تقويم مساقات برنامج "إدارة المشروع" في جامعة بيت لحم من حيث تصميمها وتطبيقها

An Evaluation of the Design and Implementation of the E-Courses Offered Within The "Project Management" Program at Bethlehem University

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

وفاء عبد الفتاح محمود حامده

بيرزيت_ فلسطين

كانون الأول 2010م

تقويم مساقات برنامج "إدارة المشروع" في جامعة بيت لحم من حيث تصميمها وتطبيقها

An Evaluation of the Design and Implementation of the E-Courses Offered Within The "Project Management" Program at Bethlehem University

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

وفاء عبد الفتاح محمود حامده

إشراف

الدكتور أحمد الجنازرة

بيرزيت_ فلسطين

كانون الأول 2010م

تقويم مساقات برنامج "إدارة المشروع" في جامعة بيت لحم من حيث تصميمها وتطبيقها

AN EVALUATION OF THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE E-COURSES OFFERED WITHIN THE "PROJECT MANAGEMENT" PROGRAM AT BETHLEHEM UNIVERSITY

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

وفاء عبد الفتاح محمود حامده

2010م

إشراف

د. أحمد الجنازرة– رئيساً

د. ماهر الحشوة– عضواً

د. عبد الله بشارات– عضواً

"قدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين"

تقويم مساقات برنامج "إدارة المشروع" في جامعة بيت لحم من حيث تصميمها وتطبيقها

AN EVALUATION OF THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE E-COURSES OFFERED WITHIN THE "PROJECT MANAGEMENT" PROGRAM AT BETHLEHEM UNIVERSITY

إعداد

وفاء عبد الفتاح محمود حامده

2010م

اللجنة المشرفة	التوقيع
د. أحمد الجنازرة- رئيساً	.....
د. ماهر الحشوة- عضواً	.....
د. عبد الله بشارت- عضواً	.....

الإهداء

أهدي هذا الجهد إلى كل من ساندني ووقف إلى جانبي...

إلى كل من ساعدني لإنتاج هذا العمل...

أهديه إلى والديَّ وأختي الحبيبة سناء، وإلى إخواني الأعزاء...

وإلى كل من دعمني ولو بالكلمة أو بالدعاء.

شكر وتقدير

بعد حمد الله تعالى والثناء عليه الذي مكنني من أداء هذه الدراسة، والذي منحني الكثير من الصبر والعزيمة والإصرار ما ساعدني على إنجاز هذا الجهد المتواضع، أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني ووقف إلى جانبي لإتمام دراستي بنجاح. وإنني إذ أشكرْ أشكرُ الدُكتور أحمد الجنازرة، على إرشاداته وتوجيهاته التي ما بخل عليَّ بها، ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعضاء لجنة الإشراف: الدُكتور ماهر الحشوة، والدُكتور عبد الله بشارات، فلولا جهودهما معي وملاحظاتهما النيِّرة لي لما خرجت هذه الدراسة إلى حيِّز الوجود.

كما أنني أتقدم بالشكر لكل مدرس في الجامعة وأخص بالذِّكر مدرِّسي دائرة التربية وعلم النفس دون استثناء، وأخص بالشكر جميع أساتذتي الأفاضل الذين قاموا بتدريسي لأحصل على درجة الماجستير، فجهودكم مشكورة وجعلكم الله منارة للعلم يُهتَدى بها. كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ القدير جورج يروسيز لجهده معي في وضع استبانة الطالب بشكل إلكتروني ونقلها على شبكة الإنترنت في صفحة البرنامج المدمج المطبق في جامعة بيت لحم.

وأتقدم بالشكر الجزيل لمنسقة مشروع برنامج التعلم المدمج في معهد الشراكة المجتمعية السيدة كلود زيدان المحترمة، وكل من يعمل في المعهد على ما قدموه لي من تسهيلات أثناء

تطبيق الدراسة وعلى تعاونهم الدائم معي، وأشكر مدرسي المساقات المدمجة لبرنامج "إدارة المشروع" مع حفظ الأسماء والألقاب، على ما منحوني إياه من وقتهم الثمين عند مقابلتهم، والشكر موصول لطلبة البرنامج لتعاونهم معي وتعبئتهم الاستبانة الخاصة بهم.

كما أشكر مديرة مدرسة بنات قلنديا الأولى السيدة آمنة الجيوسي وزميلتَيّ مي شنطي ونيفين ترهي لمساعدتهن لي في تقييم التصميم التربوي لمساقات برنامج التعلم المدمج، وأشكر مديرة مدرسة بنات شعفاط الأولى الآنسة جهاد علان على قيامها بتدقيق الرسالة.

وأقدم جزيل شكري لوالديَّ على دعمهما لي- أمي وأبي- شكراً لكما.. والشكر لأختي الغالية سناء على كل ما قدمته لي من معونة ودعم في كل خطوة من خطوات البحث، كما أشكر إخواني جميعاً دون استثناء.

وفاء حامده

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1– 24
المقدمة والإطار النظري	1
مشكلة الدراسة	17
هدف الدراسة	18

الموضوع	رقم الصفحة
أسئلة الدراسة	18
أهمية الدراسة	19
تعريف المصطلحات	20
حدود الدراسة ومحدداتها	23
افتراضات الدراسة	24
الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات 25- 75	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة 76- 88	
منهجيّة الدراسة	76
مجتمع الدراسة وعينتها	80
أدوات الدراسة	80
إجراءات الدراسة وتحليل البيانات.....	85

الموضوع رقم الصفحة

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 89– 138

نتائج السؤال الأول 89

نتائج السؤال الثاني 103

نتائج السؤال الثالث 115

نتائج السؤال الرابع 117

نتائج السؤال الخامس 125

نتائج السؤال السادس 127

نتائج السؤال السابع 131

نتائج السؤال الثامن 136

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 139– 164

مناقشة النتائج 139

التوصيات 163

المراجع 165– 178

الملاحق 179– 213

قائمة الجداول

رقم الجدول وعنوانه رقم الصفحة

جدول رقم (1): أسئلة الدراسة وكيفية الإجابة عنها 77

جدول رقم (2): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها 80

جدول رقم (3): مجالات أداة الرصد وأرقام البنود الواقعة ضمنها 81

جدول رقم (4): ثبات استبانة الطالب 84

جدول رقم (5): نسبة التوافق بين المقيمين الثلاثة على أداة الرصد 86

جدول رقم (6): الآلية المتبعة في الحكم على مدى توافق المساق مع معايير الجودة 87

جدول رقم (7): نتائج تقييم المساق الأول 89

جدول رقم (8): نتائج تقييم المساق الثاني 91

جدول رقم (9): نتائج تقييم المساق الثالث 92

جدول رقم (10): نتائج تقييم المساق الرابع 94

جدول رقم (11): نتائج تقييم المساق الخامس 95

جدول رقم (12): نتائج تقييم المساق السادس 97

رقم الجدول وعنوانه رقم الصفحة

جدول رقم (13): نتائج تقييم المساق السابع 99

جدول رقم (14): نتائج تقييم المساق الثامن 100

جدول رقم (15): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمساق المدمج من حيث الأهداف والمحتوى109

جدول رقم (16): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بإيجابيات التعلم المدمج في استبانة الطالب 114

جدول رقم (17): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج 116

جدول رقم (18): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو التعلم وجهاً لوجه.... 117

جدول رقم (19): النسب المئوية لإجابات المعلمين على السؤال المغلق في المقابلة..... 124

جدول رقم (20): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بدور المعلم في استبانة الطالب 124

جدول رقم (21): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بدور المتعلم في استبانة الطالب..... 127

جدول رقم (22): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة في المساقات المدمجة ... 130

جدول رقم (23): النسب المئوية للصعوبات التي تواجه التعلم المدمج من وجهة نظر الطلبة..... 135

قائمة الأشكال

رقم الشكل وعنوانه رقم الصفحة

شكل رقم (1): رسم بياني للنسب المئوية لنتائج تقييم برنامج "إدارة المشروع" 102

قائمة الملاحق

رقم الملحق وعنوانه رقم الصفحة

ملحق رقم (1): الإذن الرسمي لاستخدام أداة قياس جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية 179

ملحق رقم (2): الأداة المستخدمة لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية 180

ملحق رقم (3): الصورة الأولية لأسئلة مقابلة المعلمين 189

ملحق رقم (4): الصورة النهائية لأسئلة مقابلة المعلمين 195

ملحق رقم (5): الصورة الأولية لاستبانة الطالب 202

ملحق رقم (6): الصورة النهائية لاستبانة الطالب 207

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم، من جانب التصميم التربوي لمساقاته، ومن جانب تطبيقه من وجهة نظر المعلم والمتعلم. فبرنامج "إدارة المشروع" هو عبارة عن أول دبلوم مهني معترف به في فلسطين يستخدم أسلوب التعلم المدمج، ويتكون من ثمانية مساقات مدمجة.

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم ثلاث أدوات وتطبيقها على مجتمع الدراسة، الأداة الأولى هي أداة رصد لتقييم التصميم التربوي لمساقات برنامج التعلم المدمج الثمانية، والتي تم الاستعانة بها من دراسة شنطي (2009). كما تم إجراء مقابلات فردية شبه مفتوحة مع معلمي المساقات المدمجة والبالغ عددهم سبعة. أما الأداة الثالثة فهي استبانة الطالب، والتي تم تطبيقها على جميع الطلبة الدارسين لهذا البرنامج والبالغ عددهم 34 طالباً وطالبةً. وقد تم التأكد من صدق كل من المقابلة والاستبانة بعرضهما على ستة محكمين وعُدِّلت الأداتان وفق تغذيتهم الراجعة عليها، أما ثبات الاستبانة فقد تم قياسه بحساب معامل "كرونباخ ألفا" والذي بلغت قيمته 83.9%.

أظهرت نتائج الدراسة أن التصميم التربوي لبرنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. كما تبين أن هناك تغيراً طرأ على

دور المعلم والمتعلم في هذه البرامج، فأصبح المعلم مرشداً وموجهاً وميسراً للتعلم أكثر من كونه محاضراً. أما المتعلم فأصبح أكثر فاعلية وهو محور العملية التعليمية التعلمية وهو المسؤول عن تعلمه.

وأظهرت النتائج أن هناك فوائد وإيجابيات للتعلم المدمج، الأمر الذي يؤكد ما أشار إليه الأدب التربوي في هذا المجال، ومن أهم فوائده تخطيه الحواجز الزمانية والمكانية أمام المعلم والمتعلم، وأنه أتاح للطلبة الحصول على التعلم والارتقاء في العمل رغم ظروف عملهم ومسؤولياتهم. وفي المقابل أظهرت النتائج أن هناك صعوبات تواجه التعلم المدمج، غالبا ما تكون ناتجة عن وجود مشاكل تقنية، كانقطاع التيار الكهربائي وانفصال شبكة الإنترنت أثناء التعليم والتعلم، وبطء الأجهزة في بعض الأحيان وبطء تحميل الملفات خاصة الفيديو منها.

في ضوء النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة، وفي الوقت التي أظهرت فيه أن هناك تغيراً طرأ على دور كل من المعلم والمتعلم، تم وضع مجموعة من التوصيات منها: استخدام أسلوب التعلم المدمج لتطوير مساقات جديدة، بالإضافة إلى تطوير البنية التحتية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج، وتدريب المعلمين والطلاب قبل البدء بتطبيقه، إضافةً إلى إجراء المزيد من الدراسات على برامج مدمجة أخرى وضمن تخصصات مختلفة.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the e-courses within the professional online diploma offered at Bethlehem University. They were evaluated in terms of their educational design as well as implementation from students' and teachers' perspectives. The program titled "Project Management" consisted of eight Blended Learning Courses and recognized to be one of the first online professional diplomas accredited in Palestine.

In order to achieve the study objectives and to answer its questions, three instruments were designed. The first one consisted of a set of pedagogical standards for the design of online courses taken from Shanti study (2009). The second instrument was an online questionnaire used to evaluate the e-courses from a student perspective, where the third was a semi-structured interview conducted with the teachers. Content validity was checked for both the online questionnaire and the semi-structured interview questions by a pool of experts. The instruments were modified according to their feedback. Cronbach's coefficient for the online questionnaire was 83.9% which means that the instrument is reliable also.

Results showed that the educational design of the Blended Learning courses within the "Project Management Program" is compatible with pedagogical standards of good online courses design. It turns out that a change has occurred in the role of the teacher and the learner in these programs, the teacher's became more facilitators of learning than lectures and the learners became more active through their interaction with online learning materials and being responsible for their own learning.

Results confirmed the benefits and advantages of blended learning which was mentioned in the previous literature, the most important advantage was: overcoming time and space barriers between the teacher and learner, Blended Learning allowed

students to access learning and to upgrade the work despite of their huge working conditions and responsibilities. However, and at the same time results showed that there were difficulties facing the blended learning model that were mostly technical, such as power cut ups, internet connections fall down during teaching and learning, and very slow download of video cases.

Since the study showed positive results regarding the change of the roles of the teachers and learners, it is recommended to use Blended Learning for the development of new courses at the university level. In addition, it is important to provide good technical infra-structure as well as training for both teachers and students before starting Blended Learning. Last but not least, it is recommended to conduct further studies on other programs and on different fields of study.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة وإطارها النظري

أضفى التطور السريع في العلم والتكنولوجيا ووسائل الاتصال وتبادل المعلومات حاجة ملحة لمواكبة هذا التسارع ومتابعة كل ما هو جديد، فلذلك؛ كان لابد من تطوير الموارد البشرية وتحسينها. وبما أن التعليم والتدريب هما الكفيلان بإعداد القوى البشرية في المجتمعات؛ فقد أصبح من الضروري تطوير هذه القوى وتزويدها بالمعارف والمهارات المتقدمة لمواجهة التحديات والأزمات (أبو السعود، 2006).

ومع استمرار التطور في التكنولوجيا، وخصوصا وسائل الاتصال الحديثة التي أصبحت مجردة من قيود الزمان والمكان؛ برزت دعوات متزايدة تنادي بتغيير نمط التعليم والتعلم (Jones & O'Shea, 2004)، وذلك بإدخال الوسائل التكنولوجية المتعددة لتصبح العملية التعليمية التعلمية نشطة وفعالة، وهذا بدوره يحتاج إلى إعداد المعلمين والطلبة وتدريبهم بطريقة تتناسب مع هذه الوسائل، كما تحتاج إلى تغيير التوجه الفكري لكل من الطالب والمعلم نحو العملية التعليمية التعلمية لتصبح على درجة عالية من الجودة (Peraya, Jaccaz, Masiello & Armitage, 2004).

لقد أصبحت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من العناصر التي لا غنى عنها في القرن الحادي والعشرين، فقد أثرت في المؤسسات التعليمية التي تعتبر من أهم البُنى التحتية للمجتمعات (Akkoyunlu & Soylu, 2006)، وبدأ استخدام أنواعٍ جديدةٍ من التعليم والتعلم، ومنها "التعلم الإلكتروني"، الذي تتميز برامجه بالمرونة وتقديم فرص لإغناء المواد التعليمية التعلمية وتخطي الحواجز الزمانية والمكانية (الجرف، 2002).

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة للتعليم والتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والوسائط المتعددة وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية، وبوابات الإنترنت سواء أكان عن بُعد أو في الغرف الصفيَّة (الموسى، 2002)، كما يتضمن استخدام الإنترنت والتكنولوجيا المتعلقة به في تدريس المباحث إلكترونيا (الخوالدة والمشاعلة، 2007).

يمكن للتعلم من خلال الإنترنت أن يعمل على إيجاد نشاطات تثير التحدي، وتمكِّن المتعلمين من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، وتساعدهم في اكتساب المعرفة واستخدام قدراتهم في التعلم وتنميتها. كما أنه يتميز بالمرونة؛ فلا يعرف مساحة زمانية أو مكانية، ويستطيع الطلبة من خلاله الوصول إلى المواد التعليمية في أي وقت أرادوه ومن أي مكان كانوا فيه، وبالتالي يتيح للمشاركين الاستفادة من الزمان والمكان الذي يريدونه، كما أنه يتيح لهم التواصل مع المعلمين والتفاعل مع بعضهم البعض. والتعلم عبر الإنترنت لا يفيد الطلاب فحسب، بل هو مفيد للمدرسين في الوقت نفسه؛ إذ يتم التعليم من خلاله في أي وقت ومن أي

مكان، ويستطيع المعلم بذلك توجيه الطلبة نحو التعلم واختيار المعلومات المناسبة لهم بناء على احتياجاتهم وخبراتهم. كما يعطيهم فرصة لتحديث المواد التعليمية وتعديلها بما يتناسب مع الطلاب واحتياجاتهم (Ally, 2004).

عند الحديث عن التعلم الإلكتروني لا بد من التطرق إلى النظريات التربوية، وبالأخص النظريات المفسرة لكيفية حدوث التعلم، فحتى يحقق التعلم الإلكتروني أهدافه لا بد أن يستند على أساسٍ علميٍّ تربويٍ سليم، ويأخذ بعين الاعتبار تطبيقات النظريات التربوية في التعليم والتعلم. وبما أن التعلم الإلكتروني يتطلب إدخال التكنولوجيا في التعليم، فإن إنشاء برامجه يحتاج إلى توفير البيئة البيداغوجية التكنولوجية وعناصرها المختلفة؛ ليتم ابتكار بيئة تعليمية تعلمية تضم التربية والتكنولوجيا معاً (Peraya et al., 2004).

وبعد إنشاء البرامج الإلكترونية ينبغي تجريبها، وهناك وجهتي نظر في هذا المجال تهدفان إلى مراقبة البرنامج وتوجيه الدعم له، فالأولى تهدف إلى رصد منتظم للبيانات التي يتم جمعها عن تطور النظام من قِبَل الباحثين والمحللين المشاركين في البرنامج نفسه وتطويرها، أما وجهة النظر الثانية فتعود إلى التدريب على إجراء البحوث، وجعل القائمين والباحثين شركاء في استمرار عملية التعلم وتطوير البرنامج المطبق (Peraya et al., 2004).

يهدف أي نظام تعليمي إلى تشجيع التعلم، لذا ينبغي على المربين قبل أي تطوير لمواد التعلم أن يكونوا على دراية بمبادئ التعلم وكيفية حدوثه. فتطوير مواد التعلم الفعالة يجب أن يرتكز

على نظريات التعلم، ويمكن لمصممي التعلم عبر الإنترنت سواءً أكان إلكترونيا بشكل كامل أم كان مدمجا (Blended Learning) اتباع عدد من النظريات معاً، وعدم الاقتصار على نظرية واحدة، وعلى مطوري المواد عبر الإنترنت معرفة الطرق المختلفة للتعلم بهدف اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحفيز المتعلمين وبناء الشخصية المتكاملة لهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتشجيع التعلم الهادف (Ally, 2004).

تعتبر المدرسة السلوكية من المدارس المفسرة لكيفية حدوث التعلم، وترى أن التعلم هو تغير في السلوك الظاهر للمتعلم بسبب مثير خارجي، وتهمل دور العقل والدماغ في التعلم وتنظر إليه على أنه صندوق أسود، ويشير السلوكيون إلى أن السلوك الظاهري يدل على أن المتعلم قد تعلم شيئا ما، وبالتالي تتجاهل عمليات التفكير التي تحصل في الذِّهن (Ally, 2004).

وحسب النظرية السلوكية هناك بعض الأمور التي يمكن الاستفادة منها وتطبيقها في التعلم الإلكتروني، وذلك بمراعاة مجموعة من الأمور؛ فعلى المتعلمين أن يعرفوا الأهداف المعلنة للتعلم ليضعوا التوقعات ويحكموا على أنفسهم فيما إذا حققوا نتائج الدرس أم لا، كما يجب فحص المتعلمين لتحديد مدى تحقيقهم لأهداف التعلم، وأن تكون مواد التعلم متسلسلةً بشكلٍ ملائمٍ لتشجع التعلم، ويجب تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة ليتمكنوا من متابعة إنجازاتهم وإجراء الأعمال التصحيحية لها (Ally, 2004).

إنَّ اقتصار النظرية السلوكية على تفسير التعلم بالسلوك الظاهر، وعدم اهتمامها بما يجري من عملياتٍ عقليةٍ ومعرفيةٍ في دماغ المتعلم، أدى إلى ظهور مدرسةٍ أخرى للتعلم هي المدرسة المعرفية، التي تفسر التعلم بناء على ما يتضمنه من استخدام للذاكرة والتفكير والدافعية والتأمل، لما لهذه الأمور من دور هام في التعلم.

حسب النظرية المعرفية؛ يعتبر التعلم عمليةٌ داخليةٌ تعتمد على قدرة المتعلم على المعالجة العقلية لما يتم تعلمه. وبالتالي يجب أن يستخدم التعلم عبر الإنترنت استراتيجيات تثير الانتباه إلى مواد التعلم ليتم تحويلها من الحواس المختلفة إلى الذاكرة الحسية، ومن ثم إلى الذاكرة العاملة، وتعتمد كمية المعلومات المحوَّلة إلى الذاكرة العاملة على مقدار الانتباه للمعلومات والمثيرات الخارجية (Ally, 2004)، وتحتفظ الذاكرة العاملة بالمعلومات التي تستقبلها لمدة لا تتجاوز 15– 30 ثانية (العتوم، 2004)، وبعد مرور المعلومات بعملية المعالجة السليمة في الذاكرة العاملة تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى، وتعتمد كمية المعلومات المنتقلة إليها على عمق ونوعية المعالجة لها في الذاكرة العاملة، وفي حال عدم معالجة المعلومات فيها بشكل فاعل؛ فإنها لا تتحول إلى الذاكرة طويلة المدى وبالتالي لا يتم تخزينها (أبو جادو، 1998).

لقد نظر علم النفس المعرفي إلى العقل على أنه جهاز نشط لمعالجة المعلومات، وأي نظام معالجة يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، وعليه القيام بثلاث وظائف رئيسية هي: استقبال المعلومات الخارجية (المدخلات)، ثم معالجتها وترميزها والإحتفاظ ببعضها على

شكل تمثيلات معينة (العمليات)، بعد ذلك التعرف على هذه التمثيلات واستدعائها عند الحاجة إليها (المخرجات). وإذا تم النظر إلى الذاكرة البشرية كنظام معالجة للمعلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل، هي: الترميز والاحتفاظ والتذكر. وتتشكل المدخلات من المثيرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد، إذ تبدأ عملية المعالجة بدخول المثيرات من الحواس الخمس عبر الذاكرة الحسية، بعد ذلك تنتقل المعلومات التي أُعطيت درجةٌ مناسبةٌ من الانتباه إلى الذاكرة قصيرة المدى، ثم تحدث عملية المعالجة لها في الذاكرة العاملة التي تقوم بترميزها بصريا أو سمعيا أو حركيا ليتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى (أبو جادو، 1998).

لذلك؛ على مصممي التعلم أن يتأكدوا أن الهيكلية المعرفية المتطلبة للتعلم موجودة لدى المتعلمين لتمكينهم من معالجة المعلومات، وفي حال عدم وجودها ينبغي تضمين التعلم باستراتيجيات ما قبل التعلمية كالمُنَظِّمات المتقدمة لتضمن استعداد المتعلم للتعلم الجديد وتمكنه من ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق (Ally, 2004).

وفي التعلم عبر الإنترنت ينبغي الاستفادة من النظرية المعرفية، وذلك بتقديم مواد التعلم بطريقة تمكِّن المتعلمين من معالجة المعلومات المُقَدَّمة فيها بشكل فعال ومنظم، وتستخدم فيه طرقاً متنوعةً تسمح للمتعلمين بالانتباه والإدراك للمعلومات، وذلك من أجل تحويلها إلى الذاكرة العاملة ليتم ربطها بالمعلومات والبُنى المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لديهم، مما يؤدي إلى ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق باستخدام المنظمات المتقدمة الملائمة

لتنشيط البُنى المعرفية الموجودة عندهم لدمج الدرس في الذاكرة طويلة المدى، وباستخدام الأسئلة ما قبل التعلمية، واستخدام امتحان قبلي لتفعيل البُنى المعرفية المطلوبة لتعلم المواد الجديدة (Ally, 2004).

كما يجب وضع المعلومات المهمة في مركز الشاشة، وإعلام المتعلمين بالهدف من أخذ الدرس، وأن تتناسب المادة التعلمية مع المستوى المعرفي لهم، وتكون مترابطة لتمنع العبء الثقيل أثناء المعالجة، وتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين وتثير الدافعية نحو التعلم، فالدافعية مهمة جداً لحث الطلبة للتعلم عبر الإنترنت (Ally, 2004).

ومن المدارس الأخرى المفسرة للتعلم المدرسة البنائية، التي تعتبر من نظريات التعلم الحديثة، وتشير إلى أن المتعلمين يفسرون المعلومات حسب واقعهم الشخصي، وأن التعلم يتم بالمشاهدة والمعالجة وتفسير المعلومات ومن ثم ملاءمتها ضمن المعرفة الشخصية (Ally, 2004).

تنظر البنائية إلى المتعلمين على أنهم فاعلين ونشطين، فهم جوهر العملية التعليمية التعلمية ومحورها، والمعلم هو ناصح ميسر يسمح لهم ببناء المعرفة واكتشافها. ومن التطبيقات المستفادة من النظرية البنائية في مجال التعلم عبر الإنترنت إعطاء المتعلمين دوراً فاعلاً نشطاً من خلال عمل نشاطات هادفة تقود إلى معالجة ذات مستويات عليا؛ تمكن المتعلمين من تطبيق المعلومات في مواقف عملية. كما يجب على المتعلمين بناء معرفتهم الخاصة من

خلال التفاعل الجيد عبر الإنترنت سواء مع الطلبة الآخرين أم مع المدرِّس، وينبغي تشجيع التعلم التعاوني ليعطي المتعلم خبرة حقيقية للعمل في مجموعات والاستفادة من أعضائها والتعلم منهم في نفس الوقت (Ally, 2004).

تحتاج برامج التعلم الإلكتروني إلى وسائط متعددة (Multimedia) لتتيح الفرصة للتطبيق الأمثل للمادة التعليمية التعلمية، ومن هذه الوسائط: الفيديو والتلفاز والحاسوب وأجهزة عرض البيانات (الحيلة، 2006)، حيث يتم فيها عرض المعلومات بالصوت والصورة وبالألوان المختلفة (زهران وزهران، 2008)، والوسائط المتعددة مصطلح يستخدم لوصف مجموعة تتألف من النص والرسوم الثابتة والرسوم المتحركة والمواد السمعية والبصرية، ضمن تكنولوجيا واحدة كالتلفاز والحاسوب (بيتس وبول، 2006).

وعلى سبيل المثال بدأ استخدام الحاسوب في التدريس في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن العشرين في جامعة شيكاغو، وذلك لتدريس مقرر الرياضيات. ومع تطور الحواسيب وتوسع استعمالاتها؛ أصبحت أكثر استغلالا واستعمالا في المؤسسات التعليمية لما لها من دور مهم في جعل المادة التعليمية التعلمية أكثر متعة وأكثر إثارة لانتباه الطلاب (باحبيل، 2005).

أصبح استعمال الحاسوب في التعليم والتعلم يلاقي إقبالا واسعا ومتزايدا، فهو يوفر إمكانية عرض المعلومات المختلفة بأشكال عديدة، ويوفر تفاعلا فرديا بين المتعلم والبرنامج التعليمي

بشكل يتناسب مع الفروق الفردية لقدرات المتعلمين، ويتيح لهم فرصة تقييم أدائهم في التعلم. كما يتميز الحاسوب بإمكانية ربطه بأجهزة عرض واتصالات مختلفة كالفيديو والهاتف والإنترنت؛ مما يجعله مناسبا في برامج التعلم عن بُعد والتعلم الذاتي (شقبوعة، 2001).

لقد أدى التطور السريع في الحواسيب وشبكة الإنترنت إلى ظهور أنواع جديدة من التعلم عن بُعد، فظهر التعلم عن بعد كأنه مظلة يغطي تحته أنواعاً عديدةً من التعلم، كالتعلم بالمراسلة والتعلم المفتوح والتعلم بمساعدة الحاسوب والاتصالات والتعلم الذاتي (Akkoyunlu & Soylu, 2006). وتعود جذور التعلم عن بعد إلى عام 1833، بظهور إعلان في مجلة سويدية عن توفر فرص للتعلم عن بُعد، وكان أول تطبيق له في التعليم العالي في جامعة جنوب إفريقيا (UNISA) بداية عام 1946 (Aljanazrah, 2005).

نشأ التعلم عن بعد على شكل تعلم بالمراسلة لتقديم الخدمات التعليمية لأفراد محرومين من الحصول عليها، وغير قادرين على الوصول إلى أماكن التعلم لأسباب عديدة، كالبعد الجغرافي أو الوضع الاجتماعي أو الجنس أو الظروف المهنية. ولا تتم عملية التعلم عن بعد وجهاً لوجه بين المعلم والمتعلم، ويكون الاتصال بين أطراف العملية التعليمية التعلمية بوسائط متعددة كالمراسلة بالمذياع والتلفاز والفيديو والحاسوب والإنترنت. ويتم تسجيل المادة التعليمية التعلمية على أشرطة للاستماع إليها وفقا لظروف المتعلم والوقت المناسب له، مما يدل على أن المقررات التعليمية تعتمد على الإنتاج المسبق قبل بدء التعلم (عامر، 2007).

يعتمد التعلم الإلكتروني على التقنية في التعليم والتعلم، وإذا تم التعلم الإلكتروني في بيئة تفصل بين المعلم والمتعلم فيزيائيا، فهنا يمكن اعتباره كأحد أنماط التعلم الواقعة تحت مظلة التعلم عن بعد. وحسب الشناق وبني دومي (2009) هناك ثلاثة أنواع للتعلم الإلكتروني، هي التعلم الالكتروني المتزامن، وغير المتزامن، والتعلم المدمج.

ففي المتزامن يتم التواصل مباشرة بشكل افتراضي بين المعلم والمتعلمين، يتبادلون الحوار فيما بينهم بالنص أو الصوت أو الفيديو، ويستطيع المتعلم فيه الحصول على التغذية الراجعة المباشرة من المعلم. أما التعلم الإلكتروني غير المتزامن فلا يتطلب تواجد المعلم والمتعلمين معا في نفس الوقت أو المكان، ويستطيعون تبادل الحوار من خلال البريد الإلكتروني مثلا، وبحسب الوقت الذي يلائمهم. أما النوع الثالث فهو التعلم المدمج، الذي يتم فيه استخدام وسائل عديدة من أجل التواصل، بحيث تدمج بين اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه وبين التواصل عبر الإنترنت (الشناق وبني دومي، 2009).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم الإلكتروني كان على جيلين، ركز الجيل الأول على تقديم المحتوى التعليمي معتمدا على الصف من خلال الإنترنت، واستندت الخبرة المكتسبة من هذا الجيل على تسلسل المحتوى والاختبارات القصيرة كشكل وحيد للتعلم. أما الجيل الثاني فازداد فيه عدد مصممي التعلم، وتم فيه تجريب نماذج من التعلم المدمج الذي يتم من خلاله دمج أنواع مختلفة من طرق التعلم (Singh, 2003).

استمر التغير والتطور في استراتيجيات التعلم الإلكتروني، إلى أن أصبح يعتمد استراتيجيتي التعلم عن بُعد واللقاء المباشر ما بين المعلم والمتعلم، في نوع جديد من التعلم يعرف بالتعلم المدمج ليجمع بين التعلم الإلكتروني عن بُعد والتعلم وجهاً لوجه (Aljanazrah, 2005)، ويتم فيه اختزال عدد اللقاءات المباشرة بين المعلم والطالب ليقضي الطلبة أغلب وقتهم بالعمل والتعلم عبر الإنترنت (بيتس وبول، 2006). ويعود أصل استخدام مصطلح "التعلم المدمج" إلى ربط تدريب الصف التقليدي بنشاطات التعلم الإلكتروني (Singh, 2003).

تعود الفكرة الكامنة وراء التعليم والتعلم المدمج إلى مراجعة مصممي التعليم للبرامج التعليمية التعلمية ووضعها في وحدات، ومن ثم تحديد أفضل الوسائل لتسليمها للمتعلم من أجل تحقيق أهداف البرنامج المتعلَّم. ويتضمن التعلم المدمج أنشطة متعددة مثل اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني والبوابات الإلكترونية والتعلم الذاتي، ويتيح الفرصة أمام المعلم والمتعلم لمناقشة الأفكار العلمية فيما بينهم من خلال دردشة الفيديو أو عن طريق المؤتمرات (Dzakiria & Mustafa & Bakar, 2006).

يمكن إجمال صفات التعلم المدمج في أنه يجمع بين مختلف النظريات التربوية للتعلم (البنائية والمعرفية والسلوكية) للوصول إلى أمثل النتائج التعليمية التعلمية، كما أنه يجمع بين أي شكل من أشكال التكنولوجيا التعليمية مع التعليم وجهاً لوجه، كأشرطة الفيديو والأقراص المضغوطة والتدريب على شبكة الإنترنت. ويسمح بالانتقال التدريجي من التعلم التقليدي إلى

التعلم الإلكتروني، فالعمل في بيئة التعلم المدمج يتيح للمعلمين ومصممي التعليم تطوير المهارات اللازمة للتعلم الإلكتروني (Driscoll, 2002).

يتوفر لمخططي التعلم الإلكتروني عن بُعد مجموعة من الخيارات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في التعليم والتعلم، منها تقنية الصوت والفيديو والمواد المطبوعة التي تعتبر العنصر الأساسي لبرامج التعليم الالكتروني. والبيانات التي ترسل المعلومات وتستقبلها آليا ومن فئتها: التعليم بمساعدة الحاسوب (Computer Assisted Instruction: CAI) (الهادي، 2005)، الذي ظهر على يد كل من أتكنسون وويلسون وسوبس، ويمكن من خلال هذه الفئة تقديم المعلومات وتخزينها لتتيح أمام المتعلم فرصة الاستكشاف والتوصل إلى النتائج. والتعليم المدار بواسطة الحاسوب (Computer Management Education: CMI) والتعليم الوسيط بالحاسوب (Computer Mediated Education: CME) (الحيلة، 1998).

يعد التعلم الإلكتروني من طرق التعلم المتميزة بالتطور المستمر نظرا لارتباطه بالوسائط المتعددة وتطورها، حيث سهَّلت هذه الوسائط من عملية تخزين المادة التعليمية بالصوت والصورة (زهران وزهران، 2008)، وتكمن قيمة الوسائط المتعددة في إتاحتها الفرصة لعرض المعرفة وتمثيلها بطرق مختلفة (بيتس وبول، 2006)، مما أضفى أهمية كبيرة لهذا النوع من التعلم، فالتعلم الإلكتروني مهم في إعداد المدرسين وتنميتهم مهنيا، كما يفيد في تعلم اللغات الأجنبية، ويمكِّن الطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة من التعلم في المكان والزمان

المناسب لهم، ويتميز بقدرته على توفير الوقت والجهد. إضافة لذلك فهو يتميز بإمكانية التعامل مع أكثر من متعلم في وقت واحد، وتقديم التغذية الراجعة الفورية والفعالة له؛ مما يمكِّنه من معرفة نتيجته ومستواه في التعلم (عامر، 2007).

أدى التعلم الإلكتروني إلى إحداث تطورات وتغيرات في دور المعلم والمتعلم، ففي العصر الحديث؛ عصر التطور والانفجار المعرفي، وتعدد الوسائل التي يتم الحصول على المعرفة والمعلومات من خلالها، لم يعد الطالب متلقيا للمعلومات، إنما أصبح متعلما وباحثا عن المعرفة. كما لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل انتقل دوره من خبير إلى موجه (أبو السمح ورحال، 2004) وميسر للمعلومات ومرشد للطلبة، كما أصبح المعلمون متعاونون في فريق واحد لرفع أداء الطلبة، وللتخطيط المتعاون في المناهج الدراسية الجديدة، ومطورون للمقررات الدراسية، وكل ذلك بغرض إنتاج متعلمين مبدعين وناقدين في بيئة تعليمية تعلمية نشطة (سعادة والسرطاوي، 2003).

تعتبر دراسة شبكة الإنترنت أمراً هاماً لاستخدامها كوسيلة جديدة لإيصال التعليم عن بُعد، وكتقنية جديدة للتغييرات الأساسية للمباشرة في التعلم. فقد بدأ استخدام شبكة الإنترنت عام 1992، وتم استخدامها في السنوات الأخيرة وقبولها كأداة قابلة للعمل لإيصال التعليم (Caplan, 2004)، ويتطلب التعلم الإلكتروني توفر شبكة إنترنت سريعة وتعتبر السرعة 512 كيلو بايت بداية سرعة مناسبة له (Tesdell & Mimi, 2009).

ينبغي على المعلمين وفريق تطوير المقرر التعليمي عبر الإنترنت إيجاد بيئات تعلم تستغل الخصائص المرتبطة بالحواسيب لتشجيع التعلم النشط لصالح الطالب. وليكون التعلم عبر الإنترنت فعالا؛ لا بد أن يتميز بأمور عدة أهمها: وجود عنصر المرونة في المقرر، وإيجاد فرص تعلم بمستويات عالية من التفاعل بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم، واستخدام التقويم التكويني في المقرر (Caplan, 2004).

هناك عدة فئات متضمنة في التعلم الإلكتروني، ولكل منها دوره الخاص، وتتمثل هذه الفئات في الطلاب ودورهم تحقيق أهداف التعلم بجودة وكفاءة عالية. وأعضاء الهيئة التدريسية ومن أهم أدوارهم التوجيه والإشراف البنَّاء على المحتوى التعليمي. بالإضافة إلى المساعدين ومهمتهم مساندة المدرِّسين والقيام بدور الوسيط بينهم وبين الطالب. والفنيون الذين يقع على عاتقهم التخطيط والتصميم والإنتاج للمقررات الدراسية، والمساندة في تقديم الخدمات الفنية المناسبة للمعلم والطالب. وأخيراً الإداريون؛ الذين يعملون عن بُعد على إيجاد التوافق والانسجام بين القوى العاملة ومتخذي القرارات الخاصة بإدارة البرامج الإلكترونية، وإتاحة الموارد التكنولوجية التي تعمل على تحقيق أهداف التعلم الإلكتروني (الهادي، 2005).

هناك مشاكل وتحديات تواجه التعليم والتعلم عبر الإنترنت، وإحدى تلك المشاكل التهديدات من الغش والاحتيال، أو تشديد المنافسة من الأطراف المحلية والدولية والحاجة إلى التزام

مؤسساتي مدعوم بغرض دعم المتعلمين عن بُعد، ويتحدد الدعم من خلال البرامج وحاجة الطلاب للحصول على فرصة معقولة لتحقيق طموحاتهم في برنامج معين (Parker, 2004).

أدى تطور التعلم عن بُعد والتعلم الإلكتروني إلى تطور نوع جديد من التعلم هو التعلم المفتوح، الذي انتشر في التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة كنظام للتعلم عن بُعد، ليساهم في ديمقراطية التعليم باعتباره حقاً من حقوق الإنسان. وقد نشأ التعلم المفتوح عام 1963 حين أعلن هارولد رئيس وزراء بريطانيا عن فكرته في إنشاء جامعة الهواء، لتعتمد على الدراسة المنزلية واستخدام أجهزة الإذاعة والتلفاز كأداة أساسية في التعليم (عامر، 2007).

يتيح التعلم المفتوح الفرصة أمام المتعلم لمواصلة دراسته والحصول على درجات جامعية مختلفة حسب البرنامج الذي يلتحق به، ويمكِّن الطالب من مواصلة دراسته متخطيا الحواجز الزمانية والمكانية (عامر، 2007)، فغالبا ما يُستخدم التعلم المفتوح من قِبَلِ الطلبة محدودي القدرة على الوصول إلى المصادر التعليمية ذات الطبيعة المؤسسية (إبراهيم، 2005).

ينبغي بناء كافة أنظمة التعليم والتعلم على أساسين هما: احتياجات الطلبة ونتائج تعلم المقرر أو البرنامج التعليمي التعلمي، ومن المهم في التعلم عن بُعد فهم الخلفية التكنولوجية للطلبة المستهدفين، وذلك للخروج بنواتج تعلم مرضية، وهذا الأمر يتطلب بناء نظام التعلم عبر الإنترنت وفق مبادئ جيدة للتعليم والتعلم (Davis, 2004).

تظهر نواتج التعلم عبر الإنترنت بشكل مثالي عندما يتوفر التفاعل بين الطالب وشبكة التعليم والتعلم، ويتم إيصال مواد التعلم عبر الإنترنت ووظائفه للطلبة من خلال نظام إدارة التعلم LMS (Davis, 2004)، وهو عبارة عن مجموعة من الأنظمة تعمل على إدارة الوصول إلى صفحات التعليم والتعلم عبر الإنترنت لكل من الطلاب والمعلمين والإداريين، حيث تتضمن مراقبة الدخول إلى برنامج التعلم، والتزويد بالمحتوى التعليمي وأدوات الاتصال اللازمة للتعليم والتعلم عبر الإنترنت (Paulsen, 2002).

