



**النتائج التربوية التي تحققتها المقررات المدمجة
لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة
”فرع جنين أنموذجاً“ ***

د. مجدي علي زامل **



* تاريخ التسليم: 10 / 1 / 2016م. تاريخ القبول: 23 / 2 / 2016م.
** أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

The educational Outputs of Blended Courses Learnt by Students of Faculty of Education at Al - Quds Open University (Jenin Branch Case)

Abstract:

The current study aimed at identifying the educational outputs of the blended courses studied by the students of Faculty of Education at Al - Quds Open University in Jenin Branch. Furthermore, the study aimed at identifying the effect of students' gender, students' accumulative grade, students' specialization and the number of blended courses studied on students' evaluation degree of the educational outputs of these blended courses. To achieve these objectives, the descriptive analysis approach was used. The sample of the study comprised (533) male and female students while the instrument comprised a (35) - item questionnaire whose validity and reliability coefficients were calculated. Results revealed that the total degree of the means of students' evaluation of the educational outputs was high as the means was (3.68) while the means of all domains ranged between (3.49 – 3.91). The domain of affective and value outputs scored the first with a means of (3.91) and a high degree of evaluation while the domain of skillful outputs came the second with a means of (3.65) and a medium evaluation. The domain of knowledge outputs scored the third with a means of (3.49) and a medium evaluation. Furthermore, the results revealed that there were no statistically significant differences in the total degree of students' evaluation of the educational outputs of the blended courses in Jenin Branch due to students' gender, students' accumulative grade, students' specialization and the number of blended courses.

Keywords: Educational output, Blended Courses, Faculty of Education, Al - Quds Open University.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً»، وتعرف دور كل من المتغيرات المتعلقة بالطلبة (الجنس، والتخصص، وتقدير الطالب التراكمي، وعدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج) في درجة تقديرهم للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (533) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (35) فقرة، وجرى التأكد من صدقها، وحساب معامل ثباتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين» جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.685). وتراوح المتوسط الحسابي لمجالات الدراسة من (3.49 – 3.91). وحصل «مجال النتائج الوجدانية والقيمية» على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبدرجة تقدير مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية «مجال النتائج المهارية» الذي حصل على متوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة تقدير متوسطة، وحصل «مجال النتائج المعرفية» على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبدرجة تقدير متوسطة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لتقدير الطلبة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين»، تبعاً لمتغيرات: الجنس، وعدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج، والتخصص، وتقدير الطالب التراكمي.

الكلمات المفتاحية: النتائج التربوية، المقررات المدمجة، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة.

وتشتمل النتائج التربوية العامة على جوانب عدة، منها: الكفايات والاتجاهات والمهارات المتوقع من الطلبة تعلمها أو امتلاكها في نهاية كل مقرر دراسي أو مرحلة دراسية، كما تشمل أموراً عامة مشتركة مثل: المواطنة الصالحة، والتجديد والتواصل، والتعلم مدى الحياة، والعمل الجماعي، والمسؤولية المجتمعية، وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتفكير الناقد، وحل المشكلات.

وعادة ما تخضع هذه النتائج، إلى التعديل والتطوير باستمرار؛ نتيجة لتغير متطلبات الحياة، وتغير حاجات المجتمع، ونمو المعرفة لدى الطلبة، فتحسن قدرة الطلبة على التعامل مع التجربة والفرضيات والعمليات العقلية الأخرى (زيتون، 2010).

وأشار كثير من التربويين إلى ضرورة أن يؤخذ بالحسبان شمول جميع المجالات عند تحديد النتائج التربوية أو التعليمية وهي: المجال المعرفي: هو ما يتصل بالجوانب المعرفية والعمليات العقلية الرئيسة، ويمثل ما يتوقع تحقيقه لدى الطلبة من معارف ومبادئ وتعميمات تمثل حصيلة ما توصل إليه العلماء، أما المجال الثاني، نفس الحركي (المهاري) فهو ما يتوقع أن يكتسبه الطالب من مهارات مختلفة تمكنه من أداء مهامه على أكمل وجه، وتتضمن مهارات يدوية وأكاديمية واجتماعية، والمجال الثالث، المجال الانفعالي (الوجداني): وهو ما يتصل باتجاهات الطلبة وميولهم وقيمهم ورغباتهم (سعادة، 2004). إضافة إلى النتائج المتصلة بجوانب الاتصال والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والنتائج العامة، التي يمكن توظيفها في الحياة العامة.

ويشير التربويون إلى أن الاهتمام بنتائج التعلم للمقررات والمواد الدراسية، هي إحدى مظاهر تطوير العملية التربوية، وعلى أساسها يكون التخطيط للمقررات الدراسية وتصميمها وبنائها وتطويرها.

وفتحت تكنولوجيا المعلومات الرقمية مورداً جديداً للتعليم والتعلم، فقد أصبح التعلم عن طريق شبكة المعلومات (internet) من ثوابت العصر، وعن طريقه سيتمكن الطلبة من تعلم ما يريدون، في الوقت والقدر المناسبين، والأكثر أهمية أنهم سيتمكنون من تقييم ما تعلموه (عبد العزيز، 2008، 15؛ مدني والعباسي، 2011).

وأكدت البحوث والدراسات التربوية أن العصر الحالي، قد دخل مرحلة جديدة، من أبرز ملامحها التدفق الهائل للمعرفة، وكبر حجمها، وتنوعها، وسرعة وصولها، وهذا أثر في العملية التربوية والتعليمية وصولاً إلى التعلم الإلكتروني (زامل، 2013؛ عرب، 2002).

ويساعد التعلم الإلكتروني في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم (العبادي، 2002). ويتيح التعلم للطلبة، من خلال مصادر تعليمية متنوعة، مشجعة ومحفزة للتعلم. كما يساهم في تحسين جودة العملية التعليمية التعليمية وتطويرها، من خلال إتاحة المجال أمام الجميع للاستفادة من

مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالي تطورات معرفية وتكنولوجية، وهذا فرض على الأنظمة التربوية، إعادة النظر في سياساتها واستراتيجياتها وخططها، ورفع المستوى الفكري والعلمي للمسؤولين التربويين، وذلك سعياً لتمكين الأفراد من الإنتاج والبحث والتطوير والإبداع.

وفي ظل هذه التحديات، التي تفرض على الأنظمة التربوية تطوير منظومتها التعليمية التعلمية، لما لها من تأثير مباشر وفاعل في مختلف الجوانب للفرد والمجتمع، أصبحت النظريات التربوية الحديثة تركز على التعلم المتمحور حول الطالب، والتركيز على ما يتوجب عليه تحقيقه بعد الانتهاء من دراسته لمقررات دراسية أو إنهاء برامج أكاديمية محددة، ومن هذا المنطلق، أصبح الاهتمام بالمنحى القائم على النتائج (Outcomes - Based Approach): إذ إن هذا المنحى يتضمن عبارات تصف النتائج المقصودة من التعلم.

ونتيجة للتغيرات التي طرأت على المجتمع، وما تبعها من تغيرات طالت الأهداف التربوية والمحتوى المعرفي وكيفية تقديمه، فقد مرت التربية العلمية بتحويلات عدة عبر مراحل متتالية (زيتون، 2010)، امتدت من مرحلة جذور التربية العلمية (1910 - 1930)؛ إذ تركز الاهتمام على حاجات الطلبة ودوافعهم، وإعدادهم للدراسة الجامعية، تلتها مرحلة التربية التقدمية والتربية العلمية (1930 - 1950)؛ إذ ظهرت جمعيات عديدة مثل الجمعية القومية لدراسة التربية، التي أكدت المضمون الاجتماعي للعلم ودوره كقوة اجتماعية، ثم المرحلة الخامسة وما نتج عنها من تقرير أمة في خطر (1983 - أواخر الثمانينيات)؛ إذ ارتبطت نتائج وأهداف المناهج المدرسية، بقضايا جدلية اجتماعية متعددة. وأخيراً قدمت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم وبلورتها لمشروع 2061، الذي وضع مؤشراً لمدى الإصلاحات التي لا بد أن تعتمد على رؤية بعيدة المدى لنوع المعرفة والمهارة التي يجب أن تكون لدى النشء اليوم (AAAS, 1990).

وهذا دفع بالأنظمة التربوية إلى الإصلاح التربوي، والتركيز على اقتصاد المعرفة، وذلك بالتزامن مع التطور الكبير في العلوم والتكنولوجيا، كما اتجهت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تبني استراتيجيات تعزز امتلاك الطالب للنتائج التربوية المطلوبة منه بعد الانتهاء من دراسة المواد الدراسية، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

وتقوم النتائج التربوية والتعليمية على توضيح أو بيان ما يعرفه، ويفهمه الطالب، ويكون قادراً على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم التي يمر بها، كما أنها تكون متمركزة حول الطالب، وقابلة للتعلم والملاحظة والقياس (Moussouri, 2002).

