

درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة
الأساسية في لواء وادي السير

**The Degree of Using Blended Learning Strategy
among Basic Stage Teachers in Wadi AlSier
District**

إعداد

وفاء بشير فلاح المجالي

المشرف

الدكتور فواز حسن شحادة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران، 2019

التفويض

أنا وفاء بشير فلاح المجالي، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث، والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: وفاء بشير فلاح المجالي.

التاريخ: 2019 / 06 / 29.

التوقيع: 

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي

المرحلة الأساسية في لواء وادي السير". وأجيزت بتاريخ: 06/16 / 2019.

أعضاء لجنة المناقشة:

| التوقيع | جهة العمل | الصفة | الاسم |
|---|--------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | جامعة الشرق الأوسط | رئيساً وعضواً داخلياً | أ.د. إبتسام جواد مهدي |
|  | جامعة الشرق الأوسط | مشرفاً وعضواً داخلياً | د. فواز حسن شحادة |
|  | جامعة اليرموك | عضواً خارجياً | أ. د علي أحمد البركات |

الشكر والتقدير

وما توفيقي إلا بالله، الحمد والشكر لله الذي وفقني وأعانني وألهمني الصبر، والعزيمة، وقوة الإرادة والتصميم لإتمام هذا العمل المتواضع.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير للدكتور فواز حسن شحادة لقبوله الإشراف على هذا العمل، وعلى صبره وعلى حُسن متابعته واهتمامه، ودعمه المتواصل، وعلى بذله قصارى جهده، وعلى كل ما قدمه لي من التوجيه والإرشاد، ما يستحق عليه عظيم الدعاء، أسأل الله عز وجل له التوفيق والسداد وجزاهُ الله خير الجزاء.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساندني لإتمام هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور عايش محمود زيتون على كل ما قدمه لي من عون ومساعدة، وأسأل الله أن يبارك له بعلمه وعمله، كما وأتقدم بخالص شكري وتقديري للدكاترة المحكمين وذلك لتعاونهم المشكور معي وعلى حُسن تعاملهم وعلى ملاحظاتهم القيّمة التي قدموها لي سائلةً من الله عز وجل أن يجزيهم عني خير الجزاء.

الباحثة

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع...

إلى مثلي الأعلى وقدوتي الأولى في الحياة، إلى مَنْ أحمل اسمه بكل افتخار، إلى صاحب الهيبة والوقار، إلى مَنْ أثار لي طريقي وسَهّل لي الصعاب، **فحمدًا لله أنك والدي**، أطال الله بعمرِكَ، وأمدك بموفور الصحة والعافية.

إلى **نبع الحنان**، ومصدر العطاء، إلى صاحبة القلب الأبيض، لولا دعاؤك ما كان نجاحي، ولولا حنانك ورعايتك ما كنت هنا، أسأل الله أن يمدك بموفور الصحة والعافية، ويبقيك نورًا يُضيء حياتي.

إلى مَنْ أخذ بيدي، لأخطو أولى خطواتي في هذا الطريق، إلى مَنْ قدم لي العون وكان لي خير سند، إلى مَنْ كانت كلماته تمدني بالعزيمة والإصرار، إلى مَنْ كان صبره علي لا يبوح إلا بالدعاء لي، **زوجي ورفيق دربي الغالي**، قد تعجز كلماتي عن شكرك، لذا فإنني أتوجه إلى الله جل في علاه أن يجزيك خير الجزاء.

إلى الشمس المضيئة بسمائي، إلى مَنْ بسمتهم سر سعادتي، إلى من هم شهد أيامي وزينة حياتي، إلى مَنْ أكرمني الله بهم، **أحبائي وأولادي**، فلذات كبدي وقرّة عيني، أسأل الله أن يحفظكم، ويوفقكم، ويهديكم إلى كل ما فيه خير، أثار الله طريقكم بنور العلم والإيمان، وأمدكم بالصحة والعافية.

الباحثة

فهرس المحتويات

| الصفحة | الموضوع |
|---|---|
| أ | العنوان |
| ب | التفويض |
| ج | قرار لجنة المناقشة |
| د | شكر وتقدير |
| هـ | الإهداء |
| و | فهرس المحتويات |
| ح | قائمة الجداول |
| ط | قائمة الملحقات |
| ي | الملخص باللغة العربية |
| ك | الملخص باللغة الإنجليزية |
| الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها | |
| 1 | المقدمة |
| 4 | مشكلة الدراسة |
| 5 | هدف الدراسة وأسئلتها |
| 6 | أهمية الدراسة |
| 6 | مصطلحات الدراسة |
| 6 | حدود الدراسة |
| 7 | محددات الدراسة |
| الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة | |
| 8 | الأدب النظري |
| 19 | الدراسات السابقة ذات الصلة |
| 24 | التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها |
| الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات | |
| 27 | منهج الدراسة |
| 27 | مجتمع الدراسة |
| 27 | عينة الدراسة |
| 28 | أداة الدراسة |

| | | |
|----|-------|--------------------|
| 29 | ..... | صدق أداة الدراسة |
| 31 | ..... | ثبات أداة الدراسة |
| 32 | ..... | متغيرات الدراسة |
| 32 | ..... | المعالجة الإحصائية |
| 32 | ..... | إجراءات الدراسة |

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

| | | |
|----|-------|--|
| 34 | ..... | نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول |
| 37 | ..... | نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني |

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

| | | |
|----|-------|--|
| 40 | ..... | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول |
| 44 | ..... | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني |
| 46 | ..... | التوصيات |
| 46 | ..... | المقترحات |

المصادر والمراجع

| | | |
|----|-------|------------------|
| 47 | ..... | المراجع العربية |
| 50 | ..... | المراجع الأجنبية |
| 52 | ..... | الملحقات |

قائمة الجداول

| الصفحة | محتوى الجدول | رقم الفصل - رقم الجدول |
|--------|---|---------------------------|
| 30 | معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة الكلية مع المجالات | 1 - 3 |
| 31 | معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات الاختبار وإعادة الاختبار لأداة الدراسة | 2 - 3 |
| 35 | قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات والرتب لدرجة استخدام استراتيجية التعلم المُدمج | 3 - 4 |
| 38 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة | 4 - 4 |
| 38 | تحليل التباين الثنائي | 5 - 4 |

قائمة الملحقات

| الصفحة | المحتوى | الرقم |
|--------|---|-------|
| 52 | أداة الدراسة بصورتها الأولية | 1 |
| 57 | قائمة بأسماء المحكمين | 2 |
| 58 | أداة الدراسة بصورتها النهائية | 3 |
| 62 | كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم (للإيعاز للمدارس الخاصة) | 4 |
| 63 | كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم (للإيعاز للمدارس الحكومية) | 5 |
| 64 | كتاب بحث تربوي من وزارة التربية والتعليم إلى مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات | 6 |
| 65 | كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة | 7 |
| 66 | توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في لواء وادي السير | 8 |
| 69 | البراءة البحثية | 9 |

درجة استخدام استراتيجية التعلم المُدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية

في لواء وادي السير

إعداد: وفاء بشير فلاح المجالي

إشراف الدكتور: فواز شحادة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة استخدام استراتيجية التعلم المُدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير واختلافها تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من (30) فقرة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير، (230) معلماً ومعلمةً في المدارس الحكومية و(120) معلماً ومعلمةً في المدارس الخاصة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام استراتيجية التعلم المُدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية، جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، ولمتغير السلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، لصالح المدارس الخاصة، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية يُعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: العمل على زيادة الوعي بأهمية استراتيجية التعلم المُدمج، كما وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لزيادة وعيهم بطرق تطبيق هذه الاستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المُدمج، المرحلة الأساسية، السلطة المشرفة (المدارس الحكومية، المدارس الخاصة).

The Degree of using Blended Learning Strategy among Basic Stage Teachers in Wadi ALSier District

Prepared by: Wafaa Basheer Falah Almajali

Observed by: Dr. Fawwaz Shehad

Abstract

The study aimed to identify the degree of using blended learning strategy among basic teachers in Wadi Alsier district and its differences by gender and supervisory authority (public schools, private schools).

To achieve the objectives of this study, the researcher descriptive method was adopted ,and a questionnaire was developed which consisting of (30) items, was applied to the sample of the study which consisting of (350) teachers (male and female) from the high basic stage at Wadi Alsier district in public schools (250) and in private schools (120). The results of the study showed that the degree of using blended learning strategy among basic stage teachers` in Wadi Alsier district came in a medium degree. There were statistically significant differences according to the gender variable, in favor of the female.also other results of the study indicate statistically significant differences according to the supervisory authority variable, in favor of the private school and there is statistical effect according to the interaction between the gender and the supervisory authority.

The study concluded with a number of recommendations including: To increase awareness of the importance of blended learning strategy and as well as to work on holding training courses for the teachers to increase awareness about the methods of application this strategy.

Keywords: blended learning strategy, high basic stage, supervisory authority (public schools, private schools).

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

إنما أحدثته التكنولوجيا من نقلة نوعية في مجريات هذا العصر، جعلت من البعض مؤيداً لها وداعياً لتبنيها في مختلف ميادين الحياة، إلا إنه وفي ذات الوقت، تعالت أصوات أخرى تناهضها وتعارضها. ملقيةً الضوء على مكامن القصور فيها. وبما أن هذه التكنولوجيا العصرية وبقدر ما تحمل من إيجابيات، بقدر ما تتطوي عليه أيضاً من سلبيات تعوق من مسيرتها التطويرية. وبذلك ليتمثل التحدي اليوم بكيفية توظيفها واستخدامها خير استخدام؛ لتحقيق الاستفادة المثلى من انعكاساتها الإيجابية، والحد من آثارها السلبية ما أمكن. لذا، فإنّ التحدي المائل اليوم أمام كل ميدان من ميادين الحياة يتمثل بكيفية تحقيق التفاعل الإيجابي مع هذه التكنولوجيا، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لتسير في مسارها الصحيح، دونما خلل، وبما أن ميدان التعليم هو من أكثر الميادين حيوية وأهمية، لذا فإن استخدام أدوات عصره الرقمي قد تزيد من درجة فاعليته.

وبما أن التعليم البنائي يستتكر الأسلوب التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات عن ظهر قلب، ويؤمن بأن الطالب قادر على بناء معرفته نفسه بنفسه، مشبهاً إياه بالنبات الذي يبني غذاءه بنفسه، فالتعلم القائم على الفهم هو جوهر البنائية وأساسها، ونتيجة لذلك فعلى المعلم البنائي أن يتحول من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم، ومن هنا ظهرت الحاجة الملحة لضرورة وجود استراتيجيات تعلم تساعد المتعلم على بناء علمه بنفسه، ليصبح قادراً على الاحتفاظ بتعلمه وتوظيفه في مواقف تعلم جديدة، مما يساعد على إعداد مواطن قادر على مواكبة المجتمع التكنولوجي بكل ما يحمل من تحديات وتوقعات وثورات تكنولوجية (زيتون، 2007).

وفي حين أنه كان من المقبول في العصور السابقة أن تصمم بيئة التعليم لتخاطب فقط حاسة السمع، إلا أن ذلك لم يعد مقبولاً حالياً في عصر اللغة البصرية التي فرضت نفسها على مختلف الميادين، وحيث أكدت البحوث العلمية في حقل الوسائل التعليمية أن من أهم عوامل زيادة مقدرة المتعلمين على الفهم والاستيعاب، هو زيادة اعتمادهم على حاستي السمع والبصر على نحو متبادل (السيد علي، 2016).

وقد يقتصر في بعض الأحيان الهدف الأساسي من الاستعانة بالتكنولوجيا في حقل التعليم، على زيادة كفاءة وفاعلية الممارسات التعليمية الحالية فقط، ولكن في حقيقة الأمر، أن أهداف تكنولوجيا التعلم أعمق من ذلك بكثير؛ فهي تتطلع إلى تحقيق هدف بعيد المدى، متمثلاً بتطوير علم التربية ككل؛ أي أن ما قد تحدثه التكنولوجيا من آثار إيجابية قد تكون عديدة، تظهر انعكاساتها الإيجابية في حقل التربية والتعليم بمجمله، والهدف منها أولاً وأخيراً، النهوض بالعملية التربوية برمتها والدفع بعجلتها إلى الأمام (Singh, 2011).

وأشار كافي (2009) إلى أنه ولتحقيق الاستفادة المثلى من عصر التكنولوجيا في التعليم، ظهر ما يسمى بالتعلم الإلكتروني، وهو مصطلح يجمع مجالات التعلم من خلال الإنترنت، والتدريب من خلال الويب، والتدريس باستخدام التكنولوجيا. ويتضمن نوعين أساسيين هما: التعلم الإلكتروني المتزامن، والتعلم الإلكتروني غير المتزامن. حيث أنهما يشتركان بوجود فاصل مكاني بين كل من المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى.

وعلى الرغم من تعدد إيجابيات التعلم الإلكتروني، إلا أنه كغيره من أنظمة التعلم، لا يخلو من السلبيات التي تحد من فاعليته، حيث إن هذا النوع من التعلم يفتقر إلى التواصل المباشر، والتفاعل الحقيقي الذي من المفترض أن يحدث بين جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية ككل. فضلاً عن أن هذا التواصل، وإن حدث عبر مختلف وسائط التكنولوجيا، فسيفقد تواصلًا ناقصًا،

يعجز عن إقامة العلاقات الاجتماعية الإنسانية الضرورية، لتكامل شخصية الفرد من جميع جوانبها؛ مما قد يؤدي إلى وجود فجوة كبيرة تحول دون تحقيق أهداف التعليم والتعلم الفاعلين (Robler, 2004).