إضافة إلى نظام إدارة التعلم هناك نظام معلومات الطالب، والخدمة المؤمنة له وتوثيق شعار له. ويتواصل الطلبة مع هذه الأنظمة من خلال بوابة المستخدِمين أو من خلال صفحة الطالب، وترتكز عملية تقييم نوعية التعلم عبر الإنترنت على مدى تحقق نتائج التعلم والتغذية الراجعة المقدمة للطلاب، وذلك من أجل معرفة كفاءته وجودته (Davis, 2004).

يعتبر التعلم عبر شبكة الإنترنت من أحد المزايا الرئيسية التي قدمها المسؤولون التقنيون للمتعلمين في التعليم العالي (Parker, 2004)، وأي برنامج تعليمي تعلمي يتم تطبيقه سواءٌ أكان تقليدياً أم إلكترونياً لا بد من خضوعه إلى عملية متابعة وتقويم للتأكد من نوعيته وفاعليته، إضافة إلى توفير بيانات حول توجهات أطراف التعليم والتعلم نحوه (Davis, 2004).

عند تقويم برامج التعلم الإلكتروني ومشاريعه؛ من المهم أخذ المراحل والمواقف الحرجة التي واجهت تطبيقها بعين الاعتبار، ليتسنى تطويرها والمحافظة عليها، وهذا الأمر يعتمد على المعلمين والمتعلمين والخبراء في مجال التعلم الإلكتروني حتى يروا إذا كان هناك نواقص أو عيوب أثناء التطبيق (Peraya et al., 2004).

وعلى المستوى المحلي، بدأت عدة مبادرات في الجامعات الفلسطينية لاستخدام برامج التعلم الإلكتروني ومشاريعه، مثل برنامج الدبلوم المهني المطبق في جامعة بيت لحم، والذي يضم ثلاثة برامج مهنية مطبقة على شكل تعلم مدمج، وهذه البرامج هي برنامج "إدارة المشروع"، وبرنامج "التجارة الإلكترونية"، وبرنامج "إدارة المشاريع المتوسطة والصغيرة". ولكل برنامج منها ثمانية مساقات يتم تدريسها خلال سنة واحدة (زيدان، 2009).

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في عدم خضوع مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" إلى الدراسة والتقويم وبالتالي عدم معرفة فاعليتها وجودتها. ومن هنا برزت مشكلة هذه الدراسة التي تحددت في تقويم مساقات برنامج "إدارة المشروع" من حيث تصميمها وتطبيقها. و"إدارة المشروع" هو أحد برامج الدبلوم المهني المطبقة في جامعة بيت لحم، ومكوَّن من ثمانية مساقات استخدمت أسلوب التعلم المدمج، حيث تم قياس جودة التصميم التربوي لها، كما تم وصف كيفية تصميما من وجهة نظر المعلمين. والكشف عن اتجاهات

الطلبة نحوها، إضافة إلى دراسة بعض الأمور المتعلقة بتطبيقها حسب رأي المعلمين والطلبة كالتعرف إلى دور كل من المعلم والمتعلم فيها، والصعوبات التي يواجهونها أثناء تطبيقها.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم. فهدفت إلى قياس جودة التصميم التربوي لمساقات البرنامج الثمانية. كما هدفت إلى وصف كيفية تصميمها، إضافة إلى دراسة مجموعة من الأمور المتعلقة بتطبيقها من وجهة نظر المعلم والطالب كالتعرف إلى دور كل من المعلم والمتعلم فيها، والصعوبات التي يواجهها تطبيقها. اضافةً إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى جودة التصميم التربوي لبرنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟
2. كيف صُمِّمَت مساقات التعلم المدمج لبرنامج "إدارة المشرع" المطبق في جامعة بيت لحم؟

3. ما اتجاهات الطلبة نحو مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟
4. إلى أي مدى تغير دور المعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟
5. إلى أي مدى تغير دور المتعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟
6. كيف يتم تقويم تعلم الطلبة في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟
7. ما الصعوبات التي يواجهها كل من الطلبة والمدرسين أثناء تطبيق مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟
8. ما مستقبل التعلم المدمج في جامعات فلسطين من وجهة نظر معلمي مساقات برنامج "إدارة المشروع"؟

أهمية الدراسة

في عصر التطور التكنولوجي أصبحت طرق التعليم والتعلم عديدة ومتنوعة، ولم تعد مقتصرة على التعلم التقليدي الذي يتم وجهاً لوجه في غرفة صفيَّة تجمع بين المعلم والمتعلم، فبعض طرق التعلم الحديثة يتم عبر وسائط متعددة كالفيديو والتلفاز والأقمار الصناعية،

ومنها ما يتم عبر شبكة الإنترنت إما بشكل كامل أو بشكل يدمج بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه بما يعرف بالتعلم المدمج.

وفي فلسطين ظهرت مبادرات عديدة لتبني استراتيجيات التعلم المدمج على المستويين: التعليم المدرسي والتعليم الجامعي. ومن هنا تظهر أهمية هذه الدراسة ليس فقط في أنها تسلط الضوء على أحد برامج التعلم المدمج المطبقة في جامعة بيت لحم، بل وتهدف أيضا إلى توفير بيانات موضوعية لمتخذي القرار في الجامعات الفلسطينية للتفكير جدياً في تصميم برامج أخرى تتبع هذه الاستراتيجية والعمل على تطبيقها في الجامعات الفلسطينية المختلفة.

إضافة لذلك؛ فإن هذه الدراسة تكتسب خصوصيتها وأهميتها نظرا لقلة الأبحاث والدراسات حول موضوع التعلم المدمج –على حد علم الباحثة– في فلسطين وتأتي هذه الدراسة مكملة لدراسات سابقة اهتمت بموضوع التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج، كدراسة الجنازرة (Aljanazrah, 2005)، ودراسة شنطي (2009)، وغوشة (2009).

تعريف المصطلحات

التعلم التقليدي: هو ذلك النوع من التعلم الذي يركز على ثلاثة محاور أساسية وهي المعلم والمتعلم والمعلومة، ويعتمد على اللقاء المباشر وجهاً لوجه بين المعلم والطالب في بيئة تعليمية تعلمية كالمدرسة والجامعة (فرج، 2005).

وفي هذه الدراسة يقصد بالتعلم التقليدي أنه أحد أنواع التعلم الذي يجمع المعلم والمتعلم فيزيائيا في مكان وزمان محددين، في لقاءات مباشرة وجهاً لوجه على امتداد الفصل الدراسي من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية للمادة أو المساق المُتَعَلَّم.

التعلم الإلكتروني: تعلم تفاعلي تتواجد فيه المادة التعليمية أو المحتوى التعلمي على الإنترنت، ويتم من خلاله تزويد المتعلمين بتغذية راجعة فورية عن نشاطاتهم وأعمالهم التعلمية (Paulsen, 2002). ولا يتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من هيئة التدريس على المتعلمين داخل القاعات الدراسية، وإنما يتم توصيل المقررات التعليمية التعلمية والدروس إلى الطلاب في أماكن تواجدهم على مدار الساعة، باستخدام شبكة المعلومات وأدواتها بشكل ييسر عملية التعلم عن بُعد (إسماعيل، 2005).

يقصد بالتعلم الإلكتروني في هذه الدراسة أنه طريقة تعليمية تعلمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة والوسائط المتعددة وشبكة الإنترنت، من أجل تحقيق أهداف التعليم والتعلم.

التعلم المدمج: أسلوب تعليمي تعلمي حديث يتم فيه توظيف التعلم الإلكتروني مدمجا مع التعلم الصفي وجهاً لوجه، بحيث يتشاركا معا في تحقيق أهداف التعلم (البيطار، 2009)، وتُسلَّم فيه المادة التعليمية التعلمية للطلاب عبر الإنترنت، وتتم مناقشة المواضيع التي واجه

فيها المتعلم بعض الصعوبات خلال اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه بين المعلم والمتعلمين (Akkoyunlu & Soylu, 2006).

وحسب (Trapp, 2006) يعرف التعلم المدمج بأنه طريقة تعليمية تعلمية تجمع بين أنواع مختلفة من طرق التعليم والتعلم كالتركيز على التعلم الذاتي، والتوجيه والإرشاد من المعلم، والتعلم التعاوني والتعلم التقليدي.

وفي هذه الدراسة؛ يقصد بالتعلم المدمج أنه أحد أشكال التعلم الإلكتروني، يتم فيه الدمج بين لقاءات مباشرة وجهاً لوجه وأخرى افتراضية من خلال الإنترنت.

الاتجاه: هو شعور الفرد نحو أمر أو موضوع ما، وهذا الشعور قد يكون إيجابيا أو سلبيا (زيتون، 1999).

وفي هذه الدراسة؛ يعرف الاتجاه بأنه الشعور الذي يحمله الطالب نحو مساقات التعلم المدمج المطبقة في جامعة بيت لحم، والذي سيتم قياسه من خلال البنود الخاصة بالاتجاهات نحو التعلم المدمج الموجودة في استبانة الطالب.

التقويم: هو عملية منهجية مخططة ومنظمة، تتضمن إصدار حكم على الواقع المُقاس، استناداً إلى مواصفاتٍ أو معايير معينة لتتم المقارنة بناءً عليها (زيتون، 1999).

والمقصود بالتقويم في الدراسة الحالية أنه عملية منهجية مخططة ومنظمة تهدف إلى إصدار حكم على مدى جودة التصميم التربوي لبرنامج إدارة المشروع، من خلال أداة الرصد المخصصة لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية.

الجودة: مصطلح يعبر عن درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة. وتشير إلى المواصفات والخصائص في العمليات والأنشطة والمخرج (الفتلاوي، 2008).

ويقصد **بجودة التصميم التربوي لمساقات التعلم المدمج** في هذه الدراسة، مدى ملاءمتها وتوافقها مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات المصممة إلكترونيا.

المساق: هو مادة أو مقرر تعليمي جامعي يتم اعتماد عدد معين من الساعات له ضمن خطة التخصص المقررة في الجامعة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة في تطبيقها على معلمي مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" في جامعة بيت لحم والطلبة الدارسين لها. في العام الدراسي 2009/ 2010م، وقد تم الاقتصار على هذا البرنامج نظراً لتطبيقه خلال هذا العام الدراسي في الجامعة.

تم استخدام ثلاث أدوات لتحقيق أهداف هذه الدراسة بغرض تقويم برنامج "إدارة المشروع"، وهي: أداة رصدٍ لقياس جودة التصميم التربوي لمساقات البرنامج. واستبانة الطلاب لدراسة اتجاهاتهم نحو مساقات التعلم المدمج ودورهم فيها والصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلم المساقات المدمجة. بالإضافة إلى إجراء مقابلات فردية شبه مفتوحة مع مدرسي المساقات المدمجة.

افتراضات الدراسة

افترضت الباحثة ما يلي:

- تتميز أداة الرصد المستخدمة لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات المدمجة بالصدق والثبات.
- يمتلك الطلبة اتجاهات نحو مساقات التعلم المدمج.
- صدق إجابات الطلبة على الإستبانة.
- صدق إجابات المعلمين على أسئلة المقابلة.

الفصل الثاني

مراجعة الأدبيات

يعتبر التعلم المدمج من الطرق الحديثة المتبعة في التعليم والتعلم، ونظراً لارتباط برامجه بالحاسوب والوسائط المتعددة؛ فقد تم أخذ الدراسات التي بحثت في هذين الجانبين بعين الاعتبار عند مراجعة الأدب التربوي في مجال التعلم المدمج.

تم تقسيم الدراسات السابقة ومراجعتها في ثلاثة محاور رئيسية، حيث تحدث المحور الأول عن مساقات التعلم المدمج من ناحية التصميم والتطوير وقياس الجودة، وإيجابيات هذا النوع من التعلم وفوائده، ومتطلبات نجاحه والصعوبات والتحديات التي تواجهه أثناء التصميم والتطبيق. أما المحور الثاني فتحدث عن التوجهات نحو التعلم المدمج من ناحيتين: الأولى الآراء والاتجاهات نحوه والثانية مستقبله. بينما تحدث المحور الثالث عن بعض الأمور المتعلقة بتطبيق مساقات التعلم المدمج، حيث تم التطرق إلى دور المعلم والمتعلم في هذه المساقات، وإلى طرق التواصل فيها، ومن ثم إلى تقييم تعلم الطلبة من خلالها.

المحور الأول: تصميم برامج التعلم المدمج وتطويرها

تم تقسيم هذا المحور إلى خمسة مجالات، تتمثل في مراجعة الأدبيات التي تحدثت عن كيفية تصميم مساقات البرامج المدمجة وتطويرها وقياس جودتها ومتطلبات نجاحها، بالإضافة إلى إيجابيات التعلم المدمج وفوائده، ومن ثم التحديات والصعوبات التي تواجهه.

أ. الدراسات التي بحثت في كيفية تصميم مساقات التعلم المدمج وتطويرها

عند وضع المساقات على الإنترنت؛ من المهم للمصممين التعليميين والمعلمين تزويدها بخيارات المرونة بشكل أكبر ومحاولة ضبط الطلاب فيها لإعطائهم فرصا حقيقية للتعلم (Giannousi & Vernadakis & Derri & Michalopoulos & Kioumourtzoglou, 2009). فمثلا؛ قام فريق بتطوير برنامج تعليمي عبر الإنترنت في كلية سافانا للفنون عام 2003، وذلك عن طريق فريق عمل متكامل ومتعاون، وكي يكون برنامجهم ناجحا استندوا في تطويره إلى مجموعة من الأمور، تمثلت في معرفة ما يراد وضعه في المساق بناء على احتياجات الطلاب، ومعرفة متى سيقدم لهم وكيفية توظيفه (Offenholley, 2006)، وهذا الأمر يتفق مع ما أشار إليه زكريا وآخرون (Dzakiria et al., 2006)، وأضافوا لذلك أنه من المهم عند تصميم البرامج المتعلَّمة عبر الإنترنت الاهتمام باحتياجات المؤسسات والنواحي التكنولوجية، وطرق نقل المواد ونواحي الدعم للتعليم والتعلم وتقييم نتائجه.

ومن الأمور الأخرى التي تم الاستناد إليها عند تطوير البرنامج اللجوء إلى خبراء في المادة التعليمية للإشراف على المحتوى من معلمين وخبراء في التصميم التعليمي، وخبراء في التعليم عن بُعد وخبراء في التكنولوجيا. إضافة إلى التزويد بالقواعد والمخططات للسير في المساق، بهدف متابعته وتقديم التوجيه والإرشاد لكل خطوة فيه. ومن ثم تزويد فريق التصميم بوصف لأدوارهم. والأمر الأخير يتمثل في إنتاج البرنامج لإعادة استخدامه، إذ يبقى أساسه ثابتاً ويتم التطوير عليه من خلال عمليات التقييم التي تُجرَى له (Offenholley, 2006).

في التعليم والتعلم التقليدي كان هناك كتاباً مقرراً يدرس منه الطالب المادة التعليمية المطلوبة (Allen, 2003)، أما في التعليم والتعلم عبر الإنترنت فإن وضع المادة التعليمية التعلمية لا يتمثل بمجرد نقل المادة المتعلمة تقليديا وإدخالها على صفحة إلكترونية خاصة، فالتعلم عبر الإنترنت هو وسيلة قائمة بحد ذاتها، وله اعتبارات خاصة من أجل التصميم الفاعل الذي يحقق الفائدة للمتعلمين (Carr-Chellma & Duchastel, 2001)، الأمر الذي يتطلب الرجوع إلى أكثر من مصدر ومرجع واحد لإنتاج مادة تعليمية تعلمية متكاملة، مما يجعلها تأخذ وقتاً كبيراً عند التصميم (Allen, 2003).

بدأ ظهور المساقات المصمَّمة على الإنترنت بشكل متواضع، فلم تكن مستخدمة بشكل كبير واقتصرت على المحتوى والمنهاج (Allen, 2003)، فعندما يقرر المدرسون إدخال التعلم الإلكتروني في تدريس مساقاتهم فإن معظمهم يتبنى المساق الذي يدرِّسه تقليديا مع إدخال التكنولوجيا فيه بشكل بسيط، ويكون تطبيقها بطيئا في البداية، ومن ثم يبدأون بإدراج مساقات بسيطة في نظام إدارة بسيط، وعندما تصبح لديهم ثقة وخبرة أكبر في هذه المساقات يبدأون بأخذ الأمور التربوية بعين الإعتبار عند تصميمها وتطويرها لتتناسب مع أصول التربية (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003) ويضيفون بعض المراجع والروابط إليها. وحاليا ظهرت بدائل عديدة أدت إلى تطوير المساقات، فأصبح هناك إدخالاً كاملاً لمحتواها والملامح الخاصة بها وإضافة تعبيرات ورسومات وتقييم بشكل الكتروني، بالإضافة

إلى النشاطات التفاعلية (Allen, 2003; EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003).

تعتبر التكنولوجيا المتوفرة حاليا مناسبة لوضع المواد التعليمية التعلمية على الإنترنت، وتشتمل على النصوص المبنية على الإنترنت مثل الأدلة الدراسية والمنتديات (Carr-Chellma & Duchastel, 2001)، وغرفا للدردشة والنقاشات المفيدة التي يجب أن تكون مراقبة ومرصودة باستمرار من المعلم ليوجهها بشكل هادف (Allen, 2003) سواء أكانت بشكل متزامن أو غير متزامن، أو النقاش باستخدام البريد الإلكتروني أوالتواصل الصوتي سواء من خلال الوسائل السمعية الموجودة على الإنترنت أو من خلال الوسائل التقليدية كالهاتف (Carr-Chellma & Duchastel, 2001).

ليكون المساق المتعلم عبر الإنترنت مصمماً بشكل مثالي؛ يجب أن يتضمن دليلاً دراسياً يشتمل على قائمة من المصادر والأمور اللازمة لتحقيق التعلم لدى الطالب، مثل اسم الكتاب المقرر والفصول اللازم قراءتها والمقالات والقراءات الإضافية ومواقع الإنترنت التي تصب في الموضوع، ومن شأن الأدلة تزويد الطالب بمعلومات عن المساق حتى يتفاعل مع مدرسه الذي يعمل بدوره على توفير المادة للطالب (Carr-Chellma & Duchastel, 2001).

ليس من الضروري أن يوضع الكتاب المقرر أو المصدر الرئيسي للتعلم في المساق بشكل كامل على الإنترنت، وذلك لأن شاشة الحاسوب ليست وسطا مناسبا لقراءة الكتاب من

خلالها. إلا أنه يعتبر من الأمور الضرورية وضع المادة على الإنترنت عند عدم توفرها بشكل مطبوع، وأحيانا من الضروري وضع المحاضرات الصغيرة على موقع المساق بشكل سمعي أو مرئي ليأخذ الطالب ملاحظات منها، ولتشجعه على التعلم وتجعله يشعر بمعلمه وهو بعيد عنه. ويجب أن يحتوي المساق المصمم على مشاريع وتعيينات متعددة لتمثل المهام التي على الطالب إنجازها، وعلى أمثلة واضحة لتساعده في التعلم (Carr-Chellma, Duchastel, 2001).

يحتاج تصميم البرامج المدمجة ووضعها على الإنترنت إلى شركات ومؤسسات داعمة لها، سواء أكان الدعم مادياً أم تقنياً أم إدارياً، من أجل توفير خدمات متكاملة للطالب في بيئة افتراضية سهلة ومرنة (الصالح، 2007). ومن الشركات التي تتبنى التعلم المدمج شركة "آي بي أم" (IBM) التي تعمل على توفير مجموعة من الأمور عند وضع البرامج التعليمية على الإنترنت (Driscoll, 2002). ومنها حسب ما ورد في نفس المرجع:

1. وضع التقييم على الإنترنت كالاختبارات والتعيينات، مما يساعد المتعلمين على حلها وإرسالها، ومن ثم أخذ علاماتهم بشكل تلقائي والحصول على تقرير عن أدائهم.
2. المتابعة المستمرة من المؤسسة التي تتبنى البرنامج المدمج، لتسمح بالتواصل المستمر بين المتعلمين ليتبادلوا الخبرات والمعلومات ووجهات النظر فيما بينهم، عن طريق إنشاء خط اتصال حيوي ونشط لضمان هذا التواصل والتفاعل.

3. توفير المراجع والمصادر اللازمة للتعلم على الإنترنت، ليتمكن المتعلمون من متابعة المادة من خلال الروابط التي توفرها الشركات للوصول لتلك المراجع، مما يسمح لهم بمتابعة كل ما هو جديد في المادة.
4. الاهتمام بنقل التعلم السابق على الإنترنت كالوظائف مثلا قبل موعد اللقاء المباشر وجهاً لوجه، ليتم النقاش في النقاط التي واجه الطلبة صعوبة في تعلمها.
5. وضع ساعات مكتبية على الإنترنت لتزويد المتعلمين بالطرق اللازمة للتعلم الذاتي.
6. اللجوء للتوجيه والإرشاد كوسيلة من وسائل التعلم، فالمتعلمين بحاجة إلى مرشدين لمساعدتهم في تخطي المشاكل التي تواجههم في التعلم.

من الأمور التي يجب وضعها وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم المساقات على الإنترنت أدوات البرمجة المستخدمة واللازمة لتسليم المادة ومتطلباتها للمتعلمين، وخصوصية المساق وحمايتة بالدرجة الأولى، مع ضرورة توفير بعض الأمور والخيارات والملامح الخاصة بهذه المساقات، مثل توفير صفحة للإعلان وغرف النقاش والاختبارات الإلكترونية وحلولٍ للمشاكل وقراءات إضافية، والساعات المكتبية الافتراضية المتزامنة، ووجود نظام إدارة للمساق ليتم من خلاله تيسير العمل في البرنامج، وإعطاء العلامات للطلاب. وهذا كله يتطلب كلمة مرورٍ خاصة لكل طالب تضمن له السرية والخصوصية (Allen, 2003).

هناك استراتيجيات مختلفة يمكن استخدامها من المدرسين لمساعدتهم في بناء مساقات فعالة عبر الإنترنت، ومنها إعطاء خلفية نظرية عن المساق، ووضع عناوين الوحدات، ووضع

المفاهيم المفتاحية والقراءات الخاصة بالمساق، ودمج عروض من المحاضرات ومقاطع فيديو وتمثيلات لأهميتها في إعطاء الحصص. وتصميم بعض المناقشات والنشاطات التي تثير اهتمام الطلاب وتنمي عندهم التفكير الناقد والتعلم العميق، والسماح للطلاب بلعب دور فاعل في النقاش على الإنترنت أو الصفوف الافتراضية (Yang & Cornelious, 2005).

إضافة لذلك؛ فمن الضروري استعمال أنماط وخبرات متعددة لعرض المادة التعليمية التعلمية، ووضع اليد على المشاكل التي من المحتمل أن تواجه التطبيق الناجح للمساق، ومراقبة سرعة المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار في تصميم البرامج وتطويرها، وضرورة أن يكون هذا التصميم متناسقا، وأن يُنقَل للطلبة بشكل واضح، ويزودهم بفحوصات متكررة ومستمرة ويوفر لهم التغذية الراجعة عليها بشكل واضح، إضافة إلى توفير نافذة إلكترونية تساعد المتعلم للتنقل في المساق (Swan, 2001).

اقترح علي وجانساك في دراستهما (Ally & Jansak, 2001) الواردة في مقالة (Yang & Cornelious, 2005) أن المساقات المعطاة عبر الإنترنت تكون بجودة عالية عندما تتمحور حول الطالب، وقاما بتحديد عشرة مفاتيح لجودة التعليم عبر الإنترنت، وهي:

1. أنَّ المعرفة من خلالها تُبنى ولا تُنقل.
2. أنْ يتحمَّل الطالب المسؤولية الكاملة عن تعلمه.
3. أنْ يمتلك الطالب الدافعية للتعلم.

4. أنْ تتيح المساقات الفرصة أمام الطالب للتفكير.
5. أنْ تتناسب الأنشطة التعليمية مع أنماط التعلم عند الطالب.
6. أنْ تُعَزَّزَ بيئة التعلم عبر الإنترنت بالتجارب والتعلم النشط.
7. أنْ يتضمن المساق أنشطة تعلمية فردية وجماعية.
8. أنْ تتم إعادة تعريف وتصحيح الأشياء غير الدقيقة في التعلم السابق.
9. أنْ تتم إعادة النظر في الدروس السابقة وتوسيعها من خلال التعلم الحالي.
10. أنْ يكون هناك مدرسٌ رئيسٌ يستطيع إدارة المساق بشكل عام.

يحتاج تصميم المساقات إلكترونيا إلى مؤسسة راعية للبرنامج تعمل كفريق متكامل، توفر مجموعة من الإختصاصيين من أجل التصميم الناجح والجيد لهذه المساقات (Sims & Jones, 2002)، فقدمت هيكسون (Hixon, 2008) في دراستها لمحة عامة عن المنهجية التعاونية لتطوير برامج تعلمية مبنية على الإنترنت، وذلك من خلال فحص برنامج تعليمي مصمم على الإنترنت في جامعة فلوريدا الوسطى، وتحدثت فيها الباحثة عن أعضاء فريق التصميم الذين شاركوا في إعداد البرنامج ودور كل واحد منهم.

فيما يلي عرض لأعضاء فريق تصميم البرامج الإلكترونية وأدوارهم بناء على مراجعة مجموعة من الأدبيات.

1. خبير المادة التعليمية (المؤلف): تقع على عاتقه مسؤولية توفير المحتوى التعليمي للمساق ووضع الأنشطة اللازمة لتحقيق أهدافه ونتائجه، وتحديد المهام المطلوب إنجازها لتقييم التعلم، بالإضافة إلى الالتزام بالجدول الزمني المقرر للمساق (Sims & Jones, 2002)، وكتابة التمارين والنشاطات لتعزيز التعلم الجديد، وتأكيد الترابط التعليمي بين أهداف المقرر والتمارين والامتحانات والواجبات، وتزويد أعضاء فريق التصميم بنسخة من أي مادة مطلوبة (Caplan, 2004)، وتقييم وفرة المصادر على الإنترنت، وتيسير عملية تبني المساق وتقييمها (Xu & Morris, 2007).
2. المصمم التعليمي أو التربوي: وهو مسؤول عن الأمور المتعلقة بالتعليم وتقديم المشورة التربوية فيما يتعلق بتصميم المناهج (Sims & Jones, 2002)، والتزويد بالدعم والتوجيه التربوي، وأداء دور مدير للمشروع (Caplan, 2004; Hixon, 2008) يعمل على تنسيق جميع النشاطات الخاصة بتطويره، وتطوير خطة المشروع في جدول زمني محدد، وضمان استمراره وتماشيه معها (Xu & Morris, 2007)، والعمل كمحرر للشبكة، وتقديم النصائح حول الطرق الأفضل لتقديم المعلومات ومتابعة تسلسلها وملاءمة الأنشطة لها، وكتابة عبارات حول نتائج التعلم وتقويمه (Caplan, 2004)، وعليه العمل مع أعضاء فريق التصميم للتأكد من ملاءمة التصميم مع الأهداف والمصادر التكنولوجية المتاحة (Xu & Morris, 2007).

3. مطور الشبكة: من التحديات التي تواجه مطور الشبكة المساعدة في إيجاد جو من الثقة في عملية تطوير المحتوى في المراحل الأولى منها، وعليه مساعدة المؤلف على استخدام أدوات لتأسيس صفحات على شبكة الإنترنت، والعمل مع المصمم الجرافيكي لفهم الشاشات والخلفيات والأزرار وهياكل النوافذ وتأسيس لوحات التصميم (Caplan, 2004)، والمساعدة في تحديد المواقع والمكتبات المشاركة وموارد المعلومات الأخرى (Hixon, 2008)، وعن ضمان التفاعل عبر الإنترنت والوسائل اللازمة له بما يتماشى مع أهداف البرنامج المُتَعلَّم (Caplan, 2004; Sims & Jones, 2002).
4. المصمم الجرافيكي: وهو مسؤول عن المهام الفنية وتطبيق بعض النشاطات (Xu & Morris, 2007) والمساعدة في تحديد الخيارات التكنولوجية الممكنة لدعم أهداف المشروع وإنتاج العناصر الفنية وفقاً لمواصفات هيئة التدريس (Hixon, 2008)، وتقديم النصائح حول استخدامها (Sims & Jones, 2002)، ويعمل مع مطور الشبكة والمؤلف لإنشاء المقرر التعليمي، ووضع التمثيلات والتصميمات المتضمنة على الصوت والصورة فيه، ومعاونة مؤلف المساق عند تعديل محتوى المقرر التعليمي أو إعادة صياغته (Caplan, 2004).
5. المبرمج (خبير الوسائط المتعددة): وهو مسؤول عن عمل البرنامج، ويستخدم الأدوات المتخصصة لتفعيل النشاط المقترح والمرغوب في مقررات الإنترنت. ويسعى

المبرمجون إلى تطوير فريق تصميم المقررات عبر الإنترنت لفهم فئات البرمجة وأدواتها وإمكاناتها (Caplan, 2004).

6. مستشار حقوق التأليف والنشر: ويساعد في الحصول على إذن حق التأليف والنشر وقضايا الملكية الفكرية (Hixon, 2008).

يحتاج تحضير مساقات التعلم الإلكتروني إلى تعلم برامج جديدة وتطبيقها من أجل ضمان التصميم الجيد لها، وهناك قواعد متبناة في تطوير المساقات الإلكترونية (Educause Center for Applied Research, 2003)، وذلك بالنظر إلى ستة خطوط عريضة ذات صلة بتصميم المساقات عبر الإنترنت، وتتمثل في مراعات دور التفاعل المباشر، والتنظيم الذاتي للتعلم من قِبَلِ المُتَعلِّم، والحصول على الدعم والتدريب، وإيجاد التوازن بين الابتكار والإنتاج، والتكيف الثقافي، والتعامل مع الفجوة الرقمية (Graham, 2004).

ب. الدراسات التي بحثت في قياس جودة برامج التعلم الإلكتروني

تحتاج البرامج المصممة عبر الإنترنت إلى تقييم، وذلك بهدف التأكد من كفاءتها وجودتها لتحقق أهداف التعلم المصممة لأجلها، وهذا التقييم بحاجة إلى فريق عمل مكون من فرقة للمراقبة الفنية لترى كيف تم نقل المادة المصممة إلى الإنترنت، ولتقيس جودتها وعناصر التعلم التفاعلي والنشاطات التعاونية الموجودة فيها. كما يحتاج التقييم إلى فريق مهني ليعمل على سقل البرنامج والتركيز على التغيرات التي تحدث للمواد عبر الإنترنت، ومدى ملاءمتها للأجيال المستقبلية من الدارسين لها، وهذا يعتمد على ما تقدمه الأبحاث المتعلقة بهذا

البرنامج، وعلى تقييم الطلاب له. ثمّ تقدَّم التقييمات إلى فريق تطوير البرنامج الذي بدوره ينقلها إلى خبير المحتوى التعليمي ليأخذها بعين الاعتبار عند تعديل البرنامج أو تطويره (Sims & Jones, 2002).

لتقييم جودة ونوعية المساقات المتعلمة عبرالإنترنت لا بد من وجود طرق ووسائل خاصة بالتقييم، الأمر الذي يتطلب وجود خبراء للتقييم، وتغيير النظرة والتفكير التقليدي القديم عن التعلم عن بعد ليصبح معتَمَداً ومدرَجاً في التعليم والتعلم (Stella & Gnanam, 2004) ، وتوفير أداة لقياس جودة المساقات المتعلمة من خلال تطوير قائمة رصد نوعية توفر مصدراً مرجعياً لمطوري المساقات الإلكترونية، من أجل تطوير أدوات جديدة واضحة وشاملة لتقييم المواد الموجودة (Herrington & Herrington & Oliver & Stoney & Willis, 2001).

يجب الاهتمام بالبيئة التكنولوجية والتربوية المستخدمة في بيئة التعلم المدمج، بسبب التزايد المستمر نحو هذا النمط في التعلم، ومن الوسائل التكنولوجية التربوية التي تجعل التعلم المدمج فعالا؛ التعلم النشط والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم الحقيقي والتعاون ودراسة الحالة (Bonk & Kim & Zeng, 2004)، ويجب أخذ جميع هذه الأمور بعين الإعتبار عند تقييم البرامج المصممة عبر الإنترنت، إذ تعتبر نوعيتها وجودتها من الأمور المهمّة في التعليم العالي (Herrington et al., 2001).

صدر تقرير عن جامعة إديث كوان Edith Cowan University في أستراليا يزود بمقياس لجودة المواد المصممة عبر الإنترنت، ويعطي توجيهات لتطوير البرامج والمواد الجديدة لدعم بنيوية التعلم من خلال الإنترنت، ويحتاج التعلم عبر الإنترنت إلى أن يستخدم المتعلمون مهاراتهم وخبراتهم ومعلوماتهم في التعلم، مما يؤدي إلى التركيز على التفاعل والتواصل الاجتماعي بينهم، وهذه من الأمور التي تؤثر في بناء أداة الرصد المستخدمة لتقييم المساقات عبر الإنترنت (Herrington et al., 2001).

تم الاستناد إلى ثلاثة أسس عند تصميم أداة الرصد لتقييم المساقات عبر الإنترنت وهي: التربية، ومصادر التعلم، واستراتيجيات نقل المساق للمتعلمين. ففي مجال التربية يتم التركيز على فحص الأمور المتعلقة بالنشاطات والمهام الحياتية، وعلى فرص التعاون بين المتعلمين وبيئة التعلم المرتكزة على المتعلم وانخراطه فيها بحيث تتضمن الإنتاج والعمل أكثر من التركيز على المحتوى (Herrington et al., 2001).

أما جانب المصادر فيتم فيه التركيز على رصد بعض الأمور، مثل المرونة وملاءمة المصادر للمساق المتعلم، وغناها بالمعلومات والشمولية والتنوع. أما بالنسبة لاستراتيجيات النقل فتتمثل في وضع المحتوى على واجهة قوية يُعتمد عليها، وتتضمن خططاً وأهدافاً واتجاهات واضحة للتعلم والتواصل بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم، وتوفير المادة

لجميع المتعلمين في الوقت المحدد لها، وضمان صفحة ويب جيدة يتم من خلالها نقل الوحدات التعليمية التعلمية للطلاب (Herrington et al., 2001).

للتأكد من جودة التعلم عبر الإنترنت يجب أن تتضمن البرامج خطة للمساق تصف الأهداف المراد تحقيقها، وعلى المادة التعليمية التعلمية التي يبني الطلاب معرفتهم من خلالها، وعلى أنشطة ومناقشات ومشاريع وتجارب للموضوعات المتعلَّمة، ووضع تصورات أو حلول أو اقتراحات تساعد في التغلب على أي مشاكل أكاديمية أو تقنية ممكن أن تواجه عملية التعليم والتعلم (Yang & Cornelious, 2005).

هناك أربعة مستويات لقياس جودة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، ففي المستوى الأول يتم قياس ردود فعل الطلاب نحوه، بغرض التعرف على قبولهم له ورضاهم عنه، ومعرفة احترامهم للوسائل المستخدمة فيه. إضافة إلى قياس شعور الطلبة والمدرسين تجاهه (Strother, 2002).

أما المستوى الثاني فيمثل التعلم، حيث يتم من خلاله قياس المهارات والمعلومات والاتجاهات والقدرات الموجودة عند الطلاب، ومقدار تغير اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني من خلال اختبار قبلي بعدي. ويأتي السلوك في المستوى الثالث، فالتغير الإيجابي في سلوك الموظفين نحو العمل هو من الأهداف التي تسعى لها الشركات من وراء تبنيها برامج التعلم الإلكتروني، إلا أن السلوك يعتبر من الأمور الصعبة القياس. وأخيراً تمثل النتائج المستوى

الرابع أي قياس نتائج التدريب وتقليل نفقة التعلم ورفع درجة التوعية للموظف، وزيادة الإنتاج وتقليل نسبة تغيب الموظف عن عمله ومغادرته له، وهي من الأهداف التي تسعى الشركات إليها من وراء التعلم الإلكتروني (Strother, 2002).

من الدراسات التي اهتمت بالبحث في جودة التعلم المدمج دراسة شنطي (2009)، التي هدفت إلى تحديد مدى توافق جانبي التصميم التعليمي والتكنولوجي في أحد برامج الدبلوم المهني الالكترونية لتطوير المشاريع في جامعة بيت لحم مع معايير جودة تصميم البرامج الإلكترونية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جانب التصميم التعليمي في برنامج التعلم المدمج "إدارة المشاريع الصغيرة" يتوافق بنسبة 83.33% مع المعايير المعتمدة، في حين يتوافق جانب التكنولوجيا مع تلك المعايير بنسبة 83%، أي أن البرنامج يتميز بالجودة.

ج. الدراسات التي تحدثت عن متطلبات نجاح برامج التعلم المدمج

هناك مجموعة من الأمور ينبغي توفرها من أجل نجاح برامج التعلم المدمج، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي تم التوصل إلى النقاط التالية:

1. **توافق المواد المصممة مع أصول علم التدريس:** بتوفير المناهج التعليمية المناسبة لهذا الشكل من التعليم والتعلم (شوملي، 2007)، بحيث تكون مصممة بناء على علم أصول التدريس والنظريات التربوية المختلفة، وذلك بناءً على مخرجات التعلم المرغوبة (الصالح، 2007)، فمن المهم أن تدمج هذه البرامج العديد من الاتجاهات التربوية كالسلوكية والبنائية

والاجتماعية في تصميمها، وان تدمج طرق التعلم المختلفة في تطبيقهـــا مثـــل الصـــفوف الحقيقية والافتراضية والتعلم الذاتي والجمعي (Hamburg & Lindecke & Thij, 2003).

ولتنجح البرامج المتعلَّمة عبر الإنترنت ينبغي أن تكون مصممة من قِبَل متخصصين وخبراء في التعلم الإلكتروني، بحيث يتميز التصميم بالجودة من خلال تطوير أو تبني معايير جودة يمكن من خلالها قياس جودة المساقات ومقارنتها بنماذج متميزة (الصالح، 2007)، أو بالاطلاع على تصميمات لمعلمين آخرين ومحاولة مضاهاتها وإنشاء ما هو أفضل منها. وتصميم المادة بشكل مجزأ لتكون على شكل وحدات ودروس. وإعطاء تعليمات واضحة للطلاب لتساعدهم وتوجههم أثناء التعلم (Allen, 2003).

إضافةً لذلك يجب الاهتمام بتوفير عنصر المتعة في التعلم عند تصميم البرنـــامج، وضـــمان القيادة الفعالة له من المدربين، والاهتمام بتقديم التغذية الراجعة سواء أكانت من المعلم للطلبة أو من الطلبة فيما بينهم أو من النظام نفسه بشكلٍ تلقائي (Hamburg et al., 2003).

2. **التمويل وتوفير نظام دعم للبرنامج:** سواء أكان بالدعم الحكومي اللازم لتطوير المصادر عبر الإنترنت والبنية التحتية له، أو من المؤسسات التي تعمل على توفير الأمور اللازمة للوصول إلى المعلومات من خلال شبكة تعليمية معينة (Ngor, 2001)، وعلى المؤسسة التي تتبنى التعلم عبر الإنترنت أن توفر الدعم الفني والمادي لطواقم العمل في المساق

(Yang & Cornelious, 2005)، إضافة إلى الدعم المهني وخدمات الطالب، وتوفير البنية التقنية، والدعم التقني المرغوب من خلال بيئة افتراضية سهلة ومرنة (الصالح، 2007).

3. **اختيار طواقم ومعلمين مؤهلين للبرامج التعليمية** التي يراد تطبيقها عبر الإنترنت (Yang & Cornelious, 2005)، وهذا الأمر لا يحدث إلا بالتطوير المهني؛ بضرورة وجود مستشارين وخبراء للاستفادة من أفكارهم التربوية فيما يتعلق بتصميم المساقات على الإنترنت (Bonk, 2001)، وتطوير فريق العمل للبرنامج (Ngor, 2001) لتشجع هيئة التدريس على المشاركة في تصميم المقررات الافتراضية وتدريسها والتعامل الكفؤ معها (الصالح، 2007).

4. **العمل على الأفراد من معلمين ومتعلمين بتغيير اتجاهاتهم نحو التعلم عبر الإنترنت،** فلضمان جودة التعليم والتعلم عبر الإنترنت يجب الإهتمام بكفاءة المعلمين بالدرجة الأولى، بتدريبهم وتحضيرهم للتدريس عبر الإنترنت، لأن كفاءتهم تلعب درجة كبيرة في جودة التعلم ونجاحه (Yang & Cornelious, 2005)، ولا يقتصر الأمر على المعلم بل يتعداه ليشتمل على تدريبٍ للمتعلم، بحيث يتم تزويده بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة ومهارات التعلم الأخرى وذلك من خلال الدورات التدريبية (شوملي، 2007) من أجل تحضير الطلاب للتعلم بهذه الطريقة، ليصبحوا مستقلين في التعلم معتمدين على أنفسهم فيه (Ngor, 2001).

