جامعة العلوم الإبداعية
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير

قدمت هذه الأطروحة لاستكمال متطلبات درجة الدكتوراه في التربية
من جامعة العلوم الإبداعية تخصص تقنيات تعليم

إعداد
الدكتورة / بدرية عبد الرحمن النفيسة

إشراف الدكتور
أحمد صالح بن إسحاق

٢٠١٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى من كانوا عونـًا لي، ومصدر دافعيتي وأملي

والديَّ وأبنائي وزوجي

إن دعاءكم الذي يملأ السماء، ووقوفكم إلى جانبي يسدَّان الريح

حتى لا ينطفئ السراج وتتعثر الخطوات، وحرصكم على الأخذ بيدي

هو سبب كل نجاحاتي ووصولي إلى إنجاز هذا البحث العلمي

الذي أهديه لكم.

❊❊❊

شكر وتقدير

يطيب لي وقد شارفت على الانتهاء من عملي هذا أن أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من أسهم معي في إنجاز هذا الجهد العلمي، وعلى رأسهم / مشرفي الدكتور أحمد صالح بن إسحاق، الذي لم يبخل عليَّ بعلمه ووقته خلال متابعته لإنجازي هذا العمل، منذ أن كان فكرة حتى ظهر على ما هو عليه؛ فقد كان بتوجيهاته السديدة وآرائه القيمة خير معين لي، وكم كانت ملاحظاته تعيدني إلى الجادة كلما حدت عن الصواب.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة التحكيم من عضوات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية واليمنية والأردنية والإماراتية.

ولا يفوتني أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى مديرات مدارس مدينة الرياض ومعلماتها على حسن تعاونهن معي خلال تطبيقي أداة الدراسة.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير لطاقم مكتبة جامعة الملك سعود وطاقم مكتبة الملك فهد على حسن تعاونهم معي.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم معي في هذا العمل بقدر قل أو كثر؛ فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

❊❊❊

جامعة إب
كلية الآداب
قسم اللغة العربية

الرقم: ( )
التاريخ: / / ٢٠١م

افادة المدقق اللغوي

يفيد قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة إب بأن أطروحة الدكتوراة الموسومة بـ (تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير) التي أعدها الطالب (بدرية عبد الرحمن النفيسة) قد عرضت على أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم بغرض فحص السلامة اللغوية ودقة الصياغة الأسلوبية ، فكان أن قام بذلك وصارت بعد الأخذ بالتصويبات الإملائية والنحوية والأسلوبية صالحة للمناقشة .

والله الموفق ،،،

المدقق اللغوي
الاسم / أ.د. علي السمحي
تـ/

رئيس القسم
أ.د/ علي حمود السمحي
٢٠١٨/٢/٢٠

تعهد الطالبة بتخويل الجامعة

أقر أنا الطالبة بدرية عبدالرحمن النفيسة بتفويض جامعة العلوم الإبداعية بطباعة ونشر بحثي هذا الموسوم بعنوان «**تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير**» وتوزيعه إلكترونيا أو ورقيًّا أو بأي طريقة أخرى يرونها مناسبة، دون مطالبتي للجامعة بأي حقوق مقابل قيامها بذلك، ويعتبر هذا إقرارًا طوعيًّا مني لا رجوع فيه بمنحي الجامعة ذلك الحق، والله الموفق.

الطالبة: بدرية عبدالرحمن النفيسة

التوقيع.....

❋❋❋

تقرير توصية المشرف

بسم الله الرحمن الرحيم

Hadhramout University
Education College

جامعة حضرموت
كلية التربية

الاخ رئيس قسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة العلوم الابداعية المحترم

تحية

الموضوع / طلب تشكيل لجنة مناقشة لأطروحة طالبة الدكتوراه (بدرية عبدالرحمن النفيسة) المسجلة بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة العلوم الابداعية.

مع تمنياتنا لكم بدوام الصحة والتوفيق في مهامكم، نرفق لكم بخطابنا هذا نسخة من اطروحة الدكتوراه الموسومة بعنوان: **" تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير "** والخاصة بالمذكورة اعلاه مع شهادة المدقق اللغوي للأطروحة، لاتخاذ اجراءاتكم للدفع بها للمناقشة، كما نرفق لكم نسخة من جواز سفرنا لتيسير تأشيرة وتذكرة سفرنا من جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا (مطار سيئون) لجامعتكم العامرة والعودة، ولكم خالص الشكر.

Dr. Ahmed Saleh Bin Isaac

اخيكم الدكتور احمد صالح سعيد بن سحاق

جامعة حضرموت

هاتف التواصل: جوال ٠٠٩٦٧٧٧٧٣٨١٤٨١

Email: yemenaaaa@gmail.com

تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير

إعداد الطالبة :

بدرية عبدالرحمن النفيسة

تمت الموافقة على قبول هذه الأطروحة لاستكمال متطلبات

درجة الدكتوراه في التربية تخصص تقنيات تعليم

لجنة المناقشة والحكم على الأطروحة

اللجنة	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	التوقيع
عضو خارجي				
عضو داخلي				
مشرف رئيس				

جامعة العلوم الإبداعية

٢٠١٨م

الفهرست العام

- إهداء ٥
- شكر وتقدير ٦
- شهادة المدقق اللغوي ٧
- تعهد الطالبة بتخويل الجامعة ٨
- خطاب تقرير توصية المشرف ٩
- تقرير لجنة المناقشة ١٠
- الفهرست العام ١١
- فهرست الجداول ١٤
- فهرست الأشكال ١٧
- فهرست الملاحق ١٨
- الملخص (باللغة العربية) ١٩
- الفصل الأول : الإطار العام للدراسة ٢٣
  - مقدمة ٢٥
  - مشكلة الدراسة ٣٢
  - أهمية الدراسة ٣٤
  - أهداف الدراسة ٣٤
  - تساؤلات الدراسة ٣٥
  - التعريفات الإجرائية ٣٦
  - حدود الدراسة ٣٧
  - محددات الدراسة ٣٨
  - افتراضات الدراسة ٣٨

■ الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ٤١

- أولاً: الإطار النظري ٤٤
  - ❋ مقدمة ٤٤
  - ❋ مفهوم التعليم المتمازج ٤٨
  - ❋ صيغ التعليم المتمازج وأنواعه ٥٢
  - ❋ أهمية التعليم المتمازج ومزاياه ٥٤
  - ❋ متطلبات التعليم المتمازج ٦١
  - ❋ عوامل إعاقة ونجاح التعليم المتمازج ١٠١

■ ثانياً: الدراسات السابقة ١١٣

- خلاصة الدراسات السابقة ١٩٦

■ الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها ٢٠٥

- منهجية الدراسة ٢٠٧
- إجراءات الدراسة ٢٠٧
- مجتمع الدراسة وعينتها ٢٠٩
- أداة الدراسة ٢١١
- صدق وثبات الأداة ٢١١
- المعالجة الإحصائية ٢١٣

■ الفصل الرابع: نتائج الدراسة ٢١٥

- نتائج السؤال الأول ٢١٨
- نتائج السؤال الثاني ٢٢٢
- نتائج السؤال الثالث ٢٢٦
- نتائج السؤال الرابع ٢٣٠
- نتائج السؤال الخامس ٢٣٤

- نتائج السؤال السادس ٢٣٨
- نتائج السؤال السابع ٢٤٢
- نتائج السؤال الثامن ٢٥٢

■ الفصل السادس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ٢٥٧

- أولاً: تفسير النتائج ٢٥٩
  - ❊ تفسير نتائج السؤال الأول ٢٥٩
  - ❊ تفسير نتائج السؤال الثاني ٢٦٢
  - ❊ تفسير نتائج السؤال الثالث ٢٦٥
  - ❊ تفسير نتائج السؤال الرابع ٢٦٨
  - ❊ تفسير نتائج السؤال الخامس ٢٧٠
  - ❊ تفسير نتائج السؤال السادس ٢٧٤
  - ❊ تفسير نتائج السؤال السابع ٢٧٧
  - ❊ تفسير نتائج السؤال الثامن ٢٨٥
- ثانياً: التوصيات ٢٨٨

■ المراجع ٢٩٩

■ المستخلص باللغة الإنجليزية (ABSTRACT) ٣٢٩

■ الملاحق ٣٣٣

❊❊❊

فهرست الجداول

- جدول رقم (١)
  - يبين إعداد أجهزة الحاسب الآلي التي تم تأمينها للمدارس الثانوية خلال الفترة ١٤١٢ - ١٢١٨ ..... ٢٩
- جدول رقم (٢)
  - مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم الألكترونية ٨٩
- جدول رقم (٣)
  - توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها. ٢١٠
- جدول (٤)
  - المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: واقع تأهيل وتدريب معلمي مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج ٢١٩
- جدول (٥)
  - المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج ٢٢٣
- جدول (٦)
  - المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج ٢٢٧
- جدول (٧)
  - المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في

التعليم المتمازج..... ٢٣١

■ جدول (٨)

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج..... ٢٣٥

■ جدول (٩)

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض..... ٢٣٩

■ جدول (١٠)

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات عينة الدراسة وفقا لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى الدراسي، ملكية المدرسة، المرحلة الدراسية، التأهيل التربوي)..... ٢٤٤

■ جدول (١١)

- نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات واقع التعليم المتمازج ككل وفقًا لمستويات كل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة..... ٢٤٦

■ جدول (١٢)

- اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية..... ٢٤٨

■ جدول (١٣)

- اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة حسب متغير التأهيل التربوي لأفراد العينة..... ٢٥٠

■ جدول (١٤)

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض (مرتبة تنازليًا) ٢٥٣

❊❊❊

فهرست الأشكال

- شكل رقم (١) نموذج تطوير إدارة التعليم المتمازج ٢٩١
- شكل رقم (٢) نموذج تطوير إدارة منهاج التعليم المتمازج ٢٩٨

❊❊❊

فهرست الملاحق

- ملحق رقم (١) أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية ٣٣٥
- ملحق رقم (٢) أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة ٣٤٤
- ملحق رقم (٣) أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية (نموذج المديرات) ٣٤٥
- ملحق رقم (٤) أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية (نموذج المعلمات) ٣٥٤
- ملحق رقم (٥) خطاب تسهيل المهمة ٣٦٣

❊❊❊

الملخص

تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير

إعداد الطالبة : بدرية عبدالرحمن النفيسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض؛ ولتحقيق ذلك الهدف قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة (استبانة) مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على (٧) مجالات.

وبعد أن استخرجت لها الصدق والثبات، تم توزيعها على عينة مكونة من (١٦٤) من معلمات الحاسوب ومديرات المدارس، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. وقامت بحساب متوسطات تكرارات استجابات العينة على أداة الدراسة وانحرافاتها المعيارية.

وكانت أهم النتائج:

* حصول واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج على تقدير عالٍ مقداره (٣,٤٤) بانحراف معياري مقداره (٠,٧١).
* بينما حصل مجال واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج على تقديرات ضعيفة بمتوسط مقداره (٢,٥٩) بانحراف معياري مقداره (١,٠٨).

* وحصل مجال واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج على تقديرات ضعيفة بمتوسط مقداره (١,٩٥) بانحراف معياري مقداره (١,١١).

* أما مجال واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج، فقد حصل على تقديرات ضعيفة بمتوسط مقداره (١,٩٨) بانحراف معياري مقداره (١,١٨).

* أما مجال الأنماط المستخدمة من قبل معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج فقد حصل على تقديرات متوسطة (٢,٧) بانحراف معياري مقداره (١,٠٣).

* أما مجال الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض فقد حصل على تقديرات متوسطة بمتوسط مقداره (٣,٧٩) بانحراف معياري مقداره (١,٠٥)

* كما أشارت نتائج تحليل التباين (ANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير الخبرة، كذلك أشارت لعدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى العلمي.

* بينما أشارت إلى فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج تعزى لـ (نوع ملكية المدرسة حكومية/ خاصة) لصالح المدارس الحكومية، وكذلك أشارت إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التأهيل التربوي (متخصصة بالتربية، غير متخصصة بالتربية، أعطيت فقط دورات بالتربية) إذ بينت نتائج المقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الثلاث عن طريق اختبار شافيه (Scheffe) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المجموعة المتخصصة بالتربية والمجموعة غير المتخصصة بالتربية لصالح المجموعة غير المتخصصة بالتربية، ووجود فروق بين المجموعة المتخصصة بالتربية والمجموعة التي أخذت دورات بالتربية فقط لصالح المجموعة التي أخذت دورات بالتربية فقط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المجموعة المتخصصة بالتربية والمجموعة غير المتخصصة بالتربية لصالح المجموعة غير المتخصصة بالتربية.

* كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها (ابتدائي / متوسط / ثانوي) حيث بينت المقارنات البعدية وجود فروق بين مجموعة المدارس المتوسطة والابتدائية لصالح مجموعة المدارس الابتدائية، ووجود فروق بين مجموعة المدارس الثانوية والابتدائية لصالح مجموعة المدارس الابتدائية، وعدم وجود فروق بين مجموعة المدارس المتوسطة والثانوية.

* وكشفت النتائج تقديرات عالية لأفراد عينة الدراسة على مجال الاقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض بمتوسط

مقداره (٤١ , ٤) بانحراف معياري مقداره (٦٧ , ٠).

* وكانت أبرز فقرات تلك الاقتراحات التي نصت على «**أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج**»، تليها الفقرة التي نصت على: «**أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمات**» تليها الفقرة التي نصت على «**أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج**».

وفي ضوء نتائج الدراسة اوصت الباحثة بجملة من التوصيات أبرزها:

اقتراح تضمين برنامج تطويري للتعليم المتمازج ضمن خطة تطوير التعليم لمنطقة الرياض، وفقًا للخطوط العريضة للنموذج المصمم من قبل الباحثة في هذه الدراسة.

التوصية بإجراء دراسات تقويمية لواقع التعليم المتمازج خارج إطار الحدود البشرية والمكانية لهذه الدراسة.

❊❊❊

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

انتشر الحاسب الآلي في مجالات متعددة، وكان له تأثير واضح في تطويرها؛ ما شجع المربين على التفكير في الاستفادة من إمكاناته في المجال التربوي برغم أن ذلك جاء متأخرًا عن بدء انتشاره قرابة ربع قرن.

وقد بدأ استخدام الحاسب الآلي في المجال التربوي لخدمة البحوث والدراسات، ثم في التنظيم والإدارة، وأخيرًا بوصفه علمـًا مساعدًا على التعلم.

وكان دخول الحاسب الآلي المدارس أولاً باجتهادات ومبادرات فردية، ثم ما لبث أن لفت أنظار المسؤولين عن التربية في عدة أقطار من العالم، كالولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وفرنسا، وأستراليا، واليابان، والاتحاد السوفيتي، وأخيراً لدى بعض الدول النامية. وقد تطلب ذلك الكثير من الجهد والمال في تدريب المعلمين وإنشاء المختبرات وتزويدها بالأجهزة والتجهيزات اللازمة، وتوفير الكتب والبرامج ووسائل الاتصال التعليمية المناسبة.

ولما كان المسؤولون في تلك الدول حديثي العهد بالإجراءات والقرارات التي اتخذت، فقد واجهتهم مجموعة من العقبات والصعوبات، فسعوا إلى حلها أو الإقلال من أثرها. (عيسى، ١٩٨٨)

وفي الوقت الذي يلقى فيه موضوع تأثير التقنية المعاصرة على العملية التعليمية هذا الاهتمام، فإن تأثير ظهور الحاسب الآلي في التربية والتعليم أخذ

أبعادًا جديدة، وعناية خاصة؛ بالنظر لما يشكل من تغيير جذري في أساليب التعلم واستراتيجياته في كافة المستويات التعليمية.

ونتيجة لثورة المعلومات ونمو صناعة الحاسب الآلي وتقدمها، فقد واجهت المدرسة جملة من التحديات، منها تحديات حاضرة، وأخرى مستقبلية.

وهناك شعور عام في غالبية البلدان المتقدمة والنامية، سواء بسواء، يميل إلى الاعتقاد بأن المجتمع يشهد تحولاً نحو المجتمع المحوسب، ويقصد بذلك مجتمعًا يؤدي فيه الحاسب الآلي دورًا أساسيًّا في شتى مناشط الحياة المهنية والتربوية.

وقد تجسد ذلك في شعور المربين بعدم كفايتهم لمواجهة متطلبات التسارع التقني المتجددة؛ فكان أن أظهرت نتيجة هذا الشعور فجوة بين التطور المذهل في تقنيات الاتصال ومستوى توظيفها في التربية والتعليم.

إزاء ذلك اهتم المسؤولون في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بنشر الثقافة المعلوماتية منذ منتصف العقد الماضي؛ فقد أدرجت الوزارة ثلاثة مقررات دراسية للحاسب الآلي في التعليم الثانوي المطور آنذاك، ثم أضيفت بعض الموضوعات عن الحاسب الآلي وتطبيقاته ضمن مقرر المطالعة في المرحلة المتوسطة.

وبعد إلغاء النظام المطور استمرت مادة الحاسب الآلي في النظام الثانوي المعدل بوصفها مادة أساسية، بواقع حصة في الأسبوع لكل مستوى من المستويات الثلاثة في المرحلة الثانوية، ثم زيدت إلى حصتين في الأسبوع.

■ **أما محتوى المقررات الدراسية :**

* ففي الصف الأول الثانوي يتم تدريس تاريخ الحاسب الآلي ومكوناته، والتدريب على استخدام برنامج للرسم وآخر لتنسيق الكلمات.
* وفي الصف الثاني الثانوي يتم تدريب الطالب على استخدام الجداول الإلكترونية وقواعد البيانات.
* أما في الصف الثالث الثانوي فيتم تدريب الطالب على البرمجة باستخدام لغة البيسك السريع (Q.BASIC).
* وفي عام (١٤١٧) اعتمدت الأسرة الوطنية للحاسب الآلي – في وزارة التربية والتعليم – خطة جديدة لمنهج الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية، على أن يبدأ تطبيق هذا المنهج في الصف الأول الثانوي مع بداية عام (١٤١٩)، ثم بقية الصفوف في الأعوام الآتية تباعـًا.

وقد اشتمل المنهج على خمس وحدات تعليمية؛ في كل سنة يدرس الطالب جزءًا من كل وحدة من الوحدات الخمس الآتية:

■ **وحدة علوم الحاسب الآلي :**

تشمل نظام التشغيل والبرمجة، ونظم الحماية، ونظام تمثيل البيانات.

■ **وحدة تقنية الحاسب الآلي :**

تشمل مكونات الحاسب الآلي وبيئة الحاسب الآلي وشبكات الحاسب الآلي.

■ **وحدة تطبيقات الحاسب الآلي :**

تشمل التعريف بأنواع البرمجيات مثل (إدخال البيانات بأنواعها والرسوم والجداول الحسابية) والتعليم بالحاسب الآلي.

■ **وحدة نظم المعلومات:**

تشمل التعريف بنظم المعلومات وأنظمة المكاتب والموسوعات ونظم قواعد البيانات.

■ **وحدة العصر المعلوماتي:**

تشمل مزايا استخدام الحاسب الآلي، والمهن الحاسوبية والحاسب الآلي والعلوم المختلفة (الاقتصاد، العلوم الإنسانية... الخ)، والحاسب الآلي والخدمات (الطيران، الفنادق... الخ).

هذا فيما يخص المرحلة الثانوية، أما في المرحلتين المتوسطة والابتدائية فإن فكرة تدريس الحاسب الآلي في هاتين المرحلتين كانت مطروحة على جدول أعمال الأسرة الوطنية للحاسب الآلي لعام (١٤١٨).

وفضلاً عن المقررات الدراسية، فقد بدأت الوزارة برنامجًا متزامنًا لتأمين أجهزة الحاسب الآلي للمدارس الثانوية؛ ففي النظام المطور (١٤٠٦- ١٤١١) بدأت الوزارة بتأمين أجهزة صخر (MSX).

ومنذ عام (١٤١٢) بدأت خطة تأمين أجهزة الحاسب الآلي (شخصي) متوافقة مـع نظام (IBM). وقد تم تأمين ما مجموعه (٢٤٠٤٥) جهازًا حتى نهاية عام (١٤١٨)؛ أي بمعدل (٣٤٣٥) جهازًا لكل سنة تقريبًا.

ويبين الجدول رقم (١) أعداد المعامل والأجهزة التي تم تأمينها خلال الفترة (١٤١٢- ١٤١٨) موزعة على سنوات الفترة.

جدول رقم (١)

يبين أعداد أجهزة الحاسب الآلي التي تم تأمينها للمدارس الثانوية خلال الفترة ١٤١٢- ١٢١٨

الدفعة وتاريخها	معمل كبير (١٧ جهازًا)	معمل صغير (٧ أجهزة)	مجموع الأجهزة
الأولى (١٤١٢)	١٤٢	٤٨	٢٧٥٠
الثانية (١٤١٢)	١٣٤	٤٤	٢٥٨٦
الثالثة (١٤١٤)	٢٠٥	٥٦	٣٨٧٧
الرابعة (١٤١٥)	٥٢	١١	٩٦١
الخامسة (١٤١٥)	٢٠٢	٦١	٣٨٦١
السادسة (١٤١٧)	٩٠	١٥٠	٢٥٨٠
السابعة (١٤١٧)	١٥٦	١٠٥	٣٣٨٧
الثامنة (١٤١٨)	١٩٥	١٠٤	٤٠٤٣
الإجمالي	١١٧٦	٥٧٩	٢٤٠٤٥

أما توجه وزارة التربية والتعليم بالحاسب الآلي في إعداد المعلم فقد كان ضعيفًا حتى بداية عام (١٤١٨) فلم يكن هناك تخصص الحاسب الآلي في كليات المعلمين التابعة للوزارة، ولم تكن مادة الحاسب الآلي إلزامية على طلبة الكليات، ما عدا تخصصَيْ العلوم والرياضيات؛ ففي تخصص العلوم يدرس الطالب مقررًا واحدًا للحاسب الآلي؛ أما الطالب الذي يتخصص في الرياضيات فيدرس مقررين.

ولكن الوزارة تداركت هذا الأمر؛ فقد أقر اجتماع مجلس كليات المعلمين

الخامس عشر إدخال مقرر الحاسب الآلي مقررًا إجباريًّا ضمن مواد الإعداد العام في جميع أقسام الكلية، كما أقر افتتاح قسمٍ للحاسب الآلي يمنح درجة «بكالوريوس تربية في تعليم الحاسب الآلي»، وذلك لسد احتياج الوزارة من معلمي الحاسب الآلي، وقد بدأ تنفيذ هذين المقررين مع بداية العام الدراسي (١٤١٨/ ١٤١٩) في ثلاث كليات هي: الرياض، جدة، الدمام؛ حيث تقرر قبول (٥٠) طالبًا في قسم الحاسب الآلي. (وزارة التربية والتعليم، موقع الوزارة على الإنترنت ١٤٢٤).

وقد رافق كل هذا الاهتمام المبكر من قبل السلطات التعليمية السعودية، كمقرر دراسي وحقل علمي مستقل وتخصص أكاديمي، تزايد اهتمام التربويين باستغلال إمكانات الحاسوب ووسائطه المتعددة الحديثة في نقل المعرفة بين المعلم والمتعلم وتخزينها ونشرها وتبادلها، حتى أصبح التعليم معتمدًا على الحاسوب كوسيلة وطريقة حديثة، وبرزت معها الحاجة إلى مزج معطيات الحاسوب الحديثة ضمن وسائل وطرق التدريس التقليدية المعتمدة في الغالب على أساليب الإلقاء للتخلص من المظاهر السلبية للتعليم التقليدي الذي يعتمد على إلقاء المعلومة بالقراءة من قبل المعلم؛ وإحداث تفاعل إيجابي بين المعلم والطالب، وبرز ما يسمى بالتعليم المتمازج Blended Learning المعتمد على استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف، وأصبح خلاله يتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة؛ كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت. (شوملي، ٢٠٠٧) وعليه فقد أصبح إتقان المهارات الأساسية اللازمة لاستخدام تقنية المعلومات من الضرورات المهمة

في التعليم، لما لها من دور مهم في تسهيل التواصل والحصول على المعلومات وإعداد البحوث والدراسات. فإن عدم إتقان هذه المهارات العصرية يحد من تفاعل المدرسين مع طلبتهم، والوصول إلى مصادر المعرفة الضرورية لعملية التدريس. فلقد أصبح استعمال الحاسوب وشبكة المعلومات الإلكترونية من المتطلبات الرئيسة في عملية التدريس والبحث.

وأصبح التعليم وتزويد الطلبة بالمعلومات يحتاج إلى استخدام الحاسوب وغيره من وسائل التكنولوجيا الحديثة، لمواكبة كل ما هو جديد في العملية التعليمية، خاصة أن العديد من المصادر والمراجع والمعلومات أصبحت تخزن بصورة إلكترونية، وأصبحت إمكانية العودة إليها واستخدامها تفرض معرفة ومهارة في استخدام التقنية الحديثة، فضلاً عن ما توفره مثل هذه التقنية من سهولة وسرعة في الوصول إلى المعلومات.

ولهذا لم تعد مصادر المعرفة التقليدية كافية للحصول على المادة التعليمية بصورة كاملة، وأصبح من الضروري الاستعانة ببنوك المعلومات الحديثة التي تخزن معلوماتها بصورة إلكترونية، وأصبحت القدرة في الوصول إلى هذه المصادر واستخدامها من العوامل التي تسهم في تطور التعليم وتقدمه وتحسين جودته. وبرزت مع ذلك أهمية توفير متطلبات التعليم المتمازج وتوفير البنية التحتية؛ التي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم إلى غرف الصفوف، إلى جانب توافر البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم. (شوملي، ٢٠٠٧).

وفي الوقت الذي لا تزال وزارة التعليم مهتمة بإدخال بإدخال الحاسب الآلي

في جميع مناحي التعليم، (الدليل، ٢٠١٥) برزت الحاجة الى التعرف إلى ما تم إجراؤه فجاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على واقع توظيف معطيات الحاسوب في التدريس التقليدي ومستويات مزجها معه، ومدى غرس هذا الأسلوب المزيج في الواقع التعليمي من حيث تأهيل المعلمات على استخدامات أنماطه المتعددة، وتكييف المناهج المدرسية للاستجابة له، وتوفير المتطلبات المادية والبرامجية اللازمة لتنفيذه، وتحديد مختلف الصعوبات التي تواجه تنفيذه، بهدف تذليلها.

مشكلة الدراسة:

قامت الباحثة بتحديد مشكلة الدراسة؛ منطلقة من تجربتها العملية في مجال التدريس بمدارس مدينة الرياض خلال عقدين من الزمن، عاصرت فيهما جوانب من تجربة حوسبة التعليم في الرياض، واطلاعها على تجارب دولية مبكرة خلال مرحلة دراستها الجامعية بمرحلة البكالوريوس والماجستير، شعرت من خلالها بأن توطين التعليم المتمازج في المنظومة التعليمية ينبغي أن يستند إلى خطة شاملة تستند على نتائج دراسات مسحية ميدانية، وليست جهودًا مجزأة قائمة على مبادرات لا تستند بدقة إلى تقارير علمية عن احتياجات الواقع التعليمي، وهو ما يلقي بظلال من النقد للتجربة بين الحين والآخر من حيث عدم شمولها، وارتفاع مستوى الهدر المالي وعدم استغلال الإمكانات البشرية والمالية المتاحة، ووجود فجوات بين طبيعة المناهج المخططة وما تتضمنه من أساليب ووسائل وطبيعة الطرائق والأساليب الحديثة من جهة، وفجوة أخرى بين ما تتضمنه المناهج الرسمية المخططة من أساليب ووسائل وطبيعة المناهج المنفذة فعليًّا في الواقع، إذ يؤدي غياب تدريب المعلمين على المناهج الحديثة

وتوفير متطلبات تنفيذها إلى انحراف ما هو منفذ فعليًّا في الصفوف المدرسية عمَّا هو مخطط فعليًّا، وقد أكد الثقفي (٢٠٠٨) أسباب استمرار اعتماد المعلمات في الوقت الراهن على أساليب تقليدية قديمة وعدم استخدام معطيات التقنيات الحديثة بقوله: "أنه بالنظر إلى واقع التعليم هذه الأيام نجد أن الكثير من المعلمين يعلمون طلبتهم كما تعلموا هم على أيدي معلميهم، فنجد منهم من هو متأثر بشخصية معلم ما وبطريقة تدريسه له، ويستنسخ هذه الطريقة لتعليم طلبته، بغض النظر عن اختلاف الظروف والبيئة التعليمية والزمان الذي يتم فيه استخدام هذه الطريقة، ويشير الأدب التربوي إلى أننا نعلِّم غالبًا في ضوء ما تعلَّمناه نحن" (الثقفي، ٢٠٠٨، ص:٩)

ويرى الثقفي (٢٠٠٨، ص:١٠) "أن تاريخنا الشخصي يزودنا بنماذج عقلية للتدريس تشكل سلوكنا بطريقة فاعلة، وبالآتي فإن كثيرًا من المعلمين في الوقت الحاضر هم نسخة مشابهة للمعلمين الذين علموهم من حيث الطريقة التي يتعلمون بها، والأفكار التي يحملونها، رغم أن كثيرًا منهم تم تأهيلهم ليعلموا بطرق أكثر حداثة وفاعلية من الطرق التقليدية التي تعلموا بها، كما أن قابليتهم للانقياد إلى ما هو ممكن في الغرف الصفية أكثر من قابليتهم للانقياد إلى النظريات التدريسية، ويسود الاعتقاد لديهم بأنه كلما كان الصف أكثر هدوءًا كان التعلم أفضل".

وهذا ما يؤكد بالفعل أن استخدام التعليم المتمازج بالرغم من وجوده بوصفه فكرة في أذهان المعلمات، فإنه لم يوظف بالدرجة الكافية في المناهج؛ وهذا يعد من دواعي قيام الباحثة بهذه الدراسة، فضلاً عن شعورها بوجود حالة من التذبذب ومشاريع غير مستكملة وأخرى متوقفة متأثرة بالتغير المفاجئ في

الرؤى مع تغير المسؤولين في وزارة التعليم وإداراتها لعدم وجود خطة مرجعية شاملة خاصة بتوطين التعليم المتمازج مستندة إلى نتائج دراسات مسحية شاملة.

وانطلاقًا من حداثة تجربة المملكة العربية السعودية في مجال التعليم المتمازج، وعدم وضوح معالم خطة حوسبة التعليم بالمملكة، وعدم وجود دراسات تقويمية شاملة حديثة، تقف على جوانب القوة والضعف في التجربة السعودية في هذا المجال (بحسب علم الباحثة)، فقد شعرت الباحثة بضرورة إجراء الدراسة الحالية لتوفر لمتخذي القرار مصفوفة من البيانات والمعلومات عن مختلف جوانب القوة والضعف، والفرص والتهديدات التي تواجه التجربة التي يمكن من خلالها الإجابة عن تساؤلنا الرئيسي المتمثل في « ما واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟ وما صيغة النموذج اللازم لتطويره؟».

أهمية الدراسة:

الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في كونها ستسهم في رفد المكتبة العربية بقاعدة معرفية حول أسس تقويم عناصر التعليم المتمازج (المعلم، الطالب، المنهج، البيئة)، كما ستسهم نتائجها وتوصياتها في تزويد أصحاب القرار بخطة واضحة، تحدد بها جوانب التطوير الواجبة لتجربة التعليم المتمازج في مجتمع الدراسة، وستحدد للباحثين في مجال تقنيات التعليم المهتمين بقضايا حوسبة التعليم آفاق البحث العلمي حول استخدام التعليم المتمازج، وما ينبغي أن تركز عليه بحوثهم في المستقبل بوصفها امتدادًا لهذا البحث.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفها الأساسي العام المتمثل في:

الوقوف على جوانب القوة والضعف في تجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير في ضوء التحليل الرباعي (القوة، الضعف، الفرص، التهديدات).

■ **وسيتم تحقيق هذا الهدف العام من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١) ما واقع التأهيل والتدريب لمعلمي مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج؟

٢) ما واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية لتنفيذ استخدام التعليم المتمازج؟

٣) ما واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج؟

٤) ما واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في صلتها بالتعليم المتمازج؟

٥) ما أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج؟

٦) ما الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض؟

٧) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات استبانة الدراسة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى العلمي، التأهيل التربوي، نوع المدرسة؛ حكومية/ خاصة)، المرحلة التي تدرسها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

٨) ما اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض؟

التعريفات الاجرائية:

لعل أهم مصطلحات الدراسة الذي يلزم تعريفه هو مصطلح التعليم المتمازج:

■ التعليم المتمازج: Blended Learning

يعد المصطلح الإنجليزي blended learning من المصطلحات الحديثة ما أدى إلى عدم وجود اتفاق على ترجمته إلى اللغة العربية، فهناك من يترجمه إلى التعلم المدمج، علاوة على العديد من الترجمات مثل: التعلم الممزوج، أو التعلم المزيج، أو التعلم متعدد المداخل، أو التعلم الخليط، أو التعلم التمازجي.

■ التعريف الإجرائي للتعليم المتمازج:

يمكن تعريف التعليم المتمازج إجرائيًّا بدلالة هذه الدراسة بتبني تعريف عبد المجيد (٢٠٠٨) والذي عرفه بأنه 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 والشبكات وبوابات الإنترنت. ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تُنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات.

ويتميز هذا النوع من التعليم باختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال

إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس أداء المتعلمين وتقييمه، فضلاً عن تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة.

حدود الدراسة:

تتمثل الحدود التي اقتصرت الدراسة عليها بالآتي:

أولاً. الحدود المكانية

تقتصر الدراسة الحالية على النطاق المكاني المتمثل في مدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية حيث تعد مدارس مدينة الرياض مجتمع هذه الدراسة التي تم اختيار عينة هذه الدراسة منه، وعليه ينبغي عند تعميم نتائج هذه الدراسة على نطاقات مكانية أخرى مراعاة مستوى التشابه والاختلاف بين خصائص مجتمعات هذه النطاقات المكانية الأخرى مع نطاق الدراسة الحالية.

ثانيًا. الحدود الزمنية

تتمثل الحدود الزمانية لهذه الدراسة في المرحلة الزمنية التي تم بها تطبيق أدوات هذه الدراسة وجمع بياناتها، وهي العام الدراسي ١٤٣٦هـ/ ١٤٣٧هـ، وعليه فإنه ينبغي عند الاستناد في مراحل زمنية لاحقة لما توصلت له هذه الدراسة من نتائج، مراعاة مستوى التطور الذي حدث عبر الزمن في مجالات التعليم المتمازج التي شملها التقويم بهذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٦هـ/ ١٤٣٧هـ.

■ ثالثًا: الحدود الموضوعية

تتمثل الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في موضوعها الذي اقتصر على تقويم واقع المتمازج، ولهذا فقد اقتصرت فقرات مجالات أدوات الدراسة على تقويم واقع التعليم المتمازج فقط.

■ رابعًا: الحدود البشرية

تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة في اقتصارها على مدارس الإناث في مدينة الرياض دون مدارس الذكور، وعليه ينبغي عند تعميم نتائج الدراسة على بقية المدارس مراعاة الاختلافات التي قد تكون موجودة بين واقع مدارس الذكور والإناث.

۞ محددات الدراسة:

من المحددات المؤثرة على درجة صدق نتائج الدراسة الحالية اعتمادها في نتائجها على أداتي دراسة استبانتين (من إعداد الباحثة) بعد أن تحققت الباحثة من صدق محتواهما وقياس مستوى ثباتهما، وعليه فإن صدق النتائج يعتمد على درجة صدق تلك الأداتين (المقياسين) وثباتهما.

۞ افتراضات الدراسة:

من الافتراضات التي عدتها الباحثة صحيحة، وقامت في ضوئها بتصميم دراستها؛ افتراضها:

أن مديرات المدارس ومعلمات الحاسوب بطبيعة عملهن قادرات على تحديد درجة توفر محتوى فقرات (مقاييس) الدراسة، وأن استجابتهن للأداتين ستتسم بالصدق والأمانة، ويمكن الاعتماد عليها في استخلاص نتائج الدراسة.

❊❊❊

الفصل الثانى

الإطار النظري

والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

سيتم في هذا الجزء من هذا الفصل استعراض ما تيسر للباحثة الوصول له من أدب تربوي متصل بمجالات الدراسة الحالية وفقًا للآتي:

١. مقدمة.

٢. مفهوم التعليم المتمازج.

٣. متطلبات التعليم المتمازج: ويشتمل على:

أ - المعلم.

ب- المحتوى.

ج- المتطلبات الإلكترونية لبيئة التعلم المتمازج.

٤. عوامل نجاح وإعاقة التعليم المتمازج.

ثانيا. الدراسات السابقة، وتشمل:

١ - الدراسات العربية.

٢- الدراسات الأجنبية.

❋❋❋

أولاً: الإطار النظري

١) مقدمة:

في ظل طوفان المعلومات، والتغير المتلاحق، ونمو المعرفة بمعدلات سريعة، نتيجة لثورة المعلومات المعاصرة أصبح العالم كما يذكر سالم (٢٠٠٤م، ص٢٨٣) يعيش ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة، كان لها تأثير على مختلف جوانب الحياة، وأصبح التعليم مطالبًا بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من التحديات على المستوى العالمي؛ منها: زيادة الطلب على التعليم، مع نقص عدد المؤسسات التعليمية، وزيادة كم المعلومات في جميع فروع المعرفة المختلفة، فضلاً عن ضرورة الاستفادة من التطورات التقنية في مجال التربية والتعليم، ليظهر نموذج التعليم الإلكتروني E-learning ليساعد المتعلم على التعلم في المكان والزمان المناسبين له من خلال محتوى تفاعلي، يعتمد على الوسائط المتعددة (نصوص-صوت-صورة-حركة)، ويُقدم من خلال وسائط إلكترونية، مثل الحاسب والإنترنت وغيرهما، ومن ثم لم تعد العملية التعليمية في هذا العصر قائمة على العناصر التقليدية المتمثلة في كل من المعلم والطالب، وأصبحت المعرفة غير مقتصرة على عملية نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب، بل أيضًا كيفية تلقي الطالب لهذه المعرفة، في ظل هذا التطور في تقنيات الاتصال والمعلومات، التي جعلت التواصل بين المعلم والمتعلم يأخذ بعدًا آخر، سواء كان هذا التواصل متزامنًا أم غير متزامن، دون اشتراط لمكان أو زمان، وبوسائل متعددة، منها: النصوص والأصوات والصور المتحركة والثابتة.

ونظرًا لانتشار نظم التعليم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية، أظهرت التجارب العملية والبحوث العلمية نتائج إيجابية تشجع مسؤولي التعليم على تبني نمط التعليم الإلكتروني، مثل ما أوضحته دراسة الحصري (٢٠٠٧) ودراسة العريفي (٢٠٠٩) ؛ إلا أن العديد من الدراسات أظهرت أن التعليم الإلكتروني يعاني من جوانب قصور كثيرة، وهو ما أشارت إليه دراسة كل من زيتون (٢٠٠٥) وسالم (٢٠٠٨) وسليم (٢٠١٠)؛ ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة إلى نظام تعليمي جديد يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي، وهو ما سمي بالتعليم المتمازج (Blended Learning)، حيث يتشاركان معًا في إنجاز العملية التعليمية على أتم وجه. زيتون (٢٠٠٥) وبهذا لم يعد التعليم الإلكتروني بديلًا عن التعليم الاعتيادي وإنما مرافق له، ويعد التعلم المتمازج من الاتجاهات التربوية الحديثة، ويقوم هذا التعليم على التكامل بين التعليم الاعتيادي والإلكتروني (حسن، ٢٠٠٩).

فالتعلّم المتمازج يستخدم التكنولوجيا بطريقة يتم من خلالها الدمج بين أنماط التعليم والتعلّم المعزز بالحاسوب؛ مثل: التدريس الخصوصي وحل المشكلات والحوار والتدريب والمحاكاة والألعاب التعليمية، فضلاً عن التعلّم المبرمج ونمطيه المتزامن وغير المتزامن (العدوان وداود، ٢٠١٦).

والتعليم المتمازج يعد نظامًا متكاملًا يدمج الأسلوب الاعتيادي مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تصميم المواقف التعليمية (الفقي، ٢٠١١).

ومن هذا المنطلق سعت المملكة العربية السعودية إلى تحديث العملية التعليمية، بإدخال الحاسب الآلي حقل التعليم، ولقد اهتم المسؤولون في وزارة التربية والتعليم منذ عام ١٩٨٦ م بنشر ثقافة الحاسب الآلي؛ إذ تم إدخال الحاسب كمادة أساسية في المرحلة الثانوية، وفي عام ٢٠٠٠م تقرر إنشاء ٣٠٠ معمل حاسب آلي لمدارس البنات في المرحلة الثانوية بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

وفي عام ٢٠٠٢م بدأت الدول بالتوسع باستخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني في جميع مراحل التعليم، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ ذكر مارتين (٢٠٠٢) أن إدارة الرئيس الأمريكي (بيل كلينتون) أنفقت على التعليم الإلكتروني ثمانية بلايين دولار أمريكي خلال الفترة ١٩٩٥-٢٠٠٠ م.

وما كان من حكومة المملكة العربية السعودية إلا أن واكبت هذا التطور والتسارع بوضع الخطة الوطنية للاتصالات وتقنية المعلومات (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ١٤٢٦هـ) وقد جاء الهدف الرابع من أهداف الخطة- كما ورد في الخطة الوطنية للاتصالات وتقنية المعلومات- التوظيف الأمثل للاتصالات وتقنية المعلومات في التعليم والتدريب بجميع مراحله.

وتنفيذًا لهذا الهدف بدأت وزارة التربية والتعليم بإدخال الحاسب الآلي بوصفه مادة ومنهجًا دراسيًّا بمدارس التعليم العام في المدرسة عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ ضمن برنامج التعليم الثانوي المطور الذي كان مطبقًا آنذاك على شكل مواد ثلاث، هي: مقدمة الحاسب الآلي، والبرمجة بلغة بيسك، ونظم المعلومات. وفي عام ١٤١١هـ تم إيقاف العمل بالتعليم الثانوي المطور، وتم تحويل المناهج الثلاث لتدرس للمرحلة الثانوية على مختلف أقسامها، وفي عام ١٤١٤هـ تم إضافة

قسم جديد للمرحلة الثانوية سمي قسم العلوم والتقنية، وتم تصميم مناهج خاصة به، إلا أنه ظل محدود الانتشار؛ حيث لم يطبق إلا في عدد محدود من المدارس بسبب كلفة تشغيله ومتطلباتها.

وفي عام ١٤١٦/ ١٤١٧هـ تم زيادة عدد حصص مقرر الحاسب الآلي لتصبح حصتين أسبوعيًّا للمرحلة الثانوية، واحتساب امتحان الجانب العملي للمادة من ضمن الامتحانات الأساسية، حيث كانت مادة الحاسب قبل ذلك تمتحن نظريًّا فقط طيلة السنوات العشر السابقة.

وبناء على توصيات الأسرة الوطنية للحاسب الآلي؛ فقد تم تعديل مناهج الحاسب الآلي التي تم تطبيقها معدلة عام ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ للصف الأول الثانوي والمعدلة عام ١٤٢٠/ ١٤٢١هـ تم تطبيقها للصف الثاني الثانوي. (الراشد، ٢٠٠٣).

كما بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيق التعليم الإلكتروني في ١٨٠ مدرسة ثانوية بميزانية قدرها ستة وخمسون مليون ريال سعودي في العام الدراسي ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ وتم تعميمه بعد دراسة نتائج التجربة لكونه ضرورة حتمية في ضوء التطورات الحالية والتغيرات التقنية.

وعلى الرغم من هذه الجهود فإن المملكة العربية السعودية لم تحقق النجاح المطلوب، فعدد المقررات المقدمة إلكترونيًّا في المنشآت الرسمية قليل جدًّا علاوة على قلة الاعتماد على المحتوى الإلكتروني في المناهج التعليمية المختلفة، كما أن الجهود الوطنية مبعثرة وغير كافية لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم. (الغامدي، ٢٠٠٨).

٢) مفهوم التعليم المتمازج:

عند التعرض لمفهوم التعليم المتمازج يتضح أنه مفهوم قديم جديد؛ إذ إن له جذورًا قديمة تشير في معظمها إلى دمج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، ويطلق عليه مسميات عدة مثل : التعلم الخليط، التعلم المزيج، التعلم الهجين، التعلم التكاملي، التعلم الثنائي.

ويرجع سبب تعدد مسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعليم المتمازج ونوعه من جهة (تربوي، تقني)، واختلاف الفلسفة التي يتبناها هذا المعرف من جهة أخرى، وقد يرجع ذلك إلى موضوع حداثة المصطلح، إلا أنها تتفق على أن التعليم المتمازج هو مزج وخلط بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، كما أن هذا الدمج يكون من خلال توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرقه مع أدوات التعليم الإلكتروني وطرقه توظيفه الصحيحة وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي. عبد العاطي والمخيني (٢٠١٠)

فيعرفه خميس (٢٠٠٣، ص ٢٥٥) بأنه «نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة» ويشير سينغ (Singh2003) إلى أن التعليم المتمازج هو تعليم يجمع بين نماذج متصلة وأخرى غير متصلة من التعليم، وغالبًا ما تكون النماذج المتصلة Online من خلال الإنترنت، بينما تحدث النماذج غير المتصلة في الفصول التقليدية.

ويشير كلارك (Clark,2003) إلى أن التعلم المتمازج هو: استخدام مجموعة طرائق التدريس، ويشمل دمج تعلم قاعات الدروس مع التعلم على

الإنترنت، ودمج التعلم على الإنترنت مع إمكانية الوصول إلى المعلم، ودمج المحاكاة مع الطرق الاعتيادية.

ويعرفه هارفس (Harveys ,2003, p 34) بأنه «تعلم يجمع بين نماذج متصلة من خلال الإنترنت، وأخرى غير متصلة تحدث في الصفوف التقليدية».

ويعرفه ألكسي (Aleksey, 2004, p.9) بأنه نوع من التعلم الذي يستخدم مجموعة من الوسائط المتعددة وطرق التدريس وأنماط التعلم التي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأسلوب الاعتيادي والتعلم الإلكتروني.

ويعرفه بيرن (byrne,2004, p.12) بأنه «تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني بعدة طرق مختلفة للحصول على إنتاجية بأقل كلفة».

ويعرفه زيتون (٢٠٠٥، ص٥٤) بأنه أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أم المعتمدة على الشبكات، في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان.

كما يعرف التعليم المتمازج بأنه التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في أنموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما (Milheim, 2006)

ويعرفه الشوملي (٢٠٠٧، ص ٦) بأنه «استخدام التقنية الحديثة في التعليم دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف؛ حيث يتم التركيز على التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم عن طريق استخدام آليات

الاتصال الحديثة كالحاسوب وبوابات الإنترنت».

ويراه حسن (٢٠٠٨) بأنه «طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها».

ويعرفه إسماعيل (٢٠٠٩) بأنه «توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين كل من أسلوبَي التعليم وجهـًا لوجه والتعليم عن بعد؛ لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلمـًا أو مرشدًا مع المتعلمين وجهـًا لوجه من خلال تلك المستحدثات، التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة أو ذات جودة محددة، وذلك مع توافر مصادر التعلم المرتبطة بالمحتوى وأنشطة التعلم».

وعرفه أيضـًا بأنه: «توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجهـًا لوجه والتعليم الإلكتروني؛ لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلمـًا ومرشداً للطلبة من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة».

ويعرفه غانم (٢٠٠٩) بأنه «أسلوب لتصميم المقررات التعليمية يجمع بشكل ذي معنى بين أفضل خصائص التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت وأفضل خصائص التعليم التقليدي وجهـًا لوجه، ويبني من كليهما تجربة تعليمية جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين؛ بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية».

ويعرفه الغريب (٢٠٠٩، ص ١٠٠) أنه «توظيف المستحدثات التكنولوجية ودمجها بالأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة للتعلم وطرائق توصيل المعلومات، من خلال أسلوبي التعلم وجهًا لوجه، لإحداث تفاعل بين عضو هيئة التدريس؛ كونه معلمًا ومرشدًا للطلبة».

ويعرفه (أبو خطوة، ٢٠٠٩، ص ٤) بأنه «نظام تعليمي تعلمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أم تقليدية، لتقديم نوع جيد من التعلم يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وطبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية من ناحية أخرى».

ويعرفه شطرات (٢٠١٠، ص ٩) بأنه «إعادة هيكلة وصياغة المحتوى التعليمي، بالاعتماد على نظريات التعلم وإدماجه بالوسائط الإلكترونية الحديثة المختلفة التي توفر للمتعلم بيئة تفاعلية نشطة من خلال برامج إدارة المحتوى، حيث تنقله من غرفة الصف التقليدية إلى صف أوسع غير محدد بزمان أو مكان».

التعريفات السابقة للتعليم المتمازج تتفق على أنه طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، ويسمح بالانتقال من التعليم إلى التعلم، ومن التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها.

■ صيغ التعليم المتمازج وأنواعه :

تعددت تصنيفات التعليم المتمازج من قبل الباحثين تبعًا للمنظور الذي اتخذه كل فريق منهم؛ فالبعض قام بتصنيف التعليم المتمازج الذي يجمع بين استخدام معطيات تقنيات الحاسوب الحديثة والطرق والوسائل التقليدية وفقا لطبيعة الغاية من استخدامه؛ فقد تكون غاية استخدامه تطوير مهارة، وقد تكون تطوير اتجاهات سلوكية، أو تطوير معرفة، فقد ذكر فاليتان (Valetan) المشار له في الغامدي (٢٠٠٧، ص١٥) أن للتعلم المزيج ثلاثة نماذج، هي:

» ١) **نموذج تطوير المهارة:**

ويجمع بين التعلم الذاتي والمعلم الذي يقوم بدور دعم وتطوير المعرفة.

» ٢) **نموذج تطوير الموقف:**

وهو أسلوب تمتزج فيه مختلف الأحداث ووسائل تقديمها من أجل تطوير سلوكيات معينة.

» ٣) **نموذج تطوير الكفاية:**

وهذا الأسلوب يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه والخبراء، من أجل تطوير الكفايات واكتساب المعرفة ونقلها.

والبعض الآخر صنف التعليم المتمازج بحسب طبيعة تصميم النشاط التعليمي.

فقد بين سالم (٢٠٠٤، ص ٩١) أن عملية المزج تتم خلال تصميم النشاط التعليمي بعدة أنماط؛ هي:

١) مزج التعلم الشبكي مع التعلم غير الشبكي.

٢) التعلم الذاتي مع التعاوني.

٣) المحتوى الخاص المعد مسبقًا حسب الحاجة والمحتوى الجاهز.

٤) التعلم بالعمل.

والبعض صنف أنماط التعليم المتمازج بحسب طبيعة الأساليب والوسائل التقليدية التي تمزج مع الأساليب الحديثة.

