Sultan Qaboos University
Journal of Arts & Social Sciences

جامعة السلطان قابوس
مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

تصورات طلبة دراسات المعلومات في جامعة السلطان قابوس حول نظام التعلم المدمج: دراسة حالة

أحمد ماهر خفاجة شحاتة
أستاذ مشارك
قسم دراسات المعلومات
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس
a.shehata@squ.edu.om

فاتن حمد
أستاذ مشارك
قسم دراسات المعلومات
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس
f.hamad@squ.edu.om

خلفان الحجي
أستاذ مشارك
قسم دراسات المعلومات
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس
khijjiz@squ.edu.om

ناهد سالم
أستاذ مساعد
قسم دراسات المعلومات
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس
naheds@squ.edu.om

السيد الصاوي
أستاذ مساعد
قسم دراسات المعلومات
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس
elsawy@squ.edu.om

نور الدين عثمان
أستاذ مساعد
قسم دراسات المعلومات
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس
n.osman@squ.edu.om

تاريخ الاستلام: ٢٠٢٣/٠٣/٢٠
تاريخ القبول للنشر: ٢٠٢٣/١١/٠١

تصورات طلبة دراسات المعلومات في جامعة السلطان قابوس حول نظام التعلم المدمج: دراسة حالة

أحمد ماهر خفاجة شحاتة، فاتن حمد، خلفان الحجي، ناهد سالم، السيد الصاوي، نور الدين عثمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات الطلبة في قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج ومدى قبولهم له، واستكشاف موقف الطلبة منه، وتأثير المعايير الشخصية والكفاءة الذاتية على النية السلوكية والسلوك الفعلي للطلبة تجاه التعلم المدمج. كما هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على نجاح الطلبة في نظام التعلم المدمج، والوصول إلى مقترحات لتطويره من وجهة نظر الطلبة. وقد اتبعت الدراسة المنهج المسحي الكمي بالاعتماد على الاستبانة التي وُزعت على (١٠٨) طالبًا وطالبة من قسم دراسات المعلومات. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: وجود توجه إيجابي لدى الطلبة نحو استخدام التعلم المدمج، حيث أظهرت النتائج أهمية استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم، وأن التكنولوجيا الحديثة تعمل على تحسين جودة التعلم. كما أشارت النتائج الى وجود توجه إيجابي لدى الطلبة نحو التسجيل في المقررات التي تتبع أسلوب التعلم المدمج، حيث أن المهارات التكنولوجية التي لديهم ستساعدهم في الالتحاق بالمقررات التي تستخدم نظام التعلم المدمج. وكشفت النتائج أيضًا عن وجود اعتقاد قوي لدى الطلبة بأن التعلم المدمج سيعمل على تحسين جودة التعلم وإنجاز العمل بسرعة كبيرة. وبشكل عام فإن الطلبة يرون أن التعلم المدمج سيكون أفضل من التعلم التقليدي، لكن وعلى الرغم من وجود توجه إيجابي من الطلبة نحو الدراسة في مقررات تستخدم التعلم المدمج إلا أن الدراسة أظهرت أن ذلك الأسلوب في التعلم والتعليم لا يلقى القبول الكافي، وأن التعلم المدمج قد يحتاج إلى مزيد من الوقت لتبنّيه بشكل كامل من قبل الطلبة ودمجه في تجربة التعلم الخاصة بهم. وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق التعلم المدمج كونه ينمي من قدرة الطلبة على التفكير الريادي والإبداعي كما يساعد في توظيف المهارات التكنولوجية والتطبيقية المكتسبة من المقررات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج؛ التعلم الإلكتروني؛ دراسات المعلومات؛ التعلم الذاتي؛ جامعة السلطان قابوس.

The Perceptions of Information Studies Students at Sultan Qaboos University towards Blended Learning: A Case Study

Ahmed Shehata, Faten Hamad, Khalfan Al Hijji, Nahad Salem,
Elsayed Elsawy, Nour Eldin Elshaiekh

Abstract

This study explored the perceptions and acceptance of blended learning among students in the Department of Information Studies. It aimed to examine their attitudes, the influence of personal standards and self-efficacy on their behavior towards blended learning, and to identify success factors and development proposals based on their views. Employing a quantitative survey, the research involved 108 students, revealing that they generally view blended learning positively, recognizing its role in enhancing educational quality and accelerating course-work completion. Students' technological skills were highlighted as key to their readiness for blended learning. Despite their favorable attitudes, students have not fully embraced this learning approach, suggesting a need for more integration time. The study suggests expanding blended learning to boost students' entrepreneurial and creative thinking skills and enhance the application of technological skills. Overall, the findings underscore the effectiveness of blended learning and provide insights for educators, policymakers, and researchers to improve its implementation in higher education.

Keywords: Blended learning; E-Learning; Information studies; Self-Learning; Sultan Qaboos University.

المقدمة

يشير مصطلح "التعلم المدمج" إلى استخدام مزيج من الوسائل التعليمية المختلفة، مثل التعلم المباشر في القاعات الصفية، والتعلم عن بعد والتدريب العملي، وغيرها، بهدف تحقيق أفضل نتائج للمتعلمين. ويعتمد هذا النوع من التعلم على تنوع الموارد والخبرات التي يتم توفيرها للمتعلمين، مما يتيح لهم فرصاً مختلفة للاستفادة من الدروس التي يتعلمونها. يعتبر نظام التعلم المدمج نظاماً فريداً من نوعه في التعليم العالي، فهو يعتمد على التدريس المتداخل والتفاعلي والتعلم الذاتي والتعلم العملي (أبو دنيا، ٢٠٢١).

يتميز التعلم المدمج بأنه يوفر فرصاً للتفاعل المباشر بين المتعلمين والمعلمين، وكذلك بين المتعلمين والمواد التعليمية، مما يسمح بإكساب الطلبة مهارات متعددة منها التعلم الذاتي والتطوير الشخصي، من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل التعليمية التي تُمكِن المتعلمين من تحقيق أهدافهم التعليمية بطريقة أكثر فاعلية. ويرتبط مصطلح التعلم الذاتي بالتعلم المدمج، الذي تستخدم فيه مصادر التعلم المختلفة للحصول على المعرفة والمهارات اللازمة، ويعتمد التعلم الذاتي على التدريب والتطبيق العملي للمهارات والمعارف المكتسبة (Mufidah & Idrees, 2020).

وعلى الرغم من أن نظام التعلم المدمج قد يعطي الطلبة الفرصة للتعلم الذاتي والعملي ويساعدهم على تطوير مهاراتهم ومعارفهم على نحو أكبر، إلا أن البعض قد يفضل استخدام النظام التعليمي التقليدي الذي ربما يعتبر أكثر سهولة وبساطة (شنتير وبشار، ٢٠١٨). وبالنسبة للطلبة في قسم دراسات المعلومات، فقد يكون لديهم تصورات وأفكار مختلفة حول نظام التعلم المدمج. كما قد يرغب الطلبة في استخدام نظام التعلم المدمج لأنه يعطي الطلبة الفرصة للتعلم الذاتي والعملي ويساعدهم على تطوير مهاراتهم ومعارفهم على نحو أكبر. وقد يرغب البعض الآخر في استخدام نظام التعلم المدمج لأنه يعطي الطلبة الفرصة للتعلم من خلال التدريس التفاعلي والتعاون مع بعضهم البعض.

ورغم أهمية التعلم المدمج وخاصة في المرحلة الجامعية، إلا أنه من الضروري فهم كيفية تقبل الطلبة هذا النظام التعليمي لأنهم قد يشعرون بالتعقيد والصعوبة في استخدامه، إضافة إلى ذلك فقد يشعر الطلبة بالتعب والإرهاق النفسي نتيجة للعدد الكبير من المهام وأسلوب التدريس التي يتضمنها نظام التعلم المدمج. وعليه تناقش هذه الدراسة تصورات الطلبة في قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج ومدى قبولهم له، والأسباب التي تدفع الطلبة إلى استخدامه، والتحديات التي تواجههم في التعامل معه، وأدوات التعلم التي يستخدمونها للتعلم الذاتي والعملي فيه. كما تناقش الدراسة مجموعة من العوامل التي تؤثر على نجاح الطلبة في نظام التعلم المدمج، ومدى تأثير هذا النظام على تحصيلهم العلمي.

مشكلة الدراسة

كشفت بعض الدراسات السابقة عن أوجه القصور في أنظمة التعلم التقليدية، واعتبرت التعلم المدمج أحد الحلول الاستراتيجية المقترحة لحل تلك الاشكالية. ففي دراسة الحلبي (٢٠٢٣) ناقش الباحث الدور الفعال الذي أحدثه التعلم المدمج في تغيير مفاهيم التعلم، وخلق طرق وأساليب جديدة تمكن الأفراد من الاستمرارية في التعلم وذلك عبر توفير مواد تعليمية تفاعلية بأشكال مختلفة كالمواد الصوتية، والمواد المسموعة والمرئية، وتقنيات الإنترنت، والبث الفضائي، وهو ما لم يكن متاحاً في التعلم التقليدي.