في دراسة أجريت على طلاب البكالوريوس في قسم التجارة الاقتصاد سنة ثانية وثالثة من جامعة ماريبور ــ سلوفينيا، لوحظ أن هناك اختلافات في النواحي الشخصية بين المشاركين في التعلم الإلكتروني، فبعضهم يمكن أن تكون خصائصه مناسبة للمشاركة فيه والبعض الآخر لا تتوفر فيه تلك الخصائص، فهناك بعض الخصائص مفضلة في الطلاب تؤهلهم للمشاركة في التعلم الإلكتروني، وتشكل لديهم مقدرة على النجاح فيه، منها وجود توجه إيجابي نحو استخدام تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات، فهي متطلب مهم لنجاح الطلاب في التعلم الإلكتروني، ووجود مهارات عالية في استخدام الحاسوب. ومستوىً عالٍ من الإنضباط الذاتي والدافعية نحو التعلم، والتوجه الإيجابي نحو استخدام النصوص الإلكترونية (Nedelko, 2008).

5. **معرفة احتياجات الطلاب** وتوفير الدعم لهم (Giannousi et al., 2009)، وضرورة مراقبة كل من المتعلم والمعلم وعملية التعلم نفسها أثناء العملية التعليمية التعلمية (Dzakiria et al., 2006).

6. **توفر بنية تقنية قوية** لتضمن التعلم الناجح والتواصل بين المتعلمين ومعلمهم وفيما بينهم. فينبغي أن يتوفر تمويل كافٍ لتأسيس بنية تقنية قوية، مع توفير الدعم المطلوب للتكاليف المستمرة الخاصة بالصيانة والتحديث المستمرين، إضافة إلى مراعاة البنية المناسبة من البرامج الإلكترونية لإدارة التعليم والتعلم عبر الإنترنت (الصالح، 2007).

فالتزويد بالدعم الفني يعمل على تسهيل وصول المعلومات من خلال التكنولوجيا، وتسهيل التواصل بين المتعلمين والمعلمين وتطوير المواد التعليمية التعلمية (Ngor, 2001).

يتطلب تطبيق المساقات عبر الإنترنت إلى مجموعة من الأدوات التكنولوجية لوضع المنهاج على الشبكة، بالاضافة إلى معلومات عن هذه المساقات وتحميل وتنزيل الملفات اللازمة له، ومنتديات للمناقشة وتعزيز تعاون الطلاب وتفعيل الوصول للمجلات والمقالات والمصادر التعلمية المختلفة ومحركات البحث والمصادر المكتبية (Bonk, 2001).

كما يجب أن تهتم البنية التقنية بالتواصل والتفاعل في المساق، فهي من الأمور المهمة في نجاح المساقات المُتعلَّمة عبر الإنترنت، ويجب أن يتم وضعها بشكل ذا معنى لتيسر تعلم الطلاب، وتتيح لهم التفاعل مع البرنامج على جهاز الحاسوب، بحيث يستطيع الطالب من خلال هذا التفاعل إدخال المعلومات في البرنامج كإجابات الأسئلة مثلاً، الأمر الذي يتطلب توفر برامج مختلفة على جهاز الحاسوب لتكفل تفاعلا وتعلما جديا للطالب (Allen, 2003).

7. **الملكية الفكرية:** إنَّ الهدف الأساسي لمؤلفي المساقات الإلكترونية هو طباعة محتواها وإدخاله على شبكة الإنترنت، ومن المهم أن تكون مصممةً بطريقةٍ جذَّابةٍ للطلاب، وأن توضع المادة فيها على شكل ملفات محميَّة (Allen, 2003)، مما يتطلب وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الطبع والملكية الفكرية الخاصة بإعداد المواد التعليمية، وكذلك القضايا الأمنية الخاصة بحماية المواد على الشبكة التزامنية، وهذا من شأنه تشجيع

هيئة التدريس على المشاركة في إنتاج المواد إلكترونيا ووضعها على شبكة الإنترنت وتطويرها باستمرار (الصالح، 2007).

8. **توفير مختبرات حاسوب وقواعد بيانات محلية وعالمية** (شوملي، 2007)، وتوفير شبكات إنترنت سريعة (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003)، حيث تبدأ بسرعة 512 كيلو بايت لتكون مناسبة للتعلم الإلكتروني (Tesdell & Mimi, 2009).

د. الدراسات التي تحدثت عن إيجابيات التعلم الإلكتروني وفوائده

للتعلم الإلكتروني العديد من الفوائد والإيجابيات فهو يعمل على توفير المرونة في التعليم والتعلم سواء في الزمان أو المكان، أو في الوصول إلى المحتوى التعليمي التعلمي، كما أنه يعمل على توفير التكلفة الإقتصادية، وتشجيع العمل بروح الفريق، ويعتمد على التعلم الذاتي للطالب. وهنا عرض لفوائد التعلم الإلكتروني وإيجابياته استناداً إلى ما توصل إليه الأدب التربوي.

إذا ما قورن التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج مع التعلم التقليدي فإن التعلم الإلكتروني يتم نقله ككل أو كجزء بوسائل متعددة تتيح التعلم عن بعد، فيتم نقله من خلال الأقمار الصناعية والوسائل التكنولوجية التي تتخطى الحواجز والعوائق الزمانية والمكانية (Stella & Gnanam, 2004)، فيستطيع المشاركون اختيار المكان والزمان الذي يريدون التعلم فيه على اختلاف ظروفهم (Bonk et al., 2004; Hugenholtz, 2008).

توصَّلت مجموعة من الدراسات إلى أن التعلم المدمج يوفر المرونة في استخدام الوقت للطلاب والمدرسين (Collopy & Arnold, 2009) ، ويعطي مرونة في التعليم والتعلم داخل الجامعة وخارجها (Edge & Loegering, 2000) ، فبالنسبة للمدرس؛ يعمل التعلم الإلكتروني على التقليل من دوره الإداري أثناء التدريس، ويتيح له إمكانية إعادة استخدام المواد المُعَدَّةِ إلكترونيا، ومن فوائده للطالب أنه يوفر المرونة والسهولة في الوصول إلى المادة التعليمية في الوقت والمكان الذي يناسبه، بالإضافة إلى أنه فتح المجال أمامه للتعلم بالسرعة التي تناسبه (Nedelko, 2008). فكشفت نتائج المقابلات التي أجرتها غوشة (2009) مع مجموعة من طالبات الصف التاسع في محافظة رام الله درسن بطريقة التعلم المدعم إلكترونيا عن وجود إيجابيات لهذه الطريقة من التعلم، تتمثل في أنها طريقة مرنة وتزيد من متعة التعلم.

كما أن البرامج الدراسية المطبقة عبرالإنترنت تعتبر من الأمور الجاذبة لطلاب العلم، حيث يفضلونها أكثر من الحصص الصفيَّة في المؤسسات التعليمية، لما لها من فوائد عديدة في إزالة العوائق الزمانية والمكانية للتعلم (Malik, 2009). فقد أدى المستوى العالي الذي وفَّره التعلم الإلكتروني في استخدام الوقت وفي البعد المكاني إلى تشجيع الطلبة على الدراسة، خاصة الطلبة ذوي الالتزامات كمعيلي الأسر والطلبة العاملين وذوي الاحتياجات الخاصة (Edge & Loegering, 2000; Piccoli & Ahmad & Ives, 2001).

يتميز التعلم المدمج باختصار الوقت والجهد والتكلفه، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، ويفتح المجال لقياس أدائهم وتقييمهم بطرق متعددة، كما يمكن للتعلم المدمج أن يحقق العديد من الأهداف، كزيادة فاعلية المدرسين وزيادة عدد طلاب الشُّعَب الدراسيّة وتوفير المناهج الدراسيّة بصورة إلكترونية لكل من المدرِّس والطالب، وعرضها للطالب بصورةٍ واضحةٍ تمكِّنه من العودة اليها بسهولة، وتتيح للمدرِّس إمكانية تحديثها في كل عام، كما يوفِّر التعلم المدمج بيئة تفاعلية مستمرة تيسِّر التفاعل والتواصل بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين معلمهم، ويساعد في نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم والتعلم المستمر (شوملي، 2007).

يؤدي التعلم المدمج إلى إنشاء طلاب قادرين على تطوير أنفسهم بنجاح من خلال برامج التعليم المطبقة، وأن يكونوا مستقلين ولديهم مهارات تعلمية جديدة، وقادرين على التواصل والتفاعل في المحاضرات المدمجة مع المعلم والمتعلمين الآخرين ومع المادة التعليمية (Dzakiria et al., 2006)، وتبين من نتائج دراسة بونك وأخرون (Bonk et al., 2004) التي أجريت في مركز كلية ميرلوت في جنوب أمريكا أن وجود الإنترنت كوسيلة افتراضية للتعاون والعمل بروح الفريق والتفكير الناقد، هو من التقنيات التربوية المستخدمة في التعلم المدمج، ومن شأنه تشجيع الطالب على الانخراط في التعلم ويتيح له الفرصة للتعبير عن آرائه وأفكاره وحثه على الإبداع.

يعتبر التعلم الإلكتروني أقل تكلفة من التعلم التقليدي، فعند استخدام الشركات لبرامج التعلم الإلكتروني تقل التكلفة التي تنفقها على التعليم، مثل البحث عن وسائل التدريب، وتكلفة النقل والوقت لذي يقضيه الموظف خارج عمله، مما يعني أن له فوائد اقتصادية. ومن فوائد التعلم الإلكتروني أنه ملائم للموظفين، ويحقق التعلم الذاتي والتنوع ويوفر المحتوى التعليمي في أي زمان ومن أي مكان، الأمر الذي يجعله ذا أهمية كبيرة للكثير من الشركات، ورغم ذلك؛ هناك بعض الشركات تنفق مبالغ طائلة عليه دون أن تحصل على الفوائد المرجوة منه (Strother, 2002).

يدعم التعلم المدمج التعلم وجهاً لوجه من خلال إعطاء المتعلمين وقتا للتحليل والتفكير والنقاش عبر الإنترنت خارج الغرف الصفيَّة، والتواصل مع المعلم بأوقات متعددة (Collopy & Arnold, 2009). ولا بد هنا من التحدث عن نقاط القوة والضعف لكل من التعلم الإلكتروني والتعلم وجهاً لوجه (Graham, 2005) باعتبار أن التعلم المدمج يجمع بين هاتين البيئتين من التعلم.

أولا: التعلم الإلكتروني ومن نقاط قوته أنه يتميز بالمرونة، حيث يشارك فيه الطالب في الوقت والمكان المناسبين له، ويفتح أمامه المجال للتفكير والتأمل بعمق والتعبير عن أفكاره بشكل أكبر وأعمق (Graham, 2005).

أما عن نقاط ضعفه؛ فهو لا يسمح بتبادل الأفكار عندما يكون إلكترونيا بشكلٍ كاملٍ ويفتقد إلى العفوية في النقاش، وعدم توفر التواصل المباشر بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين أنفسهم الأمر الذي يؤدي إلى قلة الثقة بينهم (Graham, 2005).

ثانيا: التعلم التقليدي وجهاً لوجه. وتتمثل نقاط قوته في أنه يتيح إمكانية إقامة علاقات اجتماعية مبنية على أساس الثقة من خلال التواصل والتفاعل الإجتماعي، ويسمح بتبادل الأفكار بين الطلاب ومعلمهم وفيما بينهم بشكل فوري وعفوي (Graham, 2005).

أما نقاط ضعفه فهي سيطرة بعض الأشخاص على النقاش أكثر من غيرهم مما يسبب ضعف مشاركة بعض الأشخاص فيه، وعدم وجود مرونة نظراً لضيق الوقت في اللقاء المباشر، مما يحد من النقاش العميق للموضوع (Graham, 2005).

هـ. التحديات والصعوبات التي تواجهها برامج التعلم المدمج

رغم الفوائد والإيجابيات العديدة للتعلم المدمج إلا أنه يواجه العديد من الانتقادات والصعوبات والتحديات. في هذا الجانب؛ تم التحدث عن العقبات والتحديات التي يواجهها التعلم المدمج عند التصميم وعند التطبيق، وبما أن التعلم المدمج يستخدم استراتيجية التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت كإحدى وسائل التعليم والتعلم فيه، فقد تم التحدث عن الصعوبات والتحديات التي يواجهها التعلم الإلكتروني.

أ. عند التصميم

تحدث سيمز وجونز (Sims & Jones, 2002) من أستراليا في دراستهما عن مجموعة من الامور الهامة التي تواجه وضع المناهج على الإنترنت، فالعمليات والموارد المزود بها من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم عبر الإنترنت، والبنية التحتية التكنولوجية التي تحتاجها، يجب أن تكون ضمن إطار مؤسسي لرعايتها وتوفير الدعم لها. وهذا بشكل أساسي يتم توفيره من خلال معرفة احتياجات الطلاب للتعلم، وبناء على اهتمام الفريق بعبء العمل والميزانية التي تخصصها المؤسسة لإدارة هذا النظام.

وأشار بونك (Bonk, 2001) من جامعة إنديانا في دراستة أن الوقت التي يحتاجه تحضير المساق ونقله للطلبة هو من أكثر العقبات والتحديات التي تواجه التعلم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى قلة الدعم التكنولوجي لإنتاجها ووضعها على شبكة الإنترنت، وقلة الأدوات التي تلائم هذا النوع من التعلم، والمعيقات والتحديات التي يواجهها المعلمون في التعليم عبر الإنترنت. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من يانغ وكورنيليوس من جامعة ولاية المسيسيبي وأضافا له قلة الخبراء في مجال التعلم الإلكتروني وقلة المراقبة لبرامجه والتحديات التي تواجه دور المعلم فيها (Yang & Cornelious, 2005).

من التحديات التي يواجهها التعلم المدمج زيادة المهام والمسؤوليات على المدرس بسبب متطلبات إضافة محتوى المساق وتعديله، والتحضير له لوضعه على الإنترنت وحاجته الدائمة للتحديث حتى يُستَعمَل لأطول وقت ممكن (Nedelko, 2008)، وضرورة توفير الأمور

التي تجذب المتعلمين للالتحاق به (Collopy & Arnold, 2009) وتطويرها بالاتجاه الذي يدفع نحو تدريب الطالب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتحول من نمط التعليم إلى التعلم، ومن تلقي المعلومات إلى معالجتها (شوملي، 2007)، الأمر الذي يتطلب وقتا كبيرا من المعلم لبناء المساقات وتطويرها، وإنزال محتواها على الإنترنت، بالإضافة إلى حاجتهم للتدرُّب على النواحي التربوية والتكنولوجية اللازمة للتصميم (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003).

يجب أن يكون هناك مراقبة مستمرة للمساقات المصممة عبر الإنترنت لتتوافق مع كل من أصول التربية ومعتقدات المؤسسة التي تتبنى المشروع، ومع المهارات والقدرات البشرية التي ستعمل في هذا المشروع، ومع المصادر والاجهزة الموجودة فيها والتي بدورها بحاجة إلى تطوير مستمر (Sims & Jones, 2002)، كما يجب أخذ المحددات التكنولوجية المتوفرة عند الطلاب بعين الإعتبار، وسرعة الإنترنت وكفاءة الحواسيب وأدواته، فالنواحي التكنولوجية الموجودة في المساق يمكن أن تعيق تطبيقه نظرا لاحتمالية عدم توفر الإمكانيات عند الطلاب (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003).

ب. عند التطبيق

أشارت الريماوي (2007) في دراستها أن أهم المعيقات التي تمنع معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من استخدام الحاسوب في التعليم، هي المعيقات المادية

كنقص المعدات والبرمجيات التعليمية الخاصة بتدريس العلوم وعدم وجود إنترنت في المدارس، والمعيقات البشرية كنقص في مهارة المعلم في استخدام جهاز الحاسوب وكثرة عدد الطلاب في الصف. ويرتبط التعلم الإلكتروني بالحواسيب وبرامجه المختلفة فقد استخلص نيديلكو (Nedelko, 2008) في دراسته التي تمت من خلال مراجعته لمجموعة من الأدبيات أن المشاكل التي تواجه التعلم الإلكتروني تقع تحت عاملين هما: النواحي الفنية مثل البرمجيات والأجهزة. والعامل الآخر هي بعض الصفات التي يجب توفرها في المشاركين في البرنامج لنجاح التعلم الإلكتروني.

تعتبر النواحي التكنولوجية من التحديات التي تواجه تطبيق البرامج الإلكترونية، وتتمثل بأن يكون عند كل مشارك مجموعة من الأجهزة والتقنيات كالحاسوب (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003) والإنترنت بسرعة كبيرة، وبعض الملحقات كمكبر الصوت وغيره (Nedelko, 2008) .

من سلبيات تطبيق التعلم المدعم إلكترونيا ارتباطه بالنواحي التكنولوجية (غوشة، 2009)، فهناك ضرورة لتوفر مهارات استعمال الحاسوب لدى المشاركين في التعليم والتعلم حتى يتمكنوا من استعمال تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003; Nedelko, 2008)، فمن الصعوبات التي يواجهها تطبيق التعلم المدمج أثناء عرض بعض الموضوعات التي تحتاج إلى مهارات تقنية عالية خاصة في الدراسات العليا،

هي المشاكل الفنية والتقنية في استخدام التكنولوجيا، والمشاكل المتعلقة باستخدام شبكة الإنترنت، الأمر الذي يتطلب التدريب على مهارات الحاسوب والمهارات التكنولوجية الأخرى (شوملي، 2007؛ Dzakiria et al., 2006) بهدف تزويد المتعلمين بالمهارات الفنية اللازمة للتعامل بنجاح مع هذه البرامج (Graham, 2005).

إن التعامل مع الفجوة الرقمية يعد من التحديات الأخرى التي تواجه تطبيق التعلم المدمج، فعدم توفر الوسائل التكنولوجية الرقمية في المؤسسات التي تتبنى التعلم المدمج يؤدي إلى عدم نجاح البرنامج فيها، إضافة إلى ضرورة إيجاد التوازن بين الابتكار والإنتاج، فإنتاج برامج جديدة وحديثة يتطلب تحديثا مستمرا للبرمجيات والأجهزة اللازمة للتعلم المدمج، حتى يتم فتحها والتعرف إليها من قِبَل تلك الأجهزة (Graham, 2005).

يتغير نمط نقل المادة في التعلم المدمج، مما يؤثر على الطلاب بشكل أو بآخر، ولا يصبح التفاعل مباشراً مع المعلم بل يصبح من خلال وسائل التواصل المتوفرة في برنامج التعلم المدمج. مما يجعل المتعلمين غير متأكدين من فهمهم للمادة، أو المحاضرة المعروضة على الإنترنت؛ الأمر الذي يشكل خطورة في أن يفهم الطالب الموضوع بشكل خاطئ، مما يفقده السيطرة على نفسه ويفقده التشجيع والدافعية في النقاش، فالأخطاء المتواصلة تقلل دافعيتهم للتعلم الناجح (Dzakiria et al., 2006)، مما يؤدي إلى تقليل الانضباط الذاتي لديهم. ومن الأمور التي تسبب عدم نجاحهم في التعلم وانسحابهم منه وجود بعض المشاكل في تحديد أي

وسائل التقييم هي الأفضل استخداما للحكم على تعلمهم، وطول المدة الزمنية التي يحصلون فيها على التغذية الراجعة (Nedelko, 2008).

هناك مقاومة لاستخدام الوسائل التعليمية الجديدة القائمة على استخدام تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات، ونقطة الضعف التي أُخِذَت على التعلم الإلكتروني الذي يتم بشكل كامل هي عدم وجود التواصل الإنساني بين المتعلمين ومعلمهم وفيما بينهم كما هو في التعلم وجهاً لوجه (Barroso, 2009)، وحاجة المعلمين لوقت كبير من أجل التواصل مع الطلاب من خلال البريد الإلكتروني أو من خلال النقاش على الإنترنت (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003)، فمن خطورة التعلم الالكتروني أنه يحدّ من العلاقات الاجتماعية، ويصبح التفاعل فيه بين الفرد والحاسوب وليس بين المتعلمين أنفسهم، مما يسبب الشعور بالعزلة والإغتراب سواء عن المعلم أو عن الزملاء لعدم وجود التواصل الشخصي المباشر فيه (Dzakiria et al., 2006; Nedelko, 2008)، أما في التعلم المدمج فإن التفاعل يصبح بين الفرد والفرد بوساطة الحاسوب من خلال منتديات النقاش، الأمر الذي من شأنه الحد من خطورة التعلم الالكتروني بشكله الكامل وإتاحة الفرصة للتعاون والتفاعل بين المتعلمين ومعلميهم (Hamburg et al.,2003).

بينت العديد من الأبحاث والدراسات أن تصميم البرامج إلكترونيا يحتاج إلى فريق عمل متخصص ومؤهل ومتعاون من أجل إنشاء البرنامج بنجاح، وضرورة أن تكون متصفة

بالجودة من أجل تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. ولاحظت الباحثة من خلال مراجعتها للأدبيات التي تحدثت عن تصميم البرامج الإلكترونية أنها اقتصرت في غالبيتها على وصف كيفية التصميم من ناحية نظرية، مما دفع الباحثة إلى الكشف عن هذا الموضوع من ناحية إجرائية من خلال مقابلة خبراء المادة العلمية (المدرسين).

كما بينت نتائج الأدبيات وجود فوائد وإيجابيات للتعلم الإلكتروني، من تلك الأدبيات ما تحدث عنها بشكل نظري، ومنها ما توصل إليها إجرائيا إما من وجهة نظر الطلبة أو من وجهة نظر المعلمين، وما ميز الدراسة الحالية عن سابقاتها من الأدبيات هو الكشف إجرائيا عن فوائد وإيجابيات التعلم المدمج من وجهة نظر المعلم والمتعلم.

وفي مقابل إيجابيات التعلم الإلكتروني هناك العديد من الصعوبات والتحديات تواجه مسيرته، فبينت نتائج الأدبيات السابقة أن التعلم الإلكتروني يواجه تحديات عديدة، منها أنه يستهلك وقتا كبيراً عند تصميمه، إضافة إلى محدودية التواصل الإنساني فيه. وسارت الدراسة الحالية على درب سابقاتها وكشفت عن الصعوبات التي يواجهها تطبيق التعلم المدمج، إلا أنها تميزت عنها في البحث عن كيفية التغلب على هذه الصعوبات.

المحور الثاني: الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني

أولا: الآراء والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني

في الوقت الذي تسعى فيه المؤسسات التعليمية لتطبيق التعلم عبر الإنترنت، يعتبر أمر معرفة آراء الطلاب واتجاهاتهم نحوه أمراً هاماً. وهنا عرض لمجموعة من الأدبيات التي بحثت في آراء الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني.

أظهرت نتائج دراسة زكريا وآخرون (Dzakiria et al., 2006) أن طلاب الدراسات العليا في جامعة أوتارا (Utara) في ماليزيا، يمتلكون رضىً عن برامج التعلم المدمج وأن لديهم ميولاً إيجابياً نحوه. كما وأظهرت نتائج دراسة عبد الوهاب (Abdel-Wahab, 2008) أن طلاب التعليم العالي في جامعة المنصورة في مصر لديهم توجهات عالية لاستخدام التعلم المدمج، وأن 79% من عينة دراسته أظهرت قبولاً وميلاً للتعلم الإلكتروني كأحد أنماط التعلم المدمج، في حين بينت نتائج دراسة أكوينلو وسويلو (Akkoyunlu & Soylu, 2006) التي بحثت في وجهات نظر طلاب قسم الحاسوب في جامعة هاسيتيب (Hacettepe) في تركيا حول بيئة التعلم المدمج، أنهم يستمتعون في أخذ جزء من المساق باسلوب التعلم المدمج، لكنهم يفضلون التعلم وجهاً لوجه بشكل أكبر من التعلم المدمج لأن فيه فرصا أكبر للتواصل والتفاعل، وقد أكدت الدراسة على أهمية توفر وسائل التواصل والتفاعل في مساقات التعلم المدمج لضمان نجاحه.

وتأكيدا على نتائج الدراسة السابقة أظهرت نتائج دراسة باروسو (Barroso, 2009) التي أجريت على طلاب التعلم الإلكتروني من شركة ميكسجيست (Mixgest) للتعلم المستمر في أسبانيا، أن الطلاب يفضلون التعلم وجهاً لوجه، فهم لا يبحثون عن المعرفة فحسب بل يبحثون أيضا عن إقامة علاقات اجتماعية وصداقات مع زملائهم، ويرون أن المعلم هو العنصر الحقيقي في العملية التعليمية التعلمية ومصدراً للثقة فيها. كما بينت النتائج أن الطلاب يفضلون التعلم المدمج على التعلم الإلكتروني بشكل كامل؛ لاجتماع مجموعة من الصفات فيه مثل وجود لقاءات مباشرة وجهاً لوجه تفتح المجال للمعرفة الشخصية بين المتعلمين ومعلمهم وفيما بينهم، إضافة إلى اجتماع المرونة والراحة ووجود جدول سهل للدراسة.

وبينت نتائج دراسة الجرف (2002) التي أجريت على طالبات سنة أولى من جامعة الملك سعود في السعودية، أن المقرر الإلكتروني كان له أثر إيجابي على مشاعر الطالبات نحو دراسة اللغة الإنجليزية؛ فساعد على تنمية تصور إيجابي عن الذات، ورفع الدافعية والشعور بالتحسن والنجاح والمتعة في التعلم، وتم الحصول على هذه النتائج من خلال إجابات الطالبات في المجموعة التجريبية على الاستبانة حول المقرر الإلكتروني.

فحصت دراسة شريف (2003) اتجاهات المعلمين والطلبة من مدارس القدس وضواحيها نحو استخدام الإنترنت كأداة تعليمية تعلمية، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في متوسطات اتجاهات الطلاب نحو استخدام الإنترنت في التعليم تعزى لصالح الذكور، إضافة لوجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير المرحلة الصفيَّة للطلبة ولصالح المراحل العليا. كما أظهرت النتائج أن الطلبة والمدرسين يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام الإنترنت في التعليم. ويتفق هذا مع ما أشار إليه الموسوي (2004) في دراسته التي أجراها على طلبة من جامعة السلطان قابوس في عُمان، والتي كشفت أن الطلبة يحملون توجهات إيجابية نحو التعلم على الخط (من خلال الإنترنت)، لأنه يمنحهم الحرية والمرونة والخصوصية في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

وهذا الأمر يؤكد ما كشفت عنه نتائج دراسة محمد والمطري (2009) عن وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية من الجامعة الهاشمية في الأردن نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، لأن طبيعة دراستهم تتطلب منهم البحث والتقصي عن المعلومات من كافة مصادرها وخاصة الإلكترونية منها، مما يولد لديهم شعوراً بالثقة والارتياح للتعلم الإلكتروني، إضافة إلى كون معظم طلبة الدراسات العليا هم من العاملين في قطاع التعليم، حيث أن الوقت لديهم مقسم بين العمل والدراسة؛ مما يجعل من التعلم الإلكتروني وتطبيقاته الأكثر ملاءمة لتعلمهم.

أما عن معتقدات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة في فلســطين نحو استخدام الإنترنت في تعليم التفكير داخل غرفة الصف، فقد بينت نتائج دراسة الريماوي

(2004) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمين نحو استخدام الإنترنت في تعليم التفكير تعزى لكل من متغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا في معتقدات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن ست سنوات، كما توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المادة التي يُدرّسها المعلم ولصالح معلمي الحاسوب، الأمر الذي يؤكد ما توصلت إليه شريف (2003) في دراستها التي كشفت أن معلمي مدارس القدس وضواحيها يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام الإنترنت في التدريس.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي المعتقدات الإيجابية نحو استخدام الإنترنت في تعليم التفكير يرون أنه يساهم في تمكين الطلبة من استخدام مهاراتهم العقلية في مختلف المواضيع التعلمية والثقافية، في حين أن المعلمين الذين يحملون معتقدات سلبية نحو استخدام الإنترنت في التعليم يرون ضرورة حفاظ المعلم على دوره كما هو، فمن وجهة نظرهم أن المعلم هو الذي يستطيع توصيل المعلومات للطلبة كما يجب (شريف، 2003).

ومن النظرة التقليدية لهؤلاء المعلمين، بينت دراسة العمري (Omari, 2008) التي هدفت إلى البحث في مدى استفادة طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية الأردنية من منهاج الفيزياء عبر الإنترنت وتوجهاتهم نحوه، أن غالبية العينة من الطلبة المشاركين في الدراسة تفضل عودة المنهاج التقليدي لأنه يتيح فرصة أكبر للتواصل الشخصي مع المنهاج ومع

الصف، وأشار المجيبون أن منهاج الفيزياء عبر الإنترنت ممل ومستهلك للوقت. وبناء على نتائج هذه الدراسة فإن استخدام المنهاج عبر الإنترنت في المدارس الأردنية قدم الشكوك حول فعالية استخدام مثل هذه البرامج على الإنترنت.

وقد بينت نتائج دراسة بيكولي وآخرون (Piccoli et al., 2001) التي تم إجراؤها في مركز البحوث والمعلومات في جامعة مينوسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، أن طلاب المجموعة التجريبية لم يكونوا راضين عن طريقة التعلم المبنية على الإنترنت، لكن وجد أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية في التعلم، وأصبح لديهم ثقة أكبر في أنفسهم ومهاراتهم، كما أصبحوا مستخدمين جيدين للحاسوب.

أجرى لويك (Luik, 2005) دراسة على طلاب الصفوف من السابع إلى العاشر في مدارس أستونيا عن التعلم المبني على الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه، حيث بحث في أي الطريقتين يفضلها طلاب الصفوف من السابع إلى التوجيهي في أستونيا. وفي هذه الدراسة تم تقسيم التعليم لأربع مراحل هي مرحلة عرض المعلومات، ومرحلة توجيه الطلاب وإرشادهم، ثم الممارسة وتقييم التعلم. وبينت نتائج الدراسة أن الطبة يفضلون التعلم المبني على الإنترنت في مرحلتي الممارسة والتقييم، في حين أنهم يفضلون التعلم المباشر وجهاً لوجه في مرحلتي عرض المعلومات والتوجيه والإرشاد، ولم تتأثر هذه النتيجة بعمر الطالب أو جنسه أو مكان إقامته.

وأشار الباحث في نهاية دراسته إلى أن التعلم من خلال الحاسوب والوسائط المتعددة ممكن أن يزود الطلبة بالكثير من المعلومات بمستويات وطرق متعددة كالفيديو والإيماءات والصوت والنص والصورة. ومع ذلك فإن المعلم لا زال مهما للطالب، وقد يكون استعمال الإنترنت وسيلة لنقل الكثير من المواد التعليمية، لكن التعلم الذاتي لا يفضله الكثير من الطلاب، لذلك فمن المهم الاهتمام بتعليمهم مهارات الحاسوب وكيفية الاعتماد على الذات والاستقلالية والتوجيه الذاتي في التعلم قبل البدء بأي برنامج تعليمي مبني على الإنترنت بشكل كامل (Luik, 2005).

ونظراً لارتباط التعلم عبر الإنترنت بالوسائط المتعددة فقد بينت دراسة باحبيل (2006) التي أجراها على طلاب مقرر الصوتيات في كلية العمارة والتخطيط في جامعة الملك سعود في السعودية، أن غالبية الطلاب يفضلون التعلم باستخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية، إذ أنها تعمل على جعل المادة التعلمية أكثر وضوحا مقارنة بالطريقة التقليدية، كما تختصر من وقت التعلم؛ وبالتالي تفتح مجالاً أكبر لإثراء المادة التعليمية التعلمية، إضافة إلى توفير الفرص للنقاش والحوار بين المتعلمين. وأظهرت الدراسة أن الطلبة يؤيدون التعلم باستخدام الوسائط المتعددة لسهولة استرجاعهم للمعلومات المكتسبة بهذه الطريقة.

وجدت دراسة سوان (Swan, 2001) التي أجراها على مساقات التعلم الإلكتروني غير المتزامن والطلبة الدارسين لها في برنامج (SUNY) لجامعات ولاية نيويورك الأمريكية، أن

هناك ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في رضى الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت، وهي: وضوح التصميم، والتفاعل مع المدرسين، والنقاش الفاعل مع المشاركين في المساق، كما وجدت أن الطلاب الذين درسوا عبر الإنترنت كانوا متفاعلين أكثر في المساق مما جعلهم يتعلمون بشكل أفضل من النمط التقليدي، وأتاح لهم فرصا للتفاعل مع المعلم ومع زملائهم، الأمر الذي جعل لديهم رضىً أكبر عن المساق المُتَعَلَّم على الإنترنت.

في حين حدد مالك في دراسته (Malik, 2009) عن رضى الطلاب عن التعلم الإلكتروني، والتي أجراها في الجامعة الإسلامية العالمية في إسلام أباد – قسم العلوم الإدارية، أن هناك خمسة عوامل تؤثر في رضاهم عن هذا النمط من التعلم، وهي: العوامل المتعلقة بالطالب، وأخرى متعلقة بالمحاضِر وبالمساق نفسه، وعوامل فنية وعوامل التصميم. وأشار أن الطالب والمعلم والأمور التكنولوجية هي من العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى رضى الطلاب عن تعلمهم. فيلعب الطالب دوراً أساسياً في رضاه عن التعلم الإلكتروني؛ فإن كان توجهه إيجابياً نحو التكنولوجيا والحاسوب ازداد رضاه، لكن إذا كان توجهه على العكس من ذلك قلَّ رضاه.

وإذا شعر الطالب بمتابعة معلمه له وبتواجده المستمر في المساق على الإنترنت فإنه سيشعر بالرضى. كما بينت الدراسة أن تفاعل المعلم مع الطلاب وتوجهه نحو التكنولوجيا والقدرة

على تحميل المواد التعليمية على الإنترنت وإثرائها تعتبر من العوامل المؤثرة في رضى طلابه عن التعلم الإلكتروني (Malik, 2009).

ثانيا: مستقبل التعلم المدمج

أدى التطور التكنولوجي السريع ولا سيما في مجال الأجهزة الرقمية والإنترنت ووسائل الاتصال إلى لعب دور كبير في تطور التعلم المدمج، فقديما كان التعلم التقليدي وجهاً لوجه والتعلم عن بعد باستخدام الوسائل التكنولوجية بعيدان عن بعضهما تماماً، أما في الوقت الحاضر فقد أصبح هناك التقاء بينهما لتشكل بيئة تعليمية تعلمية جديدة عرفت بالتعلم المدمج. ومستقبلاً ونظراً لاستمرار التطور في الوسائط التكنولوجية وتوسع انتشارها سوف يزداد التفاعل بين بيئة التعلم عن بعد وبيئة التعلم وجهاً لوجه، الأمر الذي يظهر زيادة في توسع التعلم المدمج ليأخذ المكانة الأكبر بين هاتين البيئتين (Graham, 2005).

كما سيواجه التعلم المدمج قراراتٍ حاسمةٍ في المستقبل، حيث تم انتشاره وتوسعه بشكل سريع في عدد من الشركات والمؤسسات، مثل شركة ميكروسوفت وشركة آي بي أم (IBM)، وفي جامعة بريتوريا وماليزيا وجامعة كاليفورنيا الوطنية وغيرها. وهناك اتجاهات مستقبلية لاستخدام التعلم المدمج أكثر من التعلم التقليدي وجهاً لوجه، كما أن هناك إقبالا من المؤسسات لاستخدامه وتوفير بوابات دخول إليه، وإيجاد مختبرات للأنشطة عبر الإنترنت ونقل التعلم من خلاله وتوفير المستلزمات لتطبيقه (Bonk et al., 2004).

هناك مجموعة من الاتجاهات ساهمت في انتشار التعلم المدمج كاستخدام الهواتف النقالة والأجهزة اللاسلكية فيه، والتوجه نحو التعلم الذاتي والمسؤولية الذاتية عنه، ليصنع المتعلم قراره بذاته ويلبي احتياجاته، وزيادة الترابط والتعاون والعمل الجماعي فيه، مما يسمح بتبادل الخبرات في التعليم والتعلم. بالإضافة إلى زيادة الطلب على التعلم، فالتعلم المدمج سيضيف وقودا على التوجه الحاضر للتعلم عبر الإنترنت وسيشجعه ويحفزه، ويساعد في حل المشكلات التي تواجه الطالب في الحصول على التعلم، والربط بين العمل والتعلم؛ فالتعلم المدمج يتيح المجال للطالب بأن يتعلم وهو في عمله، ويسمح له بتواصل متزامن وغير متزامن مع بيئة التعلم. كما يسمح له بتعديل الجدول الزمني لدراسته، فهو غير مرتبط بجدول زمني ثابت ومحدد (Bonk et al., 2004).

كما أدى ظهور متخصصين في التعلم المدمج إلى زيادة انتشاره كونه متعدد الأوجه، وأكثر تعقيدا من كل من التعلم وجهاً لوجه والتعلم الكامل عبر الإنترنت. بالإضافة لذلك فإن تصميمات التعلم المدمج تخفف من التكلفة المادية المتمثلة في توفير الغرف الصفيَّة والمقاعد، لكنها أيضا تعتمد على كمية الدمج في المساق بين التعلم عبر الإنترنت وبين التعلم وجهاً لوجه، ويكون المساق أكثر فاعلية عندما يكون الدمج في اللقاءات المباشرة بشكل افتراضي من خلال التواصل المتزامن عن طريق الفيديو كونفيرانس (Bonk et al., 2004).

ولدراسة مستقبل التعليم والتعلم عبر الإنترنت، طُبِّقَت استبانة على مصممي ومدرسي التعلم عبر الإنترنت في مركز كلية ميرلوت في جنوب أمريكا، ووجدت أن التعلم المدمج ينتشر في جميع أنحاء الكلية، وأن التوجه نحوه سيزداد في المستقبل، كما بينت النتائج أن التعلم المدمج في تزايد مستمر في المؤسسات الأخرى ومستخدَم فيها بطريقة أو بأخرى، وأن التوجه نحو التعلم المدمج يبدو وأنه توجه دائم، وهو في ازدياد كبير في مؤسسات التعليم العالي وأماكن العمل، وهذا يعطي أهمية للتأقلم معه وتبنيه وتدريب المؤسسات عليه، وإيجاد استراتيجيات لتوجيهه (Bonk et al., 2004).

بحثت دراسة عبد الوهاب (Abdel-Wahab, 2008) في العوامل التي يتوقع من الطلاب إظهارها من أجل تبني التعلم الإلكتروني في الجامعات المصرية، ليساعدها في استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم والتعلم، وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من العوامل يمكن أن تظهر من خلالها نوايا الطلاب وميولهم نحو التعلم الإلكتروني من أجل تبنيه، وهي توجههم نحوه والفائدة المرجوة منه وسهولة استخدامه وتوفر المواد والمصادر اللازمة له.

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات التي كشفت عن الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني، لاحظت الباحثة افتقارها إلى البحث عن الاتجاهات نحو التعلم المدمج بشكل خاص، الأمر الذي شجع الباحثة على إثراء الموضوع والكشف عن اتجاهات الطلبة نحو مساقات التعلم

المدمج في هذه الدراسة. ونظراً لارتباط مستقبل التعلم المدمج بمدى قبوله في المجتمعات فقد اهتمت الباحثة بمراجعة الأدبيات التي تحدثت عن مستقبل التعلم المدمج، الأمر الذي أظهر قلة تلك الأبحاث والدراسات في هذا المجال، واقتصارها على التحدث عن مستقبل التعلم الألكتروني من ناحية نظرية مثل توقع زيادة انتشاره مستقبليا نظراً لارتباطه بالوسائل التكنولوجية وتطورها، مما دفع الباحثة إلى الكشف عن مستقبل التعلم المدمج إجرائيا من خلال المقابلات مع مدرسي المساقات المدمجة.

المحور الثالث: الأمور المتعلقة بتطبيق مساقات التعلم المدمج

أولا: دور المعلم والمتعلم في مساقات التعلم الإلكتروني

في مقالة لهامبورج وآخرون (Hamburg et al., 2003) تحدثوا فيها عن تغير دور المعلم والمتعلم في برامج التعلم المدمج، تبين أن هناك تغيرات مهمة حصلت بشكل ضمني أو صريح في مهامهم وأدوارهم، وتتضمن بناء مهارات في الحاسوب والإنترنت من أجل التعليم والتعلم بهذه الطريقة، فالتعلم سواء أكان إلكترونيا بشكل كامل أم كان بالطريقة المدمجة هو تعلم ذاتي يعطي قدرات ومهارات جديدة للطلاب والمعلمين.

التغير في دور المعلم من مدرب إلى مشرف على التعلم

من المهم في التعلم المدمج أن يستوعب المعلمون التغير الذي طرأ على دورهم، وأن يغيروا اتجاهاتهم نحوه، وأن يتقنوا تصميم ونقل التعلم عبرالإنترنت (Yang & Cornelious, 2005)،

فالتعلم الإلكتروني يدفع المدرسين للتحول من منهجهم التقليدي إلى تبني منهج آخر متمحور نحو المتعلم (علي، 2007)، فإذا كان دور المعلم في التعلم التقليدي تزويد المتعلم وإعطائه المعلومات بصفته المصدر الوحيد للمعرفة، فقد أصبح دوره في التعلم الإلكتروني مرشداً ومحفزاً للطالب (Babić & Kralj & Pogarčić, n.d.)، ميسراً للتعلم ومشرفاً عليه، مهندساً ومطوراً له بالاستعانة بالوسائل التكنولوجية المتنوعة، كاستخدامهم الحاسوب وتطبيقاته وشبكات المعلومات المحلية والعالمية وإنتاج المواد التعليمية المناسبة والمتنوعة (شوملي، 2007؛ علي، 2007).

