عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل

إخلاص محمد أحمد أبو خيران

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1443هـ - 2021 م

واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل

إعداد

إخلاص محمد أحمد أبو خيران

بكالوريوس تربية ابتدائية– الكلية الجامعية للعلوم التربوية / رام الله – فلسطين

المشرف: د. ابراهيم عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

القدس – فلسطين

1443هـ – 2021 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل

اسم الطالبة: **إخلاص محمد أحمد أبو خيران**

الرقم الجامعي: 21712707

المشرف: د. ابراهيم عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 12 / 12 / 2021 من قبل أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة	د. ابراهيم محمد عرمان	التوقيع: .....
2. ممتحناً داخلياً	د. ابراهيم جبرائيل الصليبي	التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً	د. ابتسام عبد الله عرجان	التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1443هـ – 2021 م

الإهداء

إلى من شرفني بحمل اسمهِ ... إلى من ألبسَني ثوب العلمِ ببركة أنفاسه ... إلى من علّمنا التفاؤلَ والمضيَ قدماً ..... إلى من لا تفيه كلماتُ الشكرِ والعرفانِ بالجميل

والدي العزيز

إلى ينبوع العطاء المتفاني مدى عمري ..... إلى من كانت دعواتها وكلماتها رفيق الألق والتفوق

أمي ثم أمي ثم أمي أمدَّ اللهُ في عمرها وجزاها الله عنا خير الجزاء

إلى من ينافسُ الغيثَ في العطايا ... ويسبق الحياءَ في السجايا ... إلى الذي لا أملكُ إلا مشاعري التي سأزين بها السماء بألف دعوةٍ طالباً من خالقي ألا يحرمني منه

إلى زوجي الغالي الدكتور رائد الطيطي

إلى من وهبَني الله نعمةَ وجودهم في حياتي إلى العقدِ المتين ... إلى من هم لفؤادي مهجتي ولحياتي خيرُ أُنسٍ وبهاء ... من كانوا عوناً لي في رحلة بحثي .... **أخوتي وأخواتي**

إلى القطعة التي انشطرت من روحي ... إلى من أذاقني حلاوةَ الأمومة ... إلى من تسعدُ عيناي برؤياهم ويطربُ قلبي بنجواهُم .... **إلى بذرة المستقبل مهجة قلبي أحمد وأنس**

إلى من سعدتُ برفقتِهم ..... إلى من تذوقتُ معهم أجملَ اللحظات ..... إلى من شاركوني الخير والنجاح ... **أصدقاء وزملاء الدراسة**

إلى من يحملون أقدسَ رسالةٍ في الحياة ... إلى من مهدوا لنا طريق العلمِ والمعرفة ... إلى رسل العلمِ والأخلاق ... **إلى جميع أساتذتي الأفاضل**

إلى كل يدٍ وقلبٍ سار معي دربَ الانجاز لأكون ..... الباحثة:

إخلاص محمد أحمد أبو خيران

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها كانت نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما أشير إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أيٍّ جزءٍ منها لم يقدم لنيل أي درجةٍ عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: .....

الاسم: **إخلاص محمد أحمد أبو خيران**

التاريخ: 12 / 12 / 2021 م

الشكر والتقدير

الحمدُ لله والشكرُ له كما ينبغي لجلالِ وجههِ وعظيم سلطانه عددَ خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماتِه، الشكرُ للهِ ربِّ العالمين الذي خلق وهدى وسدّدَ الخُطى فخرج هذا العملُ بعونهِ وتوفيقِه نحمدُه حمداً كثيراً في المبتدى والمنتهى. والصلاةُ والسلامُ على أفضلِ الخلق والمرسلين نبينا محمد وعلى آلهِ وصحبه وسلّم تسليماً كثيراً.

لا بدَّ لنا ونحنُ نخطو خطواتِنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفةٍ نعودُ بها إلى أعوامٍ قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتِنا الكرام الذين قدّموا لنا الكثير، باذلين جهوداً كبيرةً في بناء جيل الغدِ لنبعثَ الأمةَ من جديد. وقبل أن نمضي نقدمُ أسمى آياتِ الشكر والامتنانِ والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدسَ رسالةٍ في الحياة، إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، إلى أصحاب الفضل الذين أفاضوا عليَّ بعلمهم، ولم يبخلوا عليَّ بنصحهم، إلى من نقولُ لهم: بشراكُم قولُ رسولِ اللهِ صلّى اللهُ عليه وسلّم "إنَّ الحوتَ في البحر، والطيرَ في السماء، ليُصلّونَ على معلمِ النّاسِ الخير"، إلى جميع أساتذتنا الأفاضل في كلية العلوم التربوية. وأخصُّ بالذكر من كان مثالاً للتواضع والاحترام، وبذلِه من الجهد والوقت والصبر، من سُررت بالتتلمذِ على يديه، ولم يبخل عليّ في تقديم الإرشادِ والتوجيه في سنوات دراستي مشرفي العزيز الدكتور ابراهيم عرمان لكَ جُلَّ الشكرِ والتقدير.

كما وأشكر السادة المحكمين على آرائِهم ومقترحاتهم في تحكيم أدوات الدراسة، ويسعدُني أن أشكر مدير مكتب التعليم في وكالة الغوث الدكتور جعفر الطيطي على ما قدّمه من تسهيلاتٍ لتوزيع أدوات الدراسة في المدارس، والشكر موصول للأستاذ توفيق مطر لجهودِه في التحليل الاحصائي.

وأسأل اللهَ العليَّ العظيم التوفيق والسداد قولاً وعملاً، وأن ينفعنا بما علمَّنا ويعلمُنا ما ينفعُنا إنه السميعُ العليم.

والحمد لله رب العالمين

الباحثة / **إخلاص محمد أحمد أبو خيران**

الملخص

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرفِ على واقع توظيف التعلُّم المدمج ومعيقاتِه لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، وتقصّي أثر متغيرات الدِّراسة على ذلك (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدَّورات التدريبية).

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي منهجاً لدراستها، ولتحقيق أهداف الدِّراسة استخدمت الباحثة أداتين للدِّراسة، إحداهما لقياس واقع توظيف التعلُّم المدمج، والأُخرى لقياس معيقات توظيف التعلُّم المدمج، طُبقت على عينةٍ طبقية مكوّنةٍ من (23) معلماً و(73) معلمة، خلال الفصل الدِّراسي الأول للعامِ الدِّراسي (2022/2021) أي ما نسبته (32%) من مجتمع الدِّراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع توظيف التعلُّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل كان متوسطاً بمتوسط الحسابي (3.27)، كما أظهرت نتائجُ الدراسة وجودَ فروقٍ بين متوسطات واقع توظيف التعلُّم المدمج في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، وهناك فروقاً تُعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح فئة من تلقى دوراتٍ تدريبية. كما بيّنت النتائج عدم وجودِ فروقٍ بين متوسطات واقع توظيف التعلُّم المدمج تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة). وبيّنت نتائجُ الدراسةِ أنَّ معيقات توظيف التعلم المدمج في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل كانت بدرجةٍ مرتفعة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (4.02)، وبيَّنت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ دالة احصائياً في متوسطات معيقات توظيف التعلُّمِ المدمج في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل تُعزى لمتغير المحافظة ولصالحِ محافظة بيت لحم، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً تُعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية). وفي ضوءِ نتائجِ الدراسة خرجت الباحثةُ بمجموعةٍ من التوصيات تمثلت بضرورة احتواءِ الخطة الدِّراسية على استخدام التعلُّمِ المدمج خلال الفصل الدِّراسي، واجراء دوراتٍ تدريبية للمعلمين من أجل تطوير توظيفهِم واستخدامِهم للتعلُّمِ المدمج، وتجهيز المدارس بالتقنيات التكنولوجية اللازمة لتوظيف التعلُّم المدمج، وإجراء المزيد من الدِّراسات والبحوث حول التعلُّم المدمج على متغيراتٍ أُخرى وبيئاتٍ تعليميَّةٍ أُخرى.

The Reality Of the Employment of Blended Learning and its Obstacles for Teachers of the Upper Basic Stage in the Schools of Bethlehem and Hebron Governorates

Prepared by: Ikhlas M A. Abu Khairan

Supervised by: Dr. Ibrahim M. Arman

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the employment of blended learning and its obstacles among teachers of the upper basic stage in the schools of the Bethlehem and Hebron governorates and to investigate the impact of the study variables on that (gender, educational qualification, years of experience, governorate, training courses).

The researcher adopted the descriptive approach as a method for her study, and to achieve the aims of the study, the researcher used two study tools, one to measure the reality of the employment of blended learning, and the other to measure the obstacles to employing blended learning, which was applied to a random sample of (23) teachers and (73) female teachers, during the first semester of the year academic year (2021/2022), or 32% of the study population.

The results of the study showed that reality of the employment of blended learning among teachers of the upper basic in the schools of the governorates of Bethlehem and Hebron was average, as the arithmetic mean was (3.27). There are differences due to the variable of training courses and in favor of the category of those who received training courses. The results also showed that there were no differences between the averages of the reality of blended learning employment due to the variable (educational qualification, years of experience, and governorate).

Concerning the obstacles to the employment of blended learning, the results of the study showed that the obstacles to the employment of blended learning in the schools of the Bethlehem and Hebron governorates were in a high degree, with a mean of (4.02), and the results of the study showed that there were statically significant

differences in the averages of obstacles to the employment of blended learning in the schools of the governorates of Bethlehem and Hebron that were attributed for the governorate variable and for the benefit of Bethlehem governorate.

The study did not show differences between the average obstacles to the employment of blended learning in the schools of Bethlehem and Hebron governorates due to the variable (gender, educational qualification, years of experience, and training courses).

In light of the results of the study, the researcher came out with a set of recommendations represented in the necessity of the study plan to include the use of blended learning during the semester and to conduct training courses for teachers in order to develop their employment and use of blended learning and to equip schools with the technological techniques necessary to employ blended learning, and to conduct more studies and research on learning. Built on other variables and other learning environments.

الفصل الأول

خلفيةُ الدراسة وأهميتُها

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 أهداف الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

يواجهُ العالم بشكلٍ عام والمجتمع العربي بشكلٍ خاص تحدياتٍ متزايدة ومتسارعة نتيجةَ التَّطوراتِ السَّريعة في شتّى الميادين، وعلى وجه الخصوص الميدانَ العلمي والتكنولوجي الذي شهده الربعُ الأخير من القرن الماضي، والتي يُتوقعُ استمرارِها بتسارعٍ كبير، وقد سببَ هذا التقدمُ العلمي والتقني الذي واكبَ تطورَ التربية، وتجدد طرق وأساليب التدريس دخولَ الآلةِ مجالَ التعليم، حيثُ أصبحت ضرورةً بعد أن كانت نوعاً من الكماليةِ والترف، وازدادت الحاجةُ لها مع تفشي جائحةِ كورونا (كوفيد-19)، خاصةً وأن التعليم يُعدُ أحد أهمِ القطاعات التي تأثرت بتطبيق إجراءاتِ التباعد، وإغلاق المؤسسات التعليمية، الذي بلغَ ذروتَه في نهاية شهر مارس (آذار/ 2020م)، حيث أدى ذلك إلى إغلاقِ معظمِ المدارس والمؤسسات التعليمية والأكاديمية، مما دفع بالأنظمةِ

التعليميةِ حول العالم إلى تبنّي بدائل تعليمية متعددة واستخدامِ التقنيةِ للمحافظة على استمرارية التعليم، كالتعلُّمِ الإلكتروني، والتعلُّمِ عن بعد، والتعلُّمِ المدمج.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنه على الرغم من العديد من المميزات للتعلم الإلكتروني إلا أنَّ هناك بعضَ أوجه القصور في بعض الجوانب التي لم يستطع التعلمُ الالكتروني التَّغلبَ عليها، نظراً لتكاليفه المرتفعة، وافتقارِهِ إلى عنصر التفاعل الإنساني بين المعلمِ والمتعلم وجهاً لوجه، كما أنه لا يساعدُ الفردَ بدرجةٍ كافية للتدربِ على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، فالمتعلمون الذين تلقوا دروساً إلكترونية أقلُ كفاءةٍ ومهارةٍ في الحوار والقدرة على عرضِ الأفكارِ من غيرهم، ولتلافي هذه العيوب ظهرَ ما يسمى بالتعلمِ المدمج (Blending Learning)، والذي يعدُّ تطوراً طبيعياً للتعلم الإلكتروني (الصقرية والسالمي، 2020).

وفي هذا السياق تؤكد قشطة (2016) أنَّ مفهومَ التعلمِ المدمج ظهر بعد التعلم الإلكتروني، وذلك بسببِ العلاقةِ الضعيفة بين المعلم والمتعلم، ونظراً للتطور الحاصل في أدوات التعلم الإلكتروني التي تفتقدُ للتواصلِ المباشر وجهاً لوجه. ويتميز التعلُّمُ المدمجُ بالعديد من الفوائد، تتمثل في اختصارِ الوقت والجهد، وتقليل التكلفة، وإمكانية تحسين المستوى العام للفهم، وتهيئةِ بيئةٍ تعليميةٍ جذَّابةٍ للطلبة في أي مكانٍ وزمان، دون حرمانِهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، أو مع مدرسيهم، كما ويهتمُ التعلمُ المدمجُ بمساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلمِ المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعلم والتعليم التقليدية (وجهاً لوجه) وبين التعلم الإلكتروني بأنماطه المتعددة ومستحدثاته التكنولوجيةِ والإلكترونية، داخل قاعاتِ الدراسةِ وخارجِها.

ويُعدُ التعلمُ المدمجُ نمطٌ تعليميٌ تعلمي، له جذورٌ قديمة تشيرُ معظمُها إلى دمجِ طرق التعليم واستراتيجياتِه مع الوسائل المتنوعة، وتستخدمُ له مصطلحات مثل: التعلمُ المتمازج (Blended Learning)، والتعلمُ الهجين (Hybrid Learning)، والتعلمُ المختلط (Mixed Learning). والتعلُّمُ المدمجُ قد يتنوعُ بشكلٍ كبيرٍ جداً، فحدوث التعليم به يعتمدُ على عناصر متعددة، منها على سبيلِ المثال: الخبرةُ، والسِّياقُ، والطلبةُ، وأهدافُ التعليم، والمصادر، مما يُشير إلى أنَّ التعلُّمَ المدمجَ لا يعتمدُ استراتيجيةً واحدةً للدمج، فبمقدار ما يجري من دمجِ مكوناتٍ متكاملة ومتجانسة ومنسجمة تدعمُ العناصرَ الأساسيةَ المختلفة المكوّنة للتعليمِ بشكلٍ ملائمٍ وعملي، بقدر ما يكون التعلُّمُ المدمجُ ناجحاً وفعالاً (الصوالحة والهربوط والخطيب، 2016).

ويمكن وصفُ (التعلُّم المدمج/ المزيج) بأنه الكيفيةُ التي تنظمُ بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدمُ للمتعلمِ عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرُها التقنيةُ الحديثة، ويمتازُ باختصارِه للوقت والجهدِ والمال، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرعِ وقت، وتقديم بيئةٍ تعليميةٍ جذَّابة (المرشدي والربيعي والجبوري، 2017).

ويبين ستكر وهورن (Staker & Horn,2012) أنَّ التعلمَ المدمجَ يعدُ أحدَ استراتيجياتِ التعليمِ الذي يعتمد على تناوب المتعلمين بين محطات التعلم المختلفة، على أن تكون واحدةً من هذه المحطات، هي التعلمُ عبرَ الانترنت، وقد تشملُ هذه المحطات؛ التعلمَ من خلالِ المجموعاتِ الصغيرة أو الفصل بأكمله، أو التعلمِ بالمشروعات، وذلك وفقاً لجدولٍ زمني محدد، أو طبقاً لتقديرِ المعلم.

ونظراً لأنَّ التعلمَ المدمجَ يهتمُ بالجمعِ بين مزايا التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما، بحيث يوظَّفانِ ويتشاركانِ معاً في انجازِ المهمةِ التعليميةِ وتحقيق أهدافِها، جاءت هذه الدراسةُ للبحثِ في واقعِ توظيف التعلم المدمجِ ومعيقاتِه كما يراها معلمو المرحلةِ الأساسيةِ العليا في محافظتي بيت لحم والخليل.

2.1 مشكلة الدراسة

أصبح توظيف التعلم المدمج أمراً مفروضاً وضرورةً ملحة، خاصةً في ظل جائحة كورونا وتداعياتها، التي ألقت بظلالها على كافة مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية والتي تُعدُّ الأكثر تأثراً حيث توقفت العملية والتعليمية قسراً، وأُغلقت المدارس.

فكان لا بُدَّ للتعليم بصفةٍ خاصة أن يواكب هذه التغيرات والتطورات السريعة للحفاظ على استمراريته، وسعت مؤسساتنا التعليمية في فلسطين إلى توظيف التعلم المدمج للحاق بركب التطور الذي يشهده التعليم في ظل عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من ناحية، ومن ناحية أُخرى الحاجة لتطبيق هذا النوع من التعليم والتي فرضتها جائحة كورونا وحالة الطوارئ التي شهدها العالم.

والتحول المفاجئ والسّريع من التعليم التقليدي والنّظامي إلى التعليم عن بعد من خلال التعلم المدمج ألقى بثقله على النظام التعليمي بكافة عناصره، فكان لا بد من تكاتف الجهود للخروج من تلك الازمة، ولضمان توظيف التعلم المدمج بالشكل الذي يضمن استمرارية التعليم وتحقيق أهدافه المنشودة.

وحتى يقومَ النظامُ التربوي بدورهِ الريادي في تحقيق أهدافِ المجتمعات وتطلعاتِها المستقبلية، نحو التقدّمِ والنموِ والتطور، لا بدَّ من أن يكونَ المعلمون قادرين على التفاعل مع هذه التطورات، ومواجهتِها والتكيفِ معها، من أجلِ تطوير قدراتِهم وكفاياتِهم وتحسينِها للتعاملِ الفاعل مع مستجداتِ العصر ومتطلباتِه وتقنياته، خاصة مع دخولِ مرحلةٍ جديدةٍ من التعليم عرفت بالتعلمِ المدمج، فكان لا بد من الوقوف على مدى جهوزيتهم واستعدادهم لتطبيق التعلم المدمج والصعوبات التي واجهتهم أثناء تجربة التعلم المدمج، وعليه كانت هذه الدراسة في محاولة لوصف واقعِ توظيف التعلُّمِ المدمج والوقوف على التحديات وصعوباتِ تطبيقه التي يواجهُها المعلمون واقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في محافظتي بيت لحم والخليل.

3.1 أسئلة الدِّراسة

حاولت الدَّراسة الحالية الإجابةَ عن الأسئلةِ التالية:

السؤال الأول: ما واقعُ توظيفِ التّعلُّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابية لواقعِ توظيف التّعلُّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل باختلافِ المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدَّورات التَّدريبية)؟

السؤال الثالث: ما معيقاتُ توظيفِ التّعلُّمِ المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل؟

السؤال الرابع: هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابية لمعيقات توظيفِ التّعلُّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدَّورات التَّدريبية)؟

4.1 فرضيات الدِّراسة

للإجابةِ عن سؤالي الدراسة، السؤال الثاني والسؤال الرابع، قامت الباحثة بتحويلهما إلى فرضياتٍ صفرية عند مستوى الدلالةِ الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيفِ التعلُّمِ المدمج تُعزى لمتغيرِ النوع الاجتماعي.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطاتِ الحسابية لواقع توظيفِ التعلُّم المدمج تُعزى لمتغير النوع المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقعِ توظيف التَّعلم المدمج تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجدُ فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجدُ فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجدُ فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغيرِ سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

5.1 أهمية الدِّراسة

تسعى الدراسة الحالية الكشف عن واقع توظيف التعلم المدمج والتحديات التي تحول دون تنفيذه بالشكل الذي يضمن تحقيق أهدافه، لذا فإنه من المأمول أن تفيد هذه الدراسة الحالية في توجيه المسؤولين الفلسطينيين، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمهتمين بقضيةِ التعليمِ وتكنولوجيا التعليم من مؤسساتٍ تربويةٍ، سواءً كانت دولية، أو إقليمية أو محلية، إلى واقع توظيف التعلُّمِ المدمجِ ومعيقاته بصورةٍ عامة، بهدف العملِ على تحسين البرامج المهتمةِ بالطلبة في ضوء نتائج هذه الدراسة وما ستكشفُ عنه. وتتضح أهميّةُ الدِّراسة من خلال:

أولاً: الأهمية النظرية

- تتناولُ هذه الدراسةُ موضوعاً تربوياً مهماً نظراً للتطوراتِ التكنولوجية المتلاحقة والتي تتأثرُ العمليةُ التّعليميَّةُ بها، مما قد يساعدُ ذوي الاختصاص ومخططي برامج التعليم في معرفةِ الواقع من التعلُّمِ المدمج لتطوير مشاريع التعلم والتغلب على معيقات وصعوبات توظيفه.

- قد يستفيدُ الباحثون من هذه الدراسة من خلال ما تقدمه من اطارٍ نظري، أو المنهجية، أو الأدواتِ التي تم استخدامُها لتطويعِها لدراستهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تسعى هذه الدراسة إلى تقديمِ عدداً من التّوصياتِ التي قد تساعدُ المعلمين ومديري المدارس والمهتمين للتغلبِ على معيقات استخدام التعلُّمِ المدمجِ والتوجه نحو استخدامهِ الاستخدامَ الفعال بما يخدمُ العمليّةَ التّعليميّة.
- تقديمُ معلوماتٍ عن واقع توظيفِ التعلُّمِ المدمجِ ومعيقاته، قد تفيدُ المختصينَ والمسؤولينَ بالأمورِ التي لا بدَّ من التركيزِ عليها من خلالِ برامجِ التدريب المتعلقةِ بالتعلُّمِ المدمج.
- تقديمُ العديد من الدوراتِ التدريبيةِ للمعلمين والمتعلمين لتوظيف التعلُّم المدمج التَّوظيفَ الأمثل، والذي يُعدُّ اتجاهاً لا يمكن تجاهلُه خاصةً في ظل جائحةِ كورونا (كوفيد- 19).

ثالثاً: الأهمية البحثية

- تكمن أهميتُها في أنَّها ربما تفتحُ آفاقاً لدراساتٍ شبيهةٍ في مجال التعلُّمِ المدمجِ بحيث تتناول متغيراتٍ مختلفةٍ، وتعدُّ أيضاً إضافةً جديدةً للدِّراساتِ المحليةِ والتي تعتبرُ قليلةً نسبياً في حدودِ اطلاعِ الباحثة.

6.1 أهداف الدراسة

تهدفُ الدِّراسة الحالية إلى تحقيقِ الأهداف الآتية:

1. التعرفُ إلى واقعِ توظيف التعلم المدمج من وجهةِ نظرِ معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظتي بيت لحم والخليل.
2. التعرفُ إلى دورِ بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدورات التدريبية) في واقعِ توظيف التعلم المدمج.
3. التعرفُ إلى معيقاتِ التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا.
4. التعرفُ إلى دورِ بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدورات التدريبية) في معيقاتِ توظيفِ التعلم المدمج.

7.1 حدود الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على الحدودِ الآتية:

– الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المرحلةِ الأساسيةِ العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل.

– الحدود المكانية: المدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، إقليم الضفة الغربية/ منطقة الخليل التعليمية.

– الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصلِ الدراسي الأول من العامِ الدراسي الأول 2022/2021.

8.1 مصطلحات الدراسة

واقع توظيف التعلم المدمج: هو وصفٌ لكشفِ درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلُّمِ المدمجِ في تدريس الموّاد لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسية (السبيعي والقباطي، 2020).

التعلم المدمج: مزجُ أو خلطُ أدوارِ المعلمِ التقليدية في الصفوفِ الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلمِ الإلكتروني أي أنَّهُ تعليمٌ يجمعُ بين التعليمِ التقليدي والتعليم الإلكتروني(الفهيد، 2015).

التعلم المدمج : استراتيجيةُ تعلمٍ يقومُ فيها المعلمون بمساعدة المتعلمين على التحضير المسبق للدرس من خلال نشر مقاطع فيديو على إحدى وسائلِ التواصلِ الإلكتروني ليطلعَ عليها الطّلبة في منازلهِم بينما يخصصُ وقتُ الحصةِ للمناقشاتِ وورش العملِ التدريبية (حسن، 2017).

وتعرفه الباحثة اجرائياً: نموذج التعلمِ الذي يدمجُ ما بين التعلمِ الإلكتروني، والتعلمِ وجهاً لوجه في تقديم المقرر التعليمي، أو هو نموذجٌ تعليميٌ يستفيدُ من جميعِ الامكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة وذلك بالجمع بين أكثر من أُسلوبٍ وأداةٍ للتعلم سواءً كانت إلكترونيةً أو تقليدية لدعمِ نوعيةٍ جيدةٍ من التّعلم، تناسبُ خصائصَ المتعلمين واحتياجاتِهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقررِ الدراسي والأهدافِ التعليميةِ التي يسعى إلى تحقيقِها من ناحيةٍ أُخرى.

