مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام

(تعليم جازان أنموذجًا)(*)

DOI: https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.808

د/ نهى بنت علي الشريف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان - السعودية
د/ يحيى بن منصور عطيف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان - السعودية
أ/ عبدالرحمن بن حسين العبدلي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان - السعودية
أ/ نهى بنت أحمد المكرمي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان - السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 7/5/2023 تاريخ قبوله للنشر 18/1/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام

(تعليم جازان أنموذجًا)

د/ نهى بنت علي الشريف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان- السعودية
د/ يحيى بن منصور عطيف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان- السعودية
أ/ عبدالرحمن بن حسين العبدلي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان- السعودية
أ/ نهى بنت أحمد المكرمي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان- السعودية

المخلص

هدف هذا البحث التعرف على أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام بمنطقة جازان، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الجنس، والموقع الجغرافي لمكتب التعليم في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الثلاثة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، حيث جُمعتْ معلومات تحصيل طلاب الصفوف الثلاثة المذكورة وبياناتها من خلال فحص درجات الطلاب وتحليلها في الاختبارات التجريبية المقدمة من وحدة التقويم بإدارة القبول والتقويم للفصل الدراسي الثاني (1442هـ-2021م)، وذلك بعدد من المواد هي (لغتي، والرياضيات) بالصف الثالث الابتدائي ومواد (لغتي الخالدة، والرياضيات، والعلوم) بالصف الأول المتوسط ومواد (الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء) بالصف الثالث الثانوي، وتكونت عينته من (31662) للصفوف الثلاثة؛ حيث بلغ عدد أفراد الصف الثالث الابتدائي (13095)، في حين بلغ عدد أفراد الصف الأول المتوسط (12563)، بينما بلغ عدد أفراد الصف الثالث الثانوي (6004)، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير كبير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بينما لا يوجد تأثير للتفاعلات الرقمية في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط والثالث الثانوي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس (ذكور - إناث) في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وطلاب الصف الأول المتوسط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في التحصيل الدراسي بين طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي لصالح الإناث في التحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي) في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وطلاب الصف الأول المتوسط، وطلاب الصف الثالث الثانوي، وفي ضوء تلك النتائج قُدمت العديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التفاعلات الرقمية - منصة مدرستي - التحصيل الدراسي.

The Effect of Digital Interactions Via 'Madrasati' Platform on the Academic Achievement among General Education Students: Jazan Education as a Model

Dr Nuha Bint Ali Al Shareef
General Administration of Education, Jazan
Dr Yahyia Bin Mansour Atteef
General Administration of Education, Jazan
Abdulrahman Bin Hussein Al Abdaly
General Administration of Education, Jazan
Nuha Bint Ahmed Al Makrami
General Administration of Education, Jazan

Abstract:

The current study aims at exploring the effect of digital interactions through 'Madrasati' platform on the level of academic achievement among students of general education in Jazan region. Moreover, it aims at investigating the effect of gender variables, and the geographical location of the education office on the level of academic achievement among students of the three classes. The study has used the descriptive survey approach in which the data of the achievement of the students of the three mentioned grades have been collected via analyzing the students' scores in the experimental tests provided by the evaluation unit of admission and evaluation department for the second semester (1442 H -2021 AD). This included a number of subjects: My Language (Arabic) and Mathematics in the third primary class, and the subjects: My Eternal Language (Arabic), Mathematics and Science of the first intermediate class and the subjects Mathematics, Physics, Chemistry and Biology of the third secondary class. The sample of the study consists of (31662) among the three classes. The number of the third class of primary school is (13095), while the numbers of the first intermediate class is (12563) and the number of the third secondary class is (6004). The study has concluded that there is a large effect of digital interactions via Madrasati platform on the level of academic achievement of third-class students, while there is no effect of digital interactions on the level of academic achievement of students in the first intermediate class and third secondary class. Also, the results have shown that there is no effect of the gender variable (males-females) on the level of academic achievement of third-grade primary students and first intermediate class students. However, the results have indicated that there are statistically significant differences due to the gender variable on academic achievement between male and female students of the third secondary class in favour of females on academic achievement. The results also have indicated that there is no effect of the variable of the geographical location of the education office (borderline, non-borderline) on the level of academic achievement of third primary class students, first intermediate class students, and third secondary class students. In light of these results, several recommendations have been presented.

Keywords: Digital interactions - Madrasati platform - Academic Achievement.

المقدمة:

تتعرض المجتمعات أحيانًا لبعض الظروف الاستثنائية، وتعد الجوائح من الأحداث المفاجئة التي تؤثر في مظاهر الحياة بمختلف مجالاتها، ويعتبر قدرة المجتمعات على حسن إدارة المواقف في ظل هذه الجوائح واستيعاب الأضرار الناتجة عنها دليلًا واضحًا على نجاح هذه المجتمعات، وقد عانى العالم في الآونة الأخيرة من انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد، أدت إلى تأثير كبير على مجريات الأحداث في الحياة اليومية، وأفضت إلى تعطيل الكثير من الأعمال والخدمات نتيجة تطبيق الإجراءات الاحترازية والوقائية للحد من انتشارها.

ويعد مجال التعليم من أهم المجالات التي تأثرت تأثراً ملحوظاً بهذه الظروف، فقد أدت جائحة فيروس كورونا المستجد إلى تعطيل الدراسة الحضورية في المدارس في معظم انحاء العالم، وأصبح لزاماً على الدول إدارة أزمة توقف العملية التعليمية بطرائق تحول دون تأخر الطلاب عن الجدول الزمني المحدد لتلك العملية، بل وتكفل جودة التعليم في تطبيق تلك الطرائق (آل ربعة، 2021).

يُعد التعليم عن بعد واحداً من أبرز البدائل المتاحة في تقديم الخدمات التعليمية لمختلف شرائح المجتمع؛ من منطلق أنه أحد أهم الإستراتيجيات الحديثة، وذو فاعلية عالية، وجدوى اقتصادية، وهو أحد روافد مواكبة التطور الحديث في التعليم (أبو الحاج، 2019). فقد بينت دراسة (خلاف، 2015) أن (التعليم عن بعد) يعد مطلبًا حيويًا ومدخلًا عصريًا تنمويًا يشتمل على الحلول والبدائل الكافية للمشكلات التعليمية، وهو حاجة ماسة تقتضيها ظروف العصر وتغيراته وما ينتج عن تلك التغيرات أو غيرها من أزمات أو مشكلات تسبب توقف التعليم في القاعات الدراسية.

وفي ظل هذه الظروف وتماشيًا مع متطلبات الوضع الحالي فقد أقرت وزارة التعليم (منصة مدرستي الرقمية) محضنًا رئيسًا – للدراسة عن بعد – لطلابها في التعليم العام بمختلف مراحلهم الدراسية، حرصًا على استمرار التعليم بالأسلوب المناسب، ولما كان التحصيل الدراسي هدفًا رئيسًا للعملية التعليمية كونه يمكن الطلاب من امتلاك بناء معرفي يساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة والإسهام في تحقيق ذواتهم وخدمة أوطانهم وتطويرها، كما أنه يؤخذ بنتائج تقويمه في الحكم على مدى تقدم الطالب في المواد التي يدرسها، وكذلك الحكم بانتقاله من صف إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى، علاوة على أنه يستخدم أساساً للتخطيط والتطوير في النظام التربوي، (خواجي، 2013؛ الشهري، 2013). فقد حرصت الوزارة على متابعة مستوى تحصيلهم المعرفي من خلال مراقبة العديد من التفاعلات الرقمية التي تحدث بين الطالب ومعلميه والمنصة أثناء الحصة الدراسية وما بعدها. حيث تعد التفاعلات الرقمية من العناصر المهمة والرئيسة في العملية التعليمية المعتمدة على التعليم الإلكتروني عن بعد (حجاج، 2018). كما أنها تشكل العمود الفقري في التعليم الإلكتروني عن بعد؛ فمن خلالها يستطيع الطالب أن ينغمس في البيئة التعليمية الإلكترونية بوجه عامٍ (عقل، 2012). وتنعكس جودة التفاعلات الرقمية على التحصيل الدراسي بطريقة مباشرة، حيث بينت دراسة (الديب، وعبدا لغفار، ويوسف، 2011) أن ارتفاع التحصيل وانخفاضه لدى الطلاب هو انعكاس للتفاعل بين المعلم والطلاب، كما بينت دراستي (زيادة، 2018)، و(سعود، 2019) أن العلاقة بين التفاعل والتحصيل علاقة طردية، بمعنى كلما تحسن مستوى التفاعل زاد التحصيل والعكس صحيح.

وبينت العديد من الدراسات فاعلية التفاعلات التعليمية الرقمية في زيادة التحصيل المعرفي للطلاب، حيث توصلت دراسة مالي (Mahle, 2011) إلى أن التفاعلات التعليمية الرقمية أدت إلى زيادة التحصيل والدافعية عند الطلاب وكشفت دراسة جرومز (Grooms, 2000) عن وجود فاعلية كبيرة للتفاعلات التعليمية في زيادة التحصيل المعرفي والمهاري لدى الطلاب، كما توصلت دراسة (عقل، 2012) إلى وجود تأثير كبير في زيادة تحصيل الطلاب المعرفي والمهاري يعزى للتفاعل بين الطالب والمعلم، وكذلك بين الطالب والطلاب الآخرين في بيئات التعليم الإلكتروني.

مشكلة البحث:

في إطار الجهود الحثيثة التي تبذلها دول العالم بأسره؛ للتخفيف من حدة جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID -19) في جميع مناشط الحياة وفي مقدمتها التعليم جاءت جملة من التدابير الوقائية والاحترازية التي حرصت عليها حكومة المملكة العربية السعودية وفي طليعتها تعليق الدراسة في جميع المؤسسات التعليمية، وقد نتج عن ذلك مسؤوليات جديدة تقع على عاتق وزارة التعليم تتمثل في الانتقال إلى التعليم عن بعد من خلال توظيف التقنيات الحديثة ومنها (منصة مدرستي) و(برنامج التيمز).

وتتيح (منصة مدرستي) عددًا من التفاعلات الرقمية (تنفيذ الأنشطة الإثرائية، حل الواجبات، أداء الاختبارات، حضور الحصص الافتراضية) وعلى الرغم من أهمية تلك التفاعلات الرقمية إلا أنها تعد خبرة جديدة وطارئة لم تنشر ثقافتها على الوجه المناسب مما يطرح الكثير من التساؤلات حول جدواها وفاعليتها في التحصيل الدراسي وهو ما دفع الباحثين إلى إجراء هذا البحث؛ للتعرف على أثر التفاعلات الرقمية عبر (منصة مدرستي) في التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام (جازان أنموذجًا).

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي؟
2- ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول متوسط؟
3- ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى طلاب الصفوف الثالث الابتدائي الأول المتوسط، والثالث الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى طلاب الصفوف - الثالث الابتدائي الأول المتوسط، والثالث الثانوي تعزى للمتغير الجغرافي لمكاتب التعليم (حدودي - غير حدودي).

فروض البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي.
7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي تعزي إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي تعزي إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي تعزي إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل الدراسي.

2- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) لدى عينة البحث تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية – الجنس – مكتب التعليم).

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في الجوانب الآتية:

- تتمثل الأهمية النظرية في اهتماها بدراسة تأثير التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل الدراسي، وبناء على ذلك تكمن الأهمية أيضًا في توفير قاعدة معرفية متصلة بمتغيرات الدراسة يستفيد منها الباحثون وأولياء الأمور وصناع القرار في وزارة التعليم.
- وتنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها تقدم مؤشرات لتأثير التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في مستوى التحصيل وتحسين نواتج التعلم، كما ستسهم نتائج الدراسة في تقديم تنبؤات لتأثير التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي على التحصيل، الأمر الذي يساعد صناع القرار في وزارة التعليم من الاستفادة من نتائجها في خططهم واستراتيجياتهم التربوية في الميدان.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على أثر التفاعلات الرقمية (تنفيذ الأنشطة الإثرائية، حل الواجبات، أداء الاختبارات، حضور الحصص الافتراضية) عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي.

الحدود البشرية: طُبق البحث الحالي على طلاب وطالبات الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) بمدارس التعليم العام بمنطقة جازان.

الحدود الزمانية: أُجري البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1441-1442هـ).

مصطلحات البحث:

التفاعلات الرقمية: يعرفها الباحثون التفاعلات الرقمية إجرائيًا بأنها: "عمليات الاتصال والتواصل (تنفيذ الأنشطة الإثرائية، وحل الواجبات، وأداء الاختبارات، وحضور الحصص الافتراضية) التي يقوم بها طلاب وطالبات الصف (الثالث الابتدائي، والأول المتوسط، والثالث الثانوي) بشكل نشط ومستمر من خلال الأدوات المتاحة في منصة مدرستي؛ بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي".

منصة مدرستي: عرفها (نظير، 2009) بأنها: "بيئة تفاعلية جاهزة عبر الويب تجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي وتمكن المعلم من نشر محتوى التعلم ويتم من خلالها الاتصال بالطلاب، وتساعد على مشاركة المحتوى التعليمي بما يساعد في زيادة عملية الاحتفاظ بالتعلم والتعليم وخفض العبء المعرفي".

وعرفتها الشمراني والعرياني (2020، 2093) بأنها "بيئات مصممة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تجمع فيها ميزات وخصائص بيئات التعلم التفاعلية المختلفة، وتتيح للمعلم والمتعلم إمكانية التفاعل والحصول على المعارف والمهارات للمواد التعليمية المختلفة بما يحقق أهداف التعليم المستهدفة".

وعرف الباحثون منصة مدرستي بأنها "نظام تعليم إلكتروني يضم عدداً كبيراً من الأدوات التعليمية بصفة إلكترونية لكي تدعم التعليم والتعلم عن بعد بكفاءة عالية وتسهم أيضاً في تحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقررات الدراسية السنوية في جميع المراحل التعليمية، كما تسهم في دعم وتحقيق المهارات والمعارف والقيم التي يحتاجها الطلاب والطالبات دعماً يتناسب مع المتطلبات الرقمية للحاضر والمستقبل".

التحصيل: عرفه جودة (2012، 59) بأنه "المعرفة والمهارة المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة".

وعرفه السدحان (2004، 305) بأنه "مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة معبرًا عنه بالتقدير الذي يناله الطالب في امتحان نهاية العام الدراسي، وهو يعكس مستويات تحصيلية متباينة".

ويعرفه الباحثون بأنه "مجموعة من المعلومات والمهارات والقيم المكتسبة من قبل المتعلمين نتيجة لدراسة موضوع معين أو مقرر دراسي معين".