كذلك لوحظ زيادة كبيرة في اعتماد أسلوب التعلم المدمج في الجامعات (Hashemi & Si Na, 2020; Kacetl & Semradova, 2020; Van Goidsenhoven et al., 2020)نتيجة لذلك ظهرت حاجة ملحة للتعرف على توجهات وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات في جامعة السلطان قابوس حول التعلم المدمج. حيث أن الانتشار المتزايد لأنظمة التعلم المدمج في مؤسسات التعليم العالي يستلزم تحديد العوامل التي تشكل مواقف الطلبة وسلوكياتهم تجاه هذا النهج التدريسي الذي يعتمد على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم. وبالتالي فإن هذه الدراسة تسعى إلى معالجة الفجوة الحالية في المعرفة فيما يتعلق بتصورات الطلبة لفاعلية وفائدة أنظمة التعلم المدمج من خلال استكشاف مواقفهم تجاه هذا النوع من نظم التعلم، والتحديات التي قد تحد من الاستفادة منه، وتقف عائقا أمام استخدامه وتقبل الطلبة له.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات الطلبة في قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج ومدى قبولهم له. ويمكن ذكر أهداف الدراسة في النقاط الآتية:

١. استكشاف توجهات الطلبة نحو التعلم المدمج.
٢. التعرف على تأثير المعايير الشخصية والسيطرة السلوكية المتصورة على السلوك الفعلي للطلبة.
٣. التعرف على دور الكفاءة الذاتية والمعتقدات الشخصية على النية السلوكية والسلوك الفعلي للطلبة.
٤. التعرف على العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة في نظام التعلم المدمج.
٥. استكشاف طرق تحسين تجربة الطلبة في نظام التعلم المدمج.

تساؤلات الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة:

١. ما توجهات طلبة قسم دراسات المعلومات نحو التعلم المدمج؟
٢. ما تأثير المعايير الشخصية والسيطرة السلوكية على النية السلوكية والسلوك الفعلي لعينة الدراسة؟
٣. ما دور الكفاءة الذاتية والمعتقدات الشخصية على النية السلوكية والسلوك الفعلي للطلبة؟

٤. ما العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة في نظام التعلم المدمج؟

٥. كيف يمكن تحسين تجربة الطلبة في نظام التعلم المدمج؟

الدراسات السابقة

اتضح للباحثين من خلال الاطلاع على النتاج الفكري المنشور في موضوع سلوك وتصورات الطلبة حول نظام التعلم المدمج، الاهتمام الكبير الذي توليه الجامعات بتطبيق هذا النظام، ووضع استراتيجية تفعيله لتعزيز التعلم الأكاديمي وتطويره، والرفع من جودة المخرجات. وعرضت الكثير من الدراسات تجارب الجامعات في تطبيق التعلم المدمج، وتأثيره على التحصيل الأكاديمي للطلبة، بالإضافة إلى دوره في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة خلال مسيرتهم التعليمية الأكاديمية. كما سعت بعض الدراسات للخروج بإطار تطبيقي لمجموعة من الأدوات التي يستخدمها الطلبة للتعلم الذاتي والعملي في نظام التعلم المدمج، مثل البرامج الإلكترونية والمنصات التعليمية الإلكترونية. وقد استعرضت الدراسات السابقة ورتبت وفقاً للمحاور المنبثقة من الأهداف الرئيسية للدراسة الحالية، وهي: نظام التعلم المدمج وتأثيره على تحصيل الطلبة، التحديات التي تواجه الطلبة في نظام التعلم المدمج، الأدوات التي يستخدمها الطلبة للتعلم الذاتي والعلمي في نظام التعلم المدمج، العوامل التي تؤثر على نجاح الطلبة في نظام التعلم المدمج، وتصورات الطلبة حول نظام التعلم المدمج.

- نظام التعلم المدمج وتأثيره على تحصيل الطلبة

مع ازدهار التكنولوجيا وما يرتبط بها من أدوات وبرمجيات مختلفة في مجال التعليم، أصبحت تجربة التعليم تختلف كلياً عما كانت عليه قبل بروز التطورات التكنولوجية الحديثة؛ حيث ظهر ما يعرف بالتعلم المدمج، الأمر الذي أسهم بصورة ملحوظة في تحسين مستويات الطلبة ورفع معدل وعيهم. فالطلبة أصبحوا قادرين على الوصول إلى الموارد التعليمية المتاحة على الإنترنت مثل الكتب والفيديوهات التعليمية وهو ما يسمح لهم باستغلال الوقت في التعلم واكتساب المهارات وصقل الخبرات (أبو رواق، ٢٠٢٣). ويرى المجالي (٢٠١٩) أن التعلم المدمج من شأنه إيجاد التوازن الأمثل بين أساليب التعلم التقليدية والإلكترونية الحديثة، وذلك من أجل تحقيق مستوى عال من الكفاءة والفعالية عبر تفاعل الإيجابيات مع بعضها البعض، وبالتالي توفير طرق تعلم مختلفة قادرة على استيعاب المواقف التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وضمان تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وذكرت العديد من الدراسات التأثير الإيجابي للتعلم المدمج على تحصيل الطلبة، وذلك من خلال تقديم المادة الدراسية بأشكال متنوعة ملائمة للفروق الفردية بين الطلبة، فنجد أن التعليم المدمج "يعتبر، مقارنة بالتعليم وجها لوجه، أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلبة، وقد يكون السبب هو إثراء التعلم المدمج بالكثير من العناصر المرئية ودعمه بشكل أكبر بالمحتوى المرئي" (Ciftci, 2015: 148). وأشارت نتائج دراسة Turpin (٢٠١٨) إلى ارتفاع التحصيل الدراسي الكلي للطلبة، كما أظهرت النتائج وجود تصور إيجابي لدى الطلبة حول التعلم المدمج وأنه قد يؤدي الى التحسن في تحصيلهم الدراسي. كما توصلت دراسة Chaiyama (٢٠٢٠) إلى أن الطلبة الذين تلقوا تعليمهم باستخدام التعلم المدمج أظهروا تقدما في مهاراتهم المعرفية والمعلوماتية، حيث أنهم حصلوا على درجات أعلى في الاختبار البعدي للمعلومات عن درجات الاختبار القبلي، وهذا يؤكد على أن استخدام الانترنت للبحث عن المعلومات وبناء المعرفة يسهم في تطوير مهاراتهم وبالتالي سيكون تأثيره إيجابيا على تحصيلهم الأكاديمي.

- التحديات التي تواجه الطلبة في نظام التعلم المدمج

أدت التطورات التكنولوجية الحديثة إلى تغييرات كبيرة في أنظمة التعليم، ويعد الاهتمام المبالغ باستخدام التكنولوجيا في تقديم المقررات الدراسية بالشكل الإلكتروني أمر غير مجدٍ ما لم يتم الاهتمام والتركيز على الأساليب التربوية، ومبادئ التدريس الملائمة لجميع الطلبة وقدراتهم، لذلك جاء نظام التعلم المدمج للتقليل من هذه التحديات. ومع ذلك، فقد أشارت الأدبيات المنشورة إلى مجموعة من التحديات التي تواجه الطلبة في نظام التعلم المدمج، فقد أشار Monteiro & Morrison (٢٠١٤) إلى اعتماد أنشطة بناء فرق العمل الطلابية وتعليمهم كيفية إدارة المجموعات والتفاعل فيما بينهم ليصبحوا أكثر فاعلية في المجموعات، والتعلم ضمن مجموعات، وضرورة إعطاء المعلم التعليمات والشروحات الكاملة والواضحة لأنشطة التعلم المدمج، والمزيد من مشاركة المعلم، وهنا يظهر تحدي مرتبط بالكفاءات التكنولوجية التي قد يفتقدها بعض المدرسين. وتؤكد السنوسي (٢٠١٩) في دراستها على ذلك؛ حيث عدّت ضعف قدرة الكوادر البشرية بما فيها المعلمين والطلبة أنفسهم في تحقيق الاستفادة القصوى من إمكانيات الموارد ومصادر المعلومات المتاحة إلكترونياً من التحديات الرئيسة للتعلم المدمج.

وذكر سليم (٢٠١٨) عدداً من التحديات التي قد تشكل تحدياً لاستخدام أسلوب التعلم المدمج، منها: تدني مستوى الخبرة والمهارة عند بعض الطلبة والمدرسين في التعامل مع تكنولوجيا التعليم، والتركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة أكثر من الجوانب العاطفية. كما أشارت أبو ملحة (٢٠٢٢) في نتائج دراستها الى أن الطلبة يقترحون توفير الدعم الفني لحل المشكلات التي تعترض التعلم المدمج من أجل تطبيق نظام التعلم المدمج دون تحديات أو معوقات.

