تأثير نمطي الدعم التعليمي (الثابت-المرن) المقدمين عبر بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية الدافعية للتعلم وبعض مهارات كرة اليد لدى طلاب كلية التربية الرياضية

*** د/ شادي فتح الله برهامي ابوالفضل**
**** د/ أحمد سعيد عبده محمد المسلمانى**

مقدمة البحث:

تتعدد المصطلحات التي تناولت مفهوم الدعم التعليمي ومنها الدعم Support، سقالات التعلم Scaffolding، وتدور هذه المصطلحات في مجملها على المساعدات التي يمكن تقديمها للمتعلمين أثناء عملية التعلم لتمكينهم من إتمام المهام التعليمية.

وأيا كان مفهوم دعم الأداء، أو سقالات التعلم كما سبق ذكره فكلها تعد أوجه متعددة لشيء واحد يستهدف توجيه المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، من خلال تقديم المساعدة له، أو نصب سقالات التعلم التي تدعم سيره في الاتجاه الصحيح نحو تلك الأهداف، وهذا الدعم مكون أساس في العملية التعليمية، وحق للمتعلم، فلا يجوز ترك المتعلم وحده يتحسس طريقه بالمحاولة والخطأ دون دعم ومساندة، وإن كان الدعم أساس في أي نظام تعليمي فهو أساس وضرورة ملحة في التعلم الإلكتروني؛ لأنه لا يحدث مباشرة وجهاً لوجه بل يحدث كله أو بعضه إلكترونياً، حيث يكون المتعلم وحده في الطرف الآخر فيحتاج إلى دعم وتوجيه تكنولوجي وتعليمي **(خميس، 2008، ص10)**[1].

وتساعد نظم الدعم التعليمي وأنماطها المختلفة على انخراط المتعلم في عملية التعلم، حيث تساهم في تمكين المتعلم من تنفيذ المهام والأنشطة من خلال المساعدات التي تقدم إليه وتسهل عليه إتمام المهام الموكلة إليه، ويقصد بالدعم العملية التي يتم فيها إمداد المتعلم بالمساعدات التي تساعده في إكمال المهمات التعليمية وذلك في شكل اقتراحات وتوجيهات مباشرة وتغذية راجعة **(السلامي، 2016، ص 23-24)**.

* مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس التربية الرياضية ـ كلية التربية الرياضية ـ جامعة العريش.
** مدرس بقسم نظريات وتطبيقات الألعاب الجماعية وألعاب المضرب ـ كلية التربية الرياضية ـ جامعة العريش.

[1] اتبع الباحثان نظام توثيق APA الصادر عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس، الإصدار السابع.

ويعتبر الدعم التعليمي أحد العناصر الأساسية المكونة لنموذج التعلم البنائي بشكل عام، حيث أن الأساس النظري لدعامات التعلم يرجع إلى النظرية الاجتماعية البنائية التي تنظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائي اجتماعي موجه نحو مشكلات معينة أو إنجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة في مجال معين، بحيث لا يمكن للمتعلم الوصول إلى الهدف وبلوغ الغاية من خلال الاعتماد على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتي فقط، بل يحتاج إلى مساعدة ودعم وتوجيه من قِبل المعلم أو الأقران الأكثر خبرة في ذلك، وبهذا تكون النظرية البنائية الاجتماعية قد أضافت للنظرية البنائية المعرفية مبدأ الدعم الخارجي في سياق التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلمين أو الخبراء **(Hemlo-Silver, Duncan & Chin, 2007).**

ويعدد كل من **(خميس، 2007، ص 139)**، و **(أليسي وتروليب Alessi, Trollip, 2007, p.77)** ثلاثة أنواع للدعم وهي الإجرائي والتعليمي والتدريبي، حيث يعبر الدعم الإجرائي عن المساعدات المقدمة للمتعلم لتشغيل البرنامج أو التحكم فيه، وكيفية استخدامه، أما الدعم التعليمية فيشير إلى المساعدات الخاصة التي تقدم لتعلم المحتوى والحصول على معلومات تفصيلية أو عرض أمثلة أو شرح مفهوم، بينما الدعم التدريبي فهو عبارة عن المساعدات والإرشادات التي تقدم لمساعدة الطلاب على حل التدريبات والتطبيقات، وتوجههم نحو إصدار الاستجابة الصحيحة، وهو قد يتضمن تلميحات مكتوبة أو مسموعة أو مرسومة، هدفه توجيه الطلاب نحو الاستجابة الصحيحة دون الكشف عنها، أو قد يكون تعزيز أداء المتعلم لكل خطوة صحيحة نحو الحل.

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي أشارت إلى أهمية ومميزات الدعم التعليمي في العملية التعليمية ومنها دراسة **(يوسف، 2009)**، ودراسة **(جرادي، Grady 2006)**، ودراسة **(عبد السلام، وخميس ، وعليوة، 2010)**، ودراسة **(رينجولد، Rringold 2008)**، ودراسة **(محمود، 2008)**، ودراسة **(السلامي، 2009)**، ودراسة **(خلاف، 2013)**، والتي أكدت نتائجها جميعاً على أن الدعم التعليمي يقدم مساعدات فردية للمتعلم تساعده في ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وتعطي له فرصة أكبر لتعلم المعارف والمهارات المطلوبة، وتساهم هذه المساعدات في تنظيم المعلومات الجديدة في صورة مثمرة وتحفز المتعلم لكي يتعلم وتقلل من شعوره بالإجهاد

والملل ومن وقته في البحث، كما أن الدعم التعليمي يؤدي إلى الإسراع في التعلم وتيسير عملية التعلم، ويسمح بتطوير وتنمية التعلم، كما يعتبر مدخلاً للتعلم الفردي.

ولقد أشارت العديد من الأدبيات والبحوث إلى تتعدد أنواع وتصنيفات أنماط الدعم التعليمي ومن هذه الدراسات **(السلامي، وخميس، 2009)، (زيدان، والحلفاوي، ورمضان 2015)، (عز الرجال، 2015)، (الشيخ، 2015)**. ومن هذه الأنماط ما يلي:

أولاً: من حيث الشكل:

- **دعم إلكتروني نصي:** ويتمثل في دعامات تكون في بداية بيئة التعلم وتوضح كيفية التعامل مع بيئة التعلم.
- **دعم إلكتروني قائم على الرسم:** وتعد بمثابة خرائط تُعرض للمتعلمين لتوضيح كيفية التعامل مع بيئة التعلم الإلكترونية، وتكون أيضاً في شكل رسوم توضيحية يمكن الوصول إليها في أي وقت.
- **دعم إلكتروني قائم على الصور:** وهي عبارى عن صورة ثابتة تبين آلية التعامل داخل بيئة التعلم والإمكانات المتاحة بها.
- **دعم إلكتروني متحرك:** وهي دعامات في شكل مجموعة من الصور المتحركة أو مقاطع الفيديو التي توضح للمتعلم كيفية التعامل مع بيئة التعلم الإلكترونية.

ثانياً: من حيث مستويات المساعدة:

- **دعم إلكتروني موجز:** ويعتبر الحد الأدنى من الدعم والتوجيه ولا يمكن الاستغناء عنه، ويتبين في الدعم الذي يقدم للمتعلم في بداية البرنامج أو بداية التعامل مع بيئة التعلم الإلكترونية.
- **دعم إلكتروني متوسط:** يوجد في كل درس تعليمي مفتاح للمساعدة أسفل كل شاشة لدعم المستخدم للسير داخل البرنامج وتظهر المساعدة عند الضغط على الزر.
- **دعم إلكتروني تفصيلي:** بالإضافة إلى ما سبق ذكره من أنواع للدعم فإنه يوجد دعامات تفصيلية تشرح بشكل مفصل وموسع كيفية التعامل مع البرمجية أو بيئة التعلم على المستوى الإجرائي وأيضاً على المستوى التعليمي.

ثالثاً: من حيث مستويات التوجيه:

- **دعم إلكتروني عام:** ويعتمد هذا النوع من الدعم على مساعدة وتوجيه المعلم إلى المزيد من الأمثلة التي تساعد على فهم الفكرة العامة لعملية حل مشكلة ما قد تواجهه في أثناء تنفيذ نشاط معين دون الخوض في تفاصيل المحتوى بحيث تدفع المتعلم لاستكشاف الجديد من خلال إبحاره في عملية التعلم.
- **دعم إلكتروني موجه:** ويعتمد هذا النوع على تقديمات التعليمات المفصلة والأمثلة العلمية ونماذج الأداء التي ترتبط بحل المشكلة التي تواجه المتعلم عند تنفيذ النشاط.
- **دعم إلكتروني عام وموجه:** حيث يعتمد على الدمج بين نوعين الدعم السابقين حيث نبدأ بالدعم الموجه إلى أن يتمكن المتعلم من المهمة المطلوبة منه ثم يتم البدئ في استخدام الدعامات العامة.

