كما يتطلب التفكير التأملي وقتا مناسبا، لكن العمليات الروتينية التي تتم في الغرفة الصفية من تسميع ومناقشة وواجبات تجبر الطلاب على إجابات سريعة قبل أن يمضي وقت كاف للتأمل، لذلك على المعلم أن يشجع التفكير في الغرفة الصفية من منطلق أن التفكير يحتاج إلى فترات من الصمت حيث تتاح الفرصة للطلبة لتأمل الإجابات والإجابات البديلة (المانع، 2006).

مشكلة الدراسة

يكاد يكون المعلمون في المدارس هم الأداة الفاعلة للتعامل مع التطورات العلمية الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات، وعليه لابد من معرفة درجة مهارتهم في التعامل مع التعليم الإلكتروني داخل غرفهم الصفية، والكشف عن مدى ارتباط تلك التطورات بالمدرسة التي يعملون بها ومؤهلاتهم وتخصصاتهم العلمية. وعلى الرغم من ذلك كله، إلا أن التواصل ما زال ضعيفا بين المعلمين والطلبة، وعدم توافر محتوى المقررات الدراسية بيد الطلبة في كل وقت وبشكل يشجع على الدراسة، وما زال كثير من المعلمين يعتمد التعليم

المعتاد والمحاضرات التقليدية مجالاً وحيداً للتعلم، وهذا يستدعي معرفة واقع استخدام هــذا النوع من التعلم في المدارس.

ووفقا لدراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على عينة من المدارس بمحافظة عمان، أن معلمو هذه المدارس أرجعوا أسباب انخفاض مستوى التحصيل، ووجود موضوعات يصعب تعلمها من قبل الطلبة إلى مجموعة عوامل كانت أبرزها: الاعتماد على الطريقة التقليدية في الشرح، كما أكدوا أيضاً على ضعف قدرة الطلبة على التفكيــر بعامــة والتفكيــر التــأملي بخاصة؛ نظراً لقلة تعاملهم مع الوسائط المختلفة وعدم إتاحة الفرصة لهم للتأمل، وأشــاروا لدلائل ذلك بانخفاض درجات الطلبة الشهرية في مادة نظم المعلومات الإدارية.

كما أجرت الباحثة مقابلة مع عينة عشوائية من طلبة الصف الأول ثانوي في مــادة نظم المعلومات الإدارية؛ بهدف التعرف على آراءهم بشأن الصعوبات التي واجهتهم عنــد تعلم مادة نظم المعلومات الإدارية في الفصل الدراسي الأول، وأشارت نتائج تحليل المقابلــة إلى وجود عدد من الصعوبات المفاهيمية في مادة نظم المعلومــات الإداريــة، وضــرورة استخدام وسائل تعليمية بصرية وانخفاض مستوى تحصيل الطالبات وتفكيرهم التأملي.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في انخفاض مــستوى تحــصيل طلبــة الصف الأول ثانوي وتفكيرهم التأملي في مادة نظم المعلومات الإدارية؛ والذي قد يعزى إلى صعوبة فهم الطلبة للمفاهيم والعمليات نظراً لطبيعتها التي تحتاج إلى وســائل إلكترونيــة، فضلاً عن عدم توافر الوسائل البصرية التي تلعب دوراً في تنمية قدرة الطلبة على التفكيــر التأملي، والتي تؤدي بدورها إلى تسهيل فهم واستيعاب الطلبة لهذه المفاهيم والعمليات؛ لذلك وُجِدت احتياجات ملحّة لاستخدام مداخل أكثر فاعلية تساعد طلبة الصف الأول ثانوي فــي

مادة نظم المعلومات الإدارية على مواجهة الصعوبات التي تواجههم والمسببة لانخفاض مستوى تحصيلهم في هذه المادة.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التعلم المدمج في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي وتفكيرهم التأملي في مادة نظم المعلومات الإدارية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد أثر لتدريس نظم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بالتدريس المعتاد في التحصيل المباشر لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟
2. هل يوجد أثر لتدريس نظم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعلم المدمج في التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتحصيل المباشر للطلبة الذين تعلموا مادة نظم المعلومات الإدارية تعزى إلى إستراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتاد).

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في التفكير التأملي تعزى إلى إستراتيجية التعلم المدمج.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعلم الإلكتروني الذي أصبح منهج حياة، ووسيلة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمة.

ويتوقع أن تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن لاتخاذ القرارات المناسبة لرفع سوية هذا النوع من التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر. كما يتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة المعلمون في جميع المدارس لتعزيز نقاط القوة لديهم وملاحقة المستجدات في مجال التعليم المدمج، وتوظيف ذلك في خططهم الدراسية، وأنشطتهم التعليمية.

ويمكن لمراكز التدريب والتطوير في الأردن وفي الجامعات العامة والخاصة والقائمين على التعليم الإلكتروني في المدارس أن تستفيد من نتائج الدراسة لوضع مناهج خاصة بالتعليم المدمج بما يتناسب مع طبيعة العصر وما يشهده من تطور تقني، وتحديد درجة استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، ودعم وتشجيع المعلمين على استخدام التعليم المدمج في التدريس. ومساعدة الطالب وتحفيزه على الاعتماد على نفسه.

تعريف المصطلحات

قامت الباحثة بتحديد المعاني الإجرائية للمصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية، كما يأتي:

التعلم المدمج: هو إستراتيجية تدريسية يتكامل فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي في إطار واحد، بحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الحاسوب، أو المعتمدة على شبكة الانترنت في أنشطة التعلم، وذلك من خلال الجمع بين نماذج متصلة وأخرى غير متصلة من التعليم، وغالبا تكون النماذج المتصلة Online من خلال الانترنت Internet أو من خلال الانترانت Intranet وبالنسبة للنماذج غير المتصلة Offline تحدث في الفصول التقليدية (Harvey, 2003).

ويعرف **إجرائيا** على أنه الخطة التدريسية القائمة على الجمع بين نماذج متصلة مثل استخدام الحاسوب والشبكات وبوابات الانترنت والانترانت والأخرى غير المتصلة من التعليم التي تحدث في الفصول التقليدية لتدريس طلبة الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور.

التحصيل الدراسي:

يعرف بأنه " أداء الطالب لعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية". كما عرف بأنه "مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يتم تقييمه من قبل المدرسين أو باستخدام الاختبارات المقننة أو الاثنين معاً" (حمدان، 2003).

ويمكن تعريفه **إجرائياً** " المجموع العام لدرجات الطلبة في جميع المواد الدراسية من الناحية الكمية أو النوعية في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور.

التحصيل المباشر:

هو منظومة من المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم في تعلمه المادة الدراسية المقررة لمادة نظم المعلومات الإدارية (الحيلة، 2007).

ويمكن تعريفه **إجرائياً** " بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار التحصيلي الذي يطبق بعد الانتهاء من الدراسة مباشرة.

التفكير التأملي:

قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى إتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه (بركات، 2005).

وتعرفه الباحثة **إجرائياً**: بأنه التفكير المتعمق في المواقف والذي يكسب طلبة الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمهم والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تم تعلّمها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة بحيث يصبح منتجاً للمعرفة، ويعبّر عنه بالدرجات الختامية التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة في مدرسة خولة بنت الازور الثانوية.

2- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية.

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الجامعي 2013 /2014.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق أداتيهما وثباتهما وتكيفها مع البيئة الأردنية، كما أن تعميم نتائجها لا يتم إلا على المجتمع الذي سحبت العينة منه والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى التعريف بالمفاهيم المتعلقة بالتعلم المدمج والتحصيل المباشر والتفكير التأملي، وذلك للوصول إلى إطار مفاهيمي نظري متكامل يُعَدُّ أساسا للدراسة الميدانية، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى مبحثين بحيث تناول الأول منهما الإطار النظري، تم فيه الحديث عن أبعاد التعليم المدمج ومميزاته وصفات المعلم في ظل التعليم المدمج، وعن منظومة التعليم المدمج، واستراتيجياته وعوامل نجاحه والمشكلات التي تواجه التعليم المدمج وخطوات تطبيقه. كذلك تم استعراض المفاهيم المتعلقة بالتحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه وماهية التفكير والتفكير التأملي. وتناول المبحث الثاني مراجعة لأهم الأدبيات التي غطتها الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية.

أولا: الإطار النظري

تمهيد

لقد نشأت أشكال مختلفة من التعليم الإلكتروني، تتناسب واحتياجات المتعلمين وطبيعة الأدوات المتوافرة للاتصال. وقد أدى ظهور هذه المستحدثات التكنولوجية، الى جعل المتعلم هو محور العملية التعليمة بدلاً من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، ومن هذه المستحدثات التعليم المدمج ويقصد به بصفة عامة استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة (محمد والسيد، 2009).

يعتمد التعليم المدمج على استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة في إلقاء الدروس في غرف التدريس، والاتصال بين المعلمين والمتعلمين، واستقبال المعلومات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب ومصادر المعلومات المتوافرة في المدرسة. وفتح التعليم المدمج آفاقا جديدة للمتعلمين لم تكن متاحة من قبل. وخضعت المناهج التعليمية لإعادة نظر لتواكب المتطلبات الحديثة في مجتمع المعلومات، وتم الاهتمام بتزويد الأفراد بالمهارات التي تؤهلهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات. وبدأ سوق العمل، من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة، يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة في مجال التعليم (المطيري، 2007).

مفهوم التعليم المدمج

يُطلق على التعلم المدمج "Blended Learning" العديد من الأسماء، منها: التعلم الخليط، والتعلم التمازجي، والتعلم المؤلف، والتعلم الممزوج، والتعلم الهجين، والتعلم المدمج باللغة العربية و"integrated learning" ، و "hybrid learning" ، و "multi-method learning" باللغة الإنجليزية ويرجع التعدد في هذه الأسماء لاختلاف وجهات النظر حول تعريف وطبيعة التعلم المدمج، فهناك العديد من التعريفات فيما يتعلق بالتعلم المدمج، ولكن القاسم المشترك بينها جميعاً، هي النظر للتعلم المزيج بأنه ناتج للمزج بين التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي، ولكن الاختلاف مصدره في نوع وطبيعة العناصر التي تُمزج وتتكامل مع بعضها البعض (الحيلة وخليفة والصرايرة، 2012).

هناك من يُعرف التعلم المدمج من وجهة النظر القائمة على أن التعلم المزيج ما هو إلا مزج بين استخدام شبكة الانترنت – كأحد أشكال التعلم الإلكتروني– والتعليم التقليدي، ومن أمثلة هذه التعريفات ما يشير الى أنه " توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلم ومرشد للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة " (الغريب، 2009).

وأكد القباني (2010) أن هناك أربعة وجهات نظر حول تعريف التعلم المدمج:

1- دمج بين استخدام شبكة الانترنت – كأحد أشكال التعلم الإلكتروني – والتعليم التقليدي.

2- عملية تدمج بين التعلم الإلكتروني بجميع صوره وأشكاله – المعتمدة على الحاسوب أو على شبكة الانترنت – والتعليم التقليدي، بحيث لا يقتصر على احدهما فقط بل الاثنين معا.

3- مزج للسمات والمميزات التي يتسم بها كل من التعليم التقليدي والتعليم عن بعد في صورة متكاملة.

4- المزج المتكامل بين العناصر المختلفة المكونة لنمطي التعلم الإلكتروني والتقليدي.

أما عطار وكنسارة (2011) فيريا أن التعلم المدمج يرتبط بالدمج بين بعد أو بعدين من نوعي التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وتتضمن أبعاد الدمج: التعلم عبر الانترنت والتعليم التقليدي، والتعلم البنائي والتعلم غير البنائي، والمقرر الأساسي والمقرر الإثرائي، واكتساب المعرفة والممارسة العملية بين أنشطة الفصل التقليدي مثل المحاضرات

والمختبرات وأنشطة التعلم عبر الانترنت مثل: الفصول الافتراضية والمقابلات والمناقشات عبر الانترنت.

وفي هذا المجال يمكن القول أن للتعلم المدمج مكونين رئيسين، هما: التعلم الإلكتروني، والتعليم التقليدي، ومن ثم فهو يمتاز بمجموعة من المميزات التي جمعها من مكونيه. فالتعلم المدمج يأخذ بعض مميزات التعلم الإلكتروني، لقد تم تحديد مميزات التعلم المدمج المأخوذة من التعلم الإلكتروني في دراسات متعددة، ومن هذه المميزات مقدرته في حل المشكلات التعليمية التي تتعلق بزيادة أعداد الطلبة، ومراعاته للفروق الفردية بينهم، وتغيير أدوار المعلم من ملقن إلى ملهم وموجه ومرشد ومشرف. ويمتاز هذا النمط بمقدرته على توفير مصادر متعددة للمعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الكترونية مختلفة، كما انه يحسن من فاعلية التعلم وذلك بتوفير تناغم بين متطلبات الطالب وبرنامج التعلم المقدم، فضلا عن تميزه بتوسيع مدى المعرفة والوصول إلى الطلبة (garrison and vaughanm, 2008).

أما المميزات التي أخذت من التعليم التقليدي فهي تميزه بتوفير تغذية راجعة فورية للطلبة، ويتيح التفاعل وجها لوجه بين الطالب ومعلمه أثناء التعلم، فضلا عن مرونته في تناول موضوعات المحتوى وفقا للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم، وكذلك تميزه بإتاحة العديد من فرص التعلم السمعية والبصرية (القباني، 2010).

وتمخض عن عملية الدمج بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي ظهور مجموعة من المميزات للتعليم المدمج بلورتها العديد من الدراسات، ومنها: دراسة سنج، ودراسة حجازي وآخرون، ودراسة ميلهايم، من هذه المميزات: مقدرة الطلبة على التعلم وممارسة الأنشطة في المنزل أو المدرسة، وتقليل وقت التعلم وتكلفته، والتغلب على مشكلة الوقت

الضائع في الفصل الدراسي، وطرح الأسئلة بين الطلبة والمعلمين، وتحقيق المرونة في استخدام الجدول الدراسي، وتميزه بإمداد الطلبة بالمقررات الاثرائية بما يناسب احتياجاتهم، وأداء الطلبة بالسرعة في مقابل استخدام أي من النوعين: التعلم الإلكتروني، والتعليم التقليدي بمفرده، ويحقق المرونة في استخدام المواقع الإلكترونية، إضافة إلى التدريبات العملية داخل الفصل الدراسي، والمزج بين أفضل الوسائط في بيئتي التعليم التقليدي والإلكتروني، ويشجع التعلم المدمج الطلبة على العمل بشكل تعاوني من خلال العمل في مجموعات، مما يؤدي إلى تقبل آراء الآخرين، وفي الوقت ذاته يشجعهم على التفكير الناقد والتفكير الابتكاري (الحيلة وآخرون، 2012).

وقد تعددت تعريفات التعلم المدمج وذلك باختلاف الرؤية له، فعرفه خميس (2003) بأنه نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة.

وعرفه (alekse and chris, 2004) بأنه: نوع من التعليم يستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة، وطرق التدريس، وأنماط التعلم التي تسهل عمليتي التعليم والتعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلبة وجها لوجه مع معلمهم وبين أساليب التعلم الإلكتروني.

أما إسماعيل (2009) فعرفه بأنه: توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجها لوجه والتعليم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين المعلم كونه مرشدا للطلبة من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات الكترونية محددة.

والتعلم المدمج هو احد أساليب التعلم الذي يتكامل ويندمج فيه التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد، حيث تُستخدم فيه وسائل إيصال مختلفة معاً لتعليم مادة معينة، وتوظف بموجبه أدوات التعليم الإلكتروني، المعتمدة على الحاسوب منها أو تلك المعتمدة على الشبكات في إعطاء الدروس والمحاضرات، كذلك في جلسات التدريب والتي تتم غالبا في قاعات الدرس الحقيقية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات (Harvey, 2003).

ويشير (شوملي، 2007) إلى إن التعلم المدمج يقوم على " استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت. ويمكن وصف هذا التعلم بأنه الكيفية التي تُنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات ". ويتميز هذا النوع من التعلم، باختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة.

يشتمل التعلم المدمج على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، ويشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم، التعلم المدمج، كذلك يمزج أحداث متعددة معتمدة على النشاط

تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلبة وجها لوجه، والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (خميس، 2003).

يرتبط مفهوم التعلم المدمج على الدمج بين بعد او بعدين من نوعي التعليم المعتاد والتعليم الإلكتروني، وتتضمن أبعاد المزج: التعلم عبر الإنترنت والتعلم المعتاد، والتعلم البنائي والتعلم غير البنائي، والمقرر الأساسي والمقرر الإثرائي، واكتساب المعرفة والممارسة العملية بين أنشطة الفصل التقليدي مثل المحاضرات والمختبرات وأنشطة التعلم عبر الانترنت مثل: الفصول الافتراضية والمقابلات والمناقشات عبر الإنترنت (Harvey, 2003).

ويرى (Oliver and Trigwell, 2005) أن التعلم المدمج ما هو إلا الدمج المتكامل بين كل من: التعليم المعتاد والتعلم الإلكتروني، والمداخل التربوية كالسلوكية والبنائية والمعرفية لتحسين المخرج التعليمي، والتكنولوجيا التعليمية والمهام التعليمية، والأدوات والوسائل في بيئة التعلم الإلكتروني والتعليم المعتاد.

كما يعرف التعلم المدمج بأنه ذلك النوع من التعليم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرائق التدريس وأنماط التعلم والتي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب المعتادة التي يلتقي فيها الطلبة وجهاً لوجه – Face to – face وبين أساليب التعليم الإلكتروني .E–learning (Alekse etal, 2004).

وإذا كانت المحاضرة هي إحدى طرائق التدريس المعتمدة على إلقاء المعلومات، فان استخدام الوسائط التقنية الأخرى بالاشتراك معها، يساعد في التخلص من المظاهر السلبية للتعليم التقليدي، الذي يعتمد على إلقاء المعلومة بالقراءة من قبل المحاضر. اذ يجب أن

يساعد التعليم على التفكير والإبداع والإبتكار من خلال مشاركة فعالة بين المدرس والطالب، وتساعد الوسائط التقنية المستخدمة في إيصال المعلومات، إذا استخدمت بالشكل المناسب، في خلق الأجواء التي تساعد على التفاعل والتفكير النقدي والمشاركة بين المدرس والطالب (Alekse etal, 2004)

ومن أجل استخدام الوسائط المتعددة في التعليم، لا بد أن يتوافر لدى المتعلم والمعلم المهارات الضرورية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات. ويعني ذلك أن تتوافر لدى المتعلم والمعلم، القدرة على استخدام الوسائط المتعددة المستعملة في اقتناء المعلومات ومعالجتها وتخزينها وتوزيعها ونشرها في صورها المختلفة النصية والمصورة، بواسطة أجهزة تعمل إلكترونيا، وتجمع بين أجهزة الحاسب الآلي، وأجهزة الاتصال، وشبكة المعلومات الإلكترونية (شوملي، 2007).

وترى الباحثة أن التعلم المدمج هو نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم المعتاد وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، بحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني – سواء المعتمدة على الحاسوب أو المعتمدة على شبكة الإنترنت – في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول المعتادة والفصول الإفتراضية. أي انه طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم المعتادة وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها.

نماذج التعلم المدمج

يشير (العطار وكنسارة، 2011) إلى ثلاثة نماذج للتعلم المدمج وهي:

1- نموذج التعلم الذي يعتمد على تطوير المهارة: يجمع بين التعلم الذاتي ومدرب أو معلم لييسر دعم وتطوير المعرفة.

2- نموذج التعلم المدمج الذي يعتمد على تطوير الموقف والاتجاه: يمزج مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من اجل تطوير سلوكيات معينة ويكون هناك تفاعل بين الطلبة.

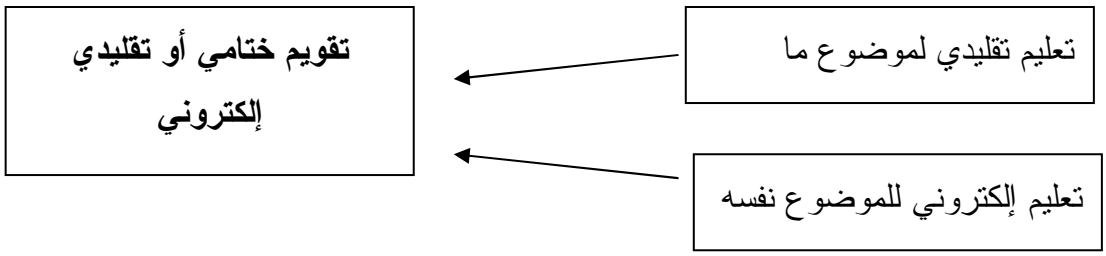
3- نموذج التعلم المدمج الذي يعتمد على تطوير الكفاءة: يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه،من اجل تطوير الكفاءات في مكان العمل،وذلك من اجل التقاط ونقل المعرفة، ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء ومراقبتهم.

