البحث الأول

جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت

د. علي حبيب الكندري*
د. سعاد عبد العزيز الفريح*

الملخص

يشهد مجتمع التعليم محاولات جادة لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بغرض الاستفادة منها من أجل رفع مستوى جودة التعليم والتعلم الذي يقدمه لمنتسبيه. وتُعدّ ممارسة أسلوب التعلم المدمج (blended learning) في جامعة الكويت نتاج لتلك الجهود. لذا فهذه الدراسة تهدف إلى تقويم جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من الطلبة اعتماداً على خبرات التعليم والتعلم المدمج التي مر بها هؤلاء الطلبة في مقرر للتربية البيئية، والتي صممت أنشطة ذلك المقرر تعليمياً وتقنياً لهذا الغرض. وبعد مرور الطلبة بخبرة التعلم المدمج طبقت استبانة معدة لقياس عناصر الجودة المنشودة على ٢٠١ من الطلبة المسجلين في المقرر. وقد خلصت النتائج إلى أن بيئة التعلم بجامعة الكويت بعناصرها التعليمية والتقنية مهيأة بشكل كامل لتقديم تعلم مدمج يتصف بدرجة عالية من الجودة التي يمكن أن تحقق رضا الطلبة عن نوعية التعليم الذي يحصلون عليه.

*كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

١- مقدمة:

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 أم خارجه (الفريح، ٢٠٠٥). وفي هذا السياق فقد بدأت تظهر في الأدبيات بعض المصطلحات التربوية وبشكل أكثر تحديداً في هذا المجال مصطلحات مثل التعلم الإلكتروني(e-learning) والتعلم المدمج (Blended Learning).

ولمواكبة التغيرات السريعة في عملية التعليم والتعلم، أقدمت جامعة الكويت على إدخال بيئات التعلم الافتراضية في نظامها التعليمي باستخدام أنظمة إدارة التعلم (Learning management systems- LMS) المتمثلة ببيئة بلاكبورد (Blackboard). وقد جاء ذلك الجهد سعياً من الجامعة لدمج أساليب التعلم الإلكتروني في عملية التعليم المعتادة التي تقدم وجهاً لوجه بهدف توفير فرص تعليم وتعلم باستخدام التكنولوجيا المناسبة في هذا المجال، حيث تعمل البيئات الالكترونية على تحفيز كل من المعلم والمتعلم على الخروج من النهج المعتاد الذي يعتمد على مركزية المعلم إلى نهج جديد يتبنى مركزية المتعلم. فمن خلال تلك البيئات التعليمية الجديدة يتوافر للمتعلم فرص المشاركة في التعلم مع الأقران أو الخبراء، كما تعمل تلك البيئات على تنمية مهارات التعلم الفردي النشط وبالتالي تخرج المتعلم من إطار الكتاب المقرر إلى فضاء المعرفة اللامحدود.

وقد تبنت جامعة الكويت أسلوب التعلم المدمج (Blended Learning) الذي يتكامل مع التعليم الصفي التقليدي لما يتضمنه هذا النوع من التعليم من مرونة كما يوضحه تعريف المصطلح. فالتعلم المدمج هو أسلوب في تنفيذ التعليم يشتمل على تقديم خليط من أساليب التعلم والتعليم سواء كان تعليماً مباشراً (On-line learning) أو تعلماً يتم وجها لوجه مع الأستاذ (Face-to-face)، إلا أن دمج هذا النوع من التعلم في العملية التعليمية التعلمية يتطلب توافر بيئة تكنولوجية فاعلة لعرض المقررات الدراسية على شبكة الإنترنت بتقنيات الاتصال وباستخدام وسائط متعددة تتوافق مع أهداف المواد التعليمية ومحتواها وتراعي نظريات التعلم. وفي واقع الأمر فإنه يعول كثيراً على بُعد التصميم التعليمي لمحتوى المقرر الدراسي في إمكانية تحفيز ومساعدة المتعلم ليكون عنصراً فاعلاً و شريكاً قادراً على التفاعل مع المادة التعليمية التي يتلقاها عن طريق شبكة الإنترنت ويكون في نفس الوقت باحثاً ومشاركاً في بناء المعرفة وإنتاجها. لذا أضحت نوعية وجودة البيئة التعليمية التي تتيح وتيسر فرص التعلم من الضروريات التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها.

٢- مشكلة الدراسة:

إن تبني أسلوب التعلم المدمج (Blended Learning) في مؤسسات التعليم العالي يواجه بعضاً من التحديات، لعل من أبرزها كيفية التعرف إلى الطرائق المناسبة لتقويم جودة خبرات التعلم المكتسبة من قبل

الطلبة. وتُعد مواجهة هذا التحدي أمراً حيوياً، ولاسيما وأن موضوع التعلم الإلكتروني في جامعة الكويت لازال في البداية وفي طور التجربة. فقد أشار تقرير صادر عن جامعة الكويت (جامعة الكويت، ٢٠٠٦) إلى مجموعة من الأهداف الأكاديمية المأمول تحقيقها من تبني فلسفة التعلم الإلكتروني تمثلت في الآتي:

- زيادة فاعلية التدريس.
- نشر التقنية في الوسط الطلابي
- تنمية التفكير المستقل والتعلم الذاتي والتعاوني.
- تفعيل أدوات الاتصال بين الطالب وزملاءه والأستاذ.
- تشجيع الطالب على الاتصال مع جهات خارج إطار المقرر.

إن التحري عن مدى تأثير تطبيق أسلوب التعلم المدمج في تحقيق الزيادة في فعالية التدريس يتطلب تقويم نوع خبرات التعلم التي يمر بها الطلبة من خلال ما يقدم من محتوى إلكتروني وفقاً لرؤيتهم الخاصة والذي يعتبر محور هذه الدراسة. لذا فقد استدعت الحاجة الميدانية إلى تطبيق الدراسة الحالية في جامعة الكويت على طلبة أحد المقررات الدراسية في كلية التربية من أجل تقويم مدى فاعلية استخدام أسلوب التعلم المدمج المقدم من خلال أحد برامج إدارة العملية التعليمية التعليمية Learning Management Systems (LMS) .

وقد تم التقصي عن جودة خبرات التعلم المكتسبة من قبل الطلبة المنتسبين للمقرر الدراسي الذي قدم بأسلوب التعلم المدمج وفقاً لثمانية محاور ومن خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

– **السؤال الأول**: ما مدى جودة التعلم المدمج للمقرر الدراسي المقدم من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت بالنسبة إلى:

- محور التعليم المقدم في سياق الدمج؟
- محور تفاعل الطلبة وانهماكهم في التعلم الإلكتروني؟
- محور وضوح الأهداف والمعايير؟
- محور جودة المصادر الإلكترونية؟
- محور ملائمة التقييم؟
- محور مناسبة حجم العمل والتكاليف؟
- محور تيسر إدارة عناصر التعليم من قبل الطلبة؟
- محور الرضا عن خبرة التعلم الحي المباشر؟

– **السؤال الثاني**: ما تأثير متغير الجنس للطلبة المنتسبين للمقرر الدراسي المقدم على منظورهم لجودة التعلم المدمج؟

– **السؤال الثالث**: مـا تأثير متغير نوع الإختصاص الأكاديمي للطلبة المنتسبين للمقرر الدراسي المقدم على منظورهم لجودة التعلم المدمج؟

٣- أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في أنها توفر مؤشرات عن جودة التعلم الالكتروني والمدمج بجامعة الكويت يمكن الاستفادة منها في صيانة عناصر البيئة التعليمية كتوصيل وعرض المحتوى والتفاعل والتصميم التعليمي وتطويرها من أجل زيادة فاعليتها. فضلاً عن أنها – أي هذه المؤشرات– يمكن أن تسلط الضوء على أحد الأساليب التعليمية الحديثة في ظل غياب الدراسات والبحوث التطبيقية ولاسيما العربية منها، والتي تبحث في مدى أثر أسلوب التعلم المدمج وفاعليته، وذلك في حدود علم وجهد الباحثين.

٤- هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

٤-١- العمل على رصد خبرة ميدانية جديدة في مجال التعلم المدمج بأحد مقررات كلية التربية بجامعة الكويت وهو مقرر التربية البيئية من خلال تعامل الطلبة مع أحد نظم إدارة التعلم (**LMS**).

٤-٢- تقويم جودة التعلم المقدم في هذا المقرر انطلاقاً من خبرات التعلم التي مر بها المتعلمون عبر بيئة تعليمية استخدم من خلالها التعلم المدمج بنسق يتكامل مع التعليم الذي يتم وجهاً لوجه والذي يمارسه الأستاذ.

٥- حدود الدراسة:

عند التفكير في تعميم نتائج الدراسة يجب أن يؤخذ في الاعتبار بعض المحددات، منها:

٥-١- الحدود البشرية:

إن عينة الدراسة هم من الطلبة الذين التحقوا بمقرر التعلم الإلكتروني بمحض إرادتهم أي بدافعية متوافرة لديهم خلال الفصول الدراسية التي تم فيها تطبيق الدراسة وهم طلبة مقرر التربية البيئية. ويمكن اعتبار متغير الجنس أيضاً من المحددات التي قد تؤثر على فكرة تعميم نتائج الدراسة، حيث كانت نسبة الإناث إلى الذكور (١ : ٩) وهي في الواقع تعكس الوضع الطبيعي القائم في كلية التربية ولاسيما وفي جامعة الكويت.

٥-٢- الحدود المكانية:

مجموعة من التعليم الجامعي في دولة الكويت ممثلا بجامعة الكويت–كلية التربية.

٥-٣- الحدود الزمانية:

الفصول الدراسية: الأول والثاني والصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٧-,٢٠٠٨

٦- مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة مجموعة من المصطلحات التربوية يمكن عرضها كالآتي:

٦-١- التعلم الإلكتروني (E-learning): يشير إلى أحد أشكال التعلم سواء كان عن بعد أم داخل الفصل الدراسي القائم على استخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة والإنترنت والوسائط المتعددة وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية، لتقديم المحتوى التعليمي وتفاعل المتعلم مع المعلم والمحتوى ومع أقرانه بصورة متزامنة وغير متزامنة، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة (الموسى، المبارك، ٢٠٠٥ : ١١٣).

