فاعلية برنامج إثرائي مدمج قائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن واتجاهاتهن نحوه

د. حصة محمد الشايع د. أفنان عبد الرحمن العييد
كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض

ملخص: هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج إثرائي مدمج قائم على النظرية البنائية لدعم مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن واتجاهاتهن نحوه. وقد شملت الدراسة 120 طالبة في المستوى السابع، وقد تم إلحاقهن بالمستوى الدراسي المناسب لهن بعد إجراء اختبار (قبلي) لتحديد المستوى اللغوي وبعد اجتيازهن ثلاث مستويات لغوية خلال فترة 12 أسبوعًا تم إجراء اختبار(بعدي) آخر لقياس مدى تحصيلهن التعليمي، وقد بينت النتائج استفادة الطالبات من برنامج اللغة الإثرائي في مهارات الاستماع والقراءة، وفي نتيجة الاختبار الكلي للبرنامج في حين أن مهارة قواعد اللغة الإنجليزية لم ينتج عن اختبارها فروق ذات دلالة إحصائية. وقد تم تصميم استبيان لقياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج لتعلم اللغة الإنجليزية واشتمل الاستبيان على (33) عبارة تقيس اتجاهاتهن فيما يتعلق بأسلوب التعليم والمحتوى العلمي وإدارة التجربة التعليمية، وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي اتجاهات الطالبات الإيجابية تجاه هذه التجربة ورغبتهن في الاستمرار بالتعلم بأسلوب التعليم المدمج لأنه يطور مهارات التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي، النظرية البنائية، تطوير مهارات اللغة، لغة إنجليزية، تعليم مدمج، الاتجاهات نحو التعليم المدمج.

مقدمة

تشهد منظومة التعليم في الوقت الحالي تطورات هائلة نتيجة توظيف تقنية المعلومات والاتصال في العملية التعليمية، وقد أثر ذلك على أساليب وطرائق التعليم، وقد أولى التربويون اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة للطرائق والأساليب والأنشطة التي تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية (جامل، 2000: 7)، فقد أثبت عدد من الدراسات أن الطلبة يتعلمون حوالي (20%) مما يسمعون، و(30%) مما يشاهدون، و(50%) مما يسمعون ويشاهدون، و(70%) مما يعملون ويقولون، لذلك على المعلم الناجح جعل طلابه يعملون ويتكلمون ويفكرون في الوقت نفسه (الزهيري، 2006)، وهنا تبرز أهمية العملية التعليمية في إكساب الفرد مهارات تنظيم المعلومات والمعارف، وكيفية الوصول إليها من خلال الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.

لذا ظهرت حاجة في الميدان التربوي إلى طرائق حديثة في التدريس تستند على فهم نظريات التعلّم وتطبيقها في العملية التعليمية، لكي تتحسن المخرجات التربوية، وهذا هو دور المعلم الجيد الذي يختار أنسبها وأقلها تكلفة لتحقيق الأهداف التعليمية (القيسي، 2001). فظهر ما يسمى التعلم المدمج, القائم علي الدمج بين نمطي التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، حيث يوفر بيئة تعليمية تتكامل فيها مزايا التعلم الإلكتروني مع مزايا التعليم الصفي التقليدي، مع اتسامه بالمرونة والكفاءة والفاعلية، والقدرة على وصول جميع مواده ومناهجه للطلاب في أي زمان وفي أي مكان؛ لذلك لجأ عدد من مؤسسات التعليم العالي في دول مختلفة إلى تطبيقه في العملية التعليمية لفاعليته واتجاهات الطلاب الإيجابية نحو استخدامه.

ويُعرَّف التعلم المدمج بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يمزج بين التعليم المعتمد على الشبكات والتعليم غير المعتمد على الشبكات، والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والتعليم في الفصول الافتراضية، والتعليم في الفصول التقليدية (Kim,2007) وقد أثبتت دراسات عدة فاعليته في تنمية متغيرات بحثية متعددة لدى طلاب الجامعة؛ فقد أشارت نتائج دراسة إبراهيم (2007) لفاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي لدي الطلاب المعلمين بكليات التربية في مقرر تكنولوجيا التعليم، فضلاً عن فاعليته في تنمية مهارات الطلاب في توظيف الوسائل التعليمية، وأيضًا أكدت دراسة علام (2008) فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل ومهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وأثبتت نتائج دراسة الباتع وآخرون (2008) فاعلية التعلم

المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدي طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية، وكذلك أكدت دراسة محمد علي (2009) فاعلية التعلم المدمج في إكساب الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال بعض مهارات تصميم الخطة التربوية، وأيضًا ما أسفرت عند دراسة غانم (2009) من تحقق فاعلية التعلم المدمج في إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة، كذلك أكدت دراسة Balci and Soran (2009) فاعلية استخدام مقرر قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل ومعدلات المشاركة عبر الإنترنت لدى طلاب قسم العلوم البيولوجية بكلية التربية، وأثبتت دراسة ناصر وعبدالسلام (2010) فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر الوسائط المتعددة لدى طلاب قسم علوم الحاسب الآلي بكلية المجتمع.

كما أثبتت دراسة Edirisingha, et al. (2007) فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل في اللغة الإنجليزية ومهارات الاتصال لدى طلاب الجامعة. وأثبتت دراسة Hughes, G. (2007) فاعلية التعلم المدمج في تنمية الدافعية وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب الجامعيين. ولقد أوصت دراسات وبحوث عدة بضرورة تبني نموذج التعلم المدمج والاعتماد عليه في التعليم الجامعي، ومنها دراسة هيوغز Hughes, G. (2007)، ودراسة ايدريسنفا وآخرون Edirisingha, et al. (2007). ودراسة علام (2008)، ودراسة الباتع وعبد المولي (2008)، ودراسة غانم (2009)، ودراسة بدوي (2009)، ودراسة محمد علي (2009)، والمؤتمر الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الإلكتروني (2008)، والمؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2009)، ومؤتمر Blended Learning (2013) .

وقد أصبحت النظريات التربوية المعاصرة تهتم ببناء الطالب لمعرفته بنفسه وتركز على التعلّم السابق وأثره في التعلّم اللاحق، ومن بينها النظرية البنائية التي تؤكد التعلّم ذي المعنى، وترى أنَّ الفردَ هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله، ويمكن للمعلم أنْ يطبّقَ هذه النظرية في العملية التعليمية من خلال تمكين الطالب من معالجة المعرفة وتبويبها وتدقيقها، وربطها مع متشابهاتها، وتصنيفها في ذاكرته، وتوليدها بصياغة جديدة، وتطبيقها في الحياة اليومية (نزال، 2000). ولكي تحقق البرامج الإثرائية المدمجة أهدافها يجب أن تصمم في ضوء نظريات التعلم الإلكتروني (آل محيا، 2008). ومنها البنائية، فالمتعلمون في ضوء النظرية البنائية يبنون معرفتهم الشخصية من خبرة التعلم ذاتها، ومن أبرز

المبادئ التربوية التي يمكن توظيفها في التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظر المدرسة البنائية تتمثل في جعل المتعلمين نشيطين أثناء التعلم، وذلك من خلال تكليفهم بتطبيق المعلومات في المواقف العملية المختلفة، وتسهيل التفسير الذاتي للتعلم، ومناقشة الموضوعات، وإعطاء المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في محتوى التعلم، والتركيز على أنشطة التعلم التفاعلية (Ally, 2008).

وقد أثبت عدد من الدراسات السابقة فاعلية برامج التعلم الإثرائية المدمجة في تنمية الاتجاهات المختلفة لدى الطلاب لما لهذه البرامج من أهمية في مسايرة متطلبات العصر وتحقيق المرونة، وتفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وإثراء خبرتهم وتنمية دوافعهم نحو التعلم(عبد القوي والمصري، 2012). لذا تسعى الباحثتان إلى قياس فاعلية برنامج إثرائي مدمج للغة الإنجليزية قائم على النظرية البنائية في تحصيل طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن واتجاهاتهن نحوه، والبرنامج يقدم ويدار من قِبل الجامعة السعودية الإلكترونية.

الإطار النظري

النظرية البنائية في التعليم والتعلم

إن التعليم أداة التربية، وهو نشاط فعّال يستهدف تعليم الفرد وتنميته ليكون قادرًا على أن يتفاعل بإيجابية مع مؤثرات بيئته الطبيعية والاجتماعية فيتوافق ويشعر بقدرته ومسؤوليته من التأثير فيها وتطويرها، فالتعليم الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه ولا يقتصر على خزن المعلومات والحقائق في ذهنه لأن المعلومات مهما كانت صحتها فمصيرها إما التغير أو النسيان أو الزوال (عبد الكريم، 2007). وقد اهتم التربويون بشكل كبير في السنوات الأخيرة بالطرائق والأساليب والأنشطة والفعاليات التي تمكن الطالب من مهارات تنظيم المعلومات والمعارف والوصول إليها عن طريق التعلم الذاتي وتجعله محورًا للعملية التعليمية (جامل، 2000).

وبرزت النظرية البنائية في التعليم والتعلم كنظرية تحقق أهداف التربويين التعليمية لأنها تؤكد التعلّم ذي المعنى وترى أنَّ الفردَ هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله. ويمكن للمعلم أنْ يطبّقَ هذه النظرية في العملية التعليمية

من خلال تمكين الطالب من معالجة المعرفة وتبويبها وتدقيقها، وربطها مع متشبهاتها وتصنيفها في ذاكرته، وتوليدها بصياغة جديدة، وتطبيقها في الحياة اليومية (نزال، 2000) (الطويل، 2005).

