



صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين

Difficulties of Applying Blended Learning at UNRWA Schools in North Palestine from School Principals' Point of Views

إعداد
د.جمال محمد مرشود

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين. وتكون مجتمع الدراسة من (83) مديراً ومديرة في العام الدراسي 2015 / 2016. واستخدم الباحث استبانة اشتملت على (35) فقرة موزعة على (5) مجالات، تم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأظهرت النتائج أن درجة الصعوبة الكلية على جميع المجالات (متوسطة). ولا توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس. ولا توجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجالي (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (أكثر من بكالوريوس). ولا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية باستثناء مجالي (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (من 5 – 10 سنوات).

Abstract :

The study aimed to identify the difficulties of Applying Blended Learning at UNRWA's Schools in North Palestine from school principals' point of views. The study population consisted of (83) school principals in scholastic year 2015/2016. The researcher administrated a questionnaire that consisted of 35 items (distributed on five domains after checking its validity and reliability). The researcher used (SPSS) for the statistical analyses. The findings of the study showed that the total degree of the difficulty of all domains were medium, there weren't any significant statistically differences due to gender

variable, there weren't any significant statistically differences due to the scientific qualifications variable except (school principal and infrastructure) domains in favor of (more than Bachelor) and there weren't any significant statistically differences due to the years of experience for all domains except (school principal and infrastructure) domains in favor of (from 5-10 years)

Key Words: Difficulties , Blended Learning, UNRWA's Schools.

المقدمة:

والتواصل المباشر الاجتماعي بين عناصر العملية التعليمية التعليمية، مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين، كما أن تطبيق أنماط التعلم الإلكتروني يحتاج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية قد لا تتوفر في كثير من الأحيان لدى المؤسسات التعليمية المختلفة، ونتيجة لهذه الصعوبات ظهرت الحاجة إلى نمط جديد يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم التقليدي، وهو ما سمي بالتعلم المدمج (Blend-ed Learning) (سلامة، 2007).

والتعلم المدمج فتح آفاقاً جديدة للتعلمين، لم تكن متاحة من قبل، وخضعت المناهج التعليمية لإعادة نظر؛ لتواكب المتطلبات الحديثة في مجتمع المعلومات، وتم تزويد الأفراد بالمهارات التي تؤهلهم استخدام تكنولوجيا المعلومات، وبدأ سوق العمل من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة، بفرض توجهات واختصاصات مستحدثة في مجال التعليم (عوض وأبو بكر، 2012).

ومن هنا جمع التعلم المدمج بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي، وبات يعد تطوراً طبيعياً للتعلم الإلكتروني نحو برنامج متكامل لأنواع الوسائل المتعددة، وأصبح أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة، والتي توظف استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، فهو

شهد العالم في العقود الأخيرة تقدماً كبيراً في تطور المعارف والتكنولوجيا مثل: ثورة تكنولوجيا المعلومات، وشبكة الاتصالات، والعولمة، وإنتاج المعرفة وغيرها؛ إذ أصبح الاهتمام بالتطلعات المستقبلية، والعمل على تحقيق ميزة الإبداع، وإيجاد المنظومات المتجددة من أهم متطلبات الاستمرار والارتقاء، ومن أبرز التغيرات في هذا العصر التغير الهائل الذي أحدثته التكنولوجيا، فقد فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على مختلف المجالات كالتعليم وطرقه، كما سهلت التواصل بين فئات المجتمع عبر ثورة الإنترنت التي أدت إلى تقارب الزمان والمكان. وقد شمل هذا التغير السريع معظم مناحي الحياة البشرية، ومن هذه المناحي التربية والتعليم باعتباره مكوناً لكل تنمية حضارة، ولذلك فقد أولت الدول اهتماماً كبيراً بهذا المنحى، ومنحته الدول المتقدمة ميزانية ضخمة.

ونتيجة لهذا الحراك والتقدم في الأساليب والتكنولوجيا التعليمية، التي أتاحت وسائلها وأدواتها تقديم المادة العلمية بصورة سهلة وسريعة وواضحة، ظهرت أشكال مختلفة من التعليم الإلكتروني تتناسب وحاجات الطلبة (عوض وأبو بكر، 2012).

وبسبب انتشار أشكال وأنماط التعلم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامه، وتوظيفه في العملية التعليمية، ظهرت بعض الصعوبات التي قد تحول دون تطبيقه ومنها غياب الاتصال

وعى المجتمع المدرسي بأهمية توظيف التعلم المدمج، وعدم وجود خطة شاملة لتطبيقه في التعليم، وضعف وضوح استراتيجياته في بناء المنهاج، مما ولد شعورا لدى الباحث بوجود تحديات وصعوبات ومعوقات تحول دون استخدامه، وفي ضوء الإيجابيات والسلبيات في عملية توظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية التعليمية، ارتأى الباحث إجراء دراسة للكشف عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

بذلك يحقق مزايا التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني، الأمر الذي يجعل منه مدخلا جيدا لصياغة البرامج التعليمية القادرة على مراعاة الفروق الفردية، وتحقيق تعلم متميز من ناحية أخرى (Bersin, 2003). وعلى الرغم من المميزات التي يقدمها التعلم المدمج، إلا أنه يعترضه جوانب قصور ونقاط ضعف، كما أنه لا يوجد موقف تعليمي يمكن اعتباره الأفضل (القباي، 2011).

أضف إلى ذلك أن استخدام التعلم المدمج في التعليم المدرسي يواجه صعوبات تعوق استخدامه، وما زالت هناك حاجة للكشف عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس

مشكلة الدراسة

إن استخدام استراتيجيات تعلم حديثة بمنظومات متكاملة في بيئة التعلم، أصبح أمرا هاما وحيويا، أملت الحاجة إلى التطوير النوعي المطلوب لمحتوى المناهج المختلفة، مما جعل المؤسسات التربوية تسعى إلى إدارة تحولات جذرية في سياساتها واستراتيجياتها وخططها وأولوياتها، لإدراكها أن التعليم ليس بمنأى عن التغيرات التي تحرك المجتمعات نحو بناء الحضارات، وفرض عليها مواكبة التغيرات والمستجدات، وتمكين الأفراد من إكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين المتعلقة بتكوين مجتمعات المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها في العملية التعليمية التعليمية.