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته:

يعد التحصيل الدراسي ذا أهمية كبيرة في عملية التعليم؛ لأنه يدل على مدى تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها التعليمية وذلك من خلال القياس المعتمد على أداء الطلاب، ومدى تطورهم وتقدمهم، وهناك تعريفات كثيرة لمفهوم التحصيل الدراسي، فقد عرف (دباخ، 2019)، التحصيل بأنه "مقدار ما يحصل عليه الطالب من خبرات ومهارات دراسية ناتجة عن مدى استجابته وفهمه لما تعلمه خلال العام الدراسي والتي تحددها عادة كشوف النتائج في الفصول الدراسية أو من خلال الامتحانات لكل مرحلة دراسية".

وعرفه (الجابري، 2007) بأنه "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرًا عنها بدرجات في الاختبار المعد بأسلوب يمكن معه قياس المستويات المحددة والذي يتميز بالصدق والثبات والموضوعية". أما (علاّم، 2000) فقد عرفه بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي".

ويكتسب التحصيل الدراسي أهميته في عملية التعليم، لأنه يدل على مدى تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها التعليمية وذلك من خلال القياس المعتمد على أداء الطلاب، ومدى تطورهم وتقدمهم، وأيضاً تعتمد على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، ويقاس تقدم الأمم بقوة أنظمتها التربوية ومخرجاتها عالية الجودة، وبمقدار الكفاءة ودرجة الإبداع لدى أفرادها وقدرتهم على بناء وتطوير مجتمعاتهم.

وقد ذكر (الصافي، 2009) أن التحصيل له دور مهم في العملية التعليمية لأنه:

1- يحفز الطلاب على الاستذكار الجيد.

2- يساعد على تتبع نمو الطلاب في الخبرة المتعلمة ومعرفة ما إذا كانوا قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في تعلمها.

3- يسهّل للمعلم معرفة مدى استجابة الطلاب لعملية التعلم المدرسي ومن ثَمَّ مدى إفادتهم من طرائق التدريس التي يتبعها.

4- يسهم في معرفة مقدار ما حصله الطلاب من مادة دراسية معينه أو مجموعة مواد.

مستويات التحصيل الدراسي:

هناك ثلاث مجالات لنواتج التعلم تسعى الأهداف التعليمية لتحقيقها لدى الطلاب هي: (المجال المعرفي، والمهاري، والوجداني)، وقد قسم بلوم مستويات المجال المعرفي في تحصيل المواد الدراسية عموماً وفي مادة الرياضيات على وجه الخصوص إلى ستة مستويات فرعية (جان، 2006؛ وفتح الله، 2005؛ وهاشم، 2006)، وهي الآتي:

1- **المعرفة**: وهي تذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات، أو تعني تذكر أو استدعاء ما تم تعلمه سابقًا، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وشحذ الذهن، وتدريب الذاكرة على استرجاع المعلومات المطلوبة. ويمثل مستوى التذكر أدنى مستويات القدرة العقلية، بمعنى أن المعرفة على هذا المستوى تعد أدنى نتاجات التعلم في المجال المعرفي، ومع ذلك فإنها درجة أساسية، ولازمة لباقي درجات المعرفة التي تعلوها.

2- **الفهم**: ويعني تعبير الطالب عما تعلمه من معارف أو استخدامات دون أن يكون قادرًا بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى، ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى (يترجم، يوضح، يفسر، يستنتج، يعلل).

3- **التطبيق**: ويعني القدرة على استخدام الأفكار العامة أو المبادئ أو الطرق في مواقف جديدة، ومن أفعال هذا المستوى (يُطبق، يستخدم، يربط، يعمم، يحل مسألة).

4- **التحليل**: أي تجزئة شيء ما إلى مكوناته أو عناصره بحيث يصبح الترتيب الهرمي للأفكار ذات الصلة واضحًا والعلاقات بين الأفكار المعبر عنها تبدو صريحة، والتحليل يعني أيضًا القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكونة أو عناصرها، والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر، وطريقة تنظيمها، ومن أفعال هذا المستوى (يحلل، يميز، يقسّم).

5- **التركيب**: أي وضع العناصر والأجزاء معًا لتكون كلًا واحداً، كما أنه يعني أيضًا القدرة على ربط عناصر المعرفة أو أجزائها لتكوين كلٍ واحدٍ، له معنى لم يكن موجودًا من قبل، ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى (يؤلف، يركب، يكون، ينتج، يعد، يصمم، يبني).

6- **التقويم**: أي الحكم على قيمة المادة، كما أنه يعني القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف وما إلى ذلك طبقًا لفكرة معينة لتحقيق أغراض معينة، وهو المستوى الأعلى في المجال المعرفي، ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى (يحكم على، ينقد، يقوم، يُفضل).

وقد قسَّم (علي، 2014م)، مستويات التحصيل إلى ثلاثة مستويات هي: (التذكر، والاستيعاب، وحل المشكلات) وحدد (كريري، 2016م)، مستويات التحصيل بأنها:

- **المعرفة**: وتعني تذكر الطالب لما تعلمه سابقاً من مفاهيم ومعارف ومهارات.
- **الفهم**: ويعني تعبير الطالب عما تعلمه من مفاهيم ومعارف ومهارات دون ربطها بمعارف أخرى.
- **التطبيق**: استخدام المعارف والمهارات في المواقف المختلفة.
- **الاستدلال**: ويتضمن مستويات التحصيل العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم).

تقويم التحصيل:

يعدُ تقويم التحصيل عند المتعلمين أحد مجالات التقويم المهمة والرئيسة في العملية التعليمية وقد ذكر (عليّ، 2002)، أن تقويم التحصيل الدراسي ذو أهمية نابعة من كونه يساعد على:

1- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية، وزيادة دافعيتهم للتعلم.

2- اتخاذ القرار التربوي السليم نحو تصنيف المتعلمين وتوجيههم إلى نوع معين من التعليم، أو تخصص معين من التخصصات.

3- الحكم على فاعلية التدريس وتطوير إستراتيجياته من خلال نتائج التعلم.
4- تطوير المناهج الدراسية إذ إنَّ الاختبارات تعكس مدى تحصيل المتعلّمين لمنهج دراسي معين، ومن نتائج التحصيل يمكن تطوير المنهج المدرسيّ.

ويمكن تقويم هذا الهدف عن طريق الاختبارات التحصيلية، فهي تقيس ما حصَّله الطلاب فعلاً من المعارف والمعلومات بعد أن درسوا المقرر الدراسي، كما ترتبط دومًا بنتائجهم في ذلك (الحريري، 2008).

مفهوم التفاعلات الرقمية:

التفاعل: هو أحد المفاهيم المهمة في بيئة التعلم عن بعد وهو "التعلم النشط" الذي يحوي اتصالاً، وتفاعلاً متعدد الاتجاهات بين عناصر العملية التعليمية (الحنجوري، 2013).

ويعرفه (خميس، 2009) على أنه "حوار تواصلي وتأثير متبادل بين متعلم وبرنامج إلكتروني تعليمي يمكنه التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لها، ويمنحهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعليم والمشاركة النشطة في التعلم وبناء المعلومة".

وقد عرف ثارمند (Thurmond, 2003) التفاعل بأنه "مشاركة الطالب للمحتوى، للطلبة الآخرين، للمعلم والوسائط التعليمية المستخدمة في المادة الدراسية".

ويذكر إسماعيل (2008، 15) أن للتفاعلات الرقمية أهمية حيث يمكن "للتعلم الإلكتروني أن يساعدنا في الوصول بالعملية التعليمية إلى مصادر تعليمية واسعة ومتنوعة، وبيئة التعلم الديناميكية التي يتم خلقها وإيجادها بواسطة أدوات جديدة خاصة بشبكة الويب، ومصادر إلكترونية تعطي الأمل والتشجيع لطلابنا؛ من أجل أن يصبح جميع الطلاب قادرين على الاستفادة من التكنولوجيا، وتحقيق مستويات تعليمية عالية وممكنة".

وتوجد عدة تصنيفات لأنواع التفاعل التعليمي في بيئات التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك التنوع والاختلاف إلى الاتجاه والرؤية البحثية والشخصية التي يعرف بها نوع التفاعل، فقد يكون نوع التفاعل بناء على القائم به، أو على طرفي التفاعل، أو على أداة التفاعل أو هدفه أو بيئته (الشيخ، 2013).

وصنف أندرسون (Anderson, 2003) التفاعل إلى ستة أنواع هي: تفاعل المتعلم مع المتعلم، تفاعل المتعلم مع المعلم، تفاعل المعلم مع المحتوى، تفاعل المعلم مع المعلم، تفاعل المعلم مع المحتوى، تفاعل المحتوى مع المحتوى، ويشير كل من (عزمي، 2008)، و(مسعود، ومحمد، 2010، 14-15) إلى أن التفاعل الإلكتروني له نوعان وهما (التفاعل الفردي، كتفاعل المعلم مع المحتوى) وتفاعل المعلم مع واجهة المستخدم، والتفاعل الاجتماعي أو الجماعي كتفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع المتعلم.

والتفاعل المقصود في هذه الدراسة هو تفاعل الطالب مع المحتوى، والذي يحدث عند حضور الطالب ودراسته المحتوى الدراسي أو الاستجابة للاختبارات أو المشاركة في الأنشطة الفصلية ومشاهدة الإثراءات والتفاعل في غرف النقاش، ويعدُّ هذا النوع من التفاعل هو الأساس لباقي التفاعلات الأخرى؛ لأنه يتعامل مع الهدف من التفاعل مباشرة، وهو تحقيق الأهداف التعليمية الموجودة في المحتوى التعليمي، كما يمكن أن يتحسن التعلم الإلكتروني عن طريق التفاعل المستمر والمتكرر بين الطالب والمحتوى، ومن أهم مميزات توافر هذا النوع من التفاعل في البرامج التعليمية ما يلي: (Leasure et al., 2000; Swan,2001)

1- تشجيع الطلبة على التجريب والاطلاع.
2- التعرف على وجهات نظر مختلفة.
3- تنمية التفكير من خلال المناقشات المفتوحة عبر الويب.
4- تطوير أدوات تقييم للمعارف المكتسبة عن طريق المشاركة والمناقشة.

منصات التعلم عن بعد:

تعرف المنصة التعليمية الإلكترونية بأنها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر شبكة الإنترنت؛ حيث إنها توفر للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين في التعليم بالأدوات والمعلومات والموارد التي تعمل على دعم الخدمات التعليمية وتعزيزها وإدارتها، وهي نظام شامل يتيح التدريب الأمن والتعلم عبر الإنترنت والتعليم الإلكتروني باستخدام واجهة مستخدم سهلة (kats, 2010).

وعرفها (الدوسري، 2016) بأنها: إحدى أدوات التكنولوجيا والتقنيات الحديثة التي يمكن استخدامها في العديد من مجالات العملية التعليمية بهدف تسهيل عملية التعليم في ظل ما توفره من ميزات وخصائص تساعد في هذا المجال.

عرف الموسى، والمبارك (2005، 13) التعلم الإلكتروني بأنه "نوع من التعليم الذي تتم فيه كل إجراءات الموقف التعليمي من خلال الإنترنت بحيث يكون المتعلم نشطاً وإيجابياً وفعالاً، أو أنه تعليم قائم على شبكة الإنترنت، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص يتوافر فيه مواد أو برامج معينة، ويكون التعلُّم فيه عبر جهاز الحاسب الآلي وكذلك الحصول على التغذية الراجعة".

كما عرفه بوسمان (Bosman, 2002, 4) بأنه "التعلُّم الذي يقدم إلكترونيًا من خلال الإنترنت والشبكة الداخلية، أو عن طريق أقراص الفيديو (CD) أو الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة (DVD)".

ويمكن تصنيف التعلُّم الإلكتروني حسب الدرجة التي يختلف فيها عن إستراتيجيات التعلُّم التقليدي، إلى نمطين اثنين على النحو الآتي:

1- **التعلُّم المتزامن أو المباشر (Synchronous Learning)**:

ويستند هذا النوع من التعلُّم إلى نموذج يحاكي الحصص والمحاضرات الصفية، أو الاجتماعات باستخدام تكنولوجيا الإنترنت. وسمي متزامنًا لأنه يتطلب من أطراف العملية التعليمية التعلمية أن يكونوا حاضرين في الوقت نفسه. وقد صمم لهذا الغرض عديد من الحقائب الإلكترونية والبرمجيات مثل: العروض التفاعلية بشتى أساليبها على الشبكات الداخلية وشبكة الإنترنت، والحوار التفاعلي، وألواح الكتابة الإلكترونية، والصفوف الافتراضية، وغيرها مما يعرف بالأدوات التعاونية التي توفر الاتصال المتزامن بالنص، أو بالصوت والصورة، أو بخليط منها. ويكون التعلم المتزامن بأن يقوم كل طالب بالدخول على موقع الإنترنت أو الشبكة المستخدمة، والتعامل مباشرة مع المعلم؛ حيث يكون التدريب والتعلم معتمدًا على التكنولوجيا التي تعمل في الوقت الحقيقي. ولهذا النوع من التعلم فائدة العفوية والتلقائية والفورية، شريطة أن يكون في الزمان والمكان المناسبين للتلاميذ. ومثال التعلم المتزامن: المؤتمرات، ومنابر الحوار المتلفزة؛ ذلك أنه بالرغم من وجود مسافة بعيدة تفصل الطالب عن المعلم إلا أن كلاً منهما يجب أن يكون موجودًا في المؤتمر أو في غرفة الحوار المتلفز ليكتمل التفاعل بينهما (الشناق، وبني دومي، 2008)، (Jethro, Grace & Thomas, 2012; Bates, 2005; Fallon & Brown, 2003).

2- **التعلُّم غير المتزامن أو غير المباشر (Asynchronous E-learning)**:

يمكِن في بعض الحقائب الإلكترونية التي يعتمد عليها التعلُّم المتزامن تسجيل العروض أو الجلسات التفاعلية لمشاهدتها لاحقا، ليصبح التعلُّم غير متزامن، وهو تعلم معتمد على الشبكات (Web-based)، ويكون عادة على قرص مدمج (CD-ROM) أو عبر شبكة (Local Area Network) استنادًا إلى أسلوب التدرب والتعلم الذاتي. إذ تُقدم المادة الدراسية على قرص مدمج، أو عبر خادم إلى المحطة التي يعمل عليها الطالب، الذي يستطيع دخولها أو استخدامها، دونما حاجة لوجوده مع المعلم في المكان والزمان ذاته. وتكون المادة الدراسية خليطًا من النصوص، والأفلام المرئية والمسموعة، والصور العادية والمتحركة، التي لا تخلو من التقويم

الذاتي. ويتميز التعلم غير المتزامن أنه يعطي فرصة للطالب لمزيد من التحكم والمرونة؛ إذ يستطيع دخول الوسائط الإلكترونية ومشاهدتها والاستماع إليها والتفاعل معها، وإعادة ة ذلك مرات عدة حسب رغبته، في أي وقت يشاء طيلة ساعات اليوم وأيام الأسبوع، وعادة ما تكون إدارة التعلم غير المتزامن ومراقبته وفق نظام لإدارة التعلم (Learning Management system) يتيح للطالب فرصة عبور المادة الدراسية المقررة بوسائل خاصة محددة تسجل تقدم الطالب في تلك المادة (إسماعيل، 2009؛ Fallon & Brown, 2003؛ Bates, 2005).