رابعاً: من حيث رغبة المتعلم وتكيفه مع بيئة التعلم:

- **دعم إلكتروني ثابت:** وهو يقدم بصورة ثابتة وظاهرة طوال الوقت؛ حيث يقدم الدعم للمتعلم في كل خطوة من خطوات تعلمه بالقدر الذي يشعر المصمم التعليمي للبرنامج أو بيئة التعلم أن المتعلم قد يكون في حاجة إليها، ويستخدم ذلك لجعل بيئة التعلم الإلكترونية تتناسب وحاجات المتعلمين وخصائصهم وأساليب تعلمهم.
- **دعم إلكتروني مرن:** وهو متغير وقابل للاختلاف والزوال، وهو يتغير من قِبل المتعلم: أي أن المتعلم هو الذي يتحكم في ظهوره أو اختفاؤه، وهو الذي يحدد توقيت ونوع الدعم المطلوب، فالمتعلم يكيف الدعم حسب حاجته في المساعدة والتوجيه، وهذا النوع يتطلب مهارة خاصة لدى المصمم التعليمي حتى يتمكن من تحديد كافة المسارات المعرفية الممكنة التي يمكن أن يسلكها المتعلم أثناء رحلة التعلم الخاصة به.

وهما النمطين الذين سوف يتبناهما الباحثان في هذا البحث.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على استخدام الدعم التعليمي في العملية التعليمية مثل دراسة **(معوض، 2022)**، ودراسة **(مدكور، والعزب، 2020)**، ودراسة **(عبد الحميد، 2020)**، ودراسة **(سالم، 2018)**، ودراسة **(درويش، 2016)**، والتي أكدت جميعها على استخدام نمطي الدعم التعليمي الثابت والمرن، وأشارت جميع نتائجها على أهمية هذان النمطان من الدعم التعليمي في

تنمية دافعية المتعلمين وتحسين التكيف الاجتماعي الأكاديمي، وكذلك تنمية مهارات التصميم لبعض المتغيرات التكنولوجية، وأيضاً تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلمين.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة بين نمطي الدعم التعليمي (الثابت/المرن)، ومستوى الدافعية للتعلم، وتقوم هذه العلاقة على اختلاف خصائص المتعلمين وإمكاناتهم وقدراتهم وأساليب تعلمهم، فيلاحظ أن من المتغيرات الشخصية والنفسية التي تؤثر على تحصيل المتعلمين وانخراطهم في التعلم ونجاحهم، هو متغير الدافعية للتعلم، وقد اهتمت هذه الدراسات بدراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم وبعض أنماط الدعم التعليمي، ومن هذه الدراسات؛ دراسة **(السلامي، 2016)**، دراسة **(رمود، 2019)**، ويمكن تعريف الدافعية للتعلم بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، فهي بمثابة القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له **(الرابغي، 2015، ص119)**.

مشكلة البحث:

نتجت مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحثان على نتائج بعض البحوث والدراسات التي استخدمت الدعم التعليمي بنوعيه في بيئات التعلم المختلفة والتي أكدت على أهمية الدعم في زيادة وتحسين قدرات المتعلمين في الأداء المهاري، وكذلك زيادة الدافعية والانخراط في التعلم عند حصول المتعلمين على الدعم المناسب، ومن هذه الدراسات؛ **(عبد الحميد، 2020)**، دراسة **(درويش، 2017)**، دراسة **(مدكور، والعزب 2020)**، ودراسة **(درويش، 2016)**، ودراسة **(سالم، 2018)**.

ومن خلال عمل الباحثان كأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية جامعة العريش؛ لاحظ الباحثان انخفاض مستوى الطلاب عينة البحث في مستوى الأداء مهارات كرة اليد – قيد البحث–، ولتعضيد هذه الملاحظة قام الباحثان بإجراء دراسة استكشافية للتأكد من صدق هذه الملاحظة، وذلك من خلال تطبيق بعض الاختبارات المهارية التي تقيس مستوى أداء الطلاب في مهارات كرة اليد– قيد البحث–، وقد أكدت النتائج صدق الملاحظة من حيث انخفاض مستوى أداء الطلاب في أداء مهارات كرة اليد.

وكذلك لاحظ الباحثان انخفاض مستوى دافعية المتعلمين للتعلم وذلك من خلال تطبيق مقياس دافعية التعلم على العينة قيد البحث، وهو أمر يرجع بالضرورة إلى الاستمرار في استخدام الأساليب والطرق التقليدية منها الشرح والعرض في العملية التعليمية، وهو أمر لا يتم من خلاله تحفيز طاقات واهتمامات المتعلمين نجاه العملية التعليمية.

ومن خلال العرض السابق فقد قرر الباحثان تصميم بيئة تعلم إلكترونية تتيح بعض نماط الدعم التعليمي الإلكتروني، في محاولة لتحسين بعض نواتج التعلم لدى طلاب كلية التربية الرياضية في مقرر كرة اليد.

وتقوم بيئات التعلم التي تعتمد على الدعم الإلكتروني على قيام المعلم بتقييم مستوي المتعلمين في بداية موقف التعلم ثم يصمم الانشطة التعليمية من خلال التركيز علي توضيح ما صعب فهمة ومن ثم يشرف علي أنشطتهم ويقدم الدعم والتقويم والتقييم المناسب لأولئك الذين لايزالون بحاجة للتقوية وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي واكتساب المهارات لدي جميع المتعلمين عالية جداً، لان المعلم راعي خصوصية كل متعلم علي حده، مما أثار إهتمام الباحثان إلى استخدام نمطي الدعم التعليمي (الثابت – المرن) لتنمية الدافعية للتعلم وبعض مهارات كرة اليد لدى طلاب كلية التربية الرياضية – جامعة العريش.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على تأثير نمطي الدعم التعليمي (الثابت/المرن) المقدمين عبر بيئة تعلم إلكترونية في تنمية المهارات الأساسية لكرة اليد لدى طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية جامعة العريش.
2. التعرف على تأثير نمطي الدعم التعليمي (الثابت/المرن) المقدمين عبر بيئة تعلم إلكترونية في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية جامعة العريش.

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (الثابت) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (المرن) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة (الضابطة– التجريبية الأولي–التجريبية الثانية) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم.

مصطلحات البحث:

الدعم التعليمي:

"المساعدات المؤقتة التي تقدم للمتعلم أثناء عملية تعلمه لبناء المعرفة لمنحه القدرة على تحقيق أهداف التعلم المطلوبة، وحل المشكلات التي لا يستطيع المتعلم حلها بدون تلك المساعدات" (زكي، 2013، ص109).

الدعم التعليمي الثابت:

"هو تقديم المعلومات للمتعلمين عبر بيئات التعلم الإلكترونية بحيث تكون هذه المعلومات ظاهرة ومتاحة طوال الوقت وثابتة غير متغيرة ومستمرة طوال عملية التعلم". (تعريف إجرائي)

الدعم التعليمي المرن:

" هو تقديم المعلومات للمتعلمين عبر بيئات التعلم الإلكترونية حسب احتياجات المتعلمين بحيث تكون هذه المعلومات متكيفة مع احتياجات المتعلمين؛ وبالتالي فهي غير ثابتة متغيرة، وغير مستمرة طوال عملية التعلم، وقابلة للاختفاء وفقاً لحاجات المتعلمين، ويتحكم المتعلمون في الحصول عليها أو الاستغناء عنها. (تعريف إجرائي)

بيئات التعلم الإلكترونية:

"هي بيئات تعليمية حديثة توظف تكنولوجيات التعلم والمعلومات والاتصالات المتقدمة، وتقوم على أساس الحاسب الآلي والشبكات التعليمية والوسائل الإلكترونية" (خميس، 2003، ص281).

الدافعية للتعلم:

"هي حالة من العوامل الداخلية والخارجية التي تعمل على استثارة وتحريك انتباه المتعلم للموقف العليمي بهدف زيادة رغبته في التعلم لإنجاز الأنشطة والتكليفات الخاصة بتعلمه بكفاءة".(مدكور، 2020، ص 462).

