فاعلية التعليم المدمج في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية عادة المثابرة والتفكير في التفكير لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم السمعي والبصري

إعداد

د/ وفاء شلبى د/ عزة جاد د/ رحاب نبيل

أ/ إيمان عبد الله محمود

فاعلية التعليم المدمج في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية عادة المثابرة والتفكير في التفكير لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم السمعي والبصري

د/وفاء شلبى ود/ عزة جاد ود/ رحاب نبيل وأ/ إيمان عبد الله محمود

مقدمة البحث:

يمثل التعليم الدعامة الأساسية في تقدم الشعوب والأمم، لذلك تسعى الأمم لتطوير تعليمها، وبالنظر إلى التعليم بشكل عام نجد أنه يعتمد في الكثير من مراحله على التعليم التقليدي والذي يقع العبء الأكبر فيه على المعلم، ودور المتعلم سلبي إلى حد كبير، لذا تسعى الكثير من المؤسسات إلى تطوير التعليم بإيجاد طرق جديدة للتعليم تهدف إلى أن يكون المتعلم فيه نشطاً وإيجابياً، وأن يكون المعلم موجهاً ومرشداً (حسن زيتون، 2005، 1).

لذا ظهرت الكثير من المستحدثات التكنولوجية في الفترة الأخيرة، الهدف منها هو جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، ومن هذه المستحدثات التعليم الإلكتروني ويقصد به بصفة عامة "استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة، وقد يكون هذا التعلم تعلماً فورياً متزامناً وقد يكون غير متزامن، داخل الفصل المدرسي أو خارجه" (حسن الباتع، السيد عبد المولى، 2009، 22).

وعلى الرغم من المميزات والإيجابيات العديدة للتعليم الإلكتروني إلا أنه يوجد قصور في بعض الجوانب التي لم يستطع التعليم الإلكتروني التغلب عليها، ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يسمى بالتعليم المدمج والذي يعني دمج كل من التعليم التقليدي بأشكاله المختلفة والتعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الاجتماعي وغيرها (Singh, Harvey's,2003 ,p52).

وتعددت تعريفات التعليم المدمج وذلك باختلاف الرؤية له، فيعرفه "الغريب إسماعيل" بأنه 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 معلمًا ومرشدًا للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة (الغريب إسماعيل، 2009، 99- 100).

إن طريقة التعليم المدمج، هي إستراتيجية تعليمية يتم فيها خلط أو مزج أو دمج سمات التعليم التقليدي الذي يتم وجهاً لوجه مع سمات التعليم الذي يتم عن بُعد ضمن عملية منظمة ومتكاملة (Motteram ,G. 2006,p 17-30).

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن التعليم المدمج إستراتيجية جديدة تجمع بين الطريقة التقليدية في التعلم والاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الحديثة لتصميم مواقف تعليمية تمزج بين التدريس داخل الصفوف الدراسية والتدريس عبر الإنترنت ، وتتميز بالعديد من الفوائد تتمثل في اختصار الوقت والجهد والتكلفة، إضافة إلى إمكانية تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي ، وتنمية التفكير وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، ظهر اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا يدعو إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية أصبحت فيما بعد تعرف باتجاهات عادات العقل أو نظرية عادات العقل (إبراهيم الحارثي، 2002، 28).

وتتمايز مقررات الاقتصاد المنزلي عن غيرها من المقررات الدراسية في درجة ارتباطها بواقع حياة الأفراد، تلك الحياة التي تمثل سلسلة من المواقف غير المحددة وغير واضحة المعالم، والتي تختلف اختلاف بيناً عن محتوى المقررات العلمية ذات المواقف الصريحة الواضحة المحددة، والتي يمكن حلها باستخدام قواعد محفوظة مسبقاً. حيث تزخر مقررات الاقتصاد المنزلي بالعديد من الحقائق والمفاهيم التي تتصل بحياة الأفراد بصورة مباشرة، وينصب اهتمام محتوى مقررات الاقتصاد المنزلي المختلفة حول الاستفادة من قوانين العلم وإنجازاتها في تطوير حياة الفرد، وذلك من خلال تنمية مهارات الأداء الذهني، ومهارات الأداء الحركي، بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات والعادات السلوكية السليمة المرتبطة بالممارسات اليومية، والتي تمثل في

مجملها عوامل تساعد على الاستخدام الأمثل للقدرات العقلية المختلفة في المواقف اليومية. (تغريد عمران، 2004، 20)

وقد قام كوستا وكاليك (2000) بتصنيف عادات العقل، التي تنظم العمليات الفكرية، ويمكن أن تكون جزء لا يتجزأ من التدريس في موضوعات الدراسة وسلوك الفرد في مواجهة المشكلات، وقاما بوصف بعض من هذه العادات على النحو التالي:

- **المثابرة:** (Persistance) وتعني الالتزام بالمهمة الموكولة للأفراد إلى حين اكتمالها وعدم الاستسلام بسهولة، والقدرة على تحليل المشكلة وتطوير نظام أو هيكل أو إستراتيجية لحلها، وامتلاك ذخيرة من الاستراتيجيات البديلة لحل المشكلات واستخدامها، وجمع الأدلة على نجاح الإستراتيجية المتبعة والتراجع عن تلك الإستراتيجية إذا لم ينجح في حل المشكلة.
- **التفكير في التفكير**(التفكير ما وراء المعرفي): (Thinking about Thinking, Metacognition) يعني إدراك الفرد لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة، والقدرة على تخطيط إستراتيجية من اجل إنتاج المعلومات اللازمة من خلال استخدام خطوات واستراتيجيات المشكلة أثناء عملية حلها، وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات والمعنى، وتطوير خرائط عقلية أو خطط عمل، وإجراء تجارب عقلية قبل بدء الأداء، ومراقبة الخطط لدى استخدامها مع الوعي للحاجة لإجراء تصحيحات في منتصف الأداء إذا تبين أن الخطة لا تلبي التوقعات الإيجابية المنتظرة، والتأمل في الخطة التي تم إكمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي من أجل تحسين الأداء .

وأنماط التعلم المختلفة أحد الاعتبارات المهمة في تشجيع الطلبة للمشاركة في التعلم يتمثل في التعرف إلى طرقهم وأساليبهم المفضلة في التعلم. فمن الحقائق المهمة التي تتجاهلها المدارس عمليا في كثير من الأحيان أن للأفراد أنماطا مختلفة يفضلونها في تعلم الأشياء والتفكير بها.

وقدم جوى ريد (Joy Reid) نموذجاً لتشخيص أنماط التعلم، يعتمد على دور الحواس في تشكيل أنماط التعلم، والتي صنفها على النحو التالي (Joy Reid , 1998 ,p 18).

- **نمط التعلم السمعي:** يتعلم أفراده من خلال سماع الكلمات منطوقة، ومن خلال شروح شفوية ويمكن أن يتذكر المعلومات من خلال قراءتها بصوت عال، أو من خلال تحريك الشفايف كأن يقرأها، خاصة عندما يتعلم مادة جديدة، ويستفيد من سماع شرائط الكاسيت؛ للاستماع إليها والتدريس للمتعلمين الآخرين ومحادثة المعلم.
- **نمط التعلم البصري:** يتعلم أفراده بشكل أفضل من خلال رؤية الكلمات في الكتاب أو على السبورة المدرسية، وكتب التدريبات، أو من خلال مشاهدة بعض الصور والأفلام التعليمية وورش العمل بالصوت والصورة معاً، وبذلك يستطيع تذكر وفهم المعلومات والتعليمات أفضل إذا قام بقراءتها.

وأصبح من الواجب قيام المعلم بأدوار جديدة تتمشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية وينظر للمعلم في عصر الإنترنت على أنه مطور للمقررات والمناهج المدرسية وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي عليه القيام به.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى بعض عادات العقل (عادة المثابرة، عادة التفكير في التفكير) لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم السمعي والبصري وقد يرجع هذا إلى إتباع الطريقة التقليدية في التدريس.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى:

ما فاعلية التعليم المدمج في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية عادة المثابرة والتفكير في التفكير لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم السمعي والبصري؟

وتنبثق من السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما التصور المقترح لبرنامج قائم على التعليم المدمج في الاقتصاد المنزلي لتنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية؟
2- ما فاعلية برنامج التعليم المدمج في الاقتصاد المنزلي في تنمية عادات العقل "عادة المثابرة والتفكير في التفكير" لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم (السمعي والبصري)؟

3- ما أثر اختلاف أنماط التعلم (سمعي، مقابل بصري) على تنمية عادات العقل "عادة المثابرة وعادة التفكير في التفكير" لدى تلميذات المدرسة الابتدائية؟

أهداف البحث:

- تنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم السمعي والبصري.
- التأكد من مدى فاعلية التعليم المدمج في تنمية عادة المثابرة، والتفكير في التفكير.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالى فى:

1- المعلمين الراغبين في تطبيق التعليم المدمج وتوظيفه في العملية التعليمية.
2- الطلاب المعلمين ممن يرغبون في تعرف مستحدثات تكنولوجية جديدة.
3- استجابة للاتجاهات التي تنادى بالتعليم من أجل تنمية بعض عادات العقل.
4- بداية لأبحاث أخرى تستهدف تنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية.
5- تركيز الضوء على أهمية استخدام التعليم المدمج كوسيلة تعليمية هامة وفعالة.
6- يعد البحث إضافة علمية على المستوى الأكاديمي وبالتالي يعد إثراء لمكتبة الاقتصاد المنزلي بشكل خاص والمكتبة العربية بشكل عام.
7- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بتنمية بعض عادات العقل بدلا من التذكر وحفظ المعلومات.

فروض البحث:

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس أنماط التعلم ومقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي".
2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

3- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في مقياس أنماط التعلم البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

4- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

منهج البحث:

1- المنهج الوصفي التحليلي:

وذلك في تحديد عادات العقل المناسبة لتلميذات المدرسة الابتدائية ولإعداد البرنامج.