كما اقترح زيتون (2005) أربعة نماذج تساعد المعلمين والتربويين على تخطيط العملية التعليمية وإمكانية الاختيار بين هذه النماذج:

النموذج الأول:

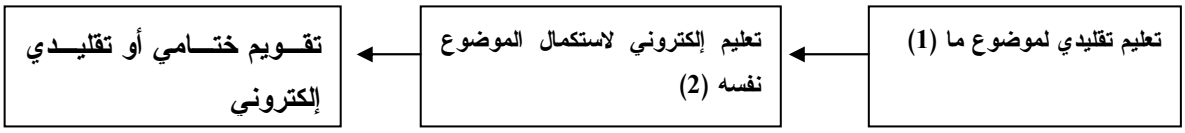
ويتم فيه تعليم موضوع معين أو أكثر من المقرر الدراسي خلال أساليب التعلم التقليدية (الشرح، المناقشة، الحوار، العروض العملية، التدريب والممارسة.....الخ) وتعليم موضوع آخر أو أكثر بأدوات التعليم الإلكتروني مثل: برمجيات التعليم الخصوصي، المحاكاة، حل المشكلات مؤتمرات الفيديو .....الخ، كما تكون عملية تقويم الطالب في ختام الموضوع أو المواضيع التي تم تعليمها بأساليب التعلم التقليدي أو الإلكتروني وذلك من

خلال وسائل التقويم التقليدية مثل: اختبارات الورق والقلم والملاحظات .... الخ، أو من خلال أساليب التقويم الإلكتروني مثل: الاختبارات الإلكترونية، الاختبارات القصيرة على الشبكة، التكليفات على الشبكة، استبيانات التقويم الإلكتروني ...الخ ويستند هذا النموذج على أن التعلم الإلكتروني قد لا يتناسب مع بعض المواضيع أو المقررات، وبالتالي من الأفضل تعليم هذه المواضيع بالطريقة التقليدية.



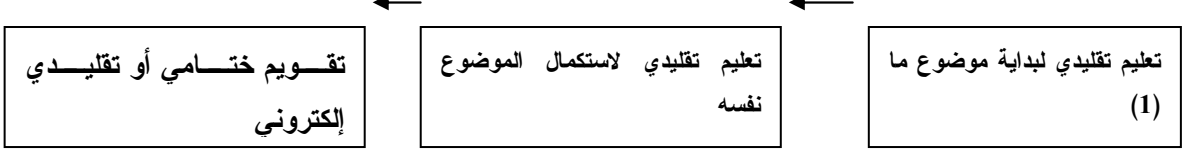
النموذج الثاني:

وفيه يشترك التعليم التقليدي مع التعلم الإلكتروني تبادليا في تعليم وتعلم الموضوع أو الدرس الواحد، إلا أن البداية تكون للتعلم التقليدي ومن ثم يتبعه التعلم الإلكتروني، ويكون تقويم الطلبة في الختام باستخدام أساليب التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

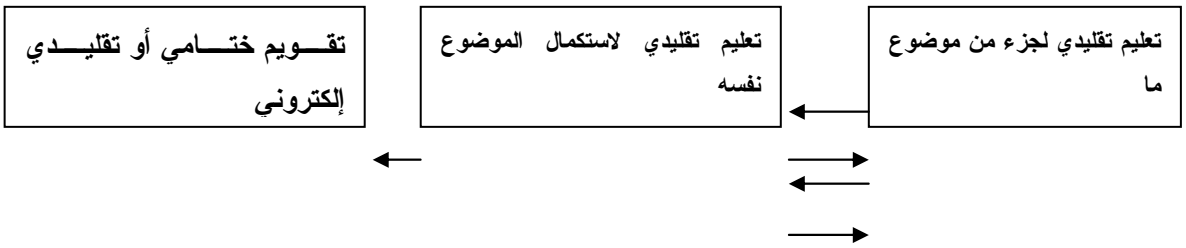


النموذج الثالث:

وهو شبيه بالنموذج الثاني إلا إن البداية تكون معكوسة بمعنى أن يكون التعلم الإلكتروني في بداية عملية التعليم، والتعلم ومن ثم يكون التعلم التقليدي، وهو التالي، ثم يقوم الطلبة في الختام بأساليب التقويم التقليدية أو الإلكترونية.



النموذج الرابع: وهو شبيه بالنموذجين السابقين، إلا إن التناوب بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني يحدث أكثر من مرة داخل الموضوع أو الدرس الواحد وليس مرة واحدة كما في النموذجين السابقين.



أبعاد التعليم المدمج

للتعلم المدمج أبعاد مختلفة، تتمثل بالآتي:

1- البُعد المؤسسي:

ويسهم هذا البعد في التخطيط لبرنامج التعلم، ويتم ذلك من خلال القيام بطرح الأسئلة المتعلقة باستعداد المؤسسة والبنية الأساسية، ويهتم بالشؤون الإدارية والأكاديمية وخدمات الطلبة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، من خلال تطوير استراتجيات شاملة وخطط متعلقة بها، مثل تقويم الاحتياجات ومدى الجاهزية البشرية والتقنية واحتساب الميزانيات ورصدها ، هذا في ما يتعلق بالشؤون الإدارية. أما فيما يتعلق في الجوانب الأكاديمية فيجب على المؤسسة أن تقوم بعملية التصميم الأكاديمي وخدمات الوسائط ثم التقويم الأكاديمي، وتطوير المقررات شكلا أو مضمونا واليات القبول والتسجيل ومعايير الجودة والعبء الأكاديمي وحجم الصف بالإضافة إلى حقوق الملكية الفكرية. أما المحور الأخير في هذا

البعد يدور حول ضرورة الوعي إلى أن خدمات الطلبة في نظام التعلم الإلكتروني واحتياجات المتعلمين مختلفة عن احتياجات المتعلمين التقليدين. لذا يجب البدء بعملية إرشاد وتوجيه المتعلمين وتقديم النصح والعون لهم، من خلال اللقاءات والنشرات والورش (بدر الهدى الخان، 2005).

2- البُعد الإداري:

يهتم هذا البعد بجميع مراحل إدارة التعليم الإلكتروني والتي تشمل التخطيط والتصميم والإنتاج والتقويم والصيانة والتقديم. كذلك يهتم بكيفية إدارة برنامج التعليم المدمج، مثل الاهتمام بالبنية الأساسية لتقديم البرنامج بطرق متعددة تتنوع بين عناصر كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي. وقد قسمت إدارة التعليم الإلكتروني إلى مرحلتين: إدارة تطوير المحتوى وإدارة عمليات التقديم والصيانة. ويتم بذلك توزيع الأدوار والمسؤوليات المتضمنة في التعلم الإلكتروني لكل مرحلة وآلية التواصل فيما بينهم. كذلك يهتم هذا البعد ببحث قضايا البنية التحتية التكنولوجية في بيئة التعلم الإلكتروني ويشمل ذلك تخطيط البنية التحتية والأجهزة والبرمجيات، ويعتمد ذلك على توفر الأجهزة بما فيها الحواسيب والخوادم والمودم وأجهزة الشبكات والطابعات والميكرفونات، كما تعتمد على توفر الكفاءات الفنية والتكنولوجية والمهارات لدى المعلمين والمتعلمين ووضع معايير وسياسات لتوظيف البنية التحتية (بدر الهدى خان، 2005).

3- البُعد التربوي:

ويتعلق هذا البعد في بنية المحتوى الذي ينبغي أن يُقدم للطلاب وهو يهتم بمجموعة من القضايا المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم، وتشمل تحليل الجمهور وتحليل المحتوى

واحتياجات الطلاب، وأهداف التعلم، وتحليل الهدف واتجاهات التصميم واستراتيجيات التعلم، وهو بذلك يوجه سير الأحداث إنطلاقاً من قائمة الأهداف التي يضعها، والتي تحدد إختيار أفضل طرق التقديم المناسبة. وبالتالي فإن معرفة خصائص المتعلمين وتحديد احتياجاتهم يسهل عملية تحديد المحتوى الملائم للتعلم الإلكتروني وآلية تصميمه عن المحتوى الذي يجب تقديمه تقليديا. واعتمادا على ذلك يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة والمخرجات المتوقعة من كل مقرر واختيار أسلوب العرض المناسب له، ثم تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق كل هدف مثل المحاكاة، المناقشة، التفاعل، دراسة الحالة والعرض التقديمي (عفونة، وزواهره، 2010).

4- البُعد الأخلاقي:

يرتبط هذا البعد باعتبارات أخلاقية للتعلم الإلكتروني من أهمها: التأثرات السياسية والاجتماعية، التنوع الثقافي والتحيز، والتنوع الجغرافي، وتنوع المتعلمين وفن السلوك والقضايا القانونية. ويندرج تحت هذا البعد أثر الوضع السياسي والاجتماعي على الاعتراف بهذا النمط من التعلم وملاءمته لبيئة المتعلمين. وعند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني يجب مراعاة التنوع الثقافي وأشكال التعلم تبعاً للمتعلمين وثقافتهم المختلفة ومواقعهم واحتياجاتهم الخاصة. كما يركز هذا البُعد على تزويد المعلمين والمتعلمين بإرشادات السلوك وآداب الشبكة وقواعد الحوار ومنتديات النقاش لتعزيز التصرف اللائق في المجتمع التعليمي عبر الانترنت مع الأخذ بالاعتبار مبدأ تكافؤ الفرص، والتنوع الثقافي، والهوية الوطنية وغيرها، كذلك يجب أن يُصمم البرنامج بأسلوب يتجنب ضيق أو إزعاج أي طالب، وفي الوقت ذاته يقدم خيارات متعددة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يركز هذا البعد على القضايا

القانونية مثل احترام الخصوصية والانتحال وحقوق الملكية الفكرية. وهناك قواعد لآداب الشبكة ومنها احترام الآخرين، واحترام خصوصيات الآخرين والشعور الإنساني (عفونة، وزواهره، 2010).

5- البُعد التقني (الفني):

ويهتم هذا البعد بالبنية التحتية لبيئة التعلم الإلكتروني وفي تصميم بيئة التعلم، والأدوات والتقنيات المستخدمة في تقديم برنامج التعلم، كذلك يهتم هذا البعد بأمن الشبكات، والأجهزة والبرمجيات والخوادم اللازمة وقواعد البيانات المختلفة بحيث تمتلك المؤسسة شبكة آمنة وتمتلك كفاءات بشرية في المجال التقني (بدر الهدى خان، 2005).

6- بُعد تصميم الواجهة:

ويهتم هذا البعد في تصميم واجهة التعلم والمظهر العام لبرنامج التعلم الإلكتروني بما في ذلك تصميم الصفحات والمواقع، وتصميم المحتوى وتصفح الانترنت وسهولة الوصول وإمكانية الاستخدام ويشترط لذلك أن تسمح تلك الواجهة بدرجة كافية لدمج عناصر التعلم المدمج المختلفة، وكذلك يجب أن يسمح برنامج التعليم للطلاب باستيعاب كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي وبصورة متساوية لكلا النوعين. كذلك يجب التأكد من سهولة تصفح الموقع من مختلف المستعرضات الإلكترونية والنصية، واستخدام مبادئ التصميم الجيدة والجذابة، بحيث يتمكن المتعلم من التحرك في الموقع بسهولة وسرعة، وذلك يتطلب إجراء اختبار لإمكانية الاستخدام لتحسين تصميم الواجهة من حيث الكفاءة، ورضا المستفيدين والفاعلية (عفونة، وزواهره، 2010).

7- بُعد دعم الموارد (المصادر):

ويهتم هذا البعد بتوفير وتنظيم أشكال متعددة من الموارد التي يحتاجها الطلاب سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة. وذلك بتوفير مصادر إلكترونية للمتعلمين مباشرة على الانترنت، أو غير مباشرة مثل مواد مرئية، أكثر الأسئلة تكرارا، قواميس، كتب إلكترونية، مكتبات رقمية، ودوريات. وتكمن أهمية هذا البعد بتوفير الشعور بالأمان والثقة للمتعلمين من خلال توفير المساعدة لهم عندما يحتاجونها، كتقديم الدعم التعليمي والإرشادي والتقني، بدءا بتدريب المتعلمين على التقنيات الحديثة وآلية إدارة الوقت، بالإضافة إلى تقديم قائمة بأهم المشكلات التقنية المتوقعة وآلية حلها (عفونة، وزواهره، 2010).

8- بُعد التقويم:

يركز هذا البعد على تقويم كل من فاعلية البرنامج وأداء الطلاب لطريقة التعليم المدمج، وهو يشتمل على استراتيجيات التقويم التكويني والبناء باستخدام تقويم عملية تطوير محتوى التعلم الإلكتروني وبيئته المستخدمة، كذلك تقويم المتعلمين من خلال تقويم الأفراد وخدمات بيئة التعلم (بدر الهدى الخان، 2005).

كما أن للتعلم المدمج أبعاداً مختلفة، فإن له أبعاداً خاصة لعملية الدمج نفسها، ويمكن تحديد هذه الأبعاد في الأشكال الآتية (عبد المجيد، 2008) و(نبهان، 2008):

1- المزج بين الاتصال المباشر والاتصال غير المباشر

يتم من خلال هذا الشكل المزج بين الاتصال غير مباشر والاتصال المباشر، إذ يكون التعلم المدمج بالاتصال المباشر من خلال:

- توفير المحتوى التعليمي بالاتصال المباشر.
- عملية التدريس الإلكتروني.

- التدريب والتطوير والتوجيه الإلكتروني.
- التعلم التعاوني بالاتصال المباشر.
- إدارة المعلومات بالاتصال المباشر.
- توفير خدمات الويب التعليمية.
- التعلم من خلال الموبايل.

بينما يتكون التعلم المدمج من خلال الاتصال غير المباشر من ستة عناصر، هي:

- توفر قاعات الدراسة.
- توفر أماكن تطبيق مهارات التعلم.
- التدريس وجها لوجه.
- توفر المواد التعليمية الورقية المنشورة.
- توفر المواد التعليمية الإلكترونية المنشورة.
- توفر المواد التعليمية الإذاعية.

2- المزج بين التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني الفوري:

يشمل التعلم الذاتي عمليات التعلم الفردي وعمليات التعلم عند الطلب والتي تتم بناء على حاجة الطالب التعليمية ووفق السرعة التي تناسب مستواه، أما التعلم التعاوني الفوري فانه يتضمن اتصالا أكثر حيوية وديناميكية بين الطلبة أنفسهم، ويؤدي إلى مشاركة المعرفة والخبرة فيما بينهم.

3- المزج بين المحتوى الجاهز والمحتوى الخاص (المعد حسب الحاجة):

إن المحتوى الجاهز هو المحتوى الشامل أو العام الذي يُغفل متغيرات البيئة المحيطة والمتطلبات الخاصة بالمؤسسة التعليمية، ورغم أن كلفة شراء مثل هذا المحتوى تكون في العادة أقل بكثير، وتكون قيمة إنتاجه أعلى من قيمة انتاج المحتوى الخاص الذي يُعد بشكل ذاتي، فإن المحتوى العام ذو السرعة الذاتية يمكن تكييفه وتهيئته من خلال دمج عدد من الخبرات (الصفية أو الشبكية)، وقد أتاحت المعايير والنماذج المرجعية لمكونات المحتوى التشاركي إمكانية تحقيق مرونة أكبر في دمج المحتوى الجاهز والمحتوى الخاص لتحسين خبرات المستخدم لها بكلفة أقل.

4- المزج بين العمل والتعلم:

إن نجاح وفاعلية التعلم في المؤسسة التعليمية يرتبطان بالتلازم والاقتران بين العمل والتعلم، وعندما يكون التعلم متضمنا في عمليات قطاع العمل مثل المبيعات أو تطوير المنتجات، يصبح العمل مصدرا لمحتوى التعلم، ويزداد حجم محتوى التعلم المتاح عند الطلب بما يلبي حاجة الطلبة المستفيدين من هذا المحتوى.

فوائد ومزايا التعلم المدمج

ويرى كل من Bonk and Graham (2005) أن التعليم المدمج ما هو إلا دمج بين التعلم الإلكتروني بجميع صوره وأشكاله – سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على شبكة الانترنت – والتعليم المعتاد، بحيث لا يقتصر علي أحدهما فقط بل الأثنين معاً. ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، بصورة سهلة وسريعة وواضحة. ولن

يكون استخدام التعليم المدمج ناجحا، إذا افتقر لعوامل أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي. فهذا الأخير يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، حيث يشكل الحضور الجماعي للطلاب أمراً هاما، يعزز أهمية العمل المشترك، ويغرس قيما تربوية بصورة غير مباشرة. إضافة إلى أن الاتصال مع النصوص المكتوبة هام جدا، إذ يدفع إلى التفكر بعمق بالنصوص التي يتم التعامل بها. كما يهدف التعليم إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وأساليب توليد المعرفة. فإذا تعلم الفرد طريقة الحصول على المعرفة واكتسب المهارات الضرورية لتوليدها، حقق التعليم أهدافه، إذ يمكن ذلك الطالب من متابعة تعلمه وبحثه في المستقبل.

والمعروف إن أهم دور للتعليم هو تحقيق حاجات الطالب الإبداعية، وحاجات المجتمع العملية. ولعل التعليم المدمج، هو انسب الطرق لتعويد المتعلم على التعلم المستمر، الأمر الذي يمكنه من تثقيف نفسه وإثراء المعلومات من حوله، إضافة إلى أن ما يتميز به من خصائص، كمرونة الوقت وسهولة الإستعمال. وهناك العديد من **الفوائد والمزايا** للتعليم المدمج منها (خميس، 2003):

1- يشعر المدرس أن له دور في العملية التعليمية وان دورة لم يسلب، ويسهم بإثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.

2- يساعد في تخفيف الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية في إيصال المعلومات والواجبات والفروض للطلبة، إضافة إلى سهولة وتعدد طرق تقييم تطورهم، واستخدام أساليب متنوعة أكثر دقة وعدالة في تقييم أدائهم.

3- يقوم بتوفير الوقت والجهد ويعمل على خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده لكل من المعلم والطالب.

4- يتيح استخدام البريد الإلكتروني التواصل بين المدرس والطلبة خارج أوقات الحصص الرسمية أو الساعات المكتبية، كما يتيح للطالب إمكانية إرسال استفساراته للمعلم وتسليم واجباته المطلوبة في وقت لاحق من خلال البريد الإلكتروني، وهذه من الأمور التي زادت من المشاركة والتفاعل مع المدرس.

5- الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام ويوفر طريقتين للتعلم يمكن الاختيار بينهما بلا من الاعتماد على طريقة واحدة.

6- يعالج مشاكل عدم توفر الإمكانيات لدى بعض الطلاب وعدم حرمانهم من متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجها لوجه.

7- يتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم تتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة، ويسهم في زيادة التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم.

8- وقت التعلم محدد بالزمان والمكان وهذا ما يفضله الطلاب حتى الآن، كذلك المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

9- يركز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدان دون تأثير واحدة على الأخرى، كذلك يسهم بتعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أنفسهم أيضا.

10- يحافظ على الرابط الأصلية بين الطالب والمعلم وهو أساس تقوم علية العملية التعليمية، ويتيح الفرصة لتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية، والحصول على المعلومات عبر شبكة المعلومات الإلكترونية في التو واللحظة.

11- إمكانية تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة، ويساعد في توفير المادة المطلوبة بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقا للطريقة الفضلى بالنسبة للطالب، ويوفر للطلبة الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم المهام الاستفادة من المادة، وذلك لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة.

12- تعدد كل من طرق ونماذج التعلم، ووسائط التعلم المستخدمة والمُقَدمة للطلاب مما يناسب خصائص تعلم فئة طلاب هذه المرحلة، والتي تتجه نحو التعلم بأكثر من طريقة، لاسيما المُعتَمد منها على الانترنت.

13- سهولة التواصل مع الطالب من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، وتزويده بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، مصحوبة بالرسومات والصور وبالمعينات البصرية، والمؤثرات الصوتية وذلك من خلال العروض المرئية باستخدام البوربوينت أو عرض الصور من خلال برامج مختلفة، أو عرض مقاطع الأشرطة الفلمية أو الفيديو، مما يوفر بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية الطلاب، ورغبتهم في استمرار تعلمهم وهو ما يحتاجه بشدة طلاب هذه المرحلة.

14- الاستفادة من مزايا التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، والتعلم الصفي، والتغلب على أوجه القصور التي تعتلي كل نمط منهما؛ ومن ثم تحقيق أفضل نواتج تعليمية، لاسيما مواجهة مشكلات التحصيل التي تقابل الطلاب.

15- تمكين الطلاب من التعبير بحرية عن أفكارهم، مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة بما يناسب قدراتهم وسرعتهم على التعلم؛ ومن ثم عدم تعرض الطلاب للشعور بالدونية عن زملائهم الطلاب أثناء المناقشات داخل الصف، وهو ما يؤثر سلباً على تعلمهم نظراً لمطالب وخصائص نمو هذه المرحلة.

16- يساعد على توفير وتكوين جو تتاح فيه فرص التعاون بين الطلبة وتنمية اتجاهات ايجابية نحو بعضهم البعض.