الدراسات السابقة:

1. **محمد ، إيمان مهدي (2017):** هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات برمجة الروبوت التعليمي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الدبلوم الخاص بجامعة الملك عبد العزيز، وتحديد أنسب نمط لتقديم الدعم الإلكتروني (الثابت/المرن) وذلك بدلالة تأثيره على الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبرمجة الروبوت التعليمي، والدافعية للإنجاز، وأيضاً استقصاء أثر الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) على تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبرمجة الروبوت، والدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبة من طالبات الدبلوم الخاص، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي (2*2)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية، واختبار معرفي، واختبار أداء وبطاقة ملاحظة، ومقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود تأثير بين المجموعات يرجع لنمط الدعم الإلكتروني المستخدم في تنمية مهارات برمجة الروبوت التعليمي والدافعية للإنجاز.
2. **عيسى، سامي عبد الحميد (2018):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اختلاف نمطي الدعم (الثابت/المرن) للواقع المعزز عبر الجوال في تنمية مهارات التفكير البصري (استنتاج المعنى، تحليل المعلومات، إدراك العلاقات المكانية، التمييز البصري) لطلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالب وطالبة بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير البصري، وقد جاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي طُبق عليها (الواقع المعزز عبر نمط الدعم المرن).
3. **مدكور ، أيمن فوزي (2020):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي الدعم (الثابت/المرن) ببيئة الوسائط الإلكترونية الفائقة ومستوى الدافعية للتعلم (المرتفعة/المنخفضة) على تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات إنتاج الرسوم المتحركة باستخدام برنامج الفلاش، والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وبلغت عينة الدراسة (102) طالباً وطالبة،

واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي (2*2)، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي، وبطاقة تقييم المنتج، ومقياس الانخراط في التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لنمطي الدعم ببيئة الوسائط الإلكترونية الفائقة لصالح الدعم المرن ومهارات إنتاج الرسوم المتحركة، والانخراط في التعلم .

4. **عبد الحميد ، هويدا سعيد (2020):** هدفت الدراسة إلى تطوير بيئة تعلم إلكتروني مدعمة بنمطين من الدعم الإلكتروني (ثابت/مرن) لتحسين التكيف الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم الصم وضعاف السمع، وقياس أثر تفاعلها مع مستوى هذا الدعم (موجز/متوسط/مفصل) للتوصل إلى النمط المحفز للطلاب، وتكون عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة من طلاب تكنولوجيا التعليم الصم وضعاف السمع–كلية التربية النوعية–جامعة عين شمس، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التكيف الاجتماعي الأكاديمي، وقد جاءت النتائج لصالح المستوى المتوسط لنمط الدعم المرن.
5. **معوض ، غادة شحاته (2022):** هدفت الدراسة إل تنمية مهارات الإنفو جرافيك التعليمي لدى طالبات كلية التربية بالدلم بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك من خلال قياس أثر التفاعل بين الدعم المقدم (مرن/ثابت) والتلعيب (قوائم متصدرين/نقاط)، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (20) طالبة من طالبات المستوى الرابع والخامس، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لقياس مهارات تصميم الإنفو جرافيك التعليمي، وبطاقة تقييم المنتج لمهارات تصميم الإنفو جرافيك ، وتوصلت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بالتلعيب (قائمة متصدرين) عن المجموعة التي درست (بالنقاط) في الاختبار التحصيلي، وتفوق المجموعة التي درست بالدعم (الثابت) عن المجموعة التي درست بالدعم (المرن) على درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو ثلاث مجموعات أحدهما ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين نظراً لملائمته لطبيعة البحث.

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي لأدوات البحث	المعالجات			التطبيق البعدي لأدوات البحث
	المجموعة الضابطة	مجموعة تجريبية (1)	مجموعة تجريبية (2)	
اختبارات قياس مستوى الأداء المهارات لمهارات كرة اليد.	أسلوب الشرح والعرض	نمط الدعم التعليمي الثابت.	نمط الدعم التعليمي المرن.	اختبارات قياس مستوى الأداء المهارات لمهارات كرة اليد.
مقياس الدافعية للتعلم.				مقياس الدافعية للتعلم.

مجتمع البحث:

يتضمن مجتمع البحث طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية بنين –بنات جامعة العريش، والمقيدون بسجلات الكلية للعام الدراسي الجامعي (2022/2021) والبالغ عددهم (65) طالب وطالبة، ويوضح الباحثان أن عدد الطلاب القائمين بالحضور الفعلي للكلية يصل إلى (45) طالب وطالبة.

عينة البحث:

اختار الباحثان عينة البحث بالطريقة العمدية العشوائية من طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية بنين –بنات جامعة العريش ، حيث بلغ العدد الكلي للعينة الأساسية (30 طالباً)، وتم تقسيمهم بواقع (10 طالب للمجموعة الضابطة)، (10 طالب للمجموعة التجريبية الأولى)، (10 طالب للمجموعة التجريبية الثانية) ، وقام الباحثان باختيار (6 طلاب) من داخل مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية لإجراء الدراسة الاستطلاعية، كما قام الباحثان باستخدام (6 لاعبين كرة يد) مسجلين في نادي (نجمة سيناء) بمحافظة شمال سيناء، وذلك للاستعانة بهم في حساب المعاملات العلمية للاختبارات قيد الدراسة، واستبعد الباحثان الطلاب متكرري الغياب. والجدول (2) يوضح توصيف عينة البحث.

جدول (2)

توصيف عينة البحث

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموع
10	10	10	30

التصميم التعليمي للبحث:

اعتمد الباحثان نموذج (خميس ،2003) للتصميم التعليمي حيث يعد هذا النموذج من النماذج الشاملة التي تشتمل على جميع عمليات التصميم والتطوير التعليمي، والنموذج قائم على التفاعلية بين جميع مكوناته، وذلك عن طريق عمليات التقويم البنائي والرجع والتحسين المستمر، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل هي التحليل والتصميم، والتطوير، والتقويم، والاستخدام.

شكل (1)

نموذج التصميم التعليمي لمحمد عطية خميس

(خميس، 2003، ص93)

أ. **مرحلة التحليل:** اشتملت على الخطوات التالية:

- **تحليل المشكلة وتحديد الحاجات:** تمثلت المشكلة في ضعف مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد، والدافعية للتعلم لدى طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية–جامعة العريش، وكذلك رغبة الباحثان في تحديد أسلوب الدعم الأفضل الذي يمكن تقديمه للمتعلمين عبر بيئات التعلم الإلكترونية.
- **تحليل المهمات التعليمية:** تعني تحليل الأهداف العامة إلى إجراءات فرعية فيما يراعي خصائص المتعلمين.
- **تحليل خصائص المتعلمين:** يمثل المتعلمون طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية – جامعة العريش، والذين لديهم ضعف في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد، والدافعية للتعلم.
- **تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:** يعتمد البحث الحالي على نمطي الدعم التعليمي (الثابت/المرن) المقدمين عبر بيئة تعلم إلكترونية، وقد قام الباحثان بعمل مسح لتحديد الموارد والقيود والتسهيلات الخاصة للقيام بعمليات التصميم التعليمي للبحث بهدف الوصل للتصميم النهائي لنمطي الدعم التعليمي، وأسفرت نتائج البحث عن عدم وجود أية قيود أو عوائق.

ب. **مرحلة التصميم:** اشتملت على الخطوات التالية:

- **تحديد الأهداف التعليمية:** تم صياغة الأهداف التعليمية بناءً على الهدف العام للبحث حيث بلغت (2) هدف تعليمي رئيسي، و (11) هدفاً فرعياً وقد راعى الباحثان صياغتها إجرائيا، وبوضوح ودقة. **ملحق (1)**
- **تحديد عناصر المحتوى واستراتيجية تنظيمه:** قام الباحثان بتحديد عناصر المحتوى التعليمي بما يتناسب والمهارات الواردة في توصيف المقرر؛ حيث بلغ عدد الوحدات التعليمية (8) وحدات تعليمية، وقد راعي الباحثان عرض الوحدات التعليمية وفقاً لترتيب عرضها في توصيف المقرر، وقد تضمنت عناصر المحتوى التعليمي (الفيديوهات–الصور الثابتة–النص)، بالإضافة إلى عناصر أخرى تم صياغتها لتقديم الدعم للمتعلمين مثل (الفيديو–المواقع التعليمية).