ونتيجة لتبني نمطي التعلّم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في العملية التعليمية التعلُّمية؛ بزغ نوع خليط آخر هو التعلُّم المدمج (Blended Learning)، وفي هذا النوع من التعلُّم يكون دمج التعلُّم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن بالتعلُّم الصفي المعتاد. ويبرز فيه دور المعلم بوصفه موجهاً ومرشداً للطلبة، وفي الوقت نفسه يظهر دور المتعلم الإيجابي في عملية التعلُّم. فهو تطبيق للإستراتيجيات التعليمية القديمة برؤية المستحدثات التكنولوجية الجديدة في قاعة الدرس، حيث تُستخدم آليات الاتصال الحديثة ووسائطه الإلكترونية.

ويسعى التعلُّم الإلكتروني إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: تطوير نظم التعليم التقليدية وأساليبها، والتوجه نحو تكنولوجيا المستقبل، والاعتماد على التعلُّم الذاتي، وتطوير مهارات المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة وتعزيز تفاعلهم وتواصلهم الإلكتروني مع الطلبة، والإفادة من الصفوف الافتراضية والإنترنت وتحقيق أهداف التعليم بأقصر وأيسر السبل، ومراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين بالسعي لتفريد التعليم، وتوفير بيئة تفاعلية متعددة المصادر وغنية بها، ونشر مفهوم التعليم المستمر في المجتمع لترسيخ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين (السالم، 2004؛ والحلفاوي، 2006؛ والتودري، 2007).

ويعد استخدام التعلُّم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية مظهراً أساسياً من مظاهر التطور، بما يقدمه من برامج تساعد الطلبة على تعلم المواد التي تبدو لهم أنها على درجة مرتفعة من الصعوبة، وتساعد تلك البرامج على تعزيز تحصيلهم، وذلك بما يحصل تنفيذه من إجراءات بسرعة ودقة وإتقان، بأسلوب تفاعلي استكشافي نشط جاذب لانتباه الطلبة، يتضمن بناء مهارات تطبيقية وحل مشكلات حقيقية؛ مما يسهم في تنمية قدرة المتعلم على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات واستخدام المنهج العلمي في البحث والتفكير (شلي، 2002؛ وعباس، والعبسي، 2007).

الدراسات السابقة:

أولًا: لدراسات التي تناولت منصات التعليم عن بعد:

دراسة المطيري (2021) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الفروانية بدولة الكويت، واستُخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (70) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر، واستخدمت وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التخصص في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الأدبي، وقد أوصت بضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق إستراتيجية التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الثانوية وإزالة جميع المعيقات المادية والبشرية والمادية والفنية.

كما هدفت دراسة جودة (2021) إلى معرفة أثر التدريس عن بعد خلال جائحة كرونا في تحصيل طالبات المرحلة الدنيا بجامعة (الأقصى – غزة) لمساق الرياضيات وإستراتيجيات تدريسها ومعوقات طريقة تدريسه وفق المنهجين (التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والوصفي التحليلي)، وتكونت عينتها

من (157) طالبة، وتمثلت أدواتها من اختبار إلكتروني موضوعي على برنامج المودل، وأظهرت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الإلكتروني لدى أفراد العينة، ووجود قوة معوقات التدريس عن بعد جميعها بنسبة (82%) وكان أقواها المعوق الذي جاء في الرتبة الأولى هو "عدم الاستعداد المسبق لطريقة التدريس عن بعد" جميعها بنسبة (98%) أما المعوق في الرتبة الأخيرة من حيث القوة بنسبة (67%) فهو "اختلاف أدواته وبرامجه من محاضر لآخر" وقد أوصى الباحث بعدة توصيات لتطوير التدريس عن بعد في الجامعة ليكون جزءاً من عملية التدريس وليس للطوارئ فقط.

وكشفت دراسة عليه الشمراني وموسى العرياني (2020) عن فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل – منظومة التعليم الموحدة) في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بجدة في مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية والمواطنة، وفق المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (230) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق الاختبار لصالح التطبيق القبلي، وأوصت بضرورة استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل – منظومة التعليم الموحدة) في تنمية المعارف والمهارات الأدائية المختلفة لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

كما كشفت دراسة أحمد وعثمان (Ahmed & Osman, 2019) عن فاعلية منصات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التحصيل والدافعية والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الجامعية، وفق المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (42) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية، قُسموا إلى مجموعتين، التجريبية وعددهم (25) طالباً يستخدمون منصات التعلم الإلكتروني، والمجموعة الضابطة وعددهم (17) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، واستخدمت أداة تمثلت في اختباراً تحصيلياً، ومقياس دافعية التعلم، ومقياس اتجاهات، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة ريما العتيبي (2019) إلى التعرف على أثر نمطي الإنفوجرافيك (الثابت/التفاعلي) على بقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، ثم بناء قائمة بمعايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي (الثابت/التفاعلي) في بيئة تعلم قائمة الويب، وكذلك تصميم بيئة التعلم المقترحة وفقًا للنموذج العام للتصميم التعليمي (addle) تمثلت أداة الدراسة في اختيار التحصيل الدراسي، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (37) طالبة وُزعنَّ بأسلوب عشوائي إلى المجموعتين التجريبيتين، وكانت أبرز النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي الفوري والمؤجل لأداة الدراسة يرجع أثره إلى نمط الإنفوجرافيك المستخدم (الثابت/التفاعلي).

وكشفت دراسة المصري، والأشقر (2018) عن فاعلية المنصة التعليمية أدمودو (Edmodot) في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (40) طالباً من طلاب الصف العاشر قُسموا إلى مجموعتين، واستخدمت اختباراً تحصيلياً، ومقياس اتجاهات، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جواهر العصيمي (2018) إلى قياس أثر استخدام منصات اجتماعية تفاعلية (إدمودو) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، استُخدم المنهج شبه التجريبي

(التصميم ذي المجموعة الواحدة) وتكونت عينتها من (30) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي (علمي)، انتُقينَّ عشوائياً بوصفهن مجموعة تجريبية، استُخدم اختبار التحصيل المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي.

في حين كشفت دراسة المطيري (2018) عن أثر الرحلات الافتراضية البانورامية وثلاثية الأبعاد في تنمية تحصيل مفاهيم منهج العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، استخدمت المنهج شبه التجريبي وتكونت عينتها من (60) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، وقُسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهم (30) طالباً يستخدمون الرحلات الافتراضية البانورامية وثلاثية الأبعاد، ونُفذ لذلك اختبار التحصيل الدراسي أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة العجمية، والربعاني (2018) إلى الكشف عن فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان، استخدمت المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينتها من (52) طالبة من طالبات الصف العاشر قُسمنَّ إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهن (26) طالبة يستخدمن موقعاً تعليمياً تفاعلياً، والمجموعة الضابطة وعددهن (26) طالبة يستخدمن التعليم التقليدي، واستخدمت اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التفكير الناقد أداة للدراسة، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

بينما كشفت دراسة الكاريا والحسن (Alkaria & Alhasssan, 2017) عن فاعلية منصات التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البرمجة والاتجاهات لدى المعلمين أثناء الخدمة، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (40) طالباً مجموعة تجريبية وعددهم (20) طالباً يستخدمون منصات التعليم الإلكتروني، والمجموعة الضابطة وعددهم (20) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، واستخدمت اختباراً تحصيلياً، وبطاقة الملاحظة ومقياس اتجاهات، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلاله (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة أمينة زيادة (2017) الكشف عن أثر استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية (الأدمودو) في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في منهج التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (60) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية مجموعة تجريبية وعددهم (30) طالباً يستخدمون المنصة التعليمية الإلكترونية (الأدمودو)، ومجموعة ضابطة وعددهم (30) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الجعيد (2016) إلى معرفة أثر اختلاف نمط التدوين الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنهج الرياضيات واستخدمت المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينتها من (60) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة الخندق بمحافظة الطائف، قُسموا الى مجموعتين من (30) طالبًا بحيث تستخدم المجموعة الأولى (التدوين الإلكتروني المصغر)، والمجموعة الثانية (التدوين الإلكتروني المكبر) وطُبقتْ أداة

البحث (الاختبار التحصيلي) للمجموعتين، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تستخدم التدوين الإلكتروني المصغر) والمجموعة التجريبية الثانية (تستخدم التدوين الإلكتروني المكبر) في الاختبار التحصيلي البعدي لقياس التحصيل المعرفي لطلاب المرحلة المتوسطة بمنهج الرياضيات لصالح المجموعة الثانية (التدوين الإلكتروني المبكر)، وقد أوصت بضرورة الاستفادة من التدوين الإلكتروني في العملية التعليمية بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وتدريب المعلمين على إنتاج مدونات تعليمية، وخاصة استخدام تطبيقات التدوين الإلكتروني المبكر.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي

هدفت دراسة الطليحي (2020) إلى التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مكتب تعليم وسط الرياض من وجهة نظر المعلمات، وقد أظهرت النتائج أن العوامل المتعلقة بأولياء الأمور الطالبات من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطالبات، وقد أوصت بضرورة متابعة المدرسة وإدارتها للأدوات التي تحتاجها المعلمات داخل الغرفة الصفية والعمل على توفرها لمساندة المعلمة في أداء العملية التعليمية.

وقام الأمين (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التنشئة الاجتماعية الأسرية في التحصيل الدراسي بمدارس الأساس بمحلية كرري، وتكونت عينتها من (100) تلميذ، وتوصلت إلى أن للاستقرار الأسري دوراً إيجابياً في رفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، وأن متابعة الأسرة واهتمامهم بالزيارات المدرسية يسهم في زياد التحصيل الدراسي للأبناء، وأن التفرقة في المعاملة بين الأبناء تؤثر بصورة سلبية في تحصيلهم الدراسي، وأن أغلب الأسر تقوم بالتحفيز والتشجيع للتلاميذ مما أدى إلى رفع تحصيلهم الدراسي.

وكشفت دراسة جواد (2015) عن فاعلية العصف الذهني في تحصيل مادة العلوم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ودافعيتهم نحوها، واستخدمت المنهج شبه تجريبي، وتكونت عينتها من (66) طالباً وطالبه قُسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهم (33) طالباً يستخدمون العصف الذهني، والمجموعة الضابطة وعددهم (33) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بار فين وبأتول (Parveen & Batool, 2012) إلى كشف أثر استخدام التعليم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب المرحلة الثانوية، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (36) طالباً قُسموا إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وعددهم (16) طالباً يستخدمون التعليم (التعلم) التعاوني، والمجموعة الضابطة وعددهم (16) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، واستُخدم الاختبار التحصيلي أداة للدراسة، وتوصلت إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جمال سليمان ورويدة مخلف (2018) إلى كشف فاعلية أنموذج كارين في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في مقرر الدراسات الاجتماعية، واستخدمت المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينتها من (76) طالباً قُسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهم (38) طالباً يستخدمون أنموذج كارين، والمجموعة الضابطة وعددهم (38) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.50) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الجيزاوي، البربري (2018) إلى معرفة فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينتها من (50) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية قُسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهم (25) طالباً يستخدمون الإنفوجرافيك، والمجموعة الضابطة وعددهم (25) طالباً يستخدمون التعليم التقليدي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس حب الاستطلاع لصالح المجموعة التجريبية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: **منهج البحث**: استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي Survey وهو أحد أنواع المنهج الوصفي للحصول على بيانات وافية عن تأثير التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي على تحصيل الطلاب في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

ثانيًا: مجتمع البحث: تكوَّن مجتمع البحث من طلاب الصفوف (الثالث الابتدائي، والأول المتوسط، والثالث الثانوي)، وجميعهم من مدارس تعليم جازان، وقد بلغ عددهم (30662) طالبًا وطالبة، منهم (13095) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثالث الابتدائي، ومنهم (12563) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول المتوسط، وعددهم (5004) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي بإدارة التعليم بمنطقة جازان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (1441-1442هـ)، والبالغ عددهم إجمالًا (187368) طالباً وطالبة، وذلك كما ورد في الدليل الإحصائي من إدارة التعليم بمنطقة جازان، حيث تضم إدارة التعليم ست مكاتب للتعليم وهي (مكتب تعليم العارضة، ومكتب تعليم صامطة، ومكتب تعليم فرسان، ومكتب تعليم أبو عريش، ومكتب تعليم المسارحة والحرث، ومكتب تعليم وسط جازان)، شملت جميع أنواع المدارس (حكومية، التعليم الأهلي، التعليم الأجنبي)، والجدول الآتي يوضح عدد طلاب مجتمع البحث في كل مرحلة تعليمية.

