اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا

إعداد

أ.م.د/ أحمد سمير فوزي عبدالله

أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا

أحمد سمير فوزي عبد الله

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة

البريد الالكتروني: ahmed Abul_allah.8@azhar.edu.eg

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، ومعرفة ما إذا كانت تلك الاتجاهات تختلف باختلاف متغيرات: الجنس (ذكر/ أنثى)، والمؤهل (ليسانس/ بكالوريوس)، وتقدير المؤهل (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، والموقع الجغرافي للمركز (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري)، وأخيرا وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها إلكترونيا على عينة قوامها (1337) طالبا وطالبا من طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، في العام الجامعي 2020/ 2021م. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا كانت إيجابية في المحاور الثلاثة، وأن محور الاتجاهات نحو أهمية التعلم المدمج أتى في المرتبة الأولى في مستوى إيجابي، بينما أتى محور الاتجاهات نحو مشكلات التعلم المدمج في المرتبة الأخيرة في مستوى إيجابي أيضا. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي الاتجاهات نحو التعلم المدمج تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل، وتقدير المؤهل، والموقع الجغرافي للمركز، لصالح الطلاب الذكور، وفئة البكالوريوس، وفئة جيد جدا فأعلى، وفئة العاصمة على الترتيب.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، مراكز التأهيل التربوي بالأزهرالشريف، التعلم المدمج، جائحة كورونا.

Attitudes of general diploma students in educational qualification centers in Al-Azhar Al-Sharif towards blended learning during the Corona pandemic

Ahmed Samir Fawzy Abdu-Allah

Foundations of Education Department, Faculty of Education, Al-Azhar University in A.R.E.

Email: ahmed Abdul_allah.8@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

The study aimed to: reveal the attitudes of general diploma students in the educational qualification centers in Al-Azhar towards blended learning during the Corona pandemic, find out whether these attitudes differ according to the variables of: gender, qualification, qualification rate, and the geographical location of the center, and finally present proposals and recommendations through which the attitudes of those students towards blended learning during the Corona pandemic can be developed. The study used the descriptive method through a questionnaire applied electronically to a sample of (1337) students from the general diploma students in the educational qualification centers following the College of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, in the academic year 2020/2021 AD. The study reached several results, the most important of which were that the attitudes of general diploma students in the educational qualification centers in Al-Azhar Al-Sharif towards blended learning during the Corona pandemic were positive in the three axes, and that the axis of attitudes towards the importance of blended learning came first at a positive level, while the axis of attitudes towards Blended learning problems came last on a positive level as well. The results of the study also showed that there were statistically significant differences at the level of significance (05.) in the responses of the study sample members to the total attitudes towards blended learning according to the variables of gender, qualification, qualification rate, and geographical location of the center, in favor of male, bachelor, very good and above, and the capital students' categories on the order.

Keywords: attitudes, educational qualification centers in Al-Azhar Al-Sharif, blended learning, Corona pandemic.

اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا

مقدمة:

للتعلم التقليدي عيوب عديدة، لعل من أهمها: دور الطالب السلبي في تلقي المعلومات والمعارف، قلة اعتماد الطالب على نفسه في عملية التعلم، تمركز العملية التعليمية حول المعلم، اعتماد المعلم على طريقة واحدة في التدريس وهي الإلقاء والتلقين، تركيز المناهج الدراسية على تنمية الجانب العقلي فقط من جوانب شخصية الطالب وإهمالها لتنمية الجوانب الأخرى على الرغم من أهميتها، تركيز الامتحانات على الحفظ والتذكر، وجود أعداد كبيرة من الطلاب في قاعات الدرس مما يؤدي إلى قلة التواصل الفعال بين المعلم وطلابه، هذا بالإضافة إلى أنه مقيد بوقت ومكان محددين.

ونتيجة لمشكلات التعلم التقليدي ظهر التعلم الإلكتروني كتطور طبيعي لجذوره الأولى المتمثلة في التعلم من بعد (distance Learning)، ثم التعلم المعزز بالكمبيوتر (computer-assisted instruction) والتي ظهرت معالمه كاستراتيجية متكاملة مع بدء توظيف شبكات الكمبيوتر في التعليم (computer networks)، ومنها شبكة الإنترنت. وصاحب هذا الظهور شعاره الأكثر ترويجاً له القائل: " تعلم في أي وقت وفي أي مكان وبأي وسيط وبأي سرعة"، وهو شعار يدل على خصائصه ومميزاته التي لخصها (زيتون، 2005، 24) في أنها استراتيجية يتم فيها تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط الرقمية وشبكة المعلومات إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع أقرانه، ومع المعلم، سواء كان ذلك بصورة متزامنة (synchronous) أو غير متزامنة (asynchronous) ، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط.

ورغم هذه الميزات التي لا تنكر للتعلم الإلكتروني، إلا أن تطبيقه صاحبه صعوبات واعتراضات عدة، وتمحورت أهم هذه الاعتراضات حول افتقاره إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب، وما قد يترتب عليها من انطوائية لدى الطلبة؛ لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيه المواجهة الفعلية، فضلاً عن تركيزه على حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس (عماشة، 2008، 12 – 14).

ولعل من أهم المشكلات التي واجهت التعلم الإلكتروني عند تطبيقه محلياً وعالمياً (سلامة، 2006، 5 – 6): غياب المعلم الإنسان، وضعف الدور الإرشادي والتربوي للمعلم في مواقف التعلم الإلكتروني، كما تعد تكنولوجيا التعلم الإلكتروني مكلفة مادياً بشكل قد لا يستطيعه المتعلم العادي وخاصة في الدول النامية، وضعف الانضباط والمسئولية والأمانة العلمية، فكثيراً ما تشير النتائج إلى حدوث غش وتدليس وعدم انضباط في عمليات الحضور والامتحانات، وقد ثبت بالبحث العلمي أن الطلبة الذين تعلموا تعلماً إلكترونيا أقل كفاءة ومهارة في الحوار والقدرة على عرض الأفكار كتابة أو شفاهة من زملائهم الذين تعلموا نفس المقررات الدراسية بالطرق التقليدية. كما أن الوسائط التكنولوجية مهما كانت مبهرة إلا أنه مع مرور الوقت تصيب الشخص بالملل و كراهيتها من طول أوقات العمل أمامها. وفي ذات السياق

أشارت نتائج دراسة (درويش، 2009، 37) إلى أن الوسائط التكنولوجية تعمق الشعور بالعزلة وغياب المشاعر، وقلة الإحساس بالمجتمع والتفاعل مع الأقران وجهاً لوجه. هذا بالإضافة إلى أن المتحمسين للتعلم الإلكتروني أوضحوا أن تجربة التعلم الإلكتروني قد فشلت في الحلول محل التعليم التقليدي، وسقطت معادلة " إما التعلم الإلكتروني أو التعليم التقليدي" (MacDonald, 2008).

وقد أدت المشكلات ذات الصلة بأنظمة التعلم سواء التقليدية أو الإلكترونية إلى ظهور فكرة التعلم المدمج (blended learning) كتطور طبيعي ومنطقي للتعلم الإلكتروني، وذلك للدمج بين نظام التعلم (التقليدي، والإلكتروني) بغرض التغلب على أوجه القصور في كل منهما. ولقد بذل التربويون جهداً كبيراً من أجل الدمج بين الفوائد التي يحققها نظام التعلم التقليدي مثل: التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم، وبين الفوائد التي يحققها نظام التعلم الإلكتروني مثل: المرونة فيما يرتبط بتوقيت ومكان حدوث التعلم (Selialioglu & Yildirim, 2007, 133-146; Drhan, 2007, 390-398)

وقد أشار إسماعيل (2009) إلى أن التعلم المدمج يتميز بتوفيره لبيئة تعليمية تفاعلية جاذبة، وذلك لأنه يلبي حاجات الطلبة واهتماماتهم، ويعمل على تحسين مخرجات التعلم، إضافة إلى إمكانية توفير البنية التحتية التي تدعم تطبيقه في القاعات الدراسية التقليدية مع تدعيمها بتكنولوجيا التعليم الإلكترونية، وقابلية قياس مخرجاته والتأكد من فاعليته.

وأوضحت دراسة الزهرة الأسود (2019) فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم في مقرر التوجيه والإرشاد التربوي لطالبات علوم التربية بجامعة الوادي بالجزائر.

كما أوضحت نتائج دراسة لينا الحياري (2019) فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي في اللغة الإنجليزية لطلبة الجامعة الأردنية.

وتوصلت نتائج دراسات سلامة، الخميس، وسعيد(2018) إلى فاعلية التعلم المدمج التعاوني في الارتقاء بمستويات الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي لدى طلبة الماجستير بجامعة الخليج العربي.

وأكدت نتائج دراسة أبو العينين (2018) فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر منصة البلاك بورد التعليمية في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير وتحسين التحصيل الدراسي، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى طالبات كلية التربية نحو التفاعل مع الاستراتيجية.

وأشارت نتائج دراسة العوض (2005) إلى أن التعلم المدمج أكثر فعالية من التعلم التقليدي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات.

كما أكدت دراسة نجلاء على(2018) فاعلية التعلم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، التقييم، الاستنتاج، الاستقراء)، والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالسعودية.

وخلاصة القول، فإن التعلم المدمج يعمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم في المقررات التربوية المختلفة، وأيضاً زيادة نسبة الاحتفاظ بالتعلم، هذا بالإضافة إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم بصفة عامة.

وقد زادت الحاجة إلى التعلم المدمج بعد تفشي جائحة كورونا، ونتيجة لذلك فقد أوصت العديد من المؤتمرات بضرورة تبني التعلم المدمج في التعليم الجامعي، ومن ذلك ما أشارت إليه توصيات المؤتمر الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الالكتروني بجامعة البحرين (2008) بضرورة التوسع في استخدام نموذج التعلم المدمج كأحد تطبيقات التعلم الناجحة في التعليم الجامعي، كما أوصى المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2009) بضرورة التعرف على مشكلات تطبيق التعلم بجميع صوره المختلفة، والتي من أهمها التعلم المدمج، والعمل على علاجها للتوسع في استخدامه في التعليم الجامعي، كما أوصى المؤتمر الدولي لتطوير التعليم العالي في ضوء المتغيرات والمعايير العالمية بجامعة بنها (2019) بالتوسع في تطبيق التعلم المدمج لذوي صعوبات التعلم والقدرات الخاصة وإدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم وزيادة التوجه نحو التعلم الالكتروني أو التعلم المدمج.

وفي حقيقة الأمر فإن اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، تكشف إلى حد ما عن رغبتهم وميولهم وتعزز من أساليب تواصلهم وتقدمهم في التعليم، فتتاح لهم الفرصة للمشاركة والاستماع والتفكير، وبالتالي إحداث نمو متزن لديهم في مختلف المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، من أجل بناء الذات، ليكون بمقدورهم أداء الدور المناط بهم بصورة فاعلة وبدرجة إتقان عالية تواكب متطلبات العصر ومواجهة جائحة كورونا (الديك، 2010).

مشكلة الدراسة:

لعله من الأهمية بمكان في هذا السياق الإشارة إلى أن مجلس جامعة الأزهر وافق في جلسته رقم(657) المنعقدة في 24/ 6/ 2020 (بالفيديو كونفرانس، نظرا لتفشي وباء كورونا) على الفقرة السابعة من الموضوع السادس عشر والتي مفادها: إجازة تدريس المناهج الدراسية إلكترونيا بنظام التعليم عن بعد وفقا لطبيعة البرامج التعليمية في كليات الجامعة ومعاهدها وهو ما يعرف بنظام التعليم الهجين والذي يعتمد على المزج بين نظام التعليم وجها لوجه والتعليم الالكتروني عن بعد(تمهيدا للعرض على المجلس الأعلى للأزهر) ليبدأ تطبيقه من العام الدراسي 2020/ 2021م (مجلس جامعة الأزهر، 2020، 15).

وبناء على القرار السابق، لاحظ الباحث أثناء تدريسه لطلبة الدبلوم العام في التربية بمركز التأهيل التربوي بسوهاج من خلال المنصة التعليمية الإلكترونية (Microsoft teams) في العام الجامعي 2021/2020 أن حوالي نسبة 20 % من هؤلاء الطلبة يدخلون على تلك المنصة لتلقي المحاضرات في المقررات التربوية المختلفة، حيث بلغ عدد الطلبة المقيدين بالمركز في هذا العام (572) طالباً وطالبة، وأن من يدخل منهم على المنصة التعليمية الإلكترونية بالفعل ما يقرب من (114 طالباً وطالبة) ، أي بواقع نسبة 20 % من إجمالي العدد الكلي لطلبة المركز، الأمر الذي يعني أن هؤلاء الطلبة لديهم اتجاه سلبي نحو التعلم الإلكتروني، وبالتالي فهم أقل تكيفاً مع التعلم المدمج، حيث إن التعلم المدمج هو عبارة عن مزيج من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، ولعل هذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "تشون تانج " و"لي تشو"

(Tang, C., & Chaw, L.,2013) من أن الطلاب ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني وإدارة الدراسة والتفاعل الإلكتروني والمرونة في التعلم هم أكثر تكيفاً مع التعلم المدمج.

وبالنظر لحضور هؤلاء الطلبة أنفسهم لمحاضرات التعليم المباشر بالمركز، لاحظ الباحث زيادة نسبة حضورهم مقارنة بالحضور على المنصة التعليمية الإلكترونية، حيث بلغ عدد الطلبة المنتظمين في حضور المحاضرات المباشرة ما يقرب من (343 طالباً أو طالبة) ، أي بواقع نسبة 60% من إجمالي العدد الكلي لطلبة المركز، الأمر الذي يعني أن هؤلاء الطلبة لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم التقليدي، وبالتالي فهم أيضاً أقل تكيفاً مع التعلم المدمج. ولعل هذا يتفق أيضاً مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "تشون تانج "و"لي تشو" (Tang, C., & Chaw, L.,2013) من وجود علاقة سلبية بين الاتجاه نحو التعلم في الفصول التقليدية والتعلم المدمج، أي أنه كلما كان ميل الطلاب نحو التعلم التقليدي أكثر كلما كان ميلهم نحو التعلم المدمج أقل.

وعلى الرغم من أن التعلم المدمج يؤدي إلى تحسن ملحوظ في أداء الطلاب، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى انخفاض استعداد الطلاب للتعلم باستخدام التعلم المدمج مما قد يشكل تحدياً كبيراً أمام تطبيق هذه الصورة من صور التعلم(Bolstad & Lin,2009; Parkes et al.,2011; Wright,2010; Walsh,2013).

وقد أوضحت دراسة لمياء الصالح وعبد الرحمن العامر(2018) أن سلبية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج وعدم تدريبهم على تنفيذه حالت دون إحداث تأثير إيجابي في تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود.

وفي دراسة أخرى قام بها كوك، أوستون، وجاريسون Cook, Owston & Garrison (2004) أشارت إلى أن اتجاهات الطلاب نحو مقررات التعلم المدمج اختلفت بين الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية ودرجات منخفضة؛ فالطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة كان لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم المدمج، وهم الطلاب الذين يفضلون التعلم في الفصول التقليدية وجهاً لوجه، ولا يفضلون العمل الذاتي والاعتماد على أنفسهم، وهذا على عكس الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية.

ويتضح مما سبق، أن من لديه اتجاه سلبي من الطلاب نحو التعلم الإلكتروني، هو أقل تكيفاً مع التعلم المدمج، وأن من لديه اتجاه إيجابي نحو التعلم في الفصول التقليدية هو أيضاً أقل تكيفاً مع التعلم المدمج، وذلك على اعتبار أن التعلم المدمج هو عبارة عن مزيج من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني معاً.

وتأسيساً على قرار موافقة مجلس جامعة الأزهر في جلسته رقم(657) المنعقدة في 24/ 6/ 2020 (بالفيديو كونفرانس) على ضرورة تبني التعلم المدمج في كليات ومعاهد الجامعة ابتداء من العام الجامعي 2020/ 2021م، نظرا لتفشي وباء كورونا، وكذا على ملاحظة الباحث على قلة حضور طلبة التأهيل التربوي للمنصة الالكترونية وزيادة حضورهم في المحاضرات التقليدية جاءت الدراسة الحالية للكشف عن حقيقة اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا.

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما انعكاسات جائحة كورونا على العملية التعليمية؟.
- ما الأطر الفكرية والفلسفية للتعلم المدمج؟
- ما اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا؟. ويتفرع من هذا التساؤل تساؤلات فرعية هي:
- ما اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج بشكل عام؟
- ما اتجاهات الطلبة نحو أهمية التعلم المدمج؟
- ما اتجاهات الطلبة نحو مشكلات التعلم المدمج؟
- هل تختلف تلك الاتجاهات باختلاف متغيرات: الجنس (ذكر/ أنثى) ، والمؤهل (ليسانس/ بكالوريوس)، وتقدير المؤهل (جيد فأقل/ جيد جداً فأعلى)، والموقع الجغرافي للمركز(وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري).
- ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة ما يلي :

- التعرف على انعكاسات جائحة كورونا على العملية التعليمية.
- استقراء الأطر الفكرية والفلسفية للتعلم المدمج.
- الوقوف على اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة على تلك الاتجاهات تبعاً لمتغيرات الدراسة السابق تحديدها.
- وضع بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تكون الدراسة مفيدة على الجانبين: النظري، والتطبيقي فهي من ناحية محاولة للكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، وما يمكن أن يكون بمثابة إجراءات توضع موضع التنفيذ، ومن ناحية أخرى فان نتائج تلك الدراسة سوف تسهم في مساعدة القائمين على أمر التعليم الجامعي الأزهري في التخطيط له تبعاً للظروف الراهنة التي يمر بها المجتمع

المصري والعالم بأسره (جائحة فيروس كورونا)، وما ترتب على تلك الظروف من تغير في أحوال التعليم، ووجوب الخروج من دائرة الرتابة والروتين، والدخول إلى عالم الاتصالات والمعلومات، والتفكير بجدية في كيفية الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية ودمجها مع الأساليب التدريسية التقليدية القائمة، لتعزيز مبدأ الشراكة الفاعلة ما بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، من أجل الارتقاء بالتدريس الجامعي من ناحية، ومن ناحية أخرى الحصول على مخرج تعليمي متوائم مع ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التعليم من ناحية، ومتوائماً مع المتغيرات التي فرضتها (جائحة كورونا) على التعليم وأحواله من ناحية أخرى.

منهج الدراسة وأدواتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها إلكترونيا على عينة قوامها (1337) طالبا وطالبا من طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، في العام الجامعي 2020/ 2021م

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

يرى كل من (شحاتة، والنجار، 2003، ص16) أن الاتجاه هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينه إما بالقبول أو الرفض أو الحياد، نتيجة مروره بخبرة معينه أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية.

كما قدمت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association APA, 2009, 40) تعريفا للاتجاهات على أنها مصطلح يشير إلى التقييم العام والثابت نسبيا لموضوع أو شخص أو جماعة أو قضية أو مفهوم على مقياس يتدرج من السلبية إلى الإيجابية.

التعلم المدمج:

عرف "جاريسون" و"فيجوان" (2008) Garrison & Vaughan، التعلم المدمج بأنه الانصهار والاندماج بين خبرات التعلم الإلكتروني والتعلم وجهاً لوجه.

في حين يرى "كودريك" (2009) Kudrik، أن التعلم المدمج هو: التعلم المتوازن الذى يقوم بالجمع بين مميزات طريقتين من طرائق التعلم: التعلم التقليدي في الفصول الدراسية، والتعلم الذاتي من خلال الإنترنت.

أما "والش" (2013) Walsh، فقد عرفه بأنه عبارة عن الدمج والخلط بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني، بحيث يصبح المكون الإلكتروني جزءاً لا يتجزأ من التعلم في الفصول التقليدية.

كما عرف "تران" (2012) Tran بيئة التعلم المدمج بأنها مزيج من الفصول الدراسية والتعلم عبر الإنترنت، الذي يتضمن تقديم الدورات على الإنترنت دون فقدان كامل لمزايا التعلم التقليدي وجهاً لوجه.

وقد عرفت (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2015) التعلم المدمج بأنه ذلك النوع من التعلم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس والتي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها المتعلمون وجهاً لوجه، وبين أساليب التعلم الإلكتروني.

ومن الجدير بالذكر في هذ السياق، ما قام به العديد من الباحثين (والي، 2015، 44-45 ;Whittaker, 2013, 12 ; Smith & Kurthen, 2007, 457 ; Hinkelman, 2018, 6)، من التفرقة بين أربع مصطلحات تستخدم جميعها للتعبير عن مزج التعلم وجها لوجه face to face مع التعلم عبر الانترنت online، ولكن بنسب متفاوتة، وقد تمثلت هذه المصطلحات في الآتي:

- التعلم المعزز بالإنترنت (web-enhanced learning): ويعبر عن استخدام الإنترنت في أنشطة التعلم بنسبة أقل بكثير من التعلم وجها لوجه قد تمثل (20%)، كاستخدام الانترنت مثلا في نشر الإشعارات الخاصة بالمقرر ومحتواه.
- التعلم المدمج (blended learning): ويعبر عن استخدام الإنترنت في أنشطة التعلم بنسبة أقل من (45%)، والباقي عن طريق التعلم وجها لوجه، كاستخدام الانترنت في عمل بعض الاختبارات (quizzes) والمناقشات.
- التعلم الهجين (hybrid learning): وفيه تحل أنشطة التعلم عبر الانترنت محل أنشطة التعلم وجها لوجه بنسبة (45%-80%).
- التعلم الكامل عبر الانترنت (fully online learning): ويعبر عن استخدام الانترنت في أنشطة التعلم إلكترونيا بنسبة (80%) فأكثر والباقي عن طريق التعلم وجها لوجه.

وقد ترجم المصطلح (Blended Learning) بالعربية لعدة ترجمات منها " التعلم المزيج"، كما عند (نادية سندى، 2012، 189-218)، وعند (الكاف، هدى باسالم، وقمزاوي، 2020، 271-293)، و"التعلم الخليط أو المولف" كما عند (محمد، 2010، 92-119)، و"التعلم المولف"، كما عند (خديجة الغامدي، 2008، 63-71)، و"التعليم المتمازج أو الخليط"، كما عند (يوسف،2010، 30-75) أو " التعلم الهجين"، كما عند (نجوى جمال الدين، 2005، 744-775).

ويعرف الباحث التعلم المدمج تعريفا إجرائيا بأنه: ذلك النهج من التعلم الذي يتم فيه الجمع بين التعلم التقليدي، الذي يتم من خلال المحاضرات المباشرة في قاعات الدراسة، والتعلم الالكتروني، الذي يتم من خلال المحاضرات عن بعد عبر المنصات التعليمية الالكترونية.

أما الاتجاه نحو التعلم المدمج، فيعرفه الباحث إجرائيا بأنه استجابة طلبة الدبلوم العام في التربية نحو التعلم المدمج وأهميته ومشكلاته في ظل جائحة كورونا بدرجات متفاوتة تستدعي التأييد أو المعارضة، ويقاس الاتجاه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الدبلوم العام في التربية على المقياس الذي أعده الباحث.

فيروس كورونا المستجد " COVID – 19 ":

يعد فيروس كورونا المستجد أحد أنواع الفيروسات التاجية التي تسبب مشكلات الجهاز التنفسي التي قد تؤدي إلى الوفاة، كما أن هناك انتشارا واسعا لانتقال العدوى من شخص لآخر، واختصاره العلمي " COVID – 19 ". وكلمة كورونا كلمة لاتينية تعني " Crown " ويقصد بها التاج، حيث إن الفيروس يأخذ شكل التاج، وخطورة هذا النوع من الفيروسات تكمن في قدرتها على تبادل جيناتها الوراثية، وفيروسات كورونا سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والانسان على حد سواء، فهي تسبب لدى البشر أمراضا تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس)، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس). (World Health Organization, 2020).

ونتيجة للانتشار الواسع لفيروس كورونا وعدم القدرة على السيطرة عليه وتسببه في وفاة كثير من الأفراد، حدث ما يسمى بجائحة كورونا.

جائحة كورونا:

الجائحة هي مصطلح يستخدم عادة على نطاق واسع لوصف أي مشكلة خرجت عن نطاق السيطرة، وتعرف بأنها تفشي مرضي يحدث في منطقة جغرافية واسعة ويؤثر بشكل استثنائي على نسبة عالية من السكان ويصيب عدد أكبر من الناس بالوباء. ولا يصنف مرض ما على أنه جائحة بسبب انتشاره الواسع وقتله لكثير من الأفراد، وإنما لا بد أن يكون معديا ويمكن انتقاله من شخص لآخر. كما أن الجائحة غالبا ما تكون ناتجة عن فيروس جديد أو سلالة من الفيروس لم يتم تداولها بين الأشخاص لفترة طويلة، ويكون لدى البشر حصانة ضعيفة أو معدومة ضدها، حيث ينتشر الفيروس بسرعة من شخص لآخر في جميع أنحاء العالم (الدهشان، 2020).

وعرف بورتا (2014) (Porta) الجائحة بأنها وباء ينتشر على نطاق شديد الاتساع يتجاوز الحدود الدولية، مؤثرا كالمعتاد على عدد كبير من الأفراد، وقد تحدث الجوائح لتؤثر على البيئة، وما بها من ماشية ومحاصيل زراعية وأسماك وأشجار وغير ذلك.

أما جائحة كورونا (COVID-19) فتعرف بأنها: وباء عالمي سببه فيروس ينتمي إلى نوع من الفيروسات التاجية (COV)، الذي يسبب التهابات تنفسية حادة، ونزلات برد، وقد تم اكتشافه عام 2019م (Rutakirwa,2020,3).

الدراسات السابقة:

سوف يتم تصنيف الدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة الحالية إلى محورين الأول منهما يتناول الدراسات السابقة الخاصة بالتعلم المدمج والاتجاه نحوه، والثاني يتناول الدراسات السابقة الخاصة بجائحة كورونا.

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المدمج:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الارتباط بالتعلم المدمج والتي روعي في ترتيبها وضع الأحدث منهما أولا، فقد حاولت دراسة سينتورك (2021) Senturk, C. بحث أثر نموذج التعلم المدمج في الانجاز الأكاديمي، ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ما قبل الخدمة، والذين يدرسون مبادئ وطرق التدريس. وتم تنفيذ الدراسة وتطبيقها عبر فترة عشرة أسابيع مع معلمي ما قبل الخدمة والمقيدين في برنامج تعليمي بكلية التربية بجامعة Karamanoglu Mehmetbey للعام الجامعي 2019/ 2020م. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وتضمنت أدوات الدراسة اختبار الانجاز الأكاديمي، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين متعدد الأبعاد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الانجاز الأكاديمي، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة نوف الداوود والعامر (2021)، إلى وضع خطة مقترحة لتطوير برنامج التعلم المدمج بالفرع النسوي لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (50) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالفرع النسوي للكلية. وأظهرت نتائج الدراسة موافقة أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم المدمج في تدريس المقررات بالفرع النسوي للكلية بدرجة كبيرة. كما تم تحديد المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتصميم التعليمي والدعم الفني والكوادر البشرية التي تحول دون تطبيق التعلم المدمج في تدريس المقررات بالكلية. وبناء على النتائج، أوصت الدراسة بخطة مقترحة تهدف لتطوير برنامج التعلم المدمج بالفرع النسوي لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض.

وهدفت دراسة هينوجولوسينا وآخرون (2020).Hinojo – Lucena, F. et al إلى بحث فعالية التعلم المدمج في تطوير وحدة من مقرر العلوم التطبيقية the module of applied sciences I. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة (بإجمالي 147 مشاركا). وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تدربوا على التعلم المدمج قد تحسنوا في الدافعية والاستقلالية لتعلم الموديول.

واستهدفت دراسة منى الحرون وعباس (2020) التعرف على مدى جاهزية كليات التربية لتطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من حيث المقومات التي تساعد على التطبيق، والعقبات التي تعترضه، بغية تقديم بعض التوصيات التي قد تعين على تطبيق هذه الصيغة من التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (125) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ببعض الجامعات المصرية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها: ضعف توفر جميع أبعاد

مقومات تطبيق التعلم المدمج بكليات التربية على الرغم من أهميتها. وفيما يتعلق بمعوقات تطبيق التعلم المدمج بكليات التربية، فقد جاءت جميع أبعاد المعوقات بدرجات تواجد "كبيرة" بتلك الكليات. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مقومات تطبيق التعلم المدمج تبعا لمتغيري النوع، والتخصص، ولكن وفقا للدرجة العلمية، فقد وجدت فروق لصالح فئة "مدرس"، وذلك فيما يتعلق بالفجوة بين درجتي الأهمية والتواجد في بعد استعداد أعضاء هيئة التدريس. أما فيما يتعلق بمعوقات التطبيق، فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول تلك المعوقات تبعا لمتغيري النوع، والدرجة العلمية، أما وفقا لمتغير التخصص، فقد وجدت فروق لصالح فئة التخصصات النظرية، وذلك في جميع أبعاد المعوقات، عدا بعد المعوقات المادية والفنية.

واستهدفت دراسة باليدا وآخرون(2020) .Balida et al بحث أو وصف اتجاهات معلمي وطلاب التعليم العالي نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كوفيد 19. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها الكترونيا، وتضمنت طرق ومهارات ومصادر تكنولوجيا المعلومات (IT)، والمعتقدات والعوائق كمتغيرات مستقلة، والاتجاهات كمتغير تابع. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه كلما كانت أساليب التعلم المدمج المختلفة أكثر مرغوبية (تشويقا) كلما كان المشاركين أكثر رغبة للاندماج في التعلم المدمج، كما أثر مستوى مهارات (IT) (تكنولوجيا المعلومات) ومصادرها على احتمال ورغبة المشاركين في الاندماج، هذا بالإضافة إلى أن عوائق التعلم الالكتروني ترتبط بشكل دال بالاتجاه، فالاتجاه الموجب نحو التعلم المدمج يحدد رغبة المشاركين في الاندماج. وعموما، فإن كلا من المعلمين والطلاب لديهم اتجاه موجب جمعي نحو التعلم المدمج. ويترجم هذا الاتجاه في مدى الاستعداد الذاتي والتجهيز للمشاركة الذي ينبغي أن تحدده المؤسسة لكي تتحول إلى التعلم المدمج أثناء هذا الوقت العصيب من الجائحة.

أما دراسة منال البيات، ساجدة النعيمات، وأبو الطيب (2020) فقد استهدفت التعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، ومستوى الرضا لديهم عن التعلم المدمج، والفروق في مستوى أنماط التعلم السائدة، والفروق في مستوى الرضا عن التعلم المدمج، والعلاقة بين أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة، وبين مستوى الرضا عن التعلم المدمج، وذلك في مساقات: علم النفس الرياضي، الترويح والمهارات الحياتية، وطرق وأساليب التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (100) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في المساقات السابقة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018/2017م. وقد تم اختيار أفراد العينة بواقع (43) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق الترويح والمهارات الحياتية، و(41) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق علم النفس الرياضي، و(16) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق طرق وأساليب التدريس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تنوع الأنماط التعليمية لدى الطلبة، وإلى أن النمط الأكثر شيوعاً لديهم هو النمط الأدائي، يليه البصري، كما أظهرت النتائج مستوىً مرتفعاً من الرضا عن التعلم المدمج من الطلبة في المساقات الثلاثة، ولم تظهر النتائج فروقاً في أنماط التعلم، وفي مستوى الرضا عن التعليم المدمج. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين أنماط التعلم (السمعي، والبصري)، وبين

الرضا عن التعلم المدمج لدى طلبة مساق الترويح والمهارات الحياتية، وعلاقة عكسية بين نمط التعلم القرائي/ الكتابي، وبين الرضا عن التعلم المدمج لدى طلبة مساق طرق وأساليب التدريس.

