

تطوير مقررات التعلّم المُدمج في جامعة القدس المفتوحة ودورها في التعلّم والتعليم مقرّر اللغة العربيّة (1) أنموذجاً

عدير هشام محمد حامد*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى وصف المقررات المدمجة وإجراءات تصميمها وتطويرها، بالإضافة إلى تقييم هذه المقررات من وجهة الطلبة في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2017/2018. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط (الكيفي والكمي)، حيث جمعت البيانات حول كيفية تصميم وتطوير المقررات باستخدام المقابلات مع العاملين على ذلك. بالإضافة إلى استخدام استبانة وزعت على كافة الطلبة الذين درسوا المقررات المدمجة. كما تضمنت دراسة حالة لمقرّر اللغة العربية (1) لوصف دوره في دعم تعلم الطلبة. أشارت النتائج إلى وجود آثار إيجابية لاستخدام هذه المقررات في دعم وتعزيز التعلم، وأوصت الدراسة بتطوير المزيد من المقررات المدمجة، ووضع خطط لدعم تنفيذ الأنشطة التعليمية لتحقيق مخرجات التعلم.

الكلمات الدالة: التعلّم المدمج، التعلّم الذاتي، نموذج التصميم التعليمي، جامعة القدس المفتوحة، مركز التعلّم المفتوح.

المقدمة

الجامعة.

وقد تطور النمط الذي يستخدم فيه التعلّم المدمج خلال السنوات السابقة، فقد اقتصر في البداية على تطوير صفحات إلكترونية لكل مقرّر يشرف عليها منسق للإجابة عن استفسارات الطلبة، بالإضافة إلى لقائين افتراضيين من خلال تقنية الصفوف الافتراضية مع بقاء عدد اللقاءات الوجيهة، وكان التركيز على إنتاج مصادر تعلم إثرائية وأنشطة إلكترونية تعزز الأهداف التعليمية.

لكن ذلك لم يعد يلبي احتياجات المتعلمين، فتم استحداث شكل آخر للتعلّم المدمج لإعطاء الطلبة الدور الأكبر في عملية التعلم وتحقيق المرونة في التعلم بما يتلائم مع ظروف الطلبة المختلفة. فقام مركز التعلّم المفتوح وهو أحد مراكز الجامعة التربوية الفنية باستحداث نموذج التعلّم المدمج - الدراسة الذاتية، اختص هذا النموذج بتقديم المادة التعليمية بكافة الأشكال كالفيديوهات والصور والنصوص والتدريبات والأسئلة التفاعلية لبعض المقررات الدراسية مثل: تاريخ القدس، فلسطين والقضية الفلسطينية، اللغة العربية (1)، اللغة الانجليزية (1)، تعلم كيف تتعلم، مبادئ الحاسوب. فقام عوض وآخرون (2017) بدراسة فاعلية المقررات المدمجة الذاتية على التحصيل في جامعة القدس المفتوحة في العام 2016/2017، ولم تتناول هذه الدراسة كيفية تفاعل الطلبة مع هذه المقررات وكيف تساعدهم في التعلم. فجاءت هذه الدراسة للبحث في ذلك من خلال اختيار أحد المقررات المدمجة الذاتية وهو مقرّر اللغة العربية (1) للكشف دور التعلّم المدمج في دعم التعلم،

تتكاثف جهود التربويين والباحثين في الأنظمة التعليمية لإحداث نقلة نوعية في التعلّم لمواكبة المستجدات التكنولوجية والمعرفية في العصر الحالي، وإيجاد حلول لإشكاليات الإقبال المرتفع نحو التعلّم العالي مع مراعاة تحقيق الاحتياجات الفردية لكل متعلم، وتحقيق مخرجات تعلم تساعد الأفراد بأن يكونوا فاعلين في بناء المجتمع وتطويره.

يعد استخدام التكنولوجيا في التعلّم والتعلّم أحد الجهود المبذولة لتحقيق فرص تعلم وتعلّم ذات جودة للجميع. يدعو هذا التوجه إلى ربط المعرفة بالتكنولوجيا الحديثة لتحقيق التعلّم ذو المعنى (Jonassen, Peck & Wilson, 1999)، وكذلك لتحقيق التعلّم مدى الحياة وديمقراطية التعلّم وتحسين جودة التعلّم وتخفيض تكلفته (Bates, 2005). فظهر التعلّم الإلكتروني، التعلّم المدعم بالتكنولوجيا، التعلّم النقال، التعلّم المدمج وغيرها محاولة لفتح فرص للتعلم للجميع في أي مكان وزمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتمد فلسفة جامعة القدس المفتوحة على التعلّم المفتوح، حيث اعتمدت التعلّم المدمج كأحد الاستراتيجيات التعليمية في

* جامعة القدس المفتوحة، فلسطين. تاريخ استلام البحث 2018/5/22 وتاريخ قبوله 2018/8/14.

المختصين في جامعة القدس المفتوحة حول نمط التعلّم المدمج للعالم العربي، كما تزود المختصين في التعلّم الإلكتروني في الوطن العربي حول إجراءات وسير عمل التصميم التعليمي لهذه المقررات. كما تكشف نتائج هذه الدراسة عن تقييم الطلبة لهذه المقررات أثناء دراستهم للمقررات المدمجة التي تساهم في تحديد احتياجاتهم والإشكاليات التي تواجههم لتقديم حلول عملية لها.

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الذين درسوا المقررات المدمجة في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2017/2018 في جامعة القدس المفتوحة.
- تضم المقررات المدمجة: تاريخ القدس، فلسطين والقضية الفلسطينية، اللغة العربية (1)، اللغة الانجليزية (1)، تعلم كيف تتعلم، مبادئ الحاسوب.

المصطلحات

- التعلّم المدمج: توجه بيداغوجي لدمج التعلّم الوجيه مع التعلّم الإلكتروني لدعم التعلّم والتعلّم (Dziuban, Hartman, Moskal & Turman, 2004).
- التعلّم الذاتي: عملية تنظيم للتعلّم تركز على مستوى استقلالية المتعلّم في التعلّم (Candy, 1991).
- نموذج التصميم التعليمي: نموذج وقالب وتوجه في تصميم التعلّم الأكثر استخداماً الذي يبين خطوات عملية منظمة لتصميم التعلّم وتطويره وتنفيذه وتقويمه (Bichelmeyer, Boling & Gibbons, 2006).
- جامعة القدس المفتوحة: هي مؤسسة تعليمية فلسطينية، تقدم الخدمات التعليمية وفق فلسفة التعلّم المفتوح والتعلّم المدمج، تقوم على مرتكزات التعلّم الذاتي واستقلالية الطالب، وتسعى إلى تحقيق الريادية والتميز محلياً وعربياً في مجال التعلّم الجامعي المفتوح والتعلّم المدمج (جامعة القدس المفتوحة، 2017).
- مركز التعلّم المفتوح: هو أحد المراكز التربوية والفنية في جامعة القدس المفتوحة، تأسس في العام 2008، ويعمل على نشر فلسفة التعلّم المفتوح والتعلّم المدمج من خلال تطوير بيانات التعلّم والتدريب الرقمي وفق معايير عالية الجودة. ويسعى المركز إلى تحسين مخرجات التعلّم وتعزيز الانفتاح والمرونة في التعلّم باستخدام طرائق التدريس والتدريب الحديثة ويتوظيف أحدث أدوات التعلّم الإلكتروني (جامعة القدس المفتوحة، 2018).

