رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

إعـــداد
د/ منة الله محمد لطفي محمود أبو لبهان
مدرس أصول التربية بقسم العلوم التربوية
والنفسية كلية التربية النوعية جامعة دمياط

المستخلص:

ألقت جائحة (كوفيد-١٩) بظلالها على العالم بكافة مؤسساتها ومنها الجامعات، لذا تم التوجه نحو تطبيق التعليم الهجين كأحد المداخل المستحدثة لاستدامة التعليم الجامعي، ويؤدي أعضاء هيئة التدريس دورًا رئيسًا في نجاح التعليم الهجين، وتعتبر مستويات رضاهم مطلبًا لضمان استمرارية نجاحه.

لذا هدف البحث إلى الوقوف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين بجامعة دمياط إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واتبع البحث المنهج الوصفي مستخدمًا الاستبانة كأحد أدواته، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس تمثل قطاع الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة دمياط حيث تُمثل كليات التربية النوعية والتربية والتربية الرياضية قطاع الكليات الإنسانية، وتُمثل كليات العلوم والتمريض والزراعة قطاع الكليات العلمية، وقوامها (٣١٤) عضو هيئة تدريس.

وأسفرت النتائج عن الرضا إلى حد ما عن التعليم الهجين بجامعة دمياط إبان الجائحة، كما واجه أفراد العينة صعوبات وتحديات إدارية وتربوية ورقمية.

بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين تعزي إلى متغيرات النوع، وقطاع الكلية، والدرجة العلمية، والخبرة في استخدام التعليم الهجين، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، وصعوبات وتحديات التعليم الهجين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، كما كشف البحث عن مقترحات أفراد العينة لتعزيز تطبيق التعليم الهجين في المستقبل، وتوصل البحث إلى تصور مقترح لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين.

الكلمات المفتاحية: جائحة (كوفيد-١٩)، التعليم الهجين، التعليم الجامعي، رضا أعضاء هيئة التدريس، تحديات التعليم الهجين.

Satisfaction of Staff Members at Damietta University with Hybrid Education during the Covid-19 Pandemic

BY

Dr. Menna Allah Mohammed Lotfy Mahmoud abu Labhan

A lecturer specializing in the foundations of education in the Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Specific Education, Damietta University

ABSTRACT:

The Covid-19 pandemic has cast a shadow over the world in all its institutions, including universities. Therefore, a trend has been taken to apply hybrid education as one of the innovative approaches for the sustainability of university education. Staff members play a prime role in the success of hybrid education. So, their level of satisfaction is a requirement to ensure its continued success.

This research aims to determine the level of staff members 'satisfaction with hybrid education at Damietta University during the Covid-19 pandemic. It followed the descriptive approach, using the questionnaire as one of its tools. It has applied to a random sample (314) of staff members representing the humanitarian and scientific faculties sector at Damietta University. While the faculties of Specific Education, Education, and Physical Education represent the humanities colleges sector, the sciences, nursing, and agriculture colleges represent the scientific colleges sector.

The results showed; some satisfaction with hybrid education at Damietta University during the pandemic, and the sample members also faced administrative, educational, and digital difficulties and challenges.

In addition to the presence of statistically significant differences between the estimates of the sample members of the faculty members at Damietta University towards satisfaction with hybrid education due to the variables of gender, college sector, degree, and experience in using education. Hybrid education, experience in using digital technologies, difficulties and challenges of hybrid education, and there are no statistically significant differences between the estimates of the sample members due to the variable of teaching experience.

Furthermore, the research revealed the proposals of the sample members to enhance the application of hybrid education in the future. Also, it reached a proposed vision to enhance the satisfaction of staff members at Damietta University with hybrid education.

Keywords:

Covid-19 Pandemic, hybrid education, university education, staff members 'satisfaction, challenges of hybrid education.

المقدمة:

يشهد العالم ثورات متعددة الثورة الرقمية يليها الثورة الصناعية الرابعة ويعيش العالم الثورة الصناعية الخامسة، والمحرك الأساسي لهذه الثورات تطور التقنيات الرقمية التي أفضت إلى تغييرات كبيرة في مجالات الحياة، ومنها التعليم الجامعي التي ينبغي أن يواكب هذه التغييرات لكى يستطيع أن يبني جيلاً قادرًا على مسايرة هذه الثورات وإدارتها.

لذا اقتضى الارتقاء بالتعليم الجامعي لاستيعاب التغيير الرقمي الذي يُعتبر أولى خطوات مواكبة الثورات حيث ظهرت أنماط تعليمية متنوعة تستثمر التقنيات الرقمية، ومنها التعليم عن بُعد، والتعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضي، والتعليم الهجين إلى غير ذلك لتطوير المخرجات التعليمية المستهدفة، وإنتاج جيل رقمي يجيد التقنيات الرقمية ويستثمر فوائدها.

ومن التحديات العالمية أيضًا التي عززت الحاجة إلى تطبيق هذه الأنماط التعليمية المستحدثة: جائحة (كوفيد-١٩) التي اجتاحت العالم، وكان استخدامها لا مفر منه في التعليم، وعلى الصعيد المصري حين تم الإبلاغ عن أول حالة بمصر في (١٤) فبراير (٢٠٢٠م)، وبدأ ينتشر الوباء، فظهرت الحاجة إلى إغلاق الجامعات المصرية لمنع انتشاره، وذلك في أواخر مارس عام (٢٠٢٠) (eLearning Africa & EdTech Hub, 2020, pp.11-16).

وتم إيقاف أنشطة التعليم التقليدي المباشر كأحد التدابير لتعزيز التباعد الاجتماعي، والتخفيف من انتشار العدوى، وتم البحث عن حلول بديلة لاستدامة العملية التعليمية حيث تم التحول نحو استخدام التعليم عن بُعد، وبذلك فرضت الجائحة واقعًا جديدًا على التعليم الجامعي بشكل إلزامي، ويُمكن النظر إليها كفرصة لتطوير النظم التعليمية، وإنشاء ممارسات تعليمية أفضل.

وقامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتقييم تجربة التعليم عن بُعد للوقوف على أهم تحدياتها من خلال دراسة استقصائية لقياس رضا مختلف الأطراف المعنية الداخلية بالجامعات ومنهم أعضاء هيئة التدريس، وخلُصت الدراسة إلى انخفاض نسبة تقبل أعضاء هيئة التدريس لنموذج التعليم عن بُعد بمعدل (١٠.٧١٪) ضئيلة،

و(١٩.٠٢٪) تراوح بين موافق دائمًا وغالبًا، وانتظام التفاعل عن بُعد عبر المنصات الرقمية بمعدل (٤٨.٤١٪) محتمل، و(١٨.٦٥٪) محتمل بشدة بالإضافة إلى وجود صعوبة في إجراء الامتحانات عبر الإنترنت بالإضافة إلى الرضا عن الدعم الفني المقدم بمعدل (٤٩.٤١٪) (المركز الإعلامي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٠).

ويعزى معدل انخفاض الرضا إلى مشكلات الإنترنت، وصعوبة التعامل مع البرامج الرقمية، وصعوبة التحقق من تفاعل الطلاب أثناء الشرح، وأشارت إلى انخفاض الرضا عن حجم الأعباء التدريسية عبر الإنترنت، وقياس جودة المخرجات التعليمية المستهدفة، وتم التوصل إلى أفضل الآليات للحصول على المحتوى التعليمي من خلال المحاضرات المسجلة، والكتب الإلكترونية التي يمكن الرجوع إليها في أي وقت تجنبا لمشكلات شبكات الإنترنت، وأوصت الدراسة بتطبيق التعليم الهجين لأى ظروف طارئة، وتهيئة الجامعات للتقنيات الرقمية للثورة الصناعية الرابعة (المركز الإعلامي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٠).

علاوة على صدور تقرير دولي أفريقي عن أثر الجائحة على التعليم في أفريقيا، ومن أهم التحديات التي واجهت الطلاب: الافتقار إلى التقنيات الرقمية، والبنية التحتية الرقمية اللازمة، ومشكلات الإنترنت المتنوعة، والذى يزيد من عدم المساواة، وبيئة التعليم المنزلية غير المناسبة، ونقص الوصول إلى الموارد التعليمية، وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الافتقار إلى التدريب المناسب لتصميم وإدارة برامج التعليم عن بُعد، وأشار التقرير إلى أن الطلاب الأكثر فقرًا هم العرضة لخطر فقدان التعليم، وأوصي التقرير بتطبيق التعليم الهجين (eLearning Africa & EdTech Hub, 2020, pp.4,64).

علاوة على دراسة فيري وآخرون (Ferri et al., 2020) التي هدفت إلى تحليل فرص وتحديات التعليم عن بُعد خلال جائحة (كوفيد-١٩) من خلال إجراء تحليل موضوعي بمنتدى مناقشة عبر الإنترنت مع خبراء دوليين من قطاعات ودول على المستوى الأوروبي، وتوصلت الدراسة إلى عدة تحديات تجابه التدريس عن بُعد ومنها: التحديات التكنولوجية والتربوية والاجتماعية، وتتمثل التحديات التكنولوجية في عدم الثقة في اتصالات الإنترنت، وافتقار العديد من الطلاب للأجهزة الرقمية، وتتمثل التحديات التربوية في افتقار أعضاء هيئة التدريس والطلاب للمهارات الرقمية، ونقص المحتوى

المنظم، وافتقار أعضاء هيئة التدريس إلى التفاعل والحافز والوجود الاجتماعي والمعرفي وتتمثل التحديات الاجتماعية في قلة التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث مكنت هذه الدراسة من الحصول على صورة خلال الأزمة الأولى للجائحة.

وبناءً على ما سبق يُعد التعليم الهجين هو الخيار الصحيح والحل المناسب لاستدامة التعليم الجامعي في ظل الجائحة فهو نهج يجمع بين أنماط التعليم التقليدية والتعليم عن بُعد من خلال استثمار التقنيات الرقمية التي تُضيف إمكانيات جديدة في التفاعل والتواصل، ويسهم التعليم الهجين في تطوير ممارسات التعليم الجامعي، وتعزيز الابتكار في التعليم مما جعل تعلم الطلاب أكثر إتاحة وديناميكية وتفاعلية وتحفيزاً ومرونة حيث ينتج خبرات تعليمية أكثر فعالية، ويُمكن الطلاب من المشاركة بشكل أكبر في عملية التعليم، ولكن يحتاج نموذج صحيح لكى يتم تطبيقه بنجاح (Afacan, 2018, p.400; Karma et al., 2021, p.6).

وأكد على ما سبق دراسات ألماري، والمشرف وكارو، وبلشي وسورن، وديبرليوجلو وكوس، وخارب وسامنتا، ومينس وآخرون، ومولر وآخرون

(Alammary, 2019; Almusharraf & Khahro,2020; Balci & Soran, 2009; Deperlioglu& Kose, 2010; Kharb & Samanta 2016; Means et al., 2013; Müller et al., 2021).

التي توصلت إلى أن التعليم الهجين كان ناجحاً للغاية، ولديه القدرة على تحقيق المخرجات بكفاءة وفعالية أكثر من التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني، كل على حده حيث يرتبط بالتنوع الغني للمكونات المباشرة وعبر الإنترنت، والتي يتم دمجها ومزجها بشكل مدروس في التعليم الهجين، والاستفادة من نقاط القوة لكل منهما.

وفي هذا الصدد تم تبني تطبيق التعليم الهجين للعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١) حيث صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات المصرية بجلسته المنعقدة بتاريخ (٢٠٢٠/٧/٢١) بشأن تطبيق التعليم الهجين خلال هذا العام لتقليل الكثافات العددية للطلاب، والحد من انتشار الجائحة، واستثمار خبرات أعضاء هيئة التدريس، والبنية التحتية الرقمية المتاحة للجامعات مع اتخاذ كافة الإجراءات الاحترازية (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢٠).

لذا أضحى التعليم الهجين أمرًا مُلزمًا للجميع وليس اختيارًا لتوفير بيئة تعليمية فعالة رقمية في ضوء الجائحة.

وهنا بدأ يتغير دور أعضاء هيئة التدريس التقليدي من التدريس فقط إلى البحث لتصميم المحتوى الرقمي، وتوجيه وتدريب الطلاب حول استخدام المنصات الرقمية، والتعامل مع المشكلات الفنية، وتيسير عملية التعليم والتعلم، وتحفيزهم للتعليم والتعلم، واستثمار قدراتهم واستعداداتهم، والتواصل الرقمي ومتابعة تقدمهم بالإضافة إلى التقييم الإلكتروني (Ocak, 2011, p.696).

أي أن عضو هيئة التدريس باحث ومصمم ومرشد وموجه ومحفز ومعزز ومنسق وميسر ومشارك للموارد التعليمية ومبدع ومقيم للعملية التعليمية، لذا يعتبر أعضاء هيئة التدريس ركيزة التعليم الجامعي الذي يُكبل بأعباء متعددة، والملاذ الذي يلجأ إليه الطلاب للتعليم والنصح، والمنوط بالسعى نحو تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة وتحسينها أي أن لهم دور حاسم في نجاح التعليم الهجين.

وبناءً على ذلك يُعتبر رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين أمرًا بالغ الأهمية لأنه يؤثر على دافعيتهم في التدريس مما قد يُحسن خبرة تعلم الطلاب (Saini et al., 2021, p.2001)، وغالبًا يتم الاهتمام بالمستويات المناسبة لرضا الطلاب لأنه يؤثر على تحفيزهم، ولكن نجاحهم ونتائجهم الإيجابية مرتبطة برضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، لذا فيجب الاهتمام بمستويات رضا أعضاء هيئة التدريس؛ لأنه يؤثر أيضًا على تحفيزهم على استخدام التعليم الهجين، لذا فإن رضا أعضاء هيئة التدريس ركن أساسي من أركان جودة التعليم الهجين (Bolliger & Wasilik, 2009, p.114).

وأكد ما سبق حين حدد أنتونى وآخرون (Anthony et al., 2020) العوامل التي تؤثر على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين تجاه تبني التعليم الهجين، والتي قد تُستخدم لتقييم تصورهم تجاه التعليم الهجين، وأشارت الدراسة إلى أن موقف أعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التدريس، ورضاهم عن التعليم الهجين هي أمور مهمة في تحفيز الطلاب في بيئة التعليم الهجين.

وأشار أوكاك، وأشرف وآخرون (Ocak, 2011; Ashraf et al.,2021) إلى أنه تم دراسة التعليم الهجين من وجهة نظر الطلاب بينما يتم إيلاء الاهتمام الأقل لآراء أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم ورضاهم عن استخدام التعليم الهجين، لذا يجب

استكمالها بوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وقياس رضاهم بسبب تأثيرها الكبير على التعليم والتعلم.

كما توصل موزليس وهيتيراكشي (Mozelius& Hettiarachchi, 2017) إلى أن رضا أعضاء هيئة التدريس من العوامل الهامة لنجاح تطبيق التعليم الهجين، ويقتضى تعزيز هذا الرضا، وتقديم المزيد من الحوافز لهم.

وتأسيسًا على ما سبق يستوجب الاهتمام بقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، فمستوى رضاه ينعكس على كفاءته في القيام بدوره في التعليم الهجين، وقد يعتبر من مقاييس تقييم فعالية التعليم الهجين، وتناولت العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بقياس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، ومن بينها ما يلي:

هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٩) إلى الوقوف على مدى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة عن تدريس مقررات التعلم المدمج، وتوصلت إلى وجود مستوى رضا مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس عن تدريسهم مقررات التعلم المدمج بشكل عام ماعدا البُعد المتعلق بجودة التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب فقد كان مستوى الرضا متوسطًا.

وهدفت دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠) إلى الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية نحو تطبيق التعليم المدمج، وتوصلت إلى أن الاتجاهات مرتفعة وإيجابية بالإضافة إلى وجود صعوبات تواجه استخدام التقنيات الرقمية في التعليم المدمج.

بينما هدفت دراسة عبد القادر(٢٠٢٢) إلى رصد فرص وتحديات التعليم الهجين بجامعة الإسكندرية، وتقصى رؤية أعضاء هيئة التدريس والطلاب عنه، وتوصلت الدراسة إلى عدم اكتمال مقومات التعليم الهجين بالجامعة بالإضافة إلى تحديات إدارية وأكاديمية وتكنولوجية واجتماعية وثقافية، وقدمت الدراسة رؤية أنثروبولوجية تحليلية لمستقبل التعليم الهجين.

في حين هدفت دراسة كوفر(Kofar, 2016) إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس تخصص اللغة الإنجليزية بالجامعات الحكومية في تركيا عن التعليم

الهجين، وخلُصت إلى أن لديهم اتجاهات إيجابية تجاه التعليم الهجين، وبالرغم من ذلك فعدد هائل من المشاركين لا يستخدمون التعليم الهجين على الرغم من الوعى بأهمية تطبيقه لأن تحقيقه يتطلب المزيد من الجهد والوقت، والذى قد يزيد أعباء العمل، وأوصت الدراسة بتدريبهم على التطبيق السليم والفعال للتعليم الهجين.

وهدفت دراسة شوت وآخرون (Schutte et al., 2017) إلى استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس عن تطبيق نهج التعليم الهجين في مؤسسات التعليم العالي، وأظهرت النتائج رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، وأهميته في تحسين جودة التعليم والتعلم لجيل جديد من الطلاب، والذي يتطلب توافر التقنيات الرقمية مثل الشبكات والأجهزة والبرامج والوصول إلى شبكة الإنترنت، والتدريب اللازم لتنمية المهارات اللازمة لتطبيق التعليم الهجين، وتوفير منصة رقمية بالموارد اللازمة لتيسير ممارسات التدريس والتعلم الفعال، كما خلُصت إلى تحديات التعليم الهجين التي تعوق تطبيقه بشكل فعال ومنها: مقاومة التغيير، ونقص البنية التحتية، ونقص الدعم الإداري، ونقص المهارات الرقمية، وزيادة أعباء العمل، وقيود البنية التحتية، ونقص سياسات التعليم الهجين، ونقص الدعم الإداري والمالي.

بينما توصلت دراسة أنتونى جنر (Anthony Jnr., 2021) إلى العوامل التي تؤثر على رضا المحاضرين عن التعليم الهجين لتحسين جودة التدريس في التعليم العالي، ومنها تأثير العوامل الاجتماعية على الاستخدام، والملاءمة، والخبرة في استخدام التكنولوجيا، والعوامل المساعدة، وتسهم هذه العوامل في تصميم السياسات التي تدعم رضا أعضاء هيئة التدريس عن نهج التعليم الهجين.

وبحثت دراسة أشرف وآخرون (Ashraf et al., 2021) تصورات أعضاء هيئة التدريس حول برنامج تعليمي في إحدى الجامعات الصينية، وأظهرت النتائج أنهم يقدرون استخدام التعليم الهجين من أجل التنوع، ولكنهم ضد اعتماده في التدريس بسبب المهارات التربوية المحدودة علاوة على ذلك يعتقد بعض أعضاء هيئة التدريس أن التعليم التقليدي أكثر فاعلية في تزويد الطلاب بالمعارف اللازمة بينما التعليم الهجين من الصعب إدارته.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين اتضحت أهميته علاوة على تناولها تصورات واتجاهات

أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، وتحدياته التي تواجهها، والعوامل المؤثرة في الرضا.

واتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات على أهمية قياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، ولكن اختلف في قياسه ببيئة جديدة وهى جامعة دمياط، وعوامل قياسه، وبعض المتغيرات المؤثرة فيه، واستفاد البحث الحالي من هذه البحوث ذات الصلة في بلورة فكرة البحث، وتأصيل الجانب النظري والتطبيقي وتفسير نتائج البحث.

مشكلة البحث

ألقت أزمة جائحة (كوفيد-١٩) بظلالها على قطاع التعليم بشكل عام حيث لم يعد مقتصر على القاعات الدراسية التقليدية فقط، وتم التحول نحو التعليم عن بُعد ثم تطبيق التعليم الهجين كضرورة إلزامية وليست خيارًا لإدارة أزمة الجائحة، لذا يُعد إحدى الدعائم الرئيسة لاستدامة العملية التعليمية، ويُعد فرصة لتطوير استراتيجيات التعليم وفقًا للتطورات العالمية، وتعد هذه التجربة تجربة جديدة، وفي فترة زمنية حرجة حيث تظهر صلابة أي نظام تعليمي وتماسكه عبر الأزمات، وقوام هذا النظام أعضاء هيئة التدريس فهو ركيزة من ركائزه فهم يؤدون دورًا رئيسًا في نجاح التعليم الهجين، وتعتبر مستويات رضاهم مطلبًا هامًا لضمان استمرارية هذا النجاح.

لذا جاء هذا البحث لقياس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين بإحدى الجامعات الناشئة: جامعة دمياط إبان جائحة (كوفيد-١٩) فهو بمثابة متطلب رئيس للتغذية الراجعة للتحسين والتطوير المستمر، وأحد الدعائم الرئيسة لضمان جودة التعليم، وبناء على ما سبق تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما الإطار المفاهيمي للتعليم الهجين؟

٢- ما ملامح تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية قبل وإبان جائحة (كوفيد-١٩)؟

٣- ما العوامل التي تؤثر في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين؟

٤- ما صعوبات وتحديات التعليم الهجين؟
٥- ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن الدعم المؤسسي إبان جائحة (كوفيد-١٩)؟
٦- ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن أنشطة التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)؟
٧- ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن خصائص ومميزات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)؟
٨- ما مستوى الرضا العام لأعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)؟
٩- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تعزي لمتغيرات النوع، وقطاع الكلية، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، والخبرة في استخدام التعليم الهجين، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، وصعوبات وتحديات التعليم الهجين؟
١٠- ما التصور المقترح لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، وتعزيزه من خلال استعراض الإطار المفاهيمي للتعليم الهجين، وأهم ملامح تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية قبل وإبان جائحة (كوفيد-١٩)، واستخلاص العوامل التي تحدد الرضا عن التعليم الهجين، وصعوباته وتحدياته، والوقوف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن الدعم المؤسسي وأنشطة التعليم الهجين وخصائصه ومميزاته، ومستوى الرضا العام عنه، وصعوباته وتحدياته إبان الجائحة.

علاوة على الكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط لمستوى رضاهم عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) طبقًا لمتغيرات: النوع، وقطاع الكلية، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، والخبرة في استخدام التعليم الهجين، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، وصعوبات وتحديات التعليم الهجين.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث فيما يلي:

- إن تطبيق التعليم الهجين أضحي ضرورة مُلحة لمواجهة تداعيات جائحة (كوفيد-١٩).
- يسهم في نشر ثقافة التعليم الهجين لمواكبة التطورات الرقمية المتقدمة.
- يُعد قياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) أحد نتائج التغذية الراجعة عن تطبيقه، وإحدى طرق تقييم فعاليته.
- يُمثل فرصة لاستكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس ونوايا التبني المستقبلية للتعليم الهجين.
- يسهم في اتخاذ تدابير علاجية للصعوبات والتحديات التي تؤثر على رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩).
- قد يفيد القائمين على إدارة جامعة دمياط في تطوير التعليم الهجين بالجامعة، وتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس عنه.

منهج البحث وأدواته:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي في جمع وتحليل الإطار المفاهيمي للتعليم الهجين، وملامح تطبيقه بالجامعات المصرية قبل وبعد جائحة (كوفيد-١٩)، والعوامل التي تحدد رضا أعضاء هيئة التدريس عنه، وصعوباته وتحدياته، وقياس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عنه بالاعتماد على الاستبانة كأحد أدواته، وانتهى بالتوصل إلى تصور مقترح لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين.

حدود البحث: والتي تمثلت في:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على قياس رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واشتمل أبعاده الدعم المؤسسي، وأنشطة التعليم الهجين، وخصائص ومميزات التعليم الهجين، والرضا العام عن التعليم الهجين.

- **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على كليات التربية النوعية والتربية والتربية الرياضية بجامعة دمياط التي مثلت الكليات الإنسانية حيث تعتبر من أقدم الكليات الإنسانية بالجامعة، وكليات العلوم والتمريض والزراعة بجامعة دمياط التي مثلت الكليات العلمية حيث تعتبر كليتى العلوم والزراعة من أقدم الكليات العلمية بالجامعة بينما كلية التمريض نموذج للكليات المستحدثة بالجامعة.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالكليات محل الدراسة قوامها (٣١٤) للوقوف على مدي رضاهم عن التعليم الهجين.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢١).

مصطلحات البحث:

رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين:

ويُقصد به إجرائيًا: هو مجموع التصورات والاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الدعم المؤسسي للتعليم الهجين، وأنشطته، وخصائصه ومميزاته، والتي ينجم عنها الشعور بالراحة والطمأنينة والأمان والمتعة.

التعليم الهجين:

ويُقصد به إجرائيًا في البحث بأنه: التعليم الذي يدمج بشكل مقصود ومتكامل بين التعليم المباشر وجهًا لوجه والتعليم عن بُعد أو التعليم عبر الإنترنت المتزامن وغير المتزامن من خلال المنصات الرقمية وذلك بهدف تعزيز تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة في بيئة تعليمية أكثر كفاءة وفعالية وتميز ومرونة واستدامة.

جائحة (كوفيد-١٩):

وعرفتها منظمة الصحة العالمية على أنها: وباء واسع الانتشار والعدوى بكافة أرجاء العالم ناجم عن (فيروس كورونا سارس-٢)، وتم اكتشافه بمدينة ووهان بالصين في (٣١) ديسمبر (٢٠١٩)، وتم الإبلاغ عن أول حالة بمصر من قبل وزارة الصحة والسكان المصرية في (١٤) فبراير (٢٠٢٠) (World Health Organization, 2020a; World Health Organization, 2020b).

إجراءات البحث: سار البحث وفقًا للمخطط التالي:

١-الإطار النظري للبحث: والذي يشمل مراجعة الأدبيات المتعلقة برضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، وشمل المحاور التالية:

١-١الإطار المفاهيمي للتعليم الهجين.

١-٢ملامح تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية قبل وإبان جائحة (كوفيد-١٩).

١-٣العوامل المؤثرة في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين.

١-٤صعوبات تحديات التعليم الهجين.

٢-الإطار الميداني للبحث للوقوف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واستخدم البحث أداة الاستبانة، وتم تقنينها وتطبيقها ثم تحليل النتائج وتفسيرها.

٣-تقديم تصور مقترح لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين.

١- الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث الإطار المفاهيمى للتعليم الهجين، وملامح تطبيقه بالجامعات المصرية قبل وإبان جائحة (كوفيد-١٩)، والعوامل المؤثرة في رضا أعضاء هيئة التدريس عنه، وصعوباته وتحدياته.

١- ١ الإطار المفاهيمي للتعليم الهجين:

يُعد التعليم الهجين إحدى الأنماط التعليمية المستحدثة لمواكبة التطورات الرقمية، وتحسين البيئة التعليمية، لذا يتم تناول مفهوم التعليم الهجين، وهدفه، وأهم ملامح نظامه، وأهميته.

