



جامعة مداوشن

كلية الادارة

أثر التعلُّم المدمج في تحسين جودة تعلم اللغة الإنجليزية: دراسة ميدانية على طلاب معهد وول
ستريت إنجلش في السعودية

اعداد:

عبدالكريم علي

المملكة العربية السعودية

رسالة مقدمة لجامعة مداوشن لاستكمال متطلبات نيل درجة الدكتوراه

في الادارة



MIDOCEAN UNIVERSITY

Faculty of Management

**The Impact of Blended Learning on Improving the Quality
of English Language Learning: A Field Study on Students of
Wall Street English Institute in Saudi Arabia**

Prepared by:

عبد الكريم علي

Kingdom of Saudi Arabia

A dissertation submitted to Midocean University in partial fulfillment of the requirements
for the degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.) in Management

الفصل الأول (الإطار المنهجي للدراسة)

المقدمة

في ظل التطورات المتسارعة في تكنولوجيا التعليم والتغيرات المتلاحقة في أساليب التدريس، برز التعلم المدمج كأحد الاتجاهات الحديثة في دعم تعليم اللغات الأجنبية، لا سيما اللغة الإنجليزية. يجمع هذا النهج بين التعليم الوجاهي التقليدي والتعليم الإلكتروني، بما يعزز من فاعلية العملية التعليمية، ويستجيب لتحديات الواقع التربوي الحديث، خاصة في أعقاب جائحة كوفيد-19 (الشيباب، 2021) لقد أظهرت العديد من الدراسات أن استخدام استراتيجيات التعلم المدمج يساهم في تحسين المهارات اللغوية المختلفة للمتعلمين، مثل الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، كما يرفع من مستوى التفاعل والتحفيز لدى الطلبة (Nuri & Bostanci, 2021; Aksel, 2021). تشير البحوث إلى أن فعالية التعلم المدمج في تعليم اللغة لا تقتصر على الجانب الأكاديمي فحسب، بل تشمل أيضًا تنمية الكفاءات الرقمية لدى المتعلمين، وتعزيز قدرتهم على التعلم الذاتي والتشاركي (Ihnatova et al., 2022). كما أكدت دراسات أخرى أن تطبيق التعلم المدمج في تعليم اللغة يعتمد بدرجة كبيرة على تهيئة بيئة تعليمية مرنة، واستخدام منصات تكنولوجية فعالة مثل أنظمة إدارة التعلم، ووسائل التواصل الاجتماعي، ما يساهم في دعم التجربة التعليمية وجعلها أكثر تفاعلية وديناميكية (Ramalingam et al., 2022; Simbolon, 2021).

مع تزايد الاهتمام بتطبيق التعلم المدمج في مختلف السياقات التعليمية، لا سيما في مؤسسات التعليم العالي، يظل من الضروري دراسة تصورات الطلبة حول هذا النوع من التعلم، ومدى تأثيره على أدائهم اللغوي، وتجربتهم التعليمية بشكل عام. إذ أظهرت بعض الدراسات تفاوتًا في مواقف الطلبة، حيث أعرب بعضهم عن تفضيلهم للتعليم التقليدي، رغم إدراكهم لفوائد التعلم المدمج في تحسين مفرداتهم وقواعدهم اللغوية، والحصول على تغذية راجعة من المعلم خارج الصف (الحارثي، 2024).

انطلاقاً من هذا الإطار، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف أثر التعلم المدمج في تحسين المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة الإنجليزية، وتحليل تصوراتهم ومواقفهم تجاه هذا النموذج التعليمي في بيئة جامعية، من خلال رصد تجاربهم، وتحديد التحديات التي تواجههم، والممارسات التي تسهم في تعزيز فاعلية هذا النهج. في هذا السياق، يُعد معهد وول ستريت لتعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية أحد النماذج البارزة في تطبيق استراتيجيات التعلم المدمج، حيث يقدم برامج تعليمية تجمع بين الحصص الصفية التقليدية والتعلم الإلكتروني، بما يتيح للمتعلمين تجربة تعليمية مرنة وشاملة (wallstreetenglish, 2025). رغم ما يوفره هذا النموذج من مزايا تعليمية، إلا أن الحاجة لا تزال قائمة لتقييم مدى فاعليته في تطوير المهارات الأساسية للغة الإنجليزية، كمهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، من خلال دراسات ميدانية تقيس الأثر الفعلي لهذه الأساليب في السياقات الواقعية.

مشكلة الدراسة

شهدت السنوات الأخيرة تحولاً كبيراً في استراتيجيات تعليم اللغة الإنجليزية، حيث فرضت التغيرات التقنية وظروف مثل جائحة كوفيد-19 اعتماد أساليب جديدة أبرزها التعلم المدمج، الذي يجمع بين التعليم الوجاهي والتعلم الإلكتروني بهدف تحسين جودة التعلم ورفع كفاءة المتعلمين (Ramalingam et al., 2022؛ Ihnatova et al., 2022). أظهرت دراسات متعددة فاعلية هذا النموذج في تحسين بعض مهارات اللغة مثل الكتابة والقراءة والتحصيل الدراسي، كما في دراسات (العويسات والغزيوات، 2022؛ الديرشوي، 2019؛ Al Noursi, 2020). ورغم تعدد الأبحاث التي تناولت أثر التعليم المدمج، إلا أن معظمها ركز على السياقات الأكاديمية الرسمية (كالمدارس والجامعات)، مع قلة واضحة في الدراسات التطبيقية على معاهد تعليم اللغات المتخصصة، لا سيما في السياق السعودي. كما أن غالبية تلك الدراسات ركزت على مهارة واحدة أو بُعد تعليمي دون تناول الأثر الشامل للتعلم المدمج على جودة تعلم اللغة الإنجليزية بجوانبها الأربعة: القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث. إضافة إلى ذلك، لا تزال بعض الأبعاد

المهمة غير مدروسة بشكل كافٍ، مثل تأثير التعلم المدمج على تنمية مهارات التفكير العليا (الفهم، التحليل، التركيب، التقييم) وكذلك على عادات العقل لدى المتعلمين، وهي عناصر ترتبط بجودة التعلم واستدامته.

من هنا تنبع مشكلة هذه الدراسة، والتي تسعى إلى سد هذه الفجوة من خلال دراسة ميدانية على طلاب معهد وول ستريت إنجلش في السعودية، بهدف تقييم مدى فاعلية التعلم المدمج في تحسين جودة تعلم اللغة الإنجليزية بشكل شامل، والوقوف على أثره في التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير، وتنمية عادات العقل، في بيئة تعليمية لغوية متخصصة.

تساؤلات الدراسة

بناء على ما سبق تسعى هذه الدراسة الى الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على جودة تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في السعودية؟

ويتفرع منه هذه الاسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على رضا الطلبة؟
2. ما أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على الدافعية لدى الطلبة نحو تعلم اللغة؟
3. ما أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في تعلم اللغة؟
4. ما أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التفاعل والمشاركة لدى الطلبة ؟

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من الحاجة الملحة إلى إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتعلم المدمج، لا سيما في سياق تعليم اللغة الإنجليزية بوصفه لغة أجنبية. فعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت هذا النمط التعليمي، إلا أن معظمها تركز حول البيئات الأكاديمية الرسمية كالمدارس والجامعات، مع تركيز محدود على البيئات التعليمية المتخصصة مثل معاهد اللغات. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى معالجة هذا القصور من خلال استكشاف أثر التعلم المدمج على جودة تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في السعودية، وذلك انطلاقاً من منظور شامل يشمل المهارات اللغوية الأربع الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة)، بالإضافة إلى عناصر تعليمية أخرى ترتبط بجودة التعلم كالدافعية، والرضا، والكفاءة الذاتية، والتفاعل. كما تسهم الدراسة في توسيع الأطر النظرية المرتبطة بجودة تعلم اللغة، عبر دمج مفاهيم سيكولوجية وتربوية معاصرة مثل مهارات التفكير العليا وعادات العقل، مما يعزز من القيمة النظرية للبحث ويسهم في تطوير نماذج مفاهيمية مستقبلية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية للدراسة

على المستوى التطبيقي، فإن هذه الدراسة تمثل استجابة مباشرة لحاجة ميدانية قائمة في مؤسسات تعليم اللغة، وخصوصاً المعاهد التي تتبنى نموذج التعلم المدمج في بيئات تعليمية حقيقية. إذ تسعى الدراسة إلى تقديم نتائج قابلة للتطبيق من شأنها دعم صنّاع القرار والمخططين في معهد وول ستريت، وغيره من المعاهد المشابهة، في تطوير البرامج التعليمية وتحسين تصميم بيئات التعلم التي تدمج بين التعليم الحضوري والتعلم الإلكتروني. وتكمن الأهمية العملية للدراسة أيضاً في تمكين المعلمين من فهم أعمق لتأثير التعلم المدمج على جوانب متعددة من تجربة الطالب التعليمية، الأمر الذي يساعدهم في تصميم استراتيجيات تدريس وتقييم أكثر تفاعلية ومرونة. كما توفر الدراسة للمصممين التعليميين أدلة قائمة على بيانات ميدانية حول كيفية استخدام أدوات التعلم الرقمي ومنصات إدارة التعلم بشكل فعال، بما يسهم في تحسين مخرجات تعلم اللغة الإنجليزية وتعزيز الاستقلالية والتعلم الذاتي لدى الطلبة.

ان هذه الدراسة لا تقدم فقط إضافة نوعية إلى حقل البحث التربوي في مجال تعليم اللغات، بل تمثل أيضًا نموذجًا تطبيقيًا يمكن الاستفادة منه في تطوير السياسات التعليمية الحديثة التي تواكب تحولات ما بعد جائحة كوفيد-19، وتدعم الاتجاهات العالمية نحو التعليم الرقمي والتعلم الهجين.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي والذي هو "ما أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين جودة تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية". وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية المرتبطة بذلك، من خلال:

1. معرفة أثر التعلم المدمج على رضا الطلبة تجاه تجربة تعلم اللغة الإنجليزية.
 2. التعرف على أثر التعلم المدمج في تعزيز الدافعية لدى الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.
 3. معرفة أثر التعلم المدمج على الكفاءة الذاتية للطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية.
 4. التعرف على أثر التعلم المدمج في رفع مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطلبة خلال العملية التعليمية.
- من خلال تحقيق هذه الأهداف، تسعى الدراسة إلى تقديم رؤية شاملة حول فعالية نموذج التعلم المدمج في بيئات تعليم اللغات، وتحديد ملامح التجربة التعليمية التي تسهم في تحسين جودة تعلم اللغة الإنجليزية.

فرضيات الدراسة

بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة في تعليم اللغات، وخاصة التعلم المدمج، الذي يجمع بين التعليم التقليدي المباشر والتعليم الإلكتروني التفاعلي، فقد تم صياغة مجموعة من الفرضيات لاختبار أثر هذا النمط من التعلم على جودة تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في السعودية. وتهدف هذه الفرضيات إلى قياس الأثر على عدة أبعاد تعليمية ونفسية تمثل مؤشرات رئيسية لجودة التعلم، مثل الرضا، والدافعية، والكفاءة الذاتية، ومستوى التفاعل. وفيما يلي عرض للفرضية الرئيسة والفرضيات الفرعية المرتبطة بها:

- الفرضية الرئيسة: يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لاستخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على تحسين جودة تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في السعودية.
- الفرضيات الفرعية:
 1. يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لاستخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على رضا الطلبة تجاه تعلم اللغة الإنجليزية.
 2. يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لاستخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على الدافعية لدى الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.
 3. يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لاستخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية.
 4. يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لاستخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطلبة أثناء تعلم اللغة الإنجليزية.

مفاهيم الدراسة

نظرًا لتعدد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، فقد اقتضت الضرورة العلمية تحديد التعريفات النظرية والإجرائية للمتغيرات الرئيسة التي تقوم عليها الدراسة، وذلك بهدف توضيح أبعاد كل مفهوم وضمان فهم مشترك لما تتناوله الفرضيات وأداة القياس. وتشمل هذه المفاهيم: التعلم المدمج، وجودة تعلم اللغة الإنجليزية، إضافة إلى الأبعاد الأربعة المرتبطة بها وهي: رضا الطلبة، الدافعية نحو التعلم، الكفاءة الذاتية، والتفاعل والمشاركة. وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم كما استخدمت في سياق هذه الدراسة.

• **التعلم المدمج** : يعرف التعلم المدمج بأنه أسلوب تعليمي يدمج بين التعليم التقليدي داخل الصفوف الدراسية والتعليم الإلكتروني عبر الوسائط الرقمية، مما يتيح للمتعلمين مرونة في التعلم من خلال الدمج بين التفاعل المباشر والتفاعل عبر الإنترنت (الحارثي، 2024).

التعريف الإجرائي: يقصد بالتعلم المدمج في هذه الدراسة الأسلوب المستخدم في معهد وول ستريت إنجلش بالسعودية، والذي يدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عبر المنصات الإلكترونية، ويُقاس أثره على تعلم اللغة الإنجليزية من خلال مؤشرات: رضا الطلبة، الدافعية، الكفاءة الذاتية، والتفاعل والمشاركة، كما تظهر في نتائج استبانة الدراسة.

• **جودة تعلم اللغة الإنجليزية**: تشير جودة تعلم اللغة إلى مدى تحقق الأهداف التعليمية المرتبطة بإتقان اللغة، بما في ذلك المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بالإضافة إلى رضا الطالب وتحفيزه وتفاعله مع العملية التعليمية (علي، 2024).

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، تُقاس جودة تعلم اللغة الإنجليزية بناءً على أربعة أبعاد رئيسية: رضا الطلبة، الدافعية نحو التعلم، الكفاءة الذاتية، والتفاعل والمشاركة، كما تظهر من خلال استجاباتهم على أداة الاستبانة المخصصة.

• **رضا الطلبة** : الرضا هو الشعور العام بالقبول والارتياح الناتج عن تجربة التعليم، ويشمل الانطباع حول المعلم، البيئة التعليمية، والمحتوى المقدم (الحارثي، 2024).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يعبر فيها طلبة معهد وول ستريت إنجلش عن رضاهم تجاه أسلوب التعلم المدمج، ويُقاس من خلال البنود المخصصة لذلك في الاستبانة، والتي تقيس مدى رضاهم عن المحتوى، المعلم، وأساليب التدريس.

- **الدافعية نحو تعلم اللغة:** تعرف الدافعية بأنها العملية النفسية التي تثير السلوك التعليمي وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، كتحقيق النجاح أو التفوق أو التمكن من لغة جديدة (المومني، 2022).

التعريف الإجرائي: هي رغبة طلبة معهد وول ستريت في تعلم اللغة الإنجليزية عبر بيئة التعلم المدمج، ويُقاس من خلال مدى حماسهم، استمرارهم، ومشاركتهم الفاعلة، كما ورد في استجاباتهم على فقرات الاستبانة الخاصة بالدافعية.

- **الكفاءة الذاتية:** هي اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم أفعاله وأداء المهام المطلوبة لتحقيق أهداف معينة (الديرشوي، 2019).