معيقات توظيف التعلم المدمج: مجموعةُ المعيقاتِ والمشكلاتِ التي تشكلُ عائقاً أمام تطبيقِ استراتيجيةِ التعلُّمِ المدمجِ في التدريس(السبيعي والقباطي، 2020).

وتعرفه الباحثة اجرائياً: هي العقبات والصعوبات المتعلقة ب (البنيةِ التحتية والطّلبةِ وأعضاءِ هيئة التدريس والمنهج)، والتي يواجهُها المعلمون في مدارسِ وكالةِ الغوث الدولية/ الأونروا "منطقة الخليل التعليمية" بمحافظتي بيت لحم والخليل، والتي تحولُ دونَ استخدامِ التعلمِ المدمجِ، وتقللُ من فرصِ تحقيق الأهدافِ بفاعلية.

المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلةُ الدراسية الممتدة من الصفِ الخامس إلى الصف التاسع.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري.

1.1.2 المحور الأول: التعلم المدمج

2.1.2 المحور الثاني: التعلم المدمج الدوار

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 أولاً: الدراسات العربية

2.2.2 ثانياً: الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناولُ هذا الفصل من الدراسةِ كلاً من الإطار النّظري والدِّراسات السّابقة ذاتِ الصلة بموضوع الدراسة، وتمَّ عرضُ الدِّراساتِ التي اطلعت عليها الباحثة، منها عربيةٌ ومنها أجنبية، وتمَّ عرضُها من الأحدثِ إلى الأقدم.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المحور الأول: التّعلم المدمج

الحياةُ تتطور، ومن ضمنها الأحداثُ ذات العلاقةِ بالتربية. والعالمُ اليوم يشهد انفجاراً علمياً هائلاً، وثورةً نوعيةً كبرى في مجالِ المعلومات، وأصبحَ العالمُ بأكملهِ، من خلالِ ذلك قريةً صغيرةً بسببِ تكنولوجيا الاتصالاتِ الحديثة. هذا بدوره ساهمَ بدرجةٍ كبيرةٍ في نقل المعارفِ وزيادتِها، لا بل وتحسينِها بدرجةٍ قد تتفاوتُ من مجتمعٍ لآخر.

هذا التطورُ والتحسنُ كان نتاجَ الانفجارِ التقني الهائل، الذي يعيشُه العالمُ اليوم، والذي يغيرُ باستمرار أسلوبَ الحياة، ويسهمُ في ابتكارِ الأجهزة والمعدات المستخدمة في كلِّ منزلٍ ومؤسسةٍ، وكلُّ هذه الابتكاراتُ وغيرُها التي تسيطرُ على نواحي الحياة، هي بلا شك نتاجُ الفكرِ التقني الذي يتصفُ بقدرةِ الإنسانِ على الإبداعِ والتطوير، وبإدراكِه المتقن لتطبيق التقنيات الجديدة التي باتت مقياساً للتنميةِ في أيِّ بلدٍ من البلدان، والتي عليها يتوقفُ مستقبلُ الدول (الصايغ، 2004).

ونظراً لذلك ظهرت الكثيرُ من المستحدثات التكنولوجية في الفترة الأخيرة، وكان الهدف منها جعلَ المتعلِّمِ محورِ العملية التّعليمية بدلاً من المعلم، والتركيزَ على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني (ابو الريش، 2013)؛ خاصةً وأنَّ التعليمَ القائمَ على الدّور التقليدي للمعلم لم يَعد مناسباً لعصر المستحدثات التكنولوجية الذي تعيشُه المجتمعات اليوم، فالمعلمُ أحدُ مكوّناتِ منظومةِ التعليم يؤثرُ ويتأثرُ ببقية مكونات هذه المنظومة، كما يعتبرُ المعلمُ أحدَ المدخلاتِ الرئيسية للمنظومةِ التّعليميَّة، ويختلفُ دورُه في القرن الحادي والعشرين عن الماضي (الجمل، 2017).

كما أنَّ طلبةَ اليوم يختلفون عن أسلافِهم من الطلبةِ السّابقين، حيث أنَّ التوّجهَ والميولَ لديهم أكبرُ نحو البيئةِ التّعليمية التي تعتمدُ على استراتيجياتِ التّعلمِ النشط، والتي بدورِها تعملُ على زيادةِ المشاركةِ الفعلية بالأنشطةِ الصّفية، كما أنَّ الصفوفَ الدِّراسيةَ تعجُ بالاختلافات في الآراء والأفكار والمعتقدات والقدرات والاهتمامات بين الطَّلبة، من مختلفِ المستويات والذين يشتركون في العمليّة التَّعليميّة الفاعلة، حيث أنَّ تشجيعَ الطَّلبة على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المادّة الدِّراسية، فإن ذلك لا يعملُ فقط

على الاحتفاظِ الأفضلِ للمعلومات الخاصة بالمادةِ الدراسية، بل ويعملُ أيضاً على تنمية قدرات التفكيرِ لديهم (فرفورة، 2008).

وكردٍ فعلٍ لما حدثَ في ميدان التَّربية والتَّعليم وبيئات التَّعلم والمتعلمين، فقد بدأ التربويون في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرنِ الحادي والعشرين إعادةَ النظرِ في فاعلية أساليب التدريس واستراتيجياتِه المستخدمة، وكذلك عناصر العمليّة التّربوية، من حيثُ ازديادِ عدد المتعلمين والتغيراتِ التي فرضتها التوّجهاتُ التّربويةُ الحديثة في عصر المعلوماتية من الاهتمام بالمعلمِ كمحور للعمليَّة التعليمية إلى الاهتمامِ بالمتعلم، باعتبارِه فرداً عوضاً عن كونهِ رقماً بين مجموعةٍ من المتعلمين، كل ذلك من أجلِ ضمان مخرجات العمليّة التعليميَّة، حيث بدأت المرحلةُ الأولى من التغيير في استراتيجياتِ التَّدريس بما أطلقَ عليها التّعلم الإلكتروني مع نهاية التسعينات من القرنِ العشرين (الشهوان، 2014).

إذ أنَّه بتطور تقنيةِ المعلومات والاتصالات ودخولِها ميدانَ التربيةِ والتعليم ظهر نموذجٌ تعليميٌ جديد، عُرفَ باسمِ التعلمِ الإلكتروني، والذي يستخدمُ تقنيةَ المعلوماتِ والاتصالات في العمليّة التّعليميَّة، ولكن خارجَ نطاقِ الفصّل الدِّراسي والمدرسةِ التقليدية، إلا أنَّ هذا النموذجَ واجه العديدَ من المشكلات كالتكلفة المادية، والتركيزِ على الهدف المعرفي دونَ التطرقِ للأهدافِ المهارية والوجدانية، وغيابِ الجانبِ الإنساني. هذا الأمرُ دفع التربويون إلى التفكيرِ بأساليب أخرى للتخلص من المشكلات التي تواجهُ التعلّم الإلكتروني والاستفادةِ من تقنياتِه في التعليم، فكان الدمجُ بين تقنياتِ التعلّم الإلكتروني والتعليم التقليدي، أو ما يعرفُ بالتعلُّمِ المدمج (الجاسم، 2011).

ويعدُّ التعلّمَ المدمجَ من أنماطِ التعلّم الإلكتروني التي شاع استخدامُها مؤخراً، والذي يُعدُّ مزيجاً ما بين التعليمِ التقليدي وجهاً لوجه والتعلّمِ الإلكتروني، كما ويُعدُّ من أهم أنماطِ التعلّمِ في التعليم الذي أثبتت البحوثُ والدراساتُ فعاليتَه في توفير بيئاتٍ تعليميةٍ فعّالة، وتحسينِ التعلّم، وتحقيق اتجاهاتٍ ايجابيةٍ لدى الطّلبة نحوه (Dziuban et al, 2017). خاصةً وأنه يُعتبر أحد صيغِ التعليمِ أو التعلّم التي يندمج فيها التعليمُ الإلكتروني مع التّعليم الصّفي التقليدي في إطارٍ واحد، حيث تُوظَّف أدواتُ التعليمِ الإلكتروني سواءً المعتمدةُ على الحاسوب أو المعتمدةُ على الشبكات في الدروس، مثل معاملِ الحاسوبِ والصّفوفِ الذكية، ويلتقي المعلم مع المتعلم وجهاً لوجه معظم الأحيان (الديرشوي، 2019).

ويرى برهوم (2013) أنَّ التعلّم المدمج يُمكن اعتبارُه وسطاً انتقالياً للدول النامية أو الفقيرة والتي لا تستطيع أن توفرَ بيئةَ تعليمٍ إلكتروني كاملةً لطلابِها، وفي نفس الوقتِ تريدُ أن تلتحقَ بالتقدّم التكنولوجي والنقلةِ النوعيَّةِ التي أحدثها خاصةً في الميدانِ التّعليمي، حيث أنَّ التعلّمَ المدمج يتيحُ لها الفرصةَ للحاق بركب الدّول الموّظِفةِ للتعليم الإلكتروني، وإن كان بشكلٍ غيرِ كافٍ ولكنها وظَّفت أحدَ أشكالِه حسب إمكانياتِها وقدراتِها، وبالتالي حققت ولو جزءاً من أمنياتِها في اللحاق بموكب الدّول الموّظفةِ للتعليم الإلكتروني.

والجديرُ بالذكرِ أنّه ومن بين الأهدافِ الدافعةِ لتطبيق أنظمةِ التعلّمِ المدمج، ما تضّمنه كلٌ من التعليمِ التقليدي والتعليمِ الإلكتروني من عيوبٍ تعوقُ تحقيق الأهدافِ التربوية بالمستوى المنشود من الفاعلية، فالتعليمُ التقليديُ لا يتضّمنُ المرونةَ الكافيةَ من ناحيةِ مراعاة ظروفِ وأساليبِ التعلّم

الفردية، كما أنَّ التعليم الإلكتروني يعاني من غياب الجانبِ الاجتماعي والإنساني (الشمري، 2015).

وبناءً على تلكَ المعطياتِ كان لا بدَّ من إتباعِ أساليبَ جديدةٍ في التعليم، والتي من أهمِها أسلوبُ التعلّمِ المدمج، وقد ساعد على انتشار هذا النوع من التعليم مجموعةٌ من الاسباب، أهمها: تحسين أثرِ التعلّم، وسهولةُ الوصول إلى موّادِ التعلّم، والاقتصادِ في الكلفةِ ووقت التعلّم (صالح، 2017).

مفهوم التعلّم المدمج (Blended learning)

يمثّل التعلّمُ المدمج الامتدادَ الطبيعي والوسيطَ المنطقي ما بين نظام التعليم التقليدي ونظام التعليم الإلكتروني، حيث يجمعُ التعلّم المدمج بين مميزاتِ التعليم الصَّفي التقليدي والتعليم الإلكتروني في عمليتي التعليم والتعلّم، ويتمُ ذلك من خلالِ العديد من الاستراتيجياتِ المختلفة، والتي منها (التعلم المقلوب، التناوب، المعمل الدوار) (معوض، 2018).

هذا وقد تعددت مسمّياتُ التعلّم المدمج، فيطلقُ عليه أحياناً التعلّمُ الخليط، وأحياناً التعلّمُ المتمازج، أو التعلّمُ المؤلف، ولكنَّ اختلافَ الأسماءِ لا يختلف في آليةِ التقديم، أو أسلوبِ واجراءاتِ التدريس المتّبعة في هذا النوعِ من التَّعلم.

وقد أكدِّ على ذلك برهوم (2013) حيثُ بيَّن أَنَّ هناك العديدَ من المسمّيات التي يمكن إطلاقُها على التعلّمِ المدمج كالتعلّم المزيج، والتعلّم الخليط، والتعليم المدمج، والتعلم التمازجي. ومن مسمياتِها باللغة الانجليزية (“integrated learning”, “hybrid learning” “multi–method learning”).

ولا بُدّ من التركيز على كلمةِ مزج أو دمج (Blended) عند تعريفِ التعلّم المدمج أو المزيج ، وأُخذ هذا التعريفُ اللغويُ لها من قاموسِ اكسفورد (2013)، وتعني شكلٌ متجانسٌ من المكوّناتِ لتصبحَ واحدة. وبالتالي فإنَّ التعلّمَ المزيجَ هو مزجُ استراتيجياتِ وطرق التعلّم لتصبح استراتيجيةً واحدة (الفالح، 2019).

ويُبين حنتولي (2016) أنَّ التعلّمَ المتمازج أو المدمجَ يتمُ فيه دمجُ التعلّم ما بين فصولٍ تعطى بشكلٍ مباشر للمتعلمين، كما هو الحالُ في فصولِ التعليم التقليدية جنباً إلى جنب مع لقاءاتٍ ونشاطاتٍ وتفاعلٍ عبر شبكةِ الانترنت، ويمكنُ القولُ بأنه مزيجٌ من التعلم الإلكتروني المتزامنِ والتعلم الإلكتروني غيرِ المتزامن.

ويعرف التعلّم المدمج على أنَّه الأسلوبُ الذي يجمعُ بين أفضلِ خصائص التعلّم الإلكتروني، والتعلّمِ وجهاً لوجه لتصميم المقررات التعليمية، وهو بذلك يبنى منهما تجربة تعلّم أكثر فاعلية للمتعلمين.

وفي ذاتِ السياق يُشيرُ (الصّقرية والسالمي، 2020) أنَّ التعلُّمَ المدمج استراتيجيةٌ تجمعُ بين أشكالِ التعلّم المباشر على الانترنت وغيرِ المباشر، أو المزجِ ما بين التعلّم عن طريق الانترنت والتعلّم وجهاً لوجه في تدريس المنهج.

ويعرف الديرشوي (2019) التعلّمَ المدمج: بأنَّه أسلوبٌ في التعلّم يعتمدُ على مزج الأساليب الاعتيادية للمدرس مع التعلّم الإلكتروني، ووسائلِ الإيضاح السّمعيةِ والبصرية، والتعلّمِ عن طريق الشبكة بهدف تحسينِ وتجويد عمليةِ التعليم والتعلّم.

في حين يعرف بليك وآخرون Bliuca et al (2007) التعلّم المدمج بأنَّه تلك النشاطاتُ التّعليمية التي تشتملُ على الدمجِ الممنهج للتفاعلِ المباشر (الاعتيادي) مع التفاعل بمساعدةِ التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين والمصادرِ التعليمية.

أيضاً عرّفَ لي Lee (2008) التعلُّم المدمج بأنَّه التعلم الذي يعملُ على الدمجِ المتوازن لكلِّ الجوانب المحددةِ للعملية التّعليمية، مثل التعلّمِ وجهاً لوجه، والتعلّمِ الموجه بالمعلم من جهة، والتعلّمِ الإلكتروني من جهةٍ أُخرى.

وعليه يُمكن اعتبارُ التعلُّمِ المدمجِ نموذجاً تدريسياً يتكاملُ فيها التعلّمُ الإلكتروني مع التعلّمِ التقليدي في إطارٍ واحد، بحيث تُوظَّف أدواتُ التعلّمِ الإلكتروني سواءً المعتمدةُ على الحاسوب، أو المعتمدةُ على الانترنت في أنشطة التعلّم، وذلك من خلال الجمع بين نماذجَ متصلةٍ وأخرى غيرِ متصلةٍ من التعليم، وغالباً تكونُ النماذجُ المتصلة (Online) من خلال الانترنت (Internet)، وبالنسبة للنماذج غيرِ المتصلة (Offline) تحدثُ في الفصولِ التقليدية (الشهوان، 2014).

وفي ضوء ما تمَّ ذكرهُ من تعريفات تستخلصُ الباحثة أنَّ التعلّمَ المدمج هو نموذجُ تعلّمٍ يمزجُ بين كلٍّ من التعلّم الصّفي التقليدي وجهاً لوجه والتعلّمِ الإلكتروني باستخدام الوسائط، في نموذجٍ متكاملٍ مع الاستفادةِ من التّقنيات المتاحة لكلٍ من النموذجين من أجل تحقيقِ الأهدافِ التّعليمية المرجوة.

أهداف التعلّم المدمج:

يأتي التعلّم المدمج مُحققاً جملةً من الأهداف في الميدان التّربوي، ومن هذه الأهداف: تقديمُ العديدُ من فرص التعلّمِ بطرقٍ مختلفة، ممّا يساعد على التوسع من قاعدة المتعلمين المستفيدين، ويرفعُ جدوى الخدماتِ التربوية المقدّمة، وتوظيفِ التكنولوجيا الحديثة، ومواكبةِ عصر التّقدم دون أن تفقد التواصلَ الاجتماعيَ والإنساني، إضافةً إلى تمكين المتعلِّم من التفاعل بكفاءةٍ عالية، وبإيجابيةٍ مع متطلّبات العصر الحاضر، والتركيز على جعلِ التعلّم يحدثُ بطرقٍ تفاعلية، وتحقيق الوصولِ إلى أكبر عددٍ من المتعلّمين، في أقصر وقت وبأقل تكلفةٍ ممكنة، وإدخال عناصر التشويق، والتجديد والتغيير إلى النِّظام التعليمي، وتطويرِ دور المعلّم كوّنُه مصدراً وحيداً للمعرفة، إلى جعله مساعداً باعتمادِ مصادرَ متعدّدة (العمري، 1434هـ).

كما ويُبيّن الفهيد (2015) أنَّ التعلّم المدمج يمكن أن يُحققَ العديدَ من الأهداف والتي من أهمِها زيادةُ فاعليّةُ المدرسين، وزيادةُ عددِ طلبة الفصول الدِّراسية، وتوفير المناهجِ الدِّراسية بصورتِها الإلكترونية للمعلم والمتعلِّم، وسهولةِ تحديث المناهجِ الدِّراسية الإلكترونية كل عام، وتوفير الوقت والتكاليف، ونشرِ ثقافةِ التقنيةِ في المجتمع، وإعطاءِ مفهومٍ أوسع للتعليم المستمر.

ويُضيف (خميس، 2003) أنَّ التعلّمَ المدمجَ يهدف إلى مساعدة المتعلَّم خلالَ كلِ مرحلةٍ من مراحل تعلُّمه.

أسباب انتشار التعلّم المدمج

يرى الفهيد (2015) أنَّ الوصولَ السَّهلَ إلى المعرفة، وسهولةَ تنقيحِ المادَّةِ التَّعليمة، وزيادةَ التفاعل بين المتعلمين والحضورِ الشخصي أسبابٌ أدت إلى استخدامِ التعلم المدمج، إضافةً إلى أنَّه يتضمنُ طريقةً محسنة.

وفي ذات السِّياق بيَّن الحطامي والهدهود ALHattami & ALHadhoud (2017)، أنَّ هناك العديدُ من الأسباب أدَّت إلى انتشار التعلّمِ المدمج، إذ يُتيحُ الفرصةً للمتعلمين لاستكمال متطلباتِ المحتوى التّعليمي الإلكتروني بما يتناسب مع قدراتِهم وظروفِهم من حيث الزمانِ والمكان، ويقدِّم موّادَ تعليميةٍ نوعيةٍ ومتميزةٍ، وأساليب تقييمٍ ومراجعةٍ وتطوير، ويركِّزُ على الاعتمادِ على الذات من حيث جهةِ العمل والتعاملِ مع الآخرين من جهة أخرى، وينمّي في الطّلبة القدرةَ على العمل في مجموعاتٍ صغيرة بروح الفريق، لدراسة المسائل واستكشاف حلولها، إضافةً إلى أنَّه يبقي على التواصل الاجتماعي بين المتعلمين والمعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ويتضمنُ تحقيقَ مخرجاتِ البرامجِ والتركيز على كافة مهاراتِ التعليم والتعلّم.

عوامل نجاح التعلّم المدمج

وحدّد (القحطاني، 2018) مجموعة من العوامل ساهمت في نجاح التعلّم المدمج، أهمها:

- **التواصل والارشاد:** حتى ينجحَ التعلّمُ المدمجُ يجب على المعلم أن يقومَ بإرشاد المتعلّم متى يكون وقت التعلّم، ويرسمَ له الخطواتِ التي يتبعُها من أجل التعلّم، والبرامج التي يستخدمُها المتعلّم من أجل التحصيل.

- **العملُ التعاوني على شكل فريق:** في التعلّم المدمج لابدَّ من أن يقتنعَ كلُ فردٍ (معلم ومتعلم) بأنَّ العمل في هذا النوع من التعلّم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين، ولا بدَّ من العمل على شكل فريق، وتحديد الأدوار التي يقوم بها كلُ فرد.

- **تشجيعُ العمل المبهر الخلّاق:** الحرصُ على ترغيبِ وحثّ المتعلمين على التعلّم الذّاتي، والتعلّمِ وسطَ المجموعات، لأنَّ الوسائطَ التكنولوجيةَ المتاحة في التعلّم المدمج تسمحُ بذلك، فالفرد يُمكنه أن يدرسَ بنفسه من خلال قراءةٍ مطبوعة، أو قراءاتها من على الخط، بينما في ذات الوقت يشاركُ مع زملائِه في بلد] آخر من خلال الشبكة أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة، كما أنَّ تعددَ الوسائطَ والتفاعلاتِ الصّفيةِ تشجعُ الإبداع وتجوِّدُ العمل.

- **الاختبارات المرنّة:** التعلّم المدمج يُمكِّن الطّلبةَ من الحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلاتِ بغضِ النّظرِ عن المكان والزمان أو التعلمِ السابق لدى المتعلم، وعلى ذلك لا بُدَّ من أن يتضّمنَ التعلّمُ المدمج اختباراتٍ كثيرةٍ ومرنة وفي ذات الوقت تُمكِّن كافةَ المستفيدينَ من أن يجدوا ضالتهم.

- **اتصل ثم اتصل ثم اتصل:** لا بُدَّ أن يكونَ هناك وضوحٌ بين الاختبارات المتاحة عبرَ الخط للموضوع الواحد، وأن يكونَ هناك طريقةُ اتصالٍ سريعةٍ ومتاحة طوالَ الوقت بين المتعلمين والمعلمين للإرشادِ والتوجيه في كلِّ الظروف، ولا بُدَّ من أن يشجعَ الاتصالُ الشبكيُ بين الطّلبةِ بعضِهم البعض لتبادل الخبراتِ وحلّ المشكلاتِ والمشاركة في البرمجيات.

مميزات التعلّم المدمج

يُعدُّ التعلّمُ المدمج من الأساليبِ والطرقِ العلميّة التي تتميّزُ بسهولةِ التواصلِ مع الطّلبة من خلال توفير بيئةٍ تفاعليةٍ مستمرة، وتزويدِهِم بالمادة العلميّة بصورةٍ واضحة، من خلال التطبيقاتِ المختلفة، مصحوبةً بالمعيناتِ البصرية، وذلك من خلال العروض المرئية باستخدام البوربوينت (PowerPoint) أو عرضِ الصّور من خلالِ برامجَ مختلفة، أو عرض مقاطع من الأشرطةِ الفلمية أو الفيديو، ويتيحُ الفرصةَ لتجاوزِ قيودِ الزمانِ والمكان، والحصولِ على المعلومات عبرَ شبكة المعلومات الإلكترونيةِ في نفس اللحظة، ويساعدُ في توفير المادّة المطلوبة بطرقٍ مختلفةٍ وعديدة، ويساعد على توفيرِ وتكوينِ جوٍ تُتاحُ فيه فرصُ التعاون بين الطّلبة وتنمية اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو بعضِهم البعض، ويُمَّكن من تحسين المستوى العام للتحصيلِ والتفكيرِ والإبداع وتوفير بيئةٍ تعليميّةٍ جذّابة (العنزي، 2019).

كما ويُعدّ التعلّم المدمج استراتيجيةٌ تُستخدمُ فيها أكثرُ من وسيلةٍ لنقل المعرفةِ والخبرةِ إلى المستهدفين منه بغرض تحقيق أفضلِ ما يمكنُ بالنسبة لمخرجاتِ التعلّم وكلفتِه، وتكمنُ أهميتُه في التركيز على مخرجاتِ التعلّم، والتحقيقِ الأفضلِ لأهدافه، من خلال استخدام تكنولوجيا التعلّم "الصحيحة" الملائمةِ لأنماطِ التعلّم الشخصية من أجل نقل المهاراتِ الصحيحة للشخصِ المناسب في الوقت المناسب، ويتضّمنُ بعضَ المبادئ مثل التركيزِ على أهداف التعلّم بدلاً من وسيلة نقل الخبرة، وضرورة دعم العديد من أنماط التعلّم الشخصية المختلفة للوصول إلى الفئة المستهدفة، وبناء الفردِ خبرة التعلّم على معارفه الذاتية (الفالح، 2019).

وللتعلّمِ المدمج مميزاتٌ عديدة، مقارنةً بأنماطِ التعلّمِ التقليدية التي تُوظِّفُ وسيلةَ اتصالٍ واحدة، وتتلخصُ هذه المميزات في الآتي:

- **زيادةُ فاعلية التعلّم:** إذ أنَّ نتائجَ الدِّراساتِ التي أُجريت حديثاً في عدة جامعاتٍ أمريكية بيّنت أنَّ التعلّمَ المدمجَ يُحسِّنُ المخرجاتِ من خلال توفير ارتباطٍ أفضل بين حاجات المتعلّم وبرنامج التعليم.