- الأدوات التي يستخدمها الطلبة للتعلم الذاتي والعلمي في نظام التعلم المدمج

يتيح نظام التعلم المدمج إمكانية استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات، مثل البرامج الإلكترونية والمنصات التعليمية الإلكترونية وغيرها الكثير. وقد أشارت الدراسات إلى أن "التعلم المدمج هو أسلوب يجمع بين عدة استراتيجيات أو طرق أو أدوات أو نظريات لتحسين نواتج التعلم" (الحياري، ٢٠١٩: ٢٥). ويذكر Torri-si-Steele & Drew (٢٠١٣) مجموعة من الأدوات مثل Wikis، وأنظمة المودل، والمدونات، كأدوات أدت إلى تجارب إيجابية بشكل

عام لكل من الطلبة والموظفين عند استخدام التعلم المدمج. في حين يُؤكد Lei (٢٠١٠) على التأثير الإيجابي لاستخدام تقنيات التواصل الاجتماعي في التواصل مع المدرسين كالفيس بوك والبريد الإلكتروني، وكونها وسائل اتصال تُمكن الطلاب من تلقي ردود أسرع من الطرق التقليدية، كما أنها وفرت للطلاب المزيد من الفرص والسبل لطرح الأسئلة.

كما أشارت الدراسات إلى ضرورة تدريب الطلبة على مهارات استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم، وتنمية مهارات التفاعل والتواصل الإلكتروني قبل وأثناء الخدمة من خلال استخدام (الإنترنت وتطبيقاته – المقررات الإلكترونية – البرامج التطبيقية المختلفة – البحث في المواقع التعليمية – استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني) وآليات توظيفها في التعلم، وذلك لإيجاد وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية (السيد، ٢٠١٦). وأضافت أبو عيطة (٢٠١٧) أن التعلم المدمج يوفر مساحة يستطيع من خلالها التواصل مع برامج الإنترنت لتدعيم المعلومات، وزيادة التحصيل الأكاديمي، ومتابعة التدريب، والممارسة الفعلية بالمؤسسة التعليمية، مما يحقق زيادة فاعلية عملية التعلم، وزيادة رضا المتعلم نحو التعلم.

- العوامل التي تؤثر على نجاح الطلبة في نظام التعلم المدمج

للتعلم المدمج تأثيرات إيجابية على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ حيث يُوفر بيئة تعليمية مرنة تُعزز استقلالية الطالب وتنمي تفكيره (Lopez-Perez et al., 2011: 819). وتشكل التكنولوجيا المستخدمة في التعلم المدمج، جنبا إلى جنب مع التعلم التقليدي، عامل جذب للطلبة حيث تُعزز التفاعل الإيجابي مع المقرر التعليمي، وتكسبهم أهم مهارات التعلم الذاتي، فيذكر Lei (٢٠١٠) في نتائج مقابلته مع الطلبة أنهم أفادوا بأن الأنشطة الترفيهية والاستكشاف باستخدام التكنولوجيا يمكن أن يساعدهم في تنظيم مهامهم التعليمية بشكل أفضل. وأضافت أبو ملحة (٢٠٢٢) في نتائج دراستها أن التعلم المدمج يعزز الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة تجاه عملية تعلمهم، كما أوضح أبو عيطة (٢٠١٧) أهمية الحواسيب في تطوير الكفاءة الذاتية، ودورها في تحسين الاتجاه نحو استخدام المودل.

وأشارت مجموعة من الدراسات إلى الحاجة إلى تدريب الطلبة على مهارات ما وراء المعرفة حتى يتمكنوا من الاستفادة المثلى من أدوات التعلم المتاحة في بيئات التعلم المدمج (Lust et al., 2011). وأكد Torrisi-Steele & Drew (٢٠١٣) على ضرورة تطوير المهارات التقنية وإدماجها مع المناهج التربوية، باعتبارها من السمات المهمة لاستراتيجيات التداخل الناجحة.

- تصورات الطلبة حول نظام التعلم المدمج

يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة في الموضوع أشارت إلى تقبل ورضا الطلبة لهذا النظام التعليمي بشكل عال، حيث ذكرت نتائج دراسة Lopez-Perez وآخرون (٢٠١١) أن لدى الطلبة تصور إيجابي حول التعلم المدمج، وأنه يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وذلك ما أكدته نتائج دراسة Salamonson & Lantz (٢٠٠٥) التي توصلت إلى نسبة رضا عالية للطلبة عن التعلم المدمج. وفي المقابل، خلصت دراسة Richardson & Turner (٢٠٠٠) إلى أن رضا الطلبة يتأثر بالفروقات الفردية فيما يتعلق باحتياجات التعلم، وخبرة المعلم، وطبيعة المادة التي يتم تغطيتها.

وأظهرت Futch (٢٠٠٥) الواردة في أبو عيطة (٢٠١٧) أن مستوى رضا الطلبة عن برنامج التعلم المدمج كان عاليًا، وأن تكنولوجيا التعليم التي تدعم المادة التعليمية تشكل عامل جذب وإثارة للطلبة مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، فهي تؤثر بشكل إيجابي في مدة بقاء المعرفة وخلق المفهوم الصحيح لديهم، وأضاف Chai-yama (٢٠١٥) أنه من خلال مراقبة سلوك الطلبة الذين درسوا باستخدام التعلم المدمج، وإجراء مقابلات معهم، كان لدى الطلبة رضا شامل عن أسلوب التعلم المدمج، حيث أضافت لهم التجربة مهارات جديدة من خلال ممارستهم أنشطة التعلم عبر الإنترنت، الذي استدعى تعلمهم تقنيات وأساليب تعلم جديدة.

الخلاصة

تبين من خلال مناقشة الدراسات السابقة أن هناك اهتمام كبير من قبل مؤسسات التعليم العالي بنظام التعلم المدمج، لقدرته على تحقيق أهداف العملية التعليمية، ورفع مستوى المخرجات من خلال إكساب الطلبة مجموعة من المهارات المتقدمة، فقد اتفقت الدراسات السابقة على أن التعلم المدمج له تأثير واضح على التحصيل الدراسي للطلبة، ونجاحهم الأكاديمي والعلمي. كما أشارت إلى وجود نسبة رضا عالية عن نظام التعلم المدمج من قبل الطلبة، وحماسهم لاستخدام أدوات التعلم المدمج كالإنترنت والبرامج والمودل المستخدمة لهذا النوع من التعليم. وقد لاحظ الباحثون وجود ضعف في البحوث العلمية المنشورة حول سلوك وتصورات الطلبة لنظام التعلم المدمج، وخاصة دراسات الحالة. لذلك، يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على سلوك وتصورات طلبة الجامعات بشكل عام، وطلبة قسم دراسات المعلومات بشكل خاص لنظام التعلم المدمج.

منهج الدراسة

تبنت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، الذي يعتمد على وصف الظواهر والأحداث والظواهر الاجتماعية والثقافية واللغوية وغيرها، دون الانحياز إلى أي تفسيرات سابقة للظاهرة المدروسة. وقد اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لجمع البيانات.

أداة الدراسة

بنيت أداة الدراسة بالاعتماد على نظريتيّ السلوك المخطط (The-ory of planned behavior) والفعل المبرر (Theory of rea-soned action). ويرجع اختيار تلك الأبعاد إلى كونها الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. تكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول اشتمل على البيانات الديموغرافية للمستجيبين، وتكون الجزء الثاني من ٣٨ فقرة، موزعة على سبعة محاور، هي: موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج، المعايير الشخصية، السيطرة السلوكية المتصورة، الكفاءة الذاتية، المعتقدات الشخصية، النية السلوكية، السلوك الفعلي. صممت جميع الإجابات على فقرات

الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، بإعطاء الأوزان النسبية لكل فئة كالتالي (١: غير موافق بدرجة قليلة جدًا، ٢: غير موافق بدرجة قليلة، ٣: موافق بدرجة متوسطة، ٤: موافق بدرجة كبيرة، ٥: موافق بدرجة كبيرة جدًا) والذي يمكن تقسيمه إلى فئات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة كما في يوضح الجدول (١). وزعت الاستبانة على جميع طلبة قسم دراسات المعلومات، البالغ عددهم ١٥٥ طالب، خلال العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، واسترجعت ١٠٨ استبانة، بنسبة ٦٩,٦ ٪ من إجمالي أفراد الدراسة.

