صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين

*محمد يوسف حسن بزيز، أحمد بلال فندي عبيدات**

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج التي يواجهها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظرهم في ضوء المتغيرات (الجنس، والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظة اربد. استخدم الباحثان استبانة أداة لجمع البيانات اشتملت على (36) فقرة موزعة على (4) مجالات، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) العينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت النتائج أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها. وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعلى جميع مجالات الدراسة. وتوصل الباحثان إلى مجموعة توصيات أبرزها: النظر في إعادة تطبيق التعلم المدمج في مدارس محافظة اربد في ضوء الصعوبات المرتفعة التي أظهرتها الدراسة في جميع المجالات.

الكلمات الدالة: التعلم المدمج، المدارس الثانوية، محافظة إربد.

المقدمة

شهد العالم في العقود الأخيرة تقدمًا كبيرًا في تطور المعارف والتكنولوجيا، مما كان له أثر كبير في دفع المؤسسات التعليمية إلى إدخال تغيرات جذرية في سياستها، ومخططات تعليمها، وقد أدرك الخبراء أن التعليم لم يكن في أي عصر من العصور بمنأى عن التغيرات المتلاحقة التي تحرك المجتمعات، وللتعليم دور كبير في تقدم الحضارة، إذ أنه يؤثر ويتأثر فيها. ويسهم التعليم في بناء رأس المال الفكري من خلال ما تقدمه أحدث الطرق التعليمية المستخدمة في المؤسسات التعليمية (خليفة والحيلة والصرايرة، 2013).

لقد ساعد التطور في تقنيات المعلوماتية، والاتصالات الحديثة في إعادة النظر في هيكلة المؤسسات التعليمية لتقديم بيئات جديدة وطرق حديثة للتعليم. مما مهد لظهور نمط جديد من أنماط التعلم الذي يمزج بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني وهو ما يسمى بالتعلم المدمج (Blended Learning). ويطلق على التعلم المدمج أسماء عديدة منها: التعلم الخليط، والتعلم المتمازج، والتعلم الهجين وتسميات أخرى في اللغة العربية فضلاً عن تسميات وردت في اللغة الانجليزية مثل: Integrated Learning, Hybrid Learning, and Multi-method Learning. (خليفة والحيلة والصرايرة، 2013).

ويعود التعدد في هذه التسميات للتعلم المدمج، لاختلاف وجهات النظر حول طبيعة وتعريف مفهومه، فضلاً عن اختلاف ترجمة المفهوم، ولكن الخصيصة المشتركة بينها جميعاً هي النظر إلى التعلم المدمج بأنه مزيج بين التعلم الالكتروني (e-Learning) والتعليم التقليدي، ولكن التباين بين التعريفات قد يكون مصدره في نوع العناصر وطبيعتها التي تُدمج وتتكامل فيما بينها، (Milheim, 2006).

ويمكن وصف التعلم المدمج في إطار ميسر بأنه أسلوب تعليمي تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل المعرفة والخبرة إلى المتعلمين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم، وهو نوع من التدريس يمزج فيه المعلم بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني (فريحات، 2004).

فالتعلم المدمج يستخدم فيه الحاسوب بطريقة يتم من خلالها الدمج بين أنماط التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب مثل: التدريس الخصوصي وحل المشكلات والحوار والتدريب والمحاكاة والألعاب التعليمية، مضافاً إليه التعلم الالكتروني عبر الشبكة المعلوماتية أو العنكبوتية ومعطياته كالبريد الالكتروني وغرف الحوار، إضافة إلى إمكانية ممارسة التعلم الذاتي، بحيث يجعل من كلّ ما سبق

* وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن. تاريخ استلام البحث 2018/3/4، وتاريخ قبوله 2019/5/21.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

برنامجاً متآلفاً يدعم دور المعلم، ويجعله أكثر فاعلية؛ ليصبح مدير العملية التعليمية التعلمية والميسر الفاعل لها (المعايطة، 2006).

ويُعدّ التعلم المدمج بأنه إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الالكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، إذ توظف أدوات التعلم الالكتروني سواء المعتمدة على الحاسوب، أم على الشبكة في الدروس، مثل مختبرات الحاسوب والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان (زيتون، 2005: 173).

وعلى الرغم من المميزات العديدة التي يقدمها التعلم المدمج، إلا أنه كأي نمط أخر يعتريه جوانب قصور ونقاط ضعف، كما أنه لا يوجد موقف تعليمي يمكن اعتباره الأفضل، ولقد كشف تطبيق التعلم المدمج واستخدامه في التعليم الجامعي، لتنمية متغيرات تابعة كالتحصيل والتفكير، والاتجاه لدى الطلبة عن بعض الصعوبات التي من شأنها تقليل جودة التدريس الجامعي، لذلك فهي بمثابة تحديات تفوق استخدامه في التعليم الجماعي (القباني، 2010).

إنَّ استخدام التعلم المدمج في التدريس المدرسي يواجه صعوبات تعوق استخدامه، لذلك هناك حاجة لتحديد هذه الصعوبات والدراسة الحالية ليست هي الدراسة الوحيدة التي كشفت عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس إلاَّ أنَّ اهتمامها كان منصباً على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج في التعليم الجامعي.

وما زالت الدراسات تجرى حول الكشف عن التحديات والمعوقات التي تواجه التعلم المدمج (المزيج)، فقد توصلت دراسة القباني (2010) إلى تحديد قائمة بجملة تحديات استخدام هذا النوع من التعلم في التدريس الجامعي، وتوصلت دراسة الشيوخ (2008) إلى وجود معوقات تجهيزية وبشرية ومالية تحول دون استخدام التعلم المدمج في التدريس الجامعي.

وقد تناولنا العديد من الدراسات السابقة بموضوع الدراسة الحالية، وضمناها في محورين ، على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات التي بحثت في التعلم المدمج

قام ريفيرا ورايس (Rivera and Rice, 2002) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر التعلم الالكتروني عبر الانترنت والمدمج والتعلم الاعتيادي، من حيث تحصيل الطلبة ورضاهم، وذلك لدى عينة من طلبة كلية إدارة الأعمال تكونت من (134) طالباً موزعة على ثلاث مجموعات، بلغ حجم المجموعة الأولى (41) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبلغ حجم المجموعة الثانية (53) طالباً درسوا الكترونياً عبر الانترنت، في حين بلغ حجم المجموعة الثالثة (40) طالباً درسوا بطريقة تجمع بين الطريقة الاعتيادية والتعلم الالكتروني عبر الانترنت (التعلم المدمج)، وقد استخدام الباحث أداتين في الدراسة؛ الأولى اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، والثانية استبانة لقياس مدى رضا عينة الدراسة عن طريق التعليم الثلاث، وقد أظهرت النتائج بان تحصيل الطلبة الذين درسوا الكترونياً عبر الانترنت أعلى من تحصيل الطلبة في المجموعتين الثانية والثالثة، كما أظهرت النتائج بأن مستوى رضا الطلبة الذين تعلموا الكترونياً عبر الانترنت كان أعلى من مستوى رضا الطلبة في المجموعتين الثانية والثالثة.