٦-٢- التعلم المدمج (Blended learning): ويسمى بالتعلم الممزوج أو المخلوط حيث يجمع هذا النوع من التعلم بين طرق التعليم القائمة على التفاعل وجهاً لوجه بين المعلم والمتعلم وطرق التدريس عبر الإنترنت (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004 : 3). . ويعرف الباحثان هذا المصطلح إجرائياً بأنه التعلم الذي يجمع بين تعلمين... التقليدي الذي يتم وجهًا لوجه والإلكتروني online learning الذي يقدم من خلال شبكة الإنترنت، ويتم التعلم هنا بصورة رئيسة من خلال المحاضرات ولساعات محددة سلفاً بطريقة تقليدية، إلى جانب ممارسة الطالب التعلم بصورة ذاتية من خلال أدائه لأنشطة وواجبات ومناقشات المقرر المتوافرة ضمن بيئة افتراضية ولاسيما بمقرر التربية البيئية الذي تتناوله هذه الدراسة.

٦-٣- جودة التعلم المدمج: يشير إلى مستوى من الدعم والتحفيز الذي يحقق متطلبات التعلم المحددة والمتوقعة من قبل المتعلمين بأسلوب المزج بين التعليم التقليدي الذي يتم وجها لوجه، وبين التعلم الإلكتروني. ويعبر عن جودة التعلم المدمج إجرائياً في هذه الدراسة بدرجة المتوسط الحسابي لاستجابة المتعلمين على محاور الاستبيان الثمانية المعدة لهذا الغرض.

٦-٤- بيئات التعلم الإلكترونية: وتسمى بنظم إدارة التعلم Learning Management Systems (LMS) وهي عبارة عن مجموعة من الحزم البرمجية (Software) المثبتة على خادم (Server)، صممت لمساعدة المعلمين على استخدام الحاسوب والإنترنت في عملية التعلم والتواصل مع الطلبة، ونشر المواد العلمية بطريقة سهلة دون المعرفة العميقة بأساليب البرمجة، ودون إنشاء صفحات ولاسيما لهم على الإنترنت (Carmean & Haefner, 2002: 27). ولقد استعان الباحثان ببيئة بلاكبورد (blackboard) المرخصة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.

٧- الإطار النظري:

ينظر للتعلم المدمج في الأدبيات التربوية على أنه نوع من التعلم الذي يتسم بالعديد من المزايا التي تجعله يتفوق على أي نوع مفرد لعملية تعلم، لأن مفهوم التعلم المدمج ينبثق من الفكرة التي مفادها أن "التعلم ليس مجرد حدث يحدث مرة واحدة ولكنه في الحقيقة هو عملية مستمرة" (Singh&Reed,2001). ومن مزايا التعلم المدمج التي تناولتها هذه الأدبيات أنه يسهم في رفع مستوى التفاعل والتواصل وتبادل الخبرات بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم، وذلك خارج نطاق

الفصول الدراسية عن طريق وسائل وأدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة مما يؤدي بالتالي إلى زيادة مشاركة الطلبة واندماجهم في أنشطة التعلم وتحسين مخرجاته (Tang & Byrane 2007). وفي محاولة للبحث في كينونة التعلم الإلكتروني أشار الكندري (٢٠٠٨) إلى أن الفهم غير الناضج والمجزأ لمفهوم التعلم الإلكتروني يُعدّ من التحديات التي تواجه التربويين في الوطن العربي نتيجة للنمو المتسارع للتكنولوجيا المستخدمة في العملية التعليمية وتكنولوجيا الاتصالات. وأضاف الكندري أن من أكثر المصطلحات التربوية حراكاً في التربية هي المصطلحات الخاصة بالتعلم الإلكتروني، ويبدو ذلك جلياً من خلال التمعن في هذه المسميات التي تستخدم غالباً بالتبادل مثل التعلم الإلكتروني (e-learning)، التعلم من خلال الإنترنت (Online-Learning) والتعلم باستخدام الشبكة (Web-based learning)، والتعلم الرقمي (Digital -learning). الأمر الذي جعل مصطلح التعلم الإلكتروني يأخذ أشكالاً ومسميات متعددة اعتماداً على مستوى التكنولوجيا المستخدمة في العملية التعلمية ونوعيتها. ويعرف (Khan,2005) التعلم الإلكتروني (E-learning) بأنه "طريقة مبتكرة لتوفير بيئات ميسرة تتسم بالفاعلية والتصميم الجيد المتمركز حول المتعلم وتوصيل تلك البيئات لأي فرد في أي مكان وفي أي زمان من خلال توظيف عناصر ومصادر التكنولوجيا الرقمية المختلفة إلى جانب النماذج الأخرى لمواد التعلم التي تتناسب وبيئات التعلم المفتوح والمرن والموزع. أما التعلم الإلكتروني المدمج (Blended-Learning) فتصفه (Dabbagh, 2000) بأنه التعلم الذي يتكامل مع التعليم الصفي التقليدي من خلال جلسات محددة توجه للتفاعل مع الأنشطة من خلال شبكة الإنترنت. أي أن التعليم الإلكتروني المدمج هو طريقة تنفيذ تشتمل على تقديم خليط من أساليب التعليم والتعلم سواءً كان تعلماً مباشراً (On-line learning) أو تعلماً يتم وجهاً لوجه مع الأستاذ (Face-to-face).

والواقع أن هناك قدراً كبيراً من الاتفاق بين الباحثين في تعريف التعلم المدمج بصورة عامة بأنه دمج بين أنشطة التعلم الإلكتروني من خلال استخدام شبكة الإنترنت وأنشطة التعلم التقليدي، حيث أن التعلم يتم في كلٍ من الفصل الدراسي (التعلم التقليدي) وشبكة الإنترنت دون الفقد الكامل لساعات التعلم التقليدي. فالهدف الرئيس للتعلم المدمج هو الجمع بين ميزات التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني لتشجيع التعلم النشط المستقل، والتعلم داخل و خارج إطار الفصول الدراسية (Garnham& Kaleta,2002). ويحدث ذلك التعلم من خلال تركيز الطالب على مهام التعليم والتي تتطلب منه المشاركة في أنواع مختلفة من الأنشطة، كالمشاركة في المناقشات عن طريق غرف المحادثة المتزامنة أو أداة المناقشة غير المتزامنة، وعمل المشاريع والتقارير ودراسة الحالة والقيام بإجراء دراسات، أو تسليم الواجبات أو حل الاختبارات وبالتالي تؤدي إلى تعلم فعال على الإنترنت وهو ما يعكس استمرارية التعليم خارج قاعة الدراسة (Graham,2006).

ويؤكد سنج وريد (Singh & Reed, 2001) أن التعلم المدمج يجب أن يركز على الوصول إلى الوضع الأمثل لتحقيق أهداف التعلم، وذلك عن طريق تطبيق تكنولوجيات التعليم المناسبة لكي تتلاءم مع

نمط التعلم الشخصي المناسب للمساعدة في اكتساب المهارة المناسبة للشخص المناسب في الوقت المناسب. ويصف فوسي ويونج (Voci &Young, 2001) التعلم المدمج بأنه تعلم متوازن، إذ أن هذا التوازن أو التكامل يتم تحقيقه من خلال دمج مميزات الأسلوب المتبع في التعليم التقليدي بوجود من يقدم المساعدة و التوجيه والتعلم الذاتي الذي يتم تحصيله من خلال الإنترنت، حيث يأخذ التعلم المدمج أفضل ما في الأسلوبين، ويتجنب نواحي قصورهما. ويناقش تابور (Tabor, 2007) مسألة المزج بين الأسلوبين في عملية الدمج حيث يعتبرها مسألة تحتاج إلى تخطيط جيد، لأن الكثير من المعلمين يعتقدون أن الدمج يعني ببساطة تقسيم المقرر التقليدي إلى جزئين، جزء يدرس بالفصل وجزء آخر يقدم على شبكة الإنترنت، إن الأمر ليس بهذه السهولة، حيث أن المتمرسين المحترفين يواجهون تحديات في الموازنة بين أنشطة التعليم التقليدي وأنشطة التعليم على شبكة الإنترنت التي تدمج وتجذب اهتمامات الطلبة. وعليه فقد أكد يلون (Yelon, 2006) أن عملية الدمج تحتاج إلى تفكير عميق بالطريقة الأفضل لاستثمار الوقت حين يكون الطالب مع المعلم داخل الفصل ومتى إن أمكن استبدال التعليم التقليدي بالتعلم عبر الإنترنت. فهنا يجب على المعلم أن يحدد الجزء الذي سوف يدرس بالفصل، والجزء الذي سوف يدرس من خلال الإنترنت أو الوسائل الأخرى، مع تحديد الوسيلة المناسبة لعملية الدمج، ليتحقق الهدف المرجو منها.

ويرى كلٌ من جارنهام وكلتا (Garnham & Kaleta, 2002) أن عملية الموازنة بين مكونات التعليم التقليدي والتعلم على شبكة الإنترنت تتنوع من مقرر إلى آخر نتيجة لتأثر عملية الدمج بعوامل متعددة. ومن أبرز تلك العوامل طبيعة المقرر الدراسي وأهدافه ونوعية محتواه العلمي، وخصائص الطلبة، وخبرة المعلم وأسلوبه وطريقة تدريسه، والنظريات التي يتبعها المعلم في عملية التعليم، بالإضافة إلى النظام الذي يتبعه في التعليم التقليدي، والمصادر التعليمية المتاحة على شبكة الإنترنت، وعملية دعم التعلم. وأضاف كل من نوردا وآخرون(Noord el al, 2007) عوامل أخرى يجب مراعاتها في عملية الدمج منها دافعية الطلبة نحو التعلم من خلال الإنترنت، فضلاً عن مدى مهاراتهم وخبرتهم بتكنولوجيا التعلم، ومدى توافر وتيسر البيئية التعليمية كالحاسب الآلي والموارد التكنولوجية الأخرى لديهم (برمجيات، وخدمة الإنترنت)، والقدرة على التعلم الذاتي المستقل، وتوفر الوقت.

