مستوى جودة التعليم المدمج ومعوقات توظيفه في مقرر الحاسب الالي من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات

The level of quality of Blended E-learning and the obstacles of employment in the computer course from the perspective of students at the Northern University in the light of some variables

إعداد

د/ أحمد بن معجون العنزي

أستاذ مساعد في تقنيات التعليم، كلية التربية والاداب

جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعوّدية

مستوى جودة التعليم المدمج ومعوقات توظيفه في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات

الملخص:

هدف البحث إلى قياس فاعلية جودة التعليم المدمج من خلال التعرف على مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية. والتعرف على المعوقات التي يواجهها الطلاب في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي، وذلك في ضوء بعض المتغيرات (التخصص– الجنس). استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن من خلال الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة، تم تطبيق البحث على عينة – ٣١٣ طالبا وطالبة، تم استخدام استبانة جودة التعليم المدمج – من إعداد الباحث –، تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) والجداول المتقاطعة أو جداول التكرار المزدوج للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) ومتغير الجنس (ذكور وإناث) على استجابات العينة. أظهرت النتائج أن مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية كان مرتفعا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جودة التعليم بأسلوب التعلم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص، كما أن هناك معوقات تواجه طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام استراتيجية التعليم بأسلوب التعلم المدمج في مقرر الحاسب الآلي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج.

The level of quality of Blended E-learning and the obstacles of employment in the computer course from the perspective of students at the Northern University in the light of some variables

Ahmed bin Maajoon Al Enezi

Abstract:

The research aims at measuring the effectiveness of the quality of blended e-learning by recognizing the quality of the blended e-learning nn the computer curriculum from the perspective of students of the preparatory year at the Northern Border University. And identify obstacles which faced by students in the use of integrated e-learning for a computer course, in light of some variables (specialization - gender). The researcher used the comparative descriptive approach through differences between replicates of respondents' responses. The research was conducted on a sample of 313 students. The research used

questionnaire blended e-learning (prepared by the researcher). The researcher used chi square and cross tabulation tables to identify the differences between the frequency of responses of sample members according to the specialization variable (literary, scientific), and gender variable (male and female) on sample responses. The results showed the quality of blended e-learning into the computer curriculum from the perspective of the preparatory year students at the Northern Border University was high, as the results showed the absence of differences in the quality of blended e-learning method of learning built-in computer curriculum from the perspective of students preparatory year at the University of the northern border due to gender and specialization variables, and there are obstacles facing preparatory year students at the Northern Border University in the use of the blended e-learning strategy in the learning method built into the computer curriculum.

Kewords: Blended learning

مقدمة:

ظهر التعليم المدمج بعد الأزمات التي مر بها التعليم في مراحله المختلفة، وفي ظل ثورة الحاسب الذي يتطور استخدامه يومًا بعد يوم إلى أن أصبح التعليم بالحاسوب يأخذ أشكالا متنوعة تعرض وتقدم المحتوى التعليمي بطريقة فعالة من شأنها أن توفر الوقت والتكلفة والجهد، بالإضافة إلى إمكانيته في تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة، لا تعتمد على المكان أو الزمان. ولكن وعلى الرغم من ذلك فإن مستخدم الخدمة لا يزال يواجه بعض العقبات المتعلقة بنقص الخبرة والكفاءة، وقد أتى التعليم المدمج ليمزج بين التعليم الإلكتروني وأدواته الفعالة مع التعليم التقليدي بما يجمع مميزاتهما ويتلافى العيوب فيهما. (خلف الله، محمد، ٢٠١٠).

ولا شك في أن هذا التطور المتزايد دعم وعزز عملية التعليم من خلال إدخال العديد من المستحدثات التكنولوجية إلى المجال التربوي، وقد ركز هذا التطور على الأساليب المستخدمة في مجال التعليم بغرض تحسينه وزيادة كفاءته، ولقد أصبح التعلم الإلكتروني جزءًا أصيلًا في مجال الدراسة في مؤسسات التعليم المختلفة، وخاصة في مؤسسات التعليم العالي (أبوالريش، إلهام، ٢٠١٣).

ومن خلال العقبات التي واجهت رجال التربية فقد حاولوا التفكير في أسلوب تعليمي يوظف إمكانية التعليم الإلكتروني وفي الوقت نفسه يتغلب على جوانب القصور، فقد نادوا بأسلوب يسمى التعليم المدمج وهو عبارة عن أسلوب يعتمد على الجمع بين أساليب التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي داخل الفصل الدراسي، حيث يقوم هذا الأسلوب على توظيف جميع مميزات التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الحي المباشر في آن واحد وعلى نفس الهدف وهو تعزيز عملية التعلم والتعليم(خليفة، فتحي، ٢٠١٦).

ولقد انتشر التعليم المدمج نتيجة زيادة الإقبال على استخدام الأدوات الإلكترونية في التعليم، فأصبحت هناك حاجة ملحة لتنظيم هذا الاستخدام من جانب التربويين، وقد تردد في الآونة الأخيرة مصطلح التعليم المدمج خاصة داخل المؤسسات التعليمية التي تنادي بتطبيق الأدوات الإلكترونية في عملية التعلم، وبمراجعة الممارسات التعليمية في الآونة الأخيرة لوحظ أن الدمج كان يتم بطريقة منفصلة بين الأجهزة المختلفة، والمواد التعليمية والتدريس المباشر داخل حجرات الدراسة، فالمعلم يطرح على الطلاب أفكارًا للمناقشة، ويعرض عليهم الجوانب التعليمية ويتشارك معهم في حل القضايا التعليمية التي يقابلونها، ويعطي لهم التغذية الراجعة المناسبة سواء في اللقاءات المباشرة، أو من خلال الكمبيوتر بواسطة أدوات الاتصال. (charles, R & Graham, 2005).

ويعتمد التعليم المدمج على عملية الدمج بين العديد من مصادر التعلم سواء المطبوعة أو غير المطبوعة بالإضافة إلى المناقشات واللقاءات المباشرة وجهًا لوجه، ولما كانت عملية الدمج لمصادر التعلم والمعلومات تختلف مستوياتها.والتعليم المدمج عبارة عن مزج بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي وفق نظام متكامل، حيث أن الدمج يكون خبرة تعليمية أكثر فاعلية من التعليم التقليدي (زيتون، ٢٠٠٥).

ويركز التعليم المدمج على التعلم من خلال تفاعل التلاميذ بالأنشطة التي تجمع بين ما تعلموه في الفصول الدراسية والأنشطة الفردية والمشاريع التي يمارسونها يوميًا، بالإضافة إلى الأنشطة التعاونية القائمة على تبادل الخبرات فيما بينهم، بدلًا من الاعتماد على التلقين المباشر والمتمثل في استقبال المعلومات، وهذا الأسلوب يسهم بدرجة كبيرة في تحسين مخرجات التعليم نظرًا لكونه يعتبر حلقة وصل بين حاجات التلاميذ وبرامجهم التعليمية وبالتالي زيادة فاعلية التعليم. (خلف الله، ٢٠١٠).

ويعتبر التعليم المدمج تطورًا طبيعيا للتعليم الإلكتروني (Schweizer, & Weidenmann. 2003) فهو وسيط يعمل على دمج المميزات المتاحة عبر النظامين في نظام واحد متكامل لتحسين عملية التعليم والتعلم وتأكيد التحليل النقدي والبناء الاجتماعي للمعرفة بالإضافة للتفكير التعاوني(Graham.C.2005) .

وفي التعليم المدمج تستخدم الفصول الذكية والافتراضية عن طريق أنظمة التعلم الإلكترونية مع استخدام الفصول التقليدية (زيتون، ٢٠٠٥). ويشير بيرسون (Bersin, 2003) بأنه الطريقة المثلى للتعليم الناجح، ويضيف (Shwiah, 2009) أن هذا المفهوم نتج من القصور في التعليم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت، ففي بعض المقررات نجد أن هناك موضوعات صالحة للتقديم بشكل إلكتروني لتعزيز المعرفة وإثرائها وأخرى تحتاج إلى الطريقة التقليدية القائمة على التفاعل داخل الفصل الدراسي مباشرة وجهًا لوجه مع المعلم (زيتون، ٢٠٠٥).

ومن ناحية أخرى يعتمد التعليم المدمج على مبدأ النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي(Vygotsky,1978) والتي ترى أن التعلم يرتبط بالعمليات الاجتماعية وأن المعارف والمهارات لا تنمى من خلال العقل وحده وإنما من خلال التفاعلات الاجتماعية التي يمر بها الفرد في وسط اجتماعي تعليمي ويتفاعل من خلالهم في المواقف التعليمية المختلفة (خميس، ٢٠١١).

وإن العصر الذي نعيشه هو عصر التغيرات السريعة في جميع المجالات و الميادين ومن أبرز التغيرات المتسارعة في هذا العصر التغير الهائل في مجال التكنولوجيا وتقنية المعلومات بشكل عام وانعكس ذلك على مجال التعليم بشكل خاص، فترى كثيرًا من الأشياء تتبدل بخطى سريعة نحو ما هو أكثر حداثة، ولكي يتم توفير بيئة ملائمة للتعليم والتعلم تناسب العصر وتواكبه، أصبح التعليم المدمج هو الخيار الأمثل لتطوير الاستراتيجات التدريسية في التعليم ورفع مستوى الجودة ولتوفير الوقت والجهد والإمكانيات في العملية التعليمية (إسماعيل، الغريب، ٢٠٠٩؛علي، أسامة ونوبي، أحمد، ٢٠١٠؛ جبر والعرنوسي، ٢٠٠٨).

ولذلك يتسارع التوجه اليوم، في العديد من مؤسسات التعليم العالي في العالم نحو تبني استخدام التكنولوجيا المعتمدة على الشبكة (Web-based technology) رغبة منها في تقديم تعليم وتعلم ذو جودة عالية وذلك لما توفره تلك التكنولوجيا من فرص جديدة للمتعلمين من خلال التفاعل مع الأقران والمحتوى والأساتذة سواء كان ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه. وأن الفهم غير الناضج والمجزأ لمفهوم التعليم الإلكتروني يعد من التحديات التي تواجه التربويين في الوطن العربي نتيجة للنمو المتسارع للتكنولوجيا المستخدمة في العملية التعليمية وتكنولوجيا الاتصالات وأن من أكثر المصطلحات التربوية حراكًا في التربية هي المصطلحات الخاصة بالتعلم الإلكتروني(الكندري والفريح، ٢٠١٠).

والتعليم المدمج أحد أشكال التعليم الإلكتروني، الذي يجمع بأسلوبه ما بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأساليب التدريس التقليدية الأخرى، بحيث تتكامل هذه الأساليب وتتفاعل مع الطلبة والمدرسين بصورة فردية أو جماعية، خدمة للأهداف التعليمية، وتحقيقًا لمصلحة الطلبة، دون التخلي عن الواقع التعليمي في قاعة الدرس (جبر والعرنوسي، ٢٠١٤).

ويساعد التعليم المدمج في تقليل المشكلات التي تنتج من خلال استخدام التعليم الإلكتروني أو في التعليم التقليدي، ذلك بالدمج بينهما، مما يوفر مرونة في التعليم فيسهل على المتعلمين العملية التعليمية في أي مكان وأي زمان، وذلك دون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية، فيما بينهم أو مع معلميهم، فأصبح التعليم عملية تفاعلية فعالة، وليس فقط تلقينًا كما يحدث في الصفوف التقليدية، فيتعلم الشخص في هذا النوع من التعليم حسب ما يحتاج إليه، فيستطيع سريعو التعليم مواكبة قدراتهم العقلية وإشباع حاجاتهم وطموحاتهم دون الإضرار بزملائهم(فتحي، ٢٠١٦).

ولتطبيق التعليم المدمج في مؤسسات التعليم العام يجب إزالة المعوقات البشرية والفنية والمادية التي تحول دون انتشاره في نظامنا التعليمي بمختلف مراحله (أبو الريش، ٢٠١٣).

مشكلة البحث:

من المتعارف عليه أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل مباشر وأساسي على التزامه بمعايير الجودة المتفق عليها عالميًا، وفي مجال التعليم المدمج هناك مهارات لابد من أن تتم في حضور المعلم نظراً لصعوبة قياسها من بعد لأن طبيعة تلك المهارات تستدعي التواجد الفعلي لدراستها وأدائها. لذا فإن توظيف التعليم المدمج في التدريس قد يساعد في تحسين العملية التعليمية، ويتغلب على مشكلات عديدة عالقة بنظام التعليم الجامعي (بهاء فتحي، ٢٠١٦).

ونبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس ويعمل بعمادة التعليم الإلكتروني، ونظرًا لأن جامعة الحدود الشمالية قد شرعت حديثا بتطبيق نظام التعليم المدمج من خلال تطبيق نظام إدارة التعلم (LMS) Blackboard هذا بالإضافة إلى استخدام المعامل والورش التعليمية في حضور الطلبة، مما يجمع بين التعليم الإلكتروني والتقليدي، ولكون تجربة التعليم المدمج هي تجربة جديدة في الجامعة، ولم يسبق قياسها للتعرف على مدى جدوى تلك التجربة وهذا النظام التعليمي الجديد ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه ومعرفة المعوقات التي تواجه الطلاب خلال مرحلة التطبيق. ولذا كان هذا البحث والتي تتلخص مشكلته من خلال في الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية؟
٢. ما المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟ "

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلبة السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

- إثراء المكتبة العلمية بمزيد من الدراسات المتخصصة حول التعليم المدمج.
- نتائج البحث تفيد القائمين على التعليم الإلكتروني بجامعة الحدود الشمالية والجامعات التي تطبق التعليم المدمج، وقد يكون لنتائج هذه الدراسة آفاقًا لدراسات علمية أخرى.
- إعطاء حكم مبني على دراسة علمية يمكن لإدارة الجامعة الأخذ به في علاج معوقات التعليم المدمج وتذليل الصعوبات التي تواجه توظيفه في العملية التعليمية.
- الإفادة من الاستبانات المصممة في البحث في استخدامها على مستوى مقررات أخرى.
- يُمَكِّن المسؤولين في إدارة الجامعة من التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج وفاعليته.
- يُمْكِن أن تسهم هذه الدراسة في التغلب على أوجه القصور والمعوقات التي يُمْكِن أن تعترض توظيف التعليم المدمج في التعليم الجامعي.

أهداف البحث:

- يستهدف البحث التعرف على مستوى جودة التعليم المدمج ومعوقات توظيفه في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات (النوع – التخصص – المنطقة)

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على طلبة جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.(عرعر – طريف – رفحاء)

- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية والمعوقات التي يواجهونها.

مصطلحات البحث:

التعليم المدمج:

يُعَرِّف زغلول، برهامي (٢٠١٠) التعليم المدمج بأنه "الأسلوب الذي يشترك فيه بصورة تكاملية كل من التعليم الإلكتروني من خلال نماذج متصلة Online وأخرى غير متصلة Offline والتعلم في الفصول التقليدية Traditional Classrooms التي تجمع المعلم مع المتعلمين وجهًا لوجه Face to face.

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه أسلوب التعليم الذي يمزج بين التعليم الإلكتروني وأدواته مثل نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في مقرر الحاسب الآلي مع استخدام التعليم التقليدي وأدواته مع تلافى القصور في النوعين بما يحقق الأهداف التعليمية.

الجودة:

تعرفها شمس، ندى على حسن (٢٠٠٨)بأنها" تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمنًا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعليم المدمج:

يعرف التعليم المدمج، بأنه أحد صيغ التعليم التي يدمج فيها التعليم الإلكتروني، مع التعليم التقليدي في إطار واحد؛ حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني، سواء المعتمدة

على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس، مثل: معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهًا لوجه في معظم الأحيان. (زيتون، ٢٠٠٥، ص ٧١).

كما يعرفه (Beer &mason,2009,p21) بأنه مزيج من وسائط تدريب تشمل تقنيات وأنشطة وأنواع مختلفة من الأحداث، بهدف إنشاء برنامج تدريبي أمثل لفئة معينة من المستفيدين، وهذا يعني أن التدريب التقليدي القائم على توجيه المعلم يتم دعمه وتكميله بواسطة صيغ إلكترونية أخري. والتعليم المدمج هو نوع من التعليم يمزج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، سواء أكان ذلك عن طريق الاتصال متزامنًا أم غير متزامن، بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة. (مفيد أبو موسى وسمير الصوص، ٢٠١٢، ص ٩).