- **زيادةُ امكانية الوصول للمعلومات:** إنَّ أنماطَ التعلّمِ التي تقتصر على وسيلة اتصالٍ واحدة، تقللُ من إمكاناتِ الوصولِ إلى الموّاد التعليمية والمعارف المهمةِ في الموضوع الدراسي.

- **تحقيقٌ أفضل للأهداف التعليمية:** تُظهرُ الدراساتَ الأولية للتعلّم المدمج نتائجَ إيجابية غيرَ متوقعة، إذ وُجد أنَّ الأهدافَ التعليميةَ قد تحققت في وقتٍ أقل بنسبة (50%) من الاستراتيجيات التقليدية (الديرشوي، 2019).

وبالإضافة إلى المميزات السابقة أشار برهوم (2013) إلى عددٍ آخر من المميزات أهمها:

- تعزيزُ الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينَهم، وبينهم وبين معلِميهم وبين المعلمين أنفسِهم أيضاً.

- اثراءُ المعرفةِ الإنسانية ورفعُ جودةِ النّظام التعليمي، ومن ثمَّ جودةُ المنتجِ التعليمي وكفاءةُ المعلمين.

- كثيرٌ من الموضوعات العلميّة يصعب للغاية تدريسُها إلكترونيا بالكامل وبصفةٍ خاصة مثل المهارات العالية (رسم الخرائط، والخط العربي، وقواعد التجويد) واستخدامُ التعلّمِ المدمج يمثلُ أحدَ الحلول المقترحة لحلِّ مثلَ تلكَ المشكلات.

- من المزايا الواضحةِ لهذا النوعِ من التعلّم هو أنَّه يوفرَ التدريبِ في بيئة العمل أو الدراسة، ويشملُ التعزيز، ويستخدمُ حداً أدنى من الجهد والموارد لكسب أكبرِ قدرٍ من النتائج، فهو يُمَّكنُ الطَّلبةَ من تطبيق المهاراتِ باستمرار لتصبحَ مع الممارسةِ عادة.

وفي ذات السِّياق أكدَّ الصقرية والسالمي (2020) أنَّ التعلّمَ المدمج يتميزُ بانخفاضِ نفقاتِ التعليم مقارنةً بالتعليم الإلكتروني وحده، ورفع مستوى التفاعل والتواصل بين المتعلمين من جهة والمعلّم والمتعلّم من جهةٍ أُخرى. ويتميزُ بالمرونةِ في توفير الاحتياجات الفرديةِ وأنماطِ التعلّم لدى المتعلمين باختلافِ مستوياتِهم وأوقاتهم، فالتعلُّم المدمج يعملُ على رفع جودةٍ النّظام التّعليمي وإثراء المعرفة الإنسانية، ولهذا دورُ في رفع كفاءة المعلمينَ وجودةِ المنهجِ التّعليمي، وسهولةِ التواصل بين المعلّم والمتعلم. وبين الطّلبةِ بعضِهم بعضاً، من خلال توفير بيئةٍ تفاعليةٍ مستمرة، تعمل على تزويد المتعلمين بالمادّة العلميّة بصورةٍ واضحة، من خلالِ التطبيقاتِ المختلفة ويمكنُهم من التعبير عن أفكارهم والمشاركة في المناقشات والحوارات الصّفية بفاعلية.

فوائد التعلّم المدمج

تسهمُ البيئةُ التّعليمية التقنية في تطوير عمليات التعلّم بشكلٍ أفضل، وتجعلُ من التعلّم تعلماً ذا معنى، والبيئة التّعليمية التقنية تحتوي على مجموعةٍ من المكوّنات تختلفُ باختلاف مستويات دمجِ التقنية في التعليم، وكذلك مستوى التجهيزات التقنية في الفصل الدّراسي (الجاسر، 2018).

وللتعلّم المدمج عدةُ فوائد تتمثلُ بالتركيزِ على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون اهمالِ أيٍ منها، وتوفيرِ الوقت لكلٍ من المعلم والمتعلّم، حيثُ يتناسبُ مع المجتمعات في الدول النامية التي لم يتوفر لديها بيئةٌ إلكترونيةٌ كاملة، ويحافظ على الروابط الاصلية بين المتعلّم والمعلم وهو أساسٌ تقومُ عليه العمليّة التّعليمية (القحطاني، 2018).

مكوّنات ومتطلبات استراتيجية التعلّم المدمج

يُعدُّ التعلّمُ المدمج منظومةٌ تعليميةٌ تتكاملُ فيها أساليب التعليم وجهاً لوجه ومستحدثاتُ التعليم الإلكتروني، والتعلّم الذاتي؛ لإحداث التفاعل اللازم بين المعلم والمتعلم، وأن توفيرَ فرصِ المنافسة للطلبة وتعزيزِها بالطرائق التدريسية المتنوعة تجعلُهم أكثرَ دافعيةً ورغبةً للتعلّمِ مما ينعكس إيجابياً على تحصيلِهم الدراسي (المرشدي والربيعي والجبوري، 2017).

والتعلّمُ المدمج ليس جديداً، ألاّ أنَّ مكوّناتِه كانت قاصرةً في الماضي على الصفوف الدِّراسية التّقليدية، أما اليوم فإنَّه يمكنُ الدمج بين عددٍ كبيرٍ من الطرائق والأدوات والأنشطة التدريبية المختلفة: كالصفوف الافتراضية: Virtual Classrooms والصفوف التّقليدية، وصفحات الويب

(Web)، والبريد الإلكتروني(Email)، والحاسوب والبرامج الحاسوبية على (DVD – CD)، والمحادثات الصّوتية (Chat)، ومؤتمرات الفيديو (Video Conference)، والمنتديات العلميّة (الديرشوي، 2019).

ولكي يكونَ هناك تعلّمٌ مدمجٌ لا بُدَّ من توافر مجموعةٍ من المتطلبات من أجل تطبيق هذا النوع من التعلّم أوردها (برهوم، 2013) :

- توفير مختبرات الحواسب الآلية ووضعِ شبكات المعلومات في متناول الطّلبة.
- تزويدُ المعلّمِ بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة.
- توفيرُ المناهجِ التّعليمية المناسبة لهذا الشكلِ من التعليم.
- أن يصبح المعلمون قادةً ومرشدين لتعليم طلابِهم من خلال استخدامِهم للحواسب وتطبيقاتها وشبكات المعلومات المحليّة والعالميّة وانتاجِ الموّادِ التّعليمية المناسبة والمتنوعة للتّدريس.

ويؤكدُ على ذلك عياض (2018) الذي أشار إلى أنَّ احتياجات بيئة التعلّم الإلكتروني تُعدُّ أساساً لنجاح التعلّم المدمج، لذا عند الحديثِ عن التعلّمِ المدمج لا بُدَّ من توفير مجموعة من الاحتياجات تتمثل بـ:

- توفرُ الوسائل التكنولوجية وسهولةُ وصولِ المعلمين والطّلبة إليها.
- تكافلُ المؤسساتِ والجامعات مع بعضِها البعض وبناءُ قاعدةٍ شابة ودعمُ اداري لإعداد المعلمين.

- مساعدةُ الطّلبة والمعلمين من قبل مختصينَ لاستعمال التكنولوجيا بمهارة، والاستفادةُ بأكبر قدرٍ ممكن.
- التقييم المستمر لفاعلية التكنولوجيا المستخدمةِ والمنهاجِ المطروح ومواكبته للتطّور المستمّر.
- تجهيزُ الفصولِ التّعليمية والمنشآت بمتطلبات دمجِ التقنية، من حيث الشبكة الداخلية وشبكة الانترنت ومختبراتِ حاسوبٍ عديدة.
- أن تقومَ الحكومةِ ببناء شبكةِ إتصالاتٍ ذاتِ كفاءةٍ عالية وتغطية لجميعِ مناطق الدولة.

أهميّة التعلّم المدمج

يرى برهوم (2013) أنَّ التعلّم المدمج قد يُعدُّ من أفضل الطّرق لإدخال التقنية للعمليّة التّعليمية في فلسطين، إذ إنّه من خلاله يمكنُ التّغلبُ على العقبات والصّعوبات التي تواجه توظيف التعليم الالكتروني في فلسطين، ومنها: الميزانيّة، وقلّةُ الثقافةِ التكنولوجية التي لا تكفي لتوظيف التعليم الالكتروني، وتوفيرِ التدريب الملائم للمعلمين، والطّلبةِ، واللّازمِ لتوظيف التعليم الالكتروني، ولكن من خلال التعلّم المدمج يمكن التغلبُ على تلك الصّعوبات، وأيضاً تحقيقُ عددٍ من المميزات.

وتظهرُ أهميّة التعلّم المدمج عند زيادةِ فاعليةِ التعلّم، وتحسينِ مخرجاتِه وذلك من خلال توفير ارتباطٍ بين حاجاتِ المتعلمين وطريقةِ التعلّم بما تشتملُ عليه من مصادرَ تعليميّةٍ متنوعةٍ ومحفزة على التعلّم بطرائقَ مشوقة، كما أنَّ التعلّم المدمج يمكنُه المساعدةَ بالتغلب على الصُّعوبات الموجودة في كلٍ من الطريقة التقليدية والتعليم الالكتروني، خاصةً وأنَّ التعلّم المدمج هو أحد

بدائل التعليم الذي يتم فيه تعليمُ وتعلمُ درسٍ معين أو أكثر في المقرر الدِّراسي من خلال أساليب التعليم الصّفي المعتاد (الشرح، المناقشة، الحوار، التّدريب والممارسة) وتعليمِ درسٍ آخرَ أو أكثرَ بأدوات التعليم الالكتروني (برمجيات التعليم، مؤتمرات الفيديو، حلّ المشكلات)، كما يتمُ فيه تقويمُ تعلُّم الطّلبةِ للدروس سواء التي تمَّ تعليمُها بأساليب التعلّم الصّفي أو الالكتروني (المرشدي والربيعي والجبوري، 2017).

طرق التعلّم المدمج

يتم التعلّم المدمج بطريقتين:

1. **الطريقة المتزامنة Synchronous:** والتي تقتضي ضرورةَ وجودِ المعلم والمتعلّم في نفس وقتِ التّعلم، ويحدث التفاعلُ المباشرُ بينهما من خلالِ عدةِ أساليب مثل غُرف الحوار المباشر، والمناقشات الصّفية، ومؤتمرات الفيديو (كونفرس).
2. **الطريق غير المتزامنة Asynchronos:** ولا تقتضي تواجدَ المعلّم في نفس وقتِ التعليم مع المتعلم، بل يُتركُ للمتعلّم لاستخدام التّدريب الذّاتي للوصولِ للصّفحات عبرَ الشبكةِ العنكبوتية، والاطلاعِ على الدروس الخاصّة بالمادّة الدّراسية، والمشاركة في منتديات النقاش، أو التفاعلِ باستخدام البريد الإلكتروني (الشمري، 2015).

نماذج التعلّم المدمج النماذج التّعليمية الحديثة

بيّنت قشطة (2016) أنَّ المعهد الوطني لتكنولوجيا المعلومات (NIIT) يُصنِّفُ التعلّمَ المدمج إلى ثلاثةِ نماذجَ هي:

النموذجُ الأول: التعلّم المدمج الذي تقوده المهارة: يتطلبُ من المعلِّم تغذيةٌ راجعةٌ ودعماً منتظماً، حيث يدمج التفاعلُ مع المعلم باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات المناقشة، والاجتماعات وجهاً لوجه بالتعلّم ذو الخطة الذاتية، مثل الكتبِ والمقرراتِ القائمة على الانترنت، فهذا النوعُ من المعالجة مماثلٌ للتفاعل الكيماوي، الذي يعمل فيه التفاعل مع المعلم محفزاً لإنجاز ردّ الفعل المطلوب.

النموذج الثاني: التعلّم المدمج الذي يقوده الإتجاه: يدمجُ أحداثاً ووسائلَ تقديمٍ متنوعة لتطوير سلوكياتٍ محددة تتطلبُ تفاعل المتعلمين مع بعضِهم وتتطلب بيئةً خاليةً من المخاطر.

النموذج الثالث: التعلّم المدمج الذي تقوده الكفاءة: يدمجُ أدواتِ دعمَ الأداءِ مع مصادرَ إدارةِ المعرفة واستشاراتٍ لتطوير كفاءات محددة؛ لالتقاط ونقل المعرفة المتضمنة التي تتطلبُ تفاعلَ المتعلمين مع خبرات التخصص.

كما ويتضمنُ التعلّم المدمج ثلاثة أبعاد للتوليف حسب ما بينها (الفالح، 2019)، هي:

- التوليف بين نماذج التعليم (Instructional Modalities).
- التوليف بين طرائق التعليم (Instructional Methods)

- التوليف بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي (Online and face- to-face Instruction).

ويُمثِّل التعلّم المدمج الامتدادَ الطّبيعي والوسيطَ المنطقي ما بين نظامِ التعليم التقليدي ونظام التعليم الالكتروني، حيث يجمعُ بين مميزاتِ التعليم الصّفي التقليدي والتعليم الالكتروني، ويتم ذلك من خلال العديد من الاستراتيجيات المختلفة والتي منها (التعلّمُ المقلوب، والتعلّمُ المدمجُ الدَّوار) (معوض، 2018).

ومن خلالِ عمل الباحثة كمعلمة وبعد اطلاعِها على اجراءات توظيفِ التعلّم المدمج وتطبيقِها لها، ترى الباحثة أنَّ نمطَ التعلّمِ المدمج الدَّوار هو الأقربُ لتوظيف وتطبيق التعلّم المدمج في المدارس الفلسطينية خلال جائحة كورونا (كوفيد-19). فكان لا بُدَّ من التطرقِ له، وتوضيحِ الأهميةِ التربوية له، والأُسس التي يقوم عليها والتي تُعدُّ كمؤشراتٍ لنجاحه، والتَّحديات التي تواجهه.

2.1.2 المحور الثاني التعلّم المدمج الدوار(Blended Learning Rotation)

شهدَ العصر الحديث ثورةً علميةً تكنولوجية، وانفجاراً معرفياً هائلاً، فقد توالت الاكتشافاتُ والنظريات وتطبيقاتُها التكنولوجيةِ بصورةٍ لم تشهدُها البشريةُ من قبل، ويحمل عصر المعلوماتية هذا في طياتِه تغيراتٍ في جميع مناحي الحياة، لذا فإنَّ المؤسسات التّعليمية تجدُ نفسَها أمام

قضية مهمة تتمثلُ في كيفية تمكنِهم من التزايد المستمر في المعرفةِ العلميّة، وتُعينُهم على فهم عالمِهم المعاصر والتعايشِ معه، ومواجهة مشكلاته (الديرشوي، 2019).

لذا برزت أشكالٌ مختلفةٌ من التعليم الالكتروني، تتناسب مع حاجات المتعلمين، وطبيعةِ الأدوات المتوافرة للاتصال، ومن بين هذه الأشكالِ ما يسمّى بالتعلّمِ المدمجِ الدَّوار، الذي يُعد أحدَ المداخلِ الحديثةِ القائمة على الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تصميمِ مواقفَ تعليميةٍ جديدة، تمزج بين التدريس داخلَ الصفوفِ الدّراسية والتَّدريس عبرَ الإنترنت.

حيث يعدُ التعلّم المدمج الدَّوار أحدُ الطّرقِ التّربويةِ التي تتيح للمتعلم الوصولَ إلى المعلومات، كما يعطي التعلّم المدمج الدَّوار مساحةً كبيرةً لإبداعاتِ المعلمين والمتعلمين، ويصبحُ لدى المتعلمين فرصةً للاختيار، ويحفزُهم على استكشاف المعلومات والتعلّمِ العميق. وهذا النوعُ من التعلّم يتطوّر بصورةٍ مستمرة. والمعلمون والمتعلمون فيه مشتركون، كما أنَّه يبقى المعلمين مدركين للنمو الديناميكي للمتعلمين، وسيستمر المتعلم في التفكير في تعلّم استراتيجياتٍ جديدةٍ لتحقيق أسلوبٍ أو طريقةِ تعلّم تختلفُ باختلاف كل متعلم (Christina & Bachtiar, 2019).

كما ويُعدُّ التعلّم المدمج الدوار تقنيةً تربويةً واستراتيجيةً تعليميّةً تحتوي على مكوّنينِ أساسيين هما: الأنشطةُ التفاعلية التّعاونية، والتعليمُ الفرديُ المباشر عبر الانترنت، ويتناوب بينهما المتعلمون بشكلٍ متعاقبٍ من خلال جدولٍ محدد (Patrick et al, 2013)، وكلمة تقنية هي ترجمة لكلمة تكنولوجيا، وهي عبارةٌ مركبة مأخوذة من كلمتين أصلها من اليونانية (Techno)، ومعناها المهارة والفن ومن (LOGO) التي تعني في الفلسفة اليونانية القديمة: العقلَ أو المبدأَ العقلاني

في الكون، وهي هنا بمعنى علم، فكلمةُ تقنية في هذا الاطار تعني: العلمُ المرتبطُ بشكلٍ منظم بالفنون الدقيقة أو التطبيقية (الصايغ، 2004).

وبالتالي يستخدمُ التعلّمُ المدمج الدوار التقنيةَ مع المتعلمين بهدف تدعيم أدائِهم بتوظيف المستحدثاتِ التكنولوجية ومساعدتِهم في تدعيم إداراتِهم للمادّة التّعليمية في موقفٍ تعليميٍ نشط، من خلال الدّمج بين التعلّم داخل قاعات للبحث والتعلّم الذّي يحدث عبر شبكة الانترنت، ويعتبر مصطلحُ التعلّم المدمج أحدَ أهمِ المصطلحات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات في التربية (اسماعيل واسماعيل، 2019).

ويُشير والن (Walne, 2012) المُشار إليه في (معوض، 2018) أنَّ التعلّم المدمج الدّوار يهدف إلى تحقيق التفاعلية بين المعلم والمتعلّم، وبين المتعلّم وأقرانه؛ لتحقيق بناء الخبرةِ والتعلّم مدى الحياة، وتوفيرِ سبلِ الخلق والإبداع للمتعلّم الذّي يتلقاه عبر الانترنت، وتوفيرِ فرصِ ممارسةٍ عمليةٍ للمتعلمين والمعلمين لجعل التعلّم أكثرَ استقلاليةَ، ويُعتبر مُعززاً وداعماً لتحسين النِّظام التعليمي، وهذا يجعلُ التعلّم أكثرَ واقعيةً ومعنىً بالنسبة للمتعلمين. فالتعلّم المدمج الدّوار أُسلوبٌ تعليمي يتناوب فيه المتعلم بين محطات تعلّمٍ مختلفة (أنشطةٍ فردية، أنشطةٍ في مجموعات صغيرة)، على أن تكون إحدى هذه المحطاتِ على الأقل عبر شبكةِ الانترنت باستخدام الأجهزة والتطبيقات النّقالة، بهدف تنمية التفكيرِ وزيادةِ درجة انخراط المتعلمين في التعلّم (الرفاعي ويسري، 2019).

وتقومُ استراتيجية التعلّم المدمج الدّوار المتناوب بتدوير الغرفة الصّفية، حيث ينتقل المتعلمون ضمنَ هذه الاستراتيجية، عند دراسة موضوعٍ معين بين محطات التعلّم بشكلٍ دائري، وذلك حسبَ

جدولٍ موضوعٍ مسبقاً أو حسب إرشاداتِ التعلّم، ولا بُدَّ من أن توجد على الأقل محطةٌ واحدةٌ من محطات التعلّم تقدمُ التعلّم من خلال الإنترنت، في حين أنَّ المحطات الأُخرى تشملُ نشاطاتٍ مختلفة، مثل مجموعاتِ النقاش، وتدريس الصّفِ ككل، ومجموعاتٍ لتنفيذ المشاريع، وتدريس المجموعات الصغيرة وحلّ الواجبات، كما أنَّ بيئةَ التعلم المدمج الدّوار تسمح للمتعلمين بالتنقل بين بيئتين هما: بيئةُ التعلّم الإلكتروني وبيئةُ التعليم الصّفي وجهاً لوجه مع المعلم، ويقوم المتعلمون بالتجول داخل جدولٍ ثابت، يشمل التعلّم الذّاتي عبر الشبكة، والتعلّم التقليدي داخل الفصل الدّراسي، والتعلّم النشط حيث يتيح للمتعلمين ممارسة مجموعةٍ من الأنشطة (معوض، 2018).

مفهوم التعلّم المدمج الدّوار

يُشير الرِّفاعي ويسري (2019) إلى أنَّ أنماطَ التّعلمِ المدمج تتنوع وتتعدد، ومن أهمِها: نمطُ التعلم المدمج الدّوار الذي يقومُ على تناوب المتعلمين بين محطات التّعلمِ المختلفة، حيثُ يتيحُ المزيد من الفرص للإبداع وتحقيقِ العديدِ من نواتج التعلم في ظلِّ جوٍ مفعمٍ من التفاعل بين المتعلمين والمعلم، أو بين المتعلمين بعضِهم البعض، فيعطي نموذجاً للممارساتِ التربوية التي توظفُ التكنولوجيا وأدواتِها لتطوير وتحسين العملية التعليمية، فالتعلّم المدمج الدّوار كاستراتيجيةٍ للتعلّم المدمج يعتمدُ على تناوب المتعلمين على محطاتٍ تعليميةٍ مختلفة، على أن تكونَ أحد هذه الطرق على الأقل تعلّم عبرَ الانترنت، وتشملُ أيضاً هذه الطرق التعلّم من خلال مجموعات صغيرة، أو الفصلِ بأكمله، أو التّدريس الخاص، أو الواجبات المنزلية (اسماعيل، 2018).

وعليه يُعتبر التعلّم المدمج الدّوار استراتيجيةَ تعلّمٍ تُعدُّ الأكثرَ شيوعاً، والأكثرَ انتشاراً والتي تعتمد على توزيع التعلّم على المحطات الدورية للمتعلّم؛ لإكسابه المعرفةَ والمهاراتِ في موضوع دراسته وتطورِه (Heather & Michael, 2012).

يُعرِّف **ستكير (Staker, 2011)** التعلّمَ المدمج الدّوار بأنه تعلّمٌ قائمٌ على تناوب دوران المتعلمين على محطات التعلّمِ المختلفة، مثل (الأنشطة في مجموعاتٍ صغيرة أو المشروعات الجماعية أو الأنشطةِ الفردية)، على أن يكونَ من بين هذه الطرق، التعلّم عبر الانترنت، وذلك وفقاً لجدولٍ زمنيٍ محدد، أو طبقاً لتقديرِ المعلم.

ويُعرِّف **سرايا (2011)** المُشار إليه في (الرفاعي ويسري، 2019) التعلّمَ المدمج الدّوار بأنَّه نظامُ تعلّمٍ يقوم على التكاملِ بين مميزاتِ كلٍ من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.

في حين تُعرفه **فاليري (Valerie, 2012)** بأنه برنامجٌ تعليميٌ رسميٌ يعتمد على تناوبِ المتعلمين بين محطات التعلّم المختلفة، على أن يكون ما بين هذه المحطات التعلّمُ عبر الانترنت، فهو يُوظِّف الّتقنيةَ الحديثة بذكاء، لتقديم تعليمٍ يتناسبَ مع متطلبات وحاجات المتعلمين في عصرنا الحالي، وبهذا الأسلوب يتحكمُ المتعلّمُ بتوقيت تعلمه ومكانه ومساره وسرعةِ تقدمه (اسماعيل، 2018).

ويُشير **بارس (Paras, 2016)** إلى أنَّ التعلّم المدمج الدّوار هو تعلّم مدمج يقومُ على تقسيم المتعلمين إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ في محطات التعلّم الثلاث (وجهاً لوجه مع المعلم، والتعلّم من

خلالِ الانترنت، والتدريب والممارسة لما تم تعلمُه) وهي مواقفُ يمر بها المتعلمون بهدف تنمية معارفِهم وخبراتِهم (الرفاعي ويسري، 2019).

ويرى **هورن (Horn, 2012)** أنَّ التعلّم المدمج الدّوار نموذجاً يقدَمُ من خلال جدولٍ ثابت يبدأ بالدِّراسةِ عبر الانترنت، ثم مع المعلم بالشكل التّقليدي وجهاً لوجه، ثمّ القيامُ بالأنشطة والتكليفات المطلوبة وتسليمها من خلال الانترنت.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ التعريفات التي تمَّ سردُها تتفقُ جميعها وتؤكدُ على أن يكونَ استخدامُ الانترنت إحدى الطرقِ والمحطات التعليمية لإتمام تنفيذِ وتوظيف التعلُّم المدمج.

وفي ضوء ما تم ذكره تعرِفُ الباحثةُ التعلّم المدمجَ الدّوار، بأنّه أحدُ أشكال التعلّم المدمج، والذي يعتمد على تناوب الطّلبة بين أساليب التعلّم المختلفة، وأحدُ هذه الأساليب على الأقل هو التعلّمُ عبر الانترنت.

