Blended learning and its relationship to effective student participation among university students in light of the Corona pandemic 2020-2021

Assistant professor. Dr. Azhar Mohammed Majeed
University of Baghdad College of Arts
E-mail: Azharalsabab@coart.uobaghdad.edu.iq

DOI: https://doi.org/10.31973/aj.v2i144.3997

Abstract

Effective blended learning plays on the strengths of face-to-face and online learning, and combines the best of both approaches to facilitate the best learning outcomes for students. It helps students gain more understanding of the subject, develops their cognitive and social skills and their different cultural backgrounds, and contributes to developing their preferences in their thinking styles and the diversity of their scientific competencies. Technology supports this differentiation, as it accommodates students with special needs and different educational interests and effective Student engagement refers to the quality and quantity of students 'psychological, cognitive, emotional, and behavioral reactions to the learning process, as well as academic and social activities inside and outside the classroom.

And since university students are living a new reality imposed on them by the Corona (COVID-19) pandemic of inability to continue continuously from traditional learning, the importance of blended learning has emerged for university students, and their effective engagement. The importance of effective engagement is also increasing, and the importance of blended learning in the era of progress supported by technology to ensure the continued provision of valuable education at the university level, so the researcher chose to be the research sample of university students.

The research problem was summarized by the following question: How effective is blended learning among university students? Do they have effective engagement? Is there a correlation between blended learning and effective Student engagement among university students?

The current research aims to identify:

1. Blended learning among university students.
2. Knowing the significant differences in the level of blended education according to the gender variable (male-female) and specialization (scientific – humanities).
3. effective Student engagement among university students.
4. Knowing the significant differences in effective Student engagement according to the variable of gender (male-female) and specialization (scientific-human).
5. The correlation between blended learning and effective Student engagement among university students.

In order to achieve the objectives of the research, (940) male and female students were selected from the students of the colleges, including scientific ones, including (College of Biomedical Informatics, College of Business Informatics, College of Dentistry) and Humanities (College of Arts, College of Education) from the Iraqi governmental universities in Baghdad, and they were selected in an intentional manner. Because of their application of the blended learning system,

the researcher built the blended learning scale, based on the definition of Davis Tang and Chaw (DavisTang & Chaw, 2013).and Based on the theory of technology acceptance in 1986, the items of the scale consisted of (36) items distributed over six dimensions, which are (flexibility of education, online learning, study management, technology, teaching in the classroom, interaction via the Internet).

The effective Student engagement scale was also built based on the definition and theory of Gunuk and Kuzu (Gunuc & Kuzu, 2015). The effective Student engagement items were (40) items distributed into two dimensions (campus participation, class participation). The discriminatory power was extracted by two methods of the two extreme groups, the relation of the paragraph to the total degree. The validity and reliability were extracted, so the two scales were ready to be applied to the research sample, and after the data was applied and processed according to the statistical bag (spss).

The results showed the following:

1. University students have a high level of blended education (male-female).
2. There are no statistically significant differences in blended learning among university students, according to the gender variable, while there are statistically significant differences in the specialization variable in favor of scientific specialization.
3. University students have a high level of effective Student engagement (male-female).
4. There are no statistically significant differences in the effective Student engagement of university students, according to the variables of gender and specialization.
5. There is a positive correlation between blended learning and effective Student engagement among university students.

In the light of the results, a number of recommendations and proposals were made, including:

Recommendations: The relevant authorities, including the Ministry of Higher Education and Scientific Research, should hold courses and workshops for cadres based on blended education to develop their knowledge of digital technologies and the process of creating content, which motivates students to use the blended learning mechanism effectively.

Suggestions: The researcher suggests conducting a study dealing with the relationship between blended learning and effective cognitive engagement among sixth preparatory students, and the relationship of blended education with sensory-perceptual preferences and learning styles according to patterns of brain dominance.

Keywords: (blended learning, effective Student engagement, university students)

التعليم المدمج وعلاقته بمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا ٢٠٢٠-٢٠٢١

أ.م.د. أزهار محمد مجيد السباب
جامعة بغداد/كلية الآداب
Azharalsabab@coart.uobaghdad.edu.iq

(مُلَخَّصُ البَحث)

يؤدي التعليم المدمج الفعال على نقاط القوة في التعلم وجهًا لوجه والتعليم عبر الإنترنت، ويجمع أفضل ما في كلا النهجين لتسهيل أفضل نتائج التعلم للطلاب، و يساعد الطلاب على اكتساب المزيد من الفهم للموضوع ، ويطور مهاراتهم المعرفية والاجتماعية وخلفياتهم الثقافية المختلفة ،ويسهم في تطوير ما لديهم من تفضيلات في أساليب تفكيرهم وتنوع كفاءاتهم العلمية، وتدعم التكنولوجيا هذا التمايز، كما أنها تستوعب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمامات التعليمية المختلفة، وتشير مشاركة الطلاب الفعالة الى نوعية وكمية ردود الفعل النفسية والمعرفية والعاطفية والسلوكية للطلاب على عملية التعليم، وكذلك الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية داخل الفصل الدراسي وخارجه، لتحقيق نتائج تعليمية ناجحة في المجال التربوي؛ لذا تعد مشاركة الطلاب الفعالة أحد المجالات الدراسية المهمة للبحث التربوي ، إذ تعد ضرورية أو مهمة للتعلم والأداء والانجاز والاحتفاظ بالمادة التعليمية. وبما أن طلبة الجامعة يعيشون واقعاً جديدا فرضته عليهم جائحة كورونا (**COVID**-١٩) من عدم القدرة من الاستمرار بشكل متواصل في التعليم التقليدي؛ لذا ظهرت أهمية التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة، ومشاركتهم المعرفية الفعالة، الذي تدعمه التكنولوجيا لضمان استمرار توفير تعليم قيم على مستوى الجامعة، فاختارت الباحثة ان تكون عينة البحث طلبة الجامعة. و تلخصت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: معرفة مدى فعالية التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة؟ وهل يمتلكون المشاركة الفعالة؟ وهل هناك علاقة ارتباطية بين التعليم المدمج والمشاركة الفعالة لدى طلبة الجامعة؟ ويستهدف البحث الحالي التعرف على:

١. التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة.
٢. معرفة الفروق ذات الدلالة بمستوى التعليم المدمج وفق متغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي -انساني)
٣. مشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة.

٤. معرفة الفروق ذات الدلالة بالمشاركة الطلاب الفعالة على وفق متغير الجنس (ذكور- اناث) والتخصص (علمي –انساني)

٥. العلاقة الارتباطية بين التعليم المدمج ومشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة.

ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار(٩٤٠) طالبا وطالبة من الكليات منها العلمية وتشمل (كلية المعلوماتية الطبية الحيوية،و كلية معلوماتية الأعمال ، وكلية طب الأسنان) والانسانية(كلية الآداب، وكلية التربية) من الجامعات العراقية الحكومية في بغداد، وتم اختيارهم بطريقة القصدية بسبب تطبيقهم لنظام التعليم المدمج، وقامت الباحثة ببناء مقياس التعليم المدمج ، باعتماد تعريف ديفس تانغ وتشاو باعتماد **(Davis Tang & Chaw)**، نظرية (قبول التكنلوجيا٢٠١٣) فقد كانت فقرات مقياس التعليم المدمج من (٣٦) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي (مرونة التعليم، والتعلم عبر الانترنت، وادارة الدراسة، والتكنلوجية، والتعليم في الفصل الدراسي، والتفاعل عبر الانترنت) وكذلك تم بناء مقياس مشاركة الطلاب الفعالة باعتماد تعريف ونظرية جونوك وكوزو **(Gunuc & Kuzu)**، ٢٠١٥ فقد كانت فقرات المقياس من (٤٠) فقرة موزعة على بعدين هما :(مشاركة الحرم الجامعي، والمشاركة الصفية). وتم استخراج القوة التمييزية بطريقتي أسلوب المجموعتين المتطرفة، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، وتم استخراج الصدق والثبات، فأصبح المقياسان جاهزين للتطبيق على عينة البحث، وبعد معالجة البيانات، أظهرت النتائج ما يأتي:

١. لدى طلبة الجامعة مستوى عال من التعليم المدمج (ذكور- إناث).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالتعلم المدمج لدى طلبة الجامعة، بحسب متغير الجنس، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التخصص لصالح التخصص العلمي.
٣. لدى طلبة الجامعة مستوى عال من المشاركة الطلاب الفعالة (ذكور- إناث).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة، بحسب متغير الجنس والتخصص.
٥. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم المدمج والمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة. وفي ضوء النتائج وضعت جملة من التوصيات والمقترحات منها:

التوصيات: على الجهات ذات الصلة ومنها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إقامة الدورات والورش للملاكات القائمة على التعليم المدمج لتطوير معرفتهم بالتقنيات الرقمية وفي عملية صنع المحتوى مما يحفز الطلبة على الية التعليم المدمج بصورة فعالة.

المقترحات: تقترح الباحثة إجراء دراسة تتناول العلاقة بين التعليم المدمج ومشاركة المعرفية الفعالة لدى طلبة السادس الاعدادي وعلاقة التعليم المدمج بالتفضيلات الحسية الإدراكية وبأساليب التعلم على وفق أنماط السيادة الدماغية.

الكلمات المفتاحية (التعليم المدمج، مشاركة الطلاب الفعالة، طلبة الجامعة)

مشكلة البحث: أدى الاستعمال الواسع للتكنولوجيا الرقمية إلى تغيير وجه التعليم، فقد حان الوقت لأن يتوافق التعليم العالي مع التوقعات المتزايدة لمساعدة الطلاب على البقاء بفعالية في مثل هذا العالم القائم على التكنولوجيا، ويمكن أن يؤدي دمج التكنولوجيا مع التدريس وجهًا لوجه إلى تعزيز بيئة التعلم التفاعلية والتواصلية ،وتوفير نتائج تعليمية ذات مغزى (Rooney,p.26، ٢٠٠٣).مما يتطلب تصميم بيئات التعليم هذه باستعمال استراتيجيات التصميم التعليمي التي تتناول الجمع بين بيئات التعليم وجهًا لوجه وعبر الإنترنت (التعليم المدمج) مما تكون لديها القدرة على توفير بيئة تعليمية تكون فرص مشاركة الطلاب أكثر من استعمال نوع واحد فقط من بيئة التعليم، فضلاً عن قدرة التكنولوجيا على زيادة الكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي والمشاركة داخل المجتمع التعليمي الأوسع ومع ذلك ، فإن السمة المميزة للتعليم المدمج هي قدرة الإنترنت على توفير تجربة تعليمية تفاعلية لأعداد كبيرة من الطلاب (على سبيل المثال التسجيل العالي أو الدورات وورش عالية الطلب) بطرائق يمكن الوصول إليها بسهولة وأكثر فاعلية من حيث التكلفة والنتيجة ، لذلك هناك حاجة إلى نهج ومحتوى أكثر رسمية لتطوير السياسات والعمليات المطلوبة لدعم نهج التعليم المدمج (Garrison & Kanuka, 2004, P10) وإن تدني مستوى مشاركة طلبة الجامعة يؤدي إلى بروز مشكلات يعاني منها التعليم الأكاديمي منها: المشكلات التعليمية المستمرة مثل: التحصيل المنخفض، وارتفاع معدلات التسرب، وارتفاع معدلات الملل، والعزلة، وفقدان التحفير والدافعية لدى الطلاب . (Fredricks, 2015,p.31)، وكذلك ضعف الإنجاز الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية ،وعدم الفاعلية مع المجتمع الأكاديمي مما ينعكس سلباً على الرغبة في الحضور الى الجامعة، فضلا عن حضور المحاضرات بشكل منتظم، إذ إن الطلاب الذين يشعرون بالغربة هم أولئك الذين لا يشاركون أو ينفصلون تمامًا، ومن ثم فمن المرجح أن ينضموا إلى المجتمع الأكاديمي ولا يتناسبون معه ويغادرونه؛ لذا يعد انخفاض مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية هو السبب الرئيس لعدم الرضا والخبرة السلبية والتسرب من الجامعة(Kazmi, 2010,p13). فتم تحديد المشاركة المعرفية للطلاب على أنها أنشطة هادفة تربوية داخل الحرم الجامعي وخارجه ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعلم والتنمية الاجتماعية والشخصية والرضا عن تجربة الكلية (كما إن الاتجاه نحو تناقص رضا الطلاب عن التعليم في سياق التعليم العالي قد لفت الانتباه إلى مفهوم مشاركة الطلاب المعرفية،