ومن منطلق التجربة العملية والمشاهدات اليومية والمعرفة بواقع التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية، وقيام الباحث بتطبيق برنامج تدريبي مقترح لتحسين كفايات معلمي وكالة الغوث في التعلم المدمج في وقت سابق، لاحظ الباحث وجود فجوة في توظيف الاستراتيجيات والمستحدثات التكنولوجية في التعليم بشكل عام، ولا تزال الأساليب التقليدية تغطي على استخدام تقنيات التعليم لدى المعلمين، ووجود قصور في

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. تعرف صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين.
2. تعرف الفروق بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. تعرف الفروق بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4. تعرف الفروق بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس أو أقل، أكثر من بكالوريوس).

أهمية الدراسة

من المرجو أن تفيد هذه الدراسة تقديم المعلومات للقادة والمخططين وصانعي القرار، وتسلط الضوء على واقع تطبيق التعلم المدمج في ضوء الاحتياجات المتجددة، وكيفية تلبيتها، لمواكبة النمو المهني في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما قد يساعد في تبني سياسات تربوية ووضع استراتيجيات وآليات وبرامج. علاوة على الإثراء المعرفي لقادة المدارس والعاملين فيها، أملاً في تأهيلهم من خلال تزويدهم بالمهارات المعرفية والمهنية والتقنية والتكنولوجية التي تمكنهم من أداء أدوارهم على أكمل وجه في ظل التطورات والتسابق المعرفي في العصر الحاضر.

حدود الدراسة

تحددت نتائج الدراسة فيما يأتي:

1. حدود بشرية: اقتصرَت الدراسة على المديرين والمديرات العاملين في مدارس وكالة الغوث.
2. حدود زمانية: اقتصرَت الدراسة على البيانات التي تم جمعها في الفصل الأول من العام الدراسي 2015 / 2016.
3. حدود مكانية: أجريت الدراسة في جميع مدارس وكالة الغوث في شمال فلسطين.
4. تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة ودلالات صدقها وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على مصطلح التعلم المدمج، وتم تعريفه على النحو الآتي:

اصطلاحاً: التعلم المدمج: هو إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، إذ توظف أدوات التعلم الإلكتروني، سواء المعتمدة

(2011).

مفهوم التعلم المدمج

قام عديد من التربويين بتعريف التعلم المدمج كما يأتي:

عرفه ملهيم (2006, Milheim) هو التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعلم الصفّي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من التقنيات المتاحة لكل منهم. أما شوملي (2007) فقال هو استخدام التقنية الحديثة في التدريس، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب وشبكة الإنترنت، ومن ثم يمكن وصف هذا التعلم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم، عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات. وأضاف برهوم (2012) قائلاً: هو نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعلم التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، وبحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني- سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على شبكة الإنترنت- في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية.

ووضحه حجة (2013) بأنه مزيج من التعلم الاعتيادي (القائم على التفاعل المباشر وجهاً لوجه بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة) مع التعلم باستخدام التكنولوجيا (من أجهزة اتصال وإنترنت وبرمجيات حاسوبية)، بحيث تستخدم التكنولوجيا كأسلوب داعم للتدريس الاعتيادي.

على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل مختبرات الحاسوب والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه (زيتون، 2005).

إجرائياً: التعلم المدمج: هو عملية خلط بين استراتيجيات التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني وأدواته (الحاسوب، والماسح الضوئي، وجهاز العرض، وبرمجيات الوسائط المتعددة، والبريد الإلكتروني، وأقراص التخزين، والإنترنت) بحيث يلتقي الطلبة والمعلم (تزامني ولا تزامني) (وصفي ولا صفي) في الموقف التعليمي التعليمي من أجل إحداث تعلم نشط.

مدارس وكالة الغوث الدولية

هي المدارس التي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية التابعة للأمم المتحدة إدارياً وفنياً ومادياً، ويدرس فيها أبناء اللاجئين الفلسطينيين من الصف الأول إلى التاسع الأساسي، وعددها (95) مدرسة.

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة كما يأتي:

أولاً: الأدب النظري

في إطار سعي المؤسسات التربوية لتقديم بيانات تعلم جديدة وطرق حديثة للتعليم، لجأ كثير من التربويين إلى إحداث عملية مزج وخلط بين التعليم الإلكتروني والتعليم بالطريقة التقليدية من أجل تلافي عيوب كلا الطريقتين والحصول على مميزتهما، فظهر التعليم والتعلم المدمج (برهوم، 2012). ويسمى التعلم المدمج أحياناً التعلم المزيج أو الخليط أو الهجين أو المؤلف أو التمازجي أو المتعدد المداخل (الكيلاني،

يشرحه، والبحث عن الجديد والحديث في الموضوع، وجعل الطالب يشاركه في عملية البحث، بحيث يكون دور الطالب مهماً ومشاركاً مع المعلم، وليس متلقياً فقط، ويحتاج إلى معلم يستطيع ان يصمم الدرس بنفسه، بما يتناسب مع الإمكانيات المتوافرة في البيئة التعليمية، مستخدماً البرامج البسيطة، وقوالب جاهزة أحياناً، وعموماً فإن من صفات المعلم أن تكون لديه القدرة على: الجمع بين التعليم الإلكتروني والتقليدي، وتصميم الاختبارات، والتعامل مع الوسائط المتعددة، والقدرة على خلق روح المشاركة والتفاعلية، واستيعاب الهدف من التعليم (عبد العاطي والسيد، 2008).