الجدول (١): مقياس تصحيح الأداة

الفئة	الاتجاه
من ١ إلى ١,٧٩	غير موافق بشدة
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	غير موافق
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	محايد
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	موافق
من ٤,٢٠ إلى ٥	موافق بشدة

صدق وثبات الأداة

صدق الأداة

تعتبر الأداة صادقة إن كانت تقيس ما وضعت لقياسه، أو الصفة التي تهدف إلى قياسها، وللتأكد من صدق أداة الدراسة من ناحية المحتوى، وزعت على بعض المحكمين لمراجعتها وإبداء الرأي حولها من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى مناسبتها، وارتباطها بالأداة بشكل عام والمحور المنتمية إليه بشكل خاص. وبعد تجميع الملاحظات أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين.

ثـبـــت الاداة

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (٢) أن قيم معامل الثبات للمحاور تتراوح بين (٠,٧٥٥-٠,٨٩٠) ويتضح أن جميع أبعاد المقياس مرتفعة جدًا، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة ٠,٩٣٧ وهي قيمة مرتفعة جدًا تدل على ثبات عالٍ للأداة.

الجدول (٢): معاملات ثبات المقياس وأبعاده

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج	٩	٠,٨٩٠
المعايير الشخصية	٥	٠,٨١٦
السيطرة السلوكية المتصورة	٤	٠,٧٥٥
الكفاءة الذاتية	٥	٠,٧٨٣
المعتقدات الشخصية	٦	٠,٨٨٤
النية السلوكية	٤	٠,٨٢٣
السلوك الفعلي	٥	٠,٨٤٤
الإجمالي	٣٨	٠,٩٣٧

تحليل البيانات

تحليل البيانات الديموغرافية

يوضح جدول (٣) وصف أفراد الدراسة بحسب الخصائص الديمغرافية وتشمل الجنس، السنة الدراسية، مستوى المهارات التكنولوجية، الدراسة بنظام التعليم المدمج.

وتشير النتائج إلى أن أغلب الطلبة من الإناث ٧٦ (٧٠,٤٪) مقابل ٣٢ (٢٩,٦٪) فقط من الذكور، وشملت الدراسة ٢٥ (٢٣٪) طالبا وطالبة من طلبة السنة الدراسية الأولى، و١٠ (٩,٢٪) من طلبة السنة الدراسية الثانية، و١٦ (١٤,٨٪) من المنسبين للسنة الدراسية الثالثة، و٢٨ (٢٥,٩٪) من طلبة السنة الدراسية الرابعة، و٢٩ (٢٦,٨٪) من طلبة السنة الخامسة. كما يتضح أن أغلب أفراد الدراسة ٥٤ (٥٠٪) لديهم مستوى فوق المتوسط في المهارات التكنولوجية و٣٠ (٢٧,٨٪) حققوا مستوى متوسط بينما ٢٤ (٢٢,٢٪) أظهرت النتائج تفوق مستوياتهم لتصل إلى مستوى ممتاز. كما يتضح أن ٥٢ (٤٨,١٪) من أفراد الدراسة يدرسون بنظام التعليم المدمج و٣٩ (٣٦,١٪) لا يدرسون بنظام التعليم المدمج. بينما ١٧ (١٥,٧٪) أشاروا أنهم ربما يدرسون بنظام التعليم المدمج.

الجدول (٣): الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	٣٢	٢٩,٦
	أنثى	٧٦	٧٠,٤
السنة الدراسية	الاولى	٢٥	٢٣
	الثانية	١٠	٩,٢
	الثالثة	١٦	١٤,٨
	الرابعة	٢٨	٢٥,٩
	الخامسة	٢٩	٢٦,٨
مستوي المهارات التكنولوجية	متوسط	٣٠	٢٧,٨
	فوق المتوسط	٥٤	٥٠,٠
	ممتاز	٢٤	٢٢,٢
الدراسة بنظام التعليم المدمج	نعم	٥٢	٤٨,١
	لا	٥٦	٥١,٨

المحور الأول: توجه الطلبة نحو التعليم المدمج

يتضح من الجدول (٤) وجود اتجاه عام بالموافقة على جميع العبارات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٨١ بانحراف معياري ٠,٦٤٥ وهي قيم تؤكد أن كامل أفراد الدراسة وافقوا على فقرات المحور، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "تساهم التقنيات الجديدة في تحسين جودة التعلم" بدرجة موافق ومتوسط حسابي ٤,٠٤، تليها العبارة "يجب استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم" بدرجة موافق ومتوسط حسابي ٣,٩٨، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "أشعر بالراحة عند استخدام الكمبيوتر للتعلم" ولكن ما زالت بدرجة موافق ومتوسط حسابي ٣,٦٤ .

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول

المحور الأول: موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
تساهم التقنيات الجديدة في تحسين جودة التعلم	٤,٠٤	٠,٨٦٤	موافق
يجب استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم	٣,٩٨	٠,٩٢٧	موافق
تمنحني التكنولوجيا مزيدًا من حرية التعلم	٣,٩٤	٠,٨٥٧	موافق
تسمح لي تكنولوجيات التعلم بتصميم الأشياء لتناسب متطلبات المقررات التي أدرسها	٣,٨٣	٠,٨١٥	موافق
الانضمام إلى مقررات بنظام التعلم المدمج تجربة ممتعة	٣,٨١	٠,٨٣٧	موافق
أتفق مع فكرة استخدام التعلم المدمج في المقرر الدراسي الخاص بي	٣,٧	٠,٨٦٧	موافق
تمنح التكنولوجيا الطلبة مزيدًا من التحكم في التدريس / التعلم	٣,٦٩	٠,٨٨٢	موافق
تجعلني التكنولوجيا أكثر إنتاجية في مهامي	٣,٦٩	٠,٨٩١	موافق
أشعر بالراحة عند استخدام الكمبيوتر للتعلم	٣,٦٤	١	موافق
المجموع	٣,٨١	٠,٦٤٥	موافق

المحور الثاني: المعايير الشخصية

يتضح من الجدول (٥) وجود اتجاه عام بالموافقة بدرجة كبيرة على جميع العبارات، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "أعتقد أن الطلبة في القسم ستكون لديهم رغبة في التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٦١، تليها العبارة "يفضل معظم الطلبة المهمين بالنسبة لي الانضمام إلى مقررات بنظام التعلم المدمج" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٤٩، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "يعتقد مستشاري الأكاديمي أنه يجب علي التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج" بدرجة محايد ومتوسط حسابي ٣,١٩. وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٤٠ بانحراف معياري ٠,٦٥٨ وهي قيم تؤكد على أن أفراد الدراسة وافقوا على فقرات المحور.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني

المحور الثاني: المعايير الشخصية	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
أعتقد أن الطلبة في القسم ستكون لديهم رغبة في التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٦١	٠,٨١٨	موافق
يفضل معظم الطلبة المهمين بالنسبة لي الانضمام إلى مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٤٩	٠,٨٣٧	موافق
يعتقد أصدقائي في الجامعة أنه من الجيد التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٣٥	٠,٨٥٧	محايد
الطلبة الخريجون وكبار طلبة القسم أوصوا بالتسجيل إلى مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٣٤	٠,٩٨٧	محايد
يعتقد مستشاري الأكاديمي أنه يجب علي التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,١٩	٠,٨٢٢	محايد
المجموع	٣,٤٠	٠,٦٥٨	موافق

المحور الثالث: السيطرة السلوكية المدركة

يتضح من مجموع المتوسط الحسابي بالجدول (٦) وجود اتجاه عام بالموافقة على جميع العبارات، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "الأمر متروك لي لتقرير المصادر التي سأرجع إليها" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٤٨، تليها العبارة "لدي سيطرة على خيارات التعلم الخاصة بي" بدرجة محايد، ومتوسط حسابي ٣,٣، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "الأمر متروك لي لتقرير نهج التعلم الخاص بي" بدرجة محايد، ومتوسط حسابي ٢,٩٤. وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٢٤ بانحراف معياري ٠,٧٧١ وهي قيم تؤكد أن أغلب أفراد الدراسة كانوا محايدين في إجابتهم على فقرات المحور.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث

المحور الثالث: السيطرة السلوكية المدركة	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
الأمر متروك لي لتقرير المصادر التي سأرجع إليها	٣,٤٨	٠,٩٧١	موافق
لدي سيطرة على خيارات التعلم الخاصة بي	٣,٣	٠,٩٣	محايد
يعود الأمر إليّ في التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٢٦	١,٠٣٦	محايد
الأمر متروك لي لتقرير نهج التعلم الخاص بي	٢,٩٤	١,١١٣	محايد
المجموع	٣,٢٤	٠,٧٧١	محايد

المحور الرابع: الكفاءة الذاتية

يتضح من الجدول (٧) وجود اتجاه عام بالموافقة على جميع العبارات، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "أنا واثق من قراري الخاص بالتسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٧٢، تليها العبارة "أنا واثق من أن مهاراتي التكنولوجية ستساعدني في المقررات التي تستخدم نظام التعلم المدمج" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٧١، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "أعتقد أن الجامعة قدمت العديد من البرامج والمنصات المفيدة للتعلم المدمج" ولكن ما زالت بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٤١ وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٦١ بانحراف معياري ٠,٦١٠ وهي قيم تؤكد أن كامل أفراد الدراسة وافقوا على فقرات المحور.