جدول (1) العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث بالمراحل الثلاث حسب الجنس

المرحلة	البنين	البنات	المجموع
الابتدائية	44142	54480	98622
المتوسطة	23726	22410	46136
الثانوية	21329	21281	42610
المجموع			**187368**

ثالثًا: عينة البحث: اختُيرت عينة عشوائية محدودة من مجتمع البحث بمنطقة جازان؛ حيث وقع الاختيار على الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) من خلال كتابة جميع الصفوف في أوراق واختيار صف دراسي من كل مرحلة لدراسة التحصيل باستخدام التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي، واقتُصر على الطلاب بالتعليم العام في المدارس الحكومية فقط، والجدول الآتي يوضح أعداد وتوزيع أفراد عينة البحث حسب النوع (ذكور، وإناث)، وحسب مكاتب التعليم الستة:

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس (ذكور، وإناث) حسب مكاتب التعليم الستة

الصف	الثالث ابتدائي		الأول متوسط		الثالث الثانوي	
مكتب التعليم	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات
العارضة	653	1117	833	941	634	443
صامطة	1418	1859	1406	1853	637	657
المسارحة	985	1629	1097	1252	627	644
فرسان	80	145	97	116	57	51
وسط جازان	1091	1495	1115	1279	529	603
أبو عريش	988	1597	1120	1459	277	845
المجموع	**5253**	**7842**	**5668**	**6895**	**2760**	**3244**

رابعًا: مواد البحث (طرق الحصول على البيانات)

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه اعتُمد على فحص درجات التحصيل الرسمية للطلاب في الصفوف المذكورة عن الفصل الدراسي الثاني للعام 1442هـ-2021م، وذلك في عدد من المواد يمكن توضيحها على النحو الآتي:

جدول (3) المواد المفحوصة في الصفوف الثلاثة

الصف	المادة	عدد الأسئلة	الدرجات	المجموع
الثالث الابتدائي	لغتي	6	6	12
	الرياضيات	6	6	
الأول المتوسط	لغتي الخالدة	6	6	18
	الرياضيات	6	6	
	العلوم	6	6	
الثالث الثانوي	الرياضيات	10	10	40
	الفيزياء	10	10	
	الكيمياء	10	10	
	الأحياء	10	10	

نتائج البحث تفسيرها ومناقشتها:

1- النتائج المرتبطة بالسؤال الأول للبحث: والذي نص على: **ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟** وارتبطت هذه النتائج بفرض البحث الأول، ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي.** وللتحقق من صحة هذا الفرض حُللتْ بيانات سجلات نتائج عدد (13106) من تلاميذ مكاتب التعليم المختلفة بمنطقة جازان بالمادتين، ثم حُسبتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ، وحُسبَ كذلك اختبار (ت) لعينة واحدة One-Sample Test لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والافتراضية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (4) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للمتوسطات المحسوبة والافتراضية لدرجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل (ن= 13106)

المتغير	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة p
لغتي	3	5.37	1.0473	259.2	13105	0.000
الرياضيات	3	4.02	1.4547	80.3		0.000
التحصيل بصفة عامة	6	9.39	2.1585	179.92		0.000

باستقراء النتائج المعروضة في الجدول (4) يتضح الآتي:

بلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي بمادة لغتي (259.2) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والمتوسط الافتراضي (3)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط المحسوب الذي بلغ (5.37)، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (3) حيث بلغ الفارق بينهما (3.39).

وبلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات (80.3) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في درجات التحصيل بمادة الرياضيات والمتوسط الافتراضي (3)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط المحسوب الذي بلغ (4.02)، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (3) حيث بلغ الفارق بينهما (1.02).

وبلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل بصفة عامة (179.92) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والمتوسط الافتراضي (6)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط المحسوب الذي بلغ (9.39)، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (6) حيث بلغ الفارق بينهما (3.39).

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة بين المتوسطين المحسوب والافتراضي في التحصيل بصفة عامة، والتحصيل بمادتي لغتي والرياضيات قد تعود إلى كبر حجم العينة المستخدمة في البحث، حُسبتْ الدلالة العملية (حجم التأثير) للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بالمواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام قوة العلاقة بين المتغيرات ومنه مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$)، التي أشار ممدوح الكناني (2012)، إلى أنه يعطى من العلاقة: $\acute{\eta}^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$ حيث تشير الرموز($\acute{\eta}^2$) إلى حجم التأثير، (df) إلى درجة الحرية، (t) إلى قيمة ت المحسوبة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

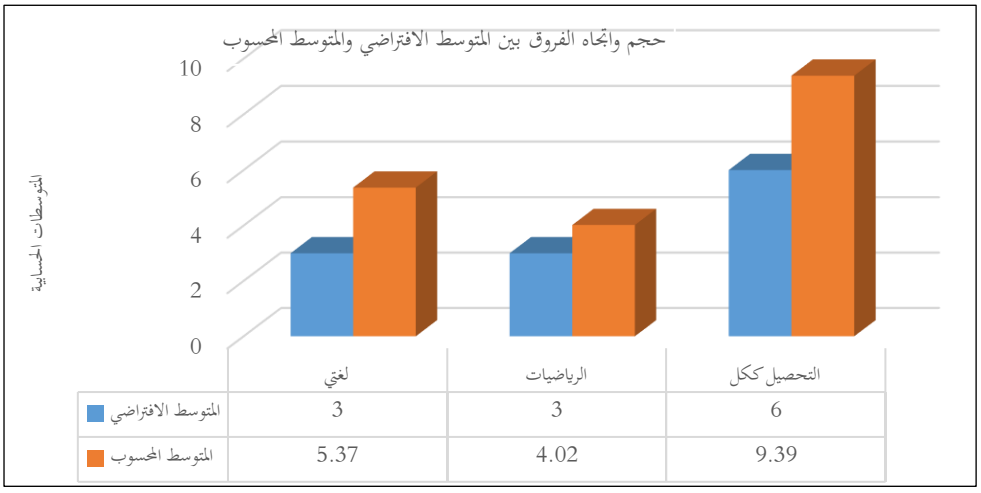
جدول (5) حجم تأثير التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (ن= 13106)

المادة	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة $\acute{\eta}^2$ مقدار حجم التاثير
لغتي	259.2	13105	0.83 كبير
الرياضيات	80.3	13105	0.33 كبير
المجموع	**179.92**	**13105**	**0.71 كبير**

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (5) يتضح الآتي:

- حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي بمادة لغتي كان كبيرًا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) (0.83)؛ مما يعني أن 83% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي بمادة لغتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي.
- حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات كان كبيرا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) (0.33)؛ مما يعني أن 33% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي بمادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي.
- عموماً جاء حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمنطقة جازان كبيرا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) (0.71)؛ مما يعني أن 71% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين المتوسطات المحسوبة والافتراضية لدرجات التحصيل في مادتي لغتي والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة جازان.

شكل رقم (1) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والافتراضية لدرجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي



وفي ضوء ما عُرضَ من نتائج استبُعد الفرض الصفري الأول للبحث، ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي**، وقبول الفرض البديل ونصه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والمتوسط الافتراضي للمجتمع في اختبارات التحصيل في مادتي لغتي والرياضيات لصالح المتوسط المحسوب، وبذلك أُجيب عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: **ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟** بأنه يوجد أثر كبير جدًا للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمنطقة جازان.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (أمينة زيادة، 2017م) و (عثمان، وأروسي، 2016)، والتي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتعلم الإلكتروني في مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ويعزو الباحثون الأثر الكبير للتفاعلات الرقمية في مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين إلى العديد من العوامل التي تلقي بظلالها على هذه المرحلة والتي من أهمها: الرعاية الوالدية وقرب الأسرة من الطفل وحرصهم على تعلمه والمتابعة المستمرة، وتقبل الطفل ذلك واعتماده على الأسرة في المتابعة، وهذا بخلاف ما تواجهه الأسرة في مرحلة المراهقة التي تتسم بالرغبة في الاستقلال والاعتماد على الذات ورفض الوصاية، ومن العوامل المؤثرة ما يتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية والتقنية الإيجابية تراجع مستويات التنمر بين التلاميذ، واستمتاعهم في هذه المرحلة بالتكنولوجيا من صور ملونة وفيديوهات ورسوم متحركة وتفاعلية وموسيقى، وكذلك المحاكاة والألعاب التعليمية التي تشد انتباههم في هذه المرحلة، إضافة إلى اختصار الوقت والجهد عند حل الواجبات تقنيا عبر المنصة، وظهور النتيجة بطريقة مباشرة لمعرفة الحل الصحيح، وذلك يمنح التلاميذ شعورا إيجابيا للمتابعة والاستمرار، وبالمقابل يتحرر الطالب في هذه المرحلة العمرية من المشاعر التي تسيطر عليه... في مرحلة المراهقة، والتي تجعله يركز على الاعتناء بنفسه أكثر، وقد أكدت ذلك دراسة (الطليحي، 2020م)، التي عدَّتْ العوامل المتعلقة بالأسرة من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني للبحث: والذي نص على: **ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟** وارتبطت هذه النتائج بفرض البحث الثاني ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي**. وللتحقق من صحة هذا الفرض والتأكد من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الافتراضية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل بمواد لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم، حُللت بيانات سجلات نتائج عدد (12562) من تلاميذ مكاتب التعليم المختلفة بمنطقة جازان في المواد المذكورة، ثم حُسبتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلاب، وحُسب كذلك اختبار (ت) لعينة واحدة One-Sample Test لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابي والافتراضي لعينة البحث بالمواد المذكورة والمجموع بصفة عامة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (6) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للمتوسطات الحسابية والافتراضية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي (ن= 12562)

المتغير	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة p
لغتي الخالدة	3	3.83	1.6156	57.792	12561	0.000
الرياضيات	3	2.62	1.4755	28.493		0.000
العلوم	3	3.25	1.6850	16.695		0.000
التحصيل بصفة عامة	9	9.71	3.6808	21.587		0.000

باستقراء النتائج المعروضة في الجدول (6) يتضح الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين المتوسط المحسوب لدرجات تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة لغتي الخالدة والمتوسط الافتراضي (3) للمجتمع؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) للاختبار التحصيلي (57.79) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط المحسوب الذي بلغ (3.83)، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (3) حيث بلغ الفارق بينهما (0.83)، مما يدل على وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي مدرستي في التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة جازان.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين المتوسط المحسوب لدرجات تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات والمتوسط الافتراضي (3) للمجتمع؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) للاختبار التحصيلي: (28.49) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط الافتراضي (3)، وهو أعلى من المتوسط المحسوب (2.62) حيث بلغ الفارق بينهما (0.38)، مما يدل على عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي مدرستي في التحصيل بمادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة جازان.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين المتوسط المحسوب لدرجات تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة العلوم والمتوسط الافتراضي (3) للمجتمع؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) للاختبار التحصيلي (16.69) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط المحسوب الذي بلغ (3.25)، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (3) حيث بلغ الفارق بينهما (0.25)، مما يدل على وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي مدرستي في التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة جازان.
- عموماً يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط المحسوب والمتوسط الافتراضي (9) لعينة البحث؛ وهذا ما تؤكده قيمة اختبار (ت) لدرجات التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المواد الثلاثة المذكورة، والتي بلغت (21.587) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط

المحسوب الذي بلغ (9.71)، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (9) حيث بلغ الفارق بينهما (0.71)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المتوسط المحسوب.

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة بين المتوسطات المحسوبة والافتراضية في التحصيل بصفة عامة، والتحصيل في مواد لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم، قد تعود إلى كبر حجم العينة المستخدمة في البحث، وحُسبتْ الدلالة العملية (حجم التأثير) للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بالمواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام مربع إيتا (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

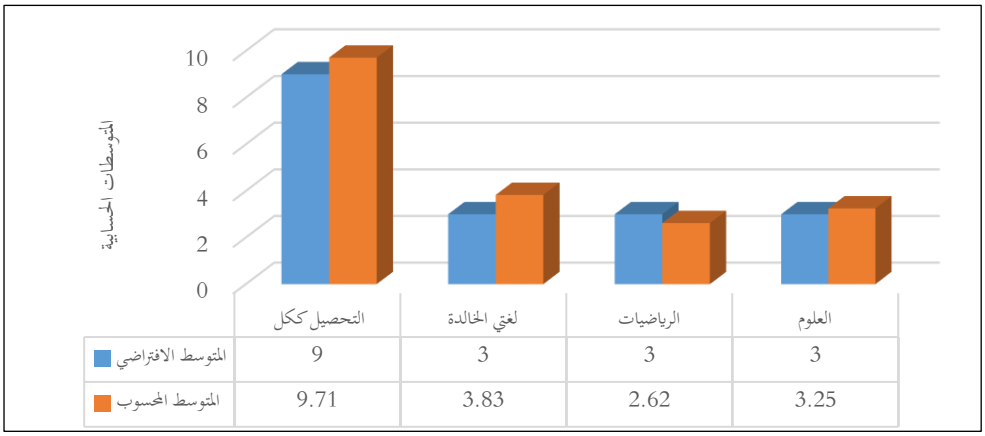
جدول (7) حجم تأثير التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط (ن= 12562)

المادة	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة η^2 / مقدار حجم الاثير
لغتي الخالدة	57.792	12561	0.21 / كبير
الرياضيات	28.493	12561	0.06 / متوسط
العلوم	16.695	12561	0.021 / ضعيف
المجموع	**21.587**	**12561**	**0.036 / ضعيف**

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (7) يتضح الآتي:

- حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي بمادة لغتي الخالدة كان كبيرًا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.21)؛ مما يعني أن 21% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة لغتي الخالدة يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي.
- حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات كان متوسطا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.06)؛ مما يعني أن 6% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي.
- حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي بمادة العلوم كان ضعيفًا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.021)؛ مما يعني أن 2.1% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة العلوم يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي.
- عموماً، جاء حجم التأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصتي في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول المتوسط ضعيفًا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.036)؛ مما يعني أن 3.6% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين المتوسطات المحسوبة والمتوسطات الافتراضية لدرجات التحصيل في مواد لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة جازان.

شكل (2) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والافتراضية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل



وبناءً على ما سبق عرضه من نتائج اتضح عدم وجود تأثير كبير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل بوجه عام، وفي مواد الرياضيات، والعلوم، ووجود فروق في التحصيل في مادة لغتي الخالدة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

وفي ضوء ما عُرض من نتائج وبعد قبول الفرض الصفري الثاني للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسط المحسوب لدرجات تلاميذ عينة البحث من طلاب الصف الأول المتوسط والمتوسط الافتراضي للمجتمع في اختبارات التحصيل في مواد لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم**، وبذلك أُجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: **ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الأول المتوسط؟** بأنه يوجد أثر ضعيف للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بمحافظة جازان.