التعريف الإجرائي: تمثل الكفاءة الذاتية في هذه الدراسة ثقة طلبة المعهد بقدرتهم على تعلم اللغة الإنجليزية بنجاح من خلال التعلم المدمج، ويُقاس من خلال البنود التي تقيس شعورهم بالقدرة على استخدام اللغة وتجاوز التحديات.

- **التفاعل والمشاركة :** التفاعل والمشاركة يشيران إلى تبادل الآراء، والأفكار، والتواصل النشط بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم داخل البيئة التعليمية، ويعدان من المؤشرات المهمة في فاعلية العملية التعليمية (الديرشوي، 2019).

التعريف الإجرائي: هو مدى مشاركة طلبة معهد وول ستريت إنجلش في الأنشطة الصفية والإلكترونية ضمن بيئة التعلم المدمج، ويُقاس من خلال البنود التي تقيس التفاعل مع المعلمين والزلاء، والمساهمة في الأنشطة التعليمية عبر الاستبانة.

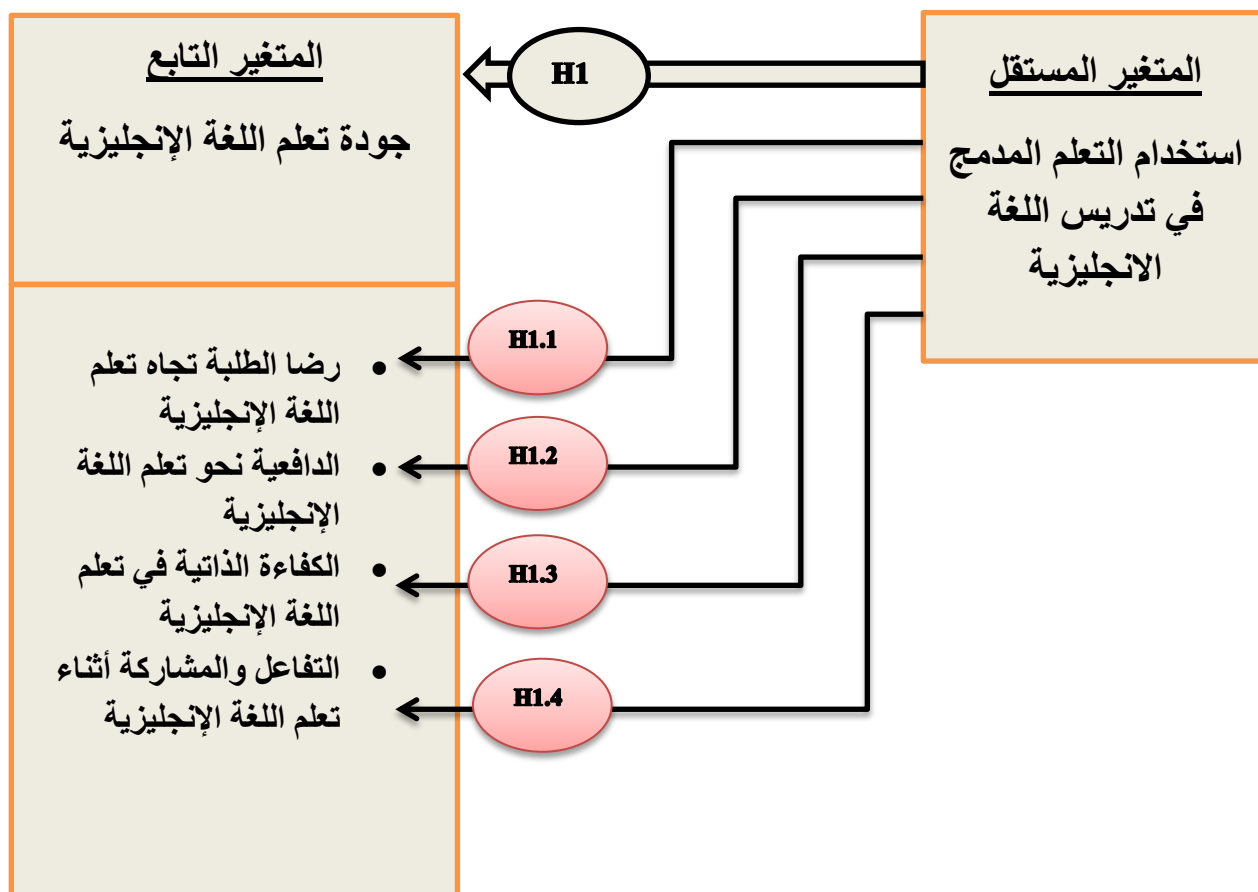
حدود الدراسة

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود التي تضبط نطاقها الزمني والمكاني والبشري والجغرافي، وذلك لضمان دقة النتائج وواقعيتها، وهي على النحو التالي:

- **الحدود المكانية:** ستُجرى الدراسة في معهد وول ستريت إنجلش (Wall Street English) في المملكة العربية السعودية، وذلك باعتباره من أبرز المعاهد التي تطبق نظام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية.
- **الحدود الزمانية:** ستُنفذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2026/2025، وهو الإطار الزمني الذي سيتم خلاله توزيع أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على طلبة معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية الذين سبق لهم الالتحاق ببرامج تعلم اللغة الإنجليزية باستخدام نظام التعلم المدمج، والذين سيبدون رغبتهم بالمشاركة في الدراسة.
- **الحدود الموضوعية:** تعنى الدراسة ببحث أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على جودة التعليم، من خلال دراسة أربعة أبعاد رئيسية وهي رضا الطلبة عن تجربة التعلم، الدافعية نحو تعلم اللغة، الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في تعلم اللغة، ومستوى التفاعل والمشاركة خلال العملية التعليمية. لا تتناول الدراسة أي متغيرات أو أبعاد أخرى خارج هذا الإطار الموضوعي.

نموذج الدراسة

الشكل في الاسفل (رقم 1) يوضح كل من متغيرات الدراسة الثابتة والمستقلة بالإضافة الى فرضيات الدراسة الرئيسية والفرعية.



الشكل رقم (1) نموذج الدراسة من اعداد الباحث بالاعتماد على الدراسات السابقة (الديرشوي، 2019: العويسات، 2022:

الشياب، 2021)

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

يشمل هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسية تهدف إلى بناء فهم شامل حول موضوع التعلم المدمج. المحور الأول يتناول الخلفية النظرية للتعلم المدمج، حيث يتم استعراض المفاهيم الأساسية والنظريات التربوية التي تؤسس لهذا النوع من التعلم. أما المحور الثاني فيركز على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم المدمج، مع تحليل نقدي للنتائج والتوجهات البحثية التي تناولت هذا الموضوع. وأخيراً، يتناول المحور الثالث أهمية التعلم المدمج في السياق التعليمي الحالي، مع تسليط الضوء على دور التعلم المدمج في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

2.1 المبحث الاول: الخلفية النظرية عن التعلم المدمج

2.1.1 التعلم المدمج: خلفية تاريخية

يعتبر التعلم المدمج عملية تطورت مع مرور الوقت ووفقًا لاحتياجات التعلم المختلفة. ومع ذلك، أشارت بعض الدراسات إلى أن أول تطبيق لهذه الطريقة كان في أماكن العمل والصناعات، حيث قامت الشركات آنذاك بابتكار شبكة الفيديو كأداة تدريبية للموظفين الجدد، كما أن الفترة من السبعينيات إلى الثمانينيات شهدت انتقالًا لهذا الأسلوب من الصناعات والتدريب إلى مؤسسات التعليم العالي. وفي الثمانينيات والتسعينيات، بدأ استخدام الأقراص المدمجة (CD-ROMs) تدريجيًا لتدعيم التعليم وتقديم الدروس مستفيدين من خصائص الفيديو والصوت. وتسهم هذه الاستراتيجية في تسهيل عملية التعلم بطريقة مشابحة لدور المعلم في التعليم التقليدي (Bojović, 2017؛ Tawil, 2018).

تعريف التعلم المدمج يتضمن عدة تعريفات متنوعة. فقد عرّفه العجاوي، (2022) كنظام يجمع بين التعليم الوجاهي (وجهًا لوجه) والتعليم المدار بواسطة الحاسوب. في نفس السياق، اشار العويسات والغزيوات، (2022) التعلم المدمج هو مزيج من نظامين تعليميين منفصلين تاريخيًا: التعليم التقليدي وجهًا لوجه وأنظمة التعلم المدعومة بالحاسوب. ومن التعريفات المهمة الأخرى أن التعلم المدمج هو مزيج من طرق التعليم والتعلم العملية التي تحتاج إلى التطبيق والممارسة (الديرشوي، 2019). كما يدعم استخدام تقنيات الحاسوب لتسهيل التعلم وتحفيز الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أشار الحارثي، (2024) إلى أن التعلم المدمج هو نموذج تعليمي يمكنه دمج التعلم الإلكتروني بتحسيناته وتطورات التكنولوجيا الحديثة مع التعلم التقليدي لدعم تفاعل الطلاب داخل الفصل الدراسي.

للتعلم المدمج أشكال متعددة. فقد يتضمن استخدام عروض شرائح (PowerPoint) أثناء المحاضرة داخل الصف، مع تكاليفات إضافية عبر الإنترنت بعد الحصة الوجاهية. وفقًا ل المومني، (2022)، يمكن تضمين مفهوم «الفصل المعكوس» ضمن التعلم المدمج،

حيث يتم تسجيل المحاضرة وإتاحتها عبر الإنترنت، ويُخصص وقت الحصة للنقاش وطرح الأسئلة حول محتوى الفيديو. كما يمكن أن يتكون التعلم المدمج من دورة مُعادة التصميم بالكامل يتم فيها اتخاذ قرارات دقيقة حول ما يتم إنجازه عبر الإنترنت وما يتم داخل الصف. وأكد بدرخان وآخرون، (2020) أيضًا أن التعلم المهجين يتطلب إعادة تصميم التدريس بحيث يتمكن الطلاب من القيام بمعظم تعلمهم عبر الإنترنت، ويأتون إلى الحرم الجامعي فقط لجلسات محددة وجاهية لا يمكن تنفيذها عبر الإنترنت.

قدمت رابطة الكومنولث للتعلم (2015) (COL) التعلم المدمج كنهج للتدريس والتعلم يجمع بين طرق وتقنيات وموارد مختلفة بهدف تحسين تعلم الطلاب. كما أكدت على النهج الذي يركز على الطالب، مع تقديم الاستقلالية والمرونة له (Cleveland- Innes & Wilton, 2018) بمعنى أن مصطلحات التعلم المدمج، والتعلم المهجين، والتعلم المدعوم بالتقنية، والتعليم المعتمد على التقنية، والتعليم المعزز بالويب، والتعليم متعدد الأنماط كلها تشير إلى نفس المفهوم والاستراتيجية التعليمية التي يقوم فيها التعلم على استخدام نمطين مختلفين من التفاعل (الحارثي، 2024؛ العويسات والغزيوات، 2022).

2.1.2 مكونات التعلم المدمج

هناك طريقتان رئيسيتان هما مكونات هذا الأسلوب الحديث، وهما التعلم وجهًا لوجه أو ما يُعرف بالفصول الدراسية التقليدية، والتعليم الإلكتروني الذي يشمل جميع الأجهزة الرقمية المتصلة بالإنترنت.

2.1.2.1 2.1.2.1 لتعليم وجهًا لوجه

من ناحية، يُقدم هذا النوع من التعلم التقليدي الذي يتطلب وجود المعلمين والطلاب في نفس المكان وفي نفس الوقت (الشباب، 2021). ومن ناحية أخرى، يشير هذا الأسلوب التعليمي إلى التفاعل وجهًا لوجه في الفصل، والذي يعتمد بشكل كبير على دور المعلم في توجيه الطلاب خلال عملية التعلم عبر النقاش، ويعطيهم تغذية راجعة حول مستواهم وإنجازاتهم. وقد ذكر العجاوي،

(2022) أن الفصول الدراسية التقليدية تتميز بوجود تفاعل بين المعلم والطلاب، وكذلك بين الطلاب أنفسهم. ولتبسيط المعنى، يشير التعليم وجهًا لوجه إلى الطريقة الشائعة والأكثر استخدامًا من قبل المعلمين، حيث يقوم المعلم بشرح الدرس ويجب على الطلاب تدوين الملاحظات وكتابة الدرس.

2.1.2.2 التعليم الإلكتروني

يشير التعليم الإلكتروني إلى استخدام التكنولوجيا أو ما يُعرف بالتعلم المعزز بالتكنولوجيا. ويتطلب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد عرّف بدرخان وآخرون، (2020) التعليم الإلكتروني على أنه شكل من أشكال التعلم الذي يعتمد على الشبكات وأجهزة الحاسوب التي يتم تطويرها واعتمادها تدريجيًا. وببساطة، فإن الدور الرئيسي للتعليم الإلكتروني هو تسهيل عملية التعلم والتعليم.

في الفصول الدراسية التقليدية، تكون عملية التعلم مشاهدة لإطعام الطلاب بالملقعة حيث يتلقى المتعلمون فقط ما يقدمه لهم المعلم. وأكد العجاوي، (2022) أن المعرفة تُنقل (كتابيًا وشفهيًا) من المعلم مباشرة إلى المتعلم، والذي يلعب دور المتلقي بشكل أساسي. ومع ذلك، هناك العديد من المشاكل بسبب التعلم التقليدي؛ فعلى سبيل المثال، يشعر معظم الطلاب بالملل من الطريقة التقليدية والاعتماد فقط على التعليم وجهًا لوجه دون البحث عن دافع بديل لتحقيق النتيجة المرجوة من عملية التعليم (الشياب، 2021).

2.1.3 الخصائص الرئيسية للتعلم المدمج

تتميز استراتيجيات التعلم المدمج بعدة خصائص رئيسية. حيث يُمنح المتعلمون فرصة الاختيار بين طريقتين؛ فمن المعروف أن التعلم المدمج يشمل التعلم وجهًا لوجه إضافة إلى التعلم عبر التكنولوجيا، حيث يمكن للطلاب اختيار التفاعل الشخصي مع المعلم وزملائهم

في الصف، أو دعم تعلمهم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يعتمد هذا الاختيار بشكل كبير على طبيعة المادة الدراسية. ووفقاً لمحتوى وأهداف الدرس، يمكن لمصممي المقررات أو المعلمين تحديد الطريقة المستخدمة (الحارثي، 2024).

(1) يزيد المتعلمون من خبرتهم في استخدام التكنولوجيا: نظراً للتطور الكبير الذي شهدته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد أصبح استخدامها موصى به في معظم المهن والمجالات. وبالتالي، يساعد التعلم المدمج المتعلمين على إثراء مستواهم وتمكينهم من التحكم في تقنيات المعلومات والاتصالات (Ihnatova et al., 2022; بدرخان وآخرون، 2020).

