

فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية

عبدالله بن محمد العقاب (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/5/16 هـ، وقبل للنشر في 1438/9/9 هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي للطلاب بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحوه من خلال استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر: (تقنيات التعليم)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء محتوى إلكتروني للمقرر، ورفع عناصره على نظام إدارة التعلم، وبناء أداتي الدراسة: اختبار تحصيلي، واستبانة لقياس الاتجاه. وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً، توزعوا على مجموعتين؛ إحداهما مجموعة ضابطة، والأخرى تجريبية. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت إيجابية نحو استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر تقنيات التعلم. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، تعليم إلكتروني، تطوير، تبني.

The Effectiveness of Using Blended Learning on Students' Academic Achievement and their Attitudes Toward it at College of Social Sciences

Abdullah Alaugab (*)

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 13/2/2017, accepted 4/6/2017)

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of using blended learning in teaching Educational Technology course at Imam University on academic achievement of students of College of Social Studies, and their attitudes toward it. The study employed the quasi-experimental approach and the descriptive method to answer study questions. The study sample consisted of (64) students, divided into two groups: experimental and control. Tools of the study included a pre/post achievement test and an attitude questionnaire (prepared by the researcher). The result showed statically significant differences at (0.05) level between the mean scores of the experimental group students who were taught by blended learning model and those of the controlled group students who were taught by the traditional method in posttest in favor of the experimental group. The results also showed that experimental group students' attitudes were positive towards using blended learning in teaching Educational Technology Course.

Keywords: Effectiveness, E-learning, Development, Adoption.



DOI: 10.12816/0043027

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, Colleges of Social Science, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Postal Code: 11665, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: abuanas@gmail.com

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: 101872، الرمز البريدي: 11665، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مقدمة:

هو أحدث وأكثر فاعلية؛ كبرامج التعليم والتدريب الإلكتروني، ونشأة عدد من الجامعات الافتراضية، واستخدام التقنيات الحديثة من شبكات الاتصال، وأجهزة الحاسب الآلي (سلامة، 2005)، وتطبيقات الويب الرقمية، والأجهزة اللوحية الذكية، في العملية التعليمية.

وأخذت دائرة التعليم الإلكتروني تتسع في مؤسسات التعليم العالي باستخداماته المختلفة؛ سواء كان مباشراً في القاعات الدراسية أو عن بعد في بعض البرامج التي تطبق التعليم الإلكتروني الكامل. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الإلكتروني، بوصفه نظاماً تعليمياً بفسفته ومميزاته وإمكانياته، يظل قائماً باعتباره أحد البرامج المهمة في المؤسسات التعليمية، وهو في ازدياد مستمر لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، وتحقيق مرونة الزمان والمكان في التعلم، كما أنه يلبي احتياجات المعلمين في البرامج التي تتناسب مع قدراتهم وتفضيلاتهم.

إن وجود التعلم الإلكتروني لا يعني إلغاء التعليم التقليدي، ولكن قد لا يكون هو الخيار الأمثل أو المناسب لكثير من مؤسسات التعليم العالي التي لا يزال لديها كثير من الصعوبات لتحقيق ذلك، والتحول تجاه التعليم الإلكتروني، فظهرت الحاجة الماسة إلى بدائل جديدة؛ الأمر الذي دفع الجامعات للبحث عن إستراتيجية جديدة تجمع بين خصائص كل من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني؛ للتغلب على أوجه القصور في النظامين على حد سواء وفي الوقت نفسه.

يواجه التعليم في العصر الحالي كثيراً من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية المختلفة في ظل التطور العلمي والرقمي واحتدام المنافسة العالمية، مما يفرض على الميدان التربوي ومؤسساته المختلفة ضرورة الوعي بأهمية التطوير السريع في أنظمتها وبرامجها، والاستغلال الأمثل للموارد التقنية والبشرية، للارتقاء بمستوى التعليم، وزيادة كفاءة نظامها الأكاديمي، وتحقيق جودة وفعالية برامجها بما يتوافق مع مطالب التنمية الشاملة، وتلبية احتياجات المعلمين المتجددة.

ويعد التطوير والتحديث المستمر من الأدوات الرئيسة التي تسعى معظم مؤسسات التعليم العالي من خلاله إلى تحقيق أهدافها، وتحسين بيئتها الأكاديمية، وتجويد مخرجاتها التعليمية. فالمنافسة في مجال الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في البرامج الدراسية ونوعيتها وطريقة تنفيذها وتقويمها وفق جملة من المعايير الضابطة للعملية التعليمية، وكذلك التقدم التقني السريع في الأجهزة والأدوات والبرامج والتطبيقات الإلكترونية؛ جميعها مثلت عوامل ذات أولوية في تطوير منظومة البرامج الجديدة.

وهنا نجد أن تطوير التعليم الجامعي وفق المعطيات السابقة ساهم في إعادة هيكلة النظام التعليمي بعناصره المختلفة، وتوظيف الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم؛ فتعددت البرامج الأكاديمية، وتحسنت نوعية الأداء، وتنوعت طرق تقديم هذه البرامج وفق مفهوم التعليم المستقبلي، الذي تجاوز الطرق التقليدية إلى ما

في التكامل والتنسيق الجيد فيما بينها (McKenzie et al., 2013).

ويمكن القول إن التعليم المدمج - في حد ذاته - هو مستقبل التعليم (Brown & Diaz, 2010) لما يتمتع به من خصائص جمعت بين أصالة الفصول التقليدية وتفاعلاتها المباشرة ومزايا التعليم الإلكتروني في المرونة (Deperlioglu & Kose, 2013). ولضمان جودة البرامج المقدمة فيه؛ فإنه لا بد من التقييم المستمر وفق مجموعة من المحددات والمعايير، ولعل من أشهرها نموذج سلون (The Sloan Consortium, 2011) المستخدم في تقييم بيئات التعلم المدمج لتأكيد الجودة، وهي قائمة على خمسة عناصر رئيسة، هي: الفاعلية، ورضا أعضاء هيئة التدريس، ورضا الطلاب، وإمكانية الوصول، والتكلفة المادية (Shelton, 2011). ويضيف ميلر (Miller, 2012) أن التعليم المدمج الفعال يتطلب - أولاً - تحديد الأهداف، ثم تنفيذ الطلاب على حب التعلم، وسهولة الوصول والتعامل مع التقنية، وكذلك وجود فصول افتراضية، وأخيراً استخدام أدوات التعلم المتنقل.

ويشير عدد من الدراسات (Donoghue, 2006; Delialioglu & Yildirim, 2007; Schmidt & Werner, 2007; Young & Ku, 2008) إلى أن التعليم المدمج هو الحل الأمثل للمشاكل والاحتياجات التعليمية، ويضمن الإسراع في تحقيق التعلم التفاعلي للطلاب، فقد أسهم بشكل مباشر وغير مباشر في حل المشاكل التي تواجه الجامعات، كنسبة القبول الجامعي،

ويعد التعليم المدمج (Blended Learning) واحداً من هذه الإستراتيجيات التي تُدمج فيها التقنيات في عملية تقديم التعليم؛ بغية التغلب على بعض القيود المفروضة على التعليم في المدارس التقليدية (Porter et al., 2014). وغالباً ما يوصف التعلم المدمج بأنه مزيج بين طريقتين في التعليم: الطرق التقليدية وجهاً لوجه في القاعات الدراسية، والتعليم الإلكتروني (Bliuc et al., 2007).

وقد بدأ التعليم المدمج وفق منهج معتمد في جامعة وسط فلوريدا في عام (1996) (Albrecht, 2006)، وبعد ذلك أخذت العديد من مؤسسات التعليم العالي الأخرى في اعتماده بوصفه وسيلة مبتكرة للتعليم (Moreno, Lowrey, & Barlow, 2006) ويذكر وادي (Wade, 2012) أن العديد من الجامعات حول العالم بدأت فعلياً في استخدام تقنية المعلومات ووسائل الاتصال في التعليم وفق منهج التعليم المدمج، وأن معدل نموه عالمياً تجاوز 46% في السنة (Hilliard, 2015).

إن التطور السريع في استخدام التعلم المدمج برنامجاً بديلاً في التعليم إنما جاء لمعالجة مشاكل التعليم التقليدي من خلال استغلال أدوات التعليم الإلكتروني (Wu et al., 2010) ويتوقع أن يصبح النموذج التقليدي الجديد في العملية التعليمية (Graham, 2013) نظراً لأنه يلبي احتياجات كل من الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء (Moskal, 2013) ويكمن التحدي

وزيادة عدد الطلاب، واستيعاب الفصول الدراسية، وانخفاض مستوى التحصيل العلمي (Garrison & Vaughan, 2013)، وكلفة التعليم، كما يمكن المؤسسات التعليمية من أن تكون أكثر تأثيراً وإيجابية (الغريب، 2009).