كما يعرفه يس، أيمن (٢٠١٢، ص٣٠) أنه نوع من التعليم يشتمل على مجموعة من الوسائط التي تم تصميمها لتكمل بعضها وتعزز التعليم وتطبيقاته، ويشتمل على العديد من أدوات التعليم يتم فيه مزج التعليم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطالب كذلك التعليم الذاتي، وفيه أيضا مزج بين التعليم الفوري المتزامن وغير المتزامن.

وهو أسلوب تعليم يستخدم أكثر من طريقة للتعليم أو التدريب، ويعتمد على أساليب مختلفة للتدريس، مثل: المحاضرة والمناقشة واستخدام الكمبيوتر ووسائل داخل الفصل الدراسي أو خارجه. (Pankin ,Roberts & Savio,2012,p1).وكذلك يعتمد التعليم المدمج بشكل أساسي على نشاط الطلاب كعمل الواجبات المدرسية الأسبوعية من المنزل، هذا بالإضافة للحضور الشخصي في الفصل الدراسي و قد يناقش كل طالب تلك الواجبات مع المعلم (McLaughlin, Gharkholonareh ,Khanova ,Deyo &Rodgers,2015,P1).

ولكون التعليم المدمج هو أسلوب جديد يمزج ما بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وأنه يشجع على التعاون والتفاعل داخل البيئة التعليمية، وأنه متمركز على نشاط الطلاب بمساعدة المعلمين، وله عدة مستويات، يمكن أن يُقدَم من خلالها، ويتم داخل قاعات الدراسة وخارجها. (فتحي، ٢٠١٦).ويسمى أيضا التعلم (الخليط أو المزيج) ويرجع تعدد مسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعته وأنواعه، إلا أنها تتفق في أن التعليم المدمج يمزج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويكون الدمج مدخلًا لتوظيف أدوات التعليم التقليدي وطرائقه، مع أدوات التعليم الإلكتروني وفق متطلبات الموقف التعليمي.

ويعرفه الباحث بأنه أسلوب تعليم يمزج ما بين مميزات التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني ويتلافى عيوبهما ويركز على نشاط الطلاب بمساعدة المعلمين ويدعم التفاعل داخل البيئة التعليمية بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

أهمية التعليم المدمج:

أوضح كل من: (سليمان، أحمد، ٢٠١٤، ص ٨٥؛ علي و نوبي، ٢٠١٠، ص٤٢٣؛ فتحي، ٢٠١٦؛ مطير، رائد، ٢٠١٥؛ إسماعيل، الغريب، ٢٠٠٩؛ المحمدي، وصبري، ٢٠١٠، ص ٢٦٨؛ ١٤؛ Chen&Looi,2007,p3؛ Eryilmaz,2015,P252-253؛ Futch,2005,p22) أن التعليم المدمج يتميز ويسهم في:

- إتاحة الفرصة لتحسين استراتيجيات التعليم بما يوفر فرص التفاعلية، وتحقيق الاجتماعية في الصف.
- تحقيق نوع التواصل التعليمي المرغوب سواء أكان داخل الفصل أم خارجه.
- تشجيع المشاركة في الأنشطة العملية واكتساب الثقة في إصدار الأحكام.
- زيادة درجة التفاعل بين الطلاب، بينهم وبين المعلم، وبينهم وبين محتوى المنهج.
- التحول من تركيز المنهج حول المعلم إلى التركيز على الطالب؛ حيث يجعل الطلاب أكثر إيجابية.
- منح الطلاب المرونة لاختيار أفضل الأوقات والأماكن للتعليم.
- التغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلاب، نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة.
- تحسين جودة التعلم؛ من خلال تحسين عملية التدريب.
- توفير التعليم والتدريب في بيئة العمل أو الدراسة؛ بحيث يُمكّن الطلاب من تطبيق المهارات باستمرار لتصبح مع الممارسة عادة.
- جعل التعليم أبقى أثراً، بما يوفره من عناصر تدريبية متنوعة، ومناقشات بين الطلاب والمعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والتي قد تكون عائقًا في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية.
- استخدام طرائق متنوعة لتنمية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات للطلاب.
- تنمية مفاهيم العمل الجماعي والتعاوني من خلال وجود المعلم مع الطلاب وجهًا لوجه.
- المساعدة في تقديم التعليم في بيئات مختلفة (تقليدية، إلكترونية) بما يسهم في التغلب على الملل والرتابة في العملية التعليمية.
- تمكين المعلم من متابعة وضبط سير عملية التدريس، والجدية في التعلم.
- التغلب على مشكلة نقص الوسائل التعليمية وضعف تجهيز المعامل.
- الجمع بين مميزات التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وبذلك يعد أحد الحلول المقترحة لحل مشكلة أن كثيرا من الموضوعات العلمية يصعب تدريسها إلكترونيا بشكل كامل، مثل التدريب على المهارة، وإجراء التجارب المعملية.

خصائص التعليم المدمج:

ذكرت الأدبيات والدراسات والبحوث مثل: (إبراهيم، أمل، ٢٠١٠، ص ٦٥-٦٦؛ خليفه، ٢٠١٦؛ إبراهيم، حنان، ٢٠١٠، ص ٢٦-٢٧؛ بن مشرف، خديجة، ٢٠١٠، ص ٢٧؛ الفقي، عبد الإله، ٢٠١١، ص ٣٦- ٣٧؛ عبد العزيز، عماد، ٢٠١٠، ص ٨١؛ بن عوض، عصام، ٢٠١٥، ص ٧؛ موسى، مصطفي، ٢٠١٢، ص ٩٣- ٩٤) عددا من خصائص التعليم المدمج تتمثل في أنه:

- يعمل على دمج التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني؛ حيث يسير الطالب تبعا لقدراته واحتياجاته، كما يسهم في عملية الاتصال الفعال بين الطلاب.
- يوظف استراتيجيات تعليمية متنوعة، قد تشمل تعليمًا افتراضيًا مباشرًا تعاونيًا، وفصولًا تعليمية غير مباشرة للتعلم الذاتي، وأساليب التعلم قائمة على التعليم الإلكتروني عن بعد والتعليم بقاعات الدروس التقليدية.
- يوفر العديد من مواد دعم الأداء التي تزيد من العائد التعليمي، مثل: المواد الإلكترونية بالإنترنت، والمواد المطبوعة، والبرامج التدريبية الإلكترونية، والبرامج التدريبية الحية المباشرة.
- يعرض الأحداث وجها لوجه ويقودها المعلم بالمؤسسة، ويشارك فيها الطلاب ومنها: جذب انتباه الطلاب، وجعل الموضوع وثيق الصلة بحياة الطلاب الواقعية، وترسيخ الثقة لدى الطلاب؛ في مهاراتهم من أجل الاحتفاظ بالدافع.
- يعمل على توفير بدائل تعليمية أمام الطالب تتمثل في تقديم أنشطة تعليمية تقليدية وأنشطة تعليمية إلكترونية، واختبارات تقويم ذاتي أثناء التعليم التقليدي والإلكتروني.
- التكامل؛ حيث يتم التكامل بين استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني مدمجًا مع التعليم التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم
- التنوع؛ حيث يوفر بيئة تعلم متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، وتتمثل هذه الخيارات في تقديم الأنشطة التعليمية والعروض التعليمية التقليدية كما تقدم لها الأنشطة التعليمية الإلكترونية واختبارات التقويم الذاتي أثناء التعلم التقليدي والإلكتروني.

إيجابيات وسلبيات برامج التعليم المدمج:

أكدت العديد من البحوث والدراسات على الإيجابيات العديدة للتعليم المدمج مثل: (إبراهيم، ٢٠١٠، ص ٩٤؛ سليم، تيسير، ٢٠١٣، ص ١٣؛عوض، وأبو بكر، ٢٠١٢، ص ٤٠١-٤٠٢؛ جابر، منال وكفافي، وفاء، ٢٠١٥، ص ٢؛ إبراهيم، حنان، ٢٠١٠، ص ٢٧؛ الفقي، ٢٠١١؛ موسى، مصطفي، ٢٠١٢، ص ١٠٣؛

Graham, 2006, p375 ؛Hughes, 2007, p6 ؛Lim, Morris & Kupritz, 2006, p282 ؛Mirriahi, Alonzo & Fox, 2015, P3 ؛Mohammed, 2015, P42)

إيجابيات برامج التعليم المدمج في النقاط التالية:

- **إتقان المهارات العملية: تم ذلك خلال تقديم البيان العملي أمام المتدربين وتكرار المهارة أكثر من مرة، والإجابة عن استفسارات المتعلمين حتى يتمكنوا من إتقان المهارات.**
- **يتناسب مع المؤسسات التعليمية التي لا تتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة؛ فيمكن استخدام الطرائق الإلكترونية والتقليدية معا.**
- **زيادة فاعلية التعليم: من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب وبرنامج التعليم وزيادة إمكانات الوصول للمعلومات، وتحقيق أفضل النتائج في مجال العمل.**
- **تنوع طرق ووسائل المعرفة: من خلال اختيار الطالب الوسيلة المناسبة لمهاراته؛ من الوسائل الإلكترونية والتقليدية.**
- **تحقيق التعليم النشط: الذي يعتمد على انتقاء الطالب للأنشطة الفردية أو التعاونية أو المشاريع، بعيداً عن الاعتماد على الدور السلبي للطلاب في استقبال المعلومات.**
- **تحقيق التفاعل أثناء التعليم: ويتم من خلال تفاعل الطلاب وجهًا لوجه، من خلال وسائل التفاعل الإلكترونية والتقليدية، بما يساعد على تدعيم العلاقات الاجتماعية والاتجاهات لدى المتدربين.**
- **المرونة التعليمية وفيه يسير كل طالب وفق سرعته وقدراته في التدريب، حتى يستطيع تحقيق مستوى الإتقان، ويستطيع الحصول على فرص متكررة لإعادة التدريب.**
- **وبرغم كل إيجابيات التعليم المدمج إلا أن له عدة سلبيات من أهمها ما يلي:**
- **التكاليف المرتفعة لأجهزة الحاسوب وبرامجها، قد تقف عائقا في سبيل اقتنائها لدى الكثير من المتدربين والمدربين والجهات الأخرى.**
- **التغذية الراجعة والحوافز التشجيعية قد لا تتوافر أحيانا.**
- **صعوبة تعرف مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلاب.**

دراسات اهتمت بالتعليم المدمج:

استفاد الباحث من العديد من الأدبيات والدراسات في المجال والتي كان منها:

دراسة (Clark and James, 2005) والتي سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر علوم التربة لطلاب كلية العلوم بجامعة جنوب

أستراليا، ومن أهم النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل المعرفي ومهارات علوم التربة.

وهدفت دراسة (shwiah, 2009) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة للتعليم المدمج في مجال تدريس المفردات الطبية بجامعة الخليج العربي، على بعض نواتج عملية التعلم، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستثناء ما يختص بالدرجة الكلية لامتحان نصف العام الثاني حيث كان أداء المجموعة الضابطة أفضل من المجموعة التجريبية، وتحسن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو التعليم المدمج.

وتسعى دراسة(Badawi, 2009) إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية المعرفة والأداء التربوي لطلاب كلية التربية، ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا وبطاقة ملاحظة، ومن أهم النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل المعرفي والأداء التربوي.

واهتمت دراسة(Strickland, 2009)بالتعرف على فاعلية بيئة التعليم المدمج في تقديم درس عن التنفس الصناعي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا معرفيا في التنفس الصناعي، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

وهدفت دراسة عبد العزيز، عماد (٢٠١٠) إلى التعرف على فاعلية نمطي التعليم الإلكتروني الشبكي والمدمج في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث اختبارا تحصيلياً وبطاقة ملاحظة، ومن أهم النتائج تفوق طلاب مجموعة التعليم المدمج على طلاب مجموعة التعليم الإلكتروني الشبكي في التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية الإلكترونية.

وسعت دراسة خلف الله، محمد(٢٠١٠) للتعرف على فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً وبطاقة ملاحظة، ومن أهم النتائج فاعلية أسلوب التعليم المدمج في التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات إنتاج النماذج التعليمية، وتفوق طلاب مجموعة التعليم المدمج على طلاب مجموعة التعليم الإلكتروني في التحصيل المعرفي والأداء العملي للمهارات.

وهدفت دراسة أسامة علي (٢٠١٠) إلى التعرف على أي من مستويي دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعليم المدمج (مستوى الدمج المجمّع – مستوى الدمج المتكامل) أكثر مناسبة مع أسلوب التعلم (تقاربي – تباعدي) على التحصيل والدافعية نحو

التعلم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠) طالباً بكلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب الذين يدرسون وفق مستوى الدمج المجمع والطلاب الذين يدرسون وفق مستوى الدمج المتكامل في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وبالنسبة للدافعية نحو التعلم فقد كانت أكثر المجموعات فاعلية هي المجموعة ذوي الأسلوب التباعدي مع المستوى المتكامل.

وهدفت دراسة محمد حامد(٢٠١٠) إلى قياس فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في مادة الهندسة الكهربية واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث اختبارا تحصيليا، واختبار تخيل بصري، ومقياساً للاتجاه نحو التعلم المزيج، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي، والتخيل البصري، وتنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام التعلم المزيج.

وهدفت دراسة (Hsu and Hsieh , 2011) إلى التعرف على رضا الطلاب واتجاهاتهم كأعضاء في عملية تعلم قائمة على السيناريو في بيئة للتعليم المدمج، والتعرف على العلاقة بين تقديرات رضا الطلاب عن مقرر أخلاق التمريض واتجاهاتهم في بيئة للتعليم المدمج، ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة مقياساً للاتجاه نحو تحليل الحالة، ومقياساً للرضا عن التعليم المدمج، وأوضحت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج.

وهدفت دراسة فرج الله، عبد الكريم(٢٠١١) إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المدمج في تدريس مساق أساليب تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات تعليم المرحلة الأساسية بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والاتجاه نحو التعليم المدمج.

وسعت دراسة السيد، حنان (٢٠١١) إلى التعرف على فاعلية اختلاف مستويين من مستويات تصميم التعليم المدمج لتنمية مهارات استخدام الأجهزة التعليمية لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، درست الأولى بالتعليم المدمج من خلال (الوسائط المتعددة- الكتاب الإلكتروني- البيان العملي) ودرست الثانية بالتعليم المدمج من خلال (مواقع الانترنت- الكتاب المطبوع- البيان العملي)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التعليم المدمج بمستوياته في التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات استخدام الأجهزة التعليمية.

واهتمت دراسة صالح، محمد (٢٠١٢) بالتعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم المدمج في إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف بيئات التعلم غير النمطية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة اختبارا

تحصيلياً وبطاقة ملاحظة، ومن أهم تلك النتائج تفوق طلاب مجموعة التعليم المدمج على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل ومهارات توظيف بيئات التعلم غير النمطية.

ودراسة موسى، مصطفي(٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على فاعلية اختلاف مستويات الدمج في برنامج قائم على التعليم المدمج في إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية واتجاههم نحو برامج التعليم المدمج، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، وبطاقة ملاحظة، ومقياسا للاتجاه، وطبقت الدراسة على ثلاث مجموعات درست كل منها بأحد مستويات الدمج (الداعم للتعليم التقليدي، الدمج المتوازن، الداعم للتعليم الإلكتروني) وكشفت نتائج الدراسة أن مجموعة مستوى الدمج المتوازن قد حققت حجم تأثير أكبر من مجموعتي المستويين (الداعم للتعليم التقليدي، الداعم للتعليم الإلكتروني) في التحصيل، وحققت تأثيرا أكبر من المستوى الثالث(الداعم للتعليم الإلكتروني) في الأداء المهاري.

وكذلك دراسة كشك، نرمين(٢٠١٢) سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المدمج في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيليا معرفياً في الكيمياء واختبار مهارات ما وراء المعرفة، ومن أهم تلك النتائج فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى مجموعة التعليم المدمج مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وسعت دراسة (Alseweed , 2013) إلى التعرف على فاعلية كل من التعليم المدمج والفصول الافتراضية والطريقة التقليدية في تحصيل برنامج اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية بجامعة القصيم، ومن أبرز نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التعليم المدمج في الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالفصول الافتراضية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في التحصيل المرتبط ببرنامج اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم.