(2) يحصل المتعلمون على تدريب على مهارات حياتية مختلفة: يساعد التعلم المدمج المتعلمين على ممارسة هذه المهارات. فهم يتعرفون على بعض المهارات مثل الحب، والتعاطف، والصبر في الصف من خلال معلمهم وزملائهم، وعلى مهارات أخرى مثل إدارة الذات، واتخاذ القرار، والتفكير النقدي، والتواصل من خلال تجاربهم على الإنترنت (Ramalingam, et al., 2022; العجاوي، 2022).

(3) عند استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات كأداة داعمة للتعلم، كثيراً ما يُنتقد إهمال الجانب البدني للمتعلمين. إلا أن التعلم المدمج يتجاوز هذه المشكلة من خلال الجمع بين التعليم الرقمي والتعليم الحضوري، مما يتيح للطلاب المشاركة في أنشطة حركية وتفاعلية خلال الحصص التقليدية. وفي هذا الصدد، يشير بدرخان وآخرون (2020) إلى أن دمج التقنيات الحديثة مع الأنشطة الصفية يُعزز جودة التعليم دون إغفال الجوانب البدنية والحركية للطلاب. كما تؤكد نظرية Bandura (1997) حول الكفاءة الذاتية أن توازن الأنشطة المعرفية والبدنية يعزز دافعية الطلاب وقدرتهم على التعلم بكفاءة أكبر.

(4) يحصل المتعلمون على تعرض واسع ويكتسبون وجهات نظر متعددة حول محتوى المقرر: يوفر التعلم المدمج فرصة للطلاب للتعرض لمحتوى المقرر من خلال وسائط ومنصات متنوعة، مما يثري خبراتهم التعليمية ويوسع آفاقهم. فعندما يربط الطلاب بين المعرفة المكتسبة في الفصل الدراسي وتلك المتاحة عبر تقنيات المعلومات والاتصالات، فإنهم يطورون فهماً شاملاً

وتطبيقاً للمحتوى التعليمي. في هذا السياق، أشار العويسات والغزيوات، (2022) إلى أن استخدام التعلم المدمج ساهم في تنمية مهارات الطلاب من خلال توفير مصادر تعليمية متعددة، مما سمح لهم برؤية الموضوعات من زوايا مختلفة. كما أكد Garrison et al. (2000) على أن التفاعل بين مكونات التعلم المدمج (الحضوري والرقمي) يعزز الحضور المعرفي والاجتماعي، مما يمكن الطلاب من بناء المعرفة بشكل تعاوني ونقدي.

(5) يوفر نهجاً متعدد الثقافات ومتعدد الأبعاد لعملية التعليم/التعلم: يمكن التعلم المدمج المتعلمين من مختلف الدول والثقافات من التفاعل وتبادل الآراء حول المحتوى التعليمي، مما يعزز فهمهم متعدد الأبعاد للموضوعات. هذا التفاعل لا يثري العملية التعليمية فحسب، بل يشكل أيضاً فرصة قيمة لتبادل الخلفيات الثقافية، وخاصة في سياق تعلم اللغات الأجنبية وثقافتها. في هذا الصدد، أظهرت دراسة (Bojović, 2017) أن البيئة المدمجة توفر سياقاً مثالياً للتعلم بين الثقافات، حيث تتيح للطلاب التواصل مع أقرانهم من خلفيات متنوعة، مما يعزز الفهم الثقافي ومهارات اللغة. كما ويوضح (Dörnyei, 2005) ويؤكد على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية في اكتساب اللغة، مشيراً إلى أن التفاعل متعدد الثقافات في بيئات التعلم المدمجة يساهم في تطوير الكفاءة التواصلية والوعي الثقافي لدى المتعلمين.

(6) تحول التعلم المدمج إلى نموذج تعليمي متمركز حول المتعلم: يُحدث التعلم المدمج تحولاً جوهرياً في العملية التعليمية من النموذج التقليدي المتمركز حول المعلم إلى نموذج تفاعلي متمركز حول المتعلم. ففي الفصول التقليدية، غالباً ما يقتصر دور الطلاب على التلقي السلبي للمعرفة من المعلم الذي يلعب دور المحفز والمنظم والمورد الرئيسي للمعلومات. بينما في بيئة التعلم المدمج، يتحول دور المعلم إلى مرشد وموجه، مما يمكن الطلاب من تحمل مسؤولية تعلمهم بشكل أكبر (علي، 2024). في هذا السياق، أشار المومني (2022) إلى أن استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية ساهم في تعزيز استقلالية الطلاب وزيادة تفاعلهم. كما أكد (Ryan and Deci, 2000) في نظريتهما حول التحديد الذاتي أن تمكين المتعلمين وتركيز العملية التعليمية حولهم يعزز دافعيتهم الذاتية ويحسن نتائج التعلم.

2.1.4 مزايا وعيوب التعلم المدمج

بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، فإن أي طريقة مستخدمة لها جوانب إيجابية وسلبية. وفي ضوء هذه النقطة، سيتم عرض بعض مزايا وعيوب التعلم المدمج فيما يلي:

2.1.4.1 مزايا التعلم المدمج

يمثل التعلم المدمج نموذجًا تربويًا متطورًا يجمع بين مزايا التعليم التقليدي وجهًا لوجه والتعلم الإلكتروني، حيث يُمكن الطلاب من الوصول إلى مصادر التعلم المتنوعة عبر الإنترنت باستخدام الأجهزة الذكية في أي وقت ومن أي مكان. هذا التكامل يضمن بيئة تعليمية مرنة وآمنة، مع تعزيز فرص الوصول إلى مصادر معرفية غنية. في هذا الصدد، أشار الشيباب (2021) إلى أن التعليم المدمج يحسن جودة التعليم من خلال توفير مرونة الوصول إلى المحتوى التعليمي وإثراء التجربة الصفية. كما أكد Davis, (1989) في نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) على أن سهولة الاستخدام والفائدة المدركة لتقنيات التعلم الإلكتروني تُعدان عاملين حاسمين في تعزيز تبني الطلاب لهذه الأساليب.

أوضح بدرخان وآخرون، (2022) أن نموذج التعلم المدمج يقوم بتحويل جذري للبيئة التعليمية من خلال عدة مميزات أساسية، أهمها:

1. التحول من النموذج التقليدي القائم على المحاضرة إلى نموذج تعليمي متمركز حول الطالب

2. تعزيز وتكثيف أشكال التفاعل المختلفة بما في ذلك:

3. التفاعل بين المعلم والطالب

4. التفاعل بين الطلاب أنفسهم

5. التفاعل بين الطالب والمحتوى التعليمي

6. التفاعل بين الطالب والمصادر الخارجية

7. دمج آليات تقييم متطورة لكل من المعلمين (لتقييم أداء الطلاب) والطلاب (للتقييم الذاتي).

8. تمكين إدارة المقررات الدراسية بشكل فعال من خلال:

9. تسهيل عمليات التواصل التعليمي وتبسيط تقديم التقييمات وتصحيحها

هذه الخصائص مجتمعة تسهم في إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية، حيث أشار العجاوي (2022) إلى أن هذه المميزات تؤدي إلى تحسين نواتج التعلم وزيادة مشاركة الطلاب. كما أكد بدرخان وآخرون، (2020) على أن هذا النموذج يدعم التكيف مع الفروق الفردية بين المتعلمين.

يتميز التعلم المدمج بمرونة كبيرة في توفير مصادر التعلم، حيث أشار (Al Noursi, 2020) إلى أن هذا النموذج التعليمي يتيح للطلاب الوصول إلى موارد تعليمية متنوعة لا تقتصر على ما يقدمه المعلم أو الكتب المدرسية فحسب، بل تشمل أيضاً مصادر رقمية متعددة يمكن الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان.

كما أكد الحارثي، (2024) على قدرة التعلم المدمج في تمكين المعلمين من اختيار وإعداد مواد تعليمية تتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة، مما يدعم مبدأ التمايز التعليمي ويحقق العدالة التعليمية. هذا الاتجاه يتوافق مع ما ذكره (Ramalingam et al. 2022) حول قدرة النماذج المدمجة على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة وتعزيز الفروق الفردية.

2.1.4.2 عيوب التعلم المدمج

بجانب المزايا التي ذكرت سابقاً، فإن التعلم المدمج مثل أي طريقة تعليمية أخرى له عدد من العيوب أو التأثيرات السلبية. ومن هذه العيوب ما سيتم ذكره فيما يلي.

- يواجه المعلمون تحديات كبيرة في تطبيق نموذج التعلم المدمج، حيث يشير (Aksel, 2021) إلى صعوبة اختيار الأسلوب التعليمي الأمثل وعدم القدرة على تحقيق التوازن المناسب بين التعليم الحضوري والإلكتروني. كما يؤكد بدرخان وآخرون (2020) على التحديات المرتبطة بجمع المصادر التعليمية المتنوعة، سواء التقليدية مثل الكتب المطبوعة أو الإلكترونية مثل المنصات التعليمية، والتي تتطلب جهداً كبيراً في التحضير والتنظيم. ويضيف الشيباب (2021) أن هذه الصعوبات قد تؤثر سلباً على جودة العملية التعليمية إذا لم يحصل المعلمون على التدريب الكافي لمواكبة متطلبات هذا النموذج التعليمي الحديث.

- يواجه المعلمون تحديات ملحوظة في نظام التعلم المدمج، حيث يشير (Tawil, 2018) إلى أن سوء تطبيق بعض المعلمين لهذا النموذج - من خلال التركيز المفرط على الأنشطة الرقمية - قد يؤدي إلى زيادة غير مرغوب فيها في الحمل المعرفي للطلاب. ويوضح (Dörnyei, 2005) أن اختلاف أساليب التعلم والخلفيات التعليمية بين الطلاب يجعل استجاباتهم للمحتوى التعليمي الموحد متفاوتة، حيث قد ينجح هذا النظام في تلبية احتياجات بعض الطلاب بينما يفشل في تلبية احتياجات آخرين. كما يذكر العجاوي، (2022) أن مشكلة الوصول للمصادر الرقمية تمثل عائقاً إضافياً لبعض الطلاب، مما يجد من فعالية التجربة التعليمية المدمجة.

- يواجه التعلم المدمج تحديات جادة فيما يتعلق بجودة مصادر التعلم، حيث يشير Bueno-Alastuey et al., (2014) إلى أن العديد من المصادر الإلكترونية تفتقر إلى العناصر التفاعلية الأساسية التي تُعد حاسمة لاكتساب المهارات اللغوية. ويلاحظ الباحثان أن الاعتماد المفرط على الكتب الإلكترونية وغيرها من الموارد السلبية قد يجرم الطلاب من التفاعلات التعليمية الغنية التي تُعتبر أساسية في تعلم اللغات. في هذا السياق، يؤكد (Fathi & Ebadi, 2020) أن فعالية التعلم المدمج في تعليم اللغة تعتمد بشكل كبير على مدى تفاعلية المصادر المستخدمة وقدرتها على محاكاة السياقات

التواصلية الحقيقية. كما تُظهر دراسة الحارثي، (2024) أن نقص التفاعل في المصادر الإلكترونية قد يؤدي إلى نتائج تعليمية دون المستوى المطلوب، خاصة في سياق تعليم اللغة الإنجليزية حيث تحتاج المهارات اللغوية إلى ممارسة تفاعلية مستمرة.

- أخيراً، يواجه نظام التقييم في التعلم المدمج تحديات كبيرة بسبب تنوع مكوناته واختلاف طبيعتها، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن عملية التقييم في هذا النموذج التعليمي تجمع بين عناصر متنوعة تشمل الأداء الصفّي التقليدي والامتحانات الورقية من جهة، والأنشطة الإلكترونية مثل المناقشات عبر الإنترنت والاختبارات الرقمية من جهة أخرى. هذا التنوع يطرح تحديات منهجية في توحيد معايير التقييم وضمان عدالتها. كما تؤكد دراسة المومني، (2022) على الصعوبات العملية التي يواجهها المعلمون في تطوير أدوات تقييم متكاملة تقيس بشكل عادل كافة جوانب التعلم في البيئة المدمجة، خاصة في المواد التي تتطلب تقييم المهارات العملية والأدائية.

2.2 المبحث الثاني: الخلفية النظرية عن رضا الطلبة

يشكل رضا الطلاب عن العملية التعليمية أحد المؤشرات الرئيسة التي تعكس نجاح أي نظام تعليمي، ويكتسب هذا المؤشر أهمية أكبر في بيئات التعلم المدمج نظرًا لطبيعتها المركبة التي تجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني التفاعلي. ويُعد رضا الطلاب عاملاً مؤثرًا بشكل مباشر في دافعتهم نحو التعلم، وكفاءتهم الذاتية، ومستوى تفاعلهم داخل الصف، وهو ما ينعكس بدوره على جودة تعلمهم بشكل عام (Fathi & Ebadi, 2020؛ العجاوي، 2022).

انطلاقاً من أهداف هذه الدراسة، التي تسعى إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين جودة تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية، فإن التركيز على رضا الطلاب يعد مدخلاً أساسياً لفهم مدى فاعلية هذا النمط التعليمي. ويتطلب ذلك تحليلاً متعدد الأبعاد يشمل الرضا المعرفي، والدافعية الذاتية، والكفاءة الذاتية، إضافة إلى التفاعل والمشاركة النشطة داخل الصف.

2.2.1 تعريف رضا الطلاب في سياق التعلم المدمج

يمكن تعريف رضا الطلاب في بيئة التعلم المدمج بأنه تقييمهم الشخصي لمدى تلبيته لاحتياجاتهم التعليمية وتوقعاتهم المعرفية، وشعورهم بالارتياح والتحفيز أثناء استخدامهم لهذا النمط من التعلم، إضافة إلى نواياهم السلوكية للاستمرار في استخدامه مستقبلاً. وقد تطور مفهوم الرضا من مجرد قياس للرضا العام إلى كونه مفهومًا متعدد الأبعاد يشمل:

(1) البعد المعرفي: مدى تحقيق النظام للأهداف التعليمية المطلوبة (Simbolon, 2021).

(2) البعد العاطفي: مشاعر الارتياح والتحفيز الناتجة عن تجربة التعلم (Bueno-Alastuey et al., 2014).

(3) البعد السلوكي: نية الاستمرار في التعلم باستخدام النظام المدمج (Davis, 1989).

تشير دراسة العويسات والغزيوات (2022) إلى أن رضا الطلبة عن التعلم المدمج ارتبط بشكل وثيق بمدى استفادتهم من الأنشطة التفاعلية التي يقدمها هذا النمط، في حين أوضحت الحارثي (2024) أن الرضا عن تجربة تعلم الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الطائف ارتبط بمرونة التعلم وإمكانية تكرار المحتوى التعليمي في أي وقت.

2.2.2 النماذج النظرية المفسرة لرضا الطلاب

• . نموذج قبول التكنولوجيا ل Davis (1989)

يعد نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) من أكثر النماذج استخدامًا في تفسير رضا الطلاب في بيئات التعلم المدمج. ويرتكز هذا النموذج على متغيرين أساسيين:

الإدراك المدرك للفائدة (Perceived Usefulness): أي مدى إدراك الطالب أن التعلم المدمج يعزز تحصيله الأكاديمي في اللغة الإنجليزية، مثل تحسين مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة (Al Noursi, 2020).