2- المنهج شبه التجريبي:

في تطبيق تجربة البحث (التعليم المدمج) المقترح في الاقتصاد المنزلي لتنمية عادة المثابرة والتفكير في التفكير لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم السمعي والبصري.

حدود البحث:

1- الحدود الزمانية:

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015- 2016.

2- الحدود المكانية:

مدرسة الشبراوين الابتدائية – إدارة هيهيا التعليمية – محافظة الشرقية.

3- الحدود الموضوعية:

☒ منهج الاقتصاد المنزلي، الفصل الدراسي الثاني (الوحدة الأولى والثانية)

☒ تلميذات الصف الخامس الابتدائي والذي تتراوح أعمارهن ما بين 11- 12 سنة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة من تلميذات المدرسة الابتدائية وتقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

متغيرات البحث:

1- المتغير المستقل: برنامج التعليم المدمج في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي.
2- المتغير التابع: عادات العقل (المثابرة، والتفكير في التفكير).

أدوات البحث:

تم إعداد الأدوات الآتية:

1- استبيان لمعرفة أنماط التعلم لدى تلميذات المدرسة الابتدائية.
2- مقياس لعادات العقل لقياس فاعلية التعليم المدمج في تنميتها.

الخطوات الإجرائية للبحث:

أولاً: إعداد الإطار النظري من خلال استعراض أهم المراجع والبحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث.

ثانيا: إعداد الجزء التطبيقي وذلك من خلال:

1- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة وذلك للاستفادة منها في إعداد كلاً من:
   - ✓ المقرر التجريبي.
   - ✓ أدوات البحث.
   - استبيان لمعرفة أنماط التعلم لدى تلميذات المدرسة الابتدائية (السمعي والبصري).
   - مقياس عادات العقل (المثابرة، والتفكير في التفكير).
2- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس لإجراء التعديلات المطلوبة.
3- تخطيط المقرر التجريبي في ضوء التعليم المدمج.
4- عرض المقرر التجريبي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاقتصاد المنزلي والمناهج وطرق التدريس لإجراء التعديلات المطلوبة.
5- الإعداد المبدئي لأدوات البحث والمتمثلة في (مقياس بعض عادات العقل، الاختبار التحصيلى).
6- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين من الأساتذة في الاقتصاد المنزلي والمناهج وطرق التدريس للتحقق من مدى صدقها وثباتها ومدى مناسبتها للغرض الذي وضعت من أجله.

7- إجراء التعديلات المقترحة على أدوات البحث بناء على آراء السادة المحكمين.
8- تطبيق أدوات البحث قبليا.
9- تطبيق المقرر التجريبي باستخدام التعليم المدمج.
10- تطبيق الأدوات في صورتها النهائية على عينة البحث.
11- إجراء المعالجات الإحصائية لاستخلاص النتائج.
12- مناقشة النتائج وتفسيرها.
13- توصيات البحث والبحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

التعليم المدمج: Blended Learning

يعرف بأنه نمط من أنماط التعليم التي يتكامل فيها التعليم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجها لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، وبحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الإنترنت أم الكمبيوتر في أنشطة التعلم للمحاضرات والدروس العملية وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والافتراضية. (نجوان القباني 2010، 2).

عرفه (وليد إبراهيم، 2007، 28): بأنه هو تعليم يمزج بين كل من التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة والتعليم الإلكتروني لتحقيق الإفادة من كلا الأسلوبين.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه مجموعة من الطرق والأدوات والوسائل المعتمدة على التقنية الحديثة من وسائل وشبكات وآليات اتصال، التي تدمج مع التعليم الصفي التقليدي من أجل الوصول إلى تعليم فعال.

عادة المثابرة:

يعرفها سيد غنيم (1975، 478) بأنها القدرة على تحمل ومواصلة بذل الجهد في العمل رغم ما يصادف الفرد من متاعب ومثبطات.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها القدرة على تحمل ومواصلة بذل الجهد رغم الصعوبات والعقبات.

عادة التفكير في التفكير:

يعرفها فتحي جراون (2005) بأنها: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع تقدم العمر والخبرة، وتقوم بمهمة

السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.

أنماط التعلم: learning styles

عرفها جينيفا Goy Geneva (2000) بأنها العملية التي يعتاد عليها كل فرد في حل مشاكله، والقيام بعرض ما يعرفه ويكون قادر على العمل من خلالها. وبذلك يشير إلى أن نمط تعلم الفرد يمثل خطاً ثابتاً في اكتساب المعلومات، والتعبير عنها والتفكير فيها وعرض الفرد لما يعرفه من معارف ومعلومات من خلالها (Goy Geneva, 2000,P.150).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه الطريقة المفضلة لدى التلميذات"عينة البحث " في إدراك المعلومات والتعامل معها من خلال التفكير في مواد المعالجة التجريبية، وتشمل نمطين هما (سمعي، و بصري).

- **نمط التعلم السمعي:** نمط التعلم السمعي: يتعلم أفراده من خلال سماع الكلمات منطوقة، ومن خلال شروح شفوية ويمكن أن يتذكر المعلومات من خلال قراءتها بصوت عال، أو من خلال تحريك الشفايف كأن يقرأها، خاصة عندما يتعلم مادة جديدة، ويستفيد من سماع شرائط الكاسيت؛ للاستماع إليها والتدريس للمتعلمين الآخرين ومحادثة المعلم.
- **نمط التعلم البصري:** يتعلم أفراده بشكل أفضل من خلال رؤية الكلمات في الكتاب أو على السبورة المدرسية، وكتب التدريبات، أو من خلال مشاهدة بعض الصور والأفلام التعليمية وورش العمل بالصوت والصورة معاً، وبذلك يستطيع تذكر وفهم المعلومات والتعليمات أفضل إذا قام بقراءتها. (Joy Reid , 1998 ,p 18)

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

نبذة عن التعليم المدمج:

يعد التعليم المدمج نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه ((face – to – face) مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت (Web – based – Learning)، لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم كأحد

المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة.

ويعتبر الدمج شكل من أشكال الفنون التي يلجأ إليها المعلم للجمع بين المصادر والأنشطة المختلفة في نطاق بيئات التعلم التي تمكن المتعلم من التفاعل وبناء الأفكار.(Littlejohn, A. ;pegler, C.(2007)

مفهوم التعليم المدمج:

يشير حسن زيتون (2005):أن التعليم المدمج(المخلوط) هو إحدى صيغ التعلم أو التعليم/ التدريب الذي يتكامل/ يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي (التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات (مثل شبكة الإنترنت) فى الدروس/ المحاضرات، جلسات التدريب والتي تتم غالباً في قاعات الدراسة (التدريب) الحقيقية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات (مثل شبكة الإنترنت) ومن أمثلة هذه القاعات: معامل الكمبيوتر، الصفوف الذكية. وفيها يلتقي المعلم مع طلابه مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته في معظم الأحيان. وفى تلك الصيغة تكون عملية التعليم والتعلم (أو التدريب) موجهه من قبل المعلم أي يقودها المعلم Instructor Learning إلا أن هذا لا يعنى أن المعلم هو المسئول عن تلقين الطلاب المعرفة، وإنما يعنى أن المعلم هو الموجه لعملية التعلم لدى الطلاب والمرشد لها في حين يتعلم الطلاب ذاتياً أو تشاركيًا في معظم الوقت، ومن ثم فإن صيغة التعليم المدمج (المخلوط) تأخذ بمبدأ التعلم المتمركز حول الطالب Student Center Learning في معظم الأحيان.

كما أنه نظام تعليمي تعلمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت الكترونية أم تقليدية، لتقديم نوع جيد من التعلم يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وطبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية من ناحية أخرى (السيد أبو خطوة، 2009).

ويرى قسطندى شوملى أنه استخدام التقنية الحديثة في التعليم دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، حيث التركيز على التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب وبوابات الإنترنت (قسطندى شوملي، 2007، 9).

ويتفق اليكس مع ما سبق فى أنه التعليم الذي يستخدم من خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرائق التدريس وأنماط التعليم التي تسهل عملية التعليم ويقوم على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي (Aleks,2004) يلتقي فيها الطلبة وجها لوجه مع أساليب التعلم الإلكتروني.

يتضح من العرض السابق أن التعليم المدمج هو استخدام وسائل الاتصال الحديثة، كالحاسوب، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت في قاعة الدرس، بحيث تتكامل فيها أساليب التدريس، ويتفاعل الطلبة والمعلمين معاً باستخدام المواد الإلكترونية، سواء كانت بصورة فردية أم جماعية مباشرة أم غير مباشرة، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد وحضور الطلبة، وضمن إطار محدد بالزمان والمكان المناسبين، وبأقل كلفة ممكنة، بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء الطلبة.

أهمية التعليم المدمج:

يعد التعليم المدمج أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين نظراً لإمكاناته الواسعة في تقديم فرصة حقيقية؛ لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، وتبرز أهميته في كونه أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة (Singh,2003,12)، ويرى بدر الخان(2005،343), أنه: "يحسن من فاعلية التعليم؛ من خلال توفير تناغم وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدم".

كما تذكر وفاء مرسي (2008، 99) أنه:" يساعد في التركيز على مخرجات التعليم، وإتاحة الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة في أي وقت، وفي تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية".

ويشير محمد عماشة (2008، 11–14) إلى أنه: "يشعر- المعلم بدوره المهم في العملية التعليمية، ويركز على الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، دون تأثير واحدة على الأخرى، ويحافظ على الروابط بين الطالب والمعلم".

ويرى الغريب إسماعيل(2009 ،6)أنه: "يتغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلاب؛ نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة؛ وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي داخل قاعات التعليم والدراسة".

ويذكر محمد عمار (2010، 6) أنه: "يمكّن الطلاب من التعبير بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة، ويؤدي ذلك إلى عدم تعرض الطلاب للشعور بالدونية عن زملائهم أثناء المناقشات داخل الصف؛ مما يؤثر سلباً على تعلمهم نظراً لمطالب وخصائص نمو هذه المرحلة" .