المشكلات التي تواجه التعلم المدمج

يواجه التعلم المدمج مجموعة من المشكلات، وقد حدد سلامة (2007) بعضاً منها: نقص الخبرة والمهارة لدى الطلبة من أجل التعامل مع أجهزة الحاسوب والإنترنت، واختلاف الأجهزة الموجودة لدى الطلبة في أماكن الدراسة والمنزل، من حيث الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات، والصعوبات المرتبطة بأنظمة الشبكات والاتصالات وسرعاتها في أماكن الدراسة، وعدم توافر كوادر مؤهلة في التعلم المدمج.

وخلص الباحث إلى أن التعلم المدمج منظومة تعليمية تعليمية تستثمر الموارد البشرية والمادية والمالية والوسائط المتعددة، عن طريق الجمع بين الأساليب والأدوات التكنولوجية والتقليدية لتقديم تعلم نوعي، يتناسب مع احتياجات الطلبة وخصائصهم وقدراتهم، مع مراعاة متطلبات المناهج المختلفة وأنشطتها بالرغم من الصعوبات الموجودة.

عوامل نجاح التعلم المدمج

ويرى حسن (2010) المشار إليه في (عبيدات، 2013) أن عوامل نجاح التعلم المدمج هي: مناسبة نموذج التعلم المدمج مع طبيعة الطلبة، وتوافر البنية التحتية التي تدعم تطبيقه، وقابلية قياس مخرجاته والتأكد من فاعليته.

مزايا التعلم المدمج

وحدد شارلز وديوبين وهارتمان وباتسي (Charles, Dziuban, Hartman & Patsy, 2004) وسلامة (2007) مزايا التعلم المدمج بما يأتي: خفض نفقات التعلم والتعليم، ومراعاة عمليات الاتصال والتواصل الفعال، والتأكيد على النواحي الإنسانية والاجتماعية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وبرمجة وقت التعلم وفقاً لتعلم الطلبة، وإنماء المعرفة الإنسانية وجودة المنتج التعليمي، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعلم المعتمد على الطالب، وتفعيل التقويم التكويني والختامي، والمرونة في تنفيذ البرنامج، ودعم التوجهات الاستراتيجية للتعليم والتعلم، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والافتراضية، والتوفيق بين مزايا التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وتدريب الطلبة على استخدام التكنولوجيا في أثناء التعلم.

دور المعلم في التعلم المدمج

والتعليم المدمج يحتاج إلى معلم من نوع خاص لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا والبرامج الحديثة، والاتصال بالإنترنت، وتصميم الاختبارات الإلكترونية، بحيث يستطيع شرح الدرس بالطريقة التقليدية، ثم التطبيق العملي على الحاسوب، وجل الاختبارات الإلكترونية، والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي

استخدام التعلم المزيح في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في كليات جامعة الإسكندرية في مصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (248) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الكليات العملية وأقرانهم في الكليات النظرية، وعدم وجود فروق في تحديد تحديات استخدام التعلم المزيح تعزى لمتغير الجنس ومتغير الخبرة، وأوصى الباحث بضرورة التغلب على التحديات التي تواجه استخدام التعلم المزيح في نظام التعليم الجامعي نظراً لفوائده ومميزاته العديدة.

وفي دراسة أجراها الحوامدة (2011) هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (96) عضواً، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية أكبر المعوقات، تلاها المعوقات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، أما المعوقات التي تتعلق بالمدرس والطلبة جاءت بالمرتبة الثالثة.

وأجرى كل من ياسين وملحم (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي يواجهها معلمو مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (186) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعلم الإلكتروني، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ تتعلق بمعوقات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في معوقات التعلم الإلكتروني، تعزى لمتغير

ثانياً: الدراسات السابقة

تناولت هذه الدراسة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية كما يأتي:

الدراسات العربية

قام الشمري (2007) بدراسة هدفت إلى تعرف أهمية استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني ومعوقاته من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة في السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمحافظة جدة، وعددهم (191) مشرفاً تربوياً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (المؤهل، والخبرة، والتخصص).

وفي دراسة أجراها أبو موسى والصوص (2010) حاولت الإسهام في حل مشكلة وجود فجوة بين البيداغوجيا والتكنولوجيا، فالمعلم بصفته المسؤول عن تنفيذ المنهاج، وصاحب الخبرة في أصول التدريس وفنونه، قد تنقصه الخبرة التكنولوجية التي تمكنه من تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية بنفسه، وهدفت الدراسة إلى اقتراح حل للمشكلة بوصف معالم برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيح واختبار أثره في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية، واستخدمت ثلاث أدوات: الاستبانة ونموذج تحليل المحتوى واليورتفوليو لجمع البيانات، وتكونت العينة من (100) مشاركاً، وطبق البرنامج على مدار ثلاث سنوات (2007-2010)، وأظهرت النتائج الوصفية فاعلية البرنامج التدريبي في جسر الهوة بين البيداغوجيا والتكنولوجيا من خلال اعتماد المشاركين على أنفسهم في تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية. وهدفت دراسة القباني (2011) إلى بيان تحديات

معلما ومعلمة في مدارس محافظة إربد الثانوية في الأردن، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات (التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة).

وقام خليفة والحيلة والصريرة (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط في الأردن، اتبع الباحثون المنهج الوصفي وطبقوا استبانة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (95) من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت الدراسة مستوى صعوبة مرتفع على جميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت عدم وجود فروق في صعوبات تطبيق التعلم المدمج تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، والجنس، ونوع الكلية).