ويعود السبب لاختياره كونه حصل على أعلى تقييم من وجهة نظر الطلبة في الفصل الثاني من العام 2017/2018. كما تشير الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تحسين جودة التعلّم والتعلّم (Eryilmaz, 2015; Wai & Seng, 2015; Van & Elen, 2018) وبيدجيرانو (Shea & Bidjerano, 2010) فاعلية التعلّم المدمج الذاتي في إعطاء المتعلّم الدور النشط في التعلّم وأوصت بضرورة التركيز على تحليل الدور النشط الإلكتروني للمتعلّمين، كما أوصت دراسة بون (Poon, 2013) على تطوير ممارسات التعلّم والتعلّم لتعزيز الخبرة التعليمية للطلبة في التعلّم المدمج. أما دراسة عوض وآخرون (2017) فأوصت بعمل المزيد من الأبحاث والندوات لتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعلّم المدمج ودوره في التعلّم والتعلّم. كما أن الدراسات السابقة العربية لم تتناول وصف لإجراءات عملية لكيفية تصميم التعلّم المدمج، فسعت هذه الدراسة إلى وصف نموذج التعلّم المدمج في جامعة القدس المفتوحة، ووصف إجراءات هذه العملية وتقييم فاعلية إنتاج هذه المقررات من وجهة نظر الطلبة الذين درسوا بنمط التعلّم المدمج في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2017/2018، والتركيز على مقرر اللغة العربية (1) ودوره في دعم التعلّم. تتلخص مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1. ما هو النموذج الذي تعتمده جامعة القدس المفتوحة في المقررات المدمجة؟
2. ما هي إجراءات تطوير المقررات المدمجة في جامعة القدس المفتوحة؟
3. ما هو تقييم المقررات المدمجة من وجهة نظر الطلبة في جامعة القدس المفتوحة؟
4. كيف ساعد مقرر اللغة العربية (1) المدمج الطلبة على التعلّم؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى وصف النموذج الذي تعتمده جامعة القدس المفتوحة في التعلّم المدمج، ووصف إجراءات تصميم وتطوير هذه المقررات، بالإضافة إلى تقييم هذه المقررات من قبل الطلبة الذين درسوا المقررات المدمجة في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2017/2018، وتسليط الضوء على مقرر اللغة العربية (1) للتعرف على دوره في دعم تعلم الطلبة.

أهمية الدراسة

يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في نشر خبرة

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة الإطار النظري

التعلم والخبرة التعليمية لدى طلبة إدارة الأعمال في ماليزيا كما بينته دراسة وي وسينك (Wai & Seng, 2015). وقامت دراسة بالينين (Balentyne, 2016) بتوضيح فاعلية التعلم المدمج على توجهات وتحصيل الطلبة في الرياضيات. فأشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتقدير الطلبة للرياضيات تطور نتيجة مساق التعلم المدمج الذاتي، ولا يوجد فروق بين المساق التقليدي والمساق المدمج على مستوى التحصيل. وعلى الرغم من ذلك يوجد اختلاف في استخدام التعلم المدمج في التعليم العالي، فيصنف التعلم المدمج إلى نوعين رئيسيين (Kudrik, Lahn & Morch, 2009):

- التعلم المدمج المفاهيمي: يختص الجزء الإلكتروني في التعلم المدمج المفاهيمي بتقديم المادة التعليمية ويتطلب من المتعلم دراستها بشكل ذاتي، أما الجزء الوجيه فيختص بتنفيذ الأنشطة بشكل تعاوني كعمل المجموعات وحلقات التعلم.

- التعلم المدمج التعاوني: يختص الجزء الإلكتروني بتنفيذ الأنشطة التعاونية باستخدام الأدوات التكنولوجية، أما الجزء الوجيه فيختص بالتعلم الفردي بتقديم الدعم اللازم للفرد وتوجيهه والتعليم المباشر.

- التعلم الذاتي

تفترض النظرية البنائية بأن عملية التعلم عملية نشطة أي يقوم المتعلم ببناء معرفته بنفسه من خلال استكشاف المشكلة واقتراح فرضيات لحلها وللوصول الى الحل المناسب (Bonwell, Charles, Eison & James, 1991). ومن التطبيقات على النظرية البنائية التعلم الذاتي الموجه وهو التعلم الذي يعتمد على المتعلم من حيث المفهوم والتصميم والإدارة والتقييم (Brookfield, 2009)، يتميز بإعطاء المتعلم الفرصة التي تجعله أكثر مسؤولية في اتخاذ القرارات أثناء تعلمه التي تختلف عند كل فرد وفي كل سياق تعليمي (Hiemstra, 1994)، هذا لا يعني أن التعلم يكون فردياً بشكل منعزل (Brookfield, 2009)، بل يمكن للمتعلمين إدارة أنفسهم أثناء دمجهم في مجموعات وإعطائهم الخيار لإدارة تعلمهم والمشاركة في مختلف الأنشطة والمصادر (Hiemstra, 1994)، كما أن يتحدد الدور الفاعل للمعلم في التعلم الذاتي بالحوار مع المتعلمين، وتأمين المصادر، وتقويم المخرجات، وتشجيع التعلم الناقد.

يوجد توجهات مختلفة في التعلم الذاتي التي تحول من وجود نظرية متكاملة للتعلم الذاتي، فالتعلم الذاتي هو عملية تنظيم للتعلم تركز على مستوى استقلالية المتعلم في التعليم (Candy, 1991)، وآخرون ينظرون إليه كصفات شخصية هدفه

يعد التعلم المدمج مجالاً حديثاً في التعليم وما زال يتطور، واختلف الباحثون في تعريفه وتوظيفه في التعليم، حيث تختلف أشكاله وفق السياق التعليمي والاستراتيجيات المطبقة من خلاله، إلا أنهم يتفقون على جدوى استخدامه في التعليم لما له من مزايا وآثار إيجابية في التعلم والتعليم (Eryilmaz, 2015; Bonk & Graham, 2012).