وعد أحد العوامل المهمة لتعلم الطلاب وتطورهم الشخصي، هو مستوى مشاركة الطلاب في الأنشطة الهادفة أكاديميًا ومن الصعب رؤية كيف يمكن لنظام تعليمي يفتقر إلى مشاركة الطلاب المعرفية أن تؤدي إلى نتائج إيجابية و جودة بالتعليم .(Kuh, 2001 p.10,) والتدخلات لتحسين مشاركة الطلاب هي حلول تعليمية بشكل أساسي مثل : تصميم بيئات التعليم المعرفية ،واستعمال ممارسات التدريس الجذابة، إذ تؤثر شخصية بيئية تعليمية عدة على تحصيل الطلاب وتطورهم الشخصي والمعرفي في المؤسسات التعليمية من بينها، تحكم المعلمين في المحتوى الرقمي والممارسات التعليمية عبر تصميم بيئات وممارسات تعليمية مختلفة وتنفيذها ، يمكنها من تحسين تعلم الطلاب وتطويرهم ، وبما أن مشاركة الطلاب في الأنشطة الهادفة أكاديميًا ومعرفياً هي أحد العوامل المهمة لتعلم الطلاب وتنمية الشخصية في بيئات التعليم التقليدية والمعززة بالتكنولوجيا؛ لذلك يوصى بشدة أن تقوم المؤسسات التعليمية والمدربون بتوجيه طاقاتهم ومواردهم إلى المنهجيات والتقنيات لتحسين مشاركة الطلاب في مؤسساتهم(Hu & Kuh, 2002,p555) إلى جانب ذلك ، فإن وجود مزيج من الطلاب ذوي تفضيلات إدراكية وأنماط تعلم مختلفة من دون اهتمام، فضلا عن تدني مستوى استيعاب الطلاب، يعزا ذلك إلى استعمال الطرائق التقليدية في التدريس فضلا عن التقصير في توظيف وسائل التقنية الحديثة، ويستلزم استعمال طرائق متعددة للتعلم من أجل تقديم المحتوى الصحيح بالشكل الصحيح (Singh ،p.55, ٢٠٠٣). كما أصبح هذا النوع من التعليم في العديد من البلدان المتقدمة النموذج الأكثر تفضيلاً للتعلم نتيجة انتشار الإنترنت، والتي مست جميع جوانب الحياة الإنسانية ،وفي العراق يبدو أن التعليم المدمج سيصبح من الوسائل الملائمة لعلاج النقص المزمن في الأبنية والمعدات والمدرسين في ظل الزيادة المستمرة لأعداد المتعلمين ،وحلا لأزمة التعليم التلقيني ،ونهاية لعصر اجترار المعلومات كما ان بعض المواد تتطلب الحضور من الطالب مثل :المختبرات أو رسم البيانات أو إجراء الاحصائيات ...الخ. كما أدى انتشار فيروس كورونا الجديد COVID-١٩ في جميع أنحاء العالم إلى تغييرات عميقة في التفاعل الاجتماعي والتنظيم في المجالات كافة ، ولم يكن قطاع التعليم محصنًا، ويبدو أن طلاب الجامعات يقعون ضمن الفئات المعرضة لمخاطر الاصابة ،أغلقت معظم الحكومات المدارس والمؤسسات ،لذا كان أحد الاتجاهات الشائعة في أنظمة التعليم حول العالم هو الاستجابة للوباء ببروتوكولات "التعلم الإلكتروني الطارئ" ، مما يشير إلى الانتقال السريع للفصول الدراسية وجهًا لوجه إلى أنظمة التعلم عبر الإنترنت(التعليم المدمج)، مما أوجد تحديات للبلدان ومنها العراق مثل: ضعف الاتصال بالإنترنت، وعدم كفاية المعرفة حول استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وضعف تطوير المحتوى، وانقطاع التيار الكهربائي في كثير من الاحيان، كما

توجد لدى بعض الطلاب عوائق فيما يتعلق بالوصول إلى مواد الفصول الدراسية عبر الإنترنت بسبب الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المختلفة أو نقص المعرفة بتكنولوجيا المعلومات، وكذلك صعوبة التواصل المعرفي والعاطفي والسلوكي المباشر بين الاساتذة والطلبة مما ادى الى تدني مشاركة الطلبة، فضلا عن ذلك افتقر مجال تكنولوجيا التعليم إلى التوجيه النظري، وكذلك الحاجة لمعرفة المزيد من فهم كيف يمكن لتكنولوجيا التعليم أن تؤثر بشكل خاص على مشاركة الطلاب المعرفية مع مراعاة الجانب النفسي ومن عمل الباحثة كونها عضوا في لجنة خبراء التعليم المدمج في وزارة التعليم العالي بالتعاون مع مختبرات التسريع الانمائي UNDP، لتحسين طرائق التدريس الحديثة عبر تطوير المناهج لهذا ارتأت معرفة علاقة التعليم المدمج بالمشاركة المعرفية الفعالة للطلبة الجامعة وتعميم التجربة في المؤسسات التعليمية كافة ، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الاتية:-مدى فعالية التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة (ذكور- اناث)؟ وهل طلبة الجامعة (ذكور- اناث) يمتلكون المشاركة الفعالة ؟ وهل هناك علاقة ارتباطية بين التعليم المدمج و المشاركة الطلاب الفعالة ؟

ثانياً. أهمية البحث: يزداد التعلم عبر الإنترنت بشعبية يومًا بعد يوم عن طريق التطورات التكنولوجية والتحسينات المستمرة كل يوم ، ويعد إدخال الإنترنت وسيلة لتحسين مناخ التعلم أمرًا شائعًا في معظم الجامعات نظرًا للدور الحيوي للأنشطة عبر التعلم الالكتروني في تحسين مستويات المشاركة الأكاديمية المعرفية كما يعد التعلم عبر الإنترنت من الوسائل الإبداعية لتقديم المحتوى في الفصول الدراسية (Torrisi-Steele & Davis 2000,p385.). وعن طريق تطبيق التكنولوجيا التعليمية ، يمكن للطلاب التقدم بشكل مستقل في إتقان المواد التعليمية واختيار وتيرة العمل ، وتكرار المواد غير الواضحة بما فيه الكفاية ، ووسائل القياس عبر الاختبارات التي يتم إجراؤها على الفور تحصل على النتائج، مع توافر المحتوى التفاعلي متعدد الوسائط ميزة كبيرة للتعليم الحديث على التعليم التقليدي(Hermans et al., 2008, p1499) . نظرًا لبيئات التعلم الإلكتروني تقدم بعض العيوب مثل إعاقة عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد مما يؤدي إلى نقص التواصل وجها لوجه مما أدى الى ظهور بيئة جديدة تجمع بين التعلم الإلكتروني وبيئات التعليم الكلاسيكية ، فلقد تم تسميته بالتعليم المدمج أو التعلم المختلط ، وكان الهدف الرئيس منه التغلب على عيوب التعليم، نظرًا لأن التعلم الإلكتروني الخالص أو التعليم التقليدي يحملان بعض نقاط الضعف والقوة، فمن الأفضل مزج نقاط القوة في بيئتي التعلم لتطوير طريقة جديدة للتواصل تسمى التعليم المدمج (Azizan, 2010,p230.).وخلص بيريرا (٢٠١٠) إلى أنه عند مقارنة بيئة التعلم الافتراضية مع التعليم المدمج الذي يقدم

تجربة تعليمية أكثر نجاحًا ؛لأنه يحتوي على بعض جوانب الفصول التقليدية Perera (2010,p77,). علاوة على ذلك، لا يزال مجرد التعلم الافتراضي يتكون من مشاكل عدة في مجال التعليم، فإن دورات التعلم الإلكتروني الوحيدة تتطلب مزيدا من المدربين ويتوقع المزيد من الوقت من المعلم لقلة التفاعل ، سيؤدي إلى الإحباط والشعور بالعزلة مما يؤدي بالطلاب إلى الانقطاع (Hameed, Badii & Culle 2008,P5.). كما أن المتسربين يرجحون عدم كفاية تفاعل طلاب التعليم العالي مع أقرانهم ومعلميهم، لذلك تم رفض مجرد التعليمات عبر الإنترنت من الباحثين، وتم اقتراح نسخة إلكترونية من البيئة المختلطة بسبب مزاياها المفهومة للمؤسسات التعليمية (Rovai & Jordan ,2004,P5.). كما خلص كل من ليم وموريس وكوبريتز Lim et al.، ٢٠٠٦)) إلى أن التعليمات في بيئة التعلم المختلطة تبدو أكثر شفافية من استعمال التعليم عبر الإنترنت فقط (Lim et al., 2006,P612). كما أكد ديلي اوغلو (2007Delialioglu &Yildirim) أن هناك مشكلات عدة متعلقة بالتعليم المحض عبر الإنترنت مثل محدودية الأجهزة والبرامج والوقت والمال فضلا عن المشكلات التربوية الأخرى(Delialioglu &Yildirim ,2007,P13.).فإن تصميم بيئة تعليمية مدمجة للوصول إلى توازن تعليمي متناغم بين التفاعل وجهاً لوجه والوصول عبر الإنترنت أمر ضروري (Bdawi, 2009,P34.). مع وضع هذا الرأي في الحسبان ، توافر البيئة المختلطة حالة مشجعة لكل من الفصول الدراسية التقليدية وإعدادات الإنترنت بمعنى آخر إنها مجموعة من طرائق التواصل لتلبية أهداف التعليم، ومن مزايا التعليم المدمج على بيئات التعلم عبر الإنترنت (زيادة التواصل، والمشاركة في التواصل وجهًا لوجه، والشعور بالتفاعل الاجتماعي، وتحسين الأداء الأكاديمي، والمهام التعاونية بروح الفريق الواحد، والتعليقات الكافية، والمشاركة النشطة ، وتقديم المساعدة في تبادل الأفكار، وطريقة ممتعة وعملية للتعليم والتعلم • إلخ (Tayebinik, & Puteh2013,P6). وقد أدى ذلك إلى فكرة جديدة لدمج فوائد الدورات التدريبية وجهًا لوجه مع فوائد الدورات التدريبية عبر الإنترنت، والمعروفة باسم التعليم المدمج الفعال فلقد اعتقدوا أن المدرسين يمكنهم دعم دوراتهم ودروسهم غبر التدريبات عبر الإنترنت، وردود الفعل الفورية عبر الإنترنت، وإيجاد بيئات تعليمية أكثر قيمة من خلال الوسائط التشعبية والوسائط المتعددة (Tayebinik, & Puteh2013,P6.).و في ضوء ذلك ، ازداد تطبيق التعليم المختلط بسرعة لأن المدرسين يعتقدون أن طرائق التواصل المتنوعة يمكن أن تزيد من رضا الطلاب عن تجربة التعليم وكذلك نتائج التعلم (Lim, & Morris, 2009,P282.). وتمت تسمية هذه الطريقة التعليمية بعدد من الأسماء: التعليم المدمج أو التعلم الوسيط والذاتي أو التعليمات المصغرة المختلطة أو التعليمات بمساعدة الويب أو التعليمات المحسنة عبر الويب فالتعليم المدمج

هو المصطلح السائد الذي يجمع بين إمكانات التدريب المستند إلى الويب مع تلك الخاصة بتقنيات الفصل الدراسي(Gülbahar & Madran ,2009,P2). ويوافر التعليم المدمج بيئة تعليمية نشطة تتسم بالمرونة في استعمال الموارد للطلاب ويوافر مزيدا من الوقت لأعضاء هيئة التدريس لقضائه مع المتعلمين في مجموعات صغيرة أو حتى بشكل فردي، فضلا عن ذلك فإن التعلم المدمج لديه القدرة على تغيير تجارب الطلاب ونتائجهم عبر التعلم (p.38,Davis & Fill، ٢٠٠٧). كما أظهرت دراسة عزيزان (Azizan ،٢٠١٠) كفاءة التعلم الإلكتروني عند مزجها بالتعليم التقليدي ، وخلصت إلى أن نهج التعليم المدمج يوافر الطريقة الأكثر مرونة للتعلم الإلكتروني، وميزة أخرى لبيئات التعلم المختلطة هي قدرتها على تقديم مصادر عدة للمتعلمين، كما أن استعمال التكنولوجيا في الفصول الدراسية المادية يوافر موارد إضافية للطلاب ، ومن المتوقع أن يعزز ذلك ثقة المتعلمين وكفاءتهم وتحسين جودة التعلم والتعليم(Azizan ,2010,P232). كما يتواصل المعلمون والطلاب بشكل افتراضي عبر التعلم الإلكتروني وهذه هي السمة الغالبة في عملية التعلم هذه، والتي تختلف عن الفصول التقليدية التي يشارك فيها المعلمون والمتعلمون في التفاعل وجهًا لوجه (p.7 Tayebinik,، ٢٠٠٩). بشكل عام ، جميع المصطلحات التي تصف التعليم عن بعد عبر تكنولوجيا الكمبيوتر لها أهمية فريدة وهي أن التعلم يحدثفي أثناء فصل المعلم عن المتعلم، ومن المفترض أن الانخراط في التعلم الإلكتروني والفصول الافتراضية يعيق المتعلمين الإلكترونيين من التفاعل المجتمعي عبر إضافة التفاعل البشري إلى التعلم عبر الإنترنت ، أخذ المعلمون في الحسبان الحاجة البشرية للتنشئة الاجتماعية والتي بدورها ستساعد في عملية والتعليم والتعلم الذاتي (p.26,Sethy، ٢٠٠٨). وهذا الشعور بالانتماء إلى المجتمع الذي قد يؤدي غيابه في التعلم عبر الإنترنت إلى اضطراب تحسين المشاعر والمشاعر المشتركة بين المتعلمين والمعلمين قدم التعريف التالي للإحساس بالانتماء للمجتمع: هو "شعور بأن الأعضاء ينتمون ببعضهم البعض والمجموعة ، والإيمان المشترك بأن احتياجات الأعضاء سيتم تلبيتها من خلال التزامهم بأن يكونوا معًا (Mc– Millan & Chavis 1986, P9). ومن الواضح أن بيئة التعلم عبر الإنترنت أو المستندة إلى الويب توافر الفعالية والمرونة التي لا يمكن ضمانها في بيئة الفصل الدراسي في حين توافر الفصول الدراسية وجهًا لوجه التواصل الاجتماعي الذي يحتاجه الطلاب للتعلم لذلك منها الجانب الانفعالي والنفسحركي والمعرفي والمفاهيمي والتربوي بحسب تصنيفات بلوم ، فإن دمج هاتين البيئتين في التنسيق المختلط يحافظ على مزايا كل من منصات التعليم (p.213,Akkoyunlu & Soylu، ٢٠٠٦). ومن ثم ، يمكن استنتاج أن إحدى الفوائد الرئيسة للتعليم المدمج هي توفير الإحساس بالانتماء للمجتمع بين المتعلمين(Garrison &