كما تقع على عاتق المعلم مسؤولية وضع خطط تعليمية تعلمية وتزويد المتعلمين بها (Yang & Cornelious, 2005) ومتابعة أعمالهم باستمرار، وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات اللازمة للتعلم، وتقديم المساعدة لهم خلال اللقاء المباشر معهم وجهاً لوجه، وتعزيز عملية الاتصال معهم عن بعد وتقييم تعلمهم (علي، 2007)، وإعطائهم التغذية الراجعة على نتائجهم فيه (Meyen & Aust & Isaacson, n.d.).

وهنا عرض لمقارنة بسيطة بين دور المعلم في التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني كما وردت في مقالة هامبورغ وآخرون (Hamburg et al., 2003)، ففي التعلم التقليدي؛ يحدد المعلم نهاية التعلم ويعرضه على المتعلمين، أما في التعلم الإلكتروني فإن هذه المهام أصبحت من دور المتعلم. كما يعمل المعلم في النمط التقليدي على تحضير المحتوى التعليمي والتخطيط له

ويختار الوسائل المناسبة لتدريسه، أما في التعلم الإلكتروني فإن التعلم يصبح ذاتيا وبدافع داخلي، ويصبح من واجب المعلم جمع المواد التعليمية ووضعها تحت تصرف المتعلمين.

التغير في دور المشاركين: من مستمعين سلبيين إلى متعلمين إيجابيين

أصبح الطالب في التعلم الإلكتروني محوراً للعملية التعليمية التعلمية ومركزاً للتعلم، فالتعلم لا يؤخذ من المعلم، لهذا يحدد الطالب نهايته ويحدد المحتوى التعلمي الذي سيدرسه. فتغيَّر دوره من سلبي إلى إيجابي، وأصبح مسؤولاً عن إثراء المادة وتنظيمها (Hamburg et al., 2003). كما تغير دوره من مستمع للمعلم وآخذ للمواد المطبوعة أو المتوفرة بشكل مادي، إلى بانٍ للمعرفه بنفسه معتمداً على المواد الإلكترونية والمصادر المتعددة في بنائها ليتقن التعلم (Babić et al., n.d.).

لينجح الطالب الذي اعتاد على النمط التقليدي في التعلم وانتقل إلى نمط التعلم الإلكتروني ولتكون لديه القدرة على الإنتاج فيه؛ يجب أن يكون ممتلكا لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والقدرة على إبراز أفكاره، وأن يطور مهارات جديدة تتناسب مع التكنولوجيا المستخدمة في التعلم، منها: مهارة إدارة الوقت وأخذ الملاحظات والقراءة الفعالة والتفكير الناقد وكتابة النصوص (Babić et al., n.d.)، كما يقع على عاتقه إظهار قدراته التعلمية من خلال النص والصوت والفيديو، ويحتاج التعلم الإلكتروني من الطلبة المواكبة المستمرة

لمتطلبات المساق ومتابعة الأنشطة الموجودة على البرنامج الإلكتروني (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003).

وفي التعلم الإلكتروني يشكل المتعلمون أنفسهم والطريقة التي يفضلونها في التعلم، مثل اختيار المواضيع التي تهمهم، وتحديد سرعتهم في التعلم بناء على صعوبة المحتوى التعليمي التعلمي، كما يمكنهم التواصل مع المشرفين والمدربين في اللحظة التي يشعرون أنهم بحاجة إلى نصح وإرشاد منهم (Hamburg et al., 2003).

يتطلب التعلم الذاتي في نمط التعلم الالكتروني توفر مجموعة من القدرات لدى المتعلمين لتمكنهم من التعلم؛ كأن يدرك المتعلم حاجته العملية من التعلم، ويحضر له ويحققه باختيار الطريقة المناسبة له. وأن يقرر الأشياء التي سيتعلمها وينظمها بنفسه، ويحافظ على تركيزه ودافعيته نحو التعلم حتى يحقق أهدافه ويصل إلى النتيجة التي يطمح إليها (Hamburg et al., 2003).

ثانيا: التواصل والتفاعل في مساقات التعلم الإلكتروني

لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي التعلمي على الإنترنت، ينبغي على المؤسسات التي تتبناه العمل على تسهيل التواصل بين أعضاء فريق العمل فيه والمدرسين والطلاب (Hamburg et al., 2003) وبين الطالب وزملائه، مما يؤدي إلى بناء تعلم فعال وسهل أمامه (Dzakiria et al., 2006).

يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. وتعتبر تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة للاتصال من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة، حيث يكتسب المتعلمون من خلالها مهارات التفكير، ويتحقق التكامل بين التعلم والعمل، إضافة إلى دورها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (شوملي، 2007).

كان لتطور التكنولوجيا وخاصة الرقمية منها تأثيراً كبيراً على التعلم الإلكتروني، حيث تسمح بأن يكون التفاعل والتواصل مباشراً في بيئة التعلم المدمج، الأمر الذي يعطي دقة في التعليم والتعلم كتلك الموجودة في بيئة التعلم المباشر وجهاً لوجه، وتتيح أمام المتعلمين ومعلمهم التفاعل من شخص إلى شخص بحيث تكون الأدوات التكنولوجية وسيطا بينهم (Graham, 2005).

يحتاج التعلم عبر الإنترنت من المتعلمين أن يستخدموا مهاراتهم وخبراتهم ومعلوماتهم في التعلم، وهذا الأمر يؤدي إلى التركيز على التفاعل والتواصل الاجتماعي بينهم (Herrington et al., 2001). ويعتبر أمر تطوير مهارات التواصل والتفاعل بين المتعلمين من الأمور المهمة في التعليم والتعلم عبر الإنترنت، وهناك مجموعة من الوسائل تساعد في التواصل عند التعلم عبر الإنترنت تقع في نوعين من طرق التواصل؛ هما: التواصل المتزامن والتواصل غير المتزامن (Carr-Chellma & Duchastel, 2001).

أن المفتاح الأساسي لإدارة المساقات عبر الإنترنت هو وجود قنوات للتواصل المستمر مع الطلاب، مثل الفاكس والبريد الإلكتروني والساعات المكتبية، الأمر الذي يتيح أمكانية أرسال المواد والاسئلة والتزويد بالمصادر والمراجع التي تكون متوفرة في التعلم الإلكتروني بشكل أكبر منه في التعلم التقليدي (Allen, 2003). إضافة إلى التواصل من خلال غرف النقاش ولوحات الإعلانات والمؤتمرات المسموعة والنقاشات المباشرة بوساطة تقنية الفيديو كونفيرانس (Carr-Chellma & Duchastel, 2001).

أظهرت الخبرة في التعلم الإلكتروني حاجة المتدربين لوسيلة تشجعهم على التعلم، ويقوم المعلم بتوفيرها من خلال غرف النقاش والمؤتمرات والتفاعل الاجتماعي، وعلى المدربين استعمال مهاراتهم ليتأكدوا أن المتعلمين طوروا قدرة على التبادل والتفاعل الاجتماعي من خلال الوسط التعلمي. فالتفاعل بين الطلاب من خلال موقع المساق يساعدهم في تبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم (Hamburg et al., 2003)، فمن شأن النقاشات الناجحة عبر الإنترنت أن تحافظ على متابعة الطلاب للمساق وتساعدهم في مواجهة المشكلات وحلها، وتشجعهم على التحليل والتفكير وعدم الاقتصار على تلقي المعرفة (Offenholley, 2006).

ومن المهم أن يكون هناك تفاعل بين الطالب والمحتوى التعليمي، ويتم ذلك بإضافة تعبيرات ورسومات في تصميمه، الأمر الذي من شأنه توضيح المادة من جهة وإيجاد بيئة مشجعة للتعلم من جهة أخرى (Allen, 2003). مما يؤدي إلى إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم.

ثالثا: تقييم التعلم في برامج التعلم الإلكتروني

يتم تقييم تعلم الطلاب في التعلم الإلكتروني بطرق متعددة تتيح لهم الفرصة لتحقيق التعلم من خلاله بالدرجة الأولى وليس للحصول على العلامة (Allen, 2003; Meyen et al., n.d.)، وما يُراد تحقيقه من المساق المتعلم يؤثر في تصميم طرق تقييم تعلم الطالب له (Allen, 2003).

ومن طرق التقييم المستخدمة: الأنشطة المطلوب أداؤها من كل طالب، ونشاطات مراجعة أدبيات ذات علاقة بالمساق لإثراء تعلمهم، والامتحانات وتقارير الطلاب التي تقدم في وقت محدد وتعرض على باقي الزملاء في لقاء افتراضي متزامن، ومن خلال إدخال الملاحظات في دفتر يوميات خاص بالمساق لتساعد في تقييمه وتطويره في المستقبل (Allen, 2003; Meyen et al., n.d.)، كما يمكن أن يشتمل التقييم على مشاريع تعاونية وفردية يصممها الطلبة ويعرضونها في اللقاءات الصفيَّة (Allen, 2003).

وفي التقييم إلكترونيا؛ يجب أن تكون الإمكانية متاحة أمام الطلاب لأداء الواجبات البيتية والاختبارات والامتحانات على الإنترنت، وتسليمها للمعلم بشكل إلكتروني من خلال موقع المساق بمساعدةٍ من إدارته التي تضمن السرية والحماية أثناء انعقاد الامتحان، وذلك من خلال الحد من الخيارات المتاحة أمام الطلاب لتناقل البيانات والمعلومات فيما بينهم، بأن يكون هناك وقت محدد للإجابة والتسليم ومن خلال موقع معين تتحكم فيه الإدارة (Allen, 2003).

كما يمكن تقييم الطلبة من خلال التعيينات التي تمثل مجموعة من المهام التي على الطالب إنجازها، ومن شأنها أن تبين ما تعلمه الطالب من المادة التعليمية التعلمية، كما أنها مهمة في مراقبة التعليم والتعلم عبر الإنترنت. وهناك بعدان ترتكز إليهما التعيينات؛ أولاهما: أهمية صواب المهام والتعليمات الخاصة بها، ومن خلالها يتم تحديد مدى اندماج الطلاب واهتمامهم بالمساق. أما البعد الثاني فيُعنى بالتركيز على البحث عن معلومات ذات صلة بأهداف التعلم في نطاق واسع من أجل إثراء المعلومات ومصادر التعلم المتوفرة على الإنترنت. ومن الأمور الأساسية والجوهرية المتعلقة بالتعيينات توقيتها وتقديم التغذية الراجعة عليها؛ مما يساعد الطلبة في معرفة ما تعلموه (Carr-Chellma & Duchastel, 2001).

ومن الأمور المهمة عند وضع التقييم في التعلم المدمج مراعاة مجموعة من الأمور من خلال طرح السؤال التالي "هل التقييم واضح ومنسجم مع أهداف المساق ومحتواه ومع التطبيق العملي له"؟ وهذا السؤال يخبئ في ثناياه مجموعة من التساؤلات، مثل: هل يتم إعطاء المتعلمين خطة متوقعة للوظائف والتعيينات مع تعليمات لأدائها؟ وأي منها فردي وأيها جماعي؟ وهل تواريخ تسليمها وعددها منطقي؟ وهل طريقة وضع العلامات واضحة ومتناسبة مع الوظيفة؟ وفيما إذا كانت الفرصة متاحة أمام الطالب لتقييم ذاته وزملائه في التعلم أم لا؟ وهل يتم إعلامهم بوقت الحصول على التغذية الراجعة، وإعلامهم بعقوبة الأنتحال والسرقات الأدبية؟ (Wright, n.d.).

اهتم هذا المجال بمراجعة الأدبيات التي بحثت في الأمور المتعلقة بتطبيق البرامج الإلكترونية، ولاحظت الباحثة قلة الدراسات في هذا المجال. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات الإشارة إلى تغير دور المعلم والمتعلم في البرامج الإلكترونية عنه في البرامج التقليدية، وتعدد الوسائل المستخدمة في الاتصال والتواصل بين المعلم والطلبة وعدم اقتصارها على اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه. كما بينت أن تقييم تعلم الطلبة لا يتوقف على الاختبارات التي تُعقد وجهاً لوجه بل يتعداه إلى استخدام طرق متعددة كالتقييم من خلال صفحة المساق الإلكتروني نفسه. إلا أن تلك الدراسات افتقرت إلى البحث عن الأمور المتعلقة بتطبيق التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة والمدرسين وهذا ما ميز الدراسة الحالية عن سابقاتها.

ملخص الدراسات السابقة

من مراجعة الأدب التربوي في مجال التعلم الإلكتروني بشكل عام والتعلم المدمج بشكل خاص، لاحظت الباحثة أن هناك أبحاثاً ودراسات اهتمت بالبحث في الموضوع من زوايا متعددة، فمنها ما اهتم بالبحث عن كيفية تصميم هذه المساقات وضرورة أن تكون متصفة بالجودة لتحقق أهداف التعلم التي صممت لأجلها وأن تكون مصممة من قِبَل فريق عمل متكامل، ومنها ما تحدث عن قياس جودة البرامج الإلكترونية وعن ضرورة وجود أداة لتحقيق هذا الغرض.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الأدبيات توفير معلومات عن كيفية تصميم البرامج الإلكترونية، وإعطاء وصف لدور كل خبير في فريق تصميمها. إلا أنها افتقرت إلى البحث عن كيفية التصميم من وجهة نظر أعضاء فريق التصميم نفسه أو أحد أعضائه، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن سابقاتها.

هدفت بعض الأدبيات إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو برامج التعلم الإلكتروني، فمنها ما توصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية نحوه ومنها ما توصل إلى العكس من ذلك، إلا أن قلة الدراسات في هذا المجال وخاصة العربية منها؛ دفعت الباحثة للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج وآرائهم فيه.

وجاءت الدراسة الحالية مكملة لما سبقها من أبحاث ودراسات في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج، وفي محاولة لإثراء الأدب التربوي فيه، إلا أنها تميزت عنه بالشمولية، حيث أنها درست موضوع التعلم المدمج من زوايا عديدة؛ فتم فيها قياس جودة أحد برامج التعلم المدمج المطبقة في جامعة بيت لحم، ووصف كيفية تصميمه. كما قامت الباحثة بدراسة الموضوع من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين وهذا ما افتقرت إليه الأدبيات السابقة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً لكلٍ من منهج الدراسة ومجتمعها، والأدوات المستخدمة فيها وطريقة إعدادها وصدقها وثباتها. كما يتضمن الحديث عن كيفية جمع المعلومات والبيانات وطريقة تحليلها، بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة للوصول إلى النتائج وتحقيق أهداف الدراسة.

منهجيّة الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهجين الكمي والكيفي، فتمثل الجانب الكمي في حساب المتوسطات الحسابية لكل من أداة الرصد المستخدمة لتقييم التصميم التربوي لمساقات التعلم المدمج، واستبانة الطالب التي استُخدِمت بغرض الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج، بالإضافة إلى حساب النسب المئوية للفقرات المغلقة في مقابلة المعلمين.

أما الجانب الكيفي فتمثل في التحليل الوصفي للمقابلات الفردية التي تم إجراؤها مع معلمي مساقات التعلم المدمج، بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة والوصول إلى نتائجها.

ويظهر في الجدول رقم (1) كل سؤال من أسئلة الدراسة وكيفية جمع بياناته وطريقة تحليلها.

جدول رقم (1): أسئلة الدراسة وكيفية الإجابة عنها

الرقم	السؤال	مصادر المعلومات	الأداة المستخدمة	التحليل ومعالجة المعلومات
1	ما مدى جودة التصميم التربوي لبرنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟	مساقات برنامج "إدارة المشروع" المطبقة عبر الإنترنت كما تظهر عند الطالب.	أداة رصد لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات المطبقة عبر الإنترنت.	حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات المقيِّمين على بنود أداة الرصد.
2	كيف صمِّمت مساقات التعلم المدمج لبرنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟ الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الثاني:	مدرسو مساقات برنامج "إدارة المشروع".	مقابلة شبه مفتوحة مع المدرسين.	التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على أسئلة المقابلة المتعلقة بتصميم المساق المدمج.
	* ما الأمور اللازم توفرها ماديا وتقنيا لإنجاح برامج التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين؟	مدرسو مساقات برنامج "إدارة المشروع".	مقابلة شبه مفتوحة مع المدرسين.	التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على أسئلة المقابلة المتعلقة بالجوانب المادية والفنية اللازم توفرها للتعلم المدمج.
	* ما أسباب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج من وجهة نظر المعلم والمتعلم؟	مدرسو مساقات برنامج "إدارة المشروع"، والطلبة الدارسين لها.	مقابلة شبه مفتوحة مع المدرسين، واستبانة الطلبة.	حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأسباب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج. والتحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بهذا الجانب في المقابلة.

الرقم	السؤال	مصادر المعلومات	الأداة المستخدمة	التحليل ومعالجة المعلومات
3	ما اتجاهات الطلبة نحو مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟	الطلبة.	استبانة الطلبة.	حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم نحو التعلم المدمج.
4	إلى أي مدى تغير دور المعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟	المدرِّسون والطلبة.	استبانة الطلبة. المقابلة شبه المفتوحة مع المدرسين.	حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بدور المعلم الواردة في الاستبانة. التحليل الكيفي لإجابات المدرسين على أسئلة المقابلة المتعلقة بدور المعلم في التعلم المدمج.
5	إلى أي مدى تغير دور المتعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟	المدرِّسون والطلبة.	استبانة الطلبة. المقابلة شبه المفتوحة مع المدرسين.	حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بدور المتعلم الواردة في الاستبانة. التحليل الكيفي لإجابات المدرسين على أسئلة المقابلة المتعلقة بدور المتعلم في التعلم المدمج.
6	كيف يتم تقويم تعلم الطلبة في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟	المدرِّسون والطلبة.	استبانة الطالب. مقابلة شبه مفتوحة مع المعلمين.	حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بتقويم التعلم الواردة في الاستبانة، والتحليل الكيفي لإجابات المعلمين على أسئلة المقابلة المتعلقة بتقويم تعلم الطلبة.

الرقم	السؤال	مصادر المعلومات	الأداة المستخدمة	التحليل ومعالجة المعلومات
7	ما الصعوبات التي يواجهها كل من الطلبة والمدرسين أثناء تطبيق مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع"؟	المدرِّسون والطلبة.	استبانة الطلبة. مقابلة شبه مفتوحة مع المعلمين.	حساب النسب المئوية لإجابات الطلبة على الجزء الثاني من الاستبانة المتعلق بالصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم عبر الإنترنت. التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بمعيقات تطبيق التعلم عبر الإنترنت والصعوبات التي يواجهها وكيفية التغلب عليها.
8	ما مستقبل التعلم المدمج في جامعات فلسطين من وجهة نظر معلمي مساقات برنامج "إدارة المشروع"؟	المدرِّسون.	مقابلة شبه مفتوحة مع المعلمين.	التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بمستقبل التعلم المدمج في فلسطين.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مساقات برنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" الثمانية، المطبقة في معهد الشراكة المجتمعية التابع لجامعة بيت لحم، وجميع مدرسي هذه المساقات والبالغ عددهم سبعة، إضافة إلى جميع الطلبة الدارسين لها والبالغ عددهم 34 طالباً وطالبةً.

هذا وقد أجريت الدراسة على جميع المجتمع نظراً لصغر حجمه، ولإمكانية الوصول إلى جميع أفراده "المعلمين والطلاب"، ولتوَفُّر إمكانية الدخول إلى مساقات البرنامج الثمانية. ويبيِّن الجدول رقم (2) توزيع مجتمع الدراسة وعينتها.

جدول رقم (2): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها

الفئة	المدرسون	الطلاب	مساقات البرنامج
العدد	7	34	8

أدوات الدراسة

احتاج تحقيق أهداف الدراسة إلى استخدام ثلاث أدوات: أداة رصدٍ لتقييم التصميم التربوي لمساقات برنامج التعلم المدمج. وأداة المقابلة مع معلمي المساقات. إضافة إلى استبانة الطالب. وفيما يلي وصف مفصل لهذه الأدوات:

أولا: أداة الرَّصد لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات المصممة إلكترونيا

هدفت هذه الأداة إلى قياس جودة التصميم التربوي لمساقات التعلم المدمج في برنـــامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم، وذلك من خلال الدخول إلى هذه المساقات كمتعلم من أجل تقييمها من الناحية التربوية والوصول إلى إجابة على سؤال الدراسة الأول. وتم أخذ هذه الأداة من دراسة شنطي (2009) بعد حصول الباحثة على الإذن الرسمي من مطـــوِّرة الأداة لاستخدامها، وبالتالي تم افتراض صدقها وثباتها. ويبين الملحق رقم (1) الإذن الرسمي مـــن مطوِّرة الأداة لاستخدامها في الدراسة الحالية، والملحق رقم (2) يبين هذه الأداة.

تكوَّنت أداة الرَّصد من عشرين بنداً تقع ضمن سبع مجالات، ويبين الجدول رقـــم (3) هـــذه المجالات وأرقام البنود المتضمنة فيها حسب وجودها في أداة الرصد.

جدول رقم (3): مجالات أداة الرصد وأرقام البنود الواقعة ضمنها

رقم المجال	اسم المجال	أرقام البنود التي يتضمنها المجال حسب أداة الرصد
1	تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.	1، 2
2	تصميم المساق، والوحدة، والدرس.	3، 4، 5
3	النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.	6، 7، 8، 9، 10
4	التفاعل والاتصال.	11، 12، 13
5	المواد والمصادر.	14
6	استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.	15، 16، 17، 18
7	مواد ومصادر التقويم.	19، 20

استخدمت أداة الرصد مقياساً من ثلاثة أرقام (مقياس ثلاثي)، يشير الرقم 3 أن البند يتوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات المصممة إلكترونياً، بينما يدل الرقم 2 على أن البند يتوافق جزئيا مع تلك المعايير، في حين يدل الرقم 1 على أن البند لا يتوافق معها.

الأداة الثانية: مقابلة المعلمين

وهي مقابلة شبه مفتوحة تم تصميمها بغرض وصف كيفية تصميم مساقات التعلم المدمج من جهة، والتعرف إلى بعض الأمور المتعلقة بتطبيقها من جهة أخرى. وتمت مقابلة المعلمين بشكل فردي وسُجِّلَت على جهاز تسجيل صوتي من أجل تفريغها وتحليلها بشكل أفضل.

تكوَّنت المقابلة من محورين أساسيين: المحور الأول متعلق بتصميم محتوى المساق المدمج، أما المحور الثاني فهو متعلق بتطبيقه وهدف إلى الكشف عن دور المعلم والمتعلم في مساقات التعلم المدمج، وكيفية تقويم تعلم الطلبة من خلالها، إضافة إلى دراسة المعيقات والصعوبات التي تواجه تطبيقها وكيفية تحسينه، والتعرف إلى إيجابيات استخدام التعلم المدمج والكشف عن مستقبله في الجامعات الفلسطينية.

صدق المقابلة

تم التحقق من صدق محتوى أسئلة المقابلة التي أجريت مع المعلمين بعرضها على لجنة مكوَّنة من ستة محكمين يحملون درجة الدكتوراة في التربية، وقد تم الأخذ بتوصياتهم

واقتراحاتهم بإعادة صياغة بعض الأسئلة وإضافة أخرى من أجل تحقيق هدفها. ويبين الملحق رقم (3) الصورة الأولية لأسئلة المقابلة، والملحق رقم (4) يبين تلك الأسئلة بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها بناء على توصيات لجنة المحكمين.

ثالثا: استبانة الطلاب

تم تصميم هذه الأداة بهدف جمع معلومات من الطلبة الدارسين لمساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع"، وتكوَّنت الاستبانة من جزأين رئيسيين، كشف الجزء الأول عن آراء الطلبة واتجاهاتهم نحو مساقات التعلم المدمج، وهو مكوَّن من ستة مجالات، تحدث المجال الأول عن الأمور المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم المدمج، والمجال الثاني عن الأمور المتعلقة بالمساق المدمج من حيث الأهداف والمحتوى والتقويم، أما المجال الثالث فكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه، في حين كشف المجال الرابع عن اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج. أما المجال الخامس والسادس فمن شأنهما الكشف عن دور المتعلم والمعلم في مساقات التعلم المدمج على التوالي. أما الجزء الثاني من استبانة الطالب فتحدث عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء تعلم المساقات عبر الإنترنت.

صدق استبانة الطلاب

تم التحقق من صدق محتوى استبانة الطلاب بعرضها على لجنة من المحكمين مكونة من ستة أعضاء يحملون درجة الدكتوراة في التربية. وذلك بغرض التأكد من ملاءمة الفقرات لما

أعدت لقياسه، وقد تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها بناء على توصيات المحكمين. وتظهر الصورة الأولية لاستبانة الطالب في الملحق رقم (5)، في حين يبيِّن الملحق رقم (6) الصورة النهائية لها.

ثبات استبانة الطلاب

تم التحقق من ثبات استبانة الطلاب عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة "كرونباخ ألفا" لكل مجال من مجالاتها، وللأداة بشكل كلي. ويبيِّن الجدول رقم (4) مجالات الأداة الستة وثباتها، وثبات الأداة ككل.

جدول رقم (4): ثبات استبانة الطالب

الرقم	مجالات الأداة	عدد الاسئلة	معامل كرونباخ ألفا
1	البنود الخاصة بعمليات التعليم والتعلم المدمج	6	%67.7
2	البنود المتعلقة بالمساق المدمج من حيث: الأهداف والمحتوى والتقويم	11	%85.5
3	البنود المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه	6	%85.2
4	البنود المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج	10	%82.9
5	البنود الخاصة بدور المتعلم	6	%68.2
6	البنود الخاصة بدور المعلم	5	%73.7
	ثبات الأداة (استبانة الطالب)	**44**	**%83.9**

يظهر من الجدول رقم (4) أن استبانة الطالب تتميز بالثبات، سواء أكان للأداة ككل أو لمجالاتها الست.

إجراءات الدراسة وتحليل البيانات

بعد تصميم أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تم اتباع مجموعة من الإجراءات لإتمام هذه الدراسة وتحقيق أهدافها والإجابة على أسئلتها. وتتمثل هذه الاجراءات في:

- قياس جودة التصميم التربوي لمساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" باستخدام أداة الرصد، فتم تطبيق الأداة على مساقات برنامج "إدارة المشروع" الثمانية من قِبَل الباحثة ومن قِبَلِ متخصصَيْن اثنين يحملان درجة الماجستير في التربية. ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجاباتهم عن كل فقرة من فقرات الأداة، وأيضا لبنود الأداة بشكل كلي ولكل مساق. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم حساب التوافق بين إجابات المقيِّمين الثلاثة على الأداة لكل مساق، باستخدام المعادلة الرياضية التالية:

$$\text{نسبة التوافق بين المقيِّمين} = \frac{\text{عدد الإجابات المتشابهة بينهم}}{\text{عدد المقيِّمين}} \times 100\%$$

ويبين الجدول رقم (5) نسبة التوافق بين إجابات المقيِّمين.

جدول رقم (5): نسبة التوافق بين المقيِّمين الثلاثة على أداة الرصد

الرقم	اسم المساق	نسبة التوافق بين إجابات المقيِّمين على أداة الرصد
1	مقدمة في إدارة المشروع	%75.00
2	الإدارة العامة	%83.34
3	نطاق الإدارة	%56.67
4	إدارة الوقت	%88.35
5	مراقبة المشاريع وتقييمها	%78.34
6	الإدارة المالية	%73.34
7	إعداد تقارير المشروع والاتصالات	%75.00
8	تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لإدارة المشروع	%78.34
نسبة التوافق على تقييم جميع المساقات		%76.05

يظهر من الجدول رقم (5) أن هناك توافقا بين المصححين على أداة الرصد المستخدمة لتقييم التصميم التربوي لمساقات برنامج "إدارة المشروع"، وأن المساق الثالث حصل على أقل نسبة توافق بينهم.

- قياس جودة التصميم التربوي لبرنامج "إدارة المشروع" بشكلٍ كلي، وذلك بحساب المتوسط الحسابي والنسب المئوية لنتائج تقييم جميع مساقات البرنامج الثمانية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية لبنود أداة الرصد عن طريق حساب المتوسط الحسابي لتحليل المقيمين الثلاثة للمساقات المدمجة، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه المتوسطات لكل بند من بنود الأداة، ومن ثم لكل مجال، وللمساق بشكله الكلي. وذلك بغرض الحكم على مدى توافق المساق المدمج مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات المصممة إلكترونياً بناء على القيَم الموضحة في جدول رقم (6)، الذي يبين الآلية التي تم اتباعها في الحكم على توافق المساق المدمج مع معايير الجودة.

جدول رقم (6): الآلية المتبعة في الحكم على مدى توافق المساق المدمج مع معايير الجودة

قيمة المتوسط	النسبة المئوية للمتوسط	الحكم على توافق المساق مع معايير الجودة
المتوسط < 1.5	النسبة < 50%	غير متوافق
1.5 ≤ المتوسط < 2.5	50% ≤ النسبة < 83.33%	متوافق بشكل جزئي
2.5 ≤ المتوسط ≤ 3	83.33% ≤ النسبة ≤ 100%	متوافق

- الاتصال مع منسقة مشروع برنامج التعلم المدمج في معهد الشراكة المجتمعية، وذلك بغرض الحصول على بيانات تمكِّن الباحثة من الوصول إلى معلمي مساقات التعلم المدمج لبرنامج "إدارة المشروع" والطلبة الدارسين لها.
- الاتصال بمعلمي المساقات المدمجة من أجل تحديد موعد مع كل منهم لإجراء المقابلة الفردية معه.
- التسجيل الصوتي للمقابلات من أجل التحليل المتعمق لها والوصول إلى النتائج.
- متابعة تطبيق المساقات من أجل معرفة الأيام التي يكون فيها لقاء مباشر بين الطلبة والمعلم (face to face session) بغرض تطبيق استبانة الطالب.
- تحويل الاستبانة على شبكة الإنترنت (online questionnaire) لتطبيقها على مجموعة من الطلبة الذين لا يتمكنون من حضور اللقاءات المباشرة مع المعلم.

- إرسال الاستبانة إلى مجموعة من الطلبة عن طريق البريد الإلكتروني نظراً لمواجهتهم بعض الصعوبات في تعبئتها بشكل إلكتروني على شبكة الإنترنت، ونظراً لعدم تمكُّنهم من حضور اللقاءات المباشرة مع المعلم.
- تحليل إجابات الطلاب على الاستبانة للتوصل إلى النتائج المتعلقة بمساقات التعلم المدمج من وجهة نظر الطلاب. وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لإجاباتهم على بنود الاستبانة، باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الإنسانية "SPSS".

فيما يخص الجزء الأول من الاستبانة، تجدر الإشارة إلى أنه تم حساب المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقراتها والتي استخدمت مقياس ليكرت الخماسي. حيث تم اعتماد إجابات الطلاب التي حصلت على متوسط حسابي أقل من 50% (أي أقل من 2.5) أنها تشكل حكما سلبياً على الفقرة. أما الاجابات التي حصلت على قيمة 50% فما فوق (أي تساوي 2.5 وتصل إلى 5) فتدل أن الطلبة يحكمون على الفقرة بشكل إيجابي.

أما بالنسبة للجزء الثاني من الاستبانة والمتعلق بالصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء تعلم المساقات المدمجة، فقد تم حساب النسب المئوية لإجابات الطلبة على كل صعوبة منها، وذلك للوصول إلى ترتيب لهذه الصعوبات حسب أهميتها من وجهة نظر الطلبة، بحيث يأخذ الرقم 1 أكثرها أهمية وصولاً للرقم 7 ليشكل أقل الصعوبات أهمية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للبيانات والنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، وذلك بغرض الإجابة على أسئلتها. وفيما يلي عرضٌ لهذه النتائج.

السؤال الأول: ما مدى جودة التصميم التربوي لبرنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لنتائج تقييم المساقات على أداة الرصد المخصصة لذلك، والحكم على مدى توافقها مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. وفيما يلي عرض لنتائج تقييم كل مساق، ومن ثم عرض النتيجة النهائية لجميع المساقات في برنامج "إدارة المشروع".

أولا: النتائج المتعلقة بالمساق الأول "مقدمة في إدارة المشروع " Introduction to Project Management".

جدول رقم (7): نتائج تقييم المساق الأول

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول	**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة .**		
1	2.67	88.89	متوافق
2	3	100	متوافق
نتيجة المجال الأول	2.83	94.44	متوافق

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الثاني		**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**	
3	3	100	متوافق
4	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
5	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	2.56	85.19	متوافق
المجال الثالث		**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**	
6	3	100	متوافق
7	3	100	متوافق
8	3	100	متوافق
9	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
10	3	100	متوافق
نتيجة المجال الثالث	2.87	95.56	متوافق
المجال الرابع		**التفاعل والاتصال.**	
11	2.67	88.89	متوافق
12	2.67	88.89	متوافق
13	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الرابع	2.67	88.89	متوافق
المجال الخامس		**المواد والمصادر.**	
14	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الخامس	2.67	88.89	متوافق
المجال السادس		**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**	
15	1.33	44.44	غير متوافق
16	2.67	88.89	متوافق
17	2.67	88.89	متوافق
18	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال السادس	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم.**	
19	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
20	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال السابع	2.5	83.33	متوافق
النتيجة النهائية للمساق الأول	**2.63**	**87.67**	**متوافق**

يتضح من الجدول رقم (7) أنَّ المساق الأول في برنامج "إدارة المشروع" متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. كما أنه متوافق معها في جميع المجالات السبع عدا المجال السادس فهو متوافق معها بشكل جزئي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالمساق الثاني "الإدارة العامة General Management"

جدول رقم (8): نتائج تقييم المساق الثاني

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول	**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**		
1	2.67	88.89	متوافق
2	3	100	متوافق
نتيجة المجال الأول	2.83	94.44	متوافق
المجال الثاني	**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**		
3	3	100	متوافق
4	2.67	88.89	متوافق
5	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	2.67	88.89	متوافق
المجال الثالث	**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**		
6	3	100	متوافق
7	3	100	متوافق
8	2.67	88.89	متوافق
9	3	100	متوافق
10	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الثالث	2.87	95.56	متوافق
المجال الرابع	**التفاعل والاتصال**		
11	3	100	متوافق
12	2.67	88.89	متوافق

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
13	3	100	متوافق
نتيجة المجال الرابع	2.89	96.3	متوافق
المجال الخامس		**المواد والمصادر.**	
14	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الخامس	2.67	88.89	متوافق
المجال السادس		**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**	
15	3	100	متوافق
16	2.67	88.89	متوافق
17	3	100	متوافق
18	3	100	متوافق
نتيجة المجال السادس	2.92	97.22	متوافق
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم.**	
19	2.67	88.89	متوافق
20	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال السابع	2.67	88.89	متوافق
النتيجة النهائية للمساق الثاني	**2.82**	**93.89**	**متوافق**

يتبين من الجدول رقم (8) أن المساق الثاني متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي في جميع المجالات السبع. وأن النتيجة النهائية لجميع المجالات متوافقة أيضا مع تلك المعايير، مما يعني أن المساق الثاني متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالمساق الثالث "نطاق الإدارة Scope Management"

جدول رقم (9): نتائج تقييم المساق الثالث

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول		**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**	
1	1.67	55.56	متوافق بشكل جزئي
2	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الاول	2.17	72.22	متوافق بشكل جزئي

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الثاني		**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**	
3	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
4	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
5	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	2.22	74.07	متوافق بشكل جزئي
المجال الثالث		**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**	
6	1.67	55.56	متوافق بشكل جزئي
7	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
8	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
9	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
10	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثالث	2.07	68.89	متوافق بشكل جزئي
المجال الرابع		**التفاعل والاتصال.**	
11	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
12	2.67	88.89	متوافق
13	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الرابع	2.56	85.19	متوافق
المجال الخامس		**المواد والمصادر.**	
14	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الخامس	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
المجال السادس		**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**	
15	2.67	88.89	متوافق
16	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
17	2.67	88.89	متوافق
18	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال السادس	2.5	83.33	متوافق بشكل جزئي
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم.**	
19	2.67	88.89	متوافق
20	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال السابع	2.5	83.33	متوافق بشكل جزئي
النتيجة النهائية للمساق الثالث	**2.32**	**77.22**	**متوافق بشكل جزئي**

يتبين من الجدول رقم (9) أن المساق الثالث متوافق بشكل جزئي مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. وفي المجالات السبع؛ يتوافق المساق معها جميعاً بشكل جزئي عدا المجال الرابع فهو متوافق مع معايير الجودة.

رابعا: النتائج المتعلقة بالمساق الرابع "إدارة الوقت Time Management"

جدول رقم (10): نتائج تقييم المساق الرابع

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول	**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**		
1	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
2	3	100	متوافق
نتيجة المجال الأول	2.67	88.89	متوافق
المجال الثاني	**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**		
3	3	100	متوافق
4	2.67	88.89	متوافق
5	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	2.67	88.89	متوافق
المجال الثالث	**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**		
6	3	100	متوافق
7	2.67	88.89	متوافق
8	3	100	متوافق
9	2.67	88.89	متوافق
10	3	100	متوافق
نتيجة المجال الثالث	2.87	95.56	متوافق
المجال الرابع	**التفاعل والاتصال.**		
11	3	100	متوافق
12	3	100	متوافق
13	3	100	متوافق

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
نتيجة المجال الرابع	3	100	متوافق
المجال الخامس		**المواد والمصادر.**	
14	3	100	متوافق
نتيجة المجال الخامس	3	100	متوافق
المجال السادس		**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**	
15	3	100	متوافق
16	2.67	88.89	متوافق
17	2.67	88.89	متوافق
18	3	100	متوافق
نتيجة المجال السادس	2.83	94.44	متوافق
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم.**	
19	3	100	متوافق
20	3	100	متوافق
نتيجة المجال السابع	3	100	متوافق
النتيجة النهائية للمساق الرابع	**2.85**	**95**	**متوافق**

يظهر من الجدول رقم (10) أن المساق الرابع متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية.

خامسا: النتائج المتعلقة بالمساق الخامس "مراقبة المشاريع وتقييمها Project Monitoring and Evaluation"

جدول رقم (11): نتائج تقييم المساق الخامس

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الاول		**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**	
1	1.67	55.56	متوافق بشكل جزئي
2	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الاول	2.17	72.22	متوافق بشكل جزئي

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الثاني		**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**	
3	3	100	متوافق
4	2.67	88.89	متوافق
5	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	2.67	88.89	متوافق
المجال الثالث		**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**	
6	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
7	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
8	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
9	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
10	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الثالث	2.4	80	متوافق بشكل جزئي
المجال الرابع		**التفاعل والاتصال**	
11	3	100	متوافق
12	3	100	متوافق
13	3	100	متوافق
نتيجة المجال الرابع	3	100	متوافق
المجال الخامس		**المواد والمصادر.**	
14	3	100	متوافق
نتيجة المجال الخامس	3	100	متوافق
المجال السادس		**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**	
15	2.67	88.89	متوافق
16	3	100	متوافق
17	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
18	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال السادس	2.67	88.89	متوافق
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم .**	
19	2.67	88.89	متوافق
20	3	100	متوافق
نتيجة المجال السابع	2.83	94.44	متوافق
النتيجة النهائية للمساق الخامس	**2.63**	**87.78**	**متوافق**

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول رقم (11) أن المساق الخامس متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية، وفي المجالات السبع؛ يتضح أنه متوافق معها بشكل جزئي في المجالين الأول والثالث، ومتوافق معها في كل من المجال الثاني والرابع والخامس والسادس والسابع.

سادسا: النتائج المتعلقة بالمساق السادس "الإدارة المالية Financial Management"

جدول رقم (12): نتائج تقييم المساق السادس

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول	**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**		
1	2.67	88.89	متوافق
2	3	100	متوافق
نتيجة المجال الاول	2.83	94.44	متوافق
المجال الثاني	**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**		
3	3	100	متوافق
4	2.67	88.89	متوافق
5	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	2.67	88.89	متوافق
المجال الثالث	**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**		
6	2.67	88.89	متوافق
7	2.67	88.89	متوافق
8	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
9	2.67	88.89	متوافق
10	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الثالث	2.6	86.67	متوافق
المجال الرابع	**التفاعل والاتصال**		
11	3	100	متوافق

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
12	2.67	88.89	متوافق
13	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الرابع	2.67	88.89	متوافق
المجال الخامس		**المواد والمصادر.**	
14	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الخامس	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
المجال السادس		**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**	
15	3	100	متوافق
16	2.67	88.89	متوافق
17	2.67	88.89	متوافق
18	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال السادس	2.58	86.11	متوافق
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم.**	
19	3	100	متوافق
20	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال السابع	2.83	94.44	متوافق
النتيجة النهائية للمساق السادس	**2.63**	**87.78**	**متوافق**

يظهر من الجدول رقم (12) أن المساق السادس متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية، وأنه متوافق معها في جميع مجالاتها السبع عدا المجال الخامس فهو متوافق معها بشكل جزئي.