17- يساعد في تمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم وتوفير الوقت لهم للمشاركة في داخل الصف، والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية.

18- تحسين المستوى العام للتحصيل والتفكير والإبداع والابتكار وتوفير بيئة تعليمية جذابة، كما يعتبر هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم المعتاد الذي يعتمد على المحاضرة، إذ إن تقنية المعلومات ليست هدفا أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية.

وتأسيساً على ما تقدم ترى الباحثة أن للتعلم المزيج مكونين رئيسين، هما: التعلم الإلكتروني، والتعليم التقليدي وجهاً لوجه؛ ومن ثم فهو يمتاز بمجموعة من الميزات التي جمعها من مكونيه، فالتعلم المزيج يأخذ بعض ميزات التعلم الإلكتروني، والتي منها قدرته في حل المشكلات التعليمية التي تتعلق بزيادة أعداد الطلاب، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلاب في كل من زمان ومكان التعلم الملائم لكل منهم، فضلاً عن مراعاة الخطو الذاتي للتعلم لكل طالب، مع تغيير لأدوار المعلم التعليمية وذلك بتحوله في الموقف التعليمي إلى

الإشراف والتوجيه وكذلك يمتاز هذا النمط بقدرته علي توفير مصادر متعددة للمعرفة نتيجة الاتصال بمواقع مختلفة عبر شبكة الانترنت، كما أنه يحسن من فاعلية التعلم، وذلك بتوفير تناغم بين متطلبات الطالب وبرنامج التعلم المقدم، فضلاً عن تميزه بتوسيع مدى وصول المعرفة إلى الطلاب دون الحاجة إلى حضورهم في الوقت المحدد، وذلك من خلال الفصول الافتراضية. وكما اتسم التعلم المدمج بمميزات أخذها من التعلم الإلكتروني، فهو أيضاً يتسم بمجموعة من المميزات أُخِذت من التعليم التقليدي، ومنها تميزه بتوفير تغذية راجعة فورية للطلاب، كما أنه يتيح التفاعل وجها لوجه بين الطالب ومعلمه أثناء التعلم، فضلاً علي مرونة تناول موضوعات المحتوى وفقاً للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم، وكذلك تميزه بإتاحة العديد من فرص التعلم السمعية والبصرية.

صفات المعلم في ظل التعلم المدمج

يشير (سالم، 2004) إلى أن التعليم المدمج يحتاج إلى معلم من نوع خاص لدية القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت وتصميم الاختبارات الإلكترونية، بحيث قادر على شرح الدرس بالطريقة التقليدية ثم القيام بالتطبيق العملي على الحاسب وحل الاختبارات الإلكترونية والإطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يشرحه والبحث عن الجديد والحديث في الموضوع وجعل الطالب يشاركه في عملية البحث بحيث يكون دور الطالب مهم ومشارك مع المعلم وليس متلقي فقط ويحتاج إلى معلم يستطيع أن يصمم الدرس بنفسه بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة منه في المدرسة بدلا من أن

يتوفر في المادة العملية بشكل متقدم ولا يستطيع أن ينفذها في المدرسة ممكن أن يستخدم البرامج البسيطة.

وبشكل عام فان صفات المعلم تتلخص بالآتي (سالم، 2004):

- لدية القدرة والمهارة على الجمع بين أسلوب التدريس التقليدي وأسلوب التدريس الإلكتروني.
- يمتلك القدرة المعرفية على القيام بتصميم الاختبارات والتعامل أيضا مع الوسائط المتعددة.
- يكون لدية القدرة على خلق روح المشاركة والتعاون وان يمتلك المزايا التفاعلية داخل الصف التي تمكنه التعليم المدمج.
- لدية القدرة على استيعاب الهدف والغاية من التعليم.

متطلبات منظومة التعليم المدمج

يُعد التعليم المدمج مكملا لأساليب التعليم التربوية العادية، ويُعد هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية. وهي تجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات. ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، بصورة سهلة وسريعة وواضحة. ولن يكون استخدام التعليم المدمج ناجحا، إذا افتقر لعوامل أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي. لأن التعليم التقليدي يحقق الكثير من المهام

بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، حيث يشكل الحضور الجماعي للطلاب أمراً هاما، يعزز أهمية العمل المشترك، ويغرس قيما تربوية بصورة غير مباشرة. إضافة إلى أن الاتصال مع النصوص المكتوبة هام جدا، إذ يدفع إلى التفكر بعمق بالنصوص التي يتم التعامل بها (عبد المجيد، 2008).

ولكي ينجح التعليم المدمج Blended Learning لابد ان يعمل ضمن منظومة متكاملة، لها مجموعة من المتطلبات هي:

أولا: المتطلبات التقنية

وتشمل هذه المتطلبات البنية التحتية لبيئة التعلم الإلكتروني ومدى توفر الأجهزة والخوادم اللازمة والبرمجيات بحيث تمتلك المؤسسة التعليمية شبكة آمنة وتمتلك كفاءات بشرية في المجال التقني، وتتمثل المتطلبات التقنية فيما يلي: (الموسى، 2005)

- يحتاج إلى تزويد الفصول بجهاز حاسب الى وجهاز عرض Data Show متصل بالانترنت.
- توفير مقرر إلكتروني (E-Course) لكل مادة.
- توفير نظام لإدارة التعليم. Learning Management System (LMS)
- توفير نظام إدارة المحتويات Learning Content Management System .
- توفير برامج التقييم الإلكتروني E-Evaluate .
- تحديد مواقع يمكن الاتصال بها.
- توفير مواقع التحاور الإلكتروني للتحاور مع الخبراء فى المجال.
- الاتصال بالموقع الرسمي لوزارة التعليم وبالتحديد مستشاري المواد.

– عقد لقاء أسبوعي مع موجهي المادة عن طريق الشبكة والسماح للطلاب بالتحاور معه وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقرر والاختبار.

– توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.

ثانيا: المتطلبات البشرية

تمثل المتطلبات البشرية أطراف العملية التعليمية وهما: المعلم والطالب وكما يلي: (الشريفي واحمد، 2004)

1- المعلم

يحتاج المعلم في ظل التعليم المدمج إلى الآتي:

– أن يكون لديه القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسب.

– أن يكون لدية القدرة على البحث عن ما هو جديد على الانترنت ولدية الرغبة في تطوير مقرره وتجديد معلومته بصفه مستمرة.

– أن يكون لدية القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارة خاصة.

– أن يكون لدية القدرة على تصميم الاختبارات بنفسه حتى يحول الاختبارات التقليدية الى إلكترونيه من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.

– أن يكون لدية القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه.

– أن يكون لدية الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم المعتاد إلى مرحلة التعليم الإلكتروني.

– أن يكون لدية القدرة على تحويل كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة عن طريق الوسائط المتعددة من خلال الانترنت.

– لابد من أن يرسخ في ذهنه أن دخول التعليم الإلكتروني والتحول الكامل إلى الفصول الافتراضية والمقررات الإلكترونية والإدارة الإلكترونية هو أمر حتمي حتى يتم تحفيزه على العمل والتدريب الجيد خلال فترة التعليم المدمج والاستفادة منها.

2- الطالب:

يحتاج الطالب في ظل التعليم المدمج إلى الآتي:

– أن يفهم انه مشارك في العملية التعليمية ويجب أن يشعر أن دورة هام لكي يتفاعل مع المعلم في الوصول إلى الهدف.

– أن يشعر الطالب بأنه مشارك وليس ٌمتلقي.

– يجب أن يتدرب على المحادثة عبر الشبكة.

– أن يكون لدية القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني.

وترى الباحثة أن التعليم المدمج قد يلقى مقاومة تعيق نجاحه، إذا أخل بسير العملية التعليمية الحالية، أو هدد أحد أطرافها: المعلم والمتعلم، وهما يمثلان المكونات الأساسية، إضافة إلى المناهج التعليمية، والبرامج الإدارية، ولهذا السبب يعد من الشروط الأولى لنجاح هذا الأسلوب في التعليم، أن يكون مكملا لأساليب التعليم العادية، ولكي يتم ذلك لا بد أن يكون المعلم قادرا على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال، كما يجب أن تتوفر لدى الطالب المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والانترنت والبريد الإلكتروني، وتوفير البنية التحتية والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الإيصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم إلى غرف الصفوف، إضافة إلى توفير البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم.

عوامل نجاح التعلم المدمج

يرى شوملي (2007) أن التعليم المدمج أو التعليم بالاعتماد على التقنية الحديثة، قد يلقى مقاومة تعيق نجاحه، إذا أخل بسير العملية التعليمية الحالية، أو هدد أجد أطرافها: المعلم والمتعلم، وهما يمثلان المكونات الأساسية، إضافة إلى المناهج التعليمية، والبرامج الإدارية.

ولهذا السبب يعد من الشروط الأولى لنجاح هذا الأسلوب في التعليم، أن يكون مكملا لأساليب التعليم العادية. ولكي يتم ذلك لا بد أن يكون المعلم قادرا على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال. كما يجب أن تتوفر لدى الطالب المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والانترنت والبريد الإلكتروني، وتوفير البنية التحتية والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الإتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم إلى غرف الصفوف. إضافة إلى توفير البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم. هناك العديد من العوامل التي تساهم في نجاح التعليم المدمج منها (سعادة، والسرطاوي، 2007):

- **التواصل والإرشاد:**

من أهم عوامل نجاح التعليم المدمج التواصل بين المتعلم والمعلم، بأن يقوم المعلم بإرشاد الطالب متى يكون وقت التعلم ويرسم له الخطوات التي يتبعها من اجل التعلم والبرامج التي يستخدمها الطالب من اجل التحصيل.

- العمل التعاوني على شكل فريق:

في التعليم المدمج لابد أن يقتنع كل فرد (طالب، معلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين، ولابد من العمل في فريق، وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.

- تشجيع العمل المبهر الخلاق:

الحرص على تشجيع الطلاب على التعليم الذاتي والتعلم وسط المجموعات، لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك، فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة، أو قراءتها من على الخط، بينما في ذات الوقت يشارك مع زملائه في بلد آخر من خلال الشبكة أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة، إن الوسائط المتعددة (قراءة مطبوعة، قراءة على الخط، مشاهدة، فيديو) والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتحسن العمل.

- الاختيارات المرنة:

التعليم المدمج يمكن الطلاب من الحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم ،وعلى ذلك لابد من أن يتضمن التعليم المدمج اختبارات كثيرة ومرنه في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم.

- إشراك الطلاب في اختيار الخليط المناسب:

يجب أن يساعد المعلم طلابه في اختيار الخليط المناسب (التعلم على الخط، العمل الفردي، الاستماع لمعلم تقليدي، القراءة من مطبوعة، البريد الإلكتروني)، كما يقوم المعلم بدور

المحفز للمتعلمين حيث يساعد في توظيف اختيارات الطلاب بحيث يتأكد من ان الطالب المناسب اختار الوسيط المناسب له للوصول الى أقصى كفاءة.

- اتصل ثم اتصل ثم اتصل:

لابد أن يكون هناك وضوح بين الاختيارات المتاحة عبر الخط للموضوع الواحد، وأن يكون هناك طريقة اتصال سريعة ومتاحة طول الوقت بين المتعلمين والمعلمين للإرشاد والتوجيه في كل الظروف، ولابد من أن يشجع الاتصال الشبكي بين الطلاب بعضهم البعض لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرمجيات.

- اعشق التكرار:

التكرار من أهم صفات التعلم الخليط واحد أهم عوامل نجاحه لأنه يسمح للمشاركين بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة في صور متعددة على مدى زمني بعيد، فمثلا يمكن أن يقدم درس تقليدي، ويمكن تقديم نفس المادة العلمية بطريقة أخرى على الشبكة، ويمكن تقديم نموذج تطبيقي لنفس المعلومة مع قاعدة بيانات كاملة، ومن الممكن أن يقدم المشرفون عن البرنامج ندوة على الفيديو تتناول الجديد في هذا الموضوع، أو يتم تقديم نقاش على الشبكة (Chat) في نفس الموضوع، بالإضافة إلى إرسال رسائل بالبريد الإلكتروني لكل الدارسين حول تفاصيل الموضوع، كما يمكن أن يقدم اختبارا ذاتيا لنفس الموضوع كل تلك التكرارات تثري الموضوع وتعمق الفكر وتقابل كافة الاحتياجات والاستعدادات لدى المتعلمين. ومن المهم أن تكون كل التكرارات ذات تقنية علمية عالية المستوى.

خطوات تنفيذ التعلم المدمج

يشير أبو موسى والصوص (2010) إلى إن خطوات تنفيذ التعلم المدمج تتم وفق الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد المحتوى وتحليله وتنظيمه. بعد تحديد المحتوى التعليمي لا بد من تحليله ثم تنظيمه وفق المدخل المنظومي في صورة منظومية شاملة تبرز العلاقات المتشابكة والمتداخلة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها المحتوى التعليمي وبالتدرج السيكولوجي والمنطقي المتكامل والمتفاعل مع مراعاة التتابع الذي يؤكد على أن تكون كل خبرة آتية مرتبطة تبادليا بالسابقة، وتؤدي في الوقت نفسه إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات ويجب أن يكون هذا التتابع خطيا في الاتجاه الرأسي أو الأفقي ولكنه يعني مستويات أعلى وأعمق من المعالجة، فتوزيع الموضوعات يجب أن يتم في صورة مخروط معرفي في إطار منظومي متصاعد مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة الخبرة واتساعها كلما انتقل المتعلم من مفهوم إلى آخر.

الخطوة الثانية: تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من جزئيات المحتوى. ويتم ذلك بشكل عام من خلال المحاضرات، العروض، التدريس المباشر، ورشات العمل، لعب الدور، المحاكاة، المؤتمرات، التدريب، المراقبة، التغذية الراجعة، تعلم المهام، المشاريع، زيارة المواقع.

الخطوة الثالثة: تحديد المواقع الإلكترونية ذات العلاقة بموضوع الدرس وتصنيفها وتقييم جودتها. يقوم المعلم بالإبحار على شبكة الانترنت بشكل مكثف ومستمر وذلك من أجل تحديد المواقع التي يراها ملائمة ومهمة للمادة التي سيدرسها، ويمكن لمعلمي المادة نفسها أن يقوموا بهذه المهمة بشكل جماعي وذلك من أجل تحديد المواقع المتعلقة بمادتهم، وتصنيف

هذه المواقع حسب طبيعتها (موقع إشهاري، قاموس، صحيفة ... الخ)، وعلاقتها بمواد التدريس (قراءة، الشكل، القيمة التربوية، العلاقة بالمنهاج) من اجل أن تكون عملية إدماج هذه المواقع في الرحلات المعرفية اللاحقة سهلة وناجحة.

الخطوة الرابعة: تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام. ويتم ذلك من خلال وضع استراتيجيات تصلح لكل مجموعة من المجموعات لتنفيذ المحتوى في مكانها المناسب، ومراجعة هذا المخطط بعد كل مرحلة من مراحل العمل الأربع السابقة وإعادة بنائه.

الخطوة الخامسة: التمهيد. وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية لموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعتيهم للبحث والتعلم، ويهدف التمهيد إلى تقديم السياق العام والصورة المجملة للمهلة المناطة بالطلبة، ابتداء من تحديد فكرة البحث وطريقة التقديم البحث (أوراق، قرص مدمج ... الخ)، ومن الأمور الهامة تشجيع الطلبة على نشر أبحاثهم وانجازاتهم على الويب لكي يستفيد منه الآخرون أو ليقوموه، فهذا يساعد على إخراج النشاط من دائرة التقويم المنحصر على المعلم نفسه، ويوسع قاعدة القراء، وهو ما يزيد من تحفيز المتعلم على إتقان عمله بحثا، وتصميما، وكتابة.

الخطوة السادسة: المهمات. وهي ذات طبيعة ممتعة، تعمل على استثارة دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، ونكون هذه المهام قابلة للتطبيق، إذ بعد التمهيد يتم تحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة والتي تدور حولها فكرة الرحلات المعرفية (الويب كويست)، ويعد هذا المكون محورا أساسيا ينطلق فيه الطلبة في رحلتهم لبلوغ نتاجات المهمة المطلوبة منهم.

الخطوة السابعة: المصادر. وتعني الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المناطة بهم للقيام بها، وتأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهمة

من حيث الأهمية، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهمات) الموكلة للطلبة.

الخطوة الثامنة: تقويم التعلم المدمج. يعد التقويم المرحلة قبل الأخيرة في التعلم المدمج المبني على المدخل المنظومي إذ بواسطته يتم توضيح توزيع العلامات على البحث أو الفكرة وعلى المراحل السابقة كذلك، ولمصمم دروس التعلم المدمج الحرية في طريقة تصميم التقويم الذي يراه مناسبا مراعيا فيه خصائص المرحلة الدراسية، وتوضيح المطلوب منهم بالتحديد، وكم من العلامة يستلزمها القيام بعمل محدد حتى لو أدى ذلك إلى زيادة تفاصيل الخطوات.

وتأسيسا على ما سبق يتبين أن مفهوم التعلم المدمج لا يعني الاستغناء عن الكتاب أو المعلم، لان المقصود بالدمج هو مزج جميع العناصر التربوية وما يخدمها في العملية التعليمية التعلمية. فبناء على ذلك فإن الباحثة ترى أنه لا يمكن الاستغناء عن الكتب المدرسية واستبدالها بمحتوى الكتروني فالتعلم الإلكتروني، يعد جزءا من التعلم المدمج لا بديلا عنه، والتعلم الإلكتروني يمكن فيه الاستغناء عن المدرس وعن فعاليات الوجه لوجه، أما التعلم المزيج فانه يحافظ على جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.

مفهوم التحصيل الدراسي

يُعد التحصيل الدراسي مفهوماً مرتبطاً بالتعلم والدراسة وعادة ما يقاس مدى تقدم الطالب في التعلم من خلال قياس مستوى تحصيله الدراسي الذي يعبر عنه عادة بالدرجة

التي يحصل عليها الطالب بعد دراسته لمقرر معين وخضوعه لاختبار تحصيلي يقيس مقدار تعلمه (الحارثي، 2011).

يعرف التحصيل الدراسي بأنه " أداء الطالب لعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية". كما عرف بأنه "مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يتم تقييمه من قبل المدرسين أو باستخدام الاختبارات المقننة أو الاثنين معاً " (الزهراني، 2003).

ويرتبط مفهوم التحصيل الدراسي بعدة مصطلحات أهمها: (الزهراني، 2003)

- التحصيل الأكاديمي Academic Achievement ويعني: المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس.

- التعليم الأكاديمي Academic Education ويعني: الدراسة الموجهة نحو اكتساب المعرفة النظرية أو العملية، وكذلك تشمل الدراسة الأكاديمية المنهـــج الأكاديمي.

- الإنجـــاز الأكاديـــمي Academic Performance ويعني التحصيل الظاهر للتعليم، عند مقابلته بقوة التعلم الكامنة، ويتم قياس هذا الإنجاز بالدرجات من خلال الاختبارات.

إن أهمية التحصيل الدراسي أظهرت الحاجة الماسة إلى العلم ومتابعة التحصيل الدراسي من خلال دور المعلم الكبير والفعال في حياة الفرد والمجتمع على المستويات كافة، وفي مختلف الاتجاهات، فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الطالب. وتبدو أهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتقائه تصاعدياً كونه يعمل على إعداد الطالب لتبوؤ مكانة جيدة في معظم الحالات، وتتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في المستقبل (الحارثي، 2011).

وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين، وهو يسهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف. ويمكن القول إنّ أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور. فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون سكانه العاملون قادرين على استخدام التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، هذا يرتهن إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (الزهراني، 2003).

ولا شك أن التحصيل الدراسي له أثره الكبير على شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقد الثقة في نفسه والإحساس بالإحباط والنقص وإلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد (بدور، 2003).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يتزايد الاهتمام بين المختصين بالتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق

الدراسي لتدعيمها وتعزيزها، إضافة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها، ومن هذه العوامل:

- **المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي:**

للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى الطلبة وتحصيله إمّا سلباً أو إيجاباً، وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه الطلبة (النسور، 2004).

وحتى يقوم المعلم بدوره المنشود ويؤدي إلى نتائج نظامية ومقصودة لدى الطلبة يتوجب امتلاكه ما يلي: (حمدان، 2003).

- التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهج أو الكتاب الدراسي، ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول الأكاديمية الأخرى.
- التمكن من التدريس نظرياً وتطبيقياً أي من المهارات الأكاديمية والمهنية الوظيفية وغيرها مما يدخل في الكفايات التعليمية للمعلم في التربية المدرسية.
- التمكن من الميول الإيجابية نحو التربية والمربين أي نحو مهنة التعليم والعمل بها وأن يمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين.

