

قسم: اللغة والأدب العربي



www.centre-univ-mila.dz

معهد: الآداب واللغات

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: L91/2021

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د.)

فعالية التعليم الهجين في جودة مخرجات التعليم العالي،
دراسة تقويمية لتجربة أقسام اللغة والأدب العربي
بالجامعة الجزائرية - نماذج مختارة

إشراف الأستاذ(ة): عبد الحليم معزوز

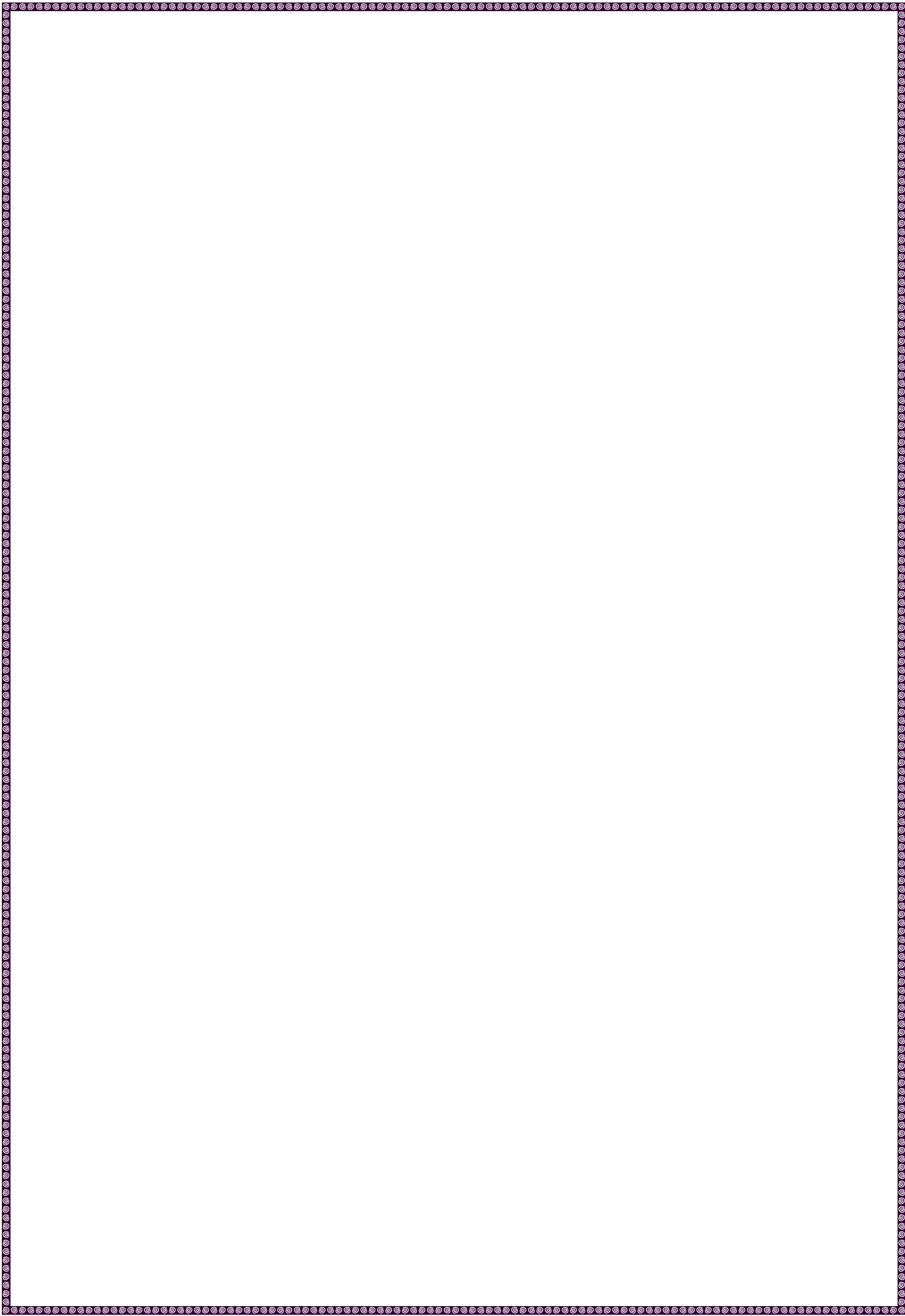
إعداد الطالب (ة): طمين الزهرة

التخصص: لسانيات تطبيقية

الشعبة: دراسات لغوية

رقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
1	وهيبة جراح	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	رئيسا
2	عبد الحليم معزوز	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	مشرفاً ومقرراً
3	ياسر بومناخ	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	مدعوا
4	سمير معزوز	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	ممتحنا
5	عبد الهادي حمرايعين	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	ممتحنا
6	نوري خذري	أستاذ محاضراً	جامعة باتنة 1	ممتحنا
7	سمية إبرير	أستاذ محاضراً	جامعة باجي مختار - عنابة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023 م/2024م



قسم: اللغة والأدب العربي



www.centre-univ-mila.dz

معهد: الآداب واللغات

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: L91/2021

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د)

فعالية التعليم الهجين في جودة مخرجات التعليم العالي، دراسة تقويمية لتجربة أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائرية - نماذج مختارة

إشراف الأستاذ(ة): عبد الحليم معزوز

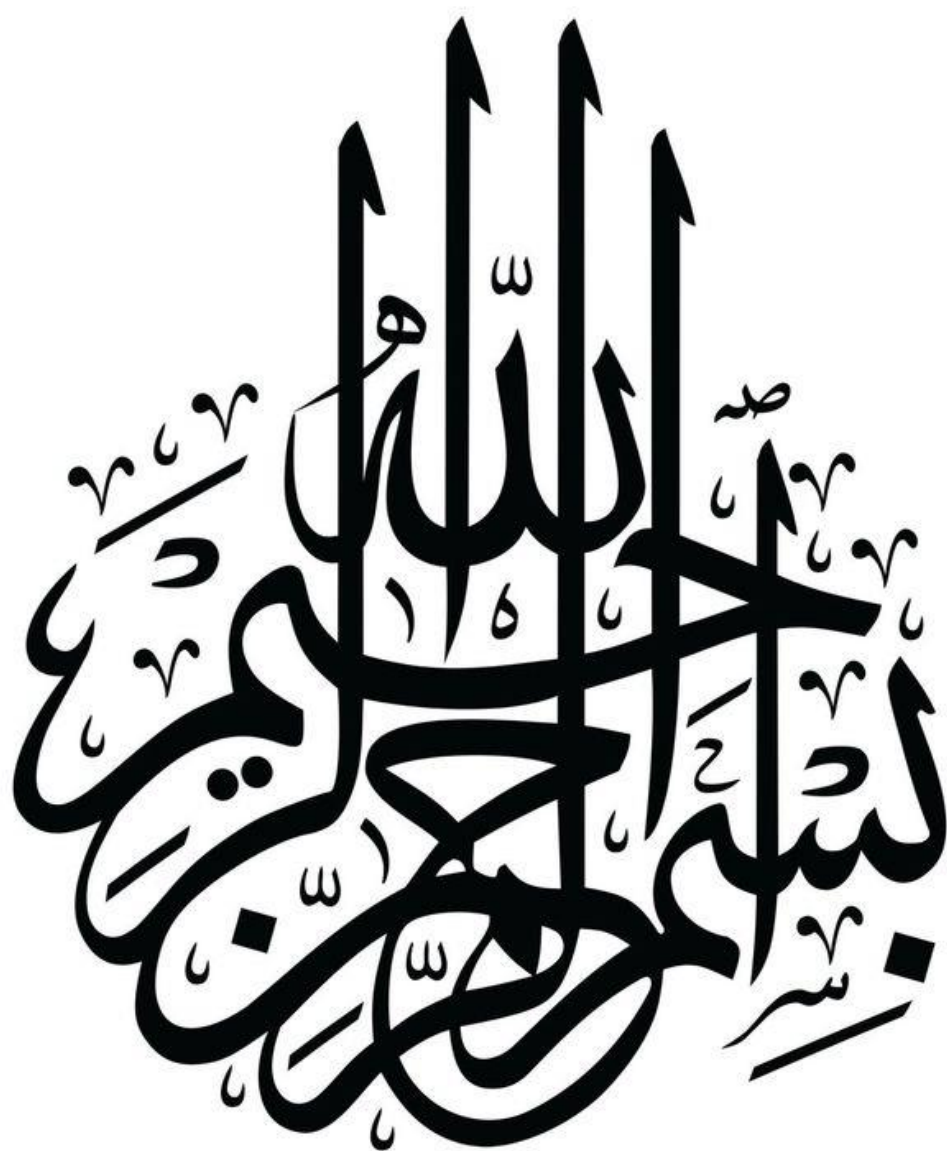
إعداد الطالب (ة): طمين الزهرة

التخصص: لسانيات تطبيقية

الشعبة: دراسات لغوية

رقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
1	وهيبة جراح	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	رئيسا
2	عبد الحليم معزوز	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	مشرفا ومقرراً
3	ياسر بومناخ	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	مدعوا
4	سمير معزوز	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	ممتحنا
5	عبد الهادي حمرالعين	أستاذ محاضراً	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله	ممتحنا
6	نوري خذري	أستاذ محاضراً	جامعة باتنة 1	ممتحنا
7	سمية إبرير	أستاذ محاضراً	جامعة باجي مختار - عنابة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023 م/2024م



الإهداء

أهدي ثمرة جهدي ومشواري العلمي إلى من قال فيهما الله عز وجل:

{ وَخَفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا } الإسراء: من الآية 24

إلى والديّ العزيزين رحمهما الله وأثابهما عني وعن إخوتي خير الجزاء وأسكنهما فسيح جنانه؛
إلى زوجي جمال وأولادي سيرين، إياد، آدم حفظهم الله، وإلى كلّ أفراد عائلتي وعائلة زوجي، إلى
إخوتي وأخواتي وأزواجهم وأولادهم كلّ باسمه؛ وبشكل خاص أهدي هذا النّجاح إلى أختي الغالية
سعيدة وزوجها؛

إلى أخواتي في الله؛ صديقاتي الحبيبات الغاليات اللّواتي لم يدّخرن جهدا في مساعدتي وتشجيعي:
وفاء - أمينة - حنان - آسيا - فراح - أمينة بومكحلة؛

إلى مديرة متوسطة صحراوي عبد القادر بالقليلة السيّدة رزقي غنية، وإلى كلّ الطّاقم الإداري
خاصة سارة، وإلى جميع زميلاتي وزملائي في العمل؛

إلى أساتيدي الموقّرين وفي مقدّمتهم الدكتور بلي عبد القادر والبروفيسور مصطفىاوي جلال؛
وإلى جميع الأساتذة وطلبة الدّكتوراه الذين تقاسمت معهم حلاوة المعرفة وشغف المناقشة والبحث
وخاصة: د. دحماني عبد الحفيظ - د. قوار أحمد - الأستاذ ولهاصي - حياة - خديجة - جهيدة
- أمينة؛

وفي الأخير، أهدي لقب *دكتورة* - لو قدر وحملته - إلى كلّ محبّ للعلم وأهله من قريب أو
من بعيد.

الباحثة: طمين الزهرة

الشكر

الحمد لله رب العالمين الذي سدّد خطاي وثبّني على طريق العلم حبّا وطلباً واجتهاداً

قال تعالى: { وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ } إبراهيم: الآية 7

أتوجّه بخالص شكري وعرفاني وتقديري للأستاذ الدكتور عبد الحليم معزوز على ما قدّمه لي من دعم ومرافقة وتوجيه، وإلى كلّ أعضاء لجنة التّكوين؛ وأشكر كذلك الدكتور بلي عبد القادر من جامعة وهران الذي سانديني وقدّم لي الدّعم والنصح والإرشاد؛

كما أتوجّه بالشّكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين لا يراودني شكّ في أنّهم سيثرون هذا العمل بما آتاهم الله من فضله؛

والشّكر موصول إلى كلّ أستاذ أنا ربي بأخلاقه ومعرفته ونصحه وإرشاده طوال مسيرتي الدّراسية بكلّ من المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة، والمركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت وكلّ الأساتذة والإداريّين والطلبة بمختلف جامعات الوطن.

الباحثة: طمين الزهرة

الملخص

الملخص:

بعد التّقدّم العلمي والتّكنولوجي المتسارع الذي شهده العالم في العقود الأخيرة والذي مسّ جميع ميادين الحياة؛ توجّهت مؤسسات التعليم العالي نحو الاستفادة من هذه التّكنولوجيا فطوّرت الوسائل التّعليمية واستحدثت أنماطاً تعليميّة تعتمد في أساسها على الوسائط التّكنولوجية الرّقميّة، بهدف تحسين مُخرجات التّعليم العالي، أهمّها التّعليم الهجين (Hybrid Learning)؛ الذي يجمع بين بيئتين تعليميّتين مختلفتين (التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد)؛ وقد طبّقته معظم الجامعات عبر العالم ومن بينها الجزائر خاصة خلال فترة جائحة كورونا Covid-19.

وباعتبار أنّ التجربة الجزائرية في تطبيق التّعليم الهجين غير مسبوقّة؛ فقد هدف البحث إلى الكشف عن فعالية التّعليم الهجين في جودة مخرجات التّعليم العالي، من خلال إجراء دراسة تقويميّة لتجربة أقسام اللغة والأدب العربي بجامعات جزائريّة مختارة.

وبعد دراسة الموضوع نظريّاً وميدانيّاً، توصّل البحث إلى جملة من النتائج أهمّها أنّ تطبيق التّعليم الهجين في الجامعة الجزائرية نجح نسبياً من الجانب الشّكلي والتنظيمي خاصّة فترة كورونا؛ فقد ضمن استمراريّة التّعليم والحدّ الأدنى منه، أمّا فعاليّته في جودة مخرجات أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية المختارة من وجهة نظر الأساتذة فقد كانت ضعيفة؛ فالتّعليم الهجين يكون ذو فعالية مرتفعة إذا أحسن كلّ الفاعلين استخدامه، ووفّرت له الإمكانيات والأجهزة والبنى التّحتيّة اللازمة لنجاحه، فضلاً عن التّخطيط المسبق له.

الكلمات المفتاحية: التّعليم الهجين، التّعليم عن بعد، التّعليم الإلكتروني، التّعليم العالي، الجودة.

Abstract :

After the accelerated scientific and technological progress that the world has witnessed in recent decades, which has affected all fields of life, higher education institutions have moved towards benefiting from this technology, so they have developed educational means and developed educational patterns based on digital technological media, in order to improve higher education outcomes, the most important of which is hybrid Learning, which combines two different educational environments (in-person education and distance education), and has been applied by most universities around the world, including Algeria, especially during the period of the Corona Covid-19 pandemic.

Considering that the Algerian experience in the application of hybrid learning is unprecedented, the research aimed to reveal the effectiveness of hybrid learning in quality of higher education outputs through conducting an evaluation study of the experience of Arabic language and literature in selected Algerian universities.

After studying the subject theoretically and in the field, the research reached a number of results, the most important of which is that the application of hybrid learning in the Algerian university was relatively successful from the formal and organizational side, especially in the Corona period, as we guaranteed the continuity of education and the minimum of it, as for its effectiveness in the

quality of the outputs of the departments of Arabic language and literature in the selected Algerian universities from the point of view of professors, they were weak; hybrid learning is highly effective if all actors use it well and provide it with the capabilities, equipment and infrastructure necessary for its success as well as planning in advance.

Key words: Hybrid Learning, Distance Learning, E- Learning, Higher Education, Quality.

Résumé:

Après l'accélération des progrès scientifiques et technologiques que le monde a connus au cours des dernières décennies, qui ont touché tous les domaines de la vie ; les établissements d'enseignement supérieur ont commencé à tirer parti de cette technologie, ils ont donc développé des moyens éducatifs et développé des modèles éducatifs basés sur les médias technologiques numériques dans le but d'améliorer les résultats de l'enseignement supérieur, le plus important étant l'enseignement hybride, qui combine deux environnements éducatifs différents (l'enseignement en présentiel et à distance), Il a été mis en Œuvre par la plupart des universités du monde. Monde, y compris l'Algérie, notamment pendant la période de la pandémie Corona Covid-19.

Considérant que l'expérience algérienne dans l'application de l'enseignement hybride est sans précédent, la recherche visait à révéler l'efficacité de l'enseignement hybride dans la qualité des résultats de l'enseignement supérieur, a travers la réalisation d'une étude d'évaluation de l'expérience des départements de langue et littérature arabes dans des universités algériennes sélectionnées.

Après avoir étudié le sujet théoriquement et sur le terrain, la recherche a abouti à un certain nombre de résultats, dont le plus important est que l'application de l'enseignement hybride dans l'université algérienne a relativement réussi du point de vue formel et organisationnel, en particulier pendant la période Corona ; ce n'est que dans la continuité de l'enseignement et le minimum de celui-ci, quant à son efficacité dans la qualité des résultats des départements de langue et de littérature arabes dans les universités algériennes sélectionnées du point de vue des professeurs, qu'ils étaient faibles ; l'éducation hybride est très efficace si tous les acteurs l'utilisent bien et lui fournissent les capacités, l'équipement et l'infrastructure nécessaires à sa réussite, ainsi qu'une planification à l'avance.

Mots-clés : Enseignement hybride, : Enseignement à Distance, Formation en ligne, Enseignement supérieur, Qualité.

المقدمة

المقدمة:

شهد العالم منذ ظهور شبكة الأنترنت عام ثلاثة وتسعين تسعمائة وألف (1993م) تطورا تكنولوجيا هائلا توغل في كل القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم العالي؛ الذي أصبح بمثابة الجسر الرابط بين المجتمع والعالم الاقتصادي فحظي بالاهتمام خاصة في الدول المتقدمة التي سعت لتطويره وتحديثه، مع مراعاة معايير الجودة الملائمة للأنجاءات الحديثة من خلال الاستثمار في العقول البشرية باعتبارها رأس المال الحقيقي في هذا العصر في ظل ما يطلق عليه اقتصاد المعرفة لبلوغ الرقي الحضاري، وتحقيق التطور والتنمية في مختلف الميادين.

وبدأت عملية إقحام التكنولوجيا في التعليم بشكلها المعاصر منذ استخدام الأنترنت في المؤسسات التعليمية، وتعدّد وسائل التواصل الحديثة، فأصبح يُنظر للأنترنت والحواسيب والهواتف الذكية على أنّها وسائل تعليمية عصرية لا بدّ منها، كما أصبح للجامعات والمدارس مواقع إلكترونية على الأنترنت، ونتيجة لذلك ظهرت أنماط تعليمية مستحدثة تقوم على استثمار الوسائط التكنولوجية وتستفيد من مزايا التعليم الإلكتروني (E-Learning) بمختلف أنواعه وأشكاله، كالتعليم عن بعد (Distance Learning)، والتعليم عبر الخط (learning Online)، والتعليم المدمج (Blended Learning)، والتعليم الخليط أو الهجين (Hybrid Learning)... وغيرها، وقد سهّل استخدام هذه الأنماط التعليمية - خاصة التعليم عن بعد بالجامعات - على الكثير من الطلبة مواصلة تعليمهم دون الحاجة إلى الحضور إلى الحرم الجامعي بسبب انشغالهم بالعمل أو غيره، أو عند مواجهتهم ظروفًا استثنائية أو أزمات.

وهكذا خطت الدول المتقدمة خطوات حثيثة تجاه عصنة التعليم ورقمنته، نظرا لما تحدّثه الأنماط التعليمية المستحدثة سالفة الذكر من فعالية وتأثير كبيرين في تحسين جودة مخرجات التعليم وتطويرها، لكونها تعزّز دور الطالب وتجعله محورا للعملية التعليمية، فيصبح أكثر تفاعلا ومشاركة.

عُنت الجزائر منذ استقلالها بالنهوض بمنظومة التعليم بصفة عامة وبقطاع التعليم العالي بشكل خاص فوضعت الخطط والاستراتيجيات عبر مراحل متتابعة لإصلاحه وجعله يتماشى والتطورات العالمية، بدءا من تشييد المدارس والجامعات إلى اتباع النظام الأوروبي في التعليم ل.م.د (LMD)، وعلى الرغم من تلك الجهود إلا أنّ التعليم العالي بالجزائر لم يبلغ المستوى الذي يواكب التطور التكنولوجي العالمي، لذلك لا تزال الجزائر إلى يومنا هذا تبذل جهودا ومساعي جبارة من أجل استثمار فعال لتكنولوجيا التعليم والنهوض بالجامعة الجزائرية ورقمنة القطاع.

يتطلب إحداث أيّ تغيير أو تحديث في الأنظمة التعليمية بمختلف مستوياتها رسم خطة مُحكمة، وتفكيرًا جادا في السبل والوسائل اللازمة لذلك، لكن قد يحدث التغيير بشكل طارئ وإجباري عندما تعجز تلك الأنظمة

التعليمية على التعامل مع الظواهر والأزمات التي تواجهها، على غرار ما عرفه العالم مع أفول عام ألفين وتسعة عشر (2019م)، وهو تفشي فيروس كورونا المستجد Covid-19، الذي أدى إلى فرض بروتوكول صحي صارم عبر كافة الدول المتضررة، يقضي بالعزلة والتباعد الجسدي سواء على المستوى المحلي أو العالمي. ولم يسلم قطاع التعليم بالجزائر من تداعيات جائحة كورونا، إذ غلقت الدراسة في جميع المراحل التعليمية بدءاً من تاريخ 12 مارس 2020، إلى غاية إيجاد حلول وبدائل تضمن استمرارية التعليم، وهو ما وضع مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص أمام تحديات كبرى، فلجأت إلى استبدال النمط الحضوري بالكامل بالتعليم عن بعد في أول محاولة لها لتلافي الأزمة الصحية، وكان مستوى التفاعل ضعيفاً، فعلى الرغم من المزايا التي يختص بها التعليم عن بعد، منها تحرير العملية التعليمية من القيود الزمانية والمكانية الموجودة في التعليم الحضوري، إلا أنه يقوم على الفصل الجغرافي بين الأستاذ والطالب، مما حرم هذا الأخير من فوائد التواصل المباشر مع الأستاذ، كما أنه جعل الطلبة يشعرون بالعزلة. وبعد تسجيل تراجع في عدد الإصابات بفيروس كورونا، قرّر وزير التعليم العالي والبحث العلمي اتباع نمط التعليم الهجين Hybrid Learning الذي يجمع بين مزايا البيئتين التعليميتين، التعليم الحضوري والتعليم عن بعد بدءاً من السنة الجامعية 2020م-2021م.

اختلفت وجهات النظر حول التعليم الهجين ومستقبله بالجامعات الجزائرية، بين من اعتبره حلاً مؤقتاً لأزمة وسيزول بزوالها، ومن رآه وسيلة مستحدثة فعالة لتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم بفضل مرونته، لكن وباعتبار أنّ تطبيقه تجربة جديدة، كان لابدّ من الخوض والبحث في تأثيره في جودة مخرجات التعليم العالي بالجزائر ومدى تأقلمه مع المستجدات التكنولوجية العالمية، ومن هذا المنطلق تراشفت الأفكار وتلاقحت الرؤى فتولّد موضوع هذا البحث الموسوم: " فعالية التعليم الهجين في جودة مخرجات التعليم العالي، دراسة تقويمية لتجربة أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائرية. نماذج مختارة .

هدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على تجربة تطبيق التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية، ورصد مدى جاهزيتها لتطبيقه تقنياً وتنظيمياً وبشرياً، قصد تقصي مدى فعاليته في جودة مخرجات التعليم العالي، من خلال تقويم تجربة أقسام اللغة والأدب العربي بعدد من جامعات الجزائر، فيجمع هذا الموضوع إلى بحثه في المنجز الزاهن بحثه في المأمول المتوقع.

يستمدّ موضوع البحث الحالي أهميته أولاً من عنايته بجانب هام من جوانب التعليم العالي، هذا القطاع الحساس والاستراتيجي، كما أنه موضوع حديث وغير مطروق نظراً لحداثة التجربة، لذلك فهو يستحقّ أن تُبدّل في شأنه الأبحاث، وأن يُسال لأجله حبر الدارسين، وقد تكون نتائجه ومخرجاته إضافة للبحث العلمي في الجزائر، كما

قد تشكّل مُدخلات لتخطيط مُحكم لآليات تنفيذ التعليم المهجين بالجامعات الجزائرية مستقبلا انطلاقا من الاستفادة من تجارب الجامعات الأجنبية المتطورة في هذا المجال.

أما الدوافع التي من أجلها خاض البحث في هذا الموضوع فيمكن تقسيمها إلى دوافع ذاتية خاصة بالباحثة، وأخرى موضوعية تتصل بالموضوع في حدّ ذاته، وتتمثّل الدوافع الذاتية أساسا في ميولاتي المتعلقة بالبحث العلمي، والتي تنصبّ حول كلّ ما يُعنى بالتعليم وآليات تحديثه وخاصة التعليم المعاصر، وهذا بسبب صلتى الدائمة بميدان التعليم بحكم وظيفتي، وشغفي بالاطّلاع على تجارب الدّول المتقدّمة في هذا المجال قصد الاستفادة من الخطط التي اتّبعها جامعاتها لتطوير طرق وآليات التدريس. وما زاد من رغبتني في اختيار موضوع البحث الحالي تزامنه مع تفشّي فيروس كورونا المستجدّ Covid-19 بالجزائر، فكان من المواضيع غير المطروقة خاصة من قبل الباحثين الجزائريين، وهو ما شجّعني على البحث والتّقصّي في موضوع شائك وخصب، يمكن أن أصل من خلاله إلى نتائج علمية ذات قيمة وتكون إضافة للبحث العلمي. أمّا عن الدوافع الموضوعيّة فتتمثّل في الحاجة الماسّة إلى البحث في كلّ ما يمكن أن يُسهّم في تطوير قطاع التعليم العالي بالجزائر، من خلال الوقوف على المستجدّات والبحث في كلّ ما له صلة بالتكنولوجيا كالتعليم المهجين، فيكون البحث الحالي بوابة تفتح للباحثين آفاقا أخرى للخوض في مواضيع ذات صلة، أو يصبح الأساس الذي تُبنى عليه أبحاث علميّة تالية تتناوله بالنقد أو التّقييم أو الإثراء.

خاض البحث الحالي في هذا الموضوع بالذات قصد الإجابة عن إشكالية رئيسة مفادها:

ما مدى فعالية تطبيق التعليم المهجين في جودة مخرجات التعليم العالي في أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة وموظفي الإدارة؟

وتتفرّع عن هذه الإشكالية عدّة تساؤلات حاول البحث الإجابة عليها، نلخص أهمّها في النقاط الآتية:

1. ما المقصود بالتعليم المهجين؟ وما هي مكوناته ومتطلّبات تطبيقه بفعالية؟
 2. ما مدى جاهزية الجامعات الجزائرية تقنيّا وتنظيميّا وبشريّا لإنجاح تطبيق التعليم المهجين؟
 3. ما أهمّ صعوبات تطبيق التعليم المهجين في أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية؟
 4. ما الدوافع الأساسية لتطبيق التعليم المهجين بالجامعات الجزائرية؟
 5. ما مدى نجاح تجربة تطبيق التعليم المهجين في أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية خلال فترة كورونا؟
 6. ما الآفاق المستقبلية لتطبيق التعليم المهجين بالجامعات الجزائرية؟ وما شروط تطبيقه بفعالية ونجاح؟
- للإجابة عن الإشكالية الرئيسة والتساؤلات التي تفرّعت عنها، يمكن افتراض إجابات أولية توصّلت إليها بعد الاطّلاع على مجموعة من المراجع المتعلقة بموضوع البحث، وهذه الفرضيات كالتالي:

1. التعليم الهجين نمط تعليمي مستحدث، يجمع بين مزايا التعليم الحضوري وجها لوجه، والتعليم عن بعد، لذلك فهو يتطلب توافر جملة من المكونات والمتطلبات بمؤسسات التعليم العالي لتطبيقه بفعالية.
 2. الجامعات الجزائرية ليست جاهزة تماما لتطبيق التعليم الهجين بفعالية بسبب نقص التجهيزات المادية والتقنية لتسيير التعليم عن بعد.
 3. ضعف جاهزية الجامعات الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين كان سببا في مواجهة كل الفاعلين في العملية التعليمية الهجينة العديد من الصعوبات والتحديات التي شكّلت عائقا كبيرا أمامهم خاصة صعوبة التواصل عن بعد.
 4. طبقت الجامعات الجزائرية نمط التعليم الهجين في البداية اضطرارا وليس اختيارا مدروسا بظهور جائحة كورونا Covid-19، لأنه الحل الأمثل لتخطي الأزمة الصحية وضمان استمرارية التعليم، فالجائحة كانت سببا رئيسيا لإلحاق الجامعات الجزائرية في مجال التعليم الإلكتروني والاستفادة من التكنولوجيا المعاصرة.
 5. نجحت تجربة تطبيق التعليم الهجين بأقسام اللغة والأدب العربي من الجانب الشكلي والتنظيمي، لكنها لم تنجح في رفع مستوى التحصيل المعرفي للطلبة، أو تحسين جودة مخرجات التعليم بها.
 6. يمكن للتعليم الهجين أن ينجح ويُحدث الفعالية المنشودة بالجامعات الجزائرية مستقبلا، شرط توافر الإمكانيات الضرورية لتطبيقه.
- للإجابة عن إشكالية البحث والتساؤلات المنفرعة عنها، وللتأكد من صحة الفرضيات انتظم البحث الحالي في فصلين نظريين وثالث تطبيقي سبقتهم هذه المقدمة وتلتهم خاتمة.
- كانت المقدمة مساحة لتقديم نبذة عامة عن الموضوع، وبيان أهميته والهدف المرجو من البحث فيه، وطرح إشكاليته وذكر أسباب اختيار الموضوع، والمنهج المتبع فيه، وأهم المراجع والمصادر التي استعنت بها والدراسات السابقة، والصعوبات التي واجهتها أثناء إنجازها.
- جاء الفصل الأول معنونا بـ "التعليم العالي وأنماطه المستحدثة في ضوء مستجدات العولمة"، وتفرّع عنه أربعة مباحث تناولت الإطار النظري للتعليم العالي، وواقع التعليم العالي بالجزائر وتتبع مراحل إصلاحه وتطويره منذ الاستقلال، كما تناولت أهم مستجدات تكنولوجيا التعليم وتحدياتها في التعليم العالي، والأنماط التعليمية المستحدثة في القطاع وأهم التداخلات والفوارق بين مفاهيمها وصولا إلى تحديد مفهوم دقيق للتعليم الهجين.
- وجاء بعده الفصل الثاني بعنوان "التعليم الهجين آلية لتطوير التعليم العالي" وقد تفرّع عن هذا الفصل كذلك أربعة مباحث تناولت التعليم الهجين في التعليم العالي من حيث مكوناته ومتطلبات تطبيقه وأبعاده ومزاياه وعيوبه، كما تناولت التعليم الهجين وآليات تطبيقه بعرض أهم نماذج التصميم التعليمي نحو نموذج ADDIE وأنواع

أنظمة إدارة التّعلّم نحو **LMS** ومنصة مودل **Moodle** وكيفية استخدامها، وتناولت كذلك علاقة التّعليم الهجين بجودة مخرجات التّعليم العالي، وعرض لتجارب جامعات أجنبية طبّقت التّعليم الهجين للاستفادة منها.

وبعد هذا العرض التّظري، جاء الفصل الثالث وهو فصل تطبيقيّ بعنوان "تطبيق التّعليم الهجين في أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائرية"، واحتوى على ثلاثة مباحث سبقت الدّراسة الميدانية، إذ كان من اللازم أخذ نظرة عن واقع وظروف تطبيق التّعليم الهجين بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا، وعرض أهمّ القرارات والمراسيم التنظيمية الصّادرة عن وزارة التّعليم العالي في تلك الفترة وما بعدها، المتعلّقة بإجراءات وتدابير تسيير العملية التعليمية وفق نمط التّعليم الهجين، وبعد هذا تمّ تناول نموذج لاستخدام منصة مودل **Moodle** بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف بميلة، بتتبّع خطوات إنشاء الحسابات للأساتذة والطلبة وكيفية الولوج إلى المنصة ورفع وتحميل الدّروس.. ثمّ تلّتها الدّراسة الميدانية بإجراءاتها المنهجية للوقوف على فعالية تطبيق التّعليم الهجين في أقسام اللغة والأدب العربي بعدد من الجامعات الجزائرية المختارة من وجهة نظر كلّ من الأساتذة والطلبة وموظّفي الإدارة (الأساتذة الإداريّون، ورؤساء الأقسام، ومدراء المعاهد، وعمداء الكليّات).

وخلص البحث في الأخير إلى خاتمة تضمّنت أهمّ النتائج المتوصّل إليها ومجموعة من التّوصيّات التي تتمحور حول جوانب من موضوع البحث، والتي لا يمكن طرقها جميعها، قصد تقويم تجربة التّعليم الهجين بالجامعات الجزائرية وتلافي النقائص المسجّلة مستقبلا حتى يكون نمطا ناجحا ذا فعالية.

يقتضي البحث الحالي الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على آليات التّحليل، لكونه الأنسب لهذه الدّراسة من حيث تناول مختلف الجوانب والأبعاد النظرية المتعلّقة بالتّعليم العالي والتّعليم الهجين، وتحليل وتفسير الأفكار والآراء والنتائج المتوصّل إليها في هذه الدّراسة، واستأنس البحث بالمنهج التاريخي المناسب لتتبّع نشأة وتطوّر الأنماط التعليمية المستحدثة بدءا من ظهور التّعليم عن بعد، وكذلك عند تتبّع مراحل إصلاح وتطوير التّعليم العالي بالجزائر منذ الاستقلال.

لا يعدّ البحث الحالي طفرة علمية وإنّما سبق بأبحاث ودراسات ذات علاقة جزئية به، سواء من حيث أحد متغيّراته أو منهجه أو عينته، وتجدد الإشارة إلى أنّ هذه الدّراسات قليلة، منها دراسات عربية وأخرى أجنبية، ومن بينها:

أ. الدّراسات العربية:

1. أطروحة دكتوراه بعنوان: "دور التعليم الإلكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة . دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة" للباحث محمد نجيب سويقات، في السنة الجامعية 2022م/2023م.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق التعليم الإلكتروني في تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، واعتمد الباحث في هذه الدراسة على الملاحظة العلمية، وثائق المؤسسات، إجراء مقابلات والاستبيان، واتبع المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص الجانب النظري والتطرق إلى الدراسات السابقة وتتبع واقع الأداء التدريسي وتطبيق التعليم الإلكتروني في الفترة الممتدة (2020-2022) من خلال أسلوب دراسة الحالة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع للأداء التدريسي لأساتذة الجامعة من وجهة نظرهم ونظر الطلبة في ظل تطبيق نظام التعليم الإلكتروني، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بنسبة موجبة بين أبعاد التعليم الإلكتروني والأداء التدريسي في جامعة قاصدي مرباح ورقلة من وجهة نظر الأساتذة والطلبة.

وبناء على نتائج هذه الدراسة والتي أكدت وجود أثر للتعليم الإلكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي، فإنّ الدراسة الحالية تحاول البحث في أثر التعليم المهجين وفعاليتيه ليس فقط من حيث تحسين الأداء التدريسي وإنما تقصّي هذا الأثر وهذه الفعالية في كافة عناصر العملية التعليمية والبيئة التعليمية ومكوّناتها ومتطلّباتها، كما أنّ الدراسة الحالية تميّزت باتّساع حدودها المكانية، فشملت عددا من جامعات الوطن من مختلف الجهات (شرق، وغرب، ووسط، وجنوب).

2. رسالة ماجستير، بعنوان : "فاعلية التعلم عن بعد والتعلم المدمج من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية" للباحثة إخلاص عبد القادر مصطفى الشملتي، بجامعة الشرق الوسط، كلية التربية بالأردن سنة 2022.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين فاعلية التعلم عن بعد والتعلم المدمج من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية في العام الأكاديمي 2021/2022 والذين تعرّضوا لمساقات ضمن أنماط التعلم الإلكتروني، موزعين تبعا لمتغيرات (جنس الطالب، التخصص، نوع الجامعة)، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن للمقارنة بين آراء أفراد العيّنة حول فاعلية التعليم عن بعد والتعلم المدمج، وتمّ اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة أنّ درجة تقدير طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية لفاعلية التعلّم عن بعد جاءت بدرجة (متوسطة)،

وبالمقابل درجة تقديرهم لفاعلية التعلم المدمج جاءت (مرتفعة)، وأوصت الدراسة باعتماد التعلم المدمج في برامج تدريس مساقات التعليم الجامعي.

جاءت الدراسة الحالية لتواصل إثبات وجود فعالية للتعليم الهجين على مستوى أقسام اللغة والأدب العربي بمختلف جامعات الجزائر المختارة، وتحديد طبيعة هذه الفعالية إيجاباً أم سلباً، والوقوف على أسباب ضعف أو قوة تلك الفعالية، ومدى تأثيرها في جودة مخرجات التعليم العالي بشكل عام.

ب. الدراسات الأجنبية:

1. أطروحة دكتوراه في الفلسفة بعنوان: "Perceptions of Blended Learning in Saudi Universities"

(تصورات التعلم المدمج في الجامعات السعودية)، مقدمة من طرف Reem A.Alebaikan بجامعة إكستر بإنجلترا (University of Exeter) في سبتمبر 2010.

حاولت هذه الدراسة استكشاف تصورات المحاضرين السعوديين والطلاب الجامعيين تجاه التعلم المدمج بمعنى الهجين من خلال تجربتهم كمشاركين في الدورات المدمجة، وتوضّح كيف تفاعلوا مع هذا التغيير وكيف أثر على جودة خبراتهم التعليمية والتدريسية، وكُلّلت بتقديم توصيات للبحث المستقبلي. واستناداً على الفلسفة التفسيرية، تمّ تحليل البيانات في شكل شرح وتفسير لتلك التصورات. وخلصت الدراسة إلى أنّ التعلم المدمج لديه القدرة على تقديم تجربة تعليمية ناجحة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

بحثنا الحالي حاول رصد فعالية التعليم الهجين وتأثيراته على جودة مخرجات التعليم العالي بصفة أشمل وأكثر تفصيلاً، كما أنّه يتمييز عن هذه الدراسة من حيث المنهج المتبع كما أنّ عينة الدراسة الحالية لم تنتق من جامعة واحدة وإنما أخذت من أقسام اللغة والأدب العربي بأربعة عشر جامعة من جامعات الجزائر، لإجراء دراسة تقييمية وإعطاء نظرة استشرافية حول جدوى تطبيق هذا النمط بها مستقبلاً.

2. دراسة كل من Jachin,N. and Usagawa,T بعنوان: "Potential Impact of Blended Learning on Teacher Education in Mongolia"

عام 2017.

تناولت هذه الدراسة تنفيذ دورة في علم أصول التدريس وتحسينها باستخدام نظام إدارة التعلم "موودل"، وناقشت تأثيرها المحتمل على تعليم المعلمين في منغوليا، كانت الدورة خلال العام الدراسي 2013/2012، ثمّ روجعت خلال 2015/2014 وأختير نموذج Keller's ARCS للتصميم التحفيزي لضمان الفعالية، واستخدمت استبيان حول تجربة التعليم المختلط (الهجين) للطلبة متبوعاً بمجموعة نقاش مركّز وتحليل إحصائي.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الطّلبة في الفصل الهجين يمكنهم تحقيق درجات أفضل من الفصل التّقليدي، وأكّدت أنّ التعليم الهجين يمكنه تحسين الجودة في التّعليم العالي وتحسين تعليم المعلّمين وينبغي التّوصية به في المؤسّسات التّعليمية المماثلة.

تحاول الدّراسة الحالية البحث عن فعاليّة التعليم الهجين في التعليم العالي بالجزائر، وتهدف إلى تحديد طبيعة هذه الفعاليّة والعوامل المؤثّرة فيها إيجاباً أو سلباً، وتقديم توصيات لتخطّي الصعوبات وتعزيز تطبيق هذا النمط التعليمي والاستفادة من مزاياه.

وقد استعنتُ لدراسة هذا الموضوع بمجموعة من المصادر والمراجع، أهمّها:

1. التّعلم المدمج (المتمازج) بين التّعليم التّقليديّ والتّعليم الإلكترونيّ لكلّ من مفيد أحمد أبو موسى وسهير عبد السّلام الصّوص (ط1، 2012).

2. التّعلم المدمج والتّعلّم المعكوس لعاطف أبو حميد الشّرمان (ط1، 2015).

3. نور الهدى حلاب، استخدام منصّة التّعليم الإلكترونيّ مودل (Moodle) في ظلّ جائحة كورونا-الواقع والتّحدّيات-مجلة الأحمدي للدراسات اللّغوية والتّقنية والترّجمة، مج (02)، ع (01)، أكتوبر 2022. التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة (Covid-19)، لسيناء قاسم أحمد المنصوري (2021م).

4- Rowntree, D.2000; Teaching and Blended Learning; a correspondence education for de 21st century, British Journal of Educational Technology, 26(3).

5- Sameer Mosa AlNajdi, Hybrid Learning In Higher Education, Indiana State University, 12 November 2018.

لم تخلُ مسيرة البحث في الموضوع الحالي من صعوباتٍ وعوائقٍ، التي لا أعتبرها أعذاراً لما قد يصدر منّي من زلل، وإتّما هدف ي من ذكرها إطلاع الباحثين في مثل هذا الموضوع عليها ليعملوا على تذليلها، ومن هذه الصعوبات:

أ. قلّة المراجع والمصادر والدراسات التّطبيقية التي تناولت موضوع فعالية التّعليم الهجين في جودة مخرجات التعليم العالي، بالإضافة إلى صعوبة تحميل بعض المراجع خاصة الأجنبية منها.

ب. اتّساع مساحة البحث في هذا الموضوع وصعوبة الإلمام بجميع أبعاده المتداخلة مع الأنماط المستحدثة الأخرى.

ج. تداخل المصطلحات والمسمّيات والمفاهيم بسبب التّرجمة، والاضطراب في استخدامها من قبل الباحثين جعلني ألجأ إلى التحري عنها قبل تبنيها، ممّا زاد من الجهد والوقت المبذولين.

- د . السّفر إلى الجامعات الجزائرية المختارة بأربعة عشر ولاية في جهات مختلفة من الوطن (شرقا وغربا ووسطا وجنوبا)، من أجل توزيع استمارات المقابلة والاستبانة الورقية مباشرة على أفراد العيّنة، ثمّ جمعها.
- هـ . قلة تجاوب بعض أفراد العيّنة على أسئلة المقابلة والاستبانة، خاصة بعض الأساتذة الإداريين ورؤساء الأقسام لكثرة انشغالهم الإداريّة.
- و . ضيق الوقت والتزامي بانشغالات أخرى اجتماعية وعائلية ومهنية.
- ولا يفوتني في هذا المقام أن أقدمّ جميل شكري وخالص امتناني لأستاذي المشرف ورئيس المشروع الذي احتضن هذا البحث الأستاذ عبد الحليم معزوز على ما قدّمه لي من توجيهات ومرافقة ودعم طيلة فترة البحث دون أن يدّخر أيّ جهد، كما أشكر جامعة ميلة التي احتضنتني في مرحلة الدكتوراه، والشّكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث وإثرائه وتقويم هئاته، وأعمّم شكري إلى كلّ من ساعدني أو نصّحني طيلة مسيرة بحثي.

الفصل الأول:

التّعليم العالي وأنماطه المستحدثة في

ضوء مستجدّات العولمة

توطئة:

تعدّ مؤسسات التعليم العالي الركيزة الأساس لتقدّم الدول ورفقيها، لكونها أهمّ مؤسسات البناء وإنتاج المعرفة العلميّة المتخصّصة، تُسهم في تطوير ثقافة الشّعوب بجميع أبعادها العلميّة والفنيّة والأدبية والتكنولوجية، وتسعى إلى تحقيق جودة مخرجات التعليم العالي خاصة بتخريج الكفاءات العلمية المتخصّصة ذات المعارف الواسعة والمهارات المتميّزة، فهي تسعى باستمرار من خلال تهيئة البرامج والمناهج والأنماط التدريسيّة واستحداثها إلى توسيع وتعميق تلك المعارف والمهارات، وتحسين مستوى الطلبة، وجعلهم أكثر تطلّعا إلى المستقبل، عن طريق الاهتمام بالبحث العلميّ، الذي يكون مسارا لمستجد العولمة ومتطلّبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية. لذلك تنافست الدول في تخصيص ميزانيات هائلة لتطوير القطاع، وتلبية احتياجات الطلبة وتيسير حصولهم على المعارف، وتمكينهم من تطوير بحوثهم العلمية، للارتقاء بمستواهم وإحداث التميّز العلميّ.

يرتبط التعليم العالي ارتباطا وثيقا بالمجتمعات، يتأثّر بحالها ويؤثّر فيها، فعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر الجزائر التي عانت من ويلات الاستعمار الفرنسي لأكثر من القرن وربع القرن من الزمن، وهذا الوضع أثّر في سياساتها التّنمويّة، وأدحض آمالها في التطوّر، فلم تتوفّر لها الظروف أو الفرص الملائمة لتنفيذ مختلف الخطط التّنموية، ولم يتسنّ لها الاهتمام بالتعليم العالي وتطويره وإصلاحه إلّا بعد استقلالها سنة 1962.

هذا وقد سائر التّقدّم العلميّ والتكنولوجيّ عبر العالم تطوّر تدريجيّ للوسائل المستعملة في التّعليم بصفة عامّة، وشهد التّعليم العالي بالموازاة تغييرا لأنماط وطرائق التدريس، التي كانت تتماشى مع متغيّرات العصر العلميّة والتكنولوجية، وتتماشى مع الظروف الاجتماعية والصّحية، على غرار جائحة كورونا Covid-19، التي ظهرت نهاية عام 2019 بمدينة ووهان Wuhan الصينيّة، وانتشرت عبر العالم، فقلبت موازين التّعليم بصفة عامة، وحتمت على البلدان المتقدّمة والتّامية على حدّ سواء اعتماد التّعليم الإلكترونيّ بشتّى أنواعه (التّعليم عن بعد، التّعليم الهجين، التّعليم المدمج، التّعليم الرّقمي ..).

1. الإطار النظري للتعليم العالي:

التعليم العالي في أيّة دولة هو أهمّ منظومة للتّعليم، فهو يحتلّ مكانة كبيرة ويؤدّي دورا فعّالا وأساسيا في تكوين إطارات سامية وتخرج كفاءات عالية، تخدم بلدها وتسهم في تطويره، وقبل الحديث عن ذلك، لا بدّ من تحديد المفاهيم الأساسيّة للتّعليم العالي والجامعة.

1.1 مفهوم التعليم العالي والجامعة:

1.1.1 مفهوم التعليم العالي:

يعدّ التعليم العالي أو التعليم الجامعي أعلى مستوى تعليمي يبلغه الطالب خلال مساره العلمي، ويتمثل في المستوى ما بعد الثانوي، تحتضنه مختلف مؤسسات التعليم العالي من كليات ومعاهد ومدارس عليا، وحسب تعريف منظمة اليونسكو، فإنّ التعليم العالي هو «الدراسات بكلّ أنواعها التي تعمل على التكوين أو التكوين الموجّه، التي تتمّ بعد المرحلة الثانويّة على مستوى مؤسسة جامعيّة أو مؤسسات تعليميّة أخرى مُعترف بها من قبل السلطات الرسميّة للدولة»¹، وهو ما يتفق مع التعريف الذي ورد في المادة 2 من القانون الجزائري رقم 99-05 المؤرخ في 4 أفريل 1999، المتضمّن القانون التوجيهي للتعليم العالي المعدّل والمتّم بأه: "كل نط للتكوين أو للبحث يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي" وتختلف فيه مدّة الدّراسة من ثلاث سنوات إلى خمس فأكثر، حسب درجة الشّهادة العلميّة. ويسعى التعليم العالي إلى تزويد المجتمع بحاجاته من طاقات بشرية ذات الكفاءة العالية والتدريب الجيّد في عديد المجالات، وإكساب الفرد قدرات ومهارات تمكّنه من تقديم الخدمة لنفسه ولجتمعه، إذ يحتتم هذا النوع من التعليم بمنح الطالب تأشيرة ولوج عالم الشّغل بفضل الشّهادة أو الشّهادات الممنوحة له في مختلف التخصصات.

وعرّف سعيد طه محمد التعليم العالي بأنه: «أداة رئيسيّة لتحقيق الأمن القومي وتحقيق التنمية الشّاملة وأداة لبناء الجيش والأسطول القوي وتحقيق التنمية الشّاملة لمختلف مجالاتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة والتكنولوجيّة»²، وهذا يعني أنّ التعليم العالي يقدم تعليما متخصصا في مجالات تشمل كل جوانب الحياة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية، والعسكرية... وغيرها، وهي بشكل عام تؤهّل الطلبة للخروج إلى المجتمع والعمل كلّ في مجاله، ممّا يسهم في تطوّر الاقتصاد وتحقيق التنمية المستدامة في البلاد.

تتكوّن منظومة التعليم العالي من عدّة مؤسسات وهيكل تعليميّة، «تتمّ بوجه خاص بالمعرفة تحصيلًا وتواصلًا ونشرا وتطويرا وتطبيقا وخدمة للمجتمع، ولها ثلاث وظائف أساسيّة هي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع

¹ UNESCO, World conference on higher education, higher education in the twenty-first century Vision and Action, working Document at the World Conference on Higher Education , UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, P1 .

² أيمن يوسف، تطوّر التعليم العالي-الإصلاح والآفاق السياسيّة-مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع السياسي، دراسة ميدانيّة لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2007-2008، ص 16.

«¹ والملاحظ من خلال هذا التعريف التركيز على تطوير المستوى المعرفي للطلبة وتحضيرهم ليكونوا متميزين ومتمكّنين نظريًا وتطبيقيًا، فتحظى بذلك المؤسسات الاقتصادية برأس مال بشري ذي مهارة وأداء وإبداع، مما يسهم في تحقيق التنمية خاصة الاقتصادية، وبالتالي ضمان تطوّر البلد من جميع النواحي.

ومن خلال ما سبق ذكره من تعريفات ومفاهيم، نتوصل إلى أنّ التعليم العالي (التعليم الجامعي) هو عملية منظّمة تتمّ من قبل مؤسسة رسميّة لها سلطة التخطيط والتنظيم والتنفيذ، لتحقيق أهدافها المتمثلة في تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات اللازمة، وتمكينهم من الحصول على مختلف المؤهلات العلميّة والشهادات العليا التي تعدّ اعترافاً شرعيّاً يقرّ بحصولهم على المعلومات والمعارف اللازمة في شتى التخصصات والعلوم، والتي تؤهلهم لولوج عالم الشغل ليسهموا في خدمة وطنهم وتطويرة عبر ما يكتسبونه من خبرات ومهارات عمليّة ومهنيّة، ولعلّ أهمّ مؤسسات التعليم العالي وأكثرها انتشاراً الجامعة.

2.1.1 مفهوم الجامعة:

تحتلّ الجامعة أعلى قمة هرم التربية والتعليم، وهي إحدى أهمّ مؤسسات التعليم والتدريب العالي في المجتمع، وقد عرفت تطوّراً مذهلاً خصوصاً مع ظهور العولمة وولوج التكنولوجيا بمختلف ميزات قطاع التعليم العام والتعليم العالي على وجه الخصوص.

أ. الجامعة لغة: لفظ مؤنث مذكّر الجامع، « وهو الاسم الذي يطلق على المؤسسة الثقافيّة التي تشتمل على معاهد التعليم العالي في أهمّ فروعها، كاللاهوت والفلسفة والطب والحقوق والهندسة والأدب »²، وفي تعريف آخر، الجامعة هي: « مجموعة معاهد علميّة تسمّى كليّات، تدرّس فيها الآداب والفنون والعلوم »³، فقد « أخذت كلمة الجامعة من كلمة Universitas والتي تعني الاتحاد أو التّجمّع الذي يضمّ أقوى الأسر نفوذاً في المجال السياسي في المدينة من أجل ممارسة السّلطة »⁴ وفي التعليم استعملت الجامعة لتدلّ على تجمّع الأساتذة والطلّاب من مختلف البلاد والشعوب.

¹ فاروق عبده فليح وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2004، ص 145.

² المنجد في اللغة والإعلام، د م، ط 21، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986، ص 101.

³ المعاني الجامع، تعريف وشرح ومعنى جامعة بالعربي في معاجم اللغة العربية، الموقع الإلكتروني: <https://www.almaany.com>، تاريخ الاطلاع: 2022/06/19، 20: 50.

⁴ محمد منير مرسى، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2002، ص 09.

ب . الجامعة اصطلاحاً: تعددت واختلفت تعاريف ومفاهيم الجامعة بين العلماء والمفكرين، فمنهم من يعرفها بأنها: «مؤسسة تعليم عال وبحث علمي ذات شخصية اعتبارية مستقلة معترف بها من قبل الدولة القائمة فيها عن أربع سنوات أو ما يعادلها من ساعات معتمدة للمرحلة الجامعية الأولى مع مراعاة النظم المعمول بها دولياً (مسار بولونيا)، وتمنح إحدى الدرجات الجامعية (البكالوريوس والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها) »¹ وهو تعريف عام شامل لجميع مؤسسات التعليم العالي. وتعني الجامعة كذلك « مؤسسة إنتاجية تعمل على إثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية، الإدارية والتقنية»²، أي أنّ الجامعة تستثمر الثروة البشرية، فتتبنى المعارف وتطور العقول وتصل المهارات لتستفيد من خبراتها في عديد المجالات.

وتعتبر الكلية إحدى وحدات الجامعة، فهي كيان علمي مستقلّ تضم مجموعة أقسام علمية يتناسب عددها مع طبيعة التخصصات العلمية في الكلية وتخرج كوادر علمية في هذه التخصصات، أمّا القسم فيشكل جزءاً من الكلية، وهو وحدة أكاديمية أساسية في البناء الجامعي مختصة بحقل مستقل من حقول المعرفة، يؤدي مهمة تنظيم وتنفيذ البرامج الدراسية والبحثية.³

وبصفة عامة، تعدّ مؤسسات التعليم العالي . وفي مقدّمها الجامعة أجهزة فاعلة في تنمية المعارف وتطوير المجتمع والدفع به قدماً لمواجهة مختلف التحديات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

¹ اتحاد الجامعات العربية، دليل التقوم الذاتي والخارجي والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، ط2، عمان، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 2008، ص ص 15.14.

² فضيل دليو وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، ط1، 2006، ص79.

³ حبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان . الأردن، 1443هـ/ 2022م، ص81.

2.1. مكونات التعليم العالي (الجامعة):

ترتكز الجامعة عند قيامها بدورها وتوفير خدماتها لجميع الأطراف المتعلقة بها، على جملة من العناصر والمكونات التي تسمى مُدخلات ومُخرجات العملية التعليمية.

أولاً: المدخلات: وهي عموماً كل ما تتوفّر عليه الجامعة من مكونات ماديّة وبشريّة تسهم في إنجاح العملية التعليمية، وتمثّل في:

أ. الطلبة: وهم طلبة مرحلة التدرّج وما بعد التدرّج، وطلبة الدراسات العليا، ويشكّلون مدخلاً أساسياً من مدخلات العملية التعليمية، حيث يتمّ تكوينهم وتزويدهم بالمعارف والخبرات اللازمة لإعدادهم لولوج عالم الشغل، مع الاهتمام بالتطوير النوعي للتعليم وترقية أساليبه وأنماطه ووسائله، والتي بدورها تُسهم في تجويد مخرجاته.

ب. الأساتذة (هيئة التدريس): ويشكّلون المدخل الأساس من مدخلات العملية التعليمية، وترتبط العملية التعليمية أساساً بمدى تناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلبة المسجّلين، كما يعتبر معيار الكفاءة التدريسية والمهنية مهمّاً جدّاً في إنجاح العملية التعليمية، ورفع نوعيّة التكوين المعرفي للطلبة وتعزيز قدراتهم، إضافة إلى ضرورة توفّر بعض الصفات الشخصية والأكاديمية، وتمثّل تلك الصفات في الآتي:

1. الصفات الشخصية:

✓ أن يحظى الأستاذ بشخصيّة قويّة، وقدرة على اتّخاذ القرارات المناسبة، والمهارة في التعامل مع مختلف المواقف الطارئة، وحسن القيادة.

✓ أن يتمتع بقوة بدنيّة ونشاط وحيويّة، وقدرة فكريّة وعصبية ونفسية للقيام بعمله على أكمل وجه.

✓ أن يكون الأستاذ متحمّلاً للمسؤولية، قادراً على الإبداع، واثقاً بنفسه.

✓ أن يمتلك حب مهنة التعليم، وأن يكون على دراية بقوانينها وضوابطها ويحترمها.

✓ أن يجمع بين صفات جيدة، كالموضوعية، والعدل، والاستقامة، والأمانة... وغيرها

2. الصفات الأكاديمية والمهنية:

✓ أن يكون الأستاذ مثقفاً، ومتمكّناً من المحتوى التعليمي، ومحترماً أهدافه، وملتزماً بالمقرّر الدراسي وعدم تغييره أو إهماله.

✓ أن يمتلك الأستاذ مهارة إيصال الأفكار والمعلومات للطلبة، حيث يزيد من رغبتهم وحاسهم للدراسة، وأن

يوظّف من أجل ذلك وسائل تعليمية متطورة (الوسائط التكنولوجية)، لإثارة انتباههم أكثر للعملية التعليمية.

ج. الوسائل والمعدّات المادية:

لا يمكن لأي قطاع تسيير شؤونه والنجاح في تحقيق غاياته دون توفر وسائل وتجهيزات ضرورية، وبالنسبة للجامعة فإن الوسائل المادية اللازمة هي:

✓ المباني والهياكل وجميع الفضاءات والمرافق البيداغوجية الملائمة لاحتياجات الطلبة، والمجهزة بالوسائل الضرورية لضمان نجاح العملية التعليمية.

✓ المكتبات والقاعات والتجهيزات والمختبرات، ذات المواصفات العالمية والتي تتناسب كماً وكيفاً مع احتياجات الجامعة.

ثانياً: **المخرجات:** وتشكل كل النتائج التي حققتها الجامعة بعد عمليات التعليم والتدريب، وتتمثل أساساً فيما يتم تخرجه من الطلبة في مختلف التخصصات، ليس من ناحية العدد فحسب، وإنما ينظر إلى جودة المخرجات التي تتباين باختلاف نوعية التكوين ومستوى الطلبة وكفاءاتهم ومهاراتهم.

ثالثاً: **العملية التعليمية وبرامجها الدراسية:** وتتمثل في جميع عمليات التدريس والتدريب وفق برامج ومناهج دراسية محددة، باستعمال وسائل تعليمية مناسبة، شرط التقيد بالمنهاج الذي يجب أن يتسم بالحدثة والتجديد حسب متغيرات ومتطلبات العصر ومستجداته العلمية والثقافية، كما يجب أن يناسب احتياجات ومتطلبات المجتمع، وما يزيد من جودة العملية التعليمية هو حسن انتقاء الأساتذة لنمط التدريس المناسب للطلبة، والقدرة على استخدام التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة والملائمة للمناهج الدراسية، بما يضمن حصولهم على المعرفة بكفاءة عالية. وتعد المؤتمرات والندوات العلمية التي تنظم بالجامعة من بين أهم البرامج التعليمية التي ترفع من مستوى التعليم وتسمح بتبادل الأفكار وتلاقحها، وتحديثها، وتوضيح وجهات النظر في جميع التخصصات والميادين. فضلاً عن البحوث العلمية التي يقوم بها الأساتذة والباحثين في مختلف التخصصات والشعب، والتي ترفع من مستوى التعليم وتطوره، وتجعله يواكب التطورات الحاصلة، كما تسهم هذه البحوث في جودة تكوين الطلبة وزيادة كفاءتهم المعرفية.

3.1 مهام ووظائف التعليم العالي (الجامعة):

تعد الجامعة المؤسسة الأقوى والأكثر تأثيراً في الأفراد والمجتمعات، باعتبارها آلية أساسية من آليات تحقيق أهداف المشاريع التنموية التي تسطرها الدولة، كما أنها تسعى إلى تكوين إطارات وكفاءات علمية ذات خبرات مهنية متخصصة، وتساهم في تطوير الاقتصاد الوطني، وهي تتميز عن باقي مؤسسات التعليم العالي باتساع مقرراتها الدراسية وتعدد التخصصات بها، و« تمثل معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة

البشرية»¹، تؤدّي عدّة مهام ووظائف منذ نشأتها، وقد تغيّرت هذه الوظائف وتطوّرت بتطوّر المجتمع علميًا وتكنولوجياً، والتي تمّ تحديدها في التقرير العالمي لهيئة الأمم المتحدة (اليونسكو) حول التعليم العالي كما يلي:²

المادة 01: وظيفة التربية، التكوين والبحث والمساهمة في التطور الدائم وتحسين المجتمع.

ويتمّ ذلك ب:

1. تعزيز القيم الأساسية للتعليم العالي والمساهمة في التطور المستمر،
2. إعداد الكوادر البشرية الفعّالة في مختلف الاختصاصات،
3. ضمان مجال مفتوح للتكوين العالي مدى الحياة،
4. ترقية البحوث العلميّة في شتى المجالات (التكنولوجيّة، العلميّة، الإنسانيّة، الاجتماعيّة...) لتحقيق التنوّع الثقافي،
5. تكوين الأستاذ الجامعي وإعداداته من جميع الجوانب (المعرفة بمحتوى المادة الدراسية، أساليب وطرق إيصال المادة الدراسية للمتعلم، تنمية المهارات الشخصية للأستاذ)

المادة 02: الدور الأخلاقي، الاستقلالية، المسؤولية والتطلّع إلى المستقبل.

وذلك من خلال:

1. الالتزام بأخلاقيات التعليم العالي، والحفاظ على الصّرامة العلميّة والثقافية،
 2. حرية التعبير عن المشكلات الأخلاقية، والثقافية، والاجتماعية باستقلالية ومسؤولية باستخدام الوعي الفكري والأخلاقي،
 3. نشر مختلف القيم العالمية (الديمقراطيّة، المواطنة، السلام، الحرية، المساواة، التعاون لخدمة المجتمع الإنساني)،
 4. مواجهة الظواهر السلبية الدّخيلة على المجتمع والمؤثرة في قيم ومعتقدات وأخلاق أفرادها،
 5. تدعيم التفكير المستقبلي من خلال التحليل الدائم للتوجّهات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية الجديدة.
- ويتّضح من خلال هذه المهام التي وضعتها منظمة اليونسكو الرّبط بين الجامعة والمجتمع، في علاقة تكامل وانتفاع فيما بينهما من خلال ما يقدّمه كلّ طرف للآخر من خدمات. وحسب المرسوم رقم 83-544 المؤرّخ في 24 سبتمبر

¹ حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتكوين الجامعي بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب-نصر، مصر، 2001، ص13.

² ينظر: سولامي دلال، محاولة لبناء ملمح للتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر-بسكرة، السنة الجامعية: 2009/2010، ص 40-41. وينظر كذلك: نورة قدور، غراز الطاهر، الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل.م.د ومدى نجاعته في تحقيق الإنماء الحضاري للمجتمع، مجلة Aleph. Langues, médias et sociétés، على الموقع الإلكتروني: <https://aleph-alger2.edinum.org/4254>، مج(08)، ع (2)، 2021/02/25، ص174.

- 1983، فإنّ المشرّع الجزائري يعتبر الجامعة مؤسّسة عمومية ذات طابع إداري تُسهم في نشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد. وعليه يمكن إجمال المهام الرئيسية للجامعة الجزائرية فيما يلي:¹
 1. العمل على إنتاج ونشر الثقافة الوطنية،
 2. المساهمة في المجهود الوطني للبحث العلمي والتكنولوجي والمشاركة في تامين الرّصيد العلمي الوطني،
 3. تجسيد نتائج البحث ونشر المعلومة العلمية والتقنية،
 4. العمل على إحداث شراكة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي،
 5. تكوين الإطارات الضرورية واللازمة للاستجابة لشروط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد،
 6. التفتّح على العالم الخارجي من أجل تبادل المعلومات وإثرائها.
- وعموما فإنّ مهام ووظائف الجامعة لا تخرج عن ثلاثة جوانب أساسية وهي: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

4.1 دور التعليم العالي بالجزائر في تحقيق التنمية:

إنّ أهمّ ما يميّز هذا العصر التدفّق العلمي والمعلوماتي السريع، حيث يشهد العالم اليوم تطورا سريعا في العديد من المجالات، خاصة فيما يتعلّق باستخدام التقنيّة التكنولوجية والرقمية بمختلف صورها. فأصبح العلم الأداة الحاسمة والعمود الأساس في الدول المتقدمة لتحقيق الرقيّ والازدهار، ولبلوغ مرحلة اقتصاد المعرفة الذي يعتمد على تقنية المعلومات السابق ذكرها.

ولأنّ توظيف هذه التقنيات بات ضرورة ملحة ومطلبا أساسيا في هذا العصر، سعت الكثير من الدول للاستفادة من هذه التكنولوجيا الحديثة واستغلالها في أغلب مجالات الحياة، إذ أصبحت ترافقنا حيثما تواجدنا، سواء في البيت، العمل، المرافق العمومية، المدرسة والجامعة... إذ تكتسي الجامعات أهمية بالغة عبر العالم، وتمثّل أعلى وأهمّ المؤسسات التعليميّة الفاعلة، لكونها تعمل جنبا إلى جنب والمعامل الصناعيّة الكبرى، فهي تؤثر في الصناعات والاقتصاديّات المحليّة من خلال إعداد أفراد موهوبين، ذوو كفاءة ومدربين على العمل في تلك المعامل والمختبرات الصناعيّة، فقطاع الصناعة يبدأ من حيث توقفت الجامعة، لوجود شراكة مثمرة وهادفة بينهما، فإذا كانت الجامعة تقدّم المعرفة، فإنّ الصناعة تطوّرهما، وبذلك يتمّ التأثير الإيجابيّ على المجتمع على الصعيد المحلي أو الإقليمي أو الدّولي. وقد أدّت الشراكة البحثيّة بين الجامعات والشركات إلى ازدياد فرص العمل التي تنشأ نتيجة الاكتشافات والابتكارات

¹ علال بن عيسى، الجامعة الجزائرية في ظل التحولات السياسية والاقتصادية الوطنية والدولية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة سكيكدة، ع (03)، جوان 2008، ص116.

الجديدة... كما أنه للجامعات آثار اجتماعية وسلوكية وثقافية وأخلاقية.¹ ومن ذلك يتّضح الدور الفعال الذي تؤديه الجامعة ومراكز البحث من خلال الأبحاث العلمية التي تنتجها، فهي تُسهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية للدولة. بالإضافة إلى تحسين أداء وفعالية الإطارات والكفاءات البشرية التي تسهم بدورها في تنمية اليد العاملة والمنتجة، وتسهيل تنفيذ الخطط التنموية المختلفة.

وفي هذا الإطار يظهر جلياً أنّ للتعليم العالي أدواراً ووظائف عظيمة منوطة به يؤديها في المجتمع، تنعكس على جميع القطاعات، خاصة الاقتصاد الوطني. وقد حدّدت هذه الأدوار والوظائف خلال المؤتمر العالمي لمنظمة اليونسكو (UNESCO)، المنعقد سنة 1998م، تتوزع على عدّة مجالات أهمّها: التعليم، وتطوير البحث العلمي، والإسهام في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة.

1.4.1. دور التعليم العالي في التعليم وتطوير البحث العلمي:

يسعى التعليم العالي بمختلف مؤسساته وتخصّصاته إلى الاستثمار في ثروة العقول البشرية، من خلال تكوين وبناء شخصيّة الطالب بعد تزويده بالمعارف والخبرات، التي تطوّر من مهاراته وقدراته، وبعد استكمال دراساته العليا سيكون باحثاً، يسهم في تنمية البحث العلمي والتكنولوجي، ورفع المستوى العلمي والثقافي للمجتمع، وذلك بتحفيزه على ارتياد المكتبات والاطّلاع والبحث والتعلّم الذاتي وكذا التقييم الذاتي، فيكتسب المعارف المختلفة ويقوم بتطويرها ونشرها، ويحظى بالاستقلالية الفكرية والقدرة على الابتكار والإبداع، مع وجود المرافقة والتوجيه من قبل أساتذته بالجامعة، حتى يتمّ تكوين إطارات وكفاءات بشرية في كل الميادين.

2.4.1. دور التعليم العالي في خدمة المجتمع:

بدأ دور الجامعة في الحياة الاجتماعية يتّضح بعد انتشار الفلسفة البراجماتية بالتعليم الجامعي بأمريكا، حيث جاء في تقرير لجنة ماساشوستس التشريعية* في هارفارد عام 1850:

« لقد فشلت الكليات في التجاوب مع آمال وطموحات الناس في الولاية، فالكلية ينبغي أن تفتح أبوابها للأولاد الذين يبحثون عن تعليم محدّد، لأغراض محدّدة يسعون إليها، إنها ينبغي أن توفر للناس التعليم العملي (التطبيقي) الذي يحتاجونه، وليس القراءات الكلاسيكية التي لا تناسب سوى الطبقات الأرستقراطية، إنّنا ينبغي أن نساعد الشباب لأن يكونوا فلاحين أو ميكانيكيين أو تجاراً²، وهو إقرار واضح بضرورة الاستفادة من الجامعة في تكوين الطالب تكويناً تطبيقياً متخصصاً يمكنه من العمل، إذ يخرج إلى مجتمعه ليفيده بما تعلمه وما اكتسبه من مهارات

¹ ينظر: جوناثان كول، جامعات عظيمة- قصة تفوق الجامعات الأمريكية- ترجمة: ناصر الجحيلان، الدار المصرية اللبنانية، 2010، ص 26-27.

² Ross, M. g. the university, the Anatomy of Academe, OP. Cit P.45.

وخبرات تمكّنه من « الإسهام في التنمية المجتمعية والبيئية لتلبية متطلبات المجتمع بكافة شرائحه، إذ أصبحت رسالة الجامعات تضع خدمة المجتمع ومشاركته في عملية التطوير من وظائفها الرئيسة، وهدفا ثابتا تسعى لتحقيقه بأفضل الصور، ممّا دعا مؤسسات التعليم العالي لتخصيص وظائف عليا، ووحدات متخصصة لتقوم بهذا الدور المناط بها¹، وهذه النخبة من الطلبة هم بمثابة رأس مال بشري للمجتمع، لأنّ « أهم ما يهدف إليه التعليم الجامعي هو خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا وترقية الفكر وتقديم العلم وتنمية القيم الإنسانية وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة للمساهمة في بناء المجتمع المشارك وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسانية²»، حيث يتم تحويل هذه العقول من مجرد موارد بشرية مجمدة إلى طاقات فعالة وجاهزة للعطاء والبذل، وتقديم الخدمة لمجتمعهم والإسهام في تنميته، وتلبية احتياجاته في سوق الشغل بما يتناسب مع تغيّر المهن وتبدّل خصائصها.

وعليه، يجب القول أنّه لا يمكن الفصل بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ منه، فالمجتمع هو الذي أوجدها لخدمته وترقيته وحلّ مشكلاته، وعلى سبيل المثال، عند تدريب الطلبة على البحث ودفعهم للمشاركة في مختلف المنتقيات والمؤتمرات بمقالات ومؤلفات يسهمون في وضع حلول لمعضلات المجتمع قبل تفاقمها، ويعملون على ترقية البيئة وزيادة الإنتاج وتجويد نوعية الخدمات. كما تسهم مؤسسات التعليم العالي في نشر الوعي وتنقيف الناس والقضاء على الأميّة، وكل أشكال العنصرية والتطرف في المجتمع. وفي المقابل يقوم المجتمع بتطوير بني وهياكل هذه المؤسسات ودعمها ماديا ومعنويا.