(Kanuka, 2004,P105) .وتوافر المشاركة التعليمية عبر الإنترنت بيئة تفاعلية للتواصل بين المعلمين والطلاب في الفصل الدراسي وتسهل الأنشطة التعاونية حتى خارج الفصول الدراسية (Yuen, 2010,P4). أكد تسيليوس وآخرون (٢٠١١) بأن "التعلم المدمج يوفر الفرصة لدمج المزايا التي يوفرها التعلم الرقمي عبر الإنترنت مع أفضل ممارسات وفوائد التعلم التقليدي(Tselios et al. 2011,P225)؛ لذا يعد التعليم المدمج هو أكثر من مجرد تكامل بسيط لتقنيات المعلومات والاتصالات الجديدة مع الأنشطة التي تتم وجهًا لوجه ويجمع أفضل ما في كلا النهجين لتسهيل أفضل نتائج التعلم للطلاب (De George–Walker & Keeffe, 2010,P10.).إنه "تكامل عضوي لنهج وتقنيات مختارة بعناية منسجمة مع أبعاد نظرية تقرير المصير من حيث تحقيق الكفاءة والاستقلال والتنظيم والحيوية الذاتية وإشباع الاحتياجات النفسية في تحقيق النجاح من دون إعاقة لذواتهم ،كما ان التواجد عبر الإنترنت على مدار الساعة تقريبًا للمعلمين والطلاب من ناحية، والحضور المادي للمعلم لتوجيه العمل والتفاعل من ناحية أخرى، مفيدان من أن يسد الفجوة بين الطلاب ومعلميهم، وكذلك الطلاب وأقرانهم و تطوير مجتمع التعلم ، والذي يعزز التفاعل بين المعلمين والطلاب ويسهل تمتع الطلاب بخبرات التعليم(Li-Ling, 2011. P34). ويدعم هذا الأمر كل من جاريسون وكانوكا ((٢٠٠٤ الذي يسلط الضوء على مزايا التعليم المدمج في "خلق شعور أفضل بالمجتمع دون التضحية بالمعايير الأكاديمية العالية" ويقدم نتائج أفضل ويقليل معدلات التسرب ويزيد من تحسين الأداء المعرفي ((Garrison & Kanuka 2004, P93.. ووجد دزيوبان واخرونDziuban et al .،٢٠٠٤)) في دراسة استمرت ثلاث سنوات بين طرائق التدريس المباشرة وجهاً لوجه ، وعبر الإنترنت بالكامل ، والمختلطة أن التدريس المختلط يعطي دائمًا معدلات نجاح أفضل من الطريقتين الأخريين (Dziuban et al.,2004,P87.). واظهرت دراسة (Vignare et al.، ٢٠٠٥) ، الارتباط بين نتائج الطلاب والتعليم المختلط ودرس التقوية والدوارت التدريبية وبين غومنيز (٢٠١١) أثر برنامج هجينً قائم على التعليم المدمج طبق على طلبة دراسات عليا في إحدى جامعات كولومبيا وخلصا إلى أن الطلاب لديهم رأي إيجابي للغاية في الموضوعات والنموذج التعليمي في البرنامج الهجيني(Gómez & Duart ,2011,P42.). وبالمثل ، قام تسيليوس وآخرون (٢٠١١) بالتحقيق في آراء الطلاب اليونانيين تجاه التعليم المدمج أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها أن كلا من الفائدة المتصورة وبساطة الاستعمال لهما تأثير إيجابي على الموقف تجاه استعمال التعليم المدمج في الجامعة وفي إيجاد بيئة مثيرة للابداع (Tselios et al., 2011,P244.).كما أظهرت دراسة رحمن وآخرون (Rahman, et al.، ٢٠١٥) أن الطلاب سيكونون أكثر رضا إذا شعروا أن التعليم المدمج مفيد ويوافر

مزيدا من الفوائد لهم نظرًا لأن معظم الطلاب الحاليين هم من الجيل الشباب ، فيمكنهم أن يكونوا أكثر مرونة وقد جربوا استعمال التكنلوجية، كما تُظهر نتيجة هذه الدراسة مناخًا تعليميًا إيجابيًا يشجع على تبادل الأفكار والمعلومات والمعرفة الجديدة لأنها؛ تعتمد الثقة والتعاون بين الطلاب، لذلك يعد مناخ التعلم أحد العوامل التي تؤثر على رضا الطلاب عن التعليم المدمج، أخيرًا تفاعل الطالب مع المعلم، كما أوضحت الدراسة أيضًا أن يشمل قيام المعلم بتقديم المعلومات ودعم الطلاب وكذلك تقديم التعليقات على أعمال الطلاب ويمكن أن يشمل ذلك المشاركة بين الطلاب والمدرس باستعمال طرائق مثل توجيه الأسئلة المفتوحة والتواصل بشأن أي أنشطة تتعلق بالدورة التدريبية(Rahman et al., 2015,P774). والمساهمة في الكثير من المشكلات كما دعمت هذه النتيجة النتائج التي توصل إليها صويلو (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى مطالب عالية للتفاعل وجهًا لوجه في التعلم عبر الإنترنت(Soylu, 2006,P46). ووفقًا لأوستون وآخرون (Owston et al) . ٢٠٠٦) هناك ثلاثة أسباب منطقية لأهمية التعليم المدمج : تلبية احتياجات المتعلم النفسية والمعرفية والاجتماعية، وتحفيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي ،مرونة التعلم الذاتي والجماعي عبر الطلاقة بالأفكار (Owston al). ,٢٠٠٦.p.340 وقام أكويونلو و صويلو (٢٠٠٦) بفحص وجهة نظر الطلاب حول بيئة التعلم المختلطة واكتشفوا أن الطلاب استمتعوا بالمشاركة في بيئة تعليمية مدمجة يتم عن طريقها استكمال الفصول الدراسية وجهًا لوجه بالفصول عبر الإنترنت بشكل أيسر وأفضل في توصيل المهام التعليمية . علاوة على ذلك ، أكدوا على أهمية التواصل والتفاعل للتعلم الناجح في التعليم عبر الإنترنت(Akkoyunlu & Soylu, 2006,P15.) .على الرغم من وجود تحديات من حيث جدوى وإمكانية تطبيق التعليم المدمج في سياق التعليم العالي ، فإن مجموعة من الأبحاث تدعم فكرة الجمع بين التعليم وجهاً لوجه مع وضع التعليم عبر الإنترنت لسد الاحتياجات خاصة فترة الأزمات والظروف الصعبة غير الميسرة للمتعلم والمعلم يوافر هذا المزيج نتائج تعليمية أفضل ،ويختصر الجهد والوقت (Garrison & Kanuka, 2004,P99.)، إذ يرتبط توجه دمج تقنية الإنترنت غير المتزامنة مع التفاعل وجهاً لوجه بتحسين علم أصول التدريس وسهولة الوصول إلى المعلومات (Bonk &Graham، ٢٠٠٤) وبالمثل ، يقترح كسرى والأحمد (٢٠١٤) أن التدريس المختلط يمكن أن يسهل خبرات التعلم المستقلة والتعاونية و يبني كلاً من مجتمع الاستفسار ومنصة للحوار المجاني والتفاعلي، فضلا عن ذلك يشير إلى الطريقة التي يتحدث بها طلاب الجامعات لصالح التعلم المدمج، يعزز الطلاب الذين يعرفون القراءة والكتابة رقميًا فرص توسيع نطاق دروسهم ومحادثاتهم خارج الفصل الدراسي ويطور مهاراتهم المعرفية والاجتماعية في الوقت نفسه (Kasraie & Alahmed, 2014,P67.). والتنوع

هو إحدى السمات الرئيسة للتعليم العالي،إذ تتكون الفصول من أجناس مختلفة وخلفية ثقافية وتفضيلات التعلم والكفاءات اللغوية المتباينة و تدعم التكنولوجيا هذا التمايز ،إذ توجد مجموعة واسعة من الميزات التي يمكن أن تخدم أنواعًا مختلفة من الطلاب كما أنها تستوعب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمامات التعليمية المختلفة وتخدم أنواع أساليب التفكير والتفضيلات الإدراكية (Dias & Diniz, 2014,P308.). فترى الباحثة تلك الأنشطة المتضمنة في التعليم المختلط يمكن أن تعزز الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأكاديمي وتزيل الإحباط الناجم عن مجرد بيئة الإنترنت، ولا ينبغي استبدال عنصر المواجهة وجهاً لوجه بسبب التأثير الكبير للغة الجسد ونبرة الصوت وتعبيرات الوجه والايماءات والتفريغ الانفعالي هذان المجالين التربويين وهما التعلم الإلكتروني والتعلم الوجهي يكملان بعضهما بعضا للتطبيق التربوي في المشاركة المعرفية للطلاب ،وكذلك لقد وجد أن استعمال صيغ وصناعة المحتوى الرقمي وتصاميم التعلم التعليمية المختلفة أدى إلى زيادة مشاركة الطلاب مما أدت الى تقوية العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب، فضلا عن مشاركة الطلاب الفعالة (Conner Pope, p.1430 ٢٠١٣). فقد أظهرت الدراسات أن التكنولوجيا الجديدة لديها القدرة على تعزيز مشاركة الطلاب عن طريق التغذية الراجعة وإشراك الطلاب ينمي جوانب الشخصية المختلفة بجانب النمو المعرفي، ويعد مناخ التعلم من حيث التسهيلات المقدمة للطلاب أمرًا مهمًا(Hepplestone et al. 2011, P118.).

إن مشاركة الطلاب لها علاقة إيجابية مع جودة نتائج التعليم وإنجاز التعلم بدافعية عقلية نشطة بعبارة أخرى ،تعد مشاركة الطلاب ضرورية أو مهمة للتعلم والأداء والاحتفاظ بالمادة التعليمية والمثابرة والخبرة والإنجاز ليس فقط للفعالية الأكاديمية للطلاب وتعلمهم وإنجازهم ، ولكن أيضًا من أجل التنشئة الاجتماعية والرضا عن الحياة والتعلم الفعال عبر نقل المعرفة (Li, Lerner, & Lerner 2010,P805.). يبدو أن مشاركة الطلاب الفعالة هي أحد العوامل التي يمكن التأثير عليها أو تعزيزها، وتتضمن مشاركة الطلاب عنصرين رئيسين:

– أولاً: مقدار الوقت والجهد الذي يقضيه الطالب في الأنشطة الأكاديمية (أهداف سلوكية)

–ثانيًا: الطرائق التي تضع بها المؤسسة الموارد ولتنظيم التعلم للحث على المشاركة المعرفية والأكاديمية المثلى، كما تصف مشاركة الطلاب المعرفية الفعالة مجموعة من السلوكيات التي تعكس مشاركة الطلاب في مجتمع الجامعة والتي تؤدي إلى تعليم عالي الجودة (Russel & Slater, 2011,P11.). وهناك أسباب عدة لزيادة أهمية المشاركة هي:

١ – تعد المشاركة عاملًا رئيسا في التعلم المعرفي الذي يشمل كل الاساليب بجانب تنمية أنماط التفكير المتنوعة والنجاح الأكاديمي في إتمام الدراسة وتجاوز الاختبارات بدرجات عليا

مع استعمال مهارات تفكيرهم العليا (Fredricks et al.,2004,P62.). كما أن لمشاركة الطلاب فوائد وقائية من حيث انخفاض معدلات الانحراف، وتعاطي المخدرات، والاكتئاب عبر استغلال الوقت بأشياء مثمرة ويستغل طاقته بإنجاز انتاجي معرفي يخدم مجتمعه (Wang & Fredricks, 2014,p.722)

٢ –تتمتع المشاركة بجاذبية لأنها "بناء فوقي" يتضمن سلوكيات يمكن ملاحظتها وإدراك داخلي وعواطف تشير إدراكات داخلية وتحفز الدوافع .

٣ –يسهل فهم المشاركة وفك الارتباط من الممارسين وهي بارزة بالنسبة لهم ، إذ أفاد عدد من المعلمين بأن انسحاب الطلاب يمثل التحدي الأكبر الذي يواجهونه في فصولهم الدراسية (Fredricks et al., 2004,P64.).

٤– تعد المشاركة عنصرا جذابا؛ نظرًا لوجود دليل على أنها مرنة ومتجاوبة مع التغييرات في ممارسات المعلمين والمؤسسات التعليمية نتيجة لذلك ، تنطوي المشاركة على إمكانات هائلة بوصفه هدفا رئيسا للتدخلات وهي هدف واضح لعدد من جهود تحسين التعليم ، ولاسيما في المرحلة الجامعية، وعلى مدار العقدين الماضيين ، كانت هناك زيادة في الأبحاث حول المشاركة المعرفية للطلاب بسبب قدرتها على معالجة المشكلات التعليمية المستمرة مثل التحصيل المنخفض ، وارتفاع معدلات التسرب ، وارتفاع معدلات الملل والعزلة لدى الطلاب (Fredricks, 2015,P33.). ويؤكد جونز (٢٠٠٨) أن الفصول الدراسية ذات المستويات العالية من المشاركة الفعالة لا تعتمد جودة الطلاب ولكنها تتأثر بخلفية الطلاب وتوقعات وتوجيهات الأسرة والأقران وتوجيهاتهما ، فضلاً عن الممارسات المؤسسية باستعمال الوسائل الدراسية، يعد الترابط العاطفي بالتعلم والمعلمين والمدارس والأقران أمرًا مهمًا (Apple Classrooms of Tomorrow–Today,2008,P369.). ويشدد الكسندر على أهمية الأنشطة داخل الحرم الجامعي في رعاية مشاركة الطلاب المعرفية الفعالة عن طريق الورش والندوات والبرامج الدراسية والترفيهية والمختبرية (Alexander, 2009,P110.). وأكد ترووللر (Trowler ٢٠١٠) على أنه يجب إنفاق الموارد المالية على كل من الطلاب ومؤسسات التعليم العالي لتحفيز مشاركة الطلاب الفعالة كوسيلة للنجاح الأكاديمي والمهني على أرض الواقع بما يعود من مورد انتاجي فكري واقتصادي واجتماعي وتكنولوجي (Trowler ,2010,P4.). وجد كوه وآخرون (Kuh, et al. ٢٠٠٨) أن انخراط الطلاب في الأنشطة التربوية الهادفة في السنة الأولى من الدراسة يرتبط بشكل إيجابي بالنتائج الأكاديمية والمثابرة بين السنة الأولى والثانية من الدراسة ثم باقي الدراسة (p.455,Kuh et al. ٢٠٠٨). كما أن فوائد المشاركة المعرفية الفعالة أكبر للطلاب ذوي القدرات المنخفضة ،وإن مشاركة هؤلاء الطلاب تؤدي إلى تحسين معدلات

النجاح كما أن العوامل المساهمة في مشاركة الطلاب تعد سلوكيات مرغوبة والظروف المؤسسية عوامل رئيسة تساهم في مشاركة الطلاب الفعلية، كما يعد تفاعل الطلاب في ما بينهم و مع أعضاء هيئة التدريس شكلاً من أشكال المشاركة الميدانية التطبيقية التوظيفية العملية (p.115,Alexander ،٢٠٠٩).كما ان هناك ثلاث وظائف مهمة تم اكتشافها حديثًا لمشاركة الطلاب الفعالة ،إذ تكمن أهميتها لأسباب عدة منها:

أ- إنها تجعل التعلم ممكنًا، إذ إنه من الصعب تخيل تعلم لغة أجنبية من دون مشاركة كبيرة.