وهدفت دراسة دعاء عبد العزيز (2019) إلى إجراء تحليل بعدي لبحوث التعلم المدمج العربية المنشورة خلال الفترة الزمنية ما بين (2003-2018) والتي أجريت في مجال تعليم العلوم، وذلك للتوصل إلى أثر التعلم المدمج على مخرجات تعلم العلوم. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة أسلوب الدراسات المسحية الوصفية (survey) في تحديد الخصائص الأولية لبحوث ودراسات عينة التحليل البعدي، وأسلوب التحليل البعدي (meta-analysis) لتحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة، حيث شمل البحث الحالي مراجعة وتحليل عدد (37) بحثاً من البحوث الكمية من رسائل الماجستير والدكتوراه، والبحوث المنشورة بالمجلات والدوريات التربوية المحكمة، وكذلك البحوث المنشورة بالمؤتمرات. وقد تم الاعتماد في جمع وتحليل البيانات على قائمة بمعايير تضمين أو استبعاد الدراسات والبحوث السابقة في/ من عينة التحليل البعدي، وسجل تشفير للبيانات، و برنامج حساب حجم الأثر (effect size calculator)، ومؤشر كوهن لتفسير قيمة حجم الأثر. وقد أظهرت النتائج حسب مؤشر كوهن قيم كبيرة لمتوسط حجم الأثر للتعلم المدمج على جميع مخرجات تعلم العلوم، وعلى مستوى جميع المتغيرات التصنيفية للدراسة (مجال الدراسة، المرحلة التعليمية، الفترة الزمنية للنشر، مصدر الدراسة، حجم العينة، نمط التعلم المدمج)، مما أشار إلى أن التعلم المدمج بجميع أنماطه له قوه تأثير كبيرة على مخرجات تعلم العلوم بمختلف مجالاتها المعرفية، المهارية، والوجدانية، وعلى المتغيرات التصنيفية للدراسة، مع ظهور اختلاف في درجة اهتمام الدراسات والبحوث السابقة بكل مجال من مجالات مخرجات تعلم العلوم، وكذلك بكل متغير من المتغيرات التصنيفية.

واستهدفت دراسة تيسير سليم (2018) التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهه نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (500) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطبة نحو التعلم المدمج كانت عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح الطلاب الذكور، وكذا لصالح الطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تعزي للتفاعل بين متغيري الجنس، والمادة الدراسية.

كما هدفت دراسة نجلاء على (2018) إلى التعرف على مدى فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (quasi – experimental design) في المقارنة بين التدريس بالتعليم المدمج (نموذج التعليم المعكوس)، والتدريس بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (59) طالبة من طالبات شعبة الكيمياء بكلية العلوم بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؛ (21) طالبة في المجموعة التجريبية درست بالتعليم المدمج (الفصل المقلوب)، و(38) طالبة في المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05و) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة؛ الضابطة

التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالتعليم المدمج في التطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد على مستوى (التحليل، التقييم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء، وعلى المستوى الكلي)، وكذلك مقياس الاتجاه نحو عملية التعلم، وأن جميع هذه الفروق لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية. كما أوضحت النتائج أن حجم التأثير للتدريس بالتعليم المدمج كان مرتفعاً في تنمية مهارات: التحليل، التقييم، الاستدلال، والاستقراء، بينما كان متوسطاً في تنمية مهارات الاستنتاج مقارنة بالطريقة التقليدية.

أما دراسة العنزي (2018) فقد استهدفت قياس فاعلية جودة التعليم المدمج من خلال التعرف على مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهه نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية. وكذلك التعرف على المعوقات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (313) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهه نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية كان مرتفعاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التعليم بأسلوب التعلم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص. كما وجدت بعض المعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام استراتيجية التعليم بأسلوب التعلم المدمج في مقرر الحاسب الالي.

في حين استهدفت دراسة دويكات وعامر (2017) Dweikat and Amer تقصى أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المدمج في جامعة القدس المفتوحة فرع نابلس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها 42 طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة الإنجليزية في العام الجامعي 2014/2013م. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب نحو التعلم المدمج بفعل استراتيجية التعلم المدمج كانت إيجابية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05و) في اتجاهاتهم تبعا لمتغيرات العمر ومكان السكن والتفاعل بينهما.

كما هدفت دراسة أمل البدو (2017) إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات المفتوحة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (105) طالباً وطالبة من طلبة جامعة العلوم الإبداعية في امارة الفجيرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين استخدام نموذج التعلم المدمج، وتحصيل الطلبة العام في جميع المساقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فعالية استخدام نموذج التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجاباتهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المستوى التعليمي (دراسات عليا)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجاباتهم تبعاً لمتغيري التخصص، واختلاف مدة الدراسة.

وهدفت دراسة كنتو، جو، وكاجمبي Kintu, Zhu & Kagambe (2017) إلى دراسة فعالية التعلم المدمج من خلال تحليل العلاقة بين خصائص الطالب وخلفيته العلمية الاجتماعية، وخصائص التصميم، ومخرجات التعلم، وكذا تحديد المؤشرات المهمة لفعالية التعلم المدمج. وقد تم تطبيق عملية المسح على (628) طالباً من أجل جمع البيانات عن خصائص الطلاب، والتصميم، ومخرجات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فعالية التعلم المدمج قد حققت الرضا النفسي لدى الطلاب، وأدت إلى مخرجات تعلم متميزة.

بينما هدفت دراسة صوافطه (2016) إلى استقصاء فاعلية التعلم المدمج القائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" في تنمية الاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة من طلبة الكليات الصحية درسوا الفيزياء باستخدام التعلم المدمج القائم على نظام بلاكبورد، حيث درس عضو هيئة التدريس المحتوى التعليمي داخل غرفة الصف (offline) بطريقة الشرح والمحاضرة، وتخلل ذلك عرضه للمحتوى مستخدماً برمجية تفاعلية مرفوعة على نظام بلاكبورد، وأعاد أفراد العينة دراسة هذا المحتوى عن بعد من خلال هذا النظام (online). وقد تم قياس اتجاهات أفراد العينة نحو الفيزياء قبل تجربة الدراسة وبعدها بواسطة مقياس تم التأكد من صدقه وثباته. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05و) بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي له، وكانت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما أشارت النتائج إلى فاعلية التعلم المدمج القائم على نظام بلاكبورد في تنمية اتجاهات أفراد العينة نحو دراسة الفيزياء ونحو أهميتها، وعدم فاعليته في تنمية اتجاهاتهم نحو اكتساب المهارات العملية.

وأجرت فارش Varthis (2016) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات الطلاب نحو التعلم المدمج وفعاليته كجزء من منهج طب الاسنان للفرقة الثانية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي مستعينة بأدوات تمثلت في: استبيانات، واختبار قبلي، واختبار بعدي، ومقابلات فردية. وقد طبقت هذه الأدوات على عينة قوامها (40) طالباً من طلاب الفرقة الثانية. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، هذا بالإضافة إلى أن التعلم المدمج يعزز التعلم النشط والتنظيم الذاتي.

كما استهدفت دراسة والي (2015) الكشف عن استعداد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة دمنهور لتطبيق التعلم المدمج. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مقياس يتكون من ثلاثة محاور أساسية تمثلت في: درجة توافر المهارات التكنولوجية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج، ومستوى الدافعية نحو التعلم المدمج، فضلا عن تفضيلات الطلاب المرتبطة بآليات تطبيق التعلم المدمج. وقد تم تطبيق هذا المقياس على عينة قوامها (215) طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة دمنهور. وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر المهارات التكنولوجية لدى الطلاب، وارتفاع مستوى الدافعية لديهم لتطبيق التعلم المدمج، فضلاً عن تفضيلهم للدراسة بصيغه التعلم المدمج.

أما دراسة محمد (2015) Mohammed فقد استهدفت تحديد تصورات ومواقف الطلبة بجامعة بيشة حول التعلم المدمج، وكذا تحديد الانطباعات السلبية حوله. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (130) طالباً وطالبة

من طلبة قسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بالجامعة في العام الجامعي 2017/2016م. و توصلت نتائج الدراسة إلى أن للتعلم المدمج نتائج إيجابية من حيث تعزيز مهارات اللغة الإنجليزية، وأنه فعال في تطوير الوعي والمعرفة والمهارات، ونتائج سلبية من حيث ضياع الوقت، وسهولة الغش، والعزلة الاجتماعية. كما أظهرت النتائج رضا الطلاب والطالبات عن بيئة التعلم المدمج؛ لما توفره من تفاعل بين الطلاب والمعلمين، وأن الطلاب كانوا أكثر ميلاً لاستخدام التعلم المدمج من الطالبات.

واستهدفت دراسة ولاء عبد الله (2014) توضيح مفهوم التعلم المدمج، وتحديد المتطلبات والشروط الواجب توافرها لتنفيذ هذا التعلم في المدارس والجامعات، وكذا التعرف على دور المعلم والمتعلم في هذا النمط من التعلم، إضافة إلى التعرف على إيجابياته والمشكلات التي تقف أمام تطبيقه. وكان من أهم نتائج الدراسة أن تطبيق التعلم المدمج في جامعاتنا وفي حقول التعليم بصفة عامة يحتاج إلى فترة انتقالية تكون بمثابة تدريب جيد من قبل اختصاصيين في مجال تكنولوجيا التعليم لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والمتعلمين، وعمل دورات تدريبية لكيفية التعامل مع الحاسوب، و تصميم البرامج التعليمية دون إهمال أو تجاهل لدور الطرائق التقليدية في التعليم الجامعي إضافة إلى الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال.

بينما هدفت دراسة الكندري وسعاد الفريح (2013) إلى تقويم جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت اعتماداً على خبرات التعليم والتعلم المدمج التي مر بها هؤلاء الطلبة في مقرر للتربية البيئية، والتي صممت أنشطته تعليمياً وتقنياً لهذا الغرض. وبعد مرور الطلبة بخبرة التعلم المدمج طبقت استبانة معدة لقياس عناصر الجودة المنشودة على عينة قوامها (201) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في ذلك المقرر. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن بيئة التعلم بجامعة الكويت بعناصرها التعليمية والتقنية مهيأة بشكل كامل لتقديم تعلم مدمج يتصف بدرجة عالية من الجودة التي يمكن أن تحقق رضا الطلبة عن نوعية التعليم الذي يحصلون عليه.

وأشارت دراسة شاويش والشعث (Shawish & Shaath, 2012) إلى استقصاء اتجاهات الدارسين بجامعة القدس المفتوحة نحو التعلم المدمج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (249) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة نحو التعلم المدمج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج تبعاً لمتغيرات: البرنامج الاكاديمي، ومستوى التحصيل والكفاءة في اللغة الإنجليزية.

وبحثت دراسة تسولس، دسكالكس، وبابادبولو Tselios, Daskalakis & Papadopoulou, (2011, 224 – 235) تصورات طلاب الجامعات اليونانية عن التعلم المدمج، ومدى تأثر تلك التصورات نتيجة استخدام الطلاب أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية مثل مودل (Moodle). وأوضحت نتائج الدراسة أن استخدام الطلاب للتعلم المدمج يسهم في تطور مدركاتهم عنه ورفع مستويات قبوله لديهم، ولكن الطبيعة الإلزامية لاستخدام مودل من قبل الطلاب قد تكون لها آثار سلبية.

وهدفت دراسة أبو موسى (2009) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (35) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية المسجلين في الفصل الصيفي للعام الجامعي 2007/2006م. وقد درست إحدى شعب الكلية باستراتيجيات التعلم المزيج (المجموعة التجريبية) ، وبلغ عددها (20) طالباً وطالبة، بينما درست الشعبة الثانية باستراتيجية المحاضرة (المجموعة الضابطة) ، وبلغ عددها (15) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو الاستراتيجية المستخدمة، لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت جائحة كورونا:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الارتباط بجائحة كورونا والتي روعي في ترتيبها وضع الأحدث منها أولا، فقد حاولت دراسة نورة العويد (2021) معرفة واقع التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لمواجهة جائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (376) طالبة من طالبات الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها ما يلي: أفراد عينة الدراسة محايدات في موافقتهن نحو واقع التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وأيضا محايدات في موافقتهن نحو تسهيلات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة، كما أن أفراد عينة الدراسة محايدات في موافقتهن نحو تحديات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة.

وهدفت دراسة ميسم عبيد (2021) إلى معرفة التعليم وتحديات العولمة في ظل جائحة كورونا لدى عينة من أساتذة كليات (التربية للبنات – الآداب – العلوم) في جامعة بغداد، ومعرفة أبعاد العولمة وآثارها على العملية التعليمية، وأهمية التعليم عن بعد خلال انتشار فيروس كورونا والحجر الصحي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (70) أستاذا جامعيا تم اختيارهم بصورة عشوائية الكترونيا. وأظهرت الدراسة عدة نتائج لعل من أهمها ما يلي: 78.6% أكدوا على مساهمة العولمة خلال جائحة كورونا في تطوير قدرة المعلم على توظيف التقنية والمعلوماتية الحديثة، و 65.7% أكدوا على دور العولمة في تفعيل الحوار ما بين المعلم والمتعلم خلال جائحة كورونا وانقطاع الوسائل التقليدية للتدريس، مما أفسح المجال للاستمرار وعدم التوقف عن التعليم، وجود فروق دالة إحصائيا بين آثار العولمة وتعلم السلوك العنيف للطلبة تعزي لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العولمة والتحصيل الدراسي للطلبة خلال جائحة كورونا.

وهدفت دراسة علي وآخرون (2021) إلى معرفة التحديات المعاصرة التي تواجه التعليم بالجامعات السودانية في ظل تفشي جائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة إلكترونية، وبطاقة ملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي: التعليم عن بعد هو البديل الأمثل لاستمرار الدراسة بالجامعات السودانية في ظل وباء كورونا، المزاوجة بين التقليد والحداثة في العملية التعليمية عن بعد، تعد أنسب طريقة لمواجهة قضايا التعليم المعاصرة بالسودان، هذا بالإضافة إلى أن تقوية شبكات الانترنت

بالجامعات السودانية واستقرار التيار الكهربائي، يعتبران من أهم العوامل المساعدة لإنجاح عملية التعليم عن بعد.

واستهدفت دراسة فايزة محلب (2021) إلقاء نظرة على واقع التعليم عن بعد في جامعة فرحات عباس – سطيف 1 بالجزائر، من خلال تقديم لمحة عن جائحة كوفيد 19؛ من حيث ظهورها وانتشارها، والحاجة إلى التعليم عن بعد، ومعرفة الإجراءات والمبادرات الهادفة لتقليل آثار الجائحة في أوساط الجامعة، ومناقشة أهم التحديات التي تعيق التعليم عن بعد من خلال استقصاء آراء الطلبة، وتقديم اقتراحات تحسن الوضع انطلاقا من عرض الواقع. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم فعالية التعليم عن بعد بالشكل المطلوب، بالرغم من الجهود المبذولة، وفي ظل الإمكانيات المتاحة. كما تم اقتراح مجموعة من النقاط التي تجعل التعليم عن بعد أكثر فعالية؛ من هذه النقاط ما هو موجه إلى وزارة التعليم العالي والجامعات بما فيها الأساتذة، ومنها ما هو موجه للطلبة.

أما الدراسة التي قامت بها رفيف الفيصل (2021) فقد سعت إلى الكشف عن إيجابيات وسلبيات اللجوء إلى التعليم عن بعد عبر دراسة حالة "كلية الخوارزمي الدولية" بدولة الامارات العربية المتحدة، بالإضافة إلى تسليطها الضوء على عوامل النجاح والتميز للكلية في ظل تفشي جائحة كورونا، وعلى كيفية التزامها بمعايير الجودة والاعتماد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، مستعينة ببطاقة ملاحظة حول دور المؤسسة التعليمية (كلية الخوارزمي)، والإجراءات التنفيذية لقرارات وزارة التربية والتعليم.

واستهدفت دراسة سميرة مشري (2020) تحليل دور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم العالي، خاصة في خضم الوضع الراهن الذي يعيشه العالم بأسره جراء انتشار فيروس كورونا المستجد COVID – 19، والذي شل حركة جميع المؤسسات وأدى إلى إغلاق مدن بأكملها، وعليه لجأت مؤسسات التعليم العالي إلى الاعتماد الكلي على طريقة التعليم عن بعد لاستكمال المقررات الدراسية، حيث يتم الاعتماد على مختلف التقنيات والوسائط التكنولوجية في إيصال المعلومات والدروس للطلبة، وعليه فالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة يعتبر بوابة الجامعات للخروج من أزمة انتشار فيروس كورونا، والذي يفرض تطبيق إجراءات التباعد الاجتماعي، للحد من انتشار الوباء في أوساط الطلبة والأساتذة والموظفين داخل الحرم الجامعي، مع ضمان تلقي الطلبة للمادة العلمية دون تعريض الأسرة للخطر.

وهدفت دراسة أبو قوطة والدلو (2020) الكشف عن فعالية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة إلكترونية تم تطبيقها على عينة قوامها (308) طالبا وطالبة. وقد أوضحت نتائج الدراسة حصول مجال فعالية التقييم الإلكتروني المستخدم في الكلية من وجهة نظر الطلبة على الترتيب الأول من بين مجالات الدراسة، وجاء في الترتيب الثاني مجال التفاعلية عبر التعليم الإلكتروني، واحتل مجال وصول الطلبة للتعليم الإلكتروني الترتيب الثالث، في حين جاء في الترتيب الرابع مجال فعالية التدريس عبر التعليم الإلكتروني، واحتل الترتيب الخامس والأخير مجال فعالية المحتوى الإلكتروني.

واستهدفت دراسة عمر واليوسف (2020) التعرف على نسبة توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا covid 19 من قبل طلبة جامعة الملك فيصل، وتسليط الضوء على درجة الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني، والمعوقات المحتملة، والوقوف على فروق الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني، ومعوقات توظيفه حسب متغيري: النوع، والكلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة إلكترونية تم تطبيقها على عينة قوامها (519) طالبا وطالبة في خمس كليات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/ 2020م. وأظهرت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي: أكثر أدوات التقويم الإلكتروني استخداما هي: (التكليفات، الاختبارات القصيرة، الاختبار النهائي، والأبحاث)، بينما أقلها استخداما هي: (ملف الانجاز، المقالات، والمناقشات الشفهية)، وجود رضا من وجهة نظر الطلبة عن توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة، وجود معوقات تحد من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة، رضا الطلاب عن توظيف التقويم الإلكتروني أعلى من رضا الطالبات، عدم وجود فروق في معوقات توظيف التقويم الإلكتروني بين الطلاب والطالبات، أما بالنسبة لمتغير الكلية، فإن رضا طلبة الكليات الإنسانية أعلى من رضا طلبة الكليات العلمية، بينما لا توجد فروق في المعوقات تعزي لذات المتغير.

وهدفت دراسة يوسف (2020) إلى التعرف على اتجاهات وآراء طلاب كلية الاتصال والاعلام بجامعة الملك عبد العزيز بجدة نحو التعليم الالكتروني في فترة الأزمة العالمية لجائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (151) طالبا من طلاب الكلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود رضا لدى الطلاب عن نظام التعليم الإلكتروني، بل إن الغالبية منهم تميل إلى تفضيل منظومة التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي.

واستهدفت دراسة الخروصي ونجمي العامري (2020) التعرف على آراء طلبة مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان حول تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (277) طالبا وطالبة من طلبة مؤسسات التعليم العالي من مختلف محافظات سلطنة عمان. وقد تكونت الاستبانة من (23) فقرة؛ موزعة على محورين؛ محور حول مزايا التعليم عن بعد، ومكون من (15) فقرة، ومحور حول صعوبات التعليم عن بعد، ومكون من (8) فقرات. وأظهرت نتائج الدراسة أن آراء الطلبة حول التعليم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، وأن الصعوبات التي واجهتهم في هذا النوع من التعليم جاءت أيضا بدرجة متوسطة. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة على مزايا التعليم عن بعد، وصعوباته، تعزي لمتغيري الجنس، ونوع المؤسسة التي يدرس بها الطلبة.

وهدفت دراسة نويرة وآخرون (2020) الكشف عن المتطلبات الضرورية لإنجاح التعليم عن بعد، وتحديد السبل الكفيلة لمواجهة التحديات التي تعوقه، داخل المؤسسات التعليمية والجامعية ومعاهد التكوين المهني، تزامنا مع ظهور جائحة فيروس كورونا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي: التعليم عن بعد لا زال في مراحله الأولى بالرغم من وجود إيجابيات، وأن متطلبات نجاحه تتمثل في توفير الوسائل والمستلزمات التكنولوجية الكافية لجميع المتعلمين دون استثناء، وخلق بنية تحتية متينة لهذا النمط الرقمي، وضرورة تأهيل الموارد البشرية القادرة على استخدام هذا النمط من التعليم لكي يلبي احتياجات المتعلمين،

هذا بالإضافة إلى إعادة النظر في البرامج المتعلقة بالنظام التعليمي ليواكب متغيرات العصر والعولمة، بغية تحقيق الازدهار والنماء الذي يخدم الأسرة والمجتمع.

واستهدفت دراسة المعمرى وآخرون (2020) تحديد متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة عمران. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (304) فردا؛ منهم (66) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، و(238) طالبا وطالبة. وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع متطلبات التعليم الإلكتروني حصلت على درجة أهمية كبيرة. وعلى مستوى المجالات؛ حصلت المتطلبات المتعلقة بهيئة التدريس على المرتبة الأولى، بدرجة أهمية كبيرة جدا، تلتها متطلبات البيئة الاجتماعية والقانونية، وثالثا متطلبات التجهيزات والبرامج، وأخيرا المتطلبات المتعلقة بالطلبة، وجميعها بدرجة أهمية كبيرة. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول متطلبات التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا، تبعا لمتغيرات (النوع – الكلية – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة)، في حين وجدت فروق تبعا لمتغير المستوى التعليمي للطلبة في المجال الثالث فقط (التجهيزات والبرامج)؛ بين (المستويين الثاني والثالث من جهة، والرابع من جهة أخرى)، وكان الفرق لصالح (الثاني والثالث).

التعليق على الدراسات السابقة :

من عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي :

1 – الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعلم المدمج من وجهه نظر الطلاب تتسم بالنقص الشديد.

2 - إذا كانت الدراسة الخاصة بالاتجاهات نحو التعلم المدمج من وجهه نظر الطلاب تتميز بالنقص الشديد، فإن تلك التي تتناول اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف أكثر قلة إن لم تكون نادرة، فلا توجد سوى دراسة تيسير سليم (2018) التي تطرقت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، ودراسة شاويش، والشعث (Shawish & Shaath, 2012) التي استهدفت استقصاء اتجاهات الدارسين بجامعة القدس المفتوحة نحو التعلم المدمج.

3 - فيما يخص فعالية التعليم المدمج، فقد اهتمت بعض الدراسات بقياس فاعلية جودة التعليم المدمج من خلال التعرف على مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهه نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية، وكذا التعرف على المعوقات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي (العنزي، 2018) ، في حين اهتمت دراسة نجلاء على (2018) بالتعرف على مدى فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، بينما اهتمت دراسة أمل البدو (2017) بالتعرف على فعالية استخدام نموذج التعلم المدمج في

تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات المفتوحة، أما دراسة كنتو، جو، وكاجمبي (Kintu, Zhu, Kagambe, 2017) فقد اهتمت ببحث فعالية التعلم المدمج من خلال تحليل العلاقة بين خصائص الطالب وخلفيته العلمية الاجتماعية، خصائص التصميم، ومخرجات التعلم، وكذا تحديد المؤشرات المهمة لفعالية التعلم المدمج، واهتمت دراسة صوافطه (2017) باستقصاء فاعلية التعلم المدمج القائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" في تنمية الاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود.

4- فيما يخص الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج فقد تناولت دراسة واحدة فقط الكشف عن استعداد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة دمنهور لتطبيق التعلم المدمج (والي، 2015).

5 - تناولت دراسة واحدة فقط تقويم جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت اعتماداً على خبرات التعليم والتعلم المدمج التي مر بها هؤلاء الطلبة في مقرر للتربية البيئية، والتي صممت أنشطته تعليمياً وتقنياً لهذا الغرض (الكندي وسعاد الفريح، 2013).

6 - فيما يخص تصورات الطلاب حول التعلم المدمج، فقد اهتمت بعض الدراسات بتحديد تصورات ومواقف الطلبة بجامعة بيشة حول التعلم المدمج، وكذا تحديد الانطباعات السلبية حوله (Mohammed,2015) ، في حين اهتمت دراسة تسولس، دسكالكس، وبابادبولو

(Tselios, Daskalakis & Papadopoulou, 2011) بالكشف عن تصورات طلاب الجامعات اليونانية عن التعلم المدمج، ومدى تأثر تلك التصورات نتيجة استخدام الطلاب أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية مثل مودل (Moodle)، بينما اهتمت دراسة فارش (Varthis,2016) بالتعرف على تصورات الطلاب نحو التعلم المدمج وفعاليته كجزء من منهج طب الأسنان للفرقة الثانية.

7 – فيما يتعلق بأثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على بعض المتغيرات، فقد اهتمت دراسة أبو موسى (2009) باستقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، بينما اهتمت دراسة دويكات وعامر (Dweikat & Amer, 2017) بتقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج في جامعة القدس المفتوحة (فرع نابلس)، في حين اهتمت دراسة دعاء عبد العزيز (2019) بتقصي أثر التعلم المدمج على مخرجات تعلم العلوم.

8 – تناولت دراسة واحدة فقط توضيح مفهوم التعلم المدمج، وتحديد المتطلبات والشروط الواجب توافرها لتنفيذ هذا التعلم في المدارس والجامعات، وكذا التعرف على دور المعلم والمتعلم في هذا النمط من التعلم، إضافة إلى التعرف على إيجابياته والمشكلات التي تقف أمام تطبيقه (ولاء عبد الله، 2014).

9- تناولت دراسة واحدة فقط التعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، ومستوى الرضا لديهم عن التعلم المدمج، والعلاقة بين أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة، وبين مستوى الرضا عن التعلم المدمج (منال البيات، ساجدة النعيمات، وأبو الطيب، 2020).

10- اختصت دراسة واحدة فقط بوضع خطة مقترحة لتطوير برنامج التعلم المدمج بالفرع النسوي لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض (نوف الداوود والعامر، 2021).

11- اقتصرت دراسة واحدة فقط على التعرف على مدى جاهزية كليات التربية لتطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من حيث المقومات التي تساعد على التطبيق، والعقبات التي تعترضه، بغية تقديم بعض التوصيات التي قد تعين على تطبيق هذه الصيغة من التعليم (منى الحرون وعباس، 2020).

12- فيما يخص واقع التعليم عن بعد ببعض الجامعات العربية أثناء تفشي جائحة كورونا، فقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على واقع التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لمواجهة جائحة كورونا (نورة العويد، 2021)، في حين اهتمت دراسة فايزة محلب (2021) بإلقاء نظرة على واقع التعليم عن بعد بجامعة فرحات عباس – سطيف1 بالجزائر، وكذا مناقشة أهم التحديات التي تعيق التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلبة.

13- فيما يتعلق بفعالية التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا، فقد اهتمت دراسة أبو قوطة والدلو (2020) بالكشف عن فعالية التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية.

14- تناولت دراسة واحدة فقط التعرف على نسبة توظيف التقويم الالكتروني أثناء جائحة كورونا من قبل طلبة جامعة الملك فيصل، وكذا تسليط الضوء على درجة الرضا عن توظيف التقويم الالكتروني، والمعوقات المحتملة، بالإضافة إلى الوقوف على فروق الرضا عن توظيف التقويم الالكتروني، ومعوقات توظيفه حسب متغيري النوع، والكلية (عمر واليوسف، 2020).

15- فيما يخص اتجاهات الطلاب نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا، فقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على اتجاهات وآراء طلاب كلية الاتصال والاعلام بجامعة الملك عبد العزيز بجده نحو التعليم الالكتروني في فترة الأزمة العالمية لجائحة كورونا (يوسف، 2020)، كما اهتمت دراسة الخروصي ونجمي العامري (2020) بالتعرف على آراء طلبة مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان حول تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

16- فيما يتعلق بمتطلبات نجاح التعليم عن بعد، فقد اهتمت بعض الدراسات بتحديد متطلبات استخدام التعليم الالكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة عمران (المعمري وآخرون، 2020)، كما

اهتمت دراسة نويرة وآخرون (2020) بالكشف عن المتطلبات الضرورية لإنجاح التعليم عن بعد، وتحديد السبل الكفيلة لمواجهة التحديات التي تعوقه، داخل المؤسسات التعليمية والجامعية ومعاهد التكوين المهني، تزامنا مع ظهور جائحة فيروس كورونا.

17- اقتصرت دراسة واحدة فقط على معرفة التعليم وتحديات العولمة في ظل جائحة كورونا لدى عينة من أساتذة كليات (التربية للبنات- الآداب- العلوم) في جامعة بغداد، وكذا معرفة أبعاد العولمة وآثارها على العملية التعليمية (ميسم عبيد، 2021).

18- تناولت دراسة واحدة فقط التعرف على التحديات المعاصرة التي تواجه التعليم بالجامعات السودانية في ظل تفشي جائحة كورونا (علي وآخرون، 2021).

19- اختصت دراسة واحدة فقط بتحليل دور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم العالي، خاصة في ظل تفشي فيروس كورونا المستجد (سميرة مشرب، 2020).

20- تناولت دراسة واحدة فقط الكشف عن إيجابيات وسلبيات اللجوء إلى التعليم عن بعد عبر دراسة حالة كلية الخوارزمي الدولية (رفيف الفيصل، 2021).

الإطار النظري:

الآثار المترتبة على أزمة كورونا:

يمكن تصنيف الآثار التي نتجت (وما زالت) عن انتشار فيروس كورونا عالميا وعربيا ومحليا إلى آثار: تعليمية، اجتماعية نفسية، ثقافية، سياسية، اقتصادية، صحية. وفيما يلي عرض موجز للآثار التعليمية، الاجتماعية النفسية، والثقافية.

الآثار المترتبة على أزمة كورونا في المجال التعليمي:

ترتب على أزمة كورونا توقف الدراسة بالمدارس والجامعات، وكان لذلك آثارا مباشرة على الأطفال والشباب تمثلت في النقاط التالية:

- خسائر التعلم.

- زيادة معدلات التسرب من الدراسة.

- انعدام المساواة في النظم التعليمية، الأمر الذي يعاني منه معظم البلدان، ومما لا شك فيه أن تلك الآثار السلبية ستصيب الأطفال الفقراء أكثر من غيرهم.

- اختلاف منظومة التعليم في الجامعات والمدارس. فمع تعطيل المدارس في (188) دولة حول العالم (وفقا لمنظمة اليونسكو)، أصبحت الدراسة عن بعد من المنزل، الأمر الذي أعاد أولياء الأمور إلى مسؤولياتهم الأصلية في تربية وتعليم الأبناء واكتشاف قدراتهم الحقيقية، وهو الدور الذي تخلى عنه أولياء الأمور منذ وقت طويل للمؤسسات التعليمية، بسبب انشغالهم في أعمال أخرى. كما سيفتح آفاق التعليم عن بعد أمام الدول الفقيرة (العميان، 2020).

وحتى مارس/ آذار 2020، تسببت جائحة فيروس كورونا (COVID – 19) في انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم في 161 دولة من دول العالم، أي ما يقرب من 80% من الطلاب الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم (سافيدارا خايمي، البنك الدولي، 2020).