١-١-١ مفهوم التعليم الهجين: تتعدد مفاهيم التعليم الهجين ومنها:

هو نموذج تعليمي أكثر تركيزاً على الطالب، يستخدم العديد من التطبيقات النشطة والتفاعلية عبر الإنترنت مثل القراءات والفيديوهات والمناقشات مع التعليم التقليدي، ويعمل على استيعاب احتياجات وتوقعات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي فإن رضاهم يمثل أولوية كبيرة (Afacan, 2018, p.401)، وركز هذا المفهوم على التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ولكن يتمثل الدور الأكبر للطلاب في عملية التعلم، وأشار المفهوم على أهمية رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عنه.

كما أنه يحدث في سياق تعليمي يتميز بمزيج مقصود ومتكامل من المدخلات القائمة على الإنترنت والفصول الدراسية لتحفيز التعلم ودعمه (Bernard et al., 2015, p.2) أي أنه نهج تعليمي متكامل يجمع بين التعليم عبر الإنترنت أو عن بُعد بأنماطه المختلفة، والتعليم المباشر التقليدي وجهًا لوجه للاستفادة من نقاط القوة لكل منهما بهدف دعم التعلم، وتعزيز التعلم الذاتي، وزيادة فعالية الموقف التعليمي، وفرص التفاعل الاجتماعي (عبد المعطي،٢٠٢١، ص٣٤٢؛ Blaine, 2019, p.32; Garrison & Vaughan, 2013, p.24; Lee et al., 2013, p.65; Mozelius & Hettiarachchi, 2017, p.48; Schutte et al., 2017, p.13).

وأكد المفهوم السابق على أنه دمج مخطط له، ويُركز على أهميته بالنسبة للتعليم والتعلم.

كما يُعرف على أنه التكامل بين استخدام التقنيات الرقمية عبر الإنترنت التي تستخدم بشكل أساسي للتعليم الافتراضي المتزامن وغير المتزامن، وبين التعليم المباشر وجهًا لوجه في الفصل الدراسي، وغالبًا يطلق عليه التعليم الهجين أو المرن، أي أنه يمزج بين التعليم عبر الإنترنت والفصول الدراسية المباشرة حيث يتراوح المحتوى المقدم عبر الإنترنت والمناقشات بين (٣٠-٧٩٪)، وتندمج وتتكامل مكوناته للحصول على تعليم متميز، ويقتضي متطلبات إدارية وتنظيمية وبشرية (صبيح & النبوي،٢٠٢١، ص٣٤٣؛ Müller & Mildenberger, 2021, pp1-2).

ويُركز هذا المفهوم على نسب المزج بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت وأنواعه ومتطلباته، كما يُشار إليه أيضا بالتعليم المختلط أو المدمج أو الممزوج أو المتمازج، ويتم تصنيفها بناء على تسلسل دمج الجلسات وجهًا لوجه وعبر الإنترنت (Rasheed et al., 2020, p.1).

ويعنى أيضًا أنه مزيج من الأساليب التعليمية (المباشرة وعبر الإنترنت والذاتية)، ووسائل التواصل من خلال المحاضرات والأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي والإنترنت والعروض التقديمية والكتب الدراسية والفيديو، والتقنيات الرقمية مثل غرف الدردشة، والمدونات، والمقررات الإلكترونية، والبرمجيات ونظم إدارة التعلم (Klimova & Kacetl, 2015, p.478; Koşar, 2016, p.737; Ocak, 2011, p.690) وهذا المفهوم أكثر شمولية لأنه يشمل الأساليب التعليمية ووسائل التواصل وأدوات التعليم والتعلم.

ويُستخلص مما سبق ما يلي:

- مزيج مقصود ومتكامل بين طريقتين للتعليم: التعليم المباشر والتعليم عن بُعد أو عبر الإنترنت.
- يتم التواصل والتفاعل وجهًا لوجه ومن خلال الإنترنت.
- يقتضي جدول دراسي للتعليم المباشر والمتزامن وغير المتزامن
- يستثمر نقاط القوة ومزايا وإمكانيات التعليم المباشر والتعليم عن بُعد.
- يُركز على تلبية احتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والحصول على رضاهم.
- يتطلب تطبيقات رقمية ومنها المنصات الرقمية التي تتم من خلالها الأنشطة التعليمية المختلفة، ويمكن تحميلها على جميع الأجهزة الرقمية.
- التواصل والتفاعل في أي وقت وبأى مكان وأى حال.
- الحصول على تعليم متميز وذاتي.
- يوفر بيئة تعليمية رقمية وتفاعلية ونشطة وتعاونية وتحفيزية.
- يضمن التعليم التقليدي المباشر التنشئة الاجتماعية التي يحتاج إليها الطلاب والتوجيه للتعلم مع تعزيز التفاعل الاجتماعي.

أي أن التعليم الهجين ينطوي على تطوير أسلوب التعليم التقليدي المباشر من خلال إعطاء مساحة للتعليم عن بُعد الذي يستثمر التقنيات الرقمية لمواكبة التطورات المتسارعة

١-١-٢ هدف التعليم الهجين:

إن التعليم الهجين يدمج بين مميزات التعليم التقليدي المباشر وجهًا لوجه والتعليم عن بُعد، ويتغلب على تحدياتهم حيث يتمتع التعليم التقليدي بالعديد من المميزات ومنها: التعليم في بيئة اجتماعية مما ييسر تبادل الأفكار، والتقليل من احتمالية سوء الفهم، ومع ذلك فهو يتيح مساحة محدودة جدًا للتعليم الذاتي والتعليم المتمركز حول الطالب مع الحد من تنمية مهارات جميع الطلاب، وبصفة خاصة في ضوء زيادة عددهم (Al-Huneidi & Schreurs, 2012, p.4; Boelens et al., 2017, p.20).

ويتمتع التعليم عن بُعد بمميزات عديدة ومنها: مرونة التعليم، والاستقلالية والتقليل من تكلفة التعليم، ويُقدم لعدد كبير من الطلاب، ولكن قد يعاني من انخفاض الدافعية للتعليم، وانخفاض رضا الطلاب، ومشاعر العزلة عن الطلاب، ونقص التفاعل، وصعوبة

استخدام الأدوات الرقمية المستخدمة، وتكلفة الدورات التدريبية لتنمية المهارات الرقمية اللازمة (Al-Huneidi & Schreurs, 2012, p.4).

لذا يهدف التعليم الهجين إلى المزج بين أنشطة التعليم والتعلم المتنوعة المتعلقة بالتعليم التقليدي المباشر والتعليم عن بُعد في تقديم المحتوى والقياس والتقويم، لاستثمار نقاط القوة لكل منهما، ومجابهة تحديات كل منهم لتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بشكل أفضل بالإضافة إلى مواكبة التطورات الرقمية في التعليم.

١-١-٣ نظام التعليم الهجين:

بالرجوع إلى العديد من الدراسات للتعرف على نظام التعليم الهجين ومنها: أنتونى جنر، واريلماز، وليم وونج، ووونج وآخرون (Anthony Jnr., 2021; Eryilmaz, 2015; Lim & Wang, 2017; Wang et al., 2015)

تم الوقوف على منظومة التعليم الهجين وتشمل ما يلي:

شكل (١) نظام التعليم الهجين

المصدر: إعداد الباحثة

ويتضح من شكل (١) أن نظام التعليم الهجين يقتضي قيادة قوية للكلية منوطة بإعداد وتطبيق الخطة الاستراتيجية للتعليم الهجين بالتعاون مع مختلف الأطراف المعنية، وإعداد البنية التحتية اللازمة لتطبيقه، وتوفير تطبيقاته وبرمجياته اللازمة التي كلما تقدمت جددت التعليم الهجين وحافظت على توازنه، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس الرقمية وإعدادهم المسبق والمكثف اللازم لتحول دورهم من القيام بالتدريس والتقييم فقط إلى البحث والتعلم الذاتي للتعامل مع التطبيقات والمنصات الرقمية وإدارتها، وتوجيه الطلاب بالتعليم الهجين وتحفيزهم، وتيسير أي صعوبة تواجههم بالإضافة إلى تقويم الطلاب المباشر والإلكتروني، والذي يقتضي بدوره الدعم التقنى والفني لمجابهة أي مشكلات تواجههم أثناء العملية التعليمية.

ويشمل التعليم الهجين التعليم عن بُعد الذى يحوي المحاضرات المتزامنة وغير المتزامنة، والعروض التقديمية، والموارد التعليمية الرقمية، والمناقشات، ودراسات الحالة، والمنتديات، والقيام بأنشطة فردية وتعاونية بالإضافة إلى تقويم الطلاب عبر الإنترنت، كما يشمل التعليم الهجين التعليم المباشر الذى يحوى العروض التقديمية للطلاب، والأنشطة التطبيقية، ومجموعات المناقشات، والتعليم القائم على المشكلات، وإعداد المشروعات، وتقويم الطلاب المباشر.

وتأسيسًا على ما سبق يتحول الطالب إلى مشارك نشط وإيجابي ومستقل وباحث وممارس في عملية التعلم نتيجة للتفاعل في بيئة تعليمية متعددة الوسائط ومرنة، ويتحول المحتوى إلى محتوى جذاب وديناميكي ومتطور بتفاعل عضو هيئة التدريس مع الطلاب مع التقنيات الرقمية والموارد التعليمية، ويزيد من فرص التفكير والتغذية الراجعة عند مزج التعليم المباشر والتعليم عن بُعد مع التعليم الذاتي والتعاوني، والمزج بين التعليم والممارسة، ودعم الأداء لتنمية الكفاءات.

وبناءً على ذلك يسيطر الطالب بالتعليم الهجين على التعليم والتعلم الخاص به أي أن نهج التعليم يتمحور حول الطالب، لذا يقتضي دعم التعليم والتعلم والذي يشمل الدعم الأكاديمي في مجال التخصص، والدعم الفني والتقني الذي يهدف إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس والطلاب على تحسين معرفتهم بالتقنيات الرقمية اللازمة للعملية التعليمية، والتفاعل بين هذه العناصر تجعل الكلية قوة دافعة رئيسة وراء تطوير العملية التعليمية.

١-١-٤ أهمية التعليم الهجين:

يعيش العالم تغيرات عالمية متلاحقة أحد مقوماتها التقنيات الرقمية، ويسهم التعليم الهجين في مواكبة هذه التغيرات، واستثمار هذه التقنيات في التعليم لتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بكفاءة وفعالية.

وفي هذا الصدد يُعد التعليم الهجين ابتكار تربوي يعزز تطوير الكفاءات الرئيسة في القرن الحادي والعشرين التي أكدت على أهميتها العديد من المنظمات الدولية مثل اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والاتحاد الأوروبي، ومن هذه الكفاءات الإبداع، والتفكير النقدي، والتعاون، والمواطنة، ومحو الأمية الرقمية للتمكن من التعليم والحياة في المجتمعات الرقمية (Lim et al., 2017, p.213).

كما يسهم في تحديد ومعالجة احتياجات التعليم المستقبلي، والوظائف المستقبلية والحياة المستدامة، وذلك لأنه يعتمد على المهارات الرقمية التي يحتاجها الحاضر والمستقبل (UNESCO, 2021, p.5).

ويسهم في إثراء عملية التعليم والتعلم وتحسينها واستمراريتها من خلال استكشاف المزيد من الموارد التعليمية بطريقة مرنة، وتوفير المزيد من فرص التغذية الراجعة، كما أنه نهج لاستيعاب التعليم والتطوير للاحتياجات الفردية من خلال دعم التعليم والتعلم عبر الإنترنت مع التطورات المبتكرة والرقمية علاوة على أنه يقدم فرصًا لتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة حيث يُركز على تحقيقها بدلًا من التركيز على طرق نقل المعرفة فقط (Ekawati et al., 2017, pp.160-161) أي أنه تعليم مرن ومتنوع عموده الفقري ضمان الجودة (UNESCO, 2021, p.6).

وتوصلت دراسة ونج وآخر (Wang et al., 2015) إلى أنه يسهم في جعل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يتكيفون مع بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي تستثمر التقنيات الرقمية المتطورة لدعم التعليم، وتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بشكل أفضل، والذى أكد على ذلك دراسة اريبلماز (Eryilmaz, 2015) التي توصلت إلى أنه له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلاب قياسًا ببيئات التعليم التقليدية علاوة على التعليم التعاوني النشط مع التوصل إلى رضاهم عن التعليم الهجين.

كما أكدت دراسة دينويلس وآخرون (Denoyelles et al., 2016) على أهمية التعليم الهجين في تعزيز نجاح الطلاب من خلال التنظيم لتعزيز راحة الطلاب وبناء ثقة لديهم، والذي يسهم في تحقيق التكامل بين البيئة المباشرة وجهًا لوجه وبيئة الإنترنت، وإنشاء مقرر يتسم بالاتساق والوضوح للطلاب، ويعزز نجاح الطلاب أيضًا من خلال دمج المرونة للسماح بإجراء تغييرات تلبي احتياجات الطلاب المتغيرة، والتواصل بين البيئات المباشرة وعبر الإنترنت وذلك للتمكن من التعليق على مهام الطلاب، والتغذية الراجعة من الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقديم الدعم للطلاب من خلال الساعات المكتبية.

وأكدت دراستا ما ولي، وسيريت جونزلي وآخرون (Ma & Lee, 2021; Serrate-González et al., 2021) أن التعليم الهجين أكثر فعالية في تحفيز انتباه الطلاب واهتماماتهم وتوجيهم، وتعزيز الثقة لديهم في تحقيق أهدافهم التعليمية من خلال تقديم الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم، والحرية والاستقلالية التي يمنحها لهم في التعليم، كما يسهم في توفير بيئة تفاعلية اجتماعية حيث يدعو أعضاء هيئة التدريس إلى تقديم مواقف تعليمية لتقديم المحتوى التعليمي، وتطوير الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعلم المستقل، وتحول الطالب إلى وكيل استباقي للمعرفة، ويؤدي ذلك إلى زيادة رضا الطلاب تجاه التعليم والتعلم مقارنة بالتعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت.

وتوصلت دراسة خارب وسمنتا (Kharb & Samanta, 2016) إلى أن التعليم الهجين يحفز الطلاب على التقويم الذاتي الذي يسهم في تنمية المهارات الذهنية العليا لديهم، وتنمية مهارات إدارة الوقت، وتحسين جودة التعليم.

ويُستخلص مما سبق أن التعليم الهجين يسهم في تحقيق الكفاءات الرئيسة للقرن الحادى والعشرين، والكفاءات الرقمية التي يحتاجها الحاضر والمستقبل، والتكيف مع بيئة التعليم والتعلم الجديدة، وإثراء عملية التعليم والتعلم واستمراريتها، وتلبية الاحتياجات الفردية، وتحفيز الطلاب نحو التعليم والتعلم والتقويم الذاتي، وتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بشكل أفضل في بيئة تعليمية تتمحور حول الطالب، ويسهم في زيادة رضا الطلاب.

١-٢ ملامح تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية قبل وإبان جائحة (كوفيد-١٩):

تم تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية على مرحلتين وهما: مرحلة ما قبل جائحة (كوفيد-١٩)، ومرحلة لمواجهتها.

١-٢-١ التعليم الهجين قبل جائحة (كوفيد-١٩):

بدأ التحول الرقمي بالتعليم الجامعي بمصر بشكل رسمي عندما تم تنفيذ مشروع تطوير التعليم العالي منذ عام (٢٠٠٤م) الذي هدف إلى تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، واشتمل على ستة مشروعات رئيسة منها: مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات بهدف استثمار التقنيات الرقمية بالجامعات المصرية، وتدريب المجتمع الجامعي على استخدامها، واستحداث أنماط تعليمية متطورة، ورقمنة الإدارة الجامعية، وذلك من خلال مشروعات فرعية شملت: مشروع إنشاء وتطوير البنية الأساسية لشبكات معلومات الجامعات، وزيادة سرعة الإنترنت بها من خلال شبكة الجامعات المصرية، ومشروع تطوير تطبيقات نظم المعلومات الإدارية لرقمنة جميع النظم الإدارية بالجامعات وربطها بالمجلس الأعلى للجامعات، ومشروع إنشاء البوابة الإلكترونية للجامعات (مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية، ٢٠٢١).

ومشروع التعلم الإلكتروني الذي شمل تفعيل استخدام التعلم الإلكتروني لنشر ثقافته بالجامعات المصرية، وإنتاج المحتوى الرقمي من خلال إنشاء مركز إنتاج المقررات الإلكترونية بكل جامعة لإنتاج المقررات الإلكترونية بالأدوات الرقمية المتطورة، وطبقاً لمعايير تصميم المقررات الإلكترونية، وتفعيل استخدام المقررات بالجامعات الأخرى، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها مع تقديم الدعم الكامل لهم، واستخدام المعامل الافتراضية لإجراء التجارب العملية عن بُعد (National e-Learning Center, 2021).

ومشروع إنشاء وحدة المكتبة الرقمية لتوفير مصادر رقمية ملائمة لإعداد البحث العلمي المتاحة ببنك المعرفة المصري، وميكنة كافة المكتبات الجامعية بالجامعات المصرية من خلال بوابة اتحاد المكتبات الجامعية المصرية، وإعداد تقارير الانتحال العلمي ومعامل التأثير للجان ترقية أعضاء هيئة التدريس (مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية، ٢٠٢١).

ومشروع التدريب على تكنولوجيا المعلومات للارتقاء بالمهارات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والعاملين بالجامعات، ونشر ثقافة التحول الرقمي، وذلك من خلال الوحدة المركزية للتدريب، ومراكز التدريب التابعة لها بكل جامعة (مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠٢١).

وتم إنشاء البنك القومي للمعامل والأجهزة العلمية بهدف إنشاء قاعدة بيانات معملية لخدمة المجتمع الجامعي والخارجي لتطوير البحث العلمي، ودعم المعامل البحثية المصرية للاعتماد، وتم مشروع إنشاء وحدات الخدمات الإلكترونية بالكليات لإدارة هذه المشروعات مع تقديم خدمات متميزة في مجال تكنولوجيا المعلومات (مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية، ٢٠٢١).

وتسهم هذه المشروعات في رقمنة الجامعات من حيث حوكمتها ورقمنة التعليم والبحث العلمي بها، ولكن التعليم الإلكتروني اختياريًا وليس إلزامياً على الرغم من أن إنتاج المقررات الإلكترونية له درجات عند ترقية أعضاء هيئة التدريس لتعزيزه، ويُستخدم بالتزامن مع التعليم التقليدي علاوة على أنه ليس إلزاميًا عند تطبيقه لكل طلاب المقرر، ولكن قد يكون عدد منهم بناءً على رغبتهم وإمكانياتهم أي أن التعليم الهجين تم تطبيقه بالجامعات المصرية قبل الجائحة ولكن بشكل غير إلزامي.

١-٢-٢ التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩):

فرضت جائحة (كوفيد-١٩) في مارس (٢٠٢٠) للعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠م) غلق الجامعات لتفادي الإصابة بالجائحة، وتم استخدام التعليم عن بُعد للفصل الدراسي الثاني من هذا العام حيث اعتمد البعض على منصات التواصل الاجتماعي لإنشاء مجموعات للطلاب للتواصل معهم، وإرسال المحاضرات في شكل ملفات وعروض تقديمية مسجلة بصوت عبر بعض هذه المنصات أو عبر الموقع الإلكتروني للكلية، والبعض استخدام منصات رقمية لإلقاء المحاضرات بشكل تزامني مع الطلاب.

ولكن مع بداية العام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١م) أوصت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطبيق التعليم الهجين، وبدأت الجامعات بالإعداد للتعليم الهجين ولكن في فترة قصيرة من خلال التوعية والتدريب بالإضافة إلى أن المركز القومي للتعلم الإلكتروني قدم أكثر من (٧٠٠) دورة تدريبية، وورش عمل لبناء القدرات الرقمية لدى

أعضاء هيئة التدريس (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢١)، علاوة على تقديم الجامعات بمختلف إداراتها ورش عمل للتوعية بتطبيق هذا النظام ومتطلباته.

واعتمد التعليم الهجين على الدمج بين الحضور المباشر، واستخدام المنصات الرقمية مع مراعاة تقليل الكثافة الطلابية، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتم استبدال بعض وقت الفصل الدراسي وجهًا لوجه بالتدريس عن بُعد بحيث يتواجد طلاب الكليات النظرية بالجامعة يومين بالأسبوع، وبالكليات العملية من (٣-٤) أيام في الأسبوع حسب طبيعة الدراسة مع اتخاذ كافة الإجراءات الاحترازية، والتدريب على المنصات الرقمية، بالإضافة إلى تفعيل المقررات الإلكترونية المتاحة بالمركز القومي للتعليم الإلكتروني (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢١).

وتم إلقاء المحاضرات بشكل متزامن عبر المنصات الرقمية أو غير متزامن من خلال تسجيلها ورفعها على المنصة الرقمية المستخدمة وفقًا للجدول الدراسي مع مراعاة الحفاظ على حماية حقوق الملكية الفكرية لهذه المحاضرات، وتوفير الموارد التعليمية اللازمة مثل الاستعانة بمصادر بنك المعرفة المصري (كزار وآخرون، ٢٠٢١، ص٨).

وفي إطار حرص الدولة على تطوير البنية التحتية الرقمية وافق مجلس الوزراء على التعاقد مع الشركة المصرية للاتصالات للبدء في الاختبارات الإلكترونية في كافة التخصصات بالقطاع الطبي كمرحلة أولى مع تفعيل منظومة الاختبارات الالكترونية بجميع الجامعات، وذلك للتحول إلى الجامعات الذكية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢١).

وتم تشكيل لجان متابعة لتطبيق التعليم الهجين على مستوى الجامعات والكليات والأقسام العلمية، وعمل تقرير أسبوعي.

ومن أبرز أنشطة جامعة دمياط في التعليم الهجين:

حيث إن جامعة دمياط من الجامعات الناشئة أنشئت بالقرار الجمهوري رقم (١٩) الصادر بتاريخ (١١ يوليو ٢٠١٢م) وتضم (١٤) كلية، ومن أهم أنشطتها بالتعليم الهجين: (جامعة دمياط/ البوابة الإلكترونية، ٢٠٢٠أ؛ جامعة دمياط/ البوابة الإلكترونية، ٢٠٢٠ب)

- إعداد بريد إلكتروني لكل عضو هيئة تدريس وطالب بالجامعة للدخول على منصة Microsoft Teams من قبل وحدة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة.
- تم عقد ورش عمل من قبل الجامعة وكلياتها لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن التعليم الهجين، واستخدام المنصات الرقمية.
- إعداد الجداول الدراسية التي تدمج بين التعليم عن بُعد والتعليم المباشر وفقًا لقواعد المجلس الأعلى للجامعات، مع تقسيم الطلاب مجموعات صغيرة تناسب سعة القاعات الدراسية، والالتزام بتطبيق الإجراءات الاحترازية.
- أصدر رئيس جامعة دمياط قرار مجلس الجامعة بجلسته رقم (١٤٨) بتشكيل لجنة لمتابعة تطبيق نظام التعليم الهجين بالجامعة بتاريخ (٢٠٢٠/١٠/١٨).
- وفي إطار تطوير البنية التحتية الرقمية تم افتتاح أول معمل للتعليم الإلكتروني بكلية التجارة بالجامعة، وتم تجهيزه بالكاميرات وأجهزة الصوت للبث المباشر لمحاضرات التعليم الهجين باستخدام برنامج Microsoft teams وذلك في (٢٠٢٠/١١/٣).

ويتضح مما سبق أهم ملامح تطبيق التعليم الهجين قبل الجائحة وأثنائها، وتضافر جميع الجهود لتطبيقه بنجاح.

١-٣ رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين:

يشمل هذا المحور مفهوم رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، والعوامل المؤثرة فيه.

١-٣-١ مفهوم رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين:

تتعدد مفاهيم رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين حيث رأى بوليجر ووسيليك (Bolliger & Wasilik, 2009) أنها قضية معقدة ويصعب قياسها والتنبؤ بها، ويتم تعريفه على أنه تصور أعضاء هيئة التدريس عن أن بيئة التعليم الهجين فعالة، ولها فوائد من الناحية المهنية، ويتفق مع هذا المفهوم القحطاني (٢٠١٩).

ويتم تعريفه أيضًا على أنه الشعور بالراحة في بيئة التعليم الجامعي الهجين لتوافر عوامل منها العلاقات الإنسانية الجيدة، وإشباع الاحتياجات (الخالدي،٢٠١٦، ص ص٢٧٤-٢٧٥)، ويقترب هذا المفهوم من مفهوم زكري (٢٠١٧) بأنه شعور أعضاء هيئة التدريس بالراحة والقناعة والأمان والإيجابية ببيئة التعليم الهجين.

كما يُعرف على أنه مدى انسجام أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الهجين، وما يُكونه من اتجاهات إيجابية لإشباع احتياجاتهم (العريفي، ٢٠٢١، ص٤٨١).

أي أنه إجمالي اتجاهات وتصورات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الهجين الذي يؤدي إلى الشعور بالراحة والإيجابية والسعادة.

ويُعد الرضا عاملاً أساسيًا لقياس جودة التعليم الهجين لأنه المسئول عن تحفيز الطلاب وتقويمهم، ومن ثم تؤثر على تبني الطلاب لهذا النهج حيث يعتمد على اتجاهاتهم ومعتقداتهم عن التعليم الهجين وقبولهم له (Anthony et al., 2019, p.3445).

ويؤدي الرضا دورًا فعالًا في تسهيل عملية التعلم، والذي يقتضي تعزيزه لأنه قد يؤثر على الموقف تجاه استخدام التقنيات الرقمية في التعليم على سلوك الطلاب، والذي يتأثر بالعديد من العوامل التي يتم استعراضها فيما يلي.

١-٣-٢ العوامل المؤثرة في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين:

تم التوصل من خلال الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة إلى العوامل والمقومات التي تؤثر في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، والتي تتبلور في الرضا عن الدعم المؤسسي، وأنشطة التعليم الهجين، وخصائص ومميزات التعليم الهجين، ويتم عرضهم فيما يلي:

١-٣-٢-١ الرضا عن الدعم المؤسسي:

للجامعة دور مهم في دعم التعليم الهجين، ومن أهم عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس عنه الدعم المؤسسي الذي يُعد أحد العوامل المحفزة له، فعندما تقدر الجامعة التعليم الهجين تهتم بمشاركة جميع مستوياتها، وتقوم بنشر وتطبيق رؤية واضحة وسياسات واستراتيجيات ومسئوليات وأنشطة العملية التعليمية في التعليم الهجين، وتقوم الكلية بترجمتها إلى خطط متكاملة ومعلنة تنفيذية للتعليم الهجين مع التأكيد على صياغة سياسات خاصة بحماية حقوق الملكية الفكرية (جمال الدين،٢٠٠٥، ص٧٦٢؛ Garrison & Vaughan, 2013, p.28; Lim & Wang, 2017, p.4; Saini et al., 2021, p.2001; Schutte et al., 2017, p.13; Wanner & Palmer, 2015, p.364).

ويشمل الدعم المؤسسي أيضًا بنية تحتية رقمية ملائمة تسمح بممارسة التعليم الهجين بالجامعة وتشمل: موارد رقمية ومنها أجهزة رقمية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتوفير الصيانة المستمرة لها، والبرمجيات اللازمة مع تحديثها بشكل دوري، ومختبرات مجهزة، ومستوى متقدم من قدرات شبكة الإنترنت (العريفي،٢٠٢١، ص ص٤٨٠، ٤٨٤؛ المواضية والزعبي،٢٠٢٠، ص ص ٤٦-٤٧).