ب-تعد مشاركة الطلاب الفعالة مهمة لأنها؛ تتوقع مدى جودة أداء الطلاب في الجامعة، بما في ذلك التقدم الأكاديمي الذي يحرزونه أو يفشلون في تحقيقه (p.195,Ladd & Dinella، ٢٠٠٩).

ت-تعد مشاركة الطلاب الفعالة مهمة أيضًا؛ لأنها خاصية الطالب المرنة نسبيًا من خلال مرونة التفكير فهي مفتوحة بشكل غير عادي للتأثيرات البناءة في اكتساب المعلومات و دعم المعلم في نجاحه الوظيفي والمهني(Birch & Ladd, 1997,P77.). وتعد مشاركة الطلاب الفعالة مهمة أيضًا ؛لأنها توافر للمعلمين التعليقات الآنية التي يحتاجون إليها في أثناء التدريس لتقويم مدى نجاح جهودهم لتحفيز الطلاب على العمل ، فلا توجد إشارة أفضل عن الدوافع الخاصة للطالب من المشاركة العامة ومن ثم من الأهمية بمكان للمؤسسات معالجة هذه الأمور لضمان تجارب أكاديمية واجتماعية ناجحة لهؤلاء الطلاب وفي الممارسات التعليمية الفعالة مع مستويات عالية من التعلم والتنمية الشخصية والرفاهية النفسية والاستمتاع المعرفي والاستكشافي في التقصي للحصول على المعلومة وتوظيفها (Reeve, 2012, P162.).كما بينت دراسة ريف (Reeve, 2012) أن مشاركة الطلاب المعرفية تتوسط تمامًا جزء علاقة الدافع إلى الإنجاز – وربما الأكثر – من السبب الذي يجعل المعلمين يتبنون مشاركة الطلاب على أنها بناء تعليمي مهم؛ لأنه يتوقع ويتنبأ بنوع النتائج المعرفية الإيجابية للطلاب في تنمية الدافعية العقلية، مثل التحصيل الأكاديمي ، توظيف المادة الدراسية المتنوعة، وأساليب التعلم، وتنمية المهارات منها: التفكيرية الذكاء والابداع وهذا يعني أن المشاركة ترتبط بدافع الطلاب لتحقيق نتائج ذات قيمة عالية، ومن الناحية الإحصائية، هذا يعني أن المشاركة تتوسط في علاقة الدافع بالإنجاز ومن ثم تساهم بشكل بناء معرفي في تدفق التدريس بأفكار جديدة واستجابة بيئة التعلم وجودة أسلوب المعلم التحفيزي تجاه الطالب (Reeve, 2012,P163.). وهذا يؤثر على أسلوب التحفيز مع العروض

العالية الجودة التي تنمي الاستقلالية والكفاءة الذاتية بأسلوب أكثر تحكماً عن طريق المعلمين بتفاعلهم مع الطلبة (Pelletier et al., 2002, P188.).كما تظهر أهمية المشاركة من الدور السببي الذي يسهم في إحداث تغييرات في الدافع ،إذ تستند الفرضية القائلة بإن التغييرات في المشاركة تؤدي إلى تغييرات في الدافع إلى فكرة أنه يمكن للطلاب اتخاذ إجراءات لتلبية احتياجاتهم النفسية ، ووفقًا لنظرية تقرير المصير، فإن الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة والارتباط توافر العناصر الغذائية النفسية اللازمة للرفاهية وللحيوية النفسية الإيجابية ، وهذا يعني أن الطلاب بحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة وخبرات الترابط ليكونوا على ما يرام، ولكن لتجربة الاستقلالية والكفاءة والارتباط يتعين على المرء أولاً اتخاذ الإجراءات والانخراط فعليًا في المعاملات البيئية القادرة على إنتاج مثل هذه التجارب والمشاعر ، يبدو أن المشاركة عالية الجودة في ما يفعله الطلاب ضرورية لإنتاج تجارب ذاتية إيجابية ومرضية للحاجة. (Reeve, 2012, P166.). بشكل عام، تم فهم مشاركة الطلاب بشكل متزايد على أنها شرط أساس للتعلم المدمج الفعال ، ووجد أن تعلم الطالب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجهود المعرفية التي يبذلها المعلم في إنشاء بيئة تفاعلية في الفصل الدراسي إن كان افتراضيا الكترونيا ام مباشرا واقعيا إلى جانب الطلاب لقد لوحظ أن الإعداد الأكاديمي للطالب يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمستويات المشاركة الأعلى في التعليم المدمج (Hu & Kuht 2002,P558.)؛ لذلك تتزايد أهمية المشاركة وأهمية التعليم المدمج في عصر التقدم الذي تدعمه التكنولوجيا لضمان استمرار توفير تعليم قيم على مستوى الجامعة ؛لذا دعت الباحثة إلى اعتماد طرائق مبتكرة لتحفيز مشاركة الطلاب بغرض المشاركة والتعلم عبر منصات مختلفة ويعد التحول من نهج التدريس التقليدي الذي يركز على المعلم إلى نهج التعليم المدمج حول الطالب أمرًا بالغ الأهمية في هذا الانتقال؛ لأنه يتطلب مشاركة الطلاب بوصفهم شركاء فعالين في قياس عملية التعلم والتعليم وتقويمهما وتحقيقًا لهذه الغاية قد يؤدي التقدم في مساحة التعليم المدمج إلى تمكين إنشاء نظام بيئي تعليمي يركز على الطالب ومدعوم بالأنشطة داخل الفصل الدراسي وفرص التعليم خارج الفصل أو غير المتزامنة ولربما مفتوحة مكانياً وزمانيا وهذا ما حدث في أزمة كورونا من هنا ظهرت أهمية توظيف آلية التعليم المدمج لفوائده عالية الجودة في توسيع دائرة التفاعل ،ومشاركة الطلاب ،وسد النقص في الأكثر من الأمور اللوجستية بالتعليم التقليدي وغيرها، وساهم في إعادة هيكلية بناء تصاميم التعليم

وجودتها، وصقل مواهب المعلمين والمتعلمين في استعمال المنصات التعليمية، وبناء المحتوى الرقمي، والاطلاع على تجارب الآخرين .

ثالثاً. أهداف البحث : يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١. التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة .

٢. معرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعليم المدمج على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) والتخصص(علمي –انساني)

٣. مشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة .

٤. معرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بالمشاركة الطلاب الفعالة على وفق متغير الجنس(ذكور – اناث) والتخصص(علمي –انساني)

٥. العلاقة الارتباطية بين التعليم المدمج بالمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة.

رابعاً. حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلبة الكليات من بعض الجامعات ومن كلا الجنسين (ذكور، إناث) ومن التخصصين (علمي، انساني)،(كلية المعلوماتية الطبية الحيوية، وكلية طب الأسنان، وكلية معلوماتية الأعمال، وكلية الآداب، وكلية التربية) في بغداد، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

خامساً. تحديد المصطلحات:

أولاً. التعليم المدمج **(Blended learning)** وقد عرفه كل من:

١. سينغ (Singh ,2003) :على أنه يجمع بين وسائط توصيل مختلفة لتعزيز التعلم الهادف والمحفز (Singh,p.77، ٢٠٠٣).

٢. روفاي(Rovai & Jordan ,2004) هو مزيج من التعلم عبر الإنترنت والفصول الدراسية التي تحتوي على بعض مرافق الدورات عبر الإنترنت مع وجود اتصال وجهاً لوجه (Rovai & Jordan ,2004,p.2).

٣. جاريسون وكانوكا (٢٠٠٤) على أنه التكامل المدروس لتجارب التعلم وجهًا لوجه في الفصل الدراسي مع التجارب عبر الإنترنت (Garrison & Kanuka ,2004,P96).

٤.أوليفر **(Oliver & Trigwell ,2005**) هو الدمج المتكامل للتعلم التقليدي مع مناهج الإنترنت المستندة إلى الويب (Oliver & Trigwell ,2005,P17.).

٥. بليك واخرون (**Bliuc et al**٧٢٠٠) هي أنشطة التعليم والتعلم التي تتضمن مزيجًا منهجيًا من التفاعلات الحالية (وجهًا لوجه) والتفاعلات التي تتم بوساطة تقنية بين الطلاب والمعلمين ومصادر التعلم(Bliuc et al،٧p.234200).

٦. عرفه تسيليوس واخرون (٢٠١١) التعليم المدمج على أنه تكامل الجوانب المفيدة للبيئات ذات التعلم عبر الإنترنت وجهاً لوجه ، إذ يتفاعل الطلاب والمعلم مع أو من دون استعمال التكنولوجيا .(Tselios et al,2011,p.224)

٧-ديفيس تانغ وتشاو **(Davis Tang & Chaw, 2013)** هو اندماج مثالي بين الفصل الدراسي والتعلم عبر الإنترنت لتوفير بيئة تكنلوجية مواتية للتعلم لمتعلمي اليوم .(Davis Tang & Chaw, 2013,P81).

- التعريف النظري: تبنت الباحثة التعريف النظري لديفيس تانغ وتشاو .(Davis Tang & Chaw، ٢٠١٣) وتبنت نظريته
- التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة عن فقرات مقياس التعلم المدمج في البحث الحالي.

ثانيا. مشاركة الطلاب الفعالة **(effective Student engagement)** عرفه كل من

١ .أستين (Astin, 1999,)على انها مقدار الطاقة المعرفية والجسدية والنفسية التي يكرسها الطالب للتجربة الأكاديمية.(Astin, 1999,p.518)

٢ .هو و كوه (Hu & Kuh ،٢٠٠١)) على أنها جودة الجهود المعرفية التي يبذلها الطلاب لتنفيذ الأنشطة التعليمية بغرض المساهمة في النتائج المرجوة Hu & Kuh ,2001,p.10)).

٣ .ناكامارو (2012) على أنها" الجهد ، سواء في الوقت أو الطاقة العقلية ، يلتزم الطلاب بأنشطة تعليمية هادفة.((Nakamaru ,2012,p.275 ")

٤ .صن و رويدا(Sun &Rueda ,2012) إنها جودة الجهد الذهني الذي يبذله الطلاب لأداء جيد وتحقيق النتائج المرجوة" (Sun &Rueda ,2012,p193)

٥ .جونوك و كوزو(Gunuc & Kuzu,2015) إنها نوعية وكمية ردود الفعل النفسية والمعرفية والعاطفية والسلوكية للطلاب على عملية التعلم ، وكذلك الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية داخل الفصل / خارج الفصل الدراسي ؛ لتحقيق نتائج تعليمية ناجحة .(Gunuc & Kuzu,2015,p.588)

٦ .بوند وآخرون_(Bond et al, 2019) إنها: الطاقة العقلية والجهد الذي يوظفه الطلاب في مجتمع التعلم الخاص بهم ، ويمكن ملاحظته عبر أي رقم من المؤشرات السلوكية أو المعرفية أو العاطفية عبر سلسلة متصلة .(Bond et al, 2019,p2)

- **التعريف النظري**: تبنت الباحثة التعريف النظري لجونوك و كوزو (Gunuc & Kuzu,2015)بسبب تبني الإطار النظري لهما.

- **التعريف الاجرائي** : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة عن فقرات مقياس مشاركة الطلاب الفعالة في البحث الحالي

الفصل الثاني

الاطار النظري

التعليم المدمج **(Blended learning)**: تم تقديم أول برنامج للحصول على درجة الدراسات العليا عبر الإنترنت من جامعة نوفا ساوث إيسترن بفلوريدا في عام ١٩٨٦، وبدأت أول كلية معتمدة بالكامل على شبكة الإنترنت، جامعة جونز الدولية، في عام ١٩٩٦، في حين تم تقديم التعليم عبر الإنترنت منذ أكثر من ٣٥ عامًا، أدى اختراع شبكة الويب العالمية في عام ١٩٩٢ إلى توسيع نطاق الوصول للتعلم عبر الإنترنت بشكل كبير وسمح لعدد من الأدوات التربوية المبتكرة لتعزيز التعلم عبر جميع مستويات التعليم (Harasim, 2000,P45.) بحلول أواخر التسعينيات، بدأت مؤسسات عدة في اعتماد أنظمة التعلم الإلكتروني التي أنشأت منصة موحدة لإدارة الدورات وتقديمها ،اليوم لدينا منظمات مثل: اتحاد التعلم عبر الإنترنت (OLC)، ورابطة التعليم عن بعد بالولايات المتحدة ، وكلها تكرس الكثير من جهودها لتقديم الدعم وتوزيع الاستطلاعات التي تقيم تقدم المؤسسات التي توافر التعليم عبر الإنترنت (Miller, 2014.P43).ومن خصائص التعليم المدمج وقدراته هي:

١ –تطوير التعليم: يزيد التعليم المدمج من مستوى استراتيجيات التعلم بين الطالب والطالب، واستراتيجيات التعلم المتمحورة حول المتعلم، والإلهام الذاتي، والتوجيه الذاتي، والشعور بالمسؤولية ، والتفكير النقدي والإبداع.