كما أجرى لاينا (Lynna, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم المدمج الذي يجمع بين التعليم بالانترنت والتعليم الاعتيادي. تكونت عينة الدراسة من (67) متعلماً من الكبار العاملين في أعمال مختلفة ويرغبون في التعلم المسائي في إحدى أكبر الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. قام الباحث بتدريسهم جميعاً بطريقة التعلم المدمج (باستخدام الانترنت والتعلم الاعتيادي معاً)، وشكلوا مزيجاً من الذكور (58.2%) والإناث (41.8%) تراوحت أعمارهم بين (30–50 سنة)، يمثلون وظائف تعليمية وإدارية، وتم الحصول على المعلومات عن طريق مصدرين هما: استبيان أعده الباحث بالإضافة إلى الاختبارات، ومحددات للدراسة تعود إلى التعريف المحدد لبيئات التعلم المدمج الذي يعد توحيداً للتعلم باستخدام الانترنت والتعلم الاعتيادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ التعلم المدمج مناسب جداً للمتعلمين المختلفين في ميولهم وخصائصهم النفسية، كما توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم بهذا الأسلوب، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول فاعلية التعلم المحدد في بيئات مختلفة.

وأجرى العوض (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات، وحل المعادلات، وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات .تكونت عينة الدراسة من (148) طالباً موزعين على مجموعتين ضابطة، وتجريبية، وكل مجموعة مكونة من شعبتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية من بين ثلاث شعب في مدرستين من مدارس مديرية تربية عمان الثانية، وتم اختيار المجموعة التجريبية بطريقة قصدية من مدارس المديرية الاستكشافية التي توظف التكنولوجيا، والتعلم الإلكتروني في تدريس منهاج الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التعلم المتمازج في تحصيل الطلبة في الرياضيات، وفي اتجاهاتهم نحوها.

وفي دراسة أجراها أبو موسى (2007). بعنوان "أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة

العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب اتجاهاتهم نحوها" هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. يتناول المقرر معلومات متنوعة وشاملة عن تطور الحاسوب وأجياله، والكيفية التي توظف بها برمجيات مايكروسوفت أوفيس (بوربوينت، اكسل، وورد، اكسس) في التدريس. تكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن والمسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي 2006/ 2007 في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، حيث بلغ عددهم (35) طالبا وطالبة.. أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم المزيج والطلبة الذي درسوا بطريقة المحاضرة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية أيضا.

كما أجرى بوب (Popp, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الدمج بين التعلم الالكتروني والمنظمات المتقدمة المصورة (خرائط المفاهيم) على تحصيل طلاب الصفوف (الرابع والخامس والسادس) في فنون اللغة، واثر ذلك في تعليم القواعد النحوية لطلاب المدرسة الابتدائية، وقد أعد الباحث اختبارا في تحصيل الطلبة في القواعد النحوية، واستعمالها في تعرف الضمائر، والصفات، والأفعال، وتمييز أجزاء الكلام. تكونت عينة الدراسة من ستة فصول دراسية من مدرسة مقاطعة "كولر" الابتدائية المتوسطة التي تضم أبناء المهاجرين ثنائيي اللغة، وقد ضم كل فصل ما بين ثمانية عشر إلى أربعة وعشرين طالبا، قُسم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث مثل احد الصفين في كل مستوى المجموعة التجريبية التي أُخضعت للمعالجة، بينما كان الصف الخامس من نفس المستوى هم طلاب المجموعة الضابطة. وخلصت الدراسة إلى فاعلية المنظمات المتقدمة المصورة والمحوسبة تكنولوجيا في تعرّف، وتمييز مفاهيم أجزاء الكلام، وتقسيماته، واستخدام القواعد النحوية.

وأجرى الشمري (2008). دراسة بعنوان أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة حفر الباطن, في المملكة العربية السعودية, كما تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست موضوعات جغرافية باستخدام أسلوب التعلم المدمج والأخرى ضابطة درست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي. ولقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هما: اختبار تحصيلي صمم خصيصاً لأغراض الدراسة، واستبانه قياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج. ولدى جمع البيانات وتحليلها إحصائيا , تمخضت الدراسة عن النتائج الآتية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين العلامات الكلية للطلبة تعزى إلى أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. تمتع طلبة العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام التعلم المدمج.

وأجرى إفنت (Avent, 2008) دراسة هدفت إلى بيان أن التعليم المدمج للقواعد يعمل على التأثير الإيجابي في الصحة اللغوية وفي الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة بشكل عام والكشف عن ابرز معيقات التطبيق، ولتحقيق الأهداف السابقة تم تطبيق عدد من الاستراتيجيات التعليمية المدمجة في تعلّم القواعد، كما أُستخدمت ملاحظة المعلم، واستبانة الطالب، وقوائم الشطب لتقييم الأداء اللغوي، وشارك في هذه الدراسة (25) من الطلاب الأسبان كانوا يتلقون التعليم في صف واحد. كما تم توزيع استبيان على (22) معلم لتحدب المعيقات ذات العلاقة. وأسفرت النتائج عن أن التعليم المباشر للقواعد عمل على تحسين مهارات الكتابة، وتحسين الدقة اللغوية نتيجة التحسن الملحوظ في المفاهيم النحوية لدى أداء الطلبة، وأصبح الطلبة قادرين على إدراك الأخطاء في اللغة المكتوبة، وازداد إتقان مهارات الكتابة بشكل كبير، وظهر ذلك من خلال إنتاج الطلبة جملا صحيحة من الناحية النحوية، ومناسبة في بناء الجملة وتشكيلها، وأثبتت الدراسة أيضا أن القواعد كانت أهم الأدوات التي أسهمت في التواصل اللغوي الشفوي والمكتوب، وفي زيادة الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة بشكل عام. كما بين المعلمون أن ضعف الإمكانيات وقلة المختبرات المجهزة وضعف الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة هي من ابرز معيقات التطبيق الفعال للتعلم المدمج.

كما قام كلًا من عيد والصالح (2010) بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى". هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى. وتم وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة الملاحظة مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وبطاقة تقيم مهارات استخدام الوسائط

الفائقة ومقياس الدافعية نحو المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة تخصص التكنولوجيا المسجلين لمساق الوسائط المتعددة في الفصل الدراسي الأول من العام 2007 – 2008 والبالغ عددهم (64) طالباً وطالبة. وظهرت نتائج الدراسة فاعلية للتعليم المدمج في استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة المجموعة التجريبية. وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجتي تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها بين طلبة المجموعة التجريبية من ذوي الدافعية المعرفية وطلبة المجموعة نفسها من ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة.

وقامت كوماس كونين (Comas-Quinn, 2011) بدراسة بعنوان تصورات المعلمين وخبراتهم حول استخدام التعلم المدمج. هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين وخبراتهم حول استخدام التعلم المدمج. استخدمت الدراسة المنهجية الكمية والنوعية عن طريق الاستبانه والملاحظة والمقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج إلى ضعف التدريب وعدم المساندة والدعم من المؤسسات التعليمية أهم المعوقات والصعوبات التي يواجهونها في التدريس باستخدام المساقات المدمجة.