- **التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز:**

وتشير الدافعية إلى حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو هدف معين. كما أن هناك علاقة وطيدة بين دافعية الإنجاز،

والتحصيل الدراسي إذ إن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى نجاح أكبر مما لو كان مستوى الدافعية أقل. وثمة افتراض واضح فيما يتعلق بالإنجاز والتعليم يشير إلى وجود ارتباط مرتفع بين ارتفاع مستوى التعليم ومستوى الدافعية، فالرجال والنساء ذوو التعليم الجامعي يرتفعون بشكل دال في توجيههم نحو الإنجاز عن الراشدين الأقل تعليماً (محمد، 2009).

- التحصيل الدراسي والاستعداد الدراسي

يُعَرّف الاستعداد الدراسي بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة. ويختلف هذا السلوك المتعلم في درجة تعقده، فقد يكون مهارة عقلية مثل تعلم الرياضيات أو تعلم أنشطة حركية. ويختلف التحصيل الدراسي عن الاستعداد الدراسي، فالاستعداد الدراسي يعتمد على الخبرة التعليمية العامة، أي يعكس التأثير التجميعي للخبرات المتعددة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته، فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية، كما أن الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يتم تحت شروط محددة بدرجة نسبية وفي ظروف يمكن التحكم بها، ويكون التركيز على الحاضر والماضي أي ما تم تعلمه بالفعل. أما اختبارات الاستعدادات فإنها تتنبأ بالأداء اللاحق أي ما يمكن للفرد أداؤه مستقبلاً إذا ما أتيحت له الظروف المناسبة. وقد دلت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعتين من الطلبة، الأولى استعدادها الدراسي مرتفع والثانية منخفض، على أن ذوي الاستعداد الدراسي المرتفع يتميزون بارتفاع درجاتهم التحصيلية، بغض النظر عن دافع الإنجاز لديهم، وكذلك بالنسبة لذوي الاستعداد الدراسي المنخفض (عبدالحميد، 2011).

- التحصيل الدراسي ومفهوم الذات

من العوامل التي لها تأثيرها على التحصيل الدراسي مفهوم الـذات عنـد الطالـب وتقدير الطالب لذاته. إن هذا التقدير يكسب الطالب الثقة بعمله واجتهـاده ويقينـه بالنجـاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبات، وإن مفهوم الذات هذا يؤدي إلى تحسين سـلوك الطالب في مدرسته علاوة على أدائه الأكاديمي (النسور، 2004).

- المناهج والتحصيل الدراسي

المنهاج المدرسي هو جميع الخبرات " النشاطات " أو الممارسات المخططة، التـي توفرها المدرسة، لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم، وهذا المنهج أو المقرر المدرسي يتفاعل مع إدراك المعلم والطلبة، لإنتاج عمليـات التعلم والتعليم التي تؤول في النهاية إلى تحصيل المتعلمين للمعارف والخبرات والمهـارات والميول المطلوبة، لذلك فقد يكون انخفاض مستوى التحصيل والتأخر الدراسي، راجعاً إلـى المنهج نفسه من حيث عدم ملاءمته للفروق الفردية وعدم تلبية الحاجات والرغبات وإشـباع ميول الطلبة، وللكتاب في المنهج دور كبير في التحصيل من حيث إقبال الطالـب عليـه أو عزوفه عنه، ومن حيث توافره وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مـستويات الطلبـة (محمد، 2009).

قد تكون المناهج غير مصممة لمتوسط قدرات الطلبة وخالية من عناصر التـشويق والإثارة، أو قد تكون المناهج غير مترابطة وتتناول موضوعات مختلفة، تؤثر في تحـصيل الطلبة، وتظهر التباين بين قدراتهم واستعداداتهم، فإذا كان البرنامج الصفي يخلو من أغلـب الأنشطة، ويركز على نشاط واحد خلال الأسبوع، فإن ذلك يخلق جواً من الملـل، ويحـول

دون استمتاع الطالب بالدراسة، ويؤدي بالتالي إلى تأخره دراسياً وانخفاض دافعيته نحو التحصيل (حمدان، 2003).

وتشير (بدور، 2003) إلى انه حتى تخدم المناهج الدور البناء المقرر لها، يجب أن تتوفر فيها عدة شروط أهمها:

– أن يكون المنهاج متوفراً للمعلم والطلبة، فالمنهج الغائب أو غير الموجود، لا يؤدي إلى تحصيل كاف، في أفضل ظروف التعلم.

– أن يكون صالحاً فنياً ونفسياً وتربوياً، مقبولاً في صناعته، متوافقاً من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة، صحيحاً في المحتوى، غير مزيف أو عتيق، مناسباً في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إدارياً، متكاملاً في بنيته التربوية من حيث الأهداف والمعارف وأنشطة التعلم.

التفكير

من عظمة الإسلام أنه وضع آدابا لشتى الجوانب في حياة المسلم. ماذا يكون موقفنا تجاه الذين يخالفون هذه الآداب، أو بعضها ؟ إذ يحتاج لحل هذه المشكلة التأمل واستخدام مهارات التفكير من حيث تحديد المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ومن ثم فرض الفروض والتوصل إلى النتائج. والطالب في كل ذلك يمر بأنماط متعددة من التفكير مثل التذكر والفهم والتصنيف والتحليل واتخاذ القرار.

وقد دعا القرآن الكريم إلى النظر العقلي بمعنى التأمل والفحص وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها كواجب ديني يتحمل الإنسان

مسؤوليته، ويكفي أن نعرف عدد الآيات التي ورد فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه حتى نتوصل إلى نتيجة حتمية حول أهمية التفكير في حياة الإنسان، فقد وردت آيات فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية، وآيات تدعو إلى النظر وآيات تدعو إلى التبصر وآيات تدعو إلى التدبر وآيات تدعو للتفكر وآيات تدعو إلى الاعتبار، آيات تدعو إلى التفقه وآيات تدعو إلى التذكر (جروان، 2002).

وقد أمرنا الله سبحانه وتعالى بالتدبّر والتفكر في كونه وخلقه وشؤونه في كتابه بقوله تعالى: " **كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون** " (البقرة، الآية 219) وقال تعالى: " **كذلك نفصل الآيات لقوم يتفكرون** " (يونس، الآية 24) وقال تعالى: " **قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا يتفكرون** " (الأنعام، الآية 50) وقال تعالى: (**إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار**) (آل عمران، الآية 191) وغيرها من الآيات القرآنية التي تحث على التفكر والعلم والتدبر الكثير ، وذلك كون التفكير والتدبر في ما خلق الله والتبصر بحقائق الوجود هي من الأمور التي عظمها الدين الإسلامي، لأنها وسائل الإنسان من اجل اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لسعادته، كما أنها الطريق في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده.

يعرف التفكير على أنه " عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق أحد أو أكثر الحواس الخمسة وهي: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق". والتفكير بمعناه الواسع هو " عملية بحث عن معنى في

الموقف أو الخبرة " (جروان، 2002). ويمكن تعريفه أيضا بأنه: " إعادة لتنظيم ما يعرفه الفرد في أنماط جديدة، وبإيجاد علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل" (إبراهيم، 2002)

ويعرف (جمل، 2001) التفكير بأنه :" عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما وهي عملية مستمرة في الدماغ لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة".

ويُعد موضوع تنمية التفكير لدى الطلاب من الموضوعات الحديثة جداً والمهمة في مجال التربية والتعليم، إذ يرى عدد كبير من صانعي القرار التربوي أهمية التركيز على عملية التفكير الفعّال في مدارس اليوم، كما أن إجماع علماء النفس، والفلاسفة، وعلماء التربية على أن التفكير الفعّال عامل مهم للنجاح في المدرسة والحياة على حد سواء أدى إلى أن تصل حركة تنمية التفكير في الوقت الراهن إلى ذروتها وتنتزع اعتراف كل من المثقفين والعامة بأهميتها في تربية الناشئة وتعليمهم. وهناك أسباب مهمة تدفع إلى تعليم التفكير وهي: (المانع، 2006)

- المنفعة الذاتية للمتعلم نفسه: فاكتساب مهارات التفكير الجيد تساعد المتعلم على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر.

- المنفعة الاجتماعية العامة: فاكتساب مهارات التفكير الجيد يوجد المواطن الصالح الذي يستطيع النظر بعمق وحكمه إلى المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها مجتمعه.

- الصحة النفسية: إذ أن القدرة على التفكير الجيد تساعد على الراحة النفسية التي تسهم بشكل فعال في التكيف مع الأحداث والمتغيرات.

– التنمية الاقتصادية: والتقدم تحتاج إلى تنمية التفكير قبل أي شيء لان التفكير هو الأساس الأول في الإنتاج والاعتماد عليه يأتي أولا قبل الاعتماد على المعرفة.

– المنفعة الفكرية: يجعل الفرد متسلحا بما يقيه من التأثير السريع بأفكار الآخرين.

– إن المهارة في التفكير هي من الأسس الفكرية التي جاء بها الدين الإسلامي، إذ أن التفكير ضرورة إيمانية لمعرفة الله وأمور الدين. والتفكير هو الذي يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات.

– التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً، إنما يتطلب تعليماً منظماً هادفاً، ومراناً مستمراً. ولا يتحقق هذا اللون من التفكير إلاّ بالمران والقدرة الطبيعية والكفاية في التفكير.

وترى الباحثة إن التفكير عملية عقلية متواصلة، يقوم بها الفرد ما دام عقله سليماً، وعلى وجه الخصوص حين يتعرض لمعضلة أو حين يرغب في تحقيق مكسب، وتتأثر بثقافة الفرد وخبراته وبيئته وبالظروف المحيطة به، وتفيده في حل مشكلاته وفي اتخاذ قراراته. وانه في حالة عدم الاهتمام بالتفكير في التعليم سوف يبقى التعليم قائماً على الحفظ والتلقين، والمدرسة لم تتغير كثيراً في هذا المستوى حيث تخرج أجيالاً قادرة على الحفظ فقط، وهي أبعد ما تكون عن روح المدرسة، ولا شك أننا جميعاً نشترك في تخريج عدد من الخريجين تلقوا قدراً معيناً من المعلومات ولكنهم متخلفون جداً في القدرات والمهارات والنواحي الأخرى.

أشكال التفكير

هناك أشكال متعددة من التفكير وهذه الأشكال هي: (حجازي، 2008)

1- التفكير الحسي:

وهو من أبسط أشكال وأنماط التفكير ويقوم هذا الشكل على المثيرات الحسية التي تكون مصاحبة لعملية التفكير المستند على تعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سمعه فقط.

2- التفكير المادي:

ويعتمد هذا الشكل من التفكير على قدرة الفرد في إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين.

3- التفكير المنطقي:

ويتضمن هذا الشكل محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره، وهو التفكير يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس.

4- التفكير التحليلي:

يتناول هذا الشكل القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها والتفكير فيها بشكل مستقل.

5- التفكير التركيبي:

تمثل هذا الشكل في القدرة على وضع المثيرات المنفصلة مع بعضها البعض لإنتاج مثير جديد قابل للتفكير.

6- التفكير التمييزي:

تمثل هذا الشكل بالقدرة على تمييز الظروف والعوامل المحيطة بموقف معين قبل التوصل إلى اتخاذ القرارات المناسبة حول الموقف أو وضع خطة للحل.

7- التفكير المجرد:

وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج، واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات، بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعاميم، والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.

8- التفكير الإستنتاجي:

يتمثل هذا الشكل في قدرة الفرد على زيادة حجم العلاقات القائمة بين المعلومات المتوفرة من أجل الوصول إلى نتيجة محددة من خلال التفكير العميق والموضوعي.

9- التفكير الاستقرائي:

وهو شكل يمثل عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات، مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.

10- التفكير الاستنباطي:

وهو هذا الشكل عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة جديدة معتمدا على الفروض أو المقدمات المتوافرة للفرد.

11- التفكير الاستكشافي:

ويتحقق هذا الشكل من التفكير من خلال القدرة على ربط العلاقات، ومحاولة اكتشاف الأشياء، وتفسيرها، باستخدام أسلوب طرح الأسئلة الهامة حول المواقف الجديدة التي يتعرض لها الفرد في حياته.

12- التفكير الناقد:

وهو التفكير القائم على دراسة الأشياء والقيام بتفسيرها وتحليلها ومن ثم موازنتها بغيرها ثم الحكم عليها.

13- التفكير الابتكاري:

وهو التفكير القائم على سبق الشئ قبل الآخرين, ويكون على عد مراحل هي مرحلة الإعداد والتحضير, ومرحله الكمون والحضانة, ومرحلة الاستنارة, ومرحلة التحقق والتثبت.

التفكير التأملي

التفكير التأملي هو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة ويعتمد على عمليتين أساسيتين هما الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته، ويستخدم أحيانا تحت اسم التفكير لحل المشكلات أو التفكير المنظم. بمعنى أن يتأمل الطالب الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له. ويبدأ التفكير التأملي عندما يشعر الإنسان بالارتباك إزاء مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها فيعمل على تحديد المشكلة وفرض فروض الحل ومحاولة اختبارها (جمل، 2001).

ويعرف التفكير التأملي: بأنه عملية عقلية فيها نّظر، وتدبر، وتبصر، واعتبار، وإعمال فكر، وتوليد، واستقصاء تقوم على دراسة وتحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول

الممكنة والمقترحة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل (أبو نحل، 2010: 37).

كما يعرف التفكير التأملي على أنه نشاط عقلي هادف يتمعن فيه الفرد من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة والقيام بوضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية التي يتم اختبارها (الكبيسي، 2011).

ويرى جمل (2001) أن التفكير التأملي هو أن يتأمل الطالب الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له. ويبدأ التفكير التأملي عندما يشعر الإنسان بالارتباك إزاء مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها فيعمل على تحديد المشكلة وفرض فروض الحل ومحاولة اختبارها.

ولكي يكتسب الطلبة هذا النوع من التفكير عليهم: (جمل، 2001)

– التأمل في رأس المشكلة وقراءتها قراءة واعية دقيقة للتأكد من أن العبارات والمصطلحات التي تحتويها مألوفة.

– أن يفحص الطالب عبارات المشكلة جيداً لتحديد البيانات المعطاة فيها ثم تحديد ما هو المطلوب إيجاده (أي التمييز بين المعطيات والمطلوب).

– أن يختار المعلم الطريقة المناسبة التي يساعد بها الطالب على أن يحدد العمليات التي ينبغي إجراؤها وترتيبها لحل المشكلة وذلك عن طريق مناقشته للطريقة المناسبة لطبيعة المشكلة والتي توضح للطالب الرؤية في اختيار العمليات التي توصل إلى الحل السليم.

– أن تقوّم الطريقة التي اتبعت في حل المشكلة وهل هي مناسبة أم هناك طريقة أفضل. وإذا اتضح أثناء مناقشة وتسجيل الحل بعض الأخطاء عند الطلاب فيجب على المعلم أن يتعرف على أسبابها وكيفية علاجها ثم يوجه طريقته وجهة أخرى تؤدي إلى تجنيب التلاميذ الوقوع في الخطأ.

وتؤكد الباحثة على أهمية سعي المعلم من خلال عملية التدريس إلى إكساب المتعلمين العديد من الميول والاتجاهات والقيم، كما يساعدهم على اكتساب مختلف أشكال المهارات المناسبة لهم، وتأتي مهارات التفكير التأملي في مقدمة هذه المهارات، إذ إن ما يكتسبه المتعلمون من مهارات التفكير ينعكس على تحسين مستوياتهم في التحصيل المباشر. ويمكن للمعلم في هذه الحالة أن يقوم بتوجيه أسئلة تتحدى تفكير الطلبة، وفي هذه الحالة يواجه الطالب عملا عقليا غير عادي، والتحدي الذي يواجهه الطالب هنا هو كيفية استخدام المعرفة السابقة لديه في سبيل الحصول على معرفة جديدة بدلا من استدعاء المعرفة السابقة لديه، واستدعاء المعرفة السابقة لدى الطلبة يتم عادة ضمن أساليب التقويم التقليدية التي عادة ما تقف حائلا أمام ممارسة التفكير التأملي. والمعلم الذي يشجع ممارسة التفكير في الغرفة الصفية يجب أن يكون نموذجا يحتذى به في مجال التفكير العميق، وتتضمن المؤشرات الأساسية لعملية التفكير إبداء الاهتمام بأفكار الطالب واستعمال أساليب بديلة لمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلا من عرض النتيجة فقط.

ثانيا: الدراسات السابقة

أجرى عريان، (2003)، فقد قام بدراسة بعنوان: **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي.** هدفت تدريب بعض الطلاب بالصف الأول الثانوي على استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة من خلال دراستهم لمادة الفلسفة المقررة عليهم، كذلك دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تحصيل الطلاب بالصف الأول الثانوي لمادة الفلسفة وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي والفلسفي. وقد كان من نتائج البحث أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة للصف الأول الثانوي بالمجموعة التجريبية قد حقق كبيراً من الأهداف التعليمية فيما يخص التحصيل الدراسي. كما أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بعدياً وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تدريس وحدة مبادئ الفلسفة أن هناك فروقاً دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية. ومن ابرز توصيات البحث ضرورة الاهتمام باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم الفلسفة والمواد الفلسفية الأخرى لتحقيق الأهداف التعليمية المختلفة، وضرورة الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الفلسفة ونحو التفكير الفلسفي من خلال استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة.

وأجرى الشكعة، (2007)، دراسة بعنوان: **مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية،** هدفت إلى التعرف على أثر

مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، كما سعت إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تبعا لمتغيرات: نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، وأجريت على عينة قوامها 700 طالب وطالبة في المراحل المذكورة، وأظهرت النتائج وجود للتفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى أن التفكير التأملي يرتبط بدرجة كبيرة بالجانب الفلسفي، ومثل هذا الجانب يكون بدرجة اكبر في التخصصات الأدبية مقارنة بالتخصصات العلمية، كذلك تبين وجود فروق للتفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الجنس. كما تبين وجود فروق للتفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا ولصالح طلبة الدراسات العليا.

قام البيطار، (2008) بدراسة بعنوان: **نموذج مقترح لإستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي.** قدم فيها نموذجاً مقترحاً لإستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي، مع تحديد كل من: المهارات اللازمة لتوظيفه لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط، ومعوقات

استخدامه في التدريس الجامعي، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبِق استبيان للتعرف على المهارات اللازمة لتوظيف التعلم الإلكتروني الممزوج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط؛ وكذلك طُبِق استبيان للتعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني الممزوج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط، وتمخض عن نتائج الدراسة قائمة بالمهارات الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة.

قام يوسف (Youse, 2009)، بدراسة بعنوان: **اثر التعلم على شبكة الانترنيت بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة على تفكير الطالب التأملي في مادة الأدب الانكليزي**، هدفت الى استقصاء اثر التعلم على شبكة الانترنيت بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة على تفكير الطالب التأملي في مادة الأدب الانكليزي. أجريت الدراسة في جامعة أزاد الإسلامية في إيران وتكونت عينة البحث من (30) طالب من المرحلة الثالثة قسم الانكليزي توزعوا إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة وكان من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط اختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية وأعزت الدراسة الفرق لأسلوب المتمركز حول المشكلة المنفذ من خلال موقع على شبكة الانترنيت.

وأجرى العيفري، (2010) دراسة بعنوان: **اثر استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفهومات الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها.** هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة (الحكومية والخاصة) لمفهومات الاجتماعيات، وفي اتجاهاتهم نحوها، من خلال تخطيط وتنفيذ وحدات مختارة من مقررات الاجتماعيات للصف الثامن وفقا لإستراتيجية التعليم المدمج، واستخدمت الاستبانة

كأداة للدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الحكومية، ولصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التعليم المدمج. كما تبين وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو الاجتماعيات في المدارس الحكومية، ولصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التعليم المدمج. كذلك بينت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الأهلية، ولصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التعليم المدمج.

أما أبو موسى، والصوص، (2010)، فقد قاما بدراسة بعنوان: **اثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية.** هدفت إلى اقتراح حل للمشكلة المتعلقة بوصف معالم برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج واختبار أثره في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية، وبالتحديد تصف الدراسة معالم برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج، حيث تحدد نسب المزج بين أنماط التعلم المختلفة (وجها لوجه ،تعلم بالوسائط المتعددة، تعلم عن بعد)، كما تعرض الدراسة مواصفات النموذج التدريبي والذي يعمل على تمكين المعلمين من التكيف مع متطلبات التعليم الإلكتروني والتكنولوجيا، من حيث إمكانية إنتاج وسائط إلكترونية شارحة، واختبارات إلكترونية، وكيفية التعامل مع اللوح التفاعلي، وأخيرا تقدم الورقة بيانات إحصائية ونوعية متعلقة بتجربة البرنامج على مدى سنوات ثلاث. طبق البرنامج التدريبي على مدى سنوات ثلاث (منذ عام 2007 وحتى 2010) وقد تم تدريب 120 مشاركا

ومشاركة. أظهرت النتائج الوصفية فاعلية البرنامج التدريبي في الإسهام في جسر الهوة بين البيداغوجيا والتكنولوجيا من خلال اعتماد المشاركين على أنفسهم في تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية والعمل على تطوير نماذجهم التدريسية المختلف.

