***Dirasat:*** *Educational Sciences*, Volume 51, No. 1, 2024

Deanship of Scientific Research

# Arabic Teachers' Perceptions of the Obstacles to Integrated Learning and Its Effectiveness in Improving Critical Reading Skills among Basic Stage Students

***Haneen Mazen Almajalawi****

International Relief Agency, Jordan Region.

Received: 1/7/2023
Revised: 1/11/2023
Accepted: 12/5/2023
Published: 15/3/2024

* *Corresponding author:*
haneenmajdalawi33@gmail.com

Citation: Almajalawi, H. M. (2024). Arabic Teachers' Perceptions of the Obstacles to Integrated Learning and Its Effectiveness in Improving Critical Reading Skills among Basic Stage Students. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(1), 131–149.
https://doi.org/10.35516/edu.v51i1.5849

## Abstract

**Objectives:** This study aimed to understand Arabic language teachers' perceptions of the obstacles and effectiveness of integrated education in improving critical reading skills among primary stage students. Additionally, it aimed to explore whether there are differences based on variables such as gender, experience, and academic qualifications.

**Methods:** To achieve its goals, the study designed a questionnaire with 24 items distributed across two sections. The first section addressed the effectiveness of integrated education in improving students' critical reading skills, divided into three areas: inference (5 items), discrimination (5 items), and evaluation (4 items). The second section focused on the obstacles of integrated education with 10 items. The sample consisted of 487 Arabic language teachers in the capital, Amman, Jordan, selected through stratified random sampling, representing 18.93% of the study population.

**Results:** The study revealed high teacher perceptions of integrated education's effectiveness in enhancing critical reading skills. Inference ranked highest at 3.90, followed by discrimination at 3.89, and evaluation at 3.66. Significant differences were found based on gender, favoring females, and academic qualifications, favoring postgraduates, as well as years of experience, favoring those with 5-10 years and over 10 years. Teachers also rated obstacles to integrated education high, with excessive artistic and administrative tasks ranking first and students' lack of electronic device skills ranking last.

**Conclusions:** The study recommends encouraging Arabic language teachers to incorporate integrated education in teaching critical reading. It suggests evaluating the infrastructure of schools in Amman to create a suitable educational environment for integrated education in educational institutions.

**Keywords:** Teachers' perceptions, effectiveness, integrated education, critical reading skills, primary stage students.

# تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوّقات التعليم المدمج وفاعليته في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية

***حنين مازن المجدلاوي****

وكالة الغوث الدولية، إقليم الأردن.

## ملخّص

**الأهداف:** هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوّقات التعليم المدمج وفاعليته في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق وفقاً للمتغيرات (الجنس والخبرة والمؤهل العلميّ).

**المنهجية:** لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ تصميم استبانة من (24) فقرة، توزعت على قسمين: القسم الأول: تناول فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة للطلبة، وتضمن (14) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات، وهي: مجال الاستنتاج وعدد فقراته (5) فقرات، ومجال التمييز وعدد فقراته (5) فقرات، ومجال التقويم وعدد فقراته (4) فقرات، والقسم الثاني: تناول معوقات التعليم المدمج، وتضمن (10) فقرات. تم اختيار عينة تتألف من 487 معلمًا ومعلمة لمادة اللغة العربية في عمان، العاصمة الأردنية، باستخدام العينة العشوائية الطبقية. هذه العينة تشكل نسبة 18.93٪ من مجتمع الدراسة.

النتائج: الدراسة أظهرت أنّ تقديرات المعلمين لفاعلية التعليم المدمج في تطوير مهارات القراءة الناقدة كانت عالية، حيث كان مجال الاستنتاج الأكثر تقديراً بمتوسط 3.90، تلاه مجال التمييز بمتوسط 3.89، بينما جاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.66. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين في جميع مجالات فاعلية التعليم المدمج، حيث كانت الإناث تحظى بتقديرات أعلى من الذكور، والحاصلون على درجات عليا يُعطون تقديرات أعلى، بالإضافة إلى تفاوت في تقديرات ذوي الخبرة. بالإضافة إلى ذلك، كانت تقديرات المعلمين على المعوقات الخاصة بالتعليم المدمج مرتفعة بمتوسط 4.15، حيث جاءت "كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلم" في المقدمة، بينما جاء "ضعف مهارات بعض الطلبة في استخدام الأجهزة الإلكترونية" في المرتبة الأخيرة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تشجيع معلمي اللغة العربية على توظيف التعليم المدمج في تدريس القراءة الناقدة، والسعي نحو تقييم البنية التحتية للمدارس في محافظة العاصمة عمان، وذلك بهدف إيجاد بيئة تعليمية مناسبة لتوظيف التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية..

**الكلمات الدالة :**تصورات المعلمين، فاعلية، التعليم المدمج، مهارات القراءة الناقدة، طلبة المرحلة الأساسية.

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**المقدمة**

يشهد العصر الذي نعيشه اليوم انفجارًا معرفيًا تتسارع فيه المعرفة في كل لحظة، وكلّ ذلك كان سببه المباشر التكنولوجيا التي أصبحت تدخل في كل منجزات الحياة، فلم يعد طرح سؤال أنستخدم التكنولوجيا أم لا أمرًا مشروعًا؛ فالتكنولوجيا أصبحت واقعًا وأمرًا مفروضًا شئنا أم أبينا؛ لذا بات من المهمّ البحث عن طرائق ناجعة في توظيف التكنولوجيا في مجالات الحياة كافّة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وغيرها.

وفي ظل انتشار جائحة كورونا قبل عدة سنوات، باتت الحاجة ماسّة لاستخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، فمن غير الممكن ترك الأطفال بلا تعليم خلال تلك المدّة، فدفع ذلك العالم بأسره للبحث عن طرائق لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وقد أثبتت التكنولوجيا نجاحها في ذلك، حيث أسهمت في تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين وظروفهم، وأتاحت الحرية للمتعلمين في اختيار الوسائط وأنظمة التوصيل، كما مكّن المتعلمين من إعادة الدرس أكثر من مرّة واختيار الوقت الذي يناسبه وإمكانية الحصول على المعلومة من أكثر من معلم ومن مصادر متنوعة (العكول، 2021).

إلّا أنّ للتعليم الإلكترونيّ تحدّيات وعيوب كذلك، كغياب تكافؤ الفرص بين المتعلمين، والتقليل من التفاعل الاجتماعي وتقليص دور المعلم وإبداعه وتركيزه على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاريّ، وغياب التفاعل الإنسانيّ (العجمي والعرفج، 2018).

كلّ ذلك دفع لإيجاد طريقة تدمج ما بين التعليم الإلكترونيّ والتعليم الاعتياديّ فكان التعليم المدمج الذي دمج بين الاثنين معًا، دون إلغاء أيّ واحدٍ منهما، فأصبح التعليم المدمج محور اهتمام خبراء التعليم والمسؤولين في العالم؛ لما ظهر من ميزاته، كما أشار إليها القرني وعزمي (2019)، حيث إنّه يوفّر تنوعًا في المثيرات والاستجابات ممّا يجعله يراعي التنوع بين الطلبة ويجعل الطلبة محور العملية التعليمية، وأكثر مشاركة فيها ممّا يدفع الطلبة للتعلّم بشكلٍ أفضل. وقد وضّح العساف(2022) ميزات التعلم المدمج بأنّه يوفّر الوقت والجهد على المعلم والطالب، ويسهم إلى حدّ جيّد بتوفير النفقات المصروفة على التعلم إذا ما قُورن بالتعلم الإلكترونيّ، بالإضافة إلى أنّه يكسب الطلبة مرونة في زمن التعليم ووقت الالتحاق به، كما أنّه يتيح المجال لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويفتح الآفاق للتعليم ليمتدّ إلى العالم وليس فقط داخل الصف.

فإذن استُخدِم التعليم المدمج في مجالات التعليم المختلفة، وفي مباحث دراسية عدّة، كان منها مبحث اللغة العربية التي تعدّ وعاء المعرفة، فهي التي تعلّم الطالب مهارات الاتّصال المختلفة مع غيره سواءً أكانت بالاستماع أم التحدّث أم القراءة أم الكتابة. ولعلّ القراءة من أهم تلك المهارات؛ إذ إنّ الطالب الذي لا يجيد القراءة لن يتمكّن من تعلّم باقي المباحث العلمية أو الإنسانيّة، وحين نقول مهارة القراءة فإنّنا لا نعني تصويت الحروف والنطق بها بشكل صحيح وحسب، بل نعني أن يكون القارئ واعيًا بما يقرأ، قادرًا على فهم المغزى والمقصود ممّا قرأ، ومن ثمّ مصدرًا للأحكام المستندة إلى الحجج والأدّلة، فكلّ ذلك وغيرها يعدّ من مهارات القراءة التي يطلق عليها القراءة النّاقدة.

تُعدّ القراءة الناقدة جزءًا من التفكير النّاقد الذي يعين المتعلّم على حلّ المشكلات، ويقوم فيه النّاقد بنقد ما يقرأ وإبداء الرّأي فيه ومناقشته والاتّفاق معه أو الاختلاف فيه وذلك في ضوء معايير محددّة. وذلك يُسهم في خلق مشاركة نشطة فاعلة للمتعلم في التّحاور مع المقروء وكاتبه، وتحفيز المتعلّم على إعمال عقله في كلّ ما يقرأ، وتكوين آراء خاصّة حول النصّ (القحطاني وعبد العاطي، 2022).