ويشير الحيلة (2016) إلى أن الاحتياجات النفسية، ليست بأقل أهمية من الاحتياجات المادية، لتحقيق فاعلية المتعلم داخل البيئة التعليمية، كما أن أهداف التربية والتعليم لا تنحصر فقط على مجرد تسليح المتعلمين بالمعارف والعلوم، بل ينبغي أن تتعداها إلى ما هو أبعد من ذلك بكثير والمتمثل في التحدي الحقيقي أمام حقل التربية والتعليم، ألا وهو بناء الشخصية المتكاملة المتوازنة للمتعلم من جميع جوانبها.

ويذكر مرعي والحيلة (2016) وبما أنه من واجبات الأنظمة التعليمية العمل على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين التي تمكنهم من إيجاد التوازن الحقيقي، ما بين ذواتهم وما بين عوالمهم المحيطة بهم، ليتمكنوا من مواكبة مستجدات عصرهم بكل مهارة وبراعة دونما الحاجة إلى التخلي عن جذورهم العريقة أو عن انتماءاتهم الأصيلة. ولتحقيق ذلك كله؛ فلا بد من تطوير مناهج جديدة قادرة على إنتاج متعلم منسجم مع ذاته ومتفاعل مع عالمه ومؤثر ومناثر به؛ ليتمكن من النهوض بأتمته، وتطوير ذاته والسير قدماً للأمام.

ونظراً لصعوبة تحقيق ذلك كله عبر المعدات التقنية، وبوجود الحواجز المكانية ظهر ما يدعى (blended learning) أو التعلم المدمج، محاولاً تلافي سلبيات التكنولوجيا، وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تزيد من فاعليتها، ودمجها الفاعل المتوازن مع التعليم الاعتيادي؛ لزيادة كفاءته وتحسين مخرجاته. فالتعلم المدمج لا يقتصر فقط على استخدام التكنولوجيا، بل هو بمثابة إعادة تصميم لكافة أركان العملية التعليمية، وما يتضمنه ذلك من إعادة هيكلة دور كل من المتعلم والمعلم، بل والموقف التعليمي ككل، مؤمناً بأن التعلم الإلكتروني مهما بلغ من أهمية، لا يمكنه أن يحل محل

التعليم الاعتيادي الذي يبقى له البصمة الأولى، والأثر الأكبر مهما تنوعت وتبدلت طرائق التعلم الحديث. فالتعلم المدمج قائم على تعظيم إيجابيات التعليم الاعتيادي والتعلم الالكتروني، محاولاً تلافي سلبيات كل منهما (الشرمان، 2016).

وبما أن أغلب الأدوات التقنية قد تشكل عامل جذب كبير بالنسبة للمتعلمين، مستحوذةً على الجزء الأكبر من وقتهم واهتماماتهم، كل ذلك قد يجعل من إمكانية الحد من انتشارها أمر ليس بالسهل، ولهذا فقد يكون من الأفضل العمل قدر المستطاع على استثمارها خير استثمار، وذلك عن طريق توجيه المعلمين والمتعلمين نحو الاستخدام الأمثل لهذه التقنيات، والعمل على زيادة وعيهم بما تحويه هذه التقنيات من فوائد وإيجابيات كثيرة، من الممكن الاستفادة منها فيما لو تم توجيهها في الوجهة الصحيحة.

مشكلة الدراسة

يُعد ميدان التعليم من أكثر ميادين الحياة حيوية وأهمية؛ حيث إنّه دائم التأثير والتأثر بمحيطه، فهو ذلك النظام الحيوي الفاعل المتفاعل مع بيئته، فمنها يستمد مدخلاته وإليها تعود مخرجاته. وفي ظل التطورات الهائلة التي سيطرت على جميع جوانب الحياة، وأصبحت المحرك والموجه لها، حيث أنها غيرت وبدلت الكثير من أعرافها وتقاليدها؛ لتضفي عليها ما هو حديث وجديد. فكان على ميدان التربية والتعليم، أن يكون له مكانه الأمثل في ظل كل هذه التغيرات والتطورات التي تلقي بظلالها عليه؛ وذلك عن طريق تطويع تكنولوجيا العصر لخدمة أهدافه النبيلة والراقي بجودة مخرجاته، محاولاً جاهداً تقليص سلبياتها بقدر المستطاع، واستثمار إيجابياتها إلى أقصى حد ممكن.

وبما إن الواقع التقني الحالي الذي أصبحت بصمته واضحة في مختلف المجالات والميادين من خلال النقلة النوعية التي أحدثتها في العديد من أنظمتها وأساليب عملها لتعظيم نتائجها وتحقيق

أهدافها بكفاءة وفاعلية، مما قد يجعل التحدي أعظم وأكبر بالنسبة لقطاع التعليم، فهو مطالب بإعداد مخرجاته لتتمكن من مواكبة تطورات العصر من جهة، والتمسك بالمبادئ والقيم الأصيلة من جهة أخرى؛ مما دفع به إلى محاولة إيجاد صيغة جديدة للوصول إلى أهدافه عن طريق الجمع والدمج بين كل من طرق التعلم التكنولوجية بجوانبها المضيئة وطرق التعليم الاعتيادية بجوانبها العريقة والأصيلة.

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس مادة الحاسوب، بشقيه النظري والعملي لصفوف المراحل الأساسية، فقد لاحظت وجود سلبيات لكل منهما على حدة، تتمثل بتراجع إقبال ودافعية المتعلمين للتعلم عند التدريس النظري الاعتيادي من جانب، وضعف التواصل والتفاعل المباشر في أثناء قيامهم بتنفيذ الجانب العملي المتمثل بالاستعانة بالأجهزة الإلكترونية من جانب آخر.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعلم المدمج في لواء وادي السير باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة)، والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة) والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- يؤمل أن تضيق هذه الدراسة أدبًا نظريًا جديدًا بالتعلم المُدمج
- محاولة مساعدة مصممي المناهج على إدخال تعديلات على المناهج تؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم المدمج، عن طريق توجيه الطلبة إلى استخدام المواقع الإلكترونية التعليمية.
- محاولة تشجيع المدارس الحكومية على الاهتمام بتطوير بُنى تحتية ملائمة لاستخدام استراتيجية التعلم المُدمج.
- محاولة التشجيع على زيادة الدورات التدريبية لتطوير المعلمين مهنيًا وتمكينهم من توظيف استراتيجية التعلم المُدمج بفعالية.
- يؤمل أن تفتح هذه الدراسة أفقًا للباحثين في إجراء دراسات لاحقة أخرى في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة

التعلم المدمج: هو التعلم الذي يمزج ما بين كل من التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي، وهو التعلم المبني على الاتصال بشبكة الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه، وهو التعلم القائم على الاتصال المتزامن والاتصال اللا متزامن (أبو موسى والصوص، 2014).

ويُعرّف إجرائياً بأنه ذلك التعلم الذي يسعى إلى الجمع المتوازن ما بين أصالة التعليم الاعتيادي، وحدثة التعلم الإلكتروني، لإيجاد متعلمين قادرين على تطوير تعلمهم ذاتياً، غير محصورين بحدود غرفهم الصفية، وغير محدودين بمحتوى مقررٍ دراسي.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية بالآتي:

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة

الأساسية العليا في لواء وادي السير.

الحد المكاني: المدارس الحكومية والخاصة الأساسية العليا في لواء وادي السير في العاصمة

عمان.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018-2019.

محددات الدراسة

تتمثل محددات الدراسة بالآتي:

- مدى دقة وموضوعية استجابة أفراد العينة.
- مدى دقة الصدق والثبات لأدوات البحث.
- لا تنطبق نتائج هذه الدراسة إلا على نفس المجتمع الذي تم سحب عينة منه والمجتمع الأخرى المماثلة.

الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي الصلة باستراتيجية التعلم المدمج، فضلاً عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تم عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الأدب النظري:

تناول الأدب النظري الموضوعات الآتية: التعليم والتعلم، التعلم الإلكتروني، دور المعلم في كل من التعليم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني، مزايا وعيوب توظيف التكنولوجيا في التعليم، مفهوم التعلم المدمج، الانتقال من التعليم الاعتيادي إلى الإلكتروني ثم إلى المدمج، مميزات تبني التعلم المدمج، دمج التكنولوجيا في المنهاج، معايير لتحديد نوع برنامج التعلم المُدمج، دور المعلم في التعلم المدمج.

التعليم والتعلم

إن ما يؤكد التربويون حديثاً هو أن العملية التعليمية لا تنحصر فقط بنقل المعرفة إلى المتعلم، بل هي أوسع من ذلك وأشمل، حيث أنها عملية محورها الأهم والأساس هو المتعلم، كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يبني معرفته بنفسه، وكيف يستخدم العادات العقلية في تنفيذ أنشطة التعلم المختلفة ومعالجتها وتوظيفها في الحياة، مما يؤدي إلى تلبية احتياجات المتعلم الشخصية والاجتماعية على حد سواء (زيتون، 2007)

إن التعليم بشكل عام، هو مجموعة من المتطلبات سواء كانت مادية أو وجدانية، غايتها الأساسية تقديم أكبر قدر ممكن من العون والمساعدة للمتعلم، لتجعله عنصراً نشطاً، فاعلاً، متفاعلاً مع كل

ما يحيط به؛ لينتج من هذا التفاعل النشط متعلمًا يمتلك الأدوات اللازمة لاكتساب وتنمية وتطوير نفسه من مختلف الجوانب المعرفية، والحركية، والوجدانية. في حين أن عملية التعلم هي حصيلة عملية التعليم ونتيجتها، حيث يُعد سلوك المتعلم وما يحدث فيه من تغييرات تتصف بالثبوت النسبي دليلاً على حدوث ذلك التعليم المنشود. إذن، فالتعلم هو ذلك الجانب الشديد الصلة بالمتعلم بحد ذاته، والمنعكس على سلوكياته بشكل مباشر (مرعي والحيلة، 2016).

التعلم الإلكتروني

قد يُوصف التعلم الإلكتروني على أنه إبداع يهدف إلى تقديم بيئة تفاعلية، محوراً الأساسي المتعلم، فقد تم تصميمها وتجهيزها لتناسب مع جميع المتعلمين، حتى وإن اختلفت أوقاتهم وأزمنتهم، وذلك عن طريق الاستفادة من خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية، وبذلك تتوافق مع مبادئ التصميم التعليمي التي تلائم بيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة (الخان، 2005).

وأشارت سالم (2007) إن جوهر التعلم الإلكتروني يتمثل في تحويل دور المتعلم من المتلقي السلبي إلى المشارك الإيجابي المتفاعل مع المادة التعليمية، حيث إن التعلم الإلكتروني يُكَيّف المادة التعليمية من حيث محتواها، وطريقة عرضها، لتناسب وخصائص كل متعلم، وقدراته، ومتطلباته سواء الحالية أو المستقبلية، وحتى أن التقويم في التعلم الإلكتروني يهدف إلى قياس مستوى التعلم، ومعرفة مدى فاعليته، بحيث يُستفاد من نتائج التقويم لمعرفة فيما إذا كان التعلم يسير في الواجهة الصحيحة له، أو أن هذا التعلم يحتاج إلى تعديل في مساره ولكن ومن الجدير بالذكر أن التحصيل بالتعلم الإلكتروني يعتمد إلى حد كبير على محتوى هذا التعلم ووسائطه، ومدى مناسبتها لأهداف المتعلم.

دور المعلم في كل من التعليم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني

إن جوهر الطريقة الاعتيادية في التعليم هو التمرکز حول المعلم بالدرجة الأولى، فهو ركيزتها الأساسية ومحورها الأهم، وهو سيد الموقف التعليمي برمته، فهو القائد، والموجه لهذه العملية التعليمية، في حين يقتصر دور المتعلم على الاستماع لهذا المعلم، وتدوين ملاحظاته المبنية على محتوى المحاضرة التي يلقيا عليه معلمه، منصاعاً لأوامر هذا المعلم وملتزمًا بتوجيهاته بدقة متناهية. في حين أن مكن القصور في هذه الطريقة الاعتيادية، هي في نظرتها القاصرة للمتعلمين، فهي لا تراعي ما بينهم من فروق فردية، سواء أكانت على الصعيد العقلي أو على الصعيد الوجداني أو على الصعيد الحركي، وبالتالي فهي لا تراعي ما لهذه الفروق من آثار مباشرة على مدى تقبلهم واستعدادهم لتلقي هذا التعلم (مازن، 2010).

