المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الخامس، 1125:1108
تشرين الأول (2022)

بحث رقم 11

دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف

لطيفة عبد الرحمن العلي
باحثة ماجستير في تقنيات التعليم
كلية التربية- جامعة الجوف- السعودية
Alaberah2009@hotmail.com

عبدالحميد راكان العنزي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
كلية التربية- جامعة الجوف- السعودية
ar.alenezi@ju.edu.sa

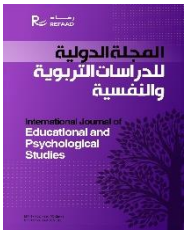
استلام البحث: 2022/4/25 مراجعة البحث: 2022/5/9 قبول البحث: 2022/5/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.11

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف

لطيفة عبد الرحمن العلي
باحثة ماجستير في تقنيات التعليم- كلية التربية- جامعة الجوف- السعودية
Alaberah2009@hotmail.com

عبدالحميد راكان العنزي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك- كلية التربية- جامعة الجوف- السعودية
ar.alenezi@ju.edu.sa

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.11 **قبول البحث:** 2022/5/18 **مراجعة البحث:** 2022/5/9 **استلام البحث:** 2022 /4/25

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وإلقاء الضوء على أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما ببناء الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة (277) معلمة للمرحلة المتوسطة في منطقة الجوف، وزعت الاستبانة بشكل عشوائي على معلمات المرحلة المتوسطة، في الفصل الدراسي الثاني لعام 1443/1442، هو بعد تحليل البيانات، جاءت نتائج جميع العبارات التي مثلت محور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، في درجة (مرتفعة)، حيث كانت محصورة بين المتوسطين (3.64) و(4.04)، كما جاءت الصعوبات التي تواجه المعلمات، في تنمية التحصيل الدراسي أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.84)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقًا لمتغير (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقًا لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، وفي اتجاه المعلمات اللاتي لديهن ساعات تدريبية (من 5 – 10 ساعات) و(أكثر من 10 ساعات)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، وفقًا لمتغيري: (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج، عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج).

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج؛ التحصيل الدراسي؛ المرحلة المتوسطة.

1. المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر تطورات حضارية هائلة متسارعة في الميادين والأصعدة كلها وتحديات عصفت بنظمنا التعليمية؛ ومن أبرزها مؤخرًا جائحة كورونا، لذا بات من الضرورة أن يواكب ذلك تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي، حيث إن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات المرحلة الراهنة، وعلى ذلك فقد احتلت مسألة التعليم المدمج مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم لتجاوز التحديات

التي فرضتها جائحة كورونا، التي أثرت تأثيرًا سلبيًا في التعليم والتعلُّم، فسيطر التعليم الإلكتروني على التعلُّم عامة، فكان الأفضل استخدام نظام يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وتوظيفه في العمليَّة التعليمة لإجراء تحسين عليها؛ مما استوجب على الأنظمة أن تخرج من هذه الأزمة وهي أقوى من ذي قبل، وتحقِّق نتائج إيجابيَّة، فمن حسِّ المسؤوليَّة تجاه العمليَّة التعليميَّة لا بدَّ أن ندرك كيف نسدُّ الفجوات التي حدثت في التعليم في أثناء أزمة كورونا، مما يضمن نتائج جيدة متساوية (سارة وشيماء، 2021)، وبحسب تقرير صادر في يناير الماضي لمؤسسة" Weare Social ، المعنيَّة بقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، بالتعاون مع مؤسسة" Hootsuite" ، المتخصصة في أبحاث الإنترنت, زاد عدد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي؛ بسبب سهولة الوصول للإنترنت، ففي السعوديَّة بلغ عدد مستخدمي الإنترنت 32.2 مليون (93 % من السعوديين)، بزيادة 15% عن 2018، في حين وصل عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي إلى 25 مليون (منتدى تواصل، 2020)، ومع ازدياد انتشار استخدام الإنترنت بشكلٍ عامٍ؛ كان لا بدَّ من فكرة استخدامه في التعليم، فعلى سبيل المثال، قامت وزارة التعليم بالمملكة بإطلاق منصَّة مدرستي للتعليم عن بُعد (واس، 2020)؛ غايتها تقديم المعلومات والخبرات التربويَّة التي نقوم بتقديمها للمتعلِّم، وذلك باستخدام الوسائط المتعدِّدة، وتُسهم على نحو كبير في اختصار الجهد والوقت، من خلال إيصال المعلومات للمتعلِّمين في أسرع وقت عبر الإنترنت، وتزيد من فاعليَّة وجاذبيَّة العمليَّة التعليميَّة بشكل ملحوظ، وتُسهم أيضًا في تحسين التعلُّم، وتمكن المعلِّم من تقييم وقياس أداء المتعلِّمين (شوملي وقسطندي، 2007).

ويمتاز التعلم المدمج بفوائد متعددة؛ منها أنه يجمع بين فوائد التدريب التقليدي الموجه بالمعلم، مع المزايا التي جلبتها مجموعة متنوعة من التكنولوجيات لإيجاد البرنامج الأمثل، والتعلم المدمج هو استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة؛ مثل: الحاسوب والشبكات والإنترنت، ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات.

وفي هذا السياق؛ أكَّد عدد غير قليل من الدراسات فاعليَّة التعليم المدمَج في التحصيل الدراسي؛ منها: دراسة الغامدي (2015) التي هدفت إلى معرفة فاعليَّة إستراتيجيَّة التعلُّم المدمَج في تدريس الهندسة، والتحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسِّط، وطبقت مواد الدِّراسَة المكونة من برمجيَّة تعليميَّة تفاعليَّة، لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني، التي تم تقديمها عبر الإنترنت، وقد أسفرت نتائج الدِّراسَة عن تفوُّق المجموعة التجريبيَّة في التحصيل، عند مستوى التذكُّر، والفهم، والمهارة، وحل المشكلات، والتحصيل الكلي، وتفوُّقها في اختبار التفكير الهندسي، وفي كلِّ مستوى من مستوياته.

وتنتشر ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في المقررات والمباحث الدراسية سواء على الصعيد المحلي أم العربية أم الأجنبي، حيث تعدّ من المشكلات المهمة التي تواجه القائمين على العملية التعليمية، ومع تنامي هذه الظاهرة فقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا منقطع النظير لتجاوزها والوقوف على التحديات والمعوقات التي تقف حائلة دون الرقي بمستوى التلاميذ تحصيليًا، ومع انتشار التعليم المدمج محليًا انتشارًا واسعًا كان لا بد من وقفة علمية لمعرفة دور التَّعلِيم المدمج في تَنمية التَّحصِيْل الدِّراسي لَدى طَالبات المرحلَة المتَوسِّطَة.

وفي ضوء ما سبق؛ يعدّ البحث خطوة متواضعة نحو تطوير العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ومحاولة الوقوف على إيجابيات هذه التجربة وإيجاد السبل لتجاوز معوقاتها.

1.1. مشكلة الدراسة:

قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باستخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية عامة؛ وذلك انسجامًا مع التغيرات العالمية والمحلية المتعددة التي فرضت بقوة وجوب استخدام هذا النوع من التعليم، بغية إيجاد السبل الكفيلة لضمان حق التعليم لأفراد المجتمع السعودي؛ إلا أن هذه التجربة كونها تجربة حديثة تخللتها الكثير من الصعوبات والمعوقات، ولمّا كان هدف العملية التعليمية يتمحور حول التحصيل الدراسي فقد لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية ولقاءات أجراها مع زملائه المعلمين وأولياء الأمور أن هذه التجربة كان لها أثر سلبي في التحصيل الدراسي؛ منها: أن مستوى تحصيل التلاميذ انخفض عن السنوات السابقة، إضافة إلى أن نتائج التحصيل لم تكن نتائج صادقة تعبر عن المستوى الحقيقي للتلاميذ، إضافة إلى المشكلات والصعوبات التي يعانيها المعلمون، وعلى الرغم من أن عددًا غير قليل من الدراسات أكد فاعلية التعليم المدمج؛ منها: دراسة جاسم (2021)

ودراسة حمدان (2019) حيث اهتمتا بالتعلُّم المدمَج بوصفه نموذجًا حيويًّا للتعليم، من خلال ما أنتجه التعليم الإلكتروني، الذي يكون فيه جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي ومكمِّلًا له، وقد أكَّدت الدِّراسَتان تأثير التعلُّم المدمَج في تطبيق المقرَّر الدراسي، بهدف تحسين أداء الطلاب.

ودراسة الديوشوي (2019) التي أكدت تنمية التحصيل من خلال التعلُّم المدمَج، وما كشفته دراسة (أبو عيطة وآخرين، 2020) عن أثر التعلُّم المدمَج في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ واتِّجاهاتهم نحوها، باستخدام أحد التطبيقات المستندة إلى الحوسبة السحابيَّة (فصول جوجل).

ودراسة (Ridwan et al, 2020 ؛ الحجاوي، 2019): فعاليَّة استخدام نموذج التعلُّم المختلط مع تطبيقات المودل.

وأشار الجبني (2021): إلى وجود نتائج إيجابيَّة، تُعزى إلى التعليم المدمَج وأهميته في التحصيل الدراسي، وأوصت باستخدامه في العمليَّة التعليميَّة؛ نظرًا لفاعليته.

وأكد الحازمي (2018) الأثر الإيجابي لاستخدام التعلُّم المدمَج في التحصيل، ودافعيتهم نحو تعلُّمها، وأوصت بتشجيع المعلِّمين على تبني التعلُّم المدمَج، وتطبيقه في التدريس، والمقررات الدراسيَّة المختلفة، في جميع المراحل التعليميَّة، وتنظيم دورات تدريبيَّة مكثَّفة ومستمرَّة- للمعلِّمين أو الطلاب- على استخدام موقع التعلُّم الإلكتروني لتطوير التدريس، وأساليب وبرامج التعلُّم المدمَج.