فالقراءة الناقدة ترتبط بالنص القرائيّ، إذ لا يقف القارئ عند فهم المعاني في النص وحسب؛ بل يدرك العلاقات بينها، فيقف موقف النّاقد أمام هذا النصّ فيحكم على صحته وقيمته والغرض منه، وهذا يؤدّي إلى بناء شخصية المتعلّم فيغدو قادرًا على إصدار أحكام مستندة بأدّلة، كما يعينه ذلك في باقي مهارات اللغة فينظم أفكاره أثناء التحدث، وينصت بعمق لما يسمع ويختار الألفاظ المناسبة في الكتابة (دخيخ، 2016). والقراءة الناقدة مهارة تتعلق بتفكير الفرد مثلها مثل المهارات اليدويّة التي تحتاج إلى تدريب ومران مستمرّين، وهي تشترك والمهارات اليدوية بأنّها تسهل حياة الإنسان وتساعده في تطوير ذاته (ذيب، 2022).

ونظرًا لأهمية مهارة القراءة الناقدة؛ فقد سعى العديد من الباحثين لقياس مستوى الطلبة فيها، وتنمية تلك المهارة مستخدمين في ذلك استراتيجيات مختلفة، ومن الأمثلة على تلك الدراسات دراسة: (دخيخ، 2016؛ عبد القادر وعبد الرحمن، 2019؛ عريف، 2021؛ القحطاني وعبد العاطي، 2022؛ ذيب، 2022)، حيث أشارت تلك الدراسات وجود ضعف في مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، يعود إلى الارتكاز على استراتيجيات التدريس الاعتيادية التي لا تنمّي تلك المهارات، كلّ ذلك دفع لضرورة إيجاد استراتيجيات جديدة ترقى بمستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة.

كما أثبتت نتائج دراسات كلٍّ من: (الشمري، 2017؛ وحشة، 2019؛ وسعيد وحافظ، 2021؛ Rombot, Boeriswati & Suparman, 2021) أنّ للتعليم المدمج أثرًا كبيرًا في تحسن مهارات القراءة بشكل عام؛ حيث تمكّن الطلبة من الاطّلاع على نصوص أكثر على مدار العام، وأصبحت عملية التعلم أكثر متعة بالنسبة لهم، كما كان التعليم المدمج سببا في تحفيز عمليات التفكير العليا لديهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

ولأنّ المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، فهو الموجه والمدير والمرشد والمنظّم للطلبة، وهو الأقرب منهم والأدرى بأدائهم وتحصيلهم بل رغباتهم واتّجاهاتهم، وبناءً على ما سبق، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف بيان تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوقات التعليم المدمج، وفاعليته في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها:**

لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة للغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، فقلّما يتمكنون من إبداء آرائهم حول النصوص التي يقرؤونها أو يبينون محاسنها ونقاط ضعفها، وتجد أنّهم يواجهون صعوبة في التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية واستنتاج فكرة لم ترد مباشرة في النّص، وهذا ما أكّدته نتائج عديد من الدراسات كدراسة كلّ من: (دخيخ، 2016؛عبد القادر وعبد الرحمن، 2019؛عريف، 2021؛ القحطاني وعبد العاطي، 2022؛ذيب، 2022) حيث أكّدت وجود ضعف في مهارات القراءة الناقدة لدى الطّلبة، وذلك الضعف ينعكس سلبًا على قدرتهم على التفكير ليس في المدرسة وحسب؛ بل على جميع المواقف الحياتية التي يمرّون بها، فيجعلهم هذا الضعف غير قادرين على التعامل مع المشكلات التي تواجههم بأنسب طريقة.

كما أشارت دراسة هنية (2021) إلى أنّ أحد أهم أسباب ضعف الطلبة في مهارات القراءة الناقدة هي ممارسات المعلمين في تعليم القراءة في الصفوف، حيث يطلب من الطلبة قراءة النص قراءة صامتة أو جهرية، ثم يكتفي المعلم بتكليف الطلبة بتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتوضيح المعاني الصعبة دون الارتقاء بمستوى الأسئلة، فتظلّ الأسئلة في المستوى الحرفيّ والاستنتاجيّ دون الوصول إلى مستويات التفكير الناقدة والإبداعية.

ونظرًا لما يتركه التعليم المدمج من أثر في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم اللغة العربية كما أثبتت دراسات(الشمري،2017؛ العجمي والعرفج، 2018؛ وحشة،2019؛ خميس وقناوي ومحمد، 2022) ومع ما تؤكده نتائج الدراسات (Dijiwandon,2018; Synder,2020; Normawati,2021) حول جدوى استخدام التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة بشكل عامّ؛ فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوقات التعليم المدمج وفاعليته في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

كما تجيب الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما تصورات المعلمين نحو فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلميّ؟
3. ما معوّقات التعليم المدمج التي تعيق عمل المعلمين في استخدامهم له بتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟

**أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. معرفة تصورات المعلمين نحو فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية.
2. معرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلميّ.
3. تحديد معوقات التعليم المدمج التي تعيق المعلمين في استخدامهم له بتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية.

**أهمية الدراسة**

يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحاليّة كلّ من مطوّري المناهج في وزارة التربية والتعليم، حيث يمكنّهم من خلال الاطّلاع على نتائج الدراسة تطوير مقررّات اللغة العربية بما يتناسب مع عصر اقتصاد المعرفة. وكذلك المشرفين التربويين حيث تتيح معرفة معوّقات وفاعلية التعليم المدمج المبيّنة في هذه الدراسة الفرصة أمام المشرفين التربويين لتدريب المعلمين على آلية توظيف التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.

كما يُفيد منها معلمو اللغة العربية، حيث يقومون بتطوير مهاراتهم التدريسية فيستخدمون تقنيات حديثة في التعليم تمكنّهم من تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبتهم. وتعود الفائدة على الطلبة كذلك؛ إذ إنّ التعليم المدمج يمكّنهم من الاطّلاع على نصوص عديدة ويثير رغبتهم في التعلم وتطوير مهارات القراءة الناقدة لديهم. ومن المهمّ عدم إغفال الباحثين، حيث تفتح نتائج هذه الدراسة الآفاق نحو تطوير مهارات القراءة الناقدة من خلال استخدام استراتيجيات وتقنيات حديثة.

**حدود الدراسة:**

تمّ إجراء الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

**1-الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة الحالية على معرفة تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوقات وفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة.

**2-الحدود البشرية:** معلمو اللغة العربية للصفوف من السابع وحتى العاشر.

**3-الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في مجموعة من المدارس الحكومية في العاصمة عمان /الأردن.

**4-الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2023/2022

**المصطلحات والتعريفات الإجرائية:**

**التعليم المدمج:** يحدد العجمي والعرفج (2018، 19) التعليم المدمج بأنّه: "نظام تدريسيّ متكامل يدمج ما بين التعليم التقليديّ والإلكترونيّ، حيث يركّز فيه على التفاعل مع المتعلم وجهًا لوجه بالإضافة إلى استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت، بغض النظر إن كان ذلك داخل الصف أم خارجه، بهدف تنمية مهارات الطالب ومعارفه بطريقة أكثر فاعلية".

**ويُعرّف إجرائيًا:** طريقة تعليم تدمج ما بين التعليم الوجاهيّ وجهًا لوجه والتعليم الإلكترونيّ الذي يعتمد على التقنيات الحديثة بغضّ النّظر عن الزمان والمكان بهدف تحقيق الأهداف التعليمية بأفضل وسيلة ممكنة.

**مهارات القراءة الناقدة**

يرى القحطاني وعبد العاطي (2022، 5) أنّ مهارات القراءة الناقدة: "نشاط عقليّ يقوم به القارئ، ويمكنه من خلاله الاستنتاج والموازنة والتقويم وإصدار الحكم على النص المقروء".

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا: مجموعة المهارات المعتمدة التي يرى معلمو اللغة العربية للصفوف من السابع وحتى العاشر أهمية تحسينها، والمتمثلة في مهارة التمييز ومهارة الاستنتاج ومهارة التقويم لإصدار الأحكام، وتمّ قياسها باستخدام الاستبانة المعدّة في هذه الدراسة.

**الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة:**

في ضوء متغيرات الدراسة تمّ تقسيم الدراسة إلى محورين أساسين، وهما: التعليم المدمج، والقراءة الناقدة.

**المحور الأول: التعليم المدمج**

اهتمّت هذه الدراسة بالتعليم المدمج؛ لذا فإنّه يمكن تناول التعليم المدمج من حيث: مفهومه وفوائده وأنماطه واستراتيجيات توظيفه ومعوّقاته ومهاراته.

**مفهوم التعليم المدمج:**

بيّن العديد من الباحثين مفهوم التعليم المدمج فيرى الشمري(2017) أنّ التعليم المدمج هو أسلوب تدريس يزاوج ما بين توظيف تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت على وجه الخصوص، والأساليب الاعتيادية التي ألّفها المدرسون. في حين حددّه ديجواندو (Dijwandono,2018) بأنّه: مزيج ما بين التعليم الوجاهي وجها لوجه والتعليم الإلكترونيّ عبر الإنترنت الذي قد يحدث خارج الصف لتعويض نقاط الضعف في التعلم الوجاهيّ. بينما يرى أبو غلاسي وعلي (Abu Ghlasi and Ali,2022)بأنه سيناريو يتم فيه الجمع بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم الاعتياديّ.

**فوائد التعليم المدمج**

برز التعليم المدمج ليكون حلًا للعديد من المشكلات التي واجهت العملية التعلمية التعليمية من بينها الوقت والجهد المبذولين، إذ يسهم التعليم المدمج في توفير الوقت والجهد التي يبذلها كلًّا من المعلم والطالب على حدّ سواء ولا سيما عند مقارنته مع التعليم الإلكترونيّ وحده أو بالتعليم الاعتياديّ فقط (هادي، 2021).