سابعا: النتائج المتعلقة بالمساق السابع "إعداد تقارير المشروع والاتصالات Project Reporting and Communication".

جدول رقم (13): نتائج تقييم المساق السابع

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول	**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**		
1	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
2	1.33	44.44	غير متوافق
نتيجة المجال الأول	1.83	61.11	متوافق بشكل جزئي
المجال الثاني	**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**		
3	3	100	متوافق
4	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
5	1.67	55.56	متوافق بشكل جزئي
النتيجة	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
المجال الثالث	**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**		
6	2	66.67	متوافق بشكل جزئي
7	2.67	88.89	متوافق
8	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
9	2.67	88.89	متوافق
10	3	100	متوافق
نتيجة المجال الثالث	2.53	84.44	متوافق
المجال الرابع	**التفاعل والاتصال .**		
11	2.67	88.89	متوافق
12	3	100	متوافق
13	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الرابع	2.67	88.89	متوافق
المجال الخامس	**المواد والمصادر.**		
14	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الخامس	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
المجال السادس	**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**		
15	3	100	متوافق
16	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
17	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
18	3	100	متوافق
نتيجة المجال السادس	2.67	88.89	متوافق

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال السابع		**مواد ومصادر التقويم.**	
19	3	100	متوافق
20	3	100	متوافق
نتيجة المجال السابع	2.67	88.89	متوافق
النتيجة النهائية للمساق السابع	**2.52**	**83.89**	**متوافق**

يتبين من الجدول رقم (13) أن المساق السابع متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية، كما يتضح أنه متوافق مع تلك المعايير في جميع مجالاتها، عدا المجال الأول والثاني فهو متوافق معها بشكل جزئي.

ثامنا: النتائج المتعلقة بالمساق الثامن "تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لإدارة المشروع IT Applications for Project Management"

جدول رقم (14): نتائج تقييم المساق الثامن

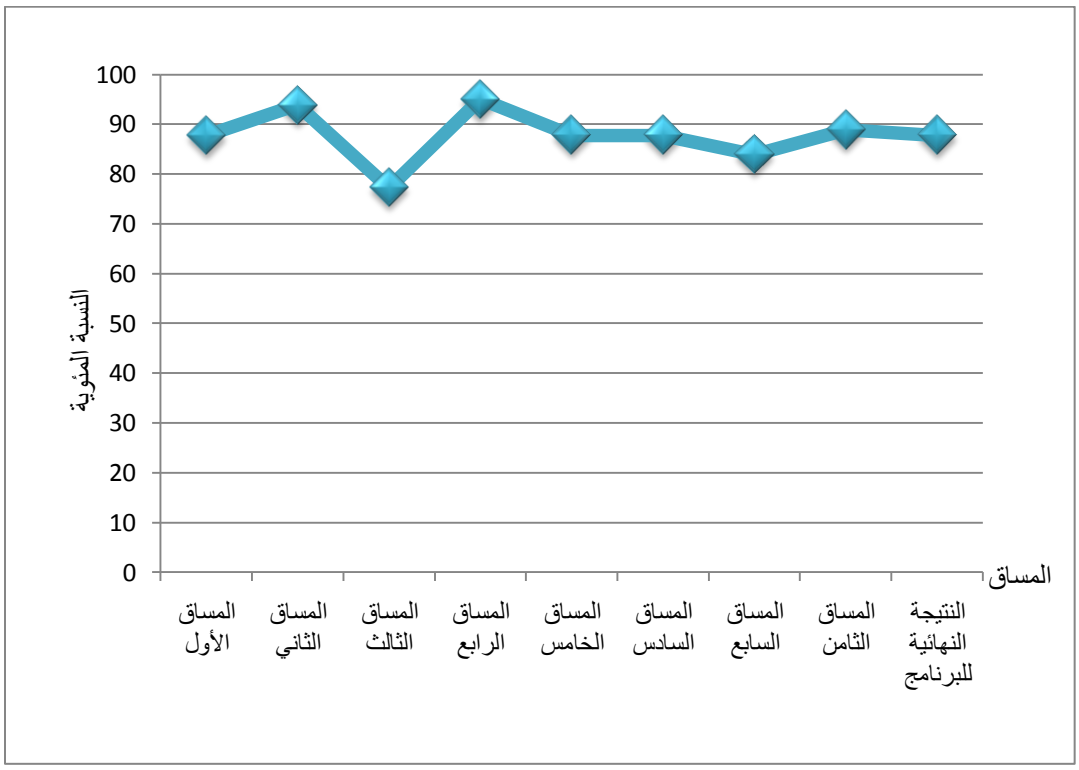
المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
المجال الأول		**تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.**	
1	2.67	88.89	متوافق
2	2.67	88.89	متوافق
نتيجة المجال الأول	**2.67**	**88.89**	**متوافق**
المجال الثاني		**تصميم المساق، والوحدة، والدرس.**	
3	3	100	متوافق
4	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
5	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الثاني	**2.56**	**85.19**	**متوافق**
المجال الثالث		**النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.**	
6	2.67	88.89	متوافق

المجال ورقم الفقرة في أداة الرصد	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مدى التوافق مع معايير الجودة
7	3	100	متوافق
8	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
9	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
10	3	100	متوافق
نتيجة المجال الثالث	**2.67**	**88.89**	**متوافق**
المجال الرابع	**التفاعل والاتصال.**		
11	3	100	متوافق
12	2.67	88.89	متوافق
13	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الرابع	**2.67**	**88.89**	**متوافق**
المجال الخامس	**المواد والمصادر.**		
14	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال الخامس	**2.33**	**77.78**	**متوافق بشكل جزئي**
المجال السادس	**استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.**		
15	2.67	88.89	متوافق
16	3	100	متوافق
17	2.67	88.89	متوافق
18	2.33	77.78	متوافق بشكل جزئي
نتيجة المجال السادس	**2.67**	**88.89**	**متوافق**
المجال السابع	**مواد ومصادر التقويم.**		
19	3	100	متوافق
20	3	100	متوافق
نتيجة المجال السابع	**3**	**100**	**متوافق**
النتيجة النهائية للمساق الثامن	**2.67**	**88.89**	**متوافق**

يتبين من الجدول رقم (14) أن المساق الثامن متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية، وأنه متوافق مع المجالات السبع لتك المعايير عدا المجال الخامس فهو متوافق معها بشكل جزئي.

والرسم البياني في الشكل رقم (1) يُظهِر نتائج التقييم التي حصلت عليها مساقات برنامج "ادارة المشروع" الثمانية، والنتيجة النهائية للبرنامج

الشكل رقم (1): رسم بياني للنسب المئوية لنتائج تقييم برنامج "إدارة المشروع"



يلاحظ من الشكل رقم (1) أن برنامج "إدارة المشروع" متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. كما يتضح أن جميع مساقات برنامج "إدارة المشروع" متوافقة مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية عدا المساق الثالث فهو متوافق معها بشكل جزئي.

وعند المقارنة بين نتائج تقييم المساقات الثمانية؛ تبيَّن أن المساق الرابع حصل على أعلى القيم ويليه المساق الثاني. أما المساقات الأخرى (الأول والخامس والسادس والسابع والثامن) فكانت القيم التي حصلت عليها متقاربة من بعضها البعض، وتقع ضمن المدى 83.89%-88.89%.

وهكذا يمكن الإجابة على سؤال الدراسة الأول؛ أن برنامج "إدارة المشروع" متوافق مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. أي أن التصميم التربوي للبرنامج يتميز بالجودة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة وهو:

كيف صمِّمت مساقات التعلم المدمج لبرنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟

عند تحليل البيانات للإجابات على هذا السؤال ظهرت الحاجة إلى الإجابة عن سؤالين آخرين، تم وضعهما تحت السؤال الثاني للدراسة نظرا لارتباطهما فيه، وهذان السؤالان هما:

- ما الأمور اللازم توفرها ماديا وتقنيا لإنجاح برامج التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين؟؟
- ما أسباب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج من وجهة نطر المعلم والمتعلم؟

للتوصل إلى إجابة على هذا السؤال والسؤالين الفرعيين المنبثقين عنه، تم تحليل إجابات المعلمين على الجزء الخاص من المقابلة والمتعلق بتصميم المساقات المدمجة لبرنامج "إدارة المشروع"، وقبل وصف كيفية التصميم للمساقات، لا بد من التحدث عن بعض الأمور المتعلقة بمدرسي المساقات المدمجة.

معلومات وصفية عن مدرسي المساقات المدمجة

تمت مقابلة المعلمين للمساقات المدمجة بشكل فردي، وبعد إجراء المقابلة مع كل منهم لوحظ أنهم من حَمَلَة الشهادات الجامعية (واحد منهم يحمل درجة الدكتوراه، وخمسة يحملون درجة الماجستير، وواحد يحمل درجة البكالوريوس) مما يعني أن معظمهم من حملة شهادة الدراسات العليا. كما لوحِظَ أن هؤلاء المدرسين لديهم خبرة عملية في التدريس التقليدي والمدمج، وجميعهم يمتلكون خبرة عملية في تدريس المساقات المدمجة تراوحت ما بين المرة الواحدة والخمس مرات.

وهنا وصف لكيفية تصميم المساقات المدمجة

من تحليل إجابات المدرسين عن كيفية تصميم المساقات المدمجة، تبين أنها صمِّمت باتباع الخطوات التالية:

1. **تشكيل فرق تتكون من خبير الموضوع (المدرس) وخبير تربوي ومختص بالتكنولوجيا والوسائط المتعددة.**
2. **تحديد الأهداف المُراد تحقيقها من المساق**

أشار ستة مدرسين من أصل سبعة إلى أنه تم تحديد أهداف لكل وحدة من الوحدات المصممة إلكترونيا، وأن هناك أسساً ومعاييراً تم الاستناد إليها عند وضع الأهداف، وهذه الأسس هي:

أ. بناء على الهدف العام لبرنامج الدبلوم المهني، فأشار ثلاثة من المدرسين السبع إلى أنّ أهداف المساقات المدمجة حُدِّدَت بناء على الهدف العام للبرنامج، فمثلا؛ قال م2: "*.. كان في اهداف اعطونا اياها من المركز ومشينا بناء عليها*"، وأشار م3: "*كان كل مدرس مساق يضع أهداف للوحدات بشكل خاص بناء على الهدف العام للدبلوم*". كما أشار م4: "*هناك أهداف كانت الجامعة قد وضعتها من قبل للبرنامج*".

ب. بناء على احتياجات الفئة المستهدفة. أشار أربعة من المدرسين السبع إلى أنه تم تحديد الأهداف بناء على حاجات المتعلمين، فمثلا؛ قال م1: "*.. تم بناء الاهداف بناء على حاجات الفئة المستهدفة..*". وقال م3: "*في وضع الاهداف تم العمل على المعرفة الموجودة عند الاشخاص ومهاراتهم وتوجهاتهم .*" وقال م7: "*.. عملت قائمة احتياجات للمتدربين وحددنا الاهداف بناء عليها*".

ج. الخبرة العملية للمدرسين، فقد أكد أربعة من المدرسين أن خبرتهم العملية في التدريس ساعدتهم في تحديد الأهداف للوحدات المصصمة إلكترونيا، فمثلا قال م2: ".. *تم وضع أهداف المساق بناء على خبرتي العملية وبناء على الكتب التي استخدمتها فيه*". وأشار م4: *".. بناء على خبرتي العملية في التدريس وبناء على انني تعلمت مادتين بهذا الشكل وانا طالبة فهذا ساعدني في تحديد الاهداف للوحدة، بالاضافة اني استندت للمراجع من كتب ومقالات.."*

د. البيئة الموجه لها البرنامج والفلسفة المجتمعية فيها. فأشار مدرِّسَيْن من السبع إلى أن هذه المساقات موجهة لطلاب من البيئة الفلسطينية، وأن لفلسفة المجتمع الفلسطيني دور في تحديد أهداف المساق الموجه لأبنائها. فقال م6: *"..الاهداف بنيت من أن هذا المساق موجه لفئة عاملة من المتدربين في البيئة الفلسطينية، وانهم كانوا بحاجة لشيء عملي حتى يستفيدوا منه في مجال عملهم.."* وقال م7: ".. *حددنا احتياجات المجتمع واخذنا بعين الاعتبار انهم طلاب بشتغلوا وانهم من مناطق مختلفة.."*

3. بناء المحتوى العلمي للمادة

بعد تحديد الهدف العام للبرنامج تم وضع خطة لكل مساق فيه، ومن ثمَّ قام كل مدرس بتصميم المساق الذي سيدرسه باعتباره خبيراً في المادة التعليمية فيه. فكان مسؤولا عن كتابة المحتوى العلمي للوحدة "Module" بناء على الأهداف التي حُدِّدَت مسبقا، وبعد تحديد

المحتوى؛ كان المدرس يقوم بتقسيمه إلى دروس "Sessions" ويضع لكل درس أهدافه الخاصة ومحتواه وأنشطتة ودراسة حالة والواجبات المطلوبة من كل متدرب كالتعيينات والمشاريع، بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة اللازمة لكل متدرب لاختبار ذاته بعد كل درس.

4. وضع المحتوى العلمي بشكل إلكتروني على برنامج نظام إنشاء البرامج الإلكترونية

بعد مرحلة كتابة المحتوى العلمي للمساق، يقوم مدرسه وبالتنسيق مع الخبير التكنولوجي " IT expert" من أجل إدخال المحتوى العلمي على برنامج إنشاء النماذج الإلكترونية، ويتمثل دور الخبير التكنولوجي في إدخال المادة إلكترونيا، ووضع التعبيرات والحركات فيها، كإدخال مقاطع فيديو مثلا أو إدخال رسومات أو صور معينة.

وهنا أشار م2: *".. كنت انا اكتب محتوى المساق، وكان الخبير التكنولوجي يضيف له التعبيرات اللازمة."*. وقال: م3: *"بعد كتابة المادة كانت تُعطى لمختص الوسائط المتعددة ليضع المواد على البرنامج الخاص، ويترجم الانشطة على شكل إلكتروني وتفاعلي"*. وقال م4: *"حتى نضع المادة على الإنترنت كنا ناخذ افكار من خبراء الوسائط المتعددة حتى تكون المادة ممتعة للطلاب.."* وقال م5: *"كان خبير التكنولوجيا يُدخل المادة على النظام ويزودها بالتعبيرات والصور والحركات.. يعني مسؤولية فنية.."*

5. عرض مساقات البرنامج على الخبير التربوي

بعد الإنتهاء من تصميم المساقات التعليمية التعلمية من قِبَل المدرس والخبير التكنولوجي؛ يتم عرضها على الخبير التربوي، ويتمثل دوره في مراجعة المادة المصممة من ناحية تربوية، وإعطاء توجيهات عامة عنها وفيما إذا كان تصميمها متلائماً مع أصول التعليم المدمج أم لا.

فقال م3: *"كان هناك الخبير التربوي ومهمته التأكد من الامور البيداغوجية للمساق"*. وقال م4: *"الخبير التربوي كان عليه يتأكد من صياغتنا للأهداف، وهل صار تحقيق للأهداف داخل كل درس من خلال المحتوى.."* وقال م5: *"الخبير التربوي كان يتطلع انه المادة كافية، طويلة، قصيرة، كيف خلفيتها...وامور اخرى"*.

6. مراجعة المحتوى العلمي للمساقات

بالإضافة إلى مراجعة الخبير التربوي للمساقات، ذكر مدرِّسان أن هناك خبيراً رابعاً وهو مدير المشروع، كان يتولى مهمة مراجعة المادة المصممة إلكترونيا ككل. فاشار م4: *"كان في مدير المشروع، كان يتابع معنا العمل ككل أثناء التصميم."* وقال م5: *" كانت مديرة المشروع في ذلك الوقت تتطلع على المساق وترى انه مناسب أو غير مناسب .. من خلال خبرتها"*.

وأشار أربعة مدرسين من أصل سبعة أن المادة التعليمية للمساق قد تمَّت مراجعتها، والغرض من هذه العملية هو التأكد من تصميم المادة وأنها مصممة بشكل جيد ومترابط، وللتأكد من تحقيقها للأهداف المرصودة، ومن خلوها من الأخطاء والمشاكل ومن أنها مناسبة للمتعلمين. فقال م1 أن المراجعة كانت قليلة: *"المراجعة كانت قليلة جدا، وهذا سبّب بعض المشاكل عند عرض المادة على الطلاب."* وقال م2: *"تمت المراجعة مني حتى أتاكد أنه في ترابط وتواصل في المعلومات"*. وقال م7: *"تمت المراجعة حتى نحكم هل المحتوى مناسب للمتعلمين، وهل فيه ترابط مع الخطة والأهداف"*.

هناك بعض الفقرات في استبانة الطالب تعلقت بالمساقات المدمجة من حيث المحتوى والأهداف، ويبين الجدول رقم (15) هذه الفقرات والمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها.

جدول رقم (15): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمساق المدمج من حيث الأهداف والمحتوى في استبانة الطالب

الفقرة	المتوسط الحسابي
أهداف مساق التعلم المدمج واضحة ومحددة.	3.91
تحقق المادة المعروضة على الإنترنت الأهداف المعلنة لها.	3.68
تتناسب المهام التي يُكلَّف بها الطلبة مع أهداف المساق المُتَعلَّم.	3.65
يتناسب محتوى المساق المدمج مع حاجاتي كمتعلم.	3.41
تتناسب المصادر والمراجع المتاحة في التعلم المدمج مع احتياجاتي في العمل.	3.53
يوفر التعلم المدمج وقتاً محدداً لكل مهمة مطلوبة.	3.97

يتضح من الجدول رقم (15) أن إجابات الطلبة على الفقرات حصلت على قيمة متوسطة تزيد عن 2.5 على مقياس ليكرت الخماسي؛ مما يعني أن الطلبة يحكمون بشكل إيجابي على

الأمور المتعلقة بالمساق المدمج من حيث المحتوى والأهداف. ومن شأن هذه الفقرات التأكيد على أن إعداد مساقات برنامج "إدارة المشروع" كان ضمن خطة معينة نابعة من احتياجات المتعلمين، ولها أهدافها المعلنة والواضحة، وأنها تتضمن مهاماً متناسبةً مع الأهداف ومحددة بوقت معين لينجزها الطالب، وأنها تزوده بمصادر ومراجع ليتعلم المساق ويحقق أهدافه.

نتائج السؤال الفرعي الأول: "**ما الأمور اللازم توفرها ماديا وتقنيا لإنجاح برامج التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين؟**"

للإجابة على هذا السؤال؛ تم تحليل إجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بالجوانب المادية والفنية قبل تطبيق المساقات المدمجة وأثناءه، وتم التوصل إلى ضرورة توفر أجهزة حاسوب بمواصفات جيدة، وضرورة أن تحتوي على البرامج اللازمة لضمان وصول المادة التعليمية التعلمية للطلاب بشكل جيد. فقد أكد ستة من المدرسين السبع أنه تم التأكد من النواحي الفنية للمساقات قبل تطبيقها، كما تم التأكد من دقة المعلومات والتصميم وكيفية نزول المحتوى عند الطلاب. فقال م1: *"تم التأكد، لكن يجب تحسين عملية المتابعة للمادة حسب المواصفات وحسب الارشادات والمعايير اللي بحدد لنا اياها مفهوم التعلم المدمج"*

وقال م2: *"نعم، كنت اراجع المحتوى بعد ما يتم إدخاله على الموقع، وأدقق الاخطاء الموجودة في وأصححها"* كما قال م3: *"نعم، كنا نتطلع على المادة كيف بتنزل عند الطلاب وانها بتفتح عندهم بالشكل الصحيح"*. أما م4 فقد قال: *"نعم، وأكدوا عالطلاب شو البرامج اللي*

لازم تكون نازلة عالكمبيوتر حتى يفتح عنده المساق بكل الاشياء المصممة فيه". وقال م7: *"نعم، طبعا تم التأكد منها".*

لقد أكد ستة من المدرسين السبع للمساقات المدمجة أن الأجهزة المتوفرة في الجامعات ملائمة لمتابعة تعلم الطلبة، فمثلا قال م4 أن المشكلة التي كانت تواجهه أحيانا هي بطء الجهاز في فترة التسجيل في الجامعة، حيث قال: *"كنا نواجه شيء واحد؛ انه ايام التسجيل كان الكمبيوتر بطيء، وهذه الملاحظة بحاجة لتطوير".* أما م7 فقد قال: " *كمعلم متوفر عندي جهاز لكن ليس بالكفاءة المطلوبة، وحتى الكمبيوتر اللي عندي بالغرفة بستخدمه 3 معلمين، يعني ما كان في جهاز لكل معلم، واللي كان يساعدنا هي اجهزتنا الخاصة".*

وفيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثاني: "**ما أسباب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج من وجهة نظر المعلم والمتعلم؟**" فمن وجهة نظر المعلمين ومن خلال تحليل إجاباتهم على هذا السؤال، تبين أن هناك خمسة أسباب أساسية أدّت إلى الجوء لاستخدام التعلم المدمج، وهي:

1. أشار أربعة من المدرسين السبع إلى أنّ سبب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج هو وجود طلاب موظفين وبحاجة إلى تطوير مهني في مجال عملهم دون تركهم لوظائفهم.
2. أشار اثنين من المدرسين السبع إلى أن التعلم المدمج يتيح الفرصة للطلاب للتعلم بأشكال مختلفة وبشكل مستقل عن المدرس، ولأنه أتاح الفرصة أمامهم للوصول إلى المعرفة بشكل أسهل.

3. خمسة من المدرسين أشاروا إلى أن التعلم المدمج يعمل على كسر الحواجز الزمانية والمكانية لكل من المتعلم والمعلم.
4. وجود توجه عالمي للتعلم المدمج وبسبب التطور التكنولوجي. فقال م3: *"..انه هو اصبح التوجه الجديد.."* وقال م4: *".. هذا صار توجه في العالم.."*.
5. لان التعلم المدمج يجمع بين مزايا التعلم التقليدي وجهاً لوجه ومزايا التعلم من خلال الإنترنت. فقال م6: *".. ان التعلم التقليدي وجهاً لوجه يتطلب تواجد المدرب والمتدربين فيزيائيا في مكان وزمان محددين، اما التعلم عبر الإنترنت فيتم فيه التغلب على هذه النقطة، وبالتعلم المدمج يكون هناك 25% من اللقاءات بشكل مباشر وجهاً لوجه، و75% منها من خلال الإنترنت"*.

من الأسباب السابقة للجوء إلى التعلم المدمج، تم التوصل إلى أن هناك إيجابيات لهذا النوع من التعلم، فمن تحليل إجابات المعلمين على السؤال المتعلق بإيجابيات التعلم المدمج، والأمور التي حققها مقارنة بالتعلم التقليدي؛ تبين أن التعلم المدمج يساعد كلاً من المعلم والطالب في التغلب على التقيد بزمان ومكان محددين من أجل التعليم والتعلم، كما يساهم في تطوير مهارات الاتصال والتواصل بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ويساعدهم في التعلم الجماعي والعمل بروح الفريق من خلال النقاشات والحوارات التي تدور بينهم من خلال صفحة النقاش الموجودة في تصميم المساق نفسه. وأنه يمكِّن الطلبة العاملين من تطوير أنفسهم والحصول على شهادة علمية دون ترك عملهم، وبالاعتماد على أنفسهم

بالدرجة الاولى. كما يطور من مهارات المعلمين من خلال مشاركتهم في تصميم المساق ووضعه إلكترونيا على شبكة الإنترنت.

وهنا عرض لبعض أقوال المعلمين عن إيجابيات التعلم المدمج، فمثلا قال م1: *"توفير طريقة حديثة للتعلم ... تعزز عملية التعلم بشكل عام في الوضع الفلسطيني، وتعزز تواصل المؤسسات التعليمية مع الناس من خلال اتاحة فرصة سلسة وأكثر سهولة للتعلم"*. وقال م2: *"تطوير قدرات المعلمين في تطوير المواد إلكترونيا، وسمحت بفرصة للشخص ان يتعلم ويطور نفسه دون ترك شغله ومسؤوليات عمله"*. ومن وجهة نظر المدرس الثالث فيرى أن : *"الايجابيات انها تعطي فرصة للناس بأن تتعلم دون التقيد بموعد معين للحصة، وانها تتيح للمتعلم ان يرجع للمادة أكثر من مرة لأنها موضوعة على الإنترنت، وتعطي آفاق للناس انها تبحث وتتعلم أكثر"*.

وقال م4: *"فرصة للطلاب يتعلموا بشكل جديد ويكتسبوا مهارات جديدة، وفرصة للناس اللي بشتغلوا طول الوقت وغير قادرين على انهم يدخلوا الجامعات انه يكون معهم شهادة."*. أما م5 فقال: *"الحصول على المعلومات بكون اسهل واسرع، وبوفر وقت على المعلم وهو يصلح لأنه في اشياء تصحح عالكمبيوتر وتعطي النتيجة تلقائيا"*

وبالنسبة لـــ م6 فيرى أن في التعلم المدمج: *"استغلال للوقت بشكل أفضل، وبتوفر على المعلم الوقت اللي ممكن يقضيه في التعليم المباشر وجهاً لوجه يعني بدل ما يكون 100%*

وجهاً لوجه صار 25%، واني بقدر ادير حصتي من اي مكان واي وقت يعني ممكن اكون مسافر وادير الحصة من المكان اللي انا فيه. كمان صار في تغلب على النقص في الغرف الصفية، ونقص المدرسين دون الاستغناء عن دور المدرس. ومن الاشياء اللي تحققت انه صار تحديث المساق متوفر وبشكل متواصل".

أما م7 فقال: *"زاد التركيز على التعلم المرتكز على الذات، والتعلم الاكتشافي والمستقل عند الطالب لانه هو بتعلم بذاته، وبزيد احترام الوقت عند الطلاب خاصة لما يكون محدد الهم انه هذه الصفحة مفتوحة خلال فترة معينة، وانه تسليم الواجب مثلا بكون في ساعة محددة وتاريخ محدد، وانه الطلاب بزيد احترامهم لاراء بعض من خلال النقاش وعمل الفريق والتشاور... وبحقق التغلب على البعد الزماني والمكاني وظروف العمل".*

أما عن أسباب اللجوء للتعلم المدمج وإيجابياته من وجهة نظر الطلبة؛ فيظهر في الجدول رقم (16) الفقرات الواردة في استبانة الطالب التي من شأنها الكشف عن إيجابيات التعلم المدمج وأسباب اللجوء إليه، والمتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على كل فقرة منها.

جدول رقم (16): المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بإيجابيات التعلم المدمج الواردة في استبانة الطالب

الفقرة	الوسط الحسابي
يساعد التعلم المدمج على متابعة المادة التعلمية بسهولة.	3.94
التعلم المدمج أتاح لي الفرصة لمتابعة المادة من أي مكان أريد.	4.41
يتيح التعلم المدمج إمكانية الرجوع إلى المحتوى التعليمي المعروض على الإنترنت أكثر من مرة.	4.24

الفقرة	الوسط الحسابي
يستطيع المتعلم استخدام مواقع التعلم المدمج بسهولة ويسر.	4.18
يتيح المساق المعروض عبر الإنترنت الفرصة أمامي للتعلم في أي وقت أريد.	4.29
تشجع الطريقة التي عُرضت فيها المادة على الإنترنت الطلبة على التفكير.	3.44
يمكن إنجاز المهام المطلوبة من خلال التعلم المدمج بسهولة ويُسر.	3.76

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن قيم المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها الفقرات كانت أكبر من 2.5 على مقياس ليكرت الخماسي، مما يعني أن الطلبة يحكمون بشكل إيجابي على الفقرات المتعلقة بإيجابيات التعلم المدمج، حيث أظهرت قيم المتوسطات الحسابية أن التعلم المدمج يتيح الفرصة أمام الطلبة لمتابعة المادة التعليمية بسهولة واستمرار، وفي أي وقت ومن أي مكان كانوا فيه، كما أنه يشجعهم على التفكير وإنجاز المهام بسهولة ويسر.

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث وهو:

"ما اتجاهات الطلبة نحو مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية للجانب الخاص باتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج في استبانة الطالب، والجدول رقم (17) يعرض قيم المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول رقم (17): المتوسطات الحسابية لفقرات الجانب المتعلق باتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج

الفقرة	الوسط الحسابي
يوفر التعلم المدمج الامكانية للاتصال مع الزملاء بسهولة ويُسر.	3.88
يوفر التعلم المدمج الاتصال مع المدرسين بشكل مستمر أثناء تعلم المساق.	3.44
أشعر بالضيق عند تعلم المساقات عبر الإنترنت.	*3.65
يساعدني التعلم المدمج في اكتشاف مهاراتي.	3.91
أفضل تعلم مساقات أخرى باستخدام التعلم المدمج.	3.79
تزيد مساقات التعلم المدمج من دافعيتي نحو التعلم.	3.71
يطور التعلم المدمج من مهاراتي للعمل ضمن فريق.	3.44
يساعد التعلم المدمج في تكوين شخصية مستقلة للمتعلم.	3.88

* تم عكس العبارة السلبية

تشير قيَم المتوسطات الحسابية الوارد في الجدول رقم (17) أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج، إذ أن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات تزيد عن 2.5 (أي أكبر من 50%) وبمتوسط كلي يساوي 3.71 على مقياس ليكرت الخماسي، مما يدل على أن الطلبة يفضلون التعلم باستخدام أسلوب التعلم المدمج.

وعند تحليل البنود الخاصة باتجاهات الطلبة نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه، تبين أيضا أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحوه، ويعرض الجدول رقم (18) قيَم المتوسطات الحسابية لهذا الجانب في استبانة الطالب.

جدول رقم (18): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه

الفقرة	الوسط الحسابي
أفهم الموضوع بشكل أعمق عند استخدام التعلم المباشر وجهاً لوجه.	4.09
أفضل تعلم جميع لقاءات المساق بطريقة مباشرة وجهاً لوجه.	3.12
يشجع التعلم المباشر وجهاً لوجه العمل ضمن فريق (التعلم التعاوني).	4.03
أفضل تعلم جميع المواد وجهاً لوجه.	2.94
أشعر بارتياح أكبر في تعلم المادة ضمن اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه.	3.50
يساهم التعلم وجهاً لوجه في تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء.	4.32

يتبين من الجدول رقم (18) أن الطلبة يحكمون إيجابيا على الأمور المتعلقة بالتعلم المباشر وجهاً لوجه، حيث حصلت جميع البنود على قيمة متوسطة تزيد عن 2.5 على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني أن الطلبة يمتلكون توجها إيجابيا نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه. ومن هنا تأتي أهمية وضرورة وجود لقاءات مباشرة أثناء التعلم المدمج لتجمع بين المعلم والمتعلمين وجهاً لوجه.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع وهو: "إلى أي مدى تغير دور المعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟"

للإجابة على هذا السؤال تم التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بدورهم في المقابلة التي أجريت معهم. كما تم حساب المتوسط الحسابي للفقرات المتعلقة بدور المعلم في استبانة الطالب. وهنا عرض لهذه النتائج:

أولا: دور المعلم في مساقات التعلم المدمج من وجهة نظره.

فيما يتعلق بدور المعلم في مساقات التعلم المدمج من وجهة نظره، ومن خلال التحليل الكيفي لإجابات معلمي المساقات المدمجة على الأسئلة المتعلقة بدورهم في التدريس، تبين أن دور المعلم في تعليم المساقات المدمجة لا يقل أهمية عن دوره في التدريس المباشر وجهاً لوجه، إلا أن دوره في التعلم المدمج يكون أكثر مرونة في الزمان والمكان، فلا يكون مقيداً بزمان ومكان محددين كما هو الحال في التعلم التقليديّ، فمثلا قال م1: " *يكون في مرونة في دور المعلم لأنه غير مقيد بزمان ومكان محددين"*، وقال م3: *"صار عند المعلم مرونة اكثر في الوقت في الدروس المعروضة على الإنترنت"*.

لقد أجمع ستة من المدرسين السبع أن التعليم المدمج يحتاج لمسؤولية أكبر من المعلم مقارنة بالتعليم التقليدي وجهاً لوجه. فقال م1: *"بالعكس مسؤوليتي اكبر كثير خاصة في كتابة المادة وانها لازم تكتب بشكل صحيح ودقيق وما يكون فيها خطأ لانه الطالب وقتها راح يتعلم خطأ"* وقال م2: *"بالعكس زادت، بحتاج متابعة اكثر وبحث اكثر عن الانشطة التفاعلية"*. وقال م6: *"المسؤوليات ما قلت من خلال التعليم عبر الإنترنت، صحيح ان اللقاءات وجهاً لوجه أصبحت خفيفة لكن مسؤولية المتابعة زادت فالطلاب بحاجة لمتابعة اكبر، وبحاجة لتقديم تغذية راجعة"*.

ومن الأمور التي تغيرت في دور المعلم في التعلم المدمج عنه في التعلم التقليدي؛ ضرورة أن يكون المعلم مطّلعا على كل جديد في مجال تخصصه لتكون معلوماته حديثة. حيث قال م6: *"صار لازم اقرأ أكثر، لانه في التقليدي هالكتاب المقرر الطالب والمعلم مقيدين فيه، لكن في التعليم عبر الإنترنت كثير مواقع مفتوحة امام الطالب فممكن يقرأ منها ويسأل المعلم لهذا السبب ضروري انه المعلم يحدّث معلوماته ويتطلع على كل جديد"*.

بشكل عام ومن تحليل إجابات المعلمين على دورهم في التعليم المدمج؛ تبين أن دورهم يتمثل في:

1. وضع خطط الدروس وتحديد المحتوى للمساق المدمج، فقال م1: *" انت مسؤولة عن وضع الأهداف، مسؤولة عن تحديد المحتوى ووضع خطط الجلسات،... توفير المواد بشكل كاف.."*
2. متابعة الطلاب، فمثلا قال م1: *"دوري اثناء التدريس متابعة الطلاب في التعلم عبر الإنترنت وفي اللقاءات المباشرة معهم."* .
3. ميسر للتعلم، ومثير لدافعية المتعلمين نحوه: فقد أكد خمسة من المدرسين السبع أنهم يعملون على إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم. أما عن كيفية إثارة الدافعية فقد قال م1: *"من خلال الاستعانة بقصص قصيرة بتعمل جو في المساق وبنفس الوقت تصب*

بأهدافه... والاستعانة ببعض الطرف ووضعها في البرنامج حتى تُخرِج الطالب من الملل اثناء جلوسه للقراءة امام الجهاز".

كما يمكن إثارة دافعية المتعلم من خلال أسلوب الكتابة واستخدام الأمثلة الواقعية والتعبيرات والأنشطة التي تجعل الشخص متفاعلا مع المادة، ومن خلال الحوارات والنقاشات، فقال م3: *"من الاشياء التي تثير الدافعية استخدام الانشطة التفاعلية ... الحوار والنقاش من الأدوات اللي بتحفز الناس، وتواجد الاستاذ مع الطلاب بنفس الوقت على صفحة النقاش".*

وقال م4: "من خلال التصميم بانها المادة تكون محفزة للطلاب انهم يقرأوها ويكون في استمتاع اثناء التعلم". أما م5 فقال أنه يثير دافعية المتعلمين *"من خلال المراجع والمحادثة والتمارين"*. وبالنسبة لـــ م6 فهو يثير الدافعية: *"من خلال التعبيرات والحركات ووضع اشياء فيها صوت وصورة، ووضع الروابط الاضافية".* أما م7 فقال: *"بداية نتعرف على احتياجاتهم وتوضع المادة التعليمية بناء عليها، فبلاحظوا الطلاب انهم بستفيدوا من المادة وبشعروا انها ممتعة، وأيضا من خلال التشجيعات التي أُعطيها للطلاب."*

4. العمل على تطوير مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم.

يعمل المدرسون السبع على تطوير التواصل بينهم وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وذلك باستخدام وسائل عديدة منها اللقاءات المباشرة التي تتخلل المساق. فقال م2: *"دايما اول لقاء بعمله وجهاً لوجه حتى نعرف بعض ونكون شايفين بعض حتى يندمجوا الطلاب معي"*.

ومن الوسائل الاخرى لتطوير التواصل مع الطلاب استخدام البريد الالكتروني، وصفحة النقاش الموجودة في المساق، وأحيانا من خلال الهاتف والفيديو كونفيرانس، بالإضافة إلى استخدام مواقع اخرى على الإنترنت كما قال م5: *"بالاضافة للقاءات المباشرة، وللمناقشات على الموقع للمساق، كنت الجأ لاستخدام ال.skype, Yahoo"*.

5. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

هناك اهتمام من المعلمين بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فأجاب ستة من المدرسين السبع أنهم يراعون الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك باتباع وسائل عديدة، منها: ضرورة التعرف إلى قدرات المتعلمين من خلال معرفة خلفياتهم العلمية، ومن خلال إتاحة الفرصة أمامهم لطرح التساؤلات، ومن خلال تصميم الوحدات بأن تكون مناسبة للطلاب وموضوعة بناء على احتياجاتهم وقدراتهم.

حيث قال م6: *"اذا شعرت انه في طالب ضعيف في موضوع ما من خلال أسئلته والنقاش معه كنت اوجهه لوين يروح وشو يقرأ أشياء تساعده لتقوية نفسه في هذا الموضوع"*.

عند الحديث عن دور المعلم كان لا بد من التطرق إلى المهارات والقدرات الواجب توفرها لديه ليقوم بدوره عند تدريس المساقات المدمجة، ومن تحليل إجابات المدرسين على أسئلة المقابلة المتعلقة بالمهارات والقدرات التي يجب توفرها في مدرس المساقات المدمجة، تم التوصل إلى أن مدرس المساق المدمج يجب أن يمتلك مجموعة من القدرات والمهارات. كما تبيّن أن معظم هؤلاء المدرسين قد شاركوا في برنامج تدريبي للتعليم والتعلم المدمج، حيث كان التدريب قبل البدء بتصميم المساق من أجل تدريبهم على كيفية استخدام النظام عبر الإنترنت وتشغيله وكيفية التعامل معه، وتنزيل المواد وإظهارها أو إخفائها عن الطلاب، وكيفية إجراء التعديلات عليها كالحذف والإضافة. وأشار معظم المدرسون إلى أن هذا التدريب كان إلى حد ما كافٍ كماً ونوعاً.

تراوحت إجابات المدرسين وحكمهم على البرامج التدريبية ما بين أنها كانت على شكل توجيهات وإرشادات، وما بين أنها كانت جيدة وكافية. فقال م1: *".. تم اعطاؤنا بعض الارشادات في بداية المشروع وتزويدنا ببعض الملاحظات من قِبَل القائمين على المشروع.."* وقال م2: *"كانوا يعطونا ارشاد وتوجيه، وكان على مستويين: الاول جماعي على شكل محاضرات، والثاني شخصي.. وبتصور كانت كافية من حيث الكم، لكن من حيث النوع..كانت.. كافية إلى حد ما"*. وأشار م4: *".. بتصور انه أربعة ايام تدريب كان كفاية."*

أما عن المهارات اللازمة لتطبيق المساقات عبر الإنترنت، فقد أكد المدرسون السبع على ضرورة أن يكون المعلم على معرفة ودراية باستخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة، واستخدام شبكة الإنترنت، والبرنامج الخاص بتصميم المساقات عبر الإنترنت وتطبيقها، وإدارة التنقل في المساق ما بين اللقاءات المباشرة وما بين التعلم عبر الإنترنت.

إضافة إلى ضرورة امتلاكه مهارات الاتصال والتواصل بشكلٍ عالٍ وحثيث مع الطلبة من أجل إدارة النقاش عبر الإنترنت وتوجيهه بشكل هادف يخدم الأهداف التعليمية التعلمية، وأن يكون على علم بأساليب التدريس المختلفة، والقدرة على الربط المنطقي بين الأهداف والمحتوى العلمي، وتحديد قدرات المتعلمين من أجل تصميم المساق بناء على احتياجاتهم وقدراتهم.

ومن التحليل الكمي عن طريق حساب النسب المئوية لإجابات المعلمين على السؤال المغلق بإجابة (نادرا، أحيانا، غالبا) والمتعلق بقدراتهم في بعض الأمور المتعلقة في التدريس عبر الإنترنت والمذكورة في الجدول رقم (19)، تبين ما يلي:

جدول رقم (19): النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤالٍ عن قدرتهم في بعض الأمور

الفقرة	النسبة المئوية للإجابات		
	غالبا	أحيانا	نادرا
إثارة نقاش هادف عبر الإنترنت بين المتعلمين.	%100	%0	%0
ايجاد مصادر مفيدة للمنهاج من الإنترنت.	%86	%14	%0
استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تقييم نتائج تعلم طلبتك.	%86	%14	%0
إكساب الطلبة مهارات حل المشكلات.	%57	%43	%0
تعزيز تعلم الطلبة ضمن فريق.	%71	%29	%0
إعداد الطلاب للتعامل بمسؤولية مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.	%71	%29	%0

ثانيا: دور المعلم في مساقات التعلم المدمج من وجهة نظر الطالب.