ويذكر كل من بونك وجراهام (Bonk & Graham, 2006) أن هناك بعض الأسباب الرئيسة لتوسع الجامعات والكليات في التعليم المدمج على مستوى العالم، وهي: زيادة إمكانية الوصول للمتعلمين، والمرونة في تعلم الطلاب، وتحسين البيئة التربوية للتدريب والتطوير المهني، وتحسين المراقبة، وتقويم الأنشطة الأكاديمية، وإعطاء المزيد من الاهتمام في التطوير الذاتي الأكاديمي، وتهيئة الفرصة للاتصال العالمي والتعاون العلمي بين الجامعات، والاستخدام الأمثل للموارد وخفض تكلفتها، وإعداد وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة والمعرفة والاستعداد المهني بطريقة سريعة وأكثر فعالية حسب متطلبات سوق العمل التنافسية.

وهنا يذكر كل من سو وبرش (So & Brush, 2008) أنه قد لوحظ في بيئة التعلم المدمج زيادة التحفز الذاتي للتعلم لدى الطلاب بسبب الاستغلال الأمثل للوقت داخل القاعة الدراسية وخارجها، مما ساهم في زيادة التركيز على التنظيم الذاتي للتعلم، كما لوحظ زيادة في الدافعية والتحصيل الأكاديمي (Joo, Lim & Kim, 2012) وأن نتائج التعلم أعلى في التعليم المدمج منه في التعليم العادي (Albert, Beatty, & Roach, 2014).

ويؤكد روش (Roach, 2014) على أن اتجاه الطلاب كان إيجابياً تجاه بيئة التعليم المدمج، وأنه يؤدي إلى تنمية مستوى التعليم، وفهم المحتوى الدراسي بشكل أفضل وأعمق خلال فترة زمنية قصيرة، كما أن له القدرة على تمييز التعليم، وإشراك الطلاب في العمل التعاوني (Miller, 2012) وتحفيز الطلاب على تبادل الأفكار، والمشاركة في الأنشطة الجماعية بفعالية (Snodin, 2013)، ورفع قدرة الفصول الدراسية، وزيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ لدى الطلاب (Hilliard, 2015).

كما يذكر كل من (Dziuban, Hartman, Cavanagh & Moskal, 2011; Garrison & Vaughan, 2013; Graham, 2006; Sharpe, Benfield, Roberts & Francis, 2006; Vaughan, 2007) أن التعليم المدمج له دور في تعزيز الطلبة، وتحسين نتائج التعلم، وزيادة مستوى التحصيل والرضا عند الطلاب، ويسهم في رفع كفاءة وفاعلية العملية التعليمية، ويؤدي إلى نتائج تعليمية مميزة (Eryilmaz, 2015)، كما أن له دوراً في التعلم النشط، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم بشكل عام (Troha, 2003).

مشكلة الدراسة:

ينظر للتعليم المدمج على أنه بيئة تعليمية ثرية تستثمر خصائص كل من التعلم وجهاً لوجه ومميزات التعلم الإلكتروني، كما أن له فوائد أخرى متعددة؛ حيث تشير

وسهولة الاستعمال (خصاونة وآخرون، 2010). وعلى الرغم من نجاح تجارب عدد من الجامعات في الداخل والخارج في مجال التعليم المدمج، فإنه لا يزال هناك محدودية في الاستخدام في بعض الجامعات المحلية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم توافر دراية تامة بكيفية التعلم المدمج وإمكاناته من حيث التخطيط والتصميم وآلية التطبيق، ونقص في المهارات التقنية وتطبيقاتها التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك عدم جاهزية البنية التحتية التي تتمثل في: الكوادر البشرية المدربة، وتوفير الأدوات والتطبيقات المطلوبة في التفاعل، والتواصل المباشر وغير المباشر، وتوفير الدعم الفني اللازم لاستمرار عملية التعليم المدمج.

ولما للتعليم المدمج من مزايا متعددة من شأنها تطوير العملية التعليمية، ورفع إمكانات التعليم، ودعم المتعلمين، وزيادة مستوى تحصيل الطلبة، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية؛ اتجهت هذه الدراسة إلى بيان مدى فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي واتجاهاتهم نحوه للطلاب بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي

نتائج دراسة أجراها مركز التعلم الرقمي (Center for Digital Education, 2012) لاستقصاء أهم فوائد التعليم المدمج للطلاب إلى أنه يوفر فرص تعلم بديلة بنسبة 92%، وأنه يصل لعدد أكبر من المتعلمين عن بعد بنسبة 85%، وأنه يشجع الطلاب على مزيد من المشاركة بنسبة 70%، ويساعد على زيادة التحصيل الدراسي بنسبة 61%، كما أنه يساعد على زيادة قدرة الفصول الدراسية بنسبة 59%، وزيادة احتفاظ الطالب بالمعلومة بنسبة 56%. وتشير الدراسة - أيضا - إلى أن هناك أربع فوائد رئيسة يقدمها التعليم المدمج لأعضاء هيئة التدريس، وهي: سهولة تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب بنسبة 92%، وأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس على قياس مدى تقدم الطلاب في المواد الرقمية بنسبة 73%، وهو مقياس لأداء القسم أو المؤسسة بنسبة 61%، ويساعد على خفض التكاليف بشكل عام بنسبة 54%.

وقد ذكر تنق (Ting, 2015) أن طلاب اليوم عموماً على دراية تامة بالتقنية الرقمية ومعرفة كيفية الوصول إليها، وإنشاء المعلومات الرقمية وتبادلها؛ لذا فهم يتطلعون إلى تعلم فريد يجمع بين أصالة التعليم التقليدي والأدوات والتطبيقات الرقمية، ويتماشى مع قدراتهم ومهاراتهم، ويلبي احتياجاتهم. ولعل التعليم المدمج هو المناسب والقادر على تلبية حاجة المتعلم للتعلم المستمر باستخدام الوسائل التقنية، الأمر الذي يمكنه من تثقيف نفسه وإثراء معلومات من حوله، إضافة إلى ما يتميز به من خصائص؛ كمرونة الوقت،

- للطلاب واتجاههم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ وضع الأسئلة الفرعية التالية:
1. ما أثر التعليم المدمج في تحصيل الطلاب بكلية العلوم الاجتماعية؟
 2. ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم؟
- فرض الدراسة:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تُعزى إلى التعليم المدمج.

- الجانِب.
- قد تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على تطوير التعليم الجامعي نحو توظيف التعليم المدمج في التعليم العالي.
 - يمكن أن تحث هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس على تبني التعليم المدمج في مناهجهم الدراسية.
 - نتائج هذه الدراسة وتوصياتها قد تسهم في تطوير اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج من خلال تعزيز الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة الاتجاهات السلبية.
- حدود الدراسة:
- الحد المكاني: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
 - الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1436 / 1437 هـ.
 - الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر تقنيات التعليم (نهج 613).

- مصطلحات الدراسة:
- التعليم المدمج (Blended Learning): هو دمج منظم لبعض تطبيقات التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم التقليدي للاستفادة من إمكانياتها المتعددة في الحصول على خبرات تعليمية تفاعلية.

- أهداف الدراسة:
- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
1. تعرف فاعلية التعليم المدمج في تحصيل طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
 2. الكشف عن اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج.

- أهمية الدراسة:
- أنها تتناول التعليم المدمج؛ إذ لا تزال ثمة ندرة في الدراسات العربية التطبيقية التي اهتمت بهذا

والتطورات التي يعيشها المجتمع؛ لذا فإن عليه تبني طريقة أخرى أو إضافة بعض التحسينات، وتطوير أساليب الأداء، كي يلبي الاحتياجات المطلوبة.

فالتعليم المدمج Blended Learning، ويسمى أيضاً بالتعليم الهجين (Hybrid Learning) أو التعليم الخليط والمزوج، (Mixed Learning) الذي يجمع بين خصائص الفصول التقليدية، ويستفيد من مميزات التعليم الإلكتروني؛ قد يكون هو الحل الأمثل لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية، واختصار الوقت والجهد، وفتح آفاق جديدة للتعلم بأسلوب أكثر جاذبية؛ إذ تتوفر فيه مصادر المعلومات الإلكترونية، والتواصل التفاعلي، بما يجعل المؤسسات التعليمية أكثر تأثيراً وإيجابية (الغريب، 2009).

والتعليم المدمج - كما أشار بونك وجراهام (Bonk & Graham, 2006) - هو مزج نموذجين للتعليم منفصلين تاريخياً، وهما: نظام التعلم وجهاً لوجه، ونظام التعلم الموزع، مع التأكيد على استخدام التكنولوجيا القائمة على الكمبيوتر والشبكات. ويعرفه الفقي (2011، ص: 15) بأنه: «نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعليم وجهاً لوجه مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم».

إن أهمية التعليم المدمج تكمن في إمكانياته المتعددة، وهنا يذكر تكرر (Tucker, 2012) أن التعليم المدمج ذو أهمية في الميدان التربوي لأنه جاء بحلول لمشاكل التعليم المتجددة؛ كزيادة الطلب على التعليم، وزيادة المستمرة

التحصيل (Achievement): هو «مستوى محدد من الأداء أو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي، ويُقيّم بواسطة المعلم أو الاختبارات التحصيلية أو كلاهما» (Chaplin, 1971, p.28)، ويعرف في هذه الدراسة بأنه: ما تعلمه الطلبة بعد دراستهم مفردات مقرر تقنيات التعليم سواء أكان بالطريقة التقليدية أم بالتعلم المدمج، والذي يقاس من خلال الاختبار التحصيلي المعرفي.