٢ .التركيز على التعلم النشط: إن التعلم الناجح والشامل يتطلب المشاركة في عملية التعليم، الميزة الأكثر أهمية في التعليم المدمج هي أن الطلاب يشاركون بنشاط في تعلم المحتوى والمواد بشكل فردي وجماعي عبر الأساليب في الإنترنت وجهاً لوجه (Lindsay, 2004,p.16)

٣. تطوير كمية التفاعلات والاتصالات وتنوعها : هو أحد شروط التعليم التي تؤدي إلى تفاعل وتواصل مستمر بين الطلاب أنفسهم والطلاب والأساتذة والطلاب والمحتوى التعليمي، أساليب الاتصال والتفاعل المتزامنة الإلكترونية أو وجهاً لوجه وتلك الإلكترونية ولكن غير المتزامنة توافر مزيدا من الفرص والوقت للتفكير و يمكن للطلاب مشاركة معارفهم وتقويم أفكارهم (Munson, 2010,P30.).

٤. الوصول إلى المحتوى والمواد التعليمية والمرونة: وفقًا لجونسون . Jones ،٢٠٠٣)) فإن في التعليم المدمج ،يستعمل الطلاب أساليب واستراتيجيات مختلفة عبر الإنترنت وجهاً لوجه

؛ لذلك ، فهم يستفيدون من طرائق العرض المختلفة الموجودة في غرض التعلم Jones ((٤٧.,2003,p

٥. إمكانية الحصول على التغذية الراجعة في الوقت المناسب: في التعليم المدمج، يمكن أن تؤدي جودة وكمية التعليقات دورًا مهمًا في نجاح الطلاب ،إذ يمكن تقديم التغذية المرتدة عبر الإنترنت وجهاً لوجه، يمكن أن توافر بيئة التعلم المختلطة إمكانية الحصول على ملاحظات سريعة وفي الوقت المناسب للمعلم، المعلم لديه فرصة لتقديم التغذية الراجعة والمبادئ التوجيهية عبر أجهزة الاتصال بشكل واضح ومتماسك (Alberts, et, al 2010 ١٨٨.,p).

٦. دعم التعلم المتنوع: يزيد التعليم المدمج من القدرة على اختيار أجهزة الاتصال المناسبة،؛لذلك ، يمكن للطلاب التفاعل والتواصل مع زملائهم في الفصل والأساتذة والمحتوى التعليمي بطرائق مختلفة، من وجهة النظر هذه ، ويؤدي دورًا مهمًا في جذب الطلاب وجعلهم نشطين عن طريق أساليب التعلم والتواصل المختلفة (Pape, ١٦.2010,p).

٧. كونه وسائط متعددة (ثراء بيئة التعلم): ذكر ماكدونالد (٢٠٠٨) أنه في التعليم المركب ، لدينا جلسات غير متزامنة ، وتفاعل وجهاً لوجه ، ومحتوى ويب ، على تقويم الخط واختباراته، والبريد الإلكتروني ، ومؤتمرات الفيديو ، وشرائح باور بوينت ، والهاتف ، والصوت ، ومعدات الفيديو ، والمواد المطبوعة ، والمحاضرات الافتراضية وجهاً لوجه ، واللوحات البيضاء الرقمية ، ومعدات الوسائط المتعددة المختلفة هذه أكثر توافقًا مع الاختلافات الفردية وأنماط التعلم . ينتج عن هذا مزيد من المحاولة والتطوير ويؤدي إلى تعلم هادف ومستمر Macdonald ,2008,p.٤٥)) .

8. إمكانية الدراسة مدى الحياة: يحاول التعليم المدمج جعل الطلاب يدرسون ذاتياً ،إذ يتم توفير الأنشطة الأولية في بيئة التعلم عبر الإنترنت وجهاً لوجه عبر اكتساب المهارات والمؤهلات الأساسية ، ويكون لديهم تعلم مستمر في الفصل وحتى بعد التخرج. (Dziuban, et, al 2005,p.49)

النظرية المفسرة للتعلم المدمج

- نظرية قبول التكنولوجياDavis(TAM) ،١٩٨٩)) المتبنى بالبحث

تم إنشاء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لأول مرة بواسطة Davis ،١٩٨٩)) ، بناءً على نظرية الفعل المنطقي (Fishbein & Ajzen, 1975,p.٥٦) ، والتي ، تقترح TAM أن سهولة الاستعمال المدرك والفائدة المتصورة للتكنولوجيا هي عوامل تنبئ بموقف المستخدم تجاه استعمال التكنولوجيا ، والنوايا السلوكية اللاحقة والاستعمال الفعلي؛ للتأثير

على الفائدة المتصورة للتكنولوجيا، تم تطويرها وتطبيق TAM في دراسات عدة تختبر قبول المستخدم لتكنولوجيا المعلومات ، على سبيل المثال ، معالجات الكلمات (، p.320 Davis، ١٩٨٩)، وتطبيقات جداول البيانات (Mathieson, 1991,p.١٧٥) . متصفح الويب ،و التطبيب عن بعد، ،والتعاون الإلكتروني.(Morris & Dillon, 1997,p.٥٩)

في هذه الدراسة ، تم اعتبار التعلم الإلكتروني نظامًا يستعمل الإنترنت وتكنولوجيا الويب في تحقيق مهمته في توصيل المعلومات إلى الطلاب والتفاعل معهم عن طريق واجهة الكمبيوتر ،إذ تصبح أكثر مرونة للتعليم وإدارة لدراسة المنهج. في TAM ، تشير الفائدة المتصورة إلى الدرجة التي يعتقد بها المستخدم (أن استعمال التكنولوجيا سيحسن أداء عمله) ،في حين تشير سهولة الاستعمال المتصورة إلى مدى سهولة إدراكه لاستعمال التكنولوجيا.**(Davis Tang & Chaw, 2013)** يعد كلاهما من العوامل المميزة التي تؤثر على موقف المستخدم تجاه استعمال التكنولوجيا ، على الرغم من أن سهولة الاستعمال المتصورة يُفترض أيضًا أنها تؤثر على الفائدة المتصورة والموقف تجاه استعمال التكنولوجيا في الحصول على المعرفة والمعلومات ثم التفاعل والتواصل المستمر. وأخيرًا ، يحدد هذا الموقف تجاه استعمال التكنولوجيا النية السلوكية لتحقيق الأهداف المرجوة لاستعمال تلك التكنولوجيا على وفق نظامين مرة في بيئة الصف وجها لوجة وتارة عن بعد إلكتروني عبر وسائل متنوعة Masrom, 2007,p.٣)).

ثانيا. المشاركة الطلاب الفعالة (effective Student engagement) النظرية المفسرة لمشاركة الطلاب الفعالة المتبنى بالبحث.

-نظرية تكنولوجيا الحرم الجامعي)(Campus-Class-Technology Theory) Gunuc 2014)

تم تطوير نظرية تكنولوجيا الحرم الجامعي في سنة واحدة بعد إضافة كوزو ابعد فرعية للمكونين لتحقيق نتائج طلابية ناجحة ، في هذا الصدد ، كانت القيمة التي يعطيها الطلاب للحياة الجامعية والتعليم الجامعي من بين العوامل المهمة التي ساعدت الطلاب على الشعور بالانتماء إلى الجامعة ، مما سمح لهم بقضاء الوقت في الحرم الجامعي ،وأدى إلى زيادة المشاركة الصفية المعرفية الفعالة عامل آخر مؤثر على مشاركة الفصل تكنولوجيا ،ويعد الدمج الفعال للتكنولوجيا في الفصل أمرًا مهمًا في زيادة مشاركة الطلاب في الصف و زيادة مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي ليس هذا فحسب، بل تؤدي أيضًا إلى نتائج إيجابية، ويؤثر التحصيل الأكاديمي والنتائج الإيجابية على القيمة التي يعطيها الطلاب للتعلم والجامعة وكذلك على الشعور بالانتماء إلى الجامعة، وفقًا لذلك تم فحص مشاركة الطلاب

فيما يتعلق بمكونين رئيسين (مشاركة الحرم الجامعي ومشاركة الفصل) ، وكذلك فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية الثلاثة لكل من هذه المكونات (Gunuc & Kuzu,2015,p.588)

١-مشاركة الحرم الجامعي **(Campus engagement)** يمكن الإشارة إلى أن أبعاد التقدير والشعور بالانتماء تشير إلى الارتباط النفسي ، وأن بُعد المشاركة يشير إلى الارتباط الاجتماعي ومع ذلك تم النظر في بُعد المشاركة ضمن نطاق مشاركة الحرم الجامعي ضمن نطاق أنشطة الحرم الجامعي أو الأنشطة الاجتماعية خارج الفصل الدراسي ، وتم النظر في المشاركة في الأنشطة داخل الفصل أو في الأنشطة التعليمية ضمن نطاق مشاركة الفصل لهذا السبب ، تم فصل المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بمكونات مشاركة الحرم الجامعي والمشاركة الصفية(Gunuc & Kuzu,2015,P588.). ويعرّف ويلمس (Willms ,2003,P19.) المشاركة على أنها الشعور بالانتماء وقبول قيمة الجامعة والمشاركة الفعالة في الأنشطة الجامعية، ركز فويلك (Voelkl ,1996,P766.) على مشاركة الطلاب المعرفية الفعالة عند التأكيد على موضوعات المشاركة المدرسية،والشعور بالانتماء والتقدير، وتشير مفاهيم التماهي مع الجامعة والانتماء والتقدير إلى المشاركة العاطفية والنفسية ، في حين تشير المشاركة في الأنشطة التعليمية إلى الارتباط السلوكي، والسبب هو أن الطلاب يشعرون بالسعادة والهدوء في بيئة يقدرونها ويشعرون أنهم ينتمون إليها، ومن ثم يشاركون في الأنشطة الاجتماعية(Appleton et al., 2006,P435.). يعرّف (Goodenow ،١٩٩٢) الانتماء على أنه الشعور بأن الطلاب يحتضنونهم من قبل الآخرين في البيئة الاجتماعية (الطلاب والمعلمين وما إلى ذلك) ، وأنهم مدعومون ومشاركون في البيئة فتقدم مناطق التعلم الاجتماعي وبيئة الحرم الجامعي وحياة الحرم الجامعي والأبعاد الاجتماعية في التكامل مساهمات مهمة في تطوير الانتماء والتعلم ومشاركة الطلاب (. Matthews et al., 2011,p.110)

٢-المشاركة الصفية **(Class engagement)** تغطي المشاركة في الفصل ردود الفعل المعرفية والعاطفية والسلوكية للطلاب على الأنشطة التعليمية داخل الفصل وخارجه، إذ ترتبط المشاركة المعرفية بنهج الطلاب وفهم تعلمهم وهذا يشير إلى الاستثمار في التعلم ، وتقويم التعلم ، وتحفيز التعلم ، وأهداف التعلم ، والتنظيم الذاتي والتخطيط (Fredricks, et al., 2004,P69.) .وتشير المشاركة العاطفية إلى ردود الفعل العاطفية للطلاب (بما في ذلك مواقفهم واهتماماتهم وعلاقاتهم وقيمهم) (للمعلم والموظفين والأقران ومحتوى الدورة والفصل الدراسي) فضلا عن ذلك تعد المشاعر مثل الشعور بالانتماء إلى الفصل والاستمتاع بالفصل والانضمام إلى مجموعة ضمن نطاق المشاركة العاطفية (Kahu، ٢٠١٣ p.762). وترتبط المشاركة العاطفية بالعواطف الإيجابية مثل اهتمام

الطلاب وسعادتهم في الفصل ، في حين يحدث فك الارتباط العاطفي كمشاعر سلبية مثل ملل الطلاب وقلقهم ، وتعد المشاركة السلوكية من بين المؤشرات الأكثر شيوعًا المستعملة في التطبيقات والدراسات ؛لأنها أكثر قابلية للملاحظة وقابلة للقياس بسهولة تتضمن المشاركة السلوكية مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية الأكاديمية خارج الفصل الدراسي ، وجهودهم فضلا عن حضورهم ومشاركتهم في الفصول الدراسية ، تم فحص بُعد المشاركة الصفية ، الذي يغطي الارتباطات المعرفية والعاطفية والسلوكية ، جنبًا إلى جنب مع بُعد المشاركة في الحرم الجامعي، والذي يغطي الارتباطات النفسية والاجتماعية مثل :الشعور بالانتماء ،وتقدير التعليم الجامعي(Appleton et al., 2008,p.3)

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولاً: منهجية البحث: اعتمدت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي وهو من أكثر مناهج البحث استعمالا وأكثرها انتشارا وهو يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة ومن ثم وصفها وصفا دقيقا .

ثانياً: مجتمع البحث : تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثالثة من كليات عدة في جامعات مركز بغداد ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) .

ثالثاً: عينة البحث :لتحديد عينة البحث اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات وعلى النحو الآتي:

أ- اختيار عينة الكليات :تم اختيار العينة بشكل قصدي من الكليات لتطبيقهم التعليم المدمج في تخصصاتهم، وتم اختيار الطلبة بشكل عشوائي، إذ تم اختيار خمس كليات هي (كلية معلوماتية الأعمال، وكلية المعلوماتية الطبية الحيوية) من جامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (وكلية طب الأسنان) من الجامعة العراقية،(وكلية التربية، وكلية الآداب) من جامعة بغداد، وذلك؛ لتعاونهم في تسهيل تطبيق المقاييس من العمادة واساتذة هذه الكليات؛ ولكون الباحثة تلقي محاضرات إرشادية تربوية اسبوعياً مع تلك الجامعات من باب التعاون العلمي التربوي مع الجامعات. .