ونتيجة الاختلاف في العوامل السابقة من مقرر إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، فإنه لا يوجد منهج أو طريقة معينة وموحدة لعملية الدمج، بل هناك طرق متنوعة ومختلفة لها، حيث تحدث عملية الدمج بأشكال وأحجام متفاوتة، ومن ثم لا يوجد معيار محدد فيما يتعلق بمقدار المقرر أو ما هو الجزء من المقرر الذي سوف يتم تعلمه من خلال الإنترنت أو في الفصل. ويقوم الكثير من المعلمين باستبدال نسبة تتراوح من ٢٥٪ الى ٥٠٪ من الوقت داخل الفصل بالمكونات التعليمية لشبكة الإنترنت. ومن جانب آخر يرى البعض أن التعلم المدمج لا يقلل من وقت التعليم التقليدي على اعتبار أن التعلم المدمج هو امتداد للتعليم التقليدي، ويتم استخدام أساليب التعلم الإلكتروني بوصفها دعماً للتعليم التقليدي (Garnham & Kaleta, 2002).

وتتم عملية الدمج بين أساليب التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، من خلال خيارات كثيرة، منها على سبيل المثال: استخدام بيئات التعلم الافتراضية، ومؤتمرات الفيديو، والبريد الإلكتروني، واستخدام الاختبارات، والتقويم الذاتي، والواجبات من خلال الإنترنت، وأدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة لعمل المناقشات والأقراص المدمجة وأشرطة الفيديو السمعية والمرئية التي تحتوى على المحاضرات وأفلام وصور وأنشطة المادة الدراسية واستخدام الإنترنت للوصول إلى مصادر المعلومات. ويذكر خان (٢٠٠٥) أن الطريقة الأكثر شيوعاً في عملية الدمج تتمثل في إنشاء موقع على الإنترنت يستخدمه الطالب خارج أوقات المحاضرات أو استخدام بيئات التعلم الافتراضية، والتي من خلالها يستطيع المعلم تصميم المواد التعليمية الولاسيما به، وتحميلها على هذه البيئات. ومن خلال هذه المواقع تتوفر للطالب المادة التعليمية ومصادر التعلم المختلفة من عروض تقديمية، وقائمة بأسماء الكتب ذات الصلة بالمقرر وكذلك العناوين والمواقع الإلكترونية التي لها علاقة بالمقرر الدراسي، وتوصيفه والتقويم الذاتي واختبارات قصيرة.

٨– الدراسات السابقة:

٨–١– الدراسات العربية:

– وفي دراسة مسحية أجراها المهدي (٢٠٠٨) على المجتمع المصري من أجل معرفة ماهية معوقات استخدام بيئات التعلم الافتراضي التي تحول دون تطبيقه في التعليم الجامعي، وجد أن ٧٣٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم غموض حول فلسفة التعلم الافتراضي و ٤١٪ يفتقرون لمهارات التعلم الذاتي و٥٤٪ لديهم صعوبات ترتبط بضعف البنية التحتية الإلكترونية للمجتمع و٩٪ من المعوقات ترجع إلى القصور في الوعي التكنولوجي داخل المجتمع.

– أما دراسة بن غيث (٢٠٠٨) فهي تهدف إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج باستخدام بيئة الويب سي تى (Web CT) في تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة البحرين ورضاهم عنها. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأنشطة المختلفة من ضمنها تطبيق أداة المناقشة في تصميم المقرر المدمج والتي طبقت على المجموعة التجريبية في حين تمت دراسة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة إلى متغير التحصيل، في حين أظهرت النتائج ولاسيما برضا الطلبة أن طلبة المجموعة التجريبية قد أبدوا درجة عالية من الرضا عن التعلم المدمج وطريقة التدريس.

ووفقاً لما سبق فإنه يمكن تلمس مدى تأكيد البحوث والدراسات المتعلقة بالمجال على أن التعلم المدمج الجيد يوفر فرصاً تتيح درجة من الحرية والمرونة والاستمرارية لمشاركة فاعلة من قبل الطلبة في العملية التعليمية بصورة فردية وتعاونية مع الآخرين (Singh & Reed, 2001, Pereira et al., 2007; Dziuban et al., 2004). كما وجدت مجموعة أخرى من الدراسات مدى إمكانية تأثير التعلم المدمج في زيادة التحصيل الدراسي لمستخدميه (الشمري، ٢٠٠٧ و Deneui & Dodge, 2006)، إلا أن بن غيث (2008) وجد أنه لا يوجد تأثير للتعلم المدمج على التحصيل الدراسي. أما كل من (Voci & Yong,

2001; Rovai & Jordan, 2004; Nood et al., 2007) فقد أكدوا أن التعلم المدمج يسهم في زيادة التفاعل والتواصل وبناء علاقة بالمجتمع التعليمي من خلال توفر فرص التواصل المتزامن وغير المتزامن، والتغذية الراجعة المتبادلة من قبل المشاركين في العملية التعليمية.

٨–٢– الدراسات الأجنبية:

أشارت الأدبيات المتعلقة بالمجال إلى العديد من الدراسات التي ارتبطت بفاعلية التعلم المدمج في التعليم. فقد أكدت دراسة مسحية (Anonymous, 2004) أن التعلم المدمج ينظر إليه على أنه أكثر الأشكال كفاءة وفعالية للتدريب في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ٧٧٪ من المؤسسات الأمريكية تستخدم في الوقت الحالي التعلم المدمج حيث يحصل الطالب أو المتدرب على التوجيه والإرشاد مع التعزيز والتغذية الراجعة لأدائه من خلال التعلم والتدريب المدمج. وقد قام بريرا وآخرون (Pereira et al., 2007) بدراسة استهدفت استقصاء فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تعليم وتعلم موضوع التشريح شملت استخدام تكنولوجيات المعلومات الجديدة في تدريس التشريح، وتحليل أثر كل من هذه الاستراتيجيات على الأداء الأكاديمي، وخلصت الدراسة إلى أن التعلم المدمج أكثر فاعلية من التعليم التقليدي في التدريس.

– **وقد قام كلٌ من شافور وآخرون** (Shafor, et al., 2002) بدراسة فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة يمكن أن تسهم في نجاح الطلبة في المرحلة الجامعية بتكساس. وقد خرجت الدراسة بنتائج ايجابية في تأثير الإنترنت على تحصيل الطلبة ومساعدتهم في تهيئة مهاراتهم وتحسين قدراتهم على الدراسة وعلى تطوير استراتيجيات تعلمهم. وهناك دراسة الشمري (٢٠٠٧) والتي تهدف إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، وقد تكونت العينة من (٦٤) طالباً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست بأسلوب التعلم المدمج، والأخرى ضابطة درست بطريقة وجها لوجه. وكشفت النتائج عن زيادة في تحصيل المتعلمين تعزى إلى استخدام التعلم المدمج في التدريس، كما تمتع طلبة العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو التعلم باستخدام التعلم المدمج. كذلك أجريت دراسة مماثلة في جامعة هارفارد على مدى فاعلية التعلم بالأسلوب المدمج حيث أظهرت حدوث تحسن في تعلم الطلبة عندما تم دمج محاضرات محددة بطريقة تقليدية إلى المقررات التي تدرس إلكترونيا، وقد فضل المتعلمون أسلوب التعلم المدمج على التدريس بأسلوب التعلم الإلكتروني (Delacey & Leonard, 2002).

– **وفي دراسة قام بها دينيوا ودودج** (Deneui & Dodge, 2006) تهدف إلى معرفة أثر التعلم باستخدام بيئة التعلم بلاكبورد blackboard في تحصيل عينة من المتعلمين مقارنة بالطريقة المعتادة وجهاً لوجه. وقد تألفت العينة من ٨٠ طالباً وطالبة في مقرر خاص بعلم النفس حيث تم توفير مصادر مختلفة للتعلم من خلال بيئة البلاكبورد من محاضرات وواجبات، واستخدام وسائل الاتصال المتزامنة ودليل التعلم للمقرر. وقد تتبع الباحثان تفاعل الطلبة من خلال أداة التتبع التي توفرها بيئة البلاكبورد، ثم قام الباحثان

بفحص العلاقة بين تكرار الاستخدام لأدوات بيئة البلاكبورد وأداء الطلبة في الامتحان. وقد بينت الدراسة علاقة إيجابية بين عدد الزيارات واستخدام إيقونات المقرر الإلكتروني وبين التحصيل الدراسي. وفي دراسة مشابهة حاول عبد الله (Abdalla,2007) تقويم تجربة استخدام بيئة التعلم بلاك بورد (blackboard) على ٥١٨ من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة من منظور مستخدميه من الطلبة. وبينت النتائج تقبل الطلبة لهذا النوع من أساليب التعليم وأشاروا لسهولة استخدامها في الممارسات التعليمية وأبدوا اتجاهاً إيجابياً نحو هذه البيئة التعليمية، ومن ناحية أخرى وفرت التجربة مؤشرا لكفاءة الأسلوب المستخدم في التعلم.