وعُرِّفت البنائية في المعجم الدولي للتربية بأنها: «رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة». (زيتون، 1992)، ويعرفها شحاتة والنجار (2003) بأنها رؤية ونظرية في التعلم المعرفي تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه يقوم خلالها المتعلم ببناء المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين أما عبيد (2002) فيذكر أنها بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاعل المباشر مع مادة التعلم وربطها بمقومات سابقة وإحداث تغيرات بها على أساس المعاني الجديدة لتوليد معرفة متجددة، أما عطية (2009) فيرى أنها فلسفة تؤكد التعلم ذي المعنى القائم على الفهم وتنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم. وفي البحث الحالي يقصد بالبنائية مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤكد التعلم ذي المعنى الذي يقوم على الفهم، وقد انبثق عنها استراتيجيات تعليمية وأساليب يعتمدها البرنامج التعليمي الإثرائي لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية، وفي ضوء هذه المبادئ والاستراتيجيات يتم تعليم مهارات اللغة المختلفة (القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة) بطريقة بنائية نشطة هدفها التوجيه تتضمن فهم المادة التعليمية في ضوء خبرات المتعلمة السابقة، والتفاعل معها فحصًا وتحليلاً وربطًا وفهمًا، وإعادة بناء المعرفة وفق المعطيات الجديدة.

ويؤكد المختصون أن البنائية نظرية في التعلم وليست مجرد مدخل تدريسي حيث يتمكن المعلمون من التدريس للطلاب بطرق توصف بأنها بنائية إذا كانوا على وعي ودراية بالكيفية التي يتعلمون بها. ويمكن تعريف مفهوم التعلم من منظور البنائية بأنه «عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد خلالها المتعلم تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يسعى لفهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات السابقة».

ولذا فإن البنائية ترى خصائص مميزة لمفهوم التعلم هي:

- العلم عملية بنائية نشطة ومستمرة تستهدف تحقيق غرض محدد.
- تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية والخبرات السابقة شرط أساسي لبناء التعلم الهادف.

- الهدف الرئيس من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم.

العوامل المؤثرة في التعلم من منظور البنائية:

- الاستعداد والقابلية للتعلم.
- الأساليب والطرق التي تعد بها المعارف والتي يمكن أن يستوعبها المعلم.
- التسلسل الأفضل الذي يمكن أن تُقدم به المادة الدراسية.
- طبيعة الثواب والعقاب وتوقيت كل منهما.

وبناءً على ذلك يمكننا القول بأن البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها تعبر عن المعرفة بأنها تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة أو العوامل المحيطة به، والهدف من التعليم هو نقل المعرفة إلى المتعلم وأيضًا تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم لديه، وتنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له التفاعل بإيجابية مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيئه للنمو العقلي.

وبناءً على ذلك فإن المبادئ الأساسية للنظرية البنائية هي:

- المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، وإنما يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- يستحضر المتعلم معارفه السابقة إلى مواقف التعلم ويؤثر فهمه لها في تعلمه للمعرفة الجديدة.
- إن معرفة المتعلم تدل على خبرته لأن الخبرة تنتج عن المعارف التي يتعلمها.
- يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيًا حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناء على رؤيته الخاصة؛ فالأفكار ليست ذات معان ثابتة لدى المتعلمين المختلفين.
- المعرفة منتج مبتكر موجود في دماغ المتعلم ومرتبط به وهي أساس نظرته إلى العالم من حوله، وبناء عليها يقوم بفهم وتفسير الظواهر من حوله.
- المعرفة عملية وليست نتيجة.

تأثير النظرية البنائية على المواقف التعليمية:

- يتحمل المتعلم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه وبناء معرفته.
- التعلم عملية نشطة يسعى المتعلم من خلالها لبناء معنى للمعرفة المكتسبة.

- التدريس ليس نقلاً للمعرفة لكنه يتطلب تنظيم المواقف التعليمية وتوظيف التعليم التعاوني، وإثراء البيئة التعليمية بالأنشطة والوسائط التعليمية التي تعين المتعلم على توظيف المعرفة بسهولة ويسر.
- المعرفة عملية داخلية ترتبط بالمتعلم وما يمتلكه من خبرات ومعارف سابقة.

ويركّز التعليم البنائي على التعليم بمبادرة الطالب، ودور المعلم بوصفه مرشدًا وموجهًا وميسرًا للعملية التعليمية، والتركيز على التعلم بالاكتشاف الذي يعد أحد مهارات التعليم البنائي، وبناء صف مرن، والقيام بأنشطة مختلفة (الخوالدة ويحيى، 2001) (الهاشمي والدليمي، 2008). إن التعليم البنائي يتمحور حول مشكلة تواجه الطالب فيحاول حلها والتصدي لها من خلال اكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف، وعلى الطالب أن يكون نشطًا فعالاً مبتكرًا دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه يطرح التساؤلات ويحاول البحث عن الأجوبة وبناء العلاقات ليكون تعلمه ذا معنى لأنّ التعلم الجديد يدمج مع البنى المعرفية للطالب، وبذلك يكون التعلّم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء وأقدر على تلبية حاجات الطالب (أبو جادو،2000) (البكري والكسواني، 2002).

ومن أجل أن يكون التعليم أكثر فعّالية على المعلم أن يربط المهارات والمعارف الجديدة بالمهارات والمعارف التي تم تعلمها سابقًا. فالتعلم الجديد يتم نتيجة البناء على ما لدى الطالب من معارف ومهارات، ومن الأفضل أن نذكّر الطلبة بالمعارف والمهارات قبل البدء بتدريسهم المعارف والمهارات الجديدة (الحصري والعنيزي،2000) (الزعبي،2005). والطالب في التعليم البنائي هو محور العملية التعليمية، فيقوم بمناقشة المشكلة، وجمع المعلومات التي يعتقد أنها قد تسهم في حلها ثم يقوم بمناقشة الحلول والإجراءات المقترحة، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية (سعودي، 1998)، ومن هنا نجد أن الطالب يقوم بالدور الرئيس في عملية التعلم، وأن دور المعلم هو تقديم المساعدة والتوجيه وإدارة المواقف التفاعلية، وتوزيع المهام والأدوار، والكشف عن التصورات البديلة، وتقديم فرص التقويم الذي يعمق فهم الطلاب وتقديم الدعائم التي تجسر الفجوة بين الخبرات القديمة والخبرات الحديثة، وإثراء البيئة التعليمية بالخبرات الاجتماعية والأنشطة والوسائط التعليمية. ويفضل عند اتباع الأسلوب البنائي تصميم وتنظيم المنهج بشكل يمكن الطالب من الاستمرار في البناء على ما سبق وأن تعلمه وهو الأسلوب المتبع في تصميم البرنامج الإثرائي

للغة الإنجليزية بحيث يتاح للطالبة الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه معتمدة على المهارات والمعارف المكتسبة في المستوى السابق.

التعلم المدمج

ومن الأساليب التعليمية الحديثة التعلم الإلكتروني المدمج حيث يوفر بيئة تعليمية تتكامل فيها مزايا التعلم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي، ويُطلق على التعلم المدمج "Blended Learning" عددًا من الأسماء، منها : التعلم الخليط , والتعلم المزيج، والتعلم المؤلف، والتعلم الممزوج، والتعلم الهجين، والتعلم المتمازج 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 تعريفات عدة فيما يتعلق بالتعلم المدمج, ولكن القاسم المشترك بينها جميعًا، هي النظر للتعلم المزيج بأنه ناتج للدمج بين التعلم الإلكتروني والتعليم الصفي التقليدي.

ويشتمل التعلم المدمج Blended Learning على مجموعة من الوسائط التي تم تصميمها لتتكامل فيما بينها، وهي تعزز التعلم وتطبيقاته، ويمكن أن يشتمل برنامج التعلم المدمج على كثير من أدوات التعلم؛ مثل برمجيات التعلم التعاوني، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وإدارة نظم التعلم، وكذلك يمزج أحداثًا متعددة معتمدة على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع المتعلمين وجهًا لوجه، والتعلم الذاتي، وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (Singh, 2003).

تعريف التعلم المدمج:

يُعرَّف التعلم المدمج بأنه واحد من صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع المتعلم وجهًا لوجه معظم الأحيان (زيتون،2005). ويمكن تعريفه على أنه: «برنامج يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، والتفاعل وجها لوجه داخل الفصل التقليدي» (Cubric,2007). وهو أيضًا ذلك النمط من التعليم الذي يمزج بين التعليم المعتمد على

الشبكات والتعليم غير المعتمد على الشبكات، والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والتعليم في الفصول الافتراضية والتعليم في الفصول التقليدية" (Kim,2007).

والتعلم المدمج هو «التكامل الفعال بين مختلف وسائل نقل المعلومات في بيئات التعليم والتعلّم، نماذج التعليم أساليب التعلّم كنتيجة لتبنّي المدخل المنظومي في استخدام التكنولوجيا المدمجة مع أفضل ميزّات التفاعل وجها لوجه» (Krause, 2007). كما يمكن تعريف التعلم المدمج بأنه التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما (Milheim, 2006).

مزايا التعلم المدمج:

تتمثل مزايا التعلم المدمج فيما يلي (Krause, 2007؛ زيتون، 2000):

- الجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني، ومزايا التعليم التقليدي.
- تدريب المتعلمين والمعلمين على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني أثناء التعلم.
- تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالوسائط التكنولوجية المختلفة .
- توفير الإمكانات المادية المتاحة للتعليم من قاعات تدريسية وأجهزة.
- تحقيق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي، حيث يقلل من فترة تواجد المتعلمين في القاعات التدريسية؛ مما يتيح الفرصة لآخرين بالتواجد داخل هذه القاعات.
- سهولة التواصل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة تعمل على تزويد الطلاب بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعَّالة في المناقشات الصفية.

متطلبات تصميم بيئة التعلم المدمج:

عند تصميم بيئة التعلم المدمج يجب مراعاة ما يلي (الباتع وآخرون، 2008):

- ✓ التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة.

