أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية ومستوى الدافعية من وجهة نظر معلمي مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

إعداد

د. ندى بنت جهاد الصالح

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أ.ريم بنت إبراهيم الشثري

معلمة دراسات إسلامية في مدارس نجد العالمية

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور. المجلد السابع عشر - العدد الرابع - لسنة 2025

أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية ومستوى الدافعية من وجهة نظر معلمي مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

د. ندى بنت جهاد الصالح

أ.ريم بنت إبراهيم الشثري

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على كل من الأعباء التدريسية ومستوى الدافعية لدى معلمي مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال استطلاع تصورات المعلمين حول تبني أنماط مختلفة للتعلم المدمج ، وأثر ذلك على أعباءهم التدريسية ودافعيتهم، وقد بلغت عينة الدراسة (165) معلم ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى رضى عام من المعلمين حول تطبيق أنماط مختلفة للتعلم المدمج، يعود بشكل أساسي لترك الخيار لهم في تحديد النمط الملائم وفقاً لخصائص طلبتهم، وطبيعة المحتوى التعليمي، والإمكانات التقنية المتوفرة. كذلك وجدت الدراسة أثر ظاهري لاختلاف نمط التعلم المدمج لصالح استخدام أكثر من نمط على تحسين الأعباء التدريسية، وأثر ظاهري لنمط التعلم الهجين على تعزيز الدافعية. وتوصي الدراسة بالتوسع بتبني أنماط التعلم المدمج وفقاً لخصائص المتعلمين والمحتوى التعليمي والبيئة التعليمية، كما توصي الدراسة بإجراء دراسات ممتدة حول الأثر بعيد المدى للتعلم المدمج على أداء المعلمين في البيئة التعليمية ومهاراتهم التعليمية .

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، التعليم عن بعد، التعليم الالكتروني، الأعباء التدريسية، الدافعية التعليمية

The Effect of Blended Learning Pattern Variation on Teaching Workload and Motivation Levels from the Perspective of Teachers in Riyadh City in Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to investigate the effect of varying blended learning patterns on both teaching workload and motivation levels among teachers in Riyadh City, Saudi Arabia, from their own perspective. To achieve the study's objectives, a descriptive correlational approach was adopted by surveying teachers' perceptions about adopting different blended learning patterns and their impact on their teaching workload and motivation. The study sample consisted of (165) male and female teachers randomly selected from the study population. The findings indicated general satisfaction among the teachers with implementing different blended learning patterns, primarily due to allowing teachers to choose the pattern most suitable for their students' characteristics, the nature of the instructional content, and available technological resources. The study also found an apparent effect of using multiple blended learning patterns in improving teaching workload, and an apparent effect of hybrid learning patterns in enhancing motivation. The study recommends expanding the adoption of blended learning patterns according to learners' characteristics, instructional content, and the learning environment. It also calls for further longitudinal studies on the long-term impact of blended learning on teachers' performance and instructional skills.

Keywords: blended learning, distance education, e−learning, teaching workload, educational motivation

•

المقدمة

شهدت أنظمة التعليم في عام (2020) تحولاً غير مسبوق بفعل جائحة كورونا، واتفق خبراء التعليم على أن التعليم ما بعد جائحة كورونا لن يكون كما قبله، خاصة مع ظهور بنية تحتية تقنية عالية الجودة باستخدام مُعطيات الثورة الصناعية الرابعة، وأنظمة الذكاء الاصطناعي، وأن ثمَّة تحوُّلات متوقَّعة سوف تكون كبيرة وهيكلية في أنماط التعليم، وأساليبه، وتوجهاته، وسياساته، وأنظمته، وقد بدأت بوادر هذه التحوّلات بالظهور فعلاً، ومن أبرزها هو الاتجاه المُتصاعد نحو استخدام التقنيات المتقدِّمة، وإنشاء مزيد من أنظمة التعلم والمنصَّات التعليمية، لمختلف مراحل التعليم، خاصة بعد أن أثبتت فاعليتها في وقت شِدة الجائحة. ومن أهم الأنماط التعليمية الجديدة المستندة على البنية الرقمية، هي الأنظمة التعليمية المرنة كالتعلم عن بعد والتعلم المدمج، التي توفر فرصاً بديلة للمؤسسات التعليمية للتعامل مع التحديات والضغوط الخارجية والكوارث المفاجئة، بشكل فعال مع الحفاظ على جودة التعليم.(Castro, 2019)

في ضوء ذلك كانت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من الوزارات المبادرة باستغلال الفرص المتاحة لتطوير النظام التعليمي، فقد انتهزت فرصة التطور الحاصل في البنية التحتية والرقمية للبيئات التعليمية، مما أهلها لتفعيل أنظمة التعليم عن بعد بفاعلية ونجاح كبير أثناء الجائحة. وبعد العودة التدريجية إلى التعليم الحضوري، أقرت وزارة التعليم في بداية العام الدراسي (2021) التوسّع في التعلّم الإلكتروني الداعم للعملية التعليمية داخل المدرسة، وتطبيق التعلم المدمج؛ بهدف المواءمة بين كلٍ من مميزات التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، وهدف تقديم أفضل فرصة تعليمية دون المخاطرة بصحة الطلبة (وزارة التعليم، 2021).

يعرف التعلم المدمج بأنه الإندماج المدروس لتجارب التعلم وجهاً لوجه، والتعلم عبر الانترنت (Smith & Hill, 2019)، علماً أن هذا النمط التعليمي ظهر في أواخر التسعينيات الميلادية، وبدأت تنمو شعبيته مع مرور السنوات، حتى أصبح ميزة هامة للكثير من مؤسسات التعليم، مما دعا بعض الخبراء في مجال التعليم إلى وصف التعلم المدمج بأنه الوضع الطبيعي الجديد للتعليم .(Norberg et al., 2011) يوفر التعلم المدمج لمؤسسات التعليم فرصاً لتحسين جودة التعليم، من خلال ما ينطوي عليه من فوائد تشمل زيادة المرونة الزمانية والمكانية للطلبة والمعلمين، بالإضافة إلى تحسين نتائج الطلاب وتطوير مهاراتهم .(Lim,2016)

تناولت العديد من الدراسات (القحطاني والبيشي، 2017؛ المطيري، 2016؛ المعيذر، 2020) فاعلية التعلم المدمج على الطلبة، سواء فيما يتعلق برفع جودة مخرجات التعلم، واكتساب المهارات، ومدى الرضى والقبول عن هذا النمط من التعلم أو اكسابهم بعض المهارات أو مدى رضاهم وتقبلهم لهذا النوع من التعليم، وركزت دراسات أخرى (الجعيد، 2019؛ سمحان، 2021؛ الكاف وآخرون، 2020) على متطلبات تطبيق التعلم المدمج في البيئة التعليمية والجدارات التعليمية اللازمة له، بينما مازالت هناك فجوة معرفية في دور أنماط التعلم المدمج في دعم الإدارة التعليمية، وحل المشكلات التربوية والتنظيمية المرتبطة بالمعلمين والطلبة (الشرمان، 2015).

وفي استعراض لتجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق التعلم المدمج، فقد تم توظيف أنماط مختلفة للتعلم المدمج (التعلم المتزامن، والتعلم غير المتزامن، والتعلم الهجين) باعتماد آليات محددة لكل نمط، مستندين في ذلك إلى عدد الطلبة في كل مدرسة، تاركين القرار النهائي في اختيار النمط الملائم، لإدارات المدارس والمعلمين، ليقرروا أيها الأنسب وفقاً للمرحلة الدراسية، وخصائص الطلبة، وإمكانات المدرسة، وعدد طلابها، مما خلق تجربة تعلم مدمج ثرية، انخرط فيها المعلمين في أنماط مختلفة من التعليم، كان لها بالغ الأثر سواء على أداءهم التعليمي، أو أعباءهم التدريسية، أو اتجاهاتهم نحوها .

وحيث أن التعلم المدمج هو نظام فرعي من منظومة التعليم، ويستند فيه على مبادئ مدخل النظم، والتي يُنظر فيها إلى العملية التعليمية على أنها منظومة تتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية ترتبط سوياً، ويؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وتعمل بشكل متكامل لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بكفاءة (الكبيسي،2015)؛ فإنه لا يمكن إغفال أهمية دور المعلم وحاجاته على سير العملية التعليمية، لذا يسعى هذا البحث إلى الموازنة بين الاهتمام بكلاً من الطالب والمعلم، وبالتالي يهدف البحث إلى التعرف على تصورات المعلمين حول أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية التي يتحملها المعلم، بالإضافة إلى التحقق من مدى تأثيره على دافعيتهم التعليمية.