– **وفي دراسة أجراها روفي وجوردان** (Rovai & Jordan, 2004) كان الهدف منها دراسة التعلم المدمج والتفاعل الاجتماعي، وقد أبدى الطلبة في المقررات المدمجة الثناء على فوائد التعلم من خلال شبكة الإنترنت، حيث أكدوا أنه سمح لهم بقدر من الحرية والمرونة في أداء أنشطة المقرر، ومع ذلك فإن كثيراً منهم قد ذكروا أيضاً قيمة التعلم التقليدي حيث شعروا بأنه قد ساعدهم من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية حيث أسهم في بناء علاقات مهنية وإحساس قوي بالمجتمع. وأكد (Voci&Young,2001) على أهمية التفاعل الاجتماعي وضرورة توفير بيئة تعليمية تفاعلية اجتماعية مساندة لعملية التعلم عن بعد من خلال وسائل الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة . وأضاف أن أسلوب التعلم المدمج يراعي الاختلافات في أساليب التعليم؛ حيث يمكنه أن يلبي احتياجات أساليب تعليم مختلفة من خلال الإنترنت والتعليم التقليدي والتي تناسب أنماط تعلم متنوعة. وهذا أيضاً ما توصل إليه (Noord et al., 2007) في دراسته، حيث وجد أن أسلوب التعلم المدمج يسمح للطلبة بالتعلم بقدر أكبر من السرعة أو البطء حسب قدراتهم الفردية، كما يوفر هذا النوع من التعلم فرص سيطرة الطالب على عملية تعلمه، وتسهيل التعلم الذاتي والتعاوني.

بالرغم من الإيجابيات التي وجدها الباحثون عند استخدامهم أسلوب الدمج، إلا أن الأمر لا يخلو من تحديات ومعوقات تواجه استخدام هذه البيئات (الطحيح، ٢٠٠٤)، منها حاجة الطلبة إلى الدعم الكبير والمستمر لإبقائهم في المقررات الإلكترونية وبالتالي يتطلب الأمر من المعلمين تخصيص وقت أكثر لدعم ومتابعة الطلبة. فضلاً عن أهمية امتلاك الطالب للدافعية الذاتية لاستخدام استراتيجيات التعلم الافتراضي مع القدرة على الاتصال والتفاعل مع زملائه. وبين الطحيح أيضاً أن من التحديات التي تواجه دمج التعلم الإلكتروني في التعلم التقليدي هو إمكانية توافر خدمات بيئة التعليم الإلكتروني.

٩– منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام الطريقة شبه التجريبية (semi-exploratory approach) للكشف عن مدى جودة التعلم المدمج المقدم من منظور المتعلمين من خلال بيئة بلاكبورد في تدريس مقرر للتربية البيئية في جامعة الكويت على مدى ثلاثة فصول دراسية. وقبل نهاية كل فصل دراسيٍ طبق مقياس جودة التعليم المدمج الذي تم تبنيه كأداة للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

١٠– مجتمع الدراسة وعينتها:

ضم المجتمع المتاح لهذه الدراسة جميع طلبة جامعة الكويت الذين سجلوا في مقرر التربية البيئية للعام الدراسي ٢٠٠٧–٢٠٠٨ والذي تولى تدريسه أحد الباحثين. ويعتبر مقرر التربية البيئية من المقررات الاختيارية التي تطرحها كلية التربية بجامعة الكويت لجميع الطلبة بمختلف كلياتهم واختصاصاتهم ومراحلهم الدراسية. وقد تم اختيار شعبتين دراسيتين من مقرر التربية البيئية من بين الشعب المطروحة لكل من الفصل الدراسي الأول الثاني، وشعبة واحدة من الفصل الدراسي الصيفي خلال العام الدراسي ٢٠٠٧– ٢٠٠٨ بمعرفة كلا الباحثين. وكان مجموع أفراد العينة في الشعب الدراسية الخمس (٢٠١) بواقع (٢٠) طالباً و (١٨١) طالبة. وقد تم تطبيق أداة الدراسة في تلك الشعب الخمس عند نهاية تدريس المقرر.

ورصدت أداة الدراسة الموجهة للتحقق من جودة التعلم المدمج متغيراً رئيساً هو التعلم المدمج من خلال بيئة البلاكبورد، وإلى جانب بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والاختصاص الأكاديمي. وقد تم التقصي أيضا عن بعض البيانات المتعلقة بالخبرة الحاسوبية والتي يمكن الاستفادة منها كمؤشرات في هذا المجال وهي مدى امتلاك حاسوب شخصي وإن كانت خدمة الانترنت متوافرة في المنزل.

١١– مقياس جودة التعلم المدمج:

نظراً لشيوع تناول مفهوم جودة التعلم الإلكتروني في الأدبيات الأجنبية وندرة استخدامه في الأدبيات العربية فقد ارتأى كلا الباحثين أهمية تبني الأداة التي طورها كل (Ginns and Elllis, 2007) لتقيس جودة التعليم المدمج من منظور المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي والتي أطلقا عليها اسم "استبيان خبرة التعلم الإلكتروني" (e-learning experience questionnaire). وفي واقع الأمر فإن مطورا الأداة أو الاستبان قد استفادا بدورهما أيضاً من جهود من سبقهما من الباحثين المختصين بمجال تقويم جودة التعليم كما يذكرا ذلك في ورقتهما العلمية. وقد ذكرا بأنهما قد استفادا من الاستبانات التي تم تطويرها من قبل كل من (Bigger, Kember & Leung) عام ٢٠٠١ والمستخدمة في تقويم جودة التعلم في التعليم العالي. كما استفاد أيضا كل من (Ginns and Elllis 2007) من استبيان خبرة المقرر (Course Experience Questionnaire) والذي طور من قبل مجموعة متميزة من الباحثين أشارا إليهما أيضاً في ورقتهما العلمية.

وقد تم ترجمة المقياس الذي تم تبنيه من قبل كلا الباحثين ليتناسب مع البيئة المحلية. ثم أعقب ذلك عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى دقة الترجمة. وقد تكون المقياس من ثمانية محاور أو أبعاد فرعية تقيس جودة التعليم المدمج من منظور المتعلمين تمثلت في الآتي:

– جودة التعليم المقدم في سياق الدمج (quality of teaching in a blended learning context)، وتعكسه البنود (٣، ٤، ٥، ٩، ١٢، ١٥، ٢٨).

– تفاعل الطلبة وانهماكهم في التعلم الإلكتروني (student interaction and engagement)، وتعكسه البنود (٧، ١٦، ١٨، ٢١).

– وضوح الأهداف والمعايير (clarity of goals and standards)، وتعكسه البنود (١٩،١٣،٢٩).

– جودة المصادر الإلكترونية (quality of on-line resources)، وتعكسه البنود (٢٠،١٧،٨،٢٣).

– ملاءمة التقويم (appropriate assessment) ، وتعكسه البنود (١، ١٠، ٢٦).

– مناسبة حجم العمل والتكاليف (appropriate workload) ، وتعكسه البنود (١٢،١١،١٤).

– تيسر إدارة عناصر التعليم من قبل الطلبة أو يمكن تسميته بالتواصل الإرشادي للمدرس مع الطلبة (student management)، وتعكسه البنود (٢، ٦، ٣١).

– الرضا عن خبرة التعلم الحي المباشر (Blended learning and overall satisfaction with on-line experience)، وتعكسه البنود (٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٠، ٣٢).

١٢– صدق محتوى المقياس:

بعد ترجمة المقياس تم عُرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي بجامعة الكويت. وقد كان الهدف من ذلك هو التأكد من مدى صلاحية مقياس جودة التعلم المدمج المقدم لمستخدميه من الطلبة، ومدى تمثيل العبارات لمحاور المقياس، ودقة الصياغة اللغوية للعبارات ووضوح عبارات المقياس.

١٣– ثبات المقياس:

بعد الانتهاء من عملية تحكيم صدق محتوى المقياس تم تطبيقه على عينة من طلبة مقرر التربية البيئية بلغ عددها (٢٠) طالبة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٧)، وكانت الطالبات ممن طبقت عليهن التجربة الاستطلاعية للوحدة الدراسية الإلكترونية المتوفرة في بيئة بلاكبورد. وكان الهدف من هذا التطبيق حساب معاملات ثبات المقياس، وبعد إجراء تحليل المفردات (item analysis) تبين أن هناك عبارات لابد من حذفها، كما تم تغيير صياغة بعض العبارات نتيجة انخفاض معامل التمييز لها. وفي ضوء آراء المحكمين حول صلاحية المقياس ونتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة حتى أصبح عدد عبارات مقياس جودة التعليم المدمج الكلي (٣٢) عبارة، مقسمة إلى (٨) محاور أو أبعاد. وبحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تبين أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (٠,٧٣ و ٠,٩٢)، الأمر الذي يدل على قدر معقول من الثبات، كما تبين أن قيمة المعامل للدرجة الكلية يزيد عن ٠,٩٢، وهي قيمة تدل على ثبات عالٍ.

١٤– إجراءات تنفيذ الدراسة:

مر تطور الدراسة بمراحل يمكن إيجازها بالآتي:

١٤–١– تم اختيار خمس شعب دراسية من مقرر التربية البيئية الذي تم طرحه خلال الفصل الدراسي الأول (شعبتين) والفصل الثاني(شعبتين) والصيفي (شعبة واحدة) من العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وقد تولى أستاذ واحد تدريس هذه الشعب الدراسية لضمان تقديم برنامج تدريس المقرر بشكل متماثل.

١٤–٢– تم تعيين موقع لمقرر التربية البيئية في بيئة البلاكبورد لكل مجموعة، يسمح بدخول الطلبة إليه باستخدام الرقم الجامعي وكلمة السر الولاسيما بكل طالب.

١٤–٣– بعد إجراء تحليل لمحتوى المقرر الدراسي، تم تجميع المصادر والمواد التعليمية، وروابط تعليمية من الإنترنت، وأفلام تعليمية، وعروض تقديمية.

١٤–٤– تم تحليل وتصميم الوحدات الدراسية وتحويلها لمحتوى إلكتروني وعرضها من خلال بيئة البلاكبورد.

١٤–٥– تم عرض المحتوى الإلكتروني للمقرر والأنشطة التعليمية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم مناهج وطرائق التدريس، والذين يقومون بتدريس مقرر التربية البيئية، لتحكيم محتوى المقرر الرقمي والأنشطة التعليمية المصاحبة له قبل تثبيتها على بيئة البلاكبورد. وبعد ذلك تم رفع الوحدة الإلكترونية على البلاكبورد، ومن ثم تم تحكيم الموقع من قبل مجموعة من المحكمين المختصين في التصميم التعليمي وتكنولوجيا التعليم.