اختلفت النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المرحلة المتوسطة عينةً للبحث، وهي دراسة كلٍ من (الشمراني، والعرياني، 2020) و(السهلي، والظاهر، والكيتوني، 2019) و(المطيري، 2018) و(الحازمي، 2018) و(الجعيد، 2016)، والتي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتعلم الإلكتروني في مستوى التحصيل الدراسي للمجموعات التجريبية في الاختبار البعدي. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطالب ينتقل في المرحلة المتوسطة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج الجسدي، وغالبا تسمى بمرحلة (المراهقة)، والتي تشهد تطورًا اجتماعيًا وجسديا وعاطفيا واضحا، أبرز ملامحه البحث عن الهوية والسعي من أجل الاستقلال، زيادة الاهتمام بالمظهر الخارجي والتركيز على النفس، الشعور الضمني بالحزن والاكتئاب الذي يؤدي إلى الإقدام على بعض التصرفات الخاطئة والمزاجية، وزيادة التوتر من العمل المدرسي الصعب، كل هذه العوامل تؤثر في مستوى الطالب وأدائه التحصيلي ورغبته في التفوق والمنافسة، من جهة أخرى يظهر في هذه المرحلة العمرية رغبة الطالب في الاعتماد على نفسه ورفضه لوصاية الوالدين، وذلك خلاف المرحلة الابتدائية التي يظهر تأثير فيها الرعاية الوالدية جليا على سلوك الطفل وأدائه الدراسي. أخيراً يغيب في المرحلة المتوسطة ضغط اختبارات (القدرات والتحصيلي) التي تؤثر تأثيرًا كبيراً ومصيرياً في مستقبل الطالب وتوجيه مساره العلمي مما يؤدي إلى بعض التراخي في التحصيل الدراسي.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث للبحث: والذي نص على: **ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟** وارتبطت هذه النتائج بفرض البحث الأول ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي.** وللتحقق من صحة هذا الفرض، والتأكد من وجود فروق بين المتوسطات المحسوبة والمتوسطات الافتراضية لدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل بمواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، والتحصيل العام، حُللتْ بياناتُ سجلات نتائج عدد (6003) من طلاب مكاتب التعليم المختلفة بمحافظة جازان بالمواد المذكورة، ثم حُسبَتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلاب، وحُسب كذلك اختبار (ت) لعينة واحدة One-SampleTest لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والافتراضية، ويمكن توضيح ذلك استناداً إلى الجدول الآتي:

جدول (8) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي (ن= 6003)

المتغير	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة p
الرياضيات	5	2.96	1.7367	102.66	6002	0.000
الفيزياء	5	3.4	2.1452	57.72		0.000
الكيمياء	5	3.93	2.3638	34.95		0.000
الأحياء	5	3.21	1.9848	70.06		0.000
التحصيل بصفة عامة	20	13.24	6.1945	84.56		0.000

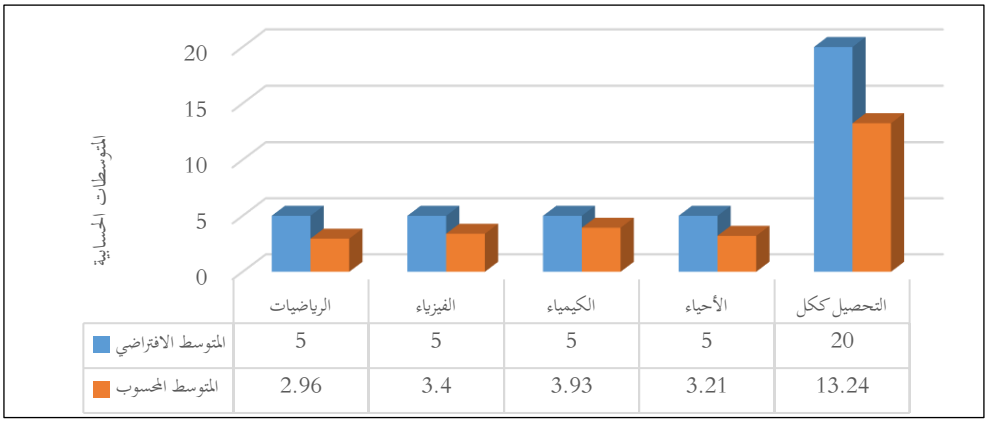
باستقراء النتائج المعروضة في الجدول (8) يتضح الآتي:

- بلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات (102.66) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغت (2.94) والمتوسط الافتراضي (5)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط الافتراضي، حيث بلغ الفارق بين المتوسطين (2.04)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- بلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء (57.72) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغت (3.4) والمتوسط الافتراضي (5)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط الافتراضي، حيث بلغ الفارق بين المتوسطين (1.6)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

- بلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء (34.95) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغت (3.93) والمتوسط الافتراضي (5)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط الافتراضي، حيث بلغ الفارق بين المتوسطين (1.07)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- بلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي في مادة الأحياء (70.06) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغت (3.21) والمتوسط الافتراضي (5)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط الافتراضي، حيث بلغ الفارق بين المتوسطين (1.79)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- بلغت قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي العام (في المواد الأربعة بصفة عامة) (84.56) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وبذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغت (13.24) والمتوسط الافتراضي (20)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط الافتراضي، حيث بلغ الفارق بين المتوسطين (6.76)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل العام لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

يتضح من النتائج سالفة الذكر أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الافتراضية في درجات تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء والتحصيل العام؛ حيث كانت الفروق لصالح المتوسطات الافتراضية، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين المتوسطات المحسوبة والافتراضية لدرجات التحصيل في مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، والتحصيل بصفة عامة لدى طلاب الصف الثالث الثاني بمنطقة جازان.

شكل (3) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والافتراضية لدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل



	الرياضيات	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء	التحصيل ككل
المتوسط الافتراضي	5	5	5	5	20
المتوسط المحسوب	2.96	3.4	3.93	3.21	13.24

وفي ضوء ما عُرض من نتائج وبعد قبول الفرض الصفري الثالث للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في التحصيل الدراسي**، وبذلك أُجيب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: **ما أثر التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟** بأنه لا يوجد أثر للتفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة جازان.

تختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المرحلة الثانوية عينةً للبحث، وهي دراسة كلٍ من: (المطيري، 2021)، (العتيبي، 2019)، (المصري، والأشقر، 2018)، (العصيمي، 2018)، (العجيمية، والربعاني، 2018)، (زيادة، 2017)، (سلامة، وخميس، والعجيب، 2015).

والتي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتعلم الإلكتروني في المجموعة في الاختبار البعدي، وتظهر هذه النتيجة تطابقا مع منحنى النتائج العامة للاختبارات التحصيلية لطلاب المرحلة الثانوية حيث حققت المملكة العربية السعودية متوسطاً بلغت نسبته (61.68) للبنين، وعلى مستوى إدارة التعليم (59.56). وبالنسبة للبنات كان متوسط الدرجة التي حققتها المملكة (68.80)، وعلى مستوى إدارة التعليم (64.83).

وقد يتبادر إلى الذهن بأن هذه النتيجة محلية أو محصورة في منطقة دون أخرى بينما يثبت الواقع الفعلي والدراسات الدولية والأبحاث أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية من سمات نواتج التعلم في معظم البلدان العربية، وهذا ما عرضته دراسة (أحمد؛ ويس، 2012)، والتي توصلت إلى أبرز أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والطلبة من الجنسين وهي:

- عوامل اجتماعية ونفسية ومدرسية.
- كثرة استخدام الهاتف الجوال، ووسائل الترفيه ومشتتات الانتباه.
- عدم وجود محفزات لإثارة ذكاء الطلبة
- كثرة أعداد الطلاب في الصف وصعوبة المناهج الدراسية، كثرة الغياب، قصور في استخدام الوسائل التعليمية، عدم تفعيل الثواب والعقاب، قلة محاسبة الطلاب المقصرين وازدحام الجدول الدراسي.

النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع للبحث: والذي نص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)؟ وارتبطت هذه النتائج بفروض البحث الصفرية الرابع والخامس والسادس ونصها:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي.

وللتحقق من صحة الفروض الثلاثة السابقة، والتأكد من وجود فروق في التحصيل بين أفراد عينة البحث من تلاميذ الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)،

فُحصتْ درجات تحصيل الطلاب في الصفوف المذكورة عن العام الدراسي (1442هـ-2021م) بمجموعة متنوعة من المواد الدراسية؛ ثم حُسبتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلاب، وحُسب كذلك اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعينة البحث (ذكر، أنثى)، ويمكن توضيح ذلك في الآتي:

أ- تحديد الفروق بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل وفق متغير الجنس

ارتبطت النتائج المعروضة بالفرض الصفري الرابع للبحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي، والجداول الآتية توضح ذلك:

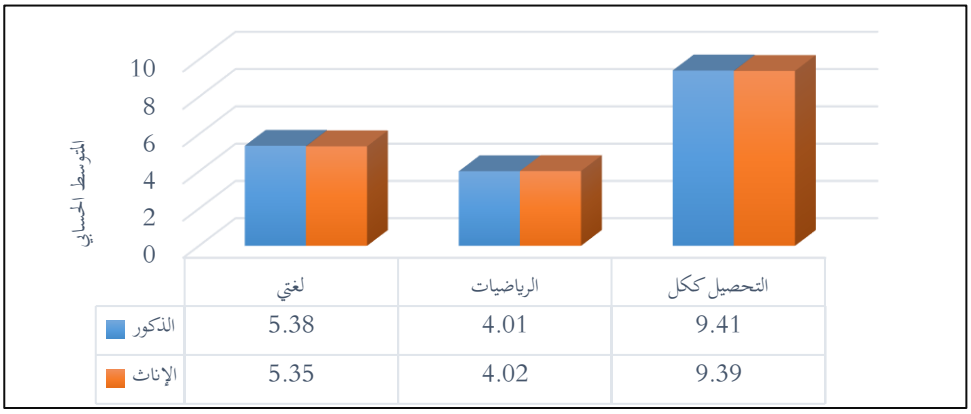
جدول (9) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الاختبار التحصيلي في مادتي الرياضيات ولغتي (ن= 13106)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة ρ
لغتي	ذكور	5264	5.38	1.0775	13104	1.582	0.114
	إناث	7842	5.35	1.0265			
الرياضيات	ذكور	5264	4.01	1.4434		0.101	0.920
	إناث	7842	4.02	1.4624			
التحصيل بصفة عامة	ذكور	5264	9,41	2.1766		0.729	0.466
	إناث	7842	9.38	2.1464			

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول رقم (9) يتضح الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي درجات التحصيل الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتي؛ حيث بلغت قيمة (ت) (1.582)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.114)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي درجات التحصيل الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) بين (0.101)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.920)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05).
- عموماً يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات التحصيل الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بصفة عامة (مجموع التحصيل في المادتين)؛ حيث بلغت قيمة (ت) بين (0.729)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة بين (0.466)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجات التحصيل في مادتي لغتي والرياضيات بمنطقة جازان:

شكل (4) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات تحصيل الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي



ويتضح مما سبق التقارب الواضح بين درجات الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي، ويؤكد ذلك المتوسط العام للنسب المئوية لكليهما في الإجابات الصحيحة عن الفقرات الاختبارية بالمواد المذكورة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات الذكور للفقرات الاختبارية (78,86%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات الإناث للفقرات الاختبارية (79.05%)، وهو ما يؤكد عدم وجود فروق في التحصيل بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مكاتب التعليم بمنطقة جازان.

وبناء على ما سبق عرضه من نتائج اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بصفة عامة، في مادتي: لغتي، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؛ لذا قُبِلَ الفرض الصفري الرابع من هذا البحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي.**

ب- تحديد الفروق بين طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل وفق متغير الجنس

ارتبطت النتائج المعروضة بالفرض الصفري الخامس للبحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (10) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي (ن= 12562)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة ρ
لغتي الخالدة	ذكور	5668	3.53	1.6766	12560	19.4	0.000
	إناث	6894	4.08	1.5180			
الرياضيات	ذكور	5668	2.58	1.5669		2.71	0.007
	إناث	6894	2.65	1.3951			
العلوم	ذكور	5668	3	1.7147		14.99	0.000
	إناث	6894	3.45	1.6326			
المجموع	**ذكور**	**5668**	**9.12**	**3.9327**		**16.55**	**0.000**
	إناث	**6894**	**10.2**	**3.3844**			

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (10) يتضح الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في الاختبار التحصيلي في مادة لغتي الخالدة؛ حيث بلغت قيمة (ت) (19.4)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (4.08)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ: (3.53)، بمقدار (0.56).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل في مادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) (2.71)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.007)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (2.65)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (2.58)، بمقدار (0.07).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل في مادة العلوم؛ حيث بلغت قيمة (ت) (14.99)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.45)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (3)، بمقدار (0.45).
- عموماً يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث في التحصيل بصفة عامة؛ حيث بلغ قيمة اختبار (ت) لدرجات التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المواد الثلاثة

المذكورة، والتي بلغت (16.55) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث الذي بلغ المتوسط الحسابي لها (10.2)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (9.12) حيث بلغ الفارق بينهما (1.08)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في التحصيل.

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة بين مجموعتي الذكور والإناث في التحصيل بصفة عامة، والتحصيل في مواد: لغتي الخالدة، والرياضيات، والعلوم قد تعود إلى كبر حجم العينة المستخدمة في البحث؛ حيث جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات صغيرة جدًا، حُسبتْ الدلالة العملية (حجم التأثير) الذي يحدثه متغير النوع في تحصيل الذكور والإناث في المواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (11) حجم تأثير متغير النوع في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

المتغير	المجموعة	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة $\acute{\eta}^2$ / مقدار حجم الاثير
لغتي الخالدة	ذكور	19.4	12560	0.03
	إناث			ضعيف
الرياضيات	ذكور	2.71	12560	0.001
	إناث			ضعيف
العلوم	ذكور	14.99	12560	0.018
	إناث			ضعيف
المجموع	**ذكور**	**16.55**	**12560**	**0.021**
	إناث			**ضعيف**

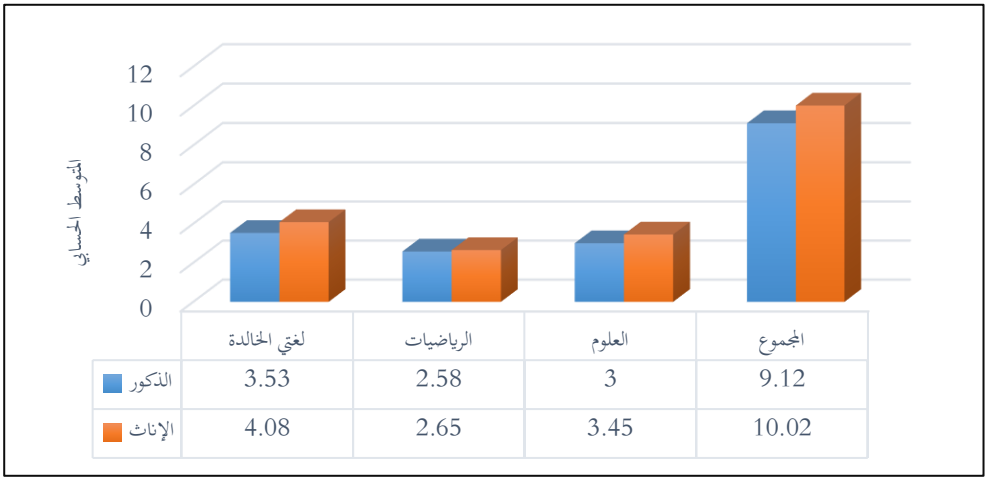
وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (11) يتضح الآتي:

- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي في مادة لغتي الخالدة كان ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) (0.03)؛ مما يعني أن 3% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة لغتي الخالدة يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة لغتي الخالدة تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات كان ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) (0.001)؛ مما يعني أن 0.1% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي في مادة العلوم كان ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) (0.018)؛ مما يعني أن 0.18% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم

وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة العلوم تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.