فقد أشار دريسكول (Driscoll) الوارد في أبو موسى (٢٠١٠، ص١-١٤) إلى أن للتعلم المتمازج أربع معانٍ، هي:

١) التعلم بمزج التقنيات الحاسوبية بالأساليب التعليمية التقليدية.

٢) التعلم بمزج طرائق التدريس المبنية على نظريات سلوكية أو بنائية أو معرفية بالأساليب التقليدية.

٣) التعلم بمزج الوسائل والأجهزة التعليمية السمعية والبصرية بالأساليب التقليدية.

٤) التعلم بالعمل.

ولعل التصنيف الأكثر شيوعًا للتعليم المتمازج هو ما يعتمد على طبيعة الاتصال الذي تتم خلاله بين المعلم والمتعلم، من حيث تزامنها اللحظي المباشر من عدم تزامنها، والذي صنف بموجبه إلى تعليم متمازج متزامن وتعليم متمازج غير متزامن، وسنوجز توضيحها فيما يلي:

■ أولاً: التعليم المتمازج المتزامن:

التعلم المتمازج المتزامن هو الذي يتيح الفرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل عبر شبكة الإنترنت والوجود في زمن واحد كل في مكانه.

وقد وصف هاشم (٢٠٠٣) التعلم المتزامن Synchronous بأنه «تعليم إلكتروني يجتمع فيه المعلم مع الدارسين في آن واحد ليتم بينهم اتصال متزامن بالنص أو الصوت أو الفيديو».

» **ومن هنا فإن أدوات التعليم المتمازج المتزامن تشمل:**

* الاجتماعات الإلكترونية، والفصول الافتراضية، والندوات، والبث من خلال الشبكة العنكبوتية، والتدريب والرسائل المباشرة، فضلاً عن الفصول الدراسية والمحاضرات التي يشرف عليها المدرس/ المدرب.
* الانتقال من التعليم التقليدي إلى مرحلة التعليم الإلكتروني.
* المختبرات وورش العمل اليدوية والرحلات الميدانية، والاختبارات الإلكترونية المتزامنة.

كما أضاف هاشم (٢٠٠٣م، ص ١٧٦) أن من إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية وتقليل التكلفة والاستغناء عن الذهاب لمقر الدراسة، ومن سلبياته حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة.

وهو أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطورًا وتعقيدًا، حيث يلتقي المعلم والطالب على الإنترنت في الوقت نفسه (بشكل متزامن).

» **وتتضمن الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني المتزامن ما يأتي:**

* اللوح الأبيض (Whit Board)
* المؤتمرات عبر الفيديو (Videoconferencing)
* المؤتمرات عبر الصوت (Audio conferencing)
* غرف الدردشة (Chatting Rooms)

وقد ذكر السليطي (٢٠٠٣م،ص ص٤٨-٥٢) أن من أهم مزايا هذا النمط من التعليم المتمازج الدعم الفوري (Online Support) الذي يكون على هيئة منتديات، وغرف الحوار، ولوحات الإعلانات على الشبكة، والبريد الإلكتروني، أو دعم المراسلة اللحظي، وهذا يتيح فرصاً أكبر للأسئلة والحصول على الإجابات بصورة فورية.

■ ثانياً: التعليم المتمازج غير المتزامن:

يكون التعلم المتمازج غير المتزامن من خلال توفير المحتوى للمتعلم للرجوع إليه في الوقت والمكان المناسبين له، وقد وصف الدغريري (٢٠٠٩) التعلم المتمازج غير المتزامن Asynchronous بأنه اتصال بين المعلم والدارس، والتعلم غير المتزامن يمكن المعلم من وضع مصادر مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم.

ومن هنا فإن أدوات التعليم: الوثائق وصفحات الإنترنت - وحدات التدريب المعتمدة على الحاسب أو الشبكة العنكبوتية - مجتمعات التعلم الشبكية،

المحاكاة ومجموعات النقاش والاختبارات الإلكترونية غير المتزامنة.

وقد يلجأ المعلمون إلى الجمع بين التعليم المتمازج المتزامن وغير المتزامن كأن يعتمدوا على البث الحي المباشر (Video Streaming) فهي تقنية تشبه عملية البث المستخدمة في قنوات التلفزة لكنها عبر الإنترنت. وبإمكان الدارس الرجوع إلى التسجيلات من خلال حسابه على البوابة العلمية للمدرسة في أي وقت يشاء. وبهذا فإنه تعلم متزامن وغير متزامن أيضاً؛ لأن الدارس يمكن له أن يسمع البث الحي المباشر أو الرجوع إلى التسجيل (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩).

وقد ذكر هاشم (٢٠٠٣م، ص ١٧٦) أن من سلبيات هذا النوع من التعليم عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم، كما أنه قد يؤدي إلى الانطوائية لأنه يتم في عزلة.

» **وتتضمن الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني غير المتزامن ما يأتي:**

- البريد الإلكتروني.
- المنتديات.
- الفيديو التفاعلي.
- الشبكة النسيجية.

وقد ذكر السليطي (٢٠٠٣م، ص٤٨-٥٢) أن من أهم أدوات التعليم المتمازج غير المتزامن : قواعد بيانات المعارف (Knowledge Databases) وتوجد هذه القواعد على مواقع على الشبكة، وتعرض المناهج والشروحات

المفهرسة والتوجيهات والتعليميات، حيث تعرض المعلومة بشكل فعال، تُمكن المستخدم من استخدام كلمة رئيسة أو عبارة للبحث عن قاعدة بيانات، وفي المقابل تمكنه هذه القاعدة من اختيار كلمة من قائمة أبجدية للبحث عنها.

وقد وصف كارمان (Carman,2002) وسينغ (Singh,2003) والخان (٢٠٠٥) هذا النمط من التعليم المتمازج بأنه يشتمل على:

- دمج التعليم المباشر على الإنترنت (Online) والتعليم غير المباشر (Offline) الذي يحدث في إطار الصفوف التقليدية مثل البرامج التعليمية التي توفر مواد دراسية ومصادر بحثية مباشرة على الإنترنت، في حين يوفر توجيه المعلم وجلسات التدريب الصفية وسيطًا أساسيًّا للتعليم.
- دمج التعلم ذاتي السرعة الذي يتحكم به المتعلم، والتعلم التعاوني المباشر الذي يدل على الاتصال الديناميكي بين العديد من المتعلمين ويقربهم من تشاطر المعرفة بينهم، كمؤتمرات الفيديو المباشرة، حيث يتم تبادل الآراء والنقاش حولها بحضور وسيط مناقشة بين مجموعات الطلبة والأقران.
- دمج التعليم المخطط وغير المخطط، إذ يسعى تصميم برنامج التعليم المتمازج – من أحاديث ووثائق – التعليم غير المخطط؛ لتحويلها إلى معرفة يتم استدعاؤها وتوفيرها بحسب الطلب، لتدعم أداء العاملين في المجالات المعرفية وتعاونهم، مثل : الاجتماعات والأحاديث الجانبية في الممرات واستخدام البريد الإلكتروني.

- الدمج بين المحتوى الجاهز ذاتي التحكم والمحتوى المخصص أو الخبرات المباشرة الحية (الصفية أو الإلكترونية)؛ وذلك لتحسين خبرة المستخدم وتقليل الكلفة في الوقت نفسه مثل: النموذج المرجعي لمواد المحتوى القابلة للمشاركة.
- دمج التعليم المنظم سلفاً (قبل استهلال مهام وظيفية جديدة) والممارسة (باستخدام نماذج محاكاة المهام أو العمليات الوظيفية) وأدوات الدعم الفوري للأداء التي تيسر التنفيذ المناسب لتلك المهام وتوفر بيئات جديدة لفضاءات العمل؛ تجمع بين الأعمال القائمة على الحاسوب ومهارات التعاون وأدوات الدعم للأداء.

وقد ذكر هاشم (٢٠٠٣م، ص ١٧٦) أن أبرز تطبيقات هذا النموذج من التعليم المتمازج في المدارس العربية تتمثل في:

أ - قيام المعلم قبل تدريس موضوع معين بتوجيه الطلبة للاطلاع على درس معين على شبكة الإنترنت أو على قرص مدمج.

ب- قيام المعلم بتكليف الطلبة بالبحث عن معلومات معينة في شبكة الإنترنت.

ج- توجيه الطلبة بعد الدرس للدخول على موقع على الإنترنت وحل الأسئلة المطروحة على هذا الموقع ذات الصلة بالدرس.

■ أهمية التعليم المتمازج ومزاياه:

أكدت العديد من الدراسات التربوية فاعلية التعليم المتمازج، إذ أظهرت نتائج دراسة روفاي ومحمد (Rovai & M2004) أن التعليم المتمازج ينتج

إحساساً مجتمعيًّا أقوى لدى الطلبة عند مقارنتهم مع الطلبة الذين يتلقون التعليم من خلال التعليم الاعتيادي فقط، أو مع الطلبة الذين يتلقون التعليم من خلال التعليم الإلكتروني الكامل، وأكدت نتائج دراسة سليم (٢٠١٠) أهمية التعليم المتمازج وقابليته في العملية التعليمية؛ كونه يجمع أكثر من أسلوب في التعليم ويحقق متطلبات الموقف التعليمي.

أشار كل من الفقي (٢٠١١) والرنتيسي (٢٠١١) إلى أن أهم خصائص التعليم المتمازج يمكن أن نوجزها في الآتي:

١) التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب.

٢) زيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين، والطلبة والمحتوى، والطلبة والمصادر الخارجية.

٣) زيادة إمكانية الوصول للمعلومات.

ويضيف كراوس (Krause,2007) أن التعليم المتمازج يتميز بما يأتي:

١) خفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده، إذ يستخدم التعليم المتمازج حدًّا أدنى من الجهد والموارد لكسب أكبر قدر من النتائج.

٢) تمكين المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه.

٣) ومن ثم تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المتعلمين والمعلم.

٤) تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

٥) الاستفادة من التقدم التقني في التصميم والتنفيذ والاستخدام.

٦) إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية وجودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.

٧) التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات، للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم المختلفة.

٨) صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية إلكترونيًّا فقط، واستخدام التعليم المتمازج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.

٩) يستطيع المتعلم في حال عدم تمكنه من حضور الدرس أن يتعلم ما تعلمه زملاؤه دون أن يتأخر عنهم، وهو مفيد للمتعلمين الذين يعانون من أمراض مزمنة، كما أنه مفيد لسريعي التعلم في الحصول على عدد أكبر من المعلومات.

ويرى إسماعيل (٢٠٠٩): أن التعليم المتمازج يتغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلبة؛ نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة؛ وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي داخل قاعات الدراسة.

ويذكر عمار (٢٠١٠) أنه يمكّن الطلبة من التعبير بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة، ويؤدي ذلك إلى عدم تعرض الطلبة للشعور بالدونية عن زملائهم أثناء المناقشات داخل الصف؛ ما يؤثر سلبًا على تعلمهم نظرًا لمطالب نمو هذه المرحلة وخصائصها.

وقد أضاف أبو خطوة (أبو خطوة، ٢٠٠٩، ص ٩- ١٣) أن من مزايا التعليم المتمازج الآتي:

١) تنمية مفاهيم العمل الجماعي والتعاوني.

٢) سرعة...حرية... مرونة في التعلم واختصار في الزمان والمكان.

٣) يحافظ على ديمومة الرابطة الأصلية بين الطالب والمدرس.

٤) يولد الشعور لدى المتعلم بأن التعلم يحدث خارج الجدران الأربعة للفصول الدراسية.

٥) يركز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير أحدهم على الآخر.

٦) الجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم التقليدي لا النفور بينهما.

٧) بعض المقررات يصعب تدريسها إلكترونيًّا، وخاصة بعض المهارات العالية والدقيقة.

٨) التركيز على استقلالية المتعلم وزيادة دافعيته وخبراته.

٩) تدعيم طرائق التدريس التقليدية بالوسائط التقنية الحديثة.

١٠) يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلبة والمدرسين.

٣) متطلبات التعليم المتمازج:

تحتاج بيئة التعليم المتمازج إلى مجموعة من المتطلبات المادية والتقنية والبشرية، إذ أكد الخان (٢٠٠٥)على ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات

المادية، كالبنية التحتية، والمحتوى، ووجود أنموذج لتصميم التعليم في بيئة التعليم المتمازج، مع توافر البرمجيات وأدوات التعلم عبر الشبكة وتصميم التفاعل داخل البرنامج، بما يضمن تكامل المصادر المختلفة للتعلم، إلى جانب توافر أدوات تقييم مناسبة وإدارة المكونات وتوفير الدعم لسهولة الحصول على مصادر التعلم، كما تتطلب بيئة التعليم المتمازج مجموعة من المتطلبات البشرية.

أ - المعلم:

أدوار المعلم في التعليم المتمازج، كفايات المعلم وإعداده وتدريبه لاستخدام التعليم المتمازج.

أشار الحربي (٢٠٠٧) إلى أن من متطلبات التعليم المتمازج ضرورة توافر معلم لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا والبرامج الحديثة والاتصال بالإنترنت وتصميم الاختبارات الإلكترونية والقدرة على شرح الدرس بالطريقة التقليدية، ثم التطبيق العملي على الحاسب، كما لابد أن يشارك الطالب في عملية البحث؛ بحيث يكون له دور مهم ومشارك مع المعلم وليس متلقياً فقط.

ومن هنا يمكن القول إن نجاح توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس يتوقف على درجة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم وكيفية التعامل معها (الحربي، ٢٠٠٧).

ومن هنا يمكن القول: إن الاهتمام بخبرات المعلم المعرفية والمهارية والوجدانية تعتبر أولى متطلبات التأسيس لتوطين تكنولوجيا التعليم المتمازج في مدارسنا.

فقد توصل أندرسن (Anderson,2001) بعد دراسة على عدد من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات

الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة.

وقد كشفت دراسة روب (Roob,2001) عن أن الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم لها تأثير كبير في التقليل من مستوى الخوف من استعمال التقنيات وفي تحسين اتجاهاتهم نحوها.

ويذكر دي سكول (De Scool,2005) أن الاتجاهات نحو سلوك ما يمكن أن تتأثر بعدة عوامل، منها قدرات الشخص وإمكاناته على القيام بذلك السلوك، وقيم ذلك الشخص، ومعتقداته، وخبراته السابقة، وسهولة أو صعوبة ذلك السلوك. ويمكن أن يتأثر اتجاه الشخص بأمور أخرى أيضاً، من ذلك: التشجيع والتعزيز الذي يلقاه هذا الشخص من قبل الآخرين.

ومن أجل تحسين الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم فإنه لا بد من القيام بإزالة العوائق التي يمكن أن تؤدي إلى عزوف الشخص عن استعمال تلك الوسائل.

ومن خلال ما تقدم فإن الباحثة ترى أن نجاح توطين التعليم المتمازج في مدارسنا لايمكن أن تتم دون مسح الحاجات المعرفية والمهارية والانفعالية للمعلمين المتعلقة بالتعليم المتمازج، وتوفير التدريب الكافي لهم الكفيل بالتأثير على قناعاتهم بأهميته، وتمكينهم من الكفايات اللازمة لتنفيذه وتقويمه.

■ كفايات المعلم الضرورية لتأدية أدواره في التعليم المتمازج:

انطلاقا من طبيعة الأدوار الجديدة للمعلم التي يفرضها التعليم المتمازج، فإن هناك صياغة فكرية جديدة للمعلم ينبغي أن تتم، وهو ما يؤكده التودري (٢٠٠٤م، ص ١٧٤) بقوله: «إن المعلم لكي يصبح معلماً يستخدم التعليم

المتمازج يحتاج إلى إعادة في الصياغة الفكرية لديه، فيقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل التي تعج به كافة المجالات».

ويوضح الفرا (٢٠٠٣م، ص ٢٤) أن التعليم المتمازج يحتاج إلى المعلم الذي يعي بأنه في كل يوم لا تزداد فيه خبرته ومعرفته ومعلوماته فإنه يتأخر سنوات وسنوات؛ لذا فإن من المهم جدًّا إعداد المعلم بشكل جيد حتى يصل إلى هذا المستوى الذي يتطلبه التعليم المتمازج.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى تحليل أهم أدوار المعلم في ظل التعليم المتمازج وأهم الكفايات الضرورية اللازمة لتأدية تلك الأدوار، منها دراسة سالم (٢٠٠٤م، ص٢٩٩-٣٠٠) الذي يرى أن أهم الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يكون المعلم قادرا عليها خلال التعليم المتمازج الآتي:

- أن يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت، وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب، إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب؛ إذ يقوم الطلبة مع رفقائهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم، وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الإنترنت.
- أن يطور فهما عمليا حول صفات واحتياجات المتعلمين.
- أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين.

- أن يطور فهمًا عمليًّا لتكنولوجيا التعليم مع تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.
- أن يعمل بكفاءة بوصفه مرشدًّا وموجهـًا حاذقـًا للمحتوى التعليمي.

أما العلي (٢٠٠٥م، ص٥٦-٥٧) فيحدد أدوار المعلم عند استخدام التعليم المتمازج بما يأتي:

- المعلم بوصفه وسيطـًا تربويًّا وتعليميًّا.
- المعلم بوصفه قائدًا ومحركـًا للمناقشات الصفية.
- المعلم بوصفه موجهـًا تربوياً.
- المعلم كعضو في فريق تعليمي.

وتحدد دروزة (١٩٩٩م) والبلوي (٢٠٠١م) أدوار المعلم في عصر الحاسب والإنترنت (التعليم المتمازج) بما يلي:

- تصميم التعليم (Designing instruction Competencies).
- توظيف التكنولوجيا (Using technology Competencies).
- تشجيع تفاعل الطلبة (Encouraging students interaction Com-petencies).
- تطوير التعلم الذاتي للطلبة (Promoting students self regulation Competencies).

في حين يحدد عبدالمنعم (٢٠٠٣م، ص٨-٩) أدوار المعلم أو الأنشطة المطلوبة منه في عصر التعليم الإلكتروني بما يأتي:

- تقديم المعلومات الفورية لعدد كبير ومتنوع من الطلبة.
- استخدام البريد الإلكتروني.
- استخدام غرف محادثة.
- توفير القنوات التعليمية المتعددة ومواقع متعددة علي الإنترنت.
- الاتصال مع المدارس الإلكترونية.
- متابعة أداء الطالب.
- إصدار تقارير دورية.

فيما يذكر سعادة والسرطاوي (٢٠٠٣، ص ١٣٩) أن من الأدوار الجديدة للمعلم في ظل التعليم المتمازج الآتي:

- المعلمون مستشارون للمعلومات.
- المعلمون متعاونون في فريق واحد.
- المعلمون ميسرون للمعلومات.
- المعلمون مطورون للمقررات الدراسية.
- المعلمون مرشدون أكاديميون.

ويضيف التودري (٢٠٠٤م، ص١٩٥-١٩٨) أن من أدوار المعلم في ظل التعليم المتمازج ما يأتي:

- تصميم التعليم وتنظيم المواقف التعليمية التي تحتوي على أي درس في التخصص يتم تقديمه بواسطة التعليم الإلكتروني.

- توظيف تكنولوجيا التعليم، واستغلال الوسائط الفائقة في بناء محتوى المادة العلمية في صيغة صفحات نسيجية، وتطويع برامج المواد التعليمية للعمل على الإنترنت لكي يتمكن الكثير من المتعلمين التعلم من خلال هذه البرامج حتى لو كانوا في أماكن متباعدة.
- تشجيع دافعية المتعلمين على البحث والتحري عن المعرفة والمعلومات المتعلقة بهذا المجال من خلال الإنترنت لإثراء التعليم.
- إرشاد المتعلمين بطريقة فردية وجماعية نحو كيفية اكتسابهم للمعارف المتنوعة من خلال المواقع الموثوق بها والمتنوعة والمتناثرة على الإنترنت.
- تعاون المعلمين فيما بينهم في تصميم مواقع جديدة جاذبة لانتباه طلبتهم مثيرة لاهتمامهم يسيرة الاستخدام كمدرسة إلكترونية يتم التعلم من خلالها.
- تنمية تعلم الطلبة ذاتيًّا من أجل التعامل مع التعلم الإلكتروني بسهولة ويسر.

» **وإن من أهم المهارات التي ينبغي أن يكون قادرًا على تأديتها :**

- إجادة فن الاتصال الإنساني والقدرة على اكتساب صداقة الطلبة.
- إجادة استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وتقنيات الاتصالات الأخرى.
- إجادة فن الكتابة.

ويشير العطروزي (٢٠٠١م، ص٨-٩) إلى أن إعداد المعلم وتدريبه لعصر التعليم المتمازج يتطلب ما يأتي:

» **استخدام الوسائط المتعددة، ويشمل:**

- إعداد الشرائح باستخدام برامج متنوعة مثل (Power Point) وغيره.
- استخدام برنامج (Excel).
- إعداد قاعدة بيانات مبسطة باستخدام برنامج (Access).
- إدخال صور وتسجيلات صوتية وأفلام فيديو في الشرائح أو ملفات (HTML).

» **استخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، ويشمل:**

- التصفح.
- البحث.
- إعداد وتصميم مواقع وتحميلها على الشبكة.

أما الجرف (٢٠٠١م، ص١٦٣-١٦٤) فقد وضعت برنامجًا تدريبيًّا للمعلمين للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المتمازج، تظهر فيه أهم المطالب اللازمة للمعلم بما يأتي:

- استخدام برامج التصفح.
- استخدام محركات البحث.
- تحميل برامج من الإنترنت.

- استخدام البريد الإلكتروني.
- إرسال رسالة الإلكترونية.
- إجراء حوار حي مع الطلبة عبر الشبكة. ويظهر اقتصارها على مطالب استخدام الإنترنت.

في حين حدد سالم (٢٠٠٤م، ص٢٦٠) بشكل عام المجالات اللازمة للمعلم لاستخدام تكنولوجيا التعليم خلال التعليم المتمازج، فيما يأتي:

- كفايات معرفية بمجال تكنولوجيا التعليم.
- كفايات تصميم استراتيجيات التعليم المفرد.
- كفايات إدارة الموقف التعليمي.
- كفايات استخدام الأجهزة التعليمية.
- كفايات استخدام شبكة المعلومات الدولية.
- كفايات صيانة المواد والأجهزة التعليمية.
- كفايات خدمة المجتمع.

في حين حدد الموسى (٢٠٠٣، ص٤٢٥-٤٣١) كفايات المعلم في عصر التعليم المتمازج القائم على الحاسوب بما يأتي:

» **كفايات مرحلة الإعداد، وتشمل:**

- التأكد من سلامة الأجهزة.
- وتوفير المواد التعليمية وتجهيزها.

- مراجعة البرمجيات التعليمية.

» **كفايات مرحلة التشغيل وتشمل:**

- تسجيل أسماء الطلبة على الحاسب.
- تقديم اختبارات تسكين.
- توزيع البرمجيات التعليمية على الأجهزة.

» **كفايات في مرحلة ما بعد التشغيل:**

- تجميع البرمجيات التعليمية.
- إيقاف جميع الأجهزة.

في حين حدد آل محيا (٢٠٠٢م) كفايات المعلمين التقنية التي ينبغي أن يتدرب عليها طلبة كليات المعلمين، فيما يأتي:

- مهارات التشغيل الأساسية.
- إدارة الملفات.
- تنصيب البرامج والصيانة وحل المشكلات الفنية في الأجهزة.
- معالج النصوص.
- الجداول الرياضية.
- قواعد البيانات.
- الوسائط المتعددة.

- تقنية العرض.
- الشبكات.
- الاتصالات (البريد الإلكتروني).
- الاتصال بالشبكة العنكبوتية العالمية.
- البحث عن المعلومات بالشبكة العنكبوتية العالمية.
- تصميم صفحات الشبكة العنكبوتية.
- مؤتمرات الفيديو التفاعلي باستخدام الشبكة العنكبوتية.

ومن هنا يمكن القول إنه رغم إجماع هذه الدراسات في التأكيد على الكفايات المعرفية في مجال التعليم المتمازج، واستخدام شبكة الإنترنت وبعض برامج الحاسوب، فإنها لم تعط اهتماماً أكبر لكفايات إدارة الموقف الإلكتروني، ورفع قدرة المتعلم على المشاركة بفعالية، والتواصل المباشر والحوار والنقاش، والتعامل مع معطيات تكنولوجيا المعلومات، والوصول إلى مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية لتوليد معرفة جديدة.

كما أن هذه الكفايات الجديدة الضرورية للمعلمين التي فرضها التعليم المتمازج ينبغي أن تشتمل على معايير تقويم برامج تأهيل المعلمين وبخاصة معايير تقويم مقررات تكنولوجيا التعليم في كليات إعداد المعلمين وبرامج التأهيل أثناء الخدمة (التعليم المستمر).

ب - محتوى المنهاج:

إن استخدام مزايا الحاسوب في تصميم وعرض محتوى المنهاج ونشاطاته وطرق تقويمه، قد تميزت عن الأسلوب التقليدي المعتمد على الكتب الورقية والسبورة التقليدية من حيث طريقة تفاعل المتعلم مع المحتوى؛ إذ مكنت برامج تصميم المحتوى المحوسب من إمكانية تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلم خلال عملية تفاعله مع المحتوى، فضلاً عن تعدد وسائط العرض بين المكتوبة والمسموعة والمرئية، وإضافة عنصر الحركة والإثارة، وسهولة النسخ والنقل والأرشفة، والتحكم بسرعة العرض ومستويات الصعوبة، إلى جانب ربط المتعلم بمصادر إثرائية إضافية يمكنه الرجوع لها حسب طبيعة اهتماماته الخاصة، وإمكانية إضافة تقويم قبلي لتحديد المتطلبات القبلية لدراسة المحتوى ومستوى صعوبة العرض، وإضافة تقويم تكويني ذاتي عقب كل جزء من المحتوى لقياس مستوى إتقان المتعلم لأهداف كل جزء من المحتوى قبل الانتقال للجزء الآتي، وتقويم ختامي، ورصد درجات تحقيق المتعلم للأهداف، علاوة على إمكانية المشاركة والمناقشة الجماعية للمحتوى المعروض بين المعلم والمتعلم وبين مجموعات المتعلمين وتدوين استجاباتهم.

ومن هنا فقد اختلفت أساليب تصميم محتوى التعليم المتمازج بحسب نمط التعليم المتمازج من حيث التزامن في العرض ومن حيث طبيعة أهداف المحتوى، فقد يصمم المحتوى على شكل عروض تقديمية جماعية، وقد يصمم على شكل عروض فردية تفاعلية وقد يصمم ليعرض ويناقش داخل قاعات الدروس، وقد يصمم ليعرض ويناقش ضمن مجموعات ومنتديات الحوار والنقاش الإلكتروني المباشر أو غير المباشر، أو ما يسمى بالصفوف الافتراضية.

وقد اختلفت تصاميم المحتوى بحسب طبيعة النشاط التعليمي من حيث درجة المزج بين الأسلوب التقليدي والإلكتروني؛ فقد يصمم المحتوى الإلكتروني كتنفيذ نشاطات مكملة للنشاط التقليدي كبرمجيات التدريب والممارسة، وقد يصمم للاعتماد بشكل أكبر على برمجيات الحاسوب في تقديم النشاط كبرمجيات التدريس الخصوصي، وقد يصمم كنشاطات إثرائية أو ترفيهية كبرمجيات الألعاب التعليمية الهادفة.

ومن هنا تعددت صيغ تصميم محتوى المنهاج الإلكتروني المستخدم في التعليم المتمازج وتباينت وتنوعت مفاهيمه وعناصره.

فقد عرف الموسى (٢٠٠٣م، ص٢٣٦) المنهج الإلكتروني بأنه «وثيقة تربوية إلكترونية تشتمل على (النص والصوت والصورة والحركة) تضم مجمل الخبرات التي سيتعلمها الطلبة بتخطيط من المدرسة وتحت إشرافها» وقد سماه الموسى (بالمنهج الإنترنتي).

فيما يعرف سعادة وإبراهيم (٢٠٠١م،ص١٧٨) المنهج الإلكتروني بأنه «مجموعة المواقف التعليمية التعلمية التي يستعان في تصميمها وتنفيذها وتقويم أثرها بتكنولوجيا التربية، ممثلة في الحاسوب التعليمي والكتب المبرمجة والحقائب التعليمية وسائر أنواع التعلم الذاتي، من أجل تحقيق أهداف محددة بوضوح، يمكن الوصول إليها وقياسها».

ويعرفه الحربي (١٤٢٧هـ ص ٥٤) بأنه: منظومة فرعية من منظومة التعليم الإلكتروني، تتضمن مجموعة من الخبرات المترابطة والمتكاملة وظيفيًّا تقدمها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها، وفقًا لخطة معينة بالاعتماد على الوسائط

المتعددة (نصوص-صور-صوت-حركة) من خلال وسائط الإلكترونية مثل الحاسب والإنترنت سواء قدمت داخل المدرسة أم خارجها لمساعدة الطلبة على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية.

وقد حدد (الموسى،٢٠٠٢م، ص٢٣٣-٢٦٥) أهداف المنهج الإلكتروني بما يأتي:

- تصميم المناهج الدراسية بطريقة الوحدات الدراسية ووضعها على موقع على الإنترنت.
- نشر ثقافة المعلوماتية لدى المتعلمين.
- إتاحة فرصة دخول الطلبة والطالبات للموقع واسترجاع ما درسوه في اليوم نفسه، أو على الأقل دراسته بطرق معينة.
- حل مشكلة الغياب والمرض لدى بعض الطلبة بمتابعة المنهج من منازلهم.
- وضع أنشطة مصاحبة للمنهج، وكذلك أسئلة ومواقف معينة، تساعد على الفهم والتذكر.
- وضع وصلات(link) للمواضيع المرتبط بعضها ببعض، فمثلاً يكون ربط المواد الدراسية ببعض المواقع التي تساعد على الفهم، ومثل ذلك المكتبات والكتب التي تناولت الموضوع بنوع من التفصيل في حالة رغبة الطالب الرجوع إلى الموقع.
- حل مشكلات الدروس الخصوصية من خلال إمكانية مراجعة المادة بأي وقت يريده الطالب وبطريقة تضمن فهمه مهما كان مستواه التحصيلي.

- حل مشكلات طرق التدريس التقليدية؛ لأن الطالب يتعلم بطريقة مختلفة عما درسه، بما يضمن دافعيته للتعلم بسبب تقنيات الوسائط المتعددة التي يتم تزويد المنهج بها.
- ربط الطالب بالتعلم، حتى وهو خارج المدرسة، لوجود مرونة في الزمن والمكان لمراجعة ما يتم دراسته أو التحضير لما سيتم دراسته.

ومن هنا فإننا نجد أن المنهاج الإلكتروني يتميز بعدة خصائص حددها سعادة وإبراهيم (٢٠٠١م، ص١٨٠-١٨٥) بما يأتي:

- يعتمد هذا المنهج على الاتجاه السلوكي في صياغة أهدافه؛ حيث ينطلق هذا المنهج في صياغته لأهدافه من منطلق سلوكي بمعنى أنه يهتم بتحديد ما يمكن أن يقوم به المتعلم بعد انتهائه من عملية التعلم من أوجه سلوك معينة يمكن ملاحظتها وقياسها.
- محتوى المنهج إلكتروني يقدم بشكل مبرمج: حيث يتم تقديم المحتوى الإلكتروني على شكل إطارات أو وحدات تعليمية متسلسلة ومبرمجة بشكل خطي أو متشعب، وفي الغالب يكون المحتوى مرتبطًا بصورة وثيقة بالأهداف السلوكية ومتدرجًا في صعوبته.
- يعتمد التفاعل في الموقف التعلمي من جانب المتعلم على فكرة المثير والاستجابة: حيث يتم تقديم عناصر المحتوى الدراسي بموجب هذا المنهج على شكل مثيرات تظهر على الشاشة عند استخدام الحاسب التعليمي، ويقوم المتعلم، في ضوء تفسيره لتلك المثيرات، بعمل استجابات معينة تستلزمها تلك المثيرات.

- يشترط المنهج الإلكتروني توافر متطلبات سابقة لدى المتعلم: ينبغي وجود متطلبات سابقة لدى المتعلم قبل أن يبدأ في عملية التعلم؛ حتى يضمن له التعامل مع محتويات البرنامج التعليمي بأسلوب فاعل.
- يعتمد المنهج الإلكتروني على المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم: حيث يتيح هذا المنهج الفرصة للمتعلم لكي يقوم بنشاط إيجابي مستمر.
- يقوم التعلم على فكرة الخطو الذاتي بالنسبة للمتعلم؛ أي أن المتعلم يُعلم نفسه بنفسه من خلال استمراره بالتعلم وتعزيزه لاستجابته، كما أنه يسمح للمتعلم بالسير في عملية التعلم وفق سرعته الخاصة وقدرته على الاستيعاب.
- التقويم في المنهج الإلكتروني يتم بطريقة غير تقليدية: إذ يقوم المتعلم بتقويم نفسه بشكل مستمر للكشف عن الأخطاء وتصويبها أولاً بأول، وبذلك يتحقق المعنى الصحيح للتقويم المستمر. (الحربي، ١٤٢٧ ص ٦١).

د- محتويات المنهج الإلكتروني ومتطلباته:

لاشك في أن المنهج الإلكتروني له محتويات ومتطلبات خاصة؛ إذ يرى كل من الظفيري (٢٠٠٤م، ص٨٨-٩٠) وغلوم (٢٠٠٣م، ص١٤-٢٣) أن مطالب المنهج الإلكتروني تتحدد فيما يأتي:

■ أ - المحتوى العلمي:

يُعرف المحتوى العلمي في نظام التعليم الإلكتروني بأنه مجموعة من المواضيع أو الدروس التي يتم عرضها عبر وسيط إلكتروني، وليس ورقيًّا كما

الحال في التعليم التقليدي، بمعنى آخر: المحتوى الإلكتروني هو مجموعة من الدروس العلمية المرتبة والمنظمة في شكل يتماشى مع بيئة الحاسب وشبكات الإنترنت، فالمحتوى العلمي يجب أن يشمل العناصر الآتية:

- الفهرس الرئيس للدروس أو الوحدات الدراسية.
- ارتباطات تشعيبية.
- مواضيع فرعية لكل وحدة دراسية.
- تحتوي الدروس أو المواضيع على النقاط أو الأفكار المراد تحقيقها.
- ربط بين الدروس المتكاملة مع دروس أخرى في مواد أخرى.
- وسائل متعددة (صوت، فيديو، صور متحركة وثابتة).
- الابتعاد عن وضع المحتوى بصورة تجعل المتعلم يقرأ من شاشة الحاسب.

■ **ب- الأنشطة الصفية في منهج التعليم والتعلم الإلكتروني تشمل :**

١) القيام بحل التمارين في البرامج التعليمية الإلكترونية؛ وذلك حسب الأهداف الخاصة للمادة العلمية.

٢) زيارة مواقع مختلفة لجمع معلومات تساعد على حل مشكلة، ومحاولة طرح الحلول لباقي الطلبة تحت إشراف المعلم مباشرة.

٣) إثارة قضايا علمية متعلقة بموضوع الدرس من خلال الإفادة من مصادر الإنترنت.

■ **ج- الأنشطة اللاصفية في منهج التعليم والتعلم الإلكتروني :**

١) إرسال رسائل إلكترونية من وإلى معلم المادة.

٢) مواصلة التواصل الإلكتروني مع الزملاء.

٣) القيام بالإجابة على أسئلة الدرس من خلال البحث في المصادر الإلكترونية أو ما يحدده المعلم.

في حين حدد الموسى والمبارك (٢٠٠٥م، ص٢٢٣-٢٢٥) مطالب المنهج الإلكتروني فيما يأتي:

١) وثائق الدرس الإلكتروني تشمل:

- وثيقة التقديم والترحيب.
- وثيقة معلومات عن كيفية الاتصال؛ وتشمل: (اسم المعلم-اسم المقرر ورقمه - الفصل الدراسي - عنوان الدرس - البريد الإلكتروني- الهاتف -الفاكس- ساعات العمل الرسمية)
- وثيقة تعريف بالمنهج: تُرسل إلى الطالب قبل اليوم الأول من الدراسة، وتحتوي على تعريف بموضوعات المنهج.
- وثيقة أهداف المنهج: ترسل إلى الطالب قبل اليوم الأول من الدراسة.
- وثيقة الأنشطة العلمية: لها علاقة وطيدة بالأهداف، وبالتحديد ماذا يتوقع من الطلبة في الأنشطة التعليمية، ويقترح حدوث ما يأتي:

» المشاركة في النقاش.

» الكتابة والتأليف.

» المقالات.

» البحث في المواقع عن الموضوعات المطروحة.

» التعليم بالتفاعل مع الطلبة (تبادل الأعمال مع الطلبة).

٢) تقويم الوثائق: يجب أن تعطى درجات معينة وثابتة لكل وثيقة:

» الامتحانات.

» الأنشطة وأعمال السنة.

» المشاركة.

٣) الجدول الأسبوعي.

٤) قائمة بأسماء المواقع التي لها علاقة بالمنهج.

٥) وثيقة الملاحة والإبحار: هي وثيقة إرشادية للتنقل بين أجزاء المنهج ومكوناته.

٦) الاختبارات والتمارين.

٧) التقويم.

٨) معلومات المادة الدراسية والمعلم.

٩) تقوية العمل تشمل: تغطية مسبقة للمنهج، وعمل ملخص عن الأشياء الأساسية والمهمة في المنهج.

١٠) توفر الأمن والسرية للمحافظة على خصوصيات الطلبة.

١١) مهمة التوجيه والتصفح.

١٢) اتصالات الصف: على المعلم أن يوفر طريقة للوصول إليه، وذلك بوضع بريده الإلكتروني وهاتفه.

١٣) المنتدى الخاص بالمنهج.

١٤) غرف الحوار الخاصة بالمنهج.

وترى الجرف (٢٠٠١م، ص٢٠١-٢٠٥) أن مطالب المنهج الإلكتروني تتمثل فيما يأتي:

» **١. الصفحة الرئيسة:**

تشبه غلاف الكتاب، وهي نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء المنهج، وبها مجموعة من الأزرار التي تشير إلى محتويات المنهج وأدواته (مثل قائمة محتويات الكتاب)، ويمكن الضغط عليها لتصفح المنهج أو أجزاء منه.

» **٢. أدوات المنهج:**

تستخدم للتواصل بين المعلم والطلبة أفرادًا ومجموعة، أو الطلبة مع بعضهم البعض.

» **٣. التقويم الدراسي:**

هو عبارة عن تقويم شهري على هيئة مربعات يبين الشهر واليوم والتاريخ، ويظهر فيه تاريخ اليوم بلون معين، ويمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والتسجيل والاجتماعات ومواعيد تسليم الواجبات وغيرها.

» ٤. **معلومات عن المعلمين الذين يقدمون المنهج الإلكتروني:**

حيث يضع المعلم الساعات المكتبية وبريده الإلكتروني ونبذة مختصرة عن كل معلم أو إداري له علاقة بالمنهج.

» ٥. **لوحة الإعلانات:**

فيها يضع المعلم لوحة مكتوبة للطلبة تتعلق بالمنهج، يخبرهم بمواعيد المحاضرات والاختبارات.

» ٦. **لوحة النقاش:**

من خلالها يقوم المعلم أو الطلبة بكتابة رأس الموضوع ووضع فقرة كمثال، يتم تبادل النقاش حولها.

» ٧. **غرفة الحوار:**

من خلالها يستطيع الطلبة المسجلون في المنهج التواصل مع بعضهم البعض في وقت محدد.

» ٨. **معلومات خاصة بالمنهج:**

هنا يحدد المعلم الموضوعات التي سيدرسها الطلبة في المنهج، والمتطلبات السابقة له، وطريقة التقويم التي سيتبعها المعلم والمواد التعليمية الخاصة بالمنهج.

» ٩. **محتوى المقرر (وثائق خاصة بالمقرر):**

هنا يضع المعلم المادة العلمية التي تشكل محتوى المنهج، ويحدد تسلسل الموضوعات التي سيدرسها الطلبة من مادة علمية مكتوبة يصاحبها مفردات، تُقدم

باستخدام الوسائط المتعددة، ويمكن أن تكون المادة العلمية على شكل قراءات وواجبات ومحاضرات وتعليمات خاصة بالاستذكار وقائمة بالمصطلحات ومذكرات وغيرها، وتتكون من مادة مرئية ومسموعة وصور ومحاكاة أُعدت بالحاسب، وينظم موضوعات المنهج على هيئة ملفات ومجلدات مع وصلات تقود الطالب إلى فصول المنهج المختلفة.

» **١٠. قائمة المراجع الإلكترونية (الوصلات الخارجية والمصادر):**

تتكون من قائمة لمواقع إنترنت ذات صلة بالمنهج مع تعليق مصاحب لكل موقع، ويمكن أن يسهم كل من المعلم الطلبة في إعداد القائمة.

» **١١. صندوق الواجبات:**

حيث يرفق الطلبة واجباتهم، أو يطّلعون على الواجبات والاختبارات الخاصة بالمنهج.

» **١٢. آلية إعداد الاختبارات:**

هنا يقوم المعلم بإعداد الاختبارات الأسبوعية والفصلية والاستبانات، وتتكون من أدوات لإعداد الأسئلة وتحديد الدرجات المخصصة لها وطريقة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن كل سؤال.

» **١٣. أدوات التقويم:**

هنا يقوم المعلم بتحديث وتعديل الاختبارات والاستبانات التي صممها باستخدام آلية إعداد الاختبارات.

» **١٤. سجل الدرجات:**

فيه يطلع الطلبة على نتائجهم ودرجاتهم، ويرون طريقة توزيع الدرجات على كل وحدة في المنهج وعلى استخدام الطلبة لكل أداة إلكترونية من أدوات المنهج.

» **١٥. السجل الإحصائي للمنهج:**

يقدم إحصائيًّات عن تكرارات استخدام الطلبة لكل مكون من مكونات المنهج، ويستطيع المعلم أن يطلع على الصفحات التي زارها الطلبة بكثرة والوصلات التي يستخدمونها، وأوقات استخدام الطلبة للموقع وأوقات عدم استخدامهم له.

» **١٦. مركز البريد الإلكتروني:**

هنا يستطيع الطالب أن يرسل رسائل خاصة أو ملفًّا أو أية مرفقات مع الرسالة إلى المعلم أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء.

» **١٧. الملفات المشتركة:**

هنا يستطيع الطالب تحميل الوثائق والصور وأوراق العمل ووضعها على الإنترنت، ويمكن أن تحمل الوثائق التي أعدها الأستاذ أو أحد الطلبة وقراءتها ومراجعتها وإعادة إنشائها.

» **١٨. صفحة المذكرات:**

هنا يستطيع الطالب أن يسجل ملاحظاته أو أفكاره، ويمكن أن يضع المعلم بعض الواجبات أو المقالات.

» **١٩. الصفحات الشخصية للمعلم والطلبة:**

يمكن أن يكون للمعلم ولكل طالب مسجل في المقرر صفحة شخصية يضع فيها صورته وما يشاء من المعلومات عن نفسه، ويطلع عليها المعلم والطلبة الآخرون.

» **٢٠. الدليل الإرشادي الإلكتروني:**

يقدم إجابات على استفسارات المستخدم، ويعطي وصفاً مفصلاً لجميع مكونات المنهج الإلكتروني.

» **٢١. لوحة التحكم:**

تحتوي على جميع أدوات التحرير اللازمة لتحديد التفاصيل الدقيقة التي يتكون منها المقرر، وباستخدام لوحة التحكم يستطيع المعلم أن يقوم بما يأتي:

- تعليق الإعلانات، إضافة النصوص، إرفاق الوثائق وإنشاء المجلدات.
- تسجيل الطلبة الذين يستخدمون الموقع، وتوزيع الطلبة على مجموعات، وفقاً للمشاريع التي سيقومون بها.
- وضع الاختبارات وإدارتها، ومن ثم الاطلاع على هذه الاختبارات وتحرير درجات الطلبة الموجودة في سجل الدرجات ومتابعة الإحصائيَّات الخاصة بالمنهج.
- الحصول على المساعدة والعثور على إجابات للأسئلة أو الصعوبات التي يواجهها المعلم والطالب في استخدام المنهج. (نقلا عن الحربي، ١٤٢٧هـ، ص ٦٥).

ومن خلال ما تقدم من آراء للباحثين حول متطلبات منهاج التعليم المتمازج يتضح أن الصبغة الإلكترونية لهذا المنهاج قد ألقت بظلال من التباين والاختلاف بين عناصر خطة التعليم المتمازج وعناصر خطة المنهاج التقليدية في أهداف تلك المناهج التي تسعى لتحقيقها، وطبيعة المحتوى العلمي اللازم لتحقيق تلك الأهداف، وطبيعة الأساليب والوسائل التعليمية اللازمة لتحويل المحتوى الجامد إلى نشاط قابل للتعلم، وطبيعة أساليب التقويم التي يمكن من خلالها التحقق من مدى تحقق أهداف المنهاج، وهو ما خلق أدوارًا جديدة للقائمين على تنفيذ المناهج، وعلى رأسهم المعلمون، وهو ما يتطلب ضرورة أن تواكب برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة هذا التغير والتطور.

ج - المتطلبات الإلكترونية لبيئة التعلم المتمازج:

تشتمل بيئة التعليم المتمازج على العناصر البشرية وغير البشرية (المادية، والبرامجية) التي تركز غالبًا على معطيات الحاسوب، ومن هنا فإن البيئة الإلكترونية للتعليم المتمازج يمكن تعريفها بأنها «التجهيزات المادية من أجهزة حاسب وملحقاتها والبرمجيات التعليمية، والبنية التحتية من اتصالات وشبكات وتمديدات كهربائية» (الحربي، ١٤٢٧هـ ص ٨٢). ومن هنا يمكن تصنيفها إلى نوعين كما يذكر زيتون (٢٠٠٥م، ص١٤٣)، هما :

■ ١- البيئات الواقعية:

هي عبارة عن أماكن دراسة موجودة على أرض الواقع، تتكون من مكونات البيئة التقليدية من حوائط و أسقف وتجهيزات، إلا أنه يتوفر فيها تجهيزات خاصة بالتعليم الإلكتروني من أجهزة حاسب وبرمجيات واتصالات.

» **ومن أمثلة البيئات الواقعية للتعليم الإلكتروني ما يلي :**

○ **أ - الفصل الدراسي:**

ويقصد به الفصل الدراسي العادي المزود بالأجهزة والبرمجيات والاتصالات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني، وينقسم إلى نوعين:

* **فصل دراسي إلكتروني كامل :** وهو الفصل المزود بأجهزة حاسب بعدد الطلبة وجهاز للمعلم مزود ببرنامج أداة الصف، بحيث يصبح هذا الجهاز عبارة عن (Server) متصل بالشبكة الداخلية في المدرسة.

* **فصل دراسي إلكتروني جزئي :** هو الفصل الذي يتوافر فيه فقط جهاز حاسب للمعلم متصل بالشبكة الداخلية في المدرسة وجهاز عرض البيانات وشاشة عرض مستقلة في مقدمة الفصل الدراسي.

○ **ب- معمل الحاسب :**

يقصد به أحد الفصول الدراسية الذي يتوافر فيه بيئة مثالية لتوظيف الحاسب والإنترنت في التعليم، من خلال توافر عدد كاف من أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها، وشبكة اتصالات جيدة في مكان واحد مرتبة بشكل مدروس، ويشرف على هذا المعمل معلم الحاسب أو فني مختص.

○ **ج- الفصل الذكي :**

هو عبارة عن معمل يتوفر فيه عدد من أجهزة الحاسب بعدد طلبة الصف وملحقاتها، وجهاز (Server) للمعلم، متصلة مع بعضها من خلال شبكة محلية تمكن المعلم من التواصل مع طلبته ومن التحكم فيما يشاهدون على شاشات أجهزتهم، ويلاحظ أنه يختلف عن معمل الحاسب بإمكانية إدارته إلكترونيًّا.

■ ٢ - البيئات الافتراضية :

هي البيئات التي تحاكي من حيث مكوناتها ووظائفها بيئة التعليم الفيزيقية المادية التقليدية، وتكون في الوقت نفسه بسيطة من حيث إمكانية استخدامها وسهولة الدخول إليها، وتوجد هذه البيئات على مواقع معينة على الشبكة العالمية للمعلومات.

وتنقسم البيئات الافتراضية كما تذكر هاشم (٢٠٠٣، ص ١٤٧) على نوعين هما:

» **أ-الحزم المتكاملة** (Integrated packages) :

وتتألف من مجموعة متكاملة غير قابلة للتعديل من الأدوات اللازمة لإدارة عملية التعليم والتعلم.

» **ب-البرامج المنفردة** (Single softwar) :

في هذا النوع من البرامج يتم استخدام توليفة من البرامج المنفصلة مثل برنامج (power point) وبرنامج (Red pesentor) وغيرها من التطبيقات التقنية – المنفصلة – التي يمكن الاستفادة منها لإنشاء بيئة تعليم الإلكتروني.

» **ومن أمثلة البيئات الافتراضية للتعليم الإلكتروني ما يأتي:**

○ **أ - الفصل الافتراضي:**

هو عبارة عن غرفة الإلكترونية في جهاز الحاسب، يلتقي من خلالها الطلبة والمعلم عن طريق الإنترنت في أوقات متزامنة أو غير متزامنة، للعمل على تقديم الدروس وأداء الواجبات وإنجاز المشاريع.

وينقسم الفصل الافتراضي إلى نوعين :

* **الفصل الافتراضي المتزامن:** وهو الفصل الذي يلتقي فيه الطلبة مع المعلم في الوقت نفسه عن طريق الإنترنت، ويتيح للطالب مناقشة زملائه ومعلمه ويتعاون مع زملائه، وينجز التكليفات الموكلة إليه، ويتلقى التغذية الراجعة الفورية من معلمه. ومن أهم أدوات الفصل الافتراضي المتزامن اللوح الأبيض التشاركي.
* **الفصل الافتراضي غير المتزامن:** وهو الفصل الذي يدخل إليه الطلبة دون وجود المعلم في الوقت نفسه، فهو يدخل إلى الصفحة الرئيسة للصف الافتراضي ويتنقل عبر محتوياتها كما يريد، ويقرأ بعض المقررات، ويحصل على التكليفات ثم يقوم بحلها وإرسالها إلى المعلم عن طريق البريد الإلكتروني.

- **ب- المعمل الافتراضي:**

يقصد به معمل يحاكي المعمل التقليدي من خلال توافر أدوات ووسائل يتمكن الطالب من تحريكها باستخدام الفارة وإجراء التجارب عليها في واقع يشبه الواقع التقليدي.