- ✓ التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التعلم المدمج
- ✓ التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقًا لحدوث التعلم .
- ✓ بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهًا لوجه يتم فيها توضيح أهداف البرنامج، وخطته، وكيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كل منهم في إحداث التعلم.
- ✓ العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد سواء أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت أم في قاعات الدروس وجهًا لوجه .
- ✓ تنوع مصادر المعلومات لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

تحديات تطبيق التعلم المدمج في المؤسسات التعليمية:

توجد بعض التحديات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج في المؤسسات التعليمية منها:

- بطء اتصالات الإنترنت مما يعطل سير العملية التعليمية.
- عدم قدرة عضو هيئة التدريس على متابعة الطلاب المشاغبين أثناء تنفيذ أنشطة التعلم الإلكتروني.
- عدم تواجد عضو هيئة التدريس في الوقت الذي يريده الطالب للمساعدة.
- ارتفاع تكاليف التعلم المزيج، والمتمثلة في ارتفاع تكلفة : الأجهزة، والتجهيزات، والبرامج، وتنفيذ الاتصالات الإلكترونية بين المؤسسات التعليمية والخبراء والطلاب في أماكن تعلمهم.
- الحاجة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج.
- عدم تحمس أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية، وتحفظهم على مبادئ استخدام التعلم المدمج. زاهر (2009).

وأظهرت نتائج دراسة Hijazi etal. (2006) مجموعة من التحديات مثل: احتياج بيئة التعلم المزيج إلى بعض متطلبات التدريس التي تتلائم وهذا النمط الجديد، كذلك أظهرت وجود نقص في كفاءة المعلمين في تدريس المقررات المدمجة، فضلاً عن نقص في الوقت اللازم للتدريب على

استخدام التكنولوجيا، علاوة على التباين بين أجهزة الكمبيوتر التي يمتلكها الطلاب من حيث الإمكانات والسرعة.

كذلك حدد Groveman et al. (2007) مجموعة أخرى من التحديات، وهي : وجود خلط وتداخل في معايير وأسس تحديد الأهداف السلوكية التي يناسب تحقيقها بيئة التعليم التقليدي، والأخرى التي يناسب تطبيقها بيئة التعلم الإلكتروني، كما عُدَّ تحديد مصادر التكنولوجيا المناسبة لتوظيفها في بيئة التعلم المزيج، ومهارات عضو هيئة التدريس، سواء التكنولوجية أو مهارات تصميم المقررات أو التقويم في بيئة التعلم المزيج من التحديات المهمة التي أظهرها استخدام التعلم المزيج في التعليم العالي.

دور المعلم في التعلم المدمج:

في ظل التعلم المدمج يصبح دور المعلم أكثر أهمية، فهو يحفز ويحث الطلاب على استخدام المصادر الإلكترونية التي يحتاجونها، ولا يعني التعلم الإلكتروني إلغاء دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة، حيث يصبح شخصًا مبدعًا ذا كفاءة عالية، يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق الأهداف التعليمية.

وتحدد (الغامدي، 2007 : 22) الأدوار التالية للمعلم في ظل التعلم المدمج:

1- **مُيسر للعمليات Process Facilitator**: فالمعلم في ظل التعلم المدمج ليس ملقنًا للمعلومات بل هو ميسر للعملية التعليمية، حيث يقدم الإرشادات ويتيح للمتعلمين اكتشاف مواد التعلم بأنفسهم دون أن يتدخل في مسار تعلمهم.

2- **مُبسط للمحتوى Content Facilitator**: حيث يقوم المعلم بإكساب الطالب المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة، وما يرتبط بها من مهارات عملية وقيم واتجاهات وتبسيطها ومن ثَمَّ ربطها بالواقع.

3- **باحث Researcher**: حيث يقوم المعلم بإجراء البحوث التجريبية لحل ما يعترضه من مشكلات، والبحث عما هو جديد في مجال تخصصه أو التخصصات المرتبطة بتخصصه.

4- **تكنولوجي Technologist**: دور المعلم في ظل التعلم المدمج هو مساعدة المتعلمين على الإبحار في محيط المعلومات، لاختيار الأنسب، والتحليل الناقد، وتضمينه في رؤيتهم وإدراكهم للعالم من حولهم.

5- **مصمم للخبرات التعليمية :** للمعلم دور أساسي في تصميم الخبرات التعليمية والنشاطات التربوية، والإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبراته وميوله واهتماماته.

6- **مدير للعملية التعليمية:** في ظل التعلم المدمج يصبح المعلم مديرًا للعملية التعليمية بأكملها، حيث يحدد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية، ومواعيد اللقاءات الافتراضية على الشبكة، وأساليب عرض المحتوى، وطرق التقويم، وغيره من عناصر العملية التعليمية.

7- **ناصح ومستشار:** من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم عند تطبيق التعلم المدمج تقديم النصح والمشورة للمتعلمين، وعليه أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (Alshwiah, 2010) إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم المدمج المقترحة في تدريس المصطلحات الطبية في جامعة الخليج العربي، العينة تألفت من 50 طالب ممن قلت نسبتهم عن 60% في اختبار تحديد المستوى الذي تقيمه الجامعة، وقُسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة باستثناء ما يتعلق بالدرجة الكلية للاختبار الثاني لمنتصف الفصل، حيث أدت المجموعة الضابطة أداءً يفوق ما أدته المجموعة التجريبية، ويمكن إيعاز عدم تطور مستوى الطلاب في المصطلحات الطبية لنقص الدعم المطلوب.

وفي دراسة خليفة (2010) صممت الباحثة برنامج إثرائي مدمج لدعم اللغة الإنجليزية يحوي عدد من الأنشطة لتضمين عامل التشويق وزيادة دافعية المتعلمين في مركز تدريب معتمد، وكان الهدف من البرنامج تعزيز التشويق وزيادة دافعية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد بينت النتائج أن معظم المتعلمين يريدون التمكن من استخدام اللغة للحصول على وظيفة، وقد تغيرت مواقفهم وأبدى معظمهم رغبة في الاستمرار ومتابعة تعلم اللغة بشوق إن توافرت بيئة تعلم محفزة.

وأشارت دراسة (Rahamat, et al,2012) إلى أهمية استخدام أدوات التعليم الفعالة، سواءً كانت ورقية أو إلكترونية لضمان انتقال المعرفة بشكل كامل وفعال للطلاب. وأنه بإمكان هذه الأدوات أن تكون أكثر فعالية إذا ما صممت بشكل جيد. فالتخطيط التعاوني يُعد أحد طرق التصميم

القادرة على إنتاج مواد تعليمية فعالة، ولهذا هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق التخطيط التعاوني في تطوير "e–Lit"، أحد عناصر موقع تعليمي يختص بالأدب الإنجليزي, كمادة تدرس في التعليم الثانوي وتقييم تأثيره على رضا الطلاب في النهاية، وقد تم تقييم هذا الموقع من قِبل الفئة المستهدفة عن طريق استبيان يتكون من ستة أبعاد رئيسة. ثم استُخدِم تقييمه كإرشادات لتحسين الموقع الفعلي. وأظهرت النتائج أن الطلاب كانوا راضين ليس فقط عن مسار المادة الإلكتروني وتصميم أبعادها، ولكن أيضًا مع البيئة التي نتجت من استخدام التعلم الإلكتروني. ويشير هذا إلى أن إشراك المستخدمين النهائيين قد يكون مفيدًا لعملية تطوير مواد التعليم والتعلم، وكذلك لزيادة استخدامها وتحسين نوعيتها مما يساهم في رضا الطلاب.

وقد هدفت دراسة الشميميري (2012) إلى استقصاء أثر برنامج اللغة الانجليزية المكثف في السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود على دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتم قياس اتجاهات الطلبة ثلاث مرات من خلال استخدام استبيان لقياس الدافعية، وقد أظهرت الدراسة أثرًا إيجابيًا ذا دلالة لبرنامج اللغة الإنجليزية المكثف.

وقد هدفت دراسة (Abbas, 2013) إلى استطلاع اتجاهات الطلاب حول التدريب الإلكتروني المكثف الذي تلقوه أثناء تدريسهم لمقرر (مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية) في جامعة القدس المفتوحة، وقد صمم المقرر للمرة الأولى على نمط التعليم الإلكتروني المدمج الذي يضم اللقاءات الوجاهية والافتراضية، وكانت المواد المستخدمة في المقرر أيضًا مزيجًا من الكتب والأقراص المدمجة والفيديوهات, إضافة لمواد إلكترونية عدة حُملت على صفحة المقرر الإلكترونية عبر نظام مودل. ولقد شمل المقرر أيضًا تدريب الطلاب على استخدام الاستراتيجيات الأساسية في التدريب على مهارة الاستماع. وتكونت أدوات الدراسة من استبيان صُمم لأخذ آراء الطلاب واتجاهاتهم بالإضافة إلى تدوين الطلاب أسبوعيًا لملاحظاتهم حول المقرر والتدريب المرافق له في مفكراتهم الخاصة التي يعطونها للمدرس، وكذلك الملاحظات الصفية التي يرصدها المدرس بدوره، وبناءً على تحليل المعلومات التي جمعت من خلال أدوات الدراسة اتضح أن اتجاهات الطلاب حول التجربة كانت إيجابية.