•مشكلة البحث

لطالما كان تركيز أبحاث مجال التعلم المدمج منصباً على فاعلية التعلم المدمج في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز مهارات المتعلمين المختلفة، ومتطلبات تبني هذا النمط من التعلم، مع ندرة الأبحاث التي تسلط الضوء على تأثيره على الجوانب الإدارية للعملية التعليمية، حيث إن ارتفاع أعباء المعلمين التدريسية، وارتفاع أعداد الطلبة داخل الفصل الدراسي، وزيادة نصاب المعلمين من الحصص الدراسية؛ قد تكون جميعها معيقات تحول دون تطوير أساليب التدريس وصعوبة تنفيذ الأنشطة العلمية والعملية في نمط التعلم المدمج (الرويلي والعنزي،2017؛ العبد الكريم، 2011). ومع تعدد أنماط التعلم المدمج، واختلاف مميزات كل نمط، ومطالبة العديد من إدارات التعليم بتبني هذه الأنماط، قد يؤثر سلباً على مواقف واتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم المدمج، ويشكل عائقاً أمام تحقيق الفوائد المرجوة منه، ما لم يتم التحقق من مميزات كل نمط وإمكانات تطبيقه في البيئات التعليمية المختلفة. أضافة إلى ذلك ومن خبرة الباحثتين في التدريس في التعليم العام، فقد لوحظ أن قرارات وزارة التعليم بشأن تبني أنماط التعلم المدمج المختلفة في كافة المدارس والمراحل الدراسية، لم يصاحبها دراسات كافية لفاعلية هذه الأنماط ومدى ملاءمتها، مما قد يتسبب في مواجهة عقبات تعليمية، إضافة إلى مشكلات تتعلق بزيادة أعباء المعلمين، وزيادة الإجهاد المهني، وتحملهم مسؤوليات إضافية خارجة عن إرادتهم. وفي ظل قلة الدراسات التي تستوضح الفرق بين أنماط التعلم المدمج المختلفة، وتأثيراتها على جوانب العملية التعليمية والإدارية تحديداً، سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية ومستوى الدافعية لدى المعلمين في مدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

•أسئلة البحث

١.ما تصورات المعلمين في مدينة الرياض حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية؟

٢.ما تصورات المعلمين في مدينة الرياض حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم؟

٣.ما أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية من وجهة نظر المعلمين؟

٤.ما أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية من وجهة نظر المعلمين؟

•أهداف البحث

١.التعرف على تصورات المعلمين في مدينة الرياض حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية.

٢.التعرف على تصورات المعلمين في مدينة الرياض حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم.

٣.الكشف عن أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية من وجهة نظر المعلمين.

٤.الكشف عن أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية من وجهة نظر المعلمين.

•أهمية البحث

الأهمية النظرية :

تتمثل أهمية البحث النظرية في التركيز على أنماط التعلم المدمج المختلفة وإمكانية الاستفادة منها في تحسين الجوانب التنظيمية والإدارية للمؤسسات التعليمية. كذلك إثراء الدراسات العلمية في مجال التعلم المدمج، من خلال التركيز على جوانب مختلفة عما تناولته الدراسات السابقة، من خلال تناول تأثير التعلم المدمج على المعلمين عوضا عن الطلبة، حيث يؤمل أن تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً مناسباً حول تأثير التعلم المدمج على المهام التعليمية والإدارية للمعلم.

الأهمية التطبيقية :

تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من إمكانية مساعدة أصحاب القرار في وزارة التعليم باستمرارية توظيف أنماط التعلم المدمج بفاعلية، من خلال التركيز على مميزات ومتطلبات كل نمط. كما قد تساهم في تزويد مطوري المناهج بنتائج تساعدهم على تكييف نمط التعلم المدمج الملائم في تيسير المهام الإدارية والتدريسية على المعلمين، مما قد يساهم في تطوير تجربة التعلم المدمج في المؤسسات التعليمية.

•مصطلحات البحث

التعلم المدمج:(Blended Learning)

يعرف Staker و Horn (2006) التعلم المدمج بأنه برنامج تعليمي رسمي يتعلم فيه الطالب جزئيًا من خلال التعلم عبر الإنترنت، مع وجود درجة من التحكم للطالب في الوقت أو المكان

أو المسار أو السرعة، وجزئيًا في موقع تقليدي بإشراف مباشر من المعلم. ويقصد بالتعلم المدمج إجرائياً في هذه الدراسة: مجموعة من أنماط التعلم تتفق في أنها تجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني باختلاف آلية تطبيقه، وتحديداً ما تم اعتماده في المملكة العربية السعودية مع بداية العام الدراسي (2021)، والذي تمثل في تقسيم المتعلمين على مجموعات، تتناوب كل مجموعة على الحصص الدراسية المقدمة حضورياً، بينما يتم تقديم الحصص الدراسية للمجموعات التي لم تحضر عن طريق التعلم عن بعد.

الأعباء التدريسية:(Teaching Workload)

تعرف الأعباء التدريسية بأنها مقدار العمل المرتبط بالتدريس الذي يُتوقع من المعلم إنجازه خلال فترة زمنية محددة، ويُقاس غالبًا بعدد الساعات المعتمدة، أو عدد المقررات، أو عدد الطلاب، أو مزيج من هذه العوامل .(Altbach et al., 2011) ويقصد بالأعباء التدريسية إجرائياً: بأنها المهام الموكلة للمعلمين من تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها، وإعداد الأنشطة، ومتابعة تقدم الطلبة، وتنفيذ الاختبارات، وإدارة الصف الدراسي، مما يؤثر بشكل مباشر على إجهاد المعلمين، وعدد ساعات عملهم اليومية.

الدافعية :(Motivation)

عرف Schunk et al. (2019) الدافعية بأنها: "العملية التي يتم من خلالها تحفيز النشاط الموجَّه نحو هدف والحفاظ عليه .(P.4) "ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: تصورات المعلمين نحو استخدام أنماط التعلم المدمج في البيئة التعليمية، ومستوى رضائهم عنها، وعن آثارها على نشاطهم وحماسهم ورفع مستوى أدائهم.

•الإطار النظري للبحث

•يوصف التعلم المدمج على أنه نظام متكامل يستند إلى نظرية مدخل النظم ومبادئها، حيث يصفه Krause (2007) بأنه تكامل فعال التقنيات الحديثة، ونماذج التعليم، وأساليب التعلّم، من خلال تبني المدخل المنظومي للدمج بين التكنولوجيا الحديثة مع مميزات التفاعل وجها لوجه. وبالنظر إلى التعلم المدمج كنظام فإن له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ولا يركز على تقديم المحتوى فقط، بل يهتم بعناصر ومكونات البرنامج التعليمي كاملاً، سواءً عناصر تقنية، ومصادر معلومات، وعناصر بشرية، وأنظمة إدارية. كما يتطلب بيئة متكاملة يتوفر فيها قنوات

الاتصال الرقمية والتقليدية، والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، وإدارة جوانب وطرق هذا التفاعل، وهذا ما يتضمنه كل نظام. تُعنى نظرية مدخل النظم بالنظام، والذي يعرف بأنه مجموعة من المكونات المترابطة بعلاقات تفاعلية منظمة وتبادلية مع النظم الأخرى، بغرض بلوغ هدف أو مجموعة أهداف محددة. ويعد نظام التعلم المدمج من الأنظمة المفتوحة التي تؤثر وتتأثر بجميع الأنظمة المحيطة به، من حيث المتطلبات والتحديات التي تتحكم في درجة توظيفه في المؤسسات التعليمية وتأثيره على العملية التعليمية بشكل عام (الكبيسي، 2015).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية مدخل النظم، في توفير أساس نظري لدراسة جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية، والجمع بين ما يجب معرفته وبين ما يُعرف مسبقاً عن النظام التعليمي، بما يساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي ووضع حلول ملائمة له، والوصول إلى الموضوعية في التجريب وإصدار الأحكام (الحيلة، 2016) .

أدبيات البحث

التعلم المدمج وأنماطه:

يعرف Garrison و Vaughan (2008)التعلم المدمج بأنه الدمج المدروس للتجارب التعليمية الصفية وجهاً لوجه مع التجارب التعليمية عبر الإنترنت، وعلى الرغم من ظهور مفهوم التعلم المدمج في أواخر التسعينات الميلادية، إلا أن ازدهار هذا النمط من التعليم بدأ يظهر جلياً في أنظمة التعليم حول العالم منذ عام (2011م)، حيث سعت المؤسسات التعليمية إلى تبني هذا النمط من التعليم، والاستفادة منه في تلبية حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وقد بلغت نسبة تبني هذا النمط حالياً في الولايات المتحدة الأمريكية (75%)، واندفعت الدول العربية بما فيها المملكة العربية السعودية بشكل كبير نحو هذا النمط من التعلم مع بداية ظهور جائحة كورنا في العالم (عبد الله، 2021) .

•تتعدد أنماط التعلم المدمج وفقاً لنسبة ومستوى الدمج بين التعليم التقليدي (وجهاً لوجه) والتعليم الإلكتروني، وقد حدد عبد الله (2021) نمطين أساسيين للتعلم المدمج وهما :

•التعلم المدمج المرن :((Flexible Blended Learning حيث يتشارك التعليم الصفي والالكتروني في تدريس المقرر الواحد، وفق جدول زمني محدد حسب حاجات كل طالب على حده، ويكون التركيز الأكبر فيه على التعليم الالكتروني، كما يتركز دور المعلم داخل الصف

على تقديم الدعم للطلاب عند طلبهم، ويتم ذلك من خلال تدريس المجموعات الصغيرة أو الدروس الفردية أو المشاريع الجماعية. ويتميز هذا النمط بقدرته على الوصول إلى شريحة أكبر من الطلبة (الشرمان، 2015)، كما أثبت هذا النمط فاعليته في تدريس طلبة الدراسات العليا تحديداً، نظراً لطبيعة الطلبة ومرحلتهم العمرية، حيث أنهم في غالبيتهم مرتبطين بمهام وظيفية قد تعيق وصولهم لمقر الدراسة بشكل مستمر، حيث يوفر هذا النمط وسائط متنوعة لإيصال المحتوى التعليمي، وأساليب دعم وتوجيه مختلفة تتلاءم واحتياجات كل طالب على حدة (مندور، 2018).