وهدفت دراسة القرارعة وحجة، حكم (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، واختبارا في مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ومن أهم النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار ومهارات التفكير ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة أبو الريش(٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وصممت أدوات ومواد بحثية لتحقيق الأهداف وبعد إجراء التحليلات

الإحصائية اللازمة توصلت الدارسة إلى تفوق المجموعة التجريبية وعزت الباحثة ذلك إلى فاعلية برنامج النحو والذي استخدم فيه التعليم المدمج.

هدفت دراسة جبر والعرنوسي(٢٠١٤) إلى التعريف بالتعليم الإلكتروني والتعلم المدمج والتعريف بالتعليم الجامعي، كما اهتمت الدراسة بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم ومعايير وضمان جودة متطلبات التعلم المدمج وركزت الدراسة على إبراز معايير نجاح التعلم المدمج وفوائده، ورصدت الدراسة المعوقات التي تعترض سبل تطبيق التعلم المدمج. وأظهرت الدراسة بأن المعوقات التي تعترض سبل تطبيق التعليم المدمج في التدريس تتمحور مابين الكلفة المادية لمدخلات هذا النوع من التعليم وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمهارة لدى المعلمين والطلبة في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وغياب الخطط التعليمية المناسبة، وتؤكد الدراسة على أهمية إعادة النظر في مدخلات العملية التدريسية وإجراءات تنفيذها، فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة، وأصبح من الضروري دمج الأساليب التقنية والإلكترونية الحديثة في التدريس، بمشاركة كافة أطراف العملية التعليمية، ضمن برامج شاملة وهادفة، تتسم بالأداء النوعي والجودة العالية، تعكس الرؤى المستقبلية للتعليم.

وهدفت دراسة مطير، رائد حسن(٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمقرر التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر، واستخدم الباحث أداة لتحليل المحتوى، واختبارا لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، ومن أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي.

ودراسة (Eryilmaz , 2015) التي هدفت لقياس فاعلية التعليم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً وبطاقة ملاحظة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٠) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية (التي استخدمت التعليم المدمج) على طلاب المجموعة الضابطة (التي استخدمت الطريقة المعتادة) في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

وكذلك دراسة (Mohammed , 2015) التي هدفت للتعرف على تصورات الطلاب تجاه التعليم المدمج في قسم اللغة الإنجليزية، بكلية الآداب جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٣٠) طالباًوطالبة، ومن أهم النتائج رضا الطلاب والطالبات عن بيئة التعليم المدمج لما توفره من تفاعل بين الطلاب والمعلمين، وأن الطلاب كانوا أكثر ميلاً لاستخدام التعليم المدمج من الطالبات.

وأشارت دراسة فتحي، بهاء (٢٠١٦) والتي استهدفت التعرف على فاعلية اختلاف مستويات الدمج (المستوى الداعم للتعليم الإلكتروني- المستوى الداعم للتعليم التقليدي) في برنامج تدريبي إلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبط بمهارات التربية المكتبية، لدى أخصائيي المكتبات المدرسية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعتين في التحصيل والأداء العملي.

دراسات اهتمت بالجودة في التعليم المدمج:

حيث قام دافي يونج (Davey Yeung,2001)، بدراسة استهدفت تقديم مقترحاً لضمان جودة التعليم العالي المفتوح في ضوء استطلاع لعينة من أعضاء هيئات التدريس من جميع مؤسسات التعليم العالي المفتوح في هونج كونج، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أنه من الضروري اعتماد أربعة وعشرين دليلاً إرشادياً، تم إعدادها من قبل مؤسسة سياسية التعليم؛ لضمان نوعية التقييم، وقد قام بتصنيفها إلى سبعة عناصر تمثل أولها بالدعم المؤسسي المتعلق بالنشاطات التي تقدمها المؤسسة وتساعد على ضمان نوعية التعليم، بالإضافة إلى النشاطات المبذولة من أجل تطوير المقرر التعليمي، والاهتمام بأساليب التدريس والنشاطات والسياسات والإجراءات ذات العلاقة بالمنهاج، وكذلك الدعم الطلابي ودعم الكلية في الخدمات والاتصال غير المباشر.

وأشارت دراسة جيا فريدنبيرج (Jia Frydenberg, 2002) والتي هدفت إلى التعرف على معايير الجودة في التعلم الإلكتروني، حيث أشارت تلك الدراسة إلى عدة مجالات لمعايير جودة التعلم الإلكتروني من منظور المعلمين، وتمثلت بالالتزام المؤسسي والتكنولوجي، وخدمات الطالب، وتصميم وتدريس المقرر، حيث أنه لابد من توافق توقعات المتعلمين، بالإضافة إلى ضرورة التعرف على التكاليف وبرامج التقويم.

كما قام اهليرس (Ehlers,2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة التعليم الإلكتروني من منظور المتعلمين، وبيان مجالات الجودة في التعليم الإلكتروني من منظور المتعلمين حيث توصلت إلى ضرورة دعم المعلم أو المرشد، التعاون والاتصال بالمقرر، والتكنولوجيا بالإضافة إلى التكاليف والتوقعات والقيمة، والمعلومات والشفافية، وهيكل المقرر كذلك بالإضافة إلى فنيات التعليم والمتعلقة بالوسائط المتعددة الإثرائية.

دراسة شمس، ندى على حسن(٢٠٠٨) والتي تهدف إلى تصميم نظام متكامل لتطبيق التعليم الإلكتروني بالمدارس الثانوية بمملكة البحرين في ضوء معايير الجودة، ووضع التصور المقترح لتطبيق التعليم الإلكتروني، وتم تطبيق أدوات البحث على عدد (٢٠) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وكشفت النتائج عن أن جميع أفراد العينة أجمعوا على أن نجاح المنظومة وضمان واستمراريتها يتطلب مجموعة من المتطلبات من أهمها: (توفير الاعتمادات الكافية، ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والاحتياجات المهنية للدارسين، ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أفراد المجتمع، وتحقيق الاستقلال الإداري والأكاديمي للمدرسة باعتبارها كيان اعتباري

مستقل، والحصول على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي للبرامج المختلفة من إحدى مؤسسات الاعتماد الدولية أو المحلية، وتوفير فرص التعاون الدولي والإقليمي والمحلى بين أنظمة التعليم المختلفة لتنمية خبرات التعليم وتقديم الخدمة التعليمية، وقدرة المنظومة على المنافسة العالمية، وتوفير الخبراء المتخصصين في إعداد وتصميم البرامج والمقررات اللازمة للمنظومة، والاعتماد على أحدث الوسائل التكنولوجية واستغلالها في توفير الخدمات التعليمية والخدمات المعاونة، وتحديث البرامج الدراسية باستمرار بما يتلاءم مع المتغيرات المتسارعة، وإنشاء موقع للمنظومة المقترحة على الشبكة الدولية للمعلومات يتوفر عليها كل ما يتعلق بالمنظومة، والتأكيد على تطبيق مبدأ إدارة الجودة الشاملة لتحقيق أفضل النتائج، وذلك بنسبة إجماع تتراوح بين (١٠٠٪ – ٧٥٪) وبوزن نسبى يتراوح بين (٣ – ٢,٧٠).وقدم البحث عدد من التوصيات كان من أهمها: التأكيد على المعايير العالمية للتعليم الإلكتروني وجودته مع الوضع في الاعتبار خصائص كل مرحلة تعليمية، والمجتمع الذي سيطبق فيه مشروع التعليم الإلكتروني.

دراسة الكندري والفريح (٢٠١٠) والتي تهدف إلى تقويم جودة التعليم المدمج من منظور طلبة جامعة الكويت على الطلبة المسجلين بمقرر التربية البيئية وقد طبقت استبانة لقياس عناصر الجودة المنشودة للتعلم المدمج وبلغ أفراد عينة الدراسة (٢٠١) طالباً وطالبة، وخلصت الدراسة أن هناك رضا من الطلبة عن نوعية التعليم المقدم إليهم ومستوى جودة التعليم المدمج وأن بيئة التعليم بالجامعة جاهزة لهذا النوع من التعليم.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

- **من حيث الأهداف**

تبين للباحث من خلال عرض هذه الدراسات السابقة أنها تنوعت، فيما هدفت العديد منها في التعرف على فاعلية التعليم المدمج على مقررات دراسية مثل: دراسة (Clark and James, 2005)و دراسة (shwiah ,2009) و دراسة(Badawi ,2009) ودراسة(Strickland, ,2009)ودراسة(الفريح والكندري، ٢٠١٠) ودراسة (عبد العزيز، عماد، ٢٠١٠)ودراسة (خلف الله، ٢٠١٠)ودراسة (عمار، محمد حامد، ٢٠١٠)ودراسة (علي ومحمد نوبي، ٢٠١٠)ودراسة (السيد، حنان، ٢٠١١) ودراسة (صالح، محمد، ٢٠١٢)و دراسة (موسي، مصطفى ٢٠١٢) و دراسة (كشك، نرمين، ٢٠١٢) ودراسة (أ القرارعة و حجة، ٢٠١٣)ودراسة(أبو الريش، ٢٠١٣) و دراسة (جبر

والعرنوسي، ٢٠١٤) و دراسة (فتحي، ٢٠١٦) وكلها أجمعت على فاعلية التعليم المدمج فى إكساب المعارف والمهارات في المواد التحصيلية المختلفة.

وكذلك فقد جاءت دراسات سابقة أخرى لتبحث في التعرف على التصورات للطلاب عن التعليم المدمج مثل دراسة(Mohammed ,2015)ودراسة (Hsu and Hsieh ,2011) وقد جائت النتائج لتأكد على وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج.

- من حيث العينة

تنوعت الدراسات السابقة في تناول العديد من عينات البحث التي خضعت للدراسة وقد تنوعت بين طلاب المدارس والجامعات فنجد في دراسة (الفريح والكندري، ٢٠١٠) تم اختيار خمس شعب دراسية من مقرر التربية البيئية الذي تم طرحه خلال الفصل الدراسي الأول والثاني والصيفي، دراسة (أسامة علي، ٢٠١٠)طبقت على عينة قوامها (٤٠) طالباً بكلية التربية بالمدينة المنورة، في حين أن دراسة (محمد حامد، ٢٠١٠)طبقت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، ودراسة (السيد، ٢٠١١)طبقت على عينة من طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، ودراسة(أبو الريش، ٢٠١٣) طبقت على عينة قوامها (٥٠) من طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه، ومع تنوع واختلاف عينات البحث والتي أكدت على فاعليتها يؤكد على فاعلية التعليم المدمج.

- من حيث الأدوات المستخدمة

كذا وجد الباحث تنوعا في الدراسات السابقة في استخدام أدوات البحث فجاء الكثير منها في قياس التحصيل والمهارات من خلال اختبار تحصيلى وبطاقات ملاحظة أو أداء للمنتج النهائي مثل دراسة (فتحي، ٢٠١٦)ودراسة (القرارعة وحجة، ٢٠١٣) ودراسة(أبو الريش، ٢٠١٣)ودراسة (كشك، ٢٠١٢)ودراسة (موسى، ٢٠١٢) ودراسة (صالح، ٢٠١٢) ودراسة (السيد، حنان، ٢٠١١) ودراسة (خلفالله، ٢٠١٠)ودراسة (Alseweed , 2013)

في حين أن دراسات أخرى بعضها تناولت أداوت لقياس الاتجاه ومستوى رضا العينة عن التعليم ومقاييس الاتجاه للتعليم المدمج من ذلك دراسة (Hsu and Hsieh , 2011)والبعض الآخر تناول فاعلية التعليم المدمج مثل دراسة (القرارعة وحجة، ٢٠١٣) ودراسة (مطير، رائد، ٢٠١٥) ودراسة(Mohammed , 2015) والتي تتمحور حول التعليم المدمج واستخدامه في التدريس.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في فهم هذه العلاقات والاسترشاد بها في نتائج الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

إجراءات البحث:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بهدف وضع الإطار النظري للبحث.

٢. إعداد استبانة جودة التعلم المدمج، وعرضه على الخبراء والمتخصصين، وفى ضوء تعديلاتهم تم تعديله.

٣. إعداد استبانة معوقات التعلم المدمج، وعرضه على الخبراء والمتخصصين، وفى ضوء تعديلاتهم تم تعديله.

٤. تم اختيار أفراد عينة البحث عشوائياً.

٥. تم أخذ الموافقات الرسمية اللازمة.

٦. بعد اختيار أفراد عينة البحث، تم تطبيق أدوات البحث.

٧. جمع البيانات وتعبئتها على الحاسب الآلي ومن ثم تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة بواسطة برنامج Spss الإحصائي نسخة ٢٣ واستخراج النتائج.

٨. تفسير النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات بناءً على نتائج البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في جميع فروعها عرعر ورفحاء وطريف والعويقيلة للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع البحث.

جدول (١) توزيع مجتمع البحث

المنطقة	النوع	التخصص الأدبي				التخصص العلمي				
		إدارة أعمال	تربية وآداب	اقتصاد منزلي- علمي	اقتصاد منزلي نظري	هندسة	علوم	علوم وآداب نظري	علوم وآداب علمي	حاسبات
عرعر	ذكر	١٤٤	٢٣٤			١٠٢	٢٠٥			
	أنثى	٢٣٣	٢٦٨	٩٥	٣٨		٢١٥			
رفحاء	ذكر							٤٢	١٤٥	٧٣
	أنثى							٢٧٥	٨٦	٧٨
طريف	ذكر							٢٢	٥١	
	أنثى							٦٤	٩٩	
العويقيلة	ذكر					١٩				٣٠
	أنثى							٧٠	٣٣	١٥

المجموع	٢٦٣٦	٣٧٧	٥٠٢	٩٥	٣٨	١٢١	٤٢٠	٤٧٣	٤١٤	١٩٦

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من ٣١٣ طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تم تقسيم مجتمع البحث إلى أربع مناطق وتم اختيار العينة من المناطق الأربعة عرعر ورفحاء وطريف والعويقيلة، ويبين الجداول رقم (٢) توزيع عينة البحث.

جدول (2) توزيع أفراد البحث وفقا للنوع والتخصص

		العدد	النسبة المئوية
التوزيع الجغرافي	عرعر	180	57.5
	رفحا	75	24
	طريف	39	12.5
	العويقيلة	19	6.1
	Total	313	100
الجنس	ذكور	137	43.8
	اناث	176	56.2
	Total	313	100
التخصص	الأدبي	120	38.3
	العلمي	193	61.7
	Total	313	100

يظهر من الجدول السابق أن:

- التكرارات لمنطقة عرعر بلغت (١٨٠) بنسبة مئوية (٥٧,٥)، وبلغت منطقة رفحاء (٧٥) بنسبة مئوية (٢٤,٠)، وبلغت التكرارات لمنطقة طريف (٣٩) بنسبة مئوية (١٢,٥)، وبلغت التكرارات في منطقة العويقيلة (١٩) بنسبة مئوية (٦,١).
- التكرارات للذكور بلغت (١٣٧) بنسبة (٤٣,٨) بينما بلغت التكرارات للإناث (١٧٦) بنسبة (٥٦,٢).
- التكرارات للتخصص الأدبي وبلغت (١٢٠) بنسبة (٣٨,٣) تنقسم إلى (إدارة الاعمال بلغت (٤٤) بنسبة (١٤,١)، تربية وآداب (٦٠) بنسبة (١٩,٢)، تخصص اقتصاد منزلي – علمي (١١) بنسبة (٣,٥)، اقتصاد منزلي – نظري بلغ (٥) بنسبة (١,٦)،
- التكرارات للتخصص العلمي وبلغت (١٩٣) بنسبة (٦١,٧) تنقسم إلى (للهندسة (١٢) بنسبة (٣,٨)، العلوم (٤٨) بنسبة (١٥,٣)، علوم وآداب نظري (٥٦) بنسبة (١٧,٩)، علوم آداب عملي (٥٢) بنسبة (١٦,٦)، الحاسبات (٢٥) بنسبة (٨,٠).