وهدف دراسة الفهيد (2015) إلى معرفة واقع استخدام التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم بمنطقة القصيم في السعودية، ودرجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيقه، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) مشرفا ومعلما، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع موافقة أفراد العينة في محور أهمية استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه، كما بينت النتائج أن درجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيق التعليم المدمج في تدريس العلوم جاءت بدرجة متوسطة لدى المعلمين ومنخفضة لدى المشرفين

المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ودراسة قام بها العسيلي (2012) هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه دارسي منطقة الخليل التعليمية جامعة القدس المفتوحة في تطبيق التعليم الإلكتروني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 171 طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستجابات عن صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة، بينما كانت أبرز الصعوبات ضعف مستوى الدارس باللغة الإنجليزية، والنقص في عدد أجهزة الحاسوب داخل المختبر، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق حول صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني في المتغيرات الآتية: (السنة الدراسية، والجنس، وامتلاك الدارس جهاز حاسوب، ومدى استخدام الإنترنت).

وهدف دراسة العرفج (2012) إلى معرفة واقع دمج التقنيات الحاسوبية في التدريس من حيث مداه ومجالاته وخصائص المعلمين المؤثرة فيه، دراسة وصفية مسحية لأراء عينة من معلمي مدارس التعليم العام في محافظة الإحساء، بلغت عينة الدراسة (191) معلما، وأوضحت نتائجها أن 92% من المعلمين يؤيدون دمج التقنيات الحاسوبية في التدريس، وأنهم يمتلكون نظرة إيجابية مرتفعة تجاه الدمج التقني في التدريس، إلا أن درجة دمجهم للتقنيات الحاسوبية في تدريسهم قليلة. وتمحورت مجالات دمج المعلمين للتقنيات الحاسوبية في تدريسهم حول البحث الإلكتروني والأعمال المكتبية وإنتاج العروض التوضيحية. وخلصت النتائج إلى أن أبرز العوامل المؤثرة على الدمج التقني هو تدريب المعلمين على دمج التقنيات الحاسوبية في تدريسهم وفق منهجية علمية.

ودراسة عبيدات (2013) هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم المدمج التي يواجهها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (320)

الدراسات الأجنبية

المقابلة والملاحظة والسجلات المدرسية، وأظهرت النتائج عوامل معيقة، وثلاث عوامل لنجاح التعلم المدمج وهي: التعاون بين المعلمين والطلبة، والبنية التحتية القوية، ومطالبة الطلبة المستمرة بتوظيف التعلم المدمج في الغرفة الصفية.

وأجرى أفنت (Avent, 2008) دراسة هدفت إلى بيان أن التعليم المدمج للقواعد يعمل على التأثير الإيجابي في الصحة اللغوية، وفي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة بشكل عام، والكشف عن معيقات التطبيق، واستخدمت أدوات منها: ملاحظة المعلم، واستبانة الطالب، وقوائم الشطب، وتكونت العينة من (25) طالباً، و(22) معلماً من مدارس إسبانيا، وأظهرت النتائج أن التعليم المدمج للقواعد عمل على تحسين مهارات الكتابة، والدقة اللغوية، وأصبح الطلبة قادرين على إدراك الأخطاء في اللغة المكتوبة، كما بين المعلمون أن ضعف الإمكانيات وقلة المختبرات المجهزة، وضعف الإعداد والتدريب أثناء الخدمة من أبرز معيقات التطبيق الفعال للتعلم المدمج.

وقام كوماس (Comas, 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين وخبراتهم حول استخدام التعلم المدمج في مدارس بريطانيا، واستخدم المنهج الكمي والنوعي، وجمعت البيانات بأدوات المقابلة والملاحظة والاستبانة، وأظهرت النتائج ضعف التدريب وعدم المساعدة والدعم من المؤسسات التعليمية أهم المعوقات والصعوبات التي يواجهونها في تدريس المساقات المدمجة.

وفي دراسة يانغ (Yang, 2012) التي هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات في تطبيق التعلم المدمج في مساقات جامعة يونلين الوطنية للعلوم والتكنولوجيا في جمهورية الصين، تكونت العينة من (108) طالباً، منهم (54) مجموعة تجريبية و(54) مجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم صعوبات تطبيق التعلم المدمج مرتبطة بضعف البنية التحتية، وعدم

أجرى وانغ وكوهين (Wang, & Cohen, 2000) دراسة هدفت إلى تحديد درجة الاتصال والتشارك بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة سيبرسييس، وأظهرت نتائج الدراسة أن (53%) من الأساتذة يستخدمون الإيميل، و(22%) يستخدمون الويب، و (11%) يستخدمون الجوفر، وبينت النتائج أيضاً أن أفراد العينة لم يتدربوا على استخدام خدمات الإنترنت الأخرى، إضافة إلى عدم وجود فروق بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس، وأشار الباحثان إلى حاجة الأساتذة إلى التدريب على استخدام الإنترنت وعقد ورشات عمل ومحاضرات لزيادة الاهتمام بالمصادر المتوفرة لدعم التعلم. وهدفت دراسة بويل (Boyle, 2005) إلى تطوير منهج دراسي يتناسب مع أسلوب التعلم المدمج، واستقصاء أثره في أداء الطلبة، واشترط الباحث عدة مطالب لضمان نجاح المنهج القائم على التعلم المدمج منها: الدعم المادي المستمر، والدعم الفني المستمر، والتشجيع على العمل التعاوني، وعمل الفرق، وإشراك المعلمين في عملية التطوير، وأن يكون المنهج ذا جودة عالية. وقد تم تطوير هذا المنهج وتقييمه على (1000) طالب في جامعة لندن ومعهد بولتون، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الحفظ والتذكر والاستيعاب عند الطلبة. وأوصى الباحث بضرورة إيجاد حلول للصعوبات المحتملة في تطبيق المنهج القائم على التعلم المدمج من دعم مادي وفني متواصل، كما أوصى بضرورة التقييم المستمر المصاحب لتطبيق المنهج.