وبحلول منتصف نيسان/ أبريل 2020، كان 94% من طلبة العلم على مستوى العالم قد تأثروا بالجائحة، وهو ما يمثل 1.58 بليون من الأطفال والشباب من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي في 200 دولة من دول العالم (برنامج الأمم المتحدة الانمائي في الدول العربية، 2020).

ومما تجدر الاشارة إليه، أن جائحة كورونا بعد أن ضربت دول العالم، وعطلت العمل في قطاعات كثيرة، كان من بينها وأهمها قطاع التعليم، قررت تلك الدول في العام الأول من ظهور الجائحة 2019/ 2020م تعليق الدراسة في المدارس والجامعات، من أجل الحفاظ على سلامة الطلبة. وفي العام الثاني من استمرار الجائحة 2020/ 2021م، كان لزاما على تلك الدول أن تتجه نحو التعلم المدمج وتطبيقه في المدارس والجامعات، ومن ثم كانت الأنظمة التعليمية في هذه المؤسسات قائمة أولا على التعلم التقليدي والحضور إلى قاعات الدراسة بها، وذلك في أيام معينة من الأسبوع، وثانيا على التعلم الالكتروني عبر المنصات التعليمية الالكترونية داخل المنازل في أيام أخرى من الأسبوع، وذلك بغرض تقليل احتمالات الاصابة بفيروس كورونا بين عناصر المنظومة التعليمية بأكملها، وعلى رأسها الطلاب.

وبينما يبدو أن إغلاق المدارس يمثل حلا منطقيا لفرض التباعد الاجتماعي داخل المجتمعات المحلية، فإن إغلاقها لمدة طويلة سيكون له تأثير سلبي غير متناسب مع الطلاب الأكثر تضررا، والذين لديهم فرص أقل للتعلم في المنزل، وقد يمثل الوقت الذي يقضونه خارج المدرسة أعباء اقتصادية على كاهل آبائهم الذين قد يواجهون تحديات في رعايتهم لفترة طويلة (غنايم، 2020).

كما يمكن للمكاسب التي تحققت في توسيع نطاق الحصول على التعليم أن توقف، بل وتنتهي مع تمديد إغلاق المدارس، وتبقى إمكانية الحصول على خيارات بديلة – مثل التعلم عن بعد – بعيدة المنال، لمن لا تتوفر لديهم وسائل الاتصال. وقد يتسبب هذا الأمر في المزيد من الخسائر في رأس المال البشري وتقلص الفرص الاقتصادية (غنايم، 2020).

ومن الجدير بالذكر، أن من أهم الفرص التربوية لأزمة كورونا المستجد في المجال التعليمي ما أشار إليه هوبسون (Hopson, 2006, 81) في النقاط التالية:

- اكتساب خبرات في التعامل مع منصة البلاك بورد للتعليم الإلكتروني.
- الافادة من مصادر التعلم الالكترونية، كالمكتبة الرقمية، والكتب والمراجع الالكترونية.
- التفاعل الجيد مع الأساتذة والزملاء في مختلف المقررات من خلال الفصول الافتراضية.
- حضور دورات تدريبية عن بعد في مختلف التخصصات.
- استخدام الطالب للتطبيقات التكنولوجية يطرح آفاقا جديدة للتعليم عن بعد، ويسهم في تحقيق خطط التنمية، لأن طالب الجامعة هو رأس مال المجتمع، حيث أصبحت التنمية التكنولوجية هدفا من الأهداف العالمية في جميع المراحل التعليمية، حيث تهدف إلى إعداد الأفراد إعدادا سليما، من أجل مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة، والقدرة على التكيف مع الحياة التكنولوجية والتعليم عن بعد.

ومما تجدر الاشارة إليه، أن جامعة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية قد قدمت منذ تعليق الدراسة في 9/ 3/ 2020م جهودا تربوية متميزة في مجال التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، في محاولة منها لتخطي الأزمة وما تبعها من تحديات، وفيما يلي عرض موجز لهذه الجهود(جامعة حفر الباطن، 2020).

1- في مجال التعليم:

- قامت الجامعة بمواصلة العملية التعليمية أثناء تعليق الدراسة عبر منصة التعليم الإلكتروني " Black board " واهتمت بتوفير بيئة تعليمية مرنة وجذابة تتخطى حدود الزمان والمكان.
- قامت الجامعة بتقديم الدعم الفني والتقني لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لمواصلة التعليم عن بعد.
- قامت الجامعة بتنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتمكن من إعداد الاختبارات الالكترونية على البلاك بورد.
- قامت الجامعة بعقد دورات تدريبية للطلاب لتسهيل التعامل مع منصة " Black board " للتعليم الالكتروني وتهيئة الطلاب للتعامل مع الاختبارات الالكترونية وكيفية التغلب على قلق الاختبارات، ووفرت أجهزة حاسب آلي للطلاب للتمكن من مواصلة الدراسة.
- قامت الجامعة بتنظيم لقاءات مفتوحة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وقيادات الجامعة للرد على أي تساؤلات أو استفسارات من الطلاب وحل أي مشكلات تواجههم.
- اهتمت الجامعة بمتابعة معايير الجودة التعليمية وكيفية إعداد تقارير البرامج والمقررات وقت الأزمة.
- قامت الجامعة بتنظيم محاضرات وندوات تقدم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب عبر عيادة نفسية افتراضية تحت مسمى عيادة " اطمئن ".
- قامت عمادة شئون الطلاب بتنظيم مسابقات ثقافية عبر الموقع الرسمي للجامعة على تويتر خلال شهر رمضان وتكريم الفائزين.
- قامت الجامعة بإقامة حفل افتراضي للتخرج، كما أرسلت وثائق التخرج إلى الخريجين في منازلهم.
- قامت الجامعة بإنشاء وحدة السعادة الجامعية بما يحقق الاستقرار النفسي للطلاب وتعزيز الانتماء للجامعة والمجتمع وجعل الطلاب أكثر حماسا وإيجابية، كما تتولى تقديم إرشادات أكاديمية تساعد الطلاب على التكيف مع الحياة الجامعية وترسيخ قيم التفاؤل والسعادة، كما تقدم أيضا دورات تدريبية للطلاب تسهم في مساعدتهم على التفاعل مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس وتعزيز سمات الشخصية الايجابية وتطوير مهارات الطلاب في الذكاء العاطفي والاجتماعي، وقد تم إنشاء هذه الوحدة في ضوء رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على جودة الحياة.

2- في مجال البحث العلمي:

قامت عمادة البحث العلمي بإطلاق مبادرة لدعم المشروعات البحثية لمواجهة جائحة فيروس كورونا المستجد، ودراسة الآثار الاجتماعية والنفسية والتربوية، ووضع حلول علمية للحد من انتشاره ومواجهة آثاره، وتم تنظيم مجموعات بحثية في مختلف التخصصات لمواجهة الأزمة.

3- في مجال خدمة المجتمع:

- قامت جامعة حفر الباطن بالتعاون مع الشئون الصحية بإطلاق مبادرة للتبرع بالدم تحت شعار تبرع بلا تجمع.

- قدمت الجامعة عدة ندوات افتراضية عبر حساباتها الرسمية على مواقع التواصل الاجتماعي لتوعية المجتمع بخطورة الفيروس وطرق الوقاية منه.

- قامت الجامعة بتبني مبادرة بالتعاون مع كلية العلوم وتنظيم مجموعة من الندوات الصحية والتوعوية تحت عنوان " صحتك تهمنا وتدريبك مهمتنا "، والتأكيد على الصحة واللياقة البدنية أثناء الحجر المنزلي.

- قامت الجامعة أيضا بتنسيق الجهود مع وزارة الصحة لتتكامل الجهود الوطنية للتطوع لمواجهة الأزمة سواء في المجالات الصحية أو البحثية.

- نظمت الجامعة عددا من الندوات الثقافية خلال شهر رمضان الكريم عن الغذاء الصحي وممارسة الرياضة، وإدارة الوقت.

- سخرت الجامعة كل إمكانياتها لمواجهة فيروس كورونا، وقامت بتقديم (20) وحدة سكنية من مبانيها لوزارة الصحة لاستخدامها للعزل وقت الحاجة، الأمر الذي يدل على المسئولية الاجتماعية للجامعة ويؤكد على دورها في خدمة المجتمع.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه في ظل تفشي فيروس كورونا المستجد بين الأفراد على مستوى دول العالم بصفة عامة، وبين المعنيين بالعملية التعليمية في تلك الدول بصف خاصة، كان لزاما على تلك الدول أن تتجه في التعليم نحو ما يعرف بمنصات التعلم الالكترونية، أو منصات التعلم عن بعد، وفيما يلي عرض موجز لتلك المنصات.

منصات التعلم عن بعد:

تطرق تقرير اليونسكو(2020، 28-29) عن مستقبل التعلم عن بعد إلى منصات التعلم عن بعد، وهي كالتالي:

(G Suite for Education (edu.google.com: يمكن عبر هذه المنصة إنشاء الفصول/ الصفوف وتوزيع المهام وتعزيز التعاون وتوفير العديد من التطبيقات الرقمية المساندة بشكل تكاملي مع G-Suite.

(edmodo.com) Edmodo: وهي منصة رائجة الاستخدام من قبل المعلمين؛ إذ يتوافر فيها مكتبة مهنية ومجتمع تعلمي، ويمكن للمعلمين الاستفادة من المواد التي تتيحها هذه المنصة.

Blackboard, Canvas, Schoology: ولكل منصة من هذه المنصات مزاياها ونقاط قوتها التي تجعل منها نظاما مرغوبا لدى مؤسسات تربوية محددة.

Mobile Learning: تركزت الابتكارات الحديثة في تقنيات الأجهزة الذكية في الغالب، على إنشاء المحتوى الرقمي إلى حد كبير في شكل كتب رقمية يتم الوصول إليها، وستلعب تقنيات الهاتف المحمول دورا متزايد الأهمية في التقييم التربوي ومنصات البرمجيات للوصول إلى الموارد التعليمية عبر الأجهزة المحمولة، بالإضافة لتطبيقات تربوية تسمح بتصميم المحتوى التعليمي وإجراء التقييمات، وتفسح المجال أمام التفاعلات من خلال حائط تفاعلي، وفيديوهات تفاعلية، وألعاب تفاعلية.

Google and Microsoft: توفر هذه المنصة عروض تقديمية وتصميم المحتوى وملفات إنجاز رقمية (Power point, Google drawing, Sway, One note): سواء أكان من قبل المعلمين أم المتعلمين، وتسمح بمشاركتها عبر أنظمة إدارة التعليم الخاصة، أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.

Edpuzzle: تسمح هذه المنصة بإنشاء فيديوهات تفاعلية تقيس فهم المتعلم خلال حضور الفيديو من خلال أسئلة تفاعلية، وتسمح للمتعلمين بإجراء عمليات الدمج والقص والتعديل.

Phet Simulations: تتضمن هذه المنصة تطبيقات وبرمجيات رائجة الاستخدام في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، توفر تقنيات محاكاة وأدوات تفاعلية واختبارات يستطيع المتعلم من خلالها الربط بين ظواهر الحياة الواقعية ومختلف العلوم التي تفسر هذه الظواهر.

Padlet: تمكن هذه المنصة المتعلمين من تنظيم خرائط ذهنية (مفاهيمية)، لتوضيح موضوع ما، أو التعاون عبر طرح أفكارهم وفهمهم للمادة التعليمية من خلال حائط الكتروني.

Zoom: يعد برنامج زوم أحد البرامج المتخصصة في مجال إجراء مكالمات الصوت والصورة، أو كما يطلق عليها مكالمات الفيديو، إذ يقوم أحد الأطراف باستضافة المكالمة وتكون كافة الصلاحيات بين يديه. ومن الممكن أن يشترك في المكالمة ما يزيد عن 100 متصل. بالإضافة إلى إمكانية منح البعض منهم إمكانية التحكم في الصلاحيات، أو إعدادات

المكالمة، ومن الجدير بالذكر، أن هذا البرنامج يعد من البرامج المناسبة للاستخدام في لقاءات العمل الجماعية؛ والتي تشتمل على مضيف ومشاركين، بحيث يمكن لكل منهم مشاركة صورة الشاشة لديه خلال أي وقت، الأمر الذي من شأنه أن يسهل عملية التواصل فيما بينهم، ويجعلها أكثر سرعة ويسرا.

ومما تجدر الاشارة إليه في منصات التعلم عن بعد؛ منصة الخوارزمي الذكية كمثال تطبيقي لتلك المنصات، حيث التزمت كلية الخوارزمي الدولية بدولة الامارات العربية المتحدة بتطبيق قرار التعلم عن بعد، الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم في ظل إجراءات الوقاية والتعقيم نتيجة انتشار فيروس كورونا – كوفيد 19. ووفق الآليات والخطط المعتمدة من قبل الوزارة وعبر منهجية عمل الكترونية، كان للكلية الحرية في اختيار منصاتها التعليمية الرقمية الخاصة، ولذا قدمت الكلية لطلبتها منصة الكلية الرقمية، والتي تهدف في جوهرها إلى إبقاء طلبة الكلية على مسارهم الأكاديمي، مع البقاء بأمان في المنزل تحت شعار " الالتزام في المنزل. البقاء آمنا. البقاء متعلما ". وقد أتاحت هذه المنصة الذكية لطلبة الكلية واقعا محاكيا لتجربة الحياة العادية في الحرم الجامعي بأكملها متضمنة حضور محاضراتهم اليومية عززها كونها منصة رقمية متاحة للجميع (رفيف الفيصل، 2021، ص ص 104- 105).

ومن الجدير بالذكر، أن كلية الخوارزمي أدركت تماما أن اللجوء إلى التعلم عن بعد في هذه الفترة، ما هو إلا خطة طارئة لإتمام العملية التعليمية ضمن سياقها المعهود والمخطط له مسبقا، ويرافق هذا الادراك تماما أن اللجوء إلى التعلم عن بعد، ما هو إلا خطوة تنفيذية مسبقة لبرنامج عمل تعليمي أكاديمي مطور مخطط له مسبقا أساس عمله بنية تحتية تكنولوجية، وكادر تقني أكاديمي فني، قادر على الأداء الأكاديمي على أكمل وجه (رفيف الفيصل، 2021، ص ص 104- 105).

سيناريوهات مواجهة أزمة كورونا:

أوضح غنايم (2020)، وجود ثلاثة سيناريوهات للتعامل مع أزمة كورونا، تتمثل فيما يلي:

أ- سيناريو تفاؤلي (تنتهي الأزمة بنهاية عام 2020):

يتوقع هذا السيناريو انتهاء الأزمة قريبا مع وجود لقاح (مصل) يتوقع أن يتوفر بنهاية عام 2020م، وتنتهي الأزمة وتعود الأمور مثلما كانت عليه قبل ظهور الأزمة، وهذا السيناريو مكلف ماديا بالطبع، مع الاحتياطات الصحية اللازمة.

ب- سيناريو واقعي (الواقع المؤلم: استمرار الوضع القائم لمدة سنة أو يزيد):

يعني هذا السيناريو باستمرار الوضع الراهن والتسليم بوجود الأزمة لفترة زمنية (قد تستمر لمدة سنة)، الأمر الذي يتطلب التعايش مع الوضع القائم لحين انتهاء الأزمة، وهذا السيناريو يتطلب اتخاذ اجراءات واحتياطات، لعل من أهمها توفر منصات تعليمية، توفير امكانات مادية وبشرية لإدارة الأزمة، تأهيل جيد للمعلمين، واحتياطات صحية.

ج- سيناريو تشاؤمي (استمرار الأزمة فترة زمنية طويلة غير محسوبة):

يعد هذا السيناريو هو الأصعب الذي يحمل تشاؤما، ويتطلب أن يكون التعليم العربي على النحو التالي:

- الأخذ بترتيبات السيناريو الثاني (الواقع)، مع مراعاة ظروف وضوابط الامتحانات (حتى انتهاء الأزمة)، فيمكن أن تكون الدراسة وامتحان الشهادات المؤهلة للالتحاق بالجامعة على شكل (3 سيناريوهات)، تتمثل في:

- الدراسة عن بعد والامتحان أون لاين.

- الدراسة عن بعد والامتحان بالحضور (وجها لوجه)، مع احتياطات صحية لا بد منها (تباعد).

- امتحانات لامركزية بالحضور (على مستوى المحافظات)، مع احتياطات صحية واجبة.

وفي ذات السياق أوضح غنايم (2020)، أنه يلزم في السيناريوهات الثلاثة السابقة للتعامل مع أزمة كورونا، ثمة متطلبات ضرورية لتعليم عربي عن بعد، لعل من أهم هذه المتطلبات: توفير منصات تعليمية عربية، تأهيل المعلمين عل كافة المستويات، تقديم مقررات دراسية تتناسب مع المجتمع المحيط عالميا وعربيا ومحليا، هذا بالإضافة إلى شبكة معلومات وبنية تكنولوجية تخدم قطاعا كبيرا من الريف العربي.

مستقبل متوقع مع استمرار أزمة كورونا:

في ظل استمرار أزمة كورونا يتوقع أن تكون هناك أوضاع عالمية (وعربية) من قبيل ما يلي (غنايم، 2020):

- نمو الاستثمارات في القطاع التعليمي الالكتروني.

- انخفاض التكاليف والنفقات التعليمية (عائد اقتصادي للتعليم عن بعد).

- التوجه نحو تبني برامج دراسية ومقررات جديدة.

- زيادة برامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات " STEM "، وزيادة انتشار المعاهد المتخصصة.

- إمكانية حدوث موجة ثانية من الجائحة.

ولعل الأوضاع العالمية والعربية سابقة الذكر، تتطلب إعادة النظر في بنية التعليم العربي بوضعه الراهن تخطيطا وإدارة وإنفاقا...الخ.

مواجهة ضرورية لأزمة كورونا:

تحدد دراسة (OECD)، والتي ترجمها مكتب التربية العربي لدول الخليج، قائمة مرجعية لاستجابة التعليم تجاه وباء كورونا المستجد، واحتياطات مستقبلية واجبة، تصلح لكل النظم التعليمية (ومنها نظم التعليم العربية)، لعل من أهم هذه الاحتياطات ما ذكره كل من (ريمرز، وشلايشر، 2020، 5-6) فيما يلي:

- إنشاء فريق عمل، أو لجنة توجيهية تكون مسؤولة عن تطوير وتنفيذ الاستجابة التعليمية لوباء فيروس كورونا المستجد، على أن تكون ممثلة من جهات مختلفة في النظام التعليمي أو في شبكة المدرسة.

- وضع جدول زمني ووسائل للاتصال المتكرر والمنتظم بين أعضاء فريق العمل خلال فترة التباعد الاجتماعي.

- وضع آليات للتنسيق مع سلطات الصحة العامة، بحيث تكون الاجراءات التعليمية متزامنة وتساعد عل تطبيق أهداف واستراتيجيات الصحة العامة، على سبيل المثال، تثقيف الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والموظفين حول ضرورة التباعد الاجتماعي.

- إعادة ترتيب أولويات أهداف المناهج بالنظر إلى حقيقة أن الأساليب المعتادة لشرح الدروس غير قابلة للتطبيق، وتحديد ما يجب تعلمه خلال فترة التباعد الاجتماعي.

- تحديد جدوى التخطيط للخيارات المستقبلية للتعويض عما فات من وقت التعلم بمجرد انتهاء فترة التباعد الاجتماعي، على سبيل المثال، التخطيط لفترة مراجعة مكثفة خلال الإجازة الصيفية قبل بداية العام الدراسي.

- التعرف على الوسائل البديلة لتقديم التعلم، ويجب أن تشمل التعلم عبر الانترنت – عندما يكون ذلك ممكنا – لأنه يوفر أكبر قدر من التنوع وفرص التفاعل. وإذا لم يكن لدى بعض الطلاب أجهزة مثل الهاتف والكمبيوتر المحمول والكمبيوتر المكتبي (واتصال بالإنترنت)، فيجب البحث عن طرق لتزويد هؤلاء الطلاب بذلك، والنظر في إمكانية عقد شراكات مع القطاع الخاص والمجتمع لتأمين الموارد وتوفير ما يحتاجه الطلاب للتعلم عبر الانترنت.

- تحدد الأدوار والتوقعات للمعلمين بوضوح، وذلك لتوجيه تعلم الطلاب ودعمه بشكل فاعل في الوضع الجديد من خلال التعليم المباشر حيثما أمكن، أو التوجيه للتعلم الذاتي.

- إنشاء موقع على شبكة الانترنت للتواصل مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول أهداف المناهج والاستراتيجيات والأنشطة المقترحة والموارد الإضافية.

- إذا تبين أن استراتيجية التعليم عبر الانترنت غير مجدية، يتم البحث عن وسائل بديلة لإيصال التعليم، ويمكن أن تشمل تلك الوسائل البرامج التلفزيونية، إذا كانت الشراكة مع محطات التلفزيون ممكنة، والبث الصوتي والاذاعي، وحزم التعلم التي تكون إما في شكل رقمي أو ورقي، وكذلك النظر في إمكانية عقد شراكات مع منظمات المجتمع والقطاع الخاص لتقديم هذه الوسائل.

- التأكد من وجود الدعم الكافي للطلاب والأسر الأكثر ضعفا خلال تنفيذ خطة التعليم البديل.

- تعزيز التواصل والتعاون بين الطلاب لدعم التعلم المتبادل والمصلحة العامة.

- تصميم آلية للتطوير المهني للمعلمين وللآباء حتى يكونوا قادرين على دعم المتعلمين في التعلم عن بعد، وذلك بتصميم أساليب تعزز تعاون المعلمين والمجتمعات المهنية وتزيد من استقلالية المعلم.

- تحديد الآليات المناسبة لتقييم الطلاب عند الضرورة.

- تحديد الآليات المناسبة للانتقال من مستوى صفي إلى مستوى آخر والتخرج.

- مراجعة الاطار التنظيمي كلما دعت الحاجة بطرق تجعل التعلم عبر الانترنت والطرق الأخرى ممكنة، وبطرق تدعم استقلالية وتعاون المعلم.

- التأكد من حصول قادة المدارس على الدعم المالي واللوجستي والمعنوي الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح.

أهم المبادئ اللازمة للمحافظة على سلامة الطلاب من الاصابة بفيروس كورونا المستجد:

يمكن للالتزام بالمبادئ الأساسية المحافظة على سلامة الطلاب والمعلمين والموظفين في الجامعات، والمساعدة على إيقاف انتشار المرض. وتتمثل التوصيات بشأن المحافظة على سلامة الوضع الصحي في الجامعة، فيما يلي:

- يجب ألا يحضر الطلاب والمعلمون وغيرهما من الموظفين إلى الجامعة في حال إصابتهم بالمرض.

- يجب على الجامعات أن تفرض على جميع الموجودين فيها أن يغسلوا أيديهم بصفة منتظمة بالماء والصابون أو بمطهر يدين أو محلول يحتوي على كحول، وأن تعمل على تطهير الأسطح المكشوفة وتنظيفها مرة واحدة يوميا على الأقل.

- يجب على الجامعات أن توفر مرافق للمياه والصرف الصحي وإدارة النفايات وأن تلتزم بالتنظيف البيني وإجراءات التطهير.

- يجب على الجامعات تشجيع المباعدة الاجتماعية (وهو مصطلح يطبق على أنشطة محددة تتخذ لإبطاء انتشار الأمراض الشديدة العدوى، بما في ذلك تقييد تجمع أعداد كبيرة من الأشخاص (الأونروا UNRWA، 2020).

الآثار المترتبة على أزمة كورونا في المجال الاجتماعي النفسي:

إن التقدم التكنولوجي المتسارع وظهور العديد من مواقع التواصل الاجتماعي، قد فرض تحديات اجتماعية على كافة المجتمعات، الأمر الذي أدى إلى ضعف الروابط الأسرية، وأصبح الفرد يعيش في عالم افتراضي أكثر مما يعيش واقعيا مع أسرته، إلا أن أزمة كورونا المستجد نتج عنها أخذ قرارات بالحظر المنزلي وغيرها من الاجراءات الاحترازية التي كان لها تأثيرها على الحياة الاجتماعية، وقد قدمت أزمة كورونا فرصا تربوية متعددة في المجال الاجتماعي، لعل من أهمها ما ذكره (برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين، 2014) فيما يلي:

- قضاء وقت أطول مع الأسرة، ولا شك أن هذه فرصة تربوية للتعرف على ميول واهتمامات أفراد الأسرة والتواصل معهم بشكل أفضل، وإحداث نوع من التقارب الاجتماعي من جديد بين أفراد الأسرة، والارتفاع بمستوى القيم الانسانية في التعامل بين أفراد الأسرة خلال هذه الأزمة.

- الشعور بقيمة العمل الجماعي والتعاون بين أفراد الأسرة في القيام بالواجبات والمسئوليات الاجتماعية عن طريق تبادل الأدوار وتوزيع المسئوليات بين أفراد الأسرة.

- أحيانا تكون العزلة الاجتماعية مفيدة للفرد وتساعده في إعادة ترتيب أهدافه وأولوياته في الحياة.

- المشاركة في الأعمال التطوعية والشعور بالمسئولية الاجتماعية والانتماء للمجتمع من أهم الفرص التربوية التي قدمتها هذه الأزمة للأفراد وخصوصا طلاب الجامعة، فالعمل التطوعي أحد المؤشرات الدالة على رقي المجتمعات، ولذا يوجد اهتمام بالعمل التطوعي على المستوى الدولي وضرورة دمجه في أنشطة التنمية.

ومما تجدر الاشارة إليه، أنه في ظل الأزمة الراهنة التي يمر بها العالم، ظهرت الكثير من السلبيات الاجتماعية ، خاصة فيما يتعلق بالمصابين والمرضى بفيروس كورونا المستجد، فقد تحولت الإصابة في الكثير من الدول إلى وصمة يعاني منها المصاب والأهل، مما انعكس بشكل كبير على الوضع الاجتماعي، الأمر الذي قد يدفع البعض لعدم الذهاب للطبيب، خشية الشك بأنه مصاب بكورونا، فالعديد من الحالات من مختلف الدول تعرضوا لمعاملات غير إنسانية لمجرد معرفة إصابتهم بالمرض، أو حتى الاشتباه به، حيث يختلف الأمر كليا عن مسألة الحذر المتبعة، فهناك مرضى رفضت العيادات استقبالها، وهناك موتى رفض الأهل استلامهم، وهو ما طرح العديد من التساؤلات بشأن العوامل النفسية التي دفعت بعض الشرائح المجتمعية للتعامل مع المرضى والمتوفين في جميع أنحاء العالم، كذلك مسؤولية الفرد والمجتمع تجاه تنمية مثل هذه العمليات في ظل الظروف الراهنة (لطفى، 2020).

ومن الآثار النفسية كذلك، ما أشار إليه المدير العام لمنظمة الصحة العالمية (تيدروس أوهانوم غبريسوس)، في مؤتمر صحفي بقوله: إن المنظمة تلقت تقارير من عدة دول وحكومات تؤكد تزايد حالات العنف الأسري، مع استمرار بقاء الأشخاص في المنازل منذ تفشي فيروس كورونا، معربا عن حزنه لتلك التقارير (لطفى، 2020).

وعلى الرغم من السلبيات الاجتماعية النفسية لأزمة كورونا، إلا أن هذه الأزمة أظهرت الجانب المشرق من الحياة، الذي ربما كان الكثير من الناس منشغلون عنه، حيث أدت هذه الظروف الصعبة التي يمر بها المجتمع الدولي، إلى بث روح التعاطف العالمي والوقوف معا في صف واحد (ولو بشكل مؤقت قد يستمر لفترة من الزمن)، كما تزايدت المبادرات الإنسانية والمساعدات الخيرية في المجتمع، وتبرع العديد من أثرياء العالم بملايين الدولارات لإنقاذ الشعوب (غنايم، 2020).

الآثار المترتبة على أزمة كورونا في المجال الثقافي:

إن ارتفاع المستوى الثقافي للطالب الجامعي يمنحه ثقة واعتزازا بالنفس، كما يخلق لديه مناخا عقليا ونفسيا على قدر كبير من الايجابية، يثير فيه الطموح والإبداع، فالثقافة تشكل عقلية الطالب وتوسع من أفقه ومداركه، وتمنحه آفاقا جديدة لتحصيل المعرفة بالبحث الذاتي، وتزوده بطرق تفكير تمنحه القدرة على بناء أنساق معرفية جديدة (Hall, E., 1997, 59).

ومما تجدر الاشارة إليه أن أزمة كورونا منحت الطالب الجامعي الوقت الكافي لتنمية ثقافته في مجالات متعددة، لعل من أهمها ما ذكره (Dugger, 2007, 13) فيما يلي:

- تنمية الثقافة الطبية والصحية: فقد استدعت أزمة كورونا المستجد تنمية الثقافة الصحية لدى الطالب الجامعي، ومعرفة معلومات من مصادر طبية موثوقة عن الفيروس وطرق العدوى وأساليب الوقاية، وأصبح هناك اهتمام متزايد من جميع فئات المجتمع بتنمية الثقافة الطبية السليمة.

- متابعة الأخبار على مستوى العالم واكتساب معلومات ثقافية متنوعة عن السياسة والاقتصاد والاعلام وإدارة الأزمات وغيرها (أسماء عبد الحميد ونجية شوقي، 2021).

- تنمية الثقافة التكنولوجية: فقد استدعت أزمة كورونا المستجد تنمية الثقافة التكنولوجية لدى الطالب الجامعي، واكتساب معلومات ومهارات تمكنه من التعامل مع التطبيقات التكنولوجية الحديثة بشكل إيجابي.

وعند النظر إلى الفرص التربوية التي حققتها أزمة كورونا المستجد فيما يخص الترويح واستثمار وقت الفراغ، فإن أوقات الفراغ التي وفرتها أزمة كورونا فرصة تربوية يمكن الإفادة منها في تنمية الشخصية من جميع جوانبها كما يلي:

- ففي الجانب العقلي يمكن للفرد تحصيل المعرفة واكتساب خبرات جديدة في أي مجال علمي، فالطالب الجامعي بحاجه إلى تطوير خبراته وثقافته بشكل مستمر، وقد لا يتاح له ذلك إلا في وقت فراغه خصوصا بعد الانفجار العلمي والتكنولوجي، والذي يتطلب مواصلة التعلم المستمر.

- يعد وقت الفراغ فرصة تربوية يمارس فيها الطالب هواياته وينتج أعمالا فكرية وفنية، مثل الانتاج الأدبي وما يتضمنه من كتابة الشعر والقصص والأبحاث، والانتاج المادي وما يشمله من الرسم والأعمال الفنية والابتكارية (أسماء عبد الحميد ونجية شوقي، 2021).

- يسهم استثمار وقت الفراغ في إشباع الحاجات النفسية للطالب، مثل الحاجة إلى النجاح، فإحراز الطالب للنجاح في النشاط الذي يقوم به في وقت فراغه أيا كان نوعه كإتقانه للعبة، أو هواية وتفوقه فيها يجلب له الشعور بالارتياح والسرور والنجاح، ويعد ذلك من أهم الحاجات النفسية لأي فرد (وليم مننجر، 1994، 44).

- كما يسهم استثمار وقت الفراغ في إشباع العديد من الحاجات الاجتماعية، مثل الحاجة إلى الحب والتقدير، والحاجة إلى العطاء والتسامح، كما أن العمل التطوعي يوثق

شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، ويساعد على تماسك المجتمع وتضامنه، ويعمل على تقوية أواصر الحب بين الأفراد، كما يشبع حاجتهم إلى الولاء والانتماء (شتا، 2004، 23).