أهمية التعلّم المدمج الدّوار

تبرز أهميةُ التعلُّم المدمج الدّوار من كوّنه يسمحُ للمتعلمين بالتنقل بين بيئتين هما: بيئةُ التعلّم الإلكتروني وبيئة التعلّم الصّفي وجهاً لوجه مع المعلم، ويقوم المتعلمون بالتجول داخل جدولٍ ثابت، يشمل التعلّم الذّاتي عبر الشبكة، والتعلّمَ التقليدي داخل الفصل الدّراسي، والتعلّمَ النشط، حيث يتيح للمتعلمين ممارسةَ مجموعةٍ من الأنشطة، إذ يستطيع المعلم داخل النمطِ الدّوار بمختلف استراتيجياته اعطاء كلِّ متعلّمٍ الاهتمام الكافي الذي يحتاجُه كلُّ متعلم، وذلك في أثناء

التعليم داخل الفصل الدّراسي، وهو الأمر الذي يُعدُّ غايةً في الصّعوبة في التعليم التقليدي، نظراً لوجود عدد كبير من المتعلمين في ذاتِ الوقت، وكذلك عدمُ وجود أُسلوبٍ لتوصيل المعلومة فيصبح الاعتمادُ بشكلٍ كامل على المعلم داخل الصَّف، ولكن في حالة استخدامِ استراتيجيات النمطِ الدَّوار، فإنَّ دور المعلم يتحول من دور الملقن التقليدي إلى الدّور الحقيقي المنوط به، ألا وهو دورُ المسهل أو الميسر للعملية التّعليمية (معوض، 2018).

ويشمل هذا النمطُ مرور التعلّم على الأدوات التعليميّة كافة والمصادرِ المتاحة في أثناء تعلّمِه وذلك في إطار دورةٍ معينة معدةٍ مسبقاً، أو من خلال توجيهاتِ المعلم فيستخدمُ التعليم الالكتروني بالتناوب مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه وفقاً لهذه الدورة، والذي يقسمُ إلى أربعةِ أنماط، هي (نمطُ الموقف الدّوار – نمطُ المعمل الدّوار – نمطُ الفصل الدّراسي المقلوب – النمط الدّوار الفردي (صالح، 2017).

هذا وقد وضّح ستاكر وهورن (2012) Staker & horn طريقةَ هذا النمط، حيث ينتقل فيها المتعلمون بين ثلاثةِ محطات ولا يشترطُ أن تكون بداية محطةٍ معينة (تعليم تقليدي بقيادة المعلم ثم أنشطةٍ تعاونية بين مجموعاتٍ صغيرة، ويتم تقسيمُ المجموعات إلى خمسة أفراد، ولا يشترط مشاركةُ المعلم معهم، وأخيراً التعليمُ عن طريق الانترنت بشكلٍ فردي) (صالح، 2017).

كما يوفرُ التعلّمُ المدمج الدّوار تعلّماً مرناً لدمج التعلّم التقليدي والأنشطةِ التشاركية عبر الانترنت لدعم المهارات، ويُعدُّ التعلّمَ المدمج الدّوار أحدَ الأنماطِ الحديثة القائمة على استخدام التكنولوجيا التي تزيدُ من استخدام نمطي استراتيجية التعلّم النشط واستراتيجيات التعلّم المتمركز حول المتعلم (السيد، 2019).

أُسس التعلّم المدمج الدَّوار

يقومُ التعلُّم المدمج الدَّوار على مجموعةٍ من الأُسس التي تُعدُّ بمثابة مؤشراتٍ لنجاحه، كما أوردها (الرفاعي ويسري، 2019)

- **التواصلُ الارشادي:** بين المتعلم والمعلم، بأن يقومَ المعلمُ بإرشاد المتعلم وتحديد الخطوات والبرامج التي يحتاجُها في التعلّم.
- **العملُ التعاوني:** يتم العملُ في مجموعاتٍ صغيرة مع تحديدِ دور كلِّ عضوٍ بالمجموعة.
- **تشجيعُ العمل المبهر الخلّاق:** يتم تشجيع المتعلمين على التعلّمِ داخلَ المجموعات في ظل الوسائط والأدواتِ التكنولوجية المستخدمة.
- **الاختبارات المرنة:** بطرح اختياراتٍ متعددة حتى يحصلَ المتعلمُ على المعلومات والإجابات على تساؤلاتِه وقت ما يشاء وفي أي مكانٍ يريدهُ.
- **الاتصالُ المستمر:** من خلال توفرِ وسائلٍ وأدواتٍ متنوعة للتواصلِ بين المتعلمين والمعلم للحصول على الارشادِ والتوجيه.
- **المشاركة والتعاون:** يتشارك المتعلمون فيما بينهم ويتعاونونَ معاً لتبادل المعارفِ والخبرات.

- **التفاعلية:** يتفاعل المتعلمُ فيه مع المحتوى التّعليمي، ومع المعلمِ ومع أقرانه.
- **الذَّاتية:** يعتمد المتعلم على نفسه في بيئةِ التعلّم المدمجِ الدّوار.

أنماط التعلّم المدمج الدَّوار

تعددت تصنيفاتُ التعلّم المدمج الدَّوار، وكان من أشهرِها تصنيف والن (2012) Walne، الذي حدَّد أربعة أنماطٍ للتعلّمِ المدمج الدَّوار، تتمثلُ في (محطات التناوب/ المتناوب) Rotation Stations، والمعمل الدَّوار(Rotation Lab)، المقلوب/ الفصل المقلوب (Flipped Classroom)، والدَّوار الفردي(Individual Rotation)، وتعتمدُ هذه الأنماطُ الأربعة، على فكرة التناوب المتمثلة في انتقالِ المتعلم بين المحطات المختلفة، وقد يكونُ التناوبُ فردياً لكل متعلمٍ على حده، أو بشكلٍ جماعي لجميع المتعلمين، أو قد يكونٍ ثابتاً فيجبر المتعلم على محطات محددة، أو مرناً ليتركَ للمتعلمِ حرية الاختيار بين المحطات (الرفاعي، 2019).

ويؤكُد على ذلك عبد العال (2014) الذي بيَّن أنَّ نماذجَ التعلّمِ المدمجِ الدَّوار تتعدد، فمنها تناوبُ المحطات (Rotation Stations)، وتناوبُ المعمل (Rotation Lab) والتعلّمُ المدمج المقلوب (Flipped Learning)، والتناوبُ الفردي (Individual Rotation). وتعتمد الفكرة بجميع هذه النماذج على التناوبِ بين طرائق التعلّمِ المختلفة، لاكتساب الخبراتِ التّعليمية سواءً أكان هذا التناوبُ بشكلٍ فردي، أو جماعي، أو ثابتٍ يفرضُ على المتعلمين محطاتِ عملٍ محددة مسبقاً (طرائق تعلّم) أو مرناً يُتيح اختيار طرائقَ تعلّمٍ معينة، أو مكان تلقي المحتوى سواءً عبر الانترنت، أو في قاعة الدّرسِ أو المعمل.

هذا وقد أشار الرفاعي (2019) إلى أنَّه من أشهر أنماطِ التعلّم المدمج الدَّوار تطبيقاً هما: النمطان المقلوبُ والمتناوب. ويعتمد النّمطُ المقلوب على قلب اجراءاتِ التّدريس، وذلك بدراسة المحتوى التّعليمي في المنزل من قبل المتعلم، ويُخصّصُ وقتُ المحاضرة لمناقشته، والتفاعلِ والتحاورِ بين المتعلمين بعضِهم البعض وبين المعلم، ولتطبيق وممارسةِ ما تعلموه، ولتأدية الأنشطةِ التّعليمية والحصول على التغذية الرّاجعة. بينما يقوم النّمط المتناوب على مبدأ تناوب المتعلمين بين محطات التعلّم المختلفة المتزامنة وغير المتزامنة، مثل (تنفيذ المشاريع، والممارسة العمليّة، والمناقشات، وأداءِ التكليفات والواجبات) وفقاً للجداول المحددة، على أن تكون محطةً واحدةً منهم أو أكثر للتعلّم عبر الانترنت.

ويرى مورفي Murphy (2014) أنَّ أنماطَ التعلّم المدمج الدّوار، التي يتم تقديمها في المؤسسات التّعليمية، تتنوعُ وتختلف فيها أدوارُ المعلمين، والمساحة المكانية، وطريقةُ التّوصيل، والجداول الدّراسية. ومن هذه الأنماط (نمطُ محطة التناوب/ Station Rotation Style)، و(الدَّوار الفردي/ Individual-Rotation Style) ونمطُ (المعمل الدَّوار/ Lab-Rotation Style)، ونمطُ (الصفوف المقلوبة/ Flipped-Learning Style)، وتقومُ هذه الأنماط على التناوب بين محطات التعلّم المختلفة، لاكتساب الخبراتِ التّعليمية، سواءً أكان هذا التناوبُ بشكلٍ فردي أو جماعي.

وفي ضوء ذلك تناولت الباحثة بعضَ نماذجِ التعلّم المدمج الدَّوار: التعلّمُ المدمج الدَّوار المقلوب، ونمطَ المعمل الدَّوار، والتعلّمَ المدمج الدَّوار المتناوب، ونمطِ الدوار الفردي

أولاً: التعلّم المدمج الدَّوار المقلوب

ويُعدُّ أحد أشكالِ أو نماذجِ التعلّم المدمج الدَّوار، حيث يدرس فيه المتعلم المحتوى التعليمي الخاص بالمقرر على شكل دروسٍ تعليميّة خارج قاعة الدّراسة باستخدام الأجهزةِ النّقالة (الهواتف الذّكية، والحاسبات المتنقلة، والحاسبات الشخصية الصّغيرة)، وما تتضمنها من تطبيقات، ويخصصُ فيه وقتُ الحصّةِ الصَّفيّة لجلساتِ العصفِ الذّهني والعمل التشاركي المرتبط بموضوعاتِ المقرر (الرفاعي ويسري، 2019).

وفي هذا النموذج يتمُ نقلُ الدّرس من الفصولِ الدّراسية التّقليدية، إلى تسجيلاتٍ مرئية "فيديو" يمكن للمتعلمين مشاهدتَها خارجَ قاعات الفصل، وحلُّ الواجباتِ داخل الفصّل، وهذا يُتيح مواصلةَ تطوير المعرفةِ داخلَ الفصل من خلال حلِّ المشكلات، والمناقشةِ والتفاعل مع الأقران والمعلمين (متولي، 2014).

ويُبين بيرجمان وسامز (2015) أنَّه يُطلقُ على التعلّم المقلوب الصُّفوف المعكوسة، ويعرّفان الفصول المعكوسة بأنها منحىً تعليمي يتم من خلالهِ الانتقالُ بالتدريس من مكان تعلّم المجموعة إلى مكان تعلّم الفرد، ويتحوّلُ مكانُ المجموعة الناتج بيئةً ديناميةً تفاعلية، ويوجه المعلم فيها المتعلين وهم يطبقون مفاهيم وينشغلون بجهدٍ ابداعي في مادة التعلّم.

كما يُعرِّف التعلّم المدمج المقلوب بأنَّه نموذجٌ تربويٌ ينتقل فيه التعلّم المباشر الجمعي، إلى التعلّم الفردي، ونتيجةً لذلك تصبح بيئةُ التعلّمِ الجمعي أكثرَ ديناميكيةٍ من خلال ارشاد المعلمين لطلبتِهم

والتأكيد على المفاهيم، والانخراط في موضوعات التعلّم بشكلٍ مبتكر (Marshall & Arfstrom, 2014).

ويُبين معوض (2018) أنَّ نموذج الفصل المقلوب (Flipped Classroom) يُعدُّ من أشهر النماذجِ التّعليميةِ الحديثة التي ظهرت في مجال تكنولوجيا التعلّم المدمج، ويقوم على نقل التعلّم خارجَ حجراتِ الدّراسة، وتقديم تعلماً يناسبُ احتياجاتِ المتعلمين ومتطلبات العصر، حيث تتغير فيها الدّروسُ الملقنة والواجباتُ المنزلية إلى منهجٍ دراسيٍ آخر، وينمّي دور المتعلم الإيجابي وقدرته على المشاركة والبحثِ والنقاشِ والاعتمادِ على النّفس، ولذلك تغير دور المعلم من ملقن إلى منتجٍ ومفعلٍ للتكنولوجيا الحديثة، وتوظيفِها بشكلٍ جيد لتحويل دورِ المتعلمين إلى الدَّور الإيجابي.

لذا يعتبر نموذج التعلّم المدمج المقلوب أحدَ أشكالِ التعلّمِ المدمج الدَّوار الذي يوظِّفُ التعليم التقليدي، حيث يقوم المعلم بشرح الدّرس بينما يترك للمتعلمين تعميقَ المفاهيمِ المهمةِ في المنزل خلالَ الواجبات المنزلية، الأمرُ الذي لا يراعي فيه الفروقَ الفرديةَ للطّلبة، أما التعلّمُ المدمج المقلوب فيقوم المعلم بإعداد الدَّرس في ضوء فيديو أو دروسٍ تلفزيونية يشرح من خلالِها المفاهيمَ الجديدة باستخدام التكنولوجيا السّمعية والبصرية، لتكون في متناولِ المتعلمين عامة، ومتوسطي الأداء المحتاجين إلى مزيدٍ من الوقتِ بشكل خاص من الاطلاع على المحتويات التفاعلية عدة مرات، ليتسنى لهم استيعابُ المفاهيمَ الجديدة، وفي هذه الحالة يأتي المتعلمون إلى قاعة الدّرس ولديهم استعدادٌ تامٌ لتطبيقِ المفاهيم، والمشاركة في الأنشطةِ الصّفيةِ، وحلّ المسائل التطبيقية بدلاً من إضاعةِ الوقت في الاستماع إلى شرح المعلم (عبد العال، 2014).

لذا يُعدُّ نموذجُ التعلّمِ المقلوب أحدَ الحلولِ الحديثةِ لعلاج ضعف التعلّم التقليدي، وتنميةِ مهارات مستويات التفكيرِ عند المتعلمين، فالتعلّم المقلوب يمَّكن المعلّمَ من التفاعلِ والتحاورِ والمناقشة مع المتعلمين في الفصل الدّراسي بدلاً من إلقاء الدّروس، ويقوم المتعلمون بمشاهدة عروضِ الفيديو القصيرةِ للدّروس في المنزل، ويبقى الوقتُ الأكبر لمناقشةِ المحتوى في الفصل الدّراسي تحت إشراف المعلم (معوض، 2018) .

ويعتمدُ الفصل في التعلّم المقلوب، على النظرية البنائيّة إذ ينظرُ للمتعلمين كمفكرين ينتجون نظرياتٍ جديدة حول العالم الذي يعيشونَ فيه، ويعمل المتعلمون بشكلٍ أساسي في مجموعاتٍ تعاونيّة، كما أنَّ الأنشطةَ التي تتم في استراتيجيةِ التعلّم المقلوب تنطلقُ من النظرية البنائية، وهكذا يتّضح أنَّ التعلّمَ المقلوب نوعٌ من التعلّم النّشط، الذي يساعد على الاستفادة من زمن الحصة، وتهيئةِ البيئةِ التّعليمية، ومساعدة الطّلبة على الوصول لمصادر التعلّم (الغامدي والانصاري، 2018).

ثانياً: نمط المعمل الدَّوار (Lab–Rotation Style)

يُعدُّ من الطرقِ التعليمية المقترحةِ للمتعلمين ضمن أنماطِ التعلّم المدمج الدَّوار، ومن خلال هذا النّمط يقوم المتعلمين بتوجيهاتٍ من المعلم أو من خلال جدولٍ ثابتٍ بالمرور على الأساليبِ والطرائق التّعليمية المختلفة بالتناوب ما بين الصّف الدّراسي والمختبر، وفيه يستخدمُ المتعلمُ التعلّم الإلكتروني داخل المختبر في وجودِ متخصصٍ في المقرر (Walne, 2012).

ثالثاً: التعلّم المدمج الدَّوار المتناوب

أحدُ أشكالِ نماذجِ التعلّم المدمج الدَّوار، يتعلم فيها المتعلم وفقاً لخطة عملٍ مسبقة، تُتيح له دراسة المحتوى التّعليمي الخاص بالمقرر، من خلالِ الدّروسِ الجماعية المقدمة من قبلِ المعلم داخل قاعة الدّرس، وتنفيذَ جلساتِ العصف الذّهني، والأنشطة، والمهماتِ التّعليميةَ المرتبطة بموضوعاتِ المقرر عبر شبكة الانترنت باستخدامِ الأجهزةِ والتطبيقات النّقالة (الرفاعي ويسري، 2019). حيث ينتقلُ المتعلم في هذا النمطِ بين جداولِ التعلّم الذّاتي الثابتة المباشرة، والفصول الدّراسية التقليدية للتعلّم وجهاً لوجه مع المعلم (السيد، 2019).

رابعاً: نمط الدَّوار الفردي (Individual–Rotation Style)

يُعدُّ من أنماطِ التعلّمِ المدمج الدَّوار المتقرح تطبيقه على المعلمين وفيه يقوم المتعلم باختيارِ عناصرَ المحتوى التي سوف تدرسُ عبرَ شبكة الانترنت أو مع المعلمِ بالشكلِ التقليدي وجهاً لوجه من خلال جدولٍ ثابتٍ بشرط أن يكون اختيارُ المتعلمِ يضمُ الأُسلوبين بشكلٍ متوازن (اسماعيل، 2018).

تحديات تواجه التعلّم المدمج الدَّوار

بالرغمِ مما حققهُ التعلّم الإلكتروني من ايجابيات، إلّا أنَّه يعاني من بعضِ أوجهِ القصور مثل غيابِ التفاعلِ وجهاً لوجه بين المتعلمين بعضهم البعض، أو بينَهم وبين المعلم (الرفاعي ويسري، 2019).

وقبل الحديثِ عن التحديات التي تواجهُ التعلّم المدمج الدَّوار، لا بُدَّ من الحديثِ عن التحدياتِ التي تواجه التعلّمَ الإلكتروني والتعلّمَ المدمج بصورةٍ عامة، إذ أنَّه من خلال التجربةِ العمليّة والبحوث والدّراسات العديدة التي تقصت واقعَ التعلّمِ الإلكتروني اتضحَ وجودَ العديدِ من الصِّعوباتِ التي تواجه هذا النوع من التعلّم، رغم إيجابياتها العديدة، ومن هذه المعيقات:

- ضعفُ الدَّور الارشادي، والتّربوي للمعلم في مواقف التعلّمِ الإلكتروني.
- مهما كانت الوسائط التكنولوجية مبهرةً تصيبُ الشخص مع مرور الوقتِ بالملل وكراهية الأجهزة من طول أوقاتِ العمل أمام تلك الأجهزة.
- برامج التعلّم الإلكتروني مكلفةٌ مادياً بشكلٍ قد لا يستطيع المتعلّم العادي وخاصةً في دولنا النامية امتلاكها.
- عدمُ توفرِ الخصوصية والسّرية، حيث قد تحدثُ بعضُ الهجمات على المواقع الرئيسية في الانترنت.
- عدمُ الوعي الكافي لدى أفرادِ المجتمع بهذا النوعِ من التعلّم وعدمُ تفاعلِهم معه (طعمة، 2019).

في الوقت ذاته فإنَّ استخدامَ التعلّمِ المدمج أظهر مجموعةً من التحدّيات، تمثلت في كيفية ادارةِ النّظام التّربوي، وتصميم بيئة التعلّمِ المدمج، وتوزيع الأدوارِ والمسؤوليات، والتّحكم في التكلفة وتحقيق التّوقعات المرجوّة من التعلّم المزيج (برهوم، 2013).

حيثُ يُعاني التعلّم المدمج كطريقةٍ جديدة في التعليم والتعلّم من مشكلاتٍ ومعيقاتٍ تتمثل بوجودِ نقصٍ في خبرة المعلمين والمتعلمين في التعامل مع تقنيات التعلّم المدمج، وعدم التأكد من أنَّ

الأجهزةَ والأدواتِ الموجودة لدى المتعلمين في منازلهم لها نفسُ قدرةِ وكفاية الأجهزةِ والأدوات الموجودة بالمؤسسةِ التّعليمية، وأنها تناسبُ المحتوى التّعليمي للطّلبة، إضافةً إلى التّكلفة الماليّة اللازمة لتوفير البنيةِ التّحتية، ووجود مشكلاتٍ في أنظمةِ وسرعاتِ الشّبكات الموجودة في أماكن الدّراسة، وعدم ملاءمة محتوى المنهجِ التّعليمي لهذا النوع من التعلّم، ووجود صعوبةٍ في تطبيق نظام التقويم والتّغذية الرّاجعة (الجاسم، 2011).

أما بخصوص التعلّم المدمج الدَّوار وعلى الرغم من أنَّ هذا النوعَ من التعلّم يؤدي إلى تحسنٍ في أداء الطّلبة إلّا أنَّ هناك اختلافاتٍ في استخدام بيئةِ التعلّمِ المدمج الدَّوار، نتيجةً لتعددِ نماذج التعلّم المدمج الدَّوار، وهذا أدى إلى اختلافٍ في الدراسات السابقة حول فاعلية التعلّم المدمج الدَّوار (السيد، 2019).

وفي هذا الصدد أشار كلاً من النحيف وحسن (2013) و(ALHattami & ALHadhoud, 2017) إلى أنَّ التعلّم المدمج الدَّوار يُعاني من مشكلاتٍ عدة أهمها:

- **عدمُ النّظرِ بجدية إلى موضوع التعلّمِ** المدمج باعتباره استراتيجيةً جديدةً تسعى لتطوير النّظامِ التعليمي وتحسين نواتج التعلّم.
- **صعوبةُ التّحول** من طريقة التعلّمِ التّقليدية التي تقومُ على الدّروس بالنسبة للمعلم، واستذكارِ المعلومات بالنسبة للمتعلمين إلى طريقةِ تعلّمٍ حديثة.
- **مشكلةُ اللغة** : فغالبية البرامجِ والأدوات وُضعت باللغة الانجليزية، وهذا ما يوجِدُ عائقاً أمام بعض المتعلمين للتعامل معها بسهولةٍ ويُسر.

- **المعيقاتُ البشرية والماديّة:** كعدمِ توفر الخدمات الفنية في المختبرات، وغيابِ برامج التأهيلِ والتّدريبِ بصورةٍ عامة ونقصِ الحواسب والبرمجيات وارتفاعِ أسعارِها نوعاً ما.
- **المقررات الدّراسية:** والتي ما يزالُ أغلبَها مطبوعةً ورقياً، لذا ينبغي تحويلَها إلى ملفاتٍ إلكترونيةٍ يسهلُ التعاملُ معها.
- **عدمُ كفاءةِ أجهزةِ الطّلبة** التي يتدربون عليها في منازِلهم، وصعوباتِ التّقويم ونظامِ المراقبةِ والتّصحيح والغياب.

كما ويُبينُ ابو الريش (2013) أنَّ التعلّمَ المدمج بصورةٍ عامة والتعلّمَ المدمج الدَّوار بصورةٍ خاصة، يواجهُ صعوباتٍ عدة، تمثلت في توزيع الأدوارِ والمسؤوليات، وتحقيقِ التّوقعات المرجوّةِ منه، وكيفية ادارةِ النّظام التّربوي، وتصميم بيئة التعلّم المدمج، وصعوباتٍ أُخرى تمثلت في محدودية الوقتِ لتطبيقه، وضعفِ مهاراتِ الطّلبة الإلكترونية، والتّكلفةِ الماديّة المرتفعةِ مقارنةً بالتعليم التقليدي، وبطءِ اتصالاتِ الانترنت، مما يعرقلُ سيرَ العمليّة التّعليمية، وعدم قدرةِ هيئة التدريس على متابعة المتعلمينَ ذوي الحركةِ المفرطة أثناء تنفيذ أنشطة التعلّم الإلكتروني، فضلاً عن عدم تواجده في الوقت الذي يريده المتعلم للمساعدة، وعدم تحمس المعلمينَ بالمؤسساتِ التّعليمية، وتحفظِهم على استخدامِ التعلّم المدمج، وكذلك وجود ضغطٍ واقعٍ على المعلّم في الرد على العديدِ من الرسائل الخاصّة بالمتعلمين، والافتقار إلى السّلاسةِ في الانتقال من التعلّم التقليدي إلى التعلّم المدمج، ممّا يُشكل صعوبةً كبيرةً في تطبيق التعلّم المدمج.