د - مقارنة بين بيئة التعليم التقليدي وبيئة التعليم الإلكتروني :

يوضح الصالح (٢٠٠٣م، ص٥٣-٥٧) والجمعية الدولية للتقنية في التربية كما ورد عند آل محيا (٢٠٠٢م، ص٢٢٥) بعض ملامح التغير الذي أفرزته تقنية الحاسب والإنترنت من خلال مقارنة بيئة التعليم التقليدية وبيئة التعليم الإلكترونية، فيما يأتي:

جدول رقم (٢)

مقارنة بين بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم الإلكترونية

بيئة التعلم التقليدي	بيئة التعلم الجديدة (التعليم الإلكتروني)
المعلم محور عملية التعليم	الطالب محور عملية التعلم
تنشيط حاسة واحدة	تنشيط العديد من الحواس
التقدم في اتجاه واحد	التقدم في عدة اتجاهات
وسيط واحد	وسائط متعددة
العمل غالبًا منعزل	العمل تعاوني
إلقاء المعلومات	تبادل المعلومات
التعلم السلبي	التعلم قائم على الإيجابية والاكتشاف والاستقصاء
تعلم قائم على الحقائق و المعارف	تعلم قائم على التفكير النقدي واتخاذ القرارات السليمة
استجابة المتعلم قائمة على رد الفعل	الاستجابة تفاعلية ومخطط لها
بيئة مصطنعة ومنعزلة	بيئة حقيقية واقعية
تتسم بالنمطية والقولبة	تتسم بالتنوع والمرونة
بيئة مغلقة	بيئة ديناميكية ومفتوحة
التعليم في الوقت نفسه والمكان نفسه	التعليم تزامني وغير تزامني
المعلم والكتاب مصادر المعرفة	مصادر متعددة ومتنوعة للمعرفة
التقويم غالبًا كمي (للتحصيل فقط)	التقويم كمي ونوعي
التعليم مقنن	التعليم مستمر
إدارة تعليمية مركزية	إدارة تعليمية لامركزية

ومن هنا يمكن أن نوجز أهم التجهيزات الإلكترونية لبيئة التعليم المتمازج فيما يأتي:

■ **أولاً: الأجهزة الخدمية** (Server):

هي الأجهزة التي يجب توافرها في بيئة التعليم الإلكتروني؛ وذلك لتتم عملية التعلم بنجاح، وهذه الأجهزة هي الواجب توافرها في محطة عمل المعلم ومحطة عمل المتعلم (من أجهزة حاسب وملحقاتها وبرمجيات وبنية تحتية من اتصالات وشبكات وتمديدات كهربائية)، وكلما كانت هذه الأجهزة أكثر جودة وإتقانًا كانت أكثر فاعلية في عملية التعلم الإلكتروني.

■ **ثانياً: محطة عمل المعلم** (The Teacher›s Workstation):

تتكون محطة عمل المعلم في التعليم الإلكتروني من مكتب خاص أو غرفة تعليمية تحتوي على:

* جهاز حاسب حديث مزود بجميع الملحقات الرئيسة (طابعة – ميكرفون – سماعات.....)
* خط إنترنت موصل بجهاز كمبيوتر شخصي بإمكانيات عملية وفنية متفوقة.
* طابعة ومودم وسماعات وكاميرا.
* فيديو وماسح ضوئي (Scanner).
* لوح إلكتروني متنقل للكتابة والرسم والتوضيح عن بعد.
* مسجل سمعي حديث.
* برمجيات ومصادر ومواد مبرمجة مرتبطة بالتعليم المنهجي.

■ **ثالثاً: محطة عمل المتعلم** (The Learner›s Workstation):

محطات الطلبة أو طرفياتها الإلكترونية المنتشرة عادة في نطاقات جغرافية محلية وعالمية واسعة، وتشمل مبدئيًا.

* جهاز كمبيوتر-طابعة-مودم-كاميرا فيديو-سماعات.

وتستخدم المحطات الحالية من الطلبة في استقبال تعليمات وبرامج الدراسات الإلكترونية من المعلمين، ثم في التفاعل مع الأقران والمعلمين خلال التعلم، وتحميل تعييناتهم وإنجازاتهم التحصيلية في البريد الإلكتروني للمرشدين/ المعلمين المعنيين.

ويؤدي عمل محطات المعلمين والطلبة معًا باختلاف مواقعهم الجغرافية إلى تكوين مفهوم الغرفة الصفية الفاضلة أو الذكية (Virtual or Smart Classroom) التي تشكل الآن المعمل التربوي المفتوح الذي يصنع خلالها المجتمع نفسه من خلال منهجية مدرسية جديدة.

■ **رابعاً: البرمجيات التعليمية:**

تعد البرمجيات التعليمية إحدى أهم استخدامات الحاسب الآلي وأنجحها في التعليم، حيث تساعد في تعليم الطلبة المتعثرين الكثير من المفاهيم الجديدة، كما أنها تساعد على التدريب على مهارات سابقة.

■ **خامساً: استعمال الإنترنت** (The Internet Access):

يمكن استخدام الإنترنت عن طريق ما يأتي:

» (١) **شبكة الإنترنت** Local Area Network (LAN):

هذه الشبكة ذات طبيعة محلية محدودة تخدم مؤسسة أو مجموعة من المدارس أو الجامعات، وتمتاز هذه الشبكة (الإنترنت) في مجال التعليم الإلكتروني بالعديد من الفوائد التربوية والسلوكية، منها:

* تحميل المناهج الدراسية المقررة على الطلبة في المدارس والجامعات على الشبكة.
* يمكن التحكم ببرامج الإنترنت والخدمات التي تقدمها، وكذلك نوع الأفراد المسموح لهم بالاستخدام وعددهم.
* ضبط العروض والبرامج التي تقدمها الإنترنت بما يتفق مع الأخلاقيات والأعراف الاجتماعية بخلاف الشبكة العالمية المفتوحة.

» (٢) **الإنترنت (الشبكة العالمية للمعلومات):**

* هذه الشبكة يمكن لأي فرد في العالم الدخول إليها طالما يمتلك جهاز حاسب آلي يتوافق في معايير عمله مع برتوكولات الشبكة (الإنترنت)، ولكي يتصل الفرد مع أي جهة أو فرد أخر عبر الشبكة يجب أن تتوافر له كما يشير البيطار (٢٠٠٨، ص١٣٢) العناصر الآتية:
* جهاز حاسب آلي متوافق مع أنظمة برتوكولات الإنترنت.
* برامج تطبيقية قادرة على الاحتفاظ بسجلات الأفراد المتصلين بموقع المشترك.
* مودم (Modem) وجهاز خاص بالاتصالات بين حاسب آلي وآخر عبر الهاتف.

- **خوادم الشبكة** (Servers) **وتكون من الأنواع الآتية:**

* خادم الشبكة الذي يوفر خدمات لأجهزة الحاسب على الشبكة.
* خادم اسم المجال (Domain Name Server) (DNS) وهو جهاز حاسب في إنترنت.
* خادم البريد (Mail Server) و هو جهاز بشبكة الإنترنت لتوفير خدمات البريد الإلكتروني.
* خط إنترنت برسم مالي محدد يصل الحاسب الآلي للمشترك بالشبكة.
* جدار حماية (Firewall): وهو برنامج لمنع أنواع محددة من المعلومات الدخول للأجهزة الشخصية.
* طابعة إلكترونية موصولة بالحاسب الآلي لتمكين الفرد من الحصول على نسخة ورقية لما يطلع عليه من معلومات في حالة رغبته بذلك.
* سماعات وميكروفون لإجراء الاتصالات السمعية مع مراكز المعلومات أو مع الآخرين.
* كاميرا فيديو لإجراء المقابلات والمناقشات الجماعية والمؤتمرات عن بعد.

ومن هنا يمكن أن نميز بين أدوات التعليم المتمازج المتزامن وغير المتزامن في الآتي:

» **أ- أدوات وبرامج ونظم التعليم الإلكتروني المتزامن.**

يقصد بها تلك الأدوات التي تسمح للمستخدم الاتصال المباشر (In Real time) بالمستخدمين الآخرين على الشبكة، ومن أهم هذه الأدوات ما يلي:

- **(١) المحادثة** (Chat):

وهي إمكانية التحدث عبر الإنترنت مع المستخدمين الآخرين في وقت واحد، عن طريق برنامج يشكل محطة افتراضية تجمع المستخدمين من جميع أنحاء العالم على الإنترنت للتحدث كتابة وصوتاً وصورة.

- **(٢) المؤتمرات الصوتية** (Audio Conferences):

هي تقنية إلكترونية تعتمد على الإنترنت وتستخدم هاتفاً عاديًّا وآلية للمحادثة على هيئة خطوط هاتفية توصل المتحدث (المحاضر) بعدد من المستقبلين (الطلبة) في أماكن متفرقة.

- **(٣) مؤتمرات الفيديو** (Video Conferences):

وهي المؤتمرات التي يتم التواصل من خلالها بين أفراد تفصل بينهم مسافة من خلال شبكة تلفزيونية عالية القدرة عن طريق الإنترنت، ويستطيع كل فرد موجود بطرفية محددة أن يرى المتحدث، كما يمكنه أن يتوجه بأسئلة استفسارية وإجراء حوارات مع المتحدث (أي توفير عملية التفاعل)، وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المرئية المسموعة (صورة وصوت) عن بعد للإسهام في تحقيق أهداف التعليم وتسهل عمليات الاتصال بين مؤسسات التعليم.

- **(٤) اللوح الأبيض** (White Board):

وهو عبارة عن سبورة شبيهة بالسبورة التقليدية، وهي من الأدوات الرئيسة اللازم توافرها في الفصول الافتراضية، ويمكن من خلالها تنفيذ الشرح والرسوم التي يتم نقلها إلى شخص آخر.

- **(٥) برامج القمر الصناعي** (satellite Programs):

يقصد بها توظيف برامج الأقمار الصناعية المقترنة بنظم الحاسب الآلي المتصلة بخط مباشر مع شبكة اتصالات؛ ما يسهل إمكانية الاستفادة من القنوات السمعية والبصرية في عمليات التدريس والتعليم؛ ويجعلها أكثر تفاعلاً وحيوية، وفي هذه التقنية يتوحد محتوى التعليم وطريقته في جميع أنحاء البلاد أو المنطقة المعنية بالتعليم لأن مصدرها واحد، شريطة أن تزود جميع مراكز الاستقبال بأجهزة استقبال وبث خاصة متوافقة مع النظام المستخدم.

» **ب- أدوات التعليم الإلكتروني غير المتزامن :**

ويقصد بها تلك الأدوات التي تسمح للمستخدم بالتواصل مع المستخدمين الآخرين بشكل غير مباشر، أي إنها لا تتطلب وجود المستخدم والمستخدمين الآخرين على الشبكة معـًا أثناء التواصل، ومن أهم هذه الأدوات ما يأتي:

- **(١) البريد الإلكتروني** (E-mail) :

هو عبارة عن برنامج لتبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب من خلال شبكة الإنترنت، ويشير العديد من الباحثين إلى أن البريد الإلكتروني من أكثر خدمات الإنترنت استخدامـًا، ويرجع ذلك إلى سهولته.

- **(٢) الشبكة النسيجية** (World wid web):

هو عبارة نظام معلومات يقوم بعرض معلومات مختلفة على صفحات مترابطة، ويسمح للمستخدم بالدخول لخدمات الإنترنت المختلفة.

- **(٣) القوائم البريدية** (Mailing list):

هي عبارة عن قائمة من العناوين البريدية المضافة لدى الشخص أو المؤسسة، يتم تحويل الرسائل إليها من عنوان بريدي واحد.

- **(٤) مجموعات النقاش** (Discussion Groups):

هي إحدى أدوات الاتصال عبر شبكة الإنترنت بين مجموعة من الأفراد ذوي الاهتمام المشترك في تخصص معين، يتم عن طريقها المشاركة كتابيًّا في موضوع معين أو إرسال استفسار إلى المجموعة المشاركة أو المشرف على هذه المجموعة دون التواجد في وقت واحد.

- **(٥) نقل الملفات** (File Exchange):

تختص هذه الأداة بنقل الملفات من حاسب إلى آخر متصل معه عبر شبكة الإنترنت، أو من الشبكة النسيجية للمعلومات إلى حاسب شخصي.

- **(٦) الفيديو التفاعلي** (Interactive video):

هذه التقنية تتيح إمكانية التفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت، بغرض جعل التعلم أكثر تفاعلية، وتعد هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد؛ لأن المتعلم لا يمكنه التفاعل مع المعلم، وتشتمل تقنية الفيديو التفاعلي على كل من تقنية أشرطة الفيديو وتقنية

أسطوانات الفيديو؛ مدارة بطريقة خاصة من خلال حاسب أو مسجل فيديو.

- **(٧) الأقراص المدمجة (CD):**

هي عبارة عن أقراص يتم فيها تجهيز المناهج الدراسية أو المواد التعليمية وتحميلها على أجهزة الطلبة والرجوع إليها وقت الحاجة، وتتعدد أشكال المادة التعليمية على الأقراص المدمجة، فيمكن أن تستخدم كفلم فيديو تعليمي مصحوب بالصوت، أو لعرض عدد من آلاف الصفحات من كتاب أو مرجع ما، أو لمزيج من المواد المكتوبة مع الصور الثابتة والفيديو (صور متحركة).

ومن خلال استعراض الباحثة لما أكدته الدراسات السابقة من أدوات وبرامج أنها لم تعط اهتماماً لأدوات التواصل الاجتماعي التعليمي التي تتوافق كليًّا مع متطلبات الأمان والتربية السليمة، يمكن أن توظف في التعليم المتمازج وإغناء التواصل والتعلم في الفصول الدراسية وتحفيز النمو الوجداني للمتعلمين وقد حدد أبرزها أبو الباري (٢٠١٤) على النحو الآتي:

- **(١) Twiducate**

هو عبارة عن موقع للتواصل الاجتماعي التربوي الآمن، وهو فضلاً عن كونه مجانيًّا يشجع المعلمين والطلبة على التعاون والتشارك، إذ يسمح Twiducate للمعلمين بإنشاء جماعة الفصل باستخدام رمز الفئة بدلا عن عنوان البريد الإلكتروني، كما يسمح للمعلمين بالسيطرة الكاملة على المجموعات و التحكم في عضويتها، ومراقبة كل ما يتم نشره من طرف الأعضاء.

- TweenTribune (٢)

يوفر هذا الموقع الأخبار اليومية للأطفال، من مختلف المستويات الدراسية والفئات العمرية؛ حيث تتجدد الأخبار الموجهة لما يقارب ٥٥ مليون طفل و٣,٥ مليون مدرس من الناطقين باللغتين الإنجليزية والإسبانية على مدار الساعة. ويتم اختيار الأخبار والمقالات من قبل هيئة تحرير تضم صحفيين مهنيين متخصصين في شؤون الأطفال والمراهقين، ويسمح للأطفال بالتعليق عليها تحت إشراف وموافقة معلميهم قبل نشرها. يسمح الموقع للأطفال والمراهقين بإنتاج ٩٩ في المئة من المحتوى بوصف ذلك وسيلة لإشراكهم، وقد سجل بالموقع حتى الآن أكثر من ١٠٠,٠٠٠ من المعلمين.

- Blackboard (٣)

هو موقع تابع لشركة عالمية تقدم عدة أنظمة وحلولاً في مجالات تقنيات التعليم، بهدف تحسين تجربة التعليم للملايين من المتعلمين والمعلمين في جميع أنحاء العالم من مؤسسات التعليم المدرسي والتعليم العالي، ومؤسسات التدريب المهني، والشركات، والمؤسسات الحكومية.

ويمكن بلاك بورد العملاء الذين يستخدمون تقنيات التعليم من الوصول إلى أكبر عدد من الطلبة وتوفير الجو المناسب لهم باستخدام نظام التعليم الإلكتروني.

وتوفر بلاك بورد الميزات الآتية: تحسين الأداء على المستوى الفردي وعلى مستوى المؤسسة، جعل التعليم والتعلم أكثر فعالية في الفصول الدراسية وخارجها. استخدام التعليم الإلكتروني عن طريق الهاتف النقّال، سهولة الوصول إلى معلومات

تهم مجتمعك في أي وقت وأي مكان، تقديم تجربة تعلم أكثر جاذبية وتفاعلية، جعل الحياة داخل وخارج الحرم الجامعي أكثر راحة وأمانًا، تقديم الخدمات والخبرات للمتعلمين. الموقع يدعم عدة لغات منها العربية والإنجليزية.

- EDU2.0(٤)

هو عبارة عن نظام إدارة تعلم (LMS)، يوفر بيئة تفاعلية للتعلم والتواصل بين الطلبة والمعلمين، حيث يحتوي على العديد من المدارس والفصول (المقررات) التي بإمكانك الانضمام إليها، كما يمكن للمعلمين إنشاء ومدارسهم الافتراضية الخاصة بهم وإدارتها ودعوة طلبتهم للانضمام إليها. ويوفر هذا الموقع مجموعة من الخيارات والخدمات؛ مثل سجل الدرجات، ألبوم الصور، تقويم للتنظيم والتذكير بالأمور الدراسية، كما يوفر إمكانية تبادل الرسائل بين الأعضاء، ومشاركة الألعاب التعليمية، وتبادل مصادرهم الخاصة، وكذلك الاستفادة من مصادر الموقع التي تفوق ٢٠,٠٠٠ مصدر. نظام EDU2.0 يدعم اللغة العربية إلى جانب لغات أخرى.

- Wikispaces classroom (٥)

هو عبارة عن شبكة اجتماعية خاصة متكاملة، توفر تغذية راجعة و أدوات تواصل بين المتعلمين والمدرسين، وتتميز بالأمان من خلال توفير إمكانية التحكم في المدعوين إلى المجموعات من الطلبة وأولياء الأمور والإداريين. ويمكن للمستخدم تحديد مشاريعه التعليمية ومشاركتها ومناقشتها والتعاون عليها وتقييمها... و كل ذلك مجانًا.

- **(٦) Edmodo**

هو من مواقع التواصل الاجتماعي التعليمي التي تستخدم تقنية الويب ٢، تجمع بين منصة الفيس بوك والبلاك بورد، ويتحكم فيها المدرس متخذًا منها طريقة للتواصل مع الطلبة من خلال جعلها فضاء مفتوحًا لتبادل الرسائل النصية والصوتية ومناقشة المواضيع ذات العلاقة بالدراسة. ويدمج هذا الموقع بين فكرة مواقع التواصل الاجتماعي وفكرة البلاك بورد؛ ليقدم للطلبة والمدرسين تطبيقا مميزًا؛ يجمع بين التواصل والمشاركة والتفاعل الإلكتروني بطريقة ممتعة وسهلة وآمنة.

- **(٧) سكايب (skype)**

هو عبارة عن تطبيق لشركة مايكروسوفت، يمكن من إجراء اتصالات مجانية بالصوت والصورة، وإرسال الرسائل الفورية، وعقد مؤتمرات الفيديو المباشرة. ويعد واحدًا من أفضل خدمات التحدث عبر الإنترنت. وبوصف سكايب أداة للتواصل الاجتماعي التعليمي فإنه يمكن القيام بما يأتي: الاتصال بين الأشخاص عبر العالم وتبادل الخبرات بينهم، ومناقشة العديد من المواضيع التعليمية الاطلاع على تاريخ وأعراف الشعوب الاجتماعية والعرقيات الأخرى، وتعلم اللغات الأجنبية.

وأخيرًا يوفر سكايب وسيلة سهلة للاتصالات المتزامنة بين المعلمين والطلبة وإمكانية استضافة الخبراء عبر العالم لإغناء التجارب التعليمية.

- **(٨)** MinecraftEdu

يكمن سر MinecraftEdu في قدرته على تسخير قوة ألعاب الفيديو لإشراك المتعلمين، ولذلك يسمح هذا التطبيق للطلبة بالتعاون حول حل المشكلات التي يصادفونها حين اكتسابهم للتعلمات الجديدة. ويمكن للمدرسين تخصيص MinecraftEdu ليتناسب مع مناهجهم الدراسية.

- **(٩)** Sumdog

وهو من مواقع التواصل الاجتماعي التعليمية الموجهة للأطفال، التي توظف اللعب الاجتماعي بوصفه وسيلة فعالة للتعليم. ويمكن للأطفال إضافة الأصدقاء إلى حساباتهم، كما يمكن للأساتذة وأولياء الأمور مراقبة ما يتعلمه الأطفال من خلال الموقع.

- **١٠- تويتر**

هو من أشهر مواقع التواصل الاجتماعي التعليمي، إذ يمكن تدريب الطلبة على التواصل علنًا، صراحة مع أقرانهم وفقًا لمبادئ المواطنة الرقمية، التي تفرض علينا أن نعلم الأطفال أن السلوك على الإنترنت يجب أن يكون مسؤولًا كما لو كان في العالم الحقيقي.

٤- عوامل نجاح وإعاقة التعليم المتمازج.

على الرغم من المزايا العديدة للتعليم المتمازج فإنه يواجه الكثير من الصعوبات والعوائق؛ فقد كشف تطبيق التعليم المتمازج واستخدامه في التعليم عن بعض الصعوبات وأوجه القصور التي من شأنها تقليل جودة عملية التعليم؛

ومن ثم إعاقة توسع استخدامه في مراحل التعليم العام؛ فقد ذكر هاريمان (Harriman, 2004) صعوبات عدة تمثلت في:

* توزيع الأدوار والمسؤوليات.
* كيفية إدارة النظام التربوي.
* تصميم بيئة التعليم المتمازج.

وأضاف إسماعيل (٢٠٠٩) صعوبات أخرى تمثلت في:

* محدودية الوقت لتطبيقه.
* ضعف مهارات الطلبة الإلكترونية.
* التكلفة المادية المرتفعة مقارنة بالتعليم التقليدي.
* بطء اتصالات الإنترنت؛ وهذا يعطل سير العملية التعليمية.
* عدم قدرة المعلم على متابعة الطلبة ذوي الحركة المفرطة أثناء تنفيذ أنشطة التعلم المتمازج.
* عدم وجود المعلم في الوقت الذي يريده الطالب للمساعدة.
* عدم تحمس المعلمين بالمؤسسات التعليمية وتحفظهم على استخدام التعليم المتمازج.
* إن الافتقار إلى السلاسة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المتمازج يشكل صعوبة كبيرة في تطبيق التعليم المتمازج.

ويضيف الغامدي (١٤٣٣هـ) وسلامة (٢٠٠٥) ما يلي:

* تدني مستوى الخبرة والمهارة عند بعض الطلبة والمدرسين في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم وأجهزة الحاسوب ومرفقاتها.
* التكلفة المادية العالية للأجهزة الحاسوبية، وكفاءتها ومرفقاتها وتطورها من جيل إلى آخر قد تقف أحيانا عائقا في سبيل اقتنائها لدى بعض الطلبة والمدرسين والجهات الأخرى.
* تدني مستوى المشاركة الفعلية للمختصين في المناهج في صناعة المقررات الإلكترونية المدمجة.
* تدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلبة.
* التغذية الراجعة والحوافز التشجيعية والتعويضية قد لا تتوافر أحيانًا.
* التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة أكثر من الجوانب العاطفية.

وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية وجود تلك الصعوبات، إذ كشفت دراسة البيطار (٢٠٠٨) عن وجود عدد من الصعوبات الإدارية والفنية والتقنية والمادية والبشرية.

كما توصلت دراسة أبو موسى والصوص (٢٠١٢) إلى صعوبات، من بينها التوازن بين الإبداع والإنتاج والتكيف الثقافي؛ حيث إن التعليم المتمازج يراعي عند وضعه حاجات الطلبة في المجتمع المحلي وليس العالمي. كما أظهرت دراسة سليم (٢٠١٠) غياب الخطط التعليمية المتكاملة للتعليم المتمازج.

وأسفرت نتائج دراسة الديرشوي (٢٠١١) عن وجود صعوبات زمنية؛ تمثلت في عدم ملائمة قاعة الحاسوب بشكل جيد من حيث التهوية والإضاءة والأثاث التي تحد من استخدام التعليم المتمازج.

وقد أضاف رودني (Rodny, 2002) بعض أهم معوقات تطبيق التعلم المتمازج؛ منها: عدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توفير التدريب المناسب لها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة.

وترى الخليفة (٢٠٠٢) أن أكبر عائق أمام فاعلية التعلم المتمازج يكمن في ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت في بعض الدول.

ويضيف الموسى (٢٠٠١م، ص٢٤٩) والعلي (٢٠٠٥م، ص١١٢-١١٣) علاوة على ما سبق معوقات تواجه تنفيذ المنهج المتمازج، يتمثل أهمها في الآتي:

* ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة بالمهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت في التعليم.
* اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسب والإنترنت في التعليم أقل من المتوقع وتسير ببطء شديد عند المقارنة بما ينبغي أن تكون عليه.
* المشاكل الفنية التي تنتج عن انقطاع الاتصال عند تقديم المنهج عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) وكذلك أثناء البحث والتصفح وإرسال الرسائل الإلكترونية، وصعوبة الدخول إلى الشبكة في بعض الأحيان.
* قلة وجود فنيين متخصصين في مجال الحاسب الآلي والإنترنت.
* عدم وجود فرق للدعم الفني في المدارس.

* تدني مستوى المشاركة الفعلية للمختصين في المناهج والتربية والتدريس في صناعة المقررات الإلكترونية المدمجة.
* الاختلاف في كفاءة الأجهزة الحاسوبية وقدرتها، وسرعة تطورها من جيل إلى آخر يعيق من ملاحقتها ومواكبتها أحيانًا.
* تدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلبة.
* التغذية الراجعة والحوافز التشجيعية والتعويضية قد لا تتوافر أحيانًا.
* بعض المراحل الدراسية، خاصة الابتدائية، وبعض المناهج والمقررات الدراسية، خاصة تلك التي تحتاج إلى مهارات عملية، قد لا يجدي فيها استخدام التعليم المتمازج.
* تدني مستوى ثقافة بعض المدرسين والطلبة في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم.

وأضاف بني دومي (٢٠٠٦) إلى أهم معوقات التعلم المتمازج من وجهة نظر المعلمين والطلبة كان من أهمها عدم تجهيز مختبرات الحاسوب وعدم صيانة الأجهزة وبطء سرعة الإنترنت.

أما فيما يتعلق بالطالب نفسه فأشار الدارسون إلى عدم توفر أجهزة شخصية للطلبة في بيوتهم. وهذا يتوافق مع ما ورد في دراسة الدجاني ووهبة (٢٠٠١) حول الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت في التعليم، فضلاً عن عدم توفر الكوادر البشرية المدربة والاتجاهات السلبية نحو التغيير من قبل كل من الدارسين والمعلمين، وعدم الوعي بأهمية هذا النوع من التعلم.

كما أضاف كل من (Linda Futch, 2005) و(Boyle, 2005) و(Kitchenham, 2005) وعماشة (٢٠٠٨) أبرز معوقات التعليم المتمازج في الآتي:

١) قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع هذا النوع من التعلم.

٢) ضعف الدعم الفني فيما يرتبط بالجزء الإلكتروني.

٣) ضعف نظام التقويم والمراقبة والحضور أو الغياب.

٤) قلة التجهيزات في قاعات الدراسة فيما يرتبط بالكمبيوتر وتوصيل الإنترنت.

٥) نقص تدريب المتعلمين على استخدام التكنولوجيا خاصة في المحتوى الذي يحتاج إلى تعلم ذاتي.

٦) صعوبة اختيار استراتيجية الدمج المناسبة.

» **وفي ضوء ما تقدم يمكن أن نبرز أهم معايير جودة التعليم المتمازج فيما يأتي:**

- **(١) جودة الأهداف:**

ويقصد بها صياغة أهداف منطقية واضحة ومعقولة، تتناسب وطرائق التدريس والمقرر الدراسي وحاجات الطلبة، قابلة للتنفيذ والأداء والتطبيق والقياس والتقويم في الزمان والمكان المناسبين.

- **(٢) جودة طرائق التدريس وأساليبه:**

لابد من مراعاة اختيار طرائق وأساليب للتدريس متنوعة وهادفة مزودة بالوسائل التقنية والإلكترونية والأنشطة المرافقة المناسبة لتنفيذ المحتوى الدراسي،

وتحقيق الأهداف التدريسية، وتلبية رغبات الطلبة، وتكريس مبدأ التعلم بالعمل، والتشارك والتفاعل والحوار وحل المشكلات؛ لأن مراعاة ذلك تنمي لدى الطلبة روح الابتكار والإبداع والتجدد والتعلم المستمر.

- **(٣) جودة المحتوى (المقرر الدراسي):**

وهو القلب النابض للخطة الدراسية، لأنه يتسم بالتفاعلية، ويحتوي على الأهداف والمعارف والتقنيات التي يدرسها الطلبة، لإثراء معارفهم ومهاراتهم بالشكل المطلوب، لذلك تعد جودة المقرر الدراسي من أهم العوامل المرتبطة بجودة التدريس

وهناك عدد من المتطلبات التي يجب أن تتوافر في المقرر الدراسي لغايات التعلم المزيج، وهي:

أ - تقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات متدرجة ومنطقية، يسهل فهمها وتحصيلها من جهة، وتخدم التعليم المفرد من جهة أخرى.

ب- أن يحتوي كل درس على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة، بحسب احتياجات الطلبة، تسمح بتقييم أداء الطلبة باستمرار.

ج- أن يحتوي كل درس على مصادر إضافية وخارجية للمعرفة مكملة لحاجات الطلبة.

د - أن يغطي المحتوى نفسه الذي يتضمنه المقرر الدراسي التقليدي.

هـ - أن يتناسب المحتوى مع استراتيجيات المدرس وكل أساليب التعلم.

و - تضمين المحتوى أنشطة تفاعلية تتناسب مع أساليب التعلم، كالتذكر والفهم والتحليل والتركيب والنقد والتقويم.

ز – إمكانية استثمار المحتوى لكافة المعطيات التكنولوجية، حسب المتاح.

ح – القابلية للاستخدام وإعادة الاستخدام.

ط – قابليتها للوصول إلى الطلبة وتحقيق المطلوب منها إلى المطلوب.

ي – قابلية المقرر الدراسي للتعديل (الديناميكية والمرونة) (أحمد، ٢٠٠٧، ص٧٢)

- **(٤) جودة البنية التحتية:**

وهي تشمل الظروف المكانية والفيزيائية والمناخية، والسعة والسرعة والقدرة الاستيعابية لوسائل الاتصال والبدائل المتاحة.

- **(٥) جودة المتطلبات التقنية تتطلب:**

أ – توفير عدد كاف من الأجهزة الحاسوبية الحديثة المزودة بالداتاشو ومتصلة بشبكة الإنترنت.

ب– توفير مقرر إلكتروني لكل مادة دراسية.

ت– نظام لإدارة التعلم المتمازج.

ث– نظام إدارة المحتوى الدراسي.

ج– برامج تقييمية إلكترونية.

ح– مواقع إلكترونية يمكن الاتصال والتحاور معها.

خ– توجيه وإرشاد من قبل المعلمين.

د – فصول افتراضية وتقليدية.

ذ – بريد إلكتروني ورسائل ومحاكاة إلكترونية.

ر – لقاءات أسبوعية بين الطلبة وموجهي المادة الدراسية.

ز – الشراكة والربط بين القطاع العام والخاص (عماشة، ٢٠١٠، ص ٢-٣)

- **(٦) جودة المتطلبات البشرية تتضمن ثلاثة أبعاد، هي:**

♦ **أولاً: المدرس؛ وعليه أن يتمتع بالآتي:**

أ – الرغبة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم المتمازج.

ب– الرغبة في الدخول إلى الصفوف الافتراضية.

ت– القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني.

ث– الرغبة الأكيدة في الدخول إلى التعلم المتمازج والإدارة الإلكترونية.

ج – القدرة على التعامل مع الإنترنت لتجديد معلوماته وتطوير مقرراته.

ح – القدرة على التدريب التقليدي للطلبة على التعامل مع أجهزة الحاسوب وتقنياتها.

خ – القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.

د – القدرة على تصميم الاختبارات الحاسوبية.

ذ – القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل مع الطلبة.

ر – القدرة على إثارة دافعية المتعلمين وخلق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف.

ز – الفهم الكامل للخصائص والاحتياطات والمتطلبات للطلبة على اختلاف مستوياتهم.

س- مراقبة أداء الطلبة كل على حدة.

ش- تطبيق مبدأ تفريد التعليم لمساعدة الطلبة على التعلم بحسب قدراتهم.

ص- استيعاب الهدف من التعلم المزيج (الهادي، ٢٠٠٥، ص ٩-١١)

♦ **ثانيًا: المتعلم:**

وهو محط الاهتمام لمختلف ظروف التعلم، وحتى يقوم بهذه المهمة لابد أن يتمتع بالآتي:

أ - أن تتوافر لديه الرغبة الحقيقية في التعليم والتعلم المدمج.

ب- استقلالية المتعلم، أي الالتزام والمثابرة من أجل تحقيق النجاح للتعلم المتمازج.

ت- القدرة على المشاركة في العملية التعلمية كي يكون متفاعلًا وليس متلقيًا.

ث- القدرة على التدرب والتعامل مع البريد الإلكتروني.

ج- القدرة على الإدراك والوعي التام والتفكير الناضج.

ح - القدرة على الحوار والنقاش والنقد البناء واتخاذ القرار.

ج - احترام الوقت وإدارته والمحافظ عليه.

د -أن يتمتع بقدرات معرفية ناضجة.

ذ - أن يكون من أنماط التعلم المفضلة إلى الطلبة.

ر - التدرب على استخدام أنماط الاتصال الإلكتروني.

♦ **ثالثًا: فنيو المختبرات الحاسوبية:**

وهم الذين يمتلكون المعارف والمهارات الكافية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم التقنية والفنية والإرشادية والتدريبية تجاه الطلبة، وحسب متطلبات الموقف التعليمي، وتقديم كل العون والمشورة والمساعدة في سبيل إنجاح العملية التدريسية.

○ **(٧) جودة الإمكانات المالية:**

المال هو الشريان الحقيقي للحياة، والمحرك الرئيسي لعجلتها، فبدونه تبقى الآمال والشعارات والخطط مركونة في الأدراج، لما له من مساس مباشر في تطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية؛ وعليه فإن الشروع في تطوير التعليم نحو التقدم العلمي التكنولوجي يتطلب قبل كل شيء توفير ميزانية مالية فعلية مجدولة ومحكومة ببرنامج زمني، تغطي كافة أوجه النفقات المالية والمصاريف والكلف التشغيلية، لضمان السير الصحيح في منظومة التعلم المتمازج الإلكتروني؛ إذ تشير الدراسات إلى أن متوسط تكلفة المساق التعليمي الإلكتروني بلغت ما بين ٢٠٠-٤٠٠ دولار للفرد الواحد (سلامة، ٢٠٠٦، ص٦٠)

○ **(٨) جودة التعبئة المجتمعية:**

المجتمع الجامعي هو الإطار الخصب الذي يغلف العملية التعليمية بمنظومتها وفلسفتها، بدءًا من المتعلم إلى المدرس، والمحاضر والمحاضرة، والمختبر والمكتبة، والإرشاد والتوجيه؛ لذلك ينبغي أن تكون هذه البنية البشرية على قدر من الرغبة والمعرفة والثقافة والمهارة في مجال التعامل مع الحاسوب وتقنياته، من خلال بيئة تفاعلية هادفة وداعمة لتوجهات الأفراد نحو استيعاب

التكنولوجيا والاتصال والتواصل وتبادل الخبرات والعمل التعاوني، لتعزيز منظومة التعلم المزيج، والولوج إلى عصر التعليم المتمازج.

- **(٩) جودة الشراكة والربط بين القطاع العام والخاص:**

في ظل الانتشار الواسع لشبكات الاتصال والإنترنت، واستحواذ الشركات الخاصة علي جزء كبير منها ماديًّا وإداريًّا وفنيًّا، وفي ضوء النجاحات التي يحققها هذا القطاع، وجودة الخدمات التي يقدمها مقابل ارتفاع الكلفة المالية لهذه التكنولوجيا ومرفقاتها من جهة، وعجز بعض المؤسسات الحكومية وعدم قدرتها على توفير الخدمات الإلكترونية من جهة أخرى، تبدو الحاجة ضرورية وملحة لقيام الشراكة والربط الآلي لشبكات الاتصال والإنترنت بين القطاعين العام والخاص، من خلال بروتوكولات وعروض واتفاقات تشريعية منظمة، تتميز بتقديم كل الخدمات الإلكترونية المكتوبة والمقروءة والمسموعة والمرئية ذات الجودة العالية.

ومن خلال هذا الاستعراض التي قدمته الباحثة لمفهوم التعليم المتمازج كتوطئة للتعريف بأنماطه ومتطلباته المختلفة، وصولًا إلى تحديد مختلف العوامل التي قد تؤثر في نجاح التعليم المتمازج أو إعاقته، وبالتالي تحديد معايير جودة تلك العناصر الخمسة المكونة لمنظومة التعليم المتمازج التي يمكن استنباطها من هذه العبارة التي تصف منظومة التعليم المتمازج بأنه : «معلم يعلم طالبًا موضوعًا معينًا في بيئة معينة» لتصبح هذه العناصر الخمسة:

١- المعلم.

٢- طريقة التدريس.

٣- الطالب.

٤- الموضوع (المحتوى المنهاجي).

٥- البيئة التعليمية.

هي محط اهتمام الباحثة في هذه الدراسة التي تسعى إلى تقويم شمولي لواقع التعليم المتمازج في مدارس الرياض، من خلال معرفة مستوى وعي المعلمات بالتعليم المتمازج، وأنماط استخداماتهن له، وملائمة عناصر المناهج للتعليم المتمازج، وملائمة البرمجيات اللازمة للتعليم المتمازج، وملائمة المتطلبات المادية للتعليم المتمازج، وصعوبات وعوائق التعليم المتمازج، سواء المتعلقة بالمعلم أو الطالب أو المنهاج أو البيئة... وتحديد الاقتراحات اللازمة لتطويره.

ثانيًا. الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من هذا الفصل سيتم استعراض أهم ما توصلت إليه الباحثة من دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة وفقًا للآتي:

قام الدايل (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى استعراض الإجراءات التي اتبعت في إدخال الحاسب الآلي إلى مدارس التعليم العام السعودية مثل: تدريب المعلمين، وإنشاء المختبرات وتجهيزها، وشراء الأجهزة... الخ. وبشكل محدد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) هل تدريب المعلمين كان كافيًا لاكتساب المعرفة والمهارة اللازمة لتدريس مقرر الحاسب الآلي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٢) ما مدى توافر أجهزة الحاسب الآلي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٣) ما مدى توافر البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٤) ما خلفيات معلمات الحاسب الآلي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٥) ما المشكلات والعقبات التي تواجه المعلمين في استخدام الحاسب الآلي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المدارس الثانوية في منطقة الرياض؛ حيث بلغ عـددها (١٠٥) مدارس، عدد طلبتها (٥٢٦٥٧) طالبـاً، وعدد معلمي الحاسب الآلي (١٢٩) معلمـاً.

واستخدمت الدراسة استبانة تم تطويرها واستخراج دلالات صدقها وثباتها.

■ **وكان من أبرز النتائج:**

* عدم رضا معلمات الحاسب الآلي عن كفاية التدريب أثناء الخدمة وقبلها.
* توافر الأجهزة والمختبرات بدرجة كافية.
* عدم رضا المعلمين عن توافر البرمجيات التعليمية المنتجة محليًّا.
* تدني مستوى البرمجيات المنتجة محليًّا.
* جميع المعلمين مؤهلون أكاديميًّا وغالبيتهم مؤهلٌ تربويًّا.

* هناك بعض المشكلات التي تقف عائقاً أمام معلمي الحاسب الآلي التي أشير في النتائج السابقة.

■ **وأوصى الباحث في ضوء النتائج بما يأتي:**

١) ضرورة توفير الأعداد المناسبة من المعلمين المؤهلين لتدريس مادة الحاسب الآلي.

٢) ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الحاسب الآلي لإنتاج البرمجيات التعليمية وتقويمها.

٣) إقامة مركز لإنتاج البرمجيات التعليمية في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع أقسام تكنولوجيا التعليم في الجامعات وكليات المعلمين السعودية.

📖 **قامت الظاهري (١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، من خلال التعرف على أهمية استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية والتعرف على درجة توافر متطلبات استخدام التعليم المتمازج في مقررات المادة، ودرجة ومعوقات استخدامه في مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.**

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي على عينة عشوائية قوامها (٢٢٢) معلمة دراسات إسلامية بالمرحلة المتوسطة، وعينة قصدية قوامها (٥٥) مشرفة تربية إسلامية.

واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، تم تطبيقها بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت الأداة من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة محاور وهي:

* **المحور الأول:** أهمية استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية.
* **المحور الثاني:** درجة توافر متطلبات استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية.
* **المحور الثالث:** درجة استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية.
* **المحور الرابع:** معوقات استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

وللتوصل إلى نتائج الدراسة استخدمت الباحثة التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبرنامج الحزم الإحصائية (spss).

■ وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

اتفاق عينة الدراسة على أهمية استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (١١٣١) واتفاقهن على توافر متطلبات التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣١٥١) وكانت درجة استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢١٣٥) في حين كانت معوقات استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية متوافرة بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١١٢).

■ **كما كشفت الدراسة عن:**

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على محاور الدراسة (الثاني والثالث والرابع) تعزى إلى متغير المهنة.
* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهن على محور الدراسة الأول؛ لصالح المشرفات التربويات.
* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على المحورين الثاني والثالث تعزى لمتغير الخبرة لصالح اللاتي خبراتهن (٦ سنوات فأكثر).
* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهن على المحورين الأول والرابع.
* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على محاور الدراسة الأربعة حسب متغير التدريب لصالح الحاصلات على ثلاث دورات تدريبية فأكثر.

■ **وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، بالتالي أوصت الباحثة:**

* ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات بهدف توعيتهن بأهمية التعليم المتمازج وخصائصه وسبل التعامل مع التقنيات التعليمية في المواد الدراسية.
* تصميم وإنتاج برامج وتطبيقات لمناهج التربية الإسلامية خاصة وجميع المواد الدراسية بصفة عامة.

* واقترحت إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مناطق مختلفة من المملكة، وإجراء دراسة تقويمية لمناهج التربية الإسلامية ومدى ملاءمتها للتقنيات الحديثة، وإجراء دراسة شبه تجريبية على عينة من الطلاب والطالبات في التعليم العام وقياس أثر التعليم المتمازج في متغيرات بحثية مختلفة.

📖 **قام عليمات (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي العلوم بمحافظة المفرق لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في تدريسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة ملاحظة مكونة من (٤٦) عبارة، غطت ستة مجالات رئيسة، وقد طبقت على عينة مكونة من (١٠٨) معلمين ومعلمات خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/ ٢٠١٢ .**

■ **وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

* أن استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم كان متوسطًا وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١١)، وجاء ترتيب المجالات: الحاسوب، وبرامج الوسائط المتعددة، وجهاز عرض البيانات DATA SHOW، والإنترنت، والبريد الإلكتروني، والهاتف النقال، على الترتيب.
* وجود فروق دالة إحصائيًّا في استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الخبرة لمجال برامج الوسائط المتعددة ولصالح ذوي الخبرة (من ٥-١٠ سنوات).
* وجود تفاعل دال إحصائيًّا بين متغيري خبرة المعلم وجنسه في استخدام

مستحدثات تكنولوجيا التعليم على مجالي: جهاز عرض البيانات، وبرامج الوسائط المتعددة ؛ وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائجها.

قام غراب وآخرون (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا وطالبة ممن يدرسون ضمن برنامج التعليم المدمج و(١٠) مدرسين ممن يدرسون ضمن برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٢- ٢٠١٣ م، وقد تم اختيار عينة الطلبة بطريقة عشوائية، أما المدرسون فكانت العينة قصدية لصغر حجمها.

واستخدم الباحثون استبانة تقويم برنامج التعليم المدمج الخاصة بالطلبة واستبانة تقويم برنامج التعليم المدمج الخاصة بالمدرسين من إعدادهم، وقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة مثل المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، واختبار T.

■ وكان من أهم النتائج:

فيما يتعلق بتقويم الطلبة لبرنامج التعليم المدمج حصل المحور الأول المتعلق بتقويم الطالب للمعلم وفعاليته في برنامج التعليم المدمج على متوسط نقاط ٣,٨٣ بمعدل ٧٦,٥ ٪، وهذه نسبة تقويمية جيدة، تدلل على وعي المدرسين بأهمية التعليم المدمج؛ ما أسهم في دفع الطلبة نحو التعليم المدمج.

أما المحور الثاني المتعلق بتقويم الطالب للتجهيزات الخاصة بالتعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط ٣,٣٨ بمعدل ٦٧,٦ ٪ وهذا يدلل على أن المتطلبات الخاصة بالقاعات الدراسية للتعليم المدمج غير كافية، كما بينت النتيجة أن المختبرات غير متاحة للاستخدام بوقت كاف.

أما المحور الثالث المتعلق بالنتيجة المترتبة على دراسة الطالب ضمن برنامج التعليم المدمج؛ فقد حصل على متوسط نقاط ٣,٦٢ بمعدل ٧٢,٤ ٪ مما يؤكد أن هذا البرنامج قد حقق أهدافه المتعلقة بتطوير مهارات الطلبة العملية وزيادة الدافعية نحو البحث عن المعرفة، وهذه النتيجة الإيجابية تؤكد أهمية برنامج التعليم المدمج وإيجابية استخدامه في العملية التعليمية.

■ **أما فيما يتعلق بتقويم المدرسين لبرنامج التعليم المدمج:**

فقد حصل المحور الأول المتعلق بتقويم المعلم للطالب وفعاليته في برنامج التعليم المدمج على متوسط نقاط ٢,٨١ بمعدل ٥٦,٢ ٪، وهي نتيجة غير دالة إحصائيًا، ويعزو الباحثون ذلك لكون تجربة التعليم المدمج جديدة في الكلية، وتحتاج لفترة لكي ينسجم الطالب مع البرنامج ومتطلباته، وأكدت النتيجة في هذا المحور قدرة الطلبة على التعلم التعاوني وكذلك التعلم الذاتي؛ وهذه النتيجة تؤكد نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه في هاتين المهارتين الهامتين.

أما المحور الثاني المتعلق بتقويم المدرسين للتجهيزات الخاصة بالتعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط ٣,٠٩ بمعدل ٦١,٩ ٪ ونتيجة هذا المحور جاءت متوافقة تقريبًا مع وجهة نظر الطلبة، وهذا يحتم على الكلية

الاهتمام بهذه التجهيزات لكي تكتمل حلقة الحاجات الخاصة بنجاح هذا النوع من التعليم في عصر التقنية والتكنولوجيا الحديثة.

أما المحور الثالث المتعلق بالنتائج المترتبة على عمل المعلم ضمن برنامج التعليم المدمج فقد حصل على متوسط نقاط ٢,٨٩ بمعدل ٥٧,٩٪ وهذه نتيجة بينت أن المدرسين لا يشعرون بالارتياح من التدريس ضمن برنامج التعليم المدمج، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المدرسين يشعرون بنقص في بعض احتياجات التدريس بهذه الطريقة مثل أجهزة العرض وأجهزة الحاسوب، وربما كان لزيادة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة أثر على وجهة نظر المدرسين، خاصة أن المواد التي تدرس ضمن البرنامج هي متطلبات كلية، وهذه النتيجة تدعو الكلية لزيادة الاهتمام بحاجات المدرسين وزيادة قناعتهم بأهمية التدريس ضمن برنامج التعليم المدمج.

وفيما يتعلق بالفرق بين وجهتي نظر الطلبة والمدرسين فقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلائل إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في تقديرات الطلاب والمدرسين فيما يتعلق بالمحور الأول، وكانت الفروق دالة لصالح الطلبة وهذه النتيجة تنسجم مع الواقع؛ فالطلبة لديهم شغف وحب للتعلم عبر الوسائط الإلكترونية الحديثة، ولذلك هم متفاعلون مع البرنامج أكثر من المدرسين.

أما المحور الثاني فلا توجد فروق بين وجهتي نظر الطلبة والمدرسين؛ إذ إنهم أجمعوا على عدم كفاية التجهيزات اللازمة.

كذلك في المحور الثالث بينت النتائج أن هناك فرقًا معنويًّا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين آراء الطلبة وآراء المعلمين، وكانت آراء الطلبة أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين، وهذه النتيجة تبين أن التعليم المدمج في الكلية حقق أهدافه المتعلقة بتطوير مهارات الطلبة المختلفة، وعاد عليهم بالفائدة العلمية والعملية على وجه الخصوص، وهذه المهارات هي التي تهيئهم لمستقبل أفضل في سوق العمل بعد تخرجهم.

📖 **وبالتوقف عند الصعوبات على مستوى المعلمين نجد دراسة (عبيدات، ٢٠١٣) التي تتحدث عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، إذ تم تصميم هذه الدراسة في ضوء متغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، الخبرة) ووزعت على عينة الدراسة بلغت (٣٢٠) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية.**

■ **وتوصل الباحث إلى:**

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي.

■ **وتوصل إلى مجموعة من التوصيات أهمها:**

* النظر في إعادة تطبيق التعلم المدمج في جميع المدارس في محافظة إربد في ضوء الصعوبات المرتفعة التي أظهرتها الدراسة في جميع المجالات.

وأجرى شقور (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تحديد واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها في ضوء عدد من المتغيرات.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٧٩٠) معلماً ومعلمة وطبق عليهم استبانة.

- **وقد أظهرت نتائج الدراسة :**

* أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة.
* وأن أعلى درجة لمعوقات استخدام المستحدثات التكنولوجية كان لعدم توافر الأجهزة بشكل كاف.
* فضلاً عن عدم قدرة من المعلمين والمعلمات على استخدام الأجهزة.

وتناولت دراسة أخرى المعوقات لكن بشكل آخر، وهي دراسة الفيفي (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٢م) التي كانت عن واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومعوقات استخدامها، إذ كانت عينة الدراسة (١٧٧) معلماً من عدة مدارس مختلفة، وزعت عليهم استبانة فيما تم ملاحظة (٢٣) معلماً باستخدام بطاقة الملاحظة.

- **وكانت أهم نتائج هذه الدراسة هي :**

* أن من أبرز التقنيات التي يتم استخدامها في المدارس هي (السبورة العادية والتفاعلية وجهاز عارض البيانات Data show).

■ **أبرز المعوقات التي تواجه معلمي مقرر القرآن الكريم عند استخدام التقنيات هي:**

* فقدانهم للحوافز.
* قلة التقنيات المتوافرة بالمدرسة لاستخدامها بمقرر القرآن الكريم.
* كثرة الأعباء التربوية المكلف بها المعلم.

■ **وبناءً على هذه النتائج فقد خرج الباحث بمجموعة من التوصيات أبرزها:**

* أهمية تزويد المدارس بأحدث التقنيات التعليمية.
* وتوجيه المديرين والمشرفين على تحفيز المعلمين على استخدام تقنيات التعليم الخاصة بتعليم القرآن الكريم.

وقام العووادة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، ومعرفة أثر الجامعة، والجنس، والتخصص لكلٍّ من الأساتذة والطلبة، وكذلك معرفة أثر المستوى الدراسي للطلبة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) محاضرين ومحاضرات، و(١٠٢٨) طالبًا وطالبة، من أساتذة وطلبة الجامعات الفلسطينية (الأزهر، ٢٠١٢)، وقد تم اختيار العينة من الجامعة الإسلامية، الأقصى، في محافظات غزة للعام الدراسي ٢٠١١ مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد قام الباحث ببناء أداة للدراسة، هي استبانة تقيس صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها.