وبعد الحديث عن جائحة كورونا من حيث: مفهومها، الآثار المترتبة عليها، وبعض السيناريوهات اللازمة للتعامل معها، فإنه من الأهمية بمكان العرض للتعلم المدمج من حيث: نشأته، فلسفته، أهدافه، أهميته، نماذجه، متطلباته، عوامل نجاحه، والتحديات والعقبات التي تعترض تطبيقه.

نشأة التعلم المدمج:

بدأت المحاولات الأولى لتطور مفهوم التعلم المدمج عام 2000م، حيث أجرى كوني cooney، وغيره أولى الدراسات التي استخدمت مصطلح " التعلم المدمج "، وكانوا يهدفون إلى الجمع بين عناصر اللعب، والعمل في مرحلة الروضة من أجل الحصول على الأنشطة المدمجة. وعلى الرغم من أن دراسة كوني وغيره كانت بعيدة عن الاستخدام العام لمفهوم التعلم المدمج، إلا أنها لا تزال مهمة لتطبيق فكرة التعلم المدمج، كما دمج فوسي ويونج Voci & Young عام 2001م التعلم الإلكتروني في برنامجهما التدريبي على التنمية القيادية، والذي استمر لمده ستة أشهر بقيادة أحد المدربين، وذلك للاستفادة من التدريب الذي يديره المدرب، ومن التعلم الإلكتروني - في نفس الوقت - وكشفت نتائجهما عن زيادة فيما يتعلق بالعمل الجماعي، وإنشاء المفاهيم واللغة المشتركة، وكفاءة أكبر في التعلم الجماعي. وأجرى بونك Bonk أيضاً دراسة عام 2002م، هدفت إلى فهم كيف يؤثر النهج المدمج على التطوير المهني للطلاب في دورة عسكرية. وقد طبقت الدراسة التعلم غير المتزامن على شبكة الإنترنت في المرحلة الأولى، والتعلم المتزامن في الدردشة التعاونية الافتراضية كمرحلة ثانية، والتعلم وجهاً لوجه في المرحلة الثالثة (Guzer, Caner, 2014, 4597 - 4598).

ويعتبر التعلم المدمج مفهوم له جذور تشير معظمها إلى دمج طرق التعليم مع الوسائل المتنوعة، ويطلق عليه مسميات كثيرة منها: التعلم الخليط mixed learning، والتعلم المزيج blended learning، والتعلم الثنائي dual learning، ويرجع سبب تعدد مسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعلم المدمج ونوعه، إلا أنها تتفق في أن التعلم المدمج مزج وخلط بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي. كما أن هذا الدمج يكون من خلال توظيف أدوات التعلم الإلكتروني وطرقه مع أدوات التعليم التقليدي (أحمد، 2016، 264).

فلسفة التعلم المدمج:

يستند التعلم المدمج على نظرية التعلم السلوكية التي تؤكد على دور المثير في إحداث الاستجابة، وتقديم التعزيز المناسب والتغذية الراجعة، وتنفيذ المتعلم للأنشطة بطريقة فردية ذاتية، وتوفير فرص تكراره لما يتعلمه كدافع لمواصلة التعلم. كما انه يستند على النظرية البنائية التي تنظر إلى التعلم على أنه عملية مترابطة ومتفاعلة بجميع عناصرها، حيث يكون فيه المتعلم متفاعلا مع معلمه وزملائه، سواء كان ذلك عن طريق التفاعل الصفي وجهاً لوجه،

أو عن طريق التفاعل الذي يحصل من خلال الحوارات التفاعلية عبر مواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت والشبكات المحلية (اسماعيل، 2009 وعبود، 2007).

وفي ذات السياق يرى كل من العبيكان، على، ايجون، صليبا، وسيمنس

(Alebaikan, 2016, 47 – 49; Ally, 2008, 16 – 44; Aygun, 2012, 25 – 28; Saliba, Rankine & Cortez, 2013, 12 – 13; Siemens, 2005, 22 – 24)

أن من أهم النظريات الرئيسية للتعلم والتي يرتكز إليها التعلم المدمج؛ النظرية السلوكية behaviorism theory والتي تعتمد على ملاحظة التغيرات في سلوك المتعلمين، و النظرية المعرفية cognitive theory والتي تظهر لتعزيز عمليات التفكير التي تبدو خلف السلوك، وترتكز على مبدأ التعلم وجهاً لوجه face-to face learning ، والنظرية البنائية constructivism theory والتي تنقل المتعلم من النمط التقليدي للتعلم إلى نمط الحوار والتفكير التأملي والتواصل، وتؤكد على بناء المعرفة والتطبيق العملي، والنظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism theory والتي طورها فيجوتسكي (Vygotsky)، حيث تؤكد على التفاعل الاجتماعي، واللغوي، والثقافي، والتربوي، وهي ما تؤكد عليه استراتيجية التعلم المدمج التي تدعو إلى التفاعل بين الأنشطة الاجتماعية والمعرفية، والنظرية الاتصالية Connectivism theory وهي من نظريات التعلم الحديثة التي تتناسب مع العصر الرقمي الحالي the digital age ، والتي تدعو إلى تنمية التعلم باستخدام التكنولوجيا المستحدثة، حيث تقوم على أن التعلم والمعرفة يستندان إلى تنوع الآراء ووجهات النظر، وأن التعلم يقوم على عمليات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وخلاصة القول، فإنه في ضوء ما سبق توضيحه من نظريات التعلم التي يرتكز إليها التعلم المدمج؛ يمكن استنتاج المبادئ النظرية التي يستند إليها التعلم المدمج فيما عرضه (عبد السلام، 2006، 559) في النقاط التالية:

- توفير الحرية في مختلف مواقف التعلم، حيث يسمح للمتعلم بالاختيار منها وفق قدراته وامكاناته.
- مراعاة خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وذلك بتقديم المعلومات في صورة لفظية مكتوبة أو مسموعة أو بتقديمها في صور أو رسوم ثابتة أو متحركة.
- جعل المتعلم هو مركز العملية التعليمية، حيث يجب التحول من التركيز على المعلم كمصدر للمعرفة إلى التركيز على المتعلم ومهاراته في الحصول على المعرفة وتنمية المهارات .
- الاهتمام بأنشطة التعلم مما يساعد على توفير بيئة تعليمية تساعد على زيادة دافعية التعلم والرغبة فيه والسرعة في تحقيق الأهداف.

أهداف التعلم المدمج:

للتعلم المدمج عدة أهداف، لخصها كل من (منصور، 2015، 14؛

Sharpe et al., Al-Mowafy, Kuhn & Snow, 2013,146 – 147; Krause, 2007, 5; 2006, 27)

فيما يلي :

- توفير المرونة في وقت ومكان التعليم.
- تعزيز التفاعل الصفي .
- الوصول إلى الحوار مع المجموعات الصغيرة.
- زيادة فعالية أدوار أعضاء هيئة التدريس.
- تقديم الدعم والإرشاد والتوجيه للطلاب.
- تطوير بيئة الحرم الجامعي بحيث تكون قادرة على دعم العملية التعليمية.
- توسيع إطار ضمان الجودة في التعليم.
- توفير المناهج الدراسية بصورتها الإلكترونية لعضو هيئة التدريس والطلاب، ومن ثم سهولة تحديثها كل عام دراسي.
- تعظيم دور فهم المبادئ النظرية واكتساب المعرفة و تنمية المهارات التقنية والعملية.
- تعزيز تعلم الطلاب و تلبية احتياجات التنمية.
- إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية.
- تحقيق الرضا النفسي لدى الطلاب.

أهمية التعلم المدمج:

يرى كل من (تيسير إندراوس، 2013؛ زيتون، 2005؛عامر، 2007؛

Chen & Jones, 2007; Futch 2005; Karause, 2010; poon, 2013; vaughan, 2007; and Wingard, 2005)

أن التعلم المدمج يحقق العديد من المزايا والفوائد للعملية التعليمية بكافة عناصرها التي تتمثل فيما يلي:

- يحسن من فاعلية التعلم من خلال تحسين مخرجات التعلم بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم و برنامج التعليم وزيادة إمكانية الوصول للمعلومات.
- يوظف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية من خلال تصفح الإنترنت والتعامل مع البريد الإلكتروني واستخدام مختلف برمجيات الحاسوب.

- يعزز الجوانب الإنسانية و العلاقات الاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين.
- يوفر التدريب في بيئة العمل أو الدراسة و الممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية.
- يخفض نفقات التعلم بدرجة كبيرة بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده.
- يعد نموذجاً مناسباً للتعلم، حيث إن الأفراد لا يتعلمون من خلال طريقة واحدة للتعلم، بل من خلال تكامل عدة طرق معاً، حيث يتيح خيارات ومداخل متعددة للتعليم ومصادر تعلم وأدوات اتصال متنوعة بما يقابل التنوع في استعدادات وقدرات وميول واتجاهات المتعلمين.
- يُشعر المعلم بأن له دوراً مهماً في العملية التعليمية من خلال متابعة وضبط سير الدروس، فمن المعروف أن الدروس التي يغيب فيها اللقاء وجهاً لوجه بين المعلم والطلاب ينخفض فيها مستوى الضبط والجدية في التعلم.
- يحقق جذب انتباه المتعلمين ويضفي المتعة أثناء تقديم المادة العلمية، وذلك عن طريق استخدام المثيرات المناسبة، وتوفير بيئة تعليمية عالية الجودة تشتمل على استخدام المثيرات والتشويق، مما يحسن من اتجاهات الطلاب نحو التعلم بشكل عام.
- يوجه المتعلمين نحو البحث والاستقصاء ويقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- يحقق المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم واعمارهم وأوقاتهم.
- إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- إحداث التوازن بين تحصيل المعرفة وامتلاك المهارات الحياتية والتطبيقية وتقرير الأداء الأفضل، وجعل أهداف التعلم واضحة وشاملة جوانب متنوعة.
- التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة من كل ما هو جديد في العلوم.
- يكامل نظام التقييم التكويني والنهائي للطلاب والمعلمين.
- يمكن من الوصول إلى أكبر عدد من المتعلمين في أقصر وقت وأقل تكلفة ممكنة.
- يعد المتعلمين لمجتمع اقتصاد المعرفة، ويمكنهم من مواكبة تكنولوجيا العصر، ويجعلهم على اتصال دائم بالمعرفة ومصادرها.
- تعزيز التعلم بالعمل learning by doing ، والتعلم النشط active learning ، واستخدام أعلى مستويات التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم بشكل أفضل.
- زيادة قدرة الطالب على التعديل والتغيير.
- يخفف عن المعلمين الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية في إيصال المعلومات والواجبات والتكليفات للمتعلمين وتقييم أدائهم.

وفي ذات السياق اوضح كل من (اسماعيل، 2009؛ المحمدي وصبري، 2010، 265 – 292؛ خليفة، 2016؛سليمان، 2014، 85؛ علي ونوبي، 2010، 419 – 454؛ مطير،2015 Eryilmaz, 2015, 251 – 257 ;Chen & Jones, 2007, 307 – 326; Futch, 2005, 22)

أن التعليم المدمج يتميز ويسهم في:

- تحقيق التواصل التعليمي المرغوب سواء أكان داخل الفصل أم خارجه.
- تشجيع المشاركة في الأنشطة العملية واكتساب الثقة في إصدار الأحكام.
- الانتقال من التعلم الذي يعتمد على المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، وبذا يكون المتعلم أكثر إيجابية.
- تنمية مفاهيم العمل الجماعي والتعاوني من خلال وجود المعلم مع الطلاب وجهاً لوجه.
- التغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلاب، نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة.
- جعل التعلم أبقى أثراً، بما يوفره من عناصر تدريبية متنوعة، ومناقشات بين الطالب والمعلم.
- تقديم التعليم في بيئات مختلفة (تقليدية، إلكترونية) بما يسهم في التغلب على الملل والرتابة في العملية التعليمية .
- منح الطلاب المرونة في اختيار أفضل الاوقات والأماكن للتعليم.

كما أشار كل من أكلان، الراضي والهواري (Aqlan, Al – araidah & Al- hawari, 2010)

إلى أن التعلم المدمج يتميز بالآتي:

- يعالج مشكلة قلة توافر الإمكانات لدى بعض الطلاب.
- يتناسب مع المجتمعات التي لم تتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة.
- الجمع بين مزايا التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني، وبذلك يعد أحد الحلول المقترحة لحل مشكلة صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية إلكترونياً بشكل كامل، مثل التدريب على المهارة، وإجراء التجارب المعملية.
- استخدام الحد الأدنى من الجهد والموارد؛ لكسب أكبر قدر من النتائج.
- زيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين، والطلبة والمحتوى، والطلبة والمصادر الخارجية (تفاعل الطالب مع أركان العملية التعليمية).
- تقديم المحتوى التعليمي بأكثر من شكل: مطبوعاً، أو مرئياً، أو مسموعاً.
- توفير مصادر متعددة للمعرفة نتيجة الاتصال بمواقع إلكترونية مختلفة.
- تنوع أساليب التدريب على المهارات.

- تنوع الوسائط التعليمية مثل الكمبيوتر، والإنترنت، والأقراص المدمجة.

- التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم بالتساوي.

- تمكين الطلبة من التعبير عن أفكارهم و توفير الوقت لهم للمشاركة في داخل الصف، والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات التدريس التقليدية.

- تحسين المستوى العام للتحصيل والتفكير والإبداع والابتكار لدى الطالب.

مبررات تطبيق التعلم المدمج بمؤسسات التعليم العالي:

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت التعلم المدمج من حيث أهميته والعائد من تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي يمكن الوصول إلى عدة مبررات لتطبيق هذا النهج من التعلم بمؤسسات التعليم العالي، لعل من أهمها ما يلي:

1- زيادة الإنجاز والرضا لدى الطلاب:

أظهرت نتائج دراسة فيرون وآخرون (2011) (Fearon, Starr & McLaughlin) أن طلاب الجامعة بجنوب شرق انجلترا يرون أن نهج التعلم المدمج مرن للغاية ومفضل في كثير من الحالات على التعلم التقليدي وجها لوجه، وبخاصة من حيث: المرونة والدعم، والتحفيز وتبادل الأفكار، والتفاعل وشرح الأفكار، والتواصل والعمل الجماعي، وتطوير مهارات قيادة مشروع بحثي، كما أنه أفضل من التعلم الالكتروني الخالص (Fearon, Starr & McLaughlin, 2011 , 447-449).

كما يساعد التعلم المدمج على الخروج بالعملية التعليمية من النمطية والملل، فمن خلال التعلم المدمج يمكن فتح قنوات للنقاش والحوار لخلق بيئة تعليمية تتيح للطلاب تنمية البناء المعرفي لديهم من خلال تكنولوجيا الاتصال وتشكيل مجموعات خارج قاعة الدراسة وخارج وقت المحاضرة، فضلا عن أن بيئة التعلم المدمج تراعي رغبات الطلاب وقدراتهم وظروفهم (الشرمان، 2015، 41-43)، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة أريج الجهني (2014) (Aljahni,) تأكيد أفراد عينة الدراسة على الحاجة إلى التعلم المدمج، وتفضيل الطالبات المتزوجات لهذا النهج في التعلم نظرا لتميزه بالمرونة في الوقت (Aljahni, 2014, 106).

2- تعظيم الاستفادة من التكنولوجيا كأداة تعليمية:

يسهم التعلم المدمج نتيجة اعتماده على المزج بين التعليم التقليدي والالكتروني في تخفيف التوتر الناتج من استخدام التكنولوجيا لدى البعض سواء من الطلاب، أو من أعضاء هيئة التدريس (الشرمان، 2015، 48)، وبالتالي يعظم العائد من الاستفادة منها كأداة تعليمية.

كما أن التكنولوجيا كأداة تعليمية للتعلم المدمج تتيح مصادر متعددة للتعلم، فضلا عن المرونة من حيث الزمان والمكان، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة لافيرن (2014) Lavergne، أن التعلم المدمج يزيد من وفرة مصادر التعلم، والمرونة في نمط التعلم، ويتيح للطلاب فرصة التعود على حسن إدارة الوقت واستخدام التكنولوجيا (LaVergne, 2014, 157-158).

ولما كانت التكنولوجيا تتيح الاتصال الجيد بين طرفي العملية التعليمية وهما المعلم والمتعلم من بعد، فإنه يمكن توظيفها في الظروف التي تستدعي ذلك، وفي هذا الصدد توصلت نتائج دراسة أريج الجهني (2014) Aljahni، إلى أن التعلم المدمج يوفر ميزة تسهيل التفاعل الأفضل بين المحاضرين والطالبات في البيئات التعليمية التي تفصل بين الجنسين (الذكور، والاناث) (Aljahni, 2014, 119).

3-إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين وتوظيفها:

تشير الأدبيات إلى ما اصطلح على تسميته بمهارات القرن الحادي والعشرين، وهي المهارات التي ينبغي على الطلاب إتقانها للتمكن من العمل والحياة بنجاح في مجتمع رقمي سريع التطور. وقد صنف ترلينج وفادل (2013) هذه المهارات إلى ثلاثة أنواع تمثلت في: مهارات التعلم والابتكار (التفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل والتعاون، الابتكار والابداع)، ومهارات محو الأمية الرقمية (المعرفة المعلوماتية، الثقافة الاعلامية، محو الأمية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، والمهارات المهنية والحياتية (المرونة والقدرة على التكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، التفاعل الاجتماعي والثقافي، الانتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية) (ترلينج، وفادل، 2013، 48-87).

وفي ذات السياق، أظهرت نتائج دراسة كيفدو Quevedo (2011)، أن تطبيق التعلم المدمج في برامج إعداد المعلمين يحقق العديد من المزايا من وجهة نظر عينة من الطلاب الملتحقين بهذه البرامج بالجامعة البابوية الكاثوليكية بالبرازيل، منها إكسابهم متطلبات سوق العمل في ظل هذا العصر الرقمي، لمواجهة بيئات التعلم الرقمية واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتعلم، وأيضا تحسين مهاراتهم في الكتابة والقراءة، وفي البحث بكفاءة عبر الانترنت (Quevedo,2011, 196).

4- مواجهة بعض المشكلات والأزمات:

يمثل التعلم المدمج البديل المنطقي لمواجهة مشكلة زيادة أعداد الطلاب في قاعات الدراسة في ظل تزايد أعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، فالتعلم المدمج يتيح فرصة تعلم الطلاب بعيدا عن محددات الزمان والمكان (الشرمان، 2015، 41). كما يوفر التعلم المدمج حلا يعين الطلاب الذين يعملون أثناء دراستهم الجامعية لمواجهة زيادة الأعباء المالية، فلا يضطرون للاختيار ما بين الدراسة والعمل، لما فيه من مرونة ليناسب ظروف كل طالب، كما يعين التعلم المدمج الجامعات للإبقاء على تنفيذ البرامج رغم قلة عدد الطلاب المسجلين بها دون أن يمثل ذلك عبئا على الجامعة (الشرمان، 2015، 43-45).

كما أن تطبيق التعلم المدمج في مؤسسات التعليم العالي قد يساعدها على الاستمرار في أدائها لدورها التعليمي أثناء الأزمات والكوارث الإنسانية، فبعض الكوارث الطبيعية قد تعيق التعلم التقليدي لبعض الوقت مثل تسونامي في اليابان (الشرمان، 2015، 45-46). وأيضا في حالة انتشار الأوبئة، وفي هذا الصدد أشار كايالار (2020) Kayalar، إلى أهمية نهج التعلم المدمج أثناء جائحة فيروس كورونا (COVID 19) في جميع أنحاء العالم، وانتهى إلى أن نهج التعلم المدمج يسهم في جعل المعلمين والطلاب يصلون إلى الهدف التعليمي أثناء الوباء (Kayalar, 2020, 26-27).

خصائص بيئة التعلم المدمج:

لكي يؤدي التعلم المدمج أهدافه ويحقق غاياته ينبغي أن تتوافر في بيئته خصائص معينة حددتها (إيمان الغزو، 2004، 157)، في أنها بيئة :

- تعاونية (Cooperative): يتعاون فيها الطلاب من خلال العمل داخل مجموعات صغيرة، ويساعد كلا منهم الآخر لتحقيق أفضل تعلم، ويمكن أن يستخدموا الشبكات الاجتماعية للتواصل فيما بينهم، كذا يمكنهم استخدام برامج التعلم المختلفة لتعزيز التعلم التعاوني.
- بنائية (constructive): حيث يقوم المتعلمون بإضافة الخبرات والأفكار الجديدة التي توصلوا إليها إلى خبراتهم السابقة من أجل تحقيق هدف أقوى للمعنى، ويمكن أن يستخدموا الحاسوب في العمليات الحسابية والمعرفية لعرض ما توصلوا إليه.
- نشطة / تفاعلية (interactive): فالمتعلم مشارك أساسي في عملية التعلم، وهو المسئول عن تعلمه والنتائج التي يحصل عليها، وقد يستخدم البرامج التطبيقية كأداة لإنتاج النتائج التي توصل إليها وعرضها.
- سياقية (contextualized): حيث يكلف المتعلمون بأداء مهام وواجبات في صورة مشكلات من البيئة الحقيقية الواقعية، ويمكن استخدام برمجيات المحاكاة لمساعدتهم لفهم المشكلة وحلها.
- تواصلية (محادثة واتصال) (communicative): بحيث يمكن للمتعلمين الانضمام إلى مجموعات تعاونية داخل حجرة الدراسة، أو الافتراضية عبر شبكة الإنترنت، أو البريد الإلكتروني، أو شبكات التواصل الاجتماعي، مما ييسر عملية التواصل وتبادل المعلومات والأفكار والنقاشات بينهم.
- مقصودة ومنظمة (intentional): فالمتعلمون يسعون إلى تحقيق أهداف معينة، وتساعدهم البرمجيات التعليمية المتعددة والمتنوعة (مثل: برامج حل المشكلات، وبرامج التدريب) في تحقيق هذه الأهداف.

استراتيجيات التعلم المدمج:

أشار كل من (الفقي، 2011; Singh, 2003 and Oliver & Trigwel, 2005, 18) إلى أن للتعلم المدمج خمسة استراتيجيات تتمثل في الآتي:

1- الدمج بين التعلم الشبكي المباشر على الخط (online)، والتعلم الصفي غير المباشر (offline): وهي أبسط استراتيجيات التعلم المدمج، ويتم فيها المزج بين التعلم المباشر وغير المباشر، حيث يتم التعلم غير المباشر في قاعة الصف الدراسي (offline)، ويتم التعلم المباشر عن بعد على الخط (online) من خلال تقنيات الإنترنت.

2- الدمج بين التعلم الذاتي (self - paced)، والتعلم التعاوني الفوري (live collaboration): يشمل التعلم الذاتي تعلم الطالب الذي يتم بشكل فردي وقت الحاجة ووفق سرعته الذاتية، بينما يتضمن التعلم التعاوني اتصالاً أكثر حيوية بين المتعلمين يؤدي إلى تشاركهم في الخبرة والمعرفة. وقد يشمل الدمج في هذا النوع،

دراسة المحتوى التعليمي بشكل فردي، ثم يقوم المتعلمون بمناقشة ما تعلموه من خلال التواصل الفوري باستخدام شبكة المعلومات مع بعضهم أو مع المعلم.

3-الدمج بين المحتوى الخاص المعد حسب الحاجة (custom content)، والمحتوي الجاهز (on – the – shelf content): ويتم فيها المزج بين المحتوى الخاص الذي يعد ذاتياً وفق حاجات ومتطلبات المؤسسات المختلفة، والمحتوى الجاهز الذي يكون شاملاً وعاماً ولا يضع متطلبات البيئة والمؤسسات المختلفة في اعتباره، ويتميز بقلة التكلفة وزيادة القيمة الإنتاجية، ويمكن تكييف المحتوى الجاهز وتهيئته من خلال دمج عدد من الخبرات الصفية و الإلكترونية.

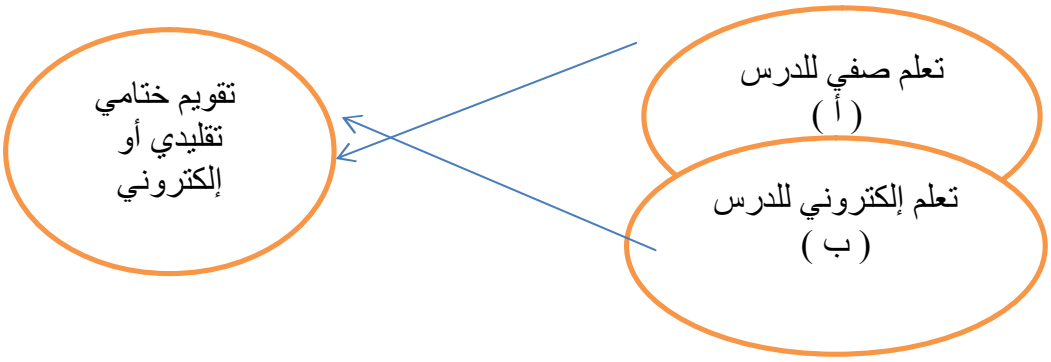
4-الدمج بين التعلم المنظم (structured)، والتعلم غير المنظم (unstructured): ويتم فيها المزج بين التعلم المنظم والمتمثل في برنامج تعليمي معد مسبقاً بشكل منظم ومخطط على هيئة وحدات دراسية مصممة وفق تسلسل وتنظيم محدد، والتعلم غير المنظم الذي يتم في مواقع العمل من خلال المحادثات عبر شبكة الإنترنت، والبريد الإلكتروني، والاجتماعات دون وجود برنامج تعليمي مسبق.

5-الدمج بين التعلم المتزامن (synchronous)، والتعلم غير المتزامن (Asynchronous): ويتم فيها المزج بين التعلم المتزامن المتمثل في أن التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم يكون في نفس الوقت من خلال عدد من الأدوات منها: غرف المحادثة، ومؤتمرات الفيديو، والمؤتمرات السمعية، والتعلم غير المتزامن المتمثل في أن التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم لا يكون في نفس اللحظة من خلال عدد من الأدوات مثل: البريد الإلكتروني، والقوائم البريدية، ومجموعة الأخبار.

طرق توظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية:

للتعلم المدمج العديد من الطرق التي يمكن من خلالها توظيفه في العملية التعليمية، وقد أجملها كل من (إلهام أبو الريش، 2013، 22 – 23؛ داليا الفقي، 2012، 38؛ زيتون، 2005، 174 – 177؛ طه، 2012، 235 – 237؛ عبد الوكيل، 2011، 34 – 36؛ عطيه، 2013، 17 – 18؛ Rosset, A. et al., 2003 and Frazee, R., 2003) في الآتي:

الطريقة الأولى: ويتم فيها تعليم درس من المقرر الدراسي من خلال التعلم التقليدي الصفي (وجهاً لوجه)، وتعلم درس آخر باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني، ثم التقويم في النهاية من خلال وسائل التقويم التقليدية أو وسائل التقويم الإلكترونية.

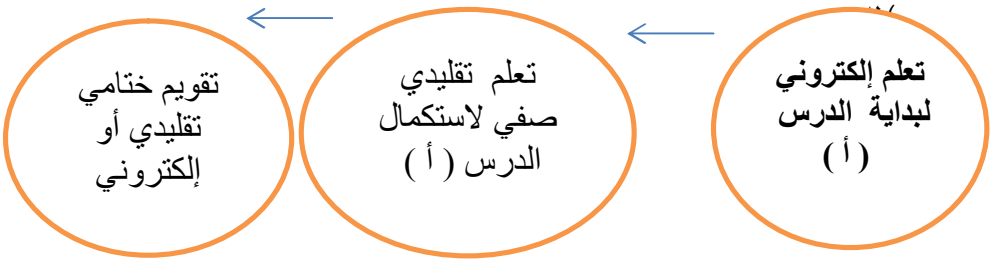


شكل رقم (1) يوضح الطريقة الأولى للتعلم المدمج

الطريقة الثانية: يتم فيها تقسيم الدرس الواحد بين التعلم التقليدي الصفي، والتعلم الإلكتروني، وتكون البداية للتعلم التقليدي الصفي، ثم يليه التعلم الإلكتروني، وفي النهاية يتم تقويم الطلاب من خلال وسائل التقويم التقليدية أو أساليب التقويم الإلكتروني.

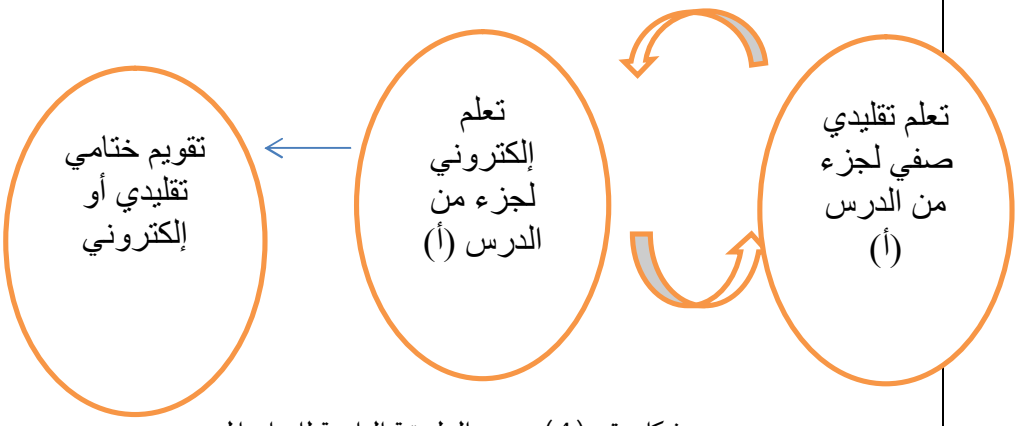
شكل رقم (2) يوضح الطريقة الثانية للتعلم المدمج

الطريقة الثالثة: يتم فيها تقسيم الدرس الواحد بين التعلم التقليدي الصفي، والتعلم الإلكتروني، وتكون البداية للتعلم الإلكتروني، ثم يليه التعلم التقليدي الصفي، وفي النهاية يتم تقويم الطلاب بأحد أساليب التقويم التقليدي أو التقويم الإلكتروني.



شكل رقم (3) يوضح الطريقة الثالثة للتعلم المدمج

الطريقة الرابعة: يتم فيها الاعتماد على كل من التعلم التقليدي الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً لأكثر من مرة داخل الدرس الواحد، وفي النهاية يتم تقويم الطلاب بأحد أساليب التقويم التقليدي أو التقويم الإلكتروني.



شكل رقم (4) يوضح الطريقة الرابعة للتعلم المدمج

نماذج التعلم المدمج:

قام كل من (Blois,2015; Hudson, 2013; Marsh, 2012; Staker & Horn,2012)

بوضع أربعة نماذج للتعلم المدمج تتمثل فيما يلي:

1-نموذج التناوب: rotation model : في هذا النوع من التعلم يتشارك التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني بشكل تبادلي في تقديم الدرس الواحد أو المادة الواحدة. ويوجد لهذا النموذج عدة أشكال، هي كالتالي:

أ - نموذج التناوب المركزي أو الفصل الدراسي للدوران أو الدوران الداخلي: station rotation model : وفيه يتناوب الطلاب ضمن الدرس الواحد أو المادة الواحدة وفق جدول محدد، أو بناء على توجيه المعلم بين التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني مرة واحدة على الأقل، ويتم ذلك كله في الفصل الواحد دون تنقل الطلاب من مكان إلى آخر، وقد ينفذ من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات بعضها يتلقى تعليمه من خلال توجيهات المعلم أو العمل الجماعي، في حين تتلقى مجموعة أخرى تعليمها عبر الإنترنت، ومن ثم تتناوب المجموعات فيما بينها.

ب - نموذج التناوب المختبري / المعملي lab rotation model : وفيه يتناوب الطلاب ضمن الدرس الواحد أو المادة الواحدة وفق جدول محدد، أو بناء على توجيه المعلم بين الفصول الدراسية ومختبر التعلم الإلكتروني.