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الرابع

المحور الرابع: الكفاءة الذاتية	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
أنا واثق من قراري الخاص بالتسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٧٢	٠,٧٥٩	موافق
أنا واثق من أن مهاراتي التكنولوجية ستساعدني في المقررات التي تستخدم نظام التعلم المدمج	٣,٧١	٠,٨٤٣	موافق
سأكون مرتاحًا لقرار التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٦٢	٠,٨٢٨	موافق
التسجيل في مقررات بنظام التعلم المدمج لا يمثل تحدي لي	٣,٥٦	٠,٨٢٣	موافق
أعتقد أن الجامعة قدمت العديد من البرامج والمنصات المفيدة للتعلم المدمج	٣,٤١	٠,٩٠٧	موافق
المجموع	٣,٦١	٠,٦١٠	موافق

المحور الخامس: المعتقدات الشخصية

يتضح من الجدول (٨) وجود اتجاه عام بالموافقة على جميع العبارات، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "أعتقد أن التعلم المدمج سيعمل على تحسين جودة التعلم من خلال تسهيل الوصول إلى المواد التدريسية" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٩٣، تليها العبارة "أعتقد أن تقنيات التعلم المدمج ستسمح لي بإنجاز عملي بسرعة أكبر" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٨٢، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "أعتقد أن التعلم المدمج سيكون أفضل من التعلم التقليدي" ولكن ما زالت بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٥٩ وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٧٤ بانحراف معياري ٠,٦٨٥ وهي قيم تؤكد أن أفراد الدراسة وافقوا على فقرات المحور.

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الخامس

المحور الخامس: المعتقدات الشخصية	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
أعتقد أن التعلم المدمج سيعمل على تحسين جودة التعلم من خلال تسهيل الوصول إلى المواد التدريسية	٣,٩٣	٠,٧٨٢	موافق
أعتقد أن تقنيات التعلم المدمج ستسمح لي بإنجاز عملي بسرعة أكبر	٣,٨٢	٠,٧٥٩	موافق
أعتقد أن التعلم المدمج سيحسن أدائي	٣,٧٩	٠,٨٣٢	موافق
أعتقد أن التعلم المدمج من شأنه تحسين قدرتي على التعلم	٣,٧٣	٠,٨٧١	موافق
أعتقد أن التعلم المدمج سيسمح بمزيد من حرية الفكر والمناقشة	٣,٦	٠,٩١٧	موافق
أعتقد أن التعلم المدمج سيكون أفضل من التعلم التقليدي	٣,٥٩	٠,٩٨٦	موافق
المجموع	٣,٧٤	٠,٦٨٥	موافق

المحور السادس: النية السلوكية

يتضح من الجدول (٩) وجود اتجاه عام بالموافقة بدرجة كبيرة على جميع العبارات، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "أدى التعلم المدمج إلى تحسين تجربة التعلم" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٧٥، تليها العبارة "أخطط للتفاعل مع الطلبة الآخرين عبر الإنترنت" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٦٤، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "أخطط للانضمام إلى مقررات بنظام التعلم المدمج" ولكن ما زالت بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٦٢ وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٦٦ بانحراف معياري ٠,٧٤٩ وهي قيم تؤكد على أن أفراد الدراسة وافقوا على فقرات المحور.

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور السادس

المحور السادس: النية السلوكية	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
أدى التعلم المدمج إلى تحسين تجربة التعلم	٣,٧٥	٠,٨٢٢	موافق
أخطط للتفاعل مع الطلبة الآخرين عبر الإنترنت	٣,٦٤	٠,٩٥٢	موافق
أتوقع أن أسجل في مقررات بنظام التعلم المدمج في المستقبل	٣,٦٣	٠,٩٨٢	موافق
أخطط للانضمام إلى مقررات بنظام التعلم المدمج	٣,٦٢	٠,٩٤٤	موافق
المجموع	٣,٦٦	٠,٧٤٩	موافق

المحور السابع: السلوك الفعلي

يتضح من الجدول (١٠) وجود اتجاه عام بالموافقة بدرجة كبيرة على جميع العبارات، وكانت أكثر العبارات موافقة هي "أستخدم مواد تعليمية متاحة بنظام التعلم المدمج المتوافرة على موقع الجامعة" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٥٩، تليها العبارة "انضممت إلى مقررات بنظام التعلم المدمج من قبل" والعبارة "أتفاعل مع المعلمين عبر الإنترنت في أنشطة تعليمية" بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٥٦، بينما كانت أقل العبارات موافقة هي "أشترك مع طلاب آخرين عبر الإنترنت في أنشطة تعليمية" ولكن ما زالت بدرجة موافق، ومتوسط حسابي ٣,٤٥ وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول ككل ٣,٥٤ بانحراف معياري ٠,٧٦١ وهي قيم تؤكد على أن أفراد الدراسة وافقوا على فقرات المحور.

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور السابع

المحور السابع: السلوك الفعلي	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
أستخدم مواد تعليمية متاحة بنظام التعلم المدمج المتوافرة على موقع الجامعة	٣,٥٩	٠,٨٣٢	موافق
انضممت إلى مقررات بنظام التعلم المدمج من قبل	٣,٥٦	١,٠٧٩	موافق
اتفاعل مع المعلمين عبر الإنترنت في أنشطة تعليمية	٣,٥٦	٠,٩٤١	موافق
أنا منخرط بنشاط في التعلم عبر الإنترنت بالإضافة إلى التعلم التقليدي	٣,٥١	٠,٩٨١	موافق
أشترك مع طلبة آخرين عبر الإنترنت في أنشطة تعليمية	٣,٤٥	٠,٩٩٩	موافق
المجموع	٣,٥٤	٠,٧٦١	موافق

اختبار الفرضيات

تقوم الدراسة الحالية على فرضية أساسية وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، السنة الدراسية، مستوى المهارات التكنولوجية، الدراسة بنظام التعليم المدمج) والتي يتم تقسيمها إلى مجموعة من الفرضيات الفرعية الآتية:

١. **توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمتغير الجنس.**
٢. **توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمتغير السنة الدراسية.**
٣. **توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمستوى المهارات التكنولوجية.**
٤. **توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لإمكانية الدراسة بنظام التعليم المدمج.**

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقا للجنس.

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقا للجنس.

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقا للجنس.

يوضح الجدول (١١) نتائج اختبار ت لدراسة الفروق المعنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمتغير الجنس، وجود فرق دال معنويا (ذات دلالة إحصائية) حيث يلاحظ أن مستوى المعنوية للمقياس ككل جاء أقل من $\alpha=0.05$ وبالتالي نرفض الفرض العدمي الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا للجنس بدرجة ثقة ٩٥٪ ونقبل الفرضية البديلة.

كما يتضح وجود فروق معنوية لمحوري موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج والمعتقدات الشخصية تبعًا لمتغير الجنس، بدرجة ثقة ٩٥٪، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الأخرى (الجدول ١١).

الجدول (١١): اختبار ت لدراسة الفروق معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا للجنس

المحور	متوسط الفروق	قيمة الإحصاء (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة	النتيجة
موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج	-٠,٢٦٧	-١,٩٩١	١٠٦	٠,٠٤٩	يوجد فروق
المعايير الشخصية	-٠,١٩٩	-١,٤٤٣	١٠٦	٠,١٥٢	لا يوجد فروق
السيطرة السلوكية المتصورة	-٠,١١٢	-٠,٦٨٩	١٠٦	٠,٤٩٢	لا يوجد فروق
الكفاءة الذاتية	-٠,١٣٢	-١,٠٢٩	١٠٦	٠,٣٠٦	لا يوجد فروق
المعتقدات الشخصية	-٠,٣٣٩	-٢,٤٠١	١٠٦	٠,٠١٨	يوجد فروق
النية السلوكية	-٠,٢٨٢	-١,٨٠٨	١٠٦	٠,٠٧٣	لا يوجد فروق
السلوك الفعلي	-٠,٢١٩	-١,٣٦٩	١٠٦	٠,١٧٤	لا يوجد فروق
المقياس ككل	-٠,٢٣٠٦٥	-٢,٢٥٧	١٠٦	٠,٠٢٦	يوجد فروق

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا للسنة الدراسية.

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا للسنة الدراسية.

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا للسنة الدراسية.

ويوضح الجدول (١٢) اختبار أنوفا لدراسة الفروق بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعًا للسنة الدراسية. وتشير النتائج إلى أن مستوى المعنوية للمقياس ككل أكبر من $\alpha=0.05$ وبالتالي نقبل الفرض العدمي الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا للسنة الدراسية بدرجة ثقة ٩٥٪. كما يتضح عدم وجود فروق معنوية لجميع محاور المقياس تبعا للسنة الدراسية بدرجة ثقة ٩٥٪.