- عموما، جاء حجم التأثير لمتغير الجنس: (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.021)؛ مما يعني أن 2.1% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطات مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول المتوسط وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجات التحصيل في المواد المذكورة بمحافظة جازان.

شكل (5) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل في مواد: لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم



ويتضح مما سبق التقارب الواضح بين درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي ويؤكد ذلك المتوسط العام للنسب المئوية لكليهما في الإجابات الصحيحة عن الفقرات الاختبارية بالمواد المذكورة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات الذكور للفقرات الاختبارية (50.64%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات الإناث للفقرات الاختبارية (56.65%)، وهو ما يؤكد تقارب النسب المئوية بدرجة كبيرة جدًا، وعدم وجود فروق في التحصيل بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي بمكاتب التعليم بمنطقة جازان.

وبناء على ما سبق عرضه من نتائج اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بصفة عامة، وبمواد: لغتي الخالدة، والرياضيات، والعلوم، لدى طلاب الصف الأول المتوسط الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؛ لذا قُبِلَ الفرض الصفري الخامس من هذا البحث، ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي.**

ج- تحديد الفروق بين طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل وفق متغير الجنس

ارتبطت النتائج المعروضة بالفرض الصفري السادس للبحث، ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول رقم (12) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي (ن= 6003)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة ρ
الرياضيات	ذكور	2760	2.55	1.5581	6001	6.42	0.000
	إناث	3234	2.83	1.8657			
الفيزياء	ذكور	2760	2.85	1.8276		18.96	0.000
	إناث	3234	3.86	2.2829			
الكيمياء	ذكور	2760	3.35	1.9662		18.41	0.000
	إناث	3234	4.42	2.5540			
الأحياء	ذكور	2760	2.78	1.7557		15.72	0.000
	إناث	3234	3.56	2.0951			
المجموع	**ذكور**	**2760**	**11.54**	**4.9073**		**20.79**	**0.000**
	إناث	**3234**	**14.68**	**6.7818**			

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول رقم (12) يتضح الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في درجات التحصيل في مادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) (6.42)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (2.83)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (2.55) بمقدار (0.28).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل في مادة الفيزياء؛ حيث بلغت قيمة (ت) (18.96)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.86)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (2.85) بمقدار (1.01).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل في مادة الكيمياء؛ حيث بلغت قيمة (ت) (18.41) وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (4.42)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (3.35) بمقدار (1.07).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل في مادة الأحياء؛ حيث بلغت قيمة (ت) (15.72)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.56)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (2.78) بمقدار (0.78).
- عموماً يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث في التحصيل بصفة عامة؛ حيث بلغ قيمة اختبار (ت) لدرجات التحصيل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المواد الثلاثة المذكورة، والتي بلغت (20.79) بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مجموعة الإناث والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (14.68)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور الذي بلغ (11.54) حيث بلغ الفارق بينهما (3.14)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في التحصيل.

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة بين مجموعتي الذكور والإناث في التحصيل بصفة عامة، والتحصيل بمواد الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، قد تعود إلى كبر حجم العينة المستخدمة في البحث، حُسبتْ الدلالة العملية (حجم التأثير) الذي يحدثه متغير النوع في تحصيل الذكور والإناث بالمواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام مربع إيتا (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13) حجم تأثير متغير النوع في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي

المتغير	المجموعة	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة η^2 / مقدار حجم الاثير
الرياضيات	ذكور	6.42	6001	0.007
	إناث			ضعيف
الفيزياء	ذكور	18.96		0.055
	إناث			ضعيف
الكيمياء	ذكور	18.41		0.051
	إناث			ضعيف
الأحياء	ذكور	15.72		0.038
	إناث			ضعيف
المجموع	**ذكور**	**20.79**		**0.064**
	إناث			**متوسط**

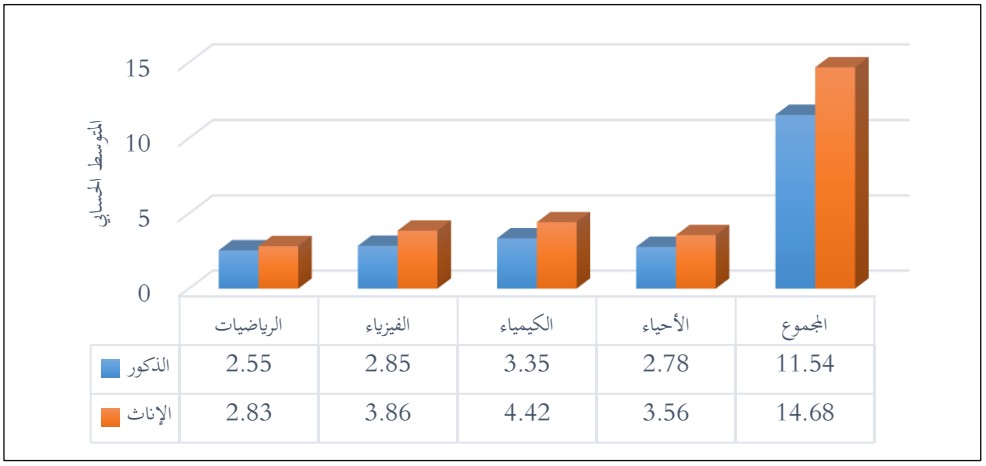
وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (13) يتضح الآتي:

- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات كان ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.007)؛ مما يعني أن 0.7% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة

الرياضيات تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.

- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء كان ضعيفاً طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.055)؛ مما يعني أن 5.5% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء جاء ضعيف طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.051)؛ مما يعني أن 5.1% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي بمادة الأحياء جاء ضعيف طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.038)؛ مما يعني أن 3.8% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة الأحياء يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الأحياء تُعزى لمتغير الجنس، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- عموماً، جاء حجم التأثير لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي متوسط طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2): (0.064)؛ مما يعني أن 6.4% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي يرجع إلى تأثير متغير الجنس، وهذا يؤكد وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي تُعزى لمتغير الجنس، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الأول الثانوي بالمواد المذكورة.

شكل رقم (6) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي



	الرياضيات	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء	المجموع
الذكور	2.55	2.85	3.35	2.78	11.54
الإناث	2.83	3.86	4.42	3.56	14.68

وبناء على ما سبق عرضه من نتائج اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بصفة عامة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؛ لذا رُفض الفرض الصفري السادس من هذا البحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي، وقبول الفرض البديل ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي لصالح الإناث (طالبات الصف الثالث الثانوي).

وفي ضوء ما عُرض من نتائج مرتبطة بالسؤال الرابع من هذا البحث تبين عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وبين الذكور والإناث من طلاب الصف الأول المتوسط، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث من طلاب الصف الثالث الثانوي، وبذلك أُجيب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)؟** بأنه لا توجد فروق في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط) تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)، في حين توجد فروق في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

تعزز هذه النتيجة بنتائج الطلبة والطالبات في اختبارات القدرات العامة والاختبارات التحصيلية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021)، حيث جاء متوسط نتائج الطالبات أعلى من متوسط نتائج الطلاب وهي الآتي:

جدول (14) الفروق بين نتائج اختبارات الطلبة والطالبات في اختبارات القدرات العامة والاختبارات التحصيلية للعام الدراسي 1441هـ

م	النتائج	بنين	بنات
1	متوسط نتائج الاختبارات القدرات العامة على مستوى المملكة.	63.90	68.34
2	متوسط نتائج الاختبارات القدرات العامة على مستوى إدارة التعليم.	60.54	663.12
3	متوسط نتائج الاختبارات التحصيلية على مستوى المملكة.	61.68	68.80
4	متوسط نتائج الاختبارات التحصيلية على مستوى إدارة التعليم.	59.56	64.83

يدعم النتائج السابقة التقرير المشترك بين التعليم وتقرير البنك الدولي الذي يؤكد الفروق الواضحة بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الإناث، وقد سجلت العديد من الدول نتائج مشابهه مثل عمان التي سجلت أعلى فرق بين الذكور والإناث (وزارة التربية والتعليم، البنك الدولي، 2012، 25)، وفلسطين التي كان للإناث فيها النصيب الأوفر من المعدلات المرتفعة، وحيث بلغت نسبة الإناث 70% من العشر الأوائل مقابل 30% للذكور (علي، 2016). أيد ذلك عدد من الدراسات في مختلف الدول العربية كمصر والبحرين والإمارات وتونس واليمن والتي استعرضتها دراسة البادري والكندري (2019)، حيث توصلت إلى أن الأسباب الرئيسية لتفوق الإناث على الذكور في التحصيل العلمي تتمثل في كون الإناث أكثر انضباطا في الدوام وفي حسن الإصغاء والالتزام بالتعليمات والتركيز وأداء الواجبات، كما تتفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعليم، أما الأسباب الثانوية لتفوق الإناث فهي تتمثل في ارتفاع معدلات التسرب لدى الذكور، امتلاك الإناث للمهارات الحركية الدقيقة وضبط النفس، والجو الأسري، والحرص على إثبات الذات، إضافة إلى جدية المعلمات في تطبيق مهارات تدريسية أكثر من المعلمين.

5-النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس للبحث: والذي نص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) تُعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)؟** وارتبطت هذه النتائج بفروض البحث الصفرية السابع والثامن والتاسع ونصها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي، تُعزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

وللتحقق من صحة الفروض السابقة، والتأكد من وجود فروق في التحصيل بين أفراد عينة البحث تُعزى لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم فُحصتْ درجات تحصيل الطلاب في الصفوف المذكورة في العام الدراسي 1442هـ-2021م؛ ثم حُسبتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلاب، وكذلك حُسب اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعينة البحث حسب الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول الآتية:

أ- تحديد الفروق بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل وفق متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

ارتبطت النتائج المعروضة بالفرض الصفري السابع للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)**، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (15) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الاختبار التحصيلي بمادتي الرياضيات ولغتي وفق متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (ن= 13106)

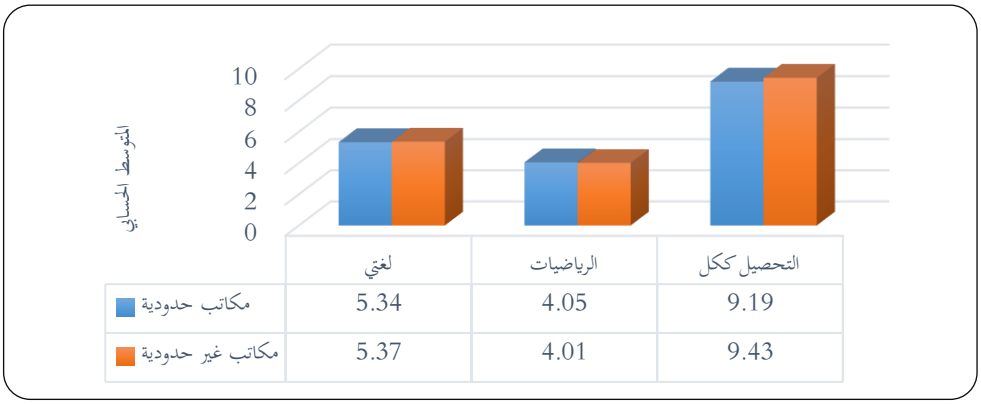
المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة ρ
لغتي	حدودي	2082	5.34	1.1065	13104	1.366	0.172
	غير حدودي	11024	5.37	1.0357			
الرياضيات	حدودي	2082	4.05	1.4490		1.028	0.304
	غير حدودي	11024	4.01	1.4558			
التحصيل بصفة عامة	**حدودي**	**2082**	**9.19**	**2.2289**		**4.375**	**0.000**
	غير حدودي	**11024**	**9.43**	**2.1431**			

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (15) يتضح الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة لغتي؛ حيث بلغت قيمة (ت) بين (1.366)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.172)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين (5.34)، (5.37) بفارق (0.03) مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل في مادة لغتي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) بين (1.028)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.304)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين (4.05)، (4.01) بفارق (0.04) مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل في مادة الرياضيات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في الاختبار التحصيلي في مادتي: الرياضيات ولغتي؛ حيث بلغت قيمة (ت) بين (4.357)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم غير الحدودية، والتي بلغ المتوسط الحسابي لها (9.43) بفارق (0.23) عن المتوسط الحسابي للمكاتب الحدودية الذي بلغ المتوسط الحسابي لها (9.19).

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة في التحصيل بصفة عامة بين مجموعتي البحث تبعًا للموقع الجغرافي، قد تعود إلى كبر حجم العينة المستخدمة في البحث؛ حيث جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات صغيرة جدًا، حُسبتْ الدلالة العملية (حجم التأثير) الذي يحدثه متغير النوع في تحصيل الذكور والإناث بالمواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$)، حيث بلغ حجم تأثير الموقع الجغرافي في التحصيل الدراسي بصفة عامة (0.002)، وهو حجم تأثير ضعيف جدًا، مما يعني أن 0.2% من التباين الكلي (المفسر) الحادث لتحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة جازان يرجع إلى تأثير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم؛ فعلى الرغم من وجود فروق في التحصيل بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التلاميذ الذين ينتمون إلى المكاتب التعليم غير الحدودية فإن حجم تأثير الموقع الجغرافي في التحصيل جاء ضعيفًا جدا لدرجة يمكن إهماله، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطي المجموعتين وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) لدرجات الاختبار التحصيلي في مادتي لغتي والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمنطقة جازان.