أداة البحث:

استبانة جودة التعليم المدمج (من إعداد الباحث)

تهدف الاستبانة إلى قياس جودة التعليم المدمج من خلال قسمين فرعيين هما:

١. مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية.

٢. المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي.

وتم تصميمها وبنائها من قبل الباحث وذلك بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة (Davey Yeung,2001)، ودراسة(Ehlers,2004).

تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من ٣٥ استجابة تنقسم إلى قسمين (القسم الأول ٢٠ استجابة، القسم الثاني ١٥ استجابة)، يتم تصحيح استجابات الاستبانة وفقاً لخمسة بدائل من الاستجابات هي: (أوافق بشدة وتعطي 5 درجات، أوافق وتعطي 4 درجات، محايد وتعطي 3 درجات، لا أوافق وتعطي درجتان، لا أوافق بشدة وتعطي درجة واحدة)، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية باتباع الخطوات الآتية:

صدق الاستبانة:

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في جامعة الحدود الشمالية للحكم على مدى صلاحية الاستبانة وكان عددهم (١٠) محكمين من كلية التربية والآداب بعرعر وتم حذف خمس استجابات من القسم الثاني، وتم إعادة صياغة وتعديل بعض الاستجابات التي أشار إليها السادة المحكمين إما في الصياغة اللغوية للاستبانة أو تعديل وإضافة بعض الاستجابات، و قد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على استجابات الاستبانة بين ٨٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪ وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للاستبانة.

التجانس الداخلي للاستبانة:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي للإستبانة (30استجابة) (القسم الأول ٢٠ استجابة، القسم الثاني ١٠ استجابة) من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين كل من درجة كل استجابة والمجموع الكلي للقسم الذي ينتمي إليه، درجة كل استجابة بالدرجة الكلية للاستبانة، درجات القسمين الفرعيين للاستبانة والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على مجموعة من الطلاب (ن= 92)، والجداول الآتية توضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل استجابة والمجموع الكلي للقسم الذي ينتمي إليه استبانة جودة التعليم المدمج (ن= 92)

رقم	معامل	مستوي	رقم	معامل	مستوي	رقم	معامل	مستوي

المفردة	الارتباط	الدلالة
القسم الأول		
1	.598**	.000
2	.479**	.000
3	.520**	.000
4	.643**	.000
5	.602**	.000
6	.448**	.000
7	.441**	.000
8	.647**	.000
9	.627**	.000
10	.662**	.000

المفردة	الارتباط	الدلالة
القسم الأول		
11	.475**	.000
12	.426**	.000
13	.321**	.002
14	.601**	.000
15	.479**	.000
16	.537**	.000
17	.488**	.000
18	.411**	.000
19	.696**	.000
20	.627**	.000

المفردة	الارتباط	الدلالة
القسم الثاني		
21	.469**	.000
22	.594**	.000
23	.576**	.000
24	.582**	.000
25	.704**	.000
26	.700**	.000
27	.563**	.000
28	.531**	.000
29	.632**	.000
30	.471**	.000

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

جدول (4) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل استجابة والدرجة الكلية لاستبانة جودة التعليم المدمج (ن= 92)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
القسم الأول		
1	.624**	.000
2	.482**	.000
3	.530**	.000
4	.603**	.000
5	.593**	.000
6	.471**	.000
7	.366**	.000
8	.581**	.000
9	.597**	.000
10	.609**	.000

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
القسم الأول		
11	.450**	.000
12	.368**	.000
13	.263*	.011
14	.519**	.000
15	.484**	.000
16	.502**	.000
17	.486**	.000
18	.432**	.000
19	.644**	.000
20	.628**	.000

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
القسم الثاني		
21	.507**	.000
22	.447**	.000
23	.365**	.000
24	.373**	.000
25	.557**	.000
26	.514**	.000
27	.469**	.000
28	.449**	.000
29	.409**	.000
30	.567**	.000

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

جدول (5) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للاستبانة والدرجة الكلية لاستبانة جودة التعليم المدمج (ن= 92)

الأبعـاد	مستوى جودة التعليم المدمج	معوقات توظيف التعليم المدمج	المجموع

مستوى جودة التعليم المدمج	معامل الارتباط	1	.570**	.947**
	مستوى الدلالة		.000	.000
معوقات توظيف التعليم الالكتروني المدمج	معامل الارتباط	.570**	1	.805**
	مستوى الدلالة	.000		.000
المجموع	معامل الارتباط	.947**	.805**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط سواءً بين درجة كل استجابة والمجموع الكلي للقسم الذي ينتمي إليه، درجة كل استجابة بالدرجة الكلية للاستبانة، درجات القسمين الفرعيين للاستبانة والدرجة الكلية؛ فجميعها قيم موجبة ومرتفعة وقوية عند مستوى (0.01) أو (0.05)؛مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الاستجابات تقيس جودة التعليم المدمج من خلال(30استجابة) تنقسم إلى جزئين (القسم الأول ٢٠ استجابة، القسم الثاني ١٠ استجابة) فقرة ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وجتمان من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاستبانة باستخدام برنامج SPSS لمجموعة من الطلاب (ن = 92) طالب للاستبانة (30) استجابة (الجزأين الفرعيين والدرجة الكلية)، ويلخص الجدول الآتي معاملات ثبات استبانة جودة التعليم المدمج لجزئي الاستبانة والدرجة الكلية بطريقة معامل ألفا والتجزئة النصفية (سبيرمان، جتمان).

جدول (٦) معاملات الثبات (أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية) لاستبانة جودة التعليم المدمج (ن= 92)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان براون	جتمان
مستوى جودة التعليم المدمج	.869	.823	.808
معوقات توظيف التعليم المدمج	.776	.850	.850
المجموع	.893	.806	.805

يتضح من الجدول السابق أن جميع القيم السابقة لمعامل الارتباط بجميع الاستجابات وقسميه مرتفعة وموجبة وذلك يشير إلى ثبات استبانة جودة التعليم المدمج.

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث أسلوب البحث الوصفي المقارن من خلال الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة، للكشف عن جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية.

المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صحة تساؤلات البحث تم استخدام اختبار مربع كاي (كا^{2}) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية، وفيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي، كما تم استخدام نتائج الجداول المتقاطعة أو جداول التكرار المزدوج Cross Tabulation للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) ومتغير الجنس (ذكور وإناث) على استجابات العينة.

نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث وتفسيره للتعرف على جودة استخدام التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية وفيما يلي عرضاً للنتائج:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على أنه " ما مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية"؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام اختبار مربع كاي (كا^{2}) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية، وذلك من خلال نتائج جداول لتكرارات استجابات العينة على كل سؤال، ثم جدول مربع كاي ومستوى دلالتها الإحصائية، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

(جدول ٧)

نتائج تكرارات استجابات العينة على كل سؤال لمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية

	الفقرة ١			الفقرة ١١		
	عدد التكرارات	عدد التكرارات	الباقي		عدد التكرارات	عدد التكرارات	الباقي

	المشاهدة	المتوقعة	
لا أوافق بشدة	6	62.6	-56.6
لا أوافق محايد	13	62.6	-49.6
أوافق	41	62.6	-21.6
أوافق بشدة	111	62.6	48.4
المجموع	142	62.6	79.4
	313		

	المشاهدة	المتوقعة	
لا أوافق بشدة	2	62.6	-60.6
لا أوافق محايد	13	62.6	-49.6
أوافق	33	62.6	-29.6
أوافق بشدة	124	62.6	61.4
المجموع	141	62.6	78.4
	313		

الفقرة ٢

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	9	62.6	-53.6
لا أوافق محايد	12	62.6	-50.6
أوافق	45	62.6	-17.6
أوافق بشدة	100	62.6	37.4
المجموع	147	62.6	84.4
	313		

الفقرة ١٢

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق	12	78.3	-66.3
محايد	41	78.3	-37.3
أوافق	134	78.3	55.8
أوافق بشدة	126	78.3	47.8
المجموع	313		

الفقرة ٣

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	10	62.6	-52.6
لا أوافق محايد	40	62.6	-22.6
أوافق	64	62.6	1.4
أوافق بشدة	83	62.6	20.4
المجموع	116	62.6	53.4
	313		

الفقرة ١٣

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	19	62.6	-43.6
لا أوافق محايد	22	62.6	-40.6
أوافق	46	62.6	-16.6
أوافق بشدة	137	62.6	74.4
المجموع	89	62.6	26.4
	313		

الفقرة ٤

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	9	62.6	-53.6
لا أوافق محايد	32	62.6	-30.6
أوافق	71	62.6	8.4
أوافق بشدة	101	62.6	38.4
المجموع	100	62.6	37.4
	313		

الفقرة ١٤

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	7	62.6	-55.6
لا أوافق محايد	27	62.6	-35.6
أوافق	91	62.6	28.4
أوافق بشدة	82	62.6	19.4
المجموع	106	62.6	43.4
	313		

الفقرة ٥

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	17	62.6	-45.6
لا أوافق محايد	37	62.6	-25.6
أوافق	71	62.6	8.4
أوافق بشدة	109	62.6	46.4
المجموع	79	62.6	16.4
	313		

الفقرة ١٥

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	2	62.6	-60.6
لا أوافق محايد	10	62.6	-52.6
أوافق	65	62.6	2.4
أوافق بشدة	115	62.6	52.4
المجموع	121	62.6	58.4
	313		

الفقرة ٦

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	20	62.6	-42.6
لا أوافق محايد	39	62.6	-23.6
أوافق	76	62.6	13.4
أوافق بشدة	99	62.6	36.4
	79	62.6	16.4

الفقرة ١٦

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	1	62.6	-61.6
لا أوافق محايد	8	62.6	-54.6
أوافق	40	62.6	-22.6
أوافق بشدة	135	62.6	72.4
	129	62.6	66.4

المجموع	313		

الفقرة٧

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	35	62.6	-27.6
لا أوافق محايد	54	62.6	-8.6
أوافق	94	62.6	31.4
أوافق بشدة	58	62.6	-4.6
المجموع	72	62.6	9.4
	313		

الفقرة٨

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	33	62.6	-29.6
لا أوافق محايد	49	62.6	-13.6
أوافق	62	62.6	-.6
أوافق بشدة	92	62.6	29.4
المجموع	77	62.6	14.4
	313		

الفقرة٩

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	33	62.6	-29.6
لا أوافق محايد	33	62.6	-29.6
	70	62.6	7.4

المجموع	313		

الفقرة١٧

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	6	62.6	-56.6
لا أوافق محايد	24	62.6	-38.6
أوافق	64	62.6	1.4
أوافق بشدة	97	62.6	34.4
المجموع	122	62.6	59.4
	313		

الفقرة١٨

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	5	62.6	-57.6
لا أوافق محايد	37	62.6	-25.6
أوافق	74	62.6	11.4
أوافق بشدة	100	62.6	37.4
المجموع	97	62.6	34.4
	313		

الفقرة١٩

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	9	62.6	-53.6
لا أوافق محايد	32	62.6	-30.6
	89	62.6	26.4

أوافق	92	62.6	29.4
أوافق بشدة	85	62.6	22.4
المجموع	313		

أوافق	80	62.6	17.4
أوافق بشدة	103	62.6	40.4
المجموع	313		

الفقرة ١٠

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	24	62.6	-38.6
لا أوافق	20	62.6	-42.6
محايد	49	62.6	-13.6
أوافق	136	62.6	73.4
أوافق بشدة	84	62.6	21.4
المجموع	313		

الفقرة ٢٠

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	4	62.6	-58.6
لا أوافق	17	62.6	-45.6
محايد	79	62.6	16.4
أوافق	121	62.6	58.4
أوافق بشدة	92	62.6	29.4
المجموع	313		

(جدول ٨)

نتائج مربع كاي ومستوى دلالتها الإحصائية لتكرارات الاستجابات عن مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية

	الفقرة ١	الفقرة ٢	الفقرة ٣	الفقرة ٤	الفقرة ٥	الفقرة ٦	الفقرة ٧
كا^{٢}	236.058[a]	227.879[a]	104.588[a]	107.879[a]	83.502[a]	66.217[a]	30.850[a]
درجة الحرية	4	4	4	4	4	4	4
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الفقرة ٨	الفقرة ٩	الفقرة ١٠	الفقرة ١١	الفقرة ١٢	الفقرة ١٣	الفقرة ١٤
كا^{٢}	34.077[a]	50.690[a]	149.125[a]	270.371a	142.681c	160.658a	118.613a

درجة الحرية	4	4	4	4	4	3	4
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الفقرة ١٥	الفقرة ١٦	الفقرة ١٧	الفقرة ١٨	الفقرة ١٩	الفقرة ٢٠	
كا٢	201.297a	270.562a	150.275a	106.792a	102.895a	160.658a	
درجة الحرية	4	4	4	4	4	4	
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

من الجداول المتقاطعة وجداول نتائج اختبار مربع كاي (كا^{2}) يتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد العينةعلى العبارات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ١١، ١٤، ١٥، ١٧، ١٩) لصالح الاستجابة (أوافق بشدة) في جميع الحالات. أي أن أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون بشدة على المعنى المتضمن في العبارات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ١١، ١٤، ١٥، ١٧، ١٩).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد العينة على العبارات ذات الأرقام (٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٠) لصالح الاستجابة (أوافق) في جميع الحالات. أي أن أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون بشدة على المعنى المتضمن في العبارات ذات الأرقام (٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٠).

ويظهر من نتائج الاستبانة أن التعليم المدمج ساهم بفعالية في تطوير المهارات العلمية للطلاب في مقرر الحاسب الآلي كما أكدت استجابات العينة على أن التعليم المدمج ساهم في رفع مستوى التحصيل العلمي للمعارف مقارنة بغيره من الطرق كما أكدت نتائج الاستبانة على أن التعليم المدمج ساعد في رفع مستوى التواصل بين كل طالب وبين أقرانه فهو لا يعتمد على الشق التكنولوجي فقط خلف شاشات الحاسوب بل يعتمد على التفاعل الاجتماعي بين الطالب وأقرانه في ورش عمل مشتركة، ومن البنود التي جاءت بنسب كبيرة في استجابات الطلاب أن التعليم المدمج يزيد من الدافعية نحو البحث عن المعرفة كما أنه يحسن من تطوير مهارات الاتصال، كما أكدت العينة على أن البرنامج أسهم في تطوير المعارف والمهارات اللازمة للعمل في المستقبل كما أنه يسهم في تطوير قدرات الطلبة على التعليم الذاتي كما أنه ساعد في تطوير المهارات الأساسية في استخدام التقنيات الحديثة للبحث عن المعرفة.

ويعزي الباحث هذه النتائج إلى أن هناك رضا من غالبية أعضاء عينة الدراسة تجاه مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي وذلك يعود إلى حسن إدارة نظام التعلم الإلكترونيLMS الذي تم اعتماده في عمادة السنة التحضيرية وبالتعاون مع عمادة التعليم الإلكتروني هذا بالإضافة إلى أن التعليم المدمج عالج مشكلات كانت موجودة في التعلم الإلكتروني وعمل على الدمج بين إيجابيات التعليم الإلكتروني والتعليم

التقليدي حيث وفر الدراسة وجها لوجه إلى جانب توافر التقنيات والأدوات التكنولوجية مما حقق استفادة ظهرت في نتائج الاستبيان.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلا من (أحمد عبد الوهاب، ٢٠١٤؛ أسامة علي، ٢٠١٠؛ بهاء فتحي، ٢٠١٦؛ رائد حسن، ٢٠١٥؛ الغريب إسماعيل، ٢٠٠٩؛ عبد الله علي، ماهر صبري، ٢٠١٠؛ Chen&Looi,2007؛ Eryilmaz,2015؛Futch,2005) بأن التعليم المدمج يتميز ويسهم في زيادة درجة التفاعل بين الطلاب، بينهم وبين المعلم، وبينهم وبين محتوى المنهج. وإن الجمع بين مميزات التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، هي استرتيجية تدريسية يفضلها الطلبة.