إلا أن بعض الدِّراسَات قدَّمت نتائج مختلفة، ووجدت أن التعلُّم وجهًا لوجه له تأثير إيجابي أفضل من التعلُّم المدمَج، منها: دراسة هيسل (2016 ,Heissel). وركَّزت الدِّراسَة الاستقصائيَّة لهيبن وسورينسن، واولينورث، ووالترز، وريليس، وتايلور،وميميكمان (Heppen, Sorensen, Allensworth, Walters, Rickles, Taylor, & Michelman, 2017) فقد وجد الباحثون أنه على الرغم من أن مجموعتَي التلاميذ لم تختلفا في العديد من العناصر، إلا أن نتائج تلاميذ التعلُّم المدمَج كانت أدنى، إضافة إلى مواجهتهم صعوبة في التعلُّم أكثر من مجموعة تلاميذ التعليم وجهًا لوجه، وفي دراسة أجرتها (حرحش ويوسف، 2021)، أظهرت نتائج عكسيَّة نحو التعلُّم الإلكتروني، وأوصت بالتنوُّع في استخدام مصادر التعليم والتعلُّم، بما يضمن الجمع بين أكثر من أسلوب في التدريس، مما يحقِّق اتِّجاهات إيجابيَّة لدى الطالب نحو التعليم الإلكتروني. ودراسة (عبد وأسماء، 2021) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم وجهًا لوجه، على الرغم من أن اتِّجاهات هيئة التدريس للجمع بين النظامين الإلكتروني والتقليدي- وهو ما يسمى بالتعليم المدمَج- إيجابيَّة ومرتفعة، ودراسة (المواضية والزعبي، 2019) حيث كشفت عن وجود صعوبات تواجهه هيئة التدريس.

وعلى ذلك؛ يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي: **ما دَوْرُ التَّعْلِيْمِ المُدمَجِ فِيْ تَنْمِيَةِ التَّحْصِيْلِ الدِّرَاسِيْ لَدَى طَالِبَاتِ الْمَرْحَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ مُعَلِّمَاتِهِنَّ فِيْ مَنْطِقَةِ الجُوْفِ؟**

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ؟
- ما الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج من وجهة نظرهنَّ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات تقديرات المعلِّمات، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، تعزى لمتغيِّرَي (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج، عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات تقديرات المعلِّمات، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، تعزى لمتغيِّرَي: (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج، عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)؟

3.1. أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة نقاط؛ يمكن إيجازها بالآتي:

الأهمية النظرية:

إلقاء الضوء على مفهوم التعليم المدمَج، ومميزاته، وجدواه، وأهم إستراتيجياته، ومن ثم تعرف مفهوم التحصيل الدراسي، وأهميَّته، والعوامل المؤثِّرة في التحصيل الدراسي، ونظريات تكنولوجيا التعليم.

الأهمية العملية:

- توجيه المعلِّمين والمشرفين إلى ضرورة استخدام التعلم المدمج في العملية التدريسية استخدامًا يناسب ميول الطلبة، حيث يعدّ ذلك مطلبًا مهمًّا، ومن الاتِّجاهات الحديثة لبناء متعلِّم القرن الحادي والعشرين.
- بيان جوانب القوة والضعف في استخدام التعلم المدمج ودوره في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلِّمين؛ بغية تعزيز جوانب القوة وتلافي نواحي الضعف للوصول بهم إلى مستويات عالية، تساعدهم على التعلُّم خلال وقت الأزمات وغيرها.
- تشخيص الواقع بغية إيجاد بيئة مدمَجة تفاعليَّة، تراعي مستوى ذكاء التلاميذ، وتراعي الفروق الفرديَّة، مما قد يدفعهم نحو المشاركة الإيجابيَّة في المواقف التعليميَّة المختلفة.

- قد تفيد النتائج البحث وتوصياته مطوري المناهج، في تنمية التحصيل الدراسي، من خلال استخدام بعض أساليب التعلُّم الإلكتروني؛ بما يُحقِّق التركيز على التعليم المدمَج ضمن الموضوعات المطروحة في المناهج الخاصة بالتقنيات.
- قد تفيد نتائج البحث في العمل على إقامة دورات تدريبيَّة للتدريب على الاستخدام الصحيح للتعليم المدمَج لتحسين الجودة التعليميَّة.
- قد تثري نتائج البحث المحتوى العلمي الدراسي، فيما يتعلَّق بالأبحاث في مجال التعليم المدمَج في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ تأكيدًا لأهميته في الوضع الحالي.

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرُّف على دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ.
- التعرُّف على الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج.
- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تعزى لمتغيِّرَي: (سنوات الخبرة في استخدام التعليم المدمَج، الخبرة، الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)، عن دور التعلُّم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي.
- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تعزى لمتغيِّرَي: (سنوات الخبرة في استخدام التعليم المدمَج، الخبرة، الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي.

5.1. تعريفات الدراسة الاصطلاحية والإجرائية:

- **التعليم المدمَج:** "هو تكامل استخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب تعلُّم وتعليم مختلفة، وفق نظريات التعلُّم المناسبة للموقف التعليمي، لزيادة فاعليَّة عمليَّة التعلُّم والتعليم "(أبو عطيَّة والخرابشة، 2019). ويُعرف التعليم المدمج إجرائيًّا بأنه: هو أسلوب تعليمي يجمع بين التعليم المباشر وجهًا لوجه والتعليم عبر الإنترنت؛ بهدف تحسين مُخرَجات العمليَّة التعليميَّة
- **التحصيل الدراسي:** يُعرِّفه شحاتة والنجار (2011، ص.89) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومعارف أو مهارات مُعبِّرًا عنها بدرجات في الاختبار المعدِّ بشكل يمكن معه قياس مستويات محدَّدة." ويُعرف التحصيل الدراسي إجرائيًّا: بأنه المعلومات والمهارات المكتسبة في الموضوعات الدراسية المختلفة عامة في أثناء تطبيق التعلم المدمج، ويُقاس من خلال إجابات المعلمات عينة البحث عن بنود الاستبانة المعدّة لهذا الغرض؛ بغية معرفة جدوى التعليم المدمج في ذلك.

6.1. حدود الدراسة:

تتمثَّل في الحدود التالية:

- الحدود المكانيَّة: وتشمل عينة من معلِّمات مدارس التعليم العامّ في منطقة الجوف، وتشمل: (سكاكا – دومة الجندل – صوير – طبرجل).
- الحدود الموضوعيَّة: معرفة دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ.
- الحدود البشريَّة: معلِّمات المرحلة المتوسِّطة في منطقة الجوف.
- الحدود الزمانيَّة: طبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 1442 - 1443 هـ.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. التعليم المدمَج:

- **مفهوم التعليم المدمَج:**

يعدّ التعليم المدمج أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يتكامل أو يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الحاسوب أم المعتمدة على الشبكات في الدروس التعليمية، التي تتم غالبًا في الغرف الصفية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات.

ومصطلح التعليم المدمج يشير إلى نوع من التعليم يجمع بين النماذج المتصلة Online والنماذج غير المتصلة Offline في التعليم، وغالبًا ما تكون النماذج المتصلة من خلال الإنترنت والنماذج غير المتصلة التي تحدث في الفصول التقليدية.

وتتيح أنماط التعلم المدمج أمام المعلم والمتعلم مدى واسعًا من الطرائق التدريسية التي تعمل على المزج بين الطرائق التقليدية والتقنيات الحديثة في عملية التعلم، مما يحقق الاستفادة من ميزات التعلم المباشر وجهًا لوجه والتقنيات الإلكترونية التعليمية، ويتيح فرصًا تعليمية متساوية لجميع الفئات المستهدفة.

يعتبر مفهوم التعليم المدمَج من المفاهيم التي ظهرت حديثًا في مجال التعليم، ولم يكن استخدام هذا المفهوم بالأمر الشائع في الأدبيات التربويَّة، وذلك في بداية القرن الحادي عشر (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007)، وقد كان هذا المفهوم يستخدم بقليل من الدقة في فهم المراد منه، وكان من أسباب ذلك عدم وضوحه، وقد يكون هناك لبس في استخدام التقنيَّة في التعليم، وذلك داخل الغرفة الصفيَّة، وإن من أهمِّ أهدافه تخفيف وقت التفاعل بين الطالب والمعلِّم، خلال الحصة الصفيَّة ضمن التعليم التقليدي، مع تغيير جزء من وقتها لقضائه خارج غرفة الصف، من خلال استخدام أدوات الإنترنت. كما يُشير عدد من الباحثين إلى أن التعليم المدمَج، هو التعليم الذي يجمع أفضل ما في التعليم الصفي المباشر، والتعليم من خلال شبكة الإنترنت (Bourne & Seaman, 2005; Saunders & Werner, 2002; Troha, 2002)

- **ثانيًا: مميزات التعليم المدمَج، وأهدافه:**

وقد أشار كراوس (Krause, 2010) إلى أن مميزات التعلُّم المدمَج، تتمثَّل في قلَّة التكاليف الماليَّة، مقارنة بالتعليم الإلكتروني بمفرده،, كما يعتبر وسيلة ممتعة للمتعلِّمين، إذ يمنحهم الفرصة للتفاعل مع زملائهم ومعلِّميهم، ويُعزِّز العلاقات الاجتماعيَّة والإنسانيَّة بين التلاميذ بعضهم مع بعض من ناحية وبينهم وبين معلميهم من ناحية أخرى بين الطلبة وزملائهم ومعلِّميهم، كما يراعي الفروق الفرديَّة بين الطلبة بحسب احتياجاتهم وأنماطهم، وبحسب فئاتهم العمريَّة، وأنه تعليم مواكب للمستحدثات التقنيَّة؛ مما يرفع من كفاءة وجودة التعليم والمنتجات التعليميَّة؛ كما يزيد من كفاءات المعلِّمين، ويجعلهم على اطِّلاع على كلِّ ما يستجدُّ من العلوم الأخرى المختلفة، ويساعد على اطلاع المتعلِّمين على الثقافات الأخرى بسهولة.

ويرى الباحثان أن المميزات تدور جميعها حول:

1. الحصول على وسيلة ممتعة للمتعلِّمين، تراعي فروقهم الفرديَّة، وأنماطهم ومستوياتهم التعليميَّة.
2. الاقتصاد في نفقات التعليم.
3. سهولة الوصول للمعلومات والتفاعل معها.