من خلال ما سبق، يتّضح أنّ دور مؤسسات التعليم العالي يتكامل مع المجتمع، وكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، يخدم الآخر ويستفيد منه.

3.4.1 دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية:

يقصد بالتنمية الاقتصادية تلك السياسات والإجراءات المنتهجة من طرف الجهات المسؤولة، وتكون مدروسة ومنظمة بشكل يتماشى مع متغيّرات الحياة محليا وعالميا، لإحداث التغيير الموجه والمقصود، مع ضمان الاستمرارية والتفاعل الإيجابي مع هذه المتغيّرات، وأسمى هدف يرمى من تبني مختلف سياسات التنمية الاقتصادية، ضمان النمو والتطور الاقتصادي للبلاد، ورفع المستوى المعيشي وتحقيق الرفاهية للمواطنين. وتشير التنمية الاقتصادية

¹ الناقدة محمود، الجامعة في المجتمع، المؤتمر السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، يومي 21-22/11/2000، ص3.

² حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتطوير الجامعي بين النظرية والتطبيق، ص13.

كذلك « إلى التغيرات الكمية والتنوعية في الاقتصادات القائمة، وتشمل التنمية الاقتصادية تنمية رأس المال البشري، وزيادة نسبة محو الأمية، وتحسين البنى التحتية، وتحسين مجالات الصحة والسلامة وغيرها من المجالات التي تهدف إلى زيادة الرفاهية العامة للمواطنين¹ » .

ومع ظهور العولمة وغزو تكنولوجيا المعلومات كل المجالات والأصعدة، كان التأثير واضحاً في التعليم، وخاصة التعليم العالي الذي لطالما ارتبطت أهدافه بمصالح الأمم، حيث إنَّ « ثورة المعلومات أثّرت على وظائف ومتطلبات عملية التكوين في مؤسسات التعليم العالي، بحيث أصبح النمط التكويني التقليدي غير كاف ولا يتماشى مع التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات مما أدى بهذه المؤسسات إلى توظيف أنماط تكوينية جديدة، تتماشى مع التغيرات العالمية، وتساهم في تحقيق أهدافها² » ولمعرفة مدى تأثير التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للدول، أجريت العديد من الدراسات الساعية إلى الكشف عن العوامل المتدخلة في رفع النمو الاقتصادي، ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال ما قام به ادوارد دنسون (E. Denison)، حيث استخدم سنة 1962 فكرة دالة الإنتاج البسيطة، التي تهدف إلى قياس مصادر النمو المختلفة في اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة (1910-1960)، وتعرف هذه الفكرة باسم كوب-دوغلاس (Cob-Douglas)، ويعبر عنها كما يلي: $Y=f(K,L)$ بحيث: (Y: الإنتاج الكلي، L: العمل، K: رأس المال المادي)³، وقد توصل دنسون إلى وجود عامل متبقي (Residual) له أهمية كبيرة في الزيادة في الناتج القومي، وفي دراسات لاحقة قدّر أنّ « الاستثمار في التعليم قد ساهم بنحو (23%) في المتوسط من معدل الزيادة في الإنتاج القومي الأمريكي خلال الفترة المذكورة وذلك عن طريق رفع المستوى التعليمي لليد العاملة، كذلك فإنّه قدّر أثر التعليم في زيادة النمو لدول أوروبا في الفترة (1950م/1962م) في حدود (5% إلى 15%)⁴ »

وفي دراسة مشابهة، حاول شولتز (Shultz) قياس العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي وذكر أنّ «النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين (1929م/1957م) يعود إلى الزيادة في التعليم لكل شخص من القوة العاملة⁵ »

¹ عربي بومدين، دور الجامعة الجزائرية في التنمية الاقتصادية: الفرص والقيود، المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية، ع 7، 2016، ص250.

² خامرة بوعمامة، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، ص121.

³ ينظر: خامرة بوعمامة، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، ص122.

⁴ توفيق نور الدين الجابري، اقتصاديات التعليم، الأكاديميون للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2016، ص25.

⁵ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، اقتصاديات التعليم، ط1، المركز، الكويت، 2012، ص16.

أثبتت هذه الدراسات وغيرها الأثر الكبير للتعليم وبالأخص التعليم العالي في تحقيق التنمية الاقتصادية للدول عبر العالم، إذ أنه كلما تحسّل الطالب على شهادة جامعية في تخصص معيّن، ارتفعت مكانته الاجتماعية وازدادت فعاليّته، حيث تُتاح له فرصة العمل، فالجامعة الحديثة تقدّم لطلابها برامج متنوّعة تعدّهم للعمل في قطاعات اقتصادية مختلفة، وهي برامج من شأنها أن تحدث فرقا في نتائج سوق الشغل، حيث تساعد على البقاء والتطور في عملهم لفترات طويلة، ما يكسبهم مهارة التعامل مع مختلف المتغيرات.

ويقال عن بلد أنه قد حقق التنمية الاقتصادية بتطوّره في جميع الجوانب، أهمها توفير عدد كاف من البنى التحتية وتهيئتها بشكل ملائم وعصري، كبناء المؤسسات الجامعية والكليات والمدارس بأنواعها. وغير ذلك، والتحكم في التكنولوجيا الحديثة وتعميم استخدامها في جميع جوانب الحياة، إضافة إلى إشباع الاحتياجات الأساسية والثانوية لأفراد المجتمع، من خلال توفير فرص العمل وتشجيع الابتكار والبحث وتجويد نمط الحياة.

5.1 أهمية التعليم العالي (التعليم الجامعي):

يكسّي قطاع التعليم العالي أهمية كبيرة وتأثيرا بالغا في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في شتى المجالات والميادين الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لكونه يمثل الدّعم الأساسي للنهوض بالمجتمعات البشرية وتطويرها. فالتعليم العالي عموما:

أ. ينتج مخرجات ذات جودة عالية، تتيح للمجتمع منافسة باقي المجتمعات، ومواكبة التقدّم العلمي والتكنولوجي، من خلال تزويده باحتياجاته من مهارات وكفاءات تقتضيها عملية التنمية خاصة منها الاقتصادية، كما يوفّر للجامعات الشّراكة العلمية فيما بينها من جهة، وبينها وبين المجتمع من جهة أخرى.

ب. يعزّز قدرات الطلبة على التفكير وإعمال العقل والإبداع، من خلال توسيع عقولهم وإدراكهم وجعلهم يتفاعلون تفاعلا معرفيا إيجابيا مع أساتذتهم داخل أو خارج قاعة الدرس، فنمو لديهم الدافعية للتعلّم، وتزداد ثقتهم بأنفسهم، وترتفع روح المسؤولية لديهم، حتى يتمكنوا من مواجهة مختلف القضايا الفكرية الحديثة، والتعامل معها بوعي.

ج. يُسهّم في تخريج فئة واعية ومثقفة إلى المجتمع، تتسم بالمرونة والقدرة على التكيف والتأقلم مع مختلف الظروف، وعديد مستجدات العولمة، كما تكون جاهزة للإنتاج ولولوج عالم الشغل بحيوية ونشاط وكفاءة عالية، وبالمقابل التقليل من الفئات المسبّبة للمشاكل والجرائم في المجتمع، ممّا يسهم في تنميته محليا ودوليا.

د. يفتح آفاقا عديدة وأبوابا كثيرة من الخيارات المهنية أمام الطلبة المتخرجين، فيوفّر لهم الوظيفة المناسبة لمهاراتهم وقدراتهم وتخصّصاتهم وميولهم، الأمر الذي يرفع من قيمتهم الاجتماعية، ويحسن من حالتهم الماديّة.

هـ. يُخرّج الفرد الصّالح القادر على بناء أسرة ناعمة، تستفيد من خبراته ومعارفه العلمية والمهنيّة.

ويمكن القول أنّ التعليم العالي يصنع أجيال المستقبل الأكفاء، عن طريق الاستثمار في العقول البشرية، وهو أفضل أنواع الاستثمار، وأهم مصادر القوة الاقتصادية والسياسية للدولة. ونظرا لهذه الأهمية عيّنت الجزائر على غرار جميع بلدان العالم بمنظومة التعليم العالي، كونه البوابة التي تتيح لأفراد المجتمع ولوج عالم التنمية والتطور، وبما أنّ الجزائر من البلدان التي تعرّضت للاستعمار لمدة طويلة، فقد تضرّرت من جميع الجوانب وخاصة قطاع التربية والتعليم وكذلك التعليم العالي، إذ ورثت بعد الاستقلال حالة اجتماعية واقتصادية متدهورة، فانتهجت عدّة سياسات للنهوض باقتصاد البلاد والمجتمع، وقامت بعدّة إصلاحات مسّت كافة القطاعات وعلى رأسها التعليم العالي وذلك عبر مراحل متدرّجة منذ الاستقلال.

2. التعليم العالي في الجزائر الواقع والإصلاحات:

إنّ المطلّع على تاريخ الجزائر وماضيها، لابدّ أنّه سيقف متمنّعا وقفة إجلال وتقدير وترحم على أرواح عظماء بذلوا النفس والتّقيس لتحريرها من معازل المستعمر الغاشم، الذي استمرّ تواجد العدواني على أرضها الطاهرة لأزيد من قرن وربع القرن من الزمن، أجيال تلاحقت هدفها الأسمى تحرير البلاد، والحفاظ على مقوماتها الأساسية، فالجزائر في هذه الفترة لم تكن تملك الإمكانيات ولم تكن تسمح لها الظروف أن تهتمّ بالتعليم بالقدر الكافي، وخاصة التعليم الجامعي الذي كان بالنسبة لشباب الجزائر آنذاك حلما صعب المنال، لكن وبعد الاستقلال بدأ التفكير في محو الأميّة التي استفحلت في المجتمع، وإنشاء المدارس والجامعات والنهوض بالمجتمع فكريّا وثقافيّا واجتماعيّا واقتصاديّا. لكنّ المهمّة لم تكن بسيطة، فالوضع الكارثي الذي ورثه المستعمر للجزائريين شكّل أكبر عائق أمامها، وتاليا سنتعرّف على واقع التعليم العالي بالجزائر سواء خلال الحقبة الاستعمارية، وبعد الاستقلال ونقف على الجهود الجزائرية المبذولة من أجل إصلاح وتطوير القطاع بعد الاستقلال.

12. واقع التعليم العالي في الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية:

عرفت الجزائر خلال فترة الاستعمار الفرنسي ظهور جامعة الجزائر " Université d'Alger " التي تأسست سنة 1909، لكن تعود بداياتها إلى تاريخ 02 جانفي 1832 عندما أنشأت فرنسا مدرسة الطب العسكري على أرض الجزائر، والتي بدأت نشاطها منذ عام 1833، وقد أشرف على التدريس بها ثلثة من الأساتذة العسكريين في مستشفى مصطفى باشا بالعاصمة. وكانت هذه الدروس تقدّم للطلبة الأوروبيين، لكن بموجب مذكرة لوزير الحرب الصادرة في 10 جوان 1833، تمّ قبول فئة قليلة من الطلبة الأتراك والجزائريين مسلمين ويهود. أمّا الدروس المقدّمة، فقد كانت تقتصر على علم التشريح والفيزيولوجيا الوصفية. وسرعان ما أغلقت هذه المدرسة في جوان 1836 بقرار من الجنرال كلوزيل، وبموجب مرسوم مؤرّخ في 04 أوت 1857 تمّ فتح المدرسة التحضيرية في الطب والصيدلة والتي لم تبدأ نشاطها إلا سنة 1859 تحت إشراف كلية الطب "بالمونبولي Montpellier" (فرنسا). ثمّ تحوّلت هذه المدرسة إلى مدرسة عليا للطب والصيدلة بموجب القرار المؤرّخ في 20 ديسمبر 1879، وأضيفت لها كل من كلية العلوم، وكلية الآداب، وكلية الحقوق، استجابة لاحتياجات المستعمر، مع تسليط الضوء على فئة معيّنة واتّخاذها وسيطا بين السّلطة الاستعمارية والشّعب المضطهد. وبموجب القانون المؤرّخ في 30 ديسمبر 1909 تمّ إحداث جامعة الجزائر والتي سارت على منوال مثيلاتها بفرنسا".¹

وظهرت فيما بعد ملحقتان لجامعة الجزائر بوهراڤ وقسنطينة سنة 1950، وكانت مهمّتهما تدريس عدد محدود من التخصصات على غرار: الأدب، والحقوق، والطب « علاوة على وجود بعض المدارس كالمدرسة الوطنية العليا للتجارة المنشأة سنة 1900، والمدرسة الوطنية العليا للفلاحة المؤسسة سنة 1909، والمدرسة الوطنية المتعدّدة التقنيّات المحدثّة سنة 1925»²، وكانت الجامعة في الفترة الاستعمارية وسيلة فعّالة للهيمنة السياسية والإدارية، ويمكن القول إنّ الجزائر قبل الاستقلال لم تكن تملك جامعة بمفهومها الحقيقيّ، فقد كانت جامعة تابعة بيداغوجيا لجامعات فرنسا، ولم تعرف تطوّرا إلا بعد الاستقلال من خلال سياسة إعادة بناء الدولة الجزائرية والنهوض بها في جميع القطاعات، خاصة في مجال التّعليم العالي الذي حظي باهتمام بالغ من قبل المسؤولين في الدولة الجزائرية المستقلّة.

¹ ينظر: لحبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، المرجع السابق، ص 224. وينظر: حسن رمعون، "الجامعة نتاجا للتاريخ ورهانا مؤسساتيا: حالة الجزائر والعالم العربي"، مجلة إنسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، ع(6)، 1998، النسخة الإلكترونية على الموقع: <https://journals.openedition.org/inssaniyat/>، تاريخ الاطلاع: 2022/10/19. وينظر كذلك:

جامعة الجزائر، ويكيبيديا <https://ar.m.wikipedia.org>، تاريخ الاطلاع: 2022/10/18، التوقيت: 21:15.

² Banque Mondiale, Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie(Washington :Publication de la Banque Mondiale, juin 2012), P2.

2.2. واقع التعليم العالي بالجزائر بعد الاستقلال:

ورثت الجزائر بعد قرن وربع من الاستعمار المدّمّر وضعًا كارثيًا في جميع القطاعات دون استثناء، وخاصة قطاع التربية والتعليم، « إذ كانت نسبة التّمدّس متدنّية جدا، في حين سجّلت أعلى نسبة للأمية سنة 1962 والتي بلغت (85%)، أمّا عدد المدرّسين فكان ضئيلا، والبرامج التعليمية كانت بعيدة كلّ البعد عن تاريخ وثقافة الجزائريين، أمّا المنشآت والهيكل فقد كانت متواضعة جدا »¹ هذا على الرّغم من الجهود المبذولة من قبل جمعية العلماء المسلمين خلال الفترة الاستعمارية لردع سياسة التّجهيل التي انتهجها المستعمر الغاشم ضد الشعب الجزائري والتي قوبلت بالقمع، إلّا أنّها شكّلت اللبنة الأساس للحفاظ على مقوّمات الهوية الوطنية، والنّهوض بمنظومة التّعليم بالجزائر.

فبعد الاستقلال مباشرة (السنة الجامعية 1962-1963) كان عدد الطلبة (2881)، من بينهم (2061) طالبا أوروبيا و(820) طالبا جزائريا فقط². وبخصوص تأسيس الجامعات، فقد كانت الشبكة الجامعية بعد الاستقلال مكوّنة من مؤسّسة جامعية واحدة بالجزائر العاصمة- السابق ذكرها- بملحقيتها بكل من وهران وقسنطينة، وعملت الجزائر عبر عدّة مراحل على إرساء وبناء أسس منظومة التربية والتعليم ومنظومة التعليم العالي بمعايير دولية متطورة، وإنّ « المتطلّع لتاريخ وتطوّر المنظومة التربوية الجزائرية يجد أنّها مرّت بعدّة مراحل، ولكلّ مرحلة مميّزاتها وسماحتها التي تميّزها عن غيرها من المراحل، ويعود هذا الاختلاف للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي كان لها الدور في تشكيل المنظومة التربوية »³ فقد بدأت الجزائر بالتّخطيط لبناء منظومة قويّة للتعليم، تستجيب لمتطلّبات التنمية وتواكب ما يحصل في العالم من تطوّرات جرّاء العولمة ومستجدّاتها المستمرة، وذلك من خلال وضع برامج واتّباع جملة من المناهج والسياسات المعتمدة على نماذج وتجارب عالميّة سبّاقة وناجحة، على غرار نظام ل.م.د. (LMD)، كلّ ذلك سعيا منها لتطوير منظومة التعليم العالي وتجسيد مبدأ ديمقراطية التّعليم بمؤسّساته، ليس فقط من جانب التعليم والبحث العلمي، وإنّما اهتمّت بالتنمية البشرية المؤطّرة للقطاع، وتطوير البنى والهيكل والمنشآت المتعلّقة بكليّات الجامعة أو ما يتعلّق بالخدمات الجامعية، وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد، من خلال تكوين الكفاءات عالية التّأهيل وضمان رأس مال بشري لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، والقيادة الرشيدة لشؤون البلاد.

¹ حبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ص 225.

² ينظر: حبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ص 225.

³ غانم العبيد، التربية والتعليم في المجتمع العربي، اتحاد الجامعة العربية للنشر، لبنان، 1985، ص 415.

3.2. مراحل إصلاح وتطوير التعليم العالي في الجزائر :

توجّهت الجزائر بعد استقلالها منذ عام 1962 نحو انتهاج سياسة اجتماعية شاملة، لمواجهة تركة الاستعمار الفرنسي، وإخراج المجتمع من مأساته، الذي كان يعاني الأمية والفقر، وكان أول ما سعت إليه هو بناء دولة بمعايير حديثة، لكن ذلك لا يتحقق إلا بالنهوض بجميع القطاعات (الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية)، وفي مقدّماتها الاهتمام بالتعليم للقضاء على الأميّة، والتخلص من سياسة التجهيل التي فرضتها فرنسا على الشعب الجزائري المضطهد. وكما جاء على لسان الرئيس الراحل هواري بومدين في خطاب له يوم 10 أكتوبر 1969: " إنّ بلادنا في حاجة إلى تغيير جذري للتعليم وبثورة حقيقية علينا أن نقوم بما عاجلا ذلك أنّها أصبحت ضرورة ملحة" ¹ ومن أجل ذلك عملت الجزائر على تأسيس وبناء منظومة للتربية والتعليم، تتيح فرصة التعلم المجاني أمام كلّ الجزائريين دون تمييز أو استثناء، وبذلت جهودها لبناء شبكة واسعة من مؤسسات التعليم والتكوين العالين، من جامعات ومعاهد عملت على تطويرها بما يضمن لها تكوين الكوادر العلمية الجزائرية ذات القدرات المعرفية والفنية، لأنها كانت في أمس الحاجة لوجود رأس مال بشري لتسيير شؤون البلاد، ومسايرة التطورات الحاصلة عالميا، والتّخلص من العنصر الأجنبي.

عرفت سياسة التعليم بالجزائر عدّة منعطفات ومُنعرجات تأرجحت ما بين الإصلاح والتّطوير، فلم تستقرّ على منهاج محدّد لمُدّة طويلة، إذ كانت المناهج تغيّر وتعُدّل بعد فترة تجريبية وجيزة، قصد بلوغ أرقى مستويات التعليم الممكنة، ولكي تتناسب مع خصوصيّات المجتمع الجزائري وتتماشى مع تغيّرات العصر ومتطلّبات التنمية، ولتحقيق ذلك مرّ التعليم العالي في الجزائر بمجموعة من التطوّرات تخلّلتها جملة من الإصلاحات عبر مراحل أساسية منذ الاستقلال وهي:

أوّلا: مرحلة إرساء أسس الجامعة الوطنية (1962 – 1970)

بدأت هذه المرحلة بعد الاستقلال مباشرة وانتهت بإنشاء وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر لأول مرة (1970)، وكانت وزارة التربية الوطنية قبل ذلك هي المسؤولة عن تسيير شؤون التعليم العالي بالبلاد. وقد ورثت الجزائر بعد الاستقلال جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر التي تتألّف من أربع كليات، وهي: كلية الطب/ كلية العلوم/ كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، وكانت هذه الكليات موزعة على

¹ جميلة بن زاف، قضايا التعليم العام في البحث الجامعي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006، ص22.

ميادين: ميدان العلوم الطبية / ميدان العلوم والتكنولوجيا/ ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية¹. لكنّ الجزائر في هذه الفترة كانت لا تزال تعيش تحت وطأة الاستعمار، حيث عاشت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة جواً من التملل والتبعية للنظام الاستعماري، سواء في أشكالها التربوية أو في مضامينها وأصبحت تعيش حالة اغتراب عن المجتمع الجزائري²، بعيدة كل البعد عن ثقافته وتقاليدته ولا تتناسب مع طبيعة المجتمع وعقيدته، فقد كانت الجامعة الجزائرية في هذه الفترة صورة طبق الأصل عن الجامعة الفرنسية، سواء من حيث نظامها البيداغوجي أو من حيث طرق التسيير بها، حيث إنّ « الجامعة الجزائرية في 1970 لازالت تدور على ساحة باريس، فالسنة الأولى في كلية الآداب والعلوم هي السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية المعروفة قبل 1966 »³، ولوضع حدّ لهذه التبعية قامت الدولة الجزائرية بتنفيذ المخطط الثلاثي الأول (1967-1970)، والذي كان يهدف إلى:⁴

✓ تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقلّ تكلفة

✓ تكوين الإطارات التي يحتاجها الاقتصاد الوطني

✓ إصلاح محتوى وطرق التعليم الموروثة عن الاستعمار

✓ ديمقراطية التعليم والمتمثلة في منح فرص التعليم لكل المواطنين بدون استثناء

✓ تشجيع البحث العلمي والإبداعي

وكان للمخطط الثلاثي الأول آثار سلبية أهمّها التزايد الكبير في عدد الطلبة، حيث « انتقل من 2809 طالب بعد الاستقلال إلى 20131 في فترة (1970-1971) أي بنسبة 6.17% »⁵، والواضح أنّ كفاءة التكوين ستكون أقلّ كلّما ازداد عدد الطلبة، خاصة وأنّ الجزائر في هذه الفترة تعاني نقصاً فادحاً في عدد الأساتذة المؤطرين والمنشآت الجامعية التي لا تستوعب هذا العدد المتزايد للطلبة، فضلاً عن الوضع الاقتصادي المزري للبلاد التي تحاول الوقوف من جديد بعد التدمير الذي طالها من فرنسا في محاولاتها لطمس مقومات الهوية الوطنية.

¹ ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الوضع الراهن والأفق المستقبلية، ص7. وينظر: لحبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة، ص225.

² مدني محمد توفيق، اختيار الفرع في جامعة الجزائر وتمثيلات الطلبة تجاه دراستهم، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1988، ص75.

³ سليمة حفيظي، "التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2004، ص ص 66-65.

⁴ سولامي دلال، محاولة لبناء ملمح للتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر-بسكرة، السنة الجامعية: 2010/2009، ص45.

⁵ سولامي دلال، محاولة لبناء ملمح للتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي، ص45.

ونظرا لهذه الظروف ومن أجل قطع الصلة بالأنظمة التعليمية الاستعمارية، عمدت الجزائر إلى اتباع سياسة إصلاح شاملة بدءا من سنة 1971.

ثانيا: مرحلة تنفيذ إصلاح منظومة التعليم والتكوين العالين (1971-1980):

بدأ تنفيذ هذا الإصلاح منذ سنة 1971، والهدف منه تجسيد أهم المبادئ التي يركز عليها التعليم العالي في الجزائر (ديمقراطية التعليم، الجزأة، التعريب)، والربط بين الجامعة وسوق العمل، من خلال تعبئة القدرات والطاقات الجامعية من أجل تكوين كفاءات كانت الجزائر في أمس الحاجة إليها لخدمة التنمية، استجابة لمتطلبات النمو الاجتماعي والاقتصادي. وقد عملت الدولة الجزائرية في هذه المرحلة على إعادة هيكلة منظومة التربية والتعليم بصفة عامة والتعليم العالي والبحث العلمي بشكل خاص بغرض إصلاحهما إصلاحا عميقا لتتمكن من تلبية مختلف احتياجات قطاعات النشاط، وتمت إعادة الهيكلة على مستوى أربعة محاور رئيسية: «إعادة صياغة برامج التكوين بشكل كلي من خلال تنويعه وتخصّصه واحترافيته، وتنظيم بيداغوجي جديد للدراسة حسب نظام السداسيات... مع إعطاء حيّز هام للأعمال الموجهة والتطبيقية، وتكثيف النماء في التعليم العالي لتمكين أكبر عدد ممكن من الشباب من بلوغ المستويات العليا في منظومة التربية والتكوين لتزويد الاقتصاد الوطني الفتي بأكثر عدد من الإطارات السامية، وإعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية»¹، ويمكن توضيح أهم الإنجازات التي تمت خلال هذه المرحلة فيما يلي:

- *التخلي عن نظام الكليات (كلية الطب مثلا) وتعويضه بنظام المعاهد، من أجل تحديد الأبعاد الحقيقية لكل تخصص علمي وإبراز أهميته وما يميّزه عن باقي التخصصات العلمية الأخرى.
- *تكثيف الجهود الساعية إلى سد الفراغ الذي تركه المعلمون الأجانب بتكوين أكبر عدد من إطارات التعليم الجزائرية.
- *الحرص على تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي وجعلهما في مقدّمة أولويات المناهج التعليمية.
- *تكوين الكوادر العلمية ذات الكفاءات العالية للنهوض بالاقتصاد الوطني.
- *تصويب النظام اللغوي في التعليم، بعد تعميم سياسة التعريب في مختلف الصفوف والمواد التعليمية.
- *ضبط القوانين المتعلقة ببناء نظام تربوي وطني جديد، واستحداث مناهج تربوية لكل المراحل والمستويات التعليمية.
- *تصميم الوسائل التعليمية التي من شأنها تسهيل عملية التعلم، وخاصة الحركة النشيطة في مجال تأليف الكتب. كما تمّ في هذه المرحلة:

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الوضع الراهن والأفق المستقبلية، ص7.

*إنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي (CPRS) سنة 1971.

*تأسيس الديوان الوطني للبحث العلمي (ONRS) سنة 1973، وحلّه سنة 1983، كان يتكوّن من اثني عشر (12) مركز بحث، وكانت غاياته كثيرة من بينها تكوين الإطارات الأكفاء القادرين على القيام بالبحث العلمي على مستوى الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث المختلفة، إضافة إلى الإشراف على مراكز البحوث والتنسيق بينها.

*إنشاء مركز العلوم والتكنولوجيا النووية CSTN سنة 1976، ثم توالى المراكز

والمعاهد مثل: مركز البحوث الأنثروبولوجية فيما قبل التاريخ، والمركز الوطني للبحث في المناطق الجافة وغيرها¹.

وعلى الرغم من كلّ هذه الجهود الإصلاحية، إلّا أنّ الدولة الجزائرية كانت في كلّ مرّة تصطدم بكم هائل من النقائص والثغرات التي عجزت عن معالجتها، وأصبحت تستوجب إعادة النظر فيها وإصلاحها، فعلى سبيل المثال كان إصلاح 1971 قرارا سياسيًا أكثر منه اقتصاديًا، لم يتمكّن من توفير الوسائل البيداغوجية اللازمة لتحقيق جلّ أهدافه.

ولتدارك الوضع ومحاولة منها لسدّ الثغرات في التعليم العالي، عمدت الدولة الجزائرية خلال المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني المقرّر حول التربية والتكوين إلى التفكير في مراجعة وإثراء مشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات التطبيقية في الجامعات، وكان هذا أوّل تجمع وطني للأسرة الجامعية... وانطلقت أشغال اللجنة في شهر نوفمبر 1978، وانتهت في شهر فيفري 1979، وكان هذا بمثابة الإصلاح الثاني الذي عرفه التعليم العالي² وعليه، يمكن القول أنّ مرحلة إصلاح 1971 كانت بمثابة اللبنة الأساس في بناء منظومة للتعليم العالي في الجزائر، ورسم أولى معالم الجامعة والتكوين الجامعي، والمراحل القادمة كانت مكتملة ومصحّحة ومغيّرة لبعض القرارات والإجراءات التنظيمية والبيداغوجية.

¹ أمينة مساك، جيلة مامي، الجامعة الجزائرية بين رهانات خصوصية المجتمع وعالمية المعرفة، الملتقى الدولي الأول حول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية، من تنظيم دائرة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، المركز الجامعي أم البواقي - الجزائر، يومي 27-28 نوفمبر 2005، ص 263.

² ينظر: زولبخة طوطاوي، الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقتها برضا الأساتذة وأدائهم، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر - الجزائر، 1993، ص 41.

ثالثا: مرحلة التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الجزائري (1980 – 2003)

تمّ في هذه المرحلة تدعيم وتصحيح مسار الإصلاح من خلال وضع خريطة جامعية سنة 1982، ثمّ تحديثها سنة 1984، وقد عرف التعليم العالي بالجزائر خلال هذه الفترة توسّعا في عدد المنشآت الجامعية وتزايدا في تعداد الطلبة المسجلين بالجامعات الذي كان سنة 1985 (111.9 ألف طالب)، وأصبح سنة 1998 (357.6 ألف طالب)، وقد واجهت الجامعة الجزائرية خلال هذه الفترة مشكلة التّحجيم التي شكّلت تحديا مخيفا لها بعد تزايد أعداد الطلبة المسجلين بها في كل دخول جامعي، وشكّلت السنة الجامعية 88/87 بداية الأزمة، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين 100.000 طالب، كما ترتّب عن ذلك مشكلة بطالة الخريجين.

ومن المحطّات البارزة خلال هذه المرحلة، سنّ القانون رقم 99-05 المؤرّخ في 14 أفريل 1999، والمتضمّن القانون التّوجيهي للتّعليم العالي المعدّل والمتّم، ويعتبر خلاصة كلّ ما تمّ استحدثه منذ الاستقلال، وفيما يلي بعض مساعيه:

*تحديد الإطار القانوني لقطاع التعليم العالي وفتح آفاق جديدة لترقيته وتوسيع بنيته التحتية بما يتناسب مع متغيرات المطالب الاجتماعية محليا وعالميا.

*التأكيد على المبادئ التي تنظم التعليم العالي، والأهداف التي يجب أن يحققها، كما أكّد على الطابع الوطني لشهادة التعليم العالي التي تحوّل نفس الحقوق لحاملها.

*تحديد القانون الأساسي للأساتذة والطلبة في جميع مستويات التعليم العالي.

*استحداث قانون أساسي للجامعة واعتبارها "مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، تتمتع بشخصية اعتبارية وذات استقلالية مالية".

*تمكين الطلبة والأساتذة من حرية التجمّع وإنشاء الجمعيات والنقابات الطلابية في إطار التنظيم السّاري المفعول.¹ وقد تمكّنت الجزائر بعد سنّ هذا القانون من تقديم الدّعم لمنظومة التعليم العالي وعقلنتها بأسلوب يجعلها تواكب التحوّلات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الجزائري، حيث يضمن هذا القانون شروط التّطور العلمي (المبدع والنقدي) وتكرّس موضوعية المعرفة واحترام تنوّع الآراء (المادة 04). كما يضمن القانون العلاقة الضرورية

¹ ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الوضع الراهن والأفق المستقبلية، ص 8-9. وينظر: أيمن يوسف، تطور التعليم العالي: الإصلاح والآفاق السياسية، رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، جامعة بن يوسف بن خدة-الجزائر-السنة الجامعية: 2007-2008، ص 47.

ضمن قطاع التعليم العالي بين نشاطات التعليم ونشاط البحث (المادة 24)، وعلى الصعيد المؤسسي يضمن القانون التكفل بالمهام المختلفة (المواد من 31 إلى 39).

وفي إطار المعايير المتابعة لمنظومة التربية والتعليم عموماً، والتعليم العالي خاصة، تمّ الإجماع على وجود الكثير من الاختلالات والنقص التي يجب إصلاحها وتداركها، فقام رئيس الجمهورية سنة 2002 بإحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وذلك « بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم من خلال اقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة، في شكل تقرير يتضمن مختلف التدابير التي تراها ضرورية والتي يتوجب تطبيقها »¹ وقد اختتم هذا التقييم والتشخيص لحال المنظومة التربوية بالجزائر بإصلاح سنة 2003 وكانت هذه السياسة التربوية الجديدة تسعى إلى:

* تنشئة أفراد متشبعين بالقيم الوطنية الأصيلة، ومنفتحين على مختلف الثقافات العالمية بشكل إيجابي، بعيداً عما سתרزه العولمة من تداخلات وتدفقات ثقافية عديدة قد تؤدي بهم إلى الانجراف خلفها والخضوع لها.

* تكوين إطارات وباحثين متمكنين من التكنولوجيا الحديثة، وقادرين على التعامل بها في سياق الاندماج في مسار الإنتاج العالمي والإسهام فيما يعرف باقتصاد المعرفة.

رابعاً: مرحلة تبني نظام ل.م.د (LMD) منذ السنة الجامعية (2004-2005)

بناء على توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المشار إليها سابقاً، وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء بتاريخ 30 أبريل 2002، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004-2013، تضمنت في أحد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، وقد تمثلت الخطوة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلية جديدة للتعليم تستجيب للمعايير الدولية، وتكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، تشتمل هذه الهيكلية المستحدثة على ثلاثة أطوار تكوينية ل.م.د (LMD):

1. نظام ل.م.د (LMD) بالجزائر وجذوره التاريخية:

استلهمت الجزائر فكرة هذا الإصلاح المتمثل في نظام ل.م.د (LMD) ذي الأصول الأنجلوسكسونية من الإصلاح المعتمد في أوروبا، بعد تكييفه مع السياق الوطني، « وتعود جذور نظام ل.م.د إلى تاريخ 19 جوان

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رئاسي رقم 101-2000 مؤرخ في 9 ماي 2000، يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية، العدد 27، المؤرخة في 10 ماي 2000، المواد 2 و3 و4 و5، ص 4.

1999 حين صادقت 29 دولة منتمة إلى الاتحاد الأوروبي على آليات لتطوير التعليم العالي في أوروبا، أو ما سمي بمسار أو إعلان بولونيا (Bologna Declaration/Process)، والذي يهدف إلى جعل الأنظمة الجامعية في الدول الأوروبية أكثر تجانساً مع بعضها البعض، في سبيل بناء فضاء أوروبي للتعليم العالي من شأنه تهيئة بروز اقتصاد المعرفة الأكثر تنافسية في العالم في آفاق 2010¹ وقد أدت هذه الجهود إلى إحداث تغيرات كبيرة على مستوى مخرجات التعليم العالي، فلم يعد هدفها الأسمى التعليم فحسب، وإنما بناء اقتصاد قوي ودفع عجلة التنمية بشتى أشكالها.

2. مفهوم نظام ل.م.د LMD :

وسيلة تعليمية مستحدثة في الجامعة الجزائرية، وهو نظام تعليمي من أصل غربي فُصل على مقاس أصحابه (أوروبا)، تبنته عدة بلدان ومن بينها الجزائر منذ سنة 2004، ويعني نظام ل.م.د (LMD): " (ليسانس=L، وماستر=M، ودكتوراه=D)"، وبدأ العمل به فعلياً في السنة الدراسية 2004-2005²، في بعض المعاهد والأقسام العلمية والتكنولوجية، كخطوة تجريبية أولى، وشمل بعض الأقسام والمعاهد في العلوم الإنسانية، وقد «طبق هذا النظام لأول مرة في عشر مؤسسات نموذجية للموسم الجامعي (2004-2005) كمرحلة أولى ليعمم في 29 مؤسسة في الموسم الجامعي (2005-2006)³، وكانت أول تجربة في تطبيق هذا النظام بجامعة باب الزوار وجامعة بجاية من منطلق تقليد أعمى للجامعات الغربية، دون الارتكاز على واقع تكويني لأصحاب المشاريع ولا للأساتذة المؤطرين الذين فوجئوا بنظام تعليمي جديد لا يفقهونه، فقد أعدّ أساساً لبيئة تختلف ثقافياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً عن بيئتهم. وبذلك «كان نظام ل.م.د في الجزائر حتمية خاضعة لعاملين، أولهما عامل عالمي، والثاني عامل داخلي، هذان العاملان جعلوا الجامعة الجزائرية، وأصحاب القرار أمام أمرين أحدهما مر»⁴، فالأمر الأول هو اتباع هذا النظام وإسقاطه مباشرة كما هو في أوروبا دون أي اعتبار لما يتوفر أو لا يتوفر من معطيات في الجزائر، أمّا الأمر الثاني فيكون بالامتناع عن تطبيقه... لكن الاختيار وقع على الأمر الأول، وهو ما شكّل أولى التحديّات التي واجهها إصلاح التعليم العالي بالجزائر.

¹ Mohamed ghalamallah, « Introduction », In : Mohamed ghalamallah (Dir), L 'Université Algérienne et sa gouvernance(Alger : CREAD,2010), P6 .

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 04-371 مؤرخ في 21 نوفمبر 2004، يتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، الجريدة الرسمية، العدد 75، المؤرخة في 24 نوفمبر 2004، ص12.

³ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسر للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، ص30.

⁴ علي صالح، نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين - ميدان العلوم الإنسانية)، من منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي : إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق المنظم يوم 22 أبريل 2013 بجامعة البويرة، ص12.

3. مبادئ نظام ل.م.د:

يقوم نظام ل.م.د على المبادئ الآتية:¹

- استقلالية الجامعة التي تضمن باستمرار المواءمة بين الاحتياجات المتغيرة للمجتمع والتقدم المعرفي والثقافي.
- ترقية التعليم العالي الأوروبي على المستوى العالمي.
- ربط التعليم العالي بالاحتياجات المهنية للمجتمع.
- ترقية العمالة الأوروبية وجعلها أكثر تنافسية عالميًا.
- تدعيم ديناميكية حركة الطلبة والاستفادة من فرص التعلم والتدريب والخدمات المهنية.
- ترقية التعاون الأوروبي في ميدان جودة التعليم.

كما يسهم هذا النظام في ضبط المبادئ الكبرى للتكوين والمتمثلة في:²

- تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم.
- اقتراح مسارات تكوينية متنوعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية.
- تسهيل حركة الطلبة وتوجيههم.
- تثمين العمل الذاتي للطلبة.
- تنصيب إجراءات لمرافقة الطلبة في أعمالهم.
- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها.
- تنمية التكوين عبر مختلف مراحل الحياة إلى جانب التكوين الأولي.
- فتح الجامعة والتكوين على العالم الخارجي.

والملاحظ من خلال هذه المبادئ، التوجه عبر نظام ل.م.د (LMD) نحو اقتصاد المعرفة، بتسليط الضوء على تنمية إمكانات وقدرات الطلبة وإعدادهم للخروج إلى العمل والإسهام في تطور البلد اجتماعيًا واقتصاديًا، كما أنّ هذا النظام قد جعل الجامعة تنفتح على العالم الخارجي، وتستقي من خبرات أكبر الجامعات عالميًا في هذا المجال.

¹ كمال بداري، عبد الكريم حرز الله، وآخرون، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي: إعداد وإنجاح التقييم الذاتي (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2013)، ص 15.

² دليل نظام ل.م.د-معهد علم المكتبات والتوثيق-جامعة قسنطينة 2، على الموقع الإلكتروني: <https://www.univ-constantine2.dz>، تاريخ الاطلاع: 2022/12/04، 08:08.

4. خصائص نظام ل.م.د LMD:

- يتميز نظام ل.م.د (LMD) بمجموعة من الخصائص، منها أنه:¹
- نظام تعليم سداسي يضم وحدات تعليم أساسية، وحدات تعليم استكشافية، وحدات تعليم مشتركة ووحدات تعليم للتخصص.
- تزود كل وحدة تعليم بقيمة في شكل وحدات قياسية.
- وحدات التعليم قابلة للاكتساب والتحويل.
- يعتمد الترجيح على طبيعة الاختيارات وعلى أنماط المراقبة المعتمدة.
- نظام الانتقال سنوي.
- تنظيم مجالات التكوين مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجي مع إمكانية العبور بين المسالك.

5. المراحل التكوينية لنظام ل.م.د LMD:

- يعتمد نظام ل.م.د في الجزائر على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل منها بشهادة جامعية، وهذه المراحل هي:
- المرحلة الأولى: بكالوريا + 3 سنوات (شهادة الليسانس)
 - المرحلة الثانية: بكالوريا + 5 سنوات (شهادة الماستر)
 - المرحلة الثالثة: بكالوريا + 8 سنوات (شهادة الدكتوراه)
- على الرغم من المزايا والخصائص التي يختص بها نظام ل.م.د، إلا أنّ تطبيقه بالجزائر أبان على عيوب كثيرة منها:²

- قلة المؤسسات الاقتصادية التي يراهن عليها هذا النظام في إيجاد توازن بين التكوين الجامعي ومناصب الشغل.
- عدم تطور الجامعة الجزائرية بما يكفي لتساير عالم المعلوماتية واستفادة الطلبة من خدمة الأنترنت والإعلام الآلي.

¹ دريش أحمد، واقع نظام "ل.م.د" في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مج (2)، ع(4)، جوان 2014، ص 243-244.

² غراز الطاهر، نورة قدور، الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل.م.د ومدى نجاعته في تحقيق الإنماء الحضاري للمجتمع، مجلة ألف (Aleph)، مج(08)، ع(02)، 25 فيفري 2021، النسخة الإلكترونية على الرابط:

https://:aleph-alger2.edinum.org/4254، تاريخ الاطلاع: 17 سبتمبر 2023، 10:25.

- افتقار الجامعات للمخابر والكتب العلمية ومخابر البحث التي تواكب التطور العلمي.

- الافتقار للعقود مع الشركاء الاقتصاديين مما يسبب قلة الخرجات والتظاهرات العلمية والدراسات الميدانية، وهذا ما يجعل نظام (ل.م.د) يواجه تجربة الخصوصية والمؤسسات الصغيرة وفتح المجال للمستثمر الأجنبي، وميزانية الدولة عاجزة عن مساهمة الإنتاج في السوق الأوروبي.

ونظرا لهذه العيوب إضافة إلى عدم قدرة الجامعة الجزائرية على تحقيق التنمية الاقتصادية المنشودة وفق تطبيق نظام (ل.م.د)، وبسبب الكثير من الانتقادات التي شهدتها هذا النظام منذ بدء تطبيقه، أمر السيد رئيس الجمهورية وزير التعليم العالي والبحث العلمي خلال اجتماع مجلس الوزراء المنعقد يوم الثلاثاء 12 سبتمبر 2023 بضرورة التخلي عن نظام (ل.م.د) والعودة تدريجيا إلى التدريس وفق النظام الكلاسيكي (أربع سنوات للإجازة) في التعليم بالجامعات.

4.2. الشبكة الجامعية في الجزائر بعد الإصلاحات:

بعد الجهود المبذولة من قبل الدولة الجزائرية منذ الاستقلال في إطار سعيها لإصلاح التعليم العالي، أصبحت الشبكة الجامعية الجزائرية سنة 2013/2012 على سبيل المثال تضم «واحد وتسعين (91) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعين (48) ولاية عبر التراب الوطني»¹، ويظهر جليا أنها جهود معتبرة، لكنها غير كافية لاستيعاب الأعداد الهائلة والمتزايدة للطلبة المسجلين بالجامعات سنويا.

وأمام هذا الانفجار في عدد الطلبة، واجهت الجزائر تحديا آخر، فقد «نجم عنه نمو غير متناسق في التسيير وضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية وعجز في التأطير...»² وذلك بسبب النقص الفادح في المؤسسات والهيئات القاعدية، مقارنة بعدد الطلبة.

ولتخطي هذه الأزمة المزدوجة (تزايد عدد الطلبة ونقص المؤسسات والهياكل الجامعية)، وتهيئة المناخ لنجاح الإصلاح، اقترح بعض الخبراء أن «تبدأ عملية التطوير هذه من تجاوز الأفكار التقليدية التي تجعل من الجامعات مرافق تعليمية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي المدارس الثانوية التي تتوفر فيهم الشروط المتوارثة منذ عقود للدخول إلى هذه الجامعات، إلى الرؤية الحديثة والفلسفة التجديدية للتعليم العالي، التي تنطلق من اعتبار الجامعة مجمعا للنخبة من الشباب الذي اجتاز التعليم الثانوي بتفوق ملحوظ...ويقتضي هذا الأمر في المقام الأول العدول

¹ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، "النظام التربوي والمناهج التعليمية"، الجزائر، 2005، ص132.

²GILLET, P : « L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution »Education permanent, Nr : 85, Octobre1986, P17.

عن السياسة القائمة على الاستجابة لحاجات المجتمع من دون تفكير في النتائج التي ستترتب على ذلك»¹، وإذا أضيف إلى ذلك العمل على مضاعفة عدد المؤسسات والهياكل الجامعية يمكن وضع حلّ لهذه المشكلة، والاهتمام بعد ذلك بالإنتاج المعرفي وجودته ممّا يؤدي فعلا إلى إنجاح إصلاح التعليم العالي وحلّ جلّ مشكلاته.

سعت الجزائر من خلال خطط الإصلاح ومراحلها التي تبنتها منذ الاستقلال إلى النهوض بقطاع التعليم العالي وجعله يتلاءم مع احتياجات البلاد خاصة من الجوانب الاجتماعية، وقد تمحورت تلك الإصلاحات حول بناء منظومة تعليمية تتوفّر على كلّ البنى والهياكل التعليمية اللازمة وتجهيزها لتستوعب الأعداد المتزايدة للطلبة الجزائريين، فنتج عن ذلك تطوّرا كمّيا لا نوعيّا، وإجمالا لم تصل الجزائر إلى التطور المطلوب والذي يجعلها تواكب التّقدم العلمي والتّكنولوجي العالمي. وفيما يلي بعض مؤشرات ودلائل التطوّر الكميّ الذي شهدته منظومة التعليم العالي بالجزائر في مستويات مختلفة (عدد الطلبة-عدد الأساتذة والباحثين- عدد المنشآت الجامعية- الميزانية..):

¹ Paul robert : Le Petit Robert, Paris, 1992, P378.

الجدول رقم(01): تطوّر عدد الطلبة في الفترة الممتدة بين(1962-2022)¹

السنة	عدد الطلبة(بالآلاف)	السنة	عدد الطلبة(بالآلاف)
1962/1963	8.2	1995/1996	267.3
1969/1970	8.31	2000/2001	488.6
1975/1976	43.5	2004/2005	755.5
1980/1981	71.3	2009/2010	1.093.3
1984/1985	111.9	2014/2015	1.330.0
1989/1990	195.3	2021/2022	1.669.000

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ عدد الطلبة تضاعف في السنة الجامعية 2022/2021 بحوالي 200 مرة مقارنة بالسنة الجامعية 1963/1962، كما تضاعف عدد الطلبة بشكل لافت في السنة الجامعية 2022/2021 بأكثر من مرتين مقارنة بالسنة الجامعية 2005/2004 بعد تبني نظام ل.م.د(LMD)، وهذا راجع إلى الجهود المبذولة في سبيل إنجاح عملية الإصلاح وديمقراطية التعليم ومجانيته، إضافة إلى توسّع دائرة الاهتمام بالتسجيل في الجامعة والتي مسّت العنصر النسوي على خلاف ما عهدته الجزائر غداة الاستقلال.

¹ ينظر: الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، <https://www.mesrs.dz>، تاريخ الاطلاع: 2023/01/11، 13:37، وينظر: إلهام بوثلجي، مليون و600 ألف طالب يلتحقون بمقاعد الجامعات الأحد، الشروق أونلاين، <https://www.echoroukonline.co>، 2021/10/08، تاريخ الاطلاع: 2023/01/11، 13:50 (الجدول رقم (1) من تصميم الباحثة).

الجدول رقم (02): تطوّر عدد الأساتذة في الفترة الممتدة بين (1962-2022)¹

السنة	عدد الأساتذة	السنة	عدد الأساتذة
1962/1963	298	2013/2014	51.299
1989/1990	14.536	2020/2021	57.000
1999/2000	17.460	2021/2022	65.509

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ عدد الأساتذة الجامعيين قد تزايد بشكل ملحوظ، إذ تضاعف بما يفوق المئتي مرة (200) من الاستقلال سنة 1962 إلى غاية سنة 2022.

*تطوّر عدد المنشآت الجامعية من الاستقلال (1963/1962) إلى سنة 2022/2021:

عرفت الهياكل والمنشآت الجامعية الجزائرية تطوّرًا ملحوظًا ومتسارعًا، إذ كانت الشبكة الجامعية الجزائرية غداة الاستقلال تتوفّر على جامعة وحيدة هي جامعة الجزائر بملحقتيها في كل من قسنطينة ووهران، لتصبح اليوم (سنة 2022) تضم مائة وإحدى عشرة (111) مؤسسة جامعية موزعة على ثمان وأربعين ولاية عبر التراب الوطني، موضّحة كما يلي:²

✓ أربع وخمسون (54) جامعة

✓ تسعة (09) مراكز جامعية

✓ سبع وثلاثون (37) مدرسة وطنية عليا

✓ إحدى عشرة (11) مدرسة عليا للأساتذة.

إضافة إلى المؤسسات الخاصة للتكوين العالي المرخصة، وعددها سبع عشرة (17) مؤسسة مكوّنة من معاهد ومدارس متنوعة التخصصات.

¹ ينظر: حبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1443هـ-2022م، ص229، وينظر: المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الوضع الراهن والأفق المستقبلية، 26، 27 و28 ديسمبر 2021، الجزائر، ص2، وينظر كذلك: عايش الزهرة، إجمالي عدد الأساتذة الجامعيين في الجزائر، الجزائرية للأخبار، <https://dzayerinfo.com>، 09 سبتمبر 2022، تاريخ الاطلاع: 2023/01/11، 13:55.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموقع الرسمي: <https://www.mesrs.dz>، أطلع عليه بتاريخ: 2023/01/11، 15:40.

الجدول(03): تطوّر ميزانية تسيير قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر¹

السنة	ميزانية التسيير	السنة	ميزانية التسيير
1971	119.606.000	2000	38.580.667.000
1975	417.500.000	2005	78.381.380.000
1980	1.493.000.000	2010	212.830.565.000
1985	2.764.372.000	2016	300.333.642.000
1989	4.380.000.000	2022	400.051.187.000
1995	16.877.192.000	2023	493.693.133.000

يتّضح من خلال الجدول أعلاه تطور لافت للميزانية المخصّصة لتسيير قطاع التعليم العالي والبحث العلمي إذ تضاعفت سنة 2022 بأكثر من (4000) مرة مقارنة بسنة 1971، وهو ما يُفسّر بتزايد عدد الطلبة النّاجم عن ديمقراطية ومجّانية التعليم، فضلا عن التّموّ الديمغرافي المتزايد. كما تدل هذه الإحصائيات على اهتمام الدولة الجزائرية بتطوير هذا القطاع، وتهيئة أفضل الظروف لتكوين الإطارات اللازمة للنهوض بالمخطّطات التّنموية المتّبعة منذ الاستقلال، ولتتمكن من ذلك، كانت ملزمة ببناء الهياكل والمرافق الضرورية، ومضاعفة نفقات الإقامة والإطعام. وعلى الرغم من هذه التكاليف الضخمة إلا أنّ الجزائر حافظت على مجانية التعليم طيلة هذه السنوات.

وعليه، يمكن القول إنّ الجزائر قد نجحت إلى حدّ ما في تطوير التعليم العالي من الجانب الكمّي خاصة بعد مراحل الإصلاح التي سبق تناولها، رغم وجود ثغرات ونقائص عملت على تداركها مع الوقت، وعلى الرغم من هذا التّجّاح لا تزال متأخّرة على المستوى العالمي، حالها حال معظم البلدان النّامية، التي تحتاج قفزة نوعيّة لمواكبة التّكنولوجيا الحديثة، والإفادة منها في التعليم بشتى أطواره، خاصة التعليم العالي، الذي بات من الضّروري أن يؤدّي

¹ الموقع الرسمي للجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (قوانين المالية لبعض السنوات ابتداء من 1971 إلى غاية 2022)، <https://www.mf.gov.dz>، اطّلع عليه بتاريخ: 25 أكتوبر 2022، الساعة 13:20. وينظر: شهاب برس، بالأرقام هذه هي ميزانية الوزارات لسنة 2022، على الرابط: <https://www.shihabpresse.dz>، 2021/12/30، اطّلع عليه بتاريخ: 2023/01/11، 14:00. وينظر كذلك: بالتفصيل.. ميزانية الوزارات والمؤسسات العمومية لسنة 2023، الموقع الإلكتروني: <https://dz54.dz>، تاريخ الاطلاع: 2023/01/11، 14:05.

دوره المنوط به وأن يُسهم في دفع عجلة التنمية في كافة مجالات الحياة العلمية والاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق ما يعرف باقتصاد المعرفة، ولا يتحقق ذلك إلا بتوجيه الاهتمام نحو تطوير وتحديث سياسة البحث العلمي والإنتاج المعرفي بما يتماشى مع التكنولوجيا المعاصرة ومتطلبات سوق الشغل في ظلّ مستجدات والعولمة.

3. التعليم العالي وتكنولوجيا التعليم في ظلّ مستجدات العولمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تطوّراً علمياً وتكنولوجياً مذهلاً، مسّ كافة القطاعات وكانت له تجليات وانعكاسات في شتى ميادين الحياة. ومن بين أكثر القطاعات تأثراً بالعولمة ومستجداتها التكنولوجية، قطاع التربية والتعليم عامة والتعليم العالي على وجه الخصوص، إذ اهتمت به الدول المتقدمة وسارت على نهجها الدول النامية، لكونه نافذتهم لبلوغ مراتب عليا من التقدّم والتطوّر في ظلّ ما يعرف اليوم باقتصاد المعرفة. وقد انبثق عن هذه التطوّرات العلميّة التي طالت التعليم العالي، ظهور ما يعرف بتكنولوجيا التعليم، والتي نجم عنها تطوير للوسائل التعليميّة، واستحداث لطرائق وأنماط جديدة في التعليم، تتماشى مع متغيّرات العصر، وتُساهم في رفع دافعيّة التعلّم لدى الطلبة وتحسين تحصيلهم الدّراسي. وقبل تناول مستجدات العولمة وأهم تأثيرات التكنولوجيا في التعليم العالي، لا بأس أن نعرض مفهومها لكلّ من العولمة وتكنولوجيا التعليم.

1.3. العولمة: (Mondialisation)

مصطلح حديث يمكن تعريفه لغة واصطلاحاً كما يلي:

أ. لغة: جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: «عولم يُعُولَم، عولمة، فهو مُعُولَم، والمفعول مُعُولَم، عولم النظام: جعله عالمياً يشمل جميع بلدان العالم»¹ إذ يرجع أصل كلمة العولمة في اللغة العربية إلى العالم، أو العالمية، مشتقة من الفعل (عَوَّلَمَ) على وزن (فَوَّعَلَ)، و «تقاس العولمة في اللغة العربية على وزن (عولمة) ومأخوذة من (عولم) بوزن (فوعل) وهي من الأوزان الحرفية الدّالة على القسر والإجبار»²، وظهر المصطلح الأول في اللغة الإنجليزية، بنفس المعنى الذي يعرف به اليوم (Globalisation)، والكلمة مشتقة بدورها من كلمة (Globale) بمعنى الكرة الأرضية أو الكوكب الذي نعيش فيه، وفي ذات السّياق تعني العولمة تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كلّ، ويقال عولم الشيء أي جعله عالمياً³ وعموماً، لا يخرج المعنى اللغوي للعولمة عن المعاني التي تحملها كلمة العالم من شمولية واتّساع.

¹ معجم اللغة العربية المعاصرة، معنى العولمة كيف تكتب في لسان العرب تفكيك الأحرف للعولمة في معاجم اللغة العربية، قاموس معاجم، على الموقع الإلكتروني: <https://www.maajim.com>، تاريخ الاطلاع: 2023/03/06، 06:15.

² حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلمانية والعولمة من منظور علم الاجتماع، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2005م، (نقلاً عن سليمان بن صالح الخراشي، العولمة، ص ص 08-18).

³ ممدوح محمود منصور، العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2003، ص 11.

ب . اصطلاحا:

العولمة جعل الشيء على مستوى عالمي، وقد اختلف المفكرون واللغويون والعلماء في تحديد تعريف دقيق لها، باختلاف توجهاتهم والجانب الذي نُظر من خلاله إلى المصطلح، لكنّ جلّ تعريفاتهم لا تبعد عن كونها تعني الانفتاح على العالم، سواء من حيث تخطّي الحدود الجغرافية الدولية، أو من النواحي الاجتماعية والاقتصادية فيما يعرف برسملة العالم، ومن هذه التعريفات:

1. محمد عابد الجابري عرّفها بأنّها ترجمة لكلمة Mondialisation الفرنسية، التي تعني "جعل الشيء على مستوى عالمي أي نقله من الحدود المراقبة إلى اللامحدود الذي ينأى عن كلّ مراقبة، وهي إرادة للهيمنة، وبالتالي فهي تقنع وتنفي خصوصيّة الآخرين وهي احتواء للعالم"

2. أحمد صدقي الدجالي عرّفها بأنّها "التدخل الواضح لأمر الاقتصاد والثقافة الاجتماع والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدولة أو انتماء لوطن محدد أو لأيّ دولة بعينها دون غيرها من الدول"¹

3. ويرى برتراند بادى (Bertrand Badie) أنّ العولمة هي "إقامة نظام دولي يتّجه نحو التّوحد في القواعد والقيم والأهداف مع إعادة إدماج مجموع الإنسانية ضمن إطاره والمسار يعود إلى تاريخ طويل، رغم أنه يبدو جديدا، يفترض أن لا تستطيع أيّة مجموعة ولا أيّ مجتمع الإفلات من الانخراط في النّظام العالمي الذي يهيمن على الكرة الأرضية"²

من خلال هذه التعريفات وغيرها الكثير، يتّضح أنّ العولمة تحمل مفهوما واسعا، يرتبط بالمستجدات العالمية، سواء ما تعلّق بالتطوّر العلمي والتكنولوجي العالمي، أو من حيث اعتبارها حقبة زمنية تاريخية، أو ما يرتبط بالمجال الاقتصادي ورسملة العالم، ومهما كانت الجهة التي أخذ منها مفهومها، فإنّها تهدف إلى دمج سكان العالم في مجتمع واحد دون أيّ اعتبار للحدود الجغرافية أو اختلاف للخصائص الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للدول.

¹ أحمد صدقي الدجالي، الدين والنظام العالمي لمنظور إسلامي، مجلة الأكاديمية المغربية، ع (12)، الرباط، المغرب، 1995، ص 91.
² جفال عبد الحميد، آثار العولمة على النظام التربوي في الجزائر- بين ضرورة التغيير والهيمنة العالمية، مداخلة في الملتقى الدولي الذي نظمته جامعة بسكرة، يومي: 08-09/12/2004، ص 3 (نقلا عن المرجع الأجنبي: BertrendBadie, La Mondialisation Je termesendéba.incndrom.l'état du monde.1881/1977.ed la découverte. Raport sur la mondialisation. La mondialisation économique.

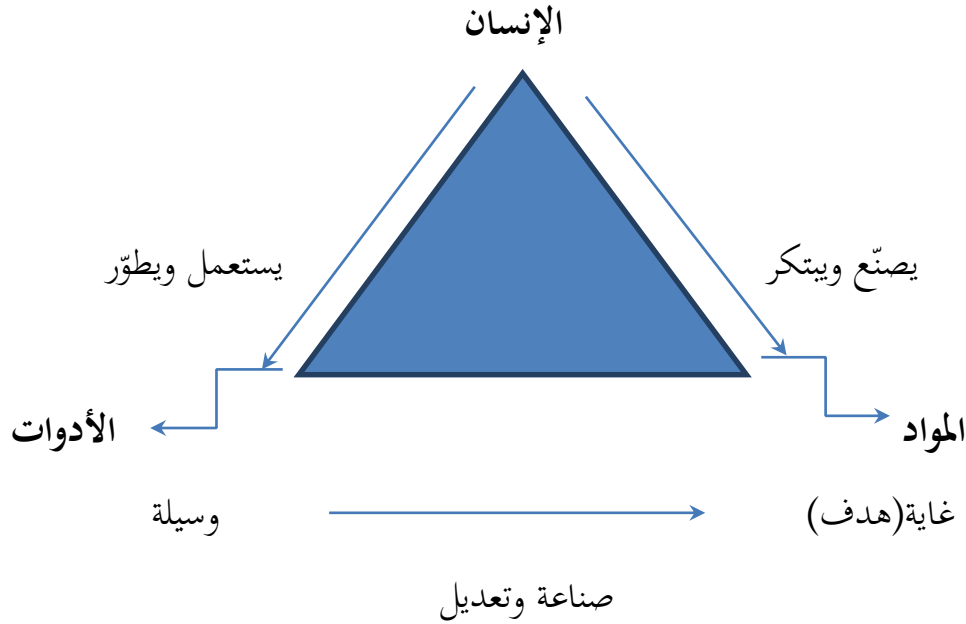
2.3. التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات:

لقد تطوّر مفهوم التكنولوجيا عبر العصور والأزمنة، وارتبط بالعلوم التطبيقية، واكتسب أهمية كبيرة في تحقيق التقدم من جميع الجوانب. وجاء في كثير من التعاريف والمفاهيم، أنّ كلمة (تكنولوجيا Technologie) من أصل إغريقيّ، تتكوّن من مقطعين: « تكنو (Techno) ومعناها "الفنّ" أو "صناعة يدوية" و لوجي (Logie) وتعني "علم" أو "نظرية". وينتج عن تركيب المقطعين معنى "علم صناعة المعرفة النظامية في فنون الصناعة أو العلم التطبيقي". وليس لديها مقابل أصيل في اللغة العربية، بل عرّبت بنسخ لفظها حرفياً "تكنولوجيا Technologie" ¹ أو هي: « الدّراسة العلميّة التطبيقية، أو عبارة أخرى "هي علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلميّة بطريقة منظّمة" ². وعرّفت التكنولوجيا أيضاً بأنّها: « محصّلة التفاعل بين الإنسان والمواد والأدوات، وأنّ مجرد وجود الآلة لا يعني وجود التكنولوجيا، ولكن عملية استخدام الآلة أو تصنيع الموادّ من قبل الإنسان هي بداية عملية التكنولوجيا. ويمكن تمثيل مكوّنات العمليّة التكنولوجية من خلال المعادلة التالية: تفاعل إنسان + مواد + أدوات = تكنولوجيا ³، وهذه الأقطاب الثلاثة متفاوتة الأهمية، ولا يمكن الاستغناء عن أيّ منها، وهذا يعني أنّه توجد علاقة مثلثية في العملية التكنولوجية، التي تتكوّن من ثلاثة أقطاب رئيسية، ويمكن تمثيل العلاقة المثلثية للعملية التكنولوجية كما يلي:

¹ نور الدين زمام، صباح سليمان، تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (11)، جوان 2013، ص 165.

² وورد براس WordPress، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية "هل هناك فرق؟"، <https://ahotan.files.wordpress.com>، ص 8.

³ نعيم أحمد العربي، مفلح راتب الحميدي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2016م/1437هـ، ص 18.



الشكل (1): العلاقة المثلثية للعملية التكنولوجية¹

يوضح الشكل أعلاه وجود علاقة ترابط وتكامل بين أقطاب العملية التكنولوجية، لكنّ القطب الرئيس فيها هو الإنسان، وهدفه الأساس هو بلوغ الغايات واكتشاف مواد جديدة أو تعديل أخرى تسهّل حياته، ويستعين لتحقيق هذه الغايات بأدوات ووسائل ملائمة، يستمدّها من محيطه.

أمّا تكنولوجيا المعلومات أو تقانة المعلومات فيقابلها بالإنجليزية Technology Information، واختصارها (IT)، وحسب ما ورد في تعريف مجموعة تقنية المعلومات الأمريكية ITAA، تكنولوجيا المعلومات هي: «دراسة، وتصميم، وتطوير، وتفعيل أو تسيير أنظمة المعلومات التي تعتمد على الحواسيب، وبشكل خاص تطبيقات وبنية عتاد الحاسوب، تهتمّ تقنية المعلومات باستخدام الحواسيب والتطبيقات البرمجية لتحويل، وتخزين، وحماية، ومعالجة، وإرسال، والاسترجاع الآمن للمعلومات»²

ويمكننا القول أنّ تكنولوجيا المعلومات هي نظام متطور يتكوّن من مجموعة من الأدوات والمعدات والمواد والأجهزة، وكافة المنهجيات والعمليات والأساليب والطرق التي تستخدم لجمع وتخزين ومعالجة المعلومات، تشمل على الحاسوب وكلّ لواحقه ومستلزماته من شبكات أنترنت، وبرمجيات، ومواقع ويب، ومختلف شبكات الاتصال، والوسائط المتعدّدة.

¹ ينظر: نعيم أحمد العربي، مفلح راتب الحميدي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص 17، 18. (الشكل (1) من إعداد الباحثة)

² ويكيبيديا، تقانة المعلومات، على الرابط: <https://ar.m.wikipedia.org> ، تاريخ الاطلاع: 2023/03/27، 17:50.

إنّ توظيف هذه التكنولوجيا الحديثة بات ضرورة ملحة ومطلبا أساسيا في هذا العصر، سعت الكثير من الدول للاستفادة منها واستغلالها في أغلب مجالات الحياة، إذ أصبحت ترافقنا حيثما تواجدنا، سواء في البيت، العمل، المرافق العمومية، المدرسة والجامعة...

3.3 تكنولوجيا التعليم Educational Technology:

إنّ ظهور مفهوم تكنولوجيا التعليم ليس وليد اليوم، وإنما عرف تبلور هذا المفهوم مراحل طويلة تطوّر خلالها، حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم، حيث كانت لمنظومة تكنولوجيا التعليم أصولا وأساسا نظرية حدّدت رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجية (AECT) أهمّها:¹

✓ حركة التعليم السّمي البصري

✓ نظريات الاتصال

✓ نظريات التعلّم الإنساني

✓ مدخل النظم

✓ تفريد التعلّم.

وأضاف سيلبر (Silber 1981) نظريات المعلومات، وأضاف آخرون: علم الإدارة، وإدارة التجديدات التربوية، ونظريات التعليم وتطوير المناهج.

احتوت المؤلفات التربوية العديد من التعريفات لمفهوم تكنولوجيا التعليم، وقد أشرنا سابقا أنّ التكنولوجيا هي علم التطبيق، أو التطبيق المنظم لجملة من المفاهيم والمبادئ وقوانين ونظريات علوم مختلفة، وإذا ربطنا التكنولوجيا بالتعليم، فإننا نربط بين العمليّات التطبيقية للتكنولوجيا والجوانب النظرية للتعليم، فنتحصّل على تعريف واضح لتكنولوجيا التعليم بأنّها: التطبيق المنظم لمفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات التعليم في الواقع التعليمي، باستخدام أساليب وأدوات ومواد، بهدف تحسين أداء المتعلّم وتطوير مهاراته، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة مسبقا، وزيادة فاعلية العملية التعليمية التعلّمية. وغير بعيد عن هذا المفهوم، نجد بعض التعريفات تحدّد تكنولوجيا التعليم بأنّها:²

¹ ينظر: نعيم أحمد العربي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص ص 22-24.

² ينظر: نعيم أحمد العربي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص ص 25-29.

1. طريقة منظّمة في تصميم العملية الكاملة للتعلّم والتعليم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محدّدة بناء على البحث في التعلّم والاتّصال الإنساني وتوظّف مزيجا من المصادر البشرية وغير البشرية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية (تعريف لجنة الرئيس لتكنولوجيا التعليم "1970")

2. تطوير (بحث، تصميم، إنتاج، تقويم، دعم، مساندة، استخدام) مكّونات النّظم التعليميّة (رسائل، أفراد، مواد، أساليب، مواقف)، وإدارة ذلك بأسلوب نظامي بغرض حلّ المشكلات التربويّة (تعريف سيلبر 1970/Silber).
3. النظرية والتطبيق في تصميم العمليّات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلّم (تعريف جمعية الاتّصالات التربويّة والتكنولوجيا "1994م").

4. منظومة متكاملة تضمّ الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف محدّدة (تعريف تشارلز هوبان HobanCH)، وقد حدّد هوبان عناصرها، وهي: الإنسان (المعلم، الطالب، الباحث)، والآلة خاصة الكمبيوتر، والأفكار والآراء، واستراتيجيّات وأساليب العمل، والإدارة.

5. عملية متكاملة يتمّ فيها استخدام أمثل للمصادر التعليميّة بتطبيق شروط التعلّم المستمدّة من الحقائق ونظريّات التعلّم الإنساني بأسلوب النظم (Systems Approach) لضمان استخدام المصادر التعليمية في منظومات تعليمية تحقّق أهدافا تعليمية مسبقة التحديد والتوصّل إلى تعلّم أكثر فعاليّة (تعريف عبد اللّطيف الجزار).

4.3. التعليم العالي ومستجدات العولمة:

من أهمّ القطاعات التي عرفت تأثرا واسعا بمستجدات العولمة ومستحدثات التكنولوجيا قطاع التعليم العالي، حيث تجلّى هذا التأثير في ظهور الكثير من التغيرات والإضافات والتّحسينات سواء في المناهج التدريسية أو الوسائل أو طرق التدريس وأنماطه، حسب طبيعة الاحتياجات التي تُكَيّف وفقا لمتطلّبات الوضع الزّاهن، وتاليا سنتحدّث عن أهمّ التّغييرات الطّارئة على الوسائل التعليمية وأنماط التدريس بشكل خاص.

1.4.3. الوسائل التعليميّة التّعلّمية:

أفرزت التكنولوجيا الحديثة مطلع القرن الواحد والعشرين، وسائل وأدوات أدّت دورا فعّالا في تطوير أنماط وأساليب التّعليم والتعلّم، وتوفير المناخ التربوي المناسب لتفعيل العمليّة التعليميّة، وزيادة الدّافعية للتعلّم.

1.1.4.3. مفهوم الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية حسب المفهوم التقليدي لها، تلك الأدوات والأجهزة وقنوات الاتّصال المستعملة في نقل المعرفة للمتعلمين والدّارسين، وهو مفهوم محدود اقتصر على جانب واحد من الجوانب الفعّالة والمساعدة في العمليّة

التعليمية، مهماً بذلك باقي العناصر والظروف المحيطة والمؤثرة، خاصة مع تغيّر دور كلّ من المعلّم والمتعلّم، كما أنّ توقّر الوسائل التعليمية قديماً، كان مقصوراً على المترفين والطبقات العليا في المجتمع للتعلّم والترفيه. لكن مع مرور الزمن وتطوّر الأوضاع وظهور عصر العولمة وتدفّق المعلومات وكثرة الاختراعات، بات من الضروري مواكبة هذا التطور، فأصبح توقّر الوسائل التعليمية ضرورة حتمية لبلوغ الأهداف التعليمية المنشودة، لا ضرباً من الترفيه، أو وجهاً من أوجه الترف، وقد تمّ التأكيد على ذلك من خلال العديد من التعريفات، منها:

- ✓ تعريف الإمام الغزالي الذي اعتبر أنّ: «الوسائل التعليمية ليست شيئاً إضافياً يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة»¹
- ✓ «عرّفت باربارا ماتيرو الوسائل التعليمية بأنّها جميع الوسائل المستخدمة بغرض التعليم، وهو تعريف يقترب من التعريف الأوسع الذي قدّمه رومي سوزوكي والذي لا يتضمّن فقط وسائل الاتصال الإلكترونية، بل أيضاً أدوات مثل: الشرائح، الصور الأشكال التي يقوم بها المحاضر، المخطّطات والأشياء الحقيقية، والنشرات التي تستخدم في عملية التعليم المدروسة»²

والملاحظ من تعريف الإمام الغزالي، أنّه عدّ الوسائل التعليمية جزءاً رئيسياً من العملية التعليمية، وأنّ حواس الإنسان هي وسائل مساعدة لها، كيف لا، وقد أكّد الله عزّ وجلّ في الكثير من آيات القرآن الكريم على استغلال الحواس في التعلّم والتدبّر والتأمّل، لذلك وجب استعمالها لنقل المعرفة، مع وجود الوسائل التعليمية اللازمة، فالحواس بمثابة أدوات طبيعية لمخاطبة العقل وتسهيل الاتصال بين المعلّم والمتعلّم.