وأضاف نيهان (2008) أن المعلم في النظام التقليدي الاعتيادي، تقتصر مهمته على تلقين المتعلمين، فهو عبارة عن ملقن عليه الالتزام التام بحرفية ما جاء في المقررات الدراسية، وليس له أن يبدل أو أن يغير منها شيئاً، ولا حتى بالزيادة أو بالنقصان، كما أن الغاية من استنكار المادة الدراسية، هو نجاح المتعلمين في الامتحان فقط، لذلك فإن درجة أهمية حفظ المعلومة أكثر بكثير من درجة إدراك قيمة المعلومة؛ مما دفع بالمعلمين إلى توجيه طلبتهم إلى حفظ المادة المقررة كغاية لا كوسيلة، مما أدى إلى زيادة سلبية المتعلم، وقلة اعتماده على نفسه، فأصبح عنصراً خاملاً في المجتمع، لا يلقى بالألقية العلم، فكل ما يسعى إليه في سنوات دراسته متمثلاً فقط، برفع قيمة العلامة لا أكثر، ولا يمتلك المقدرة على امتلاك مفاتيح تطوير نفسه ذاتياً، فهو فقط متلقٍ سلبي لكل ما يُلقى عليه.

إلا أن التعلم الإلكتروني لا يعني ولا بشكل من الأشكال تحجيم دور المعلم، بل هو تعظيم وارتقاء وتطوير لدوره، فهو الموجه للعملية التعليمية، يقودها بحكمة ودقة، ويديرها نحو وجهتها

الصحيحة، لذا فهو بحاجة لتطوير نفسه بشكل دائم، لمواكبة المستجدات المتتالية من حوله، مما يجعل من دوره أكثر حيوية وشمولاً، فمن ضمن أدواره الحديثة، أن يجعل من غرفة صفه بيئة تعليمية تعلمية تتصف بالحيوية والديناميكية، ليكون فيها المتعلم هو محور هذه العملية، وأن يقوم بتوظيف مهارات تدريسية متنوعة تتناسب واحتياجات المتعلمين، بالإضافة لدوره بتطوير فهم عملي لتكنولوجيا التعلم، مع الإبقاء على تركيزه على دوره التعليمي الشخصي الخاص لما له من أهمية كبرى في إنجاح العملية التعليمية ككل (استيتية وسرحان، 2007).

مزايا وعيوب توظيف التكنولوجيا في التعليم

إنّ هناك العديد من المزايا والفوائد للتكنولوجيا في التعليم في حال تم استخدامها بطريقة مدروسة وعلى أسس علمية سليمة من أبرزها قدرتها على إيجاد التفاعل المتوازن بين كل من الإنسان والآلة، بالإضافة لقدرتها على تنمية مهارات المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المواد الدراسية التي قد تتصف بدرجة من الصعوبة من وجهة نظرهم، هذا عدا عن امتلاكها لإمكانية العرض بالصورة والصوت، والرسم والحركة والنموذج، مما يوفر خبرة مادية ملموسة للمتعلم، بالإضافة لكونها تشكل عنصر جذب بالنسبة للمتعلم؛ فتزيد من فرصة تشويقه للدرس بما يضمن زيادة تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي التعليمي على نحو إيجابي، قد تعجز عن تحقيقه الطرق الاعتيادية التقليدية في التعليم، ولعل من أهم مزاياها مقدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إلى جانب أن هذا النوع من التعلم يتصف بالاستمرارية أي أنه لا ينتهي بمجرد خروج المتعلم خارج أسوار المدرسة (نهبان، 2008).

إلا أن للتكنولوجيا سلبيات عدة من أهمها، أنها قد تزيد من درجة الانطوائية عند طلبتها، وذلك نتيجة عدم تواجدهم في مواقف تعليمية حقيقية، مما قد يؤدي إلى تراجع كبير وملحوظ في مستوى

العلاقات الإنسانية، وكما أن مكنم القصور فيها يتمثل في صعوبة تقويم المتعلمين من خلالها، بالإضافة إلى أن تركيزها ينصب بالدرجة الأولى على تنمية الجوانب المعرفية، دون الجوانب الأخرى. كما أنا التعلم الإلكتروني قائم بكامله على بنية تحتية مكونة من معامل، وأجهزة، وخطوط اتصال بالإنترنت، مما يجعله بأمر الحاجة إلى شبكات اتصال وأجهزة تقنية على درجة عالية من الكفاءة والجاهزية؛ ذلك أن أي خلل قد يطرأ عليها، قد يُعطل من سير العملية التعليمية بأكملها، وبالتالي فإن من أبرز عيوبه ارتفاع تكلفة تطبيقه؛ نظرًا لحاجته الملحة لبنية تحتية من جانب، ونظرًا لحاجته إلى تدريب معلميه وطلبته ليصبحوا قادرين على التعامل الجيد مع هذه التقنيات من جانب آخر (العياصرة، 2017).

مفهوم التعلم المُدمج

يُعد مفهوم التعلم المدمج من المفاهيم الحديثة في التعليم؛ ولذلك تنوعت وتعددت تعريفاته. حيث إنّ الأدبيات قدمت العديد والعديد من التعريفات المختلفة له، إلا أنها وبالعموم اجتمعت على وصفه بأنه عبارة عن خلط أو مزج بين الطرق التقليدية في التعليم وبين التعلم الإلكتروني. على أن الفكرة الأساسية التي يستند إليها التعلم المدمج، هي أن أي نوع من أنواع التعلم ليس مجرد حدث، يحدث لمرة واحدة وينتهي بذلك، ولكن التعلم هو عبارة عن عملية حيوية دائمة الاستمرارية والتجدد (Sofia, Jose & Leontios, 2014).

ويعرفه أوسجوثورب وجراهام (Osguthorpe & Graham, 2003) بأنه التوازن ما بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهًا لوجه، بما يضمن توفير التنوع والاختلاف حسب ما تقتضيه متطلبات كل موقف تعليمي.

ويعرفه كافي (2009) بأنه مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على عدد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم.

وقد عرفه العنزلي والعازمي (2018) بأنه نظام تعليمي مفتوح للجميع بلا استثناء، وهو موازٍ للتعليم الاعتيادي ومساند له؛ يهدف إلى تطوير كفاءة الفرد ليقوم بدوره في خدمة مجتمعه وصولاً إلى إيجاد مجتمع واعٍ ومثقف، قادر على مواكبة التطور العلمي العالمي السريع من خلال ما يملكه نظام التعليم المدمج من مرونة، في إيصال الخدمات التعليمية لمن يرغبها بعيداً عن بعض المتغيرات الديموغرافية مثل العمر والوظيفة والسكن.

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن التعلم المدمج هو عبارة عن تعلم يحاول إيجاد الموازنة الأفضل والأمثل ما بين كل من التعلّمين: التقليدي والإلكتروني؛ لتحقيق أكبر فاعلية ممكنة من تفاعل إيجابيتهما معاً، أخذاً بعين الاعتبار ما يميز كل موقف تعليمي تعلّمي عن الآخر. فهو ذلك التعلم الذي يؤمن بضرورة زيادة فاعلية متعلميه داخل حدود غرفته الصفية وخارجها، والارتقاء بدور المعلم من المُلقن إلى المرشد والموجه.

الانتقال من التعليم الاعتيادي إلى الإلكتروني ثم إلى المُدمج:

إنّ ما أحدثه التعلم الإلكتروني من تأثير مميز على بيئة التعلم، وعلى الرغم من ما يمكن أن يمثله من إمكانيات هائلة يمكن له من خلالها أن يحدث ثورة في التعليم، إلا أنه تطور بسرعة إلى مفهوم التعلم المزيج أو المدمج الذي يوحي به اسمه، ليدمج ما بين التعلم على الإنترنت مع طرق أكثر تقليدية للتعلم والتطوير، فهو التطور الأكثر منطقية وطبيعية لطرائق التعلم، فهو يقترح حلاً راقياً لتصميم وتطوير التعلم لمقابلة الاحتياجات الفردية، حيث إنّهُ يمثل فرصة لدمج التطورات التكنولوجية والابتكارات المقدمة عبر التعلم عبر الإنترنت مع التفاعل والمشاركة المقدمة في أفضل تعليم اعتيادي (Thorne, 2003).

حيث يشير سينج (singh, 2011) إلى أنّ ظهور التكنولوجيا بتقنياتها المتعددة، وإلغائها بظلالها على ميدان التعليم، كان بمثابة الأمل الحقيقي للتخلص من سلبيات ماضي التعليم الاعتيادي، والتطلع إلى مستقبل تعليمي تقني، وعند ظهور أي تقنية جديدة كان يتم الترحيب بها، أملاً بأن تقدم حلاً جديداً للتربية والتعليم، لتحاول بكل ما أُوتيت من إمكانيات، وبكل ما لديها من طاقات، التغلب على أية صعاب قد تواجه هذا القطاع الحيوي، لتعكس ايجابياتها على مختلف جوانبه.

إلا أن هناك عدة عوامل جعلت من نظام التعليم غير قادر على التخلي تماماً عن الطرائق الاعتيادية في نقل المعرفة، فعلى الرغم من وجود ثغرات في التعليم الاعتيادي إلا أنه أكثر ملامسة للاحتياجات الإنسانية، حيث إنّ التفاعل وجها لوجه يستفرد بمقدرته على تحقيق الأهداف الوجدانية جنباً إلى جنب مع كل من الأهداف المعرفية والحركية؛ كما وأن التعليم الاعتيادي يساعد على تطوير نظام قوي للقيم، هذا غير أنه لا ينحصر فقط بما تحويه الكتب، ولا حتى على ما يحدث داخل غرفة الصف فقط، بل يشتمل أيضاً على مشاركة المتعلمين بعضهم البعض وتفاعلهم مع مجموعات أقرانهم، وما لذلك من أهمية كبرى في تطوير شخصياتهم. ومع ذلك وبالرغم من فوائده العديدة إلا أنه لا يخلو

من السلبيات والنواقص التي منها: فشله في تلبية احتياجات جميع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، بالإضافة لفرضه على متعلميه الحضور الإلزامي واعتماده نظام الامتحان السنوي (Lalim & Dangwal, 2017).

أن الهدف الأساسي من التكنولوجيا في حقل التعليم، هو تحقيق الفهم الأفضل للمتعلمين، وتفعيل الاتصال ما بين الثقافة والتعليم والتكنولوجيا، بهدف تزويد المتعلمين بتصوير واضح لتعلمهم، من خلال ما يتم عرضه عليهم، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار كل من الممارسات الفردية والجماعية، بهدف الوصول إلى التكامل الفعلي ما بين الثقافة والتعلم والتكنولوجيا، سعياً لتحويل التعليم إلى حقل أكثر شمولية وعدالة وقوة، أي جعله عملية منظمة متكاملة، فلا يحدث عن طريق المصادفة أو بدون قصد أو بدون التزام، وأيضاً لكي يمتلك القدرة والطاقة على الاستمرارية لتحقيق أهدافه، حتى وإن أخطأ في بعض الأحيان إلا أنه سيحاول من جديد، كل ذلك بالإضافة إلى تركيزه على العدالة والإنصاف والحرية، لتحقيق التكامل الحقيقي للمتعم إلى أقصى ما تستطيع قدراته.

(Benson, Joseph & Moore, 2017)

مميزات تبني التعلم المُدمج

وذكر عطية (2009) أن التعلم المدمج يوفر فرصاً أكبر لربط المواد التعليمية مع بعضها البعض، ودمجها معاً لتصبح وحدة واحدة مترابطة، مما يسهل من عملية تعلمها، وذلك من خلال تركيزها على تعلم الحقائق أكثر من المفاهيم؛ لأن المفاهيم أوسع بمدلولاتها وكذلك بعلاقاتها وروابطها، مما يتطلب الاستناد على أسس جديدة عند تطوير المناهج، لكي تمكن المتعلمين من تحقيق فهم أفضل لما يتعلموه، بحيث يحقق تعلمهم المعنى والقيمة والفائدة المرجوة منه.

وأضاف الشрман (2016) أن التعلم المُدمج جاء ليكون بمثابة حلقة الوصل ما بين كل من التعليم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني، ليمتلك بذلك مميزات عديدة تفوق مميزات كل من التعليم

الاعتيادي والتعلم الإلكتروني فيما لو تم أخذ كل منهما على حدة، ومن هذه المميزات عدم حصره ضمن حدود الغرفة الصفية، واستمراريته إلى ما بعدها، لتحقيق استمرارية فاعليته حتى بوجود عدد هائل من المتعلمين، وذلك لبقائه على تواصل مع متعلميه حتى بعد انتهاء الدروس الصفية، غير أنه ومن أعظم إيجابياته تناوله لجانب من جوانب تفريد التعلم؛ بما أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية للتعليم حيث أن لكل موقف تعليمي خصائص معينة في ضوء العديد من المتغيرات التي تفرض نفسها عليه، ليتمثل التحدي الحقيقي بإمكانية المفاضلة ما بين هذه الطرق والاستراتيجيات، لاختيار أنسبها وأكثرها مواءمة مع أهداف كل موقف تعليمي على حدة.