مصادر التعلم ومختلف الخدمات، هذا فضلاً عن تعزيزه للتعاون وتبادل الخبرات.

كما يهتم التعلم الإلكتروني، بكل الأنشطة والوسائل والمصادر التي تستخدم في مختلف البيئات، والتي تسعى إلى نقل المعرفة وتعميق التواصل بين الأفراد، وبناء خبراتهم. وفي المجال التربوي، فيهتم بخدمة العملية التعليمية التعليمية وبعناصرها كافة، ويعرض خبرات تعليمية بألوان مختلفة من مصادر التعلم الرقمية، سعياً لخدمة الطلبة وتحقيق النتائج التربوية المرجوة.

ويشير زيتون (2005) إلى أن الحاجة لتوظيف أنماط التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، أمراً ضرورياً، فمن خلاله يمكن استيعاب التطورات المتزايدة في المعرفة، وتلبية احتياجات الطلبة، وإتاحة الفرص التعليمية لأكثر عدد ممكن من الأفراد، وتحقيق معايير الجودة في التعليم، وتربية أجيال لديهم القدرة على التواصل والحوار مع الآخرين. ويشير عطية (2008) إلى أهمية تفعيل التعلم الإلكتروني وأنماطه في المؤسسات التربوية والتعليمية للنهوض بالعملية التعليمية والارتقاء بها إلى مستوى متطور ومتقدم.

ومن أنماط التعلم الإلكتروني، التعلم المدمج (المزيج) (Blended Learning) الذي يُعد من أحدث المكتشفات السيكلوجية والتربوية وتطبيقاتها العملية؛ فعن طريقه يستطيع الطالب أن يكتسب ما يحتاج إليه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم.

ويُعرف التعلم المدمج على أنه "نمط في التعلم يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعلم الإلكتروني، بهدف تحسين وتجويد عملية التعلم والتعليم" (Alexander, 2004)، بينما يعرفه (Bersin, 2003): "أنه أسلوب حديث يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لحل المشكلات المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلم والتي تتطلب الدقة والإتقان". وتعرفه الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) أنه: "الدمج المخطط له لأي من الآتية: التفاعل الحي وجهاً لوجه، التعاون المتزامن أو غير المتزامن، التعلم الذاتي والأدوات المساعدة على تحسين الأداء (Fu, 2006). كما يمكن تعريف التعلم المدمج أنه: "نظام تدريسي يمزج بين استخدام التكنولوجيا كالحاسوب والانترنت من ناحية والأساليب العادية التي يستخدمها المعلم في الصف من ناحية أخرى، أي أنه يجمع بين اللقاءات المباشرة (Face to Face) واللقاءات الإلكترونية (Online)". ويرى بيرن (Byrne, 2004) بأنه يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني. كما يركز التعلم المدمج على الاهتمام بالطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعليمية، ويعزز نتائج التعلم لديه، بأساليب وأنشطة ومصادر تعليمية فاعلة.

وهذا دفع بكثير من الجامعات، إلى الاعتماد على المقررات المدمجة في تدريس طلبتها، فوضعت المقررات والمواد التعليمية بشكل كامل على المواقع الإلكترونية، أو بشكل جزئي؛ ليتمكن

الطلبة من دراستها (النجار والعجومي، 2009: 5).

وتُعد المقررات المدمجة، من المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية التعليمية المعاصرة، ويتيح التعليم المفتوح تقديمها بطريقة منظمة مخطط لها، وتصمم بطريقة فاعلة (رمود، 2012).

وتوفر المقررات المدمجة فوائد متعددة مقارنة بأنماط التعليم التقليدية التي توظف وسيلة اتصال واحدة، ومنها زيادة الاستعداد للتعلم وفاعليته، وإتاحة الفرصة للوصول إلى المعلومات، وتحقيق أفضل للأهداف التعليمية، وتحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم (Singth & Reed, 2004). ومن ميزاتها أنها تتيح التعلم للطالب في حال عدم تمكنه من حضور الدرس (Alvarez, 2005). كما بيّنت نتائج الدراسات التي أجريت حديثاً في جامعتي (تينيسي وستانفورد) بالولايات المتحدة الأمريكية، أن استراتيجيات التعلم المدمج تحسن مخرجات التعلم، من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب وبرنامج التعليم، إضافة إلى الاستعداد الجيد للتعلم، وإتاحة الفرصة للوصول إلى المعلومات (Singth & Reed, 2004).

كما تُسهم المقررات المدمجة في زيادة تحصيل الطلبة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، ويشير كيان سام ولي (Kian - Sam & Lee, 2008) إلى أن: "التعلم المدمج يحقق فوائد عديدة للطلبة؛ إذ يقدم لهم فرصاً لتحسين تعلمهم خارج نطاق البيئة الصفية التقليدية".

وتُحقق المقررات المدمجة فوائد كثيرة لطلبة التعليم الجامعي المفتوح، ومنها، فتح الآفاق أمامهم من خلال أدوات التواصل بينه وبين الجامعة والعالم أيضاً، وتساعدهم في تعلم محتوى المقررات الدراسية، وإكسابهم مهارات جديدة تتعلق بمصادر المعرفة الجديدة، والقواعد والبيانات الرقمية، إضافة إلى تزويدهم بأشكال متنوعة من المحتوى (صور، وفيديو، ونصوص، وأشكال وجداول... إلخ) تساعدهم في التعلم.

وتُسهم المقررات المدمجة أيضاً في تحقيق نتائج عدة لدى الطلبة من أهمها: زيادة دافعيّتهم للتعلم، واكتساب الخبرات التعليمية المتعلقة بالمقرر الدراسي، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحسين تعلمهم، وتنمية المهارات التقنية في الحاسوب والانترنت، والمهارات الكتابية، وتعزيز مهارات التواصل النشط، ومهارات التفكير الناقد، والمهارات الإبداعية لديهم، وربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات العملية، وتحقيق أهداف التعليم الجامعي بيسر وفاعلية.

وانطلاقاً من أهمية التعلم المدمج للعملية التعليمية، اتجهت كثير من الجامعات بعامة والجامعات المفتوحة بخاصة إلى تبني هذا النمط في تدريس مقرراتها الدراسية. ومن التجارب الخاصة في مجال التعليم المدمج والمقررات المدمجة، تجربة جامعة القدس المفتوحة، المرتكزة على المنهجيات والطرانق والأساليب والتكنولوجيا الفاعلة المؤثرة في تعلم الطلبة، وفي تحقيق التفاعل النشط بين أطراف العملية التعليمية.

■ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير الجنس.

■ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير عدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج.

■ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير التخصص.

■ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير تقدير الطالب التراكمي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- تعرّف النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً».
- تحديد دور كل من متغيرات الدراسة المتعلقة بالطلبة (الجنس، والتخصص، وتقدير الطالب التراكمي، وعدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج) في تقدير النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والعملية في الجوانب الآتية:

- تعرضها لقضية مهمة في العملية التعليمية في الجامعة، ألا وهي المقررات المدمجة، ومعرفة النتائج التربوية التي تحققها لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً»، وتُعد من الدراسات النادرة في مجالها.
- أما من الناحية التطبيقية، فتنبع أهمية الدراسة الحالية من النتائج المتوقعة، التي تبين الجوانب المتميزة، والجوانب التي بحاجة إلى معالجة في مجال النتائج التربوية للمقررات المدمجة، ما سينعكس على دعم الجوانب المتميزة، ووضع المقترحات والإجراءات اللازمة لجوانب الضعف.

وفي ضوء ما سبق، ولأهمية المقررات المدمجة، جاءت الدراسة الحالية، لتحديد النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً».

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتسم العصر الحالي بالتطور المعرفي والتكنولوجي، واهتمام التربويين باقتصاد المعرفة، والتعلم المتمحور حول الطالب، وإكساب الطالب الشخصية المبدعة والمفكرة، أصبح من الجدير الاهتمام بالنظم التعليمية التي تنسجم مع التقدم التكنولوجي والمعرفي.

كما يتطلب من الأنظمة التربوية والتعليمية مواكبة متطلبات العصر واحتياجاته، فضلاً عن متطلبات المستقبل المتوقع حدوثها، لذا فقد أصبحت هناك ضرورة لإدخال التغيرات المناسبة على المناهج والمقررات الدراسية، والتحول إلى التعليم الإيجابي؛ حيث المشاركة الفاعلة للطلبة، التي تُضفي على العملية التعليمية التكامل، وتحقق الفاعلية في التعليم والتعلم (محمد، 2011).