وأجرى كلًا من الزعبي وبني دومي (2012) دراسة بعنوان "أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها" هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المتمازج في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. حيث تكونت عينة الدراسة من (71) تلميذاً ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التحصيل ومقياس الدافعي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية يوجد فرق دال إحصائيا ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط أداء الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي. يوجد فرق دال إحصائيا($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط أداء المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في صعوبات التعلم المدمج

أجرى كيتشنهام (Kitchnham, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي شجعت أو أعاقت نجاح التعلم المدمج في صفوف المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من عشرة معلمين تم انتقاؤهم من ثلاث مدارس للمشاركة في الدراسة وكانوا مختلفين في العمر والصف الذي تم تدريسه والجنس وتجربة التكنولوجيا، واستخدم الباحث الطرق البحثية النوعية في تدوين الملاحظات اليومية والاطلاع على السجلات وإجراء المقابلات والملاحظات اليومية، واستمرت الدراسة مدة سبعة أشهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عوامل مميزة تتعلق بنجاح التعلم المدمج وعوامل معيقة لتطبيق التعلم المدمج ومن تلك العوامل التي أدت إلى نجاحه: التعاون: وهو التعاون الذي يحدث إما بين المعلمين أو مع الطلبة، والبنية التحتية القوية: لقد ذكر المشاركون في الدراسة الحاجة إلى بنية تحتية قوية، ومطالب الطلبة: فقد طالب الطلبة في اغلب الأحيان أنَّ يستعمل المعلمون التعلم المدمج في الحصة الدراسية.

كما أجرى بويل (Boyle, 2005) دراسة هدفت إلى تطوير منهاج دراسي يتناسب مع أسلوب التعلم المدمج واستقصاء أثره في أداء الطلبة، وقام الباحث بتطوير بيئة تعلم مدمجة لمعالجة المشاكل التي يواجهها الطلبة، والمشروع في سنته الثالثة من التطبيق، واشترط عدة مطالب لضمان نجاح المنهاج القائم على التعلم المدمج: الدعم المادي المستمر، والدعم الفني المستمر، والتشجيع على العمل التعاوني وعمل الفريق، وإشراك المعلمين في عملية التطوير، وأنَّ يكون المنهاج ذا جودة عالية. وقد تم تطوير هذا المنهج وتقييمه على أكثر من (1000) طالب في جامعة لندن ومعهد بولتون، ومن نتائج المشروع أنَّ حقق تحسينات ملحوظة في الحفظ والتذكر والاستيعاب عند الطلبة، وقد أوصى الباحث بضرورة إيجاد حلول للصعوبات المحتملة في تطبيق المنهاج القائم على التعلم المدمج من دعم مادي وفني متواصل، كما أوصلت الدراسة إلى ضرورة التقييم المستمر المصاحب لتطبيق المنهاج.

كما أجرى القباني (2010) دراسة و التي هدفت إلى بيان تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في كليات جامعة الإسكندرية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت استبانة أولية من خمسة أبعاد تم التأكد من صدقها وثباتها واستخدمت الدراسة عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الكليات العملية والنظرية بجامعة الإسكندرية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة على العبارات الخاصة بجملة تحديات استخدام التعلم المدمج، وعدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكليات العملية، وأقرانهم في الكليات النظرية، وعدم وجود فروق في التحديات تعزى لمتغير الجنس ولمتغير الخبرة.

كما وأجرى يانغ (Yang, 2012) دراسة بعنوان التعلم المدمج وصعوبة التطبيق في المرحلة الجامعية وفق تصورات المدرسين.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية وفق تصورات المدرسين والمحاضرين. تكونت عينة الدراسة من 108 من المدرسين استخدمت الدراسة المقابلة شبة البنائية في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن أهم المعوقات وصعوبات تطبيق التعلم المدمج مرتبطة بضعف البنية التحتية وعدم توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الانترنت.

وأجرى خليفة والصرايرة والحيلة (2013) دراسة هدفت إلى تحديد صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة، تم التأكد من صدقها وثباتها. اشتملت عينة الدراسة على (95) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أربع كليات علمية وإنسانية في جامعة الشرق الأوسط. أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى صعوبة مرتفع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي ككل، ولكل مجال على حدة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتعلم المدمج في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم تعزى للرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، والجنس.

يتضح من محوري الدراسات السابقة الآتي:

1. بحثت بعض الدراسات السابقة في تقصي اثر استخدام التعلم المدمج في التدريس على متغيرات تابعة كالتحصيل (أبو موسى، 2007) و(العوض، 2005)، و(Popp, 2007)، (الشمري، 2008)، وفي التأثير الايجابي في الصحة اللغوية والاتجاهات (Avent, 2008)، وفي تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها (عيد والصالح، 2010)، في حين بحثت الدراسات الأخرى والمتعلقة بالمحور الثاني في الصعوبات وعوامل نجاح تطبيق التعلم المدمج (Kitehnham, 2005)، (Boyle, 2005)، (Yang, 2012)، (خليفة والصرايرة والحيلة، 2013).
2. بحثت الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الثاني في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي (Boyle, 2005)، (Kang, 2012)، ولم توجد سوى دراسة واحدة – على حد علم الباحث – التي اهتمت بصعوبات التعلم المدمج في صفوف المرحلة الإعدادية (Kitehnham, 2005).
3. معظم الدراسات السابقة التي درست الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج كانت نوعية (Kitehnham, 2005)، (Boyle, 2005)، في حين كان بعضها من النوع الكمي.

ما يميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى – على حد علم الباحثان – التي اهتمت بالصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية بشكل عام وفي الأردن بصورة خاصة كما أنّها تشكل إضافة للدراسات القليلة التي اهتمت بالمنهج الكمي الوصفي لتقصي الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج في التدريس الثانوي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً في العلوم والمعارف والتكنولوجيا والذي انعكس بدوره على جميع مناحي الحياة، وفي ضوء هذا التوجه العام نحو اقتصاد المعرفة أصبح لزاما على النظام التربوي أن يواكب هذا التطور وأن يرتقي بالفرد إلى اكتساب مهارات الحصول على المعرفة وتوظيفها واستثمارها لتكون عوناً له في العملية التعليمية. وعلى الرغم من المنجزات العديدة التي يقدمها التعليم المدمج والمتمثلة بتخفيض نفقات التعليم وتوفير الاتصال بين عناصر العملية التعليمية ومقابلة جميع الاحتياجات الفردية لدى المتعلمين. (سلامة، 2006) (Krause, 2007) و(chariest, 2004)، وعلى الرغم من أهمية ما أشاروا إليه في استخدام التعليم المدمج، إلا أن الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها وجود صعوبات تواجه العاملين في استخدام هذا الأسلوب في العملية التعلمية، كدراسة (Yang, 2002) التي أظهرت وجود ضعف في البيئة البحثية وعدم توفر وسائل اتصال عن طريق الانترنت ودراسة بويل (Boyle, 2005) التي قدمت عدة شروط لنجاح التعلم المدمج من أهمها: الدعم المادي والفني، وإشراك المعلمين في عملية التطوير، ودراسة خليفة والصرايرة والحيلة (2013) التي اهتمت بالكشف عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج بالبيئة الجامعية، إلاَّ أنَّ هذه الدراسات ركزت في معظمها على الصعوبات التي تواجه التعلم المدمج في التدريس الجامعي، ولم يجد الباحث سوى دراسة واحدة (Kitchnham, 2005) التي ركزت على الصعوبات التي تواجه هذا النمط من التعلم في المدرسة الإعدادية، ولم يجد أية دراسة – على حد علم الباحثان – اهتمت بالكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية.