في حين تتمثَّل أهداف التعليم المدمَج في أنه يعمل على تحسين مخرجات العمليَّة التعليميَّة، ويزيد من مشاركة الطلبة في التعليم، وعلى ذلك؛ لا بدَّ من التأكُّد أن التعليم المزيج الذي يتمُّ تصميمه في عمليَّة التدريس يمتاز بالجودة العالية، فمن المفترض أن هذا التعلُّم يُطوِّر من إتقان تعلُّم الطلبة؛ لأنه يبنى على أهداف واضحة ومحدَّدة وقابلة للقياس، وأن الغرض من التقييم هو التطوير للأهداف الإيجابيَّة للطلبة. (Tony et al., 2020) .

- **استراتيجيات التعليم المدمَج:**

يجمع التعليم المدمَج بين أسلوب التعليم غير المتزامن والأسلوب المتزامن، فإن بيئة التعليم المدمَج جمعت خصائص الأسلوبين، وهما المرونة والتفاعليَّة. وقد وضع باباس (Pappas, 2016) إستراتيجيات للتعليم المدمَج، هي على النحو الآتي:

1. **تحديد أهداف التعليم المدمَج بوضوح:**

تُعدّ الأهداف خارطة للتعليم المدمَج، بغية السير على المسار الصحيح، ولمَّا كانت بداية أي عمل كان لا بدَّ من تحديدها، فهي تشتمل على: المهارات الضروريَّة للتعامل مع التعليم المدمَج، والأدوات المستخدمة، ونماذج التصميم أو نظريات التعلُّم المختلفة، التي تستخدم في تقديم المحتوى، إضافة إلى المحتوى والموادِّ التي تمَّت إضافتها إلى التعليم المدمَج.

2. **تحديد خطة ومفردات منهج التعليم المدمَج:**

إن وضوح الخطة الدراسية ومفردات المنهج التعليمي في التعليم المدمج يعدّ أمرًا أساسيًا للمتعلِّمين لتحقيق تقدم دراسي ناجح، ويتجلى هذا الوضوح من خلال اشتماله على الآتي: الأهداف التعليميَّة، والواجبات، والاختبارات، والعروض التقديميَّة، وحضور ومشاركة الطلبة، إضافة إلى مواعيد تسليم الأعمال..... وغيرها.

3. **تحديد مستوى التفاعل في التعليم المدمَج:**

لا بدّ قبل البدء بعمليَّة التنفيذ من معرفة المستويات التي يتفاعل خلالها الطلبة، ومعرفة آليَّة تحقيقها باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وتحديد ما يتناسب مع طبيعة كلِّ تطبيق ووسيلة إلكترونيَّة، ومدى قبول الأفراد والجماعات والتفاعل معها، سواء أكان التعليم متزامنًا أم غير متزامن.

4. **تكامل أنشطة العمل الجماعي:**

يعدّ التعاون من العناصر المهمَّة في التعليم المدمَج؛ إذ إنه يُسهم إسهامًا كبيرًا في تفاعل الطلبة اجتماعيًّا، ويساعدهم على تبادل المعلومات والمعارف مع زملائهم، والاستفادة من مهارات الطلاب الآخرين، من خلال استخدام التطبيقات والأدوات المختلفة عبر شبكة الإنترنت.

فعلى سبيل المثال: إن غرف الدردشة عبر الإنترنت، سواء أكانت على نحو متزامن أم غير متزامن، يتم من خلالها مناقشة عدد من المشكلات، أو تبادل الأفكار والآراء عبر وسائل التواصل الاجتماعي المتعدِّدة.

5. تحديد كيفيَّة التواصل والتغذية الراجعة:

ينبغي تحديد آليَّة واضحة للتواصل مع المعلِّمين، وذلك للردِّ على استفسارات الطلبة والإجابة عنها، عبر وسائل يتَّفق عليها، سواء بطريقة مباشرة أم بطريقة غير مباشرة، وعن طريق البريد الإلكتروني، بحيث لا يتجاوز الردّ أكثر من يومين، وبهذه الطريقة يشعر الطلبة بالجديَّة، وأن لديهم نظامًا قويًّا يسهل عليهم الحصول على التغذية الراجعة بصورة مستمرَّة.

6. تحديد قائمة بالمصادر والمراجع:

ينبغي على المعلِّمين تحديد المصادر الأكثر أهميَّة للطلبة، وذلك من خلال وضع قائمة لهم في مراجع المنهج، والأفضل أن تكون المراجع متاحة عبر الإنترنت، ويفضل أيضًا أن يقوم عضو هيئة التدريس بترتيبها حسب مواضيع المنهج، وإدراج مراجع للاستزادة والتوسُّع في القراءة.

7. وضع خطة فعَّالة للتقويم:

تعدّ عمليَّة التقويم عملية مهمَّة في قياس تقدُّم الطلبة الدراسي، ومعرفة مستواهم وأدائهم التحصيلي، وليكون التعليم المدمج ذا فعاليَّة لا بدَّ من وضع خطة تقويمية تكون فاعلة، إضافة إلى وجود تقويم لأنشطة المقرَّر، سواء بالطريقة التقليديَّة أم الإلكترونيَّة المباشرة التي يُحدِّدها المعلِّم.

2.1.2. التحصيل الدراسي:

- **مفهوم التحصيل الدراسي:**

يعدّ التحصيل الدراسي معيارًا أساسيًا في معظم القدرات التربوية المنهجية والإدارية، فهو معيار رئيسي يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، وكذلك اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم، وهو القدرة على تذكر واستخدام الحقائق وحفظ المعرفة وتوليدها بصورة مكتوبة، وهو مقدار ماحققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية أساسية معينة نتيجة مروره بخبرات تعليمية مختلفة، أو كل ما يكسبه التلاميذ من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حلّ المشكلات نتيجة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية، ويمكن قياسه باختبارات معدّة لهذا الغرض.

يذكر أبو حطب (2009) أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين مفهومي التحصيل الدراسي ومفهوم التعلُّم، هذا السبب جعل المختصِّين يهتمُّون في التحصيل الدراسي، إلا أن مفهوم التعلُّم يعتبر هو الأوسع والأشمل؛ لأنه يشمل جميع الممارسات والتدريب الذي يحدث داخل المؤسَّسة التعليميَّة، تساعد الطلبة على اكتساب عدد من المهارات والمعلومات، وحصوله على كمٍّ من القيم التربويَّة التي تُعزِّز ثقة الطلبة بأنفسهم، وتُغيِّر نظرتهم إلى ذواتهم.

- **أهميَّة التحصيل الدراسي:**

من العوامل المهمَّة والمؤثِّرة في جودة العمليَّة التعليميَّة معرفة الطالب لمستوى تقدُّمه في المادة الدراسيَّة، فهي محفِّز له للتقدُّم، كما يسهل على المعلِّمين معرفة مدى استجابة الطلبة للتدريس، ومن ثمَّ فإن مدى الاستفادة من إستراتيجيَّة التدريس تقاس بنتيجة تحصيل الدراسي للطلبة، فكلما كانت الإستراتيجيَّة جيدة، كان التحصيل الدراسي جيدًا (الخفاجي، 2013).

وتعدّ مشكلة تدنِّي التحصيل الدراسي من معوِّقات العملية التعليمية برمتها، حيث تعدُّ عائقًا أمام تأدية رسالتها على الوجه الأكمل، فكلُّ المعلِّمين يُقرُّون بوجود هذه المشكلة في كلِّ صفٍّ دراسيٍّ، فلا بدَّ من الاهتمام بها؛ لما لها من آثار سلبيَّة على المدارس، حيث تُسبب اضطرابًا في الدِّراسَة؛ لتقدُّم بعض الطلبة وتأخُّر البعض الآخر، ويصبحون مصدر إزعاج وشغب داخل الفصل (هريدي، 2003).

ويرى الباحثان أن التحصيل الدراسي هو المعلومات والمهارات المكتسبة في الموضوعات الدراسية المختلفة عامة في أثناء تطبيق التعلم المدمج، ويُقاس من خلال إجابات المعلمات عينة البحث عن بنود الاستبانة المعدّة لهذا الغرض؛ بغية معرفة جدوى التعليم المدمج في ذلك.

مقياس يمكن من خلاله معرفة جدوى الوسيلة المقدَّمة للمحتوى التعليمي، فقياس التحصيل الدراسي يتمثَّل في الاختبارات التي تُصمَّم لقياس المهارات والمعرفة التي حصل عليها الفرد؛ باعتباره المحكَّ الحقيقي لمعارف الفرد.

- **العوامل المؤثِّرة في التحصيل الدراسي:**

هناك عدد من العوامل تؤثِّر في أداء الطلبة، وفي تحصيلهم الدراسي، وقد قُسِّمت إلى قسمين: قسم يتعلَّق بالعوامل الخارجيَّة المحيطة ببيئة الطلبة، وقسم يتعلَّق بالعوامل الداخليَّة التي تتعلَّق بالجانبين المعرفي والنفسي للطالب، وهي الجوانب التي تُوضِّح شخصيَّة الطلبة، وتميزهم عن أقرانهم، وهذه من العوامل المهمَّة التي تُسهم في تنمية تحصيل الطلبة (الهابط، 1997).

ويربط التحصيل بين علم النفس والتربية، وبعد دراسات عديدة عن التحصيل، وعدد من المتغيِّرات؛ اتضح أن الجانب المعرفي في مقدِّمة تلك المتغيِّرات، ومنها: التقديرات الوجدانيَّة، والذكاء، بالإضافة إلى الجوانب المتعلِّقة بالأسرة والمجتمع. ويعدُّ الهدف الأساسي من التحصيل الدراسي، الحصول على معلومات وصفيَّة لمدى إتقان الطلبة للموادِّ الدراسيَّة، بالإضافة إلى التعرُّف على قدرات الطلبة، سواء كانت معرفيَّة أو عقليَّة، فضلًا عن التعرُّف على السِّمات الشخصيَّة، والخصائص الوجدانيَّة، ومدى الاتِّجاه نحو المادة الدراسيَّة (نصر الله، 2010).

2.2. الدراسات السابقة:

تهدف الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، وذلك من وجهة نظر المعلِّمات، وبالنظر إلى الأدب البحثي السابق ذي العلاقة بموضوع الدِّراسَة، تم رصد عدة دراسات اهتمَّت بالتعليم المدمَج، وإبراز أهميَّة تنمية التحصيل الدراسي، من خلال التعليم المدمَج، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة.