- التعلم المدمج

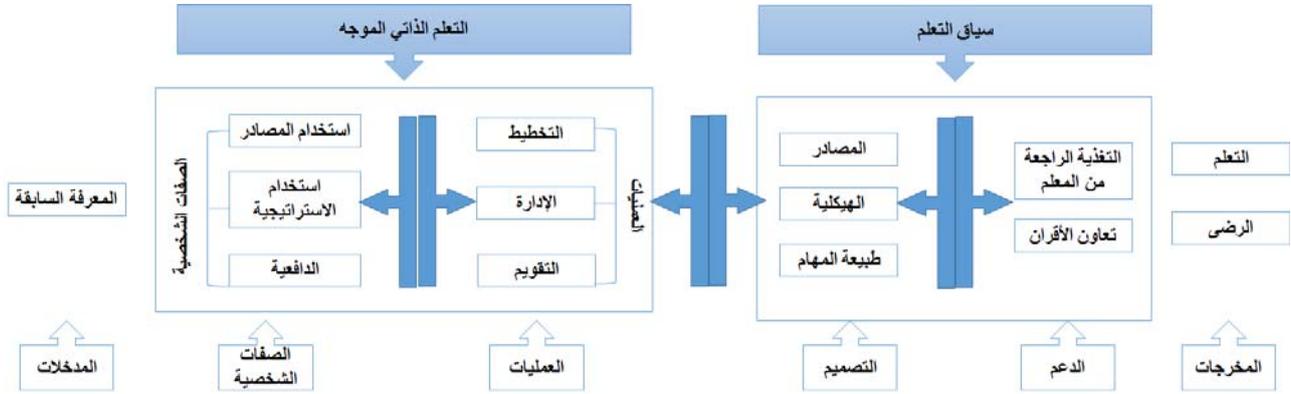
يعرف التعلم المدمج على أنه برنامج تعليم نظامي يسمح للطلاب بالتعلم إلكترونياً من خلال تقديم المحتوى والتعليم ويتحكم الطالب أثناء تعلمه بالزمان والمكان والطريقة (Staker & Horn, 2012). كما يعرف على أنه توجه بيداغوجي يربط بين فرص التعلم الاجتماعي والتكنولوجيا بما يعزز إمكانية التعلم في البيئة الإلكترونية أكثر من تقديم المحتوى إلكترونياً (Dziuban, Hartman, Moskal & Turman, 2004). ويعرفه روفاي وجوردان (Rovai & Jordan, 2004) على أنه دمج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني بما يحقق التفاعل الإلكتروني من غير الاستغناء عن اللقاءات الوجيهة بشكل كامل. فالتعلم المدمج هو مفهوم يأطر العملية التعليمية التعليمية بحيث يدمج بين التعلم الوجيه والتعلم المدعم بالتكنولوجيا، فهو يضم التعليم المباشر، التعليم غير المباشر، والتعلم التعاوني، والتعليم الفردي باستخدام الحاسوب (Lalima & Dangwal, 2017).

فأصبح استخدام التعلم المدمج شائعاً في التعليم العالي نظراً لدمجه لقوة ومزايا التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، (Azizan, 2009; Kudrik, Lahn & Morch, 2010)، حيث إنه يتميز بتوفير الوقت للطلبة والمعلمين من أجل القيام بالأنشطة التعاونية والإبداعية وخلق فرص تعلم أكثر مرونة للطلاب والمعلم (Bonk & Graham, 2012). والاستفادة من خدمات التعليم الإلكتروني دون فقدان مزايا التواصل الوجيه فيقدم أكثر من طريقة للتواصل الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة (Lalima & Dangwal, 2017). كما ينمي مهارات العمل لدى الطلبة المرتبطة بالدفاعية وإدارة الذات (Van & Elen, 2018)، وتطوير التواصل الاجتماعي ومهارة اتخاذ القرار (Azizan, 2010).

تشير الدراسات إلى أن التعلم المدمج يحسن من جودة التعلم والتعليم، فتشير دراسة إيريلماز (Eryilmaz, 2015) إلى أن الطلبة تعلموا بشكل أفضل باستخدام التعلم المدمج عند دراستهم مساق مقدمة في الحاسوب. ويعزز التعلم المدمج مخرجات

الذاتي الموجه (Song, & Hill, 2007) الذي يبينه الشكل الآتي:

تطوير الاستقلالية الفكرية والوجدانية والاخلاقية (Brockett & Hiemstra, 1991)، فاقترحت العديد من النماذج لفهم التعلّم الذاتي الموجه، ومن أهمها النموذج المفاهيمي لفهم التعلّم



الشكل (1): نموذج لفهم التعلّم الذاتي الموجه (Song & Hill, 2007)

- نموذج التصميم التعليمي (ADDIE)

يعتمد التعلّم الإلكتروني الفعال على التصميم والتطوير الفاعلين (Herton, 2006)، حيث يعنى تصميم التعلّم الإلكتروني باختيار التكنولوجيا والمحتوى بالاعتماد على الأهداف العامة (Smith & Ragan, 1999)، ويوجه عملية تطوير المحتوى واختيار الوسائط المتعددة بالاعتماد على الميزانية المحددة والجدول الزمني والخطة وكل ما يرتبط بتطوير المشروع (Herton, 2006). ويوجد العديد من نماذج التصميم التعليمي من أهمها نموذج آدي "ADDIE" وذلك لكونه نموذجاً وقالياً وتوجه في تصميم التعلّم الأكثر استخداماً الذي يبين خطوات عملية منظمة لتصميم التعلّم وتطويره وتنفيذه وتقويمه (Bichelmeyer, Boling & Gibbons, 2006)، يتكون هذا النموذج من خمس خطوات رئيسية متكاملة (الحيلة، 1999) وهي:

- التحليل "Analysis": يتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة ومصدرها والحلول الممكنة من خلال تحليل الاحتياجات، وتحليل المهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة. وتشتمل مخرجات هذه المرحلة بالأهداف العامة والمفاهيم الأساسية والتعريف بالمشكلة ومصادرها، وأيضاً تحديد خصائص المتعلّم وما يجب فعله، وتكون هذه المخرجات هي مدخلات لمرحلة التصميم.

- التصميم "Design": تهتم هذه المرحلة بوضع المخططات الأولية لعملية تطوير التعلّم، ويتم وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ التعلّم والتعلّم، ومن أهم

يتكون هذا النموذج وفق ما بينه سونج وهل (Song & Hill, 2007) من الصفات الشخصية التي تشير إلى دافعية المتعلمين وقدرتهم على الإدارة الذاتية واستخدام مصادر التعلّم واستراتيجياته، واستخدام صفاته في دمج بين المعلومات والخبرة السابقة مع السياق التعليمي. أما العمليات فتشير إلى استقلالية المتعلم في عملية التعلّم، وتضم التخطيط والمراقبة وتقييم تعلمه. ويشير السياق إلى العوامل البيئية المحيطة التي تؤثر على مستوى توجيه الذات، وهي عناصر ترتبط بالتصميم مثل المصادر والهيكلية وطبيعة المهام في سياق التعلّم، كما أن السياق التعليمي يحدد هيكلية المساق، وطبيعة المهام تحدد مستوى التعلّم الذاتي الموجه. ومن عوامل السياق التي تؤثر على التعلّم الذاتي الموجه هو الدعم المقدم في السياق، فقد يكون تغذية راجعة من المعلم أو تعاون الأقران وتواصلهم.

كما يعرض هذا النموذج وفق ما بينه سونج وهل (Song & Hill, 2007) التفاعل بين الصفات الشخصية للمتعلّم وعمليات التعلّم، حيث يقوم المتعلّم بالتخطيط والمراقبة وتقييم العملية التعليمية، ويعتمد لتحقيق ذلك على استخدام الاستراتيجيات والمصادر وقدرته على تحفيز ذاته في عملية التعلّم. فالمشاركة في عملية التعلّم تزيد من قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتي. كما يذكر سونج وهل (Song & Hill, 2007) أن السياق لا يؤثر فقط على عمليات التخطيط والمراقبة وتقييم التعلّم، بل يؤثر على كيفية تحفيز المتعلّم للتعلّم، وكيف يستخدم المصادر والاستراتيجيات لتحقيق التعلّم.