علاوة على التقنيات الرقمية فهي المكون الأساسي الذي يتم مزجه مع التعلم التقليدي، لذا فهى عاملًا حاسمًا في الرضا عن التعليم الهجين، والتي تقتضي قبول أعضاء هيئة التدريس والطلاب لها وإلمامهم بها، والتي تشمل النظم الرقمية المناسبة وذات كفاءة ومنها: المنصات الرقمية، التي تنوعت ومنها:

Blackboard conference applications, Coursera, Edmodo, Facebook, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, Moodle, Skype, Telegram, Zoom, Webex, WhatsApp, YouTube

التي يتم من خلالها مشاركة الموارد التعليمية ومنها مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والملاحظات، وعقد المحاضرات المتزامنة، والمناقشات، كما تشمل التقنيات الرقمية نظم التقييم الرقمية الفعالة (عبد المعطي،٢٠٢١، ص ص٣٤٥، ٣٥٥، ٣٥٨؛ Schutte et al.,2017,p.13)

ويقتضي دعم البنية التحتية الرقمية بناء شراكات داخلية وخارجية، فتتمثل الشراكات الداخلية في عمل الكليات مع بعضها البعض مع وحدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز ودعم ممارسات التعليم الهجين، وتشجيع التعاون بين أعضاء هيئة التدريس، ومشاركة الموارد فيما بينهم، ومشاركة أفضل الممارسات عبر التخصصات، وتتمثل الشراكات الخارجية مع المؤسسات العامة والقطاع الخاص لتأمين الموارد اللازمة لتقديم الدعم الكامل للتعليم الهجين، وبدورها تستفيد من نتائج الأبحاث العلمية بالجامعات (Lim & Wang, 2017, p.17).

ويشمل الدعم المؤسسي أيضًا التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لضمان التنفيذ الناجح لمهارات التعليم الهجين من خلال دورات تدريبية وورش عمل لتنمية المهارات الرقمية والتربوية اللازمة للتعليم الهجين، والتعامل مع المشكلات الفنية التي تؤثر على وقت العملية التعليمية، وغرس ثقافة التعليم الهجين التي تعتبر أساس التطوير المهني (Ferri et al., 2020, p.3; Lim & Wang, 2017, pp.9-12).

بالإضافة إلى تقديم الدعم الفني من قبل فريق من الكوادر الفنية المتخصصة، ويجب أن يكون الفريق متاحًا دائمًا لأعضاء هيئة التدريس والطلاب وقت الحاجة، كما يشمل الدعم المؤسسي أيضًا وضع آليات محددة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في التعليم الهجين ومنها: تقديم جوائز التدريس المبتكرة، وأن يتم تضمين جودة التعليم والتعلم في الترقية وتولي المناصب، والتي تزيد من الدافعية والرضا (العريفي،٢٠٢١، ص٤٨٠؛ Green et al., 2009, p.6; Saini et al., 2021, pp.2001,2005).

ويجب أن تكون ممارسات التعليم الهجين موجهة من خلال البحث والتقييم والمراجعة لتحسين جودته، ويمكن إجراء المشروعات التجريبية لاختبار الإمكانات قبل التنفيذ على نطاق واسع لتحديد المشكلات المحتملة، ومعالجتها، وقياس ردود أعضاء هيئة التدريس والطلاب تجاها قبل تنفيذها على نطاق واسع، وتقييم الدروس المستفادة بالجامعات وكلياتها (Lim & Wang, 2017, p.18)، لذا يعتبر فعالية الدعم المؤسسي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب مفتاح نجاح التعليم الهجين (Raphael & Mtebe, 2016).

وتتلخص عوامل الرضا عن الدعم المؤسسي في استراتيجية مؤسسية للتعليم الهجين، وأطرًا تقنية وتربوية وإدارية تعزز التعليم الهجين مع تلبية الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس وتنمية قدراتهم الرقمية بالإضافة إلى تقديم الدعم الفني، والمتابعة والتقييم، وذلك لإنشاء بيئة تعليمية مرنة وجذابة ومحفزة وآمنة ومتطورة للتعليم الهجين.

١-٣-٢-٢ الرضا عن أنشطة التعليم الهجين:

يتأثر رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين بالرضا عن أنشطته التي تستهدف تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة، والتي تتمثل فيما يلي:

توعية الطلاب بآليات التعليم الهجين، ومحاضراته المباشرة وعن بُعد مع القدرة على إدارة الأعباء والوقت الفعال بهم، والرضا عن الأنشطة المناسبة للمحاضرات المباشرة مثل التطبيقات العملية، وبناء فرق أنشطة التعليم والتعلم التعاوني مع وضع خطط عمل لتحقيق أهدفها، وأن يكون بينهما تكامل وترابط وتسلسل منظم، علاوة على الرضا عن التعليم عن بُعد من خلال المنصات الرقمية، والتي يتم من خلالها بث المحاضرات بشكل متزامن أو غير متزامن في الوقت المحدد لها بالجدول الدراسي، وتسجيلها ونشرها بشكل

فعال مع مراعاة الفروق الفردية في المحاضرات عن بُعد، وإتاحتها بأكثر من طريقة لتناسب جميع الطلاب مع دعم المنصة بالموارد التعليمية التفاعلية مثل الفيديو والرسوم المتحركة للحفاظ على انتباه الطلاب، وبموارد من بنك المعرفة المصري (صبيح & النبوي، ٢٠٢١، ص ص٤١٤، ٤٤٤؛ عبد القادر، ٢٠٢٢، ص٤٠٠؛ Ferri et al., 2020, p.14).

ويُمكن من خلالها أيضًا متابعة الطلاب للوقوف على مدى تقدمهم في العملية التعليمية، وتحقيق أقصى استفادة من التعليم الهجين من خلال التوجيه والتحفيز على المشاركة، ومتابعة المجموعات الطلابية على المنصة، والتواصل معهم من خلال المنتديات والمحادثات والبريد، وتقديم تفسيرات أو توضيحات إضافية أو ملاحظات هادفة عند التفاعل مع المحتوى الرقمي، ومتابعة المهام والتكليفات، وتذكير الطلاب بالمواعيد النهائية لتسلمها مع تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة وتقديم ملاحظات فورية بعد القيام بها (Boelens et al., 2017, pp.30; Ferri et al., 2020, p.8; Ocak, 2011, P.693).

ويقوم الطلاب بالمناقشات المتزامنة وغير المتزامنة وتبادل الآراء، وتقويم بعضهم البعض على المنصة علاوة على التقويم الإلكتروني، وساهم ذلك في رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن التعليم الهجين (Avgerinou, 2010, p.229; Boelens et al., 2017, p.3; Saini et al., 2021, p.2005).

لذا التصميم التعليمي والتعاون والحضور الاجتماعي والتحفيز والتوجيه والتواصل والتقويم من العوامل الهامة لنجاح التعليم الهجين، ومن ثم الحصول على رضا أعضاء هيئة التدريس عنه.

١-٣-٢-٣ خصائص ومميزات التعليم الهجين:

يعتمد الرضا على شعور أعضاء هيئة التدريس بمزايا وخصائص التعليم الهجين ومنها:

أصبح تعلم الطلاب أكثر فعالية حيث يتم الحصول على خبرات تعليمية أكثر كفاءة، ويحقق نتائج أفضل من التعليم التقليدي بمفرده، والتعليم عن بُعد بمفرده، ويقوم بتحسين الإنجازات الأكاديمية للطلاب، كما يُوجه أعضاء هيئة التدريس الطلاب نحو الخبرات التي من شأنها تحقيق التعليم الهادف بالإضافة إلى أنه أكثر فعالية لإدارة وقت الأنشطة التعليمية (Afacan, 2018, p.400; Arif Rachman et al., 2021, pp.462, 465; Ashraf et al., 2021, p.7; Deperlioglu & Kose, 2010, p.330).

وجعل التعليم أكثر سهولة من خلال سهولة الوصول إلى الموارد الرقمية من خلال المنصات الرقمية، وسهولة تحديثها، وراحة حضور المحاضرات من المنزل، كما جعل التعليم أكثر استقلالية وخصوصية حيث يوفر فرصاً لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحقيق تعليم شخصي ذاتي حقيقي ينمي القدرات العقلية العليا، ومن ثم يضمن رضا الطلاب بالإضافة إلى التربية التشاركية حيث تتقاسم مسئولية التعليم بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومن ثم فهو يُعزز التعليم النشط والمستقل والتعليم مدى الحياه (عبد القادر،٢٠٢٢، ص٣٧٩؛ Ashraf et al., 2021, p.7; Kharb & Samanta, 2016, p.43,46; Lee et al., 2013, p.61; Qasem & Viswanathappa, 2016, P.571; Rad et al., 2021, pp.11-12; Wanner & Palmer, 2015, pp.365-466).

بالإضافة إلى المرونة حيث يتم التعليم في أي مكان ووقت، ويمنح المزيد من الوقت للتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتتمثل المرونة أيضًا في الاستجابة للتغيرات السياقية بطريقة فعالة أي يوفر بيئة تعليمية نشطة ومرنة (Kharb & Samanta, 2016, p.46).

يسهم التعليم الهجين في توفير بيئة مبتكرة وجذابة للتواصل متعدد القنوات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مما يسهم في تحقيق نتائج أفضل، ويُشير ذلك إلى تعزيز جودة التفاعل بينهم التي تتسم بزيادة الأنشطة التعاونية بينهم من خلال المهام والأنشطة (Ashraf et al., 2021, p.7; Karimi et al., 2013, p.205; Rajhans et al., 2020, p.223).

كما يسهم في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس حيث يُحسن كفاءة التدريس، ويُطور ممارسات التدريس من حيث التفكير في المخرجات التعليمية المستهدفة والاستراتيجيات للوصول إليها، والإعداد للمحاضرات بشكل إبداعي باستخدام تقنيات مختلفة، ويُقدم فرصة لتحسين المهارات الرقمية، والحصول على الخبرة الرقمية، كما يسهم في الحصول على الدعم من الزملاء، والتغلب على بعض الحواجز التي تحول دون التفاعل بين الطلاب والهيئة التدريسية، ومن ثم تحفيز الطلاب ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم ومشاركتهم بمستويات عالية (Green et al., 2009, p.2; Müller et al., 2021, pp.4-6; Wasilik & Bolliger, 2009, p.176).

علاوة على أنه يساعد أعضاء هيئة التدريس في التغلب على العدد من التحديات التي تعيق التعليم مثل ضيق الوقت أو زيادة عدد الطلاب في الفصول الدراسية (Boelens et al., 2018).

ويخلُص ما سبق إلى أن التعليم الهجين أكثر ديناميكية وتشاركية وتحفيزًا وتوجيهًا وسهولة وإتاحة واستقلالية وخصوصية وتنظيمًا ومرونة ونشاطًا وابتكاراً واتصالًا واجتماعية وتنمية كما يعزز التعلم مدى الحياة، ومن أهم العوامل التي تؤثر في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين الرضا عن الدعم المؤسسي، وأنشطة التعليم الهجين، وخصائص ومميزات التعليم الهجين، ولكن قد يواجه التعليم الهجين صعوبات وتحديات تؤثر على الرضا بشكل سلبي، والتي تتضح فيما يلي.

١-٤ صعوبات وتحديات التعليم الهجين:

على الرغم من مزايا التعليم الهجين، لكن قد تظهر عدد من التحديات أو الصعوبات ونقاط الضعف التي تعوق التعليم الهجين ومنها الصعوبات والتحديات الإدارية، والتربوية، والاجتماعية، والرقمية.

١-٤-١ الصعوبات والتحديات الإدارية: والتي تتمثل فيما يلي:

- عدم الحماس للتعليم الهجين: وعدم الرغبة في المخاطرة أو التغيير المفاجئ، ومن ثم ضعف تقديم الحوافز لاستخدام التعليم الهجين (Okaz, 2015, p.602; Wasilik & Bolliger, 2009, p.176). وقد يرجع ذلك إلى أن الإدارة والطلاب وأعضاء هيئة التدريس أكثر رضا وتكيفًا عن الاستراتيجيات التي تركز على المعلم أكثر من الطالب.
- الافتقار إلى التخطيط: يحتاج التعليم الهجين إلى التخطيط والإعداد الجيد والدقيق له حتى يتم استثماره الاستثمار الأمثل، ويعوق التعليم الهجين: الافتقار إلى التخطيط الجيد علاوة على عدم وجود إرشادات وقواعد واضحة للتعليم الهجين، وضعف سياسات حماية حقوق الملكية الفكرية (عبد المعطي،٢٠٢١، ص٣٦١؛ Ocak, 2011, p.69 ; Schutte et al., 2017, p.16).
- عدم كفاية تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على منظومة التعليم الهجين (صبيح & النبوي،٢٠٢١، ص٤٣١).

- ضعف المتابعة المستمرة للتعليم الهجين من قبل إدارات الكليات والجامعات بمختلف مستوياتها (المواضية والزعبي، ٢٠٢٠، ص٤٧).
- نقص الدعم الفني لحل المشكلات الفنية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد يرجع ذلك إلى نقص الفنيين الرقميين في حل المشكلات الفنية الرقمية أو ضعف كفاءتهم (Dehghanzadeh & Jafaraghaee, 2018, p.11; Ocak, 2011, p.696).
- زيادة تكلفة التقنيات عبر الإنترنت، والتحديث، والتدريب، والحصول على أحدث التقنيات المناسبة لتعزيز بيئة التعليم الهجين (Rasheed et al., 2020, p.11).

ويخلُص ما سبق إلى أن نقص الدعم الإداري والفني والمالي يعوق إنشاء بيئة تعليمية رقمية فعالة.

١-٤-٢ صعوبات وتحديات تربوية: والتي تتمثل فيما يلي:

- زيادة المرونة: وتشير زيادة المرونة لدى الطلاب من حيث الوقت باستخدام الاتصال غير المتزامن بدلاً من المتزامن، في أي وقت يصل لدرجة إزعاج عضو هيئة التدريس، ويتمثل التحدي في أي قدر من المرونة مرغوب فيه (Boelens et al., 2017, p.5).
- التفاعل ومستويات مشاركة الطلاب: تؤدي زيادة المرونة من حيث الوقت والمكان في بيئات التعليم الهجين إلى توسيع مساحة التواصل، ولكن قد يصبح التفاعل الاجتماعي أكثر صعوبة، لذا يتمثل التحدي في كيفية تسهيل التفاعل في بيئات التعليم الهجينة، فقد لا يعرف عضو هيئة التدريس إذا واجه الطلاب مشكلات أو قد لا يكون لديه فكرة جيدة عما تعلمه الطلاب بالفعل(Boelens et al., 2017, p.5). لذا فالاتصال ثنائي الاتجاه بين الطلاب وعضو هيئة التدريس مهم في التعليم عن بُعد، لذا يرغب العديد من الطلاب في المرونة التي يوفرها التعليم الهجين، ولكنهم لا يريدون أن يفقدوا التفاعل الاجتماعي المباشر التي اعتادوا عليه، والذي يسهم في التركيز بشكل أكبر خصوصاً مع عدم رؤية تعابير وجه الطلاب (Boelens et al., 2017, p.5) بالإضافة إلى أنه قد يحدث الكثير من الاتصالات، والتواصل خارج الموضوعات التعليمية، أو قد لا يحدث تواصل من بعض الطلاب (Ocak, 2011, p.695).

- تيسير عملية تعلم الطلاب: نظراً لزيادة المرونة والاستقلالية للطلاب في بيئات التعليم الهجين، يصبح التنظيم الذاتي عاملًا حاسمًا للنجاح ويشمل إدارة الوقت، والمهارة في استخدام التقنيات الرقمية لدعم التعلم، والكفاءة الذاتية لممارسة السيطرة على عمليات التعلم، ويُعتبر ذلك تحدى للطلاب ذوي التحصيل المنخفض حيث قد لا يمتلكون بعض المهارات المطلوبة للتعلم المستقل، وقد يكون مفيد للطلاب المتفوقين(Boelens et al., 2017, p.6).

لذا يقتضي التخطيط التربوي الذي يشمل قياس المعرفة السابقة من خلال اختبار إلكتروني أو أسئلة في المحاضرات المباشرة، ومخطط التدريس وطرق التقييم، وتعريف الطلاب بالوسائط الرقمية المستخدمة، والتنظيم من خلال تعريف الطلاب بأهداف التعليم والتعلم والمحتوى وأنشطة التعلم، والمتابعة التي تتم من خلال جلسات المناقشة عبر الإنترنت، ومتابعة الحضور، وتقييم المهام، والضبط من خلال التغذية الراجعة المستمرة، والتقويم من خلال اختبارات قصيرة أو عروض توضيحية للمشروعات (Boelens et al., 2017, pp.13-17).

- انخفاض التحفيز والتركيز: نظراً لزيادة المسافات في البيئات عبر الإنترنت غالباً ما يشعر الطلاب بالعزلة، وانخفاض الحافز للتعلم، ومن ثم انخفاض التركيز أثناء التعليم والتعلم، لذلك من المهم تعزيز مناخ التعليم والتعلم المحفز مما يجعل الطلاب يشعرون بالتقدير والأمان، وزيادة الدافعية والحماس التي قد تؤدي إلى الإبداع والرفاهية، لذا يقتضي من أعضاء هيئة التدريس التشجيع وامتلاك روح الدعابة، والاهتمام بالاختلافات الفردية للطلاب (Boelens et al., 2017, p.7; Mustapha et al., 2021, p.396).

ويقتضي تحفيز الطلاب الذي يتمثل في طرح أسئلة تثير التفكير لديهم، ومنحهم المسئولية، وتعزيز مشاركتهم النشطة، والتركيز وبذل الجهد (Boelens et al., 2017, p.18).

- عدم وجود تكامل بين الأنشطة التعليمية المباشرة وعن بُعد مما يؤدى إلى غموض العملية التعليمية.
- تعقيد التعليم: إن تعقيد التعليم هو السبب الرئيس لعدم رغبة أعضاء هيئة التدريس في التعليم الهجين، وبصفة خاصة عند استخدام تقنيات رقمية مختلفة، ويتطلب

خبرة لإجراء توازن بين التعليم المباشر والتعليم عن بُعد، كما يقتضي أن يتكيف أعضاء هيئة التدريس مع ظروف التعليم المتغيرة (Ocak, 2011, p.695).

- أعباء العمل: يحتاج التعليم الهجين المزيد من الوقت للمزيد من التخطيط للتدريس الجيد، وتصميم وإدارة المقرر عبر المنصات الرقمية، وزيادة الوقت المخصص للتواصل مع الطلاب للدعم والتوجيه والإرشاد، ولكن قد تنخفض هذه الأعباء بمرور الوقت عندما يحدث الألفة مع التقنيات (Lightner & Lightner-Laws, 2016, p.23; Müller et al., 2021, p.10; Wasilik & Bolliger, 2009, p.176).
- الضبط الأخلاقي: قد يفتقر التعليم عن بُعد بالتعليم الهجين إلى الضبط الأخلاقي، وجدية الطلاب في متابعة المحاضرات، والالتزام والأمانة أثناء أداء الاختبارات (عبد المعطي، ٢٠٢١، ص٣٦٠).

وبناءً على ما سبق تتلخص الصعوبات التحديات التربوية في زيادة المرونة، والافتقار إلى التفاعل الاجتماعي والمهارات اللازمة للتعليم الهجين، والتحفيز والتركيز المنخفض، وتعقيد التعليم وضعف التنسيق، وزيادة أعباء العمل، والافتقار إلى الضبط الأخلاقي.

١-٤-٣ صعوبات تحديات رقمية: والتي تتمثل فيما يلي:

قيود البنية التحتية الرقمية: نقص الموارد بما في ذلك الوصول إلى التقنيات الرقمية، والإنترنت أو سرعة الإنترنت المنخفضة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ويزيد ذلك من مشكلة عدم المساواة من خلال الوصول غير المتكافئ للتقنيات المطلوبة. (صبيح & النبوي، ٢٠٢١، ص٤٣١؛ Ferri et al., 2020, p.4; Mustapha et al., 2021, p.395).

ونقص الكفاءة الرقمية: التي تتمثل في الافتقار إلى المهارات الرقمية حيث يتطلب التعليم الهجين تمتع أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكفاءة الرقمية، وقد يفتقر عدد منهم إلى بعض المهارات الرقمية التي تؤثر تأثيرًا سلبيا على العملية التعليمية، ومن ثم تؤدي إلى إعاقة التطبيق الفعال للتعليم الهجين، وتسهم في مقاومة استخدام التقنيات الرقمية في التعليم (Rasheed et al., 2020, p.9; Schutte et al., 2017, p.15).

١-٤-٤ صعوبات وتحديات اجتماعية:

للتأثير الاجتماعي أثر هام في تبني استخدام التعليم الهجين والرضا عنه، ومنها درجة تأثير الأقران على أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تبني استخدامه، وعدم وجود بيئة تعليمية منزلية مناسبة للدراسة ودعم الوالدين (Ferri et al., 2020, p.4)، ومقاومة التغيير نظرًا لعدم الرغبة في التغيير أو عدم إدراك وفهم فوائد التعليم الهجين في تعليم أكثر فاعلية، وتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من الطلاب (Schutte et al., 2017, p.15; Wanner & Palmer, 2015, p.365).

وتأسيسًا على ما سبق من استعراض الإطار المفاهيمي للتعليم الهجين، وأهم ملامح أنشطة التعليم الهجين بالجامعات المصرية قبل وأثناء جائحة (كوفيد-١٩)، ومفهوم رضا أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيه، وصعوبات وتحديات التعليم الهجين الإدارية والتربوية والرقمية والاجتماعية الذي ينتهى عنده الإطار النظري، وتأسس عليه الإطار الميداني الذي ينتقل البحث إليه فيما يلي.

٢- الإطار الميداني للبحث:

يشمل الجانب الميداني للبحث هدفه، ومجتمع وعينة البحث، وأداة البحث، والمعالجة الإحصائية للبحث، ومناقشة نتائج البحث الميداني، ويتضح ذلك فيما يلي:

٢-١ هدف الجانب الميداني للبحث:

يهدف الجانب الميداني للبحث إلى الوقوف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩).

٢-٢ مجتمع البحث والعينة:

اشتمل مجتمع البحث على أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط البالغ عدده (٤٨١)، وتم اشتقاق عينة عشوائية البالغ عددها (٣١٤) تُمثل قطاع الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة دمياط حيث تُمثل كليات التربية النوعية والتربية الرياضية قطاع الكليات الإنسانية، وتُمثل كليات العلوم والتمريض والزراعة قطاع الكليات العلمية، ويتضح إجمالي العينة إلى المجتمع الأصلي في جدول (١).

جدول (١)

معدل عينة أعضاء هيئة التدريس بالكليات إلى المجتمع الأصلي

الكلية	المجتمع الأصلي												العينة											
	أستاذ متفوغ		أستاذ		أستاذ مساعد متفوغ		أستاذ مساعد		مدرس متفوغ		مدرس		أستاذ متفوغ		أستاذ		أستاذ مساعد متفوغ		أستاذ مساعد		مدرس متفوغ		مدرس	
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ
التربية النوعية	٤	٠	٨	٤	١	٠	٩	١٧		٠	١٢	٤٨	٤	٠	٤	٢	٠	٠	٦	١٣	٠	٠	٨	٤٦
التربية	١٢	٥	٧	٣	٦	١	٧	١٤	٢	١	٨	٢٣	٧	١	٤	١	٠	٠	٥	١١	٠	٠	٧	٢٠
التربية الرياضية	٠	٠	١١	٠	٠	٠	٢٨	٠	٠	٠	٣٣	١	٠	٠	٨	٠	٠	٠	١٨	٠	٠	٠	٢٨	١
التمريض	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٥	٠	٠	٠	١	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٥	٠	٠	٠	٠	١
الزراعة	٥	١	١٦	٣	٠	٠	١١	٤	٠	٠	١٢	١٢	٣	٠	٤	٢	٠	٠	٢	٧	٠	٠	٩	٩
العلوم	٣٩	٥	١٦	٥	٥	٤	١٢	١٣	٤	١	١١	٢٩	١٢	١	٧	٣	٠	٠	١٠	١١	٠	٠	٩	٢٣
الإجمالي	٦٠	١١	٥٨	١٧	١٢	٥	٦٧	٥٣	٦	٢	٧٦	١١٤	٢٦	٢	٢٧	١٠	٠	٠	٤٦	٤٢	٠	٠	٦١	١٠٠
	٤٨١												٣١٤											

ويتضح من الجدول (١) أن إجمالي العينة إلى المجتمع الأصلي (٦٥.٢٨٪)، وإجمالي عينة قطاع الكليات الإنسانية إلى المجتمع الأصلي بها (٧٣.٢٪)، وإجمالي عينة قطاع الكليات العلمية إلى المجتمع الأصلي بها (٥٥.٥٥٪).

ويتبين أيضًا أن أعلى معدل من إجمالي العينة إلى المجتمع الأصلي بقطاع الكليات الإنسانية: كلية التربية النوعية بمعدل (٨٠.٥٨٪) يليها كلية التربية الرياضية بمعدل (٧٥.٣٤٪) يليها كلية التربية بمعدل (٦٢.٩٢٪) بينما أعلى معدل من إجمالي العينة إلى المجتمع الأصلي بقطاع الكليات العلمية كلية التمريض بمعدل (١٠٠٪) لأن المجتمع الأصلي صغير باعتبارها كلية ناشئة وحديثة، ويليها كلية الزراعة بمعدل (٥٦.٢٥٪) ويليها كلية العلوم بمعدل (٥٢.٧٧٪).

٢-٣ أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في نموذج استبانة إلكترونية، تم إعدادها باستخدام خدمات جوجل درايف من خلال "Google Form"، وتم إرسال رابط الاستبانة التالي:
https://forms.gle/bqu2hJ94EFcnwn5n7
عبر منصات التواصل الاجتماعي وهى (Facebook, WhatsApp) والبريد الإلكتروني، وتم إعدادها في ضوء البحوث والدراسات ذات الصلة برضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين.

واشتملت البيانات الأساسية، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، ويليها الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) الذي اشمل الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين، والرضا عن أنشطة التعليم الهجين، والرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين، والرضا العام عن التعليم الهجين.

ثم تحديات وصعوبات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، والتي تمثلت في صعوبات وتحديات إدارية وتربوية ورقمية واجتماعية، وتم قياس استجابات أعضاء هيئة التدريس باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج: موافق تمامًا، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق مطلقًا، انتهاءً بسؤال مفتوح خاص بمقترحات تعزيز تطبيق التعليم الهجين بالجامعة في المستقبل.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكمين والاتساق الداخلي كما يلي:

أ- صدق المحكمين:

تم إرسال الاستبانة إلى مجموعة من المحكمين بتخصص أصول التربية والتخطيط التربوي، ومناهج وطرق تدريس، وعلم النفس التعليمي، وتكنولوجيا التعليم للوقوف على مدى ارتباط كل عبارة بالمحور التي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها ووضوحها له، وفي ضوء آرائهم تم تعديل الخبرة التدريسية من تسع فئات إلى ثلاث فئات، وحذف عبارة عن السياسات والاستراتيجيات المنظمة للتعليم الهجين لعدم وضوحها.