الإدراك المدرك لسهولة الاستخدام (Perceived Ease of Use): أي مدى شعور الطالب بأن استخدام هذا النمط من التعلم لا يتطلب جهدًا معرفيًا أو تقنيًا كبيرًا (Davis, 1989).

وقد أكد بدرخان وآخرون (2020) أن سهولة استخدام التقنيات التعليمية في جامعة عمان الأهلية انعكست إيجابًا على رضا الطلبة، كما أوضح المومني (2022) أن إدراك الطلاب للفوائد التعليمية وسهولة الوصول إلى الأنشطة الإلكترونية من العوامل الرئيسة لزيادة رضاهم.

• الدافعية الذاتية وكفاءتهم الذاتية

تؤكد نظرية الكفاءة الذاتية لـ (Bandura, 1997) أن إيمان الطالب بقدرته على إتقان التعلم المدمج يسهم في رفع مستوى رضاه، وهو ما أيدته دراسة (Fathi & Ebadi, 2020) التي بينت أن التعلم المدمج يعزز الثقة بالنفس والتفاعل في برامج تعليم اللغة الإنجليزية. كما يرى (Ryan and Deci, 2000) في نظريتهما حول الدافعية الذاتية أن تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية (الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء) داخل بيئة التعلم المدمج يزيد من مستوى الرضا ويحفز الاستمرارية.

• التفاعل والمشاركة النشطة

يؤكد (Garrison et al. 2000) أن وجود بيئة تفاعلية نشطة تشجع المشاركة يعزز الرضا عن التعلم المدمج من خلال بناء شعور بالانتماء الاجتماعي والمعرفي. وتوصلت دراسة (Ihnatova et al. 2022) إلى أن زيادة فرص النقاش والتواصل عبر الأنشطة الإلكترونية التفاعلية تسهم في رفع رضا الطلبة وتحقيق تعلم أعمق. وفي السياق العربي، أوضحت العجاوي، (2022) أن التفاعل بين المعلم والطلبة في الحصص المدمجة ساهم في تحسين رضاهم ودافعتهم نحو التعلم.

2.2.3 علاقة رضا الطلاب بأهداف الدراسة الحالية

يتضح من خلال الأدبيات أن رضا الطلاب عن التعلم المدمج يتقاطع بشكل مباشر مع الأهداف الأربعة للدراسة الحالية:

- أثر التعلم المدمج على رضا الطلبة : يتحدد من خلال إدراكهم لفوائده وسهولة استخدامه.
- أثره في تعزيز الدافعية: حيث يرتبط الرضا بزيادة الحافز الداخلي نحو تعلم اللغة (Deci & Ryan, 2000).
- أثره على الكفاءة الذاتية : فالطلاب الراضون أكثر ثقة في قدرتهم على التعلم (Bandura, 1997).

- أثره على التفاعل والمشاركة: فالرضا يعزز الانخراط النشط في النقاشات والأنشطة الصفية والافتراضية (Garrison et al., 2000).

يتبين أن رضا الطلاب في التعلم المدمج ليس مجرد نتيجة نهائية، بل هو عملية متكاملة تتأثر بعوامل معرفية وعاطفية وتكنولوجية. ويشكل هذا الرضا محورًا أساسيًا لتحقيق جودة تعلم اللغة الإنجليزية، حيث يرفع مستوى دافعية الطلاب، يعزز كفاءتهم الذاتية، ويدفعهم للتفاعل النشط والمشاركة المستمرة.

2.2.4 الأبعاد الرئيسية لرضا الطلاب في التعلم المدمج

يُعد رضا الطلاب في بيئة التعلم المدمج مفهومًا متعدد الأبعاد يتداخل فيه الجانب الأكاديمي والتقني والتفاعلي، مما يجعله مؤشرًا مركزيًا لنجاح هذا النمط التعليمي. وتشير الدراسات إلى أن كل بعد من هذه الأبعاد يسهم بشكل متكامل في تشكيل تجربة تعليمية إيجابية وفعالة، وهو ما يتوافق مع أهداف هذه الدراسة التي تسعى إلى قياس أثر التعلم المدمج في جودة تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية.

2.2.4.1 البعد الأكاديمي

يمثل البعد الأكاديمي الأساس الذي يُبنى عليه رضا الطلاب، إذ يتعلق بجودة المحتوى التعليمي ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ويمكن تفصيل هذا البعد إلى ثلاثة عناصر رئيسية:

- جودة المحتوى التعليمي

يشير إلى مدى ملاءمة المواد التعليمية وارتباطها بأهداف التعلم. وقد أظهرت دراسة العويسات والغزيوات (2022) أن المحتوى المصمم بطريقة تفاعلية وواقعية يعزز رضا الطلبة ويجفزهم على ممارسة مهارات اللغة كتابةً وقراءةً. كما أكدت دراسة Bueno-Alastuey (2014, et al.) أن جودة المحتوى في الدورات المدججة تُعد عنصرًا حاسمًا في تطوير المهارات اللغوية وتحقيق الرضا الأكاديمي.

- كفاءة التقييم والتغذية الراجعة

يُعد التقييم المستمر والتغذية الراجعة الفورية من العوامل المؤثرة في رضا الطلاب، حيث يمنحهم ذلك تصورًا واضحًا عن مستوى تقدمهم الأكاديمي. ووفقًا لـ (Ihnatova et al. (2022، فإن أنظمة التقييم التفاعلية في التعلم المدمج تحفز الطلاب على تحسين أدائهم وتعزز شعورهم بالإنجاز.

- توازن المكونات التعليمية

يتعلق بمدى تكامل التعليم الوجيه مع التعليم الإلكتروني لتحقيق أفضل استفادة. وقد بينت الحارثي (2024) أن توازن الأنشطة الصفية والتدريبات الإلكترونية كان من أكثر العوامل التي أثرت إيجابًا على رضا الطالبات عن تجربة التعلم المدمج في تعليم الإنجليزية.

2.2.4.2 البعد التقني

يرتبط البعد التقني بالبيئة الرقمية التي يقدم من خلالها التعلم المدمج، ويشكل عاملاً حاسمًا في قبول الطلاب لهذا النمط واستمرارهم فيه، ويشمل ثلاثة عناصر:

- سهولة استخدام المنصات

تشير إلى مدى وضوح واجهة الاستخدام وبساطتها. ووفقًا لنموذج Davis (1989)، فإن الإدراك المدرك لسهولة الاستخدام يعد محددًا أساسيًا لرضا الطلاب. كما أكد بدرخان وآخرون (2020) أن سهولة الوصول إلى المواد التعليمية الإلكترونية ساعدت على تحسين تجربة التعلم وجودتها في جامعة عمان الأهلية.

- موثوقية الأنظمة

تعني استقرار المنصات التعليمية وعدم تعرضها لأعطال متكررة. فقد أوضح Nuri و Bostanci (2021) أن الأعطال التقنية تضعف التفاعل وتقلل من رضا الطلاب، بينما تسهم الأنظمة المستقرة في رفع مستوى الثقة والرضا.

- جودة الدعم الفني

يشير إلى توفر المساعدة التقنية السريعة لمعالجة المشكلات. وقد بينت دراسة Ihnatova et al. (2022) أن وجود فريق دعم فني فعال يسهم في تقليل الإحباط لدى الطلاب ويعزز رضاهم عن تجربة التعلم المدمج.

2.2.4.3 البعد التفاعلي

يمثل التفاعل الإنساني والاجتماعي حجر الزاوية في نجاح التعلم المدمج، حيث يخلق بيئة تعليمية محفزة ويعزز شعور الانتماء لدى الطلاب. ويتضمن هذا البعد ثلاثة عناصر أساسية:

- جودة التواصل مع المعلم

تشير إلى مدى تجاوب المعلم وتقديمه للدعم الأكاديمي والتوجيه المناسب. وقد أوضحت العجاوي (2022) أن المعلمين الذين حافظوا على تواصل مستمر مع طلابهم في الحصص المدمجة ساهموا في رفع رضاهم بشكل كبير.

- فعالية التفاعل بين الأقران

يؤثر التفاعل بين الطلاب في تحفيزهم ومساعدتهم على تبادل الخبرات. ووفقًا لـ Garrison et al. (2000)، فإن التفاعل الاجتماعي يعد من العوامل الجوهرية لبناء حضور معرفي فعال وزيادة الرضا.

- ثراء البيئة التفاعلية

يتعلق بتوافر أنشطة تشاركية وأدوات تفاعلية مثل المنتديات وغرف النقاش. وقد بينت (Simbolon 2021) أن الأنشطة التفاعلية في الدورات المدججة ساعدت على رفع رضا الطلاب من خلال تعزيز شعورهم بالمشاركة النشطة.

يتضح أن رضا الطلاب في التعلم المدمج يعتمد على تكامل الأبعاد الأكاديمية والتقنية والتفاعلية، بحيث يؤدي أي خلل في أحد هذه الأبعاد إلى تقليل مستوى الرضا الكلي. وبالتالي، فإن تصميم برامج تعليم اللغة الإنجليزية المدججة بشكل يراعي جودة المحتوى، وسهولة المنصات، وثراء التفاعل، يعد أمراً جوهرياً لتحقيق جودة تعليمية عالية وتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

2.3 المبحث الثالث: العلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة

في هذا المبحث سيتم تناول العلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة بوصفها إحدى القضايا التعليمية المعاصرة التي حظيت باهتمام واسع في الأوساط الأكاديمية والتربوية. ويهدف هذا المبحث إلى توضيح الأثر الذي يحدثه توظيف أساليب التعلم المدمج في تحسين تجربة الطلبة التعليمية وتعزيز رضاهم عن العملية التعليمية، وذلك من خلال تناول محورين أساسيين: يتناول الأول الإطار النظري للعلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة، حيث سيتم استعراض المفاهيم المرتبطة بهذه العلاقة وأبرز النماذج النظرية التي فسرتها. أما المحور الثاني فيتطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، مع تقديم تعليق علمي نقدي عليها، ويشمل هذا المحور بدوره عرضاً خاصاً للدراسات العربية والاجنبية التي بحثت هذه العلاقة في السياقات التعليمية المختلفة.

2.3.1 المحور الاول: الجزء النظري للعلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة

ان رضا الطلبة أحد المؤشرات الجوهرية التي تعكس جودة العملية التعليمية وفاعلية الأساليب التدريسية، إذ يمثل استجابة وجدانية ومعرفية وسلوكية ناتجة عن توافق توقعات الطلبة مع خبراتهم التعليمية الفعلية (Aksel, 2021). ويُعرف رضا الطلبة في السياق التعليمي بأنه "إحساس الطالب بالإيجابية والقبول تجاه العملية التعليمية وما تتضمنه من محتوى وأسلوب تدريس وبيئة تعليمية"، وهو ما يعزز دافعيته للتعلم واستمراره الأكاديمية. أما التعلم المدمج، فيُعرّف بأنه نموذج تعليمي يجمع بين مزايا التعليم التقليدي الحضوري والتعليم الإلكتروني، بما يتيح بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية (Ramalingam et al., 2022). وتنبع أهمية العلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة من الدور البارز لهذا النمط في تحسين جودة التعليم وتحقيق مبادئ التعلم النشط، حيث تؤكد النظريات البنائية والاجتماعية أن التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما يُشرك الطالب بفاعلية في بناء معرفته من خلال التفاعل مع المعلم والأقران (Tawil, 2018). كما تفسر نظرية التوقعات-التأكيد هذه العلاقة بأن رضا الطالب يتحقق عندما تؤكد العملية التعليمية توقعاته أو تتجاوزها (Bueno-Alastuey et al., 2014).

يمكن تفسير العلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة في ضوء عدد من النظريات التربوية التي توضح الآليات النفسية والاجتماعية المؤثرة في هذه العلاقة. فوفقاً للنظرية البنائية لـ (Piaget (1972، يحدث التعلم بشكل أفضل عندما يبني المتعلم معرفته ذاتياً من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية، وهو ما يتيح التعلم المدمج عبر الأنشطة التفاعلية الرقمية والصفية التي تشجع الطالب على الاكتشاف والاستقصاء. كما تؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية لـ (Vygotsky (1978 على دور التفاعل الاجتماعي في تطوير المعرفة، حيث يرى أن التعلم يحدث ضمن "منطقة النمو القريب" من خلال التعاون مع الأقران وتوجيه المعلم، وهو ما يوفره التعلم المدمج عبر الجمع بين النقاشات الحضورية والمنصات الإلكترونية التعاونية. ومن منظور نفسي، تفسر (Oliver (1980 من خلال Confirmation Theory Expectation- رضا الطلبة بأنه نتيجة لمواءمة أو تجاوز التجربة التعليمية لتوقعاتهم المسبقة، وهو ما يتحقق عندما يسهم التعلم المدمج في تحسين تحصيلهم الأكاديمي ويوفر لهم تجربة تعلم مرنة تتناسب مع احتياجاتهم الفردية.

وتشير هذه النظريات مجتمعة إلى أن التعلم المدمج يعزز رضا الطلبة من خلال تمكينهم من التعلم النشط، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وداعمة، وتحقيق توقعاتهم الأكاديمية والمعرفية.

تشير الأدبيات إلى أن التعلم المدمج يسهم في رفع مستويات رضا الطلبة من خلال عدة أبعاد رئيسية، أبرزها: تحسين جودة التفاعل التعليمي عبر الجمع بين المناقشات الصفية والأنشطة الإلكترونية التفاعلية، مما يعزز شعور الطلبة بالاندماج والانتماء (Simbolon, 2021)، وزيادة مرونة التعلم عبر إتاحة الوصول إلى المحتوى في أي وقت ومن أي مكان بما يتناسب مع الفروق الفردية ويمنح الطلبة شعورًا بالتحكم في تعلمهم (علي، 2024)، فضلاً عن تعزيز الدافعية الداخلية للتعلم من خلال الأنشطة الرقمية التفاعلية التي تشجع على التعلم الذاتي والاستكشاف المستمر (Ihnatova et al., 2022)، وتحقيق نتائج تعليمية إيجابية تنعكس على ارتفاع رضا الطلبة عن العملية التعليمية (العويسات والغزيوات، 2022).