قام الكبيسي، (2011)، بدراسة بعنوان: **أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي**، هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، تم اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب بلغ عددهم 65 طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي بالتحصيل والتفكير التأملي وكان حجم التأثير لإستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغير التحصيل والتفكير التأملي كبير باستخدام مربع ايتا (η^2) ، كما تبين احتواء الدروس التي تم إعدادها باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على العديد من الأنشطة التي تتطلب من الطلاب العمل بشكل فاعل ونشط طوال حصة الجغرافية، وقد يساعد هذا على تحمل الطلاب لمسئولية التعلم، ودقة تنظيم المعرفة، ومحاولة الربط بين المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة، مما قد يساعد على تنظيم المعلومات والمعرفة بشكل جيد، ويساعد هذا على تخزينها واستيعابها واسترجاعها، مما جعل التعلم قائماً على الفهم والمعني مما ولد شعوراً بالثقة في النفس لدى الطلاب، مما أدى لشعورهم بأهمية تعلمهم، وساعد على اكتسابهم المفاهيم المعرفية في مادة الجغرافية. وأوصى الباحث العمل على تدريب مدرسي الجغرافية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديث القائمة على أفكار النظرية البنائية، والتي منها إستراتيجية التساؤل الذاتي.

أما الحارثي، (2011)، فقد قامت بدراسة بعنوان: **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.** هدفت إلى معرفة أثر المناقشة المعززة بالأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط، كذلك معرفة أثر المناقشة المعززة بالأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي على عينة قصدية من طالبات الصف الأول المتوسط عددهن (50) طالبة طبقت عليهن تجربة الدراسة، وأعدت الباحثة لذلك اختبارين أحدهما لقياس التحصيل الدراسي، والآخر لقياس التفكير التأملي، كما استخدمت التجزئة النصفية للتأكد من صدق هذين الاختبارين وثباتهما قبل التطبيق القبلي لهما على مجموعتي الدراسة فيما أعيد تطبيقهما على المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، فيما تم استخدام اختبار (ت) كأسلوب إحصائي لمعالجة النتائج ومعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين التابعين للدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي ككل وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية. كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في مستوى مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات التلميذات في اختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

كما قامت كل من عشا، وعياش، (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على اثر إستراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد تكونت بنية الدراسة من 78 طالبة من طالبات مدرسة إناث

مخيم عمان التابعة للوكالة وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ودرست المجموعة التجريبية وحدة في الأحياء باستخدام إستراتيجية العقود بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وتم قياس تحصيل عينة الدراسة من خلال تطبيق اختبار تحصيلي اعد لأغراض الدراسة، كذلك طبق مقياس في التفكير التأملي على عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرضيات . وتوصلت الدراسة إلى وجود مزود ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط علامات. كما أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التفكير التأملي مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة وهذا يعني أن إستراتيجية العقود أسهمت في بنية القدرات العقلية العليا عند طالبات المجموعة التجريبية . وأوصت الدارسة بضمور ادماج إستراتيجية العقود في تدريس العلوم بالمرحلة الأساسية لما لها من اثر في تحسين تحصيل الطلبة.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

اقتصرت الباحثة في دراستها الحالية على عرض بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وهي تلك الدراسات التي تناولت أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر أو أثر التعلم المدمج في التفكير التأملي. وقد لاحظت الباحثة من خلال عرضها للدراسات السابقة، أنّها تنوعت من حيث الأهداف العامة التي سعت لتحقيقها.

وباستعراض الدراسات السابقة ونتائجها وبخاصة التي بحثت في أثر التعلم المدمج على التفكير التأملي لم تعثر الباحثة على دراسة بحثت في ذلك. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي تعد – حسب

علم الباحثة– الأولى من نوعها وحسب متغيراتها، التي طبقت على طلبة الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور الثانوية.

ويتضح من الدراسات السابقة تفاوتها في استخدام المتغيرات فمنها دراسات تناولت العلاقة بين التحصيل والتفكير التأملي مثل تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج بالمدارس مثل دراسة الغامدي، (2012)، ودراسة العيفري، (2010)، وبعضها حاول الكشف عن مزايا وتحديات استخدام التعلم المزيج في التدريس الجامعي مثل دراسة " فوجان" Vaughan (2007)، كذلك البعض درس معوقات استخدام التعلم المدمج مثل دراسة الشيوخ، (2008)، ومنها دراسات لها صلة بالتعليم المدمج ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي وتنمية هذا التحصيل وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي مثل دراسة الحارثي، (2011)، ودراسة فتح الله، (2008).

وتوصلت الدراسات إلى وجود قصور في واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج من خلال العمليات الإدارية (التخطيط – التنظيم – التوجيه – الرقابة – التقويم). كذلك وجود معوقات تفعيل الإدارة المدرسية للتعليم الإلكتروني المدمج، ووجود تأثير في تنمية التفكير الناقد والتحصيل. وهذا يبرهن على ضرورة وجود بيئة مناسبة لتحسين العملية التعليمية للقيام باستثمار جيد ونهضة كبيرة، مما يستدعي تغيير الأنظمة التعليمية والتحول من التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر أساسي للمعلومات إلى تعليم إلكتروني، يكون دور المعلم فيه مساعداً ومكملاً للتعليم ويعتمد على مصادر الويب.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري لهذه الأبحاث والدراسات. وفي تصميم أدوات الدراسة الحالية، وطريقة المعالجة الإحصائية، وكيفية تحليل

المعطيات. كذلك في تحديد أهمية الدراسة الحالية وموقعها، واهم المتغيرات التي ترتبط بمستوى التحصيل المباشر.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

يمكن بيان مميزات الدراسة الحالية بما يلي:

1- تم عرض عدد من الدراسات التي أمكن للباحثة التوصل إليها، والتي تناولت كل من العلاقة بين التحصيل والتفكير التأملي. حيث تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت أثر التعلم المدمج في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي.

2- أجريت معظم الدراسات السابقة في بيئات مختلفة عن البيئة الأردنية فمنها ما تم إجراءه في مصر والسعودية واليمن والبحرين ودول غير عربية مثل الفلبين في حين أن الدراسة الحالية في البيئة الأردنية التي تختلف عن تلك البيئات وهذا يعطي الدراسة الحالية ميزة إضافية بالنتائج الممكن التوصل إليها بحيث يمكن أن تفيد الجهات ذات العلاقة.

3- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية التعلم المدمج في التحصيل المباشر وعلاقته برفع أو خفض المستوى التحصيلي للطالب. وفي الاعتماد على الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المباشر لنظم المعلومات الإدارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كذلك اختبار التفكير التأملي وبالخطة التدريسية، إلاّ أنها تختلف معها في المجالات التي تشملها هذه المقاييس.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم تحديد أفراد الدراسة ، وتطوير أدواتها ، والتحقق من صدقها وثباتها ، وتحديد إجراءاتها وإستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة .

منهج الدراسة

استخدام المنهج شبه التجريبي لمجموعتي الدراسه هما :

المجموعة التجريبية التي درست نظم المعلومات الإدارية بإستخدام التعلم المدمج والمجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة المعتادة

أفراد الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور الثانوية للبنات وقد تم اختيار عينة مقصودة من طالبات هذا الصف في هذه المدرسة، للعام الدراسي 2014/2013، والذين يدرسون مادة نظم المعلومات الإدارية، والبالغ عددهن (52) طالبة وزعن على شعبتين إذ تم اختيار شعبة لتمثل المجموعة التجريبية درست نظم المعلومات الإدارية بأسلوب التعلم المدمج وعددها

(25) طالبة، أما الشعبة الأخرى فمثلت المجموعة الضابطة إذ درست بالتعليم المعتاد وعددها (27) طالبة.

آداتا الدراسة

الاداة الاولى: تمثلت بالاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المباشر لنظم المعلومات الإدارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

الأداة الثانية: تمثلت في اختبار التفكير التأملي.

صدق وثبات أداتي الدراسة :

تم التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما كما يلي :

أولاً : مقياس التفكير التأملي

1- صدق مقياس التفكير التأملي:

تم إستخراج صدق مقياس التفكير التأملي من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين من الجامعات الأردنية تخصص مناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي والبالغ عددهم (7) محكمين ، وذلك لتأكد من الصدق الظاهري للاختبار وطلب من المحكمين رأيهم في الفقرات، من حيث ملائمتها، أو إجراء تعديل بعضها ، أو رفضها إذا كانت مكررة، وقد بلغت نسبة الإتفاق بين المحكمين (80%) أي ما يعادل موافقة

(5) أفراد من المحكمين، تم إجراء تعديل أو حذف لبعض الفقرات في ضوء تعديلات المحكمين، حيث أصبح المقياس للتفكير التأملي يتكون في صورته النهائية من (30) فقرة.

2- ثبات مقياس التفكير التأملي:

للتأكد من ثبات مقياس التفكير التأملي، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (10) طالبات من مدرسة أم البساتين الثانوية للبنات، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.83). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.80)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثانياً : إختبار التحصيل

1- صدق إختبار التحصيل:

تم إستخراج صدق إختبار التحصيل من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين من الجامعات الأردنية تخصص مناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي والبالغ عددهم (7) محكمين ، وذلك لتأكد من الصدق الظاهري فقد طلب من المحكمين رأيهم في الفقرات، من حيث ملائمتها، أو إجراء تعديل بعضها ، أو رفضها إذا كانت مكررة، وقد بلغت نسبة الإتفاق بين المحكمين (80%) أي ما يعادل موافقة (5) أفراد من

المحكمين، تم إجراء تعديل أو حذف لبعض الفقرات في ضوء تعديلات المحكمين، حيث أصبح الإختبار التحصيلي بصورته النهائية يتكون من (50) فقرة.

2- ثبات إختبار التحصيل:

تم التأكد من ثبات الإختبار التحصيلي بحساب معامل الثبات حسب معادلة كودر ريتشاردسون20 KR-20 للإتساق الداخلي وبلغ (0.85)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصميم الدراسة:

تشمل الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغير المستقل: أسلوب التدريس وله مستويان:

- أسلوب التعلم المدمج.
- أسلوب التعلم المعتاد.

2- المتغيرات التابعة:

- التحصيل المباشر
- التفكير التأملي

واتبعت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة واتبعت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة باستخدام اختبار قبلي وبعدي للمتغيرات التابعة والذي يمكن توضيحه بالرسم كالآتي:

O1 O2 X O3 O4

O1 O2 – O3 O4

حيث أن

o1، o2 الاختبارات القبلية للتحصيل أو التفكير التأملي.

O3، o4 الاختبارات البعدية للتحصيل أو التفكير التأملي.

X المتغير التجريبي.

- المجموعة الضابطة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1- تحديد أفراد الدراسة.

2- إعداد أدوات الدراسة وإعداد الخطة التدريسية الملائمة لأغـراض الدراسـة وتخطـيط مسبق لدروس الوحدة وأوراق العمل الخاصة بذلك والتي تم عرضها بالتفصيل في الملاحق الخاصة بدراسة .

3- إعداد إختبارات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.

4- تطبيق الإختبارات القبلية على مجموعة الدراسة.

5- تطبيق الإختبارات البعدية على مجموعة الدراسة.

6- رصد النتائج وتحليلها وعرضها ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية

تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية mean والانحرافات المعيارية Standard deviation : للاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على الإختبار التحصيلي المعجل وإختبار التفكير التأملي.

2- تحليل التغاير: وذلك لاختبار فرضيات الدراسة.

3- معامل الإتساق الداخلي حسب طريقة KR20 ومعامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناء، على فرضياتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول واختبار الفرضية الاولى

الفرضية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في التحصيل المباشر للطلبة الذين تعلموا مادة نظم المعلومات الإدارية تعزى الى استراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الآتي، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي تبعاً لإستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	العدد	العلامة العظمى للاختبار	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم المدمج	25	50	17.24	4.304	42.92	3.73
المعتادة	27		18.37	4.456	33.56	10.10

المجموع	52		17.83	4.378	38.06	9.00

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي في مادة نظم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعليم المدمج قد بلغ (42.92)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد الدراسة الذين درسو المادة بالإستراتيجية المعتادة والذي بلغ (33.56)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل البعدي في مادة نظم المعلومات الإدارية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	14.968	1	14.968	0.247	0.622
استراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)	1152.975	1	1152.975	19.000	* 0.000
الخطأ	2973.539	47	60.684		
الكلي المعدل	4126.827	49			

- **الفرق دال إحصائيا عند مستوى**

يلاحظ من الجدول (2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمادة نظم المعلومات الإدارية يعزى لإستراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة) إذ بلغت قيمة (ف) (19.000) وهي قيمة دالة بمستوى (0.000) ومن أجل معرفة من أجل من كان هذا الفرق تم إستخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على إختبار التحصيل في مادة نظم المعلومات الإدارية تبعاً لإستراتيجية التدريس، والجدول (3) يبين تلك المتوسطات.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في مادة نظم المعلومات الإدارية تبعاً لإستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التعلم المدمج	42.993	1.565
المعتادة	33.488	1.505

يشير الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي المعدل في التحصيل لأفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة نظم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعلم المدمج الأعلى إذ بلغ (42.993)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل في التحصيل لأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالإستراتيجية المعتادة (33.488)، وهذا يعني أن الفرق كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التعلم المدمج بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي المعدل عن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن

إستراتيجية (التعلم المدمج) كان لها فاعلية في إختبار التحصيل في مادة نظم المعلومات الإدارية. وبهذا يتم رفض الفرضية الأولى والتي تنص على " **لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في التحصيل المباشر للطلبة الذين تعلموا مادة نظم المعلومات الإدارية تعزى الى إستراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)** ".

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضية الثانية

الفرضية الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في التفكير التأملي تعزى لإستراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي

استراتيجية التدريس	العدد	العلامة العظمى للاختبار	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم المدمج	25	120	55.120	16.354	81.88	10.080
المعتادة	25		42.760	3.865	67.12	17.028

المجموع	50		48.940	13.315	74.50	15.728

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي للمجموعة التجريبية التي درست مادة نظم المعلومات الادارية بإستراتيجية التعلم المدمج قد بلغ (81.88)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي البعدي في التفكير التأملي للمجموعة الضابطة الذين درسوا مادة نظم المعلومات الادارية بالإستراتيجية المعتادة والذي بلغ (67.12)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية للتفكير التأملي ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (5) يبين نتائج التحليل.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار أثر استراتيجية التعلم المدمج على مقياس التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
مقياس التفكير التأملي القبلي	10.683	1	10.683	0.053	0.818
استراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)	1985.649	1	1985.649	9.942	* 0.003
الخطأ	9386.597	47	199.715		
الكلي المعدل	12120.500	49			

- **الفرق دال إحصائيا عند مستوى**

يلاحظ من الجدول (5) أن قيمة (ف) بلغت (9.942)، وبمستوى دلالة (0.003)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي تبعاً لإستراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)، ومن أجل معرفة لصالح من كان الفرق، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أداء مجموعتي الدراسة مقياس التفكير التأملي البعدي تبعاً لإستراتيجية التدريس، والجدول (6) يبين تلك المتوسطات.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي تبعاً لإستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التعلم المدمج	481.6	23.0
المعتادة	767.3	23.0

يشير الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للتفكير التأملي لأفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة نظم المعلومات الادارية بإستراتيجية التعلم المدمج كان الأعلى إذ بلغ (81.64)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (67.37)، وهذا يعني أن الفرق كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة نظم المعلومات الادارية بإستراتيجية التعلم المدمج بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي المعدل عن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن استراتيجية (التعلم المدمج) كان لها فاعلية في التفكير التأملي. وبهذا يتم رفض الفرضية الثانية والتي تنص على "**لا توجد فروق**

ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في التفكير التأملي تعزى الى استراتيجية التدريس (التعلم المدمج والمعتادة)."

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

في يلي عرض لمناقشة النتائج وفقا لفرضياتها ومن ثم تم اقتراح عدداً من التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

أولا: مناقشة النتائج

1- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الاولى

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمادة نظم المعلومات الإدارية يعزى لطريقة التدريس (التعلم المدمج والمعتادة) وكان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التعلم المدمج.

وترى الباحثة أن هذا الأثر لا يدل بالضرورة على وجود أثر فعال لتـــدريس نظـــم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بالتدريس المعتاد في التحصيل المباشر لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وربما يرجع ذلك لعوامل أخرى غير متحكم بها. ويمكـــن تفسير هذه النتائج تربوياً وفهمها في ضوء ملاحظات الباحثة لطلاب المجموعة التجريبيـــة والضابطة عند التطبيق كالتالي:

دلت نتائج البحث على أن دراسة طالبات المجموعة التجريبية لمادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور الثانوية، للعام الدراسي 2014/2013، أدت إلى تفوقهن في التحصيل مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا البرنامج المعتاد، وقد يرجع هذا التفوق الجوهري بين طبيعة المعالجة التجريبية التي تعرضت لها كل من المجموعتين، ففي حين درس طلبة المجموعة الضابطة البرنامج المعتاد والقائم على الأسلوب الاعتيادي، مما لا يتيح الفرصة للطلاب لدراسة المفاهيم والمهارات المتعلقة بالتعلم المدمج من جميع الجوانب، نلاحظ أن طلبة المجموعة التجريبية درسوا التعلم المدمج حيث تم ربط المفاهيم والمهارات بعضها ببعض وبما سبقت دراسته.

وقد أجمعت الدراسات الميدانية على أهمية التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي، من خلال تخطيط وتنفيذ مواد مختارة من المقررات الدراسية وفقا لإستراتيجية التعليم المدمج. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية حيث وافقت نتائجها نتائج الدراسات التي قام بها كل من" فوجان" (Vaughan, 2007)، كشف عن مزايا استخدام التعلم المزيج في التدريس الجامعي من وجهة نظر كل من: أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والإداريين. كذلك أشارت نتائج دراسة العيفري، (2010) إلى وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الحكومية، ولصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التعليم المدمج.

2- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي تبعاً لإستراتيجية التعلم المدمج والمعتادة، كان الفرق لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا مادة نظم المعلومات الادارية بإستراتيجية التعلم المدمج.

وترى الباحثة أن وجود هذا الأثر لا يدل بالضرورة على وجود أثر فعال لتدريس نظم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بالتدريس المعتاد في التحصيل المؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وربما يرجع لعوامل أخرى غير متحكم بها. ويمكن تفسير هذه النتائج تربوياً وفهمها في ضوء ملاحظات الباحثة لطلبة المجموعة التجريبية والضابطة عند التطبيق كالتالي:

دلت نتائج البحث على أن دراسة طالبات المجموعة التجريبية لمادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الازور الثانوية، للعام الدراسي 2014/2013، أدت إلى تفوقهن في الاختبار مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا البرنامج المعتاد، وقد يرجع تفوق طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا نظم المعلومات الإدارية بإستراتيجية التعلم المدمج) على طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا البرنامج المعتاد) في اختبار ما وراء المعرفة نظراً لما وفره لهم البرنامج المعتاد من ممارسة لهذه المهارات فالطالب أثناء الدرس يخطط ويحدد أهدافه بدقة كما يحدد المتطلبات المعرفية القبلية والخبرات السابقة المتعلقة بالموضوع محل الدراسة، وقد يقدم أفكاراً جديدة لكي يساعد نفسه في تحديد المسلمات والتعميمات والمفاهيم التي سينطلق منها وهو بهذا يمارس التعلم المدمج كإحدى مهارات ما وراء المعرفة في نظم المعلومات الإدارية، كما أن الطلاب خلال دراستهم تنمو

لديهم القدرة على تحديد المعلومات التي يحتاجونها لبناء وتطوير المعرفة بالتعلم المدمج محل الدراسة، ولعل هذه الأمور كان لها دور في تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية حيث وافقت نتائجها نتائج الدراسات التي قام بها الغامدي، (2012) التي بينت وجود فروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة حول واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية لصالح فئة (أقل من عشر سنوات). ولكنها تتعارض مع نتيجة دراسة الشيوخ، (2008) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في رؤيتهم لمعوقات التعلم المدمج وسواء كانت هذه المعوقات تتصل بالتجهيزات أو الموارد البشرية أو الإمكانات المالية، أو المحتوى التعليمي، كما أكدت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانة عدم وجود فروق في تحديد أي من معوقات استخدام التعلم المدمج تُعزَى إلى اختلاف المؤهل الأكاديمي.

ثانيا: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

– توفير البنية التحتية للتعليم المدمج وذلك بإعداد الكوادر البشرية المدربة وكذلك توفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعلم من مكان لآخر.

– تدريب معلمي مادة نظم المعلومات الإدارية والإداريين والطلبة أيضا على استخدام التعليم المدمج المعتمد على الوسائط المتعددة، وتقنيات الاتصال والمعلومات.

- تبني استخدام التعلم المدمج في تدريس مقررات دراسية مختلفة ولتخصصات وشعب دراسية مختلفة.