■ **وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:**

* تواجه الجامعات الفلسطينية صعوبات في توظيف التعليم الإلكتروني وبلغت نسبتها من وجهة نظر الأساتذة ٦٧,٢٨٪ وكان ترتيب هذه الصعوبات على النحو الآتي:
  - صعوبات تتعلق بالإدارة الجامعية.
  - صعوبات تتعلق بالطلبة.
  - صعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات.
  - صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي.
  - صعوبات تتعلق بالخبرة في مجال التعليم الإلكتروني.
* في حين بلغت نسبتها عند الطلبة ٧٠,٩٨٪ وكان ترتيبها لديهم على النحو الآتي:
* صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي.
* صعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات.
* صعوبات تتعلق بالطلبة.
* صعوبات تتعلق بالإدارة الجامعية.
* صعوبات تتعلق بالخبرة في مجال التعليم الإلكتروني.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة والطلبة حول صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة، في مجال

صعوبات تتعلق بالخبرة في مجال التعليم الإلكتروني، ومجال صعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات، ومجال صعوبات تتعلق بالطلبة، ومجال صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي، وبالدرجة الكلية للاستبانة كانت الفروق لصالح الطلبة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال صعوبات تتعلق بالإدارة الجامعية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في مجال صعوبات تتعلق بالخبرة في مجال التعليم الإلكتروني، ومجال صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح الكليات الأدبية.

في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال صعوبات تتعلق بالإدارة الجامعية، ومجال صعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات، ومجال صعوبات تتعلق بالطلبة، وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة من وجهة نظر الأساتذة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في مجال صعوبات تتعلق بالإدارة الجامعية، ومجال صعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات، ولقد كانت الفروق لصالح الكليات العلمية في المجال الأول ولصالح الكليات الأدبية في المجال الثاني.

في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال صعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات، ومجال صعوبات تتعلق بالطلبة، ومجال صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي، وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة من وجهة نظر الطلبة.

■ **وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:**

* على إدارة الجامعات أن تتبنى فكرة توظيف التعليم الإلكتروني ولا تعد ذلك أمرًا ثانويًّا.
* على إدارة الجامعات تجهيز البنية التحتية للجامعات قبل تطبيق التعليم الإلكتروني، من تجهيز للفصول الإلكترونية، ومعامل الحاسوب، وتجهيز شبكة إنترنت داخلية تتمتع بسرعة عالية.
* إعطاء دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من الطلبة والمحاضرين.
* توفير فنيين متخصصين لصيانة الأجهزة وتفادي الأعطال الفنية المختلفة.
* قيام الأساتذة بنشر الثقافة الإلكترونية بين الطلبة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل مع هذا النوع من التعليم.

ومن جهة أخرى نذكر واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان بوصفها دراسة خارجية، وهي الكندي (٢٠١١م) وتم أخذ المعلومات عن طريق المقابلات مع بعض مديري المدارس وتوزيع استبانة على عينة عشوائية بلغت (٣١) معلمـًا في مدارس مختلفة من مدارس المنطقة الداخلية و(٦٠) طالبـًا وطالبة من مدرستين من مدارس المنطقة الداخلية.

■ **ما أدى إلى ظهور النتائج الآتية:**

* عدم وجود وعي من المعلمين بأهمية استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التدريس.

* عدم توفر الدورات التدريبية للمعلمين على استخدام التقنيات وتطوير وإنتاج المواد التعليمية.
* يوجد وعي جيد من الطلبة بحجم أهمية استخدام التقنيات، لكن يفتقدون وجودها أو قلتها بالمدارس.

■ **ثم أوصى:**

* بإدخال التقنيات التعليمية الحديثة إلى المدارس، وتدريب المعلمين على استخدامها، وعمل حلقات تدريبية كل ثلاثة أشهر تقريباً لتوعية الطلبة بأهمية استخدام تقنيات التعليم وكيفيتها حتى يصبح الطالب عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية.

📖 **وأجرى الشناق (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مواد العلوم والأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض.**

وقد استخدمت استبانة اشتملت على المجالات الآتية: توظيف كل من الإنترنت، والحاسوب، والبريد الإلكتروني، وجهاز عرض البيانات، والهاتف النقال، ومؤتمرات الفيديو في تعليم العلوم.

■ **وتوصلت الدراسة إلى:**

أن أكثر المجالات استخداماً هو الحاسوب، إذ بلغت نسبة استخدامه (٨٠,٥٪)، يليه الإنترنت بنسبة (٧٩,٩٪)، وجاء في المتوسط جهاز عرض

البيانات، إذ بلغ نسبة استخدامه (٧٦,٦٪)، أما استخدام البريد الإلكتروني فكان منخفضًا ونسبته (٢٩,٩٪)، وكذلك الهاتف النقال كانت نسبة استخدامه (٢٣,٨٪)، وجاء في الترتيب الأخير مؤتمرات الفيديو بنسبة استخدام مقدارها (١٢,٣٪).

وأجرى عبابنه والقادري (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها في مدارس لواء البادية الشمالية الغربية، وإلى تحديد العلاقة الارتباطية بين امتلاك معلمي العلوم هؤلاء للكفايات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها.

وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٥٨) كفاية موزعة في أربعة مجالات:

- كفايات حاسوبية عامة.
- استخدام برمجيات الحاسوب في تدريس العلوم.
- استخدام الإنترنت في تدريس العلوم.
- استخدام المختبر الجاف في تدريس العلوم.

وأظهرت نتائج الدراسة:

أن امتلاك معلمي العلوم للكفايات الحاسوبية ككل كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الحاسوبية منخفضة وعلى جميع المجالات.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائية بين درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات الحاسوبية ككل ودرجة ممارستهم لها.

وهدفت دراسة العليمات والقطيش (٢٠١١) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام الحاسوب في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي العلوم في مديريات التربية والتعليم في البادية الشمالية والشرقية في الأردن في ضوء متغيرات الدورة التدريبية في الحاسوب (ICDL, INTEL)، والنوع الاجتماعي.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائيًّا من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٢١) فقرة موزعة على ثلاث مجالات:

- معوقات تتعلق بالمعلم.
- معوقات تتعلق بالطلبة.
- معوقات تتعلق بمختبر الحاسوب.

■ وقد أظهرت نتائج الدراسة:

أن مجال المعوقات المتعلق بمختبر الحاسوب يشكل المعوق الأكثر تأثيرًا أمام تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع الدورة التدريبية في الحاسوب كمعوق أمام تدريس العلوم، ولصالح دورة (ICDL)، بينما أظهرت

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α = ٠,٠٥) تعزى إلى النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

قام كل من ياسين وملحم (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي يواجهها معلمو مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية في ذلك، وبلغت عينة الدراسة (١٨٦) معلماً ومعلمة، منهم (١٠٧) معلمين، و(٧٩) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما استبانة مكونة من (٢٨) فقرة.

- **وقد أظهرت النتائج:**
  - أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعلم الإلكتروني.
  - وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين على أداة الدراسة المتعلقة بمعوقات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.
  - كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.
- **وأوصت الدراسة بالتالي:**
  - تدريب المدرسين في برنامج التدريب الإلكتروني.
  - توفير المخصصات المالية اللازمة لتوفير التقنيات الحديثة.
  - تفعيل مهمات مراكز مصادر التعلم.

وهدفت دراسة الحوامدة (٢٠١١) إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، والتعرف على أثر التخصص في هذه المعوقات، وبلغت عينة (ICDL) الأكاديمي، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، تكونت عينة الدراسة من (٩٦) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية، وكلية الحصن الجامعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانه مكونة من (٢٤) بندًا بعد التحقق من صدقها وثباتها.

■ **وأظهرت نتائج الدراسة :**

* أن بنود الأداة ككل شكلت معوقات للتعلم الإلكتروني تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، حيث شكلت المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية أكبر المعوقات، تلاها المعوقات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني نفسه، أما المعوقات التي تتعلق بالمدرس والطالب فقد جاءت بالمرتبة الثالثة.

■ **وأوصت الدراسة بالتالي :**

* توفير البنية التحتية للتعلم الإلكتروني.
* إعداد الكوادر الفنية المدربة.
* وضع برامج لعقد دورات تدريبية.
* إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعلم الإلكتروني.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة اللوح (٢٠١١) للتعرف على المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة على آراء أعضاء هيئة التدريس في هذه المعوقات.

وبلغت عينة الدراسة (٩٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت أداة الدراسة من مقياس مكون من (٦٢) عبارة وزعت على أربع محاور:

- معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس.
- معوقات تتعلق بالإنترنت.
- معوقات تتعلق بالبحث العلمي.
- معوقات تتعلق بالجامعة.

■ وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- أن جميع عبارات الأداة شكلت معوقات لأعضاء هيئة التدريس عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي بدرجة كبيرة.
- علاوة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات تعزى لمتغير المؤهل العلمي والجامعة.

* بينما توجد فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية وعدد الأبحاث العلمية وسنوات الخبرة.

■ **وأوصت الدراسة:**

* بالعمل على الحد من معوقات استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي، وتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية شبكة الإنترنت في البحث العلمي.

📖 **وقامت حسامو (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة؛ لذا تم إعداد استبانتين؛ الأولى خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية طُبقت على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين بلغ عددهم (١١٣)، والثانية خاصة بالطلبة طُبقت على عينة عشوائية من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين بلغ عددهم (٧٧٤).**

■ **وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

* عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور مدى استخدام التعليم الإلكتروني، وإيجابياته، وسلبياته، ومعوقاته تبعًا لمتغير الرتبة العلمية، وتبعًا لمتغير الخبرة التدريسية.

* عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور مدى استخدام التعليم الإلكتروني، وإيجابياته، ومعوقاته تبعًا لمتغير التخصص.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور السلبيات تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي.
* وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور مدى استخدام التعليم الإلكتروني وسلبياته تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.
* عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور إيجابيات التعليم الإلكتروني ومعوقاته تبعاً لمتغير التخصص.
* كانت نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعليم الإلكتروني ضئيلة، ويعد البريد الإلكتروني وبث المحاضرات بالصوت والصورة من أقل استخداماته.
* في حين أكد أفراد العينة على دوره في التعلم الذاتي وزيادة المهارات الحاسوبية، وأن أكثر سلبياته هي أنه يقلل من أعباء المدرسين.
* فضلاً عن أن الجلوس الطويل أمام الحاسوب يسبب الكثير من الأمراض.

■ **وكانت أهم المعوقات:**

* هي عدم توافر قاعات مخصصة للتعليم الإلكتروني.

📖 **في حين هدفت دراسة راضي وشاهين (٢٠١٠) إلى معرفة معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في برنامج التربية التكنولوجية وسبل التغلب عليها في كلية فلسطين التقنية دير البلح.**

وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) من المحاضرين في برنامج التربية التكنولوجية بكلية فلسطين التقنية، دير البلح، بعد استثناء العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٢) ليكون بذلك حجم مجتمع الدراسة (٣٧) واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من أربعة محاور وزعت على أعضاء الهيئة التدريسية.

■ وأظهرت نتائج الدراسة :

* أن هناك العديد من المعوقات، منها ما تعلق بالإدارة، تتمثل في ضعف خطط التدريب والبرامج التدريبية الموجهة للعاملين.
* قصورًا واضحًا في الميزانية الخاصة بتمويل متطلبات التعليم الإلكتروني.
* وأخرى تتعلق بالمحاضرين تمثلت في ضعف وعي المحاضرين بثقافة التعليم الإلكتروني.
* معوقات شملت البنية التحتية والدعم الفني تمثلت في ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتوظيف التعليم الإلكتروني.
* عدم توفير مركز لإنتاج الوسائط التعليمية.
* وأخيرًا معوقات تتعلق بالطلبة تمثلت في ضعف وعي الطلبة بثقافة التعليم الإلكتروني وضعف استجابتهم وتفاعلهم مع هذا، وعدم إتقانهم لمهارات استخدامه.

■ وأوصت الدراسة بالتالي:

* دمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.

* تنفيذ برامج تدريبية.
* توفير ميزانية مناسبة لتمويل متطلبات التعليم الإلكتروني.
* توفير الإمكانيات البشرية لإدارة نظام التعليم الإلكتروني.

أما دراسة حكمي (٢٠١٠) فهدفت إلى التعرف على واقع ثقافة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الكلية العلمية بجامعة أم القرى، منهم (٧٩) من الذكور، و (٤٧) من الإناث.

واستخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانه أداة للقياس.

■ وأظهرت نتائج الدراسة :

* أن مستوي ثقافة أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعة أم القرى بتقنية المعلومات والاتصالات كانت بدرجة متوسطة.
* وأن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس كانت بدرجة متوسطة.
* وأن جميع أعضاء هيئة التدريس حصلوا على دورة تدريبية واحدة على الأقل في مجال تقنية المعلومات والاتصالات.

* وأن أكثر الدورات التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس هي الدورات الأساسية كاستخدام الحاسب الآلي بدرجة عالية، وأقلها الدورات المحددة في استخدام برمجيات الحاسب الآلي العام بدرجة منخفضة.

* في حين كان مستوى الصعوبات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس بدرجة منخفضة.

* وأخيراً أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعة أم القرى حول الأهمية النسبية لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات تبعًا لمتغيرات: الدراسة الجنس، النوع، الكلية العلمية، المرتبة العلمية، مكان الحصول على المرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

■ هذا وأوصت الدراسة:

* باتخاذ قرارات من قبل الجهات المختصة بإدارة الجامعة نحو تزويد جميع القاعات التدريسية بالأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسهيل تطبيق تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس واستخدامها.

* بنشر ثقافة تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعة أم القرى، عن طريق إصدار مطويات ونشرات توضح أهميتها وفعاليتها في التدريس ومواكبتها للمستجدات العلمية.

في حين قام الجريوي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحديد أنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني، والكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعات السعودية في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني.

وتكونت العينة التي طبقت عليها الدراسة من (٥٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية و(٩٤١) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات هما: الاستبانة ومقياس للاتجاهات.

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة:**

* أن المتوسط العام لأنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بدرجة متوسط (٣,١٥).
* أما المتوسط العام للمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في استخدامهم لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بدرجة متوسطة (٣,٢٦).
* في حين جاء المتوسط العام لأنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بمقدار (٢,٤٨).

* أما المتوسط العام لأنماط استخدام الطلبة لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) قد كان بدرجة متوسطة (٢٣ , ٣).
* وأخيرًا جاء المتوسط العام للمعوقات التي تواجه الطلبة في الجامعات السعودية في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بدرجة متوسطة (٢,٩٦).

■ **وقد أوصت الدراسة بالتالي:**

* عقد الدورات التدريبية المتعمقة حول نظام (جسور) التي تساعد عضو هيئة التدريس على الاستفادة من كافة الإمكانات والمزايا التي يتمتع بها النظام.
* تحفيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالحوافز المادية والمعنوية لاستخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور).
* نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وما يمكن أن يقدمه التعليم الإلكتروني من دعم وتسهيل وإضافة للتعليم التقليدي.

📖 **وأما دراسة الزهراني (٢٠١٠) فقد هدفت إلى معرفة واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية للمعلومات في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة.**

وقد أعدت الباحثة استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من المشرفات التربويات لمادة العلوم بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة وعددهن (٢٢) مشرفة، وكذلك من معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية وعددهن (١٢٥).

■ **وقد أظهرت النتائج:**

* تدني درجة توافر المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية.
* تدني استخدامها أيضاً من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة.
* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفات ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة على أداة الدراسة تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، التخصص الوظيفي، الخبرة) حول درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم.

📖 **وأجرى كل من الهرش ومفلح والدهون (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة.**

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من (٣٦) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، تكونت عينة الدراسة من (٤٧ معلماً و ٥٨ معلمة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩.

■ **أشارت النتائج:**

* أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالإدارة، ثم المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات

الأساسية، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة.

* إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية لصالح الذكور.
* إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة لصالح حملة الماجستير فأعلى.
* بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات.
* وأوصى الباحثون بإعادة النظر بالدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، وتحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتكنولوجية في المدارس.

قام القباني (٢٠١٠م) بدراسة بعنوان: (تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية).

استخدم الباحث خلالها منهج البحث الوصفي التحليلي في عرض الأطروحات والأدبيات العربية والأجنبية كما ناقش الخبراء ذوي العلاقة بتطوير البرامج الدراسية وتصميمها لاستنتاج التحديات التي تواجه استخدام التعليم المزيج في التعليم الجامعي، تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وزعت عليهم الاستبانة.

■ **وكان من نتائج الدراسة :**

* أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الكليات العلمية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الكليات النظرية.
* عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في تحديد تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يعزي لعامل الخبرة أو عامل الجنس.

■ **ثم أوصى الباحث في ضوء النتائج بما يأتي :**

* ضرورة الأخذ بالتعلم المزيج بالتعليم الجامعي ومحاولة التغلب على ما فيه من تحديات، وذلك لما له من فوائد ومميزات.
* كما يجب أن تجرى تعديلات ومراجعات للبرامج في التعليم الجامعي بشكل مستمر حتى يواكب التطور السريع.

📖 **وجاءت دراسة العمري (٢٠٠٩) بهدف التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٠٦) معلمات، يمثلن كافة مجتمع الدراسة.**

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة لجمع البيانات.

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة :**

* أن كفايات التعليم الإلكتروني تتوافر لدي معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور ثقافة التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة، إذ بلغ متوسط الحسابي (٢,٨٠).
* أن كفايات التعليم الإلكتروني تتوافر لدي معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور قيادة الحاسب بدرجة متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣,٣٥) وفي محور قيادة الشبكات والإنترنت بدرجة متوسطة، حيث بلغ التوسط الحسابي (٣,٢٧).
* وأظهرت توافرها في محور تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٧).

■ **وقد أوصت الدراسة :**

* بإقامة دورات تدريبية تثقيفية في مجال التعليم الإلكتروني، وتركيزها على الدورات المؤهلة للرخصة الدولية لقيادة الحاسب، ودورات متخصصة في التعامل مع الشبكات المختلفة.

📖 **واطَّردت الدراسات في هذا السياق؛ فقد قام البشري (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، وتتمثل في المعوقات الإدارية والتقنية والبشرية والمالية، ومن ثم التعرف على أبرز الآليات المقترحة للتغلب على تلك المعوقات من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس.**

وتكونت عينة الدراسة من (٤٤١) فردًا ممثلة في الإداريات وعضوات هيئة التدريس المكلفات في العمل الإداري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة لجمع المعلومات.

■ **وقد توصلت الدراسة إلى:**

* وجود معوقات إدارية تتمثل في: الإجراءات الروتينية التي تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، وقلة الفرص المتاحة لحضور الندوات والمؤتمرات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، ونقص الدورات التدريبية.
* وجود معوقات تقنية تتمثل في: ضعف الصيانة والمتابعة للأجهزة، ونقص الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وضعف مستوى البنية التحتية.
* وجود معوقات بشرية تتمثل في: ضعف مهارات اللغة الإنجليزية، والنقص في عدد الإداريات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي، ونقص الوعي بأهمية حماية وأمن المعلومات.
* إضافة إلى وجود معوقات مالية تتمثل في: محدودية دور القطاع الخاص في الإسهام (المالي/ العيني) وضعف الدعم المالي المخصص للبحوث والدراسات في مجال تقنيات المعلومات، وقلة المخصصات المالية لبرامج التدريب.

■ **كما أظهرت النتائج:**

أن متوسطات عبارات معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية كانت بدرجة

كبيرة، وكان ترتيبها على النحو الآتي: المعوقات الإدارية، ثم البشرية، فالتقنية، فالمالية.

■ **وقد أوصت الدراسة بالتالي:**

* نشر الثقافة الإلكترونية.
* وضع برامج تدريبية تعمل على رفع كفاءة الإداريات وتأهيلهن للتعامل مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية.
* التواصل مع مؤسسات القطاع الخاص للحصول على الدعم المالي والتقني المناسب لتلبية احتياجات الإدارة الإلكترونية.

📖 **ومن جهة أخرى هدفت دراسة الريفي وأبو شعبان (٢٠٠٩) إلى الكشف عن عوائق استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة والتقنيين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) أستاذًا، و(٩٠) طالبًا وطالبة، و(٥) تقنيين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، إذ عائقًا، في حين تكون الاستبانة الموجهة للطلبة من (١٤) عائقًا، أما الاستبانة الموجهة للتقنيين فقد تكونت من (٢١) عائقًا.**

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة:**

* ضعف إمكانية استخدام المحادثة الصوتية بين الأستاذ والطالب.
* عدم استجابة الطلبة بشكل مناسب مع التعلم الإلكتروني وتفاعلهم معه شَكَّلَا أكثر العوائق التي تواجه الأساتذة.

* أما صعوبة إنجاز محاضرات عبر الفيديو كونفرس (مؤتمرات الفيديو) فقد كانت من أكثر العوائق التي تواجه الطلبة.
* في حين كان ضعف الدعم المالي اللازم لتوظيف التعلم الإلكتروني.
* غياب المكافأة التي تشجع على الاستمرار والتميز.
* قلة عدد التقنيين مع زيادة أعباء الصيانة.
* حل مشاكل الأساتذة والطلبة من أكثر العوائق التي تواجه التقنيين.

■ **وقد أوصت الدراسة:**

بضرورة وضع استراتيجية واضحة لتشغيل التعلم الإلكتروني في الجامعة بحيث تشمل أهدافاً وبرامج وخططاً وموازنة لتشكيل فريق مهام، علاوة على إنشاء مركز لتطوير التعليم العالي في الجامعة.

📖 **وهدفت دراسة أبو زيد (٢٠٠٩) إلى معرفة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناهج المواد التجارية بالتعليم الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمة للمواد التجارية بالمدارس الثانوية بالبحرين (٥٤ معلمة، ٦٦ معلمًا) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة.**

■ **وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:**

* اتفاق المعلمين والمعلمات على أن المعوقات الخاصة بالطلبة جاءت في المرتبة الأولى، تلتها المعوقات الخاصة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، ثم جاءت المعوقات الخاصة بمعلمي المواد التجارية.

■ **وقد أوصت الدراسة :**

* بضرورة الاستفادة من البرامج الجاهزة المتوافرة باللغة الإنجليزية.
* ووضع خطة لتوفير مجموعة من المبرمجين على درجه عالية من الكفاءة والخبرة.
* وضرورة توفير العدد الكافي من معلمي المواد التجارية.
* والاهتمام بتدريب المعلمين.

📖 **في حين هدفت دراسة جروان والحمران (٢٠٠٩) إلى معرفة تحديات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه الطلبة في كلية الحصن الجامعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبٍ وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.**

■ **وقد توصلت نتائج الدراسة إلى :**

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى وجود تحديات تحول دون استخدام التعلم الإلكتروني في الكلية، وذلك وفقًا لمتغير الجنس، إلا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير المستوى الأكاديمي والتخصص الدراسي.

■ **هذا وقد أوصت الدراسة :**

* بإجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني.
* وعمل دراسة مسحية للمؤسسات التعليمية المختلفة لبيان عدد المؤسسات التي تتبنى التعلم الإلكتروني.

* وتقديم حوافز مادية وعينية للمعلمين لزيادة إسهامهم في برامج التعلم الإلكتروني.

أما دراسة زامل (٢٠٠٩) فهدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، والتعرف على مدى تأثير متغيرات (النوع، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) في مجال الحاسوب والمادة التي يدرسها المعلم، موقع المدرسة من هذه الصعوبات.

وبلغت عينة الدراسة (٢١٢) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي بمحافظة رام الله وضواحيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من ٨٠ فقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وموزعة على ثلاثة مجالات:

* الصعوبات المتعلقة بالبيئة الصفية.
* الصعوبات المتعلقة بالمنهاج المدرسي.
* الصعوبات المتعلقة بالظروف المدرسية، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

■ وأظهرت نتائج الدراسة:

* أن عدد الفقرات التي يواجه فيها المعلمون صعوبة مرتفعة تبلغ (٢٠) فقرة بينما (٥) فقرات يواجه فيها المعلمون صعوبة منخفضة، و(٨) فقرات حصل فيها المعلمون على درجة صعوبة متوسطة.

* وبينت النتائج أن مجال المنهاج المدرسي قد حصل على أعلى معدل متوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) وهي درجة صعوبة مرتفعة، يليها المجال المتعلق بالبيئة الصفية الذي حصل على (٣,٤١).

* كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا من حيث الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله يعزى إلى متغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمادة التي يدرسها المعلم، وموقع المدرسة.

■ **وأوصت الدراسة:**

* بتزويد المدارس بأجهزة حواسيب، وتدريب المعلمين على استخدام برامج الحاسوب العامة وبرامج الأنشطة والمفاهيم العلمية لمادة العلوم والرياضيات.

📖 **وهدفت دراسة العليمات (٢٠٠٩) إلى التعرف على مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم في محافظة المفرق، علاوة على التعرف على الفروق في مستوى وعيهم تبعًا لمتغيرات التخصص والخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلمًا ومعلمة، ولقياس مستوى الوعي بمستحدثات تقنيات التعليم استخدمت أداة تألفت من (٢٥) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات هي: إدراك مفهوم المستحدث التقني وأهميته، وكيفية توظيفه في مجال التدريس.**

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة :**

* أن مستوى وعي معلمي العلوم بمستحدثات تقنيات التعليم بشكل عام كانت كبيرة (٧٥, ٨٥٪).
* وأن مستوى وعي المعلم بمجال إدراك مفهوم المستحدثات التقني كان كبيرًا جدًّا (٢٥, ٩١٪).
* بينما حصل مجالا: (إدراك أهمية المستحدث وإدراك كيفية توظيفه) على مستوى متوسط.
* وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص.
* في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات).

📖 **وقام النجار (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى اقتراح برنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وأداة الدراسة هي استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٣) عضو هيئة تدريس.**

■ **وقد كشفت الدراسة :**

* أن إلمام أعضاء هيئة التدريس بمستحدثات تكنولوجيا التعليم يقل عن حد الكفاية بنسبة (٧٥٪).
* وهناك فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الإلمام تعزى لمتغير الكلية والخبرة في الحاسوب والإنترنت، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.

* وقد اقترحت الدراسة برنامجاً لتدريب أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم.

قامت البركاتي (٢٠٠٩) بدراسة بعنوان: (واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة).

هدفت الدراسة التي أجريت على عينة من طالبات مقرر تدريس الرياضيات بمرحلة الإعداد التربوي وطالبات الدورات (تخصص رياضيات) إلى التعرف على واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى الطالبات في برنامج الإعداد التربوي في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

■ وجاءت نتائج الدراسة كما يأتي:

* أكثر من ٢٦,٥٪ من طالبات الرياضيات لسن على دراية بمتطلبات التعليم الإلكتروني من (الأقراص المدمجة، الحاسب الآلي المزود بكاميرا، البرمجيات التعليمية، الوسائط المتعددة، الشبكة الداخلية، الداتاشو، المؤتمرات الصوتية، الفصول الافتراضية، مؤتمرات فيديو، فيديو تفاعلي).
* عدم توافر التدريب الكافي للطالبات على أجهزة التعليم الإلكتروني ومتطلباته من أكثر العوائق التي تواجههن.
* وأن هناك أربعة أنماط من التعليم الإلكتروني التي تستخدم، وهي على

الترتيب (التعليم بشكل فردي، التعليم بشكل جماعي، التعليم بشكل مجموعات تعاونية، التعليم بشكل غير متزامن).

* وعدم وجود القاعات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في الجامعة من أكثر المعوقات الناتجة.

قامت الغدير (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر واستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وكذا درجة توافر مهارات استخدامها لدى المعلمين ومعوقات الاستخدام.

وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمات الرياضيات في المدارس الثانوية الحكومية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ الفصل الدراسي الثاني اللاتي هن على رأس العمل، إذ بلغ عدد المدارس الثانوية الحكومية للبنات ١٢٠ ثانوية، وقد تم توزيع الاستبانات على عدد (٦٠) مدرسة ثانوية حكومية، أي بنسبة حوالي ٥٠٪ من عدد المدارس الثانوية الحكومية وتم استخدام أسلوب العينة العشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلمة هن اللاتي استجبن للاستبانات وقمن باستيفائها بشكل صحيح.

وتضمنت أدوات الدراسة استبانة مكونة من ٢٠ فقرة موزعة على أربعة مجالات لمعرفة درجة توافر الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في مدارس بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة درجة استخدام المعلمة الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في مدارس بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة درجة الصعوبات والمعوقات التي تواجهها المعلمة في توظيف الأساليب

الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في مدارس بالمملكة العربية السعودية.

كما تضمنت أدوات الدراسة بطاقة ملاحظة شملت (١١) مهارة أساسية لاستخدام الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا، هي:

* استخدام الحاسب الآلي في التدريس.
* استخدام الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).
* استخدام البريد الإلكتروني في الاتصال بالطالبات.
* استخدام محركات البحث فى الإنترنت.
* استخدام المحادثة والتحاور الكتابى Chat.
* استخدام تقنية نقل الملفات عبر الإنترنت.
* استخدام الوسائط المتعددة.
* استخدام مؤتمرات الفيديو عن بعد.
* استخدام القنوات الفضائية التعليمية.
* استخدام الكتاب الإلكتروني.
* استخدام السبورة الإلكترونية.

■ **وتمثلت أهم نتائج الدراسة في:**

* أن درجة توافر مستجدات التقنية في المدارس الثانوية للبنات كانت منخفضة بشكل عام، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام ١,٢٦٣٦.
* وأن درجة استخدام مستجدات التقنية في المدارس الثانوية للبنات كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام ١,٤٤٦٧.

* وأن هناك معوقات بدرجة مرتفعة تراها المعلمات تحول دون استخدامهن لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الصعوبات ٢,٦٥٣٥.

* وأن مهارة المعلمات في استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم كانت منخفضة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي ١,٣٠٥.

■ وكانت أهم توصيات الدراسة قد تمثلت في:

* ضرورة توفير وزارة التربية والتعليم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم المختلفة في جميع المدارس المرحلة الثانوية.

* ضرورة تجهيز مدارس المرحلة الثانوية بالإمكانات التي تسمح بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم بصورة سليمة.

* العمل على رفع درجة معرفة معلمات الرياضيات في المدارس الثانوية لاستخدام تقنيات التعليم عن طريق عقد دورات تدريبية لجميع المعلمات من جميع التخصصات، يتم من خلالها إطلاعهم على ما استجد في مجال استخدام تقنيات التعليم.

* ضرورة الاستعانة ببعض الخبراء والمختصين بعملية التدريب على استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم، إذ إن بعض ممن يستعان بهم من المشرفات هم أساساً ليسوا بمدربين ما قد يؤدي إلى تحويل عملية التدريب في بعض الدورات إلى مجرد محاضرة غير فعالة.

* عمل دليل للمعلمات في مجال اختيار تقنيات التعليم واستخدامها؛

بحيث يشتمل على قواعد اختيار التقنية التعليمية من حيث محتواها، كذلك القواعد التي يجب مراعاتها قبيل وأثناء وبعد استخدامها.

* كما أوصت بضرورة إجراء دراسة مماثلة على المراحل التعليمية الأخرى.

قام ماهديزاده وأخرون (Mahdizadeh.et.al, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن في ضوئها تفسير استخدام المعلمين لبيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من ١٧٨ مدرسًا في أقسام مختلفة في جامعة Wageningen في هولندا، وقام الباحثون بإعداد استبانة للتعرف إلى العوامل المحددة لاستخدام التعليم الإلكتروني.

■ وأوضحت نتائج الدراسة:

* أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وآراءهم تلعب الدور الحاسم في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني بالجامعات حيث تمثل ٤٣٪ من التباين في متغير استخدام بيئات التعلم الإلكتروني.

■ وأكدت النتائج:

* أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول الأنشطة المطبقة من خلال شبكة المعلومات والتعليم بمساعدة الحاسب الآلي.
* كما أوضحت الدراسة أهمية إدراك أعضاء هيئة التدريس لقيمة فائدة بيئات التعلم الإلكتروني في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

قام يوين وما (Yuen & Ma,2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني (e-learning technology) خاصة أن نجاح هذا النوع من التعليم يتوقف على تقبل المتعلمين واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا. وتكونت عينة الدراسة من ١٥٢ معلماً هم الذين يتم تدريبهم في أحد برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في هونج كونج.

وقام الباحثان بتصميم استبيان للتعرف إلى تقبل المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني.

كما أعد الباحثان نموذجاً لفهم طبيعة عملية تقبل المعلمين للتعليم الإلكتروني وهو نموذج The Technology Acceptance Model ويتكون هذا الأنموذج من خمسة مفاهيم:

- النية لاستخدام التكنولوجيا.
- الفائدة المدركة perceived usefulness.
- السهولة المدركة في الاستخدام.
- المعايير الموضوعية.
- فاعلية الذات في استخدام الكمبيوتر.

وأوضحت نتائج الدراسة أن:

- المعايير الموضوعية وفاعلية الذات في استخدام الحاسب الآلي تعد من أهم المكونات أو المكونات الرئيسة في النموذج.

* وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن المعايير الموضوعية وفاعلية الذات وسهولة الاستخدام المدركة تفسر ٦٨٪ من التباين في استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

أما دراسة العبد الكريم (٢٠٠٨) فهدفت إلى التعرف على مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في مدارس مدينة الرياض، والتعرف على أنماط استخدام التعليم الإلكتروني، وهدفت إلى التعرف على إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة وسلبياته ومعوقاته، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس الرياض جميعهم خلال فترة إجراء الدراسة البالغ عددهم (٢٩٧) معلماً.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (٦٩) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها موزعة على محاور:

* مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة.
* طرق التعليم الإلكتروني المستخدمة في المدرسة.
* محور المجالات والمستويات.
* محور إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة.
* محور سلبيات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة.

■ وأظهرت نتائج الدراسة:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين الذكور والإناث نحو استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة،

وأنماط استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة (لصالح الإناث).

* كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بين أفراد الدراسة نحو استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة، وأنماط استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة باختلاف عدة متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية).

■ أما فيما يتعلق بإيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني وسلبياته:

» **أوضحت الدراسة أن أهم إيجابيات استخدامه:**

أنه يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي ومهاراته عند المتعلم.

وكذلك يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة.

» **أما بالنسبة لأبرز سلبيات استخدامه فتتمثل في:**

* وجود الأمية الإلكترونية لدى أولياء الأمور يقلل من قدرتهم على متابعة أبنائهم إلكترونيًا.
* حدوث الأعطال الفنية في الأجهزة تعيق العملية التعليمية.

■ وأوصت الدراسة:

* بتجهيز البنية التحتية المناسبة للمدارس قبل التطبيق.
* زيادة المخصصات المالية للمدارس التي ستطبق التعليم الإلكتروني.
* توفير فرص التدريب المناسبة للمعلمين والمعلمات على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

* تهيئة الطلبة والطالبات لاستخدام التعليم الإلكتروني بالشكل الصحيح.
* توفير فريق عمل فني.

ومن جهة أخرى هدفت دراسة حمّدي (٢٠٠٨) إلى الكشف عن الصعوبات (الإدارية، البشرية، التقنية، البرمجية، المالية) التي تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري تلك المدارس ووكلائها، وتكونت عينة الدارسة من مديري المدارس الثانوية ووكلائها بمدينة مكة المكرمة البالغ عددهم (١٣١) موزعون إلى ٤٠ مديرًا و٩١ وكيلاً.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (٧٠) عبارة موزعة على خمسة محاور، يقيس كل محور صعوبة معينة.

■ وقد كشفت الدراسة عن وجود صعوبات إدارية أهمها:

* حاجة المدارس إلى موظف فني مختص في تشغيل تقنيات الإدارة الإلكترونية وصيانتها.
* ندرة الدورات التدريبية.
* غياب اللوائح التي تنظم طرق تطبيق الإدارة الإلكترونية.
* الافتقاد إلى خطط لاستخدام الإدارة الإلكترونية.
* الاعتماد على الوثائق الورقية أكثر من الإلكترونية.
* البنية التحتية الإنشائية للمدارس غير مهيأة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.

■ **وصعوبات بشرية أهمها :**

* صعوبة التعامل مع البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية.
* ضعف التأهيل التقني لـ(المديرين/ الوكلاء).
* صعوبة إيجاد الرفق الكافي للتعامل مع الإدارة الإلكترونية.

■ **وصعوبات تقنية أهمها :**

* محدودية الخطوط الهاتفية.
* التأخير في الدعم الفني.
* الصيانة الضعيفة.
* قدم الأجهزة المتوافرة في المدارس.

■ **وأخرى برمجية أهمها :**

* البرمجيات المتوافرة لا ترقى لمستوي التطبيقات العالمية المستقدمة.
* ندرة مصممي البرامج الإدارية المدرسية.

■ **وصعوبات مالية أهمها :**

* انعدام دور القطاع الخاص في الإسهامات (المالية/ العينية).
* ضآلة موارد المدرسة المالية.
* عدم تقديم دعم مالي تحفيزي للمدارس.
* افتقاد المدرسة إلى ميزانية خاصة بالتدريب.

■ **وقد أوصت الدراسة بالتالي:**

* تعيين موظف مختص بصيانة تقنيات الإدارة الإلكترونية في المدارس ومتابعتها.
* عقد دورات تدريبية مكثفة للمديرين والوكلاء.
* وضع لوائح تنظيمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية.
* تعريب البرمجيات الإلكترونية التي تخدم الإدارة المدرسية.
* دعم إدارات المدارس بأكثر من خط هاتف.
* إعادة صياغة البنى التحتية للمدارس حتى تستوعب التطور التقني المستقبلي.
* الاستنارة بتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.
* حث القطاع الخاص على دعم المدارس.

📖 **كما قام العنقري (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تحديد المستحدثات التكنولوجية التي يمكن الاستعانة بها في تطوير منظومة التعليم العالي السعودي لمواجهة التحديات التي تواجهه ومتطلبات تطويره.**

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استعرض مجموعة من المستحدثات التكنولوجية التعليم الإلكتروني (التعليم عن بعد – التعليم الجوال – الجامعات الافتراضية...) الخ.

وقد أوصى الباحث بمجموعة من المتطلبات التي يجب على المسئولين عن التعليم السعودي العالي الأخذ بها لتطوير التعليم الإلكتروني المدمج، وأهمها: وجود نظام لتدريب العاملين على مهارات توظيف المستحدثات التكنولوجية.

كما قام أبو شمالة وسطوحي (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتنمية المعرفة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، والاتجاه نحو استخدامها في مجال تعليم الرياضيات لدى المعلمين بمصر وفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة في غزة و(١٠٠) معلم ومعلمة في القاهرة من معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فهي استبانة، ومقياس الاتجاه.

- **وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

* وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين مدى معرفة معلمي الرياضيات بمستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة وبين اتجاهاتهم نحو استخدامها.

- **ومما أوصى به الباحثان:**

* العمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى معلمي الرياضيات نحو استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم، في ضوء معايير الجودة الشاملة وإنتاج وتوفير مستحدثات تكنولوجيا التعليم ذات العلاقة بمقررات مناهج الرياضيات.

قام أندرسون (Anderson,2008) بدراسة هدفت إلى تحديد أكثر التحديات بروزًا في مساق التعلم الإلكتروني في سيريلانكا، واشتملت عينة الدراسة على (١٨٨٧) شخصًا.

وتغطي هذه الدراسة آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام الطريقة الكمية لتحديد أكثر العوامل أهمية، وتبعها تحليل نوعي لشرح سبب أهمية هذه العوامل.

■ **وحددت الدراسة عدة تحديات رئيسة في المجالات الآتية:**

* مساعدة الطلبة.
* المرونة.
* فعاليات التعليم والتعلم.
* المدخلات.
* البنية التحتية.
* الربط مع شبكات الحاسوب.
* الثقة الأكاديمية.
* نوعية الطلبة.
* المواضيع التي تدرس سابقًا المحلية اللغة والاتجاهات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من التحديات التي تواجه كلاً من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في استخدامهم للتعلم الإلكتروني، كما أظهرت أن الطلبة يواجهون تحديات أكثر من أعضاء هيئة التدريس.

📖 **قام بدح (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جميعهم في أقسام العلوم التربوية في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية للفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٨/ ٢٠٠٧)، البالغ عددهم (١٠٦) من أعضاء هيئة تدريس الحاصلين على (شهادات الدكتوراه أو الماجستير).**

■ **وأظهرت النتائج:**

أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء تتم بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو للكلية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.

📖 **وقامت ياسمين غولبارت (Yasemin Gulbahar,2008) بدراسة هدفت إلى توضيح إمكانية المعلمين قبل الخدمة في كلية التربية في مساعدة مؤسسات التعليم العالي لدمج التقنية بالتعليم، من خلال استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعينة الدراسة هي المعلمون قبل الخدمة، وأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة باسكين في تركيا.**

■ **بينت نتائج الدراسة أن:**

* هناك ثلاث عوامل لها تأثير معتبر في الاستخدام الفعال للتكنولوجيا هي:
  - نقص كمية دروس التكنولوجيا ونوعها في المنهاج.
  - عدم وجود معلمين مثقفين بما فيه الكفاية للتزود بفرص التدريب أثناء الخدمة.
  - البنية التحتية التكنولوجية غير كافية.
* بيَّن المعلمون قبل الخدمة أن تقنيتهم المفضلة هي التعليم بمساعدة الكمبيوتر.
* وأن برامج الكمبيوتر المفضلة لديهم هي العرض الإلكتروني.

* وأن أعضاء الهيئة التعليمية كانوا راغبين وجاهزين للمشاركة في أي مقرر أو حلقة بحث أو ورشة عمل متعلقة باستخدام التكنولوجيا، إلا أن الجميع أكد النقص في الصفوف الإلكترونية التقنية.

📖 **قام الردادي (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة (تصميم منهج الرياضيات، دور المعلم، دور التلميذ، طرق التدريس المناسبة، أساليب تقويم الطلبة عند استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة).**

وتكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات والمشرفين التربويين للعام (٢٠٠٧) جميعهم.

■ **وتوصلت الدراسة إلى:**

* أن اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو تصميم (منهج الرياضيات، دور المعلم، دور التلميذ، طرق التدريس المناسبة، أساليب تقويم الطلبة كل على حدة، عند استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات) كانت عالية.

📖 **قام سرور (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري في التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة.**

وقد استخدمت الباحثة كلاً من المنهج الوصفي التحليلي، المنهج البنائي

والمنهج التجريبي لأداء هذه الدراسة. أما الأدوات فتمثلت في اختبار التفكير الابتكاري في التكنولوجيا وبطاقة ملاحظة لبرمجية البوربوينت وأخرى لبرمجية الفرونت بيج. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٩٠ طالبة.

■ **ومن نتائج هذه الدراسة:**

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتوظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري في التكنولوجيا المتمثلة في (الملاحظة – التصميم – الطلاقة – المرونة – الحساسية للمشكلات – التخيل – الأصالة).

📖 **قام النفيسة (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة، تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين، جميعهم في مدينة جدة، البالغ عددهم (١٩١) مشرفا تَربويًّا.**

■ **وبينت نتائج الدراسة:**

* وجود أهمية كبيرة لاستخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة.
* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين نحو ممارسة التعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين، رغم اختلاف الدورات التدريبية لديهم، ورغم اختلاف درجة الإلمام بالحاسب الآلي لديهم.

قام تيلا أديينكا (Tella Adeyinka, 2007) بالدراسة المشار لها في أدينكا (Adeyinka&Others,2007) بعنوان تقييم استخدامات معلمي المدارس الثانوية لتقنيات المعلومات والاتصالات: نتائج التطوير الإضافي لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية النيجيرية.

■ **تمثلت أهداف الدراسة في الأسئلة الآتية:**

* ما تقنيات المعلومات والاتصالات التي يستخدمها معلمو المدارس الثانوية؟
* ما عدد مرات استخدامها كل أسبوع؟
* ما مستوى صفات تقنيات المعلومات والاتصالات المتوافرة في مدارس المفحوصين؟
* ما العوامل التي تحول دون استعداد المعلمين وثقتهم في استخدام التقنيات؟
* ما اتجاه المعلمين حول فائدة وسهولة استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات؟
* استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي.
* بلغت العينة (٧٠٠) معلماً ممن يدرسون في المدارس الثانوية الخاصة في مدينة (أبادان) عاصمة ولاية (اويو) في نيجيريا.

■ **توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

* أن التقنيات المستخدمة كما يأتي: الحاسوب، الفيديو، الكاميرات الرقمية، أما الإنترنت والبريد الإلكتروني فلا يستخدم فيها.
* أما عدد ساعات الاستخدام أسبوعيًّا هي (٢١) ساعة أسبوعيـًا.
* وأشارت الدراسة إلى أن أجهزة الحاسوب قليلة وبرامجه مستهلكة، والتقنيات المساعدة والإنترنت مفقودة في المدارس.

■ **ومن أهم العوامل التي تحول دون استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات هي:**

* نقص الخبرة.
* عدم كفاية المعرفة بالبرامج المناسبة.
* الجهل بأهمية الدور الذي تلعبه تقنيات التعليم في المدارس الثانوية.
* معظم المعلمين اتفقوا على أن استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في الصف صعب جدًّا، ويسبب الفوضى، ويجعل التدريس أكثر صعوبة، ويقلل من دافعية الطلبة.

📖 **قام كونا (Conna,2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات في استخدام المساقات الإلكترونية في المدارس الثانوية، وتم إرسال متطلبات المسح الإلكتروني عبر البريد الإلكتروني إلى مديري المدارس الثانوية في (أيوا، ميسوري، ونبراسكا).**

وتألفت عينة الدراسة من (٢٧٠) مديرًا من هذه الولايات؛ حيث تم توزيع الاستجابات بالتساوي وكانت غالبيتها من المدارس الصغيرة والريفية بنسبة (٨٦٪).

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة :**

أن أكثر المعوقات هي المعوقات المالية، ثم جاءت بعدها المعوقات في مجال التكنولوجيا، أما المعوقات التي جاءت بدرجة عادية فهي اعتقادات هيئة التدريس حول نوعية التعلم الإلكتروني واهتماماتهم بدافعية الطالب إلى تقييم وضع التعليم الإلكتروني.

📖 **وقام ليم ولايم (leem & lim,2007) بدراسة على عدد (٢٠١) من الجامعات الكورية منها (٢٧) جامعة حكومية و(١٦٣) جامعة خاصة و(١١) جامعة محلية تعليمية.**

■ **أوضحت الدراسة :**

* أن (٨٥٪) من الجامعات الكورية تستخدم خدمة التعليم الإلكتروني، بينما (٦٧٪) يستخدمون الخدمة فعليًّا في الفصول الدراسية.
* كما بينت الدراسة أن أقل من نصف الجامعات استطاعت أن تقدم دعمًا ماليًّا لفنيي المعامل، بينما كان هناك ضعف في تقديم الحوافز لأعضاء هيئة التدريس.
* وقد كان هناك مكافئات بعدة طرق تقدم لأعضاء هيئة التدريس (٤٣٪) من هذه الجامعات تقدم نقاطًا إضافية بينما (٢١٪) من مجموع الجامعات تخفض العبء التدريسي على عضو هيئة التدريس و(٤٠٪) من الجامعات تقدم فنيي معامل أو مساعدين.

* واوضحت الدراسة أن ثلثي مجموع الجامعات تقدم تدريساً أو محاضرات للمتعلمين على التعليم الإلكتروني.

■ **وأوصت الدراسة:**

* بممارسة بعض الطرق التي تؤدي إلى رفع مستوى المنافسة بين الجامعات الكورية، وذلك عن طريق دعم أعضاء هيئة التدريس بالحوافز لدعم خدمة التعليم الإلكتروني.
* وكذلك وضع المعايير لتقييم مستخدمي الخدمة من أعضاء هيئة التدريس كتقديم الحوافز، كالترقيات أو تجديد العقود والمنح الإضافية.
* وأخيرًا زيادة عدد متعلمي دعم نظام التعليم الإلكتروني من أجل إعطاء الفرصة للتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس مع بيئة التعليم الإلكتروني.

📖 **قام بني دومي والشناق (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي واجهت المعلمين والطلبة أثناء تنفيذ التعلم الإلكتروني بمادة الفيزياء، تكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً ومعلمة ممن درّسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، و(٨٩) طالباً ممن درسوا مادة الفيزياء بطريقة إلكترونية.**

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من استبانتين: واحدة للمعلمين وأخرى للطلبة.

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة:**

* أن أبرز المعوقات التي واجهت المعلمين في تنفيذ التعلم الإلكتروني هي

عدم توفر مختبر حاسوب لمواد العلوم.

* وقت حصة التعلم الإلكتروني يتعارض مع حصص الحاسوب.
* عدم كفاية عدد أجهزة الحاسوب لعدد الطلبة.
* المشكلات الفنية التي تظهر في أجهزة الحاسوب والإنترنت.
* عدم امتلاك الطالب جهاز حاسوب في البيت.
* عدم وجود فنيين لمختبرات الحاسوب كما هو الحال في مختبرات العلوم.
* قلة توافر خدمة الإنترنت لدى المعلم في البيت.
* بطء الإنترنت في فتح المواقع الإلكترونية.
* قلة توافر المساعدة الفنية عند الحاجة.

■ **كما أظهرت النتائج أن أبرز المعوقات التي واجهت الطلبة في التعلم الإلكتروني هي:**

* عدم تجهيز مختبر الحاسوب بما يلزم من أدوات.
* كثرة الأعطال في أجهزة الحاسوب والإنترنت.
* قلة عدد أجهزة الحاسوب في المدرسة.
* صعوبة تعلم الفيزياء دون معلم.
* قلة توافر خدمة الإنترنت في المدرسة.
* عدم وجود إنترنت في البيت.
* ضياع وقت كبير في التنقل بين المواقع والصفحات في الإنترنت.

قام هوانج ولوا (Huang & Liaw,2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على إدراكات فاعلية الذات والاستقلال والدافعية لاستخدام التعليم الإلكتروني، واستكشفت الدراسة العلاقات المتبادلة بين أربعة متغيرات من متغيرات الاتجاهات، هي (فاعلية الذات، استقلالية المتعلم، الدافعية الداخلية intrinsic motivation والدافعية الخارجية extrinsic motivation تجاه التعليم الإلكتروني).

تكونت عينة الدراسة من (١١٦) طالبًا جامعيًّا (٤٧ من الذكور، ٦٩ من الإناث) في إحدى جامعات تايوان.

■ **وأشارت نتائج الدراسة إلى:**

* أن متغير استقلال المتعلم تعد أقوى المنبئات بالدافعية الداخلية (مسؤول عن ٥٧٪ من التباين في الدافعية الداخلية) والدافعية الخارجية (مسؤول عن ٦١٪ من التباين في الدافعية الخارجية).
* بينما لم يمكن التنبؤ بالدافعية الداخلية أو الخارجية من خلال فاعلية الذات المدركة، لرغم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين فاعلية الذات والدافعية الخارجية.

أما دراسة الشمري (٢٠٠٧) فهدفت إلى التعرف على أهمية استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني ومعوقاته من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمحافظة جدة، البالغ عددهم (١٩١) مشرفًا تربويًّا.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة لجمع المعلومات.