يعرض الجدول رقم (20) نتائج المتوسطات الحسابية التي تم التوصل إليها من التحليل الكمي للجانب المتعلق بدور المعلم الوارد في استبانة الطالب.

جدول رقم (20): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بدور المعلم الواردة في استبانة الطالب

الفقرة	الوسط الحسابي
يوفر التعلم المدمج تغذية راجعة سريعة من المعلم.	3.18
يتيح التعلم المدمج الفرصة لمناقشة الآراء والأفكار مع المعلم.	3.29
اطلاعي على نتائج تقويم المدرس المستمر لي تعمل على تحسين تعلمي.	3.65
يقل دور المعلم في شرح مساقات التعلم المدمج عنه في مساقات التعلم الأخرى.	3.97
يزودني المعلم بالتوجيهات والإرشادات المستمرة اللازمة لتعلمي.	3.44

يتبين من الجدول رقم (20) أن متوسط إجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بدور المعلم يزيد عن 2.5 على مقياس ليكرت الخماسي، مما يعني أن حكمهم إيجابي على دور المعلم، فهو يزودهم بتغذية راجعة مستمرة عن تعلمهم، ويُقدِّم لهم التوجيهات والإرشادات اللازمة للتعلم.

إلا أن دور المعلم ومن وجهة نظرهم يقل في شرح وعرض المادة التعليمية، الأمر الذي من شأنه التأكيد على أن المتعلم هو المسؤول المباشر عن تعلمه في مساقات التعلم المدمج، وأنه يشكل محور العملية التعليمية التعلمية، وأن المعلم أصبح ميسراً وموجهاً للتعلم مما يؤكد ما تم التوصل إليه من التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على أسئلة المقابلة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس، وهو: "**إلى أي مدى تغير دور المتعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟**"

للإجابة على هذا السؤال، تم التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بدور المتعلم الموجودة في المقابلة التي تم إجراؤها معهم، كما تم حساب المتوسطات الحسابية للجانب المتعلق بدور المتعلم في استبانة الطالب. وهنا عرض لهذه النتائج.

أولا: دور المتعلم من وجهة نظر المعلمين

من خلال التحليل الكيفي لإجابات المعلمين فيما يخص دور المتعلم في مساقات التعلم المدمج، تبين أن المسؤولية الأكبر في تعلم الطالب تقع على عاتقه، فهو محور العملية التعليمية التعلمية. حيث قال م1: *"دور المتعلم هو أكثر بتعلق بالقراءة الحثيثة للمادة الموجودة على البرنامج المستخدم، بالاضافة للقراءات الخارجية"*، وقال م2: *"صار الطالب جزء من العملية التعليمية التعلمية وصار عليه مسؤولية اكبر، فإذا هو ما قرأ ما راح يتعلم"* وقال م3: *"هناك*

قراءات لازم يقرأها وهناك انشطة تفاعلية لازم يقوم فيها". وقال م5: *"الطالب هو المسؤول الاول والاخير عن تعلمه".* وقال م7: *"الطالب هو المحور، فهو اللي بده يعمل الاشياء المطلوبة بناء على تعليمات، هو اللي بده يقرأ ويحلل.. يعني نوع من التمركز حول المتعلم".*

وعند مقارنة دور الطالب في التعلم التقليدي ودوره في التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين، لوحظ من تحليل إجاباتهم أن الطالب إذا لم يعتمد على نفسه في التعلم المدمج فلن يتعلم، ويجب أن يبادر من أجل التعلم ويتابع المادة المعروضة بنفسه، فمثلا قال م2: *"في التعلم التقليدي وجهاً لوجه يكون دوره تابعا اما في التعلم المدمج فهو مبادر واذا لم يبادر ما راح يتعلم".* وقال م6: *"بالنسبة للطالب في التعلم التقليدي وجهاً لوجه، الطالب بسمع من الاستاذ في المحاضرة اما في الاون لاين فهو لازم يقرأ ويتفاعل مع المادة حتى يتقنها ويقدر ينتقل للدرس التالي".* كما أن دور المتعلم أصبح أكثر مرونة، حيث قال م3: *"صار عنده مرونة اكبر في الوقت، بقدر يدخل عالدرس وقت ما بناسبه بدون ما يتقيد بوقت معين مثل التعلم وجهاً لوجه".*

ثانيا: دور المتعلم من وجهة نظره

يَعرِض الجدول رقم (21) قيم المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بدور المتعلم الواردة في استبانة الطالب.

جدول رقم (21): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بدور المتعلم الواردة في استبانة الطالب

الفقرة	الوسط الحسابي
يطور التعلم المدمج من قدرة الطلبة على التعلم الذاتي.	4.29
يوفر التعلم المدمج إمكانية تبادل الخبرات بين الطلبة.	3.76
يعتمد التعلم المدمج على المتعلم بشكل أساسي.	4.26
تعطي طريقة عرض المساق في التعلم المدمج الطلبة دورا كبيرا في متابعة التعلم.	3.88
يوفر التعلم المدمج الفرصة أمام المتعلم لتقويم ذاته في التعلم.	3.91
يشجع التعلم المدمج على تبادل وجهات النظر والمداخلات بحرية.	3.68

بالنظر إلى الجدول رقم (21) يتضح أن المتعلمين أجابوا بشكل إيجابي على البنود الخاصة بدورهم في مساقات التعلم المدمج، حيث زادت قيمة المتوسط الحسابي لإجاباتهم على كل بند عن 2.5 على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يدل على أن للمتعلم دوراً بارزاً في مساقات التعلم المدمج؛ فهو محور العملية التعليمية التعلمية، وهو المسؤول عن تعلمه. الأمر الذي من شأنه التأكيد على ما تم التوصل إليه من التحليل الكيفي للجزء الخاص بدور المتعلم في مقابلة المدرسين.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس للدراسة، وهو: "كيف يتم تقويم تعلم الطلبة في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل إجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بتقويم تعلم الطلبة في المقابلة التي أجريت معهم، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على البنود الخاصة بتقييم التعلم الواردة في استبانة الطالب، وهنا عرض للنتائج.

في مقابلة المدرسين، تمحورت الأسئلة المتعلقة بهذا الجانب عن كيفية تقويم تعلم الطلبة في المساق المدمج، وعمّا إذا كانت هناك لقاءات افتراضية عبر الإنترنت يتم من خلالها تقديم تغذية راجعة للمتعلم، وفيما إذا كانت هناك فرصة أمام الطالب لتقييم نفسه في التعلم أم لا.

ومن خلال التحليل الكيفي لإجابات المعلمين، تبين أن تقويم تعلم الطلبة يتم عن طريق الاختبارات والتعيينات وتقديم المشاريع، بالإضافة لملاحظات المعلمين للطلاب أثناء النقاش عبر الإنترنت. ومن أقوال المعلمين في هذا المجال، قال م1: *"من خلال الاختبارات القصيرة الموجودة في المساق، والواجبات والاوراق، وكان في امتحان في نهاية المساق يقدم وجهاً لوجه. ومن خلال البرنامج اني كنت اطلب تقديم ورقة معينة وأعطي تغذية راجعة عليها من البرنامج نفسه، .. وكان في المساق بعد كل درس اختبار قصير يسوّيه الطالب ويعطيه النتيجة بنفس الوقت".*

وقال م2: *"كنت أعمل اختبارات قصيرة بعد كل درس، وأصححه وأحط علامات، وفي مشروع يقدمه كل طالب ويسلمه نهاية المساق، وفي الامتحان النهائي، ولما كنت أفوت عالمساق ويكونوا الطلاب موجودين كنت اعطيهم تغذية راجعة."* أما م3 فقال: *"من خلال الأوراق التقييمية. وطبعا كان يتم تقييم اون لاين من خلال موقع المساق والنقاش.. وكان هناك انشطة في المساق نفسه يعملها الطالب وتعطيه تغذية راجعة فورية".* وقال م4: *"من التعيينات، والمشاركة في النقاش، وتمارين واختبارات ذاتية، وكان في امتحان نصف فصلي،*

بالإضافة لعمل مشروع وعرضه أمام كل الطلاب... ومن خلال انه احيانا كنا نلتقي افتراضيا واقدّم تغذية راجعة للطلاب".

وبالنسبة لـــ م5 فقد قال: *"مرات بعطوا تعيينات، وافتراضيا ما كان يتم تقديم تغذية راجعة،... وفي تمارين واختبارات ذاتية في المساق انه لمّا ينهي الدرس يشوف هل هو فاهم أو لا".* وقال م6: *"في أكثر من معيار، من خلال التمارين الموجودة في المساق، والتعيينات، ومن خلال مشروع يعمله ويعرضه أمام زملائه، وكان في اللقاءات الافتراضية يتم مناقشة موضوع ما وبعدها اقدم تغذية راجعة للمتعلمين... وكان المتدرب يقيم ذاته من خلال مشاركته في حل اشكالية معينة مع زملائه ومن خلال حل تمرين ما، بالاضافة انه كان في أسئلة في المساق يجيب عليها الطالب وتصحح تلقائيا وتقدم له تغذية راجعة فورية"*

أما م7 فقال: *"بنعمل تقييم وانواع من التعيينات وامتحانات، وممكن مشروع، ومن خلال النقاشات... وفي لقاءات افتراضية بعطي فيها تعليمات للطلاب لعمل التعيينات وبحطلهم علامات وملاحظات وتعليق على أدائهم. بالاضافة كنت اطلب منهم مشروع فردي ... وفي فرصة للطالب انه يقيم نفسه من خلال التعيينات وفي نهاية المساق بعطيه ورقة تقييم ذاتي انه يشوف هو شو استفاد".*

وفيما يتعلق بآراء الطلبة في طرق التقييم المستخدمة في مساقات برنامج "إدارة المشروع"، يَعرِض الجدول رقم (22) الفقرات الخاصة بتقييم التعلم الواردة في استبانة الطالب والمتوسط الحسابي لها.

جدول رقم (22): المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة في المساقات المدمجة

الفقرة	الوسط الحسابي
تتناسب طرق التقويم المستخدمة مع الأهداف المعلنة للمساق.	3.53
طرق التقويم المستخدمة مناسبة للمتعلمين.	3.59
توجه أساليب التقويم المتبعة المتعلم نحو إنجاز المهام المطلوبة في وقتها المحدد.	3.91
يتناسب حجم المهام المطلوبة في التعلم المدمج مع الوقت المعطى لأدائها.	3.74
تتصف أدوات التقويم المستخدمة في التعلم المدمج بالتنوع.	3.74
معايير تقويم التعلم المدمج واضحة ومفهومة.	3.53

من تحليل الجزء الخاص بتقييم تعلم الطلبة في استبانة الطالب، أظهر الجدول رقم (22) أن طرق التقييم المتبعة تتصف بالتنوع والوضوح ومتناسبة مع الأهداف المعلنة للمساق، وأنها مناسبة للمتعلمين وتُوَجِّهُهُم نحو إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد لها. حيث أظهرت نتائج حساب المتوسطات الحسابية على البنود الخاصة بتقييم التعلم في استبانة الطالب أنها حصلت على قيمة تزيد عن 2.5 على مقياس ليكرت الخماسي، مما يعني أن حكمهم إيجابي على الأمور المتعلقة بالتقييم.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع للدراسة، وهو: "ما الصعوبات التي يواجهها كل من الطلبة والمدرسين أثناء تطبيق مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت، وتم حساب نسبة إجابة الطلبة على كل صعوبة من الصعوبات الواردة في القسم الثاني من استبانة الطالب، بغرض التعرف إلى الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلم المساقات المدمجة في برنامج "إدارة المشروع"، وإلى ترتيبٍ لهذه الصعوبات من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية من وجهة نظرهم.

أولا: الصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت من وجهة نظر المعلمين، وسبل تحسين تطبيقها

هناك العديد من العقبات والمعيقات التي تحول دون التطبيق الأمثل لمساقات التعلم المدمج. ومن هذه العقبات التي تطرق إليها المعلمون أثناء المقابلة: مشكلة الإنترنت وانقطاع التيار الكهربائي وبطء الأجهزة في بعض الأحيان، إضافةً إلى عدم التدريب الكافي على التعامل مع المساقات المدمجة. وهنا عرض لبعض من أقوال المدرسين عن هذه المشاكل وسبل التغلب عليها لتطوير تطبيق المساقات المدمجة وتحسينه من وجهة نظرهم.

قال م1: *"مسألة الإنترنت، وفي مشاكل بتتعلق بالاستاذ والطالب للتعامل مع المساق وهناك حاجة ضرورية وملحة لتوفير تدريب للاستاذ في التعلم المدمج، وعمل دورات تدريبية للطلاب تتعلق بمفهومه والأدوات التي تستخدم فيه، وتعريفها بشكل أفضل للطلاب"*. ولتحسين تطبيق مساقات التعلم المدمج، قال المعلم: *"توفير معلومات أكثر وتوفير مراقبة أفضل، وتكون في متابعة للمادة الموجودة من ناحية تقنية وفنية وموضوعية لمسار المادة"*.

وقد قال م2: *"لا أرى أن هناك مشكلة، فقط هي بشكل بسيط مشكلة الإنترنت انه ممكن ما يكون متوفر عند الكل، ومشكلة طلاب غزة انهم ما بقدروا يحضروا اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه. وممكن نتغلب على هذه المشكلة بالفيديو كونفيرانس"*. أما م3 فقال: *"اول شي انك تلاقي مدربين عندهم الاستعداد يبذلو جهد لتحضير المواد ويتقبلوا الشيء الجديد، وتلاقي الطاقم اللازم لتصميم التعلم المدعم الكترونيا، وهذا مش متوفر بكل الجامعات، وكمان مشكلة انك تلاقي انترنت سريعة. ولنتغلب على هذه المشاكل يجب تأهيل المدربين لهذا الموضوع"*.

وقال م4: *"من المشاكل انه تحضير المادة ووضعها على الإنترنت بحتاج لوقت كبير ولفريق تصميم من ثلاثة اطراف-استاذ المادة، ومتخصص الملتيميديا، والمختص التربوي-. وبدها وقت للمتابعة وبده يكون متوفر الاجهزة اللازمة. وكنت اتغلب على مشكلة المتابعة للمادة بإني اتواجد مع الطلاب على الإنترنت بشكل مباشر بنفس الوقت حتى اشجعهم واعطيهم*

تغذية راجعة. وبنقدر نطور تطبيق المساقات بأنه يكون في آلية ضبط للطالب انه يقرأ ويتابع المادة أول بأول. وللأستاذ بانه يقرأ ويحط مراجع للطلاب، ويلخص لهم. "

أما المدرس الخامس فقد قال أن المشاكل التي تواجه تطبيق المساقات المدمجة: *"قضية بطء الإنترنت خاصة وقت التسجيل في الجامعة... وحتى نطور تطبيق المساقات انها تكون أكثر تفاعلية ويكون فيه مصادر أكثر"* وقال م6: *"مشكلة الإنترنت. والمشكلة الفنية كانت من أكبر المعيقات، ومشكلة انه المدرب ما كان يعرف انه الطالب حل لوحده لانه ممكن مجموعة من الطلاب يشتركوا في الحل، فالتقييم للطالب ما بكون بشكل دقيق. وبنقدر نتغلب على هذه المشكلة بان نعمل بعض التعيينات فردية وبعضها جماعية، وهنا نشجع فريق العمل، وبنعمل تقييم بشكل فردي"*. ولتحسين وتطوير تطبيق المساقات المدمجة، قال المدرس *"إنه يتم تبنيها من التعليم العالي، ومن إدارة الجامعة نفسها... وضرورة التوعية لأهمية التعلم عبر الإنترنت وفوائده"*.

ومن وجهة نظر م7 فقد تمثلت المشاكل في: *"المشاكل التقنية في الكمبيوتر، دخول فيروس، انقطاع الكهرباء. وللتغلب على المشاكل انه يكون في مزودين بالخدمات التقنية. ولتحسين تطبيق المساقات بقترح يكون في دورات للمعلمين لتطوير هذه المساقات"*.

وبشكل عام يمكن إجمال الصعوبات التي يواجهها التطبيق الأمثل لمساقات التعلم المدمج بما يلي:

1. صعوبة اللغة المستخدمة في المساق، نظراً لتصميمه باللغة الإنجليزية.
2. المشاكل التقنية والفنية مثل صعوبة استخدام شبكة الإنترنت، وانفصالها أثناء التعليم عبر الإنترنت، وانقطاع التيار الكهربائي أثناء التعليم والتعلم عبر الإنترنت. بالإضافة إلى بطء أجهزة الحاسوب وعدم توفر برمجيات معينة فيها.
3. عدم امتلاك كل من المعلم والطالب للمهارات اللازمة للتعليم والتعلم عبر الإنترنت.

ويمكن إجمال مقترحات المدرسين للتغلب على هذه المشاكل والصعوبات بتوفير تدريب كافٍ للمدرسين والطلبة للتعامل مع المساقات المدمجة، وتوفير طاقم فني للتعامل مع المشاكل التقنية والفنية والتغلب على المشاكل التي تواجه فتح المساقات وطريقة نزولها عند الطلاب.

ثانيا: الصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت من وجهة نظر الطلبة

تم حساب نسبة إجابات الطلبة على كل صعوبة من الصعوبات الواردة في القسم الثاني من استبانة الطالب، بغرض الكشف عن أكثر الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلم المساقات المدمجة في برنامج "إدارة المشروع"، وذلك بهدف الوصول إلى ترتيبٍ لتلك الصعوبات من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية من وجهة نظرهم. ويبين الجدول رقم (23) هذه النسب.

جدول رقم (23): النسب المئوية للصعوبات التي تواجه التعلم المدمج من وجهة نظر الطلبة

الصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت.	رقم 1 أكثر الصعوبات أهمية، ورقم 7 أقل الصعوبات أهمية						
	1	2	3	4	5	6	7
انفصال شبكة الإنترنت أثناء التعلم عبر الإنترنت.	25.0	21.9	18.8	3.1	6.3	21.8	3.1
صعوبة اللغة المستخدمة في المساق.	9.4	12.5	6.3	15.5	12.5	25.0	18.8
صعوبة استخدام شبكة الإنترنت في التعلم "مثل صعوبة تنزيل المواد التعليمية (Downloading)".	6.3	6.3	15.6	15.6	21.9	28.0	6.3
انقطاع التيار الكهربائي أثناء التعلم عبر الإنترنت.	18.7	25.0	18.8	6.2	15.6	6.3	9.4
بطء أجهزة الحاسوب المتوفرة للتعلم.	18.2	18.2	21.1	15.2	9.1	15.2	3.0
عدم توفر برمجيات معينة "مشغل الوسائط المتعددة (Multimedia)" في الحواسيب.	12.1	12.1	18.2	24.2	18.2	9.1	6.1
ضعف في مهارة استخدام برامج الحاسوب.	6.3	6.3	3.1	12.5	12.5	6.2	53.1

ظهر من الجدول رقم (23) أن انفصال شبكة الإنترنت أثناء التعلم هي من أكثر الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء التعلم عبر الإنترنت. ومن نفس الجدول وبالنظر إلى النسب الواردة لكل صعوبة؛ يمكن ترتيب هذه الصعوبات كما يلي من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية من وجهة نظر الطلبة:

1. انفصال شبكة الإنترنت أثناء التعلم من خلاله.
2. انقطاع التيار الكهربائي أثناء التعلم عبر الإنترنت.
3. بطء أجهزة الحاسوب المتوفرة للتعلم.
4. عدم توفر برمجيات معينة "مشغل الوسائط المتعددة (Multimedia)" في الحواسيب.
5. صعوبة استخدام شبكة الإنترنت في التعلم "مثل صعوبة تنزيل المواد التعليمية (Downloading)".

6. صعوبة اللغة المستخدمة في المساق.
7. ضعف في مهارة استخدام برامج الحاسوب.

السؤال الثامن للدراسة: "ما مستقبل التعلم المدمج في جامعات فلسطين من وجهة نظر معلمي مساقات برنامج "إدارة المشروع"؟

عندما وجه سؤال "هل ترغب في تدريس مساق آخر يستخدم أسلوب التعلم المدمج؟" لمدرسي المساقات المدمجة؛ أجاب ستة من المدرسين السبع أنهم يرغبون في ذلك، مما يدل على أنهم يمتلكون توجها إيجابيا نحو التدريس بهذه الطريقة. وهذا الأمر قاد إلى إجاباتهم التالية فيما يتعلق برؤيتهم لمستقبل التعلم المدمج في الجامعات الفلسطينية، حيث أنهم جميعا يرون أن هناك مستقبلا متجهاً نحو التزايد لاستخدام هذا النمط من التعليم والتعلم.

فقال م1: *"التعلم المدمج متجه نحو الزيادة إلى حد ما، مع العلم ان الامكانيات الموجودة عندنا يجب تحسينها من أجل انه يكون في توجه نحو الزيادة للتعلم المدمج"*. وقال م2: *"في توجه انه في اقبال عليه بالمستقبل، وانه يكون جزء من التعليم في فلسطين" أما* م3 فقد قال: *"اذا الوزارة دعمته واذا الناس وعيت لاهميته بكون مستقبله كثير منيح"*.

ومن وجهة نظر م4: *"بتوقع له مستقبل لانه في طلب عليه"*، ويرى م5 أنه: *"أكيد راح يكون شيء أساسي في المستقبل وراح يزيد التوجه عليه"*. وبالنسبة للمدرس السادس فيرى: *"في توجه من التعليم العالي انهم يعتمدوا هذا النوع من التدريس وفي توجه بزيد عليه.. بدأ ببيت لحم، بيرزيت لحقتها، والبوليتيكنيك والجامعة الاسلامية بغزة،.. وجامعة النجاح. والتجربة راح تكبر اكثر"*. وقال م7: *"في المستقبل راح يصير في تعلم مدمج بشكل أكثر"*.

وفيما يتعلق بمدى إقبال الطلبة نحو التعلم المدمج، وفيما إذا كان الإقبال عليه سيزداد أم لا، فقد تبين من تحليل إجابات المدرسين أن هناك إقبالاً لا بأس به من الطلبة نحو التعلم المدمج، إلا أن الطلبة عندما يقبلون عليه في البداية يظنون أنه سهل، ومع البدء بالدراسة يلاحظون أنه أكثر مسؤولية وأكثر اعتمادا عليهم. فقال م1: *"الاقبال كان جيد جدا بنظري"*. *وقال م6: "الاقبال كان اكثر من المتوقع بالنسبة لكثير من المساقات"*، وقال م7: *"كان في اقبال لانه نوعية الطلاب بشتغلوا وبدهم يقوا بشغلهم ويستفيدوا ويطوروا انفسهم بنفس الوقت"*.

كما تبين من التحليل أن هناك إقبالاً متزايداً من الطلبة نحو التعلم المدمج. فقال م1: *"نعم، اتوقع ان يزيد اقبال الطلبة نحو التعلم المدمج، من خلال السنوات الثلاث اللي علّمت فيهم المساق المدمج كان هناك اقبال متزايد على هذه المادة"*. وقال م2: *"بشكل عام انا شايف انه في توجه راح يزيد لانه التوجه العالمي في هذا الاتجاه"*، أما عن سبب تزايد الاقبال على التعلم المدمج فأضاف المعلم: *"السبب هو متطلبات الحياة... وانهم طلاب بشتغلوا وما بقدروا*

يتركوا شغلهم لكن بنفس الوقت بدهم يدرسوا". وقال م3 أن سبب تزايد الإقبال هو: *" قضية المرونة في الوقت والآفاق التي من ممكن يعملها التعلم الالكتروني اذا تم التعامل معه بشكل صحيح".*

أما م5 فأكد أن هناك إقبالاً من الطلبة نحو التعلم المدمج، وأنه من المتوقع أن يزداد في المستقبل حيث قال: *"أكيد، المؤشرات انه في كثير ناس بشتغلوا وما معهم شهادة وحابين يكون معهم شهادة... وهذه فرصة امامهم للحصول على المعرفة والشهادة".* وقال م6: *"الدليل على تزايد الاقبال على التعلم المدمج انه طبق في جامعة بيت لحم، وجامعة بيرزيت فتحت شيء شبيه وايضا في جامعة البوليتيكنيك، وهناك توجه في جامعة النجاح لاستخدام هذا الاسلوب".*

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل مناقشةً للنتائج التي تم التوصل إليها من الدراسة، وتفسيرها في ضوء الأدب التربوي.

مناقشة نتائج السؤال الأول للدراسة: "ما مدى جودة التصميم التربوي لبرنامج التعلم المدمج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لنتائج تحليل المساقات المدمجة على أداة الرصد المخصصة لذلك، والحكم على مدى توافقها مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية. وقد أظهرت النتائج أن برنامج "إدارة المشروع" متوافق مع تلك المعايير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تصميم برنامج "إدارة المشروع" كان ناجحاً وفعالاً، وأنه صُمِّمَ من قِبَل خبراء وفريق عمل متخصصٍ ومؤهلٍ لتصميم البرامج الإلكترونية، فالطاقم المؤهل للعمل في هذه البرامج وتصميمها يعمل على إنجاحها، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: (الصالح، 2007؛ Bonk, 2001; Ngor, 2001; Yang & Cornelious, 2005).

كما يمكن تفسير توافق البرنامج مع معايير الجودة على أن أداة الرصد المستخدمة للتقييم قد تم بناؤها وفق أسس سليمة، فمثلا اهتمت بجانب التربية كفحص الأمور المتعلقة بالنشاطات والإنتاج والعمل، والتركيز على فرص التعاون بين المتعلمين وبيئة التعلم المرتكزة على المتعلم وانخراطه فيها، كما أنها اهتمت بجانب المصادر، الذي ركز على رصد بعض الأمور كملاءمة المصادر للمساق المتعلَّم، وغناها بالمعلومات. وهذا يتفق مع ما أشار إليه هيرينغتون وأخرون (Herrington et al., 2001).

كما بينت النتائج أن مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" تتوافق جميعا مع معايير جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية عدا المساق الثالث فهو متوافق معها بشكل جزئي.

ويمكن تفسير توافق المساقات مع تلك المعايير بأن تصميمها تم باتباع أسس ومعايير تصميم المساقات الإلكترونية، وأنها اهتمت بالنواحي التربوية عند التصميم، واعتمدت على النظريات التربوية المختلفة، ودمَجَت طرق التعلم المختلفة في تطبيقها مثل الصفوف الحقيقية والافتراضية والتعلم الذاتي والجمعي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من (شوملي، 2007؛ الصالح، 2007؛ Hamburg et al., 2003).

كما يمكن تفسيره بالنظر إلى أن مساقات برنامج التعلم المدمج تضمنت على خطة للمساق تصف الأهداف المراد تحقيقها، وعلى المادة التعليمية التعلمية التي يبني الطلاب معرفتهم من

خلالها، وعلى أنشطة متعددة ووسائل مختلفة للتقييم وهذا التفسير يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة يانغ وكورنيليوس (Yang & Cornelious, 2005).

إضافة إلى أن تصميم المادة قد تم بشكلٍ مجزأ، حيث كانت على شكل وحدات ودروس، وبسبب وجود تعليمات واضحة للطلاب تساعدهم وتوجههم أثناء التعلم وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الين (Allen, 2003). وبسبب توفر عنصر المتعة في المساقات، والاهتمام بتقديم التغذية الراجعة من خلالها، وهذا يتفق مع أشار إليه هامبورغ وآخرون (Hamburg et al., 2003)، ولأن التصميم ركز على التعلم النشط والقائم على حل المشكلات الأمر الذي يتفق مع ما أشار إليه بونك وآخرون (Bonk et al., 2004).

مناقشة نتائج السؤال الثاني للدراسة: "كيف صمِّمت مساقات التعلم المدمج لبرنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟"

وقد انبثق عن السؤال الثاني للدراسة سؤالين فرعيين، هما:

* ما الأمور اللازم توفرها ماديا وتقنيا لإنجاح برامج التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين؟

* ما أسباب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج من وجهة نظر المعلم والمتعلم؟

للتوصل إلى إجابة على هذا السؤال وعلى السؤالين الفرعيين التابعين له، تم تحليل إجابات المعلمين على الجزء الخاص من المقابلة والمتعلق بتصميم المساقات المدمجة لبرنامج "إدارة المشروع".

وصف لكيفية تصميم المساقات المدمجة:

من تحليل إجابات المدرسين عن كيفية تصميم المساقات المدمجة، تبين أنه تم باتباع مجموعة من الخطوات، تمثلت في تشكيل فرق التصميم المكوَّنة من خبير المحتوى التعليمي (المؤلف) والخبير التربوي والخبير التكنولوجي، ومن ثم تحديد الأهداف المُراد تحقيقها من المساق، وذلك بناء على الهدف العام لبرنامج الدبلوم المهني، وبناء على احتياجات الفئة المستهدفة والبيئة الموجه لها البرنامج والفلسفة المجتمعية فيها، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية (Dzakiria et al., 2006; Giannousi et al., 2009; Offenholley, 2006)، فلنجاح أي برنامج تعليمي ينبغي أن ينبثق من احتياجات المجتمع والفئة المستهدفة، وأن يكون له أهدافاً واضحة ومحددة تغطي تلك الاحتياجات.

أما عن كيفية بناء المحتوى العلمي للمادة: فقد أظهرت النتائج أنه بعد تحديد الهدف العام للبرنامج تم وضع خطة لكل مساق، ومن ثمَّ قام كل مدرسٍ بتصميم المساق الذي سيُدَرِّسه، باعتباره خبيرا في المادة التعليمية فيه. فكان مسؤولاً عن كتابة المحتوى العلمي للوحدة بناء على الأهداف التي تم تحديدها مسبقا، وبعد تحديد المحتوى؛ كان المدرس يقوم بتقسيمه إلى

دروس ويضع لكل درس أهدافه الخاصة ومحتواه وأنشطتة، ودراسة حالةٍ والواجبات المطلوبة من كل متدرب كالتعيينات والمشاريع، بالاضافة إلى الاختبارات القصيرة اللازمة لكل متدرب لاختبار ذاته بعد كل درس.

بعد مرحلة كتابة المحتوى العلمي للمساق يتم وضعه بشكل إلكتروني على برنامج نظام انشاء البرامج الإلكترونية. فيقوم مدرسه بالتنسيق مع الخبير التكنولوجي "IT expert" من أجل إدخال المحتوى العلمي على برنامج انشاء النماذج الإلكترونية، ويتمثل دور الخبير التكنولوجي في إدخال المادة إلكترونيا، ووضع التعبيرات والحركات فيها كإدخال فيديو مثلا أو إدخال رسومات وصور معينة فيها.

تلي هذه المرحلة من التصميم مرحلة عرض وحدات المشروع على الخبير التربوي. الذي يتمثل دوره في مراجعة المادة المعروضة من ناحية تربوية، وإعطاء توجيهات عامة عنها فيما إذا كان تصميمها متماشيا مع أصول التعليم المدمج أم لا.

وفي المرحلة الأخيرة من التصميم تتم مراجعة المحتوى العلمي للمساقات بشكل عام من قِبَل مدير المشروع، الذي يتولى مهمة مراجعة المادة المصممة إلكترونياً بشكلها الكلِّي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا إلى مجموعة من الأدبيات (Caplan, 2004; Hixon, 2008; Sims & Jones, 2002; Xu & Morris, 2007)، حيث يحتاج تصميم البرامج الإلكترونية إلى فريق عمل متكامل لكل واحدٍ منهم دوره الذي يكمل دور الآخر.

وبمقارنة ما توصلت إليه نتيجة الدراسة مع الأدب التربوي، فلم ينتج عن هذه الدراسة وجود مستشار لحقوق التأليف والنشر كعضو من أعضاء فريق التصميم الذي أشارت إليه دراسة هيكسون (Hixon, 2008). في حين أظهرت النتائج وجود مدير للمشروع كعضو مستقل من أعضاء فريق التصميم، وهذا يختلف مع دراسة كل من كابلن (Caplan, 2004) وهيكسون (Hixon, 2008) حيث أشارت الدراستان أن الخبير التربوي يقوم بعمل مديرٍ للمشروع ولم تتحدثا عن وجود المدير كعضو مستقل في فريق التصميم.

توصلت الدراسة إلى أنَّ المادة التعليمية للمساق قد تمَّت مراجعتها، وأن الغرض من هذه العملية هو التأكد من ترابط تصميمها ومن تحقيقها للأهداف التعليمية التعلمية المرصودة، ومن خلوها من الأخطاء والمشاكل ومن أنها مناسبة للمتعلمين.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول: "ما الأمور اللازم توفرها ماديا وتقنيا لإنجاح برامج التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين؟"

من تحليل إجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بالجوانب المادية والفنية قبل تطبيق المساقات المدمجة وأثناءه، تم التوصل إلى ضرورة توفر أجهزة حاسوب بمواصفات جيدة، وضرورة أن تحتوي على البرامج اللازمة لضمان وصول المادة التعليمية التعلمية للطلاب بشكل جيد، وتوفر شبكة إنترنت سريعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برامج التعلم المدمج تتضمن استخدام نوعين من طرق التعلم وهما: التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه، وبما أن التعلم عبر الإنترنت هو أحد طرق التعلم المدمج فإنه يتطلب وجود حاسوب لدى كل من المعلم والمتعلم، وأن يكون بمواصفات معينة كأن تكون البرامج عليه حديثة ومناسبة للتعلم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى توفر شبكة إنترنت سريعة تُمَكِّن الطالب من متابعة المحتوى وإنزال ملفاته أو تحميلها وإرسال المتطلبات من خلال موقع المساق، وتتفق هذه النتيجة مع كل من الدراسات التالية (شوملي، 2007؛ Bonk, 2001; EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003; Tesdell & Mimi, 2009).

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني: "ما أسباب اللجوء لاستخدام التعلم المدمج من وجهة نظر المعلم والمتعلم؟"

من وجهة نظر المعلمين ومن خلال تحليل إجاباتهم على هذا السؤال، تبين أن هناك خمسة أسباب أساسية للجوء إلى استخدام التعلم المدمج، وهي:

1. وجود طلاب موظفين وبحاجة إلى تطوير مهني في مجال عملهم دون تركهم لوظائفهم.
2. أنه يتيح الفرصة للطلاب للتعلم بأشكال مختلفة وبشكل مستقل عن المدرس، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلم للوصول إلى المعرفة بشكل أسهل.

3. أن التعلم المدمج يعمل على كسر الحواجز الزمانية والمكانية لكل من المتعلم والمعلم.
4. بسبب التطور التكنولوجي ووجود توجه عالمي لاستخدام التعلم المدمج.
5. لان التعلم المدمج يجمع بين مزايا التعلم التقليدي وجهاً لوجه ومزايا التعلم من خلال الإنترنت.

من الأسباب السابقة للجوء إلى التعلم المدمج، تم التوصل إلى أن هناك إيجابيات لهذا النوع من التعلم، فمن تحليل إجابات المعلمين على السؤال المتعلق بإيجابيات التعلم المدمج، والأمور التي حققها مقارنة بالتعلم التقليدي؛ تبين أنه يساعد كلاً من المعلم والطالب في التغلب على التقيد بزمان ومكان محددين من أجل التعليم والتعلم، كما يساهم في تطوير مهارات الاتصال والتواصل بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ويساعدهم في التعلم الجماعي والعمل بروح الفريق من خلال النقاشات والحوارات التي تدور بينهم من خلال صفحة النقاش الموجودة في تصميم المساق نفسه. وانه يُمكِّن الطلبة العاملين من تطوير أنفسهم والحصول على شهادة علمية دون ترك عملهم، وبالاعتماد على أنفسهم بالدرجة الاولى. كما يطور من مهارات المعلمين من خلال مشاركتهم في تصميم المساقات ووضعها إلكترونيا على شبكة الإنترنت.

أما عن أسباب اللجوء للتعلم المدمج وإيجابياته من وجهة نظر الطلبة، فمن تحليل الجزء الخاص بهذا الجانب في استبانة الطالب؛ أظهرت النتائج أن التعلم المدمج يتيح لهم الفرصة

لمتابعة المادة التعليمية بسهولة واستمرار، في أي وقت ومن أي مكان كانوا فيه، كما أنه يشجعهم على التفكير وإنجاز المهام بسهولة ويُسر.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن التعلم المدمج يوفر المرونة في التعليم والتعلم، فيتيح للمدرس متابعة الطلاب والإشراف على تعلمهم في أي وقت ومن أي مكان. كما أنه يفتح المجال أمام الطلبة العاملين ومعيلي الأسر، والذين لا يتمكنون من الحضور المباشر وجهاً لوجه بشكل دائم إلى أماكن الدراسة للحصول على التعلم والدرجات العلمية. كما أنه يفتح المجال أمام المتعلم للتعلم في أي مكان وأي وقت أراده بناء على وقته المناسب، دون أن يقيده بزمان ومكان معينين، وهذا يتفق مع كل من الدراسات التالية (غوشة، 2009؛ شوملي، 2007؛ Bonk et al., 2004; Collopy & Arnold, 2009; Dzakiria et al., 2006; Edge & Loegering, 2000; Graham, 2005; Hugenholtz, 2008; Malik, 2009; Nedelko, 2008; Piccoli et al., 2001; Stella & Gnanam, 2004).

مناقشة نتائج السؤال الثالث للدراسة: "ما اتجاهات الطلبة نحو مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية للجانب الخاص باتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج في استبانة الطالب، وأشارت نتائج التحليل أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحوه، حيث بلغت

قيمة المتوسط الحسابي لهذا الجانب من الاستبانة 3.71 على مقياس ليكرت الخماسي، مما يدل على أن الطلبة يفضلون التعلم باستخدام أسلوب التعلم المدمج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية (محمد والمطري، 2009؛ Abdel-Wahab, 2008; Dzakiria et al., 2006)، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني. في حين أنها تختلف مع نتائج دراسة أكوينلو وسويلو (Akkoyunlu & Soylu, 2006) التي بينت نتائجها أن الطلبة يفضلون تعلم جزء من المساق بشكل مدمج وليس المساق بأكمله، كما تختلف مع نتائج دراسة باروسو (Barroso, 2009) التي بينت أن الطلبة يفضلون التعلم المباشر وجهاً لوجه على التعلم المدمج.

وعند تحليل البنود الخاصة باتجاهات الطلبة نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه، تبين أيضا أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحوه، فهم يحكمون إيجابيا على الأمور المتعلقة بالتعلم المباشر وجهاً لوجه، حيث حصلت جميع البنود في هذا الجانب على قيمة متوسطة تزيد عن 2.5، وبمتوسط كلي مقداره 3.67 على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني أن الطلبة يمتلكون اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو التعلم المباشر وجهاً لوجه. ومن هنا تأتي أهمية وضرورة وجود لقاءات مباشرة أثناء التعلم المدمج لتجمع بين المعلم والمتعلمين وجهاً لوجه.

ويمكن تفسير امتلاك الطلبة للاتجاهات الإيجابية نحو التعلم المدمج في أنه يوفر لهم بيئة مرنة ومناسبة للحصول على التعلم من أي مكان وفي أي وقت، ويُمكِّنَهم من التعلم رغم

عملهم وظروفهم التي لا تُمَكِّنهم من التعلم وجهاً لوجه بشكل كلي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الأدبيات التالية (Bonk et al., 2004; Edge & Loegering, 2000; Hugenholtz, 2008; Piccoli et al., 2001; Stella & Gnanam, 2004). كما يمكن القول بأن الطلبة يميلون للالتحاق ببرامج التعلم المدمج نظراً لوجود الاستقلالية في التعلم ضمن هذه البرامج، ولأنهم يتعلمون فيها بناء على سرعتهم، الأمر الذي يتفق مع ما توصلت إليه دراسة نيديلكو (Nedelko, 2008).

إضافة لذلك، فإن توفر المجال أمام الطالب للتواصل والحوار والمناقشة مع زملائه ومع مُدَرِّسه من خلال موقع المساق من شأنه جذب الطلبة نحو هذا النمط من التعلم والإقبال عليه، حيث أنها فتحت المجال أمام الطلاب للتفكير والتحليل والتعاون معا، وتبادل الخبرات ووجهات النظر فيما بينهم لتدعم هذه البيئة بيئة التعلم المباشر وجهاً لوجه، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (شوملي، 2007) وكل من الدراسات التالية (Bonk et al., 2004; Collopy & Arnold, 2009; Dzakiria et al., 2006).

إضافة لذلك فإن التعلم المدمج يجمع بين مزايا التعلم المباشر وجهاً لوجه ومزايا التعلم عبر الإنترنت، فوجود لقاءات مباشرة وجهاً لوجه في المساق تشجع الطلبة على المشاركة فيه، بحيث يتناقشون في هذا اللقاء مع معلمهم ومع بعضهم البعض في الأمور التي يواجهون فيها صعوبات معينة في التعلم الذاتي عبر الإنترنت.

مناقشة نتائج السؤال الرابع للدراسة: "إلى أي مدى تغير دور المعلم في مساقات التعلم المدمج من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟"

للإجابة على هذا السؤال تم التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بدورهم في المقابلة التي أجريت معهم. كما تم حساب المتوسط الحسابي للجانب المتعلق بدور المعلم في استبانة الطالب لكل بند من البنود المتعلقة بهذا الجزء من الاستبانة.