- الاهتمام بتنمية التفكير التأملي والقدرات العقلية المختلفة لدى طلبة نظم المعلومات الإدارية في المرحلة الثانوية.

- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي في تحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات دراسية مختلفة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز، (2002). **موسوعة التدريس: الجزء الثاني**، دار المسيرة للنـــشر التوزيع، عمان: الأردن.

أبو موسى، مفيد احمد، والصوص، عبد السلام سمير، (2010). **اثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية**، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن. متوافر على موقع http://www.quttout.com

أبو نحل، جمال عبد الناصر محمد عبدالله، (2010). **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البيطار، حمدي محمد، (2008). نموذج مقترح لإستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي، **تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث مُحكمة**، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 18 (1)، ص ص 85 -123.

أحمد، أحمد يسري (2010). **التعليم المدمج خطوة لتطوير التعليم**، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بدر الهدى خان، (2005). **استراتيجيات التعلم الإلكتروني**، ترجمة: علي بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الوائلي ومنى التيجي، سوريا: شعاع للنشر والعلوم.

بدور، صالح مبارك، (2003). اثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 15 (2)، ص773-795.

بركات، زياد، (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6 (4) ص34-67.

جروان، فتحي عبدالرحمن، (2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

جمل، محمد جهاد، (2001). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.

الحارثي، حصة بنت حسن حاسن، (2011). **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، السعودية.

حجازي، عبد الحميد، (2008). **المقدمة في تدريس العلوم**، دار قرطبة للنشر والطباعة والتوزيع الكويت.

حسين، سلامة عبد العظيم، وعلي، أشواق عبد الجليل، (2008). **الجـــــودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

حمدان، محمد زياد، (2003). **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**، عمان: دار التربية الحديثة.

الحيلة، محمد محمود، وخليفة، غازي جمال، والصرايرة، احمد، (2012). توظيف التعلُّم المدمج المبني على المخل المنظومي في التدريس الجامعي، **مجلة جامعة السليمانية**، العراق، ص1-39.

الحيلة، محمد محمود، (2007). أثر التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر لطالبات مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية، **المنارة**، جامعة ال البيت، 13، (4)، ص167-198.

الخطابي، عبد الحميد عويد، (2004). **مناهج التعليم فى مواجهة التحديات المعاصرة**، جدة: مطبعة الصالح للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية، (2003). **منتوجات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة: دار الكلمة.

الزهراني، عماد جمعان، (2003). "**اثر استخدام صفحات الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

زيتون، حسن حسين، (2005). **رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني ": المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم**، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

ســـــــــالم، أحمد، (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت احمد، والسرطاوي، عادل، (2007)، **استخدام الحاسوب والانترنت فى ميادين التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سلامة، حسن علي (2005). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني. جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج\ قسم المناهج وطرق التدريس، متوافر على الموقع: http://www.khayma.com\education.techology .

الشريفي، شوقى السيد، واحمد، احمد محمد، (2004). **المناهج التعليمية**، مكتبة الرشد، الرياض.

الشكعة، علي، (2007). مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد 4، ص 1145-1162.

شوملي، قسطندي، (2007). **الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المدمج**، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، لبنان.

الشيوخ، غسان سعيد، (2008). **معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي، البحرين.

عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة، (2011). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التـــأملي، مصر، **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، 2 (75)، ص 248–316.

عبد المجيد، حذيفة مازن، (2008). **تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية**، رسالة ماجستير في نظم المعلومات الإدارية، الأكاديمية العربية، الدنمارك.

عريان، سمير عطية، (2003). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي ا لفلسفي. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد العشرون.

عطار، عبدالله وكنسارة، إحسان، (2011). **تكنولوجيا الدمج في مراكز مصادر التعلم.** منشورات جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عشا، انتصار خليل وعياش، امال نجاتي، (2013)، اثر إستراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **دراسات**، العلوم التربوية، 40 (5)، ص 1430–1440.

عفونة سائدة، وزواهره، سامي، (2010). **التخطيط الاستراتيجي للتعلم الإلكتروني تبعا لنمط خان: دراسة حالة جامعة القدس المفتوحة**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث "

دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة"، مركز التعلم الإلكتروني، جامعة البحرين، والمنعقد في الفترة من 6-2010/4/8.

العيفري، محمد سيف،(2010). **اثر استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفهومات الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، قسم التربية، جامعة عدن، اليمن.

الغامدي، صالح سفر صالح، (2012). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا، مملكة البحرين.

الغريب، زاهر إسماعيل، (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجـــودة**، القاهرة: عالم الكتب.

فتح الله، مندور عبد السلام، (2008). أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، **مجلة رسالة الخليج العدد العربي**، 6 (111)، ص1-60.

القباني، نجوان حامد، (2010). **تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الاسكندرية.** متوافر على الموقع: http://www.abegs.ong . تاريخ الدخول، 24-12-2013.

قسم الله، تهاني الرفاعي سعيد، (2009). **أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

الكبيسي، ياسر عبد الواحد حميد، (2011). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، **مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية**، 1 (3)، ص 269-297.

لمانع، عزيزه (2006). تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ – اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير. **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج. المجلد، الأول، العدد 59. ص25.

محمد، زبيدة محمد قرني، (2009). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، مصر، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد، 149، ص 182-236.

محمد، حسن الباتع، والسيد، السيد عبد المولى، (2009). **التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية- التصميم – الإنتاج)**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

المطيري، عواطف خالد، (2007). مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، **مجلة علوم إنسانية**، عمان، السنة الخامسة، 1 (35)، ص112-157.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز، (2005). **استخدام الحاسب الالى فى التعليم**، مكتبة تربية الغد، الرياض.

نبهان، يحيى محمد (2008). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

نسور، الهام، (2004). **علاقة نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات ومفهوم الذات والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

النملة، عبد العزيز، (2003). **مفهوم التعلم الإلكتروني وكيف يمكن الإفادة من العليم الإلكتروني**، ورقة عمل مقدمة التعليم الإلكتروني خلال الفترة 21- 23 /2003/4، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع الانجليزية

Alekse, J. & Chris, P. (2004). **Reflections on the use of blended learning, the university of Sanford**, available at: http:// www.edu.salford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf

Bernardo, A., Zhang, Li.& Callueng, C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students, **The Journal of Genetic Psychology**, Vol. 163 (2), pp: 149-163 .

Bonk, C. J. and Graham, C. R. (2005). **Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**, John Wiley and Sons Inc.

Bradley C. Greiman,& Holly K. Covington, (2007), Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, **Journal Writing Outcomes, and Journal Structure**, in Career and Technical Education Research . Vol, 32, (2) . 2007

Burnes. Bernard (2000)." **Institution Change: A Strategic Approach to Institutional Dynamics"**, England :Prentice Hall 3ed Ed.

Garrison, D. and Vaughan, N. (2008). Blended learning. EDUCAESE. Vol , 4, (7), p: 1- 12.

Harvey, Singh, (2003) "**Building effective blended learning program**", issue of educational technology, Vol. 43, (6), pp: 51-54.

Mastropieri, M., A. & Scruggs, T., E. (2004). **Effective Instruction for Special Education**. Second Ed. Austin, Texas: Pro-Ed Inc.

Oliver, M. and Trigwell, K. (2005). Can Blended Learning Be Redeemed ? **E-Learning**, Vol .2 (1), PP: 17-26.

Singh, H. (2003). Building effective blended learning program, **educational technology**, Vol. 43, (6) PP: 51-54.

Tee, Yueh Jiuan, (2007), **Reflective Thinking Pratices among Secondary School Mathematics Teachers**. Masters thesis, University Putra Malaysia. (UNSPECIFIED)

Yousef Namvar1, (2009), **Studying the Impact of Web-Based Learning (Weblog) With a Problem Solving Approach on Student's Reflective Thinking,** Vol, 4, (2), p: 33- 38

ملحق (1)
مقياس التفكير التأملي في التعلم المدمج

جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس اختبار التفكير التأملي في التعلم المدمج

أختي الطالبة: تمثل العبارات الآتية **اختبار التفكير التأملي في التعلم المدمج** يرجى قراءتها والإجابة في المكان المناسب لرأيك:

ت	العبارة	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	يتيح لك التعلم المدمج الوقت الكافي للاختلاء بنفسك				
2	تنشغلين أثناء التعلم المدمج في مشكلة ما وتصممين على أيجاد حلاً لها				
3	تفكرين كثيراً وتتأملين جيداً في المواقف التي تواجهك من خلالها مشكلة أثناء التعلم المدمج				
4	تفكرين كثيراً عند قراءة موضوعات التعلم المدمج في مادة نظم المعلومات الإدارية				
5	تفكرين في علاقاتك ومشاعرك تجاه الآخرين والأشياء من حولك أثناء التعلم المدمج				
6	تحبين أن تتعلمي أشياءً جديدة ولو لم تكن في مجال اهتمامك من خلال التعلم المدمج وتحاولين تحليل ومناقشة هذه الموضوعات				
7	تعتقدين أن التخطيط المثالي الذي يتيحه التعلم المدمج مضيعة				

	للوقت				
8	هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن مارست أعمالا في التعلم المدمج وأنت غير منتبه لما يدور حولك من مناقشه وحوار؟				
ت	**العبارة**	**نادراً**	**أحياناً**	**غالباً**	**دائماً**
9	تواجهين الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسرعة				
10	تعلق في ذهنك مشاهد فلم أو مسرحية عن موضوعات مقررك المدرسي				
11	تترددين عادة وتفكرين ملياً قبل قيامك بالأشياء التي يتطلبها التعلم المدمج				
12	إذا واجهتك بعض المواقف التي يتطلبها التعلم المدمج هل تعلق في ذهنك بعض تفاصيلها لفترة طويلة				
13	تعتقدين أنه لا جدوى من محاولة تحليل موضوعات المقرر المدرسي ومناقشتها لأنها ثابتة				
14	تعتقدين أنه من العبث أن يفكر الطالب بما هو موجود في الفضاء الخارجي				
15	تشعرين بالإحباط أثناء مناقشة مستقبلك في الحياة والمجتمع				
16	تفكرين ملياً قبل قيامك بأي عمل ما بالتعلم المدمج				
17	عادة تستغرقين في أفكارك لدرجة انقطاعك عن ما يدور من حولك في التعلم المدمج				
18	أنت معتادةٌ على التفكير بمشكلات الحياة التي تواجهك أثناء التعلم المدمج				
19	ترغبين عادة بالتدخل في حل مشكلات تخص الآخرين من خلال التعلم المدمج				
20	تقومين بتفكير عميق بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة				

	كالأبحاث لإتمام التعلم المدمج				
21	أنت معتادةٌ على التفكير بشكل عام وبشكل منتظم إكمالا لمتطلبات التعلم المدمج				
22	كثيراً ما تشعرين برغبة في التفكير العميق لحل مشكلة صعبة تواجهك من خلال التعلم المدمج				
23	تستغرقين بالتفكير والتأمل كثيراً أثناء التعلم المدمج				
ت	**العبارة**	**نادراً**	**أحياناً**	**غالباً**	**دائماً**
24	تندهشين كثيراً عند مشاهدة الأمور التي تستدعي انتباهك أثناء التعلم المدمج				
25	تدخلين عادة مع صديقاتكي في مناقشات سياسية واجتماعية عميقة أثناء التعلم المدمج				
26	تقضين وقتاً طويلاً لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات				
27	تحبين زيارة الأماكن التي تعرض للتاريخ القديم والتأمل فيها أثناء ممارسة التعلم المدمج				
28	هل أنت معتادة على قضاء وقت في التأمل بحياتك الماضية أثناء التعلم المدمج				
29	تحرصين على التأمل العميق بالعلاقات الداخلية بين عناصر الموقف الذي تواجهينه في التعلم المدمج				
30	تحرصين على تحليل جميع الحلول الممكنة والمقترحة والتحقق من صحتها للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل				

انتهت الاستبانة شاكرا لكم تعاونكم

ملحق (2)
مقياس اختبار التحصيل

جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

اختي الطالبه : تمثل العبارات الآتيه **اختباراً للتحصيل** في مادة نظم المعلومات الإداريه للصف الأول ثانوي معلوماتيه بصورته الأولية يرجى قراءتها والإجابة عنها بوضع دائره حول رمز الإجابة الصحيحة في كل فقره مما يأتي :

1- تسمى العمليه التي يتم فيها تحديد الأعمال والنشاطات ب:

ا- نظم المعلومات
ب- المستوى الاستراتيجي
ج- التخطيط
د- النظام

2- كل مما يلي تتبع المستوى الأستراتيجي في التخطيط ما عدا :

ا- الأولويات العامة للمؤسسة

ب- اهداف نظم المعلومات

ج- المنحنى الفني والتنظيمي

د- الأولويات العامة للأفراد

3- يقتصر مستوى المشروع على نوعين من الإهتمامات هما تحديد :

ا- القدرات والأفراد

ب- النتائج والأهداف

ج- الأولويات والأهداف

د- توقيت الإنجاز والقدرات

4- يعتمد الحصول على النتائج المطلوبة للمشاريع بشكل كبير على :

ا- تحديد الأفراد والوقت اللازم للإنجاز

ب- التكاليف المادية

ج- الأهداف والتطلعات

د- التخطيط والتنظيم

5- يعتمد التخطيط لنظم المعلومات بشكل أساسي على :

ا- تحديد غايات المؤسسة وأهدافها

ب- التجانس مع التخطيط المؤسسي العام

ج- التجانس مع الأهداف العامة

د- توظيف موارد المؤسسة البشرية والفنية

6- تدعم الخطط بشكل عام :

ا- الإستراتيجيه والأهداف

ب- الأولويات والغايات

ج- التخطيط والتنظيم

د- المنافسه والطموح

7- الهدف الرئيسي للتخطيط السليم هو :

ا- دعم الموارد

ب- دعم الأهداف والغايات

ج- القدرة على التغيير والمنافسة

د- دعم استراتيجيات المؤسسة واهدافها

8- الهدف الأساسي من عملية التخطيط هو الإجابه عن السؤآل الآتي :

ا- هل المؤسسة في حاجة حقيقية الى نظام معلومات؟

ب- هل المؤسسة في حاجة حقيقية الى القدره على التغيير؟

ج- هل المؤسسة في حاجة حقيقية الى المنافسة السوقية؟

د- هل المؤسسة في حاجة حقيقية الى خطة إنتاج وتسويق؟

9- واحدة من الآتية ليست من العوامل الواجب إختبارها في عملية التخطيط :

ا- طبيعة المؤسسة الحديثة

ب- التقدم التكنولوجي المستمر ضمن البيئه الخارجية

ج- التقدم التكنولوجي المستمر ضمن البيئه الداخلية

د- البيئات القانونية والأجتماعية للمؤسسة

10- تسمى معالجة البيانات بإستخدام الحاسوب ب:

ا- درجة تعقد التنظيم

ب- حجم العمليات

ج- درجة المخاطرة

د- درجة اعتمادية المعلومات

11- واحده من الآتية ليست من المؤشرات التي تبين مدى حاجة المؤسسات الى نظام المعلومات :

ا- درجة تعقد التنظيم

ب- حجم العمليات

ج- درجة المخاطر

د- المنافسه

12- من خلال قراءتك للمؤشرات التي تبين مدى حاجة المؤسسه الى نظم المعلومات أي العبارات الآتية صحيحة :

ا- امكانية تبادل المعلومات بين الأقسام داخل المؤسسة تحدد درجة الحاجه الى نظام المعلومات وطبيعة ذلك النظام

ب- لايمكن تبادل المعلومات بين اقسام المؤسسة

ج- تبادل الخبرات لتحديد درجة الحاجة الى النظام

د-عمل حزم تطبيقات جاهزة

13- تسمى العمليات التي تتكرر في المؤسسة بشكل كبير وبالتالي فهي بحاجة الى نظم تساعدها على معالجة الحركات وتسجيلها:

ا- درجة المخاطرة

ب- درجة التعقيد

ج- حجم المبيعات

د- درجة اعتمادية العمليات

14- تسمى الحاجه الى امكانية تبادل المعلومات بين الأقسام داخل المؤسسه ودرجة الحاجة الى نظام المعلومات وطبيعة ذلك النظام :

ا- حجم العمليات

ب- درجة تعقيد النظام

ج- درجة المخاطره

د- درجة اعتمادية العمليات

15- المؤشر الذي يبين مدى حاجة المؤسسة لنظام المعلومات والذي يبين أن بعض المؤسسات تعاني أكثر من غيرها من المخاطر :

ا- درجة تعقيد النظام

ب- حجم العمليات

ج- درجة المخاطر

د-درجة اعتمتدية العمليات

16- إحدى المبادئ الآتيه ليست من المبادئ الادارية التي يجب الاهتمام بها في اثناء إعداد الخطط :

ا – دعم الجانب الفني

ب- دعم استراتيجية المؤسسه ببنيه وتقنيه ومعايير وسياسه مناسبه

ج- تقييم التكنولوجيا كعنصر في نظام المعلومات الكلي

د- درجة الحاجه الى السرعه

17- عندما يتم تقييم معدات النظام وبرمجياته فلا بد أن يتم تقييمها أيضاً كأحد العناصر في:

ا –النظام الكلي

ب - النظام الجزئي

ج - في النظامين الجزئي والكلي

د - البرمجيات القديمة

18- النظام لا ينجح دون وجود أشخاص مؤهلين يدركون آليته وأهميته يسمى هذا المبدأ الذي يجب أن يهتم به في اثناء اعداد التخطيط :

ا- إدراك أهمية العنصر البشري

ب-تقسيم العمل

ج- توزيع الأدوار

د- السلطة والمسؤولية

19- عند إعداد نظم المعلومات لدائره معينة من الافضل أن يكون هناك توازن بين :

ا – الاحتياجات العامه والخاصة

ب – الحتياجات والمتطلبات الاساسيه للنظام

ج – المتطلبات الاساسيه والاحتياجات العامه للنظم

د –الاحتياجات العامه للنظم وبي ن ما تحتاجه نظم هذه الدائرة

20- لابد من وجود مرجعيه فنيه مركزيه تأخذ على عاتقها القرارات المتعلقه بالمعايير الفينه للنظم ككل لضمان توافق :

ا – نضم المعلومات والفجوات الفنية

ب – الفجوات الفنيه بين النظم

ج – نظم المعلومات مع بعضها بعضاً

د – الاحتياجات العامه والنظم التابعة لها

21- عندما يتم تقييم معدات النظم وبرمجياته فاننا نعني :

ا – الأخذ بالحسبان تكاليف دورة حياة النظام

ب – تقييم التكنولوجيا كعنصر في نظام المعلومات الكلي

ج – دعم استراتيجية المؤسسه ببنيه وتقنية

د – تصميم نظام معلومات قابل للادامة

22- تحديد ادوات بناء النظم ونوعية أجهزة الحواسيب وأنظمة التشغيل لضمان استمرارية عمل النظم وكفائها مثال على القرارات المتعلقة بالمعايير :

ا – التي تؤدي لتقييم الاداء

ب – المادية للنظم

ج – التقنيه للنظم

د – الفنيه للنظم ككل

23- العنصر الأهم في نظم المعلومات والذي قد يؤدي الى فشل النظام إذا أهمل ولم يتم مراعاته هو العنصر :

ا- الفني

ب- المادي

ج- البشري

د- التقني

24- يعد من عوامل النجاح الحرجه للنظم وهو عامل :

ا- التخطيط لإدارة النظام ودعمه فنياً من جهة متخصصة

ب- ادراك أهمية العنصر البشري

ج- تصميم نظم المعلومات

د- التوثيق

25- الحمل الزائد مفهوم يشير الى :

ا- الإختناقات الناتجه عن عدم متابعة قواعد البيانات

ب- كمية المعلومات الهائلة المخزنة على قاعدة البيانات

ج- الأخطاء الناتجة عن المستخدمين

د- التعديل المستمر من قبل المصممين

26- كيفية ادارة المؤسسة للتخطيط ودرجة تمركز وإنتشار فريق تكنولوجيا المعلومات هي إحدى :

ا- تحديات تواجه عملية تخطيط النظم

ب-ايجابيات تخطيط النظم

ج- سلبيات تطوير النظم

د- عوامل تحديد خطوات تطوير النظم

27- تتطلب النظم الكبيرة عادة عمليات معقده لإنشائها وبالتالي فإنها تحتاج الى سنوات لبنائها وهذا يعد من الصعوبات التي تواجه التخطيط لنظم المعلومات ويعني

ا- التعاون والتفاهم بين المتخصصين والمستخدمين

ب- ضمان التناغم مع خطط المؤسسه وأهدافها

ج- بناء النظم

د- الحفاظ على اداء النظم

28- قد يجد المستخدمون صعوبه في نقل معرفتهم للفنيين وهذا دليل على صعوبة :

ا- التعاون والتفاهم بين متخصصي تكنولوجيا المعلومات ومستخدمي النظام

ب- الحفاظ على اداء النظام للإستمرار في الدعم المطلوب

ج- ضمان التناغم مع خطط وأهداف المؤسسه

د- التنبؤ للفرص الممكنه وتقييمها من خلال الإعتماد على نظم المعلومات

29- تبدو صعوبة عمل الدوائر المختلفه في المؤسسه ضمن خطة مشتركه مشكله جليه في الشركات :