وهذا جعل الجامعات تتجه إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، ومنها جامعة القدس المفتوحة التي تميزت في مجال التعليم الإلكتروني، فصممت المقررات المدمجة، لتسهيل عملية التواصل مع الطلبة، وتحقيق نواتج التعلم المرجوة منها، وتنمية الإبداع الأكاديمي لديهم.

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود معوقات أمام تحقيق المقررات الإلكترونية للأهداف والنتائج المرجوة منها (العاني، 2009)، وأكدت دراسة زامل (2013) ضرورة تركيز المقررات الإلكترونية على المحتوى والإبداع الأكاديمي.

وللكشف عن النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة، جاءت هذه الدراسة لتعرّف النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتيين:

- ما النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً» من وجهة نظر الطلبة؟.
- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، وتقدير الطالب التراكمي، وعدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج؟.

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

مهارة، ونتائج وجدانية وقيمية، وقيست إجرائياً من خلال استجابة أفراد العينة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

◀ **المقررات المدمجة:** هي التي تمزج بين اللقاءات الوجيهة والالكترونية، وتصمم بشكل إلكتروني تفاعلي، وفق أسس ومعايير تربوية وتعليمية، وتوفر مصادر تعليمية متنوعة، تمتاز بالوضوح، وسرعة الوصول إلى محتواها (جامعة القدس المفتوحة، 2012). ويعتبرها فوتش (Futch, 2005) بمثابة أسلوب يؤدي إلى المشاركة الفاعلة في تطوير مهارات تعلم جيدة. ويعرفها الباحث إجرائياً، على أنها نمط تعليمي، صُممت بشكل الكتروني تفاعلي، ووفقاً للأسس ومعايير تربوية وتكنولوجية، وتضم مجموعة من الخبرات التعليمية التعليمية التي تُعد من مختصين تربويين وفنيين وتقنيين، وتحتوي على مصادر تعليمية إلكترونية ولقاءات افتراضية، لإتاحة الفرصة للطلبة من خلال التفاعل معها، اكتساب نواتج التعلم المرجوة منها.

◀ **كلية التربية:** هي كلية أكاديمية، تعمل على تطوير منظومة التربية والتعليم في المجتمع الفلسطيني، بهدف تلبية الاحتياجات الآنية والمستقبلية للمجتمع في مجال التربية والتعليم، وتسهم في إعداد المعلمين وتأهيلهم في مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) للمدارس في فلسطين، في سبعة تخصصات (المرحلة الأساسية الأولى «معلم صف»، تعليم التربية الإسلامية، اللغة العربية وأساليب تدريسها، اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، الرياضيات وأساليب تدريسها، تعليم العلوم، تعليم الاجتماعيات)، إضافة إلى دبلومات التأهيل التربوي (جامعة القدس المفتوحة، 2014).

◀ **جامعة القدس المفتوحة:** هي مؤسسة تربوية تعليمية فلسطينية، تقدم الخدمات التعليمية والتدريبية وفق فلسفة التعليم المفتوح والتعليم المدمج، وتقوم على مرتكزات التعلم الذاتي واستقلالية الطالب، وتهدف إلى إيصال العلم والمعرفة إلى شرائح المجتمع كافة، وفق أحدث المستجدات العلمية والتكنولوجية الحديثة، وتسعى بذلك إلى تحقيق الريادية والتميز محلياً وعربياً في مجال التعليم الجامعي المفتوح والتعليم المدمج (جامعة القدس المفتوحة، 2015).

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، التي طبقت في بيئات تربوية عربية وأجنبية مختلفة. ويلاحظ ندرة تلك الدراسات التي تناولت قياس النتائج التربوية للمقررات المدمجة، وبعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة، اختيرت إحدى عشرة دراسة لها علاقة بظروف الدراسة الحالية ومتغيراتها؛ وجرى مراجعتها للتعرف على الجوانب التي ركزت عليها، والمنهجيات المستخدمة فيها، وأهم نتائجها، وعلاقتها بالدراسة الحالية.

وكان من بين هذه الدراسات ما قام به أحمد وسعيد

■ **إفادة المسؤولين عن التعليم الإلكتروني في معالجة الجوانب التي بحاجة إلى ذلك، في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.**

■ **كما تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال توفير أداة مناسبة، ممتثلة في مقياس لقياس النتائج التربوية للمقررات المدمجة في جامعة القدس المفتوحة.**

■ **تشكل قاعدة معرفية وعملية يستفيد منها الباحثون والتربويون في إجراء الدراسات التربوية الخاصة بالنتائج التربوية والمقررات المدمجة.**

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها في ضوء الحدود الآتية:

■ **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة تخصصات المرحلة الأساسية الأولى "معلم صف" وتعليم التربية الإسلامية وتعليم الاجتماعيات في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين أنموذجاً".

■ **الحد المكاني:** أجريت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين".

■ **الحد الزمني:** أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015/2016م.

■ **الحد المفاهيمي "الموضوعي":** تتحدد الدراسة الحالية بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، والمتصلة بموضوع النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين".

تعريفات الدراسة الاصطلاحية والإجرائية:

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات التي وردت في الدراسة في الآتي:

◀ **النتائج التربوية:** هي مجموعة النتائج التي من المتوقع أن يكون الفرد قد اكتسبها، نتيجة قيامه بعملية التعلم، تتضمن نتائج معرفية ومهارية وجدانية (الجهوية، 2009، 125). ويعرفها محمود (2014) على أنها كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وقيم نتيجة مروره بخبرة تربوية معينة أو دراسته لمنهج معين. ويشير سعادة (2001) إلى أن النتائج التربوية، تنظم الأعمال والمواقف التربوية، وتحدد مسار الطلبة، وتشجعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل الوصول إليها.

ويعرفها الباحث إجرائياً، أنها عبارة عن وصف دقيق وواضح للمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي من المتوقع أن يمتلكها الطالب بعد انتهائه من دراسة المقررات الدراسية المدمجة، وقادراً على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم التي يمر بها، وتصنف إلى نتائج معرفية، ونتائج

إحصائية لصالح استخدام البرمجية التعليمية الحاسوبية المدمجة مع تقنيات بيئة النموذج (Moodle) الإلكترونية.

وطبق عياد وصالحه (2010) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة الفائقة، وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا في جامعة الأقصى - غزة، وبلغت عينة الدراسة (64) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) في العام الجامعي 2007/2008، واستخدم أداتين للدراسة هما: الاستبانة والاختبار التحصيلي، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة، وإنتاجها بين الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العاني (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج النموذج (Moodle) في إشاعة بيئة صفية متعلمة في مادة أصول التربية لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. واستخدم الباحث الاستبانة في جمع البيانات، وتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مقرر أصول التربية والذين يدرسون بالطريقة الإلكترونية والبالغ عددهم (62) طالباً وطالبة. وبينت نتائج الدراسة أن هناك أثراً واضحاً على مستوى فهم الطالب كفرد، وتفاعله مع زملائه ومعلميها، ومع المادة الدراسية المحملة في البرنامج وشبكة المعلومات (internet). كما أن للأنشطة الإلكترونية الفردية والجماعية دوراً فاعلاً في تنمية التفكير التأملي.

وطبق كيان سام ولي (Kian - Sam & Lee, 2008) دراسة هدفت إلى تحديد مستويات بناء المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا في استراليا، في ستة تداولات الحاسوب غير المتزامنة في بيئة التعلم المدمج، وأظهرت النتائج أن التعلم المدمج يحقق فوائد عديدة للطلبة: إذ يقدم لهم فرصاً لتحسين تعلمهم خارج نطاق البيئة الصفية التقليدية. وهذا يتفق مع التعليم الجامعي المفتوح في التغلب على مشكلة الزمان والمكان في تعلم الطلبة.

وهدفت دراسة العبد الكريم (2006) إلى تقييم تجربة التعليم الإلكتروني بمدارس (البيان النموذجية للبنات) بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بجدة في المملكة العربية السعودية. وشملت العينة (41) معلمة و (162) طالبة يدرسن بطريقة التعليم الإلكتروني، واستخدم الاستبانة في جمع البيانات. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق بسيطة نسبياً لصالح الطريقة الإلكترونية، وذلك عند مقارنة تحصيل الطالبات في التعليم الإلكتروني بأنفسهن وبزميلاتهن في الفصول التقليدية، وأشارت إلى أن المعلمات لا يواجهن صعوبة في هذه الطريقة. وبينت النتائج أن التعلم الإلكتروني يسهم في زيادة قدرة المعلمة على إيصال المعلومات للطالبات. وفيما يتصل بالطالبات، فقد أشارت إلى أن هذه الطريقة تسهم في زيادة استيعاب الطالبات للمواد، وتزيد من حماسهن لاكتساب المعرفة، وتؤدي إلى زيادة التفاعل بينهن وبين المعلمات.