الجدول (١٢): اختبار أنوفا لدراسة الفروق المعنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا للسنة الدراسية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	النتيجة
موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج	بين المجموعات	٣,٥١٥	٤	.٨٧٩	٢,٢١١	.٠٧٣	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٠,٩٤٥	١٠٣	.٣٩٨			
	المجموع	٤٤,٤٦٠	١٠٧				
المعايير الشخصية	بين المجموعات	١,٩٧٠	٤	.٤٩٣	١,١٤٤	.٣٤٠	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٤,٣٤٨	١٠٣	.٤٣١			
	المجموع	٤٦,٣١٩	١٠٧				
السيطرة السلوكية المتصورة	بين المجموعات	٣,٨٩٦	٤	.٩٧٤	١,٦٨١	.١٦٠	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٩,٦٦١	١٠٣	.٥٧٩			
	المجموع	٦٣,٥٥٧	١٠٧				
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	٢,٥١٦	٤	.٦٢٩	١,٧٣٨	.١٤٧	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٣٧,٢٨٠	١٠٣	.٣٦٢			
	المجموع	٣٩,٧٩٧	١٠٧				
المعتقدات الشخصية	بين المجموعات	١,٤٣٧	٤	.٣٥٩	.٧٥٩	.٥٥٤	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٨,٧٥٣	١٠٣	.٤٧٣			
	المجموع	٥٠,١٩٠	١٠٧				
النية السلوكية	بين المجموعات	٢,٠٦١	٤	.٥١٥	.٩١٥	.٤٥٨	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٧,٩٩٦	١٠٣	.٥٦٣			
	المجموع	٦٠,٠٥٧	١٠٧				
السلوك الفعلي	بين المجموعات	١,٠٠٨	٤	.٢٥٢	.٤٢٦	.٧٩٠	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٦٠,٩٧٨	١٠٣	.٥٩٢			
	المجموع	٦١,٩٨٦	١٠٧				
المقياس ككل	بين المجموعات	١,١٨٦	٤	.٢٩٧	١,٢٢٤	.٣٠٥	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٢٤,٩٤٧	١٠٣	.٢٤٢			
	المجموع	٢٦,١٣٣	١٠٧				

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمستوي المهارات التكنولوجية.

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمستوى المهارات التكنولوجية.

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لمستوى المهارات التكنولوجية.

ويوضح الجدول (١٣) اختبار أنوفا لدراسة الفروق بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقا لمستوى المهارات التكنولوجية. وتشير النتائج إلى أن مستوى المعنوية للمقياس ككل أقل من α=٠,٠٥ وبالتالي نرفض الفرض العدمي الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعًا مستوى المهارات التكنولوجية بدرجة ثقة ٩٥٪.

كما يتضح وجود فروق معنوية لمحوري المعايير الشخصية والسيطرة السلوكية المتصورة تبعًا لمستوى المهارات التكنولوجية بدرجة ثقة ٩٥٪. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الأخرى (الجدول ١٣).

الجدول (١٣): اختبار أنوفا لدراسة الفروق معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا لمستوي المهارات التكنولوجية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	النتيجة
موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج	بين المجموعات	٦٩٧.	٢	٣٤٩.	٨٣٧.	٤٣٦.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٣,٧٦٣	١٠٥	٤١٧.			
	المجموع	٤٤,٤٦٠	١٠٧				
المعايير الشخصية	بين المجموعات	٢,٦٩٣	٢	١,٣٤٧	٣,٢٤١	٠٤٣.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٣,٦٢٥	١٠٥	٤١٥.			
	المجموع	٤٦,٣١٩	١٠٧				
السيطرة السلوكية المتصورة	بين المجموعات	٣,٧١٠	٢	١,٨٥٥	٣,٢٥٤	٠٤٣.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٩,٨٤٧	١٠٥	٥٧٠.			
	المجموع	٦٣,٥٥٧	١٠٧				
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	١,٩٩٠	٢	٩٩٥.	٢,٧٦٤	٠٦٨.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٣٧,٨٠٦	١٠٥	٣٦٠.			
	المجموع	٣٩,٧٩٧	١٠٧				
المعتقدات الشخصية	بين المجموعات	٢,١١٩	٢	١,٠٥٩	٢,٣١٤	١٠٤.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٨,٠٧٢	١٠٥	٤٥٨.			
	المجموع	٥٠,١٩٠	١٠٧				
النية السلوكية	بين المجموعات	٢,٢٩٧	٢	١,١٤٩	٢,٠٨٨	١٢٩.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٧,٧٦٠	١٠٥	٥٥٠.			
	المجموع	٦٠,٠٥٧	١٠٧				
السلوك الفعلي	بين المجموعات	٣,٣٤٥	٢	١,٦٧٢	٢,٩٩٥	٠٥٤.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٨,٦٤١	١٠٥	٥٥٨.			
	المجموع	٦١,٩٨٦	١٠٧				
المقياس ككل	بين المجموعات	١,٥٣٧	٢	٧٦٨.	٣,٢٨٠	٠٤٢.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٢٤,٥٩٦	١٠٥	٢٣٤.			
	المجموع	٢٦,١٣٣	١٠٧				

المصدر: مخرجات البرنامج الإحصائي SPSS إصدار ٢٦

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لدراسة المقررات بنظام التعليم المدمج.

الفرض العدمي: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لدراسة المقررات بنظام التعليم المدمج.

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج تبعا لدراسة المقررات بنظام التعليم المدمج.

ويوضح الجدول (١٤) اختبار أنوفا لدراسة الفروق بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا لدراسة المقررات بنظام التعليم المدمج. وتشير النتائج إلى أن مستوى المعنوية للمقياس ككل أكبر من $\alpha=0.05$ وبالتالي نقبل الفرض العدمي الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا لدراسة المقررات بنظام التعليم المدمج بدرجة ثقة ٩٥٪. كما يتضح عدم وجود فروق معنوية لجميع محاور المقياس طبقًا للسنة الدراسية بدرجة ثقة ٩٥٪.

الجدول (١٤): اختبار أنوفا لدراسة الفروق معنوية بين سلوك وتصورات طلبة قسم دراسات المعلومات حول نظام التعلم المدمج طبقًا لدراسة المقررات بنظام التعليم المدمج

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	النتيجة
موقف الطلبة تجاه التعليم المدمج	بين المجموعات	٨١٣.	٢	٤٠٦.	٩٧٧.	٣٨٠.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٣,٦٤٨	١٠٥	٤١٦.			
	المجموع	٤٤,٤٦٠	١٠٧				
المعايير الشخصية	بين المجموعات	٧٣٨.	٢	٣٦٩.	٨٥١.	٤٣٠.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٤٥,٥٨٠	١٠٥	٤٣٤.			
	المجموع	٤٦,٣١٩	١٠٧				
السيطرة السلوكية المتصورة	بين المجموعات	٢٧٤.	٢	١٣٧.	٢٢٧.	٧٩٧.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٦٣,٢٨٤	١٠٥	٦٠٣.			
	المجموع	٦٣,٥٥٧	١٠٧				
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	٠٠٧.	٢	٠٠٣.	٠٠٩.	٩٩١.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٣٩,٧٩٠	١٠٥	٣٧٩.			
	المجموع	٣٩,٧٩٧	١٠٧				
المعتقدات الشخصية	بين المجموعات	١٢٤.	٢	٠٦٢.	١٣٠.	٨٧٨.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٠,٠٦٦	١٠٥	٤٧٧.			
	المجموع	٥٠,١٩٠	١٠٧				
النية السلوكية	بين المجموعات	٦٥٥.	٢	٣٢٧.	٥٧٩.	٥٦٣.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٥٩,٤٠٣	١٠٥	٥٦٦.			
	المجموع	٦٠,٠٥٧	١٠٧				
السلوك الفعلي	بين المجموعات	١,٦٢٤	٢	٨١٢.	١,٤١٣	٢٤٨.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٦٠,٣٦٢	١٠٥	٥٧٥.			
	المجموع	٦١,٩٨٦	١٠٧				
المقياس ككل	بين المجموعات	٢٠٩.	٢	١٠٥.	٤٢٤.	٦٥٦.	لا يوجد فروق
	بداخل المجموعات	٢٥,٩٢٣	١٠٥	٢٤٧.			
	المجموع	٢٦,١٣٣	١٠٧				