ا- متوسطة الحجم

ب- صغيرة الحجم

ج- كبيرة الحجم

د- ذات المساهمه المحدودة

30- تتطلب النظم الكبيره عمليات معقده لإنشائها وبالتالي فإنها تحتاج إلى :

ا- سنوات لبنائها

ب- أيام لإنشائها

ج- أسابيع لإنشائها

د-شهور لبنائها

31- تعد من الأسباب التي تتطلب الإشراف المباشر من الإدارة العليا وهي :

ا- صعوبة بناء النظم

ب- صعوبة وضع خطة رئيسية

ج- صعوبة الإشراف

د- من المستحيل البحث عن خطط بديله

32- من يعرف بأنه وسيلة تحدد بها النظم التي تدعم إستراتيجية المؤسسه هو :

ا- تخطيط نظم المعلومات

ب- تخطيط نظم الأعمال

ج- التخطيط الإستراتيجي

د- التخطيط التكتيكي

33- يقسم التخطيط في نظم المعلومات الى ثلاثة أقسام كالآتي :

ا- إستراتيجي تكتيكي وعملياتي

ب- إستراتيجي وتقني

ج- طويل الأجل وقصير الأجل

د- تخطيط الأعمال وتخطيط الإنتاج

34- هي احدى الطرق المستخدمة في تحديد الإحتياجات المعلوماتيه وتقوم على دراسة المؤسسة من خلال التعرف الى وحداتها ووظائف هذه الوحدات والعمليات التي تجري بداخلها وهي :

ا- عائد المساهمه المحدود

ب- معرفة أهداف المؤسسة

ج- تحليل عوامل النجاح الحرجة

د- تخطيط نظم الأعمال

35- يتطلب التخطيط الإستراتيجي لنظم المعلومات معرفة بأمور عدة منها :

ا- عدم الإلمام بتكنولوجيا المعلومات المتوافره

ب- فهم طبيعة عمل المؤسسه وأهدافها وغاياتها ورؤيتها المستقبليه

ج- معرفة موارد المؤسسة

د- فهم آلية عمل الإنتاج

36- إن معرفة الإحتياجات المعلوماتية للمؤسسة وطريقة تدفق المعلومات بين أقسامها من أهم عوامل :

ا- تحديد المشكلة

ب- نجاح موازنة المشروع

ج- تحليل المشكلات

د- نجاح خطط المؤسسة

37- تتسم هذه الطريقة بالضعف وذلك لتركيزها فقط على معرفة آلية القيام بالأعمال وتحديد إحتياجات أفراد الأدارة الوسطى من المعلومات وهي طريقة :

ا- إعداد الجدوى الإقتصادية

ب- تخطيط نظم الأعمال

ج- تحليل عوامل النجاح الحرجة

د- تحليل نظم المعلومات

38- تحديد مؤشرات الآداء لكل عامل من عوامل النجاح الحرجه هي إحدى خطوات طريقة:

ا- تخطيط عوامل النجاح الحرجة

ب- تصميم عوامل النجاح الحرجة

ج- تحليل عوامل النجاح الحرجة

د- تحديد عوامل النجاح الحرجة

39- الطريقة التي ينحصر الغرض منها في تحديد المعايير الفعالة للمخرجات وتعريف معايير الكفاءة للعمليات المستقلة في إعداد تلك المخرجات هي طريقة :

ا- تحليل النتائج والوسائل

ب- تحليل عوامل النجاح الحرجة

ج- تخطيط نظم المعلومات

د- تحديد عوامل النجاح الحرجة

40- التحليلان المستخدمان في طريقة تحليل النتائج والوسائل هما :

ا- طرح الأسئلة وتحديد المعايير للكفاءة من قبل المدير

ب- طرح الأسئلة وتحديد معايير الكفاءة من قبل العاملين

ج- تحديد متطلبات العمل وطرح الأسئلة

د- طرح الأسئلة وتحديد إحتياجات العمل

41- إذا كان الغرض تعريف عوامل النجاح الحرجه كأسلوب من أساليب تحديد الإحتياجات المعلوماتية للمؤسسة فإن مبتكر الأسلوب هو :

ا- Wetherbe

ب- Rackart

ج- Bsp

د- Ibm

42- عندما يكون الغرض من تحديد الإحتياجات المعلوماتية للمؤسسة هو تحديد معايير فاعلية المخرجات ومعايير كفاءة العمليات فإن الأسلوب المستخدم سيكون :

ا- عوامل النجاح الحرجة

ب- تخطيط نظم الأعمال

ج- تخطيط النتائج والوسائل

د- تحليل النتائج والوسائل

43- تلخص مراحل إعداد التخطيط الإستراتيجي لنظم المعلومات بالآتي :

ا- دراسة بيئة العمل وتحديد متطلبات النظام

ب- دراسة تكنولوجيا المعلومات ودراسة بيئة العمل

ج- دراسة بيئة العمل ودراسة تكنولوجيا المعلومات ووضع خطة مجدولة للتطبيق ونقل البيانات

د- دراسة بيئة العمل ووضع خطة مجدولة لتنفيذ ونقل البيانات

44- في هذه المرحلة يتم تحويل التخطيط الاستراتيجي لنظم المعلومات الى واقع ملموس يتضمن مجموعة من العناصر وهي مرحلة التخطيط :

ا- التقني لنظم المعلومات

ب- العملياتي لنظم المعلومات

ج- التكتيكي لنظم المعلومات

د-الإستراتيجي لنظم المعلومات

45- عنصر خطط تخصيص الموارد وخطط تنفيذ المشروع هي إحدى عناصر التخطيط :

ا- الإستراتيجي

ب- التقني

ج- العملياتي

د- التكتيكي

46- يعد أحد الأمثلة على أدوات متابعة المشروع هو :

ا- التقارير الدورية التي تبين إنجازات الأهداف المحددة

ب- التقارير اليومية

ج- التقارير الشهرية

د- التقارير السنوية

47- هذا النوع من التخطيط مسؤول عن سير الأعمال اليومية للنظام حيث يقوم بالتخطيط للعمليات والوظائف الروتينية التي ستجري في أثناء عملية إعداد النظام وهو التخطيط :

ا- العملياتي

ب- التكنولوجي

ج- المنطقي

د- الإستراتيجي

48- تتضمن خطط تخصيص الموارد وتطوير الأجهزة والمعدات وإتصالات البيانات والخطط المالية وذلك لتوفير :

ا- برمجيات ومعدات النظام

ب-إطار عملي لما يحتاجه النظام من برمجيات ومعدات وأفراد وميزانية

ج- إحتياجات الأعمال المادية

د- إطار عملي لما يحتاجه النظام من برمجيات ومعدات وأفراد وموازنة

49- هناك حاجة ماسة الى المتابعة والرقابة والتقييم المستمر وذلك لعمل مراجعة دورية لتخطيط مما يترتب عليه عمل تغيير ملائم لظروف بيئة العمل في المؤسسة وهذه المرحلة تعبر عن :

ا- دراسة بيئة الأعمال

ب- دراسة معدات العمل

ج- دراسة تكنولوجيا المعلومات

د-وضع الخطة المجدولة لتطبيق ونقل البيانات

50- يسمى المؤشر الذي فيه المؤسسات تكون بحاجه الى السرعة في إتخاذ القرار :

ا- درجة الحاجة الى السرعة

ب- حجم العمليات

ج- درجة المخاطرة

د- درجة إعتمادية العمليات

ملحق (3)
اسماء محكمي آداتي الدراسة

الأستاذ الدكتور غازي خليفة	جامعة الشرق الأوسط
الأستاذ الدكتور جودة أحمد سعادة	جامعة الشرق الأوسط
الدكتور خالد الصرايرة	جامعة مؤتة
الدكتور عبد الجبار البياتي	جامعة الشرق الأوسط
الدكتور عباس الشريفي	جامعة الشرق الأوسط
الدكتور محمود الحديدي	جامعة الشرق الأوسط
الدكتور علي السواعير	جامعة االبلقاء

ملحق (4)

الخطة الدراسية للمادة

بسم الله الرحمن الرحيم

الدرس الأول

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع : تخطيط نظم المعلومات

1- تحديد المحتوى لموضوع تخطيط نظم المعلومات :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :التخطيط، النظام
المهارات والخبرات :التحليل لخطوات التخطيط

-التعلّم الحالي

المفاهيم :المنحى الفني، المنحى التنظيمي، المشروع، درجة التعقيد، الاعتمادية، التخطيط المؤسسي، التخطيط لنظم المعلومات، درجة المخاطرة، التخطيط.
المهارات والخبرات :تصور مسبق لبناء الأنظمة.

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :الخطط الإستراتيجية والتكتيكية والعمليات.
المهارات والخبرات :التمييز بين أنواع الخطط.

-المصطلحات

تم ذكرها في التعلم الحالي.

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الدرس أن

1- تقارن بين مفهومي التخطيط المؤسسي والتخطيط لنظم المعلومات.
2- تحدد العلاقة بين التخطيط المؤسسي والتخطيط لنظم المعلومات.
3- تعدد محاور مستويات التخطيط لنظم المعلومات.
4- تمثل بنماذج على أسئلة التخطيط لنظم المعلومات.
5- تعدد مبررات الحاجة الحقيقية لنظام معلوماتي للمؤسسة.
6- تعدد المؤشرات المهمة التي تبين مدى حاجة المؤسسات إلى نظام المعلومات.

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

عناصر تشويقية

تثير المعلمة التساؤل التي :كيف تخطط ليومك الدراسي؟

فقرة تمهيدية

تعرض المعلمة بواسطة جهاز العرض حالة معينة ويتم تدارسها والخروج بحلول منا سبة لها

.

استراتيجيات اضافية أثناء تنفيذ الدرس

1.إستراتيجية التفكير الناقد في الفقرة التوشيقية.

2.إستراتيجية التدريس المباشر للمفاهيم باستخدام أسلوب المحاضرة واستخدام جهاز العرض datashow . واستخدام طريقة التعلم المدمج للدمج بين الطريقة التقليدية في أسلوب المحاضرة وطريقة التعلم الإلكترونيفي العرض على جهاز الحاسوب
ويمكن استضافة زائر للحديث عن التخطيط المؤسسي والتخطيط لنظم المعلومات.
3. إستراتيجية حل المشكلات من خلال المجموعات المتكونة لدراسة الحالة الآتية بحيث يتم عرضها من خلال جهاز الحاسوب ليتم استخدام التعلم المدمج:

دراسة حالة

تعرض الحالة التالية من خلال جهاز العرض الإلكتروني .

تخطيط نظم المعلومات

مشكلة الدراسة و أهميتها :مع ظهور التقنيات الحديثة التي حلت المشاكل الخاصة بالأعمال الإدارية واجهت المكتبات المدرسية التي تعمل بها ضمن نظام العمل التقليدي بعض الصعاب في استخراج المعلومات بصورة سريعة وتنظيم عمليات الإعارة والإرجاع، حيث تقوم المكتبات المدرسية بالنشاطات الآتية:

1. استعادة الكتب المعارة للطلبة.
2.إضافة الكتب الجديدة لسجلات المكتبة.
3.إعارة الكتب للطلبة.
4.حذف الكتب التالفة من سجلات المكتبة.
5.البحث عن كتاب أو موضوع أو مؤلف .

للقيام بعملية التخطيط لإيجاد نظام معلوماتي للمكتبات المدرسية ، أجيبي عن الأسئلة الآتية :

1.لماذا نفعل ذلك؟(الأهداف)
2.متى نقوم بالعمل؟(الزمن)
3.كيف نقوم بالتغيير؟(الوسائل والأدوات وخطوات البناء)
4.من الجهة المنوط بها التغيير ؟(الأفراد)

ثالثاً التقويم :

-إستراتيجية التقويم المقترحة :الورقة والقلم.

-أداة التقويم :الاختبار

-الموقف التقويمي :الموقف التقويمي تطلب المعلمة من الطالبات الإجابة عن أسئلة الاختبار الآتية :

- قارني بين مفهومي التخطيط المؤسسي والتخطيط لنظم المعلومات.
- حددي العلاقة بين التخطيط المؤسسي والتخطيط لنظم المعلومات.
- ميزي بين مستويات التخطيط لنظم المعلومات.برر الحاجة الحقيقية لإيجاد نظام معلومات
- كيف يتبين لديك مدى حاجة المؤسسات إلى نظام المعلومات؟

رابعاً مراعاة الفروق الفردية :

علاج

-تطرح المعلمة السؤال التي :كيف تخططين لرحلة مدرسية؟

إثراء

-تطلب المعلمة من الطلبة إعطاء تصور مسبق لأعداد خطط (إستراتيجية) مستقبلية لمدرستهم.

توظيف التكنولوجيا

-استخدام الانترنت في اعداد التقارير ، استخدام الكمبيوتر وجهاز العرض في عرض الحالة الدراسية.

الدرس الثاني

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع :أساسيات تخطيط نظم المعلومات

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

1- تحديد المحتوى لموضوع أساسيات تخطيط نظم المعلومات :

المفاهيم:
الخبرات والمهارات
-التعلّم القبلي
المفاهيم :إستراتيجية المؤسسة، نظم التشغيل، تكنولوجيا، سعة الذاكرة، دورة حياة النظام، التوثيق، العوامل الحرجة، قواعد البيانات.
المهارات :القدرة على التحليل
-التعلّم الحالي
المفاهيم :البنية التقنية، مرجعية فنية مركزية، الحمل الزائد.
المهارات :القدرة على الربط بين نظم المعلومات وآلية التخطيط لها.
-التعلّم المستقبلي
المفاهيم :التخطيط الاستراتيجي، التخطيط التكتيكي، التخطيط ألعملياتي.
المهارات :القدرة على التمييز بين أنواع التخطيط المختلفة.
-المصطلحات
تم ذكرها في التعلم الحالي والقبلي

أولاً : الأهداف التعليمية :
يتوقع من الطالبة في نهاية الرس أن
1- تعدد المبادئ التي تدعم نجاح مشروع نظم المعلومات.
2- تدرك أهمية العنصر البشري في التخطيط لنظم المعلومات.

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :
<u>عناصر تشويقية</u>
-تقسيم الصف إلى مجموعات وتطلب المعلمة من الطالبات كتابة جملة واحدة تضمن نجاح تخطيط نظم المعلومات، تعلق الطالبات جملهن وتقوم المعلمة بتصنيفها للخروج بالنقاط الافتتاحية للدرس.
تعرض المعلمة على جهاز العرض الإلكتروني الجملة الآتية وتطلب من الطالبات مناقشتها على شكل مجموعات
" في كثير من الأحيان تفشل نظم المعلومات أو تقصر في أداء المهام التي وضعت من أجلها "
ومن ثم مناقشة مدى تأثير هذه المشاكل على نجاح المؤسسة.
إستراتيجيات إضافية أثناء سير الدرس
- إستراتيجية العمل في مجموعات.

- إستراتيجية التدريس المباشر- المناقشة والحوار في التشويق بحيث يتم الدمج بين التعلم التقليدي وإستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم الإلكتروني
- تطلب المعلمة من الطالبات العمل في مجموعات والمناقشة في المشاكل التي تؤثر على نجاح تخطيط نظم المعلومات والكيفية التي يمكن بها تجنب هذه المشاكل.

ثالثاً التقويم :

-إستراتيجية التقويم المقترحة :التواصل

-أداة التقويم : سجل سير التعلم

-الموقف التقويمي :تتواصل المعلمة مع الطالبات وتقوّم أداءهم خلال تطبيقهم للنشاط المذكور في
الاستراتيجيات،

رابعاً مراعاة الفروق الفردية :

نشاط علاجي

وفقي بين كل مبدأ من مبادئ الإدارة الواردة في العمود (أ) والجمل ذات العلاقة الواردة في العمود(ب)

أ		ب
دعم إستراتيجية المؤسسة ببنية تقنية ومعايير و سياسات مناسبة	**1**	**تقسيم الأنظمة إلى وحدات**
تقييم التكنولوجيا كعنصر من نظام المعلومات الكلي	**2**	**تكاليف تدريب المستخدمين ودعمهم**
الأخذ بعين الاعتبار تكاليف دورة حياة النظام	**3**	**زيادة سعة الذاكرة**
تصميم نظام معلومات قابل للإدارة	**4**	**التوازن بين الاحتياجات العامة وما تحتاجه نظم الدائرة**
أهمية العنصر البشري	**5**	**نظام محكم البناء**
دعم الجانب الفني وإدارته	**6**	**أشخاص مؤهلون**
	7	**أخطاء المستخدمين**
	8	**العوامل حرجة لنجاح النظم**
	9	**عدم وجود الأشخاص الذين قاموا ببناء النظم**
	10	**تكاليف تركيب الأجهزة وربطها بالشبكة**
	11	**حل المشكلات الناتجة عن الحمل الزائد**
	12	**اقتناء المعدات والبرمجيات**
	13	**تحديث الأجهزة**
	14	**التوثيق**

توظيف التكنولوجيا

-استخدام الانترنت "ابحثي عن مبادئ إدارية غير تلك التي وردت بالدرس يجب الاهتمام بها عند التخطيط لنظم المعلومات."

الدرس الثالث

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع :التحديات التي تواجة عملية تخطيط نظم المعلومات

1- تحديد المحتوى لموضوع أساسيات تخطيط نظم المعلومات :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :خطط نظم المعلومات، تطوير نظم المعلومات
المهارات :القدرة على التحليل

-التعلّم الحالي

المفاهيم :متخصص نظم المعلومات، مستخدمو النظام غير الفنيين.
المهارات :القدرة على تحديد التحديات التي تواجه عملية التخطيط لنظم المعلومات.

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :التخطيط الاستراتيجي.
المهارات :القدرة على التمييز بين أنواع التخطيط المختلفة.

-المصطلحات

متخصص نظم المعلومات، مستخدمو النظام غير الفنيين، حفظ نظم المعلومات.

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الرس أن

-تذكر عوامل تحديد خطوات تطوير النظم.
-توضح التحديات التي تواجه عملية تخطيط نظم المعلومات.

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

عناصر تشويقية

-هل سبق أن أخذت درسا غير الحاسوب في مختبر الحاسوب؟
لماذا برأيك لا تعطى جميع الحصص بواسطة الحاسوب بعد أن أثبت كثير من الدراسات فاعلية التدريس
بواسطة الحاسوب؟
تهتم المعلمة وتعزز الإجابات التي تتناول مجال صعوبات تطبيق نظام جديد ب شكل كامل وسريع وتلك التي تتناول تحديات خاصة بإمكانيات وتأهيل الكوادر ..الخ

فقرة تمهيدية

يتم عرض مايلي على جهاز العرض في مختبر الحاسوب
-تخيلي أنه طلب منكي تصميم نظام معلوماتي مكون من قاعدة بيانات للمدرسة بحيث يعتمد عليها في كثير من الأعمال، أي من الآتية تعتبر صعوبات أمام تنفيذ المشروع؟ وضحي إجابتك.

- موافقة مديرة المدرسة على تقديم المعلومات اللازمة لقاعدة البيانات.
- عدم توافر أجهزة حواسيب كافية.
- البرمجيات الموجودة قديمة والسعات التخزينية للأجهزة قليلة جدا.
- وجود أميّة حاسوبية لدى معظم العاملين

إستراتيجيات إضافية أثناء سير الدرس

-التدريس المباشربطريقتي التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني ، من خلال الأسئلة والأجوبة كأن يطرح المعلم أسئلةمن خلال جهاز العرض في المختبر مثل:

•ما الظروف التي تؤثر في تطوير النظم من مؤسسة إلى أخرى؟

•ما أهم التحديات التي تواجه عملية تخطيط نظم المعلومات ؟

ويتم مناقشتها بالطريقة التقليدية

ثالثاً التقويم :

استراتيجيات التقويم وأدواته :

-إستراتيجية التقويم المقترحة :التقويم المعتمد على الأداء

-أداة التقويم :سلم التقدير العددي

-الموقف التقويمي :تتابع المعلمة الطالبات خلال تطبيقهن للنشاط ألإثرائي خلال مؤشرات الأداء التالية :

السلوك	1	2	3
وضحت الطالبة أنه من المشكلات الرئيسة في تخطيط النظم ضمان التناغم في خطط المؤسسة وأهدافها			
عللت الطالبة أن الحفاظ على أداء النظام من التحديات التي تواجه عملية تخطيط نظم المعلومات.			
عللت الطالبة السبب في أن خطوات تطوير نظم المعلومات تختلف من مؤسسة إلى أخرى.			
ناقشت زميلاتها بلغة واضحة			
أضافت طرحاً جديداً			

رابعاً مراعاة الفروق الفردية :

علاج

-فسري الصعوبات التي تواجه التخطيط لنظم المعلومات لمؤسسة معينة.

إثراء

-عللي كلا مما يأتي:

•من المشكلات الرئيسة في تخطيط النظم ضمان التناغم في خطط المؤسسة و أهدافها:

•الحفاظ على أداء النظام للاستمرار في الدعم المطلوب من التحديات التي تواجه عملية تخطيط نظم المعلومات.