- **تصميم خريطة المفاهيم:** قام الباحثان بتصميم استراتيجية لتنظيم المحتوى المرتبط بمهارات كرة اليد الأساسية المقررة على الطلاب عينة البحث؛ بحيث ترتبط بتحديد عناصر المحتوى وترتيب تسلسلها المنطقي وفقاً للأهداف التعليمية، وتوصيف المقرر.
- **تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية:** طبقاً لطبيعة البحث الحالي، تم تحديد طبيعة التفاعلات القائمة على تفاعل المتعلمين مع واجهة بيئة التعلم الإلكترونية، وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي.
- **تصميم نمط التعلم وأساليبه:** اعتمد الباحثان على نمط التعلم الفردي المستقل.
- **تصميم استراتيجية التعلم العامة:** قام الباحثان باستثارة دافعية المتعلمين والاستعداد للتعلم عن طريق جذب انتباه المتعلمين، من خلال ذكر الأهداف التعليمية في بداية التعلم، وتقديم التعلم الجديد، عرض المعلومات وفق التسلسل المحدد، وتنشيط استجابة المتعلمين عن طريق التدريبات المقدمة داخل بيئة التعلم الإلكترونية، وتقديم أساليب التعزيز والتغذية الراجعة، ثم قياس التقدم في مستوى الأداء عن طريق الاختبارات المحددة لقياس الدافعية للتعلم ومستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد.
- **اختيار مصادر التعلم ووسائله المتعددة:** وفقاً لهدف البحث الحالي قام الباحثان بتحديد نمطي الدعم التعليمي (الثابت/المرن) المقدمين عبر بيئة تعلم إلكترونية؛ بحيث يقدم الدعم التعليمي الثابت طوال مدة تطبيق البرنامج بغض النظر عن احتياج المتعلمين له أم لا؛ بينما يقدم الدعم المرن حسب احتياج المتعلمين له، ويظهر في صورة تلميحات بقدمها البرنامج للمتعلمين أثناء عملية التعلم لتوجيههم إلى المسار الصحيح، وتقديم طرق بديلة لتنفيذ المهارة في حالة صعوبة أو تعثر عملية التعلم.
- **اتخاذ القرار بشأن الحصول على المصادر أو إنتاجها محلياً:** قام الباحثان بإنتاج بعض الوسائط والمصادر المستخدمة في البيئة التعليمية من خلال تصور بعض اللاعبين أثناء أدائهم للمهارات الأساسية، وكذلك توفير بعض النصوص التي تقدم معلومات وافية عن المهارات المتعلمة، وكذلك تم الحصول على بعض الوسائط عن طريق تحميل بعض الفيديوهات من خلال اليوتيوب.

ج. **مرحلة البناء (التطوير):** اشتملت على الخطوات الآتية:

- **إعداد السيناريوهات:** تضمن إعداد سناريو لوحة الأحداث؛ كتابة النص. **ملحق (4)**
- **التخطيط للإنتاج:** تم فيها تحديد عناصر الوسائط التعليمية.
- **التطوير (الإنتاج الفعلي):** في هذه المرحلة قام الباحثان بتحويل السناريو إلى بيئة تعليمية تحتوي على قناتين تعليميتين؛ واحدة لكل نمط من أنماط الدعم التعليمي (الثابت–المرن).
- **التقويم البنائي:** تم فيها عرض طريقة تقديم كل من نمطي الدعم داخل بيئة التعلم الإلكترونية على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، لإبداء آرائهم في الكفاءة الفنية والبرمجية.
- **الإخراج النهائي:** بعد الانتهاء من عملية التقويم وتنفيذ توجيهات الخبراء، أصبح نمطي الدعم التعليمي جاهزين لبدء التعلم.

أدوات البحث: **اعتمد الباحثان على الأدوات التالية**:

أ. الاختبارات المهارية الخاصة بمهارات كرة اليد المقررة على طلاب المستوى الأول بالكلية:

قام الباحثان ن بعمل مسح مرجعي للمراجع والبحوث والدراسات السابقة في مجال كرة اليد **(عبد الحميد، وحسانين، 2002)** للتأكد من أنسب الاختبارات المناسبة للمهارات المقررة على طلاب المستوى الأول بالكلية، وقد كانت الاختبارات كالتالي: **ملحق (2)**.

جدول (3)

الاختبارات المهارية المستخدمة في الدراسة

م	الاختبارات	وحدة القياس	هــدف الاختبار
.1	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	درجة	التصويب
.2	التصويب بعد الخداع 10 كرات	درجة	الخداع
.3	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	زمن	سرعة التنطيط
.4	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	زمن	دقة التمرير من الجري
.5	حائط الصد في اتجاهين	زمن	حائط الصد الدفاعي
.6	التحركات الدفاعية المتنوعة	زمن	تحركات دفاعية
.7	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	درجة	مقابلة

ب. مقياس الدافعية نحو التعلم:

استخدم الباحثان مقياس الدافعية نحو التعلم من إعداد **(محمد، 2014م)** وتم تطبيقه على الطلاب عينة البحث وتم إجراء المعاملات العلمية للمقياس للتأكد من صلاحيته للاستخدام مع عينة البحث. **ملحق (3)**.

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحثان بإجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة من يوم 2022/10/3م إلى يوم 2022/10/6م بهدف إيجاد المعاملات العلمية للاختبارات المهارية ومقياس الدافعية للتعلم.

أ. الصدق:

قام الباحثان بحساب صدق الاختبارات المهارية لكرة اليد عن طريق استخدام صدق التمايز بين مجموعتين أحدهما من طلاب المستوى الأول (مجموعة غير مميزة)، والأخرى لاعبين مسجلين بنادي (نجمة سيناء) (مجموعة مميزة)، وقوام كل من المجموعتين (6) طلاب. وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (4)

معامل صدق الاختبارات المهارية لكرة اليد ن1=ن2=6

م	الإحصاء / المتغيرات	المجموعة المميزة		المجموعة غير المميزة		مستوي الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
1	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	9.25	55.50	3.75	22.50	0.007	دالة
2	التصويب بعد الخداع 10 كرات	8.58	51.50	4.42	26.50	0.040	دالة
3	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	4.25	25.50	8.75	52.50	0.025	دالة
4	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	3.58	21.50	9.42	56.50	0.004	دالة
5	حائط الصد في اتجاهين	8.83	53.00	4.17	25.00	0.022	دالة
6	التحركات الدفاعية المتنوعة	4.00	24.00	9.00	54.00	0.014	دالة
7	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	3.75	22.50	9.25	55.50	0.006	دالة
8	الدافعية للتعلم	8.75	52.50	4.25	25.50	0.026	دالة

يتضح من الجدول رقم (**4**) والخاص بدلالة الفروق الإحصائية باستخدام اختبار مان ويتني بين المجموعتين المميزة والغير مميزة في الاختبارات المهارية لكرة اليد والدافعية للتعلم، أن مستوى الدلالة الإحصائية قد تراوح بين (**0.004،0.040**) وهي أقل من القيمة المعنوية (**0.05**) على مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية المجموعتين المميزة والغير مميزة في الاختبارات

المهارية لكرة اليد، والدافعية للتعلم، مما يدل على قدرة الاختبارات على التمميز بين المجموعتين، وبالتالي صدق الاختبارات.

ب. الثبات:

جدول (5)

معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لحساب ثبات الاختبارات المهارية في كرة الي والدافعية للتعلم ن=6

م	الاختبارات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		قيمة (ر)
		م	ع	م	ع	
1	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	8.16	0.75	8.33	1.03	.94
2	التصويب بعد الخداع 10 كرات	8.16	0.75	8.33	1.03	.94
3	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	11.50	0.83	11.66	0.81	.87
4	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	6.00	1.26	6.16	1.94	.89
5	حائط الصد في اتجاهين	10.16	0.75	10.33	0.51	.85
6	التحركات الدفاعية المتنوعة	17.66	1.03	17.50	1.37	.98
7	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	19.00	1.09	19.16	1.32	.96
8	الدافعية للتعلم	102.50	9.31	102.66	6.50	.99

قيمة (ر) الجدولية = 754.

يتضح من جدول (5) وجود ارتباط دال إحصائياً بين التطبيق الأول والثاني للاختبارات المهارية لكرة اليد، ومقياس الدافعية نحو التعلم حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (99. و85.)، وهي جميعها أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط والتي بلغت (754.)، عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على ثبات الاختبارات قيد الدراسة.

تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات المهارية والدافعية لتعلم:

لحساب تكافؤ المجموعات قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال–واليس، والذي يعتبر بديلاً لابارامترياً لتحليل التباين أحادي الاتجاه، وقد بين كروسكال–واليس أنه إذا كان عدد أفراد كل مجموعة أكبر من (5)، فإن توزيع المقياس الإحصائي يتخذ شكل توزيع مربع كاي تقريباً بدرجات حرية عددها (ك–1).