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة :**

* أن موقف المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني كان بدرجة موافق، وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور تساوي (١١ , ٤)، فضلاً عن أن أهمية استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني كانت بدرجة موافق.
* وكانت قيمة المتوسط الحسابي العامة للمحور تساوي (١٢ , ٤).
* وقد كانت معوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني كانت بدرجة حيادي، وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور تساوي (٢١ , ٣).
* كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (المؤهل -الخبرة -التخصص -الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي -الإلمام بالحاسب الآلي).
* وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم في مجال التعليم الإلكتروني، وتبني جهات الاختصاص لمشروع التعليم الإلكتروني وتطبيقه بالمدارس.

📖 **وقام الغديان (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى البحث في مدى حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني.**

ولتوضيح هذا الأمر قام الباحث باستعراض المشكلات التي تواجه الجامعات

بالمملكة العربية السعودية، وأن اختيار التعليم الإلكتروني للإسهام في تخفيف هذه المشكلات وآثارها يعد اختيارًا مناسبًا.

ولكي يتحقق الباحث من ذلك قام باستعراض الخبرة المحلية والعالمية في مجال التعليم الإلكتروني للتعرف على أهم الخصائص التي تميز هذا النوع من التعليم وكذلك المبررات التي تشجع صناع القرار لتبني التعليم الإلكتروني، ومن ثم تم عرض مجموعة من التجارب الناجحة لبعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا للاستفادة منها.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالرجوع إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت الموضوع والتعليق عليه.

■ وقد أظهرت نتائج الدراسة :

* ضرورة تقديم اقتراح مشروع للتعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية، ووضع بعض التوصيات التي يأمل أن تجد صدى لدى صناع القرار في تلك الجامعات.
* وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تأخذ الجامعات في المملكة العربية السعودية بالاتجاه العالمي في تطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني، إلى جانب الاستفادة القصوى من هذا النظام وإمكانية استخدامه في مجال تدريب الموظفين.
* كما أوصت بضرورة قيام الجامعة بتقديم البرامج التعليمية والتدريبية التي يحتاج إليها المجتمع بشكل كبير.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة محمد وآخرين (٢٠٠٦) إلى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، والتعرف على أثر كل من (الكلية، والجنس، والخبرة) في الإنترنت في هذه المعوقات.

وبلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب من مستوى البكالوريوس، واستخدم الباحثون المنهج المسحي الوصفي، وتكونت أداة الدارسة من استبانة مكونة من (٣٩) فقرة.

■ وقد أظهرت نتائج الدراسة :

* أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعليم الإلكتروني.
* وكانت هناك فروق دالة إحصائية- تعزى إلى الكلية- على المعوقات التي تتعلق بالجامعة، وعلى المعوقات الإدارية والأكاديمية، وعلى المعوقات التي تتعلق بالطالب والأداة ككل.
* بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا على المعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني تعزى إلى الكلية على جميع المجالات والأداة ككل.
* وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.
* كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا على متغير الخبرة بالإنترنت بين أصحاب الخبرة الكبيرة والقليلة، وأصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجالين الأول والثاني والأداة ككل.
* كما ظهرت فروق دالة إحصائيًّا بين أصحاب الخبرة القليلة كبيرة لصالح

أصحاب الخبرة القليلة في المجال الثالث وبين أصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة لصالح الأخيرة في المجال الرابع.

* وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات للحد من المعوقات في استخدام التعليم الإلكتروني.

وقام كل من الحازمي والمورعي، (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع دمج التقنية بالتعليم بمدارس منطقة المدينة المنورة وما هي المعوقات التي تواجه ذلك.

وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٣٠) مدرسة بمختلف المراحل، وروعي الجمع بين المدارس الرائدة والعادية ولم تقتصر العينة على الطلبة فقط؛ بل شملت المديرين والمعلمين وأمناء المصادر ومحضرين معامل الحاسب الألي، وتمت معالجة البيانات بواسطة برنامج الـ(SPSS) واستخدمت كلاً من: الاستبانات، وبطاقات الملاحظة، وبطاقات المقابلة كأدوات بحثية.

■ ونتجت عن هذه الدراسة عدة نتائج منها :

* أن درجة دمج التقنية بالتعليم لدى المعلمين تتأثر بشكل إيجابي مع الدورات التي يأخذها المعلم بشكل مستمر.
* أن الطلبة لديهم مهارة فردية عالية للتعامل مع التقنية لكن لا تتاح لهم الفرصة للتعامل معها داخل المدرسة.
* أن مهارة الطلبة في التعامل مع التقنيات في المدارس الرائدة لا تختلف عن مهارة أقرانهم في المدارس العادية، فهم يتساوون في ذلك.

* وقد وصى الباحثون في هذه الدراسة على تأهيل وتدريب كلاً من المعلم والطالب على استخدام التقنية قبل تجهيز الفصول الإلكترونية، وذلك حتى يتم تفعيلها بالشكل الصحيح.

📖 **وجاءت دراسة خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006) بهدف الكشف عن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية من خلال تحليل تصورات المعلمين في الميدان.**

وقد جمعت المعلومات من خلال إجراء مقابلات مفتوحة مع عينة قصدية تكونت من (٦١) معلماً ومعلمة من مستخدمي تكنولوجيا المعلومات في مدارس المرحلتين الأساسية والثانوية.

■ **وقد أظهرت النتائج:**

أن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية تقع في ست مجموعات رئيسة، هي:

* النقص الحاد في أجهزة الحاسوب والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس.
* ضعف فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات.
* قلة امتلاك طلبة المدارس لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات الأساسية.
* قلة كفاية الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس.

* صعوبة الوصول إلى الأجهزة والمعدات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس.
* قلة توافر البرمجيات التعليمية ذات النوعية الجيدة المنتجة محليًّا..

قام الحسن (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معامل الحاسب الآلي في تجربة المدارس السعودية الرائدة بمدينة الرياض.

وتكونت عينة الدراسة من خمسة مديرين و (١٦٢) معلمًا ومشرفًا يمثلون المجتمع الكلي للدراسة.

■ وتوصلت الدراسة إلى:

* أن المعلمين والمشرفين يستخدمون برامج الحاسب الآلي في معامل الحاسب الآلي بدرجة ضعيفة.
* أن أكثر المعوقات التي تحد من استخدام المعامل عدم وجود التدريب الكافي.

وقام رصرص (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التطبيقات العملية لتكنولوجيا المعلومات في تدريس العلوم في لواء عين الباشا بالأردن.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً ومعلمة للمباحث العلمية.

■ وتوصلت الدراسة إلى:

* أن ممارسة التطبيقات التربوية لتكنولوجيا المعلومات أعلى بقليل من الدرجة المتوسطة.

* أن التطبيقات التي كانت ممارستها بدرجة عالية هي إعداد الاختبارات المدرسية.
* أكثر الصعوبات هي تعذر استخدام مختبر الحاسوب نظرًا لانشغاله بالحصص المقررة لمبحث الحاسوب.
* وطول المنهاج.
* وعدم توافر البرمجيات التعليمية الجاهزة.

قام الهلسة (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس).

■ وتوصلت الدراسة إلى:

* أن الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب له إجمالاً أثر متوسط في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم. وعزت الباحثة ذلك إلى أن دافع الحصول على الرخصة هو مادي في المقام الأول (الحصول على مكافآت وعلاوات)، وإلى ندرة أجهزة الحاسوب المتاحة للاستخدام في المدارس.

■ وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة توصلت الدراسة إلى:

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الممارسات التدريسية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
* وتوصلت الدراسة ذاتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الممارسات التدريسية تعزى لمتغيري الخبرة لصالح ذوي الخبرات المتوسطة، والجنس لصالح الذكور.

■ **وأوصت الدراسة:**

* بضرورة إيجاد آلية فاعلة للتأكد أن المعلمين يستخدمون فعليًّا مهارات الحاسوب تلك التي تقيسها الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب.
* وأن الاكتفاء بالمكافأة التشجيعية لمن يحصل على الشهادة ليس كافيًّا بحد ذاته.

📖 **في حين قام الجمل (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على تحديات استخدام التعلم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية.**

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مدرسًا من خمس مدارس إعدادية بمركز الشهداء بمحافظة المنوفية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة دراسة الحالة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة أُعدت لجمع البيانات.

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة:**

* أن النسبة الكبيرة من المدرسين الذين شملتهم عينة الدراسة (٨١٪) لم يستخدموا الإنترنت من قبل، أي إنه لا يوجد لديهم قدر من المعرفة عن كيفية استخدامها، كما أنهم لم يحصلوا أية دورات تدريبية سواء داخل المدرسة أم خارجها.

■ **وقد أوصى الباحث بأنه:**

* لا بد من استخدام التعلم الإلكتروني جنبًا إلى جنب مع طرق التدريس التقليدية؛ بحيث توظف كل طريقة بما يتناسب مع الأهداف المرجوة، بحيث تحقق أكبر عائد من استخدامها.

* كذلك لابد من إعداد المدرس بشكل جيد؛ لكي يتمكن من استخدام أدوات المعرفة ومصادرها المتاحة على الإنترنت بشكل متكامل مع المنهج الدراسي، وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف.
* ولابد أن يقوم المدرس بأدوار الميسر للعملية التعليمية، الموجه والمرشد للمتعلمين، المدرب والمنظم لعملية التعلم، خاصة تلك التي تحدث عن طريق الإنترنت.
* ولابد من وضع استراتيجية لمحو أمية المدرسين الكمبيوترية.

وقام عيادات (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على التحديات والعقبات التي تواجه التعليم الإلكتروني وتواجه المعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وركزت الدراسة على تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، من أجل استخلاص الاستراتيجيات والمقترحات التي تفيد في وضع تصور واضح لنظام التعليم الإلكتروني واستنتاجها.

■ وقد أظهرت نتائج الدراسة:

* أن التعليم العالي يواجه الكثير من الصعوبات التي جاءت بسبب ما فرضته التغيرات والتحولات في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
* كما أظهرت أن الأدوات الإلكترونية هي المستخدمة من قبل التربويين والمعلمين والمتعلمين من أجل البحث عن المعرفة ومشاركتها وبالآتي اعتماد نموذج التعليم الإلكتروني في التعليم.

* وأن المؤسسات الأكاديمية التي تقدم التعليم الإلكتروني تواجه الكثير من العقبات والتحديات.

* وأظهرت أن استخدام التعليم الإلكتروني لا يزال في بداياته، حيث يواجه بعض العقبات والتحديات المتعلقة بالبنية التحتية والأدوات الإلكترونية وتدريب المعلمين والمتعلمين على اكتساب المهارات والمطلوبة بهذا النوع من التعليم.

* وأخيرًا أظهرت الدراسة ضرورة إعادة بناء التعليم بشكل ملائم ومناسب، وضرورة استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة، وهذا يقود إلى مجموعة تحديات.

■ **وقد أوصت الدراسة إلى:**

* ضرورة تطوير رؤى وتصورات جديدة للتعليم الإلكتروني بما يقلل الفجوة بين الدول العربية والدول المتقدمة.

* زيادة وعي المعلمين والمتعلمين على أهمية التعليم الإلكتروني وخلق اتجاهات إيجابية نحوه.

📖 **وفي السياق نفسه أشارت دراسة بينسون وسامرويكرما (Benson & Samarawickrema,2004) إلى أن العديد من أعضاء هيئة التدريس في الدول النامية –باستثناء القليل– لا يوجد لديهم أية خبرة في تصميم أدوات التعليم الإلكتروني وتطويره أو المصادر الإلكترونية.**

وأشارت الدراسة إلى كيفية تعامل جامعة موناش مع أعضاء هيئة التدريس من أجل رفع مستوى تدريس (Web CT) برنامج الطلبة من خلال هذا البرنامج باستخدام بعض المميزات التي يقدمها هذا البرنامج كـ(الصور، الصوت، الفيديو والوسائط المتعددة)، وقد شملت عينة الدراسة ثمانية أعضاء هيئة تدريس واثنين من أعضاء الدعم الفني.

■ **وقد أظهرت نتائج الدراسة :**

* أن الملاحظات حول البرنامج التي اتخذت في ورشتي العمل كانت من قبل عضوي الدعم الفني.
* كما أظهرت أن هناك ضعفاً في عدم استخدام هذه الخدمة من قبل المشاركين.
* وأن هناك ضعفاً في الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه التعليم الإلكتروني، ومن ثم يحتاج هؤلاء إلى تطوير مهاراتهم بأنفسهم.

■ **وقد اوصت الدراسة :**

* أن المجتمع الأكاديمي يحتاج إلى تطوير بيئة العمل في حقل التكنولوجيا من أجل تقديم الخدمات الجيدة وتقديم المعرفة بأفضل طريقة، عن طريق استخدام الوسائط المتعددة وخلق المناخ التدريسي الجيد؛ حتى يستطيع عضو هيئة التدريس أن يقدم كل ما يناط به على أكمل وجه.

📖 **وقام المحيسن (٢٠٠٢) بدراسة هدفت لمعرفة واقع استخدام الحاسوب ومعوقاته في كليات التربية بالجامعات السعودية من حيث الأجهزة**

والإمكانات واستخدام أعضاء هيئة التدريس لها، كما هدفت لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات نحو استخدام الحاسوب، وتقصي أهم معوقات استخدامه في تلك الكليات من وجهة نظرهم.

وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من جميع كليات التربية في الجامعات السعودية وقدرها (٢٠٠) عضوٍ وعضوة من (٦) كليات للتربية في خمس جامعات، وكان العائد منها (١٣٥) استبانة (١٠٤) ذكور و(٣١) إناث، ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة.

■ **أظهرت نتائج الدراسة:**

* وجود نقص في الخدمات الحاسوبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وضعف استخدامهم لها.
* مع وجود اتجاهات كامنة مرتفعة لدى هؤلاء الأعضاء نحو هذا الاستخدام.
* كما أظهرت عدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التدريس.
* وعدم توفر فنيي حاسوب من أهم المعوقات التي تحول دون استخدامهم له.

وقام جون سافري (John R. Savery,2002) بدراسة هدفت إلى تحديد وجهة نظر كل من الطلبة والكليات بدمج التكنولوجيا في التعليم.

استخدم الباحث استبانة لتحديد رأي ٤٠٠٠ طالب من خمس كليات أمريكية والمسؤولين الإداريين في الكليات عن دمج التكنولوجيا في التعليم بين أعوام ١٩٩٨ - ٢٠٠١.

■ **وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :**

* أن إداريي الكليات كانوا يستخدمون البريد الإلكتروني بنسبة ٨٥ ٪، والسبورة العادية بنسبة ٧٠٪، وجهاز العرض فوق الرأسي ٧٠٪، وعروض الفيديو ٤٥٪.
* وأن إداريي الكليات لديهم قصور في فهم مبادئ دمج التكنولوجيا بالتعليم.
* بينما كان لدى الطلبة فهم أفضل لدمج التكنولوجيا بالتعليم حيث إن الطلبة استخدموا التكنولوجيا (مثل استخدام برامج التصميم وبرامج الدراسة المساعدة وبرامج المحاكاة والبرامج السمعية البصرية) بنسب تتراوح بين ٦١٪ و ٩٤٪.
* وقد كان الطلبة يستخدمون البريد الإلكتروني أكثر بخمس مرات من استخدامات إداريي الكليات له.

أما دراسة جوديسون (Goodison,2001) في المملكة المتحدة.

فقد أشارت إلى أن التعليم العالي يمر بمرحلة تتميز بالتغيير السريع بسبب تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويصاحب هذا التغيير العديد من الفرص للتجديد والتطوير التي قد تواجه بعض العقبات والصراعات والضغوط مما يقلل فرص تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق التكنولوجيا.

■ **وقد أظهرت الدراسة :**

* أهمية التطبيق التعليم الإلكتروني الذي أسفر عن زيادة تنوع طرائق التدريس وكفاءة أساليبه.

* وتوصلت إلى أن أهم الوسائل المساعدة على تفعيل التعليم الإلكتروني هي:

- توفير مرجعية خاصة للتصميم والإعداد والتعلم.
- العمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال وضع المناهج التعلم عن بعد.
- ربط المشاركة في التعلم الإلكتروني بنظام فعال للمكافآت والحوافز.
- متابعة تقدم برامج التعليم عن بعد وتطورها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة وتقويمها بصورة مستمرة.

وقام عبد المجيد (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى وعي معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لمستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو استخدامها في مجال التدريس.

وتحقيقًا لهذا الهدف أعد الباحث قائمة بأهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم في مجال تدريس العلوم، واستبانة لقياس وعي معلمي العلوم بمستحدثات تكنولوجيا التعليم ومقياسا لقياس اتجاهاتهم نحو استخدامها، ثم طبق هذه الأدوات على عينة مكونة من (٣٦٥) معلمًا ومعلمة في المرحلة الإعدادية في بعض الإدارات التعليمية في محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية والمنوفية.

■ وقد أشارت النتائج إلى:

* تدني مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية بمستحدثات تكنولوجيا التعليم.

* وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات وعي المعلمين بمستحدثات تكنولوجيا التعليم حديثي التخرج وقدامى التخرج، لصالح حديثي التخرج.
* أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم جاءت محايدة.
* وجود علاقة إيجابية بين الوعي بمستحدثات تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو استخدامها.

قام السيد (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التجهيزات التكنولوجية، وعلاقة ذلك بدرجة استخدامهم لها، ومدى استفادة طلبة الشعب العلمية بكليات التربية في جنوب الوادي من تلك التجهيزات.

وتحقيقًا لذلك أعد الباحث مقياسًا للاتجاهات استبانة حول مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس للتجهيزات التكنولوجية في التدريس ومدى استفادة الطلبة من ذلك.

■ وبعد تطبيق الباحث لأدوات الدراسة على عينة البحث توصل للنتائج الآتية:

* ارتفاع إيجابية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التجهيزات التكنولوجية.
* لا توجد علاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التجهيزات التكنولوجية ودرجة استخدامهم لها.

وقام سكيل ودالي (Skeel and Daly,1997) بدراسة لخصت مشروع جامعة ستن لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسوب والتقنية، واستمرت لمدة ثلاث سنوات.

وقد تضمن المشروع تدريب أعضاء هيئة التدريس على كل ما يخص استخدام الحاسوب من التعامل مع البريد الإلكتروني إلى إعداد حقائب وسائط متعددة خاصة بتخصصات أعضاء هيئة التدريس.

وركز البرنامج على توظيف الحاسوب للفائدة الشخصية أولاً، وللاستفادة منه في تدريس المقررات الدراسية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ثانيـاً، وذلك من خلال تضمين مهام حاسوبية في المقررات الدراسية.

وقد كان التسجيل في البرنامج اختياريًّا (تطوعيًّا) وليس ملزمـاً لأعضاء هيئة التدريس.

■ وقد أظهرت الدراسة:

* أن أخطر ما يعيق استخدام الحاسوب من قبل أعضاء هيئة التدريس ما يأتي:
  - ضعف تدريب الأعضاء.
  - عدم وجود الحوافز المادية والمعنوية.
  - عدم تفريغ الأعضاء للتدريس.
  - عدم توفير البرمجيات المناسبة.
  - عدم توفير العتاد المناسب.

■ **هذا وقد أوصت الدراسة :**

* بتفريغ أعضاء هيئة التدريس أو على الأقل تخفيف العبء عليهم من أجل التدريس.
* وتوجيه التدريب نحو تخصصات أعضاء هيئة التدريس (مع البدء بتدريب عام).
* إلى جانب تشجيع الأعمال الحاسوبية الجماعية للمتدربين.
* وأخيرًا تشجيع حضور المؤتمرات والندوات الحاسوبية.

📖 **قام أبو جراد (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع توافر الوسائل التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا، واستخدامها في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.**

ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة مكونة من جزأين:

* الأول: عبارة عن (٣٧) وسيلة تعليمية، يوجد أمام كل منها أربعة خيارات موجودة أو غير موجودة، وتستخدم أو لا تستخدم.
* الثاني: عبارة عن (٤٣) فقرة تتعلق بالمعايير الواجب مراعاتها عند استخدام الوسيلة التعليمية.

وقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٥٠٠) معلم ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية.

■ **وقد دلت النتائج على الآتي:**

* معظم الوسائل التعليمية السهلة في إعدادها واستخدامها والرخيصة والمتوافرة في البيئة المحلية كانت تستخدم بدرجة عالية.
* أما الوسائل ذات التقنية العالية والمرتفعة الثمن والصعبة الإعداد فتستخدم بدرجة قليلة.
* لا يوجد أثر للمؤهل العلمي على درجة استخدام الوسائل التعليمية.
* توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

📖 **قام سمث (Smith,1996) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم واستخدامها الفعلي.**

ولتحقيق ذلك أعد الباحث مقياسًا للاتجاهات بطريقة «ليكرت» وبطاقة للمعلومات، واستمارة تعتمد على الاستجابات المفتوحة للتعرف على معوقات الاستخدام الفعلي لتكنولوجيا التعليم.

■ **وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:**

* هناك علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى التدريب على التكنولوجيا والإلمام بها وكل من الاتجاه والاستعمال الفعلي لتكنولوجيا التعليم.
* لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين متغيرات الجنس والعمر والخبرة التدريسية، والتخصص العلمي واتجاه المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم والاستخدام الفعلي لها.

📖 **قام مرسي (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في منطقة عمان الكبرى في الأردن.**

ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة مكونة من (٥٠) فقرة، طبقها على عينة مكونة من (٢٤٧) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية في منطقة عمان الكبرى.

■ **وقد دلت النتائج على:**

* أن هناك اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام تقنيات التعليم.
* كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي.
* كما أشارت النتائج إلى أن معوقات استخدام الأجهزة والمواد التكنولوجية تتمثل في قلة الدعم المالي والإداري.

📖 **وقام الشاعر (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر الوسائل التعليمية ومدى استخدامها، وأهم الصعوبات التي تقف أمام استخدامها في مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة عنيزة في السعودية.**

ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة مكونة من جزأين:

* الأول: عبارة عن أسئلة عامة تشمل المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والعبء الدراسي والدورات التدريبية.

* أما الجزء الثاني فيشتمل على (٥٠) فقرة تتعلق بنظرة المعلم تجاه الوسائل التعليمية، ومدى توافر هذه الوسائل في المدارس.

طبقت هذه الاستبانة على عينة مكونة من (٢٦٧) معلمًا من معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة عنيزة بالسعودية.

■ **وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:**

* معاناة منطقة عنيزة من قلة الإمكانيات والأجهزة والمواد التعليمية.
* هناك نسبة (٦٢,٢٪) يعتمدون على أسلوب المحاضرة القائمة على التلقين.
* وأن (٣٨,٧٪) من المعلمين يرون أن المادة التي يدرسونها لا تحتاج إلى استخدام تقنيات تعليم.
* وأن نسبة (٥٥,٥٪) منهم يرى أن شرح المادة عدة مرات يغني عن استخدام الوسائل التعليمية.
* وأن نسبة (٥٠,٣٪) يتحاشون استخدامها.

وفي هذا الاتجاه قام سلامة (١٩٩١) بدراسة في الأردن حول واقع استخدامات الحاسب الآلي في التدريس الصفي في المدارس الخاصة الأردنية، هدفت إلى استعراض الإجراءات التي اتبعت في إدخال الحاسب الآلي إلى المدارس الخاصة الأردنية، مثل: تدريب المعلمين، وإنشاء المختبرات، وتجهيزها، وشراء الأجهزة، وتأليف الكتب... الخ.

وقد تكونت الدراسة من المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص في محافظة عمان الكبرى التي تستخدم الحاسب الآلي في التعليم.

واستخدمت هذه الدراسة استبانة لجمع المعلومات عن واقع استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بعد أن تم تطويرها واستخراج دلالات صدقها وثباتها.

■ **وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي:**

* متوسط عدد أجهزة الحاسب الآلي في المدرسة الواحدة (٦) أجهزة.
* متوسط عدد مختبرات الحاسب الآلي في المدرسة الواحدة هو مختبر واحد.
* أكثر أنواع الأجهزة انتشارًا في المدارس الخاصة هو جهاز (MSX). حيث بلغت نسبة المدارس التي تقتني هذا الجهاز (٩٣٪).
* متوسط البرمجيات الجاهزة عشر برمجيات لكل مدرسة.
* هناك عدة مشكلات تواجه المعلمين والمعلمات في استخدام الحاسب الآلي، منها:

١) قلة اهتمام إدارة المدرسة باستخدام الحاسب الآلي في التعليم.

٢) ضعف التدريب والتأهيل في مجالات استخدام الحاسب الآلي في التعليم.

٣) كون مادة الحاسب الآلي مادة إثرائية.

■ **وقد خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها :**

١) ضرورة عقد دورات لمعلمي ومعلمات الحاسب الآلي لإنتاج البرمجيات قبل الخدمة وفي أثنائها.

٢) ضرورة إجراء المزيد من الدراسات تتناول واقع استخدامات الحاسب الآلي في المعاهد والجامعات الخاصة والحكومية.

📖 **وقام مرسي وعلي (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام الطلبة المعلمين للوسائل التعليمية أثناء فترة التربية العملية، واتجاه الطلبة المعلمين نحو الوسائل التعليمية.**

ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثان عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من كلية التربية جامعة الملك سعود.

* مثلت المجموعة الأولى الطلبة الذين درسوا مقرر الوسائل التعليمية وخرجوا للتدريب في التربية العملية، وكان عددهم (١٠٣) طالبًا.
* أما المجموعة الثانية فكانت من الطلبة الذين درسوا مقرر الوسائل التعليمية ولم يخرجوا للتربية العملية وعددهم (١٦٤) طالبًا.
* والمجموعة الثالثة مثلها الطلبة الذين لم يدرسوا مقرر الوسائل التعليمية ولم يخرجوا للتربية العملية، وكان عددهم (١٣٥) طالبًا.

طبق الباحثان على المجموعات الثلاث استبانة لتقييم استخدام الوسائل التعليمية ومقياس اتجاهاتهم نحو الوسائل التعليمية، واستمارة أخرى لمعوقات استخدام الطلبة المعلمين للوسائل التعليمية.

■ **وكان من بين ما توصل إليه الباحثان من نتائج:**

* تدني استخدام الطلبة المعلمين للوسائل التعليمية، رغم امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو الوسائل التعليمية.
* عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين التخصصات المختلفة في استخدام الوسائل التعليمية.
* اتجاه الطلبة المعلمين الذين درسوا مقرر الوسائل التعليمية ولم يخرجوا للتربية العملية أعلى من اتجاه الطلبة المعلمين الذين لم يدرسوا المقرر.
* هناك أسباب عديدة تعيق استخدام الوسائل التعليمية مثل.
  - عدم توفر الخامات.
  - عدم وجود ورش لإنتاج التقنيات.
  - عدم وجود وسائل جاهزة.

۞ خلاصة الدراسات السابقة:

حاولت الباحثة في هذا الفصل تركيز مراجعتها على الدراسات المتصلة بمجالات الدراسية الحالية، إذ اشتركت بعض هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في مجال، وبعضها في أكثر من مجال، وفيما يأتي خلاصة تحليلية للمجالات التي تناولتها، وطبيعة النتائج التي توصلت لها في ضوء طبيعة مجتمعاتها ومتغيراتها والأساليب والأدوات التي اعتمدت عليها في الوصول لتلك النتائج، وصولاً إلى تحديد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة، وما يميزها عنها:

■ الدراسات التي تناولت مستوى الوعي بالتعليم المتمازج:

كانت أكثر الدراسات في هذا الجانب قد كشفت عن ضعف كفاية تدريب المعلمين على التعليم المتمازج والنقص في وعيهم بأهميته دراسات كل من:

* الدايل،٢٠١٥
* شقور، ٢٠١٣
* العووادة، ٢٠١٢
* الكندي، ٢٠١١
* راضي شاهين، ٢٠١٠
* الريفي وأبوشعبان، ٢٠٠٩
* أبوزيد، ٢٠٠٩
* العليمات، ٢٠٠٩
* النجار، ٢٠٠٩
* الغدير، ٢٠٠٨
* حمدي، ٢٠٠٨
* Anderson,2008
* Conna,2007؛ Gulbahar,2008
* Khazaleh & Jawarneh, 2006
* الجمل، ٢٠٠٥
* الحسن، ٢٠٠٥
* عيأدات، ٢٠٠٥
* Benson & Samarawickrema,2004
* المحيسن، ٢٠٠٢
* عبد المجيد،٢٠٠٠
* Skeel and Daly.1997
* Skeel and Daly.1997

وقد أتت هذه النتائج مختلفة بعض الشي مع نتائج الدراسات التي كشفت عن أن كفاية تدريب المعلمين على التعليم المتمازج ووعيهم بأهميته كانت متوسطة كدراسات كل من: (عبابنه والقادري، ٢٠١١؛ حكمي، ٢٠١٠؛ العمري،٢٠٠٩؛

أحمد، ٢٠٠٨) وقد يكون هذا التباين ناتجاً عن اختلاف مجتمعات الدراسة، فقد يكون لتباين طبيعة تلك المجتمعات واختلاف معايير التدريب والتأهيل بها أثر في مستوى امتلاك المعلمين للكفايات التقنية.

■ الدراسات التي تناولت مستوى ملائمة عناصر المنهاج للتعليم:

كانت نتائج الدراسات التي تناولت هذا الجانب قد كشفت عن وجود تحديات وصعوبات وعوائق تواجه التعليم المتمازج تتعلق بالمنهاج مثل دراسات كل من (العووادة،٢٠١٢؛ زامل، ٢٠٠٩؛ Anderson,2008؛ Gulba-har, 2008؛ عيأدات ٢٠٠٥؛ Goodison, 2001)

■ الدراسات التي تناولت التجهيزات البرمجية اللازمة للتعليم المتمازج:

كشفت نتائج الدراسات في هذا الجانب عن أن وجود نقص في البرمجيات اللازمة للتعليم المتمازج وضعف مستواها وصعوبتها يمثل أحد تحديات التعليم المتمازج مثل دراسات كل من: (الظاهري، ٢٠١٤؛ غراب وآخرين،٢٠١٣؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ الدايل، ٢٠١٥؛ الغدير، ٢٠٠٨؛ رصرص،٢٠٠٥؛Skeel and Daly,1997؛ حمّدي،٢٠٠٨؛ Khazaleh & Jawarneh,2006).

■ الدراسات التي تناولت التجهيزات المادية اللازمة للتعليم المتمازج:

كانت أبرز نتائج أبرزها قد كشفت عن وجود ضعف في توافر التجهيزات المادية للبنية التحتية الضرورية للتعليم المتمازج، مثل دراسات كل من (الظاهري،٢٠١٤ ؛ غراب وآخرين، ٢٠١٣؛ شقور،٢٠١٣ ؛ الفيفي، ٢٠١٢؛ العووادة، ٢٠١٢؛ الكندي،٢٠١١؛ العليمات والقطيش، ٢٠١١؛ الحوامدة،

٢٠١١؛ راضي وشاهين،٢٠١٠؛ الريفي وأبو شعبان، ٢٠٠٩؛ حمّدي،٢٠٠٨؛ Gulbahar, 2008؛ Adeyinka & Others, 2007؛ Conna,2007؛ بني دومي والشناق، ٢٠٠٧؛Khazaleh & Jawarneh, 2006؛ رصرص، ٢٠٠٥؛ الهلسة، ٢٠٠٥؛ عيأدات،٢٠٠٥ ؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ Skeel and Daly.1997؛ الشاعر، ١٩٩٣)

بينما أظهرت دراسة زامل (٢٠٠٩) أن من المجالات التي يواجه فيها المعلمون صعوبة بدرجة متوسطة مجال تجهيزات البيئة الصفية، وقد يعود هذا إلى الاختلاف في طبيعة مجتمع دراسة زامل (٢٠٠٩) خلال فترة تطبيق الدراسة عن بقية الدراسات، وكذا الاختلاف في طبيعة الأداة التي اعتمد عليها زامل في جمع بيانات دراسته عن أدوات بقية هذه الدراسات.

■ الدراسات التي تناولت طبيعة الاستخدامات الشائعة للتعليم المتمازج:

من هذه الدراسات ما حددت أبرز الاستخدامات الشائعة لتقنيات التعليم المتمازج؛ فمنها ما أشارت إلى أن جهاز عارض البيانات (Data show) من أبرز تقنيات التعليم المتمازج استخدامًا لدى المعلمين كدراسات كل من: (الشناق، ٢٠١١؛ الفيفي، ٢٠١٢؛Gulbahar,2008؛ Adeyinka&Others,2007)

ومن الدراسات التي كشفت عن وجود درجة ضعيفة في استخدام المعلمين لوسائل وأجهزة وأدوات التعليم المتمازج كانت دراسات كل من (عبابنه والقادري،٢٠١١؛ حسامو،٢٠١١؛ الغدير،٢٠٠٨؛ الحسن، ٢٠٠٥؛ الجمل،٢٠٠٢ ؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ مرسي، ١٩٩٠؛ الشاعر، ١٩٩٣).

وقد أتت هذه النتيجة مختلفة بعض الشي مع مجموعة أخرى من الدراسات التي كشفت عن وجود درجة متوسطة في استخدام المعلمين لوسائل وأجهزة وأدوات التعليم المتمازج مثل دراسات كل من: (عليمات، ٢٠١٤؛ شقور،٢٠١٣؛ حكمي، ٢٠١٠؛ الجريوي، ٢٠١٠، رصوص،٢٠٠٥).

وقد يعود هذا الاختلاف في درجة الاستخدام إلى اختلاف في مستوى امتلاك المعلمين للكفايات الضرورية للتعليم المتمازج ومستوى اتجاهاتهم نحوه، إذ أكدت دراسات كل من (أبو شمالة وسطوحي، ٢٠٠٨؛ الحازمي والموزعي،٢٠٠٦؛ Smith,1996؛ عبد المجيد،٢٠٠٠؛ مرسي،١٩٩٠؛Smith,1996؛ الهلسة، ٢٠٠٥؛ Goodison,2001)عن وجود علاقة إيجابية بين مستوى امتلاك الكفايات المتعلقة بالتعليم المتمازج والاتجاهات نحوه من جهة، ودرجة استخدام التعليم المتمازج من جهة أخرى.

■ الدراسات التي تناولت معوقات التعليم المتمازج:

من هذه الدراسات ما أظهرت نتائجها أن جميع فقرات أدوات تلك الدراسات تشكل معوقات للتعليم المتمازج، كدراسات كل من (بني ياسين وملحم،٢٠١١؛ الحوامدة، ٢٠١١؛ اللوح واللوح، ٢٠١١)، بينما تركزت الصعوبات في دراسات أخرى على بعض الجوانب أبرزها ما تعلق بالنقص في البنية التحتية المادية ونقص التدريب وضعف الموازنات كدراسات كل من (حكمي،٢٠١١؛ الجريوي، ٢٠١٠؛ الظاهري، ٢٠١٤؛ شقور، ٢٠١٣؛ الفيفي، ٢٠١٢؛ العليمات والقطيش، ٢٠١١؛ راضي وشاهين، ٢٠١٠، الهرش ومفلح والدهون، ٢٠١٠؛ الريفي وأبوشعبان، ٢٠٠٩، أبو زيد، ٢٠٠٩؛ زامل، ٢٠٠٩؛

الغدير، ٢٠٠٨؛ حمدي، ٢٠٠٨؛ Anderson,2008, Gulbahar,2008, Adeyinka&Others,2007, leem & lim,2007, Conna,2007؛ دومي والشناق، ٢٠٠٧؛ الشمري، Khazaleh & Jawarneh, 2006 ؛2007، الحسن، ٢٠٠٥؛ رصوص، ٢٠٠٥؛ عيأدات، ٢٠٠٥؛ Benson & Samarawickre-ma,2004؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ Skeel and Daly.1997 ؛Goodison,2001؛ مرسي، ١٩٩٠؛ مرسي، ١٩٩٣)

■ **الدراسات التي تناولت مسح التصورات التطويرية للتعليم المتمازج:**

هناك دراسات كشفت نتائجها عن ضرورة تقديم اقتراح مشروع للتعليم المتمازج كدراسة الغديان (٢٠٠٧) ودراسات حددت أهم الوسائل التي يمكن ان تساعد في تفعيل التعليم المتمازج كدراسة جوديسون (Goodison,2001) التي اعتبرت أهم تلك الوسائل توفير مرجعية خاصة للتصميم والإعداد والتعلم، مع العمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال وضع المناهج، وربط المشاركة في التعلم الإلكتروني بنظام فعال للمكافآت والحوافز، متابعة تقدم برامج التعليم وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة وتقويمها بصورة مستمرة.

■ **الدراسات التي تناولت تأثير متغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، نمط ملكية المدرسة، المرحلة الدراسية، التأهيل التربوي) على تصورات أفراد العينة لواقع المجالات المتصلة بالتعليم المتمازج:**

■ **أولاً: متغير الخبرة:**

من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج

تعزى لمتغير الخبرة دراسات كل من (عبيدات،٢٠١٣؛ بني ياسين وملحم، ٢٠١١؛ حسامو،٢٠١١؛ حكمي، ٢٠١٠؛ الزهراني،٢٠١٠؛ القباني،٢٠١٠؛ زامل، ٢٠٠٩؛ الشمري،٢٠٠٧؛ مرسي،١٩٩٣؛Smith,1996).

وقد أتت هذه النتائج متعارضة مع نتائج دراسات أخر كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة؛ مثل دراسات كل من (عليمات،٢٠١٤؛ العليمات، ٢٠١٤؛ محمد وآخرون، ٢٠٠٦؛ عبد المجيد، ٢٠٠٠) التي تعارضت أيضاً مع نتائج دراسة الهلسة (٢٠٠٥) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الممارسات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرات المتوسطة، ونتائج دراسة الظاهري (٢٠١٤) التي كشفت عن وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

وقد يكون ذلك الاختلاف في نتائج تلك الدراسات ناتجاً عن اختلاف طبيعة الخبرات التي تعرضت لها فئات مجتمعات تلك الدراسات فنتج عنها اختلاف في تقديراتهم لواقع التعليم المتمازج.

■ ثانيًا: متغير التأهيل التربوي:

من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير التأهيل التربوي؛ دراسات كل من (العبدالكريم، ٢٠٠٨؛ النفيسة، ٢٠٠٧؛ الشمري،٢٠٠٧).

■ ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ دراسات كل من (عبيدات،٢٠١٣؛ بني ياسين وملحم،٢٠١١؛ اللوح واللوح،٢٠١١؛ حسامو،٢٠١١؛ حكمي،٢٠١٠؛ الزهراني،٢٠١٠؛ زامل؛٢٠٠٩؛ النجار،٢٠٠٩؛ العبدالكريم،٢٠٠٨؛ أحمد،٢٠٠٨؛ الهلسة،٢٠٠٥؛ الشمري، ٢٠٠٧ ؛ مرسي،١٩٩٣).

۞ موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

في ضوء ما تقدم من استعراض لما تيسر للباحثة الوصول له من دراسات سابقة؛ تبينت الحاجة الملحة للدراسة الحالية لتتفرد عن سابقاتها بالوقوف على واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في مجالات (تأهيل المعلمين، المناهج، تجهيزات البيئة المادية، التجهيزات البرمجية) والصعوبات والعوائق التي تواجهه من وجهة نظر معلمات الحاسوب ومديرات المدارس، علاوة على دراسة تأثير متغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، نمط ملكية المدرسة، المرحلة الدراسية، التأهيل التربوي) في تقديراتهن لمجالات واقع التعليم المتمازج، وبناء أنموذج للتطوير.

❋❋❋

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

سيتم في هذا الفصل استعراض وصف لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها المستخدمة والخطوات الإجرائية المطبقة خلال تنفيذها.

منهجية الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة أسئلة الدراسة والمعلومات اللازمة للإجابة عنها، استخدمت الباحثة المنهج المسحي الذي يعد أحد أنماط الدراسات الوصفية التحليلية التي تصف الظاهرة وتحللها، إذ تم الاعتماد عليه في الوصف والتحليل لآراء مديرات ومعلمات مدارس الرياض حول تقديراتهن لواقع المجالات المتصلة بالتعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والتشخيص التقويمي لجوانب القوة والضعف بها، وصولًا إلى إعداد تقرير تقويمي يتمثل في إعداد برنامج تطويري مقترح في ضوء ما تم الوقوف عليه من بيانات وصفية تحليلية.

إجراءات الدراسة:

* تتلخص إجراءات الباحثة في إعداد هذه الدراسة في الخطوات الآتية:
* تحديد مشكلة الدراسة، والأسئلة المنبثقة عن تلك المشكلة، واختيار المنهجية والتصميم والطريقة والأدوات اللازمة للإجابة على تلك الأسئلة.
* مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتصل بالدراسة.

* بناء أدوات الدراسة واختيار لجنة التحكيم المناسبة لصدق المحتوى وأخذ ملاحظاتهم.
* استصدار الخطابات اللازمة لتسهيل مهمة الباحثة في التطبيق الميداني لأدوات الدراسة، بالتنسيق مع المشرف وقسم تقنيات التعليم بجامعة العلوم الإبداعية وإدارة التعليم بمدينة الرياض.
* تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة والتحقق من ثبات الأداة.
* اختيار عينة مدارس الدراسة من قائمة مدارس الرياض بالطريقة العشوائية البسيطة التي تجعل لكل فرد في مجتمع الدراسة (معلمات الحاسوب والمديرات) لاحتمال في أن يكون أحد أفراد عينة الدراسة، بالعدد المتناسب مع حجم مجتمع الدراسة (المديرات ومعلمات الحاسوب في مدينة الرياض) بحسب جداول كريجسي ومرجان (Krejcie & Morgan,1970) لاختيار العينات لأغراض اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
* تطبيق أدوات الدراسة من خلال نزول الباحثة إلى مدارس عينة الدراسة، وتوضيح لجميع المستجيبات هدف الدراسة ومفاهيمها، وأهمية الإجابة بحيادية وصدق تام على أدواتها، وكذلك تعليمات الإجابة على الأداة وإعطائهن الفرصة الكافية للإجابة على الأدوات ثم النزول مرة أخرى لجمعها.
* تحليل بيانات الدراسة، واستخلاص النتائج، وإعداد التوصيات الملائمة

في ضوء تلك النتائج، وأبرزها البرنامج التطويري المقترح في ضوء نتائج الدراسة.

♦ **وفيما يلي تفاصيل لأهم تلك الإجراءات:**

۞ مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديرات ومعلمات الحاسوب بمدينة الرياض البالغ عددهن (١٠٨٢) مديرة ومعلمة وفقًا لإحصائية وزارة التربية والتعليم لعام (١٤٣٧).

۞ عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة من معلمات الحاسوب ومديرات مدارس الرياض، وتكونت من (١٦٤) فردًا، شكلت معلمات الحاسوب منهن (١٠١) فردًا ومديرات المدارس (٦٣) ذلك بالطريقة العشوائية التي تعد ضمن النسب المناسبة للدراسات المسحية بحسب جداول كريجسي ومرجان Krejcie & Morgan,1970 لاختيار العينات لأغراض اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد توزعت العينة وفقًا لمستويات متغيرات الدراسة حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد
سنوات الخبرة	دون ٣ سنوات	٢٢
	من ٣ إلى ٦ سنوات	٧٦
	أكثر من ٦ سنوات	٦٦
	المجموع	**١٦٤**
المستوى الدراسي	ثانوي	١
	بكالوريوس	١٦٠
	ماجستير	٣
	المجموع	**١٦٤**
ملكية المدرسة	خاصة	١٣
	حكومية	١٥١
	المجموع	**١٦٤**
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٢٥
	متوسط	٣٩
	ثانوي	١٠٠
	المجموع	**١٦٤**
التأهيل التربوي	متخصصة تربية	١٣٥
	غير متخصصة بالتربية	١٨
	أخذت دورات بالتربية فقط	١١
	المجموع	**١٦٤**

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة ضمن الخطوات الآتية:

■ **أولاً: قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بمجال الدراسة لاشتقاق فقرات تتعلق بـ:**

* تأهيل المعلمين.
* المناهج.
* تجهيزات البيئة.
* البرمجيات.
* الصعوبات.
* المقترحات.

كما قامت بالاطلاع على أدوات بعض الدراسات المسحية السابقة في مجال تقويم واقع التعليم المتمازج والتعليم المدمج.

صدق الأداة وثباتها:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق محتوى الأداة -الذي يشير إلى ملائمة الأداة للغرض الذي وضعت من أجله- وذلك من خلال عرضها على عدد من المحكمين في مجال تقنيات التعليم والمناهج ببعض الجامعات العربية (انظر ملحق رقم ٣) وقامت بتضمين ملاحظاتهم، وأبرزها تخصيص الأداة وتحويلها إلى أداتين: متماثلة في محتوى بياناتها، وفقراتها الأولى موجهة خطابها إلى المديرات، والأخرى مخصصة للمعلمات، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من سبعة مجالات هي:

* مجال تأهيل المعلمات (وعي المعلمات بالتعليم المتمازج).
* مجال المناهج (ملائمة عناصر المناهج للتعليم المتمازج).
* مجال البرمجيات (البرمجيات اللازمة للتعليم المتمازج).
* مجال تجهيزات البيئة (المتطلبات المادية للتعليم المتمازج).
* أنماط استخدامات المعلمات للتعليم المتمازج.
* مجال الصعوبات (معوقات التعليم المتمازج).
* مجال المقترحات (اقتراحات تطوير التعليم المتمازج).

وتكون كل مجال من عشر فقرات تغطي مختلف المعلومات المطلوبة عن المجال ليصبح إجمالي الفقرات (٧٠) فقرة. (انظر الملحقين ٣ ، ٤).

أما ثبات الأداة –الذي يشير إلى دقة الأداة في الحصول على النتائج المرجوة وتشابه رأي المستجيب الذي يمكن الحصول عليه في كل مرة يتم خلالها تطبيق المقياس عليه – فقد تم التحقق منه من خلال أسلوب مؤشر الارتباط بين الاستطلاع وإعادة الاستطلاع، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) معلمة و(٢٠) مديرة مدرسة، وإعادة تطبيقها على نفس المجموعة بعد فترة (١٨) يومًا، وحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين أداء أفراد قائمة المستجيبات في التطبيق الأول والإعادة، وكان معامل الارتباط بين الاستجابتين مقداره (٠,٨٤) وهو يعتبر ضمن المستوى المناسب.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحث بحساب تكررات استجابات أفراد عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بالاعتماد على تطبيق الحزم الإحصائية الخاصة بالعلوم الإنسانية (SPSS)، وذلك بعد أن قامت بإدخال أوزان تقديرات المستجيبات للفقرات بحيث تكون:

- (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة).
- (٤ درجات) للاستجابة (موافقة).
- (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة).
- (درجتان) للاستجابة (غير موافقة).
- وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة).

ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط الذي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها وفقاً تقسيم مدى الفئات الآتية:

- من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
- أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
- أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
- أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
- أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

أما الإجابة على فروع سؤال الدراسة السابع فقد قامت الباحثة باختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعات عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ثم باستخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للمجموعات ذات المستويات المتعددة التي ظهرت بينها فروق على اختبار تحليل التباين.

❊❊❊

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يستعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة، تبعًا لأسئلة الدراسة الثمانية هي:

١) ما واقع التأهيل والتدريب لمعلمي مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج؟

٢) ما واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية لتنفيذ التعليم المتمازج؟

٣) ما واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج؟

٤) ما واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج؟

٥) ما أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج؟

٦) ما الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض؟

٧) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات استبانة الدراسة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى العلمي، التأهيل التربوي، نوع المدرسة (حكومية/ خاصة، المرحلة التي تدرسها، ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

٨) ما اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض؟

♦ وفيما يأتي عرض للنتائج المتعلقة بكل تساؤل من تساؤلات الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول: (ما واقع تأهيل معلمي مدارس مدينة الرياض وتدريبهم على استخدام التعليم المتمازج؟)

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى واقع التأهيل والتدريب لمعلمي مدارس مدينة الرياض، على استخدام التعليم المتمازج وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

* من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
* أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
* أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
* أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
* أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على محور: واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج (مرتبة تنازليًا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
٨	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة النصوص التعليمية.	٤,١٣	٠,٣٤	٨٢,٦٠	عالية
٥	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات عرض المحتوى التعليمي إلكترونيًا.	٤,٠٢	٠,٣٥	٨٠,٤٠	عالية
٧	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الصور التعليمية.	٣,٩١	٠,٦٢	٧٨,٢٩	عالية
٤	أرى أن المعلمات مؤهلات على تنفيذ دروس تعليم متمازج.	٣,٦٣	٠,٧٠	٧٢,٦٠	عالية
٦	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام شبكات التواصل التعليمي.	٣,٥٧	٠,٩٤	٧١,٤٠	عالية
١٠	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة البيانات التعليمية.	٣,٤٤	١,٠٨	٦٨,٨٠	عالية
٩	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الأفلام التعليمية.	٣,٢٤	١,٠٥	٦٤,٨٠	متوسطة
١	أرى أن المعلمات على معرفة بأهمية التعليم المتمازج.	٣,١٨	٠,٧٤	٦٣,٦٠	متوسطة
٣	أرى أن المعلمات مؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج.	٢,٧١	٠,٧٢	٥٤,١٥	متوسطة
٢	أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج.	٢,٥٥	٠,٦١	٥١,٠٠	ضعيفة
	المتوسط لجميع الفقرات	٣,٤٤	٠,٧١	٦٨,٧٦	عالية

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول٤) أن هناك إجماعاً عالياً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) على جودة واقع تأهيل المعلمات بمدارسهن على استخدام التعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج (٣,٤٤) بانحراف معياري مقداره (٠,٧١) يقع ضمن الفئة العالية التي تتراوح بين (أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولاً على درجة موافقة كانت الفقرة الثامنة التي نصها «أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة النصوص التعليمية» إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,١٣) بانحراف معياري مقداره (٠,٣٤) تليها الفقرة الخامسة التي نصها: «أرى ان المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات عرض المحتوى التعليمي إلكترونيًا» إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٠٢) بانحراف معياري مقداره (٠,٣٥) تليها الفقرة السابعة التي نصها «أرى ان المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الصور التعليمية» إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٩١) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٢) ما يعني أن نسبة عالية من معلمات مدارس الرياض قادرات على التعامل مع تطبيقات معالجة النصوص التعليمية، كالطباعة والإخراج والتنسيق، وتطبيقات إعداد وتصميم العروض التقديمية وتصميمها وتطبيقات معالجة الصور التعليمية الثابتة.

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة موافقة ضمن مجال واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج فقد كانت الفقرة الثانية التي نصها «أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج» إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٥٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٦١) تليها الفقرة الثالثة التي نصها «أرى أن المعلمات مؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٢,٧١) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٢) تليها الفقرة الأولى التي نصها «أرى أن المعلمات على معرفة بأهمية التعليم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٣,١٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٤) ما يعني أن هناك شعورًا بحالة قصور في تأهيل وتدريب المعلمات في جوانب معرفية تتمثل في التعرف على خصائص التعليم المتمازج، والقدرة على تخطيط دروس لتعليم متمازج، وأيضًا معرفة أهمية التعليم المتمازج في رفع كفاية العملية التعليمية وفعاليتها.