تتفق نتائج الدراسات السابقة مع هذا الطرح النظري؛ إذ أكدت دراسة العويسات والغزيوات (2022) فعالية التعلم المدمج في تنمية مهارات الطلبة وتحسين تحصيلهم الأكاديمي، وهو ما ينعكس مباشرة على رضاهم عن العملية التعليمية. كما أوضحت دراسة علي (2024) أن التعلم المدمج يراعي الفروق الفردية بدرجة مرتفعة، مما يعزز شعور الطلبة بالقبول والرضا. وفي السياق الأجنبي، دعمت نتائج دراسة Simbolon (2021) هذه العلاقة، حيث أظهرت أن الطلبة أبدوا تصورات إيجابية تجاه تجربتهم التعليمية في بيئات التعلم المدمج رغم بعض التحديات التقنية، في حين بينت دراسة Aksel (2021) أن الطلاب شعروا بتحسين كبير في مهاراتهم اللغوية ومفرداتهم، مما عزز رضاهم العام. كما أكدت دراسة Bueno-Alastuey et al. (2014) أن رضا الطلبة يتحقق عندما تتجاوز نتائج التعلم توقعاتهم، وهو ما يتسق مع فرضيات نظرية التوقعات-التأكيد. ومع ذلك، أشارت بعض الدراسات مثل Simbolon (2021) إلى أن مشكلات الاتصال بالإنترنت وضعف وضوح المواد الدراسية عبر المنصات الإلكترونية قد تحد من رضا بعض الطلبة، مما يعني أن العلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة مشروطة بتوفير بيئة تعليمية إلكترونية ذات جودة عالية.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن العلاقة بين التعلم المدمج ورضا الطلبة علاقة إيجابية في الغالب، إذ يسهم التعلم المدمج في تحسين جودة التفاعل، وتوفير فرص تعليمية مرنة، وتعزيز الدافعية الداخلية، مما يؤدي إلى رضا مرتفع لدى الطلبة عن تجربتهم التعليمية. ومع ذلك، فإن هذه العلاقة ليست مطلقة، بل تتأثر بجودة البنية التحتية التقنية، وكفاءة تصميم المحتوى التعليمي، ودور المعلم في تقديم الدعم والتوجيه، وهو ما يستدعي الاهتمام بتحسين بيئات التعلم الإلكتروني وتطوير مهارات المعلمين لتفعيل دور التعلم المدمج في تعزيز رضا الطلبة بشكل مستدام.

2.3.2 المحور الثاني: الدراسات السابقة والتعليق عليها

2.3.2.1 الدراسات العربية

هدفت دراسة الحارثي، (2024) إلى التعرف على اتجاهات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف نحو استخدام التعليم المدمج، ومدى امتلاكهن للمهارات والتقنيات اللازمة، إضافة إلى التعرف على المعوقات التي واجهتهن عند استخدامه. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بتطبيق استبانة على عينة مكونة من 171 معلمة خلال العام الدراسي 1440هـ - 2020م. وتوصلت الدراسة إلى أن تقبل المعلمات لاستخدام التعليم المدمج كان مرتفعاً، وأنه أسهم في تحفيز الطالبات وتحسين التفاعل والتعلم الذاتي، في حين ظهرت عدة معوقات تمثلت في ضعف البنية التحتية التكنولوجية وقلة التدريب. وأوصت الباحثة بضرورة توفير الدعم الفني والتقني المستمر، وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة لتطوير مهارات المعلمات، وتحسين البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج بفاعلية.

هدفت دراسة علي، (2024) إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج في المرحلة الإعدادية، ومدى مساهمته في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبة مادة اللغة العربية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة بنسبة 30% من مجتمع الدراسة، وتكوّنت العينة من 56 مدرساً ومدرسة ومشرفاً من معلمي ومشرفي اللغة العربية، منهم 30 مدرساً، و20 مدرسة، و6 مشرفين وموجهين. وتم توزيع استبانة لقياس واقع استخدام التعليم المدمج ومراعاته للفروق الفردية. وتكونت الاستبانة من مجالين: الأول تناول واقع استخدام التعليم المدمج في المرحلة الإعدادية، والثاني تناول مدى مراعاة التعليم المدمج للفروق الفردية في مادة اللغة العربية. وأظهرت النتائج أن مدرسي ومدرسات اللغة العربية استخدموا التعليم المدمج بدرجة متوسطة، كما بيّنت النتائج أن التعليم المدمج ساعد بدرجة مرتفعة في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين المتخصصين.

هدفت دراسة العويسات والغزيوات، (2022) إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من 60 طالباً وطالبة، وُزَّعوا بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم إعداد اختبار لقياس مهارة الكتابة، بالإضافة إلى مواد تعليمية ودليل للمعلم قائم على التعلم المدمج. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية. كما وُجد فرق دالٍ إحصائيًا بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مما يدل على فعالية التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة.

هدفت دراسة المومني، (2022) إلى استكشاف مدى استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة ومتغيراتها. وقد شمل مجتمع الدراسة معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس لواء الجامعة بمحافظة العاصمة خلال العام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم 147 معلماً، في حين اختيرت عينة عشوائية طبقية مكونة من 109 معلمين. وأظهرت النتائج أن استخدام المعلمين للوسائط المتعددة بدلاً من الوسائل التقليدية في تطبيق التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية كان مرتفعاً، مما يعكس تقبلاً إيجابياً لهذا النمط من التعليم في البيئة المدرسية.

هدفت دراسة العجاوي، (2022) إلى التعرف على مدى استخدام التعلم المدمج لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة الزرقاء. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتطوير استبانة مكونة من 20 فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وُزعت الاستبانة على عينة مكونة من 52 معلماً من معلمي اللغة العربية. عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك استخداماً ملحوظاً للتعلم المدمج من قبل معلمي اللغة العربية في هذه المرحلة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات

استجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس. ومع ذلك، ظهرت فروق دالة إحصائية حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص. وبناءً على هذه النتائج، قدم الباحث مجموعة من التوصيات لتفعيل استخدام التعلم المدمج بشكل أوسع.

هدفت دراسة الشيايب، (2021) إلى التعرف على أثر التعليم المتمازج على جودة التعليم في المرحلة الأساسية في مدارس الإناث الحكومية في لواء قصبة إربد. تم استخدام عينة عشوائية من المعلمات (77 معلمة) والطالبات (231 طالبة) من مجتمع الدراسة الذي ضم 21 مدرسة. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم المتمازج على جودة عملية التعليم، التحصيل العلمي للطلاب، جودة الأداء التدريسي، وتنمية مهارات الطلاب. وقد أوصت الدراسة بأهمية التعليم المتمازج في تحسين جودة التعليم في المرحلة الأساسية.

هدفت دراسة بدرخان وآخرون، (2020) إلى معرفة درجة تأثير استخدام التقنيات التعليمية الحديثة على جودة التعليم وتطويره في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية. ولتحقيق هذا الهدف، تم تطوير استبيان مكون من 20 فقرة، وُزِع عشوائيًا على عينة مكونة من 198 عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج أن الإنترنت جاء في المرتبة الأولى كأكثر التقنيات استخدامًا بنسبة بلغت 18.7%، تلاه استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 15.9%. قد تبين أن درجة تأثير استخدام التقنيات الحديثة على جودة التعليم الجامعي وتطويره كانت مرتفعة في عدة مجالات، من بينها: الطلبة، والمقررات الدراسية، وأداء المدرس، وإدارة الكلية أو الجامعة. كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين هذه المجالات، حيث كان أقوى ارتباط في مجال تحسين تعلّم الطلبة وتطويره، بينما كان أضعفها في مجال تحسين جودة المساقات الدراسية. أظهرت الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات العمل في الجامعة.

هدفت الديرشوي (2019) إلى قياس أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافيا في مركز محافظة دهوك بالعراق. قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعلم المدمج باستخدام برنامج PowerPoint ومواقع جغرافية عبر الإنترنت، كما طوّر اختباراً يتألف من 24 فقرة لقياس التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات. اختار الباحث عينة قصدية من طالبات إعدادية أواز، ضمت شعبتين: تجريبية (20 طالبة) تلقت التعليم وفق استراتيجية التعلم المدمج، وضابطة (27 طالبة) درست بالطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين في اختباري التحصيل واستبقاء المعلومات، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

2.3.2.2 الدراسات الاجنبية

دراسة (Ramalingam et al., 2022) أجرت هذه الدراسة مراجعة منهجية لاستراتيجيات التعلم المدمج في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL)، باعتباره توجهاً متزايد الأهمية في دعم استدامة التعليم في مؤسسات التعليم العالي، خاصة في ظل تأثيرات الثورة الصناعية الرابعة وجائحة كوفيد-19. استخدمت الدراسة منهجية PRISMA للمراجعات المنهجية، واعتمدت على قواعد بيانات أساسية مثل Scopus و Web of Science، بالإضافة إلى Science Direct و Mendeley كمصادر داعمة. من خلال البحث المنتظم، تم تحديد 32 دراسة ذات صلة تناولت موضوع "التعلم المدمج" واستراتيجياته في سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ومن خلال تحليل الدراسات، برزت أربعة محاور رئيسية تمثلت في: التعلم التعاوني، أنظمة إدارة التعلم، تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، والتعلم المعتمد على التكنولوجيا. وقد خلصت الدراسة إلى تقديم توصيات من شأنها أن توجه الدراسات المستقبلية في هذا المجال نحو مزيد من التطوير والاستدامة.

دراسة (Ihnatova et al., 2022) أجريت هذه الدراسة في جامعة "فينيتسيا التربوية" في أوكرانيا، واستهدفت تدريب معلمي اللغة الإنجليزية المستقبلين من ثلاثة أقسام أكاديمية مختلفة. وقد تأثرت العملية التعليمية بجائحة كوفيد-19، مما دفع إلى تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل سريع. شمل البحث مساقاً بعنوان "التقنيات الرقمية في تدريس اللغات الأجنبية: النظريات، الأساليب، والتطبيق"، والذي استمر نصف عام واختاره 120 طالباً. سعى المساق إلى تزويد المتدربين بالمهارات الرقمية الضرورية لاستخدام التكنولوجيا في التدريس بطريقة تربوية مناسبة، من خلال تنظيم تعليمي مدمج يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني والتواصل الحضوري. هدفت الدراسة إلى قياس فعالية هذا النموذج من التعلم، وفوائده على مهارات الطلاب المهنية والرقمية، بالإضافة إلى تحليل تأثير الكفاءات الرقمية الفردية والخبرات السابقة على تقبلهم للتعلم المدمج. وقد استخدمت الدراسة منهجية تعتمد على دمج الأساليب الكمية والنوعية (التثليث)، وكشفت نتائج الاستطلاع أن المساق أسهم في رفع مستوى التحفيز لدى الطلاب، وتحسين أدائهم التعليمي، وزيادة كفاءاتهم في استخدام أدوات التواصل الرقمي، رغم بعض التحديات المرتبطة بالتعاون ضمن بيئات رقمية.

دراسة (Nuri ana Bostanci, 2021) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير نهج التعلم المدمج على المهارات الأساسية في اللغة الإنجليزية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) أثناء تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في العراق. تم إجراء تجربة شملت 40 مشاركاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نهج التعلم المدمج، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام النهج التقليدي. أجريت التجربة خلال فصل دراسي (ثلاثة أشهر) تم فيه تدريس حصتين من الإنجليزية كل أسبوع. أظهرت النتائج أن نهج التعلم المدمج كان له تأثير كبير في تحسين المهارات الأساسية للمشاركين في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

دراسة (Aksel, 2021) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية نموذج التعلم المدمج في تعلم اللغة الإنجليزية في التعليم العالي، من خلال دراسة مواقف وآراء الطلاب حول هذا النموذج. تم تطبيق الدراسة في جامعة حكومية لمدة 15 أسبوعاً على 61 طالباً في

مستوى مبتدئ من اللغة الإنجليزية. استخدم الباحث تصميم البحث المزيح بين الكمي والنوعي، حيث تم جمع البيانات الكمية باستخدام مقياس بيئة التعلم المدمج الذي طوره كاي وغلباهار (2013). كما تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع 10 طلاب متطوعين لجمع البيانات النوعية. أظهرت النتائج أن الطلاب يفضلون التعلم الوجيه (التقليدي) مقارنة بالتعلم المدمج والتعلم عبر الإنترنت، مع أن الطلاب كانوا إيجابيين بشكل عام تجاه التعلم المدمج. كما أظهرت الدراسة أن الطلاب يعتقدون أن التعلم المدمج ساعد في تحسين مفرداتهم وقواعدهم اللغوية، بالإضافة إلى تحسين تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الحصول على تغذية راجعة من المعلم خارج الفصل الدراسي وأداء تمارين التقييم الذاتي.

دراسة (Simbolon, 2021) تناولت هذه الدراسة تصورات طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول تجربتهم التعليمية في منهج التعلم المدمج الذي يتضمن أدوات وسائل التواصل الاجتماعي، مثل واتساب وغوغل كلاس روم. تم تنفيذ الدراسة في جامعة تقنية في إندونيسيا، حيث تم دمج الاجتماعات الصفية مع التعلم عبر الإنترنت. تم جمع البيانات من خلال استبيان يحتوي على أسئلة مغلقة ومفتوحة، بالإضافة إلى تاريخ المحادثات على واتساب وأعمال الطلاب في غوغل كلاس روم. أظهرت النتائج أن الطلاب يبدون تصورات إيجابية تجاه تجربتهم في التعلم المدمج، ولكنهم أبدوا بعض المخاوف بشأن الاتصال بالإنترنت ووضوح المواد الدراسية عبر الإنترنت. تشير النتائج إلى أن الأساتذة قد يستفيدون من تطوير مهني يساعدهم في دعم نجاح الطلاب في بيئات التعلم المدمج.

دراسة (Ihnatova et al., 2021) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الخصائص المميزة لاستخدام الكتب الإلكترونية (النشرات التفاعلية) في تعليم اللغة الأجنبية على منصات الإنترنت المختلفة ضمن بيئة التعلم عن بُعد. وقد أجريت الدراسة باستخدام المنهج التحليلي من خلال مراجعة منهجية للأدبيات ذات الصلة، بهدف تقييم الدراسات السابقة وتحليل البيانات المستخلصة منها. وأظهرت النتائج أهمية استخدام الوسائط التعليمية في الوقت والمكان المناسبين، مع التركيز على تطبيق طريقة "Pinboard" لزيادة فعالية الدروس. وتعتمد هذه الطريقة على دمج الحوار والنقاش العملي، مما يعزز القدرات التواصلية لدى الطلاب، سواء الشفوية أو الكتابية،

إلى جانب تنمية مهارات التفكير المنطقي والمنهجي، وهو ما يساهم في تحسين جودة تعلم اللغة الأجنبية باستخدام التقنيات الرقمية ضمن بيئة التعلم المدمج.

دراسة (AL Noursi, 2020) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر استخدام التعلم المدمج على كفاءة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني عشر في إحدى المدارس الخاصة بمدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقام بتوظيف اختبار IELTS لقياس مستوى الكفاءة اللغوية. تكونت العينة من 63 طالبًا، قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من 31 طالبًا تلقوا تعليمهم باستخدام نموذج التعلم المدمج، ومجموعة ضابطة مكونة من 32 طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a < 0.01$) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية نموذج التعلم المدمج في تحسين مستوى الطلاب في اختبار اللغة الموحد. وقد أكدت الدراسة أن نجاح تطبيق هذا النموذج التعليمي يعتمد بشكل كبير على مدى التزام الطلاب وانخراطهم الفعّال في عملية التعلم.