جـ- نموذج التناوب الفردي individual rotation model : وفيه يتناوب الطلاب ضمن الدرس الواحد أو المادة الواحدة وفق جدول محدد، أو بناء على توجيه المعلم بين التعليم

الصفي والتعليم الإلكتروني، ويكون الجدول محدداً لكل طالب على حدة، يقوم بوضعه المعلم حسب تقديره لما يناسب كل متعلم، أو باستخدام برنامج يتيح هذا التقسيم. وليس بالضرورة أن يمر الطالب بجميع المحطات المتاحة، حيث إن لكل طالب قائمة خاصة به يتناوب بينها، وبالتالي يستفيد بعض الطلاب من التعلم عبر الإنترنت، بينما يعمل الآخرون بشكل أفضل مع الورقة والقلم أو المحاضرة باستخدام التعليم وجهاً لوجه.

د - نموذج انعكاس الفصل الدراسي (الفصل المقلوب) flipped classroom model : وفيه يتناوب الطلاب ضمن الدرس الواحد أو المادة الواحدة وفق جدول محدد، أو بناء على توجيه المعلم بين التعليم الصفي وجهاً لوجه في حرم المؤسسة التعليمية خلال اليوم الدراسي، والتعليم الإلكتروني عبر تسليم المحتوى التعليمي الذي يقدم غالباً على شكل مقاطع فيديو في نفس الموضوع المناقش في الفصل أو استكمالاً له من خلال الإنترنت بعد دوام المدرسة، فيطلع الطلاب عليه وقتما يريدون في أي مكان يختارونه، ومن ثم يناقشونه ويستخدمون محتواه على شكل أنشطة تعليمية في وقت آخر داخل الفصل. وخلاصة القول: فإن الفصل المعكوس يتكون من عنصرين محددين هما: المحاضرة خارج الصف، والمهام والتطبيق العملي داخل الصف الدراسي، أو بتعبير آخر المحاضرة في المنزل، و المهام والواجبات المنزلية في قاعة الدراسة.

2 - نموذج الإثراء الافتراضي Enrich virtual model : وفيه يقوم الطلاب بإتمام مقرراتهم الدراسية بصورة حية عبر شبكة الإنترنت مع زيارة قليلة للفصول الدراسية التقليدية، ويقوم المعلم بدور المساعدة والتوجيه للطلاب من خلال وسائل التواصل الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشة عبر الشبكة، ويتحمل الطلاب مسئولية تعلمهم ويدرسون حسب قدرتهم وسرعتهم في التعلم، وبالتالي يقع هذا النموذج بين التعلم في الفصول التقليدية والتعلم عبر الشبكة، ولكن يكون التعلم عبر الشبكة هو الغالب بشكل أكثر وضوحاً.

3- نموذج الدمج الذاتي self blend model : وفيه يكون الطالب هو محور العملية التعليمية. ويعتمد هذا النموذج على التعلم بالفصول التقليدية بشكل أكبر من التعلم عبر الشبكات online learning ، وفيه يدمج المعلم بين طرق التعلم التقليدية، والتعلم عبر الشبكة، كما يتعلم الطالب حسب قدرته وسرعته الخاصة في التعلم، ويتابع المعلم الطلاب بالمدرسة لتقديم المساعدة لهم في المقررات الموجودة عبر الشبكة.

4 - النموذج المرن flex model : ويستخدم فيه التعلم التقليدي أو التعلم عبر الإنترنت عند الحاجة لأي منهما، وفقاً لطبيعة موقف التعلم وحاجة الطلاب، في حين يكون التعلم عبر الإنترنت هو الغالب، وهنا يقدم المحتوى التعليمي مبدئياً بواسطة الإنترنت من قبل المعلم، ويقدم المعلم المساعدة للطالب كلما احتاج الأمر، كما يعمل الطلاب على أجهزة الحاسب داخل المدرسة، ويقدم لهم المعلم التوجيه والملاحظات الفردية.

متطلبات التعلم المدمج:

أشار كل من (عبد المنعم، 2010 وعماشة، 2008; Hughes,2004) إلى أن متطلبات التعلم المدمج تنقسم إلى:

1-متطلبات تكنولوجية: وتتمثل فيما يلي:

- ضرورة توافر جهاز حاسب آلي متصل بالإنترنت، وجهاز عرض Data show في الفصل الدراسي.

- تحديد مجموعة من المواقع التعليمية التي يمكن للطالب الاتصال بها وتكون متعلقة بمحتوى موضوع التعلم.

- الاستعانة بالفصول الافتراضية مع الفصول التقليدية بحيث يدعم كل منهما الآخر.

- إتاحة مجموعة من الأساليب وأدوات وبرامج التقويم الإلكتروني.

2-متطلبات بشرية: والمتمثلة في أهم عناصر العملية التعليمية وهما الطالب والمعلم، ولكل واحد منهما خصائص معينة يجب أن يتحلى بها تتضح فيما يلي.

- **بالنسبة للمعلم** : ينبغي أن يكون قادراً على:

- تدريس الموضوع بالطرق التقليدية والإلكترونية معاً.

- تطوير محتوى المقرر بشكل مستمر من خلال البحث عن كل ما هو جديد في مجاله عبر شبكة الإنترنت.

- تصميم أدوات للتقويم التقليدي كالاختبارات الورقية، وللتقويم الإلكتروني كالاختبارات الإلكترونية، مع تقديم تغذية راجعة مباشرة وغير مباشرة.

- التواصل الدائم مع الطلاب من خلال مختلف وسائل التواصل الاجتماعي مثل البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل.

- توظيف كافة الأدوات والوسائط التكنولوجية المتعددة في تقديم المحتوى وتحويله من صورته الجامدة إلى واقع يثير انتباه الطالب.

- فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة واحتياجاتهم.

- خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل الدراسي.

- لديه الاستعداد و الاتجاه الإيجابي نحو الدمج الإلكتروني في التدريس مع امتلاك مهارات التعامل مع الحاسب و خدمات الإنترنت المختلفة.

- **بالنسبة للطالب**: ينبغي على الطالب أن:

- يشعر بمسؤولية التعلم وأنه عنصر فاعل ومشارك إيجابي وليس متلقياً سلبياً.

- يتوافر لديه مهارات التعامل مع الحاسب الآلي والإنترنت، ومهارات التواصل مع الآخرين مثل المحادثة عبر الشبكة والتعامل مع البريد الإلكتروني.

- يكون لديه رغبة في المشاركة والتفاعل مع المعلم للوصول إلى الهدف.

وتجدر الإشارة إلى أن السمات السابقة لدى المعلم تؤهله للقيام بدوره المنوط به في ظل التعلم المدمج الذي يتحدد في النقاط التالية (خديجة الغامدي، 2008، 63-71؛ زيتون، 2005، 145؛ قنديل، 2006، 174؛ ومحمود، 2008، 113):

- ❖ دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية، ثم يقوم بشرح كيفية استخدامها في دراستهم، ومن ثم يقوم الطلاب باستخدامها كمصادر للبحث عن المعلومات ونقدها واختيار الأنسب منها والقيام بالمشاريع والتمكن من مهارات الدراسة.
- ❖ دور المشجع على التفاعل في البيئة التعليمية، بمساعدة الطلاب على استخدام الإنترنت والتكنولوجيا وتحفيزهم على التفاعل بطرح الأسئلة والاستفسارات والتواصل مع زملائهم الآخرين من خلال البريد الإلكتروني مثلاً.
- ❖ دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع، حيث يحث المتعلمين على استخدام الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة ذاتياً وإعداد البرامج التي يحتاجونها، وكتابه الأبحاث بالتعاون مع زملائهم، واستخدام قنوات التواصل المتعددة للنقاش والحوار معهم، كما يتيح لهم التحكم في المادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم.

وفي ذات السياق، يجب أن يتمتع عضو هيئة التدريس في التعلم المدمج بما ذكره (جبر والعرنوسي، 2014، 163) فيما يلي:

- المعرفة بنظام الصفوف الافتراضية.

- القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات الدراسية.

- التنسيق وتوزيع الأدوار بين المتعلمين.

- مراقبة أداء الطلاب كل على حدة.

- تطبيق مبدأ تفريد التعليم لمساعدة الطلاب على التعلم بحسب قدراتهم.

- استيعاب الهدف من التعلم المدمج.

كما يتمثل دور المتعلم في ظل التعلم المدمج فيما ذكره (والي، 2015، 53) في النقاط التالية:

- ينخرط بفعالية في عملية التعلم.

- يعتمد في عملية تعلمه على المعلم بعض الوقت.

- يتعلم من أقرانه.

يساعد المتعلمون بعضهم بعضا في عملية التعلم.

- يقوم المتعلمون بتقييم أعمال بعضهم.

عوامل نجاح التعلم المدمج:

أشار كل من (إسماعيل، 2009؛ وخديجة الغامدي، 2008؛ وعماشة، 2008؛ ومنال الجهني، 2013؛ Rosset et al., 2003) إلى أن هناك العديد من العوامل التي تسهم في نجاح التعلم المدمج والتي تتمثل فيما يلي:

- تحليل المحتوى من أجل تحديد البدائل التعليمية المناسبة لكل نوع من أنواع المعرفة، فهناك من المعرفة ما يحتاج إلى التعلم وجهاً لوجه، وهناك من المعرفة ما يحتاج إلى التعلم الإلكتروني.

- التحليل المادي: من أجل اتخاذ القرار بشأن طريقة التوصيل المناسبة للمعلومات في ضوء ما هو متاح من إمكانيات مادية، حيث إن تكلفة التعلم عبر شبكة الإنترنت تكون أعلى من تكلفة التعلم وجهاً لوجه في الفصل الدراسي.

- تحليل الفئة المستهدفة: من حيث الطلاب وخصائصهم والأهداف المراد تحقيقها لديهم، ومن ثم تحديد البدائل التعليمية المناسبة لنقل المعرفة وتحقيق الأهداف بفاعلية.

- المشاركة في العمل: بمعنى قدرة الطالب على مشاركة زملائه من الطلاب، ومشاركة معلميه أيضاً كفريق عمل، أو كفرق عمل للوصول إلى النتائج المتوقعة.

- التعلم الذاتي: ويعني تحمل الطالب لمسؤولية تعلمه وأن يتقدم فيه معتمداً على ذاته حسب قدرته وسرعته، من خلال ما قدم له من إرشادات وتوجيهات أثناء عملية التواصل وجهاً لوجه، أو إلكترونياً.

- المعلومات المناسبة: توجيه المعلم للطلاب لجميع أدوات التعلم التي ستساعدهم على الوصول إلى المعلومات والمعارف سواء كانت تقليدية أو إلكترونية كالإنترنت والاستماع التقليدي والقراءة العادية والإلكترونية، بحيث لا تطغى إحداها على الأخرى، والإجابة عن كافة استفساراتهم في أي وقت ومن أي مكان.

- إعادة ارسال المعلومات مراراً : توفير المعلم للطالب المعلومات من خلال أكثر من مصدر، حيث يقدم الدرس بشكل تقليدي في الفصل الدراسي، وفي نفس الوقت يعرضه بشكل إلكتروني على إحدى صفحات الإنترنت (مدونة – منتدى – فيس بوك)، أو يقدمه للمتعلم على قرص مدمج (CD).

- إشراك الطالب : ينبغي على المعلم أن يشرك طلابه في اختيار نوع الدمج المناسب (التعلم على الخط، العمل الفردي، الاستماع إلى معلم تقليدي، القراءة من مطبوعة، البريد الإلكتروني) والتأكد من صحة الاختيار، مع تصميم مهام وخبرات تعليمية تناسب الاختلافات بين المتعلمين.

- التواصل والإرشاد: التواصل المستمر بين المعلم وطلابه، سواء وجهاً لوجه، أو عن طريق الاتصال الافتراضي، حيث يقوم بتوجيه سلوكياتهم وأعمالهم وتوقعاتهم، وما يحتاجون إليه من أدوات وتقنيات.

وفي ذات السياق يرى الشرمان (2015) أنه من أجل نجاح برنامج يعتمد على التعلم المدمج، فإنه يجب أن نأخذ بعين الاعتبار عدداً من الأمور المهمة مثل:

1-توفير الظروف اللازمة للنجاح، ويكون ذلك قبل إطلاق البرنامج لكي لا يحدث إرباك خلال عملية التنفيذ ويشمل ذلك الآتي:

أولاً: تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية المطلوب تحقيقها من البرنامج، فيجب أن تكون هناك رؤية واضحة حول الأهداف التربوية والتعليمية قبل الإنفاق على التكنولوجيا.

ثانياً: توفير الدعم من خلال إشراك جميع المعنيين من أجل إنجاح البرنامج من التربويين ومديري المدارس والمجالس المحلية والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور وغيرهم.

ثالثاً توفير التمويل اللازم لنجاح البرنامج واستمراريته، فلابد من أن يتم وضع المعايير الواضحة لوضع خطه مالية تغطي مصادر الدعم لتبني نمط التعلم المدمج في التعليم، ولابد أن تشمل تلك الخطة الجوانب التالية:

- البنيه التحتية اللازمة لتنفيذ البرامج التي تعتمد التعليم المدمج.
- التوقيت بالنسبة للبدء بالتنفيذ، فقد يكون التنفيذ شاملاً، أو على مراحل.
- الأجهزة: وهنا يتم حصر ما هو موجود من الأجهزة والتي من الممكن الاستفادة منها وتحديد الأجهزة والأدوات الأخرى اللازمة.
- نظام إدارة التعلم الذي سيتم تبنيه، فإن كان هناك نظام مستخدم، أم أن هناك حاجة لاعتماد نظام جديد؟
- المحتوى الرقمي: وهنا يتم تحديد شكل المحتوى الرقمي والمصادر اللازمة لإنتاجه.
- العنصر البشرى: فقد يتطلب البرنامج الجديد توظيف مختصين، وقد يتطلب أيضاً إعادة تأهيل ما هو موجود أصلاً.
- التأهيل المهني: وذلك بالالتحاق ببرامج ودورات تأهيلية للتمكن من التعامل مع الواقع الجديد بكفاءة عالية.

2-التخطيط : يتعلق التخطيط باتخاذ قرارات فيما يتعلق بالاستراتيجية المستخدمة و الجداول الزمنية وأنماط التدريس المعتمدة والنظام الذي سيتم اعتماده والمحتوى والتكنولوجيا والأجهزة اللازمة لذلك والمعلمين وتطويرهم مهنياً.

3-التطبيق : لعل من أهم القضايا التي قد تهدد أي مشروع إصلاح تربوي؛ مرحلة التطبيق، حيث إن الجهد قد يبذل لإطلاق مبادرة أو مشروع ما دون توفير الظروف الملائمة للتنفيذ والاستمرارية وهو ما يجهض جميع الجهود التي بذلت في البداية ويؤدي إلى هجر المشروع برمته.

التحديات والعقبات التي تعترض تطبيق التعلم المدمج:

على الرغم من مزايا التعلم المدمج وفوائده، إلا أن هناك بعض التحديات والعقبات التي تقف أمام تطبيقه، وقد تحد من فاعليته، وقد لخص هذه العقبات كل من (أسماء عبد الوهاب، 2016؛ الشرمان، 2015، 48 – 50؛ الفار، 2012، 490 – 491؛ الهاجري، 2012، 29 – 31؛ تيسير سليم، 2013؛ داليا الفقي، 2012، 66 – 70؛ رشا الوشاحي، 2014، 53 -54؛ سميرة داود، 2013، 91 – 92; Shand, K. & Farrelly, S., 2017) في النقاط التالية:

- نقص الخبرة والمهارات الكافية للتعامل مع التكنولوجيا والتقنيات الحديثة من قبل المعلمين والمتعلمين، وبخاصة مهارة استخدام الحاسوب الوظيفي والاستخدام الأمثل لشبكة المعلومات.
- وجود تفاوت في كفاءة الأجهزة وقدرتها وسرعتها لدى الطلاب في منازلهم، أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المقرر إلكترونيا، كما أنه من الممكن توقف الأجهزة المفاجئ عن العمل أو وجود أعطال، مما يسبب ارتباكاً للمتعلم والمعلم والفنيين.
- وجود صعوبات في عملية التقويم، ونظام المراقبة والمتابعة لتعلم الطلاب واندماجهم في المادة التعليمية.
- عدم توفير الإمكانيات للمعلمين من أجل تطوير المناهج بهدف إدخال طرق حديثة.
- قلة وعي المسؤولين الإداريين بهذا النمط من التعلم، ومن ثم عدم إتاحة تطبيقه في المؤسسات التعليمية.
- عدم النظر بجدية إلى موضوع التعلم المدمج باعتباره نظاماً جديداً يسعى لتطوير العملية التعليمية التعلمية.
- صعوبة التحول والتغيير من الطريقة التقليدية - التي تقوم على المحاضرة والتلقين بالنسبة للمعلم، واستذكار المعلومات بالنسبة للطالب - إلى طرق تعلم حديثة.

كما صنف كل من (الشناق ودومي، 2009; Cook, Owston, & Garrison, 2004) التحديات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج وتحد من فاعليته إلى:

1- تحيات تتعلق بالتكنولوجيا:

وتشمل تلك التحديات المشكلات التي تتعلق بالأجهزة والشبكات وسرعتها، والدعم التقني اللازم للتغلب على المشكلات التكنولوجية حال حدوثها، وضعف مهارات استخدام الأجهزة والأدوات لدى بعض الطلبة مما يقلل من مدى استفادتهم منها، والتفاوت في كفاءة الأجهزة لدى الطلبة في منازلهم والمعلمين، هذا بالإضافة إلى نقص الخبرة والمهارات الكافية للتعامل مع التكنولوجيا من قبل الطلبة والمعلمين.

2- تحديات تتعلق بالجانب الإلكتروني:

وتشمل تلك التحديات صعوبات في عمليات التقويم، وصعوبات في نظام المراقبة والمتابعة لتعلم الطلبة واندماجهم بالمادة التعليمية، وكذا مشكلات نفسية تتعلق بشعور بعض

الطلبة بالعزلة أثناء الدراسة بمفردهم من خلال الانترنت، وخاصة الطلبة الذين يتسمون بالدافعية الذاتية المنخفضة أو عدم الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات، هذا بالإضافة إلى مشكلة إدارة الوقت لدى بعض الطلبة.

3- تحديات إدارية:

وتتمثل تلك التحديات في قلة وعي المسؤولين الإداريين بنمط التعلم المدمج. ولا يمكن الاستهانة بدور الإداريين في تطبيق التعلم المدمج كغيره من أي من مشروعات التطوير في قطاع التعليم. فمدير المدرسة مثلا له دور كبير في تطبيق هذا النمط ونشره على صعيد المدرسة وجعل هذه التجربة أسهل أو أصعب بالنسبة للطلبة وكذا المعلمين. كما أن السياسات والخطط والأهداف التعليمية الجامدة وقلة الدعم اللازم قد تسهم بشكل كبير في عدم تطبيقه أو في تقليل فاعليته. هذا بالإضافة إلى ما يتعلق بمعايير الجودة والاعتماد المعمول بها في مؤسسات التعليم العالي والتي قد تمنع أو تحد من التوجه لتبني نمط التعلم المدمج نظرا لعدم اعتماده كنمط مقبول من أنماط التعليم وبخاصة فيما يتعلق بالجانب الالكتروني منه، حيث إن بعض الأنظمة التعليمية ما زالت غير معترفة بالتعلم الالكتروني ولا تعتمد شهاداته.

الدراسة الميدانية

أولا: أهداف الدراسة الميدانية:

تستهدف الدراسة الميدانية التعرف على اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، وذلك من خلال التعرف علي:

اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام.

اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج.

اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج .

دراسة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج بحسب متغيرات (النوع – المؤهل - تقدير المؤهل - الموقع الجغرافي للمركز).

ثانيا: أداة الدراسة الميدانية:

تم إعداد الاستبانة من خلال بحث الأدبيات ذات الصلة في المجال الذي تقع فيه الدراسة، إضافة إلى الدراسات السابقة التي استخدمها الباحث.

وصف أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من ثلاثة محاور ، وقد كان المحور الأول بعنوان اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام، وقد تم قياسه باستخدام (12) عبارة ، بينما كان المحور الثاني بعنوان اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج، وقد تم قياسه باستخدام (25) عبارة، بينما كان المحور الثالث بعنوان اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج، وقد تم قياسه باستخدام (12) عبارة. ويوضح الجدول التالي عدد

العبارات في كل محور من محاور أداة الدراسة، وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، حيث يختار المستجيب من بين خمس اختيارات لدرجة الموافقة وهي (موافق بشدة -موافق -محايد – غير موافق –غير موافق بشدة).

جدول (1)

وصف أداة الدراسة.

المحور	عدد العبارات
اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام.	12
اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج.	25
اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج	12
إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج	49

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس بلغ عددهم (12) محكما. وقد أبدى هؤلاء المحكمين آرائهم وذلك فيما يتعلق بالأداة وفقراتها ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو البقاء أو التعديل. وفي ضوء الملاحظات التي اقترحها هؤلاء المحكمين، أجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، واحتفظت الاستبانة بفقراتها كاملة من غير حذف أو إضافة.

الارتباط بين محاور الدراسة:

للتعرف على معاملات الارتباط بين محاور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج تم حساب معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام	الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	الاستبانة ككل
الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام	–	.701	.684	.699
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	–	–	.705	.712
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	–	–	–	.695

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المحاور وبعضها البعض، ودرجة المحاور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى صدق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة Reliability:

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة.

المحور	معامل الفا كرونباخ للثبات	مستوى الثبات
اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام	.787	مرتفع
اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج.	.827	
اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج.	.767	
الأداة ككل	**.897**	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمحاور الأداة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.787 – 0.897) وهي معاملات ثبات عالية؛ مما يشير إلى الثبات الجيد للأداة، وبالتالي الثقة في نتائج الدراسة الميدانية وسلامة البناء عليها.

ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة الميدانية:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة علي عينة بلغ قوامها (1437) طالبا وطالبا من طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، في العام الجامعي 2020/ 2021م. وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا على بعض أجزاء الأداة، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (1337) طالبا وطالبة ، وفيما يلي وصف العينة المستفتاة بحسب متغيرات الدراسة:

- **وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة:**

جدول (4)

وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	457	34.2
	أنثي	880	65.8
المؤهل	ليسانس	918	68.7
	بكالوريوس	419	31.3
تقدير المؤهل	جيد فأقل	871	65.1
	جيد جدا فأعلى	466	34.9
الموقع الجغرافي للمركز	وجه قبلي	600	44.9
	عاصمه	224	16.8
	وجه بحري	513	38.3
الإجمالي		1337	%100.00

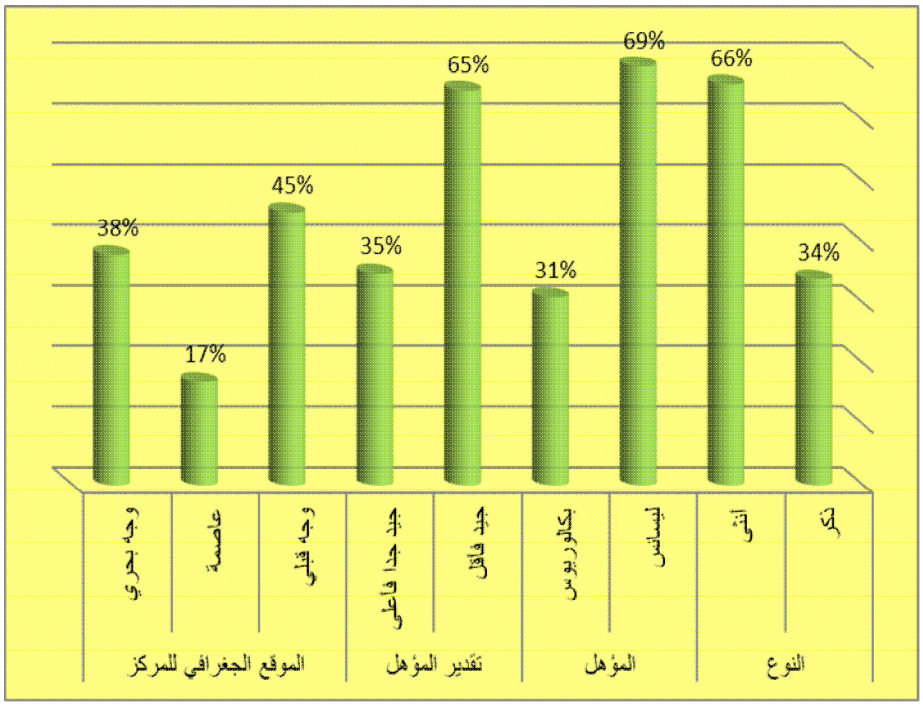
يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة قد جاءت على التوزيع التالي:

1-بحسب متغير النوع: تضمنت عينة الدراسة (457) طالبا من فئة ذكر بنسبة مئوية (34.2%)،و (880) طالبة من فئة أنثي بنسبة مئوية (65.8%).

2-بحسب متغير المؤهل: تضمنت عينة الدراسة (918) طالبا وطالبة من فئة ليسانس بنسبة مئوية (68.7%)، و (419) طالبا وطالبة من فئة بكالوريوس بنسبة مئوية (31.3%).

3-بحسب متغير تقدير المؤهل: تضمنت عينة الدراسة (871) طالبا وطالبة من فئة جيد فأقل بنسبة مئوية (65.1%)، و (466) طالبا وطالبة من فئة جيد جداً فأعلي بنسبة مئوية (34.9%).

4-بحسب متغير المركز التابع له الطالب/ الطالبة: تضمنت عينة الدراسة (600) طالبا وطالبة من فئة وجه قبلي بنسبة مئوية (44.9%)، و (224) طالبا وطالبة من فئة عاصمه بنسبة مئوية (16.8%)، و (513) طالبا وطالبة من فئة وجه بحري بنسبة مئوية (38.3%). ويوضح الشكل التالي وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.



شكل رقم (5) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

رابعا: الأساليب والمعالجات الإحصائية:

يتطلب تحليل البيانات التي تمثل استجابات عينة الدراسة على الاستبانة استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية والتي تتضمن التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي الموزون، واختبار التاء للعينات المستقلةt-test ، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه، واختبار مربع كاي. ودرجة الموافقة وفقا للمتوسط الحسابي على النحو الاتي:

المدى	الاتجاه
من 1 - 1.8	سلبي جدا
1.81 - 2.60	سلبي
2.61 - 3.40	محايد
3.41 - 4.20	ايجابي
4.21 - 5	إيجابي جدا

خامسا: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

يتم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال عرض النتائج الإجمالية للمحاور ثم دراسة الفروق في استجابات أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة (النوع – المؤهل - تقدير المؤهل - الموقع الجغرافي للمركز التابع له الطالب/ الطالبة)، ومن ثم دراسة النتائج التفصيلية للعبارات الخاصة بكل محور كما يلي:

أ- النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة:

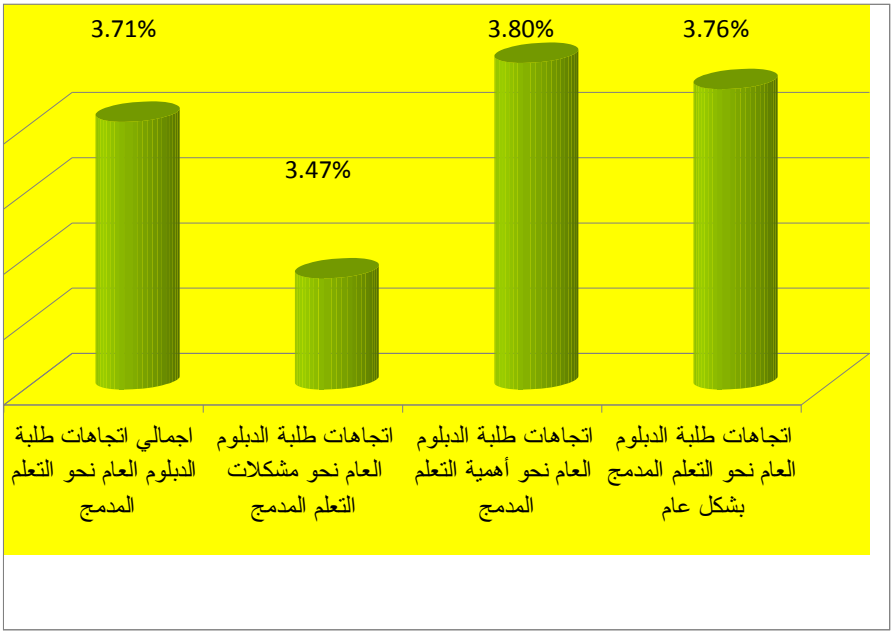
يوضح الجدول (5) المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري، والمتوسط الموزون، واتجاه الطلاب المناظر لكل محور من محاور الدراسة.

جدول (5)

النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة.

المحور	عدد العبارات	القيمة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الاتجاه	الترتيب
الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام	12	60	45.22	7.64	3.768	إيجابي	2
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	25	125	95.07	20.75	3.802	إيجابي	1
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	12	60	41.68	8.47	3.476	إيجابي	3
الدرجة الكلية	49	245	181.97	27.13	3.713	إيجابي	

ويتضح من الجدول السابق أن إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج يقع في مستوى إيجابي، بمتوسط موزون (3.71). وبترتيب المحاور تنازليا بحسب المتوسط الموزون للاتجاه نحو المقررات التربوية يلاحظ أن محور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج يأتي في المرتبة الأولى في مستوى إيجابي، بمتوسط موزون (3.80)، يليه محور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام في مستوى إيجابي، بمتوسط موزون (3.76)، وأخيرا محور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج في مستوى إيجابي بمتوسط موزون (3.47). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام في التربية بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف شعروا بأهمية التعلم المدمج وفائدته بالنسبة لهم خصوصا مع استمرار جائحة كورونا وما فرضته من تقليص في حضور المحاضرات المباشرة في حرم الجامعة خوفا من تفشي الوباء، ومن ثم كان اتجاههم نحو أهمية التعلم المدمج إيجابي. والشكل التالي يوضح النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة.



شكل رقم (6) يوضح النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة.

ب- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغيرات الدراسة:

1- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير النوع (ذكر/ أنثى):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير النوع تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار التاء t-test للنوع (ذكر/ أنثى) على أداة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6)

دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير النوع (ذكر/ أنثى).

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الاتجاه	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو التعلم المدمج	ذكر	457	46.1969	7.49565	3.85	إيجابي	3.382	0.01
	أنثي	880	44.7125	7.67250	3.73	إيجابي		
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	ذكر	457	97.2101	19.82831	3.89	إيجابي	2.722	0.01
	أنثي	880	93.9602	21.15068	3.76	إيجابي		
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	ذكر	457	42.2079	8.91176	3.52	إيجابي	1.638	غير دال
	أنثي	880	41.4080	8.23327	3.45	إيجابي		
إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج	ذكر	457	185.6149	26.79700	3.79	إيجابي	3.553	0.01
	أنثي	880	180.0807	27.12578	3.68	إيجابي		

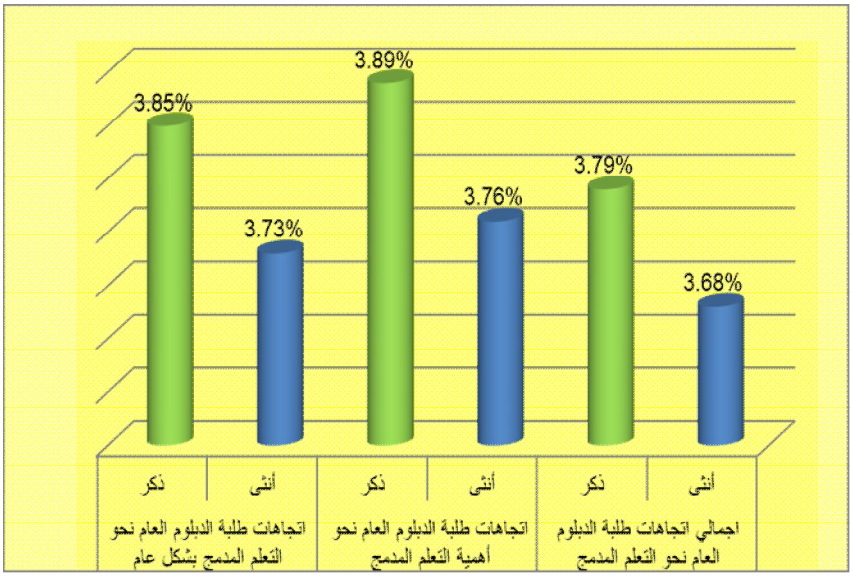
ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

المحور الأول (اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام): كانت قيمة التاء (3.38) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (ذكر) بمتوسط موزون (3.85) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أنثي) بمتوسط موزون (3.73).