أمّا بالنسبة لدور المعلم في التعليم المدمج، فإنّه يبدو دورًا مختلفًا عمّا عُرِف به المعلم سابقًا في التعليم الاعتياديّ، فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة وحسب؛ بل أصبح موجّهًا وميسرًا ومدرّبًا للطالب، بالإضافة إلى أنّ له أدواراً متعددة للتنسيق داخل الصف، كالأدوار التنظيمية والاجتماعية والتعليمية، وكلّ ذلك بهدف جعل التعليم المدمج أكثر نجاحًا (أبو الروس، 2015).

كما يمكّن التعليم المدمج المعلمين من التغلب على مشكلة عدم كفاية الزمن لإنهاء المنهج، فيمكنهم تكليف الطلبة بالبحث عن التعلم القبلي اللازم للحصة الدراسية، وبذلك يختصرون الوقت ويكسبون طلبتهم مهارات عديدة بالبحث (Dyab, 2020).

كما انفرد التعليم المدمج بميّزات عديدة مثل توفير فرص التعلم البديلة، وتقديم التعلم بأكثر من طريقة بحيث يمكن للمتعلم الاختيار بينهم، وزيادة فاعلية عملية التعلم ممّا يزيد من مشاركة الطلاب وزيادة التحصيل الدراسي لديهم، بالإضافة إلى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير واحدة على الأخرى، كما يقوي العلاقة بين المتعلمين ومعلميهم، مع توفير الوقت لكلّ منهما. ويسهم كذلك في خفض التكاليف ويتناسب مع المجتمعات النامية التي لم يتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة (حامد وعامر، 2019).

ويتيح التعلم المدمج المجال أمام الطلبة ليحاكوا بيئة قريبة من الواقع، تكسبهم خبرات ما كانوا ليمروا بها في التعلم الاعتيادي، وذلك من خلال ما يشاهدوه من فيديوهات وبرامج وتطبيقات، فيبدو تعلمهم أقرب إلى الحقيقة، مما يجعلها بيئة مناسبة لطرح الأسئلة والتفكير دون تقيد بوقت محدد، كما أنه يمكّن الطلاب من التفاعل فيما بينهم ليس فقط طلبة الصف نفسه، وإنما قد تمتد المشاركة لتشمل طلابا من ثقافات مختلفة ومن أماكن متنوعة في العالم، وبينما وفر التعليم المدمج الوقت والجهد فإنه يوفر المال أيضا، فيقلل من تكاليف الطباعة والآلات اللازمة والصيانة الدورية لها،

كما أنه يعين الطلبة في تنظيم أعمالهم؛ إذ يجدونها جميعها في مكان واحد(Dalaf,2022).

**أنماط التعليم المدمج:**

يوضح موسى والعجرش (2022) أنماط التعليم المدمج على النحو الآتي:

**أولا: نموذج التناوب**

يعتمد هذا النوع من النماذج على توزيع التعلم على محطات ينتقل بينها الطلبة ليطوروا معارفهم ومهاراتهم حول موضوع الدرس، وينقسم هذا النموذج إلى نماذج عدّة كمحطات التعلم والتناوب الفرديّ والتناوب المخبريّ والصف المقلوب.

**ثانيًا: النموذج الانتقائيّ:**

يختار الطالب في هذا النموذج المادة أو الموادّ التي سيدرسها عبر الإنترنت وكذلك المادة أو الموادّ التي سيدرسها وجاهيا بحيث يكون للطالب الحريّة في اختيار الطريقة التي سيتعلم بها.

**ثالثا: النموذج المرن**

ينتقل الطلاب في هذا النموذج وفق أساليب تعلم مختلفة وفق جدول زمنيّ مصمم فرديًا، فيكون معظم تعلم الطلبة داخل الصفوف بحضور المعلم باستثناء الواجبات المنزلية، ويقدم المعلم الدعم المباشر على أساس مرن وقابل للتكيّف حسب حاجة الطلاب من خلال نشاطات كالتعلم من خلال المشاريع أو المجموعات.

**رابعا: النموذج الافتراضيّ المكثّف**

في هذا النموذج يتلقى الطلبة جزءا من المقرر الدراسي بشكل وجاهي مع معلمهم، ويكملون ما تبقى من المقرر ذاتيا عبر الإنترنت. يمتاز هذا النموذج بوجود برامج افتراضية مكثفّة، وندرة لقاء الطلبة مع المعلمين طوال الأسبوع.

**معوّقات التعليم المدمج:**

على الرغم من المزايا العديدة التي يحظى بها التعليم المدمج إلا أنّ هناك معوقات تحول دون دمج التقنيات في العملية التعليمية التعلمية، حددّها العجمي والعرفج (2018) بعدة نقاط من بينها: ضعف مهارة بعض المعلمين باستخدام التقنيات الحديثة والحاسوب، وكذلك الوقت الكبير الذي يحتاجه التعلم المدمج في التخطيط والإعداد، بالإضافة إلى قلّة توفر الأجهزة والبرمجيات والمصادر والموارد المادية المختلفة لدى بعض المدارس، ومن المهم أخذ ضعف اقتناع بعض المعلمين بتغيير استراتيجيات التدريس بعين الاعتبار، وكذلك محدودية الوقت لتنفيذه، وضعف مهارات بعض الطلبة بالمهارات الإلكترونية.

وقد أشار البلوشي (Alblushi,2022) إلى أنّ بعض المعلمين يواجهون مشكلة في اختيار المنصات التعليمية، والتعامل مع المشاكل الفنية التي تواجههم أثناء العمل على تلك المنصات، وعدم وجود الدافعية لدى بعضهم لاستخدام تلك المنصات؛ نظرًا لأنّ توظيف تلك المنصات يزيد الأعباء عليهم، وكذلك صعوبة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مثل هذا النوع من التعليم، وكذلك ضعف قدرة المعلمين على تحديد انفعالات ومشاعر الطلبة، وكذلك صعوبة تقييم الطلبة؛ مما يجعل المعلم غير متأكد من امتلاك الطالب للمعرفة أو المهارة.

أمّا تيبوس ونابالا وغابرونينو (Tibus&Nabala&Gabronino,2023) فقد رأوا أنّ من يرغب باستخدام التكنولوجيا عليه أن يبقى على اطلاع دائم ومستمر بأحدث التطبيقات التكنولوجية؛ إذ إنّ التكنولوجيا متسارعة متطورة بشكل كبير، وهذا ما يمكن أن يشكل عائقًا أمام بعض المعلمين في توظيف التكنولوجيا في التعليم. وهذا ما اتفق مع دراسة الديري والوريكات(2021) التي أظهرت نتائجها أنّ ضعف المهارات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس، يعدّ من أبرز المعوقات لتوظيف التعليم المدمج؛ لذا فقد أوصت بضرورة تلقي أعضاء هيئة التدريس للتدريب المناسب.

كما صنّف الصّقرية وكاظم (2019) معوّقات التعليم المدمج إلى أربعة أبعاد على النحو الآتي:

**أولًا: المعوّقات البشريّة:** تعود أسباب هذه المعوقات إلى العامل البشري كالطلبة أو المعلمين، مثل انشغال الطلبة بمواقع مسلية ليس لها علاقة بالتعليم المدمج أثناء التعلم، بالإضافة إلى صعوبة مراجعة المواد الدراسية على شاشة الحاسوب وعدم تلبية التعليم المدمج لحاجات الطلبة المختلفة، كما أنّ ضعف امتلاك بعض المعلمين أو الطلبة للمهارات الحاسوبية اللازمة يعدّ واحدًا من المعوقات.

**ثانيا: المعوقات التكنولوجية:** تعزى أسباب هذه المعوقات إلى ضعف البنية التحتية في المدارس من حيث المباني والمختبرات؛ ممّا يؤدي إلى كثرة انقطاع الاتصال، وكذلك عملية العثور على المعلومات المطلوبة من الإنترنت قد تستغرق وقتا طويلا بسبب التنقل بين المواقع والصفحات على الإنترنت وصعوبة الوصول إلى المعلومة المطلوبة بسبب كثرة المعلومات على الإنترنت وهذا كله يحتاج إلى تدريب الطلبة أولا إلى طرائق البحث والاستفادة الفعلية من المعلومات المتوفرة.

**ثالثا: المعوّقات التربوية:**

تتعلق هذه المعوقات بالنظام التربوي في المدرسة، مثل: قلة الوقت المخصص للاستفادة من خدمات الإنترنت في المدرسة، وعدم توافر المساعدة

الفنية عند الحاجة، وصعوبة حل الواجبات المدرسية إلكترونيا، وافتقار التعلم عن طريق الإنترنت إلى التعمق في المادة العلمية.

**رابعا: المعوقات المادّية:**

ترتبط هذه المعوقات بالأمور المادّية سواءً أكانت بمنازل الطلبة أم في المدرسة، فتتلخص هذه المعوقات في عدم توافر شبكة الإنترنت أو أجهزة الحاسوب في منازل بعض الطلبة، وكذلك قلة عدد أجهزة الحاسوب المتوفرة في المدرسة.

**المحور الثاني: القراءة النّاقدة:**

أضحى العصر الذي نعيشه اليوم عصرًا متسارعًا بكلّ ما تحمله الكلمة من معنى، فمع كل هذه التغيرات السريعة التي نمرّ بها بات ضروريًّا تهيئة الطلبة للتكيّف مع كل تلك المتغيرات، ولكن مع كل هذا التشعب في ميادين المعرفة أصبح من المهمّ الانتقال من الكمّ إلى الكيف، وتتطلب هذه العملية فهما وتفسيرا وتحليلا ونقدًا، فلا بدّ للمتعلم أن يقارن بين ما يقرأ ليحكم عليه ويستخرج الجيد من الرديء، ويبدي رأيه خصوصا مع الكمّ الهائل الذي يجده في المعرفة، وتنوع مصادرها.