ومن هنا يتبين فاعلية التعليم المدمج وربما يعود السبب في ذلك إلى أن هناك بنية تحتية تكنولوجية قوية مدعمة تعمل على توصيل برنامج التعليم المدمج بجودة عالية، وهذا بالطبع يدعم التفاعل التزامني بين المعلم والطالب وتمنحه الفرصة للخوض في التكنولوجيا، والاستفادة من تلك الإمكانيات وهو يشعر بالأمان لما لهذه التكنولوجيا من خصوصية في المحافظة على البيانات المتعلقة بالمعلم والمتعلم بالإضافة إلى إمكانية تطوير عناصر التعلم القابلة للاستخدام، ودمجها بطريقة منظمة، وتخزينها في قاعدة البيانات؛ لاسترجاعها مرة أخرى؛ لخلق خبرات تعلم لهم تمكنهم من تطوير خبراتهم التدريسية على المدى البعيد.

وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا مع دراسة(Mirriahi,2015) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن في ضوئها تفسير استخدام المعلمين لبيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. وأكدت النتائج على أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول الأنشطة المطبقة من خلال شبكة المعلومات والتعليم بمساعدة الحاسب الآلي كانت إيجابية.

نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على أنه " ما المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي"؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي، وذلك من خلال نتائج جداول لتكرارات استجابات العينة على كل سؤال، ثم جدول مربع كاي ومستوى دلالتها الإحصائية، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

(جدول ٩)

نتائج تكرارات استجابات العينة على كل سؤال المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي

الفقرة ٢١

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	8	62.6	-54.6
لا أوافق محايد	41	62.6	-21.6
أوافق	64	62.6	1.4
أوافق بشدة	106	62.6	43.4
المجموع	94	62.6	31.4
	313		

الفقرة ٢٢

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	7	62.6	-55.6
لا أوافق محايد	25	62.6	-37.6
أوافق	58	62.6	-4.6
أوافق بشدة	102	62.6	39.4
المجموع	121	62.6	58.4
	313		

الفقرة ٢٣

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	12	62.6	-50.6
لا أوافق محايد	20	62.6	-42.6
أوافق	78	62.6	15.4
أوافق بشدة	102	62.6	39.4
المجموع	101	62.6	38.4
	313		

الفقرة ٢٤

الفقرة ٢٦

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	12	62.6	-50.6
لا أوافق محايد	19	62.6	-43.6
أوافق	66	62.6	3.4
أوافق بشدة	112	62.6	49.4
المجموع	104	62.6	41.4
	313		

الفقرة ٢٧

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	11	62.6	-51.6
لا أوافق محايد	34	62.6	-28.6
أوافق	68	62.6	5.4
أوافق بشدة	106	62.6	43.4
المجموع	94	62.6	31.4
	313		

الفقرة ٢٨

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	17	62.6	-45.6
لا أوافق محايد	36	62.6	-26.6
أوافق	78	62.6	15.4
أوافق بشدة	85	62.6	22.4
المجموع	97	62.6	34.4
	313		

الفقرة ٢٩

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	8	62.6	-54.6
لا أوافق محايد	33	62.6	-29.6
أوافق	65	62.6	2.4
أوافق بشدة	99	62.6	36.4
المجموع	108	62.6	45.4
	313		

الفقرة ٢٥

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	14	62.6	-48.6
لا أوافق محايد	30	62.6	-32.6
أوافق	67	62.6	4.4
أوافق بشدة	109	62.6	46.4
المجموع	93	62.6	30.4
	313		

الفقرة ٣٠

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	6	62.6	-56.6
لا أوافق محايد	21	62.6	-41.6
أوافق	57	62.6	-5.6
أوافق بشدة	102	62.6	39.4
المجموع	127	62.6	64.4
	313		

	عدد التكرارات المشاهدة	عدد التكرارات المتوقعة	الباقي
لا أوافق بشدة	23	62.6	-39.6
لا أوافق محايد	30	62.6	-32.6
أوافق	63	62.6	.4
أوافق بشدة	100	62.6	37.4
المجموع	97	62.6	34.4
	313		

(جدول ١٠)

نتائج مربع كاي ومستوى دلالتها الإحصائية لتكرارات الاستجابات عن المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي

	الفقرة ٢١	الفقرة ٢٢	الفقرة ٢٣	الفقرة ٢٤	الفقرة ٢٥
كا٢	100.946[a]	151.585[a]	122.032[a]	115.802[a]	170.371[a]
درجة الحرية	4	4	4	4	4
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
	الفقرة ٢٦	الفقرة ٢٧	الفقرة ٢٨	الفقرة ٢٩	الفقرة ٣٠
كا٢	137.815[a]	101.904[a]	75.227[a]	104.173[a]	83.278[a]

درجة الحرية	4	4	4	4	4
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000

من الجداول المتقاطعة وجداول نتائج اختبار مربع كاي (كا^2) يتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد العينة على العبارات ذات الأرقام (٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨) لصالح الاستجابة (أوافق بشدة) في جميع الحالات. أي أن أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون بشدة على المعنى المتضمن في العبارات ذات الأرقام (٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد العينة على العبارات ذات الأرقام (٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠) لصالح الاستجابة (أوافق) في جميع الحالات. أي أن أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون بشدة على المعنى المتضمن في العبارات ذات الأرقام (٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠).

وبالنظر إلى نتائج الاستبانة نجد أن أعلى نسبة استجابة للطلاب كانت في أن التعلم المدمج أفادهم في رفع مستوى الفهم لديهم كما أن توافر قاعات تدريسية مجهزة بالوسائل التعليمية وأجهزة العرض الحديثة كانت أحد الفقرات التي نالت موافقة كبيرة وأحد المعوقات التي وافق عليها الكثير من الطلاب هي انقطاع خدمة الإنترنت خلال استخدام أنظمة التعليم الإلكترونيLMS ولعل هذا من المعوقات التي لابد أن تعمل عليه إدارة الكلية والجامعة في التأكيد على معالجة أي خلل تقنى يؤدى إلى انقطاع خدمة الإنترنت مما يعطل الطلاب عن استكمال الدراسة لعناصر الدرس الالكترونية.

ويعزي الباحث هذه النتائج إلى اتفاق جميع أفراد العينة بالموافقة بشدة أو الموافقة على المعوقات والتي يمكن أن تواجههم في استخدام التعليم المدمج والتي تتمثل في احتياج التعليم المدمج إلى وقت وجهد، عدم وجود متخصصين أو متدربين كفء في استخدام نظام إدارة التعلم المدمج لمعاونة الطلاب في دراسة مقرر الحاسب الآلي، اعتقاد الطلاب بأن طريقة التعليم الإلكتروني وحدها أفضل في دراسة مقرر الحاسب الآلي من استخدام نظام إدارة التعلم المدمج، استخدام نظام إدارة التعلم المدمج لمدة طويلة يزيد من العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلاب، صعوبة تعرف مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلاب في استخدام نظام إدارة التعلم المدمج، عدم توافر المختبرات والورش الكافية في جعل التعليم المدمج متاحا للاستخدام في أي وقت، عدم توافر قاعات تدريسية مجهزة بالوسائل التعليمية وأجهزة العرض الحديثة، التكاليف المرتفعة لأجهزة الحاسوب وبرامجها، قد تقف عائقا في سبيل اقتنائها لدى الكثير من المتدربين والمدربين والجهات الأخرى والمعتمدة على استخدام نظام إدارة التعلم المدمج، عدم توافر مختبرات الحاسوب الحرة، عدم توافر القاعات الدراسية للطلبة

مجهزة بالأنظمة المساندة للتعليم المدمج، انقطاع خدمة الإنترنت خلال استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني، صعوبة استخدام نظام إدارة التعلم في المنزل، وأخيرًا التدفق الضعيف للاتصالات والمشكلات الفنية.

ومن خلال هذه النتيجة يتبين أن المعوقات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في دراسة مقرر الحاسب الآلي وهي المتعلقة بالأجهزة والتجهيزات لمثل هذا النوع من التعليم نظرا للاعتماد الكلي عليه في الجانب الخاص بالتواصل والتخاطب وعمل الواجبات على نظام التعليم الإلكتروني عن بعد، ولكي يكون التعليم المدمج (....) ينبغي الموائمة بين التقنيات والبرامج الحديثة بالإضافة لاستخدام الطريقة التقليدية في التدريس.

كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kleiman, 2001) والتي أظهرت افتقاد المعلمين للبرمجيات التي تدعم المنهج والمصممة بشكل جيد بناء على المعطيات الحديثة حول التعلم وهي أهم المعوقات التي تحول دون فاعلية التعليم الإلكتروني.

وبالنظر إلى ما جاء في المرتبة الثانية من استجابات الطلاب على الاستبانة نجد أن تحدي الوقت والجهد في دراسة المقرر ومما لا شك فيه أن أي عملية تعلم تحتاج إلى جهد ووقت حتى يتمكن الطلاب من فهم وتحصيل المعارف والمهارات المرتبطة بها كما أن المختبرات والورش ساهمت في جعل التعليم المدمج متاحا للاستخدام في أوقات مناسبة للطلاب وهذا ما ظهر من نتائج استجاباتهم.

من البنود التي حازت على اتفاق الطلاب أن مختبرات الحاسوب الحرة متوفرة لهم بما يتناسب مع حاجتهم إليها وهذا أحد مميزات التعلم المدمج والتي لابد من التأكيد عليه.

ومن المعوقات التي أكد عليها الطلاب هو الصعوبة في استخدام نظام إدارة التعلم LMSفي المنزل ولذا لابد من البحث عن حلول لذلك بإعداد ملفات تعريفية بالنظام والمشاكل التقنية الأكثر حدوثا لكي يستعين بها الطالب في المنزل، كذلك يفضل وجود دعم فني مستمر من قبل الكلية للطلاب لحل أي مشكلات تقف أمامهم.

أحد المعوقات هي شعور طلاب التعليم المدمج بنوع من الإحباط والقلق نتيجة التدفق الضعيف للاتصالات والمشكلات الفنية وهو ما يؤكد عليه الباحث في دعوة الجامعة إلى علاج هذه المشكلات حتى يكون النظام في أداء أفضل.

نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟ ".

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص (أدبي، علمي)

على استجابات العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية، وذلك من خلال نتائج الجداول المتقاطعة أو جداول التكرار المزدوج cross tabulation، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

(جدول ١١)

نتائج النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لعينة الدراسة واختبار مربع كاي (كا٢) على استبانة مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية وفقا لمتغير التخصص (أدبي، علمي)

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول:											
١	أدبي	التكرار	2	3	12	43	60	120	3.699[a]	4	.448
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.7%	2.5%	10.0%	35.8%	50.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	33.3%	23.1%	29.3%	38.7%	42.3%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لعينة الأفراد	.6%	1.0%	3.8%	13.7%	19.2%	38.3%			
	علمي	التكرار	4	10	29	68	82	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.1%	5.2%	15.0%	35.2%	42.5%	100.0%			
		النسبة المئوية	66.7%	76.9%	70.7%	61.3%	57.7%	61.7%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار داخل التخصص									
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لعينة الأفراد	1.3%	3.2%	9.3%	21.7%	26.2%	61.7%			
٢	أدبي	التكرار	4	5	10	42	59	120	5.910[a]	4	.206
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.3%	4.2%	8.3%	35.0%	49.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	44.4%	41.7%	22.2%	42.0%	40.1%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	1.6%	3.2%	13.4%	18.8%	38.3%			
	علمي	التكرار	5	7	35	58	88	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.6%	3.6%	18.1%	30.1%	45.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	55.6%	58.3%	77.8%	58.0%	59.9%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	2.2%	11.2%	18.5%	28.1%	61.7%			
٣	أدبي	التكرار	6	15	21	31	47	120	3.091[a]	4	.543
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.0%	12.5%	17.5%	25.8%	39.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	60.0%	37.5%	32.8%	37.3%	40.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	4.8%	6.7%	9.9%	15.0%	38.3%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	علمي	التكرار	4	25	43	52	69	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.1%	13.0%	22.3%	26.9%	35.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	40.0%	62.5%	67.2%	62.7%	59.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	8.0%	13.7%	16.6%	22.0%	61.7%			
٤	أدبي	التكرار	7	17	31	31	34	120	13.026[a]	4	.011
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.8%	14.2%	25.8%	25.8%	28.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	77.8%	53.1%	43.7%	30.7%	34.0%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.2%	5.4%	9.9%	9.9%	10.9%	38.3%			
	علمي	التكرار	2	15	40	70	66	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.0%	7.8%	20.7%	36.3%	34.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	22.2%	46.9%	56.3%	69.3%	66.0%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	4.8%	12.8%	22.4%	21.1%	61.7%			
٥	أدبي	التكرار	8	16	31	41	24	120	3.915[a]	4	.418