جدول (6)

تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات المهارية، والدافعية نحو التعلم ن1 = ن2 = ن3=10

م	أدوات البحث	وحدة القياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة اختبار كروسكال واليس (H)	مستوى الدلالة
1	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	درجة	المجموعة الضابطة	10	11.85	2	3.52	0.17
			المجموعة التجريبية الأولى	10	18.9			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	15.75			
2	التصويب بعد الخداع 10 كرات	درجة	المجموعة الضابطة	10	18.5	2	3.65	0.16
			المجموعة التجريبية الأولى	10	16.25			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	11.75			
3	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	زمن	المجموعة الضابطة	10	16.7	2	0.51	0.77
			المجموعة التجريبية الأولى	10	15.8			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	14.65			
4	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	زمن	المجموعة الضابطة	10	14.35	2	0.84	0.65
			المجموعة التجريبية الأولى	10	17.5			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	14.65			
5	حائط الصد في اتجاهين	زمن	المجموعة الضابطة	10	16.9	2	1.73	0.42
			المجموعة التجريبية الأولى	10	16.9			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	12.7			
6	التحركات الدفاعية المتنوعة	زمن	المجموعة الضابطة	10	18.4	2	2.23	0.32

			15.3	10	المجموعة التجريبية الأولى			
			12.8	10	المجموعة التجريبية الثانية			
7	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	درجة	18.85	10	المجموعة الضابطة	2	3.52	0.17
			15.05	10	المجموعة التجريبية الأولى			
			12.6	10	المجموعة التجريبية الثانية			
8	الدافعية للتعلم	درجة	16.7	10	المجموعة الضابطة	2	0.80	0.67
			16.3	10	المجموعة التجريبية الأولى			
			13.5	10	المجموعة التجريبية الثانية			

قيمة (كا^2) = 16.92

يتضح من جدول (6) أن قيم (H) المحسوبة والتي تكافئ قيمة (كا^2) قد تراوحت بين (3.65، 0.51) وهي جميعها قيم أقل من قيمة (كا^2) الجدولية، كما أن القيمة المحسوبة (H) للمتغيرات قيد الدراسة أقل من القيمة المعنوية (**0.05**) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في المتغيرات قيد البحث وبالتالي تكافؤ مجموعات البحث قبل إجراء التجربة.

التجربة الأساسية:

أ. قام الباحثان بإجراء القياسات القبلية للطلاب في الفترة من 2022/10/11م، إلى الفترة 12/ 10/ 2022م.

ب. قام الباحثان بتنفيذ الدراسة الأساسية في الفترة من 10/16 / 2022م، إلى الفترة 18/ 12/ 2022م، وقد مر تنفيذ الدراسة الأساسية بالخطوات التالية:

– قام الباحثان بتصميم بيئة تعليمية باستخدام المنصة التعليمية Microsoft teams وتم نشر رابط الدخول للبيئة التعليمية وإرساله للطلاب عينة البحث وكان هو:

https://teams.microsoft.com/l/team/19%3apTTAPKZzdzrb41j92bAVZLE0Bubup7FwYzjX1GvXClY1%40thread.tacv2/conversations?groupId=611187be-525a-46a8-9afa-5749f2023282&tenantId=85d80711-a161-4530-a8f1-2eaa702e1cfb

- تم نشر المحتوى التعليمي على المنصة التعليمية بحيث يراه جميع طلاب المجموعتين التجريبيتين وكان في صورة (نص مكتوب–فيديوهات تعليمية توضح المهارات المتعلمة–صور توضيحية).
- قام الباحثان بإنشاء قناة تعليمية للمجموعة التجريبية التي تم التعامل معها باستخدام نمط الدعم التعليمي الثابت، وبحيث تكون هذه القناة ظاهرة لطلاب هذه المجموعة، وتم إضافة الطلاب يدوياً لهذه القناة من قِبل الباحثان بحيث لا يسمح لأي طالب آخر من خارج المجموعة بالدخول على القناة.
- تم نشر المواد التعليمية التي تم استخدامها في تقديم الدعم لطلاب المجموعة التجريبية الأولى على القناة التعليمية والتي تحمل اسم نمط الدعم التعليمي الثابت، وتم تثبيت المواد التعليمية بحيث تكون ثابتة ومستمرة وواضحة للطلاب طوال عملية التعلم، ويلجأ إليها الطلاب في أي وقت.
- قام الباحثان بعمل قناة تعليمية لنمط الدعم التعليمي المرن، ولكن تم إخفاؤها ولا تظهر إلا في حالة ملاحظة الباحثان احتياج المتعلمين للدعم، بحيث يتم نشر مواد تعليمية تقدم دعم للطلاب، ثم بعد ذلك يتم إخفاؤها مرة أخرى ويستمر الطلاب في عملية التعلم لحين احتياجهم للدعم مرة أخرى.
- قام الباحثان بإجراء جلسة تنظيمية مع طلاب المستوى الأول بكلية التربية الرياضية –جامعة العريش (المجموعتين التجريبيتين عينة البحث)، وذلك لتعريفهم بماهية البرنامج التعليمي، وأهدافه، وكيفية الاستفادة منه، وشرح كيفية التعامل مع البيئة التعليمية والتسجيل فيها، وكذلك كيفية رفع التكليفات والأنشطة، وكيفية التعامل مع نظم الدعم المقدمة عبر البيئة التعليمية.
- تم تحديد الأنشطة التعليمية التي يجب على الطلاب القيام بها بعد اطلاعهم على المحتوى التعليمي الموجود ببيئة التعلم الإلكترونية في تبويب الأنشطة والتكليفات.
- يقوم الطالب بوضع النشاط كما طلب منه تماماً في تبويب الأنشطة والتكليفات، ويقوم الباحثان بإعطائهم الدعم المناسب لهم حسب نمط الدعم المستخدم في كل مجموعة.
- استمر تنفيذ الدراسة لمدة شهرين وذلك بواقع محاضرة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة.
- تم التدريس للمجموعة الضابطة باستخدام أسلوب الشرح والعرض.

- اقتصر دور الباحثان على متابعة الطلاب أثناء عملية التعلم والتأكد من عدم وجود أية مشكلات تواجههم.

ج. قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة بعدياً في الفترة من 21/ 12/ 2022م، إلى الفترة 22/ 12/ 2022م.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحثان باستخدام برنامج SPSS Ver 25 لإجراء المعالجة الإحصائية للبحث.

عرض ومناقشة النتائج:

1. عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم.

جدول (7)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم للمجموعة الضابطة ن1=10

م	الإحصاء / المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط		الانحراف المعياري		عدد الاشارات		مستوي الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	-	+		
1.	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	درجة	1.3	3.9	0.67	0.73	0	10	0.004	دالة
2.	التصويب بعد الخداع 10 كرات	درجة	2.1	4.4	0.73	0.69	0	10	0.004	دالة
3.	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	زمن	16.9	13.8	1.66	0.78	10	0	0.004	دالة
4.	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	زمن	12.9	9.8	1.66	0.63	10	0	0.005	دالة
5.	حائط الصد في اتجاهين	زمن	4.00	7.1	0.81	0.78	0	10	0.005	دالة
6.	التحركات الدفاعية المتنوعة	زمن	28.5	23.00	1.08	0.81	10	0	0.005	دالة
7.	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	درجة	28.3	23.2	1.15	0.78	10	0	0.005	دالة
8.	الدافعية للتعلم	درجة	102.00	102.50	7.45	3.86	3	5	0.673	غير دالة

يتضح من جدول رقم (7) أن مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة قد تراوحت بين **(0.004، 0.005)** وهي أقل من مستوى دلالة إحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

ويُرجع الباحثان هذا التحسن في مستوى أداء طلاب المجموعة الضابطة في مهارات كرة اليد إلى المميزات العديدة التي يتمتع بها أسلوب الشرح والعرض الذي استخدمه المعلم في عملية التدريس من حيث القيام بتحضير الدرس بجميع أجزائه، واتخاذ جميع القرارات المتعلقة بعملية التدريس، وتحديد المهارات المراد تعليميها، ويطبق الطلاب ما تعلموه بحسب تعليمات المعلم.

وكذلك من تلك المميزات التي قدمها هذا الأسلوب هي تواجد المعلم بصورة مستمرة لمراقبة الطلاب أثناء الأداء وتصحيح الأخطاء بصورة فورية مما يؤكد على الدور الإيجابي الكبير الذي يقوم به المعلم في هذا الأسلوب.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه **(ماهر، وآخرون، 2007، ص 115)** من أن أسلوب التعليمات والأوامر يعتبر من الأساليب المشوقة في التدريس ويحتاج إلى مجهود كبير من المعلم لإتمام عملية التدريس بنجاح.

وكذلك ما أشارت إليه **(عمر، 2016، ص128)** من أن هذا الأسلوب يقدم معلومات غنية بالحقائق والمفاهيم والمبادئ التي يمكن للمتعلمين أن يتعلموها.

وتتفق هذه النتائج كذلك مع الكثير من الدراسات التي أشارت إلى تأثير (أسلوب الشرح والعرض) المتبع على تعلم المهارات الحركية لدى المتعلمين، كدراسة **(سالم ،2010)**، ودراسة **(أبو شبانة،2010)**، التي تؤكد على أن التدريس "بأسلوب الشرح والعرض" يؤثر بصورة إيجابية في تعلم المهارات الحركية.

وبذلك يتحقق الفرض الأول فيما يتعلق بالمهارات الأساسية لكرة اليد والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد ولصالح القياس البعدي".