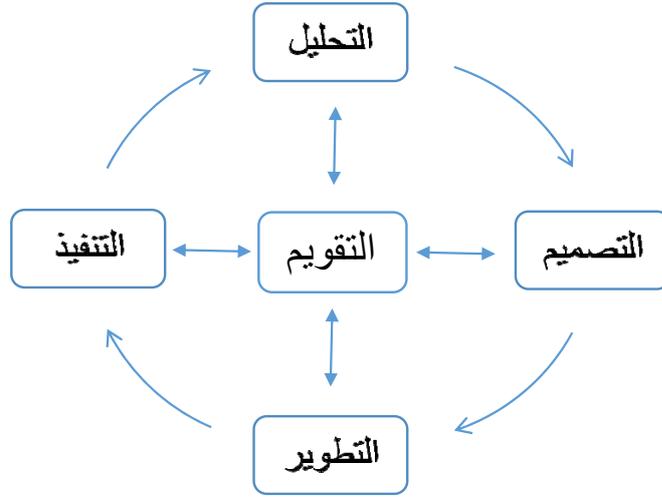
التعليمية تصل بشكل جيد مع الطلاب وتهيئة الظروف الملائمة من حيث الأجهزة والدعم المناسب.

- التقييم "Evaluation": تهدف هذه المرحلة إلى الكشف عن مدى فاعلية عمليات التعلم والتعلم، وتتم في جميع مراحل عملية تصميم التعليم، وقد يكون التقييم تكوينياً بشكل مستمر بين المراحل المختلفة لتحسين التعلم والتعليم، وقد يكون ختامياً الذي يقيم الفاعلية الكلية للتعليم ويستفاد منها في اتخاذ قرارات مستقبلية.

مخرجاتها تحديد الأهداف الإجرائية ومخرجات التعلم، تحديد أساليب التقييم لكل هدف واستراتيجيات التدريس بناء على الأهداف العامة.

- التطوير "Development": ترجمة كل مخرجات مرحلة التصميم إلى مواد تعليمية حقيقية، وتضم تأليف وإنتاج مكونات الموقف ووسائله.

- التنفيذ "Implementation": يتم في هذه المرحلة التدريس الفعلي ودعم إتقانهم للأهداف، وتشمل هذه المرحلة إجراء الاختبار التجريبي والتجارب الميدانية للتأكد من أن المواد



الشكل (2): نموذج آدي "ADDIE" (الحيلة، 1999، ص. 21)

فهدفت دراسة لين وتسنيج وشيانك (Lin, Tseng & Chiang, 2017) إلى الكشف عن تأثير بيداغوجيا التعلم المدمج على تحصيل طلبة الثانوية واتجاهاتهم نحو الرياضيات. ولفحص مخرجات الدمج بين منصة مودل للتعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي باستخدام الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة. عرضت النتائج أن خبرة التعلم المدمج لدى الطلبة أثرت بشكل إيجابي على مخرجات التعلم وكذلك على توجهاتهم لدراسة الرياضيات، كما أشارت إلى أن الطلاب الذكور والطلاب ذو القدرات العالية أكثر دافعية في التعلم المدمج، وقدم الطلبة تغذية راجعة إيجابية باستخدام منصة مودل حول خبرتهم في التعلم المدمج.

أما دراسة عوض وآخرون (2017) فهدفت إلى تقييم مقررات التعلم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة، حيث تكونت عينة الدراسة من (1067) طالباً وطالبة ممن يدرسون المقررات المدمجة في جامعة القدس المفتوحة كافة خلال العام 2016/2017. وكان من أهم النتائج

لا يوجد كتاب ذو إجراءات واضحة لتصميم الأمثل للتعلم المدمج، لكن من خلال نتائج لأبحاث تجريبية وإجرائية في هذا المجال. يوجد بعض الإرشادات يمكن التفكير فيها عند تصميم التعلم المدمج من الخبرة والممارسات الجيدة وأدبيات التصميم التعليمي ونظريات التعلم. حيث يستند تصميم بيئة التعلم الإلكترونية الجيدة على نظريات التعلم وأساليبها (Herton, 2006)، وعلى مصمم التعلم أن يكون مدركاً لهذه النظريات وقادراً على اختيار النظرية المناسبة أو دمجها (Alessi & Trollip, 2001).

الدراسات السابقة

اهتم الباحثون بإجراء أبحاثهم حول التعليم الإلكتروني وأنماطه، فقد ظهر في الفترة الأخيرة اهتمام في استخدام التعلم المدمج من قبل الباحثين والتربويين. وفي هذا السياق ورد العديد من الدراسات التي تناولت التعلم المدمج في بيئات تعليمية مختلفة ولأهداف متنوعة.

برامج الوسائط المتعددة، وإنتاجها بين الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة ولصالح المجموعة التجريبية.

كما فحص شي وبيدجيرانو (Shea & Bidjerano, 2010) إطار مجتمعات الممارسة التي تقترح نموذجاً لتعزيز الدور الإلكتروني للمتعلم، طبقت هذه الدراسة على (3165) من الطلبة في المساقات الإلكترونية والمدمجة، فحصت العلاقة بين كفاءة التعلّم الذاتي للمتعلمين وجودة تعلمهم باستخدام البيئة الافتراضية. فبينت النتائج أن العلاقة إيجابية، واقترحت الدراسة أن التعلّم يمثل بعناصر كالكفاءة الذاتية وأيضاً بالبنية المعرفية والسلوكية والدافعية التي تدعم التعلّم الذاتي الإلكتروني للمتعلم، كما أوصت بالتركيز على تحليل الدور النشط الإلكتروني للمتعلمين.

أما دراسة لبيبز بيريز وبيريز لوبيز ورودريجز أريزا (López-Pérez, Pérez-López, & Rodríguez-Ariza, 2011)، فعرضت خبرة التعلّم المدمج التي تنفذ في جامعة جرانادا. نفذت الدراسة على (17) مجموعة، تضم (1431) من الطلبة الذين سجلوا في العام الأكاديمي 2010/2009. أظهرت النتائج أن استخدام التعلّم المدمج له آثار إيجابية في تقليل نسبة الانسحاب من المساق وتحسين علامات الاختبارات، بالإضافة إلى أن إدراك الطلبة للتعلّم المدمج مرتبط مع علامات النهائية التي اعتمدت على أنشطة التعلّم المدمج وعمر الطلبة، وخلفيتهم، ومعدل حضورهم للقاءات.

في ضوء المراجعة السابقة للأدبيات التربوية، لاحظنا تعدد طرق استخدام التعلّم المدمج في التعلّم والتعليم والجوانب التي تم دراستها، لذا هدفت هذه الدراسة إلى فحص النموذج الذي تعتمده جامعة القدس المفتوحة في التعلّم المدمج، كما أنه تم الاستفادة من الدراسات السابقة في اختبار المنهجية والأدوات الكمية والكيفية أثناء بنائها، وأيضاً في تحديد جوانب ومعايير التي قيم عليها الطلبة المقررات المدمجة.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

• منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكيفي والكمي، حيث استند إلى المنهج الكيفي للإجابة عن السؤال الأول والثاني حول وصف المقررات المدمجة وكيفية تصميمها وتطويرها. كما اعتمد المنهج الكمي للكشف عن تقييم الطلبة للمقررات المدمجة من خلال الاستبانة الإلكترونية.

• مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين درسوا

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلّم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر اللغة العربية (1) إلا أنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة الذين درسوا المقررات بنمط التعلّم الذاتي واللقاءات الوجيهة لمقرر تاريخ القدس، ولصالح الذين درسوا بنمط التعلّم الذاتي الإلكتروني.

وقام إيريلماز (Eryilmaz, 2015) بقياس فاعلية بيئة التعلّم المدمج، حيث طبقت الدراسة على (110) من الطلبة في جامعة اتيليم في أنقرة ودرسوا مساق مقدمة في الحاسوب. ومن خلال التطبيق، أخذوا الطلاب دروس وجاهية وإلكترونية ومدمجة. صممت بيئة التعلّم المدمجة بأشكال مختلفة من المحتوى الإلكتروني، بالإضافة إلى المنتديات، الاختبارات، النصوص، الصور، وملخصات الدروس المقدمة بالفيديو. أشارت النتائج إلى وجود فرق بين آراء الطلبة المتعلقة ببيئة التعلّم المدمج وبيئة التعلّم الإلكتروني والوجهي. كما أشارت إجابات الطلبة إلى أنهم تعلموا بشكل أفضل باستخدام التعلّم المدمج، وأكدت نتائج دراسة بيريز وبيجيزيلوس وميري و مولينا روز ومولينا توماس (Pereira, Pleguezuelos, Merí, Molina-Ros, Molina-Tomás, & Masdeu, 2007) على أن التعلّم المدمج أكثر فاعلية من التعلّم التقليدي في تعليم مساق تشريح الإنسان.

كما ركزت دراسة واي وسينك (Wai & Seng, 2015) على جمع البيانات الكمية بخصوص إدراك التعلّم المدمج والاتجاهات نحو التكنولوجيا، حيث جمعت البيانات من مجموعة طلبة إدارة الأعمال الذين اندمجوا في بيئة التعلّم المدمج. وأشارت النتائج إلى أن التعلّم المدمج يعزز مخرجات التعلّم والخبرة التعليمية لدى الطلبة. ووضح بالينتين وفارجا (Balentyne & Varga, 2016) فاعلية التعلّم المدمج في الرياضيات على توجهات وتحصيل (26) طالب من مدرسة المتوسطة للقدرات العالية. وفحص العلاقة بين فاعلية التعلّم المدمج - الدراسة الذاتية ونمو التحصيل. أشارت النتائج إلى تطور اتجاهات نحو الرياضيات وتقدير الطلبة للرياضيات نتيجة مساق التعلّم المدمج الذاتي. أما التحصيل فلا يوجد فروق بين المساق التقليدي والمساق المدمج.

وطبق عياد وصاحلة (2010) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التعلّم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة، وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا في جامعة الأقصى - غزة، وبلغت عينة الدراسة (64) طالباً وطالبة، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية التعلّم المدمج في تنمية مهارات استخدام

المقررات المدمجة من مختلف فروع الجامعة ومراكزها الموزعة في الضفة الغربية وقطاع غزة في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2018/2017 البالغ عددهم (52240) طالب وطالبة. اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية،

حيث وزعت الاستبانة بشكل إلكتروني على الطلبة المسجلين للمقررات المدمجة وكان عددهم (2067) طالب وطالبة موزعين حسب المقرر كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (1): مجتمع الدراسة وعينتها موزعين وفق المقرر المدمج

الرقم	المقرر المدمج	عدد الطلبة المسجلين في المقرر	عدد الطلبة في العينة
1.	تاريخ القدس	10878	672
2.	فلسطين والقضية الفلسطينية	6198	138
3.	اللغة العربية (1)	6274	133
4.	اللغة الانجليزية (1)	9837	451
5.	تعلم كيف تتعلم	13167	427
6.	مبادئ الحاسوب	5886	246
	المجموع	52240	2067

• أدوات الدراسة ومصادرها

- مقابلات شبه منظمة، هدفت المقابلات إلى التعرف على النموذج الذي تعتمد عليه جامعة القدس المفتوحة ووصف خطوات عملية التصميم التعليمي لهذه المقررات. فقد تم مقابلة مجموعة من القائمين على تصميم المقررات المدمجة في مركز التعليم المفتوح التي شملت مصمم تعليمي، ومطور ويب والهواتف الذكية، ومصمم جرافيك، ومصمم وسائل متعددة، ومدير مركز التعليم المفتوح.

- استبيان إلكتروني، هدفت الاستبانة إلى التعرف على تقييم المقررات المدمجة من وجهة نظر الطلبة، تكونت من (26) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء، اختص الجزء الأول بجمع معلومات عامة عن الطلبة، أما الجزء الثاني فاخص بالكشف عن مدى فاعلية المقرر المدمج، وقد استخدم في هذا الجزء مقياس ليكارت الثلاثي (أوافق، محايد، لا أوافق)، أما الجزء الثالث فتمثل في سؤال إنشائي مفتوح حول مقترحاتهم للتحسين والتطوير.

• صدق وثبات الأدوات

تم التأكد من صدق الأدوات من خلال الصدق الظاهري، فقد تم عرض الأدوات على عدد من المحكمين المختصين في التعلم الإلكتروني، وتم الأخذ بملاحظاتهم والتعديل عليها للخروج بالصورة النهائية. أما ثبات الاستبانة فقد تم التأكد منه بحساب معامل ألفا كرونباخ فكان (0.83) وهي قيمة تدل على ثبات الاستبانة وتفي بغرض الدراسة.

• استراتيجيات تحليل البيانات

تم تحليل البيانات التي جمعت من خلال المقابلات باستخدام أساليب التحليل الكيفي وهو تحليل الأنماط، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبيانات التي جمعت باستخدام الاستبانة. ولأغراض المعالجة الإحصائية، تم تحديد درجة تقدير الطلبة للمقررات المدمجة وفق المعادلة الآتية:

طول الفترة = (أعلى حد للاستجابة - أدنى حد للاستجابة) /

عدد مستويات التقدير = $0.67 = 3 / (1 - 3)$

فاستخدمت هذه القيمة للتقدير كالتالي:

- متدنية، إذا كان الوسط الحسابي (1.67 فأدنى).
- متوسطة، إذا كان الوسط الحسابي بين (1.68 - 2.28).

- مرتفعة، إذا كان الوسط الحسابي (2.28 فأعلى).

رابعاً: النتائج ومناقشتها

4.1 وصف نموذج التعلم المدمج في جامعة القدس المفتوحة

عرض هذا المحور إجابة للسؤال الأول حول النموذج الذي تعتمد عليه جامعة القدس المفتوحة في التعلم المدمج. تمثلت إجابة هذا السؤال في استراتيجية التعلم المدمج - الدراسة الذاتية. حيث تمثل دور الطالب في هذه الاستراتيجية بدراسة المقرر الإلكتروني والمصادر المتوفرة فيه والإجابة على الأسئلة والتدريبات بشكل ذاتي، والقيام بالأنشطة والمشاركة في حلقات النقاش مع الزملاء من خلال صفحة الفيسبوك الخاصة بالمقرر. بالإضافة إلى

لاحظنا أن هذه المقررات تعطي الدور الأكبر للمتعلم، فهو مسؤول عن بناء تعلمه بشكل ذاتي من خلال تفاعله مع المقرر الإلكتروني، وكذلك يبني معرفته من خلال التشارك مع الآخرين بإشراف عضو هيئة التدريس بشكل جماعي سواء بشكل متزامن من خلال اللقاءات الوجيهة أو الافتراضية، أو غير متزامن من خلال صفحة الفيسبوك وحلقات النقاش. وهنا يربط التعلم المدمج التفاعل الاجتماعي والتكنولوجيا لتعزيز التعلم (Dziuban, Hartman, Moskal & Turman, 2004).