المحور الثاني (اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج): كانت قيمة التاء (2.72) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (ذكر) بمتوسط موزون (3.89) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أنثى) بمتوسط موزون (3.76).

المحور الثالث (اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج): كانت قيمة التاء (1.64) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، أو بمعنى آخر هناك اتفاق بين مجموعتي الذكور والإناث حول المشكلات التي تواجههم في التعلم المدمج. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن معوقات التعلم المدمج كما تواجه الذكور فهي تواجه الاناث، وذلك من حيث ضعف شبكة الانترنت، وجود تفاوت في كفاءة الأجهزة وقدرتها وسرعتها، نقص الخبرة والمهارات الكافية للتعامل مع التقنيات الحديثة، وعدم النظر بجدية إلى موضوع التعلم المدمج.

(إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج): كانت قيمة التاء (3.55) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (ذكر) بمتوسط موزون (3.79) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أنثي) بمتوسط موزون (3.68). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الذكور يرون أن التعلم المدمج أكثر أهمية بالنسبة لهم، حيث إنهم من خلاله يحضرون بعض المحاضرات وجها لوجه في حرم الجامعة، والبعض الآخر يتم حضوره الكترونيا عبر المنصة التعليمية الالكترونية (Microsoft teams)، وبالتالي ييسر لهم التعلم المدمج إمكانية الالتحاق ببعض الأعمال التي تدر لهم دخلا يعينهم على تدبير أمور حياتهم، وذلك بما لا يتعارض مع أوقات المحاضرات سواء المباشرة، أو الالكترونية. ولعل هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة تيسير إندراوس (2018) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج تبعا لمتغير النوع، لصالح الطلاب الذكور. كما يتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمد Mohammed (2015) من أن الطلاب كانوا أكثر ميلاً لاستخدام التعلم المدمج من الطالبات. ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع.



شكل رقم (7) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع.

2- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير نوع المؤهل (ليسانس/ بكالوريوس):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير تقدير الدرجة الجامعية تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار التاء t-test لنوع المؤهل (ليسانس/ بكالوريوس) على أداة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7)

دراسة الفروق في المحاور بحسب نوع المؤهل (ليسانس/ بكالوريوس)

المحور	نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الاتجاه	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو التعلم المدمج	ليسانس	918	44.9455	7.91540	3.75	إيجابي	1.645	غير دال
	بكالوريوس	419	45.8210	6.97802	3.82	إيجابي		
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	ليسانس	918	93.7277	21.53104	3.75	إيجابي	3.517	0.01
	بكالوريوس	419	98.0143	18.64334	3.92	إيجابي		
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	ليسانس	918	42.2919	8.46429	3.52	إيجابي	3.919	0.01
	بكالوريوس	419	40.3437	8.35838	3.36	محايد		
إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج	ليسانس	918	180.9651	28.55038	3.69	إيجابي	2.011	0.05
	بكالوريوس	419	184.1790	23.60924	3.76	إيجابي		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

المحور الأول (اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام): كانت قيمة التاء (1.65) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، أو بمعنى آخر هناك اتفاق بين طلبة الدبلوم العام من خريجي الليسانس، والبكالوريوس

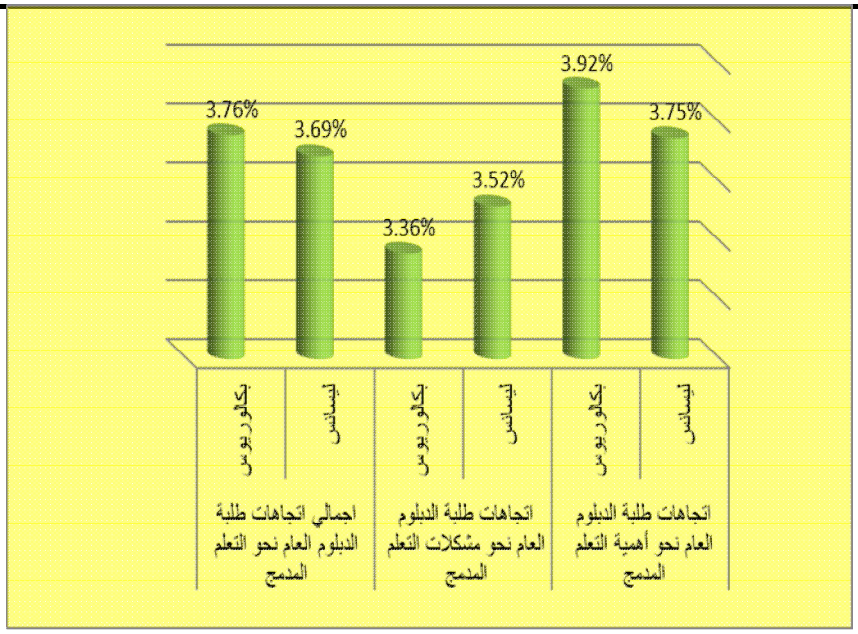
على أن التعلم المدمج بشكل عام بما يتضمنه من مكونات وما يلزم تنفيذه من آليات أصبح أمرا ضروريا في الوقت الحالي وما يتسم به من تفشي فيروس كورونا.

المحور الثاني (اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج): كانت قيمة التاء (3.52) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (البكالوريوس) بمتوسط موزون (3.92) وكانت أقل المتوسطات لفئة (الليسانس) بمتوسط موزون (3.75). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام من خريجي البكالوريوس في المرحلة الجامعية الأولى أكثر إلماما بالتقنيات الحديثة وكيفية التعامل معها، وذلك بحكم التخصص العلمي لهم، حيث إنهم قد يكونوا من خريجي شعبة الطبيعة والكيمياء، أو شعبة الرياضيات، أو شعبة الحاسبات والمعلومات؛ الأمر الذي يجعلهم ينظرون إلى التعلم المدمج على أنه أكثر أهمية وجدوى من التعلم التقليدي العادي، حيث يوظفون ما اكتسبوه من خبرات تقنية خلال المرحلة الجامعية الأولى بطريقة فعالة في التعلم المدمج. ولعل هذا يتفق مع توصلت إليه نتائج دراسة عهود الدريبي (2016) من وجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات البكالوريوس فيما يتعلق باستخدام الفصل المقلوب في التعليم، والذي يعد إحدى نماذج التعليم المدمج.

المحور الثالث (اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج): كانت قيمة التاء (3.92) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (الليسانس) بمتوسط موزون (3.52) وكانت أقل المتوسطات لفئة (البكالوريوس) بمتوسط موزون (3.36). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام من خريجي الليسانس في المرحلة الجامعية الأولى قد يكون إلمامهم بالتقنيات الحديثة وكيفية التعامل معها ضعيفا، وذلك بحكم تخصصهم الأدبي، حيث إنهم قد يكونوا من خريجي شعبة اللغة العربية، أو شعبة الشريعة الاسلامية، أو شعبة العقيدة والفلسفة، أو شعبة أصول الدين (تفسير/ حديث)، أو شعبة الصحافة والاعلام، أو شعبة الخدمة الاجتماعية....الخ؛ الأمر الذي يجعلهم يشعرون بمشكلات التعلم المدمج بصورة أكثر من أقرانهم من خريجي طلبة البكالوريوس.

(إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج): كانت قيمة التاء (2.01) بدلالة إحصائية قدرها (0.05) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (البكالوريوس) بمتوسط موزون (3.76) وكانت أقل المتوسطات لفئة (الليسانس) بمتوسط موزون (3.69). وتؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه المحور الثاني من نتائج، الأمر الذي يدل على اتساق النتائج وعدم تباينها.

ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير المؤهل.



شكل رقم (8) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير نوع المؤهل

3- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير تقدير المؤهل(جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير تقدير المؤهل تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار التاء t-test لتقدير المؤهل (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى) على أداة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، كما هو موضح في الجدول التالي:

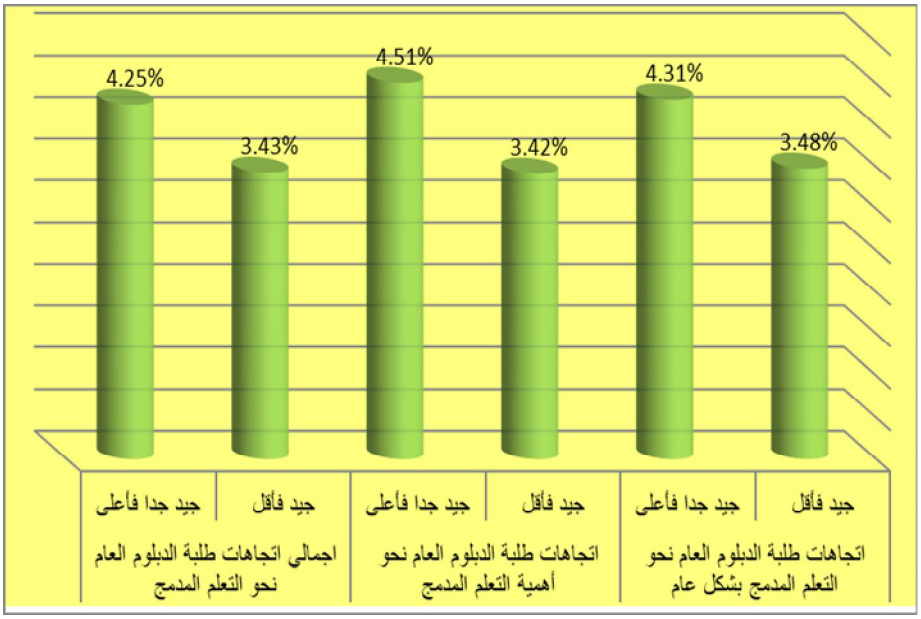
جدول (8)

دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير تقدير المؤهل (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)

المحور	تقدير المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الاتجاه	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام	جيد فأقل	871	41.742	6.653	3.48	إيجابي	29.044	0.01
	جيد جدا فأعلى	466	51.718	4.473	4.31	إيجابي جدا		
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	جيد فأقل	871	85.558	19.009	3.42	إيجابي	29.390	0.01
	جيد جدا فأعلى	466	112.851	8.693	4.51	إيجابي جدا		
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج التربوية	جيد فأقل	871	40.699	8.179	3.39	محايد	1.786	غير دال
	جيد جدا فأعلى	466	41.517	8.722	3.46	إيجابي		
إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج	جيد فأقل	871	168.000	22.003	3.43	إيجابي	36.253	0.05
	جيد جدا فأعلى	466	208.088	12.643	4.25	إيجابي جدا		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق في كل من محور (الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام - الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج – الدرجة الكلية) في ضوء متغير تقدير المؤهل بلغت على الترتيب (29.044 – 29.390 – 36.253) وهي قيمة دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين المحور والدرجة الكلية ترجع إلى متغير تقدير المؤهل، وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة التقدير جيد جدا فأعلى؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المجموعة الأخرى. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام في التربية من أصحاب التقدير جيد جدا فأعلى في المرحلة الجامعية الأولى لديهم مهارات تقنية مكنتهم من سرعة التجاوب مع التعلم المدمج، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى حرص هؤلاء الطلبة على التفوق جعلهم يجتازون أي عقبة من العقبات التي تواجههم أثناء التعلم بطريقة التعلم المدمج. ولعل هذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كوك، أوستون، وجاريسون (Cook, Owston & Garrison, 2004) من أن الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة كان لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم المدمج، وهم الطلاب الذين يفضلون التعلم في الفصول التقليدية وجها لوجه، ولا يفضلون العمل الذاتي والاعتماد على أنفسهم، وبالتالي كانوا أقل رضا عن التعلم المدمج، وهذا على عكس الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق في محور الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج في ضوء متغير تقدير المؤهل بلغت (1.786) وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج يرجع إلى متغير تقدير المؤهل. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام في التربية من أصحاب التقديرات (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى) في المرحلة الجامعية الأولى يرون أن مشكلات التعلم المدمج واحدة من حيث ضعف شبكة الانترنت، وجود تفاوت في كفاءة الأجهزة وسرعتها، احتمالية الشعور بالعزلة أثناء التعلم الالكتروني باعتباره مكونا أصيلا من مكوني التعلم المدمج. ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير تقدير المؤهل.



شكل رقم (9) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير تقدير المؤهل

4-دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي للمركز (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي للمركز تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ف) للموقع الجغرافي للمركز(وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري) على أداة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9)

دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي للمركز(وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام	بين المجموعات	1144.639	2	572.320	9.930	0.01
	داخل المجموعات	76882.712	1334	57.633		
	المجموع	78027.351	1336			
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	بين المجموعات	7526.811	2	3763.406	8.836	0.01
	داخل المجموعات	568153.439	1334	425.902		
	المجموع	575680.250	1336			
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	بين المجموعات	1614.842	2	807.421	11.413	0.01
	داخل المجموعات	94377.425	1334	70.748		
	المجموع	95992.266	1336			
إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج	بين المجموعات	11602.291	2	5801.146	7.963	0.01
	داخل المجموعات	971829.685	1334	728.508		
	المجموع	983431.976	1336			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة والدرجة الكلية في ضوء متغير الموقع الجغرافي للمركز بلغت على الترتيب (9.930 – 8.836 – 11.413 – 7.963) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الاتجاه نحو التعلم المدمج ترجع إلى متغير الموقع الجغرافي للمركز. ولمعرفة اتجاه الفروق بين المراكز المختلفة في الاتجاه نحو التعلم المدمج تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين المراكز المختلفة في الاتجاه نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا.

المحور	المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	وجه قبلي	عاصمة	وجه بحري
الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام	وجه قبلي	45.393	3.78	–	1.544*	1.126*
	عاصمة	46.935	3.91	–	–	2.670*
	وجه بحري	44.267	3.69	–	–	–
الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج	وجه قبلي	95.568	3.82	–	3.846	2.975*
	عاصمة	99.415	3.98	–	–	6.822*
	وجه بحري	92.592	3.70	–	–	–
الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج	وجه قبلي	42.633	3.55	–	3.124*	1.116
	عاصمة	39.508	3.29	–	–	2.007*
	وجه بحري	41.516	3.46	–	–	–
الدرجة الكلية	وجه قبلي	183.5950	3.75	–	2.266	5.218*
	عاصمة	185.8616	3.79	–		7.485*
	وجه بحري	178.3762	3.64	–	–	–

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

بالنسبة لمحور الاتجاه نحو التعلم المدمج بشكل عام:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع الى متغير الموقع الجغرافي للمركز؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائيا، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة العاصمة ؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعتي الوجه البحري، والوجه القبلي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام التابعين لمركز التأهيل التربوي بالقاهرة (العاصمة) يرون أن التعلم المدمج باعتباره استراتيجية حديثة من استراتيجيات التعلم أنسب لهم من التعلم التقليدي والحضور أربعة أيام أسبوعيا إلى مركز التأهيل التربوي بالقاهرة، خاصة في ظل ما تعانيه القاهرة من ازدحام في وسائل المواصلات وما توصي به منظمة الصحة العالمية من ارتداء الكمامات والتباعد الاجتماعي مع استمرار تفشي وباء فيروس كورونا، ولذا كان اتجاههم إيجابيا نحو التعلم المدمج بشكل عام.

بالنسبة لمحور الاتجاه نحو أهمية التعلم المدمج :

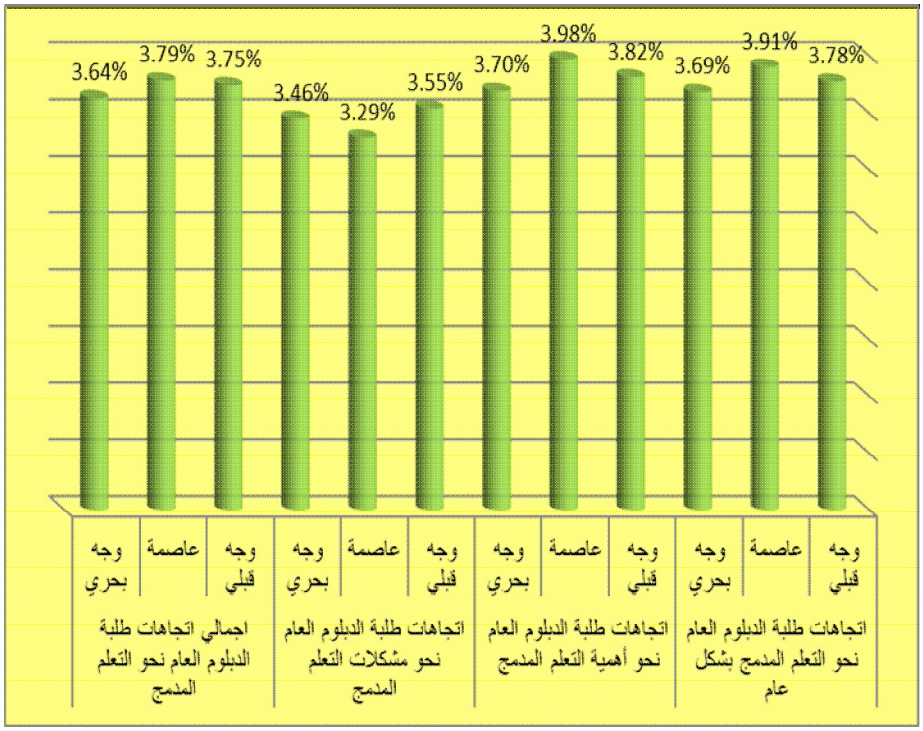
وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع الى متغير الموقع الجغرافي للمركز؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائيا، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة العاصمة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعتي الوجه البحري والوجه القبلي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام التابعين لمركز التأهيل التربوي بالقاهرة (العاصمة) يشعرون بأهمية التعلم المدمج بدرجة كبيرة، حيث يمكنهم هذا الأسلوب الحديث من أساليب التعلم من الحضور إلى حرم الجامعة يومين فقط، واليومين الآخرين يتلقون فيهما محاضرات الكترونية عبر المنصة التعليمية الالكترونية (microsoft teams)، الأمر الذي يجعلهم يعملون أثناء دراستهم الجامعية لمواجهة زيادة الأعباء المالية، فلا يضطرون للاختيار ما بين الدراسة والعمل، لما فيه من مرونة ليناسب ظروف كل طالب.

بالنسبة لمحور الاتجاه نحو مشكلات التعلم المدمج :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع الى متغير الموقع الجغرافي للمركز؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائيا، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة الوجه القبلي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعتي الوجه البحري والعاصمة، وهذا معناه أن طلاب الوجه القبلي تقابلهم مشكلات أكثر من طلاب العاصمة والوجه البحري أثناء التعلم المدمج. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلبة الدبلوم العام التابعين لمراكز التأهيل التربوي بالوجه القبلي يشعرون بمشكلات التعلم المدمج أكثر من أقرانهم من طلبة العاصمة والوجه البحري، وذلك على اعتبار أنهم يعانون من ضعف شبكة الانترنت أو انقطاعها لبعض الوقت، كما أن حرصهم على التمسك بنظام التعلم التقليدي يجعلهم يقاومون بعض الشيء التحول إلى نظام التعلم المدمج باعتباره أسلوبا حديثا من أساليب التعلم التي تتلاءم مع طبيعة العصر الحالي وما به من أزمات وأوبئة.

بالنسبة لإجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع الى متغير الموقع الجغرافي للمركز؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائيا، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة العاصمة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعتي الوجه البحري والقبلي.



شكل رقم (10) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الموقع الجغرافي للمركز

جـ-النتائج التفصيلية للعبارات:

- **نتائج عبارات المحور الأول: اتجاهات طلاب الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام:**

يوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام.

جدول (11)

نتائج العبارات الخاصة باتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
		ك	384	570	211	144	28					
1	**يزيد التعلم المدمج المادة العلمية متعة وفائدة.**	%	%28.7	% 42.6	% 15.8	% 10.8	% 2.1	3.85	.62	إيجابي	676.45	6
		ك	446	576	177	131	7					
2	**يسهم التعلم المدمج في نجاح المشاركة الفاعلة في المحاضرة.**	%	%33.4	%43.1	%13.2	%9.8	%0.5	3.99	.95	إيجابي	829.16	2
		ك	392	509	286	114	36					
3	**يؤدي استخدام التعلم المدمج إلى تعزيز الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمقررات.**	%	%29.3	%38.1	%21.4	%8.5	%2.7	3.83	.53	إيجابي	565.89	7
		ك	273	529	284	182	69					
4	**أنا راضٍ بشكل عام عن أسلوب التعلم المدمج في التعليم.**	%	%20.4	% 39.6	% 21.2	%13.6	%5.2	3.56	1.11	إيجابي	431.55	11
		ك	543	507	193	70	24					
5	**يوفر التعلم المدمج عرض المادة التعليمية مرات عديدة.**	%	%40.6	%37.9	%14.4	%5.2	%1.8	4.10	.95	إيجابي	886.72	1

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
		ك	360	631	215	95	36					
6	يعمل التعلم المدمج على تبادل الخبرات بين الطلاب بعضهم البعض.	%	% 26.9	%47.2	%16.1	%7.1	% 2.7	3.89	.97	إيجابي	848.14	5
		ك	401	639	190	80	27					
7	يوفر التعلم المدمج طرق وأساليب متعددة للتدريس.	%	%30.0	% 47.8	%14.2	%6.0	%2.0	3.98	.93	إيجابي	953.02	3
		ك	368	538	265	126	40					
8	أشعر بالارتياح عندما أتلقى تغذية راجعة بناءة أثناء محاضرات التعلم المدمج.	%	%27.5	%40.2	%19.8	%9.4	%3.0	3.80	1.04	إيجابي	579.86	8
		ك	371	523	266	138	39					
9	أستمتع بمحاضرات التعلم المدمج لأنها تتعرض إلى مواقف تعليمية غير تقليدية.	%	% 27.7	%39.1	%19.9	%10.3	% 2.9	3.78	1.05	إيجابي	542.17	9

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
10	**أشعر بأن التعلم المدمج يرهقني ويشتت أفكاري.**	ك	171	176	408	487	95	3.12	1.02	محايد	431.42	12
		%	%12.8	% 13.2	%30.5	% 36.4	% 7.1					
11	**كانت تجربة التعلم المدمج جديدة بالنسبة لي**	ك	442	553	179	145	18	3.94	1.01	إيجابي	736.91	4
		%	%33.1	% 41.4	% 13.4	% 10.8	%1.3					
12	**أشعر بأن نمط التعلم المدمج أكثر شمولا ومرونة وفعالية من نمط التعليم التقليدي**	ك	342	453	283	205	54	3.62	1.14	إيجابي	335.41	10
		%	%25.6	%33.9	%21.2	%15.3	%4.0					
	إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام							3.77	.40	إيجابي		

ويتضح من الجدول السابق أن إجمالي محور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو التعلم المدمج بشكل عام يقع في مستوى (إيجابي) بمتوسط حسابي (3.8). وقد أظهر اختبار مربع كاي فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في توزيع استجابات عينة الدراسة على جميع العبارات، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور في الفترة من (2.88) إلى (4.10)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- يوفر التعلم المدمج عرض المادة التعليمية مرات عديدة. بمتوسط حسابي4.10 وانحراف معياري 0.95
- يسهم التعلم المدمج في نجاح المشاركة الفاعلة في المحاضرة. بمتوسط حسابي 3.99، وانحراف معياري0.95

- يوفر التعلم المدمج طرق وأساليب متعددة للتدريس. بمتوسط حسابي 3.98وانحراف معياري0.93

- كانت تجربة التعلم المدمج جديدة بالنسبة لي. بمتوسط حسابي 3.94، وانحراف معياري1.01.

- يعمل التعلم المدمج على تبادل الخبرات بين الطلاب بعضهم البعض. بمتوسط حسابي 3.89، وانحراف معياري0.97

- يزيد التعلم المدمج المادة العلمية متعة وفائدة. بمتوسط حسابي 3.85، وانحراف معياري 0.62

- يؤدي استخدام التعلم المدمج إلى تعزيز الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمقررات. بمتوسط حسابي3.83، وانحراف معياري0.53

- أشعر بالارتياح عندما أتلقى تغذية راجعة بناءة أثناء محاضرات التعلم المدمج. بمتوسط حسابي 3.80، وانحراف معياري 1.04

- أستمتع بمحاضرات التعلم المدمج لأنها تتعرض إلى مواقف تعليمية. بمتوسط حسابي 3.78، وانحراف معياري1.05

- أنا راضٍ بشكل عام عن أسلوب التعلم المدمج في التعليم. بمتوسط حسابي 3.56 ، وانحراف معياري1.11.

- أشعر بأن نمط التعلم المدمج أكثر شمولا ومرونة وفعالية من نمط التعليم التقليدي. بمتوسط حسابي 3.62 ، وانحراف معياري1.14.

- أشعر بأن التعلم المدمج يرهقني ويشتت أفكاري. بمتوسط حسابي 3.12، وانحراف معياري1.02.

- **نتائج عبارات المحور الثاني: اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج:**

يوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج.

جدول (12)

نتائج العبارات الخاصة باتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
13	يمكنني التعلم المدمج من الحصول على المحتوى التعليمي بأكثر من شكل مطبوعا كان، أو مرئيا، أو مسموعا. بأكثر من شكل مطبوعا كان، أو مرئيا، أو مسموعا.	ك	550	586	134	46	21	4.24	0.87	إيجابي جدا	1155.18	1
		%	%41.1	%43.8	%10.0	%3.4	%1.6					
14	يساعدني التعلم المدمج على التعلم وفق إمكاناتي وقدراتي الخاصة.	ك	318	559	285	136	39	3.73	.92	إيجابي	588.38	13
		%	%23.8	%41.8	%21.3	%10.2	%2.9					
15	ينمي التعلم المدمج قدرتي على التأمل ودقة الملاحظة.	ك	329	528	270	174	36	3.70	.60	إيجابي	501.06	15
		%	%24.6	%39.5	%20.2	%13.0	%2.7					
16	يسهم التعلم المدمج في تطوير الحس النقدي لدي.	ك	294	535	326	149	33	3.68	.91	إيجابي	541.19	17
		%	%22.0	%40.0	%24.4	%11.1	%2.5					
17	يتيح لي التعلم المدمج الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة ومتعة.	ك	442	506	233	123	33	3.90	.84	إيجابي	614.78	3
		%	%33.17	%37.8	%17.4	%9.2	%2.5					
18	أشعر بأهمية التعلم المدمج في توظيف جميع حواسي في العملية التعليمية.	ك	383	514	253	139	48	3.78	.81	إيجابي	519.84	9
		%	%28.6	%38.4	%18.9	%10.4	%3.6					

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
19	يجعلني التعلم المدمج أكثر إيجابية من خلال التعزيز الفردي.	ك	292	534	335	137	39	3.68	.82	إيجابي	543.83	17
		%	%21.8	%39.9	%25.1	%10.2	%2.9					
20	بيئة التعلم المدمج تضمن لي التواصل بشكل فعال مع أعضاء هيئة التدريس.	ك	390	549	221	114	63	3.82	.90	إيجابي	605.06	6
		%	%29.2	%41.1	%16.5	%8.5	%4.7					
21	يُيسر لي التعلم المدمج الحصول على المعلومة في أي وقت ومن أي مكان	ك	509	578	155	62	33	4.10	.62	إيجابي	989.56	2
		%	%38.1	%43.2	%11.6	%4.6	%2.5					
22	يوفر لي التعلم المدمج مصادر متعددة للمعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الكترونية مختلفة.	ك	483	561	194	62	37	4.04	.95	إيجابي	872.65	3
		%	%36.1	%42.0	%14.5	%4.6	%2.8					
23	ينمي التعلم المدمج لدي التعلم بروح الفريق، أو التعلم التعاوني.	ك	339	578	238	133	49	3.77	.52	إيجابي	629.11	10
		%	%25.4	%43.2	%17.8	%9.9	%3.7					
24	يسهم التعلم المدمج في تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدي.	ك	338	590	261	102	46	3.80	.21	إيجابي	693.61	7
		%	%25.3	%44.1	%19.5	%7.6	%3.4					
25	أشعر بأن انخراطي في التعلم المدمج يزيد من كفاءتي وتحصيلي العلمي.	ك	309	534	287	149	58	3.66	.75	إيجابي	490.12	18
		%	%23.1	%39.9	%21.5	%11.1	%4.3					

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
26	يساعدني التعلم المدمج على فهم المعلومات وتطبيقها وليس فقط حفظها وتذكرها.	ك	361	551	226	144	55	3.76	.83	إيجابي	565.61	11
		%	%27.0	%41.2	%16.9	%10.8	%4.1					
27	يحفزني التعلم المدمج على بناء ثقتي بنفسي.	ك	329	586	279	101	42	3.79	. 86	إيجابي	687.84	8
		%	%24.6	%43.8	%20.9	%7.6	%3.1					
28	يساعدني التعلم المدمج في الوصول إلى أحدث المعلومات المرتبطة بالمادة العلمية.	ك	404	605	213	79	36	3.94	. 84	إيجابي	840.06	4
		%	%30.2	%45.3	%15.9	%5.9	%2.7					
29	يكسبني التعلم المدمج خبرة التعلم المستمر.	ك	386	586	238	97	30	3.90	.97	إيجابي	754.79	5
		%	%28.9	%43.8	%17.8	%7.3	%2.2					
30	أستطيع من خلال التعلم المدمج التغلب على التعقيد التعليمي باستخدام مواد وروابط إلكترونية متنوعة.	ك	382	535	264	111	45	3.82	.66	إيجابي	593.41	6
		%	%28.6	%40.0	%19.7	%8.3	%3.4					
31	جعلتني تجربة التعلم المدمج أكيف وقتي، ومسؤولياتي للاستفادة من تلك التجربة.	ك	324	548	251	157	57	3.69	.66	إيجابي	518.57	16
		%	%24.2	%41.0	%18.8	%11.7	%4.3					
32	أفادني التعلم المدمج في تحسين المناقشة الالكترونية.	ك	309	566	290	125	47	3.72	.304	إيجابي	599.32	14
		%	%23.1	%42.3	%21.7	%9.3	%3.5					
33	يساعدني التعلم المدمج في التحقق من صدق المعلومات الواردة في المقررات الدراسية.	ك	317	611	271	105	33	3.80	.97	إيجابي	754.87	7
		%	%23.7	%45.7	%20.3	%7.9	%2.5					

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
34	يساعدني التعلم المدمج على تطوير شخصيتي من خلال العمل التشاركي.	ك	331	553	292	116	45	3.75	1.03	إيجابي	593.12	12
		%	%24.8	%41.4	%21.8	%8.7	%3.4					
35	ينمي التعلم المدمج الحس الجمالي لدي.	ك	253	513	368	146	57	3.57	.83	إيجابي	484.87	19
		%	%18.9	%38.4	%27.5	%10.9	%4.3					
36	يشجعني التعلم المدمج على توليد أفكار جديدة وإبداعية.	ك	338	556	282	113	48	3.77	.47	إيجابي	600.09	10
		%	%25.3	%41.6	%21.1	%8.5	%3.6					
37	يقضي التعلم المدمج على شعوري بالعزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلي نتيجة استخدامي للتعليم الالكتروني لمدة طويلة	ك	403	451	234	174	75	3.70	.81	إيجابي	370.06	15
		%	%30.1	%33.7	%17.5	%13.0	%5.6					
	إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج							3.72	.30	إيجابي	599.32	

ويتضح من الجدول السابق أن إجمالي محور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو أهمية التعلم المدمج يقع في مستوى (إيجابي) بمتوسط حسابي (3.72). وقد أظهر اختبار مربع كاي فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في توزيع استجابات عينة الدراسة على جميع العبارات، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور في الفترة من (3.68) إلى (4.24)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- يمكنني التعلم المدمج من الحصول على المحتوى التعليمي بأكثر من شكل مطبوعا كان، أو مرئيا، أو مسموعا. بمتوسط حسابي 4.21 وانحراف معياري0.87

- يُيسر لي التعلم المدمج الحصول على المعلومة في أي وقت ومن أي مكان. بمتوسط حسابي 4.10، وانحراف معياري0.62

- يوفر لي التعلم المدمج مصادر متعددة للمعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الكترونية مختلفة. بمتوسط حسابي4.04 وانحراف معياري0.95

- يساعدني التعلم المدمج في الوصول إلى أحدث المعلومات المرتبطة بالمادة العلمية. بمتوسط حسابي 3.94، وانحراف معياري0.84

- يكسبني التعلم المدمج خبرة التعلم المستمر. بمتوسط موزون 3.90، وانحراف معياري 0.97

- بيئة التعلم المدمج تضمن لي التواصل بشكل فعال مع أعضاء. بمتوسط حسابي 3.82، وانحراف معياري0.90

- أستطيع من خلال التعلم المدمج التغلب على التعقيد التعليمي باستخدام مواد وروابط إلكترونية متنوعة. بمتوسط حسابي3.82 وانحراف معياري 0.66

- يسهم التعلم المدمج في تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدي. بمتوسط حسابي 3.80، وانحراف معياري0.21

- يساعدني التعلم المدمج في التحقق من صدق المعلومات الواردة في المقررات الدراسية. بمتوسط حسابي3.80، وانحراف معياري0.97

- يحفزني التعلم المدمج على بناء ثقتي بنفسي . بمتوسط حسابي3.79، وانحراف معياري0.86

- أشعر بأهمية التعلم المدمج في توظيف جميع حواسي في العملية التعليمية. بمتوسط حسابي 3.78، وانحراف معياري0.81

- ينمي التعلم المدمج لدي التعلم بروح الفريق، أو التعلم التعاوني. بمتوسط حسابي 3.77، وانحراف معياري0.52

- يشجعني التعلم المدمج على توليد أفكار جديدة وإبداعية. بمتوسط حسابي 3.77، وانحراف معياري0.47

- يساعدني التعلم المدمج على فهم المعلومات وتطبيقها وليس فقط حفظها وتذكرها. بمتوسط حسابي3.76، وانحراف معياري0.83

- يساعدني التعلم المدمج على تطوير شخصيتي من خلال العمل التشاركي. بمتوسط حسابي3.75، وانحراف معياري1.03.