شكل (7) التمثيل البياني للمتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للاختبار التحصيلي بمادتي الرياضيات ولغتي وفق الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي – غير حدودي)



وبناء على ما سبق اتضح عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بمادتي الرياضيات ولغتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي تُعزى لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)؛ لذا فقد قُبل الفرض الصفري السابع للبحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التحصيل الدراسي، تُعزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

ب– تحديد الفروق بين طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل وفق متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي):

ارتبطت النتائج المعروضة بالفرض الصفري الثامن للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي، تُعزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)**، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (16) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول المتوسط التحصيل في مواد (لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم) متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (ن=12562)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة ρ
لغتي الخالدة	حدودي	5031	3.73	1.5706	12560	5.625	0.000
	غير حدودي	7531	3.89	1.6418			
الرياضيات	حدودي	5031	2.57	1.4513		3.374	0.001
	غير حدودي	7531	2.66	1.4904			
العلوم	حدودي	5031	3.21	1.6562		2.138	.033
	غير حدودي	7531	3.27	1.7035			
التحصيل بصفة عامة	**حدودي**	**5031**	**9,51**	**3.5841**		**4.807**	**0.000**
	غير حدودي	**7531**	**9.83**	**3.7389**			

وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (16) يتضح الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول المتوسط وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة لغتي الخالدة؛ حيث بلغت قيمة (ت) (5.576)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم غير الحدودية التي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.89) بفارق (0.16) عن المتوسط الحسابي لمكاتب التعليم الحدودية التي بلغ متوسطها الحسابي (3.73)، مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل بمادة لغتي الخالدة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول المتوسط وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) (3.356)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم غير الحدودية التي بلغ المتوسط الحسابي لها (2.66) بفارق (0.09) عن المتوسط الحسابي لمكاتب التعليم الحدودية التي بلغ متوسطها الحسابي (2.57)، مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل بمادة الرياضيات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول المتوسط وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة العلوم الخالدة؛ حيث بلغت قيمة (ت) (2.126)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.033)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم غير الحدودية التي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.27) بفارق (0.06) على المتوسط الحسابي لمكاتب التعليم الحدودية التي بلغ متوسطها الحسابي (3.21)، مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل بمادة العلوم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول المتوسط وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل بصفة عامة (في المواد الثلاثة)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (4.807)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم غير الحدودية التي بلغ المتوسط الحسابي لها (3.73) بفارق (0.31) عن المتوسط الحسابي لمكاتب التعليم الحدودية التي بلغ متوسطها الحسابي (3.58)، مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل في المواد الثلاثة.

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة في التحصيل بصفة عامة بين مجموعتي البحث تبعًا للموقع الجغرافي، قد تعود إلى كبر حجم العينة المستخدمة في البحث؛ حيث جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين في

درجات التحصيل بالمواد الثلاثة بصفة عامة، ولكل مادة على حدة صغيرة جدًا، حُسبتْ الدلالة العملية (حجم التأثير) الذي يحدثه متغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالمواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام مربع إيتا (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (17) حجم تأثير متغير الموقع الجغرافي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

المتغير	المجموعة	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة η^2 / مقدار حجم التأثير
لغتي الخالدة	مكاتب حدودية	5.625	12560	0.002
	مكاتب غير حدودية			ضعيف
الرياضيات	مكاتب حدودية	3.374	12560	0.001
	مكاتب غير حدودية			ضعيف
العلوم	مكاتب حدودية	2.138	12560	0.000
	مكاتب غير حدودية			ضعيف
المجموع	**مكاتب حدودية**	**4.807**	**12560**	**0.002**
	مكاتب غير حدودية			**ضعيف**

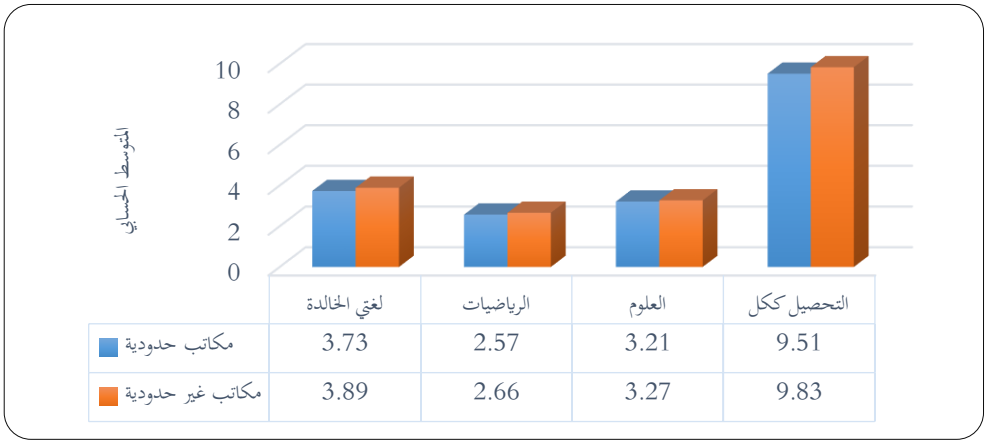
وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (17) يتضح الآتي:

- حجم التأثير لمتغير الموقع الجغرافي (مكاتب تعليم حدودية، مكاتب تعليم غير حدودية) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة لغتي الخالدة جاء ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.002)؛ مما يعني أن 0.2% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي في مادة لغتي الخالدة يرجع إلى تأثير متغير الموقع الجغرافي، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي في مادة لغتي الخالدة تُعْزى لمتغير الموقع الجغرافي، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- حجم التأثير لمتغير الموقع الجغرافي (مكاتب تعليم حدودية، مكاتب تعليم غير حدودية) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات جاء ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2): (0.001)؛ مما يعني أن 0.1 % من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي بمادة الرياضيات يرجع إلى تأثير متغير الموقع الجغرافي، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات تُعْزى لمتغير الموقع الجغرافي، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.
- حجم التأثير لمتغير الموقع الجغرافي (مكاتب تعليم حدودية، مكاتب تعليم غير حدودية) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم جاء ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.000)؛ مما يعني أنه لا يوجد تأثير على الإطلاق في التحصيل الدراسي في مادة العلوم يرجع إلى تأثير متغير الموقع الجغرافي، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين طلاب الصف

الأول المتوسط في التحصيل الدراسي في مادة العلوم تُعْزى لمتغير الموقع الجغرافي، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة.

- عموماً، جاء حجم التأثير لمتغير الموقع الجغرافي (مكاتب تعليم حدودية، مكاتب تعليم غير حدودية) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ضعيفاً جدا طبقًا لمؤشرات كوهين لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) (0.002)؛ مما يعني أن 0.2% من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي يرجع إلى تأثير متغير الموقع الجغرافي، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي بوجهٍ عام تُعْزى لمتغير الموقع الجغرافي، وإنما جاءت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) نظرًا لكبر حجم العينة المفحوصة، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطي المجموعتين وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) لدرجات التحصيل في مواد: لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم، والتحصيل بصفة عامة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة جازان.

شكل (8) التمثيل البياني للمتوسط الحسابي لدرجات التحصيل لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مواد لغتي الخالدة والرياضيات والعلوم وفق الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي– غير حدودي)



ويتضح مما سبق التقارب بين درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي وفق الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)، ويؤكد ذلك المتوسط العام للنسب المئوية لكليهما في الإجابات الصحيحة عن الفقرات الاختبارية بالمواد المذكورة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات تلاميذ مكاتب التعليم غير الحدودية للفقرات الاختبارية (55.57%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات طلاب المدارس بمكاتب التعليم الحدودية للفقرات الاختبارية (51.7%)، وهو ما يشير إلى تقارب النسب المئوية بين مكاتب التعليم الحدودية ومكاتب التعليم غير الحدودية؛ حيث بلغ الفارق بينهما (3.87%)، وهي نسبة منخفضة، الأمر الذي يؤكد عدم وجود فروق في التحصيل بين طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي في مكاتب التعليم الحدودية وغير الحدودية بمنطقة جازان.

وبناء على ما سبق اتضح عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي تُعْزى لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)؛ لذا فقد تم قبول الفرض الصفري الثامن للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند**

مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التحصيل الدراسي، تُعْزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

ج- تحديد الفروق بين طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل وفق متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي):

ارتبطت النتائج المعروضة بالفرض الصفري التاسع للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي، تُعْزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)**، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول رقم (18) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل وفق متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (ن=6003)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة ρ
الرياضيات	حدودي	2371	2.76	1.8211	6001	2.169	0.027
	غير حدودي	3632	2.65	1.6783			
الفيزياء	حدودي	2371	3.43	2.2247		0.896	0.364
	غير حدودي	3632	3.38	2.0918			
الكيمياء	حدودي	2371	4.04	2.4572		2.812	0.005
	غير حدودي	3632	3.86	2.2984			
الأحياء	حدودي	2371	3.2	2.0013		0.083	0.934
	غير حدودي	3632	3.2	1.9743			
التحصيل بصفة عامة	**حدودي**	**2371**	**13.43**	**6.5727**		**1.952**	**0.051**
	غير حدودي	**3632**	**13.11**	**5.9321**			

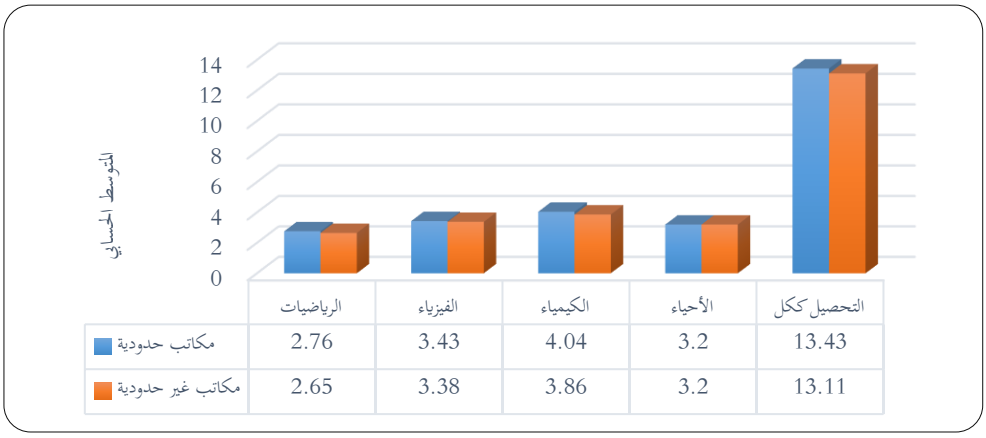
وبقراءة النتائج الواردة في الجدول (18) يتضح الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) (2.169)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.027)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم الحدودية التي بلغ المتوسط الحسابي لها (2.76) بفارق (0.16) عن المتوسط الحسابي لمكاتب التعليم غير الحدودية التي بلغ متوسطها الحسابي (2.65)، مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل في مادة الرياضيات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة الفيزياء؛ حيث بلغت قيمة (ت) (0.896)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.364)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة الكيمياء؛ حيث

بلغت قيمة (ت) (2.812) وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.005)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهي مكاتب التعليم الحدودية التي بلغ المتوسط الحسابي لها (4.04) بفارق (0.17) عن المتوسط الحسابي لمكاتب التعليم غير الحدودية التي بلغ متوسطها الحسابي (3.86)، مما يدل على التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية للمجموعتين (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل في مادة الكيمياء.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في مادة الأحياء؛ حيث بلغت قيمة (ت) (0.083) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.934)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) في درجات التحصيل بصفة عامة (في المواد الأربع)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (1.952)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.051)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطي المجموعتين وفق متغير الموقع الجغرافي (حدودي، غير حدودي) لدرجات التحصيل في مواد لغتي الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، والتحصيل بصفة عامة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة جازان.

شكل رقم (9) التمثيل البياني للمتوسط الحسابي لدرجات التحصيل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وفق الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي– غير حدودي)



ويتضح مما سبق التقارب بين درجات تلاميذ الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي وفق الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)، ويؤكد ذلك المتوسط العام للنسب المئوية لكليهما في الإجابات الصحيحة عن الفقرات الاختبارية بالمواد المذكورة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات تلاميذ مكاتب التعليم غير الحدودية للفقرات الاختبارية (33.7%)، في حين المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات طلاب المدارس بمكاتب التعليم الحدودية للفقرات الاختبارية (33.38%)، وهو ما يشير إلى

تقارب النسب المئوية بين مكاتب التعليم الحدودية ومكاتب التعليم غير الحدودية؛ حيث بلغ الفارق بينها (0.32%)، وهي نسبة منخفضة جدًا، الأمر الذي يؤكد عدم وجود فروق في التحصيل بين طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي في مكاتب التعليم الحدودية وغير الحدودية بمنطقة جازان.

وبناء على ما سبق عرضه من نتائج اتضح عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بصفة عامة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون من خلال التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي تُعْزى لمتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (حدودية، غير حدودية)؛ لذا فقد قُبِل الفرض الصفري التاسع للبحث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في التحصيل الدراسي، تُعْزى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)**.

وفي ضوء ما عُرض من نتائج والتي بينت عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي)، أُجيب عن السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) تُعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي)؟** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف (الثالث الابتدائي، الأول المتوسط، الثالث الثانوي) تُعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (حدودي، غير حدودي).

يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى العدد الكبير من العمليات والخدمات التي تقدمها الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان لجميع مكاتب التعليم من حيث تأمين الكفاءات التعليمية من المعلمين والمعلمات، وخدمات الإنترنت، وتأمين أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية للطلاب، والحلول البديلة في حال عدم توفر بعض الخدمات للأسر الحدودية ومحدودة الدخل.

توصيات البحث:

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث يُوصى بالآتي:

1- تطوير أساليب التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي للمرحلتين المتوسطة والثانوية بما يساعد في زيادة أثرها في التحصيل الدراسي لدى الطلاب بهاتين المرحلتين.

2- ضرورة الاهتمام بالتدريس عن بعد لفوائده العظيمة، ولأهميته في مواكبة التطورات التكنولوجية، وليس فقط تحسبا لأي طارئ.

3- طرح مسافات أخرى للتدريس بنمط التفاعلات الرقمية بنظام الأنشطة الإلكترونية لما لها من دور في توسيع آفاق المعرفة وتطوير أداء الطالب.

4- تنظيم ندوات ومؤتمرات لتوعية الطلاب وأولياء الأمور بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بأهمية التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في دراسة أبنائهم والأثر الإيجابي الذي تحدثه في تعليمهم.

5- تدعيم المحتوى المعروض من خلال منصة مدرستي بأنشطة إثرائية رقمية متنوعة من خلال استخدام البرمجيات التفاعلية لتطوير المنصة في جميع المواد الدراسية.

6- تكثيف تدريب المعلمين في مجال التعلم الإلكتروني، وما يتضمنه من طرق إبداعية، سواء في إستراتيجيات التدريس أو طرق عرض الأنشطة.

7- ضرورة الدمج بين التعلم عن بعد والتعلم المعتاد للاستفادة من نمط التعلم عن بعد وجاهزيته للطوارئ.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح القيام بالدراسات الآتية مستقبلًا:

1- معوقات استخدام التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين (دراسة وصفية مسحية).