•تختلف خطوات تطوير نظم المعلومات من مؤسسة إلى أخرى.

-تناقش كل طالبة ما توصلت إليه أمام الطالبات الأخريات.

-ملحوظة :يمكن استنتاج الإجابات من كتاب الطالب.

توظيف التكنولوجيا

استخدام شبكة الانترنت لإعداد تقرير حول أهمية التعاون بين متخصصين التكنولوجيا ومستخدمي النظام غير الفنيين من أجل تخفيف التحدي الناشئ من صعوبة نقل المعرفة والتفاهم بين الطرفين ويتم التواصل بين المعلمة والطالبات من خلال الإيميل لتنشيط التفاعل الإلكتروني .

الدرس الرابع

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع :أنواع التخطيط لنظم المعلومات

1- تحديد المحتوى لموضوع أنواع تخطيط نظم المعلومات :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :التخطيط، تكنولوجيا المعلومات
المهارات والخبرات :تصور مسبق لبناء خطة

-التعلّم الحالي

المفاهيم :طريقة تحليل عوامل النجاح الحرجة، التخطيط الاستراتيجي، تخطيط نظم الأعمال، تحليل النتائج والوسائل،
التخطيط التكتيكي لنظم المعلومات، التخطيط ألعملياتي لنظم المعلومات.
المهارات والخبرات :التمييز بين أنواع الخطط

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :دراسة الجدوى
المهارات والخبرات :بناء الخطة الرئيسة

-المصطلحات

ذكرت في التعلم الحالي والقبلي

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الرس أن

1- تقارن بين أنواع التخطيط لنظم المعلومات من حيث السلبيات والايجابيات .
2- تحدد طرق تحديد الاحتياجات المعلوماتية لنظم المعلومات.
3- تميز بين طريقة تخطيط نظم الأعمال وطريقة تحليل عوامل النجاح الحرجة وطريقة تحليل النتائج والوسائل.

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

عناصر تشويقية

-بعد تقسيم الصف إلى ثلاث مجموعات تعرض المعلمة من خلال جهاز العرض خطته اليومية لتدريس هذا الموقف
التعليمي وخطته السنوية للمنهاج وخطة مديرية التربية والتعليم الإستراتيجية للسنوات القادمة
.

فقرة تمهيدية

-تعتمد المعلمة على التقسيم السابق للصف بحيث يعطي كل مجموعة فرصة الحديث عن نوع من أنواع الخطط التي تم عرضها في النشاط التوشيقي.

إستراتيجيات إضافية أثناء سير الدرس

-إستراتيجية التدريس المباشر لشرح المفاهيم بحيث يتم الدمج بين التعلم التقليدي والإلكتروني
.

-إستراتيجية التدريس من خلال المجموعات حيث يقسم الصف إلى ثلاث مجموعات تتبنى كل مجموعة نوعًا من أنواع التخطيط لنظم المعلومات لينتج جدولاً يبين أوجه المقارنة بين أنواع الخطط الثلاث.

ثالثاً التقويم :

إستراتيجية التقويم المقترحة :التقويم المعتمد على الملاحظة

أداة التقويم :سلم التقدير العددي

الموقف التقويمي :يطلب المعلم من المجموعة المقارنة بين أنواع الخطط الثلاث من حيث المفاهيم والخصائص.

مؤشرات الأداء	ممتاز 1	جيد2	يحتاج لتحسين3
حددت المجموعة المفاهيم الواردة في البحث			
استخلصت الخصائص المتعلقة بنوع لتخطيط			
شارك جميع أفراد المجموعة في العمل			

رابعاً مراعاة الفروق الفردية :

علاج

-تطرح المعلمة السؤال التي: بين أنواع التخطيط المُعْتَمد من قبل المؤسسات لنظم المعلومات .

إثراء

-تثير المعلمة التساؤل الأتي :كيف يمكننا الاستفادة من إن شاء قسم لنظم المعلومات في المدرسة

-الإجابة :يمكن الاستفادة من البحث في العناصر الآتية:

- تحديد أنواع التخطيط المناسبة إن شاء القسم.
- تحديد طبيعة العمل والأهداف والغايات للقسم المطلوب إنشاؤه.
- تحديد الفترات الزمنية لمراحل إن شاء.
- تحديد الأشخاص الذين يلزمون إنشاء القسم.
- تحديد الاحتياجات المعلوماتية للمدرسة بها.
- تحديد النشاطات المهمة التي تميزت المدرسة بها.

الدرس الخامس

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع :التوازن الإستراتيجي بين إستراتيجية الأعمال وتكنولوجيا المعلومات

1- تحديد المحتوى لموضوع التوازن الإستراتيجي بين إستراتيجية الأعمال وتكنولوجيا المعلومات :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :التخطيط ، تكنولوجيا معلومات.
المهارات :القدرة على التحليل

-التعلّم الحالي

المفاهيم :التوازن الاستراتيجي بين إستراتيجيتي الأعمال وتكنولوجيا المعلومات، البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات.
المهارات :القدرة على تمييز العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي لنظم المعلومات والتخطيط الاستراتيجي المؤسسي.

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :دراسة الجدوى، الخطة الرئيسة
المهارات :القدرة على ربط التخطيط بدراسة الجدوى.

-المصطلحات

النظم المحاسبية، نظم معالجة الحركات، نظم تسجيل الطلبيات، المعالجة على دفعات، المعالجة المباشرة.

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الرس أن

1- تحدد العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي لنظم المعلومات والتخطيط الاستراتيجي المؤسسي.
2- تحلل الشكل الخاص بالتوازن الاستراتيجي (179صفحة)

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

عناصر تشويقية

-بعد تقسيم الصف إلى مجموعات تعرض المعلمة من خلال جهاز العرض السؤال الأتي:
هل هناك علاقة بين التخطيط لنظم المعلومات والتخطيط المؤسسي؟
تتناقش كل مجموعة فيما بينها ثم يعطون الإجابة عن السؤال.

فقرة تمهيدية

-يتم إعداد لوحة من قبل الطلبة تمثل الشكل(2-5) ومن ثم تقسيم الصف إلى مجموعتين مجموعة توضح هدف الأسهم
الحمراء، والأخرى الأسهم السوداء بإشراف المعلم.

استراتيجيات إضافية أثناء سير الدرس

-إستراتيجية التفكير الناقد وتفعيل التفكير التأملي من خلال تخيل مسألة المناقشة وتأملها .
-إستراتيجية التدريس من خلال المجموعات بحيث يتم الدمج بين التعلم الإلكتروني والتقليدي

.

ثالثاً : التقويم :

إستراتيجية التقويم المقترحة :القلم والورقة

- أداة التقويم :الاختبار

-الموقف التقويمي :في نهاية الحصة الصفية

•هل استفدت من هذا النشاط؟

•ما معنى الخط الأحمر؟

•ما معنى الخط الأسود؟

•لو عكسنا اتجاه الخطوط هل سيتغير المفهوم؟

•لو كنت مكان المؤلف هل ستستخدم الشكل نفسه أم ستلجأ إلى شكل آخر؟

•لماذا يعد التوازن بين الأعمال وتكنولوجيا المعلومات ضروريا؟

رابعاً : مراعاة الفروق الفردية :

علاج

-تطرح المعلمة السؤال الأتي:

ما العلاقة بين إستراتيجيتي الأعمال وتكنولوجيا المعلومات ؟

إثراء

-توزيع الحالة الدراسية الملحق(2) ومناقشتها مع الطلبة.

حل أسئلة الحالة في الملحق (3) .

توظيف التكنولوجيا -استخدام جهاز العرض في طرح الأسئلة للطالبات

الدرس السادس

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع : دراسة جدوى النظام والخطة الرئيسية

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

1- تحديد المحتوى لموضوع دراسة جدوى النظام والخطة الرئيسية :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :دراسة الجدوى
المهارات :التركيب

-التعلّم الحالي

المفاهيم :الخطة الرئيسة، الأهداف، الموارد والإمكانيات ، مقاييس الرقابة، الموازنة، الجدول الرئيس لزمن النشاط.
المهارات :تتبع المراحل وبناء نموذج.

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :تنفيذ الخطة
المهارات :الربط بن الخطة والتنفيذ.

-المصطلحات

الخطة الرئيسة،الأهداف، الموارد،الإمكانيات ، مقاييس الرقابة، الموازنة، الجدول الرئيس لزمن النشاط

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الدرس أن

1- تحدد أهداف الخطة الرئيسة المنبثقة من الأهداف الرئيسة للمؤسسة.
2- تؤطر التعديلات المتوقع حدوثها كنتيجة لتنفيذ النظام المراد تأسيسه.
3- تحدد الموارد المطلوبة لبناء نظام المعلومات.
4- تحدد المعايير الرقابية أ لداء النظام.

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

فقرة تمهيدية

تعرض المعلمة بواسطة جهاز العرض حالة معينة ويتم تدارسها والخروج بحلول منا سبة لها .

استراتيجيات إضافية أثناء سير الدرس

1.إستراتيجية التفكير الناقد في الفقرة التشويقيةوالتأمل الذاتي للوصول الى التفكير التأملي وتخيلها كمشكلة والتفكر بطرق حلها.
2.إستراتيجية التدريس المباشر للمفاهيم باستخدام أسلوب المحاضرة التقليدي واستخدام جهاز العرض . datashow
3. إستراتيجية حل المشكلات من خلال المجموعات المتكونة لدراسة الحالة الموجودة في المقرر بحيث يتم عرضها من خلال جهاز الحاسوب ليتم استخدام التعلم المدمج

ثالثاً : التقويم :

إستراتيجية التقويم المقترحة :التقويم المعتمد على الملاحظة
أداة التقويم :سلم التقدير العددي

الموقف التقويمي :يطلب المعلم من المجموعة المقارنة بين أنواع الخطط الثلاث من حيث المفاهيم والخصائص.

مؤشرات الأداء	ممتاز 1	جيد2	يحتاج لتحسين3
حددت المجموعة المفاهيم الواردة في البحث			
استخلصت الخصائص المتعلقة بالدرس			
شارك جميع أفراد المجموعة في العمل			

توظيف التكنولوجيا -استخدام جهاز العرض في طرح الأسئلة للطالبات

الدرس السابع

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع : دور دوائر المؤسسة في عملية تخطيط نظم المعلومات

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

1- تحديد المحتوى ل دور دوائر المؤسسة في عملية تخطيط نظم المعلومات :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :دائرة نظم المعلومات، التخطيط.

المهارات :القدرة على تحديد مهمات دائرة نظم المعلومات.

-التعلّم الحالي

المفاهيم :ضابط المعلومات الرئيس، لجنة توجيه فريق نظام المعلومات، راعي النظام، نيرصو النظام.

المهارات :القدرة على الربط بين دائرة نظم المعلومات والدوائر الأخرى .

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :بناء نظم المعلومات

المهارات :القدرة على تحليل خطوات بناء نظم المعلومات.

-المصطلحات

دائرة نظم المعلومات، التخطيط، ضابط المعلومات الرئيس، لجنة توجيه فريق نظام المعلومات، راعي النظام، نيرصوا النظام.

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الرس أن

1- تتعرف دور الدوائر في المؤسسة في إعداد خطة نظم المعلومات.
2- تميز الأشخاص الذين يعتمد عليهم نجاح مشروع المعلومات.
3- تحدد الوظائف التي تتضمنها دائرة المعلومات.
4- تعدد مهام نظم إدارة مشروع المعلومات

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

عناصر تشويقية

-طرح السؤال التالي على الطالبات من خلال اللوح التفاعلي في غرفة "mbr":
لو أردنا إعداد نظام معلومات لمدرستنا، هل يمكن بناؤه دون العودة لكل من:
المديرة /المحاسبة /السكرتيرة/ المساعدة في المدرسة؟" مع تبرير الإجابة "

فقرة تمهيدية

-مناقشة العبارة الآتية من خلال اللوح التفاعلي وإستخدام الإنترنت :
يعتمد نجاح مشروع نظم المعلومات على أشخاص من المؤسسة بحيث تتم الاستعانة بالملحق الموجود في الكتاب حول
طريقة إجراء المناظرة.

استراتيجيات إضافية أثناء سير الدرس

-إستراتيجية العصف الذهني.

-تقوم المعلمة برسم مخطط تنظيمي من خلال اللوح التفاعلي الإلكتروني لأحد المؤسسات بالاستعانة بالطلبة وتسجل ملاحظاتهم على السبورة الإلكترونية وتطلب منهم تحديد أهمية الإدارة العليا في عملية دعم تخطيط لنظام المعلومات، كذلك توجه الطلبة الأهمية الدوائر الأخرى في المؤسسة لتأكيد أهمية تخطيط نظام المعلومات ويوجههم إلى أهمية اقتناع أفراد دائرة IS ب أهمية تخطيط نظام المعلومات و أن هذه الثقة يؤدي بالنهاية إلى دعم أطراف المؤسسة والتوصل إلى نظام معلومات فعّال.

ثالثاً : التقويم :

إستراتيجية التقويم المقترحة :التقويم المعتمد على الأداء

-أداة التقويم :سلم التقدير اللفظي.

-الموقف التقويمي :تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات وتوزع بينهم مجموعة مشاريع تطوير نظم ضمن أنظمة
المدرسة مثل(المكتبة , المستودعات، المقصف، اللجنة المالية ...إلخ.)
ويطلب من الطالبات دراسة عمل هذه الأنظمة ووضع تصور للنظام الذي سيقوم بناؤه ووضع خطة للتنفيذ المشروع ويقوم
بوضع تقرير يوضح دور كل فرد في المدرسة في تخطيط النظام .

المعيار	جيد	متوسط	ممتاز
وضع تصور للنظام المقترح	النظام المقترح وهو يبين أن الطالب لم يبذل جهداً في دراسة احتياجات النظام.	التصور المقترح يبين أن النظام لم تتم دراسته بصورة كافية	تم وضع تصور واضح للنظام المقترح يبين ان الطالب قام بدراسة النظام وحدد الاحتياجات
أدوار الإفراد في عملية التخطيط لنظم المعلومات	التقرير يذكر دور القليل من الإفراد ولم يوضح دور لكل منهم	التقرير لم يذكر جميع الإفراد الذي نلهم دور في عملية التخطيط.	تم تحديد الإفراد ودور كل منهم في عملية التخطيط للنظام

مصادر التعلم

-المواد التعليمية المتوافرة :جهاز عرض إلكتروني، جهاز كمبيوتر، اللوح التفاعلي، خدمة الانترنت

-المصادر :الكتاب المدرسي، مصادر من المكتبة، الانترنت
http://0www.auditmypc.com/acronym/CTO.asp
توظيف http://www.bluelotustechnology.c|html O T C m o
باستخدام برمجية العرض ألتقديمي قم بعرض ما توصلت إليه في الواجب المنزلي.

رابعاً : مراعاة الفروق الفردية :
علاج

-تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات عمل صغيرة 4-3 أفراد بحيث تختار كل مجموعة واحد مما يأتي:

1. علاقة الدوائر الأخرى في إعداد خطة النظم الأشخاص الذين يعتمد عليهم نجاح مشروعات المعلومات•
2. تحديد الوظائف التي تتضمنها دائرة المعلومات

تلخص مهمات إدارة مشروع نظام المعلومات.

-تجتمع المجموعات التي اختارت المهمة 1 مثلاً وتتناقش ثم تختار ممثل عنها لمناقشة المهمة أمام الصف وهكذا

بالنسبة لباقي المجموعات المتشابهة في المهمة.

إثراء

البحث في الإنترنت أو المراجع عن الاختصار

الدرس الثامن

الصف والشعبة :
اليوم والتاريخ :

المادة : نظم المعلومات الإدارية
الموضوع : برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات

1- تحديد المحتوى لبرمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات :

المفاهيم والمصطلحات

-التعلّم القبلي

المفاهيم :المشروع، إدارة العمليات.
المهارات :القدرة على التحليل.

-التعلّم الحالي

المفاهيم :برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات
المهارات :البحث في شبكة الانترنت لإعداد تقرير

-التعلّم المستقبلي

المفاهيم :بناء نظم المعلومات
المهارات :العمل مع إحدى برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات

-المصطلحات

برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات، المشروع

أولاً : الأهداف التعليمية :

يتوقع من الطالبة في نهاية الرس أن

1- تعرف برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات.
2- تذكر بعض التقارير التي توفرها برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات.

ثانياً : الوسائل التعليمية و خطة سير الدرس :

عناصر تشويقية

-يستخدم الحاسوب في أعمال عدة ، فهل توجد برمجيات تساعد على إعداد خطة لأعمال ؟

فقرة تمهيدية

-اقرأي الفقرة الآتية ثم أجيبي عن السؤال الذي يليها قد تكتب المعلمة الفقرة مسبقا على اللوح أو تعرضها بجهاز العرض أو توزع على ورق:

أصبح من الضروري في هذا العصر المتطور وجود غرفة تحكم للمشروع ابتداء من تصميمه وحتى الانتهاء منه ومراقبة الخامات وتنظيم حركتها داخل
المشروع والتدفقات النقدية مما يوفر أقصى استفادة من الموارد وتقليل المهدر من الأموال والجهد

كيف يمكن تحقيق المطلوب في الفقرة؟

إستراتيجية التفكير الناقد والتفكير التأملي

1.تقسم المعلمة الطالبات الى مجموعات لا تزيد عن أربعة طلبة في المجموعة الواحدة.
2.تذكّر المعلمة بأهمية الالتزام بالعمل في مجموعات.
3.توزع ورقة عمل على كل مجموعة من خلال أجهزة الحاسوب المحمول في غرفة "mbr".
4.تذكر المجموعات بضرورة الالتزام بالوقت المقرر لإنهاء العمل.
5.تتناقش أفراد المجموعة بالأسئلة المطروحة.

6.تتفق المجموعة فيما بينها على إجابات موحدة، ثم تدون هذه الإجابات على الملصق الخاص بالمجموعة، ثم يلصق بشكل يمكن أن يراه الجميع
بعد انتهاء المجموعات من العمل.
7.يقدم مقرر كل مجموعة نتائج عمل مجموعته.
8.تدون الاستنتاجات وتعرض على جهاز العرض أمام الطالبات من المعلم.
ورقة العمل
اقرأي الفقرة الآتية ثم أجيبي عما يليها من أسئلة:
تعددت برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات، وعملها يشبه إدارة أي نظام آخر، وقد أصبح من الضروري في هذا العصر المتطور وجود غرفة تحكم للمشروع ابتداء من تصميمه وحتى الانتهاء منه ومراقبة الخامات وتنظيم حركتها داخل المشروع والتدفقات النقدية ما يوفر أقصى استفادة من الموارد وتقليل الهدر من الأموال والجهد، حيث توفر هذه البرمجيات تقارير مختلفة مثل تقرير تفصيلي لتكلفة المهمات المختلفة وغير ذلك
1.استخلصي تعريفاً مناسباً لبرمجيات إدارة المشاريع.
2.ما الايجابيات المستخلصة من برمجيات إدارة المشاريع والمتضمنة في النص؟
3.وضحي المقصودة بالعبارة التي تحتها خط في الفقرة أعلاه.
4.اذكري بعض الأمثلة على أنواع التقارير التي تقدمها برمجيات إدارة المشاريع، يمكن الاستعانة بالكتاب ص. 188
5.من الكتاب ص 188 اختر نوع التقرير الذي توفره برمجيات إدارة المشاريع، وليكن النوع الذي قد رمز برقم مماثل لرقم مجموعتك، مثلاً.
6.المجموعة الأولى تختار التقرير 1 وهكذا، واستخلص الفوائد التي ستفيدها المؤسسة من هذا التقرير.

ثالثاً : التقويم :

استراتيجيات التقويم المقترحة :التقويم المعتمد على للأداء
أداة التقويم: سلم التقدير العددي

الموقف التقويمي :تتابع المعلمة الطالبات وتقوّم أداءهن خلال تطبيقهن للنشاط ، وذلك من خلال مؤشرات الأداء الآتية:

المجموعة	تستوعب مفهوم برمجيات إدارة المشاريع	تستخلص حسنات برمجيات إدارة المشاريع	توضيح المقصود بالعبارة المطلوبة	تذكر أمثلة على برمجيات إدارة المشاريع	توضح فوائد أنواع تقارير برمجيات إدارة المشاريع	يميز الرأي من الحقيقة	يستنبط النتائج من المقدمات	يطرح أسئلة	يكتشف التناقض من 40
العلامة	5	5	5	5	5	5	5	5	5
الاولى									
الثانية									
الثالثة									
الرابعة									

رابعاً : مراعاة الفروق الفردية :

علاج

-أعطي ثلاثة أمثلة على برمجيات إدارة مشاريع نظم المعلومات.

إثراء

-ما الفائدة من كل نوع من أنواع التقارير الآتية فيما يتعلق بعمل المؤسسة؟

- تقرير تحليل الوقت.
- تقرير التباين والفروقات.
- تقرير الوضع الحالي للعمل في المشروع.