مع إضافة مفهوم التعليم الهجين في بداية الاستبانة، وإضافة عبارة "لم أستخدم المنصات الرقمية أثناء جائحة (كوفيد-١٩) بسبب الملاحظات السلبية من الزملاء" في التحديات والصعوبات الاجتماعية، وتعديل صياغات بعض العبارات لغويًا لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية حيث اشتملت (٦٠) عبارة كما يلي:

البيانات الأساسية، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية (٢) عبارة، والرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) الذي اشتمل: الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين (٦) عبارات، والرضا عن أنشطة التعليم الهجين (١٢) عبارة، والرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين (١٢) عبارة، والرضا العام عن التعليم الهجين (٤) عبارات.

وصعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) التي اشتملت صعوبات وتحديات إدارية (٦) عبارات، وصعوبات وتحديات تربوية (٩) عبارات، وصعوبات وتحديات رقمية (٥) عبارات، وصعوبات وتحديات اجتماعية (٣) عبارات، وسؤال واحد عن مقترحات لتعزيز تطبيق التعليم الهجين بالجامعة في المستقبل.

ب- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما هى مبينة في الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارةمن عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذى تنتمى إليه العبارة

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور		رقم العبارة	معامل الارتباط
الخوة في استخدام التقنيات الرقمية	١	٠.٨٦٤**	تابع الرضا عن خصائص وممنوات التعليم الهجين	تابع الرضا عن التعليم الهجين	٣١	٠.٧٧٦**
	٢	٠.٨٨٧**			٣٢	٠.٥٦٤**
الرضا عن التعليم الهجين: الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين	٣	٠.٦٣٥**	الرضا العام عن التعليم الهجين		٣٣	٠.٨٦٧**
	٤	٠.٦٠٤**			٣٤	٠.٤٢٣**
	٥	٠.٦٧٨**			٣٥	٠.٤٦٨**
	٦	٠.٥١٩**			٣٦	٠.٧٥١**
	٧	٠.٤٧٠**	صعوبات وتحديات إدارية	صعوبات وتحديات التعليم الهجين	٣٧	٠.٤٩٩**
	٨	٠.٤٣٣**			٣٨	٠.٥٧٩**
الرضا عن أنشطة التعليم الهجين	٩	٠.٧٢٨**			٣٩	٠.٤٣٥**
	١٠	٠.٧٠٥**			٤٠	٠.٥٢٠**
	١١	٠.٨٣٤**			٤١	٠.٥١٥**
	١٢	٠.٤٩٨**			٤٢	٠.٦٤٨**
	١٣	٠.٥٢٧**	صعوبات وتحديات تربوية		٤٣	٠.٥٣١**
	١٤	٠.٤٧٠**			٤٤	٠.٤٢٥**
	١٥	٠.٦٥٠**			٤٥	٠.٤٦١**
	١٦	٠.٧٣٣**			٤٦	٠.٤٨٨**
	١٧	٠.٧٠٢**			٤٧	٠.٧٣٢**
	١٨	٠.٦٦٨**			٤٨	٠.٧٧٢**
	١٩	٠.٤٢٥**			٤٩	٠.٦٩٥**
	٢٠	٠.٧٥٢**			٥٠	٠.٤٦٦**
الرضا عن خصائص وممنوات التعليم الهجين	٢١	٠.٧٨٥**			٥١	٠.٦٠٠**
	٢٢	٠.٦٩٣**	صعوبات وتحديات رقمية		٥٢	٠.٤٨٩**
	٢٣	٠.٧٢٤**			٥٣	٠.٤٥٣**
	٢٤	٠.٧٤٥**			٥٤	٠.٥٢٤**
	٢٥	٠.٨٣٨**			٥٥	٠.٧٤٤**
	٢٦	٠.٨٥٤**			٥٦	٠.٦٣٢**
	٢٧	٠.٧٧٧**	صعوبات وتحديات اجتماعية		٥٧	٠.٦٥٨**
	٢٨	٠.٦٧١**			٥٨	٠.٥٩٦**
	٢٩	٠.٧٦٩**			٥٩	٠.٦٩٧**
	٣٠	٠.٨٢٦**				

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت ما بين (٠.٤٢٣- ٠.٨٨٧) وجميعها دالة إحصائيًا، وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية	٢	٠,٦٢٦ **
الرضا عن التعليم الهجين	٣٤	٠,٩٧٢ **
صعوبات وتحديات التعليم الهجين	٢٣	٠,٩٠٠ **

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يبين الجدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة حيث بلغت (٠.٦٢٦، ٠.٩٧٢، ٠.٩٠٠) على الترتيب، وجميعها دالة إحصائيًا، مما يدل على صدق وتجانس المحاور، كما يدل ذلك على أن محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة ومحاورها من خلال استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية	٢	٠,٦٩٥
الرضا عن التعليم الهجين	٣٤	٠,٩٦١
صعوبات وتحديات التعليم الهجين	٢٣	٠,٩٠٧

بين الجدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها حيث بلغت (٠.٦٩٥، ٠.٩٦١، ٠.٩٠٧) للمحاور على الترتيب، وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٦٨)، وهى نسبة ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا.

ويُستخلص مما سبق إلى أن الاستبانة صادقة في قياس رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، وثابتة مما يؤهلها للتطبيق الميداني في صورتها النهائية.

٢-٤ المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار "كا^{٢}" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول عبارات الاستبانة وفقًا لمقياس خماسي متدرج على النحو التالي:

مقياس (موافق تمامًا ، موافق ، موافق إلى حد ما ، غير موافق، غير موافق مطلقًا) بأوزان (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، وتم حساب المدى ، وذلك بطرح أصغر وزن من أعلى وزن في المقياس (٥ – ١ = ٤)، ثم قسمة المدى (٤) على (٥) بهدف تحديد الطول الفعلي لكل مستوى، وكانت (٤ ÷ ٥ = ٠.٨٠)، وهذا يعنى أن المستوى "غير موافق مطلقًا" يقع بين القيمة (١) والقيمة (١ +٠.٨٠)، وأن المستوى "غير موافق" يقع بين القيمة (١.٨١) وأقل من (١.٨١ + ٠.٨٠)، ويقع المستوى "موافق إلى حد ما" بين القيمة (٢.٦١) وأقل من (٢.٦١ + ٠.٨٠)، ويقع المستوى "موافق" بين القيمة (٣.٤١) وأقل من (٣.٤١ + ٠.٨٠)، ويقع المستوى "موافق تمامًا" بين القيمة (٤.٢١) إلى (٥.٠).

وبذلك يكون الوزن المرجح لإجابات كل عبارة من العبارات على النحو التالي:

العبارات الموجبة		العبارات السالبة	
١ – ١.٨٠	(غير موافق مطلقًا)	١ – ١.٨٠	(موافق تمامًا)
١.٨١ – ٢.٦٠	(غير موافق)	١.٨١ – ٢.٦٠	(موافق)
٢.٦١ – ٣.٤٠	(موافق إلى حد ما)	٢.٦١ – ٣.٤٠	(موافق إلى حد ما)
٢.٤١ – ٤.٢٠	(موافق)	٢.٤١ – ٤.٢٠	(غير موافق)
٤.٢١ – ٥	(موافق تمامًا)	٤.٢١ – ٥	(غير موافق مطلقًا)

مع ملاحظة أن جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية مقربة لأقرب رقمين عشريين.

٢-٥ نتائج البحث الميداني وتفسيرها:

يتم عرض النتائج الإحصائية وتحليلها كيفيًا وفقًا للبيانات الأساسية، ويليها مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) والمتغيرات المؤثرة فيه، والتي تتضح فيما يلي:

٢-٥-١ البيانات الأساسية:

وتشمل التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا لقطاع الكلية، والنوع، والخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والخبرة في استخدام التعليم الهجين، والمنصات الرقمية المستخدمة في التعليم.

٢-٥-١-١ التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للنوع:

ويتضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا لقطاع للكلية والنوع

الكلية	التكرار	النسبة المئوية	القطاع	التكرار	النسبة المئوية	النوع	التكرار	النسبة المئوية
التربية النوعية	٨٣	%٢٦,٤٣	الكليات الإنسانية	١٩٤	%٦١,٧٨	ذكر	١٦٠	%٥٠,٦٩
التربية	٥٦	%١٧,٨٣						
التربية الرياضية	٥٥	%١٧,٥٢						
التمريض	٨	%٢,٥٥	الكليات العملية	١٢٠	%٣٨,٢٢	انثى	١٥٤	%٤٩,٠٤
الزراعة	٣٦	%١١,٤٦						
العلوم	٧٦	%٢٤,٢٠						
المجموع	٣١٤	%١٠٠		٣١٤	%١٠٠		٣١٤	%١٠٠

يبين الجدول (٥) التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا لقطاع للكلية حيث بلغت نسبة أفراد عينة البحث من الكليات الإنسانية (٦١.٧٪)، في حين بلغت نسبة الكليات العلمية (٣٨.٢٢٪)، وأعلى معدل من قطاع الكليات الإنسانية كلية التربية النوعية، وكلية العلوم من قطاع الكليات العلمية.

كما يبين التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للنوع، حيث بلغت نسبة الذكور (٥٠.٩٦٪)، والتي تقترب من نسبة الإناث التي بلغت (٤٩.٠٤٪)، ونسبة الذكور أعلى لأن المجتمع الأصلي بكلية التربية الرياضية ذكور ماعدا أنثى واحدة مما ساهم في زيادة معدل الذكور.

٢-٥-١-٢ التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقًا للخبرة التدريسية والدرجة العلمية والخبرة في استخدام التعليم الهجين:

ويتضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للخبرة التدريسية والدرجة العلمية وسنوات الخبرة في استخدام التعليم الهجين

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة المئوية	سنوات الخبرة بالتعليم الهجين	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ١٠ سنوات	٨٨	٢٨,٠٣%	أستاذ متفرغ	٢٨	٨,٩٢%	لا يوجد	٢١	٦,٦٩%
من ١٠ – ٢٠ سنة	١٢٧	٤٠,٤٤%	أستاذ	٣٧	١١,٧٨%	سنة	١٦٤	٥٢,٢٣%
أكثر من ٢٠ سنة	٩٩	٣١,٥٣%	أستاذ مساعد	٨٨	٢٨,٠٣%	١-٥ سنوات	١١٧	٣٧,٢٦%
المجموع	٣١٤	١٠٠%	مدرس	١٦١	٥١,٢٧%	٥-١٠ سنوات	١٢	٣,٨٢%
			المجموع	٣١٤	١٠٠%	المجموع	٣١٤	١٠٠%

يوضح الجدول (٦) التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للخبرة التدريسية حيث أن أعلى معدل للمشاركة من قبل ذوي الخبرة التدريسية من (١٠-٢٠) سنة يليها أكثر من (٢٠) سنة يليها أقل من (١٠) سنوات، كما يبين التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للدرجة العلمية حيث أن فئة المدرسين أعلى معدل مشاركة يليها أستاذ مساعد يليها أستاذ يليها أستاذ متفرغ.

ويتضح أيضًا من الجدول التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للخبرة في استخدام التعليم الهجين، حيث بلغت نسبة الذين لديهم خبرة سنة أعلى معدل نظرًا لتطبيقه بشكل إلزامي في عام الجائحة، ويليها خبرة من (١-٥) سنوات، ويليها من (٥-١٠)

سنوات، وقد تكون هذه الفئات أنتجت أو فعلت مقررات إلكترونية، ويليها فئة لا يوجد خبرة في التعليم الهجين.

٢-٥-١-٣ التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للمنصات الرقمية المستخدمة في التعليم أثناء جائحة (كوفيد-١٩):

جدول (٧)

التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للمنصات الرقمية المستخدمة في التعليم أثناء جائحة (كوفيد- ١٩)

المنصات الرقمية	التكرار	النسبة المئوية من مجموع التكرارات	النسبة المئوية من (عينة البحث)
Blackboard	١٩	%١,٧٤	%٦,٠٥
Conference applications	١٠	%٠,٩٢	%٣,١٨
Coursera	٧	%٠,٦٤	%٢,٢٣
Edmodo	٢٢	%٢,٠٢	%٧,٠١
Facebook	١٠٧	%٩,٨٢	%٣٤,٠٨
Google Classroom	٦٠	%٥,٥٠	%١٩,١١
Google Meet	٣٦	%٣,٣٠	%١١,٤٦
Microsoft Teams	٢١٨	%٢٠,٠٠	%٦٩,٤٣
Moodle	٢٤	%٢,٢٠	%٧,٦٤
Skype	١١	%١,٠١	%٣,٥٠
Telegram	٣٩	%٣,٥٨	%١٢,٤٢
Zoom	١٩٧	%١٨,٠٧	%٦٢,٧٤
Webex	٣٩	%٣,٥٨	%١٢,٤٢
Whats App	٢٠١	%١٨,٤٤	%٦٤,٠١
You Tube	٧٢	%٦,٦١	%٢٢,٩٣
لم أستخدم أى منصة رقمية للتعليم	٢٨	%٢,٥٧	%٨,٩٢
المجموع	١٠٩٠	%١٠٠	%٣٤٧

يبين الجدول (٧) التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث تبعًا لاستخدام واحدة أو أكثر من المنصات الرقمية التالية في التعليم أثناء جائحة (كوفيد-١٩)، حيث أن منصة

Microsoft Teams هي الأعلى استخدامًا بنسبة (٦٩.٤٣٪)، لأنها المنصة الرسمية من وزارة التعليم العالي، والتي تم التدريب عليها بشكل أساسي يليها Whats App بنسبة (٦٤.٠١٪)، ثم Zoom بنسبة (٦٢.٧٤٪)، ثم Facebook بنسبة (٣٤.٠٨٪)، يليها YouTube بنسبة (٢٢.٩٣٪)، وجاءت بعد ذلك باقي المنصات الرقمية تبعًا للنسبة المئوية لكل منها.

٢-٥-٢ النتائج الإحصائية لرضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩):

وتشمل النتائج الإحصائية للخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، ومستوى الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، وصعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان الجائحة، والتقييم الكلي لهذه المحاور، ومقترحات أفراد العينة لتعزيز تطبيق التعليم الهجين بالجامعة في المستقبل، والنتائج الإحصائية لمتغيرات النوع، وقطاع الكلية، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، والخبرة في استخدام التعليم الهجين، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، وصعوبات وتحديات التعليم الهجين.

٢-٥-٢-١ النتائج الإحصائية للخبرة في استخدام التقنيات الرقمية:

والتي تتضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الخبرة فى استخدام التقنيات الرقمية

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
١	امتلكت المعرفة والمهارة اللازمة لاستخدام المنصات الرقمية بالتعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	١,٠٣	١,٠٣	%٧١,٤٦	موافق	١٧٠,١٧	%٠,٠٠١	١
٢	طلب منى زملائى تقديم المعلومات حول استخدام المنصات الرقمية أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١١	١,٣٢	%٦٢,١٧	موافق إلى حد ما	٣١	%٠,٠٠١	٢
	الخبرة فى استخدام التقنيات الرقمية	٣,٣٤	١,٢١	%٦٦,٨٢	موافق إلى حد ما			

يبين الجدول (٨) مستويات آراء أفراد عينة البحث نحو عبارات المحور الأول الخاص بالخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، حيث جاءت قيم "كا٢" للعبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على معنوية الفروق بين مستويات الآراء، ووقعت الآراء في مستوى "موافق" للعبارة رقم (١) بمتوسط حسابي (٣.٥٧) ووزن نسبى (٧١.٤٦٪).

في حين وقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارة رقم (٢) بمتوسط حسابي (٣.١١) ووزن نسبى (٦٢.١٧٪)، أما الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٣.٣٤) ووزن نسبى (٦٦.٨٢٪)، واتفق ذلك مع ما توصل إليه المطيري وآخرون (٢٠٢١)، واختلف مع دراستى المواضية والزعبي(٢٠٢٠)، وعبد القادر(٢٠٢٢).

ويُشير ذلك إلى تمتع معظم أفراد العينة بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام المنصات الرقمية بالتعليم الهجين إلى حد ما للتمكن من استخدامها، والتعامل مع أدواتها أي لديهم الكفايات الرقمية الأساسية إلى حد ما حيث أكد على أهمية هذه الكفايات السيد (٢٠٢١) بالإضافة إلى تبادل الخبرة إلى حد ما، واتفق ذلك مع جرين وآخرون (Green et al., 2009)، وقد يعزي ذلك إلى التدريب عليها بالجامعة، ومن خلال أيضًا التعلم الذاتي للتمكن من استخدامها.

٢-٥-٢-٢ النتائج الإحصائية لمستوى الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩):

وتشمل مستوى الرضا عن الدعم المؤسسي، وأنشطة التعليم الهجين، وخصائص ومميزات التعليم الهجين، والرضا العام عن التعليم الهجين، والتي تتضح فيما يلي:

٢-٥-٢-٢-١ النتائج الإحصائية الخاصة بالرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩):

والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا^{2} " لأراء أفراد عينة البحث نحو الرضا عن الدعم المؤسسى للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا^{2}"		الترتيب
						كا^{2}	مستوى الدلالة	
٣	تميزت خطة الكلية بالتكامل نحو التحول إلى التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٠٨	١,١١	%٦١,٥٩	موافق إلى حد ما	٩٠,٨٧	٠,٠٠١	١
٤	توافرت بنية تحتية رقمية بالكلية ملائمة لتطبيق التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٢	١,١٤	%٤٤,٠١	غير موافق	١١٦,٣٥	٠,٠٠١	٥
٥	تدربت بالجامعة على استخدام المنصات الرقمية تدريباً كافياً يلبى احتياجاتى اللازمة لاستخدامها أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٦٥	١,١٧	%٥٣,٠٦	موافق إلى حد ما	٧٤,٧٦	٠,٠٠١	٤
٦	قدمت الكلية الدعم الفنى لحل المشكلات الفنية التى واجهتنى فى فترة التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٦٦	١,١٢	%٥٣,١٢	موافق إلى حد ما	٩٢,٤٦	٠,٠٠١	٣
٧	حصلت على حوافز تشجيعية مالية أو معنوية مناسبة لاستخدام التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	١,٦	٠,٩	%٣١,٩١	غير موافق مطلقاً	٣٧٩,٧٩	٠,٠٠١	٦
٨	أشعر بالرضا عن تطبيق قوانين حماية حقوق الملكية الفكرية بالتعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٧	١,٢	%٥٤,٠٨	موافق إلى حد ما	٥٨,٧٧	٠,٠٠١	٢
	الرضا عن الدعم المؤسسى للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٤٨	١,٢	%٤٩,٦٣	غير موافق			

يبين الجدول (٩) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارات أرقام (٣، ٥، ٦، ٨)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٢.٦٥- ٣.٠٨) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٥٣.٠٦٪ -٦١.٥٩٪)، ووقعت الآراء في مستوى "غير موافق" للعبارة رقم (٤) بمتوسط حسابي (٢.٢٠) ووزن نسبي (٤٤.٠١٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "غير موافق مطلقاً" للعبارة رقم (٧) بمتوسط حسابي (١.٦٠) ووزن نسبي (٣١.٩١٪).

ويتبين مما سبق الرضا إلى حد ما عن تكامل خطة الكلية للتحول إلى التعليم الهجين والتي احتلت المرتبة الأولى، ويشير ذلك إلى استعداد الكليات لتطبيق الهجين إلى حد ما في فترة وجيزة، واتفق ذلك مع دراستى القحطاني (٢٠١٩)، وعبد المعطي (٢٠٢١)، ويليها الرضا إلى حد ما عن تطبيق قوانين الملكية الفكرية والتي احتلت المرتبة الثانية، ويُستنتج من ذلك أنه تم التأكيد إلى حد ما على حقوق الملكية الفكرية أثناء تطبيق التعليم الهجين.

بينما احتلت المرتبة الثالثة الرضا إلى حد ما عن تقديم الدعم الفني لحل المشكلات الفنية إبان الجائحة، واختلفت هذه النتيجة مع دراستى العنزي (٢٠٢١)، والمطيري وآخرون (٢٠٢١) حيث توصلت إلى الرضا بدرجة كبيرة عن خدمات الدعم الفني، والتي اقتربت كثيرًا من المرتبة الرابعة حيث الرضا إلى حد ما عن التدريب على استخدام المنصات الرقمية بالجامعة والتي يقتضيان التعزيز والتهيئة الكافية لاستخدام المنصات الرقمية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسات آل محيا (٢٠٢٠)، وجورجينا وأولسون، وسيريت جونزلي وآخرون (Georgina & Olson, 2008; Serrate-González et al., 2021).

ولكن اختلفت مع دراسات إبراهيم (٢٠٢١)، وعبد القادر(٢٠٢٢)، وبيتراجو (Buitrago, 2013) حيث توصلت إلى توفير الجامعة الدورات التدريبية اللازمة للتعامل

مع المنصة بدرجة منخفضة، واختلفت أيضًا مع القحطاني (٢٠١٩) التي توصلت إلى مرتبة عالية من الرضا نظرًا لتقديم الدعم المتطور.

ويتبين أيضًا اتفاق أفراد عينة البحث نحو عدم توافر بنية تحتية رقمية بالكلية ملائمة لتطبيق التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واختلف ذلك مع دراسة عبد المعطي (٢٠٢١)، وعدم الحصول مطلقًا على حوافز تشجيعية مالية أو معنوية مناسبة لاستخدام التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)، واتفق ذلك مع دراسة آل محيا (٢٠٢٠).

أما الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "غير موافق" بمتوسط حسابي (٢.٤٨) ووزن نسبي (٤٩.٦٣٪)، واتفق ذلك مع دراستي بيرفيل وعمر، وشرر وآخرون (Bervell & Umar, 2018; Scherer et al., 2021) ، واختلف ذلك مع الرفاعي وآخرون (El Refae et al., 2021).

ويعزي ذلك إلى أن فترة الإعداد للتعليم الهجين قصيرة إلى حد ما حيث صدر القرار بالمجلس الأعلى للجامعات في (٢٠٢٠/٧/٢١) بتطبيق التعليم الهجين للعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وبدأت الدراسة في (٢٠٢٠/١٠/١٧) أي ما يقترب من ثلاثة أشهر فقط.

ويُعتبر هذا الوقت محدود للاستعداد والدعم المؤسسي إبان الجائحة، ومن ثم يسهم ذلك في انخفاض الرضا عن بيئة التعليم الهجين، والذي يقتضي توافر نظم فعالة للدعم المؤسسي تسهم في الرضا عن استخدام التعليم الهجين وتبنيه، وأكد على ذلك دراسة أنتونى جنر وآخرون (Anthony Jnr., 2021).

٢-٥-٢-٢-٢ النتائج الإحصائية الخاصة بالرضا عن أنشطة التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الرضا عن أنشطة التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٩	شجعت طلابى على استخدام آليات نظام التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٧٨	١,٠٩	%٧٥,٦١	موافق	١٣٤	٠,٠٠١	١
١٠	أتاحت المنصة الرقمية المستخدمة تسجيل حضور الطلاب بالمحاضرات أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٥٣	١,٢٨	%٧٠,٥١	موافق	٧٥,١	٠,٠٠١	٢
١١	أشعر بالرضا عن المحاضرات التى قدمتها من خلال فيديو أو اجتماع متزامن عبر المنصة الرقمية المستخدمة أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٤٤	١,١٢	%٦٨,٧٩	موافق	٩٧,٥	٠,٠٠١	٤
١٢	قمت بشرح المحاضرات عبر المنصة الرقمية وأعدت شرحها مرة أخرى بالقاعة الدراسية بالكلية بناءً على رغبة طلابى أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٨١	١,٢٨	%٥٦,٢٤	موافق إلى حد ما	١٩,٨	٠,٠٠١	٨
١٣	سجلت محاضراتى ونشرتها على المنصة الرقمية التى استخدمتها أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٣٢	١,٣٤	%٦٦,٤٣	موافق إلى حد ما	٢٧,٢	٠,٠٠١	٥
١٤	أشعر بالرضا عن غرف المناقشات والمنتديات والمهام وأدوات المنصة الرقمية التى استخدمتها أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٥	١,١٥	%٦٣,٠٦	موافق إلى حد ما	٩٣,٥	٠,٠٠١	٦
١٥	قمت بتحميل موارد تعليمية للطلاب على المنصة الرقمية المستخدمة بسهولة لكى تساعد طلابى فى التعلم أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٤٩	١,٢٤	%٦٩,٨٧	موافق	٦٥,١	٠,٠٠١	٣
١٦	تفاعل طلابى بنشاط وحماس أثناء جائحة (كوفيد-١٩) فى نظام التعليم الهجين أكثر من التعليم التقليدي بمفرده	٢,٧٧	١,١٣	%٥٥,٤٨	موافق إلى حد ما	٧٥,٦	٠,٠٠١	٩
١٧	عمل طلابى فى المشروعات المشتركة فى بيئة التعليم الهجين بكفائة أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٧١	١,٠٦	%٥٤,١٤	موافق إلى حد ما	٩٨,٧	٠,٠٠١	١٠
١٨	قام طلابى بدعم بعضهم البعض فى حل أى مشكلة تقنية فى بيئة التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٥	١,٠٨	%٦٢,٣٧	موافق إلى حد ما	١١٣	٠,٠٠١	٧
١٩	ساعد التعليم الهجين فى متابعة أداء طلابى بشكل أكثر فاعلية من التعليم التقليدى قبل الجائحة	٢,٦٣	١,٠٧	%٥٢,٦١	موافق إلى حد ما	١١٠	٠,٠٠١	١٢
٢٠	قمت بتقييم طلابى عبر المنصة الرقمية المستخدمة بسهولة أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٦٤	١,٢٦	%٥٢,٨٠	موافق إلى حد ما	٣٩,٩	٠,٠٠١	١١
	الرضا عن أنشطة التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٢	١,٢٤	%٤٩,٦٣	موافق إلى حد ما			

يبين الجدول (١٠) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الرضا عن أنشطة التعليم الهجين إبان الجائحة حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" للعبارات أرقام (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٥)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٣.٤٤ –٣.٧٨) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٨.٧٩٪ – ٧٥.٦١٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارات أرقام (١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٢.٦٣–٣.٣٢) وتراوحت الأوزان النسبية (٥٢.٦١٪ – ٦٦.٤٣٪).

ويتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الرضا عن تشجيع الطلاب على استخدام آليات نظام التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد–١٩)، والتي احتلت المرتبة الأولى، ويشير ذلك إلى دافعية أعضاء هيئة التدريس لتطبيق التعليم الهجين من خلال تحفيز الطلاب لتطبيق آلياته، واحتلت المرتبة الثانية في الرضا عن تمكين المنصة الرقمية المستخدمة من تسجيل حضور الطلاب إبان الجائحة، واتفق ذلك مع دراسة بيتراجو (Buitrago, 2013) ويُشير ذلك إلى اهتمام أفراد العينة بحضور الطلاب للمحاضرات عبر المنصة الرقمية المستخدمة، وينعكس ذلك على الطلاب وجديتهم في الحضور.