4.2 إجراءات عملية تصميم المقررات المدمجة

عرض هذا المحور إجابة للسؤال الثاني الذي اختص بوصف إجراءات عملية تصميم المقررات المدمجة في الجامعة. للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع القائمين على تصميم المقررات المدمجة. حيث يقوم على تصميم المقررات المدمجة فريق متخصص في مركز التعليم المفتوح ويضم: مطور ويب والهواتف الذكية، مصمم جرافيك، مصمم الوسائط المتعددة، مصمم تعليمي. بالإضافة إلى فريق من خبراء المحتوى لتطوير المادة التعليمية للمقرر المدمج. عمل كل منهم بشكل تعاوني ومتداخل لإنتاج المقرر المدمج، وتم الاستعانة بنموذج الأدي "ADDIE" لوصف الإجراءات على شكل مراحل كالآتي:

1. التحليل "Analysis"

تم في هذه المرحلة اختيار المقرر المدمج وفق مجموعة من المعايير والمحددات، فأعطيت الأولوية لمتطلبات الجامعة أو مقرر يسجل فيه أعداد كبيرة من الطلبة عادةً، كذلك تم مراعاة في الاختيار المقرر الذي يحتاج إلى تطوير وتحديث المادة التعليمية والذي يواجه الطلبة صعوبات أثناء دراسته. فشملت مخرجات هذه المرحلة اختيار المقرر وتحديد الصعوبات ونقاط التي تحتاج إلى تطوير وتحديد مخرجات التعلم مراعيًا احتياجات المتعلمين وخصائصهم.

2. التصميم "Design"

اهتمت هذه المرحلة بوضع المخططات الأولية والاستراتيجيات لعملية تطوير التعليم، حيث تم التواصل مع خبير المحتوى ومناقشته في المخطط الأولي والاستراتيجيات المناسبة للطلبة، وبعد ذلك يطلب من خبير المحتوى تقديم المادة التعليمية باستخدام نماذج تتوافق مع المخطط الأولي، يقوم المصمم التعليمي بفحص المادة التعليمية المعدة وفق معايير التصميم التعليمي لجامعة القدس المفتوحة التي تشمل معايير لمخرجات التعلم والمحتوى والأنشطة والتقييم. ويرسل المصمم التعليمي التغذية الراجعة لخبير المحتوى للتعديل، بعد

حضور لقائين افتراضيين عبر شبكة الإنترنت من خلال تقنية الصفوف الافتراضية "WIZIQ". أما دور الطالب في التعليم الوجيه فتمثل في حضور ثمانية لقاءات وجاهية في الجامعة، والنقد للامتحان النصف والامتحان النهائي، ووزعت العلامات في المقرر كالآتي: الامتحان النصف 50%، الامتحان النهائي 50%.

وتمثل دور عضو هيئة التدريس في عقد اللقاءات الوجيهة، ومناقشة الأنشطة التي ينجزها الطلبة والإجابة عن استفساراتهم عبر اللقاءات الوجيهة واللقاءات الافتراضية، بالإضافة إلى تصحيح الامتحانات ورصد علاماتها. يوجد لكل مقرر منسق يقوم بإدارة صفحة الفيسبوك، وعقد اللقاءات الافتراضية للطلبة لمناقشة موضوعات المقرر والإجابة عن استفساراتهم، كما يتطلب من المنسق عقد اجتماعات دورية لأعضاء هيئة التدريس لتقييم الوضع الحالي لتنفيذ المقرر، وكذلك كتابة التقارير حول آلية تنفيذ المقرر ونتائجه ووضع مقترحات لتحسينه.

أما بخصوص كيفية الوصول للمقرر، فتلخصت كالآتي:

1. يمكن للطالب دراسة المقرر دون الاتصال بشبكة الإنترنت (Offline)، يستلم الطالب عند تسجيل المقرر نسخة مطبوعة من دليل الدراسة ويكون مرفقاً معها الكتاب الإلكتروني، وهو عبارة عن قرص مدمج (DVD) يحتوي على المقرر الإلكتروني بنسخة تمكن الطالب من دراسته باستخدام جهاز الحاسوب، ونسخة أخرى لدراسته باستخدام الهواتف الذكية (Smart Phones) العاملة بنظام (Android) ودون الحاجة للاتصال بشبكة الإنترنت.

2. دراسة المقرر من خلال شبكة الإنترنت (Online)، يمكن للطلاب أو أي متعلم يرغب بتعلم المقرر الوصول إلى المقرر الإلكتروني تحميل التطبيق الذكي للمقرر من خلال منصة Google Play، أو تصفح المقرر عبر شبكة الإنترنت من خلال الروابط الآتية:

- تعلم كيف تتعلم:

<http://dSPACE.gou.edu/contents/0101>

- اللغة العربية (1):

<http://dSPACE.gou.edu/contents/0111>

- اللغة الانجليزية (1):

<http://dSPACE.gou.edu/contents/0113>

- مبادئ الحاسوب:

<http://dSPACE.gou.edu/contents/0102>

- تاريخ القدس: <http://dSPACE.gou.edu/contents/0104>

- فلسطين والقضية الفلسطينية:

<http://dSPACE.gou.edu/contents/0205>

ذلك يكون مخطط المقرر جاهزا ويرسل لمرحلة التطوير.

3. التطوير "Development"

اختصت هذه المرحلة بترجمة كل مخرجات مرحلة التصميم إلى مواد تعليمية إلكترونية، حيث يستلم مطور الويب المخطط أو السيناريو من المصمم وتناقش معه في الأفكار المقدمة وإمكانية تطويرها ضمن الوقت المتاح. بعد ذلك، يطور المحتوى برمجياً وفق المعايير البرمجية المحددة من حيث سلامة الكود وسهولة الاستخدام والتوافق مع المتصفحات والموبايل. ومن ثم يرسل للمصمم التعليمي لفحص مدى تطابق المقرر الإلكتروني مع ما تم إرساله. وبعد مراجعة وتقييمها من قبل المصمم التعليمي وخبير المحتوى، يتم إعداد النسخة النهائية للنشر وفق المنصات المطلوبة.

4. التنفيذ "Implementation"

تم في هذه المرحلة التدريس الفعلي للمقرر، حيث عقدت الورشات التعريفية لكافة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المقرر المدمج للتعريف بالمقرر وأدوارهم الجديدة وكيفية التعامل مع المقرر. وكذلك عقدت الورش التعريفية لفني مختبر الحاسوب في الجامعة لتعريفهم بالمقرر أيضاً. وبعد ذلك، عقد فني

المختبرات الورشات لتعريف الطلبة بكيفية استخدام المقرر وتصفحه، واستمر مركز التعليم المفتوح بمتابعة تدريس المقرر خلال الفصل الدراسي.