فمن وجهة نظر المعلم؛ ومن خلال التحليل الكيفي لإجابات معلمي المساقات المدمجة على الأسئلة المتعلقة بدورهم في التدريس، تبين أن دور المعلم في تعليم المساقات المدمجة لا يقل عن أهمية دوره في التدريس المباشر وجهاً لوجه، إلا أن دوره في التعلم المدمج يكون أكثر ليونة ومرونة، وأن التعليم المدمج يحتاج لمسؤولية أكبر من المعلم مقارنة بالتعليم التقليدي وجهاً لوجه، فعليه مسؤولية وضع المحتوى من جهة وما يستهلكه من وقت وجهد، ومسؤولية المتابعة المستمرة للمتعلم وتقديم التوجيه والإرشاد له من جهة أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى مجموعة من الأدبيات، حيث أنه من التحديات التي يواجهها التعلم المدمج زيادة المهام والمسؤوليات على المدرس، فعليه إضافة محتوى المساق والتحضير له لوضعه على الإنترنت، وتعديله وتحديثه باستمرار، وهذا يتفق مع ما توصل إليه نيديلكو (Nedelko, 2008). بالإضافة إلى ضرورة توفير الأمور التي تجذب المتعلمين للالتحاق بهذه البرامج أثناء تصميم المساق كما أشار كولوبي وأرنولد (Collopy &

Arnold, 2009) الأمر الذي يتطلب وقتا كبيرا من المعلم لبناء المساقات وتطويرها، وإنزال محتواها على الإنترنت وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسة الصادرة عن مركز الأبحاث التطبيقية (EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003).

ومن الأمور التي تغيرت في دور المعلم في التعلم المدمج عنه في التعلم التقليدي؛ ضرورة أن يكون المعلم مطّلعا على كل جديد في مجال تخصصه لتكون معلوماته حديثة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم التقليدي وجهاً لوجه كان يعتمد على كتاب مقرر للتعليم والتعلم، يتقيد به كل من المعلم والمتعلم، أما في التعلم المدمج فإن مصادر التعلم متعددة يحصل عليها الطالب بطرق متعددة ويلجأ إلى العديد منها، الأمر الذي يستلزم اطلاع المعلم على كل ما هو جديد ليكون مواكبا لتطور المعلومات، فيستطيع بذلك توجيه المتعلم وإرشاده من معرفته القوية بالمادة، الأمر الذي يتفق مع دراستي ألين (Allen, 2003) وكارتشيلما وأخرون (Carr-Chellma & Duchastel, 2001).

بشكل عام ومن التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على دورهم في التعليم المدمج ومن التحليل الكمي لإجابات الطلاب على بنود الاستبانة الخاصة به، لوحظ أن دور المدرس يتمثل في:

1. وضع خطط الدروس وتحديد المحتوى للمساق المدمج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه يانغ و كورنيليوس (Yang & Cornelious, 2005).

2. من وجهة نظر الطلاب فإن دور المعلم يقل في شرح وعرض المادة التعليمية، الأمر الذي من شأنه التأكيد على أن المتعلم هو المسؤول المباشر عن تعلمه في مساقات التعلم المدمج، وأنه يشكل محور العملية التعليمية التعلمية. وأن دور المدرس أصبح ميسرا للتعلم، مزودا للطلبة بالتوجيهات والإرشادات اللازمة، وهذا يتفق مع كل من الدراسات التالية (علي، 2007؛ Babić et al., n.d.; Yang & Cornelious, 2005).
3. متابعة الطلاب باستمرار، وتزويدهم بتغذية راجعة مستمرة عن تعلمهم الأمر الذي يتفق مع ما أشار إليه علي (2007) وميان وأخرون (Meyen et al., n.d.).
4. إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، بالاستعانة بالقصص ووضع بعض المواقف الطريفة في المساق، ومن خلال أسلوب الكتابة واستخدام الأمثلة الواقعية والتعبيرات والأنشطة التي تجعل الشخص متفاعلا مع المادة، ومن خلال الحوارات والنقاشات على الإنترنت. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأنشطة المختلفة والتعبيرات والصور والنقاشات تعمل على توفير البيئة التعليمية التعلمية التفاعلية التي تجذب الطالب نحو التعلم وهذا يتفق مع ما أشار إليه شوملي (2007) وألين (Allen, 2003).
5. العمل على تطوير مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم، وذلك باستخدام وسائل عديدة منها اللقاءات المباشرة التي تتخلل المساق، وباستخدام البريد الإلكتروني، وموقع المساق نفسه من خلال صفحة النقاش، وأحيانا من خلال الهاتف، ومن خلال الفيديو كونفيرانس. بالإضافة إلى استخدام مواقع اخرى على الإنترنت، وتتفق

هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية (Carr-Chellma & Duchastel, 2001; Hamburg et al., 2003; Herrington et al., 2001).

فمن شأن التواصل والنقاشات عبر الإنترنت المحافظة على متابعة الطلاب للمساق ومساعدتهم في مواجهة المشكلات وحلها من خلال تبادلهم للخبرات فيما بينهم ومن خلال توجيهات المعلم وإرشاداته لهم. كما يشجعهم على التحليل والتركيب وعدم الاقتصار على تلقي المعرفة، وهذا يتفق مع ما توصل إليه أوفينهولي (Offenholley, 2006).

6. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فهناك اهتمام من المعلمين بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فأجاب ستة من المدرسين السبع بأنهم يراعون الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك باتباع وسائل عديدة، منها بداية: ضرورة التعرف إلى قدرات المتعلمين من خلال معرفة خلفياتهم العلمية، ومن خلال إتاحة الفرصة أمامهم لطرح التساؤلات، ومن خلال تصميم الوحدات بأن تكون مناسبة للطلاب وموضوعة بناء على احتياجاتهم وقدراتهم.

عند الحديث عن دور المعلم كان لا بد من التطرق إلى المهارات والقدرات الواجب توفرها لديه ليقوم بدوره عند تدريس المساقات المدمجة، ومن تحليل أقوال المدرسين؛ تم التوصل إلى أن مدرس المساق المدمج يجب أن يمتلك مجموعة من القدرات والمهارات. وأن معظم هؤلاء المدرسين قد شارك في البرنامج التدريبي للتعلم المدمج في معهد الشراكة المجتمعية، حيث كان التدريب قبل البدء بتصميم المساق من أجل تدريبهم على كيفية استخدام النظام عبر الإنترنت وتشغيله وكيفية التعامل معه، وتنزيل المواد وإظهارها أو إخفائها عن الطلاب،

وكيفية إجراء التعديلات عليها كالحذف والإضافة. وأشار معظم المدرسين إلى أن هذا التدريب كان إلى حد ما كافٍ كما ونوعا.

أما عن المهارات اللازمة لتطبيق المساقات عبر الإنترنت، فهي ضرورة أن يكون المعلم على معرفة ودراية باستخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة، واستخدام شبكة الإنترنت، والبرنامج الخاص بتصميم المساقات عبر الإنترنت وتطبيقها، وإدارة التنقل في المساق ما بين اللقاءات المباشرة وما بين التعلم عبر الإنترنت.

بالإضافة إلى ضرورة امتلاكه مهارات الاتصال والتواصل بشكل عالٍ وحثيث مع الطلبة من أجل إدارة النقاش عبر الإنترنت وتوجيهه بشكل هادف يخدم الأهداف التعليمية التعلمية، وأن يكون على علم بأساليب التدريس المختلفة، والقدرة على الربط المنطقي بين الأهداف والمحتوى العلمي، وتحديد قدرات المتعلمين من أجل تصميم المساق بناء على احتياجاتهم وقدراتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى ضرورة وجود مهارات لدى المدرسين للتعامل مع المواد التعليمية إلكترونيا، فمن أجل إنجاح برامج التعلم المدمج ينبغي الاهتمام بإعداد الكوادر البشرية للتعامل معها تصميماً وتطبيقاً، وتتفق هذه النتيجة مع كل من الدراسات التالية (الصالح، 2007؛ Bonk, 2001; Ngor, 2001; Yang & Cornelious, 2005).

مناقشة نتائج السؤال الخامس للدراسة: إلى أي مدى تغير دور المتعلم في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" من وجهة نظر كل من المتعلم ومدرس المساق المدمج؟

للإجابة على هذا السؤال، تم التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بدور المتعلم والموجودة في المقابلة التي تم إجراؤها معهم، كما تم حساب المتوسطات الحسابية للجانب المتعلق بدور المتعلم في استبانة الطالب. ومن التحليل تبين أن المسؤولية الأكبر في تعلم الطالب تقع على عاتقه، فالطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية. وعند مقارنة دور الطالب في التعلم التقليدي ودوره في التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين، لوحظ من تحليل إجاباتهم أن الطالب إذا لم يعتمد على نفسه في التعلم المدمج فلن يتعلم، ويجب أن يبادر من أجل التعلم ويتابع المادة المعروضة بنفسه.

أما عن دور المتعلم من وجهة نظره. فتبين أن له دوراً بارزاً في مساقات التعلم المدمج. فهو محور العملية التعليمية التعلمية، وهو المسؤول عن تعلمه. الأمر الذي من شأنه التأكيد على ما تم التوصل إليه من التحليل الكيفي للجزء الخاص بدور المتعلم في مقابلة المدرسين.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بالنظر إلى أن التعلم المدمج يتم من خلال تعلم الطالب للمادة عبر الإنترنت، ومن ثم تتم مناقشة بعض الأمور والصعوبات التي واجهها في التعلم من خلال اللقاء المباشر وجهاً لوجه، فبالتالي يعتبر التعلم المدمج تعلما ذاتياً محوره الطالب، فلم يعد متلقيا للمعلومة أو مستمعا سلبيا، بل أصبح باحثا عن المعرفة، تقع على عاتقه المتابعة

المستمرة للمساق والقيام بالمهام والواجبات المطلوبة منه، والمبادرة في التعلم والاستقلالية فيه، وفي نفس الوقت عليه التعاون مع زملائه من أجل القيام بالمهام الجماعية وتبادل الخبرات معهم، كما عليه إظهار مهاراته وقدراته في التعلم والعمل على تطويرها، الأمر الذي يتفق مع ما جاء في الدراسات التالية (Babić et al., n.d; EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003; Hamburg et al., 2003).

مناقشة نتائج السؤال السادس للدراسة: "كيف يتم تقويم تعلم الطلبة في مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل إجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بتقويم تعلم الطلبة الواردة في المقابلة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على البنود الخاصة بتقييم التعلم في استبانة الطالب، فأظهرت النتائج أن تقييم تعلم الطلبة يتم عن طريق الاختبارات والتعيينات وتقديم المشاريع، بالاضافة لملاحظات المعلمين للطلاب أثناء النقاش عبر الإنترنت، وبعض الأنشطة التي تتيح للطالب تقييم ذاته في التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية (Allen, 2003; Carr-Chellma & Duchastel, 2001; Meyen et al., n.d.).

ومن تحليل الجزء الخاص بتقييم تعلم الطلبة في استبانة الطالب تبين أن طرق التقييم المتبعة تتصف بالتنوع والوضوح، ومتناسبة مع الأهداف المعلنة للمساق، وأنها مناسبة للمتعلمين وتُوَجههم نحو إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد لها. وهذا يتفق مع معايير التقييم التي أشارت إليها مقالة رايت (Wright, n.d.) حيث أشار إلى أن هناك مجموعة من الأمور الهامة ينبغي مراعاتها عند وضع التقييم عبر الإنترنت، وذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات عن مدى ملاءمة التقييم ووضوحه وانسجامه مع أهداف المساق ومحتواه ومع التطبيق العملي له، والاهتمام بإعطاء المتعلمين خطة متوقعة للوظائف والتعيينات مع تعليمات لأدائها وأي منها فردي وأيها جماعي، وتواريخ تسليمها وفيما إذا كانت الفرصة متاحة أمام الطالب لتقييم ذاته وزملائه في التعلم.

مناقشة نتائج السؤال السابع للدراسة: "ما الصعوبات التي يواجهها كل من الطلبة والمدرسين أثناء تطبيق مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع"؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على الأسئلة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت، وتم حساب نسبة إجابة الطلبة على كل صعوبة من الصعوبات الواردة في القسم الثاني من استبانة الطالب بغرض التعرف إلى الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلم المساقات المدمجة في برنامج "إدارة المشروع".

ومن تحليل النتائج تبين أن هناك العديد من العقبات والمعيقات التي تحول دون التطبيق الأمثل لمساقات التعلم المدمج. ومن هذه العقبات التي تطرق إليها المعلمون أثناء المقابلة: مشكلة الإنترنت وانقطاع التيار الكهربائي وبطء الأجهزة في بعض الأحيان، وعدم التدريب الكافي على التعامل مع المساقات المدمجة. وبشكل عام يمكن إجمال الصعوبات التي يواجهها التطبيق الأمثل لمساقات التعلم المدمج بما يلي:

1. المشاكل التقنية والفنية مثل صعوبة استخدام شبكة الإنترنت، وانفصالها أثناء التعليم والتعلم عبر الإنترنت، وانقطاع التيار الكهربائي. بالإضافة إلى بطء أجهزة الحاسوب وعدم توفر بعض البرمجيات اللازمة لتشغيل برامج معينة في برنامج التعلم المدمج. إذ يتطلب تطبيق المساقات عبر الإنترنت إلى مجموعة من الأدوات التكنولوجية لوضع المنهاج على الشبكة، وتحميل وتنزيل الملفات اللازمة له ولمصادره المختلفة، بالإضافة إلى توفير الأمور التقنية اللازمة للتواصل والتفاعل مع المساق ومع المدرس وبين الزملاء وهذا يتفق مع ما أشار إليه بونك (Bonk, 2001).
2. عدم امتلاك كل من المعلم والطالب للمهارات اللازمة للتعليم والتعلم عبر الإنترنت.
3. صعوبة اللغة المستخدمة في مساقات البرنامج، ويمكن تفسير ذلك بأن المساقات مصممة باللغة الإنجليزية وهناك العديد من الطلبة يواجهون مشاكل في فهمها.

تؤكد الصعوبات التي تم التوصل إليها من هذه الدراسة على وجود تحديات تواجه التعلم المدمج، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه مجموعة من الأدبيات مثل (الريماوي، 2007؛ شوملي، 2007؛ غوشة، 2009؛ Dzakiria et al., 2006; EDUCAUSE Center for Applied Research, 2003; Nedelko, 2008) أما عن كيفية التغلب على هذه الصعوبات فقد أظهرت نتائج التحليل الكيفي لإجابات المعلمين أن التغلب عليها يتم بتوفير تدريبٍ كافٍ للمدرسين والطلبة للتعامل مع المساقات المدمجة، وتوفير طاقم فني للتعامل مع المشاكل التقنية والفنية والتغلب على المشاكل التي تواجه دخول الطالب إلى صفحة المساقات من خلال كلمة المرور الخاصة به.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أن التعلم المدمج يتطلب مجموعة من الأمور لإنجاحه، تتمثل في توفير بنية تقنية قوية للتعلم والتواصل وهذا يتفق مع دراسة (الصالح، 2007) ونجور (Ngor, 2001)، والحاجة إلى التدريب على مهارات الحاسوب والمهارات التكنولوجية الأخرى للتزويد بالمهارات الفنية اللازمة للتعامل بنجاح مع هذه البرامج وهذا يتفق مع كل من الدراسات التالية (Bonk, 2001; Dzakiria et al., 2006; Graham, 2005; Yang & Cornelious, 2005).

بالإضافة إلى حاجة البرنامج لتمويل وجهة داعمة له، مما يؤكد ما أشارت إليه دراسة (الصالح 2007) ودراستي (Ngor, 2001; Yang & Cornelious, 2005)، والحاجة إلى

ضرورة مراقبة عملية التعلم والمعلم والمتعلمين في العملية التعليمية التعلمية؛ فهي من العوامل المهمة في دعم عملية التعلم المدمج ونجاحها، الأمر الذي يتفق مع ما توصل إليه زكريا وآخرون (Dzakiria et al., 2006).

مناقشة نتائج السؤال الثامن للدراسة: "ما مستقبل التعلم المدمج في جامعات فلسطين من وجهة نظر معلمي مساقات برنامج "إدارة المشروع؟"

عندما وجه سؤال "هل ترغب في تدريس مساق آخر يستخدم أسلوب التعلم المدمج؟" لمدرسي المساقات المدمجة؛ أجاب ستة من المدرسين السبع أنهم يرغبون في ذلك، مما يدل على أن لديهم توجها إيجابيا نحو التدريس بهذه الطريقة. ويرى جميع المدرسون أن هناك مستقبلاً متجها نحو التزايد لاستخدام هذا النمط من التعليم والتعلم.

وفيما يتعلق بمدى إقبال الطلبة نحو التعلم المدمج، وفيما إذا كان الإقبال عليه سيزداد أم لا، فقد تبين من تحليل إجابات المدرسين أن هناك إقبالاً لا بأس به من الطلبة نحو التعلم المدمج، إلا أن الطلبة عندما يقبلون عليه في البداية يظنون أنه سهل، لكن بعد البدء بالدراسة يلاحظون أنه أكثر مسؤولية وأكثر اعتمادا عليهم. كما تبين من التحليل أن هناك إقبالاً متزايداً من الطلبة نحو التعلم المدمج، ومن المتوقع أن يزداد في المستقبل ليمتد إلى جامعات فلسطينية أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى التطور التكنولوجي المستمر، سواء أكان في الحاسوب وملحقاته أو في شبكة الإنترنت، أو في أجهزة الاتصالات الأخرى، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جراهام (Graham, 2005)، فهذا التطور من شأنه زيادة برامج التعلم المدمج في الجامعات وزيادة إقبال الطلبة عليه نظراً لوجود مؤسسات راعية له وهذا يتفق مع دراسة بونك وآخرون (Bonk et al., 2004).

نقاش عام

بحثت الدراسة الحالية في موضوع التعلم المدمج، وتناولته من عدة جوانب، فتم فيها قياس جودة التصميم التربوي لبرنامج "إدارة المشروع" كأحد برامج التعلم المدمج المطبقة في جامعة بيت لحم، لتكشف النتائج عن تميزه بالجودة نظراً لتوافق نتائج تقييمه مع معايير جودة تصميم البرامج الإلكترونية.

كما اهتمت الدراسة بالبحث في جوانب أخرى في الموضوع، فوصفت كيفية تصميم برامج التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين، وكشفت عن بعض الأمور المتعلقة بتطبيقها من وجهة نظر المعلم والمتعلم كدراسة دور كل منهما، لتجد الباحثة أن الدور الأكبر في التعلم يقع على عاتق الطالب ومسؤوليته، وأن دور المعلم لا يقل أهمية عن دوره في التعلم التقليدي.

وقد كشفت الدراسة عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج، لتجد أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحوه. الأمر الذي يفسر النتائج التي تم التوصل إليها عند دراسة مستقبل التعلم المدمج

من وجهة نظر المعلمين، حيث أكدوا جميعاً أن مستقبله متجهاً نحو التزايد، وأن الإقبال عليه سيزداد في المستقبل. والمأخذ على هذه الدراسة هنا أنها لم تبحث عن مستقبل التعلم المدمج من وجهة نظر الطلبة، ولم تقم بالكشف عن اتجاهات المدرسين نحو التعليم والتعلم المدمج. مما دفع الباحثة لتوجيه توصية لإجراء دراسات أخرى عن هذا الموضوع.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود معيقات وصعوبات تواجه التعلم المدمج تم الكشف عنها من وجهة نظر المعلم والمتعلم، وقد قامت الباحثة بتقديم بعض الطرق والاقتراحات للتغلب عليها من وجهة نظر المعلمين فقط. لذا تعتبر الباحثة عدم دراسة طرق التغلب على تلك المعيقات من وجهة نظر المتعلمين من جوانب القصور في هذه الدراسة.

ورغم ما في الدراسة الحالية من ثغرات، إلا أن الباحثة تنظر إليها على أنها من الدراسات الهامة، لما لها من دور هام في إثراء الأدب التربوي بشكل عام والعربي على وجه التحديد، خاصة وأن الباحثة وجدت أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات العربية في هذا المجال.

تجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج هذه الدراسة مرتبطة فقط ببرنامج "إدارة المشروع" وبمعلميه والطلبة الدارسين له، لذلك لا يمكن تعميم نتائجها على جميع البرامج المدمجة، الأمر الذي يتطلب إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال. فقد يكون تطبيق البرنامج ناجحا في مكان وزمان معينين ولفئة معينة من الطلبة، وقد يكون على العكس من ذلك مع فئات أخرى.

التوصيات

أولا: لمتخذي القرار في المؤسسات التربوية:

- ❖ أن يعمل متخذو القرار في الجامعات الفلسطينية على تبني أسلوب التعلم المدمج وتطبيقه في جامعاتهم.
- ❖ تبنِّي الأسلوب المُتَّبع في تصميم مساقات برنامج "إدارة المشروع" في التخطيط لمواضيع تعليمية تعلمية أخرى، وذلك بسبب توافق نتائج تقييم تصميمها مع معايير التصميم التربوي الجيد.
- ❖ أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تبني برامج التعلم المدمج والاعتراف بها، وتوفير الدعم والرعاية لها.

ثانيا: للمؤسسات التربوية المطبقة لبرامج التعلم المدمج:

- ❖ أن تعمل المؤسسات التربوية التي تتبنى التعلم المدمج على تطوير البنية التحتية اللازمة لتحقيق أهداف التعلم وتحديثها باستمرار.

- ضرورة تزويد المعلمين بالتدريب المستمر للتعامل مع برامج التعلم المدمج أثناء تصميم وتطبيق مساقاتها.
- تدريب وتأهيل كل من الطلبة والمعلمين للتعلم المدمج قبل البدء بالتعلم وأثناءه.

ثالثا: على صعيد الدراسات المستقبلية:

- إجراء المزيد من الدراسات على مساقات البرامج المدمجة المطبقة في جامعات أخرى وضمن تخصصات مختلفة، وذلك من حيث التصميم والتطبيق.

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، فراس (2005). **طرق التدريس ووسائله وتقنياته**.عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد (1998). **علم النفس التربوي**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

أبو السعود، إبراهيم (2006). **دور الإنترنت في إعداد الخريجين وتدريس اللغات في الأقطار العربية**، أخذ من الإنترنت بتاريخ: 2007/4/12 من الموقع:

http://www.ituarabic.org/2006/KnowledgeManagement/index.htm

أبو السمح، حاتم عبد الرحمن ورحال، صلاح محمد (2004). **العصر الرقمي والتعليم**. أخذ من الإنترنت بتاريخ: 2008/9/4. من الموقع:

http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles27/Article270370.doc

اسماعيل، الغريب زهران (2005). مهارات توظيف أدوات التعلم الإلكتروني في تعلم القراءة عن بعد. **مجلة القراءة والمعرفة** (45)، 99– 121.

باحبيل، محمد علي (2005). تأثير استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في التدريس الجامعي. **مجلة جامعة الملك سعود: العمارة والتخطيط، 18**(2)، 239– 260.

بيتس، دبليو وبول، غاري (2006). **التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي**. (تر: إبراهيم يحيى الشهباني). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

البيطار، حمدي (2009). **التعلم المدمج**. أخذ من الإنترنت بتاريخ: 17/ 1/ 2010 من الموقع: http://knol.google.com/k/hamdy-elbitar

الجرف، ريما سعد (2002). **مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية**. أخذ من الإنترنت بتاريخ 2008/9/4 من الموقع: http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles14/Article140724.doc

الحيلة، محمد محمود (2006). أثر الوسائط المتعددة المحوسبة والمعروضة بواسطة جهاز الداتاشو (Data Show) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلـــوم. **المجلـــة العربية للتربية، 26**(1)، 9– 41.

الحيلة، محمد محمود (1998). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناصر والمشاعلة، سليمان (2007). بناء مقياس لتقويم مواقع التعلم الإلكتروني في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. **دراسات: العلوم التربوية، 34**(1): 130– 139.

الريماوي، إيمان سليمان (2004). **معتقدات معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة نحو استخدام الإنترنت في تعليم التفكير**. رسالة ماجستير غيـــر منشـــورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

الريماوي، صوفيا سعيد (2007). **الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

زهران، مضر وزهران، عمر (2008). **التعليم عن طريق الإنترنت**. عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (1999). **أساليب تدريس العلوم**. عمان، الأردن: دار الشروق.

زيدان، كلود (2009). **مقابلة هاتفية مع منسقة المشروع في معهد الشراكة المجتمعية**. بيت لحم، فلسطين.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل فايز (2003). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شريف، توجان أديب (2003). **اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو استخدام الإنترنت في التعليم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت: بيرزيت، فلسطين.

شقبوعة، داود (2001). **أنظمة إعداد المشرفين**. طرابلس، ليبيا: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.

الشناق، قسيم وبني دومي، حسن (2009). **أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

شنطي، مي عادل (2009). **قياس جودة جانبي التصميم التعليمي والتكنولوجيا في تصميم أحد برامج الدبلوم المهني الإلكتروني لتطوير المشاريع في جامعة بيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت. بيرزيت، فلسطين.

شوملي، قسطندي (2007). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج. **المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب. جامعة بيت لحم**. أخذ من الإنترنت بتاريخ 2010/7/26، من الموقع www.jinan.edu.lb/Conf/ConfLHS/1/3-1.doc

الصالح، بدر (2007). التعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية

افتراضية مختارة. **مجلة كليات المعلمين : العلوم التربوية، 7**(3). أخذ من الإنترنت بتاريخ 2009/2/28، من الموقع http://faculty.ksu.edu.sa/6544/General.doc.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2007). **التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف (2004). **علم النفس المعرفي**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

علي، بدر نادر (2007). نموذج مقترح لإعداد التعلم الإلكتروني في دولة الكويت. **مستقبل التربية، 13**(46)، 39– 82.

غوشة، دعاء (2009). دور التعلم المدعم إلكترونيا في تعليم وتعلم الكيمياء. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2008). **الجودة في التعليم: المفاهيم– المعايير– المواصفات– المسؤوليات**. عمان، الأردن: دار الشروق.

فرج، عبد اللطيف حسين (2005). توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه. **المجلة التربوية**، (74)، 111– 150.

محمد، جبرين والمطري، ريم (2009). **تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة**

الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني. أخذ من الإنترنت بتاريخ 2010/7/26 من الموقع

http://hu.edu.jo/ecwc/papers/Instructional%20Technology/Paper%20Jibreen%201.doc

الموسى، عبد الله (2002). التعليم الإلكتروني، مفهومة، خصائصه، فوائدة، عوائقه. **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16-1423/8/17هـ جامعة الملك سعود.** أخذ من الإنترنت بتاريخ 21/ 2/ 2009، من الموقع

http://wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-chool/Papers/AlmosaPaper.rtf

الموسوي، علي وعبد الرحيم، أحمد (2002). تأثير استخدام التعليم الشبكي المباشر على الإنجاز الأكاديمي لطلاب جامعة السلطان قابوس واتجاهاتهم نحوه. **المجلة التربوية، 18**(70): 10- 18.

الهادي، محمد محمد (2005). **التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت.** مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

Refences

Abdel-Wahab, A. (2008). Modeling Students' Inrention To Adopt E-Learning, A Case From Egypt. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 9*(1), 157-168. Retrieved on 28/3/2009 From: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499461.pdf.

Akkoyunlu, B., & Soylu, M. (2006). A Study on Students' Views on Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 7* (3), 43-54. Retrieved on 18/1/2010 From: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/pdf/article_3.pdf

Aljanazrah, A. (2005). *development, implementation and evaluation of new chemistry teacher in-service training model based on blended learning***,** Frankfurt University.

Allen, G. (2003). A Survey of Online Mathematics Course Basics. *The College Mathematics Journal, 34* (4**)**, 270-279. Retrieved on 23/7/2010. From: http://www.jstor.org/stable/3595763

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for Online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), Theory *and Practice of Online learning* (pp. 3-31). Canada, USA: Athabasca University. Retrieved on 10/ 1/ 2009 from: http://cde.athabascau.ca/online_book/.

Babić, S., & Kralj, L., & Pogarčić, I. (n.d.). *Elearning: Who is a student here?*. Retrieved on 3/8/2010, from http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15946.pdf.

Barroso, J., & Cabranes, L. (2009). Face to face learning methodologies vs. Distance learning methodologies: Case study online using qualitative analysis. *International conference on multimedia and ICT in education, 22- 24 April 2009*, Lisbon, Portugal. Retrieved on 31/ 1/ 2010, form: http://www.formatex.org/micte2006/pdf/452-457.pdf.

Bonk, C. J. (2001). *Online teaching in an online world***.** Bloomington, IN: CourseShare.com. Retrieved on 24/7/2010, from http://www.publicationshare.com/docs/faculty_survey_report.pdf.

Bonk, C., & Kim,K., & Zeng, T. (2004). Future direction of Blended learning in higher education and workplace learning settings. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. retrieved on 16/7/2009. From: http://www.publicationshare.com/c083_bonk_future.pdf

Caplan, D. (2004). The Development of Online Courses. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online learning* (175-193). Canada, USA: Athabasca University. Retrieved on 10/ 1/ 2009, from http://cde.athabascau.ca/online_book/.

Carr-Chellma, A., & Duchastel, P. (2001). The Ideal Online Course. *Librarytrends*, *50*(1), 145-158. Retrieved on 23/7/2010 from: http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8379/librarytrendsv50i1k_opt.pdf?sequence=1

Collopy, R., & Arnold, J. (2009). To Blend or Not To Blend: Online and Blended

Learning Environments. *Issues in teacher education, 18*(2), 85-101. Retrieved on 23/7/2010, from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ858507.pdf

Davis, A. (2004). Developing An Infrastructure For Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online learning* (pp. 97-114). Canada, USA: Athabasca University. Retrieved on 10/1/2009, from http://cde.athabascau.ca/online_book/.

Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. IBM Global Services*. Retrieved on 18/1/2010, from http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf

Dzakiria, H., & Mustafa, C., & Bakar, H. (2006). Moving Forward with Blended Learning (BL) as a Pedagogical Alternative to Traditional Classroom Learning. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology, 3*(1), 11-18. Retrieved on 18/1/2010, from http://pppjj.usm.my/mojit/articles/pdf/0406/02-0406_Hisham_UUM_edited%5B1%5D-final.pdf

Edge, D., & Loegering, J. (2000). Distance Education: Expanding Learning Opportunities. *Wildlife Society Bulletin,28*(3), 522-533. Retrieved on 23/01/2010, From http://www.jstor.org/stable/3783598

Educause Center for Applied Research. (2003). Impact and challenges of e-learning. *Supporting e-learning in higher education, 3,* Retrieved on 31/7/2010, from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0303/rs/ers03036.pdf

Giannousi, M., & Vernadakis, N., & Derri, V., & Michalopoulos, M., &

Kioumourtzoglou, E. (2009). Students' satisfaction from blended learning instruction. *TCC 2009 Proceedings*, 61-68. Retrieved on 22/1/2010 from: http://etec.hawaii.edu/proceedings/2009/Giannousi.pdf

Graham. C. (2005). Blended learning system: Definition, Current trends, and Future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. Retrieved on 3/8/2010, from http://media.wiley.com/product_data/excerpt/86/07879775/0787977586.pdf

Hamburg, I., & Lindecke, C., & Thij, H. (2003). Social aspects of e-learning and blending learning methods, *4 - th European Conference E-Comm-Line, Bucharest , September 25-26 , 2003*. Retrieved on 30/10/2009, from http://www.iaq.unidue.de/aktuell/veroeff/2003/hamburg03.pdf

Herrington, A., & Herrington, J., & Oliver, R., & Stoney, S. & Willis, J. (2001). Quality guidelines for online courses: The development of an instrument to audit online units. In G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught & T. Petrovic (Eds.), *Meeting at the crossroads: Proceedings of ASCILITE* (pp 263-270). Melbourne: The University of Melbourne. Retrieved on 18/7/2010, from http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2001/qowg.pdf

Hixon, E. (2008). Team-based Online Course Development: A Case Study of Collaboration Models. *Online Journal of Distance Learning Administration, 10*(4), {online}. Retrieved on 25/7/ 2010, from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter114/hixon114.html

Hugenholtz, N. (2008). Effectiveness of e-learning in continuing medical education

for occupational physicians. *Occupational Medicine*, (58), 370–372. Retrieved on 9/9/2008, from http://occmed.oxfordjournals.org/cgi/content/full/58/5/370

Jones, N., & O'Shea, J. (2004). Challenging hierarchies: The impact of e-learning. *Higher Education, 48*(3), 379- 395. Retrieved on 15/1/2009, From http://www.jstor.org/stable/4151523Accessed:

Luik, P. (2005). Web-based learning or face-to-face teaching – preferences of Estonian Students. *LUI06159*. Retrieved on 31/1/2010, from http://www.aare.edu.au/06pap/lui06159.pdf

Malik, M. (2009). Student satisfaction towards e-learning: Influential role of key factors. *Proceedings 2nd CBRC.* Lahore, Pakistan. Retrieved on 27/7/2010, from http://www.ciitlahore.edu.pk/pl/abrc/Proceedings.pdf

Meyen, E., & Aust, R., & Isaacson, R. (n. d.). *Assessing and Monitoring Student Progress In E-Learning Personnel Preparation Environment*. Retrieved on 7/8/2010, from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.100.6916&rep=rep1&type=pdf

Meyer, K. A. (2002). Quality in Distance Education. *ERIC Digest*. Retrieved on 31/7/2010, from http://www.siue.edu/~mthomec/quality.doc.

Nedelko, Z. (2008). Participants' Characteristics for E-Learning. *E-leader Krakow.* Maribor, Slovenia. Retrieved on 14/3/2009, From http://www.g-casa.com/PDF/Krakow%202008/krakow%20papers%20pdf/paper%20database%20krakow/Nedelko.pdf

Ngor, A. (2001). The Prospects for Using the Internet in Collaborative Design Education with China. *Higher Education, 42*(1), 47-60. Retrieved on 19/7/2010, from http://www.jstor.org/stable/3448082

Offenholley, K. (2006). Successful Discussions in Online Mathematics and Science Courses, *Online Cl@ssroom*. Retrieved on 24/7/2010, from http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer

Omari, A. (2008). Jordanian physics students' utilization of online instruction and their attitudes toward it. *International Journal of Education and Development using ICT, 4*(2), open journal systems. Retrieved on 21/11/2009, from http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=448&layout=html

Parker, N. (2004). The Quality Dilemma In Online Education. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online learning* (385-409). Canada, USA: Athabasca University. Retrieved on 10/ 1/ 2009, from: http://cde.athabascau.ca/online_book/.

Paulsen, M. (2002). *Online Education Systems: Discussion and Definition of Terms*. Retreived on 28 /1/2010, from http://nettskolen.nki.no/forskning/Definition%20of%20Terms.pdf

Peraya, D., & Jaccaz, B., & Masiello, I., & Armitage, s. (2004). Analysing, Sustaining, and Piloting Innovation: A "ASPI" model. *Networked Learning Conference 2004*. Retrieved on 34/12/2009, from http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual_papers/peraya_et_al.htm

Piccoli, G., & Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environments: A Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skills Training. *MIS Quarterly, 25*(4), 401-426. Retrieved on 19/7/2010, from http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3250989.pdf

Sims, R., & Jones, D. (2002). *Continuous improvement through shared understanding: reconceptualising instructional design for online learning*. Retrieved on 11/7/2010, From http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/162.pdf

Sing, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology, 43* (6), 51- 54. Retrieved on 22/12/2008, from http://asianvu.com/bookstoread/framework/blended-learning.pdf

Stella, A., & Gnanam. A (2004). Quality Assurance in Distance Education: The Challenges to be Addressed. *Higher Education, 47*(2), 143-160. Retrieved on 20/7/2010, from http://www.jstor.org/stable/4151536

Strother, J. (2002). An Assessment of the E_ectiveness of e-learning in Corporate Training Programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 3*(1). Retrieved on 28/3/2009, from www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/83/161

Swan, K. (2001). Virtual interaction: design factors affecting student satisfaction and

perceived learning in asynchronous online courses. *Distance education, 22*(2), 306- 331. Retrieved on 23/7/2010, from http://observer.american.edu/provost/ctrl/upload/swan-article.pdf

Tesdell, L., & Mimi, O. (2009). What is the state of online pedagogy in Palestinian universities? (2009). *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 1503-1507. Retrieved on 15/9/2009, from http://www.formatex.org/micte2009/book/1503-1507.pdf

Trapp, S. (2006). Blended Learning Concepts – a Short Overview. In E. Tomadaki & P. Scott (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL 2006 Workshops Proceedings* (28-35). Retrieved on 22/ 1/ 2010, from http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/Publicati

Wright, C. (n.d.). **Criteria for Evaluating the Quality of Online Courses.** *Edmonton, Alberta T5J 4S2*. Retrieved on 2/8/2010. From: http://elearning.typepad.com/thelearnedman/ID/evaluatingcourses.pdf

Xu. H., & Morris. L. (2007). Collaborative Course Development for Online Courses. I*nnov High Educ, 32*,35–47. Retrieved on 11/7/2010, From http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer

Yang, Y., & Cornelious, L. (2005). Preparing Instructors for Quality Online Instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration,8*(1). Retrieved on 23/7/2010, from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.3615&rep=rep1&type=pdf

الملاحق

ملحق رقم (1): الإذن الرسمي لاستخدام أداة قياس جودة التصميم التربوي لتقييم المساقات المصممة إلكترونيا.

طلب إذن

الموضوع: إذن باستخدام أداة الرصد الخاصة بتقييم المحتوى التربوي والتكنولوجي لمساقات التعلم الممزوج.

أنا الموقعة أدناه مي عادل أحمد شنطي، أعمل في جامعة بيرزيت- مختبر تكنولوجيا التعليم؛ صاحبة رسالة الماجستير التي تحمل عنوان: **قياس جودة التصميم التعليمي والتكنولوجي في تصميم أحد برامج الدبلوم المهني الالكتروني لتطوير المشاريع في جامعة بيت لحم.**

آذن للباحثة وفاء عبد الفتاح محمود حامده، باستخدام الجزء من الأداة الخاص بتقييم تصميم المساقات من الناحية التربوية والتي قمتُ بتطويرها في رسالتي الماجستير؛ وذلك من أجل إتمام رسالتها.

مع الاحترام والتقدير،،،

الاسم والتوقيع: مي شنطي.

التاريخ: 2010/2/2 م.

ملحق رقم (2): الأداة المستخدمة لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات الإلكترونية

قائمة رصد لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات الالكترونية

السيد/ة _____ المحترم/ة،،،

أضع بين أيديكم قائمة رصد لقياس جودة التصميم التربوي للمساقات الالكترونية كأداة لرسالة ماجستير بعنوان " تقويم مساقات التعلم المدمج في برنامج إدارة المشروع المطبق في جامعة بيت لحم"، كمتطلب لإنهاء برنامج ماجستير التربية في جامعة بيرزيت.

تقسم الأداة الى جزأين رئيسين: خصص الجزء الأول للمعلومات الخاصة بالمساق وبالمختص الذي سيقوم بتقويم المساق حسب الفقرات المدرجة في الجزء الثاني. ويحتوي الجزء الثاني على فقرات بغرض دراسة جودة التصميم التربوي للمساقات. نرجو من حضرتكم تعبئة الجزأين حسب الارشادات المرفقة علماً بأنها ستحفظ بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لتعاونكم،،،

الإرشادات:

- الرجاء بدايةً تعبئة المعلومات الخاصة بحضرتكم في الجزء الأول.
- في الجزء الثاني، يمكنكم اختيار الوصف الأقرب لكل فقرة حسب ما ترونه في المساق؛ وذلك بوضع دائرة حول القيمة الأقرب.

مطوِّرة الأداة: مي شنطي.

الباحثة: وفاء حامده

ماجستير التربية_ جامعة بيرزيت

** **<u>الجزء الأول</u>**

اسم المساق		**اسم المختص الذي قام بتقويم المساق**			
الرابط الالكتروني للمساق		**البريد الالكتروني الخاص به**		**الهاتف**	
		مكان العمل		**التاريخ**	

** **الجزء الثاني**

_ أرجو قراءة المعيار والاعتبار لكل بند من البنود الواردة أدناه وتقويمه بناء على خبرتك بوضع دائرة حول القيمة في العمود المناسب أمام البند، وإن وجدت ملاحظات إضافية يمكن تدوينها في العمود المخصص لذلك.

_ قيم الدرجات للفقرات تعني: قيمة 3: أن المساق يوافق ما في الفقرة من معيار، قيمة 2: المساق يوافق المعيار ولكن بشكل جزئي، قيمة 1: أن المساق لا يوافق المعيار.