ويمكن القول إنّ الوسائل التعليمية هي إحدى العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلّمية، وهي جملة الأجهزة والمواد والأدوات والتنظيمات المستخدمة من طرف المعلّم والمتعلّم أثناء العملية التعليمية التعلّمية، من أجل تحقيق أهدافها، فتمكّن المعلّم من أداء مهامه ونقل المادّة العلمية للمتعلم بيسر ووضوح، كما تساعد المتعلّم على الفهم والاستيعاب والإدراك والتفاعل الإيجابي، وتعزّزه بمعارف ومهارات جديدة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد.

¹ بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، دار الشروق، ط2، الأردن، 1993، ص108.

² ينظر: عبد القادر ونوفي، الوسائل التعليمية عبر التاريخ، ص3.

2.1.4.3. تطوّر الوسائل التعليمية:

المعلوم أنّ ظهور الوسائل التعليمية ضارب في القدم، يرجع إلى خلق الإنسان على وجه الأرض، بدءاً بقصة قتل قابيل لهابيل، وكيف أرسل الله عزّ وجلّ الغرابين المتقاتلين ليعلم قابيل كيف يوارى سوء أخيه بدفنه، كما كان الإنسان القديم يعبر عن حاجياته وأغراضه بالرسم والنقش على الصّخور والكهوف.

وقد سلك أنبياء الله ورسله عليهم السلام طرقاً مختلفة في الدعوة إلى عبادة الله وتوحيده، ففي عهد النبي موسى -عليه السلام- استخدمت "الألواح" كوسيلة إيضاحية وحاملة للعلم والمعرفة، لقوله جلّ وعلا في محكم تنزيله: {وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَاحِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً وَتَفْصِيلاً لِكُلِّ شَيْءٍ فَخَذَهَا بِقُوَّةٍ وَأَمَرَ قَوْمَكَ بِأَخْذِهَا بِحَسَنِهَا سَأَرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ} - الآية 145 من سورة الأعراف.

ومن الوسائل التعليمية التي استخدمها المسيح عيسى -عليه السلام- في تعليمه، "ضرب الأمثال للناس"، واستعمل "المائدة" التي أنزلها الله تعالى من السماء كوسيلة لإثبات قدرة الله عزّ وجلّ، لقوله تعالى: {قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنْزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيداً لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِنْكَ وَارْزُقْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ} الآية 114 من سورة المائدة.

إضافة إلى استخدام النبي عيسى -عليه السلام- "الطين" كوسيلة ليشكّل بها الطير، والتعليم في بيئات حيّة مع استخدام الوسائل... وهكذا كان لكلّ نبيّ اصطفاه الله عزّ وجلّ وسائل يستعملها لتعليم الناس وإرشادهم إلى الحقّ، وخاصة الوسائل التي اتّبعتها معلّم البشرية سيّد الخلق محمد -صلى الله عليه وسلم- في تعليم الناس تعاليم الدّين الجديد، على غرار "أسلوب الإقناع بالحجّة"، و"الترغيب في الدّين"، كما كان يدعو الناس إلى محاكاة طريقته في أداء الوضوء والصلاة والحجّ وغيرها من العبادات، إذ كان -صلى الله عليه وسلم- يؤدّي الوضوء أو الصّلاة أمام الصحابة ويقول لهم: (هكذا الوضوء، فمن زاد على هذا أو نقص فقد أساء وظلم). رواه أبو داود، وقوله عليه الصلاة والسلام: (يأيّها النّاس، إنّّي وضعت هذا لتأتمّوا بي، ولتعلموا صلاتي). رواه مسلم، وعن كفيّة أداء فريضة الحجّ قال صلى الله عليه وسلم: (لتأخذوا مناسككم فإنّي لا أدري لعلّي لا أحجّ بعد حجّتي هذه). رواه مسلم.

وهكذا استخدم الرّسول -صلى الله عليه وسلم- وسائل تنوّعت بين السّمعية من خلال أقواله (سنّته القوليّة)، أو البصريّة من خلال أفعاله (سنّته الفعلية والتقريرية)، كما وظّف عليه الصلاة والسلام «عنصري التشويق وإثارة الدّافعية عندما يرمي بحصاة بعيداً ثم يرمي بأخرى أقرب منها فإنّ هذا يثير التساؤلات في نفوس صحابته، كقوله هل

تدرون ما مثل هذا وهذه؟ ليلقي إليهم في النهاية المفهوم ليستقرّ في الفؤاد واضحا جليّا¹، إضافة إلى ما سبق ذكره، فقد استخدم الرسول محمد - صلى الله عليه وسلم - وسائل أخرى للتعليم، منها:

✓ **القصة:** كان الرسول - صلى الله عليه وسلم - يقصّ على الصحابة قصص الأنبياء والمرسلين للاّتعاض والتعلّم، «فالرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن ينطق عن الهوى، فقصصه كانت موعظة ومنهاجا يتعلّم به المسلمون، ويحذوا على حذو السلف»²

✓ **الإشارة بالأصابع:** نحو قوله - صلى الله عليه وسلم -: ("أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا"، وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما). رواه البخاري. وفي قوله - صلى الله عليه وسلم -: ("بعثت أنا والساعة كهذه من هذه أو كهاتين" وقرن بين السبابة والوسطى). رواه البخاري.

إضافة إلى استعماله - صلى الله عليه وسلم - العصا والحصى، والرّسم على الأرض، والإشارة باليد... وغير ذلك لتعليم الصحابة تعاليم الدّين الإسلامي وأخلاقه.

وقد صاحب تغيّر الحياة البشرية تطور الوسائل التي يتعلّم بها الإنسان ويستعملها ليصل إلى تلبية أغراضه، لكنّه استخدمها في البداية دون برمجة أو تخطيط، ومع مرور الزمن، حاول الإنسان وخاصة المعلّمون والمفكّرون والأساتذة توظيف بعض الوسائل لإيصال أفكارهم، ومن بينهم:³

* **حمورابي** الذي قام بنحت تعاليمه الشهيرة على عمود من الصخر الصلب.

* **الرهبان كونتليان (ق1م)**، الذي استخدم طريقة التعلّم باللّعب لتعليم أطفال الرّومان، فكان يقوم بنحت مجسمات للحروف من العظام كي يلعب بها الأطفال، ويتعلّموا الهجاء.

* **الحسن بن الهيثم** الذي كان يعمد إلى إخراج طلابه إلى بركة ماء ليشرح نظرية الانكسار، كما اتّبع الطّريقة العلمية (تعتمد على الاستقراء، والقياس، والملاحظة، والتجربة، والتمثيل) في إثبات أفكاره ونظريّاته في علم الضوء والبصريّات والعدسات.

* **الإدريسي** الذي كان يصنع كرة من فضّة ويرسم عليها خارطة العالم، وفتح المجال أمام استعمال الرّسم المصوّر كأداة دعم وتوضيح للمعالم الجغرافية، وهذا من خلال مؤلّفه المشهور "المشتاق" الذي حوى العديد من الخرائط.

¹ عبد القادر ونوقي، الوسائل التعليمية عبر التاريخ، مجلّة الحكمة للدراسات التاريخية، مج(3)، ع(6)، 2015/03/03، ص9.

² عبد القادر ونوقي، الوسائل التعليمية عبر التاريخ، ص7.

³ ينظر: نعيم أحمد العربي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص94.

*ابن خلدون (ق15م) الذي نادى بضرورة اعتماد الأمثلة الحية في التعليم، واعتبرها أفضل الوسائل التعليمية لتسهيل الإدراك، واكتساب الخبرات.

*المطران كومومينوس (1670) الذي ألف كتابا مزودا برسوم لتعليم اللاتينية للأطفال، وكرّر ما قاله ابن خلدون عن النماذج الحية، ودعا إلى التعلّم عن طريق الحواسّ باستخدام الأشياء الحقيقية والصور التوضيحية.

*جون جاك روسو (1712م-1778م) الذي انتقد طرائق التلقين في التدريس، ودعا إلى التعليم عن طريق الخبرة المباشرة القائمة على الأشياء المحسوسة، وخرج بكتابه (أميل) (تربية الطفل).

*إيراسمون (1546م) الذي دعا المعلمين إلى صناعة الحروف الهجائية من الحلوى، لأنّ تأثيرها كبير في زيادة دافعية الأطفال نحو التعلّم.

*مونتيني (1592) دعا إلى توظيف الزيارات الميدانية في التعلّم، ليتّم مباشرة في بيئة حيّة.

وقد استمرّ تطور الوسائل التعليمية حسب احتياجات الناس، وتجلّى ذلك في المخطّات البارزة الآتية:¹
*ظهور أولى الوسائل السّمعية البصرية (جهاز الصور المتحرّكة)، وقد استعمل مصطلح التعليم المرئي سنة 1908، وفي سنة 1910 طبع أول كتالوغ للأفلام التعليمية في مدرسة روستر الحكومية بنيويورك.

*في الحرب العالمية الأولى استخدمت وسائل الاتصال الجماهيرية للتوعية، كما ظهر التصوير السينمائي، الذي يهدف إلى عرض النشاطات التدريبية للجنود، والكثير من أجهزة الإسقاط الضوئي بعد اكتشاف الكهرباء سنة 1831.
*خلال الحرب العالمية الثانية، لجأت الدول إلى جميع وسائل الاتصال الجماهيرية المتاحة آنذاك، وتجنيدتها للحرب، حيث تمّ استخدام جهاز عرض الشرائح في تدريب العساكر وتعليمهم، كما استخدمت المعدّات السّمعية في تعليم اللغات الأجنبية، واخترعت الإذاعة المسموعة والتلفاز.

*في سنة 1948 اخترع الحاسوب، الذي كان تأثيره واضحا في العملية التعليمية التعلّمية، بل أصبح من أساسياتها في الدّول المتقدّمة وفي بعض الدّول النامية.

*في الخمسينيات ظهر الاهتمام بالنظريات والنماذج المختلفة للاتّصال.

*في الستّينيات توصّل "جيمس فن" رئيس قسم التعليم السّمعى البصري عام 1961 إلى وجوب تصميم وسائل من شأنها أن تضبط العملية التعليمية وعدم الاكتفاء بالأدوات السّمعية البصرية لكونها محدودة ولا تتسم بالدقة، كما ظهر التعليم المبرمج وآلة سكرن عام 1962 بأمريكا.

¹ ينظر: نعيم أحمد العربي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص 94-95.

*في السبعينيات تم تأسيس "رابطة الاتصالات التعليمية والتكنولوجية"، تنص على أن تكنولوجيا التعليم هي طريقة منظمة لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقييمها.

*في الثمانينات من القرن العشرين ظهر الفيديو التفاعلي ونظام الوسائط المتعددة.

*مع مطلع التسعينيات اخترعت شبكة الأنترنت (1993)، التي سهلت الوصول إلى المعرفة في وقت وجيز وبجهد أقل. ومنذ ذلك الوقت، إلى يومنا هذا، أصبح الحاسوب المتصل بشبكة الأنترنت ولواحقه الوسيلة الرئيسية المعتمدة التي لا يمكن الاستغناء عنها في التعليم والتعلم، أو في غيره من المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتجارية الأخرى.

3.1.4.3 أنواع الوسائل التعليمية الحديثة:

رافق اتساع واستمرار التطور العلمي والتكنولوجي، تطورا للوسائل التعليمية، وجعلها أكثر انتشارا، فأصبح استخدام الوسائط الحديثة المتعددة للاتصال من أنجع الوسائل المساعدة على تحسين وتجويد التعليم في هذا العصر، بدءا بالحاسوب الذي شكّل نقلة نوعية وتحديا لما سبقه من وسائل مبتكرة، وقد أجرى المختصون في هذا المجال دراسات شاملة للتعرف على إمكانات الحاسوب التعليمية، فضلا عما يمتاز به من إمكانات أخرى متعددة. وبعد ذلك ظهرت الأنترنت، والهواتف والألواح الذكية. مما سهّل العملية التعليمية وحقق التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، كما شجّع الطلبة على الابتكار والتفكير.

ولا تقتصر الوسائل التعليمية على وسائل الاتصال الإلكترونية فحسب، وإنما تعددت أنواعها واختلفت باختلاف طبيعة المحتوى التعليمي، ولعل أهمها:

أولاً: السبورات أو اللوحات: من بينها:

1. سبورة (لوحة) الطباشير: وتستخدم لعرض موضوع الدرس وتوضيح بعض الحقائق والأفكار، والأمر الإيجابي أن هذه الوسيلة التعليمية في متناول الجميع، نظرا لثمنها الزهيد.

2. اللوحة المغناطيسية: وهي وسط تعرض عليه البطاقات أو الصور، تثبت عليها مغناطيسيا.

3. اللوحة الإخبارية (لوحة النشرات / لوحة العرض): تستخدم لتوضيح موضوع معين، وذلك بعرض الصور والرسوم والعينات الحقيقية، مع وجود بعض التعليقات اللفظية، من أشهرها لوحة النشرات.

4. اللوحة الوربية: عبارة عن لوحة مستوية مساحتها كافية، مغطاة بقماش وברי مشدود ومثبت بطريقة تلائم الغرض الوظيفي من اللوحة، محاطة بإطار، وبها معلاق في أعلاها، تستخدم لعرض بعض البطاقات التي تحوي المادة التعليمية.

5. لوحة الجيوب: عبارة عن لوحة مستوية بمساحة كافية، مصنوعة من الكارتون أو الأبلكاش أو الفلين، مثبت عليها طبق البرستول (الورق الملون أقل سماكة من الورق المقوى)، مثني أفقيًا ليشكل جيوبا يبلغ عمقها 3سم، والارتفاع الرأسي بين كل جيب وآخر حوالي 15سم، تستخدم هذه الجيوب لإدخال الجزء السفلي من البطاقة التعليمية.

ثانيا: الشفافيّات التعليمية:

هي عبارة عن محتوى معرفي لمادة مرجعية، تشمل العناصر الرئيسية لموضوع معيّن، تقدّم لفئة مستهدفة من المتعلّمين من خلال جهاز عرض الشفافيّات، وتصنّف حسب المحتوى إلى شفافيّات مكتوبة، وشفافيّات مرسومة، وأخرى مرسومة مكتوبة، وحسب طريقة الاستخدام تنقسم إلى شفافيّات للكتابة عليها بأقلام خاصة ذات رأس مصنوع من مادة لبادية، وشفافيّات النسخ الحراري التي تستخدم في آلات الطبع الحراري، وشفافيّات خاصة بآلات التصوير، حيث توضع مكان الورق في آلة التصوير، إضافة إلى شفافيّات خاصة بالحاسب الآلي.¹

ثالثا: الرسوم التعليمية: عبارة عن مواد مرسومة، ورموز خطية بصريّة، تستخدم للتعبير عن المعلومات وتلخيصها وتفسيرها بأسلوب علميّ شيق، خاصة لما يصعب توضيحه لفظا، ومن أمثلتها:

أ. رسوم تعليمية متحركة، كأفلام الكرتون التعليمية.

ب. رسوم تعليمية ثابتة، والتي صُنفت بدورها إلى رسوم تعليمية ثابتة شفافة، ورسوم تعليمية ثابتة معتمة (حسب نفاذيتها للضوء)، وقسمت الرسوم الثابتة بنوعيتها إلى أنواع عديدة، منها:

1. الرسوم البيانية: كالأعمدة والخطوط والصور والدوائر البيانية.

2. الرسوم التوضيحية: تستخدم لتوضيح كيفية تركيب أو عمل الشيء، أو طريقة تشغيله، كالرسوم التوضيحية التي توضح كيفية توصيل دائرة كهربائية.

3. الملصقات: متنوعة منها التعليمي ومنها التوعوي، كالملصقات التي تحذّر من أضرار المخدرات.

4. الخرائط: كالخرائط الطبيعية، الجيولوجية، المناخية، السياسية، الاقتصادية، السكانية... إلخ

رابعا: النماذج المجسّمة: عبارة عن مجسم منظور مشابه للشيء الحقيقي، وقد يكون أكبر منه كنموذج الذرة، أو أصغر منه كنموذج المجموعة الشمسية، أو مساويا له كنموذج جسم الإنسان.

خامسا: العينات: العينة عبارة عن جزء من شيء أو موضوع، تحمل خصائصه، وهي ثلاثة أنواع:

1. عينات حيّة لا تتغيّر خصائصها، كعينة الأسماك في الحوض، والنبات في المشتل.

¹ ينظر: نعيم أحمد العربي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص 117.

2. عيّنات مميّة تتغيّر بعض خصائصها بسبب الاحتفاظ بها لمُدّة طويلة، كعيّنات لثعبان أو لعقرب، أو عيّنة لورقة من نبات معيّن.

3. عيّنات جامدة، قد تكون لصخور أو معادن أو قطع نقدية.

سادسا: الأجهزة: متنوّعة ومن أهمّها:

1. الحاسوب: يعدّ الجهاز الأساسي في عمليّة التعلّم في هذا العصر، ولا بدّ على المتعلّمين والمعلّمين التمكن من استخدامه ومعرفة مختلف تطبيقاته، دوره معالجة المعلومات وتخزينها، والتحكّم بها ونقلها ما بين الأجهزة على الشبكة، أو نقلها من الأجهزة إلى الطابعات أو الشاشات.

2. آلة العرض: كالداتا شو Data show أو ما يسمّى جهاز عرض البيانات، وتستعمل هذ الآلات لعرض المادة العلمية من طرف المعلّم أو ليعرض المتعلّم مشاريعه ونشاطاته العلميّة، وتتمّ على شاشة ذات مساحة أكبر، مع الحفاظ على المواصفات الحقيقية للمادة المعروضة من ألوان وأشكال وحركة وسكون ومختلف المؤثّرات.

3. الطابعة: وهي جهاز تحويل وإخراج المادّة العلميّة من صورتها الرقمية إلى صورتها الورقية.

4. الماسح الضوئي: وهو جهاز يحوّل المادة من صورتها الورقية أو الصّويّة إلى صورتها الرقمية القابلة للتعديل والنقل والعرض والنسخ.

إضافة إلى الكاميرات الرقمية بمختلف أنواعها، وأجهزة إدخال أو إخراج الصوت، والأقراص المرنة.

4.1.4.3. أهمية الوسائل التعليمية الحديثة في العملية التعليمية التّعلّمية:

للسّائل التّعليمية الحديثة أهمية بالغة في العملية التّعليمية، نظرا للدّور الفعّال الذي تؤدّيه لإنجاحها، إذ تساعد الوسائل التعليمية الحديثة (الوسائط التكنولوجية) في:

أ. إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصة وبرامج متميّزة، ممّا يُسهّم في توسيع خبرات الطلبة وتيسير بناء تعلّماهم.

ب. جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر، من خلال السعي إلى تحقيق أهداف تعلّمية قابلة للقياس بمستوى فعّال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.

ج. استشارة اهتمام الطلبة وتشويقهم وإشباع حاجاتهم للتعلّم، وزيادة خبراتهم بمحاكاة الواقع.

د. اشتراك جميع الحواس في عمليّات التعليم، ممّا يرسّخ تعلّلات الطلبة، ويحفّزهم على المشاركة الإيجابية، واتباع التفكير العلمي لاكتساب الخبرة وحلّ المشكلات، ويؤدّي كل هذا إلى تحسين نوعية التعلّم، ورفع الأداء والابتكار لدى الطلبة.

- هـ - تسهيل مهام المعلم في إيضاح المعلومات وتقريبها للطلبة.
- و - تنوع أساليب التعزيز، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ز - مساعدة الطلبة على ترتيب أفكارهم، وتعديل سلوكياتهم وتكوين اتجاهاتهم.¹

2.4.3. الأنماط التعليمية المستحدثة:

لاحظنا سابقاً أنّ التكنولوجيا أفرزت استحداث وسائل تعليمية متطورة أسهمت في تطوير العملية التعليمية، وإحداث نقلة نوعية في أنماط التدريس خاصة على مستوى التعليم العالي.

1.2.4.3. من النمط التقليدي إلى الأنماط المستحدثة:

من مّا يجهل الدور الكبير الذي أداه النمط التقليدي في التعليم من خلال تميّزه بالقدرة على إيصال المعلومات للمتعلّمين على الرغم من كثرة أعدادهم، فالتعليم التقليدي يهتم بإيصال المعرفة للمتعلّم عن طريق عرض الحقائق والمعلومات وشرحها شفهيّاً، يتكوّن من ثلاثة عناصر وهي: المعلم، والمتعلّم، والمحتوى التعليمي، ويركّز هذا النمط على إنتاج المعرفة، باستخدام وسائل تعليمية قديمة كالكتاب المدرسي، والوثائق والمستندات الورقية، والسبورة، والأقلام، ويتميّز كذلك بسهولة تنفيذه، لأنّ طريقة التلقين والتحفيز هي طريقة سهلة ومريحة للمعلّم، وتسمح له بإتمام المنهاج في الفترة المحددة للدراسة، كما أنّه يسمح بالتقاء المعلم بالمتعلمين وجها لوجه، ممّا يتيح لهم التواصل المباشر والاستعانة ببعض الأدوات والوسائل التقليدية في التعليم كالمجسمات والخرائط وغيرها، فهو لا يتطلّب وجود تيّار كهربائي أو حواسيب، وبالتالي يمكن تقديم الدروس في بيئات تعليمية مختلفة وبتكلفة منخفضة. لكن لهذا النمط التعليمي التقليدي عيوب كثيرة غلبت مزاياه.

أ. عيوب النمط التقليدي:

تتمثّل أهمّ هذه العيوب فيما يأتي:

1. طريقة التلقين والتحفيز التي كان يتبعها المعلم لإيصال المعلومات للطلاب، فيكون هو الموجه والمرشد والمحرك الأساسي للعملية التعليمية، في حين يكون المتعلّم متلقياً سلبياً لا يشارك في إنتاج المعارف، ولا يسمح له بإبداء آرائه أو إعطاء البدائل والحلول، وفي ذلك إغفال لاستغلال وتطوير مهارات المتعلمين ونشاطاتهم التي بفضلها يكتسبون الخبرات والكفاءات المختلفة.

¹ ينظر: نعيم أحمد العربي وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص 100-103.

2. الحدّ من قدرات المتعلّمين على التفكير العلمي والابتكار، بسبب إهمال نشاطاتهم ومهاراتهم خارج الفصل الدّراسي والتركيز على تلقين المادة الدراسية المقرّرة في المنهاج فقط.
3. كثرة عدد المتعلمين داخل قاعات الدرس، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف مستوى التعلّم وتقليص فرص وصول المعلومة بالشكل المطلوب لجميع المتعلمين.
4. عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين (سواء من حيث مستواهم العمري والعقلي، أو من حيث تباين كفاءاتهم وظروفهم النفسية والاجتماعية).

نستنتج أنّ التّعليم التقليدي هو ذلك النمط الذي لا يعتمد على التّقنيات الحديثة في التعليم، ولا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فضلا عن اعتماده على طريقة الإلقاء المباشر والتلقين والتّحفيظ.

نظرا لوجود هذه العيوب في التعليم التقليدي، ولكون هذا الأخير لم يعد يستجيب لحاجيات المتعلّمين المتزايدة والمتغيّرة حسب متطلّبات وخصائص هذا العصر - عصر التّقنيّة والتكنولوجيا والرقمنة - صار لزاما على القائمين على التربية والتّعليم استحداث أنماط تعليمية جديدة تطوّر النّظام التعليمي و توفر البيئة التعليميّة التّفاعليّة، لجذب اهتمام الطلبة وحثّهم على التفكير العلمي وتبادل الآراء والابتكار، وأصبح من الضروريّ مواكبة التطوّرات الحاصلة في البلدان الكبرى على مستوى أنظمة التعليم، تماشيا مع متطلّبات هذا العصر، ومن هذه الأنماط: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والتعليم الرّقمي، والتعليم الافتراضي، والتعليم المدمج، والتعليم الهجين.... وغيرها، وتشارك هذه الأنماط في اعتمادها على الوسائط التعليمية والوسائل الإلكترونية أثناء التعليم أو التعلّم، ممّا يجعلها تتميز بالكثير من المزايا، وتتفوّق على التعليم التقليدي، ولكنّها لا تقوم بإلغائه، بل تدعّمه وتثريه.

ب. مزايا الأنماط المستحدثة في التعليم:

- على الرغم من وجود اختلاف في تسميات ومفاهيم الأنماط التعليمية المستحدثة، التي أحدثت تغييرا واضحا في طرق وأساليب وغايات التدريس، إلّا أنّها جاءت كلّها لتمحو بعض عيوب النمط التقليدي، خاصة ما تعلّق بطريقة التلقين والتّحفيظ، التي حصرت دور المتعلّم وجعلته عنصرا سلبيّا في العملية التعليمية، كما أنّ هذه الأنماط تشترك إجمالاً في الوسائل التعليمية التي تعتمدها، وتشابه في البيئات والظروف والشروط التعليمية، لذلك سنجمل بالذكر بعض مزاياها وخصائصها المشتركة كما يلي:
1. حلّ مشكلة الأعداد المتزايدة للطلبة، وضيق قاعات الدّروس، وقلة عدد المنشآت والهياكل الجامعيّة التي تستوعبها.
 2. الاعتماد على الوسائط التكنولوجية المتطوّرة في إعداد المحتوى التعليمي وطريقة عرضه، خفّف على الأساتذة بعض الأعباء الإدارية والتربويّة.

3. سهولة وسرعة تحديث وتعديل المعلومات وتكييفها حسب المستوى العقلي والعمرى للطلبة وخصوصياتهم.
 4. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة (الاختلافات من حيث: العمر، المستوى العقلي، الجانب النفسي الانفعالي، المستوى الاجتماعي...)، حيث تتيح لهم هذه الأنماط اختيار المادة الدراسية التي تناسب ميولهم ومستواهم، بشرط أن تكون لهذه المواد نفس الأهداف المراد تحقيقها من العملية التعليمية.
 5. المرونة في اختيار الوقت والمكان المناسبين للتعلّم.
 6. وفرة مصادر غنية ومتنوعة للتعلّم عبر شبكة الأنترنت، تكون تحت تصرّف الطلبة.
 7. إمكانية التواصل وتبادل الآراء والخبرات بين الطلبة، أو بين الطلبة وأساتذتهم، وذلك لكون المتعلّم هو محور العملية التعليمية، يتفاعل إيجاباً ويشارك في اكتشاف وصياغة المعلومات، وحل المشكلات التعليمية في وضعيات ومواقف متنوعة، دون الاعتماد على المعلم، الذي يكون موجّها ومرشدا ومرافقا للطلبة، وهو ما يخالف طريقة التلقين في التعليم التقليدي.
 8. انخفاض تكلفة التعليم، على الرغم من توفير الأجهزة كالحواسيب، فهذه الأنماط المستحدثة تقلّص من الحاجة إلى إنشاء جامعات جديدة وصفوف دراسية أخرى، نظرا لوجود إمكانية عدم الحضور الدائم إلى قاعات الدرس والتعليم عن بعد.
 9. إمداد الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة خلال تعلّمهم حضورياً أو عن بعد.
- وعليه، يمكننا القول إنّ الأنماط المستحدثة في التعليم العالي تستثمر إلى حدّ كبير ما أفرزته التكنولوجيا من وسائل ووسائط إلكترونية متطورة من شأنها أن تسهّل العملية التعليمية وتجعلها أكثر مرونة وفاعلية، لتتخطّى بذلك عيوب النمط التقليدي وتكون داعمة للتعليم الحضوري، الذي عزّز بهذه الوسائل، فانتقل من التلقين المملّ إلى التعليم التشاركي الفعّال والممتع.

4. الأنماط المستحدثة في التعليم العالي . المفاهيم والفوارق:

إنّ وجود أنماط متنوّعة للتعليم ليس وليد اليوم، بل هو قديم قدم العصور التاريخيّة، وترجع الفكرة في أساسها إلى وجود فوارق بين المتعلّمين في كيفية التعلّم، فهم لا يتعلّمون ولا يستوعبون بنفس الطريقة، ولا بنفس الكفاءة. هذا» وترجع أول إشارة لاستخدام أنماط التعلّم بالمعنى الذي نتعارف عليه اليوم، للقرن التاسع عشر حيث كتب "سورين كيركغارد" حيث قال بأنّ على المعلّم عند تعليمه للطالب، مساعدته للخروج من خطئه* أو من عدم فهمه للأشياء، واضعاً نفسه مكانه ليدرك بالتالي بنفس الأسلوب الذي يدرك أو يتعلّم به الطالب¹

وقد ظهرت دراسات علميّة جادّة لمفهوم أنماط التعلّم بعد الخمسينات والستّينات من القرن الفارط، على غرار دراسات البروفيسور الأمريكي " جوزيف هيل" الذي توصل عام 1964 إلى صيغة علمية لتخطيط أنماط التعلم وتطوير خرائط تجسّد أنواعها، وبدأ عام 1968 تطبيقه لأنماط التعلّم المتعدّدة على طلبة الكليّة، عقب إجراء اختبارات إدراكية مختلفة للطلبة. وتزايد الاهتمام بهذا المفهوم مطلع القرن العشرين، وظهرت العديد من النماذج والطرق المتعلّقة بقياس أنماط التعلّم، واتفق الباحثون على أنّ أنماط التعلّم تلتقي في نقطتين رئيسيتين، الأولى تركيز جميع أنماط التعلم على عمليّة التعلّم (Process)، بمعنى كيفية إدخال الطالب للمعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يعالجها ويقيم نتائجها. والثانية التأكيد على الشخصية(Personality)، إذ ينظر للتعلّم على أنّه ناتج للعمل الشخصي والتفرّد في الأفكار والمشاعر، فالطلبة هم محور العملية التعليمية التعلّمية، وعلى المعلّمين أن يكونوا على دراية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية، واختلاف الطلبة في هذه الخصائص يحدّد أنماط التعلم المفضّلة لديهم.

هذا وقد أكّدت نتائج عدّة بحوث ودراسات أجريت في علم النفس المعرفي، وجود اختلاف بين الأفراد في كيفية تعلّمهم، ومن هذه النتائج، تطوّر مفهوم إدراك المثيرات بطريقة كليّة، غير قابلة للتجزئة (نظرية الجشطالت)، وكذا اختلاف الأفراد في التعامل مع المعلومات باختلاف الصور العقلية والذهنية لديهم، وأنّ عمليات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية، ومدى تفاعلها، الأمر الذي يؤدّي إلى تغيير أنماط التعلم حسب كلّ موقف تعلّمي جديد، إضافة إلى اختلاف الطريقة التي يتكيّف من خلالها الفرد مع مثيرات البيئة المختلفة، فينتج أسلوب محدّد في التعامل معها.²

¹ فاتن علي أكبر، أنماط التعلّم: التفسير النظري والتطبيقات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2022م/1443هـ، ص17.

* خطئه

² ينظر: فاتن علي أكبر، المرجع السابق، ص ص 20-21.

ويمكننا القول أنّ مفهوم أنماط التعلم تطوّر عبر مراحل، تخلّلتها دراسات وبحوث جادة أكّدت أنّ لكلّ متعلّم نمطاً تعليمياً خاصاً به، وهذا بمراعاة الفوارق المعرفية والاجتماعية والانفعالية بين المتعلّمين (محور العملية التعليمية التعلّمية)، وأنّ على المعلّم التعرّف على هذه الفوارق وتحديد نمط التعلم المناسب وفقاً لها.

1.4. تعريف أنماط التعلم Learning Styles:

لأنماط التعلم تعريفات متعدّدة، اختلفت حسب المصادر وحسب المنطلقات الفكرية للباحثين، من أهمّها:¹

✓ تعريف كولب (Kolb, 1984): أنماط التعلم هي الطريقة المفضّلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها.

✓ تعريف ريتا دن وكينيث دن (Dunn & Dunn 1993): عرّفاه أنّه الطريقة التي يبدأ بها كلّ متعلّم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها، واعتبرا أنّ هذا التفاعل يتمّ بطريقة تختلف من شخص لآخر، كما أضافا أنّ أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجيّة والتطوريّة، التي من شأنها أن تجعل التعلّم نفسه فعّالاً لبعض الطلّاب وغير فعّال لآخرين. وفي تعريف آخر لا يخرج عن محتوى التعريفين السابقين، نضيف:

✓ تعريف كينسلا (Kinsella, 1994): نمط التعلم يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضّلة والعادات في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمرّ بغض النظر عن طرق التعلم أو المحتوى.

✓ تعريف إدارة اتّحاد المدارس الأمريكيّة: "نمط التعلم يشير إلى الطرق التي يتعلّم بها كلّ طالب بشكل أفضل".

✓ تعريف ليانا جابر ومها قرعان: "مجموعة من الصفات والسلوكيات التي تختلف من فرد إلى آخر، وتختص هذه السلوكيات في معالجة المعلومات واسترجاعها والتي تؤثر بدورها على طرق التعلم"²

ويتّضح من خلال هذه التعريفات اختلاف النمط التعليمي باختلاف الخصائص الشخصية والانفعالية للطلّبة، وطريقة معالجتهم للمعلومات الجديدة والصعبة، وعلى هذا الأساس يختلف تفاعل الطلبة إيجاباً أو سلباً. ويمكن إعطاء تعريف مجمل لأنماط التعليم بأنّها الطرق المفضّلة لدى المتعلّمين للاكتساب وأساليبهم لمعالجة المعلومات وحلّ المشكلات التعلّمية في مواقف متنوّعة، من أجل رفع مستوى التّحصيل التّعليمي.

2.4. نشأة وتطور الأنماط المستحدثة في التعليم:

¹ عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاصة في التربية، مناهج وطرق التدريس "2010/2011، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ص83.

² عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص83.

شكل التعليم عن بعد أول ظهور لأنماط جديدة في التعليم تختلف عن التعليم الحضوري التقليدي، حيث كان ظهور هذا النمط التعليمي البادرة الأولى التي زعزت النظم التقليدية وأثارت الانتباه إلى التغيير.

عرف الإنسان نمط "التعليم عن بعد" منذ القدم (أكثر من قرنين زمنيين)، ففي القرن التاسع عشر ظهر التعليم عن بعد في شكل التعليم بالمراسلة، بعد إنشاء المكاتب البريدية المنظمة في بريطانيا عام 1840، « حيث بدأت أول محاولة فردية من المعلم "بينمان (Penman)"، والذي يرسل تعليمات وتوجيهات دراسية إلى طلابه مكتوبة بطريقة الاختزال وبواسطة البريد»¹، وانتشر عام 1873 بمساعدة من الكنائس المسيحية لنشر التعليم بين الأمريكيين، وفي الفترة ما بين 1882 و 1890 تم إنشاء أولى التنظيمات المؤسسية للتعليم بالمراسلة في بريطانيا، حيث أنشئت الكلية الجامعية للتعليم بالمراسلة في لندن، وكلية ولسي هول Welsey hall « و عن طريقهما استمر تقديم التعليم بالمراسلة مع التعليم التقليدي من أجل توفير نوع من التعليم للجميع، وخاصة برامج التربية الحرة، وبرامج المرحلة الثانوية، ولقد ابتكر هذا النوع من التعلم لضمان استمرار الدارسين في أداء واجباتهم الوظيفية والدراسية في نفس الوقت »²، كما أعدت كلية Chautauqua College of Liberal Art عام 1883 في نيويورك درجات علمية عن طريق التعليم بالمراسلة. وبعد عشر سنوات تقريبا (حوالي عام 1892)، تأسست أول إدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة في جامعة شيكاغو، فأصبحت الجامعة الأولى عالميا التي تعتمد التعليم عن بعد.³

كانت الغاية من التعليم عن بعد في البداية الربح، إضافة إلى تلبية رغبة التعلم لدى فئات من المجتمع التي لا يمكنها الانضمام إلى الفصول الدراسية حسب التعليم التقليدي، ويتم التعليم بالمراسلة عن طريق إرسال المحتوى التعليمي عبر البريد، فهو طريقة « يتحمل فيها المعلم مسؤولية إيصال المعلومة، أو المهارة إلى المتعلم، عن طريق الخدمات البريدية بواسطة مواد مكتوبة أو مسجلة على شرائط، بالإضافة إلى تمرينات واختبارات كتابية، أو مسجلة يرسلها المتعلم إلى المعلم ليقوم بدوره بتقييمها وإعادة تمثيلها إلى المتعلم مرة أخرى، ومع التقدم العلمي والتكنولوجي أصبح التعليم بالمراسلة يعتمد على المزج بين المواد المطبوعة والمواد المسموعة والمرئية»⁴. ثم تجلّى التعليم عن بعد باستخدام الراديو وذلك عام 1922، حين بدأت جامعة بنسلفانيا العريقة تقديم بعض المواد التعليمية عبر جهاز الراديو، وبعد

¹ نقيب فاروق، الدور الاجتماعي للتعليم من بعد، مجلة العلوم الإنسانية-المركز الجامعي على كافي تندوف-الجزائر، مج(04)، ع(05)، 2020، ص120.

² نجوى يوسف جمال الدين، المزج بين التعليم التقليدي والتعليم من بعد ومؤشرات ضمان الجودة في التعليم المجين، بحث مقدّم للمؤتمر التربوي الخامس بكلية التربية، جامعة البحرين، أبريل 2005م.

³ ينظر: مكتبة نور، الموقع الإلكتروني: <http://www.noor-book.com/login>، التطور التاريخي للتعليم عن بعد، تاريخ الاطلاع: 01:45، 2023/04/16.

⁴Teaching by correspondence.Erdos, Renée F. Unesco

ذلك استعمل جهاز التلفاز لنفس الغرض، إذ أطلقت جامعة ستانفورد مبادرة عام 1868 أسمتها The Stanford Instructional Television Network لتقديم مقررات لطلاب الهندسة عبر قناة تلفزيونية.

ومع مطلع القرن الواحد والعشرين، شهد العالم تحولا وتطورا تكنولوجيا نوعيا مس جميع القطاعات، نتج عنه تطور هائل في أجهزة الذكاء الاصطناعي وفي مقدمتها الحاسوب، وذلك باستحداث برمجيات وأنظمة جديدة، وحسب ما أعلنته الحكومة البريطانية فإن سنة 1982 تعدد عاما لتكنولوجيا المعلومات، فقد شهد المجتمع الدولي قفزة نوعية في وسائل التواصل التي قربت المسافات وجعلت العالم قرية صغيرة منذ دخل الكمبيوتر المجال التعليمي (Computer Assisted Instruction)، وعرف انتشارا واسعا بعد ظهور شبكة الإنترنت عام 1993، حيث ظهرت أنظمة إدارة التعلم (L.M.S) عام 1999 مثل: Blackboard, Canvas، وهي أنظمة مغلقة لا تخدم جميع المتعلمين، فلم يعد بالإمكان الاستغناء عن الحاسوب ومختلف الأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي.

وفي عام 2002 أطلق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا مبادرة المقررات المفتوحة Open MIT "Course Ware" حوالي 2000 مقرر مجاني يستفيد منه 65 مليون مستفيد من 215 دولة، ثم أكاديمية خان عام 2008 بقرابة "71 مليون مستخدم"، وهو ما مهد لعصر التعليم المفتوح والمنصات التعليمية. ومع تطور هذه التكنولوجيا، توسعت استخداماتها في التعليم العالي، وتضاعف البحث عن أنماط ومصادر جديدة في التعليم تفي بالأعداد المتزايدة للطلبة النظاميين المسجلين في مختلف المدارس والجامعات، مما أدى إلى التفكير في تسهيل عملية التعليم وجعلها في متناول الجميع، دون اللجوء إلى الحضور المتواصل إلى المدارس والجامعات، وذلك من خلال تبني التعليم الإلكتروني المعتمد أساسا على الوسائط التكنولوجية بمختلف صوره كالتعليم عن بعد وظهور ما يعرف بالجامعات المفتوحة، والتعليم الرقمي.

كان الهدف من استحداث هذه الأنماط التعليمية هو حل مشكلة الاكتظاظ في الجامعات واختصار المسافة والوقت والجهد، وكذا توفير المال، من خلال تقليص تكاليف النقل والأكل وغيرها..» وقد أشار "تاكر" واصفا الكليات التقنية المتوسطة "Polytechnics": وكنيجة للضغط الناتج عن الزيادة في أعداد الطلبة فقد أصبح من الضروري تلّمس بدائل إيجابية للتدريس الصّفي التقليدي وبدا أنّ الوسائط التعليمية هي التي تمثّل بديلا مناسباً لمشاكل تدريس الأعداد المتزايدة من الطلاب¹.

¹ مصطفى نر ديمس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، دار غيداء، 2009، ص 50-51.

هذا وقد اختلفت وجهات النظر إلى فعالية هذه الأنماط الجديدة، وما إذا كان من الممكن الاستغناء تماما عن التعليم الحضوري ووجود المعلم أو الأستاذ وجها لوجه مع الطلبة؟ « إن المشكلة ليست في التكنولوجيا نفسها، ولكن في التقنيين الذين يعتقدون بأن حل المشاكل التربوية هو في استخدام التكنولوجيات المتعددة من أجل تعليم الطلاب، وهؤلاء لا ينتبهون إلى ما يمكن أن يلعبه دور المعلم في قاعة الدرس¹ » وقد أدى اختلاف الآراء بين مؤيد ومعارض لفكرة التعليم عن بعد والاستغناء عن الوجود الفعلي للطلبة مع الأساتذة داخل قاعات المحاضرات بالجامعات بشكل دائم، إلى استحداث نمط آخر يجمع بين الطريقتين، أي التناوب في التعليم بين الطريقة التقليدية الحضورية والتعليم عن بعد، في فترتين منفصلتين، وهكذا تتم الاستفادة من الوسائط التكنولوجية في التعليم دون التخلي عن دور الأستاذ والتواجد معه وجها لوجه داخل قاعات الدرس. ويعرف هذا النمط التعليمي الجديد بالتعلم الهجين (Hybrid Learning) الذي عرف انتشارا واسعا مع تفشي فيروس كورونا المستجد

Covid -19 منذ أواخر سنة 2019 وبداية سنة 2020م.

3.4 مفاهيم أنماط التعليم العالي المستحدثة:

لطالما كانت الطرق التقليدية في التعليم تعتمد على التلقين والإلقاء، لذا أصبح من الضروري إحداث تغيير واستبدالها بطرق أكثر فعالية كالتعليم الإلكتروني بأنواعه وأشكاله، الذي أصبح علامة بارزة من علامات التطور الحضاري، وحاجة ماسة في هذا العصر، لذا باتت التوجهات الحديثة للتعليم تقوم على توفير البنية التحتية التكنولوجية لإحداث التغييرات خاصة في سلوك الطلبة، وجعلهم يتفاعلون إيجابا في مختلف المواقف التعليمية، لأن الأمر اختلف الآن فقد أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية.

1.3.4 التعليم الإلكتروني E-Learning:

بما أن التعليم الإلكتروني يعتمد أساسا على التكنولوجيا والأنترنت في التواصل، يمكننا القول: « إن التعليم الإلكتروني (E-Learning) من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم، وهو المصطلح الأكثر استخداما، إضافة إلى مصطلحات أخرى كثيرة، مثل: (Web Based, Virtual Learning, Electronic Learning, Online Learning). ويشير التعلم الإلكتروني إلى التعليم بواسطة الشبكة العالمية للاتصالات والمعلومات "الإنترنت" أو الشبكات المحلية "الإنترانيت"² وفي تعريف آخر، التعليم الإلكتروني « هو التعليم الذي يعتمد على استخدام

¹ مصطفى نمر ديمس، المرجع نفسه، ص 61.

² علي سليمان مفلح الصوالحة، مفضي محمد المومني، عمر موسى خليف محاسنة، يسرى راشد عبد العزيز العومر، اتجاهات طلبة جامعة البلقاء نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المسافات الجامعية، مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة-ع (28)، يناير 2013، ص 226.

آليات الاتصال الحديثة والمعاصرة من كمبيوتر وشبكاته ووسائطه المتعددة (صوت وصورة)، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمدرسة، وأحيانا بين المدرسة والمعلم»¹ أي أنّ هذا النظام التعليمي يقوم أساسا على توظيف الوسائط التقنية والتكنولوجية المختلفة، لتكون وسائل للإيضاح وأدوات للإنتاج وإيصال المعلومات للمتعلّمين بيسر وسرعة، مع إمكانية الاستغناء عن المنشآت والمرافق المدرسية أو حجرات الدّروس.

أمّا "هولمبيرج Holmberg" فقد اعتبر أنّ التعليم الإلكتروني «يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، وتمكّن المتدربين من الوصول إلى مصادر التعليم في أيّ وقت ومن أيّ مكان»²

وفي السياق نفسه «يشير التعليم الإلكتروني إلى استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتمكين الوصول إلى موارد التعلم/ التدريس عبر الإنترنت بأوسع معانيه»³، ويتّضح جلياً من هذه التعريفات أنّ التعليم الإلكتروني ليس نمطاً بعينه، بل هو نظام يشمل مجموعة من الأنماط التي تستعمل الوسائط التكنولوجية والرقمية أثناء التعليم، وأشهر هذه الأنماط: التعليم عن بعد Distance Learning، والتعليم المدمج أو المتمازج Blended Learning، والتعليم الهجين Hybrid Learning والتعليم الافتراضي Virtual Learning، والتعليم على الخط Online Learning، والتعليم الرقمي (Digital Learning)،... وغير ذلك.

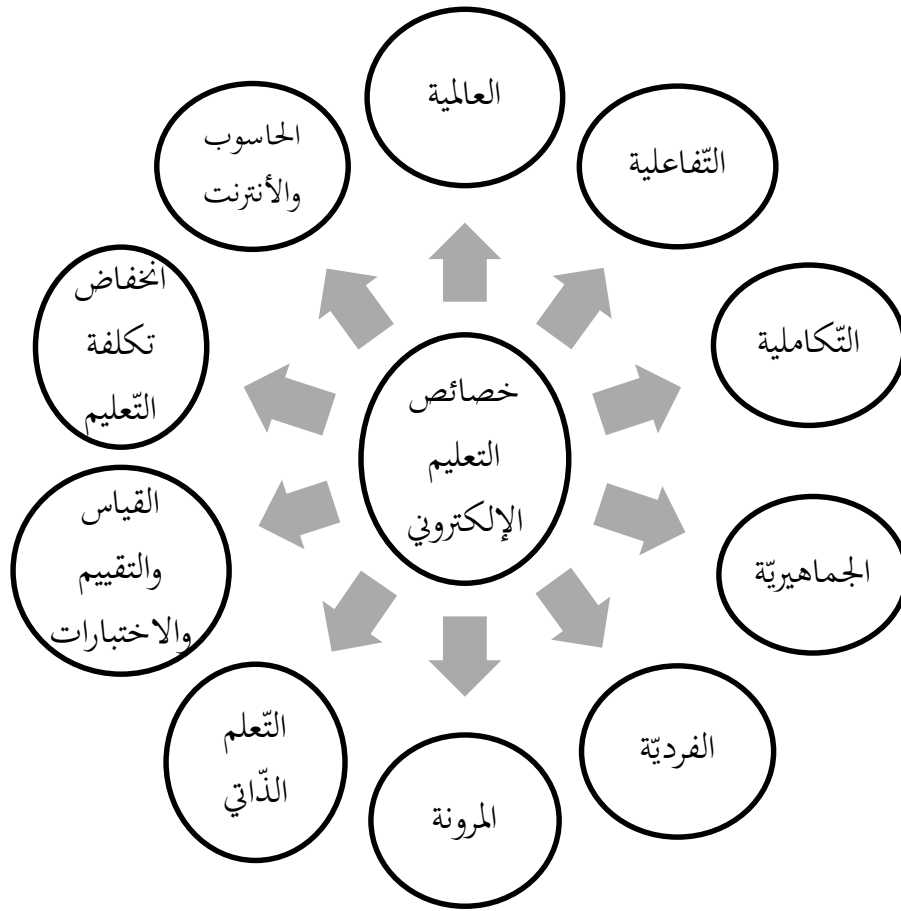
مما سبق ذكره، يمكن وضع مفهوم شامل للتعليم الإلكتروني بأنّه نظام تعليمي تفاعلي، يعتمد على بيئة إلكترونية رقمية منسجمة العناصر، يقوم بدمج الوسائط التكنولوجية واستثمارها في بناء الدّروس وتوصيلها، وتنظيم الاختبارات، وتسيير العمليات وإدارة المصادر وتقومها، كلّ ذلك عبر الشبكات والمنصّات الإلكترونية، ومن هذا المنطلق، نقول بأنّ كلّ نمط تعليمي يستثمر التكنولوجيا ومختلف الوسائط ووسائل التّواصل الإلكترونيّة عبر شبكة الإنترنت هو تعليم إلكتروني.

***خصائص التعليم الإلكتروني:** يتميّز التعليم الإلكترونيّ بجملة من الخصائص يوضّحها الشكل أدناه:

¹ In Pursuit of smart learning environments for the 21st century – UNESCO 2017.

² محمد صالح العويد، أحمد بن عبد الله الحامد، التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، ورقة عمل مقدّمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل بالرياض، 2002، متوفّر على الموقع: <https://www.jeddahedu.gov.sa/>، تاريخ الاطلاع: 22:25، 2023/06/04.

³ Arkorful, V, & Abaidoo, N. (2015). **The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education.** International Journal of Instructional Technology and Distance learning, 12(1), 29-42.



الشكل (02): خصائص التعليم الإلكتروني¹

تتضح من خلال الشكل أعلاه أبرز خصائص التعليم الإلكتروني فهو يتّصف بالعالمية، إذ يمكن من خلاله الوصول إلى المعارف والمعلومات من أيّ مصدر وفي أيّ وقت، كما أنّه نمط تعليمي تفاعلي، يحقّز تفاعل الطالب مع أستاذه ومع زملائه ومع المحتوى التعليمي الذي يقدّم بشكل رقمي (إلكتروني) ويكون هذا التفاعل إمّا متزامناً أو غير متزامن حسب نمط التواصل، بشرط حسن توظيف الوسائل الإلكترونية، والاختيار الأنسب لأنشطة التعلم والتقييمات التي تزيد من دافعية المتعلّم للتفاعل والمشاركة.

ومن خصائص التعليم الإلكتروني كذلك الجماعية، ويقصد بها أنّ هذا النمط التعليمي لا يقتصر على فئة دون أخرى، فهو موجّه لجميع شرائح المجتمع، وكلّ الناس يمكن أن يستفيدوا من محتوى تعليمي معيّن مهما تفاوتت أعمارهم ومستوياتهم التعليمية واختلفت أماكن تواجدهم. كما يختصّ بكونه نمط تعليمي تكاملي، ففيه يتمّ الجمع

¹ مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط(1)، 2016م-1437هـ، ص ص22-23.

بين مكونات المحتوى التعليمي لتكامل فيما بينها وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وهو كذلك يُعرّف بالمرونة سواء من حيث سياسة القبول التي تكون أوسع في التعليم الإلكتروني، مثلاً « أن تقبل الجامعة المفتوحة خريجي المرحلة الثانوية، بغض النظر عن تقديراتهم شريطة اجتياز متطلبات محددة للدراسة، كما يمكن للطلاب أن يختار مادة أو أكثر ويعاود الدراسة بعد انقطاع»¹، كما تظهر مرونة هذا النمط من خلال كونه يتيح للطلاب حرية اختيار المواد التي يريد تعلمها وزمان ومكان التعلم، مع اقتصاد للجهد والوقت والتكاليف.

كما بين الشكل السابق أنّ التعليم الإلكتروني يحفز التعلم الذاتي واعتماد الطالب على نفسه في جمع المادة العلمية وتحمل مسؤولية تعلمه، كما يشجع على التعلم التعاوني من خلال تفاعله مع زملائه في مجموعات عبر مختلف وسائل التواصل الإلكترونية المعتمدة، أو من خلال العمل في فريق. كما يتميز هذا النمط بإمكانية القياس والتقييم وإجراء الاختبارات عن بعد، وتقع مسؤولية اختيار التقييمات والاختبارات المناسبة للمتعلمين على عاتق المعلم، والتي يكون لها أثر كبير في نتائج التعليم ومودوديته، تنتهي بتسليم شهادات معترف بها، إضافة إلى أنه نمط تعليمي لا يستغني أبداً عن وجود الحاسوب ولواحقه، وأن يكون متصلاً بالإنترنت والشبكات المحلية.

2.3.4 التعليم عن بعد Distance Learning:

نظراً لتزايد الطلب على التسجيل في مؤسسات التعليم العالي، عملت الدول على توفير البنى التحتية والفضاءات البيداغوجية، من خلال توسيع المنشآت التابعة لها، وإضافة مقاعد بيداغوجية تستوعب عدد الطلبة، ما استلزم كذلك ضرورة توفير الإيواء والإطعام لتلك الأعداد المتزايدة من الطلبة، فشكّل ذلك عبئاً مادياً على الحكومات، ودفعها للبحث عن الحل المناسب، دون حرمان أيّ طالب من تلقّي دروسه وتمكّنه من مواصلة مساره العلمي، بالإضافة إلى توفير فرص التعليم للأشخاص الذين يتعدّد عليهم الحضور الفعلي إلى مؤسسات التعليم العالي لانشغالهم بالتزاماتهم الشخصية أو بالعمل، أو غيرها من الظروف المعيشية الأخرى، فتبنّت مؤسسات التعليم العالي أنماطاً جديدة في التعليم، من بينها: ما يعرف اليوم بالجامعات الافتراضية أو المفتوحة، والتي تعتمد أساساً على نمط التعليم عن بعد، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا النمط التعليمي لم يبدأ في العصر الزاهن، إنّما يعود إلى أكثر من المائتي عام، لكنّ وسائله كانت بسيطة، كأن يُعتمد في توصيل المعارف على موادّ مكتوبة أو مسموعة أو مرئية باعتماد الصحف، الراديو، والتلفزة. وقد عرف مصطلح التعليم عن بعد شهرة واسعة في أواخر الستينيات من القرن العشرين، وتطوّر تطوّراً مذهلاً مع ظهور الإنترنت وتنوّع الوسائط التكنولوجية والمنصات الافتراضية.

¹ مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م-1437هـ، ص ص22-23.

وتتعدد مسميات التعليم عن بعد، فيطلق عليه أحيانا مصطلح Distance Learning أي التّعلّم عن بعد، وفي أحيان أخرى Distance teaching التدريس عن بعد، وتارة أخرى التربية عن بعد Distance Education¹

ومن تعريفات التعليم عن بعد أنّه « نمط جديد من أنماط التعليم الذي يسمح من نقل وتوصيل المادة العلميّة عبر وسائل إلكترونيّة متعدّدة دون حاجة الطالب للحضور إلى قاعة الدّرس بشكل منتظم»² بمعنى أنّ التّعليم عن بعد يمكّن الطّالب من الحصول على المعارف التي يحتاجها من أستاذه بالاستعانة بالوسائط التكنولوجية التي تسهل التواصل بينهما عبر الأنترنت، دون الحاجة إلى التّنقّل إلى قاعات المحاضرات، إذ يتلقّى محاضراته في أيّ مكان يتواجد به، سواء مكان عمله أو في بيته باستغلال الوسائط التكنولوجية الحديثة. والتّعليم عن بعد كذلك هو «نقل مواد التّعليم إلى المتعلّم في موقع عمله أو إقامته.. وهذا يعني الفصل الجغرافي بين المتعلّم والمعلّم، حيث لا يتوقّع أن يكون اللقاء في قاعة المحاضرات هو الخط الأساسي للعلاقة بينهما، وللتّعويض عن اللقاء الفعلي، يقوم الطّالب بالحصول على المعرفة من خلال وسائل تعليميّة حديثة وذلك للوصول إلى كلّ راغب في التعليم العالي³ » وعليه، فإنّ التعليم عن بعد لا يشترط اجتماع المعلّم بالمتعلّم في نفس المكان، وإنّما يتطلّب التخطيط الجيّد وحسن عرض المواد التعليميّة من قبل الأساتذة عبر منصّات مؤسسات التعليم العالي، باستغلال وسائل تقنية متطورة، لنقل المعارف وإيصال الخدمة العلميّة للمتعلّمين أينما تواجدوا.

ويعرّف "مور Moor" التعليم عن بعد بأنّه « طريقة من طرق التدريس يتمّ فيها فصل سلوكيات التدريس جزئيا عن سلوكيات التّعلّم، حيث يتمّ تحقيق الاتّصال بين المعلّم والمتعلّم عن طريق توفير المواد التعليميّة المطبوعة والإلكترونيّة والمسموعة والمرئيّة، وذلك لنقل التعلّم بين الطرفين، المؤسّسة من جهة والمتعلّم من جهة أخرى، وتوفير المناخ الملائم لحدوث عمليّة الاتّصال حيث يتمّ التّعليم بحريّة كاملة»⁴، ويقصد بسلوكيات التدريس كلّ ما يقدّمه المعلّم من مادّة دراسيّة وأنشطة ومهام واختبارات وواجبات تقييميّة.. بعرضها على الأرصيّة الرقمية للتّعليم عن بعد E-Learning الخاصة بكلّ جامعة، ثمّ يطّلع عليها المتعلّم (بشكل متزامن أو غير متزامن)، فيتفاعل معها، ويشارك في منتديات النقاش بينه وبين أستاذه ليشكّل سلوكيّات المتعلّم. أمّا "هولمبيرج Holmberg" فقد عرّف التّعليم عن

¹ قودة عزيز، دهمي زينب، التّعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية في ظلّ أزمة جائحة Covid-19، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (04)، 2021، ص 464.

² أحمد عزوز، التعليم عن بعد بين النشأة والتطوّر - مقارنة في خلفيته التاريخيّة وأبعاده التّنمويّة - أعمال الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق - التجربة الجزائرية نموذجا - ج 1، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري - تيزي وزو - 2017، ص 28.

³ العبادي هاشم فوزي، إدارة التعليم الجامعي، مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 323.

⁴ محمد محمد الهادي، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الأنترنت، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005، ص 70.

بعد بأنّه ذلك النوع من التعليم الذي يغطّي مختلف صور الدّراسة في كافة المستويات التّعليميّة التي لا تخضع فيها العمليّة التّعليميّة لإشراف مستمرّ ومباشر من المدرّسين في قاعات الدّراسة، بمعنى هناك انفصال بين المعلّم والمتعلّم في كافة صور التعليم عن بعد، ويحدّد ذلك النّظام مكانة الوسائط التّقنيّة في العمليّة التّعليميّة، ودورها في تحقيق الاتّصال بين المعلّم والمتعلّم دون الالتقاء وجها لوجه.¹

نلاحظ أنّ "مور" ركّز على ثلاثة أمور رئيسية، يجب توفّرها في التعليم عن بعد وهي:

- الفصل بين المعلّم والمتعلّم مكانياً أثناء عمليّة التعليم.
- استغلال الوسائط التّقنيّة الحديثة في الاتّصال ونقل المعارف بين المعلّم والمتعلّم.
- توفير البيئة التّعليميّة اللازمة.
- وأكد "هولميرج" على عنصرين أساسيين في عمليّة التعلّم عن بعد، وهما:
- انفصال المعلّم عن المتعلّم في كافة صور التعليم عن بعد.
- التّنظيم الإداري الجيّد وحسن استغلال الوسائط التّقنيّة لتحقيق اتّصال فعّال بين المعلّم والمتعلّم أثناء العمليّة التّعليميّة.
- ويمكن إضافة عنصر لم يشر إليه كلّ من "مور" و "هولميرج" - لا يقلّ أهميّة عن العناصر المذكورة آنفاً- المتمثّل في تكوين وتدريب المعلّم أو الأستاذ المحاضر (أعضاء هيئة التدريس) على الاستعمال التّام لوسائل الاتّصال، وجميع الوسائط والتّقنيّات المساعدة، لضمان التّفاعل الجيّد للطلّبة ونجاح العمليّة التّعليميّة.
- مما سبق ذكره، نتوصّل إلى استنتاج بعض المبادئ التي يقوم عليها التعليم عن بعد «وهي:
- * عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلّم مع المعلّم في الموقع نفسه.
- * ضرورة وجود وسيط بين المعلّم والمتعلّم، وهذه الوساطة جوانب تقنيّة، بشريّة وتنظيميّة.
- * يمكن للمتعلّم عن بعد اختيار وقت التّعلّم بما يتناسب مع ظروفه دون التّقيّد بجداول منتظمة ومحدّدة سلفاً للقاء المعلمين باستثناء اشتراط التّقييم.

* أسلوب من أساليب التعلّم الذّاتي (التي أدّت إلى تعزيز نظام التعليم المفتوح والتعليم المستمرّ)»²

¹ ينظر: زهية لموشي، تفعيل نظام التعليم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظلّ تكنولوجيا المعلومات، مقال ضمن أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلّم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، 22-24 أبريل 2016، ص96. وينظر أيضاً: محمد وحيد صيام، التعليم من بعد نموذج للتعلّم الذاتي في القرن الحالي، مجلّة شؤون اجتماعيّة، مج(18)، ع(69)، 1421هـ/ 2001م.

² وليد سالم محمد الحلفاوي، مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتيّة، دار الفكر للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص100.

ينماز هذا النمط التعليمي بكونه يخفف من تكلفة التعليم، ويوفر جهد وعناء التنقل خاصة على المتعلمين المنعزلين جغرافيًا والبعيد عن مقر مؤسسات التعليم العالي، لكونه يتسم بالمرونة في تنظيم أوقات الدراسة، حيث يتعامل الطالب من خلال شبكة الأنترنت والوسائط المساندة في منزله أو مكان عمله، وفي الأوقات التي يختارها، كما يزيد من فرص الاستمرار في التعليم وبالتالي تحسين ظروف حياة الأفراد والارتقاء بمستواهم.

3.3.4 التعليم المتمازج (المدمج) Blended Learning:

يندرج ضمن التعلم المتمازج عدّة أنماط تحمل تسميات مختلفة، لكنّها تتفق في المزج بين مجموعة من العناصر على اختلافها، وتعتمد على التكنولوجيا أثناء العملية التعليمية وهي:

- التعلم المدمج Blended Learning ويطلق عليه غالباً التعليم المتمازج.

- التعلم الهجين Hybrid Learning

- التعلم المختلط Mixed Learning

والشكل الموالي يوضح أهمّ مسمّيات التعلم المدمج:



الشكل (03): مفهوم التعليم المدمج ومسمياته المتعددة¹

نخلص إلى أنّ التعليم عن طريق الدمج بين شيئين أو أكثر أثناء العملية التعليمية هو تعليم متمازج، وهو أعم وأشمل من التعلم الإلكتروني، لأنّ هذا الأخير لا يدمج سوى الوسائط التكنولوجية، وكلّ ما هو تقني أو رقمي في العملية التعليمية، في حين التعليم المتمازج قد يتعدّى ذلك فينوّع مُدجّجاته من وسائل أو عناصر أخرى تساعد في تسهيل العملية التعليمية التعليمية مهما كان نوعها (إلكترونية أو غير إلكترونية).

¹ إيمان فهد فايز الشريف، التصميم التعليمي للتعلم المدمج، على الرابط: <https://www.new-educ.com>، 2021/03/31، تاريخ الاطلاع: 2023/05/31، 15:45.

1.3.3.4. بعض تعريفات التعليم المتمازج (المدمج):

تأتي كلمة " مُدمَج " من الدَّمَج أو المزج والخلط، فالمدمج يعني المخلوط أو المهيجن. لكن ما الذي يدمج ويخلط في هذا النمط التعليمي؟

يقصد بالتعليم المدمج الجمع بين طرق التعليم التقليدي القائم على التواجد وجها لوجه بين المعلم والطالب، وأشكال التعليم الإلكتروني المختلفة - و« يمكن دمج الوسائط التعليمية، ونظم تقديمها، وطرق التدريس التي تناسب مع الموقف التعليمي، بالإضافة إلى دمج اللقاءات المباشرة وجها لوجه»¹ ، وفي تعريف آخر للتعليم المدمج أنه: « دمج منظّم لبعض تطبيقات التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم التقليدي للاستفادة من إمكانياتها المتعددة في الحصول على خبرات تعليمية تفاعلية»² ويقصد بالوسائط التعليمية كل ما يساعد الطالب في الحصول على المعلومات، ومن أمثلتها: الكمبيوتر، الأنترنت، الأقراص المدمجة، المنصات الافتراضية للتعلّم... وغيرها. أمّا طرق التدريس فإنّ المعلم يختار الطريقة الأنسب للموقف التعليمي، والتي تحقق الأهداف المراد بلوغها من العملية التعليمية، مستندا إلى نظريات التعلّم المعروفة والناجعة كالنظرية البنائية، المعرفية أو السلوكية... كما يتم كذلك دمج اللقاءات المباشرة وجها لوجه، بين المعلم وطلابه، وبين المتعلّم وزملائه، أي أنّ التعليم يكون حضورياً وجها لوجه، لكن يتم خلاله استغلال مختلف أدوات الاتصال الإلكتروني (المحادثة، الفيديو، المناقشة الإلكترونية، البريد الإلكتروني...)، لتحقيق التفاعل الإيجابي بين جميع أطراف العملية التعليمية.

أمّا التعريف الثاني فإنه يؤكّد الدّمج المتزامن للتّعليم الإلكتروني بمختلف إمكاناته مع التّعليم التقليدي الحضورى، لنفس الغرض المذكور سابقا.

وبصيغة أخرى تعبّر عن المفهوم نفسه، التّعليم الجامعي المتمازج (يقصد به المدمج) هو « استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلّي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصفّ عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات وبوابات الأنترنت»³ أو هو « أسلوب تعلّم يدمج خبرات التّعليم وجها

¹ Driscoll, M.(2002,March1).Blended Learning : Let 's get beyond the hype.e-Learning.et(. thomson2002 ; Singh& Reed 2001).

² عبد الله بن محمّد العقاب، فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلّاب وأتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلّة الشمال للعلوم الإنسانية، مج(03)، ع (01)، (1439هـ/2018م)، ص 114.

³ فاطمة أحمد الخزاعلة، الاتّصال وتكنولوجيا التعليم، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015، ص18.

لوجه مع خبرات التعليم عبر الأنترنت»¹ وهذا يدل على أنّ التعليم المدمج قائم على فكرة الدمج والمزج بين عدّة عناصر تخدم العملية التعليمية ستعرّف عليها تالياً.

2.3.3.4. مُدمجات التعليم المدمج (المتمازج):

من خلال المفاهيم السابقة، يمكن الوصول إلى تحديد مُدمجات التعليم المدمج، والتي ذكرها كلٌّ من أبو موسى والصّوص (2011)، من خلال التحدّث عن الدّراسة التي قامت بها جراهام، وآلن، ويور، Graham, Allen, and Ure, 2003، « فقد أشارت عند سؤالها ما الذي يُمزج في التّعلم المتمازج؟ إلى أنّ هناك ثلاثة أشياء يتمّ التّفكير فيها للمزج، وهي: مزج نماذج التّدريس أو وسائط التّنفيذ، ومزج طرق التّدريس ومزج التّدريس عبر الأنترنت ووجها لوجه»²، وتوصّل الباحثان (أبو موسى والصّوص) إلى استنتاج أنّ التّعلم المتمازج هو التّعلم الذي يمزج ما بين:

1. التّعلم التقليدي والتّعلم الإلكتروني،

2. التّعلم المبني على الاتّصال بشبكة الأنترنت والتّعلم وجها لوجه،

3. التّعلم القائم على الاتّصال المتزامن والتّعلم القائم على الاتّصال اللامتزامن³

التّعليم المتمازج هو نظام يسمح بدمج جميع القنوات والوسائل والوسائط والبيئات والظروف والطّرق والنماذج التعليمية، وفي وسط هذا الكمّ الهائل من المدمجات، يتعيّن على المعلّم وهو صاحب القرار والمصمّم للمحتوى التعليمي انتقاء ما يدمجه أثناء العملية التعليمية، مراعيًا في ذلك الفروقات الفرديّة بين الطّلبة، والعدل بينهم، وطبيعة المحتوى الدّراسي.. وغير ذلك، فعلى سبيل المثال الوسائل والأدوات التي تناسب المحتوى التّطري لا تناسب بالضرورة المحتوى التّطبيقي، وما هو علمي غير ما هو أدبي.. وقد حاول الباحثون في العديد الدّراسات والأبحاث تحديد المدمجات الأساسية للتّعليم المتمازج أو المدمج.

وعليه، فإنّ المزج في التّعلم المتمازج يتمّ بين بيئات تعلّمية مختلفة، واستثمار كلّ ما يمكن أن يخدم العملية التعليمية بشكل متزامن أو غير متزامن، كدمج الفيديوهات التعليمية والصور الهادفة، واستخدام الوسائط التّكنولوجية ومميّزات التّعلم الافتراضي والتّعلم عبر الأنترنت، والمحاكاة، والتّعلم وجها لوجه... وغير ذلك.

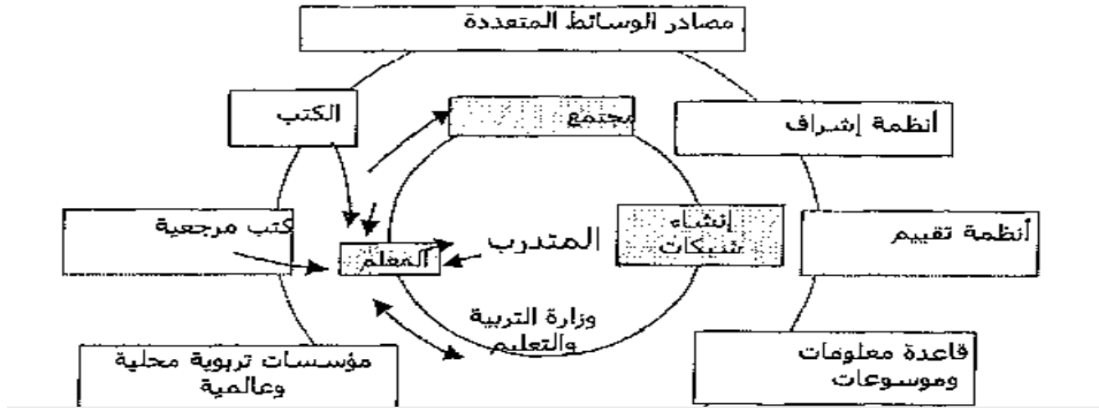
¹ زياد رشيد، تكييف التّعلم الجامعي وفق بيئات بيداغوجيا التّعلم الهجين أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها، مجلّة البحوث التربوية والتعليمية، مج(11)، ع(03)، ديسمبر 2022، ص71.

² مفيد أحمد أبو موسى، سمير عبد السلام الصّوص، التّعلم المدمج (المتمازج) بين التّعليم التقليدي والتّعليم الإلكتروني، الأكاديميّن للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، (1432هـ-2012م)، ص08.

³ ينظر: مفيد أحمد أبو موسى، سمير عبد السلام الصّوص، التّعلم المدمج (المتمازج) بين التّعليم التقليدي والتّعليم الإلكتروني، ص ص 09-10.