أما دراسة بدوي (2009) فقد هدفت لمعرفة فاعلية استخدام التعليم المدمج مع الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة تبوك. وفي الدراسة قام الباحث بإجراء اختبار قبلي وبعدي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لتحديد فاعلية التعليم المدمج على كل

من المعرفة التربوية والأداء التربوي للطلاب. وبعد إنتهاء الدراسة والتي استمرت لأربعة أسابيع وجد أن للتعليم المدمج أثر إيجابي على طلاب المجموعة التجريبية في مجال المعرفة التربوية حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بالأداء التربوي

وفيما يتعلق بالاتجاهات نحو استخدام التقنية في تعليم اللغة الإنجليزية فإن دراسة Saqlain & Mahmood (2013) والتي هدفت للتعرف على اتجاهات أساتذة اللغة الإنجليزية في جامعة الحدود الشمالية والبالغ عددهم 14 أستاذًا باستخدام أسلوب المقابلات الشخصية، أثبتت اتجاهات الأساتذة الإيجابية نحو استخدام التقنية بمختلف أنواعها في تعليم اللغة الإنجليزية، وقناعتهم بفائدتها في تجويد ممارستهم التعليمية، ورفع الاكتساب التعليمي للطلاب بالرغم من المعوقات التي تواجههم، وتقلل من فعالية استخدام التقنية.

أما دراسة So & Lee (2013) حول أثر نموذج تعليمي قائم على التعليم المدمج لتطوير مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية للطلاب المعلمين في أحد الجامعات الكورية، فقد أظهرت نتائج الدراسة المستمدة من نتائج الطلاب في الاختبارات واستجاباتهم للاستبانات وتفاعلهم في حلقات النقاش الأثر الإيجابي للنموذج المقترح، والذي يقوم على التفاعل المتواصل بين المعلم والطالب باستخدام المدونات وشبكات التواصل الاجتماعي وبرامج المحادثة والبريد الإلكتروني، حيث يقوم الطالب بتلقي توجيهات المعلم وتعديلاته واقتراحاته بتحسين أسلوبه في الكتابة طوال فترة الكتابة مما يرفع من مستوى الكتابة ويسهل له الاستفادة من أخطائه. وقد تميزت نتائج طلاب المجموعة التجريبية على نتائج طلاب المجموعة الضابطة في كل من الاختبار الفصلي والنهائي للمقرر الدراسي، وهذا يثبت فاعلية البرنامج فضلاً عن اتجاهات الطلاب الإيجابية نحوه .

وفي دراسة أخرى عن أثر التعليم المدمج في تطوير مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية بحث ليو (2013) أثر استخدام منصة الفصل الإلكتروني وهو موقع يمثل فصلاً افتراضيًا يدار من قِبل أحد الجامعات الصينية على تطوير مهارات طلاب الجامعة في الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية؛ حيث كان الطلاب يدرسون نصف المقرر وجهًا لوجه والنصف الآخر عبر منصة الفصل الإلكتروني حيث يتفاعلون مع الأستاذ ويقدمون أعمالهم الكتابية والتي يتم مراجعتها وإعادتها إلكترونيًا للطالب مصحوبة بالتعديلات والتعليقات وتستمر عملية الكتابة والتحرير حتى يصل المستند لمرحلة متقدمة من الإتقان اللغوي. وقد أثبتت المقابلات الشخصية مع الأستاذ والطلاب اتجاهاتهم الإيجابية تجاه هذا النموذج التعليمي وأوضحوا بأن التعليم المدمج يسهل عملية التفاعل

بين الطلاب أنفسهم ومعلميهم وساعد الكثير من الطلاب على تجاوز القلق والتوتر المرتبط بالخجل من التواصل مع الآخرين وحفز الطلاب على أن يكونوا متعلمين مستقلين ومعتمدين على أنفسهم نتيجة حصولهم على التغذية الراجعة بشكل سريع ومستمر مما كان له الأثر الكبير على تحسين وتطوير مستواهم في الكتابة الأكاديمية .

مشكلة الدراسة

تعاني طالبات قسم المناهج في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن تأخرًا ملموسًا في مستوى اللغة الإنجليزية المرجو، وبناء على ملاحظة أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريسهن ونتائجهن الدراسية المتأخرة فقد تقرر إجراء اختبار تحديد مستوى اللغة الإنجليزية، واختير لهذا الغرض اختبار كامبريدج للغة الإنجليزية Cambridge English Language Assessment. احتوى الاختبار على أربعة أقسام رئيسة تقيس مهارات اللغة الأساسية القراءة والاستماع وقواعد اللغة والكتابة، وأكدت نتائج الاختبار مستوى الطالبات الضعيف في اللغة الإنجليزية حيث حصلت نسبة كبيرة من الطالبات على أقل من نصف درجة الاختبار المحددة بمئة درجة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول *1*

توزيع تكرار الطالبات حسب نتائجهن في اختبار تحديد المستوى

الدرجة المكتسبة	التكرار
% 10 – 0	4
% 20 – 11	11
% 30 – 21	31
% 40 – 31	41
% 50 – 41	22
% 60 – 51	8
% 70 – 61	3

ونظرًا لرغبة الطالبات في رفع مستواهن باللغة الإنجليزية حرصت الجامعة على الاستفادة من الأساليب الحديثة في التدريب لتكون بمثابة استجابة للمتغيرات المتسارعة ومواكبة للتطور والتقدم

الذي يعشيه العالم في ضوء الطلب الكبير من مجتمع المعلومات على التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تتصف بالمرونة والكفاءة والتصميم الجيد. لذا فقد قامت الجامعة بتدعيم الطالبات المتوقع تخرجهن ببرنامج لغة انجليزية مكثف وفي الوقت نفسه لا يتعارض مع جداول التدريب الميداني للخريجات ولا يشكل ضغطًا عليهن، وبالتالي تم الاتفاق على إعطاء الطالبات برنامج اللغة الإنجليزية المعتمد من قبل الجامعة السعودية الإلكترونية الذي يعتمد على التعليم المدمج أو ما يسمى بالـ Blended Learning حيث إن 75% من المادة تدرس إلكترونيًا في حين أن حضور الطالبة Face to face يعتمد فقط على 25%. وكان من مزايا البرنامج أنه:

- يعتمد على التعلم الذاتي (فكل طالبة تتطور على حسب جهدها وسرعتها).
- يستوعب عدد كبير من المتدربات في الفترة ذاتها ذلك لأن 75% من البرنامج يعتمد على التدريب عن طريق الإنترنت.

وقد تم عقد شراكة بين جامعة الأميرة نورة والجامعة السعودية الإلكترونية لإتمام مشروع «البرنامج الإثرائي المدمج لتطوير مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات قسم المناهج»، ويهدف المشروع إلى إثراء مستوى الطالبات وتأهيلهن لاكتساب مهارات لغوية تمثل احتياجًا حقيقيًا يمكنهن من إتقان مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، ولأن البرنامج يعتمد أساسًا على التعلم الذاتي فقد اشترطت معايير المشروع توفير مهلة كافية لرفع مستوى اللغة لدى الطالبة على ثلاث مستويات على الأقل، وذلك بعد تحديد مستوى كل طالبة من قِبل الشركة المشغلة Education first (EF) وتم الاتفاق على فترة مدتها ثلاثة أشهر ابتداءًا من تاريخ 1434/5/22هـ الموافق2013/4/3م.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في حاجة طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن إلى برنامج إثرائي إلكتروني لدعم اللغة الإنجليزية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في **التساؤل التالي:** ما فاعلية برنامج إثرائي إلكتروني للغة الإنجليزية قائم على النظرية البنائية في تحصيل طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وما اتجاهاتهن نحوه؟

ويتفرع من هذا السؤال سؤالان فرعيان هما :

1- ما فاعلية البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية المقدم لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
2- ما اتجاهات طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نحو البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- قياس فاعلية البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية المقدم لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

2- قياس اتجاهات طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نحو البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة

- إلقاء الضوء على التعلم المدمج الذي يواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا التعليم.
- إفادة مخططي ومطوري برامج جامعة الأميرة نورة في مجال تبني برامج إثرائية أخرى.
- عدم وجود أية دراسة للكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي المدمج واتجاهات الطالبات نحوه (حسب علم الباحثتين).
- تسليط الضوء على بعض نقاط القوة والضعف في البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية، مما سيقدم للمسؤولين عنه والمهتمين به تغذية راجعة.
- تقدم الدراسة نتاجًا يمكن أن يفيد القائمين بإعداد البرامج الإثرائية المدمجة.
- المساهمة في تغيير الوضع الحالي لتعليم طالبات التعليم العالي.
- قد تساهم هذه الدراسة في تقييم فاعلية البرنامج الإثرائي للنظر في إمكانية اعادة تطبيقه مع عينة أخرى.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1433- 1434هـ.

الحدود المكانية: جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض.

الحدود البشرية: طالبات قسم المناهج وطرق التدريس المستوى السابع في كلية التربية.

الحدود الموضوعية: برنامج إثرائي مدمج مقدم من الجامعة السعودية الإلكترونية لدعم اللغة الإنجليزية.

مصطلحات الدراسة

الفاعلية : هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها وإجراء مقارنة بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة، ويمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية (زيتون، 1998) وتقاس لتحقيق أهداف هذه الدراسة باختبار تحصيلي قبلي وبعدي من إعداد الجامعة السعودية الإلكترونية.

البرنامج الإثرائي المدمج: يقصد بالإثراء إغناء البرنامج التربوي، وتزويد الطالبات بخبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري، وتختلف عن الخبرات المقدمة لهن في الفصل الدراسي المعتاد عبر شبكة الإنترنت وبالاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات.

التعلم المدمج: يُعرّف التعلم المدمج بأنه التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما. (Milheim, 2006) وتعرفه الباحثتان بأنه: أحد صيغ التعلم الإلكتروني، والذي يندمج فيه التعلم الإلكتروني مع التدريب التقليدي (وجهًا لوجه).