لذلك لم يعد اهتمام المعلمين بالقراءة هو اهتمام بنطق الحروف وتصويتها؛ بل بات اهتمامهم بالقراءة النوعية التي هي في الأصل عملية معقدة تضمّ بداخلها الكثير من المهارات الفرعية كالاستنتاج والمقارنة والتحليل والنقد، وهي ما تسمّى بالقراءة الناقدة.

فالقراءة الناقدة عملية تفاعل عقلي ولغوي ونفسي بين المتعلم والنص، يستخدم فيها المتعلم القدرات العقلية العليا كالتمييز والاستنتاج والتقويم في تحليل النص المقروء، ونقده، والحكم عليه(عمار وأسعد، 2019).

كما يراها عبد القادر وعبد الرحمن(2019) بأنّها: نمط من أنماط القراءة يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء لاستنتاج الأفكار والتمييز بينها والتنبؤ بها وتقييمها، وإصدار الحكم عليها، فيربط المتعلم خبراته السابقة بالخبرات الجديدة في النص.

في حين عدّها دخيخ (2016) تلك المهارات العقلية العليا التي يستخدمها المتعلم أثناء فهم محتوى الدرس القرائي واستيعابه وتشمل: مهارات التمييز والأسلوب والتذوق والاستنتاج وإصدار الحكم.

من خلال التعريفات السابقة يستنتج أنّ القراءة الناقدة مهارة كغيرها من المهارات تحتاج إلى تدريب ومران وممارسة لإتقانها، كما أنّها لا بدّ أن تكون محكومة بمعايير محددة حتى يكون الحكم الصادر على النص موضوعيًّا. والقراءة النّاقدة من مهارات التفكيرالعليا فحتى يصل المتعلم إلى النقد من المهم أن يمرّ بمستويات أدنى في التفكير قبل ذلك.

**أهمية القراءة النّاقدة:**

أضحت القراءة الناقدة مطلبًا رئيسيا للمجتمعات المعاصرة، فهي أحوج ما تكون إلى مواطن قادر على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه، وإعداده لمواجهة تحديات العصر كالانفتاح المعرفيّ والتطور التكنولوجي الهائل، فاكتساب الطالب لمهارات القراءة الناقدة يجعله مستقلا بفكره متحررا من التبعية، وتنمو لديه روح التساؤل والبحث، فيغدو قادرا على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات وتمكنّه من تحصين أفكاره ضد الآراء المغلوطة (عبدالله، 2020).

كما أنّ تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة يؤدّي إلى تفاعل الطالب مع النص المقروء فيرتقي بدرجة الوعي والإدراك ومستوى التفكير لديه ويتحقق لديه الفهم العميق للنص المقروء، بالإضافة إلى أنّ تدريب الطالب على مهارات القراءة الناقدة يجعل الطالب قادرا على مناقشة ما يقرأ بشكل موضوعيّ، ممّا يسهم بطريقة أو بأخرى بتنمية قدرات الطلبة في الكتابة الإبداعية والتذوق الأدبيّ (العشري وسالم والطحاوي ورحاب، 2019).

ويرى السلمى (2020) أنّ إهمال تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة يؤدي إلى اهتزاز في شخصيتهم وأفكارهم نتيجة عدم قدرتهم على مواجهة ما تعرضون له من غزو ثقافي وفكري؛ لذا سعت الأنظمة التعليمية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين بشتّى الوسائل والطّرق.

**مهارات القراءة الناقدة:**

تعدّ القراءة الناقدة مهارة تتفرع منها مهارات فرعية أخرى، وقد أوجز السلمى (2020) مهارات القراءة الناقدة، حيث قسّم مهارات القراءة الناقدة إلى أربع مهارات رئيسة حوت عدة مؤشرات على النحو الآتي:

**مهارات التمييز**

وتشمل التمييز بين الحقائق والآراء والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وكذلك التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين أوجه الشبه والاختلاف.

**مهارات الاستنتاج**

وتشمل استنتاج ما يتضمنه الموضوع من معان واستنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج واستنتاج الحيل الدعائية الواردة في النص.

**مهارات التقويم وإصدار الأحكام:**

وتشمل الحكم على قيمة الموضوع والحكم على مدى ترابط النص المقروء، وتقويم الأفكار الموجودة في النص المقروء وإبداء الرأي تجاه الأفكار الواردة في النص المقروء.

**الدراسات السابقة التي تناولت التعليم المدمج والقراءة الناقدة:**

من الدراسات التي هدفت إلى التحقق من فاعلية التعليم المدمج في تحسين التحصيل لدى الطلبة، وكذلك زيادة دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية، دراسة الشمري(2017) التي هدفت إلى التحقق من أثر التعلم المدمج التتابعي في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة؛ استخدم المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر التعليم المدمج في تحسين تحصيل الطلبة وزيادة دافعتهم نحو تعلم اللغة العربية؛ وتمّ إعداد اختبار تحصيلي للجانب المعرفي ومقياس الدافعية. كشفت النتائج عن وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (a≥0.05) بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وكذلك وجود فرق بين متوسط درجات مقياس الدافعية القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ممّا يؤكّد فاعلية التعلم المدمج في تحسين التحصيل لدى الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية.

وقد أجرى دياب (Dyab,2020)دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي مدمج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتمكين الأكاديمي لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة. استخدم المنهج شبه التجريبي والقياس القبلي والبعدي لعينة الدراسة والتي تم اختيارها عشوائيا وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية مكونة من 36 طالبا وضابطة مكونة من 34 طالبا من طلاب الفرقة الثانية، شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة بنها. اشتملت أدوات الدراسة على اختبار لمهارات القراءة الناقدة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومقياس للتمكين الأكاديمي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة ومقياس التمكين الأكاديمي وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ ممّا يؤكد مدى فاعلية برنامج التعلم المدمج القائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتمكين الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة بالفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية.

أمّا دراسة حسين (2021) هدفت إلى تقييم التعليم المدمج في المؤسسة التعليمية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة 100 معلمٍ ومعلمة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة التعليم المدمج أداة للبحث. أظهرت النتائج أنّ مدرسي اللغة العربية يستخدمون التعليم المدمج وأنّ هناك تفاعلًا إيجابيًّا لمدرسي اللغة العربية نحو التعليم المدمج.

كما بيّنت دراسة العجاوي (2022) مدى استخدام التعلم المدمج لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية المتوسطة في مدارس محافظة الزرقاء، حيث استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وبلغ عدد العينة 50 معلما ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية الحكومية المتوسطة. بيّنت النتائج إنّه ما من فروق بين المعلمين في مدى استخدامهم للتعلم المدمج حسب متغير النوع الاجتماعيّ، إلّا أنّ هناك فروقًا بين المعلمين في مدى استخدامهم للتعلم المدمج حسب متغير المؤهل العلميّ والتخصص.

كما هدفت دراسة خميس وقناوي ومحمد (2022) إلى معرفة مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية بالتعلم المدمج واستراتيجياته ومدى ممارستهم له، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت أداة الدراسة مقياسًا لتعرف مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية أسس التعلم المدمج واستراتيجياته بالإضافة إلى بطاقة لملاحظة الأداء التدريسي لمجموعة البحث وتحليله، كما اعتُمد في البحث المنهج التجريبي كذلك، حيث أجريت التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام 2021/2020 على 15 معلما من معلمي اللغة العربية، توصل البحث إلى عدة نتائج منها: تحديد مستوى وعي بعض معلمي اللغة العربية بأسس التعليم المدمج واستراتيجياته.

كما قام فزيلة وتجليربين وأحمد ونورازيلا (Fazila & Tajularipin & Ahmad &Noraziela,2023) بإعداد دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التعلم النشط وأسلوب التعلم على التعلم المدمج لدى طلبة التعليم الجامعي، استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من224 طالبا من طلاب المرحلة الجامعية من جامعة بوترا الماليزية، وقد تم اختيار العينة عشوائيا، وقد أظهرت النتائج أنّ للتعلم النشط دورًا في تحسين أساليب التعلم المدمج والتحصيل الأكاديميّ.

وهدفت دراسة لايفا وجيجلو وعخروف (Laifa&Giglou&Akhrouf, 2023) إلى تقييم مدى رضا الطلاب الجامعيين عن التعليم المدمج والعناصر التي تؤثر على تفضيلاتهم المستقبلية في الجزائر، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليليّ، حيث استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد بلغت الاستجابات نحو 782 استجابة، تم جمعها من مختلف الجامعات الجزائرية، وقد أظهرت النتائج رضا عام للطلاب نحو استخدام التعليم المدمج نظرًا لسهولة استخدامه وفائدته الملحوظة، وحرص الطلاب على تبني مزيدا من تقنيات التعلم المتقدمة.

أما دراسة كارا (Kara,2023) فقد هدفت التعرف إلى اتجاهات معلم المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم المدمج في تركيا، تم اتباع المنهج الوصف التحليلي، واستخدم لتحقيق أهداف الدراسة أداتان، هما الاستبانة التي وزعت على 160 معلما يعملون في المدارس الابتدائية، والمقابلة الفردية مع عشرة معلمين، وقد أظهرت النتائج أنّ المعلمين لديهم نظرة إيجابية نحو تفعيل التعليم المدمج في المدارس الابتدائية.