مميزات التعليم المدمج:

يشير عبد الله الفقى (23،2011-24)، مجدي الرنتيسى (2011، 162) إلى أن أهم خصائص التعليم المدمج هى:

1- التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب.
2- زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين، والطلاب والمحتوى، والطلاب والمصادر الخارجية.
3- زيادة إمكانات الوصول للمعلومات.
4- التكوين المتكامل وجمع آليات التقييم للطلاب والمعلم.
5- تحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم.

ويرى كلاً من كراوس (Krause,2008)، وحسن سلامة (2005 ،11) إلى أن أهم مميزات التعليم المدمج متمثلة في:

- خفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده.
- تمكين المتعلمين من الحصول على المتعة من التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه، ومن ثم تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمعلم.
- تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم، وأعمارهم، وأوقاتهم.
- الاستفادة من التقدم التقني في التصميم، والتنفيذ، والاستخدام.
- إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، وجودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين .
- التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات؛ للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم المختلفة.
- صعوبة تدريس كثير من المواد العلمية إلكترونياً فقط، واستخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك هذه المشكلات.
- توفير التدريب في بيئة العمل أو الدراسة.

– يستخدم التعليم المدمج حد أدنى من الموارد والجهد ؛ لكسب أكبر قدر من النتائج.

ويتضح مما سبق أن التعليم المدمج يتصف بالجمع بين كلاً من مميزات التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي وجهاً لوجه بالمؤسسات التعليمية، كما يتميز بوفرة الأنشطة والبدائل، وبالمرونة؛ لسهولة إيصاله وتطبيقه في مختلف الأماكن والبيئات وفق إمكاناتها.

التصميم التعليمي للتعليم المدمج:

يؤدى التصميم دوراً أساسياً في فاعلية التعليم المدمج، لأنه يساعد على التعلم الفاعل، ويتطلب إجراءات وخطط معينة، لتحديد سير الطالبة في البرنامج، وتنفيذ بعض الإجراءات وفقاً لشروط معينة، ويؤكد عبد العاطى وأبو خطوة (2009، 444) أهمية التصميم بقولهما إن التصميم الجيد يضمن المحافظة على استمرار اهتمام الطلاب واستثارة دافعيتهم لمواصلة التعلم.

مراحل تصميم مقرر التعليم المدمج:

يمر تصميم مقرر التعليم المدمج بعدة مراحل أوردها كل من: أحمد سالم (2004، 366– 367)، محمد الحيلة (2005، 311– 316)، وعمر أستيتة، ودلال سرحان (2007، 327– 331) وهى كالتالي:

1- **مرحلة التحليل:** ويتم فيها تحليل البنية التحتية التعليمية، وتحديد الإمكانات البشرية، والمادية، والمصادر، والمواد التعليمية، وتحديد الاحتياجات التعليمية أو التدريبية، وتحليل المحتوى، وتحديد الأهداف العامة والسلوكية، وتحليل خصائص المتعلمين.
2- **مرحلة التصميم:** ويتم فيها تنظيم أهداف العملية التعليمية، ومحتوى المادة التعليمية واختيار الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، ووضع الخطط المناسبة.
3- **مرحلة الإنتاج:** ويتم فيها ترجمة تصميم التعليم والمواصفات التي تم وضعها إلى مواد تعليمية مادية أو حقيقية، ويجب التأكد من مدى مناسبة المادة التعليمية للمتعلمين ومدى فاعليتها بالنسبة لهم.
4- **مرحلة التنفيذ:** ويتم فيها التطبيق الفعلي للبرنامج
5- **مرحلة الإدارة:** ويتم التأكد من حسن سير العملية التعليمية، ومراقبة النظام.
6- **مرحلة التقويم:** وتتضمن الحكم على مدى تحقيق الأهداف، وتحديد نقاط الضعف وعلاجها، ثم تطوير النموذج وفقاً للتغذية الراجعة.

الأسس والمعايير العلمية والفلسفية والنفسية والتقنية لتصميم التعليم المدمج:

يستند تصميم التعليم المدمج إلى مجموعة من الأسس والمعايير العلمية والفلسفية والنفسية والتقنية أوردها كل من أحمد سالم (2004، 368-369)، وعمر أستيتة، ودلال سرحان (2007، 330-331) فيما يلي:

1. يتم التصميم لبرنامج التعليم المدمج وتطويره في ضوء الأساس العقائدي ،والفلسفية التربوية للمجتمع أو الدولة.
2. يتم التصميم لبرنامج التعليم المدمج في ضوء نظرية يتبناها المصمم، كالنظرية البنائية أو السلوكية أو المعرفية أو الجمع بين أكثر من نظرية.
3. يعتمد التصميم على مفهوم المنهج الذي يتبناه المصمم: تقليدي، أو حلزوني، أو تكنولوجي، أو المدخل المنظومي القائم على المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة المتكاملة، والمتفاعلة في بناء المناهج.
4. يعتمد التصميم على الأساس النفسى المتمثل في النظرة إلى عملية التعلم، هل تتم بطريقة تقليدية جماعية، أو بطريقة مفردة تقوم على تفريد التعليم الذي يستند إلى فكرة التعلم الذاتي، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال تقديم مجموعة من الخيارات والمصادر التعليمية، وتحويل الاهتمام إلى المتعلم، وإعطاء المعلم أدواراً جديدة مثل الإرشاد والتوجيه والنصح.
5. يعتمد التصميم على مراعاة الأسس التقنية في تصميم البرنامج، لتتحقق كفايته وفعاليته، وحتى يقبل المعلم على متابعته وعدم النفور منه وخاصة إذا كان التعلم ذاتياً.

وقد أولى مصممو البرامج التعليمية اهتمامًا كبيرًا بوضع نماذج لتصميم البرامج التعليمية، ويعرف محمد خميس (2003، 58) نموذج التصميم التعليمي بأنه تصور عقلى مجرد لوصف العمليات والإجراءات الخاصة بتصميم التعليم والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها وتمثيلها وذلك في صورة مبسطة في شكل خطى مصحوب بوصف لفظي.

ومن الدراسات التي تناولت التعليم المدمج:

- دراسة مها محمد كمال الطاهر (2010) وهدفت الدراسة إلى تصميم برنامج للتعليم الإلكتروني المدمج لتنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه.

- دراسة هالة ياسر زهدي (2011) وهدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طالبات الاقتصاد المنزلي تخصص تجميل للصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي تحصيل طالبات الاقتصاد المنزلي تخصص تجميل لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك إلى أثر وفاعلية التعليم المدمج.
- دراسة عصام إدريس كمتور الحسن (2013) هدفت إلى تعرف تقنية التعليم المدمج ومعرفة أثر استخدامه على التحصيل الدراسي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الخاصة واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتعليم المدمج ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلى البعدى لصالح المجموعة التجريبية، ووجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة الذين استجابوا لفقرات استبانة مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج.
- دراسة لمياء نبيل (2014) والتي هدفت إلى تصميم برنامج مقترح قد يؤدى إلى نمو المفاهيم والمهارات العملية والقيم، وتقديم نموذجاً مقترح لكيفية استخدام وتطبيق التعليم المدمج في تدريس الاقتصاد المنزلي، وكانت أهم نتائج البحث فاعلية برنامج التعليم المدمج المقترح في تنمية المفاهيم والقيم والمهارات لطالبات المرحلة الإعدادية.
- دراسة هبة أبو المكارم أحمد مصيلحى (2016) وهدفت إلى تنمية بعض مهارات البرمجة لتلميذات الصف الثالث الإعدادي من خلال استخدام موقع تعليمي للتعليم المدمج، حيث توصلت النتائج إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام التعليم المدمج على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في تحصيل الجانب المعرفي، وفى تنمية الجانب المهارى لمهارات البرمجة وهذا يؤكد على فاعلية برنامج التعليم المدمج.

عادات العقل:

إن القدرة على التفكير السليم، وتحكيم العقل، والقدرة على إصدار الأحكام والقدرة على التخيل والإبداع وطرح المشكلات ومحاولة تفسيرها وحلها، والسعي لحل

التناقض الموجود في الحياة، واستخدام النقد والتحليل والتركيب، كلها مميزات يتمتع بها الفرد الذي يملك قدرات التفكير فيجب أن يكون تنمية تلك القدرات أهم أهداف العملية التعليمية، وكذلك إثراء بيئة التعلم لتحقيق تلك القدرات، وتنمية قدرات التفكير المتنوعة لدى التلاميذ يساعد على تكوين وتنمية عادات العقل، فكل طالب يمتلك هذه العادات يتصرف في حياته الدراسية وحياته العملية بسلوكيات تتصف بأنها سلوكيات سوية وصحيحة وذكية (على راشد، 2006، 21).

فإذا سادت ثقافة عادات العقل في المجتمع وأصبحت لغة مشتركة بين الأفراد فإنها تضفى معنى أخلاقياً وتجعلهم يسلكون بطرق أكثر ذكاء لتجنب حدوث العديد من المشكلات وتجعل التعاملات بين البشر أكثر مرونة وسهولة خاصة وأن معظم عادات العقل تحث عليها الشرائع السماوية (إيمان عصفور، 2008، 185).

وقد قام كوستا وكاليك (2003) بتصنيف عادات العقل وفق (16) سلوكًا ذكياً للتفكير الفعال وقاما بوصف بعض من هذه العادات على النحو التالي:

- **المثابرة** Persistence: وضعها أرثركوستا في البداية، لان النجاح عادة ما يرتبط بالنشاط والفعل وهما يحتاجان إلى المثابرة وهي المواظبة وعدم التراجع، هي المحاولة، بل الاستمرار بالمحاولة.. المثابرة تعني أيضا رفض التقوقع والخمول والكسل والانعزال رفض هذه السلوك معناه اللجوء إلى العقل وحثه على النشاط والعمل، وحثه على وضع استراتيجيات جديدة في الحياة، ونبذ الاستراتيجيات القديمة، فهي غير مناسبة، لأن المثابرة دائما البحث عن جديد.