اهتمت دراسة جاسم (2021) ودراسة حمدان (2019) و(Hadiyanto et al., 2021) بالتعلُّم المدمَج باعتباره نموذجًا حيويًّا للتعليم، من خلال ما أنتجه التعليم الإلكتروني، والذي يكون فيه جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي ومكمِّلًا له، وأكَّدت الدِّراسَتان تأثير التعلُّم المدمَج في تطبيق المقرَّر الدراسي، بهدف تحسين أداء الطلاب، ويتَّضح أن للطلاب في الفصل المختلط إنجازات أعلى في المعدل التراكمي، مقارنة بالفئة التقليديَّة، واتفقوا مع الدِّراسَة الحاليَّة باهتمامها بالتعلُّم المدمَج كأسلوب إلكتروني حديث، فأصبح من الضروري تحسين المدارس بالتعليم المدمَج، وإنه وفقًا لـ (Lynch,2017) فإن التعلُّم المدمَج يعدُّ مهمًّا للعمليَّة التعليميَّة اليوم؛ لأنه الطريقة التي ستحتاجها الفصول الدراسيَّة في المستقبل للعمل، كما يأتي التعلُّم المدمَج ضمن الفرص التي أتيحت للمدرسين في المدارس؛ للاستفادة من التطوُّر الهائل الذي يحدث في تقنيات المعلومات والاتصالات، وتوظيفها في العمليَّة التعليميَّة، مع مراعاة ظروف الفصل الدراسي وجهًا لوجه، وما يحدث داخله من عمليات نموٍّ ومعرفة (Gepp & Kumar, 2019؛ هورن وستاكر، 2015)، كما سعت الدِّراسَة الحاليَّة إلى إبراز دور التعليم المدمَج في العمليَّة التعليميَّة.

وسعت الدِّراسَة أيضًا إلى إبراز أهميَّة التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام التعليم المدمَج، كما في دراسة الديوشوي (2019) وأبو عطيَّة وآخرين (2020) والحجاوي (2019) و(Ridwan et al. 2020): حيث هدفت دراسة الديوشوي (2019) إلى قياس أثر إستراتيجيَّة التعليم المدمَج في التحصيل الدراسي، واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافيَّة، وقد اتفقت مع الدِّراسَة الحاليَّة في تنمية التحصيل من خلال التعلُّم المدمَج، كما كشفت دراسة (أبو عيطة وآخرون، 2020) عن أثر التعلُّم المدمَج في التحصيل الدراسي في الرياضيات، لدى تلاميذ الصف الرابع واتِّجاهاتهم نحوها، باستخدام أحد التطبيقات المستندة إلى الحوسبة السحابيَّة (فصول جوجل)، وأظهرت نتائجها فروقًا دالة إحصائيَّة في مستوى التحصيل الدراسي، والاتِّجاهات نحو الرياضيات، لصالح مجموعة التعلُّم المدمَج، اتّفقت في نتائجها مع دراسة (Ridwan et al, 2020 ؛ الحجاوي، 2019) التي سعت إلى معرفة مدى فعاليَّة استخدام نموذج التعلُّم المختلط مع تطبيقات المودل، لطلاب المرحلة الابتدائيَّة، اتَّفقت هذه الدِّراسَات مع الدِّراسَة الحاليَّة باستخدام المنهج التجريبي كمنهج معتمد للتوصل للنتائج، واختلفت معها في منهج الدِّراسَة، حيث اعتمد على المنهج المسحي، واتفقت مع دراسة (الديوشوي، 2019، أبو عطيَّة وآخرين 2020، الحجاوي، 2019).

أشار (Ridwan et al., 2020): إلى وجود نتائج إيجابيَّة، تُعزى للتعليم المدمَج وأهميته في التحصيل الدراسي، وأوصت باستخدامه في العمليَّة التعليميَّة؛ نظرًا لفاعليته، وهذا ما تسعى الدِّراسَة الحاليَّة لإثباته والتأكُّد منه، وقد أكد الحازمي (2018) في دراسته أثر استخدام التعلُّم المدمَج في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسِّط في الرياضيات، ودافعيتهم نحو تعلُّمها، بالمدينة المنورة، هدفت إلى التعرُّف على أثر التعلُّم المدمَج في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسِّط في الرياضيات والدافعيَّة نحو تعلُّمها، وقد أوصت الدِّراسَة بتشجيع المعلِّمين على تبني التعلُّم المدمَج، وتطبيقه في تدريس الرياضيات، والمقررات الدراسيَّة المختلفة، في جميع المراحل التعليميَّة، وتنظيم دورات تدريبيَّة مكثَّفة ومستمرَّة- للمعلِّمين أو الطلاب- على استخدام موقع التعلُّم الإلكتروني لتطوير تدريس الرياضيات، وأساليب وبرامج التعلُّم المدمَج، إلا أن بعض الدِّراسَات قدَّمت نتائج مختلفة، ورأت أن التعلُّم وجهًا لوجه له تأثير إيجابي أفضل من التعلُّم المدمَج، منها: دراسة هيسل (Heissel, 2016) حيث اتخذ منهجًا مختلفًا للغاية، لمقارنة نتائج طلبة الصف الثامن المتقدمين لدراسة مقرَّر الجبر لتحسين معدلاتهم، والتي تقدِّمها مدرسة نورث كارولينا "North Carolina" الافتراضيَّة، حيث تم تدريس بعض الطلبة عبر الإنترنت وبعضهم الآخر وجهًا لوجه، وكان أداء طلبة جامعة نورث كارولاينا الذين درسوا عبر الإنترنت منخفضًا، مقارنة بأقرانهم في الصف الثامن في الفصول الدراسيَّة وجهًا لوجه. وركزت الدِّراسَة الاستقصائيَّة لهيبن وسورينسن، واولينورث، ووالترز، وريليس، وتايلور، وميميكمان (Heppen, Sorensen, Allensworth, Walters, Rickles, Taylor, & Michelman, 2017) على المقارنة بين التعلُّم المدمَج والتعلُّم وجهًا لوجه، لتلاميذ الصف التاسع، من حيث: التفاعل، الصعوبة، الثقة في الرياضيات، وما إلى ذلك، وقد وجد الباحثون أنه على الرغم من أن مجموعتَي التلاميذ لم تختلفا في العديد من العناصر، إلا أن نتائج تلاميذ التعلُّم المدمَج كانت أدنى، إضافة إلى مواجهتهم صعوبة في التعلُّم أكثر من مجموعة تلاميذ التعليم وجهًا لوجه، وفي دراسة أجرتها (حرحش ويوسف، 2021)، هدفت للتعرُّف على اتِّجاهات طالب كليَّة الزراعة نحو التعليم الإلكتروني، في ظلّ انتشار جائحة كورونا، أظهرت نتائج عكسيَّة نحو التعلُّم الإلكتروني، وأوصت بالتنوُّع في استخدام مصادر التعليم والتعلُّم، بما يضمن الجمع بين أكثر من أسلوب في التدريس، مما يحقِّق اتِّجاهات إيجابيَّة لدى الطالب نحو التعليم الإلكتروني، اختلف عن دراسة (عبد وأسماء، 2021) التي هدفت للكشف اثر التعلُّم الإلكتروني في المستوى الإدراكي، في ظلّ أزمة كورونا، وقد كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم وجهة لوجه، بالرغم أن اتِّجاهات هيئة التدريس للجمع بين النظامين الإلكتروني والتقليدي- وهو ما يسمى بالتعليم المدمَج- إيجابيَّة ومرتفعة، كما في دراسة (المواضية والزعبي، 2019) وكشفت الدِّراسَة عن وجود صعوبات تواجهه هيئة التدريس، وقد أشارت (العجمي والعرفج، 2018) إلى أن هناك صعوبة في تقويم وقياس مستوى الطالبات، في أثناء تطبيق التعليم المدمَج، وأكَّدت دراسات أن مستوى الصعوبات التي تواجه استخدام التعليم المدمَج في التدريس جاءت بدرجة متوسِّطة، وتُعزى النتيجة للاتِّجاه السلبي للمعلِّمين، ونظرتهم للتكنولوجيا والمشكلات التي تواجه الطلبة (المطيري، 2019)، وأظهرت النتائج أن تدريب المعلِّمين على التكنولوجيا له دور كبير

في القضاء على كثير من الصعوبات التي قد تواجههم وتواجه طلابهم، وأكَّدت دارسة (الرشيدي، 2018) التي أجراها في الكويت، أن المعلِّمين يواجهون العديد من المشكلات في عملهم، لعلَّ أبرزها افتقارهم للدورات التدريبيَّة، والأساليب التربويَّة الحديثة، كما أن التعليم المدمَج قد يشكِّل فرصة أمام للمعلِّمين لتطوير مهاراتهم في استخدام التقنيات الحديثة، كما أن المعلِّمين لديهم اتِّجاه ايجابي نوعًا ما تجاه استخدام التعليم المدمَج، ويحبِّذون استخدامه في بعض الأحيان، على الرغم من حاجته إلى وقت وجهد كبيرين، وعليه يكون لديهم الرغبة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، والرغبة في الدخول إلى الصفوف الافتراضيَّة، والقدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني، والرغبة الأكيدة في الدخول إلى التعلُّم الإلكتروني والادارة الإلكترونيَّة (المطيري، 2019، 48)، وتسعى الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعلُّم المدمَج.

كما تسعى الدِّراسَة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة لمتغيِّري (الصف، الخبرة)، في تنمية التحصيل الدراسي، تُعزى للتعليم المدمَج، حيث كشفت دراسة (الحجاوي، 2019، حمدان، 2019) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات أداء الطلبة وفقًا للنوع الاجتماعي، لصالح الإناث، وأظهرت نتائج دراسة (سها وآخرين، 2020) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا على الدرجة الكليَّة لواقع التعليم المدمَج، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيِّر الجنس، ولصالح الذكور، واختلفت مع دراسة (المطيري، 2019) في عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة لاستجابات عين الدِّراسَة، على استخدام التعليم المدمَج في التدريس، لدى معلِّمي التربية الاجتماعيَّة للمرحلة المتوسِّطة، والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت، وفقًا لمتغيِّر الجنس، كما اختلفت مع الدِّراسَة الحاليَّة في اختيار المتغيِّر، واتَّفقت الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة (المطيري، 2019، حمدان، 2019، سها وآخرين، 2020) في متغيِّر الخبرة، حيث بيَّنت النتائج عدم وجود فرق ذي دلاله إحصائيَّة لاستجابات عينة الدِّراسَة، على استخدام التعليم المدمَج في التدريس، وفقا لمتغيِّر الخبرة.