الاتجاه (Attitude): هو مقدار الاستعداد النفسي والعصبي والعقلي، وأثره على استجابة الفرد نحو موضوع ما وفق مثير معين. ويعرف في هذه الدراسة بأنه: مجموعة الاستجابات التي يبديها أفراد عينة الدراسة نحو التعليم المدمج بالقبول أو الرفض، ويقاس الاتجاه إجرائياً بنوع الاستجابة على فقرات المقياس.

الإطار النظري:

إن التعليم سواء كان وفق المنهج التقليدي أو الإلكتروني لا بد أن يحقق أهداف المؤسسات التعليمية، ويراعي خصائص المتعلمين، ويسهم في التفاعل ورفع كفاءة مخرجات التعلم. فمن خلال التقويم المستمر لبرامج التعليم العالي يمكن قياس مدى تحقق هذه الأهداف. وتشير بعض الدراسات (Tucker, 2012; Garrison & Vaughn, 2013) إلى أن التعليم التقليدي بمكوناته الحالية لم يعد قادراً على تلبية احتياجات الطلبة المرحلية المرتبطة بالمتغيرات

- في أعداد الطلاب، والحاجة إلى تنوع مصادر التعلم، وقلة المصادر المادية، والحاجة إلى الارتقاء بمستويات الطلاب وفق معايير الجودة، وانتشار التقنية في المجتمع وإتقان الطلاب لها. ويضيف يوسف (2007) أن قصور المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر عن مواكبة العصر يستدعي استخدام التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية والتربوية.
- إن العوامل الرئيسة في نجاح تنفيذ التعليم المدمج - كما أشار كل من فوغان وكريسون (Vaughan & Garrison, 2013) - تكمن في توافر الموارد المالية، ودعم الإدارة العليا، وتوافر القدرات البشرية من ذوي المهارات التقنية. كما أن أفضل الممارسات لتنفيذ التعليم المدمج يتطلب الربط والتناغم بين مكونات نظام التعليم التقليدي (وجهاً لوجه) ونظام التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت من أجل ضمان بيئة التعلم المدمج.

- إحداث التغيير والتعلم الموجه.
5. زيادة فرص إكساب المهارات للطلاب لتنوع أساليب التعلم.
 6. زيادة فرص مشاركة الطلاب في العملية التعليمية لتطبيقه بعض الإستراتيجيات مثل التعلم التعاوني، حل المشكلات، التعلم الفردي، النقاش، الحوار.
 7. يوفر الوقت لكل من الأستاذ والطالب ويسهل عملية التواصل بينهما.
 8. خفض تكاليف التعليم مما يسهم في التوسع وسرعة التنمية.
 9. دعم التعلم النشط والتعلم الذاتي.
 10. المرونة في الزمان والمكان

تصميم التعليم المدمج:

تختلف إستراتيجيات تصميم التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية وفقاً لطبيعة النظام التعليمي، ومستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس، وخصائص الطلاب ونتائج التعلم، كما أن تصميم التعليم المدمج يختلف عنة في التعليم التقليدي. وللوصول إلى تصميم فعال للتعليم المدمج وممارسة أفضل فينبغي أن يحقق التصميم المبادئ التالية:

1. أن يركز التصميم على تحقيق أهداف التعليم وتلبية متطلبات مخرجات التعلم، وليس لمجرد الاستخدام المحدود للتقنية.
2. أن يلبي التصميم حاجات الطلاب، وان يصل

مميزات التعليم المدمج:

هناك العديد من المميزات للتعليم المدمج، ومن هذه المميزات ما ذكره جليزر (Glazer, 2012) وهي:

1. تفاعل الطلاب مع العملية التعليمية من خلال تنوع طرق التعلم.
2. إتاحة التعليم للجميع وزيادة فرص التعلم الاجتماعي، والتعاون، وزيادة المشاركة.
3. تحقيق أهداف التعلم من خلال استخدام إستراتيجيات متعددة.
4. يشجع التعلم المستمر الذي يعد أكثر فعالية في

- إلى أوسع شريحة من المتعلمين.
3. مراعاة التصميم الانسجام التام بين مكونات التعليم المدمج وعدم التقاطع أو التعارض فيما بينها.
4. أن يراعي التصميم تفضيلات الطلاب وطريقة استخدامهم للتطبيقات الإلكترونية المتنوعة.
5. أن يراعي التصميم خصائص وطبيعة المقررات الدراسية ويلبي احتياجاتها حسب نوعية هذه المقررات.
6. أن يحتوي التصميم على خيارات وبدائل تناسب مع خصائص الطلاب وطرق تعلمهم.
7. أن يراعي التصميم الجوانب التفاعلية والمشاركة والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين.
8. أن يكون التصميم قابل للتقويم والتطوير المستمر.
- معايير التعليم المدمج:
- يذكر كل من ساليبا ورائكن وكورتز (Saliba, Rankine, & Cortez, 2013) أن هناك أربعة معايير رئيسية ينبغي أن تتوافر في التعليم المدمج وهي كالتالي:
1. أن يبنى تصميم التعليم المدمج على نظريات ومبادئ التعليم المرتكزة حول الطالب.
2. أن يكون تقويم الأنشطة والتغذية الراجعة فيه وفق المنهج المدمج.
3. أن تسهل قنوات الاتصال والتواصل الإلكتروني عملية تفاعل الطلاب ومشاركتهم.
4. أن يكون لدى الطلاب إمكانية الوصول إلى مجموعة من مصادر التعلم والدعم الفني.
- نماذج التعليم المدمج:
- ذكر تكرر (Tucker, 2012) أن نماذج التعليم المدمج تتلخص في التالي:
- نموذج الموجه المباشر وجها لوجه (Face-to-Face Driver Model):**
- في جميع نماذج التعليم المدمج يعتبر التوجيه المباشر وجها لوجه هو الأقرب إلى بيئة المدرسة التقليدية. وفيه يستخدم التعليم الإلكتروني عند الحاجة لمساعدة بعض الطلاب كل على حدة ويقدم الجزء الأكبر من المقرر وجها لوجه، وهذا يعني أن بعض الطلاب من فئة معينة هي من سيشارك في هذا النوع من التعليم المدمج، مثل الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم أو الطلاب العاملين والذين تساعدهم التقنية في متابعة الفصول الدراسية.
- نموذج التناوب (Rotation Model):
- يقوم هذا النموذج من التعليم المدمج على التناوب بين التعليم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني وفق جدول زمني محدد، وفق هذا النموذج يكون التعليم موزعاً بين المحاضرات المباشرة داخل القاعات الدراسية أو المحاضرات الافتراضية والعمل عن بعد، وفيه يكون التعليم أكثر تنوعاً ويكون دور الأستاذ موجهاً ومشرفاً على سير العملية التعليمية.
- النموذج المرن (Flex Model):
- يعتمد هذا النموذج على تقديم المحتوى التعليمي إلكترونياً للمتعلمين، على الرغم من تواجد المعلمين

المواد في المقام الأول عبر منصة إلكترونية. وفيه يتم التواصل والنقاش مع الأستاذ عبر القنوات الإلكترونية. ويعد هذا النموذج المثالي للطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من المرونة والاستقلالية في دراستهم وفق جداول أعمالهم اليومية. وتزداد شعبية هذا النموذج كل عام بنسبة تزيد عن 15 في المئة.

إستراتيجيات التعليم المدمج:

يجمع التعليم المدمج بين خاصية التعليم المتزامن والغير متزامن، لذا فإن بيئة التعليم المدمج التفاعلية تقوم على بعض الإستراتيجيات التي تجمع بين خصائص النظامين وتحقق المرونة في التعليم. وقد وضع باباس (Pappas, 2015) سبع استراتيجيات للتعليم المدمج كما يلي:

1. تحديد أهداف التعليم المدمج بوضوح:

تعد الأهداف بمثابة الدليل لتنفيذ بنود التعليم المدمج، فهي خارطة الطريق لرؤية أين يتجه مسار التعليم المدمج. فالأهداف يجب أن تحدد في البداية قبل إنشاء المحتوى العلمي للمقرر. مع الأخذ بالاعتبار التالي:

- المهارات اللازمة للطلاب للتعامل مع التعليم المدمج.
- نوعية المحتوى والمعلومات التي يجب تضمينها في منهج التعليم المدمج.
- الأدوات ونماذج التصميم التعليمية أو نظريات التعلم التي ينبغي أن تستخدم من أجل تقديم المحتوى العلمي.

في القاعات التدريسية لتقديم الدعم والمساندة حسب الحاجة لإعطاء الفرصة للمتعلمين للتواصل مع الأستاذ. وفي هذه النموذج يكون التعليم موجه ذاتيا من الطلاب في بيئة رقمية تعتمد على تقديم المتطلبات والقيام بالأنشطة والمهام افتراضيا.

نموذج المعمل الإلكتروني

(Online Lab Model):

ويعد هذا النموذج مكتملاً للعملية التعليمية التقليدية، ولحل مشكلة المعامل المباشرة داخل المؤسسات التعليمية، وتكمل هذه المعامل الافتراضية على الأنترنت العملية التعليمية ويقدم المحتوى كاملا من خلال منصات المعامل المباشرة والتي تدار من قبل معلمين مباشرين ويتيح هذا النموذج بيئة تعلم تسمح لبعض الطلاب العمل في وتيرة متوازية حسب الموضوع الذي يناسبهم دون التأثير على الطلاب الآخرين.