معايير لتحديد نوع برنامج التعلم المُدمج

بما أنه لا توجد استراتيجية مثلى يمكن تبنيها في كل موقف تعليمي، حيث إن ما قد يكون مثاليًا وفعالًا في موقف ما، قد يُخفق كليًا في موقف تعليمي آخر، حيث إن نجاح أي طريقة أو فشلها يستند إلى عدة معايير ومنها: تحديد نوع البرنامج؛ ليساعد ذلك على تحديد مستوى الإتقان المراد تحقيقه، وكذلك لقياس النتائج واعتمادها، ومن أهم هذه المعايير هو تحديد الأهداف الثقافية، وبما أن الثقافة هي المعتقدات والقيم والعادات المشتركة للمجموعة، إذن فالهدف الرئيس للتعلم هو إقامة علاقات اجتماعية وعمل روابط وقيم مشتركة، بالإضافة إلى أهمية تحديد حجم المتعلمين؛ لمعرفة مدى إمكانية حصرهم في غرفة صفية واحدة، وتحديد مستوى تعلمهم القبلي، وتحديد مدى دافعيتهم للتعلم، والوقت المتاح للتعلم، بالإضافة إلى أهمية تحديد محتوى التعلم، ونوع التكنولوجيا المستخدمة في هذا التعلم، هذا ومن الجدير بالذكر أن تحديد ميزانية التعلم، هي معيار من أهم المعايير على الأغلب (Bersin, 2004).

دور المعلم في التعلم المدمج

من الضرورة أن يختلف دور المعلم باختلاف نمط التعليم المتبع، ومن هذه التغيرات الطارئة على دور المعلم في التعلم المدمج:

من الملقن للمعلومة إلى الميسر لتعلم طلبته: وهذا لا يعني إلغاء أسلوب المحاضرة والتلقين، ولكن يعني إعادة النظر في هذه المحاضرة، فبدلاً من أن تُوجه لجميع المتعلمين، فمن الممكن أن تُوجه لمجموعات صغيرة.

من الشارح إلى المعين على التعلم: إن الاستعانة بالتكنولوجيا في أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، يعطي للمعلم فرصة أكبر للاهتمام بطلبته في أثناء حدوث عملية التعلم، مما يمكنه من تقديم المساعدة في لحظة صعوبة استمرارية التعلم (اللحظة السحرية).

من الاهتمام بالمحتوى فقط إلى الاهتمام بالمهارات وأنماط التفكير بالإضافة للمحتوى:

فبدلاً من التركيز على محتوى الدرس فقط، يمتد اهتمام المعلم للتركيز أيضاً على المهارات التي سينميها عند طلبته، بناء على ما اكتسبوه من المعرفة التي ساعدهم معلمهم على اكتسابها (الشرمان، 2016).

واستناداً إلى ما قد سبق، فإن التعلم المدمج بحد ذاته لم يأتي بجديد، بقدر ما جاء ليجمع ما بين القديم والجديد، محاولاً إيجاد منطقة وسطى بينهما، ذات أرضية صلبة، لتكون بمثابة نقطة الانطلاق نحو بناء واقع تعليمي تعلمي يجمع ما بين العراقة والحداثة.

حيث أن ما يهدف إليه هذا التعلم المدمج لا يتمثل ولا بحالٍ من الأحوال بالتحول من التعليم الاعتيادي إلى التعلم الإلكتروني، بل إن هدفه الأساسي هو الإبقاء على أنظمة التعليم الاعتيادي مع إدخال التعديلات والتحسينات العصرية التقنية عليها؛ ليجعل من قطاع التعليم قطاعاً حيويًا ديناميكيًا،

قادرًا على مواكبة التطورات المتسارعة المحيط به من جهة، وملبيًا للاحتياجات المتزايدة من جهةٍ أُخرى.

فهو يسعى إلى إيجاد متعلم قادر على التفاعل المتوازن مع تقنيات عصره الرقمي، بحيث يجعل من هذه التقنيات وسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه المستقبلية، بحيث لا تكون هذه التقنيات هي الغاية بحد ذاتها، كما أن جُلّ ما يسعى إليه هذا التعلّم هو بناء المتعلم المتزن مع ذاته، القادر على مواصلة تعلمه بنفسه، دون الخضوع لقيود زمان ومكان غرفته الصفية.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعلم المُدمج والتي تم استعراضها وتقديمها من الأقدم إلى الأحدث.

أجرت العبد الكريم (2008) دراسة هدفت تعرّف واقع استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس المملكة وعددهم (297) معلما ومعلمة، ونظرًا لمحدودية مجتمع الدراسة، فقد تم أخذ جميع أفراد المجتمع الأصلي كعينة للدراسة من خلال أسلوب الحصر الشامل، في حين تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لجمع البيانات. وقد أظهرت أهم نتائج الدراسة أن مدى استخدام طرق التعلم الإلكتروني في مدارس المملكة يتمثل في أربعة استخدامات وهي: وجود موقع للمدرسة على الإنترنت، وإمام المعلمات بكيفية استخدام الحاسب الآلي، وتوافر شبكة إنترنت متاحة للمعلمات، وتوافر شبكة داخلية (انترانت) بالمعامل كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مدى استخدام طرق التعلم الإلكتروني لصالح الإناث.

واستقصت دراسة عبيدات (2013) صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (320) معلما ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيانات وأظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعلى جميع مجالات الدراسة.

وهدفت دراسة أبو الريش (2013) تعرّف فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وصممت أدوات ومواد بحثية تمثلت منها: اختبار تحصيلي، بالإضافة لبرنامج تعليمي نحوي مُدمج في مهارات النحو، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من (40) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل النحو بين متعلمات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويُعزى ذلك إلى فاعلية برنامج التعليم النحوي المدمج لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عمر (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف الواقع الفعلي لاستخدام الحاسوب في التدريس في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم- محلية أم درمان، واتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في العملية التعليمية والتدريب الذي يتلقونه للتأهل في توظيف إمكانات الحاسوب في التعليم والمعوقات التي تواجه استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى المنهج الهجين (الكمي والكيفي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (56) معلمًا ومعلمةً موزعين على أربع مدارس. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود عدد من المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب في التدريس من مثل: عدم وجود مناهج مبرمجة، وقلة اهتمام الإدارة والجهات المسؤولة بالدورات التدريبية.

وهدفت دراسة شقور (2013) تعرّف واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من (790) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس

ومتغير مكان المدرسة، في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لكل من متغير الإقليم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة بالإضافة إلى متغير السلطة المشرفة، وأظهرت النتائج أن تقديرات واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية كان بالدرجة الأولى لمدارس وكالة الغوث، ومن ثم المدارس الخاصة، وأخيرا المدارس الحكومية.

وأجرى سوربي (Sorbie, 2015) دراسة هدفت إلى اكتشاف تصورات المعلمين عن التعلم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلمًا، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وركزت هذه الدراسة على آراء المعلمين حول التعلم المدمج، وتأثيره على الممارسات التدريسية للمعلمين، ومدى مساعدته على تعلم الطلاب من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان، بالإضافة إلى الملاحظات المختلفة، ولقطات شاشات الكمبيوتر المقدمة من قبل المعلمين المشاركين، ومن المقابلات الشبه منظمة لكل مدرس منهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن التعلم المدمج يعزز مبدأ تفريد التعلم والتعاون والتنظيم والمشاركة والصلة بالعالم الواقعي والتمحور حول المتعلم، واتفقوا على أن التعلم المدمج يدعم ممارساتهم التدريسية وتحدياتهم المستقبلية.

وأجرى الفهيد (2015) دراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومعلم، حيث تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة بحث، وأظهرت أبرز النتائج ارتفاع موافقة أفراد العينة في محور أهمية استخدام التعلم المدمج، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه.

وهدف دراسة كراكرافت (Cracraft, 2015) إلى التعرف على تأثير التعلم المدمج في زيادة النسب المئوية لدرجات تقييم المتعلمين وتعرف أثر التعلم المدمج في زيادة معدلات نجاح المتعلمين

مقارنة بالتعليم الاعتيادي، حيث تم استخدام المنهج الشبه تجريبي والاختبار كأداة بحث، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة صفوف الخامس في مدرسة ابتدائية في مدينة ميدويست في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً في صف التعلم المدمج، و(62) طالباً في صف التعليم الاعتيادي، وأظهرت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية لتحصيل المتعلمين في الصف المدمج مقارنة بالصف التقليدي.

واستقصت الشكعة (2016) أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وقامت بإعداد اختبار تحصيلي، تكونت عينة الدراسة من (133) طالباً، تم توزيعهم على مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بالمجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المعكوس.

وهدفت دراسة مرشود (2016) التعرف على صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين، حيث تكون مجتمع الدراسة من (83) مديراً ومديرة، وتم اعتبار مجتمع الدراسة هو نفسه العينة، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة بحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصعوبة الكلية على جميع المجالات (متوسطة)، كما أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي باستثناء مجالي (مدير المدرسة، والبنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (أكثر من بكالوريوس)، ولا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية باستثناء مجالي (مدير المدرسة، والبنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (من 10-5 سنوات).

أما سيلان وكاسيتشي (Ceylan & Kesici, 2017) فقد أجريا دراسة بهدف التحقق من أثر التعلم المُدمج على التحصيل الأكاديمي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث كان الاختبار التحصيلي أداة الدراسة، في حين تكونت عينة الدراسة من (53) متعلما، موزعين ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من الصف السادس الأساسي للعام الدراسي 2014/2015 في المدرسة المتوسطة في تركيا. وتم فيها تدريس المتعلمين وحدة حل المشكلات عن طريق بيئة التعلم المُدمج للمجموعة التجريبية، في حين تم تدريس متعلمين المجموعة الضابطة في بيئة الغرفة الصفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال بيئة التعلم المدمج.

وهدفت دراسة الهدود والحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) إلى التعرف على واقع تنفيذ التعليم المتمازج في مديرية تربية عمان الخامسة والصعوبات التي تعوق عملية تنفيذه في الميدان. وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في تربية عمان الخامسة لتخصص معلم الصف واللغة العربية والرياضيات والعلوم، والبالغ عددهم (1188) معلماً، في حين اشتملت عينة الدراسة على (110) معلمين ومعلمات تم اختيارهم عشوائياً، كما تم توزيع أداة الدراسة عليهم جميعاً، في حين تم استرجاع (92) استبانة مكتملة منهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تنفيذ التعليم المتمازج في مديرية تربية عمان الخامسة جاء بدرجة متوسطة (متوسط حسابي = 3.56، وانحراف معياري = 0.37)، وذلك يعود إلى وجود عوائق متعددة مثل تدني جاهزية شبكة الإنترنت، يليها ازدحام الغرف الصفية بالمتعلمين.

وأجرى مارتينسين (Martinsen, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانات ومعوقات التعلم المدمج، لمعرفة تصورات كل من المعلم والمتعلم للتعلم المدمج في صفين من صفوف العلوم

الثانوية في استراليا. وتم استخدام استراتيجية المنهج المختلط في جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية، حيث تم إجراء اختبار قبلي وبعدي، واستطلاعات الطلاب، ومقابلات الطلاب الجماعية المركزة، والملاحظات داخل الفصل، في حين تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة، وكان (35%) من أفراد العينة من الإناث، و(65%) منهم من الذكور. وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن التعلم المدمج كان له تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب، في حين أشارت البيانات النوعية إلى أهمية دور التعلم المدمج في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو إنجازاتهم، بالإضافة إلى إدراكهم لمميزات التعلم المدمج التي سمحت لهم بالتعلم وفق سرعتهم الخاصة، وإعطاء الأولويات للمواضيع الأكثر أهمية، ودراسة ما فاتهم من دروس في المنزل، ومراجعة دروسهم السابقة. ومن الملفت للانتباه أن غالبية المتعلمين (62%) أشاروا إلى أنهم تعلموا أكثر عن طريق التعلم المدمج، و(52%) أشاروا إلى أنهم استمتعوا أكثر بالتعلم باستراتيجية التعلم المدمج.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من حيث الهدف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها ما هدف إلى التعرف على أثر التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من أبو الريش (2013) التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في التحصيل، ودراسة الشكعة (2016) التي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المدمج والتعلم المعكوس في التحصيل، وأيضاً دراسة سيلن وكاسيتشي (Ceylan & Kesici, 2017) التي هدفت إلى التحقق من أثر التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي.

ومن هنا ما هدف إلى التعرف إلى واقع استخدام التعلم الإلكتروني مثل دراسة العبد الكريم

(2008) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعلم الإلكتروني، ودراسة شقور (2013)

التي هدفت إلى التعرف على واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك، ودراسة عمر (2013) التي هدفت إلى التعرف على الواقع الفعلي لاستخدام الحاسوب.

وتشابهت الدراسة الحالية بهدفها مع دراسة الفهيد (2015) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، كما وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الهدهود والحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) التي هدفت إلى التعرف على واقع التعليم المتمازج (المُدمج) واختلفت معها من حيث تناولها لمعوقات تنفيذه.

من حيث المنهج: تشابهت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مع دراسة كل من العبدالكريم (2008) ودراسة شقور (2013) ودراسة عبيدات (2013) ودراسة عمر (2013) ودراسة الفهيد (2015) ودراسة الهدهود وحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) ودراسة مرشود (2016) ودراسة سوربي (Sorbie, 2015) من حيث استخدام المنهج الوصفي. واختلفت مع كل من دراسة أبو الريش (2013) ودراسة الشكعة (2016) ودراسة سيلن وكاسيتشي (Ceylan & Kesici, 2017) من حيث استخدامهم للمنهج الشبه تجريبي.