ودراسة كيتشنهام (Kitchnham, 2005) هدفت إلى معرفة العوامل التي شجعت أو أعاقَت نجاح التعلم المدمج، وتكونت العينة من (10) معلمين من ثلاث مدارس إعدادية في إنجلترا، واستخدم الباحث المنهج النوعي وأدواته منها

توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الإنترنت.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفا للإجراءات المتبعة في تنفيذ الدراسة كما يأتي:

التعقيب على الدراسات السابقة

اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، فقد تناولت هذه الدراسات معوقات تطبيق التعلم المدمج مثل يانغ (Yang, 2012)، وأخرى تناولت تحديات استخدام التعلم المدمج مثل القباني (2011)، ودراسات أخرى تناولت صعوبات تطبيق التعلم المدمج مثل عبيدات (2013) وخليفة وآخرين (2013)، واستخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة مثل عبيدات (2013) وخليفة وآخرون (2013)، ودراسات استخدمت المنهج النوعي مثل كيتشنهام (Kitchnham, 2005). ودراسات أخرى استخدمت أدوات المنهج الكمي والمنهج النوعي مثل كوماس (Comas, 2011) وأبو موسى والصوص (2010).

وتتميز هذه الدراسة في أنها:

- جمعت بيانات حول صعوبات تطبيق التعلم المدمج من جميع أفراد مجتمع الدراسة.
- قامت هذه الدراسة بالكشف عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين.

- جمعت البيانات عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج باستخدام أداة الاستبانة.

- اشتملت على المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية.

- أفادت من استقرار الدراسات السابقة مثل دراسة عبيدات (2013)، ودراسة الفهيد (2015)، ودراسة ياسين وملحم (2011) في اختيار عنوان الدراسة الحالية، وتحديد منهج الدراسة المناسب، واختيار حجم العينة الملائم، وتطوير أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة المتمثلة في الكشف عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (83) مديراً ومديرة في مدارس وكالة الغوث الدولية، في شمال فلسطين في الفصل الأول من العام الدراسي 2015 / 2016، وتم اعتبار مجتمع الدراسة هو العينة، نظراً لقلّة عدد المديرين في مدارس وكالة الغوث في شمال فلسطين، والجدول 1 يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداة الدراسة بالاستفادة من الدراسات السابقة ومنها دراسة ياسين وملحم (2011)، ودراسة عبيدات (2013)، ودراسة الفهيد (2015)، وتكونت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول:

والبالغ عددها (43) فقرة من حيث سلامتها اللغوية، ودرجة صلاحية كل فقرة من الفقرات وملاءمتها لمجالات الدراسة وإبداء أي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على تلك التعديلات تكونت أداة جمع البيانات في صورتها النهائية من (35) فقرة، موزعة على خمسة مجالات رئيسية.

معلومات عامة: تضمنت عنوان الدراسة وهدفها وتعليمات اشتملت تعبئة معلومات عن مديري المدارس ومديراتها من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية.

ثبات الأداة

القسم الثاني:

تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)، عن طريق احتساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، حيث بلغت قيمته (0.97)، وتعد هذه القيمة مناسبة لغايات الدراسة. والجدول 2 يبين معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

اشتمل على (35) فقرة وزعت على خمسة مجالات.

صدق الأداة

من أجل تحقيق صدق أداة الدراسة، عرضت على لجنة من المحكمين العاملين في وكالة الغوث الدولية، والبالغ عددهم (6) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة

جدول 1
توزيع أفراد مجتمع الدراسة

سنوات الخبرة الإدارية				المؤهل العلمي			الجنس		
المجموع	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	المجموع	أكثر من بكالوريوس	بكالوريوس أو أقل	المجموع	ذكور	إناث
83	29	40	14	83	52	31	83	39	44
100%	35%	48%	17%	100%	63%	37%	100%	53%	47%

المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ استجابات أفراد مجتمع الدراسة وترميزها، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفقراتها، والدرجة الكلية في محور صعوبات تطبيق التعلم المدمج، ثم استخدم اختبار (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بإيجاد متوسط إجابات أفراد الدراسة عن واقع صعوبات تطبيق التعلم المدمج، تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية. ولتحديد صعوبات تطبيق التعلم المدمج فقد تم تقسيم المدى إلى خمس فئات بناءً على المدى الذي تنتشر فيه الاستجابات على فقرات الأداة (1-5). إذ كانت قيمة المدى (4)، أما طول الفئة فيساوي (0.8)، وعليه تم تصنيف متوسطات فقرات الاستبانة كما يأتي: (1.80-1) درجة صعوبة متدنية جداً، (1.81-2.60) درجة صعوبة متدنية، (2.61-3.40) درجة صعوبة متوسطة، (3.41-4.20) درجة صعوبة مرتفعة، (4.21-5) درجة صعوبة مرتفعة جداً.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة مجموعة من المتغيرات كما يأتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- 1- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- 2- سنوات الخبرة الإدارية: وله ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات، سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- 3- المؤهل العلمي: وله فئتان (بكالوريوس أو أقل، أكثر من بكالوريوس).

ثانياً: المتغير التابع

صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين.

إجراءات الدراسة

بعد اعتماد أداة الدراسة، تم الحصول على كتاب من رئيس برنامج التربية في وكالة الغوث الدولية، لتسهيل تطبيق الدراسة، ثم وزعت الأداة على أفراد مجتمع الدراسة خلال زيارة المدارس والبريد الإلكتروني، وبعد توضيح الإجابة عن الأداة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بها، تم التأكيد بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. بعد ذلك تم جمع الأداة وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي.

الجدول 2

معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	الثبات
1	الصعوبات المتعلقة بمدير/ة المدرسة	0.92
2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم/ة	0.88
3	الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	0.87
4	الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية	0.89
5	الصعوبات المتعلقة بالطلبة	0.82
0.97	ثبات الأداة	0.97

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت النتائج على النحو الآتي:
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
ما صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث

وأُنشطتها بما يتلاءم مع التعلم المدمج أثر على درجة الصعوبة.

وهذه النتائج تتسجم مع ما أظهرته دراسة العسيلي (2012)، وتختلف مع نتائج دراسات الحوامدة (2011) وعبيدات (2013) وخليفة والحيلة والصرايرة (2013) والتي أوضحت أن درجة الصعوبة الكلية على جميع مجالات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة.