١٤–٦– تم إرسال أسماء الطلبة المسجلين في كل الشعب الدراسية لمركز نظم المعلومات في جامعة الكويت ليتم إضافتهم إلى مقرر التربية البيئية الإلكتروني الموجود ببيئة البلاكبورد ليتسنى لهم إمكانية الدخول إلى المقرر.

١٤–٧– تولى أستاذ المقرر شرح طريقة التدريس لكلٍ مجموعة، موضحاً المقصود بالتعلم المدمج والإلكتروني وأهمية هذا التعلم، وكيف تتم عملية تعليمهم وتقويمهم والمهام المطلوبة منهم، ثم تم توزيع دليل أيقونات مقرر التربية البيئية.

١٤–٨– تم تخصيص ٣ محاضرات من برنامج الدراسة لتدريب وتهيئة الطلبة على بيئة البلاكبورد لكل مجموعة في مختبرات الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة الكويت.

١٤–٩– في بداية كل محاضرة تم تخصيص وقت لاستفسارات الطلبة، وللتعرف إلى أهم الصعوبات التي تواجههم في بيئة البلاكبورد، ومن خلال أداة التعقب (Course Statistics) تم الرد على استفسارات الطلبة وتوفير الدعم اللازم لهم، بالإضافة إلى متابعة طريقة التدريس.

١٤–١٠– تم تطبيق استبانة جودة التعلم المدمج على الطلبة قبل نهاية المقرر.

١٥– طبيعة أنشطة المقرر:

تم تطبيق الدراسة على مقرر خاص بالتربية البيئية. وقد تم بناء محتوى إلكتروني للوحدة الأولى المتعلقة بأساسيات البيئة من ضمن الثلاث وحدات المقررة على الطلبة. وتم تقسيم المحتوى الإلكتروني للوحدة الأولى بدوره إلى ثلاثة فصول كانت هي محور المادة التعليمية التي تم تجريبها. وقد ساعدت طبيعة المقرر

المرنة إضافة إلى المواد التعليمية الإلكترونية التي تم تحميلها على شبكة الإنترنت من قبل أستاذ المقرر في الاستفادة من مصادر التعلم المتوافرة على الإنترنت مثل المواقع العلمية والصور والأفلام التي عملت على تقريب كل ما يتعلق بالبيئة إلى المتعلم. وتم إعداد المادة العلمية ووضعها للطلبة على أحد نظم إدارة التعلم وهو نظام البلاك بورد (Blackboard). ويمكن النظام الطلبة المسجلين فقط في مقرر التربية البيئية من الدخول إليه باستخدام رقم الهوية الجامعية وكلمة السر ولاسيما بهم. وقد تم تخطيط وتصميم المادة التعليمية والأنشطة المصاحبة والاختبارات المتعلقة بمقرر التربية البيئية بطريقة تمكن من الاستفادة من الإمكانات التي يقدمها نظام البلاك بورد(Blackboard system guide)، نسخة ٢٠٠٦.

وقد تضمنت الشاشة الرئيسة للمقرر اثنتي عشرة أيقونة تم ترتيبها على شكل قائمة بحيث يقود كل منها إلى جزء محدد من المقرر. وتم ترتيب تلك الأيقونات حسب أولوية التعامل معها بحيث جاءت وفقا للترتيب التالي: دليل البرنامج، والإعلانات، والتعريف بالأستاذ وكيفية التراسل معه، وتوصيف المقرر، والمعلومات التي ترشد المتعلم إلى كيفية البدء وكيفية تقويم المقرر والمصادر والمراجع. ثم تأتي مجموعة الأيقونات التي ترتبط بمضمون المقرر وهي أيقونات المحتوى، والمحاضرات، والعروض، والأفلام، والمصطلحات. أما الثلاث أيقونات الأخيرة فترتبط بتحصيل المتعلم وهي أيقونات الاختبارات والواجبات والمشروعات.

وقد تم تخصيص (١٠) محاضرات لتقدم بأسلوب التعلم المدمج من ضمن (٣٠) محاضرة للمقرر توزعت على مدى فصل دراسي كامل بما فيها الفصل الدراسي الصيفي.

١٦- المعالجة الإحصائية للبيانات:

باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وبعد إدخال البيانات، تطلبت الدراسة الحالية استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات المتعلقة بالدراسة:

١٦-١- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس جودة التعلم المدمج.

١٦-٢- اختبار ت (t- Test) البارمتري للعينات المستقلة لاختبار مستويات دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على متغيري الجنس والاختصاص.

١٧- نتائج الدراسة:

كان أغلب المتعلمين المشاركين من المستجيبين لأداة الدراسة من الإناث (٨٥٪)، كما كان أغلب هؤلاء المتعلمين من أصحاب الاختصاصات العلمية (٧٤٪). وبالنظر في سمات المشاركين في مجال الخبرة الحاسوبية، يتبين أن أغلب المتعلمين يمتلكون جهاز حاسوب بالمنزل (٩٨٪)، كما أن أغلبهم يستخدم الإنترنت من المنزل(٩٤،٥٪)، وهو مؤشر على انتشار استخدام الحاسوب في المجتمع الطلابي الكويتي، وقد ساهم في ذلك حاجة هؤلاء المتعلمين لاستخدام الإنترنت في عملية تسجيل المواد الدراسية، وعمليتقي السحب والإضافة بالجامعة، بالإضافة إلى حاجتهم للإطلاع على تقديراتهم في المقررات الدراسية التي تتم بطريقة إلكترونية.

وقد تم تحليل نتائج الدراسة في ضوء المحاور الثمانية المتضمنة في استبيان "خبرة التعلم الإلكتروني". وقد

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل بند، كما تم حساب النسب المئوية لرصد استجابات المتعلمين. ورصدت الدرجات وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، والتي كانت كالآتي: عدم الموافقة (١)، الموافقة (٣)، بينما الحيادية تمثله الدرجة (٢).

وفيما يلي نعرض نتائج الدراسة في ضوء الأسئلة المطروحة ووفق ورودها في الجزء الخاص بمشكلة الدراسة:

١٧–١– ما مدى جودة التعلم المدمج للمقرر الدراسي المقدم من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت بالنسبة إلى المحاور الثمانية المتضمنة في استبيان "خبرة التعلم الإلكتروني"؟

١٧–١–١– محور جودة التعليم المقدم في سياق الدمج:

يبين الجدول رقم (١) المتوسط الحسابي وتكرارات استجابة الطلبة على المحور الأول المعبر عن التعليم في سياق التعلم المدمج والذي تمثله البنود (٢٨، ١٥، ١٢، ٩، ٥، ٤، ٣). ويلاحظ أن جميع استجابات المتعلمين جاءت بشكل إيجابي بمتوسط حسابي ٢,٧٠، وبالنظر إلى بنود المقياس فهي تعبر عن الجهد التعليمي الذي قام به الأستاذ في ممارسة متطلبات واستحقاقات أسلوب التعلم المدمج والتي تدخل ضمن الدور المطلوب من توجيه المتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب، وتشجيعهم وتحفيزهم للانهماك في الفرص التعليمية والمناقشات المتعلقة بالمحتوى الدراسي للمقرر أثناء تعلمهم في سياق التعلم المدمج وهو من الممارسات الفصلية ومن التحديات التي تواجه المدرس في عملية التعلم المدمج كما أشار إليها كل من (Tabor, 2007; Voci &Young, 2001) و (الطحيح، ٢٠٠٤).

الجدول رقم (١)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمنظور الطلبة للتعليم في سياق التعلم المدمج

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابات الطلاب (٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
٣	تلقيت من أستاذي الكثير من رسائل التغذية الراجعة المباشرة.	٢,٦١	٦٥	٩	٢٠,٦	٧٠,٤
٤	حفزتني ردود الأستاذ الحية المباشرة على أن أتعلم بشكل أعمق.	٢,٧٦	٥٨	٧,٥	٩,٥	٨٣,١
٥	ساعد الأستاذ في توجيه المناقشة المباشرة الحية بين الطلبة.	٢,٨٨	٤٤	٤,٠	٤,٥	٩١,٥
٩	شجعني تفاعل الأستاذ المباشر والحي معي على أن أحصل على أقصى ما أستطيع من تعلمي.	٢,٧٨	٥٦	٧	٨	٨٥
١٢	حفزتني الردود الحية للأستاذ على أن أعمل على التعلم المباشر(Online) بشكل أكثر.	٢,٧٧	٥٢	٤,٥	١٤,٤	٨١,١
١٥	لم أتلق من أستاذي رسائل تغذية حية كافية.	٢,٥٤	٦٨	١٠,٥	٢٥,٥	٦٤
٢٨	ساعد الأستاذ في تركيز نوع المناقشات بين الطلبة.	٢,٨٣	٤٧	٤	٨,٥	٨٧,٤
	متوسط البنود.	٢,٧٠				

١٧-١-٢- محور تفاعل الطلبة وانهماكهم في التعلم الإلكتروني:

ويعبر الجدول رقم (٢) عن متوسط وتكرارات استجابة الطلبة على محور التفاعل والانهماك الطلابي ممثلة في البنود (٢١، ١٨، ١٦، ٧). ويلاحظ فيه أن متوسط استجابات الطلبة جاءت ايجابية بنسبة (٢,٨٠) على المقياس الثلاثي، ونسبة الموافقة على جميع البنود فاقت ٨٢٪. وتشير تلك النتيجة إلى أن المستجيبين وجدوا أن المساهمات المباشرة للمتعلمين الآخرين كانت عاملاً مشجعاً لهم على التفاعل الذي ساهم في تبادل الآراء والتعليقات مع الآخرين وعلى توضيح أفكارهم من منظور جديد، بالإضافة إلى أن تلك المساهمات كانت مشجعة لهم للبحث في مصادر معرفة إضافية، وهذا ما يساعد في توسيع بنية المنظومة المفاهيمية لهم وقد وجدت نتائج مشابهة عند كل من (Rovai & .; Anonymous, 2004 Jordan, 2004; Dziuban et al., 2004.