واحتلت المرتبة الثالثة في الرضا عن المنصة الرقمية في تمكينها من تحميل موارد تعليمية للطلاب لدعم عملية التعلم أثناء جائحة (كوفيد–١٩) والتي تعتبر من الكفايات اللازمة لإدارة مقررات التعليم الهجين بكفاءة وفعالية التي أكدت عليها دراستى السيد (٢٠٢١)، وساينى وآخرون (Saini et al., 2021) واقتربت من نتائج دراستى آل محيا (٢٠٢٠)، والقحطاني (٢٠١٩) التي عبرت عن الرضا التام عن تحميل الموارد الرقمية التي تعزز تعلم الطلاب حيث تسهم في توفير بيئة تعليمية أفضل.

واحتلت المرتبة الرابعة في الرضا عن المحاضرات المتزامنة عبر المنصة الرقمية المستخدمة، واتفق ذلك مع دراسة جي وأوكونور (Jee & O'Connor, 2014) التي

أكدت على أن المحاضرات المتزامنة تزيد من كفاءة التعليم والتعلم، واختلف ذلك مع دراسة كرما وآخرون (Karma et al., 2021).

بينما شعر أعضاء هيئة التدريس بالرضا إلى حد ما عن تسجيل المحاضرات ونشرها على المنصة الرقمية المستخدمة إبان الجائحة التي احتلت المرتبة الخامسة، واتفق ذلك مع موريس وآخرون، وراد وآخرون (Morris et al., 2019; Rad et al., 2021) على الرغم من أهمية التسجيل لأن الطلاب يدونون ملاحظات إضافية عند سماعها في أي وقت، وقد يناسب ذلك ذوي القدرات المحدودة الذين يحتاجون تكرار سماعها لتثبيتها أو فهمها بوضوح، وقد يرجع مستوى الرضا المتوسط إلى أن هناك اعتقاد لدى بعض أعضاء هيئة التدريس أنه قد يؤثر ذلك على الحضور، وقد يقلل التسجيل من قيمة المحاضرة.

والرضا إلى حد ما عن أدوات المنصة الرقمية التي احتلت المرتبة السادسة، والتي اقتربت من دراسة المطيري وآخرون (٢٠٢١) التي توصلت إلى الرضا التام عنها، والرضا إلى حد ما عن تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض في حل أي مشكلة فنية تواجههم، والتي احتلت المرتبة السابعة فدعم الطلاب لأقرانهم يمنحهم المزيد من الثقة في استخدام التعليم الهجين، ويسهم في تحفيزهم نحو التعلم لذا تقتضي تعزيز.

واحتلت المرتبة الثامنة الرضا عن شرح المحاضرات عبر المنصة وإعادة شرحها بالقاعة الدراسية بناء على رغبة الطلاب، واتفق ذلك مع دراسة ميم وآخرون (Meum et al., 2021) ويشير ذلك إلى أن المنصات الرقمية لم تكن كافية إلى حد ما كبديل للمحاضرات المباشرة وجهًا لوجه.

بينما احتلت المرتبة التاسعة والعاشرة الرضا إلى حد ما عن تفاعل الطلاب بنشاط وحماس إبان الجائحة قياسا بالتعليم التقليدي، وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض في المشروعات المشتركة، ويشير ذلك إلى أن بيئة التعليم الهجين تحقق تحفيز أعلى إلى حد ما قياسًا بالتعليم التقليدي نظرًا لأن الطلاب من الجيل الرقمي ويتفاعلوا مع بعضهم البعض بسهولة عبر منصات التواصل الاجتماعي، واتفق ذلك مع دراسة إزيجيزل

وهاشي بكتج (Isiguzel & Hacı Bektas, 2014)، واختلف مع دراسة العريفي (٢٠٢١) التي توصلت إلى درجة عالية من التفاعل بالتعليم الهجين.

واحتلت المرتبة الحادية عشر سهولة تقييم الطلاب عبر المنصة الرقمية المستخدمة إبان الجائحة، ولكن هناك رضا كبير بدراسة المطيري وآخرون (٢٠٢١)، ورضا ضعيف بدراستى والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وعبد القادر(٢٠٢٢) نظرًا لوجود بعض الصعوبات التي ينطوي عليها التقييم الإلكتروني.

واحتلت المرتبة الأخيرة الرضا إلى حد ما عن متابعة الطلاب بالتعليم الهجين، واتفق ذلك مع دراسة كرما وآخرون (Karma et al., 2021)، واختلفت مع دراسة عبد القادر (٢٠٢٢)، وقد يرجع ذلك إلى الأعباء الملقاة على كاهل أعضاء هيئة التدريس في تصميم المحاضرات والأنشطة، فأثر ذلك على متابعة الطلاب تأثيرًا سلبيًا.

أما الرضا عن أنشطة التعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٣.١٢) ووزن نسبى (٦٢.٣٧٪)، واتفق ذلك مع بوليجر ووسيلك (Bolliger & Wasilik, 2009)، وقد يرجع ذلك إلى أنه نظام مستجد لنصف العينة تقريبًا، ويحتاج إلى تعزيز للوصول إلى الرضا التام.

٢-٥-٢-٢-٣ النتائج الإحصائية الخاصة بالرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الرضا خصائص ومميزات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٢٢	أتسمت المنصة الرقمية بسهولة الاستخدام حيث أتنقل بسهولة عبر أدواتها أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٤٥	١,٠٧	%٦٨,٩٨	موافق	١٣٠,٧٥	٠,٠٠١	٣
٢٣	أتاح لى التعليم الهجين إدارة وقتي بالعملية التعليمية بفاعلية أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٣٩	١,١٧	%٦٧,٩٠	موافق إلى حد ما	٦٥,٢	٠,٠٠١	٤
٢٤	طور استخدام التعليم الهجين مهاراتي الرقمية	٣,٨٤	١,١	%٧٦,٨٢	موافق	١٢١,٩٦	٠,٠٠١	٢
٢٥	استم أداء طلابي فى التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩) بالتعلم النشط	٢,٨١	١	%٥٦,١١	موافق إلى حد ما	١٥٣,٤٥	٠,٠٠١	١١
٢٦	يَسَّر التعليم الهجين تدريس المحتوى التعليمي بشكل إبداعي فى ظل جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٨٨	١,٠٦	%٥٧,٥٢	موافق إلى حد ما	١٢٤,٢٥	٠,٠٠١	٨
٢٧	أشعر بالرضا عن جودة التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٩	١,٠٩	%٥٧,٩٦	موافق إلى حد ما	٩٦,٦٤	٠,٠٠١	٧
٢٨	أتاح التعليم الهجين التعليم فى أى وقت ومكان وبأى حال أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٩٦	١,١	%٧٩,١١	موافق	١٥٤,١٨	٠,٠٠١	١
٢٩	عزز التعليم الهجين التعلم التعاونى إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٩٩	١,٠٧	%٥٩,٨١	موافق إلى حد ما	١١٩,٣٤	٠,٠٠١	٦
٣٠	كان استخدام التعليم الهجين ممتع بالنسبة لى أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٩٩	١,١٥	%٥٩,٨٧	موافق إلى حد ما	٨٠,١٧	٠,٠٠١	٥
٣١	ساعد التعليم الهجين على تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بشكل أفضل أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٨٣	٠,٩٨	%٥٦,٥٦	موافق إلى حد ما	١٧٣,٣٦	٠,٠٠١	١٠
٣٢	عزز التعليم الهجين التعليم والتقويم الذاتى للطلاب أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٨٨	١,٠٢	%٥٧,٥٢	موافق إلى حد ما	١٤٩,٩٨	٠,٠٠١	٩
٣٣	تواصلت مع طلابى فى التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩) بدرجة أكثر فاعلية من التواصل فى التعليم التقليدى فيما قبل الجائحة	٢,٧٣	١,١١	%٥٤,٥٩	موافق إلى حد ما	٨٣,٨٥	٠,٠٠١	١٢
	الرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٤	١,١٥	%٦٢,٧٣	موافق إلى حد ما			

يبين الجدول (١١) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين إبان الجائحة، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" للعبارات أرقام (٢٢، ٢٤، ٢٨)، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات (٣.٤٥، ٣.٨٤، ٣.٩٦) وبلغت الأوزان النسبية (٦٨.٩٨٪، ٧٦.٨٢٪، ٧٩.١١٪) على الترتيب، في حين وقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارات أرقام (٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠٣١، ٣٢، ٣٣)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٢.٧٣-٣.٣٩) وتراوحت الأوزان النسبية (٥٤.٥٩٪-٦٧.٩٠٪).

ويوضح الجدول أيضًا اتفاق أفراد عينة البحث نحو أن التعليم الهجين أتاح التعليم في أى وقت ومكان وبأى حال أثناء الجائحة والتي احتلت المرتبة الأولى، واتفق ذلك مع دراسات المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وبوليجر ووسيليك، وجرين وآخرون، وإبراهيم وناصت، وقاسم وفيسوانا ثابا (Bolliger & Wasilik, 2009; Green et al., 2009; Ibrahim & Nat, 2019;Qasem& Viswanathappa, 2016).

أي أنه يناسب أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وبصفة خاصة المغتربين الذين يجدون مشقة في الذهاب للجامعة، واحتلت المرتبة الثانية الرضا عن أن التعليم الهجين يسهم في تطوير المهارات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس، واتفق ذلك مع جرين وآخرون (Green et al., 2009) علاوة على الرضا عن سهولة استخدام المنصة الرقمية التي احتلت المرتبة الثالثة، نظرًا لأنها تسهم في سرعة تقديم المهام، وسرعة وسهولة التفاعل مع الطلاب في أي وقت، واتفق ذلك مع دراسات المواضية والزغبي (٢٠٢٠)، ودكدك وآخرون، وإبراهيم ونات، ووسيليك وبوليجر (Dakduk et al., 2018; Ibrahim & Nat, 2019; Wasilik & Bolliger, 2009).

ولكن وافق أفراد العينة إلى حد ما على إتاحة التعليم الهجين إدارة وقت العملية التعليمية بسهولة والتي احتلت المرتبة الرابعة، وكان استخدامه ممتع إلى حد ما أثناء الجائحة في المرتبة الخامسة واتفق ذلك مع دراسة دكدك وآخرون (Dakduk et al., 2018) كما عزز التعلم التعاوني في المرتبة السادسة، واتفق ذلك مع

المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، واختلف مع اريلماز (Eryilmaz, 2015) التي أكد على تعزيز التعلم التعاوني، والرضا إلى حد ما عن جودة التعليم الهجين إبان الجائحة، والتي احتلت المرتبة السابعة، ولكن اختلفت مع دراسات العنزي (٢٠٢١)، ودكدك وآخرون، وخارب وسمنتا (Dakduk et al.,2018;Kharb & Samanta,2016) التي توصلت إلى الرضا على أن التعليم الهجين أكثر كفاءة وجودة.

كما مكن من التدريس بشكل إبداعي خلال الجائحة التي احتلت المرتبة الثامنة، وعزز التعليم والتقويم الذاتي للطلاب أثناء الجائحة في المرتبة التاسعة، واختلف ذلك مع خارب وسمنتا (Kharb & Samanta , 2016) التي أكدت على تعزيزهما بشكل قوي.

وساعد بدرجة متوسطة على تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بشكل أفضل في المرتبة العاشرة ، واختلف ذلك مع إبراهيم (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم الرضا عن تحقيقها، واختلف مع دراسات ألماري، وأنتونى جنر وآخرون، وخارب وسمنتا، وراجانس وآخرون، وونج وآخرون (Alammary, 2019; Anthony Jnr., 2021; Kharb & Samanta, 2016; Rajhans et al., 2020; Wang et al., 2015) التي أكدت على أن هناك ثقة عالية في التعليم الهجين لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة بشكل أفضل، والتي أيضًا تقلل من الوقت اللازم لإنجاز الأنشطة التعليمية.

واتسم بالتعلم النشط إلى حد ما التي احتلت المرتبة الحادية عشر، واختلف مع بوليجر ووسيليك، واريلماز، وساييني وآخرون (Bolliger & Wasilik , 2009; Eryilmaz, 2015; Saini et al., 2021) على الرغم من أنه من أهم كفايات إدارة مقررات التعليم الهجين، والتي تأتي بالمرتبة الثانية ككفاية بدراسة السيد (٢٠٢١).

انتهاءً بالتواصل بدرجة أكثر فاعلية بالتعليم الهجين قياسًا بالتواصل بالتعليم التقليدي فيما قبل الجائحة بالمرتبة الأخيرة، واتفق ذلك مع التفاعل إلى حد ما مع الطلاب في أنشطة التعليم الهجين، والتي قد تحتاج إلى تعزيز، واتفقت مع دراسة القحطاني (٢٠١٩)، واختلف مع دراستى المطيري وآخرون (٢٠٢١)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠).

أما الرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٣.١٤) ووزن نسبى (٦٢.٧٣٪)،

واقتربت هذ النتيجة من الرفاعي وآخرون (El Refae et al., 2021)، وقد يعزي ذلك إلى أنه نظام جديد لأكثر من نصف العينة، ومن ثم عدم الاعتياد عليه، والشعور بجميع مميزاته بشكل تام، علاوة على بعض التحديات التي واجهته.

٢-٥-٢-٢-٤ النتائج الإحصائية الخاصة بالرضا العام عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الرضا العام عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٢١	أشعر بالرضا بشكل عام عن أنشطة وممارسات التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٩٣	١,٠٥	%٥٨,٦٦	موافق إلى حد ما	١٢٧,٢١	٠,٠٠١	٣
٥٧	أفضل استخدام التعليم الهجين فى الأعوام القادمة	٢,٧٨	١,٢	%٥٥,٥٤	موافق إلى حد ما	٥٩,٣١	٠,٠٠٢	٤
٥٨	أفضل التعليم التقليدي المباشر وجهاً لوجه مع اتخاذ الإجراءات الاحترازية	٣,٧٤	١,٣١	%٧٤,٧١	موافق	١٠٠,٦٨	٠,٠٠٣	١
٥٩	أشعر بالرضا عن المنصات الرقمية التعليمية التى استخدمتها أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٥	١,٠٨	%٦٢,٩٩	موافق إلى حد ما	١٢٦,٩٢	٠,٠٠٤	٢
	الرضا العام عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٥	١,٢٢	%٦٢,٩٨	موافق إلى حد ما			

يبين الجدول (١٢) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الرضا العام عن التعليم الهجين حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" للعبارة رقم (٥٨) بمتوسط حسابي (٣.٧٤) ووزن نسبي (٧٤.٧١٪).

في حين وقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارات أرقام (٢١، ٥٧، ٥٩)، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات (٢.٩٣، ٢.٧٨، ٣.١٥) والأوزان النسبية (٥٨.٦٦٪، ٥٥.٥٤٪، ٦٢.٩٩٪) على الترتيب.

ويتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو أن عضو هيئة التدريس يُفضل التعليم التقليدي المباشر وجهًا لوجه مع اتخاذ الإجراءات الاحترازية، واتفق ذلك مع عبد القادر (٢٠٢٢)، وأشرف وآخرون، وجورجينا وهوسفورد، وكوسر (Ashraf et al., 2021; Georgina & Hosford, 2009; Koşar , 2016) واختلف ذلك مع دراستى المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وجورجينا وأولسون (Georgina & Olson, 2008)، وقد يرجع ذلك إلى أنها تجربة جديدة، وتحتاج إلى فترة إعداد أطول للاعتياد عليه، والمزيد من الوقت والجهد بالإضافة إلى التحديات التي واجهت أفراد العينة، وقد عززت التعليم التقليدي.

والرضا إلى حد ما عن المنصات الرقمية التي احتلت المرتبة الثانية، واتفقت مع دراسة وسيليك وبوليجر (Wasilik & Bollige, 2009)، والرضا إلى حد ما عن أنشطة وممارسات التعليم الهجين التي احتلت المرتبة الثالثة واتفق مع ما تم التوصل إليه سابقًا، والتطلع لاستخدام التعليم الهجين في المستقبل التي احتلت المرتبة الرابعة، والتي اختلفت مع دراسات المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وساييني وآخرون، ووو وآخـــرون (Saini et al., 2021; Wu et al., 2016) نظرًا لتفضيل أفراد العينة التعليم التقليدي.

أما الرضا العام عن التعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٣.١٥) ووزن نسبي (٦٢.٩٨٪)، واختلف مع دراستى القحطاني (٢٠١٩)، وساييني وآخرون (Saini et al., 2021) حيث توصلت إلى

الرضا بدرجة كبيرة عن التعليم الهجين، وقد يعزى ذلك إلى الصعوبات والتحديات التي واجهة أفراد العينة والتي سيتم تناولها فيما يلي.

وفيما يلي مستوى الرضا عن التعليم الهجين لدى أفراد العينة بجامعة دمياط إبان الجائحة، ويتم تحديده باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة البحث، والجدول (١٣) يبين مستوى الرضا عن التعليم الهجين وفقًا للمتوسط الحسابي الرتبي:

جدول (١٣)

مستوى الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً للمتوسط الحسابى الرتبى

فئات قيم المتوسط الحسابى	درجة الرضا
٤,٢١ – ٥	راضي تماماً
٣,٤١ – ٤,٢٠	راضي
٢,٦١ – ٣,٤٠	راضي إلى حد ما
١,٨١ – ٢,٦٠	غير راضي
١ – ١,٨٠	غير راضي تماماً

ثم حُدد مستوى الرضا عن التعليم الهجين لدى أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد محور الرضا عن التعليم الهجين إبان الجائحة، وللمحور ككل وفقًا للمعيار السابق، والجدول (١٤) يوضح النتائج:

جدول (١٤)

المتوسط الحسابى والإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تبعاً لأراء أفراد عينة البحث

الأبعاد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	درجة الرضا
الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٤٨	١,٢	غير راضي
الرضا عن أنشطة التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٢	١,٢٤	راضي إلى حد ما
الرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٤	١,١٥	راضي إلى حد ما
الرضا العام عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٥	١,٢٢	راضي إلى حد ما
الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٠٢	١,٢٢	راضي إلى حد ما

يتبين من الجدول السابق مستويات الرضا عن التعليم الهجين إبان الجائحة حيث بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين (٢.٤٨) بانحراف معياري قدره (١.٢٠)، ويُشير ذلك إلى أن أفراد عينة البحث غير راضين عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين، كما بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن أنشطة التعليم الهجين (٣.١٢) بانحراف معياري قدره (١.٢٤)، وهذا يشير إلى أن مستوى الرضا عن أنشطة التعليم الهجين لدى أفراد عينة البحث متوسط.

وكذلك بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين (٣.١٤) بانحراف معياري قدره (١.١٥) ويُشير ذلك إلى أن مستوى الرضا عن خصائص ومميزات التعليم الهجين لدى أفراد عينة البحث متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي للرضا العام عن التعليم الهجين (٣.١٥) بانحراف معياري قدره (١.٢٢) وهذا يشير إلى أن مستوى الرضا العام عن التعليم الهجين لدى أفراد عينة البحث متوسط.

أما بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن التعليم الهجين ككل (٣.٠٢) بانحراف معياري قدره (١.٢٢) وهذا يشير إلى أن مستوى الرضا عن التعليم الهجين لدى أفراد عينة البحث متوسط، وقد يعزي ذلك إلى تحديات التعليم الهجين إبان الجائحة التي يتم تناولها في المحور التالي، واختلف ذلك مع دراسات القحطاني (٢٠١٩)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وشوت وآخرون (Schutte et al., 2017).

٢-٥-٢-٣ النتائج الإحصائية لصعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩):

اشتملت صعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان الجائحة: صعوبات وتحديات إدارية وتربوية ورقمية واجتماعية، ويتم عرضها فيما يلي:

٢-٥-٢-٣-١ النتائج الإحصائية للصعوبات والتحديات الإدارية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الإدارية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٣٤	لم تتوافر قواعد واضحة للتعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٥٤	٠,٩٨	%٧٠,٨٩	موافق	١٣٠,٣	٠,٠٠١	٥
٣٥	يهدد التعليم الهجين حماية حقوق الملكية الفكرية	٣,٣٤	١,٠٥	%٦٦,٨٢	موافق إلى حد ما	٩٣,٥٥	٠,٠٠١	٦
٣٦	لم تقدم الكلية حوافز تشجيعية لاستخدام التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٤,٣	٠,٩٩	%٨٥,٩٩	موافق تماماً	٣٢٧,٦٩	٠,٠٠١	١
٣٧	وُجد نقص فى الدعم الفني المقدم لي وقت الحاجة أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٧٥	١,٠٩	%٧٤,٩٠	موافق	١٠٢,٢٧	٠,٠٠١	٣
٣٨	أتسمت ثقافة التعليم الهجين بالضعف لدي بعض زملائي	٣,٨٩	١,٠١	%٧٧,٧١	موافق	١٣٦,١٣	٠,٠٠١	٢
٣٩	وُجد ضعف فى متابعة إدارة التعليم الهجين تطبيق التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩	٣,٦٩	٠,٩٨	%٧٣,٨٩	موافق	١٢٦,٧٣	٠,٠٠١	٤
	الصعوبات والتحديات إدارية التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٧٥	١,٠٦	%٧٥,٠٣	موافق			

يبين الجدول (١٥) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الإدارية للتعليم الهجين حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق تماماً" للعبارة رقم (٣٦) بمتوسط حسابي (٤.٣٠) ووزن نسبى (٨٥.٩٩٪)، ووقعت الآراء في مستوى "موافق" للعبارات أرقام (٣٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٣.٥٤-٣.٨٩)

وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٧٠.٨٩٪-٧٧.٧١٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارة رقم (٣٥) بمتوسط حسابي (٣.٤٤) ووزن نسبى (٦٦.٨٢٪).

كما يتضح أيضًا اتفاق أفراد عينة البحث نحو أن الكلية لم تُقدم حوافز تشجيعية لاستخدام التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩) حيث احتل المرتبة الأولى بالتحديات، واتفق ذلك مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، واتفق ذلك مع نتيجة العبارة رقم (٧) بالرضا عن الدعم المؤسسي، والتي تقتضي تقديم حوافز سواء معنوية أو مادية أو مالية في حدود موارد كل كلية.

وجاء تحدي ضعف ثقافة التعليم الهجين لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بالمرتبة الثانية، واتفق ذلك مع دراسة عبد القادر(٢٠٢٢)، وقد يرجع ذلك إلى نقص التوعية به، ووجود نقص في الدعم الفني المقدم وقت الحاجة أثناء جائحة (كوفيد-١٩) الذي احتل المرتبة الثالثة، واتفق مع المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وهمبرت (Humbert, 2007) ، واختلف ذلك مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، حيث قدمت الكلية الدعم الفني بدرجة متوسطة كما في نتيجة عبارة رقم (٦) بالدعم بمحور الرضا عن الدعم المؤسسي ولكن غير كافٍ.

واتضح أيضًا وُجود ضعف في متابعة إدارة التعليم الهجين تطبيق التعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩)، والذي جاء بالمرتبة الرابعة على الرغم من وجود لجان لمتابعة تطبيق التعليم الهجين، واتفق ذلك مع دراسة العنزي (٢٠٢١)، كما احتل تحدي عدم توافر قواعد واضحة للتعليم الهجين أثناء جائحة (كوفيد-١٩) المرتبة الخامسة مما يؤدي ذلك إلى ضعف الوعي بتطبيقه، وقد يُفسر ذلك ضعف ثقافة التعليم الهجين، واتفق ذلك مع دراستي عبد القادر(٢٠٢٢)، وبروجمان وآخرون (Bruggeman et al., 2021) واختلف ذلك مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، وعلى الرغم من تطبيق قوانين حماية الملكية الفكرية إلى حد ما إلا أن أفراد العينة شعرت بأن التعليم الهجين يهدد حماية حقوق الملكية الفكرية وجاء بالمرتبة السادسة، واتفق ذلك مع دراسة عبد المعطي (٢٠٢١)، وقد يرجع ذلك لسهولة انتهاكها بالعصر الرقمي.

أما الصعوبات والتحديات الإدارية للتعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" بمتوسط حسابي (٣.٧٥) ووزن نسبي (٧٥.٠٣٪)، واتفق ذلك مع دراسات جراهام، وجرين وآخرون، وإبراهيم ونات (Graham et al., 2013; Green et al., 2009, Ibrahim & Nat, 2019) التي أكدت على أن نقص الدعم المؤسسي يُقلل من رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين، وقد يمنع تبنيهم للتعليم الهجين لأنها تعد من المحفزات الحيوية نحو ممارسة التعليم الهجين والرضا عنه.

٢-٥-٢-٣-٢ النتائج الإحصائية للصعوبات والتحديات التربوية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات التربوية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٤٠	يفتقر التعليم عن بُعد إلى الضبط الأخلاقي للطلاب	٣,٧٤	١,١	%٧٤,٨٤	موافق	١٠٠,٤٦	٠,٠٠١	٤
٤١	توافر لدي عبئ تدريسي أكبر بالتعليم الهجين مقارنة بالتعليم التقليدي أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٨٣	١,١٩	%٧٦,٦٧	موافق	١٢٣,٤٢	٠,٠٠١	٣
٤٢	كان طلابي بالتعليم المباشر أكثر حماساً من التعليم عن بُعد	٣,٩٩	١,١١	%٧٩,٨١	موافق	١٦٦,٨	٠,٠٠١	١
٤٣	شعرت بالعزلة عن طلابي أثناء التعليم والتقييم عن بُعد أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٨٨	١,٠٦	%٧٧,٥٨	موافق	١٣١,١٣	٠,٠٠١	٢
٤٤	التعليم الهجين مُعقد ويصعب تطبيقه بالكلية	٢,٧٩	١,٢	%٥٥,٨٠	موافق إلى حد ما	٦٥,٠٤	٠,٠٠١	٩
٤٥	لم يحضر عدد كبير من طلابي المحاضرات عبر المنصة الرقمية المستخدمة أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٤٥	١,١١	%٦٩,٠٤	موافق	٧٩,٠٣	٠,٠٠١	٧
٤٦	أزعجني كثرة تواصل الطلاب معى عبر منصات التواصل الإجتماعي أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,١٤	١,٣٨	%٦٢,٨٧	موافق إلى حد ما	٣٥,٨٧	٠,٠٠١	٨
٤٧	شارك طلابي فى المناقشات عبر المنصة الرقمية بمستوى أقل قياساً بالتعليم المباشر وجهاً لوجه أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٦٨	١,٠٥	%٧٣,٦٩	موافق	١٠٣,٧٧	٠,٠٠١	٥
٤٨	لم أشعر بالرضا عن الأنشطة التطبيقية بالتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٥٤	١,٠٧	%٧٠,٧٦	موافق	٨٨,٠١	٠,٠٠١	٦
	الصعوبات والتحديات التربوية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٥٦	١,٢	%٧١,٢٢	موافق			

يبين الجدول (١٦) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات التربوية للتعليم الهجين، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" للعبارات أرقام (٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٤٨)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٣.٤٥-٣.٩٩) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٩.٠٤٪-٧٩.٨١٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارتين رقمي (٤٤، ٤٦)، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي لهاتين العبارتين (٢.٧٩، ٣.١٤) والأوزان النسبية (٥٥.٨٠٪، ٦٢.٨٧٪) على الترتيب.