•التعلم المدمج المتناوب :((Rotation Blended Learning يعتمد هذا النمط على توزيع التعلم على محطات يتنقل بينها الطالب ليطور معرفته أو مهاراته في موضوع التعلم وفقاً لأهدافه الخاصة، حيث تتنوع هذه المحطات في التعلم عبر الانترنت، والتعليم التقليدي (وجهاً لوجه)، والتعلم الفردي أو التعاوني، وفق جدول محدد، وتختلف آليات التنقل بين هذه المحطات وفق أربعة نماذج وهي: التناوب على محطات التعلم، التناوب الفردي، التناوب على المختبرات، والصفوف المقلوبة (الشرمان، 2015 .(

وقد اختلف الباحثون في فاعلية هذه الأنماط، وسعوا في اختبار فاعليتها، وفاعلية الدمج بين أكثر من نمط وفقاً لمعطيات الموقف التعليمي، ففي دراسة إمام (2018) تم التحقق من فاعلية الدمج بين نمطين للتعلم المدمج وهما التناوب على المختبرات والتناوب الفردي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج المقترح على تعزيز النتائج في اختبار التحصيل المعرفي، بينما تفوقت المجموعة التي تعلمت بنموذج التناوب على المختبرات فقط في كلاً من جانب الأداء المهاري والتفاعل مع الآخرين. من جانب آخر أظهرت نتائج دراسة رشدي (2020) وجود فرق بين التحصيل المعرفي والأداء المهاري بين المجموعة التي تعلمت عن طريق نموذج التناوب على محطات التعلم والمجموعة التي تعلمت عن طريق نموذج الصف المقلوب لصالح المجموعة التي تناوبت على محطات التعلم .

كذلك صنف الفقي (2011) أنماط التعلم المدمج إلى أربعة مستويات متفاوتة في التعقيد:

.1المستوى المركب :(Component Level) في هذا المستوى يتم الربط بين أدوات التعليم الالكتروني والمحتوى التعليمي، حيث يمكن أن يتعلم الطلبة من مصادر التعلم، ثم يتم مناقشة

التعلم أو التدريس المباشر داخل الفصل الدراسي بشكل تقليدي، ويمتد ذلك بعد الفصل الدراسي، حيث يتم تزويد الطلبة بمصادر الكترونية إضافية اثرائية .

.2المستوى المتكامل :(Integrated Level) يتكامل في هذا المستوى مختلف عناصر التعليم الإلكتروني، كالدمج بين استخدام مصادر المعلومات عبر الإنترنت، ومجموعات المناقشة الإلكترونية، والتقويم المباشر عبر الإنترنت مع فصول الدراسة التقليدية .

.3المستوى التشاركي :(Collaborative Level) في هذا المستوى يتم الدمج بين المعلم ومجموعات التعلم التشاركية بغض النظر أن كان التعليم تقليدي أو إلكتروني، حيث يتم الدمج داخل الصف الدراسي التقليدي أو مجموعة التعلم التشاركية على الإنترنت، فعلى سبيل المثال: يتم دمج التعلم التقليدي في الصف مع مجموعات تعلم تشاركية عبر الإنترنت .

.4مستوى الامتداد والانتشار :(Expansive Level) في هذا المستوى يتم دمج التعلم التقليدي داخل الصف الدراسي، بمصادر التعلم الإلكتروني غير التزامنية مثل البريد الإلكتروني، والكتب الرقمية، الوسائط المتعددة الإلكترونية، والبرمجيات التعليمية وغيرها من وسائط التعلم .

وباستعراض تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق التعلم المدمج كنمط أساسي للتعلم خلال جائحة كورونا (2021م)، فقد تم إعداد نماذج عمل دقيقة من قبل وزارة التعليم، وتعميمها على جميع المدارس والمراحل الدراسية في التعليم العام في المملكة، بحيث يتناوب الطلبة على حضور حصص التعليم التقليدي والتعلم عن بعد وفقاً لأربعة مستويات: المستوى المنخفض، المستوى المتوسط، المستوى العالي والمستوى العالي جداً؛ وذلك بناء على عدد الطلبة في الفصل الواحد. ونظراً إلى الحال الأكثر شيوعاً في مدارس المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بأعداد الطلبة، فإن المستوى الأكثر تطبيقاً كان المستوى العالي الذي خصص للمدارس التي يتراوح أعداد المتعلمين فيها في الفصل الواحد (31–60)، وفيه يتم تقسيم الطلبة في كل فصل إلى ثلاثة شعبA :، وB، وC، بحيث يحضر الطلبة خمسة أيام خلال كل ثلاثة أسابيع جدول (1) (وزراه التعليم، 2021) :

الأسبوع	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
الأسبوع الأول	المجموعةA	المجموعةA	المجموعةB	المجموعةB	المجموعةC
الأسبوع الثاني	المجموعةC	المجموعةC	المجموعةA	المجموعةA	المجموعةB
الأسبوع الثالث	المجموعةB	المجموعةB	المجموعةC	المجموعةC	المجموعةA

جدول(1) ***تنظيم حضور الطلبة في أنماط التعلم المدمج في المملكة العربية السعودية***

ووفقاً لنموذج التعلم المدمج السابق، فإن الخطة التشغيلية تتضمن ترك الخيار لقائد المدرسة فيما يتعلق بتدريس المجموعات عن بعد، من خلال تبني أحد الأنماط التالية :

–النمط (أ) غير المتزامن: يتم تدريس المجموعات عن بعد بشكل غير متزامن، من خلال رفع الدروس المسجلة على أنظمة إدارة التعلم مثل منصة مدرستي، أو أي منصات أخرى خاصة بالمدارس الأهلية والعالمية، أو من خلال البث التلفزيوني للدروس المسجلة عبر قناة عين التعليمية .

–النمط (ب) الهجين: يتم تدريس المجموعات عن بعد بشكل مباشر، وذلك من خلال حضورهم الحصص الدراسية في وقتها الفعلي، ويتلقون ذات الشرح الذي يتلقاه زملائهم الحاضرين، عن طريق اتصالهم عبر منصات التعلم والفصول الافتراضية.

–النمط (ج) المتزامن: يتم تدريس المجموعات عن بعد بشكل متزامن في وقت مختلف عن وقت الحصة الدراسية، وذلك من خلال منصات التعلم والفصول الافتراضية.

إن الاختلاف في هذه الأنماط المتبناة من قبل قيادة المدرسة أو المعلمين، وفقاً لما يتلاءم مع احتياجات الطلبة، وخصائص المحتوى التعليمي، وإمكانات المدرسة والمعلمين؛ وضع المعلمين في تجربة تعليمية عميقة، لها من الإيجابيات والسلبيات الكثير، وهذا ما تهدف الدراسة الحالية لتناوله من منظور تصور المعلمين .

تبني التعلم المدمج في البيئة التعليمية:

يعد التعلم المدمج منظومة تعليمية تتكون من عناصر تتفاعل وتتكامل فيما بينها لتحقيق أهدافها المرجوة بفاعلية، وإن القصور في أي من هذه المكونات أو متطلباتها سيحكم على مدى نجاح

تبني هذا النظام أو فشله. وفي هذا السياق كشفت دراسة الكاف وآخرون (2020) عن متطلبات التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين، ووجدت أن متطلبات تبني التعلم المدمج تتضمن متطلبات مرتبطة بالمعلمين وأخرى متطلبات تقنية، وأكدت على أهمية تقديم تدريب شامل وكافي للمعلمين على أساليب تبني التعلم المدمج قبل اعتماده. كذلك أجرى سمحان (2021) دراسة لتقييم مستوى توفر متطلبات التعلم المدمج في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتوصلت دراسته إلى تفاوت كبير في مستوى توفر المتطلبات سواء على المستوى الإداري أو البشري أو التقني .

وبالنظر إلى المعلمين كأحد أهم عناصر منظومة التعلم المدمج، فإن تبني نمط التعلم المدمج يتطلب معه تغير في أدوار المعلم التقليدية واتقانه لمهارات أخرى تعزز من هذا النمط من التعلم، فعلى سبيل المثال سيتحول دوره من محاضر لنقل المعلومات، إلى الميسر الذي يهتم بمتابعة تعلم الطلبة ويقوم بتسهيل التعلم على الطلبة. وسيتحول دوره من التعامل مع الطلبة في مجموعة محددة، إلى التعامل مع مجموعات ديناميكية مرنة، كما سينتقل تركيزه من تدريس المحتوى فقط إلى تدريس المحتوى والمهارات وأنماط التفكير. وقد تناول سليمان (2021) في دراسته أهم الجدارات اللازم توافرها لدى المعلمين لتطبيق التعلم المدمج بشكل ناجح، وخلصت دراسته إلى أن هذه الجدارات تتلخص في جدارات تقنية، مثل توظيف التقنيات الحديثة والتطبيقات التعليمية، ومعالجة المشكلات التقنية والفنية، وتقييم مصادر المعلومات المتاحة عبر الانترنت، المشاركة في مجموعات النقاش الإلكترونية. كذلك جدارات إدارية، مثل إنشاء الفصول الافتراضية وإدارتها، رفع المحتوى الإلكتروني، حل المشكلات التقنية التي تواجه الطلبة، متابعة أداء الطلبة ومستوى تقدمهم. إضافة إلى ذلك يتطلب التعلم المدمج جدارات تقويمية، مثل تطبيق أساليب تقييم الكترونية مختلفة، وتقديم التغذية الراجعة الملاءمة، وإعداد برامج علاجية للطلبة المتأخرين دراسياً .