5. التقييم "Evaluation"

تمت عملية التقييم بشكل مستمر في جميع مراحل التصميم، ففي كل مرحلة تتم المراجعة وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتقديم التقارير. يشرف على كل مقرر مدمج منسق يتابع إدارة التعلم المدمج، ويقدم التقارير الدائمة بعد الامتحان النصفي وبعد الامتحان النهائي ليصف واقع تنفيذ المقرر والمعوقات وسبل لحلها التي تؤخذ في الحسبان في تحديث المقرر للفصول القادمة. كما طور المركز استبانة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس وزعت في نهاية الفصل لتقييم المقررات المدمجة من وجهة نظرهم.

4.3 تقييم المقررات المدمجة من وجهة نظر الطلبة عرض

هذا المحور نتائج تقييم الطلبة للمقررات المدمجة التي جمعت باستخدام الاستبانة، حيث تم معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبيانات وفق ثلاثة جوانب كما هو مبين في الجداول الآتية:

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة التقدير لجانب دور المقرر المدمج في التعلم

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1.	اللغة العربية (1)	2.64	0.61	مرتفعة
2.	مبادئ الحاسوب	2.52	0.69	مرتفعة
3.	تاريخ القدس	2.48	0.70	مرتفعة
4.	تعلم كيف تتعلم	2.46	0.72	مرتفعة
5.	فلسطين والقضية الفلسطينية	2.43	0.72	مرتفعة
6.	اللغة الانجليزية (1)	2.33	0.80	مرتفعة

• أعلى درجة هي 3 درجات

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة التقدير لجانب تصميم واجهة المقررات الذكية وعرض المعلومات

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1.	اللغة العربية (1)	2.78	0.47	مرتفعة
2.	مبادئ الحاسوب	2.72	0.58	مرتفعة
3.	تاريخ القدس	2.70	0.61	مرتفعة
4.	تعلم كيف تتعلم	2.68	0.60	مرتفعة
5.	فلسطين والقضية الفلسطينية	2.66	0.63	مرتفعة
6.	اللغة الانجليزية (1)	2.49	0.76	مرتفعة

• أعلى درجة للفقرة هي 3 درجات

التعليمي (Song & Hill, 2007).

لاحظنا أن المتوسطات الحسابية للمقررات المدمجة مرتفعة في جانب تصميم واجهة المقررات الذكية وعرض المعلومات، وأن مقرر اللغة العربية (1) له أعلى متوسط حسابي، ويعود ذلك إلى إدخال الألعاب التعليمية في مقرر اللغة العربية (1) الذي يزيد من التشويق والمتعة أثناء التعلم.

لاحظنا أن المتوسطات الحسابية لجميع المقررات في هذا البعد مرتفعة، وأعلى متوسط حسابي هو مقرر اللغة العربية (1)، وأقلها مقرر اللغة الانجليزية (1). نظراً لطبيعة المقرر والمخرجات التعلم المتوقعة للمقرر، فمستوى الطلبة في اللغة الانجليزية أثر على قدرتهم في التفاعل مع المقرر والاستفادة من خدماته. فالتعلم الذاتي يرتبط بالصفات الشخصية واستخدامها في دمج بين المعلومات والخبرة السابقة مع السياق

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة التقدير لجانب وسائل الدعم والإرشاد

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1.	اللغة العربية (1)	2.67	0.64	مرتفعة
2.	مبادئ الحاسوب	2.54	0.69	مرتفعة
3.	تعلم كيف تتعلم	2.51	0.69	مرتفعة
4.	تاريخ القدس	2.49	0.70	مرتفعة
5.	فلسطين والقضية الفلسطينية	2.47	0.70	مرتفعة
6.	اللغة الانجليزية (1)	2.34	0.79	مرتفعة

• أعلى درجة للفقرة هي 3 درجات

موضوعات، تتنوع طريقة عرض المحتوى للموضوع وفق طبيعته، يتخلل الموضوع أنشطة تفاعلية يتم مناقشتها في اللقاءات الواجهية وصفحة الفيسبوك.

يوجد أساليب متنوعة للتقويم الذاتي، منها (اختبر نفسك) في كل موضوع من مواضيع الوحدة الدراسية، وتقويم الوحدة في نهاية كل وحدة دراسية، والتقويم النهائي للمقرر. كما يتوفر مؤشر إنجاز الطالب، ويشير إلى مستوى تقدم الطالب في دراسة المقرر، ويعتمد تقدم إنجاز الطالب على اجتياز الاختبار الذاتي (اختبر نفسك) لكل موضوع من مواضيع الوحدة بعد دراسته بعلامة 60%. وأخيراً توجد اللعبة التعليمية "الكلمات المتقاطعة"، كأداة تقويمية لفحص مدى تمكنه من المفاهيم وأهداف المقرر. أما نتائج الاستبانة لمقرر اللغة العربية لكل فقرة موضح في الجدول أدناه.

لاحظنا من الجدول السابق أن مقرر اللغة العربية (1) لديه أعلى متوسط حسابي، ويرجع ذلك إلى دور المنسق للمقرر المدمج في تقديم الدعم اللازم والمستمر المميز وفق ما ورد من ثناء من قبل الطلبة في الفقرة الإنشائية في الاستبانة. فمن عوامل السياق التي تؤثر على التعلم الذاتي هو الدعم المقدم للطلبة كالتغذية الراجعة من المعلم أو تعاون الأقران وتواصلهم (Song & Hill, 2007).

4.4 دور مقرر اللغة العربية (1) في دعم التعلم لدى الطلبة
مقرر اللغة العربية (1) هو أحد المقررات المدمجة التي تطرح في جامعة القدس المفتوحة، وقد تم تطبيق استراتيجيات التعلم المدمج المعتمدة في تدريس المقرر كما وضحنا سابقاً، يحتوي المقرر على سبعة وحدات، كل وحدة مقسمة إلى

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة التقدير لكل فقرة لاستبانة تقييم مقرر اللغة العربية (1) من وجهة نظر الطلبة في جانب التعلم

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1.	ساعدت الفيديوهات على استيعاب المادة النظرية.	2.60	0.62	مرتفعة
2.	ساعدت الصور والأشكال التوضيحية على إدراك العلاقات بين المفاهيم.	2.73	0.55	مرتفعة
3.	ساهم "اختبر نفسك" في كل موضوع على تحديد مدى إدراكي للمفاهيم المطروحة في المقرر.	2.88	0.35	مرتفعة
4.	شاركت في إنجاز الأنشطة مع زملائي.	2.15	10.8	متوسطة
5.	عززت الأنشطة فهمي لموضوعات المقرر.	2.54	0.69	مرتفعة
6.	ساعدت طريقة عرض المفاهيم المباشرة والمختصرة على الفهم.	2.79	10.5	مرتفعة
7.	ساهمت مشاركتي في صفحة الفيسبوك في دراسة المقرر.	2.59	0.71	مرتفعة
8.	ساعد مؤشر الإنجاز في التعرف على مدى تقدمي في دراسة المقرر.	2.72	0.58	مرتفعة
9.	زادت التدريبات التفاعلية من دافعتي للتعلم.	2.67	90.5	مرتفعة
10.	شجعتني اللعبة التعليمية على دراسة المقرر.	2.52	50.7	مرتفعة
11.	أشعر بالرضا عن تجربتي في دراسة هذا المقرر.	2.79	30.5	مرتفعة
12.	أرغب بدراسة مقرر آخر بهذا النمط.	2.63	0.68	مرتفعة
	الدرجة الكلية	2.64	0.61	مرتفعة

(Bonk & Graham, 2012; Staker & Horn, 2012).