(2014) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، تمثلت في (32) مقرراً إلكترونياً، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: تحديد قائمة تمثل معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة جاءت في (5) محاور رئيسية تندرج تحت (5) معايير و (68) مؤشراً فرعياً. وأن معايير احتواء المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على الأهداف ومخرجات التعلم، وتوصيف المقرر الإلكتروني، والوسائط المتعددة، وشؤون الطلاب، تتحقق بدرجة عالية، أما معيار أساليب التعليم والتعلم، فيتحقق بدرجة متوسطة.

وأجرى زامل (2013) دراسة هدفت إلى تحديد دور المقررات الإلكترونية (الأنشطة الإلكترونية) في تنمية الإبداع الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتألفت عينة الدراسة من (107) طالباً وطالبة ممن درسوا المقررات الدراسية بنمط الأنشطة الإلكترونية، واستخدم استبانة مكونة من (30) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقدير الطلبة لدور الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع الأكاديمي كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الطلبة لدور الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع الأكاديمي، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، وعدد المقررات التي درسها بنمط الأنشطة الإلكترونية، وتوافر حاسوب وانترنت في البيت.

وهدفت دراسة زامل (2012) إلى معرفة اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الأنروا) نحو التعلم المدمج بعد دراستهن للمساقات الجامعية المدمجة، وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبة، واستخدم استبانة مكونة من (47) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الطالبات نحو التعلم المدمج، كانت إيجابية. وتبين أن البعد المتعلق بتعلم المساق المدمج إلكترونياً قد احتل المرتبة الأولى من حيث اتجاهات الطالبات نحو منحى التعلم المدمج، فيما احتل بعد القيم الاجتماعية والتربوية المرتبة الثانية، بينما احتل البعد المتعلق بتنمية المهارات المرتبة الثالثة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهن تعزى لمتغيرات: المعدل التراكمي، وموقع السكن الأصلي، ونوع السكن.

وأجرى مدني والعباسي (2011) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج لدمج عمليات التصميم التعليمي ممثلة في تصميم برمجية تعليمية تدمج بإحدى بيئات التعلم الإلكتروني، وهي بيئة (Moodle) وقياس أثر ذلك على تحصيل الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة البحرين للعام الدراسي 2009 - 2010، ودرست المجموعة الأولى وحدة من مقرر التعلم من بعد باستخدام بيئة النموذج (Moodle) بصورته النصية، ودرست المجموعة الثانية نفس الوحدة باستخدام البرمجية التعليمية المدمجة ببيئة (Moodle). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

الغنية بالتكنولوجيا في تغيير اتجاهات كثير من الطلبة نحو التكنولوجيا، والاستفادة منها في التعلم.

■ تتشابه الدراسة الحالية في تناولها للاستبانة أداة للدراسة مع بعض الدراسات السابقة وهي: دراسة أحمد وسعيد (2014)، ودراسة زامل (2013)، ودراسة العاني (2009)، ودراسة كيان سام ولي (Kian - Sam & Lee, 2008)، ودراسة العبد الكريم (2006)، ودراسة هونج وآخرون (Hong et al, 2003)، واختلفت مع دراسة مدني والعباسي (2011)، ودراسة صالح (2003)، ودراسة تيلير (Teeler, 2002)، ودراسة عياد وصالحة (2010).

■ أما الدراسة الحالية فقد تميزت بدراسة النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، من خلال ثلاثة مجالات هي: النتائج المعرفية، والنتائج المهارية، والنتائج الوجدانية والقيمية، وهذا لم تتناوله أية دراسة سابقة.

■ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والإطار النظري، في بناء منهجية الدراسة، وأدائها، وفي بناء أسئلة الدراسة، وفرضياتها، وضبط المتغيرات، ووضع التفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تضمن هذا الجزء الإجراءات التي تتعلق بتصميم الدراسة وتنفيذها، والنتائج ومناقشتها.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة، وباعتباره المنهج الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها وبيان مكوناتها، ووفقاً لهذا الإطار المنهجي تأتي الدراسة الحالية بثلاثة محاور هي: الإطار النظري، والدراسة الميدانية، وتحليل النتائج والتوصيات المتصلة بالنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين».

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في تخصصات: المرحلة الأساسية الأولى «معلم صف» وتعليم التربية الإسلامية وتعليم الاجتماعيات في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين» خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2015/ 2016)، والبالغ عددهم (1680) طالباً وطالبة، (341) ذكوراً، و (1339) إناثاً.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من طلبة تخصصات: المرحلة الأساسية الأولى «معلم صف» وتعليم التربية الإسلامية وتعليم الاجتماعيات في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة

وطبق هونج وآخرون (Hong et al, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى نجاح البيئة التعليمية الغنية بالتكنولوجيا والانترنت في بناء اتجاهات إيجابية بين الطلبة نحو استعمال الانترنت للتعلم في جامعة (ماليزيا ساوراك)، إذ تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً، واستخدم الاستبانة في جمع البيانات، وبينت النتائج: «وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب في استعمال الانترنت أداة للتعلم، ولديهم معرفة أساسية كافية بالانترنت، وقد رأوا بيئة الانترنت بيئة مشجعة، ومعززة لاستعمالها في التعلم».

وهدفت دراسة صالح (2003) إلى تقديم بيئة تعلم تفاعلية عبر شبكة الانترنت، تصلح لتقديم المقررات التعليمية خاصة مقررات مرحلة الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة حلوان، وتوصلت الدراسة، إلى مجموعة من النتائج، منها أن المجموعة التي استخدمت نظام تقديم المقررات الدراسية عبر الانترنت حققت تغيراً إيجابياً عن تلك المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

وجاءت دراسة تيلير (Teeler, 2002) بهدف قياس فاعلية المقررات الدراسية الإلكترونية على طلاب جامعة يركسنا، والتي استخدمت المنهج التجريبي، وخلصت إلى مجموعة من النتائج، منها، أن المجموعة التجريبية من الطلاب في جامعة يركسنا الذين درسوا أحد المقررات الدراسية الإلكترونية، كانت دافعيتهم مرتفعة؛ إذ اطلعوا على الكثير من المصادر، وتحسنت قدرتهم على المناقشة، وحل الواجبات الكتابية، كما قاموا بقراءة النصوص والمحاضرات، وشاركوا في مناقشات، والواجبات الكتابية على شاشة الحاسوب مباشرة، وزاروا مواقع انترنت ذات صلة بالمقرر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء المراجعة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، توصل الباحث إلى الأمور الآتية:

■ اهتمت الدراسات السابقة بالمقررات الإلكترونية والمدمجة من زوايا محددة، إذ اهتمت دراسة أحمد وسعيد (2014) ودراسة العبد الكريم (2006) بتقويم التعلم الإلكتروني، وركزت دراسة زامل (2013) على دور مقررات الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع الأكاديمي لدى الطلبة، واهتمت دراسة تيلير (Teeler, 2002) بقياس فاعلية المقررات الدراسية الإلكترونية، واهتمت دراسة هونج وآخرون (Hong et al, 2003) بالبيئة التعليمية الغنية بالتكنولوجيا والانترنت، أما دراسة مدني والعباسي (2011) فقد ركزت على تصميم برمجية تعليمية تدمج بإحدى بيئات التعلم الإلكتروني، واهتمت دراسة كيان سام ولي (Kian - Sam & Lee, 2008) بتحديد مستويات بناء المعرفة في بيئة التعلم المدمج، فيما اهتمت دراسة عياد وصالحة (2010) بفاعلية التعلم المدمج.

■ خلصت كثير من الدراسات إلى فاعلية المقررات الإلكترونية والمدمجة، وإلى تحقيق التفاعل الإيجابي في الغرفة الصفية، وإلى إسهام المقررات الإلكترونية والبيئة

غير صالحة للتحليل، وبهذا تكون عينة الدراسة (533) طالباً وطالبة، ما نسبته (31.7 %) من مجتمع الدراسة الأصلي، والجدول (1) يوضح ذلك.

«فرع جنين»، بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي: إذ وزعت الاستبانة على (560) طالباً وطالبة، استرجع منها (545) استبانة، وبعد دراستها تبين وجود (12) استبانة

الجدول (1) :

توزيع أفراد عينة الدراسة لطلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين» حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، وتقدير الطالب التراكمي، وعدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج.

المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية	المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية	
الجنس	ذكر	114	21.4 %	تقدير الطالب التراكمي	ممتاز	21	3.9 %	
	أنثى	419	78.6 %		جيد جداً	124	23.3 %	
	المجموع	533	100 %		جيد	289	54.2 %	
التخصص	المرحلة الأساسية الأولى	301	56.5 %		مقبول	82	15.4 %	
	تعليم التربية الإسلامية	100	18.8 %		ضعيف	17	3.2 %	
	تعليم الاجتماعيات	132	24.8 %		المجموع	533	100 %	
	المجموع	533	100 %					
عدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج	مقرران فما دون	348	65.3 %					
	أكثر من مقررين	185	34.7 %					
	المجموع	533	100 %					

بناء الأداة والتحقق من صدقها وثباتها:

• وصف الأداة:

لتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث أداة الدراسة، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وتتألف من قسمين، القسم الأول، خاص بالبيانات الرئيسية، والقسم الثاني، يتكون من عبارات الاستبانة الخاصة بالنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى الطلبة، وبلغ عدد فقراتها في صورتها الأولية (43) فقرة، و (35) فقرة في صورتها النهائية، مصممة حسب مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من (5 - 1). وتبلغ الدرجة الدنيا على الاستبانة (35) في حين تبلغ الدرجة القصوى (175).

• صدق الأداة:

لجأ الباحث إلى صدق البناء (Construct Validity) الذي يعتمد على مدى تحقيق أداة الدراسة في الكشف عن مفهوم افتراضي هو النتائج التربوية، من خلال الاستعانة بالأدب التربوي في مجال الدراسة، في البيئات العربية والأجنبية، وذلك للتأكد من أن أداة الدراسة "الاستبانة" تقيس ما وضعت لقياسه. كما تحقق الباحث من صدق الأداة، من خلال اللجوء إلى صدق التحكيم (Trustees Validity)؛ فقد تكونت المجموعة البؤرية (Focus Group) من تسعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية؛ وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق، وبناءً على ملاحظاتهم

ومقترحاتهم جرى تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، فأصبحت تتكون من (35) فقرة.

كما جرى استخراج الصدق الداخلي للأداة «الاستبانة»، وذلك من خلال معامل ارتباط بيرسون) بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية، ونتائج الجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) :

معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم المجال	المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	النتائج المعرفية.	0.822	0.000**
2	النتائج مهارية.	0.880	0.000**
3	النتائج الوجدانية والقيمية.	0.833	0.000**

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.822 - 0.880)، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وتشير إلى وجود ارتباط دال وقوي بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، وهذا يعني أنها تتمتع بصدق داخلي قوي.

• ثبات الأداة:

وفق المعادلة الآتية: طول الفئة (أعلى حد للاستجابة - أدنى حد للاستجابة) / عدد مستويات درجة التقدير (5 - 1) / 3 = (1.33)، واستخدمت هذه القيمة لتحديد درجة تقدير النتائج التربوية للمقررات الإلكترونية هي كما يلي:

- متدنية إذا كان المتوسط الحسابي (2.33 فأدنى) (أي الحد الأدنى + 1.33).
- متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34 - 3.67).
- مرتفعة إذا كان المتوسط الحسابي (3.68 فأعلى).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، تبعاً لسؤال الدراسة الرئيس والفرضيات التي حددت، وهي على النحو الآتي:

◀ أولاً: نتائج السؤال الرئيس ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: « ما النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً» من وجهة نظر الطلبة؟ ».

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين» للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة، وستعرض الإجابة وفقاً لكل مجال منفرداً كما في الجداول (4) و (5) و (6). ومجالات الدراسة مجتمعة كما في الجدول (7).

• المجال الأول: النتائج المعرفية:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لهذا المجال كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقدير للنتائج المعرفية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً»، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
1	1	تزودني بمادة علمية حديثة.	3.68	0.47	مرتفعة
2	2	تساعدني في تحقيق أهداف المقررات الدراسية المرجوة منها.	3.62	0.821	متوسطة
6	3	تساعدني على فهم الحقائق التي يعرضها المقرر الدراسي.	3.58	0.90	متوسطة
8	4	تساعدني على ربط المفاهيم بالواقع.	3.56	0.95	متوسطة
3	5	تساعدني في فهم المفاهيم التي يصعب تعلمها في اللقاءات الوجيهة.	3.53	1.00	متوسطة

لجأ الباحث إلى التحقق من ثبات الاستبانة على أفراد عينة الدراسة المكوّنة من (533) طالباً وطالبة، وذلك بطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) باستخدام معادلة (سبيرمان - براون) وبطريقة كرونباخ ألفا: (Chronbach Alpha)

- طريقة التجزئة النصفية: (Split Half Method) قسّم الباحث الأداة إلى نصفين: فقرات فردية وفقرات زوجية، وجرى حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة على الفقرات الفردية واستجاباتهم على الفقرات الزوجية باستخدام معادلة (سبيرمان - براون)؛ إذ بلغ معامل الثبات الكلي (0.885). وهذه القيم تدل على أن المقياس يتميز بثبات قوي ومرتفع.

- معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا): (Chronbach Alpha) واحتسب الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لتقدير ثبات الأداة، وكانت النتائج على مجالات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية حسب الآتي:

الجدول (3):

معامل ثبات كرونباخ (Chronbach Alpha) لمجالات النتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، فرع جنين.

رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	النتائج المعرفية.	10	0.798
2	النتائج المهارية.	14	0.843
3	النتائج الوجدانية والقيمية.	11	0.832

يتبين من خلال الجدول السابق ثبات مجالات الدراسة والدرجة الكلية، فتراوحت ما بين (0.798 - 0.843) وتُعد معاملات الثبات المستخرجة لهذه الأداة جيدة، وتفي بغايات الدراسة. ويتبين من خلال ما سبق، أن معاملات ثبات الاستبانة، المستخرجة لهذه الأداة مناسبة، وتفي بغايات الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

من أجل تحليل نتائج الدراسة، استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، اختبار (ت) (t - test) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

ولحساب معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة جرى استخراج معاملات ارتباط بيرسون، واستخدام معادلة (سبيرمان - براون)، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha).

ولأغراض المعالجة الإحصائية، فقد تم تحديد درجة تقدير الطلبة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة

لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لهذا المجال كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقدير للنتائج المهارية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة « فرع جنين أنموذجاً»، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية ×	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
24	1	تنمي لديّ مهارة الاستماع الجيد.	3.95	0.96	مرتفعة
13	2	تنمي لديّ مهارات التعلم الذاتي.	3.86	0.89	مرتفعة
14	3	تزيد من قدرتي على مهارة الحوار مع الآخرين.	3.76	0.98	مرتفعة
20	4	تنمي لديّ التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الحديثة كالإنترنت وغيرها في مجال تخصصي.	3.74	1.09	مرتفعة
21	5	تعزز لديّ مهارات التواصل الفعال مع الآخرين.	3.73	0.94	مرتفعة
19	6	تنمي مهاراتي في مجال التكنولوجيا.	3.71	1.08	مرتفعة
18	7	تعزز لديّ مهارات التقويم الذاتي.	3.62	0.97	متوسطة
23	8	تنمي قدراتي في مجال التعبير الشفوي.	3.61	0.97	متوسطة
22	9	تنمي قدراتي في مجال التعبير الكتابي.	3.57	1.00	متوسطة
15	10	تزيد من قدرتي في إقناع الآخرين.	3.53	1.01	متوسطة
11	11	تزيد من قدرتي على البحث.	3.53	0.95	متوسطة
16	12	تزيد من قدرتي على التفكير العلمي.	3.51	0.96	متوسطة
11	13	تنمي قدراتي على حل المشكلات بأسلوب علمي ومنظم.	3.51	0.89	متوسطة
12	14	تزيد من مهارة التحليل لديّ.	3.42	0.91	متوسطة
الدرجة الكلية		المتوسط الكلي لدرجة تقدير الطلبة للنتائج المهارية للمقررات الإلكترونية في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة فرع جنين.	3.65	0.56	متوسطة

×أقصى درجة للفقرة (5).

يتبين من الجدول (5) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات الطلبة للنتائج المهارية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً» حصلت على درجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.65).

وقد حصلت الفقرات (19، 20، 21، 13، 24) بالترتيب تنازلياً على درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي تراوح من (3.71 - 3.95)، وحصلت الفقرات (12، 11، 16،

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية ×	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
7	6	تساعدني على حل أنشطة الكتاب المقرر.	3.50	1.05	متوسطة
5	7	تساعدني على فهم النظريات التي يناقشها المقرر الدراسي.	3.48	0.93	متوسطة
4	8	تساعدني على بناء العلاقات بين المفاهيم الخاصة بالمقررات	3.39	0.93	متوسطة
9	9	تساعدني في الحصول على نتائج مرتفعة في الامتحانات.	3.35	0.91	متوسطة
10	10	تساعدني في إجراء التطبيقات العملية للمقرر.	3.33	0.95	متوسطة
الدرجة الكلية		المتوسط الكلي لدرجة تقدير الطلبة للنتائج المعرفية للمقررات الإلكترونية في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة فرع جنين.	3.49	0.56	متوسطة

×أقصى درجة للفقرة (5).