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	6.7%	13.3%	25.8%	34.2%	20.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	47.1%	43.2%	43.7%	37.6%	30.4%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.6%	5.1%	9.9%	13.1%	7.7%	38.3%			
	علمي	التكرار	9	21	40	68	55	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	4.7%	10.9%	20.7%	35.2%	28.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	52.9%	56.8%	56.3%	62.4%	69.6%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.9%	6.7%	12.8%	21.7%	17.6%	61.7%			
٦	أدبي	التكرار	11	15	29	33	32	120	3.556[a]	4	.469
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	9.2%	12.5%	24.2%	27.5%	26.7%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	55.0%	38.5%	38.2%	33.3%	40.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.5%	4.8%	9.3%	10.5%	10.2%	38.3%			
	علمي	التكرار	9	24	47	66	47	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	4.7%	12.4%	24.4%	34.2%	24.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار	45.0%	61.5%	61.8%	66.7%	59.5%	61.7%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		التخصص									
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.9%	7.7%	15.0%	21.1%	15.0%	61.7%			
٧	أدبي	التكرار	18	29	31	19	23	120	11.081[a]	4	.026
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	15.0%	24.2%	25.8%	15.8%	19.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	51.4%	53.7%	33.0%	32.8%	31.9%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.8%	9.3%	9.9%	6.1%	7.3%	38.3%			
	علمي	التكرار	17	25	63	39	49	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	8.8%	13.0%	32.6%	20.2%	25.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	48.6%	46.3%	67.0%	67.2%	68.1%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.4%	8.0%	20.1%	12.5%	15.7%	61.7%			
٨	أدبي	التكرار	15	24	19	31	31	120	5.565[a]	4	.234
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	12.5%	20.0%	15.8%	25.8%	25.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	45.5%	49.0%	30.6%	33.7%	40.3%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة	4.8%	7.7%	6.1%	9.9%	9.9%	38.3%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة ($كا^2$)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للمجموع الكلي لـ....									
	علمي	التكرار	18	25	43	61	46	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	9.3%	13.0%	22.3%	31.6%	23.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	54.5%	51.0%	69.4%	66.3%	59.7%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.8%	8.0%	13.7%	19.5%	14.7%	61.7%			
٩	أدبي	التكرار	13	13	24	38	32	120	.877[a]	4	.928
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	10.8%	10.8%	20.0%	31.7%	26.7%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	39.4%	39.4%	34.3%	41.3%	37.6%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.2%	4.2%	7.7%	12.1%	10.2%	38.3%			
	علمي	التكرار	20	20	46	54	53	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	10.4%	10.4%	23.8%	28.0%	27.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	60.6%	60.6%	65.7%	58.7%	62.4%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	6.4%	6.4%	14.7%	17.3%	16.9%	61.7%			
١٠	أدبي	التكرار	12	8	14	55	31	120	3.709[a]	4	.447
		النسبة المئوية للتكرار داخل	10.0%	6.7%	11.7%	45.8%	25.8%	100.0%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		العبارة									
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	40.0%	28.6%	40.4%	36.9%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.8%	2.6%	4.5%	17.6%	9.9%	38.3%			
	علمي	التكرار	12	12	35	81	53	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	6.2%	6.2%	18.1%	42.0%	27.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	60.0%	71.4%	59.6%	63.1%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.8%	3.8%	11.2%	25.9%	16.9%	61.7%			
١١	أدبي	التكرار	0	1	9	52	58	120	9.263[a]	4	.055
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	0.0%	.8%	7.5%	43.3%	48.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	0.0%	7.7%	27.3%	41.9%	41.1%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	0.0%	.3%	2.9%	16.6%	18.5%	38.3%			
	علمي	التكرار	2	12	24	72	83	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.0%	6.2%	12.4%	37.3%	43.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	100.0%	92.3%	72.7%	58.1%	58.9%	61.7%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	3.8%	7.7%	23.0%	26.5%	61.7%			
١٢	أدبي	التكرار		6	15	53	46	120	1.006[a]	3	.800
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة		5.0%	12.5%	44.2%	38.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص		50.0%	36.6%	39.6%	36.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....		1.9%	4.8%	16.9%	14.7%	38.3%			
	علمي	التكرار		6	26	81	80	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة		3.1%	13.5%	42.0%	41.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص		50.0%	63.4%	60.4%	63.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....		1.9%	8.3%	25.9%	25.6%	61.7%			
١٣	أدبي	التكرار	10	7	15	58	30	120	4.410[a]	4	.353
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	8.3%	5.8%	12.5%	48.3%	25.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	52.6%	31.8%	32.6%	42.3%	33.7%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.2%	2.2%	4.8%	18.5%	9.6%	38.3%			
	علمي	التكرار	9	15	31	79	59	193			
		النسبة المئوية	4.7%	7.8%	16.1%	40.9%	30.6%	100.0%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار داخل العبارة									
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	47.4%	68.2%	67.4%	57.7%	66.3%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.9%	4.8%	9.9%	25.2%	18.8%	61.7%			
١٤	أدبي	التكرار	2	8	37	32	41	120	1.378[a]	4	.848
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.7%	6.7%	30.8%	26.7%	34.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	28.6%	29.6%	40.7%	39.0%	38.7%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	2.6%	11.8%	10.2%	13.1%	38.3%			
	علمي	التكرار	5	19	54	50	65	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.6%	9.8%	28.0%	25.9%	33.7%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	71.4%	70.4%	59.3%	61.0%	61.3%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	6.1%	17.3%	16.0%	20.8%	61.7%			
١٥	أدبي	التكرار	0	2	21	48	49	120	4.467[a]	4	.346
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	0.0%	1.7%	17.5%	40.0%	40.8%	100.0%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	0.0%	20.0%	32.3%	41.7%	40.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	0.0%	.6%	6.7%	15.3%	15.7%	38.3%			
	علمي	التكرار	2	8	44	67	72	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.0%	4.1%	22.8%	34.7%	37.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	100.0%	80.0%	67.7%	58.3%	59.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	2.6%	14.1%	21.4%	23.0%	61.7%			
١٦	أدبي	التكرار	0	2	11	53	54	120	3.937[a]	4	.415
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	0.0%	1.7%	9.2%	44.2%	45.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	0.0%	25.0%	27.5%	39.3%	41.9%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	0.0%	.6%	3.5%	16.9%	17.3%	38.3%			
	علمي	التكرار	1	6	29	82	75	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	.5%	3.1%	15.0%	42.5%	38.9%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	100.0%	75.0%	72.5%	60.7%	58.1%	61.7%			
		النسبة المئوية	.3%	1.9%	9.3%	26.2%	24.0%	61.7%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....									
١٧	أدبي	التكرار	3	10	20	41	46	120	2.472[a]	4	.650
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.5%	8.3%	16.7%	34.2%	38.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	41.7%	31.3%	42.3%	37.7%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	3.2%	6.4%	13.1%	14.7%	38.3%			
	علمي	التكرار	3	14	44	56	76	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.6%	7.3%	22.8%	29.0%	39.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	58.3%	68.8%	57.7%	62.3%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	4.5%	14.1%	17.9%	24.3%	61.7%			
١٨	أدبي	التكرار	3	16	27	35	39	120	2.091[a]	4	.719
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.5%	13.3%	22.5%	29.2%	32.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	60.0%	43.2%	36.5%	35.0%	40.2%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	5.1%	8.6%	11.2%	12.5%	38.3%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	علمي	التكرار	2	21	47	65	58	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.0%	10.9%	24.4%	33.7%	30.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	40.0%	56.8%	63.5%	65.0%	59.8%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	6.7%	15.0%	20.8%	18.5%	61.7%			
١٩	أدبي	التكرار	4	12	36	28	40	120	.707[a]	4	.950
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.3%	10.0%	30.0%	23.3%	33.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	44.4%	37.5%	40.4%	35.0%	38.8%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	3.8%	11.5%	8.9%	12.8%	38.3%			
	علمي	التكرار	5	20	53	52	63	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.6%	10.4%	27.5%	26.9%	32.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	55.6%	62.5%	59.6%	65.0%	61.2%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	6.4%	16.9%	16.6%	20.1%	61.7%			
٢٠	أدبي	التكرار	1	7	35	44	33	120	1.985[a]	4	.739
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	.8%	5.8%	29.2%	36.7%	27.5%	100.0%			
		النسبة المئوية	25.0%	41.2%	44.3%	36.4%	35.9%	38.3%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار داخل التخصص									
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.3%	2.2%	11.2%	14.1%	10.5%	38.3%			
	علمي	التكرار	3	10	44	77	59	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.6%	5.2%	22.8%	39.9%	30.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	75.0%	58.8%	55.7%	63.6%	64.1%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	3.2%	14.1%	24.6%	18.8%	61.7%			

من الجداول المتقاطعة ونتائج اختبار مربع كاي (كا٢) يتضح ما يلي:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية على استبانة مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) حيث كانت جميع قيم كا٢ غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تقارب تكرارات استجابات المجموعة الأدبية والعلمية من حيث الموافقة وعدم الموافقة علي المعنى المتضمن في العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) .**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٤) حيث قيمة كا٢= 13.026 ومستوى دلالتها (.011) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٤) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة)، وخلية المجموعة العلمية (أوافق)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة) على المعنى**

المتضمن في العبارة رقم (٤)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (أوافق) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٧) حيث قيمة كا^{٢}= 11.081 ومستوى دلالتها (.026) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٧) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق)، وخلية المجموعة العلمية (أوافق)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٧)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (أوافق) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

ويعزي الباحث هذه النتائج إلى إلمام جميع الطلاب باستخدامات الحاسوب والإنترنت والتخاطب عن بعد نظرا لأنهم يأخذون مساقات متنوعة ومتعددة بهذا المجال، كما وربما يعود السبب في ذلك إلى عامل الخبرة في استخدام الحاسب الآلي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Clark , I. and James,2005) والتي أوضحت نتائجها أن استراتيجية تنفيذ التعليم الإلكتروني تعتبر العامل الهام في التأثير على إدراكات الطلاب للتعليم الإلكتروني أكثر من المتغيرات الديموغرافية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب لا يعتبرون التعليم الإلكتروني كفائدة كما أظهرت أن الذكور الذين لديهم خبرة سابقة بالحاسب الآلي والطلاب ذوي الاتجاهات الإيجابية تجاه التكنولوجيا الحديثة كانت اتجاهاتهم أقل إيجابية نحو التعليم الإلكتروني بالمقارنة بالطلاب الآخرين.

يتضح من هذه النتائج أن ليس هناك فروق بين الطلاب ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في الاستجابات على الاستبانة إلا أن هناك فروق في بعض البنود فنجد أن هناك فروق بينهم في الاستجابة على بند أن التعليم المدمج ساعد في رفع مستوى التواصل بين الطالب وبين أعضاء هيئة التدريس لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي وقد يعزى هذا الأمر إلى أن الطلاب في التخصص العلمي يميلون إلى التواصل بشكل أكبر مع أعضاء هيئة التدريس خاصة في الجوانب العملية والمهارية أما الطلاب ذوي التخصص الأدبي فيميلون إلى عدم التواصل بشكل أكبر وهو ما ظهر من خلال استجاباتهم.

كذلك جاءت فقرة أن التعليم المدمج يطور من قدرات الطلاب على الاستقصاء وحل المشكلات الجديدة أكد الطلاب ذوي التخصص العلمي تفوقهم على الطلاب ذوي التخصص الأدبي في استجاباتهم على هذه الفقرة ويرجع ذلك إلى طبيعة التخصص التي

تفرض عليهم الاستقصاء والبحث خاصة في الأمور العلمية التي ربما لا يحتاج إليها طالب التخصص الأدبي الذي يعتمد على كثير من الحفظ في دراسته.

نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟ ".

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) على استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي، وذلك من خلال نتائج الجداول المتقاطعة أو جداول التكرار المزدوج cross tabulation، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

(جدول ١٢)

نتائج النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لعينة الدراسة واختبار مربع كاي (كا^{٢}) على استبانة المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي وفقا لمتغير التخصص (أدبي، علمي)

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا^{٢})	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الثاني:											
٢١	أدبي	التكرار	3	18	21	39	39	120	1.868[a]	4	.760
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.5%	15.0%	17.5%	32.5%	32.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	37.5%	43.9%	32.8%	36.8%	41.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	5.8%	6.7%	12.5%	12.5%	38.3%			
	علمي	التكرار	5	23	43	67	55	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل	2.6%	11.9%	22.3%	34.7%	28.5%	100.0%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		العبارة									
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	62.5%	56.1%	67.2%	63.2%	58.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	7.3%	13.7%	21.4%	17.6%	61.7%			
٢٢	أدبي	التكرار	5	8	13	41	53	120	11.566[a]	4	.021
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	4.2%	6.7%	10.8%	34.2%	44.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	71.4%	32.0%	22.4%	40.2%	43.8%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	2.6%	4.2%	13.1%	16.9%	38.3%			
	علمي	التكرار	2	17	45	61	68	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.0%	8.8%	23.3%	31.6%	35.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	28.6%	68.0%	77.6%	59.8%	56.2%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	5.4%	14.4%	19.5%	21.7%	61.7%			
٢٣	أدبي	التكرار	6	8	17	42	47	120	12.962[a]	4	.011
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.0%	6.7%	14.2%	35.0%	39.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	40.0%	21.8%	41.2%	46.5%	38.3%			
		النسبة المئوية	1.9%	2.6%	5.4%	13.4%	15.0%	38.3%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....									
	علمي	التكرار	6	12	61	60	54	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.1%	6.2%	31.6%	31.1%	28.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	60.0%	78.2%	58.8%	53.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	3.8%	19.5%	19.2%	17.3%	61.7%			
٢٤	أدبي	التكرار	4	15	20	30	51	120	9.052[a]	4	.060
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.3%	12.5%	16.7%	25.0%	42.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	45.5%	30.8%	30.3%	47.2%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	4.8%	6.4%	9.6%	16.3%	38.3%			
	علمي	التكرار	4	18	45	69	57	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.1%	9.3%	23.3%	35.8%	29.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	54.5%	69.2%	69.7%	52.8%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	5.8%	14.4%	22.0%	18.2%	61.7%			
٢٥	أدبي	التكرار	3	10	18	34	55	120	4.619[a]	4	.329

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.5%	8.3%	15.0%	28.3%	45.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	47.6%	31.6%	33.3%	43.3%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	3.2%	5.8%	10.9%	17.6%	38.3%			
	علمي	التكرار	3	11	39	68	72	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.6%	5.7%	20.2%	35.2%	37.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	50.0%	52.4%	68.4%	66.7%	56.7%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	3.5%	12.5%	21.7%	23.0%	61.7%			
٢٦	أدبي	التكرار	10	8	23	38	41	120	11.704[a]	4	.020
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	8.3%	6.7%	19.2%	31.7%	34.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	83.3%	42.1%	34.8%	33.9%	39.4%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.2%	2.6%	7.3%	12.1%	13.1%	38.3%			
	علمي	التكرار	2	11	43	74	63	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.0%	5.7%	22.3%	38.3%	32.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل	16.7%	57.9%	65.2%	66.1%	60.6%	61.7%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		التخصص									
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	3.5%	13.7%	23.6%	20.1%	61.7%			
٢٧	أدبي	التكرار	8	12	22	39	39	120	7.168[a]	4	.127
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	6.7%	10.0%	18.3%	32.5%	32.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	72.7%	35.3%	32.4%	36.8%	41.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.6%	3.8%	7.0%	12.5%	12.5%	38.3%			
	علمي	التكرار	3	22	46	67	55	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.6%	11.4%	23.8%	34.7%	28.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	27.3%	64.7%	67.6%	63.2%	58.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	7.0%	14.7%	21.4%	17.6%	61.7%			
٢٨	أدبي	التكرار	12	19	30	24	35	120	14.534[a]	4	.006
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	10.0%	15.8%	25.0%	20.0%	29.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	70.6%	52.8%	38.5%	28.2%	36.1%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي	3.8%	6.1%	9.6%	7.7%	11.2%	38.3%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		لـ....									
	علمي	التكرار	5	17	48	61	62	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.6%	8.8%	24.9%	31.6%	32.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	29.4%	47.2%	61.5%	71.8%	63.9%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	5.4%	15.3%	19.5%	19.8%	61.7%			
٢٩	أدبي	التكرار	8	18	22	39	33	120	9.529[a]	4	.049
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	6.7%	15.0%	18.3%	32.5%	27.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	57.1%	60.0%	32.8%	35.8%	35.5%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.6%	5.8%	7.0%	12.5%	10.5%	38.3%			
	علمي	التكرار	6	12	45	70	60	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.1%	6.2%	23.3%	36.3%	31.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	42.9%	40.0%	67.2%	64.2%	64.5%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	3.8%	14.4%	22.4%	19.2%	61.7%			
٣٠	أدبي	التكرار	13	12	24	37	34	120	3.772[a]	4	.438
		النسبة المئوية للتكرار داخل	10.8%	10.0%	20.0%	30.8%	28.3%	100.0%			

رقم العبارة	التخصص		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		العبارة									
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	56.5%	40.0%	38.1%	37.0%	35.1%	38.3%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.2%	3.8%	7.7%	11.8%	10.9%	38.3%			
	علمي	التكرار	10	18	39	63	63	193			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.2%	9.3%	20.2%	32.6%	32.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل التخصص	43.5%	60.0%	61.9%	63.0%	64.9%	61.7%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.2%	5.8%	12.5%	20.1%	20.1%	61.7%			

من الجداول المتقاطعة و نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) يتضح ما يلي:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية على استابنة المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارات رقم (٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٠) حيث كانت جميع قيم كا٢ غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تقارب تكرارات استجابات المجموعة الأدبية والعلمية من حيث الموافقة وعدم الموافقة على المعنى المتضمن في العبارات رقم (٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٠).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٢٢) حيث قيمة كا٢=11.566 ومستوى دلالتها (021.) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٢٢) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة)، وخلية المجموعة العلمية (محايد)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات**

استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٢)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (محايد) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٢٣) حيث قيمة كا٢= 12.962 ومستوى دلالتها (.011) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٢٣) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة)، وخلية المجموعة العلمية (محايد)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٣)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (محايد) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٢٦) حيث قيمة كا٢= 11.704 ومستوى دلالتها (.020) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٢٦) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة)، وخلية المجموعة العلمية (أوافق بشدة)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٦)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٢٨) حيث قيمة كا٢= 14.534 ومستوى دلالتها (.006) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٢٨) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة)، وخلية المجموعة العلمية (أوافق)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٨)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (أوافق) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المجموعة الأدبية وتكرارات استجابات المجموعة العلمية على العبارة رقم (٢٩) حيث قيمة كا٢= 9.529 ومستوى دلالتها (.049) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (التخصص للعبارة رقم ٢٩) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية المجموعة الأدبية (لا أوافق)، وخلية المجموعة العلمية (محايد)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة الأدبية (لا أوافق) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٩)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من المجموعة العلمية (محايد) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

تدل هذه النتائج على أن هناك تقارب في تكرارات استجابات المجموعة الأدبية والعلمية من حيث الموافقة وعدم الموافقة على المعنى المتضمن في العبارات بشكل عام لخمسة بنود من بنود الاستبانة وأنه لم يكن هناك فروق في ردودهم على هذه العبارات، أما في بعض العبارات أوضحت النتائج أن هناك فروق بين مجموعة ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في ردهم على عبارة أن التعليم المدمج يساعد في دراسة مقرر الحاسب الآلي برفع مستوى الفهم حيث رفض الطلاب ذوي التخصص الأدبي هذه الفقرة بينما كان ذوي التخصص العلمي محايدون وذلك يرجع إلى التكوين في تخصصهم فذوي التخصص العلمي يميلون إلى الفهم والاستقصاء والبحث وراء المعرفة.