وقد أجرت الرقب(2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية مقترحة تدمج ما بين التعليم المدمج والتعلم المعكوس في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفي تنمية تفكيرهم الناقد، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي مستخدمة اختبارا شفويا ومقياسا للتفكير الناقد، وقد تمّ اختار العينة عشوائيا بواقع 25 طالبا وطالبة من الصف الثالث الأساسي موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجيتي التعليم المدمج والتعليم المعكوس.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

تناولت الدراسات السابقة مواضيع تتعلق بالمفاهيم الرئيسة في هذه الدراسة، ألا وهي التعليم المدمج ومهارات القراءة الناقدة، فقد بينت نتائج دراسة كلّ من(حسين،2021؛خميس وقناوي ومحمد،2022؛العجاوي،2022) أنّ هناك تفاعلًا إيجابيًّا لمعلمي اللغة العربية نحو التعليم المدمج. كما عكست نتائج دراسات دياب (Dyab,2020) ودراسة الرقب (2023) تحسنًا في مهارات الطلبة القرائية بعد توظيف التعليم المدمج.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حسين(2021)، ودراسة العجاوي(2022)، ودراسة خميس وقناوي ومحمد (2022)،بأنّها اهتمت بمعلمي اللغة العربية من حيث تصوراتهم وممارساتهم في التعليم المدمج.

تباينت مجتمعات الدراسات السابقة وعدد أفراد عينتها والفئة التي تم استهدافها، وقد اختلفت نتائج الدراسات باختلاف المجتمعات والعينات. فأجريت بعض الدراسات على الطلبة الجامعيين كدراسة فازبلة وتجيلوربين وأحمد ونورازيلا (Fazila& Tajularipin & Ahmad &Noraziela,2023) ودراسة لايفا وجيجلو وعخروف(Laifa&Giglou&Akhrouf,2023);بينما أجري قسم منها على طلبة المدارس كدراسة (الشمري،2017)ودراسة كارا.(Kara,2023)وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، إذ شكلت مصدرا للمعلومات والبيانات التي أسهمت في التوجيه نحو صياغة مشكلة الدراسة وتحديد منهجيتها والإجراءات الملائمة نحو تحقيق أهدافها.

وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها الدراسة الوحيدة-حسب علم الباحثة- التي تناولت موضوع تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوقات وفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية.

**منهجية الدراسة**

اعتمدت الدراسة المنهج المسحي التحليلي، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة**

تكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة العاصمة في المملكة الأردنية الهاشمية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2023/2022)، والبالغ عددهم (2573) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

**عينة الدراسة**

تم تحديد العينة بناءً على حجم المجتمع المُقَدّر من خلال معادلة (روبرت – ماسون Robert Mason equation) وتم تحديدها بـ (487) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وهم يشكلون ما نسبته (18.93%) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانات باستخدام طريقة التوزيع الإلكتروني (الاستبانات الإلكترونية: Google form questionnaire). والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

**الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها**

| المتغيرات | المستويات | التكرار | % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 223 | 45.79% |
| | إناث | 264 | 54.21% |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 315 | 64.68% |
| | دراسات عليا | 172 | 35.32% |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 81 | 16.63% |
| | من 5 – 10 سنوات | 208 | 42.71% |
| | أكثر من 10 سنوات | 198 | 40.66% |
| **المجموع** | | **487** | **%100.00** |

**أداة الدراسة**

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي اللغة العربية لمعوقات وفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة في محافظة العاصمة في المملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة. حيث تم تطويرها استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، مثل: دراسة السلمى (2020)، ودراسة عريف (2021)؛ للتعرف إلى تصورات معلمي اللغة العربية لمعوقات وفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة. وتم صياغة فقراتها، حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام، الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والمؤهل العلمي، وعدد السنوات والخبرة. والقسم الثاني: تناول تصورات المعلمين نحو

فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة للطلبة وتضمن (14) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات، وهي: مجال الاستنتاج وعدد فقراته (5) فقرات، ومجال التمييز وعدد فقراته (5) فقرات، ومجال التقويم وعدد فقراته (4) فقرات، والقسم الثالث: تناول تصورات المعلمين نحو معوقات التعليم المدمج، وعدد فقراته (10) فقرات.

**صدق الأداة:**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، من خلال صدق المحتوى (Content Validity)، حيث تم عرضها بصورتها الأولية المكونة من (24) فقرة على مجموعة من المحكمين، وعددهم (12) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية، ومعلمين ومشرفين تربويين في هذا المجال، لمعرفة درجة مُلاءمة فقرات الاستبانة لمجالاتها، ودرجة وضوح الصّياغة اللغوية للفقرات، والإشارة بالحذف أو الإضافة أو التعديل المُقترح، عندما يُجمع عشرة محكمين منهم، وبعدها تم اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية لتضم (24) فقرة. وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة للقراءة الناقدة، وهي (الاستنتاج والتمييز والتقويم) دون تعديل أو حذف، ولكن تمّ تعديل بعض الفقرات في الاستبانة بناءً على ملاحظات المحكمين، وحذف بعض الفقرات التي لم يجمع عليها عشرة محكمين على الأقل,

**ثبات الأداة**

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قامت الباحثة بتطبيق الأداة وإعادة تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (29) معلماً ومعلمة، من خارج عينة الدراسة، وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. وتم تقدير معاملات الثبات بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين نتائج التطبيقين، ويبين جدول (2) قيم تلك المعاملات.

**الجدول (2): قيم معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على مجالات الأداة وللأداة ككل**

| المجال | معامل ثبات الإعادة |
|---|---|
| **مجال الاستنتاج** | 0.87 |
| **مجال التمييز** | 0.80 |
| **مجال التقويم** | 0.83 |
| **معوقات التعليم المدمج** | 0.89 |
| **الأداة ككل** | **0.90** |

يبين جدول (2) أن قيم معاملات الثبات تراوحت للمجالات بين (0.80 – 0.89)، ولفقرات الأداة ككل (0.90).

**تصحيح أداة الدراسة:**

لتقدير تصورات معلمي المرحلة الأساسية لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة؛ تمّ استخدام تدريج ليكرت (Likert) الخماسي لدرجات الموافقة، وهي على النحو الآتي: أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، ولا أوافق درجتان، ولا أوافق بشدة درجة واحدة، واستخدم المعيار الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية (عودة، 2007):

(من 1 إلى أقل من 1.80) تصورات بدرجة منخفضة جداً.

(من 1.80 إلى أقل من 2.60) تصورات بدرجة منخفضة.

(من 2.60 إلى أقل من 3.40) تصورات بدرجة متوسطة.

(من 3.40 إلى أقل من 4.20) تصورات بدرجة مرتفعة.

(من 4.20 إلى أقل من 5.00) تصورات بدرجة مرتفعة جداً.

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

**المتغيرات التصنيفية:**

- **الجنس:** وله فئتان: (ذكور، وإناث).
- **المؤهل العلمي:** وله مستويان: (بكالوريوس، ودراسات عليا).
- **عدد سنوات الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، ومن 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

**المتغير التابع:** تصورات معلمي اللغة العربية نحو معوقات وفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة في محافظة

العاصمة في المملكة الأردنية الهاشمية، ويُعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديراتهم على فقرات ومجالات أداة الدراسة.

**المعالجات الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثالث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني استخدمت تحليل التباين المتعدد الثلاثي (Three - Way -MANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي (Three - Way - ANOVA)، واختبار شيفيه ('Scheffe)للمقارنات البعدية حيث يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجوم العينات المتساوية وغير المتساوية.

**عرض نتائج الدراسة:**

فيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وتم عرض تلك النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة تصورات معلمي المرحلة الأساسية لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة العاصمة في المملكة الأردنية الهاشمية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة مرتبة تنازلياً**

| الرتبة | الرقم | المجالات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التصورات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | **مجال الاستنتاج** | 3.90 | 0.62 | مرتفعة |
| 2 | 2 | **مجال التمييز** | 3.89 | 0.56 | مرتفعة |
| 3 | 3 | **مجال التقويم** | 3.66 | 0.63 | مرتفعة |
| **الأداة ككل** | | | **3.83** | **0.53** | **مرتفعة** |

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل (3.83) بانحراف معياري (0.53)، وهو يقابل تصور بدرجة مرتفعة، حيث جاء مجال الاستنتاج بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.62)، التمييز في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.56)، وجاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.63).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ميل معلمي اللغة العربية إلى تفعيل التعليم المدمج في تدريس مهارات القراءة، ويرجع ذلك لما للتعليم المدمج من فوائد تعود على المعلم والطالب بالنفع، فالتعليم المدمج يتيح للطلبة العودة إلى نصوص القراءة متى ما شاؤوا، ويثري معلوماتهم حول النصوص التي يقرؤونها إذ يتيح لهم الفرصة للبحث والاطلاع، مما يمكنهم من تكوين آراء وإصدار أحكام حول النصوص التي يقرؤونها، فتكون مشاركتهم في الحصة أكثر فاعلية، كما يعود التعلم المدمج بالنفع على المعلمين؛ إذ يسهل عليهم توضيح النصوص من خلال الصور والفيديوهات، ويعينهم في تقويم الطلبة عن طريق الاختبارات الإلكترونية مثلاً أو الألعاب التعليمية، ويساعدهم في إدارة الوقت بالشكل الأمثل. ويتفق ذلك مع دراسة وحشة (2019) ودراسة حسين(2021) التي أظهرت تحسنا في مهارات الطلبة القرائية بعد توظيف التعليم المدمج. وتؤكّد ذلك دراسة المصطفى والحميدي(2022) التي أظهرت تحسنًا في مهارة القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي تعزى لتوظيف التعلم الإلكترونيّ.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة، حيث كانت على النحو الآتي:

**المجال الأول: مجال الاستنتاج:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في جدول (4).

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال الاستنتاج مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التصور |
|---|---|---|---|---|
| 3 | يساعد التعليم المدمج الطلبة في استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية للنص | 4.04 | 0.57 | مرتفعة |
| 4 | يسهم التعليم المدمج في تحلّي الطلبة ببعض القيم والاتجاهات المتضمنة في النصوص المقروءة | 3.95 | 0.70 | مرتفعة |
| 5 | يعين التعليم المدمج الطلبة على استنتاج هدف الكاتب من كتابة النص | 3.88 | 0.80 | مرتفعة |
| 1 | يساعد التعليم المدمج الطالب في استنتاج أساليب الإقناع التي اتّبعها كاتبو النصوص الأدبية | 3.85 | 0.75 | مرتفعة |
| 2 | يمكّن التعليم المدمج الطلبة من استخلاص خصائص أسلوب الكاتب | 3.71 | 0.88 | مرتفعة |
| **المجال ككل** | | **3.90** | **0.62** | مرتفعة |

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على هذا المجال ككل بلغ (3.90) وانحراف معياري (0.62)، وهو يقابل تصور بدرجة مرتفعة، ويبين أيضًا أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يساعد التعليم المدمج الطلبة في استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية للنص" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.57)، وجاءت الفقرة رقم (4) التي كان نصها "يسهم التعليم المدمج في تحلّي الطلبة ببعض القيم والاتجاهات المتضمنة في النصوص المقروءة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.70)، كما احتلت الفقرة رقم (5) التي نصّت على " يعين التعليم المدمج الطلبة على استنتاج هدف الكاتب من كتابة النص" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياريّ (0.80)، وقد جاءت الفقرة رقم(1) التي نصّت على" يساعد التعليم المدمج الطالب في استنتاج أساليب الإقناع التي اتّبعها كاتبو النصوص الأدبية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.85) وانحراف معياريّ (0.75)، بينما احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصت على "يمكّن التعليم المدمج الطلبة من استخلاص خصائص أسلوب الكاتب" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.88).

ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أنّ دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم الاعتيادي يؤدّي إلى تعريض الطلبة لنصوص قرائية متنوعة أكثر من المعتاد؛ مما يملكهم مهارة استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية، وهو ما جعل تصورات المعلمين نحو مساعدة التعليم المدمج للطلبة في استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية للنص مرتفعة، ويتفق ذلك مع دراسة القرني وعزمي (2019) التي أشارت إلى أنّ تعرّض الطلبة لنصوص قرائية عديدة من خلال التعليم المدمج كان سببًا في تحسن مهارات الطلبة القرائية. وتلك النصوص المقروءة تحوي قيما واتجاهات عديدة ولا سيما إن أحسن المعلم اختيارها، تؤثر في الطلبة مع مرور الوقت ولا سيما إن لاقت تركيزا من المعلم عليها، إلا أنّ تمثل الطلبة للقيم والاتجاهات المتضمنة في النصوص يحتاج لوقت طويل حتى يظهر أثره عليهم؛ ولذا فقد جاءت تصورات المعلمين نحو إسهام التعليم المدمج في تحلي الطلبة ببعض القيم والاتجاهات المتضمنة في النصوص المقروءة في المرتبة الثانية. أما عن الفقرة رقم (2) التي نصت على "يمكّن التعليم المدمج الطلبة من استخلاص خصائص أسلوب الكاتب" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة حسب تصورات المعلمين، وقد يكون السبب في ذلك إلى حاجة الطلبة للاطلاع على نصوص عديدة للكاتب الواحد حتى يكون قادرًا على تحديد خصائص أسلوبه في الكتابة لا سيما مع ضعف إقبال الطلبة نحو المطالعة الحرة، وهذا ما أكّدته دراسة أحمد (2018) التي أشارت إلى ضعف رغبة الطلبة في القراءة الحرة والذي كان للممارسات التي تمارسها المؤسسات التعليمية دورًا في ذلك.

**المجال الثاني: مجال التمييز:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في جدول (5).

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال التمييز مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التصور |
|---|---|---|---|---|
| 10 | يزيد التعليم المدمج من مهارة الطالب في التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف | 4.12 | 0.76 | مرتفعة |
| 8 | يساعد التعليم المدمج الطلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالنص المقروء والمعلومات التي ليس لها صلة | 4.03 | 0.82 | مرتفعة |
| 7 | يساعد التعليم المدمج الطلبة على التفريق بين السبب والنتيجة | 3.85 | 0.80 | مرتفعة |
| 6 | يمكّن التعليم المدمج الطلبة من التمييز بين الحقيقة والرأي | 3.77 | 0.74 | مرتفعة |
| 9 | يطوّر التعليم المدمج من قدرة الطلبة على التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية | 3.75 | 0.71 | مرتفعة |
| **المجال ككل** | | **3.89** | **0.56** | مرتفعة |

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على هذا المجال ككل بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.56)، وهو يقابل تصورات بدرجة مرتفعة. ويبين أيضًا أن الفقرة رقم (10) والتي نصت على "يزيد التعليم المدمج من مهارة الطالب في التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.76)، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي كان نصها "يساعد التعليم المدمج الطلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالنص المقروء والمعلومات التي ليس لها صلة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.82)، بينما احتلت الفقرة رقم (9) والتي نصت على "يطوّر التعليم المدمج من قدرة الطلبة على التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.71).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم الاعتياديّ وفّر مصادر متنوعة للتعلم، فيكتسب الطلبة خبرة في التعلم، تمكنهم من التفكير بصورة أعمق فيما يتعلمون؛ مما ينعكس إيجابا على مهاراتهم في التمييز بين النصوص وأساليبها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وحشة (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطالبات للاختبار البعدي لفاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى الطالبات، ممّا يشير إلى فاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة. وكذلك يمنح التعليم المدمج المرونة للطالب فيعيد قراءة النص مرات عديدة في الوقت الذي يناسبه، ويعيش تجربة واقعية في كثير من الأحيان بما يتيحه التعليم المدمج من تطبيقات متنوعة(Dalaf,2022).

**المجال الثالث: مجال التقويم:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في جدول (6).

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التصور |
|---|---|---|---|---|
| 13 | يمكن التعليم المدمج الطلبة من إعادة صياغة المعاني والأفكار بطرائق مبتكرة | 4.05 | 0.84 | مرتفعة |
| 14 | يمكّن التعليم المدمج الطلبة من الحكم على العبارات والتراكيب الواردة في النص | 3.97 | 0.87 | مرتفعة |
| 11 | يساعد التعليم المدمج الطلبة على إصدار أحكام على النصوص المقروءة | 3.37 | 0.93 | متوسطة |
| 12 | يدفع التعليم المدمج الطلبة لتدعيم أحكامهم على النصوص بالحجج والبراهين والأدّلة | 3.23 | 0.98 | متوسطة |
| **المجال ككل** | | **3.66** | **0.63** | مرتفعة |

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على هذا المجال ككل بلغ (3.66) وانحراف معياري (0.63)، وهو يقابل تصور بدرجة مرتفعة. ويبين أيضًا أن الفقرة رقم (13) والتي نصت على "يمكن التعليم المدمج الطلبة من إعادة صياغة المعاني والأفكار بطرق مبتكرة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت الفقرة رقم (14) والتي كان نصها "يمكّن التعليم المدمج الطلبة من الحكم على

العبارات والتراكيب الواردة في النص" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.87)، بينما احتلت الفقرة رقم (12) والتي نصت على " يدفع التعليم المدمج الطلبة لتدعيم أحكامهم على النصوص بالحجج والبراهين والأدّلة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.98).

وتعزو الباحثة ذلك إلى المزايا التي يتمتع بها التعليم المدمج؛ إذ إنه يتيح التفاعل بن المعلم والطلبة وكذلك بين الطلبة أنفسهم من خلال الحوار والمناقشة، فيتبادل الطلبة الأفكار والآراء المختلفة فيتسع تفكيرهم ويصبحون قادرين على تشكيل آرائهم الخاصة حول النصوص وإصدار أحكامهم عليها، وهذا ما يتفق مع دراسة ساينذر (Synder,2020) إذ أظهرت الدراسة تحسنا في مستوى قراءة الطلبة بعد دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم الاعتياديّ. وقد أكدت دراسة دياب(Dyab,2020)أنّ تعاون الطلبة مع بعضهم بعض من خلال مجموعات المناقشة ليس فقط في وقت الحصة، وإنما بعدها عبر تطبيقات إلكترونية عديدة يطوّر من قوة فهمهم، ويمنحهم مساحة لممارسة اللغة بشكل أفضل.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لدرجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة تُعزى للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت كما هي في الجدول (7).

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغيرات | المستويات | مجال الاستنتاج | | مجال التمييز | | مجال التقويم | | الأداة ككل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الجنس | ذكور | 4.02 | .493 | 3.92 | .530 | 3.74 | .557 | 3.90 | .436 |
| | إناث | 3.80 | .691 | 3.86 | .580 | 3.59 | .680 | 3.76 | .596 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 3.81 | .812 | 3.55 | .583 | 3.51 | .668 | 3.63 | .641 |
| | دراسات عليا | 3.96 | .472 | 4.07 | .447 | 3.74 | .594 | 3.94 | .427 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 3.37 | .885 | 3.53 | .681 | 3.45 | .751 | 3.45 | .744 |
| | من 5 – 10 سنوات | 4.09 | .598 | 3.96 | .634 | 3.69 | .643 | 3.93 | .551 |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.93 | .303 | 3.96 | .310 | 3.70 | .544 | 3.88 | .292 |

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة حسب متغيرات الدراسة.

ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (8).