الاتجاه نحو البرنامج الإثرائي: مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالبات نحو البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية، وذلك من حيث تأييد الطالبات لهذا الموضوع أو معارضته، ويقاس لأغراض الدراسة الحالية باستخدام استبيان قامت الباحثتان بإعداده.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي الحقيقي ذي المجموعة الواحدة، وذلك باستخدام اختبار قبلي واختبار بعدي، وبمعنى آخر فقد استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة البرنامج الإثرائي كمتغير مستقل لتحديد فاعليته واتجاهات الطالبات نحوه، وذلك عن طريق إجراء اختبار للعينة الدراسة لتحديد مستواهن في اللغة الإنجليزية ومن ثم إجراء اختبار بعدي للعينة نفسها لتحديد مدى

الاكتساب التعليمي بعد تعرضهن لأثر المتغير المستقل، وبعد ذلك تتم المقارنة بين النتائج لتحديد مدى الفاعلية.

وقد تم تطوير الاختبار القبلي والبعدي من قِبل المختصين في كامبريدج لتقييم للغة الإنجليزية Cambridge English Language Assessment وهي مؤسسة تابعة لجامعة كامبريدج البريطانية تعنى بالاهتمام باللغة الإنجليزية، وطرائق تدريسها، وأساليب تقويمها، وتعطي شهادات الإجادة والتمكن للمعلمين والمتعلمين للغة الإنجليزية منذ ما يزيد على مئة عام. ويقوم الخبراء والمختصون والمعلمون في كامبريدج بتصميم اختبارات اللغة الإنجليزية التي يخضع لها ما يقرب من أربعة ملايين متعلم سنويًا في 130 بلدًا حول العالم. وهناك ما يزيد على 15000 جامعة ومؤسسة تعليمية ومنظمات وأجهزة حكومية وشركات تجارية تعتمد على نتائج هذه الاختبارات لتحديد مستوى تمكن منتسبيها من اللغة الإنجليزية (Cambridge English Language Assessment, 2014). وقد قام معلمو اللغة الإنجليزية المختصون في الشركة المشغلة للبرنامج الإثرائي Education First باختبار الطالبات وتقييمهن وإعطاء الدرجات لهن.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية والبالغ عددهن (1668) طالبة؛ منهن (120) طالبة في المستوى السابع بقسم المناهج وطرق التدريس. حسب إحصائيات مكتب شؤون الطالبات بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة لعام 1433 – 1434هـ.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قسم المناهج وطرق التدريس، بتوصية من مجلس القسم ورغبة من الطالبات لحاجتهن لبرنامج إثرائي في اللغة الإنجليزية لدعم مهارات اللغة الإنجليزية لديهن. وقد تمت مخاطبة قسم المناهج للموافقة على إجراء الدراسة على الطالبات، وبعد الحصول على موافقة القسم قام نيابة عن الباحثتين بأخذ موافقات الطالبات المشاركات في برنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي، وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي 120 طالبة، وفيما يلي خصائص العينة.

خصائص العينة:

تم إجراء اختبار قبلي لقياس مستوى الطالبات في اللغة الإنجليزية ومن ثَمَّ توزيع أفراد العينة حسب مستواهن في اللغة الإنجليزية.

أداة الدراسة

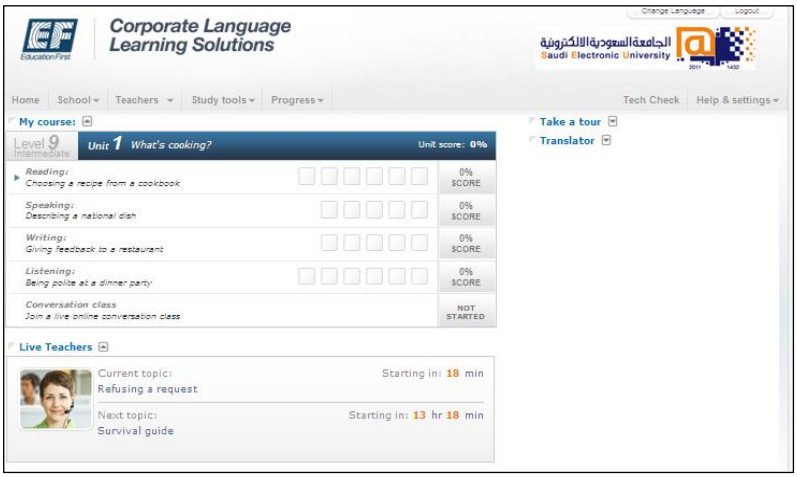
هناك أداتان استخدمتا لإكمال، الدراسة الأولى برنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي الإلكتروني، والثانية استبيان الاتجاهات. وفيما يتعلق بالأداة الأولى فإن برنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي المقدم من الجامعة السعودية الإلكترونية لطالبات المستوى السابع في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية يهدف إلى إثراء مستوى الطالبات في اللغة الإنجليزية وإكسابهن المهارات اللغوية اللازمة من خلال اعتماده على أدوات تعليمية تفاعلية مبتكرة تحفز الطالبات على التعلم الذاتي للغة الإنجليزية عن طريق الفصول الافتراضية والمحاضرات المباشرة والتي تلزمهن لتطوير مهاراتهن التدريسية وتوسيع مداركهن عبر الاطلاع على مصادر التعلم الحديثة والمتوفرة غالبًا باللغة الإنجليزية. ويتصف برنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي بأنه يعتمد على التعليم الإلكتروني المدمج حيث يتم تقديم 75% من المادة العلمية إلكترونيًا في حين تدرس 25% المتبقية وجهًا لوجه. ويتميز البرنامج باعتماده بشكل أساسي على مهارات التعلم الذاتي والنظرية البنائية في التعليم فكل طالبة تنتقل من مستوى لآخر حسب اجتهادها وسرعة تطور مهاراتها، كما أن البرنامج يستوعب أعدادًا كبيرة من الطالبات في الفترة ذاتها؛ لأن نسبة كبيرة من البرنامج 75% تقدم بشكل إلكتروني. وتم عبر البرنامج الإثرائي تدريب 120 طالبة لمدة 12 أسبوعًا.

ويمكن تلخيص أهداف برنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي فيما يلي:

- تطوير مهارات اللغة الإنجليزية عن طريق الفصول الافتراضية والفصول المباشرة
- استخدام منهجية التعلم المدمج من خلال استبدال نسبة محددة من الحضور داخل القاعات بالقيام بأنشطة تفاعلية على برنامج اللغة الإنجليزية الافتراضي.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات.
- توفير بيئة تعليمية إفتراضية مرنة تتيح للطالبة التعلم في أي وقت وأي مكان.
- إتاحة الفرصة للطالبة للتعلم بشكل فردي وبأسلوب يناسب تطور مستواها وتمكنها من المهارات اللغوية دون الارتباط بتقدم بقية طالبات الشعبة الدراسية.

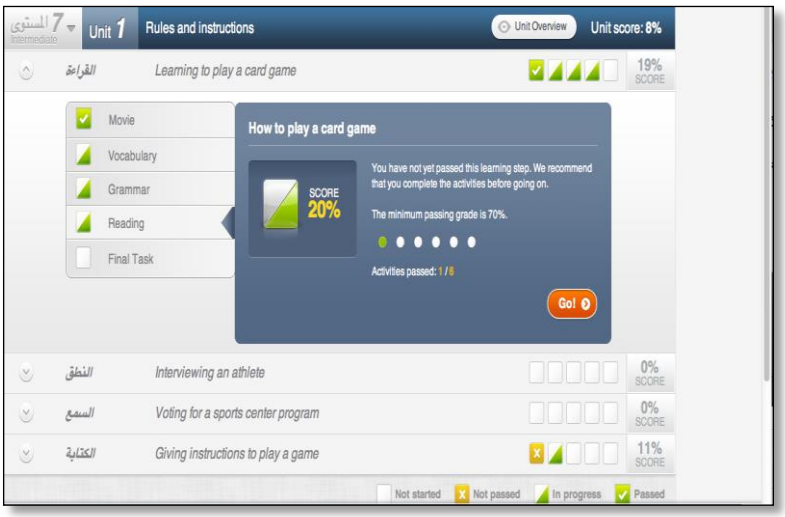
- تعزيز مهارات اللغة الإنجليزية وإثرائها لدى الطالبات.
- إيجاد مخرجات تعليمية مميزة.
- تكوين أكبر قدر من المعارف والمصطلحات والقواعد في حصيلة الطالبات.

وبرنامج اللغة الإثرائي يتكون من 16 مستوى متوافقة مع معايير الإطار الأوربي العام لتعليم اللغة الإنجليزية والتي تتراوح ما بين مبتدئ ومتوسط ومتقدم، وقد تم عبر البرنامج الإثرائي تدريب 120 طالبة في 12 مستوى لغويًا مختلفًا لمدة 12 أسبوعًا. يتم إلحاق الطالبة بالمستوى المناسب لها بعد إتمامها اختبارًا إلكترونيًا لقياس مهاراتها، ومن ثم إلحاقها بالفصل الافتراضي المناسب لها ومع اختلاف مستويات الطالبات إلا أن أغلبهن في المستويات المتقدمة ما بين المستوى السادس إلى العاشر وتركز أغلبهن بالمستوى الثامن وقد أنهت الطالبات خلال البرنامج ثلاثة مستويات على الأقل في فترات زمنية مختلفة؛ لأن البرنامج يتيح لكل طالبة تفريد تجربتها التعليمية والتقدم في المستويات تبعًا لتطور مستواها.



شكل 1 : الواجهة الرئيسية لبرنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي

ويتميز البرنامج بأنه يعمل على تطوير المهارات اللغوية جميعها من قراءة وكتابة واستماع ومحادثة مستخدمًا تقنيات متنوعة في كل مستوى دراسي. وتظهر جميع الخيارات والمهارات في الصفحة الرئيسية ويمكن اختيار إحداهن وبعد الانتهاء منها يتم الانتقال لمهارة أخرى.