مناقشة النتائج

تناولت نتائج الدراسة مواقف الطلبة وتصوراتهم حول التعلم المدمج، وهو نهج حديث يجمع بين التدريس المباشر وجهاً لوجه والتعلم عبر الإنترنت أو عبر استخدام تطبيقات التعلم الإلكترونية. أظهرت النتائج أن هناك اتجاه عام وإيجابي لدى الطلبة نحو التعلم المدمج من خلال الاتفاق مع جميع العبارات. وتبرز النتائج أن الطلبة يقيمون مساهمة التكنولوجيا في تحسين جودة التعلم وضرورة استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم، إلا أنهم يرون أن استخدام الحواسيب في التعلم قد لا يكون مريحا في كثير من الأوقات. ومع ذلك، كان متوسط الدرجات الإجمالي مرتفعًا نسبيًا، مما يؤكد أن غالبية الطلبة المستجيبين ينظرون إلى التعلم المدمج كأسلوب جديد يتيح لهم إمكانيات أخرى لتعلم معارف ومهارات جديدة تتعلق بالمحتوى العلمي للمقرر الدراسي. وبشكل عام فقد أظهرت النتائج أن التعليم المدمج فعال في كثير من المقررات حيث أن توظيف التكنولوجيا أسهم في رفع المستوى الدراسي للطلبة. وبالرجوع إلى الدراسات السابقة في الموضوع نجد أن عددًا من الدراسات اتفق مع النتائج السابقة في أن توظيف التكنولوجيا ونظام التعلم المدمج قد أدى إلى تعزيز مهارات الطلبة ورفع قدراتهم التحصيلية (عبدالله، ٢٠١٤؛ مهران وآخرون، ٢٠٢١)

وتظهر النتائج أن أفراد الدراسة يعتقدون وبشكل كبير بأنه سيكون لديهم الرغبة في التسجيل في المقررات التي تستخدم نظام التعلم المدمج، وتفضيل زملائهم الانضمام إلى المقررات التي تستخدم هذا النظام ومع ذلك أوضحت النتائج تضاؤل أهمية رأي المرشد الأكاديمي في اختيار المقررات، حيث اعتبره الطلبة أقل أهمية في عملية صنع القرار للتسجيل في المقررات. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع الدراسات الأخرى التي أوضحت أن المشرف الأكاديمي له دور كبير في تحديد مسار الطلبة الأكاديمي واختيار المقررات الملائمة لهم (Khalil & Williamson, 2014; Tovar, 2015). لكن أيضا أوضحت بعض الدراسات أن دور المرشد الأكاديمي يتضاءل في المقررات التي تدرس بالشكل الإلكتروني رغم أهمية رجوع الطلبة إليه لتحديد نمط الدراسة (Gravel, 2012).

كما أظهر المحور الثالث الخاص بالتحكم السلوكي المدرك موقفًا أكثر حيادية من أفراد الدراسة تجاه التعلم المدمج؛ حيث تشير التقديرات إلى أن الطلبة لا يملكون القرار في التسجيل في مقررات التعلم المدمج، ولا يتحكمون في تقرير أسلوب التعلم الذي يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وهي إجابة تعكس سيطرة وتحكم النظام الجامعي في تحديد أسلوب التعليم المتبع في الجامعة. كما تبرز النتائج أن الطلبة يستطيعون التحكم في تحديد المصادر التي يجب الرجوع إليها لتحديد خياراتهم الدراسية، في حين أن العبارة الأقل قبولًا كانت مرتبطة بالتحكم الذي يتمتع به الطلبة في تحديد نهج التعلم الخاص بهم. كما أظهر المحور الرابع الخاص بالكفاءة الذاتية، أن عينة الدراسة اتفقت عمومًا مع جميع العبارات. وقد كانت العبارات الأكثر قبولًا تتعلق بثقة الطلبة في مهاراتهم التكنولوجية التي يمكن أن تساعدهم في مثل هذه المقررات. وقد وجد Warren et al. (٢٠٢١) أن للكفاءة الذاتية دورا في التعلم المدمج حيث أن قدرة الطلبة على التوجه نحو التعلم المدمج تتزايد نتيجة اندماجهم في عدد من الأنشطة التي تزيد من مهاراتهم الدراسية. ومع ذلك، فإن الاعتقاد بأن الجامعة قدمت العديد من البرامج والمنصات المفيدة للتعلم المدمج كان أقل قبولا مما يكشف عن الحاجة لتطوير منصات الجامعة الإلكترونية. وقد أوضحت الدراسات أن نمط التعليم المدمج أكسب الطلبة مهارات جديدة مثل: الانخراط في التعلم الجماعي؛ اتخاذ القرار وحل المشكلات؛ ودعم التواصل الطلابي مما يكسب الطلبة ثقة وقدرة على تحديد أسلوب التعلم الملائم لهم، ولذلك فإن الدراسات أوصت بضرورة نشر الوعي بأهمية التعليم المدمج وإنشاء وحدات متخصصة بها لدعمه (زيدان الشربينى وآخرون، ٢٠٢١؛ الغنيم، ٢٠١٦).

من جانب فإن تصورات الطلبة واتجاهاتهم تجاه التعلم المدمج بينت أن جميع أفراد الدراسة اتفقوا على أهمية التعليم المدمج، وقدرته على تحسين جودة التعلم من خلال تسهيل الوصول إلى المواد التعليمية وزيادة قدرة المتعلم على التعلم الذاتي وإتاحة الفرصة أمامه لإنجاز الأعمال بسرعة. وعلى الرغم من ذلك أشارت إحدى النتائج الى أن الطلبة لا يفضلون التعلم المدمج على التعلم التقليدي الأمر الذي يشير إلى ضعف نضج مفهوم التعلم المدمج أو العملية ذاتها. وبشكل عام فإن نتائج الدراسة أوضحت أن الطلبة لديهم معتقدات إيجابية حول التعلم المدمج، لكنهم ربما لم يكونوا مقتنعين تمامًا بأنه أفضل من التعلم التقليدي. وهذه النتيجة ليست مفاجئة لأن التعلم المدمج هو نهج حديث نسبيًا، وقد يكون العديد من الطلبة أكثر ارتياحًا للتعلم التقليدي وجها لوجه.

أما من ناحية النية السلوكية فقد أوضحت النتائج أن جميع أفراد الدراسة لديهم نية سلوكية نحو التعلم المدمج، كونه أسهم في تحسين تجربة التعلم لديهم، وبناءً عليه أبدى المستجيبون رغبتهم ونيتهم في التسجيل في مقررات تُدرس بنظام التعلم المدمج. إلا أن التقديرات للنية السلوكية جاءت أقل من التقديرات التي أعطاها الطلبة فيما يتعلق بالسلوك الفعلي. هذا يوضح أنه رغم وجود نية من الطلبة نحو الدراسة في مقررات تستخدم نمط التعليم المدمج، إلا أن ذلك النمط ربما لم يلق القبول الكافي. ويمكن القول إنه على الرغم من وجود مواقف إيجابية للطلبة تجاه التعلم المدمج، إلا أنهم لم يكونوا متأكدين مما إذا كانوا يريدون التسجيل في مقررات التعلم المدمج أو الانضمام إليها. وهذه النتيجة ليست مفاجئة أيضًا لأن العديد من الطلبة قد يترددون في تجربة طرق تدريسية جديدة، خاصةً إذا لم يكونوا متأكدين مما إذا كانت مفيدة أم ستؤثر سلبًا عليهم (Al Zumor et al., 2013; El Sadik & Al Abdulmonem, 2021).

وبالنظر إلى النتائج نجد أنه بينما كان لدى الطلبة مواقف ومعتقدات إيجابية تجاه التعلم المدمج، إلا أنهم لم يشاركوا بشكل كامل في السلوك الفعلي تجاهه، حيث أن العديد من الطلبة قد يكون لديهم مواقف ومعتقدات إيجابية تجاه أي نهج جديد، لكنهم قد يحتاجون إلى مزيد من الوقت للتكيف معه والانخراط فيه بشكل كامل (Ballouk et al., 2022; Yigit et al., 2014).

وبشكل عام فقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مواقف ومعتقدات إيجابية تجاه التعلم المدمج، لكنهم لم يكونوا مقتنعين تمامًا بأنه أفضل من التعلم التقليدي. وأبدى الطلبة أيضًا نوايا إيجابية تجاه التعلم المدمج، لكنهم لم يكونوا متأكدين مما إذا كانوا يريدون التسجيل أو الانضمام في مقررات بنمط التعلم المدمج. ورغم وجود مواقف ومعتقدات إيجابية لدى الطلبة تجاه التعلم المدمج، لكنهم لم يشاركوا بشكل كامل في السلوك الفعلي تجاهه. ومن الجدير بالذكر أن الكفاءة الذاتية وخاصة الثقة في المهارات التكنولوجية للطلاب لعبت دورًا مهمًا في نجاح تبني التعلم المدمج، لكن المتفحص للنتائج السابقة سيستنتج أن التعلم المدمج قد يحتاج إلى مزيد من الوقت ليتم تبنيه بشكل كامل من قبل الطلبة ودمجه في تجربة التعلم الخاصة بهم.