دراسة (Tawil, 2018) هدفت هذه الدراسة إلى إجراء تحليل تلوي للممارسات التربوية في نهج التعلم المدمج، الذي يجمع بين التعليم المباشر والتعليم عبر الإنترنت في تعليم اللغة الثانية. وقد استعرضت الباحثة الأدبيات ذات الصلة خلال العقد الماضي، مع التركيز على تطبيقات التعلم المدمج في مجال تعليم اللغات. وأظهرت نتائج الدراسة الفوائد الإيجابية المترتبة على استخدام هذا النهج، حيث ساهم في تحسين تجربة تعلم اللغة لدى المتعلمين، كما عزز كفاءة التواصل والتدريب على استخدام اللغة الجديدة. وخلصت الدراسة إلى أن النجاح في تطبيق التعلم المدمج يعتمد بشكل كبير على استخدام التكنولوجيا الفعّالة وسهولة الاستخدام، إلى جانب التوجيه والتفاعل المباشر داخل الصف.

دراسة (Bojović, 2017) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم التعلم المدمج في ثلاثة مجالات مختلفة، وهي القطاع المؤسسي، وقطاع التعليم العالي، ومجال تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، مع التركيز على تأثير هذا النهج على مستوى فهم المقروء لدى طلاب الجامعات. وقد اعتُبر التعلم المدمج مزيجًا بين التدريس داخل الصف واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يُسهم في تحسين نتائج التعلم وتقليل التكاليف. استعرضت الدراسة الأسباب التي تدفع نحو تطبيق هذا الأسلوب في المجالات الثلاثة، وناقشت العوامل والشروط اللازمة لتحقيق تعلم لغوي فعال في بيئة مدمجة، بالإضافة إلى التحديات التي قد تعيق تنفيذه. كما تناولت الدراسة أدوار كل من المعلم والمتعلم، واقترحت نموذجًا عمليًا لتحقيق تعلم لغوي مدمج فعال. وأظهرت النتائج أن التعلم المدمج ساعد في رفع مستوى فهم النصوص المكتوبة باللغة الأجنبية لدى الطلبة بشكل أفضل مقارنة بالتعليم التقليدي الوجيه.

دراسة (Bueno-Alastuey et al., 2014) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تصورات الطلاب حول مدى ملاءمة تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) لتطوير المهارات ومجالات اللغة المختلفة في سياق دورة تعليم لغة إنجليزية كلغة أجنبية بنموذج تعلم مدمج. وقد قارنت الدراسة بين طلاب هذا المقرر وطلاب مقرر آخر لتعلم اللغة الإسبانية كلغة ثانية تم فيه دمج التكنولوجيا بدرجة أقل. أظهرت النتائج أن كلا المجموعتين لم يسبق لهما استخدام التكنولوجيا بشكل مكثف في تعلم اللغة، وأن تقييماتهم لاستخدام التكنولوجيا اختلفت تبعاً لمستوى دمجها في المقرر. الطلاب الذين استخدموا التكنولوجيا بشكل أكبر أبدوا تقديرًا أعلى لفائدتها في تطوير المهارات الإنتاجية والنطق، رغم إدراكهم لبعض سلبياتها، بينما رأى الطلاب ذوو الاستخدام الأقل أنها مفيدة بشكل أكبر في تعلم القواعد والمفردات والمهارات. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب يحملون تصورات إيجابية تجاه استخدام التكنولوجيا في التعلم، وأوصت بتوفير الإرشاد والتدريب اللازمين ضمن بيئات التعلم المدمج لتقليل مقاومة بعض الطلاب لاستخدام هذه التقنيات.

جدول رقم (2.1): ملخص الدراسات السابقة

الرقم	الدراسة	الهدف	المنهج المستخدم	النتائج الرئيسية
1	الحارثي، (2024)	التعرف على اتجاهات معلمات اللغة الإنجليزية نحو التعليم المدمج ومدى	وصفي تحليلي، استبانة على عينة	تقبل المعلمات لاستخدام التعليم المدمج مرتفع، وتحسين التفاعل

		امتلاكهن للمهارات والتقنيات اللازمة.	من 171 معلمة.	والتعلم الذاتي، مع وجود معوقات مثل ضعف البنية التحتية وقلة التدريب.
2	علي، (2024)	التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج في المرحلة الإعدادية ومدى مساهمته في مراعاة الفروق الفردية.	وصفي تحليلي، استبانة على 56 مدرسًا ومدرسة.	التعليم المدمج ساعد بدرجة مرتفعة في مراعاة الفروق الفردية، وكان استخدامه متوسطًا.
3	العويسات، والغزيوات، (2022)	معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.	شبه تجريبي، 60 طالبًا وطالبة.	وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية التعلم المدمج.
4	المومني، (2022)	استكشاف مدى استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.	وصفي تحليلي، استبانة على 109 معلمين.	استخدام المعلمين للوسائط المتعددة في تطبيق التعلم المدمج كان مرتفعًا، مما يعكس تقبلًا إيجابيًا.
5	العجاوي، (2022)	التعرف على مدى استخدام التعلم المدمج لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية المتوسطة.	وصفي تحليلي، استبانة على 52 معلمًا.	استخدام التعلم المدمج كان ملحوظًا، مع وجود فروق دالة إحصائية حسب المؤهل العلمي والتخصص.
6	الشياب، (2021)	التعرف على أثر التعليم المتمازج على جودة التعليم في المرحلة الأساسية في مدارس الإناث.	استبانة على 77 معلمة و231 طالبة.	التعليم المتمازج له أثر إيجابي على جودة التعليم والتحصيل العلمي، وقد تم تحسين الأداء التدريسي وتنمية مهارات الطلاب.
7	بدرخان وآخرون (2020)	معرفة درجة تأثير استخدام التقنيات التعليمية الحديثة على جودة التعليم في جامعة عمان الأهلية.	استبيان على 198 عضو هيئة تدريس.	استخدام الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي كان الأكثر شيوعًا، وكانت درجة تأثير التقنيات على جودة التعليم مرتفعة.
8	الديرشوي، (2019)	قياس أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر.	شبه تجريبي، عينة من 47 طالبة.	وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل واستبقاء المعلومات.
9	Ihnatova et al. (2021)	تحديد خصائص استخدام الكتب الإلكترونية في تعليم اللغة الأجنبية عبر الإنترنت.	تحليل للأدبيات السابقة.	أهمية استخدام الوسائط التعليمية في الأوقات والمكان المناسبين، مع تطبيق طريقة "Pinboard" لزيادة فعالية الدروس.

10	Al Noursi, (2020)	تقييم أثر التعلم المدمج على كفاءة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني عشر.	تجريبي، اختبار IELTS.	وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية نموذج التعلم المدمج في تحسين كفاءة اللغة الإنجليزية.
11	Bueno-Alastuey et al., (2014)	تقييم تصورات الطلاب حول مدى ملاءمة تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطوير المهارات اللغوية.	مقارنات بين مجموعتين من الطلاب.	الطلاب الذين استخدموا التكنولوجيا بشكل أكبر أبدوا تقديرًا أعلى لفائدتها في تطوير المهارات اللغوية.
12	Ramalingam et al., (2022)	مراجعة منهجية لاستراتيجيات التعلم المدمج في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.	مراجعة منهجية باستخدام PRISMA، تحليل 32 دراسة.	تسليط الضوء على استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، أنظمة إدارة التعلم، وسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيقات التكنولوجيا في التعليم.
13	Tawil, (2018)	إجراء تحليل تلوي للممارسات التربوية في نهج التعلم المدمج في تعليم اللغة الثانية.	تحليل تلوي للأدبيات خلال العقدين الماضيين.	أظهرت الدراسة فوائد إيجابية للتعلم المدمج في تحسين تجربة تعلم اللغة، مع ضرورة استخدام تكنولوجيا فعالة.
14	Bojović, (2017)	توضيح تأثير التعلم المدمج على فهم النصوص في تعلم اللغات الأجنبية.	دراسة تحليلية عبر مجالات مختلفة.	أثر التعلم المدمج في تحسين فهم النصوص الأجنبية، مع مناقشة التحديات المتعلقة بالتطبيق.
15	Ihnatova et al., (2022)	قياس فعالية التعلم المدمج في تدريب معلمي اللغة الإنجليزية.	دراسة شبه تجريبية مع 120 طالبًا.	أدى تطبيق التعلم المدمج إلى تحسين تحفيز الطلاب وأداءهم التعليمي، رغم بعض التحديات في التعاون الرقمي.
16	Nuri, & Bostanci, (2021)	استكشاف تأثير التعلم المدمج على مهارات اللغة الإنجليزية في العراق.	دراسة شبه تجريبية على 40 طالبًا.	التحسن الملحوظ في مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الذين استخدموا التعلم المدمج مقارنة بالمجموعة الضابطة.
17	Aksel, (2021)	تقييم فعالية نموذج التعلم المدمج في تعلم اللغة الإنجليزية في التعليم العالي.	مزيج بين الكمي والنوعي، استبيانات ومقابلات.	الطلاب فضلوا التعليم الوجيه على المدمج، لكنهم أبدوا إيجابية تجاه التعلم المدمج في تحسين المفردات والقواعد اللغوية.
18	Simbolon,	تصورات طلاب اللغة الإنجليزية حول	استبيان وتحليل	تصورات إيجابية تجاه التعلم المدمج،

	(2021)	تجربتهم في التعلم المدمج.	البيانات من واتساب وغوغل كلاس روم.	مع بعض المخاوف بشأن الاتصال بالإنترنت ووضوح المواد الدراسية.
--	--------	---------------------------	--	---

2.3.2.3 التعليق على الدراسات السابقة

2.3.2.3.1 الثغرات البحثية

على الرغم من ثراء الأدبيات المتعلقة بالتعلم المدمج ورضا الطلبة، إلا أن هناك عدة ثغرات بحثية لا تزال بحاجة إلى معالجة، أبرزها:

1. قلة الدراسات الميدانية في السياق العربي، وخاصة في المملكة العربية السعودية، التي تناولت أثر التعلم المدمج على تعليم اللغة الإنجليزية في معاهد متخصصة مثل معهد وول ستريت إنجلش.

2. ندرة الدراسات التي ربطت بشكل تكاملي بين رضا الطلبة والدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية ومستوى التفاعل، رغم أهميتها في تفسير جودة التعلم في البيئات المدمجة.

3. غياب الدراسات التي تقيس أثر التعلم المدمج من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حيث ركزت معظم الأبحاث السابقة على تقييمات المعلمين أو النتائج الأكاديمية فقط.

4. الحاجة إلى تحديث الأطر النظرية وربطها بنتائج ميدانية حديثة، في ظل التطورات السريعة في تقنيات التعليم المدمج والمنصات التفاعلية الرقمية.

تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوات من خلال تقديم دراسة ميدانية حديثة تركز على تجربة الطلبة السعوديين في تعلم اللغة الإنجليزية عبر التعلم المدمج، وقياس أثره على رضاهم ودافعيتهم وكفاءتهم الذاتية وتفاعلهم.

2.3.2.3.2 ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة

تتسم هذه الدراسة بعدة جوانب تميزها عن الدراسات السابقة في مجال التعلم المدمج وتعليم اللغة الإنجليزية. أولاً، بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على فئات تعليمية تقليدية كالمدارس والجامعات (الحارثي، 2024؛ المومني، 2022؛ Ihnatova et al., 2022)، فإن هذه الدراسة تستهدف بيئة تعليمية غير تقليدية، وهي معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية، مما يمنحها خصوصية في التطبيق والمخرجات. ثانياً، تركز هذه الدراسة على أربعة متغيرات مترابطة وشاملة تتضمن رضا الطلبة، الدافعية، الكفاءة الذاتية، والتفاعل، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل متكامل، حيث ركز بعضها على جانب واحد فقط مثل التحصيل الأكاديمي أو استخدام الوسائط (الديرشوي، 2019؛ Simbolon, 2021). ثالثاً، تختلف الدراسة في كونها موجهة لفئة عمرية متنوعة من متعلمي اللغة في معهد خاص، في حين أن الدراسات الأخرى غالباً ما تناولت طلبة المدارس أو الجامعات فقط (العويسات والغزيوات، 2022؛ Nuri & Bostanci, 2021). كما أن هذه الدراسة تسعى إلى قياس الأثر الفعلي للتعلم المدمج على جودة التعليم من خلال مؤشرات غير تقليدية كالرضا والدافعية والكفاءة الذاتية، وليس فقط من خلال التحصيل أو الأداء الأكاديمي كما هو الحال في (Al Noursi, 2020؛ Tawil, 2018). وأخيراً، تتناول الدراسة السياق السعودي المعاصر في معهد متخصص في تعليم اللغة الإنجليزية، وهو ما يعزز من حداثتها وأهميتها في إثراء الأدبيات الحالية بمجال تعلم اللغة الإنجليزية في بيئات خاصة ومهنية.

2.3.2.3.3 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

يعتبر الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليل نتائجها خطوة أساسية في دعم هذه الدراسة الحالية، إذ أسهمت بشكل مباشر في بناء الإطار النظري وتوجيه الجوانب المنهجية والتطبيقية لها، وذلك بما يتوافق مع أهدافها الرئيسية المتمثلة في التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين جودة تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية، وتحقيق أهدافها

الفرعية المتعلقة بقياس أثر التعلم المدمج على رضا الطلبة، والدافعية، والكفاءة الذاتية، والتفاعل. ويمكن توضيح أوجه الاستفادة على النحو الآتي:

1. بناء الإطار المفاهيمي وتحديد المتغيرات

أسهمت الدراسات السابقة في صياغة الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة من خلال إبراز أهمية المتغيرات الأربعة محل البحث. فقد أكدت دراسات مثل الحارثي (2024) و (Simbolon, 2021) أن رضا الطلبة يُعد مؤشراً رئيساً لنجاح التعلم المدمج. كما أوضحت دراسات أخرى مثل (Ihnatova et al. 2022) و (Nuri & Bostanci, 2021) دور التعلم المدمج في رفع مستوى الدافعية وتحسين مهارات التعلم الذاتي، في حين ركزت دراسة (Al Noursi, 2020) على أثر التعلم المدمج في رفع مستوى الكفاءة اللغوية للطلبة، وهو ما يعزز ارتباطه بالكفاءة الذاتية. كذلك، دعمت دراسات مثل (Ramalingam et al. 2022) و (Tawil, 2018) فكرة أن التفاعل النشط والمشاركة الفعالة من أهم مقومات نجاح التعلم المدمج.

2. توجيه الجوانب المنهجية وتصميم الأداة البحثية

قدمت الدراسات السابقة نماذج عملية حول استخدام المناهج البحثية المناسبة لدراسة أثر التعلم المدمج، حيث اعتمدت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة المومني (2022)، بينما لجأت أخرى إلى المنهج شبه التجريبي مثل العويسات والغزيوات (2022) و (Al Noursi, 2020)، وهو ما ساعد في اختيار المنهج الأنسب لهذه الدراسة بما يتناسب مع طبيعتها. كما استفادت هذه الدراسة من الأدوات التي طورها دراسات سابقة لقياس متغيرات مشابهة، مثل الاستبانات المستخدمة في قياس رضا الطلبة وتفاعلهم (Aksel, 2021؛ Simbolon, 2021) وأدوات قياس الدافعية والكفاءة الذاتية (Ihnatova et al., 2022؛ Nuri & Bostanci, 2021).