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من ايجابيات وسلبيات في عملية استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية رأى الباحثان ضرورة القيام بدراسة علمية لمعرفة صعوبات تطبيق هذا الأسلوب التعليمي في المدارس الثانوية في محافظة إربد من

وجهة نظر المعلمين من أجل وضع حلول علمية أمام المسؤولين لتفادي الصعوبات وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة باستخدام هذا الأسلوب لما له من آثار ايجابية في تحسين وتطوير العملية التدريسية.

لذا فتتحدد مشكلة الدراسة إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى للتخصص الأكاديمي للمعلم (علمي، إنساني)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، دبلوم مهني، دراسات عليا)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى لجنس المعلم؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى لسنوات خبرة المعلم؟

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين من خلال الرجوع للأدب النظري ذي العلاقة، وبشكل أكثر تحديدًا فإن أهمية الدراسة تكمن من خلال ما يؤمل:

- تعرف أعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية على الصعوبات الأكاديمية والتعليمية ومحاولة تجاوزها أو التغلب عليها.
- محاولة حل المشكلات والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التعلم المدمج في البيئة المدرسية من قبل الإدارة المدرسية.
- إلقاء الضوء على ضرورة تطوير استراتيجيات حديثة في التعليم المدرسي.
- إثراء الأدب التربوي الخاص بالتعلم المدمج.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة تحديد المصطلحات الآتية :

التعلم المدمج وتعرف بأنها: "إستراتيجية تعليمية تقوم على الدمج بين أسلوبين أو إستراتيجيتين تعليميتين أو أكثر وتعني هذه الإستراتيجية في هذه الدراسة الدمج بين أسلوبي التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي" (خليفة والحيلة والصرايرة، 2013).

صعوبات تطبيق التعلم المدمج وتعرف بأنها:"هي مجموعة من المعيقات والمشكلات والتحديات التي تشكل عائقاً أمام تطبيق إستراتيجية التعلم المدمج" (خليفة والحيلة والصرايرة، 2013).

وتعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي سيحصل عليها المستجيب على استبانة الصعوبات التي تواجه التعلم المدمج في المدارس الثانوية التي طورها الباحثان لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تجسدت حدود الدراسة ومحدداتها على النحو التالي:

1.الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية.

2.الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام 2013/2012م.

3.الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية في مدينة اربد.

4.الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الصفوف الثانوية في مدارس التربية والتعليم في مدينة اربد.

أما محددات الدراسة تتحدد بتعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات استبانة الصعوبات التي أعدها الباحث لهذا الغرض، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمع ضمن العينة المسحوبة منه وعلى المجتمعات المماثلة.

إجراءات الدراسة :

يتناول هذا الجزء منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة التي تمّ استخدامها وإجراءات الصدق والثبات للأداة:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة كما تم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية في مديريات التربية والتعليم الثلاث التابعة لمحافظة اربد، وهي: مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثالثة، ويبلغ عدد المدارس في المديريات الثلاث (83) مدرسة منها (43) مدرسة ثانوية للذكور، و(40) مدرسة ثانوية للإناث، ويبلغ عدد المعلمين في المدارس الثانوية في المديريات الثلاث (2685) معلماً ومعلمة، منهم (1339) معلماً، و(1346) معلمة، والجدول (1) يبين توزع مجتمع الدراسة وفق جنس المدرسة وعدد المعلمين فيها.

الجدول1. توزع مجتمع الدراسة وفق جنس المدرسة وعدد المعلمين

	مدارس الذكور	مدارس الإناث	عدد المعلمين	عدد المعلمات
تربية اربد الأولى	27	28	911	956
تربية اربد الثانية	7	7	174	178
تربية اربد الثالثة	9	5	254	212
المجموع	43	40	1339	1346
المجموع	83		2685	

أمَّا عينة الدراسة، فقد كانت عينة عنقودية Cluster Sample إذ تم اختيار مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى بالعشوائية البسيطة كمرحلة أولى، في حين تم اختيار (7) مدارس للذكور، و(6) مدارس للإناث كمرحلة ثانية، ووزعت الاستبانات على جميع المعلمين في تلك المدارس، وتم الاستجابة على (320) استبانة فقط، منها (114) معلماً، و(206) معلمة، والجدول (2) يشير إلى توزيع عينة الدراسة وفق جنس المعلم، وتخصصه، ومستواه العلمي، وسنوات خبرته التدريسية.

الجدول2. توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	114	35.63
	أنثى	206	64.38
	المجموع	**320**	**100.00**
التخصص	علمي	125	39.06
	إنساني	195	60.94
	المجموع	**320**	**100.00**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	123	38.44
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	126	39.38
	دراسات عليا	71	22.19
	المجموع	**320**	**100.00**
سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات	137	42.81
	5سنوات إلى أقل من 10 سنوات	115	35.94
	10 سنوات فأكثر	68	21.25
	المجموع	**320**	**100.00**

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة (القباني،2010).

صدق الأداة:

تم التأكد من صدقها الظاهري بعرضها على عدد من المحكمين في الجامعات الأردنية، ومن المتخصصين في العلوم التربوية بلغ عددهم (9) محكمين.

وطلب من المحكمين إبداء وجهات نظرهم في فقرات الاستبانة بالحذف والإضافة والتعديل، وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم تم حذف (4) فقرات، وأعيد صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية وتوحيد الهدف من الفقرات.

ووضعت الاستبانة بصورتها النهائية التي تكونت من (36) فقرة بتدريج خماسي: صعوبة بدرجة كبيرة جداً، صعوبة بدرجة كبيرة، صعوبة بدرجة متوسطة، صعوبة بدرجة قليلة، صعوبة بدرجة قليلة جداً. وتوزعت فقرات الاستبانة على مجالاتها على النحو التالي:

- مجال صعوبات تطبيق التعليم المدمج المتعلقة بالمعلم (10) فقرات.
- مجال صعوبات تطبيق التعليم المدمج المتعلقة بالمنهاج (5) فقرات.
- مجال صعوبات تطبيق التعليم المدمج المتعلقة بالبنية التحتية (12) فقرة.
- مجال صعوبات تطبيق التعليم المدمج المتعلقة بالطلبة (9) فقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم عرضها بصورتها النهائية على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة بلغ عددها (20) معلماً ومعلمة، وباستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cornbach – Alpha) للإتساق الداخلي وفق معاملات الثبات للمجالات وللأداة ككل، والجدول (3) يظهر هذه المعاملات.

الجدول3. معاملات الثبات لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل.

الرقم	المجال	معامل كرونباخ ألفا
1	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	0.75
2	الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	0.77
3	الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	0.85
4	الصعوبات المتعلقة بالطلبة	0.79
الأداة ككل		**0.90**

متغيرات الدراسة:

المتغيرات الوسيطة:

1- التخصص الأكاديمي وله مستويان: (علمي ، إنساني).
2- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: (بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم مهني، دراسات عليا).
3- الجنس وله فئتان: (ذكر ، أنثى).
4- الخبرة ولها ثلاثة مستويات : (أقل من 5 سنوات، من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر).

المتغير التابع:

صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد.