إضافة إلى هذه المتطلبات والجدارات، هناك العديد من الصعوبات والتحديات التي قد تحد من فاعلية التعلم المدمج، حيث وجد الجعيد (2019) أن من أهم هذه التحديات هي تحديات مرتبطة بالمحتوى العلمي لبعض المقررات الدراسية وصعوبة تنفيذ التعلم المدمج فيها، كذلك تحديات مرتبطة بارتفاع أعداد الطلبة في الفصول الدراسية مما يصعب معه تقديم التغذية الراجعة الفردية

الملائمة، إضافة إلى التحديات المرتبطة بالبيئة التقنية للمدرسة وتوفر شبكة الانترنت عالية الجودة. كذلك ضعف تأهيل المعلمين في إدارة المناقشات الإلكترونية والحث على المشاركة فيها، كما أشار المعلمين إلى أن القيود المفروضة عليهم من حيث الالتزام الصارم بالجدول الزمني والخطة الدراسية يعد من أهم الصعوبات التي يواجهونها. واتفقت دراسة العجمي (2021) مع ما سبق، حيث هدف في دراسته إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعلم المدمج وأهم الصعوبات التي يواجهونها، والتي كانت تتضمن صعوبات مرتبطة بالأعطال المفاجئة للأجهزة والحاجة المستمرة لصيانتها، وعدم وجود برامج تدريبية للطلبة للاستفادة من التعلم المدمج، وضعف المهارات الحاسوبية لبعض أعضاء هيئة التدريس، وندرة القاعات المجهزة بشكل ملائم لتطبيق التعلم المدمج، وضعف مواءمة المقررات مع متطلبات التعلم المدمج.

في جانب آخر تناولت العديد من الدراسات اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام التعلم المدمج في التعليم، وقد تنوعت واختلفت نتائج هذه الدراسات بناء على عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في اتجاهاتهم، فعلى سبيل المثال درس عبد الله (2021) اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، ومدى تأثير عوامل مثل الجنس والمرحلة الدراسية ومقر السكن على هذه الاتجاهات، وتوصلت الدراسة أن اتجاهات الطلبة تفاوتت وكانت لصالح الذكور مقارنةً بالإناث، كذلك كانت لصالح طلبة مرحلة البكالوريوس مقارنة بالمراحل الأخرى، كما أن طلبة مدينة العاصمة سجلوا اتجاهات إيجابية أكبر من طلبة المحافظات الأخرى. كما وجد Jon et al. (2020) اتجاهات إيجابية عالية لدى الطلبة في جامعة شنغهاي المفتوحة نحو التعلم المدمج، نظير ما يوفره هذا النمط لهم من فرص تعليمية عديدة مرنة من حيث الزمان والمكان. ومن جانب آخر تناولت دراسة العنزي (2021) أثر متغيرات مثل الرتبة العلمية والجنس وسنوات الخبرة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس المعرفية والعاطفية والسلوكية نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، ووجدت الدراسة أن اتجاهات الأعضاء كانت متفاوتة ولم تتأثر بهذه المتغيرات .

فاعلية التعلم المدمج:

يمكن وصف فاعلية التعلم المدمج بقدرته على إثارة اهتمام الطلبة، وشد انتباههم، وزيادة تفاعلهم مع أنشطة التعلم، حيث تكمن أهميتها في أنها دافعية داخلية تعزز تعلم الطالب، وتحافظ على مستوى أداءه في متابعة التعلم (الرفوع، 2015)، وقد تناولت العديد من الدراسات) الأسود، 2019؛ الجبير، 2020؛ الصالح والمجذوب 2018؛ المطيري، 2016؛ Hijazi & AlNatour, 2020)فاعلية التعلم المدمج على تحصيل الطلبة في معارف ومراحل دراسية مختلفة، وقد خلصت إلى فاعلية هذا النمط من التعلم على تحصيل الطلبة وتعزيز دافعيتهم. وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة عبد الله (2021)، والزهراني والغملاس (2020) والتي أكدت فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية ومهارات استخدام الحاسب الآلي، إضافة إلى تنميتها مهارات التكفير العليا مثل مهارة حل المشكلات، وذلك على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. كذلك أكدت دراسة Herreid و Schiller (2013)على فاعلية التعلم المدمج على تعزيز التعلم النشط، وقدرة هذا النمط على تحقيق تعلم فعال بأقل وقت وبدافعية أعلى من قبل المعلم والطالب.

وتناولت دراسات أخرى فاعلية التعلم المدمج على المعلمين وعلى تطوير كفاءتهم ومهاراتهم، ففي دراسة أبو ناجي وآخرون (2021) أكد على فاعلية التعلم المدمج على تطوير مهارات المعلمين في انتاج المصادر الرقمية، ووجدت دراسته فاعلية كبيرة لهذا النمط على تعزيز مهارات المعلمين الرقمية. كما خلصت دراسة الرميح (2018) إلى فاعلية التعلم المدمج على تعزيز مهارات المعلمين في استخدام أنظمة إدارة التعلم، وتعزيز اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني. مما تم استعراضه سابقاً يتضح تنوع المجالات التي تناولتها دراسات التعلم المدمج مع تركيزها على اختبار فاعليته على تعلم الطلبة ومهارات المعلمين، ومتطلبات تطبيقه بشكل فعال في البيئة التعليمية، بينما تندر الدراسات التي تناولت تأثيراتها على الجانب الإداري للعملية التعليمية بشكل عام، وعلى أعباء المعلمين ومستوى دافعيتهم بشكل خاص .

•منهج البحث وإجراءاته

•منهجية البحث:

استند هذا البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يهتم بدراسة الظواهر المختلفة، وذلك بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً أو كيفياً وقياس العلاقة بين المتغيرات، ومن ثم التنبؤ

بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية (العساف، 2000). ونظراً لطبيعة أسئلة الدراسة التي تتطلب استخلاص بيانات كمية، فإن الدراسة ستعتمد على التصميم الكمي لجمع البيانات وتحليلها .

•مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام في مدينة الرياض التابعين لوزارة التعليم في العام الدراسي (1444هـ)، وحسب إحصائية حديثة لوزارة التعليم يبلغ عددهم (62009) معلماً ومعلمة (اتصال شخصي، 12 يناير 2023).

• عينة البحث:

نظراً لكبر حجم مجتمع البحث فقد تم اختيار عينة الدراسة وفقاً لمنهجية "كرة الثلج (Snow ball)"، والتي يتم فيها اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال نشر الأداة الكترونياً وبطريقة عشوائية من شخص إلى آخر. فبعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود رقم (KSU-HE-23-093) على تطبيق الدراسة، تم نشر الأداة الكترونيا عبر منصات التواصل الاجتماعي، والسماح بإعادة نشرها من قبل المستجيبين، كذلك تم تعميمها الكترونيا على مكاتب إدارات التعليم لتقوم بدورها في ارسالها للمعلمين. واستغرقت علمية جمع البيانات مدة شهر، وقد بلغ عدد المستجيبين (165) معلم ومعلمة مثلوا عينة الدراسة الحالية. ولفهم طبيعة أفراد العينة، تم تحليل البيانات الديمغرافية، وكانت النتائج كالتالي (جدول 2):

جدول (2) : توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية

المتغير		العدد	النسبة من مجمل العينة
الجنس	ذكور	80	48.5
	اناث	85	51.5
	المجموع	**165**	**100 %**
سنوات الخبرة	أقل من سنة	3	1.8
	من 1- 10 سنوات	56	33.9
	من 11- 20 سنة	51	30.9
	أكثر من 20 سنة	55	33.3
	المجموع	**165**	**100 %**
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	70	42.4
	المرحلة المتوسطة	35	21.2
	المرحلة الثانوية	60	36.4
	المجموع	**165**	**٪100**
نوع المدرسة	النمط (أ) غير المتزامن	47	28.5
	النمط (ب) الهجين	26	15.8
	النمط (ج) المتزامن	18	10.9
	الدمج بين أكثر من نمط	74	44.8
	المجموع	**165**	**٪100**

يتضح من جدول (2) أن ما نسبته (51.5%) من عينة الدراسة كانوا معلمات إناث، بينما كانت نسبة (48.5%) من المعلمين الذكور. كذلك تفاوتت سنوات الخبرة بين أفراد العينة، حيث تشير البيانات إلى أن ما نسبته (33.9%) من المعلمين تراوحت خبرتهم من سنة إلى (10) سنوات، بينما تراوحت خبرة (30.9%) من المعلمين من (11) إلى (20) سنة، وأما ما نسبته (33.3%) تراوحت خبرتهم أكثر من (20) سنة. ويتضح من البيانات السابقة تنوع سنوات الخبرة وتوازنها نسبياً بين أفراد العينة، باستثناء المعلمين الجدد والذين تقل خبرتهم عن سنة واحدة، حيث بلغت نسبتهم .(1.8%)

كذلك يتضح من جدول (2)، أن ما نسبته (42.4%) من أفراد العينة هم من معلمي المرحلة الابتدائية، يليها معلمي المرحلة الثانوية والتي بلغت نسبتهم (36.4%)، بينما بلغت نسبة معلمي المرحلة المتوسطة (21.2%) من أفراد العينة. وبالنظر إلى أنماط التعلم المدمج التي استخدمت من قبل أفراد العينة، كانت النسبة الأكبر لمن قام بدمج أكثر من نمط، حيث بلغت نسبتهم (44.8%)، وقد يشير ذلك إلى مرونة قادة المدارس في منح حرية اتخاذ القرار للمعلم في اختيار نمط التعلم الملائم للطلبة وللمحتوى التعليمي. يليه نمط التعلم غير المتزامن حيث بلغت نسبتهم (28.5%)، في حين بلغت نسبة من استخدم نمط التعلم الهجين (15.8%). وكانت النسبة الأقل من نصيب نمط التعلم المتزامن حيث بلغ (10.9%)، والذي قد يعزى فيه السبب إلى تطلبه الكثير من وقت المعلمين خارج أوقات الدوام الرسمي .