التعقيب على الدِّراسَات السَّابقة:

بعد إطلاع الباحثان على عدد من الدِّراسَات السابقة العربيَّة والأجنبيَّة؛ تبيَّن لهم ما يأتي:

- أنها اقتصرت على مقرَّرات وتخصُّصات معيَّنة، في حين تسعى الدِّراسَة الحاليَّة إلى تعرُّف دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي على نحو عامٍّ.
- بينت الدراسات دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى الطالبات، وزيادة دافعيَّة الطالبات للتعلُّم، مما أثر تأثيرًا إيجابيًا في زيادة التحصيل الدراسي في دول مختلفة.
- أن التعليم المدمَج له أثر سلبي في التحصيل الدراسي، وقد يعود هذا الاختلاف في نتائج الدراسات إلى كيفيَّة اختيار العينة، واختلاف إجراءات الدِّراسَة، والاقتصار على تخصُّص معيَّن؛ لذا فنحن بحاجة إلى إجراء مزيد من الدِّراسَات لأهميتها في ضوء الاهتمام المحلي والدولي بالتعلُّم المدمَج، في ظلِّ الأزمات؛ مثل: جائحة كورونا "كوفيد -19".
- سعى البحث الحالي إلى تناول دور التعليم المدمج في التحصيل الدراسي في المواد الدراسية كلها، في حين سعت الدراسات السابقة إلى تناول دور التعليم المدمج في مادة دراسية بعينها، وقد كان الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة فبعضها أكد فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الدراسي، في حين عارض بعضها الأخر الأثر الإيجابي، وهو ما دفع بالباحث إلى تناول أثر التعليم المدمج في التحصيل عامة.
- أفاد البحث من الدراسات السابقة من خلال التوصُّل إلى عنوان البحث وصياغته على نحو دقيق، إضافة إلى بناء الإطار النظري، وتحديد الإجراءات المناسبة للبحث؛ مثل: اختيار أداة البحث المناسبة (الاستبانة) وصياغة فقراتها. ومنهج البحث، وتفسير نتائج البحث وتقديم المقترحات والتوصيات.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

تتَّبع الدِّراسَة المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره المنهج العلمي المناسب لطبيعة الدِّراسَة، الذي يتمُّ في أثنائه استجابة عينة كبيرة منهم؛ أو جميع أفراد مجتمع البحث؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة محلَّ الدِّراسَة (العساف، 2006).

2.3. مجتمع الدراسة:

في ضوء ما تقتضيه طبيعة الدِّراسَة؛ يتكوَّن من جميع معلِّمات المرحلة المتوسِّطة في منطقة الجوف، والبالغ عددهنَّ (888) معلِّمة، يتوزَّعن على مكاتب تعليم الجوف: سكاكا- صوير- دومة الجندل- طبرجل، اعتمادًا على إحصائيَّة الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف.

3.3. عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدِّراسَة من (277) معلِّمة من مجتمع الدِّراسَة، ثم اختيارهنَّ بطريقة عشوائيَّة، من مكاتب التعليم في منطقة الجوف. وجدول (1) يبين توزيع عينة من المعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة .

جدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة من المعلمات وفقاً لمتغيرات الدِّراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	سنة	44	15.9%
	سنتان	55	19.9%
	ثلاث سنوات	30	10.8%
	أكثر من ثلاث سنوات	148	53.4%
	المجموع	**277**	**100.0%**
عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج	لا يوجد	87	31.4%
	من 1 – 4 ساعات	75	27.1%
	من 5 – 10 ساعات	53	19.1%
	أكثر من 10 ساعات	62	22.4%
	المجموع	**277**	**100.0%**

4.3. متغيِّرات الدِّراسَة:

- **المتغيِّر المستقلُّ:** التعليم المدمَج.
- **المتغيِّر التابع:** التحصيل الدراسي.
- **المتغيِّرات الوسيطة:** تشمل متغيِّرات المعلِّمات (الخبرة، الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج).

5.3. أداة الدِّراسَة:

منهج البحث هو منهج وصفي يسعى إلى التعرف على واقع تطبيق التعليم المدمج وتشخيصه من وجهة نظر القائمين على استخدام التعليم المدمج. استخدمت الدِّراسة المقاييس الآتية:

أولًا: أداة الاستبانة لمعرفة دور التعليم المدمج:

وصف المقياس:

تم تصميم الاستبانة بعد الاطِّلاع على عدد من الدِّراسَات والبحوث، منها: عياصرة (2014)، القيق والهدمي (2021)، وقد تكوَّنت في صورتها النهائية من (23) فقرة بعد التحكيم، موزعة على جزأين:

الأول: بيانات عامَّة ديموغرافيَّة

الثاني: محاور الاستبانة، واشتملت على 23 فقرة، موزَّعة على محورين وهي كالتالي:

- دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ. (12 فقرات)
- الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعليم المدمَج. (11فقرة)

واستخدمت الدِّراسَة مقياس (ليكرت) الخماسي؛ لقياس تنمية التحصيل الدراسي، باستخدام التعليم المدمَج، والذي يبدأ بموافق بشدَّة (5) درجات، أوافق (4)درجات، محايد (3)درجات، لا أوافق (2 درجتان)، لا أوافق بشدَّة (درجة واحدة).

صدق المقياس:

تم التأكُّد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

1. **الصدق الظاهري:** من خلال تطابق محتوى الاستبانة وفقراتها للسِّمات التي أرغب بقياسها، وذلك بعرضها بصورتها الأوليَّة على (9) من المحكَّمين المتخصِّصين في مجال الدِّراسَة (ملحق 3)؛ وتم الطلب منهم دراسة الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها، من حيث: مدى مناسبة العبارات، ومدى تحقيقها لأهداف الدِّراسَة، وشموليتها، وتنوُّع محتواها، ومناسبة كلِّ عبارة للمحور الذي تنتمي له، وتقييم مستوى الصياغة اللغويَّة، والإخراج، وأيَّة ملاحظات يرونها مناسبة، فيما يتعلَّق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وقد قدَّموا ملاحظات قيمة أفادت الدِّراسَة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وقد تمَّ إجراء بعض التعديلات، بناء على ما اتَّفق عليه المحكَّمون، من تعديل في الصياغة وإضافة، ووُضعت في صورتها النهائيَّة، لتحتوي على (23) فقرة، وبذلك تكون الاستبانة قد حقَّقت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.
2. **صدق البناء الداخلي:** تم حساب صدق البناء الداخلي لعبارات الاستبانة، من خلال:

- حساب معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطيَّة) بين درجة كلِّ عبارة، والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي له كلُّ عبارة، والجدول (2) يوضِّح نتائج ذلك.
- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطيَّة) بين درجة كلِّ محور والدرجة الكليَّة للاستبانة، والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2): معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطيَّة) بين درجة كلّ عبارة، والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي له كلُّ عبارة

الرقم	دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهن	الرقم	الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج
1	.900**	1	.629**
2	.841**	2	.497**
3	.916**	3	.491**
4	.771**	4	.771**
5	.681**	5	.679**
6	.711**	6	.679**
7	.859**	7	.770**
8	.691**	8	.556**
9	.836**	9	.810**
10	.833**	10	.751**
11	.614**	11	.709**
12	.847**		

** دال إحصائيًا عندم مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتَّضح من الجدول (2) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كلِّ عبارة، والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي له كلُّ عبارة دالة إحصائيًا؛ مما يدلُّ على تماسك هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدِّراسَة.

جدول (3): معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطيَّة) بين درجة كلِّ محور، والدرجة الكليَّة للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهن	.824**
2	الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعليم المدمَج	.780**

** دال إحصائيًا عندم مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتَّضح من الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كلِّ محور، والدرجة الكليَّة للاستبانة دالة إحصائيًا، مما يدلُّ على تماسك هذه المحاور، وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدِّراسَة.

6.3. ثبات أداة الدِّراسَة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يوضِّح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (4): معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المحور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
1	دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهن	12	.946
2	الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعليم المدمَج	11	.869
3	**الاستبانة ككل**	**23**	**.911**

يتَّضح من الجدول (4) أن قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، مقبولة إحصائيًا، حيث يشير (أبو هاشم، 2003، ص.304) إلى أن معامل الثبات يعتبر مقبولًا إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (0.70)، مما يُشير إلى صلاحيَّة الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

4. عرض نتائج الدراسة:

1.4. للإجابة عن سؤال الدِّراسَة الأول، والذي ينصُّ على: "ما دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهن؟"

تم استخدام المتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير الدرجة.

جدول (5): المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لدور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ

م	العبارة	المتوسِّط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
10	يوفِّر التعليم المدمَج فرصًا إضافيَّة للتغذية الراجعة.	4.04	0.854	1	مرتفعة
6	يعمل التعليم المدمَج على تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات.	4.04	0.892	2	مرتفعة
9	يساعد التعليم المدمَج على استخدام إستراتيجيات متنوِّعة.	4.03	0.912	3	مرتفعة
11	يساعد التعليم المدمَج على تفاعل الطالبات مع معلِّماتهنَّ (لا سيَّما الطالبات الخجولات).	4.01	0.965	4	مرتفعة
5	يُعزِّز التعليم المدمَج من مبدأ التعلُّم الذاتي.	3.97	0.894	5	مرتفعة
12	يُتيح التعليم المدمَج طرقًا مختلفة للتفاعل مع المحتوى	3.97	0.922	6	مرتفعة
7	يُوفِّر التعليم المدمَج أدوات متنوِّعة لمتابعة أداء الطالبات.	3.96	0.863	7	مرتفعة
8	يساعد التعليم المدمَج على التعامل مع أنماط التعلُّم المختلفة (بصري، سمعي، حسي)	3.93	0.945	8	مرتفعة
4	يُعزِّز التعليم المدمَج تفاعل الطالبات مع بعضهنَّ البعض	3.69	1.034	9	مرتفعة
1	يُسهم تطبيق التعليم المدمَج في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات	3.69	1.072	10	مرتفعة
3	يُسهم استخدام التعليم المدمَج في زيادة دافعيَّة الطالبات نحو التعلُّم	3.68	1.036	11	مرتفعة
2	يُحقِّق التعليم المدمَج مخرجات تعليميَّة جيدة	3.64	1.036	12	مرتفعة
	دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهن	**3.89**	**0.787**		**مرتفعة**

يتَّضح من الجدول (5) والخاصِّ بدور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ ما يلي:

- أن (جميع) العبارات جاءت في درجة (مرتفعة)، حيث جاء المتوسِّط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقلَّ من 4.20).
- لقد جاء المحور ككل والخاصُّ بدور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسِّط حسابي (3.89).