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات عن طريق توزيع الأداة والتأكد من الصدق والثبات، تمت عملية التحليل الإحصائي لجميع أسئلة الدراسة

المتعلقة بهذا الجانب على النحو التالي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار التائي (t-test).
- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين، الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية التي تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
- كما استخدم الباحثان المعيار الإحصائي الآتي للحكم على درجة صعوبة المجال والفقرة.

- 1–2.33 درجة صعوبة منخفضة
- 2.34–3.67 درجة صعوبة متوسطة
- 3.68–5 درجة صعوبة مرتفعة

نتائج الدراسة :

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة بعد معالجتها إحصائيًا وفقًا لأسئلتها على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الصعوبة لجميع مجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج والأداة ككل والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول4.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبة لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج و الأداة ككل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	4.10	0.64	1	مرتفعة
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	3.90	0.66	2	مرتفعة
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	3.88	0.77	3	مرتفعة
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.86	0.50	4	مرتفعة
الدرجة الكلية	**3.95**	**0.48**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (4) أن أعلى المتوسطات الحسابية كان (4.10) لمجال الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج وبدرجة صعوبة مرتفعة، يليه مجال الصعوبات المتعلقة بالطلبة بمتوسط حسابي (3.90) بدرجة صعوبة مرتفعة، وبانحراف معياري (0.66) يليه مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج بمتوسط حسابي (3.88) بدرجة صعوبة مرتفعة، وبانحراف معياري (0.77)، بينما بلغ أدنى متوسط حسابي (3.86) لمجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم وبدرجة صعوبة مرتفعة بانحراف معياري (0.50)، وبلغ المتوسط العام للأداة ككل (3.95) بدرجة صعوبة مرتفعة، وبانحراف معياري (0.48).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الصعوبة لكل فقرة من فقرات المجالات الأربعة لصعوبات تطبيق التعلم المدمج، والجداول (4–7) تشير إلى تلك النتائج.

أولاً: مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمعلم

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات لكل فقرة من فقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمعلم والجدول (5) يشير إلى تلك النتائج:

يظهر من جدول(5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات "مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم" تراوحت بين (3.02–4.15) وبانحراف معياري تراوح بين (0.17–1.06) منها سبع فقرات جاءت بدرجة صعوبة مرتفعة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.82–4.29)، وبانحراف معياري تراوح بين (0.90–1.06) كانت أعلاها بالصعوبة الفقرة (2) التي تنص على الآتي: "كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلم" بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.92)، وجاءت فقرتان بدرجة صعوبة متوسطة هما الفقرتان الآتيتان: ضعف امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعلم المدمج، اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام منظومة التعلم

المدمج، بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.01)، (1.04) على الترتيب. وكانت الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.86) وبانحراف معياري (0.50) وبدرجة صعوبة مرتفعة.

الجدول5.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبة لجميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم. (ن= 320)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
1	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي	4.22	0.92	1	مرتفعة
2	غياب وقلة الحوافز المعنوية للمعلمين لاستخدام التعلم المدمج	4.15	0.96	2	مرتفعة
3	عدم تقديم الحوافز المادية للمعلمين الذين يتقنون استخدام التعلم المدمج	4.15	1.01	2	مرتفعة
4	طول الوقت وضخامة الجهد المبذول في الأعداد للتعلم المدمج	3.98	0.90	4	مرتفعة
5	قلة دافعية المعلمين نحو استخدام التعلم المدمج	3.83	1.01	5	مرتفعة
6	النقص في الدورات التدريبية للمعلمين لاستخدام التعلم المدمج	3.82	1.02	6	مرتفعة
7	ضعف المعلمين باللغة الانجليزية لاستخدام التعلم المدمج	3.68	1.06	7	مرتفعة
8	ضعف امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعلم المدمج	3.65	1.01	8	متوسطة
9	اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام منظومة التعلم المدمج	3.65	1.04	8	متوسطة
10	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلم	3.02	0.17	10	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.86**	**0.50**		**مرتفعة**

ثانياً: مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمنهاج:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات لكل فقرة من فقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمنهاج والجدول (6) يشير إلى تلك النتائج:

الجدول6.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات لفقرات مجال صعوبات تطبق التعلم بالمنهاج. (ن= 320)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
12	ضعف الاهتمام بنوعية التعليم المدمج من الناحية الفنية	4.04	0.90	1	مرتفعة
13	ضعف وضوح أهداف استخدام التعلم المدمج	3.90	0.97	2	مرتفعة
14	ضعف وضوح أساليب وطرق التعليم بالتعلم المدمج	3.89	1.04	3	مرتفعة
15	قلة قناعة المجتمع بالتعلم المدمج	3.87	1.16	4	مرتفعة
16	نظرة المجتمع بمستوى أقل إلى خريجي التعلم المدمج	3.72	1.20	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.88	0.77		مرتفعة

يظهر من جدول(6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات "مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج" تراوحت بين (3.72–4.04) وبدرجة صعوبة مرتفعة وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.90–1.20) كانت أعلاها (4.04) للفقرة (12) التي نصت على الآتي: "ضعف الاهتمام بنوعية التعليم المدمج من الناحية الفنية" وبدرجة صعوبة مرتفعة وانحراف معياري (0.90)، تلتها الفقرة (13) بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.97) التي نصت على الآتي "ضعف وضوح أهداف استخدام التعلم المدمج " وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.20) للفقرة (16) التي نصت على الآتي: " نظرة المجتمع بمستوى أقل إلى خريجي التعلم المدمج " وبدرجة صعوبة مرتفعة.

وبلغت المتوسط العام لجميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج (3.88) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة صعوبة مرتفعة.

ثالثاً: مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات لكل فقرة من فقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج والجدول (7) يشير إلى تلك النتائج:

الجدول7.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتربة ودرجة الصعوبة لفقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج. (ن= 320)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
21	نقص الدعم والتمويل المالي الكافي للمدارس لتطبيق التعلم المدمج	4.37	0.86	1	مرتفعة
28	ضعف تجهيز الغرف الصفية بالشكل الصحيح	4.21	0.96	2	مرتفعة
18	قلة التجهيزات المادية في البيئة المدرسية لاستخدام التعلم المدمج	4.17	0.95	3	مرتفعة
17	عدم وجود مشرفين متخصصين في المدرسة لتنفيذ التعلم المدمج	4.15	1.04	4	مرتفعة
20	عدم توافق تصميم مباني المدارس مع تطبيقات التعلم المدمج	4.13	1.08	5	مرتفعة
22	كثرة انقطاع الاتصال في أثناء استخدام التعلم الإلكتروني	4.10	0.99	7	مرتفعة
19	ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعلم المدمج	4.08	1.02	6	مرتفعة
27	النقّص في تصميم المواد التعليمية وإنتاجها	4.07	0.95	8	مرتفعة
26	النقص في عدد أجهزة الحاسوب داخل المختبر	4.04	0.98	9	مرتفعة
25	سوء التجهيزات الفنية داخل المختبرات المدرسية	4.03	1.43	10	مرتفعة
24	النقص في خدمات الصيانة للأجهزة بصورة دورية	3.99	0.96	11	مرتفعة
23	قلة توافر مختبرات الحاسوب داخل المدرسة	3.86	1.14	12	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.10**	**0.64**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول(7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات "مجال الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج " تراوحت بين (3.86–4.37) وبدرجة صعوبة مرتفعة وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.86–1.43) كانت أعلاها (4.37) للفقرة (21) التي نصت على الآتي: "نقص الدعم والتمويل المالي الكافي للمدارس لتطبيق التعلم المدمج" وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرة (28) بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.96) التي نصت على الآتي: "ضعف تجهيز الغرف الصفية بالشكل الصحيح" وبدرجة صعوبة مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (1.14) للفقرة (23) التي نصت على الآتي: "قلة توافر مختبرات الحاسوب داخل المدرسة" وبدرجة صعوبة مرتفعة.