هذه العادة العقلية (المثابرة) يمكن تعليمها ولكن قبل كل شيء يجب تدريب العقل على تقبل الاحتمالات، ووضع إستراتيجيات متنوعة لقراراتك حتى إذا فشلت أحداها، فورا تنتقل إلى الإستراتيجية الأخرى، وبهذا تحل المشاكل وتتخذ القرارات، وبهذا يتحقق النجاح، وهذا ما يجب تدريب الأبناء والطلبة عليه؛ المثابرة من أجل إنجاز المهمة، إبقاء التركيز، البحث عن الطرق المختلفة للوصول إلى الهدف عندما يكون عالقاً، لن أستسلم.

كما عرف جيلفورد (Guilford,1952) المثابرة بأنها ميل للاستمرار في محاولة إكمال مهمة معينة على الرغم من المشاق والتعلق بالهدف رغما عن النتائج العكسية والمقاومة والتثبيط (Guilford,1952,P.528).

ويرى حامد زهران (1987) أن كلمة Persistence تشير إلى المثابرة والمداومة والإصرار أو العناد أو الإلحاح.

وهكذا من خلال دراسة العديد من تعريفات المثابرة وجد أنها جميعها تؤكد على الاستمرار في العمل رغم الصعوبات والعقبات وذلك لتحقيق أهداف الأفراد.

أهمية المثابرة:

المثابرة سمة بالغة القيمة في الحياة الحديثة درست على فترات متقطعة منذ أواخر القرن الماضي وتعد من الموضوعات الأولي التي تناولها كثير من الباحثين في مجال علم النفس وقد أشار إليها كريبلين عام (1899) حين توصل إلى نتيجة مؤداها أن الهستيريين عادة يبدؤون العمل الجديد بنشاط وطاقة كبيرة ولكن سرعان ما تفتر همتهم ويبدو عليهم الإجهاد والتعب ولا يبدوا أي ميل للمداومة والاستمرار. (سيد غنيم، 1975، 478 –479)

هذا الاهتمام المبكر بالمثابرة يؤكد وعى الباحثين بأهميتها في مجالات الحياة المختلفة، ودورها في نجاح الفرد أو فشله في تحقيق أهدافه نظرًا لارتباطها بالعديد من المتغيرات الهامة المؤثرة في حياتنا اليومية فقد أوضح (Dubey, 1986) ارتباط المثابرة بالقيادة خاصة لدى القادة الإداريين كما توصل (Ollendick, 1974) إلى ارتباط المثابرة بالحاجة للإنجاز أما (Dhawan &Singh1984) فقد توصلا إلى أن الطلبة ذوي وجهة الضبط الداخلية هم الأكثر مثابرة من الطلبة ذوي وجهة الضبط الخارجية (إلهامي عبد العزيز، محسن العرقان، 1992).

والمثابرة كغيرها من سمات الشخصية تنمو وتزداد بزيادة العمر وأيضا بزيادة خبرة الفرد وتدريبه وهو ما أكدته دراسات عديدة مثل دراسة (Lowel,1987, 2433 &Billings) والتي توصل من خلالها إلى أن التدريب يؤدى إلى تحسين قدرة الفرد على المثابرة الرياضية والقدرة على حل المشكلات.

ودراسة (Deck & Meyer, 1986) والتي أظهرت دور التدريب في زيادة عدد من المحاولات لقراءة جمل صعبة لثلاثين من تلاميذ الصفين الرابع والخامس يعانون صعوبات في القراءة وفي دراسة قام بها (Clayton 1981) بهدف معرفة التأثير الطويل المدى لنتائج خبرة ما قبل المدرسة من خلال المقارنة بين مستويات التحصيل والاستمرار في التحصيل لدي مجموعتين من منخفضي الدخل الأولى تم التحاقها بالحضانة والثانية لم يكن لديها نفس الخبرة وأظهرت النتائج أن وجود فروق في مستويات المثابرة في الأداء على مادة القراءة وبصفة عامة كان أداء مجموعة الحضانة أفضل من أداء المجموعة التي لم تلتحق بالحضانة.

أما دراسة (Smith, 1983) كان من بين أهدافها تعرف الفروق بين الطالب جيد المثابرة والطالب ضعيف المثابرة وذلك من خلال أربعة مجالات هي:

1- القدرة على استخدام الخدمات المقدمة للطالب.

2- المشاركة في الأحداث الثقافية والاجتماعية بالكلية.

3- التقدير الأكاديمي.

4- بعض المقاييس الديموجرافية المختارة.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد عدد من المتغيرات التى يمكن من خلالها التمييز بين الطالب المثابر وغير المثابر بدرجة كفاءة وصلت إلى 5ر73 % وهذه المتغيرات هي الجنس – السن – الخلفية الدراسية – عدد ساعات الحضور – تحديد الطالب للهدف من دخول الكلية – الرغبة في معرفة معلومات خاصة بالمستقبل المهني وكانت أهم هذه المتغيرات عدد ساعات الحضور ودرجة الرياضيات.

وفي دراسة قام بها (Med nick 1986) والتي كان من أهدافها تعرف تأثير التدريب على المثابرة لدى عينة من 116 تلميذا من الصفوف من الرابع إلى السابع بمدينة نيويورك وتوصل من خلالها إلى أن التدريب في طريقة التعليم الذاتي يزيد من قدرة التلاميذ على المثابرة ويزيد أيضا من قدرتهم على التحصيل.

ودراسة أخرى قام بها (Heneisen –John-Robert 1985) لتعرف بعض سمات الشخصية التى يمكن من خلاله التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والمثابرة مستخدما في ذلك استبيان للشخصية تم تطبيقه على الطلاب الجدد كشفت الدراسة أن اثنين من سمات الشخصية وهما الاستقلال والتعقيد (Complexity & Autonomy) هما من المتغيرات الدالة على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والمثابرة.

أما دراسة (Gerszewski, 1985) هدفت التوصل للمؤشرات الدالة على المثابرة، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالمثابرة من خلال التحصيل الدراسي والنوع والقدرات وأوضحت الارتباط بين قدرات الفرد وتحصيله والمثابرة.

عادة التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة):

التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة): التفكير بشأن التفكير! إدراك الأفكار الخاصة بك، والاستراتيجيات، والمشاعر والأفعال وتأثيرها على الآخرين.

ظهر مفهوم التفكير فوق المعرفي في بداية السبعينيات من القرن العشرين، وتطور الاهتمام به في الثمانينيات لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل

المشكلة واتخاذ القرار، وذلك من خلال العديد من الدراسات التي أجريت على مختلف الأفراد (محمد الطيطي، 2003).

إستراتيجيات ما وراء المعرفة: "هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى" (Henson & Eller, 1999: 258)، (منى شهاب، 7:2000)

وقد تنوعت تعريفات العلماء لهذا المصطلح الحديث نسبيا ونذكر منها:

تعريف فتحي جراون (2005): مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع تقدم العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويعرف التفكير فوق المعرفي عادة بأنه " التفكير في التفكير"، غير أن وضع تعريف محدد للتفكير فوق المعرفي ليس أمرا بهذه البساطة ؛ فبالرغم من أن المصطلح قد دخل قاموس علم النفس التربوي خلال العقدين الماضيين وأنه كان موجودا قبل ذلك من خلال قدرة البشر على التعبير عن تجاربهم المعرفية فما زال هناك كثير من الجدل حول ماهية التفكير فوق المعرفي؛ ومن أهم أسباب هذا التشوش والخلاف حقيقة أن هناك عدة مصطلحات تستخدم حاليا لوصف نفس الظاهرة الأساسية (مثل ضبط الذات، التحكم الذاتي)، أو أحد جوانب هذه الظاهرة (مثل ما وراء الذاكرة)، وهي مصطلحات تستخدم بكثرة في الأدبيات؛ ورغم اختلاف التعريفات فإنها.(Livingstone,1997) جميعا تركز على دور العمليات التنفيذية في رؤية وتحكم العمليات المعرفية

إن أول من أشار إلي التفكير فوق المعرفي فلافيل Flavel والذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لعمله، بعد ذلك تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات على المستويين: النظري والتطبيقي، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار.(فتحي جراون 1999، 43).

الأهمية التربوية للتفكير ما وراء المعرفي:

يؤكد (مجدي إبراهيم 104،2005) أن التفكير وراء المعرفي يمثل أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يجعل الفرد واعيا بذاته؛ ذلك لأنه مستوى من التفكير المعقد الذي يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدام عقله، وينقل إبراهيم أحمد بهلول إجماع عدد من التربويين على أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تثير التفكير، ويمكن أن تسهم في تحقيق التالي:

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفاعلة والأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها في أثناء علمية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة.
- استخدام المتعلم لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في المواقف التعليمية المختلفة، وهو أحد متطلبات التفكير الأساسي.

مكونات ما وراء المعرفة:

ذكر عدنان يوسف نقلاً عن فلافيل (Flavell, 1979) أن هناك مكونان أساسيان لما وراء المعرفة هما: 1- معرفة ما وراء المعرفة: وتتكون بشكل أساس من المعرفة، والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معاً، لتنتج أعمالاً، أو مخرجات معرفية وتتضمن ثلاثة عناصر هي:

أ. **معرفة الشخص:** وتشمل كل ما تفكر به حول طبيعتك، وطبيعة غيرك من الناس كمعالجين للمعرفة. ويمكن تقسيمها إلى تقسيمات فرعية مثل: المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيها:

الفروق ضمن الفردية: كاعتقادك بأنك تستطيع أن تتعلم معظم الأشياء، عن طريق الاستماع بدلاً من القراءة. **الفروق بين الفردية:** مثل اعتقادك بأن أحد أصدقائك يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره.

ب. **معرفة المهمة:** وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة ,مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة، ومقدمة بهذه الطريقة أو تلك، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة، وهكذا.... وعليه، فإن معرفة ما وراء المعرفة تتمثل بالطرقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية، وإلى أي مدى يمكن أن تنجح في تحقيق الهدف، ومدى قدرة الفرد على أن يحدد أن بعض الأعمال المعرفية المطلوبة أكثر من غيرها لكنها أصعب، كأن يستطيع تذكر خلاصة قصة ما، أكثر من تذكر تفاصيل جزئية فيها.