2.4. للإجابة عن سؤال الدِّراسَة الثاني، والذي ينصُّ على: "ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في مدارس منطقة الجوف من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة؟

تم استخدام المتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير الدرجة، والجدول (6) يوضِّح نتائج ذلك.

جدول (6): المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة للصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في مدارس منطقة الجوف من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة

م	العبارة	المتوسِّط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
7	مشكلات الاتصال أثناء استخدام الفصل الإلكتروني.	4.34	0.820	1	مرتفعة جدًا
9	عدم قدرة بعض الطالبات على توفير خدمة الإنترنت	4.25	0.884	2	مرتفعة جدًا
11	غياب اهتمام الأسرة في متابعة الطالبة أثناء التعليم المدمَج	4.08	0.991	3	مرتفعة
4	عدم اكتمال البنية التحتيَّة من أجهزة حاسوب وللتعليم المدمَج	4.04	0.920	4	مرتفعة
6	حاجة الطالبات إلى دورات لكيفيَّة التعامل مع التطبيقات الإلكترونيَّة الحديثة	3.95	0.995	5	مرتفعة
2	زيادة العبء التدريسي للمعلِّمات أثناء ممارسة التعليم المدمَج	3.92	1.029	6	مرتفعة
5	عدم تأهيل المعلِّمات لمتطلَّبات التعليم المدمَج بشكل جيِّد	3.78	1.077	7	مرتفعة
10	عدم قدرة المعلِّمات على تصميم دروس إلكترونيَّة فعَّالة	3.68	1.101	8	مرتفعة
8	قلَّة الوعي لدى المعلِّمات بأهميَّة التعليم المدمَج	3.52	1.089	9	مرتفعة
1	ضعف استخدام المعلِّمات للمستجدات التقنيَّة أثناء ممارسة التعليم المدمَج	3.44	1.080	10	مرتفعة
3	عدم القدرة على إدارة الصف إلكترونيًّا	3.20	1.222	11	متوسِّطة
	الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج من وجهة نظرهنَّ	**3.84**	**0.687**		**مرتفعة**

يتَّضح من الجدول (6) والخاص بالصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج من وجهة نظرهنَّ، ما يلي:

- أن (2) من الصعوبات جاءت في درجة (مرتفعة جدًا)، حيث جاء المتوسِّط الحسابي في فئة التقدير (4.20 إلى 5.00).
- أن (8) من الصعوبات جاءت في درجة (مرتفعة)، حيث جاء المتوسِّط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقل من 4.20).
- أن (1) من الصعوبات جاءت في درجة (متوسِّطة)، حيث جاء المتوسِّط الحسابي في فئة التقدير (2.60 إلى أقل من 3.40).
- لقد جاء المحور ككل والخاصُّ بالصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج من وجهة نظرهنَّ، في درجة

(مرتفعة)، وبمتوسِّط حسابي (3.84).

3.4. للإجابة عن سؤال الدِّراسَة الثالث، والذي ينصُّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّري: (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج، عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)؛ تم استخدام:

- اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" والجدولان (3-4) و(4-4) يوضِّحان نتائج ذلك.
- اختبار شيفيه"Scheffe"؛ للمقارنات البعديَّة، والجدول (5-4) يوضِّح نتائج ذلك.

1. الفروق وفقًا لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج:

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على الفروق بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ	بين المجموعات	2.476	3	.825	1.337	.263
	داخل المجموعات	168.531	273	.617		
	الكلي	**171.007**	**276**			

يتَّضح من الجدول رقم (7):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج)، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

2. الفروق وفقًا لمتغيِّر عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج:

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على الفروق بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ	بين المجموعات	7.414	3	2.471	4.124	.007
	داخل المجموعات	163.593	273	.599		
	الكلي	**171.007**	**276**			

يتَّضح من الجدول رقم (8):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)، حيث إن مستوى الدلالة أقلُّ من (0.05). وللتعرُّف على اتِّجاه هذه الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه"Scheffe" للمقارنات البعديَّة، كما هو موضَّح في جدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار (شيفيه Scheffe) للتعرُّف على اتِّجاه الفروق التي ظهرت بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)

المحور	الساعة التدريبيَّة	العدد	المتوسِّط	لا يوجد	من 1 – 4 ساعات	من 5 – 10 ساعات	أكثر من 10 ساعات
دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ	لا يوجد	87	3.65		×	.39453*	.36998*
	من 1 – 4 ساعات	75	3.93			×	×
	من 5 – 10 ساعات	53	4.05				×
	أكثر من 10 ساعات	62	4.02				

يتَّضح من الجدول رقم (9) أن الفروق التي ظهرت بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)، كانت كما يلي:

- بين المعلِّمات اللاتي (لا يوجد) لديهنَّ أي ساعة تدريبيَّة في التعليم المدمَج، والمعلِّمات اللاتي لديهنَّ (من 5 – 10 ساعات) ساعة تدريبيَّة في التعليم المدمَج، لصالح المعلِّمات اللاتي لديهنَّ (من 5 – 10 ساعات) ساعة تدريبيَّة في التعليم المدمَج، حيث إن المتوسِّط الحسابي لهنَّ هو الأعلى (4.05).
- وبين المعلِّمات اللاتي (لا يوجد) لديهنَّ أي ساعة تدريبيَّة في التعليم المدمَج، والمعلِّمات اللاتي لديهنَّ (أكثر من 10 ساعات) ساعة تدريبيَّة في التعليم المدمَج، لصالح المعلِّمات اللاتي لديهنَّ (أكثر من 10 ساعات) ساعة تدريبيَّة في التعليم المدمَج، حيث إن المتوسِّط الحسابي لهنَّ هو الأعلى (4.02).

4.4. للإجابة عن سؤال الدِّراسَة الرابع، والذي ينصُّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّري (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج، عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)؛ تم استخدام:

- اختبار تحليل التباين الاحادي"One Way ANOVA" والجدولين (7) و(8) توضح نتائج ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على الفروق بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج من وجهة نظرهنَّ	بين المجموعات	.689	3	.230	.483	.694
	داخل المجموعات	129.748	273	.475		
	الكلي	130.437	276			

يتضح من الجدول رقم (10):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج)، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرُّف على الفروق بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهن	بين المجموعات	.814	3	.271	.572	.634
	داخل المجموعات	129.623	273	.475		
	الكلي	130.437	276			

يتَّضح من الجدول رقم (11):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

5. الخاتمة:

1.5. النتائج:

توصَّلت الدِّراسَة إلى النتائج التالية:

- جاء دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسِّط حسابي (3.89).
- جاءت جميع العبارات التي مثلت محور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، في درجة (مرتفعة)، حيث كانت محصورة بين المتوسِّطين (3.64) و(4.04).
- جاءت الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسِّط

حسابي (3.84).

- جاءت (2) من الصعوبات التي مثَّلت محور الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، في درجة (مرتفعة جدًّا)، حيث كانت محصورة بين المتوسِّطين (4.25) و(4.34).
- جاءت (8) من الصعوبات التي مثَّلت محور الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، في درجة (مرتفعة)، حيث كانت محصورة بين المتوسِّطين (3.44) و(4.08).
- جاءت (1) من الصعوبات التي مثَّلت محور الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج، من وجهة نظرهنَّ، في درجة (متوسِّطة)، بمتوسِّط حسابي (3.20).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج)، وفي اتِّجاه المعلِّمات اللاتي لديهنَّ ساعات تدريبيَّة (من 5 – 10 ساعات) و(أكثر من 10 ساعات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمَج من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمَج).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسَة، حول دور التعليم المدمَج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبيَّة في التعليم المدمَج).

2.5. التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- تزويد المؤسَّسات التعليمة بالبنية التحتيَّة اللازمة والكافية لتطبيق التعليم المدمج؛ مثل: الأجهزة الحاسوبية وشبكات الاتصال (الإنترنت) ذات جودة عالية؛ بغية تجاوز معوقات تطبيقه.
- إجراء دورات تدريبية للطلبة تهدف إلى امتلاكهم القدرة على استخدام التعليم المدمَج في العمليَّة التعليميَّة.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمات متخصصة بالتعليم المدمَج، تهدف إلى تدريب المعلِّمات على كيفيَّة استخدام تقنياته في العملية التعليمية، وتصميم الدروس المختلفة.
- العمل على تخفيف أنصبة المعلِّمات التدريسية؛ ليتمكنَّ من تطبيق التعليم المدمَج في العملية التدريسية.
- نشر ثقافة استخدام التعليم المدمَج بين أفراد أسر الطالبات، وحثهم على ضرورة متابعة الطالبات في أثناء تطبيقه.
- العمل على تجاوز الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية.

5.3. المقترحات (إن وجدت):

- إجراء دراسات تجريبيَّة للكشف عن أثر التعليم المدمَج في التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة.
- إجراء دراسة مماثلة للدِّراسَة الحاليَّة على حدود مكانيَّة أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة للمرحلة الابتدائيَّة.
- إجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه استخدام التعليم المدمَج لدى معلِّمات المرحلة المتوسِّطة، في منطقة الجوف، والحلول المقترَحة لها.