**الجدول (8): نتائج اختبارتحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق بين تقديرات المعلمين على مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغيرات | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | **مجال الاستنتاج** | 8.735 | 1 | 8.735 | 29.996 | *.000 |
| **هوتلنغ=0.080** | **مجال التمييز** | 1.409 | 1 | 1.409 | 6.689 | *.010 |
| **ح=0.003** | **مجال التقويم** | 3.602 | 1 | 3.602 | 9.751 | *.002 |
| **المؤهل العلمي** | **مجال الاستنتاج** | 6.217 | 1 | 6.217 | 21.351 | *.000 |
| **ولكس=0.569** | **مجال التمييز** | 37.022 | 1 | 37.022 | 175.711 | *.000 |
| **ح=0.003** | **مجال التقويم** | 7.790 | 1 | 7.790 | 21.085 | *.000 |
| **عدد سنوات الخبرة** | **مجال الاستنتاج** | 36.406 | 2 | 18.203 | 62.510 | *.000 |
| **ولكس=0.761** | **مجال التمييز** | 18.432 | 2 | 9.216 | 43.740 | *.000 |
| **ح=0.008** | **مجال التقويم** | 6.220 | 2 | 3.110 | 8.419 | *.000 |
| **الخطأ** | **مجال الاستنتاج** | 140.361 | 482 | .291 | | |
| | **مجال التمييز** | 101.557 | 482 | .211 | | |
| | **مجال التقويم** | 178.068 | 482 | .369 | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (8):

1. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة، تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات (الإناث).

وقد يعزى ذلك لارتباط الإناث بالتكنولوجيا أكثر من الذكور، حيث إنّ بعض المعلمين الذكور ينشغلون بأعمال أخرى بعد الدوام المدرسيّ، مما لا يتيح لهم الوقت الكافي لاستخدام أدوات التعلم الإلكتروني والاكتفاء بالتعلم الاعتياديّ. وهذا ما أظهرته نتائج دراسة جبور(2022) التي أثبتت أنّ الإناث يستخدمن التكنولوجيا في التعليم ولا سيما أثناء شرح الدروس بنسب أعلى من الذكور، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنّ 33.3% من المعلمين الذكور يستخدمون التكنولوجيا في التعليم، بينما 46% من المعلمات الإناث يوظفنَ التكنولوجيا أثناء تعليمهنّ. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهدي والحناوي (2021) التي أظهرت فروقات لصالح تقديرات المعلمين الذكور، وقد يكون سبب هذا الاختلاف أنّ دراسة مهدي والحناوي (2021) قد تمّت في وقت جائحة كورونا، حيث توقف فيها المعلمون عن العمل في مدارسهم وكذلك أية أعمال أخرى، فأصبح هناك وقت كاف للمعلمين لتفعيل أدوات التعليم الإلكتروني بينما انشغلت المعلمات الإناث بمهمات ومسؤوليات أخرى داخل البيت.

2. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات (دراسات عليا).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنّ المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية أعلى يكونون على علم ودراية بتفاصيل أكثر عن تخصصهم، ولديهم الوعي الكافي للتخطيط للحصة الصفية بأفضل الطرائق فيلجؤون لاستثمار الموارد لمتاحة لتحقيق أهداف العملية التعليمية. ويتفق ذلك مع دراسة المصري وأبو جابر(2022) التي أشارت إلى أنّ الصعوبات التي تواجه المدرسين ذوي الرتب الأكاديمية المرتفعة أقل من الصعوبات التي تواجه المدرسين ذوي الرتب الأكاديمية الأقل وذلك أثناء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات التعلم المدمج. وتؤيد ذلك أيضا دراسة الجبور(2022) التي أكّدت أنّ المؤهل العلميّ يلعب دورًا مهما في زيادة الوعي بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم.

3. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe′) كما هو موضح في الجدول (9).

**الجدول (9): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe') للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة حسب متغير عدد سنوات الخبرة**

| المجال | عدد سنوات الخبرة | | أقل من 5 سنوات | من 5 – 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | 3.37 | 4.09 | 3.93 |
| مجال الاستنتاج | أقل من 5 سنوات | 3.37 | | *0.72 | *0.56 |
| | من 5 – 10 سنوات | 4.09 | | | 0.16 |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.93 | | | |
| المجال | عدد سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | 3.53 | 3.96 | 3.96 |
| مجال التميز | أقل من 5 سنوات | 3.53 | | *0.43 | *0.43 |
| | من 5 – 10 سنوات | 3.96 | | | 0.00 |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.96 | | | |
| المجال | عدد سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | 3.45 | 3.69 | 3.70 |
| مجال التقويم | أقل من 5 سنوات | 3.45 | | *0.24 | *0.25 |
| | من 5 – 10 سنوات | 3.69 | | | 0.01 |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.70 | | | |

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة عند جميع المجالات بين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) من جهة ثانية، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

و هذا يدل على أنّ تقييم المعلمين لفقرات الاستبانة يختلف باختلاف سنوات الخبرة، ويعزى السبب في ذلك إلى أنّ المعلمين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، قد تكون معرفتهم بطرائق التدريس محدودة وأقل من غيرهم من المعلمين ذوي الخبرة؛ لذا فإنّه من الممكن أن يكون اعتمادهم على طرائق التدريس الاعتيادية داخل الحصة الصفية، ولكن مع مرور السنوات وزيادة الدورات التدريبية التي يأخذونها يلجؤون إلى وسائل أخرى ويزداد وعيهم بأهمية التجديد والتركيز على طرائق تحفز الطالب على التعلم الذاتي كتوظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية التعلمية. وتؤكّد ذلك دراسة عبيدات (2013) التي أظهرت أنّ الصعوبات التي تواجه المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر أقل من الصعوبات التي تواجه المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل؛ إذ إنّ الخبرة عامل مهم في التعليم المدمج حيث يدرك المعلم خصائص الطلبة ويصبح أكثر تمكنا من المنهاج.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova)للفروق بين تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (10).

**الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three – Way - ANOVA) للفروق بين تقديرات المعلمين على مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل حسب متغيرات الدراسة**

| المتغيرات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| جنس | 4.088 | 1 | 4.088 | 18.661 | .000 |
| المؤهل العلمي | 14.907 | 1 | 14.907 | 68.055 | .000 |
| عدد سنوات الخبرة | 19.112 | 2 | 9.556 | 43.625 | .000 |
| الخطأ | 105.582 | 482 | .219 | | |
| الكلي | 7270.265 | 486 | | | |

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (10):

1. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل، تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات (الإناث).

2. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات (دراسات عليا).

3. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe') كما هو موضح في الجدول (11).

**الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe') للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع مجالات درجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة ككل حسب متغير عدد سنوات الخبرة**

| عدد سنوات الخبرة | | أقل من 5 سنوات | من 5 – 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | 3.45 | 3.93 | 3.88 |
| أقل من 5 سنوات | 3.45 | | *0.48 | *0.43 |
| من 5 – 10 سنوات | 3.93 | | | 0.05 |
| أكثر من 10 سنوات | 3.88 | | | |

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تصوراتهم لفاعلية التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة عند جميع المجالات ككل بين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) من جهة ثانية، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما معوقات تفعيل التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة في المملكة الأردنية الهاشمية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على معوقات تفعيل التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (12).

**الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على معوقات تفعيل التعليم المدمج في تحسين مهارات القراءة الناقدة مرتبة تنازلياً**

| الرقم | المعوقات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|
| 9 | كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلم | 4.51 | 0.76 | مرتفعة |
| 2 | عدم توفر الإنترنت بشكل دائم لدى بعض الطلبة | 4.49 | 0.85 | مرتفعة |
| 7 | عدم حرص بعض الطلبة على استثمار أوقاتهم بالشكل الأمثل أثناء التعليم المدمج | 4.38 | 0.59 | مرتفعة |
| 1 | عدم توفر الأجهزة الإلكترونية (هواتف ذكية، أجهزة لوحية، حاسوب...) لدى بعض الطلبة | 4.37 | 0.95 | مرتفعة |
| 5 | قلة اقتناع بعض المعلمين باستخدام التعليم المدمج | 4.27 | 0.72 | مرتفعة |
| 8 | طول الفترة اللازمة للتخطيط والإعداد لتنفيذ التعليم المدمج | 4.24 | 0.70 | مرتفعة |
| 10 | ضعف التغذية الراجعة والحوافز التشجيعية في التعليم المدمج | 4.24 | 0.82 | مرتفعة |
| 6 | عدم تقبل بعض أولياء الأمور لفكرة التعليم المدمج | 4.14 | 0.72 | مرتفعة |
| 3 | ضعف امتلاك بعض المعلمين للمهارات اللازمة للتعامل مع الأجهزة الإلكترونية | 4.05 | 0.95 | مرتفعة |
| 4 | ضعف مهارات بعض الطلبة في استخدام الأجهزة الإلكترونية | 2.79 | 1.34 | متوسطة |
| **المعوقات ككل** | | 4.15 | 0.34 | مرتفعة |

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على هذه المعوقات ككل بلغ (4.15) وانحراف معياري (0.34)، وهو يقابل معوقات بدرجة مرتفعة. ويبين أيضًا أن الفقرة رقم (9) والتي نصت على "كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.76)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي كان نصها "عدم توفر الإنترنت بشكل دائم لدى بعض الطلبة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.85)، بينما احتلت الفقرة رقم (4) والتي نصت على "ضعف مهارات بعض الطلبة في استخدام الأجهزة الإلكترونية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (1.34).