3.3.3.4 مكونات التعليم المدمج:

لا يخلو أي نظام تعليمي من أدوات ومكونات يضمن توافرها نجاح تطبيقه وتحقيق أهدافه التعليمية، فالتعليم المدمج يحتاج إلى توفير بيئة تعليمية إلكترونية ذات فعالية، وهذا لا يتحقق إن لم تتوفر البنية التحتية التكنولوجية، لأنّ هذا النظام التعليمي يوظف بشكل أساسي. كما لاحظنا سابقا. مميزات التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي وجها لوجه، والشكل الموالي يوضح أهم هذه المكونات:



الشكل (04): مكونات نظام التعليم المتمازج¹

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه أنّ المعلم يلتزم بالمنهاج المقرر من وزارة التربية والتعليم أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويقوم باستثمار مصادر الوسائط المتعددة المناسبة للموقف التعليمي، كما يستفيد من الكتب وقاعدة المعلومات والموسوعات لتطوير معارفه وتعزيز تمكّنه من المحتوى التعليمي، أمّا الطالب فهو الذي يتفاعل إيجاباً بمشاركاته داخل الصف أو عن بعد، سواء مع زملائه الطلبة أو مع المعلم عبر المنصات التعليمية المعتمدة. وبالتالي فإنّ جودة هذا النظام التعليمي تظهر من خلال ما يحدثه من تفاعل إيجابي بين الطلبة والأساتذة داخل حجرة الدرس أو خارجها، بفضل الاستعانة بآليات الاتصال الحديثة، التي تبعد عن الطلبة الملل وتختصر الوقت والجهد الذي يبذلونه في سبيل تحقيق الفهم، من خلال سرعة الحصول على المعلومات إضافة إلى سهولة ذلك وعدم بذل مصاريف مكلفة، كما أنّ هذا النمط التعليمي يكسب الطلبة القدرة على التعامل مع وضعيات تعلّمية متفاوتة الصعوبة، وإيجاد حلول تحاكي واقعهم المعيش، ممّا يؤدي إلى تفعيل العملية التعليمية وإثارة الحماس والانسجام بين مختلف الأطراف الأساسية (الأساتذة والطلبة) في العملية التعليمية، وتحقيق تعليم أكثر مرونة يراعي الفوارق الفردية بين

¹ أبو موسى والصّوص (2011)، التعلّم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، ص 11.

المتعلمين، ويعطي نتائج إيجابية ويحسن مردود الطلبة وحتى الأساتذة، الذين يجدون سهولة في إدارة العملية التعليمية وضبطها وتقييم أداء الطلبة، قصد تقويمه وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لهم. كما يكسب الطلبة مهارة التفكير العلمي، ويساعدهم على إعمال العقل في التفكير والنقد البناء، مما يدفعهم ويحفزهم على التفاعل الإيجابي مع المحاضر والابتكار والإبداع، فتنمو لديهم شخصية الباحث العلمي، الذي يسهم بدوره في الارتقاء ببلده عبر ما يتوصل إليه من حقائق وما يكتشفه من ابتكارات تخدم مجالات أخرى من الحياة خارج حدود الجامعة.

وعليه، نخلص إلى القول بأنّ التعليم المدمج أو المتمازج هو ذلك النظام التعليمي الذي يتمّ حضورياً (تقليدياً)، أو عن بعد باستغلال مختلف الوسائط التعليمية التكنولوجية لتيسير وتسريع عملية التعلم (التعليم الإلكتروني)، وضمان جودتها، إضافة إلى المتعة التي يعيشها الطلبة داخل قاعات الدروس وعدم الملل من التعلم لكونه يجمع بين أصالة الفصول التقليدية وتفاعلاتها المباشرة، ومزايا التعليم الإلكتروني في المرونة¹، وينأى بالمعلم والمتعلم عن سلبات التعليم التقليدي، وعلى رأسها طريقة الإلقاء أو التلقين بالقراءة.

4.3.4. التعليم الهجين Hybrid Learning:

استخدمت كلمة "الهجين Hybrid" في علم الوراثة، ويقصد بها أن ينتج كائن حي أو نوع من التّبات من تزاوج ودمج صنفين أو سلالتين مختلفتين، فمن خلال ذلك نجد أنّ معنى مصطلح الهجين قريب أو يكاد يتطابق مع معنى مصطلح "مدمج أو متمازج Blending" الذي يعني كائن حي ينتج من تزاوج سلالتين من نوع واحد. وبما أنّ معنى كلمة "الهجين أو التهجين" الدمج والمزج أو العبور بين نوعين مختلفين، فإنّ مصطلح التعليم الهجين Hybrid Learning استعير من فكرة المزاوجة أو الخلط بين أنماط تعليمية مختلفة من حيث الكيفية، والوسائل، والمكوّنات، والبيئات التعليمية... وغيرها.

ومن التعريفات التي وضعت للتعليم الهجين:

- مزيج من بيئة التعلم عبر الإنترنت بطريقة مرنة عن بعد أو خارج الفصل الدراسي، والتعليم وجها لوجه داخل الفصل الدراسي²

¹ Deperlioglu, O, & Kose, U.(2013). The effect iveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. Computer Applications in Engineering Education, 21(2), 328-342. doi : 10.1002 / cae.20476.

² Hentea, M, Shea, M. J. & Pennington, L. (2003). A Perspective on Fulfilling the Expectations of Distance Education. Proceeding of CITC4 '03 Proceedings of the 4th conference on Information technology curriculum, New York,160-167. doi: 10.1145/947121.947158



- التعليم الذي يستخدم من خلاله مجموعة فعّالة من وسائل التّقييم المتعدّدة وطرائق التّدريس وأنماط التّعليم التي تسهّل عملية التّعلّم، ويقوم على أساس الدّمج بين الأساليب التّقليديّة التي يلتقي فيها الطّالب وجها لوجه مع المعلّم من جهة، وأساليب التّعلّم الإلكتروني من جهة أخرى¹
- هو ذلك النمط الذي يجمع ما بين التّعليم في الحرم الجامعي والتّعلّم الإلكتروني، باستخدام آليات الاتّصال الحديثة كالحاسب والشّبكات والوسائط المتعدّدة والإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلّمين بأسرع وقت وأقلّ تكلفة وبصورة تمكّن من إدارة العملية التّعليميّة وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلّمين²، وتحدّد النسبة بين التّعلّم الحضوري والإلكتروني وفقا لطبيعة كلّ تخصّص وحجم كل مقرّر دراسي.
- التّعلم الذي يجمع بين التّعلم عبر الأنترنت والتّعلم وجها لوجه، أو طريقة تربوية يدرس خلالها بعض الطّلاب وجها لوجه وبعض الطّلاب يدرسون عبر الأنترنت في الوقت نفسه³.
- وهناك من سعى إلى ضبط مفهوم واضح للتّعليم الهجين من خلال تناول معنى بيداغوجيا التّعليم الهجين، ومن هذه التعريفات:

-بيداغوجيا التّعليم الهجين (Hybrid Learning Pedagogy) هي نمط أو بيئة تعلّم يتمّ فيها دمج التّقنيّات الحديثة في العمليّة التّعليميّة التّقليديّة، مع الالتزام أو عدم الالتزام بوقت معيّن أو مكان محدّد، وهو يعتبر نمط يجمع كل من التّعليم التّقليدي من خلال استخدام الفصول الدّراسية التّقليدية والتّعليم عن بعد من خلال التّعامل مع

¹ Aleks. J. Chris. P. (2004). **Reflections on the Use of Blended Learning**. The University of Salford, p13.

² أحمد حلمي أبو المجد، التعليم الهجين- إجراءات وآليات تنفيذه والمستحدثات التكنولوجيّة - أعمال ورشة بمركز التعلّم الإلكتروني E-Learning، جامعة جنوب الوادي، مصر، 2020، ص08.

³ زياد رشيد، تكييف التعليم الجامعي وفق بيانات بيداغوجيا التعلّم الهجين أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها، 2022، ص71.

التقنيات الحديثة والتفاعل بين الأستاذ والطالب، وهو بهذا المعنى يتّصف بالمرونة.¹ وتكمن مرونة هذا النمط التعليمي في كونه يتيح للطلبة التعلم بطريقتين، متزامن عبر التواجد الفعلي وجهًا لوجه مع الأستاذ في حجرة الدرس في نفس الوقت والمكان، وغير متزامن من خلال الحصص عن بعد.

وعليه، يمكن استنتاج أهمّ الأسس التي يقوم عليها نط التعليم الهجين، وهي:

-الدمج بين النمطين التعليميين: التقليدي الحضوري والإلكتروني عن بعد.

-تقسيم دفعات الطلبة إلى مجموعات متكافئة وصغيرة، تتناوب على الحضور إلى الجامعة، والتعلم عن بعد واكتساب المهارات المطلوبة في كلّ بيئة تعليمية.

-تقليل الكثافة الطلابية، وتحقيق الاستفادة العظمى من خبرة أعضاء هيئة التدريس، والبنية التحتية للجامعات.² ويمكن القول أنّ التعليم الهجين أو الخليط يقوم على المزج أو الخلط بين التعليم عن بعد (عبر الأنترنت) لفترة تحددها إدارة الجامعة، باستخدام وسائل الاتصال الحديثة والمناسبة للموقف التعليمي، وبين التعليم التقليدي أو الحضوري (وجهًا لوجه) داخل قاعات المحاضرات، واستثمار مختلف الوسائل أثناء إيصال أو استقبال المعلومة. ويشترط في الحصص الحضورية للتعليم الهجين أن تتماشى مع ما يتم تقديمه من محتوى تعليمي عن بعد، وأن تكون مكتملة لها، فلا يشعر الطلبة بوجود انفصال أو قطيعة بين الدروس، كأن تكون الحصص الحضورية تطبيقًا لما تم تقديمه عن بعد، « ففي الفصل الهجين يكمل الطلاب جزءًا من واجباتهم الدراسية عن طريق حضورهم شخصيًا ويستخدمون منصة تعليمية افتراضية لتلقي أجزاء أخرى من الفصل »³، ويُعتمد في إيصال المادة التعليمية وسائل مختلفة تكون « مزيجًا من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات، والتواصل عبر الأنترنت وغيرها من التقنيات الخاصة بالمعلومات في التدريس والتعلم الذاتي⁴ »، والمقصود بالتعلم الذاتي، أن يتلقّى الطالب المحتوى التعليمي عبر الأنترنت، ويكون منفردًا وبعيدًا مكانيًا عن زملائه الطلبة والأساتذة. ونحن نعلم أنّ طريقة إلقاء المعلومات من قبل الأستاذ المحاضر على الطلبة عبر القراءة، هي طريقة تقليدية، فيها من العيوب والنقائص ما يجعلنا نستغلّ الوسائط التقنية

¹ جمال الدّهشان، تطبيق التعليم الهجين في جامعاتنا، الفوائد والتحديات، مصر، 2020، على الموقع الإلكتروني:

<https://www.worldofculture2020.com>، تاريخ الاطلاع: 2023/05/12، 20:00.

² ينظر: جمال الدّهشان، تطبيق التعليم الهجين في جامعاتنا، الرابط: <https://www.worldofculture2020.com>، تاريخ الاطلاع: 2023/05/12، 20:23.

³ علا علي، مميزات وعيوب التعليم الهجين، على الرابط: <https://www.Almrsal.com>، آخر تحديث: 17 أغسطس 2021، 20:56، تاريخ الاطلاع: 2022/01/10، 22:06.

⁴ Rowntree,D.2000 ; Teaching and Blended Learning ; a correspondence education for de 21st century, British Journal of Educational Technology, 26(3), P205.

الأخرى لمساعدة الطلبة على التفكير التقدي والإبداع والابتكار، وهكذا يمكن القول أنّ الحصة الحضورية تقدّم باستغلال الوسائط التقنية فقد لا تكون تقليدية تماما.

وحسب «Qi و Tian» يشتمل التعليم الهجين على أربع خصائص، مقدّمة بشكل خاص كما يلي:

1. مزيج من التعلّم الجماعي والتعلّم الفردي.
2. مزيج من التعلّم المتزامن والتعلّم غير المتزامن.
3. مزيج من التعلّم الذاتي والتعلّم الجماعي.
4. مزيج من التعلّم الرسمي والتعلّم غير الرسمي»¹

من خلال ما سبق ذكره، نتوصّل إلى أنّ التّعليم الهجين هو ذلك النمط الذي يجمع بدكاء بين استراتيجيّات ومهارات التّعليم وجها لوجه داخل حجرة الدّرس واستراتيجيّات التّعليم عبر الأنترنت عن بعد (التّعليم الإلكتروني)، ويتمّ عبر مرحلتين يتناوب فيهما الطلبة المقسّمون إلى مجموعات بين الحضور الصّفيّ والتّعليم عن بعد، فإذا كان الفوج الأوّل يدرس حضوريّا، يكون الفوج الثاني يدرس عن بعد (التّعليم المنزلي)، ثمّ يتمّ التّناوب على الحصة. ويتيح التّعليم الهجين خلال حضور الطلبة إلى قاعات المحاضرات فرصة مقابلة الأساتذة وأقرانهم وجها لوجه، حيث يتمّ استغلال هذا اللقاء للاستفادة من مزايا التّعليم الحضوريّ، من خلال فتح باب المناقشة وطرح الاستفسارات والتّساؤلات المباشرة التي بقيت عالقة في أذهان الطلبة من الدّروس والدّورات التّدريبية التي تلقّوها عن بعد عبر الأنترنت، والتي ومهما كان لها من ميزات السّرعة والسّهولة إلّا أنّها لا تعوّض تماما الحضور الفعلي للطلبة ووجود أستاذ يشرح ويجيب على تساؤلاتهم مباشرة، كما يتيح كذلك التفاعل والمشاركة بين الطلبة الحاضرين في قاعة الدّرس وزملائهم عبر الشاشة عن بعد في ظلّ حضور فعليّ أو افتراضي للأستاذ الذي يكون مرشدا وموجّها للطلبة. وللتّعليم الهجين نماذج متعدّدة، وذلك حسب نوعيّة مُدجّاته وطريقة تقديم الدّروس، فمنه التّعليم الهجين الذي يدمج بين عن بعد المتزامن أو غير المتزامن مع التّعليم الحضوري، ومنه كذلك التّعليم المعكوس أو ما يُعرف بالصّفوف المقلوبة.

¹ Sameer Mosa AlNajdi, **Hybrid Learning In Higher Education**, Indiana State University, 12 November 2018, P215(In addition, Qi and Tian(2011) stated hybrid learning has four properties introduced particularly, (1) mix of collective learning and individual learning, (2) mix of synchronous learning and asynchronous learning, (3) a mix of self-paced and group-paced learning, and (4) mix of formal learning and non-formal learning in terms of lifelong learning...)

4.4. التداخلات والفوارق بين مفاهيم أنماط التعليم المستحدثة:

إنّ المتمعّن لما سبق ذكره من مفاهيم للأنماط المستحدثة، يلحظ وجود تداخل وتقارب بينها إلى حدّ أنّ منها ما يستخدم بنفس المعنى في بعض المؤلفات والأدبيات، لكنّ الاختلاف في المصطلح أو التسمية مردّه الاختلاف الأكيد في المفهوم، لذلك سنحاول تاليا الوقوف على أبرز نقاط الشّبه والاختلاف بينها.

1.4.4. بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

يرتبط التعليم الإلكتروني بكلّ نط تعليمي يوظّف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال، فيطلق على التعليم عن بعد أو على التعليم على الخط أو يطلق على التعليم بالإنترنت أو التعليم الافتراضي. وعلى الرّغم من التشابه الكبير بين التعليم الإلكتروني وهذه الأنماط وفي مقدّماتها التعليم عن بعد، خاصة فيما تعلق بالبيئة التّعلّمية والوسائط والأدوات المستخدمة، فالّتعليم الإلكتروني عن بعد هو الشّكل السائد للتعليم عن بعد يتميّز بتغطية عدد كبير من التّطبيقات وإمكانية تشارك الملّقات، لذلك فهو أعمّ وأشمل من التعليم عن بعد، وفيما يأتي توضيح أدقّ لهذه الفروقات:

* التّعليم الإلكتروني هو عمليّة دعم للعمليّة التّعليمية التّعلّمية في مختلف المستويات عن طريق توظيف تقنيّات المعلومات والاتّصالات، وتكنولوجيا الوسائط المتعدّدة أثناء تقديم الدّروس سواء كان التعليم عن بعد كاملا أو كان هجيناً أو مدججاً، في حين التّعليم عن بعد هو أحد هذه الأنماط أو التّماذج التّعلّميّة التي تستثمر تلك التّقنيات الحديثة والوسائط المتعدّدة لإيصال المادّة التّعليمية، دون الحاجة للحضور المستمرّ إلى الجامعة، إذ يتلقّى الطّالب دروسه عن بعد عبر أنظمة التّعلّم الإلكتروني مع الفصل الجغرافي والزّماني بين المعلّم والمتعلّم.

* في التعليم الإلكتروني يمكن أن تكون هناك حدود مكانية أو زمانية بين المعلّم والمتعلّم، في حين يمكن أن تتمّ العمليّة التّعليمية بدون تلك الحدود في التعليم عن بعد.

* في التّعليم الإلكتروني يكون المحتوى التّعليمي وطريقة عرضه متغيّرة حسب قدرات وخصائص الأفراد المتعلّمين في الحاضر أو في المستقبل، بينما يكون المحتوى التّعليمي والمواد الدّراسيّة ثابتة مع جميع المتعلّمين مهما اختلف خصوصيّاتهم أو أعمارهم أو تخصّصاتهم.

* يكون التّقييم في التّعليم الإلكتروني نشطا ومستمرّا، للوقوف على تأثير التّعلّم وفعاليّته، أمّا التّقييم في التعليم عن بعد فيكون في نهاية البرنامج التّعليمي.

نتوصّل إلى أنّ التّعليم عن بعد (كذلك التّعليم الهجين والتّعليم المدمج) هو فرع من فروع التّعلّم الإلكتروني

وأحد نماذج وأشكال الاستفادة من أنظمة التعليم الإلكتروني بتوظيف التقنيات المتطورة لهذا الأخير والتي يدعم بها العملية التعليمية التعلمية.

2.4.4. بين التعليم المدمج والتعليم الهجين:

غالبا ما يتم تناول معنى مصطلح "مدمج" أو "متمازج" بنفس معنى "الهجين" أو "الخليط" - كما أشرنا آنفا - أو يطلق التعليم المدمج على كل نمط تعليمي يدمج بين عناصر ووسائل وبيئات تعليمية مختلفة. لكن مفهوم التعليم الهجين بالجامعات يختلف عن مفهوم التعليم المدمج اختلافا واضحا يتمثل في مدى تباين «نسب ثلاث عوامل رئيسة وهي:

1- المحاضرات التي تتم وجها لوجه.

2- المحاضرات التي تتم أونلاين.

3- كذلك المواد التعليمية الإلكترونية المستخدمة في كل منهما.

يمكننا القول أنّ نسبة استخدام المحاضر لهذه العوامل في نظام التعليم الهجين بالجامعات تعتبر 100%، بينما تنخفض هذه النسبة في التعليم المدمج لتصل إلى 45% فقط تقريبا ¹

يرجع الفرق الواضح في نسب تبني هذه العوامل إلى الاختلاف الكبير بين النظامين التعليميين، إذ أنّ التعليم المدمج عبارة عن تعليم يتم حضوريا بالمؤسسات الجامعية أو التعليمية عموما، لكنه يدعم بإتاحة تكنولوجيا الوسائط المتعددة من أجل تسهيل العملية التعليمية من خلال الاستفادة من أنشطة أو اختبارات أو محتوى دراسي معين عبر الأنترنت، والتّمكن من المناقشة وطرح الأسئلة على الأستاذ المحاضر بشكل مباشر داخل قاعات المحاضرات. أمّا التعليم الهجين فهو المزج بين مختلف الأنماط التعليمية الحضورية وعن بعد، حيث تتابع دفعات من الطلبة دروسهم بالحضور إلى المؤسسة التعليمية بالضبط كالتعليم التقليدي (قد يستعان خلاله بالوسائط التكنولوجية) لفترة زمنية تحددها الإدارة (قد تكون أسبوعا أو أسبوعين متتاليين)، وفي نفس الوقت تدرس دفعات أخرى عن بعد عبر الأنترنت (أسبوع أو أسبوعان أيضا)، بتناوب الأفواج التربوية بين النمطين التعليميين (تقليدي وعن بعد).

وفي سياق تحديد الفارق بين التعليم الهجين والتعليم المدمج أو المتمازج، «يعتقد Bärenfänger أنّ التّعلم الهجين ليس مزيجا بسيطا من التدريس في الفصل الدراسي مع التّعلم الإلكتروني، ولكنّه يتضمّن إطارا تربويا قياسيا

¹. ياسمين نصر، التعليم الهجين بالجامعات: متعة المزج بين العالم الافتراضي والواقع، على الرابط:

<https://blog.remarkomrsoftware.com>, 13 أكتوبر 2020، تاريخ الاطلاع: 2022/01/12، 14:55.

بالإضافة إلى أنشطة خارج الفصل الدراسي وتعلّم بمساعدة الكمبيوتر (دورات الإنترنت)¹ وهو ما يؤكّد أنّ التعلّم المدمج يتمّ بمزج التكنولوجيا الحديثة مع التعلّم في الفصول الدراسية التقليدية، إذ يُستعان في العملية التعليمية بالوسائط والوسائل التكنولوجية المتطورة دون الخروج عن الصفوف الدراسية، في حين أنّ في التعلّم الهجين تكون هناك حصصاً تُقدّم عبر الإنترنت عن بعد أي خارج الفصل الدراسي إضافة إلى الحصص الحضورية.

مما سبق ذكره من الفروقات بين الأنماط التعليمية المستحدثة، نتوصّل إلى النتائج التالية:

- التعلّم الإلكتروني هو نظام تعليمي قائم على فكرة التعلّم بالإنترنت، والاستفادة القصوى من التكنولوجيا، يضمّ كلّ الأنماط التي توظّف الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعلّم باختلاف الطريقة والاستراتيجية المتبعة في التعلّم، ومن هذه الأنماط: التعلّم المدمج (المتمازج)، والتعلّم الهجين، والتعلّم عن بعد.
- يُعتبر التعلّم الهجين أحد صور التعلّم المدمج، لوجود دمج لبيئتين تعليميتين باختلاف النسب (نسبة تقديم المحاضرات الوجيهة والمحاضرات عن بعد وكذا نسبة استخدام الأدوات والوسائل التكنولوجية)، كما يبدو الفرق واضحاً في كميّة استغلال هاتين البيئتين، ففي التعلّم الهجين يتمّ الفصل زمانياً ومكانياً بينهما، في حين تتمّ الاستعانة بالتعلّم الإلكتروني أي الوسائط الإلكترونية كالحاسوب والإنترنت في آن واحد مع التعلّم الحضوري داخل الصفوف الدراسية في التعلّم المدمج.

كان السّبق إلى تطبيق التعلّم الهجين بالمؤسّسات التربوية ومؤسّسات التعلّم العالي للدّول المتقدّمة تكنولوجياً، حيث جرى اعتماده على نطاق واسع عبر التعلّم الجامعي مع إشارة بعض العلماء في الخارج إلى أنّه "النموذج التقليديّ الجديد للتعلّم" أو "الوضع الطبيعيّ الجديد للتعلّم"²، أي أنّ الجامعات في البلدان الأجنبية اعتمدت هذا النظام قبل جائحة كورونا نهاية 2019، واعتبرته ضرورة لعصرنة التعلّم، وتعوّدت عليه فأصبح نظاماً تعليمياً حتمياً تمّ تطبيقه بمرونة. على خلاف جامعاتنا في أغلب الدّول العربيّة التي بدأت بتطبيقه منذ ظهور الجائحة Covid-19 ولا تزال تحاول التكيّف معه، والانتقال السّلس من التعلّم التقليدي إلى استعمال التعلّم الإلكتروني والتعلّم عن بعد عبر المنصّات التعليمية E-Learning، كما تسعى هذه الدّول ومن بينها الجزائر إلى تحسين

¹ بليزك مريم جنات، التعلّم الهجين بين التعلّم عن بعد والتعلّم الحضوري في ظلّ جائحة كورونا، مجلّة العدوي للسانيات العرفيّة وتعليميّة اللّغات، مج(02)، ع(02)، نوفمبر 2022، ص10.

² محسن البديوي، ماهو التعلّم الهجين وكيفية تطبيقه في العام الدراسي الجديد؟، مصر، على الرابط: <https://www.yoom7.com>، تاريخ الاطلاع: 2022/01/10، 22:40.

الوسائل والبيئة التعليمية المحيطة لتطبيقه والتغلب على الصعوبات التي تواجهها، اختصارا للوقت وكسبا للجهد وتطويرا للقطاع.

في ختام هذا الفصل، يمكننا التأكيد على أهمية قطاع التعليم العالي ودوره الفعال والمؤثر بشكل مباشر في إنجاح المشاريع التنموية بالبلاد (البحث العلمي، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية)، خاصة ما يعرف باقتصاد المعرفة، فالجزائر وعلى الرغم مما عانته جزاء الاستعمار الفرنسي، سواء خلال فترة الاحتلال والثورة التحريرية الكبرى، أو فترة ما بعد الاستقلال، وما تكبدته من خسائر مادية وبشرية، إلا أنها استطاعت أن تضع الخطط وترسم الاستراتيجيات التنموية العاجلة لتحسين المستوى المعيشي للجزائريين ومحو الأمية، كل ذلك من أجل بناء وتطوير البلاد من جميع الجوانب، وقد تجلّت هذه الخطط والاستراتيجيات منذ الاستقلال عن طريق الإصلاحات التي أدخلتها الدولة على مختلف القطاعات، وفي مقدمتهم التعليم العالي، والتي كُتلت باتباع نظام ل.م.د (LMD)، الذي حقق نجاحا وتميّزا بالقطاع، على الرغم من وجود بعض الثغرات التي بات من الضروري وضع الحلول لها، وتجدد الإشارة إلى أنّ النجاح في أي مشروع تنمويّ لن يتحقّق إلا بربطه بالتكنولوجيا المعاصرة، والاستفادة من ميزاتها والخدمات التي تتيحها، فالعالم يعيش عصر التقدّم التكنولوجي والعولمة، التي غزت كلّ مناحي حياة الإنسان، وفرضت عليه التعايش معها ومواكبتها، وإلا سيعيش أمّيا مهمّشا في هذا العالم.

وقد توصّل البحث في هذا الفصل إلى أنّ إقحام التكنولوجيا في التعليم العالي، أدّى إلى استحداث أنماط تعليمية جديدة، تعتمد في مجملها على الوسائط التكنولوجية ووسائل التواصل الاجتماعي في نقل أو عرض أو مناقشة المادّة التعليميّة، وتكون بذلك قد نقلت التعليم من الطريقة التقليدية المعتمدة أساسا على الحضور الفعلي للطلبة وأساتذتهم في قاعة الدرس الحقيقية وجها لوجه، إلى التعليم عن بعد أو التعليم الذي لا يشترط في جميع الظروف حضور الأساتذة والطلبة وجها لوجه في قاعات الدروس، وإنّما يمكن لهذه الأنماط أن تلبي الاحتياجات المتزايدة للطلبة، وتقدّم لهم كمّا هائلا من المعارف والمعلومات في وقت وجيز وبجهد وتكلفة أقلّ، وإضافة إلى هذه المزايا، فأنماط التعليم الحديثة (التعليم الرقمي: الإلكتروني، عن بعد، الافتراضي، المدمج، الهجين...) تتفوّق على التعليم التقليدي في كونها تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين من حيث قدراتهم ومستويات الذكاء لديهم، وتتعامل مع كلّ متعلّم حسب خصوصيّاته على حدى، بشرط توحيد الأهداف التعليميّة. كما لا يفوتنا التنويه بدور المتعلّم الإيجابي في هذه الأنماط الحديثة، فهو العنصر الفعّال ومحور العملية التعليمية، بعد أن كان في التعليم التقليدي مستقبلا سلبيا للمعلومة التي تُنقل له بطريقة التلقين والإلقاء.

وفي ضوء التطورات التكنولوجية المتسارعة، بات استثمار مستجدات التكنولوجيا في مختلف القطاعات، وفي مقدمتها قطاع التعليم العالي، ضرورة ملحة، إذ استحدثت أنماط تعليمية جديدة (التعليم الرقمي) تؤدي دورا فعالا في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، وجعله أكثر فاعلية في تحقيق التنمية المستدامة للبلاد، خاصة أنها الحل الأمثل الذي يضمن استمرارية التعليم على الرغم من الأزمات الصحية أو السياسية أو غيرها من الظروف التي تعرقل مسار العملية التعليمية أو تؤثر في جودتها، على غرار جائحة كورونا Covid-19 التي انتشرت عبر معظم دول العالم، وألزمته تبني التعليم المعتمد على الوسائط التكنولوجية، دون الحاجة إلى الحضور إلى قاعات الدروس لتفادي انتشار الفيروس، واحترام البروتوكول الصحي المطبق، وقد برز في هذه الفترة تبني نمط التعلم الهجين Hybrid Learning، الذي كان تجربة غير مسبقة بالجزائر خلال هذه الأزمة الصحية.

الفصل الثاني:
التعليم المهجين آليّة لتطوير
التعليم العالي

توطئة:

في ضوء التطورات التكنولوجية المتسارعة، بات استثمار مستجدات التكنولوجيا في مختلف القطاعات، وفي مقدمتها قطاع التعليم العالي، ضرورة ملحة، لذلك استحدثت أنماط تعليمية جديدة (التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد، التعليم المدمج، التعليم الهجين....) تؤدي دورا فعالا في جودة مخرجات التعليم العالي، وجعله أكثر فعالية في تحقيق التنمية المستدامة بالبلاد، خاصة أنها الحل الأمثل الذي يضمن استمرارية التعليم على الرغم من الأزمات الصحية أو السياسية أو غيرها من الأزمات والظروف التي قد تعرقل مسار العملية التعليمية أو تؤثر في جودتها، على غرار جائحة كورونا Covid-19 التي انتشرت عبر معظم دول العالم، وألزمتها تبني التعليم المعتمد على الوسائط التكنولوجية، دون الحاجة إلى الحضور الكامل إلى قاعات الدروس لتفادي انتشار الفيروس، في إطار احترام البروتوكول الصحي المطبق، فتبنت هذه الدول في بداية الجائحة التعليم الإلكتروني عن بعد بالكامل، وبعد تسجيل تحسن في عدد الإصابات، كان الاختيار المرجح في هذه الفترة تبني نمط التعلم الهجين Hybrid Learning، الذي يدمج بين التعليم التقليدي الحضوري والتعليم عن بعد.

إن استحداث أنماط ووسائل تعليمية جديدة من شأنه أن يساهم في تطوير النظام التعليمي وتوفير البيئة التعليمية التفاعلية، التي غيرت أدوار المعلم والمتعلم، فجعلت الطالب محور العملية التعليمية، تحته على التفكير وتبادل الآراء والابتكار، وتنمي فيه شخصية الباحث الناقد والمبدع. ومن أنجع الوسائل المساعدة على ذلك، استخدام وسائط تكنولوجية متعددة للاتصال، على غرار: الحاسوب المزود بالإنترنت، الهواتف والألواح الذكية، والاعتماد على أنظمة إدارة التعلم LMS والمنصات والفضاءات الرقمية، مثل منصة مودل Moodle و Edmodo، ومختلف المواقع ووسائل التواصل (الزوم Zoom وقوقل مييت Google Meet وغير ذلك من الوسائط التي تسهل العملية التعليمية وتحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي فيها.

1. التعليم الهجين في التعليم العالي:

يحتاج تطبيق التعليم الهجين توفر عدة مكونات، ومتطلبات، وعوامل تساهم في نجاحه، كما يستلزم تطبيقه ضبط خطة لتنفيذه، وتحقيق جودة مخرجاته، كما يختص عن غيره من الأنماط بجملة من المزايا والفوائد، ويسعى لبلوغ العديد من الأهداف. لكنّه وعلى الرغم من نجاحه الذي أكّده العديد من الدراسات عبر العالم، والتي تطرقت لتجارب بعض الجامعات بالدول المتقدمة، إلا أنّ ذلك لم يمنع تسجيل بعض الصعوبات التي أعاق تطبيقه في الجامعات، خاصة العربية منها.

1.1. مكونات التعليم الهجين:

بما أن التعليم الهجين يدمج نمطين تعليميين: الحضوري والإلكتروني عن بعد، فإن مكوناته تجمع بين مكونات النمطين معاً، وبسبب كون التعليم الهجين يفصل زمانياً بين النمطين، فهو إما حضوري وإما عن بعد بالتناوب، ارتأينا أن نتناول مكونات كل نمط مُدمج على حدى.

1.1.1. مكونات التعليم الحضوري (التقليدي):

لا يخلو التعليم الحضوري من بعض المكونات التي تُعدّ عناصر أساسية لنجاح العملية التعليمية، لكون الأستاذ يعتمد عليها اعتماداً كبيراً لتوصيل المعلومات والمعارف للطلبة، ويتكوّن التعليم الحضوري من:

1. محاضرات يقدّمها الأستاذ المحاضر مباشرة في قاعة المحاضرات وجهاً لوجه بحضور الطلبة، حيث يتفاعلون مع الأستاذ الذي يوجههم ويحجب عن تساؤلاتهم وبمدهم بالمعلومات والمعارف.
2. كتب ورقية جامعية، وملخصات، ومختلف السندات الورقية المساعدة في العملية التعليمية.
3. وسائل اتصال وتواصل مباشر تستخدم خلال المختبرات وأثناء ورشات العمل المباشرة.
4. الرحلات الاستكشافية الميدانية ومعداتها.

2.1.1. مكونات التعليم الإلكتروني (عن بعد):

هي عبارة عن أنشطة ووثائق إلكترونية متبادلة عبر الوسائط الرقمية، منها ما يكون متزامناً، ومنها ما يكون غير متزامن، وأهمّها:

✓ محاضرات ودروس نظرية وعملية تقدّم عن بعد ONLINE عبر الشبكة، وبشكل متزامن في صفوف افتراضية أو اجتماعات إلكترونية أو ندوات. وتقع مسؤولية إعداد هذه المحاضرات والدروس العملية والنظرية على عاتق الأستاذ المحاضر أثناء التعليم الإلكتروني عن بعد، وتأخذ أشكالاً متنوعة له حرية اختيار شكل دون آخر حسب خصوصية الطلبة ومستواهم والفروق الفردية بينهم، ومن هذه الأشكال نذكر: ملف فيديو أو رابط له، ملف صوت، عروض بوربوينت مصاحب بتعليق صوتي، ملف PDF (متزامن صوتي)، ملفات نصية DOC (متزامن صوتي)، ملفات صور/ رسوم/ نص (متزامن صوتي)، روابط من مواقع، نصوص حوارية (chat)، روابط صفحات وقنوات اليوتيوب الخاصة بعضو هيئة التدريس.¹ إضافة إلى التدريبات والرسائل المباشرة، الوثائق وصفحات ومواقع الأنترنت (غير متزامنة)، وحدات التدريب عبر الشبكة، ومجموعات النقاش (غير متزامنة).... وغيرها.

¹ ينظر: أحمد حلمي أبو المجد، التعليم الهجين- إجراءات وآليات تنفيذه والمستحدثات التكنولوجية بجامعة جنوب الوادي- أعمال ورشة بمركز التعلّم الإلكتروني E- Learning، جامعة جنوب الوادي، مصر، ص9.

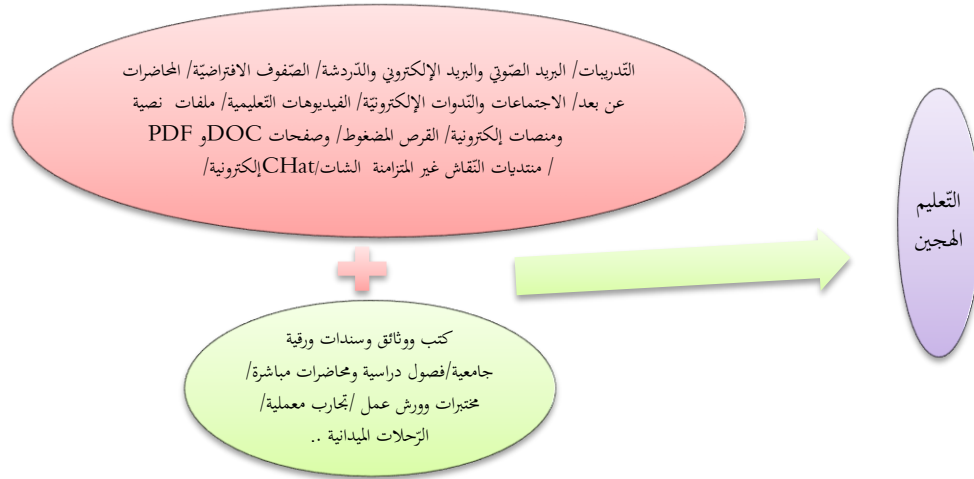
وقد جمع أيمن سعيد أهم هذه المكونات في الجدول الآتي:

الجدول 04: مكونات التعليم الهجين¹

الصيغ التزامنية التقليدية Traditional Synchronous formats	الصيغ التزامنية الإلكترونية Synchronous Online formats	صيغ التعلم الذاتي غير التزامنية Self-paced Synchronous formats
الفصول الدراسية والمحاضرات التي يشرف عليها المعلم	الاجتماعات الإلكترونية	الوثائق وصفحات الأنترنت
مختبرات وورش العمل اليدوي	الفصول الافتراضية	وحدات التدريب المعتمدة على الحاسب أو الشبكة العنكبوتية
الرحلات الميدانية	الندوات والبرث من خلال الشبكة العنكبوتية	المحاكاة
	التدريب Coaching	مجموعات التعلم الشبكية ومجموعات النقاش
	الرسائل المباشرة	

والملاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنّ المحتوى التعليمي يقدم على شكل محاضرات يُقسّم حجمها الساعي بالتوازي بين الحصص الحضورية والحصص الافتراضية المتزامنة عن بعد، أمّا الحصص غير المتزامنة مثل منتديات النقاش، فتستخدم لفتح باب المناقشة وتبادل الآراء وإعطاء الحرية للطلبة في اختيار الوقت الذي يلائمهم للرد، أو الاستفادة من المعلومات المقدمة على المنصات التعليمية. ويمكننا إجمال مكونات التعليم الهجين في الشكل أدناه:

¹ أيمن سعيد، متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلّيات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، مجلّة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ع (22)، ص 347.



الشكل (05): مكونات التعليم الهجين

يتضح جلياً من خلال الشكل رقم (03) أعلاه أنّ التعليم الهجين هو مزيج من مكونات إلكترونية وتقنية يتم الاستفادة منها باستخدام الحاسوب وشبكة الأنترنت، ومكونات ورقية وتواجد فعلي في الصفوف الدراسية وجها لوجه.

2.1 متطلبات تطبيق التعليم الهجين:

التعليم الهجين هو عبارة عن منظومة تعليمية مكتملة للأساليب التعليمية الاعتيادية (التقليدية)، ولبناء هذه المنظومة بناء يضمن تحقيق النجاح وجودة المخرجات، لابدّ من توفير عدّة متطلبات بمؤسسات التعليم العالي، ليكون قابلاً للتنفيذ والتطبيق والتقييم. وتعدّ متطلبات التعليم الهجين مزيجاً من متطلبات التعليم الحضوري ومتطلبات التعليم الإلكتروني عن بعد، والتي نوضّحها كما يلي:

1.2.1 متطلبات التعليم الحضوري وجها لوجه:

لطالما كانت متطلبات التعليم الحضوري وجها لوجه بسيطة، وفي متناول جميع أطراف العملية التعليمية، لكن ومع التقدّم التكنولوجي الحالي، أصبح توفير متطلبات أخرى تواكب هذا التطور في قاعات الدروس والمحاضرات ضرورة ملحة لتحسين جودة التعليم وجها لوجه، والبعد قدر الإمكان عن التلقين المملّ، وهذه المتطلبات هي:

أولاً: متطلبات بشرية: وتتمثل في هيئة تدريس (الأساتذة) ويشترط فيهم الإلمام بالمحتوى التعليمي، وأن يكونوا ذوي كفاءة وخبرة عالية، إضافة إلى الطلبة والإداريين. حيث يؤدي كلّ منهم دوره المنوط به، مع الالتزام بالمحتوى التعليمي ووقت الحصص، ومراعاة تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثانيا: متطلبات مادية: وتمثل في توفير الهياكل البيداغوجية الكافية لاستيعاب أعداد الطلبة، وكذا المنشآت والمرافق الضرورية لنجاح العملية التعليمية، إضافة إلى توفير الوسائل التي تستخدم في التعليم والتعلم، على غرار السبورة، والكتب والوثائق الضرورية والمطبوعات الجامعية... كما يمكن توفير الحاسوب وأجهزة العرض العلوي (الداتاشو Data show) داخل الصفوف الدراسية، وغيرها من الوسائل المساعدة.

2.2.1. متطلبات التعليم الإلكتروني عن بعد: ويمكن تقسيمها إلى:

أولاً: متطلبات تقنية: وتتألف من:

أ. البنية التحتية التكنولوجية العالية: وتتضمن:

✓ توفير أجهزة الحاسوب والبرمجيات الخاصة مثل برمجيات إدارة التعليم (LMS)، وبرمجيات إدارة المحتوى التعليمي (LCMS) ووسائل الاتصال السريعة.

✓ سعة نطاق عالية، وذلك بتوفير الإنترنت بدفق عال ودون تقطع، وخادم قوي للإنترنت، على غرار: (Idoom- /Djabab /Adsl).

✓ هيئة معامل حديثة للحاسب الآلي، وتحين المعلومات وتحديثها أولاً بأول.

ب. المنصات التعليمية للتعليم الإلكتروني: هي إحدى التقنيات الحقيقية للتحويل الرقمي في المنظومة التعليمية ككل، وبشكل خاص، بمنظومة التعليم العالي، منها منصات دولية (عالمية)، وأخرى عربية، و« تعدد المنصات التعليمية بيئة رقمية تعليمية جديدة تعتمد على التكنولوجيا الحديثة باستعمال الشبكة العنكبوتية، فهي تسمح للأستاذ بنشر الدروس في شكل محتوى رقمي تفاعلي ونشر النشاطات وتبادل الملفات بكل أنواعها (مكتوبة، صوتية، فيديو)، وإجراء الاختبارات الإلكترونية، كما تسمح المنصات التعليمية بتبادل الأفكار ومشاركة المحتوى مع عدد كبير من الطلبة في آن واحد باستخدام تقنيات متعددة¹، وقد تضاعف عددها بعد ظهور جائحة كورونا، التي فرضت على معظم الدول إغلاق مدارسها وجامعاتها، لتلافي الإصابات بالفيروس والحد من انتشاره، وهذا الوضع دفع بالعديد من المنصات إلى تقديم دورات تدريبية وتعليمية مستعجلة للطلبة في مختلف المستويات والتخصصات، ومن بين المنصات الموصى بها من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر: منصة Moodle.

¹ بن رجدة آمال، المنصات الذكية مستقبل التعليم عن بعد - التجربة الإماراتية - المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، مج(58)، ع (02)، 2021، ص512.

ثانيا: متطلبات تنظيمية وإدارية: وتتمثل في مختلف الجهات التنظيمية والإدارية المسؤولة على ضمان السير الحسن للتعليم عن بعد، وتوفير أبنية وأنظمة وأجهزة وإدارة عصرية ملائمة للمواقف التعليمية.

ثالثا: متطلبات بشرية: من خلال توفير بنية تحتية بشرية مدربة ومؤهلة، تتكوّن من خبراء يتحكمون بكلّ النظام في « مجتمع جامعي إلكتروني دينامي يضمّ المدرّسين والمحاضرين والمتعلّمين والفنيين والمقرّرات الدّراسية والمختبرات والتّوجيه والإرشاد والتّدريب والتّعليم، ولديهم القدرة على استيعاب التّكنولوجيا والبحث والتّفكير والاستقراء والتّصميم، ومنظومة ربط إلكتروني فاعلة ¹ »، إذ يقوم الخبراء بالتحكّم في كلّ النظام التعليمي، ويؤدّي المدرّسون دورهم بإنشاء دورات تدريبيّة للطلّبة ولأعضاء هيئة التّدريس، من أجل تكوين قاعدة مجتمعية واسعة وعريضة تحسّن استخدام الحاسوب والأنترنت، فضلا عن تهيئة المقرّرات الدّراسية المناسبة من خلال بناء مناهج ومواد تعليمية جذّابة، وإعداد برنامج فعال لإدارة العملية التعليميّة من تسجيل الطلاب ومتابعتهم وتقييمهم، وتوفير المختبرات وكلّ وسائل التوجيه والإرشاد والتدريب والتعليم. ²

إنّ توفر هذه المتطلّبات بات حتميا لنجاح تطبيق التعليم الهجين، في وقت ازدادت فيه الحاجة إلى هذا النمط بمختلف المؤسسات التعليمية وتوجّهت جلّ الأنظار إليه للاستفادة من مزايا التعليم الإلكتروني، كونه يمكّن الطّلبة من متابعة دروسهم من أيّ مكان يتواجدون به، ويضمن تعليم أفضل خلال الأزمات الصحيّة، وذلك بتخصيص فترة للتعليم الحضوري وأخرى للتعليم الإلكتروني عن بعد بنظام الدّفعات، وباستخدام المنصّات التعليميّة على الخط.

3.1 أبعاد التعليم الهجين:

لكي يحقّق التعليم الهجين فعاليّته المطلوبة ويكون مؤثّرا في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، يجب أن يشتمل على الأبعاد الأساسية الخمسة الآتية:

¹ مشيرة محمود أحمد محمود، تصوّر مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلّبات جودة التعليم الهجين بمؤسّسات تعليم الخدمة الاجتماعيّة، مجلّة دراسات في الخدمة الاجتماعيّة والعلوم الإنسانية، مج (03)، ع (53)، يناير 2021، ص 611.

² ينظر: مشيرة محمود أحمد محمود، تصوّر مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلّبات جودة التعليم الهجين بمؤسّسات تعليم الخدمة الاجتماعيّة، ص 610-611. وينظر: مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016-1437هـ، ص 55.

أولاً: الأحداث المباشرة وجها لوجه:

هي نشاطات وممارسات التعلّم والتعليم المتزامنة التي تحدث مباشرة داخل حجرة الدّرس تحت قيادة وإشراف عضو هيئة التدريس، بمشاركة جميع الطلبة في نفس الوقت وبنفس المكان وجها لوجه، ويشكّل هذا البعد أحد أهمّ مقوّمات التعليم الهجين، إذ أنّ هذا الأخير لا يستغني عن دور الأستاذ والتّواجد الفعلي للطلّبة وجها لوجه معه.

ثانياً: التعلّم الذّاتي:

هي أحداث تعليمية غير متزامنة، حيث يمنح الأستاذ للطالب فرصاً للتعلّم الذّاتي، فيختار الموضوع الذي يرغب في تعلّمه ذاتيّاً، حسب احتياجاته وظروفه وميولاته، وهذا يتيح له التعلّم عبر الاكتشاف والتجربة والمحاولة والخطأ.

ثالثاً: التعلّم التعاوني:

وهو قيام الطالب بإنجاز أعمال وحلّ مشكلات تعلّمية مع مجموعة، حيث يتعاون مع زملائه، ويتبادل معهم آراءه حول الموضوع الذي يتدارسونه، ويتواصل معهم عبر وسائل التّواصل المختلفة، على غرار: البريد الإلكتروني، الدردشة عبر الأنترنت، المنتدى عبر المنصة... وغيرها.

رابعاً: عملية التقييم:

وهي قيام المعلم بقياس المستوى المعرفي للطلبة ومعرفة احتياجاتهم، وهو نوعان:

أ. التقييم الأوّلي (القبلي): ويتمّ قبل البدء بتقديم الدّروس وفق التّعليم الهجين، الغرض منه معرفة المكتسبات القبليّة للطلبة، والتي تكون منطلقاً للأستاذ لتحديد المحتوى التعليمي الذي يناسبهم.

ب. التقييم التكويني والتّجميعي: وهو تقييم يتتبع العملية التّعليمية من بدايتها إلى نهايتها، الغرض منه معرفة مدى تأثير التّعليم الهجين بكلّ عناصره، ويشمل تقييم جميع مستويات التّعليم الإدراكي لبلوم: المعرفة، والفهم، والتّطبيق، والتّحليل، والتّركيب، والتّقويم.

خامساً: مواد دعم الأداء: هي عبارة عن مصادر مساعدة للطالب، تساعد في تحصيل المعلومات وتعزّز احتفاظه بها، فترفع من مردودية التّعليم، ومنها:

أ. المواد المطبوعة: وهي المراجع القابلة للطبع والنشر كالكتاب المدرسي.

ب. المهام المساعدة: وتشمل الرسومات البيانية، والجداول، والملخصات، وقوائم الفحص. وهي مواد داعمة للأداء، وموضحة للمعلومات.¹

ج. المواد الإلكترونية: وتشمل جميع مصادر المعلومات الإلكترونية، مثل: الكتب والمجلات والمواقع الإلكترونية، مجموعات الحوار والنقاش الإلكتروني... وغيرها، وهي مواد مخفزة على التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني والتفاعل.

4.1. مزايا وفوائد التعليم الهجين:

يمثل التعليم الهجين الركيزة الأساس في ضمان جودة العملية التعليمية، بما يوفّر هذا النمط التعليمي المستحدث من رصيد ضخم ومتجدّد من المحتوى المعرفي، كون هذا النمط « أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة، والتي تزيد من استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، فالتعلم الهجين يجمع بين مميزات التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني »²، فالتعليم الهجين يحظى بعدد كبير من المزايا والفوائد التي تلقي بظلالها على جميع أطراف العملية التعليمية وخاصة المتعلم (الطالب)، عن بعد، ومن أهم هذه المزايا والفوائد:

- ✓ يفتح آفاقا جديدة أمام الطلبة لم تكن متاحة من قبل.
- ✓ يُحقّق التفاعل الإيجابي والمرونة التعليمية، ويوفّر الممارسة والتدريب في بيئة التعليم.
- ✓ يجمع بين منافع الواقع التعليمي التقليدي المعتاد من خلال الحصص المقدّمة حضورياً داخل حجرات الدّرس، ومحاسن التعليم الإلكتروني عن بعد، من خلال استغلال مزايا الوسائط التكنولوجية ودورها في تحسين وتسهيل العملية التعليمية وتوضيحها للطلبة.
- ✓ يُثري المعرفة الإنسانية، فيوفّر للطلبة مصادر ثريّة للمعلومات، يمكنهم من الوصول إليها في وقت وجيز وبجهد أقلّ.
- ✓ يُكسب الطلبة مهارات جديدة تتلاءم مع معطيات العصر، وتهيئهم ليكونوا جيلا مستعدّا لمواجهة الحياة العلمية والعملية.
- ✓ يُزيل مخاوف الأساتذة حول إمكانية الاستغناء عنهم واستبدالهم بالحاسوب وباقي الوسائط التكنولوجية المستخدمة في التعليم عن بعد، من خلال تعزيز أدوارهم وجعلهم جوهر العملية التعليمية وعناصر فاعلة فيها وخاصة في

¹ ينظر: رواء محمد عثمان عثمان صبيح، نورا أحمد محمود حافظ النبوي، رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، جامعة سوهاج، مصر، المجلة التربوية، ج(1)، ع (87)، يوليو 2021، ص ص 370-371.

² أيمن سعيد، متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلّيات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، مجلّة كليات الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ع (22)، ص ص 342-343.

التعليم الحضوري، كما أنهم المسؤولون عن تصميم الدروس الهجينة وبناء الاختبارات والتقييم والتوجيه والإرشاد...إلخ.

✓ يستفيد الطالب من تواجده المباشر وجها لوجه مع أستاذه خلال الصفوف الحضورية داخل قاعات الدروس، من خلال طرح انشغالاته وتساؤلاته وإجراء مناقشة بينه وبين الأستاذ، أو تبادل الآراء بينه وبين زملائه.

✓ ينوع وسائل ومصادر المعرفة.

✓ جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين، فالتعليم الهجين يُقدّم للطلبة محتوى تعليميًا مصممًا بدقة، مشوقًا، وجذابًا، ونافعًا، وممتعًا.

✓ يُحقّق مصداقية التعليم.

5.1. أهداف تطبيق التعليم الهجين:

يهدف تطبيق التعليم الهجين في المؤسسات التعليمية وبشكل خاص في مؤسسات التعليم العالي إلى¹:

✓ تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة أثناء العملية التعليمية، إذ يساوي بينهم في فرص التعامل بواسطة التكنولوجيا، ويوفّر لهم بيئات تعلّم متنوعة، ويتيح لهم فرصة الإدلاء بآرائهم أو إرسال تسجيل صوتي، عبر أدوات الاتصال

الحديثة، على غرار: مجالس النقاش عن بعد، وغرف الحوار، والبريد الإلكتروني...إلخ

✓ رفع كفاءة الطلبة وتحفيزهم على البحث عن الحقائق والمعلومات المطلوبة باستخدام وسائل متنوعة ومتطورة للاتصال.

✓ تنمية مهارات التعلّم الذاتي لدى الطلبة، والقدرة على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، والاعتماد على أنفسهم في اكتساب الخبرات والمعارف، من خلال تدعيمهم بالتطبيق العملي للجوانب النظرية وربطها بواقعهم.

✓ زيادة تفعيل العملية التعليمية التعلّمية، من خلال توظيف مختلف المصادر البشرية وغير البشرية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية.

✓ تنمية التحصيل الدراسي، وتطوير الأداء بمفهومه الشامل، سواء أكان أداء المعلمين أم الطلبة.

✓ استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة وتلبية حاجتهم للتعلّم وفق زمن ومكان يختارونه، وحلّ مشكلة نقص عدد الأساتذة والمحاضرين، وكذا مواجهة مشكلة تدني كفاءة الإدارة في تنظيم وتسيير التعليم وفق نظام التعليم الهجين.

¹ ينظر: أيمن سعيد، متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، ص 348-349. وينظر كذلك: مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ص 23-24.

- ✓ مواكبة التّقدّم ومسايرة الرّكب الحضاري لتحقيق الجودة الشّاملة بقطاع التّعليم العالي، من خلال نشر التّقنيّة في المجتمع، وتوفير الوسائط المتعدّدة ومختلف البدائل في التّعليم، كالتّعليم عن بعد والتّعليم التّقليدي.
- ✓ التّخفيف من عقدة الخجل، وكسر حاجز الخوف والقلق لدى بعض الطّلبة، الذين يعانون من هذه المشاكل في التعلّم الحضورى وجها لوجه.
- ✓ إثارة الدافعية للتعلّم وتعزيز التعلّم التشاركي (التعاوني) لدى الطّلبة في مختلف المواقف التعلّمية.
- ✓ تحقيق الأهداف التعلّمية بكفايات عالية في وقت وجيز.
- ✓ حفظ الحرّيّة الأكاديميّة للأساتذة والارتقاء بهم، وتعزيز أدوارهم في التّوجيه والإرشاد فضلا عن الأدوار التّقليديّة في التّدرّس والتّقديم.

6.1. شروط نجاح تطبيق التّعليم الهجين:

- حتى يحقّق التعليم الهجين كلّ أهدافه لابدّ من توفّر شروط عديدة نوضّحها كما يلي:
- ✓ التّأكّد من توافر المتطلّبات والمعايير اللازمة، حتى يكون قابلا للتّنفيد والتّطبيق والتّقييم، على غرار توفير البرمجيات والأجهزة والبنية التّحتية (المتطلّبات البشريّة والتّقنية والمعلوماتيّة)، والحرص على توفير الدّعم المادّي والمستمرّ، كتوفير الحواسيب والأدوات والهيكل، وتوفير الدّعم الفنيّ، كالمراقبة التّقنية المتواصلة للأجهزة وضمان إيصال خدمة الأنترنت إلى قاعات الدّروس (توفير خطوط الاتّصالات المطلوبة) من مختصّين وخبراء في الإعلام الآلي والتّقنية.
- ✓ ضمان جودة المحتوى التّعليمي (المنهاج): وذلك من خلال إنتاج مواد تعليمية مناسبة ومتنوّعة للتّدرّس، وتطوير المقرّرات والمحتويات على شبكة الأنترنت، مع التّقييم المستمرّ المصاحب لتطبيق المنهاج، والتّغذية الرّاجعة لتحسين مستوى الطّلبة، والتّقييم الشّامل لبرنامج التّعليم الإلكترونيّ المدمج (عن بعد).
- ✓ التّخطيط الجيّد للدّروس، وتحديد الأهداف المتوخّاة من العمليّة التّعليمية.
- ✓ التّدريب: بإقامة دورات تدريبيّة متخصصة في التّعليم الإلكترونيّ للمعلّمين وأخرى للطّلبة، وتعليمهم استخدام تقنيّات التّعليم الحديثة، واستعمال أجهزة الحواسيب ومختلف تطبيقاتها، إذ يجب أن يمتلك كلّ من المعلّم والطّالب المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعامل مع الحاسوب وتوظيفه في خدمة العمليّة التّعليمية وفق نظام التّعليم الهجين، خاصة خلال الحصص المقدّمة إلكترونيا عن بعد.

- ✓ العمل التعاوني وعمل الفريق: ويقصد بالعمل التعاوني العمل التشاركي، حيث يشترك في إنجاز النشاطات والأعمال اللازمة الطلبة مع بعضهم البعض، بتوجيه وإرشاد من المعلمين. وهذا من شأنه الإسهام في إنجاح تطبيق التعليم الهجين، إذ تعم الفائدة ويحدث التفاعل الإيجابي المطلوب لتحقيق الأهداف.
- ✓ تغيير النظرة السلبية الرافضة للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وتقبل هذا النوع من التعليم الذي أثبت نجاحه في عدد من الدول عبر العالم، فلا بد من محاولة إيجاد السبل المثلى المساعدة على دمج وإحداث التكامل بين التعليم الإلكتروني عن بعد وأساليب التعليم التقليدية القائمة (وجها لوجه).
- ✓ أن يكون المعلم قائدا ومرشدا وموجه لطلابه، ولا يتأني له ذلك من غير الإلمام بالمعرفة اللازمة بمختلف أنواعها، وكذا بتمكّنه من استخدام مختلف الوسائط التكنولوجية وتقنيات الإعلام الآلي.¹
- وعليه، فإنّ نجاح تطبيق التعليم الهجين في مؤسسات التعليم العالي وتحقيق جودة مخرجاته مرتبط بمدى توافر هذه الشروط وغيرها- فربما لم نستوفها جميعها-، وأي قصور سيؤدّي إلى إحداث خلل ما في العملية التعليمية، وظهور عيوب تؤثر في مدى جدواه.

7.1. عيوب التعليم الهجين:

- على الرغم من المزايا العديدة للتعليم الهجين الذي أثبت فعاليته في كثير من الجامعات الأجنبية؛ إلا أن هناك بعض العيوب التي تعيق سير العملية التعليمية خاصة في البلدان العربية أهمها:
- ✓ صعوبة استخدام التكنولوجيا والحاجة الماسة إلى تدريب كل من الأساتذة والطلبة،
- ✓ يتطلب تمكّن الأساتذة والطلبة من اللغات خاصة الإنجليزية فغالبية البرامج والأدوات وضعت بهذه اللغة،
- ✓ صعوبات في التقييم،
- ✓ نقص المعدات والأجهزة كالحواسيب والبرمجيات والشبكات وارتفاع أسعارها،
- ✓ نقص المحتويات التعليمية الرقمية المناسبة لهذا الشكل من التعليم،
- ✓ يحتاج الإنترنت ببنءق قوي.

8.1. تحديات تطبيق التعليم الهجين:

- تواجه بعض الجامعات عند تطبيقها لنظام التعليم الهجين العديد من التحديات التي تقف عائقا أمام تحقيق فعاليته في جودة مخرجات التعليم العالي، وحسب العديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن هذه التحديات،

¹ ينظر: مشيرة محمود أحمد محمود، تصوّر مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، ص ص 611-613.

على غرار دراسة (Yang(2012 التي تتفق نتائجها مع نتائج دراسة الشوملي (2008)، والذي توصل إلى القول بأنّ هذه التحديات « يمكن إيجازها في التوعية الاجتماعية، فلسفة التعليم القائمة في الجامعات التقليدية، البرامج والمناهج، البنية التحتية، التدريب والتأهيل »¹، ومن خلال هذه النتائج نتوصل إلى بلورة أهمّ هذه التحديات في النقاط الآتية:

- ✓ ضعف البنية التحتية المعلوماتية وقلة الأجهزة والأدوات اللازمة المتصلة بالإنترنت عند تطبيق التعليم الهجين.
- ✓ وجود مشكلات في التمويل ونقص الإمدادات المادية، التي تدعم تطبيق التعليم الهجين بالجامعات.
- ✓ ضعف الإعداد والتدريب والتأهيل سواء للمعلمين (المحاضرين) أو المتعلمين (الطلبة)، مما يُضعف مهاراتهم التقنية، وقد يمسّ هذا الضعف بعض الإداريين الفاعلين في تسيير التعليم وفق هذا النظام كذلك.
- ✓ البرامج والمناهج التي مسّها التغيير والتعديل بعد تغيير نمط التعلّم من الحضور التقليدي إلى التعلّم الهجين، فأصبحت تشكّل عائقاً أمام قيام الأستاذ بدوره ببساطة لأنّها برامج جديدة وطريقة تقديمها لم يكن المعلم متعوداً عليها.
- ✓ مشاكل وأعطاب تقنية في الحواسيب أثناء تقديم الحصص عن بعد Online في التعليم الهجين.
- ✓ النظرة الرجعية الشاؤمية تجاه إدخال التكنولوجيا في مجال التعليم، فمنهم من يرفضون استخدام الحاسوب أو غيره من البدائل التكنولوجية في العملية التعليمية، والنسبة الأكبر للرافضين من بين المعلمين والأساتذة، خاصة كبار السن منهم، الذين يتمسكون بالطرق التقليدية في التعليم، ويجدون صعوبة في التدريس بغيرها.
- ✓ ثقل الحمل على المعلم وكثرة الأعباء والمسؤوليات الموكلة إليه في نظام التعليم الهجين، ممّا جعل هذا النمط التعليمي يشكّل ضغطاً عليه.
- ✓ غياب الثقة أثناء التعليم عن بعد، بسبب عدم التواجد الفعلي للأساتذة مع الطلبة في مكان واحد.
- عدم التزام عدد كبير من الطلبة بالحضور في الحصص المقدمة عن بعد، الأمر الذي يُضعف التفاعل والمشاركة.²

¹ مشيرة محمود أحمد محمود، تصوّر مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، ص 612.

² ينظر: مشيرة محمود أحمد محمود، تصوّر مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، ص ص 612-615. وينظر: يسري محمد يوسف محمد الغراوي، الإعلام والتعليم الهجين، تحليل مضمون لبعض الفقرات التلفزيونية الرسمية وغير الرسمية، (اسم المجلة غير مذكور)، ع(23)، يونيو 2020، ص ص 127-128.

9.1. التعليم الهجين يغيّر الأدوار:

لطالما كان المثلث الديداكتيكي (التعليمي) الذي يجمع بين الأقطاب الرئيسية في العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي) يحظى باهتمام كبير من قبل الدارسين والمتخصصين في علوم التربية، وهذا راجع لكون كل قطب من هذه الأقطاب يؤدي دورا مهما في إنجاح العملية التعليمية. وتتغير الأنظمة التعليمية وتتطور بتطور العالم تكنولوجياً، لذلك « في التعليم الإلكتروني يتبلور دور جديد ومختلف إلى حد ما لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية وخاصة المعلم¹»، وهذا بحسب المعطيات الجديدة للعملية التعليمية، والوسائل التعليمية المستعملة ومدى تطورها، فعلى سبيل المثال يتفوق التعليم الهجين عن الأنماط التعليمية الأخرى كونه يجمع ما بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، لذلك لا يلغي دور المعلم ولا يجعل من الوسائط التكنولوجية بديلا عنه، وإنما يعزز دوره أكثر ويلقي على عاتقه عدة مسؤوليات هامة، وأساسية لضمان سيرورة العملية التعليمية سواء في شقها الحضوري أم عن بعد، ويجعل من الوسائط التكنولوجية وسائل مُعينة للمعلم والمتعلم، لهذا يجب أن يكون المعلم شخصا ذا خبرة وكفاءة عالية، خاصة فيما يتعلق بإتقان التعامل مع الحاسوب وباقي الوسائط التكنولوجية، حتى يتمكن من ربط التقنية بالتعليم وتحقيق التكامل بينهما. وفيما يلي سنقف على دور كل منهما في حسن سير العملية التعليمية الهجينة.

1.9.1. أدوار ومهام المعلم (الأستاذ الجامعي / المحاضر):

كان المعلم أو الأستاذ في التعليم الحضوري التقليدي هو محور العملية التعليمية، لأنه المتحكم والقائد الوحيد لها، وهو المصدر الأساس للمعلومة، يُلقى الدروس على المتعلمين بطريقة التلقين والإلقاء، التي وُجّهت لها عدة انتقادات لكونها طريقة تُحمل إلى حد ما دور المتعلمين وتحد من تفاعلهم ومشاركتهم في بناء واكتشاف المعلومة، لكن في التعليم الهجين تغيّر دور المعلم (الأستاذ) من كونه مركز السلطة أو الملّئن إلى موجه ومرشد ومشرف على العملية التعليمية والنظام التعليمي بأكمله. ومن مهام وأدوار الأستاذ في التعليم الهجين نذكر:²

✓ **مُسيّر للعمليات:** يقدم الإرشادات، ويتيح للطالب فرصة التعلم الذاتي إذ يتيح له اكتشاف مواد التعلم بنفسه دون أن يتدخل في مسار تعلمه.

✓ **مبسط للمحتوى:** حيث يقوم بإكساب الطالب المعارف والحقائق، وما يرتبط بها من مهام عملية وقيم واتجاهات، وتبسيطها ومن ثم ربطها بالواقع.

¹ مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ص 76.

² محمد زبير، صونيا زخاف، دور التعليم الهجين في ضمان استمرارية التعليم الجامعي لدى الطلبة أثناء جائحة كورونا. دراسة عينة من طلبة جامعة العربي التبسي. مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، مج(06)، ع(01)، 2022، ص 148.

✓ **باحث:** حيث يقوم بإجراء البحوث الإجرائية لحلّ ما يعترضه من مشكلات، والبحث عمّا هو جديد في مجال تخصّصه أو التخصصات المرتبطة بتخصّصه.

✓ **تكنولوجي:** إذ أنّ دوره في ظلّ التعلّم الهجين مساعدة الطالب على الإبحار في محيط المعلومات، لاختيار الأنسب والتحليل الناقد.

✓ **مصمم للخبرات التعليمية:** للمعلم دور أساسي في تصميم الخبرات التعليمية والنشاطات التربوية والإشراف على بعضها، بما يتناسب مع خبراته وميوله واهتماماته.

✓ **مدير للعملية التعليمية بأكملها:** حيث يحدّد المتحقّين بالمقرّرات الشّبكية ومواعيدها وأساليب عرض المحتوى وطرق التقييم.

✓ **ناصح ومستشار:** من أهمّ أدواره تقديم النصح والمشورة للطالب، وعليه أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجدّدة مع كلّ جديد في مجال تخصّصه.

يتّضح جلياً الدور الفعّال للأستاذ في تسيير العملية التعلّمية والإشراف عليها، حيث يقوم بتصميم الدّروس ورفعها على الأرضية الرّقمية للتّعليم عن بعد E-Learning الخاصة بالجامعة. وتنظيم وتوفير دروس تكميليّة للطلبة تتماشى مع الدّروس والدّورات التدريبيّة عبر الإنترنت، كما أنّه يقوم باختيار المادّة والوسائط التعلّميّة المناسبة لكلّ موقف تعلّميّ، وهو الذي يخطّط للأهداف التعلّميّة، ويقدم المعارف والتوجيهات للطلبة ويحفّزهم على استخدام الوسائط التكنولوجية والتفاعل أثناء الدّرس ليحقّق تعليماً ناجحاً وهادفاً.

نتوصّل إلى أنّ للأستاذ دوراً أساسياً في التّعليم الهجين، ونجاح هذا الأخير يتوقّف على مدى قدرة الأستاذ على توظيف التّقنيات الرّقمية التفاعلية لتنويع طرق إيصال المعلومة بما يضمن جودة التّعليم العالي.

2.9.1. أدوار ومهام المتعلّم (الطالب):

كان المتعلّم في التّعليم الحضوري التقليدي الكامل مجرّد متلقٍّ ومستقبل للمعلومات، لا يؤدّي دوراً هاماً، فالمعلومة جاهزة يلقّنها له المعلّم ويقبلها دون نقاش في أغلب الحالات، وما عليه إلّا حفظها لاستدكارها مجدداً في الاختبارات التقييمية. لكنّ دور المتعلّم تغيّر تغيّراً واضحاً في التّعليم الهجين، إذ توصّلت العديد من الدّراسات إلى أنّ التّعليم الهجين بتوظيفه للتّعليم الإلكترونيّ يُسهّم في إنماء القدرات الفكرية للطالب ويحوّله من مجرّد متلقٍّ للمعلومة (في التّعليم الحضوري الكامل) إلى صانع للمحتوى، فالمتعلّم هو محور العملية التعلّمية ومركز اهتمامها، وهو المستهدف الأوّل من عمليّة التّعليم الهجين، يتفاعل إيجاباً مع المحتوى التعلّمي ويشارك في حلّ مشكلات تعليمية عجز كلّ من التّعليم الحضوري التقليدي بالكامل أو التّعليم عن بعد بالكامل عن حلّها، ولينجح الطالب في أن

يكون عنصرا فاعلا ومتفاعلا في التعليم الهجين لابد من تعليمه بعض المهارات والكفايات التي تؤهله للقيام بهذا الدور، مثل: مهارات تصفح الأنترنت والبحث عن المعلومات، والقدرة على التواصل مع أستاذه أو مع أقرانه، من خلال توظيف برنامج المحادثة، وأن يتقن اللغات المتعامل بها عالميا.¹

إن نظام التعليم الهجين قد عزز دور المتعلم (الطالب) في العملية التعليمية، من خلال إتاحة الفرصة له للمشاركة والتفاعل والتوصل إلى المعلومة، وحل مشكلات تعليمية في مختلف المواقع التعليمية.

2. التعليم الهجين وآليات تطبيقه على مستوى التعليم العالي . نماذج ومنصات:

إن تطبيق التعليم الهجين على مستوى مؤسسات التعليم العالي وعلى رأسها الجامعات، يُعد تجربة حديثة أدت إلى إعادة النظر في الآليات والطرائق المنتهجة في التعليم، والقيام بدراسة أولية لمدى مواءمة الظروف والبيئات التعليمية الجديدة، والإمكانيات التكنولوجية المخصصة لتطبيق هذا النمط التعليمي مع ظروف الطلبة وخصوصياتهم، من أجل الوقوف على مدى تلاؤمه مع نماذج التصميم التعليمي الحديثة ومرونته أثناء إدارة التعلم، ومدى جدواه وأثره في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي.

وقبل التعرف على جملة الاستراتيجيات التي طُبّق وفقها نمط التعليم الهجين بالجامعات، لابد من التعرف أولا على أهم نماذج التصميم التعليمي التي تناسب التعليم الهجين، وتسهم في إنجاحه، كما يجب التطرق لأنظمة إدارة التعلم، مثل نظام LMS، والمنصات التعليمية، على غرار منصة مودل Moodle، ودور كل منها في تحسين العملية التعليمية التعليمية وتطويرها.

1.2. نماذج التصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني:

يُعتبر النموذج Modell في أي نظام تعليمي أو غير تعليمي بمثابة التصميم أو المخطط الذي وفقه يتم التنفيذ، ويكون العمل منظما وناجحا، فيحقق جل أهدافه. وهو « مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة والمتراطة، والتي تمثل مراحل تنفيذ عمليات النظام، ويكون النموذج إما على هيئة خطوط أو رسوم أو جمل »². فالنموذج هو بمثابة الخريطة التي ترسم عليها معالم الطريق وحدودها لبلوغ الهدف مع اختصار للوقت والجهد.