عينة البحث الرئيسة: اختارت الباحثة عينة تكونت من (٩٤٠) طالبا وطالبة من هذه الكليات الخمس، وكما في الجدول الآتي:

جدول (١) توزيع عينة البحث بحسب الكلية والجنس

التخصص	الكلية	الاقسام	ذكور	اناث	المجموع
علمي	كلية معلوماتية الأعمال	إدارة أنظمة معلوماتية	**50**	**50**	**100**
		تكنولوجيا المعلومات	**50**	**50**	**100**
	كلية المعلوماتية الطبية الحيوية	المعلوماتية الحيوية	**40**	**40**	**80**
		أنظمة طبية ذكية	**40**	**40**	**80**
	كلية طب الأسنان	بدون اقسام	**90**	**90**	**180**
انساني	كلية الآداب	الجغرافية	**40**	**35**	**75**
		الانكليزي	**35**	**40**	**75**
	كلية التربية	فيزياء	**45**	**45**	**90**
		كيمياء	**45**	**45**	**90**
		علوم حياة	**35**	**35**	**70**
المجموع			**470**	**470**	**940**

رابعاً: أداتا البحث :

١- **مقياس التعليم المدمج :** من أجل قياس التعليم المدمج الذي تضمنه البحث الحالي، قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس التي أعدت لقياس التعليم المدمج ،وبعد الاطلاع على تلك المقاييس وجدت الباحثة من الأفضل بناء مقياس التعليم المدمج ليكون ملائماً وخصائص مجتمع هذا البحث وعينته، وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية كالصدق، والقدرة على التمييز، والثبات وفيما يأتي عرض تفصيلي لخطوات إعداد هذا المقياس:

تحديد المفهوم ومجالاته:قامت الباحثة بتحديد مفهوم التعليم المدمج بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ومن الاطار النظري والتعريفات فقد عرفه ديفس تابغ وتشاو ٢٠١٣ إنه اندماجً مثاليً بين الفصل الدراسي والتعلم عبر الإنترنت لتوفير بيئة مواتية للتعلم لمتعلمي اليوم (Tang & Chaw, 2013,P81.).وفي ضوء هذا المفهوم حددت الباحثة ستة مجالات للمقياس هي (مرونة التعليم، والتعلم عبر الانترنت، وإدارة الدراسة، والتكنولوجية، والتفاعل عبر الانترنت، والتعليم في الفصل الدراسي)، وتم أخذ آراء الخبراء

في صحة هذه المجالات وسلامتها وشمولها للمفهوم عبر التحليل العاملي وتشبع المجلات والفقرات.

إعداد فقرات المقياس: قامت الباحثة بصياغة (٣٧) فقرة بصيغتها الأولية وأمام كل فقرة وضعت (٥) بدائل للإجابة على فقرات مقياس التعلم المدمج وهي (تنطبق دائما، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا، لا تنطبق، لا تنطبق أبدا) وقد روعي في ذلك مناسبتها لأعمار عينة البحث.

الصدق الظاهري للمقياس :بعد أن تم تحديد فقرات المقياس البالغة (٣٧) فقرة وبدائله وتعليماته تم عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وذلك لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات من حيث وضوحها، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديل أو إعادة صياغة على الفقرات ، فضلاً عن إبداء آرائهم حول مدى ملائمة البدائل التي وضعت للإجابة إزاء الفقرات، وتبينت صلاحية الفقرات بنسبة (٨٠%) فأكثر مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة عليها ، وتم حذف فقرة واحدة فقط بناء على آراء المحكمين والخبراء وفي ضوء ذلك أصبح المقياس مكونا من (٣٦) فقرة.

تصحيح المقياس: تم إعطاء الدرجات من (٥-١) درجات للإجابة عن كل فقرة، وتكون الأوزان تبعاً لمضمون الفقرة فإذا كان مضمون الفقرة إيجابياً، وتعكس الأوزان في حالة كون مضمون الفقرة سلبيا، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب عن فقرات المقياس تساوي (١٨٠) وأقل درجة هي (٣٦) درجة.

وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة : قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة وتم تطبيق المقياس عليهم ،وطلب منهم تحديد كل ما يجدوه غامضا وغير مفهوم سواء أكان في تعليمات المقياس أو الفقرات ، وقد أظهرت نتائج التطبيق ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة ، وتبين أن متوسط الوقت المستغرق للإجابة (٣٥,١٥) دقيقة .

حساب القوة التمييزية للفقرات: لغرض التحقق من القوة التمييزية للفقرات قامت الباحثة بتطبيقها على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبةٍ ومن كلا التخصصين (العلمي_ الانساني) وبعد تصحيح استجاباتهم تم ترتيب الاستمارات تنازلياً وفي ضوء الترتيب اختار الباحثان (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا، وقد ضمّت كل من المجموعتين (٨١) استمارة ،وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات صالحة ،إذ تبين أن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٣٦) فقرة .

أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ، وأظهرت النتائج الإحصائية أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند اختبارها بالاختبار التائي لمعامل الارتباط وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من(٣٦) فقرة .

ثبات المقياس :تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

١-طريقة إعادة الاختبار: الاختبار طبق مقياس التعلم المدمج على عينة عشوائية بلغت (٣٠) طالبا وطالبة وقد أعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين وجد أنه بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وتعد هذه النتيجة مقبولة .

ب-معادلة الفا-كرونباخ التي تؤشر الاتساق الداخلي: طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (٣٠) طالبا وطالبة فكانت قيمة معامل ثبات (٠,٨٩) وهو جيد.

الصيغة النهائية لمقياس التعليم المدمج :بعد استكمال إجراءات إعداد المقياس أصبح بصورته النهائية يتكون من (٣٦) فقرة وأمام كل فقرة وضعت خمسة بدائل هي (تنطبق دائما، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا، لا تنطبق، لا تنطبق أبدا) ، وكان توزيع الفقرات على المجالات كما في الجدول (٢) الآتي :

جدول (٢) مهارات التعلم المدمج وفقراته

ت	المجال	عدد الفقرات
1	مرونة التعليم	**4**
2	التعلم عبر الانترنت	**9**
3	ادارة الدراسة	**5**
4	التكنلوجية	**4**
5	التعليم في الفصل الدراسي	**5**
6	التفاعل عبر الانترنت	**9**
	المجموع	**36**

ثانياً: مقياس مشاركة الطلاب الفعالة : قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس العربية والاجنبية واعتمدت تعريف جونوك و كوزو (٢٠١٥) تم إعداد مجالات المقياس وفقراته وبدائله :تم بناء المقياس وفقًا للمكونين الرئيسين (مشاركة الحرم الجامعي ومشاركة الفصل)، وكذلك فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية لكل من هذه المكونات هي المشاركة الصفية،

الذي يغطي ابعاد الارتباطات المعرفية والعاطفية والسلوكية ، جنبًا إلى جنب مع المشاركة في الحرم الجامعي، والذي يغطي أبعاد الارتباطات النفسية والاجتماعية مثل :الشعور بالانتماء، وتقدير التعليم الجامعي والمشاركة على النحو الآتي :مشاركة الحرم الجامعي :**(Campus engagement)** على أنها الشعور بالانتماء وقبول قيمة الجامعة والمشاركة الفعالة في الأنشطة الجامعية ويتضمن الأبعاد الفرعية وهي:

-التقدير **(Valuing)**: تشير إلى(الارتباط النفسي) وتشير الى القيمة المعرفية التي يعطيها الطلاب للحياة الجامعية والتعليم الجامعي.

- الشعور بالانتماء**(Sense of belonging)**: تشير إلى (الارتباط النفسي) إنه الشعور بأن الطلاب يحتضنهم الآخرون في البيئة الاجتماعية للمدرسة / الجامعة (الطلاب والمعلمين)، وأنهم مدعومون ومشاركون في البيئة.

-المشاركة **(Participatio)**:يشير إلى الارتباط الاجتماعي والمعرفي الذي يتمثل في الأنشطة الاجتماعية خارج الفصل الدراسي.

- المشاركة الصفية :**(Class engagement)** تغطي المشاركة في الفصل ردود الفعل المعرفية والعاطفية والسلوكية للطلاب على الأنشطة التعليمية داخل الفصل وخارجه. والأبعاد الفرعية لها

- المشاركة المعرفية **(Cognitive engagement)**: ترتبط بنهج الطلاب وفهم تعلمهم و يشير إلى الاستثمار في التعلم ، وتقويم التعلم ، وتحفيز التعلم ، وأهداف التعلم ، والتنظيم الذاتي والتخطيط.

- المشاركة العاطفية **(Emotional engagement)** : تشير إلى ردود الفعل العاطفية للطلاب – بما في ذلك مواقفهم واهتماماتهم وعلاقاتهم وقيمهم – للمعلم / الموظفون، والأقران ومحتوى الدورة ،والفصل الدراسي، وترتبط المشاركة العاطفية بالعواطف الإيجابية مثل :اهتمام الطلاب وسعادتهم في الفصل ، والسلبية كمشاعر مثل: الملل، والحزن ،والقلق.

-المشاركة السلوكية: **(Behavioral engagement)** تتضمن مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية الأكاديمية خارج الفصل الدراسي وجهودهم، فضلا عن حضورهم ومشاركتهم في الفصول الدراسية في المشاركة السلوكية الإيجابية ، يُلاحظ أن الطلاب يظهرون مثل هذا السلوك مثل توجيه الأسئلة ، والقيام بدور نشط في الفصول الدراسية والاهتمام وبذل الجهود.كما قامت الباحثة بإضافة بعض الفقرات من الإطار النظري المعتمد لاحتواء المفهوم بشكل متكامل، فكان عدد الفقرات المقياس (٤٦) فقرة على وفق خمسة بدائل هي (تنطبق دائما)، (تنطبق غالباً)، (تنطبق أحياناً)، (لا تنطبق)، (لا

تنطبق أبداً)، وبدرجات (٥،١،٢،٣،٤) للفقرات الإيجابية و(٤،٣،٢،١ ،٥) للفقرات السلبية،

٤- **الصدق الظاهري للمقياس** :عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وذلك ؛لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات من حيث وضوحها، ومدى صلاحيتها لقياس مهارات التأقلم، إذ استعملت الباحثة مربع كاي للكشف عن صلاحية الفقرات ،وتبين أن الفقرات صالحة ؛لأنها حصلت على نسبة (٨٠%) فاكثر ما عدا (٦) فقرات لم تحصل على موافقة الخبراء ،إذا كانت قيم مربع كاي المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وفي ضوء ذلك أصبح المقياس مكونا من (٤٠) فقرة.

حساب القوة التمييزية للفقرات: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبةٍ ومن كلا التخصصين (العلمي والانساني) وبعد تصحيح استجاباتهم تم ترتيب الاستمارات تنازلياً وفي ضوء الترتيب اختيرت (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا، وقد ضمّت كل من المجموعتين (٨١) استمارة وبذلك حصلت الباحثة على مجموعتين الأولى تمثل المجموعة العليا والثانية تمثل المجموعة الدنيا، واستعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS) بمعالجة البيانات وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات صالحة، إذ تبين أن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٣٣) فقرة.

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: لتحقيق ذلك استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخرج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ(٣٠٠) استمارة ، وأظهرت النتائج الإحصائية أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند اختبارها بالاختبار التائي لمعامل الارتباط وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,١٩٦٠) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من(٤٠) فقرة .

ثبات المقياس: قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:-

١- طريقة إعادة الاختبار التي تؤشر التجانس الخارجي : تم تطبيق المقياس على العينة نفسها التي استعملت لإيجاد معامل ثبات مقياس مشاركة الطلبة تبين أن معامل الثبات قد بلغ (٠,٨١)

ب- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) : تم استخراج معامل كرونباخ الفا لحساب ثبات المقياس وظهر بأنه يساوي (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد للمقياس.

الصيغة النهائية لمقياس مشاركة الطلبة الفعالة :بعد استكمال إجراءات إعداد المقياس أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٤٠) فقرة وكما في الجدول (٣):

جدول (٣) مقياس مشاركة الطلبة الفعالة وفقراته

ت	المجال	عدد الفقرات
	مشاركة الحرم الجامعي	
1	التقدير الذاتي	4
2	الشعور بالانتماء	7
3	المشاركة الصفية	5
4	المشاركة المعرفية	8
5	المشاركة العاطفية	8
6	المشاركة السلوكية	8
	المجموع	40

التطبيق النهائي :بعد استكمال الباحثة الإجراءات الضرورية لبناء مقياسي التعلم المدمج ومشاركة الطلبة الفعالة، تم تطبيق المقياسين على عينة البحث الأساسية من طلاب وطالبات الجامعة والبالغ عددهم (٩٤٠) طالبًا وطالبة من كلا التخصصين العلمي والإنساني .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها:

١. **الهدف الاول** : التعرف على التعليم المدمج لدى طلبة المرحلة الجامعة، لتحقيق هذا الهدف أستعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هذا الاختبار الى أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث بلغ (١١١,٥٣) ، وانحراف معياري قدره (٢,٦٩)، ووسط فرضي بلغ (١٠٨) ، وعند مقارنة الوسط الفرضي للمقياس مع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث، ظهر أن الوسط الفرضي للعينة يتفوق على الوسط الحسابي وعند اختبار دلالة هذا الفرق وجد بأنه دال احصائياً عند مستوى (٠٥,٠)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤٠,٢٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٩٦,١) بدرجة حرية (٩٣٩) . ويوضح جدول (٤) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٤) الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمقياس التعليم المدمج.