نموذج الدمج الذاتي (Self-Blend Model):

يقدم هذا النموذج علاوة على التعليم المباشر داخل القاعات الدراسية وجها لوجه والتعليم الإلكتروني الكامل. ويتيح للمتعلم حرية اختيار الدروس الإلكترونية لإكمال متطلبات المقرر، ويتطلب نجاح هذا النموذج أن يكون لدى الطلاب همة عالية ورغبة ذاتية في التعلم لتحقيق تقدم في عملية التعلم.

نموذج التوجيه الإلكتروني

(Online Driver Model):

في هذا النموذج لا يلغي الفصول التقليدية ولكن معظم التعليم فيه يكون إلكترونيا عن بعد ويتم تسليم

2. تحديد خطة ومفردات منهج التعليم المدمج: وسائل التواصل الاجتماعية.
- إن خطة ومفردات المقرر في منهج التعليم المدمج يجب أن تكون واضحة للمتعلمين قبل التنفيذ، فهي الدليل للطلاب للاستمرار والتقدم في المقرر. لذا ينبغي أن توضح في الخطة بعض المعلومات الرئيسية، مثل الأهداف التعليمية، ومتطلبات المقرر، والمشاركة والحضور، وطريقة الدخول للأنظمة الإلكترونية، والاختبارات، والعروض التقديمية، والمواعيد النهائية لتسليم الأعمال، وغيرها.
3. تحديد مستوى التفاعل في التعليم المدمج: قبل تنفيذ التعليم المدمج لابد من تحديد مستويات التفاعل المطلوبة من الطلاب وكيفية تحقيقها من خلال استخدام مجموعة كبيرة من أدوات التعلم الإلكتروني، وتحديد نوعية المحتوى لكل تطبيق أو وسيلة إلكترونية بما يتناسب مع طبيعتها ومدى قابليتها للتفاعل الفردي والجماعي بين الطلاب سواء أكان متزامناً أو غير متزامن.
4. تكامل أنشطة العمل الجماعي: يعد عنصر التعاون من الأهمية بمكان في التعليم المدمج. فهو يكسب الطلاب التفاعل الاجتماعي اللازم لتبادل المعلومات مع الطلاب الآخرين، والاستفادة من مهارات أقرانهم، باستخدام عدد من الأدوات والتطبيقات المختلفة على الإنترنت. على سبيل المثال: النقاش الغير متزامن في منتديات النقاش الإلكترونية، وكذلك الاجتماعات المتزامنة عبر غرف الدردشة، حيث يتم مناقشة مشكلة معينة أو الإجابة عن بعض الأسئلة المطروحة، وكذلك تبادل الآراء والأفكار عبر وسائل التواصل الاجتماعية.
5. تحديد كيفية التواصل والتغذية الراجعة: ينبغي أن تكون آلية التواصل مع عضو هيئة التدريس واضحة للطلاب للإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم والرد عبر الوسائل المتفق عليها، سواء كان مباشراً عبر الهاتف أو غير مباشر عن طريق البريد الإلكتروني، بحيث لا يتجاوز فترة الرد عليهم مدة 24 إلى 48 ساعة. وهذا سوف يشعر الطلاب أن لديهم نظام دعم قوي في أي لحظه. أيضاً، تحديد كيفية الحصول على التغذية الراجعة من الطلاب.
6. تحديد قائمة بالمصادر والمراجع: وضع قائمة بالمراجع العلمية للمقرر وتحديد أهم المصادر التي يستفيد منها الطلاب ويفضل أن تكون متاحة على شبكة الإنترنت، كما يفضل ترتيبها حسب المواضيع المدرجة بالمقرر بحيث يكون هناك مراجع للتوسع في القراءة حول كل موضوع.
7. وضع خطة فعالة للتقويم: لا توجد استراتيجية كاملة للتعليم المدمج دون وجود خطة فعالة للتقويم. فهي مهمة لقياس تقدم الطلاب في المقرر وتحديد مستواهم وأدائهم التحصيلي في كل وحدة. كذلك تقويم الطلاب في الأنشطة والمتطلبات المتنوعة للمقرر سواء كان التقويم إلكترونياً أو مباشراً عبر الوسائل التقليدية.
- الدراسات السابقة:
- فيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية

الدافعية للتعلم، ومستوى نواتج التعلم المهاري، والتحصيل الدراسي. واستخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة لمقارنة المجموعتين. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين درسوا بالتعليم المدمج أعلى دافعية للتعلم بكثير (ع = 0.045) من الذين درسوا بالطريقة التقليدية، كما أن مستويات نواتج التعلم المهاري في التعليم المدمج أعلى (ع = 0.45)، إلا أنه لا يوجد فروق كبيرة في التحصيل النهائي بين المجموعتين (ع = 0.192). وعلاوة على ذلك، أشار الطلبة الذين مارسوا التعليم المدمج إلى أنهم يرغبون في دراسة مقررات أخرى بهذه الطريقة، وسوف يوصون بها لأصدقائهم.

دراسة كل من منق وين (Meng & Yen, 2015)، وهي بعنوان: المهارات الرقمية والتعلم الفعال في بيئة التعلم المدمج. وهدفت إلى دراسة العلاقات بين المهارات الرقمية وكل من الخلفية المعرفية، والكفاءات المركزية، والتعلم الفعال، والاتجاه. واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي مع عينة من الطلبة الذين يدرسون وفق منهج التعليم المدمج في إحدى الجامعات المحلية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الرقمية والتعلم الفعال.

دراسة اريلماز (Eryilmaz, 2015)، وهي بعنوان: فعالية بيئات التعليم المدمج. وكان الهدف من هذه الدراسة التجريبية قياس فعالية التعلم في بيئات التعليم المدمج القائمة على استثمار مميزات التعليم وجها لوجه وبيئات التعلم الإلكتروني. وقد طبقت الدراسة على عدد (110) من طلاب جامعة أتيليم،

التي تعرضت لجانب أو أكثر من موضوع الدراسة: دراسة كل من ونتو وجني وزنقن (Wentao, Jinyu & Zhonggen, 2016)، وهي بعنوان: مخرجات التعلم والعوامل المؤثرة في التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية لقسم المكتبات. وكان الغرض من هذه الدراسة المقارنة بين نتائج التعلم، وتحديد الفروق بين الجنسين، ومعرفة العوامل المؤثرة في بيئات التعلم المدمج والتعليم التقليدي. وقد شارك في الدراسة حوالي ألف مشارك من جامعة واحدة عشوائيا للإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبيانات. وقد تبين أن معدلات النجاح في ظل التعليم المدمج أعلى مقارنة بالتعليم التقليدي، كما أن معدلات التسرب في بيئة التعليم المدمج انخفضت مقارنة بالتعليم التقليدي. وأشارت النتائج - كذلك - إلى أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعلم بين الجنسين الذكور والإناث، وكانت العوامل المؤثرة أكثر ملاءمة في التعليم المدمج منه في التعليم التقليدي. وأخيرا، كانت الدافعية في التعليم المدمج للذكور أعلى بكثير من الإناث، كما كان موقف الذكور بشكل ملحوظ أفضل من الإناث في مسألة تقدير الذات والبعد عن القلق.

دراسة كل من سنق وولش (Tseng & Walsh, 2016)، وهي بعنوان: التعليم المدمج مقابل التعليم التقليدي في تقديم الدروس، مقارنة الطلاب من حيث: الدافعية، ونتائج التعلم، وتفضيلات التعلم. وهدفت الدراسة إلى مقارنة وتقييم تجارب الطلاب وتصوراتهم في التعليم المدمج مقارنة بالطريقة التقليدية في مستوى

دراسة كل من ونغ وتتنال وبورقيس (Wong, Tatnall & Burgess, 2014)، وهي بعنوان: إطار مقترح للتحقيق من فاعلية التعليم المخلوطة في التعليم والتدريب، وهدفت إلى وضع إطار للتحقيق من فاعلية التعليم المدمج؛ حيث تم بناء إطار للتعليم المدمج وفق نموذج مقترح، وتكييفه مع بيئات التعليم المدمج المتنوعة، لتقييم الجاهزية والاستعداد، والتحقق من الأثر والاعتماد في استخدام التقنيات في التعلم المدمج. وقد تم اختبار الإطار المقترح في أحد الجامعات من خلال وصف كيفية تبني واستخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية، ومستوى جودة التعلم في هذا النوع من التعليم.