•أداة البحث :

اعتمد البحث على أداة الاستبانة كأداة لجمع البيانات لملاءمتها لمنهج البحث، وحجم مجتمعه، وقدرتها على توفير بيانات ملاءمة للإجابة عن أسئلته. حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور أساسية، تناول المحور الأول البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة مثل الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية ونمط التعلم المدمج المستخدم. كما تناول المحور الثاني والتي بلغت عدد عباراته (21) عبارة، تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية، أما المحور الثالث فقد تكون من (20) عبارة، تناولت تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، (5) موافق بشدة، (4) موافق،

(3) موافق إلى حد ما، (2) غير موافق، (1) غير موافق بشدة، لقياس درجة الموافقة على هذه العبارات.

•صدق وثبات الأداة:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في موضوع البحث، وطُلب منهم إبداء آرائهم في عبارات الاستبانة من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية، والانتماء للمجال الذي تقيسه، واقتراح أي ملاحظات مهمة حولها، وتم بعد ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم .

الاتساق الداخلي :

للتحقق من الصدق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كالتالي (جدول 3):

جدول(3) : معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الثاني: تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.661**	8	0.796**	15	0.668**
2	0.804**	9	0.780**	16	0.760**
3	0.652**	10	0.827**	17	0.648**
4	0.631**	11	0.726**	18	0.761**
5	0.741**	12	0.763**	19	0.726**
6	0.685**	13	0.746**	20	0.799**
7	0.795**	14	0.813**	21	0.695**
المحور الثالث: تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم					
22	0.665**	29	0.699**	36	0.707**
23	0.782**	30	0.404**	37	0.588**
24	0.719**	31	0.694**	38	0.686**
25	0.681**	32	0.619**	39	0.305**
26	0.759**	33	0.730**	40	0.187*
27	0.772**	34	0.787**	41	0.571**
28	0.735**	35	0.683**		

**دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى أن فقرات الأداة تتمتع بدرجة اتساق داخلي عالية مما يمكن التعويل على هذه الاستبانة في جمع البيانات المطلوبة.

ثبات الاستبانة:

لحساب ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمحورين الثاني والثالث، وقد كانت قيمته (0.957) و(0.906) على التوالي، كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.959)، وتشير البيانات السابقة إلى درجة ثبات عالية، وصلاحية الأداة لتحقيق أهدف الدراسة.

•نتائج البحث ومناقشتها

الإجابة عن التساؤل الأول: ما تصورات المعلمين في مدينة الرياض حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لوصف تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية وكانت النتائج كالتالي (جدول 4):

جدول(4) إجابات أفراد العينة على عبارات محور تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	سهل علي عملية تحضير الدروس	ك	45	52	43	12	13	3.63	1.185	أوافق
		٪	27.3	31.5	26.1	7.3	7.9			
2	سهل علي شرح الدرس للطلاب	ك	27	71	40	17	10	3.53	1.074	أوافق
		٪	16.4	43.0	24.2	10.3	6.1			
3	سهل علي مهمة إعداد الاختبارات وتطبيقها	ك	40	71	36	11	7	3.76	1.029	أوافق
		٪	24.2	43.0	21.8	6.7	4.2			
4	سهل علي جمع واستلام المهام والواجبات المعدة من قبل الطلبة	ك	45	64	35	13	8	3.76	1.088	أوافق
		٪	27.3	38.8	21.2	7.9	4.8			
5	سهل علي تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة	ك	25	77	35	18	10	3.54	1.068	أوافق
		٪	15.2	46.7	21.2	10.9	6.1			
6	ساهم في تقليص عدد ساعات عملي الفعلية داخل وخارج الصف	ك	24	41	42	27	31	3.00	1.325	أوافق إلى حد ما
		٪	14.5	24.8	25.5	16.4	18.8			
7	ساعدني في تطبيق التقييم البنائي للطلبة بسهولة	ك	22	59	50	20	14	3.33	1.117	أوافق إلى حد ما
		٪	13.3	35.8	30.3	12.1	8.5			
8	ساهم في تقليل المجهود اللازم لإعادة شرح المفاهيم الصعبة عند	ك	30	66	40	17	12	3.52	1.124	أوافق
		٪	18.2	40.0	24.2	10.3	7.3			

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة	درجة الاستجابة: أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
9	تغيب الطلبة ساهم في تقليل الأعباء اللازمة عند إعادة الاختبارات للطلبة المتغيبين	ك	34	65	35	21	10	3.56	1.133	أوافق
		٪	20.6	39.4	21.2	12.7	6.1			
10	ساعدني في تحقيق جميع أهداف الدرس خلال الوقت المحدد للحصة الدراسية	ك	28	65	47	13	12	3.51	1.091	أوافق
		٪	17.0	39.4	28.5	7.9	7.3			
11	مكنني من ملاحظة نقاط الضعف عند الطلبة بشكل أدق	ك	21	40	47	35	22	3.02	1.227	أوافق إلى حد ما
		٪	12.7	24.2	28.5	21.2	13.3			
12	ساعدني بالوقوف على الصعوبات التي يواجها الطلبة في فهم الدرس	ك	24	44	43	35	19	3.12	1.232	أوافق إلى حد ما
		٪	14.5	26.7	26.1	21.2	11.5			
13	مكنني من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	ك	19	36	43	45	22	2.91	1.219	أوافق إلى حد ما
		٪	11.5	21.8	26.1	27.3	13.3			
14	سهل علي شد انتباه الطلبة نحو الدرس بشكل أفضل	ك	28	42	52	30	13	3.25	1.172	أوافق إلى حد ما
		٪	17.0	25.5	31.5	18.2	7.9			
15	ساهم في تخفيض عدد حصصي الأسبوعية	ك	20	28	34	45	38	2.68	1.325	أوافق إلى حد ما
		٪	12.1	17.0	20.6	27.3	23.0			
16	ساهم في تخفيض الأعباء الإدارية الناتجة عن كثرة أعداد الطلبة داخل الصف	ك	33	56	33	20	23	3.34	1.309	أوافق إلى حد ما
		٪	20.0	33.9	20.0	12.1	13.9			
17	سهل ضبط سلوك الطلبة داخل الصف	ك	20	62	42	22	19	3.25	1.182	أوافق إلى حد ما
		٪	12.1	37.6	25.5	13.3	11.5			
18	ساهم في تنوع طرق التدريس لتتناسب مع الموقف التعليمي	ك	29	67	54	7	8	3.62	0.984	أوافق
		٪	17.6	40.6	32.7	4.2	4.8			
19	سهل تقديم الأنشطة الإضافية للطلبة	ك	28	67	50	12	8	3.58	1.013	أوافق
		٪	17.0	40.6	30.3	7.3	4.8			
20	سهل على متابعة تقدم الطلبة بشكل أدق	ك	14	51	56	31	13	3.13	1.068	أوافق إلى حد ما
		٪	8.5	30.9	33.9	18.8	7.9			
21	ساهم في خفض أعداد الطلبة داخل الصف بشكل إيجابي	ك	23	55	47	22	18	3.26	1.184	أوافق إلى حد ما
		٪	13.9	33.3	28.5	13.3	10.9			
المتوسط العام								**3.34**	**0.846**	

يتضح من جدول (4) أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة حول تأثير نمط التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات المحور ما بين

(2.68 إلى 3.76)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (أوافق إلى حد ما / أوافق). وفي تفصيل ذلك، يتضح أن أفراد عينة الدراسة "موافقون" على عشرة عبارات حول تأثير نمط التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية، كان أبرزها عبارتي "سهل علي مهمة إعداد الاختبارات وتطبيقها"، و"سهل علي جمع واستلام المهام والواجبات المعدة من قبل الطلبة"، حيث بلغ متوسطهما (3.76)، واحتلتا المرتبة الأولى. يليها في المرتبة الثانية عبارة "سهل علي عملية تحضير الدروس"، بمتوسط (3.64). كما جاءت عبارة "ساهم في تنوع طرق التدريس لتتناسب مع الموقف التعليمي" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3.62).

كما يتضح من جدول (4) أن أفراد العينة "موافقون إلى حد ما" على احدى عشر عبارة مرتبطة بتأثير نمط التعلم المدمج على أعبائهم التدريسية، كان أبرزها عبارة "ساهم في تخفيض الأعباء الإدارية الناتجة عن كثرة أعداد الطلبة داخل الصف"، حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها إلى حد بمتوسط بلغ (3.34). كما جاءت عبارة "ساعدني في تطبيق التقييم البنائي للطلبة بسهولة" بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.33). يليها في المرتبة الثالثة، عبارة "ساهم في خفض أعداد الطلبة داخل الصف بشكل إيجابي"، بمتوسط بلغ (3.36). أما فيما يتعلق بأقل العبارات موافقة عليها من عبارات المحور فكانت للعبارتين، "مكنني من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" و"ساهم في خفض أعداد الطلبة داخل الصف بشكل إيجابي"، حيث كان متوسطهما على التوالي (2.91) و.(2.68)

وبالنظر بشكل عام إلى عبارات المحور، يلاحظ من الإجابات موافقة عامة من المعلمين على فاعلية التعلم المدمج على تسهيل المهام التقليدية للمعلمين مثل تحضير الدروس وشرحها، وبناء الاختبارات وتنفيذها، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة، والتنويع في استراتيجيات التدريس. بينما يلاحظ موافقة المعلمين إلى حد ما على المهام المرتبطة بمتابعة الطلبة الفردية، ورصد الفروق الفردية بين الطلبة، وتنفيذ التقييم البنائي بفاعلية، وتقديم الدعم الفردي للطلبة بناء على حاجاتهم. تتفق النتيجة السابقة مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية التعلم المدمج على دعم أعباء المعلم الرئيسية، فعلى سبيل المثال أكدت دراسة Diab و Elgahsh (2020) على قدرات التعلم المدمج الكبيرة في دعم مهام التدريس والتقييم، وتنويع استراتيجياتهما، مما ينعكس

بشكل إيجابي على كلٍ من المعلم والطالب. كذلك أشار Rachman et al. (2021) أن من أهم مميزات التعلم المدمج وفقاً لتصورات المعلمين مساهمته في تمكين المعلم من إعداد مصادر التعلم، والتنويع فيها، وبالتالي التنويع في استراتيجيات التدريس. كذلك تتفق النتيجة السابقة مع دراسة كلاً من عبابنة (2022)، و Ashraf et al. (2020)التي أظهرتا اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام التعلم المدمج لما يقدمه من دعم في تنويع أساليب التدريس، ويساعد في تجاوز التحديات في بيئات الصف التقليدية. وقد يُفسر كذلك بقدرة التعلم المدمج على التخفيف من عبئ الشرح اللفظي والمحاضرات التقليدية، ليستبدلها باستراتيجيات تعلم نشطة تخفف عليه من الأعباء التدريسية، وتزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم .

أما فيما يتعلق بمراعاة الفروق الفردية، فمع ارتفاع عدد الحصص الدراسية المُسندة للمعلم، وتنوع موضوعاتها، وفئات طلابها، قد يصعب على المعلم متابعة وتلبية كافة الفروق الفردية في نمط التعلم المدمج، حيث تشير دراسة كلا من عبابنة (2022)، وصالح وآخرون (2021) إلى أن تلبية الفروق الفردية في التعليم الإلكتروني يتطلب معه تحقيق معايير واستراتيجيات تعليمية مختلفة، قد لا تسمح ظروف البيئة التعليمية الإلكترونية الواقعية تلبيتها. وأكد العجرودي (2013) أنه لتحقيق تلبية الفروق الفردية في التعلم المدمج يتطلب معه التخطيط الجيد والمدروس لهذه البيئة، وتوفير المتطلبات الضرورية لنجاحها.

الإجابة عن التساؤل الثاني: ما تصورات المعلمين في مدينة الرياض حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لوصف تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم، وكانت النتائج كالتالي (جدول 5):

جدول(5) : إجابات أفراد العينة على عبارات محور تصورات المعلمين حول تأثير التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم

رقم	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة	المتوسط	الانحراف	درجة

م العبارة		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الحسابي	المعياري	الموافقة
22	أتنافس ايجابياً مع المعلمين/المعلمات	ك	19	65	44	27	10	3.34	1.073	موافق إلى حد ما
		٪	11.5	39.4	26.7	16.4	6.1			
23	أرغب في تطوير الأنشطة التعليمية	ك	41	79	24	13	8	3.80	1.055	أوافق
		٪	24.8	47.9	14.5	7.9	4.8			
24	سعيد/ة بتطور مهاراتي التدريسية التي ساهم بها التعلم المدمج	ك	38	63	42	15	7	3.67	1.061	أوافق
		٪	23.0	38.2	25.5	9.1	4.2			
25	سعيد/ة بتطور مهاراتي التقنية التي ساهم بها التعلم المدمج	ك	54	65	31	8	7	3.92	1.044	أوافق
		٪	32.7	39.4	18.8	4.8	4.2			
26	أثق في قدرتي على إتمام مهامي التدريسية بشكل جيد في الوقت المحدد لها	ك	48	72	32	5	8	3.89	1.018	أوافق
		٪	29.1	43.6	19.4	3.0	4.8			
27	اتحمس لتوفير أفضل الموارد التعليمية للطلبة	ك	46	70	34	9	6	3.85	1.008	أوافق
		٪	27.9	42.4	20.6	5.5	3.6			
28	أشعر برغبة داخلية في تحقيق أهداف المنهج الذي أقدمه	ك	55	74	25	6	5	4.02	0.953	أوافق
		٪	33.3	44.8	15.2	3.6	3.0			
29	أشعر برغبة في إثراء المادة العلمية لطلبتي	ك	53	74	26	5	7	3.98	0.994	أوافق
		٪	32.1	44.8	15.8	3.0	4.2			
30	أشعر دوماً أنني لا أقدم الدروس بالشكل المطلوب	ك	20	25	48	53	19	2.84	1.184	موافق إلى حد ما
		٪	12.1	15.2	29.1	32.1	11.5			
31	أشعر بحماس أكبر لعمل أنشطة إضافية على المنهج لطلبتي	ك	30	54	48	24	9	3.44	1.111	أوافق
		٪	18.2	32.7	29.1	14.5	5.5			
32	أحرص أكثر على أوقات الدوام وعدم التغيب	ك	58	62	31	7	7	3.95	1.047	أوافق
		٪	35.2	37.6	18.8	4.2	4.2			
33	اشعر بحماس في الاستعداد المسبق لتقديم الدروس	ك	40	63	45	8	9	3.71	1.059	أوافق
		٪	24.2	38.2	27.3	4.8	5.5			
34	أشعر برغبة كبيرة في العطاء في مهنتي	ك	55	68	31	4	7	3.97	1.003	أوافق
		٪	33.3	41.2	18.8	2.4	4.2			
35	أشعر بالراحة في مهنتي كمعلم/ة	ك	40	50	45	18	12	3.53	1.182	أوافق
		٪	24.2	30.3	27.3	10.9	7.3			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
36	أحقق ذاتي في مهنتي كمعلم/ة	ك	42	58	35	19	11	3.61	1.177	أوافق
		٪	25.5	35.2	21.2	11.5	6.7			
37	لا أمانع في التأخر بعد الدوام المدرسي حسب مقتضيات العمل	ك	15	37	44	40	29	2.81	1.228	أوافق إلى حد ما
		٪	9.1	22.4	26.7	24.2	17.6			
38	أشارك بإيجابية في عرض المشاكل والصعوبات مع الإدارة وأجد الحلول لها	ك	42	61	39	12	11	3.67	1.132	أوافق
		٪	25.5	37.0	23.6	7.3	6.7			
39	أشعر بأن المهام الموكلة إلي في التعليم المدمج لا تتناسب مع قدراتي	ك	9	16	42	76	22	2.48	1.022	غير موافق
		٪	5.5	9.7	25.5	46.1	13.3			
40	أشعر بالعجز في التوفيق بين تعليم الطلبة حضورياً وعبر الأنترنت في ذات الوقت	ك	30	34	42	44	15	3.12	1.248	أوافق إلى حد ما
		٪	18.2	20.6	25.5	26.7	9.1			
		٪	20.0	17.0	27.9	26.7	8.5			
41	أعتقد بأن التعلم المدمج يؤثر سلباً على كفاءتي في إيصال المعلومة إلى الطلبة	ك	14	19	42	70	20	2.62	1.107	أوافق إلى حد ما
		٪	8.5	11.5	25.5	42.4	12.1			
		٪	17.6	29.7	30.9	12.1	9.7			
	المتوسط العام							3.49	0.641	

يتضح من جدول (5) أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة حول تأثير نمط التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (2.48 إلى 4.02)، وهي متوسطات تتراوح بين الفئة الثانية وحتى الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (لا أوافق / أوافق) في أداة الدراسة. حيث يتضح من النتائج أن المعلمين "موافقون" على أربعة عشرة عبارة حول تأثير نمط التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم، كان من أبرزها عبارة " أشعر برغبة داخلية في تحقيق أهداف المنهج الذي أقدمه"، في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط بلغ (4.02)، تليها عبارة "أشعر برغبة في إثراء المادة العلمية لطلبتي" بالمرتبة الثانية، بمتوسط بلغ (3.98). وجاءت في المرتبة الثالثة عبارة "أشعر

برغبة كبيرة في العطاء في مهنتي"، حيث بلغ متوسطها (3.97)، يليها عبارة "سعيد/ة بتطور مهارات التقنية التي ساهم بها التعلم المدمج" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط بلغ.(3.95)

كما يتضح من جدول (5) أن أفراد عينة الدراسة "موافقون إلى حد ما" على سبعة من العبارات حول تأثير نمط التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم، كان أبرزها عبارة "أتنافس ايجابياً مع المعلمين/المعلمات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (3.34). يليها عبارة "أرغب بالاستمرار في استخدام نمط التعلم المدمج"، بالمرتبة الثانية وبمتوسط بلغ (3.33)، ويليها عبارة "أشعر بأن التدريس بنمط التعلم المدمج يسبب لي الإرهاق" بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط بلغ (3.13). وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "أشعر بالعجز في التوفيق بين تعليم الطلبة حضورياً وعبر الأنترنت في ذات الوقت"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.12).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من العنزي (2021)، و(2020) .Ashraf et al، والتي أظهرتا اتجاهات إيجابية نحو فاعلية التعلم المدمج في تعزيز دافعية المعلمين، ودفعهم إلى تقديم الأفضل لطلبتهم. كذلك تشير النتائج في جدول (5) إلى رضى المعلمين على أداءهم وممارساتهم في تطبيق التعلم المدمج، وقدرتهم على الاستفادة من مميزاته في دعم تعلم الطلبة، كذلك رضاهم عن الإمكانات التقنية للتعلم المدمج والتي تساهم في دعم المنهج الدراسي وطرق التدريس، ويتفق ذلك مع ما ذكره Attard و (2020) Holmesإلى أن التعلم المدمج شجع المعلمين على استكشاف التكنولوجيا واستخدام التقنيات المختلفة لخدمة العملية التعليمية، مما أسهم في رفع جودة التعليم، وجعل عملية التدريس أكثر كفاءة وإنتاجية.