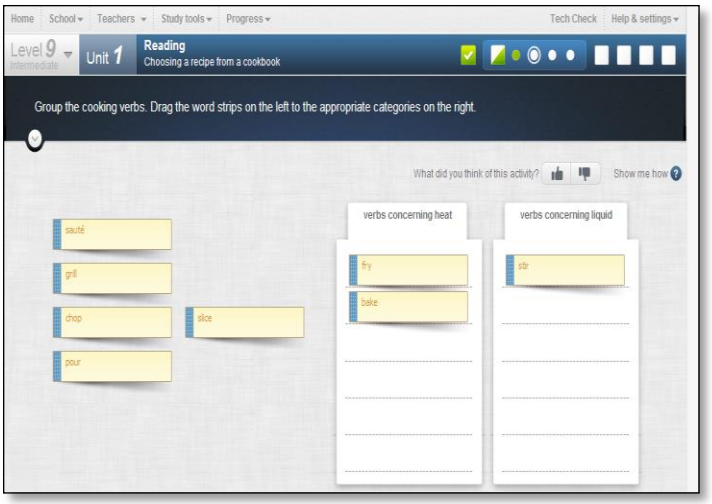


شكل 2 : مهارات لغوية يدعمها برنامج اللغة

شكل 3 : مقطع فيديو لتنمية مهارة القراءة

تشاهد الطالبات مقطع فيديو بوصفه مقدمة للدرس ثم يجبن على أسئلة تفاعلية متعلقة بالدرس. ويحتوي البرنامج التدريبي على فصول تعليمية افتراضية للمحادثة تستطيع الطالبة الانضمام لها خلال اليوم بمعدل فصل على رأس كل ساعة. كما توجد أدوات مساعدة لتعلم اللغة

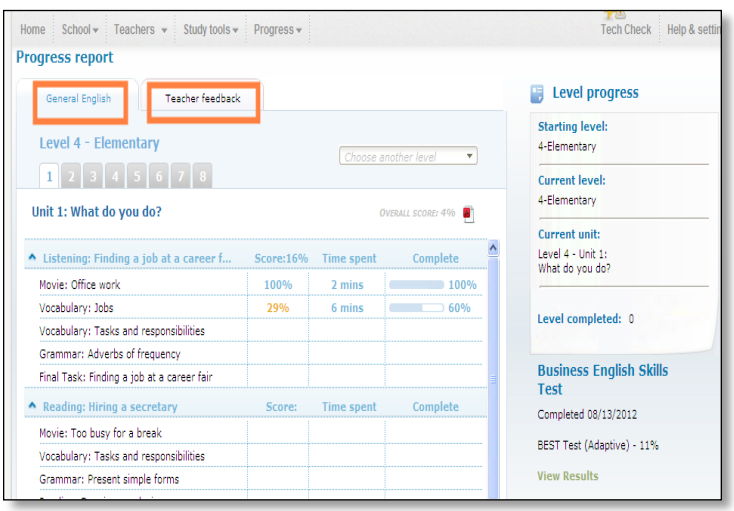
الإنجليزية مثل المترجم وقواعد اللغة، ومعمل النطق الخاص باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى تطبيقات مساعدة مجانية للهواتف الذكية والحواسب اللوحية، ويتوفر أيضًا معمل الصوتيات حيث يمكن للطالبات مشاهدة المئات من مقاطع الفيديو لمتحدثين أصليين يقومون بنطق الأصوات والكلمات الإنجليزية، ويمكن الاستماع ومشاهدة فم المتحدث لمعرفة كيفية نطق الكلمات، ثم تسجيل الصوت وتشغيله مرة أخرى للمقارنة. وخلال رحلة الطالبة التعليمية يمكنها الحصول على المساعدة بشكل دائم وتحصل بنهاية كل مستوى على شهادة إتمام للمستوى موضح فيها مستواها في كل مهارة من المهارات اللغوية.



شكل 4 : تمرين تفاعلي لمهارة القراءة

شكل 5 : تنمية مهارات المحادثة والكتابة

شكل 6 : قائمة أدوات التعلم المساعدة



شكل 7 : تقرير عن مستوى الطالبة

في حين أن أداة الدراسة الثانية (استبيان الاتجاهات) قد مر تطويرها بعدة مراحل وهي:

1-تم اشتقاق أبعاد وعبارات الاستبيان في صورتها الأولية في ضوء ما يلي:

- نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال الاتجاهات بصفة عامة وفي البرامج الإثرائية الإلكترونية بصفة خاصة.

- دراسة النظرية البنائية ومدى أهميتها.
- ما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالي والأسئلة التي يحاول الإجابة عنها.

2- بناء الاستبيان في صورته الأولية والتي يسعى إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة.

3- عرض الاستبيان على بعض المختصات والمختصين في مجالي تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس.

4- إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين، ومن ثم إعادة صياغة الفقرات التي تحتاج إلى إعادة صياغة وحذف الفقرات غير الصالحة، وبهذا أصبح الاستبيان يشتمل في صورته النهائية على 33 فقرةً تقيس اتجاهات الطالبات نحو استخدام البرنامج المدمج.

صدق الأداة

صدق الاتساق الداخلي

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه. للتحقق من صدق فقرات الاستبيان وصلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشمولها لجميع العوامل المؤثرة على اتجاهات الطالبات نحو البرنامج الإثرائي المدمج قامت الباحثتان بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والقياس والتقويم وطلب منهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبيان في قياس ما وضعت لقياسه، ومن حيث الصياغة والوضوح والترتيب والإضافة والحذف. ويشير كوهين وآخرون (Cohen et al., 2011) إلى قيام عدد من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات لما يراد قياسه وسيلة مفضلة للتثبت من الصدق الظاهري للأداة. بالإضافة للقياس الظاهري للأداة فقد تم قياس صدق الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود استبيان الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي بالدرجة الكلية للاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد كانت النتائج الكلية لمعاملات ارتباط بنود استبيان الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي تدل على أن النتائج دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لبعض الفقرات ومستوى (0.01) لفقرات أخرى مبينة في الجدول (2) وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي يطمئن إلى أنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول 2

معاملات ارتباط بنود استبيان الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي بالدرجة الكلية للاستبيان

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.6817**	10	0.3191	19	0.5664**	28	0.2854
2	0.2169	11	0.3980	20	0.5043*	29	0.4699*
3	0.5286**	12	0.5167**	21	0.5025*	30	0.3827
4	0.4307*	13	0.5206**	22	0.7254**	31	0.2937
5	0.3688	14	0.5247**	23	0.7058**	32	0.4318*
6	0.4945*	15	0.7132**	24	0.3700	33	0.6593**
7	0.5835**	16	0.2665	25	0.4340*		
8	0.3043	17	0.5150*	26	0.4210*		
9	0.4287*	18	0.6272**	27	0.2980		

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات الأداة

وقد قامت الباحثتان باستخدام طريقة حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ وذلك للتأكد من ثبات الأداة حيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.88 وهي قيمة مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة.

جدول 3

معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
استبيان الاتجاهات نحو البرنامج الإثرائي	33	0.88

نتائج الدراسة ومناقشتها

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية المقدم لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 4

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	نسبة الكسب المعدل
القواعد	قبلي	35.03	16.51	1.75	0.085	غير دالة	0.12
	بعدي	39.56	16.34				
الاستماع	قبلي	36.57	12.02	3.44	0.001	دالة عند مستوى 0.01	0.11
	بعدي	40.97	12.77				
القراءة	قبلي	34.41	14.12	3.06	0.003	دالة عند مستوى 0.01	0.16
	بعدي	40.92	17.60				
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	قبلي	35.33	11.97	4.02	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.13
	بعدي	40.51	12.46				

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة (ت) غير دالة في (القواعد)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات هذا الجزء من الاختبار التحصيلي. وبالرغم من كون هذه النتيجة لا تتفق مع ما وجدته (Al–Jarf, 2005) في دراستها عن تأثير استخدام التعليم المدمج على تطوير مهارة قواعد اللغة الإنجليزية والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة بين العينة التجريبية والعينة الضابطة من الطالبات المستجدات بكلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود بالإضافة إلى فروق بين الاختبار القبلي والبعدي للعينة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، وأيضًا لا تتفق مع دراسة Edirisingha, et al. (2007) التي أثبتت فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل في اللغة الإنجليزية ومهارات الاتصال لدى طلاب الجامعة. وتختلف عن دراسة ناصر وعبد السلام (2010) التي أكدت فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر الوسائط المتعددة لدي طلاب قسم علوم الحاسب الآلي بكلية المجتمع، كما أنها تختلف أيضًا عن دراسة إبراهيم (2007) التي أشارت لفاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي لدي الطلاب المعلمين بكليات التربية في مقرر تكنولوجيا التعليم. إلا أن هذه النتائج يمكن أن تعزى لقصر فترة برنامج اللغة الإثرائي محل الدراسة مقارنة بطول مدة البرنامج المطبق في دراسة (Al–Jarf, 2005) والذي امتد لفصل دراسي كامل.

كما يتضح من الجدول رقم (4) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في: (الاستماع، والقراءة)، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات تلك الأجزاء من الاختبار التحصيلي، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي. وهذه النتيجة تتفق مع ما وجدته (هلال، 2006) في بحثها عن تطوير مهارات الفهم الاستماعي والذي بَيَّنَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للعينة التجريبية لصالح الاختبار البعدي في مجال تطور مهارات الاستماع.

وكذلك يتضح من الجدول أن نسبة الكسب المعدل لبلاك Black للدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (0.13%)، وهى أقل من الحد الفاصل (1.2) الذي حدده بلاك، مما يشير إلى وجود تأثير محدود للبرنامج الإثرائي للغة الانجليزية في تنمية المهارات اللغوية لعينة الدراسة. وقد يرجع هذا التأثير المحدود للبرنامج على مهارات الطالبات إلى قصر فترة البرنامج الدراسي والتي من الممكن أن لا تتيح تطورًا ملحوظًا في مستويات الطالبات خصوصًا في مهارات لغوية تحتاج لتجربة

تراكمية لتتطور وتنمو خصوصًا وأن 75% من الطالبات أوضحن بأن مدة البرنامج كانت غير كافية.