من حيث مجتمع وعينة الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة عبيدات (2013) ودراسة سيلن وكاسيتشي (Ceylan & Kesici, 2017) ودراسة عبد الكريم (2008) ودراسة شقور (2013) ودراسة الهدهود والحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) ودراسة عمر (2013) من حيث مجتمع وعينة الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من المعلمين فقط، واختلفت من حيث مجتمع وعينة الدراسة مع كل من دراسة أبو الريش (2013) ودراسة سيلن وكاسيتشي (Ceylan & Kesici, 2017)، ودراسة كراكرفت (Cracraft, 2015)، ودراسة الشكعة (2016) حيث تكونت من المتعلمين فقط.

من حيث أداة البحث: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة العبد الكريم (2008) ومع دراسة عبيدات (2013)، ودراسة الفهيد (2015)، ودراسة يوسف (2016)، ودراسة مرشود (2016) ودراسة عمر (2013) ودراسة الهدهود والحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017)، ودراسة شقور (2013) من حيث استخدام الاستبانة كأداة بحث. في حين تم استخدام الاختبار القبلي والبعدي في كل من دراسة أبو الريش (2013) ودراسة الشكعة (2016) ودراسة سيلن وكاسيتشي (Ceylan & Kesici, 2017) ودراسة كراكرفت (Cracraft, 2015).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظري، واختيار المنهج والأداة المناسبة للدراسة الحالية، وكذلك الاستفادة من تحديد الأساليب الإحصائية التي تناسب الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الإفادة في اختيار عينة الدراسة وتحديدها.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تعد الأولى - في حدود علم الباحثة - التي هدفت إلى تقصي درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير وتأثره بالسلطة المشرفة، وللتفاعل بين النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة.

إذ أن معظم الدراسات السابقة تناولت واقع التعلم المدمج، أو صعوباته، ولم يتم أخذ متغير السلطة المشرفة، كما أن الدراسات السابقة لم تتناول التفاعل ما بين السلطة المشرفة والنوع الاجتماعي.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

تناول الفصل الحالي منهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها، وأداة الدراسة من حيث إعدادها وإجراءات صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة. وكما تضمن وصفا لإجراءات الدراسة وتنفيذها.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الأكثر ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات، فضلاً عن استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مدارس لواء وادي السير بنوعيتها الحكومية والخاصة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، حيث بلغ مجتمع الدراسة (105) مدرسة، موزعين بين (54) مدرسة حكومية للبنين وللبنات، و(51) مدرسة خاصة مختلطة، وذلك بحسب الإحصاءات الرسمية التي حصلت عليها الباحثة من مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات.

عينة الدراسة

تم استخدام العينة العشوائية العنقودية حيث كانت وحدة الاختيار المدرسة (Cluster)، لاختيار مدارس اللواء، حيث تم اختيار (43) مدرسة حكومية منها (20) مدرسة حكومية للبنات، و (23) مدرسة حكومية للبنين، و(15) مدرسة خاصة (مختلطة)، (حيث أن أغلب هذه المدارس الخاصة

كانت تحتوي على أعداد معلمي للمرحلة الأساسية العليا أكبر من أعداد معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية، حيث أن معظم هذه المدارس الخاصة تتبنى نظامين للتعليم: أحدهما هو النظام الوطني، والآخر هو النظام الدولي، مما يجعل من أعداد معلميهما أكبر من أعداد معلمي بعض المدارس الحكومية؛ مما جعل الباحثة تكتفي بهذا العدد من المدارس الخاصة. حيث تم توزيع أداة الدراسة على (350) معلماً ومعلمةً. كما هو مبين في الملحق (7).

أداة الدراسة

لجمع بيانات الدراسة ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، تم تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (37) فقرة للتعرف على درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالموضوع، والاستعانة ببعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة سوربي (Sorbie, 2015) ودراسة الفهيد (2015)، ودراسة لارسين (Larsen, 2012)، ودراسة شقور (2013).

ولتطوير أداة الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الفقرات التي ينبغي تضمينها في الاستبانة.
- تحديد المجالات الرئيسية، وتوزيع الفقرات على محاور الدراسة.
- وضع الاستبانة في صورتها الأولية في فقراتها ومجالاتها، ملحق (1).

وتم استخدام تدرج (ليكرت) الثلاثي على النحو الآتي:

مرتفعة (3) ومتوسطة (2) ومنخفضة (1).

وتم تحديد درجة الاستخدام كالتالي:

الحد الأعلى للفقرة (3) - الحد الأدنى للفقرة (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

طول الفئة: $3/(1-3) = 0.66$ (طول الفئة).

$3 - 2.34 =$ درجة استخدام مرتفع.

$2.34 - 1.67 =$ درجة استخدام متوسطة.

$1.67 - 1 =$ درجة استخدام منخفضة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام نوعين من الصدق هما:

- **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، كما هو مبين في الملحق (1)، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي وضعت فيها، ومدى صلاحيتها وشموليتها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية أو أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، إذ تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين فأكثر، حيث حصلت الاستبانة على نسبة موافقة 81,08، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون على الفقرات، إلى أن تضمنت الاستبانة بصيغتها النهائية (30) فقرة، والملحق (3) يبين الأداة بصيغتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي: وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم التحقق من

صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة ككل، ويبين

الجدول (1) نتائج هذا التحليل.

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة الكلية مع المجالات

| الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|--------|----------------|---------------|--------|----------------|---------------|
| 1 | 0.637 | 0.00 | 16 | 0.582 | 0.001 |
| 2 | 0.481 | 0.007 | 17 | 0.654 | 0.000 |
| 3 | 0.398 | 0.029 | 18 | 0.686 | 0.000 |
| 4 | 0.736 | 0.000 | 19 | 0.614 | 0.000 |
| 5 | 0.538 | 0.002 | 20 | 0.500 | 0.005 |
| 6 | 0.683 | 0.000 | 21 | 0.495 | 0.005 |
| 7 | 0.590 | 0.001 | 22 | 0.746 | 0.000 |
| 8 | 0.437 | 0.016 | 23 | 0.735 | 0.000 |
| 9 | 0.637 | 0.000 | 24 | 0.669 | 0.000 |
| 10 | 0.767 | 0.000 | 25 | 0.630 | 0.000 |
| 11 | 0.445 | 0.014 | 26 | 0.574 | 0.001 |
| 12 | 0.724 | 0.000 | 27 | 0.531 | 0.003 |
| 13 | 0.683 | 0.000 | 28 | 0.574 | 0.001 |
| 14 | 0.767 | 0.000 | 29 | 0.400 | 0.029 |
| 15 | 0.539 | 0.002 | 30 | 0.630 | 0.000 |

ويُلاحظ من نتائج التحليل لجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت مقبولة بحثيًا ودالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، حيث تراوحت بين (0.398 - 0.767). وهذا يعزز

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومناسبتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة ولكنهم من خارج عينة الدراسة باستخدام إعادة التطبيق بعد اسبوعين، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) حيث يُبين الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

الجدول (2)

معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات الاختبار وإعادة الاختبار لأداة الدراسة

| معاملات ثبات الاختبار وإعادة الاختبار (test – retest) | معاملات كرونباخ ألفا Cronbach – Alpha | المجالات |
|--|--|------------------|
| 0.85 | 0.86 | مجالات تعليمية |
| 0.88 | 0.91 | مجالات تعليمية |
| 0.90 | 0.89 | البيئة التعليمية |
| 0.95 | 0.93 | الكلية |

ويُلاحظ من نتائج التحليل أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة نسبياً؛ ففي المجالات التعليمية بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا 0.86 في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار 0.85، وفي المجالات التعليمية بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا 0.91 في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار 0.88، وفي مجال البيئة التعليمية بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا 0.89 في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار 0.90، وهذا ما يعزز من ثبات ودقة الأداة ومناسبتها في الحصول على نتائج دقيقة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة، وتشمل:

- النوع الاجتماعي وله مستويان: (معلم، معلمة).
- السلطة المشرفة ولها مستويان: (مدرسة حكومية، مدرسة خاصة).
- المتغير التابع ويتمثل بدرجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير.

المعالجة الإحصائية

- (1)- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- (2)- للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين التثنائي.

إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة وتطبيقها، وهي كالتالي:

- الاطلاع على الأدب النظري ذو الصلة بالموضوع.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة.
- تطوير أداة الدراسة.
- إيجاد الصدق للأداة من خلال عرضها على المحكمين المختصين والمعالجة الإحصائية.
- حساب ثبات أداة الدراسة.

• الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم للإيعاز للمدارس الخاصة الملحق (4).

• الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم للإيعاز للمدارس الحكومية الملحق (5).

• الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديرة إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات وإلى مدير التربية والتعليم للواء وادي السير الملحق (6).

• كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة الملحق (7).

• توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.

• استعادة الاستبانة التي وزعت.

• رصد البيانات في جداول خاصة.

• تحليل البيانات إحصائياً.

• عرض البيانات ومناقشتها.

• تقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة استخدام استراتيجية العلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء واد السير، وتأثره بمتغيري النوع الاجتماعي، والسلطة المشرفة، وفيما يأتي عرضاً لنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول: ما درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير لكل فقرة من فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة، كما هو مبين في الجدول (3)، ولتوضيح النتائج وتلخيصها، تم تجميع (تعديل) التدرج الثلاثي للاستبانة وتنظيمه في ثلاث فئات (مستويات) هي: (درجة استخدام مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة)، وذلك كما تم توضيحه في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الاستخدام |
|-------|--|-----------------|-------------------|--------|----------------|
| 28 | توفر المدرسة ألوأحا" ذكية في الغرف الصفية. | 2.39 | 0.86 | 1 | مرتفعة |
| 15 | تساعد استراتيجية التعلم المدمج على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. | 2.38 | 0.81 | 2 | مرتفعة |
| 5 | أستخدم أجهزة العرض (Data Show). | 2.37 | 0.85 | 3 | مرتفعة |
| 27 | يوجد في المدرسة برمجيات تعليمية جاهزة. | 2.37 | 0.85 | 3 | مرتفعة |
| 6 | تساعدني استراتيجية التعلم المدمج على تحقيق العدالة في التعليم إلى حد ما. | 2.37 | 0.82 | 3 | مرتفعة |
| 9 | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يعزز التعاون بيني وبين زملائي معلمي المواد الأخرى. | 2.36 | 0.85 | 6 | مرتفعة |
| 23 | تتمى استراتيجية التعلم المدمج ثقة الطالب بنفسه. | 2.35 | 0.83 | 7 | مرتفعة |
| 30 | توفر المدرسة مواقع تعليمية على شبكة الإنترنت. | 2.35 | 0.86 | 7 | مرتفعة |
| 21 | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد على توفير الوقت والجهد | 2.35 | 0.85 | 7 | مرتفعة |
| 10 | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد على إيجاد روابط بين المواد الدراسية المختلفة. | 2.34 | 0.84 | 10 | مرتفعة |
| 2 | يتناسب نمطي في التدريس مع استراتيجية التعلم المدمج. | 2.34 | 0.84 | 10 | مرتفعة |
| 4 | تساعدني استراتيجية التعلم المدمج على تحقيق أهداف الدرس. | 2.34 | 0.83 | 10 | مرتفعة |
| 16 | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات. | 2.34 | 0.85 | 10 | مرتفعة |
| 19 | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يوفر تغذية راجعة للطلاب. | 2.33 | 0.84 | 14 | متوسطة |
| 1 | أتلقي الدعم التقني اللازم الذي أحتاجه للتدريس بواسطة استراتيجية التعلم المدمج. | 2.33 | 0.84 | 14 | متوسطة |
| 8 | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد على عرض الدرس بشكل منظم. | 2.32 | 0.85 | 16 | متوسطة |

| | | | | | |
|--------|----|-------------|-------------|--|----|
| متوسطة | 16 | 0.85 | 2.32 | تساعد استراتيجيات التعلم المدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلمونه. | 24 |
| متوسطة | 16 | 0.86 | 2.32 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يسهم في تقبل الطلبة للمادة التعليمية. | 20 |
| متوسطة | 16 | 0.88 | 2.32 | توفر المدرسة دعماً "فنياً" من خلال متخصصين في الحاسب الآلي والإنترنت. | 29 |
| متوسطة | 20 | 0.84 | 2.31 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يزودني بتغذية راجعة. | 11 |
| متوسطة | 20 | 0.85 | 2.31 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التعليمية التعليمية. | 22 |
| متوسطة | 22 | 0.87 | 2.30 | يساعد استخدام استراتيجيات التعلم المدمج على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة. | 14 |
| متوسطة | 22 | 0.91 | 2.30 | توفر المدرسة شبكة إنترنت متاحة لمواقف التعلم المختلفة. | 26 |
| متوسطة | 22 | 0.87 | 2.30 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج ينمي مقدرة الطلبة على فهم المواد التعليمية. | 13 |
| متوسطة | 22 | 0.88 | 2.30 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يزيد من درجة التفاعل بين المعلم والمتعلم. | 17 |
| متوسطة | 26 | 0.92 | 2.29 | توفر المدرسة أجهزة العرض (Data Show). | 25 |
| متوسطة | 27 | 0.88 | 2.28 | توظيفي لاستراتيجيات التعلم المدمج يسهم في تطوير مهني | 7 |
| متوسطة | 27 | 0.88 | 2.28 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يوفر للطلاب مصادر تعلم مختلفة. | 18 |
| متوسطة | 27 | 0.89 | 2.28 | أبذل كل ما بوسعي لأدمج الأنشطة الصفية والتقنيات بعضها مع بعض. | 3 |
| متوسطة | 30 | 0.90 | 2.25 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم. | 12 |
| متوسطة | | 0.80 | 2.33 | الكلية | |