يتضح من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات الطلبة للنتائج المعرفية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً» حصلت على درجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.49).

وقد حصلت الفقرات (10، 9، 4، 5، 7، 3، 8، 6، 2) بالترتيب تنازلياً، على درجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي تراوح من (3.33 - 3.62)، وحصلت الفقرة (1) التي تنص على: «تزيد الطلبة بمادة علمية حديثة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.68)، وبدرجة تقدير مرتفعة، أما الفقرة رقم (10) التي تنص على: «مساعدة الطلبة في إجراء التطبيقات العملية للمقرر» فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.33)، وبدرجة تقدير متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المسؤولين عن المقررات المدمجة، في تبسيط المفاهيم العلمية الواردة في الكتاب المقرر للطلبة، وتضمين المقررات المدمجة بالمادة العلمية والصور والأشكال وحلقات النقاش، إلا أن الجانب المعرفي للمقررات المدمجة بحاجة إلى تفعيل عملية ربطها بأمثلة تطبيقية، وبجوانب عملية، وهذا من شأنه أن يساهم في تحقيق نتائج معرفية أكثر لدى الطلبة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق بينها وبين بعض نتائج دراسة العاني (2009) التي أظهرت نتائجها وجود أثر واضح للأنشطة والمواد الإلكترونية على مستوى فهم الطالب، واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة العبد الكريم (2006) التي أظهرت نتائجها مساهمة المقررات الإلكترونية في زيادة استيعاب الطالبات للمواد، وتزيد من حماسهن لاكتساب المعرفة.

● المجال الثاني: النتائج المهارية:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
27	10	تكسبني الموضوعية في التعامل مع الأمور المختلفة.	3.77	0.84	مرتفعة
34	11	تنمي لدي اتجاهات ايجابية نحو التعليم المفتوح.	3.71	1.03	مرتفعة
		المتوسط الكلي لدرجة تقدير الطلبة للنتائج الوجدانية والقيمية للمقررات الالكترونية في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة فرع جنين.	3.91	0.58	مرتفعة

× أقصى درجة للفقرة (5).

يتضح من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات الطلبة للنتائج الوجدانية والقيمية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً» حصلت على درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91).

وقد حصلت عبارات جميع المجال الثالث «النتائج الوجدانية والقيمية» على درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي تراوح من (3.71 - 4.10). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص المسؤولين عن التعليم الالكتروني بالجانب الوجداني والقيمي في تصميم المقررات المدمجة، ومنهجية التعلم والتعامل معها؛ إذ يسهم تصميمها في تشجيع التعاون ما بين الطلبة وزملائهم، وأعضاء هيئة التدريس، وتصميم مواد تعليمية وأنشطة تعزز بناء علاقات اجتماعية جيدة مع بعضهم، وتقدير عمل الآخرين، كما أن التعلم من خلالها يبين مدى أهمية التكنولوجيا في التعليم، وهذا يسهم في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا، وأيضاً نحو التعليم المفتوح، لأنه يتبنى التعلم المدمج والتكنولوجيا في التعليم والتعلم والتواصل مع الطلبة، مما أسهم في جعل درجة تقدير طلبة كلية التربية للنتائج الوجدانية والقيمية التي تحققها المقررات المدمجة بالمرتفعة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق بينها وبين بعض نتائج دراسة زامل (2012) التي بينت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج، واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة كيان سام ولي (Kian - Sam & Lee, 2008) التي بينت نتائجها الفوائد التي تحققها المقررات المدمجة للطلبة. واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة العبد الكريم (2006) التي أظهرت نتائجها مساهمة المقررات الإلكترونية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وإسهامها في زيادة التفاعل بين الطالبات والمعلمات. واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة العاني (2009) التي أظهرت نتائجها وجود أثر واضح في تفاعل الطالب مع زملائه ومعلمه ومع المادة الدراسية الالكترونية.

● مجالات الدراسة والدرجة الكلية:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لجميع

17، 15، 22، 23، 18) بالترتيب تنازلياً على درجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي تراوح من (3.62 - 3.42)، وحصلت الفقرة (24) التي تنص على: «تنمية مهارة الاستماع الجيد لدى الطلبة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.95)، وبدرجة تقدير مرتفعة، أما الفقرة رقم (12) التي تنص على: «زيادة مهارة التحليل لدى الطلبة» فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.42)، وبدرجة تقدير متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعزيز الجوانب التكنولوجية في تصميم المقررات المدمجة؛ إذ يحرص المسؤولون عن المقررات المدمجة إلى تنظيم لقاءات افتراضية، وحلقات النقاش، ومنتديات خاصة بكل مقرر مدمج، والسماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم فيها، كما تتيح المقررات المدمجة، تواصل الطلبة مع عضو هيئة التدريس، والاستفسار عن القضايا التي تحتاج إلى ذلك، التي تسهم في إكسابهم مهارات التعلم الذاتي، وهذا ما جعل درجة تقدير طلبة كلية التربية للنتائج المهنية للمقررات المدمجة في الدرجة الكلية بالمتوسطة، وفي بعض فقراتها بالمرتفعة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق بينها وبين بعض نتائج دراسة العاني (2009) التي أظهرت نتائجها وجود دور فاعل للمواد والأنشطة الإلكترونية في تنمية التفكير التأملي.

● المجال الثالث: النتائج الوجدانية والقيمية:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لهذا المجال كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقدير للنتائج الوجدانية والقيمية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة « فرع جنين أنموذجاً»، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
26	1	تنمي لدي احترام الآخرين.	4.10	0.92	مرتفعة
31	2	تشجعني على تقدير عمل الآخرين.	4.10	0.87	مرتفعة
30	3	تشجعني على الصدق.	4.08	0.95	مرتفعة
29	4	تشجعني على التعاون مع الآخرين.	4.06	0.89	مرتفعة
32	5	تنمي لدي تحمل المسؤولية تجاه الأنشطة المطلوبة مني.	3.93	0.90	مرتفعة
28	6	تنمي لدي روح المنافسة الشريفة مع زملائي.	3.84	0.96	مرتفعة
33	7	تشجعني على العمل الجماعي.	3.81	1.00	مرتفعة
25	8	تساعدني في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين.	3.80	1.02	مرتفعة
35	9	تنمي لدي اتجاهات ايجابية نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	3.79	1.03	مرتفعة

مجالات الدراسة والدرجة الكلية. والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) :

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	النتائج المعرفية.	3.49	0.56	69.9 %	متوسطة
2	النتائج المهارية.	3.65	0.56	72.98 %	متوسطة
3	النتائج الوجدانية والقيمية.	3.91	0.58	78.22 %	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.68	0.48	73.7 %	مرتفعة

وسعيد (2014) التي بينت حصول الأهداف ومخرجات التعلم في المقررات الإلكترونية على درجة عالية. واتفقت مع بعض نتائج دراسة زامل (2013) التي بينت وجود درجة تقدير متوسطة لتقدير الطلبة لدور الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع الأكاديمي، واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة تيلير (Teeler, 2002) التي بينت نتائجها فاعلية المقررات الدراسية الإلكترونية على الطلبة.

وتعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة زامل (2012) التي بينت نتائجها حصول مجال الاتجاهات نحو تنمية المهارات بالمرتبة الثالثة.