2.2 الدّراسات السّابقة

من اللافت للنظر أنَّ الدِّراسات التي تدارست التعلم المدمج بشكلً مستقل (واقع توظيف التعلّم المدمج ومعيقاته) قليلةٍ نسبياً مقارنةً بالدِّراسات الأخرى، والتي تحدَّثت عن التعلّم المدمج بصورةٍ عامة، أو التعليم المعكوس. وتمَّ عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت التَّعلم المدمج، والتي تمَّ الحصول عليها بعد مراجعة الأدب التربوي عن طريق المراجع، والدوريات المتخصصة، والمجلات، ورسائل الماجستير والدكتوراه. وقامت الباحثة بتنفيذها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

1.2.2 أولاً: الدّراسات العربية

هدفت **دراسة الصّقرية والسالمي (2020)** إلى تحديد تأثير استخدام استراتيجية العصف الذّهني الإلكتروني في بيئة تعليميّة مدمجة على طالبات الصّف الحادي عشر في تطوير دوافع الإنجاز في التربية الإسلامية. واعتمد الباحثان المنهج التجريبي مع مجموعتين تجريبيتين، المجموعة الأُولى (ن=31)، والمجموعة الثانية (ن=30) ومجموعة ضابطة واحدة (ن=30). وتمَّ استخدام "مقياس دافع الإنجاز" الذي يتكوّن من (41) عنصرًا تُغطي خمسة مجالات. وكشفت النتائج عن وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين متوسطات الطّالبات في المجموعات الثلاث، على دوافع ما بعد التّحصيل، ولصالح المجموعة التّجريبية الأولى. بالإضافة إلى ذلك

وجد أنَّ هناك فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية في متوسطات تحقيق المجموعتين التّجريبيتين، قبل وبعد مقياس دافع الإنجاز لصالح التّطبيق اللاحق.

وهدفت **دراسة الجبير (2020)** إلى دراسة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات الصّف الثاني المتوسط، وللإجابة على أسئلة البحث، تم استخدام المنهج التَّجريبي، وبعد التّحقق من صدق أداة البحث وثباتها طُبق المقياس على (90) طالبةٍ من طالباتِ الصّف الثّاني المتوسط يمثلن عينة البحث، حيثُ قُسمنَّ إلى مجموعتين، تجريبيّةٍ وضابطة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية توصل البحث إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم المدمج في تنمية الدّافعية للتعلّم لدى طالبات الصّف الثّاني المتوسط.

ايضاً هدفت **دراسة السبيعي والقباطي (2020)** التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، وتمَّ تطبيق مقياس واقع التعليم المدمج على (250) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة (بيشة)، تمَّ اختيارُهم بالطريقة العشوائيّة. وأظهرت النتائجُ أنَّ درجة واقع التعليم المدمج متوسطة، كما جاءت معيقات التعليم المدمج بدرجةٍ عالية، وبينت النتائجُ أيضاً عدم وجود فروق بين استجابات المعلمين نحو واقع ومعيقات التعليم المدمج تبعاً لمتغير الجنس.

في الوقت ذاته هدفت **دراسة الرحيل والشناق وجوارنة (2020)** إلى تقصي فاعلية التعليم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية، لتحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وقد طُبقت الدراسة على (60) طالبة، تمَّ تقسيمهنَّ إلى مجموعتين متساويتين احداهما تجريبيّة والأُخرى ضابطة، وتكوّنت أداة الدراسة من اختبار التفكير الرياضي، والذي طُبق على المجموعتين قبل إجراء التجربة وبعدها. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، في اختبار التفكير الرياضي في مظاهر (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التعبير باستخدام الرموز، التصنيف) وكانت الفروقُ لصالح المجموعة التجريبية.

فيما هدفت **دراسة نوير ومحمود وخليل (2020)** التعرف إلى فاعلية التعلّم التنافسي المدمج في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية الإبداع التكنولوجي والسلوك الإيثاري لدى طالبات الصّف الأول الثّانوي، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتكوّنت عينة البحث من (64) طالبة تم تقسيمهن لمجموعتين، إحداهما تجريبية قوامها (33) طالبة، والأخرى ضابطة (31) طالبة، وقد تمثلت الموّاد المعالجة التعليميّة للبحث في: دليل المعلم لتدريس الوحدة موضوع البحث وفقًا للتعلّم التنافسي المدمج، وكراسة نشاط الطالبة. أما أدوات البحث فقد تمثلت في: اختبار مهارات الإبداع التكنولوجي، ومقياس السلوك الإيثاري، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي، لاختبار مهارات الإبداع التكنولوجي، ومقياس السلوك الإيثاري لصالح المجموعة التّجريبية، كذلك وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية ببن متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التّطبيقين القبلي والبعدي لصالح التّطبيق البعدي، كما أكدت النتائجُ

وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبة بين نمو كلٍ من الإبداع التكنولوجي والسلوك الإيثاري بعد تدريس وحدة (مفاتيح شخصيتك) وفقًا للتعلّم التنافسي المدمج لدى طالبات الصّف الأول الثانوي (عينة البحث).

وهدفت **دراسة الصقرية والسالمي (2020)** إلى تحديد تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية على تحصيل طالبات الصّف الحادي عشر في التربية الإسلامية وعلى تعزيز التعلّم الذّاتي لديهنَّ. واستخدمت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبي على عينة من (60) طالبة يدرسنَّ في الصَّف الحادي عشر. وتم تقسيم العينة لمجموعتين، تجريبية (30) ومجموعة ضابطة (30). ولتحقيق أهداف الدراسة، تمَّ إعداد اختبارِ تحصيلٍ مكوّنٍ من (20) سؤالاً. وتم تقديم الاختبار إلى هيئة محكمين للحكم على صحته. أما عامل الموثوقية فقد بلغ (0.71) كما تم قياسه بواسطة كرونباخ ألفا. لقياس استقلالية المتعلّم، واستخدمت الدراسة "مقياس مهارات التعلّم الذّاتي" الذي يتكوّن من (32) عنصرًا تغطي ثلاث مجالات. وتم تأكيد صحة محتوى المقياس من قبل عدد من المحكمين. وكان معامل الثبات (0.88). وبيَّنت النتائج تفوّق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التّحصيلي ومقياس التعلُّم المستقل. وكان متوسط درجة المجموعة التَّجريبية أعلى بـ (0.05) من المجموعة الضّابطة.

وفي دراسةٍ قامت بها **الطراونة (2020)** هدفت للتعرف إلى دور مكتبة الجامعة الأردنية في دعم عملية التعليم المدمج من وجهة نظر الطّلبة والهيئة التّدريسية والصّعوبات التي تواجههم، وتألف مجتمع الدّراسة من الهيئة التّدريسية والذين يُدّرسون على نظام التعليم المدمج في الجامعة الأردنية

وعددهم (220) عضواً، والطّلبة الذين طُبق عليهم نظام التعليم المدمج في الجامعة الاردنية، وجرى اختيار العينة قصدياً تتكوّن من (16) عضو هيئة تدريس، و(20) طالباً، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمَّ إعداد المقابلة التي أخذت نموذجين، الأول وقُدِّم للهيئة التّدريسية، والنموذج الثاني تناول أسئلة تتعلق بدور مكتبة الجامعة الأردنية في دعم عملية التعليم المدمج من وجهة نظر الطّلبة بمختلف مراحلهم الدّراسية، وتوصلت الدّراسة إلى أنَّ دور الجامعة الأردنية في دعم عملية التعليم المدمج من وجهة نظر الهيئة التّدريسية يتمثّل في توفير مصادر المعلومات، وضعف استخدام مصادر المعلومات المتوفرة في المكتبة من قبل الهيئة الّتدريسية، وذلك لاعتمادهم على المصادر المتوفرة على شبكة الانترنت، واستخدامهم المصادر الإلكترونية أثناء تدريسهم لموّاد التعليم المدمج من فيديوهات وقواعد بيانات تشترك بها المكتبة، أما بالنسبة للصعوبات التي تواجههم فتمثلت في عدم توفر عملية ربط بين المصادر الإلكترونية وبين مصادر المعلومات المعتمدة على التعلّم الإلكتروني، وفهرس المكتبة، وصعوبة الوصول إلى الكتب الحديثة من خارج المكتبة.

أما بخصوص الطّلبة فتمثل في اعتمادهم على المصادر المقدمة من عضو هيئة التدريس، وليس لديهم دراية كافية نحو دور المكتبة إلّا في حال طلب منهم الرجوع إلى المكتبة، وأشارت الإجابات أيضاً أنَّ المكتبة تقوم بتوفير مصادر حديثة ومراجع تدعم محتوى المادّة مع وجود كادر مؤهل ومخصص في الإجابة عن استفسارات الطّلبة في المكتبة نحو عملية التعليم المدمج، أما أبرز الصّعوبات فتمثلت في وجود مشاكل تقنية وروابط معطلة في تصوير الفيديوهات وعرضها أثناء

المحاضرات، بالإضافة إلى صعوبة استخدام بعض التّطبيقات، وعدم القيام بعملية البحث في فهرس المكتبة بنظام التعلّم الإلكتروني لعدم تفعيل الأيقونة داخل المكتبة.

أما **دراسة العنزي (2019)** فهدفت للتعرف إلى واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلّم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائيّة مكوّنة من (217) معلماً من معلمي المدارس الثانوية ومدرائها في محافظة الجهراء في دولة الكويت. وأظهرت النتائج أنَّ واقع استخدام المعلمين للتعلّم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت الدِّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدِّراسة على واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلّم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة، والمسمّى الوظيفي) في جميع المجالات والأداة ككل، ووجود فروق لاستجابات عينة الدِّراسة على واقع استخدام المعلمين للتعلّم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والاداة ككل، وجاءت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

واستهدفت دراسة **محمد (2018)** معرفة اختلاف توقيت (ترتيب) التعلم الإلكتروني (قبل / بعد) محطات التعلم التقليدي (تعلم بقيادة المعلم – تعلم تعاوني) في استراتيجية محطة تناوب التعليم المدمج الدَّوار وأثره على مستوى التّحصيل الأكاديمي في مادة العلوم، ومستوى تقدير الذّات لدى طلبة الحلقة الإعدادية، وقد قامت الباحثة بإنتاج برمجية إلكترونية، وتهيئة وإعداد المنصة التّعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق أداتي البحث، الاختبار

التحصيلي (من اعداد الباحثة) ومقياس تقدير الذّات (الدريني وأخرون، د.ت)، للتحقق من فرضيات البحث ونتائجه، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرقٍ ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات الاختبار في التّطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى، وبين متوسط درجات الاختبار في التّطبيق البعدي للمجموعة التّجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وهدفت **دراسة المصري (2018)** إلى الكشف عن واقع توظيف نظام ادارة التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر مدرسي مقررات التّعليم المدمج وطلبتها في الجامعة الأردنية، وتمّ تطبيق الدِّراسة على عيّنة مكوّنة من (34) مدرساً، و(775) طالباً. وتمَّ تطوير أداتين: الأولى استبانة هدفت إلى قياس واقع توظيف نظام ادارة التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر المدرسين، والثانية مقياس واقع توظيف نظام ادارة التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر الطّلبة، وتوصلت الدَّراسة إلى أنَّ واقع توظيف نظام ادارة التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر مدرسي مقررات التعليم المدمج جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الطّلبة، وأنَّ المعيقات التي تواجه المدرسين والطّلبة أثناء استخدام نظام ادارة التعلّم الإلكتروني لمقررات التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بمتغيرات الدِّراسة فقد تبيَّن وجود فروق تبعاً للرتبة الاكاديمية لصالح المدرسين.

في الوقت ذاته هدفت **دراسة سلامة والخميسي وسعيد(2018)** إلى قياس أثر تصميم التعليم المدمج التَّعاوني في تحسين التَّحصيل المعرفي لمقرر دراسي لدى طلبة الماجستير ببرنامج الإعاقات الذهنية والتَّوحد في كلية الدِّراسات العليا بجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، وتم اعتماد المنهج التَّجريبي بتصميم شبه تجريبي لمجموعة تجريبية واحدة. وتمَّ تطبيق الدِّراسة في

الفصل الدِّراسي الثّاني للعام الدِّراسي (2016/ 2017)، على عينة قصدية مكوّنة من 6 طلاب، حيث طورت بيئة التعليم المدمج التعاوني وفق نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) وذلك في ضوء معايير تصميم التعليم المدمج. وأعدّ الباحثون أدوات البحث المتمثلة في اختبار التَّحصيل المعرفي، وكشفت نتائج الدِّراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من التَّطبيق القبلي والتَّطبيق البعدي لاختبار التَّحصيل المعرفي لصالح التَّطبيق البعدي.

كما هدفت **دراسة اسماعيل (2018)** إلى تنمية مهارات استخدام بعض أدوات ويب (3.0) والذكاء الجماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك بقياس أثر التفاعل بين نمطي التعليم المدمج (المقلوب/ المرن) ومستوى الوعي الذاتي (مرتفع/ منخفض) على تنمية تلك المهارات، وتم تطبيق التّجربة الأساسية على عينة مكوّنة من (130) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة/ شعبة معلم حاسب آلي في كلية التَّربية النَّوعية شعبة تكنولوحيا التعليم، بجامعة طنطا في الفصل الأول للعام الدِّراسي 2016/ 2017، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين وفقاً لمستوى الوعي الذَّاتي (مرتفع/ منخفض) بواقع (62) طالباً وطالبة مرتفعي الوعي الذَّاتي، و(68) طالباً وطالبة منخفضي الوعي الذَّاتي؛ ثُمَّ تمَّ التَّوزيع العشوائي للطُّلاب مرتفعي الوعي الذَّاتي إلى مجموعتين كل مجموعة ضمت (31) طالبًا وطالبةً، كما تمَّ التَّوزيع العشوائي للطُّلاب منخفضي الوعي الذَّاتي إلى مجموعتين كل مجموعة ضمت (34) طالباً وطالبة، حيث خضع طلاب المجموعتين التَّجريبيتين الأولى والثالثة (مرتفعي/ منخفضي) الوعي الذَّاتي لنمط التعليم المدمج المقلوب، وطلاب المجموعتين التَّجريبيتين الثانية والرابعة (مرتفعي/ منخفضي) الوعي الذَّاتي درسوا بنمط

التعليم المدمج المرن من خلال نظام إدارة التعلُّم موودل (Moodle)، وقاموا برفع تقارير الأنشطة عبر الشبكة الاجتماعية التَّعليمية إدمودو (Edmodo)، وتمَّ تصميم بيئتي التعليم المدمج (المقلوب/ المرن) وفقاً لنموذج التَّصميم التَّعليمي هوانج وزملاؤه (Huang, et al., 2008)، واستمر تنفيذ التَّجربة الأساسية للبحث لمدة سبعة أسابيع متتالية، وتمَّ إجراء المعالجات الإحصائية ببرنامج (SPSS V.22). وأظهرت نتائج الدِّراسة تفوق مجموعة التعليم المدمج المقلوب على مجموعة التعليم المدمج المرن، وكذلك مجموعة مرتفعي الوعي الذَّاتي على مجموعة منخفضي الوعي الذَّاتي، بالإضافة إلى تفوّق المجموعة التجريبية الأولى (مدمج مقلوب/ مرتفع الوعي الذَّاتي) على باقي المجموعات التَّجريبية في التَّطبيق البعدي لكل من (الاختبار التَّحصيلي المعرفي- الاختبار التَّحصيلي التفاعلي- بطاقة ملاحظة الأداء المهاري) المرتبطة بمقرر استخدام بعض أدوات ويب ومقياس الذكاء الجماعي، وظهور نمط التعليم المدمج المقلوب كأفضل نمط للتعلّم للطُّلاب (مرتفعي/منخفضي) الوعي الذَّاتي.

وهدفت **دراسة الجاسر (2018)** إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التَّدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للتعلُّم المدمج ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في دورات تدريبية سابقة في مجال استخدام التقنيات، وما هي الصُّعوبات التي تعيق هيئة التدريس من استخدام التقنيات والخروج ببعض التَّوصيات والمقترحات، وتمَّ تطبيق أداة الدِّراسة (الاستبانة) على (59) مبحوثاً، وبيَّنت النتائج أنَّ المتوسط الحسابي لدرجة استخدام التَّعليم المدمج من قبل عينة الدِّراسة (3.10)، معبراً عن درجة متوسطة، وتبيَّن أنَّ (81%) من عينة الدِّراسة سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في مجال استخدام التعليم المدمج، وأنَّ (56%) من المبحوثين التحقوا

بدورات خارج الجامعة، كما تبيَّن أنَّ مستوى الصُّعوبات التي تُعيق عينة البحث في استخدام التعليم المدمج بلغ (3.12) وهذا يعني وجود عدد من الصُّعوبات والعوائق بدرجة متوسطة.

أما **دراسة سماوي(2017)** فكشفت عن واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، حيث اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدِّراسة معلمي الانجليزية في مدارس عين الباشا بمحافظة البلقاء، والبالغ عددهم (147) اختير منهم عينة عشوائية طبقية (109)، وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ استخدام الوسائط المتعددة بدلاً من الوسائط التَّقليدية لدى معلمي المرحلة الأساسية في التعلُّم المدمج لتدريس منهاج اللغة الانجليزية جاءت بدرجة مرتفعة.

كما هدفت **دراسة الفهيد(2015)** التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطَّبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم (أحياء، كيمياء، فيزياء) بمنطقة القصيم، ودرجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيقه في التدريس، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (200) مشرف ومعلم، واستُخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج ارتفاع موافقة أفراد العينة المشرفين والمعلمين في محور أهمية استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطَّبيعية بالمرحلة الثانوية، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه، كما بيّنت النتائج أنَّ درجة توافر التَّجهيزات المادية المساعدة في تطبيق التعليم المدمج في تدريس العلوم الطَّبيعية في المرحلة الثانوية جاءت بصورة متوسطة لدى المعلمين، ومنخفضة لدى المشرفين، أما بالنسبة لمعوقات استخدامه فيرى المعلمون أنَّها موجودة بصورة مرتفعة، بينما يرى المشرفون أنَّها موجود بصورة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة في محور أهميَّة التعليم المدمج، ومحور التَّجهيزات الماديَّة المساعدة على تطبيقه، ومحور معوقات استخدامه، وذلك في متغير المؤهل العلمي، والتخصص، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق فيما يخص استخدام التعليم المدمج في متغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهل البكالوريوس، وفي متغير طبيعة العمل لصالح المعلمين.

وكذلك هدفت **دراسة عبد العال (2014)** إلى تطوير بعض أنواع التغذية الرّاجعة التصحيحية (صريحة، إعادة الصياغة، طلب التوضيح) بنموذج التعليم المدمج المقلوب كأحد نماذج التعليم المدمج الدَّوار، وتحديداً أياً من هذه الأنواع أفضل ببيئة التعليم المدمج المقلوب لزيادة كفاءة التعلُّم والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا، وتم تطبيق الدِّراسة على (36) طالب، حيثُ تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تتكون من (12) طالباً، وكان من أهم النتائج أن حققت المجموعات التّجريبية الثلاثة كفاءة التعلُّم في الاختبار التّحصيلي وبطاقة الملاحظة، وحصدت المجموعة التجريبية الثانية التي تتلقى تغذية راجعة تصحيحية من نوع (التصحيح الضِّمني) المرتبة الأولى، تلتها المجموعة التّجريبية الثالثة التي تتلقى (طلب التوضيح) ثم التجريبية الأولى التي تتلقى تغذية راجعة تصحيحية (صريحة)، كما أكدت النتائج أَّن استخدام أنواع من التغذية الرّاجعة التصحيحية بنموذج التعليم المدمج المقلوب ساعد على زيادة الحاجة إلى المعرفة لدى المجموعات التجريبية الثلاث.

وقامت **أناجرية (2011)** بدراسة للكشف عن درجة توافر التقنيات التعليمية في المدارس الثّانوية والتي يمكن استخدامها في تدريس مادة الكيمياء، ومعرفة مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج، وكذلك الصُّعوبات التي تحول دون ممارسته في تدريس مادة الكيمياء من وجهة نظر المشرفات التربويات، والمعلمات. وقامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس درجة توفر التِّقنيات التَّعليمية، ومستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج، والصُّعوبات التي تحول دون تلك الممارسة، حيث تمَّ تطبيق الأداة على جميع معلمات ومشرفات الكيمياء والبالغ عددهن (97) معلمة و(41) مشرفة، وتمَّ التّوصل إلى نتائج عدة، منها: أنَّ درجة توفر التِّقنيات التّعليمية في المدرسة والتي يمكن استخدامها لتدريس مادة الكيمياء، جاءت بدرجة متوسطة، وأنَّ مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج في تدريسهن لمادة الكيمياء جاءت بدرجة متوسطة، وأنَّ درجة الصُّعوبات التي تحول دون ممارسة التعليم المدمج من قبل معلمات الكيمياء جاءت بدرجة عالية، ووجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج في تدريس مادة الكيمياء وفقا لمتغيرات (طبيعة العمل (مشرفة/ معلمة)) لصالح المشرفات، و(عدد سنوات الخدمة)، و(نوع المدرسة (عادية/ مطورة)) لصالح من تعمل في مدرسة مطورة، و(المعرفة المسبقة بالتعليم المدمج (يوجد/لا يوجد)) لصالح اللاتي لديهن معرفة مسبقة بالتعليم المدمج، و(الدورات التدريبية في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت) لصالح اللاتي حصلن على دورات تدريبية. ولا توجد فروق في استجابات أفراد مجتمع الدِّراسة حول مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج في تدريس مادة الكيمياء وفقاً لمتغير المؤهل العملي (بكالوريوس/ دراسات عليا).

كما وهدفت **دراسة السيد (2011)** إلى رصد وتحليل طبيعة اتجاهات هيئة التدريس بالجامعة الخليجية بمملكة البحرين نحو تصميم واستخدام أدوات التعليم المدمج في التَّدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري التخصص ومدة الخبرة. وقد تمَّ تصميم مقياس لمعرفة طبيعة اتجاهات الأكاديميين نحو التعليم المدمج واستخدامه في التَّدريس الجامعي، وقد شملت الدِّراسة الأكاديميين بالجامعة الخليجية بمملكة البحرين في كلياتها الخمس وبلغ عدد من استجابوا منهم على المقياس (68) عضواً. وكان من أبرز النتائج أنَّ الأكاديميين يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي، وهذا يعبر عن قبول الأكاديميين وتأييدهم لتبني استراتيجية التَّعليم المدمج في تخطيط وتنفيذ وتقويم التَّدريس الجامعي. وبيَّنت النتائج أيضاً وجود فروق في الاتجاهات نحو التعليم المدمج واستخدامه في التَّدريس الجامعي لدى الأكاديميين تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) لصالح كلية التربية عند مقارنتها بكلية القانون، ولصالح كلية علوم الحاسوب عند مقارنتها بكليتي التربية والقانون، ولصالح العلوم الإدارية والمالية عند مقارنتها بكلية القانون. ولكن الفروق غير موجودة في الاتجاهات نحو التعليم المدمج تبعاً لمتغير مدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التَّدريس.

وايضا هدفت **دراسة الجاسم (2011)** إلى الكشف عن واقع تطبيق تجربة التعليم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطّلبة نحوها، واستُخدِمت بطاقة الملاحظة والاستبانة لجمع المعلومات، وتمَّ تطبيق أدوات الدِّراسة على (30) طالباً من طلبة الصَّف الثّالث الثّانوي، بطريقة العيّنة القصدية، وكشفت النتائج عن توافر معظم موّاد وأجهزة التعليم المدمج كأجهزة الحاسوب، والطّابعات، والسّماعات، والميكروفونات، وجهاز عرض البيانات (Data

Show)، ومشغلات الأقراص المدمجة، وناسخ الأقراص المدمجة، وكاميرا فيديو الحاسوب، والماسح الضَّوئي (Scanner)، وشاشات العرض (LCD Monitors)، والشّبكة العنكبوتية، وموقع إلكتروني للمدرسة، وبرامج الحاسوب التَّطبيقية، ومتصفحات الانترنت، والمحادثات على الشبكة (Chat) والبريد الإلكتروني، ومختبرات محوسبة ونظام لإدارة المحتوى، فيما كشفت النتائج أنَّ أبرز الصُّعوبات تمثَّلت في عدم توافر شبكة انترنت داخلية في المدرسة، وبرمجيات لتعليم الحاسوب والانترنت، ودليل المواقع التَّعليمية، ومحركات البحث، والمقرر الإلكتروني، والسَّبورة الإلكترونية الذَّكية، والمختبر الافتراضي، والفصول الافتراضية، وأظهرت النتائج أيضاً أنَّ درجة توظيف الموّاد والأجهزة في تجربة التعليم المدمج من قبل الطّلبة كانت متدنية، وأنَّ التفاعل بين المعلم والطّلبة كان عالياً، وأنَّ التفاعل بين الطّلبة مع بعضهم بعضاً متوسطاً، وأنَّ التفاعل بين الطّلبة والمحتوى التَّعليمي كان متدنيّاً، وكان مستوى البيئة التّفاعلية لكل المحاور متوسطاً، ومن النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة أيضاً أنَّ معوقات استخدام التعليم المدمج كانت متوسطة، وأنَّ اتجاهات الطّلبة نحو التَّعلم المدمج كانت ايجابية بدرجةٍ عالية.