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة عند (٠٥,٠)
					المحسوبة	الجدولية	
940	111,53	2,69	108	939	40,22	1,96	دالة

وهذه النتيجة تبين أن العينة يمتلكون مستوى عاليا من التعليم المدمج والرغبة على التعلم بهذا النهج. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان معظم الطلاب الحاليين هم من جيل الشباب، فيمكنهم أن يكونوا أكثر مرونة، وتبادل للأفكار والمعلومات والمعرفة الجديدة، وتقبل التقنية الجديدة ؛لان معظمهم قد جرب استعمال التكنلوجية ،ويملكون الرغبة بشغف، ويستمتعون بالاطلاع عن ما هو جديد، كما ان التعليم وجه لوجه يمكن أن يعزز الشعور بالانتماء الاجتماعي والنفسي إلى المجتمع الطلبة ويزيل الإحباط الناجم عن بيئة الإنترنت. كما ان المواجهة وجهاً لوجه لها التأثير الكبير بسبب لغة الجسد ،ونبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، والتجانس الانفعالي والمعرفي ،وتحقيق النمو السليم لتكامل الشخصية ،ومن ثم توافر الإحساس بالانتماء الى مجتمع الطلبة بين المتعلمين، وهذا ما يجعل استعمال هذه التقنية سهلة الاستعمال للطلبة ومن ثم ادراكهم للفائدة المتحققة منها، وهذا ما أكد عليه نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لديفس (Davis,1989) من أن هناك عاملين يؤثران على قبول التكنولوجيا الجديد(التعلم المدمج) هما :سهولة الاستعمال ،وادراك الفائدة من هذه التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تسيليوس وآخرون (٢٠١١) ، إذ قام بالتحقيق في آراء الطلاب اليونانيين تجاه التعلم المدمج ، أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها أن كلا من الفائدة المتصورة وبساطة الاستعمال لهما تأثير إيجابي على الموقف تجاه استعمال التعلم المدمج في الجامعة (Tselios et al.، ٢٠١١). ودراسة أوستا وأوزدمير (٢٠٠٧) فأثبتت النتائج التي توصلوا إليها أن الطلاب لديهم آراء إيجابية بشكل عام حول بيئة التعلم المدمج (Usta, & Özdemir ,2007).

٢. **الهدف الثاني:** التعرف على الفروق في التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور- اناث). لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والاناث، فقد تم استخراج متوسط عينة الذكور اذا بلغ (١١١,٤٧) بانحراف معياري قدره (٢,٦٠) . في حين بلغ متوسط عينة الاناث (١١١,٥٩)، وبانحراف معياري مقداره (٢,٧٨) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح عدم وجود فرق في التعليم المدمج بحسب متغير الجنس عند مستوى دلالة (٠٥,٠)؛ لأن القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٨) أقل من القيمة الجدولية (٩٦,١) ،بدرجة حرية (٩٣٩) . وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق في التعليم المدمج على وفق متغير الجنس (الذكور و الاناث) .

الجنس	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة عند (٠٥,٠)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	470	111,47	2,60	938	0,68	96,1	غير دالة
أناث	470	111,59	2,78				

ويمكن ان تفسر هذه النتيجة ان الطلبة سواء أكانوا ذكورا أم اناثا لديهم إحاطة بالتكنولوجية الجديدة التي تمكنهم من تقبل التقنية الحديثة ومن ثم سهولة استعمالها مما ينعكس ايجابا على الفائدة المتحققة من التعلم المدمج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خشين وآخرون (Khechine et al.،٢٠١٤)) التي أكدت أن متغير الجنس لم يكن له تأثير في التعلم المدمج (Khechine et al.,2014,P33.)).

– التعرف على الفروق في التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة بحسب متغير التخصص (علمي – انساني). لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الانساني ، فقد تم استخراج متوسط عينة الطلبة في التخصص العلمي ،إذ بلغ (١١٣,٦٥) بانحراف معياري قدره (١,٨٦) . في حين بلغ متوسط عينة الطلبة في التخصص الأدبي (١٠٩,٦٦)، وبانحراف معياري مقداره (١,٧٦). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح وجود فرق في التعليم المدمج بحسب متغير التخصص ولصالح التخصص العلمي عند مستوى دلالة (٠٥,٠) ؛لأن القيمة التائية المحسوبة (٣٣,٨١) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٩٦,١)، بدرجة حرية (٩٣٩) . وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق في التعليم المدمج على وفق متغير التخصص (علمي – انساني) .

التخصص	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمةالتائية		مستوى الدلالة عند (٠٥,٠)
					المحسوبة	الجدولية	
علمي	440	113,65	1,86	938	33,81	96,1	دالة
ادبي	500	109,66	1,76				

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن طلبة التخصص العلمي هم أكثر استعمالا للتقنية في مناهجهم العلمية من طلبة التخصص الإنساني، مما ينعكس ايجاباً على سهولة استعمالهم للتقنية الجديدة ومن ثم يكونون أكثر قدرة في التفاعل مع التعلم المدمج من طلبة التخصص الإنساني، فضلاً عن ذلك لديهم بعض المناهج تتطلب الحضور للمختبرات والزيارات

الميدانية أو السفرات العلمية الواقعية ضمن تخصصهم اي التعليم وجهاً لوجه وهذا ما يجعل التعليم المدمج مناسبا لتخصصهم.

٤-الهدف الثالث: التعرف على المشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة. لتحقيق هذا الهدف استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، وتشير نتائج هذا الاختبار الى أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث بلغ (١٢٢,٨٥) ، وانحراف معياري قدره (٢,٦٩) ،وبوسط فرضي بلغ (١٢٠) ، وعند مقارنة الوسط الفرضي للمقياس مع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠٥,٠)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣٢,٤٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٩٦,١) بدرجة حرية (٩٣٩) . ويوضح جدول (٧) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس (مشاركة الطلاب الفعالة)

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
مشاركة الطلاب الفعالة	940	122,85	**2,69**	**120**	**32,46**	1,96	دالة

وهذا يدل على أن للعينة مستوى عال من المشاركة الفعالة النشطة في التعليم المدمج، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الطلاب يشعرون بالسعادة والتفاعل في بيئة يقدرونها ويشعرون أنهم ينتمون إليها، ومن ثم يشاركون في الأنشطة الاجتماعية بفعالية معرفية وانتاجية ذهنية، كما أن رغبتهم في التفوق الدراسي من خلال بذلهم الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة يعد أحد جوانب مشاركتهم المعرفية، كما أن علاقاتهم مع زملائهم واساتذتهم الإيجابية تمثل جانبا من مشاركتهم العاطفية. أو التزام الطلاب بالدوام وبذلهم الجهد والمثابرة والتركيز والانتباه وتوجيه الأسئلة يمثل جانبا من مشاركتهم السلوكية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيوه وآخرون (Teoh et al.، ٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب حصلوا على درجات عالية في مستوى مشاركة الطلاب. (Teoh et al., 2013,P142).

٥.**الهدف الرابع** : التعرف على دلالة الفروق في المشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور ـ اناث) والتخصص(علمي-انساني).لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب الذكور والطالبات الاناث، فقد تم استخراج متوسط عينة الذكور، إذ بلغ (١٢٢,٩٦) بانحراف معياري قدره (٢,٥١) . في حين بلغ متوسط عينة الاناث (١٢٢,٧٣)، وبانحراف

معياري مقداره (٢,٨٦). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح عدم وجود فرق في التعليم المدمج بحسب متغير الجنس عند مستوى دلالة (٠٥,٠)؛ لأن القيمة التائية المحسوبة (١,٣٢) أقل من القيمة الجدولية (٩٦,١)، بدرجة حرية (٩٣٩). وجدول (٨) يوضح ذلك. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الطالبات المعاصرات للحداثة لم يعدن مختلفات عن الطلبة الذكور في خبراتهن الأكاديمية والاجتماعية والمعرفية، وشعورهن بالانتماء إلى مجتمع الطلبة وكذلك منافستهن الذكور في الحصول على الدرجات العالية ،وكذلك اقامة العلاقات الايجابية مع الطلبة والأساتذة، والالتزام بالدوام بشكل عام ؛ لذا تعد صورة المشاركة بالنسبة للإناث مساوية للذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاربر وآخرون (Harper et al.، ٢٠٠٤) التي أكدت على أن النساء يتمتعن بتجربة مشاركة متساوية مع نظرائهم من الذكور(Harper et al., 2004,P27.).كما في جدول (٨)

جدول (٨) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق في مقياس مشاركة الطلاب الفعالة على وفق متغير الجنس (الذكور و الاناث) .

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية*
					المحسوبة	الجدولية	
مشاركة الطلبة الفعالة	ذكور	470	122,96	2,51	1,32	1,96	غير دالة
	اناث	470	122,73	2,85			

– التعرف على الفروق في المشاركة المعرفية الفعالة لدى طلبة الجامعة بحسب متغير التخصص(علمي– انساني). لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الانساني، فقد تم استخراج متوسط عينة الطلبة في التخصص العلمي، إذ بلغ (١٢٢,٨٩) بانحراف معياري قدره (٢,٦٩). في حين بلغ متوسط عينة الطلبة في التخصص الأدبي (١٢٢,٨١)، وبانحراف معياري مقداره (٢,٧٠). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح عدم وجود فرق في مقياس مشاركة المعرفية الفعالة بحسب متغير التخصص (علمي–انساني) عند مستوى دلالة (٠٥,٠)؛ لأن القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٦) وهي أقل من القيمة الجدولية (٩٦,١)، بدرجة حرية (٩٣٨) . وجدول (٩) يوضح ذلك. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان الطلبة سواء أكانوا من التخصص العلمي أم الانساني يشعرون بالانتماء الى مجتمعهم الجامعي والتفاعل معه ولديهم العلاقات الايجابية مع أساتذتهم وفيما بينهم ولديهم الرغبة في إكمال دراستهم بتفوق كما انهم يشاركون معا في الانشطة اللاصفية مثل :النشاطات الرياضية والسفرات الجامعية.

جدول (٩) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقياس مشاركة الطلاب الفعالة على وفق متغير التخصص

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية*
					المحسوبة	الجدولية	
مشاركة الطلاب الفعالة	علمي	440	122,89	2,69	0,46	1,96	غير دال
	ادبي	500	122,81	2,70			

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعليم المدمج والمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة. لحساب العلاقة بين متغيري البحث استخرجت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وقد تبين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس التعلم المدمج ومقياس مشاركة الطلبة الفعالة تساوي (٠,٧٤) ، كما تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التعليم المدمج ومهارات مشاركة الطلبة كل على حده وكانت القيم كما في الجدول (١٠)

جدول (١٠)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس التعليم المدمج ومشاركة الطلاب الفعالة

المهارات	مشاركة الحرم الجامعي	الشعور بالانتماء	المشاركة	المشاركة الصفية	المشاركة العاطفية	المشاركة السلوكية
مرونة التعلم	**0,63**	**0,62**	**0,76**	**0,72**	**0,59**	**0,65**
التعلم عبر الانترنت	**0,76**	**0,64**	**0,76**	**0,78**	**0,63**	**0,68**
ادارة الدراسة	**0,64**	**0,70**	**0,63**	**0,78**	**0,62**	**0,76**
التكنلوجية	**0,76**	**0,63**	**0,72**	**0,75**	**0,64**	**0,75**
التعلم في الفصل الدراسي	**0,75**	**0,64**	**0,76**	**0,77**	**0,62**	**0,68**
التفاعل عبر الانترنت	**0,79**	**0,70**	**0,76**	**0,74**	**0,68**	**0,68**

يشير معامل الارتباط في الجدول (١٠) الى وجود علاقة طردية دالة بين درجات مقياس التعليم المدمج ومشاركة الطلاب الفعالة .وتفسر الباحثة هذه النتيجة ان منهج التعليم المدمج يشعر الطلبة بالحماس ؛لأن لديهم بعض التحكم في الوقت و المكان و السرعة للتعلم والحصول على المعلومة وكذلك الشعور بالانتماء لمجتمع الطلبة. فضلا عن أن النتائج الإيجابية لنهج التعليم المدمج يؤدي إلى تحسين مشاركة الطلاب المعرفية الفعالة.

كما أكد جونوك و كوزو (Gunuc & Kuzu،٢٠١٤) على إن التعلم المدمج لن يساهم كثيرًا في مشاركة الطلاب فحسب، بل سيشكل أيضًا طريقة مهمة لزيادة مشاركة الطلاب. المعرفية الاكاديمية التطبيقية والمهنية الوظيفية وأخيرًا لوحظ أن استعمال التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية يشكل عاملاً مهمًا لمشاركة الطلاب ، وكما أكد على أن استعمال الطالب التكنولوجيا لم يسهّل عملهم فحسب بل زاد من مشاركتهم ،إذ أصبح الفصل أكثر إمتاعًا، لاحتوائهم وحضورهم بفاعلية (Günüç & Kuzu،٢٠١٤ ,p.86). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد وآخرون (Mohd et al.،٢٠١٦) ،إذ أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ومهمة بين التعليم المدمج ومشاركة الطلاب (Mohd et al.,2016,p.١٧٥). ومع دراسة ساهني (Sahni، ٢٠١٩) التي أكدت على أن تطبيق التعليم المدمج زاد من مشاركة الطلاب مع الأنشطة عبر الإنترنت وكذلك في الأنشطة الصفية .(Sahni, 1.2019,p)ومع دراسة آدامز وآخرون (Adams et al.، ٢٠٢٠) التي تشير نتائج هذه الدراسة إلى مستويات عالية من المشاركة في أنشطة التعليم المدمج بين الطلاب في كل من مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة (Adams et al., 2020, p.١٥٢))

ملخص النتائج :

١- إن طلبة الجامعة لديهم مستوى عال من التعليم المدمج. ولا يوجد فرق دال في متغير التعليم المدمج بحسب متغير الجنس وان طلبة التخصص العلمي أكثر قبولا وانسجاماً من طلبة التخصص الإنساني في متغير التعليم المدمج

٢-يتميز طلبة عينة البحث بمستوى عال من المشاركة الفعالة والرغبة العالية لمواصلة تعلمهم وتفاعلهم الإيجابي ولا يوجد فرق دال في متغير المشاركة المعرفية الفعالة للطلبة بحسب متغير الجنس وكذلك لا يوجد فرق دال في متغير المشاركة المعرفية الفعالة بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الانساني.