ج. **معرفة الإستراتيجية:** وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات، التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فاعلة في تحقيق الأهداف الرئيسة والثانوية، فربما يعتقد الطالب مثلاً، أن أفضل طريقة للتعلم وحفظ المعلومات، هي الانتباه إلى النقاط الرئيسة في النص، وتكرارها مع نفسه وبلغته الخاصة، إضافة إلى الوعي بالتعلم الذاتي للفرد، ومعرفة كيف نزود هذه المعرفة في مواقف محددة.

2- خبرات ما وراء المعرفة: وهي قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيراً من الحذر، والتفكير الواعي، مشيراً إلى أن لخبرات ما وراء المعرفة تأثيراً كبيراً على الأهداف والمهمات المعرفية، ومعرفية ما وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية، وذلك كالتالي:

- تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة، وأن تراجع أو تلغي القديمة منها.
- إن خبرات ما وراء المعرفة، تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة، عن طريق إضافة شيء ما إليها، أو حذف شيء منها، أو تعديلها.
- إن خبرات ما وراء المعرفة، يمكن أن تنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف.

وتنمو مهارات التفكير ما وراء المعرفية ببطء بدءا من سن الخامسة ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة، ونظرا لتأخر نمو هذه المهارات فإنه يحسن التعامل معها بصورة غير مباشرة حتى مستوى المرحلة

الأساسية العليا أو نهاية المرحلة المتوسطة للدراسة، ومن ثم يمكن تناولها وتعليمها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية وذلك على مرحلتين هما مرحلة الإعداد والمرحلة المباشرة (فتحي جراون ،58،2005).

أهم استراتيجيات تعليم التفكير ما وراء المعرفي:

1- النمذجة مع التوضيح. 2- التعليم المباشر. 3- المشاركة الثنائية للطلبة.

بالرغم من اختلاف الباحثين حول الجذور التاريخية لظهور مفهوم ما وراء المعرفة، وتعدد تعريفات هذا المفهوم، إلا أن مجمل هذه التعريفات تؤكد أن مفهوم ما وراء المعرفة يرتبط بثلاثة أصناف من السلوك العام وهي: (وليم عبيد، وعزوعفانة: 2003، 91).

- معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.
- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.
- معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

هذا وقد أكد العديد من الباحثين أن اكتساب مهارات ما وراء المعرفة والوعي بها تساعد المتعلم على: (Lindstorm:1995:28), (Beeth:1998:9), (Rickey & Stacy:2000:915)

- الفهم والتعلم الايجابي الفعال.
- اكتساب عادات جديدة في التفكير.
- اكتساب مهارات عقلية تمكنه من التعلم الذاتي المستقل.
- التحكم في التفكير.
- تحسين قدرته على الفهم والاستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات.

يتضح مما سبق أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلم اكتساب مهارات عقلية والقدرة على الفهم والاستيعاب، وكذلك اكتساب عادات جديدة في التفكير بشكل عام.

وقد حظي موضوع ما وراء المعرفة، وتنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير ما وراء المعرفة بشكل خاص باهتمام الكثير من الباحثين في الآونة الأخيرة

على المستويين الدولي والإقليمي، ومن البحوث والدراسات التى اهتمت بالتفكير وراء المعرفى:

- دراسة "ليو" Liu1998: أكدت على أن امتلاك الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة يساعدهم في التفريق بين المعلومات الجيدة، التي تساعدهم أثناء حل المشكلة، وبين المعلومات الأقل أهمية، وكذلك تساعد في تحسين الأداء.
- دراسة "تشينج "Chiang 1998: استهدفت مجموعة من طلاب الجامعة لتعرف أثر استخدام استراتيجيات التفكير وراء المعرفي على التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير وراء المعرفى (التخطيط، المراقبة، التقييم)، وأسفرت النتائج عن تحسن تحصيلهم الأكاديمي واكتساب تلك المهارات.
- دراسة "أيمن حبيب" 2002: استخدمت إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة بالنسبة لامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة وبالنسبة لاختبار التحصيل الدراسي، كما تبين من النتائج وجود علاقة ارتباط قوية وإيجابية بين امتلاك المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة وبين التحصيل الدراسي.
- دراسة "شيماء الحارون" 2003: استخدمت فيها نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال مادة علم الأحياء، وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة بالنسبة لمهارات ما وراء المعرفة، وبالنسبة لاختبار التحصيل، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة، والابتعاد عن الطرق التقليدية في التعليم العام، وإعطاء الطلاب الفرصة لممارسة مهارات ما وراء المعرفة أثناء عملية التعلم.
- دراسة "السعدى يوسف" 2004: استهدفت تعرف فعالية المدخل المنظومى من خلال تدريس العلوم فى تنمية مهارات توليد المعلومات والتفكير فوق المعرفى لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وأشارت النتائج إلى فعالية المدخل المستخدم فى تنمية مهارات توليد المعلومات، ومهارات التفكير فوق المعرفى (التخطيط-

المراقبة– التقويم)، وأكدت الدراسة على ضرورة تنمية مهارات التفكير فوق المعرفى فى مراحل دراسية مختلفة.

- دراسة "ابتسام فارس" 2006: استهدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل الدراسى ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى الأبعاد الثلاثة لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، ويعزى ذلك لاستخدام برنامج التدريس القائم على استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة.

أنماط التعلم:

أنماط التعلم هي طرق التعلُّم المختلفة وتشمل أساليب التعليم الفردية التي يُفترض أن تُساعد الشخص على التعلم بشكل أفضل. ويُعتقد أن معظم الناس يفضلون أسلوباً معيناً يتفاعلون معه للتعامل مع المعلومات.

أولاً– نمط التعلم البصري هو نمط تعليم وتدريس يربط الأفكار والمفاهيم والبيانات والمعلومات الأخرى بالصور والتقنيات .هذا النمط واحد من ثلاثة أنواع أساسية من أنماط التعليم في نموذج "فلمنج VAK/VARK" واسع الاستخدام والذي يتضمن أيضاً التعلم الحركي والتعلم السمعي(Leite Walter L , 2009, p2).

تقنيات التعليم المرئي:

المخططات الرسومية هي تمثيلات بصرية للمعرفة والمفاهيم والأفكار أو الآراء، ولإظهار العلاقات ما بين الأجزاء، يتم ربط الرموز ببعضها البعض، ويمكن استخدام الكلمات لتوضيح المعنى بشكل أكبر، ومن خلال تمثيل المعلومات مكانياً ومع الصور، يصبح الطلاب قادرون على التركيز على المعنى، والتعرف وتجميع الأفكار المتشابهة بسهولة، مما يمكنهم من الاستفادة من ذاكرتهم البصرية بشكل أفضل.

وقد توصلت دراسة مرجعية إلى أن استخدام المخططات الرسومية يُحسن من أداء الطالب في المجالات التالية):

(Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer and Robert Bjork ,2009, p 105- 119)

- **حفظ المعلومات:** الطلاب يتذكرون المعلومات بشكل أفضل ويستطيعون استرجاعها والوصول إليها بسهولة عندما يتم تمثيلها وتعليمها لهم بصرياً ولفظيا.
- **استيعاب القراءة:** يساعد استخدام المخططات الرسومية على تحسين استيعاب الطلبة للقراءة.
- **تحصيل الطالب:** يتحسن تحصيل الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين لا يعانون أيضا من ذلك في التحصيل العلمي ومستوى الدرجات.
- **مهارات التفكير والتعلم، التفكير النقدي:** عندما يتطور الطلاب ويستخدمون المخطط ألرسومي، فإن مهارات التفكير العالي والنقدي لديهم تتطور.

ونستنتج مما سبق أن المتعلم البصري يكتسب معلوماته الجديدة عن طريق توظيف حاسة البصر فنراه يتميز بامتلاكه قدرة عالية ودقة في التمييز بين الألوان ودرجة الوضوح و الإضاءة أو العتامة والأحجام والمسافات– البعد أو القرب.

ومن الصفات العامة التي تميز المتعلم البصري عن غيره كما وضعها منظرو أنماط التعلم: Leaver, Betty Lou. (1997)

- يتعلم الشخص البصري من خلال الملاحظة للتفاصيل الدقيقة.
- صاحب هذا النمط مرتب ومنظم.
- يتذكر الوجوه و ينسى الأسماء.
- يهتم بمظهره و طريقة عرضه لموضوع ما.
- يتذكر ما شاهده من صور لا ما سمعه.
- يحب أن يقرأ.

- يحب الكتابة ورسم الصور.
- خطه مرتب وجميل.
- لا ينزعج من الأصوات.
- قد ينسى التعليمات الشفوية ما لم تكن مسجلة كتابياً.
- سريع في القراءة.
- يفضل عرض الهدف من الموضوع و رؤية الصورة الكلية له.
- يجد صعوبة في فهم التعليمات الشفوية.
- يعرف ما يريد قوله ولكن غالباً ما يجد صعوبة في انتقاء الكلمات الصحيحة المعبرة عن رأيه.

ثانياً- النمط السمعي:

يكتسب المتعلم السمعي معلوماته الجديدة عن طريق الصوت، فنرى أن صاحب هذا النمط لديه القدرة على ملاحظة الفروقات في النغمات ودرجتها ومستواها والإيقاع ومدى تآلفه وتناغمه، ومن الصفات التي يتسم بها الشخص السمعي: https://olt.qut.edu.au/it/ITB116/gen/static/VAK/Index.htm

- يتعلم من خلال الاستماع لمناقشة موضوع ما، ويتذكر التفاصيل الدقيقة للموضوع الذي نوقش.
- يتكلم بشكل متناغم.
- يتحدث مع نفسه في حالة انشغاله بأمر ما.
- يتشتت انتباهه بسرعة عند سماعه للأصوات الخارجية.
- قد يحرك شفتيه لتهجي الكلمة أثناء القراءة الصامتة.
- يستمتع بالقراءة الجهرية ويحب أن يستمع لقراءة الآخرين.
- يحب سماع الشرح والتفسير من الآخرين، ويحب أن يشرح للآخرين.
- يستطيع إعادة النغمة المسموعة وتقليد درجة الأصوات.
- يجد صعوبة في الكتابة ويفضل السرد.
- عادة ما يكون متحدثا بارعا.
- ثرثار ويحب المناقشة وعادة ما يخوض في الوصف المطول.
- يميل للموسيقى أكثر من الفن.