كما تظهر من نتائج الطلاب على استبانة المعوقات اختلاف استجابات الطلاب في إسهام المختبرات والورش في جعل التعليم المدمج متاحا للاستخدام في أوقات مناسبة لهم وأن مختبرات الحاسوب الحرة متوفرة لهم بما يتناسب مع حاجتهم إليها، كما أن انقطاع خدمة الإنترنت خلال استخدام أنظمة التعليم الإلكترونيLMS كما أن هناك اختلاف بينهم في استجاباتهم على صعوبة استخدام نظام إدارة التعلم LMSفي المنزل وهذا يعزى إلى اختلاف تخصصهم الذي كان له أثر في فهمهم للنظام ومدى سهولة أو صعوبة استخدام النظام.

نتائج التساؤل الخامس:

ينص التساؤل الخامس على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟ ".

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) على استجابات العينة فيما يتعلق بمستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية، وذلك من خلال نتائج

الجداول المتقاطعة أو جداول التكرار المزدوج cross tabulation، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

(جدول ١٣)

نتائج النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لعينة الدراسة واختبار مربع كاي (كا٢) على استبانة مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول:											
١	ذكور	التكرار	2	4	17	51	63	137	1.481a	4	.830
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.5%	2.9%	12.4%	37.2%	46.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	33.3%	30.8%	41.5%	45.9%	44.4%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	1.3%	5.4%	16.3%	20.1%	43.8%			
	إناث	التكرار	4	9	24	60	79	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.3%	5.1%	13.6%	34.1%	44.9%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	66.7%	69.2%	58.5%	54.1%	55.6%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	2.9%	7.7%	19.2%	25.2%	56.2%			
٢	ذكور	التكرار	3	8	21	43	62	137	3.284a	4	.512
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.2%	5.8%	15.3%	31.4%	45.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	33.3%	66.7%	46.7%	43.0%	42.2%	43.8%			
		النسبة المئوية	1.0%	2.6%	6.7%	13.7%	19.8%	43.8%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....									
	إناث	التكرار	6	4	24	57	85	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.4%	2.3%	13.6%	32.4%	48.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	66.7%	33.3%	53.3%	57.0%	57.8%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	1.3%	7.7%	18.2%	27.2%	56.2%			
٣	ذكور	التكرار	3	18	31	37	48	137	1.653a	4	.799
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.2%	13.1%	22.6%	27.0%	35.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	30.0%	45.0%	48.4%	44.6%	41.4%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	5.8%	9.9%	11.8%	15.3%	43.8%			
	إناث	التكرار	7	22	33	46	68	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	4.0%	12.5%	18.8%	26.1%	38.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	70.0%	55.0%	51.6%	55.4%	58.6%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.2%	7.0%	10.5%	14.7%	21.7%	56.2%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤	ذكور	التكرار	3	13	38	42	41	137	3.778a	4	.437
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.2%	9.5%	27.7%	30.7%	29.9%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	33.3%	40.6%	53.5%	41.6%	41.0%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	4.2%	12.1%	13.4%	13.1%	43.8%			
	إناث	التكرار	6	19	33	59	59	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.4%	10.8%	18.8%	33.5%	33.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	66.7%	59.4%	46.5%	58.4%	59.0%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	6.1%	10.5%	18.8%	18.8%	56.2%			
٥	ذكور	التكرار	4	16	32	50	35	137	3.087a	4	.543
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	11.7%	23.4%	36.5%	25.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	23.5%	43.2%	45.1%	45.9%	44.3%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	5.1%	10.2%	16.0%	11.2%	43.8%			
	إناث	التكرار	13	21	39	59	44	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	7.4%	11.9%	22.2%	33.5%	25.0%	100.0%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	76.5%	56.8%	54.9%	54.1%	55.7%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.2%	6.7%	12.5%	18.8%	14.1%	56.2%			
٦	ذكور	التكرار	6	20	33	43	35	137	2.452a	4	.653
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	4.4%	14.6%	24.1%	31.4%	25.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	30.0%	51.3%	43.4%	43.4%	44.3%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	6.4%	10.5%	13.7%	11.2%	43.8%			
	إناث	التكرار	14	19	43	56	44	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	8.0%	10.8%	24.4%	31.8%	25.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	70.0%	48.7%	56.6%	56.6%	55.7%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.5%	6.1%	13.7%	17.9%	14.1%	56.2%			
٧	ذكور	التكرار	16	24	43	25	29	137	.580a	4	.965
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	11.7%	17.5%	31.4%	18.2%	21.2%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	45.7%	44.4%	45.7%	43.1%	40.3%	43.8%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.1%	7.7%	13.7%	8.0%	9.3%	43.8%			
	إناث	التكرار	19	30	51	33	43	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	10.8%	17.0%	29.0%	18.8%	24.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	54.3%	55.6%	54.3%	56.9%	59.7%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	6.1%	9.6%	16.3%	10.5%	13.7%	56.2%			
٨	ذكور	التكرار	16	23	26	39	33	137	.680a	4	.954
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	11.7%	16.8%	19.0%	28.5%	24.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	48.5%	46.9%	41.9%	42.4%	42.9%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.1%	7.3%	8.3%	12.5%	10.5%	43.8%			
	إناث	التكرار	17	26	36	53	44	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	9.7%	14.8%	20.5%	30.1%	25.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	51.5%	53.1%	58.1%	57.6%	57.1%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.4%	8.3%	11.5%	16.9%	14.1%	56.2%			
٩	ذكور	التكرار	18	13	31	41	34	137	2.336a	4	.674

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	13.1%	9.5%	22.6%	29.9%	24.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	54.5%	39.4%	44.3%	44.6%	40.0%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.8%	4.2%	9.9%	13.1%	10.9%	43.8%			
	إناث	التكرار	15	20	39	51	51	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	8.5%	11.4%	22.2%	29.0%	29.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	45.5%	60.6%	55.7%	55.4%	60.0%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.8%	6.4%	12.5%	16.3%	16.3%	56.2%			
١٠	ذكور	التكرار	11	10	19	60	37	137	.863a	4	.930
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	8.0%	7.3%	13.9%	43.8%	27.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	45.8%	50.0%	38.8%	44.1%	44.0%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.5%	3.2%	6.1%	19.2%	11.8%	43.8%			
	إناث	التكرار	13	10	30	76	47	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	7.4%	5.7%	17.0%	43.2%	26.7%	100.0%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	54.2%	50.0%	61.2%	55.9%	56.0%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.2%	3.2%	9.6%	24.3%	15.0%	56.2%			
١١	ذكور	التكرار	0	5	15	57	60	137	2.072a	4	.723
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	0.0%	3.6%	10.9%	41.6%	43.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	0.0%	38.5%	45.5%	46.0%	42.6%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	0.0%	1.6%	4.8%	18.2%	19.2%	43.8%			
	إناث	التكرار	2	8	18	67	81	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.1%	4.5%	10.2%	38.1%	46.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	100.0%	61.5%	54.5%	54.0%	57.4%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	2.6%	5.8%	21.4%	25.9%	56.2%			
١٢	ذكور	التكرار		5	19	59	54	137	.178a	3	.981
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة		3.6%	13.9%	43.1%	39.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس		41.7%	46.3%	44.0%	42.9%	43.8%			
		النسبة المئوية		1.6%	6.1%	18.8%	17.3%	43.8%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....									
	إناث	التكرار		7	22	75	72	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة		4.0%	12.5%	42.6%	40.9%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس		58.3%	53.7%	56.0%	57.1%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....		2.2%	7.0%	24.0%	23.0%	56.2%			
١٣	ذكور	التكرار	9	11	20	61	36	137	.879a	4	.928
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	6.6%	8.0%	14.6%	44.5%	26.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	47.4%	50.0%	43.5%	44.5%	40.4%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.9%	3.5%	6.4%	19.5%	11.5%	43.8%			
	إناث	التكرار	10	11	26	76	53	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.7%	6.3%	14.8%	43.2%	30.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	52.6%	50.0%	56.5%	55.5%	59.6%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.2%	3.5%	8.3%	24.3%	16.9%	56.2%			
١٤	ذكور	التكرار	4	14	40	34	45	137	1.478a	4	.830

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	10.2%	29.2%	24.8%	32.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	57.1%	51.9%	44.0%	41.5%	42.5%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	4.5%	12.8%	10.9%	14.4%	43.8%			
	إناث	التكرار	3	13	51	48	61	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.7%	7.4%	29.0%	27.3%	34.7%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	42.9%	48.1%	56.0%	58.5%	57.5%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	4.2%	16.3%	15.3%	19.5%	56.2%			
١٥	ذكور	التكرار	1	3	29	54	50	137	1.590a	4	.811
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	.7%	2.2%	21.2%	39.4%	36.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	30.0%	44.6%	47.0%	41.3%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.3%	1.0%	9.3%	17.3%	16.0%	43.8%			
	إناث	التكرار	1	7	36	61	71	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	.6%	4.0%	20.5%	34.7%	40.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل	50.0%	70.0%	55.4%	53.0%	58.7%	56.2%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		الجنس									
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.3%	2.2%	11.5%	19.5%	22.7%	56.2%			
١٦	ذكور	التكرار	0	4	15	59	59	137	1.746a	4	.782
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	0.0%	2.9%	10.9%	43.1%	43.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	0.0%	50.0%	37.5%	43.7%	45.7%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	0.0%	1.3%	4.8%	18.8%	18.8%	43.8%			
	إناث	التكرار	1	4	25	76	70	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	.6%	2.3%	14.2%	43.2%	39.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	100.0%	50.0%	62.5%	56.3%	54.3%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.3%	1.3%	8.0%	24.3%	22.4%	56.2%			
١٧	ذكور	التكرار	3	10	26	46	52	137	.986a	4	.912
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.2%	7.3%	19.0%	33.6%	38.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	41.7%	40.6%	47.4%	42.6%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة	1.0%	3.2%	8.3%	14.7%	16.6%	43.8%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للمجموع الكلي لـ....									
	إناث	التكرار	3	14	38	51	70	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.7%	8.0%	21.6%	29.0%	39.8%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	58.3%	59.4%	52.6%	57.4%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	4.5%	12.1%	16.3%	22.4%	56.2%			
١٨	ذكور	التكرار	2	18	31	43	43	137	.529a	4	.971
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.5%	13.1%	22.6%	31.4%	31.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	40.0%	48.6%	41.9%	43.0%	44.3%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	5.8%	9.9%	13.7%	13.7%	43.8%			
	إناث	التكرار	3	19	43	57	54	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.7%	10.8%	24.4%	32.4%	30.7%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	60.0%	51.4%	58.1%	57.0%	55.7%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.0%	6.1%	13.7%	18.2%	17.3%	56.2%			
١٩	ذكور	التكرار	4	15	42	32	44	137	1.058a	4	.901
		النسبة المئوية للتكرار داخل	2.9%	10.9%	30.7%	23.4%	32.1%	100.0%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		العبارة									
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	44.4%	46.9%	47.2%	40.0%	42.7%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	4.8%	13.4%	10.2%	14.1%	43.8%			
	إناث	التكرار	5	17	47	48	59	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.8%	9.7%	26.7%	27.3%	33.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	55.6%	53.1%	52.8%	60.0%	57.3%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.6%	5.4%	15.0%	15.3%	18.8%	56.2%			
٢٠	ذكور	التكرار	2	8	36	54	37	137	.750a	4	.945
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.5%	5.8%	26.3%	39.4%	27.0%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	47.1%	45.6%	44.6%	40.2%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	2.6%	11.5%	17.3%	11.8%	43.8%			
	إناث	التكرار	2	9	43	67	55	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.1%	5.1%	24.4%	38.1%	31.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	52.9%	54.4%	55.4%	59.8%	56.2%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	2.9%	13.7%	21.4%	17.6%	56.2%			

من الجداول المتقاطعة و نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) يتضح ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الذكور على استابنة مستوى جودة التعليم المدمج في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية وتكرارات استجابات الإناث على العبارات رقم (١- ٢٠) حيث كانت جميع قيم كا٢ غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تقارب تكرارات استجابات الذكور والإناث من حيث الموافقة وعدم الموافقة علي المعنى المتضمن في العبارات رقم (١- ٢٠).

يظهر من نتائج استجابات الطلاب على نتائج الاستبانة بخصوص متغير الجنس (ذكور – إناث) أن هذا المتغير لم يؤثر على الاستجابات لهم فقد اتفق الذكور والإناث إلى حد كبير وكان هناك تقارب في تكرارات استجابات الذكور والإناث من حيث الموافقة وعدم الموافقة مما يدل على أن متغير الجنس لم يكن له أثر في استجابات الطلاب وذلك لأن نظام إدارة التعلم LMSيراعى بشكل كبير الخصوصية ويعمل على حل مشكلات الخجل أو الانسحاب التي كانت تعاني منها بعض الإناث في التعلم التقليدي.

ويعزي الباحث هذه النتائج إلى أن الطلاب من كلا النوعين لديهم رغبة في التعلم باستخدام التعليم المدمج وفرصهم في التعليم متكافئة من حيث الأنظمة والأجهزة والبرامج المتاحة، فكلاهما له نفس الفرصة في التعليم.

نتائج التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟ ".

وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) على استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي، وذلك من خلال نتائج الجداول المتقاطعة أو جداول التكرار المزدوج cross tabulation، وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.

(جدول ١٤)

نتائج النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لعينة الدراسة واختبار مربع كاي (كا^{٢}) على استبانة المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا^{٢})	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الثاني:											
٢١	ذكور	التكرار	4	19	30	45	39	137	.760a	4	.944
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	13.9%	21.9%	32.8%	28.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	46.3%	46.9%	42.5%	41.5%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	6.1%	9.6%	14.4%	12.5%	43.8%			
	إناث	التكرار	4	22	34	61	55	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.3%	12.5%	19.3%	34.7%	31.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	53.7%	53.1%	57.5%	58.5%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	7.0%	10.9%	19.5%	17.6%	56.2%			
٢٢	ذكور	التكرار	3	16	40	35	43	137	26.158a	4	.000
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.2%	11.7%	29.2%	25.5%	31.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	42.9%	64.0%	69.0%	34.3%	35.5%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة	1.0%	5.1%	12.8%	11.2%	13.7%	43.8%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للمجموع الكلي لـ....									
	إناث	التكرار	4	9	18	67	78	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.3%	5.1%	10.2%	38.1%	44.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	57.1%	36.0%	31.0%	65.7%	64.5%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	2.9%	5.8%	21.4%	24.9%	56.2%			
٢٣	ذكور	التكرار	4	9	40	51	33	137	8.994a	4	.061
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	6.6%	29.2%	37.2%	24.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	33.3%	45.0%	51.3%	50.0%	32.7%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	2.9%	12.8%	16.3%	10.5%	43.8%			
	إناث	التكرار	8	11	38	51	68	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	4.5%	6.3%	21.6%	29.0%	38.6%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	66.7%	55.0%	48.7%	50.0%	67.3%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.6%	3.5%	12.1%	16.3%	21.7%	56.2%			
٢٤	ذكور	التكرار	4	19	30	47	37	137	7.353a	4	.118
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	13.9%	21.9%	34.3%	27.0%	100.0%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	57.6%	46.2%	47.5%	34.3%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	6.1%	9.6%	15.0%	11.8%	43.8%			
	إناث	التكرار	4	14	35	52	71	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.3%	8.0%	19.9%	29.5%	40.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	50.0%	42.4%	53.8%	52.5%	65.7%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	4.5%	11.2%	16.6%	22.7%	56.2%			
٢٥	ذكور	التكرار	1	6	17	58	55	137	15.381a	4	.004
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	.7%	4.4%	12.4%	42.3%	40.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	16.7%	28.6%	29.8%	56.9%	43.3%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.3%	1.9%	5.4%	18.5%	17.6%	43.8%			
	إناث	التكرار	5	15	40	44	72	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.8%	8.5%	22.7%	25.0%	40.9%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	83.3%	71.4%	70.2%	43.1%	56.7%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة	1.6%	4.8%	12.8%	14.1%	23.0%	56.2%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للمجموع الكلي لـ....									
٢٦	ذكور	التكرار	2	11	24	50	50	137	7.411a	4	.116
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.5%	8.0%	17.5%	36.5%	36.5%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	16.7%	57.9%	36.4%	44.6%	48.1%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	3.5%	7.7%	16.0%	16.0%	43.8%			
	إناث	التكرار	10	8	42	62	54	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.7%	4.5%	23.9%	35.2%	30.7%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	83.3%	42.1%	63.6%	55.4%	51.9%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.2%	2.6%	13.4%	19.8%	17.3%	56.2%			
٢٧	ذكور	التكرار	2	17	35	42	41	137	5.843a	4	.211
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	1.5%	12.4%	25.5%	30.7%	29.9%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	18.2%	50.0%	51.5%	39.6%	43.6%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	.6%	5.4%	11.2%	13.4%	13.1%	43.8%			
	إناث	التكرار	9	17	33	64	53	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.1%	9.7%	18.8%	36.4%	30.1%	100.0%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	81.8%	50.0%	48.5%	60.4%	56.4%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	2.9%	5.4%	10.5%	20.4%	16.9%	56.2%			
٢٨	ذكور	التكرار	4	12	39	35	47	137	6.750a	4	.150
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	8.8%	28.5%	25.5%	34.3%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	23.5%	33.3%	50.0%	41.2%	48.5%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.3%	3.8%	12.5%	11.2%	15.0%	43.8%			
	إناث	التكرار	13	24	39	50	50	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	7.4%	13.6%	22.2%	28.4%	28.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	76.5%	66.7%	50.0%	58.8%	51.5%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	4.2%	7.7%	12.5%	16.0%	16.0%	56.2%			
٢٩	ذكور	التكرار	4	9	40	51	33	137	13.533a	4	.009
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	2.9%	6.6%	29.2%	37.2%	24.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	28.6%	30.0%	59.7%	46.8%	35.5%	43.8%			
		النسبة المئوية	1.3%	2.9%	12.8%	16.3%	10.5%	43.8%			