- **نتائج عبارات المحور الثالث: اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج:**

يوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج.

جدول (13)

نتائج العبارات الخاصة باتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج.

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
38	أجد صعوبة في الانتقال من المألوف (التعلم التقليدي) إلى الحديث (التعلم المدمج).	ك	206	353	356	342	80	203.	.56	محايد	223.00	9
		%	%15.4	%26.4	%26.6	%25.6	%6.0					
39	دافعيتي للتعلم المدمج أقل من دافعيتي للتعلم التقليدي.	ك	223	359	338	317	100	223.	.69	محايد	171.39	8
		%	%16.7	%26.9	%25.3	%23.7	%7.5					
40	قناعتي ورغبتي بجدوى استخدام التعلم المدمج ضعيفة.	ك	203	232	322	461	119	2.95	.62	محايد	253.87	12
		%	%15.2	%17.4 %	%24.1	%34.5%	%8.9					
41	يتسم التعلم المدمج بصعوبة التقويم ونظام المراقبة والمتابعة لتعلم الطلاب واندماجهم في المادة العلمية.	ك	285	377	370	215	90	3.41	.68	إيجابي	213.41	6

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
		%	%21.3	%28.2	%27.7	%16.1	%6.7					
		ك	328	521	381	86	21					
42	على الرغم من انخراطي في التعلم المدمج، إلا أن المقررات الدراسية ما زالت مطبوعة ورقيا.	%	%24.5	%39.0	%28.5	%6.4	%1.6	3.78	.94	إيجابي	652.62	3
		ك	495	335	253	186	68					
43	قلة توافر الانترنت لدي في البيت من معوقات استخدامي للتعلم المدمج.	%	%37.0	%25.1	%18.9	%13.9	%5.1	3.75	.73	إيجابي	385.06	4
44	يزعجني ضعف	ك	260	329	370	275	103	3.28	.81	محايد	155.05	7

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
		%	%19.4	%24.6	%27.7	%20.6	%7.7					
		ك	533	425	228	123	28					
45	يزعجني تعطل بعض الأجهزة التكنولوجية أثناء محاضرات التعلم المدمج.	%	%39.9	%31.8	%17.1	%9.2	%2.1	3.98	1.06	إيجابي	654.81	2
46	يضايقني ضعف شبكة الانترنت أثناء محاضرات	ك	647	420	160	84	26	4.18	1.00	إيجابي	1012.82	1
		%	%48.4	%31.4	%12.0	%6.3	%1.9					
47	يفرض علي التعلم المدمج المشاركة الايجابية والفاعلة في العملية التعليمية.	ك	289	533	328	151	36	3.66	.52	إيجابي	530.21	5
		%	%21.6	%39.9	%24.5	%11.3	%2.7					
48	ضعف مهاراتي في التعامل مع الحاسب الآلي والانترنت يمثل صعوبة لي في التعلم المدمج	ك	227	310	341	332	127	3.13	.73	محايد	122.47	11

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مربع كاي	الترتيب
			موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
		%	%17.0	%23.2	%25.5	%24.8	%9.5					
		ك	243	318	339	289	148					
49	أرى أن ضعف قدراتي في اللغة الانجليزية يحد من استخدامي للتعلم المدمج.	%	%18.2	%23.8	%25.4	%21.6	%11.1	3.16	.76	محايد	86.03	10
	إجمالي اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج							3.48	.54			

ويتضح من الجدول السابق أن إجمالي محور اتجاهات طلبة الدبلوم العام نحو مشكلات التعلم المدمج يقع في مستوى (إيجابي) بمتوسط موزون (348). وقد أظهر اختبار مربع كاي فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في توزيع استجابات عينة الدراسة على جميع العبارات، كما تراوحت المتوسطات الموزونة لعبارات المحور في الفترة من (2.95) إلى (4.18)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الموزون يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- يضايقني ضعف شبكة الانترنت أثناء محاضرات التعلم المدمج. بمتوسط حسابي 4.18، وانحراف معياري1.00
- يزعجني تعطل بعض الأجهزة التكنولوجية أثناء محاضرات التعلم المدمج . بمتوسط حسابي3.98، وانحراف معياري 1.06

- على الرغم من انخراطي في التعلم المدمج، إلا أن المقررات الدراسية ما زالت مطبوعة ورقيا. بمتوسط حسابي 3.78، وانحراف معياري0.94

- قلة توافر الانترنت لدي في البيت من معوقات استخدامي للتعلم المدمج. بمتوسط حسابي3.75، وانحراف معياري 0.73

- يفرض علي التعلم المدمج المشاركة الايجابية والفاعلة في العملية التعليمية. بمتوسط حسابي3.66، وانحراف معياري0.52

- يتسم التعلم المدمج بصعوبة التقويم ونظام المراقبة والمتابعة لتعلم الطلاب واندماجهم في المادة العلمية. بمتوسط حسابي3.41، وانحراف معياري0.68

- يزعجني ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الحاسب الآلي وتقنياته. بمتوسط حسابي3.28، وانحراف معياري 0.81

- دافعيتي للتعلم المدمج أقل من دافعيتي للتعلم التقليدي. بمتوسط حسابي 3.22، وانحراف معياري0.69

- أجد صعوبة في الانتقال من المألوف (التعلم التقليدي) إلى الحديث (التعلم المدمج). بمتوسط حسابي 3.20، وانحراف معياري0.56

- أرى أن ضعف قدراتي في اللغة الانجليزية يحد من استخدامي للتعلم المدمج. بمتوسط حسابي 3.16، وانحراف معياري 0.76

- ضعف مهاراتي في التعامل مع الحاسب الآلي والانترنت يمثل صعوبة لي في التعلم المدمج. بمتوسط حسابي 3.13، وانحراف معياري0.73

- قناعتي ورغبتي بجدوى استخدام التعلم المدمج ضعيفة. بمتوسط حسابي 2.95، وانحراف معياري0.62

استخلاصات:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي:

- اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا كانت إيجابية في المحاور الثلاثة، وأن محور الاتجاهات نحو أهمية التعلم المدمج أتى في المرتبة الأولى في مستوى إيجابي، بينما أتى محور الاتجاهات نحو مشكلات التعلم المدمج في المرتبة الأخيرة في مستوى إيجابي أيضا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي الاتجاهات نحو التعلم المدمج ترجع إلى متغير النوع، لصالح الطلاب الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي الاتجاهات نحو التعلم المدمج ترجع إلى متغير المؤهل، لصالح فئة البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي الاتجاهات نحو التعلم المدمج ترجع إلى متغير تقدير المؤهل، لصالح فئة جيد جدا فأعلى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي الاتجاهات نحو التعلم المدمج ترجع إلى متغير الموقع الجغرافي للمركز، لصالح فئة العاصمة.

- **بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تنمية اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج:**

نخلص مما سبق من عرض الإطار النظري للدراسة، ومن نتائج الدراسة الميدانية إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج لعل من أهمها ما يلي:

- تدريب طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف على المهارات الرقمية الخاصة بالتنزيل download أو التنصيب installation للبرامج كمتطلبات قبلية لتطبيق برامج التعلم الالكتروني أو التعلم المدمج.

- تدريب الطلبة على مهارات التواصل الالكتروني عبر البريد الالكتروني مع تدعيم قدرتهم على إرسال واستقبال رسائل بريدية الكترونية مزودة بمرفقات وذلك كمتطلبات قبلية لتطبيق برامج التعلم الالكتروني أو التعلم المدمج.

- إتاحة أعضاء هيئة التدريس بمراكز التأهيل التربوي الفرصة أمام الطلبة لتقديم مهام التعلم بشكل يدوي أو الكتروني بصورة متكافئة.

- العمل على زيادة الدعم الفني والتقني لنظام إدارة التعلم Learning Management System (LMS) خاصة بعد ذهاب الطلبة إلى المنزل.

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كيفية استخدام التعلم المدمج وتوظيفه بفعالية في العملية التعليمية.

- توفير جامعة الأزهر بنية تحتية مناسبة للتعلم المدمج من مختبرات وقاعات وبرمجيات وأجهزة.

- الاهتمام من قبل إدارة الجامعة بإدخال التعلم المدمج في التعليم الجامعي في جميع الظروف العادية منها والطارئة واستغلال الدقة والخلفية المسبقة للطلبة بالتقنيات التكنولوجية.

- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى رقمي، ورفعه على إحدى المنصات التعليمية الالكترونية.

- العمل على تطوير المناهج حتى تتناسب مع متطلبات التعليم المدمج بواسطة لجنة من المختصين في عدة مجالات مثل تطوير المناهج وتكنولوجيا التعليم.

- دراسة واقع استخدام التكنولوجيا في الجامعة؛ بمعنى حصر الأجهزة والبرامج التعليمية المتوفرة فيها، والاستفادة من هذا الواقع في تطبيق استراتيجية التعلم المدمج على مستوى كليات الجامعة.

- وضع تصور أو خطة شاملة طويلة الأمد لدمج التكنولوجيا في التعليم واستخدام أعضاء هيئة التدريس لها.

- تخصيص ميزانية لدمج التكنولوجيا في التعليم، ولتغطية تكاليف شراء الأجهزة والبرامج والتدريب، مع توفير الدعم الفني وصيانة الأجهزة والشبكة بصورة مستمرة.

- إعداد خطة من قبل أعضاء هيئة التدريس تضمن تفعيل التعلم المدمج في المقررات الدراسية.

- توفير قاعات دراسية مجهزة ومرتبطة بشبكة الانترنت في مراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف، بحيث يضمن كل طالب الحد الأدنى من الوقت لاستعمالها.

- تشكيل لجان متخصصة من كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر دورها رفع مستوى استخدام التقنيات الحديثة في مراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف.

- توفير صيانة مستمرة وحاضرة لدى الحاجة إليها في جميع مراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف.

- دعم أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لأسلوب التعلم المدمج في التدريس من خلال الحوافز المادية.

- اهتمام المقررات المدمجة بإكساب الطلبة مهارتي التحليل وحل المشكلات وزيادة المواقف التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير التأملي والتفكير العلمي لديهم.

- تركيز المقررات المدمجة على بناء العلاقات بين المفاهيم الخاصة بالمقرر الدراسي.

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبني أسلوب التعلم المدمج لتوفير الكثير من الجهد بغض النظر عن الوقت المستغرق في تنظيم المادة العلمية إذا ما توافر دعم وخدمات لمساندة الأساتذة في تصميم وبناء المقرر الدراسي وإدارته ومتابعته.

- التأكيد على أن التصميم الجيد للمادة التعليمية هو بمثابة المحك الرئيس في التطبيق الفاعل لأي مقرر دراسي بأسلوب التعلم المدمج.

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ لتنمية مهاراتهم في تصميم المقررات الالكترونية ونشرها على الانترنت، لتكون متاحة للطلبة في أي وقت.

- اعتبار استخدام أعضاء هيئة التدريس لأسلوب التعلم المدمج في التعليم أحد عناصر تقييمهم.
- زيادة تقديم الدعم المؤسسي كالمكافآت والحوافز التشجيعية وتخفيف العبء التدريسي للأعضاء مستخدمي بيئة التعلم المدمج.
- تبني خطة لإدارة التغيير change management في عملية التحول للتعلم الرقمي بشكل عام مع التركيز على الجيل الرقمي كقادة للتغيير أثناء تبني منظومة التعلم الالكتروني بشكل عام والتعلم المدمج بشكل خاص بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف.
- توفر القناعة الكاملة لدى أعضاء هيئة التدريس بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف بأهمية التعلم المدمج في التعليم في الظروف العادية بصفة عامة، والظروف أو الأزمات الطارئة (كأزمة فيروس كورونا مثلا) بصفة خاصة.
- تعديل دور كل من عضو هيئة التدريس والطالب في الموقف التعليمي ليصبح دور عضو هيئة التدريس موجها ومرشدا بدلا من كونه ملقنا للمعرفة ويصبح دور الطالب مكتشفا للمعرفة بدلا من كونه مستقبلا لها.

المراجع:

أبو الريش، إلهام حرب (2013). *فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النمو والاتجاه نحوه في غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو العينين، يسري عطية محمد (2018). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الالكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية. *المجلة التربوية*، (56)، 257-318.

أبو قوطة، خالد حامد، والدلو، غسان مصطفى (2020). فعالية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*، *7*(1)، 213-240.

أبو موسى، مفيد (2009). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها*. www.et.ar.net/shouwthroad.php?t=160595.

أحمد، خليل آدم (2016، مارس 12-14) . فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات استخدام السبورة الإلكترونية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر الدولي الثالث لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، الخرطوم، السودان.

إسماعيل، الغريب زاهر (2009). *التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. عالم الكتب.

الأسود، الزهرة على (2019). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (7)، 97-120.

الأونروا UNRWA (2020). *من فيروس كورونا المستجد (COVID-19): دليل توعوي صحي شامل*. https://www.google.com/search?q(COVID-19)

البدو، أمل محمد عبد الله (2017). فعالية استخدام نموذج التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات المفتوحة. *المجلة العربية للجودة والتميز*، *4*(2)، 121-199.

البيات، منال، النعيمات، ساجدة، وأبو الطيب، محمد (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعلم المدمج. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *40*(1)، 173-192.

الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2009، أكتوبر، 28-29). توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الالكتروني بين

تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، عدد خاص: *المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية بالاشتراك مع كلية البنات – جامعة عين شمس*.

الجهني، منال مسلم صالح (2013). *فعالية برنامج مقترح للتعلم المدمج في تنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي للطالبات بكلية التربية بجامعة طيبة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

الحرون، منى محمد، وعباس، ياسر ميمون (2020). جاهزية كليات التربية بمصر لتطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14*(8)، 298-385.

الحياري، لينا محمد (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية، 46*(2)، 23-34.

الخروصي، أحمد بن محمد، والعامري، نجمي بنت سعيد (2020). آراء طلاب مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان حول تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي،40*(4)، 209-223.

الداوود، نوف بنت عبد الرحمن بن سليمان، والعامر، عبد الرحمن بن صالح (2021). خطة مقترحة لتطوير برنامج التعلم المدمج بالفرع النسوي لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (131)، 239-256.

الدريبي، عهود بنت صالح إبراهيم (2016). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. العدد (3)، 253-276.

الدهشان، جمال علي خليل (2020). دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة كورونا في مواجهة التعايش معها، *المجلة التربوية*، العدد (76)، 1361-1387.

الديك (2010). *أثر المحاكاة بالحاسوب على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحو وحدة الميكانيكا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الشرمان، عاطف (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشناق، قسيم، ودومي، حسن (2009). *أساسيات التعلم الالكتروني في العلوم*. دار وائل.

الصالح، لمياء ابراهيم، والعامر، عبد الرحمن صالح (2018). فاعلية التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم على تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7*(9)، 79-97.

العميان، خلود (2020). كيف سيتغير قطاع التعليم في الشرق الأوسط بعد كورونا؟. http://alborsaanews.com/2020/05/10/1340139

العنزي، أحمد بن معجون (2018). مستوى جودة التعليم المدمج ومعوقات توظيفه في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (177)، الجزء الأول، 114-198.

العوض، فوزي شفيق (2005). *أثر استخدام طريقة التعليم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

العويد، نورة بنت ناصر(2021). واقع التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لمواجهة جائحة كورونا. *المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية*، العدد (8)، 84-108.

الغامدي، خديجة علي مشرف (2008). التعلم المولف. *Cybrarians Journal*، (17)، 63-71.

الغزو، إيمان (2004). دمج التقنيات في التعليم: إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة. دار القلم.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2012). *تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين، تكنولوجيا (ويب200)*. الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

الفقي، داليا السيد (2012). *فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مشروعات ابتكاريه بالبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طنطا.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم (2011). *التعلم المدمج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفيصل، رفيف سمر (2021). التعليم عن بعد: الحل لمواجهة كورونا "دراسة وصفية لتجربة كلية الخوارزمي الدولية". *المجلة العربية للتربية النوعية*، *5*(16)، 95-113.

الكاف، علي محمد، باسالم، هدى أبو بكر، وقمزاوي، صالح كرامة (2020). متطلبات التعلم المدمج أو المزيج Blended Learning في كليات جامعة حضر موت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (28)، 271-293.

الكندري، علي حبيب، والفريح، سعاد عبد العزيز (2013). جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *11*(1)، 11-36.

المحمدي، عبد الله نايف علي، وصبري، ماهر إسماعيل (2010). فاعلية التعليم المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *4*(2)، 265-292.

المعمرى، فهد صالح قاسم مغربه، السودى، مبروك صالح على، مجاهد، فائز ناصر على، العبدى، منصور صالح محمد، والحدابى، عبد السلام سليمان داود (2020). متطلبات التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر الأساتذة والطلبة بجامعة عمران، *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والانسانية*، *1*(6)، 1-30.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2015). *المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية والحاسوبية*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الهاجري، عيد سرهيد (2012). *فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المخلط على تعليم الرياضيات في التحصيل وحل المشكلات الهندسية وعلاقة ذلك بالنمط المعرفي لدى طلاب المعهد العالي للطاقة بدولة الكويت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة طنطا.

الوشاحي، رشا يسري محمد. (2014). *فعالية التعلم المخلط القائم على التعلم التعاوني في تنمية مفاهيم ومهارات استخدام أجهزة العرض لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم*. منشورات جامعة طنطا.

اليونسكو (2020). *التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته – دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*. اليونسكو.

برنامج الأمم المتحدة الانمائي في الدول العربية (استجابة الدول العربية لجائحة كورونا كوفيد-19). http://www.un.orglar/coronavirus/articles/corona-undb-arab-states

برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين (2014). *النشرة الاعلامية*، (6).

ترلينج، بيرني، وفادل، تشارلز (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا* (بدر بن عبدالله الصالح، مترجم). منشورات جامعة الملك سعود.

جامعة بنها (2019، يناير، 22-23). توصيات المؤتمر الدولي لتطوير التعليم العالي في ضوء المتغيرات والمعايير العالمية. *المؤتمر الدولي لتطوير التعليم العالي*، جامعة بنها. Bu.edu.eg/BU News/22953.

جامعة حفر الباطن(2020). *الرؤية والرسالة والأهداف*. http://www.uhb.edu.sa

جبر، سعد محمد، والعرنوسي، ضياء عويد حرب (2014). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). *مجلة كلية التربية الأساسية*، العدد (17).

جمال الدين، نجوى يوسف (2005). *المزج بين التعليم التقليدي والتعليم من بعد ومؤشرات ضمان الجودة في نظم التعليم الجامعي الهجين*. المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي، *2*(2)، 744-775.

خليفة، بهاء فتحي (2016). *فاعلية اختلاف مستويات الدمج في برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات التربية المكتبية لدى اخصائي المكتبات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

داود، سميرة سعيد (2013). *فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

درويش، إيهاب السيد أحمد (2009). *التعلم الإلكتروني: فلسفته - مميزاته - مبرراته – متطلباته - إمكانية تطبيقه*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

ريمرز، فرناندو، وشلايشر، أندرياس (2020). *إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد 2020*. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مترجم). https:// globaled.gse.harvard.edu

زيتون، حسن حسين (2005). *رؤية جديدة في التعليم "التعليم الإلكتروني": المفهوم – القضايا - التطبيق – التقييم*. الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

سافيدارا، خايمي (30/ 2020/3) التعليم في أزمة كورونا: التحديات والفرص، مدونات البنك الدولي (أصوات). http://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

سلامة، حسن علي حسن (2006). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. *المجلة التربوية*، (22)، 1-18.

سلامة، عبد العزيز محمد جودة، الخميس، السيد سعد، وسعيد، أحمد محمد نوبي (2018). تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي باستخدام التعليم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، 41-65.

سليم، تيسير إندراوس (2013). *فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية*. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض 1 – 34.

سليم، تيسير اندراوس (2018). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج - الأردن"، *مجلة دراسات العلوم التربوية*. *45*(4)، ملحق(4)، 242-259.

سليمان، أحمد عبد الوهاب (2014). *فاعلية استخدام التعليم المدمج والمدونات الإلكترونية في تنمية مهارات الفهرس المقروءة آلياً لدى طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.

سندى، نادية أحمد إبراهيم (2012). دليل لتصميم التعلم المزيج. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (28ج2)، 189-218.

سهير لطفى (2020). الكورونا فوبيا. هل تحولت الاصابة بالفيروس لوصمة.. وعلى من تقع المسؤولية؟. http://arabic.sputniknews.com/news

شتا، السيد على (2004). اتجاهات الشباب نحو أوقات الفراغ واستثمارها في المجتمع العربي، *سلسلة الشباب العربي*، (3)، المكتبة المصرية.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

صوافطة، وليد عبد الكريم محمود (2016). فاعلية التعلم المدمج القائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاكبورد في تنمية الاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود. *المجلة التربوية*، *30*(119)، 295-345.

طه، محمود إبراهيم (2012). فعالية استخدام استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج في التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات الدراسة الجامعية لدى طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد (62)، 221-266.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2007). *التعليم والمدرسة الإلكترونية*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، أسماء عبد الفتاح نصر، وشوقي، نجية عبد الفتاح (2021). الفرص التربوية لأزمة كورونا المستجد (COVID-19) من وجهة نظر طالبات جامعة الباطن. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *4*(2)، 353-393.

عبد السلام، مصطفى (2006). *تدريس العلوم ومتطلبات العصر*. دار الفكر العربي.

عبد العزيز، دعاء عبد الرحمن (2019). التحليل البعدي لأثر التعلم المدمج على مخرجات تعلم العلوم. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، *34*(12)،160-229.

عبد المنعم، منصور أحمد (2010). تصور مقترح لاستخدام التعليم الخليط في خطة الجامعة للتعليم عن بعد، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، العدد 69.

عبد الوكيل، محمد أبو الليل (2011). *أثر استخدام التعلم المدمج على التحصيل واكتساب مهارات تصميم و إنتاج برامج المحاكاة الكمبيوترية التعليمية لدى طلاب شعبة معلم الحاسب* [رساله دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

عبد الوهاب، أسماء طه (2016). *فاعلية التعلم المدمج في تدريس التاريخ على تنمية مهارات البحث التاريخي والميل نحو دراسة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طنطا.

عبدالله، ولاء صقر (2014). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني (دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (7)، 13-20.

عبود، حارث (2007). *الحاسوب في التعليم*. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عبيد، ميسم ياسين (2021). التعليم وتحديات العولمة في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة جامعة بغداد. *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، *32*(2)، 100-113.

عطية، مختار عبد الخالق (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية، والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، *المجلة التربوية*، الجزء (33)، 1-45.

على، أسامة سعيد، ونوبي، أحمد محمد (2010). أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (144)، 419 – 454.

علي، الحاج علي آدم، جابر، سليمان حماد، ومصطفى، نصر الفاضل (2021). واقع وتحديات التعليم عن بعد بالجامعات السودانية في ظل جائحة كورونا. *مجلة علوم الاتصال*، العدد (7)، 89-132.

علي، نجلاء علي مصطفى (2018). فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(28)، 77-100.

عماشة، محمد عبده راغب (2008). التعليم الإلكتروني المدمج. *مجلة المعلوماتية*، العدد (21).http://www.informatics.gov.sal

عمر، عمر موسى الحسن، واليوسف، إبراهيم يوسف (2020). واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا COVID 19. *مجلة العلوم التربوية*، *6*(1)، 151-181.

غنايم، مهي محمد إبراهيم (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(4)، 75-104.

قنديل، أحمد يسن (2006). *التدريس بالتكنولوجيا الحديثة*. عالم الكتب.

مجلس جامعة الأزهر(2020). *قرارات جلسة مجلس جامعة الأزهر رقم (657) المنعقدة صباح يوم الأربعاء الموافق 3 من ذي القعدة 1441هـ الموافق 24/ 6/ 2020م (بالفيديو كونفرانس)*.

محلب، فايزة (2021). التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد 19 – الواقع والتحديات: دراسة استقصائية لآراء الطلبة. *مجلة دراسات اقتصادية*، *21*(1)، 321-338.

محمد، مجدي محمود فهيم (2010). التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. *مجلة العلوم البدنية والرياضية*، *1*(18)، 92-119.

محمود، شوقي حساني (2008). *تقنيات وتكنولوجيا التعليم، معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج*. المجموعة العربية للتدريب.

مركز زين للتعلم الالكتروني. (2008، أبريل، 28-30). توصيات المؤتمر الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الالكتروني بجامعة البحرين "التعلم الالكتروني وتجويد التعليم والتدريب: ضمان الجودة...ضمان المخرجات. *المؤتمر الدولي الثاني، البحرين*.

مشري، سميرة (2020). التعليم الإلكتروني بوابة الجامعات للخروج من أزمة فيروس كورونا المستجد (COVID – 19). *المجلة العلمية للكنولوجيا وعلوم الاعاقة*،*2*(3)، 207-223.

مطير، رائد محمد حسن (2015). *فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

منصور، أحمد إبراهيم (2015). *تكنولوجيا التعليم*. الخبادرية للنشر والتوزيع.

مننجر، وليم (1994). *كيف تستمتع بوقت الفراغ* (محمد أحمد الغنام، وعبد العزيز القوصي مترجم). مكتبة النهضة المصرية.

نويرة، إسماعيل بن محمد بن عبدالله، اسويب، ماجدة حمد أبو بكر حسن، واعقيرش، عبد الحكيم (2020). متطلبات التعليم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة فيروس كورونا. *مجلة أنثروبولوجيا: المجلة العربية للدراسات الأنثروبولوجية المعاصرة*، *6*(2)، 133-146.

والي، محمد فوزي رياض (2015). الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 26(104)، 41-77.

يوسف، يحي عبد الخالق (2010). أثر استخدام التعليم المتمازج "الخليط" في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه واتجاهاتهم نحوه. *مجلة القراءة والمعرفة*، 30-75.

يوسف، يوسف عثمان (2020). اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة فيروس كورونا: دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الاتصال والاعلام بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية والاتصالية*، العدد(21)، 11-37.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة:

Abu Al-Rish, Ilham Harb (2013). The effectiveness of a program based on blended learning in the achievement of tenth grade students in growth and attitude towards it in Gaza [unpublished master's thesis], Islamic University of Gaza.

Abul-Enein, Yousry Attia Muhammad (2018). The effectiveness of applying the blended learning strategy through the Blackboard in developing the skills of producing electronic programs and learning and thinking patterns and the trend towards them among female students of the College of Education. Educational Journal, (56), 257-318.

Abu Quta, Khaled Hamed, and Al-Dalu, Ghassan Mustafa (2020). The effectiveness of e-learning in light of the Corona pandemic from the point of view of Palestine Technical College students. Palestine Technical College Journal for Research and Studies, 7(1), 213-240.

Abu Musa, Mufid (2009). The effect of using the blended learning strategy on the achievement of education students at the Arab Open University, Jordan branch, in the computer-assisted teaching course and their attitudes towards it. www.et.ar.net/shouwthroad.php?t=160595.

Ahmed, Khalil Adam (2016, March 12-14). The effectiveness of blended learning in developing the skills of using the electronic board among the trustees of learning resource centers in the Kingdom of Saudi Arabia and their attitudes towards it. The Third International Conference on Information and Communication Technologies in Education and Training, Khartoum, Sudan.

Ismail, Gharib Zaher (2009). E-learning from application to professionalism and quality. The world of books.

Black Flower On (2019). The effectiveness of using blended learning in teaching educational guidance and counseling in developing the achievement and motivation to learn among students of the second year of education sciences at El-Wadi University. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (7), 97-120.

UNRWA (2020). From the emerging coronavirus (COVID-19): a comprehensive health awareness guide. https://www.google.com/search?q(COVID-19)

Al-Bedouin, Amal Muhammed Abdullah (2017). The effectiveness of using the blended learning model in developing academic achievement among open university students. The Arab Journal of Quality and Excellence, 4(2), 121-199.

Al-Bayat, Manal, Al-Naimat, Sajida, and Abu Al-Tayeb, Muhammad (2020). Prevalent learning styles and their relationship to the level of satisfaction with blended learning. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 40(1), 173-192.