شكروتقدير:

تم دعم هذا البحث مشكورا من قبل عمادة الدراسات العليا وعمادة البحث العلمي في وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف. (2021). إحصائيَّة أعداد معلِّمات المرحلة المتوسِّطة في العام الدراسي 1443/1442هـ. https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx
2. جاسم، أماني مؤيد. (2021). *أسلوب التعليم المدمَج للدِّراسَة الجامعيَّة في ظلِّ الظروف الطارئة وجودة التعليم*. كليَّة التربية. جامعة بغداد.

3. جلاد، سها. (2020). واقع التعليم المدمَج من وجهة نظر المعلِّمين بمديريَّة تربية قلقيليَّة في ضوء بعض المتغيِّرات. *المجلة الدوليَّة للدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة:* 3(9): 730-747.
4. الجهني، منصور بن مصلح. (2021). أثر استخدام التعليم المدمَج على تحصيل طلاب الثالث متوسِّط بمدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانيَّة:* المملكة العربيَّة السعوديَّة، (10): 59-84.
5. الحجاوي، سحر محمود محمد. (2019). *أثر استخدام التعلُّم المدمَج في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مقرَّر العلوم في مدارس محافظة العاصمة عمان جامعة الشرق الأوسط [رسالة ماجستير].* كليَّة العلوم التربويَّة. جامعة الشرق الأوسط، 1-93.
6. حرحش، مها السيد، ويوسف، ماجدة محمود. (2021). *اتِّجاهات طلاب كليَّة الزراعة نحو التعليم الإلكتروني في ظلِّ انتشار جائحة كورونا*. دراسة ميدانيَّة بجامعة دمنهور، 2(42): 1177-1153.
7. أبو حطب، فؤاد. (2013). *علم النفس التربوي*. مكتبة الأنجلو المصريَّة.
8. حمدان، فرج مشحن. (2019). *واقع استخدام مدرسي اللغة الإنجليزيَّة للتعلُّم المدمَج في المرحلة الإعداديَّة من وجهة نظرهم في العراق [رسالة ماجستير غير منشورة]*. كليَّة العلوم التربويَّة. جامعة آل البيت.
9. الخفاجي، سحر حسين. (2013). *فاعلية إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ*. رسالة ماجستير. جامعة ديالى. كلية التربية للعلوم الانسانية.
10. الديرشوي، عبد المهيمن عبد الحكيم. (2019). أثر إستراتيجيَّة التعلُّم المدمَج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافيَّة بمركز دهوك. *دراسات العلوم التربويَّة:* جامعة الأردنيَّة، (46): 271-286.
11. الرشيدي، محمد ظاهر. (2018). *درجة امتلاك معلِّمي المرحلة الثانويَّة في دولة الكويت للمفاهيم التربويَّة المعاصرة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليَّة العلوم التربويَّة. جامعة آل البيت.
12. الرشيدي، يوسف عبد الله. (2021). دراسة مقارنة بين التعليم المدمَج والتعليم التقليدي في تدريس مقرَّر التربية الفنيَّة بالمرحلة المتوسِّطة من التعليم الأساسي في دولة الكويت. *بحوث في التربية النوعيَّة:* كليَّة التربية النوعيَّة. جامعة القاهرة، (39): 22-43.
13. شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2011). *معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة*. الدار المصريَّة اللبنانيَّة.
14. شوملي، قسطندي. (2007). *الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الإلكتروني المتعدِّد الوسائط أو التعليم المتمازج*. بحث مقدَّم إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربي، ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي [ندوة]. البحث العلمي والدِّراسَات العليا. جامعة الجنان.
15. عبد، أسماء غازي. (2021). أثر التعلُّم الإلكتروني على المستوى الإدراكي في ظلِّ أزمة كورونا. *مجلة الأكاديمي*: (101).
16. العجمي، سارة علي حمد، والعرفج، عبير محمد عبد اللطيف. (2018). معوِّقات تطبيق التعليم المدمَج في المرحلة الثانويَّة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلِّمات. المجلة التربويَّة المتخصصة: 7(3): 46-55.
17. العساف، صالح بن حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكيَّة (ط4). مكتبة العبيكان.
18. أبو عطيَّة، جوهرة درويش الخرابشة بنان عبد الرحمن. (2019). دراسة مقارنة في أثر التعليم الإلكتروني والتعليم المدمَج في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلُّم لطلبة المرحلة الأساسيَّة في الأردن. *مجلة العلوم التربويَّة*.
19. أبو عطيَّة، جوهرة درويش، وعطيات، هبة، وإسماعيل، ملك محمد. (2020). فاعليَّة التعلُّم المدمَج باستخدام "فصول جوجل" في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي واتِّجاهاتهم نحو الرياضيات. *مجلة الدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة:* جامعة السلطان قابوس، 15(1): 138-154.
20. الغامدي، إبراهيم بن محمد علي. (2015). فاعليَّة إستراتيجيَّة التعلُّم المدمَج في تدريس الهندسة على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني متوسِّط. *مجلة العلوم التربويَّة:*جامعة الملك سعود، 2(27).
21. الغامدي، صالح سعد صالح. (2018). فاعليَّة برمجيَّة تعليميَّة مقترَحة في تنمية التحصيل ومهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسِّط. مجلة كليَّة التربية: جامعة أسيوط، 4(34): 90-124.
22. القيق، زيد، والهدمي، آلاء. (2021). الصعوبات التي واجهات معلِّمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. *المجلة العربيَّة للنشر العلمي:* (29).
23. المطيري، فهد حمود شريد. (2019). *واقع استخدام التعليم المدمَج في التدريس لدى معلِّمي التربية الاجتماعيَّة للمرحلة المتوسِّطة والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت [رسالة ماجستير]*. كليَّة العلوم التربويَّة. جامعة آل البيت.
24. منتدى التسويق والإعلام الرقمي. (2020). *أرقام وإحصائيات 2020 عن التكنولوجيا والإنترنت عالميًّا وعربيًّا*. https://tawasulforum.org/article/digital-marketing

25. مهران، سارة إبراهيم محمد، ومبارك، شيماء مصطفي مبارك. (2021). فاعليَّة التعليم المدمَج باستخدام "Microsoft Teams" لتحقيق نواتج تعلُّم مقرَّر تصميم النماذج وتنفيذ ملابس الأطفال. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعيَّة، 7(33): 1158- 1119.

26. المواضية، رضا سلامة، والزعبي، طلال عبد الله. (2019). اتِّجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيَّة نحو التعليم المدمَج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. *مجلة الزرقاء للبحوث والدِّراسَات الإنسانيَّة:* جامعة الزرقاء- عمادة البحث العلمي، 1(20): 38-48.

27. نصر الله، عمر. (2010). *تدنِّي مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه* (ط2). دار وائل.

28. الهابط، محمد السيد. (1997). *التكييف والصحة النفسيَّة* (ط3). المكتب الجامعي.

29. أبو هاشم، السيد محمد أبو هاشم. (2003). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. مكتبة الرشد.

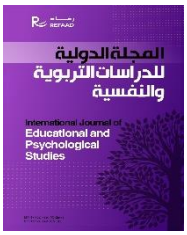
30. هريدي، عادل محمد. (2003). الفروق الفرديَّة في الذكاء الوجداني. *مجلة دراسات عربيَّة في علم النفس*: 2(2): 57-108.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Adams, J. M., Hanesiak, R., Morgan, G., Owston, R., Lupshenyuk, D., & Mills, L. (2010). Blended learning for soft skills development: Testing a four-level framework for integrating work and learning to maximize personal practice and job performance. *Canadian Council on Learning*..1-124.
2. Gepp, A., & Kumar, K. (2019). How to improve teaching using blended learning. In L. N. Makewa (Ed.), Theoretical and practical approaches to innovation in higher education. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1662-1.ch005
3. Hadiyanto Hadiyanto, Failasofah Failasofah, Yulhenli Thabran, Mukhlash Abrar. Students' Practices of 21st Century Skills between Conventional learning and Blended Learning.
4. Heissel, J. (2016). The relative benefits of live versus online delivery: Evidence from virtual Algebra I in North Carolina. *Economics of Education Review*, 53, 99-115. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.05.001
5. Heppen, J., Sorensen, N., Allensworth, E., Walters, K., Rickles, J., Taylor, S., & Michelman, V. (2017). The struggle to pass algebra: online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students. *Journal of Research on Educational Effectiveness,* 10(2), 272-296. https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1168500
6. Horn, M., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass. Howes, C. S., & Taylor, R. W.
7. Krause, K. (2010). Blended Learning Strategy. Griffith University, October Document No: 0016252. http://www. griffith.edu.au/about-griffith/ plans-publications/pdf/blended-learning-strategyjanuary- 2008-april-edit.pdf
8. Lynch, M. (2017). Implementing blended learning in higher education. https://www.thetechedvocate.org/implementing-blended-learning-higher-education.
9. Pappas, C. (2016). *How to create a Blended eLearning Strategy. eLearning Industry: Corporate E-learning* Retrieved in August 6, 2016. https:// elearningindustry.com/7-tips-create-effectiveblended-elearning-strategy
10. Tony, et al. (2021). *Improving Schools with Blended Learning*. Routledge.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



The Role of Blended Learning in Developing Academic Achievement among the Middle Stage Female Students from the Point of View of their Teachers in Al-Jouf Region

Latiefa Abdel-Rahman Al-Ali
Academic researcher in Instructional Technology, College of Education, Jouf University, KSA
Alaberah2009@hotmail.com

Abdulhameed Rakan Alenezi
Associate Professor in Instructional Technology, College of Education, Jouf University, KSA
ar.alenezi@ju.edu.sa

Received : 25/4/2022 **Revised :** 9/5/2022 **Accepted :** 18/5/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.11

Abstract: The aim of this study was to identify the role of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage according to the point of view of their female teachers. The study also shows the most difficult challenges that female teachers face in developing academic achievement, during the application of blended education according to their viewpoint. In order to achieve this aim, the researcher used the descriptive method, and prepared a questionnaire as a tool for collecting data, this questionnaire was applied to a sample contained (277) female teachers of middle stage in Al-Jouf region. The questionnaire was distributed randomly to the female teachers of intermediate stage in the second semester of academic year 1443 / 1443. After analysing the data, the results of all the phrases that represented the axis of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage, from the point of view of their female teachers, were of high degree, as they were confined between the averages (3.64) and (4.04), and the challenges that faced the female teachers in developing academic achievement during the application of blended education, according to their viewpoint were of high degree with arithmetic mean of (3.84). The results also showed that there were not any significant statistical differences at the indicator level of ($\alpha \leq 0.05$) among averages of study sample's responses about the role of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage according to the viewpoint of their female teachers that were related to the variable (number of years of experience in using the method of blended education). Moreover, the results also showed significant statistical differences at the indicator level of ($\alpha \leq 0.05$) among averages of study sample's responses about the role of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage according to the viewpoint of their female teachers that were related to the variable (number of training hours that were spent in blended education), and in the trend of female teachers who have training hours (5-10 hours) and (more than 10 hours). Furthermore, the results also showed that there were not any significant statistical differences at the indicator level of ($\alpha \leq 0.05$) among averages of study sample's responses about the challenges that face the female teachers in developing academic achievement during the application of blended education according to their viewpoint that were related to the two variables: (the number of years of experience in using the method of blended education, the number of training hours that were spent in blended education).