ويتضح من جدول (5) كذلك أن أفراد عينة الدراسة "غير موافقون" على عبارة واحدة من عبارات محور تأثير نمط التعلم المدمج على مستوى دافعيتهم، يتمثل في العبارة "أشعر بأن المهام الموكلة إلي في التعليم المدمج لا تتناسب مع قدراتي" بمتوسط (2.48)، ويشير ذلك إلى ثقة المعلمين الكبيرة بقدرتهم على تطبيق التعلم المدمج بطريقة صحيحة وفعالة، وتمكنهم من الوسائل التقنية التي يتطلبها هذا النمط من التعلم. ويتفق ذلك مع دراستي ناجي وآخرون (2021)، والرميح (2018)، والتي أشارتا إلى أن تمكن المعلمين من استخدام التقنيات الحديثة يعزز من دافعيتهم واتجاهاتهم نحو تبني نمط التعلم المدمج. كذلك تتفق مع دراسة Bendania (2011)

التي أشارت إلى أن امتلاك المعلمين لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنه أن يعزز اتجاهاتهم ودافعيتهم نحو بيئة التعلم المدمج .

السؤال الثالث: ما أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية من وجهة نظر المعلمين؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك اختلافات في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نمط التعلم المدمج على مستوى الأعباء التدريسية للمعلمين في مدينة الرياض من وجهة نظرهم، تم تحليل استجابات أفراد العينة مرتين، في المرة الأولى للكشف عن وجود أثر جوهري لاختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية لدى المعلمين وذلك باستخدام التحليل الاستدلالي ومن خلال الدلالة الإحصائية، وفي المرة الثانية للكشف عن وجود أثر ظاهري لاختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية، من خلال التحليل الوصفي، باستخدام المتوسطات الحسابية والتحليل الوصفي، وكانت البيانات كالتالي (جدول 6، 7) :

جدول(6)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأعباء التدريسية	بين المجموعات	3.319	3	1.106	1.562	0.201
	داخل المجموعات	114.025	161	0.708		
	المجموع	117.344	164			

يتضح من جدول (6) عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول الأعباء التدريسية لدى المعلمين في مدينة الرياض باختلاف نمط التعلم المدمج، أي أن المعلمين يرون أن أي نمط من الأنماط يؤدي نفس النتيجة، وبالتالي لا يوجد أثر لاختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية لدى المعلمين في مدينة الرياض من وجهة نظرهم.

جدول(7) التحليل الوصفي لأثر اختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية

أكثر من نمط0.7133.4574النمط	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط (أ) غير متزامن	47	3.12	1.085
النمط (ب) هجين– مباشر في نفس الوقت	26	3.44	0.773
النمط (ج) متزامن في وقت أخر	18	3.31	0.679
أكثر من نمط	74	3.45	0.713

يتضح من جدول (7) وعن طريق التحليل الوصفي والمتوسطات الحسابية وجود أثر لاختلاف نمط التعلم المدمج على الأعباء التدريسية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم وذلك لصالح استخدام "أكثر من نمط" حيث بلغت موافقة أفراد العينة (3.45 من 5) وهي تدل على الموافقة على وجود أثر، يليه النمط (ب) "الهجين"، حيث جاء بالمرتبة الثانية من حيث الموافقة على تأثيره، ثم جاء استخدام النمط (ج) "المتزامن" بالمرتبة الثالثة وبموافقة إلى حد ما، وأخيراً وأقل تأثيراً النمط (أ) غير المتزامن. وعليه ظاهرياً يتبين أن استخدام أكثر من نمط يؤثر إيجاباً على الأعباء التدريسية لدى المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض من وجهة نظرهم .

وقد تعزى هذه النتيجة لعدة أسباب منها أن غالبية أفراد العينة استخدموا أكثر من نمط من أنماط التعلم المدمج، وذلك للاستفادة من مميزات كل نمط بما يتلاءم مع خصائص الطلبة، والمحتوى التعليمي، والإستفادة من مرونة منظومة التعلم المدمج بما يتماشى مع تنوع المقررات والمراحل الدراسية. بالإضافة إلى أن استخدام "أكثر من نمط" يوفر مرونة في تنظيم الحصص الدراسية، وأساليب تقييم الطلبة، وأساليب التواصل معهم، وفقاً لاحتياجات المعلمين والطلبة. وهذا يؤكد أهمية تجنب فرض نمط واحد من أنماط التعلم المدمج على المعلمين، وضرورة ترك الخيار لهم في تبني ما يرونه ملاءم لطلبتهم ومقرراتهم. وفيما يتعلق بالنمط (ب) "الهجين"، فإن حصوله على المرتبة الثانية من حيث تأثيره على الأعباء التدريسية للمعلمين، قد يعود إلى أهم مميزات هذا النمط وهو توفير وقت المعلم، حيث أنه لن يتطلب منه إعادة شرح ذات الدرس مرة أخرى للطلبة في نمط التعلم المتزامن، كما أنه يوفر جهده في تسجيل الدروس ورفع المصادر الخاصة الضرورية للطلبة عبر التعلم غير المتزامن، ويكتفي برفع مصادر تعليمية عامة وأنشطة وواجبات لكافة الطلبة. كما أنه من الضروري وللاستفادة من تبني نمط التعلم الهجين، إيجاد حلول للحد

من سلبياته، كتشتت المعلم ما بين الطلبة في داخل الصف والحاضرين عبر المنصات التعليمية، من حيث إدارة انضباطهم وتلقي استفساراتهم وملاحظة مدى تقدمهم واستيعابهم، حيث يُقترح توفير مساعد لكل معلم أثناء تقديمه للدروس عبر نمط التعلم الهجين.

السؤال الرابع: ما أثر اختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية من وجهة نظر المعلمين؟ للتعرف على ما إذا كانت هنالك اختلافات في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية لدى المعلمين في مدينة الرياض من وجهة نظرهم، تم تحليل استجابات أفراد العينة مرتين، في المرة الأولى للكشف عن وجود أثر جوهري لاختلاف نمط التعلم المدمج على دافعية المعلمين وذلك باستخدام التحليل الاستدلالي ومن خلال الدلالة الإحصائية، وفي المرة الثانية للكشف عن وجود أثر ظاهري لاختلاف نمط التعلم المدمج على الدافعية، من خلال التحليل الوصفي، باستخدام المتوسطات الحسابية والتحليل الوصفي، وكانت البيانات كالتالي (جدول 8، 9) :

جدول(8) نتائج " تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) "للفروق في إجابات أفراد العينة طبقاً إلى اختلاف نمط التعلم المدمج

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى الدافعية	بين المجموعات	1.804	3	0.601	1.476	0.223
	داخل المجموعات	65.596	161	0.407		
	المجموع	67.400	164			

يتضح من جدول (8) عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدافعية لدى المعلمين في مدينة الرياض باختلاف نمط التعلم المدمج، أي أن المعلمين يرون أن أي نمط من الأنماط يؤدي نفس النتيجة، وبالتالي لا يوجد أثر لاختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية لدى المعلمين في مدينة الرياض من وجهة نظرهم.

جدول(9) التحليل الوصفي لاختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية

النمط	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط (أ) غير متزامن	47	3.32	0.819
النمط (ب) هجين– مباشر في نفس الوقت	26	3.59	0.597
النمط (ج) متزامن في وقت أخر	18	3.54	0.552
أكثر من نمط	74	3.54	0.532

يتضح من جدول (9) عن طريق التحليل الوصفي والمتوسطات الحسابية وجود أثر لاختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم وذلك لصالح النمط (ب) "الهجين"، حيث بلغت موافقة أفراد العينة (3.59 من 5) وهي تدل على الموافقة على وجود أثر، وكذلك وجود أثر لاستخدام "أكثر من نمط"، حيث جاء بالمرتبة الثانية من حيث الموافقة على تأثيره، ثم جاء استخدام النمط (ج) "المتزامن" بالمرتبة الثالثة، وأخيراً وأقل تأثيراً النمط (أ) "غير المتزامن"، وبموافقة إلى حد ما. وعليه ظاهرياً يتبين أنه يوجد أثر لاختلاف نمط التعلم المدمج على مستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم وذلك لصالح النمط (ب) "الهجين"؛ فعلى الرغم من صعوبة إدارة الصف أثناء تدريس المجموعتين الحاضرة في الصف وعبر الفصول الافتراضية، إلا أنه الأقل تأثيراً على مهام المعلم مقارنةً بالأنماط الأخرى، حيث يوفر وقت المعلم وجهده بإعادة شرح الدرس مرة أخرى، أو تسجيله أو رفعه على منصات التعلم. إضافة إلى أنه يمنح المعلم شعوراً بأن جميع الطبة حصلوا على الشرح ذاته، ومستوى تواصل متشابه مع المعلم ومع الطلبة الآخرين، حيث يتميز هذا النمط عن بقية أنماط التعلم المدمج، بتوفير فرص للتفاعل بين المجموعة الحاضرة والمجموعة التي تتعلم عن بعد، مما يعزز من تفاعل الطلبة مع المعلم، والمحتوى التعليمي ويحد من معوقات تعلمهم عن بعد.

توصيات البحث

1. المرونة في اختيار وتطبيق أنماط التعلم المدمج والتي تتلاءم مع اختيار المعلم بما يتوافق مع خصائص الطلبة والمحتوى التعليمي وإمكانات البيئة التعليمية.
2. تكييف المناهج الدراسية والتقنيات الحديثة لتتلاءم مع متطلبات تطبيق التعلم المدمج بفاعلية.
3. تدريب المعلمين على استراتيجيات تبني أنماط التعلم المدمج في البيئة التعليمية.
4. تقديم الدعم الفني والتقني للمدارس والمعلمين فيما يرتبط بتبني التعلم المدمج بنجاح في البيئة التعليمية .