¹ يُنظر: محمد زير، صونيا زخاف، دور التعليم الهجين في ضمان استمرارية التعليم الجامعي لدى الطلبة أثناء جائحة كورونا. دراسة عينة من طلبة جامعة العربي التبسي. ص149.

² عبد العزيز طامي إبراهيم عسيري، التعريف مع ضرب الأمثلة "أنواع نماذج التصميم التعليمي"، كلية التربية (قسم تقنيات التعليم)، جامعة الملك سعود، على الموقع الإلكتروني: <https://www.slideshare.net/AzozAseeri/ss-41605867>، أطلع عليه بتاريخ: 21:00، 2023/05/31.

أما نموذج التصميم التعليمي فهو تلك الخطوات والمراحل التي يتبعها المصمم أثناء العملية التعليمية التعليمية، يُضمّنُها جملة الأساليب التنظيمية والاستراتيجيات التعليمية والطرق والوسائل المختلفة التي تناسب الطلبة والمواقف التعليمية، من أجل تطوير التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة، وعُرف كذلك بأنه « تصوّر عقليّ مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها، وتمثيلها إمّا كما هي أو كما ينبغي أن تكون وذلك بصورة مبسّطة في شكل رسم خطّي مصحوب بوصف لفظي يزودنا بإطار عمل توجيهي لهذه العمليات والعلاقات وفهمها وتنظيمها وتفسيرها وتعديلها والتنبؤ بنتائجها»¹، فالعملية التعليمية لا يمكن أن تبلغ أهدافها إذا تمّت عشوائياً دون دراسة أو تخطيط أو تصميم مُسبق بل يجب أن تخضع لأحد نماذج التصميم التعليمي المعروفة والمعتمدة بكثرة، وفي مقدّمتها نموذج ADDIE الذي حقّق نجاحاً وسبقاً جعل النماذج الأخرى تنحو نحوه وتسير على منواله.

1.1.2. أهداف نموذج التصميم التعليمي:

لنموذج التصميم التعليمي أهداف كثيرة، أهمّها:

- أ. تحسين التعليم والتعلّم،
- ب. تحسين إدارة التصميم والتطوير التعليمي،
- ج. تحسين عمليات التّقويم،
- د. اختبار نظريات التعليم والتعلّم.²
- هـ. تحسين تفاعل المتعلّمين ورفع مستوى مشاركتهم في العملية التعليمية.
- و. زيادة الفهم والاستيعاب لدى الطّلبة وتحقيق الكفاءة والفاعلية اللازمة.

¹ عبد العزيز طامي إبراهيم عسيري، التعريف مع ضرب الأمثلة "أنواع نماذج التصميم التعليمي"، المرجع نفسه، اطّلع عليه بتاريخ: 2023/05/31، 21:10.

² عبد العزيز طامي إبراهيم عسيري، التعريف مع ضرب الأمثلة "أنواع نماذج التصميم التعليمي"، المرجع نفسه، اطّلع عليه بتاريخ: 2023/05/31، 21:30.

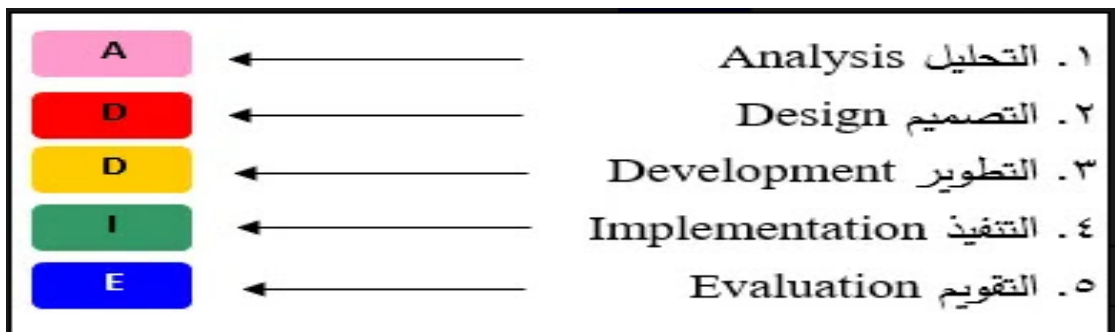
2.1.2 أشهر نماذج التصميم التعليمي:

توجد عدّة نماذج تستخدم للتصميم التعليمي وأشهرها نموذج ADDIE الذي اتخذ منطلقاً لمعظم النماذج التي ظهرت بعده، وكذلك نموذج خان Khan.

1.2.12. نموذج ADDIE:

يُعتبر نموذج ADDIE "ADDIE Model" النموذج العام لتصميم التعليم والأساس الذي تسير على منواله باقي نماذج تصميم التعليم، فهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم والمنطلق الذي يبدأ منه المصمم، إذ يزوده هذا النموذج بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف.¹

وعُرف نموذج ADDIE بأنه: « واحد من أكثر الأوصاف استخداماً للتصميم والتطوير التعليمي، وهو اختصار للكلمات: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم، فهو عبارة عن نموذج توجيهي لتطوير العملية التعليمية قائم على التصميم التعليمي² » فكل حرف أجنبي من اسم النموذج يقابله اسم مرحلة من مراحله أو خطوة من خطواته، كما هو موضح في الشكل (02) أدناه:



الشكل (06): مصدر تسمية النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE³

أولاً: مراحل تطبيق نموذج ADDIE

يضمّ نموذج ADDIE خمس مراحل رئيسة يستمدّ منها اسمه، يوضحها الشكل (02) أدناه:

¹ ينظر: نموذج ADDIE للتصميم التعليمي مطبق على وحدة دراسية، على الرابط:

<https://www.id4arab.com/2021/11/addie.html>، تاريخ الاطلاع: 2023/05/30، 22:55. وينظر كذلك: دوكالي،

النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE، على الرابط: <https://www.tarbawya.com/2020/10>، تاريخ الاطلاع:

2023/05/30، 22:59.

² عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتعلم الهجين، الفئة الأكاديمية والإشرافية والقيادية، شبكة معلّمي رأس الخيمة، ص 16.

³ نموذج ADDIE للتصميم التعليمي مطبق على وحدة دراسية، على الرابط:

<https://www.id4arab.com/2021/11/addie.html>، تاريخ الاطلاع: 2023/05/30، 23:00.



الشكل (07): مراحل النموذج العام لتصميم التعليم¹ ADDIE

1. مرحلة التحليل Analysis

تعدّ هذه المرحلة أهمّ وأساس المراحل الأخرى، فيها يقوم المصمّم بتحديد المشكلة وسببها والبحث عن الحلول الممكنة لها، ويتمّ خلالها تحليل جميع الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية، وذلك ب:²

أ. تحليل المهام: ويتمّ خلالها تحديد الحاجات التعليمية التي تؤدّي دوراً هاماً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة).

ب. تحليل المتعلمين: وذلك بتحديد عمر الطّلبة، ومستوى الذكاء لديهم، ومدى امتلاكهم للمعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي والاتّصال بالإنترنت والتعامل معها.

ج. تحليل المحتوى: وهذا من خلال تقسيم الوحدة الدراسيّة أو المقرر الدراسي إلى دروس جزئية، وتحديد الأهداف السلوكية لكلّ درس، ثمّ تحديد الحصص اللازمة لتدريس كلّ درس من دروس هذا المقرر (من حيث العدد والمدة).

د. تحليل الموارد والقبود الخاصة بمصادر التعلم والبيئة التعليمية: نحو تحليل الإمكانيات الماديّة والبشريّة، كتجهيز معمل الحاسب الآلي لإجراء التجارب العلمية اللازمة (تجهيز مادي وبشري)، والقيام بفحص ومراقبة مدى سلامة

¹عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتعلم الهجين، ص 16.

² ينظر: نموذج ADDIE للتصميم التعليمي مطبق على وحدة دراسية، على الرابط:

<https://www.id4arab.com/2021/11/addie.html> ، تاريخ الاطلاع: 2023/05/31، 15:05. وينظر كذلك: دوكالي،

النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE، على الرابط: <https://www.tarbawya.com/2020/10> ، تاريخ الاطلاع:

2023/05/31، 14:59. وينظر كذلك: عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتعلم الهجين، المرجع السابق، ص 16-17.

مكوّنات الحاسب الآلي وملحقاته ومنها: لوحة المفاتيح، ونظم التشغيل والبرمجيات، والاتّصال بالإنترنت... قبل الشّروع في تطبيق النموذج.

2. مرحلة التصميم Design

يتمّ خلال هذه المرحلة وضع مسوّدّة أو تخطيط أوّلي للعملية التعليمية عبر « تحديد أهداف التّعليم والتّصميم واستراتيجيّات التّعلم، وأنشطة التّعلم والتّقييمات، وأساليب التّنظيم وتقديم المحتوى ووصف الأساليب والإجراءات¹ » فبعد تقسيم المقرّر الدّراسي إلى دروس وتحديد الحصص التعليمية ومفرداتها وعددها يتمّ القيام ب: أ. تحديد الأهداف العامة والخاصة للتّعليم: ويقصد بالأهداف الخاصة الأهداف السلوكية أو الأدائية المراد بلوغها في كلّ درس من دروس المقرّر الدّراسي.

ب. تصميم استراتيجيّة التّعلم المناسبة: ومن أشهر هذه الاستراتيجيات استراتيجيّة الرّحلات المعرفية (webquest)، واستراتيجيّة التّعلم التّعاوني.

ج. تحديد إجراءات وخطوات تقديم المحتوى التّعليمي.

د. وصف أساليب وطرق تنظيم وتقديم المحتوى التّعليمي.

هـ. تحديد أنشطة التّعلم المناسبة وطرق تقديمها والتّفاعلات التعليمية التّعلمية.

و. اختيار الوسائل التعليمية الملائمة (الوسائط التّكنولوجية المتعدّدة)، وتحديد متى وكيف تستخدم.

ي. إجراء التّقييمات وذلك من خلال وضع اختبار لقياس مدى تحقّق الأهداف، ويتمّ في نهاية المقرّر الدّراسي.

3. مرحلة التطوير والإنتاج Développement

تعتبر هذه المرحلة بمثابة الجانب التطبيقي والعملي لمرحلة التصميم، إذ يتمّ خلالها ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخطّطات وسيناريوهات إلى مواد تعليميّة حقيقية، والحصول على المواد والوسائط التعليمية التي تمّ اختيارها في مرحلة التصميم، سواء كانت متوقّرة، أم غير متوقّرة وفي هذه الحالة يتمّ إنتاجها كمّواد ومصادر جديدة، بهدف إنتاج مكوّنات الموقف التّعليمي وتطوير التّعليم وجميع الوسائل التعليمية والأدوات الدّاعمة المستخدمة، من بينها: الأجهزة (Hardware)، والبرامج (Software)، والنصوص المكتوبة باستخدام برنامج Microsoft Word، والصور الثّابتة والرّسومات والقيام بتعديلها باستخدام برنامج Adobe Photoshop، والنصوص البرمجية (HTML) وذلك باستخدام برنامج Microsoft FrontPage

¹ عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتّعلم الهجين، المرجع السابق، ص 16.

4. مرحلة التنفيذ Implémentation

- في هذه المرحلة يتمّ التجسيد الفعلي للتعليم، بشقيه الحضوري (التقليدي)، أو التعليم الإلكتروني عن بعد، بهدف تحقيق الكفاءة والفاعلية في التعليم. ويجب خلال هذه المرحلة:
- التأكد من أنّ الموادّ والأنشطة التعليمية تعمل بشكل جيّد وأنها ملائمة للطلّبة.
 - تحسين فهم واستيعاب الطلبة للمحتوى التعليمي، وإدراكهم للأهداف.
 - إجراء اختبار تجريبي وتجارب ميدانيّة للموادّ والتّحضير للتوظيف على المدى البعيد.
 - التأكد من استعداد المعلّم لاستخدام هذه الموادّ.
 - التأكد من تهيئة الظروف وتوفير الأجهزة اللازمة ومختلف جوانب الدّعم الأخرى، كتجهيز معمل الحاسب الآلي والتأكد من أنّ الأجهزة صالحة لإجراء التجارب.
 - التأكد من تمكّن الطلبة والمعلّمين من مهارات استعمال الحاسب الآلي والاتّصال بالإنترنت واستعدادهم لاستخدام برمجيات معالجة النصوص قبل بدء التجربة.
 - تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وتوزيع المهام على كلّ طالب بعد انتقاء استراتيجيّة التّعلم المناسبة، كاستراتيجيّة التّعلم التعاوني (لعب الأدوار) على سبيل المثال، يتمّ فيها تقسيم الطلبة إلى مجموعات تتكوّن من أربعة طلبة، ويكلّف كلّ طالب بمهمّة أو دور معيّن، نحو:
- ✓ الطالب الأول: المصمّم (يقوم بتصميم المنتج النهائي).
 - ✓ الطالب الثاني: الباحث (يبحث في الأنترنت عن مواقع بها معلومات عن الدّرس).
 - ✓ الطالب الثالث: الكاتب (يقوم بكتابة النتائج).
 - ✓ الطالب الرابع: الميقاتي (يقوم بمراقبة الوقت).

5. مرحلة التّقييم Evaluation

تعدّ هذه المرحلة مرحلة قياس مدى كفاءة وفعاليّة عمليّات التّعليم والتّعلم وفق استراتيجيّة التّعلم المختارة وأساليب التّنظيم والإجراءات والخطوات المتّبعة في تقديم المحتوى الدّراسي، لكن تجدر الإشارة إلى أنّ عملية التّقييم تلازم العمليّة التعليمية التّعليمية منذ بدايتها، وتتبعها في جميع مراحلها، والتّقييم نوعان:

أ. تقيّم تكويني Formative Evaluation:

وهو التّقييم الذي يستمرّ أثناء كلّ مرحلة وبين المراحل المختلفة، يهدف إلى تحسين التّعليم والتّعلّم، وجبر وتصويب ما أمكن من النّقائص والأخطاء وتتبعها قبل الوصول إلى صيغته النهائيّة.

ب . تقويم ختاميّ **Sommative Evaluation**:

يتمّ هذا التّقويم بعد تنفيذ الصّيغة التّهاية للتّعليم والتّعلم، من خلاله تُقيّم الكفاءة والفاعلية الكليّة أو الشاملة للتّعليم والتّعلم، التي على أساسها يتمّ اتّخاذ قرارات هامة تحدّد مصير استخدام هذا النّموذج مستقبلاً. لقد أثبت النّموذج العام لتصميم التّعليم ADDIE نجاعته في وضع تصميم فعّال وناجح للعملية التّعليمية، وخير دليل على ذلك أنّ جلّ النّماذج المطبّقة لتصميم التّعليم اعتمدت على نفس خطوات نموذج ADDIE، وإن وجدت بعض الاختلافات الصغيرة، أو الإضافات الفرعية. ومن هذه النّماذج التي اعتبرت نموذج ADDIE أساساً ومنطلقاً لها، نذكر:

✓ **نموذج إيمان الشريف (2020)**، التصميم التّعليمي لاستخدام الإنفوجرافيك الثابت في بيئة تعلم مدمج لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير البصري والاتجاه نحوه: ويتكون من خمس مراحل: (مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التنفيذ، ومرحلة التّقييم).

✓ **نموذج سامرند حسين وأفراح الدباغ (2018)**، التصميم التّعليمي القائم على التعلم المدمج ويتكون من أربع مراحل: (مرحلة التحليل، مرحلة التخطيط والإعداد، مرحلة الاستخدام والتجريب، ومرحلة التّقييم).

✓ **نموذج آمال حميد (2016)**، تصميم بيئة الفصول المدمجة بناءً على نموذج ADDIE ويتكون من خمس مراحل: (مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير والإنتاج، مرحلة التطبيق، ومرحلة التّقييم).

✓ **نموذج الدسوقي (2014)**، تصميم التّعليم والتعلم المدمج: ويتكون من ثماني مراحل: (مرحلة التّقييم المدخلي، مرحلة التهيئة، مرحلة التحليل، مرحلة التصنيف، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التّقييم، ومرحلة التطبيق).

✓ **نموذج الفقي (2011)**، تصميم التعلم المدمج: ويتكون من خمس مراحل: (مرحلة التخطيط، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التطبيق، ومرحلة التّقييم).

✓ **نموذج هوانغ و زو Huang and Zhou (2005)**، تصميم التعلم المدمج :

ويتكون من ثلاث مراحل: (مرحلة التحليل القبلي، مرحلة التصميم العام للتعلم المدمج، ومرحلة التّقييم التّعليمي).

✓ **نموذج D.P Office for Domestic Preparedness (2003)**، تصميم التعلم المدمج: والمنبثق

من نموذج ADDIE للتصميم التّعليمي العام، والمكون من خمس مراحل: (مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير، مرحلة التنفيذ، ومرحلة التّقييم).

2.2.1.2 نموذج بدر الهدى خان Khan:

نشر بدر الهدى خان في كتابه "استراتيجيات التعلم الإلكتروني" إطار عمل خاص بالتعليم الإلكتروني، عرض من خلاله نموذجاً للتصميم التعليمي لهذا النمط، وضح فيه أسباب نجاح التحول نحو بيئة التعليم الإلكتروني نظرياً وعملياً في الوقت نفسه. وقد انطلق خان من محاولة الإجابة على سؤال أساس مفاده: "ماهي احتياجات وآليات توفير بيئات تعلم مرنة للمتعلمين أينما تواجدوا؟"¹ ليصل في الأخير إلى ابتكار نموذج جديد لتصميم التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج بمفهومه الواسع، سمّاه "نموذج خان Khan".



الشكل (08): نموذج بدر الهدى خان للتعليم الإلكتروني ثنائي الأبعاد²

يوضح الشكل أعلاه أنّ نموذج خان يتكوّن من ثمانية أبعاد رئيسة، وكلّ بعد من هذه الأبعاد مرتبط بالأبعاد الأخرى وقد وضع هذا النموذج لأنّه يتلاءم مع أنماط التعليم التي تستثمر التكنولوجيا والوسائط التقنية المتعددة أثناء التعليم، أي يناسب التعليم الإلكتروني بشتى أنواعه ونماذجه.

أولاً: تعريف نموذج خان Khan:

اتّفقت جلّ التعريفات ومن بينها تعريف الفقّي (2011) أنّ نموذج خان Khan هو «نموذج ثنائي الأبعاد يُستخدم لتخطيط التعلم المدمج وكلّ بعد في هذا الإطار يمثل فئة من القضايا التي تحتاج إلى معالجة، هذه القضايا

¹ ينظر: بوابة تكنولوجيا التعليم، نموذج بدر الهدى خان للتعليم الإلكتروني، على الرابط:

<https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14307>، اطّلع عليه بتاريخ : 2023/06/01، 14:00.

² عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتعلم الهجين، ص13.

تساعد على تنظيم التفكير وخلق التعلم الذاتي»¹ ، ومن خلال هذا التعريف يتجلى دور نموذج خان في تعزيز التعلم الذاتي للطلبة.

وقد أوضح بدر الهدى خان شروطا يجب توافرها لنجاح إدارة نظام التعليم الإلكتروني من بينها:

✓ أن يكون هذا النظام واضحا من حيث التخطيط والتقييم والتصميم.

✓ أن يكون متمركزا حول المتعلم.

✓ أن تتوفر بيئة تعلم ذات خدمات ومرافق سهلة ومرنة.²

ثانيا: الأبعاد الثمانية لنموذج Khan:

1. البعد التربوي (التعليمي) Pedagogical:

يهتم هذا البعد بكل ما يتعلق بعملية التعليم والتعلم، وذلك ب:

أ. تحليل المحتوى التعليمي وتحديد آليات تصميمه: من خلال تحليل خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

ب. تحليل الجمهور: وذلك بالبحث عن معلومات كافية تتعلق بالمتعلمين عن بعد.

ج. تحليل الأهداف: فبعد أن يتم تصميم المحتوى التعليمي، يتم تحديد الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية

الخاصة بالمادة التعليمية، ومن ثم تحديد المخرجات المتوقعة، واختيار أساليب تنظيم المحتوى وطرق تقديمه، إضافة إلى

تحديد الأنشطة المناسبة، نحو: المحاكاة، والمناقشة، والتفاعل... إلخ

د. تحليل الوسيطة: أي تحليل مدى استغلال المقرر أو المحتوى الدراسي لخصائص الوسائط المتعددة المتصلة بالإنترنت

والتقنيات الرقمية.

هـ. مدخل التصميم: ويهتم بتحديد الدور الجديد للمعلم، الذي أصبح توجيهي وتعليمي في آن واحد.

و. التنظيم: يبحث هذا البعد فيما إذا كان هناك استمرارية وترابط بين الوحدات التعليمية والدروس.

ز. الطرق والاستراتيجيات: يهتم هذا البعد بجعل المحتوى التعليمي يعزز العمل التعاوني والتشاركي، سواء داخل الصف

أو خارجه في بيئة تفاعلية داعمة للمناقشة، بعد اختيار الأنشطة المناسبة للأهداف.

2. البعد الفني (التقني) Technological: يبحث هذا البعد في:

¹ عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتعلم الهجين، ص 13.

² ينظر: بوابة تكنولوجيا التعليم، نموذج بدر الهدى خان للتعليم الإلكتروني، على الرابط:

<https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14307>، أطلع عليه بتاريخ: 2023/06/01، 14:25.

أ. تخطيط البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، والاهتمام بتوفير كفاءات بشرية من فنيين وتقنيين لمساعدة الطلبة على البدء في التعلم.

ب. مدى توافر الأجهزة والحواد الم اللازمة للمقرّر.

ج. مدى توافر البرمجيات وإعدادها، مع إمكانية تنزيلها.

3 بُعد تصميم الواجهة: ويتضمن هذا البعد ما يلي:

أ. تصميم الموقع والصفحات: لمعرفة ما إذا كانت الصفحات على الشبكة جيدة باستخدام متصفّحات الأنترنت مثل متصفّح Internet Explorer.

ب. تصميم المحتوى: وذلك باستخدام مبادئ التصميم الجيدة والجذابة، والتي تُمكن المتعلّمين من التحرك في الموقع بسهولة وسرعة.

ج. التصفح وإمكانية الوصول: أن يتيح المقرّر المجال للمتعلّمين لتصفح الموقع بسهولة بواسطة معينات وخرائط إرشادية تُمكنهم من الوصول والاستخدام.

د. اختبار إمكانية الاستخدام: يهتم بسرعة حصول المتعلّمين على إجابات لتساؤلاتهم المطروحة، ويُحسن من كفاءة تصميم الواجهة، ويُحقّق فاعلية ورضا المستخدمين.

4. بُعد التقويم: ويشمل هذا البعد استراتيجيات التقويم التكويني والبناء من خلال:

أ. تقييم المتعلّمين: يُعنى بتوفير آليات لقياس المستوى الحقيقي للمتعلّمين دون غش.

ب. تقويم التدريس وبيئة التعلم وتطوير محتوى التعلم الإلكتروني: حيث يتم إعداد نظام لتقويم الطلبة للمحتوى التعليمي مباشرة عبر الأنترنت وتقويم بيئة ومصادر التعلم، وتقويم المعلم... إلخ

5 بُعد الإدارة: ويهتم هذا البعد بمهام:

أ. تطوير المحتوى ودعم المشاريع: يتم من قبل فريق إنتاج التعلم الإلكتروني.

ب. التحسين: يبحث في طريقة إعلام الطلبة بوجود تغيير ما في المواعيد أو وجود عطل في الحوادم الحاسوبية. ويقوم بانتقاء وسيلة التواصل المناسبة معهم: كالبريد الإلكتروني، اللأفتات المنبّهة، والحواشي أسفل الصفحة، وصفحة الإعلانات... وغيرها.

6. بُعد دعم المصادر: ويقصد به توفير المساعدة والدعم للمتعلّمين وقت الحاجة، كتقديم الدعم التعليمي والإرشادي

والتقني من جهة، وتدريب المتعلّمين على التقنيات الحديثة وآليات إدارة الوقت من جهة أخرى، إضافة إلى توفير المصادر الإلكترونية عبر الأنترنت، كالكتب الإلكترونية، والمكتبات الرقمية، والدوريات... وغير ذلك.

7. البعد الأخلاقي: يهتم هذا البعد بشكل خاص ب:

- أ. التأثيرات السياسية والاجتماعية في تطبيق التعليم الإلكتروني والمدمج (الهجين).
 - ب. التنوع الثقافي ودوره في التقليل من الكلام الغامض، وتحسين الاتصال اللفظي متعدد الثقافات، وعدم التحيز تجاه القضايا المثيرة للجدل.
 - ج. التنوع الجغرافي بمراعاة مواقع تواجد الطلبة أثناء جدولة مواعيد الاتصالات الإلكترونية المتزامنة حسب ظروفهم.
 - د. تنوع المتعلمين، إذ يتعامل مع جميع الطلبة، ويستجيب مع الذين يتكيفون ببطء مع بيئة التعلم الإلكترونية الفردية (مراعاة الفروق الفردية).
- وبصفة عامة يهتم البعد الأخلاقي بمشاعر الطلبة ويوفر لهم البدائل المساعدة.

8. البعد المؤسسي Institutional:

يهتم البعد المؤسسي بما يلي:

- أ. الشؤون الإدارية: وذلك من خلال تقوم الاحتياجات المادية والبشرية، لمعرفة مدى جاهزية المؤسسة التعليمية من حيث الكوادر البشرية المؤهلة والبنى التحتية التقنية، كتوفير الحواسب الآلية والأدوات الداعمة للتعليم الإلكتروني والتأكد من الاتصال بالإنترنت. فضلا عن توفير الميزانية اللازمة ورصدها.
- ب. الشؤون الأكاديمية: تتمثل الشؤون الأكاديمية في اهتمام المؤسسة بالجانب الأكاديمي، والذي يشمل إعداد المقررات والمحتويات الدراسية وتطويرها، وضبط آليات القبول والتسجيل ومعايير الجودة وحجم الصف، فضلا عن التصميم والتقييم الأكاديميين، وحقوق الملكية الفكرية.. وغيرها.
- ج. خدمات الطلبة: توفر المؤسسة التعليمية للطلبة خدمات تضمن توفير احتياجاتهم الضرورية للتعلم في ظروف مشجعة، لكن هذه الخدمات والاحتياجات في التعليم الإلكتروني تختلف عما كان في التعليم التقليدي، لأن المتعلم أصبح محور العملية التعليمية، لذلك لابد من توعية المتعلمين وتقديم النصح لهم ليتكيفوا سريعا مع هذا النظام التعليمي الجديد، من خلال اللقاءات والنشرات وورش العمل.¹

ثالثا: كيفية تصميم بيئة تعلم هجين باستخدام نموذج خان Khan:

¹ ينظر: عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتعلم الهجين، المرجع السابق، ص 13-14. وينظر: بوابة تكنولوجيا التعليم، نموذج بدر الهدى خان للتعليم الإلكتروني، على الرابط: <https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14307>، تاريخ الاطلاع: 14:30، 2023/06/02.

- قدّم الفقي (2011) نموذجاً مقترحاً يحاكي نموذج خان ويتضمن خطوات دمج التّعلّم وجها لوجه باستخدام المحاضرة والمناقشة والتّعلّم الإلكتروني عن بعد باستخدام المنصة التعليمية للطلبة الجامعيين على النحو التالي¹:
1. البعد المؤسسي : تنظيم المحتوى للمتعلّمين وإدارته، وإعداد اللقاء الأول مع الطلبة لشرح طبيعة المقرر.
 2. بعد تصميم الواجهة : تحديد إمكانية الدخول والإبحار وكيفية تحديد اسم المستخدم وكلمة مرور لكل طالب لدخول موقع الإنترنت وتحديد خطة الدراسة الأسبوعية ومواعيد اللقاءات مع المعلم وجها لوجه.
 3. البعد التعليمي : تحديد أساليب وطرق التعليم مثل المحاضرة والمناقشة، ووسائط متعددة عبر الإنترنت.
 4. البعد التقني : توفير أجهزة الكمبيوتر كوسائل تكنولوجية تعليمية وتوفير الصيانة لها في أي وقت.
 5. بعد الإدارة : جدولة المحاضرات واستخدام الوسائط المتعددة وتحسين التعلّم باستخدام الدمج.
 6. البعد الأخلاقي : تعاون الطلاب في إنجاز النشاط أسبوعياً وإرساله إلى المعلم إلكترونياً.
 7. بعد دعم المصادر : يجب المعلم على جميع الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها الطلاب عبر المنتدى خلال 24 ساعة التالية.
 8. بعد التقييم : يجب الطلاب فردياً على التقييم البنائي في نهاية دراسة كل وحدة من وحدات المقرر، والتقييم النهائي في نهاية الفصل الدراسي ويقدم للطلاب وجها لوجه.
- يُعتبر كلّ من نموذج ADDIE ونموذج خان Khan من أكثر نماذج التصميم التعليمي انتشاراً واستخداماً، حقّقاً نجاحاً عالمياً في مجال تصميم الدّروس.

2.2 أنظمة إدارة التّعلّم الإلكتروني وأنواعها:

من بين المكونات الأساسية للتّعليم الإلكتروني عامة والتّعليم الهجين بشكل خاص أنظمة إدارة التّعلّم، وهي أنظمة تقوم بإدارة العملية التعليمية التّعلّمية الإلكترونية عبر شبكة الأنترنت العالمية أو الشبكة المحليّة، لتكون حلقة وصل بين جميع الفاعلين في العملية التعليمية.

أنظمة إدارة التّعلّم هي عبارة عن منظومة متكاملة تتضمّن القبول والتّسجيل في المقرّرات والواجبات ومتابعة تعلّم الطّالب وتقييمه، والإشراف على أدوات التعليم المتزامن وغير المتزامن والاختبارات واستخراج الشّهادات. وهي أنواع، نذكرها فيما يلي:

¹ ينظر: عاطف القادري، استراتيجيات التدريس عن بعد والتّعلّم الهجين، المرجع نفسه، ص 14-15.

1.2.2. نظام إدارة المساقات CMS (المحتوى) Course Management System:

هو عبارة عن أداة تسمح للمعلم أو المدرب باستخدام لغة تصميم الموقع HTML أو أي لغة لبرمجة الويب، لنشر المعلومات ومصادر التعلم المختلفة المستخدمة في الموقف التعليمي إلى بيئة الويب، عن طريق مجموعة من المهام... وتتمثل جوانب إدارة المحتوى في تنظيم المحتوى وتسهيل وصول المستخدمين إليه، إضافة إلى المهام والأنشطة المتعلقة بعملية التدريس، كالتمارين، والواجبات، والاختبارات.

ويتيح هذا النظام للمستخدمين: منتديات النقاش والحوارات المباشرة، تحميل الملفات وتبادلها مع الغير، استعمال البريد الإلكتروني، الاختبارات الذاتية، الأدوات الخاصة بإدارة المحتوى وتوفير قوالب جاهزة في النظام.¹

2.2.2. نظام إدارة التعلم (LMS):

يُعتبر نظام إدارة التعلم عن بعد LMS من أكثر الأنظمة استخداماً في العديد من المنصات العربية والعالمية، يقابله باللغة الإنجليزية: Learning Management System واختصاره LMS



أولاً: تعريف نظام إدارة التعلم LMS:

يمكن وصف نظام إدارة التعلم LMS بأنه منصة للتعلم الإلكتروني (E-Learning)، يُستخدم من قبل الأفراد أو المدارس أو الجامعات وبعض الشركات لإنشاء دورات تعليمية أو تدريبية عبر الأنترنت سواء بشكل مباشر (متزامن) أو غير مباشر (غير متزامن). ومن تعريفاته المتداولة بكثرة أنه:

¹ ينظر: حسن التجار، ياسر صالحه، تقوم محتوى بعض مساقات متطلبات الجامعة الإسلامية بغزة-المبنية على الوسائط فائقة التداخل-المدرجة ضمن بيئة Moodle، بحث مقدّم إلى المؤتمر والمعرض الدولي الثاني حول التعلم الإلكتروني وتجويد التعليم والتدريب الذي ينظمه مركز التعليم الإلكتروني بجامعة البحرين من 28-30 إبريل 2008، ص 04.

✓ نظام من أنظمة الحاسوب التي تُستخدم لإدارة وتوزيع التعلّم عبر الأنترنت.

✓ تطبيق برمجي يُعنى بإدارة العملية التعليمية والتوثيق الخاص بمهامها، حيث يقوم بتتبع ومراقبة أنشطة المتعلمين، ومن ثمّ يقوم بإعداد وإدارة وإصدار التقارير وتقديم الدورات التعليمية أو البرامج التدريبية أو برامج التعلّم والتطوير.

✓ منظومة متكاملة يحاكي العملية التعليمية والإدارة الخاصة بها، عن طريق تقنيات برمجية مطوّرة، تمكّن من إنشاء وتوصيل وعمل التقارير اللازمة للبرامج التعليمية والدورات التدريبية وأيّ دورات تعليمية أخرى.¹

✓ نظام صُمّم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقييم التعلّم والتدريب وجميع أنشطة التعلّم في المنشآت التعليمية عبر الأنترنت.²

من خلال هذه التعريفات وغيرها الكثير يمكن التّوصل إلى تعريف مجمل لنظام إدارة التعلّم (LMS) أنّه عبارة عن برنامج حاسوبي Software أو منصّة يوفرّ موقعاً موحّداً على الويب، يُستخدم لإعداد التقارير وتوثيق الأنشطة وتنظيم وتوزيع دورات التعلّم أو التدريب عن بعد، يسمح هذا النظام للأساتذة بإنشاء وتحرير وعرض المحتوى التعليمي الرقّمي وتتبع المسار التعليمي للطلّبة وإجراء التطبيقات والأنشطة التعليمية والاختبارات الإلكترونية والتقييمات المستمرة، ويُتيح للطلّبة الحصول على المقرّرات الدراسية خارج قاعات المحاضرات دون التقيّد بالوقت أو المكان، كما يُتيح لهم التّواصل مع الأساتذة وبقية الطّلبة المسجّلين في المقرّر نفسه باستخدام وسائل تواصل إلكترونية متنوّعة.

ثانياً: مهام نظام إدارة التعلّم LMS:

من المهامّ والخدمات الاساسية التي يؤدّيها نظام إدارة التعلّم:³

- ✓ التّسجيل: تعني إدراج وإدارة بيانات المتدربين،
- ✓ الجدولة: تعني جدولة المقرّر، ووضع خطة التدريب،
- ✓ التّوصيل: وتعني إتاحة المحتوى للمتدرب،
- ✓ التّتبّع: وتعني متابعة أداء المتدرب وإصدار تقارير بذلك،

¹ أحمد شاهين، ما هو نظام إدارة التعلّم الإلكتروني؟ دليل شامل للأنفوجرافيك، على الرّابط:

<https://www.id4arab.com/2021/11/lms-e-learning.html>، تاريخ الاطلاع : 2023/06/03، 08:28.

² محمد شلتوت، مبادرة منقّلة، أنظمة إدارة التعلّم LMS، يوتيوب على الرابط: <https://youtu.be/p7zxiPsMqTC>، تاريخ

الاطّلاع: 2023/06/02، 17:15. وينظر: حسن التجار، ياسر صالحه، تقويم محتوى بعض مسابقات متطلّبات الجامعة الإسلامية بغزة،

2008، المرجع السّابق، ص 04.

³ حسن التجار، ياسر صالحه، تقويم محتوى بعض مسابقات متطلّبات الجامعة الإسلامية بغزة، المرجع السّابق، 2008، ص 04.

- ✓ الاتصال: وتعني التواصل بين المتدربين من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد، والمشاركة،
- ✓ الاختبارات: وتعني إجراء اختبارات للمتدربين والتعامل مع تقييمهم.

ثالثا: مزايا وفوائد أنظمة إدارة التعلم LMS:

يؤدي استخدام أنظمة إدارة التعلم LMS إلى تحقيق فوائد عديدة، تجعل هذه الأنظمة متميزة عن غيرها، ومن هذه الفوائد:

- ✓ تسهيل التواصل بين المستخدمين وإدارة شؤونهم بإنشاء واجهة سهلة الاستخدام.
- ✓ تبسيط التفاعل بين الأساتذة والطلبة عبر المنصات المتاحة فرديا أو جماعيا.
- ✓ إنشاء ووضع التقييمات العامة (الاطلاع على المواعيد النهائية والأحداث الهامة والعطل)، والتقييمات الخاصة بالمقررات التعليمية، لتمكين الأساتذة من تعقب تقدم الطلبة ومقارنة النتائج بالأهداف، حيث يُرسل النظام للأستاذ تلقائيا إحصاءات وتقارير عن أداء كل طالب خلال السنة الدراسية.
- ✓ سهولة إنشاء الاختبارات والواجبات.
- ✓ سرعة وسهولة الحصول على المواد التعليمية وتحميلها باستخدام نظام التخزين السحابي (cloud storage).
- ✓ اختصار الوقت وتوفير الجهد والتكاليف المالية.
- ✓ تخفيف الأعباء الإدارية عن الأساتذة.
- ✓ تعزيز ثقافة التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتعلم باللعب.

رابعا: أنواع أنظمة إدارة التعلم LMS:

تنقسم أنظمة إدارة التعلم إلى أنواع مختلفة بحسب كيفية الاستخدام والوصول إلى المنصة، منها:

1. أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصدر Open Source:

وهي المنصات الأكثر شعبية وانتشارا في المدارس والجامعات في وقتنا الراهن، والانتساب إليها مجاني، ميزتها إمكانية تغيير أكوادها حسب الحاجة، ومن أشهرها: منصة موودل Moodle.

2. أنظمة إدارة التعلم المغلقة Close Source:

وهي المنصات التي لا يمكن تغيير أكوادها إلا من طرف مطوريها، وهي مدفوعة الأجر غالبا، من أمثلتها:

Blackboard-Google Classroom-Edmodo.

3 أنظمة إدارة التعلّم العامة: وهي المنصّات المتاحة لكلّ الدّول وجميع المستخدمين، منها ما هو مفتوح المصدر (مودل Moodle - مواقع التّواصل الاجتماعي Social Media ...)، ومنها المغلق (بلاك بورد Blackboard - المموك Moocs ...)

4. أنظمة إدارة التعلّم الخاصّة: هذا النوع من المنصّات غير متاح للجميع، وإنّما خاصّ بجهة معيّنة أو بمصمّم معيّن، وهي من الأنظمة المغلقة، إذ لا يمكن تغيير أكوادها، من أمثلتها: بوابة المستقبل، ومنظومة التعلّم الموحد بالسّعودية... وغيرها.¹

3.2.2 نظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS: Learning Content Management System

يعرّف الباحثان الموسوي والمبارك (2005) نظام إدارة المحتوى التعليمي بأنّه حزم برامج متكاملة يشكّل نظاما لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلّمه أو التدريب عليه، وتوفّر أدوات للتّحكم في عملية التعلّم. وبذلك فإنّ هذا النظام يهتمّ بإدارة محتوى التعلّم، فيقوم بإنشاء المحتوى التعليمي وإدارته، وبالتالي فهو يتولّى أداء الوظائف التّالية:

- ✓ يُتيح إمكانية حفظ، إيجاد، واسترجاع المعلومات المركزيّة المخزّنة في قاعدة البيانات لكي تسهل إمكانية البحث عن المحتويات التعليمية،

✓ يُمكن المستخدمين من تبادل أو نشر الكائنات التعليمية (وهي عبارة عن محتويات صغيرة من عناصر التعلّم) مع مرونة وسهولة تحديث المعلومات،²

بعد ما سبق ذكره حول أنواع أنظمة إدارة التعلّم، تتّضح العلاقة التي تربط هذه الأنظمة ببعضها البعض، فنظام إدارة المحتوى (CMS) يهتمّ بإنشاء المحتوى فقط ولا يركّز على إدارته، في حين يقوم نظام إدارة التعلّم (LMS) بإدارة العملية التعلّمية (توجيه وإدارة المتعلّمين) دون التّركيز على المحتوى، بينما يجمع نظام إدارة المحتوى التعليمي (LCMS) بين إنشاء المحتوى التعليمي وإدارة التعلّم في آن واحد، وبالتالي فنظام LCMS يجمع بين مميّزات النظامين السابقين.³

وعليه، فالعلاقة بين الأنظمة الثلاثة (LCMS/ LMS/CMS) هي علاقة تناسق وتوافق وتكامل، وتحقق هذه العلاقة بدرجة كبيرة عند الالتزام بمعايير عالمية خاصة بالتصميم، مثل معيار SCCORM، وهو أحد معايير التعلّم الإلكتروني التي تمكّن المدرّب من إعادة استخدام المحتوى التعليمي ومشاركته وتصديره إلى أيّ نظام تعليمي

¹ يُنظر: محمد شلتوت، أنظمة إدارة التعلّم LMS، على اليوتيوب، المرجع السّابق، اطّلع عليه بتاريخ: 2023/06/03، 15:48.

² يُنظر: حسن التّجار، ياسر صالح، تقويم محتوى بعض مسابقات متطلّبات الجامعة الإسلامية بغزة، المرجع السّابق، 2008، ص 05.

³ يُنظر: تعليم جديد-أنظمة إدارة التعلّم وأنظمة إدارة المحتوى، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.new-educ.com>، تاريخ الاطّلاع: 2023/06/11، 10:53.

آخر يدعم هذه المعايير. ويقابله باللغة الإنجليزية: Sharable Content Object Reference Model ويعني في اللغة العربية: نموذج مشاركة المحتوى والأشياء.

ومن الأهداف التي تسعى معايير سكورم إلى تحقيقها:

- ✓ الوصول للمحتوى التعليمي (Accessibility) من أيّ مكان وفي أيّ وقت،
- ✓ قابلية التكيف (Adaptability) لمقابلة احتياجات المؤسسات والأفراد التعليمية،
- ✓ الإنتاجية (Productivity) (Affordability) وتعني زيادة الفعالية بإنقاص الزمن والتكلفة التي يشتمل عليها توصيل التعليم،
- ✓ التحمل Durability بمعنى إمكانية استخدام المحتوى حتى لو تغيرت التقنية المستخدمة في تقديمه، مثل تحديث نظام إدارة التعلم LMS،
- ✓ قابلية التشغيل البيئية Interoperability ويقصد بها إمكانية الاتصال بين منصات التشغيل Platforms والأدوات Tools بكفاءة،

✓ قابلية إعادة استخدام المحتوى عدّة مرات Reusability وتعديله بسهولة باستخدام أدوات ومنصات تشغيل متعددة.¹ وتجدر الإشارة إلى أنّ المعايير المتعارف عليها حاليًا في التعليم الإلكتروني لا ترقى إلى درجة معيار مصادق عليه من قبل منظمة المعايير العالمية "ISO" وهي لا تزال بمثابة مواصفات أو مقاييس أو إرشادات.

¹ ينظر: مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ص 56-57.

3.2. منصّة مودل Moodle:

بعد تفشّي فيروس كورونا، أصبح استخدام المنصّات التّعليميّة بالجامعات أمراً حتمياً لضمان تلقّي الطلبة لدروسهم في ظلّ الوباء والبروتوكول الصحيّ المعمول به آنذاك، ولم تتأخّر الجامعات الجزائيّة عن الاستفادة من ميزات المنصّات التّعليميّة، فتحت كلّ جامعة على الأرضيّة الرّقميّة الخاصّة بها منصّة تعليميّة أو أكثر متاحة للطلّبة المسجّلين بها، ومن أكثر هذه المنصّات استخداماً بالجامعات الجزائيّة من الأنظمة مفتوحة المصدر منصّة مودل التّعليميّة Moodle Plateforme، وهي إحدى المنصّات المستخدمة في مؤسّسات تعليميّة كثيرة عبر العالم، كما أنّها الفضاء الرّقميّ الموحد الذي أوصت به وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر خلال الجائحة، إذ استخدمتها الجامعات كوسيلة للتّواصل عن بعد بين الأساتذة والطلّبة، بهدف ضمان مواصلة التّدريس عن بعد أثناء الحجر الصحيّ الكلّي والجزئي، واستمرّ اعتمادها بعد تحسّن الأوضاع وتراجع عدد الإصابات بفيروس كورونا، ذلك عبر التّعليم عن بعد للوحدات الأفقيّة وفق نخط التّعليم الهجين.

منصّة مودل هي برنامج حرّ ومنصّة للتّعلّم الإلكتروني، صُمّمت على أسس تعليميّة لتوفير بيئة تعليميّة تفاعليّة، ولتساعد في إنشاء المقرّرات الإلكترونيّة وعرضها على صفحة المنصّة.



1.3.2. نبذة وجيزة عن منصّة (نظام) مودل:

تعود نشأة منصّة مودل إلى فكرة العالم الحاسوبي والتّربوي السيّد مارتن دوجيما Martin Dougamas من جامعة كورتن بيوت غرب أستراليا، وقد صُمّم النظام عام 1999م على أسس تربويّة وليست هندسيّة أو تقنيّة، وظهر في نسخته الأولى (voision) في 2002 وأطلقته شركة Moodle.com عام 2003 المكلفة بتطوير

البرامج ودعمها تجارياً¹، وتقبل منصة مودل التطوير من قبل مئات المطورين عبر العالم، كما تقبل التحديث باستمرار، يستعمل هذا النظام (مودل) حالياً حوالي 311 مليون مستخدم حول العالم، ومسجل به 1.7 بليون متعلم، ومثبت عليه أكثر من 40 مليون مقرر بعدد 40 لغة مختلفة² وبالنظر إلى هذه الأرقام، فإن منصة مودل تعد من الأنظمة الأكثر شهرة واستخداماً عبر العالم، وحقت نجاحاً باهراً في مجال التعليم عن بعد.

استُخدمت منصة مودل في الجامعات الجزائرية عملاً بالمراسلة الوزارية رقم 288/أ.خ.و/2020 بتاريخ 29 فيفري 2020، التي وجهها وزير التعليم العالي والبحث العلمي لرؤساء الندوات الجهوية للجامعات، ومديري المؤسسات الجامعية في إطار المبادرة البيداغوجية التي تتضمن الإجراءات الوقائية لوضع حد لتفشي محتمل لفيروس كورونا وضمان استمرارية التعليم، وتتبع نمط التعليم عن بعد منذ 15 مارس 2020 لمدة لا تقل عن شهر، وحث كل من الأساتذة والطلبة بالانخراط في هذه العملية واتخاذ كل التدابير التقنية الضرورية لضمان الاتصال عن بعد بإنشاء منصة أو أرضية للتعليم الإلكتروني بكل جامعة E-Learning، وذلك بعدما أرسل وزير التعليم العالي والبحث العلمي تعليمات وجهها إلى السيدات والسادة رؤساء المؤسسات الجامعية، فيما يخص وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط، بناء على مرجع المراسلة رقم 288/أ.خ.و/2020 المؤرخة في 29 فيفري 2020، المذكورة أعلاه. لمواجهة إجراءات تمديد غلق مؤسسات التعليم العالي ولمواصلة التدريس في ظل تفشي الوباء.

وفي خطوة فريدة لعصرنة قطاع التعليم العالي، وقر هذا الأخير مجموعة من الأنظمة والخدمات الإلكترونية على غرار: نظام بروغرس (Progres) للتسيير البيداغوجي وتسيير الموارد البشرية والخدمات الجامعية، ونظام (سينجاب) لتسيير المكتبات الجامعية، والبوابة الجزائرية للمجلات العلمية (asjp)، والأرضيتان الرقمتان للتعليم الإلكتروني عن بعد مودل (Moodle) وسيلابيس، والبريد الإلكتروني المهني... وغير ذلك، ثم أوصت وزارة التعليم العالي باعتماد فضاء رقمي موحد يتمثل في أرضية مودل Plateforme Moodle.

¹ Vizacro.c.former les enseignant aux tuc : pourquoi et comment in technologieet immivation enpedegie :dispositifs innovation de formation pour lenseignement superieur Bruxller : De Boek, 2003, P177.

² أحمد شاهين، دليلك للتعرف على نظام إدارة التعلم مفتوح المصدر مودل Moodle، على الرابط الإلكتروني: <https://www.id4arab.com>، تاريخ الاطلاع: 2023/08/02، 10:00.

2.3.2. تعريف منصة (نظام) Moodle:

تعددت التعريفات التي تناولت منصة مودل بالتحديد، لكونها أكثر المنصات المتاحة عبر العالم، وما لاحظناه في هذه التعريفات في العديد من الأدبيات أنها متفقة ومتقاربة، ومن بينها:

✓ «منصة مودل أحد أنماط التجديدات التكنولوجية الحديثة التي تتمتع بمزايا فريدة، وتحتاج إلى مهارات معينة، من شأنها أن تسهم في تطوير التعليم وتحسينه، لذا فإن مواجهة تلك التجديدات والاستفادة منها في ميدان التعليم والتعلم، يستوجب استثماراً رئيساً وفعالاً لإمكانات هذه التكنولوجيا المتطورة»¹، ولتحقق الاستفادة المطلوبة لا بد من إتقان التعامل مع مختلف الوسائط أثناء استخدام هذه المنصات سواء من طرف الطلبة أو الأساتذة.

✓ يعرف نظام التعليم الإلكتروني منصة مودل Moodle بأنها: برنامج تطبيقي مجاني على شبكة الأنترنت يوفر بيئة تعليمية متكاملة، تتضمن أدوات تأليف المقررات، ومتابعة الطلبة وتوجيههم، وإضافة مصادر التعلم مثل: صفحات الويب، وملفات الوسائط المتعددة، وبناء الاختبارات الإلكترونية وتصحيحها، وإعلان نتائجها، وأدوات لتحقيق التواصل والتفاعل بين الطلبة والأساتذة مثل المحادثة والمنتديات وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية²

✓ هو نظام حديث مفتوح المصدر لتكملة الأنشطة التعليمية ويعتبر:

- أحد أنظمة إدارة المقررات CMS.Cours Management System
- أحد أنظمة إدارة التعليم LMS. Learning Management System
- أحد أنظمة إدارة محتويات التعليم LCMS. Learning Content Management System
- أحد منصات التعليم الإلكتروني: Plateforme de formations Learning Plateforme³

من خلال التعريفات سالفة الذكر، ونظراً للدور الفعال الذي تؤديه منصة مودل في خدمة العملية التعليمية وتيسيرها، يمكننا القول بأن هذه المنصة تعكس الصورة الحديثة للتعليم، تكتسي صبغة تكنولوجية وإلكترونية بامتياز،

¹ نور الهدى حلاب، استخدام منصة التعليم الإلكتروني مودل (Moodle) في ظل جائحة كورونا-الواقع والتحديات-مجلة الأحدي للدراسات اللغوية والتفدية والترجمة، مج (02)، ع (01)، أكتوبر 2022، ص 42.

² فارس نجلاء محمد، إسماعيل عبد الرؤوف محمد، التعليم الإلكتروني مستحدثات في النظرية والاستراتيجية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2017، ص 22.

³ الطيب أحمد حسن هارون، فاعلية استخدام نظام مودل في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الكلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، ع 42، شباط 2019، ص 238.

فهي الجانب التقني والعملية للتعليم، لكونها أرضية واسعة غنية بكل الأدوات والتطبيقات والوسائط المتعددة، ووسائل التواصل المتنوعة، وأدوات الحصول على المعلومة السهلة والسريعة، من أجل تطوير العملية التعليمية ورقمنتها لتواكب التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم، ولتمكين الطالب من أن يستمر في التعليم والتواصل مع أساتذته وزملائه الطلبة المسجلين في المنصة، خاصة عند مواجهة الأزمات.

3.3.2 فوائد ومزايا منصة مودل Moodle :

- ✓ صُمم نظام مودل لإدارة التعلم وتيسيره ولمساعدة العاملين عليه لإنشاء فضاء يمكن أن يخدم جامعة تضم أكثر من 40000 مشارك، فوائده ومزاياه كثيرة، من بينها:
- ✓ تيسير العملية التعليمية، إذ توفر منصة مودل المحاضرات والدروس المقررة، وتسهّل الاطلاع عليها وتحميلها من قبل الطلبة في أيّ وقت، كما أنّها تتيح الفيديوهات الداعمة للعملية التعليمية.
- ✓ تمكين الطلبة والأساتذة من التفاعل بتبادل الآراء والأفكار وطرح الأسئلة عبر منتديات النقاش.
- ✓ تحميل الواجبات التعليمية وإرسالها وكذا تحميل الاختبارات عن بعد بصيغ مختلفة.
- ✓ تعزيز التواصل الإلكتروني بين الأساتذة والطلبة وتشجيعهم على مواكبة النهضة المعلوماتية.
- ✓ ضمان استمرارية التعليم، مهما كانت الظروف والأوضاع.
- ✓ تنوع وسائل وأدوات التقييم (الواجبات، الأنشطة، التطبيقات، الاختبارات، الاستبانات).¹
- ✓ تساعد الأساتذة على توفير بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية، ويمكن استخدامها بشكل شخصي.

4.3.2 عيوب منصة (نظام) مودل Moodle:

- لا يخلو أيّ نظام تعليمي من بعض العيوب أو النقص التي يعمل الإنسان على تداركها وتقويمها كلّما اكتسب الخبرة التي تمكّنه من ذلك، ومن عيوب منصة مودل:
- ✓ مواجهة بعض الصعوبات عند ربط منصة مودل مع الأنظمة التعليمية الأخرى، كأنظمة الموارد البشرية، والأنظمة المالية.
- ✓ بطء عمل النظام، والذي قد يرجع إلى عدم وجود تغطية كافية للإنترنت، أو تنصيب المنصة على خادم محدود الإمكانيات.
- ✓ حاجة هذا النظام إلى التحديث والتطوير من فترة لآخرى، وذلك يستلزم وجود مبرمجين مختصين في هذا المجال.

¹ يُنظر: لشهب نادية ليلي، المنصات التعليمية على الخط - منصة مودل نموذجاً - المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، مج (59)، ع (03)، سنة 2022، ص 743.

5.3.2. مكوّنات منصة (نظام) مودل Moodle:

تتكوّن منصة مودل من مجموعة من الأدوات التي يعتمد عليها الأساتذة والطلبة والإداريون كلّ حسب احتياجاته وصلاحياته بهدف إدارة التّعلم، وهذه الأدوات هي:¹

- ✓ الدّروس Lessons
 - ✓ المنتديات Forums: تستخدم لتقديم ملخصات ومناقشات حول الدّروس المقرّرة.
 - ✓ الاختبارات والتّقييمات: تستخدم لقياس مدى تحقّق الأهداف التّعليمية.
 - ✓ الواجبات الدّراسية Assignments: تتيح للأساتذة اختيار واجبات ومهام وتكليف الطلبة بأدائها ثم يقومون بتقييمها.
 - ✓ معجم المصطلحات Glossary: يستخدم لإنشاء قواميس تضمّ مصطلحات المقرّر الدّراسي.
 - ✓ المصادر Resources: تستخدم لإثراء وتدعيم المقرّر الدّراسي بالمصادر الإلكترونية المناسبة.
 - ✓ الكتاب Book: يسمح بإنشاء موارد تعليمية وجمعها في شكل كتاب إلكتروني.
 - ✓ الأنشطة Activates: هي الفعاليات التي يتمّ خلالها تقديم المحتوى التّعليمي، وكلّ مقرّر دراسي يحتوي على نموذج خاص بالأنشطة التي يستخدمها الأستاذ وتجعل الطالب يتفاعل مع زملائه، ولها أشكال متنوّعة، على غرار: الأعمال الجماعية أو الفردية، الزيارات الميدانية، أو العروض التّقديمية... إلخ
- تختلف هذه المكوّنات والأدوات باختلاف من يستخدمها، فالأدوات التي يستخدمها الأستاذ حسب صلاحياته تختلف عن تلك التي يستخدمها الطلبة، أو الإداريّون... وهكذا، لكنّها في مجملها تسهّل العملية التّعليمية وتجعلها أكثر سرعة وفعالية، خاصة إذا أحسن استخدامها والتّحكّم فيها.
- يكتسي نظام التّعليم الهجين أهمية كبرى في تحقيق الأهداف التّعليمية المعاصرة، وله أثر واضح وفعالية قصوى في تحسين جودة مخرجات التّعليم العالي، لكنّ بلوغ التّعليم الهجين هذه الغايات مرهون بنجاح تطبيقه، الذي لن يتحقّق إلّا بتوافر ما سبق عرضه من مكوّنات ومتطلّبات خاصة من ناحية توفير البنية التّحتيّة التّكنولوجية، والعمل بشروط نجاح تطبيقه، ويمكن القول أنّ نمط التّعليم الهجين يجمع بين مزايا التّعليم عن بعد ويستفيد من آثاره الإيجابية عبر المنصات التّعليمية وخاصة منصة مودل (Moodle)، ومزايا التّعليم الحضوريّ حيث لا يمكن الاستغناء عن

¹ ينظر: أحمد شاهين، دليلك للتعرف على نظام إدارة التّعلم مفتوح المصدر مودل Moodle، على الرابط الإلكتروني:

<https://www.id4arab.com>

دور الأستاذ وجها لوجه، وهو نمط يجعل العملية التعليمية تفاعلية وأكثر اهتماما بالطالب باعتباره محورا تدور حوله، وجدوى تطبيق هذا النمط التعليمي تظهر من خلال مدى تأثيره في جودة مخرجات التعليم العالي.

3 التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي:

تعدّ مؤسسات التعليم العالي الوسيلة الأساسية لتحقيق التقدّم والازدهار في مختلف المجتمعات عبر العالم، لما تتميّز به من مخرجات متنوعة تسعى إلى تحقيقها بجودة عالية، لكنّ جودة هذه المخرجات لن تتحقّق إلا بجودة مدخلاتها.

1.3 مفاهيم أساسية:

قبل التفصيل في معايير تحقيق الجودة في التعليم العالي، لا بأس من تحديد المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع، وهي كالآتي:

1.1.3 مفهوم الجودة: The Quality

أ. لغة: جاء أصل كلمة " الجودة " من " جَوَدَ"، والجيد نقيض الرديء، وأصله جَيَّوَدَ على وزن فَيْعَل... جاء في لسان العرب: «من أَجَادَ أي أتى بالجيد من قول أو عمل، أَجَادَ الشَّيْءَ صَيَّرَهُ جَيِّدًا، الجيد نقيض الرديء وجاء الشَّيْءُ جَوْدَهُ بمعنى صار جَيِّدًا»¹ أي أخرجته في أفضل صورة، فلفظ الجودة يرتبط مباشرة بحسن الأداء والعمل الجيد مهما كان نوعه.

ب. اصطلاحاً: الجودة كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (qualifies)، وتعني نوعية الشيء ومدى صلاحه وكفاءته، وقد كان الاهتمام بالجودة-بداية-في الجوانب الاقتصادية من خلال المنافسة الصناعية والتكنولوجية بين الدول الصناعية المتقدمة، من حيث مراقبة نوعية الخدمة أو السلعة المقدمة للزبون ومحاوله إرضائه وكسب ثقته. «ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسينيات من القرن الماضي، ثم تطرقت أسس الجودة إلى كلّ الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم»² وهكذا انتقل مفهوم الجودة من الصناعة إلى التعليم.

¹ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، مج (3)، ط5، 2005،

مادة (جود)، ص234.

² حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ/2006م، ص19.

ويمكن تعريف الجودة على أنّها «مقابلة توقّعات الزبون وتجاوزها إلى أحسن منها»¹ ، بمعنى تلبية طلب الزبون وأكثر من ذلك، وفي ذات السياق، عرّفها الجمعية الأمريكية لرقابة الجودة (ASQC) أنّها «مجموعة من المميّزات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تجعلها قادرة على تلبية حاجات الزبائن»² ، وكلّه يصبّ في هدف واحد وهو إرضاء الزبون. كما عرّفها المعهد الأمريكي للمعايير **American National Standards Institute** بأنّها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معيّنة³، أمّا المنظمة الدولية للمعايير "الإيزو" (ISO) فتعتبر الجودة «الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة»⁴ ، وفي ذات السياق، عرّفها الجمعية الفرنسية للمعياريّة "AFNOR" على أنّها: «تلبية رغبات المستعملين وفقاً لقدرة المنتج على ذلك»⁵ ، كما يعرف قاموس إكسفورد الجودة بأنّها «صفة أو درجة كفؤة يمتلكها شيء ما أو درجة الامتياز لنوعية جيّدة من المنتج»⁶ ، وبذلك تتحقّق الجودة من خلال التأكيد على نوعية جيّدة للمنتج وتكلفة مناسبة لقدرة الزبون.

كما عرفها "إدوارد ميمينغ" بأنّها: «تحقيق احتياجات وتوقعات المستهلك حاضراً ومستقبلاً، والشعار المنطلق منه اعتبار العنصر البشري الأساس ومحور الاهتمام»⁷ ، واختصر "فيليب كروسي" Philip Crossy مفهوم الجودة في «التطابق مع المواصفات»⁸ ، وهذا يجعل إرضاء المستعمل أو الزبون أو المستفيد الهدف الأسمى من تحريّ الجودة.

¹ عبد الحميد البلداوي، زينب شكري، "إدارة الجودة الشاملة والمعلومية (الموثوقية) والتقنيات الحديثة في تطبيقها واستدامتها"، دار الشروق، 2007، ص20.

² سينا قاسم أحمد منصوري، التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة (COVID-19)، مجلة أبحاث-كلية التربية، جامعة عدن، ع (21)، مارس 2021، ص08.

³ ينظر: حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، ص21.

⁴ البربري، هند أحمد الشربيني (1427-1428)، الجودة في مدارس التعليم العام، بحث مقدّم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية للبنات، الأقسام العلميّة، السعودية، ص7.

⁵ Pierre Peignier, marketing et stratégie des services, Economica, Paris, 2004,P73 .

⁶ باشوة لحسن عبد الله، البراوي نزار، استراتيجيات التعليم الجامعي وتحديات القرن الواحد والعشرين، القاهرة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008، ص169.

⁷ فريد كورتل، الجودة والتميز في منظمات الأعمال، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص315.

⁸ Philip Détrie, **conduire une démarche qualité**, éditions d'organisation, Paris, 4^{ème} édition, 2001,P20.

هذا يعني أنّ مفهوم الجودة اصطلاحاً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى تلبية احتياجات المستعملين، فهي تحسّد المواصفات والمعايير المتفق عليها لتحقيق نوعية معيّنة، مع مراعاة السّعر وكسب ثقة وإقبال الزبون من خلال إرضائه بالمنتج أو بالخدمة.

نخلص إلى أنّ الجودة عموماً هي الحصول على أفضل النتائج والأهداف المتوخاة، باستخدام أنجع الوسائل وأحدثها، وبكيفية تختصر الجهد والزّمن وترضي المستعمل أو المستفيد، أي أنّها تركز على معيارين أساسيين أولهما يتعلّق بالمنتج أو الخدمة المقدّمة، حيث يجب أن يطابق المواصفات المتفق عليها، وثانيهما مرتبط بالمستعمل أو المستهلك، بالحرص على إرضائه وكسب ثقته بمنتج يلبي احتياجاته أو يكون أفضل من توقّعاته.

2.1.3 مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

بدأ الاهتمام بالجودة في قطاعي الصناعة والاقتصاد، نظراً للمزايا الكثيرة التي تنتج عن تطبيقه. ومع تسارع متغيّرات العصر خاصة التطوّر التكنولوجي والمعرفي، أصبح تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم أمراً ضرورياً قصد مواكبة هذه المتغيّرات والتعامل معها بنجاح، نظراً لأهمية التعليم في بناء وتنمية حياة الشّعوب من جميع جوانبها.

تعني الجودة الشاملة في التعليم تطبيق الآليات، واحترام المواصفات والمعايير المعمول بها بهدف تكوين خريج (الطالب) كفء، واثق من قدراته على النجاح في مختلف مجالات الحياة، وذلك باتّباع «أسلوب عمل يهدف إلى تحسين وتطوير مختلف عناصر العملية التعليمية من مداخلات، عمليّات، ومخرجات، وتغذية راجعة، يتبنّاه المسؤولون عن التعليم قصد تكييفه مع احتياجات عملائه من الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، والمجتمع، بالاعتماد على معايير ومقاييس تعليمية محدّدة»¹. بمعنى أنّ تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يمرّ كل أطراف العملية التعليمية، لبلوغ الأهداف وتحصيل النتائج في أحسن وأفضل صورة، فالجودة الشاملة في التعليم تعكس جملة «النتائج التي تخرج من العملية التعليميّة بحيث تلبي حاجات المعلّمين، المتعلّمين، وأولياء الأمور إلى جانب المجتمع والقطاع الخاص»²

وعليه، فالجودة الشاملة في التعليم هي كل الجهود المبذولة من أجل دفع قطاع التعليم نحو التطوّر بجميع أقطابه ومكوّناته، وهي شاملة لكونها تعني العموم ولا تكتفي بتوفير جودة المنتج فحسب، وإنّما توقّر كلّ المقوّمات والظروف

¹ بواب رضوان، الجودة في التعليم الجامعي وآليات ضمانها داخل مؤسسات التعليم العالي، مجلّة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمّد الصديق بن يحيى جيجل، مج(11)، ع(01)، 2019، ص50.

² خلود صلاح، تعريف الجودة في التعليم ومعاييرها، آخر تحديث: 06 سبتمبر 2020، 09:37، على الموقع: <https://www.almrsal.com>، تمّ الاطلاع عليه بتاريخ: 2022/01/13، على الساعة: 13:34.

المساعدة على ضمان تحقيق المؤسسات التربوية لأهدافها بأعلى درجة من الكفاءة، كما أنّ تحقيق الجودة الشاملة يقتضي تضافر جهود جميع الفاعلين في قطاع التربية فهي لا تقتصر على الجهود الفردية فحسب.

3.1.3 مفهوم الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي:

انتشرت حركة الجودة سريعا منذ السبعينيات، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية أول من طبق نظام الجودة الشاملة في الجامعات، والبداية في جامعة "نورث ويست ميسوري ستايت" Northwest Missouri State University عام 1984، وعلى المستوى الأوروبي أنشأت بريطانيا عددا من الهيئات المسؤولة عن الجودة وتقييمها وتدقيقها على غرار مجلس جودة التعليم العالي (HEQC)، كما أصدرت عقود تنظم عملية ضبط الجودة في دول أعضاء الاتحاد الأوروبي (العقد رقم 561 / 98، عن مجلس الاتحاد الأوروبي، الجريدة الرسمية L 270، يوم 1998/10/07)، حيث دعا مجلس الاتحاد الأوروبي الدول الأعضاء إلى إنشاء نظام شفاف لتقييم وضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.¹ وتدلّ هذه الجهود على الاهتمام البالغ للدول المتقدمة بتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، والتي تشير إلى « تلك الخطة الاستراتيجية التي تنفذها الجامعة من أجل التطوير المستمر للعمليات التي تقوم بها من تطوير أعضاء هيئة التدريس وأساليب التدريس والتّقييم للطلّاب وغيرها حرصا على ضمان جودة مخرجاتها، ومن ثمّ تحقيق أهدافها وأداء رسالتها وتلبية احتياجات سوق العمل »² لاسيما تلك التي تتعلّق بالوفاء باحتياجات المجتمع من إطارات متخصصة قادرة على الابتكار والتّطور والعمل والمنافسة، « ومن ثمّ نقول أنّ الجودة وسيلة لا غاية... إذ يتحدّد في ضوئها مدى قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها إلى واقع فعليّ.. وطموحاتها إلى شيء محسوس »³، شريطة أن تكون معايير الجودة ملائمة للغرض المنشود.

هذا وتعدّدت المفاهيم التي تحدّد مفهوم ضمان الجودة في التّعليم العالي، فحسب ما جاء في بعض منها، هي:

✓ « مفهوم متعدّد الأبعاد، يشمل مختلف أنشطة المؤسسة الجامعية من تعليم وتكوين وبحث ومختلف جوانب التسيير المالي، البيداغوجي، وتسيير الموارد البشرية، فهو يعبر عن الإجراءات والنشاطات التي تعتمد آلية التّقييم المستمر

¹ بن تفات عبد الحق، إدارة الجودة الشاملة TQM في التعليم العالي - مع الإشارة لحالة الجزائر، ملتقى وطني حول: إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، جامعة سعيدة، 13 و 14 ديسمبر 2010، ص ص: 2-3.

² طعيمة أحمد رشدي، والبندري محمد بن سلمان، التّعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص 430.

³ حسن حسين البيلالي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، ص 15.

للمؤسسات والبرامج الجامعية التي تتضمن إجراءات: التقييم، المراقبة، التحسين، ضمان الجودة والمحافظة عليها¹

✓ «مصطلح يعبر عن الاستراتيجيات، الإجراءات، الاتجاهات، والنشاطات الضرورية لضمان المحافظة على الجودة وتحسينها»²

✓ «عملية منظمة تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقاً، حيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، كما أن الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة»³

ويمكن القول بأن ضمان الجودة في التعليم العالي يعني كل ما تقوم به المؤسسات الجامعية من نشاطات وبرامج تهدف إلى التعليم أو التكوين أو التدريب أو التسيير البيداغوجي، والمالي، والإداري، وعمليات المراقبة والتقييم المستمرين لهذه النشاطات، قصد ضمان جودتها وبالتالي جودة مخرجاتها.

2.3 معايير جودة مخرجات التعليم العالي:

هناك معايير عديدة لتحقيق جودة مخرجات التعليم العالي، تختلف باختلاف إمكانات وظروف كل جامعة، لكنّها تسعى جميعها إلى بلوغ هذه الجودة في ظلّ توفر مجموعة من المبادئ والركائز الأساسية المكوّنة للعملية التعليمية، التي تنعكس جودتها على جودة مخرجات التعليم العالي بشكل عام، ونلخص هذه المعايير فيما يلي:

✓ **جودة عناصر هيئة التدريس (الأساتذة):** يؤدّي الأستاذ دوراً هاماً في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهداف الجامعة، فكلّما ارتفع مستوى التأهيل العلمي للأستاذ ازدادت خبرته، وذاعت سمعته الأكاديمية، وأصبح أكثر براعة وإتقاناً لفنيات توصيل المعلومات للطلبة، كما أنّ امتلاكه لمهارات الاستخدام الجيد للمنصات التعليمية للتعليم عن بعد (مثل منصة مودل)، عبر الأرصديات الرقمية للتعليم الإلكتروني (E- Learning) يجعله أكثر فعالية أثناء تقديم الدرس للطلبة فيحفّزهم على التعلّم والتفاعل والمشاركة، ويجبّبهم في المادة التعليمية التي يدرّسها لهم، وينعكس كلّ ذلك إيجاباً على مستوى التحصيل العلمي لهم.

¹ نبيل بوزيد، سمير بن حسين، ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر - على المستوى المؤسّساتي - الإمكانيات والمتطلّبات، مجلّة العلوم الاجتماعية، الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الأغواط، مج (6)، ع (23)، 2017، ص 11.

² Woodhouse, D(1999) : « **qualité et assurance qualité** », IMHE, OCDE.

³ سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة ورقلة، مج (7)، ع (18)، 2015، ص 209.