2. ما اتجاهات طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نحو البرنامج الإثرائي المدمج القائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية؟

لتسهيل تفسير نتائج هذا السؤال استخدمت الباحثتان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الاستبيان الاتجاه، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق تمامًا=4، أوافق بتردد=3، لا أدري=2، لا أوافق=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4–1) ÷ 4 = 0.75

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول 5

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق تمامًا	4.00 – 3.26
أوافق بتردد	3.25 – 2.51
لا أدري	2.50 – 1.76
لا أوافق	1.75 – 1.00

جدول 6

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول إتجاهاتهن نحو البرنامج الإثرائي للغة الإنجليزية

م	العبارات		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق بتردد	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	تتسم معاملة الأستاذة بالهدوء والاحترام	%	91.7	4.2		4.2	3.83	0.64	1

م	العبارات		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق بتردد	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
16	التزمت الأستاذة بمواعيد بدء وانتهاء المحاضرة	%	87.5	4.2	4.2	4.2	3.75	0.74	2
24	أشجع على تكرار البرنامج لمستويات وأقسام أخرى	%	79.2	8.3	8.3	4.2	3.63	0.82	3
17	شجعني البرنامج على تعلم اللغة الانجليزية	%	66.7	29.2		4.2	3.58	0.72	4
4	ساعدني البرنامج الإثرائي في تنمية مهاراتي اللغوية	%	62.5	33.3		4.2	3.54	0.72	5
22	طورت التجربة لدي التعلم الذاتي للغة	%	54.2	37.5		8.3	3.38	0.88	6
13	حرصت الأستاذة على فهم الطالبات	%	58.3	29.2	4.2	8.3	3.37	0.92	7
1	تحقق مواضيع البرنامج بعض رغباتي وميولي	%	41.7	54.2		4.2	3.33	0.70	8
7	ساعدني البرنامج في تنمية مهارة الاستماع لدي	%	50.0	33.3		16.7	3.17	1.09	9
31	أرى أن التجهيزات والوسائل المستخدمة حديثة	%	58.3	20.8		20.8	3.17	1.20	10
2	تنمي مواضيع البرنامج حب الاستطلاع لدي	%	41.7	41.7	4.2	12.5	3.12	0.99	11

م	العبارات		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق بتردد	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
26	أرى أن أساليب التقويم مناسبة لطبيعة البرنامج	%	45.8	29.2	8.3	16.7	3.04	1.12	12
11	أستمتع كثيرًا بمحاضرات أستاذة المقرر	%	41.7	37.5		20.8	3.00	1.14	13
32	أرى أن البرنامج منظم بدقة وإتقان	%	41.7	37.5		20.8	3.00	1.14	14
30	كانت مدة البرنامج غير كافية	%	50.0	20.8	4.2	25.0	2.96	1.27	15
21	حقق البرنامج الهدف المطلوب حيث تخطيت ثلاثة مستويات	%	41.7	29.2	8.3	20.8	2.92	1.18	16
12	استخدمت الأستاذة استراتيجيات متنوعة في عرض المحتوى	%	41.7	29.2		29.2	2.83	1.27	17
15	حفزت الأستاذة الطالبات على التعلم الذاتي	%	45.8	16.7	4.2	33.3	2.75	1.36	18
6	ساعدني البرنامج في تنمية مهارة المحادثة لدي	%	37.5	29.2		33.3	2.71	1.30	19
14	حفزت الأستاذة الطالبات على المشاركة في التدريب الإلكتروني للبرنامج	%	33.3	29.2	12.5	25.0	2.71	1.20	20
27	أستمتع كثيرًا بعمل الأنشطة المطلوبة	%	45.8	12.5	8.3	33.3	2.71	1.37	21

م	العبارات		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق بتردد	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
29	استمتعت بالأنشطة والواجبات الإلكترونية للبرنامج	%	37.5	20.8	16.7	25.0	2.71	1.23	22
33	أعطينا تعليمات واضح وافية عن البرنامج قبل انعقاده	%	33.3	29.2		37.5	2.58	1.32	23
3	تنمي مواضيع البرنامج التفكير الإبداعي لدي	%	20.8	41.7	8.3	29.2	2.54	1.14	24
5	ساعدني البرنامج في تنمية مهارة القراءة لدي	%	25.0	33.3		41.7	2.42	1.28	25
8	ساعدني البرنامج في تنمية مهارة الكتابة لدي	%	20.8	33.3	8.3	37.5	2.37	1.21	26
20	أستطيع تعلم اللغة الإنجليزية دون الحاجة لاستخدام البرنامج المذكور	%	8.3	37.5	20.8	33.3	2.21	1.02	27
23	لا أرغب في الاستمرار في البرنامج الإثرائي للغة الإنجليزية	%	25.0	16.7	4.2	54.2	2.13	1.33	28
28	أفرح كثيرًا عندما تكلفني أستاذة المقرر بنشاطات وواجبات إضافية	%	8.3	16.7	20.8	54.2	1.79	1.02	29
19	يعد البرنامج مضيعة للوقت	%	8.3	25.0		66.7	1.75	1.11	30
10	أفرح كثيرًا عند تغيب أستاذة المقرر عن	%	12.5	12.5	8.3	66.7	1.71	1.12	31

م	العبارات		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق بتردد	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحاضرة								
18	يعد البرنامج مضيعة للجهد	%	8.3	20.8	4.2	66.7	1.71	1.08	32
25	لا أرى فائدة أو أهمية في البرنامج على الإطلاق	%		16.7		83.3	1.33	0.76	33
	المتوسط* العام للاتجاه							3.03	

* المتوسط الحسابي من 4 درجات

بالاطلاع على الجدول أعلاه يتبين لنا أن اتجاهات الطالبات نحو برنامج اللغة الإنجليزية الإثرائي كانت اتجاهات إيجابية بشكل عام ويتضح ذلك من كون الثلاث عبارات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي تتعلق بانطباع الطالبات عن أستاذة المقرر وهي عامل رئيس في نجاح تطبيق أي برنامج للتعليم المدمج، بالإضافة إلى تأييدهن وتشجيعهن لتكرار تجربة البرنامج على نطاق أوسع في الجامعة. وبمقارنة العبارات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي مع تلك التي حصلت على أقل متوسط يتبين لنا إيجابية اتجاهات الطالبات حيث إن العبارات التي حلت آخرًا تنم عن قلة عدد الطالبات اللواتي يتفقن مع كون البرنامج الإثرائي مضيعة للوقت والجهد ولا أهمية وفائدة ترجى من البرنامج والذي ينتج عنه فرحهن لتغيب أستاذة المقرر عن المحاضرة.

كما دلت استجابات الطالبات على أن البرنامج الإثرائي قد ساهم بتطوير مهاراتهن اللغوية بشكل عام ومهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة على التوالي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abbas, 2013) والتي وجدت فيها اتجاهات إيجابية لطلاب جامعة القدس نحو استخدام التعليم المدمج لتنمية مهارات الاستماع لديهم وقد أثرت هذه الاتجاهات الإيجابية على تفاعلهم في المقرر والاستراتيجيات المستخدمة لتطوير مهاراتهم اللغوية.

بملاحظة جدول استجابات الطالبات نرى بأن أكثر من 95.8% منهن قد اتفقن بأن البرنامج شجعهن على تعلم اللغة الإنجليزية وساعدهن على تنمية مهاراتهن اللغوية فيما ذكرت

91.7% بأن تجربة التعليم المدمج قد طورت لديها مهارات التعلم الذاتي. ويرجع ذلك إلى ما يتميز به التعلم المدمج من الجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وأيضًا يتميز بسهولة التواصل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، من خلال توفير بيئة تفاعلية تتيح للطلاب التفاعل، وتمكنهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعَّالة في الأنشطة المختلفة.

إن اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو التعلم المدمج وتأثيره الإيجابي على اكتسابهن التعليمي يتفق مع ماذكره (Alseweed, 2013) في دراسته المقارنة بين التعليم التقليدي والمدمج والتعليم الإلكتروني الكامل (عن بعد) والتي خلصت إلى أنه وبمقارنة نتائج الطلاب القبلية والبعدية وقياس اتجاهاتهم فإن التعليم المدمج كان له أثر تعليمي أكبر مقارنة بغيره من أنواع التعليم، كذلك يتفق مع دراسة خليفة (2010)، ودراسة إبراهيم (2007)، ودراسة ناصر وعبد السلام (2010) ودراسة Rahamat et al. (2012)، ودراسة الشميميري (2012)، ودراسة Saqlain & Mahmood (2013) والتي أثبتت الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم المدمج في العملية التعليمية وقناعتهم بفائدتها.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثتين توصيان بالتالي:

1- الاستفادة من اتجاهات المشاركات الإيجابية وزيادة أعداد المستفيدات من البرنامج الإثرائي.

2- استخدام البرنامج الإثرائي المذكور بوصفه بيئة تعلم إلكترونية لما له من إمكانيات عديدة فيما يتعلق بأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن.

3- تطوير برامج إثرائية مدمجة تدعم مقررات دراسية جامعية أخرى وذلك لثبات فاعليته واتجاهات الطالبات الإيجابية نحوه.

البحوث المقترحة

توصي الباحثتان بإجراء الأبحاث التالية:

1- إجراء دراسات لدعم استراتيجية التعلم الذاتي في مجال تكنولوجيا التعليم.
2- قياس فاعلية البرنامج المذكور لعينة أخرى.
3- إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لطالبات التعليم العالي، ووضع الخطط للبرامج المدمجة اللازمة لتنمية مهاراتهن المختلفة.
4- إجراء دراسات في تصميم برامج إثرائية مدمجة لمختلف التخصصات وقياس اتجاهات الطالبات نحوها.