ومن مقترحاتهم لتحسين المقرر، زيادة الفيديوهات وطرح المزيد من الأسئلة والتدريبات والأمثلة، واقتراح البعض توفير مادة نظرية مطبوعة يرافق المقرر الإلكتروني. كما يوصي البعض بعمل مقررات أخرى كمقرر اللغة العربية (1) لسهولة دراسته كمقررات المحاسبة والإحصاء والرياضيات، كما يبدو أن للمنسق دور كبير في تشجيع الطلبة على التفاعل في المقرر، الذي ينعكس على مخرجات التعلم وفق نموذج سونج وهل للتعلم الذاتي الموجه (Song & Hill, 2007). فقد أثنى الطلبة على أداء المنسق والإجابة عن أسئلتهم بشكل سريع.

التوصيات

- على الرغم من النتائج الإيجابية التي أسفرت عنها الدراسة، فإن الباحث توصل إلى التوصيات والمقترحات الآتية:
1. تطوير مقررات أخرى بنمط التعلم المدمج، واختيار مقررات في مجال الرياضيات والإحصاء.
 2. اختيار منسق المقرر المدمج بحرص لأهمية دوره في العملية التعليمية.
 3. وضع خطط لدمج الطلبة في تنفيذ الأنشطة التعليمية.

لاحظنا أن أعلى متوسط حسابي للفقرة الثالثة حول اختبار نفسك، وشعور الطلبة بالرضا عن هذه التجربة ويرغبون في دراسة مقررات أخرى بنمط التعلم المدمج الذاتي، وهذا يتفق مع دراسة لين وتسينج وشيانك (Lin, Tseng & Chiang, 2017) في إدراك الطلبة لأهمية التعلم المدمج. أما مشاركة الطلبة في الأنشطة المصممة في المقرر حصل على أقل متوسط حسابي، مما يقود إلى ضرورة التفكير في استراتيجيات وأساليب لدمج الطلبة في تنفيذ الأنشطة الضرورية لتحقيق مخرجات التعلم.

وعند سؤال طلبة مقرر اللغة العربية (1) حول تجربتهم في تعلم اللغة العربية بهذا النمط، أشادوا الطلبة بهذه الطريقة، فذكر بعضهم أن اختصار المادة وإيجازها واستخدام الصور والخرائط المفاهيمية زادت من استيعابهم للمحتوى التعليمي، كما أن وجود الفيديوهات التوضيحية وإمكانية إعادته ساعدهم على فهم القواعد الأساسية، وأشار البعض ان سهولة عرض المقرر وتصفحه شجعهم على التعلم، كما أن توفره على شكل تطبيق ذكي مكنهم بالدراسة بأي وقت وأي زمن، وأشار آخرين أن توفر المقرر الإلكتروني على قرص مدمج وتمكنهم من الدراسة من دون الحاجة إلى الانترنت ساعدهم على الدراسة، وهذا يؤكد على مزايا التعلم المدمج في تحقيق المرونة في التعلم والتعليم

المراجع

- adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. In R. Maclean, D. Wilson (eds.), *International handbook of education for the changing world of work* (pp. 2615-2627). Netherlands: Springer. DOI 10.1007/978-1-4020-5281-1 XV.7.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eryilmaz, M. (2015). The effectiveness of blended learning environments. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 8(4), 225-251.
- Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P., Sorg, S., & Truman, B. (2004). Three ALN modalities: An institutional perspective. *Elements of Quality Online Education: Into the Mainstream*, 5, 127-148.
- Herton, W. (2006). *E-Learning by design*, San Francisco: Pfeiffer.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 9-21), Oxford, UK: Pergamon Press.
- Jonassen, D. H., Peck, K. C., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology in the classroom: A constructivist perspective*. New York: Merrill/Prentice-Hall.
- Lin, Y. W., Tseng, C. L., & Chiang, P. J. (2017). The effect of blended learning in mathematics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13(3).
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818-826.
- Pereira, J. A., Pleguezuelos, E., Merí, A., Molina-Ros, A., Molina-Tomás, M. C., & Masdeu, C. (2007). Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical education*, 41(2), 189-195.
- Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of online learning and teaching*, 9(2), 271.
- Rovai, A. & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and
- جامعة القدس المفتوحة. (2018). أخذت من <http://www.qou.edu/home/olc/index.jsp>
- جامعة القدس المفتوحة. (2017). دليل جامعة القدس المفتوحة. القدس: منشورات جامعة القدس.
- الحيلة، محمد. (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان، الأردن: دار المسير للنشر والتوزيع.
- عوض، حسني، العبد، سعاد، عفونة، نهى، أبو ارميس، ابراهيم، علقم، سامي، خريوش، عبد الرؤوف وآخرون (2017). تقويم مقررات التعلّم الذاتي الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. أخذت من <http://dspace.qou.edu/handle/194/851>
- عياد، فؤاد وصاحلة، ياسر (2010). فاعلية التعلّم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا في جامعة الأقصى. *جملة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 7(2)، 123 - 151.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd ed.). Boston: Allyn & Baycon Inc. ISBN-13:9780205276912.
- Azizan, F. Z. (2010). Blended learning in higher education institution in Malaysia. A paper presented at Regional Conference on Knowledge Integration in ICT. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selango: Malaysia.
- Balentyne, P. & Varga, M.A. (2016). The Effects of self-paced blended learning of mathematics. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 35(3), 201-223.
- Bates, A. T. (2005). Technology, e-learning and distance education. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00660_3.x
- Bichelmeyer, B., Boling, E., & Gibbons, A. S. (2006). Instructional design and technology models: Their impact on research and teaching in instructional design and technology. *Educational media and technology yearbook*, 31, 33-73.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bonwell, C., Charles, C., Eison, J., & James, A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1-20. ERIC: ED340272.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). Self-direction in

- environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.
- Van Laer, S., & Elen, J. (2016). Adults' self-regulatory behaviour profiles in blended learning environments and their implications for design. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-31.
- Wai, C. C., & Seng, E. L. K. (2015). Measuring the effectiveness of blended learning environment: A case study in Malaysia. *Education and Information Technologies*, 20(3), 429-443.
- fully online graduate courses, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-15. ISSN: 1492-3831.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online

Blended Learning Self-Learning, Instructional Design Model (ADDIE), Al-Quds Open University, Open Learning Center

*Ghadeer Hisham Mohammad Hamed**

ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the instructional design process in designing blended learning courses, and evaluate these courses from student's aspect at first semester in 2017/2018. To achieve that, a mixed methodology was applied; a survey and interviews were conducted. Arabic Language (1) course was a case study to analysis how this course affects on student's learning. The results showed that there were positive effects in using blended course in student's learning. The recommendations were to develop more courses in blended learning strategies, and design plans to enhance learning activities in blended courses.

Keywords: Blended learning, self-learning, instructional design model (ADDIE), Al-Quds Open University, Open Learning Center.

* AL-Quds Open University, Palestine. Received on 22/5 /2018 and Accepted for Publication on 14/8/2018 .