2- مشكلات ضعف التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين (دراسة مسحية).

3- فاعلية التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية المهارات التفاعلية لدى طلاب مراحل التعليم العام.

4- فاعلية التفاعلات الرقمية عبر منصة مدرستي في تنمية الدافعية للإنجاز والوعي التقني لدى طلاب التعليم العام (دراسة مسحية).

5- القيام بدراسة تقيس اتجاهات المعلمين وطلابهم نحو استخدام التعلم عن بعد في مساقاتهم.

المراجع:

أبو الحاج، عبدالرحمن عبدالعزيز (2019). واقع استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، 35(2)، 1- 28.

أحمد، حازم؛ ويس، صاحب (2012). أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة. **مجلة سامراء**، السنة الثامنة، 8(28).

ارتاحي، بلال. (1993). **أثر كل من نمط الشخصية وأسلوب التعلُّم في التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

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

آل ربعة، صالحة علي (2021). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الكيمياء لطالبات المرحلة الثانوية خلال جائحة كورونا، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (132)، 152-153.

الأمين، حامد. (2018). **أثر التنشئة الاجتماعية والأسرية في التحصيل الدراسي دراسة ميدانية بمدارس الأساس الحكومية بمحلية كرري**. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان.

أويابة، صالح؛ وصالح، أبو القاسم الشيخ (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل (COVID-19) من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح**، 3(3)، 133- 157.

البادري، سعود؛ الكندي، سيف (2019م). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. **مجلة روافد**، 3(1).

بدوي، أحمد زكي (1997). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.

التودري، عوض. (2007). **تربويات الكومبيوتر: المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم** (الطبعة الثالثة). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الجابري، وليد فهاد (2007). **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جان، محمد صالح (2006). **أسس المناهج وعناصرها وتنظيماتها من منظور إسلامي**. مكة المكرمة: مطابع الوحيد.

الجعيد، أحمد. (2016). **إثر اختلاف نمط التدوين الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنهج الرياضيات**.

جواد، مهدي محمد (2015). فاعلية العصف الذهني في تحصيل مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ودافعيتهم نحوها، **مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية**، 22(1)، 276-314.

جودة، موسى. (2021). أثر التدريس عن بعد خلال جائحة كرونا في تحصيل طالبات المرحلة الدنيا بجامعة (الأقصى –غزة) لمساق الرياضيات وإستراتيجيات تدريسها ومعوقات طريقة تدريسها. **مجلة تربويات** الرياضيات، 24(3)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الجيزاوي صبري إبراهيم عبد العال؛ البربري، دعاء سعيد شعبان (2019). فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة التربية – جامعة الأزهر – كلية التربية**، 184(3)، 767- 812.

الحاج، فايز (2001)، **العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، إبيا: المكتبة العامة**.

الحازمي، عصام. (2018). **أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة**. العدد 97 مايو 2018.

الحريري، رافدة (2008). **التقويم التربوي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحلفاوي، وليد. (2006). **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**. ط1، عمان: دار الفكر.

الحنجوري، محمد (2013). **تعاريف في عمليات التعليم. مجلة التعليم الإلكتروني**.

خلاف، أحمد عبدالنبي (2015). تصور مقترح لتفعيل دور التعليم عن بعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. **المجلة التربوية، جامعة سوهاج**، 40، 223- 358.

الخلايلة، فدوي الشرع، محمد هلال (2019). أثر استخدام التعليم المبرمج في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة العلوم في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية – جامعة النجاح الوطنية**، 33(10)، 1723-1744.

خميس، محمد (2009) **تكنولوجيا التعليم والتعلم**، القاهرة: دار السحاب.

خواجي، محمد طاهر (2013). **فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

دباخ، بوزيدي (2019)، **دور الدروس الخصوصية في التحصيل الدراسي**، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر.

الدوسري، محمد (2016). **واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الديب، شيماء صلاح؛ وعبدالغفار، أنور فتحي؛ ويوسف، يوسف جلال (2011). فاعلية أسلوب التفاعل الصفي على الحالة الوجدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم المدرسية وتحصيلهم الأكاديمي. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 1(77)، 102-133.

الزهراني، حنان سعيد أحمد؛ العربي، زينب محمد (2018). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية**، 12، 223-295.

زيادة، هبة الله صلاح حامد (2017). **استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية (الأدمودو) في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في منهج التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

زيادة، أمينة (2018). علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، (16)، 152-163.

زيادة، أمينة. (2017). **علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.** جامعة الجزائر

السالم، أحمد. (2004). **تكنولوجيا التعلُّم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

السدحان، عبدالله ناصر (2004). **الترويح والتحصيل الدراسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.**

السعايدة، رهام مشهور (2017). أثر التدريس باستخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث**، 6 (11)، 171-181.

سعود، ولاء أحمد (2019). **درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفاعل الصفي وعلاقته بتحصيل الطلبة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

سلامة، عبدالعزيز؛ خميس، محمد؛ العجيب، العجب. (2015). **تطوير مقرر إلكتروني عن بعد قائم على النظم الخبيرة وأثره في تنمية التحصيل في الفيزياء ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمملكة البحرين.**

سليمان، جمال؛ مخلف، رويدة أحمد الشيخ (2018). فاعلية أنموذج كارين في تحصيل تلامذة الصف السادس الأساسي في مقرر الدراسات الاجتماعية، مجلة **جامعة البحث للعلوم الإنسانية، جامعة البحث**، 40(89)، 67-111.

السيد، عبد الله (2017). أثر إستراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعلم، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية.**

شلي، بنتلي. (2002). **تقنيات تربوية حديثة**. (مصباح الحاج عيسى: مترجم)، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الشمراني، علية أحمد؛ العرياني، موسى مجدوع (2020). فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل منظومة التعليم الموحدة في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بجدة، **المجلة العربية للتربية النوعية**، 4(15).

الشناق، قسيم وبني دومي، حسن. (2008). أثر تجربة التعلُّم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 142 –129**.

الشهري، راشد فايز (2013). **أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

الشيخ، تاج السر؛ وأخرس، نائل محمد (2011). **علم النفس التربوي بين المفهوم والنظرية**. الرياض: مكتبة الرشد.

الصافي، عبد الله طه. (2009). **التقويم التربوي**، ط2. جدة: الدار العصرية.

عباس، محمد والعبسي، محمد. (2007). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**. عمان: دار المسيرة.

عبدالحسين، حنان عزيز. (2018). العنف الأسرى وتأثيره على التحصيل الدراسي لأطفال المرحلة الإبتدائية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية**. ع(58) (220 – 248).

العتيبي، ريما. (2019م). **أثر نمطي الإنفو جرافيك الثابت/ التفاعلي في بيئة تعلم قائمة على الويب على بقاء إثر التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، القصيم.

العجمية، أنفال عاشور، الربعاني، أحمد بن حمد بن حمدان (2018). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، جامعة دمشق –كلية التربية، 16(4)، 69-92.

عزمي، نبيل (2008). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني**، القاهرة، دار الفكر العربي.

العصيمي، جواهر راشد عبدالرحمن (2018). **أثر استخدام منصة اجتماعية تفاعلية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19(135)، 184-143.

عقل، مجدي سعيد؛ وخميس، محمد عطية (2013). تحديد أنواع التفاعلات التعليمية الإلكترونية اللازمة لتعلم مهارات تصميم عناصر التعلم وأثرها في تنمية هذه المهارات ومستوى جودة إنتاجها، **مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، 22(1)، 6-8.

علاّم، صلاح الدين. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي "أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة"**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي أحمد، علي أحمد واللقاني أحمد حسين، الجمل (2003) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.**

علي، العنزي (2014) فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوي بعرعر. **مجلة تربويات الرياض**، الجزء الأول، مصر،17(3).

علي، ريم (2016م). لماذا تصدرت الإناث نتائج الثانوية العامة في فلسطين؟ **مجلة علي صوتك**، تاريخ الزيارة: 11/9 /2016م.

علي، محمد السيد (2000). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**. ط2، المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

فتح الله، مندور عبد السلام (2005). **التقويم التربوي**. الرياض: دار النشر الدولي.

قحام، وهيبة؛ والسبتي، وسيلة (2015). واقع التعليم عن بعد في جميع أطوار التعليم في الجزائر. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، 40، 11- 21.

كريري، إبراهيم. (2016). **أثر برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.

المالك، منيرة عبدالله الربيعان، وفاء بنت محمد عبدالله (2019) فاعلية منصة في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر العلوم لطالبات الصف الاول متوسط في المتوسطة 48 بالرياض، **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط كلية التربية**، 35(6)، 697 -705.

محمد محمد مدرويش (2011). علاقة اختلاف أسلوب وطريقة العلاج التحصيني بالعائد العلاجي التحصيني لقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية **المجلة التربوية**، 100(2).

محمد، مصطفى ومحمود، حسين ويونس، إبراهيم وسويدان، أمل والجزار، منى. (2004). **تكنولوجيا التعليم: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

مسعود، حمادة؛ محمد، إبراهيم (2010، فاعلية التفاعل الفردي والاجتماعي بمواقع التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المهنية لأخصائي المكتبات بالمعاهد الأزهرية. تكنولوجيا التعليم؛ **سلسلة دراسات وبحوث محكمة**. 3-51. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

المصري، حكمت عايش؛ الأشقر، رنان علي محمد. (2018). فاعلية المنصة التعليمية أدمودو في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين **المجلة الدولية للتعلم بالإنترنت جمعية التنمية والبشرية**، 23-64.

المطيري نعيس زيد شبيب (2018). أثر الرحلات الافتراضية البانورامية وثلاثية الابعاد في تنمية تحصيل مفاهيم منهج العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة**، 2(20) 50-74.

المطيري، غازي. (2021م). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الفروانية بدولة الكويت. **المجلد السابع والثلاثون – العدد الثاني** –فبراير 2021. الكويت.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (2005). **التعليم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات)**. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

نظير، أحمد عبد الملك (2019). أثر التفاعل بين نمط تصميم الإنفوجرافيك الثابت "الأفقي الرأسي" في بيئة المنصات الإلكترونية والأسلوب المعرفي "تحمل ـ عدم تحمل" الغموض على الاحتفاظ بالتعلم والتنظيم الذاتي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، كلية التربية**، 43(4)، 173 ـ 322.

هاشم، كمال الدين محمد (2006). التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، **تقرير هيئة التعليم والتدريب لاختبارات القدرات العامة والتحصيلي للعام الدراسي 1441هـ**. https://edp.etec.gov.sa/AcceptanceIndex.html تاريخ زيارة الصفحة الأحد 19سبتمبر 2021م.

وزارة التربية والتعليم؛ البنك الدولي. (2012م). **التعليم في سلطنة عمان: المضي قدما في تحقيق الجودة**.

AHMDa, & Osman,m.(2019) the effective ness of usingwiziq interaction platform on - students,achievement, motivation and attitudes, Turk is online journal of distance education 2(1).1-15.

Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. MIS Quarterly, 18, 159-174.

Alsahli, n., eltahir, m. & al-qatawneh, s. (2019). The effect of blended leaning on the achievement of ninth grade students in science and their attitudes towards its use, science direct, 5 (2), 1-11.

Bates, A. (2005). Technology, e-learning and distance education (2nd ed.). New York: Routledge.

Bosman, K. (2002). Simulation-based e-learning. Syracuse University: Instructional Design, Development & Evaluation, U.S.A.

Chen, H. (2002). Interaction In distance education. Retrieved 4-9-2010, from:http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/disted/week2/7focushc.html.

Crawford, M. (1999). Students' perceptions of the interpersonal communication courses offered through distance education (Doctoral dissertation, Ohio University, 1999). UMI Dissertation Services, (UMI No. 9929303).

Ehrlich, D. B. (2002). Establishing connections: Interactivity factors for a distance education course. Educational Technology, Society, 5(1), 48-54. Retrieved 20-10-2010, from http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/ehrlich.html.

Garcia, F. B., Jorge, A. H. (2006). Evaluating e-learning Platforms through SCORM Specifications. In IADIS Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems During 5-8 October, Murcia, Spain.

Grooms, L. (2000). Interacion in the computer-mediated aduit distance learning environ: Leadership development through on-line distance education, Unpublished doctoral dissertation, Regent University.

Gutierrez, J. (2000). Instructor-student interaction. USDLA Journal, 14(3). Retrieved 10.10.2010, from the World Wide Web: http://www.usdla.org/html/journal/MAR00_Issue/Instructorstudent.htm

Hillman, D. C., Willis, D. J., Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for parishioners. The American Journal of Distance Education, 8(2), 30-42.

Jethro, O., Grace, A., & Thomas, A. (2012). E-Learning and its effects on teaching and learning in a global age. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2(1), 203-210.

Kats, Y. (2010). Learning Management System Technologies and Software Solution for Online Teaching: Tool Application, Pennsylvania: Igi Global.

Kirby, E. (1999). Building interaction in online and distance education courses. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 1999(1), 199-205.

Leasure, A. R., Davis, L., Thievon, S. L. (2000). Comparison of student outcomes and preferences in a traditional vs. World Wide Web-based baccalaureate nursing research course. Journal of Nursing Education, (39).

Mahle, M. (2011). Effects of in on student achievement and mottivaion in distance education, Quarterjy Review of Distane Educaion, 12(3), pp. 207-215.

Moore, M. G., Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Osman, g & oruc, S. (2016). Effect of the multimedia on student performance: a case study of social studies class. Education research and reviews. 11(8).887-882.

Ozturk, c& korkmaz, O. (2020). The effect of gamification activities on students' academic achievements in social studies course, attitudes towards the course and cooperative learning skills. Participatory educational research (per), 7 (1). 1-15.

Palloff, R. M., Pratt, K. (2001). Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Parveen, q.& batool, S. (2012). Effect of cooperative learning on achievement of students in general science at secondary level. International education studies. 5(2).154-148.

Rovai, A. (2002). A preliminary look at the structural differences of higher education classroom communities in traditional and ALN courses. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6(1) Retrieved 1-10-2010, from the World Wide Web: http://www.aln.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_rovai.asp

Su, B., Bonk, C. J.,Magjue, R.J.,Liu,X., Lee,S.(2005).The importance of intracion in wep based education A program level cas study of online MBA courses, jornal of interactive online learning. 4(1), pp. 1-18.

Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. Distance Education, 22(1), 306-331.

Thurmond, V., Wambach, k. (2004). Understanding Interactions in Distance Education. International journal of instructional technology & distance learning.

Wagner, E. (1994). In support of a functional definition of interaction. The American Journal of Distance Education.