3. دعم فرضيات الدراسة وتوقع العلاقات بين المتغيرات

أسهمت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في توفير دليل علمي يدعم فرضيات هذه الدراسة. فقد أشارت دراسة الحارثي (2024) إلى أن التعلم المدمج يسهم في تحسين رضا الطلبة، وأكدت (Ihnatova et al. 2022) و Nuri & Bostanci, (2021) أنه يعزز من دافعتهم للتعلم، بينما أوضحت دراسة (Al Noursi, 2020) وجود أثر إيجابي له على تطوير الكفاءة

الذاتية للمتعلمين. كما بينت دراسات مثل (Ramalingam et al. 2022) أهمية التفاعل والمشاركة كعنصرين أساسيين في بيئات التعلم المدمج، وهو ما يدعم توقع وجود أثر إيجابي لهذا النمط التعليمي على التفاعل في البيئة التعليمية للمعهد.

4. تحديد الفجوات البحثية وتبرير الحاجة إلى هذه الدراسة

أسهمت مراجعة الدراسات السابقة في الكشف عن مجموعة من الفجوات البحثية التي تبرر الحاجة لإجراء هذه الدراسة، ومن أبرزها:

- تركيز معظم الدراسات السابقة على البيئات التعليمية التقليدية كالمدارس والجامعات (الحارثي، 2024؛ المومني، 2022؛ Ihnatova et al., 2022)، بينما تستهدف هذه الدراسة بيئة مهنية متخصصة هي معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية.
- اقتصر العديد من الدراسات السابقة على متغير واحد أو جانب محدد مثل التحصيل الأكاديمي أو استخدام الوسائط التعليمية (الديرشوي، 2019؛ Simbolon, 2021)، في حين تسعى هذه الدراسة إلى تناول أربعة متغيرات مترابطة بشكل شامل.
- ندرة الدراسات التي تناولت السياق السعودي في معاهد خاصة لتعليم اللغة الإنجليزية، مما يمنح هذه الدراسة قيمة مضافة في إثراء الأدبيات العلمية الحديثة.

5. صياغة التوصيات المستقبلية

أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى مجموعة من التوصيات المهمة التي سُبُنِي عليها نتائج هذه الدراسة، مثل ضرورة تحسين البنية التكنولوجية وتوفير التدريب الفني المستمر (الحارثي، 2024)، واعتماد استراتيجيات تدعم المشاركة والتفاعل النشط بين المتعلمين (Ramalingam et al., 2022؛ Tawil, 2018). وستستفيد هذه الدراسة من تلك التوصيات في صياغة مقترحات عملية تتناسب مع طبيعة معهد وول ستريت إنجلش.

2.3.2.3.4 خاتمة

تناول هذا الفصل استعراضاً تحليلياً للإطار النظري المرتبط بالتعلم المدمج ورضا الطلبة، موضحاً الأسس المفاهيمية والتطبيقية لهذا النمط من التعليم، إضافة إلى استعراض موسع للدراسات السابقة ذات الصلة. وقد أظهرت هذه الدراسات أن التعلم المدمج يمثل نموذجاً تربوياً مرناً يسهم في تحسين جودة التعليم عبر دمج مزايا التعليم التقليدي بالتقنيات الحديثة، الأمر الذي يعزز رضا الطلبة، ويزيد من دافعيتهم، ويرفع مستوى كفاءتهم الذاتية وتفاعلهم داخل الصفوف التعليمية. ورغم ما توفره الأدبيات من أدلة داعمة لفاعلية التعلم المدمج في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية، إلا أنها كشفت عن وجود فجوات بحثية مهمة، أبرزها قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في سياق معاهد تعليم اللغة الإنجليزية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وندرة الدراسات التي ربطت بين التعلم المدمج وأبعاده (الرضا، الدافعية، الكفاءة الذاتية، والتفاعل) بشكل متكامل.

انطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوات من خلال الإجابة عن سؤالها الرئيس: ما أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين جودة تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية؟، وذلك عبر اختبار أثر التعلم المدمج في تحقيق الأهداف الفرعية المرتبطة برضا الطلبة، دافعيتهم، كفاءتهم الذاتية، ومستوى تفاعلهم داخل بيئة التعلم. يُمكن القول إن هذا الفصل وضع الأساس العلمي الذي تستند إليه الدراسة في اختبار فرضياتها وصياغة منهجيتها، حيث سيتم في الفصل التالي تناول الإجراءات المنهجية المعتمدة لتحقيق أهداف الدراسة، بما في ذلك وصف مجتمع الدراسة وعينتها، وتصميم الأداة البحثية، وطرق جمع البيانات وتحليلها إحصائياً للتحقق من الفرضيات المطروحة.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات (المنهجية)

يتناول هذا الفصل المنهجية التي اعتمدها الدراسة في معالجة موضوعها العلمي، والتي تهدف إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على جودة تعلم اللغة لدى طلبة معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف، يوضح هذا الفصل منهج البحث وأدواته وإجراءات تنفيذه، بالإضافة إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف أداة جمع البيانات وآليات التحقق من صدقها وثباتها. كما يتضمن الفصل بياناً بخطوات تطبيق الدراسة ميدانياً، والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة، وذلك لضمان دقة النتائج وموثوقيتها وارتباطها بالأهداف الرئيسة للبحث. ويمثل هذا الفصل الإطار الإجرائي الذي تستند إليه الدراسة في الوصول إلى نتائج علمية موثوقة تسهم في فهم فاعلية التعلم المدمج في تطوير مخرجات تعلم اللغة الإنجليزية في السياق السعودي.

منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بصيغته الارتباطية-التفسيرية، وذلك لملاءمته لهدف البحث المتمثل في توصيف واقع التعلم المدمج في معهد وول ستريت إنجلش بالمملكة العربية السعودية وتحليل أثره في جودة تعلم اللغة الإنجليزية. يُعد هذا المنهج مناسباً للدراسات التي تهدف إلى فهم الظواهر التعليمية وتحليل العلاقات بين المتغيرات كما أوصى بذلك (Creswell & Creswell, 2018) و(Cohen et al. 2018)، حيث يسمح بوصف الظاهرة وتفسيرها بالاعتماد على بيانات كمية موضوعية.

تمّ تبني تصميم مقطعي لجمع البيانات في نقطة زمنية واحدة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2026/2025، انسجماً مع ما أشار إليه (Saunders et al. 2019) بأن الدراسات المسحية ذات التصميم المقطعي تُعد خياراً مناسباً عند دراسة اتجاهات الأفراد وخصائصهم في فترة زمنية محدودة. وتم جمع البيانات باستخدام استبانة إلكترونية موجهة لطلبة المعهد من لديهم خبرة فعلية في التعلّم المدمج، انسجماً مع توجهات (Bryman, 2016) و (Sekaran & Bougie, 2020) اللذين أكدا أن أدوات المسح والاستبانة مناسبة لقياس المتغيرات الإدراكية والتعليمية لدى المشاركين.

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة لاختبار الفرضيات، بما في ذلك تحليل الارتباط والانحدار المتعدد، والتحقق من صدق الأداة وثباتها وفقاً للإرشادات الإحصائية التي أشار إليها (Field, 2018)، وصولاً إلى استخلاص دلالات علمية دقيقة تدعم نتائج الدراسة وتفسيراتها.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين ببرامج تعلّم اللغة الإنجليزية في معاهد وول ستريت إنجلش بالملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2026/2025، ممن يتلقّون تعليمهم وفق نموذج التعلّم المدمج الذي يجمع بين التعلّم الحضوري داخل الفصول التعليمية والتعلّم الذاتي عبر المنصات التعليمية الرقمية الخاصة بالمعهد. ويتميّز هذا النموذج التعليمي بدمج أساليب التفاعل المباشر مع المدرّسين داخل القاعات التدريبية مع أنشطة تفاعلية رقمية ومواد تعليم إلكترونية، بما يسهم في تحقيق مخرجات لغوية شاملة وتفاعلية تلائم احتياجات الطلبة المختلفة.

نظرًا لتعدد فروع معهد وول ستريت إنجلش في مدن المملكة، ولأهمية تمثيل بيئة تعليمية متنوعة تعكس واقع التعليم اللغوي في السياق السعودي، فقد تم التركيز في هذه الدراسة على فروع المعهد في ثلاث مدن رئيسية تُعد مراكز حضرية وتعليمية كبرى، وهي: مدينة الرياض، ومدينة جدة، ومنطقة الدمام/الخبر. يُمثّل هذا الاختيار تغطية جغرافية متنوعة تشمل المنطقة الوسطى والمنطقة الغربية والمنطقة الشرقية، مما يساهم في تعزيز القدرة على تعميم النتائج على واقع تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة ضمن بيئات تعليمية مماثلة.

بحسب بيانات المعهد الرسمية للفترة الدراسية المعتمدة، يبلغ العدد الإجمالي للطلبة المسجلين في هذه الفروع الثلاثة (1745) طالبًا موزعين على مستويات لغوية مختلفة تتراوح بين المبتدئ والمتقدم. وتُعد هذه الفئة مجتمع الدراسة الفعلي الذي تستهدفه هذه الدراسة، لما يمثّله من تنوع في الخصائص التعليمية والدافعية والخبرات اللغوية، بما يعكس صورة واقعية دقيقة عن متعلمي اللغة الإنجليزية في بيئة تعليمية مدمجة داخل المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة وطريقة اختيارها

تكوّن إطار عينة الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين فعليًا ببرامج تعلّم اللغة الإنجليزية في فروع معهد وول ستريت إنجلش في كل من الرياض، جدة، والدمام/الخبر خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2025/2026، والبالغ عددهم (1745) طالبًا، وفقًا لبيانات المعهد المعتمدة لتلك الفترة. ويعد هؤلاء الطلبة ممثلين لمجتمع الدراسة الذي يتلقّى تعليمه وفق نموذج التعلّم المدمج الذي يجمع بين التعليم الحضوري والتعلّم عبر المنصات الرقمية.

نظرًا لتفاوت أعداد الطلبة بين الفروع واختلاف مستوياتهم اللغوية، فقد اعتمد الباحث طريقة المعاينة الطبقيّة العشوائية (Stratified Random Sampling) لضمان تمثيل عادل ومتوازن لكافة الفروع والمستويات. تم تقسيم العينة وفق معيارين أساسيين:

- الفرع/المدينة: الرياض، جدة، الدمام/الخبر.

- مستويات اللغة: مبتدئ – متوسط – متقدم (حسب تصنيف المعهد).

بعد تحديد الطبقات، تم اختيار أفراد العينة عشوائيًا داخل كل طبقة بنسب تتناسب مع حجم الطلبة الفعليين في كل فرع ومستوى (Proportional Allocation)، بما يضمن شمولية تمثيل مجتمع الدراسة وعدم انحياز النتائج لفرع أو مستوى محدد.

لتحديد حجم العينة المناسب الذي يضمن تمثيلًا كافيًا للمجتمع بدرجة ثقة علمية، تم الاعتماد على جدول كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970) المعتمد في البحوث التربوية والاجتماعية لتحديد حجم العينات الإحصائية. بالرجوع إلى الجدول، فإن حجم المجتمع البالغ (1745) فردًا يتطلب عينة مقدارها نحو (314) مشاركًا عند مستوى ثقة (95%) وهامش خطأ ($\pm 5\%$). ولضمان الحصول على عدد كافٍ من الاستبانات الصالحة للتحليل، مع مراعاة احتمالية فقدان بعض الاستبانات بسبب عدم الاكتمال أو الاستجابات غير الصالحة، تمت زيادة العدد المستهدف بنسبة (20%) ليصل العدد النهائي المخطط لتوزيعه إلى (377) استبانة، مما يعزز القدرة على تعميم نتائج الدراسة على مجتمعها الأصلي بدرجة عالية من الدقة والموثوقية.

اقتضت طبيعة هذه الدراسة تحديد معايير دقيقة لاختيار المشاركين ضمن عينة البحث بما يضمن تمثيلًا مناسبًا لمجتمع الدراسة، وبالتالي فقد اشترط أن يكون الطالب مسجلًا فعليًا في أحد فروع معهد وول ستريت إنجلش الثلاثة، وأن يكون قد أمضى مدة لا تقل عن أربعة أسابيع في برنامج التعلم المدمج، إضافة إلى أن يكون عمره ستة عشر عامًا فأكثر، مع إبداء موافقته الصريحة على المشاركة في الدراسة. وفي المقابل، تم استبعاد أي استبانات غير مكتملة بنسبة عشرين بالمئة أو أكثر، وكذلك الاستجابات التي اتضح أنها عشوائية

أو غير منطقية، فضلاً عن استبعاد الطلبة الجدد ممن لم يمضِ على التحاقهم بالبرنامج مدة أربعة أسابيع، وذلك لضمان جودة البيانات ودقة النتائج المستخلصة.

ادوات جمع البيانات

اعتمدت هذه الدراسة على أداة الاستبانة باعتبارها الأداة الأكثر ملاءمة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكوّنة من طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية، وذلك بهدف قياس أثر استخدام التعلّم المدمج في تحسين جودة تعلّم اللغة الإنجليزية لديهم. اشتملت الاستبانة على خمسة محاور رئيسية لقياس متغيرات البحث، بالإضافة إلى محور البيانات الديموغرافية. جاءت محاور الاستبانة على النحو الآتي:

1. **البيانات الديموغرافية للمشاركين:** تشمل متغيرات مثل: الجنس، العمر، فرع المعهد، والمستوى اللغوي في برنامج وول ستريت إنجلش.
2. **محور استخدام التعلّم المدمج:** يتضمن فقرات تقيس مدى تطبيق الطلبة لنموذج التعلم المدمج في تعلم اللغة الإنجليزية، بما يشمل الدمج بين التعليم الحضوري والإلكتروني، جودة المحتوى الرقمي، سهولة الوصول للمواد التعليمية، ومستوى التفاعل عبر المنصات التعليمية.
3. **محور رضا الطلبة عن تجربة التعلّم المدمج:** يقيس مستوى شعور الطلبة بالرضا عن تجربتهم التعليمية وفاعلية نموذج التعلم المدمج في تطوير مهاراتهم اللغوية.
4. **محور الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية:** يتناول الجوانب المرتبطة بدافعية الطلبة، وحماستهم للاستمرار في عملية التعلم، ودرجة تبنّيهم لأساليب التعلم الذاتي ضمن بيئة التعلم المدمج.
5. **محور الكفاءة الذاتية في تعلم اللغة الإنجليزية:** يقيس ثقة الطلبة بقدرتهم على النجاح في تعلم اللغة الإنجليزية ضمن بيئة تعليم مدمجة، وقدرتهم على تجاوز التحديات التعليمية الرقمية.

6. محور التفاعل والمشاركة التعليمية: يركز على قياس مستوى مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية والإلكترونية، وتبادل الأفكار

والتواصل مع المعلمين والزملاء عبر الوسائط الرقمية.