الدراسات المقترحة

1. إجراء دراسة مماثلة على معلمي مناطق أخرى داخل المملكة لمقارنة النتائج بناءً على التوزيع الجغرافي.
2. إجراء دراسات ممتدة على أثر التعلم المدمج بعيد المدى على أداء المعلمين ومهاراتهم التعليمية.
3. إجراء دراسة لتصميم وتطوير برنامج تدريبي للمعلمين حول الاستخدام الفعّال لأنماط التعلم المدمج وتقييم أثره على خفض الأعباء التدريسية وتحسين الدافعية.

المراجع

أبو ناجي، محمود، والمليجي، حسنية، وعبد العال، محمود (2021). برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات إنتاج المواد التعليمية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أسيوط التربوية لتعليم الكبار، 3(3)، 41-60. http://search.mandumah.com/Record/1189977

الأسود، الزهرة (2019). فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تدريس مقرّر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلّم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 3(7)، 97-120. https://journals.ekb.eg/article_41504.html

إمام ، سعد (2018). التفاعل بين نموذجين للتعلم المدمج (المعمل الدوار – التناوب الفردي) وفاعليته في تنمية مهارات استخدام السبورة الذكية والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، 6(2) ، 201-258. https://sjse.journals.ekb.eg/article_156283.html

الجبير، تهاني (2020). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. المجلة الاكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 1(2)، 44-63. http://www.iajour.com/index.php/eps/article/view/99/76

الجعيد، بدرية (2019). التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. مجلة اسيوط كلية التربية، 35(1)، 383-412. https://journals.ekb.eg/article_41483_2b7295fd80c6eee66224c1fc054679e7.pdf

جون، اليسون، وبجلز، كريس (2012). الاعداد للتعلم الإلكتروني المدمج. (ترجم عثمان التركي، وعادل سرايا). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر العمل الأصلي عام 2007).

الحيلة، محمد (2016). تصميم التعليم نظرية وممارسة. الأردن، دار المسيرة لنشر والطباعة والتوزيع.

رشدي، إبراهيم (2020). نمطا التعلم المدمج (التناوب المتمركز/الصف المعكوس) القائم على المعايير الإرجنومية وأثرة على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المعهد العالي للدراسات النوعية. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، 43(2)، 215-261.

https://journals.ekb.eg/article_87553_abd694405fb3b75f95c5d160b08aaeb9.pdf

الرفوع، محمد (2015). الدافعية نماذج وتطبيقات. الأردن، دار المسيرة لنشر والطباعة والتوزيع.

الرميح، رحاب (2018). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهن نحو التعلم الإلكتروني [أطروحة دكتوراة غير منشورة،]. جامعة القاهرة.

الرويلي، فلاح، والعنزي، مرزوق (2017). مشكلات تنفيذ الأنشطة العملية في مقرر العلوم للصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة أسيوط كلية التربية ، 33 (2)، 503 – 538 http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/843662 .

الزهراني، عبد العزيز، والغملاس، خالد (2020). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة اسيوط كلية التربية، 36(4)، 325-344 . http://search.mandumah.com/Record/1085381

سمحان، منال (2021). متطلبات التحول نحو التعلم المدمج بالتعليم قبل الجامعي لمواجهة تحديات جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية علمية محكمة ربع سنوية، 29(1)، 1-77 . https://ssj.journals.ekb.eg/article_189777.html

سليمان، هناء (2021). متطلبات تنمية جدارات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة دمياط. مجلة كلية التربية. بورسعيد, 34(34), 167-214 . https://jftp.journals.ekb.eg/article_160470.html .

الشرمان، عاطف (2015). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. الأردن، دار المسيرة لنشر والطباعة والتوزيع.

الصالح، عبد الرزاق ، ومجذوب، عز الدين (2018). فاعلية التدريس بأسلوب التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بالسعودية في مقرر الأحياء. مجلة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، 19(1)، 18-32 . http://search.mandumah.com/Record/962328

صالح، سها، ومحمود، رحاب، وأحمد، منى (2021). برنامج إلكتروني مقترح قائم على المحاكاة الكمبيوترية لتنمية الدافعية والتحصيل في مادة الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية. مجلة

دراســـــات وبحـــــوث التربيـــــة النوعيـــــة, 7(1), 694-717 .
https://journals.ekb.eg/article_237293_0.html .

العبد الكريم، راشد (2011). معيقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 23 (2) ، 391 - 409 .
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/124850

عبد الله، أحمد رضا (2021). فاعلية نمط التعلم المدمج المرن على تنمية مهارات استخدام مصادر التعلم الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة طنطا كلية التربية، 75(1)، 1-62 https://journals.ekb.eg/article_180669.html .

عبد الله، أحمد سمير (2021). اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 40(191)، 151-264 https://journals.ekb.eg/article_202429.html .

عبابنة، سهى (2022). اتجاهات معلمي الاحياء نحو استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في محافظه اربد اثناء جائحه كورونا. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 38(5), 338-359 https://mfes.journals.ekb.eg/article_257526.html .

العجرودي, جيهان (2013). التعليم المدمج لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية في مقرر الخزف لطلاب الفرقة الثانية قسم التربية الفنية. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد, 3(3), 457-477 https://jfkgp.journals.ekb.eg/article_46559.html .

العجمي، هادى (2021). اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعلم المدمج والصعوبات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربيـــــة للبحـــــوث فـــــي التعلـــــيم العـــــالي، 41(3)، 1-17 .
http://search.mandumah.com/Record/1167912

العساف، صالح (2000). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. المملكة العربية السعودية، دار الزهراء.

العنزي، شريفة (2021). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية. مجلة جامعة الإسكندرية، كلية التربية ، 31(4) ، 95-114 .
https://jealex.journals.ekb.eg/article_203674.html

القحطاني، محمد، والبيشي، عامر. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الكوالتي ماترز .(Quality Matters™ Rubric Standards) مجلة جامعة عين شمس البحث العلمي في التربية ، 2(18) ، 445 - 502 .
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/846473

الفقي، عبد الله (2011). التعلم المدمج، التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري. الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكاف، علي، وبا سالم، هدى، وقمزاوى، صالح (2020). متطلبات التعلم المدمج أو المزيج "Blended Learning"في كليات جامعة حضرموت HU من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، 2(28) ، 271 - 293. http://search.mandumah.com/Record/1034377 .

الكبيسي، عبد المجيد (2015). النظم والمنظومة رؤى تربوية. الأردن، دار الإعصار العلمي.

المطيري، سلطان (2016). أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود: دراسة تجريبية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، 5(5) ، 126 - 142 .
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/844512

المعيذر، ريم (2020). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات الكتابة البحثية لدى طالبات دبلوم التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ومستوى الرضا نحوه. مجلة جامعة سوهاج التربوية ، 74،63 -99 .
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1048749

مندور، إيناس (2018). فعالية نمطي التعلم المدمج (المعمل المباشر- المرن) في اكتساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات الفهرسة الوصفية وتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم. مجلة تكنولوجيا التربية، (35) ، 99-177 .
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=229508

وزارة التعليم (2021). وزارة التعليم تعتمد الأدلة والنماذج التشغيلية لبداية العام الدراسي الجديد . https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/g-d-1443-673.aspx

Ashraf, M., Tsegay, S. & Meijia, Y. (2021). Blended learning for diverse classrooms: Qualitative experimental study with in-service teachers. Sage Open, 11(3), 1- 11. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/21582440211030623

Altbach, P., Berdahl, R., & Gumport, P. (2011). American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges (3rd ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Attard, C., & Holmes, K. (2020). An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. Mathematics Education Research Journal, 3(25), 1-22. https://link.springer.com/article/10.1007/s13394-020-00359-2

Bendania, A. (2011). Insructors'and Lerners'attitudes Toward Teaching & learning online: King Fahd university of Petroleum & Minerals (KFUPM) (SAUDI ARABIA), case study. International Journal of Arts & Sciences, 4(8), 223-241. https://www.proquest.com/scholarly-journals/instructors-learners-attitudes-toward-teaching/docview/908315125/se-2

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. Education and Information Technologies, 24(4), 2523-2546. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3 .

Diab, G., & Elgahsh, N. (2020). E-learning during COVID-19 pandemic: Obstacles faced nursing students and its effect on their attitudes while applying it. American Journal of Nursing, 9(4), 300-314. https://pdfs.semanticscholar.org/cd44/34c1600bc8bc12709baf59da5dd7cb998813.pdf

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.

Herreid, C. & Schiller, N. (2013). Case Studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching .42(5),66-62. https://www.researchgate.net/publication/264860703_Case_Studies_and_the_Flipped_Classroom .

Hijazi, D. & AlNatour, A. (2020). The Effect of Using Blended Learning Method on Students' Achievement in English and Their Motivation Towards Learning It: Blended Learning, Achievement, and Motivation. International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE), 10(2), 83-96. http://doi.org/10.4018/IJVPLE.2020070106.

Krause, K. (2007). Griffith University Blended Learning Strategy. Document number 2008/0016252.

Lim, C., & Wang, L. (2016). Blended learning for quality higher education: selected case studies on implementation from Asia-Pacific. UNESCO: Bangkok Office.

Norberg, A., Dziuban, C., & Moskal, P. (2011). A time-based blended learning model. On the Horizon, 19 (3), 207–216. https://www.researchgate.net/publication/233961151_A_time_based_blended_learning_model .

Rachman, L., Sudiyono, S., & Phonix, E. (2021). The Blended Learning Implementation of Elt Based on Teachers and Students' Perspective in New Normal Condition of Covid 19. PROJECT (Professional Journal of English Education), 4(3), 457. http://dx.doi.org/10.22460/project.v4i3.p457-468

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2019). Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.). Pearson.

Smith, K., & Hill, J. (2019). Defining the nature of blended learning through its depiction in current research. Higher Education Research & Development, 38(2), 383-397. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517732 .

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. Innosight Institute.