Keywords: *Blended learning; academic achievement; Saudi Arabia.*

References:

1. Aledarh Al'amh Llt'lym Bmntqh Aljwf. (2021). Ehsa'yt A'dad M'lmat Almrhlh Almtwsth Fy Al'am Aldrasy 1442/1443h. https://edu.moe.gov.sa/riyadh/about/pages/statistics.aspx
2. Jasm, Amany M'yd. (2021). Aslwb Alt'lym Almdmj Lldrash Aljam'yh Fy Zl Alzrwf Altar'h Wjwdt Alt'lym. Klyt Altrbyh. Jam't Bghdad.
3. Jlad, Sha. (2020). Waq' Alt'lym Almdmj Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Bmdyryt Trbyt Qlqylyh Fy Dw' B'd Almtghyrat. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 3(9): 730-747.

4. Aljhny, Mnswr Bn Mslh. (2021). Athr Astkhdam Alt'lym Almdmj 'la Thsyl Tlab Althalth Mtwst Bmdynh Alryad. Mjlt Al'lwm Alensanyh: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh, (10): 59-84.
5. Alhjawy, Shr Mhmwd Mhmd. (2019). Athr Astkhdam Alt'lum Almdmj Fy Thsyl Tlbt Alsf Alrab' Alasasy Fy Mqrr Al'lwm Fy Mdars Mhafzt Al'asmh 'man Jam't Alshrq Alawst [Rsalh Majstyr]. Klyt Al'lwm Altrbwyh. Jam't Alshrq Alawst, 1-93.
6. Hrhsh, Mha Alsyd, Wywsf, Majdh Mhmwd. (2021). Atjahat Tlab Klyt Alzra'h Nhw Alt'lym Alelktrwny Fy Zl Antshar Ja'ht Kwrwna. Drash Mydanyh Bjam't Dmnhwr, 2(42): 1177-1153.
7. Abw Htb, F'ad. (2013). 'lm Alnfs Altrbwy. Mktbt Alanjlw Almsryh.
8. Hmdan, Frj Mshhn. (2019). Waq' Astkhdam Mdrsy Allghh Alenjlyzyh Llt'lum Almdmj Fy Almrhlh Ale'dadyh Mn Wjht Nzrhm Fy Al'raq [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Klyt Al'lwm Altrbwyh. Jam't Al Albyt.
9. Alkhfajy, Shr Hsyn. (2013). Fa'lyt Estratyjyh Khra't Altfkyr Alqa'mh 'la Aldmj Fy Thsyl Talbat Almrhlh Ale'dadyh Fy Madt Altarykh. Rsalt Majstyr. Jam't Dyala. Klyt Altrbyh Ll'lwm Alansanyh.
10. Aldyrshwy, 'bd Almhymn 'bd Alhkym. (2019). Athr Estratyjyh Alt'lum Almdmj 'la Althsyl Aldrasy Wastbqa' Alm'lwmat Lda Talbat Alsf Alhady 'shr Aladby Fy Madt Aljghrafyh Bmrkz Dhwk. Drasat Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alardnyh, (46): 271-286.
11. Alrshydy, Mhmd Zahr. (2018). Drjt Amtlak M'lmy Almrhlh Althanwyh Fy Dwlt Alkwyt Llmfahym Altrbwyh Alm'asrh. [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Klyt Al'lwm Altrbwyh. Jam't Al Albyt.
12. Alrshydy, Ywsf 'bd Allh. (2021). Drast Mqarnh Byn Alt'lym Almdmj Walt'lym Altqlydy Fy Tdrys Mqrr Altrbyh Alfnyh Balmrhlh Almtwsth Mn Alt'lym Alasasy Fy Dwlt Alkwyt. Bhwth Fy Altrbyh Alnw'yh: Klyt Altrbyh Alnw'yh. Jam't Alqahrh, (39): 22-43.
13. Shhath, Hsn, Walnjar, Zynb. (2011). M'jm Almstlhat Altrbwyh Walnfsyh. Aldar Almsryh Allbnanyh.
14. Shwmly, Qstndy. (2007). Alanmat Alhdythh Fy Alt'lym Al'aly Alt'lym Alelktrwny Almt'dd Alwsa't Aw Alt'lym Almtmazj. Bhth Mqdm Ela Alm'tmr Alsads L'mda' Klyat Aladab Fy Aljam'at Ala'da' Fy Athad Aljam'at Al'rby, Dman Jwdt Alt'lym Wala'tmad Alakadymy [Ndwh]. Albhth Al'lmy Waldrasat Al'lya. Jam't Aljnan.
15. 'bd, Asma' Ghazy. (2021). Athr Alt'lum Alelktrwny 'la Almstwa Aledraky Fy Zl Azmh Kwrwna. Mjlt Alakadymy: (101).
16. Al'jmy, Sarh 'ly Hmd, Wal'rfj, 'byr Mhmd 'bd Alltyf. (2018). M'wqat Ttbyq Alt'lym Almdmj Fy Almrhlh Althanwyh Bdwlt Alkwyt Mn Wjht Nzr Alm'lmat. Almjlh Altrbwyh Almtkhssh: 7(3): 46-55.
17. Al'saf, Salh Bn Hmd. (2006). Almdkhl Ela Albhth Fy Al'lwm Alslwkyh (T4). Mktbt Al'bykan.
18. Abw 'tyh, Jwhrh Drwysh Alkhrabshh Bnan 'bd Alrhmn. (2019). Drash Mqarnh Fy Athr Alt'lym Allktrwny Walt'lym Almdmj Fy Altfkyr Al'lmy Walthsyl Aldrasy Wbqa' Athr Alt'lum Ltlbh Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Mjlt Al'lwm Altrbwyh.
19. Abw 'tyh, Jwhrh Drwysh, W'tyat, Hbh, Wesma'yl, Mlk Mhmd. (2020). Fa'lyt Alt'lum Almdmj Bastkhdam "Fswl Jwjl" Fy Althsyl Aldrasy Ltlamyd Alsf Alrab' Alasasy Watjahathm Nhw Alryadyat. Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alsltan Qabws, 15(1): 138-154.
20. Alghamdy, Ebrahym Bn Mhmd 'ly. (2015). Fa'lyt Estratyjyh Alt'lum Almdmj Fy Tdrys Alhndsh 'la Althsyl Aldrasy Wtnmyh Altfkyr Alhndsy Lda Tlab Alsf Althany Mtwst. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: Jam't Almlk S'wd, 2(27).
21. Alghamdy, Salh S'd Salh. (2018). Fa'lyt Brmjyh T'lymyh Mqtrhh Fy Tnmyt Althsyl Wmharat Alhasb Alaly Lda Tlab Alsf Althany Almtwst. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt, 4(34): 90-124.
22. Alqyq, Zyd, Walhdmy, Ala'. (2021). Als'ewbat Alty Wajhat M'lmy Almdars Fy Alt'lym 'n B'd Athna' Ja'ht Kwrwna. Almjlh Al'rbyh Llnshr Al'lmy: (29).
23. Almtyry, Fhd Hmwd Shryd. (2019). Waq' Astkhdam Alt'lym Almdmj Fy Altdrys Lda M'lmy Altrbyh Alajtma'yh Llmrhlh Almtwsth Wals'wbat Alty Twajhhm Mn Wjht Nzrhm Fy Alkwyt [Rsalt Majstyr]. Klyt Al'lwm Altrbwyh. Jam't Al Albyt.
24. Mntda Altswyq Wale'lam Alrqmy. (2020). Arqam Wehsa'yat 2020 'n Altknwlwjya Walentrnt 'almyana W'rbyana. https://tawasulforum.org/article/digital-marketing
25. Mhran, Sarh Ebrahym Mhmd, Wmbark, Shyma' Mstfy Mbark. (2021). Fa'lyt Alt'lym Almdmj Bastkhdam "Microsoft Teams" Lthqyq Nwatj T'lum Mqrr Tsmym Alnmadj Wtnfyd Mlabs Alatfal. Mjlt Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'yh, 7(33): 1158-1119.
26. Almwadyh, Rda Slamh, Walz'by, Tlal 'bd Allh. (2019). Atjahat A'da' Hy't Altdrys Fy Aljam'at Alardnyh Nhw Alt'lym Almdmj Wals'wbat Alty Twajhhm Fy Ttbyqh. Mjlt Alzrqa' Llbhwth Waldrasat Alensanyh: Jam't Alzrqa'- 'madth Albhth Al'lmy, 1(20): 38-48.
27. Nsr Allh, 'mr. (2010). Tdny Mstwa Althsyl Walenjaz Almdrsy: Asbabh W'lajh (T2). Dar Wa'l.
28. Alhabt, Mhmd Alsyd. (1997). Altkyyf Walshh Alnfsyh (T3). Almktb Aljam'ey.
29. Abw Hashm, Alsyd Mhmd Abw Hashm. (2003). Aldlyl Alehsa'y Fy Thlyl Albyanat Bastkhdam SPSS. Mktbt Alrshd.
30. Hrydy, 'adl Mhmd. (2003). Alfrwq Alfrdyh Fy Aldka' Alwjdany. Mjlt Drasat 'rbyh Fy 'lm Alnfs: 2(2): 57-108.