Egyptian Association for Educational Technology (2009, October, 28-29). Recommendations of the Twelfth Scientific Conference of the Egyptian Association for Educational Technology "E-learning technology between present challenges and future prospects", special issue: The Twelfth Scientific Conference of the Egyptian Association in partnership with the College of Girls - Ain Shams University.

Al-Juhani, Manal Muslim Salih (2013). The Effectiveness of a Proposed Blended Learning Program in Developing Teaching Skills and Creative Thinking for Female Students at the Faculty of Education at Taibah University [Unpublished Ph.D. thesis]. Cairo University.

Al-Horon, Mona Muhammad, and Abbas, Yasser Maimon (2020). The readiness of faculties of education in Egypt to apply blended learning from the point of view of faculty members. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(8), 298-385.

Al-Hiyari, Lina Muhammad (2019). The effect of using the blended learning strategy on the achievement of the University of Jordan students in English language. Journal of Studies in Educational Sciences, 46(2), 23-34.

Al-Kharousi, Ahmed bin Muhammad, and Al-Amri, Najmi bint Saeed (2020). The views of students of higher education institutions in the Sultanate of Oman about the experience of distance education in light of the Corona pandemic. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 40(4), 209-223.

Al-Daoud, Nouf bint Abdul Rahman bin Suleiman, and Al-Amer, Abdul Rahman bin Saleh (2021). A proposed plan to develop a blended learning program in the women's branch of the College of Applied Studies and Community Service of King Saud

University in Riyadh. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (131), 239-256.

Al-Daribi, Ohoud bint Saleh Ibrahim (2016). Attitudes and perceptions of university students about the application of the inverted classroom in higher education. An Arab research journal in the fields of specific education. Issue (3), 253-276.

Al-Dahshan, Jamal Ali Khalil (2020). The role of artificial intelligence in confronting the Corona pandemic in the face of coexistence with it, Educational Journal, Issue (76), 1361-1387.

Al-Deek (2010). The effect of computer simulation on the instantaneous and delayed achievement of eleventh grade students and their attitudes towards the mechanics unit [unpublished master's thesis]. An-Najah National University.

Sharman, Atif (2015). Blended and Flipped Learning, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Shanaq, Qassem, and Doumi, Hassan (2009). Fundamentals of e-learning in science. Wael's house

Al-Saleh, Lamia Ibrahim, and Al-Amer, Abdul Rahman Saleh (2018). The effectiveness of blended learning using the learning management system on the achievement of female students of the Education and Communication Technologies course at King Saud University. Specialized International Educational Journal, 7(9), 79-97.

Blinds, Kholoud (2020). How will the education sector in the Middle East change after Corona? http://alborsaanews.com/2020/05/10/1340139

Al-Anazi, Ahmed bin Maajon (2018). The level of the quality of blended education and the obstacles to its employment in the computer course from the students' point of view at the Northern Border University in the light of some variables. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, No. (177), Part One, 114-198.

Al-Awad, Fawzi Shafiq (2005). The effect of using the blended learning method on the achievement of eighth grade students in the units of associations and solving equations and their attitudes towards mathematics [unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Al-Owaid, Noura bint Nasser (2021). The reality of e-learning and distance education at Prince Sattam bin Abdulaziz University to confront the Corona pandemic. International Journal of Psychological and Mathematical Sciences, No. (8), 84-108.

Al-Ghamdi, Khadija Ali Musharraf (2008). Synthesizer learning. Cybrarians Journal, (17), 63-71.

Conquest, Iman (2004). Integrating technologies in education: preparing the teacher technically for the third millennium. Pen house.

El Far, Ibrahim Abdel Wakeel (2012). Twenty-first century technology educators, technology (web 200). Delta Computer Technology.

El-Feki, Dalia El-Sayed (2012). The effectiveness of blended learning in developing the skills of designing and producing innovative projects with object-oriented programming among first-year secondary students and its relationship to achievement motivation [unpublished master's thesis]. Tanta University.

Elfeki, Abdellah Ibrahim (2011). Blended Learning, Instructional Design, Multimedia, Innovative Thinking. House of Culture for Publishing and Distribution.

Al-Faisal, Rafif Samar (2021). Distance education: the solution to confront Corona, "a descriptive study of the experience of Al-Khwarizmi International College". The Arab Journal of Specific Education, 5(16), 95-113.

Al-Kaf, Ali Muhammad, Basalim, Huda Abu Bakr, and Qamzawi, Saleh Karama (2020). The requirements of blended learning in the faculties of the University of Hadhramaut from the point of view of the faculty members and their assistants. Andalus Journal for Humanities and Social Sciences, (28), 271-293.

Al-Kandari, Ali Habib, and Al-Fraih, Suad Abdel Aziz (2013). The quality of blended education from the perspective of its users

from Kuwait University students. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 11 (1), 11-36.

Al-Mohammadi, Abdullah Nayef Ali, and Sabri, Maher Ismail (2010). The effectiveness of blended learning in teaching science on the assimilation of scientific concepts among middle school students in Medina. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 4(2), 265-292.

Al-Maamari, Fahd Saleh Qassem Maghreb, Al-Soudi, Mabrouk Saleh Ali, Mujahid, Fayez Nasser Ali, Al-Abdi, Mansour Saleh Muhammad, and Al-Hadabi, Abdul Salam Suleiman Dawood (2020). The requirements of e-learning in Yemeni universities to confront the Corona pandemic from the point of view of professors and students at Amran University, Journal of the Arab Island Center for Educational and Humanitarian Research, 1(6), 1-30.

Arab Organization for Education, Culture and Science (2015). Unified Dictionary of Educational and Computing Technologies Terms. Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

Al-Hajri, Eid Sarhid (2012). The effectiveness of a strategy based on mixed learning on mathematics education in achievement and solving engineering problems and its relationship to the cognitive style of students of the Higher Institute of Energy in the State of Kuwait [unpublished doctoral thesis]. Tanta University.

Al-Washahi, Rasha Yousry Muhammad. (2014). The effectiveness of blended learning based on cooperative learning in developing the concepts and skills of using display devices among students of the Education Technology Division. Tanta University Publications.

UNESCO (2020). Distance education: its concept, tools and strategies - a guide for policy makers in academic, vocational and technical education. UNESCO.

United Nations Development Program in the Arab Countries (Arab Countries Response to the COVID-19 Pandemic).

http://www.un.orglar/coronavirus/articles/corona-undb-arab-states

United Nations Volunteers Program (2014). Media Bulletin.(6)

Terling, Bernie, & Fadel, Charles (2013). Twenty-first century skills: Learning for life in our time (Badr bin Abdullah Al-Saleh, translator). King Saud University Publications.

Benha University (2019, January, 22-23). Recommendations of the International Conference for the Development of Higher Education in the Light of Global Changes and Standards. International Conference for the Development of Higher Education, Benha University. Bu.edu.eg/BU News/22953.

Hafr Al-Batin University (2020). Vision, mission and goals. http://www.uhb.edu.sa

Gabr, Saad Muhammad, and Al-Arnoussi, Diaa Awaid Harb (2014). Blended learning and quality assurance in university teaching (theoretical study). Journal of the College of Basic Education, No.(17) .

Gamal El-Din, Najwa Youssef (2005). The combination of traditional education, distance education, and indicators of quality assurance in hybrid university education systems. The Fifth Educational Conference for the Quality of University Education, 2(2), 744-775.

Khalifa, Bahaa Fathi (2016). The effectiveness of different levels of integration in an electronic training program for developing library education skills for librarians [unpublished master's thesis]. Al Azhar university.

Daoud, Samira Said (2013). Effectiveness of a blended learning program to improve dictation skills for people with learning disabilities in the preparatory stage [Unpublished Master's Thesis]. Ain-Shams University.

Darwish, Ihab El-Sayed Ahmed (2009). E-learning: its philosophy - its advantages - its justifications - its requirements - its applicability. Dar Al Sahab for Publishing and Distribution.

Remers, Fernando, & Schleicher, Andreas (2020). A framework for guiding the education response to the 2020 novel coronavirus pandemic (Arab Bureau of Education for the Gulf States, translated). https://globaled.gse.harvard.edu

Zeitoun, Hassan Hussein (2005). A new vision in education "e-learning": concept - issues - application - evaluation. Al-Saltiyah House for Publishing and Distribution.

Savidara, Jaime (3/30/2020) Education in the Corona Crisis: Challenges and Opportunities, World Bank Blogs (Voices). http://blogs.worldbank.org/en/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

Salama, Hassan Ali Hassan (2006). Mixed learning is the natural evolution of e-learning. Educational Journal, (22),1-18.

Salama, Abdel Aziz Mohamed Judeh, Thursday, El-Sayed Saad, Saeed, Ahmed Mohamed Nobi (2018). Improving the level of satisfaction with learning and cognitive achievement by using cooperative blended learning among graduate students. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (3), 41-65.

Salim, Tayseer Andraos (2013). The Effectiveness of Blended Learning in Al-Balqa' Electronic Academy from the Viewpoint of Faculty Members at Al-Balqa Applied University. The Third International Conference on E-Learning and Distance Education, Riyadh 1-34.

Selim, Tayseer Andraos (2018). Attitudes of Al-Balqa Applied University students towards blended learning - Jordan", Journal of Educational Sciences Studies, 45 (4), Supplement (4), 242-259.

Suleiman, Ahmed Abdel-Wahhab (2014). The effectiveness of using blended learning and electronic blogs in developing machine-readable index skills for library, information and educational technology students [unpublished doctoral thesis]. Al Azhar university.

Sindi, Nadia Ahmed Ibrahim (2012). A guide to designing blended learning. Arab Studies in Education and Psychology, (28 c 2), 189-218.

Suhair Lotfy (2020). Corona phobia. Has HIV infection turned into a stigma... and who is responsible? http://arabic.sputniknews.com/news

Sheta, Mr. Ali (2004). Youth Attitudes Towards Leisure Time and Its Investment in Arab Society, Arab Youth Series, (3), Egyptian Library.

Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab (2003). A dictionary of educational and psychological terms. The Egyptian Lebanese House.

Sawafta, Walid Abdel Karim Mahmoud (2016). The effectiveness of blended learning based on the e-learning management system Blackboard in developing attitudes towards physics among students of health colleges at King Saud University. Educational Journal, 30 (119), 295-345.

Taha, Mahmoud Ibrahim (2012). The effectiveness of using a proposed strategy for blended learning in cognitive achievement and the development of some university study skills among students of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University. Journal of the Union of Arab Universities, Issue (62), 221-266.

Amer, Tariq Abdel-Raouf (2007). Education and the electronic school. Dar Al Sahab for Publishing and Distribution.

Abdel Hamid, Asma Abdel Fattah Nasr, and Shawky, Najia Abdel Fattah (2021). Educational opportunities for the emerging corona crisis (COVID-19) from the perspective of Al-Batin University students. International Journal of Research in Educational Sciences, 4(2), 353-393.

Abdel Salam, Mustafa (2006). Teaching science and the requirements of the times. Arab Thought House.

Abdel Aziz, Doaa Abdel Rahman (2019). Dimensional analysis of the impact of blended learning on science learning outcomes. Journal of the College of Education, Menoufia University, 34 (12), 160-229.

Abdel Moneim, Mansour Ahmed (2010). A proposed conception for the use of the Gulf education in the university's plan for distance education, Journal of the Faculty of Education in Zagazig, Issue 69.

Abdel Wakeel, Mohamed Abu Al-Lail (2011). The effect of using blended learning on the achievement and acquisition of design and production skills of educational computer simulation programs for students of the Computer Teacher Division [unpublished doctoral thesis]. Cairo University.

Abdel-Wahab, Asmaa Taha (2016). The effectiveness of blended learning in teaching history on developing historical research skills and the tendency towards studying history among middle school students [unpublished master's thesis]. Tanta University.

Abdullah, Walaa Saqr (2014). Blended education, the link between traditional education and e-learning (analytical study), Journal of Social Studies and Research, (7), 13-20.

Abboud, Harith (2007). Computer in education. Dar Wael for printing, publishing and distribution.

Obaid, Maysam Yassin (2021). Education and the challenges of globalization in light of the Corona pandemic: a field study from the point of view of Baghdad University professors. Journal of the College of Education for Girls, University of Baghdad, 32(2), 100-113.

Attia, Mukhtar Abdel Khaleq (2013). The effectiveness of a training program based on integrated e-learning in developing teaching skills, and the trend towards e-learning among students who are Arabic language teachers, Educational Journal, Part (33) 1-45.

Ali, Osama Saeed, and Nuby, Ahmed Mohamed (2010). The effect of the different level of integration of learning resources used in blended learning on achievement and motivation towards learning. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, (144), 419-454.

Ali, Hajj Ali Adam, Jaber, Suleiman Hammad, and Mustafa, Nasr Al-Fadil (2021). The reality and challenges of distance education in Sudanese universities in light of the Corona pandemic. Journal of Communication Sciences, No. (7), 89-132.

Ali, Naglaa Ali Mustafa (2018). The effectiveness of blended learning using social networks in developing critical thinking skills and the trend towards the learning process among students of Prince Sattam bin Abdulaziz University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (28), 77-100.

Amasha, Muhammad Abdo Ragheb (2008). Blended E-Learning. Informatics Magazine, Issue (21). http://www.informatics.gov.sal

Omar, Omar Musa Al-Hassan, and Al-Youssef, Ibrahim Yusef (2020). The reality of employing electronic calendar at King Faisal University during the COVID-19 pandemic. Journal of Educational Sciences, 6(1), 151-181.

Ghanayem, M. M. Ibrahim (2020). Arab education and the Corona crisis: scenarios for the future. International Journal of Research in Educational Sciences, 3(4), 75-104.

Kandil, Ahmed Yasin (2006). Teaching with modern technology. The world of books.

Al-Azhar University Council (2020). Decisions of the Al-Azhar University Council session No. (657) held on Wednesday morning, corresponding to Dhu al-Qa'dah 3, 1441 AH, corresponding to 06/24/2020 AD (video conference).

Mahlab, Fayza (2021). Distance education in light of the COVID-19 pandemic - reality and challenges: a survey of students' opinions. Journal of Economic Studies, 21(1), 321-338.

Mohamed, Magdy Mahmoud Fahim (2010). Mixed learning in the light of modern trends of education. Journal of Physical and Sports Sciences, 1(18), 92-119.

Mahmoud, Shawki Hassani (2008). Technologies and educational technology, standards for employing technological innovations and developing curricula. Arab Training Group.

Zain e-learning center. (2008, April, 28-30). Recommendations of the Second International Conference of the Zain Center for E-Learning at the University of Bahrain "E-Learning and Improving Education and Training: Quality Assurance… Assurance of Outputs." Second International Conference, Bahrain.

Meshri, Samira (2020). E-learning is the gateway to universities to get out of the emerging crisis of the Corona virus (COVID-19). The Scientific Journal of Technology and Disability Sciences, 2(3), 207-223.

Mutair, Raed Muhammad Hassan (2015). The Effectiveness of Employing Blended Learning in Developing Deductive Thinking in Islamic Education for Eleventh Grade Students [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University of Gaza.

Mansour, Ahmed Ibrahim (2015). Technology Education. Al-Khabadria for Publishing and Distribution.

Munger, William (1994). How to enjoy your spare time (Mohammed Ahmed Al-Ghannam, and Abdel-Aziz Al-Qusi, translator). Egyptian Renaissance Library.

Nuwayra, Ismail bin Muhammad bin Abdullah, Aswaib, Magda Hamad Abu Bakr Hassan, and Aqirish, Abdul Hakim (2020). Distance education requirements and challenges in light of the Corona virus pandemic. Journal of Anthropology: The Arab Journal of Contemporary Anthropological Studies, 6(2), 133-146.

Wali, Muhammad Fawzi Riyad (2015). Prepare for the application of blended learning among graduate students in the College of Education. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 26 (104), 41-77.

Youssef, Yahya Abdel Khaleq (2010). The effect of using blended education on the achievement of secondary school students in jurisprudence and their attitudes towards it. Journal of Reading and Knowledge, 30-75.

Youssef, Youssef Othman (2020). Students' attitudes towards e-learning in light of the Corona virus pandemic: an applied study on a sample of students of the College of Communication and Media at King Abdulaziz University in Jeddah. Al-Hikma Journal for Media and Communication Studies, Issue (21), 11-

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Al–Mowafy, A.; Kuhn, M.; & Snow, T. (2013). Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education, *Issues in Educational Research*, 23 (2).

Alebaikan, R. (2016). *Perceptions of blended learning in Saudi Universities*, Ph. D, University of Exeter.

Aljahni, A. (2014). *An evaluation of blended learning in higher education: A case study on the Kingdom of Saudi Arabia.* South Wales: University of South Wales

Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning, in T. Anderson (cd)., T*he theory and practice of online learning*, Athabasca University, Canada.

American Psychological Association (2009). APA concise dictionary of psychology. Washington, DC: APA.

Aqlan, F., Al-araidah, O., & Al-hawari, T. (2010). Quality assurance and accreditation of engineering in Jordan, *European Journal of engineering education*, 35 (3), 212 – 267.

Aygun, M. (2012). Impact of blended learning environments based on Algo – Hiuristic theory on same variables, *Mevlana International Journal of Education (MJTE)*, 2(2).

Balida, D., Crisostomo, A., Gustilo, R. (2020). *Attitudes of higher education teachers and students towards blended learning amid COVID19 pandemic*. (Preprint). December 2020.

Blois, Z. (2015). How to optimize blended learning in environment, *Educational technology & society*, 11 (1) 112 – 122.

Bolstad, R. & Lin, M. (2009). *Students' experience of learning in virtual classrooms*. Available at: http://www.nzcer.org.nz/research/publications/students-experiences-learing-virtual-classrooms

Chen, C. & Jones, K. (2007). Blended learning vs traditional classroom settings: Assessing effectiveness and student perceptions in an MBA accounting course, *Journal of Educators online*, 4 (1).

Cook, K., Owston, D. & Garrison, R. (2004). Blended learning practices at COHERE Universities (*Institute for Research on Learning Technologies Technical Report No.2004-5*). Toronto: York University.

Drhan, F. (2007). Applying self – regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal* 2 (4), 390 – 398.

Dugger, W. (2007). *Standards for Technological Literacy*. Rowman and little field publishers.

Dweikat, K. & Amer, O. (2017). Students' attitudes towards blended learning at Al Quds open University, *Journal of Al Quds open University for human and social Researches*, (42), 56–70.

Eryilmaz, M. (2015). The effectiveness of blended learning environments. *Contemporary Issues in Education Research – 4th ceuarter*, 8 (4), 251 – 257.

Fearon, C., Starr, S., & McLaughlin, H. (2011). Value of blended learning in university and the workplace: Some experience of university students. *Industrial and Commercial Trainin*g,25(3), 446-450.

Futch, L. (2005). *A study of blended learning at a metropolitan research university*, PhD thesis, University of central Florida Orlando, Florida.

Garrison, R. & Vaughan, H. (2008). *Blended learning in higher education: Framework*, Principles and guide lines. San Francisco; Sossey-Bass.

Guzer, & Caner, H. (2014). *The past, present and future of blended learning: analysis of literature*, 5th world Conference on Educational sciences – WCES 2013, Department of Educational Sciences, Faculty of Education A Eastern University, Famagusta, North Cyprus.

Hall, E. (1997). *Beyond Culture*. Double day Book Co.

Hinkelman, D. (2018). *Blending Technologies in Second Language Classrooms* (2nd ed.). London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Hinojo-Lucena , F., Trujillo-Torres , J., Marín-Marín, J., and Rodríguez-Jiménez, C. (2020). B-Learning in basic vocational training students for the development of the Module of Applied Sciences I, *Mathematics 2020*, 8, 1102; doi:10.3390/math8071102

Hopson, A. (2006). *Technology Literacy in 21 Century*. Routledge.

Hudson, B. (2013). *2 models of blended learning*, dream boxooo, from: Http://dx.doi.org/1231212/.

Hughes J. (2004). Supporting the online learner. Theory and practice of online learning a Athabasca, *Canada; & Athabasca University*, 99, 369 – 370.

Karause, K.L. (2010). *Getting started with blended learning, Griffith Institute for Higher Education* (GIHE), Griffith university, www.griffith.ed,au/gihe.

Kayalar, F. (2020). *The importance of blended learning approach during Covid 19 pandemic all over the world*. Proceedings of IAC 2020 in Vienna, pp. 24-28.

Kintu, M.,; Zhu, C.,& Kagambe, E. (2017). Blended Learning effectiveness; The relationship between student characteristics, design features and outcomes, International Journal of Educational Technology in Higher Education, Colombia, *14* (7).

Krause, K. (2007). Griffith university blended learning strategy, Document number 2008, 0016252. http://www. Griffith.edu.au

Kudrik, Y. (2009). A case study of blended learning in a Nordic insurance company: Four Issue For E-Learning In The Workplace. University of Oslo.

LaVergne, D.K. (2014). *Blended learning in higher education: Comparison of faculty and student attitudes regarding course effectiveness*. Northcentral University, School of Education. Prescott Valley, Arizona: Northcentral University.

Macdonald; J. (2008). *Blended learning and online tutoring. Planning learner support and activity design* (2nd ed). Aldershot, UK: Gower.

Marsh, D. (2012). *Blended learning, creating learning opportunities for language learners*, Cambridge university press.

Mohammed, M. (2015). Perceptions and attitudes towards blended learning for English courses: A case study of students at University of Bisha, *English language Teaching*, 8 (g), 40-50.

Oliver, M., & Trigwel, K. (2005). Can blended learning be redeemed?, *E. learning*, 2 (1), 17 – 26.

Parkes, S., Zaka, P., & Davis, N. (2011). The first blended or hybrid online course in a New Zealand Secondary School: A case study. *Computers in New Zealand Schools: learning, Teaching, Technology*, 23 (1), 1 – 30.

Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences, *MERLOT Journal of online learning and teaching*. (2).

Porta, M.(Ed.). (2014). *A dictionary of epidemiology*. Oxford University Press.

Quevedo, A. (2011). Blended – learning implementation in undergraduate teacher`s formation courses: Difficulties from the student`s point of view. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 7(2), 187-200.

Rosset, A.; Douglis, F. & Frazee, R. (2003). *Strategies for building blended learning,* learning circuits, from: http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/ressett.htm

Rutakirwa, T. (2020). *Understanding Corona Virus (COVID-19)*. London: Tonniez Grop Holdings.

Saliba, G. & Rankine, L. & Cortez, H. (2013). "*Fundamentals of blended learning" learning and teaching unit (UWS)*, University of Western Sydney, Australli.

Selialioglu O. & Yildirim Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Educational Technology & Society,* 10(2), 133 – 146.

Şentürk, C. (2021). Effects of the blended learning model on preservice teachers' academic achievements and twenty-first century skills, *Education and Information Technologies* 26:35–48

Shand, K. & Farrelly, S. (2017). Using blended teaching to teach blended learning lessons learned from pre-service teachers in an instructional methods course, *Journal of online learning Research*, 3 (1), 5 – 30, available at: Http//files-eric.ed.gov.,retrievodon:9-4.2017.

Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G. & Francis, R. (2006) The undergraduate experience of blended learning: A review of UK literature and practice, *the Higher Education Academy*, available at: http:// www. Heacademy.ac.uk/projects/detail/lr2006sharpe,retrievedJune12, 2012.

Shawish, J. & Shaath, M. (2012). Al-Quds open University learning attitudes towards blended learning, *Palestinian Journal of open Education*, 6(3), 44 – 59.

Siemens, G. (2005). "Connectivism".A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional technology and Distance learning*, 2(1).

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs, *Educational technology*, 43(6), 51 – 54.

Smith, G. & Kurthen, H. (2007). Front-Stage and Back-Stage in Hybrid E-Learning Face-to-Face Courses. *International JL. On E-Learning*, 6(3), 455-474.

Staker, H. & Horn, M. (2012). Classifying K – 12 blended learning. Innosight Institute, (May), 22. http://doi.org/10.1007/s10639-007-9037-5[2].

Tang, C., & Chaw, L. (2013). Readiness for blended learning: Understanding attitude of university students. *International Journal of Cyber Society and Education,* 6(2), 79-100.

Tran, V. (2012). *The impact of blended and traditional instruction in students' performance*, *International Journal of Higher Education*, 1 (12), 439-443.

Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). *Assessing the acceptance of a blended Technology & Society*, 14 (2), 224 - 235 .

Varthis, S. (2016). *Student's perceptions of blended learning and its effectiveness as a part of second year dental curriculum,* Columbia University.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education, *International Journal on E-learning*, 6(1), 81–94.

Walsh, N. (2013). *Boys and blended learning; Achievement and online participation in physical education university of Canterbury*.

Whittaker, C.(2013). Introduction. In B. Tomlinson, & C. Whittaker (Eds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council.

Wingard, R. (2005). Classroom teaching changes in web – enhanced courses: A multi – instructional study, *Educause Quarterly*. Nov. Retrieved September27, 2005. From: http://www.educause.edu

World Health Organization(2020). *Corona Virus is a global pandemic*, available at: https://www.who.int/ar.

Wright, N. (2010). *E-learning and implications for New Zealand schools: A literature review*, Wilf Malcolm Institute of Educational Research, University of Waikato, New Zealand: Ministry of Education.

استبانة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة وبعد ،،،،

تعد الاستبانة التي بين يديك جزءًا من دراسة تستهدف الكشف عن اتجاهك نحو التعلم المدمج. والمرجو منك التكرم بقراءة كل عبارة بدقة ثم وضع علامة (✓) في واحدة فقط من الفراغات الخمس الموجودة أمام كل عبارة مع مراعاة عدم ترك أية عبارة دون الاستجابة عليها. ليست هناك استجابة صحيحة وأخرى خطأ ولكن الاستجابة المطلوبة هي التي تعبر وبدقة عن وجهة نظرك في العبارة، مع التأكيد علي أن ما ستدلي به من بيانات سيظل موضع سرية ولن يستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

بيانات أولية:

يرجى التكرم باستيفاء هذا الجزء قبل البدء في الإجابة على الاستبانة :

- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ).
- المؤهل: ليسانس ( ) بكالوريوس ( ).
- تقدير المؤهل: جيد فأقل ( ) جيد جدا فأعلى ( ).
- جهة الحصول على المؤهل: جامعة الأزهر( ) جامعة أخرى( ).
- الموقع الجغرافي للمركز: وجه قبلي ( ) عاصمة ( ) وجه بحري ( ).
- مدة الدراسة وفق أسلوب التعلم المدمج: أقل من سنة ( ) أكثر من سنة وأقل من سنتين ( ) أكثر من سنتين ( )

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	**المحور الأول: اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج بشكل عام:** يزيد التعلم المدمج المادة العلمية متعة وفائدة.					
2	يسهم التعلم المدمج في نجاح المشاركة الفاعلة في المحاضرة.					
3	يؤدي استخدام التعلم المدمج إلى تعزيز الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمقررات.					
4	أنا راضٍ بشكل عام عن أسلوب التعلم المدمج في التعليم.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	يوفر التعلم المدمج عرض المادة التعليمية مرات عديدة.					
6	يعمل التعلم المدمج على تبادل الخبرات بين الطلاب بعضهم البعض.					
7	يوفر التعلم المدمج طرق وأساليب متعددة للتدريس.					
8	أشعر بالارتياح عندما أتلقى تغذية راجعة بناءة أثناء محاضرات التعلم المدمج.					
9	أستمتع بمحاضرات التعلم المدمج لأنها تتعرض إلى مواقف تعليمية غير تقليدية.					
10	أشعر بأن التعلم المدمج يرهقني ويشتت أفكاري.					
11	كانت تجربة التعلم المدمج جديدة بالنسبة لي					
12	أشعر بأن نمط التعلم المدمج أكثر شمولا ومرونة وفعالية من نمط التعليم التقليدي بمفرده.					
13	**المحور الثاني: اتجاهات الطلبة نحو أهمية التعلم المدمج:** يمكنني التعلم المدمج من الحصول على المحتوى التعليمي بأكثر من شكل مطبوعا كان، أو مرئيا، أو مسموعا.					
14	يساعدني التعلم المدمج على التعلم وفق إمكاناتي وقدراتي الخاصة.					
15	ينمي التعلم المدمج قدرتي على التأمل ودقة الملاحظة.					
16	يسهم التعلم المدمج في تطوير الحس النقدي لدي.					
17	يتيح لي التعلم المدمج الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة ومتعة.					
18	أشعر بأهمية التعلم المدمج في توظيف جميع حواسي في العملية التعليمية.					
19	يجعلني التعلم المدمج أكثر إيجابية من خلال التعزيز الفردي.					
20	بيئة التعلم المدمج تضمن لي التواصل بشكل فعال مع أعضاء هيئة التدريس.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	يُيسر لي التعلم المدمج الحصول على المعلومة في أي وقت ومن أي مكان					
22	يوفر لي التعلم المدمج مصادر متعددة للمعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الكترونية مختلفة.					
23	ينمي التعلم المدمج لدي التعلم بروح الفريق، أو التعلم التعاوني.					
24	يسهم التعلم المدمج في تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدي.					
25	أشعر بأن انخراطي في التعلم المدمج يزيد من كفاءتي وتحصيلي العلمي.					
26	يساعدني التعلم المدمج على فهم المعلومات وتطبيقها وليس فقط حفظها وتذكرها.					
27	يحفزني التعلم المدمج على بناء ثقتي بنفسي.					
28	يساعدني التعلم المدمج في الوصول إلى أحدث المعلومات المرتبطة بالمادة العلمية.					
29	يكسبني التعلم المدمج خبرة التعلم المستمر.					
30	أستطيع من خلال التعلم المدمج التغلب على التعقيد التعليمي باستخدام مواد وروابط إلكترونية متنوعة.					
31	جعلتني تجربة التعلم المدمج أُكيف وقتي، ومسؤولياتي للاستفادة من تلك التجربة.					
32	أفادني التعلم المدمج في تحسين المناقشة الالكترونية.					
33	يساعدني التعلم المدمج في التحقق من صدق المعلومات الواردة في المقررات الدراسية.					
34	يساعدني التعلم المدمج على تطوير شخصيتي من خلال العمل التشاركي.					
35	ينمي التعلم المدمج الحس الجمالي لدي.					
36	يشجعني التعلم المدمج على توليد أفكار جديدة وإبداعية.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
37	يقضي التعلم المدمج على شعوري بالعزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلي نتيجة استخدامي للتعليم الالكتروني لمدة طويلة.					
38	**المحور الثالث: اتجاهات الطلبة نحو مشكلات التعلم المدمج:** أجد صعوبة في الانتقال من المألوف (التعلم التقليدي) إلى الحديث (التعلم المدمج).					
39	دافعيتي للتعلم المدمج أقل من دافعيتي للتعلم التقليدي.					
40	قناعتي ورغبتي بجدوى استخدام التعلم المدمج ضعيفة.					
41	يتسم التعلم المدمج بصعوبة التقويم ونظام المراقبة والمتابعة لتعلم الطلاب واندماجهم في المادة العلمية.					
42	على الرغم من انخراطي في التعلم المدمج، إلا أن المقررات الدراسية ما زالت مطبوعة ورقيا.					
43	قلة توافر الانترنت لدي في البيت من معوقات استخدامي للتعلم المدمج.					
44	يزعجني ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الحاسب الآلي وتقنياته					
45	يزعجني تعطل بعض الأجهزة التكنولوجية أثناء محاضرات التعلم المدمج.					
46	يضايقني ضعف شبكة الانترنت أثناء محاضرات التعلم المدمج.					
47	يفرض علي التعلم المدمج المشاركة الايجابية والفاعلة في العملية التعليمية.					
48	ضعف مهاراتي في التعامل مع الحاسب الآلي والانترنت يمثل صعوبة لي في التعلم المدمج					
49	أرى أن ضعف قدراتي في اللغة الانجليزية يحد من استخدامي للتعلم المدمج.					