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمدى تفاعل الطلبة وانهماكهم في بيئة التعلم المدمج

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابة الطلاب (٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
٧	اتضحت بعضاً من أفكاري بعد قراءة مساهمات الطلبة الآخرين المرسلة بطريقة حية ومباشرة.	٢,٧٨	٥١	٤,٥	١٢,٩	٨٢,٦
١٦	تفاعلت مع المساهمات المباشرة والحية للطلبة الآخرين حتى وإن لم يتم تقويم أعمالهم.	٢,٨٠	٥٠	٤,٥	١١,٤	٨٤,١
١٨	ساعدتني المساهمات الحية والمباشرة للطلبة الآخرين أن أفهم أفكاري من منظور جديد.	٢,٨١	٥١	٥,٤	٨,٠	٨٦,٦
٢١	شجعتني المساهمات الحية والمباشرة للطلبة الآخرين أن أبحث في مصادر معرفة إضافية.	٢,٧٨	٥٧	٧,٥	٧,٥	٨٥,١
	متوسط البنود.	٢,٨٠				

١٧-١-٣- محور وضوح الأهداف والمعايير:

يظهر الجدول رقم (٣) استجابة الطلبة على محور مدى وضوح الأهداف والمعايير والذي يتضمن البنود (٢٩، ١٩، ١٣). وقد كانت جميع الاستجابات إيجابية عن الإرشادات والتعليمات ولاسيما بالتعامل مع عناصر التعليم الإلكتروني للمقرر، فقد بلغ متوسط استجابة الطلبة على هذا المحور (٢,٧٣) وتُعدّ تلك النتيجة مؤشراً على قدرة التصميم التعليمي الالكتروني للمقرر e-Instructional design على إدارة وإرشاد الطلبة بسهولة ووضوح مما يُحفز الطالب على البقاء والتفاعل مع العناصر التعليمية. وهذا ما وجده كل من (Anonymous, 2004) و(الطحيح، ٢٠٠٤) الذي أكد على أهمية توافر وقت كافي لدعم الطلبة ومتابعتهم.

الجدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمدى وضوح الأهداف والمعايير من منظور الطلبة

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابات الطلبة		
				غير موافق	محايد	موافق
١٣	كانت الإرشادات والتعليمات المطلوبة لفهم أهداف الوحدة الإلكترونية ومحتوياتها واضحة وسهلة.	٢,٦٣	٦٨	١٠,٩	١٥,٤	٧٣,٨
١٩	كانت الإرشادات ولاسيما بكيفية استخدام المناقشات الحية المباشرة واضحة بالنسبة لي.	٢,٨١	٥٢	٥.	٨,٥	٨٦
٢٩	المعلومات المطلوبة للواجبات كانت مدمجة في مكان واحد مخصص للتعلم الحي.	٢,٧٤	٦٠	٨,٥	٩	٨٢,٥
	متوسط البنود	٢,٧٣				

١٧-١-٤- محور جودة المصادر الإلكترونية:

تضمن هذا المحور أربعة بنود هي (٢٣، ٢٠، ١٧، ٨) كما يوضحها الجدول رقم (٤). وتظهر النتائج أن المستجيبين كانوا إيجابيين بشكل عام نحو المصادر الإلكترونية للمقرر، بمتوسط حسابي ٢,٧٣ ويبرز هنا أن (٨٥,٥٪) من المستجيبين أكدوا على أن الأنشطة المباشرة كانت مصممة بطريقة تجعل الطلبة يقدمون أفضل ما لديهم كما يظهر في البند رقم (١٧). كذلك أكد (٨٢,١٪) من الطلبة أن المصادر الإلكترونية عرضت لهم المفاهيم المتضمنة بشكل واضح وبأسلوب مشوق مما ساهم في التعلم من المواقف التعليمية التي تكون بالطريقة التقليدية (وجهاً لوجه) مما يؤكد على أن مصادر التعلم الإلكتروني كانت داعماً أساسياً للتعلم وجهاً لوجه. وقد دعم هذه النتيجة كل من Garnham & Kaleta, 2002; Graham, 2006; Khan, 2005).

الجدول رقم (٤) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لجودة مصادر الإلكترونية من منظور الطلبة

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابات الطلبة (٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
٨	تعتبر المواد التعليمية الحية المتضمنة بوحدة الدراسة جيدة لأقصى حد في تفسير الأشياء	٢,٧٦	٥٦	٦,٥	١	٨٢,١
١٧	صممت المواد التعليمية الحية المباشرة بطريقة تجعل الطلبة يقدمون أفضل ما لديهم	٢,٧٩	٥٤	٦,٥	٨	٨٥,٥
٢٠	صممت المواد التعليمية الحية بطريقة تجعل الموضوعات مشوّقة بالنسبة للطلبة	٢,٦٤	٧٠	١٢,٩	١٠,٤	٧٦,٦
٢٣	ساعدتني المواد التعليمية الحية على أن أتعلم من خلال المواقف التي تكون وجها لوجه مع الأستاذ والمتعلقة بوحدة الدراسة	٢,٧٥	٥٣	٤,٥	١٦	٧٩,٥
	متوسط البنود	٢,٧٣				

١٧-١-٥- محور ملاءمة التقويم:

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسط الحسابي وتكرارات استجابة الطلبة المتعلقة بمحور مدى مناسبة التقويم الإلكتروني والمتضمن للبنود (٢٦، ١٠، ١). ويلاحظ أن المستجيبين كانوا إيجابيين تجاه التقويم المتوافر بوحدة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٧٥)، وأبدى (٨٤,٥٪) موافقتهم في أن الاختبارات الحية المباشرة كانت تحتاج إلى ذهنٍ متقدٍ لدعم بنود التقويم الموجودة في الوحدة الدراسية المقدمة بأسلوب التعلم الإلكتروني، وبيّن (٨٣,٣٪) أن التقويم بالطريقة الإلكترونية ساعدهم على التعلم. وقد توصل إلى نتائج مماثلة كل من (Deneui & Dodge, 2006; Abdalla, 2007 والشمري، ٢٠٠٧)

الجدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمدى ملاءمة التقويم الالكتروني من منظور الطلبة

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابات الطلبة (٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
١	كل ما أحتاج إليه هو ذاكرة جيدة لأقدم عملاً متميزا في الاختبارات الحية المباشرة (Online)	٢,٧٦	٦٠	٨,٥	٧	٨٤,٥
١٠	ساعدتني الاختبارات الحية المباشرة على التعلم بفاعلية.	٢,٧٦	٥٨	٧,٥	٩,٥	٨٣,١
٢٦	ساهمت المواد التعليمية الحية في دعم بعض بنود التقويم الجوهرية المقدمة في الوحدة المدروسة.	٢,٧٢	٥٧	٦,٠	١٦	٧٨
	متوسط البنود	٢,٧٥				

١٧-١-٦- محور مناسبة حجم العمل والتكاليف:

ويعبر الجدول رقم (٦) عن استجابة الطلبة على محور مدى ملاءمة حجم العمل المطلوب والمتضمن للبنود (٢٢، ١٤، ١١). ولعل الملاحظة الملفتة للنظر أن بنود هذا المحور قد حصلت على أقل نسب الموافقة مقارنة ببنود المحاور الأخرى بمتوسط قدرة (٢,٥٠) . فقد وافق نحو نصف المشاركين (٥٥,١٪) على أن حجم العمل كان كبيرا وثقيلا كما يظهر في البند رقم (١١). كما أكد ثلثي المشاركين (٦٠٪) أن حجم عناصر الوحدة التعليمية المباشرة كان كبيرا إلى درجة لا يمكن فهمها بطريقة شاملة في البند رقم (٢٢). ولا غرابة في هذه النتيجة، حيث أن أسلوب التعلم المدمج زاد من فرص التعلم مما جعل انهماك الطلبة وتفاعلهم في ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة مرتفعة وهو ما أكده متوسط استجابة الطلبة (٢,٨٠) كما يظهر في الجدول رقم (٢) السابق عرضه. وقد بين كل من (الطحيح، ٢٠٠٤) و (Tang & Byrane, 2007) تفسيرات مماثلة تؤكد ما توصلت إليه هذه الدراسة.

الجدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمدى ملاءمة حجم العمل المطلوب من منظور الطلبة

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابات الطلبة(٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
١١	كان حجم العمل المرتبط بأجزاء وحدة الدراسة الحية كبيراً وثقيلاً.	٢,٣٢	٨٣	٢٣,٤	٢١,٤	٥٥,١

١٤	كان لدي وقت كاف بشكل عام لفهم الأشياء التي يتعين علي تعلمها بطريقة حية ومباشرة.	٢,٦١	٧٤	١٥,٤	٨	٧٦,٤
٢٢	لا يمكن أن أفهم حجم العمل الكلي لعناصر وحدة الدراسة الحية بطريقة شاملة.	٢,٤٢	٧٨	١٨,٤	٢٠,٩	٦٠,٧
	متوسط البنود	٢,٥٠				

١٧–١–٧– محور تيسر إدارة عناصر التعليم من قبل الطلبة:

تركز البنود (٣١، ٦، ٢) التي تظهر في الجدول رقم (٧) على محور تيسر إدارة عناصر التعليم من قبل الطلبة أو التواصل الإرشادي للمدرس مع الطلبة. ويبرز الجدول الاستجابات الإيجابية الواضحة للمتعلمين والتي تراوحت نسب الموافقة عليها بين (٨٢٪) إلى (٩٢٪). ويدل ذلك على مدى رضا المتعلمين عن موقف أستاذ المقرر في تحديث الوحدة، ثم قدرته على التحكم بالوقت لإعلامهم عن النتائج، وتوفيره فرص الدخول إلى المواد التعليمية، مما يشكل عنصر تحفيز وعاملاً مساعداً للمتعلمين في الاستمرارية والبقاء متواصلين مع العملية التعليمية.

الجدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمدى التواصل الإرشادي للمدرس مع الطلبة من منظورهم

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابات الطلبة (٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
٢	استخدم الأستاذ بيئة التعلم الحية (Black Board) في الوقت المناسب ليعلم الطلبة عن النتائج.	٢,٧٦	٥٨	٧,٦	٩,١	٨٣,٣
٦	استخدم الأستاذ البيئة الحية بانتظام لإعلام الطلبة عن أحدث المعلومات المرتبطة بوحدة الدراسة.	٢,٨٨	٤٤	٤,٥	٣	٩٢,٥
٣١	عمل الأستاذ على تأمين الدخول المستمر للمواد التعليمية الحية طوال فترة الفصل الدراسي.	٢,٧٥	٥٧	٧	١١	٨٢
	متوسط البنود	٢,٨٠				

١٧–١–٨– محور الرضا عن خبرة التعلم الحي المباشر:

ويوضح الجدول رقم (٨) والمتضمن للبنود (٣٢، ٣٠، ٢٧، ٢٥، ٢٤) منظور المستجيبين عن مدى الرضا العام عن خبرة التعلم الإلكتروني وعن دعم الأنشطة والمواد التعليمية للتعلم المقدم وجهاً لوجه. وقد كانت استجابات المتعلمين إيجابية بشكل ملفت للنظر حيث تراوحت النسب المئوية لتكرارات موافقة الطلبة على البنود بين (٨٠٪) إلى (٩٠٪) وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨١) على مقياس ثلاثي. ويتضح هنا وبشكل ظاهر مدى الرضا العام للمشاركين عن الأنشطة والمواد التعليمية المباشرة المتعلقة بوحدة الدراسة كما يظهر في البند رقم (٣٢) والذي نال موافقة تصل إلى (٨٩٪). وقد توصل إلى نتائج تجربة

مشابهة لرضا الطلبة عن هذا الأسلوب كل من (بن غيث، ٢٠٠٨) في جامعة البحرين (Abdalla, 2007) في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الجدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لدرجة رضا الطلبة عن التعلم الإلكتروني

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	استجابة الطلبة (٪)		
				غير موافق	محايد	موافق
٢٤	كان واضحا مدى ارتباط مصادر التعلم الحية بالتقويم.	٢,٧٣	٥٨	٧	١٢,٩	٨٠,١
٢٥	ساعدتني الأنشطة الحية المتضمنة في فهم الأنشطة المقدمة وجهاً لوجه من قبل الأستاذ والمتعلقة بوحدة الدراسة.	٢,٨٢	٤٩	٤,٥	٩	٨٦,٥
٢٧	تم توضيح العلاقة بين مصادر التعلم الحية وكامل وحدة الدراسة على موقع المقرر الموجود بنظام البلاك بورد.	٢,٨٢	٤٦	٤,٥	٥,٥	٩٠
٣٠	كان واضحًا بالنسبة لي كيفية ارتباط الموقع الخاص بالوحدة على نظام البلاك بورد بكامل وحدة الدراسة.	٢,٧٩	٥٤	٦,٥	٨	٨٥,٥
٣٢	كنت راضياً بشكل عام عن جودة المواد التعليمية والأنشطة الحية المتعلقة بوحدة الدراسة.	٢,٨٦	٤٤	٣,٥	٧,٥	٨٩
	موسط البنود	٢,٨١				

١٧-٢- ما تأثير متغير الجنس للطلبة المنتسبين للمقرر الدراسي المقدم على منظورهم لجودة التعلم المدمج؟

كما تناولت الدراسة الحالية تحري تأثير متغير الجنس على طبيعة خبرة المتعلمين بالنسبة لجودة التعلم الإلكتروني المدمج كما يظهر في الجدول رقم (٩). فعند دراسة تأثير متغير الجنس على منظور الطلبة لجودة التعلم المدمج كما يظهر في الجدول رقم (٩) فإننا نجد أن متوسط درجة الذكور قد بلغت (٢,٦٠)، بينما متوسط درجة الإناث بلغت (٢,٧٣)، وكلا الدرجتين تعتبر قيم ايجابية في المقياس الثلاثي، إلا أن الفرق بين الدرجتين غير دال إحصائياً، مما يكشف عن وجهة نظر ايجابية للطلبة من الجنسين تجاه هذا النوع من التعلم. وبمقارنة تأثير الجنس بالنسبة لمحاور المقياس الثمانية، فإننا نجد أن الإناث كانت لديهم نظرة ايجابية أكبر من الذكور ولاسيما فيما يتعلق بمحاور" التفاعل الطلابي" و "مناسبة التقييم" و" التواصل الإرشادي"، وبمستوى دال إحصائياً.

الجدول رقم (٩) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على عناصر جودة التعلم المدمج

	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
جودة التعليم المقدم في سياق الدمج	ذكور	٢,٦٦	٠,٣٥	٠,٣٣٣
	إناث	٢,٧٤	٠,٣٩	
تفاعل الطلبة وانهماكهم في التعلم الالكتروني	ذكور	٢,٥٦	٠,٥٣	٠,٠١٠**

	إناث	٢,٨٢	٠,٤١	
وضوح الأهداف والمعايير	ذكور	٢,٧٢	٠,٤٠	٠,٩٩٢
	إناث	٢,٧٢	٠,٥١	
جودة المصادر الالكترونية	ذكور	٢,٥٩	٠,٥٠	٠,١٠٨
	إناث	٢,٧٥	٠,٤٤	
ملاءمة التقويم	ذكور	٢,٥٤	٠,٦٢	*٠,٠٣٥
	إناث	٢,٧٦	٠,٤٤	
ملائمة حجم العمل والتكاليف	ذكور	٢,٥٧	٠,٥٦	٠,٢٦٤
	إناث	٢,٤٣	٠,٥٤	
تيسير التواصل الإرشادي	ذكور	٢,٥٤	٠,٧١	**٠,٠٠٢
	إناث	٢,٨٢	٠,٣٣	
الرضا عن خبرة التعلم المدمج	ذكور	٢,٧٢	٠,٥٧	٠,٣٠٤
	إناث	٢,٨٢	٠,٣٩	
المتوسط العام	ذكور	٢,٦٠	٠,٤٤	٠,٧٧
	إناث	٢,٧٣	٠,٣١	

١٧–٣– ما تأثير متغير التخصص الأكاديمي للطلبة المنتسبين للمقرر الدراسي المقدم على منظورهم لجودة التعلم المدمج؟

أما عند دراسة تأثير متغير نوع التخصص (علوم، آداب) على منظور الطلبة لعناصر جودة التعلم المدمج، فقد تبين أن متوسط الدرجات للإختصاصات العلمية كان (٢,٧٤)، بينما كان للإختصاصات الأدبية (٢,٧٠) كما يظهر في الجدول رقم (١٠) المرفق. وتعبر تلك الدرجات عن قيم إيجابية في المقياس الثلاثي، إلا أن الفرق بين الدرجتين كان غير دال إحصائياً، مما يكشف عن وجهة نظر ايجابية للطلبة بغض النظر عن الإختصاص الأكاديمي. وبمقارنة تأثير الإختصاص بالنسبة لمحاور المقياس الثمانية، فإننا نجد أن جميع الطلبة بإختصاصاتهم المختلفة كانت لديهم نظرة ايجابية تجاه جودة التعلم المدمج بشكل عام.

الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق الإختصاص الأكاديمي على عناصر جودة التعلم المدمج

	الإختصاص	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
المتوسط العام لجميع محاور مقياس جودة التعلم الإلكتروني	علوم	٢,٧٤	٠,٣٢	٠,٣٨
	آداب	٢,٧٠	٠,٣٥	

١٨- مناقشة النتائج:

بالنظر إلى النتائج الإيجابية لمنظور الطلبة نحو جودة التعلم المدمج الممارس من قبلهم، فقد بلغ متوسط عام استجابات الطلبة على المقياس المستخدم (٢,٧١) من (٣) درجات. ويمكن اعتماد حكم الطلبة على أسلوب التعلم المدمج كمؤشر جودة، حيث يعد منظور الطلبة أحد أدوات التقويم المتبعة من قبل مؤسسات الاعتماد الأكاديمي (NCATE, 2009) . ويعكس ذلك المؤشر جاهزية البيئة التكنولوجية في جامعة الكويت، وقدرة أسلوب التعلم المدمج على توفير الفرص التعليمية الإلكترونية، ونجاح التصميم التعليمي في إشغال الطلبة وتزويدهم بالعناصر والفرص التعليمية كالأنشطة والمصادر الإلكترونية والتقويم الإلكتروني والتواصل والتفاعل الحي بما يتناسب مع محتوى المقرر الدراسي.

ويكشف محور " ملاءمة حجم العمل والتكاليف" على وجه الخصوص، أن (٥٥٪) من الطلبة كانوا يرون أن حجم العمل والتكاليف المطلوبة منهم كانت كبيرة جداً وثقيلة الجدول رقم (٦)، في حين يرى (٨٤ ٪) منهم كما يظهر في استجاباتهم على محور " التفاعل والانهماك في بيئة التعلم المدمج" الجدول رقم (٢)، أنهم كانوا مشغولين ومتفاعلين بشكل إيجابي في المساهمات المباشرة والحية التي تدعم التعلم. ويمكن اعتبار نتائج هذين المحورين مؤشراً يعكس مركزية المتعلم في العملية التعليمية، وهذا ما يعتنقه أصحاب نظريات التعلم البنائية وطرق التدريس الحديثة ومؤسسات اعتماد جودة التعليم بنقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم (الفريح، ٢٠٠٧).