يتبيّن ممّا سبق أنّه على الرغم من ميزات التعليم المدمج إلا أنّه ثمة معوّقات عديدة تعيق توظيف المعلمين له في العملية التعليمية التعلمية، ولا سيما كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلم، إذ إنّ الأعباء الفنية والإدارية الأخرى التي يقوم بها المعلم خارج الغرفة الصفية مع عدم وجود مساعدين له يجعله لا يملك الوقت الكافي للتخطيط للتعليم المدمج، إذ إنّه يحتاج إلى فترة أطول للتخطيط والإعداد مقارنة بالتخطيط للحصة الاعتيادية، وهذا يتفق مع دراسة العجمي والعرفج (2018) والتي أظهرت أن كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلم هو المعوّق الأول الذي يعوق دون توظيف التعليم المدمج بالنسبة للجانب المتعلق بالمعلمين. كما تؤيد ذلك نتائج دراسة الجبور(2022) التي أظهرت أنّ 19.6% من المعلمين يرون أنّ كثرة الأعباء على المعلمين وضيق الوقت يضعف استخدامهم للتكنولوجيا في التعليم.

ويتضح كذلك أنّ للمعوّقات الفنية أثرًا في ضعف توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين كعدم توفر الإنترنت بشكل دائم لدى بعض الطلبة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة دالف (Dalaf,2022)، فيما حلّت فقرة ضعف مهارات بعض الطلبة في استخدام الأجهزة الإلكترونية بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر المعلمين، وقد يكون السبب في ذلك أنّ هذا المعوّق يمكن تجاوزه مع التدريب المستمر للطلبة. وتتفق مع ذلك دراسة العجمي والعرفج (2018) حيث احتلّ معوّق ضعف مهارات الطلبة في استخدام الأجهزة الإلكترونية في مرتبة متأخرة.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، فإنّ الدراسة توصي بما يأتي:

1. ضرورة تشجيع معلمي اللغة العربية في محافظة العاصمة عمان على توظيف التعليم المدمج في تدريس القراءة الناقدة.
2. . تقييم البنية التحتية للمدارس في محافظة العاصمة عمان وذلك بهدف إيجاد بيئة تعليمية مناسبة لتوظيف التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية كتوفير الإنترنت والمختبرات.
3. تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف التعليم المدمج واستراتيجياته مما يزيد من تفاعلهم معه.
4. تدريب الطلبة على المهارات الحاسوبية اللازمة لتفاعلهم مع التعليم المدمج.
5. تطوير المناهج التعليمية بما يتناسب مع متطلبات التعليم المدمج بواسطة مجموعة من خبراء اللغة العربية والمختصين بالتقنيات الحديثة.

**المصادروالمراجع**


أبو الروس، ع. (2015). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4(7)، 1-22.

أحمد، س. (2018). الأطفال والقراءة: تساؤلات يفرضها الواقع. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن عشر: *موضوعات كتب القراءة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين القومي والعالمي*، القاهرة بتاريخ 15-18 / 9 / 2018.

جبور، ج.(2022).التكنولوجيا وتعلم الدراسات الاجتماعية: حالة صف الأول والثاني ثانوي في ثانويات الشمال الرسميّة. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، (18)، 21-39.

حامد، م.، وعامر، م. (2019).تصور مقترح لتطوير التعلم المدمج بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الاتجاهات العالميةالحديثة. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (22)، 155-129.

حسين، م. (2021).تقييم التعلم المدمج في المؤسسة التعليمية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية. *مجلة الدراسات المستدامة*، 3، 735-711.

خميس، ع.، قناوي، ش.، ومحمد، أ. (2022). مدى وعي معلمي اللغة العربية بالتعلم المدمج واستراتيجياته ومدى ممارستهم له. *مجلة القراءة والمعرفة*، (284)، 352-293.

دخيخ، ص. (2016). أثر استراتيجية القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. دراسات تربوية واجتماعية، 22(3)، 1097-1061

الديري، ت.، والوريكات، م. (2021). المعوقات التي تواجه الجامعات الأردنية في استخدام التعلم النقال في التدريس من وجهة نظر الخبراء والطلبة. *دراسات العلوم التربوية*، 48(1)،40-56.

ذيب، ف. (2022). تنمية مهارات القراءة الناقدة عند المتعلمين في الصف الثانوي الأول. أوراق ثقافية: *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 4(21)، 59-81.

الرقب،ع. (2020). أثر استراتيجية مقترحة تدمج ما بين استراتيجيتي التعليم المدمج والتعليم المعكوس في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 43(1)،213-203.

سعيد، ن.، حافظ، و.، ومكاوي، س. (2020). برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلةالابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 31(121)، 600-566.

السلمى، م. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة أم القرى. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 7(1)، 143-120.

الشمري، ف. (2017). *التعلم المدمج التتابعي وأثره في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير*، جامعة الخليج العربي، دار المنظومة.

الصقرية، ر.، وكاظم، ع.(2019).تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان: معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (141)، 104-58.

عبد القادر، ع.، وعبد الرحمن، ف. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي الانتباه. *مجلة كلية التربية*، 35(11)، 625-594.

عبدالله، س. (2020). نموذج تدريسي قائم على المنهج السيميائي - الإشاري لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14(11)، 169-98.

عبيدات، أ. (2013). *صعوبات تطبق التعليم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العجمي، س.، والعرفج، ع. (2018). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*،7(3)، 46-55.

عريف، هـ. (2021). تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر: بين الواقع والمأمول. *مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية*، (68)، 57-73.

العساف، ل. (2022). تصورات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المادة. *العراقية المجلات الأكاديمية العلمية*، 18(73)،1187-1216

العشري، أ.، سالم، م.، الطحاوي، خ.، وإبراهيم، ر. (2019). التحليل الصرفي لبنية النص اللغوي وعلاقته بتنمية مهارات القراءة الناقدة. *مجلة كلية التربية*، (26)، 734-716.

العكول، غ. (2021). التعليم عن بعد في زمن الكورونا: مزاياوتحديات. *رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي*، 57(2)، 19-31.

عمار، ب.، وأسعد، د. (2019). مستوى تمكن تلاميذ الصف السادس الأساسي من مهارات القراءة الناقدة: دراسة ميدانية في مدارس محافظة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 41(4)، 211-231.

عودة، أ. (2007). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (ط4). دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

القحطاني، م.، وعبد العاطي، م.(2022). تصور مقترح لتنمية مهاراتالقراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (12)، 264-322.

القرني، أ.، والدن، ع. (2019). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة القراءة والمعرفة*، (212)، 163 – 236.

المصري، ن.، وأبو جابر، م. (2022). واقع توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر مدرسي مقررات التعلم المدمج في الجامعة الأردنية. *دراسات: العلوم التربوية*، 49(3)، 261-282.

المصطفى،غ.، والحميدي، م. (2022). فاعلية التعلم الإلكتروني الصفي في تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة الدوحة في دولة قطر. *دراسات: العلوم التربوية*، 49(2)، 272-284.

مهدي، ح.، والحناوي، أ. (2021). تصورات معلمي ومعلمات المدارس الخاصة نحو استخدام المنصات الإلكترونية في عملية التعلم خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 13(4)، 246 – 277.

موسى، ز.، والعجرشي، ح. (2022). بناء معايير مقترحة لتوظيف التطبيقات الذكية في التدريس وفق أنماط التعليم المدمج. *مجلة العلوم الإنسانية*، 29(2)، 1-17.

هادي، ن. (2021). *تطوير إستراتيجية تعليم مهارة الكتابة من خلال التعلم المدمج في الهداية الثانوية لاجو كيدول توبان. رسالة ماجيستير*، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، دار المنظومة.

وحشة، ر. (2019). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المدارس في نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8(3)، 78-87.

**REFERENCES**


Abu Ghlasi. M & Ali, M. (2022). The Effectiveness of a blended program in Enhancing Creative Writing among Palestinian Secondary School Students. *Reading and Knowledge magazine*, (251), 1-32.

Alblushi, S. (2022). Challenges Faced by Teachers While Utilizing Blended Learning in Teaching EFL uring COVID-19 At Cycle Two Schools in Oman. *College of Education Journal*, 85(1), 342-383

Dalaf. M. (2022). Blending in Foreign Language Education: Pros and Cons. *Magazine of Arts*, (141), 17-26.

Djiwondono, P. (2018). The Effect of Blended Learning on Reading abilities, Vocabulary Mastery, and Collaboration among university Students. *The New English Teacher*, 12(1), 23-42.

Dyab, A. (2020). A blended Learning Program Based on Cognitive Apprenticeship for Developing Critical Reading and Academic Enablers among EFL Pre-Service Teachers. *Educational magazine*, (80),43-92.

Fazilah, R., Tajularipin, S., Ahmad, F. & Noraziela, A. (2023). The impact of active learning an learning style on Blended learning: Insights from higher education students. International *Journal of Evaluation and Research in Education*, 12 (4),2149-2156.

Kara, G. (2023). Experiences of elementary school teachers towards blended learning implementation. *International Journal of learning Technology*, 18 (2), 237-256.

Laifa,M., Giglou,R., & Akhrouf, S. (2023).Blended Learning in Algeria:Assessing Students Satisfaction and Future Preferences Using SEM and Sentiment Analysis. *Innovative Higher Education*., (48), 879-905.

Normawati, A. (2021). The Implementation of Blended Learning in Teaching, Reading. *English Education Department, University National Karangturi*, 1 (2), 2717-2746.

Rombot, O., Boeriswat, E., & Suparman. M. (2021). The Development of Blended Learning Model for Reading Comprehension Learning of BIPA Students in Grade V Elementary school. *Universitas Negeri Jakarta*, 20(5),1155-1164.

Synder, A. (2020). *The Impact of Intensive Blended Learning Reading .Intervention on Standardized Assessment Scores, Dissertation thesis*, Georgia Southern University. ***https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/2164*.**

Tibus, E., Napalla, ,J., & Gabronino, S. (2023). Risk factors of student failure in a blended learning instruction during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(4), 2003-2010.