ثانياً: نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير الجنس. ولا اختبار الفرضية استخدم اختبار (ت) (- t test) لعينتين مستقلتين على أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية حسب متغير الجنس. والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8) :

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بحسب متغير الجنس

الدالة * المدى	قيمة (ت) (ت)	إناث (ن=419)		ذكور (ن=114)		المجال
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.096*	- 1.669	0.57	3.52	0.51	3.42	النتائج المعرفية.
0.079	0.697	0.56	3.67	0.55	3.57	النتائج المهارية.
0.010	0.905	0.58	3.94	0.57	3.79	النتائج الوجدانية والقيمية.
0.018	0.245	0.48	3.71	0.44	3.59	الدرجة الكلية

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لتقدير الطلبة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين أنموذجاً"، وفي مجال النتائج التربوية ومجال النتائج الوجدانية والقيمية تبعاً لمتغير الجنس، وبينت النتائج وجود فروق في مجال النتائج المعرفية ولصالح الطالبات، أي أن درجة تقدير الطالبات للنتائج المعرفية أعلى من درجة تقدير الطلبة الذكور.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توجه الجامعة في تحديد منسق لكل مقرر مدمج، وحثهم على تشجيع الطلبة بصرف النظر عن جنسهم إلى حضور اللقاءات الافتراضية، والدخول

يتبين من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات الطلبة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة «فرع جنين أنموذجاً» حصلت على درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.68). وتراوح المتوسط الحسابي لمجالات الدراسة من (3.49 – 3.91)؛ إذ حصل المجال الثالث «النتائج الوجدانية والقيمية» على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبدرجة تقدير مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية المجال الثاني «النتائج المهارية» فقد حصل متوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة تقدير متوسطة، وحصل المجال الأول «النتائج المعرفية» على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبدرجة تقدير متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المسؤولين عن المقررات المدمجة في تصميمها التعليمي، الأمر الذي يعزز تحقيق النتائج المعرفية والمهارية والوجدانية، ويعود ذلك أيضاً إلى ارتباط المادة العلمية للمقررات المدمجة بالأهداف، وتوظيف أشكال متنوعة من مصادر التعلم كالنصوص والرسومات والأشكال والخرائط المعرفية من ناحية، واللقاءات الافتراضية وحلقات النقاش والمنتديات الخاصة بكل مقرر مدمج من ناحية أخرى. ويعزو الباحث حصول النتائج الوجدانية على المرتبة الأولى، إلى تصميمها الذي يشجع على التعاون ما بين الطلبة وزملائهم، وأعضاء هيئة التدريس، وتصميم مواد تعليمية وأنشطة تعزز بناء علاقات اجتماعية جيدة مع بعضهم، وتقدير عمل الآخرين، إضافة إلى تركيز المقررات المدمجة على الطالب، واهتمامها بمشاركته في اللقاءات الافتراضية والمشاركة في حلقات النقاش والمنتديات، الأمر الذي يعزز الجوانب الوجدانية لديهم، ما جعل درجة تقديرهم للنتائج الوجدانية والقيمية أعلى من درجة تقديرهم للنتائج المعرفية والمهارية.

واتفقت هذه النتيجة، مع بعض نتائج دراسة أحمد

تُشير نتائج الجدول (9) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لتقدير الطلبة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، وفي مجال النتائج التربوية ومجال النتائج الوجدانية والقيمية تبعاً لمتغير عدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج، وبينت النتائج وجود فروق في مجال النتائج المعرفية ولصالح الطلبة الذين درسوا أكثر من مقررين بالنمط المدمج، أي أن درجة تقدير الطلبة الذين درسوا أكثر من مقررين بالنمط المدمج في مجال النتائج المعرفية أعلى من درجة تقدير الطلبة الذين درسوا مقررين بالنمط المدمج فما دون.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المتابعة الحثيثة من منسقي المقررات المدمجة وأعضاء هيئة تدريس المقررات، وتعريف الطلبة بالميزات التي تمتاز بها المقررات المدمجة، والاستفادة التي تحققها لهم، ويعزو الباحث وجود فروق في مجال النتائج المعرفية ولصالح الطلبة الذين درسوا أكثر من مقررين بالنمط المدمج، إلى خبرتهم في التعامل مع المقررات المدمجة، وأهميتها، وكيفية التعامل معها، وحرصهم على متابعة ما يعرض على الصفحة الإلكترونية للمقرر أكثر من الذين لم يدرسوا مقررات بالنمط المدمج. إضافة إلى النتائج التي سيحققها الطالب جراء متابعة هذه المقررات. واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة زامل (2013) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد المقررات التي تم درسها بنمط الأنشطة الإلكترونية.

رابعاً: نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير التخصص.

للإجابة عن هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص. والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المجال
0.58	3.93	301	المرحلة الأساسية الأولى	النتائج الوجدانية والقيمية	0.55	3.53	301	المرحلة الأساسية الأولى	النتائج المعرفية
0.61	3.83	100	تعليم التربية الإسلامية		0.55	3.41	100	تعليم التربية الإسلامية	
0.57	3.92	132	تعليم الاجتماعيات		0.57	3.49	132	تعليم الاجتماعيات	
0.58	3.91	533	الدرجة الكلية		0.56	3.49	533	الدرجة الكلية	

إلى الصفحة الإلكترونية للمقرر للاستفادة منه، وهذا ما جعل عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لتقدير الطلبة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحث وجود فروق في المجال الأول "النتائج المعرفية" ولصالح الطالبات، إلى متابعتهم للتعليمات ومصادر التعلم التي يعرضها المنسق، والمادة العلمية التي تعرض على الصفحة الإلكترونية للمقرر، ومشاركتهم في حلقات النقاش، واهتمامهم بالحصول على علامات مرتفعة أكثر من الطلبة الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة زامل (2013) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

ثالثاً: نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير عدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج. ولاختبار الفرضية استخدم اختبار (ت) (t - test) لعينتين مستقلتين على أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية حسب متغير عدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج. والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9):

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بحسب متغير عدد المقررات التي درسها بنمط التعلم المدمج

الدلالة *	قيمة (ت)	أكثر من مقررين (ن=185)		مقرران فما دون (ن=348)		المجال
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.041*	- 2.053	0.58	3.56	0.54	3.46	النتائج المعرفية.
0.101	0.342	0.58	3.70	0.55	3.62	النتائج المهارية.
0.724	0.050	0.62	3.90	0.56	3.92	النتائج الوجدانية والقيمية.
0.197	0.109	0.51	3.72	0.46	3.66	الدرجة الكلية

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المجال
0.47	3.71	301	المرحلة الأساسية الأولى	الدرجة الكلية	0.56	3.66	301	المرحلة الأساسية الأولى	النتائج المهنية
0.48	3.60	100	تعليم التربية الإسلامية		0.54	3.57	100	تعليم التربية الإسلامية	
0.49	3.70	132	تعليم الاجتماعيات		0.57	3.68	132	تعليم الاجتماعيات	
0.48	3.68	533	الدرجة الكلية		0.56	3.65	533	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11):

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص.

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.171	1.774	0.549	2	1.098	بين المجموعات	النتائج المعرفية
		0.309	530	163.992	داخل المجموعات	
			532	165.089	المجموع	
0.243	1.418	0.444	2	0.888	بين المجموعات	النتائج المهنية
		0.313	530	165.906	داخل المجموعات	
			532	166.794	المجموع	
0.320	1.141	0.386	2	0.772	بين المجموعات	النتائج الوجدانية والقيمية
		0.338	530	179.340	داخل المجموعات	
			532	180.113	المجموع	
0.154	1.880	0.429	2	0.858	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.228	530	120.882	داخل المجموعات	
			532	121.740	المجموع	

دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

النتيجة مع بعض نتائج دراسة زامل (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصصات والكلية.

خامساً: نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لديهم في جامعة القدس المفتوحة في فرع جنين تعزى إلى متغير تقدير الطالب التراكمي.

للإجابة عن هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير تقدير الطالب التراكمي، والجدول (12) يوضح ذلك.

يتضح من نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية، وفي مجالات الدراسة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين أنموذجاً"، تبعاً لمتغير التخصص.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المسؤولين بتصميم المقررات المدمجة، وتطبيق منهجية واضحة في جميع المقررات المدمجة، بصرف النظر عن التخصصات التي تندرج تحتها، واهتمام منسقي المقررات المدمجة بتوفير المواد ومصادر التعلم التي يجب أن يشتمل عليها المقرر الدراسي المدمج، وهذا ما جعل عدم وجود فروق في درجة تقدير الطلبة للنتائج التي تحققها المقررات المدمجة لديهم، تبعاً لمتغير التخصص. واتفقت هذه

الجدول (12) :

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير تقدير الطالب التراكمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المجال
0.64	3.92	21	ممتاز	النتائج الوجدانية والقيمية	0.57	3.59	21	ممتاز	النتائج المعرفية
0.61	3.91	124	جيد جداً		0.62	3.53	124	جيد جداً	
0.57	3.91	289	جيد		0.54	3.49	289	جيد	
0.54	2.86	82	مقبول		0.52	3.40	82	مقبول	
0.62	4.09	17	ضعيف		0.47	3.63	17	ضعيف	
0.58	3.91	533	الدرجة الكلية		0.56	3.49	533	الدرجة الكلية	
0.41	3.77	21	ممتاز	الدرجة الكلية	0.40	3.78	21	ممتاز	النتائج المهارية
0.55	3.70	124	جيد جداً		0.64	3.67	124	جيد جداً	
0.46	3.69	289	جيد		0.54	3.65	289	جيد	
0.43	3.61	82	مقبول		0.53	3.58	82	مقبول	
0.44	3.77	17	ضعيف		0.53	3.58	17	ضعيف	
0.48	3.68	533	الدرجة الكلية		0.56	3.65	533	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير تقدير الطالب التراكمي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13) :

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، والدرجة الكلية تبعاً لمتغير تقدير الطالب التراكمي.