✓ **جودة الطالب:** يعدّ الطالب محور العملية التعليمية وغايتها، لذلك لا بدّ أن تتوفر فيه جملة من الخصائص التي تمكّنه من التفاعل والمشاركة في العملية التعليمية، أهمّها: قدرته على استيعاب المعارف وتقييمها، وتمكّنه من حلّ و معالجة المشكلات في وضعيات تعلّميّة مختلفة، بفضل تفكيره الناقد وقدرته على صنع القرار، بالإضافة إلى تقديره لذاته وحسن تواصله مع باقي عناصر العملية التعليمية المحيطين به¹، فالطالب هو خريج التعليم العالي، وعليه تعوّل المؤسسات الجامعية بشتّى تخصّصاتها، وقد حدّدت منظمة اليونسكو (UNESCO) في تقرير لها، عددا من المهارات التي يجب أن تبنيتها مؤسسات التعليم العالي في الفرد (الطالب)، ليتمكّن من مواكبة عصر العولمة ومتطلّبات العمل المتغيّرة، منها²:

أ. **المهارات الأكاديمية:** كالتفكير المنطقي، والتحليل النقدي ومهارات الاتصال، وحلّ المشكلات، ومهارات استخدام الحاسوب، وإتقان اللغات الأجنبية، ومهارات البحث والتطوير،

ب. **المهارات الشخصية:** مثل الانضباط، والإبداع، والمرونة، والمثابرة، والالتزام، والرغبة في التعلّم المستمرّ،

ج. **مهارات عالم العمل والعيش المشترك:** تتمثّل في مهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات العرض والإقناع، والعمل ضمن فريق، والمهارات القيادية وتحمل المسؤولية، والتحلّي بأخلاقيات المهنة، والإلمام بالأمر الدولي والمحليّة. وحسب ما توصّلت إليه العديد من الدراسات فإنّه يجب توفر أربع مهارات تعكس الجانب التوعوي لدى

خريجيّ التعليم العالي، وهي كالآتي: ³

أ. **المهارات المعرفيّة:** وتتضمّن ما يأتي:

- امتلاك الخريج معارف واسعة في مجال تخصّصه: (الحقائق والمصطلحات، والنظريّات،

والمفاهيم الأساسيّة)،

- القدرة على التفكير المنطقيّ،

- معرفة الخريج بالإجراءات التنظيميّة والإداريّة،

- إتقان أساسيّات البحث العلمي،

¹ ينظر: أسماء هارون، التعليم الجامعي بين رهانات الجودة وتحديات التنمية المستدامة، ص 149.

² عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، ضعف موازنة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع، الأسباب، الآثار، والحلول، أطروحة دكتوراه، جامعة أمّ القرى، السعودية، 2009، ص 81.

³ ينظر: خامرة بوعمامة، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلّبات سوق الشغل في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 2017، 3/ 2018، ص 103-104.

ب . المهارات المهنية: وتعكس قدرة الخريج على استخدام المحصّلات العلميّة التي اكتسبها في مساره الدّراسي في التطبيقات المهنية، وهذه المهارات هي:

- التمكّن من التعامل مع الحاسوب،
- التحكّم في التّقنيّات الحديثة في مجال تخصّصه،
- القدرة على إدارة الوقت وامتلاك الخبرة العمليّة والتطبيقيّة في إنجاز العمل في الوقت المطلوب،
- القدرة على استغلال وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة،
- القدرة على تكييف الجانب النظري في المجال الوظيفي الواقعي،

ج . المهارات العامة: وهي المهارات التي لا ترتبط بموضوع معيّن وغالبا ما ينتقل أثر تعليمها إلى أكثر من مجال، يحتاجها الطّالب في استيعاب التعدّدية الثقافيّة والقضايا العالميّة المعاصرة، وأهمّها:

- الاستعداد للتعلّم وتطوير الذات،
- المعرفة التامة بقوانين العمل، وبتعليمات وإرشادات الصحة والسلامة المهنية،
- الاطلاع المستمرّ على مستجدّات العصر (التكنولوجيا...)،

د المهارات الشخصية: مهارات تمكّن الخريج من أن يفكّر ويتصرّف باستقلاليّة ويتعامل مع القضايا الأخلاقيّة والمهنيّة بشكل يتوافق مع القيم الأساسيّة والأخلاقيّات المهنيّة المتعارف عليها، وهذه المهارات هي:

- القدرة على تحمّل المسؤولية المهنية، عن طريق احترام مواعيد العمل والانضباط في أدائه،
- القدرة على التواصل مع الآخرين، مع التمسك بأخلاقيّات المهنة (النزاهة، الصدق، الأمانة، العدل،..)
- من خلال ما سبق، يتّضح جليّا أنّ هذه المهارات قد صُنّفت وكُيّفت حسب متطلبات سوق الشغل، وبشكل يمكن الخريج من التّعامل مع مختلف المهن المؤكدة إليه، من أجل تحقيق غاية أساسية وهي تطوير وتنمية البلاد.

✓ جودة البرامج التعليميّة وأنماط التدريس: بأن تكون البرامج شاملة، محدّدة ومرنة، تستوعب مختلف التطوّرات المعرفيّة العالميّة، وليتحقّق هذا لا بدّ من أن تنأى أنماط التدريس عن الإلقاء والتلقين إلى الأنماط التّفاعلية والتطبيقات المحفّزة لأفكار الطلبة (على غرار نمط التّعليم الهجين) وأن تكون ملائمة ومتماشية مع متطلبات سوق العمل، وتتنسّم بالواقعية.

✓ جودة المناهج الدّراسية: وذلك بالعمل على تطويرها وفقا لاستراتيجيّة مسطّرة وتخطيط مسبق، بالإضافة إلى حسن توزيعها بما يتلاءم والوضع التّعليمي الجديد وفق نمط التّعليم الهجين، فيتمّ توزيع المنهاج حسب الوحدات التعليمية التي تقدّم إمّا حضوريا أو عن بعد، بحسب أهمية كلّ وحدة.

✓ **جودة البيئة التعليمية:** ويندرج ضمن هذا المحور جودة كل ما يتعلّق بمساحة وموقع المباني التعليمية على غرار: قاعات المحاضرات، المكتبات، المخابر، المدرّجات ومختلف المرافق، مع توفّر الإنارة الجيدة والأثاث ومؤثّرات الصورة.. مع توفّر المعدّات والأدوات الإلكترونية الحديثة التي تجعل البيئة التعلّمية تفاعليّة ومثيرة لدافعيّة التعلّم لدى الطّلبة.

✓ **جودة الوسائل والأنشطة التعليمية:** وذلك من خلال استخدام وسائل وتقنيّات حديثة مساعدة، ومختلف الوسائط التكنولوجية المتطوّرة كالأجهزة المزوّدة بتدفّق عالٍ للإنترنت (الحاسوب)، وأجهزة العرض العلوي، والسبورات الإلكترونية، والكاميرات والميكروفونات... وغيرها، مع استغلال مختلف البرمجيات والتّطبيقات الحديثة لإيصال المعلومات بسرعة.

✓ **جودة الإدارة التعليمية:** تعتبر حلقة الوصل بين جميع أطراف العملية التعليمية، تتمثّل جودتها في حسن التّخطيط والتنظيم والقيادة.

✓ **جودة آليات تقييم الأداء التعليمي:** وذلك باتّباع معايير واضحة ومحدّدة، يسهل استخدامها والقياس عليها من أجل التّعرف على مستوى التحصيل العلمي والمهاري للطلبة، ومن ثمّ إعادة توزيع الوظائف حسب نتائج هذا التّقييم ومستويات الأداء.

3.3 انعكاسات تطبيق التعليم الهجين في مخرجات التعليم العالي:

شكّل تطبيق نظام التعليم الهجين في المؤسسات التعليمية وخاصة على مستوى التعليم العالي قفزة نوعيّة في مجال الأنظمة التعليمية المستحدثة، وأثبت قدرته الفائقة على الانسجام مع تكنولوجيا التعليم، خاصة وأنّه النمط التعليمي المناسب للظروف الصّعبة والحالات الطّارئة لضمان استمراريّة الدّروس، على غرار ما شهده العالم جزاء جائحة كورونا مؤخّراً. لذلك فإنّ تبنيّ هذا النمط في التعليم العالي قد نجح في ضمان استمرارية التعليم في معظم البلدان المتضرّرة جراء انتشار فيروس كوفيد-19 عبر العالم.

يؤثّر تطبيق التعليم الهجين على مستوى مؤسسات التعليم العالي في جودة مخرجاتها، ويتمّ قياس هذا الأثر من خلال التّأكّد من مدى نجاعته في تحقيق ما يلي:

- ✓ الأهداف العامة المرجّوة من تدريس المقرّر وفق هذا النمط،
- ✓ مدى رفع دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة، ومستوى تفاعلهم مع الدّروس،
- ✓ مدى تلبية الحاجات السلوكية والاجتماعية والمهنية للطلبة،

✓ نجاح عملية التقييم وتحديد مستوى الطلبة، والوقوف على ما ينقصهم من خبرات أو معارف ومحاولة تقويمها من خلال التغذية الراجعة.

كما يتجلى أثره من خلال مدى تأثير أبعاده الخمسة المذكورة سابقاً (أثر الأحداث المباشرة وجها لوجه، وأثر التعلم الذاتي للطلبة، وكذا أثر التعلم التعاوني والعمل في فريق، سواء حضورياً أم عن بعد، وأثر آليات التقييم وطرق الاختبار والامتحان والمناقشة، وأثر مواد دعم الأداء)، فكلما كانت هذه الأبعاد ذات جودة، انعكس ذلك بشكل كبير في جودة مخرجات التعليم العالي، والدول الأجنبية المتطورة تكنولوجياً، ركزت أثناء تطبيقها للتعليم الهجين بجامعة على مدى جودة هذه الأبعاد ومدى حسن استغلالها لصالح إنجاح العملية التعليمية، وفيما يلي سنتناول تجارب لبعض هذه الجامعات، من أجل الوقوف على عوامل نجاح خطتها في تطبيق التعليم الهجين وتحقيق جودة مخرجات التعليم بجامعة.

4. تطبيق التعليم الهجين خارج الجزائر . نماذج لتجارب جامعات أجنبية:

يعتبر التعليم الهجين نمطا تعليمياً مستحدثاً، تبنته بعض الجامعات في الدول الأجنبية وبعض الدول العربية في السنوات الأخيرة خاصة مع تفشي جائحة كوفيد-19، على غرار بعض جامعات أمريكا وفنلندا، التي أثبتت تأثيره الإيجابي في مخرجات التعليم بمؤسساتها، وفيما يلي سنتطرق لتجارب بعض الجامعات من دول أجنبية، مع الإشارة أنّ الجامعات المختارة من بين تلك التي احتلت أولى المراتب عالمياً في عدة تصنيفات، ومنها تصنيف التايمز البريطانية. وقد وقع اختيارنا على أربع جامعات أجنبية، والتي سنتناول خبرتها في هذا المجال خاصة من حيث الخطة وآليات التقييم التي اتبعتها لإنجاح تطبيق هذا النمط التعليمي، وحرصنا أن تكون الجامعات التي اخترناها من بلدان أجنبية مختلفة وهي: جامعة هارفارد بأمريكا / جامعة أيوا بأمريكا / جامعة تامبيري بفنلندا / جامعة إدنبره ببريطانيا.

1.4. تجربة جامعة هارفارد Harvard University بالولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر جامعة "هارفارد" من أعرق الجامعات الأمريكية وأفضلها عالمياً، تمتاز باتساع مساحتها علاوة عن تجهيزاتها، تدرس نخبة المجتمع الأمريكي، أنشئت بتاريخ 08 أيلول عام 1636م بمدينة "كامبردج" الواقعة في ولاية "ماساشوستش" في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية. تبلغ مساحة الحرم الجامعي بها (85) هكتاراً، وهي تضم خمسة عشر (15) كلية متنوعة التخصصات، من بينها: الهندسة، التربية، والفنون، والإدارة الحكومية، والقانون... وغيرها.

تخرج من جامعة "هارفارد" عدد من الرؤساء الأمريكيين، منهم: "فرانكلين روزفلت" و"جون كيندي" و"باراك أوباما" و"جورج بوش الابن" ¹

طبقت جامعة "هارفارد" الأمريكية نظام التعليم الهجين داخل كلياتها بعد أسابيع قليلة من ظهور فيروس كورونا (كوفيد-19) باعتبار أنّ هذا النمط يوفر بيئة تعليمية آمنة ومنصفة وجذابة في نفس الوقت، فقامت بإنشاء Harvard Business School (HBS) فصول التعليم الهجين وتفعيلها على أرض الواقع The Hybrid Classrooms، من خلال أربعة مبادئ وهي: التعاون Collaboration، التجربة والخبرة Experimentation، الإنصاف والمساواة Equity، الابتكار Innovation ²

أ. آليات تطبيق التعليم الهجين بجامعة هارفارد:

تنتهج جامعة هارفارد تطبيق التعليم الهجين من خلال أربع أنماط رئيسة هي: ³

- ✓ التعليم وجها لوجه مع التعليم عبر الإنترنت،
- ✓ التعليم الهجين المتزامن وغير المتزامن،
- ✓ الفصول الدراسية التقليدية والمقلوبة،
- ✓ التعليم الهجين المتمركز حول الطالب.

ويتم في كلّ واحد من هذه الأنماط (الأشكال) عملية الدمج بين عناصر وبيئات تعليمية مختلفة، نوضحها كما يلي:

1. التعليم وجها لوجه مع التعليم عبر الإنترنت In person and online: يتم في هذا النمط تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، إحداهما تكون حاضرة فعلياً في قاعة الدرس بالحرم الجامعي، مع الحرص على التباعد بين الطلبة، والأخرى تكون متواجدة عبر الإنترنت (افتراضياً)، يقدم الدرس في وقت واحد للمجموعتين، ويحدث التفاعل والمشاركة سواء من قبل الطلبة الحاضرين أم الافتراضيين.

¹ ينظر: مؤسسة الباحثين السودانيين، شروط القبول في جامعة هارفارد الأمريكية وتكلفة الدراسة، الرابط:

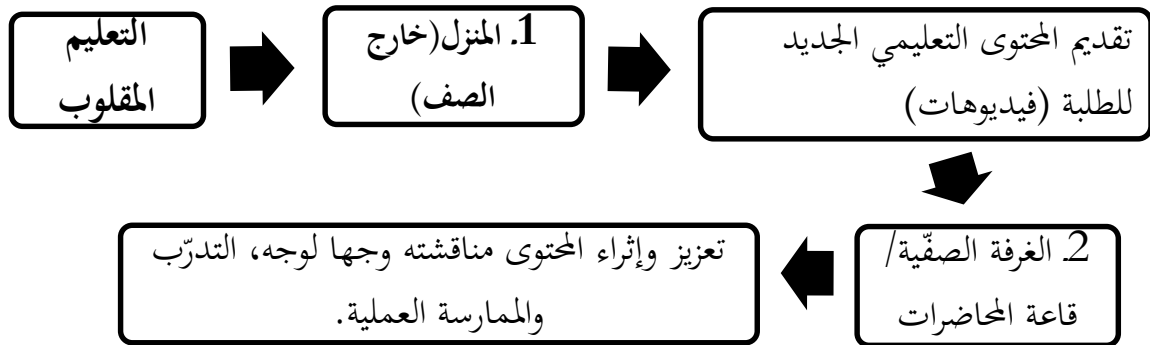
<https://www.facebook.com/Sudan>، تاريخ الاطلاع: 2023/08/09، 08:20.

² ينظر: رواء محمد عثمان صبيح، نورا أحمد محمود حافظ النبوي، رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، المجلة التربوية، مصر، ج1، ع (87)، يوليو 2021، ص 338. وينظر: محمد زبير، صونيا زحاف، دور التعليم الهجين في ضمان استمرارية التعليم الجامعي لدى الطلبة أثناء جائحة كورونا. دراسة عينة من طلبة جامعة العربي التبسي. مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، مج (6)، ع (1)، سنة 2022، ص 145.

³ Yael Grushka, Cockayne : **How to Design and teach Hybrid class**, Harvard Business Publishing Education, Aug 2020, available at: www.hsb.harvard.edu/inspiring-minds/how-to-design-and-teach-ahybrid-class 12/8/2020.

ب. التعليم الهجين المتزامن وغير المتزامن **Synchronous and a synchronous**: يتم في التعليم المتزامن تقديم الدروس من خلال برمجة جلسات التعليم وإعلام الطلبة بتوقيتها لتسجيل الدخول في الوقت نفسه، وفيها يتم التفاعل ومناقشة الدرس والمشاركة وتبادل الآراء من جميع الفاعلين والمشاركين ، أما التعليم غير المتزامن فيكون برفع مقاطع فيديو تعليمية واختبارات وتقييمات على المنصة التعليمية، ويطلع عليها الطلبة لاحقاً.

ج. الفصول الدراسية التقليدية والمقلوبة **Traditional and flipped classrooms**: المقصود بالفصول التقليدية **Traditional classrooms** حضور الطلبة إلى قاعات الدروس والمحاضرات (الحضور وجها لوجه مع الأستاذ)، حيث يتلقى الطلبة المفاهيم النظرية المتعلقة بالدرس مباشرة، ثم يستكشفون الممارسة العملية عن بعد. في حين تُعدّ الصفوف المقلوبة أو المعكوسة **Flipped classrooms** من الأنماط الحديثة للتعليم، وفيها يتعلّم الطلبة المفاهيم النظرية بأنفسهم من خلال الفيديوهات التعليمية عبر المنصة التعليمية، ثمّ يأتون إلى الفصل الدراسي بالجامعة للتدرب والممارسة العملية معاً، بمعنى أنّه « يتمّ هذا النمط عن طريق تدريس الطلبة خارج الحصّة الصفية من خلال فيديوهات تعليمية توضع على الأنترنت فيشاهد الطالب الفيديوهات في البيت بحيث يفهم المفاهيم والأفكار من خلالها، وفي الصفوف الدراسية يقوم المعلمّ بالإجابة عن أسئلة الطلبة والتعامل مع المشكلات التي ربّما واجهت البعض منهم أثناء محاولته للفهم خلال متابعة الفيديوهات. ذلك أنّه مطلوب من الطالب أن يدوّن ملاحظات وأسئلة خلال متابعة الفيديوهات التي رفعها المعلم على الأنترنت ويشرح من خلالها الدرس»¹ ، والشكل أدناه يوضح التعليم المقلوب أو المعكوس:



الشكل (09): التعامل مع المحتوى في التعليم المقلوب (المعكوس)²

¹ عاطف أبو حميد الشّرمان، التّعلّم المدمج والتّعلّم المعكوس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1436هـ-2015م، ص148.

² عاطف أبو حميد الشّرمان، التّعلّم المدمج والتّعلّم المعكوس، ص16

يُتّضح من خلال الشكل (09) أعلاه أنّ في التعليم المقلوب أو المعكوس Flipped Learning يحدث العكس، حيث تكون الخطوة الأولى من التّعلم عن بعد، أن يرفع المعلّم فيديوهات تعليمية تشتمل على محتوى تعليمي جديد للطلبة، وبعد اطلاعهم عليه، وتدوين ملاحظاتهم وأسئلتهم حوله، يتمّ تعزيز هذا المحتوى المعرفي لديهم وإثرائه في الغرفة الصفية أو قاعة المحاضرات، بمناقشة المحتوى مع المعلّم وجها لوجه.

د. التعليم الهجين المتمركز حول الطالب: والمقصود به جعل الطالب محور العملية التعليمية وأساسها، من خلال تطبيق مختلف استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب، والذي يكون فيه الطالب نشطا ومسؤولا عن عملية تعلمه، يشارك في بناء المعلومات بآرائه ومقترحاته، فيصبح عنصرا منتجا ومبدعا، يتمنّع بمهارات التّفكير والإبداع، لا متلقيا سلبيا لما يقدّم له من معارف. في حين يكون الأستاذ موجها وقائدا ومرشدا، يعمل على دمج المناقشات بين الطلبة الحاضرين معه وجها لوجه والطلبة في بيئة التّعلم الافتراضي المتزامن، ويدير هذه المناقشات من خلال منصة Ment.IO Platform، حيث يسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم حول فكرة ما، وقبولها أو رفضها عن طريق التصويت لصالح الرأي أو رفضه. كما تتيح جامعة هارفارد للطلبة فضاء إلكتروني يسمح لهم بالتعلّم من بعضهم البعض، ويشجّعهم على تطوير عقولهم يسمى: Coding (dojos)، وهو نهج يقود الطلبة ويسمح لهم بفهم قدراتهم في بيئة بناءة.

ب. آليات التقييم في بيئة التعليم الهجين بجامعة هارفارد:

يقوم المعلّم في أيّ بيئة تعليمية بعملية تقييم طلبته لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، والتأكد من تحصيلهم للمعارف.

وفي بيئة التعليم الهجين بجامعة "هارفارد" يتمّ تقييم أعمال الطلبة كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (05): آليات التقييم في بيئة التعليم الهجين بجامعة هارفارد¹

الرقم	آلية التقييم	نوع التقييم	نسبة التقييم	بيئة التقييم
01	المساهمة الجماعية Class Contribution	جماعي	40%	-الدرشة في لقاء افتراضي. -المشاركة الحضورية في الفصل.
02	المهام الفردية للطلبة في المنزل- Individual take home assignment	فردى	20%	-قيام الطالب بمهام خارج الفصل منفردا
03	مشاريع المجموعة Group Project	جماعي	40%	-جلسات العرض التقديمي عبر الأنترنت (4أو 5 طلبة)

ويمكن القول أنّ جامعة هارفارد عند تطبيقها للتعليم الهجين ركّزت على المتعلّم وهيأت له بيئة تعلّمية نشطة وجعلته أساس العملية التعليمية وجوهرها. كما أنّها اعتمدت أثناء تطبيق هذا النمط التعليمي الجديد . متنوّع البيئات ومتعدّد المصادر. على بيئتين من التعليم الافتراضي المتزامن وغير المتزامن جنباً إلى جنب مع بيئة التّعليم الحضورى (وجها لوجه)، كما قامت بتنوع آليات التقييم لتشمل المساهمات الفردية (تعلّم ذاتي)، والجماعية (تعلّم تعاوني)، سواء في العالم الافتراضي أو الواقعي الحضورى.

2.4 تجربة جامعة أيوا الأمريكية Iowa State University:

جامعة "أيوا" بالولايات المتحدة الأمريكية هي جامعة بحثية وطنية تأسست في 25 فبراير 1847 ومقرها في أيوا سيتي عام 1847، وتعدّ الجامعة موطنًا لورشة عمل Iowa Writer's Workshop المشهورة عالمياً، والتي أنتجت 13 فائزًا بجائزة بوليتزر. اعترافًا بمساهمتها في الكتابة الإبداعية، وتضم الجامعة 12 كلية، أكبرها كلية الآداب والعلوم.²

أ. الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم الهجين حسب جامعة "أيوا":

¹ رواء محمد عثمان صبيح، نورا أحمد محمود حافظ النبوي، رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، ص 393.

² The Times Higher Education world university Ranking (THE): **About University of Iowa** , available at: 2/10/2020 <https://www.timeshighereducation.com/world-universityrankings/university-iowa>, 12/08/2023, 21:55.

يتميز التعليم الهجين بأنه تعلم مرّن، لكونه يجمع بين مزايا وخصائص كلّاً من التعليم التقليدي وجهها لوجه والتعليم عن بعد، من خلال تطبيق جملة من الاستراتيجيات التعليمية المبتكرة، والجدول أدناه يوضح أهمّ الفروقات بين التعليم التقليدي والتعليم الهجين، حسب ما حدّد في موقع لجامعة "أيوا" الأمريكية:¹

أوجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم الهجين
دور المعلم	صاحب السلطة يستخدم عدد كبير من الاختبارات والأوراق عدّة مرات في السنة	مُيسّر، يوجّه الطلبة في عملية التعلم يقدم ملاحظات متكرّرة مع تقييمات بسيطة
دور الطالب	يحضر المحاضرة ينقّد التكاليفات المطلوبة يعتمد على المحاضر في ترتيب أوراقه	عمل فردي أو تعاوني يتحمّل مزيداً من المسؤولية في عملية التعلم
بيئة التعلم	محاضرات صفيّة وجهها لوجه نشر بعض المواد وتنظيمها عبر الأنترنت	وقت المحاضرة وجهها لوجه قصير. استخدام أكثر لأنشطة التعلم التفاعلية. الدمج بين المحاضرات الصفية والمحاضرات عبر الأنترنت.
وقت المحاضرات	يستخدم وقت الدّراسة في المقام الأول لإلقاء المحاضرات	وقت أقلّ في إلقاء المحاضرات. مزيداً من الوقت في أنشطة التعلم النشط وحلّ المشكلات والعمل في فريق.
الوقت خارج الحرم الجامعي	قراءة كتاب صفّي أو أيّ مادة تعليمية أخرى. اختبارات قصيرة.	أنشطة تعلم عبر الأنترنت مناقشات عبر الأنترنت وتقديم ملاحظات مشاهدة فيديوّهات. اختبارات عبر الأنترنت. نشر ردود القراءة. مهام الكتابة العلميّة مع المواقع الإلكترونيّة.

والملاحظ من خلال هذه المقارنة الاختلاف الكبير في دور كلّ من المعلم والطالب، فالمعلم في التعليم الهجين هو الموجه والمرشد والميسّر للعملية التعليمية، يخصّص جلّ وقت التدريس للمحاضرات عبر الأنترنت المتزامنة وغير

¹ IOWA State University ,Center For Excellent in Learning and Teaching : Hybrid Blended Learning ,available at <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/hybrid-learning/>.

المتزامنة، في حين الطالب هو العنصر الفاعل، يتحمل مسؤولية التعلم من خلال جمعه للمادة العلمية، وقيامه بكثير من النشاطات وتفاعله عبر الأنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن مع أساتذته ومع زملائه، كما يقوم بتدريبات ذاتية وأعمال جماعية تشاركية ويقدم آراءه ويتلقى ملاحظات من أعضاء هيئة التدريس.

ب . أسباب استخدام التعليم الهجين في جامعة "أيوا":¹

طبقت جامعة "أيوا" نظام التعليم الهجين، للاعتبارات الآتية:

✓ يؤدي قلب الفصل الدراسي وإنشاء دورة هجينة إلى إشراك الطلبة في التعلم من خلال تقنيات التعلم النشط بدلا من إلقاء المحاضرات وحدها.

✓ يوفر التعليم الهجين للطلبة والمعلمين مزيدا من المرونة، ويتيح للطلبة طرقا متنوعة لمشاركة معارفهم وإظهارها.

✓ تسهيل النشاط التعليمي بفضل ما توفره التكنولوجيا من تقنيات.

✓ يمكن الطلبة والمعلمين من تطوير مهاراتهم التكنولوجية.

ج . الخطوات الأساسية لتطبيق التعليم الهجين بجامعة "أيوا":²

تتبع جامعة "أيوا" الأمريكية ستة (6) خطوات منهجية ومرتبطة وفق ما يلي:

أولاً: البداية من المؤسسة Start at the Foundation:

تقوم المؤسسة الجامعية بالتخطيط الجيد والمسبق لتطبيق نمط التعليم الهجين، والذي تبدأه بحوالي ثلاثة (3) إلى ستة (6) أشهر من قبل، وذلك بتحديد أهداف المراد تحقيقها من خلال تطبيق هذا النمط، وتحضير البنية التحتية الداعمة ووسائل الاتصال اللازمة لنجاحه.

ثانياً: تخطيط التقييمات Plan Assessments:

وذلك بتحديد التقييمات اللازمة للطلبة للتأكد من تحقيق أهداف المقرر، سواء التقييمات المتعلقة بالمحاضرات الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة، أو التقييمات المناسبة للمحاضرات الوجيهة.

ثالثاً: بناء خريطة للمقرر Create a Course Map:

¹ IOWA State University ,Center For Excellent in Learning and Teaching : Hybrid Blended Learning ,available at: <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/hybrid-learning/>, le 13/08/2023, 22:35.

² IOWA State University , Center For Excellent in Learning and Teaching : Hybrid Blended Learning , Introduction to Hybrid Teaching Workbook, Op. Cit, pp7-09, le 14/08/2023, 11:21.

وهذا من خلال تحديد الأهداف واختيار الوسائل التكنولوجية، وترتيب الوحدات والموارد والأنشطة المناسبة لجميع أجزاء المقرر.

رابعاً: التخطيط للأنشطة Plan Activities :

من خلال تحديد الأنشطة الملائمة لإبراز نقاط القوة في البيئتين التعليميتين، فمن أمثلة الأنشطة الملائمة لطبيعة المحاضرات وجها لوجه التواصل اللفظي، التواصل الاجتماعي، العصف الذهني، تحديد المهام وتوزيع الأدوار، تشخيص المفاهيم لدى الطلبة وتقييمها بشكل فردي. ومن أمثلة الأنشطة في المحاضرات عبر الانترنت التأمل والتفكير النقدي، العمل الجماعي، التعاون، الاختيار من متعدد، مشاركة أوسع في المناقشات.

خامساً: إنشاء المحتوى Create/Find Content :

إذ يتم إنشاء محتوى تعليمي متكامل ومنظم، وتوزيعه حسب ما يناسب نوعية وحجم المحاضرة، سواء كانت عبر الانترنت أو وجها لوجه.

سادساً: ضمان الجودة Ensure for Quality :

يسعى عضو هيئة التدريس (الأستاذ) إلى تحقيق الجودة في المقرر الهجين، من خلال:

✓ القيام بتجربة الدورة الهجينة على عينة من الطلبة والأساتذة المتطوعين لضمان نجاحه قبل تطبيقه على المحاضرات الفعلية.

✓ الاطلاع على تجارب أساتذة سباقين إلى استخدام نظام التعليم الهجين وتبادل الخبرات معهم.

✓ العمل على تطوير مهاراته الذاتية عبر الانترنت (التدريب).

ومما سبق يتضح أنّ جامعة "أيوا" تتبع مجموعة من الخطوات المنهجية الضرورية قبل شروعها في التطبيق

الفعلي للتعليم الهجين، بدءاً بالتخطيط المسبق لآليات تطبيقه بالجامعة، وصولاً إلى تحديد المحتوى من أجل ضمان تحقيق الجودة والفعالية.

د. آليات تطبيق التعليم الهجين وتصميمه بجامعة "أيوا":¹

✓ تعزيز عملية التدريس الهجين من خلال نصائح وإرشادات لتحويل المحاضرات التقليدية إلى محاضرات تعلم

هجين، وإنشاء مقاطع فيديو وبرامج تعليمية عبر الانترنت، وتعزيز تعلم الطلبة عبر التعلم الهجين.

✓ تصميم الدورات التدريبية عبر الانترنت Course Design من خلال استخدام أفضل الممارسات

¹ IOWA State University ,Center For Excellent in Learning and Teaching : Hybrid Blended Learning , CELT 2021 Programming (JanuaryApril), available at <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/hybrid-learning>, le 14 /08/2023, 11 :17.

لاستخدام المصادر التعليمية المفتوحة، Open Educational Resources ومجتمعات التعلم والممارسة عبر الانترنت، والتعلم القائم على الفريق، Team –Based Learning وتطبيق معايير الجودة في التنفيذ.

✓ تعزيز بيئة تعلم مواتية للتعليم الهجين (الانصاف والشمول) من خلال:

Inclusion & Equity : Foster a conducive learning environment

بيئة تعلم شاملة عبر الانترنت، ومعالجة أي مشكلات في بيئة التعلم، والإدارة الفعالة للمتابعة والتنفيذ، وبناء منهج شامل يركز على المتعلم.

✓ اليقظة والتربية التأملية (تعميق الوعي والبصيرة) & Mindfulness

Contemplative Pedagogy: Deepen awareness and insight من خلال الأنشطة الابداعية في

الدراسة، واستكشاف الفوائد الذهنية في التعلم عبر الانترنت، وورش عمل عبر الانترنت.

✓ تعزيز التدريس بأدوات واستراتيجيات تكنولوجية Technology Tools and

Strategies: Enhance your teaching, any modality

من خلال الفيديوهات ووسائل العرض الفعال، والتعاون والمناقشات، وتعلم الأقران، وأساليب التواصل والمشاركة.

✓ التدريب الذاتي Self-Paced Training من خلال دليل الإرشادات للمعلمين

والطلبة، وبرامج وفيديوهات تجيب على الأسئلة المتعلقة بتنفيذ التعلم الهجين.

من خلال ما سبق ذكره، يتضح أنّ جامعة "أيوا" أثناء تطبيقها للتعليم الهجين، ركزت على الإعداد المسبق للدورة

الهجينة سواء من حيث توفير البيئة التعليمية المناسبة للتفكير والإبداع أو البنية التكنولوجية اللازمة للتدريس وفق هذا

النمط التعليمي أو من حيث الاهتمام بتوعية الطلبة بفوائد هذا النمط المرن وإعدادهم له مع تعزيز التعلم والتدريب

الذاتي، مما يجعلهم يشاركون في بناء التعلم وينجحون في تنفيذه.

3.4 تجربة جامعة " تامبيري " بفنلندا: Tampere University

تعدّ جامعة تامبيري من أكثر الجامعات متعدّدة التخصصات بفنلندا، تضمّ ما يفوق 21000 طالب

وأكثر من 4000 موظّف من أكثر من 80 دولة عبر العالم، أنشئت شهر يناير 2019 عن طريق اندماج جامعة

تامبيري، وجامعة تامبيري للتكنولوجيا لإنشاء جامعة مؤسّسية جديدة لدمج التكنولوجيا مع العلوم الاجتماعية

بطريقة فريدة، كما أنّ جامعة "تامبيري" هي جامعة شريكة نشطة وجذابة محلياً ووطنياً ودولياً، وتشتهر بتميزها في

التدريس والبحث العلمي وتتعاون مع مئات الجامعات والمنظمات في جميع أنحاء العالم وتقدم الجامعة لطلابها

وموظفيها مجموعة متنوعة من الفرص للتدويل العالمي، تشتمل على سبع كليات، منها: كلية البيئة المبنية، كلية التربية والثقافة، كلية تكنولوجيا المعلومات وعلوم الاتصال..¹

أ. تطبيق التعليم الهجين بجامعة "تامبيري":

كانت بداية تجربة جامعة "تامبيري" في التعليم الهجين من خلال مشروع تدريس اللغة الألمانية والثقافة والترجمة وهو عبارة عن مشروع بحث تعاوني تمّ تدريسه باستراتيجية التعليم الهجين، وهو يجمع بين تعاون الطلاب الافتراضي مع التدريس في الفصل في سياق دراسات اللغة والثقافة ودراسات الترجمة الألمانية في جامعة تامبيري، بدأ هذا المشروع البحثي التربوي عام 2012، وأسفر التعاون بين مدرّس المقرر والباحث عن وجهات نظر جديدة لأساليب التدريس التقليدية، وتمّ تطوير هذه الأساليب الجديدة بهدف تضمين أحدث عناصر الإعلام وثقافة التعلّم في التدريس.²

وقبل شروع الجامعة في تطبيق التعليم الهجين، حدّدت جملة من الإجراءات الواجب أخذها بعين الاعتبار للاستعداد الجيد له، ولتفادي الوقوع في مشكلات تقنية، أو للتمكّن من إيجاد الحلول المناسبة في وقتها المناسب، ومن هذه الإجراءات:

- ✓ تحديد المحتوى الرقمي المناسب للتعليم الهجين،
 - ✓ تعزيز الرقمنة ودعم استخدام الأدوات الرقمية في الجامعة، وصيانتها بواسطة شبكة دعم الأقران (Digimentor) خاصة الوسائل اللازمة للتعليم الافتراضي،
 - ✓ تطوير بيئات التعلّم الهجين والتعاون، وخلق حرم جامعي رقمي،³
- ب. عوامل النجاح في تطبيق التعليم الهجين في جامعة " تامبيري ":

يمكن الحصول على نتائج تعليم جيّدة من خلال تطبيق التعليم الهجين إذا توفّرت أربعة عوامل أساسية، وهي:

1. المهارات التربوية للمعلّمين: أن يمتلك المعلّمون (أعضاء هيئة التدريس) مهارات التخطيط الجيد للدورة الهجينة، وأن يتّبعوا الإجراءات اللازمة لذلك.

¹ Tampere university: **About us: Tampere university**, Retrieved in 8/1/2021, available at: <https://www.tuni.fi/en/about-us/tampere-university>

² Tampere university: **Doctoral programmes**, Retrieved in 10/1/2021, available at: <https://www.tuni.fi/en/research/doctoral-school?navref=liftuplinks-link>

³ Tampere university: **Digital toolkit, points to consider during Hybrid Teaching**, Retrieved in 8/1/2021, available at: <https://sites.tuni.fi/digital-toolkit/pre-planning>, 15/08/2023, 17 :45.

2. شخصية المعلم: أن يكون المعلم (عضو هيئة التدريس) ذو شخصية شجاعة تمكّنه من تجربة أدوات تكنولوجيا داعمة وحلول تربوية جديدة.

3. اكتشاف الممارسات التنظيمية: أن يكون المعلم على دراية كافية بالممارسات التنظيمية لتطبيق التعليم الهجين، والتي تتضمن على سبيل المثال ترتيب الجداول الزمنية، وتحديد أحجام مجموعات الطلبة، وإمكانية التدريس في أزواج..

4. التقنيات والمرافق التعليمية: وتتمثل في البرامج والتطبيقات المستخدمة والتقنيات الأخرى مثل: الكاميرات، والميكروفونات في الفصل الدراسي.¹

ويتم تقديم الدرس الهجين في جامعة "تامبيري" من خلال عدّة أشكال، يمكن توضيحها كالتالي:

- ✓ حضور عضو هيئة التدريس وبعض الطلاب وجها لوجه شخصيًا، بينما يشارك الآخرون عن بعد.
- ✓ يشارك عضو هيئة التدريس عن بعد أثناء وجود الطلاب في مساحة الفصل الدراسي الفعلية.
- ✓ يشارك بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن بعد بينما يحضر آخرون الفصل شخصيًا (وجها لوجه) من موقع الحرم الجامعي.²

ج. إرشادات للطلبة قبل الدرس الهجين:

قبل البدء بتقديم الدروس وفق التعليم الهجين، يجب على عضو هيئة التدريس تقديم مجموعة من التوجيهات لطلّبه، والتي يجب أن يأخذوها بعين الاعتبار لتجنّب حدوث أيّ خلل يمكن أن يعطلّ التدريس أو يوقفه، ومن هذه الإرشادات تنبيه الطلبة إلى المعدادات اللازمة، والبرنامج والعنوان الافتراضي لقاعات الاجتماعات والمناقشات الافتراضية، وتذكيرهم بتعليمات تسجيل الدّخول، وأنواع التفاعل المفضّلة (الدرشة، طلب الكلمة، الرموز، وتشغيل الكاميرا أو إيقاف تشغيلها ..)، إضافة إلى مستند يصف هيكل الجلسة وكذلك المواد التعليمية والواجبات في بيئة التعلم الافتراضية مقدّمًا، وفي حالة وجود مشاكل فنية أثناء الجلسة الافتراضية، يتمّ التأكيد على عدم مقاطعة الجلسة أو قضاء الوقت كلّ في محاولة حلّ مشكلات تقنية أو غيرها...³

¹Tampere university: Digital toolkit, points to consider during Hybrid Teaching, Retrieved in 15/07/2021, available at: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020051230802>, or at: <https://sites.tuni.fi/digitaltoolkit/pre-planning-and-teaching-methods/planning-hybrid-teaching/>, 15/08/2023, 18:15.

² Tampere university: Digital toolkit, points to consider during hybrid teaching, Retrieved in 8/1/2021, available at: <https://sites.tuni.fi/digitaltoolkit/pre-planning>.

³ Tampere university: Digital toolkit, points to consider during Hybrid Teaching, Retrieved in 8/1/2021, available at: <https://sites.tuni.fi/digitaltoolkit/pre-planning>.

والملاحظ أنّ جامعة "تامبير" تملك الخبرة في مجال التعليم الهجين، لأنها عرفتته منذ عام 2012، ولكنها طوّرت بيئاته التفاعلية ووفّرت المعدّات والأدوات الداعمة واللازمة لإنجاح تطبيقه وعملت على خلق أنواع جديدة من المنصّات الإلكترونية، واهتمّت أكثر بالمتعلّم وكلّ ما يتيح له تحصيل المعارف بمرونة وسهولة، خاصة بعد ظهور جائحة كورونا (Covid-19).

4.4 تجربة جامعة "إدنبره" البريطانية: University of Edinburgh

تأسست جامعة إدنبره في عام 1583، وهي واحدة من أفضل الجامعات في العالم، حيث تم تصنيفها باستمرار ضمن أفضل 50 جامعة في تصنيفات التايمز للتعليم العالي العالمية، تجذب ثقافة ريادة الأعمال والتخصصات في الجامعة الطلبة والموظفين من جميع أنحاء العالم، مما يخلق تجربة فريدة من نوعها في إدنبره. تقدم الجامعة مجموعة من الطرق للدراسة وهي أكبر مزود للتعليم عبر الإنترنت في مجموعة راسل للجامعات البريطانية كثيفة البحث¹.

أ. تطبيق التعليم الهجين بجامعة "إدنبره" البريطانية:

طبقت جامعة "إدنبره" نمط التعليم الهجين بدءاً من نوفمبر عام 2020م عبر موقع إلكتروني خاص بالجامعة (Hybrid Teaching Exchange) للسنة الجامعية 2021/2020، وكان التعليم الهجين يتضمن البرامج والدورات التي يمكن للطلبة الالتحاق بها داخل الحرم الجامعي (وجهاً لوجه) أو خارجه (التعليم الرقمي)، واتّبعته الجامعة مجموعة من الآليات عند تطبيقها لنمط التعليم الهجين وذلك عبر فصلين دراسيين، وتتمثل تطلّعات الفصل الدراسي الأوّل في توثيق تجربة التبادل على مستوى الجامعة للانتقال إلى التعليم الهجين أثناء جائحة Covid-19، وتضمّنت المساهمات خطط القسم واستراتيجيات وآراء مجموعة من الطلبة والموظّفين²، كما يتمّ إجراء بعض البرامج التعليمية والندوات وورش العمل داخل الحرم الجامعي وجهاً لوجه عبر برنامج أسبوعي، وإذا لم يستطع الطالب الحضور إلى الجامعة في الفصل الدراسي الأوّل فيمكن أن يبدأ دراسته رقمياً أينما كان في العالم والانضمام إليها لاحقاً. ويتمّ التخطيط والجدولة الزمنية للتدريس الهجين عند الاستعداد للدورة الجديدة، ومن ثمّ فإنّ ساعات

available at: <https://sites.tuni.fi/digitaltoolkit/pre-planning-and-teaching-methods/points-to-consider-during-hybrid-teaching/>, 15/08/2023, 19:03.

¹ Una Europa: **All partner universities**, University of Edinburgh, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.una-europa.eu/about/university-ofedinburgh>, 14/08/2023, 15:29.

² The University of Edinburgh: **Edinburgh hybrid teaching exchange November 2020 digest**, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://blogs.ed.ac.uk/learningexchange/2020/12/03/edinburgh-hybridteaching-exchange-november-2020-digest/>, 14/08/2023, 18:30.

التعليم والتدريس الدقيقة عرضة للتغيير.¹ أما الفصل الدراسي الثاني فيتم التخطيط له باستمرار حتى تتكيف الجامعة مع الوضع المتطور، وأهم تطلعاته هي الاستمرار في دعم التدريس الهجين من خلال كونه شاملاً ومتكثراً وسريع الاستجابة وعملياً لمواجهة تحديات الصحة العقلية والرّفاهية في الفصل الدراسي الأول، ودعم الصحة العقلية والرّفاهية والمرونة في بيئة رقمية كموضوع جديد.²

كما قامت جامعة "إدنبره" بتنظيم دورات تدريبية قصيرة حول متطلبات التكنولوجيا والدعم والتعرف على المعدات التي قد يحتاجها الطالب لتحقيق أقصى استفادة من التعليم الهجين، وقدم معهد التطوير الأكاديمي بالجامعة دورات وبرامج رقمية للطلبة داخل الحرم الجامعي، ليكون التعلم مرناً ومتاحاً للطلبة.

وتم تطبيق التعليم الهجين بجامعة "إدنبره" وفق ثلاثة أشكال، وهي:

✓ التعليم المتزامن: بالجمع بين مجموعات الطلبة في التعليم الرقمي (عبر الإنترنت)، والمتواجدين داخل الحرم الجامعي (وجهاً لوجه) معاً، حيث يمكن للطلبة الانتقال بمرونة بين الأنشطة التعليمية الرقمية وأنشطة التعلم في الفصل الدراسي.

✓ التعليم غير المتزامن: بمعنى التعلم في أي وقت ومن أي مكان.

✓ التعليم الجماعي: أي التعلم في مجموعة من خلال المناقشات ومشاركة المعارف (رقمية أو غيرها).³ والملاحظ أنّ جامعة "إدنبره" قد اتبعت أنماطاً متنوعة للتدريس الهجين، وهذا من شأنه أن يوفر فرص التعلم المرن، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني للطلبة.

ب. أدوات وقرتها جامعة "إدنبره" لتطبيق التعليم الهجين:

عملت جامعة "إدنبره" على توفير جملة من الأدوات الضرورية لتطبيق نمط التعليم الهجين بها، وذلك من خلال تهيئة بيئة تعليمية داعمة وفعالة، وهذه الأدوات هي:

¹The University of Edinburgh: **University of Edinburgh business school, hybrid teaching:** Hybrid teaching for postgraduate(Taught) students, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.join.businessschool.ed.ac.uk/msc/hybrid>, 15/08/2023, 09:09.

² The University of Edinburgh: **Institute for Academic development, Hybrid learning and Teaching**, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/study-hub/learningresources/hybrid-learning-and-teaching>, 15 /08/2023, 09 :20.

³ The University of Edinburgh: **Institute for Academic development, Hybrid learning and Teaching**, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/study-hub/learningresources/hybrid-learning-and-teaching>, 14/08/2023, 18:35.

✓ بيئة التعلم الافتراضية (VLE (Black board learn) وهو مكان وضع المحتوى (المستندات، شرائح بوربوينت، نشرات، واجبات منزلية، أسئلة تدريبية) والمكان الذي تجرى فيه المناقشات.

✓ تسجيل المحاضرة وتدفعها: (Media hopper replay).

✓ الفصل الافتراضي: (Black board collaborate& Zoom) وهو مساحة صفية وتفاعلية عبر الأنترنت ويتمتع جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة بإمكانية الوصول لاستخدام (Zoom و collaborate learn)، فهما نظامان يتيحان استضافة فصل دراسي افتراضي وتقديم ومناقشة وتسجيل كل ما يفعلونه داخل الفصل.

✓ مقاطع فيديو قصيرة باستخدام (Media hopper create): حيث يمكن إنشاء مقاطع فيديو مشاركتها مع الطلبة وبعضهم البعض، والطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وهذه الأدوات مفيدة في تقديم الموضوعات وتوجيه الطلبة، كما يتيح لهم معرفة المهام التي يحتاجون إلى القيام بها.

✓ قوائم الموارد: إذ يمكن تحميل قوائم القراءة وموارد المكتبة الأخرى عبر الأنترنت لتسهيل وصول الطلبة إليها من أي مكان.¹

ولتدعيم التعليم الهجين أكثر، تقدّم جامعة "إدنبره" دورات تدريبية عبر الأنترنت باستخدام Media hopper وتوفير ما تحتاجه في هذه الدورات كجهاز الكمبيوتر والأنترنت والكاميرا (اختيارية) والميكروفون وغيرها من الأدوات.

ج. برامج تطبيقية على التعليم الهجين بجامعة "إدنبره":

✓ برنامج التبادل التعليمي الهجين The Edinburgh hybrid teaching exchange

لتبادل الأفكار والرؤى والخطط والموارد حول مجموعة من الموضوعات الرئيسية الخاصة بالتعليم الهجين.

✓ برنامج التعليم الهجين لطلاب الدراسات العليا: ويتم من خلال عدة دورات بحيث يكون:

- من 10-20 % أي حوالي 20-40 ساعة بقيادة محاضر (عضو هيئة التدريس)

¹ The University of Edinburgh: **Information services**, tools for hybrid teaching, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.ed.ac.uk/information-services/learningtechnology/more/teaching-continuity/teaching-online>, 14/08/2023, 19:32.

- من 80-90% أي 160-180 ساعة دراسة مستقلة للطلبة، وهذا يختلف وفقا للدورة.¹

ويمكن القول بأن جامعة "إدنبره" لم تختلف طريقة تطبيقها للتعليم الهجين عن الجامعات السابقة ("هارفارد" و"أيوا" الأمريكيتين، و"تامبير" الفنلندية)، ذلك أنّ هذه الجامعات ركّزت على أبعاد أساسية تضمن نجاح هذا النمط التعليمي وتحقيق غاياته التعليمية، وأتاحت عوامل تساعد على النجاح.

ومن باب الاستفادة من تجارب هذه الجامعات الأجنبية من خلال ما سبق عرضه، يمكن استنتاج الأسباب الرئيسة والعوامل الأساسية لنجاح أيّ جامعة في تطبيق التعليم الهجين وخاصة جامعات الجزائر، والتي نجلها فيما يلي:

5.4. عوامل نجاح تطبيق التعليم الهجين وفعالته في جودة مخرجات التعليم العالي بناء على تجارب

الجامعات الأجنبية:

بعد الاطلاع على تجارب الجامعات الأجنبية السابق ذكرها، اتّضحت أهم نقاط القوة في خطة تطبيق التعليم الهجين، إذ اهتمّت هذه الجامعات بتوفير عوامل رئيسة قبل وخلال التنفيذ، من شأنها أن تضمن فعالية التعليم الهجين في تحقيق جودة مخرجات التعليم العالي ونجاح العملية التعليمية ككل، وتتمثل هذه العوامل في:

أ. التخطيط المسبق:

ويكون باستعداد المؤسسة الجامعية استعدادا جيّدا للتدريس وفق التعليم الهجين من خلال:

- ✓ تحديد الأهداف التعليمية من التدريس الهجين بالجامعة.
- ✓ تدريب وتأهيل الأساتذة للعمل وفق نمط التعليم الهجين، خاصة من خلال تحسين مهاراتهم في التعامل مع الوسائل التكنولوجية وفنون التعليم الافتراضي وإدارة المناقشات والتعليم عن بعد، كما يجب أن يعي الأستاذ دوره الجديد، إذ أصبح ميسراً للعملية التعليمية الهجينة وموجّها ومرشدا للطلبة، وهو المسؤول عن تحديد نسب المحاضرات والأنشطة التعليمية وتوزيعها المنطقي والمتكامل ما بين التعليم عن بعد والتعليم وجها لوجه، حسب طبيعة كلٍّ مقرر واحتياجاته.
- ✓ تقديم توجيهات للطلبة قبل البدء بتقديم الدّروس الهجينة حول أساسيات التعليم الهجين وتعريفهم بفوائده وآليات العمل به، وكيفية التعامل السليم مع الأجهزة الإلكترونية وتخطّي بعض المشكلات التقنية أثناء الحصّة، بالإضافة

¹ ينظر: The University of Edinburgh: **Welcome to the Edinburgh and Hybrid Teaching Exchange**, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://blogs.ed.ac.uk/learningexchange/>, 14/08/2023, 20: 04.

إلى توعية الطلبة بدورهم الجديد، إذ أصبح الطالب هو العنصر النشط الذي تدور حوله العملية التعليمية ككل، فيدرك بذلك ما يترتب عليه من مسؤوليات خلال تعلمه.

✓ تحديد المحتوى التعليمي المناسب للمقرر الدراسي، والذي يكون متميزاً ومنظماً حسب نوع وحجم المحاضرة، يوفر مناهج دراسية للطلبة تؤدي إلى تنشيطهم معرفياً، وتسمح لهم بالمشاركة والدردشة الافتراضية، سواء كان هذا المحتوى إلكترونياً أم ورقياً لدعم جودة التعليم الهجين.

✓ وضع خطة دقيقة لتطبيق التعليم الهجين، وتكون هذه الخطة مرنة، تتلاءم مع البيئة التعليمية المتوقعة، فكما لاحظنا من خلال التجارب الأجنبية في هذا المجال، أنّ التعليم الهجين يتخذ عدة أنماط يمكن أن يطبق من خلالها، فقد يكون متزامناً يدمج التعليم داخل الصف الدراسي بالتعليم عبر الأنترنت في آن واحد، حيث يتم التفاعل بين الطلبة عن بعد والطلبة داخل الفصل في نفس الوقت، في ظل توجيهات الأستاذ وحسن تتبعه للمناقشات وأسئلة الطلبة. وقد يكون الأستاذ متواجداً في قاعة الدرس مع بعض الطلبة الحاضرين، كما قد يكون هو الآخر متواجداً عبر الأنترنت، يدير العملية التعليمية عن بعد في آن واحد مع وجود مجموعة من الطلبة في العالم الافتراضي ومجموعة أخرى في قاعة الدرس المجهزة بالمعدات اللازمة (متزامن)، وقد يتم تقديم الدرس الهجين بشكل غير متزامن، حيث يرفع الأستاذ المحاضرات على الأنترنت (المنصة التعليمية)، ويحمل الطلبة هذه المحاضرات، ثم يدونون استفساراتهم على المنصة، ويجيبهم الأستاذ عليها، ويمكن القيام بالتطبيقات والاختبارات في الحصة الحضورية وجها لوجه. ويعد التعليم الهجين المتزامن أكثر هذه الأنماط اتّباعاً، عملت به أغلب الجامعات الأجنبية لكونه يحقق التفاعل المطلوب أثناء الدرس، لكن هذا النمط يحتاج إلى توفير بنية تحتية تكنولوجية قوية.

✓ التخطيط للأنشطة التعليمية المناسبة للمحاضرات عن بعد والمحاضرات وجها لوجه.

✓ التخطيط للتقييمات المناسبة لأعمال الطلبة سواء عن بعد أو حضورياً.

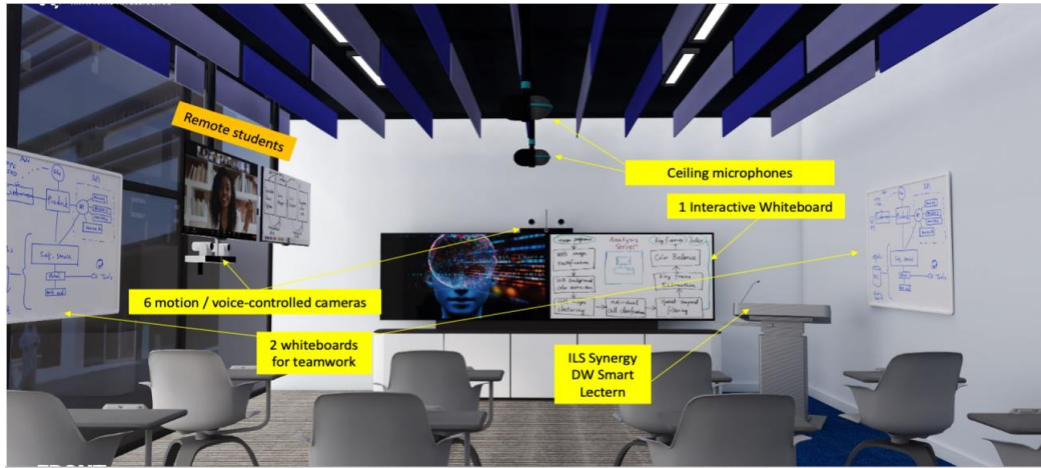
✓ إنشاء فصول التعليم الهجين وتفعيلها على أرض الواقع The Hybrid Class rooms، واتباع المبادئ الأربعة التي اتبعتها جامعة (هارفارد)، وهي: التعاون Collaboration، والخبرة والتجربة Experimentation، والإنصاف والمساواة Equity، والابتكار Innovation.

✓ إجراء دورة تعليم هجين تجريبية بالجامعات لفئة مختارة من الطلبة والأساتذة قبل البدء بتطبيقه بشكل رسمي.

ب. توفير متطلبات التنفيذ:

تتنوع متطلبات تطبيق التعليم الهجين وتختلف، وتوفيرها يعدّ ضروريًا لضمان بيئة تعليمية نشطة، تلبي كلّ احتياجات الطلبة وميولاتهم، وترضي فضولهم وتغذي حماسهم. ويمكن إجمال المتطلبات التي عملت الجامعات الأجنبية على توفيرها فيما يلي:

1. البنية التكنولوجية الداعمة للتعليم الهجين: فقد اهتمت هذه الجامعات بتوفير البنية التكنولوجية المتطورة والوسائل التعليمية الفعّالة، التي تتيح للطلاب التفاعل والمشاركة في بناء المعرفة والتعلم الذاتي وتحمل مسؤولية تعلمه في بيئة تعليمية تفاعلية، ومن بين هذه الوسائل: الحواسيب المزودة بتدقّق عالٍ للإنترنت، وقاعة للتدريس الهجين بالحرم الجامعي تكون مجهزة بالسبورات والألواح الإلكترونية والكاميرات الموزعة بطريقة مدروسة تتيح للطلبة المتواجدين عن بعد عبر الشاشات رؤية زملائهم الطلبة وأستاذهم وسماع ما يقولونه بوضوح لوجود الميكروفونات ومكبرات الصوت، والصورة المولدة مثال عن قاعة للتعليم الهجين المتزامن بإحدى الجامعات الأجنبية:



الشكل رقم (10): نموذج لقاعة التدريس وفق التعليم الهجين المتزامن

يظهر جلياً توفر هذه القاعة على مكونات تكنولوجية متطورة وميسرة لإحداث تعلم نشط وتفاعل جميع الطلبة، سواء الحاضرين فعلياً بالقاعة أو المتواجدين افتراضياً عبر الشاشة، والملاحظ وضع الكاميرات في جهات عديدة من القاعة لضمان تمكّن جميع الطلبة من الاستفادة والتفاعل، مع وجود عدد من السبورات لعرض الأعمال الجماعية، وعمل الفريق، كما يتوسط الأستاذ القاعة ويكون مواجهاً لجميع الطلبة.

2. كفاءة أعضاء هيئة التدريس:

وتتجلى هذه الكفاءة من خلال:

✓ التدريب الجيد لأعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التكنولوجية الداعمة بشكل سليم، ممّا يجعله قادراً على إدارة العملية التعليمية الهجينة، وإيجاد الحلول السريعة والبديلة في حال حدوث خلل تقني ما.

✓ حسن إدارتهم للوقت، إذ يؤدي عامل الوقت دورا هاما في إنجاح هذه التجربة، من خلال حسن إدارته وتوزيعه ما بين التعليم الحضوري (يكون بنسبة أقل)، والتعليم عبر الأنترنت، سواء بشكل متزامن مع الحصص الصفية أو غير متزامن عن بعد، وتخصيص وقت للمناقشات وإجراء الندوات وورش العمل... وغير ذلك من النشاطات عبر الأنترنت.

✓ اختيار أفضل الأنشطة التعليمية وتحديد المناسب منها للخصص وجها لوجه، والخصص الافتراضية، وكمثال على الأنشطة المناسبة للخصص الحضورية: إجراء التجارب العملية، وأنشطة التعلم التعاوني، والمشاريع، وبناء أنشطة الفريق... وأن تكون لأعضاء هيئة التدريس القدرة على تطوير هذه الأنشطة وتكييفها بحسب استراتيجيات التعلم النشط، وما تتطلبه مختلف المواقف التعليمية التفاعلية.

✓ تحديد آليات التقييم المناسبة، والتي تشمل كافة مستويات التعليم الإدراكي لبلوم: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ويقوم أعضاء هيئة التدريس بانتقاء التقييمات التي تناسب المحتويات الافتراضية، والتي تناسب المحتويات وجها لوجه.

✓ القدرة على الدمج المتكامل بين محتوى المحاضرات وجها لوجه، بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة. وفي الختام، يمكن القول إن تطبيق التعليم الهجين بفعالية ونجاح يقتضي توفر جميع مكوناته ومتطلبات تطبيقه، وأول هذه المتطلبات توفير البنية التحتية التقنية اللازمة للتعليم الإلكتروني عن بعد باعتباره أحد مكونات التعليم الهجين الأساسية، إضافة إلى توفير القوة البشرية المؤهلة والمدربة على استخدام الوسائط التكنولوجية والتعامل مع الأنترنت بشكل صحيح. كما يجب الاقتداء بتجارب الجامعات الأجنبية في تطبيق التعليم الهجين، نظرا للسبق العلمي والتكنولوجي لهذه الدول، وامتلاكها الوسائل المتطورة والأداء الفعال لأعضاء هيئة التدريس وخبرتهم في هذا المجال، ولا بد من توفير الجودة في التعليم الهجين، وتكون في عدة مستويات منها جودة البنية التحتية للجامعات، وجودة المناهج والمحتويات التعليمية، وجودة الأداء التدريسي للأستاذ وجودة أداء وتفاعل الطلبة،... وغير ذلك مما يضمن تحقق جودة مخرجات التعليم العالي بشكل عام.

الفصل الثالث:

تطبيق التّعليم الهجين في أقسام اللغة والأدب

العربي

بالجامعة الجزائرية

توطئة:

اعتمدت الجزائر لعقود متوالية النمط الحضورى التقليدي في التعليم بمؤسساتها وخاصة بالجامعة؛ هذا النمط القائم على طريقة التلقين والإلقاء التي لاقت نقدا واستنكارا من عديد المختصين والتربويين، لكونها تجعل المعلم أساس العملية التعليمية بينما يكون المتعلم المستقبل السلبي الذي تكون مشاركته وتفاعله ضعيفا. وبعد ظهور الأنترنت وانتشارها على نطاق واسع عبر العالم في العقود الأخيرة، ومع التقدم العلمي المتسارع الذي شمل كافة نواحي الحياة البشرية، ومنها قطاع التعليم، الذي استفاد من هذه التكنولوجيا في تطوير استراتيجيات التعليم وطرقه ووسائله؛ كانت هناك محاولات فتيّة من قبل الدول العربية ومن بينها الجزائر لمواكبة هذه التطورات وإحداث نقلة نوعية لأنماط التعليم وذلك باستحداث أنماط تعليمية تستثمر هذه التكنولوجيا وتستفيد منها، لتجعل الجامعة تواكب التطورات التكنولوجية العالمية وتفتح أمام هذه المستجّدات وتوفّر للطلبة تعليما نوعيا بأقلّ تكلفة وأقلّ جهد، من بين هذه الأنماط التعليمية المستحدثة: التعليم عن بعد بالكامل، والتعليم المفتوح أو الجامعات المفتوحة، والتعليم المدمج الذي يعتمد على فكرة دمج الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم التقليدي الحضورى، وبعبارة أخرى الاستفادة من مميّزات التعليم الإلكتروني في التعليم الحضورى بالجامعات، أو عند التعلم الذاتي عبر الخط خارج مبنى الجامعة. ولتحقيق ذلك حاولت الدولة الجزائرية توفير بنية تحتية تكنولوجية ملائمة، وهيئة متطلبات ومعايير متطورة لتضمن ولوج عالم التعليم الإلكتروني بكلّ أنواعه، وتعدّ تلك المحاولات بمثابة الانطلاقة الفعلية في طريقها لمواكبة التطور الرقمي العالمي في مجال التعليم؛ لكنّها لا تزال محاولات متواضعة مقارنة بما وصل إليه التعليم في الدول المتقدمة علميا وتكنولوجيا.

وبعد ظهور جائحة كورونا وتفشيها عبر العالم، لم تسلم الجزائر من تداعياتها؛ ونظرا لفرض الحجر الصحي بالبلاد؛ وتجنّبا لتجمّع كل الطلبة في مكان واحد؛ وضمانا لاستمرارية التعليم، تبنّت الجزائر كغيرها من البلدان المتضرّرة من جائحة كورونا نظام التعليم الهجين في التكوين الجامعي، والذي يجمع بين التعليم الحضورى التقليدي والتعليم عن بعد بالتناوب بين الدفعات والأفواج.

وباعتبار أنّها تجربة غير مسبوقة بالجزائر؛ سنحاول من خلال هذا الفصل التطبيقي تقصي واقع وجدوى تطبيق التعليم الهجين في الجامعات الجزائرية والتعرّف على أهمّ الإجراءات والتدابير المتخذة من قبل الوزارة الوصية لتسيير العملية التعليمية وفق هذا النمط الجديد في ظلّ تلك الظروف الصحية الصعبة، والوقوف على أهمّ خطوات استخدام منصة التعليم عن بعد Moodle الموصى بها من قبل الوزارة الوصية وكيفية إنشاء الحسابات لكلّ من الأساتذة والطلبة. كما اشتمل هذا الفصل على الدراسة الميدانية اعتمادا على الاستبانة من أجل الوقوف على مدى فعالية

تطبيق التعليم الهجين بأقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية خاصة أثناء فترة كورونا، من وجهة نظر الأساتذة والطلبة ورصد آفاقه المستقبلية بعد زوالها، مع الوقوف على أهم النقائص والتحديات التي اعترضتها، وصولاً إلى استخلاص نتائج واقتراح بعض التوصيات.

1. واقع تطبيق التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية:

قبل أن تتمكّن الجزائر من تهيئة بنية تحتية تكنولوجية قوية واستثمارها في تطوير التعليم العالي والعمل على ترقية أنماط واستراتيجيات التدريس به؛ واجهت كغيرها من بلدان العالم الأزمة الصحية والمتمثلة في تفشي وباء فيروس كورونا المستجد Covid-19 الذي ظهر مع أفول عام 2019 بمقاطعة " ووهان" WOHAN" الصينية، وانتشر بسرعة فائقة فصعبت السيطرة عليه» حيث تم إغلاق المدارس والجامعات بحلول نهاية مارس 2020م في أكثر من 180 بلداً، ممّا أثر على أكثر من 87.4% من المتعلّمين (أكثر من 15 بليون طالب)، ما أدّى إلى اتّخاذ الحكومات إجراءات لدعم المتعلّمين لمواصلة تعليمهم باستخدام التعليم الإلكتروني¹ فضلاً عن سبّبه الجائحة من ملايين الوفيات.

1.1. أنماط التعليم المطبّقة بالجامعة الجزائرية خلال جائحة كورونا Covid-19:

لقد أجبرت جائحة كورونا مختلف دول العالم على فرض الحجر الصحي على المواطنين، واتباع بروتوكول صحي صارم يتضمّن إجراءات وقائية عديدة من بينها منع التجمّعات مهما كان نوعها، إجبارية ارتداء الكمامة... وغير ذلك.» وكما قالت المديرية العامة لليونسكو أودري أزولاي Audrey Azouly نحن ندخل منطقة مجهولة ونعمل مع الدول من أجل إيجاد حلول سواء كانت عالية التقنية، أم منخفضة التقنية، أم دون تقنية لضمان استمرار التعليم² « وقد أبانت المتحدّثة من خلال هذا القول أنّ الهدف الأسمى لجلّ الدول المتضرّرة من تداعيات تفشي فيروس كورونا ضمان الحدّ الأدنى من التعليم حسب الظروف والإمكانيات المتوفّرة في كلّ بلد.. والجزائر كغيرها من دول العالم لم تسلم من تداعيات تفشي هذا الوباء عبر جميع ولايات الوطن، فواجهت موقفاً صحياً واجتماعياً حرجاً، أدّى بالسلطات العليا للبلاد إلى اتّخاذ قرارات استثنائية على رأسها القرار الذي صدر من السيد رئيس الجمهورية الجزائرية والقاضي بالإغلاق الفوري لكافة المؤسسات التعليمية وغير التعليمية العمومية والخاصة، ابتداء من 12 مارس 2020. وتمّ تعليق الدراسة وشلّ كافة عناصر المنظومة التعليمية للبلاد بمختلف مؤسساتها (الابتدائيات،

¹ Pellini,A, HUB, E& Jordan, K, Education During The Covid-19 Crisis, 2020,

<https://www.ALBANKALDALI.ORG/AR/Country/Egypt/Overview>.

² سينا قاسم أحمد المنصوري، التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة (COVID-19)، ص 04.

المتوسّطات، والثانويات، والجامعات)، فأصبح الشغل الشاغل في تلك الفترة كيفية ضمان استمرارية التعليم على الرغم من العزلة المفروضة والإجراءات الاحترازية الصارمة.

ونظرا لكون الحالة الصحية بالبلاد لا تسمح بالاختلاط أو التجمّع، وبسبب طول مدّة الوباء؛ كان لزاما على السلطات العليا التفكير بجدية لإيجاد الحلول المناسبة لتخطّي الأزمة والتعايش مع هذه الظروف المستعصية والاستثنائية، والبحث عن طريقة لمواصلة التدريس وتجنّب شبح السنّة البيضاء، فاتّخذت الوزارة الوصيّة عدّة قرارات وإجراءات لتسيير وتنظيم العملية التعليمية في مختلف المستويات؛ وتحوّل التعليم من عملية فعلية حضورية إلى عملية افتراضية تمارس عن بعد بالاستفادة من التعليم الإلكتروني والتخلي التام عن الحضور إلى الجامعات. وكانت تجربة الجامعة الجزائرية في التعليم عن بعد محتشمة ولم تحقّق النجاح المطلوب بسبب الغياب شبه التام للطلّبة، وهذا نظرا لحدائث التجربة وعدم تأهيل وتدريب الأساتذة والطلّبة على التعامل مع الوسائط التكنولوجية، ومما عيب على هذا النمط التعليمي في فترة كورونا أنّه عزل الطلبة وأدخلهم في حالة من الكآبة والملل لعدم التقائهم بأساتذتهم وزملائهم، فقد فصل بين الطالب والأساتذ مكنيا وزمانيا، ولم تلق العملية التعليمية عن بعد الاهتمام اللازم وازداد إهمال الطلبة لدروسهم.

وبعد تسجيل تحسّن نسبي في عدد الإصابات بالمجتمع الجزائري والذي بدأ يتعوّد على الإجراءات الوقائية ويتعايش مع الوباء، ازداد الوعي بأهمية الالتزام بالبروتوكول الصحيّ الإجباري للقضاء على انتشار الفيروس نهائيا، ومحاولة العودة تدريجيا إلى الحياة الطبيعية؛ فقامت الجامعات الجزائرية بتطبيق نمط التعليم الهجين بدلا من التعليم عن بعد، لأنّ التعليم الهجين يجمع بين الحضور الفعلي إلى الجامعة والتعليم عن بعد إلكترونيا، وهو بذلك يستفيد من مميزات النمطين في آن واحد، إذ يقلّل من حالات الملل لدى الطلبة، ويزيد من تفاعلهم مع الأساتذة، كما يخفّف الضّغط على الجامعات.

2.1 مبررات تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية:

إنّ المطّلع على تجارب الدّول المتقدّمة والدّول السّبّاقة إلى تبني نمط التعليم الهجين لطلاب جامعاتها، سيعرف سرّ نجاح هذا النمط في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز تفاعل الطلبة، بالإضافة إلى تحقيق جودة مخرجات التعليم، نظرا لكون هذه الدّول - أشرنا في الفصل الثاني إلى تجارب بعضها - تعتمد التعليم عن بعد بشكل متزامن، جنبا إلى جنب مع التعليم الحضوري، كما يمتاز الأساتذة بالجديّة والالتزام في تقديم الدّروس للطلّبة، واختيار آليات التقييم الجادّة والمتنوّعة، ممّا يمنح الطلبة فرصا متعدّدة للاستدراك ورفع مستواهم المعرفي. وقد « بيّنت دراسة ل (Wang & al, 2009) أنّ التعليم الهجين هو توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدّمج بين الأهداف والمحتوى، ومصادر

وأنشطة التعلّم، وطرق توصيل المعلومات... لإحداث التفاعل الإيجابي بين المعلّم والطلّبة والمحتوى، وتوفير التناغم بين احتياجات الطالب وبرنامج الدراسة المقدم لتحسين إنتاجيّة التعلّم، كما أنّ هناك أهداف رئيسة للتعلّم الهجين تكمن في تحسين جودة التعليم، إضافة لزيادة المشاركة الطّلابية وزيادة فاعليّة التعلّم¹، وتظهر هذه الدراسة أهمّ المعايير التي تحقّق تعليما تفاعليًا عبر الخط، باستثمار المستحدثات التكنولوجية وعلى رأسها مختلف التطبيقات الحديثة التي تتوافر عليها المنصة، والقيام بتحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال المحتوى الدراسي المقرّر، واختيار الأنشطة التعليمية والتطبيقية المناسبة، وبعد عملية دمج كلّ هذه العناصر، يحدث التفاعل الإيجابي بين أقطاب العملية التعليمية (الأستاذ-الطلّبة-المحتوى).