كما يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو أن الطلاب في التعليم المباشر كانوا أكثر حماسًا من التعليم عن بُعد بالتعليم الهجين، وجاء هذا التحدي بالمرتبة الأولى، وقد يعزي ذلك لعدم رؤية الطلاب وجهًا لوجه، ومن ثم يُفسر ذلك الشعور بالعزلة عن الطلاب أثناء التعليم والتقييم عن بُعد وقت جائحة (كوفيد-١٩) حيث جاء هذه هذ التحدي بالمرتبة الثانية، واتفق ذلك مع آدمز وآخرون (Adams et al., 2015)، ويُفسر ذلك إعادة شرح المحاضرات بالقاعة الدراسية بالكلية بعد شرحها عبر المنصة الرقمية بمحور الرضا عن أنشطة التعليم الهجين.

وجاء بالمرتبة الثالثة تَوافر عبء تدريسي أكبر بالتعليم الهجين لدى عضو هيئة التدريس قياسًا بالتعليم التقليدي أثناء جائحة (كوفيد-١٩)، واتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات آل محيا (٢٠٢٠)، والمطيري وآخرون (٢٠٢١)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وعبد القادر(٢٠٢٢)، وبوليجر وسيليك، وجرين وآخرون، وخارب وسمنتا، وكوسر، ووسيليك وبوليجر، ووو وآخرون (Bolliger & Wasilik, 2009; Green et al., 2009; Kharb & Samanta, 2016; Koşar, 2016; Wasilik & Bolliger, 2009; Wu et al., 2016).

نظرًا لأنها تجربة جديدة لأكثر من نصف العينة، وبها أعباء جديدة، وتتطلب مزيدًا من الوقت والجهد لإعداد وتصميم الأنشطة التعليمية مما قد يؤدي إلى تأثيرها في رضا أعضاء هيئة التدريس ودافعيتهم نحو تطبيقه، واختلف ذلك مع دراسة القحطاني (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم تأثر الرضا بأعباء العمل نظرا للتوازن بين الأعباء والعمل الإداري بتخفيف العبء التدريسي، ووجود قواعد واضحة للتعليم الهجين.

واحتل المرتبة الرابعة تحدى افتقار التعليم عن بُعد إلى الضبط الأخلاقي للطلاب، واتفق ذلك مع عبد المعطي (٢٠٢١)، والرفاعي (El Refae et al., 2021)، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود ميثاق أخلاقي للتعامل مع التعليم الهجين، وقلة التوعية بالأخلاقيات الرقمية.

وجاء بالمرتبة الخامسة تحدي قلة المناقشات بين عضو هيئة التدريس وطلابه عبر المنصة الرقمية قياسًا بالتعليم المباشر وجهًا لوجه أثناء جائحة (كوفيد-١٩)، واتفق ذلك مع همبرت (Humbert , 2007) ، وقد يعزى ذلك إلى أنها تجربة جديدة لعدد من الطلاب وأفراد العينة علاوة على وجود مناقشات وتفاعل بالتعليم المباشر الذي قد يُغنى بعض الطلاب عن المناقشات الإلكترونية أو نتيجة لبعض التحديات الرقمية التي يواجهها الطلاب وأفراد العينة.

وجاء بالمرتبة السادسة عدم الشعور بالرضا عن الأنشطة التطبيقية بالتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واتفق ذلك المطيري وآخرون (٢٠٢١)، ويعزي ذلك إلى تقليل الساعات التطبيقية المباشرة واستكمال متابعتها عبر المنصات الرقمية حيث يحتاج تعلم المهارات وإتقانها، والتجارب المعملية وقت أكبر بالمعمل.

وجاء بالمرتبة السابعة في التحديات عدم حضور عدد كبير من الطلاب المحاضرات عبر المنصة الرقمية المستخدمة أثناء الجائحة، واتفق ذلك مع عبد المعطـــي (٢٠٢١)، وبوليجر ووسيليك (Bolliger & Wasilik, 2009)، وأكد ذلك على إتاحة المنصة الرقمية المستخدمة تسجيل حضور الطلاب وحصر الغياب، وقد يعزي ذلك إلى تحديات قطع الإنترنت أو ضعف الشبكة التي لا تمكن الطلاب من الحضور.

وجاء بالمرتبة الثامنة الإزعاج إلى حد ما من كثرة تواصل الطلاب عبر منصات التواصل الاجتماعي إبان الجائحة، ويعزي ذلك إلى زيادة مرونة التعليم فيتم التواصل في أي وقت قد يخترق خصوصية بعض أفراد العينة وبصفة خاصة مع أعداد الطلاب الكبيرة، واحتل المرتبة التاسعة في التحديات التربوية أن التعليم الهجين معقد ويصعب تحقيقه بالكلية إلى حد ما، واتفق ذلك مع عبد القادر(٢٠٢٢)، وأنتوني جنر، وأشرف وآخرون (Anthony Jnr., 2021; Ashraf et al., 2021) وقد يعزي ذلك لضعف البنية التحتية الرقمية بالكلية، ويحتاج إلى فترة تدريب أطول وممارسة أكبر لتيسير تطبيقه بالكلية.

أما هذه الصعوبات والتحديات التربوية للتعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" بمتوسط حسابي (٣.٥٦) ووزن نسبى (٧١.٢٢٪).

٢-٥-٢-٣-٣ النتائج الإحصائية للصعوبات والتحديات الرقمية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح بالجدول التالي:

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الرقمية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٤٩	قلة القاعات الدراسية المجهزة بالتقنيات الرقمية التى تمكنني من التدريس عن بُعد بالكلية إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٤,٣٢	٠,٩١	%٨٦,٥٠	موافق تماماً	١٩٤,٩٩	٠,٠٠١	٣
٥٠	أثرت سرعات الإنترنت المنخفضة على كفاءة بث محاضراتي على المنصة الرقمية إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٤,٣٦	٠,٩	%٨٧,٢٠	موافق تماماً	٢٢٢,٧٩	٠,٠٠١	٢
٥١	ليس لدي كل طلابي اتصال بشبكة الإنترنت أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٤,٣٨	٠,٩٢	%٨٧,٥٨	موافق تماماً	٣٨٢,٠٢	٠,٠٠١	١
٥٢	كانت المشكلات التقنية متكررة وتؤثر سلباً على عملية التعليم أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٧٧	١,٠٨	%٧٥,٣٥	موافق	١٠٦,٩٩	٠,٠٠١	٤
٥٣	ليس لدي القدرة على استخدام المنصات الرقمية أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,١	١,١٧	%٤١,٩١	غير موافق	١٧٦,٩٩	٠,٠٠١	٥
	الصعوبات والتحديات الرقمية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٧٩	١,٣٣	%٧٥,٧١	موافق			

يبين الجدول (١٧) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الرقمية للتعليم الهجين حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق تماماً" للعبارات أرقام (٤٩، ٥٠، ٥١)، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات (٤.٣٢، ٤.٣٦، ٤.٣٨) والأوزان النسبية (٨٦.٥٠٪،

٨٧.٢٠٪، ٨٧.٥٨٪) على الترتيب، ووقعت الآراء في مستوى "موافق" للعبارة رقم (٥٢) بمتوسط حسابي (٣.٧٧) ووزن نسبى (٧٥.٣٥٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "غيرموافق" للعبارة رقم (٥٣) بمتوسط حسابي (٢.١٠) ووزن نسبى (٤١.٩١٪)

ويتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو أنه لا يتوافر لكل الطلاب اتصال بشبكة الإنترنت أثناء (جائحة كوفيد-١٩)، وجاء بالمرتبة الأولي في التحديات الرقمية، واتفق ذلك مع آدمز وآخرون، وكوسر(Adams et al., 2021; Koşar, 2016) أي أنه لا يناسب جميع إمكانيات الطلاب، وقد يؤثر ذلك على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، واحتلت المرتبة الثانية في هذه التحديات تأثير سرعات الإنترنت المنخفضة على كفاءة بث المحاضرات على المنصة الرقمية إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واتفق ذلك مع دراسة خارب وسمنتا (Kharb & Samanta, 2016)، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم المنصات الرقمية تحتاج شبكة إنترنت قوية، وعند ضعفها ينقطع البث، وبصفة خاصة بالمحاضرات المتزامنة.

ويليها قلة القاعات الدراسية المجهزة بالتقنيات الرقمية التي تُمكن من التدريس عن بُعد بالكلية إبان جائحة (كوفيد-١٩) التي احتلت المرتبة الثالثة، واتفق ذلك مع المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وإبراهيم (٢٠٢١)، وعبد القادر (٢٠٢٢)، واختلف مع القحطاني (٢٠١٩) التي توصلت إلى درجة رضا عالية عن منظومة التقنيات المقدمة، ويشير ذلك إلى ضعف البنية التحتية الرقمية بالكليات موضع الدراسة.

وتكرار المشكلات التقنية وتأثيرها سلبًا على عملية التعليم أثناء جائحة (كوفيد-١٩) التي جاءت بالمرتبة الرابعة، واتفق ذلك مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وعبد القادر (٢٠٢٢)، وراجانس وآخرون، وساينى وآخرون (Rajhans et al., 2020; Saini et al., 2021)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف شبكة الإنترنت، والتي تؤدي إلى انقطاع بث المحاضرات فجأة، وعدم قدرة الطلاب على التواصل أو المناقشة والتفاعل مع عضو هيئة التدريس، والتي قد تجعل التدريس محبط، وتعوق تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة، ومن ثم تؤثر سلبًا على التعليم والتعلم.

وعدم الموافقة على عدم امتلاك القدرة على استخدام المنصات الرقمية حيث احتل المرتبة الأخيرة بهذه التحديات، والتي اتفقت مع نتيجة العبارة الأولي بمحور الخبرة في

استخدام التقنيات الرقمية، واختلفت مع المواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وعبد القادر (٢٠٢٢)، ويعزى إلى أنه تمت تنميتها من خلال التدريب بالجامعة، والتعلم الذاتي، والتعلم عبر الإنترنت، والتعلم بالممارسة.

أما الصعوبات والتحديات الرقمية للتعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" بمتوسط حسابي (٣.٧٩) ووزن نسبي (٧٥.٧١٪)، ويؤكد ذلك ضعف البنية التحتية الرقمية بكليات الجامعة اللازمة لتطبيق التعليم الهجين والتي يمتلكها أفراد العينة أيضًا، واتفق ذلك مع دراسات العنزي (٢٠٢١)، وعبد القادر (٢٠٢٢)، والرفاعي وآخرون، وجرين وآخرون، وهمبرت، ووسيليك وبوليجر (El Refae et al., 2021; Green et al., 2009; Humbert, 2007; Wasilik & Bolliger, 2009).

٢-٥-٢-٣-٤ النتائج الإحصائية للصعوبات والتحديات الاجتماعية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩): والتي تتضح بالجدول التالي:

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الإجتماعية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار " كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
٤٩	لا تتوافر بيئة منزلية مناسبة لي لكي أحاضر عبر المنصات الرقمية أثناء جائحة (كوفيد-١٩)	٢,٦٦	١,٣٥	%٥٣,١٨	موافق إلى حد ما	٢٤,٦	٠,٠٠١	١
٥٠	لم استخدم المنصات الرقمية أثناء جائحة (كوفيد-١٩) بسبب الملاحظات السلبية من الزملاء	١,٨٥	١,٠٤	%٣٧,٠٧	غير موافق	٢٥٠,١٧	٠,٠٠١	٣
٥١	أعتمدت فى التعليم أثناء جائحة (كوفيد-١٩) على التعليم التقليدي فقط لأنني أعتقد أنه الأفضل	٢,٠٣	١,١٩	%٤٠,٥١	غير موافق	١٧٨,٧٤	٠,٠٠١	٢
	الصعوبات والتحديات الاجتماعية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٢,١٨	١,٢٥	%٤٣,٥٩	غير موافق			

يبين الجدول (١٨) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الاجتماعية للتعليم الهجين، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت

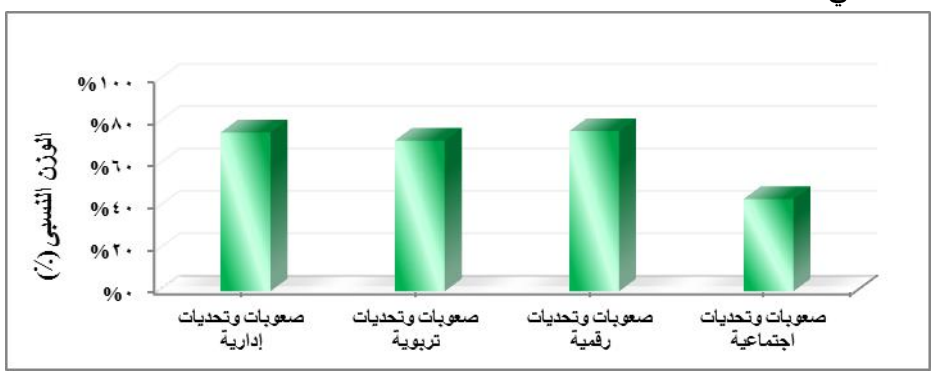
آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق إلى حد ما" للعبارة رقم (٥٤) بمتوسط حسابي (٢.٦٦) ووزن نسبي (٥٣.١٨٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "غير موافق" للعبارتين رقمي (٥٥، ٥٦)، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي (١.٨٥، ٢.٠٣) والوزن النسبي (٣٧.٠٧٪، ٤٠.٥١٪) على الترتيب.

ويتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو عدم توافر بيئة منزلية مناسبة إلى حد ما لعضو هيئة التدريس لكى يحاضر عبر المنصات الرقمية أثناء جائحة (كوفيد-١٩)، وقد يرجع ذلك إلى إصدار بعض الضوضاء من قبل الأطفال، وبصفة خاصة مع ضيق مساحة المنزل.

وعدم الموافقة على الاعتماد على التعليم التقليدي إبان الجائحة لأنه الأفضل ويشير ذلك إلى عدم وجود رفض اجتماعي من قبل أفراد العينة للتعليم الهجين، والرغبة في تطبيقه، وعدم تأثر أفراد العينة بالآراء السلبية للزملاء، واختلف ذلك مع دراسة أنتوني جنر (Anthony Jnr., 2021) التي توصلت إلى أن ردود الفعل السلبية تؤثر على استخدامهم للتعليم الهجين من عدمه.

أما الصعوبات والتحديات الاجتماعية للتعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "غير موافق" بمتوسط حسابي (٢.١٨) ووزن نسبي (٤٣.٥٩٪)، ويشير ذلك إلى الرغبة في التطوير والتغيير ولا توجد مقاومة للتغيير.

وتتلخص النتائج الإحصائية لصعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان الجائحة في الشكل التالي:



شكل (٢) صعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تبعاً لأوزانها النسبية.

المصدر: إعداد الباحثة

يبين الشكل (٢) مستويات آراء أفراد عينة البحث نحو أبعاد المحور الثالث الخاص بصعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان الجائحة حيث وقعت الآراء في مستوى "موافق" لبُعد صعوبات وتحديات رقمية بمتوسط حسابي (٣.٧٩) ووزن نسبى (٧٥.٧١٪)، يليه بُعد صعوبات وتحديات إدارية بمتوسط حسابي (٣.٧٥) ووزن نسبى (٧٥.٠٣٪)، ثم بُعد صعوبات وتحديات تربوية بمتوسط حسابي (٣.٥٦) ووزن نسبى (٧١.٢٢٪)، في حين وقعت الآراء في مستوى "غير موافق" لبُعد صعوبات وتحديات اجتماعية بمتوسط حسابي (٢.١٨) ووزن نسبى (٤٣.٥٩٪).

أما صعوبات وتحديات التعليم الهجين ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "موافق" بمتوسط حسابي (٣.٤٨) ووزن نسبى (٦٩.٥٩٪)، واتفق ذلك مع دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠).

٢-٥-٢-٤ النتائج الإحصائية للتقييم الكلى لمحاور الاستبانة: وتتضح فيما يلي:

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار " كا٢ " لأراء أفراد عينة البحث نحو الصعوبات والتحديات الإجتماعية للتعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)

المحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الأراء	الترتيب
الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية	٣,٣٤	١,٢١	%٦٦,٨٢	موافق إلى حد ما	٢
الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٠٢	١,٢٢	%٦٠,٣٢	موافق إلى حد ما	٣
صعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)	٣,٤٨	١,٣١	%٦٩,٥٩	موافق	١

يبين الجدول (١٩) التقييم الكلى لمحاور الاستبانة وفقًا لآراء أفراد عينة البحث، حيث وقعت الآراء في مستوى "موافق" لمحور صعوبات وتحديات التعليم الهجين إبان الجائحة بمتوسط حسابي (٣.٤٨) ووزن نسبى (٦٩.٥٩٪)، مما يدل على وجود صعوبات وتحديات عند تطبيق التعليم الهجين، ووقعت الآراء في مستوى "موافق إلى حد ما" لمحور الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية بمتوسط حسابي (٣.٣٤) ووزن نسبى (٦٦.٨٢٪)، مما يدل على أن الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية لدى أعضاء هيئة

التدريس متوسطة، ومحور الرضا عن التعليم الهجين بمتوسط حسابي (٣.٠٢) ووزن نسبى (٦٠.٣٢٪) أي الرضا إلى حد ما عنه، وقد يعزى ذلك إلى التحديات والصعوبات التي تقتضى مواجهتها.

٢-٥-٢-٥ النتائج الإحصائية لمقترحات تعزيز تطبيق التعليم الهجين بجامعة دمياط في المستقبل: وتتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٠)

التكرارات والنسب المئوية لمقترحات أفراد عينة البحث لتعزيز تطبيق التعليم الهجين بالجامعة فى المستقبل وفقاً للنسبة المئوية لكل مقترح

المقترحات	التكرارات	النسبة المئوية من (مجموع التكرارات)	النسبة المئوية من (عينة البحث)
المقترح الأول	١٣٢	%٤٢,٧٢	%٤٢,٠٤
المقترح الثاني	٨١	%٢٦,٢١	%٢٥,٨٠
المقترح الثالث	٢٨	%٩,٠٦	%٨,٩٢
المقترح الرابع	٢٧	%٨,٧٤	%٨,٦٠
المقترح الخامس	٢١	%٦,٨٠	%٦,٦٩
المقترح السادس	٢٠	%٦,٤٧	%٦,٣٧

يبين الجدول (٢٠) التكرارات والنسب المئوية لمقترحات أفراد عينة البحث لتعزيز التعليم الهجين بالجامعة تبعًا للنسبة المئوية لكل مقترح، وجاءت النتائج على النحو التالي:

- **المقترح الأول:** بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث (٤٢.٠٤٪)، وجاء مقترحهم كالتالي: توافر بنية تحتية رقمية ملائمة وداعمة للتعليم الهجين بكليات الجامعة، وأوصى بها أيضًا عبد القادر(٢٠٢٢)، وعبد المعطي (٢٠٢١)، وألماري (Alammary, 2019).
- **المقترح الثاني:** بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث (٢٥.٨٠٪)، وجاء مقترحهم كالتالي: تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب لاستخدام التعليم الهجين من خلال دورات تدريبية وورش عمل مكثفة لتوضيح أهمية استخدامه ونشر ثقافته في

إطار التحول الرقمي، والتدريب على استخدام البرامج والمنصات الرقمية اللازمة للتعليم الهجين، وإجراء اختبارات الكترونية نهائية.

مع ملاحظة أن يكون التدريب مكثف وتخصصي لمجموعات صغيرة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على الأجهزة مباشرة (تطبيق فعلي مباشر)، وليس محاضرات مفتوحة لعدد كبير من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لا يتم من خلالها التدريب الفعلي على استخدام المنصات، ولا يتم اكتساب كافة المعلومات الضرورية للتطبيق الفعلي.

واقتراح استبدال بعض دورات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بدورات تدريبية تقنية موسعة لاستخدام البرمجيات التعليمية المختلفة، واتفق ذلك مع إبراهيم (٢٠٢١)، والمطيري وآخرون(٢٠٢١)، وجرين وآخرون، وكينج وأرنولد (Green et al., 2009; King & Arnold, 2012) .

- **المقترح الثالث:** بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث (٨.٩٢٪)، الذي تمثل في وجود دعم فنى متميز من قبل كوارد متخصصة مدربة لحل المشكلات التي تواجه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتشكيل إدارة متخصصة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تهدف لمساعدة الطلاب للتعرف علي منصات التعليم الهجين والتعامل معه، واتفق ذلك مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، وأكد على أهمية الدعم كينج وأرنولد (King & Arnold, 2012).
- **المقترح الرابع:** بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث (٨.٦٠٪)، وجاءت مقترحهم كالتالي: إنشاء منصة رقمية موحدة للجامعات المصرية سهلة الاستخدام.
- **المقترح الخامس:** بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث (٦.٦٩٪)، الذي تمثل في وضع خطة واقعية وواضحة ومفصلة للجميع ومعلنة قبل تطبيق التعليم الهجين مع تحديد المهام وحقوق وواجبات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومعايير محددة لضبطها، واتفق ذلك مع دراسة المطيري وآخرون (٢٠٢١).
- **المقترح السادس:** بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث (٦.٣٧٪)، وتمثل مقترحهم في: توفير حوافز تشجيعية لأعضاء هيئة التدريس من آليات دعم مادي

ومعنوي بالإضافة إلى حوافز تشجيعية للطلاب لتفعيل أنشطة التعليم الهجين، واتفق ذلك مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، ودكدك وآخرون (Dakduk et al., 2018) والتي تعزز الدافعية نحو جودة الأداء، وأكد على ذلك جرين وآخرون (Green et al., 2009).

٢-٥-٢-٦ النتائج الإحصائية المتعلقة بالنوع:

استخدم البحث اختبار "ت" للعينات المستقلة للوقوف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تعزي إلى متغير النوع، وجاءت النتائج كما هى مبينة في الجدول التالي:

جدول (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير النوع

النوع	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	اختبار" ت "		
				ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
ذكور	١٦٠	٢,٩٣	٠,٨١	٢,١٣	٣١٢	٠,٠٣٤
إناث	١٥٤	٣,١١	٠,٦٥			

يبين الجدول (٢١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو الرضا عن التعليم الهجين، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (٢.٩٣)، ومتوسط درجات الإناث (٣.١١)، وبلغت قيمة "ت" (٢.١٣) ومستوى الدلالة (٠.٠٣٤) أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرضا عن التعليم الهجين إبان الجائحة تعزي إلى متغير النوع.

ويعنى ذلك وجود تأثير لمتغير النوع على تقديرات أفراد عينة البحث بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان الجائحة، واتفق ذلك مع دراسة الرفاعي وآخرون (El Refae et al., 2021)، واختلف مع دراسات آل محيا (٢٠٢٠)، والعريفي(٢٠٢١)،

والقحطاني (٢٠١٩)، والمطيري وآخرون (٢٠٢١)، وقد يعزي ذلك إلى أن عضوات هيئة التدريس لديهن مسئوليات أسرية ومنزلية فيميلون إلى القيام بالتدريس عن بُعد والتواصل الرقمي بالمنزل، واستثمار مميزات التعليم الهجين وبصفة خاصة مرونته قياسًا بالذكور.

٢-٥-٢-٧ النتائج الإحصائية المتعلقة بقطاع الكلية:

استخدم البحث اختبار "ت" للعينات المستقلة " للوقوف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تعزى إلى متغير قطاع الكلية، وجاءت النتائج كما هى مبينة في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير قطاع الكلية

قطاع الكلية	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	اختبار" ت "		
				ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الكليات الإنسانية	١٩٤	٣,٠٨	٠,٧٤	٢,٠٣	٣١٢	٠,٠٤٤
الكليات العلمية	١٢٠	٢,٩١	٠,٧٣			

يبين الجدول (٢٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو الرضا عن التعليم الهجين بجامعة دمياط وفقًا لمتغير قطاع الكلية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث من الكليات الإنسانية (٣.٠٨) ومن الكليات العلمية (٢.٩١).

وبلغت قيمة "ت" (٢.٠٣)، ومستوى الدلالة (٠.٠٤٤) أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية، ويعنى ذلك وجود تأثير لمتغير قطاع الكلية على تقديرات أفراد عينة البحث نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان الجائحة، واتفق ذلك مع الرفاعي وآخرون، ووو وآخرون (El Refae et al., 2021; Wu et al., 2016) واختلف ذلك مع دراسات آل محيا (٢٠٢٠)، والعريفي (٢٠٢١)، والمطيري وآخرون (٢٠٢١).

وتعتبر هذه الفروق لصالح الكليات الإنسانية حيث أن الجوانب النظرية بها أكثر من الجوانب العملية، والتي يسهل تعلمها عبر المنصات الرقمية بينما الكليات العلمية تقوم في الأساس على الأنشطة التطبيقية المعملية وقد يعزي ذلك إلى صعوبة استيفاء هذه الأنشطة في وقت محدود وبصفة خاصة المعملية.

٢-٥-٢-٨ النتائج الإحصائية المتعلقة بالدرجة العلمية:

استخدم البحث اختبار "تحليل التباين الأحادي (ANOVA)" للوقوف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تعزى إلى متغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما هى مبينة في الجدول التالي:

جدول (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨,٣٣	٣	٢,٧٨	٥,٢٦	٠,٠٠١
داخل المجموعات	١٦٣,٥١	٣١٠	٠,٥٣		
المجموع	١٧١,٨٤	٣١٣			

يبين الجدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة "ف" (٥.٢٦) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١) أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات العلمية، ويعنى ذلك وجود تأثير لمتغير الدرجة العلمية على تقديرات أفراد عينة البحث نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان الجائحة، واتفق ذلك مع آل محيا (٢٠٢٠)، واختلف مع العريفي (٢٠٢١)، والقحطاني (٢٠١٩)، والمطيري وآخرون (٢٠٢١)، وساييني وآخرون (Saini et al., 2021)، وللتحقق من دلالة الفروق بين الدرجات

العلمية لأعضاء هيئة التدريس واتجاهها، استخدم البحث اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٢٤)

نتائج اختبار(شيفيه) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	أستاذ متفرغ	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس
أستاذ متفرغ	-	٠,٥ -	٠,٥٥٨*	٠,٥٨٢*
أستاذ	-	-	٠,٠٥٨	٠,٠٨٢
أستاذ مساعد	-	-	-	٠,٠٢٤
مدرس	-	-	-	–

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأساتذة المساعدين والأساتذة المتفرغين لصالح الأساتذة المساعدين، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المدرسين والأساتذة المتفرغين لصالح المدرسين، وعدم وجود فروق لباقي المقارنات، وقد يرجع ذلك إلى أن المدرسين والأساتذة المساعدة رقميين لديهم أُلفة مع استخدام التقنيات الرقمية قياسًا بالأساتذة والأساتذة المتفرغين، والذي يؤكد ذلك جدول (٢٥) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين وفقًا لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (٢٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
أستاذ متفرغ	٢٨	٢.٥	٠.٩١
أستاذ	٣٧	٣	٠.٨٧
أستاذ مساعد	٨٨	٣.٠٦	٠.٦٥
مدرس	١٦١	٣.٠٨	٠.٧

يتبين من الجدول (٢٥) أن متوسطات التقديرات وفقًا للدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس متوسطة، وجاء أعلى التقديرات للمدرسين بمتوسط (٣.٠٨)، يليهم الأساتذة المساعدين بمتوسط (٣.٠٦)، ثم الأساتذة بمتوسط (٣.٠).