وتقدم نتائج الدارسة الحالية دليلاً على جودة عناصر البيئة التكنولوجية اللازمة لممارسة التعلم الإلكتروني، ولاسيما أسلوبه المدمج والمتمثلة بشبكة الانترنت الفاعلة من حيث التوافر (availability) والتيسر (accessibility) وهما من الخصائص الأساسية المطلوبة للتعلم الإلكتروني، إلى جانب سعة وسرعة نقل المعلومات (band width)، وتداولها بكفاءة بين كل من المتعلم والمعلم والمحتوى العلمي والمصادر الالكترونية للمقرر الدراسي. وتنعكس تلك الخصائص في بنود المحاور التالية: جودة التعليم في السياق المدمج الجدول رقم (١)، وجودة المصادر الإلكترونية المستخدمة الجدول رقم (٤) وتيسر التواصل الإرشادي الجدول رقم (٧) والرضا عن خبرة التعلم الالكتروني الجدول رقم (٨).

وقد كشفت استجابات الطلبة عن نظرتهم لأسلوب التعلم المدمج في رفع جودة العملية التعليمية من تدريس (Pedagogy) وتصميم تعليم تقليدي وإلكتروني (E-instructional design) . ويمكن اعتباره، أي ذلك المنظور، مؤشر جودة يعكس قدرة المعلم على الدمج بين البيئتين التعليميتين لتوفير الفرص التعليمية للطلبة لاكتساب وتحقيق الأهداف المرسومة لهم بنجاح وهو ما بينته استجابات الطلبة الإيجابية على بنود المحاور التالية: تفاعل الطلبة وانهماكهم في التعلم الإلكتروني الجدول رقم (٢)، ومدى ملاءمة التقويم الجدول رقم (٥)، وجودة التعليم المقدم في سياق الدمج الجدول رقم (١)، ووضوح الأهداف والمعايير الجدول رقم (٣)، ثم ملاءمة حجم العمل الجدول رقم (٦).

من نتائج الدراسة يمكن التأكيد على جاهزية البيئة التعليمية بشقيها التقني والتعليمي للبدء بشكل جاد ومهني في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بأساليب متنوعة لرفع جودة التعليم بشكل عام. فمن الجانب التقني فإنه لم تتخذ أية إجراءات إضافية لتجهيز البيئة التقنية المطلوبة لتطبيق هذه الدراسة بأي تقنيات أو برامج أو تغيير في البيئة الفيزيائية لغرض التجريب، بل تم استخدام المتوفر والمتاح منها وهذا يدل على الجاهزية التقنية في المؤسسة الجامعية لمواجهة متطلبات العصر. ومن ناحية أخرى تنم نتائج الدراسة عن وجود نقلة ثقافية في المجتمع الجامعي، فقد مارس وبمهارة وبشكل فاعل كل من المتعلم والأستاذ الأنشطة والفعاليات التعليمية بأسلوب التعلم المدمج بشكل طبيعي ودون الحاجة إلى التدريب على معارف ومهارات مسبقة للمتعلم، وهو نتيجة متوقعة لطبيعة العصر التقني والانفتاح الثقافي.

كذلك كشفت نتائج الدراسة الحالية عن رضا المستخدم النهائي والذي يعد محور العملية التعليمية والذي عادة ما توجه إليه كل الجهود في المؤسسات التعليمية ليحقق أهدافها من خلال توفير فرص وبيئات تعليمية محفزة.

١٩– المقترحات:

تمخضت الدراسة الحالية عن مجموعة من التضمينات أو الاعتبارات التي تحاول توجيه انتباه من يعنيهم الأمر إليها تمثلت في:

١٩–١– إمكانية استحداث أسلوب جديد في تطبيق التعلم الإلكتروني لما يوفره من فرص أوسع للطالب في الاستزادة من المعرفة وممارسة التعلم.

١٩–٢– تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبني أسلوب التعلم المدمج لتوفيره الكثير من الجهد بغض النظر عن الوقت المستغرق في تنظيم المادة العلمية إذا ما توافر دعم وخدمات لمساندة الأساتذة في تصميم وبناء المقرر الدراسي وإدارته ومتابعته.

١٩–٣– التأكيد على أن التصميم الجيد للمادة التعليمية هو بمثابة المحك الرئيس في التطبيق الفاعل لأي مقرر دراسي بأسلوب التعلم المدمج.

١٩–٤– العمل على تخفيف مقاومة التغيير التي تتولد عند أعضاء هيئة التدريس لتقبل واستحداث أسلوب جديد لدعم عملية التعليم والتعلم.

١٩–٥– المساهمة في إعادة النظر في التحفظ الموجود لدى الإدارة التربوية في الجامعة لاستحداث أسلوب تعلم وتعليم يترتب عليه تعديل بعض اللوائح والضوابط التنظيمية والأكاديمية.

ومما تقدم يتبين أن الدراسة الحالية يمكن أن تقود إلى الكثير من الأفكار التي يمكن تبنيها في دراسات بحثية مستقبلية. ومن ضمن تلك الأفكار دراسة مدى تأثير التعلم الإلكتروني على متغيرات أخرى مثل التحصيل واستراتيجيات التعليم وأنماط التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

– بن غيث، عمر. (٢٠٠٨). *أثر التعلم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب في مقرر استراتيجيات التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، السلمانية، مملكة البحرين.

– جامعة الكويت. (٢٠٠٦). *تطبيق نظام التعليم الالكتروني في جامعة الكويت من منظور أكاديمي وقانوني وفني*، تقرير غير منشور للجنة الأكاديمية للتعليم الإلكتروني. مكتب نائب مدير الجامعة للشؤون العلمية، الكويت.

– خان، بدر. (٢٠٠٥). *استراتيجيات التعلم الإلكتروني*. (علي الموسوي، سالم الوائلي ومنى التيجي: مترجم). سوريا: دار الشعاع.

– الشمري، محمد. (٢٠٠٧). *أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

– الطحيح، سالم. (٢٠٠٤). *التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني مفاهيم وتجارب: التجربة العربية*. الكويت: شركة كتاب.

– الفريح، سعاد. (٢٠٠٥). دمج التعلم الإلكتروني في العلمية التعليمية: رؤية تربوية. *مجلة التدريب والتقنية*، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الرياض، المملكة العربية السعودية. ٨١، ٢٦–٣١.

– الفريح، سعاد. (٢٠٠٧). تطبيق التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي من منظور أكاديمي. *ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي السادس والثلاثين لجمعية المعلمين الكويتية*، ١٧–١٩ مارس، الكويت.

– الكندري، علي. (٢٠٠٧). *الفجوة الرقمية. ورقة مقدمة في اجتماع خبراء إقليمي حول تطوير المناهج الدراسية وطرق التعليم*. ٢٤–٢٦ ديسمبر. الكويت.

– المهدي، محمد. (٢٠٠٨). التعلم الافتراضي: فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه.الإسكندرية: الجامعة الجديدة

– الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد. (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Abdalla, I. (2007). Evaluating effectiveness of e-blackboard system using TAM framework: A structural analysis approach. *AACE Journal*, 15(3), 279-287.

- Anonymous, (2004). Blended is Better. *Alexandria*, 58 (11), 52-56.

Carmean, C., & Haefner, J. (2002). Mind over Matter: Transforming Course Management System into Effective learning Environments. *EDUCAUSE Review, 37*(6), 26-34. Retrieved September 22, 2007 from http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0261.pdf

- Dabbagh, N. (2000). The challenges of interfacing between face to face and online instruction, *TechTrends*, 44 (6).

- Delacey, B. J., & Leonard. D. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard Business school. *Educational Technology and society*, *5*(2), 13-28. Retrieved September 30, 2007, from http://ifets.fit.fraunhofer.de/periodical/vol_2_2002/delacey.html

- Deneui, L., & Dodge, T. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: the utility of online learning components in hybrid courses. *Journal of Instructional Psychology, 33*(4), 256-360.

- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. Retrieved January 26, 2008, from

http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf

- Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today, 8* (6). Retrieved January 1, 2008, from

http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm

- Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10, 53-64.

- Graham. C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs,* San Francisco: Pfeiffer Publishing. Retrieved August 28, 2007, from

http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf

- Khan, B. (2005). Learning features in an open, flexible, and distributed environment, *AACE Journal*, 13 (2), 137-153.

- NCATE (2009). Standard Excellency of teaching preparation, National Council for Accreditation of Teacher Education. Retrieved on November 20, 2009 ttp://www.ncate.org/public/standards.asp.

- Noord, R., Gutsche, B., Hillman, B., Kellison, E., & Musselman, D. (2007). Blended learning Guide. Retrieved November 23, 2007, from

http://data.webjunction.org/wj/documents/13893.pdf

- Pereira, J. , Pleguezuelos, E., Merí, A., Molina-Ros, A., Molina-Tomás, M.C., & Masdeu, C.(2007). Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical Education*, 41(2), 189-195.

- Rovai, A., & Jordan, M. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online

graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 2-13.

- Shafor, M., Lahner, J., & Calderone,W. (2002). The use and effectiveness of a Web-based Instructional supplement in a College Student Success Program. *Journal of College Student Development*, 93(5), 751-558.

- Singh, H., (2003). Blended learning . *Issue of Educational Technology*. 4 (6) 51-4.

- Singh, H., & Reed, C. (2001). Achieving success with blended learning. American Society for Training and Development, Retrieved Jun 1, 2008, from

http://centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf

- Tabor, S. (2007). Narrowing The Distance: Implementing a hybrid learning model for information security education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8 (1), 47-54.

- Tang, M., & Byrane, R. (2007). Regular Versus Online Versus Blended: A Qualitative Description of the Advantages of the Electronic Modes and a Quantitative Evaluation. *International Journal on E-Learning*, 6(2), 257-267.

- Voci, E., & Young, K. (2001). Blended learning working in a leadership development programe. *Industrial and Commercial Training Journal*, 33(5), 57-160.

- Yelon, S. (2006). Face-to-Face or Online? Choosing the Medium in Blended Training. *Performance Improvement*, 45(3), 22-28.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٩/١١/٢٥، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٠/٦/٣ >>