يتضح من جدول رقم (7) أن مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الدافعية للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة قد بلغت بين (0.673) وهي أقل من مستوى دلالة إحصائية (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

ويُرجع الباحثان هذه النتائج إلى أن استخدام أسلوب الشرح والعرض في العملية التعليمية يضع كل القرارات المتعلقة بعملية التدريس في يد المعلم ويكون له الدور الأساسي والجوهري في العملية التعليمية، مما يجعل من المتعلم أداة في يد المعلم يحركها ويوجهها كيفما شاء، والذي يؤدي بدوره إلى الحد من الدور الإيجابي للمتعلم وكذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وعدم تحفيزهم للإنجاز والأداء.

وكذلك فإن هذا الأمر يؤدي إلى ملل الطلاب وإقبالهم على التعليم بدون أية دوافع سوى الحضور والانتهاء من المحاضرة للانتقال لغيرها، دون الرغبة في الاستفادة مما يتم تعلمه، كما أن هذا الأسلوب يحد من الجانب الإبداعي للمتعلمين، وبذلك يؤدي إلى عدم إحساس المتعلم بالمسؤولية في عملية التعليم، وبالتالي عدم تحقيق نمو في مستوى الدافعية نحو التعلم.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه **(داود، وآخرون، 2011، ص213)** من أن أسلوب الشرح والعرض يحقق الحد الأدنى من الشعور بالارتياح لدى المتعلمين وبالتالي عدم وجود دافعية نحو التعلم لدى المتعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **(أحمد، 2017)**، حيث أكدت نتائجها على أن الطريقة التقليدية لا تساعد في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى المتعلمين.

بينما لا يتحقق الفرض الأول فيما يتعلق بالدافعية للتعلم حيث إنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية في الدافعية للتعلم".

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (الثابت) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية".

جدول (8)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم للمجموعة التجريبية الأولى (نمط الدعم التعليمي الثابت) ن2=10

م	الإحصاء / المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الاشارات	مستوي الدلالة	الدلالة الإحصائية

			قبلي	بعدي		قبلي	بعدي	+	-	الإحصائية	
1.	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	درجة	1.9	7.8		1.197	0.78	10	0	0.004	دالة
2.	التصويب بعد الخداع 10 كرات	درجة	1.8	8.4		0.78	0.69	10	0	0.004	دالة
3.	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	زمن	16.7	11.6		1.41	0.69	0	10	0.004	دالة
4.	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	زمن	13.5	5.9		1.26	1.1	0	10	0.004	دالة
5.	حائط الصد في اتجاهين	زمن	4.00	9.8		0.87	0.78	10	0	0.004	دالة
6.	التحركات الدفاعية المتنوعة	زمن	28.1	18.5		1.1	1.35	0	10	0.004	دالة
7.	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	درجة	28.00	19.00		0.66	0.81	0	10	0.004	دالة
8.	الدافعية للتعلم	درجة	101.2	114.4		8.18	6.97	10	0	0.004	دالة

يتضح من جدول رقم (8) أن قيمة الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لنمط الدعم التعليمي الثابت قد بلغت (**0.004**)، وهي أقل من مستوى دلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي.

كما يتضح من جدول رقم (8) أن قيمة الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الدافعية للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لنمط الدعم التعليمي الثابت قد بلغت (**0.004**)، وهي أقل من مستوى دلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي.

ويرجع الباحثان هذا التحسن في نتائج المجموعة التجريبية الأولى إلى أن الدعم الإلكتروني الثابت مناسب للمتعلمين الغير قادرين على إتمام المهام الموكلة إليهم بمفردهم، حيث أن الدعم الثابت يكون ظاهراً باستمرار طوال عملية التعلم، وكذلك فإن هذا النمط من الدعم التعليمي مناسب للمتعلمين الذين ليس لديهم خلفية سابقة عن الموضوع الذين عم بصدد درسته، وهو ما ينطبق على الطلاب عينة البحث، وأيضاً المتعلمين المبتدئين الذين ليس لديهم القدرة على تحديد وقت احتياجهم للمساعدة والتوجيه.

كما يُرجع الباحثان هذه النتائج إلى أن الدعم الإلكتروني الثابت قد ساعد في تقديم دعم فوري للمتعلمين مما أسهم في اكتساب المتعلمين المعارف والمعلومات المتعلقة بمهارات كرة اليد، وكذلك فإن وجود الدعم بشكل ثابت ومستمر يناسب أساليب تعلم المتعلمين وخصائصهم، ويساعد في توجيه تعلمهم، وعلى أساس أن المتعلمين ليس لديهم معرة سابقة عن موضوع التعلم فإن الدعم التعليمي الثابت قد ساهم في رسم مسار التعلم في الاتجاه الصحيح، لأن المتعلمين قد يكونون غير قادرين على البحث عن الدعم عند الشعور بالحاجة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من **(السلامي، وخميس، 2009)**، ودراسة **(محمود، 2010)**، ودراسة **(Chen, C. Walter, E. , 2013)**، دراسة **(عبد العاطي، 2015)** والتي أشارت إلى فاعلية الدعم الإلكتروني الثابت في تنمية المفاهيم والمعارف المختلفة والأداء المهارى.

وبذلك يتحقق الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (الثابت) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية ولصالح القياس البعدي".

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (المرن) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية".

جدول (9)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم للمجموعة التجريبية الثانية (نمط الدعم التعليمي المرن) ن3=10

م	الإحصاء / المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط		الانحراف المعياري		عدد الاشارات		مستوي الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	-	+		
1.	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	درجة	1.7	9.8	1.15	0.78	0	10	0.004	دالة
2.	التصويب بعد الخداع 10 كرات	درجة	1.3	10.2	0.48	0.78	0	10	0.004	دالة
3.	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	زمن	16.3	10.00	1.7	0.94	10	0	0.004	دالة

4.	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	زمن	13.1	4.5	1.1	0.52	10	0	0.004	دالة
5.	حائط الصد في اتجاهين	زمن	3.6	11.2	0.69	0.78	0	10	0.004	دالة
6.	التحركات الدفاعية المتنوعة	زمن	27.8	15.2	1.13	1.03	10	0	0.004	دالة
7.	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	درجة	26.7	16.3	1.05	1.25	10	0	0.004	دالة
8.	الدافعية للتعلم	درجة	97.8	119.1	4.75	6.29	0	10	0.004	دالة

يتضح من جدول رقم (9) أن قيمة الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لنمط الدعم التعليمي المرن قد بلغت **(0.004)**، وهي أقل من مستوى دلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي.

كما يتضح من جدول رقم (9) أن قيمة الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الدافعية للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لنمط الدعم التعليمي المرن قد بلغت **(0.004)**، وهي أقل من مستوى دلالة الإحصائية (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي.

ويُرجع الباحثان هذا التحسن في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد قيد البحث إلى فاعلية الدعم المرن في مساعدة الطلاب على الاحتفاظ بالتعلم المرتبط بأداء المهارات الحركية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء العملي للمهارات، حيث يراعي الدعم المرن الفروق الفردية بين المتعلمين، من حيث الحصول على الدعم عند الحاجة إليه.

وبذلك يتحقق الفرض الثالث والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (المرن) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية ولصالح القياس البعدي".

عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة (الضابطة–التجريبية الأولي–التجريبية الثانية) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم".

جدول (10)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة (الضابطة–التجريبية الأولي التجريبية الثانية) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم

ن1 = ن2 = ن3=10

م	أدوات البحث	وحدة القياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة اختبار كروسكال واليس	مستوى الدلالة
1	التصويب من الثبات من خط ال 9 م 10 كرات	درجة	المجموعة الضابطة	10	5.50	2	22.00	0.000017
			المجموعة التجريبية الأولى	10	23.00			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	18.00			
2	التصويب بعد الخداع 10 كرات	درجة	المجموعة الضابطة	10	5.50	2	25.23	0.000003
			المجموعة التجريبية الأولى	10	16.00			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	25.00			
3	تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 22 متر	زمن	المجموعة الضابطة	10	25.30	2	23.61	0.000007
			المجموعة التجريبية الأولى	10	14.25			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	6.45			
4	التمرير من الجري ذهاباً وعودة لليمين واليسار	زمن	المجموعة الضابطة	10	25.50	2	24.20	0.000006
			المجموعة التجريبية الأولى	10	14.25			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	6.75			
5	حائط الصد في اتجاهين	زمن	المجموعة الضابطة	10	5.50	2	23.65	0.000007
			المجموعة التجريبية الأولى	10	16.70			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	24.30			
6	التحركات الدفاعية المتنوعة	زمن	المجموعة الضابطة	10	25.50	2	25.55	0.000003
			المجموعة التجريبية الأولى	10	15.25			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	5.75			
7	المقابلة بالتحركات للأمام والخلف	درجة	المجموعة الضابطة	10	25.50	2	25.16	0.000003
			المجموعة التجريبية الأولى	10	15.05			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	5.95			
8	الدافعية للتعلم	درجة	المجموعة الضابطة	10	6.65	2	17.002	0.0002
			المجموعة التجريبية الأولى	10	17.30			
			المجموعة التجريبية الثانية	10	22.55			

قيمة (كا^2) = 16.92

يتضح من جدول (10) أن قيم (H) المحسوبة والتي تكافئ قيمة (كا^2) قد تراوحت بين (25.55، 17.002) وهي جميعها قيم أكبر من قيمة (كا^2) الجدولية، كما أن القيمة المحسوبة

(H) للمتغيرات قيد الدراسة أكبر من القيمة المعنوية (**0.05**) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في القياسات البعدية في المتغيرات قيد البحث، ولصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب (Mean Rank) وهي هنا المجموعة التجريبية الثالثة (التي قُدِم لها نمط الدعم التعليمي المرن)، وفيما يتعلق بالاختبارات التي تقاس بالزمن فتكون الفروق لصالح المجموعة الأقل في متوسط الرتب وهي أيضاً المجموعة التجريبية الثالثة (التي قُدِم لها نمط الدعم التعليمي المرن).