	قسم التصميم التعليمي **الجوانب الرئيسة في القسم:**	
	• **تحليل الجانب التعليمي والجهة المستهدفة.** • **تصميم المساق، والوحدة، والدرس.** • **النشاطات والاستراتيجيات التعليمية.** • **التفاعل والاتصال.**	• **المواد والمصادر.** • **استراتيجيات التقويم المناسبة والكافية.** • **مواد ومصادر التقويم.**

الرقم	إلى أي مدى يوافق ما في المساق كل معيار من المعايير الآتية:	اعتبارات	يوافق	يوافق جزئياً	لا يوافق	ملاحظات إضافية
1	يعكس تصميم المساق فهماً واضحاً لاحتياجات الجهة المستهدفة من الطلبة ومستواها.	يختلف تصميم المساق الموجّه للطلاب الذين يمتلكون مهارات أساسية بسيطة عمّا إذا كان موجّهاً لأولئك الذين يمتلكون مهارات بمستوى عالٍ؛ فيضاف للمساق الموجّه للطلبة ذوي المهارات البسيطة مساعدات أكثر، ويقسم المحتوى إلى أجزاء أصغر، ويستخدم التسجيل الصوتي بشكل أكبر من أو مساوٍ للمادة المكتوبة.	3	2	1	
2	تتوافر خطة للمساق.	تشمل الخطة على: أهداف المساق، والجهة المستهدفة، والجدول الزمني للمساق وتسلسل المحتوى، والواجبات والأنشطة الرئيسة، والمواد المطلوبة، وسياسة وضع العلامات، والساعات المكتبية، وتاريخ آخر مراجعة للمساق.	3	2	1	
3	يُنظّم المساق بتقسيمه إلى وحدات(Modules OR Units) ودروس (Lessons).		3	2	1	

4	يشمل الوصف العام (Overview) للوحدة الأهداف والنشاطات والمصادر الخاصة بها.		3	2	1	
5	يحوي الوصف العام للدرس الأهداف والنشاطات والواجبات والتقويم.		3	2	1	
6	يتضمن تعليم المساق نشاطات تساعد الطلاب على الانخراط في التعلم النشط.	توجد نشاطات تعلم إضافية للمعالجة أو التقوية لمن يحتاج من الطلاب أو يرغب في ذلك، توجد مصادر لمساعدة الطلاب عند الحاجة في الحصول على تفسيرات، أو مهارات أساسية للمفاهيم الصعبة جداً، ويوفر المساق فرصة للطالب للتعلم حسب سرعته الخاصة، مع وجود توجيهات واضحة، وبنية تتوافق والتوقعات، وكذلك تتوافق والجدول الزمني المحدد من قبل المعلم.	3	2	1	
7	يساعد المعلم الطلاب على الانخراط في أنشطة تعلم	قد تحوي نشاطات التعلم: أمثلة، دراسة حالة، محاكاة، بحث، نشاطات كتابة وقراءة متنوعة، رسومات ومرئيات، نقاشات	3	2	1	

	تستوعب أنماط تعلم وتفضيلات مختلفة.	ومختبرات، الصور المستمرة، النصوص المسجلة صوتياً.				
8	يوفر المساق للطلاب فرصاً للانخراط في عمليات تفكير ذات مستويات عليا ومهارات التفكير النقدي والتفكير بطرق تتزايد في تعقيدها بشكل تدريجيٍ.	إبداء الآراء مع أدلة داعمة بالاختبار أو التجربة والخبرة، استقصاء لعدد متنوع من الأسئلة يتطلب تفكيرا ذا مستويات عليا، مهارات توجيه الذات ومهارات بين شخصية، التفكير الناقد، والتفكير في الأنظمة والاتصالات بينها، نشاطات تتطلب تحديد المشكلة وتحليلها وحلها، تكوين الآراء، وتطوير نماذج ذهنية.	3	2	1	
9	يستطيع المعلم أن يكيّف نشاطات التعلم لتلبي احتياجات الطلبة.	في حالة وجود طلاب ذوي إعاقات، أو طلاب بمهارات أو مستويات محو أمية منخفضة، أو طلاب موهوبين.	3	2	1	
10	تتناسب مستويات القابلية للقراءة ولغة الواجبات المكتوبة والمسائل الرياضية مع محتوى المساق ومع الطلاب.		3	2	1	

11	يوفر تصميم المساق فرصاً للتفاعل المناسب بين الطالب والمعلم، ويشمل التغذية الراجعة المتكررة والمناسبة حول تقدم الطالب.	يتجاوب المعلم مع الطلاب بالأسلوب المناسب. قد تشمل التغذية الراجعة: تواصل عبر البريد الالكتروني، ونقاشات، وحقائب تعليمية. وقد تستخدم تغذية راجعة باستخدام أدوات أنظمة إدارة التعلم LMS (مثل صناديق التسليم، وامتحانات قصيرة، ومكالمات هاتفية، وعروض تقديمية عبر صفحة الويب، وتقارير منتظمة لتتبع تقدم الطلاب، وعلامات نهاية الفصل).	3	2	1	
12	يوفر المساق فرصاً للتفاعل المناسب بين الطالب والطالب وذلك من أجل إتقان التعلم وتطبيق المادة.	قد تتوافر فرص للتعلم التعاوني من خلال البريد الالكتروني، والنقاشات، والتقويم الشفوي، والدردشة الفورية، وعروض تقديمية عبر صفحة الويب، والمحاكاة، ونشاطات في المختبر، ومشاريع جماعية أخرى مثل المنتديات.	3	2	1	
13	يوفر المساق فرصاً للتفاعل مناسبة بين الطالب والمحتوى من أجل إتقان وتطبيق المادة.	يجب أن يكون المساق قد صُمم بحيث يسهّل لأقصى درجة ممكنة تفاعل الطلاب مع مصادر التعلم من خلال أنشطة تفاعلية افتراضية منها مختبرات افتراضية، ومحاكاة، ودروس خصوصية بمساعدة الحاسوب.	3	2	1	
14	تتوافر مصادر إضافية		3	2	1	

	(مواد، روابط الكترونية) لإغناء محتوى المساق.					
15	أساليب تقويم الطلاب موضوعة بشكل واضح.	قد يوفر توقعات ومعايير واضحة للواجبات، ويشمل تعليمات للمشاريع والواجبات المكتوبة، يحدد العلاقة بين الواجبات الفردية وعلامة المساق النهائية، قد يوفر تعليمات مفصلة خطوة بخطوة لكل تمرين تقويمي، قد يوفر إرشادات في كيفية تسليم الواجبات.	3	2	1	
16	تشمل بنية المساق على طرق وإجراءات كافية تتراوح بين (3–5) لتقويم إتقان الطالب للمادة.	قد تشمل أدوات تقويم: اختبار الكتروني أو مراقب، وتقويم الأداء، ومشاريع، وتجارب إيضاحية، وتقويم شفوي، ودراسات حالة، وحقائب تعليمية.	3	2	1	
17	يتم إعداد تقويم بشكل دوري ومستمر للتأكد من استعداد كل طالب للدرس التالي.		3	2	1	
18	تساعد إجراءات التقويم وأدواته في جعل الطلاب	يوجد استراتيجيات قياس وتقويم قد تشمل واجبات فحص الذات، أو واجبات عملية وتهدف إلى تزويد الطلاب بتغذية	3	2	1	

	واعين لتقدمهم في الصف باستمرار ولإتقانهم للمحتوى.	راجعة فورية أوتوماتيكية، وتشمل ظهور نص يوضح الخطأ للطالب أو يلمح بالإجابة، ومشاركة الطلاب في تقويم إنجازاتهم، والسماح للطالب بإعادة تسليم الواجبات من أجل إتقان التعلم.				
19	قيم العلامات التي تعطى للواجبات متوازنة كي تعكس أهميتها في تقويم الإتقان، وأهمية المحتوى الذي يقوّم.		3	2	1	
20	سياسة وضع العلامات وتوزيعها سهلة الفهم.		3	2	1	

ملحق رقم (3): الصورة الأولية لأسئلة المقابلة التي تم إجراؤها مع مدرِّسي المساقات المدمجة

أسئلة المقابلة مع معلمي المساقات المدمجة

تعد هذه المقابلة إحدى الأدوات البحثية اللازمة لجمع بيانات ومعلومات لإتمام رسالة الماجستير التي تجريها الباحثة، وهي بعنوان "تقويم مساقات التعلم المدمج في برنامج إدارة المشروع المطبق في جامعة بيت لحم".

وسيتم إجراء هذه المقابلة مع مدرسي المساقات المدمجة الواقعة تحت برنامج إدارة المشروع المطبق في جامعة بيت لحم، وذلك بغرض دراسة كيفية تصميم وتطبيق هذه المساقات بالإضافة إلى دراسة دور كل من المعلم والمتعلم في هذه المساقات.

بيانات شخصية عن المدرس.

اسم المُدرِّس: _____ التخصص: _____

المؤهل العلمي: _____ المساق المدمج الذي يدرسه: _____

عدد المرات التي درَّست فيها مساقات تعلم إلكتروني _____

المحور المتعلق بتصميم محتوى المساق المدمج

أولا: كيف تم تصميم محتوى المساق المدمج.

(أسئلة مساعدة)

- هل تم تصميم محتوى المساق بناء على أهداف مرصودة مسبقا؟ إذا كانت الإجابة نعم؛ على أي أساس تم وضع هذه الأهداف؟

- هل يغطي محتوى المساق الأهداف المرصودة له بشكل كامل؟
- من هم أعضاء فريق التصميم الذين اعدوا محتوى المساق؟ وما المهمة التي أوكلت لكل عضو من الأعضاء، اشرح لي ذلك من فضلك؟
- هل تم الاستعانة بخبراء في المادة العلمية عند التصميم، مثل من؟
- هل تم إشراك معلمي المساقات أثناء تصميم المحتوى التعليمي التعلمي، وهل تم الاخذ بوجهة نظرهم وآرائهم؟

ثانيا: هل تمت عملية مراجعة للمحتوى العلمي قبل تدريسه؟ من قام بذلك؟ ما الغرض من هذه الخطوة؟

ثالثا: من وجهة نظرك، ما أسباب اللجوء لهذا النوع من التعلم المدمج.

لتزويد طلبتي بتعلم أكثر متعة. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

لتحقيق التعلم بأكثر فائدة وأقل جهد. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

لإعطاء طلبتي فرصا للتعاون معا اثناء تعلمهم. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

لإتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعلم في أي وقت وفي أي مكان. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

المحور المتعلق بتطبيق المساق المدمج

أولا: أسئلة تتعلق بالمهارات والقدرات الخاصة بتطبيق المساقات المدمجة.

برأيك، ما هي المهارات التي يجب عليك إتقانها للتدريس عبر الإنترنت.

1. كمدرسين للمساقات المدمجة، كيف تم تدريبكم لتدريس هذه المساقات؟
2. لو تحدثنا عن الجهة التي قامت بتدريبكم ؟ وما المدة الزمنية التي اعتُمِدَت في التدريب؟
3. هل تعتقد بأن البرامج أو المواد التدريبية كانت كافية من حيث النوع والكم؟ وضح من فضلك.
4. هل زودتكم البرامج التدريبية بالخبرة اللازمة للتعامل مع المساق عبر الإنترنت وتدريسه للطلاب. وضح بأمثلة من فضلك؟

أسئلة مساعدة: التدريب لاستخدام الحاسوب

التدريب لاستخدام شبكة الإنترنت.

التدريب لاستخدام البريد الإلكتروني وطريقة أرسال الملفات.

التدريب لإنزال البرامج المساعدة في التعليم والتعلم الإلكتروني Downloading.

ثانيا: أسئلة تتعلق بدور المعلم

1. كمدرس مساق عبرالإنترنت، صف لي دورك في التعليم.
2. هل تشعر أن هناك تغيرا طرأ على دورك مقارنة بالتعليم التقليدي، كيف؟

هل تعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، كيف؟

هل تعمل على تطوير مهارات الاتصال والتواصل بينك وبين الطلبة. ما الآلية التي تتبعها لذلك.

هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كيف يتم ذلك؟

3. هل تشعر أن كفاءتك وفعاليتك تقل عند التدريس إلكترونيا؟ إذا كانت الإجابة نعم، لماذا برأيك.

هل لديك القدرة على:

إثارة نقاش هادف عبر الإنترنت بين المتعلمين. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

ايجاد مصادر مفيدة للمنهاج من الإنترنت. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تقييم نتائج تعلم طلبتي. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

إكساب الطلبة مهارات حل المشكلات. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

تعزيز تعلم الطلبة ضمن فريق. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

إعداد الطلاب للتعامل بمسؤولية مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

ثالثا: اسئلة تتعلق بدور الطلبة ومدى إقبالهم على التعلم المدمج للمساقات

لو تصف لنا دور المتعلم في برامج التعلم المدمج.

برأيك: كيف تغير دور المتعلم في برامج التعلم المدمج عنه في التعلم وجهاً لوجه.

هل تعتقد أن المحتوى التعليمي التعلمي يناسب قدرات المتعلمين وملائم لهم؟

هل لاحظت أن هناك إقبالا من الطلبة لتعلم المساقات المدمج؟ ما المؤشرات على ذلك؟

مستقبليا، هل تتوقع أن يزيد إقبال الطلبة على التعلم المدمج للمساقات؟ ما السبب برأيك؟

رابعا: أسئلة تتعلق بالجوانب الفنية والمادية قبل وأثناء تطبيق المساقات

1. هل تم التأكد من النواحي الفنية للمساق قبل تطبيقه. (كيفية نزول المحتوى عند الطالب، ترتيب المادة...)
2. هل تعتقد أن الأجهزة المتوفرة في الجامعة ملائمة لتعليم وتعلم المساقات عبر الإنترنت من حيث الحداثة والبرامج اللازمة لذلك؟

خامسا: تقييم تعلم الطلبة

كيف يتم تقييم تعلم الطلبة للمساق؟

هل هناك لقاءات افتراضية على الخط يتم من خلالها تقديم تغذية راجعة للمتعلم؟

هل هناك فرصة أمام الطالب لتقييم نفسه في التعلم المدمج؟ وضح من فضلك؟

سادسا: معوقات تطبيق مساقات التعلم عبر الإنترنت

1. من وجهة نظرك، ما هي المعوقات والعقبات التي قد تحد من التطبيق الناجح لمساقات التعلم الإلكتروني.
2. هل من وسائل تتبعها كمدرس مساق ممزوج للحد من هذه المعوقات والتغلب عليها؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح هذه الوسائل من فضلك.

سابعا: اسئلة تتعلق بتحسين وتطوير تطبيق مساقات التعلم المدمج

1. ما هي اقتراحاتك التي تقدمها لتحسين وتطوير تطبيق مساقات التعلم المدمج؟
2. من وجهة نظرك، كيف ترى مستقبل التعلم المدمج في جامعات فلسطين؟

عزيزي المعلم، من المتوقع أن يواجه كل من الطلبة والمدرسين مجموعة من الصعوبات أثناء تطبيق مساقات التعلم عبر الإنترنت، الرجاء منك ترتيب الأمور التالية والتي يمكن أن تشكل معيقا أمام التعلم عبر الإنترنت وتحقيق أهدافه. بحيث يكون الترتيب من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية وذلك بوضع أرقام من 1– 7 في المربع المخصص لذلك، إذ يكون رقم 1 عند الصعوبة الأكثر أهمية، ورقم 2 عند ثاني أهم صعوبة، وهكذا.

□ صعوبة اللغة المستخدمة في المساق.

□ صعوبة استخدام شبكة الإنترنت.

□ انفصال شبكة اللانترنت أثناء التعليم عبر الإنترنت.

□ بطء أجهزة الحاسوب اللازمة للتعليم.

□ عدم توفر برمجيات معينة "مشغل الوسائط المتعددة (Multimedia) في الحواسيب.

□ عدم امتلاكي المهارات اللازمة للتعليم عبر الإنترنت.

□عدم امتلاك طلبتي المهارات اللازمة للتعلم عبر الإنترنت.194

□ انقطاع التيار الكهربائي أثناء التعليم عبر الإنترنت.

□عدم إمكانية الدخول للمساق الإلكتروني من خارج الجامعة.

* صعوبات أخرى لم يتم ذكرها:

.....

.....

.....

شكرا لتعاونكم... الباحثة.

ملحق رقم (4): الصورة النهائية لأسئلة المقابلة التي تم إجراؤها مع مدرِّسي المساقات المدمجة

أسئلة المقابلة

تعد هذه المقابلة إحدى الأدوات البحثية اللازمة لجمع بيانات ومعلومات لإتمام رسالة الماجستير التي تجريها الباحثة، وهي بعنوان "تقويم مساقات التعلم المدمج في برنامج إدارة المشروع المطبق في جامعة بيت لحم".

وسيتم إجراء هذه المقابلة مع مدرسي المساقات المدمجة الواقعة تحت برنامج إدارة المشروع المطبق في جامعة بيت لحم، وذلك بغرض دراسة كيفية تصميم وتطبيق هذه المساقات بالإضافة إلى دراسة دور كل من المعلم والمتعلم في هذه المساقات.

بيانات شخصية عن المدرس.

اسم المُدرِّس: _____ التخصص: _____

المؤهل العلمي: _____ المساق المدمج الذي يدرسه: _____

عدد المرات التي درَّست فيها مساقات تعلم إلكتروني _____

المحور المتعلق بتصميم محتوى المساق المدمج

أولا: كيف تم تصميم محتوى المساق المدمج.

(أسئلة مساعدة)

- هل تم تصميم محتوى المساق بناء على أهداف مرصودة مسبقا؟ إذا كانت الإجابة نعم؛ على أي أساس تم وضع هذه الأهداف؟

- هل يغطي محتوى المساق الأهداف المرصودة له بشكل كامل؟
- من هم أعضاء فريق التصميم الذين اعدوا محتوى المساق؟ وما المهمة التي أوكلت لكل عضو من الأعضاء، اشرح لي ذلك من فضلك؟
- هل تم الاستعانة بخبراء في المادة العلمية عند التصميم، مثل من؟
- هل تم إشراك معلمي المساقات أثناء تصميم المحتوى التعليمي التعلمي، وهل تم الاخذ بوجهة نظرهم وآرائهم؟

ثانيا: 1. هل تمت مراجعة المحتوى العلمي للمساق من متخصصين قبل تدريسه؟ ما الغرض من هذه الخطوة؟

2. هل تعتقد أن المحتوى التعليمي التعلمي في مساقات التعلم المدمج يناسب قدرات المتعلمين وملائم لهم؟

ثالثا: من وجهة نظرك، ما أسباب استخدام التعلم المدمج.

المحور المتعلق بتطبيق المساق المدمج

أولا: أسئلة تتعلق بالمهارات والقدرات الخاصة بتطبيق المساقات المدمجة

5. برأيك، ما هي المهارات التي يجب عليك إتقانها للتدريس عبر الإنترنت.
6. كمدرسين للمساقات المدمجة، كيف تم تدريبكم لتدريس هذه المساقات؟
7. من هي الجهة التي قامت بتدريبكم، وما المدة الزمنية التي اعتُمِدَت في التدريب؟
8. هل تعتقد بأن البرامج أو المواد التدريبية كانت كافية من حيث النوع والكم؟ وضح من فضلك.

9. هل زودتكم البرامج التدريبية بالخبرة اللازمة للتعامل مع المساق عبر الإنترنت وتدريسه للطلاب. وضح بأمثلة من فضلك؟

أسئلة مساعدة: التدريب لاستخدام الحاسوب

التدريب لاستخدام شبكة الإنترنت.

التدريب لاستخدام البريد الإلكتروني وطريقة أرسال الملفات.

التدريب لإنزال البرامج المساعدة في التعليم والتعلم الإلكتروني Downloading.

ثانيا: أسئلة تتعلق بدور المعلم

4. كمدرس مساق عبرالإنترنت، صف لي دورك في التعليم.
5. هل تشعر أن هناك تغيرا طرأ على دورك مقارنة بالتعليم التقليدي، كيف؟

هل تعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، كيف؟

هل تعمل على تطوير مهارات الاتصال والتواصل بينك وبين الطلبة. ما الآلية التي تتبعها لذلك.

هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كيف يتم ذلك؟

هل قلّت مسؤوليتك في شرح وعرض المادة الدراسية؟

6. هل تتغير كفاءتك وفعاليتك عند التدريس إلكترونيا، بالزيادة أو النقص؟ وضح السبب حسب رأيك.
7. هل لديك القدرة على:

إثارة نقاش هادف عبر الإنترنت بين المتعلمين. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

إيجاد مصادر مفيدة للمنهاج من الإنترنت. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تقييم نتائج تعلم طلبتك. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

إكساب الطلبة مهارات حل المشكلات. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

تعزيز تعلم الطلبة ضمن فريق. ☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

إعداد الطلاب للتعامل بمسؤولية مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

☐نادرا ☐أحيانا ☐غالبا

ثالثا: أسئلة تتعلق بدور الطلبة ومدى إقبالهم على التعلم المدمج للمساقات

صف دور المتعلم في برامج التعلم المدمج.

برأيك: كيف تغير دور المتعلم في برامج التعلم المدمج عنه في التعلم وجهاً لوجه.

هل لاحظت أن هناك إقبالا من الطلبة لتعلم المساقات بهذا الأسلوب "التعلم المدمج"؟ ما المؤشرات على ذلك؟

مستقبليا، هل تتوقع أن يزيد إقبال الطلبة على التعلم المدمج للمساقات؟ ما السبب برأيك؟

رابعا: أسئلة تتعلق بالجوانب الفنية والمادية قبل وأثناء تطبيق المساقات

3. هل تم التأكد من النواحي الفنية للمساق قبل تطبيقه. (كيفية نزول المحتوى عند الطالب، ترتيب المادة...)
4. هل تعتقد أن الأجهزة المتوفرة في الجامعة ملائمة لتعليم وتعلم المساقات عبر الإنترنت من حيث الحداثة والبرامج اللازمة لذلك؟

خامسا: تقييم تعلم الطلبة

كيف يتم تقييم تعلم الطلبة للمساق؟

هل هناك لقاءات افتراضية على الخط يتم من خلالها تقديم تغذية راجعة للمتعلم؟

هل هناك فرصة أمام الطالب لتقييم نفسه في التعلم المدمج؟ وضح من فضلك؟

سادسا: معوقات تطبيق مساقات التعلم عبر الإنترنت

3. من وجهة نظرك، ما هي المعوقات والعقبات التي قد تحد من التطبيق الناجح لمساقات التعلم الإلكتروني.
4. هل من وسائل تتبعها كمدرس مساق مدمج للحد من هذه المعوقات والتغلب عليها؟ إذا كانت الإجابة نعم وضح هذه الوسائل من فضلك.

سابعا: اسئلة تتعلق بتحسين وتطوير تطبيق مساقات التعلم المدمج

3. ما هي اقتراحاتك التي تقدمها لتحسين وتطوير تطبيق مساقات التعلم المدمج؟
4. هل ترغب في تدريس مساق آخر يستخدم أسلوب التعلم المدمج؟
5. من وجهة نظرك، كيف ترى مستقبل التعلم المدمج في جامعات فلسطين؟

ثامناً: إيجابيات استخدام التعلم المدمج

حسب رأيك ما أهم ثلاثة أشياء تم تحقيقها عندما استخدم التعلم المدمج مقارنة بالتعلم التقليدي؟

تاسعا: الصعوبات التي تواجه تطبيق مساقات التعلم المدمج

عزيزي المعلم، من المتوقع أن يواجه كل من الطلبة والمدرسين مجموعة من الصعوبات أثناء تطبيق مساقات التعلم عبر الإنترنت، الرجاء منك ترتيب الأمور التالية والتي يمكن أن تشكل معيقا أمام التعلم عبر الإنترنت وتحقيق أهدافه. بحيث يكون الترتيب من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية وذلك بوضع أرقام من 1– 9 في المربع المخصص لذلك، إذ يكون رقم 1 عند الصعوبة الأكثر أهمية، ورقم 2 عند ثاني أهم صعوبة، وهكذا.

☐ صعوبة اللغة المستخدمة في المساق.

☐ صعوبة استخدام شبكة الإنترنت.

☐ انفصال شبكة اللانترنت أثناء التعليم عبر الإنترنت.

☐ بطء أجهزة الحاسوب اللازمة للتعليم.

☐ عدم توفر برمجيات معينة "مشغل الوسائط المتعددة (Multimedia) في الحواسيب.

☐ عدم امتلاكي المهارات اللازمة للتعليم عبر الإنترنت.

☐ عدم امتلاك الطلبة المهارات اللازمة للتعلم عبر الإنترنت.

☐ انقطاع التيار الكهربائي أثناء التعليم عبر الإنترنت.

☐ عدم إمكانية الدخول للمساق الإلكتروني من خارج الجامعة.

* صعوبات أخرى لم يتم ذكرها:

.....

.....

.....

.....

شكرا لتعاونكم...

الباحثة.

ملحق رقم (5): الصورة الأولية لاستبانة الطالب

استبانة الطالب

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير من جامعة بيرزيت، بعنوان: "تقويم مساقات التعلم المدمج في برنامج إدارة المشروع المطبق في جامعة بيت لحم"

تشكل هذه الاستبانة إحدى أدوات الدراسة، والتي تم تصميمها بغرض دراسة توجهات وآراء الطلبة نحو مساقات التعلم المدمج (Blended learning) المطبق في جامعة بيت لحم، وتتكون من جزأين رئيسين.

الجزء الأول خاص بالتعلم المدمج ويشتمل على خمسة محاور رئيسية، حيث يضم كل محور مجموعة من العبارات، وما عليك إلا وضع إشارة (X) في المكان الأقرب إلى توجهك ورأيك.

أما الجزء الثاني فيتحدث عن مجموعة من الصعوبات المحتمل أن يواجهها تطبيق المساق عبر الإنترنت، ونرجو منك ترتيب هذه الصعوبات حسب أولويتها من وجهة نظرك.

مع العلم أن البيانات التي ستزودنا بها لن تستخدم إلا لاغراض البحث العلمي فقط.

وشكرا لتعاونكم

وفاء حامده

اسم المساق الذي أتعلمه: _____

الجزء الأول: الآراء والتوجهات نحو التعلم المدمج

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
أولا: البنود الخاصة بعمليات التعليم والتعلم عبر الإنترنت.						
1	يساعدني التعلم المدمج على متابعة المادة التعلمية بسهولة.	1	2	3	4	5
2	أتاح لي التعلم الإلكتروني إمكانية الرجوع إلى المحتوى التعليمي أكثر من مرة.	1	2	3	4	5
3	أهداف المساق الإلكتروني واضحة ومحددة.	1	2	3	4	5
4	حققت المادة المعروضة على الإنترنت الأهداف المعلنة لها.	1	2	3	4	5
5	يتناسب محتوى المساق المدمج مع حاجاتي كمتعلم.	1	2	3	4	5
6	تتناسب المصادر والمراجع المتاحة في التعلم المدمج مع احتياجاتي في العمل.	1	2	3	4	5
7	يمكن إنجاز المهام المطلوبة من خلال التعلم المدمج بسهولة ويُسر.	1	2	3	4	5
8	تتناسب المهام المطلوب إنجازها مع محتوى المساق المُتَعلَّم.	1	2	3	4	5
9	هناك وقت محدد لكل مهمة مطلوبة.	1	2	3	4	5
10	يتناسب حجم المهام المطلوبة مع الوقت المعطى لأدائها.	1	2	3	4	5
11	الطريقة التي عُرِضت فيها المادة على الإنترنت تشجع الطلبة على التفكير.	1	2	3	4	5
12	تتناسب أدوات التقويم المستخدمة مع الأهداف المعلنة للمساق.	1	2	3	4	5
13	أدوات التقويم المستخدمة مناسبة للمتعلمين.	1	2	3	4	5
14	توجه أساليب التقويم المتبعة المتعلم نحو إنجاز المهام المطوبة في وقتها المحدد.	1	2	3	4	5

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
15	أدوات تقويم التعلم المدمج متنوعة.	1	2	3	4	5
16	معايير تقويم التعلم المدمج واضحة ومفهومة.	1	2	3	4	5
ثانيا: البنود الخاصة بالتعلم المباشر وجهاً لوجه.						
17	يتحقق فهمي للموضوع بشكل أكبر عندما يكون التعلم مباشرا وجهاً لوجه.	1	2	3	4	5
18	أفضل تعلم جميع لقاءات المساق بطريقة مباشرة وجهاً لوجه.	1	2	3	4	5
19	يشجع التعلم وجهاً لوجه العمل ضمن فريق.	1	2	3	4	5
20	أفضل تعلم جميع المواد وجهاً لوجه.	1	2	3	4	5
21	أشعر بارتياح أكبر في تعلم المادة ضمن اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه مع المدرس.	1	2	3	4	5
22	يساهم التعلم وجهاً لوجه في تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء.	1	2	3	4	5
ثالثا: البنود الخاصة بالاتجاهات نحو التعلم عبر الإنترنت.						
23	أفضل التعلم عبر الإنترنت لأنه يسمح بالإتصال مع باقي الطلبة في أي مكان.	1	2	3	4	5
24	أستطيع استخدام مواقع التعلم عبر الإنترنت بسهولة ويسر.	1	2	3	4	5
25	أحب التعلم عبر الإنترنت لأنه أتاح لي الفرصة لمتابعة المادة من أي مكان أريد.	1	2	3	4	5
26	أفضل التعلم عبر الإنترنت لأنني أستطيع الاتصال مع المدرسين بشكل مستمر أثناء تعلم المساق.	1	2	3	4	5
27	أشعر بالضيق عند تعلم المساقات عبر الإنترنت.	1	2	3	4	5
28	أفضل مساقات التعلم عبر الإنترنت لأنها تساعدني في اكتشاف مهاراتي.	1	2	3	4	5
29	أتاح المساق عبر الإنترنت لي الفرصة للتعلم في أي وقت أريد.	1	2	3	4	5

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
30	أفضل تعلم مواد أخرى عبر الإنترنت.	1	2	3	4	5
31	تزيد مساقات التعلم عبر الإنترنت من دافعيتي نحو التعلم.	1	2	3	4	5
32	أفضل التعلم عبر الإنترنت لأنه يطور من مهارات الطلبة للعمل ضمن فريق.	1	2	3	4	5
33	يشجع التعلم عبر الإنترنت على المنافسة في إتقان التعلم بين المتعلمين.	1	2	3	4	5
34	يساعد التعلم عبر الإنترنت في تكوين شخصية مستقلة للمتعلم.	1	2	3	4	5
رابعا: البنود الخاصة بدور المتعلم.						
35	يساعدني التعلم المدمج في تحسين قدرتي على التعلم الذاتي.	1	2	3	4	5
36	استطيع تبادل الخبرات مع زملائي في التعلم المدمج.	1	2	3	4	5
37	يعتمد التعلم المدمج على المتعلم بشكل مباشر.	1	2	3	4	5
38	ساعدتني طريقة عرض الموضوع في تتبع المادة بسهولة.	1	2	3	4	5
39	الفرصة متاحة أمامي لتقويم ذاتي من خلال التعلم عبر الإنترنت.	1	2	3	4	5
40	يشجع التعلم وجهاً لوجه على إعطاء وجهات النظر والمداخلات بحرية.	1	2	3	4	5
خامسا: البنود الخاصة بدور المعلم.						
41	أحصل على تغذية راجعة حول تعلمي بشكل سريع في برامج التعلم المدمج .	1	2	3	4	5
42	يتيح التعلم المدمج الفرصة لمناقشة الآراء والأفكار مع المعلم.	1	2	3	4	5
43	اطلاعي على نتائج تقويم المدرس المستمر لي تعمل على تحسين تعلمي.	1	2	3	4	5

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
44	أشعر أن للمدرس دور مهم في توجيهه وإرشاده لي أثناء التعلم.	1	2	3	4	5
45	يعتمد التعلم المدمج على المعلم بشكل رئيسي.	1	2	3	4	5

الجزء الثاني: الصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت

عزيزي الطالب، من المتوقع أن يواجه الطلبة والمدرسين مجموعة من الصعوبات أثناء التعلم عبر الإنترنت، الرجاء ترتيب هذه الصعوبات حسب أولويتها من وجهة نظرك، وذلك بوضع الرقم (من 1_7) في المربع المخصص لذلك، بحيث يشير رقم 1 إلى أكثر الصعوبات أهمية، ورقم 2 إلى ثاني أكثر الصعوبات أهمية، وهكذا.

☐ انفصال شبكة الإنترنت أثناء التعلم الالكتروني.

☐ صعوبة اللغة المستخدمة في المساق.

☐ صعوبة استخدام شبكة الإنترنت في التعلم "مثل صعوبة تنزيل المواد التعليمية (Downloading)".

☐ انقطاع التيار الكهربائي أثناء التعلم عبر الإنترنت.

☐ بطء أجهزة الحاسوب المتوفرة للتعلم.

☐ عدم توفر برمجيات معينة "مشغل الوسائط المتعددة (Multimedia)" في الحواسيب.

☐ ضعف في مهارة استخدام برامج الحاسوب.

* صعوبات أخرى لم يتم ذكرها:

شكرا لتعاونكم...

الباحثة

ملحق رقم (6): الصورة النهائية لاستبانة الطالب

استبانة الطالب

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير من جامعة بيرزيت، بعنوان: "تقويم مساقات التعلم المدمج في برنامج "إدارة المشروع" المطبق في جامعة بيت لحم"

تشكل هذه الاستبانة إحدى أدوات الدراسة، والتي تم تصميمها بغرض دراسة توجهات وآراء الطلبة المشاركين في مساقات التعلم المدمج (Blended learning) المطبق في جامعة بيت لحم نحو هذا النوع من التعلم، وتتكون من جزأين رئيسين.

الجزء الأول خاص بالتعلم المدمج ويشتمل على ستة محاور رئيسية، حيث يضم كل محور مجموعة من العبارات، وما عليك إلا رسم دائرة حول الرقم الأقرب إلى توجهك ورأيك.

أما الجزء الثاني فيتحدث عن مجموعة من الصعوبات المحتمل أن يواجهها تطبيق المساق عبر الإنترنت، ونرجو منك ترتيب هذه الصعوبات حسب أولويتها من وجهة نظرك.

مع العلم أن البيانات التي ستزودنا بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

Blended learning (التعلم المدمج): أحد أشكال التعلم يدمج ما بين التعلم الإلكتروني والتعلم وجهاً لوجه.

وشكرا لتعاونكم الباحثة: وفاء حامده

الجزء الأول: الآراء والتوجهات نحو التعلم المدمج

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
أولا: البنود الخاصة بعمليات التعليم والتعلم المدمج.						
1	يساعد التعلم المدمج على متابعة المادة التعلمية بسهولة.	5	4	3	2	1
2	يتيح التعلم المدمج إمكانية الرجوع إلى المحتوى التعليمي المعروض على الإنترنت أكثر من مرة.	5	4	3	2	1
3	يستطيع المتعلم استخدام مواقع التعلم المدمج بسهولة ويسر.	5	4	3	2	1
4	تشجع الطريقة التي عُرِضت فيها المادة على الإنترنت الطلبة على التفكير.	5	4	3	2	1
5	يتناسب حجم المهام المطلوبة في التعلم المدمج مع الوقت المعطى لأدائها.	5	4	3	2	1
6	يمكن إنجاز المهام المطلوبة من خلال التعلم المدمج بسهولة ويُسر.	5	4	3	2	1
ثانيا: البنود المتعلقة بالمساق المدمج من حيث: الأهداف والمحتوى والتقويم.						
7	أهداف مساق التعلم المدمج واضحة ومحددة.	5	4	3	2	1
8	تحقق المادة المعروضة على الإنترنت الأهداف المعلنة لها.	5	4	3	2	1
9	تتناسب المهام التي يُكلّف بها الطلبة مع أهداف المساق المُتَعلَّم.	5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
10	يتناسب محتوى المساق المدمج مع حاجاتي كمتعلم.	5	4	3	2	1
11	تتناسب المصادر والمراجع المتاحة في التعلم المدمج مع احتياجاتي في العمل.	5	4	3	2	1
12	تتناسب طرق التقويم المستخدمة مع الأهداف المعلنة للمساق.	5	4	3	2	1
13	طرق التقويم المستخدمة مناسبة للمتعلمين.	5	4	3	2	1
14	توجه أساليب التقويم المتبعة المتعلم نحو إنجاز المهام المطلوبة في وقتها المحدد.	5	4	3	2	1
15	تتصف أدوات التقويم المستخدمة في التعلم المدمج بالتنوع.	5	4	3	2	1
16	يوفر التعلم المدمج وقتاً محدداً لكل مهمة مطلوبة.	5	4	3	2	1
17	معايير تقويم التعلم المدمج واضحة ومفهومة.	5	4	3	2	1
ثالثاً: البنود الخاصة بالتعلم المباشر "وجهاً لوجه" مقارنة مع "التعلم عبر الإنترنت"						
18	أفهم الموضوع بشكل أعمق عند استخدام التعلم المباشر وجهاً لوجه.	5	4	3	2	1
19	أفضل تعلم جميع لقاءات المساق بطريقة مباشرة وجهاً لوجه.	5	4	3	2	1
20	يشجع التعلم المباشر وجهاً لوجه العمل ضمن فريق (التعلم التعاوني).	5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
21	أفضل تعلم جميع المواد وجهاً لوجه.	5	4	3	2	1
22	أشعر بارتياح أكبر في تعلم المادة ضمن اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه.	5	4	3	2	1
23	يساهم التعلم وجهاً لوجه في تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء.	5	4	3	2	1
رابعاً: البنود الخاصة بالاتجاهات نحو التعلم المدمج.						
24	يوفر التعلم المدمج الامكانية للاتصال مع الزملاء بسهولة ويُسر.	5	4	3	2	1
25	يوفر التعلم المدمج الاتصال مع المدرسين بشكل مستمر أثناء تعلم المساق.	5	4	3	2	1
26	التعلم المدمج أتاح لي الفرصة لمتابعة المادة من أي مكان أريد.	5	4	3	2	1
27	أشعر بالضيق عند تعلم المساقات عبر الإنترنت.	5	4	3	2	1
28	يساعدني التعلم المدمج في اكتشاف مهاراتي.	5	4	3	2	1
29	يتيح المساق المعروض عبر الإنترنت الفرصة أمامي للتعلم في أي وقت أريد.	5	4	3	2	1
30	أفضل تعلم مساقات أخرى باستخدام التعلم المدمج.	5	4	3	2	1
31	تزيد مساقات التعلم المدمج من دافعيتي نحو التعلم.	5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
32	يطور التعلم المدمج من مهاراتي للعمل ضمن فريق.	5	4	3	2	1
33	يساعد التعلم المدمج في تكوين شخصية مستقلة للمتعلم.	5	4	3	2	1
خامساً: البنود الخاصة بدور المتعلم.						
34	يطور التعلم المدمج من قدرة الطلبة على التعلم الذاتي.	5	4	3	2	1
35	يوفر التعلم المدمج إمكانية تبادل الخبرات بين الطلبة.	5	4	3	2	1
36	يعتمد التعلم المدمج على المتعلم بشكل أساسي.	5	4	3	2	1
37	تعطي طريقة عرض المساق في التعلم المدمج الطلبة دورا كبيرا في متابعة التعلم.	5	4	3	2	1
38	يوفر التعلم المدمج الفرصة أمام المتعلم لتقويم ذاته في التعلم.	5	4	3	2	1
39	يشجع التعلم المدمج على تبادل وجهات النظر والمداخلات بحرية.	5	4	3	2	1
سادساً: البنود الخاصة بدور المعلم.						
40	يوفر التعلم المدمج تغذية راجعة سريعة من المعلم.	5	4	3	2	1
41	يتيح التعلم المدمج الفرصة لمناقشة الآراء والأفكار مع المعلم.	5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
42	اطلاعي على نتائج تقويم المدرس المستمر لي تعمل على تحسين تعلمي.	5	4	3	2	1
43	يقل دور المعلم في مساقات التعلم المدمج عنه في مساقات التعلم الأخرى.	5	4	3	2	1
44	يزودني المعلم بالتوجيهات والإرشادات المستمرة اللازمة لتعلمي.	5	4	3	2	1

الجزء الثاني: الصعوبات التي تواجه تطبيق المساقات عبر الإنترنت

عزيزي الطالب، من المتوقع أن يواجه الطلبة والمدرسين مجموعة من الصعوبات أثناء التعلم عبر الإنترنت، الرجاء ترتيب هذه الصعوبات حسب أولويتها من وجهة نظرك، وذلك بوضع الرقم (من 1_7) في المربع المخصص لذلك، بحيث يشير رقم 1 إلى أكثر الصعوبات أهمية، ورقم 2 إلى ثاني أكثر الصعوبات أهمية، وهكذا.

□ انفصال شبكة الإنترنت أثناء التعلم الالكتروني.

□ صعوبة اللغة المستخدمة في المساق.

□ صعوبة استخدام شبكة الإنترنت في التعلم "مثل صعوبة تنزيل المواد التعليمية (Downloading)".

□ انقطاع التيار الكهربائي أثناء التعلم عبر الإنترنت.

□ بطء أجهزة الحاسوب المتوفرة للتعلم.

□ عدم توفر برمجيات معينة "مشغل الوسائط المتعددة (Multimedia)" في الحواسيب.

□ ضعف في مهارة استخدام برامج الحاسوب.

* صعوبات أخرى لم يتم ذكرها:

شكرا لتعاونكم... الباحثة.