دراسة الحربي (2014م)، وهي بعنوان: مطالب استخدام التعلم المدمج في تدريس منهج (أسس المناهج) من وجهة نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مطالب استخدام التعلم المدمج في تدريس أسس المناهج الواجب توافرها في كل من: المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية. وأشارت النتائج إلى أهمية مجموعة من المطالب المتعلقة باستخدام التعلم المدمج فيما يخص المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية، كما أوضحت النتائج عدداً من الفروق بين وجهات نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء، فيما يتعلق بمطالب استخدام التعلم المدمج اللازمة عند تدريس أسس المناهج في كل من: المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية، تعزي لتغيري

في تركيا. وقد تم تصميم بيئة التعليم المدمج في شكل مواد تفاعلية على الإنترنت، والمشاركة في النقاش في المنتدى. ومن خلال مقياس فاعلية بيئة التعلم المدمج المطبقة على الطلاب أظهرت النتائج أن هناك فرقاً كبيراً بين الطلاب في بيئة التعلم المدمج والطلاب في البيئة التقليدية وجهاً لوجه، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتعلمون في بيئة التعليم المدمج أكثر فاعلية.

دراسة والي (2015م)، وهي بعنوان: الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. وهدفت الدراسة إلى رصد استعداد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بدمنهور لتطبيق التعلم المدمج وفق ثلاثة محاور أساسية، تمثلت في درجة توافر المهارات التكنولوجية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج، ومستوى الدافعية نحو التعلم المدمج، فضلاً عن تفضيلات الطلاب المرتبطة بآليات تطبيق التعلم المدمج. وأشارت النتائج إلى توافر المهارات التكنولوجية لدى الطلاب، وارتفاع مستوى الدافعية لديهم لتطبيق التعلم المدمج، فضلاً عن تفضيلهم للدراسة بصيغة التعلم المدمج. وأوصت الدراسة بضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بتخصيص أحد المقررات الدراسية - على الأقل - وتقديمه للطلاب بصيغة التعلم المدمج. واقترحت الدراسة دراسة الاختلاف في النوع أو في التخصص الأكاديمي أو في امتلاك المهارات التكنولوجية، وأثر ذلك على الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج.

دراسة جونسون (2012, Johnson)، وهي بعنوان: دور التعليم المدمج في تحصيل ونجاح الطلاب في مقرر تطوير القراءة في كلية المجتمع في كاليفورنيا. وهدفت الدراسة إلى استكشاف فعالية التعلم المدمج في مقرر تطوير القراءة من خلال دراسة العلاقة بين الخبرة والنجاح، ومعدلات استمرار الطلاب في التعلم المدمج في مقرر تطوير القراءة. واستخدم في الدراسة نموذج تحليل جامعة سنترال فلوريدا للتعليم المدمج، حيث قارنت الدراسة بين معدلات التحصيل والنجاح لعدد (30) طالباً، يدرسون المقرر بالكلية في أربع فترات خلال الفصل الدراسي. وقد أجريت الدراسة على مرحلتين؛ الأولى: إجراء مقابلة مع (20) طالباً من خلال الأسئلة المفتوحة لاستكشاف موقف الطلبة المشاركين في المقرر من التعليم المدمج. وأجريت المرحلة الثانية، وهي تجميع وتحليل استمرار ونجاح المتعلمين في التعليم المدمج المسجلين في المقرر، كما تناولت الدراسة - أيضاً - مسحاَ لتحصيل الطلاب المسجلين في البرنامج نفسه للأعوام السابقة ومقارنة النتائج.

دراسة خلف الله (2010)، وهي بعنوان: فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، وهدفت للكشف عن مدى فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الأزهر. وقد طبق الباحث اختبار تحصيل وبطاقة

التخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والمرحلة التي يتم تدريسها.

دراسة تانج وتشو (2013, Tang & Chaw)، وهي بعنوان: جاهزية وفهم طلاب الجامعة للتعليم المدمج. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني والتفاعل الإلكتروني والمرونة في التعلم هم أكثر تكيفاً مع التعلم المدمج، ومن ثمَّ هم أكثر استعداداً للتعلم المدمج. وفي المقابل، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الاتجاه نحو التعلم في الفصول التقليدية والتعلم المدمج، أي أنه كلما كان اتجاه الطلاب نحو التعلم التقليدي أكثر كان اتجاههم نحو التعلم المدمج أقل.

دراسة الكندري والفريخ (2013)، وهي بعنوان: جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت، وهدفت إلى تقويم جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من الطلبة، اعتماداً على خبرات التعليم والتعلم المدمج التي مرَّ بها هؤلاء الطلبة في مقرر للتربية البيئية، وقد صممت أنشطة المقرر تعليمياً وتقنياً لهذا الغرض. وبعد مرور الطلبة بخبرة التعلم المدمج طبقت استبانة معدة لقياس عناصر الجودة المنشودة على عينة من الطلبة المسجلين في المقرر. وقد خلصت النتائج إلى أن بيئة التعلم بجامعة الكويت بعناصرها التعليمية والتقنية مهياً بشكل كامل لتقديم تعلم مدمج، يتصف بدرجة عالية من الجودة التي يمكن أن تحقق رضا الطلبة عن نوعية التعليم الذي يحصلون عليه.

عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل المباشر لطلبة مقرر تقنيات التعليم تُعزى لطريقة التدريس أو مستوى تحصيل الطالب أو التفاعل بينهما، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية مقارنةً بكل من طريقة الحاسوب الفردية والتقليدية، وكذلك لطريقة الحاسوب الفردية مقارنةً بالطريقة التقليدية، وبينت النتائج أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعة الحاسوبية الفردية في الاختبارين المباشر والمؤجل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب المجموعة الحاسوبية التعاونية في الاختبارين المباشر والمؤجل.

دراسة أبي موسى (2008)، وهي بعنوان: أثر استخدام طريقة التعلم المدمج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر (التدريس بمساعدة الحاسوب) واتجاهاتهم نحوها. وتكونت العينة من (20) طالباً، درسوا باستخدام طريقة التعلم المدمج بوصفهم مجموعة تجريبية، وقد درس هؤلاء الطلبة المقرر بحضور محاضرات، ودراسة الكتاب المقرر، وقدمت لهم مواد إلكترونية على شكل أقراص مضغوطة، و(15) طالباً آخرين درسوا بالطريقة التقليدية بوصفهم مجموعة ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر في تحصيل الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم المدمج، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الطريقة المستخدمة لصالح المجموعة التجريبية.

ملاحظة على مجموعتي الدراسة، للتعرف على مهارات إنتاج النماذج التعليمية قبل تطبيق البرنامجين، وقام الباحث بتطبيق البرنامجين التعليميين اللذين أعدهما - وكان البرنامج الأول خاصاً بالتعليم الإلكتروني، وكان الثاني خاصاً بالتعليم المدمج - على عينة الدراسة كلٌّ على حدة. وأظهرت النتائج فاعلية أسلوب التعليم الإلكتروني بالمحاضرات المباشرة في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات لدى الطلاب، وأظهرت كذلك فاعليته في تنمية أداء المهارات على المستوى العملي، وكشفت النتائج - أيضاً - فاعلية أسلوب التعليم المدمج في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات لدى الطلاب، وكذلك فاعليته في تنمية أداء المهارات على المستوى العملي، كما بينت الدراسة تفوق مجموعة التعليم المدمج على مجموعة التعليم الإلكتروني في التحصيل المرتبط بالمهارات، وتفوقها على مجموعة التعليم الإلكتروني في أداء مهارات إنتاج النماذج.

دراسة كمنسارة (2009)، وهي بعنوان: أثر إستراتيجية التعليم الوقائي باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنةً بالطريقة الفردية والتقليدية، وذلك بالتطبيق على عينة من طلاب كلية المعلمين في جامعة أم القرى. وقد استخدم الباحث عدداً من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة كلٌّ من:

- المنهج شبه التجريبي

(Quasi-Experimental Method):

الذي يتعدى وصف الظاهرة أو الواقع إلى معالجة عوامل معينة، تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً (بولد & دالين، 2007)، وفيه يتم إثبات الفروض عن طريق التجريب (عبيدات وآخرون، 2016).

- المنهج الوصفي (Descriptive Method)

الذي يعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها (العساف، 2012).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الذين يدرسون مقرر تقنيات التعليم (نهج 613)، للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 1435/1436 هـ، وعددهم (5079) طالب، وذلك حسب إحصائية شؤون الطلاب بالكلية. وتكوّنت عينة البحث من (64) طالباً في قسم الاجتماع، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما المجموعة التجريبية، وكان عددها (32) طالباً، والأخرى المجموعة الضابطة، وكان عددها (32) طالباً.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الأدوات التالية:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر التعليم المدمج في تحصيل طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحديد وحدات المقرر: شملت فقرات الاختبار كلّ موضوعات المقرر، وعددها 19 موضوعاً، وهي: نبذة عن التطور التاريخي لتقنيات التعليم، مفهوم تقنيات التعليم، وأهميتها في عملية التعليم والتعلم، التخطيط لاستخدام تقنيات التعليم، معوقات توظيف تقنيات التعليم في المؤسسات التربوية، الحلول الممكنة، معايير تقنيات التعليم، أساسيات في استخدام تقنيات التعليم، التقنيات التفاعلية الحديثة، بيئات التعلم الحديثة، الفصول الذكية، الحاسوب التعليمي، المنصات الإلكترونية، مقدمة عن شبكة الإنترنت، الإنترنت في التعليم، الشبكات التعليمية المحلية والشبكات العالمية، مصادر المعلومات الإلكترونية، قواعد البيانات والمكتبات الرقمية، الحوسبة السحابية وخدماتها.
- تحديد نوع الاختبار: لتغطية وحدات المقرر، وللبعد عن الذاتية في التصحيح، تم اختيار