ويأتي بعد ذلك الأساتذة المتفرغين بمتوسط (٢.٥٠)، وقد يرجع ذلك إلى أن المدرسين والأساتذة المساعدين من الأجيال الرقمية قياسًا بالأساتذة والأساتذة المتفرغين المهاجرين الرقميين الذين استخدموا التقنيات الرقمية، ولكن في سن متأخر، وغير معتادين على استخدامها في التعليم.

٢-٥-٢-٩ النتائج الإحصائية المتعلقة بالخبرة التدريسية:

استخدم البحث اختبار "تحليل التباين الأحادي (ANOVA)" للوقوف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول التالي:

جدول (٢٦)

دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,١١	٢	١,٠٥	١,٩٣	٠,١٤٧
داخل المجموعات	١٦٩,٧٣	٣١١	٠,٥٥		
المجموع	١٧١,٨٤	٣١٣			

يبين الجدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة "ف" (١.٩٣)، ومستوى الدلالة (٠.١٤٧) أكبر من (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات الخبرة التدريسية، ويعنى ذلك عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة

التدريسية على تقديرات أفراد عينة البحث نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩)، واتفق ذلك مع دراسات آل محيا(٢٠٢٠)، والقحطاني (٢٠١٩)، وجورجينا وهوسفورد، وساينى وآخرون (Georgina & Hosford, 2009; Saini et al., 2021) وقد يعزي ذلك إلى أن تجربة التعليم الهجين تجربة جديدة لأكثر من نصف العينة، لذا ترتبط الخبرة التدريسية لهم بالتدريس التقليدي.

ويبين الجدول (٢٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو الرضا عن التعليم الهجين وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية.

جدول (٢٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الدرجة العلمية	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
أقل من ١٠ سنوات	٨٨	٣,٠٨	٠,٦٤
من ١٠ – ٢٠ سنة	١٢٧	٣,٠٦	٠,٦٧
أكثر من ٢٠ سنة	٩٩	٢,٩	٠,٨٩

يتبين من الجدول (٢٧) أن متوسطات التقديرات وفقًا الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس متوسطة، وجاء أعلى التقديرات لذوي خبرة أقل من عشر سنوات بمتوسط (٣.٠٨)، يليهم ذوي خبرة من (١٠ – ٢٠) سنة بمتوسط (٣.٠٦)، ويأتي بعد ذلك ذوى خبرة أكثر من عشرين سنة بمتوسط (٢.٩٠)، ويؤكد ذلك إلى أن هذه الفئة أكثر حذرًا عند استخدام التقنيات الرقمية.

٢-٥-٢-١٠ النتائج الإحصائية المتعلقة بالخبرة في استخدام التعليم الهجين:

استخدم البحث اختبار "تحليل التباين الأحادي (ANOVA)" للوقوف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) تعزى إلى متغير الخبرة في استخدام التعليم الهجين، وجاءت النتائج كما هى مبينة في الجدول التالي:

جدول (٢٨)

دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) وفقاً لمتغير الخبرة الخبرة فى استخدام التعليم الهجين

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٤,٢٩	٣	٨,١	١٧,٠١	٠,٠٠١
داخل المجموعات	١٤٧,٥٥	٣١٠	٠,٤٨		
المجموع	١٧١,٨٤	٣١٣			

يبين الجدول (٢٨) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو الرضا عن التعليم الهجين وفقًا لمتغير الخبرة في استخدام التعليم الهجين، حيث بلغت قيمة "ف" (١٧.٠١) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١) أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات الخبرة في استخدام التعليم الهجين، ويعنى ذلك وجود تأثير لمتغير الخبرة في استخدام التعليم الهجين على تقديرات أفراد عينة البحث نحو الرضا عن التعليم الهجين بجامعة دمياط إبان الجائحة.

واتفق ذلك مع أنتوني جنر (Anthony Jnr., 2021)، واختلف مع المطيري وآخرون (٢٠٢١)، ويعزي ذلك إلى أن الخبرة في استخدام التعليم الهجين تُيسر تطبيق أنشطة التعليم الهجين، واستثمار مميزاته بشكل أكبر علاوة على الخبرة فى مواجهة تحدياته ومشكلاته، وللتحقق من دلالة الفروق بين فئات الخبرة في استخدام التعليم الهجين واتجاهها، استخدم البحث اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٢٩)

نتائج اختبار(شيفيه) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الخبرة فى استخدام التعليم الهجين

سنوات الخبرة	أستاذ متفرغ	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس
لا يوجد	-	٠,٠٤٤	*٠,٥٩٨	*٠,٦٥٧
سنة	-	-	*٠,٥٥٤	*٠,٦١٣
من ١ – ٥ سنوات	-	-	-	*٠,٠٥٩
من ٥ – ١٠ سنوات	-	-	-	-

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٢٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس ذوى الخبرة في استخدام التعليم الهجين من (١–٥) سنوات، وكلًا من أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة سنة واحدة وبدون خبرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في استخدام التعليم الهجين من (٥–١٠) سنوات، وكلاً من أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة سنة، وبدون خبرة، وعدم وجود فروق لباقى المقارنات المتعددة، واتفق ذلك مع أنتوني جنر (Anthony Jnr., 2021)، ويبين الجدول (٣٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو الرضا عن التعليم الهجين وفقًا لمتغير الخبرة في استخدام التعليم الهجين.

جدول (٣٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد–١٩) وفقاً لمتغير فى استخدام التعليم الهجين

سنوات الخبرة	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
لا يوجد	٢١	٢,٧٥	٠,٨٣
سنة	١٦٤	٢,٧٩	٠,٧٤
من ١ – ٥ سنوات	١١٧	٣,٣٤	٠,٥٧
من ٥ – ١٠ سنوات	١٢	٣,٤	٠,٧٥

يتبين من الجدول (٣٠) أن متوسطات التقديرات وفقًا للخبرة فى استخدام التعليم الهجين متوسطة، وجاء أعلى التقديرات لذوى خبرة من (٥ –١٠) سنوات بمتوسط (٣.٤٠)، يليها ذوى خبرة من (١–٥) سنوات بمتوسط (٣.٣٤)، ثم ذوى خبرة سنة واحدة بمتوسط (٢.٧٩)، ويأتي بعد ذلك الذين ليس لديهم خبرة بمتوسط (٢.٧٥)، واتفق ذلك مع القحطاني (٢٠١٩)، ويُشير ذلك إلى أنه كلما كانت الخبرة أكثر في استخدام التعليم الهجين، كلما كان هناك سهولة في الاستخدام نتيجة الممارسة لوقت طويل، كلما كان هناك رضا عنه.

٢-٥-٢-١١ النتائج الإحصائية المتعلقة بالخبرة في استخدام التقنيات الرقمية وصعوبات وتحديات التعليم الهجين:

استخدم البحث اختبار "معامل الارتباط الخطى لبيرسون" للوقوف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد–١٩)، وكلاً من الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية وصعوبات وتحديات التعليم الهجين، وجاءت النتائج كما هى مبينة فى الجدول التالي:

جدول (٣١)

معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد–١٩) وكل من الخبرة فى استخدام التقنيات الرقمية وصعوبات وتحديات التعليم الهجين

البنود	الرضا عن التعليم الهجين		
	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	نوع العلاقة
الخبرة فى استخدام التقنيات الرقمية	٠,٤٥	٠,٠١	موجبة
صعوبات وتحديات التعليم الهجين	٠.٥١ ـ	٠,٠١	سالبة

يبين الجدول (٣١) معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين، وكلاً من الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية وصعوبات وتحديات التعليم الهجين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التعليم الهجين والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية (٠.٤٥) ومستوى الدلالة (٠.٠١) أقل من (٠.٠٥).

مما يدل على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرضا عن التعليم الهجين والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، واتفق ذلك مع أنتوني جنر، وإبراهيم ونات (Anthony Jnr., 2021; Ibrahim & Nat, 2019) مما يشير إلى تأثير الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية على الرضا عن التعليم الهجين، لذلك يحتاج أعضاء هيئة التدريس التدريب على استخدامها في التعليم حيث تزيد هذه الخبرة من ثقة أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم نحو تطبيق التعليم الهجين، ومن ثم الحصول على رضاهم.

وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التعليم الهجين وصعوبات وتحديات التعليم الهجين (-٠.٥١) ومستوى الدلالة (٠.٠١) أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الرضا عن التعليم الهجين وصعوبات وتحديات التعليم الهجين، ويعنى ذلك أن كلما زادت الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، وانخفضت صعوبات وتحديات التعليم الهجين ارتفع الرضا عن التعليم الهجين لدى أعضاء هيئة التدريس، واتفق ذلك مع الرفاعي وآخرون، وإبراهيم ونات (El Refae et al., 2021; Ibrahim & Nat, 2019).

٣- تصور مقترح لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين:

تم وضع تصور مقترح لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين، وذلك في ضوء ما شهدته الجامعة من تداعيات إبان جائحة (كوفيد-١٩)، والتي سرعت من التحول الرقمي الإلزامي بالجامعة، وفي ضوء **الإطار النظري للبحث** الذي استخلص ما يلي:

- انخفاض رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية عن التعليم عن بُعد نظرًا لتحدياته الرقمية والتربوية والاجتماعية.
- أضحى التعليم الهجين في ظل جائحة (كوفيد-١٩) أمرًا مُلزمًا للجميع لتوفير بيئة تعليمية هادفة رقمية تفاعلية وتكاملية واجتماعية وتعاونية ونشطة ومرنة وتحفيزية وتوجيهية ومتميزة مستدامة.
- تطور أدوار عضو هيئة التدريس في ضوء التعليم الهجين، وتمحور التعليم الهجين حول الطالب، وتم تطبيق التعليم الهجين قبل الجائحة من خلال مشروع تطوير التعليم العالي، ولكن بشكل اختياري، وتم تطبيقه إبان الجائحة بشكل إلزامي.

- يعتمد رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين على اتجاهاتهم ومعتقداتهم عن التعليم الهجين وقبولهم له، لذا يعتبر مكون رئيس من مكونات التعليم الهجين.
- يؤثر رضا أعضاء هيئة التدريس على تحفيز الطلاب ونتائجهم الإيجابية، ودافعية عضو هيئة التدريس نفسه حيث يُعتبر من عوامل نجاح تطبيق التعليم الهجين وتحسين جودته ومن ثم من معايير تقييمه، لذا يعتبر تغذية راجعة هامة للمؤسسة لتقييم تطبيق التعليم الهجين.
- يتأثر رضا أعضاء هيئة التدريس عن التعليم الهجين بالدعم المؤسسي وأنشطة التعليم الهجين وخصائصه ومميزاته، وتتنوع صعوباته وتحدياته ما بين الإدارية، والتربوية، والرقمية، والاجتماعية.

وفي ضوء ما توصل إليه الإطار الميداني من نتائج تلخصت فيما يلي:

إن منصة Microsoft Teams هي المنصة الأعلى استخدامًا إبان جائحة (كوفيد-١٩) بالجامعة علاوة على وجود خبرة في استخدام التعليم الهجين، واستخدام التقنيات الرقمية مع تبادل هذه الخبرة إلى حد ما.

وتم التوصل أيضًا إلى عدم الرضا عن الدعم المؤسسي المقدم لأفراد العينة عند استخدام التعليم الهجين إبان الجائحة حيث اشتمل محاوره على الرضا إلى حد ما عن تكامل خطط الكليات للتحول إلى التعليم الهجين، وتطبيق قوانين الملكية الفكرية، وتقديم الدعم الفني لحل المشكلات الفنية، وتدريب الجامعة على استخدام المنصات الرقمية، وعدم الرضا عن ملائمة البنية التحتية الرقمية بالكلية لتطبيق التعليم الهجين، وعدم الرضا مطلقًا عن التحفيز حيث لم يتم الحصول على حوافز تشجيعية مالية أو معنوية عند استخدام التعليم الهجين.

ووُجد رضا إلى حد ما عن أنشطة التعليم الهجين ككل حيث وُجد رضا عن تشجيع الطلاب على استخدام آليات التعليم الهجين، وتمكين المنصة الرقمية من تسجيل حضور الطلاب، وتحميل الموارد التعليمية للطلاب لدعم عملية التعلم، والرضا عن المحاضرات المتزامنة عبر المنصة الرقمية المستخدمة.

والرضا إلى حد ما عن تسجيل المحاضرات ونشرها عبر المنصة الرقمية المستخدمة، وعن أدوات المنصة الرقمية من مناقشة ومتابعة مهام واختبارات وخلافه، والرضا إلى حد ما عن تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض في العملية التعليمية، حيث أن التفاعل عامل حاسم في نجاح التعليم الهجين، لذا يحتاج إلى تعزيز، والرضا إلى حد ما عن سهولة تقييم الطلاب عبر المنصة الرقمية المستخدمة، وعن متابعة الطلاب بالتعليم الهجين.

وتم التوصل أيضًا إلى الرضا إلى حد ما عن خصائص ومميزات التعليم الهجين وتشمل الرضا عن مرونة التعليم الهجين حيث تتجاوز قيود الزمان والمكان، ويسهم ذلك في حضور عدد من الطلاب قد يعوقهم الوقت وبُعد المسافة، والرضا عن تطوير المهارات الرقمية من خلال استخدامه، والرضا عن سهولة استخدام المنصة الرقمية المستخدمة، وسرعة التنقل بين أدواتها.

والرضا إلى حد ما عن سهولة إدارة وقت العملية التعليمية بنظام التعليم الهجين، ومتعة استخدامه، وتعزيز التعلم التعاوني، وجودة التعليم الهجين، والتدريس الإبداعي، وتعزيز التعليم والتقويم الذاتي، وتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بشكل أفضل إبان الجائحة، والتعلم النشط، والتواصل بدرجة أكثر فعالية قياسًا بالتواصل بالتعليم التقليدي، والذي يحتاج إلى تعزيز.

وتم التوصل إلى الرضا العام إلى حد ما عن التعليم الهجين إبان جائحة (كوفيد-١٩) مع تفضيل التعليم التقليدي المباشر واتخاذ الإجراءات الاحترازية، والرضا إلى حد ما عن المنصات الرقمية المستخدمة، والرضا العام عن أنشطة وممارسات التعليم الهجين، والتطلع لاستخدام التعليم الهجين في المستقبل، وقد يعزى ذلك إلى تحديات وصعوبات

وبناءً على ما سبق تم التوصل إلى الرضا إلى حد ما أي بدرجة متوسطة عن التعليم الهجين بجامعة دمياط إبان الجائحة، وتمثلت أبعاده في عدم الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين، والرضا إلى حد ما عن أنشطة التعليم الهجين، وخصائص ومميزات التعليم الهجين، والرضا العام عن التعليم الهجين إن الجائحة.

والذي يُفسر الرضا إلى حد ماعن التعليم الهجين إبان الجائحة التحديات والصعوبات التي واجهته ومنها:

التحديات الإدارية حيث اتفق أفراد العينة على عدم تقديم حوافز تشجيعية لاستخدام التعليم الهجين إبان الجائحة، وضعف ثقافة التعليم الهجين لدي البعض، ونقص في الدعم الفني المقدم وقت الحاجة، وضعف متابعة تطبيق التعليم الهجين من قبل إدارته، وعدم توافر قواعد واضحة للتعليم الهجين إبان الجائحة، وتهديد التعليم الهجين لحماية حقوق الملكية الفكرية.

وتمثلت الصعوبات والتحديات التربوية إبان جائحة (كوفيد-١٩) في أن الحماس يُعد أكبر بالتعليم المباشر قياسًا بالتعليم عن بُعد بالتعليم الهجين حيث يكملان بعضهما البعض، وقد يعزي ذلك إلى الشعور بالعزلة عن الطلاب أثناء التعليم والتقييم عن بُعد، وأفضى ذلك إلى إعادة شرح المحاضرات بالكلية بعد شرحها عبر المنصة الرقمية علاوة على توافر أعباء تدريسية أكبر بالتعليم الهجين قياسًا بالتعليم التقليدي.

ويليها افتقار التعليم عن بُعد إلى الضبط الأخلاقي للطلاب، وقلة المناقشات بين عضو هيئة التدريس والطلاب عبر المنصة الرقمية قياسًا بالتعليم المباشر، وعدم الشعور بالرضا عن الأنشطة التطبيقية بالتعليم الهجين، وعدم حضور عدد كبير من الطلاب المحاضرات عبر المنصة الرقمية، والإزعاج إلى حد ما من كثرة تواصل الطلاب عبر منصات التواصل الاجتماعي، والشعور إلى حد ما بأن التعليم معقد ويصعب تطبيقه بالكلية.

كما واجه أفراد العينة صعوبات وتحديات رقمية والتي تمثلت في عدم توافر شبكة إنترنت لجميع الطلاب، وتأثير سرعات الإنترنت المنخفضة على كفاءة بث المحاضرات عبر المنصة الرقمية، وقلة القاعات الدراسية المجهزة بالتقنيات الرقمية التي يتم من خلالها التدريس عن بُعد، وتكرار المشكلات التقنية وتأثيرها السلبي على عملية التعليم والتعلم، ولكن اتضح أن لدى أفراد العينة القدرة على استخدام المنصة الرقمية أي يوجد ضعف البنية التحتية بالكليات عينة الدراسة، وضعف الموارد الرقمية لدى بعض أفراد للعينة وعدد كبير من الطلاب.

ولم يواجه أفراد العينة صعوبات وتحديات اجتماعية بشكل عام، ولكن واجههم عدم توافر بيئة منزلية مناسبة للمحاضرة عبر المنصات الرقمية إلى حد ما، ولكن لا يوجد تأثر بالملاحظات السلبية من الزملاء على استخدام المنصات الرقمية، ولم يتم الاعتماد على التعليم التقليدي فقط لأنه هو الأفضل إبان الجائحة.

وتتلخص مقترحات أفراد العينة في: توافر بنية تحتية رقمية ملائمة، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب لاستخدام التعليم الهجين، وتوافر دعم فني متميز لحل المشكلات الفنية التي تواجه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وإنشاء منصة رقمية موحدة للجامعات المصرية، ووضع خطة واقعية واضحة ومفصلة للجميع ومعلنة قبل تطبيق التعليم الهجين، وتقديم حوافز تشجيعية لاستخدام التعليم الهجين.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين تعزي إلى متغير النوع لصالح الإناث، وقطاع الكلية لصالح الكليات الإنسانية، والدرجات العلمية لصالح مدرس وأستاذ مساعد، والخبرة في استخدام التعليم الهجين لصالح الخبرة الأعلى، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية.

وتوجد فروق ذات دالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين تعزي إلى صعوبات وتحديات التعليم الهجين، ولكن علاقة عكسية أي يزيد الرضا عند انخفاض هذه الصعوبات والتحديات.

ولا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو الرضا عن التعليم الهجين تعزي إلى متغير الخبرة التدريسية.

٣-١ هدف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط عن التعليم الهجين لمواكبة التطورات الرقمية في التعليم، وأى ظروف طارئة بالمستقبل من خلال التغلب على صعوباته، وتحدياته، واستثمار خصائصه، ومميزاته.

٣-٢ منطلقات التصور المقترح:

خرج البحث بمجموعة من المنطلقات، والتي تتمثل فيما يلي:

- الإعداد للتعليم الهجين في فترة قصيرة لتقليل انتشار العدوى إبان جائحة(كوفيد-١٩).
- إدراك الحاجة للتغيير والتطوير ومواكبة الثورات الرقمية التي يقتضيها التعليم الجامعي.
- إن الطلاب من الجيل الرقمي، ومن المرجح استثمار قدراته الرقمية في التعليم، وأن يتمركز التعليم حولهم.
- تمتع معظم أفراد العينة بالخبرة في استخدام التقنيات الرقمية.
- الرضا إلى حد ما أى بدرجة متوسطة عن التعليم الهجين بجامعة دمياط إبان الجائحة
- عدم الرضا عن الدعم المؤسسي لاستخدام التعليم الهجين إبان الجائحة.
- وجود صعوبات وتحديات تواجه أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الهجين إبان الجائحة، وتقلل من رضاهم عنه.
- الحاجة إلى تعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط نحو تطبيق التعليم الهجين بالجامعة.

٣-٣ محاور التصور المقترح:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، تتمثل محاور التصور المقترح في الحصول على الرضا عن الدعم المؤسسي للتعليم الهجين، وتعزيز الرضا عن أنشطة وممارسات التعليم الهجين.

٣-٣-١ تعزيز الرضا عن الدعم المؤسسي:

والذي يشمل مقترحات للحصول على الرضا عن الدعم الرقمي والإداري، والتي تتضح فيما يلي.

٣-٣-١-١ الحصول على الرضا عن الدعم الرقمي:

يتم الحصول على رضا أعضاء هيئة التدريس عن الدعم الرقمي من خلال الاستعداد الرقمي للجامعة فهي عامل حاسم في الحصول على الرضا وأساس أي تغيير، والذي يشمل دعم البنية التحتية الرقمية بكليات الجامعة لكى تكون ملائمة وداعمة للتعليم الهجين بإمدادها بما يلي:

- إنشاء منصة رقمية متطورة موحدة لجامعة دمياط مزودة بقوائم الطلاب في كل فرقة وشعبة.
- تطوير شبكات النت وزيادة سرعتها وجودتها للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- إتاحة معامل وقاعات تدريسية مزودة بالموارد والتقنيات الرقمية الكافية واللازمة للبث المباشر، وتحديثها وصيانتها بشكل مستمر من قبل وحدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالكلية، وأكدت على ذلك المواضية والزعبي (٢٠٢٠).
- دعم الحرم السحابي لكليات الجامعة وإتاحة الوصول له عبر الهواتف الذكية بشكل قوي.
- وجود قاعات تصوير وتسجيل ومونتاج أو استديو لتسجيل محاضرات السادة أعضاء هيئة التدريس، وتزويدها بالتقنيات الرقمية لمن لا يتمكنون من استخدام البرمجيات الحديثة.
- توفير برامج وتطبيقات للمعامل الافتراضية تغطي الجوانب التطبيقية لبرامج الكليات المختلفة.

٣-٣-١-٢ الحصول على الرضا عن الدعم الإداري:

يتم الحصول على رضا أعضاء هيئة التدريس عن الدعم الإداري الذي يتم من خلاله تبني نهجًا شاملاً لقيادة ممارسات التعليم الهجين ودعمها لكى تتحول إلى ممارسات مستدامة ومتطورة يتحقق من خلالها الرضا من خلال المقترحات التالية:

- إعداد قواعد واضحة ومعلنة للتعليم الهجين بكليات الجامعة.
- إعداد خطة تنفيذية شاملة ومتكاملة وواقعية ومعلنة من قبل كل كلية نحو التحول إلى نظام التعليم الهجين وفقًا لقواعده المتفق عليها، وأوصى بها آل محيا (٢٠٢٠)، وعبد القادر(٢٠٢٢)، وعبد المعطي (٢٠٢١)، ووو وآخرون (Wu et al., 2016).
- بناء شراكات داخلية بين الكليات لتعزيز متطلبات التعليم الهجين، ومشاركة الموارد التعليمية وأفضل الممارسات عبر التخصصات المختلفة.
- بناء شراكات خارجية مع القطاع الخاص لتوفير الموارد الرقمية اللازمة للتعليم الهجين.

- إعداد دليل حماية حقوق الملكية الفكرية والتوعية به وتطبيقه، وأكد على أهميته عبد المعطي (٢٠٢١).
- إعداد دليل للأخلاقيات الرقمية للطلاب واعتماده وإعلانه للالتزام به لضبط الجوانب السلوكية عند تطبيق التعليم الهجين، وأوصي بذلك صبيح والنبوي (٢٠٢١).
- تشكيل فريق دعم فني تقني قوى كافٍ يتواصل بسهولة وسرعة مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب وقت الحاجة لحل أي مشكلات فنية تواجههم، وأوصى بذلك آل محيا(٢٠٢٠)، وإبراهيم(٢٠٢١)، وصبيح والنبوي (٢٠٢١)، وعبد القادر (٢٠٢٢)، وعبد المعطي(٢٠٢١)، وجورجينا وهوسفورد (Georgina & Hosford, 2009).
- اختيار سفراء التعليم الهجين من أعضاء هيئة التدريس لديهم خبرة في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم بكل قسم علمي للدعم الفني والتوجيه لحل المشكلات بالإضافة إلى إنشاء منتدى للدعم التقني على الموقع الإلكتروني للجامعة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والرد على استفساراتهم وحل مشكلاتهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطبيق التعليم الهجين من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعليم الهجين ومنها مكافأة لتطبيقه على حسب إمكانيات كل كلية، وتشجيع معنوي من خلال تكريم أعضاء هيئة التدريس الذين يطبقون التعليم الهجين بكل قسم علمي، علاوة على عقد مسابقة "جائزة الأداء المتميز في التعليم الهجين" لأحسن عضو هيئة تدريس يقوم بتطبيق التعليم الهجين على مستوى كل قسم علمي والكلية والجامعة، وذلك لبث روح التنافسية، وتعتبر من السياسات التحفيزية لاستدامة التعليم الهجين، وأوصى بأهمية تقديم الحوافز آل محيا (٢٠٢٠)،والقحطاني(٢٠١٩)، والمواضية والزعبي (٢٠٢٠)، وعبد القادر(٢٠٢٢).
- نشر ثقافة التعليم الهجين بكليات الجامعة من خلال إعداد دليل أو فيديو تعريفي وورش عمل ودورات تدريبية تشمل مفهومه وأهميته وخصائصه، والأدوار الجديدة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب به، وواجباتهم وحقوقهم، وآلياته، ومنصاته الرقمية في إطار التحول الرقمي حيث أن عدم وضوحه يمثل حاجزًا أمام تطبيقه ومن ثم

يقلل الرضا عنه، وأوصت بذلك دراسات السيد (٢٠٢١)، والمطيري وآخرون (٢٠٢١)، وعبد المعطي (٢٠٢١)، وعبد القادر(٢٠٢٢).