ويُلاحظ من نتائج التحليل أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة بلغ (2.33)

وبدرجة متوسطة من التقدير، وقد تراوحت قيم متوسطات الفقرات بين: (2.25-2.39) درجة، حيث

حصلت (13) فقرة على درجة استخدام مرتفعة من وجهة نظر أفراد العينة، وتراوحت المتوسطات

الحسابية لهذه الفقرات بين (2.39 - 2.34)، حيث كان أعلاها للفقرة (28) التي نصت على: توفر المدرسة ألوًا ذكية في الغرف الصفية، بينما كان أدناها للفقرة رقم (16) التي نصت على: استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات. كما يظهر من الجدول (5) أن هناك (17) فقرة قد حصلت على درجة استخدام متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (2.33 - 2.25) درجة. كان أعلاها للفقرة (19) التي نصت على: استخدام استراتيجية التعلم المدمج يوفر تغذية راجعة للطلاب، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (12) والتي نصت على: استخدام استراتيجية التعلم المدمج يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، في حين لم تحصل أي فقرة على درجة استخدام منخفضة من وجهة نظر أفراد العينة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعلم المدمج في لواء وادي السير جوهرياً باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة)، والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، وللتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما هو

موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | حجم العينة | السلطة المشرفة | النوع الاجتماعي |
|-------------------|-----------------|------------|----------------|-----------------|
| 0.74 | 1.79 | 80 | حكومة | معلم |
| 0.81 | 2.51 | 50 | خاصة | |
| 0.84 | 2.07 | 130 | كلي | |
| 0.72 | 2.59 | 150 | حكومة | معلمة |
| 0.76 | 2.27 | 70 | خاصة | |
| 0.75 | 2.49 | 220 | كلي | |
| 0.82 | 2.31 | 230 | حكومة | العينة ككل |
| 0.79 | 2.37 | 120 | خاصة | |
| 0.81 | 2.33 | 350 | الكلي | |

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة،

ولمعرفة دلالة الفروق الظاهرية، تم استخدام اختبار تحليل التباين ال ثنائي Two way ANOVA

ذي التصميم العاظمي (2*2)، حيث يبين الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول (5)

تحليل التباين الثنائي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|---------------|
| النوع الاجتماعي | 5.793 | 1 | 5.793 | 10.409 | 0.001 |
| السلطة المشرفة | 3.108 | 1 | 3.108 | 5.584 | 0.019 |
| التفاعل | 20.342 | 1 | 20.342 | 36.552 | 0.000 |
| الخطأ | 192.557 | 346 | 0.557 | - | - |
| الكلي | 227.942 | 349 | - | - | - |

ويُلاحظ من نتائج التحليل ما يلي:

أولاً: وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي للعينة ككل، حيث بلغت قيمة ف (10.409) بمستوى دلالة (0.001)، وهذه القيمة دالة عند ($\alpha = 0.05$)، وقد كانت الفروق لصالح المعلمات، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (2.49) وهو أعلى مقارنةً بالمعلمين (2.07)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (0.029) وبحجم صغير، إذ أنها تراوحت بين (0.01 - 0.05)، وتباين مفسر (2.9%) من التباين الكلي في درجة استخدام التعلم المُدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير.

ثانياً: وجود فروق في جوهرية للعينة في درجة الاستخدام تُعزى للسلطة المشرفة، حيث بلغت قيمة ف (5.584) بمستوى دلالة (0.019)، وهذه القيمة دالة عند ($\alpha = 0.05$)، وقد كانت الفروق لصالح المدارس الخاصة، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلميه (2.37) وهو أعلى مقارنةً بالمدارس الحكومية (2.31)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (0.016) بحجم أثر صغير إذ أنها تراوحت بين (0.01 - 0.05)، وتباين مفسر (1.6%) من التباين الكلي في درجة استخدام التعلم المُدمج لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: وجود فرق في درجة الاستخدام تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي ونوع المدرسة، حيث بلغت قيمة ف (36.552) بمستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة عند ($\alpha = 0.05$)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (0.096) وبحجم أثر متوسط تراوح بين (0.06 - 0.13) وتباين مفسر (9.6%) من التباين الكلي في درجة استخدام استراتيجية التعلم المُدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير. أي أن متغيري الدراسة (النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة) من حيث المبدأ يتأثران بعضهما البعض الآخر، وبالتالي لهما أثر على المتغير التابع (درجة استخدام استراتيجية التعلم المُدمج).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى درجة استخدام التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير، ومناقشة النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة كما يأتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الذي نص على ما درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير من وجهة نظرهم؟

بيّنت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجية التعلم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة (2.33) درجة.

وفيما يخص الفقرات التي حصلت على تقدير مرتفع وعددها (17) فقرة، فإن هذه النتيجة قد تُعزى إلى عدة عوامل منها: مدى جاهزية المدرسة لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج، ففي كثير من المدارس وبالتحديد في المدارس التي تتبع في سلطتها المشرفة للتعليم الخاص، تولي الكثير من العناية والاهتمام بتأسيس بنية تحتية تكنولوجية متطورة، حيث تهتم إدارتها بتوفير المعدات والأدوات التقنية اللازمة لتمكين معلميها من تطبيق الاستراتيجيات التي تعتمد إلى حد كبير على هذه التقنيات.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى زيادة اهتمام بعض المدارس بعقد دورات تدريبية لتطوير معلميها مهنيًا، حيث أن بعض مدارس التعليم الخاص تعقد مثل هذه الدورات بشكل دوري؛ للتأكد من إطلاع معلميها على كل ما هو جديد وحديث في مجال التعليم ككل وفي الحقول التي يدرسونها بشكلٍ خاص.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى زيادة فاعلية دور الإشراف التربوي في بعض المدارس؛ حيث يقوم بتوجيه المعلمين وإرشادهم إلى أفضل طرق تفعيل استراتيجيات التعلم المُدمج، ويساعدهم على التخطيط الجيد للدرس بما يتفق مع توظيف هذه الاستراتيجيات، كما أن هذا الإشراف التربوي يقوم بالدور الرقابي أيضاً للتأكد من حُسن تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات.

كما وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الاختلاف والتباين في خصائص وميول ورغبات المتعلمين أنفسهم، ففي حال توافر الرغبة والميول والمقدرة على استخدام هذه التقنيات من قِبل المتعلمين، هذا مما قد يدفع معلمهم على زيادة توظيفها في أنماطهم التدريسية المختلفة.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً لعوامل أخرى تقع خارج حدود المدرسة أو الغرفة الصفية، وهي ما يرتبط بمدى توافر التقنيات ومدى جاهزية شبكات الإنترنت لدى الطلبة في منازلهم أي بعد مغادرتهم بيئتهم المدرسية، حيث أن من متطلبات تفعيل استراتيجيات التعلم المُدمج أن لا يقتصر التعلم على ما يحدث داخل الغرف الصفية، أو على ما تحويه المقررات الدراسية فقط، وهذا العامل يعود بالدرجة الأولى إلى المستوى المادي لبيئة المتعلمين، ولذلك فمن المتوقع أن تكون درجة استخدام استراتيجيات التعلم المُدمج مرتفعة في المدارس التي تضم متعلمين ينتمون لبيئات ذات مستوى مادي مرتفع، مقارنة مع نظرائها من المدارس التي تتصف بأن متعلميها ينتمون لبيئات ذات مستوى مادي متوسط أو محدود.

وفيما يخص الفقرات التي حصلت على تقدير متوسط وعددها (17) فقرة، فإن هذه النتيجة قد تكون منطقية. وقد تُعزى إلى استخدام استراتيجيات التعلم المُدمج بنسب متفاوتة لدى المعلمين، حيث تتأثر درجة توظيف هذه الاستراتيجيات في التدريس بعدة متغيرات منها: طبيعة المادة الدراسية بحد ذاتها، إذ إنّ هناك بعض المواد الدراسية التي تتناسب طبيعتها مع تطبيق هذه الاستراتيجيات أكثر

من غيرها، في حين أنه من الممكن أن تكون درجة توظيفها في موادٍ أخرى أقل بسبب أن طبيعة هذه المواد الدراسية قد لا تتناسب إلى حدٍ ما مع تطبيق استراتيجية التعلم المُدمج، لأنها قد تتناسب أكثر مع تطبيق طرق التعليم الاعتيادية، أو قد يناسبها أكثر استراتيجية العصف الذهني على سبيل المثال، بالإضافة لعامل الوقت الذي يحدد الفترة الزمنية التي يجب على المعلم عرض الدرس خلالها أي - مدة الحصة الصفية- ، مما قد يجعل بعض المعلمين غير متحمسين لتطبيق أية استراتيجيات حديثة داخل غرفهم الصفية؛ خوفاً من عدم مقدرتهم على تحقيق أهدافها على وجهها الأكمل في ضوء محدودية وقت الحصة الصفية. ولعل من أهم المتغيرات التي من الممكن أن يكون لها الأثر الأكبر على درجة استخدام هذه الاستراتيجية هي طبيعة التأهيل العلمي والأكاديمي للمعلمين، حيث إنّ خريجي الكليات التي تفتقر إلى المساقات الحاسوبية والتكنولوجية، من المتوقع أن تكون درجة استخدامهم لهذه الاستراتيجية أقل من نظرائهم خريجي الكليات التي تشتمل على مثل هذه المساقات، حيث أنه من الممكن أن يكون هناك دور فاعل لعامل التأهيل الأكاديمي؛ لأنه قد يؤدي إلى زيادة مقدرة خريجها على استخدام البرامج والأدوات التقنية، هذا بالإضافة إلى أنه من المحتمل أن يمتلك خريجي هذه الكليات قناعة أكبر بجدوى التوظيف التقني خلال عرضهم لدروسهم، ومما قد يدعم ذلك ما ورد في دراسة العبد الكريم (2008) حيث أظهرت نتائج دراستها أن إمام المعلمات بكيفية استخدام الحاسب الآلي كان من العوامل المؤثرة على درجة استخدام التعلم الإلكتروني.

كما أن الدورات التدريبية والتطويرية للمعلمين قد يكون لها الانعكاس الأكبر على ممارساتهم التعليمية التعليمية، ومما قد يُعزز ذلك ما ورد في دراسة عمر (2013) التي أظهرت أن قلة اهتمام الإدارة والجهات المسؤولة بالدورات التدريبية كان له أثر على ضعف استخدام الحاسوب في التدريس.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى مدى جاهزية المدرسة لتطبيق هذه الاستراتيجية، من مثل مدى توافر شبكة الإنترنت في المدرسة، ومما قد يدعم ذلك ما ورد في دراسة كل من العبد الكريم (2008) بالإضافة إلى دراسة الهدود والحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) حيث أظهرت نتائجها أن واقع تنفيذ التعليم المتمازج في مديرية تربية عمان جاء بدرجة متوسطة، وذلك بسبب وجود عوائق متعددة منها تدني جاهزية شبكة الإنترنت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الفهيد (2015) التي أظهرت نتائجها موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة الاستخدام، كما وافقت مع نتائج دراسة شقور (2013) التي بيّنت نتائجها أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية كانت متوسطة، هذا بالإضافة إلى اتفاقها مع نتائج دراسة الهدود والحطامي (AL-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) حيث أظهرت نتائج دراستهما أن واقع تنفيذ التعليم المتمازج (المُدمج) كان بدرجة متوسطة.

بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عمر (2013) التي كان نتيجتها ضعف استخدام الحاسوب في التدريس أيضا بسبب وجود العديد من المعوقات التي تحول دون استخدامه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي نص على هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعلم المدمج في لواء وادي السير باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة)، والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة) والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن استبانة درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة (المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في درجة الاستخدام تُعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت هذه الفروق لصالح المعلمات، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى زيادة إقبال المعلمات على الاطلاع على كل ما هو جديد، بالإضافة لما تتصف به المعلمات من نشاط ومثابرة، وما لديهنّ من توجهات لمحاولة تطبيق كل ما يستجد على ساحة التعليم، وسعيهنّ للتجديد والتطوير بعيداً عن النمطية والطرائق الاعتيادية التقليدية، أكثر من المعلمين، وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن المعلمات لديهنّ الفناعة أكثر بمدى جدوى هذه الطرق الحديثة.

كما وقد أظهرت النتائج وجود فروق في درجة الاستخدام تُعزى للسلطة المشرفة حيث كانت هذه الفروق لصالح المدارس الخاصة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى توافر الإمكانيات المساندة والداعمة لتطبيق هذه الاستراتيجية، وخاصةً فيما يتعلق بالبنية التحتية التكنولوجية المتوافرة في المدارس الخاصة مما ينعكس على مدى توظيفها لهذه الاستراتيجية، مقارنةً بمثيلاتها من المدارس الحكومية التي من الممكن أن تفتقر إلى أبسط الأدوات التكنولوجية مثل الألواح التفاعلية على سبيل المثال، مما قد يحد من مدى توظيفها لهذه الاستراتيجية، وفي هذا اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شقور (2013) التي أظهرت نتائجها أن تقديرات واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية للمدارس الخاصة أكثر من للمدارس الحكومية.

كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى قلة الاعتمادات المالية في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى زيادة عدد المتعلمين داخل الغرفة الصفية في المدرسة الحكومية مقارنةً بالغرفة الصفية في المدرسة الخاصة، وقد تعزى أيضا إلى قلة عدد الدورات التدريبية التي يخضع لها معلمو ومعلمات القطاع الحكومي مقارنة بالقطاع الخاص، وقد تعزى أيضا إلى زيادة درجة الرقابة والإشراف الإداري في المدارس الخاصة مقارنة بنظيرتها المدارس الحكومية.

هذا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تفاعل بمستوى درجة ممارسة استراتيجية التعلم المدمج تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لدرجة ممارسة استراتيجية التعلم المدمج لصالح التفاعل بين النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة.

ولعل هذا يعني أن المتغيرين (النوع الاجتماعي، والسلطة المشرفة) متفاعلان، وبالتالي غير مستقلين مما يجعل أثر مستويات أحدهما يختلف بتغير مستويات الآخر.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، توصي الدراسة بالآتي:

- 1- تشجيع المعلمات على الاستمرار باستخدام استراتيجية التعلم المدمج.
- 2- حث المعلمين على زيادة الاهتمام باستخدام وتوظيف استراتيجية التعلم المدمج.
- 3- تشجيع المدارس الخاصة على استمرارية الاهتمام بالبنية التحتية الملائمة لاستخدام استراتيجية التعلم المدمج.
- 4- حث المدارس الحكومية على إنشاء بنية تحتية تتناسب استخدام استراتيجية التعلم المدمج.
- 5- العمل على زيادة الوعي بأهمية استراتيجية التعلم المُدمج.
- 6- عقد المزيد من الدورات التدريبية لزيادة وعي المعلمين والمعلمات بأهمية تطبيق استراتيجية التعلم المُدمج.

المقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بالآتي:

- إجراء دراسات أُخرى مماثلة في مرحلة رياض الأطفال.
- إجراء دراسات مماثلة في المرحلة الأساسية الدنيا وبمتغيرات أُخرى لم ترد في هذه الدراسة.
- إجراء دراسات مماثلة في الجامعات.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

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

أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبدالسلام (2014). التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

استيتية، دلال ملحس وسرحان، عمر موسى (2007). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. عمان: دار وائل للنشر.

الحيلة، محمد محمود (2016). تصميم التعليم. نظرية وممارسة. ط6، عمان: دار الوسيلة للنشر والتوزيع.

الخان، بدر (2005). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. (ترجمة علي بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الوائلي ومنى التيجي)، الرباط: شعاع للنشر والعلوم.

زيتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالم، خليل سالم (2007). تكنولوجيا التعليم. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

السيد علي، محمد (2016). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشرمان، عاطف أبوحميد (2016). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

شفور، علي (2013). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)، 27(2)، 383-416.

الشكعة، هناء مصطفى فارس (2016). أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل متعلمين الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز (2008). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبيدات، أحمد بلال فندي (2013). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

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

عمر، محمد شيخ الدين (2013). واقع استخدام الحاسوب في التدريس في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم: محلية أم درمان واتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في العملية التعليمية والتدريب الذي يتلقونه للتأهل في توظيف إمكانات الحاسوب في التعليم والمعوقات التي تواجه استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

العنزي، مرزوق، والعازمي، لافي (2018). التعليم المدمج. الشارقة: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد رفيق (2017). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الفهيد، تركي بن فيصل بن تركي (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 أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

كافي، مصطفى يوسف (2009). **التعلم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي**. دمشق: دار
رسلان للنشر والتوزيع.

مازن، حسام الدين محمد (2010). **استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم الحاسب الآلي**. دسوق:
دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

مرشود، جمال محمد (2016). **صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في
شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين**. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 11(1)، 77-96

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2016). **المناهج التربوية الحديثة. مفاهيمها-
عناصرها- أسسها، عملياتها**. ط13، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى (2008). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

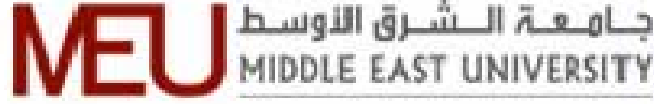
- AL-Hadhoud, N.A., & AL-Hattami, A.AL. (2017). Blended Learning and the Obstacles to its Implementation. **International journal of Pedagogical Innovations**, 5(1), 72-89
- Benson, A.D., Joseph, R., & Moore, J.L., (2017). **Culture learning and technology**, New York: Routledge.
- Bersin, J. (2004). **The blended Learning Book. Best Practices, Proven, Methodologies, and Lessons Learned**, USA: Library of Congress Cataloging.
- Ceylan, V.k & Kesici, A.E. (2017). Effect of Blended Learning to Academic Achievement, **Journal of Human Science**. 14(1), 308-320.
- Cracraft, L. (2015). **Effect of Blended Learning on Student's Percent Increase in Assessment Scores**, (unpublished Master Thesis), Northwest Missouri State University, Columbia, Missouri: USA.
- Kiss, Harold O. (1989) **statistical concepts for the behavioral sciences**. needham heights Massachusetts: allyn and bacon Inc.
- L., & Dangwal, L.D. (2017). Blended Learning: An Innovation Approach, **Universal Journal of Educational Research**, 5(1), 129-136.
- Larsen, L.J.E. (2012). **Teacher and Student Perspectives on a Blended Learning Intensive English Program Writing Course**, (Unpublished doctoral dissertation), Iowa State University, Ames, Iowa: USA.
- Martinsen, B.W. (2017). **The Potential and Pitfalls of Blended Learning**, (unpublished doctoral dissertation), James Cook University, Townsville: Australia.
- Osguthorpe, R.T & Graham, C.R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. **The Quarterly Review of Distance Education**, 4(3), 227-233.
- Robler, M.D. (2004). **Integrating Educational Technology into Teaching**, (3rd ed.) USA: Library of Congress Cataloging.
- Singh, C.P. (2011). **Advanced Educational Technology**, New Delhi: lotus.

Sofia, B.D., Jose, A.D., & Leontios, J.H. (2014). **Towards an Intelligent Learning Management System under Blended Learning (Trends, Profiles and Modeling Perspectives**, Switzerland Springer International Publishing.

Sorbie, J. (2015). **Exploring teacher perceptions of blended learning**, (Unpublished Doctoral Dissertation), Walden University, Minneapolis, Minnesota: USA.

Thorne, K. (2003). **Blended Learning. How to integrate online and Traditional Learning**, London: British Library.

الملحق (1) أداة الدراسة بصورتها الأولية



كلية العلوم التربوية التخصص: مناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج العام الجامعي: 2019/2018

الفصل الدراسي: الثاني
إستبانة تحكيم

حضرة الدكتور / ة : المحترم / ة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير في جامعة الشرق الأوسط بعنوان " درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير". ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطوير إستبانة لقياس درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية، وقد صممت وفقاً للتدرج الثلاثي على النحو التالي: درجة استخدام (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية مهمة وخبرة في هذا المجال، ولأهمية رأيكم السديد في تحقيق أهداف هذه الدراسة، نرجو التكرم بتحكيم هذه الإستبانة، وإبداء رأيكم بعباراتها من حيث وضوحها ومدى انتمائها للمجالات ومدى مناسبة ودقة الصياغة اللغوية لها.

مع خالص الشكر والتقدير..

الباحثة
وفاء المجالي

المشرف
د. فواز شحادة

الرجاء كتابة البيانات الآتية (بيانات المحكم):

| | |
|--|-------------------------------|
| | الاسم |
| | الرتبة الأكاديمية |
| | التخصص |
| | جهة العمل (الجامعة / الكلية) |

استبانة درجة استخدام التعلم المدمج

المعلم/ةالمحترم /ة

البيانات الشخصية

| | | |
|---|--------------------------|---------------------------------------|
| يرجى وضع إشارة (√) في مربع الإجابة التي تراها مناسبة: | | |
| أنثى | <input type="checkbox"/> | ذكر <input type="checkbox"/> |
| مدرسة خاصة | <input type="checkbox"/> | مدرسة حكومية <input type="checkbox"/> |
| | | النوع الاجتماعي |
| | | السلطة المشرفة |

درجة استخدام التعلم المدمج

| التعديل المقترح | الصياغة اللغوية | | الانتماء للمجال | | وضوح الفقرة | | الفقرات | الترتيب |
|------------------------------|-----------------|-------|-----------------|--------|-------------|-------|--|---------|
| | غير سليمة | سليمة | غير منتمية | منتمية | غير واضحة | واضحة | | |
| المجال الأول: المعلم | | | | | | | | |
| | | | | | | | أُتلقى الدعم التقني اللازم الذي أحتاجه للتدريس بواسطة استراتيجية التعلم المدمج | 1 |
| | | | | | | | نمطي في التدريس يتناسب مع استراتيجية التعلم المدمج | 2 |
| | | | | | | | أبذل كل ما بوسعي لأدمج الأنشطة الصفية والتقنيات مع بعضها البعض | 3 |
| | | | | | | | تساعدني استراتيجية التعلم المدمج على تحقيق أهداف الدرس | 4 |
| | | | | | | | أستخدم أجهزة العرض (Data Show) | 5 |
| | | | | | | | تساعدني استراتيجية التعلم المدمج على تحقيق العدالة في التعليم إلى حد ما | 6 |
| | | | | | | | توظفي لاستراتيجية التعلم المدمج يُسهم في تطوير مهنتي كمعلم | 7 |
| | | | | | | | تفعيل استراتيجية التعلم المدمج يساعدني على عرض الدرس بشكل منظم | 8 |
| | | | | | | | تُعزز استراتيجية التعلم المدمج التعاون ما بيني وبين زملائي معلمي المواد الأخرى | 9 |
| | | | | | | | تساعدني استراتيجية التعلم المدمج على إيجاد روابط ما بين المواد الدراسية المختلفة | 10 |
| | | | | | | | تزودني استراتيجية التعلم المدمج بتغذية راجعة فورية | 11 |
| اقترح إضافة بعض الفقرات وهي: | | | | | | | | |

| التعديل المقترح | الصياغة اللغوية | | الانتماء للمجال | | وضوح الفقرة | | الفقرات | الترتيب |
|------------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|-------------|-------|--|---------|
| | غير سليمة | سليمة | غير منتمة | منتمة | غير واضحة | واضحة | | |
| المجال الثاني: الطالب | | | | | | | | |
| | | | | | | | يزيد تفعيل استراتيجية التعلم المدمج من دافعية الطلبة نحو التعلم | 12 |
| | | | | | | | تتمي استراتيجية التعلم المدمج مقدرة الطلبة على الفهم | 13 |
| | | | | | | | تساعد استراتيجية التعلم المدمج على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة | 14 |
| | | | | | | | تُساعد استراتيجية التعلم المدمج على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة | 15 |
| | | | | | | | تفعيل استراتيجية التعلم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول | 16 |
| | | | | | | | تزيد استراتيجية التعلم المدمج من درجة التفاعل ما بين المعلم والطالب | 17 |
| | | | | | | | توفر استراتيجية التعلم المدمج للطالب مصادر تعلم مختلفة | 18 |
| | | | | | | | تقدم استراتيجية التعلم المدمج تغذية راجعة فورية للطالب | 19 |
| | | | | | | | يساعد تفعيل استراتيجية التعلم المدمج على تقبل الطلبة للمادة التعليمية | 20 |
| | | | | | | | تُسهّم استراتيجية التعلم المدمج في توفير الوقت والجهد | 21 |
| | | | | | | | تساعد استراتيجية التعلم المدمج الطالب على البحث عما يحتاجه من معلومات | 22 |
| | | | | | | | تُسهّم استراتيجية التعلم المدمج في زيادة فاعلية الطالب في المواقف التعليمية | 23 |
| | | | | | | | تشجع استراتيجية التعلم المدمج الطلبة على المشاركة في الأنشطة التعليمية | 24 |
| | | | | | | | تساعد استراتيجية التعلم المدمج الطلبة على حل المشاكل الحقيقية | 25 |

| | | | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|--|--|--|---|----|
| | | | | | | | تُسهم استراتيجيات التعلم المدمج في زيادة تعاون الطلبة مع بعضهم البعض بفاعلية | 26 |
| | | | | | | | تتبع استراتيجيات التعلم المدمج لدى الطالب ثقته بنفسه | 27 |
| | | | | | | | تحقق استراتيجيات التعلم المدمج للطلبة إمكانية التطبيق العملي - قدر المستطاع - لما تعلموه | 28 |
| | | | | | | | تساعد استراتيجيات التعلم المدمج على اكساب الطلبة فناعة بأهمية المواد الدراسية ومدى ارتباطها بحياتهم العملية | 29 |
| | | | | | | | تساعد استراتيجيات التعلم المدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلموه | 30 |
| اقترح إضافة بعض الفقرات وهي: | | | | | | | | |
| | | | | | | | توفر المدرسة أجهزة العرض (Data Show) | 31 |
| | | | | | | | توفر المدرسة شبكة انترنت متاحة للمعلمين | 32 |
| | | | | | | | يوجد في المدرسة برمجيات تعليمية جاهزة | 33 |
| | | | | | | | توفر المدرسة ألواح ذكية في الغرف الصفية | 34 |
| | | | | | | | توفر المدرسة دعما " فنيا" من خلال متخصصين في الحاسب الآلي والانترنت | 35 |
| | | | | | | | توفر المدرسة مواقع لها علاقة بالمادة التعليمية على شبكة الانترنت | 36 |
| | | | | | | | يساعد توفر أنواع مختلفة من التقنيات التكنولوجية في المدرسة على إنجاح استراتيجيات التعلم المدمج | 37 |

يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى انطباقها وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

الملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين

| الجامعة (مكان العمل) | التخصص | الاسم | الرقم |
|----------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------|
| جامعة الشرق الأوسط | مناهج وأساليب تدريس علوم | أ.د. عايش محمود زيتون | 1 |
| الجامعة الأردنية | تكنولوجيا التعليم | أ.د. عبد المهدي علي الجراح | 2 |
| جامعة الشرق الأوسط | إدارة وقيادة تربوية | د. أحمد أبو كريم | 3 |
| جامعة الشرق الأوسط | إدارة وقيادة تربوية | د. أمجد محمود محمد درادكة | 4 |
| جامعة الشرق الأوسط | تكنولوجيا التعليم | د. حمزة العساف | 5 |
| جامعة الشرق الأوسط | تكنولوجيا التعليم | د. خليل السعيد | 6 |
| جامعة الزيتونة | مناهج وطرق التدريس | د. محمد زهران أبو علي | 7 |
| جامعة الشرق الأوسط | تكنولوجيا التعليم | د. منال الطوالبة | 8 |
| جامعة البترا | مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية | د. منير عجاج | 9 |
| جامعة البترا | معلم صف | د. نبيللي عدنان البنا | 10 |

الملحق (3)
أداة الدراسة بصورتها النهائية



التخصص: المناهج وطرق

قسم الإدارة والمناهج

التدريس

العام الدراسي:

الفصل الدراسي: الثاني

2019/2018

أخي المعلم الفاضل / أختي المعلمة الفاضلة
المحترم / ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي

المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس.