وبلغت الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج (4.10) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة صعوبة مرتفعة.

رابعاً: مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالطلبة

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات لكل فقرة من فقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالطلبة والجدول (8) يشير إلى تلك النتائج:

الجدول 8.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبة لفقرات مجال صعوبات تطبق التعلم المدمج المتعلقة بالطلبة. (ن= 320)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
29	كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية والمختبرات	4.51	0.84	1	مرتفعة
31	انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة بالتعلم المدمج	4.15	0.98	2	مرتفعة
33	ضعف تنمية التعلم المدمج للجانب الوجداني لدى الطلبة	3.90	1.04	3	مرتفعة
37	ضعف وعي الطلبة بأهمية استخدام التعلم المدمج	3.85	1.19	4	مرتفعة
35	ضعف قناعة ورغبة الطلبة بجدوى استخدام التعلم المدمج	3.82	1.09	5	مرتفعة
30	قلة توافر الانترنت لدى الطلبة في البيت	3.81	1.16	6	مرتفعة
32	ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الحاسوب في التعلم المدمج	3.77	1.19	7	مرتفعة
34	ضعف تلبية التعلم المدمج لحاجات الطلبة	3.76	1.03	8	مرتفعة
36	يعمل التعلم المدمج على ترسيخ العزلة والانطوائية لدى الطلبة	3.55	1.21	9	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.90**	**0.66**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول(8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "مجال الصعوبات المتعلقة بالطلبة" تراوحت بين (3.55−4.51) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.84−1.21) جميعها جاءت بدرجة صعوبة مرتفعة ما عدا الفقرة (36) التي جاءت بدرجة صعوبة متوسطة كانت أعلاها (4.51) وبانحراف معياري (0.84) للفقرة (29) التي نصت على الآتي: " كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية والمختبرات " وبدرجة صعوبة مرتفعة، تلتها الفقرة (31) بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.98) التي نصت على الآتي " انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة بالتعلم المدمج " وبدرجة صعوبة مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري(1.21) للفقرة (36) التي نصت على الآتي: " يعمل التعلم المدمج على ترسيخ العزلة والانطوائية لدى الطلبة " وبدرجة صعوبة متوسطة.

وبلغت الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالطلبة (3.90) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة صعوبة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي، إنساني)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي، إنساني)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" (t-test for two Independent samples) لعينتين مستقلتين والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول 9.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج، والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي، إنساني)

المجال	علمي		إنساني		قيمة "t"	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.87	0.45	3.86	0.54	0.15	0.88
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	3.91	0.74	3.87	0.78	0.49	0.63
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	4.07	0.66	4.12	0.62	0.69	0.49
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	3.90	0.65	3.91	0.68	0.12	0.90
الدرجة الكلية	3.95	0.46	3.95	0.49	0.14	0.89

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في جميع مجالات (صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج، الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية، فقد بلغت "ت": (0.15، 0.49، 0.69، 0.12، 0.14) وقيمها غير دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي بعد البكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي بعد البكالوريوس، دراسات عليا)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (One- Way ANOVA) والجدول (10) يوضح ذلك :

الجدول 10.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	بكالوريوس		دبلوم عالي بعد البكالوريوس		دراسات عليا	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.86	0.53	3.88	0.48	3.85	0.49
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	3.86	0.84	3.93	0.73	3.85	0.70
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	4.09	0.71	4.08	0.60	4.15	0.56
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	3.88	0.67	3.91	0.68	3.93	0.64
الدرجة الكلية	3.94	0.53	3.96	0.46	3.96	0.42

يظهر من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (11) يبين ذلك :

الجدول 11. تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	0.032	2	0.016	0.063	0.93
	داخل المجموعات	80.960	317	0.255		
	الكلي	80.992	319			
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	بين المجموعات	0.409	2	0.204	0.347	0.70
	داخل المجموعات	186.473	317	0.588		
	الكلي	186.882	319			
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	بين المجموعات	0.201	2	0.100	0.247	0.78
	داخل المجموعات	129.042	317	0.407		
	الكلي	129.243	319			
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	بين المجموعات	0.107	2	0.053	0.120	0.88
	داخل المجموعات	140.446	317	0.443		
	الكلي	140.552	319			
الكلي	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.051	0.95
	داخل المجموعات	73.656	317	0.232		
	الكلي	73.680	319			

يظهر من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بال0منهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج, الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية، فقد بلغت قيم "ف": (0.06، 0.35، 0.25، 0.12) على التوالي، وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (t-test for two Independent samples) والجدول (12) يوضح ذلك :

الجدول12.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (t.test for two Independent samples) لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج، والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

المجال	ذكر		أنثى		قيمة "t"	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.88	0.50	3.85	0.51	0.54	0.59
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	3.85	0.80	3.90	0.75	0.64	0.52
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	4.15	0.56	4.07	0.68	1.07	0.28
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	3.93	0.65	3.89	0.67	0.54	0.58
الدرجة الكلية	3.98	0.45	3.94	0.50	0.71	0.47

يظهر من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج, الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية، فقد كانت قيم "ت" (0.54، 0.64، 1.07، 0.54، 0.71) على الترتيب، وجميعها غير دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى لسنوات الخبرة (اقل من 5 سنوات، 5 سنوات واقل من 10 سنة، 10 سنة فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج تبعاً لمتغير الخبرة (اقل من 5 سنوات، 5 سنوات أو اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، والجدول (13) يوضح ذلك. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) جدول (13) يوضح ذلك:

الجدول 13.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الخبرة.

المجال	اقل من 5 سنوات		5 سنوات الى اقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.87	0.50	3.84	0.54	3.88	0.44
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	3.88	0.75	3.89	0.78	3.89	0.78
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	4.14	0.61	4.10	0.66	4.02	0.66
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	3.92	0.72	3.88	0.66	3.89	0.55
الدرجة الكلية	3.97	0.50	3.94	0.49	3.93	0.43

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (14) يبين ذلك :

يظهر من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج, الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية، فقد بلغت قيم "ف" (0.16، 0.01، 0.80، 0.13، 0.23) على التوالي، وجميعها غير دالة إحصائيًا.