❋❋❋

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: « ما واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج؟»

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
- أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
- أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
- أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
- أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على محور «واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج» (مرتبة تنازليًا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
٦	أرى أن دليل المعلم يوضح استخدام التعليم المتمازج.	٣,١٠	٠,٩٣	٦١,٩٥	متوسطة
٢	أرى أن محتوى المنهاج ينسجم مع أهداف المنهاج في مراعاة التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.	٢,٩١	٠,٨٩	٥٨,٢٩	متوسطة
١	أرى أن أهداف المنهاج أصبحت تراعي التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.	٢,٨٦	٠,٩١	٥٧,٢٠	متوسطة
١٠	أرى أنه توجد مواقع إلكترونية للمنهاج مناسبة.	٢,٧٧	١,٢٣	٥٥,٤٠	متوسطة
٣	أرى أن المنهاج يحدد أنشطة متمازجة لتحويل المحتوى الجامد إلى محتوى قابل للتعلم.	٢,٧٦	١,٠٣	٥٥,١٢	متوسطة
٥	أرى أن المنهاج يقترح طرق تقويم تناسب التعليم المتمازج.	٢,٧٤	١,٠٨	٥٤,٨٠	متوسطة
٤	أرى أن المنهاج يقترح وسائط إلكترونية مناسبة لأنشطة التعليم المتمازج.	٢,٦٧	٠,٩٦	٥٣,٤٠	متوسطة
٧	أرى أن الكتب المدرسية مؤلفة بشكل يراعي التعليم المتمازج.	٢,٤٢	١,٢	٤٨,٤٠	ضعيفة
٩	أرى أن منهاج الحاسوب قد تدرج وفق المراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب.	١,٨٦	١,٢٨	٣٧,٢٠	ضعيفة
٨	أرى أنه توجد أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي.	١,٧٧	١,٢٨	٣٥,٣٧	ضعيفة جدًا
	المتوسط لجميع الفقرات	٢,٥٩	١,٠٨	٥١,٧١	ضعيفة

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول٥) أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) على جودة مناهج المملكة العربية من حيث استجابتها لمعطيات التعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج (٢,٥٩) بانحراف معياري مقداره (١,٠٨) وهو يقع ضمن الفئة (ضعيفة) التي تتراوح بين (أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولاً على درجة (موافقة) كانت الفقرة السادسة التي نصها: «أرى أن دليل المعلم يوضح استخدام التعليم المتمازج» إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,١٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٣) تليها الفقرة الثانية التي نصها «أرى أن محتوى المنهاج ينسجم مع أهداف المنهاج في مراعاة التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٢,٩١) بانحراف معياري مقداره (٠,٨٩) تليها الفقرة الأولى التي نصها «أرى أن أهداف المنهاج أصبحت تراعي التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٢,٨٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩١)

أما أقل الفقرات حصولاً على درجة (موافقة) ضمن مجال واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج فقد كانت الثامنة التي نصها: «أرى أنه توجد أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي» إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٧٧) بانحراف

معياري مقداره (٢٨ , ١) تليها الفقرة التاسعة التي نصها «أرى أن منهاج الحاسوب قد تدرج وفقاً للمراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب» إذ حصلت على متوسط مقداره (٨٦ , ١) بانحراف معياري مقداره (٢٨ , ١)، تليها الفقرة السابعة التي نصها «أرى أن الكتب المدرسية مؤلفة بشكل يراعي التعليم المتمازج» إذ حصلت على متوسط مقداره (٤٢ , ٢) بانحراف معياري مقداره (٢ , ١).

❊❊❊

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: « ما واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج؟»

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

* من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
* أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
* أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
* أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
* أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: ما واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج (مرتبة تنازليًا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
١	توجد أجهزة حاسوب كافية في عددها للطالبات.	٢,٦٣	١,٣	٥٢,٦٠	متوسطة
٧	جميع أجهزة المدارس موصولة بشبكة الإنترنت.	٢,٢٧	١,٥٣	٤٥,٤٠	ضعيفة
٢	توجد أجهزة عرض بيانات (data show) في كل قاعات التدريس.	٢,٢٠	١,٥٢	٤٤,٠٠	ضعيفة
٨	سرعة الإنترنت في المدارس مناسبة.	٢,١٥	١,٤٧	٤٣,٠٠	ضعيفة
٦	توجد محركات نسخ أقراص في أجهزة المكتبة والقاعات.	٢,١٣	١,٢٧	٤٢,٦٠	ضعيفة
٥	توجد مكتبات مصادر رقمية تغطي حاجة المنهاج.	١,٨٩	٠,٣٣	٣٧,٨٠	ضعيفة
٩	توجد سيرفرات متاحة لرفع صفحات المدارس والمعلمات والطالبات.	١,٨٣	١,٢١	٣٦,٦٠	ضعيفة
١٠	توجد أنظمة صوت مناسبة لتعلم متمازج.	١,٧١	١,٠١	٣٤,٢٠	ضعيفة جدًّا
٤	جميع الأجهزة موصولة بطابعات ورقية مركزية.	١,٣٨	٠,٤٩	٢٧,٦٠	ضعيفة جدًّا
٣	توجد سبورات ذكية في كل القاعات.	١,٣٤	٠,٩٢	٢٦,٨٠	ضعيفة جدًّا
	المتوسط لجميع الفقرات	١,٩٥	١,١١	٣٩,٠٦	ضعيفة

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول٦) أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول جودة تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج (١,٩٥) بانحراف معياري مقداره (١,١١) وهو يقع ضمن الفئة الضعيفة التي تتراوح بين (أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة موافقة كانت الفقرة الأولى التي نصها: «توجد أجهزة حاسوب كافية في عددها للطالبات»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٦٣) بانحراف معياري مقداره (١,٣)، تليها الفقرة السابعة التي نصها: «جميع أجهزة المدارس موصولة بشبكة الإنترنت»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٢٧) بانحراف معياري مقداره (١,٥٣) تليها الفقرة الثانية التي نصت على: «توجد أجهزة عرض بيانات (data show) في كل قاعات التدريس»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٢٠) بانحراف معياري مقداره (١,٥٢).

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج فقد كانت الفقرة الثالثة التي نصها: «توجد

سبورات ذكية في كل القاعات»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٣٤) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٢) تليها الفقرة الرابعة التي نصت على «جميع الأجهزة موصولة بطابعات ورقية مركزية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٣٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٤٩) تليها الفقرة العاشرة التي نصها: «توجد أنظمة صوت مناسبة لتعلم متمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (١,٧١) بانحراف معياري مقداره (١,٠١) مما يعني

❊❊❊

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع: «ما واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج؟»

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
- أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
- أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
- أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
- أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج (مرتبة تنازليًّا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
٩	البرامج المتوافرة حديثة.	٢,٢٣	١,٣٥	٤٤,٦	ضعيفة
٧	توجد برامج حماية من الفيروسات والبرامج الضارة.	٢,٢٣	١,٥	٤٤,٦	ضعيفة
١٠	البرامج المتوافرة نسخ أصلية.	٢,١١	١,٠٦	٤٢,٢	ضعيفة
٤	يوجد بريد إلكتروني معتمد لكل المنسوبين.	٢,٠٩	١,٤٢	٤١,٨	ضعيفة
٢	توجد برامج تسجيل وحفظ للفعاليات والأنشطة التعليمية.	٢,٠٩	١,٢٧	٤١,٨	ضعيفة
٣	توجد برامج نشر محتوى تفاعلي.	١,٩٦	١,١٦	٣٩,٢	ضعيفة
٥	توجد برامج عرض المحتوى متاحة للجميع.	١,٨٤	١,٠٣	٣٦,٨	ضعيفة
١	توجد برامج تواصل مرئي ومسموع متاحة للمعلمات والطالبات.	١,٨٢	١,٠٩	٣٦,٤	ضعيفة
٦	توجد برامج تصميم محتوى رقمي متاحة للجميع.	١,٧٧	٠,٨٤	٣٥,٤	ضعيفة جدًّا
٨	توجد مكتبة برامج خدمية متنوعة متاحة للجميع.	١,٧	١,٠٧	٣٤	ضعيفة جدًّا
المتوسط لجميع الفقرات		**١,٩٨**	**١,١٨**	**٣٩,٦٨**	**ضعيفة**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول٧) أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) على جودة البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج، حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج (١,٩٨) بانحراف معياري مقداره (١,١٨) وهو يقع ضمن الفئة (ضعيفة) التي تتراوح بين (أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولاً على درجة (موافقة) كانت الفقرة التاسعة التي نصها: «البرامج المتوافرة حديثة»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٢٣) بانحراف معياري مقداره (١,٣٥)، تليها الفقرة السابعة التي نصت على «توجد برامج حماية من الفيروسات والبرامج الضارة»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٢٣) بانحراف معياري مقداره (١,٥) تليها الفقرة العاشرة التي نصها: «البرامج المتوافرة نسخ أصلية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,١١) بانحراف معياري مقداره (١,٠٦).

أما أقل الفقرات حصولا على درجة موافقة ضمن مجال واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج؛ فقد كانت الفقرة الثامنة التي نصها: «توجد مكتبة برامج خدمية متنوعة متاحة للجميع»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٧) بانحراف معياري مقداره (١,٠٧) تليها الفقرة السادسة التي نصها: «توجد برامج تصميم محتوى رقمي متاحة للجميع» حيث

حصلت على متوسط مقداره (٧٧, ١) بانحراف معياري مقداره (٨٤, ٠)، تليها الفقرة الأولى التي نصها: «البرامج المتوافرة نسخ أصلية» حيث حصلت على متوسط مقداره (١١, ٢) بانحراف معياري مقداره (٠٦, ١).

❊❊❊

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس: «ما أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج؟»

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى واقع أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
- أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
- أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
- أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
- أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج (مرتبة تنازليًّا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
١٠	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج عند الحاجة للتشويق والترفيه أثناء التعليم.	٣,٦	٠,٩٩	٣٦	عالية
٧	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى شرح تطبيقات إلكترونية.	٣,٦	٠,٩٩	٣٦	عالية
٤	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض وسائط سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية.	٣,٠١	١,٧٩	٣٠,١	متوسطة
٩	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج أثناء تقويم تعلم الطالبات.	٢,٧١	٠,٧١	٢٧,١	متوسطة
٨	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج في المناقشة والتدريبات.	٢,٧١	٠,٧١	٢٧,١	متوسطة
٢	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض الأهداف التعليمية للمتعلمين.	٢,٥	٠,٨٥	٢٥	ضعيفة
٣	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض محتوى نصي.	٢,٤٢	٠,٧٣	٢٤,٢	ضعيفة
٥	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم.	٢,١٧	١,٢٤	٢١,٧	ضعيفة
١	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج أثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس.	٢,١٤	١,١٥	٢١,٤	ضعيفة
٦	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى استخدام برمجيات تعليمية.	٢,١٣	١,١٣	٢١,٣	ضعيفة
	المتوسط لجميع الفقرات	**٢,٧٠**	**١,٠٣**	**٢٦,٩٩**	**متوسطة**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول٨) أن هناك إجماعاً متوسطاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول الأنماط المستخدمة من قبل معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج، حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج (٢,٧٠) بانحراف معياري مقداره (١,٠٣) وهو يقع ضمن الفئة المتوسطة التي تتراوح بين (أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولاً على درجة (موافقة) كانت الفقرة العاشرة التي نصها: «تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج عند الحاجة للتشويق والترفيه أثناء التعليم»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٩) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى شرح تطبيقات إلكترونية» حيث حصلت على متوسط مقداره (٣,٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٩) تليها الفقرة الرابعة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض وسائط سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٠١) بانحراف معياري مقداره (١,٧٩).

أما أقل الفقرات حصولاً على درجة (موافقة) ضمن مجال أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج الفقرة السادسة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى استخدام برمجيات

تعليمية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,١٣) بانحراف معياري مقداره (١,١٣) تليها الفقرة الأولى التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج أثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,١٤) بانحراف معياري مقداره (١,١٥) تليها الفقرة الخامسة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,١٧) بانحراف معياري مقداره (١,٢٤).

❊❊❊

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

نص السؤال السادس: «ما الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض؟»

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقاً لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.
- أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.
- أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.
- أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.
- أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض (مرتبة تنازليًا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
٤	عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج.	٤,٦٨	٠,٥٨	٩٣,٦	عالية جدًّا
٣	عدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات.	٤,٦٨	٠,٥٨	٩٣,٦	عالية جدًّا
١	عدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج.	٤,٠٥	١,٠٤	٨١	عالية
٢	شحة في المخصصات المالية أدت إلى ضعف فعالية التعليم المتمازج.	٤	١,٢٨	٨٠	عالية
٦	عدم تفعيل قوانين حماية المحتوى الفكري وهو ما يعيق إبداع المعلمات.	٣,٩٨	٠,٤٢	٧٩,٦	عالية
٥	ثقافة الممانعة السائدة لدى المعلمات المتمثلة في ممانعتهن لاستخدام التقنيات الحديثة والبقاء على استخدام التعليم التقليدي.	٣,٧٦	٠,٨٤	٧٥,٢	عالية
٩	عدم وجود تقويم شامل ومستمر لتجربة التعليم المتمازج.	٣,٥١	١,٢٨	٧٠,٢	عالية
٨	عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لحوسبة التعليم تشترك جميع القطاعات في تنفيذها.	٣,٣٤	١,١	٦٦,٨	متوسطة
٧	عدم وضوح السياسات التربوية يجعل منفذي المناهج في حالة تخبط.	٢,٩٧	١,٥٦	٥٩,٤	متوسطة
١٠	عدم تطبيق مبدأ الثواب والعقاب وهو ما يتسبب في الإهمال والتباطؤ.	٢,٩٥	١,٧٩	٥٩	متوسطة
	المتوسط لجميع الفقرات	٣,٧٩	١,٠٥	٧٥,٨٤	عالية

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول٩) أن هناك إجماعاً عالياً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض (٣,٧٩) بانحراف معياري مقداره (١,٠٥)، وهو يقع ضمن الفئة العالية التي تتراوح بين (أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة الرابعة التي نصها: «عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٤,٦٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٨) تليها الفقرة الثالثة التي نصها: «عدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات» حيث حصلت على متوسط مقداره (٤,٦٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٨) تليها الفقرة الأولى التي نصت على: «عدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٤,٠٥) بانحراف معياري مقداره (١,٠٤).

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة موافقة ضمن مجال الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض؛ فقد كانت الفقرة العاشرة التي نصها: «عدم تطبيق مبدا الثواب والعقاب، وهو ما يتسبب في الإهمال والتباطؤ» حيث حصلت على متوسط مقداره (٢,٩٥) بانحراف معياري مقداره (١,٧٩) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «عدم وضوح السياسات التربوية يجعل منفذي

المناهج في حالة تخبط»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٩٧) بانحراف معياري مقداره (١,٥٦) تليها الفقرة الثامنة التي نصها: «عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لحوسبة التعليم تشترك جميع القطاعات في تنفيذها»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٣٤) بانحراف معياري مقداره (١,١).

❊❊❊

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

نص السؤال السابع: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات استبانة الدراسة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى العلمي، التأهيل التربوي، نوع المدرسة (حكومية/ خاصة)، المرحلة التي تدرسها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟».

أ - وبما أن هذا السؤال السابع يتضمن خمسة أسئلة فرعية- فإن الإجابة عليه تتطلب الإجابة على تلك الفروع الأربعة المتمثلة في الآتي:

ب- هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج تعزى لـ (سنوات الخبرة) (دون ٣ سنوات / من ٣-٦ سنة/ أكثر من ٦ سنوات)؟»

ت- هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج تعزى لـ (المستوى العلمي ثانوي أو ما يعادله/ بكالوريوس / ماجستير / دكتوراه)؟»

ث- هل توجد فروق في واقع تأهيل المعلمين والمتطلبات المادية والبرمجية ونمط الاستخدام (المجالات الأول والثالث والرابع والخامس) تبعًا لنوع ملكية المدرسة (حكومية/ خاصة)؟

ج- هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج تعزى لـ (التأهيل التربوي) (متخصصة بالتربية / غير متخصصة بالتربية/ غير متخصصة بالتربية وحصلت فقط على دورات تربوية).

ح - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لمتطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بتأهيل المعلمين، والمناهج، والبرمجيات والأجهزة ومحلقاتها ونمط الاستخدامات (المجالات الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) يعزى لمستوى المدرسة (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي)؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة المنبثقة عن السؤال السابع، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بجميع مجالات واقع التعليم المتمازج وفقًا لمستويات متغيرات الدراسة المستقلة الخمسة المتمثلة في (سنوات الخبرة، المستوى الدراسي، ملكية المدرسة، المرحلة الدراسية، التأهيل التربوي)

❊❊❊

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات عينة الدراسة وفقا لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى الدراسي، ملكية المدرسة، المرحلة الدراسية، التأهيل التربوي)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة	دون ٣ سنوات	٢٢	٢,٩١	٠,٣٧
	من ٣ إلى ٦ سنوات	٧٦	٣,٠٢	٠,٢٧
	أكثر من ٦ سنوات	٦٦	٢,٩٦	٠,٦٣
	المجموع	**١٦٤**	**٢,٩٨**	**٠,٤٦**
المستوى الدراسي	ثانوي	١	٢,٥٦	.-
	بكالوريوس	١٦٠	٢,٩٩	٠,٤٦
	ماجستير	٣	٢,٧٣	٠,٣١
	المجموع	**١٦٤**	**٢,٩٨**	**٠,٤٦**
ملكية المدرسة	خاصة	١٣	٢,٠٠	٠,٠٨
	حكومية	١٥١	٢,٥٦	٠,٦٥
	المجموع	**١٦٤**	**٢,٥٢**	**٠,٦٤**
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٢٥	٢,٩٩	١,٠٥
	متوسط	٣٩	٢,٣٤	٠,٥١
	ثانوي	١٠٠	٢,٤٨	٠,٤٩
	المجموع	**١٦٤**	**٢,٥٣**	**٠,٦٤**
التأهيل التربوي	متخصصة تربية	١٣٥	٢,٨٦	٠,٣٣
	غير متخصصة بالتربية	١٨	٣,٣٦	٠,٥١
	أخذت دورات بالتربية فقط	١١	٣,٨٠	٠,٥٥
	المجموع	**١٦٤**	**٢,٩٨**	**٠,٤٦**

من الواضح ان هناك فروقاً رقمية بين جميع متوسطات مجموعات الدراسة، وهو ما يدعو إلى القيام بالتأكد فيما إذا كانت الفروق الرقمية بين هذه المتوسطات دالة أم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (α=٠٥, ٠) وذلك من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) الذي كانت نتائجه وفقاً للجدول أدناه:

❊❊❊

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات واقع التعليم المتمازج ككل وفقا لمستويات كل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	.٢٢٧	٢	.١١٣	.٥٤٢	.٥٨٣
	داخل المجموعات	٣٣,٦٤٧	١٦١	.٢٠٩		
	الكلي	٣٣,٨٧٤	١٦٣			
المستوى العلمي	بين المجموعات	.٣٧١	٢	.١٨٥	.٨٩١	.٤١٢
	داخل المجموعات	٣٣,٥٠٣	١٦١	.٢٠٨		
	الكلي	٣٣,٨٧٤	١٦٣			
نوع ملكية المدرسة	بين المجموعات	٣,٧٤٤	١	٣,٧٤٤	٩,٦١٠	.٠٠٢
	داخل المجموعات	٦٣,١١٤	١٦٢	.٣٩٠		
	الكلي	٦٦,٨٥٨	١٦٣			
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٦,٩٣٤	٢	٣,٤٦٧	٩,٢٩٨	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٠,٠٢٨	١٦١	.٣٧٣		
	الكلي	٦٦,٩٦٢	١٦٣			
التأهيل التربوي	بين المجموعات	١١,٧٨٩	٢	٥,٨٩٥	٤٢,٩٧٢	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٢,٠٨٥	١٦١	.١٣٧		
	الكلي	٣٣,٨٧٤	١٦٣			

■ **يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول ١١) النتائج الآتية:**

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير الخبرة (دون ٣ سنوات، من ٣ إلى ٦ سنوات،

أكثر من ٦ سنوات) حيث كانت قيمة (٥٤٢) باحتمال مقداره (٥٨٣) وهو أكبر من (٠,٠٥) وذلك يعني أن تقديرات مجموعات الدراسة بحسب متغير الخبرة متشابهة إحصائيًّا، رغم من الاختلافات الرقمية البسيطة بينها.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير المستوى العلمي (ثانوية أو ما يعادلها، بكالوريوس، ماجستير)، إذ كانت قيمة (٨٩١) باحتمال مقداره (٤١٢) وهو أكبر من (٠,٠٥) وذلك يعني أن تقديرات مجموعات الدراسة بحسب متغير المستوى العلمي متشابهة إحصائيًّا رغم الاختلافات الرقمية البسيطة بينها.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير ملكية المدرسة (حكومية، خاصة)، إذ كانت قيمة ف (٩,٦١٠) باحتمال مقداره (٠,٠٠٢) وهو أقل من (٠,٠٥) وذلك يعني تفوق متوسط درجات (موافقة) مجموعة المدارس الحكومية الذي كان (٢,٥٦) على متوسط درجات (موافقة) مجموعة المدارس الخاصة الذي كان (٢,٠٠).

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)،

إذ كانت قيمة ف (٩,٢٩٨) باحتمال مقداره (٠,٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠٥)، ونظرًا لتعدد مجموعات الدراسة (ثلاث مجموعات) فقد قامت الباحثة بإجراء مقارنات بعدية بين متوسطات المجموعات الثلاث عن طريق اختبار شافيه (Scheffe) كما في الجدول الآتي:

جدول (١٢)

اختبار شافية (Scheffe) للمقارنات البعدية لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

الفقرة	ابتدائي	متوسط	ثانوي
ابتدائي			
متوسط	.٦٤٩٢(*)		
ثانوي	.٥١٠٢(*)	.١٣٩٠	

(*) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥)

■ **يتضح من الجدول أعلاه (جدول ١٢) للمقارنات البعدية:**

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مجموعة المدارس المتوسطة والابتدائية لصالح مجموعة المدارس الابتدائية التي كان متوسطها (٢,٩٩) ويعد أعلى من متوسط مجموعة المدارس المتوسطة الذي كان (٢,٣٤).

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين مجموعة المدارس الثانوية والابتدائية لصالح مجموعة المدارس الابتدائية التي كان متوسطها (٢,٩٩) ويعد أعلى من متوسط مجموعة الثانوية الذي كان (٢,٤٨).

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مجموعة المدارس المتوسطة والثانوية.

* كما تبين من نتائج تحليل التباين (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير التأهيل التربوي (متخصصة بالتربية، غير متخصصة بالتربية، أعطيت فقط دورات بالتربية) حيث كانت قيمة ف (٤٢,٩٧٢) باحتمال مقداره (٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠٥)، ونظرا لتعدد مجموعات الدراسة (ثلاث مجموعات) فقد قامت الباحثة بإجراء مقارنات بعدية بين متوسطات المجموعات الثلاث عن طريق اختبار شافيه (Scheffe) كما في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

اختبار شافية (Scheffe) للمقارنات البعدية لاختبار الفروق بين مجموعات الدراسة حسب متغير التأهيل التربوي لأفراد العينة

الفقرة	متخصصة بالتربية	غير متخصصة بالتربية	حصلت فقط على دورات تربوية
متخصصة بالتربية			
غير متخصصة بالتربية	.٤٩٣٧(*)		
حصلت فقط على دورات تربوية	.٩٣٦٥(*)	.٤٤٢٩(*)	

(*) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥)

■ **يتضح من الجدول أعلاه (جدول ١٣) للمقارنات البعدية:**

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المجموعة متخصصة بالتربية والمجموعة غير المتخصصة بالتربية لصالح المجموعة غير المتخصصة بالتربية التي كان متوسطها (٣,٣٦) ويعد أعلى من متوسط المجموعة المتخصصة بالتربية الذي كان (٢,٨٦).
* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المجموعة المتخصصة بالتربية والمجموعة التي أخذت دورات بالتربية فقط لصالح المجموعة التي أخذت دورات بالتربية فقط والتي كان متوسطها (٣,٨٠) ويعد أعلى من متوسط المجموعة المتخصصة بالتربية الذي كان (٢,٨٦).

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المجموعة غير المتخصصة بالتربية والمجموعة التي حصلت على دورات فقط بالتربية لصالح المجموعة التي أخذت دورات فقط بالتربية كان متوسطها (٣,٨٠) ويعد أعلى من متوسط المجموعة غير المتخصصة بالتربية الذي كان (٣,٣٦).

❊❊❊

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

نص السؤال الثامن: «ماهي اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض؟»

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب أوزان تكرارات درجات موافقة عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات التي تشير إلى اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض وانحرافاتها المعيارية، وذلك بإعطاء (٥ درجات) للاستجابة (موافقة بشدة)، وإعطاء (٤ درجات) للاستجابة (موافقة)، وإعطاء (٣ درجات) للاستجابة (غير متأكدة)، وإعطاء (درجتين) للاستجابة (غير موافقة)، وإعطاء (درجة واحدة) للاستجابة (غير موافقة بشدة)، ومن ثم الحكم على مستوى المتوسط التي حصلت عليه كل فقرة وفقًا لمدى الفئة التي يقع ضمنها في تقسيم مدى الفئات الآتي:

من ١ إلى ١,٨٠ تمثل درجة ضعيفة جدًّا.

أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ تمثل درجة ضعيفة.

أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ تمثل درجة متوسطة.

أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ تمثل درجة عالية.

أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدًّا.

وعليه فقد جاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور: اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض (مرتبة تنازليًّا)

ق	الفقرة	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
١	أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج.	٤,٧٦	٠,٥٥	٤٧,٦	عالية جدًّا
٦	أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمات.	٤,٦٨	٠,٥٨	٤٦,٨	عالية جدًّا
٣	أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج.	٤,٥١	٠,٦١	٤٥,١	عالية جدًّا
٢	أقترح توفير ميزانية كافية لأنشطة التعليم المتمازج.	٤,٥١	٠,٦١	٤٥,١	عالية جدًّا
٥	أقترح توفير أجهزة منزلية للطلبة.	٤,٤٨	١,٠٩	٤٤,٨	عالية جدًّا
٩	أقترح مؤتمرات وورش عمل للاستفادة من تجارب البلدان الأخرى في مجال التعليم المتمازج.	٤,٤	٠,٦	٤٤	عالية جدًّا
٨	أقترح القيام بعمليات تقويم شاملة ومستمرة لتحديد جوانب القوة والضعف في التعليم المتمازج.	٤,٤	٠,٦	٤٤	عالية جدًّا
٧	أقترح خفض تعريفة رسوم الإنترنت للطالبات والمعلمات.	٤,٢٦	٠,٩١	٤٢,٦	عالية جدًّا
٤	أقترح توفير برمجيات وتطبيقات محوسبة عربية فاعلة.	٤,١٥	٠,٥	٤١,٥	عالية
١٠	أقترح تطوير المناهج.	٣,٩٤	٠,٦٨	٣٩,٤	عالية
	المتوسط لجميع الفقرات	٤,٤١	٠,٦٧	٤٤,٠٩	عالية جدًّا

* يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (جدول١٤) أن هناك إجماعاً عالياً جدًّا من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول الاقتراحات التطويرية اللازمة لتجربة التعليم المتمازج، حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض (٤١ , ٤) بانحراف معياري مقداره (٦٧ , ٠) والذي يعتبر ضمن الفئة العالية جدًّا التي تتراوح بين (أكبر من ٢٠ , ٤ إلى ٥).

* كما يلاحظ ان أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة الأولى التي نصها: «أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٧٦ , ٤) بانحراف معياري مقداره (٥٥ , ٠) تليها الفقرة السادسة التي نصها: «أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمات» حيث حصلت على متوسط مقداره (٦٨ , ٤) بانحراف معياري مقداره (٥٨ , ٠) تليها الفقرة الثالثة التي نصها: «أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج» حيث حصلت على متوسط مقداره (٥١ , ٤) بانحراف معياري مقداره (٦١ , ٠).

* أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض فقد كانت الفقرة العاشرة التي نصها: «أقترح تطوير المناهج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٩٤ , ٣) بانحراف معياري مقداره (٦٨ , ٠) تليها الفقرة الرابعة التي نصها: «أقترح توفير برمجيات وتطبيقات محوسبة

عربية فاعلة»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,١٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٥) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «أقترح خفض تعريفة رسوم الإنترنت للطالبات والمعلمات»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٢٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩١).

❊❊❊

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة

وتوصياتها

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة وتوصياتها

يستعرض هذا الفصل خلاصة النتائج التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها، في ضوء ما توصلت إليه دراسات سابقة، وما تيسر لها الاطلاع عليه من أدب تربوي في مجال الدراسة وخبراتها العلمية في هذا المجال، وسيتم استعراض ذلك تبعًا لترتيب أسئلة الدراسة وفقًا للآتي:

أولاً: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه «ما واقع التأهيل والتدريب لمعلمين مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج؟»

■ **لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول إلى :**

أن هناك إجماعاً عالياً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) على جودة واقع تأهيل المعلمات بمدارسهن على استخدام التعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع التأهيل والتدريب لمعلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج (٣,٤٤) بانحراف معياري مقداره (٠,٧١) وهو يقع ضمن الفئة العالية التي تتراوح بين (أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة الثامنة التي نصها: «أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة النصوص التعليمية» إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,١٣) بانحراف معياري مقداره (٠,٣٤) تليها الفقرة الخامسة التي نصها: «أرى ان المعلمات مؤهلات

على استخدام تطبيقات عرض المحتوى التعليمي إلكترونيا»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٠٢) بانحراف معياري مقداره (٠,٣٥) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الصور التعليمية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٩١) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٢) ما يعني أن نسبة عالية من معلمات مدارس الرياض قادرات على التعامل مع تطبيقات معالجة النصوص التعليمية كالطباعة والإخراج والتنسيق، وتطبيقات إعداد العروض التقديمية وتصميمها وتطبيقات معالجة الصور التعليمية الثابتة وتحسينها.

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج فقد كانت الفقرة الثانية التي نصها: «أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٥٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٦١) تليها الفقرة الثالثة التي نصها: «أرى أن المعلمات مؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٧١) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٢) تليها الفقرة الأولى التي نصها: «أرى أن المعلمات على معرفة بأهمية التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,١٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٤) ما يعني ان هناك شعورًا بحالة قصور في تأهيل وتدريب المعلمات في جوانب معرفية تتمثل في التعرف إلى خصائص التعليم المتمازج، والقدرة على تخطيط دروس لتعليم متمازج، وأيضًا معرفة أهمية التعليم المتمازج في رفع كفاية وفعالية العملية التعليمية.

وقد أتت نتيجة الدراسة الحالية متوافقة بعض الشيء مع دراسات كل من (عبابنه والقادري، ٢٠١١؛ حكمي، ٢٠١٠؛ العمري،٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى تدريب المعلمين على استخدام التعليم المتمازج كان متوسطًا، خاصة في نتائج الفقرات (التاسعة، والأولى، والثالثة) من مجال واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج التي نصها: «أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الافلام التعليمية، وعلى معرفة بأهمية التعليم المتمازج، ومؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج»، إذ حصلت على (متوسط) ضمن المستوى المتوسط، كما أتت نتيجة الدراسة المتعلقة بالفقرة (الثانية) من مجال واقع التأهيل والتدريب لمعلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج التي نصها: «أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج» التي حصلت على (متوسط) ضمن المستوى الضعيف مع دراسات كل من (الدايل،٢٠١٥؛ شقور، ٢٠١٣؛ العووادة، ٢٠١٢؛ الكندي، ٢٠١١؛ راضي شاهين، ٢٠١٠؛ الريفي وأبوشعبان، ٢٠٠٩؛ أبوزيد، ٢٠٠٩؛ العليمات، ٢٠٠٩؛ النجار، ٢٠٠٩؛ الغدير، ٢٠٠٨؛ حمدي، ٢٠٠٨؛ Conna,2007 ؛ Gulbahar,2008؛ الجمل، ٢٠٠٥؛ Khazaleh & Jawarneh, 2006، الحسن، ٢٠٠٥؛ عيأدات، ٢٠٠٥؛ Ben-son & Samarawickrema,2004؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ عبدالمجيد،٢٠٠٠؛ Skeel and Daly.1997؛ Skeel and Daly.1997؛ Anderson,2008) التي كشفت عن ضعف كفاية تدريب المعلمين على التعليم المتمازج والنقص في وعيهم بأهميته، ومختلفة معها في بقية الفقرات، وقد يكون هذا الاختلاف في نتائج هذه الدراسات مع نتيجة الدراسة الحالية من جهة ومع نتائج دراسات

كل من (عبابنه والقادري، ٢٠١١؛ حكمي، ٢٠١٠؛ العمري،٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٨) إلى الاختلاف في مجتمعات تلك الدراسات والأدوات التي اعتمدت عليها في جمع بياناتها، وعليه يمكن القول إن تأهيل وتدريب للمعلمات في مدارس الرياض قد تطور اجمالًا إلى المستوى العالي وان هناك حاجة إلى رفع مهارات ومعارف معلمات مدارس مدينة الرياض المتعلقة باستخدام التعليم المتمازج خاصة في جانب المعرفة بخصائص التعليم المتمازج، الذي كان (ضعيف) علاوة على جوانب استخدام تطبيقات معالجة الأفلام التعليمية، والمعرفة بأهمية التعليم المتمازج، وتخطيط دروس لتعليم متمازج، فقد كان مستواهن بها (متوسط)، لما لذلك من أهمية في تحسين الأداء، وفي رفع درجة الاستخدام، إذ أشارت دراسات كل من (أبو شمالة وسطوحي، ٢٠٠٨؛ الحازمي والموزعي،٢٠٠٦؛ Smith,1996؛ عبد المجيد،٢٠٠٠؛ مرسي،١٩٩٠؛Smith,1996؛ الهلسة، ٢٠٠٥؛Goodison,2001) إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى امتلاك الكفايات المتعلقة بالتعليم المتمازج والاتجاهات نحوه من جهة، ودرجة استخدام التعليم المتمازج من جهة أخرى.

ثانيًا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه «ما واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج؟»:

■ **لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني إلى:**

أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) على جودة مناهج المملكة العربية من حيث استجابتها لمعطيات التعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على

الفقرات المتعلقة بمجال واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية لتنفيذ التعليم المتمازج (٢,٥٩) بانحراف معياري مقداره (١,٠٨) وهو يقع ضمن الفئة (ضعيفة) التي تتراوح بين (أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠).

كما لوحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة السادسة نصها: «أرى أن دليل المعلم يوضح استخدام التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,١٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٣)، تليها الفقرة الثانية نصها: «أرى أن محتوى المنهاج ينسجم مع أهداف المنهاج في مراعاة التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٩١) بانحراف معياري مقداره (٠,٨٩) تليها الفقرة الأولى التي نصها: «أرى أن أهداف المنهاج أصبحت تراعي التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٨٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩١)

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية لتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج فقد الثامنة نصها: «أرى أنه توجد أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٧٧) بانحراف معياري مقداره (١,٢٨) تليها الفقرة التاسعة التي نصها: « أرى أن منهاج الحاسوب قد تدرج وفقًا للمراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب» حيث حصلت على متوسط مقداره (١,٨٦) بانحراف معياري مقداره (١,٢٨) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «أرى أن الكتب المدرسية مؤلفة بشكل يراعي التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٤٢) بانحراف معياري مقداره (١,٢).

إن هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة قد أتت متوافقة مع نتائج دراسات كل من (العووادة،٢٠١٢؛ زامل، ٢٠٠٩؛ Gulba-Anderson,2008؛ har,2008؛ عيأدات، ٢٠٠٥؛Goodison,2001) التي كشفت عن وجود تحديات وصعوبات وعوائق تواجه التعليم المتمازج تتعلق بالمنهاج.

وقد يعود سبب عدم استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج – لا سيما الضعف الكبير لوجود أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي، وكذلك جوانب الضعف في تأليف الكتب المدرسية وعدم تأليفها بالشكل الذي يراعي التعليم المتمازج، وعدم تدرج منهاج الحاسوب وفقًا للمراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب- إلى أنه رغم التوجه الواضح من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو التعليم المتمازج إلا أن عمليات تخطيط المناهج لازالت تقليدية، وإن لجان المناهج لم تراع تضمين هذا التوجه ضمن الخطوط العريضة بصورة مناسبة، ولم تراع ترجمته بصورة مناسبة عند صياغة أهداف المناهج المختلفة وإعداد المحتوى المناسب لتلك الأهداف، واختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتحويل المحتوى الجامد إلى نشاطات قابلة للتعلم، واختيار أساليب التقويم المناسبة للحكم على مدى تحقق الأهداف، وهو ما يعني أن هناك حاجة إلى تطوير شامل لمناهج المملكة العربية السعودية من منظور مستوى استجابتها للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج من جهة ومن جهة أخرى ضرورة إشراك خبراء تقنيات تعليم ضمن لجان تطوير المناهج لتحديد رؤية واضحة لمتطلبات التعليم المتمازج وتحسين جوانب الضعف في قابلية المناهج الحالية للتنفيذ وفقًا للتعليم المتمازج.

ثالثًا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه «ما واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج؟»

■ لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث إلى :

أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول جودة تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج (١,٩٥) بانحراف معياري مقداره (١,١١) وهو يقع ضمن الفئة الضعيفة التي تتراوح بين (أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة الأولى التي نصها: «توجد أجهزة حاسوب كافية في عددها للطالبات»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٦٣) بانحراف معياري مقداره (١,٣) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «جميع أجهزة المدارس موصولة بشبكة الإنترنت»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٢٧) بانحراف معياري مقداره (١,٥٣) تليها الفقرة الثانية التي نصها: «توجد أجهزة عرض بيانات (data show) في كل قاعات التدريس»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٢٠) بانحراف معياري مقداره (١,٥٢).

أما أقل الفقرات حصولا على درجة (موافقة) ضمن مجال واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج فقد كانت الفقرة الثالثة التي نصها: «توجد سبورات ذكية في كل القاعات»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٣٤) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٢) تليها الفقرة الرابعة التي نصها: «جميع الأجهزة موصولة بطابعات ورقية مركزية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٣٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٤٩) تليها الفقرة العاشرة التي نصها: «توجد أنظمة صوت مناسبة لتعلم متمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٧١) بانحراف معياري مقداره (١,٠١).

لقد اتت هذه النتائج إجمالًا متوافقة مع نتائج دراسات كل من (الظاهري،٢٠١٤ ؛ غراب وآخرين، ٢٠١٣؛ شقور،٢٠١٣ ؛ الفيفي، ٢٠١٢؛ العووادة، ٢٠١٢؛ الكندي،٢٠١١؛ العليمات والقطيش، ٢٠١١؛ الحوامدة، ٢٠١١؛ راضي وشاهين،٢٠١٠؛ الريفي وأبو شعبان، ٢٠٠٩؛ حمّدي،٢٠٠٨؛ Conna,2007؛ Adeyinka&Others,2007؛Gulbahar,2008 ؛ بني دومي والشناق،٢٠٠٧؛Khazaleh & Jawarneh, 2006؛ رصرص، ٢٠٠٥؛ الهلسة، ٢٠٠٥؛ عيأدات،٢٠٠٥ ؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛Skeel and Daly.1997 ؛ الشاعر، ١٩٩٣) التي كشفت عن وجود ضعف في توافر التجهيزات المادية للبنية التحتية الضرورية للتعليم المتمازج.

كما توافقت نتيجة الدراسة المتعلقة بالفقرة (الأولى) من مجال واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج، التي نصها: «توجد أجهزة حاسوب كافية في

عددها للطالبات» مع نتيجة دراسة زامل (٢٠٠٩) التي أظهرت أن من المجالات التي يواجه فيها المعلمون صعوبة بدرجة متوسطة هو مجال تجهيزات البيئة الصفية، بينما اختلف إجمالي متوسط نتيجة زامل مع نتائج بقية الفقرات التي أشارت نتائجها إلى وجود ضعف كبير جدًّا في تجهيزات البنية التحتية المتمثلة في أنظمة الصوت والطابعات والسبورات الذكية، وأيضـًا ضعف في بقية التجهيزات اللازمة للتعليم المتمازج، وقد يعود هذا الاختلاف إلى الاختلاف في طبيعة مجتمع دراسة زامل (٢٠٠٩) خلال فترة تطبيق الدراسة عن بقية الدراسات، وكذا الاختلاف في طبيعة الأداة التي اعتمد عليها زامل في جمع بيانات دراسته عن أدوات الدراسة الحالية وبقية هذه الدراسات التي فصلت المتطلبات المادية اللازمة للتعليم المتمازج الملحقة بالحواسيب دون أن تكتفي باعتبار وجود الحاسوب وحده دون تلك الملحقات هو المتطلبات المادية للتعليم المتمازج.

وهذه النتيجة التي توصلت لها الباحثة تكشف عن أن هناك قصورًا في الاعتمادات المالية المخصصة للتجهيزات، وقد يكون هناك قصور في وعي القائمين على تجهيزات تلك المدارس بملحقات أجهزة الحاسوب اللازمة للتعليم المتمازج، مما يعني ضرورة وضع رؤية متكاملة لتوطين التعليم المتمازج في المدارس تشمل توضيحًا لطبيعة التعليم المتمازج وأهميته من جهة، ومن جهة أخرى تحديد المتطلبات المادية التقنية الحديثة اللازمة لتنفيذه، مدعمة بدراسات (جدوى التكاليف) لخلق قناعة لدى الإدارات المالية التربوية بجدوى اعتماد وإنفاق مخصصات مالية لتلك التجهيزات مقارنة بجدواها في تحسين مخرجات النظام التعليمي، واعتماد توصيف تلك التجهيزات ضمن معايير البيئة المدرسية لمدارس المملكة العربية السعودية، ووضع التشريعات القانونية الكفيلة بفرض

الالتزام بتوفيرها متطلباً أساساً لاعتماد تصريح عمل المدرسة سواءً كانت حكومية أو خاصة.

۞ رابعًا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه «ما واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج؟»

■ **لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع إلى :**

أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) على جودة البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج (٩٨ , ١) بانحراف معياري مقداره (١٨ , ١) وهو يقع ضمن الفئة (ضعيفة) التي تتراوح بين (أكبر من ٨٠ , ١ إلى ٦٠ , ٢).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة التاسعة التي نصها: «البرامج المتوافرة حديثة»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢٣ , ٢) بانحراف معياري مقداره (٣٥ , ١) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «توجد برامج حماية من الفيروسات والبرامج الضارة»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢٣ , ٢) بانحراف معياري مقداره (٥ , ١) تليها الفقرة العاشرة التي نصها: «البرامج المتوافرة نسخ أصلية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١١ , ٢) بانحراف معياري مقداره (٠٦ , ١).

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج فقد كانت الفقرة

الثامنة التي نصها: « توجد مكتبة برامج خدمية متنوعة متاحة للجميع»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٧) بانحراف معياري مقداره (١,٠٧) تليها الفقرة السادسة التي نصها: «توجد برامج تصميم محتوى رقمي متاحة للجميع»، إذ حصلت على متوسط مقداره (١,٧٧) بانحراف معياري مقداره (٠,٨٤) تليها الفقرة الأولى التي نصها: «البرامج المتوافرة نسخ أصلية» حيث حصلت على متوسط مقداره (٢,١١) بانحراف معياري مقداره (١,٠٦).

وقد أتت هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة متفقة مع دراسات كل من (الظاهري، ٢٠١٤؛ غراب وآخرين،٢٠١٣؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ الدايل، ٢٠١٥؛ الغدير، ٢٠٠٨؛ رصرص،٢٠٠٥؛Skeel and Daly,1997 ؛ حمّدي،٢٠٠٨؛ Khazaleh & Jawarneh,2006) التي كشفت عن وجود نقص في البرمجيات اللازمة للتعليم المتمازج وضعف في مستواها وصعوبتها.

وعليه، ومن خلال نتائج فقرات مجال واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج، يمكن القول بأن هناك إغفالاً واضحًا لدى القائمين على توفير متطلبات التعليم المتمازج لركن أساسي من أركان متطلبات التعليم المتمازج، المتمثل في البرمجيات التعليمية اللازمة للتعليم المتمازج، وقد يكون ذلك ناتجًا عن ضعف المخصصات المالية المخصصة لذلك، وقد يكون ناتجًا عن ضعف في الوعي بنوعية تلك البرامج وأهميتها كجانب مكمل للجوانب المادية (الأجهزة)، وهو ما يتطلب ضرورة إيجاد تصور شامل يوضح ماهية جوانب التعليم المتمازج وطبيعة البرامج اللازمة لتنفيذ عملياته المختلفة، سواء المتعلقة بتصميم المحتوى التعليمي أو نشاطات التعليم والتعلم المرتبطة ومتطلبات عرض ونشر وتوزيع المحتوى التعليمي، ومتطلبات

الاتصال والتواصل، والتفاعل بين الأطراف المشاركة في نشاطات التعليم والتعلم وتقويمها، وتوضيح الأقسام الإدارية التي ينبغي أن تتولى تصميم وإنتاج وتوزيع وتقويم مثل تلك البرامج والتدريب عليها، وتوصيف مهام تلك الإدارات ومعايير عملها في ضوء أهدافها.

خامسًا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه «ما هي أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج؟»

■ **لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الخامس إلى:**

أن هناك إجماعاً متوسطًا من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول الأنماط المستخدمة من قبل معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج (٢,٧٠) بانحراف معياري مقداره (١,٠٣) والذي يعتبر ضمن الفئة المتوسطة التي تتراوح بين (أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولاً على درجة (موافقة) كانت الفقرة العاشرة التي نصها: «تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج عند الحاجة للتشويق والترفيه أثناء التعليم»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٩) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى شرح تطبيقات إلكترونية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٩) تليها الفقرة الرابعة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض وسائط سمعية أو

بصرية أو سمعية بصرية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٠١) بانحراف معياري مقداره (١,٧٩).

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج فقد كانت الفقرة السادسة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى استخدام برمجيات تعليمية»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,١٣) بانحراف معياري مقداره (١,١٣) تليها الفقرة الأولى التي نصها: « تستخدم المعلمات التعليم المتمازج أثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,١٤) بانحراف معياري مقداره (١,١٥) تليها الفقرة الخامسة التي نصها: «تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم» حيث حصلت على متوسط مقداره (٢,١٧) بانحراف معياري مقداره (١,٢٤).

وقد أتت هذه النتيجة التي توصلت لها الباحثة متفقة مع نتائج دراسات كل من (عليمات، ٢٠١٤؛ شقور،٢٠١٣؛ حكمي، ٢٠١٠؛ الجريوي، ٢٠١٠، رصوص،٢٠٠٥) التي كشفت عن وجود درجة متوسطة في استخدام المعلمين لوسائل وأجهزة وأدوات التعليم المتمازج.

كما أتت نتائج الدراسة المتعلقة بالفقرات (الثانية، والثالثة، والخامسة، والأولى، والسادسة) التي أشارت إلى أن هناك درجة ضعيفة في استخدام المعلمات التعليم المتمازج عند عرض الأهداف التعليمية للمتعلمين، وعند عرض محتوى نصي، وعند الحاجة إلى عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم، وأثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس، وعند الحاجة إلى استخدام

برمجيات تعليمية، قد اتفقت مع نتائج دراسات كل من (عبابنه والقادري،٢٠١١؛ حسامو،٢٠١١؛ الغدير،٢٠٠٨؛ الحسن، ٢٠٠٥؛ الجمل،٢٠٠٢؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ مرسي، ١٩٩٠؛ الشاعر، ١٩٩٣) التي كشفت عن وجود درجة ضعيفة في استخدام المعلمين لوسائل وأجهزة وأدوات التعليم المتمازج.

بينما اختلف إجمالي نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية على بقية الفقرات، وقد يعود الاختلاف في هذه النتائج إلى الاختلاف في أدوات تلك الدراسات مع أداة الدراسة الحالية، إذ ركزت فقرات أدوات تلك الدراسات في المحور المتعلق بأنماط الاستخدامات على طبيعة الأدوات المستخدمة من قبل المعلمين، بينما في الدراسة الحالية تركزت فقرات مجال أنماط استخدامات المعلمات للتعليم المتمازج على طبيعة المهام التي يستخدمن فيها التعليم المتمازج، إذ أن الواضح أن هناك تشابهًا بين المدارس في طبيعة الأدوات الأكثر استخداما كشفت دراسات كل من (الشناق، ٢٠١١؛ الفيفي، ٢٠١٢؛ Gulbahar,2008؛ Adeyinka&Others,2007) عن أن أبرز الاستخدامات الشائعة لتقنيات التعليم المتمازج فمنها ما أشارت إلى أن جهاز عارض البيانات Data show من أبرز تقنيات التعليم المتمازج استخداما لدى المعلمين كدراسات كل من (الشناق، ٢٠١١؛ الفيفي، ٢٠١٢؛؛Gulbahar,2008 Adeyinka&Others,2007) ولهذا ركزت الدراسة الحالية على نمط المهمة التعليمية التي تستخدم بها تلك الأدوات.

كما ان اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت جوانب من تلك الاستخدامات قد أدى إلى الاختلاف بين مجتمعات تلك الدراسات في مستوى امتلاك المعلمين للكفايات الضرورية للتعليم المتمازج ومستوى اتجاهاتهم نحوه، حيث أكدت دراسات كل من (أبو شمالة وسطوحي،

٢٠٠٨؛ الحازمي والموزعي،٢٠٠٦؛ Smith,1996؛ عبد المجيد،٢٠٠٠؛ مرسي،١٩٩٠؛Smith,1996؛ الهلسة، ٢٠٠٥؛ Goodison,2001) عن وجود علاقة إيجابية بين مستوى امتلاك الكفايات المتعلقة بالتعليم المتمازج والاتجاهات نحوه من جهة، ودرجة استخدام التعليم المتمازج من جهة أخرى.