وتجد هذه النتيجة دعماً لها في دراسة العرفج (2012) التي بينت أن درجة دمج المعلمين للتقنيات الحاسوبية في التدريس كانت قليلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير:

أ- الجنس

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين وترتيبها تنازلياً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة كما يظهر الجدول 3 ذلك.

يبين الجدول 3 أن درجة الصعوبة الكلية على جميع المجالات (متوسطة)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.66) كأعلى صعوبة تطبيق لمجال (المعلم)، و(3.22) كأدنى صعوبة تطبيق لمجال (مدير المدرسة)، وحصلت ثلاثة مجالات على صعوبة تطبيق (متوسطة)، وحصل مجالين على صعوبة تطبيق مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أسباب منها أن التعلم المدمج يحتاج إلى بنية تحتية معدة ومجهزة بالإمكانات والأجهزة والتطبيقات والأدوات والبرامج المتعددة والمتنوعة التي قد تتوفر في مدارس وكالة الغوث ولكن ليس بشكل كبير ودائم ومستمر ومحدث، كما أنه يحتاج إلى مهارات إدارية وفنية يتمتع بها المدير والمعلم والتي تحتاج إلى تطوير ورعاية وتحسين تبعاً للمستجدات التربوية والتكنولوجية والحاسوبية باستمرار، إضافة إلى ارتفاع عدد الطلبة

الجدول 3

ترتيب مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تنازلياً

صعوبة التطبيق	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	المجال	الترتيب
مرتفعة	0.32	3.66	المعلم/ة	الأول
مرتفعة	0.66	3.56	المنهاج	الثاني
متوسطة	0.70	3.30	البنية التحتية	الثالث
متوسطة	0.77	3.23	الطلبة	الرابع
متوسطة	0.34	3.22	مدير/ة المدرسة	الخامس
متوسطة	0.41	3.38	درجة الصعوبة الكلية على جميع المجالات	

وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لجميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول 4 أنه لا توجد فروق ذات

وكثافتهم في الغرفة الصفية أو مختبر الحاسوب مقارنة بعدد الحواسيب، وعدم انتظام دور الطلبة المحوري وجديتهم في التعلم المدمج، فضلاً عن الحاجة إلى تطوير عناصر المناهج

مما ساعد على عدم ظهور فروق بين الذكور والإناث في تقدير صعوبات تطبيق التعلم المدمج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات منها العسيلي (2012)، والقباني (2011) وعبيدات (2013) ووانغ وكوهين ((Wang, & Cohen, 2000 والتي أظهرت عدم وجود فروق في صعوبات تطبيق التعلم المدمج تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع نتائج دراسة ياسين وملحم (2011) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

ب- المؤهل العلمي

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لجميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

يتضح من الجدول 5 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة في جميع مجالات صعوبات

دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس على جميع المجالات. وتراوحت متوسطات إجابات فئة الجنس الأولى (ذكر) بين (3.69) كمتوسط أعلى للمجال (2) والمتضمن لمجال المعلم، ومتوسط أدنى (3.22) للمجال (4) المتضمن لمجال البنية التحتية.

وتراوحت متوسطات إجابات فئة الجنس الثانية (أنثى) بين (3.62) كمتوسط أعلى للمجال (2) والمتضمن لمجال المعلم، ومتوسط أدنى (3.18) للمجال (1) المتضمن لمجال مدير المدرسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين والمديرات خضعوا لجهة مشرفة واحدة تتبنى ذات البرامج التدريبية والتوجهات التربوية بغض النظر عن جنس المدرسة، وهذه البرامج والتوجهات تلبي احتياجات المدارس وتوقعاتها، مما دفعهم المديرين والمديرات إلى الالتزام والاهتمام والاستعداد، والحرص على القيام بالأنشطة التدريبية ذات العلاقة بالتعلم المدمج من أجل إكتساب المهارات المطلوبة والمتوقعة، إضافة إلى أن مختبرات الحاسوب

الجدول 4

نتائج اختبار (ت) لمجتمع الدراسة على جميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	الجنس	ذكر (ن = 39)		أنثى (ن = 44)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
1	مدير/ة المدرسة	3.28	0.35	3.18	0.32	1.392
2	المعلم/ة	3.69	0.34	3.62	0.31	0.971
3	المنهاج	3.51	0.62	3.60	0.70	0.585-
4	البنية التحتية	3.22	0.58	3.37	0.80	0.953-
5	الطالبة	3.22	0.68	3.23	0.85	0.020-
	المتوسط الكلي	3.38	0.37	3.39	0.46	0.161-

تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجالي (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (أكثر من بكالوريوس). وتراوحت متوسطات إجابات فئة المؤهل الأولى (بكالوريوس أو أقل) بين (3.67) كمتوسط أعلى للمجال (2) والمتضمن لمجال المعلم، ومتوسط

متشابهة في مدارس الذكور والإناث، والمناهج متشابهة، وربما البنية التحتية والبيئة التعليمية كاملة متشابهة من حيث الإمكانيات المتاحة والطالبة وإمكانات المعلمين والمعلمات بين مدارس الذكور والإناث، بالإضافة إلى تأهيلهم الأكاديمي متشابه في الكليات والجامعات،

حقيقية لتطبيق التعلم المدمج عند الفئة الثانية. وقد يعزى ما توصلت له نتائج الدراسة أيضا إلى تفهم واستيعاب المديرين والمديرات من فئة (أكثر من بكالوريوس) متطلبات التغيير والتطوير والعمل الفريقي، كونهم أكثر استعدادا وتقبلا لخوض تجارب جديدة، ولديهم طموح أكبر واتجاهات أقوى ورغبة صادقة في إثبات الذات والحضور والتميز، مما وضعهم وجها لوجه في مواجهة الصعوبات. وكذلك قد يكون ارتفاع نسبة هذه الفئة في مجتمع الدراسة الحالي لعب دورا وشكل فارقا وسببا واقعيا ومنطقيا لهذه النتيجة. وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسات الشمري (2007)، وياسين وملحم (2011)، وعبيدات (2013) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في تحديد أي من معوقات استخدام التعلم المدمج تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