وفي الجزائر تمّ اللّجوء إلى التعليم الهجين بمؤسسات التعليم العالي لضمان استمرارية التعليم في ظل تفشي فيروس كورونا (كوفيد- 19)، لكن هذا لا يلغي حقيقة أنّه الحلّ الأمثل لضمان استثمار فعّال للتكنولوجيا بأحدث تطوّراتها في التعلّم، وباعتبار أنّ تجربة الجزائر في هذا النمط التعليمي تجربة حديثة، فقد واجهت عثرات وصعوبات في مختلف الجامعات، وتعدّ الدراسة الميدانية التي أجراها الباحث (لحسن عطا الله) سنة 2022 بجامعة سعيدة لتقييم مستوى استخدام الطّلبة لمنصة مودل والتفاعل معها غيضا من فيض، في ظلّ قلّة الأبحاث والدراسات حول ما يتعلّق بتطبيق التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ استخدام الطلبة لمنصة مودل والتفاعل مع الدّروس كان ضعيفا؛ وفسّر هذا الضعف بوجود معوقات أثناء ممارسة الطلبة للتعلّم الإلكتروني عبر منصة مودل، نلخصها كما يلي:

-المستوى الضعيف لتدقّق الأنترنت، خاصة لدى الطلبة الذين يقطنون في الأماكن النائية.
-عدم امتلاك الطلبة للأدوات التكنولوجية كالحواسيب الشخصية والهواتف الذكية، بسبب نقص الاستيراد لهذه الأجهزة وتدهور القدرة الشرائية للجزائريين في ظلّ تفشي فيروس كورونا الذي أدّى إلى انخفاض قيمة الدينار وارتفاع الأسعار.

-خصوصية بعض المقاييس خاصة العلمية منها التي تحتاج إلى حضور الطلبة وإجراء التجارب للفهم.
-نقص تفاعلية منصة مودل (الاتصال التفاعلي)، فرغم أنّها تمنح مستوى معيّن من التفاعلية إلّا أنّه يعتبر أقلّ أهميّة وفعالية مقارنة بالتعليم الإلكتروني، وخاصة وأنّ جوهر التعلّم هو المناقشة العلمية الجماعية وتلقّي التغذية العكسية

¹ حنين محمد شعيب، المواقع الإلكترونية للجامعات الأهلية بين التعليم الهجين والتّرويج في ظلّ الأزمات " دراسة تطبيقية"، المجلة العربية للإدارة، مج(42)، ع(1)، مارس(آذار) 2022، ص ص 36-37.

من طرف الطلبة، كما أدّت قلة التفاعل مع الأساتذة إلى عدم فهم الكثير من الطلبة لدروسهم عبر المنصة.¹ وإضافة إلى هذه الصعوبات فقد كان تلقّي الطلبة لدروسهم بشكل غير متزامن سببا أساسيا من أسباب ضعف التفاعل عبر المنصة، إذ لا تتاح للطلبة فرصة المشاركة المباشرة والمتزامنة، وكان المنتدى هو المتنفس الوحيد لهم لإيصال تساؤلاتهم واستفساراتهم للأساتذة.

3.1 آليات تقييم أعمال الطلبة وفق التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية:

اتّبع الأساتذة عند تدريسهم وفق التعليم الهجين آليات متنوعة لتقييم أعمال الطلبة، منها ما يتمّ حضوريا وجها لوجه مع الطلبة، ومنها ما يكون عبر المنصة التعليمية للتعليم عن بعد "مودل" أو غيرها. لكن وكما أشرنا سابقا فالتعليم عن بعد في أغلب الجامعات الجزائرية كان يتمّ بشكل غير متزامن، أي أنّ الأساتذة يقومون بوضع الدّروس والاختبارات على المنصة والطلبة يطلّعون عليها ويحملونها. نظرا للظروف الصحية الصعبة التي عاشتها الجزائر على غرار معظم دول العالم، فالجامعة الجزائرية تأثرت بهذا الوضع، وانصبّ جلّ الاهتمام من المسؤولين على القطاع على ضمان الحد الأدنى من التّعليم، وإنقاذ السنة الجامعية من شبح السنة البيضاء؛ لذلك تمّ التّدريس عن بعد حسب الإمكانيات المتوفرة وكان تقييم الطلبة كآلي:

أ- الاختبارات الكتابية حضوريا:

فضّل جلّ الأساتذة في مختلف المؤسسات الجامعية إجراء الاختبارات الكتابية للطلبة أثناء الحصص الحضورية، وذلك بحثا عن الشفافية والمصادقية، لأنّها في نظرهم تعكس المستوى الحقيقي للطالب ولا تتيح له فرصا للغش. ويتمّ تقييم الطالب بناء على نتائج هذه الاختبارات إضافة إلى احتساب البحوث والدّراسات التطبيقية التي يقوم بها خلال السداسي.

ب- الاختبارات عبر منصة التعليم عن بعد:

لجأ الأساتذة في مختلف المؤسسات التعليمية إلى اعتماد الاختبارات عن بعد في بعض المقاييس (الوحدات الأفقية والاستكشافية) كآلية لتقييم الطلبة خاصة خلال تفشي فيروس كورونا لتجنّب اللقاءات المباشرة وتسييرا للعملية التعليمية، لكن ما يعاب على هذه الآلية نقص الشفافية والمصادقية، وذلك لأنّ هذه الاختبارات وفي أغلب الأحيان لم تكن تجري مباشرة عبر الخط مع الطالب، ممّا يتيح له الغش والبحث عن الجواب من مختلف المصادر وهذا لا يعكس مستواه الحقيقي.

¹ ينظر: لحسن عطا الله، تأثير جودة خدمة التّعليم الإلكتروني عبر منصة مودل على رضا الطلبة ونية استخدامهم للتّعليم الإلكتروني في الجزائر، دراسة حالة جامعة سعيدة، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، مج (18)، ع(28)، السنة 2022، ص ص 612-613.

2. الجانب التنظيمي المتعلق بتسيير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر خلال جائحة كورونا وما بعدها:

لتفادي التوقف التام عن التدريس ولضمان الحد الأدنى منه خلال جائحة كورونا، عملت وزارة التعليم العالي بالجزائر على اتخاذ جملة من التدابير والإجراءات المتمثلة في المراسلات والقرارات والمراسيم التنفيذية التي من شأنها أن تسيّر وتنظم العملية التعليمية، وفيما يأتي أهم هذه المراسلات والقرارات مرتبة ومتماشية مع تطور الوضع الصحي بالبلاد:

1. مراسلة رقم: 288/أ.خ.و/2020 المؤرخة في 2020/02/29:

كشفت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عبر المراسلة رقم/288 أ.خ.و/ 2020 بتاريخ 29 فيفري 2020 (www.mesrs.dz)، الموجهة إلى السادة رؤساء الندوات الجهوية للجامعات بالاتصال مع السيدات والسادة مدراء المؤسسات الجامعية، فيما يخص إجراءات وقائية وضعها القطاع لوضع حد لتفشي محتمل لفيروس كورونا المستجد، واتباع نمط التعليم عن بعد منذ 15 مارس 2020 لمدة لا تقل عن شهر. وتضمنت هذه المراسلة أنّ "الوضع الاستثنائي الذي يمرّ به العالم اليوم جراء التفشي الواضح المحتمل للوباء العالمي يحتم على الوزارة اتخاذ مبادرة بيداغوجية من خلال اللجوء إلى إجراءات وقائية لضمان استمرارية التعليم"، ولهذا الغرض فإنّ مدراء المؤسسات الجامعية ورؤساء المجالس العلمية مدعوون لتحسيس وتعبئة زملائهم الأساتذة للانخراط في هذه العملية البيداغوجية، كما على الطلبة التكيف مع هذا السعي، والذي جاء في محتواه وضع على موقع المؤسسة (والأفضل أرضية المؤسسة) أو على أيّ سند آخر يمكن تصفّحه عن بعد ما يلي ذكره:

- محتوى لدروس يغطي شهرا من التعلّم على الأقل.
 - محتوى يعادل شهرا واحدا من الأعمال الموجهة مرفقة بتصحيحات وجيزة.
 - الأعمال التطبيقية التي تتماشى مع هذا النمط من التعلّم.
- ودعت هذه المراسلة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار كلّ التدابير التقنية الضرورية لضمان التواصل عن بعد بين الأستاذ والطالب، والحرص على إتاحة هذه الدروس والوسائط البيداغوجية لكلّ طلبة الوطن.
- كانت هذه المراسلة تمثّل أولى خطوات الوزارة الوصيّة لتطبيق التعليم عن بعد، و« حسب مديرية الشبكات وتطوير الرقمنة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي على لسان مسؤولها "محمد خرفي" فقد وضعت الوزارة أكثر من 800

درس عبر الخط على مراحل قصد تعميم التعليم عن بعد من جهة ومواجهة خطر السّنة البيضاء جراء فيروس كورونا»¹ من جهة أخرى، في مدة لا تقلّ عن شهر.

2. مراسلة رقم: 416/أ.خ.و/ 2020 المؤرّخة في 17/03/2020:

يتعلّق الأمر بالمراسلة رقم: 416/أ.خ.و/ 2020، المؤرّخة في 17 مارس 2020 (www.mesrs.dz)، وجّهها السيّد وزير التعليم العالي والبحث العلمي إلى السيّدات والسّادة رؤساء المؤسّسات الجامعية، فيما يخص وضع الدّعائم البيداغوجية عبر الخط، بناء على مرجع المراسلة رقم 288/أ.خ.و/ 2020 المؤرّخة في 29 فيفري 2020، المذكورة أعلاه.

استهلّ السيّد وزير التعليم العالي والبحث العلمي هذه المراسلة بالإشارة إلى أنّه على ضوء الوضعية الوبائية التي تمرّ بها بلادنا حالياً، المعلن عنها من طرف منظّمة الصحة العالمية، اتخذت الوزارة مجموعة من التدابير لمواجهةها والتي فرضت علينا اللّجوء إلى التعليم عبر الخط.

ودّكر السيّد الوزير بضرورة مراعاة المحتوى الأكاديمي من خلال تعويض دروس المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية الحضورية بمثيلاتها عبر الخط أو عبر الدّعائم البيداغوجية عبر الخط، ووضّح أنّ هذه الدّعائم من شأنها ضمان التّواصل الدائم بين الأستاذ والطّالب، وجعلها أيضاً في متناول جميع الطّلبة على المستوى الوطني.

كما حتّ السيّد الوزير بحر هذه المراسلة على ضرورة تجنيد كافة الأسرة الجامعية حول هذا النمط من التعليم (التعليم عن بعد)، وعلّل ذلك بكون استغلال الجوانب الإيجابية للرّقمنة واستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتّصال من شأنه أن يشكّل العناصر الأساسية البارزة في سير جامعة الغد. ولهذا الغرض دعا السيّد الوزير السيّدات والسّادة رؤساء المؤسّسات الجامعية ورؤساء المجالس العلمية للكلّيات، وكذا رؤساء اللّجان العلمية للدّوائر للانخراط شخصيّاً بالاتّصال بالأساتذة لحثّهم على ضرورة اتّباع هذا المسعى، كما طلب في ختام هذه المراسلة من رؤساء المؤسّسات الجامعية بموافاته بتقارير حول الوضعية العامة لوضع عبر الخط الدّعائم البيداغوجية عن طريق مديرية التعليم.

3. المرسوم التّنفيذي رقم: 20-69 المؤرّخ في 21 مارس 2020:

أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مرسوماً تنفيذياً رقم 20-69 المؤرّخ في 26 رجب عام 1441هـ الموافق لـ 21 مارس سنة 2020م، المتعلّق بتدابير الوقاية من انتشار وباء كورونا (كوفيد-19) ومكافحته، وقد تضمّن هذا المرسوم اثنتي عشرة مادة (12)، هدفها تحديد تدابير التباعد الاجتماعي للوقاية من انتشار وباء كورونا

¹ نوال زايد، الرّقمنة تتغلغل في الجامعة وتفرض "مودل" و"بروغرس" على الطلبة والأساتذة، على الرابط: <https://www.ennaharonline.com>، تاريخ الاطلاع: 2023/07/10، 17:52.

والحدّ من الاحتكاك الجسدي بين المواطنين بمختلف الفضاءات العمومية وأماكن العمل، وقد حدّدت المادة (02) من المرسوم مدّة تطبيق هذه التدابير على مستوى كافة التراب الوطني والمقدّرة بأربعة عشر (14) يوما قابلة للتتمديد. وجاء في نص المادة (06) ما يلي:

المادة(06): يوضع في عطلة استثنائية مدفوعة الأجر خلال المدة المنصوص عليها في المادة(02) أعلاه 50% على الأقلّ من مستخدمي كلّ مؤسّسة وإدارة عمومية .

كما منحت الأولويّة في العطلة الاستثنائية خاصة للنساء الحوامل والنساء المتكفلات بتربية أبنائهنّ الصغار.. وهذا حسب المادة(08). وقد نتج عن تطبيق نص المادتين(06) و(08) من هذا المرسوم تخفيض عدد العمال وتقديم الحدّ الأدنى من الخدمات، واللّجوء في الكثير من القطاعات إلى العمل عن بعد، أو التّدرّس عن بعد بالنسبة للمؤسسات التّعليمية والجامعات في ظلّ احترام التّنظيمات والقوانين المعمول بها، وهو ما حتّت عليه المادة(09):

المادة(09): يمكن أن تتّخذ المؤسّسات والإدارات العمومية كلّ إجراء يشجّع العمل عن بعد في ظلّ احترام القوانين والتّنظيمات المعمول بها.

كما أوضحت المادة(11) أنّ هذا المرسوم يدخل حيّز التّنفّذ بدءا من يوم الأحد 22 مارس 2020 على الساعة الواحدة صباحا.

4. المراسلة رقم: 791/أ.ع/ 2020، المؤرّخة في: 06 أوت 2020:

راسل السيّد الأمين العام السّادة رؤساء النّدوات الجهوية للجامعات بالاتّصال مع مدراء المؤسّسات الجامعية عبر المراسلة رقم 791/أ.ع/ 2020، المؤرّخة في 06 أوت 2020، فيما يخص البروتوكول الإطار القطاعي في ظلّ أزمة كوفيد-19، وألحق بهذه المراسلة نسخة نهائية لهذا البروتوكول باللغتين الوطنية والفرنسية وأربعة ملاحق أخرى. جاءت هذه المراسلة في إطار تنفيذ خطة التعليم العالي والبحث العلمي الهادفة لإعادة بعث التّشاطات البيداغوجية في ظلّ أزمة كوفيد-19، لاسيما من خلال استكمال السنة الجامعية 2019-2020، وتحضيرا للدّخول الجامعي 2020-2021، وأضاف السيّد الأمين العام أنّ التّسخة الأولى للبروتوكول والتي أُعدّت بإشراك رؤساء المؤسّسات الجامعية والشركاء الاجتماعيين من أساتذة وباحثين وطلبة، قد تمّ إثراؤها بجملة من الأحكام والإجراءات من طرف وزارة الصحة والسكّان وإصلاح المستشفيات.

وفي ختام هذه المراسلة، أشار السيّد الأمين العام إلى الأهمية البالغة التي يكتسبها هذا البروتوكول بالنسبة لجميع مكوّنات الأسرة الجامعية، كونه يهدف إلى ضمان سلامة الجميع.

5. النسخة النهائيّة للبروتوكول الإطار القطاعي في ظلّ أزمة كوفيد-19:

أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإشراك رؤساء المؤسسات الجامعية والشركاء الاجتماعيين من أساتذة وباحثين وطلبة، وبلاستعانة بأحكام وإجراءات مقترحة من قبل وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات النسخة النهائية للبروتوكول الإطار القطاعي باللغتين الوطنية والفرنسية المتعلق بتسيير نهاية السنة الجامعية 2019-2020، والدخول الجامعي 2020-2021 في ظل كوفيد-19. وقدّمت خلال هذا البروتوكول الطريقة العملية بكل تفاصيلها لتحقيق هذا المسعى، وفيما يلي أهم المحاور الواردة في هذه الوثيقة:

● **الاستمرار في التعليم عن بعد وتعزيزه: (لإكمال السنة الجامعية 2019-2020)، وجاء فيها:**

- تعليم الوحدات الأفقية والوحدات الاستكشافية عن بعد فقط؛
- تعليم الوحدات الأساسية والوحدات المنهجية عبر التعليم الهجين (الحضوري الممزوج بالتعليم عن بعد)، حسب خصوصية المادة المدروسة؛
- توفير الإمكانيات والوسائل ودعائم التواصل للطلبة والاستمرار في تكوين الأساتذة في تقنيات التعليم عن بعد؛
- تقديم دروس السنة الجامعية 2020-2021 عبر الخط.

● **إعادة تنظيم التعليم الحضوري:** وذلك من خلال تنظيم الدروس الحضورية عن طريق دفعات من الطلبة ولمدة زمنية مغلقة بالجامعات والمدارس العليا؛ مثلا: (تخصيص أسبوعين لتدريس طلبة السنة الأولى ليسانس، ثم الأسبوعين المواليين لطلبة السنة الثانية ليسانس، وأخيرا أسبوعين لطلبة السنة الثالثة ليسانس والسنة الأولى ماستر)، كما تمّت الإشارة إلى أنّ مؤسسات الجنوب يمكنها تأخير التدريس الحضوري إلى بداية سبتمبر 2020 وعدم احتساب غيابات الطلبة. وفائدة هذا التنظيم هي التسيير الحسن للتدفقات الطلابية ومنع التجمّعات في إطار احترام البروتوكول الصحي المطبق جراء جائحة كورونا.

● **تنظيم الأعمال التطبيقية:** وهذا عن طريق:

- المحاكاة مع تقديم حصيلة موجزة للأعمال عبر الوسائط؛
- الحضور مع احترام المعايير والإجراءات؛
- تسجيل الحصص من قبل الأساتذة وعرضها عبر الخط؛
- تقييم التقارير المنجزة عبر الخط.

● **تسيير الزمن البيداغوجي:** وذلك بتخفيض المدة الزمنية المخصصة للحصص التعليمية مع المحافظة على

جودة التكوين، وفق التنظيم الآتي:

- ساعة واحدة (1سا) بالنسبة للحصص النظرية (الدروس)؛

- ساعة واحدة (1سا) بالنسبة لحصص الأعمال الموجهة؛

- ساعتان (2سا) بالنسبة لحصص الأعمال التطبيقية.

● التعليم عن بعد وتحسين المنظومة ابتداء من 2020-2021: حيث قام مركز البحث في الإعلام

التقني والعلمي وجامعة التكوين المتواصل بإنجاز قاعدة معطيات وطنية للدروس المرجعية للتعليم عن بعد لفائدة طلبة السنوات الأولى ليسانس (تعدادهم 368000 طالبا)، وتم تعيين أستاذ باحث من كل مؤسسة وفي كل تخصص لمتابعة العملية.

كما تم العمل على تحسين التدفقات لتسهيل الولوج إلى منصة الجامعة بالتشاور مع الجزائرية للاتصالات ومراكز البحث في الإعلام العلمي والتقني ومشاركة الدروس عبر الخط بجودة عالية، إضافة إلى دراسة حالات الطلبة الذين واجهتهم صعوبات لمتابعة الدروس عبر الخط... وغير ذلك.

● التقييم: وتم خلال هذه النقطة التأكيد على المرونة عن طريق تنويع أشكال التقييم مع احترام القواعد

الصحية وخصوصا التباعد الجسدي، ومن بين أهم الاقتراحات:

- تخفيض المدة الكلاسيكية المقررة لامتحانات؛

- التقييم بواسطة أسئلة متعددة الاختيارات والمقاربات ذات الصلة؛

- يمكن تقييم بعض الدروس من خلال الأعمال المقدمة من طرف الطلبة؛

- تتم معالجة الحالات الخاصة للطلبة والأساتذة الغائبين لأسباب قاهرة ودراستها بصفة خاصة؛

- تخصيص يوم واحد لإجراء المسابقات الخاصة بالمدارس العليا ومسابقات الدكتوراه، مع تقليل عدد

المرشحين وتوفير مراكز جهوية لمنع التنقلات.

● حالة مراكز البحث: لضمان استمرارية نشاطات مراكز البحث ومساهمة الباحثين في تسيير الأزمة،

اتخذت جملة من الإجراءات منها:

- وضع التدابير المناسبة لوقاية العمال؛

- تجنيد الوسائل السمعية البصرية لإجراء الاجتماعات المرئية، وفي التعليم عن بعد؛

- استئناف نشاطات الباحثين الدائمين وتجنيدهم للقيام بالمساهمات العلمية على مستوى مراكز الكشف ببياكل البحث وفي المستشفيات، على غرار: إنجاز نماذج للتنفس الاصطناعي وأجهزة قياس الحرارة، وصناعة الكمادات وسائل التعقيم... وغير ذلك.

● المرافقة والتنسيق: وذلك من خلال تنصيب خلية مركزية وخلايا محلية طبقا للقرار رقم 453 المؤرخ في

15 جويلية 2020، وضمن التنسيق بين هذه الخلايا عبر الأرضية الرقمية على موقع وزارة التعليم العالي

والبحث العلمي: <https://services.mesrs.dz/plateforme/course/view.php>

كما تمّ التأكيد على تكوين الأساتذة على استعمال الأرضيات ووجوب التحسيس والمرافقة النفسية للأسرة الجامعية لمواجهة ضغط كورونا، والتنسيق التام مع السلطات المحلية..

6. مراسلة السيد الأمين العام رقم: 898/أ.ع/ 2020 المؤرخة يوم 26 أوت 2020 بخصوص القرار رقم 633 المؤرخ في 26 أوت 2020:

بعث السيد الأمين العام بتاريخ 26 أوت 2020 بمراسلة وجهها إلى السادة رؤساء الندوات الجهوية للجامعة بالاتصال مع مدراء المؤسسات الجامعية، وتحت موضوع المراسلة حول القرار رقم: 633 المؤرخ في 26 أوت 2020، والذي يحدد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجيين والتقييم وانتقال الطلبة في ظلّ فترة كوفيد-19 بعنوان السنة الجامعية 2019-2020. أبلغهم فيها بهذا القرار الذي أصدر في إطار خطة التعليم العالي والبحث العلمي الهادفة لإعادة بعث النشاطات البيداغوجية في ظلّ أزمة كوفيد-19، لاسيّما من خلال استكمال السنة الجامعية: 2019-2020.

7. القرار الوزاري رقم: 633 المؤرخ في 26 أوت 2020:

جاء هذا القرار ليحدد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجيين والتقييم وانتقال الطلبة في ظلّ فترة كوفيد-19 بعنوان السنة الجامعية: 2019-2020. يتكوّن هذا القرار من أربعة فصول تنظيمية، تشتمل إجمالا على ثمانية عشر (18) مادة، الفصل الأول كان حول التنظيم والتسيير البيداغوجيين، وتضمّن المواد (2-3-4-5)، حيث أشارت المادة (02) إلى أنّ التعليم عن بعد أسلوب تعليمي بيداغوجي كما يلي:

المادة (02): التعليم عن بعد و/ أو عبر الخط أسلوب تعليمي بيداغوجي معترف به ضمن مسارات التكوين العالي للطلبة.

في حين وضّحت المادة (03) عدم إجبارية حضور الطلبة لمختلف الأنشطة التعليمية وكان نصّها كما يلي:

المادة (03): حضور الطلبة لمختلف الأنشطة التعليمية غير إلزامي، باستثناء بعض الأعمال التطبيقية و/ أو التّربصات التي صدر بشأنها رأي مخالف للجنة البيداغوجية.

أمّا الفصل الثاني فكان موضوعه تقييم الطلبة، حيث ذكر في المادة (06) أنماط التقييم التي يتمّ انتقاؤها حسب رأي الفرقة البيداغوجية (حضوريا- عن بعد بالنسبة للمواد الاستكشافية والأفقية- بالنظر إلى الأعمال المنجزة من

قبل الطلبة)، وبيّنت المادة (07) الآليات المتبعة في المصادقة على المادة المعنية، ويكون ذلك من خلال: (التقييم النهائي والتقييم المستمر أو التقييم النهائي أو التقييم المستمر)، هذا وتمّ تعليق اطلاع الطلبة على أوراق الامتحانات بالنظر إلى الظرف الصحي الذي كان آنذاك وللمحدودية الوقت المخصّص لتقييم الطلبة (حسب المادة 08)، أمّا المادة (09) فقد حدّدت كيفية تسيير الغيابات في الامتحانات.

وتحور **الفصل الثالث** حول الانتقال في الدّراسات، حيث حدّدت المادتان (12-13) مجموع أرصدة الطلبة للانتقال إلى المستوى الأعلى، سواء كانوا طلبة الليسانس أو الماستر أو طلبة النظام الكلاسيكي أو المدارس العليا، كما هو موضح في نصّ المادتين:

المادة (12): بالنسبة لطلبة نظام الليسانس، الماستر والدكتوراه (ل.م.د):

- يتم الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس إذا تحصّل الطالب على مجموع 30 رصيداً (مع خصم أرصدة المواد غير المنجزة) بغضّ النظر عن توزيعهم بين السّداسيين.
- يتم الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس إذا تحصّل الطالب على مجموع 90 رصيداً (مع خصم أرصدة المواد غير المنجزة) دون الاعتداد بالمواد الأساسية المقرّرة.
- يتم الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر إذا تحصّل الطالب على مجموع 45 رصيداً (مع خصم أرصدة المواد غير المنجزة) دون الأخذ بعين الاعتبار بالمواد الأساسية المقرّرة.
- يسمح بالتعويض بين الوحدات التعليمية للسّداسيين لطلبة السنة أولى ماستر.

المادة (13): بالنسبة لطلبة النظام الكلاسيكي والمدارس العليا

- لا تؤخذ بعين الاعتبار النقطة الإقصائية للمادة و/ أو للوحدة التعليمية، المتحصّل عليها خلال السّداسي الثاني.

أمّا المادة (14)، فنصّت على أنّ حالة الرّسوب في المسار الدّراسي للسنة الجامعية 2019-2020 لا تعدّ تأخراً بيداعوجيا بالنسبة لطلبة كلّ الأطوار، في حين ذكرت المادة (15) إمكانية تنظيم دروس الدّعم المبرمجة لطلبة السنة الأولى دكتوراه عن بعد.

واشتمل **الفصل الرابع** والأخير في هذا القرار أحكاماً ختامية منها أنّ أحكام هذا القرار سارية بصفة استثنائية بعنوان السنة الجامعية: 2019-2020 في إطار الوقاية ضدّ جائحة كوفيد-19.

الملاحظ أنّ الوزارة الوصيّة أدخلت عدداً من التّسهيلات لضمان انتقال الطلبة واستمرارية التّدريس؛ لكون مجمل القرارات والمراسيم التنفيذية السابقة التي أقرتها خلال سنة 2020 اتّخذت في ظروف صحيّة مفاجئة شهدتها البلاد،

فشجعت التعليم عن بعد وجعلته أولوية، وكانت تهدف بشكل خاص إلى إنقاذ وإتمام السنة الجامعية 2019-2020 مع ضمان انتقال الطلبة إلى المستوى الأعلى، وبذلك استطاعت الجزائر مواصلة التدريس الجامعي ولم تقف عاجزة أمام جائحة كورونا، بغض النظر عن النقائص المسجلة والعراقيل التي اعترضتها. لكن تطبيق نمط التعليم عن بعد بالكامل لم يحقق إقبالا واسعا من الطلبة، إذ سجلت غيابات كثيرة، وكان مستوى التفاعل ضعيفا، بحكم حداثة التجربة وعدم التعود عليه في الوسط التربوي والتعليمي للجزائريين، إضافة إلى نقص التدريب على التقنية. وبعد تسجيل تحسن طفيف للوضع الصحي في البلاد، وعملا بتوصيات منظمة الألكسو التي أكدت « ضرورة مواصلة جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الرامية إلى تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطوير التعليم والتعلم وتنمية مجتمعاتنا العربية والنهوض بها نحو مجتمعات المعرفة »¹ قرّر وزير التعليم العالي لأول مرة في الجزائر بدءا من السنة الجامعية 2020-2021 اتباع نمط التعليم الهجين Hybrid Learning بشكل رسمي وعام يشمل جميع جامعات الوطن، يجمع هذا النمط بين بيئتين تعليميتين؛ التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، ويكون بالتعليم عن بعد لفترة زمنية دون الاستغناء عن التعليم الحضوري بالتناوب على النمطين، وهذا النظام التعليمي سمح بتقليص عدد الأفواج التي تحضر إلى الجامعة، وبالتالي تحقيق التباعد الجسدي وتجنب الاكتظاظ في قاعات المحاضرات ومختلف مرافق الجامعة لتفادي انتشار عدوى فيروس كورونا بين الطلبة والأساتذة. وفيما يلي سنتطرق إلى أهم القرارات والمراسيم التنظيمية لتسيير العملية البيداغوجية بالجامعات الجزائرية وفق نمط التعليم الهجين خلال فترة جائحة كورونا وما بعدها.

8. القرار الوزاري رقم: 055 المؤرخ في 21 جانفي 2021:

يحدد هذا القرار الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجيين والتقييم وانتقال الطلبة في ظل فترة كوفيد-19، بعنوان السنة الجامعية 2020-2021. يتكوّن هذا القرار من أربعة فصول تشتمل على ثمانية عشر مادة (18).

كان الفصل الأول بخصوص التنظيم والتسيير البيداغوجيين، ومن أهم القرارات التي نصّ عليها هذا الفصل نذكر:

¹ سيناء قاسم أحمد المنصوري، التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة (Covid-19)، ص 04.

- التعليم عن بعد و/ أو عبر الخط أسلوب تعليمي بيداغوجي معتمد.
- م اعتماد نط التعليم الهجين بعنوان السنة الجامعية 2021/2020.
- عدم إجبارية حضور الطلبة للأنشطة التعليمية الحضورية باستثناء بعض الأعمال التطبيقية وأعمال الورشات و/ أو التريصات.
- يمكن ضمان دروس الدّعم في السنة الأولى دكتوراه عن بعد.
- وقد حدّدت المادة (05) من الفصل الأول لهذا القرار حالات الغياب المبرّرة بدواعي القوة القاهرة المقبولة.
- وعُنون الفصل الثاني ب "تقييم الطلبة"، وذكرت المادة (07) أنماط تقييم الطلبة، وهي نفس الأنماط المذكورة في المادة (06) من القرار 633 المؤرّخ في 6 أوت 2020، و في هذا الصدد، أشارت المادة (08) إلى أنّه يتعيّن تدعيم قدر الإمكان التّقييم المستمرّ عن بعد باستثناء الوحدات التّعليمية الأساسية والمنهجية؛ وهذا يعني أن يتمّ تقييم الطّلبة في الوحدات التّعليمية الأفقية والاستكشافية عن بعد.
- كما بيّنت المادة (08) أيضا الصيغ الثلاثة المتعلّقة بالمصادقة على الوحدة التّعليمية من طرف الفرقة البيداغوجية، وهي: (التّقييم المستمر والتّقييم النّهائي/ التّقييم النّهائي فقط/ التّقييم المستمر فقط). وأشارت كذلك إلى أنّ الفرق البيداغوجية هي التي تحدّد الطرق المناسبة لمناقشة مذكرات التّخرج مع مراعاة الوضعية الصحية، وفي حالة تعذّر المناقشة حضوريا، يتمّ تقييمها من قبل المشرف وممتحنين اثنين فقط.
- وجاء في المادة (09) إمكانية تعليق حقّ الطلبة في الاطّلاع على أوراق الامتحان حسب الوضع الصحيّ، مع وضع تصحيح نموذجي مرفق بسلم تنقيط مفصّل يجب تبليغه إلى الطالب عبر مختلف وسائل الإعلام الرّقمية، أمّا المادّة (10) فتمحورت حول التّعامل مع الغيابات المبرّرة سواء أثناء الامتحانات أو عند المناقشة، وبيّنت أنّ الطالب من حقّه إجراء امتحان بديل أو إعادة برجة المناقشة تحت إشراف وتنظيم الفرقة البيداغوجية.
- أمّا الفصل الثالث من هذا القرار، فكان تحت عنوان "انتقال الطلبة"، ففي المادة (13) تمّ تحديد مجموع أرصدة الانتقال من مستوى إلى آخر كما حدّدها المادة (12) من القرار السابق (633 المؤرّخ في 06 أوت 2020).
- واشتمل الفصل الرابع جملة من الأحكام الختامية وهي:
- أنّ أحكام هذا القرار تطبّق استثناء بعنوان السنة الجامعية 2021/2020.
- أنّ الأحكام الواردة في النصوص البيداغوجية وغير المذكورة في هذا القرار تبقى سارية المفعول.
- يطبّق كلّ من المدير العام للتّعليم والتّكوين العالين ورؤساء المؤسسات الجامعية هذا القرار.

ومواصلة للجهود الرامية إلى ضمان استمرارية التدريس في ظل جائحة كورونا، وحفاظا على سلامة الطلبة والأساتذة وكلّ العاملين والموظفين في الجامعات الجزائرية، أكد السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي عبد الباقي بن زيان خلال الكلمة التي ألقاها يوم الإثنين 15 مارس 2021 بالجزائر العاصمة بمناسبة افتتاح الندوة الوطنية للجامعات أنّ تجربة التفويج والتعليم الهجين في شقّيه الحضوري و التعليم عن بعد، الذي اعتمدته المؤسسات الجامعية ولأول مرة خلال الدخول الجامعي 2020 - 2021 بسبب الظروف الصحية الاستثنائية المترتبة عن تفشي وباء كورونا يعتبر فرصة من أجل تبني هذا النمط التعليمي بصفة دائمة ضمن منظومة التعليم العالي الوطنية، وأشار في ذات السياق إلى أنّه قد تمّ الشروع في إعداد العدة التشريعية والتنظيمية وتوفير العدة المادية والتقنية اللازمة التي يتطلبها تأطير هذا النمط التعليمي، وأضاف أنّ القطاع يعمل حاليا على "إعداد دفتر شروط لاقتناء منصة رقمية وطنية حديثة للتعليم عن بعد"، ومنحها الأولوية في توزيع ميزانية التجهيز لهذه السنة.¹

وهكذا أبان السيد الوزير عن عزم الوزارة الوصيّة تجنيد كلّ الوسائل والإمكانيات للاستمرار في تطبيق التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية بعد زوال الجائحة.

9. القرار الوزاري رقم: 915 لمؤرخ في 11 أوت 2021:

يهدف هذا القرار إلى تحديد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجي والتّقييم وانتقال الطلبة في ظل فترة كوفيد-19 بعنوان السنة الجامعيّة 2021-2022، ويتكوّن من أربعة فصول، حيث كان

الفصل الأول بعنوان التنظيم والتّسيير البيداغوجيين ، وفيه أكدت المادة(02) أنّ التّعلم عن بعد أسلوب تعليمي بيداغوجي معتمد ضمن منظومة التّكوين العالي، وأنّه قد تمّ اعتماد نمط التّعليم الهجين بعنوان السّنة الجامعية 2021-2022، حسب نفس المادة. كما تمّ التّفصيل في نمط تدريس الوحدات التّعليمية؛ حيث نصّت المادة (03) على تدريس الوحدات الأساسية والمنهجية وفق التّعليم الهجين (حضوري وعن بعد)، في حين تُدرّس عن بعد كلّ من الوحدات الأفقية والاستكشافية ودروس الدّعم المبرمجة في السنة الأولى دكتوراه، وهذا حسب المادتين (04) و(05) من هذا القرار.

أمّا **الفصل الثاني** الذي كان بعنوان تقييم الطلبة فتّم خلاله تحديد الطرق المتّبعة في تقييم الطلبة، والذي يختلف باختلاف نوع الوحدات التعليمية كما بيّنها نصّ المادة (08):

¹ ينظر: وكالة الأنباء الجزائرية ، صحة -علوم -تكنولوجيا ، التعليم العالي: اعتماد النمط الهجين " بصفة دائمة" اعتبارا من العام المقبل، الإثنين 15 مارس 2021، الرابط: <https://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/103519-2021-03-15-12-43-29>، تاريخ الاطلاع: 2023/07/10، 18:18.

المادة(08): يتم تقييم الطلبة وفقا لأحد الأشكال التالية، وذلك بعد أخذ رأي الفرق البيداغوجية:

- حضوريا لوحدة التعليم الأساسية والمنهجية.
- عن بعد بالنسبة للوحدات التعليمية الأفقية والاستكشافية.
- على أساس أعمال شخصية منجزة من قبل الطالب.

في حين كرّرت المواد (9-10-11) الأحكام نفسها الواردة في القرارات السابقين (القرار رقم 055 المؤرخ في 21 جانفي 2021، والقرار 633 المؤرخ في 26 أوت 2020)، والمتعلقة بصيغ المصادقة على الوحدة التعليمية، أو تلك المتعلقة بمناقشة مذكرات نهاية الدراسة وحالات تعذر المناقشة لظروف صحية. هذا وتمت الإشارة إلى تعليق حق الطلبة في الاطلاع على أوراق الامتحان، وحالة الغياب عن الامتحان أو عن المناقشة بإجراء امتحان بديل أو إعادة برمجة المناقشة..

أما **الفصل الثالث** الذي تمحور حول انتقال الطلبة، فلم يأت بتغييرات حول مجموع أروسة الانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر سواء بالنسبة لطلبة الليسانس والماستر حسب نظام ل.م.د، أو بالنسبة لطلبة النظام الكلاسيكي والمدارس العليا، (انظر المادتين: 13 و14)، مع الإشارة إلى اختلاف السنة الجامعية، إذ أبقى على نفس المجاميع المذكورة آنفا في القرارات رقم 055 و633 على التوالي. **والفصل الرابع** هو الآخر جاء بأحكام ختامية مماثلة لسابقتها. واختتم هذا القرار بذكر المكلفين بتطبيقه، وأنه سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

10. المراسلة رقم 1348/أ.ع/2021، المؤرخة في 24 أوت 2021:

أبلغ السيد الأمين العام عبر هذه المراسلة السيدات والسادة رؤساء مؤسسات التعليم العالي، والمدير العام للديوان الوطني للخدمات الجامعية بالاتصال مع السيدات والسادة مديري الخدمات الجامعية، أبلغهم بخصوص صدور النسخة النهائية لبروتوكول تسيير السنة الجامعية 2021-2022 في ظل كوفيد-19، كما وافاهم رفقة هذه المراسلة بالقرار رقم 920 المؤرخ في 23 أوت 2021، الذي يحدد رزمة العطل الجامعية بعنوان السنة الجامعية 2021-2022، وطلب منهم اتخاذ الترتيبات اللازمة لضمان التطبيق السليم للبروتوكول المرفق، وأكد ذيل هذه المراسلة على صلاحية مدير المؤسسة في تكييف سير الأنشطة وفقا لخصوصية مؤسسته وتطور الوضعية الصحية، ونوه إلى عدم إغفال التنسيق مع السلطات المختصة، وإشراك مختلف الفاعلين في الوسط الجامعي.

11. بروتوكول تسيير السنة الجامعية 2021-2022 في ظل كوفيد-19 الصادر شهر أوت 2021 :

استكمالا لجهود قطاع التعليم العالي والبحث العلمي الرامية للحدّ من تفشّي كوفيد-19 في الوسط الجامعي من جهة، ولضمان استمرارية التدريس من جهة أخرى، أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي النسخة النهائية من بروتوكول تسيير الدّخول الجامعي 2021-2022 في ظلّ جائحة كوفيد-19 باللغتين الوطنية والفرنسية. تمّ التصريح في مدخل هذا البروتوكول أنّ الظروف الصحيّة التي تمرّ بها بلادنا جرّاء جائحة كوفيد-19 فرضت على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي نمط تسيير مغاير تماما لما ألفته، ومن أهمّ التغييرات، اتّباع نمط تعليم جديد لضمان استمرارية التعليم وللحفاظ على سلامة الأسرة الجامعية ككلّ.

ويدلّ هذا التصريح أنّ الجامعة الجزائرية وإن كانت لها محاولات مسبقة - وهي محاولات بسيطة لم تعرف توسّعا- لاستغلال التعليم الإلكتروني من خلال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح في بعض جامعات الوطن، إلّا أنّها لم تخض تجربة التعليم الهجين قبل حلول الجائحة.

وبعد هذا المدخل، ذكرت مبادئ أساسية لوضعها حيّز التنفيذ، خاصة ما تعلّق منها بمدير المؤسسة الجامعية المدعو للارتكاز على هذا البروتوكول وتسييره بديناميكية، كما تمّ التأكيد على مراعاة الحيلة الصحيّة وتخصيص حجم ساعي معتبر حضوريا بالنسبة للوحدات الأساسية والمنهجية، فيما يتمّ ضمان الوحدات الأفقية والاستكشافية عن بعد، مع تقليص إمكانية غياب الطالب لمدة لا تزيد عن 15 يوما وعدم برمجة أي نشاط بيداغوجي حضوريا يوم السبت إلّا في حالة ملاحظة تحسّن في الوضع الوبائي. ثمّ حدّد يوم 4 سبتمبر لدخول الأساتذة والأعوان التقنيين والدعم.

وبعد ذلك ذكرت المراحل المعتمدة في التسيير والتي قسّمت إلى مرحلتين:

أ. المرحلة الأولى (البروتوكول البيداغوجي): وكان ذلك ب:

✓ تطبيق البروتوكول البيداغوجي بعنوان السنة الجامعية 2020-2021 وسبتمبر 2021،

وذلك من خلال الانتهاء من كلّ النشاطات البيداغوجية للسنة الجامعية 2020- وحّدّد يوم 30 سبتمبر 2021 كحدّ أقصى للاختتام الكلّي لها، وضمان النشاطات المرتبطة بالتسجيلات وإعادة التسجيلات لكافة المستويات، إضافة إلى تحديد يوم الثلاثاء 21 سبتمبر 2021 تاريخ إجراء مسابقة الالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا.

✓ تطبيق البروتوكول البيداغوجي بعنوان السنة الجامعية 2021-2022؛ إذ تمّ تحديد 03

أكتوبر تاريخا لانطلاق النشاطات البيداغوجية، ومن الإجراءات المعتمدة خلال هذا البروتوكول:

*التكفل بشكل خاص بطلبة السنة الأولى بغية ضمان حجم معتبر من التعليم الحضورى،

وتوفير لهم الدّعائم البيداغوجية المناسبة، وتبني مبدأ المرونة للتكيف مع أيّ تطور محتمل للوضعية الصحيّة.

*تخفيف مدّة العمل حضورياً (ساعة واحدة في كلّ حصة أعمال موجهة وساعتان في كلّ الحصة التطبيقية).

*اعتماد التعليم عن بعد لتدريس الوحدات الأفقية والاستكشافية.

*تنظيم التعليم الحضوري بتقسيم الطلبة إلى دفعات مع احترام البروتوكول الصحي.

*تُجرى امتحانات الوحدات الأساسية والمنهجية حضورياً، أمّا امتحانات الوحدات الأفقية والاستكشافية فتتمّ عبر الخط.

وفي الصفحة 06 من هذا البروتوكول، وضعت رزنامة عامة تمتدّ فترتها على مدى السداسيين. ثمّ بعد ذلك قدّم البروتوكول رزنامة أسبوعية خاصة وفق سيناريوهين، السيناريو الأول يتضمّن تفويج الطلبة إلى دفعتين أو ثلاث دفعات، حسب تعداد الطلبة بكلّ مؤسسة، والسيناريو الثاني خاص بالتدوير الأسبوعي سواء في حالة ثلاث (03) دفعات أو في حالة دفعتين (02).

كما تمّت الإشارة إلى إيجابيات وسلبيات كلّ من السيناريو الأول والثاني؛ فمن إيجابيات السيناريو الأول: تقليص التعدادات الحاضرة داخل الحرم الجامعي في آن واحد، ومن سلبياته أنّه يتطلّب حضور كلّ الطلبة المقيمين في الإقامات الجامعية، إلّا أنّ قدرات الاستقبال في بعضها محدودة جدّاً.

وفي خلاصة البروتوكول، تمّ التّوصل إلى أنّ صبغة السيناريو الأول هي الأكثر مواءمة كونها تستجيب لانشغالات الطلبة في جانبها البيداغوجي لاسيما مجال التفاعل بين الطّالب والأسّاذ، وهذا حسب آراء الأسرة الجامعية (أساتذة - طلبة - مسيرين)؛ لذلك على مديري المؤسسات الجامعية تبني أحد هذين السيناريوهين أو إعداد سيناريو آخر يلائم الإمكانيات المادية والبشرية للمؤسسة.

ب . المرحلة الثانية (البروتوكول الصحي): يتضمّن المعايير الصحيّة الواجب احترامها على ثلاث مستويات:

✓ على مستوى الفضاءات البيداغوجية والبحثية: من خلال التّعقيم الدّوري والتّطهير

والصيانة والتّهوئة لكلّ البنايات والمقرّات البيداغوجية والإدارية، وكذا تنظيم الحركة داخل الحرم الجامعي، والحرص على انتظام المعلومة والاتّصال عن بعد، ووضع الكمامة .. وغير ذلك.

✓ على مستوى الخدمات الجامعية: سواء من حيث احترام معيرة استعمال الغرف الجامعية عند

الإيواء، أو من حيث توفير "الوجبات المنقولة" وفق المعايير الصحيّة عند الإطعام، أو من حيث توفير النقل مع الاكتفاء بـ 25 طالبا كحدّ أقصى في كل حافلة كبيرة، وجعلها متاحة إلى غاية الساعة السادسة (18:00)

مساء.

✓ على مستوى إجراءات صحية: وهذا للتكفل بأفراد الأسرة الجامعية مع استشراف واستئناف النشاطات البيداغوجية الحضورية، ومن هذه الإجراءات الصحية القياس المنتظم لدرجة الحرارة عند الدخول إلى الجامعة، وإجبارية ارتداء الكمامة وتوفير السائل الهيدروكحولي واحترام التباعد الجسدي بين الأشخاص... وغيرها.

12. رسالة السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 03 سبتمبر 2022:

وجه السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي رسالة إلى الأسرة الجامعية بمناسبة الدخول الجامعي 2022-2023 (مسيرين، وأساتذة باحثين، وباحثين دائمين، وطلبة، وعمّال)، وتم التطرق خلال هذه الرسالة إلى تحديد نمط التدريس خلال هذه السنة الجامعية وذلك ب:

العمل على الرجوع إلى نمط التكوين والتعليم الحضوري الذي كان قبل جائحة كوفيد-19، وأن يكون التعليم عن بعد مكسبا مكملا لتعزيز وتجويد التعليم والتكوين.

حيث يتم استخدام كل الهياكل البيداغوجية لتعزيز التعليم الحضوري، والعمل للرجوع إلى الحالة العادية التي كانت قبل انتشار جائحة كوفيد-19، ويكون بتنظيم الأنشطة البيداغوجية في شكلها الحضوري بالنسبة للمواد الأساسية وبعض المواد الأفقية والاستكشافية، واعتماد التعليم عن بعد فقط بالنسبة لبعض المواد الاستكشافية والأفقية الأخرى غير الأساسية، مع عدم اللجوء إلى نظام الدفعات (التفويج) إلا في حالات نادرة، وهذا حسب ما أوضحه بيان صحفي صادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤرخ في 31 أوت 2022.

كما أشارت هذه الرسالة إلى أنّ الجامعة الجزائرية استطاعت الاستمرار في أداء مهامها خلال السنتين الجامعتين المنصرمتين رغم الظروف الصحية التي عاشتها، بفضل إخلاص وتفاني الجميع في العمل، كما استطاعت تحقيق عدّة عمليّات هامة مُدرّجة في برنامج القطاع ومنها المتعلقة بتحسين التكوين والبحث وتعزيز التأطير..

هذا وناشد السيد الوزير الأساتذة والباحثين والطلبة بالمساهمة في تنفيذ العمليات المتبقية من برنامج عمل القطاع التي تدخل ضمن برنامج عمل الحكومة 2021-2024 بكلّ حزم وعزم، من أجل ولوج عالم الرقمنة وعالم الذكاء الاصطناعي وتطوير البحث العلمي، ودعا إلى ضرورة التّجند لمواصلة تطبيق الإصلاحات التي عرفها القطاع في شتى مجالات التكوين والبحث لجعل الجامعة قاطرة حقيقية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

واختتم السيد الوزير هذه الرسالة بتمنياته للأسرة الجامعية بالتوفيق والنجاح والسداد، وأن تكون سنة 2022-2023 سنة تحقيق الطموحات في ظلّ ازدهار واستقرار الجزائر.

13. القرار الوزاري رقم 1242، المؤرخ في 22 سبتمبر 2022:

أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي القرار رقم 1242 بتاريخ 22 سبتمبر 2022، يتضمن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته. وبعد هذا القرار خطوة هامة في تحقيق مسعى الوزارة الوصية لتعميم التعليم عن بعد وتعزيزه، يتكوّن من سبعة (07) مواد تنظيمية، أهمّها المادة (01) والمادة (02)، حيث نصّت المادة الأولى على ما يلي:

المادة الأولى: تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي لجنة قطاعية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته، تدعى في صلب النص "اللجنة".

وأوضحت المادة (02) من هذا القرار أنّ هذه اللجنة تتولّى متابعة إرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه، كما فصلت في مهامها والتي تصبّ في وضع حيز التنفيذ التعليم عن بعد وضمان السير الحسن له، ومن هذه المهام:

- ✓ تحديد الاحتياجات الحقيقية اللازمة لهذا المسعى، كالتجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية، والتأطير البشري..
 - ✓ اقتراح عناصر مخطط التكوين الأساتذة والتقنيين في مجال تقنيات التعليم عن بعد ومتابعته وتنفيذه.
 - ✓ متابعة عملية إنتاج المضامين البيداغوجية الرقمية اللازمة لضمان التعليم عن بعد... وغير ذلك من المهام.
- وأشارت المادة (04) إلى أنّ أعمال اللجنة يجب أن تتّوجّ بتقارير دورية ترسل إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك قصد المتابعة والتقييم.

14. المراسلة رقم 1792 المؤرخة في 26 نوفمبر 2022:

وجّه السيد الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي مراسلة إلى رؤساء التدّوات الجهوية للجامعات بالاتّصال مع مديري مؤسسات التعليم العالي، بخصوص تفعيل منصة "مودل Moodle" لتدريس الوحدات الأفقية عن بعد ابتداء من السّداسي الثاني للسّنة الجامعية الجارية (2022-2023)، وهذا بناء على القرار المذكور أعلاه رقم 1242 المؤرخ في 22 سبتمبر 2022، والمتضمّن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم العالي عن بعد في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، المعدّل والمتمّم.

وتجسيدا لهذا المسعى، وتطبيقا لتوجيهات السيد الوزير، تقرّر تعميم تدريس الوحدات الأفقية حصرا عبر نط التعليم عن بعد، بدءا من السّداسي الثاني للسّنة الجامعية 2022-2023، ولإنجاح هذه العملية، طلب السيد الأمين العام من رؤساء المؤسسات الجامعية اتّخاذ كلّ التّرتيبات اللازمة لذلك، ومن أهمّها:

- وضع منصة "مودل Moodle" حيز الخدمة لدى المؤسسات الجامعية التي لم تتدعّم بعد بهذه المنصة.

- تمكين الأساتذة الذين يدرّسون الوحدات الأفقية عن بعد من حسابات خاصة بهم في المنصة، ودعوتهم لمتابعة التكوين حول كيفية استعمالها.

- إنشاء عناوين بريد إلكترونية مؤسسية للطلبة، وتمكين كلّ طالب من "اسم مستخدم" و "رقم بطاقة الطالب" و "كلمة مرور سهلة التذكر".

كما نبّه السيد الأمين العام مدراء المؤسسات الجامعية إلى تصميم الأرضية بطريقة تسمح للطلبة بالولوج بسهولة ووضوح للدّروس.

وختاماً، أكّد السيّد الأمين العام على أهمية التّحضير الجيد لهذه العملية التي تعدّ أولى لبنات تطوير نمط التّعليم عن بعد ضمن منظومة التّعليم العالي الوطنية.

وفي هذا الإطار « أوضح البروفيسور " رضوان بلخيري" أستاذ التعليم العالي في تصريح ل "الاتحاد" بخصوص الوحدات الأفقية التي تقرّر تدريسها عن بعد بداية من السّداسي الثّاني؛ أنّه يتعلّق الأمر بالوحدات الاستكشافية والمنهجية التي معاملها واحد على غرار مثلاً مادة ' الإعلام الآلي'، 'مواد اللّغات الفرنسية والإنجليزية'، وبعض مواد المنهجية »¹

وواصلت وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي متابعتها لإنجاح تعميم التعليم عن بعد، وذلك من خلال عدد من القرارات والمراسلات التي تلقّتها مؤسسات التّعليم العالي في السنة الجامعية 2022-2023، مع إدخال بعض التّغييرات سواء حول نمط التّدريس باختلاف الوحدات التّعليمية (الأساسية وغير الأساسية)، أو حول مجاميع أرصدة الانتقال من مستوى تكويني إلى آخر وتقييم المكتسبات والديون...

15. القرار الوزاري رقم: 1023 المؤرخ في 25 جويلية 2023:

يهدف هذا القرار إلى تعديل وتتميم القرار رقم 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، والذي يحدّد كفايات التّسجيل وإعادة التّسجيل في التّكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومهندس معماري، وكذا كفايات التّنظيم والتّقييم والتّدجج فيها، المعدّل والمتّم.

احتوى القرار 1023 أربع عشرة (14) مادة، منها ما يعدّل ويتمّم مواد من القرار 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، ومن أهمّ ما تمّ تغييره في هذا القرار ما تعلّق بمجموع أرصدة الانتقال وطرق تقييم المكتسبات والامتحانات،

¹ جريدة " الاتحاد"، التّدريس عن بعد بالجامعات " إلزامي" بدءاً من السّداسي الثّاني، على الموقع

الإلكتروني: <https://www.elitihadcom.dz>، 28 نوفمبر 2022، تاريخ الاطلاع: 30/07/2023، 23:05.

والتعامل مع الديون. وفي هذا الصدد، جاءت المادة (07) من هذا القرار تعدّل وتتمّم المادة (52) من القرار 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، ونصّها كالآتي:

المادة (52): يسمح الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية من التكوين لنيل شهادة الليسانس للطالب الذي:

. إّمّا اكتسب السّداسيّين الأولين لمسار التكوين بمجموع ستّين (60) رصيدا سواء عن طريق التعويض أو دون تعويض.

. إّمّا اكتسب ثلاثون (30) رصيدا على الأقلّ ما بين السّداسيّين، وفي هذه الحالة ينتقل الطالب بديون.

أمّا بخصوص انتقال الطالب من السنة الثانية إلى السنة الثالثة من التكوين لنيل شهادة الليسانس، فهو حسب ما ذكر في المادة (08) من هذا القرار، والتي تعدّل وتتمّم المادة (53) من القرار رقم 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، وهي كما يلي:

المادة (53): يسمح الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة من التكوين لنيل شهادة الليسانس للطالب الذي:

. إّمّا اكتسب السّداسيات الأربعة الأولى لمسار التكوين بمجموع مائة وعشرين (120) رصيدا، سواء عن طريق التعويض أو دون تعويض.

. إّمّا اكتسب تسعين (90) رصيدا على الأقل، وفي هذه الحالة ينتقل الطالب بديون.

وحسب المادة (09) التي تعدّل وتتمّم المادة (57) من القرار رقم 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، فإنّه يمكن للطالب الذي اكتسب مائة وعشرين (120) رصيدا خلال الخمس (5) سنوات في مسار التكوين الاستفادة استثنائيا من التسجيل لسنة سادسة إضافية، وإذا أخفق بعدها، فإنّه يستفيد من التسجيل الأكاديمي ويمتحن في المواد غير المكتسبة فقط.

أمّا المادة (10) التي تعدّل وتتمّم المادة (60) من القرار رقم 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، فهي تحدّد كيفية انتقال الطلبة من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر، ونصّها الآتي:

المادة (60):

. يسمح الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية من التكوين لنيل شهادة الماستر للطالب الذي اكتسب السداسيين الأولين لمسار التكوين بمجموع ستين (60) رصيدا عن طريق التعويض أو دون تعويض.
 . يُسمح للطالب بالانتقال بديون من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر إذا تحصّل على خمسة وأربعين (45) رصيدا على الأقل، وتحصّل أيضا على الوحدات التعليمية المشروطة لمواصلة الدراسات في التخصص.
 . تكتسب السنة الثانية من التكوين دون تعويض ما بين السداسيين الثالث والرابع.

وفي المادة نفسها، تمّت الإشارة إلى أنّ الطالب إذا أخفق في الدورة العادية، فإنّه يشارك في الدورة الاستدراكية، ويمتحن في الوحدات التعليمية غير المكتسبة فقط، والعلامة النهائية هي أعلى علامة في الدورتين.
 واستكمالا لشروط الانتقال وطرق تقييم المكتسبات، تعدّل وتتمّم المادة (11) من هذا القرار المادة (62) من القرار رقم 171 المؤرخ في 09 فيفري 2023، والتي تضمّنت أنّ الطالب في حالة عدم اكتسابه مائة وعشرين (120) رصيدا خلال الثلاث (3) سنوات من التكوين في الماستر، يستفيد من التسجيل الأكاديمي واجتياز الامتحانات في المواد غير المكتسبة فقط.
 أمّا المادة (12) من هذا القرار، فتتعلّق بإنشاء خلية بكلّيات و/أو معاهد المؤسسات الجامعية، تتكفّل بتسيير ديون الطلبة، وفصّلت في مهام هذه الخلية.

بعد القرار الذي اتخذته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عبر المراسلة رقم 1792 المؤرخة في 26 نوفمبر 2022 بخصوص تفعيل منصة "مودل Moodle" لتدريس الوحدات الأفقية عن بعد ابتداء من السداسي الثاني للسنة الجامعية الفارطة (2022-2023)، اتّضح جليّا مواصلة الوزارة الوصيّة جهودها لتجسيد تطبيق نمط التعليم عن بعد وتعزيزه تدريجيّا، دون الاستغناء عن التعليم الحضوري، فهي تطمح بدءا من السنة الجامعية الجارية (2023-2024) إلى تعميم التكوين والتعليم عن بعد لتقديم عروض التكوين لنيل شهادتي الليسانس والماستر عن بعد، وهو عبارة عن تكوين موازٍ؛ إذ يتمّ تسجيل الطلبة في هذا التكوين ويدرسون مواد عن بعد، وأخرى حضوريّا، ويتولّى فريق التكوين اختيار هذه المواد.

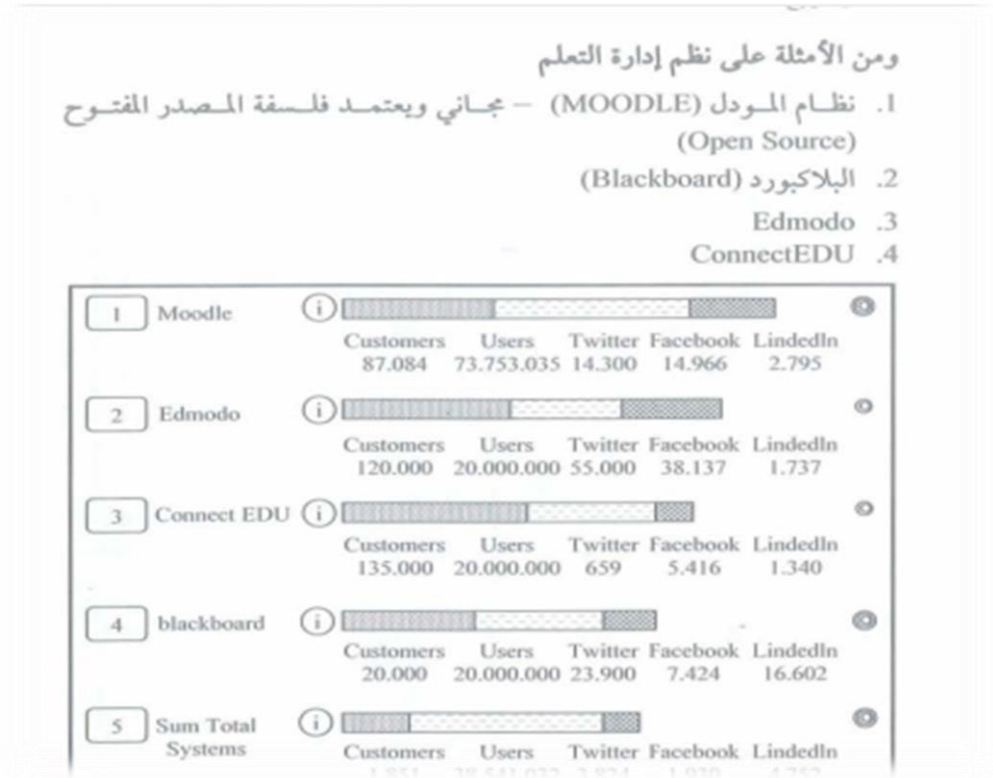
إنّ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باتّخاذها هذه الإجراءات كانت تهدف إلى مواجهة وباء فيروس كورونا والوقاية من انتشاره من جهة، وضمان استمرارية التدريس من جهة أخرى، فالجائحة أجبرت الجامعة الجزائرية على استغلال التعليم الإلكتروني والانفتاح على الرقمنة، وإن كانت التجربة في بدايتها اضطرابا في ظل وباء كورونا؛ إلّا أنّها فتحت الأبواب أمام الجامعة الجزائرية للسير قدما نحو مواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التعليم. وتجدر

الإشارة إلى أنّ ما تضمّنته القرارات والمراسيم الصّادرة عن الوزارة الوصية كانت شاملة لكلّ الجوانب التي تضمن تهيئة كلّ الظروف والإمكانات اللازمة لتطبيق التعليم الهجين بنجاح، لكنّ بلوغ هذا المسعى يتطلّب الصرامة في التنفيذ والمتابعة والمراقبة الجادّة والمستمرّة، لضمان نجاح تعميم التّعليم عن بعد والتّحكّم الجيد فيه جنبا إلى جنب مع التّعليم الحضوري، وتوفير كلّ ما دعت إليه الوزارة من متطلّبات، ولن يتحقّق ذلك إلّا بتطوير قدرات ومهارات كلّ من الأساتذة والطلبة لاستعمال المنصات التعليمية أو الأرصيات، الذين واجهوا صعوبات كثيرة أثناء استخدامهم لمنصة مودل منذ ظهور جائحة كوفيد-19، وبدء تطبيق التّعليم عن بعد والتعليم الهجين، ومن الصعوبات كذلك ما تعلّق بالمشاكل تقنية وضعف تدفّق الأنترنت ونقص الوسائل. وفيما يلي سنتناول كيف استخدمت منصة مودل "Moodle" في التّعليم عن بعد بالجامعات الجزائرية؛ والإجراءات المتّبعة لإنشاء حسابات للطلبة والأساتذة خاصة بهذه المنصة التعليمية الموصى باستخدامها في كلّ مؤسسة جامعيّة عند تطبيق التّعليم الهجين من قبل وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر.

3. التعليم الهجين والمنصة التعليمية للتّعليم عن بعد "مودل Moodle":

مع تسارع التّقدّم العلمي والتّكنولوجي، سعت مختلف المؤسسات التّعليمية بشتى مستوياتها عبر أنحاء العالم إلى الاستفادة من هذه التّكنولوجيا واستثمارها في التّعليم الإلكتروني، وتبنيّ التّعليم عن بعد والتعليم الافتراضي... وغيرهما، بالاعتماد على خدمات شبكة الأنترنت التي تسهّل مهمّة الأساتذة في إيصال المعلومات إلى الطّلبة بكفاءة عالية، وتحقيق الفعاليّة والتّجاوب أكثر بينهم وبين طلبتهم.

لقد كانت جائحة كوفيد-19 أكبر دافع أدّى بمؤسسات التّعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر إلى اتّباع التّعليم عن بعد والتعليم الهجين، وهذا النوع من الأنماط يعتمد بشكل أساسي على توافر أنظمة ومنصّات لإدارة التّعلم، ومن أشهرها منصة مودل Moodle، منصة البلاكبورد Blackboard، ومنصة إدمودو Edmodo... وغيرها، وقد أوصت الوزارة الوصيّة بتبنيّ منصة مودل Moodle عبر الأرصيّة الرقمية (E-Learning) لكلّ جامعة جزائرية منذ ظهور جائحة كورونا، لكونها تتصدّر قائمة أفضل خمسة أنظمة لإدارة التّعلم، كما هو موضّح في الصورة أدناه:



الشكل(11): ترتيب أفضل خمسة نظم إدارة التعلم¹

1.3 منصة مودل Moodle حلقة وصل بين الأستاذ والطالب:

تعتبر منصة مودل Moodle إحدى علامات التطور في قطاع التعليم ككل، فهي نظام صُمم على أسس تعليمية لمساعدة الأساتذة على التواصل مع طلبتهم وتوفير بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية ناجحة، خاصة أثناء مواجهة الأزمات بأنواعها مثل جائحة كورونا (كوفيد-19). وكانت تجربة استعمال هذه المنصة بالجامعات الجزائرية تجربة حديثة، ولم تكن لدى الأساتذة ولا الطلبة خبرة كافية حول استعمالها، ونظرا لكون جائحة كوفيد-19 اجتاحت العالم بصورة مفاجئة، ووصلت إلى الجزائر في وقت وحيز، فإن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تستعدّ جيّداً (خاصة من حيث تدريب وتكوين الأساتذة والطلبة) لتطبيق التعليم عن بعد باستخدام المنصات التعليمية في ظلّ تلك الظروف الصحيّة القاهرة.

وعلى الرغم من تسجيل العديد من النقائص والعثرات أثناء استعمال منصة مودل Moodle في الجامعات الجزائرية، إلّا أنّ هذه الأخيرة وبعد اتّباع بروتوكول صحي صارم، وتطبيق التعليم عن بعد وبعده نمط التعليم الهجين تمكّنت من النّجاح في ضمان سيّورة التعليم وتقديم الدّروس خلال أزمة كوفيد-19، واستطاع الأساتذة المحافظة على الحدّ الأدنى من التواصل مع طلبتهم رغم الظروف الصحيّة المعروفة، فكانت هذه المنصة بمثابة الجسر الرابط

¹ عاطف أبو حميد الشّرمان، التّعلم المدمج والتّعلّم المعكوس، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 1436هـ-2015م، ص148.

بينهم، وحلقة الوصل التي تتيح للأساتذة التنسيق مع طلبتهم وتقديم الدروس عبر الخط، وتمكين الطلبة من تحميل هذه الدروس والاستفادة من المعلومات التي تحتويها، كما أتاحت هذه المنصة للأساتذة إمكانية تقييم أعمال الطلبة بعد أن ينجزوها. « حيث تمكن خدمات هذا النظام عن طريق أدواته المتعددة تسهيل العملية التعليمية من خلال ما توفره من منتديات للنقاش، وتحميل فيديوهات، والمحاضرات الداعمة لهذا المساق، إضافة إلى تبادل الأسئلة بين الأستاذ والطالب وتقديم واجبات تعليمية وتبادل الآراء والأفكار بين الأساتذة والطلاب، إضافة إلى مشاركة المحتوى العلمي، حيث يتيح للطالب الاطلاع والتفاعل مع المادة التعليمية في أي وقت يشاء و يستطيع تعزيز التواصل الإلكتروني بين الأستاذ والمتعلمين أنفسهم، مما يؤدي إلى تحفيز المتعلم والأستاذ على مواكبة النهضة المعلوماتية، باعتباره برنامجاً حراً مفتوح المصدر¹ لكن هذا التواصل لا يحدث دون أن يمتلك كل من الأساتذة والطلبة حساباً خاصاً بهم على المنصة، ودون تدريبهم على مهارات استخدامها.

2.3. الإجراءات التقنية المتخذة لمتابعة التعليم عن بعد عبر منصة مودل Moodle بالجامعة الجزائرية:

لمعرفة الإجراءات التقنية المتبعة لاستعمال منصة مودل Moodle من طرف كل من الأساتذة والطلبة والوقوف على كيفية تفعيل حساباتهم بها، نتناول المنصة التعليمية للتعليم عن بعد plateforme pédagogique en ligne التابعة لجامعة عبد الحفيظ بوالصوف -ميلة - نموذجاً.

إنّ أول ما نلاحظه بمجرد فتح صفحة منصة مودل Moodle لأية جامعة من الجامعات، روابط مباشرة للكلّيات التابعة لتلك الجامعة، على غرار المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة- التي يتمّ الولوج إليها عبر الرابط: <https://elearning.centre-univ-mila.dz>، وتضمّ ستّ (6) كليّات تظهر في أول صفحة على المنصة، وهي على التوالي:

أ. كليّة الآداب واللّغات: Institut des Lettres et Langues

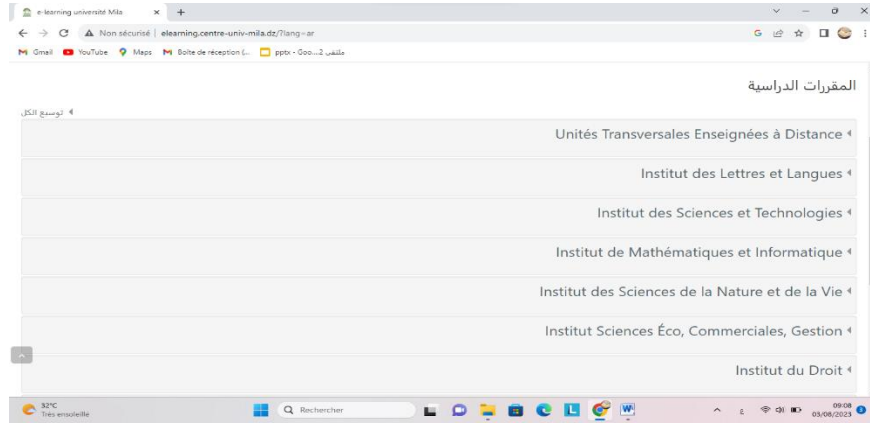
ب. كليّة العلوم والتكنولوجيا: Institut des Sciences et Technologies

ج. كليّة الرياضيات والإعلام: Institut des Mathématique et Informatique

د. كليّة علوم الطبيعة والحياة: Institut des Sciences de la nature et de la vie

¹ لشهب نادية ليلي، المنصات التعليمية عبر الخط - منصة مودل نموذجاً- المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، مج (59)، ع (03)، سنة 2022، ص 743.

هـ . كلية العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير: Institut des Sciences éco, Commerciales, et Gestion.
و. كلية الحقوق: Institut du Droit



الشكل (12): الكليات التابعة للمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة - على منصة التعليم عن

بعد¹

تتكفل جهات مختصة في مجال الإعلام الآلي (خبراء وتقنيين) بالإشراف على إدارة التعليم عن بعد عبر منصة مودل Moodle التابعة للجامعة، ويسهرون على تطويرها وتحديثها باستمرار، لضمان تقديم خدمات إلكترونية أفضل عبر المنصة، ولمساعدة الأساتذة والطلبة على الحصول على المادة العلمية اللازمة أثناء العملية التعليمية. كما تتولى هذه الجهات المختصة إنشاء حسابات خاصة بالأساتذة والطلبة على منصة مودل Moodle، بما يتيح لهم الولوج إليها واستخدامها بسهولة والاستفادة من خدماتها، وبمّ كل ذلك تحت إشراف ومراقبة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التي تتابع عن كثب سير العملية التعليمية عن بعد، ومدى تطبيق المسؤولين للتدابير المتخذة ومضامين القرارات الصادرة عنها، على غرار ما سبق ذكره في المبحث الأول من هذا الفصل، وخاصة المراسلة الوزارية رقم 416/أ.خ.و/2020، المؤرخة في 17 مارس 2020، فيما يخص وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط، وذلك بناء على مرجع المراسلة رقم 288/أ.خ.و/2020، المؤرخة في 29 فيفري 2020، فيما يخص إجراءات وقائية وضعها القطاع لوضع حد لتفشي محتمل لفيروس كورونا المستجد، وأتباع نمط التعليم عن بعد منذ 15 مارس 2020 لمدة لا تقل عن شهر. وكذا المراسلة رقم 1792 المؤرخة في 26 نوفمبر 2022، بخصوص تفعيل منصة مودل Moodle لتدريس الوحدات الأفقية عن بعد ابتداء من السداسي الثاني للسنة الجامعية 2022-

¹ المنصة التعليمية مودل Moodle التابعة للجامعة عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة - على الموقع التالي: <https://elearning.centre-univ-mila.dz>

2023، بناء على القرار رقم 1242 المؤرخ في 22 سبتمبر 2022، والمتضمن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، المعدل والمتّم.