وقد أكدت العديد من الدراسات أن لكل متعلم نمطه الخاص في التعلم والذي يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات والاحتفاظ بها، بالإضافة أنها أجمعت

على أنه يجب مراعاة هذه الأنماط في العملية التعليمية لتحقيق أفضل نتائج ومن هذه الدراسات:

- دراسة خالد الباز (2006) حيث هدفت الدراسة إلى اختبار مدى فعالية برنامج مقترح في ضوء الذكاءات المتعددة على تنمية الذكاء الطبيعي وأنماط التعلم والتحصيل الدراسي، وكانت أهم النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل أنماط لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
- دراسة دزارى (Dasari, 2006) وقد هدفت هذه الدراسة التحقق من وجود أثر لاستخدام أساليب تدريس ملائمة لأنماط التعلم، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار لصالح المجموعة التجريبية حيث توصل الباحث إلى أن أساليب التدريس المطابقة لأنماط التعلم تزيد من فرص النجاح الأكاديمي لطلبة الصف السادس.
- دراسة هالة غازي، وإبراهيم طليمات (2008) هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس وحدة دراسية في العلوم تخاطب أنماط التعلم السائدة بين المتعلمين في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة وذلك من خلال دراسة استكشاف فعالية النماذج التي تخاطب أنماط التعلم الموجودة بالفعل لدى الطلبة والتي يستهدف منها إعداد المتعلم المستنير بالتعلم ما قبل الجامعي، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على إيجابية المتعلم على الأداء المعرفي والتحصيل للمفاهيم العلمية عند مراعاة أنماط تعلمهم وتفضيلاتهم عند تدريس المنهج.
- دراسة عزة النادي (2009) وهدفت الدراسة تعرف أثر تنويع استراتيجيات التدريس (فكر– زاوج– شارك) مقابل استراتيجية القبعات الست على تنمية عادات العقل (المثابرة– التأني– المرونة) وأيضاً التعرف على أثر اختلاف أنماط التعلم (سمعي– بصري– حركي) على تنمية عادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أنه لم تتأثر عادات العقل (المثابرة– التأني– المرونة) باختلاف أنماط التعلم (سمعي– بصري– حركي) لدى طلاب العينة، التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التعلم ونمط التعلم لم يكن دال إحصائياً لتنمية عادات العقل وقد أوصت الدراسة بضرورة تنويع إستراتيجيات التدريس لتتوائم مع أنماط التعلم لدى الطالبات.

نتائج البحث:

<u>النتائج الخاصة بالسؤال الأول الذي ينص على:</u>

1- ما التصور المقترح لبرنامج قائم على التعليم المدمج في الاقتصاد المنزلي لتنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بإعادة صياغة محتوى دروس الوحدة المقترحة (كيف أستفيد من وقتي)من منهج الاقتصاد المنزلى للصف الخامس الابتدائي لتتلائم مع التطبيق في ضوء برنامج التعليم المدمج، وإعداد دليل المعلمة، وتم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك من خلال عرض برنامج التعليم المدمج في إعداد الدليل، وبذلك أجابت الباحثة على السؤال الأول للبحث والذي يوضح إمكانية صياغة وحدة من منهج الاقتصاد المنزلى للصف الخامس الابتدائى وتدريسها باستخدام برنامج التعليم المدمج.

<u>النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على:</u>

2- ما فاعلية برنامج التعليم المدمج المقترح في الاقتصاد المنزلي في تنمية عادات العقل "عادة المثابرة والتفكير في التفكير" لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم (السمعى والبصرى)؟

وقد انبثق عن السؤال الفرض التالي:

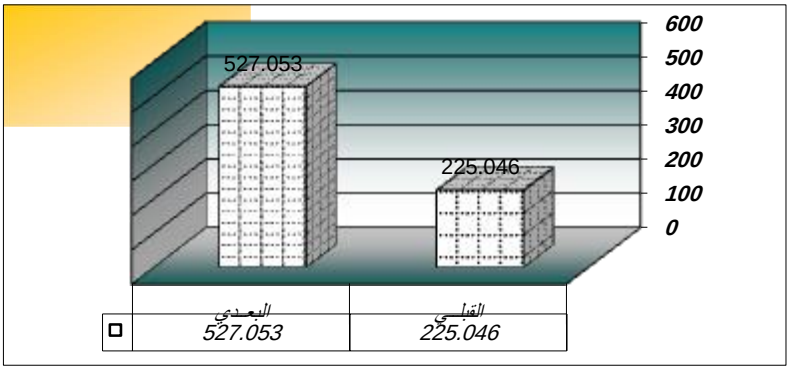
اختبار صحة الفرض الأول ينص على:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس أنماط التعلم ومقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض الأول المنبثق عن السؤال الثاني تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات بالمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس أنماط التعلم ومقياس عادات العقل

الفاعلية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	225.046	7.862	25	24	46.215	0.01 لصالح البعدي
البعدي	527.053	11.358				



شكل (1) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس أنماط التعلم ومقياس عادات العقل

يتضح من الجدول (1) والشكل (1):

- أن قيمة "ت" تساوي "46.215" وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث كان متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "527.053"، بينما كان متوسط درجات التلميذات بالمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي "225.046"، مما يشير إلى وجود فروق حقيقية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية التعليم المدمج في الاقتصاد المنزلي لتنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم المختلفة

ولمعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة ايتا: t = قيمة (ت) = 46.215، df = درجات الحرية = 24

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} \quad 0.988$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن $n^2 = 0.988$

$$d = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}} = 18.16$$

ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالآتي:

0.2 = حجم تأثير صغير، 0.5 = حجم تأثير متوسط، 0.8 = حجم تأثير كبير

وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير، وبذلك يتحقق الفرض الأول.

تفسير النتائج الخاصة بالفرض الأول:

أولاً: تفوق أداء تلميذات المجموعة التجريبية التي درست برنامج التعليم المدمج في الأداء البعدى مقارنة بالأداء القبلي لتلميذات المجموعة الضابطة التجريبية، حيث كان متوسط درجات التلميذات بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى "527.053"، بينما كان متوسط درجات التلميذات بالمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي "225.046" مما يشير إلى وجود فروق حقيقية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية التعليم المدمج في الاقتصاد المنزلي لتنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية ذوى أنماط التعلم المختلفة، وترجع الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- فاعلية التعليم المدمج لما يتميز به من مميزات عدة منها استخدامه لأكثر من حاسة أثناء التعليم، ومراعاته لأنماط تعلم التلميذات السمعية والبصرية، وذلك من خلال تعدد طرق ووسائط التعليم المستخدمة المصحوبة بالصور ومقاطع الفيديو والمؤثرات الصوتية، وإمكانية الإطلاع عليها وتكرارها في أي وقت مما يقوى الوصلات العصبية التي تثبت آثار التعليم.
- يساعد على تنمية التذكر والفهم والاستيعاب وزيادة التحصيل الدراسي لدى التلميذات ويوفر لهن بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرار دافعيتهن ورغبتهن في التعليم المستمر.
- يقدم التغذية الراجعة التي من شأنها أن تساعد التلميذة إما على التقدم في التعليم إذا كانت الاستجابات صحيحة أو تعديلها إذا كانت خطأ ومن ثم يساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وزيادة الرغبة في التعليم.
- أظهرت نتائج حجم التأثير وجود دلالة عملية للنتائج، حيث بلغت 0.988وهى قيمة جيدة تؤكد وجود دلالة عملية لاستخدام التعليم المدمج، وتدل على أن تكوين اتجاهات إيجابية لدى تلميذات المجموعة التجريبية نحو مادة الاقتصاد المنزلي يعود إلى استخدام التعليم المدمج.

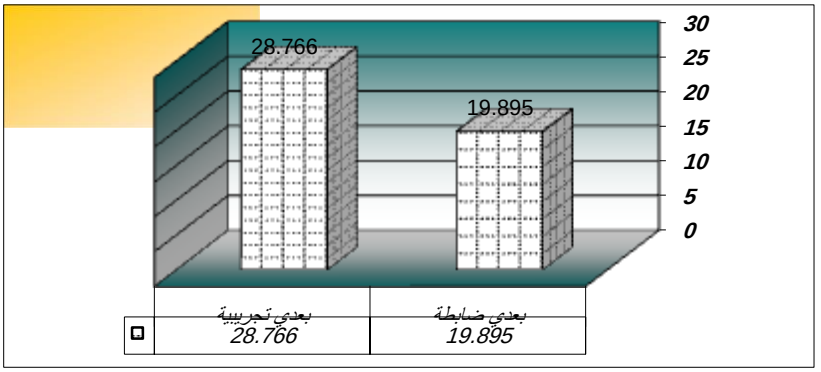
اختبار صحة الفرض الثاني المنبثق عن السؤال الثاني:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي

الاختبار التحصيلي	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
بعدي ضابطة	19.895	2.891	25	48	8.083	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	28.766	4.041	25			



شكل (2) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي

يتضح من الجدول (2) والشكل (2) أن قيمة "ت" تساوي "8.083" للاختبار التحصيلي، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "28.766"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "19.895".

تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

تفوق أداء تلميذات المجموعة التجريبية التي درست برنامج التعليم المدمج في الأداء البعدى مقارنة بالأداء البعدى لتلميذات المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط

درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "28.766"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "19.895"،.