الاختبار. وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون على الأداة، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم، تم تعديل الاختبار ليصبح في صورته النهائية متضمناً 50 فقرة، عبارة عن اختيار من متعدد. كما تم حساب الصدق الذاتي بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغت قيمته 0.913، وتدل هذه القيمة على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2. استبانة قياس الاتجاه:

تم التحقق من صدق الاستبانة الظاهري بعرضها بصورتها الأولية على (12) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لإبداء الرأي في مدى تحقيق الاستبانة لأهداف الدراسة، ومدى وضوح الاستبانة من حيث الدقة والسلامة اللغوية في صياغة فقرات الاستبانة، للتأكد من درجة مناسبة الفقرة، ووضوحها، وحذف أو إضافة بعض الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين. وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (36) فقرة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين على الأداة، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تم تعديل الأداة لتصبح في صورتها النهائية متضمنة (30) فقرة.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بتطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من مجتمع الدراسة خارج العينة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) بين فقرات الاستبانة، اتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات تتراوح ما بين (0.45 - 0.67)، وهذا يشير

الاختبار الموضوعي، وهو عبارة عن اختيار من متعدد، وتكوّن من (50) فقرة، يتبع كل فقرة أربع إجابات محتملة، واحدة منها فقط تمثل الإجابة الصحيحة، وقد تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على طلبة المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ثانياً: استبانة قياس الاتجاه:

تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو توظيف التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم، وتكوّن من 30 فقرة. وقد تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة - غير موافق - محايد - موافق - موافق بشدة)، ورُتبت درجات الحكم تنازلياً من (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي. وقد تم تطبيق الأداة في نهاية الفصل الدراسي الثاني على طلبة المجموعة التجريبية بعد أن استخدمت التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم. ولتمييز مقياس الاتجاه (إيجابي أو سلبي)، وبناء على الأوزان الرقمية في درجات الحكم؛ فإن الاستجابة «محايد» ذات الرقم (3) تُمثل القيمة الوسطية، وبناء عليه فقد تم احتساب كل فقرة درجاتها أعلى من (3) بأنها تُمثل اتجاهًا إيجابياً، وكل فقرة درجاتها أقل من (3) بأنها تُمثل اتجاهًا سلبياً.

صدق أدوات الدراسة:

1. الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار بصورته الأولية على 12 عضواً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لإبداء الرأي في صدق المحتوى وفقرات

معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.892)، وهي درجة ثبات عالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

- تمت إجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:
1. تعيين مقرر تقنيات التعليم (نهج 613) ليكون محل الدراسة.
2. بناء محتوى المقرر بناءً على توصيفه المعتمد من القسم العلمي، ورفع عناصره على نظام جسر لإدارة التعلم (LMS).
3. اختيار عينة الدراسة، وتحديد المجموعة التجريبية والضابطة.
4. إعطاء أفراد المجموعة التجريبية صلاحية دخول موقع المقرر في نظام إدارة التعلم.
5. تعريف طلاب المجموعة التجريبية بالتعليم المدمج من حيث مفهومه وخصائصه وآلية تطبيقه، وعرض خطة المقرر بناءً على ذلك وطريقة تفعيل حسابهم على موقع إدارة التعلم.
6. تدريب طلاب المجموعة التجريبية على أدوات التعلم الإلكتروني (الفصول الافتراضية، المناقشات الحوارية).
7. تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام التعليم المدمج، بينما درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية طيلة الفصل الدراسي.
8. إعداد أداتي الدراسة: الاختبار التحصيلي،

إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن هناك اتساقاً عالياً لفقرات الاستبانة، وارتفاع الصدق الداخلي.

ثبات أدوات الدراسة:

لقياس ثبات أدوات الدراسة؛ تم تطبيق الاختبار التحصيلي والاستبانة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من مجتمع البحث خارج العينة، وذلك بهدف التأكد من ثبات كل مما يلي:

1. الاختبار التحصيلي: تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين:
 - حساب الثبات بواسطة معامل ثبات كودر-ريتشارسون، وبلغت قيمته (0.873).
 - حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة، ثم تقسيم الاختبار إلى جزأين متكافئين، يمثل الجزء الأول الفقرات الزوجية، والثاني الفقرات الفردية، ثم يتم حساب درجة كل طالب في الجزأين، وبعدها يتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)، وبلغت قيمته (0.865).

وتعد قيم الثبات السابقة مرتفعة، وهذا يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، ومن ثمّ يمكننا الوثوق بنتائجه.

2. استبانة قياس الاتجاه: تمّ حساب ثبات فقرات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وقد بلغت قيمة

- واستبانة قياس الاتجاه، ثم التحقق من صدقها وثباتها.
- 9. تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة مجموعتي الدراسة قبل تدريس المقرر لمجموعتي البحث وبعد تدريسه، وتطبيق استبانة الاتجاهات على طلبة المجموعة التجريبية فقط، وذلك بعد الانتهاء من عملية التدريس.
- 10. إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية التالية:
 - استخراج معامل كودر-ريتشارسون للثبات.
 - استخراج معامل ألفا كرونباخ للثبات.
 - حساب الثبات باستخدام سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية، وذلك للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي.
- حساب معاملات السهولة والتمييز لبنود الاختبار التحصيلي.
- إجراء اختبارات (T-test) للفروق بين مجموعتين مستقلتين، للتحقق من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة، ولتحقق من فرض الدراسة.
- 11. الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتوجيه التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- في البداية تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي باستخدام اختبار (ت: T-test) للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1) اختبار (ت: T-test) دلالة الفروق بين متوسط تحصيل الطلاب للاختبار التحصيلي في الاختبار القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	32	10.41	3.31	63	1.852	0.436
	التجريبية	32	9.95	3.82			

يبين الجدول رقم (1) نتائج اختبار (ت: T-test) لمتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي قبل إجراء الدراسة على المجموعة التجريبية، وهي استخدام التعليم المدمج. ويتضح من النتائج أن قيمة (ت: T-test) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل، وهذا يؤكد على تكافؤ المجموعتين في التحصيل.

عرض نتائج السؤال الأول:

الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يُعزى إلى التعليم المدمج. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت: T-test) لاختبار تحصيل طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، للمقارنة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2):

ينص السؤال الأول على: ما أثر التعليم المدمج في تحصيل الطلاب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرض الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

جدول رقم (2) اختبار (ت: T-test) دلالة الفروق بين متوسط تحصيل الطلاب للاختبار التحصيلي في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة d	قيمة مربع إيتا (η^2)
الاختبار التحصيلي	الضابطة	32	11.72	5.36	63	2.913	0.006	1.49	0.653
	التجريبية	32	15.86	5.87					

التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وقد بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (15.86)؛ مما يعني تأثير التعليم المدمج على المجموعة التجريبية في مقرر تقنيات التعليم. ولتعرف حجم التأثير لاختبار (ت: T-test)؛ تم حساب قمية (مربع إيتا) (η^2) لنتائج المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وقد بلغ 0.65، وهذا يعني أن 65٪ من التباين بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: الضابطة والتجريبية يعود لتأثير استخدام التعليم المدمج.

يبين الجدول رقم (2) نتائج اختبار (ت: T-test) لمتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي بعد تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام التعليم المدمج، ويتضح من النتائج أن قيمة «ت» تساوي (2.913)، وأن مستوى الدلالة أقل من (0.006)، مما يُشير إلى رفض فرض البحث؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعليم المدمج) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة

ودراسة جونسون (Johnson, 2012) ودراسة اريلماز (Eryilmaz, 2015)، ودراسة خلف الله (2010)، ودراسة كنسارة (2009)، التي أكدت على أهمية التعليم المدمج وفاعلية استخدامه في العملية التعليمية، وأن التعليم المدمج ساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب، وزيادة الدافعية نحو التعلم المستمر، وكذلك العمل ضمن المجموعات، والتفاعل عبر وسائل الاتصال، والقدرة على حل المشكلات.

عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتقدير استجابات طلاب المجموعة التجريبية من عينة الدراسة حول فقرات الأداة المتعلقة بقياس اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

وقد يعزى ذلك إلى أن تجربة التعليم المدمج للطلاب حديثة وثرية ومختلفة عن النمط التقليدي في التدريس، فقد تعددت طرق التعلم، وكان دور الطالب إيجابياً وفعالاً في عملية التعلم، وهذا ساعد على تحمله لمسؤولية التعلم داخل القاعة الدراسية وخارجها، والحصول على المعلومات، وفهمها، وتحليلها بطريقة أوسع وأعمق.