لذا ترجو الباحثة منكم التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبانة والإجابة عن كل فقرة من فقراتها

بما ترونه مناسباً، وذلك بوضع إشارة (X) مقابل كل فقرة في سلم الإجابة الذي يعبر عن وجهة

نظركم، علماً بأن جميع المعلومات الواردة هي لغاية الدراسة والبحث العلمي فقط وستُعامل بسرية

تامة.

مع خالص الشكر والتقدير.

الباحثة

وفاء المجالي

الجزء الأول: البيانات الشخصية

| | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|
| يرجى وضع إشارة (√) في مربع الإجابة التي تراها مناسبة: | | |
| النوع الاجتماعي | <input type="checkbox"/> معلم | <input type="checkbox"/> معلمة |
| السلطة المشرفة | <input type="checkbox"/> مدرسة حكومية | <input type="checkbox"/> مدرسة خاصة |

الجزء الثاني: يتضمن هذا القسم (30) فقرة، يرجى قراءة كل فقرة ووضع إشارة في المربع الذي يُعبر عن درجة مضمون تلك الفقرة.

| المجال الأول: مجالات تعليمية | | | | |
|------------------------------|---|----------------|--------|--------|
| الرقم | الفقرات | درجة الاستخدام | | |
| | | مرتفعة | متوسطة | منخفضة |
| 1 | أُتلقى الدعم التقني اللازم الذي أحتاجه للتدريس بواسطة استراتيجيات التعلم المدمج | | | |
| 2 | يتناسب نمطي في التدريس مع استراتيجيات التعلم المدمج | | | |
| 3 | أبذل كل ما بوسعي لأدمج الأنشطة الصفية والتقنيات بعضها مع بعض | | | |
| 4 | تساعدني استراتيجيات التعلم المدمج على تحقيق أهداف الدرس | | | |
| 5 | أستخدم أجهزة العرض (Data Show) في التدريس | | | |
| 6 | تساعدني استراتيجيات التعلم المدمج على تحقيق العدالة في التعليم إلى حد ما | | | |
| 7 | توظيفي لاستراتيجيات التعلم المدمج يُسهم في تطويري مهنيًا | | | |
| 8 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يساعد على عرض الدرس بشكل منظم | | | |
| 9 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يُعزز التعاون ما بيني وبين زملائي معلمي المواد الأخرى | | | |
| 10 | استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يساعد على إيجاد روابط بين المواد الدراسية المختلفة | | | |

| | | | | |
|--------------------------------------|---------------|---------------|---|--------------|
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يزودني بتغذية راجعة | 11 |
| المجال الثاني: مجالات تعليمية | | | | |
| درجة الاستخدام | | | الفقرات | الرقم |
| منخفضة | متوسطة | مرتفعة | | |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم | 12 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج ينمي مقدرة المتعلمين على فهم المواد التعليمية | 13 |
| | | | يساعد استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين | 14 |
| | | | تُساعد استراتيجية التعلم المدمج على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين | 15 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات | 16 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يزيد من درجة التفاعل بين المعلم والمتعلم | 17 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يوفر للمتعلم مصادر تعلم مختلفة | 18 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يوفر تغذية راجعة للمتعلم | 19 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يُسهم في تقبل المتعلمين للمادة التعليمية | 20 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يساعد على توفير الوقت والجهد | 21 |
| | | | استخدام استراتيجية التعلم المدمج يشجع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية التعليمية | 22 |
| | | | تتمى استراتيجية التعلم المدمج ثقة المتعلم بنفسه | 23 |
| | | | تساعد استراتيجية التعلم المدمج المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلمونه | 24 |

| المجال الثالث: البيئة التعليمية | | | |
|---------------------------------|--------|--------|---|
| درجة الاستخدام | | | الرقم |
| منخفضة | متوسطة | مرتفعة | |
| | | | 25 توفر المدرسة أجهزة العرض (Data Show) |
| | | | 26 توفر المدرسة شبكة انترنت متاحة لمواقف التعلم المختلفة |
| | | | 27 يوجد في المدرسة برمجيات تعليمية جاهزة |
| | | | 28 توفر المدرسة ألواحاً ذكية في الغرف الصفية |
| | | | 29 توفر المدرسة دعماً "فنياً" من خلال متخصصين في الحاسب الآلي والإنترنت |
| | | | 30 توفر المدرسة مواقع تعليمية على شبكة الإنترنت |

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم

(للإيعاز للمدارس الخاصة)

MEU
الجامعة الشرق الأوسط
JORDAN EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: در/خ/1387/23
التاريخ: 18 / 03 / 2019

معالي الأستاذ الدكتور وليد المعاني الأكرم
وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي
عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

تحية طيبة وبعد،

يسعدني أن أبعث لمعاليتكم بأطيب التحيات وأصدق الأمنيات، راجياً إعلامكم بأن الباحثة وفاء بشير فلاح المجالي تقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بالإيعاز للمدارس الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها؛ وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

رئيس الجامعة
8.3.2019
أ.د. محمد محمود الحيلة

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم:
٣ / ٢٠١٩
المدير العام



الملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم

(للإيعاز للمدارس الحكومية)

MEU جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: در/خ /1413/23
التاريخ: 2019/03/23

معالي الأستاذ الدكتور وليد المعاني الأكرم
وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي
عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

تحية طيبة وبعد،

يسعدني أن أبعث لمعاليتكم بأطيب التحيات وأصدق الأمنيات، راجياً إعلامكم بأن الباحثة وفاء بشير فلاح المجالي تقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بالإيعاز للمدارس الحكومية بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها؛ وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

رئيس الجامعة
20.3.2019
أ.د. محمد محمود الخليل

| |
|---|
| المملكة الأردنية الهاشمية ديوان وزارة التربية والتعليم الرقم: |
| 3 / نيسان 2019 إلى مدير إدارته السيد / |



الملحق (6)

كتاب بحث تربوي من وزارة التربية والتعليم إلى مركز الملكة رانيا العبدالله
لتكنولوجيا التعليم والمعلومات



وزارة التربية والتعليم

الرقم ١٨٨٨٦١١٠/٣
التاريخ ٢٧ رجب ١٤٤٠
الموافق ٢٠١٩/٠٤/٠٣

السيد مدير إدارة التعليم الخاص
الآنسة مديرة إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيد مدير التربية والتعليم للواء وادي السير/محافظة العاصمة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة وفاء بشير فلاح المجالي تقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة استخدام استراتيجيات التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات، وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لإدارتكم/مديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

د. يوسف سليمان أبو الشعر
مدير البحوث والتطوير التربوي

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (٤) صفحات

الملحق (8)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في لواء وادي السير

| المدارس الحكومية (للبنين) | | |
|-------------------------------------|--------------|------------------------|
| اسم المدرسة (حكومية للبنين) | عدد المعلمين | عدد الاستبانات المطبقة |
| مدرسة الفاروق | 19 | 7 |
| مدرسة جميل شاكر | 22 | 2 |
| مدرسة الشهيد فراس العجلوني | 28 | 9 |
| مدرسة ببادر وادي السير | 18 | 5 |
| مدرسة نديم الملاح | 16 | 1 |
| مدرسة معاذ بن جبل | 24 | 4 |
| مدرسة وادي السير | 20 | 6 |
| مدرسة الراحية الجنوبية | 15 | 7 |
| مدرسة الأمير حسين بن عبدالله الثاني | 25 | 1 |
| مدرسة زبدة | 22 | 2 |
| مدرسة الفقهاء | 25 | 4 |
| مدرسة الزيود | 19 | 1 |
| مدرسة محمود العابدي | 16 | 8 |
| مدرسة الحامدية | 26 | 2 |
| مدرسة السويصة | 25 | 3 |
| مدرسة الحديب وأبو الملح | 18 | 1 |
| مدرسة تيسير ضبيان | 17 | 5 |
| مدرسة عراق الأمير | 23 | 4 |
| مدرسة الألمانية | 28 | 2 |
| مدرسة ام عبهرة | 17 | 1 |
| مدرسة مرج الحمام | 27 | 2 |
| مدرسة أبو السوس | 33 | 2 |
| مدرسة الراحية الشمالية | 20 | 1 |
| الكلية | 503 | 80 |

| المدارس الحكومية للبنات | | |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------|
| اسم المدرسة (حكومية للبنات) | عدد المعلمات | عدد الاستبانات المطبقة |
| مدرسة مرج الحمام | 11 | 12 |
| مدرسة الفقهاء للبنات | 10 | 9 |
| مدرسة إسكان عالية | 14 | 6 |
| مدرسة ام حبيبة | 19 | 9 |
| مدرسة عراق الأمير | 28 | 7 |
| مدرسة ام الأسود | 18 | 9 |
| مدرسة عائشة بنت أبو بكر | 16 | 7 |
| مدرسة ام عطية الانتصارية | 20 | 11 |
| مدرسة الحامدية | 22 | 9 |
| مدرسة ام عبهرة | 25 | 8 |
| مدرسة السويصة | 18 | 10 |
| مدرسة سوط الحنيطي | 16 | 6 |
| مدرسة حي الرجاحة | 24 | 10 |
| مدرسة حي العياش | 19 | 8 |
| مدرسة ام فروة | 15 | 9 |
| مدرسة ام انجاصة | 21 | 4 |
| مدرسة قطيش مناور الحرايزة | 25 | 6 |
| مدرسة الرياحية | 18 | 3 |
| مدرسة الزيود | 16 | 5 |
| مدرسة الجندويل | 22 | 2 |
| الكلية | 377 | 150 |
| المدارس الخاصة (مختلطة: بنين وبنات) | | |
| اسم المدرسة | عدد المعلمين والمعلمات | عدد الاستبانات المطبقة |
| مدرسة القمة | 19 | 9 |
| مدرسة الدرة الشريفة | 22 | 7 |
| مدرسة الرقي التربوي | 28 | 9 |
| مدرسة المدى الدولية | 18 | 7 |
| مدرسة فيلادلفيا الوطنية | 19 | 4 |

| | | |
|------------|------------|-------------------------------------|
| 9 | 22 | المدرسة العالمية الثانية مرج الحمام |
| 11 | 28 | مدرسة الخمائل |
| 6 | 18 | مدرسة بوابة المدينة |
| 12 | 16 | مدرسة الرويال |
| 7 | 24 | أكاديمية خليل الرحمن |
| 11 | 18 | أكاديمية المجد الوطنية |
| 10 | 16 | مدرسة البيان الخاصة |
| 2 | 24 | مدرسة العقيق العالمية |
| 7 | 20 | مدرسة المدار الدولية |
| 120 | 307 | الكلي |

الملحق (9) البراءة البحثية



الجامعة الأردنية



THE UNIVERSITY OF JORDAN

المكتبة

الرقم: JU Library 245/2019/98

التاريخ: 2019/03/24

إلى من يهمه الأمر

تحية طيبة، وبعد،

إشارة إلى طلب الباحثة وفاء بشير فلاح المجالي / جامعة الشرق الأوسط.

لمنحها البراءة البحثية للعنوان التالي :

(درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا وتأثره بمتغيري النوع الاجتماعي ونوع المدرسة في نواء وداي السير)

يرجى العلم أن العنوان الوارد غير متوافر في قاعدة بيانات الرسائل الجامعية في مكتبة الجامعة الأردنية لغاية

تاريخ 2019/03/21.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مديرة وحدة المكتبة

د. نشروان طه