الخاتمة والتوصيات

قدمت الدراسة رؤى قيمة حول العوامل التي تؤثر على قبول الطلبة للتعلم المدمج. وأظهرت النتائج أن الطلبة بشكل عام لديهم موقف إيجابي تجاهه، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مساهمة التكنولوجيا في تحسين جودة التعلم وضرورة استخدامها في التدريس والتعلم. ولذلك فإنه يجب إيلاء المزيد من الاهتمام لتحسين راحة الطلبة والتحكم في استخدام أجهزة الكمبيوتر للتعلم وتحديد نهج التعلم الخاص بهم. كما سلطت الدراسة الضوء على أهمية المعايير الشخصية، مثل أهمية تصورات الأقران والطلبة في عملية صنع القرار لدى عينة الدراسة للتسجيل في دورات التعلم المدمج.

وتوصي الدراسة الحالية بضرورة التوسع في تطبيق التعليم المدمج كونه ينمي قدرة الطلبة على التفكير الريادي والإبداعي كما يساعد في توظيف المهارات التكنولوجية والتطبيقية المكتسبة من المقررات الأخرى. ويرى الباحثون ضرورة إجراء دراسات حول موقف الطلبة في التخصصات الأكاديمية الأخرى من التعليم المدمج كون نتائج الدراسة الحالية لا يمكن تعميمها إلا على أقسام دراسات المعلومات فقط وبعض التخصصات المماثلة في نهج التدريس.

شكر وتقدير

تلقى البحث المؤدي إلى هذه النتائج تمويلًا من كلية الآداب بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان في إطار برنامج التمويل البحثي. اتفاقية التمويل البحثي رقم [IG/ART/INFO/22/01].

المراجع

أبو دنيا، محمد عبد الرحيم نبوي (٢٠٢١). تأثير التعلم المدمج "الهجين" بإستخدام منصة" جوجل كلاس رووم. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة. ٥٤(٠٥٤)، ٥١-٧٠.

أبو رواق، مؤيد عبد الله أحمد (٢٠٢٣). اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام التعلم المدمج في مدارس مدينة إربد في ظل جائحة كوفيد-١٩. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني. ١(١٧)، ٣٥-٤٩.

أبو عيطة، جوهرة درويش (٢٠١٧). أثر التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي والاتجاهات نحو تصميم التعليم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. العلوم التربوية. ٤(٢)، ٣٢٦- ٣٥٧.

أبو ملحة، عبير سعد عبد العزيز. (٢٠٢٢). تصور مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر الإحصاء التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة. ١٠(٣٥)، ١٢٩- ١٨١.

الحياري، لينا محمد (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية. دراسات، العلوم التربوية. ٤٦(٢)، ٢٣- ٣٤.

السنوسي، عبد القادر سعيد (٢٠١٩). دور الويب كويست Web-Quest في مواجهة تحديات التعلم المدمج في استخدام الطالب المعلم لمصادر المعرفة الإلكترونية وتحصيله المعرفي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦١(٦١)، ٦٧٣-٦٩٩.

سليم، تيسير أندراوس (٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج- الأردن. دراسات، العلوم التربوية. ٤٥(٤)، ٢٤٢- ٢٥٩.

السيد، محمد السيد (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. ٣٣، ٤٢٧- ٥١١.

الشربينى، محمد زيدان وبسيونى، محمد شعبان. (٢٠٢١). أثر التعليم المدمج علي تحقيق نواتج التعلم لبرنامج الدراسات السياحية بكلية السياحة والفنادق جامعة مدينة السادات. المجلة الدولية للتراث والسياحة والضيافة. (٢)١٥، ٥١٧- ٥٤٠.

شنتير، محمد بشار (٢٠١٨). فاعلية برامج التعلم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلم الذاتي. الأردن

عبدالله، ولاء صقر. (٢٠١٤). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. ٢(٤)، ١٣ -٢٠.

الغنيم، حمد صالح بن عبدالعزيز. (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعليم المدمج فى مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الالكتروني لطلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية (أسيوط). ٣٢(٤,٢)، ٢٤٧-٢٩٢.

المجالي، وفاء (٢٠١٩). درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير. الأردن.

مهران، سارة إبراهيم محمد وإبراهيم، شيماء مصطفى مبارك (٢٠٢١). فاعلية التعليم المدمج باستخدام . مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. ٧(٣٣)، ١١١٩-١١٥٨.

المراجع الأجنبية

Al Zumor, A. W. Q., Al Refaai, I. K., Eddin, E. A. B., & Al-Rahman, F. H. A. (2013). EFL Students' Perceptions of a Blended Learning Environment: Advantages, Limitations and Suggestions for Improvement. English Language Teaching. 6(10), 95-110.

Ballouk, R., Mansour, V., Dalziel, B., McDonald, J., & Hegazi, I. (2022). Medical students' self-regulation of learning in a blended learning environment: a systematic scoping review. Medical Education Online. 27(1), 2029336.

Chaiyama, Nuanphan. (2020). The Development of Blended Learning Management Model in Developing Information Literacy Skills (BL-ILS Model). International Journal of Information and Education Technology. 5(7), 483-489.

Ciftci, Baris. (2015). The effect of blended learning on academic achievement and attitudes at social studies courses. Open Journal for educational research. 4(2), 143-150.

El Sadik, A., & Al Abdulmonem, W. (2021). Improvement in student performance and perceptions through a flipped anatomy classroom: Shifting from passive traditional to active blended learning. Anatomical Sciences Education. 14(4), 482-490.

Gravel, C. A. (2012). Student-advisor interaction in undergraduate online degree programs: A factor in student retention. NACADA Journal. 32(2), 56-67.

Hashemi, A., & Si Na, K. (2020). The Effects of Using Blended Learning in Teaching and Learning English: A Review of Literature. Online Submission. 18, 173-179.

Kacetl, J., & Semradova, I. (2020). Reflection on blended learning and e-learning–case study. Procedia Computer Science. 176, 1322-1327.

Khalil, A., & Williamson, J. (2014). Role of Academic Advisors in the Success of Engineering Students. Universal Journal of Educational Research. 2(1), 73-79.

Lei, Jing. (2010). Quantity versus quality: A new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes. British journal of educational technology. 41(3), 455-472.

Lopez-perez, M. Victoria & Pereze-Lopez, M. Carmen & Rodriguez-Ariza, Lazaro. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. Computers & Education. 56(3), 818-826.

Lust, G. & Vandewaetere, M. & Ceulemans, E. & Elen, J. & Clarebout, G. (2011). Tool-use in a blended undergraduate course: In search of user profiles. Computers & Education. 57, 2135-2144.

Makhdoom, N. & Khoshhal, K. & Algaidi S. & Heissam, K. & Zolaly, M.(2013). 'Blended learning' as an effective teaching and learning strategy in clinical medicine: a comparative cross-sectional university- based study. Journal of Taibah University Medical sciences. 8(1), 12-17.

Monteiro, Elisa & Morrison, Keith. (2014). Challenges for collaborative blended learning in undergraduate students. Educational Research and Evaluation. 20(7-8), 564-591.

Mufidah, N., & Idrees, M. U. H. M. (2020). Self-Learning Strategy in Teaching Speech Skills to Face COVID 19. Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning. 3(1).

Richardson, Julie Ann & Tuner, Anthony. (2000). A large-scale 'local' evaluation of students' learning experiences using virtual learning environments. Educational Technology & Society. 3(4), 1436-4522.

Salamonson, Y. & Lantz, J. (2005). Factors influencing nursing students' preference for a hybrid format delivery in a pathophysiology course. Nurse Education Today. 25, 9-16.

Torrisi-Steele, Geraldine & Drew, Steve. (2013). The literature landscape of blended learning in higher education: the need for better understanding of academic blended practice. International Journal for Academic Development. 18(4), 371-383.

Tovar, E. (2015). The role of faculty, counselors, and support programs on Latino/a community college students' success and intent to persist. Community College Review. 43(1), 46-71.

Turpin, C. (2018). Blended learning and its effect on student achievement: An action research study). Doctoral dissertation, University of South Carolina. (Retrieved from: http://scholarcommons.sc.edu/etd/5104

Van Goidsenhoven, S., Bogdanova, D., Deeva, G., Broucke, S. v., De Weerdt, J., & Snoeck, M. (2020). Predicting student success in a blended learning environment. Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge,

Warren, L., Reilly, D., Herdan, A., & Lin, Y. (2021). Self-efficacy, performance and the role of blended learning. Journal of Applied Research in Higher Education.13(1), 98-111. https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0210

Yigit, T., Koyun, A., Yuksel, A. S., & Cankaya, I. A. (2014). Evaluation of blended learning approach in computer engineering education. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 141, 807-812.