رقم العبارة	الجنس		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المجموع	قيمة (كا٢)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....									
	إناث	التكرار	10	21	27	58	60	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	5.7%	11.9%	15.3%	33.0%	34.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	71.4%	70.0%	40.3%	53.2%	64.5%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	3.2%	6.7%	8.6%	18.5%	19.2%	56.2%			
٣٠	ذكور	التكرار	17	15	30	42	33	137	13.217a	4	.010
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	12.4%	10.9%	21.9%	30.7%	24.1%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	73.9%	50.0%	47.6%	42.0%	34.0%	43.8%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	5.4%	4.8%	9.6%	13.4%	10.5%	43.8%			
	إناث	التكرار	6	15	33	58	64	176			
		النسبة المئوية للتكرار داخل العبارة	3.4%	8.5%	18.8%	33.0%	36.4%	100.0%			
		النسبة المئوية للتكرار داخل الجنس	26.1%	50.0%	52.4%	58.0%	66.0%	56.2%			
		النسبة المئوية للتكرار بالنسبة للمجموع الكلي لـ....	1.9%	4.8%	10.5%	18.5%	20.4%	56.2%			

من الجداول المتقاطعة ونتائج اختبار مربع كاي (كا٢) يتضح ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الذكور على استابنة المعوقات التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية في استخدام التعليم المدمج لمقرر الحاسب الآلي وتكرارات استجابات الإناث على العبارات رقم (٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨) حيث كانت جميع قيم كا^{2} غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تقارب تكرارات استجابات الذكور والإناث من حيث الموافقة وعدم الموافقة علي المعنى المتضمن في العبارات رقم (٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الذكور وتكرارات استجابات الإناث على العبارة رقم (٢٢) حيث قيمة كا^{2}= 26.158 ومستوى دلالتها (.000) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (الجنس للعبارة رقم ٢٢) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية الذكور (محايد)، وخلية الإناث (أوافق)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الذكور (محايد) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٢)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الإناث (أوافق) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الذكور وتكرارات استجابات الإناث على العبارة رقم (٢٥) حيث قيمة كا^{2}= 26.381 ومستوى دلالتها (.004) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (الجنس للعبارة رقم ٢٥) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية الذكور (أوافق)، وخلية الإناث (لا أوافق بشدة)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الذكور (أوافق) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٥)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الإناث (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الذكور وتكرارات استجابات الإناث على العبارة رقم (٢٩) حيث قيمة كا^{2}= 13.533 ومستوى دلالتها (.009) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (الجنس للعبارة رقم ٢٩) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية الذكور (محايد)، وخلية الإناث (لا أوافق بشدة)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الذكور (محايد) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٢٩)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الإناث (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الذكور وتكرارات استجابات الإناث على العبارة رقم (٣٠) حيث قيمة كا^{2}= 13.217 ومستوى

دلالتها (.010) وبالنظر إلى التكرارات والنسب المئوية بجدول التكرارات والنسب المئوية (الجنس للعبارة رقم ٣٠) نجد أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية الذكور (لا أوافق بشدة)، وخلية الإناث (أوافق بشدة)؛ أي أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الذكور (لا أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في العبارة رقم (٣٠)، في حين أن أعلى نسبة من تكرارات استجابات أفراد العينة من الإناث (أوافق بشدة) على المعنى المتضمن في نفس العبارة.

يظهر من النتائج في استجابات الطلاب باختلاف متغير الجنس (ذكور – إناث) أن هناك اتفاق بين استجاباتهم في غالبية البنود وأن هناك اختلاف في نظرتهم إلى المعوقات في بعض البنود منها أن التعليم المدمج ساعد في دراسة مقرر الحاسب الآلي برفع مستوى الفهم حيث يظهر من استجاباتهم أن الإناث كانوا أكثر موافقة على هذا البند من الذكور كما وافقوا على أن طلاب التعليم المدمج يشعرون بنوع من الإحباط والقلق نتيجة التدفق الضعيف للاتصالات والمشكلات الفنية وهذا يعود إلى الطبيعة البشرية للإناث في زيادة شعورهم بالقلق عن الذكور.

بينما كان الطلاب الذكور أكثر موافقة من الإناث على بنود أخرى وهي توافر قاعات تدريسية مجهزة بالوسائل التعليمية وأجهزة العرض الحديثة و كذلك في البند المتعلق بصعوبة استخدام نظام إدارة التعلمLMS في المنزل على الإناث وهذا يعزى إلى الصفات النوعية والشخصية لكلا الجنسين.

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج السابقة التي توصل إليها الباحث من التحليل الإحصائي يوصى بالآتي:

١- عمل دورات مكثفة للطلاب للتعامل مع جهاز الحاسب الآلي.

٢- تحديث منهج مقرر الحاسب الآلي بما يتناسب مع قدرات الطلاب من حيث الجهد والوقت.

٣- عمل دورات للطلاب لتطوير مهاراتهم حول معرفة المهن المستقبلية بعد حصولهم على الشهادة الأولية.

٤- العمل على زيادة الدعم الفني والتقني لنظام إدارة التعلم LMSخاصة بعد ذهابهم إلى المنزل.

٥- دراسة أسباب وجدود الفروق بين آراء الطلاب من حيث التخصص والمنطقة حول محور معرفة إيجابيات التعليم المدمج والعمل على تقريب هذه الفروق.

٦- دراسة أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس الحاسب الآلي في متغيرات أخرى واكتساب بعض المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم

المراجع:

أبو الريش، إلهام حرب. (٢٠١٣).فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو موسي، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السلام. (٢٠١٢). التعلم المدمج(المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. عمان، المملكة الأردنية: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

إبراهيم، أمل إبراهيم. (٢٠١٠).فاعلية التعلم المخلط في تنمية الأداء المعرفي والمهاري في مقرر الحاسب الآلي لدى الطلاب الصم واتجاهاتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

إبراهيم، حنان جلال. (٢٠١٠). فاعلية التعليم المخلط لإتقان مهارات تصميم المواقع التعليمية، لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية بطنطا وعلاقة

ذلك بالأسلوب المعرفي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التعليم إلي الاحتراف. القاهرة: عالم الكتب.

بن عوض، عصام بن عبد المعين. (٢٠١٥). أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة. (رسالة دكتوراه غيرمنشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بن مشرف، خديجة بنت علي. (٢٠١٠).فاعلية التعليم المدمج في إكساب مهارات برنامج العروض التقديمية (Power Point) لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

جابر، منال بنت محمود، كفافي، وفاء مصطفى. (٢٠١٥). فاعلية اختلاف نمطي التدريب (الإلكتروني والمدمج) على تنمية مهارات إنتاج الدروس التفاعلية لدى معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، مارس، الرياض.

جبر، سعد محمد والعرنوسي، ضياء عويد حربي.(٢٠٠٨) التعلم المدمج وضمان الجودة في التدريس الجامعي(دراسة نظرية).

خلف الله، محمد جابر. (٢٠١٠).فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر.مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١(٨٢) أبريل، ٣٥- ٦٠.

خليفة، بهاء فتحي (٢٠١٦). فاعلية اختلاف مستويات الدمج في برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات التربية المكتبية لدى أخصائيي المكتبات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

خميس، محمد عطية. (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني. السحاب للطباعة والنشر: القاهرة.

زغلول، برهامي عبد الحميد. (٢٠١٠). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مفاهيم الاستثمار في بورصة الأوراق المالية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٨، ج ٢، جامعة عين شمس، القاهرة ص ص(156 -119) .

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥).رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني": المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم، المملكة العربية السعودية. الرياض: الدار الصوتية للتربية.

سليم، تيسير اندراوس. (٢٠١٣).فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء.المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

سليمان، أحمدعبد الوهاب. (٢٠١٤). فاعلية استخدام التعليم المدمج والمدونات الإلكترونية في تنمية مهارات الفهرسة المقروءة آليا لدى طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر.

السيد، حنان محمد. (٢٠١١). فاعلية اختلاف مستويين في تصميم التعليم المدمج لتنمية مهارات استخدام الأجهزة التعليمية لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر.

شمس، ندى على حسن. (٢٠٠٨). تصميم نظام متكامل لتطبيق التعليم الإلكتروني بالمدارس الثانوية بمملكة البحرين في ضوء معايير الجودة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

صالح، محمد عنتر محمد حسن. (٢٠١٢).فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج في إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف بيئات التعلم غير النمطية وتنمية اتجاهاتهم نحوه. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد العزيز، عماد محمد. (٢٠١٠). فاعلية نمطي التعليم الإلكتروني الشبكي والمدمج في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

علي، أسامة سعيد وسعيد، أحمد محمد نوبي. (٢٠١٠).أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٤٤)، ٤١٩– ٤٥٤.

عمار، محمد عيد حامد. (٢٠١٠).فاعلية استخدام التعلم المزيج أو المدمج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه. المؤتمر الدولي الأول " التعليم المزيج

والمتنقل: الإمكانات والتحديات"، الجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم من ٦- ٨ ديسمبر، مسقط سلطنة عمان.

عوض، حسني محمد وأبو بكر، إياد فايز. (٢٠١٢).أثر استخدام نمط التعليم المدمج في تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣ (٢)، يونيو، ٣٩٥- ٤٢٣.

فرج الله، عبد الكريم موسي. (٢٠١١).أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مساق أساليب تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات تعليم المرحلة الأساسية بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه.مجلة تربويات الرياضيات، ٢(١٤)، ١٣٠-١٦٥.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم. (٢٠١١). التعلم المدمج التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري. الإسكندرية: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القرارعة، أحمد عودة وحجة، حكم رمضان. (٢٠١٣).فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التكفير ما وراء المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، ٢(١٤)، ٥٦٥-٦٠٢.

كشك، نرمين محمد سمير. (٢٠١٢).فعالية استخدام التعليم المدمج في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، ١(٨٠)، ١٣٩- ١٦٤.

الكندري، على حبيب والفريح، سعاد عبد العزيز.(٢٠١٠) جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت مجلة، اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.

المحمدي، عبد الله نايف علي وصبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٠).فاعلية التعليم المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ٤(٢)، مارس، ٢٦٥- ٢٩٢.

مطير، رائد محمد حسن. (٢٠١٥). فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر.(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

موسي، مصطفي كمال رمضان. (٢٠١٢). أثر اختلاف مستويات الدمج في برنامج قائم على التعلم المدمج على إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يس، أيمن. (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني والإعلام الجديد.القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Alseweed, M.(2013). Students' Achievement and Attitudes Toward Using Traditional Learning, Blended Learning, and Virtual Classes Learning in Teaching and Learning at the University Level. *Studies in Literature and Language, 6*(1), 65-73.

Badawi, M. (2009). *Using Blended Learning for Enhancing EFL Prospective Teachers Pedagogical Knowledge and Performance*. (An Unpublished PhD thesis), Faculty of Education & Arts, University of Tabuk, KSA.

Beer,M. and mason, R. (2009). Using a Blended Approach to Facilitate Postgraduate Supervisions. Innovations in Education and Teaching international, 46(1), 213-226.

Bersin & Associates. (2003). Blended learning: What works? An industry study of the strategy, implementation, and impact of blended learning. Oakland, CA: Bersin & Associates.

Charles, R & Graham, (2005). Introduction to blended learning, available at http: //www.publicationshare.com/graham_intro.pdf

Chen,W. and Looi, C. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: A new blended learning approach. *Australasian Journal of Educational Technology, 23*(3), 307-326.

Clark,I. and James, P. (2005). *Blended learning: An approach to delivering science courses on line. School of Natural and Built environment, university of south Australia- Mawson lakes*. Retrieved on 12 July 2015. http: //www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20 Design.pdf. Accessed on 11/5/2016.

Davey Yeung (2001).Toward an Effective Quality Assurance Model of Web-Based Learning: The Perspective of Academic Staff, Online Journal of Distance Learning Administration, Volume IV, Number IV, Winter 2001.

Eryilmaz, M. (2015). The Effectiveness of Blended Learning Environments. *Contemporary Issues in Education Research – 4th Quarter, 8*(4), 251-257.

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

Graham, C. (2006). ***Blended Learning Systems Definition, Current Trends, and Future Directions, The Handbook of Blended Learning*****. USA: Brigham Young University.**

Hsu, L and Hsieh, S. (2011). Effects of a blended learning module on self- reported learning performances in baccalaureate nursing students. ***Journal of Advanced nursing, 67*****(11) 2435- 2444.**

Hughes, G. (2007). Using blended learning to increase learner support and improve retention. ***Teaching in higher education, 12*****(3), 349-363.**

Jia Frydenberg (2002). Quality Standards in e-Learning: A matrix of analysis, International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL), Vol 3, No 2 (2002)

Karin Schweizer , Manuela Paechter , Bernd Weidenmann(2003), Blended Learning as a Strategy to Improve Collaborative Task Performance , Journal of Educational Media, Vol. 28, Nos. 2–3, October 2003.

Lim, D., Morris, M. and Kupritz, V. (2006). Online vs blended learning: differences in instructional outcomes and learner sates faction. ***Paper presented at the academy of Human Resource Development International conference*****,22-26.**

Mark A. R. Kleiman (2001). Toward Practical Drug Control Policies, Social Research: An International Quarterly, Volume 68, No. 3 (Fall 2001): 884-890

McLaughlin, J., Gharkholonareh, N., Khanova, J., Deyo, Z. and Rodgers, J. (2015). Instructional Design and Assessment the Impact of Blended Learning on Student Performance in a Cardiovascular Pharmacotherapy Course. ***American Journal of Pharmaceutical Education, 79*** **(2), 1-7.**

Mirriahi, N., Alonzo, D. and Fox, B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development. Research in Learning Technology, 23, 1-15.

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 (9), 40-50.

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 (9), 40-50.

Pankin, J., Roberts, J. and Savio, M. (2012). Blended Learning at MIT, This Blended Learning White Paper is sponsored by the MIT Training Alignment Team. Retrieved from http: //web.mit.edu/training/trainers/resources/blended_learning atmit.pdf. Accessed on 22/11/2015

shwiah, A. (2009). *The Effects of a blended learning Strategy in Teaching vocabulary on premedical students' achievement, satisfaction and attitude toward English language*. (Unpublished MA Thesis), Manama, Arabian Gulf University

Strickland, S. (2009). The Effectiveness of Blended Learning Environments for the Delivery of Respiratory Care Education. Journal of Allied Health. Journal of Allied Health, 38(1), 11-16.

Ulf-D. Ehlers(2004). Quality in e-Learning from a Learner's Perspective , The European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL), 2004/I

Vygotsky, L.S. *(*1978*).* Mind in society: The development of higher psychological processes *(*M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, &E. Souberman, *Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934).*