2.2.2 ثانياً: الدراسات الأجنبية

قام خيرينين (**Khairiatin, et al, 2020**) بدراسةٍ هدفت إلى تحديد تأثير نماذج التعلُّم المختلط على مهارات التفكير الإبداعي الرياضي والقلق من الرياضيات لطلبة المدارس الثّانوية العامة في (سوكوهارجو ريجنسي)، مقاطعة (جاوة الوسطى) في (إندونيسيا). وطريقة البحث المستخدمة شبه تجريبية عن طريق أخذ العينات باستخدام طرق أخذ العينات العنقودية الطبقية

العشوائية. تمَّ اختيار ثلاث مدارس كعينات بحثيّة، ولجمع البيانات استُخدِم اختبارٌ مكتوبٌ بالإضافة إلى الاستبيانات التي تمَّ إجراؤها بعد تطبيق البرنامج التجريبي. وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ نماذج التعليم المدمج كانت أفضل من نموذج التعلُّم المباشر على مهارات التفكير الإبداعي الرياضي، ولكن انطلاقًا من حجم القلق الرياضي، كان نموذج التعلُّم المباشر أفضل من نموذج التعلُّم بالتناوب على المحطات.

وهدفت **دراسة الحطامي والهدهود (ALHattami & ALHadhoud, 2017)** التعرف إلى واقع تنفيذ التعلُّم المتمازج في مديرية تربية عمّان الخاصّة، والمعيقات التي تحول دون تنفيذه في الميدان، وشملت الدِّراسة جميع المعلمين في تربية عمّان الخاصّة تخصص معلم الصّف واللغة العربيّة والرياضيات والبالغ عددهم (1188) واختير منهم عيّنة مكوّنة من (110) معلماً، حيثُ بيَّنت نتائج الدِّراسة أنَّ واقع التعليم المتمازج في مديرية تربية عمّان جاء بدرجة متوسطة، وأنَّ أبرز العوائق تمثَّلت في تدني جاهزية شبكة الانترنت.

وهدفت **دراسة والش (Walsh, 2013)** إلى قياس أداء الطّلبة الذكور في التعليم المدمج لمادة التّربية البدنية في المدارس الثّانوية في نيوزلندا، وأُجريت الدِّارسة على (5) طُلاب، تمَّ اخضاعهم لبرنامج تجريبي وتمَّ استخدام استبانة خاصة، ومقابلات شخصية لتحقيق النتائج، وبيَّنت النتائج أنَّ تحصيل الطّلبة الذين يدرسون في شكل مختلط كان أعلى من تحصيل الطّلبة الذين يدرسون وجهًا لوجه فقط. وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ قويّة بين دافعية التعلم المدمج والرغبة نحو المشاركة. وكشفت الاستنتاجات من هذه الدِّراسة أنَّ خصائص الطّلبة، والمعيقات التّقنية، والأنشطة المحددة عبر الإنترنت، ودور المعلم، كانت عوامل مهمة لنجاح وحدة العمل

التي يتم تدريسها بتنسيق مختلط. كما أبدى الطّلبة رغبتهم بالدِّراسة عبر الانترنت، وأشارت النتائج إلى زيادة وتعزيز حماس واستعداد الطّلبة للتعلُّم أثناء التعلُّم عبر الانترنت.

وفي دراسة قام بها **يانغ (Yang, 2012)** هدفت للتعرف إلى كيفية قيام طلبة الجامعات الذين يعانون من صعوبات في قراءة اللغة الإنجليزية بدمج مفاهيمهم وأساليبهم في التعليم المدمج لتعزيز كفاءتهم في القراءة. ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمَّ تجنيد عينة من(108) طلاب، وتمَّ تعيين (54) طالباً للمجموعة التّجريبية مع التعليم المدمج و (54) طالباً آخر للمجموعة الضّابطة مع التَّدريس في الموقع فقط. وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ التعليم المدمج كان فعالاً في تعزيز كفاءة القراءة لدى الطّلبة المجموعة التّجريبية كما هو موضح في المقابلة شبه المنظّمة لمفاهيم الطّلبة عن التعليم المدمج، وملفات السِّجل لمقارباتهم في التعليم المدمج، والاختبار البعدي لتحسين نتائج القراءة. من المفاهيم والمناهج الجديدة التي تم إنشاؤها من الطّلبة، تم تحديد ثلاثة عوامل لمساعدتهم على التَّحكم في قراءتهم في التعليم المدمج. أولاً: مكّنت أنشطة القراءة عبر الإنترنت الطّلبة من ممارسة ما تعلموه على نطاق واسع في التَّعليمات في الموقع دون قيود الوقت والمكان. ثانياً: أدَّت بيانات العمليّة (ملفات السِّجل) للطّلبة لمراقبة عملية القراءة الخاصّة بهم عبر الإنترنت والتفكير فيها في استخدامات الإستراتيجية إلى إشراك الطّلبة في ما وراء المعرفة حيث لم يُسمح لهم بمقارنة عمليات القراءة الخاصّة بهم مع تلك الخاصّة بزملائهم في التَّعليمات في الموقع. أخيراً، تمَّ تسهيل التفاعل الاجتماعي في التعليم المدمج، حيث كان لدى الطّلبة المزيد من الفرص لمناقشة صعوبات القراءة أثناء المناقشات الجماعية والحصول على ملاحظات فردية من أقران مختلفين.

وهدفت **دراسة يلمز وأورهان (Yailmaz & Orhan, 2010)** الكشف عن أداء وسير عمل الطّلبة المعلمين قبل الخدمة في بيئة التّعلم المدمج ومدى رضاهم عنه، حيثُ تمَّ تصميم مقرر محوسب باستخدام التّعليم المدمج وتدريب الطّلبة عليه في الفصل الرابع من عامهم الأكاديمي، وتطبيقه على (53) طالباً وطالبة ممَّن يدرسون اللغة الانجليزية في جامعة (يلدز) التِّقنية في تركيا، وبعد الانتهاء من التَّدريس تمَّ تطبيق استبانة واختبار تحصيلي معرفي، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة الأداء، وبيَّنت النتائج فاعلية التّعلم المدمج في تحسين أداء الطّلبة المعلمين في الجانب العملي أكثر من الجانب النَظري في التدريب على مهارات اللغة، ووجود رضى لدى الطّلبة المعلمين عن تعلُّم المقررات باستخدام التَّعليم المدمج، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير الجنس في الأداء والرضا عن المقرر لدى عيّنة الدِّراسة.

وقام بيريرا وبليزويلس **(Pereira & Pleguezuelos, 2007)** بدراسة لتحديد فاعلية استراتجيات التّعلم المدمج، في تحصيل الطّلبة في مادة تشريح الإنسان، وتحليل أثر كل من هذه الاستراتيجيات في الأداء الأكاديمي، ودرجة الرضا لدى الطّلبة، على عيّنة من (30) طالباً من السنة الجامعية الأولى ممن يدرسون منهج الأحياء في مدينة برشلونة الاسبانية، وتمثّلت الأدوات المستخدمة في الدراسة بالاستبانة واختبار تحصيلي معرفي، وبيَّنت النتائج أنَّ التَّعليم المدمج كان أكثر فاعلية من التَّعلم الاعتيادي في تعلُّم وتدريس مادة تشريح الإنسان، ولا توجد فروقٌ دالة احصائياً فيما يخص الرِّضا لدى الطّلبة تُعزى لطريقة التَّدريس.

كذلك هدفت **دراسة أكويونلو وصويلو (Akkoyunlu & Soylu, 2006)** إلى الكشف عن تصورات المتعلمين نحو بيئة التّعلم المدمج، بعد المرور بتجربة تدريسية، باستخدام برنامج معدّ

وفق التّعلم المدمج، شملت (64) طالباً من طلبة قسم الحاسوب التّعليمي، والمسجلين في مادة تصميم التّدريس، في جامعة (هاستيب) بتركيا، وتمثّلت الأدوات المطبقة في استبانة للتعرف على تصورات الطّلبة واتجاهاتهم نحو استراتيجية التّعلم المدمج، بالإضافة إلى الاختبارات النصفية للطّلبة للحكم على مستوياتهم التَّحصيليّة بعد المرور بخبرة التّعلم المدمج، وبيّنت النتائج وجود اتجاهات ايجابيّة عند الطّلبة لاستخدامهم طريقة التّعلم المدمج، ووجود أثر لطريقة التَّعلم المدمج في التَّحصيل الدِّراسي للطّلبة، ومستوى مشاركتهم.

وقامت **دراسة هاونج وتشو (Haung & Zhou, 2005)** بوضع تصميم تعليمي للتعلُّم المدمج، وتكوَّن النموذج من ثلاث مراحل، مرحلة التَّحليل القبلي، ومرحلة تصميم الأنشطة والمصادر، ومرحلة التَّقييم التّعليمي، وقد أمكَنَ استخدام هذا التصميم في اكساب طلبة كلية الحاسب بجامعة بيجين (Beijin) بالصين مهارات تكنولوجيا الوسائط المتعددة، تم تطبيق التصميم على (120) طالباً، وتمَّ استخدام بطاقة الملاحظة للمهارات، وبيَّنت نتائج الدِّراسة فاعلية برنامج التّعلم المدمج في حصول الطّلبة على مهارات تصنيف المعرفة وأنشطة التّعلم.

في الوقت ذاته هدفت **دراسة كلارك وجيمس (Clark & James, 2005)** للتعرف على فاعلية التعلم المدمج في تقديم المقررات التّعليمية لدى طلبة كلية العلوم بجامعة جنوب استراليا مقارنةً بالتّعليم التّقليدي، شملت (67) طالباً بقسم العلوم الجيولوجية، تمَّ تقسيمهم لمجموعتين، إذ تعلمت المجموعة الأولى (التّجريبية) باستخدام استراتيجية التعلم المدمج، والمجموعة الضّابطة بالتعليم التقليدي، وتمَّ استخدام اختبار تحصيل وبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات الطّلبة وبيَّنت

النتائج تفوّق طلبة المجموعة التّجريبية والتي تعلمت من خلال استراتيجية التّعليم المدمج في الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعة الضّابطة، وتفوّقت أيضاً في الأداء العملي.

كما هدفت **دراسة ريزون وستافكين (Reason & Stavkin, 2005)** إلى المقارنة بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج والتعليم التقليدي من حيث التَّحصيل والاتجاهات لدى الطّلبة المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، شملت (403) طالباً وطالبة بالسنة الثانية الجامعية التحقوا في خمسة أقسام، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، الأولى درست باستخدام التعلُّيم الإلكتروني، والثانية درست بالتعليم التقليدي، والثالثة درست باستخدام التعليم المدمج، وتمَّ استخدام الاختبارات التَّحصيلية، ومقاس الاتجاهات كأدوات للدِّراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة الثالثة في التحصيل حيثُ اعتمدت التعليم المدمج في التَّدريس، وأنَّ اتجاهات أفرادها كانت أكثر ايجابية من أفراد المجموعتين الأولى والثانية، وأنَّ اتجاهات أفراد المجموعة التي اعتمدت التعلُّم الإلكتروني أكثر ايجابية من أفراد المجموعة التي درست بالتعليم التقليدي.

وأيضا هدفت **دراسة** مويانجا **(Muianga, 2005)** إلى تنمية مهارات استخدام الحاسوب، وشبكة الانترنت للطّلبة المعلمين بكلية التّربية باستخدام برنامج التعليم المدمج، وتمَّ استخدام بطاقة ملاحظة الأداء للحكم على أداء (170) طالباً من طلبة كلية التّربية بجامعة (إدواردو)، وأظهرت نتائج الدِّراسة فاعلية برنامج التعليم المدمج في تنمية تلك المهارات، وأكدت الدِّراسة على أهمية الدمج بين الأساليب التّقليدية والأساليب الإلكترونية في التعليم لتحقيق نواتج تعليميّة أفضل.

كذلك هدفت **دراسة سيفري (Savery, 2002)** التعرف إلى وجهة نظر الطّلبة والأكاديميين في الكليات الأمريكية بدمج التكنولوجيا بالتعليم، وقد بلغ حجم العيّنة (4000) طالباً من كليات أمريكية مختلفة، ومن الأكاديميين في الكليات. تمَّ تطبيق استبانة خاصة عليهم من إعداد الباحث، وبيَّنت النتائج أنَّ الأكاديميين كانوا يستخدمون البريد الإلكتروني بنسبة (85%)، والسَّبورة العادية بنسبة (70%)، وجهاز العرض فوق الرأسي بنسبة (70%)، وعرض الفيديو بنسبة (45%) وأنَّ لديهم قصور في فهم مبادئ دمج التكنولوجيا بالتعليم بينما كان لدى الطّلبة فهم أفضل لدمج التصميم وبرامج الدِّراسة المساعدة، وبرامج المحاكاة، والبرامج السَّمعية والبصرية بنسبة تتراوح بين (61 – 94%) وقد كان الطّلبة يستخدمون البريد الإلكتروني أكثر ب 5 مرات من استخدامات إداري الكليات له.

في حين هدفت **دراسة هام (Ham, 2001)** إلى تدريب معلمين على دمج التكنولوجيا داخل المقررات الدِّراسية، وتضَّمن التَّدريب جزأين تناول الأول: أنظمة التدريب على برامج (ميكروسوف)، والوسائط المتعددة، وتصميم صفحات الويب، والجزء الثاني: تدريبهم على كيفية دمج التكنولوجيا والمستحدثات داخل المقررات الدِّراسية باستخدام الحاسوب، وشملت عيّنة الدِّراسة (33) معلماً من معلمي المدراس في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمثّلت أدوات الدِّراسة باختبارات تّحصيلية وبطاقة الملاحظة، وبيَّنت النتائج احتياج المعلمين لبرامج تدريبية متنوعة تقابل احتياجاتهم من أجل التَّمكن من دمج التكنولوجيا داخل المقررات الدِّراسية، ووجود فروق لدى المعلمين حول دمج التكنولوجيا في المقررات الدراسية قبل التدريب وبعده.

التعقيب على الدِّراسات السّابقة

تُعتبرُ هذه الدِّراسة من الدِّراسات الحديثة محلياً والنادرة التي تحدَّثت عن التعلُّم المدمج، حيثُ جمعت بين واقعِ توظيفِ التعلُّم المدمج وبين معيقاته وبين الفئة المستهدفةِ والمتمثلة في المعلمين وخاصةً للمرحلة العليا، وعلى حدِ علمِ الباحثة لا يوجدُ دراسات على المستويين العربي والأجنبي اهتمت بتلك المتغيرات في دراسةٍ واحدة، فمعظم الدِّراسات تناولت التعلُّمَ المدمج من خلال استهدافِها لفئة الطّلبة واتجاهاتِهم نحوه، والبعضِ الآخرِ تناول الحديثَ عن التعلُّم المدمج على مستوى مؤسساتِ التَّعليم العالي وأعضاء هيئة التَّدريس.

فتنوَّعت الدِّراسات في أهدافها، فتناولت دراسة كلٍ من (السبيعي والقباطي، 2020) ودراسة (العنزي، 2019) التعرف إلى واقع استخدامِ التعلُّم المدمج، واتفقت الدِّراسة مع تلك الدِّراسات في التعرف على واقع توظيف التعلُّم المدمج، واتفقت مع دراسة (أناجرية، 2011) ودراسة (الجاسم، 2011) في تناولِها للمعيقاتِ التي تحول من ممارسة واستخدام التعلُّم المدمج. وبعضُ الدِّراسات هدفت لتقصي فاعلية التعلُّم المدمج كدراسة (الجبير، 2020)، ودراسة (الرحيل والشناق وجوارنة، 2020)، **وداسة (Pereira & Pleguezuelos, 2007)**. كما استهدفت دراسة (الجاسم، 2011) الكشف عن تطبيق تجربةِ التَّعليم المدمج في مدارس محافظة دمشق واتجاهات الطلبة نحوه، وهدفت **دراسة (Reason & Stavkin, 2005)** إلى المقارنةِ بين التَّعليمِ الإلكتروني والتَعليمِ المدمج والتَّعليمِ التقليدي.

وقد اتفقت الدّراسةُ الحالية مع بعضِ الدِّراساتِ السّابقة في استخدامِها للمنهجِ الوصفي لرصد تقديرات أفراد عينة الدِّراسة، كدراسة (السبيعي والقباطي، 2020)، ودراسة (الطراونة، 2020)، ودراسة (العنزي، 2019)، ودراسة (المصري، 2018)، ودراسة (سماوي، 2017)، ودراسة (الفهيد، 2015)، في حين استخدمت دراسة (نوير ومحمود وخليل، 2020) المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، أما باقي الدِّراسات فقد اعتمدت المنهجَ التجريبي منهجاً لدراستِها كدراسة (الصقرية والسالمي، 2020)، ودراسة (الجبير، 2020)، ودراسة الرحيل والشناق وجوارنة (2020)، ودراسة (سلامة والخميسي وسعيد، 2018)، ودراسة (Khairiatin, et al, 2020)، ودراسة يانغ (Yang, 2012)، ودراسة (Clark & James, 2005) وغيرها.

وبالنسبة لعيّنةِ الدِّراسةِ فقد تنوّعت في الدِّراسات السابقة، وذلك حسبَ أهدافِها، حيثُ كانت الدَّراساتُ التي استهدفت المعلمين والمعلمات نادرةً جداً، وهذا ما يُميّزُ الدِّراسة الحالية باختيارِها لفئة المعلمين والمعلمات خاصةً للمرحلةِ العليا، وبالمقابل استهدفت دراسة (السبيعي والقباطي، 2020) معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية، **وأما** دراسة (سماوي، 2017)، ودراسة (ALHattami & ALHadhoud, 2017)، ودراسة (Ham, 2001)، فاستهدفت فئة المعلمين. وتختلفُ مع باقي الدراسات في اختيارها لعيّنة الدِّراسة، فأغلبيةُ الدراساتِ استهدفت طلبة المدارس والجامعات، أما دراسة (الجاسر، 2018)، ودراسة (السيد، 2011)، فقد شملت الأكاديميين في الجامعات.

في حين استهدفت دراسة (العنزي، 2019)، المعلمينَ والمدراء، واستهدفت دراسة (الفهيد، 2015) المشرفين ومعلمي العلوم، في حين استهدفت دراسة (أناجرية، 2011) مشرفاتِ ومعلماتِ مادة الكيمياء. أما الدِّراساتُ التي شملت عينتها الأكاديميين وطلبةَ الجامعات فكانت دراسة (الطراونة، 2020)، ودراسة (المصري، 2019)، ودراسة (Savery, 2002).

ويمكن التعقيبُ على الدَّراسات السّابقة كالآتي:

- بعد الاطلاعِ على الدَّراساتِ والأبحاثِ السّابقة من حيث معالجتها لموضوع الدِّراسة المتعلق بواقع توظيف التعلُّم المدمج ومعيقاتِه لدى معلمي المرحلة العليا في محافظتي بيت لحم والخليل تبيَّنَ للباحثةِ وجودُ نقصٍ في مثل هذه الدِّراسات على المستوى العربي بشكلٍ عام والمستوى الفلسطيني بشكلٍ خاص، وقد يرجعُ السَّببُ في ذلك أنَّ توظيفَ مؤسساتِنا التعليميَّة للتعلُّم المدمج مازال في بداياته.
- إنَّ معظم الدِّراساتِ التي اطلعت عليها الباحثة تركزُ على فاعليةِ التعلُّمِ المدمج على تطوير بعض المهارات، بينما لم يكن هناك دراسةٌ واحدةٌ جمعت بين التعلُّمِ المدمج ومعيقاتِ تطبيقه خاصة في المجتمعات العربية.
- من الدراساتِ التي تطابقت مع متغيرات الدراسة: دراسة السبيعي والقباطي (2020) التي هدفت للكشف عن واقع استخدام التعلُّم المدمج ، ودراسة العنزي (2019) التي هدفت للتعرف إلى واقع استخدام معلمي الثانوية في دولة الكويت للتعلُّم المدمج ، ودراسة

سماوي (2017) التي بحثت في واقع استخدام التعلُّم المدمج ، ودراسة الفهيد (2015) التي بحثت في واقع استخدام التعلُّم المدمج. وكانت الدراسةُ الأقربُ في مضمونها للدَّراسة الحالية هي دراسةُ الحطامي والهدود ALHattami & ALHadhoud (2017) ، التي هدفت للتعرف على واقع تنفيذ التعلُّم المتمازج في مديرية تربية عمّان الخاصّة والمصاعب التي تعوقُ عملية تنفيذهِ في الميدان، حيث كانت أقربَ للدَّراسةِ الحالية من حيث قياس الواقعِ والمعيقاتِ مع اختلافٍ في الأداة المستخدمة لقياس تقديرات أفراد العيّنة، واختلاف المنهجِ المُتبع فيها عن الدِّراسة الحالية وكذلك اختلافِ الفئةِ المستهدفة وهي الأهم.

- تبيَّن للباحثةِ أنَّ هناك تباينٌ في محصلةِ النتائجِ لبعض الدِّراسات والتي تُعد من المسوغات التي دعت الباحثة للقيام بدراسة واقعِ توظيفِ التعلُّم المدمج ومعيقاته والمتغيراتِ المرتبطةِ بها.

- أنَّ معظم الدَّراساتِ لم تُركز على واقعِ توظيفِ التعلُّم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة العليا بصورةٍ مستقلة، ولم تُركز على معيقاتِ تطبيقهِ بصورةٍ مستقلة أيضاً.

- أجمعت الدِّراسةُ الحاليّة والدراساتُ السّابقة بأنَّ هناك اهتمامٌ متزايدٌ من الباحثين والمتخصصين بدراسةِ التعلُّم المدمج، وكذلك دراسة المعيقات وصعوباتِ تطبيقه بالإضافة إلى فاعلية هذا النوع من التعليم في تطويرِ بعضٍ من المهارات وتحسينِ قدراتِ الطّلبة التّعليمية داخل الصفوف.

- في حين تختلفُ هذه الدِّراسة عن غيرها من الدَّراساتِ في المقاييس المستخدمة، حيث قامت الباحثةُ ببناء أداةٍ لقياس واقع توظيف التعلُّم المدمج، وأداة أُخرى لقياس معيقاته، وذلك لعدم ملائمة المقاييس الموجودةِ لقياس واقع التعلُّم المدمج ومعيقات تطبيقه، وهذا أيضاً ما يُميِّزُ الدِّراسةَ الحالية.

- التفاوت بالنسبةِ لحجم العينة، فمنها الكبير كدراسة (Savery, 2002)، ومنها المتوسط ومنها الصغير، أما الدَّراسةُ الحالية فحجمُ العيّنةِ فيها مناسبٌ للمنهجِ المستخدم.

- توصلت بعض الدِّراسات السّابقة إلى حاجةِ المعلمين للمهاراتِ التدريبيةِ التي تتعلق باستخدام تقنيات التعلُّم المدمج وتوظيفه، وبيَّنت بعضُها ضرورةَ امتلاكِ المعلمينَ للمهاراتِ الجديدة حيثُ تمكنُهم من بناءِ وصقلِ خبراتِ الطّلبة وتمكينِهم من التعلُّم الفاعل.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 اجراءات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجة الاحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، ويتناول هذا الفصل من الدراسة توضيحاً مفصلاً للطرق والاجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة، من حيث منهجية الدراسة، ووصف مجتمع العينة وعينتها والطريقة التي اختيرت بها العينة، وأدوات الدراسة وكيفية اعدادها، وطرق التحقق من صدق وثبات الأدوات، بالإضافة إلى اجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الاحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

1.3 منهج الدراسة

تمَّ استخدام المنهج الوصفي لإنجاز وتحقيق أهداف الدراسة لمناسبته لطبيعة البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/ إقليم الضفة الغربية، منطقة الخليل التعليمية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2022/2021.

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العنقودية، وضمَّ (96) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/ إقليم الضفة الغربية، منطقة الخليل التعليمية، وكانت نسبة العينة (32%)، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات:

الجدول (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها ونسبها المئوية:

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	ذكر	23	%24.0
	أنثى	73	%76.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68	%70.8
	دراسات عليا	28	%29.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	8	%8.30
	5 – 10 سنوات	19	%19.8
	أكثر من 10 سنوات	69	%71.9
المحافظة	بيت لحم	28	%29.2
	الخليل	68	%70.8
الدورات التدريبية	نعم	63	%65.6
	لا	33	%34.4
المجموع		96	%100

4.3 أدوات الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداتين للدراسة، هما:

1.4.3 استبانة لقياس واقع توظيف التعلم المدمج:

اجتهدت الباحثة ببناء أداة الدراسة والخاصة بواقع توظيف التعلم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة لقياس واقع توظيف التعلم المدمج، وقد تضمنت الاستبانة رسالة للمعلمين، وجزأين: الأول ويتضمن المتغيرات المتعلقة بالمعلمين من حيث النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، المحافظة، والدورات التدريبية. والجزء الثاني يتكون من قائمة مكونة من (26) عبارة باستخدام ليكرت الخماسي (Likert Scale) (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). ويبين الملحق (1) الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة الحالية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من مدرسين جامعيين وحملة الدكتوراه في التربية والمناهج وأساليب التدريس، للتأكد من صدق أداة الدراسة. وقد أجمع المحكمون على أنَّ فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أُجري التعديل والحذف والإضافة التي أجمع عليها المحكمون. والملحق (2) يبين أسماء لجنة التحكيم.