وترجع الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- **فاعلية التعليم المدمج لما يتميز به من مميزات عدة أهمها:** يزيد التفاعل مع المواد التعليمية المقدمة للطالبات، ويخلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة يشعر التلميذات من خلالها بالأمان والبعد عن التوتر، ويوفر بيئة تفاعلية مستمرة تعمل على تزويد التلميذات بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكنيهن من التعبير عن أفكارهن، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية، ويعزز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين التلميذات فيما بينهن وبين التلميذات والمعلمة أيضاً.
- **جمعه بين أكثر من أسلوب وطريقة للتعلم سواء كانت إلكترونية أم تقليدية،** وتقديمه نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص التلميذات واحتياجاتهن من ناحية، وتناسب طبيعة الموضوعات المختارة وأهدافها التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى، ومساعدته التلميذات على تنمية مهارات التفاعل مع المادة التعليمية المقدمة لديهن، والتواصل مع زميلاتها، وتواجد المعلمة في الوقت المناسب للرد على استفسارات التلميذات سواء من خلال شبكة الإنترنت، أم في قاعة الدراسة وجها لوجه، كل ما سبق أسهم في خلق جو من الألفة اتجاه تعلم مادة الاقتصاد المنزلي، وهذا ما تفتقر إليه الطريقة التقليدية.
- يوفر المرونة الكافية لمقابلة جميع احتياجات التلميذات وأنماط التعلم لديهن، حسب مستواهن الدراسي ووقتهن، فيحقق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي الذي يعتمد على التلقين فقط، وهذا ما تفتقر إليه طرق تعليم الاقتصاد المنزلي الاعتيادية.

السؤال الثالث:

3-ما أثر اختلاف أنماط التعلم (سمعي، مقابل بصري) على تنمية عادات العقل "عادة المثابرة والتفكير في التفكير " لدى تلميذات المدرسة الابتدائية؟

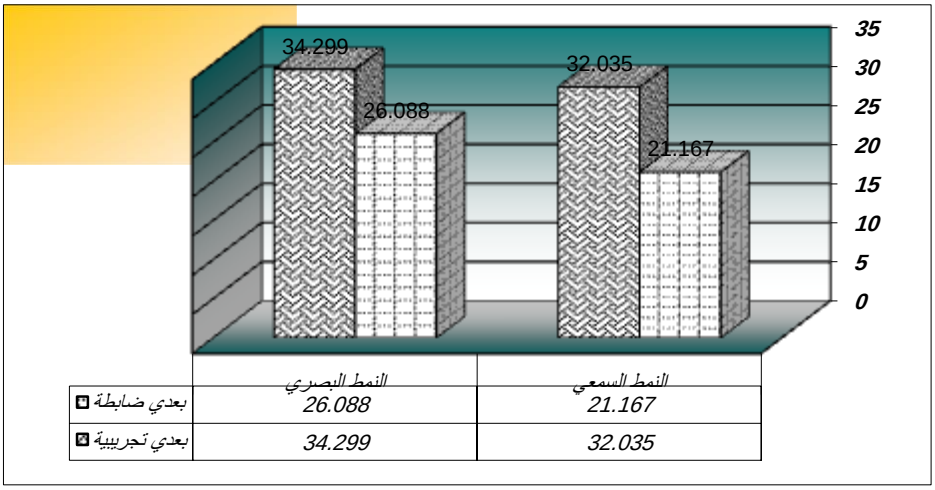
وقد انبثق عن السؤال الفرض التالي:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في مقياس أنماط التعلم البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة تلميذات المجموعة التجريبية في مقياس أنماط التعلم البعدي

مقياس أنماط التعلم	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
النمط السمعي						
بعدي ضابطة	21.167	3.825	25	48	9.789	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	32.035	4.635	25			
النمط البصري						
بعدي ضابطة	26.088	4.651	25	48	11.340	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	34.299	5.068	25			



شكل (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في مقياس أنماط التعلم البعدي

يتضح من الجدول (3) والشكل (3) الأتي:

1- أن قيمة "ت" تساوي "9.789" للنمط السمعي، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات

تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "32.035"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "21.167".

2- أن قيمة "ت" تساوي "11.340" للنمط البصري، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "34.299"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "26.088".

3- أن قيمة "ت" تساوي "22.230" لمجموع مقياس أنماط التعلم ككل، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "86.042"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "61.404".

تفسير النتائج الخاصة بالفرض الأول للسؤال الثالث:

- ارتفاع معدلات الأداء الخاصة بدراسة أنماط التعلم، حيث كانت قيمة ت تساوي "9.789" للنمط السمعي، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "32.035"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "21.167".
- أما بالنسبة للنمط البصري فكانت قيمة "ت" تساوي "11.340" للنمط البصري، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "34.299"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "26.088".

وترجع الباحثة ذلك إلى:

- ما تقدمه أنماط التعلم من تيسيرات لكل من المعلم والمتعلم لخلق بيئات فعالة للتعلم يتم فيها الوفاء بحاجات المتعلمين على نحو محدد ونسقى، وتزويد المتعلمين بإستراتيجيات تلائم تفضيلاتهم الدراسية، وتساعدهن في التغلب على صعوبات الدراسة، كما تعينهن على استغلال قدراتهن ومساعدتهن في تحديد الأساليب الملائم لتسهيل تفاعلهن مع زميلاتهن ومعلماتهن.

- تنوع الأساليب والوسائل واستخدام طرق للتعلم جديدة من خلال دراسة أنماط التعلم المختلفة (نمط التعلم السمعي – والبصري) كالمناقشات والاستماع إلى شرائط الكاسيت أو الخرائط، الصور، الرسوم، أفلام تعليمية، عروض وشفافيات، التلفزيون التعليمي، الإنترنت.... إلخ أثناء الدرس أو المناقشات الصفية لضمان توفير فرص التعلم لكل متعلم بالطريقة التي يفضلها ويستجيب لها، لزيادة كفاءة وفاعلية التدريس.
- تتيح أنماط التعلم الفرصة أمام كل متعلم للاختيار من بين العمل بمفرده، أو مع زميل له، أو مجموعة صغيرة، ليكون أكثر راحة في مواقف التعلم المختلفة، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

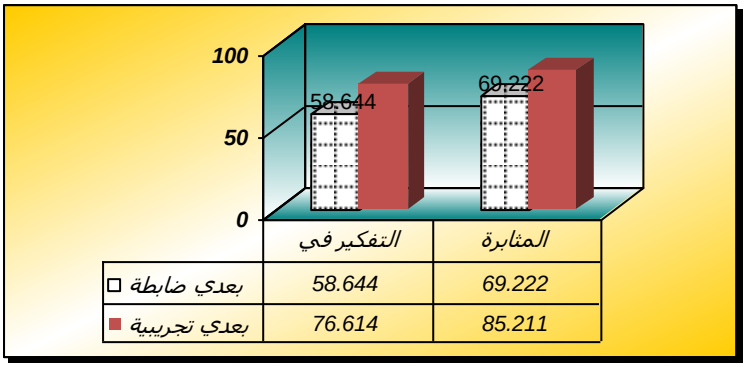
الفرض الثاني للسؤال الثالث:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة و تلميذات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل البعدي

مقياس عادات العقل	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المحور الأول: عادة المثابرة						
بعدي ضابطة	69.222	5.209	25	48	13.306	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	85.211	6.133	25			
المحور الثاني : عادة التفكير في التفكير						
بعدي ضابطة	58.644	3.440	25	48	15.025	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	76.614	4.093	25			
بعدي تجريبية	412.245	8.009	25			



شكل (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة وتلميذات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل البعدي

يتضح من الجدول (4) والشكل (4) الأتي:

1- **أن قيمة "ت" تساوي "13.306" للمحور الأول:** عادة المثابرة، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "85.211"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "69.222".

2- **أن قيمة "ت" تساوي "15.025" للمحور الثاني:** عادة التفكير في التفكير، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "76.614"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "58.644".

تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثاني للسؤال الثالث:

- ارتفاع معدلات الأداء الخاصة بعادات العقل التي تم دراستها في التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" تساوي "13.306" للمحور الأول: عادة المثابرة، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "85.211"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "69.222".

- بينما كانت قيمة "ت" تساوي "15.025" للمحور الثاني: عادة التفكير في التفكير، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي "76.614"، بينما كان متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي "58.644".

وترجع الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- استخدام برنامج التعليم المدمج في تنمية بعض عادات العقل (عادة المثابرة، عادة التفكير في التفكير) لأنها ذات فاعلية في إعداد التلميذات للتعامل مع الحياة بمختلف أشكالها والقدرة على معالجة كافة أنواع المواقف وهذا يساعد على خلق عقول متفتحة ومنتجة ومتفاعلة.
- عادات العقل تجعل التلميذات أكثر تركيزاً، واستقلالية وتحملاً للمسئولية وتمنحهم لغة واضحة لتنمية تعلمهن العقلي والوجداني، وتسمح لهن بقيادة تعلمهن وتساعدهن على اتخاذ قرارات صائبة وإصدار أحكام صحيحة، بالإضافة إلى أنها تساعدهن على تنظيم عمليات التفكير ورفع مستوى قدرات التعلم ومهارات التفكير وتحسينها، الجهد والمثابرة لإنجاز المهام المطلوبة منهن.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

ابتسام محمد فارس(2006): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل الدراسى ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس، رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إبراهيم أحمد بهلول (2003): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، ص174، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع 30، ص 148- 280.

إبراهيم الحارثي (2002) : العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، الرياض، مكتبة الشقري.

أحمد محمد سالم (2004): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض: مكتبة الرشد.

إلهامي عبد العزيز إمام، محسن العرقان: (1992) المؤتمر الدولي السابع عشر للإحصاء والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية – القاهرة، ص. ص341 – 367.

إيمان حسنين محمد عصفور (2008): "برنامج مقترح لتنمية بعض عادات العقل والوعي بها للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع"، القاهرة: مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس عشر، ص 185.

أيمن حبيب سعيد (2002): أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الإستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى من خلال مادة الفيزياء، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى السادس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأول.