أدنى (3.09) للمجال (1) المتضمن لمجال مدير المدرسة. وتراوحت متوسطات إجابات فئة المؤهل الثانية (أكثر من بكالوريوس) بين (3.65) كمتوسط أعلى للمجال (3) والمتضمن لمجال المنهاج، ومتوسط أدنى (3.26) للمجال (5) المتضمن لمجال الطلبة. وقد يعزى وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على مجالين هما (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (أكثر من بكالوريوس) إلى حاجة المديرين من هذه الفئة إلى الدعم التربوي والفني في مجال التعلم المدمج نظرا لسعة أفقهم ونظرتهم إلى التميز والإبداع، والحاجة إلى بيئة تعلم أكثر حيوية وديناميكية، من حيث الإمكانيات والبنية التحتية والأجهزة والشبكات التي تلبّي أنشطتهم ومشاريعهم، إضافة إلى وجود صعوبات في تحديد احتياجات المعلمين المرتبطة باستخدام التعلم المدمج وإقناعهم بأهميته، وعدم توفر الحوافز المادية والمعنوية، وهذا ولد صعوبات

الجدول 5

نتائج اختبار (ت) لمجتمع الدراسة على جميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	المؤهل العلمي	بكالوريوس أو أقل ن = 31			أكثر من بكالوريوس ن = 52		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	مدير/ة المدرسة	3.09	0.26	3.30	0.36	-2.851	0.006
2	المعلم/ة	3.67	0.30	3.64	0.34	0.370	0.713
3	المنهاج	3.40	0.58	3.65	0.70	-1.663	0.100
4	البنية التحتية	3.10	0.59	3.42	0.74	-2.055	0.043
5	الطلبة	3.18	0.67	3.26	0.83	-0.489	0.626
	المتوسط الكلي	3.28	0.36	3.45	0.43	-1.834	0.070

والإنجاز وتعظيم المخرجات والنتائج، وتوفير الفرص لتحسين بيئة العمل المدرسي الداعمة للتكنولوجيا وتطبيقاتها، رغم سوء التجهيزات الفنية في مختبرات الحاسوب في مدارسهم، ومنح المعلمين فرصا تدريبية أفضل لممارسة وتعلم واكتساب كفايات التعلم المدمج، وعدم إهمال الجانب التطبيقي المستند إلى مكان العمل، وهذا بدوره انعكس إيجابا، وجعلهم أكثر تحديدا وإدراكا للتحديات والصعوبات المتعلقة بتطبيقه، إضافة إلى أنهم يميلون إلى إعطاء صورة حقيقية عن مدارسهم، وينطلقون من كونهم مدرّبين ومقيمين لمعظم مجالات عمل المدرسة، فتقويمهم لا يشمل مجال أو معلم أو مدرسة واحدة، بل جميع المجالات والمدارس والمعلمين الذين عملوا معهم فترة خدمتهم. وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسات الشمري (2007)، والقباني (2011)، وياسين وملحم (2011)، وعبيدات (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في صعوبات تطبيق التعلم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة خرج الباحث بالتوصيات الآتية:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لصعوبات تطبيق التعلم المدمج متوسطة، لذا يوصي الباحث القائمين على مدارس وكالة الغوث الدولية بالاستفادة من صعوبات تطبيق التعلم المدمج الواردة في الدراسة لأهميتها، وإدراجها في برامج الإعداد والتدريب والتخطيط والتنفيذ.
2. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج، تبعا لمتغير الجنس بين الذكر والأنثى، لذا يوصي الباحث وكالة الغوث الدولية بضرورة إشراك كلا الفئتين في عملية تطوير مدارسها في محافظات شمال فلسطين.

ج- سنوات الخبرة الإدارية
للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وبيّن الجدول 6 نتائج تحليل التباين الأحادي لجميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

بيّن الجدول 6 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة في جميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية باستثناء مجالي (مدير/ة المدرسة، البنية التحتية)، ومن أجل معرفة لأي فئات متغير سنوات الخبرة الإدارية تعود هذه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة في المجالين (مدير المدرسة، البنية التحتية)، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول 7 ذلك.

يوضح الجدول 7 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجالين (مدير المدرسة، البنية التحتية) تبعا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ولصالح الفئة الثانية (من 5 - 10 سنوات).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها أن لقيم الإنسان واتجاهاته أثرا على سلوكه، لذا تتأثر عملية الحكم والتقييم بما يتعرض له الفرد في بيئته، وما تشتمله خبراته التي عاشها، فيطور نظاما لتقييم الأمور يساعده في إصدار قراراته وتنظيم أفكاره، ولهذا قد يحدث تغيير أو تراجع للقيم في نفوس البعض، فينطلق في حكمه من قيم واتجاهات قد تكون بديلة أو طارئة، بسبب الظروف السياسية والاقتصادية والنفسية وغيرها.

وإن تراكم الخبرات التربوية والتكنولوجية لدى أفراد الفئة الثانية، ولد لديهم أهمية الاستجابة لمتطلبات التغيير في البناء التنظيمي والمادي في ظل ما يعانونه من نقص في تجهيزات الغرف الصفية والمباني، وتوجهها نحو العمل

3. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجالي (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (أكثر من بكالوريوس)، لذا يوصي الباحث المعنيين الاستفادة من أصحاب المؤهلات المتنوعة في تطوير مدارس وكالة الغوث الدولية.

4. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية باستثناء مجالي (مدير المدرسة، البنية التحتية)، ولصالح الفئة الثانية (من 5-10 سنوات). لذا يوصي الباحث إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى.