الجدول 14. تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمجالات صعوبات تطبيق التعلم المدمج والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	0.083	2	0.042	0.163	0.85
	داخل المجموعات	80.908	317	0.255		
	الكلي	80.992	319			
الصعوبات المتعلقة بالمنهاج	بين المجموعات	0.012	2	0.006	0.010	0.99
	داخل المجموعات	186.870	317	0.589		
	الكلي	186.882	319			
الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	بين المجموعات	0.652	2	0.326	0.803	0.44
	داخل المجموعات	128.591	317	0.406		
	الكلي	129.243	319			
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	بين المجموعات	0.115	2	0.057	0.129	0.87
	داخل المجموعات	140.437	317	0.443		
	الكلي	140.552	319	0.054		
الكلي	بين المجموعات	0.108	2	0.232	0.233	0.79
	داخل المجموعات	73.572	317			
	الكلي	73.680	319			

مناقشة النتائج :

يتضمن هذا الجزء عرضًا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وعلى النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج المتوسط العام لدرجة صعوبات تطبيق التعلم المدمج والذي بلغ (3.95) وبدرجة صعوبة مرتفعة، وأن أعلى المتوسطات الحسابية لمجالات الصعوبات بلغ (4.10) وكان لمجال الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج وبدرجة صعوبة مرتفعة، يليه مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالطلبة بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة صعوبة مرتفعة، يليه مجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمنهاج بمتوسط حسابي (3.88) وبدرجة صعوبة مرتفعة، بينما بلغ أدنى متوسط حسابي (3.86) وكان لمجال صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمعلم وبدرجة صعوبة مرتفعة.

لذلك كانت درجة صعوبة تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين جميعها مرتفعة، وربما يعود السبب في ذلك الى عدم تهيئة البيئة الصفية والبنية التحتية لتطبيق التعلم المدمج في مدارس محافظة اربد، حيث يحتاج تطبيق التعلم المدمج الى امكانات كبيرة في يتعلق بالحاسوب (حاسوب لكل طالب)، وشبكة اتصالات فعالة بدون انقطاع، وتفير صيانة دورية للأجهزة المستخدمة، واتقان مهارات الحاسوب من قبل جميع المعلمين والطلبة، فضلاً عن تكييف المناهج لتتلاءم أنشطتها ومحتوياتها مع متطلبات تطبيق التعليم المدمج، وأكد عبد العاطي، والسيد (2008) على توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقاً لحدوث التعلم. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Avent, 2008) التي أظهرت أن ضعف الإمكانيات وقلة المختبرات المجهزة وضعف الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة هي من ابرز معيقات التطبيق الفعال للتعلم المدمج.

وتجدر الإشارة إلى عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للمعلمين للسعي نحو تطبيق التعلم المدمج وبالتالي عدم وجود الاهتمام الكافي لديهم لتطبيقه، وخاصة أن تطبيقه يحتاج لوقت وجهد من قبل المعلمين، وعلى الرغم من المميزات العديدة التي يقدمها التعلم المدمج، إلاَّ انه كأي نمط آخر لديه جونب قصور ونقاط ضعف، كما انه لا يوجد موقف تعليمي يمكن اعتباره الأفضل، ولقد كشف تطبيق التعلم المدمج واستخدامه في التعليم المدرسي، لتنمية متغيرات تابعة كالتحصيل والتفكير، والاتجاه لدى الطلبة عن بعض الصعوبات التي من

شأنها تقليل جودة التدريس المدرسي، لذلك فهي بمثابة تحديات تفوق استخدامه في التعليم الجماعي.

بالنسبة لمجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم أظهرت النتائج وجود درجة صعوبات مرتفعة، ويرى الباحث بأن السبب في ذلك قد يعود إلى عدم قدرة المعلم متابعة الطلبة بشكل فردي نتيجة زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية لتشجيع المعلمين على تطبيق التعلم المدمج، وطول الوقت وضخامة الجهد المبذول في الإعداد لتطبيق التعلم المدمج، واتفقت مع نتائج دراسة كوماس وكونين (Comas-Quinn , 2011) التي أشارت إلى ضعف التدريب وعدم المساندة والدعم من المؤسسات التعليمية أهم المعوقات والصعوبات التي يواجهونها في التدريس باستخدام المساقات المدمجة.

أما بالنسبة لمجال الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية فقد أظهرت النتائج وجود درجة صعوبات مرتفعة، وقد يعود السبب في ذلك الى عدم جاهزية مدارس محافظة اربد بشكل يضمن تطبيق التعلم المدمج بشكل مقبول، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة يانغ (Yang,2012) التي أظهرت ان اهم المعوقات وصعوبات تطبيق التعلم المدمج مرتبطة بضعف البنية التحتيه وعدم توافر المعدات والاجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الانترنت. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Kitchnham, 2005) التي أظهرت أن العوامل التي تعدّ معيقة للتعلم المدمج هي البنية التحتية الضعيفة: إذ بينت الدراسة أنَّه يعد العامل الأساسي لإعاقة نجاح التعلم المدمج، والمصادر حيث تعدّ العامل المهم الذي يعيق نجاح المعلمين ويكبحهم في تطبيق التعلم المدمج هو نقص المصادر التقنية التي تعد ضرورية لهذا النوع من التعليم.

أما بالنسبة لمجال الصعوبات المتعلقة بالمنهاج فقد أظهرت النتائج وجود درجة صعوبات مرتفعة، إذ يرى الباحث بأن ذلك قد يعود إلى أن المناهج غير مهيأة بشكل يمكن تطبيقه بواسطة التعلم المدمج، لعدم توفر الإمكانات لتطبيقه في جميع المناطق، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة نيسون (Nissen, Team 2012) التي أظهرت أن المعرفة الحاسوبية وحوسبة المساقات في المنهاج كانت أهم المعوقات وان موقف التعلم المدمج الذين يفتقر الى المعدات من أهم المشكلات التي يواجهونها.

أما بالنسبة لمجال الصعوبات المتعلقة بالطلبة فقد أظهرت النتائج وجود درجة صعوبات مرتفعة، وذلك يعود الى عدم كفاءة الطلبة للتعامل مع هذا النوع من التعلم، وكثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية والمختبرات، وضعف تنمية التعلم المدمج للجانب الوجداني لدى الطلبة، واظهرت نتائج دراسة بويل (Boyle, 2005) اتفاقاً مع الدراسة الحالية التي أشارت إلى تطوير بيئة تعلم مدمجة لمعالجة المشاكل التي يواجهها الطلبة. الدعم المادي المستمر، والدعم الفني المستمر، التشجيع على العمل التعاوني وعمل الفريق، وإشراك المعلمين في عملية التطوير، وبخصوص المنهاج يجب أن يكون ذا جودة عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي، إنساني)؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في جميع مجالات (صعوبات تطبيق التعلم المدمج المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج، الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية. وقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه جميع ظروف العملية التدريسية في مدارس محافظة اربد، لذلك لم تتأثر وجهات نظر المعلمين تبعا لاختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، وسواءً أكانت تخصصاتهم إنسانية أم علمية فأنهم يتعاملون مع الطلبة أنفسهم في المدرسة نفسها، ويتفاعلون في بيئة تعلم واحدة، لذلك جاءت وجهات نظرهم بوجود صعوبات بدرجة مرتفعة بغض النظر عن تخصصاتهم علمية أم إنسانية.