أيمن حبيب سعيد (2006): أثر إستراتيجية "حلل- اسأل – استقصى" في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء، المؤتمر العلمي العاشر "تحديات الحاضر – ورؤى المستقبل"، الإسماعيلية، المجلد الثاني في الفترة من (30 -1) أغسطس.

بدر الخان (2005): إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة على الموسوي، وسام أوائلى، ومنى التيجى، حلب: شعاع للنشر والعلوم.

حامد عبد السلام زهران (1987): قاموس علم النفس، عالم الكتب ،القاهرة.

حسن الباتع محمد عبد العاطي والسيد عبد المولى السيد (2009): أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 2007 بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية وعنوانه " (تكنولوجيا التعليم والتعلم) نشر العلم... حيوية الإبداع " في الفترة 5–6 سبتمبر 2007 بمركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.

حسن زيتون (2005): رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حسن على حسن سلامه (2005): التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني، جامعة جنوب الوادي بسوهاج، تم زيارته في 18 أبريل 2013.

خالد الباز (2006): "فعالية برنامج للعلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم " المؤتمر العلمي العاشر – التربية العملية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العملية، ص 9– 33.

دلال ملحس سرحان، وعمر موسى إستيتية (2007): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، عمان، دار الأوائل.

رفعت محمود بهجات (1999): فعالية استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفي في تدريس التربية الغذائية والوعي بالسلوك الغذائي الجيد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ع(14)، يناير، ص ص 253– 340.

سامي محمد الفطايري (1996): فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارة قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 27، الجزء الأول، ص225–256.

السعدى الغول السعدى (2004): فعالية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومى فى تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والتفكير فوق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

سيد محمد غنيم (1975): سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، ص487.

شوملى قسطندى (2007): الأنماط الحديثة في التعليم العالي والتعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، لبنان.

شيماء حمودة الحارون (2003): فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعليم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال تدريس مادة الأحياء، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبدالله إبراهيم الفقى (2011): التعليم المدمج، التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الإبتكارى، كلية التربية النوعية، جامعة كفر الشيخ: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عزة النادي (2009): " أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، مجلة دراسات تربوية واجتماعية – مصر، مج 15، ع 3، ص 313–399.

عصام إدريس كمتور الحسن (2013): فاعلية استعمال التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مقرر الإحياء لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الجامعية بمحلية أم درمان وإتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

على راشد (2006): إثراء بيئة التعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

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

فتحي جروان (1999): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، الأردن: دار الكتاب الجامعي، ص43.

كوستا وبيناكاليك (2003): "إكتشاف وتقصى عادات العقل " الكتاب الأول، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، المملكة العربية السعودية.
لمياء نبيل محمود مجاهد (2014): فعالية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على التعليم المدمج لتنمية المفاهيم والمهارات العملية والقيم لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
ليلى عبد الله حسام الدين (2002): فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العلمية المجلد الخامس، العدد الرابع، ص1– 125.
مجدي سعيد الرنتيسى (2011): تكنولوجيا التعليم (النظرية والتطبيق العلمي)، الجامعة الإسلامية، غزة.
مجدي عزيز إبراهيم (2005): التفكير من منظور تربوي، عالم الكتب، القاهرة.
مجمع اللغة العربية (1993): المعجم الوجيز – طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.
محمد الطيطى (2003): العمليات العقلية للتفكير الإيجابي: مهارات وتطبيقات،(الطبعة الأولى)، إربد،الأردن: دار النظم التربوية الحديثة.
محمد عبده راغب عماشة (2008): التعليم الإلكتروني المدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية، بحث منشور، المجلة المعلوماتية، ص11–14.
محمد محمود الحيلة (2005): تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط3، عمان، دار المسيرة.
منى الحديدي وجمال الخطيب (2004): استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان ،الأردن.
منى عبد الصبور محمد شهاب (2000): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع.

مها محمد كمال الطاهر (2010) فعالية برنامج للتعليم الإلكتروني المدمج في تنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا في ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نجوان عبد الواحد القباني (2010): تحديات استخدام التعليم المزيج في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة القاهرة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

هالة طليمات وإبراهيم غازي (2008): " فعالية إستراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في تنمية بعض أهداف التربية العملية، "، مجلة التربية العملية، مج 11، ع 1، ص 1- 57.

هالة ياسر زهدي (2011): أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طالبات الاقتصاد المنزلي تخصص (تجميل) للصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.

هبة أبو المكارم أحمد مصيلحى (2016): فاعلية استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

وزارة التربية والتعليم (2005 – 2006): أهداف مراحل التعليم، جمهورية مصر العربية، ص5.

وفاء حسن مرسى (2008): التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامع المصري: فلسفة ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر 1،2مايو، ص59-160.

وليد يوسف محمد إبراهيم (2007): أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد (17)، العدد (2)، مصر.

وليم عبيد، عزو عفانة (2003): " التفكير والمنهاج المدرسي" الكويت، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

يوسف عدنان (2009): تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص270-271 عمان: دار المسيرة، ط2.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

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

-Beth, M.E. (1998): Teaching the conceptual change: using status as Metacognitive Tool, science Education,82(3).

-Billings&Lowell-J (1987): "Development of mathematical task persistence and problem-solving ability in fifth and sixth grade students through the use

-Clayton-Constance-E. (1981): "An analysis of the Persistence of high achievement among low income Fourth grades with prekindergarten experience" Dissertation Abstract International. Vol. 42 (3-A) 923

-Chiang L.H, (1998): Enhancing Metacognitive skills through learning contracts. Paper presented at the annual Meeting of Mid - western Educational Research Association, (Chicago, October 14- 17, 1998). Eric Database, No. ED 425154.

Costa, A.& Kallick , B. (2003): Describing(16) Habits of Minds, available at: http.

Dasari, Pushavathie (2006): The Influence of Matching Teaching and Learning Style on The Achievement in Science of Grade Six Learners, University of South Africa.

Dustry Report, American Societyn For Training & Development, Central Software, March, p 1,2 , Retrieved From: http: //www.centra.com /whitepapers/ blended learning. PDF

Dubey-R-S. (1986): Persistence-disposition among different types of Indian leaders. Indian Psychological Review. Jan Vol. 30 (1) 10-16.

Goy Geneva (2000):Culturally Responsive Teaching. U.S.A: Teachers College , Columbia University , P. 150.

Guilford, J.P. (1952): General Psychology. New Delhi, Affiliated East- west press, Pvt., Ltd. 2nd Ed,.

Gerszewski-Raymond. (1985):'The use of the Holland constructs, as measured by the ACT Assessment, to predict college persistence, achievement, and stability". Dissertation Abstracts International. Vol. 46

Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer and Robert Bjork (2009): "Learning Styles: Concepts and Evidence" Psychological Science in the pubkic Interest 9 (3): pp 105-119.

Heneisen-John-R. (1986): "Predictions of academic success and persistence as functions of work patterns and background information". Dissertation Abstracts International. Vol. 47 (2-A) 431-432.

Henson, K. T. & Eller, B.F. (1999): Educational psychology for Effective Teaching, second Edition, Boston, London, New York, Wadsworth publishing company.

Joy M.Reid(1998): Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom , New Jersey , Prentice Hall Regents , p 18.

Koch, A (2001): Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, Texts Science Education, Vol.85, No.6 P.P.758 - 768.

Krause ,k (2008): Blended Learning Strateg Griffllth university, October Document No 0016252. http//www. Griffith.edu. about Griffith /plan- publications/pdf/ blended – learning strategy January – 2008 –april – edit –pdf.

Lee P.L. (1997): Integrating concept Mapping and Metaconnive methods in Hypermedia Environment for learning Science , Diss. Abs. Int. vol.59.No. 11A. P. 4046.

Littlejohn, A. ; Pegler ,C.(2007): Preparing For Blended e – Learning , Routledge Taylor & Francis Group,NEW YOURK , p1.

Leite, Walter L.; Svinicki, Marilla; and Shi, Yuying(2009): Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models, pg. 2. SAGE Publications.

Livingstone, Jennifer.(1997): Metacognition: An Overview. State Univ. of New York at Buffalo.

Leaver, Betty Lou. (1997): Teaching the Whole class.(4th ed.).California: Crown Press Inc.

Lindstorm, C. (1995): Empower the child with learning Difficulties to think Metaconitively, Australian Journal of Remedial Education, 27(2).

Motteram ،G(2006): Blended education and the transformation of teachers :A long−term case study in postgraduate UK higher education] .Electronic Version .[British Journal of Educational Technology ,37(1), pp 17-30.

Meyer-Nancy-E & Dyck-Dennis-G. (1986): "Effects of reward-schedul parameters and attribution retraining on children's attributions and reading Persistence" Bulletin of the Psychonomic Society. Vol. 24 (1) 65-68.

Mednick-Elizabeth-S. (1986): " Variations of self-instruction technique: Effects on boys' and girls' self.

Ollendick-Thomas-H."(1974): A study of need for achievement as related to persistence behavior and academic per formance". Dissertation Abstracts International. Vol. 32 (6-B), 3647

Reber. S.A.: (1985): The Penguin Dictionary of psychology. Viking, inc, New-York

Rickey, D & stacy, A., (2000): the Role of Metaconition in learning chemistry, Journal of chemical Education, 77 (7).

Singh, Harveys. (2003): Building effective blended learning programs – Educational Technology , v43, n6.p52

Singh-Anup-K. & Dhawan- Nisha. (1984): "Task expectancy as a mediator of locus of control and persistence". Dayalbagh Educational Institute Research Journal of Education. Vol. 2 (1) 1-5

Smith-Nancy-B. (1983): "The relationship of selected variables to persistence and achievement in a community junior college". Dissertation Abstracts International. Vol. 44 (1-A) 78

مواقع الإنترنت:

http://www.blahodood.com/wpcontent/uploads/free8_3b1ac8346295cca185ff702d0d650ac9-150x150.jpg

http: // kenana on line. com / users / karamy badawy / topics /65833 / posts /118580

https://olt.qut.edu.au/it/ITB116/gen/static/VAK/Index.htm