وعليه ومن خلال نتائج فقرات مجال أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج يمكن القول إن قصور وعي المعلمات بماهية التعليم المتمازج واستخداماته قد يكون سبب هذا القصور في أنماط استخدامات التعليم المتمازج لدى المعلمات في مدينة الرياض، والذي انعكس في عدم استخدامهن له بشكل واضح في عرض برمجيات تعليمية تدعم تدريس المقررات المختلفة، وكذلك قلة استخدامهن له في خطوات التهيئة والتمهيد للدروس، وندرة استخدامهن له في الغرف الصفية، أو من خلال مجموعات التواصل التعليمي مع طالباتهن في عرض مصادر إلكترونية من شبكة الإنترنت تدعم شرح الدروس، مما جعل اعتمادهن على التعليم المتمازج لايشمل كل جوانب العملية التعليمية بشكل أساسي وإنما في مواقف تعليمية محدودة، مثل الحاجة إلى التشويق، أو عرض تطبيقات إلكترونية حاسوبية، أو عند الحاجة لعرض وسائط سمعية وبصرية، مما يعني أن الطريقة التقليدية القائمة على الكتاب الورقي والسبورة التقليدية لا تزال هي السائدة، مما يعني ضرورة تطوير شمولي لأنماط التعليم السائدة، وتوطين التعليم المتمازج من خلال تطوير المناهج لتنسجم طرق عرضها مع أسلوب التعليم المتمازج من جهة، وتوفير متطلبات تنفيذها من خلال التعليم المتمازج داخل الصفوف وخارجها، ومن جهة أخرى تصميم برامج تدريبية للمعلمات على استخدام الأنماط المختلفة للتعليم

المتمازج في المواقف التعليمية المختلفة، بحيث تركز تلك البرامج التدريبية على تطوير قناعات المعلمات بأهمية التحول من أنماط التعليم التقليدي نحو التعليم المتمازج.

سادسًا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس الذي نصه «ما هي الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض؟»:

■ **لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال السادس إلى:**

أن هناك إجماعًا عاليًا من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض، إذ كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض (٣,٧٩) بانحراف معياري مقداره (١,٠٥) والذي يعتبر ضمن الفئة العالية التي تتراوح بين (أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة الرابعة التي نصها: «عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٦٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٨) تليها الفقرة الثالثة التي نصها: «عدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٦٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٨) تليها الفقرة الأولى التي نصها: «عدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٠٥) بانحراف معياري مقداره (١,٠٤).

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض فقد كانت الفقرة العاشرة التي نصها: «عدم تطبيق مبدأ الثواب والعقاب، وهو ما يتسبب في الإهمال والتباطؤ»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٩٥) بانحراف معياري مقداره (١,٧٩) تليها الفقرة السابعة التي نصها: «عدم وضوح السياسات التربوية يجعل منفذي المناهج في حالة تخبط»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٢,٩٧) بانحراف معياري مقداره (١,٥٦) تليها الفقرة الثامنة التي نصها: «عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لحوسبة التعليم تشترك جميع القطاعات في تنفيذها»، إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٣٤) بانحراف معياري مقداره (١,١).

وقد أتت هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة متوافقة مع نتائج دراسات كل من (بني ياسين وملحم،٢٠١١؛ الحوامدة، ٢٠١١؛ اللوح واللوح، ٢٠١١؛ حكمي،٢٠١١؛ الجريوي، ٢٠١٠؛ الظاهري، ٢٠١٤؛ شقور، ٢٠١٣؛ الفيفي، ٢٠١٢؛ العليمات والقطيش، ٢٠١١؛ راضي وشاهين، ٢٠١٠، الهرش ومفلح والدهون، ٢٠١٠؛ الريفي وأبوشعبان، ٢٠٠٩، أبو زيد، ٢٠٠٩؛ زامل، ٢٠٠٩؛ الغدير، ٢٠٠٨؛ حمدي، ٢٠٠٨؛ Gulbahar,2008؛ Anderson,2008؛ Conna,2007؛ leem & lim,2007؛ Adeyinka&Others,2007؛ دومي والشناق، ٢٠٠٧؛ الشمري، ٢٠٠٧؛ Khazaleh & Jawarneh, 2006، الحسن، ٢٠٠٥؛ رصوص، ٢٠٠٥؛ عيأدات، ٢٠٠٥؛ Benson & Samarawickre-ma,2004؛ المحيسن، ٢٠٠٢؛ Goodison,2001؛ Skeel and Daly.1997؛ مرسي، ١٩٩٠؛ مرسي، ١٩٩٣) التي كشفت عن صعوبات مختلفة بعضها شاملة وبعضها تركزت بدرجة أساسية بالنقص في البنية التحتية المادية ونقص التدريب وضعف الموازنات.

وعليه ومن خلال نتائج فقرات مجال الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض، يمكن القول أن تجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض، وأيضاً نتائج مجال واقع استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج، ومجال تأهيل المعلمات على التعليم، ومجالي واقع التجهيزات المادية والبرمجية، أن العملية التطويرية تقتضي تطوير لواقع الاستخدام من المستوى المتوسط إلى المستوى العالي جدًّا يتطلب قبل توجيه الاهتمام بتأهيل وتدريب المعلمات وتجهيزات البنية التحتية المادية والبرمجية، تطوير خطة شاملة للتعليم المتمازج بحيث تتضمن تذليل مختلف العوائق التي تواجه التعليم المتمازج بدءًا بالدرجة الأولى من تلك العوائق، المتمثلة في عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج، وعدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات، وبدرجة ثانية المتعلقة بعدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج، وشح المخصصات المالية، وعدم تفعيل قوانين حماية المحتوى الفكري، وثقافة الممانعة السائدة لدى المعلمات، وعدم وجود تقويم شامل ومستمر لتجربة التعليم المتمازج.

ومن هنا يمكن القول إن محور الصعوبة في توطين التعليم المتمازج مرتبط بإيجاد كادر متخصص في التقنيات سوى في الجانب التخطيطي أم الإشرافي أو التنفيذي، حيث إن ما عكسته نتائج فقرات هذا المجال قد كشفت بوضوح أن عدم إلمام الخبراء والفنيين بأسس توطين التعليم المتمازج والاعتماد على كوادر فنية مختصة بالحاسوب وغير متخصصة في التقنيات، كان من أبرز عوائق التحول من الأسلوب التقليدي في التعليم نحو أسلوب التعليم المتمازج، علاوة على أن ثقافة العمل السائدة في المدارس لم تعمل على إيجاد أنظمة صيانة سريعة للأجهزة والمدارس، بخاصة في ظل محدودية خبرات المعلمات في الصيانة، ما ولد إعاقة أيضاً للتعليم المتمازج.

سابعًا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السابع الذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات استبانة الدراسة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى العلمي، التأهيل التربوي، نوع المدرسة (حكومية/خاصة)، المرحلة التي تدرسها (ابتدائي، متوسط، ثانوي))؟»:

بما أن هذا السؤال السابع يتضمن خمسة أسئلة فرعية، فإن الإجابة عنه تطلبت الإجابة عن تلك الفروع الأربعة وكانت نتائجها على النحو التالي:

أولاً: أشارت نتيجة السؤال الفرعي المتمثل في: «هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج؛ تعزى لـ(سنوات الخبرة(دون ٣ سنوات / من ٣-٦ سنة/ أكثر من ٦ سنوات)؟» إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير الخبرة (دون ٣ سنوات، من ٣ إلى ٦ سنوات، أكثر من ٦ سنوات)، إذ كانت قيمة ف (٥٤٢) باحتمال مقداره (٥٨٣) وهو أكبر من (٠,٠٥) وذلك يعني أن تقديرات مجموعات الدراسة بحسب متغير الخبرة متشابهة احصائيًا رغم الاختلافات الرقمية البسيطة بينها.

وقد أتت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسات كل من (عبيدات،٢٠١٣؛ بني ياسين وملحم، ٢٠١١؛ حسامو،٢٠١١؛ حكمي، ٢٠١٠؛ الزهراني،٢٠١٠؛ القباني،٢٠١٠؛ زامل، ٢٠٠٩؛ الشمري،٢٠٠٧؛ مرسي،١٩٩٣؛ Smith,1996) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير الخبرة،

بينما أتت متعارضة مع نتائج دراسات كل من (عليمات،٢٠١٤؛ العليمات، ٢٠١٤؛ محمد وآخرون، ٢٠٠٦؛ عبد المجيد، ٢٠٠٠) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج؛ تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة، التي تعارضت أيضاً مع نتائج دراسة الهلسة (٢٠٠٥) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الممارسات التدريسية تعزى لمتغيري الخبرة لصالح ذوي الخبرات المتوسطة. ونتائج دراسة الظاهري (٢٠١٤) التي كشفت عن وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر. وقد يكون ذلك الاختلاف في نتائج تلك الدراسات ناتجًا عن اختلاف طبيعة الخبرات التي تعرضت لها فئات مجتمعات تلك الدراسات نتج عنها اختلاف في تقديراتهم لواقع التعليم المتمازج.

ثانيا: أشارت نتيجة السؤال الفرعي المتمثل في «هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج تعزى لـ (المستوى العلمي(ثانوي أو ما يعادلها / بكالوريوس / ماجستير / دكتوراه)؟» إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير المستوى العلمي (ثانوية أو ما يعادلها، بكالوريوس، ماجستير)، إذ كانت قيمة ف (٨٩١) باحتمال مقداره (٤١٢) وهو أكبر من (٠,٠٥) وذلك يعني أن تقديرات مجموعات الدراسة بحسب متغير المستوى العلمي متشابهة احصائيًا رغم الاختلافات الرقمية البسيطة بينها.

وقد أتت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من (عبيدات،٢٠١٣؛ بني ياسين وملحم،٢٠١١؛ اللوح واللوح،٢٠١١؛ حسامو،٢٠١١؛ حكمي،٢٠١٠؛

الزهراني،٢٠١٠؛ زامل؛٢٠٠٩؛ النجار،٢٠٠٩؛ العبد الكريم،٢٠٠٨؛ أحمد،٢٠٠٨؛ الهلسة،٢٠٠٥؛ الشمري، ٢٠٠٧ ؛ مرسي،١٩٩٣) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: أشارت نتيجة السؤال الفرعي المتمثل في «هل توجد فروق في واقع تأهيل المعلمين والمتطلبات المادية والبرمجية ونمط الاستخدام (المجالات الأول والثالث والرابع والخامس) تبعًا لنوع ملكية المدرسة (حكومية/ خاصة)؟» إلى :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير ملكية المدرسة (حكومية، خاصة)، إذ كانت قيمة ف (٩,٦١٠) باحتمال مقداره (٠٠٢) وهو أقل من (٠,٠٥) وذلك يعني تفوق متوسط درجات موافقة مجموعة المدارس الحكومية الذي كان (٢,٥٦) على متوسط درجات موافقة مجموعة المدارس الخاصة الذي كان (٢,٠٠).

وقد يكون تفوق واقع مجالات التعليم المتمازج في المدارس الحكومية على المدارس الخاصة راجعًا إلى كون المدارس الخاصة مدارس تابعة لشركات ربحية هدفها الربح المادي الذي لايتحقق إلا بتوفير الإنفاق، مما يجعل إداراتها تركز على المعايير الشكلية في التعليم والمظهر الجذاب امام عملائها (أولياء الأمور) أكثر من اهتمامها بالتركيز على نوعية المنهاج المنفذ فعليًّا داخل الصفوف الذي يتمثل في عملية التفاعل الحقيقي بين المعلمة والطالبة والبيئة

التعليمية، علاوة على عدم تركيز معايير وزارة التعليم المتعلقة بتقييم التعليم الأهلي ومعايير منح التصاريح للمدارس الأهلية على طبيعة الأساليب التدريسية السائدة في المدارس وسنوات خبرات المعلمات، بقدر اهتمامها بطبيعة المباني والجوانب الشكلية، وهو ما أتاح أمام الإدارات المالية للشركات الربحية المالكة للمدارس فرصة البحث عن عمالة تدريسية رخيصة دون الاهتمام بالخبرات والقدرات والمؤهلات التربوية في مجال التعليم المتمازج.

رابعاً: أشارت نتيجة السؤال الفرعي المتمثل في «هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعليم المتمازج؛ تعزى لـ (التأهيل التربوي(متخصصة بالتربية / غير متخصصة بالتربية/ غير متخصصة بالتربية وحصلت فقط على دورات تربوية).

كما تبين من نتائج تحليل التباين (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، تعزى لاختلاف مستويات متغير التأهيل التربوي (متخصصة بالتربية، غير متخصصة بالتربية، أعطيت فقط دورات بالتربية)، إذ كانت قيمة ف (٤٢,٩٧٢) باحتمال مقداره (٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠٥)، ونظرًا لتعدد مجموعات الدراسة (ثلاث مجموعات) فقد قامت الباحثة بإجراء مقارنات بعدية بين متوسطات المجموعات الثلاث عن طريق اختبار شافية (Scheffe)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المجموعة المتخصصة بالتربية والمجموعة غير المتخصصة بالتربية لصالح المجموعة غير المتخصصة بالتربية التي كان متوسطها (٣,٣٦) ويعد أعلى من متوسط المجموعة المتخصصة بالتربية الذي كان (٢,٨٦).

وقد أتت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير التأهيل التربوي، مثل دراسات كل من (العبدالكريم، ٢٠٠٨؛ النفيسة، ٢٠٠٧؛ الشمري،٢٠٠٧) وقد يكون هذا الاختلاف ناتجاً عن اختلاف مجتمعات هذه الدراسات وأدواتها مع مجتمع الدراسة الحالية، إذ إن نتيجة الدراسة الحالية قد كشفت عن أن تقديرات غير المتخصصات في التربية (أي اللواتي تأهلن في كليات علمية وإنسانية غير كلية التربية) قد فاقت تقديرات المتخصصات في التربية (اللواتي تأهلن في كلية التربية) فإن هذا يلقي بظلال من الشك حول مؤهلات خريجات كليات التربية مقارنة بالكليات التخصصية الأخرى، التي قد يكون سببها تدني مستوى شرط علامة القبول بكليات التربية مقارنة بالكليات العلمية والإنسانية، إلى جانب ان التأهيل المسلكي في كليات التربية قد يكون في أكثرها لا يزال يركز على التعليم التقليدي أكثر من اهتمامه بالتعليم المتمازج خاصة في الماضي؛ حيث إن المستجيبات نسبة منهن تربويات تخرجن منذ عقود لم يكن لديهن إلمام بمعطيات التكنولوجيا الحديثة مقارنة بخريجات الكليات العلمية، ولم يحصلن على تأهيل مسلكي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المجموعة المتخصصة بالتربية والمجموعة التي أخذت دورات بالتربية فقط لصالح المجموعة التي أخذت دورات بالتربية فقط كان متوسطها (٣,٨٠) ويعد أعلى من متوسط المجموعة المتخصصة بالتربية الذي كان (٢,٨٦).

وقد أتت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج

تعزى لمتغير التأهيل التربوي، مثل دراسات كل من (العبدالكريم، ٢٠٠٨؛ النفيسة، ٢٠٠٧؛ الشمري،٢٠٠٧) وقد يكون هذا الاختلاف ناتجاً عن اختلاف مجتمعات هذه الدراسات وأدواتها مع مجتمع الدراسة الحالية، وحيث إن نتيجة الدراسة الحالية قد كشفت عن أن تقديرات غير المتخصصات في التربية وخضعن لدورات في التربية (أي اللواتي تأهلن في كليات علمية وإنسانية غير كلية التربية ثم خضعن لدورات تربوية) قد فاقت تقديرات المتخصصات في التربية (اللواتي تأهلن في كلية التربية) فإن هذا يلقي بظلال من الشك حول مؤهلات خريجات كليات التربية مقارنة بالكليات التخصصية الأخرى، التي قد يكون سببها تدني مستوى شرط علامة القبول بكليات التربية مقارنة بالكليات العلمية والإنسانية إلى جانب أن التأهيل المسلكي في كليات التربية قد يكون في أكثرها لا يزال يركز على التعليم التقليدي أكثر من اهتمامه بالتعليم المتمازج خاصة في الماضي؛ إذ إن المستجيبات نسبة منهن تربويات تخرجن منذ عقود، ولم يكن لديهن إلمام بمعطيات التكنولوجيا الحديثة مقارنة بخريجات الكليات العلمية، ولم يحصلن على تأهيل مسلكي، بينما من كانت تخصصاتهن علمية وخضعن لدورات حديثة أثناء الخدمة كان إلمامهن وتقديراتهن لعناصر التعليم المتمازج أفضل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المجموعة غير المتخصصة بالتربية والمجموعة التي حصلت على دورات فقط بالتربية لصالح المجموعة التي أخذت دورات فقط بالتربية التي كان متوسطها (٣,٨٠)، و هو أعلى من متوسط المجموعة غير المتخصصة بالتربية الذي كان (٣,٣٦).

وقد أتت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جوانب واقع التعليم المتمازج تعزى لمتغير التأهيل التربوي مثل دراسات كل من (العبدالكريم، ٢٠٠٨؛ النفيسة، ٢٠٠٧؛ الشمري،٢٠٠٧)، وقد يكون هذا الاختلاف ناتجاً عن اختلاف مجتمعات هذه الدراسات وأدواتها مع مجتمع الدراسة الحالية، وقد يكون سبب تفوق تقديرات اللواتي حصلن على دورات تربوية من غير المتخصصات بالتربية راجعاً إلى أن تلك الدورات قد أكسبتهن دراية كافية بعناصر التعليم المتمازج، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الظاهري (١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤) التي كشفت عن وجود فروق لدى المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة يعزى إلى التدريب عليها لصالح من تلقوا تدريبًا أكثر، وكذلك دراسة الحازمي (٢٠٠٦م) التي كشفت عن أن درجة دمج التقنية بالتعليم لدى المعلمين تتأثر بشكل إيجابي بالدورات التي يأخذها المعلم بشكل مستمر، ودراسة مرسي (١٩٩٠) التي كشفت عن أن اتجاه الذين درسوا مقرر الوسائل التعليمية ولم يخرجوا للتربية العملية أعلى من اتجاه الطلبة المعلمين الذين لم يدرسوا المقرر.

خامسا: أشارت نتيجة السؤال الفرعي المتمثل في «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات عينة الدراسة لمتطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بتأهيل المعلمين، والمناهج، والبرمجيات والأجهزة وملحقاتها ونمط الاستخدامات (المجالات الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) يعزى لمستوى المدرسة (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي)؟» إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف

مستويات متغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ؛ حيث كانت قيمة ف(٩,٢٩٨) باحتمال مقداره (٠,٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠٥)، ونظرًا لتعدد مجموعات الدراسة (ثلاث مجموعات) فقد قامت الباحثة بإجراء مقارنات بعدية بين متوسطات المجموعات الثلاث عن طريق اختبار شافية (Scheffe) تبين:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مجموعة المدارس المتوسطة والابتدائية لصالح مجموعة المدارس الابتدائية التي كان متوسطها (٢,٩٩) و هو أعلى من متوسط مجموعة المدارس المتوسطة الذي كان (٢,٣٤).

وقد تعود هذه النتيجة إلى شعور معلمات المدارس الابتدائية بأهمية التعليم المتمازج نابعة من حقيقة أن الطفل في المراحل المبكرة يتطلب تعليمه مفاهيم وحقائق وتعميمات إلى وسائط حسية تكنولوجية من خلال التعليم المتمازج أكثر من المراحل المتوسطة، إلى جانب طبيعة الطفل التي يميل إلى التعليم المصحوب بالنشاط واللعب أكثر من التعليم اللفظي التقليدي الخالي من استخدام وسائط وأجهزة التعليم المتمازج.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مجموعة المدارس الثانوية والابتدائية لصالح مجموعة المدارس الابتدائية التي كان متوسطها (٢,٩٩) وهو أعلى من متوسط مجموعة الثانوية الذي كان(٢,٤٨).

وقد تعود هذه النتيجة إلى شعور معلمات المدارس الابتدائية بأهمية التعليم المتمازج نابعة من حقيقة أن الطفل في المراحل المبكرة (الابتدائية) يتطلب

تعليمه مفاهيم وحقائق وتعميمات إلى وسائط حسية تكنولوجية من خلال التعليم المتمازج أكثر من المراحل الثانوية، فضلاً عن طبيعة الطفل التي تميل إلى التعليم المصحوب بالنشاط واللعب أكثر من التعليم اللفظي التقليدي الخالي من استخدام وسائط وأجهزة التعليم المتمازج.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مجموعة المدارس المتوسطة والثانوية.

ثامنا: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن الذي نصه «ماهي اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض؟»:

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثامن إلى:

أن هناك إجماعًا عاليًا جدًّا من قبل أفراد عينة الدراسة (معلمات الحاسوب ومديرات مدارس مدينة الرياض) حول الاقتراحات التطويرية اللازمة لتجربة التعليم المتمازج، حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمجال اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض (٤,٤١) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٧) الذي يعد ضمن الفئة العالية جدًّا التي تتراوح بين (أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥).

كما يلاحظ أن أعلى ثلاث فقرات حصولًا على درجة (موافقة) كانت الفقرة الأولى التي نصها: «أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج» ؛ إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٧٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٥) تليها الفقرة السادسة التي نصها: «أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمات»؛

إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٦٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٨) ، تليها الفقرة الثالثة التي نصها: «أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج»؛ إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٥١) بانحراف معياري مقداره (٠,٦١).

أما أقل الفقرات حصولًا على درجة (موافقة) ضمن مجال اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض فقد كانت الفقرة العاشرة التي نصها: «أقترح تطوير المناهج»؛ إذ حصلت على متوسط مقداره (٣,٩٤) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٨) تليها الفقرة الرابعة التي نصها: «أقترح توفير برمجيات وتطبيقات محوسبة عربية فاعلة» حيث حصلت على متوسط مقداره (٤,١٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٥) تليها الفقرة السابعة التي نصت على: «أقترح خفض تعريفة رسوم الإنترنت للطالبات والمعلمات» ؛إذ حصلت على متوسط مقداره (٤,٢٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٩١).

وتعد هذه النتيجة منطقية ومتوافقة مع الدراسات التي كشفت نتائجها عن ضرورة تقديم اقتراح مشروع للتعليم المتمازج كدراسة الغديان (٢٠٠٧) ودراسات حددت أهم الوسائل التي يمكن أن تساعد في تفعيل التعليم المتمازج كدراسة جوديسون (Goodison,2001) التي اعتبرت أهم تلك الوسائل توفير مرجعية خاصة للتصميم والإعداد والتعلم، مع العمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال وضع المناهج، وربط المشاركة في التعلم الإلكتروني بنظام فعال للمكافآت والحوافز، ومتابعة تقدم برامج التعليم وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة وتقويمها بصورة مستمرة.

ومن هنا فإن هذه النتيجة المتعلقة بالاقتراحات تنسجم مع ما تم التوصل إليه في المجالات الأخرى، حيث يتضح من خلالها شعور المعلمات بالحاجة إلى إيجاد كوادر مؤهلة قادرة على تخطيط وتنفيذ فاعل للتعليم المتمازج وتحديث بيئة التعلم السائدة، فضلاً عن توفير أجهزة حديثة للمعلمات بوصفها أهم عناصر البيئة التفاعلية بين المعلمة وطالباتها في ظل التعليم المتمازج.

❊❊❊

التوصيات:

♦ في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يأتي:

توصيات للباحثين:

١) إجراء دراسات تقويمية لواقع التعليم المتمازج خارج إطار الحدود البشرية والمكانية لهذه الدراسة.

٢) إجراء دراسات لتحديد الحاجات التدريبية الضرورية للمعلمين والإداريين والفنيين اللازمة لامتلاكهم الكفايات الضرورية لتنفيذ التعليم المتمازج، وتصميم برامج تدريبية في ضوئها.

٣) عمل دراسات مقارنة بين واقع التعليم المتمازج في المملكة مع بلدان أخرى أكثر تقدماً.

ثانيًا: توصيات عامة:

٤) اقتراح تضمين برنامج تطويري للتعليم المتمازج ضمن خطة تطوير التعليم لمنطقة الرياض، وفق الخطوط العريضة للنموذج المصمم من قبل الباحثة على وفق نتائج هذه الدراسة.

٥) عمل تطوير شامل لمناهج المملكة العربية السعودية من منظور مستوى استجابتها للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج.

٦) ضرورة إشراك خبراء تقنيات تعليم ضمن لجان تطوير المناهج لتحديد رؤية واضحة لمتطلبات التعليم المتمازج، وتحسين جوانب الضعف في قابلية المناهج الحالية للتنفيذ على وفق التعليم المتمازج.

٧) تحديث خطط برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بما يلبي الحاجات المعرفية والمهارية والوجدانية للخريجين المتعلقة بالتعليم المتمازج.

٨) جعل الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب متطلباً إجباريًّا لتصريح العمل في جميع المهن التربوية والتعليمية.

٩) توفير مخصصات مالية كافية لتوفير وتحديث متطلبات التعليم المتمازج والتحفيز على استخدامه.

١٠) تحديث معايير البيئة التعليمية المدرسية بما ينسجم مع متطلبات التعليم المتمازج.

١١) توفير مكتبة وسائط رقمية، وعروض تقديمية نموذجية، وبرمجيات تعليمية لجميع المقررات وفق طبيعة المنهاج السعودي متاحة للجميع على شبكة الإنترنت.

١٢) إعداد ونشر دليل مرئي للمعلم على إنتاج واستخدام وسائط التعليم المتمازج في التعليم.

١٣) تحديث نظم الإدارة التعليمية، والإشراف التربوي التقليدية، وتوفير أجهزة وشبكات وبرامج حديثة تراعي احتياجات تنفيذ التعليم المتمازج بكفاية وفعالية.

❊❊❊

ثالثا : أنموذج مقترح لإدارة التعلم المتمازج في مدارس مدينة الرياض

مقدمة :

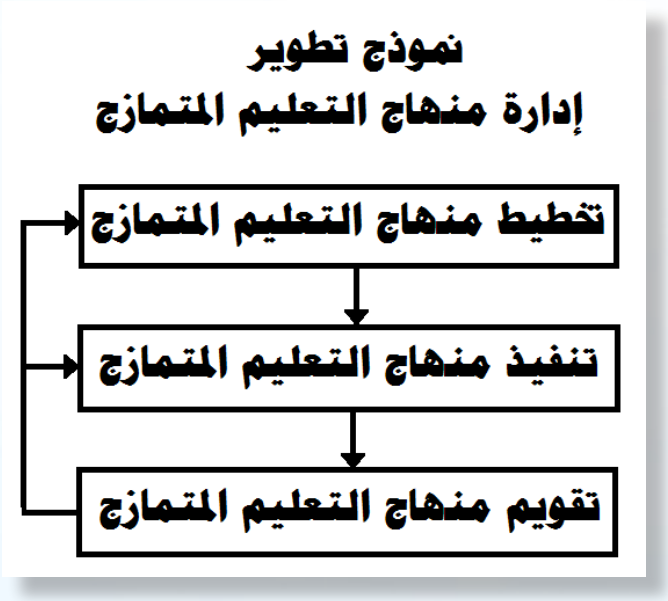
* انطلاقًا من تقرير تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض التي خلصت إليه الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:
* واقع تأهيل وتدريب معلمات مدارس مدينة الرياض على استخدام التعليم المتمازج.
* واقع استجابة مناهج المملكة العربية السعودية للتنفيذ باستخدام التعليم المتمازج.
* واقع تجهيزات البيئة المدرسية في مدينة الرياض بالاحتياجات المادية (أجهزة حاسوب وملحقاتها) اللازمة للتعليم المتمازج.
* واقع البرمجيات التعليمية المستخدمة في مدارس الرياض في التعليم المتمازج.
* أنماط استخدامات معلمات مدارس مدينة الرياض للتعليم المتمازج.
* الصعوبات التي تواجه تجربة التعليم المتمازج في مدينة الرياض.
* اقتراحات التطوير اللازمة لتجربة التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض.

وتبين من خلالها أن جوانب القصور في العمل المنهاجي المتعلق بالتعليم المتمازج مرتبطة بالمنظومة المنهاجية بكاملها المتمثلة في: تخطيط مناهج التعليم المتمازج، وتنفيذ مناهج التعليم المتمازج، وتقويم مناهج التعليم المتمازج.

وعليه فإن أنموذج التطوير المقترح من قبل الباحثة لابد أن يشمل تطوير كافة عمليات وقرارات مراحل العمل بهذه المنظومة التي تنطوي عليها عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم وفق الشكل الآتي:

شكل رقم (١)

نموذج تطوير إدارة التعليم المتمازج



أولا: إدارة تخطيط مناهج التعليم المتمازج:

استنادًا إلى نتائج تقويم واقع منهاج التعليم المتمازج في مدارس مدينة الرياض، التي شملت جميع عناصر مناهج التعليم المتمازج، المتمثلة في أهداف المنهاج، ومحتواه، وطرقه وأساليب تعليمه وأنشطته، وأساليب تقويمه، وتحديد جوانب القوة والضعف بها - فقد تبين أن هناك فجوة واضحة بين طبيعة السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تعكس قناعات السلطات

التربوية السعودية في تبني التعليم المتمازج بوصفه أسلوباً تعليمياً من جهة، وبين ترجمة عناصر المناهج المخططة الرسمية لتلك السياسات إلى واقع ملموس، وهو ما يتطلب أن تتجه مناهج تخطيط التعليم المتمازج نحو الإجابة على الأسئلة المحورية ضمن الجوانب الآتية:

■ أ - تحليل الحاجات:

تتمثل الأسئلة المتعلقة بتحليل الحاجات التي ينبغي على مخططي مناهج التعليم المتمازج الإجابة عليها خلال تخطيطهم للمنهاج في هذه الخطوة:

١) ما طبيعة حاجات المجتمع السعودي المعاصرة، في ضوء مقوماته الطبيعية والبشرية، والرؤى المستقبلية لتطوير الاقتصاد المعرفي السعودي؟

٢) ما طبيعة المعلمات السعوديات من حيث قدراتهن المدخلية المعرفية والمهارية والوجدانية؟

٣) ما طبيعة حقول المعرفة المعاصرة؟ وما أفضل الوسائط والمصادر الحديثة لنشر وتوزيع أنواع المعرفة وأساليب الوصول إليها من أجل توليد معرفة جديدة؟

■ ب- تحديد الأهداف:

تتمثل الأسئلة المتعلقة بتحليل الحاجات التي ينبغي على مخططي مناهج التعليم المتمازج الإجابة عليها خلال تخطيطهم للمنهاج في هذه الخطوة:

١) ما الأهداف التي ينبغي على المدرسة السعودية تحقيقها؟

■ **ج- تحديد المحتوى:**

١) ما المحتوى الذي يمكن اختياره من حقول المعرفة ليحقق الأهداف التعليمية؟

■ **د- غربلة الأهداف والمحتوى تقنيًّا:**

١) هل تنسجم صياغة الأهداف التعليمية مع طبيعة ونظريات التعليم المتمازج؟

٢) هل تنسجم صياغة المحتوى مع طبيعة وسائط التعليم المتمازج؟

٣) هل تنسجم الأهداف والمحتوى مع مبادئ تطوير الاقتصاد المعرفي؟

٤) هل يراعي التسلسل المنطقي الرأسي لأهداف ومحتوى المنهاج حاجات الطالبات المعرفية والمهارية والوجدانية المدخلية للتعامل مع تقنيات التعليم المتمازج؟

■ **هـ- تحديد أنشطة التعليم المتمازج:**

١) ما الأساليب التقليدية والإلكترونية التي يمكن من خلالها تحويل المحتوى الجامد إلى نشاط قابل للتعلم؟

■ **و- البيئة المادية والبرامجية للنشاط التعليمي:**

١) ما الوسائط التعليمية التقليدية والإلكترونية والبرامج اللازمة لتجهيز بيئة أنشطة التعليم المتمازج؟

٢) هل تنسجم الوسائط التعليمية مع طبيعة الأهداف وطبيعة المحتوى وأنشطة التعليم المتمازج؟

■ **ز- تهيئة بيئة النشاط التعليمي المتمازج البشرية:**

١) ما معايير الكفايات الضرورية للمعلمات على تنفيذ وتقويم أنشطة التعليم المتمازج؟

٢) ما معايير الكفايات الضرورية للكادر الإداري والفني والإشرافي على تنفيذ وتقويم التعليم المتمازج للمنهاج؟

٣) ما البرامج التدريبية القبلية (ما قبل تنفيذ المنهاج) اللازمة لتحقيق كفايات الكادر التنفيذي للتعليم المتمازج؟

■ **ك- تحديد أساليب التقويم المتمازج:**

١) ما أساليب التقويم الملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى وأنشطة التعليم المتمازج التي يمكن من خلالها على مدى تحقق التغير السلوكي (المعرفي والمهاري والوجداني) المرغوب حدوثه لدى الطالبات؟

■ **ل- صياغة دليل تنفيذ وتقويم وتطوير المنهاج المتمازج:**

١) ما معايير إجراءات التفاعل بين عناصر عمليات التعليم المتمازج؟

٢) ما معايير إجراءات تقويم عناصر المنهاج المخطط (الرسمي) والمنفذ؟

❁ ثانيا: إدارة تنفيذ مناهج التعليم المتمازج:

استنادا إلى نتائج الدراسة الحالية التي لم تركز في تقويمها على واقع التعليم المتمازج المخطط (وثيقة المنهاج) بل تجاوزته إلى تقويم واقع التنفيذ للتعليم المتمازج المنفذ فعليًّا في داخل الصفوف، والكشف عن مستوى التطابق بين ما

هو مخطط وما هو منفذ فعلًا بداخل الصفوف، وطبيعة التفاعل الحقيقي بين المعلمات والطالبات، ومحتوى موضوعات التعليم، وعناصر البيئة التعليمية، انطلاقا من أن اعتبار عناصر عملية التعليم المتمازج الخمسة تشملها العبارة الآتية التي تمثل مفهوم عملية التعليم المتمازج: «معلمة تعلم طالبة موضوعًا في بيئة معينة» لتشمل بذلك عملية تنفيذ التعليم المتمازج خمسة عناصر هي:

- **المعلمة:**

التي تمثل القائدة والموجهة لعملية التعليم المتمازج، بما تمتلكه من قدرات معرفية ومهارية وانفعالية.

- **طريقة التعليم:**

التي تمثل الطرق والأساليب المقترحة الملائمة لتحويل الموضوعات الهادفة الجامدة إلى نشاط قابل للتعلم من خلال وسائل وأدوات التعليم المتمازج.

- **الطالبة:**

التي تمثل الطالبة بما تمتلكه من قدرات مدخلية وخبرات سابقة تمكنها من التفاعل الYايجابي مع الخبرات الجديدة المقدمة لها بالأسلوب التعليمي المتمازج، بما يمكنها من إعادة بناء خبراتها بكفاءة وفعالية.

- **الموضوع:**

الذي يمثل المحتوى التعليمي الهادف، والمحرر بطريقة متمازجة مكتوبة أو منطوقة أو مرئية أو مسموعة.

■ **البيئة:**

التي تمثل عناصر بيئة التعليم المتمازج سواء كانت بيئة مادية محسوسة (مكانية)، أو بيئة إلكترونية برامجية (افتراضية).

ومن ثم؛ فإن عملية تخطيط منهاج التعليم المتمازج ينبغي أن تتضمن صياغة دليل تنفيذ منهاج التعليم المتمازج:

■ **دليل تنفيذ التعليم المتمازج:**

هو دليل يتضمن وصفاً إجرائيًّا لخطوات تنفيذ أنشطة المنهاج وتقويمها، ومعايير جودة عناصر عملية التعليم المتمازج، وطبيعة التفاعل بين تلك العناصر بوصفها منظومة تدريسية متكاملة.

ثالثًا: إدارة تقويم مناهج التعليم المتمازج:

تشمل دراسة تأثير مختلف العناصر البشرية والمادية في مستوى تحقيق التغير المطلوب إحداثه في خبرة المعلمات أثناء تنفيذ أنشطة التعليم المتمازج، وذلك بالاستناد إلى نتائج البحوث العلمية في تحديد تأثير الخصائص والمواصفات (المعايير) الواجب توافرها في كل عنصر، والأدوار والقرارات الواجب اتخاذها خلال عمليات تخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج، بل خلال عملية التقويم من خلال متابعة تنفيذ القرارات التقويمية التطويرية.

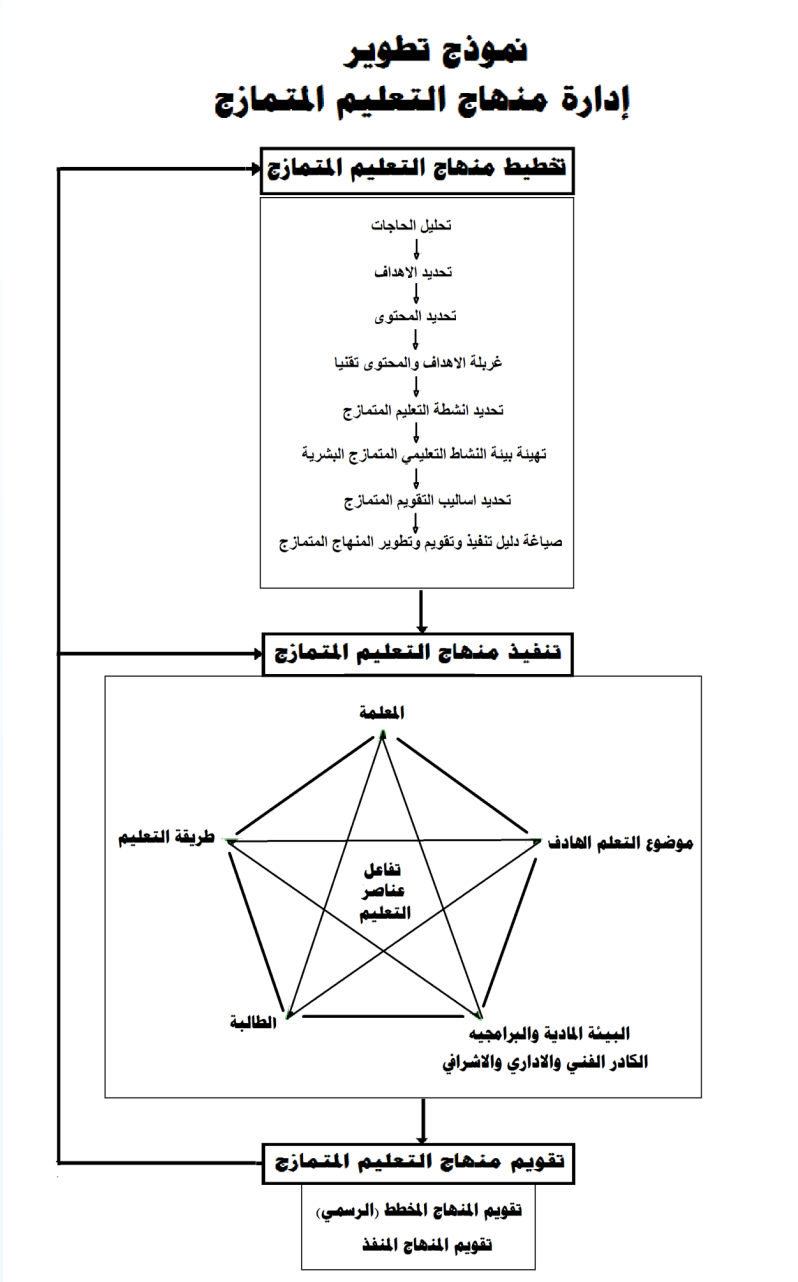
وعليه فإن عملية تخطيط منهاج التعليم المتمازج ينبغي أن تتضمن صياغة دليل لتقويم منهاج التعليم المتمازج:

■ دليل تقويم منهاج التعليم المتمازج:

هو دليل يتضمن معايير عناصر المنهاج الرسمي (المخطط) ومعايير عمليات المنهاج المنفذ، وإجراءات عملية المراقبة التقويمية وصياغة تقرير التقويم وإجراءات عمليات التطوير اللاحقة.

شكل رقم (٢)

نموذج تطوير إدارة منهاج التعليم المتمازج



المراجع والمصادر

المراجع والمصادر

المراجع العربية:

١. أبو الباري، الحسين (٢٠١٤) أفضل عشر أدوات للتواصل الاجتماعي التعليمي، مجلة تعليم جديد الإلكترونية نشر في ٢مايو ٢٠١٤م، متوفر على الرابط :
https://www.new-educ.com/educational-social-networking-tools

٢. أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠٠٩) التعلم المدمج وحلول مقترحة لمشكلات التعلم الإلكتروني. متوفر على الرابط :
www.slaati.com/inf/articles.php?action=show&10=78

٣. أبو زيد، عبد الباقي (٢٠٠٩) المعلومات والاتصالات في مناهج المواد التجارية بالتعليم الثانوي، المؤتمر الدولي الثاني لمركز التعليم الإلكتروني بجامعة البحرين، البحرين.

٤. أبو شمالة، فرج إبراهيم ؛ وسطوحي، منال فاروق (٢٠٠٨) تصور مقترح لتنمية المعرفة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو استخدامها في مجال تعليم الرياضيات لدى المعلمين بـ (مصر- فلسطين) في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٥. أبو موسى، مفيد أحمد (٢٠١٠) نموذج قائم على التعلم المتمازج وتفعيله في تدريس مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها في الجامعة العربية المفتوحة، متوفر على الرابط:
www.aou.edu.jo/actionmag/research10/article5.doc

٦. أبو موسى، مفيد أحمد؛ والصوص، سمير عبد السلام (٢٠١٢) أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية، المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم، مسقط عمان، الفترة ٦-٨ ديسمبر.

٧. الاتحاد الدولي واليونسكو (١٩٩٧). الإنترنت في التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ٧ مايو، ندوة العالم العربي ومجتمع المعلومات، تونس، الفترة من ٤

٨. أحمد، أشرف السعيد (٢٠٠٧) الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.

٩. إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩) المقررات الإلكترونية، تصميمها إنتاجها نشرها تطبيقها تقويمها، القاهرة، عالم الكتب، ط ١.

١٠. بدح، أحمد (٢٠٠٩) درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، المؤتمر الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

١١. البركاتي، نيفين بنت حمزة شرف (٢٠٠٩) واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة التربية العلمية، العدد ٢، المجلد ١٢، القاهرة.

١٢. البشري، منى (٢٠٠٩) معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر الإداريات

وعضوات هيئة التدريس بالجامعة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

١٣. بلابل، ماجدة راغب (٢٠٠٦) تنمية مهارات معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية في استخدام المستحدثات التكنولوجية واتجاهاتهم نحوها، المؤتمر العلمي الثامن، جامعة الفيوم، مصر.

١٤. البلوي، نائلة عوض (٢٠٠١) دور المعلم في عصر الإنترنت، مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت، جامعة النجاح الوطنية، نابلس. متوفر على الموقع:

http://www.najah.edu/arabic/conferences/it/main.htm

تاريخ الدخول على الموقع ٢٣/ ٧/ ١٤٣٨هـ.

١٥. بن دومي،حسن (٢٠٠٦) أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي للتعلم عن بعد المنعقد بعمان في ٢٧-٢٩ / ٣/ ٢٠٠٦

١٦. بن دومي، حسن علي؛ والشناق، قسيم محمد (٢٠٠٧) معوقات التعلم الإلكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة. البحرين، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونيو٢٠٠٨ .

١٧. بني ياسين، بسام محمود؛ وملحم، محمد أمين (٢٠١١) معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة

عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، المجلد الثالث، العدد الخامس، كانون الثاني٢٠١١م.

١٨. البيطار، حمدي محمد (٢٠٠٨) نموذج مقترح لاستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدي أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية بجامعة أسيوط، ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي، مجلة تكنولوجيا التعليم المجلد١.

١٩. التودري، عوض (٢٠٠٤) المدرسة الإليكترونية وأدوار حديثة للمعلم. الرياض، مكتبة الرشد.

٢٠. الثقفي، عبدالهادي عابد (٢٠٠٨). واقع معرفة وتقَبُّل مُعَلمي الرياضيات لنموذج التعلم البِنَائي ودرجة قدرتهم على تطبيقه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢١. الجرف، ريما (٢٠٠١) المقرر الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. مج١.جامعة عين شمس.

٢٢. جروان، أحمد؛ والحمران، محمد خالد (٢٠٠٩) تحديات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه الطلبة في كلية الحصن الجامعية، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتعلم والتعلم الإلكتروني عن بعد، الرياض ٢٠٠٩ م.

٢٣. الجريوي، عبد المجيد (٢٠١٠) تقويم تجربة الجامعات السعودية في استخدام نظام إدارة التعليم (الإلكتروني) جسور، رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٤. الجمل، أحمد (٢٠٠٥) تحديات استخدام التعلم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية، مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، مايو ٢٠٠٥م.

٢٥. الحازمي، حسن؛ ونجاة الدين، إسماعيل؛ والمورعي، محمد (١٤٣٠هـ) واقع دمج التقنية في التعليم بمدارس منطقة المدينة المنورة، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، كلية التربية، جامعة الملك سعود. ١٤٣١هـ.

٢٦. الحربي، محمد صنت (١٤٢٧هـ). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٧. حسامو، سهى علي (٢٠١١) واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٧.

٢٨. الحسن، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٥) واقع استخدام معامل الحاسب الآلي في تجربة المدارس السعودية الرائدة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

٢٩. حسن، إسماعيل محمد (٢٠٠٨) التعليم المدمج، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة (١١).

٣٠. حسن، رشا (٢٠٠٩) تصميم برنامج قائم على التعليم المزيج لإكساب

مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، القاهرة.

٣١. الحصري، كامل (٢٠٠٧) تأثير التعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. جامعة ٩٩ المنوفية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١١)، أبريل، ١٤-٣٣.

٣٢. حكمي، تهاني (٢٠١٠) واقع ثقافة واستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصالات بالتدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٣. حمدي، موسى (٢٠٠٨) الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٤. الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١١) معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الأول.

٣٥. الخان، بدر (٢٠٠٥) استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة على الموسوي وسام الوائلي ومنى التيجي حلب : شعاع للنشر والعلوم ط ١.

٣٦. الخليفة، هند (٢٠٠٢) الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ١٦- ١٧ آب، ١٤٢٣ هـ.

٣٧. خميس، محمد عطية (٢٠٠٣) منتجات تكنولوجيا التعليم القاهرة، دار الكلمة ط١.

٣٨. الدايل، سعد بن عبد الرحمن (٢٠١٥) تقويم تجربة إدخال الحاسب الآلي في التدريس الصفي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، موقع جامعة الملك سعود.
http://faculty.ksu.edu.sa/25175/DocLib2

٣٩. الدجاني، دعاء ووهبة، نادر (٢٠٠١) الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية، دراسة مقدمة إلى مؤتمر جامعة النجاح الوطنية بعنوان العملية التعليمية في عصر الإنترنت، المنعقد في الفترة ما بين ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠١، نابلس، فلسطين.

٤٠. دروزة، أفنان (١٩٩٩) دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بُعد، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج١٩،ع٢ ديسمبر١٩٩٩م.

٤١. الديرشوي، عبد المهيمن (٢٠١١) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

٤٢. الراشد، فارس إبراهيم (٢٠٠٣) التعليم الإلكتروني، واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم الإلكتروني، المنعقدة بمدارس الملك فيصل، للفترة من ٢١-٢٣/ أبريل/ ٢٠٠٣م. متوفر على الموقع:
http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc
تاريخ الدخول للموقع ١٥/ ٩/ ٢٠١٧.

٤٣. راضي، ميرفت؛ وشاهين، إبراهيم (٢٠١٠) معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في برنامج التربية التكنولوجية وسبل التغلب عليها في كلية فلسطين التقنية، دير البلح، دراسة حالة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي للتربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم، المنعقد في فلسطين، غزة، ٢٨ أكتوبر ٢٠١٠ - جامعة الأقصى بتاريخ ٢٧.

٤٤. الردادي، عبد المنعم بن سليمان (٢٠٠٨) اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٤٥. رصرص، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٥) واقع التطبيقات العملية لتكنولوجيا المعلومات في تدريس العلوم في لواء عين الباشا، مجلة رسالة المعلم٤٣ (٣+٤)، الأردن: ١١٦-١٢٢.

٤٦. الرنتيسي، محمود محمد؛ وعقل، مجدي سعيد (٢٠١١) تكنولوجيا التعليم (النظرية والتطبيق العملي)، الجامعة الإسلامية غزة. ط١

٤٧. الريفي، محمد ؛ وأبو شعبان، سمر (٢٠٠٩) عوائق استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية، بحث مقدم إلى مؤتمر الدولي الثاني لمركز التعلم الإلكتروني بجامعة البحرين، البحرين ٢٠٠٩.

٤٨. زامل، مجدي (٢٠٠٩) الصعوبات التي تواجه معلمي الصف العاشر الأساسي ومعلماته في استخدام الحاسوب أداة مساعدة في التعليم بمحافظة رام الله، مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات، العدد السادس عشر، رام الله، فلسطين.

٤٩. الزهراني، مريم سعد أحمد (٢٠١٠) واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٠. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥) رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني: المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم، الرياض: الدار الصولتية للتربية ط ١.

٥١. سالم، أحمد محمد (٢٠٠٨) معوقات تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني، الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم الرياض، الفترة من ١٩-٢٠ جمادى الأولى.

٥٢. سالم، أحمد (٢٠٠٤) تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض.

٥٣. سرحان، محمد مرسي (١٩٩٣) اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية.

٥٤. سرور، أميرة إسماعيل (٢٠٠٨) أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري في التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥٥. سعادة، جودة؛ وإبراهيم،عبد الله (٢٠٠٤) المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار الفكر.

٥٦. سعادة، جودت؛ والسرطاوي، فايز (٢٠٠٣) استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، عمان، دار الشروق.

٥٧. سلامة، حسن علي (٢٠٠٦) التعلم الخليط، التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، مجلة كلية التربية، (٢٢)

٥٨. سلامة، عبد الحافظ (١٩٩١) واقع استخدامات الحاسب الآلي في التدريس الصفي في المدارس الخاصة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، عمان.

٥٩. سلامة، عبدالحافظ؛ وصالح، حسين (٢٠٠٥) مدرسة المستقبل، دار الخريجي للنشر، الرياض،٢٠٠٥م.

٦٠. سليم، تيسير أندراوس (٢٠١٠) فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد (الممارسة والأداء المنشود)، من ٢١-٢٦ ربيع الأول.

٦١. سليمان بدر أبو جراد (١٩٩٧) تقويم استخدام الوسائل التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

٦٢. السيد، يسرى مصطفى (١٩٩٩) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو

توظيف التجهيزات التكنولوجية وعلاقتها بدرجة استخدامهم لها، ومدى استفادة طلبة الشُّعَب في كليات التربية في جامعة جنوب الوادي منها، مجلة التربية العلمية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العملية، المنعقد خلال الفترة من ٢٥ إلى ٢٨ يوليو ١٩٩٩م، الإسماعيلية.

٦٣. الشاعر، عبد الرحمن (١٩٩٣) احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، مجلة التربية المعاصرة، العدد الثامن والعشرون، السنة العاشرة.

٦٤. شطرات، نايف محمود (٢٠١٠) التعلم المتمازج:
Knol.google.com

٦٥. شقور، علي (٢٠١٣) واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)،٢٧(٢)

٦٦. الشمري، فواز (٢٠٠٧) أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٧. الشناق، محمد قسيم (٢٠١١) واقع استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة في تعليم العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، المجلة الدولية للأبحاث التربوية (٢٩)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٦٨. الشوملي، قسطندي (٢٠٠٧) الأنماط الحديثة في التعليم العالي؛ التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط، أو التعليم المتمازج، دراسة مقدمة إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، جامعة بيت لحم، نيسان ٢٠٠٧.