ثبات الأداة:

لقد تأكدت الباحثة من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (0.94)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وتفي بأغراض الدراسة.

2.3.4 استبانة لقياس معيقات توظيف التعلم المدمج:

اجتهدت الباحث ببناء أداة الدراسة الحالية الخاصة بمعيقات توظيف التعلم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة لقياس واقع معيقات توظيف التعلم المدمج، وقد تضمنت الاستبانة رسالة للمعلمين، وجزأين: الأول ويتضمن المتغيرات المتعلقة بالمعلمين من حيث النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة، والدورات التدريبية. والجزء الثاني يتكون من قائمة مكونة من (24) عبارة، باعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة). ويبين الملحق (1) الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة الحالية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من مدرسين جامعيين وحملة الدكتوراه في التربية والمناهج وأساليب التدريس، للتأكد من صدق أداة الدراسة. وقد أجمع المحكمون على أنَّ فقرات الأداة تقيس ما

وضعت لقياسه، وقد أُجري التعديل والحذف والإضافة التي أجمع عليها المحكمون. والملحق (2) يبين أسماء لجنة التحكيم.

ثبات الأداة:

لقد تأكدت الباحثة من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات (0.96)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وتفي بأغراض الدراسة.

5.3 اجراءات الدراسة

– الاطلاع على البحوث والدراسات ومراجعة الأدب التَّربوي والمتعلقة بموضوع الدراسة ومجالاتها، حيث قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانة لقياس واقع توظيف التعلم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، واستبانة أُخرى لقياس معيقات توظيف التعلم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل.

– عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين والمختصين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في فقرات الاستبانتين من حيث الصياغة والمحتوى والبناء.

– الحصول على تسهيل المهمة ملحق (3) من منسق برنامج أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس موجه إلى مدير مكتب التعلم في وكالة الغوث الدولية/ منطقة الخليل التعليمية.

– الحصول على كتاب تسهيل المهمة الكترونياً ملحق (4) من مدير مكتب التعليم في وكالة الغوث الدولية/ منطقة الخليل التعليمية، لتسهيل توزيع الاستبانات على المدارس التابعة لمكتب التعليم في محافظتي بيت لحم والخليل.

– ارفاق كتاب تسهيل المهمة من خلال مدير مكتب التعليم في وكالة الغوث الدولية/ منطقة الخليل التعليمية الكترونياً إلى مدراء المدارس لتعميمها على المعلمين.

– توزيع الاستبانات الكترونياً من خلال مدراء المدارس والبالغ عددهم (96) معلماً ومعلمة.

– تفريغ الاستبانات وتحليلها احصائياً من خلال برنامج حزم البرامج الاحصائية SPSS.

6.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة (Independent Variables)

وتشتمل على خصائص المستجيبين، كالآتي:

النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى)

المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا)

سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المحافظة: (بيت لحم، الخليل)

الدورات التدريبية: (نعم، لا)

المتغيرات التابعة (Dependent Variables)

- واقع توظيف التعلم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل.

- معيقات توظيف التعلم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل.

7.3 المعالجة الاحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدمت الباحثة المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك من خلال الاختبارات الاحصائية الآتية:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T– test).
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- معامل ارتباط بيرسون.

ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية حول (واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي مدارس محافظة بيت لحم والخليل) استخدمت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي لتفسير النتائج:

درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة مرتفعة
$X \leq 2.33$	$2.34 \leq X \leq 3.66$	$X > 3.66$

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال إجابة أفراد العينة على الفقرات المتضمنة في أداة الدراسة المتعلقة بقياس واقع توظيف التّعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول:

ما واقع توظيف التعلّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدَّرجة لواقع توظيف التعلّم المدمج حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.27) وبدرجة متوسطة والانحراف المعياري (0.61)، والجدول (1.4) يوضّح ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات واقع توظيف التعلّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
26	أستخدم برنامج معالج النصوص (Word) لإعداد أوراق عمل للطلبة.	3.99	0.80	كبيرة
21	أُشجع الطلبة على البحث من خلال الإنترنت.	3.98	0.74	كبيرة
16	أستخدم الجداول الإلكترونية (Excel) لحفظ وتنظيم علامات الطلبة وسجلاتهم.	3.83	0.89	كبيرة
22	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس.	3.63	0.79	متوسطة
17	أهتم باستخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) لإعداد التدريبات والامتحانات.	3.59	0.90	متوسطة
15	أقوم بإعداد الدّروس باستخدام العروض التقديمية (power Point).	3.57	0.98	متوسطة
11	تضع المدرسة معايير واضحة لتقويم الطلبة.	3.44	0.92	متوسطة
18	أقوم بحضور اجتماعات عن بعد (Tele-conferencing).	3.43	0.92	متوسطة
24	استخدم أدوات التخزين السحابي عن بعد (Could Google Drive).	3.36	0.98	متوسطة
4	توفر المدرسة المساعدة في حال مواجهة مشكلة عند استخدام التعلم المدمج.	3.33	1.04	متوسطة
14	أوظّف أجهزة العرض (Data Show) التي توفرها المدرسة.	3.31	0.93	متوسطة
7	توجد تعليمات واضحة لكيفية التواصل إلكترونياً بين الطلبة والمعلمين.	3.82	1.00	كبيرة
6	توجد بالمدرسة شبكة إنترنت متاحة باستمرار.	3.21	1.22	متوسطة

19	أشجّع الطلبة على تسليم الواجبات عبر (USB flash memory).	3.16	0.99	متوسطة
20	أتواصل مع الطلبة بواسطة البريد الالكتروني.	3.14	0.93	متوسطة
9	تعتمد المدرسة منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) التي تمتاز بإمكانية التنظيم بين المعلم والطلبة المشاركين بالدرس.	3.14	1.12	متوسطة
8	يتم التعامل مع شكاوي الطلبة حول التعلم المدمج بفاعلية قصوى.	3.12	1.02	متوسطة
2	يوجد موقع خاص بمركز التعلم المدمج على الإنترنت للتواصل معه.	3.09	0.99	متوسطة
25	أستخدم بوابة الخدمات الالكترونية الخاصة بالمعلمين على موقع الوزارة.	3.03	0.84	متوسطة
12	تُتيح المدرسة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة بتطوير التعلم المدمج.	3.03	1.00	متوسطة
1	المعلمون مدربون على استخدام أساليب التعلّم المدمج في تدريسهم.	3.00	0.96	متوسطة
10	تعقد مديرية التربية ورشات عمل تعليمية تساعد في استخدام التعلم المدمج.	2.97	1.07	متوسطة
23	أستخدم السبورة الذكية (Smart board).	2.94	1.04	متوسطة
5	تُوفر المدرسة إمكانية التواصل إلكترونياً مع مراكز البحوث للاستفادة من إمكاناتهم.	2.88	1.06	متوسطة
3	يوجد بالمدرسة مختبرات حاسوب مجهزة خصيصاً للتعلم المدمج.	2.84	1.04	متوسطة
13	يوجد مقرر إلكتروني تفاعلي (E-course) للمادة التّعليمية.	2.70	0.88	متوسطة
	الدرجة	**3.27**	**0.61**	**متوسطة**

تُبيّن النتائج الموّضحة في الجدول (1.4) لواقع توظيف التعلم المدمج أنَّ أعلى متوسطات حسابية كانت للفقرة رقم (26) والتي تنص على "أستخدم برنامج معالج النّصوص (Word) لإعداد أوراق عمل للطلبة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.99) وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة

كبيرة. تلاها الفقرة رقم (21) والتي تنص على "أشجع الطلبة على البحث من خلال الإنترنت" بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (0.74)، وبدرجة كبيرة. في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (13) والتي تنص على "يوجد مقرر إلكتروني تفاعلي (E-course) للمادة التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (2.70)، وانحراف معياري (0.88)، وبدرجة متوسطة. تلاها الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يوجد بالمدرسة مختبرات حاسوب مجهزة خصيصاً للتعلّم المدمج" بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وانحراف معياري (1.04)، وبدرجة متوسطة.

2.2.4 النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدَّورات التَّدريبية)؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

1.2.2.4 الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلّم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضح في الجدول (2.4):

الجدول (2.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلم المدمج تبعً لمتغير النوع الاجتماعي.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	23	3.55	0.62	94	2.65	*0.009
أنثى	73	3.17	0.58			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتبيّن من الجدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.009*) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق لواقع توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.55) بينما للإناث (3.17).

2.2.2.4 الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظف التعلّم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضح في الجدول (3.4):

الجدول (3.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلّم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بكالوريوس	68	3.25	0.66	94	0.24	0.809
دراسات عليا	28	3.29	0.48			

يتبيّن من الجدول (3.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.809) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لواقع توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

3.2.2.4 الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلّم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعلّم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يتضّح في الجدول (4.4).

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	8	2.86	0.51
5-10 سنوات	19	3.27	0.51
أكثر من 10 سنوات	69	3.31	0.63
المجموع	96	3.27	0.61

يتبيّن من الجدول (4.4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يتبيّن في الجدول (5.4):

الجدول (4.5): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع توظيف التعلّم المدمج تبعاً متغير سنوات الخبرة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.446	2	0.72	1.95	0.15
داخل المجموعات	34.44	93	0.37		
المجموعة	34.88	95			

يتبيّن من الجدول (5.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.15) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لواقع التعلم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.2.2.4 الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلّم المدمج تعزى لمتغيّر المحافظة.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضّح في الجدول (6.4).

الجدول (6.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلّم المدمج تبعاً لمتغيّر المحافظة.

المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بيت لحم	28	3.09	0.71	94	1.84	0.068
الخليل	68	3.34	0.55			

يتبيّن من الجدول (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.068) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لواقع توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغيّر المحافظة.

5.2.2.4 الفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلّم المدمج تعزى لمتغيّر الدورات التدريبية.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضّح في الجدول (7.4):

الجدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلّم المدمج تبعاً لمتغير الدورات التدريبية:

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
نعم	63	3.38	0.63	94	2.62	0.01
لا	33	3.04	0.52			

يتبيّن من الجدول (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود

فروق لواقع توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية والفروق كانت لصالح من تلقى دورات تدريبية بمتوسط حسابي (3.38) بينما لمن لم يتلق دورات تدريبية (3.04).

3.2.4 النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

ما المتوسط الحسابي لمعيقات توظيف التعلّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لمعيقات توظيف التعلُّم المدمج حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.02) وبدرجة مرتفعة والانحراف المعياري (0.56)، والجدول (8.4) يوضّح ذلك.

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات معيقات توظيف التعلّم المدمج، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	نقص تجهيزات الغرف الصفية بالأجهزة الحديثة.	4.24	0.72	كبيرة
21	قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي في منازل الطلبة.	4.24	0.72	كبيرة
1	الأعطال المفاجئة للأجهزة المستخدمة مما يضيع الوقت.	4.22	0.62	كبيرة
3	قلة توافر الدعم الفني والتقني اللازم عند الحاجة.	4.18	0.67	كبيرة
16	الأعطال المفاجئة والمتكررة في شبكة الإنترنت.	4.17	0.76	كبيرة
20	عدم امتلاك المعلمين المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الحاسب الآلي والشبكات.	4.15	0.68	كبيرة
2	غياب الحوافز المادية.	4.13	0.79	كبيرة
19	صعوبة التحول من طريقة التعلم التقليدية إلى طريقة تعلم جديدة.	4.12	0.74	كبيرة

18	قلة الوعي بالتعلم المدمج في المجتمع.	4.11	0.68	كبيرة
10	استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلّم المدمج تمثّل عبئاً إضافياً فوق العبء الموكل للمعلم.	4.10	0.77	كبيرة
6	ضعف المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.	4.08	0.75	كبيرة
13	عدم إلمام المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.	4.03	0.67	كبيرة
15	قلة توفر المقررات الالكترونية.	4.00	0.82	كبيرة
17	صعوبات اجتماعية مثل خوف الآباء من دخول أبنائهم إلى مواقع غير تربوية.	4.00	0.74	كبيرة
8	عدم توفر فرص التدريب المناسبة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلّم المدمج.	4.00	0.73	كبيرة
24	قلة توفر الوقت الكافي للمناقشات والحوارات عبر الإنترنت.	3.99	0.84	كبيرة
9	قلة استجابة الطلبة مع النمط الجديد من التعلم (التعلم المدمج).	3.98	0.82	كبيرة
7	عدم توفر تطبيقات خاصة بتقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج باللغة العربية.	3.98	0.77	كبيرة
5	قلة تعاون المدارس في مجال تبادل الخبرات والمعارف في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.	3.97	0.85	كبيرة
22	ندرة توافر شبكات الإنترنت في منازل الطلبة.	3.83	0.96	كبيرة
14	الخوف من استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.	3.80	0.97	كبيرة
23	ضعف مهارة استخدام الطلبة للحاسب الآلي.	3.80	1.00	كبيرة
12	قلة تلاؤم الأجهزة والبرامج مع طبيعة المقررات التي أقوم بتدريسها.	3.69	0.91	كبيرة
11	الصعوبات في تشغيل الأجهزة.	3.63	0.87	متوسطة
	الدرجة الكلية	**4.02**	**0.56**	**كبيرة**

تبين النتائج الموضحة في الجدول (8.4) لمعيقات توظيف التعلم المدمج أن أعلى متوسطات حسابية كانت للفقرة رقم (4) والتي تنص على "نقص تجهيزات الغرف الصفية بالأجهزة الحديثة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري (0.72). وبدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (21) والتي تنص على "قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي في منازل الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري (0.74)، وبدرجة كبيرة. في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (11) والتي تنص على "الصعوبة في تشغيل الأجهزة" بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة متوسطة. تلاها الفقرة رقم (12) والتي تنص على "قلة تلاؤم الأجهزة والبرامج مع طبيعة المقررات التي أقوم بتدريسها" بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.91)، وبدرجة مرتفعة.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج باختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدورات التدريبية)؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

1.4.2.4 الفرضية الصفرية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضح في الجدول (9.4):

الجدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	23	4.11	0.36	94	0.97	0.334
أنثى	73	3.98	0.61			

يتبيّن من الجدول (9.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.334) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2.4.2.4 الفرضية الصفرية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضح في الجدول (10.4):

الجدول (10.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بكالوريوس	68	4.01	0.62	94	0.16	0.87
دراسات عليا	28	4.03	0.36			

يتبيّن من الجدول (10.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.87) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.4.2.4 الفرضية الصفرية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف التعلّم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يتضح في الجدول (11.4).

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	8	3.88	0.66
5-10 سنوات	19	3.92	0.28
أكثر من 10 سنوات	69	4.05	0.60
المجموع	96	4.02	0.56

يتبيّن من الجدول (11.4) أنّ هناك فروقٌ ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلّم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يتبيّن في الجدول (12.4):

الجدول (12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع توظيف التعلّم المدمج تبعاً متغير سنوات الخبرة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.435	2	0.218	0.68	0.51
داخل المجموعات	29.755	93	0.320		
المجموع	30.190	95			

يتبيّن من الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.51) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.4.2.4 الفرضية الصفرية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير المحافظة.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضح في الجدول (13.4).

الجدول (13.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير المحافظة.

المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بيت لحم	28	4.24	0.38	94	2.61	0.01
الخليل	68	3.92	0.60			

يتبين من الجدول (13.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير المحافظة والفروق كانت لصالح محافظة بيت لحم بمتوسط حسابي (4.24) بينما لمحافظة الخليل (3.17).

5.4.2.4 الفرضية الصفرية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test)، كما هو موضح في الجدول (14.4):

الجدول (14.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
نعم	63	3.99	0.52	94	0.64	0.50
لا	33	4.07	0.63			

يتبيّن من الجدول (14.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.50) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لمعيقات توظيف التعلم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الاول

2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

3.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث

4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع

2.5 توصيات ومقترحات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج:

يتناولُ هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي هدفت إلى معرفةِ واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، وفيما يلي عرضُ النتائجِ تبعاً للمتغيرات التابعة كما يلي:

1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما واقعُ توظيف التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل؟

من خلال تحليل نتائج هذا السؤال تبين أنَّ توظيفَ التّعلُّم المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسطُ الحسابي (3.27). وبرأي الباحثة أنَّ هذا يدلُ على وجودِ توظيفٍ للتعلُّمِ المدمج لدى معلمي مدارس محافظتي بيت لحم والخليل لكنَّه يحتاجُ إلى مزيدٍ من التّطويرِ وتأهيلِ واعدادِ المعلمين للاستعداد لمثلِ هذا النمطِ من التعلُّم، وترى الباحثة أنَّ المعلَّمين بحاجةٍ للتَّدريب المكثفِ على كيفيّة توظيفِ التعلُّمِ المدمج من خلالِ برامج وتقنيات التعلُّم المدمج كونُه برنامج يُطبقُ حديثاً في مدارسنا.

وتتفق مع نتائج دراسة الفهيد (2015)، التي أظهرت نتائجُها أنَّ استجاباتِ أفراد عيّنةِ الدِّراسة لاستخدامِ التّعليم المدمج كانت بدرجةٍ متوسطة.

2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الثاني:

هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابية لواقع توظيفِ التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدورات التدريبية)؟

وانبثقَ عن هذا السؤال الفرضياتُ الصفرية التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

الفرضية الصفريّة الاولى: لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضية وجودَ فروقٍ في واقع توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور وبمتوسط حسابي (3.55). وتعزو الباحثة هذا الفرق إلى أنَّ المعلمين الذكور لديهِم القدرةُ على استخدامِ تطبيقاتِ الحاسوب والأجهزة والتقنيات بشكلٍ أكبرَ من المعلمات. وقد يرجع السبب إلى أن الوقت المتاح للمعلمين لاستخدام الأجهزة والتدريب على استخدام التطبيقات أكثر من الوقت المتاح للمعلمات بحكم العبء والمسؤوليات الموكلة لهن، وترى الباحثة أنَّ الدوراتِ التّدريبيةِ ساعدت المعلمين على زيادة الخبرات لديهم والمهاراتِ حولَ استخدام التعلُّم المدمج.

وتختلفُ نتائجُ الدَّراسة الحالية مع نتائج دراسة السبيعي والقباطي (2020)، والتي كشفت عن عدم وجودِ فروقٍ بين استجابات المعلمين نحو واقع استخدامِ التعلُّمِ المدمج تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة العنزي (2019)، حيثُ بيَّنت عدم وجودِ فروقٍ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

مناقشة نتائج الفرضيّة الصفرية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيفِ التعلمِ المدمج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضية عدم وجودِ فروقٍ في واقع توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وترى الباحثة أنَّ ذلك قد يعودُ إلى تشابه الظروف التعليمية والبيئية التي عايشها المعلمون على اختلافِ مؤهلاتِهم التّعليميَّة، وقد يعودُ السَّببُ إلى تشابه الدَّوراتِ التّدريبيةِ التي تلقوها.

وتتفقُ تلكَ النتيجة مع دراسة أناجرية (2011)، التي بيَّنت نتائجُها عدم وجودِ فروقٍ لاستخدام المعلمات للتّعليم المدمج في تدريس مادة الكيمياء، وتختلف مع نتائج دراسة العنزي (2019) والتي بيَّنت أنَّ هناك فروقٌ دالةٌ احصائياً لواقع استخدام معلمي الثانوية للتعلم المدمج تبعاً للمؤهل العلمي وكانت لصالح الدراسات العليا. وتختلفُ نتائجُ الدِّراسةِ الحالية أيضاً مع نتائج دراسة الفهيد (2015)، التي بيَّنت نتائجُها بوجودِ فروقٍ ذات دلالة احصائية فيما يخص استخدام التعليم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالحِ أصحاب مؤهل البكالوريوس.

مناقشة نتائج الفرضيّة الصفرية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضية عدمَ وجودِ فروقٍ في واقع توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة تلكَ النتيجةَ إلى اهتمام المعلمين بمواكبةِ التَّطورِ التّكنولوجي بغض النظرِ عن سنواتِ خبرتِهم للمساهمة في تحسينِ وتطويرِ النّظام التَّعليمي، وقد يعود السَّببُ إلى استخدامِهم لنفسِ البرامجِ لتوظيفِ التعلُّم المدمج.

وتتفقُ مع دراسة العنزي (2019)، والتي أظهرت نتائجُها عدمَ وجودِ فروقٍ دالةٍ احصائياً لواقعِ استخدام معلمي الثانوية للتعلم المدمج تُعزى لمتغيرِ سنوات الخبرة. وتختلفُ مع نتائجِ دراسةِ أناجرية (2011)، التي كشفت عن وجود فروق حول مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج في تدريسِ مادة الكيمياء لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج الفرضيّة الصفريّة الرابعة:

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيفِ التعلمِ المدمج تُعزى لمتغير المحافظة.

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضية عدمَ وجودِ فروقٍ في واقع توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تبعاً لمتغير المحافظة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أنَّ مدارس محافظتي بيت لحم والخليل التابعة لوكالة الغوّث الدوليّة تتبعُ لمكتب تعليم واحد/ منطقة الخليل التعليميّة، وبالتالي فإنَّ جميعَ المدارسِ والمعلمين يخضعونَ لنفس البيئةِ التعليمية، ويطبقون الاجراءاتِ نفسِها الموكلة إليهم. وأنهم تلقوا تدريبَهم من المشرفين والمسؤولين عن تطبيقِ التعلُّم المدمج.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة:

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضية وجودَ فروقٍ في واقع توظيفِ التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير الدورات التَّدريبية، ولصالحِ من تلقى دوراتٍ تدريبيةٍ بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.38). وترى الباحثة أنَّ الدَّوراتِ التَّدريبيةَ ضروريةٌ لمساعدةِ المعلمين على توظيف التعلُّم المدمج التوظيف الأمثل، فالدَّوراتُ التَّدريبية مهمةُ لتمكين المعلمين من تطبيق التعلُّم المدمج من خلال البرامج والتّقنيات اللازمة لتنفيذه؛ ولذلك لا بُدَّ من الاهتمامِ والتّركيزِ على الدَّوراتِ التّدريبية في مجالِ التعلُّمِ المدمجِ لما توفرُه من أساليبَ ومهاراتٍ تُمكّنُ المعلمين من توظيف التعلُّم المدمج بالكيفيةِ الأكفأ.

وتؤكدُ الباحثة على ضرورة عقد المزيدِ من الدَّوراتِ التدريبيّة وبشكلٍ مستمر لمتابعة أداءِ المعلمين لاستخدامهم للتعلُّم المدمج، وإتاحة الفرصةِ لهم لمتابعةِ المستحدثات التكنولوجية وكلِّ ما هو جديدٌ في المجال التّعليمي وكيفيّة توظيفها والاستفادة منها بما يخدُم النِّظام التَّعليمي. فالدَّوراتُ التّدريبيةُ تُمكّنُ المعلمين من تنمية قدراتِهم المهنية والعمليّة لمساعدتِهم على التخطيط وتقديم المحتوى التعليمي المناسب لجعل المتعلم محورَ العملية التربويَّة.

وتتفقُ نتائجُ الدِّراسة مع نتائج دراسة أناجرية (2011)، والتي كشفت نتائجُها عن وجودِ فروقٍ دالةٍ احصائياً بين استجاباتِ أفراد مجتمع الدِّراسة حولَ مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج في تدريس مادة الكيمياء بالمدارس الثّانويَّة تبعاً لمتغيرِ الدوراتِ التَّدريبية ولصالحِ اللاتي حصلن على دوراتٍ تدريبيّة.

3.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:

ما معيقاتُ توظيف التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل؟

من خلال تحليلِ نتائج هذا السؤال تبيَّن أنَّ معيقاتِ توظيفِ التّعلُّم المدمج لدى معلمي مدارسِ محافظتي بيت لحم والخليل كان بدرجةٍ مرتفعة، إذ بلغ المتوسطُ الحسابي (4.02). وبرأي الباحثة أنَّ هذا يدلُ على أنَّ المعلمين لم يتلقوا التَّدريبَ الكافي لتنفيذ التعلُّم المدمج، وترى الباحثة أنَّ السَّببَ قد يعود إلى قلة الإمكاناتِ والمتطلباتِ اللازمة لتطبيقِ التعلُّم الدمج، وعدم امتلاك المهاراتِ والخبراتِ اللازمة لتوظيف التعلُّم المدمج سواءً للمعلمين أو للمتعلمين.

وتتفقُ مع نتائجِ دراسة السبيعي والقباطي (2020)، حيثُ جاءت معوقات استخدام التعليم المدمج لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بدرجة عالية، وتتفق مع دراسة الفهيد **(2015)**، التي بيَّنت نتائجها أنَّ معيقاتِ استخدامِ التعليمِ المدمج لدى معلمي العلوم الطّبيعيّة للمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم كانت بصورةٍ مرتفعةٍ أيضاً. **وتختلف** مع دراسة الجاسم (2011)،

حيثُ بيَّنت النتائج أنَّ معيقات استخدام التعليم المدمج بمدارس محافظة دمشق كانت بدرجةٍ متوسطة.