الجدول 6 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

الرقم	المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
1	مدير/ة المدرسة	بين المجموعات	1.119	2	.,559	5,4.6	.,006
		داخل المجموعات	8.277	80	.,103		
		المجموع	9.396	82			
2	المعلم/ة	بين المجموعات	0.318	2	.,159	1,547	.,219
		داخل المجموعات	8.214	80	.,103		
		المجموع	8.532	82			
3	المنهاج	بين المجموعات	1.974	2	.,987	2,319	.,105
		داخل المجموعات	34.050	80	.,426		
		المجموع	36.024	82			
4	البنية التحتية	بين المجموعات	4.090	2	2,.,45	4,466	.,014
		داخل المجموعات	36.632	80	.,458		
		المجموع	40.723	82			
5	الطلبة	بين المجموعات	0.493	2	.,246	.,409	.,666
		داخل المجموعات	48.199	80	.,602		
		المجموع	48.691	82			
	الكلية	بين المجموعات	0.971	2	.,485	2,968	.,057
		داخل المجموعات	13.081	80	.,164		
		المجموع	14.051	82			

الجدول 7
نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المجال	سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مدير/ المدرسة	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	-6.9898	0.1861
	من 5-10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	*0.2560
	أكثر من 10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx
المعلم/ة	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	0.1750	0.1305
	من 5-10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	-4458.4
	أكثر من 10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx
المنهاج	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	-0.2643	6.158
	من 5-10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	0.3259
	أكثر من 10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx
البنية التحتية	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	3884.-	7.820
	من 5-10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	*0.4666
	أكثر من 10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx
	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx
الطلبة	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	-8.9286	8.128
	من 5-10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	0.1706
	أكثر من 10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx
الكلية	أقل من 5 سنوات	xxxxxxxx	-0.1309	0.1080
	من 5-10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	*0.2389
	أكثر من 10 سنوات	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxx

المراجع

- غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الشمري، فواز. (2007). معوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
- شوملي، قسطندي. (2007). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط والتعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية. ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، لبنان.
- عبد العاطي، حسن والسيد، السيد. (2008). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية 2007 بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية (5-6/9/2007)، جامعة القاهرة، مصر.
- عبيدات، أحمد. (2013). "صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العرفج، عبد الإله. (2012). واقع دمج التقنيات الحاسوبية في التدريس من حيث مدها ومجالاته وخصائص المعلمين المؤثرة فيه: دراسة مسحية لآراء عينة من معلمي مدارس التعليم العام في محافظة الإحساء، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 13(2)، 297-338.
- العسيلي، رجا. (2012). الصعوبات التي تواجه دارسي جامعة القدس المفتوحة في تطبيق التعليم الإلكتروني في منطقة الخليل التعليمية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، تم الباطن واتجاهاتهم نحوه، أطروحة دكتوراة
- أبو موسى مفيد والصوص، سمير. (2010). آراء المعلمين في برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج (Blended Learning) وعلاقته بإتقانهم للمهارات الخاصة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. (25)، 103-138.
- برهوم، أماني. (2012). "أثر استخدام أسلوب التعليم المدمج في تنمية مفاهيم ومهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية المتضمنة في مساق تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية-غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حجة، حكم. (2013). "فاعلية التعلم المدمج في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل"، المؤتمر الوطني حول الإبداع في التعليم والتعلم: من السياسة إلى الممارسة (17/12/2014)، جامعة فلسطين التقنية، فلسطين.
- الحوامة، محمد. (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق، 27(2)، 803-831.
- خليفة، غازي والحيلة، محمد والصريرة، خالد. (2013). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 33(2)، 419-443.
- زينون، حسين. (2005). رؤية جديدة في التعليم "التعليم الإلكتروني": المفهوم- القضايا- التطبيق- التقييم، الدار الصولتية للتربية، الرياض.
- سلامة، محمد. (2007). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه، أطروحة دكتوراة

Index.aspx?search=blended%20learning&idx.

- 20. Bolye, T.(2005). A Dynamic, Systematic Method for Developing Blended Learning. Education. Communication & Information's. 5(3), 221-232.

- Charles D., Dziuban, I. Hartman, L., & Patsy D. (2004). Blended Learning. EDUCAUSE Center for Applied Research (ECAR) Research Bulletin, vol. 2004, Issue 7.

- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course. ReCALL, 23(3), 218-232.

- Kitchenham, A. (2005). adult – leaning principles, technology and elementary teachers and their students: the perfect blend, education, Communication & Information, 3(5), 285-302.

- Milheim, W.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. Educational Technology. 18(3), 99-105.

- Wang, Y. & Cohen, A. (2000). Communication and Sharing in Cyberspace University faculty use of internet resources. International Journal Of Educational Telecommunications, 6(4), 303-312.

- Yang, Y. (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. Computer Assisted Language Learning, 25 (5), 393-410.

الاسترجاع كانون أول- 2015 من الموقع:

<http://rajaosaily.com/research/The%20Challenges%20Facing%20Learners.pdf>

- عوض، حسني وأبو بكر، إياد.(2012). أثر استخدام نمط التعليم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة / فلسطين، مجلة العلوم النفسية والتربوية. 13 (2)، -395 423.

- الفهيد، 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، السعودية.

- القباني، نجوان.(2011). تحديات استخدام التعلم المزيح في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الاسكندرية، تم الاسترجاع أيار- 2015 من الموقع:

<http://kenanaonline.com/users/drosama2010/downloads/38244>

- الكيلاني، تيسير.(2011). استراتيجيات التعليم المدمج، ط1، مكتبة لبنان، عمان.

- ياسين، بسام وملحم، محمد.(2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عند بعد، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين: 3(5)، -115 136.

المراجع الأجنبية

- Avent, P.(2008).What Happens When Direct Grammar Instruction is used to Develop Oral Proficiency in A Spanish Immersion. Classroom Journal. 2(4), 1-2.

- Bersin, J. (2003). Blended Learning: what works?Retrieved March 2015 from: <http://www.bersin.com/Search/>