ترجع نتائج البحث إلى فاعلية الدعم المرن على الدعم الثابت نظراً لطبيعته وخصائصه التي يتميز بها حيث أنه في الأساس دعم تكيفي بمعني تقديم المعلومات للمتعلمين حسب حاجتهم إليها، وبالتالي تكون متغيرة وغير ثابته وقابلة للاختفاء والزوال، وهي تتغير وفقاً لحاجات المتعلمين، أي أن المتعلمين هم الذين يتحكمون في الحصول عليها أو الاستغناء عنها وهم الذين يحددون متى وإلى أي مدى يحتاجون هذا الدعم، وبالتالي لا يشعرون بالملل من عملية التعلم مما يزيد حماسهم نحو التعلم وإنجاز المهمات والتكليفات المطلوبة منهم، ويعد الدعم المرن أيضاً محفزاً لبيئات التعلم الإلكترونية ومناسبته لاحتياجات ورغبات المتعلمين، ممن يساعد على مراعاة الفروق الفردية بينهم، وكذلك فإن الدعم المرن يعمل على جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ونشطاً في تعلمه، لأن المتعلم هو المسئول عن حاجته للدعم أم لا، ويمُكن المتعلمين من ملاحظة ممارسات الخبراء بشكل بصري خطوة بخطوة من خلال الشرح المباشر أو الفيديو أو غيرها من وسائل، ولكن حسب حاجتهم التعليمي له، بينما في الدعم الثابت تنخفض ملامح التعلم الشخصي للمتعلمين حيث كل ما يتم بثه لهم يكون خاضع لما يحدده المعلم، ويتحكم في تقديمه وفقاً لخطة زمنية محددة.

ويمكن تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء أحد مبادئ النظرية البنائية التي اعتمد عليها الباحثان في تصميم أنماط الدعم في بيئة التعلم الإلكترونية، وهو أن التعلم نشاط تكيفي وموقفي وسياقي ضمن السياق الذي يحدث فيه، وأن المعرفة يتم بنائها عن طريق المتعلم **(خميس، 2011، ص236)**، لذلك تركز البنائية على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وبالتالي هو المحدد الأساسي لمدى حاجته التعليمية للدعم أم لا وبناءً عليه يرتكز الدعم بصفة عامة والدعم المرن بصفة خاصة على مبادئ النظرية البنائية وذلك لأنه لكي يتمكن المتعلمون من معالجة المعلومات الأولية، وتنقيحها، وبناء معارفهم الخاصة، فإنهم في حاجة إلى دعم ومساعدة وسقالات

تعلم، وتشجيعهم لإخذ المبادرة في التعلم؛ لأن لمتعلمين في التعلم البنائي لا يتلقون معلومات منقحة من المعلم أو المواد التعليمية، إنما هم الذين يقومون بالتعامل مع هذه المعلومات الأولية ومعالجتها بأنفسهم، ولذلك فهي في حاجة إلى دعم تعليمي، يمكنهم من القيام بالأنشطة العقلية وبناء تفسيراتهم الخاصة عن العالم الحقيقي **(Brown, Collins, & Duguid, 1989) (Collins, Brown, & Newman, 1989)**.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت أن نمط الدعم المرن هو الأنسب في تنمية عديد من نواتج التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين مثل دراسة **(جلازيفسكي، Glazewski,2003)**، ودراسة **(أزيفيدو، كروملي، ليسلي، سبيرت، وترون Azevedo, Cromly, Leslie, Seibert, and Tron, 2003)**، ودراسة **(زكي، 2013)**، ودراسة **(تشين، Chen,2014)**، ودراسة **(محمود، 2015)**، ودراسة **(محمد، 2016)**.

وكذلك اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة **(تشانج، سونج، وتشين، Chang, Sung, and Chen,2001)**، ودراسة **(بولو، Bulu, 2008)**، ودراسة **(دانيلينكو، Danilenko, 2010)**، ودراسة **(محمد، شعبان، 2015)**، ودراسة **(عبد الحميد، 2017)**.

وبذلك يتحقق الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة (الضابطة–التجريبية الأولي–التجريبية الثانية) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة".

الاستنتاجات:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد ولصالح القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية في الدافعية للتعلم.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة

التعرض لنمط الدعم التعليمي (الثابت) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية ولصالح القياس البعدي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسات القبلية والبعدية لمستوي أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم نتيجة التعرض لنمط الدعم التعليمي (المرن) المقدم عبر بيئة التعلم الإلكترونية ولصالح القياس البعدي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة (الضابطة–التجريبية الأولي–التجريبية الثانية) في مستوى أداء المهارات الأساسية لكرة اليد والدافعية للتعلم ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة.

التوصيات:

1. تصميم بيئات تعلم إلكترونية قائمة على أنماط مختلفة من الدعم التعليمي لتنمية المهارات الحركية المختلفة.
2. استخدام أنماط متنوعة من الدعم التعليمي لمواجهة الفروق الفردية، وتلبية احتياجات المتعلمين.
3. دراسة تأثير أنماط الدعم التعليمي على نواتج تعلم مختلفة.
4. توظيف الدعم التعليمي الإلكتروني كمتغير تجريبي يجب دراسة تأثيره على متغيرات متنوعة.
5. تدريب أعضاء هيئة التدريس بالكلية على توظيف أنماط الدعم التعليمي المختلفة في إطار استخدام التعليم الإلكتروني.

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية:

1. **أبو الدهب، محمد محمود، وعبد العليم، سيد شعبان (2015م)** : التفاعل بين نوع دعامات التعلم الإلكترونية ونمط تقديمها وأثره في تنمية مهارات تصميم وجودة وإنتاج الوسائط المتعددة لدى طلاب قسم علم المعلومات. مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر، 4(165)، أكتوبر، ص332–420.
2. **أبو شبانة، عماد أحمد (2010م)** : تأثير استراتيجية خرائط المفاهيم على بعض المهارات الحركية والتحصيل المعرفي بدرس التربية الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية.
3. **أحمد، شاهيناز محمود** : فاعلية توظيف سقالات التعلم ببرامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية

(2009م) مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية، المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس, 28–29 أكتوبر، ص 66–73.

4. **إسماعيل، كمال عبد الحميد، وحسانين، محمد صبحي (2002م)** : رباعية كرة اليد الحديثة، ج2، القاهرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

5. **أنور، أحمد ماهر، وعبد المجيد، علي محمد، وماهر، إيمان أحمد (2007م)** : التدريس في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

6. **توفيق، مرة زكي (2013م)** : دعم المتعلمين عبر الهواتف الجوالة: العلاقة بين نمط الدعم وتوقيت تقديمه في تنمية بعض مهارات إعداد مخططات البحوث العلمية. المناهج وطرق التدريس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (193)، أبريل، ص 101–150.

7. **حسين، محمد سالم (2010م)** : تأثير خرائط المفاهيم على نواتج التعلم في ألعاب القوى، رسلة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنين.

8. **حميد، حميدة محمود (2015م)** : أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني بمهام الويب ومستويات تقديمه على تنمية كفاءة التعلم والتفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، كلية التربية– جامعة حلوان، 21(1)، يناير، ص749–822.

9. **خلاف، محمد حسن (2013م)** : أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم (مباشرة/غير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب (فردية/تعاونية) في تنمية التحصيل ومهارات تطوير موقع تعليمي إلكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراة. كلية التربية: جامعة الإسكندرية.

10. **خميس، محمد عطية (2003م)** : عمليات تكنولوجيا التعليم، ط1، مكتبة دار الكلمة، القاهرة.

11. **خميس، محمد عطية (2007م)** : الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، القاهرة، دار السحاب.