كما قد يعزى ذلك لتنوع المواد التعليمية المستخدمة في التعليم المدمج: (الصور، مقاطع الفيديو، أنشطة، مواضيع النقاش)، وهو يلبي احتياجات وخصائص الطلاب، فكان له دور في تعزيز التعلم الذاتي بين الطلاب، وساهم في جعل عملية التعلم عملية مستمرة، وتتجاوز حدود القاعة الدراسية، وهذا يزيد فرصة الممارسة والتطبيق، كما ساهم النقاش في منتدى النقاش الإلكتروني في التعبير عن وجهات النظر والنقد، وهذا أدى إلى زيادة حماس وفاعلية الطلاب في المشاركة في النقاش الإلكتروني في بيئة مرنة تمكنهم من ترتيب أفكارهم، ومن ثم يكتسبون الثقة في التعبير عن آرائهم. وأخيراً، فإن عامل الجذب والتشويق والتنوع في الإمكانيات المتوافرة في التعليم المدمج أثرت إيجابياً في طريقة الطلاب في التعلم، ومن ثم في تحصيل الطلاب الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة سنق وولش (Tseng & Walsh, 2016)،

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات عينة الدراسة
(طلاب المجموعة التجريبية) نحو استخدام التعليم المدمج مرتبة تنازلياً

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1.	21	دراسة المقرر بواسطة التعليم المدمج ممتع وشيق.	4.54	0.62	إيجابي
2.	25	أرغب في دراسة مقرر آخر باستخدام التعليم المدمج.	4.51	0.70	إيجابي
3.	17	يُقدم التعليم المدمج المحتوى العلمي للمقرر بأنماط مختلفة.	4.49	0.61	إيجابي
4.	29	يساعد على التواصل المباشر وغير المباشر مع الأستاذ وبين الطلبة.	4.46	0.61	إيجابي
5.	2	يسهل التعليم المدمج الوصول لمحتوى المقرر.	4.42	0.67	إيجابي
6.	19	لا أجد صعوبة في التعامل مع التقنيات التفاعلية في بيئة التعليم المدمج.	4.40	0.67	إيجابي
7.	8	التعليم المدمج يقدم طرائق تعليم متنوعة تلبي احتياجات المتعلم.	4.38	0.67	إيجابي
8.	24	التعليم المدمج ينمي دافعية البحث والاطلاع.	4.34	0.68	إيجابي
9.	1	يساعد التعليم المدمج في تحسين عملية التعلم.	4.32	0.65	إيجابي
10.	20	يقدم الأستاذ في التعليم المدمج تغذية راجعة فورية.	4.30	0.74	إيجابي
11.	9	استخدام التقنيات التفاعلية في التعليم المدمج ساعد على فهم المقرر.	4.26	0.73	إيجابي
12.	14	يقدم التعليم المدمج أنشطة تعليمية متنوعة.	4.23	0.81	إيجابي
13.	4	أشعر بمرونة أكثر في أداء متطلبات المقرر.	4.19	0.54	إيجابي
14.	12	يسهم التعليم المدمج في تنمية مبدأ التعلم الذاتي والتعليم المستمر.	4.17	0.61	إيجابي
15.	30	يقدم المادة التعليمية بصورة واضحة يسهل العودة إليها.	4.15	0.65	إيجابي
16.	7	يسهم التعليم المدمج في تقليل الاعتماد على أستاذ المقرر.	4.12	0.72	إيجابي
17.	23	يغير التعليم المدمج من رتبة الفصول العادية.	4.11	0.65	إيجابي
18.	18	يراعي التعليم المدمج خصائص المتعلمين.	4.09	0.45	إيجابي
19.	6	التعلم المدمج مناسب لطريقتي في التعلم.	4.06	0.61	إيجابي
20.	22	التعلم بواسطة الفصول الافتراضية طريقة تعليمية جديدة وفعّالة.	4.01	0.67	إيجابي
21.	28	يعمل منتدى النقاش على تعزيز العمل الجماعي.	3.97	0.73	إيجابي
22.	11	يشجع التعلم المدمج على استثمار وقت المحاضرة بشكل فعال.	3.93	0.73	إيجابي
23.	27	التعليم المدمج أكثر مرونة في التعلم من التعليم العادي.	3.88	0.91	إيجابي
24.	13	الفصول الافتراضية أكثر تشويقاً من الفصول العادية.	3.78	0.79	إيجابي
25.	2	يوفر التعليم المدمج بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر.	3.73	0.58	إيجابي
26.	3	النقاش الإلكتروني في موقع المقرر يزيد من التفاعل بين الطلاب.	3.69	0.49	إيجابي
27.	10	التعليم المدمج يزيد الدافعية والرغبة المستمرة في التعلم.	3.62	0.82	إيجابي
28.	5	التعليم المدمج يقرب المفاهيم العلمية أكثر من التدريس بالطريقة التقليدية.	3.66	0.64	إيجابي
29.	4	يزيد التعليم المدمج من التفاعل مع محتوى المقرر والأنشطة التعليمية.	3.51	0.60	إيجابي
30.	16	يساعد التعليم المدمج الطلبة على التقويم الذاتي.	3.46	0.52	إيجابي
			4.09	0.66	إيجابي
					المتوسط الحسابي الكلي

وقد يُعزى هذا إلى أن ممارسة الطلاب لبرنامج تعليمي متنوع فيه أنماط التعلم، ويحقق المرونة في المكان والزمان، وتسهل فيه عملية التواصل والتفاعل بين الطلاب، كما أن وعي الطلاب بأهمية التعليم الذاتي والمستمر، والشعور بأهمية الاستخدام الأمثل للتقنية، كونت لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو بيئة التعليم المدمج. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة روش (Roach, 201) ودراسة تانج وتشو (Tang & Chaw, 2013) ودراسة الكندري والفريخ (2013)، التي أكدت على أن التعليم المدمج وتطبيقاته في العملية التعليمية ساهم في دفع وتحسين اتجاهات الطلاب تجاه التعلم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يُوصي بالتالي:

1. تعميم تجربة التعليم المدمج في المقررات الدراسية الأخرى بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لفاعليته في تنمية تحصيل الطلاب.
2. تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية توظيف التعليم المدمج في بيئة التعليم الجامعي.
3. تهيئة البنية التحتية من المعامل والقاعات الدراسية بما يتناسب مع متطلبات التعليم المدمج.

يبين الجدول رقم (3) أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة (طلاب المجموعة التجريبية) قد تراوحت بين (4.54 - 3.46)، وبلغ كلٌّ من المتوسط الحسابي الكلي (4.09)، والانحراف المعياري الكلي (0.66)، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة إيجابية. وهذا يعني أن اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم إيجابية، وتقابل التقدير: (موافق بشدة) وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة.

ويتضح من النتائج المذكورة في الجدول أعلاه أن أعلى الفقرات على التوالي هي: «دراسة المقرر بواسطة التعليم المدمج ممتع وشيق» بمتوسط حسابي بلغ (4.54) وانحراف معياري (0.62)، ويليهِ «أرغب في دراسة مقرر آخر باستخدام التعليم المدمج» بمتوسط حسابي بلغ (4.51) وانحراف معياري (0.70)، ثم «يُقدم التعليم المدمج المحتوى العلمي للمقرر بأنماط مختلفة» بمتوسط حسابي بلغ (4.49) وانحراف معياري (0.61)، أما الفقرة «يساعد على التواصل المباشر وغير المباشر مع الأستاذ وبين الطلبة» فتأتي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وانحراف معياري (0.61)، في حين جاءت الفقرة «يسهل التعليم المدمج الوصول لمحتوى المقرر» في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.42) وانحراف معياري (0.67). كما يتضح أيضاً أن أدنى الفقرات هي: «يساعد التعليم المدمج الطلبة على التقويم الذاتي» بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري (0.52).

المصادر والمراجع: أولاً: المراجع العربية:

والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
أبو موسى، مفيد. (2007). أثر استخدام إستراتيجية التعلم
المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة
في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها.
مجلة جامعة النجاح، فلسطين.
والي، محمد. (2015). الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى
طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية،
جامعة بنها، مصر، 26(104).
يوسف، إبراهيم. (2007). أثر استخدام التعليم المدمج في
التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر
تكنولوجيا التعليم، ومهاراتهم في توظيف الوسائل
التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية
التعليمية. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية
لتكنولوجيا التعليم، 17(2).

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abidat, T., Kayed, H., & Ades, A. (2016). *Scientific Research: concept, tools and methods (in Arabic)*. 18th ed., Amman: Dar Alfiker.

Abu Musa, M. (2007). The effect of using a Blended learning on student's achievement at the Arab Open University in teaching with computer class and their attitudes towards strategy (in Arabic). *Najah University Journal*, Palestine.

Albert, M., & Beatty, J. (2014). Flipping the Classroom Applications to Curriculum Redesign for an Introduction to Management Course: Impact on Grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424. doi:10.108008832323.2014.929559/

Albrecht, B. (2006). Enriching student experience through blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin*, 12. Retrieved in 52016/6/, from: (<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0612.pdf>).

Alharbi, A. (2014). Requirements of use Blended learning in teaching curriculum of foundations from Diploma' students point of view in Education at the University of Shaqra (in Arabic). *Journal of the College of Education in Assiut - Egypt*, 30 (3).

AlKandari, A., & AlFreeh, S. (2013). Quality of blended learning from the perspective of users of Kuwait

الحري، علي. (2014). مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس منهج أسس المناهج من وجهة نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء. مجلة كلية التربية بأسيوط: مصر، 30(3).