٣-وجود علاقة إيجابية بين التعليم المدمج والمشاركة الطلاب الفعالة من كلا الجنسين (ذكور- اناث) والتخصصين (علمي-انساني).

التوصيات : في ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة جملة من التوصيات وعلى النحو الآتي:

١-اهتمام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية بسمة التعليم المدمج كونها سمة لها تأثير مباشر على التحصيل الدراسي واستمرارية عملية التعلم والتعليم .

٢-اهتمام وزارة التعليم العالي بمهارات المشاركة المعرفية الفعالة للطلبة وتحفيزهم وتشجيعهم على ذلك عن طريق الدورات والبرامج والاطلاع على تجارب الدول الأكثر تطوراً .

٣-إقامة ندوات ومؤتمرات تخص موضوعي التعليم المدمج ومشاركة الطلبة على مستوى المؤسسات التعليمية تقيمها وزارة التعليم العالي ووزارة التربية بالتعاون مع مختبرات التسريع الإنمائي UNDP وعبر منصات تعليمية خاصة أو جامعات خارج العراق لها تجارب واقعية متزامنة مع مستجدات التغيرات التي رافقت جائحة كورونا .

٤-التنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باقامة الدورات والورش الملاكات القائمة على التعليم المدمج لتطوير معرفتهم بالتقنيات الرقمية وفي عملية صنع المحتوى مما يحفز الطلبة للتعليم المدمج بصورة فعالة والية التعليم عبر منصات تعليمية حديثة .

المقترحات : تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية الآتية :-

١-قياس مستوى التعليم المدمج لدى طلبة المراحل الدراسية الأخرى لدى طلبة المراحل المنتهية كالثالث المتوسط والسادس الاعدادي.

٢-إجراء دراسات للكشف عن علاقة التعليم المدمج بمتغيرات تربوية ونفسية أخرى بوصفها انماط واساليب التعلم والتفضيلات الحسية والإدراكية و العبء المعرفي والسعة العقلية وسمات الشخصية.

٣-إجراء دراسات للكشف عن علاقة مهارات مشاركة الطلبة الفعالة بمتغيرات تربوية ونفسية أخرى كالدافعية العقلية واستراتيجيات التفكير الجانبي وإدارة الحيوية الاستباقية كافة .

المصادر

1. Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2006). "A Study on Students' Views About Blended Learning Environment". Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 7 (3).
2. Alberts, P. P. & Murray, L. A. & Stephenson, J. E. (2010). Eight Educational Considerations for Hybrid Learning, Chapter 12 of: F. L. Wang, J. Fong, and R. C. Kwan (EDs). Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications. (PP. 185-203), New York: Information Science Reference.
3. Alexander, M. (2009). An exploration of the relationship between student engagement and academic performance of undergraduate students at a public historically black higher education institution in the Southeast. Unpublished D. dissertation. University of Alabama, Tuscaloosa. Available.
4. Apple Classrooms of Tomorrow–Today (2008). Apple Inc. California. Available from http://www.apple.com/education/docs/Apple-ACOT2Whitepaper.pdf.
5. Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45 , 369–386.
6. Appleton, J. J., S. L. Christenson, D. Kim, and A. L. Reschly. 2006. "Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument." Journal of School Psychology 44 (5): 427–445.

7. Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education.
8. Azizan, F.Z. (2010). Blended Learning in Higher Education Institution in Malaysia. Proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in ICT.
9. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The student-teacher relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35 , 61–79.
10. Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. The Internet and Higher Education, 10, 231-244. doi:10.1016/j.iheduc.2007.08.001.
11. Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology*, *50*(3).
12. Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: why full engagement matters and how schools can promote it. Journal of Youth and Adolescence, 42(9), 1426–1442. doi:10.1007/s10964- 013-9948-y.
13. Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319-339.
14. Davis, H.C. & Fill, K. (2007). "Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections". British Journal of Educational Technology, 38 (5).
15. De George-Walker, L., & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. Higher Education Research & Development, 29, 1-13.
16. Delialioglu, O., & Yildirim, Z. (2007). "Students' Perceptions on Effective Dimensions of Interactive Learning in a Blended Learning Environment". Educational Technology & Society, 10 (2), 133-146.
17. Dias, S. B., & Diniz, J. A. (2014). Towards an enhanced learning management system for blended learning in higher education incorporating distinct learners' profiles. Educational Technology & Society, 17, 307–319.
18. Dziuban, C. D., Moskal, P. D. & Hartman, J. (2005). Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power, no more. In: J. Bourne & JC. Moore (Eds.), Elements of Quality Online Education: Engaging Communities. Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
19. Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). "Blended learning". Retrieved from: http://www.educause.edu.
20. Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975), Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
21. Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. In J. Wright (Ed.), The international encyclopedia of social and behavioral sciences (2nd ed., Vol. 2, pp. 31e36). Oxford: Elsevie
22. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. doi:10.3102/00346543074001059.
23. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education,7, 95−105.
24. Gómez, L.A.O. & Duart, J.M. (2011). "A hybrid approach to university subject learning activities". British Journal of Educational Technology, 42(2).

25. Goodenow, C. 1992. "School Motivation, Engagement, and Sense of Belonging among Urban Adolescent Students." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April.
26. Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. Psychology in the Schools, 51(2), 143–163. doi:10.1002/pits.21741.
27. Gülbahar, Y. & Madran, R.O. (2009). "Communication and Collaboration, Satisfaction, Equity, and Autonomy in Blended Learning Environments: A Case from Turkey". International Review of Research in Open and Distance Learning, 10 (2).
28. Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Factors Influencing Student Engagement and the Role of Technology in Student Engagement in Higher Education: Campus-Class-Technology Theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *5*(4).
29. Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *40*(4), 587-610.
30. Hameed, Sh., Badii, A., & Cullen, A.J. (2008). "Effective E-Learning Integration with Traditional Learning in a Blended Learning Environment". European and Mediterranean Conference on Information Systems.
31. Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. The Internet and Higher Education, 3(1), 41-61.
32. Harper, S. R., Carini, R. M., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically Black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, *45*(3), 271-284.
33. Hausmann, L., J. Schofield, and R. Woods. 2007. "Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist among African American and White First-year College Students." Research in Higher Education 48 (7): 803–839.
34. Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. J., & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: a literature review. Research in Learning Technology, 19(2), 117– 127. doi:10.1080/21567069.2011.586677.
35. Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. Computers and Education, 51(4), 1499–1509.
36. Hu, S., & Kuht, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. Research in Higher Education, 43(5), 555–575. doi:10.2307/40197272.
37. Hu, S., and G. D. Kuh. 2001. "Being (Dis) Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics." Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Seattle, WA, April 10–14.
38. Jones, V., Jo, J. H. & Cranitch, G. (2003). Hyweb: a blended e-learning solution for the delivery of tertiary education. Paper presented in IADIS international conference e-society, Australia.
39. Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. Studies in Higher Education, 38(5), 758-773.

40. Kasraie, N., & Alahmad, A. (2014). Investigating the reasons institutions of higher education in the USA and Canada utilize blended learning1.
41. Kazmi, A. (2010). Sleepwalking through undergrad: Using student engagement as an institutional alarm clock. The College Quarterly, 13 (1). Available from http://www.collegequarterly.ca/2010-vol13-num01- winter/kazmi.html. Accessed on 21 March 2011.
42. Khechine, H., Lakhal, S., Pascot, D., & Bytha, A. (2014). UTAUT model for blended learning: The role of gender and age in the intention to use webinars. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, *10*(1), 33-52.
43. Kuh, G.D. Cruce, T.M. Shoup, R. Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. The Journal of Higher Education, 79 (5) 540-563.
44. Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from fi rst to eighth grade? Journal of Educational Psychology, 101 , 190–206.
45. Li, Y., J. V. Lerner, and R. M. Lerner. 2010. "Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement." Journal of Youth and Adolescence 39 (7): 801–815.
46. Li-Ling, H. (2011). Blended learning in ethics education: a survey of nursing students. Nursing Ethics, 18(3), 418-430.
47. Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). "Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment". Educational Technology & Society, 12 (4), 282–293.
48. Lim, D.H., Morris, M. L., & kupritz, V.W. (2006). "Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction". Retrieved from: http://eric.ed.gov.
49. Lindsay, E. B. (2004). The best of both worlds: Teaching a hybrid course Academic Exchange Quarterly, 8, Available at: http://www.rapidintellect.com/AEQweb/cho2738z4.htm.
50. Macdonald, J. (2008). Blended Learning and Online Tutoring Planning Learner Support and Activity Design, England: Gover Publishing Company.
51. Masrom, M. (2007). Technology acceptance model and e-learning. *Technology*, *21*(24), 81.
52. Mathieson, K. (1991). Predicting user intentions:comparing the technology acceptance model with theory of planned behavior. Infromation Systems Research, 2(3), 173-191.
53. Matthews, K. E., V. Andrews, and P. Adams. 2011. "Social Learning Spaces and Student Engagement." Higher Education Research and Development 30 (2): 105–120.
54. McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). "Sense of Community: A definition and theory". Journal of Community Psychology, 14 (1).
55. Miller, G. (2014). History of distance learning. WorldWideLearn.com. Retrieved from http://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html.
56. Mohd, I. H., Hussein, N., Aluwi, A. H., & Omar, M. K. (2016, December). Enhancing students engagement through blended learning satisfaction and lecturer support. In *2016 IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED)* (pp. 175-180). IEEE.

57. Morris, M.G., & Dillon, A. (1997). The influence of user perceptions on software utilization: application and evaluation of a theoretical model of technology acceptance, IEEE Software, 14(4), 56-75.
58. Munson, C. E. (2010). Assessment of the Efficacy of Blended Learning in anIntroductory Pharmacy Class, Unpublished Dissertation in university of Kansas,by proquest llc.
59. Nakamaru, S. (2012). Investment and return: Wiki engagement in a "remedial" ESL writing course. Journal of Research on Technology in Education, 44(4), 273–291.
60. Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? E-learning and Digital Media, 2, 17-26.
61. Owston, R., et al. (2006). Blended learning at Canadian universities: Issues and practices. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 338-350). San Francisco: Pfeiffer.
62. Pape, L. (2010). Blended Teaching & learning: developing courses that combine face-toface and virtual instruction in pursuit of 21st-century skills in classrooms, School Administrator, 67 (4). p:16.
63. Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. Journal of Educational Psychology, 94 , 186–196
64. Perera, I. (2010)."What will users expect from virtual learning methods?—A conceptual model to analyze future leaning method enhancements". US-China Education Review, 7 (11).
65. Rahman, N. A. A., Hussein, N., & Aluwi, A. H. (2015). Satisfaction on blended learning in a public higher education institution: What factors matter?. *Procedia-social and behavioral sciences*, *211*, 768-775.
66. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
67. Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. Association Management, 55(5), 26- 32.
68. Rovai, A.P, & Jordan, H.P. (2004). "Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses". International Review of Research in Open and Distance Learning, 5 (2).
69. Russel, B. & Slater, G.R. (2011). Factors that encourage student engagement: Insights from a case study of 'first time' students in a New Zealand University. Journal of University Teaching and Learning Practice. 8 (1) 1-15.
70. Sahni, J. (2019). Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education. *Journal of e-Learning and Higher Education*, *2019*, 1-14.
71. Sethy, S.S. (2008). "Distance Education in the Age of Globalization: An Overwhelming Desire towards Blended Learning". Turkish Online Journal of Distance Education, 9 (3).
72. Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, 43, 51−54 Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. Internet and Higher Education, 6, 77–90.

73. Soylu (2006) which indicated high demands for face-to-face interaction in on line learning.
74. Sun, J. C., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation: Their impact on student engagement in distance education. British Journal of Educational Technology, 43, 191–204. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x.
75. Tang, C., & Chaw, L. (2013). Readiness for blended learning: Understanding attitude of university students. *International Journal of Cyber Society and Education*, *6*(2), 79-100.
76. Tayebinik, M. (2009). "The Effect of Learning Style and Motivation on EFL Achievement Test in Virtual Learning Environments". MA dissertation, Payame Noor University, Tehran.
77. Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning?. *Tayebinik, M., & Puteh, M.(2012). Blended Learning or E-learning*, 103-110.
78. Teoh, H. C., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Daud, S. (2013). An investigation of student engagement in a Malaysian Public University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *90*, 142-151.
79. Torrisi–Steele, G., & Davis, G. (2000). "A website for my subject": The experiences of some academics' engagement with educational designers in a team based approach to developing online learning materials. Australian Journal of Educational Technology, 16(3), 283–301. doi:10.14742/ajet.1841.
80. Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. The Higher Education Academy, York
81. Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). "Assessing the Acceptance of a Blended Learning University Course". Educational Technology & Society, 14 (2), 224–235.
82. Usta, and Özdemir (2007) studied students' opinions about blended learning environment and their findings proved that students have generally positive opinions about blended learning environment.
83. Vignare, K., Dziuban, C., Moskal, P., Luby, R., Roldan, R.S., & Wood, S.(2005). "Blended Learning Review of Research: An Annotative Bibliography". Retrieved from: http://www.uic.edu.
84. Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. Educational and Psychological Measurement, 56(5), 760-770.
85. Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. Child Development, 85, 722e737.
86. Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
87. Yuen, A.H.K. (2010). "Blended learning in Higher Education: An Exploration of Teaching Approaches". Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education.