- اقتراح دورات التطوير المهني المستدام بالتعليم الهجين، وتنمية الكفاءات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بحيث تكون إلزامية ضمن برنامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، واتفق ذلك مع العريفي (٢٠٢١)، وصبيح والنبوي (٢٠٢١)، وراجانس وآخرون (Rajhans et al., 2020) بالإضافة إلى التعلم الذاتي من خلال موارد الدورات التدريبية عبر الإنترنت، وأكد على أهميتها القحطاني (٢٠١٩).
- عقد وورش عمل ودورات تدريبية تطبيقية تخصصية إلزامية على الأجهزة بالكلية، على استخدام المنصة الرقمية للتمكن من إدارة أدواتها وتيسير استخدامها، واستثمارها في تقديم أنشطة تفاعلية علاوة على تنمية المهارات الرقمية لتعزيز الخبرات في استخدام التقنيات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، ولتصحيح بعض التصورات السلبية لأعضاء هيئة التدريس حول استخدامها، وأوصى بذلك عبد المعطي (٢٠٢١)، ورشيد وآخرون (Rasheed et al., 2020).
- بالإضافة إلى ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس عن فنون التدريس الإبداعي، وآليات إدارة وقت التعليم عبر المنصة الرقمية والتعليم المباشر، وآليات تعزيز التعليم والتقويم الذاتي لدى الطلاب، وآليات التعلم النشط، والتقييم الإلكتروني.
- تكثيف الدورات التدريبية الإلزامية لتكوين خبرات في استخدام التقنيات الرقمية لجميع أعضاء هيئة التدريس وبصفة خاصة للأساتذة والأساتذة المتفرغين باعتبارهم من المهاجرين الرقميين، وحاجاتهم للتدريب، واتفق ذلك مع صبيح والنبوي (٢٠٢١)، وكوسر(Koşar, 2016).
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات إلكترونية لدعم استمرارية التعليم الهجين بالجامعة.
- إعداد فيديو للطلاب لاستخدام المنصة الرقمية، وتفعيل الأنشطة التعليمية حيث إنهم رقميون، ولكن قد لا يجيدون تعظيم الاستفادة التي توفرها، والتي تقتضي منهم تعزيز سلوك التنظيم الذاتي للطلاب من خلال التوعية من قبل أعضاء هيئة التدريس.

- التخفيف من ثقل الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- إنشاء فرق متابعة محاضرات التعليم الهجين بكل قسم علمي، وإصدار تقرير أسبوعي عنه مع حصر صعوباته وتحدياته ومعالجتها، وأكد على ذلك صبيح والنبوي (٢٠٢١).

٣-٣-٢ تعزيز الرضا عن أنشطة وممارسات التعليم الهجين التربوية:

يتم تعزيز الرضا عن أنشطة وممارسات التعليم الهجين بالعملية التعليمية من خلال المقترحات التالية:

٣-٣-٢-١ التوعية بأول محاضرة مباشرة بآليات التعليم الهجين مع التأكيد على قوانين الأخلاقيات الرقمية للالتزام بتطبيقها.

٣-٣-٢-٢ التأكيد على المحاضرات المتزامنة للطلاب عبر المنصات الرقمية.

٣-٣-٢-٣ التأكيد على حضور الطلاب عبر المنصة الرقمية وأهمية الحضور، واتخاذ الإجراء القانوني عند تجاوز عدد مرات الغياب المسموحة وفقًا للائحة.

٣-٣-٢-٤ تعزيز التفاعل والتعلم النشط بالمحاضرات المتزامنة عبر المنصة الرقمية بالإضافة إلى طرح أسئلة أثناء الشرح للتحفيز وتعزيز انتباه وتركيز الطلاب، والتغذية الراجعة المستمرة للقضاء على الشعور بالعزلة عن الطلاب بحيث تتمركز المحاضرة حول الطلاب، والرد على تساؤلاتهم بقدر الإمكان لتشجيع الطلاب على المناقشات، والتأكد من الاستيعاب الكامل لموضوعات المحاضرة كما يتم بالمحاضرة المباشرة وجهًا لوجه.

٣-٣-٢-٥ التوجيه التربوي للطلاب لاستخدام التقنيات الرقمية في التعليم وليس لغرض الترفيه لكى يصبح الطلاب نشيطين مستقلين ومنظمين ذاتيًا.

٣-٣-٢-٦ تكليف الطلاب بمهام للتعليم والتعلم الذاتي وتقويمها ذاتيًا بالتعليم المباشر.

٣-٣-٢-٧ تسجيل المحاضرات ونشرها عبر المنصة الرقمية لإتاحتها للطلاب في أي وقت، وبصفة خاصة لعلاج مشكلة انقطاع الشبكة المفاجئ أو ضعفها لدى الطلاب.

٣-٣-٢-٨ دعم المنصة الرقمية بالعديد من الموارد التعليمية لدعم عملية التعلم وبصفة خاصة موارد بنك المعرفة المصري، وقد تكون سمعية أو بصرية أو وسائط متعددة.

٣-٣-٢-٩ عمل مجموعات عمل للطلاب عبر المنصة الرقمية للقيام بالأنشطة التعليمية، والمهام المطلوبة لتعزيز التعلم التعاوني بين الطلاب، ومتابعتها بحيث يتم أقصى استفادة من أدواتها لتيسير عملية التعلم.

٣-٣-٢-١٠ يتم فتح قنوات تواصل مع الطلاب عبر منصات التواصل الاجتماعي مع وضع قواعد لها لعدم الوصول لمرحلة الإزعاج، ويمكن اعتبارها كساعات مكتبية عن بُعد.

٣-٣-٢-١١ القيام بتقييم نهائي بكل محاضرة عبر المنصة الرقمية إن أمكن للتأكد من تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة منها، ويُعتبر ذلك تدريب على التقييم الإلكتروني الذي أوصي به عبد المعطي (٢٠٢١).

٣-٣-٢-١٢ تتم الأنشطة التطبيقية المعملية بالتعليم المباشر أما الأنشطة التطبيقية التي لا تحتاج معمل يمكن متابعتها من خلال اجتماعات فيديو عبر المنصة لتعزيز التعليم التطبيقي.

٣-٤ متطلبات تحقيق التصور المقترح:

- قيادة قوية تلتزم بإدارة التغيير في ممارسات التعليم وهى من أهم مفاتيح نجاح التعليم الهجين.
- رؤية واضحة وسياسات واستراتيجيات معلنة وشاملة للتعليم الهجين.
- الوعي بأهمية تطبيق التعليم الهجين بجامعة دمياط في إطار التحول الرقمي، وتغيير النظرة للتعليم الهجين بأنه ليس بفعالية التعليم التقليدي المفتاح للمشاركة المستدامة من قبل جميع الأطراف المعنية لتطبيقه.
- مشاركة القطاع الخاص وشركات التكنولوجيا والمؤسسات الاجتماعية مع الجامعة وعقد اتفاقيات معها لدعم البنية التحتية الرقمية بها.
- وضوح الأدوار والمسئوليات لجميع المشاركين في التعليم الهجين.

- جمع أفضل الممارسات للتعليم الهجين لجميع أعضاء هيئة التدريس.
- إتاحة وصول أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتقنيات الرقمية التي يقتضيها التعلـــيم الهجين.

٣-٥ التحديات المحتملة لتطبيق التصور المقترح:

- التمسك باعتقاد أن محور التعليم عضو هيئة التدريس.
- قلة الوعى بأهمية تطبيق التعليم الهجين بجامعة دمياط.
- الشعور بالقلق تجاه تداعيات استخدام التقنيات الرقمية.
- الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس.
- ضعف البنية التحتية الرقمية بالجامعة.
- مقاومة التغيير للتطوير من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.
- نقص المسئولين عن الدعم الفني المتخصصين.

وفي الختام فرضت جائحة (كوفيد-١٩) فرصة لتعزيز استخدام التقنيات الرقمية بجامعة دمياط بشكل إلزامي، وتسريع التحول الرقمي، والذي يسهم بدوره في النمو الاقتصادي والاجتماعي، فمنحت الجائحة فرصة لإعادة التفكير والنظر وتقييم السياسات في الممارسات التعليمية لتطويرها، وتجربة أشكال جديدة من التعليم ومنها التعليم الهجين الذي بات ضرورة مُلحة حيث يُعد أعضاء هيئة التدريس من المدخلات الهامة له، ومن المرجح تعزيز رضاهم لاستثمار جهودهم به.

وتوصل البحث إلى رضا أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة عنه إبان الجائحة، والذي يتأثر بالعديد من العوامل ومنها النوع وقطاع الكلية والدرجة العلمية والخبرة في استخدام التعليم الهجين، والخبرة في استخدام التقنيات الرقمية، والصعوبات والتحديات التي تواجهه، والتي تحتاج إلى مجابهة لزيادة الرضا، وأوصى البحث بضرورة إجراء بحوث مماثلة بجامعات أخرى علاوة على قياس رضا الطلاب بجامعة دمياط عن التعليم الهجين.

المراجع:

آل محيا، عبد الله بن يحيى. (٢٠٢٠). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية–جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ١ (٢٢)، ٩٩–١٥٠.
https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/1145

إبراهيم، أحمد سليمان. (٢٠٢١). دراسة تحليلية للتعليم الهجين فى ظل جائحة كورونا لكليات التربية الرياضية في إطار تطوير التعليم الهجين. *مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية*، ٤ (٨)، ٧٤–١١٣.
https://obsa.journals.ekb.eg/article_196844.html

الخالدي، مريم ارشيد. (٢٠١٦). الرضا الوظيفي (المهني) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الأميرة عالية الجامعية في علاقته ببعض المتغيرات– دراسة حالة. *مجلة كلية التربية– جامعة الإسكندرية*، ٢٦ (٦)، ٢٦٩–٣٠٥.
https://search.mandumah.com/Record/819468

السيد، سماح السيد محمد. (٢٠٢١). كفايات التعليم الهجين المتطلب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية من وجهة نظر بعض خبراء التربية. *العلوم التربوية– كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة*، ٢٩ (١)، ١٣٩–٢٣٧.
http://search.mandumah.com/Record/117661

العريفي، سلطان ناصر سعود. (٢٠٢١). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء عن التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من النواحي التعليمية من وجهة نظرهم. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١٠ (٢)، ٤٧٣–٥٠٢.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/154892

العنزي، هيفاء علي. (٢٠٢١). تحول طلبة جامعة الملك سعود نحو التعليم عن بعد في ظل أزمة فيروس كورونا (COVID19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية– المركز القومي للبحوث غزة*، ٥ (١)، ٢٧–٥٥. https://doi.org/10.26389/ajsrp.h160620

المركز الإعلامي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٢٠). *وزير التعليم العالي والبحث العلمي يستعرض تقريرًا عن الاستراتيجية الجديدة للتعليم في مصر بعد أزمة كورونا*. استرجع في نوفمبر ٧، ٢٠٢١، من
https://www.sis.gov.eg/Story/206685/

المطيري، خالد حاتم عسير، ويونس، سيد شعبان عبد العليم، والحارثي، أحمد دخيل الله عايض، والسجيني، وليد تاج الدين. (٢٠٢١). تقييم تجربة جامعة أم القرى في التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس خلال جائحة كورونا. *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*، ٣ (٢)، ٢٦٩–٣١٨.

المواضية، رضا سلامة، والزعبي، طلال عبد الله. (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية- جامعة الزرقاء*، ٢٠ (١)، ٣٨–٤٨. https://doi.org/10.12816/0055670

الهيئة العامة للاستعلامات. (٢٠٢٠).إقرار *الخريطة الزمنية للعام الدراسي الجامعى الجديد، وتطبيق نظام التعليم الهجين*. استرجع في أكتوبر٢،٢٠٢١، من https://www.sis.gov.eg/Story/206851/

الهيئة العامة للاستعلامات. (٢٠٢١). *استئناف الدراسة وإجراء الامتحانات وسط إجراءات احترازية مشددة*. استرجع في نوفمبر١٢،٢٠٢١، من https://www.sis.gov.eg/Story/216224/

جامعة دمياط/ البوابة الإلكترونية. (٢٠٢٠أ). *انعقاد مجلس الجامعة الطارئ رقم ١٤٨*. استرجع في أكتوبر ٩،٢٠٢١، من http://www.du.edu.eg/ViewNews/26399/

جامعة دمياط/ البوابة الإلكترونية. (٢٠٢٠ب) . *رئيس الجامعة يفتتح معمل التعليم الإلكتروني بكلية التجارة*. استرجع في أكتوبر٩،٢٠٢١، من http://www.du.edu.eg/newd_du/pages/ViewNews.aspx?Lo=670&n=26459

جمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠٠٥). المزج بين التعليم التقليدي والتعليم من بعد ومؤشرات ضمان الجودة في نظم التعليم الجامعي الهجين. *المؤتمر التربوي الخامس –جودة التعليم الجامعي*، ٧٤٤–٧٧٥. http://search.mandumah.com/Record/33696

زكري، علي بن محمد عبدالله. (٢٠١٧). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن أداء المجالس العلمية بجامعة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة- دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٦ (١٠)، ١٦–٣٠. https://search.mandumah.com/Record/880061

صبيح، رواء محمد عثمان عثمان، والنبوي، نورا أحمد محمود حافظ. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. *المجلة التربوية جامعة سوهاج كلية التربية*،٨٧، ٣٣٣-٤٦٤. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2021.174500

عبد القادر، سلوى السيد. (٢٠٢٢). التعليم الهجين بين الفرص المتاحة والتحديات دراسة أنثروبولوجية لتجربة جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم*، ١٤ (١)، ٣٤١-٤١٨. https://journals.ekb.eg/article_165447.html

عبد المعطي، أيمن سيد سعيد. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الفيوم*، ٢٢ ، ٣٣٥-٣٧١. https://doi.org/10.21608/JFSS.2021.139450

كزار، مازن هادي، وحاتم، عبير داخل، وغازي، محمد عاصم محمد، والربابعة، جمال. (٢٠٢١). رؤية مقترحة من منظور التعليم الهجين لتدريس التربية البدنية في إطار جودة العملية التعليمية. *مجلة الرياضة المعاصرة*، ٢٠ (١)، ١-١١. https://jcopew.uobaghdad.edu.iq/index.php/sport/issue/archive

محمد بن عايض محمد، القحطاني. (٢٠١٩). رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة عن تدريسهم مقررات التعلم المدمج. *دراسات- العلوم التربوية- الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، ٤٦ (١)، ٣٤٣-٣٦٦. https://doi.org/10.35516/0102-046-986-017

مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية. (٢٠٢١). *الوحدات*. استرجع في ديسمبر ١، ٢٠٢١، من http://www.eksc.edu.eg/

مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات. (٢٠٢١). *محور التدريب على تكنولوجيا المعلومات*. استرجع في ديسمبر ٢٠، ٢٠٢١، من http://www.ictp.org.eg/index.php/ar/2012-11-03-22-55-31/2012-11-08-08-40-50

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٢١). *التعليم العالي- إنجازات الوزارة*. استرجع في نوفمبر ١٥، ٢٠٢١، من http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/high-education-acheivement1.aspx

Adams, A. E. M., Randall, S., & Traustadóttir, T. (2015). A tale of two sections: An experiment to compare the effectiveness of a hybrid versus a traditional lecture format in introductory microbiology. CBE Life Sciences Education, 14(1), 1–8. https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0118

Adams, D., Tan, M. H. J., & Sumintono, B. (2021). Students' readiness for blended learning in a leading Malaysian private higher education institution. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(4), 515–534. https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2020-0032

Afacan, Y. (2018). Student experiences of blended learning in interior architecture. *Journal of Information Technology Education: Research*, *17*, 400–422. https://doi.org/10.28945/4122

Al-Huneidi, A. M., & Schreurs, J. (2012). Constructivism Based Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *7*(1), 4–9. https://doi.org/10.3991/ijet.v7i1.1792

Alammary, A. (2019). Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. *PLoS ONE*, *14*(9), 1–26. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221765

Almusharraf, N. M., & Khahro, S. H. (2020). Students' Satisfaction with Online Learning Experiences during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(21), 246–267. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.15647

Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Nincarean A/L Eh Phon, D., Abdullah, A., Ming, G. L., Shukor, N. A., Nordin, M. S., & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, *24*(6), 3433–3466. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09941-z

Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Phon, D. N. A. L. E., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2020). Blended Learning Adoption and Implementation in Higher Education: A Theoretical and Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 1–48. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z

Anthony Jnr., B. (2021). An exploratory study on academic staff perception towards blended learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 1–27. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10705-x

Arif Rachman, L., Phonix, E., & Siliwangi, I. (2021). The Blended Learning Implementation of ELT Based on Teachers' and Students' Perspective in New Normal Condition of COVID 19. *Project (Professional Journal of English Education)*, *4*(3), 457–468. https://www.researchgate.net/publication/351518792

Ashraf, M. A., Tsegay, S. M., & Meijia, Y. (2021). Blended Learning for Diverse Classrooms: Qualitative Experimental Study With In- Service Teachers. *SAGE Open*, *11*(3), 1–11. https://doi.org/10.1177/21582440211030623

Avgerinou, M. D. (2010). Teacher vs. student satisfaction with online learning experiences based on personality type. *The 7th Pan-Hellenic Conference ICT in Education "ICT in Education" (HCICTE 2010)*, *1*,223-231. https://www.researchgate.net/publication/228812388

Balci, M., & Soran, H. (2009). STyudents' Opinions on Blended Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *10*(1), 21–35. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156159

Boelens, R., Van Laer, S., Wever, B. D., & Elen, J. (2015). Blended learning in adult education: towards a definition of blended learning. http://www.iwt-alo.be/wp-content/uploads/2015/08/01-Project-report-Blended-learning-in-adult-education-towards-a-definition-of-blended-learning.pdf

Bervell, B., & Umar, I. N. (2018). Blended learning or face-to-face? Does Tutor anxiety prevent the adoption of Learning Management Systems for distance education in Ghana? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *35*(2), 159–177. https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1548964

Blaine, A. M. (2019). Interaction and presence in the virtual classroom: An analysis of the perceptions of students and teachers in online and blended Advanced Placement courses. *Computers and Education*, *132*, 31–43. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.004

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *22*, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001

Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers and Education*, *120*, 197–212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009

Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, *30*(1), 103–116. https://doi.org/10.1080/01587910902845949

Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, *48*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772

Buitrago, C. R. (2013). Identifying Training Needs of Novice Online English Language Tutors. *GIST - Education and Learning Research Journal*, *7*, 134–153. https://www.researchgate.net/publication/263843530

Dakduk, S., Santalla-Banderali, Z., & van der Woude, D. (2018). Acceptance of Blended Learning in Executive Education. *SAGE Open*, *8*(3), 1-16. https://doi.org/10.1177/2158244018800647

Dehghanzadeh, S., & Jafaraghaee, F. (2018). Comparing the effects of traditional lecture and flipped classroom on nursing students' critical thinking disposition: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, *71*, 1–21. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.027

Denoyelles, A., Futch, L. S., Howard, W., & Thompson, K. (2016). "Comfort" as a Critical Success Factor in Blended Learning Courses. *Online Learning*, *20*(3), 140–158. https://eric.ed.gov/?id=EJ1113303

Deperlioglu, O., & Kose, U. (2010). The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. *Computer Applications in Engineering Education*, *21*(2), 328–342. https://doi.org/10.1002/cae.20476

Ekawati, A. D., Sugandi, L., & Kusumastuti, D. L. (2017). Blended Learning in Higher Education: Does Gender Influence the Student Satisfaction on Blended Learning? *2nd International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)*,160–164. https://0810o06zi-1106-y-https-www-webofscience-com.mplbci.ekb.eg/wos/woscc/full-record/WOS:000427725600031

El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(8), 1–21. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128

eLearning Africa, & EdTech Hub. (2020). *The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology -A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology* https://doi.org/10.5281/zenodo.4018774

Eryilmaz, M. (2015). The Effectiveness Of Blended Learning Environments. *Contemporary Issues In Education Research-4th Quarter*, *8*(4), 251–256. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077330.pdf

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, *10*(4), 1–18. https://doi.org/10.3390/soc10040086

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: Two case studies. *Internet and Higher Education*, *18*, 24–28. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.001

Georgina, D. A., & Hosford, C. C. (2009). Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 690–696. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.004

Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, *18*, 4–14. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003

Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. H. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *10*(3), 1–8. https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.683

Humbert, M. (2007). Adoption of Blended Learning by Faculty. In M. K. McCuddy, H. van den Bosch, W. B. Martz, A. V. Matveev, & K. O. Morse (Eds.), *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World* (Vol. 10, pp. 423–436). Springer . https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5612-3_21

Ibrahim, M. M., & Nat, M. (2019). Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*,*16*(1),1–21. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0145-2

Isiguzel, B., & Hacı Bektas, N. (2014). The Blended Learning Environment On The Foreign Language Learning Process: A Balance For Motivation And Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *15*(3), 108–121. https://www.researchgate.net/publication/276839666_The_Blended_Learning_Environment_On_The_Foreign_Language_Learning_Process_A_Balance_For_Motivation_And_Achievement

Jee, R. Y., & O'Connor, G. (2014). Evaluating the Impact of Blended Learning on Performance and Engagement of Second Language Learners. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, *7*(3), 12. https://doi.org/10.3991/ijac.v7i3.3986

Karimi, L., Badariah, T., & Ahmad, T. (2013). Perceived Learning and Satisfaction in a Blended Teacher Education Program: An Experience of Malaysian Teacher Trainees. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, *4*(3), 197–211. https://www.researchgate.net/publication/339280537_Perceived_Learning_and_Satisfaction_in_a_Blended_Teacher_Education_Program_An_Experience_of_Malaysian_Teacher_Trainees

Karma, I. G. M., Darma, I. K., & Santiana, I. M. A. (2021). Blended Learning is an Educational Innovation and Solution During the COVID-19 Pandemic. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, *7*(1), 1–9. https://doi.org/10.21744/irjeis.v7n1.1176

Lee, K. W., Keong, T., Lajium, D., & Ng, S. I. (2013). Understanding the Blended Learning Experiences of English Language Teachers in a Distance TESL Degree Programme in Malaysia. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, *65*(2), 55–65. https://www.researchgate.net/publication/260204743_Understanding_the_Blended_Learning_Experiences_of_English_Language_Teachers_in_a_Distance_TESL_Degree_Programme_in_Malaysia

Kharb, P., & Samanta, P. P. (2016). Blended learning approach for teaching and learning anatomy: Students' and teachers' perspective. *Journal of the Anatomical Society of India*, *65*(1), 43–47. https://doi.org/10.1016/j.jasi.2016.06.001

King, S. E., & Arnold, K.C. (2012). Blended Learning Environments in Higher Education: A Case Study of How Professors Make it Happen.*Mid-Western Educational Researcher*,*25*(2),44–59. https://www.semanticscholar.org/paper/Blended-Learning-Environments-in-Higher-Education%3A-King-Arnold/42774d74c24ecd63d4c197e487d335fc359d4a4c

Klimova, B. F., & Kacetl, J. (2015). Hybrid Learning and its Current Role in the Teaching of Foreign Languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *182*, 477–481. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.830

Koşar, G. (2016). A Study of EFL Instructors' Perceptions of Blended Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *232*, 736–744. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.100

Lightner, C. A., & Lightner-Laws, C. A. (2016). A blended model: simultaneously teaching a quantitative course traditionally, online, and remotely. *Interactive Learning Environments*, *24*(1), 224–238. https://doi.org/10.1080/10494820.2013.841262

Lim, C., Cho, Y. H., & Kim, S. (2017). Partnerships and Innovationfor Blended Learning at SeoulNational University, Republic of Korea. In C. P. W. L. Lim (Ed.), *Blended learning for quality higher education : selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (2nd ed., pp. 212–232). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246851

Lim, C. P., & Wang, T. (2017). A Framework and Self‐Assessment Tool for Building the Capacity of Higher Education Institutions for Blended Learning. In C. P. Lim & L. Wang (Eds.), *Blended learning for quality higher education : selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (2nd ed., pp. 2–28). UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246851

Ma, L., & Lee, C. S. (2021). Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of Computer AssistedLearning*,*37*(5),1–39. https://doi.org/10.1111/jcal.12579

Mozelius, P., & Hettiarachchi, E. (2017). Critical Factors for Implementing Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, *6*(2), 37–51. https://doi.org/10.1515/ijicte-2017-0010

Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency eLearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, *11*(1), 1–15. https://doi.org/10.3390/educsci11010019

Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, *34*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394

Mustapha, R., Mahmud, M., Burhan, N. M., Awang, H., Sannagy, P. B., & Jafar, M. F. (2021). An Exploration on Online Learning Challenges in Malaysian Higher Education: The Post COVID-19 Pandemic Outbreak. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, *12*(7), 391–398. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120744

National e-Learning Center. (2021). *Achievements*. Retrived in December 20,2021, from http://www.nelc.edu.eg/

Ocak, M. A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers and Education*,*56*(3),689–699. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.011

Okaz, A. A. (2015). Integrating Blended Learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *186*, 600–603. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086

Qasem, A. A. A., & Viswanathappa, G. (2016). Teacher Perceptions towards ICT Integration: Professional Development through Blended Learning. *Journal of Information Technology Education:Research*,*15*,561–575. http://www.informingscience.org/Publications/3562

Rad, F. A., Otaki, F., Baqain, Z., Zary, N., & Al-Halabi, M. (2021). Rapid transition to distance learning due to COVID-19: Perceptions of postgraduate dental learners and instructors. *PLoSONE*,*16*(2),1–22. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246584

Rajhans, V., Memon, U., Patil, V., & Goyal, A. (2020). Impact of COVID-19 on academic activities and way forward in Indian Optometry. *Journal of Optometry*, *13*(4), 216–226. https://doi.org/10.1016/j.optom.2020.06.002

Raphael, C., & Mtebe, J. S. (2016). Instructor support services: An inevitable critical success factor in blended learning in higher education in Tanzania. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, *12*(2), 123–138. https://www.researchgate.net/publication/306254884_Instructor_support_services_An_inevitable_critical_success_factor_in_blended_learning_in_higher_education_in_Tanzania

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers and Education*, *144*, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701

Saini, S. K., Kaur, S., Sharma, N., Kalyan, G., & Das, K. (2021). Satisfaction among the nursing teachers with web-based teaching during COVID-19: a cross-sectional survey. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, *8*(4), 2000–2006.
https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20211270

Schutte, N., Cronje, A., Mokoena, M., Barkhuizen, N., & Mokoto, M. (2017). Academic Staff Perceptions of A Blended Learning Approach in A Selected Higher Education Institution. *International Journal of Management and Applied Science*, *3*(6), 12–17. http://www.iraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-381-150400345012-17.pdf

Serrate-González, S., Torrijos-Fincias, P., González Sánchez, M., & Caballero Franco, D. (2021). Profiling teaching staff using blended learning in their practices in higher education. *Research Papers in Education*, 1–18.
https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864759

UNESCO. (2021). *Building ecosystems for online and blended learning: Advancing equity and excellence in higher education in the Asia-Pacific With support from the UNESCO-Shenzhen Funds-in-Trust*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375474

Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology&Society*,*18*(2),380–393
https://www.researchgate.net/publication/282686856

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers and Education*,*88*,354–369. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008

Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environment: An institutional study. *Internet and Higher Education*, *12*(3–4), 173–178.
https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.05.001

World Health Organization. (2020a). *Coronavirus disease (COVID-19).* Retrived in December 20,2021, from https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

World Health Organization. (2020b). *Update on COVID-19 in the Eastern Mediterranean Region*. Retrived in December 20, 2021, from http://www.emro.who.int/media/news/update-on-covid-19-in-the-eastern-mediterranean-region.html

Wu, B., Hu, Y., Gu, X., & Lim, C. P. (2016). Professional Development of New Higher Education Teachers with Information and Communication Technology in Shanghai. *Journal of Educational Computing Research*, *54*(4), 531–562. https://doi.org/10.1177/0735633115621922