٦٩. الصالح، بدر (٢٠٠٣) مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغير النوعي في طرق العليم والتعلم، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٧٠. الطيطي، عبد الجواد (١٩٨٩) تقويم تجربة إدخال الحاسب الآلي في مدارس المقررات الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

٧١. الظاهري، ولاء ناصر (١٤٣٥هـ) واقع استخدام التعليم المتمازج في مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المدينة المنورة.

٧٢. الظفيري، فايز منشر (٢٠٠٤)أهداف وطموحات في التعليم الإلكتروني، رسالة التربية، سلطنة عمان.ع٤.

٧٣. عبابنه، فخري محمد أمين؛ والقادري، سليمان أحمد (٢٠١١) مستويات امتلاك معلمي العلوم للكفايات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها في مدارس لواء البادية الشمالية الغربية من وجة نظرهم والعلاقة بينهما، مجلة المنارة ١٧(١)، جامعة آل البيت.

٧٤. عبد العاطي، حسن الباتع؛ والمخيني محمد راشد (٢٠١٠) أثر اختلاف نمطي التدريب (المدمج – التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، المؤتمر الدولي الأول لتقنيات التعليم العالي، مسقط، سلطنة عمان ١-١٦.

٧٥. العبد الكريم، مشاعل (٢٠٠٨) واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٧٦. عبد المجيد، حذيفة مازن (٢٠٠٨) تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية في الدانمرك، كوبنهاجن.

٧٧. عبدالمنعم، إبراهيم (٢٠٠٣) التعليم الإلكتروني في الدول النامية «ورقة عمل مقدمة للندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم» دمشق. متوفر على الموقع:
http://ituarabic.org/e-education/
تاريخ الدخول للموقع: ٢٠/ ٧/ ١٤٣٨هـ.

٧٨. عبيدات، أحمد (٢٠١٣) صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

٧٩. العدوان، زيد، ودواد، أحمد (٢٠١٦) استراتيجيات التدريس الحديثة، عمان، مركز ديونو للنشر والتوزيع.

٨٠. العريفي، يوسف (٢٠٠٩) التعليم الإلكتروني، تقنية رائدة وطريقة واعدة. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني، المنعقدة خلال الفترة (٢١-٢٣/ ٤/ ٢٠٠٩م)، مدارس الملك فيصل بالرياض. متوفر على الموقع:
http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc

٨١. العطروزي، محمد نبيل (٢٠٠١) إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، جامعة عين شمس.

٨٢. العلي، أحمد عبدالله (٢٠٠٥) التعليم عن بعد. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٨٣. عليمات علي (٢٠١٤) واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية في تدريسهم بمحافظة المفرق، مجلة المنارة، المجلد ٢٠، العدد ١/ ب.

٨٤. عليمات، علي مقبل (٢٠٠٩) مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم، مجلة المنارة، المجلد (١٥)، العدد (٣).

٨٥. العليمات، علي مقبل؛ والقطيش، حسين مشوح (٢٠١١) معوقات استخدام الحاسوب في تدريس مادة العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي العلوم في البادية الشمالية والشرقية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، مقبول للنشر.

٨٦. عمار، محمد عيد حامد (٢٠١٠) فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه، المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم، مسقط، سلطنة عمان من ٦-٨ ديسمبر١-٢٧.

٨٧. عماشة، محمد عبد راغب (٢٠٠٨) التعليم الإلكتروني المدمج، وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة، وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية، مجلة المعلوماتية، (١٢)، ١٢-١٤.

٨٨. عماشة، محمد عبد (٢٠١٠) التعلم الإلكتروني المدمج، متوفر على الرابط : Informatics.gov.sa/details.php?id=222

٨٩. العمري، علي (٢٠٠٩) كفايات التعلم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٩٠. العووادة، طارق حسين فرحا (٢٠١٢) صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

٩١. عيأدات، يوسف (٢٠٠٥) التعلم الإلكتروني: العقبات والتحديات والحلول المقترحة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١١، العدد ٣.

٩٢. الغامدي، خديجة علي (٢٠٠٧)التعليم المؤلف، مجلة علوم إنسانية، (٣٥) السنة الخامسة.

٩٣. الغامدي، سعيد صالح (١٤٣٣) في بيتنا جامعة، مكتبة المأمون، جدة.

٩٤. الغامدي، عبد الوهاب بن عبد الله (٢٠٠٨) تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٩٥. غانم، حسن علي (٢٠٠٩) فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا.

٩٦. الغديان، عبد المحسن (٢٠٠٧)حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني (مشروع مقترح)، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع.

٩٧. الغدير، فاطمة إبراهيم علي (٢٠٠٨) توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريس بمدارس المملكة العربية السعودية(دراسة تقويمية) معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

٩٨. غراب، هشام أحمد؛ وغراب، أحمد صلاح؛ والخالدي، جمال خليل (٢٠١٣) تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للعلوم التطبيقية (ICAS2013)، الكلية الجامعية للعلوم

التطبيقية، غزة.

٩٩. الغريب، زاهر إسماعيل (٢٠٠٩)التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة، عالم الكتاب.

١٠٠. غلوم، منصور (٢٠٠٣) التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة (١٩/ ٢١٢ صفر ١٤٢٤ هـ) الموافق (٢١-٢٣/ ٤/ ٢٠٠٣م) مدارس الملك فيصل. الرياض. متوفر على الرابط:
http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc
تاريخ الدخول للموقع ١٥/ ٧/ ١٤٣٨هـ.

١٠١. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠) تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، بيروت، دار الفكر العربي، ط ٣١

١٠٢. فاروق، حسن (٢٠٠٨) فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات إنتاج المصغرات الفيلمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ١٣٦(١)

١٠٣. الفرا، يحيى (٢٠٠٣) التعليم الإلكتروني (رؤية من الميدان)، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، المنعقدة خلال الفترة من (١٩-٢١ صفر ١٤٢٤هـ) الموافق (٢١-٢٣/ ٤/ ٢٠٠٣هـ) مدارس الملك فيصل. الرياض.٢٠٠٣م. متوفر على الموقع:
http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc
تاريخ الدخول للموقع ١٥/ ٧/ ١٤٣٨هـ.

١٠٤. الفقي، داليا السيد المليجي (٢٠١٢) فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مشروعات ابتكارية بالبرمجة الشيئية، لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة طنطا.

١٠٥. الفقي، عبد اللاه ابراهيم (٢٠١١) التعلم المدمج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

١٠٦. الفيفي، عيسى (١٤٣٤هـ) واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومعوقات استخدامها، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

١٠٧. القباني، نجوان (٢٠١٠م) تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية، تم الرجوع اليه من:
http://kenanaonline.com/users/drosama2010/downloads/38244
بتاريخ ٣٠/ ٢/ ١٤٣٨هـ.

١٠٨. الكندي، سالم (٢٠١١م) واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، كلية التربية، نزوى، سلطنة عمان، متوفر على الرابط:
https://chl.li/MBi3k

بتاريخ ٣٠/ ٢/ ١٤٣٨هـ.

١٠٩. اللوح، أحمد حسن؛ واللوح، يحيى عطوة (٢٠١١)المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي: البحث العلمي؛ مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه، المنعقد في الجامعة الإسلامية بغزة خلال الفترة من ١٠ الى ١١ مايو ٢٠١١م.

١١٠. مارتين، تساشيل (٢٠٠٢) التعليم الإلكتروني، تحدٍّ جديد للتربويين، مجلة المعرفة، العدد ٩١.

١١١. محمد، جبرين عطية، والشيخ، عاصم وعطية، أنس (٢٠٠٦) معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد السابع، العدد الرابع، ديسمبر ٢٠٠٦

١١٢. محيا، عبدالله يحيى (٢٠٠٢) مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية المعلمين بأبها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.٢٠٠٢م.

١١٣. المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٢) تعليم المعلومات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن تتجه؟ نظرة دولية مقارنة، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، العدد ٩١.

١١٤. مرسي، فؤاد؛ وعلي، عبد الله (١٩٩٠) استخدام الطلاب المعلمين للوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحوها وبعض العوامل التي تؤثر فيها،

دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ديسمبر ١٩٩٠.

١١٥. مرسي، وفاء حسن (٢٠٠٨) التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري: فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة رابطة التربية الحديثة مصر، ١(٢).

١١٦. ممدوح، محمد عبد المجيد (٢٠٠٠) مدى وعي معلمي العلوم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو توظيفها، مجلة التربية العلمية، المجلد الأول، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، ٣١ يوليو – ٣ أغسطس.

١١٧. الموسى، عبد الله؛ والمبارك، أحمد (٢٠٠٥) التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.

١١٨. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٢)المنهج الإنترنتي نموذج مقترح لوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترنت، رسالة التربية وعلم النفس، ع١٨، مارس٢٠٠٢م.

١١٩. الموسى،عبدالله (٢٠٠٢) التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة الى: ندوة مدرسة المستقبل، المنعقدة خلال الفترة (١٦-١٧/ ٨/ ١٤٢٣هـ) الموافق (٢٢-٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٢م) كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، متوفر على الموقع:
http://wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm

تاريخ الدخول للموقع ٢١/ ٧/ ١٤٣٨هـ.

١٢٠. موقع جامعة القدس المفتوحة الإلكتروني WWW.qou.edu

١٢١. النجار، حسن عبد الله (٢٠٠٩) برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة دراسات إنسانية)، المجلد ١٧ العدد الأول، غزة، فلسطين.

١٢٢. النفيسة، خالد عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠٠٧) واقع استخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٢٣. الهادي، محمد محمد (٢٠٠٥) التعلم الإلكتروني كوسيلة لتطوير التعليم، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (التعليم الإلكتروني وعصر المعرفة) الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، القاهرة.

١٢٤. هاشم، خديجة حسين (٢٠٠٣) التعليم العالي المعتمد على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وإمكانية الإفادة منه لتطوير الدراسة بنظام الانتساب بجامعة الملك عبد العزيز (دراسة مقارنة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة.

١٢٥. الهرش، عائد؛ ومفلح، محمد؛ والدهون، مأمون (٢٠١٠) معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية

في لواء الكورة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(١).

١٢٦. الهلسة، سهاد فجر (٢٠٠٥) أثر الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في الكرك، في ضوء خبرتهم ومؤهلهم العلمي والنوع الاجتماعي من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

١٢٧. هميسات، حمد (١٩٨٩) تجربة استخدام الحاسب الآلي في المدارس الحكومية الثانوية في الأردن. مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٦).

١٢٨. وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٢٦هـ) وثيقة الخطة الوطنية للاتصالات وتقنية المعلومات، تاريخ الاطلاع ٩/ ١٢/ ٢٠٠٨م، رابط موقع الوثيقة:

http://www.mcit.gov.sa/arabic/NICTP/Policy/

١٢٩. يوسف، أحمد الشوادفي (٢٠٠٩) تأثير التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ على تنمية التحصيل والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول) المجلد ٢ ، جامعة قناة السويس، مصر.

ثانيا. المراجع الاجنبية:

130. Adeyinka, T. and Adedeji, T. and Majekodunmi, T. and Lawrence, A. and Ayodele, A. (2007). An assessment of secondary school teachers uses of ICT'S; Implications for further development of ICT'S uses in Nigerian secondary schools,

Turkish online journal of educational technology, Volume 6, Issue 3 Article 1, http://tojde.anandolu.edu.tr

131. Aleks,J. and Chris,P.(2004).Reflections on the use of blended learning.The University of Sanford. Hhp:www.edu.sanford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf.

132. Anderson, A. (2001). Using Multimedia in Education , Mc Hill , 2001 , P 89

133. Anderson, A. (2008). Seven major challenges for e- leaming in developing countries: case study EBIT, sri lanka. Intemational joumal of education and Development using ICT,4(3). Retrieved from: http://www.ijedict.dec.uwi.edu//viewarticle.php?id=472&layout=html

134. Becker, H.J. (1987). Using Computers for Instruction, Byte, 149 – 162

135. Bliss, J.; Chandra, P. and Cox, M. (1986). The Introduction of Computers into Schools, Computers and Education, 10 (1):49-54.

136. Boyle T. (2005). A dynamic systematic method for developing blended learning. Education Communication and Information Special Issue on Blended Learning, Volume 5 Issue 3 221-232.

137. Byrne, Declan.(2004).Blended learning training reference. co.uk..

138. Carman J. M. (2002). Blended Learning Design: FIVE KEY INGREDIENTS.Retrieved.march22nd2013from: http://www.

agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf

139. Carrier, C.A.; Glem, A.D. and Sales, G.C.(1985). A Two level Program for Training Teachers to Use Computers in the classroom. Educational Technology, 25(10): 18.

140. Clark, D. (2003). Blended learning. Epic White Paper Group. Retrieved, Nov, 28 2007 from http://www.epic.co.uk/content/resources/white_papers/Epic_Whtp_blended. pdf

141. Clark,P.(2005). Blended learning : An approach to delivering science courses on – line school of Natural and Built Environment , University of South Australia – Mawson lakes.

142. Conna, B. (2007). An investigation of incorporating onlime courses in public high school curricula. Retrieved from: http://www.proquset.umi.com

143. De Scool.(2005)> The Need for Technology Instruction in Teacher Education, Exit Project. Indiana University at south bend P 214

144. Ellingham, D. (1982). Managing the Microcomputer in the Classroom. U.K.: CET: 25 -31.

145. benson, R. and samarawickrema, G.(2004), helping academic staff to design electronic learning and teaching approaches. British journal of education technology. V25, issue 5, pp659-662.

146. Goodison, T. (2001). «The Implementation of E-Learning in Higher Education in the United Kingdom: The Road Ahead», Higher Education in Europe, Vol(26), No(2), PP: 247-262.

147. Gulbahar ,Y.(2008). ICT using in higher education: A case study on pre- service teachers and instructors, Turkish online journal of educational technology, Volume 7, Issue1, Article 3, http://tojde.anandolu.edu.tr

148. Harriman G. (2004). What is Blended Learning? E-Learning Resources. Retrieved March 21st 2013 from: http://www.grayharriman.com

149. Harveys, S.(2003).Building effective blended learning programs. Educational technology, v43, n6.

150. Huang, H. & Liaw, S. (2007). Exploring Learners, Self Efficacy, Autonomy and Motivation Toward E-Learning. Perceptual and Motor Skills: Volume 105, Issue , pp. 581-586.

151. Jean, A. (2003). Blended learning models (classroom – workshop –online): Four levels of integration and impact on work practice york university Toronto available at(http://www.newmindsets.com).

152. Johnson, S.R. (1986). An Investigation of Microcomputers Literacy Skills for Public Secondary Schools Teachers in South Carolina. Dissertation Abstracts International, 46(10): 3002-A.

153. Khazaleh, T. And Jawarneh, T. (2006). Barriers to effective information technology integration in Jordanian schools as perceived by in-service teachers. Jordan Journal of Educational Sciences 2(4): 281-292.

154. Kitchenham Andrew. (2005). Adult Learning Principles

Technology and Elementary Teachers and their Students: the perfect blend? Education Communication and Information, Volume 5 Number 3 November.

155. Krause K. (October 2007). Griffith University Blended Learning Strategy Document number 2008/0016252.

156. Krejcie & Morgan .(1970). Determining Sample Size for Research Activities» Educational and Psychological Measurement, 30: pp. 607-610.

157. Leem, J. and lime, B .(2007). The current status of e-learning and stategies to enhance educational competitveness in korean higher education. Open and distance learning, v8, 18pp.

158. Lees, P. (1986). How are Computers to be Used in our Schools. Programmed Learning and Educational Technology, 23(2): 111 -115.

159. Linda S. Futch (2005). «A study of blended learning at A metropolitan research university» A PhD thesis presented to the University of Central Florida Orlando Florida.

160. Maholizadeh , H. and Biemant,H. and Mulder,M. (2008). Determining Factors of The Use of E-Learning Environments by University Teachers. Computers and Education. 51(1) :142-154.

161. Milheim W. D.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses, Educational Technology 46(6). November-December.

162. Nishinosono, H.(1984). Micro – Computers Informa-

tion System for teacher Education , a paper presented at the 31st ICET World Assembly ,Bangkok , Thailand: July 23-27.

163. Rodny, S. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. Education Technology, vol.8 No. (1), 5-11.

164. Roob, A.G.(2001). Effective of Using Web in Education With An Experience, University of Salzbura , P 201

165. Rovai A. & Jordan H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. The International Review of Research in Open and Distance Learning 5 (2).

166. Savery,R. John.(2002). Faculty and Student Perceptions of Technology Integration in Teaching, The Journal of Interactive Online Learning, Volume 1, Number 2, ISSN: 1541-4914.

167. Singh H. (2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, 43(6) 51–54.

168. Skeele, R. & Daly, j. (1997). Technology, pedagogy, and academic freedom: a democratic paradigm for the 21st century. Paper presented to technology and teacher education, 8th annual 1997, AACE, Orlando, florida, 354-357.

169. Smith, K. J. (1996). the Relationships between the Attitudes of Teachers Secondary Technology and seven Independent Factors, Diss Abs. Int. Vol. 56-03A.

170. Tucker, R.N. (1985). Software: A View From a Small Coun-

try.Educational Media International, 3:24-26.

171. Yuen, A. & Ma, W. (2008). Exploring Teacher Acceptance of E-Learning Technology. Asia – Pacific Journal of Teacher Education.36(3): 229.

❊❊❊

ABSTRACT

Evaluating the reality of blended education in general education schools in Riyadh city and building a model for development

Prepared by: Badria Abdul Rahman Al - Nafeesh

The study aimed to identify the reality of blended education in the schools of Riyadh city and to achieve that goal, The researcher designed the study tool (questionnaire) consisting of (70) items, distributed into (7) fields, after the extraction of validity and consistency, the questionnaire distributed to sample of (164) Computer teachers. The schools were chosen by a simple random way. The results revealed that : the field of reality of rehabilitation and training of the teachers of Riyadh city schools had a high rating of (3.44) with a standard deviation of (0.71), in While the field of the reality of the response of Saudi Arabia›s curriculum to implementation using mixed education has been low on an average of (2.59) with a standard deviation of (1.08), the field of school environment equipment (computers and accessories) in Riyadh city that blended education needed were obtained a low ratings on average (1.11). The field of the reality of the educational software used in the Riyadh schools in the blended education was obtained with a mean estimate of (1.98) with a standard deviation of (1.18). The field of patterns used by the teachers of Riyadh city schools The field of difficulties encountered in the mixed learning experience in the city of Riyadh obtained average of (3.79) with a standard deviation of (1.05).

The results of the analysis of variance (ANOVA) indicated that there were no statistically significant differences at the mean level (α = 0.05) between the mean responses of the sample members of the study due to the different levels of the experience variable.The results of the study also showed that there were significant differences in the level of education due to the type of ownership of the school (governmental / private) The results of the comparisons between the mean of the three groups the Scheffe test showed that there were statistically significant differences at the level of (α = 0.05) between the group specialized in education and the non-specialized group in education for the group Non-specialized education, and There were differences between the specialized group of education and the group that took courses in education only for the group that took courses in education only, and there were differences of statistical significance at the level of (α = 0.05) between the specialized group of education and non-specialized group of education for the non-specialized group of education The results of the analysis of variance indicated that there were statistically significant differences (α = 0.05) due to the variable of the stage of the school in which they are working (primary / intermediate / secondary), where the distance comparisons showed differences between the middle and primary schools group for the primary school group, Secondary schools and anguish primary for the primary school group and there were no significant differences between the middle and high school group.

The results revealed high estimates for the sample of the study on the field of development proposals required for the blended learning experience in the Riyadh city schools with an average of (4.41) with a standard deviation of (0.67). The most prominent paragraphs of these proposals, which stated that «I propose the rehabilitation of cadres associated with the planning and implementation of blending education, followed by the paragraph that stated: I propose to provide home appliances for teachers,» followed by the paragraph that stated «I propose to update the learning environment blending

In light of the results of the study, the researcher recommended a number of recommendations,

- Incorporate a developmental program for blending education within the Riyadh Education Development Plan, according to the outline of the model designed by the researcher in this study.

- Recommending to make assessment studies of the reality of blending education beyond the human and spatial boundaries of this study.

❊❊❊

الملاحق

ملحق رقم (١)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ المحكم:.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الموضوع: تحكيم استبانة

نظرًا لخبرتكم المشهود لها في المجال التربوي، فإنه قد وقع عليكم الاختيار لتحكيم أداة دراستنا التي تحمل عنوان «تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير» والتي نود تقديمها كجزء من متطلبات درجة الدكتوراة لقسم تقنيات التعليم «بجامعة العلوم الإبداعية» علمًا بأننا قد قمنا ببناء هذه الصورة الأولية للأداة في ضوء تعريفنا الإجرائي للتعليم المتمازج بأنه «استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي التقليدي المعتاد، والحضور في غرفة الصف» ويتم التركيز خلاله على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام وسائل الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت.

وعلي نرجو التكرم بإعطاء ملاحظاتكم حول مجالات استبيان الدراسة (الموجه لمعلمات الحاسوب) وانتماء الفقرات للمجالات وشمولها، وإضافة ما ترونه إلى تلك الفقرات. ولكم خالص الشكر والتقدير.

الباحثة

بدرية عبدالرحمن النفيسة

سيتضمن الاستبيان تعليمات للمستجيب وتنويهًا إلى ان البيانات والمعلومات التي سيقوم بالإدلاء بها ستكون سرية ولن تستخدم الا لغرض البحث العلمي.

وسيكون المقياس ذا تدرج (لكرت) الخماسي (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة)

الجزء الأول: البيانات الخاصة بالمرشدة:

أرجو وضع إشارة (√) في المربع الذي أمام الخيار الذي ينطبق عليك:

■ **١- سنوات خبرتي في العمل:**

* دون ٣ سنوات * من ٣-٦ سنة * أكثر من ٦ سنوات

■ **٢- مستواي العلمي:**

* ثانوي / يعادل الثانوي * بكالوريوس * ماجستير *دكتوراه

■ **٣- المدرسة التي أعمل بها هذا العام:**

* خاصة * حكومية

■ **٤- المرحلة الدراسية:**

* ابتدائي * متوسط *ثانوي

■ **٥- تأهيلي التربوي:**

* متخصصة بالتربية * غير متخصصة بالتربية

* غير متخصصة بالتربية وحصلت فقط على دورات تربوية.

الجزء الثاني: مجالات واقع التعليم المتمازج:

١. مجال تأهيل المعلمات:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	أرى أن المعلمات على معرفة بأهمية التعليم المتمازج.					
٢	أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج.					
٣	أرى أن المعلمات مؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج.					
٤	أرى أن المعلمات مؤهلات على تنفيذ دروس تعليم متمازج.					
٥	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات عرض المحتوى التعليمي إلكترونيًا.					
٦	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام شبكات التواصل التعليمي.					
٧	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الصور التعليمية.					
٨	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة النصوص التعليمية.					
٩	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الأفلام التعليمية.					
١٠	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة البيانات التعليمية.					

■ ٢. مجال المناهج:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	أرى أن أهداف المنهاج أصبحت تراعي التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.					
٢	أرى أن محتوى المنهاج ينسجم مع أهداف المنهاج في مراعاة التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.					
٣	أرى أن المنهاج يحدد أنشطة متمازجة لتحويل المحتوى الجامد إلى محتوى قابل للتعلم.					
٤	أرى أن المنهاج يقترح وسائط إلكترونية مناسبة لأنشطة التعليم المتمازج.					
٥	أرى أن المنهاج يقترح طرق تقويم تناسب التعليم المتمازج.					
٦	أرى أن دليل المعلم يوضح استخدام التعليم المتمازج.					
٧	أرى أن الكتب المدرسية مؤلفة بشكل يراعي التعليم المتمازج.					
٨	أرى أنه توجد أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي.					
٩	أرى أن منهاج الحاسوب قد تدرج وفق المراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب.					
١٠	أرى أنه توجد مواقع إلكترونية للمنهاج مناسبة.					

■ ٣. مجال تجهيزات البيئة:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	توجد أجهزة حاسوب كافية في عددها للطالبات.					
٢	توجد أجهزة عرض بيانات (data show) في كل قاعات التدريس.					
٣	توجد سبورات ذكية في كل القاعات.					
٤	جميع الأجهزة موصولة بطابعات ورقية مركزية.					
٥	توجد مكتبات مصادر رقمية تغطي حاجة المنهاج.					
٦	توجد محركات نسخ أقراص في أجهزة المكتبة والقاعات.					
٧	جميع أجهزة المدارس موصولة بشبكة الإنترنت.					
٨	سرعة الإنترنت في المدارس مناسبة.					
٩	توجد سيرفرات متاحة لرفع صفحات المدارس والمعلمات والطالبات.					
١٠	توجد أنظمة صوت مناسبة لتعلم متمازج.					

٤. مجال البرمجيات:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	توجد برامج تواصل مرئي ومسموع متاحة للمعلمات والطالبات.					
٢	توجد برامج تسجيل وحفظ للفعاليات والأنشطة التعليمية.					
٣	توجد برامج نشر محتوى تفاعلي.					
٤	يوجد بريد إلكتروني معتمد لكل المنسوبين.					
٥	توجد برامج عرض المحتوى متاحة للجميع.					
٦	توجد برامج تصميم محتوى رقمي متاحة للجميع.					
٧	توجد برامج حماية من الفيروسات والبرامج الضارة.					
٨	توجد مكتبة برامج خدمية متنوعة متاحة للجميع.					
٩	البرامج المتوافرة حديثة.					
١٠	البرامج المتوافرة نسخ أصلية.					

٥. أنماط استخدامات المعلمات للتعليم المتمازج:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج أثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس.					
٢	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض الأهداف التعليمية للمتعلمين.					
٣	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض محتوى نصي.					
٤	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض وسائط سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية.					
٥	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم.					
٦	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى استخدام برمجيات تعليمية.					
٧	غالبا ما تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى شرح تطبيقات إلكترونية.					
٨	غالبا ما تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج في المناقشة والتدريبات.					
٩	غالبا ما تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج أثناء تقويم تعلم الطالبات.					
١٠	غالبا ما تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج عند الحاجة للتشويق والترفيه أثناء التعليم.					

■ ٦. مجال الصعوبات:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	تعاني المدارس من عدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج.					
٢	تعاني المدارس من شح في المخصصات المالية أدت إلى ضعف فعالية التعليم المتمازج.					
٣	تعاني المدارس من عدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات.					
٤	تعاني المدارس من عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج.					
٥	تعاني المدارس من ثقافة عمل سائدة معوقة للتعلم المتمازج سببها تعود المعلمات على نظام التعليم التقليدي.					
٦	تعاني المدارس من عدم تفعيل قوانين حماية المحتوى الفكري وهو ما يعيق إبداع المعلمات.					
٧	تعاني المدارس من عدم وضوح السياسات التربوية يجعل منفذي المناهج في حالة تخبط.					
٨	تعاني المدارس من عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لحوسبة التعليم تشترك جميع القطاعات في تنفيذها.					
٩	تعاني المدارس من عدم وجود تقويم شامل ومستمر لتجربة التعليم المتمازج.					
١٠	تعاني المدارس من عدم تطبيق لمبدأ الثواب والعقاب وهو ما يتسبب في الإهمال والتباطؤ.					

■ ٧. مجال المقترحات:

الرقم	الفقرة	ملائمة للمجال	غير ملائمة للمجال	صياغة ملائمة	الصياغة غير ملائمة	ملاحظات
١	أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج.					
٢	أقترح توفير ميزانية كافية لأنشطة التعليم المتمازج.					
٣	أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج.					
٤	أقترح توفير برمجيات وتطبيقات محوسبة عربية فاعلة.					
٥	أقترح توفير أجهزة منزلية للطلبة.					
٦	أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمين.					
٧	أقترح خفض تعريفة رسوم الإنترنت للطلبة والمعلمات.					
٨	أقترح القيام بعمليات تقويم شاملة ومستمرة لتحديد جوانب القوة والضعف في التعليم المتمازج.					
٩	أقترح مؤتمرات وورش عمل للاستفادة من تجارب البلدان الأخرى في مجال التعليم المتمازج.					
١٠	أقترح تطوير المناهج.					

شكرًا لكم

ملحق رقم (٣)

قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الاسم	التخصص	الجامعة
أ.د. أحمد السقاف	مناهج تعليمية	جامعة حضرموت
د. أحمد بن إسحاق	تقنيات تعليم	جامعة حضرموت
د. محمود حميدات	تقنيات تعليم	جامعة مؤتة
د. خالد العوهلي	تقنيات تعليم	جامعة الملك خالد
د. انتصار باصرّة	تقنيات تعليم	جامعة حضرموت

❊❊❊

ملحق رقم (٣)

استبانة المديرات في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذة مديرة مدرسة..... المحترمة

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته.... وبعد

تقوم الباحثة بعمل دراسة بعنوان «تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير» وانطلاقًا من مهامكم كمديرة للمدرسة تعتبر بمثابة مشرفًا مقيمًا مطلعًا على واقع العملية التعليمية بها، نرفق لك فقرات استبانة الدراسة أدناه راجين تكرمكِ بالاطلاع والإجابة على فقراتها بوضع إشارة صح (√) أمام كل فقرة مقابل مستوى درجة موافقتك على ما تضمنته الفقرة، علمًا بأن إجاباتك الخاصة ستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي. ولك خالص الشكر.

الباحثة

بدرية عبدالرحمن النفيسة

❊❊❊

الجزء الأول: البيانات الخاصة بالمديرة:

أرجو وضع اشارة (√) في المربع الذي أمام الخيار الذي ينطبق عليك:

■ ١- سنوات خبرتي في العمل الإداري:

* دون ٣ سنوات * من ٣-٦ سنة * أكثر من ٦ سنوات

■ ٢- مستواي العلمي:

* ثانوي / يعادل الثانوي * بكالوريوس * ماجستير * دكتوراه

■ ٣- المدرسة التي أعمل بها هذا العام:

* خاصة * حكومية

■ ٤- المرحلة الدراسية:

* ابتدائي * متوسط * ثانوي

■ ٥- تأهيلي التربوي:

* متخصصة بالتربية * غير متخصصة بالتربية

* غير متخصصة بالتربية وحصلت فقط على دورات تربوية.

الجزء الثاني: مجالات واقع التعليم المتمازج:

١. مجال تأهيل المعلمات (وعي المعلمات بالتعليم المتمازج):

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	أرى أن المعلمات على معرفة بأهمية التعليم المتمازج.					
٢	أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج.					
٣	أرى أن المعلمات مؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج.					
٤	أرى أن المعلمات مؤهلات على تنفيذ دروس تعليم متمازج.					
٥	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات عرض المحتوى التعليمي إلكترونيًا.					
٦	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام شبكات التواصل التعليمي.					
٧	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الصور التعليمية.					
٨	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة النصوص التعليمية.					
٩	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الأفلام التعليمية.					
١٠	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة البيانات التعليمية.					

■ ٢. مجال المناهج (ملائمة عناصر المناهج للتعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	أرى أن أهداف المنهاج أصبحت تراعي التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.					
٢	أرى أن محتوى المنهاج ينسجم مع أهداف المنهاج في مراعاة التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.					
٣	أرى أن المنهاج يحدد أنشطة متمازجة لتحويل المحتوى الجامد إلى محتوى قابل للتعلم.					
٤	أرى أن المنهاج يقترح وسائط إلكترونية مناسبة لأنشطة التعليم المتمازج.					
٥	أرى أن المنهاج يقترح طرق تقويم تناسب التعليم المتمازج.					
٦	أرى أن دليل المعلم يوضح استخدام التعليم المتمازج.					
٧	أرى أن الكتب المدرسية مؤلفة بشكل يراعي التعليم المتمازج.					
٨	أرى أنه توجد أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي.					
٩	أرى أن منهاج الحاسوب قد تدرج وفق المراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب.					
١٠	أرى أنه توجد مواقع إلكترونية للمنهاج مناسبة.					

■ ٣. مجال تجهيزات البيئة (المتطلبات المادية للتعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	توجد أجهزة حاسوب كافية في عددها للطالبات.					
٢	توجد أجهزة عرض بيانات (data show) في كل قاعات التدريس.					
٣	توجد سبورات ذكية في كل القاعات.					
٤	جميع الأجهزة موصولة بطابعات ورقية مركزية.					
٥	توجد مكتبات مصادر رقمية تغطي حاجة المنهاج.					
٦	توجد محركات نسخ أقراص في أجهزة المكتبة والقاعات.					
٧	جميع أجهزة المدارس موصولة بشبكة الإنترنت.					
٨	سرعة الإنترنت في المدارس مناسبة.					
٩	توجد سيرفرات متاحة لرفع صفحات المدارس والمعلمات والطالبات.					
١٠	توجد أنظمة صوت مناسبة لتعلم متمازج.					

■ ٤. مجال البرمجيات (البرمجيات اللازمة للتعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	توجد برامج تواصل مرئي ومسموع متاحة للمعلمات والطالبات.					
٢	توجد برامج تسجيل وحفظ للفعاليات والانشطة التعليمية.					
٣	توجد برامج نشر محتوى تفاعلي.					
٤	يوجد بريد إلكتروني معتمد لكل المنسوبين.					
٥	توجد برامج عرض المحتوى متاحة للجميع.					
٦	توجد برامج تصميم محتوى رقمي متاحة للجميع.					
٧	توجد برامج حماية من الفيروسات والبرامج الضارة.					
٨	توجد مكتبة برامج خدمية متنوعة متاحة للجميع.					
٩	البرامج المتوافرة حديثة.					
١٠	البرامج المتوافرة نسخ أصلية.					

■ ٥. أنماط استخدامات المعلمات للتعليم المتمازج:

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج أثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس.					
٢	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض الأهداف التعليمية للمتعلمين.					
٣	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض محتوى نصي.					
٤	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض وسائط سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية.					
٥	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم.					
٦	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى استخدام برمجيات تعليمية.					
٧	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى شرح تطبيقات إلكترونية.					
٨	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج في المناقشة والتدريبات.					
٩	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج أثناء تقويم تعلم الطالبات.					
١٠	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج عند الحاجة للتشويق والترفيه أثناء التعليم.					

■ ٦. مجال الصعوبات (معوقات التعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	عدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج.					
٢	شح في المخصصات المالية أدى إلى ضعف فعالية التعليم المتمازج.					
٣	عدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات.					
٤	عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج.					
٥	ثقافة الممانعة السائدة لدى المعلمات المتمثلة في ممانعتهن لاستخدام التقنيات الحديثة والبقاء على استخدام التعليم التقليدي.					
٦	عدم تفعيل قوانين حماية المحتوى الفكري وهو ما يعيق إبداع المعلمات.					
٧	عدم وضوح السياسات التربوية يجعل منفذي المناهج في حالة تخبط.					
٨	عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لحوسبة التعليم تشترك جميع القطاعات في تنفيذها.					
٩	عدم وجود تقويم شامل ومستمر لتجربة التعليم المتمازج.					
١٠	عدم تطبيق مبدأ الثواب والعقاب وهو ما يتسبب في الإهمال والتباطؤ.					

■ ٧. مجال المقترحات (اقتراحات تطوير التعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج.					
٢	أقترح توفير ميزانية كافية لأنشطة التعليم المتمازج.					
٣	أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج.					
٤	أقترح توفير برمجيات وتطبيقات محوسبة عربية فاعلة.					
٥	أقترح توفير أجهزة منزلية للطلبة.					
٦	أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمات.					
٧	أقترح خفض تعريفة رسوم الإنترنت للطالبات والمعلمات.					
٨	أقترح القيام بعمليات تقويم شاملة ومستمرة لتحديد جوانب القوة والضعف في التعليم المتمازج.					
٩	أقترح مؤتمرات وورش عمل للاستفادة من تجارب البلدان الأخرى في مجال التعليم المتمازج.					
١٠	أقترح تطوير المناهج.					

شكرًا لكم

ملحق رقم (٤)

استبانة المعلمات في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذة معلمة الحاسوب..... المحترمة

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته.... وبعد

تقوم الباحثة بعمل دراسة بعنوان «تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وبناء نموذج للتطوير» ولذا نرفق لك فقرات استبانة الدراسة أدناه راجين تكرمكِ بالاطلاع والإجابة على فقراتها بوضع إشارة صح (√) أمام كل فقرة مقابل مستوى درجة موافقتك على ماتضمنته الفقرة، علمًا بأن إجاباتك الخاصة ستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي. ولك خالص الشكر.

الباحثة

بدرية عبدالرحمن النفيسة

❊❊❊

الجزء الأول. البيانات الخاصة بالمعلمة:

أرجو وضع إشارة (√) في المربع الذي أمام الخيار الذي ينطبق عليك:

■ ١- سنوات خبرتي في العمل التدريسي:

* دون ٣ سنوات * من ٣-٦ سنة * أكثر من ٦ سنوات

■ ٢- مستواي العلمي:

* ثانوي / يعادل الثانوي * بكالوريوس * ماجستير * دكتوراه

■ ٣- المدرسة التي أعمل بها هذا العام:

* خاصة * حكومية

■ ٤- المرحلة الدراسية:

* ابتدائي * متوسط * ثانوي

■ ٥- تأهيلي التربوي:

* متخصصة بالتربية * غير متخصصة بالتربية

* غير متخصصة بالتربية وحصلت فقط على دورات تربوية.

الجزء الثاني: مجالات واقع التعليم المتمازج:

١. مجال تأهيل المعلمات (وعي المعلمات بالتعليم المتمازج):

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	أرى أن المعلمات على معرفة بأهمية التعليم المتمازج.					
٢	أرى أن المعلمات على معرفة بخصائص التعليم المتمازج.					
٣	أرى أن المعلمات مؤهلات على تخطيط دروس لتعليم متمازج.					
٤	أرى أن المعلمات مؤهلات على تنفيذ دروس تعليم متمازج.					
٥	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات عرض المحتوى التعليمي إلكترونيًا.					
٦	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام شبكات التواصل التعليمي.					
٧	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الصور التعليمية.					
٨	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة النصوص التعليمية.					
٩	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة الأفلام التعليمية.					
١٠	أرى أن المعلمات مؤهلات على استخدام تطبيقات معالجة البيانات التعليمية.					

■ ٢. مجال المناهج (ملائمة عناصر المناهج للتعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	أرى أن أهداف المنهاج أصبحت تراعي التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.					
٢	أرى أن محتوى المنهاج ينسجم مع أهداف المنهاج في مراعاة التوجه نحو استخدام التعليم المتمازج.					
٣	أرى أن المنهاج يحدد أنشطة متمازجة لتحويل المحتوى الجامد إلى محتوى قابل للتعلم.					
٤	أرى أن المنهاج يقترح وسائط إلكترونية مناسبة لانشطة التعليم المتمازج.					
٥	أرى أن المنهاج يقترح طرق تقويم تناسب التعليم المتمازج.					
٦	أرى أن دليل المعلم يوضح استخدام التعليم المتمازج.					
٧	أرى أن الكتب المدرسية مؤلفة بشكل يراعي التعليم المتمازج.					
٨	أرى انه توجد أقراص مدمجة كافية وسهلة الاستخدام مرفقة بالكتاب المدرسي الورقي.					
٩	أرى أن منهاج الحاسوب قد تدرج وفق المراحل العمرية للمتعلمين بشكل مناسب.					
١٠	أرى انه توجد مواقع إلكترونية للمنهاج مناسبة.					

■ ٣. مجال تجهيزات البيئة (المتطلبات المادية للتعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	توجد أجهزة حاسوب كافية في عددها للطالبات.					
٢	توجد أجهزة عرض بيانات (data show) في كل قاعات التدريس.					
٣	توجد سبورات ذكية في كل القاعات.					
٤	جميع الأجهزة موصولة بطابعات ورقية مركزية.					
٥	توجد مكتبات مصادر رقمية تغطي حاجة المنهاج.					
٦	توجد محركات نسخ أقراص في أجهزة المكتبة والقاعات.					
٧	جميع أجهزة المدارس موصولة بشبكة الإنترنت.					
٨	سرعة الإنترنت في المدارس مناسبة.					
٩	توجد سيرفرات متاحة لرفع صفحات المدارس والمعلمات والطالبات.					
١٠	توجد أنظمة صوت مناسبة لتعلم متمازج.					

■ ٤. مجال البرمجيات (البرمجيات اللازمة للتعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	توجد برامج تواصل مرئي ومسموع متاحة للمعلمات والطالبات.					
٢	توجد برامج تسجيل وحفظ للفعاليات والانشطة التعليمية.					
٣	توجد برامج نشر محتوى تفاعلي.					
٤	يوجد بريد إلكتروني معتمد لكل المنسوبين.					
٥	توجد برامج عرض المحتوى متاحة للجميع.					
٦	توجد برامج تصميم محتوى رقمي متاحة للجميع.					
٧	توجد برامج حماية من الفيروسات والبرامج الضارة.					
٨	توجد مكتبة برامج خدمية متنوعة متاحة للجميع.					
٩	البرامج المتوافرة حديثة.					
١٠	البرامج المتوافرة نسخ أصلية.					

■ ٥. أنماط استخدامات المعلمات للتعليم المتمازج:

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج أثناء خطوة التمهيد والتهيئة للدرس.					
٢	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض الأهداف التعليمية للمتعلمين.					
٣	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض محتوى نصي.					
٤	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند عرض وسائط سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية.					
٥	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى عرض مصادر إلكترونية على شبكة الإنترنت أثناء التعليم.					
٦	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى استخدام برمجيات تعليمية.					
٧	تستخدم المعلمات التعليم المتمازج عند الحاجة إلى شرح تطبيقات إلكترونية.					
٨	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج في المناقشة والتدريبات.					
٩	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج أثناء تقويم تعلم الطالبات.					
١٠	تستخدم معلمات مدرستي التعليم المتمازج عند الحاجة للتشويق والترفيه أثناء التعليم.					

■ ٦. مجال الصعوبات (معوقات التعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	عدم وجود صيانة سريعة لأجهزة وبرامج وشبكات التعليم المتمازج.					
٢	شح في المخصصات المالية أدى إلى ضعف فعالية التعليم المتمازج.					
٣	عدم وجود كادر فني مدرب في مجال التقنيات.					
٤	عدم وجود خبراء مشرفين على نظام التعليم المتمازج.					
٥	ثقافة الممانعة السائدة لدى المعلمات المتمثلة في ممانعتهن لاستخدام التقنيات الحديثة والبقاء على استخدام التعليم التقليدي.					
٦	عدم تفعيل قوانين حماية المحتوى الفكري وهو مايعيق ابداع المعلمات.					
٧	عدم وضوح السياسات التربوية يجعل منفذي المناهج في حالة تخبط.					
٨	عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لحوسبة التعليم تشترك جميع القطاعات في تنفيذها.					
٩	عدم وجود تقويم شامل ومستمر لتجربة التعليم المتمازج.					
١٠	عدم تطبيق مبدأ الثواب والعقاب وهو ما يتسبب في الإهمال والتباطؤ.					

■ ٧. مجال المقترحات (اقتراحات تطوير التعليم المتمازج) :

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	أقترح تأهيل الكوادر المرتبطة بتخطيط وتنفيذ التعليم المتمازج.					
٢	أقترح توفير ميزانية كافية لأنشطة التعليم المتمازج.					
٣	أقترح تحديث بيئة التعلم المتمازج.					
٤	أقترح توفير برمجيات وتطبيقات محوسبة عربية فاعلة.					
٥	أقترح توفير أجهزة منزلية للطلبة.					
٦	أقترح توفير أجهزة منزلية للمعلمات.					
٧	أقترح خفض تعريفة رسوم الإنترنت للطالبات والمعلمات.					
٨	أقترح القيام بعمليات تقويم شاملة ومستمرة لتحديد جوانب القوة والضعف في التعليم المتمازج.					
٩	أقترح مؤتمرات وورش عمل للاستفادة من تجارب البلدان الأخرى في مجال التعليم المتمازج.					
١٠	أقترح تطوير المناهج.					

شكرًا لكم

ملحق رقم (٥)

خطابات تسهيل مهمة الباحثة

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(...)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التخطيط والتطوير
Planning & Development

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

وزارة التعليم
الرياض (بنات)
إدارة التخطيط والتطوير
الرقم: ٣٨٠٠٨٧٠١٠
التاريخ: ١٤٣٨/٠٣/٢٦
المرفقات

" تسهيل مهمة بحث "

اسم الباحث/ـة	بدرية بنت عبد الرحمن النفيسة
الكلية / الجامعة	جامعة العلوم الإبداعية – الامارات العربية المتحدة -دبي
الغرض من الدراسة	متطلب بحث علمي للحصول على درجة الدكتوراه
عنوان الدراسة	تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وبناء نموذج للتطوير
نوع التسهيل	تسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة)على عينة البحث معلمات الحاسب الآلي في جميع مراحل التعليم العام في مدينة الرياض

المكرمة/ قائدة المدرسة (الابتدائية-المتوسطة-الثانوية) حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

بناءً على تعميم معالي وزير التعليم رقم 55/610 وتاريخ 1416/9/17هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتعليم باصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات، وبناءً على تفويض مدير عام التعليم إدارة التخطيط والتطوير في الخطاب ذي الرقم 11/33674823 والتاريخ 1433/4/14هـ بشأن تسهيل مهام الباحثين والباحثات ، وحيث تقدم إلين الباحث/ـة (الموضحة بياناتها أعلاه) بطلب إجراء الدراسة، نأمل تسهيل مهمته/ـا وتزويده بالإحصائيات المطلوبة، مع ملاحظة أن الباحث/ـة يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث، ولا يعني سماح الإدارة العامة للتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

شاكرين طيب تعاونكم ،،،،،،،

مدير إدارة التخطيط والتطوير
سعود بن راشد آل عبد اللطيف

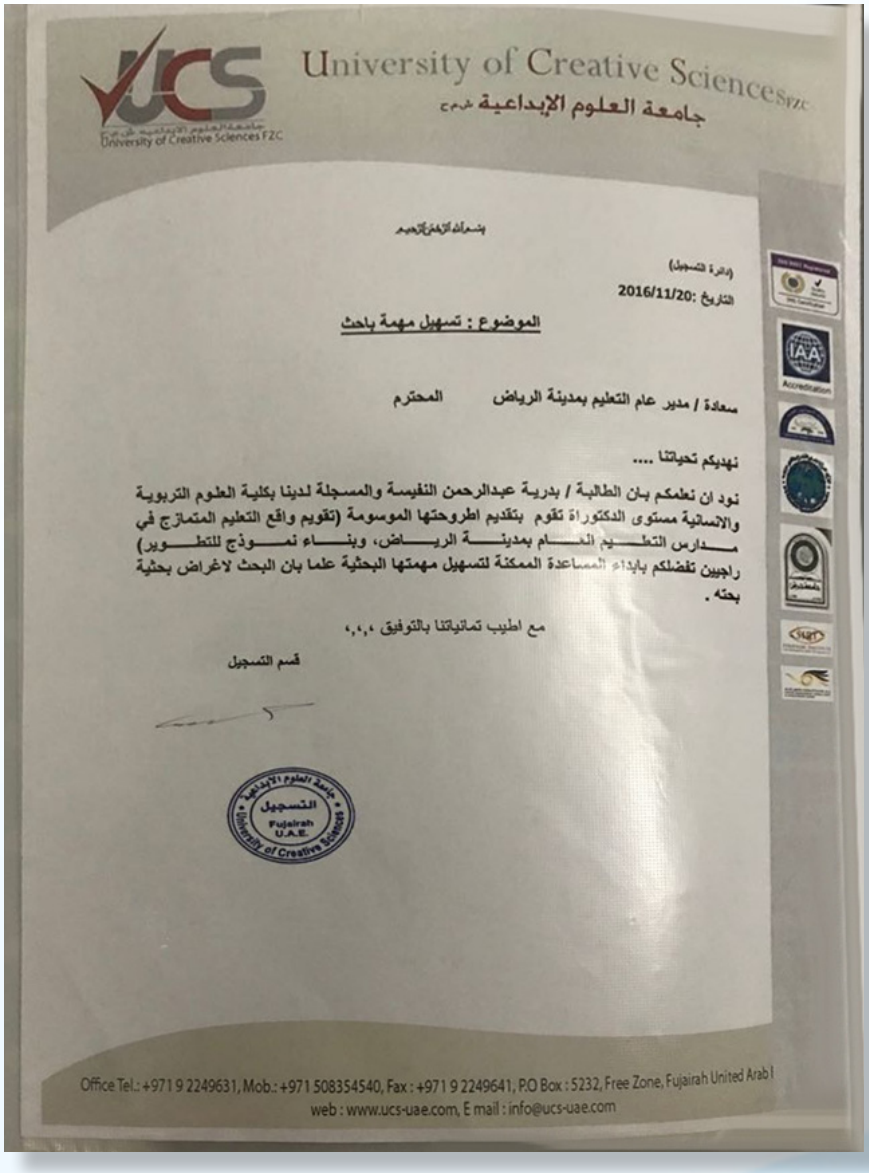
وزارة التعليم
إدارة التخطيط والتطوير

مع التحية
الأستاذ
رئيسة الأقسام
لتسهيل مهمة الباحثة

ص / قسم الدراسات والبحوث
ن/ الصالح

ن6

صفحة 11 من 18 | تاريخ الإصدار : 1436/8/5هـ | الإصدار: 1.0 | رمز العملية ت ط ع



University of Creative Sciences FZC

جامعة العلوم الإبداعية ش.م.ح

بسم الله الرحمن الرحيم

(دائرة التسجيل)

التاريخ :2016/11/20

الموضوع : تسهيل مهمة باحث

سعادة / مدير عام التعليم بمدينة الرياض المحترم

تهديكم تحياتنا ....

نود ان نعلمكم بان الطالبة / بدرية عبدالرحمن النفيسة والمسجلة لدينا بكلية العلوم التربوية والانسانية مستوى الدكتوراة تقوم بتقديم اطروحتها الموسومة (تقويم واقع التعليم المتمازج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وبناء نموذج للتطوير) راجين تفضلكم بابداء المساعدة الممكنة لتسهيل مهمتها البحثية علما بان البحث لاغراض بحثية بحته .

مع اطيب تمانياتنا بالتوفيق ،،،

قسم التسجيل

التسجيل Fujairah U.A.E.

Office Tel.: +971 9 2249631, Mob.: +971 508354540, Fax : +971 9 2249641, P.O Box : 5232, Free Zone, Fujairah United Arab I
web : www.ucs-uae.com, E mail : info@ucs-uae.com

Evaluating the reality of mixed education in general education schools in Riyadh city and building a model for development

Prepared by:

Badria Abdul Rahman Al - Nafeesh

(Submitted this thesis to complete the requirements of the PhD degree from the Department of Curriculum and Teaching - Faculty of Education, University of Creative Sciences)

The supervision of:

Dr.Ahmed Saleh bin Ishaq

Professor of Curriculum and Assistive Education Techniques at Hadhramout University

University of Creative Sciences

Faculty of Education

Department of Curriculum and Teaching

December 2018