ويرى الباحث أن فلسفة بناء المناهج تنطبق على جميع التخصصات علمية أو إنسانية وقدرات الطلبة في المدرسة الواحدة يتفاعل معها جميع المعلمين، وبالتالي ما يعانيه أي معلم داخل بيئة التعلم الواحدة من صعوبات في تطبيق التعلم المدمج متشابهة مع المعلمين الآخرين بغض النظر عن التخصص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي بعد البكالوريوس، دراسات عليا)؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج, الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية، وقد يعود السبب الرئيسي في ذلك إلى تشابه بيئة التعلم لجميع المعلمين داخل المدارس من حيث الإمكانات المتاحة والبنية التحتية لأجهزة الاتصالات والحاسوب، وتشابه ظروف الطلبة داخل المدرسة الواحدة، لذلك لم تظهر فروق بين وجهات نظر المعلمين عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج في مدارس محافظة اربد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى لمتغير الجنس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ويرى الباحث بأن مختبرات الحاسوب مجهزة بإمكانات متشابهة بين مدارس الذكور والإناث، والمناهج متشابهة أيضا، وربما بيئة التعلم كاملة متشابهة من حيث الإمكانات المتاحة والطلبة وإمكانات المعلمين والمعلمات بين مدارس الذكور والإناث، إضافة إلى تأهيلهم الأكاديمي متشابه في الجامعات الأردنية، وبالتالي لم تظهر فروق بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات عن صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس محافظة اربد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد تعزى لسنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، الصعوبات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج, الصعوبات المتعلقة بالطلبة) والدرجة الكلية، وتجدر الإشارة إلى أن الخبرة تعد عامل ضروري وهام في مجال التعلم المدمج، حيث إدراك خصائص الطلبة والتمكن من المادة الدراسية والمنهاج، ولكن بالنسبة للتعلم المدمج فان الإمكانات والتجهيزات تلعب دوراً بارزاً في تطبيقه، وهذا ما أشارت إليه دراسات كلّ من بويل **(Boyle, 2005)**، ونيسون **(Nissen and Team, 2012)**، وافينت **(Avent, 2008)**، وكوماس كونين **(Comas-Quinn, 2011)**، كما اتفقت مع دراسة يانع **(Yang, 2012)** التي أظهرت أن أهم المعوقات وصعوبات تطبيق التعلم المدمج مرتبطة بضعف البنية التحتية وعدم توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الانترنت، ويعتقد الباحث أن هذه الظروف متشابهة إلى حد كبير بين جميع مدارس محافظة اربد بغض النظر عن المتغيرات الأخرى والخاصة بالمعلمين والمعلمات.

وكذلك اتفقت مع دراسة كيتشنهام (Kitchnham, 2005) بان العوامل المعيقة للتعلم المدمج هي البنية التحتية الضعيفة، ونقص المصادر التقنية التي تعد ضرورية لهذا النوع من التعليم، لذلك فان الخبرة لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء لن تستطيع حل مثل هذه المشكلات بسهولة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- إعادة النظر في إمكانية تطبيق التعلم المدمج في مدارس محافظة اربد في ضوء الصعوبات المرتفعة التي أظهرتها الدراسة وفي جميع المجالات، ومحاولة تهيئة بيئة التعلم في المستقبل المنظور لتطبيق مثل هذا النوع من التعلم الذي أثبتت جميع الدراسات جدواه في تحسين مخرجات التعلم.
- إجراء دراسات تشمل تقييم البنية التحتية لجميع مدارس محافظة اربد، للخروج بتوصيات مفيدة في تقييم الاحتياجات الضرورية لتطبيق التعلم المدمج في المدارس المحافظة، وخاصة بما يتعلق بأعداد الطلبة في الصف الواحد، وتهيئة الغرف الصفية.

المصادر والمراجع

أبو موسى، مفيد (2007). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب اتجاهاتهم نحوها. ورقة بحثية،الجامعة العربية المفتوحة،عمان، الاردن.

خليفة، غازي، والحيلة، محمد، والصرايرة، خالد (2013) "صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط"، مجلة اتحاد جامعات الدول العربية، 33(2)،419 – 443.

الزعبي، علي محمد علي وبني دومي، حسن علي أحمد (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمه. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 485 – 518.

زيتون، حسن حسين (2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، الرياض: الدار الصوتية للتربية.

الشمري محمد خزيم عمير. (2008). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الأردن.

الشيوخ، غسان سعيد (2008). معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة،

كلية التربية، جامعة الخليج العربي، البحرين.
العوض، فوزي. (2005).أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
عيد، فؤاد والصالح، ياسر. (2010). فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(2)، 29 – 64.
فريحات، عصام أحمد. (2004). التعلم المؤلف، مجلة التدريب والتقنية، (62)، 36–42.
القباني، نجوان حامد. (2010). تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية، متوافر على المواقع http//www.abegs.org. تم الرجوع إليه 2013/2/6.
المعايطة، فيليما حمدو عبد. (2006). اثر التعليم والتعلم المتمازج القائم على برنامج كورت لهندسة التفكير في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة الجامعات الأردنية، ط1، عمان: دار المكتبة الوطنية.

Avent, P (2002).What Happens When Direct Grammar Instruction is used to Develop Oral Proficiency in A Spanish Immersion. Classroom Journal, 2(4): 1-2

Bolye, T (2005), A Dynamic, Systematic Method for Developing Blended Learning. Education, Communication & Information's; 5 (3), 221-232.

Comas-Quinn, Anna (2011). Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course. ReCALL, (23)3 special p218-232 Availabelt at 1/3/2013

http://www.edu.salford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf.

http://www.learningsim.com/conet/1snews/blendedlearning1.htm.

http:// www.learning sim.com /content/1 snews/blended learning 1.htm.

Kitchenham, A (2005), adult – leaning principles, technology and elementary teachers and their students: the perfect blend, "education, Communication & Information", 3(5), 285-302.

Lynna, J (2004), Ausburn, Course Design Elements Most Valued by Adult learners in Blended Online Education Environments: an American perspective. Educational media international, 41(4), 327-337.

Milheim,.D (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. Educational Technology , 18(3), 99-105.

Popp,T (2007). The Effects of Advance blended Graphic Organizers on Student Achievement in 3th, 4th,and 5th, grader Language Arts: A six Month Study of Low Socio- Economic Students. DAI. 62 (10): 1328A.

Rivera, J.C. Rice M. L (2002), A Comparison of Student Outcomes and Satisfaction Between Traditional and Web Based Course Offerings. British Journal of Educational Technology, 25 (3), 33-49.

Yang, Yu-Fen (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. Computer Assisted Language Learning, 25 (5), p393-410.

Difficulties of Applying Blended Learning in Secondary Schools of Irbid Governorate from Teachers' Point of View

*Moh'd Yousef Hasan BazBaz, Ahmad Bilal Fandi Obiedat **

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate the difficulties facing the implementation of blended learning by male and female secondary school teachers in Irbid governorate form their point of view according to academic, scientific qualification, gender and years of experience variables. The sample of the study consisted of (320) male and female secondary stage teachers in Irbid governorate schools. The researcher administrated a questionnaire consisted of (36) items distributed on four domains after checking validity and reliability. Moreover, means, standard deviations, ANOVA and (t) tests for independent samples were used to analyze the data. The findings of the study showed that the difficulties of applying blended learning were high on the domains and on the total score as a whole. As well as the study found no statistically significant differences for the variables of academic specialization, qualification, sex, years of experience, and all fields of study. Based on the findings of the study the researcher recommended the need of re-considering the implementation of blended learning in Irbid governorate schools according due to the high difficulties facing teachers as shown in this study.

Keywords: Blended Learning, Secondary Schools, Irbid Governorate.

*.Ministry of Education ; "Dar A'lam Al-kotob Al-Hadith" for Publishiung and Distribution,Jordan Received on 4/3/2018 and Accepted for Publication on 21/5/2419.