12. **خميس، محمد عطية (2008م)** : من تكنولوجيا التعليم الإلكتروني إلى تكنولوجيا التعلم المنتشر. ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر. تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، عدد خاص 2008.

13. **خميس، محمد عطية (2011م)** : الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، القاهرة: دار السحاب.

14. **درويش، عمرو محمد (2016م)** : نمطا الدعم الثابت–المرن في بيئة تعلم قائمة على تطبيقات جوجل وأثرهما على تنمية فاعلية الذات الإبداعية والتعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الإعدادية في مادة العلوم، تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 26(1)، يناير، ص221–328. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

15. **درويش، محمد سيد (2017م)** : أثر اختلاف نمط التواصل المستخدم في وحدة إلكترونية مقترحة والأسلوب المعرفي للمتعلم في تنمية مهارات التزويد الإلكتروني لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة الأزهر.

16. **الرابغي، خالد محمد (2015م)** : عادات العقل ودافعية الإنجاز، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

17. **الربيعي، محمود داود، وحمد، سعيد صالح (2011م)** : طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

18. **رمود، ربيع عبد العظيم (2019م)** : اختلاف نمط الدعم الإلكتروني (شخصي، اجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد ومستوى دافعية التعلم (مرتفعة، منخفضة) لتنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، (61)، مايو، ص253–349.

19. **زيدان، أشرف إبراهيم، والحلفاوي، وليد أحمد، ورمضان، وائل محمد (2015م)** : أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني المتنقل والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل وبقاء أُر التعلم لدى طلاب الدراسات العليا، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المملكة العربية السعودية، الفترة من 2–5 مارس.

20. **سالم، مصطفى أبو النور (2018م)** : أثر التكامل بين نمطين للدعم الإلكتروني "ثابت/مرن" المقدم عبر الهواتف الذكية واستراتيجيتين للتعلم التشاركي "فكر–زاوج–شارك / المجموعات الثنائية" داخل بيئة تدريب إلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل حول مراجعة / تقييم النظراء في التعلم الجامعي الاتجاه نحوه. مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة، ع 49، ص 806 – 869.

21. **السلامي، زينب حامد (2009م)** : أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات. رسالة دكتوراة. كلية البنات: جامعة عين شمس.

22. **السلامي، زينب حسن (2016م)** : نمط الدعم التعليمي باستخدام الواقع المعزز في بيئة تعلم مدمج وأثرها على تنمية التحصيل وبعض مهارات البرمجة والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (26) ص 114–3 القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

23. **السلامي، زينب حسن، وخميس، محمد عطية (2009م)** : معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة، المؤتمر العلمي الثاني عشر: (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم)، مصر، الفترة من 12–14 ابريل، ص 5–36.

24. **الشيخ، هاني محمد (2015م)** : أثر اختلاف تصميم تقديم الدعم التدريبي الإلكتروني في تجارب المحاكاة بالمختبرات الافتراضية على الأداء المهاري لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، المملكة العربية السعودية، الفترة من 2–5 مارس.

25. **صوفي، شيماء يوسف (2009م)** : أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى مدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه. كلية البنات: جامعة عين شمس.

26. **ضيف الله، عبير أحمد (2017م)** : أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الرياضي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير، الأردن، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

27. **عبد الحميد، هويدا سعيد (2020م)** : التفاعل بين نمط الدعم ومستواه داخل بيئة تعلم إلكترونية وأثره في تنمية التكيف الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم الصم وضعاف السمع. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية– جامعة عين شمس، 44، 3، ص15–72.

28. **عبد السلام، سامي عبد الحميد، والصباغ، حسن عبد العزيز (2018م)** : توظيف تقنية الواقع المعزز عبر الجوال بأنماط دعم متنوعة (ثابت–مرن) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التربية– دراسات وبحوث، ع37، أكتوبر، ص151–193.

29. **عبد العاطي، حسن الباتع (2015م)** : أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم (بلاك بورد) واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية، ع4، ص231–349.

30. **عز الرجال، أحمد على (2015م)** : أثر تصميم أنماط الدعم القائمة على التلميحات البصرية ببرامج التدريب الإلكتروني على تنمية مهارات البرمجة بالكائنات لدى معلمي الحاسب الآلي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصور.

31. **عمر، زينب على، وإسماعيل، جيهان حامد، وعبد الحكيم، غادة جلال (2016م)** : الأسس النظرية في طرق تدريس التربية البدنية والرياضية وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي.

32. **محمد، إيمان مهدي (2017م)** : أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني والأسلوب المعرفي داخل برمجية محاكاة في تنمية مهارات برمجة الروبوت التعليمي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الدبلوم الخاص بجامعة الملك عبد العزيز، جامعة المنيا–كلية التربية النوعية، مجلة البحوث في المجالات التربية النوعية، ع 11، يوليو، ص1–87.

33. **محمد، شيماء على (2014م)** : تمرينات اليوغا وتأثيرها على تطوير دافعية التعلم لدى طلبة كلية التربية الرياضية، مجلة القادسية لعلوم الرياضة، مج14، ع2.

34. **محمد، طارق عبد السلام، وخميس، محمد عطية، وعليوة، صلاح أمين (2010م)** : تحديد معايير تصميم المساعدة التعليمية الموجزة والمتوسطة والتفصيلية ببرامج الوسائط المتعددة. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 18 (1) 125–142.

35. **مدكور، أيمن فوزي، والعزب، هبة عثمان (2020م)** : نمطا الدعم (الثابت/ المرن) ببيئة الوسائط الإلكترونية الفائقة وأثر تفاعلهما مع مستوى الدافعية للتعلم (المرتفعة/ المنخفضة) على تنمية مهارات إنتاج الرسوم المتحركة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس، (44)3، ص 323–502.

36. **معوض، غادة شحاته (2022م)** : التفاعل بين التلعيب (المتصدرين/النقاط) والدعم (المرن/الثابت) وأثره في تنمية مهارات الإنفو جرافيك التعليمي لطابات جامعة الأمير سطام عبد العزيز. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ج7، مايو، ص 608–692.

37. **الملحم، أحمد عبد الحميد (2017م)** : أثر اختلاف أنماط الدعم في بيئة التعلم الشخصية على تنمية مهارات نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية–جامعة الملك فيصل. تكنولوجيا التربية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، أكتوبر، 33، ص7–74. القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

38. **Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2007)** : Multimedia for learning: Methods and development. 3rd ed. (214,254-257). Boston: Allyn & Bacon.

39. **Azevedo, R., Cromly, J. G.,Leslie, T., Seibert, D., & Tron, M. (2003)** : Online Process scaffolding and student and student's self-regulated learning with Hypermedia. A paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478069).

40. **Brown, J. s., Collins, A. & Duguid, S. (1989)** **:** Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1), pp.32-42.

41. **Bulu, S, T, (2008)** : Scaffolding middle school student's content Knowledge and ill- structured problem solving in a problem-based hypermedia learning environment (Order No.3321651). Available from ProQuest Dissertations & Thesis Global (304338865). From https://search.proquest.com/docview/304338865?accountid=178282.

42. **Chang, J.E., Sung, Y.T. & Chen, S.F. (2001)** **:** Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. Journal of computer Assisted Leaning, 17, pp.21-33.

43. **Chen, C., H. (2014)** : An Adaptive scaffolding e-learning system for middle school students' physics learning, Australasian Journal of Educational Technology, 30(3), 38(1). pp342-355.

44. **Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989)** **:** Cognitive apprenticeship:Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed), knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

45. **Dnilenko, E. P. (2010)** : The relationship of scaffolding on cognitive load in anonline self-regulated learning environment (Order No.3433165).from ProQuest Dissertation & Theses Global. (840545300). From https://search.proquest.com/docview/8405

4300?accountid=178282.

46. **Glazewski, K. D. (2003)** : The impact of scaffolding and student ability in a hypermedia, problem-based learning unit (Order No. 309457). From ProQuest Dissertations & Theses Global (305341834). From https://search.proquest.com/docview/035341834?accountid=178287.

47. **Grady, H. M. (2006)** : Instructional Scaffolding for Online Courses. International professional Communication Conference, IEEE, Soratoga Springs, NY, 148-152.

48. **Hemlo-Silver, C., Duncan, R. G., & Chin, C. A. (2007)** : Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, 42(2), 99-107.

49. **Reingold, R., Rimor, R. & Kalay, A. (2008)** : Instructor,s Scaffolding in Support of Student,s Metacognition through a Teacher Education Online Course: A Case study. Journal of Interactive Online Learning. 7(2), 139-151.

50. **Walter, E. (2013)** : Exploring Adaptive Scaffolding in a Multifaceted Tangible Learning Environment. AIED Workshops Proceedings, Vol 2 Scaffolding in Open-Ended Learning Environments (OELEs).