تم تصميم الاستبانة بالاعتماد على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في مجال التعلم المدمج وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية،

حيث تضمنت الأداة خمسة متغيرات رئيسية تشمل متغيراً مستقلاً واحداً وأربعة متغيرات تابعة، على النحو الآتي:

الجدول رقم (3-1) عدد الفقرات في الاستبانة ومصدرها

نوع المتغير	المتغير	عدد الفقرات	المرجع المعتمد في بناء الفقرات
متغير مستقل	التعلم المدمج	10 فقرات	Ramalingam, Yunus & Hashim (2022)
متغير تابع	رضا الطلبة	8 فقرات	Simbolon (2021)
متغير تابع	الدافعية نحو تعلم اللغة	8 فقرات	Nuri & Bostanci (2021)
متغير تابع	الكفاءة الذاتية في تعلم اللغة	8 فقرات	Fathi & Ebadi (2020)
متغير تابع	التفاعل والمشاركة	8 فقرات	Garrison, Anderson & Archer (2000)

بلغ العدد الإجمالي لفقرات الاستبانة اثنتين وأربعين فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية تغطي متغيرات الدراسة وفق إطارها

المفاهيمي. وقد اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة، حيث تتدرج درجاته من (1) لا أوافق

بشدة، و(2) لا أوافق، و(3) محايد، و(4) أوافق، وصولاً إلى (5) أوافق بشدة. ويُعد هذا المقياس مناسباً لقياس اتجاهات الطلبة

وتقدير مستوى موافقتهم على العبارات المتعلقة بتجربتهم في التعلم المدمج وجودة تعلم اللغة الإنجليزية، مما يساهم في الحصول على

بيانات كمية دقيقة وقابلة للتحليل الإحصائي الموضوعي.

يُتيح هذا المقياس تقدير اتجاهات الطلبة بدقة حول أثر التعلم المدمج على تجربتهم التعليمية، بما يشمل رضاهم، ودافعتهم، وكفاءتهم الذاتية، ومستوى تفاعلهم ومشاركتهم. تم اختيار هذه الأداة لتوافقها مع طبيعة أهداف الدراسة المتصلة بتقييم تجارب الطلبة في بيئة تعلم مدمجة، ولضمان الاعتماد على مقاييس موثوقة ومستخدمة في دراسات دولية ومحلية حديثة ضمن سياق تعلّم اللغة الإنجليزية.

صدق أداة الدراسة وثباتها

لضمان صلاحية أداة الدراسة لقياس متغيرات البحث بدقة، تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات للتأكد من صدقها وثباتها. فقد تم أولاً التأكد من صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على نخبة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وقياس اللغة، وعلوم التربية، والبحث العلمي، بلغ عددهم (10)، وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح الفقرات، وملاءمتها لأهداف الدراسة، وشموليتها لمجالات المتغيرات، وخلوها من الغموض أو التحيز. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم العلمية وإجراء التعديلات اللازمة على صياغة بعض الفقرات، وترتيبها بما يعزز دقة القياس واتساقه مع أهداف الدراسة.

تم التحقق أيضاً من صدق البناء (Construct Validity) من خلال ربط كل محور من محاور الاستبانة بالمراجع العلمية الأصلية التي استُقيت منها الفقرات، بالإضافة إلى استخدام تحليل الاتساق الداخلي بعد التطبيق الاستطلاعي، حيث سيتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، للتحقق من قوة ارتباط الفقرات بمحاورها الأساسية، مما يعزز صدق البناء النظري للأداة.

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، فقد تم التحقق منه من خلال تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج العينة الأساسية (فرع الرياض)، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

لقياس الاتساق الداخلي لفقرات الأداة. ويُعد معامل كرونباخ ألفا من أكثر الأساليب شيوعًا في البحوث التربوية للتحقق من ثبات أدوات القياس، حيث تعتبر قيمة (0.70) فأعلى مؤشرًا مناسبًا على مستوى الثبات. وقد حققت محاور الاستبانة قيمًا أعلى من الحد المقبول، مما يدل على ارتفاع مستوى الثبات والاتساق الداخلي لفقراتها.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن أداة الدراسة تمتلك مستوى جيدًا من الصدق والثبات يؤهلها لقياس متغيرات البحث بشكل سليم وموثوق، ويعزز من جودة البيانات المستخلصة منها ودقة النتائج التي سيتم التوصل إليها.

تحديد متغيرات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة نوعين من المتغيرات، وهي المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وذلك بهدف قياس أثر استخدام التعلّم المدمج في تحسين جودة تعلّم اللغة الإنجليزية لدى طلاب معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية.

1. المتغير المستقل (Independent Variable):

- التعلّم المدمج (Blended Learning): يمثل الأسلوب التعليمي الذي يجمع بين التعليم الحضوري داخل المعهد والتعليم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية والأدوات التفاعلية المستخدمة في عملية تعلم اللغة الإنجليزية.

2. المتغيرات التابعة (Dependent Variables): تتمثل في مؤشرات جودة تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة، وتشمل

أربعة متغيرات رئيسية:

- رضا الطلبة عن التجربة التعليمية
- الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية

- الكفاءة الذاتية في تعلم اللغة الإنجليزية

- التفاعل والمشاركة في بيئة التعلم

يمثل كل متغير من المتغيرات التابعة بُعدًا من أبعاد جودة تعلم اللغة الإنجليزية، ويتم قياسها من خلال فقرات محددة في أداة الدراسة (الاستبانة)، بما يعكس الأثر الإجمالي المتوقع من استخدام أسلوب التعلم المدمج على تحسين تجربة الطالب التعليمية ومخرجات تعلم اللغة.

تحديد إجراءات تنفيذ الدراسة

اتخذ الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية المنظمة لتنفيذ هذه الدراسة وجمع بياناتها، وذلك على النحو الآتي:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وإطارها النظري، وصياغة أسئلتها وفرضياتها بما يتوافق مع موضوع أثر استخدام التعلم

المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على جودة تعلم اللغة لدى طلبة معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية السعودية.

2. إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بالاعتماد على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، وصياغة الفقرات بما يلائم

الأبعاد الرئيسة لمتغيرات الدراسة.

3. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية والمناهج وطرق التدريس والقياس

والتقويم للتحقق من صدق المحتوى، وإجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم العلمية.

4. إجراء دراسة استطلاعية (Pilot Study) على عينة صغيرة من طلبة المعهد من خارج العينة الأساسية (20 طالبًا من فرع الرياض)، وذلك لاختبار وضوح الفقرات وسهولة فهمها، وتقدير الوقت اللازم للإجابة عليها، إلى جانب حساب معامل الثبات الأولي باستخدام كرونباخ ألفا.
5. التنسيق مع إدارة الفروع المختارة من معهد وول ستريت إنجلش (الرياض، جدة، الدمام/الخبر) للحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الاستبانة الورقية داخل الفصول والمراكز التعليمية.
6. توزيع أدوات الدراسة (الاستبانات الورقية) على الطلبة من خلال الحضور المباشر للباحث أو من يفوضه داخل الفروع، مع تقديم شرح موجز لأهداف الدراسة وطبيعة المشاركة، وضمان السرية والخصوصية وعدم الكشف عن أي معلومات شخصية.
7. جمع الاستبانات بعد تعبئتها من قبل الطلبة، والتأكد من اكتمال البيانات وصلاحياتها للتحليل، واستبعاد الاستبانات غير المكتملة أو التي تحتوي على إجابات غير منطقية.
8. إدخال البيانات إلى برنامج SPSS ومعالجتها إحصائيًا بما يتوافق مع أسئلة الدراسة وفرضياتها، وذلك من خلال إجراء التحليلات الوصفية والاستدلالية المناسبة.
9. تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، واستخلاص التوصيات العملية والمقترحات البحثية المستقبلية.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة موضوع البحث الذي يهدف إلى الدراسة إلى اختبار أثر استخدام التعلّم المدمج على جودة تعلم اللغة الإنجليزية وأبعادها المختلفة لدى طلبة معهد وول ستريت إنجلش في المملكة العربية

السعودية. يقوم هذا التصميم على جمع البيانات ميدانيًا من أفراد العينة باستخدام أداة الاستبانة، ومن ثم تحليلها إحصائيًا لاختبار فرضيات الدراسة وتفسير العلاقات بين المتغيرات، بما يساهم في تقديم وصف دقيق لواقع التعلّم المدمج وفاعليته في تطوير مهارات تعلم اللغة الإنجليزية.

نظرًا لطبيعة الفرضيات التي تبحث في العلاقة السببية بين المتغير المستقل (التعلم المدمج) والمتغيرات التابعة (الرضا، الدافعية، الكفاءة الذاتية، التفاعل)، فقد تم اختيار الأساليب الإحصائية التالية:

1. الإحصاءات الوصفية

- **المتوسّطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية:** تستخدم لتوفير وصف شامل لخصائص عينة الدراسة، والتعرف على اتجاهات استجابات الطلبة وميالاتها العامة نحو محاور الاستبانة قبل إجراء التحليل الاستدلالي وقياس العلاقات).

- **معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation):** تم استخدامه لقياس قوة واتجاه العلاقة الأولية بين متغير التعلم المدمج وكل من المتغيرات التابعة (الرضا، الدافعية، الكفاءة الذاتية، التفاعل).

يعد اختبار بيرسون مناسبًا لأنه يقيس علاقة خطية بين متغيرات كمية ويفيد في الكشف عن وجود علاقة مبدئية قبل إجراء الانحدار.

2. الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)

يستخدم لاختبار الفرضيات الفرعية الأربع، حيث يقيس أثر المتغير المستقل (التعلم المدمج) على كل متغير تابع على حدة، وذلك لأن الفرضيات تبحث عن أثر مباشر وليس ارتباط فقط، كما أن كل فرضية تختبر علاقة سببية بين متغيرين فقط (الانحدار البسيط مناسب عند وجود متغير مستقل واحد ومتغير تابع واحد)

3. الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression)

تم استخدامه لاختبار الفرضية الرئيسة والتي تنص على انه "يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لاستخدام التعلم المدمج على جودة تعلم اللغة الإنجليزية ككل". حيث تقاس جودة التعلم كمحصلة كلية لأبعادها الأربعة (الرضا، الدافعية، الكفاءة الذاتية، التفاعل). تم اختيار هذا التحليل لان الفرضية الرئيسة تتناول الأثر المركب للتعلم المدمج على إجمالي جودة تعلم اللغة، حيث ان هذا النوع من الانحدار يسمح بتفسير نسبة التباين الكلي في جودة التعلم التي يفسرها النموذج وهو مناسب للتنبؤ وقياس الأثر المتزامن على متغير مركب (Composite Variable)

بشكل عام، تم استخدام الإحصاءات الوصفية لوصف خصائص العينة واتجاهات الاستجابة، ومعامل الارتباط بيرسون للكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات، والانحدار الخطي البسيط لاختبار الفرضيات الفرعية المتعلقة بأثر التعلم المدمج على كل من الرضا والدافعية والكفاءة الذاتية والتفاعل بشكل منفصل، بينما استخدم الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الرئيسة الخاصة بالأثر الكلي للتعلم المدمج على جودة تعلم اللغة الإنجليزية كمتغير مركب، وذلك عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$

قائمة المراجع

اولا: المراجع العربية

الحارثي، زكية حامد. (2024). التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في مدينة الطائف .
المجلة العربية للتربية النوعية، 8(3)، 50-80.

بدرخان، سوسن، محمود، حفيظة، غنيم، فداء، و النعيمي، سليمان. (2020). درجة تأثير استخدام التقنيات التعليمية الحديثة على
جودة التعليم وتطويره في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية. المجلة العلمية لجامعة عمان الأهلية، 23(2).

الديرشوي، عبد المهيمن عبد الحكيم. (2019). أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى
طالبات الصف ال حادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية بمركز محافظة دهوك/العراق. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،
46(1)، 998-1012.

العجاوي، إيناس. (2022). مدى استخدام التعلم المدمج لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية المتوسطة في مدارس محافظة
الزرقاء. المجلة العلمية لإدارة البحوث والنشر العلمي، 37. (7) تم الاسترجاع من
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

العويسات، زين، و الغزيوات، مُجد. (2022). أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في
مديرية تربية الكرك بالأردن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(5)، 998-1012.

علي، عبد. (2024). واقع استخدام التعليم المدمج ومراعاته للفروق الفردية في مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من
وجهة نظر مدرسي ومشرقي الاختصاص. مجلة الجامعة العراقية، 71(3)، 71-103.

الشياب، هاشم مُجد عبد الله. (2021). أثر التعليم المتمازج على جودة التعليم للمرحلة الأساسية في مدارس الإناث الحكومية في لواء
قصبه إربد. مجلة مارسيل للعلوم الاجتماعية، 1(4)، 7-21.

المومني، أحمد مُجد. (2022). مدى استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين .
المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث، 18(3).

- Aksel, A. (2021). *A study on the effectiveness of a blended learning model in English language learning in higher education: Student attitudes and opinions* (Master's thesis). UDAG University, Institute of Education Sciences, Foreign Language Education, Department of English Language Teaching.
- Al Noursi, O. H. (2020). The impact of blended learning on the twelfth grade students' English language proficiency. *Arab World English Journal*, 11(4), 508–518.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bojović, M. D. (2017). Blended learning as a foreign language learning environment. *Teme - Časopis za Društvene Nauke*, 41(4), 1017–1036.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bueno-Alastuey, M. del C., & López Pérez, M. V. (2014). Evaluation of a blended learning language course: Students' perceptions of appropriateness for the development of skills and language areas. *Computer Assisted Language Learning*, 26(5), 509–527.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2013.770037>
- Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Commonwealth of Learning. <https://oasis.col.org/items/523b8a39-e2c4-4273-9b19-2fa29c7b976d>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fathi, J., & Ebadi, S. (2020). The role of blended learning in enhancing self-efficacy and interaction in English language programs. *International Journal of Educational Research*, 102, 101598. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101598>

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/08923640009527071>

Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 1396–1403. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1571>

Ihnatova, O., Zhovnych, O., & Drobakha, L. (2022). The effectiveness of blended learning in English teacher training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 10(3), 377–388. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2203377I>

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.

Nuri, H. S. M., & Bostanci, H. B. (2021). Blended learning to improve university students' language skills in the Iraqi context. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(2), 246–255.

Ramalingam, S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2022). Blended learning strategies for sustainable English as a Second Language education: A systematic review. *Sustainability*, 14(13), 8051. <https://doi.org/10.3390/su14138051>

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, M. (2019). *Research methods for business students* (8th ed.). Pearson Education.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2020). *Research methods for business: A skill-building approach* (8th ed.). Wiley.

Simbolon, N. E. (2021). EFL students' perceptions of blended learning in English language course: Learning experience and engagement. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 152–174.

Tawil, H. (2018). The blended learning approach and its application in language teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(4), 47–52. <https://doi.org/10.30845/ijll.v5n4p6>

Wall Street English. (2025). *English courses for adults*. Retrieved April 8, 2025, from <https://wallstreetenglish.edu.sa/english-courses/adults>