المراجع

إبراهيم، وليد يوسف محمد (2007). *أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية*. مجلة تكنولوجيا التعليم، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع2، مج17، ص ص : 3-57.

أبو جادو، صالح محمد علي (2000). *علم النفس التربوي*. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

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

آل محيا، عبد الله (2008). *استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-learning 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

البكري، أمل وعفاف الكسواني (2002)، *أساليب تعليم العلوم والرياضيات*. دار الفكر للطباعة والنشر، ط2، الأردن.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000). *طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس*. ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان

الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2009). توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم *"تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل"*، عدد خاص: المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية بالاشتراك مع كلية البنات، جامعة عين شمس ، من 28–29 أكتوبر.

الحصري، علي منير؛ والعنيزي، يوسف (2000). *طرق التدريس العامة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.

خليفة، كوثر (2010). *تطبيق برنامج إثرائي لتعزيز التشويق وزيادة دافعية تعلم اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية*. مجلة جامعة دمشق، 26 (ملحق2010)، 515–518.

الخوالدة، ناصر أحمد؛ ويحيى، إسماعيل عيد (2001)، *طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية*. دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

الزعبي، أحمد شريف (2005). *دور النشاطات الصفية واللاصفية في مناهج التعليم الثانوي*. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (4).

الزهيري، عبد الكريم محسن (2006). *المعلم مهندس المجتمعات*. مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، العدد (3)، جامعة الأنبار.

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

زيتون، حسن؛ وزيتون، كمال (1992). *البنائية منظور أبستمولوجي وتربوي*. ط1، الإسكندرية.

زيتون، كمال عبد الحميد (1998). *التدريس نماذجه ومهاراته*. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر.

سعودي، منى عبد الهادي (1998). *فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، أغسطس، الإمارات.

شحاته، حسن؛ وزينب النجار (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشميمري، يوسف (2013). *أثر برنامج لغة انجليزية مكثف على دافعية طلبة السنة الجامعية الأولى*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 14(1)، 11–32.

عبد القوي، أشرف؛ والمصري، سلوى.(2012). *برنامج إثرائي إلكتروني لتنمية متطلبات العمل بالوظائف الافتراضية لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري في مصر*. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (13) 44-47.

عبد الكريم، نبيل عبد العزيز (2007). *أساليب التفكير وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العدد (10) المجلد (14).

عبيد، وليم (2002). *البنائية ... المفهوم السيكولوجي والدلالة التربوية*. ورقة عمل مقدمة في ندوة البنائية والمدخل المنظومي في التربية والتعليم، كلية التربية بسوهاج.

عطية، محسن علي (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

علام، إسلام جابر أحمد (2008). *أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالاسماعيلية، جامعة قناة السويس.

علي، محمد؛ ورأفت، إسراء (2009). *فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإلكتروني المدمج في إكساب مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية لمعلمي التربية الخاصة*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

الغامدي، خديجة علي (2010). *فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية (Power Point) لطالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الغامدي، خديجة علي مشرف (2007). *"التعليم المؤلف" blended learning*. مجلة علوم إنسانية، س5، ع35. http://www.ulum.nl/c108.html.

غانم، حسن دياب علي (2009). *فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة .

غانم، حسن دياب علي (2009). *فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

القيسي، تيسير خليل بخيت (2001). *أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات*. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

محمد، حسن الباتع؛ والسيد، عبد المولي السيد (2008). *أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات 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 بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية بعنوان تكنولوجيا التعليم (نشر العلم وحيوية الإبداع)، من 5-6ديسمبر 2007، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، جامعة القاهرة، ص ص: 149-224.

مركز زين للتعلم الإلكتروني (2008). توصيات المؤتمر والمعرض الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الإلكتروني *"التعلم الإلكتروني وجودة التعليم والتدريب : ضمان الجودة .. ضمان المخرجات"* من 28-30 أبريل.

ناصر، نايف عبد العزيز؛ وعبد السلام، أحمد محمد (2010). *أثر استراتيجية بالتعليم المدمج علي التحصيل لدي الطلاب المعتمدين إدراكياً بكلية المجتمع بالدودامي*، الندوة الأولي في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب من 12-14 أبريل، رسالة الجامعة، جامعة الملك سعود، ص ص : 7-15.

نزال، شكري حامد (2000). *الوجيز في التربية والعملية التعليمية – التعلميّة*. ط1، دار البشير للطباعة والنشر، عمان.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه علي حسين (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هلال، ابتهال عبد العزيز أحمد (2006). *فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، عين شمس.

Abbas, I. (2013). *Investigating the Student Attitudes Towards Using the Best Practices in English Listening in the Blended E-learning Environment at AL-Quds Open University*. Available online at http://www.qou.edu/arabic/magazine/openEdu/issued47/research5.pdf. (Retrieved November, 2013).

Al-Jarf, R. (2005). The Effects of Online Grammar Instruction on Low Proficiency EFL College Students' Achievement. *The Asian EFL Journal Quarterly*, (7) 4, 166-190.

Ally, M. (2008). *Foundations of educational theory for online learning*. In T. Anderson (Ed.), The Theory and Practice of Online Learning (2nd ed., pp. 33–60). Edmonton, AB: AU Press.

Alseweed, M. (2013). Students' Achievement and Attitudes Toward Using Traditional Learning, Blended Learning, and Virtual Classes Learning in Teaching and Learning at the University Level. *Studies in Literature and Language*, (6) 1, 65-73.

Alshwiah, A (2010). Effects of a Blended Learning Strategy in Teaching Vocabulary on Premedical Students' Achievement. *International Journal of Instructional Technology and & Distance Learning.* (7) 2, Feb, Available online at: http://www.itdl.org/Journal/Feb10/article02.htm (Retrieved November, 2013).

Badawi, M. (2009). *Using Blended Learning for Enhancing EFL Prospective Teachers Pedagogical Knowledge and Performance*, Conference Paper: Learning & Language - The Spirit of the Age, 14-15March 2009, Ain Shams University Guest House, Cairo, Egypt.

Balci, M. & Soran, H. (2009). Students' Opinions on Blended Learning .*Tojde*, Vol. 6488, No.10, PP:21-35.

Blended Learning (2013). 18 - 19 September, 2013 - Novatel Sydney Central, Sydney, New South Wales, Australia

Cambridge English Language Assessment (2014). http://www.cambridgeenglish.org/ accessed 20 April 2014.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.

Cubric, M. (2007). *"Wiki-based process framework for blended learning"*, Wiki Sym. Montreal Quebec, Canada, 11-22 October.

Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M., and Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on

English Language and Communication, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (3), pp. 87 – 107.

Groveman, A.; Slavin, M. & Kulik, M. (2007). Blended Learning : Benefits, Challenges and Methods, The Fourth Annual NJ Edge Technology in Education Conference from 31Oct - 2Nov. http://www.njedge.net/conference2007/session2.html.

Hijazi, S.; Crowley, M.; Smith, M. & Shaffer, C. (2006). Maximizing Learning by Teaching Blended Courses, ASCUE Conference, pp. 67-73. From: www.ascue.org.

Hughes, G. (2007) 'Using blended learning to increase learner support and improve retention', *Teaching in Higher Education*, 12(3), 351-365.

Kim, W. (2007). Towards a definition and methodology for blended learning. *Workshop on Blended learning*. Edinburgh, United Kingdom, August.

Krause, K. (October 2007). *Griffith University Blended Learning Strategy*, Document number 2008/0016252. 6- Charles D., Joel L. Hartman, Patsy D.

Meihua, L. (2013). Blended Learning in a University EFL Writing Course: Description and Evaluation. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 4, No. 2, pp. 301-309, March 2013.

Milheim, W.D. (2006). *Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses*. Educational Technology, 46 (6).

Rahamat et, al. (July, 2012). Measuring Learners' Perceived Satisfaction Towards e-Learning Material and Environment. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, (9) 3, 72-83.

Saqlain, N. & Mahmood, Z. (2013). English Language Instructors' Perceptions About Technologybased Language Learning At Northern Border University In Saudi Arabia. *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology* – April 2013, vol. 12, Issue 2.

Singh, H. (2003). *Building Effective Blended Learning Programs*, Educational Technology, 43, pp. 51-54.

So. L. & Lee, C. (2013) A Case Study On The Effects Of An L2 Writing Instructional Model For Blended Learning In Higher Education. *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology* – October 2013, vol. 12 issue

Effectiveness of Enriching English Language Blended Program Based on Constructivist Theory to Support Language Skills for Faculty of Education Students at Princess Noura Bint Abdulrahman University, and Their Attitudes Towards It

Hessa M. Al Shaya,Ph.D **Afnan A. Oyaid,Ph.D**
Assistant Professor at Faculty of Education, Princess Noura University

***Abstract*:** The current study aimed to identify the effectiveness of using an enriching English language blended program based on constructivist theory to support language skills for Faculty of Education students at Princess Nora Bint Abdulrahman University, and their attitudes towards it. The study included 120 students at level VII who were enrolled in the appropriate language level according to their Pre-test results, after studying for twelve weeks and passing three language levels a Post-test was conducted to measure their learning acquisition. The results indicated the beneficial effect of the program as they showed significant differences in achievement with regard to listening and reading skills in addition to end of program overall test. Whereas English grammar skills results did not show any significant differences. A questionnaire of 33 statements was designed to collect students' attitudes towards using blended learning in English language learning. The statements covered issues related to method of instruction, educational content, and the management of the educational experience. Statistical analysis results showed students' positive attitudes towards this experience and their desire to continue learning using blended learning because it develops their self-learning skills.

Keywords: Enriching Program, Constructivist Theory, Improving Language Skills, Blended Learning, Attitudes towards Blended Learning.