4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلُّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل باختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدورات التدريبية)؟

وانبثق عنه الفرضيات الصفرية التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السادسة:

الفرضيّة الصفريّة السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير النّوع الاجتماعي.

كشفت نتائج اختبار هذه الفرضية عن عدم وجود فروق لمعيقات توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير النّوع الاجتماعي، وذلك لأنَّ المعيقات والصعوبات التي تحُدُّ من توظيف التعلُّم المدمج هي نفسها عند المعلمين والمعلمات.

وتتفق مع دراسة السبيعي والقباطي (2020)، حيثّ اشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين استجابات المعلمين في معيقات استخدام التعليم المدمج تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السابعة:

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كشفت نتائج اختبار هذه الفرضية عن عدم وجود فروق لمعيقات توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وبرأي الباحثة أنَّ المعيقات التي تواجه المعلمين لتوظيف التعلُّم المدمج هي معيقات مادية وفنية، فقلة المهارات لدى المعلمين ليس للمؤهل العلمي علاقةً بها فهي ليست معيقات تتعلق بالمعلِّم نفسه، وإنما هي معيقات تتعلق بمدى توافر الامكانات والتّقنيات اللازمة لتوظيف التعلُّم المدمج.

وتتفق مع نتائج دراسة الفهيد (2015)، التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين معيقات استخدام التعليم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثامنة:

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم وجود فروق في واقع توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويعود ذلك إلى أنَّ المعيقات التي تواجه المعلمين هي معيقات تقنية وفنية ومادية لا علاقة لسنوات خبرة المعلمين بها.

وتتفق مع نتائج دراسة الفهيد (2015)، حيثُ كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمعيقات استخدام التعليم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية التاسعة:

الفرضيّة الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير المحافظة.

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية وجود فروق لمعيقات توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير المحافظة، والفروق كانت لصالح محافظة بيت لحم بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، وتُرجع الباحثة السَّبب في ذلك إلى أنَّ أفراد العينة الذين استجابوا لأداة الدَّراسة في محافظة بيت لحم كانت أعمارهم كبيرة، لا يمتلكون الكفايات التكنولوجية اللازمة للتعامل مع الأجهزة والتقنيات الحديثة، بالإضافة إلى عدم اقتناع البعض منهم بأنماط التعلُّم الحديثة كبديل عن التعليم التقليدي.

مناقشة نتائج الفرضيّة الصفرية العاشرة:

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم وجود فروق لمعيقات توظيف التّعلُّم المدمج لدى المعلمين تُعزى لمتغير الدَّورات التَّدريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ جميع المعلمين قد تلقوا نفس الدورات التدريبية ومن نفس المشرفين التربويين أو المسؤولين عن توظيف التعلُّم المدمج.

2.5 توصيات ومقترحات الدِّراسة

ركزت الدراسة الحالية على واقع توظيف التعلُّم المدمج ومعيقات تطبيقه، للتركيز على احتياجات المعلمين وتطوير برامج تدريبيّة تُمكنهم من تحسين كفاءتهم لتوظيف التعلُّم المدمج بصورة فعالة في تدريسهم.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تشجيع المعلمين وتعزيزُهم لاستخدام التعلُّم المدمج سواءً مادياً أو معنوياً، لتنمية قدراتهِم المهنية اتجاه التعلم المدمج.

- اجراء دوراتٍ تدريبيةٍ وعقد ورش عملٍ للمعلمين من أجل تطويرِ توظيفِهم واستخدامهم للتعلُّم المدمج.
- اعتمادُ خطّةٍ منظّمةٍ من قبل الوزارة لتطويرِ آلياتٍ لتوظيف التعلُّم المدمج، والاستمرارية في متابعة المستحدثات التكنولوجية بما يخدم النّظامَ التّعليمي.
- ضرورة احتواء الخطة الدِّراسية على استخدام التعلُّم المدمج خلال الفصل الدِّراسي وليس خلال فترة معيَّنة أو في حال الحاجة لتطبيقه.
- توفيرُ جدولٍ زمني لتوظيف التعلُّم المدمج من قبل المعلمين، وتجهيز المدارس بالتقنيات التكنولوجية اللازمة لتوظيفه، وتوفيرُ أجهزةٍ تتناسبُ مع أعداد الطلبة.
- تنميّةُ التواصل ومتابعة أولياء الأمور لأبنائِهم خلال توظيف التعلُّم المدمج من خلال شبكة الانترنت.
- اجراء دراساتٍ مستمرة للكشف عن واقع تطبيق التعلُّم المدمج سواءً للمعلمين أو المتعلمين.
- تنفيذ المزيد من الدِّراساتِ والبحوث حول التعلُّم المدمج على متغيرات أُخري وبيئاتٍ تعليميَّةٍ أُخرى.

المراجع

المراجع العربية

أبو الريش، إلهام حرب. (2013). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية– غزة، فلسطين.

أناجرية، ابتهال بنت عبد الله. (2011). **مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج وصعوباته التي تواجههن في تدريس مادة الكيمياء بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

اسماعيل، آية طلعت. (2018). **التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (المقلوب / المرن) ومستوى الوعي الذاتي (مرتفع / منخفض) وأثره على تنمية مهارات استخدام بعض أدوات ويب 3.0 والذكاء الجماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

اسماعيل، محمد أحمد. (2018). **اثر اختلاف نمط التعليم المدمج الدوار في تنمية مهارات التصميم الفيزيائي للعدسات الطبية لدى طلاب الدراسات الحرة بالمعهد الفني للبصريات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

اسماعيل، محمد أحمد واسماعيل، مجدي رجب. (2019). اثر اختلاف نمط التعليم المدمج الدوار في تنمية مهارات التصميم الفيزيائي للعدسات الطبية لدى طلاب الدراسات الحرة بالمعهد الفني للبصريات. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع(210)،331–346.

برهوم، اماني محمود. (2013). **أثر استخدام أسلوب التعليم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية المتضمنة في مساق تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية– غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية–غزة، فلسطين.

بيرجمان، جوناتان وسامز، آرون. (2015). **التعليم المقلوب**، ترجمة عبد الله الكيلاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية.

الجاسر، ندى محمد. (2018). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية/جامعة بابل،** ع (37)، 101 – 116.

الجاسم، عقبة عبد الله. (2011). **واقع تطبيق تجربة التعلم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

الجبير، تهاني. (2020). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. **المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية،** 1(2)، 44–63.

الجمل، سمية حلمي. (2017). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الابداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية–غزة، فلسطين.

حسن، هيثم عاطف. (2017). **التعليم المعكوس.** دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

حنتولي، تغريد "محمد تيسير". (2016). **واقع التعلم الالكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا برامج كلية**

التربية وأعضاء الهيئة التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

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

الديرشوي، عبد المهين عبد الحكيم. (2019). أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية بمركز محافظة دهوك/ العراق. **مجلة دراسات العلوم التربوية،** 46(1)، ملحق (1)، 271 – 286.

الرحيل، دعاء؛ الشناق، مأمون؛ جوارنة، طارق. (2020). فاعلية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية في تحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 28(1). 573–588.

الرفاعي، وليد ويسري، عبدالحي. (2019). التفاعل بين نمطي التعلم المدمج الدوار (مقلوب – متناوب) ونمطي العصف الذهني (اعتيادي – معكوس) وأثره على تنمية التفكير الإبداعي والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. **مجلة تكنولوجيا التربية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية،** ع (41)، 347 – 425.

السبيعي، علي رسام والقباطي، علي عبد الله. (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. **Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)**، ع (21)، 553 – 577.

سلامة، عبد العزيز؛ الخميسي، السيد سعد؛ سعيد، أحمد. (2018). تحسين مستوى التحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،** ع (3)، 41–56.

سماوي، رانيا راتب. (2017). **واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الاردن.

السيد، سحر محمد. (2019). تصميم محتوى إلكتروني تعليمي قائم على نمطي استراتيجية التعلم المدمج الدوار (التناوب على المحطات، التناوب على المختبرات) لتنفيذ المهام التشاركية وأثره على مهارات تصميم وانتاج المحتوى الإلكتروني لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية–جامعة حلوان**، ع (4)، 1– 48.

السيد، يسري مصطفى. (2011). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج في التدريس. **مجلة الجامعة الخليجية / كلية التربية**، 3(3)، 834–875.

الشمري، عبد الرحمن مطلق. (2015). التعليم المخلوط كمدخل لتدريب المعلمين اثناء الخدمة. **مجلة كلية التربية جامعة الازهر**، ع (162)، ج(2)، 589 – 613.

الشهوان، عروبة محمد. (2014). **أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الاردن.

صالح، محمود مصطفى. (2017). نمطا التعلم المدمج (المرن _ الدوار) وأثرهما في تنمية مهارات حل المشكلات الاحصائية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. **مجلة دراسات عربي في التربية وعلم النفس**، ع (90)، 253– 296.

الصايغ، أشرف منذر. (2004). **مهام مديري المدارس الحكومية في مجال استخدام التقنيات التربوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الصقرية، رابعة محمد والسالمي، محسن بن ناصر. (2020(ب)). أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 21(1)، 339-372.

الصقرية، رابعة محمد والسالمي، محسن ناصر. (2020(أ)). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في بيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في التربية الإسلامية. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 7(1)، 133 – 148.

الصوالحة، علي سليمان؛ الهربوط، موسى؛ الخطيب، أحمد. (2016). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل و الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى تنمية الصف التاسع الأساسي بمدينة عمان. **مجلة العلوم التربوية–مصر**، 24(1)، 1- 27.

الطراونة، رزان اكرم. (2020). **دور مكتبة الجامعة الاردنية في دعم عملية التعلم المدمج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والصعوبات التي تواجههم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

طعمة، منتهى شوكة. (2019). واقع التعليم الالكتروني في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها. **مجلة كلية التربية**، ع (36) ج (1)، 547 – 580.

عبد العال، منال عبد العال.(2014). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة الى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. **مجلة تكنولوجيا التعليم**، (4). 147- 210.

العمري، عبد المجيد بن عبد الهادي. (1434هـ). **مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

العنزي، عبد الله شطيط. (2019). **واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، السعودية.

عياض، عبد المنعم. (2018). آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج (المتمازج) من منظور تكنولوجيا التعليم. **مجلة الذاكرة–تصدر عن مخبر اللغوي والادبي في الشرقي الجزائري**، ع (11)، 199–206.

الغامدي، مها بنت سعيد والانصاري، وداد بنت مصلح. (2018). فاعلية توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل المعرفي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات المستوى الاول الثانوي في مدينة الطائف. **المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الامارات**، 42(3). 196 – 236.

الفالح، مريم بنت عبد الرحمن. (2019). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم المعكوس والمدمج والأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على تحصيلهن الاكاديمي. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية/جامعة الامارات العربية المتحدة**، 43(1)، 210 – 235.

فرفورة، محمود زهدي. (2008). **فاعلية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الادبي وتنمية المفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

الفهيد، تركي بن فيصل. (2015). **واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

القحطاني، ظبية بنت جار الله. (2018). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الاول المتوسط. **مجلة كلية التربية، جامعة الازهر**، ع (177)، ج (1)، 443- 511.

قشطة، آية خليل. (2016). **أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبا الصف العاشر الاساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية – غزة، فلسطين.

محمد، منى زينهم. (2018). **اختلاف توقيت البحث بنموذج محطة تناوب التعلم المدمج الدوار وأثره على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلبة الحلقة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

المرشدي، عماد؛ الربيعي، عباس؛ الجبوري، نورس. (2017). أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة علم الاحياء. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية/ جامعة حايل**، ع (35)، 1106- 1120.

المصري، نسرين علي.(2018). **واقع توظيف نظام ادارة التعلم الالكتروني من وجهة نظر مدرسي مقررات التعلم المدمج وطلبتها في الجامعة الاردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

معوض، غاده شحاته. (2018). أثر نمطى التعلم المدمج الدوار (المقلوب / المتناوب) القائم على نظام ادارة التعلم Blachboard على تنمية مهارات الحاسب الآلي والاتجاه نحو بيئة التعلم. **مجلة كلية التربية–جامعة طنطا**، 71(3)، 340- 450.

النحيف، مجدي يوسف وحسن، هشام حسين. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تدريس مقررات التصميم بقسم الطباعة والنشر والتغليف بجامعة حلوان. **مجلة علوم وفنون–دراسات وبحوث**، 25(2). 237 – 252.

نوير، مها؛ محمود، مديحة؛ خليل، ريهام. (2020). فاعلية استخدام التعلم التنافسي المدمج في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية الإبداع التكنولوجي والسلوك الإيثاري لدى طالبات المرحلة الثانوية. **بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، ع (17)، 215-283.

المراجع الأجنبية:

Akkoyunlu, b & Soylu, M. (2006). A Study on students' Views About Blended Learning Environment. **Journal of Distance Education**, 7 (3), 43-56.

AL-Hattami , N.A,& AL-Hadhoud.A.AL. (2017). Blended learning and the Obstacles to its Implementation. **International journal Pedagogical Innovation**, 5(1), 72-89.

Bliuca, M, Goodyear, P, b, Ellisc, A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education, **The Internet and Higher Education**, 10(4), 231-244.

Christina, S, Bachtiar, B. (2019). The Application of Blended Learning's Station Rotation Method in Elementary School's Science Education to Improve Higher Order Thinking Skills, **DINAMIKA Journal Ilmiah Pendelikon Dasar**, 11(2), 2655-870.

Clark, I & James, p. (2005). **Blended learning: An approach to delivering science courses on – line, School of Natural and Built Environments**. University of South Australia -Mawson.

Dziuban, C.; Graham, C.; Patsy M.; Norberg A. and Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 15(3).

Ham, L.(2001). Project TEACH Implements versatile software. Journal **technological Horizons in Education (THE)**, 28(6), 2-70. See https://www.questia.com/library/journal/1G1. Revert to date 15/4/2021

Harvey, S. (2003). Building effective blended learning program, **issue of educational technology**, 43(6). 51- 54.

Haung, R & Zhou, Y. (2005). Designing Blended Learning focused on knowledge Category and Learning Activities, **Case Studies from Beijing Normal University, Chinese E-Education**, 192(1), 61–64.

Heather Staker, Michael B. Horn(2012). **Classifying K–12 Blended Learning**. - Institute,Inc.312.

Khairiatin, N, Budi, U, Sari, S. (2020). The Blended Learning with WhatsApp Media on Mathematics Creative Thinking Skills and Math Anxiety, **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, 14(2), 307-314.

Lee ،D. (2008). Blended Learning for Employee Training Influencing Factors and Important Considerations. **International Journal of Instructional Media,** 35(4), 363-364.

Marshall, H, Arfstrom, K. (2014). **What Is Flipped Learning: A Defination, Pillars and Indictors**, Flipped Learning Network (FLN), Pittsburgh.

Muianga, X. (2005). Blended online and face-to-face learning a pilot project in the faculty of education. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology** (IJEDICT), 1(2), 130-144.

Murphy, J, et al. (2014). **Blended Learning report**, Michael & Susan Dell Foundation.

Paras, A, Y. (2016). Proposed blended learning model for Cagayan State University. **International Journal of Advanced in Management and Social Sciencesm**, 5(3), 280 – 291.

Patrick, S, Kennedy, K, & Powell, A. (2013). **Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized**, Blended and Competency Education, International Advanced for K-12 Online Learning.

Pereira, J & Pleguezuelos, E. (2007). Effectiveness Of Using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy**. Medical Education**, 41(2), 189-195.

Reason, CK & Stavkin, M. (2005). Questioning the Hybrid Model: student outcomes in different courses formats. **JALN**, 9(1), 83-94.

Savery, R.(2002). Faculty and Student Perceptions of Technology Integration in Teaching, **Journal of Interactive Online Learning**, 1 (2), 1-16. Staker, H. (2011). **The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of emerging models**. New York.

Staker, H & Horn, M. B. (2012). **Classifying-K-12 blended- learning**. See

https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje) . Revert to date 20/3/2021

Valerie, S. (2012). Three fears about blended learning. **The Washington Post Press**, 22 September.

Walne, M,B. (2012). E**merging Blended-Learning Models and School Profiles. Community Foundation. See http:// www.institute.org** Revert to date 5/3/2021

.

Walsh, N. (2013). **Boys and Blended Learning: Achievement and Online Participation in Physical Education**, University of Canterbury.

Yailmaz, M. & Orhan, F. (2010). Pre- service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. **The Turkish Online Journal of Eduational Technology**, 9(1), 157-167.

Yang, yu-fen. (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. **Computer Assisted Language Learning**, 25(2), 393- 410.

الملاحق

حضرة المعلم / ة المحترم/ ة

تحية طيبة وبعد،،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " **واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل** "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (**√**) أمام كل فقرة وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علما بأن جميع إجاباتك سوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

التعلم المدمج: مزيج ما بين التعلم الوجاهي والتعلم عن بعد في فترة زمنية معينة.

وشكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة: إخلاص أبو خيران

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (**√**) في المكان المناسب لوضعك.

النوع الاجتماعي : □ ذكر □ أنثى

المؤهل العلمي: □ **بكالوريوس** □ **دراسات عليا**

سنوات الخبرة: □ أقل من 5 سنوات □ 5 – 10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات

المحافظة: □ **بيت لحم** □ **الخليل**

دورات تدريبية: □ نعم □ لا

القسم الثاني: واقع توظيف التعلم المدمج:

الرقم	الفقرات	بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	المعلمون مدربون على استخدام أساليب التعلم المدمج في تدريسهم.					
2	يوجد موقع خاص بمركز التعلم المدمج على الإنترنت للتواصل معه.					
3	يوجد بالمدرسة مختبرات حاسوب مجهزة خصيصاً للتعلم المدمج.					
4	توفر المدرسة المساعدة في حال مواجهة مشكلة عند استخدام التعلم المدمج.					
5	توفر المدرسة إمكانية التواصل إلكترونيا مع مراكز البحوث للاستفادة من إمكاناتهم.					
6	توجد بالمدرسة شبكة انترنت متاحة باستمرار.					
7	توجد تعليمات واضحة لكيفية التواصل إلكترونيا بين الطلبة والمعلمين.					
8	يتم التعامل مع شكاوى الطلبة حول التعلم المدمج بفاعلية قصوى.					
9	تعتمد المدرسة منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) التي تمتاز بإمكانية التنظيم بين المعلم والطلبة المشاركين بالدرس.					
10	تعقد مديرية التربية ورشات عمل تعليمية تساعد في					

	استخدام التعلم المدمج.					
11	تضع المدرسة معايير واضحة لتقويم الطلبة.					
12	تتيح المدرسة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة بتطوير التعلم المدمج.					
13	يوجد مقرر إلكتروني تفاعلي (E-course) للمادة التعليمية.					
14	أُوظف أجهزة العرض (Data Show) التي توفرها المدرسة في العملية التعليمية.					
15	أقوم باعداد الدروس باستخدام العروض التقديمية (Power Point).					
16	أستخدم الجداول الإلكترونية (Excel) لحفظ وتنظيم علامات الطلبة وسجلاتهم.					
17	أهتم باستخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) لإعداد التدريبات والامتحانات.					
18	أقوم بحضور اجتماعات عن بعد (Tele – conferencing).					
19	أُشجع الطلبة على تسليم الواجبات عبر (USB flash memory).					
20	أتواصل مع الطلبة بواسطة البريد الإلكتروني.					
21	أُشجع الطلبة على البحث من خلال الانترنت.					
22	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس.					
23	أستخدم السبورة الذكية (Smart board) .					

24	أستخدم أدوات التخزين السحابي عن بعد (Cloud Google Drive)					
25	أستخدم بوابة الخدمات الالكترونية الخاصة بالمعلمين على موقع الوزارة.					
26	أستخدم برنامج معالج النصوص (Word) لإعداد أوراق عمل للطلبة.					

المحور الثاني: الصعوبات التي تعيق توظيف التعلم المدمج

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	الاعطال المفاجئة للأجهزة المستخدمة مما يضيع الوقت.					
2	غياب الحوافز المادية.					
3	قلة توافر الدعم الفني والتقني اللازم عند الحاجة.					
4	نقص تجهيزات الغرف الصفية بالأجهزة الحديثة.					
5	قلة تعاون المدارس في مجال تبادل الخبرات والمعارف في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.					
6	ضعف المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.					
7	عدم توفر تطبيقات خاصة بتقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج باللغة العربية.					

8	عدم توفر فرص التدريب المناسبة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.					
9	قلة استجابة الطلبة مع النمط الجديد من التعلم (التعلم المدمج).					
10	استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج تمثل عبئاً اضافياً فوق العبء الموكل للمعلم.					
11	الصعوبة في تشغيل الاجهزة .					
12	قلة تلاؤم الأجهزة والبرامج مع طبيعة المقررات التي أقوم بتدريسها.					
13	عدم المام المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.					
14	الخوف من استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم المدمج.					
15	قلة توفر المقررات الإلكترونية.					
16	الأعطال المفاجئة والمتكررة في شبكة الأنترنت.					
17	صعوبات اجتماعية مثل خوف الآباء من دخول أبنائهم إلى مواقع غير تربوية.					
18	قلة الوعي بالتعلم المدمج في المجتمع.					
19	صعوبة التحول من طريقة التعلم التقليدية إلى طريقة تعلم					

	جديدة.					
20	**عدم امتلاك المعلمين المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الحاسب الألي والشبكات.**					
21	**قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي في منازل الطلبة.**					
22	**ندرة توافر شبكات الإنترنت في منازل الطلبة.**					
23	**ضعف مهارة استخدام الطلبة للحاسب الآلي.**					
24	**قلة توفر الوقت الكافي للمناقشات والحوارات عبر الإنترنت.**					

انتهت الاستبانة

ملحق (2)

أسماء المحكمين

الرقم	المحكم	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس
2	د. محسن عدس	جامعة القدس
3	د. ايناس ناصر	جامعة القدس
4	د. كامل هاشم	جامعة القدس
5	د. معين جبر	جامعة بيت لحم
6	د. عمار الوحيدي	مشرف تربوي في وكالة الغوث
7	د. سعاد العبد	جامعة القدس المفتوحة
8	د. أكرم أحمد قواسمة	جامعة القدس المفتوحة
9	د. نائل عبد الرحمن	جامعة القدس المفتوحة
10	أ. ابراهيم مطر	جامعة بيت لحم
11	أ. توفيق مطر	منسق وحدة التعليم/ وكالة الغوث

ملحق (3)

تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن
ال حمه

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جـامـعـة الـقـدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 18 /8/ 2021

حضرة الدكتور جعفر الطيطي المحترم
مدير التعليم / وكالة الغوث/ منطقة الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة اخلاص محمد أبو خيران ورقمها الجامعي (21712707)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس بعنوان " **واقع توظيف التعلم الدوار المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل** "، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها في مدارس بيت لحم والخليل .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبانة واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل	128
2	أسماء المحكمين	134
3	كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا موجه لمكتب التعليم في وكالة الغوث الدولية/ منطقة الخليل التعليمية	135

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.	78
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات واقع توظيف التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات.	87
2.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.	90
3.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	91
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	92
5.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	92
6.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير المحافظة.	93
7.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لواقع توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.	94
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات معيقات توظيف التعلم المدمج، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات.	95

9.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.	98
10.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	99
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	100
12.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	100
13.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير المحافظة.	101
14.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test) لمعيقات توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.	102

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
- الإقرار.	أ
- الشكر والتقدير.	ب
- الملخص باللغة العربية.	ج
- الملخص باللغة الانجليزية.	د
الفصل الأول **خلفية الدراسة وأهميتها**	
- مقدمة.	2
- مشكلة الدراسة.	5
- أسئلة الدراسة.	6
- فرضيات الدراسة.	7
- أهمية الدراسة.	9
- أهداف الدراسة.	11
- حدود الدراسة.	12
- مصطلحات الدراسة.	12
الفصل الثاني **الإطار النظري والدراسات السابقة**	
- المحور الأول: التعلم المدمج	15
- المحور الثاني: التعلم المدمج الدوار	33

- الدراسات السابقة.	50
الفصل الثالث **الطريقة والاجراءات**	
- منهج الدراسة.	77
- مجتمع الدراسة.	77
- عينة الدراسة.	77
- أدوات الدراسة.	79
- اجراءات الدراسة.	81
- متغيرات الدراسة.	83
- المعالجة الاحصائية.	84
الفصل الرابع **نتائج الدراسة**	
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.	86
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.	89
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.	95
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.	97
الفصل الخامس **مناقشة النتائج**	
- مناقشة نتائج سؤال الدراسة الاول.	104
- مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني.	105

- مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث.	110
- مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع.	111
- توصيات ومقترحات الدراسة.	114
المراجع	
- قائمة المراجع العربية.	116
- قائمة المراجع الأجنبية.	124
الفهارس	
- فهرس الملاحق.	136
- فهرس الجداول.	137
- فهرس المحتويات.	141