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.346	1.119	0.347	4	1.388	بين المجموعات	النتائج المعرفية
		0.310	528	163.701	داخل المجموعات	
			532	165.089	المجموع	
0.579	0.719	0.226	4	0.904	بين المجموعات	النتائج المهارية
		0.314	528	165.890	داخل المجموعات	
			532	166.794	المجموع	
0.689	0.564	0.191	4	0.766	بين المجموعات	النتائج الوجدانية والقيمية
		0.340	528	179.347	داخل المجموعات	
			532	180.113	المجموع	
0.544	0.772	0.177	4	0.708	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.229	528	121.032	داخل المجموعات	
			532	121.740	المجموع	

× دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

1. أحمد، هالة إبراهيم؛ سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب. (2014). «تقويم المقررات الالكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الالكترونية». المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 4 (8)، 87 - 126.
2. جامعة القدس المفتوحة. (2015). دليل جامعة القدس المفتوحة. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
3. جامعة القدس المفتوحة. (2014). دليل جامعة القدس المفتوحة للعام 2014 - 2015، القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
4. جامعة القدس المفتوحة. (2012). دليل عضو هيئة التدريس في تنفيذ المقررات - الجانب الالكتروني - . القدس: سلسلة منشورات مركز التعليم المفتوح.
5. الجهوية، ملحقه. (2009). المعجم التربوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية.
6. رمود، ربيع عبد العظيم. (2012). «جودة التعلم الالكتروني». مجلة التعلم الالكتروني، جامعة المنصورة.
7. زامل، مجدي علي. (2013). «دور المقررات الإلكترونية (الأنشطة الإلكترونية) في تنمية الإبداع الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة». مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، العدد (20)، 187 - 234.
8. زامل، مجدي علي. (2012). «اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الانروا) نحو التعلم المدمج الكترونياً بعد دراستهن للمسابقات المصممة الكترونياً». مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (59)، 87 - 119.
9. زيتون، حسن. (2005). رؤية جديدة في التعليم التعلم الإلكتروني. الرياض: الدار الصوتية للنشر والتوزيع.
10. زيتون، عايش. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
11. سعادة، جودت. (2004). المنهج المدرسي المعاصر. ط4، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
12. سعادة، جودت. (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
13. صالح، مصطفى جودت. (2003). «بناء نظام لتقديم المقررات عبر شبكة الانترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني على الشبكات»، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
14. العاني، وجيهة ثابت. (2009). «التعلم الإلكتروني الفعال ومعيقاته باستخدام برنامج "Moodle" في تدريس مادة

يتضح من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية، وفي مجالات الدراسة للنتائج التربوية التي تحققها المقررات المدمجة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة "فرع جنين أنموذجاً"، تبعاً لمتغير تقدير الطالب التراكمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توجيه المقررات المدمجة للطلبة جميعهم، بصرف النظر عن تقديراتهم التراكمية، إضافة إلى تصميم هذه المقررات بشكل يراعي مستويات الطلبة جميعها، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس ومنسقي المقررات بتوجيه طلبتهم إلى المشاركة في المقررات المدمجة، والاستفادة منها، وحرص الطلبة على تحقيق نتائج عالية في التحصيل، ما يدفعهم إلى الاهتمام بها، والاستفادة من مصادر التعلم التي تعرض عبر الصفحات الإلكترونية للمقررات المدمجة، وهذا ما جعل عدم وجود فروق في درجة تقدير الطلبة للنتائج التي تحققها المقررات المدمجة لديهم، تبعاً لمتغير تقدير الطالب التراكمي. واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة زامل (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في اتجاهات الطالبات نحو منحى التعلم المدمج تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

التوصيات والمقترحات:

1. على الرغم من النتائج الايجابية، وما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث توصّل إلى التوصيات والمقترحات الآتية:
1. ضرورة زيادة الاهتمام بالنتائج المعرفية والمهارية للمقررات المدمجة، واختيار المواقع التعليمية ومصادر التعلم التي تحققهما.
2. زيادة تركيز المقررات المدمجة على وضع المواد والمواقف التي تساعد الطلبة في إجراء التطبيقات العملية للمقررات الدراسية.
3. زيادة تركيز المقررات المدمجة على بناء العلاقات بين المفاهيم الخاصة بالمقرر الدراسي.
4. ضرورة اهتمام المقررات المدمجة بشكل أكثر في إكساب الطلبة مهارتي التحليل وحل المشكلات، وزيادة المواقع التعليمية التي تُسهم في تنمية التفكير التأملي والتفكير العلمي لديهم.
5. إجراء دراسات تجريبية لبعض المقررات المدمجة على طلبة الجامعة، بهدف تحديد أثرها في الجوانب المعرفية والمهارية والحيوية للطلبة.

- for Blended Learning. <http://www.CiscoLearningInstitute.com>. <http://www.Rubicon.com/jo/em/PD/html>. (Available at web site: 10/10/2015).
2. Alvarez, A. (2005). *Blended Learning in K - 12/ Evolution of Blended Learning, From Wikibooks, the open - content textbooks collection.*
 3. American Association for the Advancement of Science. (AAAS). (1990). *Science for All Americans - project 2061.* Oxford University Press, New York.
 4. Bersin, D. (2003). *Blended Learning What Works.* <http://www.bersin.com/tips-techniques>. (Available at web site: 15/11/2015).
 5. Byrne, D. (2004). "Blended learning, training reference. co. uk" http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning/bldacg1.htm (Available at web site: 25/10/2015).
 6. Fu, P. (2006). "The impact of skill training in traditional public speaking course and blinded learning public speaking course on communication apprehension". A thesis for the degree master, California State University.
 7. Futch, L. (2005). »A study of Blending Learning at Metropolitan«. Research university (Ed. D. dissertation), Florida university.
 8. Hong, K. ;Ridznan, A. ; Knek, M. (2003). *Students Attitudes towards the Use of the Internet for Learning: A Study at University in Malaysia.* *Educational Technology & Society*, 6 (2) : 45 - 49.
 9. Kian - Sam, H. , & Lee, J. (2008). "Postgraduate students' knowledge construction during asynchronous computer conferences in a blended learning environment: A Malaysian experience". *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (1) , 91 - 107.
 10. Moussouri, T. (2002). *A context for the development of learning outcomes in Museums, Libraries and Archives.* Re: source, the council for Museums, Libraries and Archives.
 11. Singh, H. , & Reed, C. (2004). "A White Paper - Achieving Success with Blended Learning". <http://www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf>
 12. Teeler, T (2002). *Teaching on the internet. Meeting the challenge of electronic learning*, ERIC No: ED 418957,P3.
- أصول التربية لطلبة تخصص اللغة الانجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، متوفر على الموقع الإلكتروني: <http://ykadri.ahlamontada.net/montada-f1/topic-t90.htm> (تاريخ الدخول للموقع: 25/10/2015م).
15. العبادي، محسن. (2002). «التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي ما هو الاختلاف»، المعرفة، 36 (91)، 18 - 23.
 16. عبد العزيز، حمدي. (2008). *التعليم الإلكتروني - الفلسفة والمبادئ والأدوار والتطبيقات.* عمان: دار الفكر للنشر.
 17. العبد الكريم، مها عبد العزيز. (2006). «دراسة تقييمية لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
 18. عرب، يونس. (2002). *دليل أمن المعلومات والخصوصية: جرائم الكمبيوتر والانترنت.* اتحاد المصارف العربية: القاهرة.
 19. عطية، محسن علي. (2008). *تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال.* عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
 20. عياد، فؤاد وصالحه، ياسر. (2010). «فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا في جامعة الأقصى». مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7 (2)، 123 - 151.
 21. محمود، فاطمة. (2014). «نواتج التعلم». متوفر على الموقع الإلكتروني: <http://sameramosa.banouta.net/topic-t10> (تاريخ الدخول للموقع: 15/9/2015م).
 22. محمد، نبيل السيد. (2011). «فاعلية مقرر الكورس لتنمية مهارات استخدام نظام مودل «moodle» لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز»، بحث قدم في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني «فبراير، 2011 بالرياض»، متوفر على الموقع الإلكتروني الآتي: <http://wessam.allgoo.us/t15297-topic> (تاريخ الدخول للموقع: 7/11/2015م).
 23. مدني، محمد عطا؛ العباسي، مصطفى محمد. (2011). «تصميم برمجية تعليمية حاسوبية ودمجها ببيئة (Moodle) الإلكترونية وقياس أثرها على تحصيل عينة من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة البحرين». مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 5 (2): 76 - 98.
 24. النجار، حسن عبد الله؛ العجومي، سامح جميل. (2009). «مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات». مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد (16)، 101 - 136.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

1. Alexander, D. (2004). "Cisco Learning Institute