خصاونة، أمان؛ خصاونة، سامر؛ عبدالحافظ، عبدالباسط؛ والعمري، أيمن. (2010). دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين إحداهما حكومية والأخرى خاصة. مجلة جامعة دمشق، 26(4).
خلف الله، محمد. (2010). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

بولد، ديو و دالين، فان. (2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*: ترجمة محمد نوفل وآخرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2016). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط 18، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط 2، الرياض: دار الزهراء.

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

الفاقي، إبراهيم. (2011). *التعلم المدمج: التصميم الداخلي، الوسائط المتعددة، التفكير الابتكاري*. عمان: دار الثقافة.

الكندري، علي والفريح، سعاد. (2013). *جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، 11(1).

كنسارة، حسان. (2009). *أثر إستراتيجية التعليم الوقائي باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية

- University students (*in Arabic*). *Journal of the Unit of Arab Universities and Educational Psychology - Syria*, 11 (1).
- Alqareeb, I. (2009). *E-learning from the application to the professionalism and quality (in Arabic)*. Cairo: Alam Elkotob.
- Assaf, S. (2012). *Search Interdiction in the behavioral sciences (in Arabic)*. 2nd ed., Riyadh: Dar Al-Zahra.
- Bliuc, M., Goodyear, P., & Ellis, A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education, *The Internet and Higher Education*, 4(10), 231- 244.
- Bold, Deo & Dalin, Van. (2007). *Research in education and psychology curriculum (in Arabic)*: Translated by Nofal, N. et al. Cairo: Al-Anglo-Egyptian Library.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*. San Francisco, CA: Local Designs, Pfeiffer, An Imprint of Wiley.
- Brown, M., & Diaz, V. (2010). *Mobile learning: Context and prospects: A report on the ELI focus session*. EDUCAUSE Learning Initiative. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3022.pdf>
- Center for Digital Education. (2012). *Realizing the Full Potential of Blended Learning: Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries.
- Chaplin, J.T. (1971). *Dictionary of Psychology*. 4th ed., New York: Dell.
- Delialioglu, O., & Yildirim, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment, *Educational Technology & Society*, 10(2), 133- 146.
- Deperlioglu, O., & Kose, U. (2013). The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. *Computer Applications in Engineering Education*, 21(2), 328–342. doi:10.1002/cae.20476.
- Donoghue, S. L. (2006). Institutional potential for online learning: A Hong Kong case study, *Educational Technology & Society*, 9(4), 78- 94.
- Dziuban, C., Hartman, J., Cavanagh, T., & Moskal, P. (2011). *Blended Courses as Drivers of Institutional Transformation*. DOI: 10.40180-479-60960-1-978/.ch002
- Eryilmaz, M. (2015). *The Effectiveness of Blended Learning Environments, Contemporary Issues in Education Research*, 8(4): 251- 256.
- Feki, A. (2011). *Blended learning: interior design, multimedia, creative thinking (in Arabic)*. Oman: House of Culture.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Institutional Change and Leadership Associated with Blended Learning Innovation: Two Case Studies. *Internet and Higher Education*, 18, 24- 28.
- Glazer, F. (2012). *Blended Learning: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling: Stylus Publishing.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by Bonk, C., & Graham, C, pp. 3–21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R.(2013). Emerging Practice and Research in Blended Learning. *Handbook of Distance Education*, 333- 350.
- Hilliard, A. T. (2015). Global blended learning practices for teaching and learning, leadership, and professional development. *Journal of International Education Research*, 11(3), 179 -188.
- Johnson, C. (2012). *success and persistence of learners in a blended developmental reading course at an urban community college*. (PhD dissertation). Capella University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3495139).
- Joo, Y., Lim, Y., & Kim, M. (2012). A model for predicting learning flow and achievement in corporate e- learning. *Educational Technology and Society*, 15(1), 313–325.
- Khalaf Allah, M. (2010). Effective of use both e-learning and blended learning in the development of the production of educational models skills among students of Educational Technology Division of the College of Education. Al-Azhar University (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, Cairo: Egypt.
- Khasawneh, S., Khasawneh, S., Abdel Hafez, A., & Omari, A. (2010). A comparative study of the integration of technology in educational process between two universities, one state and the other private (*in Arabic*). *Damascus University Journal*, 26(4).
- Kinsara, H. (2009). The impact of protective education strategy using a computer on the direct and delayed achievement of students in educational technology class compared with the individual and the traditional way (*in Arabic*). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Umm Al-Qura University, Makkah: KSA.
- McKenzie, A., Perini, E., Rohlf, V., Toukhsati, S., Conduit,

- R., & Sanson, G. (2013). A Blended Learning Lecture Delivery Model for Large and Diverse Undergraduate Cohorts, *Computers & Education*, 64, 116-126.
- Meng, T., & Yen, C. (2015). *Digital literacy and effective learning in a blended learning environment*. Proceedings of the 14th European Conference on e-Learning, 601-610. Hatfield, UK.
- Miller, A. (2012). *Blended learning: Strategies for engagement*. Retrieved in 6/2016/3/ from: (<http://www.edutopia.org/blog/blended-learning-engagement-strategies-andrew-miller>).
- Moreno, S., Lowrey, S., & Barlow, L. (2006). *Exploratory study of hybrid courses: An executive summary*. TX: University of Houston, Office of Institutional Research. Retrieved in 14/2016/5/ from: (<http://www.uh.edu/ir/reports/special-reports/HybridReport.pdf>).
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). *Blended Learning: A Dangerous Idea, Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- Pappas, C. (2016). How to create a Blended eLearning Strategy. eLearning Industry: Corporate E-learning. Retrieved in August 6, 2016, from: (<https://elearningindustry.com/7-tips-create-effective-blended-elearning-strategy>).
- Porter, W., Graham, R., Spring, A., & Welch, R. (2014). Blended Learning in Higher Education: Institutional Adoption and Implementation, *Computers & Education*, 75, 185-195.
- Roach, T. (2014). International Review of Economics Education Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *Biochemical Pharmacology*, 17, 74-84. doi:10.1016/j.iree.2014.08.003.
- Saliba, G., Rankine, L., & Cortez, H. (2013). *Fundamentals of Blended Learning. Learning and Teaching Unit* 2013. University of West Sidney, Sidney.
- Schmidt, T., & Werner, H. (2007). Designing online instruction for success: Future oriented motivation and self-regulation, *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 69-78.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G. & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended learning: a review of UK literature and practice undertaken for the Higher Education Academy. Retrieved in July 11, 2016 from: (http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/literature_reviews/blended_elearning_full_review.pdf).
- Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, IV(1).
- Snodin, S. (2013). The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners. *Computers & Education*, 61, 209-216. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.004.
- So, J., & Brush, A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.009
- Tang, M., & Chaw, Y. (2013). Readiness for Blended Learning: Understanding Attitude of University Students. *International Journal of Cyber Society and Education*, 6.
- The Sloan Consortium. (2011). A quality scorecard for the administration of online education programs. Retrieved in April 22, 2016 from: (http://sloanconsortium.org/quality_scoreboard_online_program).
- Ting, Y. (2015). Tapping into Students' Digital Literacy and Designing Negotiated Learning to Promote Learner Autonomy, *Internet and Higher Education*, 26, 25-32.
- Troha, F. (2003). *Bulletproof blended learning design: Process, principles and tips*. Bloomington, IN: Author house.
- Tseng, H., & Walsh, J. (2016). Blended vs. traditional course delivery: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1).
- Tucker, C. (2012). *Blended learning in grades 412: Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms* (p.42). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94. Chesapeake, VA: AACE. Retrieved in May 3, 2016, from: (<http://www.editlib.org/p/6310>).
- Wade, R. (2012). Pedagogy, places and people. *Journal of teacher education for Sustainability*, 2(14), 147167-.
- Wali, M. (2015). Readiness to apply blended learning with graduate students at the college of Education (*in Arabic*). *Journal of the College of Education, Benha University, Egypt*, 26, 104.
- Wentao, C., Jinyu, Z., & Zhonggen, Y. (2016). Learning Outcomes and Affective Factors of Blended Learning of English for Library Science. *International Journal*

- of Information and Communication Technology Education*, 12, 3 - 13.
- Wong, L., Tatnall, A. & Burgess, S. (2014). A framework for investigating blended learning effectiveness. *Education & Training*, 56(3) 23 ,225 - 233. Retrieved August 13, 2016, from: (<http://dx.doi.org/10.1108/ET-040049-2013->).
- Wu, H., Tennyson, D., & Hsia, L.)2010(. A Study of Student Satisfaction in A Blended E-Learning System Environment. *Computers & Education*, 55, 155- 164.
- Young, S., & Ku, H. (2008). A study of uses of ICT in primary education through four winning school cases in the Taiwan schools, Cyber fair. *Educational Technology & Society*, 11(3), 52- 66.
- Youssef, I. (2007). The effect of using blended learning in the cognitive achievement of students in educational technology class at college of Education, and their skills in the enrolment of teaching tools and their attitudes towards technological innovations educational (*in Arabic*). *Education Technology Journal*, Egyptian Society for Educational Technology, 2(17).
- Brown, M., & Diaz, V. (2010). *Mobile learning: Context and prospects: A report on the ELI focus session*. EDUCAUSE Learning Initiative. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3022.pdf>