1.2.3. إنشاء الحسابات الخاصة بالمنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle):

يتم إنشاء حساب خاص بكلّ من الأساتذة والطلّبة المنتمين نظاميًا إلى المنصة التعليمية مودل Moodle التابعة لجامعتهم بطريقة منظّمة ومدرّوسة، وباتّباع إجراءات محدّدة من قبل تقنيّين مختصّين في الإعلام الآلي، ليتمكّنوا بعد ذلك من الولوج إلى المنصة بأريحية واطمئنان باستخدام اسم المستخدم والرقم السري الخاص بكلّ واحد منهم، الأمر الذي يضمن الحفاظ على خصوصيّة المعلومات المتعلّقة بهم، ويمكّنهم من العمل عبر المنصة بفعالية، ويسهل تبادل الأفكار ومشاركة المحتوى مع عدد كبير من الطلبة في وقت واحد، ويمكن لأيّ شخص لا يملك حسابا خاصًا به على تلك المنصة الولوج إليها بصفته ضيفًا؛ لكن لا يحظى بالمزايا نفسها التي يتوقّر عليها من يمتلك حسابا فيها. وتاليا سنتعرّف على خطوات إنشاء حساب خاص بكلّ من الأستاذ الجامعي والطلّاب:

أولًا: إنشاء حساب خاص بالأستاذ الجامعي على المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle):

1. إنشاء إيميل مهني خاص بالأستاذ الجامعي مُكوّن من الاسم واللقب وجامعة الانتماء، وفيما يخص الاسم، يتم وضع الحرف الأول منه فقط، ثمّ يوضع اللقب كاملا، على الشكل الآتي:

Première lettre prénom.nom@ univ-faculté.dz

وعلى هذا المنوال يكون الإيميل المهني الخاص بالأستاذ الذي ينتمي إلى المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف-ميلة،

كما يلي: Première lettre prénom.nom@centre-univ-mila.dz

2. إنشاء حساب خاص بالأستاذ الجامعي يحتوي على اسم المستخدم (User Name) والرقم السري الخاص به (Mot de passe) وربطه بالإيميل المهني الخاص به المذكور أعلاه.

3. ربط حساب الأستاذ الجامعي بالسنة الجامعية السّارية، مثلا: أستاذ جامعي ينتمي إلى المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف. ميلة. يدرّس في السنة الجامعية 2022-2023، يتم ربط حسابه بهذه السّنة، ثمّ القسم التّابع له (مثلا: قسم اللغة والأدب العربي)، ثمّ يربط بالتّخصص (مثلا: لسانيات تطبيقية)، وبعدها يربط بالمستوى التعليمي الذي تُسب إليه، مثلا: يدرّس المستويات الآتية: السنة الثانية ليسانس، والسنة الأولى ماستر.. إلخ

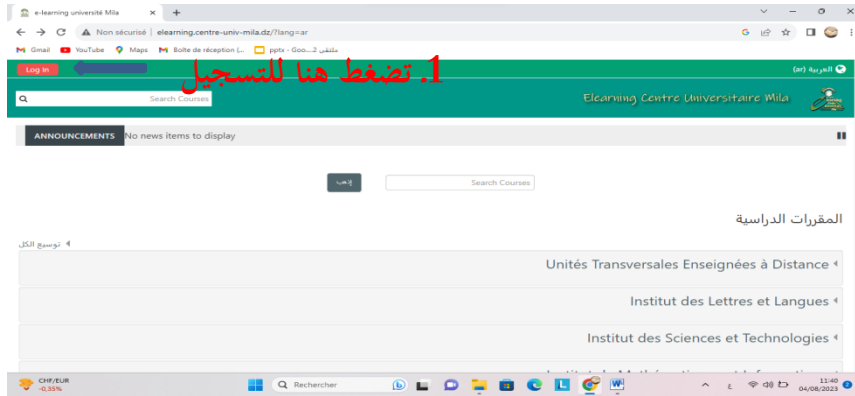
4. بعد ربط حساب الأستاذ بكلّ ما سبق ذكره، يُوجّه حسابه مباشرة إلى الوحدات أو المواد التعليمية الملزم بتدريسها على مستوى كلّ قسم من هذه الأقسام خلال هذه السنة الجامعية.

5. تفعيل حساب الأستاذ الجامعي على المنصة حتى يتمكن من رفع الدروس، ويتيح للطلبة تحميلها في جميع المواد المكلف بتدريسها خلال السنة الجامعية السارية.

تكرر هذه الإجراءات كل سنة جامعية جديدة أو كل سداسي (نظرا لتغيير المقاييس أو الأقسام المنسوبة إليه)، حيث يتم إضافة حسابات جديدة للأستاذ، أو تغيير حسابه القديم، وقد يتم إلغاء هذا الحساب إذا أحيل الأستاذ الجامعي على التقاعد أو استفاد من عطلة الاستيداع.. وغيرها من الحالات القانونية، التي تفرض إنهاء مهام الأستاذ على المنصة مؤقتا أو بشكل دائم.

هذا، ويمكن للأستاذ الجامعي الذي أنشئ حسابه الخاص على منصة مودل التعليمية، القيام بعدة تغييرات دون وجود مانع، على غرار: تغيير اسم المستخدم الخاص به، أو تغيير رقمه السري للولوج إلى المنصة، كما يمكنه تحميل المادة العلمية الملزم بها والتحكم في أجزائها وتقسيماتها داخل الفضاء الخاص به، كما يتيح له المنصة فضاء للنقاش والإجابة على مختلف الاستفسارات والأسئلة التي تصله سواء من طلبته أو من بعض الفاعلين على المنصة، عبر ما يعرف بالمنتدى، وبصفة عامة فإن الأستاذ الجامعي الذي يحوز حسابا خاصا به على منصة مودل، يتحكم تحكما تاما في هذا الحساب، بدءا من بطاقة المعلومات الخاصة به، إلى المقررات الدراسية المنوط بها.¹ وفيما يلي صور توضح كيفية ولوج أستاذ جامعي إلى حسابه:

✓ أولا: يضغط على الزر: Log In



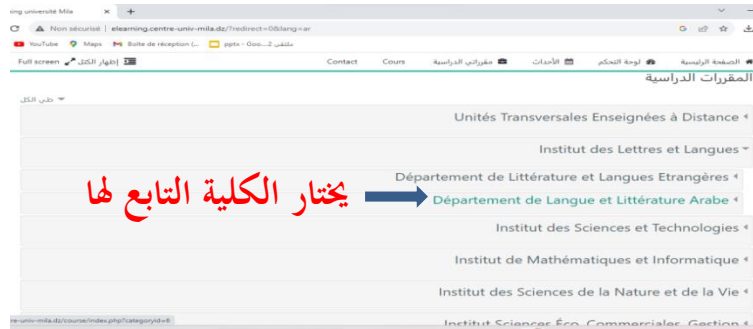
✓ ثانيا: يكتب اسم المستخدم.

✓ ثالثا: يكتب كلمة المرور الخاصة به.

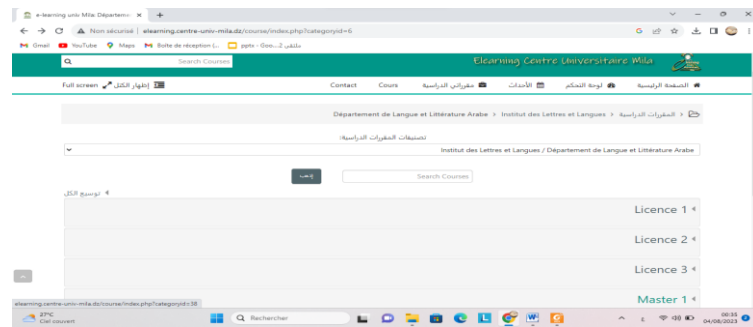
✓ رابعا: يضغط على زر تسجيل الدخول

¹ ينظر: لشهب نادية ليلي، المنصات التعليمية عبر الخط - منصة مودل نموذجاً- المرجع السابق، ص 749.

يتبع الأستاذ الخطوات السابقة، ثم يختار القسم أو الكلية التابع لها والقسم والمادة التي يدرّسها كما في النماذج أدناه:



ويختار القسم:



ثم يختار المادة التي يدرّسها:

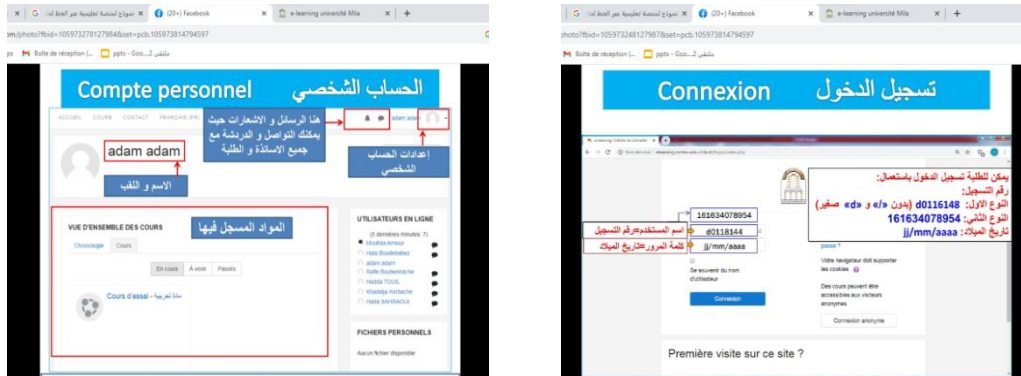


ثم يقوم برفع المحاضرات وجعلها متاحة للطلبة لتحميلها.

ثانيا: إنشاء حساب خاص بالطالب الجامعي على المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle):

يتم إنشاء حساب خاص بكل طالب باتباع نفس الخطوات المعمول بها عند إنشاء حساب للأستاذ، خاصة فيما يتعلق بالإيميل المهني واسم المستخدم والرقم السري، وبعد إنشاء هذا الحساب، يتمكن الطالب من تسجيل

الدخول إلى حسابه الخاص على المنصة، وفيما يلي نموذج عن كيفية ولوج الطالب إلى حسابه الخاص بالمنصة التعليمية عن بعد¹:



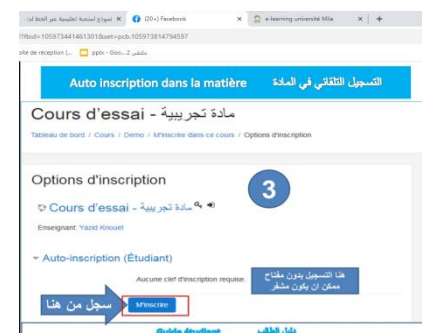
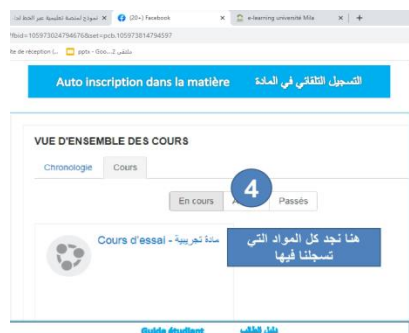
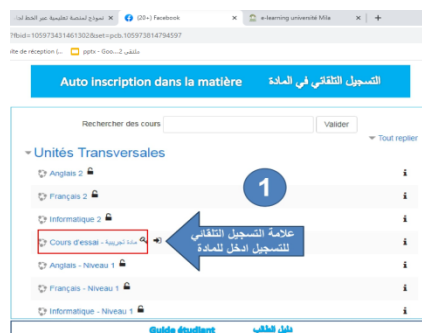
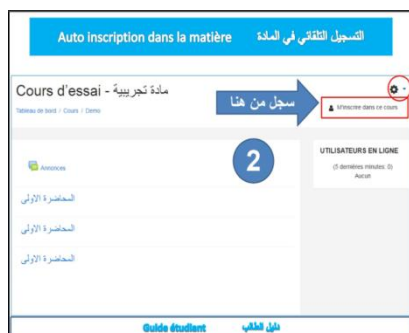
وإذا أراد الطالب التفاعل والمشاركة عبر منصة مودل، وإثبات حضوره، فإنه يضغط على زر (المنتدى)، الذي فتحه الأستاذ ليتمكن الطلبة من النقاش والتفاعل مع ما يقدمه لهم من دروس، ويقوم الطالب بكتابة استفسار في الخانة المخصصة لذلك، ويجرّر سؤاله، وبعد ذلك يضغط على زر (أضف المشاركة للمنتدى)، وهكذا يتم إرسال الاستفسار، وبعدها يجيب الأستاذ عليه أو يقدم بعض الطلبة والفاعلين تعقيباتهم حول الموضوع. وإذا أراد الطالب إدخال تعديلات عليه، فالمنصة تمنحه ثلاثين (30) دقيقة كأقصى حد لذلك وإذا تجاوز هذه المدة لا يمكنه التعديل، فالمنتدى هو طريقة فعالة وسهلة للتفاعل وإثبات الحضور بالمشاركة والاستفسار.

ولا يفوتنا التنبيه إلى وجود بعض الفوارق بين الصلاحيات التي يملكها كل من الأستاذ والطالب، فالطالب لا يمكنه القيام بعدة أمور على المنصة لأنها من صلاحيات الأستاذ، ومن بينها:

✓ الطالب لا يطلع إلا على الدروس المتعلقة بالمواد التي يدرسها في تلك السنة الجامعية، والأستاذ هو الذي يقوم بتنفيذ خاصية التسجيل التلقائي، فيتمكن الطالب من التسجيل في المادة والاستفادة من خصائص إضافية في الدرس، ويتم التسجيل التلقائي في المواد الدراسية عبر مراحل² ويتبع الطالب هذه المراحل للمرة الأولى فقط وبعدها يبقى مسجلاً، والصور أدناه توضّح هذه المراحل:

¹ دليل الطالب، مركز التعليم عن بعد للمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميله، الصفحة الرسمية على الفيسبوك على الرابط: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063924704657> ، تاريخ الاطلاع: 2023/08/04، 16:45.

² دليل الطالب، مركز التعليم عن بعد للمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميله، الصفحة الرسمية على الفيسبوك على الرابط: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063924704657> ، المرجع السابق.



وبعد تمكّن الطالب من الولوج إلى المنصة؛ يجد مجموعة من المقرّرات الدّراسية عن بعد، فيختار المادة التي يودّ تحميل دروسها بالضغط عليها، أو بكتابة اسم المادة في خانة البحث، فتُفتح له صفحة خاصة بتلك المادة، ثمّ يضغط على اسم الدّرس ويقوم بتحميله بكلّ بساطة، وفيما يلي نموذج عن كيفية بحث الطالب عن المادة الدّراسية في حسابه الخاص:¹



وإذا أراد الطالب التفاعل والمشاركة عبر منصة مودل، وإثبات حضوره، فإنّه يضغط على زر (المنتدى)، الذي فتحه الأستاذ ليمكّن الطلبة من النقاش والتفاعل مع ما يقدّمه لهم من دروس، ويقوم الطالب بكتابة استفسار في الخانة المخصصة لذلك، ويحرّر سؤاله، وبعد ذلك يضغط على زر (أضف المشاركة للمنتدى)، وهكذا يتم إرسال الاستفسار، وبعدها يجيب الأستاذ عليه أو يقدّم بعض الطلبة والفاعلين تعقيباتهم حول الموضوع. وإذا أراد الطالب

¹ دليل الطالب، مركز التعليم عن بعد للمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلّة، الصفحة الرسمية على الفيسبوك، المرجع نفسه.

إدخال تعديلات عليه، فالمنصة تمنحه ثلاثين (30) دقيقة كأقصى حد لذلك وإذا تجاوز هذه المدة لا يمكنه التعديل، فالمتدّى هو طريقة فعّالة وسهلة للتفاعل وإثبات الحضور بالمشاركة والاستفسار.

✓ الطالب لا يحقّ له الولوج إلى حساب الأستاذ الذي يدرّسه، بل يكفي بالمشاركة عبر المنتدى والتفاعل من خلاله بطرح الاستفسارات والأسئلة التي تهمّ مساره الدّراسي.

✓ الطالب يمكنه تحميل الدّروس الخاصة بالمواد المقرّرة عليه خلال السنة الدّراسية السارية من المنصة، لكن لا يمكنه إدخال أي تعديل أو تغيير أو إضافة عليها، لأنّ ذلك من صلاحيات أستاذ المادة فقط.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تقديم الدّروس عن بعد من خلال نط التعليم الهجين وفق الخطوات السابقة، يأخذ بعين الاعتبار التّكامل والتّرابط بين الحصص، وأن تكون بنسب ملائمة لطبيعة المادّة الدّراسية ونوعها: (تطبيقية أو نظريّة)، (أساسية أم من الموادّ الأفقية والاستكشافية)، ويرجع اختيار الوحدات التي تدرّس عن بعد للأستاذ فهو الذي يُعدّ الدّروس الهجينة ويقرّر نسبة وطبيعة الدّروس أو الأنشطة التي تقدّم عن بعد ونظيرتها المقدّمة حضوريًا (وجها لوجه).

3.3 التفاعل عبر الخط على منصة التعليم عن بعد "مودل":

التّعليم الهجين نط من الأنماط التّعليمية المستحدثة، وهو كغيره من الأنماط، يؤثّر في جودة مخرجات العمليّة التّعليمية، ويكون تأثيره إيجابيًا إذا تمّ النجاح في تحقيق الأهداف التّعليمية عند تطبيقه، وتحقيق التّفاعل المطلوب خاصة وأنّه نط يجمع بين مميّزات التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد، وبفضله يمكن الاستفادة من فوائد التعليم الحضوري وجها لوجه، الذي لا يمكن للطلبة الاستغناء عنه، والاستفادة في نفس الوقت من فوائد التكنولوجيا الحديثة ودورها في تسهيل الحصول على المعلومات وزيادة التفاعل والعمل التشاركي أثناء الحصص عن بعد، وكذا إتاحة دروس متنوّعة عبر الخط وبمحتويات جذّابة ومشوّقة... وغير ذلك.

وتعدّ المنصات التّعليمية خاصة منصة مودل إحدى وسائل التواصل والتّفاعل الأساسية بين الأساتذة والطلبة، ومن أهم العناصر المساعدة في إنجاح تطبيق نط التعليم الهجين في شقّه الإلكتروني عن بعد. فكلما كانت هذه المنصات مصمّمة تصميمًا حديثًا، ومزوّدة بتطبيقات تحفّز التّفاعل والمشاركة، مع وجود تدفّق عالٍ للإنترنت، وكلّما استخدمت بشكل سليم؛ أدّت حتما لإحداث التّفاعل المطلوب أثناء العملية التّعليمية في التّعليم الهجين أو في أيّ نط تعليمي آخر يستثمر مزايا وفوائد التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد؛ وإنّ حصول هذا التّفاعل عبر الخط بدوره سيؤثّر في مستوى التّحصيل الدّراسي للطلبة ويرفع من إنتاجية التعليم وجودة مخرجاته.

ولعل أكثر ما يعاب على التدريس عبر الخط في جل الجامعات الجزائرية عدم التزام الأساتذة بما هو موجود في الدليل الوزاري في الصفحة الأولى لمنصة مودل، كأن يكفي بعض الأساتذة بوضع دروس على شكل ملفات إلكترونية pdf، بل يجب أن تكون تفاعلية تتناسب مع جيل اليوم، لكن ما هي الوسائل والعناصر التي يجب أن يضيفها الأستاذ الجامعي لجعل من درسه جذاباً وتفاعلياً؟

حسب ما جاء على لسان الدكتور عبان عبد القادر مؤطر دورة تكوينية للأساتذة حول استخدام منصة مودل في تدريس المقاييس الأفقية والاستكشافية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، يوم الإثنين 05 فيفري 2024، فقد ذكر خلالها أنّ الوزارة الوصية عازمة على المواصلة في التعليم عن بعد، الذي قد يطال تدريس الوحدات الأساسية والمنهجية كذلك عن بعد. كما بيّن أساسيات تحقيق درس تفاعلي جذاب، أولها ضرورة اللجوء إلى المنصة باستخدام الإيميل المهني، لأنّ الإيميل المهني يتيح التواصل عبر المنصة لوقت غير محدود، بينما الإيميل العادي يدوم لمدة 45 دقيقة فقط ثمّ يقطع الاتصال. كما أنّ العدد الأقصى للطلبة الذي يمكن أن يستقبله الإيميل العادي مائة (100)، في حين يستقبل الإيميل المهني عدداً غير محدود من الطلبة. وبيّن الدكتور عبان ضرورة التأكد من أنّ كلّ طالب لديه حسابه الخاص على منصة مودل، كما أشار إلى أهمية الصرامة في احتساب الغيابات سواء في الحصة الحضورية أو الحصة عن بعد، ووجوب تحفيز الطلبة بالنقاط مقابل حضورهم وتفاعلهم، كما نبّه إلى اتّباع التقييم الإلكتروني عبر إجراء الامتحانات عبر الخط وتقييم عمل الطالب مباشرة آلياً وبشكل آلي. وعند تصميم المقياس لابدّ من تقسيم المقياس إلى محاور، المحور الأول عبارة عن بطاقة تعريفية للمقياس يقدمها الأستاذ من خلال ذكر اسمه، وإيميله، واسم المقياس، ونوع الوحدة (أفقية أم استكشافية)، والمستوى، والحجم الساعي، وطريقة التقييم والمعامل والرصيد... أمّا المحور الثاني فيتعلّق بذكر أهداف التعليم، والمحور الثالث خاص بالمعارف المسبقة أو المكتسبات القبلية، ويتمّ خلاله إجراء امتحان لمعرفة مستوى الطالب قبل أن يدرس ذلك المقياس. والمحور الرابع خاص بالخرائط الذهنية، حيث يتمّ وضع الدروس في شكل مخططات وأشكال، أمّا المحور الخامس فيقدّم المخطط العام للمقياس، (نحو ترتيب المحاور والمحاضرات، وعناوين البحوث)، والمحور السادس يختص بإنشاء درس تفاعلي الذي يتمّ من خلال Google Meet أو غيره من التقنيات والتطبيقات، وبدءاً من المحور السابع تبدأ المحاضرات وعناصر الأعمال الموجهة والبحوث. وفي الأخير محور الامتحان النهائي وقائمة المراجع (البibliوغرافيا)... ثمّ شرح بالتفصيل خطوات إنشاء مقياس من قبل الأساتذة حسب السداسيات، وبعد ذلك الدخول

إلى المقياس وتفعيله بالضغط على: Activer le mode édition فيصبح بإمكان الأستاذ إدخال إضافات أو محاور أو حذف الزائد.. وهكذا¹

وعليه يتضح أنّ أكثر ما يعزّز التفاعل عبر الخط على منصة التعليم عن بعد مودل، هو تقديم الدّروس مباشرة بشكل متزامن، أمّا الملفات الإلكترونية للدّروس بصيغة pdf فتكون إضافية لضمان تحميلها من قبل جميع الطلبة، وعلى الأستاذ تسجيل حضور الطلبة الذين يشاركون في الدّرس بأسئلتهم وتعقيباتهم ومناقشاتهم التي يأخذها بعين الاعتبار أثناء تقييم أعمالهم، وهو ما يحفّزهم أكثر على الحضور والتفاعل.

وللوقوف على مدى تجسيد هذه الخطوات ميدانيًا بالجامعات الجزائرية وبالأخص بأقسام اللغة والأدب العربي؛ ومن أجل تقصي مدى جدوى تطبيق التعليم الهجين وفعاليته بها، سنعرض فيما يلي نتائج الدّراسة الميدانية التي أجريناها بأقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية المختارة، والتي توصلنا من خلالها إلى نتائج عامة وتوصيات مستقبلية.

4. فعالية تطبيق التعليم الهجين وأثره في جودة مخرجات التعليم بأقسام اللغة والأدب العربي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة وموظفي الإدارة:

يعدّ الأساتذة والطلبة الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية التعلّمية، يؤثرون فيها ويتأثرون بها، لأنهم يعيشون الموقف التعليمي مباشرة، كما أنّ لموظفي الإدارة دورهم الفعّال في تسيير وتنظيم هذه العملية، لذلك فإنّ رأيهم حول نمط التعليم الهجين المطبق مؤخرًا بالجامعات الجزائرية يعتبر دليلًا أو حجة لها مبرراتها؛ ولأجل ذلك سنقوم برصد آرائهم حول مدى جدوى تطبيق هذا النمط التعليمي المستحدث في الجامعات الجزائرية، وفعاليته في جودة مخرجاتها، ومن ثمّ تحليل هذه الآراء وتفسيرها ومناقشتها بموضوعية.

1.4. الدّراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية:

تحاول الدّراسة الحالية البحث عن مدى فعالية التعليم الهجين في جودة مخرجات التعليم العالي، من خلال دراسة تقويمية لتجربة أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائرية. نماذج مختارة، وهذا وفق البحث الأكاديمي القائم على الأسس المنهجية العلمية التي تحددها الخطوات الآتية: منهج الدّراسة، وأدوات جمع البيانات، وحدود الدّراسة، وعيّنة الدّراسة.

¹ عبان عبد القادر، دورة تكوينية للأساتذة حول التعليم التفاعلي عن بعد في أرضية Moodle، اليوتيوب على الرابط: <https://youtu.be/7Dgv5PZVgqs?si=hnFRp2pscfsv4>، تاريخ الاطلاع: 2024/02/16، 09:05.

في هذا البحث قمنا بالدراسة الميدانية عبر مرحلتين، مرحلة استطلاعية ومرحلة أساسية، وتمكّنّا من الحصول على المعطيات الميدانية التي قمنا بتحليلها وتفسيرها ومناقشتها، ومن ثمّ توصّلنا إلى إجابات عن الإشكالية الرئيسية للبحث والأسئلة المتفرّعة عنها، واستخلصنا النتائج العامة حول موضوع الدراسة.

1.1.4. الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية تحديد متغيّرات البحث قيد الدراسة وبناء أسئلة الاستبانة في الدراسة الأساسية وضبطها بدقّة، واتّبّعنا خلال ذلك جملة من الإجراءات المنهجية الضرورية لنجاح هذه الدراسة.

أ. منهج الدراسة:

يعدّ اختيار المنهج المناسب للبحث العلمي من أهمّ خطوات الدراسة الميدانية، فالاختيار الجيد يعطي مصداقية أكبر لنتائج البحث. وقد اتّبّعنا في هذا البحث المنهج الوصفي القائم على آليات التحليل، وقد وقع اختيارنا على هذا المنهج لأنّه الأنسب لجمع البيانات حول الموضوع قيد الدراسة وتحليلها وتفسيرها والوقوف على الأسباب والمبررات التي من خلالها توصّلنا إلى نتائج البحث.

ب. أدوات جمع البيانات:

* المقابلة:

تُعدّ المقابلة إحدى أهمّ وأفضل وسائل جمع البيانات، لأنّها تتمّ عبر التّواصل المباشر مع أفراد العينة قيد الدراسة، والاستئناس بآرائهم للحصول على معلومات مباشرة تميّز بالمصداقية ومحاكاتها للواقع فهي تعتمد على « طرح الأسئلة من قبل الباحث بصورة مباشرة على المستجيب وجها لوجه، ويتلقّى منه إجابة شفوية مباشرة، وفيها يمكن للباحث ملاحظة المستجيب وانفعالاته»¹ وقمنا باختيار المقابلة كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة الاستطلاعية للأسباب المذكورة سابقا ولكونها تتيح للمستجيبين التعبير عن آرائهم حول الموضوع قيد الدراسة بحرية وتفصيل. كما أنّ المقابلة في الدراسة الاستطلاعية ساعدتنا في تحديد متغيّرات البحث وضبط أسئلة الاستبانة الأداة الأساسية في الدراسة الميدانية، وكذا التّأكد من صدق ودقّة النتائج المتوصّل إليها.

وبما أنّ المقابلة أُجريت مع ثلاث عينات من مجتمع الدراسة، فقد كان عدد الأسئلة لكلّ عينة كما يلي: موظّفو الإدارة (ثمانية 08) أسئلة)، والأساتذة الجامعيّون (اثنا عشر 12) سؤالا)، والطلبة (أحد عشر 11) سؤالا).

¹ رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، المرجع نفسه، ص 67.

ج . العينة والمعاينة:

من أهم خطوات الدراسة الميدانية تحديد العينة التي تمثل مجتمع الدراسة وذلك لتعذر الوصول إلى كافة أفرادها، وفي هذه الدراسة الاستطلاعية، قمنا باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من فئات مختلفة من مجتمع الدراسة، وتتكون هذه العينة من الأساتذة، والطلبة، وموظفي الإدارة (الأساتذة الإداريون، ورؤساء الأقسام ومديري المعاهد وعمداء الكليات)، نوضحها في الجدول الآتي:

الجدول رقم(06): عينة الدراسة الاستطلاعية

العينة	العدد
موظفو الإدارة	20
الأساتذة	30
الطلبة	30

د حدود الدراسة الاستطلاعية:

تحدد الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث في المجالات الآتية:

أولاً. الحدود المكانية: في هذا البحث قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية بأقسام اللغة والأدب العربي على مستوى ست جامعات جزائرية (06) من مختلف جهات الوطن، وهي كالاتي:

1. المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف . ميلة؛

2. جامعة 20 أوت 1955 . سكيكدة؛

3. جامعة باجي مختار . عنابة؛

4. جامعة وهران 1. أحمد بن بلة؛

5. جامعة بلحاج بوشعيب بعين تموشنت؛

6. المركز الجامعي تيبازة؛

ثانيا . الحدود الزمانية:

هي الفترة الزمنية التي حددت للقيام بالدراسة الاستطلاعية، والتي استغرقت في مجملها مدة خمسة عشر يوما، عبر التنقل لجمع البيانات مباشرة من العينة قيد الدراسة.

وكانت هذه المقابلات في الفترة الممتدة ما بين (15-30) جوان 2023، وقد اخترنا هذه الفترة بالذات حتى نجد استجابة أفضل من العينة لأنهم يكونون أكثر تفرّغا نظرا لانتهاؤ الامتحانات والشروع في اختتام السنة الجامعية 2023/2022م.

ثالثا . الحدود البشرية:

ارتبطت الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث أساسا بالفاعلين المحوريين في العملية التعليمية على مستوى عدد من مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، وهم أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) والطلبة، وعدد من موظفي الإدارة؛ حسب ما سبق توضيحه في عينة الدراسة الاستطلاعية. وللاشارة فقد كان أغلب الطلبة المعيّنين بهذه الدراسة في مرحلة الماستر، والسنة الثالثة ليسانس، وكان سبب اختيارنا لهذين المستويين دون غيرهم أنهم تلقوا التعليم فترة تفشي فيروس كورونا وشهدوا تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم.

2.1.4. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية تحديد متغيرات البحث وكذا بناء وضبط أسئلة الاستبانة باعتبارها الأداة الأساسية المعتمدة في الدراسة الميدانية لهذا البحث، من خلال تحليل محتوى المقابلة الموجهة إلى العينة المحددة آنفا، بهدف مناقشتها وتفسيرها وصولا إلى تحديد النتائج التي تعدّ منطلقا فيما يأتي من الدراسة الميدانية. وكانت نتائجها كما يلي:

1.2.1.4. عرض نتائج المقابلة الموجهة إلى موظفي الإدارة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

أ. عرض نتائج وتفاصيل المقابلة الموجهة إلى موظفي الإدارة:

أعدنا جملة من الأسئلة وجهناها لموظفي الإدارة وعددهم عشرون (20)، تدرّجت هذه الأسئلة تدرّجا منطقيا، وقد ركّزنا في اختيارنا لأفراد هذه العينة على معايير أهمّها الخبرة المهنية والتمكن من التقنية حتى يفيدونا بأجوبة كافية خاصة ما تعلّق بالاستعدادات التنظيمية والتقنية والبشرية لتطبيق نمط التعليم الهجين، وكذا كيفية التعامل مع منصّة التعليم عن بعد بالجامعات المختارة لهذه الدراسة. وكانت المقابلة كالاتي:

س1- متى طبّقت جامعتكم نمط التعليم الهجين لأول مرة؟

ج1- كانت إجابة جلّ أفراد العينة (بنسبة 90%) أنّ تطبيق التعليم الهجين بمؤسساتهم الجامعية كان بدءا من تفشي فيروس كورونا منذ السنة الجامعية 2021/2020، وأرجعوا سبب ذلك إلى أنّ الوزارة الوصية لجأت إلى هذا النمط التعليمي اضطرارا لتلافي الأزمة الصحية وضمانا لاستمرارية التعليم في تلك الفترة.

س2- كيف استعدّت جامعتكم لتطبيق التعليم الهجين من الجوانب: التقنية، البشرية، والتنظيمية؟

ج2- كانت إجابات العينة قيد الدراسة كما يلي:

-نسبة 75% من المستجوبين رأوا أنّ استعداد الجامعة من الجوانب التقنية كان متمحورا حول توفير ما أمكن من الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية اللازمة لإنجاح التعليم عن بعد؛ والتي لم تتعدّ توفير الأرضية الرقمية E-Learning الخاصة بالجامعة وفتح منصة للتعليم عن بعد(مثل منصة مودل Moodle) وتزويدها بالإنترنت، والملاحظ من خلال ردود الفعل الصادرة عن أغلب أفراد العينة استياءهم الكبير وعدم رضاهم عما تتوقّر عليه جامعاتهم من وسائل، وكذا معاناتهم جرّاء التدفق الضعيف أو السّلخفاتي - كما وصفه البعض - للأنترنت.

- ومن الجانب البشري؛ فقد أقرّت معظم الإجابات (بنسبة 80 %) بتضايف جهود كلّ الطّاقات البشرية عبر الجامعة والمتكوّنة من إداريّين وأساتذة وخبراء ومهندسين مختصين في الإعلام الآلي وحتى الطلبة من أجل تسيير وتأطير العملية التعليمية عن بعد في تلك الظروف الخاصة، ومن جهة أخرى أكّد أفراد العينة أنفسهم عدم تلقّي الأساتذة ولا الطلبة تدريبا أو تكوينا حول كيفية استخدام المنصة التعليمية، وما كان لا يعدو توجيهات شفوية وجّهت للأساتذة فقط. كما أشاروا إلى قلة عدد الخبراء بالإعلام الآلي خاصة في قسم اللغة والأدب العربي، الذين يقومون بدور فعّال في متابعة وتسيير التعليم عن بعد والتّدخل في حال حدوث خلل تقني ما. وذهب ما يفوق 20 % من المستجوبين إلى القول بأنّ استعداد الجامعة تقنيّا وبشريّا كان قاصرا؛ وفسّروا ذلك بما سجّلته الجامعات من نقائص فادحة من حيث توفير الوسائل الإلكترونية الضرورية في التعليم عن بعد وتوفير الأنترنت بدفق عال، إضافة إلى مشكلة ضعف خبرة الكثير من الأساتذة في التعامل مع المنصات التعليمية عن بعد، ونقص الخبراء والمختصين في الإعلام الآلي، وما تمّ توفيره من تجهيزات لا يرقى إلى المستوى المطلوب.

- وفي الجانب التنظيمي كانت إجابات المستجوبين متفاوتة انقسمت إلى ثلاثة أقسام، وهي:

1. نسبة 50% قالت إنّ استعداد الجامعة تنظيميّا كان من خلال تفويض الطلبة وتنظيم التدريس وفق دفعات (تعليم حضوري + تعليم عن بعد) بالتناوب بين التّمتطين، إضافة إلى عقد اجتماعات لتقديم إرشادات شفوية للأساتذة حول كيفية استخدام منصة التعليم عن بعد، كما يندرج ضمن هذا الإطار السّهر على تطبيق البروتوكول الصّحي الصّارم حسب ما أمّلته القرارات الصادرة عن الوزارة الوصية.

2. نسبة 40% من الإجابات لها نظرة سلبية حيث رأى المستجوبون أنّ الاستعداد التنظيمي للجامعة كان نظريّا وشكليّا فحسب، أمّا عمليّا فقد كانت هناك العديد من الصّعوبات والنّقائص، وأرجعوا ذلك إلى حداثة التّجربة ورفض بعض الأساتذة المواكبة وتعلّم التقنية بسبب تعوّدهم على الطّريقة التقليديّة في التّعليم(الحضوري).

3 10 % من المستجوبين رأوا أنّ جامعاتهم نصّبت لجانا مختصةً لمتابعة سير العملية التعليمية خاصة في شقّها التعليمي عن بعد، والمتابعة تكون من الجوانب التقنية، والتنظيمية، والبشرية.

س3- ما هي مزايا التعليم الهجين في نظركم ؟

اتّفقت جلّ الإجابات (بنسبة 60%) على القول بأنّ التعليم الهجين كان حلاً لأزمة صحية طارئة؛ فهو النمط التعليمي الذي حقّق الحدّ الأدنى من التعليم وضمن استمراريّته في ظلّ الظروف الصحية الصعبة التي فرضتها جائحة كورونا، كما حافظ إلى حدّ ما على إمكانية التّواصل بين الأساتذة والطلبة في ظلّ البروتوكول الصحي الذي يقضي بالتباعد الجسدي في تلك الفترة. كما ذكر جلّ المستجوبين أنّ التعليم الهجين خفّف الضغط على الأساتذة والطلبة وحتى الإدارة، وأدّى إلى حسن تسيير العملية التعليمية وتوفير الجهد والوقت، وكان فرصة لاستخدام التكنولوجيا في جامعاتهم.

ومن جهة أخرى أربعون في المائة (40%) من المستجوبين كانت لهم نظرة سلبية رافضة لهذا النمط التعليمي واعتبرت أنّه ليس له أية مزيّة، بل أدّى إلى تفهقر مستوى الطلبة؛ وأرجعوا الأسباب إلى عدم توفّر الوسائل والإمكانات اللازمة بالجامعة لنجاح تطبيقه.

س4- ما هي عيوب التعليم الهجين وسلبياته في نظركم؟

ج4- ذكر عدد كبير من المستجوبين (نسبة 70%) أنّ أهمّ عيوب التعليم الهجين صعوبة تطبيقه خاصة إذا كان ذلك لأول مرة؛ لكونه يتطلّب إمكانات ووسائل إلكترونية وتجهيزات متطورة (كالفاعات المجهزة الخاصة بالتعليم عن بعد)، بالإضافة إلى التدفّق العالي للإنترنت، وضرورة التّمكن من التقنية من قبل كلّ من الأساتذة والطلبة، بينما ذهب ثلاثون في المائة من المستجوبين (30%) إلى أنّ هذا النمط التعليمي أبعد الطالب عن الجامعة، فجعله يعيش في عزلة، يميل إلى الخمول ويكثر الغياب عن الحصص التعليمية عن بعد، بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل بين الأستاذ وطلّبه في هذه الحصص، مع صعوبة التواصل فيما بينهم.

س5- هل ترون أنّ جامعتكم قد نجحت في تطبيق التعليم الهجين؟

ج5- أجاب جلّ المستجيبين بنعم، أي نسبة 90% منهم قالوا إنّ تطبيق التعليم الهجين نجح نسبياً خاصة خلال جائحة كورونا، لكن مع ضياع التّحصيل العلمي للطلبة، فنجاحه يكمن في ضمان استمرارية التعليم وهو الهدف الأهم في تلك الفترة الصعبة.

س6- كيف أثر التدريس وفق نمط التعليم الهجين في مردودية التعليم وجودة المخرجات بجامعتكم؟

ج6- رأى أفراد العيّنة (نسبة 80% منهم) أنّ التعليم الهجين أثّر سلباً في مردودية التعليم ومستوى التحصيل المعرفي لدى الطلبة، وكانت فعاليته في جودة المخرجات بالجامعة شبه منعدمة أو ضعيفة، ومنهم من قال أنّها فعالية متواضعة أو متوسطة، ومنهم من رأى أنّه لم يحقق النتيجة المرجوة وكان بعيداً عن الفاعلية، وفي المقابل رأى 20% من أفراد العيّنة قيد الدراسة أنّ التعليم الهجين ذو فعالية إذا أحسن استخدامه، ومنهم من قال أنّه في بداية الطريق ويجب العمل على تعزيزه وإثرائه، ومنهم من رآه نمطاً جيّداً، يؤثّر إيجاباً في مردودية التعليم بشرط تمكّن كلّ من الأستاذ والطالب من التعامل مع المنصة التعليمية للتعليم عن بعد.

س7- ما أهم الصعوبات التي اعترضت إدارة قسمكم عند تطبيق التعليم الهجين؟

ج7- ذكر تسعون في المائة (90%) من أفراد العيّنة أنّ أكثر الصعوبات التي اعترضتهم أثناء سهرهم على تطبيق التعليم الهجين بجامعة الانتماء هو نقص الوسائل والأجهزة التعليمية الإلكترونية وضعف تدفق الإنترنت الذي أدّى إلى كثرة الانقطاعات خاصة خلال الحصص التعليمية عن بعد، ممّا زاد الحاجة إلى خبراء ومهندسي الإعلام الآلي وضاعف من أعباء الإداريين. هذا ورأى البقية (10%) أنّ من بين صعوبات تطبيق التعليم الهجين عدم تحكّم بعض الأساتذة والطلبة في التقنية، وأدّى ذلك إلى ضعف التواصل بين الأستاذ وطلّبه، ومن بين الصعوبات كذلك رفض بعض الأساتذة تعلّم التقنية والتعامل بالتكنولوجيا الحديثة، وتشبّثهم بالتعليم التقليدي، وكذا إهمال الطلبة لهذا النمط التعليمي وعدم حضور الحصص التعليمية عن بعد.

س8- بناء على تجربة جامعتكم في تطبيق التعليم الهجين، هل ترى أنّ الاستمرار في تطبيق هذا النمط هو الأفضل؟ أم تفضّل العودة إلى التعليم الحضوري التقليدي؟ علّل اختيارك

ج8- ذكر معظم المستجوبين (بنسبة 70% منهم) أنّ الأفضل هو الاستمرار في تطبيق نمط التعليم الهجين، وعلّلوا رأيهم بقولهم أنّ التعليم الهجين هو نمط تعليمي حديث يتماشى مع التطورات الحاصلة في مجال التعليم، وأسهم في تخفيف الضغط على كلّ الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، كما أعرب المستجوبون عن تفاؤهم لمستقبله، حيث قالوا أنّ تطبيقه سينجح بجامعةاتهم بشرط توفير كلّ الإمكانيات اللازمة لزيادة فعاليته ورفع مردودية التعليم للطلبة، وأشاروا إلى ضرورة الجدّة والصّرامة والانضباط في تطبيقه خاصة من طرف كلّ من الأساتذة والطلّبة.

وكانت آراء باقي المستجوبين (بنسبة 30%) تفضّل العودة إلى النمط التعليمي الحضوري بالكامل، لكن مع تطويره وتدعيمه بالوسائل التكنولوجية المساعدة، وعلّلوا هذا الرّأي بقولهم أنّ التعليم الحضوري هو النمط الأنسب خلال الفترة الحالية لعدم استعداد جامعاتهم تقنيا وبشرياً لتطبيقه، إذ سجّل نقص كبير في الإمكانيات على مستوى

الجامعات، وأكدوا أنّ توفير هذه الإمكانيات والاستعداد الجيد والمسبق لتطبيق التعليم الهجين ضروريّ لنجاحه، وعلمنا أن نتعامل حسب ما هو متوفّر حاليًا، فمستقبله غير مضمون في ظلّ هذه الظروف.

ب. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج المقابلة الموجهة إلى موظفي الإدارة (الأساتذة الإداريون، ورؤساء الأقسام، ومدراء المعاهد، وعمداء الكليات):

بعد عرض آراء المستجوبين من عينة موظفي الإدارة، يمكننا تسجيل الملاحظات والنتائج الآتية:

1. جائحة كورونا كانت سببا لولوج الجامعة الجزائرية عالم الرقمنة؛ من خلال تطبيق نمط التعليم الهجين، والتدريس عن بعد، خاصة في تخصّصات العلوم الإنسانية والاجتماعية البعيدة عن هذا المجال، والتي استطاعت الوقوف على النقائص الموجودة والتي تتفاوت من جامعة إلى أخرى، وتقييم مدى توافر الإمكانيات من عدمه.

2. تأكيد جلّ أفراد العينة على ضرورة توفير الإمكانيات والوسائل والأجهزة الإلكترونية بجامعاتهم من أجل نجاح التعليم عن بعد وفق التعليم الهجين، وهو دليل على وجود نقص في تلك الإمكانيات، وعدم استعداد الجامعات المختارة للدراسة الاستطلاعية من الجوانب التقنية والبشرية لتطبيق التعليم الهجين؛ إذ سجّلنا استياء كبيرا من جميع أفراد العينة بسبب ضعف تدفق الإنترنت، والحاجة إلى الخبراء ومهندسي الإعلام الآلي، فضلا عن عدم تمكّن الأساتذة والطلبة من استخدام تلك الوسائل والمنصات بسبب عدم تدريبهم أو إجراء تكوين لهم في هذا الخصوص.

ويمكن تفسير وجود هذه النقائص أنّ تجربة تطبيق التعليم الهجين في الجامعات الجزائرية حديثة وتمّت في ظروف مفاجئة واستثنائية فرضتها جائحة كوفيد -19؛ لذلك لم تكن هناك استعدادات أو خطط مسبقة لتطبيقه، إذ اتخذت تلك الجامعات إجراءات استثنائية وسريعة لإنقاذ السنة الجامعية عملا بتعليمات الوزارة الوصية، وتطبيقا للبروتوكول الصحي.

3. كان استعداد إدارة أقسام اللغة والأدب العربي في الجانب التنظيمي من خلال القيام بتقسيم الطلبة إلى أفواج، وتنظيم الدراسة في دفعات بالتناوب ما بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، والعمل على تطبيق البروتوكول الصحي بصرامة؛ وقامت بعض الجامعات . وعددها قليل جدًا . بتنصيب لجان مختصة لمتابعة ومراقبة سير العملية التعليمية التعلمية خاصة من حيث الجوانب العملية والتطبيقية، وهو إجراء ضروريّ لضمان نجاح تطبيق التعليم الهجين (خاصة التعليم عن بعد) لذلك يجب تعميمه، ويبقى هذا الاستعداد نظريًا وشكليًا في أغلبه بسبب نقص الإمكانيات ومواجهة الكثير من الصعوبات خاصة فترة كورونا.

4. نجح تطبيق التعليم الهجين في تخفيف الضغط وكسب الوقت والجهد بالنسبة للطلاب أو الأستاذ، كما خفّف الأعباء الإدارية عن الموظفين الإداريين والأساتذة، وحافظ على درجة من التواصل بين الأساتذة والطلبة، وأعظم

نجاح له هو السماح بتسيير العملية التعليمية وضمان استمرارية التعليم، وتوفير الحد الأدنى منه في ظل تلك الظروف الصحية جزاء تفشي فيروس كورونا، لكنه لم ينجح في رفع مستوى التحصيل المعرفي للطلبة ومردودية تعلمهم، وهذا يمكن تفسيره بأنّ النقص المسجل في الوسائل والتجهيزات، وضعف الأنترنت والانقطاع المتكرر لها.. لم يتيح للأساتذة تقديم الدروس عن بعد بشكل متزامن مما أدى إلى الاكتفاء برفع الدروس على المنصة ليحملها الطلبة فيما بعد، فلم يكن هناك التزام من قبل الطلبة بالدخول إلى المنصة في الوقت المحدد، وبالتالي تسجيل ضعف في المشاركة والتفاعل والحضور؛ وكنتيجة حتمية سيكون هناك تأثير سلبي في التحصيل المعرفي ومردود العملية التعليمية التعلمية.

5. الاستمرار في تطبيق التعليم الهجين بالجامعات يعدّ حتمية عصرية لمواكبة التطورات عالمياً؛ لكن ذلك لا يتأتى ولا ينجح دون الاهتمام بالتجهيزات والوسائل الإلكترونية اللازمة للتعليم، وتوفير كلّ المتطلبات ومتابعة تطبيقه بجديّة وصرامة والتزام من جميع الأطراف خاصة الأساتذة والطلبة.

2.2.1.4 عرض نتائج المقابلة الموجهة للأساتذة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

أ. عرض نتائج وتفاصيل المقابلة الموجهة للأساتذة:

بعد مقابلتنا لعدد من الأساتذة من مختلف أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات المختارة لهذه الدراسة الاستطلاعية، كانت تفاصيل هذه المقابلة كما يلي:

س1- متى بدأتكم التدريس وفق التعليم الهجين (حضورى + عن بعد) بجامعتكم؟

ج1- كانت إجابة جلّ أفراد العيّنة (بنسبة 90%) أنهم بدأوا التدريس وفق نمط التعليم الهجين بمؤسساتهم الجامعية منذ تفشي فيروس كورونا منذ السنة الجامعية 2021/2020، وأرجعوا سبب ذلك إلى العمل بما أمّلته الوزارة الوصية التي لجأت إلى هذا النمط التعليمي لتلافي الأزمة الصحية وضمان استمرارية التعليم في ظل جائحة كورونا.

س2- ما هي الوسائل الإلكترونية والتجهيزات المادية والتقنية التي وفّرتها لكم جامعتكم لتضمن نجاحكم في تقديم الدروس عن بعد؟

ج2- كانت معظم إجابات المستجوبين (نسبة 83.33%) تقرّ بأنّ الوسائل الإلكترونية والتجهيزات المادية والتقنية في جامعاتهم غير كافية لضمان نجاح تقديم الدروس عن بعد؛ وأوضح المستجوبون أنهم يستعملون في غالب الأحيان الأجهزة الخاصة بهم كالحاسوب المحمول أو حاسوب المكتب بالبيت، والهواتف والألواح الذكية الخاصة والمزودة بخط اشتراك رقمي للأنترنت على حسابهم الخاص، كما أشار جلّهم (نسبة 86.66%) إلى أنّ المنصات التعليمية للتعليم عن بعد تعطلّ باستمرار ولا تكون متاحة تماماً، وقالوا بأنّ السبب الرئيس لتعطّلها هو التدفق الضعيف للأنترنت المتوفرة بجامعاتهم، بل وصفوه بالتدفق السلخفاقي نظراً لشدة ضعفه. ومن جهة أخرى كانت

إجابة فئة قليلة من المستجوبين (نسبة 16.66%) أنّ الأجهزة والوسائل الإلكترونية على مستوى جامعاتهم متوفرة وكافية، وذهب (13.33%) منهم إلى القول بأنّ المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (Moodle) متاحة دائما ولا تتعطّل، كما قالوا أنّ تدفق الإنترنت كاف لتقديم الدّروس عن بعد.

س3- هل تحسنون استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية وتقديم الدّروس عن بعد عبر منصة مودل؟ وهل تلقّيتم تدريبا في ذلك؟

ج3- ردّ المستجوبون بنسبة 70% على هذا السؤال بأنّهم يحسنون استخدام أغلب الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة لتقديم الدّروس عن بعد، وتتراوح مهاراتهم في ذلك ما بين الحسن والمتوسط. ومن جهة أخرى، فإنّ ثلاثين بالمائة من المستجوبين (30%) قالوا أنّهم لا يحسنون استخدامها. وفيما يتعلّق بالتدريب والتّكوين؛ فلم يتلقّ معظمهم تدريبا أو تكوينا حول كفاءة استخدام تلك الوسائل الإلكترونية في التّعليم عن بعد، بنسبة 60%، بينما قال أربعون بالمائة منهم أنّهم تلقّوا تكوينا، لكنّه كان موجّها لفئة قليلة فقط من الأساتذة، كما كان قصيرا مقتضبا، وأشاروا إلى أنّ معظم الأساتذة في قسم اللغة والأدب العربي يرفضون هذا التّكوين على الرّغم من ضعف مستواهم في استخدام التّكنولوجيا بشكل عام.

س4- ما هي التطبيقات الأخرى التي استعنتم بها لتقديم الدّروس لطلابكم إضافة إلى منصة مودل Moodle ؟

ج4- انقسم المستجوبون إلى مجموعتين، الأولى ونسبتها 56.66 بالمائة أفرت بأنّها تستعين بتطبيقات ووسائل إلكترونية أخرى فضلا عن منصة مودل خاصة عند تعطّلها، ومن أكثر تلك التطبيقات: الفيسبوك Facebook والماسنجر Messenger، قوقل ميت Google meet، والزووم Zoom وكلاسروم Classroom، والفيديوهات التعليمية. والمجموعة الثانية ونسبتها 43.33% نفت استعانتها بتطبيقات أخرى غير منصة التّعليم عن بعد الخاصة بالجامعة.

س5- ما طبيعة الوحدات التعليمية التي قمتم بتدريسها في التّعليم الهجين سواء حضوريا أو عن بعد؟

ج5- كانت معظم الأجوبة (نسبة 73.33%) كالتالي:

- الوحدات التعليمية الأساسية والمنهجية تُدرّس حضوريا.
- الوحدات التعليمية الأفقية والاستكشافية تُدرّس عن بعد.

والفئة الأقل من المستجوبين (بنسبة 26.66%) يقولون أنّ انتقاء الوحدات التعليمية لم يكن مدروسا، بل تمّ بشكل عشوائي، فمنهم (13.33%) من درّس كلّ الوحدات حضوريا وعن بعد (الوحدات الأساسية، والمنهجية، والأفقية، والاستكشافية)، ونفس النسبة من المستجوبين قالوا أنّهم درّسوا الوحدات الأساسية والمنهجية عن بعد.

س6- ما الفرق بين تقديم الدّروس حضوريا و تقديمها عن بعد من حيث: المحتوى الدّراسي، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، دور كل من المعلم والمتعلّم؟

ج6- أقرّ 80 % من المستجوبين بوجود فوارق عديدة بين النمطين التعليميّين باعتبارهما بيئتين تعليميّتين مختلفتين، وأوضحوا جملة من الفروقات في المستويات المحدّدة في نصّ السؤال، وقمنا بتفريغ وتنظيم إجاباتهم كما هو موضح في الجدول الموالي:

نمط التدريس	المحتوى التعليمي	الوسائل التعليمية	طرق التدريس	دور كلّ من المعلم والمتعلّم
التعليم الحضورى	*يقدمّ وجها لوجه محاضرات بالتفصيل	*وسائل تقليدية كالمطبوعات الورقية	*طريقة التلقين والإلقاء	*المعلّم مُلقّن، وأغلب المعلمين يرفضون استخدام التكنولوجيا للجهل بها وظنّهم أنّها غير مفيدة. *المتعلّم مُتلقّ ويحدث تفاعلا ومشاركة.
التعليم عن بعد	*يقدمّ مختصرا على شكل باوربونت، خرائط ذهنية، أشكال، محتوى مشوّق، فيديوهات تعليمية مثيرة..	*الوسائط الإلكترونية كالحاسوب، جهاز العرض العلوي..	*الطريقة الحوارية التّشيطية	*المعلّم موجه ومرشد *المتعلّم يكون أكثر تفاعلا، إذا تمّ تقديم الدروس مباشرة بشكل متزامن.

أمّا باقي المستجوبين، فإنّ 15% منهم اعتذروا عن الجواب لأنّه لم يسبق لهم التدريس وفق النمطين معا، وليست لديهم تجربة في التعليم عن بعد، أمّا البقية ونسبتهم 5% فقد قالوا أنّ النمطين التعليميّين يتشابهان في المستويات السابقة ماعدا الوسائل التعليمية وطرق التدريس، حيث يعتمدون على الحاسوب في التعليم عن بعد. وأنّهم استخدموا المحتوى التعليمي نفسه حضوريا وعن بعد ولا فرق بينهما، على أساس أنّهم يقومون برفع الدّروس على المنصة بصيغة البي دي أف (pdf) ثمّ يحملها الطلبة، أمّا الطريقة فليست الحوارية لأنّهم لا يقدّمون الدّروس بشكل مباشر.

س7- ما الآليات التي اتبعتها في تقييم أعمال ونشاطات الطلبة سواء حضورياً أو عن بعد؟

ج7- قال جلّ المستجوبين (86.66%) أنّ آليات تقييم أعمال ونشاطات الطلبة تكون حسب النوعين من النمطين، منها ما يتمّ على شكل اختبارات كتابية حضورياً، وأفادوا بأنّ هذه الآلية هي الأفضل والأكثر مصداقية وأكثر موضوعية، تعكس المستوى الحقيقي للطلبة، ومنها ما يتمّ على شكل اختبارات إلكترونية عن بعد، وأوضحوا استيائهم ورفضهم لهذه الآلية لعدم وجود مراقبة آنية أو صرامة، ممّا يجعل هذه الطريقة في التقييم لا تتمتع بالمصداقية ولا تعكس مستوى الطلبة. ومن جهة أخرى قال بعض المستجوبين (13.33%) أنّهم لم يدرّسوا عن بعد، وبالتالي فقد اتّبعت الآلية التقليدية في التقييم وهي الاختبارات الكتابية الحضورية، وأنشأوا على هذه الآلية كذلك.

س8- ما تعليقكم حول:

أ. عدد الحصص المخصصة للتعليم حضورياً والتعليم عن بعد، أهو كاف؟

ب. مدى وجود تكامل وارتباط بين الحصص التعليمية الحضورية والحصص عن بعد.

ج. نسبة حضور الطلبة في الحصص التعليمية الحضورية والحصص عن بعد.

ج8- بعد جمع التعليقات الصادرة عن أفراد العينة، قمنا بتنظيمها حسب المؤشرات المحددة أعلاه كما يلي:

أ. عدد الحصص المخصصة للتعليم حضورياً والتعليم عن بعد: اتفق عدد من المستجوبين (66.66%) على أنّ عدد الحصص الحضورية كاف خلال السداسي، وعدد آخر منهم (33.33%) قالوا بعدم كفايتها. أمّا عدد الحصص عن بعد فهو كاف نوعاً ما (بتحقّظ) حسب إجابة (53.33%) من المستجوبين، وغير كاف بنسبة (46.66%) منهم.

ب. مدى وجود تكامل وارتباط بين الحصص التعليمية الحضورية والحصص عن بعد:

معظم المستجوبين، أي بنسبة (63.33%) أكّدوا وجود تكامل وارتباط بين الحصص المقدّمة عن بعد والحصص المقدّمة حضورياً، خاصة فيما يتعلّق بالوحدات الأساسية؛ كما أشاروا إلى أنّ كثرة غياب الطلبة في الحصص التعليمية عن بعد أثّر في سير الدروس وتكاملها. ومن جهة أخرى، نفى بعض المستجوبين (36.66%) وجود تكامل أو ارتباط بين الحصص عن بعد والحصص الحضورية؛ وذلك حسبهم بسبب الاختيار غير المدروس للوحدات (اختيار عشوائي) التي يصلح تدريسها عن بعد، وتلك التي تكون حضورياً.

ج. أكّد جلّ المستجوبين (86.66%) أنّ حضور الطلبة في الحصص التعليمية عن بعد يكاد ينعدم، وقالوا إنّهم واجهوا غياباً شبه كليّ للطلبة الذين يكتفون بتحميل الدروس وعدم المشاركة في منتديات النقاش ولو باستفسارات كتابية، وأشاروا أنّ سبب ذلك هو عدم إلزامهم بالحضور وعدم محاسبتهم على الغيابات، وفئة قليلة جداً من

المستجوبين (13.33%) قالوا إنّ حضور الطلبة في الحصص التعليمية عن بعد كان مقبولا أو متوسطا. وفيما يخص حضور الطلبة في الحصص التعليمية الحضورية فقد أكدّ المستجوبون بنسبة (63.33%) أنّه كان حضورا مقبولا عاديا وأحيانا مكثفا، في حين أجاب بعضهم (36.66%) أنّ نسبة حضور الطلبة في الحصص الحضورية قليلة جدًا، وأنهم شهدوا هجرا للمدرّجات وقاعات الدروس وخاصة فترة كورونا.

س9- ما هي مزايا التعليم الهجين وما عيوبه من وجهة نظركم؟

ج9- ذكر معظم المستجوبين بنسبة 90% من أفراد العيّنة مجموعة من المزايا التي يختص بها نمط التعليم الهجين، كما ذكروا بالمقابل عيوباً كثيرة تجلّت عند تطبيقه، والتي نجملها في الجدول الآتي:

مزايا التعليم الهجين	عيوب التعليم الهجين
- التعليم الهجين كان فرصة لتكريس الفعل التقني وولوج عالم الرقمنة في مجال التعليم العالي.	- تطبيق التعليم الهجين يتطلّب توفير العديد من الوسائل والإمكانات، لكنّ جامعات الانتماء تعاني من نقص فادح في تلك الإمكانيات.
- التعليم الهجين أتاح فرصة التعليم للمنشغلين والعمال.	- تطبيق التعليم الهجين بنجاح يتطلّب توفير تدفق عال للأنترنيت، وضعف الأنترنيت بجامعاتنا أذى إلى تعطّل المنصة التعليمية باستمرار.
- التعليم الهجين ساعد في التصدي للجائحة، وحقق الحد الأدنى من التعليم وضمن استمراريته في ظلّ تفشي فيروس كوفيد-19.	- عدم وجود رقابة صارمة لحضور وغياب الطلبة سواء في الحصص الحضورية بالجامعة أو الحصص التعليمية عن بعد؛ الأمر الذي ساهم في ازدياد عدد الغيابات وإهمال الطلبة لا مبالاتهم خاصة في الحصص عن بعد.
- حسن إدارة الوقت وتخفيف الجهد والتكاليف.	- عدم تنظيم تكوين نوعي للأساتذة أو للطلبة قبل البدء بتطبيق التعليم الهجين، أذى إلى حدوث خلل كبير في طريقة تطبيقه، وبالتالي ضعف التفاعل والمشاركة من قبل الطلبة.
- تسهيل التواصل بين الأساتذة والطلبة، وإثراء الدروس بفضل تنوع المحتوى الرقمي المقدم للطلبة.	- العيب ليس في نمط التعليم الهجين، وإنما في طريقة تطبيقه وما وقر له من إمكانيات.
- نمط التعليم الهجين مفيد وفعال وله مزايا وفوائد كثيرة إذا أحسن تطبيقه.	

وعدد قليل من أفراد العيّنة (10% منهم) أكدوا عدم تمتّع هذا النمط بمزايا، فاكتفوا بذكر العيوب فحسب.

س10- ما تقييمكم لمدى تأثير تطبيق التعليم الهجين بجامعتكم في جودة مخرجاتها خاصة على مستوى التحصيل المعرفي للمتعلم؟

ج10- بعد سماع إجابات المستجوبين وإحصائها توصلنا إلى أنّ 63.33% منهم رأوا أنّ تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم كان ضعيف الفعالية والتأثير، وذكروا أسبابا عديدة من أهمّها:

*عدم توفير الظروف المناسبة لتطبيق التعليم الهجين، كالوسائل والأجهزة والأنترنيت.

*استهتار الطلبة وتراخي الإدارة.

*انسياق بعض الأساتذة خلف تخفيف الأعباء.

*عدم تطبيقه بالكيفية وبالشروط الصحيحة.

ومن جهة أخرى اعتبر بعض المستجوبين (بنسبة 20% منهم) أنّ التعليم الهجين كان متوسط الفعالية، ويمكن أن يحقق نتائج أفضل إذا ما عولجت نقائصه، وذهب 16.66% منهم إلى رفض الحكم على مدى تأثيره وفعاليته في هذه الفترة لكونه تجربة حديثة ولا تظهر فعاليته على المدى القريب.

وفيما يتعلق بآراء أفراد العينة حول أثر تطبيق التعليم الهجين في المتعلم، فقد كانت إجابة الأغلبية (بنسبة 70%) أنّهم لاحظوا تراجعاً كبيراً من حيث مستوى التحصيل المعرفي للطلبة، وأنّ تطبيق هذا النمط التعليمي في ظلّ هذه الإمكانيات والظروف أثّر سلباً في مردود التعليم، وذكروا الأسباب الآتية:

*حجم المقرّر عن بعد قليل جداً، وعدم تقديم الحصص عن بعد بشكل متزامن.

*عدم توفّر الوسائل وضعف الإنترنت.

*عدم امتلاك الطلبة لحواسيب ومنهم من لا يملك هاتفاً ذكياً.

*تخفيض مجموع الأرصدة ومعامل النجاح في فترة تفشي فيروس كورونا؛ الأمر الذي زاد من استهتار ولا مبالاة الطلبة.

وبالمقابل، قال بعض المستجوبين (30%) أنّهم لاحظوا تحسّناً طفيفاً في مستوى التحصيل المعرفي للطلبة، خاصة المهتمّين والمجتهدين منهم.

س11- ما أهمّ الصعوبات التي اعترضتكم عند التدريس وفق نمط التعليم الهجين بجامعةكم؟

ج11- أجمع المستجوبون على وجود عدد كبير من الصّعوبات التي أعاقَت سير التعليم وفق النمط الهجين، ومن أهمّ هذه الصعوبات:

*قلّة الوسائل التكنولوجية سواء في الجامعة أم لدى الطلبة.

*ضعف تدفّق الإنترنت على مستوى الجامعة، وهو ما أدّى إلى تعطلّ منصة التعليم عن بعد باستمرار.

*نقص الخبراء ومهندسي الإعلام الآلي الذين يتدخلون عند حدوث خلل تقني ما أثناء رفع الدّروس أو تقديمها عن بعد.

*غياب عدد كبير من الطلبة عن الحصص التعليمية عن بعد وقلة تفاعلهم ومشاركتهم.

*عدم تحكّم الكثير من الأساتذة والطلبة في استخدام الوسائط التكنولوجية، وعدم تقبّل البعض منهم التدريس وفق هذا النمط التعليمي المستحدث.

*فقدان القدرة على التواصل بين الأساتذة والطلبة لأسباب كثيرة أهمّها عدم توفّر الأنترنت لدى الطلبة.

س12- بناء على تجربة جامعتكم في تطبيق التعليم الهجين، هل ترى أنّ الاستمرار في تطبيق التعليم الهجين هو الأفضل؟ أم تفضّل العودة إلى التعليم الحضوري التقليدي؟ علّل اختيارك

ج12 - جاءت أغلبية إجابات المستجوبين (بنسبة 63.33%) مؤيّدة للاستمرار في تطبيق نمط التعليم الهجين بجامعاتهم، وعلّلوا رأيهم بالمبررات الآتية:

*التعليم الهجين ضرورة لمسايرة التطور في هذا العصر، وقد فتح المجال أمام الجامعة الجزائرية لدخول العالم الرقمي رغم النقائص المسجّلة.

*لأنّ التعليم الهجين يتيح تنوع التعلّم وفق بيئتين تعليميتين مختلفتين وبالتالي الإفادة من إيجابيّاتهما وخاصة التعليم عن بعد.

*لأنّ التعليم الهجين نمط مرّن ومفيد يسمح بتبادل المعارف على نطاق واسع، فيحقّق المنفعة والإبداع، لكن لا بدّ من تطبيقه بشكل سليم وتقني.

أمّا باقي المستجوبين (بنسبة 36.66%) فقد فضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري بالكامل، مع تدعيمه بالوسائط، وكانت لهم المبررات الآتية:

*وجود نقائص كثيرة خاصة من ناحية الوسائل التقنية والمعدّات الإلكترونية الضرورية، والتي أثّرت في مردود التعليم وفعالية هذا النمط التعليمي.

*عدم تمكّن جلّ الأساتذة والطلبة من استخدام الوسائل الإلكترونية أثناء التعليم عن بعد، نظرا لعدم تدريبهم أو تكوينهم على ذلك.

*التعليم الحضوري يتمّ مباشرة بين الأستاذ والطالب وهذا يسهم بشكل كبير في تجاوب الطلبة إيجابا وزيادة استيعابهم وتحسّن مستواهم المعرفي.

ب. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج المقابلة الموجهة للأساتذة:

بناء على إجابات المستجوبين وآرائهم، توصلنا إلى تسجيل الملاحظات الآتية:

1. جائحة كورونا كانت سببا رئيسيا للبدء في تجربة التعليم الهجين وتعميمها بالجامعات الجزائرية، كما أنّها كانت فرصة لاستثمار مميزات التعليم الإلكتروني وقت الأزمات وولوج عالم الرقمنة.

2. التعليم الهجين كان الحلّ الأمثل في فترة كورونا، لأنّه أسهم في استمرارية التعليم على الرّغم من الظروف الاستثنائية آنذاك.

3. التعليم الهجين كان ضعيف الفعالية في مختلف مستويات مخرجات الجامعة، ومن أهمّ أسباب هذا الضعف ما يأتي:

*النقص الفادح في وسائل التعليم الإلكتروني ومختلف التّجهيزات التقنية بالجامعات، وكذلك عدم امتلاك جلّ الطلبة للحواسيب، ومنهم من لا يملك هاتفًا ذكيًا ولا أنترنت.

*ضعف تدقّق الأنترنت بأغلب الجامعات، وتعطّل المنصة التعليمية للتعليم عن بعد باستمرار جرّاء ذلك.

*إهمال عملية تدريب وتكوين الأساتذة وكذلك الطلبة على استخدام منصة التعليم عن بعد ومختلف الوسائط الإلكترونية الأخرى على مستوى الجامعات التي ينتمون إليها.

*الغيابات الكثيرة للطلبة عن قاعات الدروس الحضورية أو الحصص التعليمية عن بعد مردّه لا مبالاة الطلبة خاصة وأنّ الحصة التي تقدّم عن بعد غير متزامنة، ممّا أفقدها جدّيتها وما زاد الطين بلة تراخي الإدارة وعدم محاسبتهم على الغياب بصرامة.

*التعليم عن بعد بشكل غير متزامن أدّى إلى ضعف تفاعل ومشاركة الطلبة الذين يكتفون بتحميل الدّروس من المنصة في الوقت الذي يناسبهم وحسب. والمعروف أنّ تقديم الدّروس بشكل مباشر مع الطلبة عبر الخط، يؤدّي إلى حدوث التفاعل والمشاركة المطلوبين ويشكّل أهم أسباب نجاح العملية التعليمية في جميع الأنماط المعتمدة على التعليم الإلكتروني ومن بينها التعليم الهجين.

*رفض بعض الأساتذة التدريس عن بعد واستخدام الوسائط التكنولوجية، وهذا لجهلهم بكيفية استخدامها وتمسّكهم بالتعليم الحضورى التقليدي واستصعابهم التّغيير والمواكبة.

3.2.1.4 عرض نتائج المقابلة الموجهة للطلبة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

أ. عرض نتائج وتفاصيل المقابلة الموجهة للطلبة:

قمنا بطرح أسئلة المقابلة الموجهة للطلبة وتحصّلنا على إجابات واضحة، وكانت تفاصيل هذه المقابلة كما يلي:

س1- متى بدأتّم تزاوّلون دراستكم في جامعتكم وفق نمط التعليم الهجين؟

ج1- أجاب كلّ الطلبة الذين وُجّهت لهم أسئلة هذه المقابلة (100%) أنّهم بدأوا التعلّم بجامعاتهم وفق نمط التعليم الهجين منذ تفشي فيروس كورونا المستجدّ، لأنّه حسبهم ضمن استمرارية التعليم في ظلّ الظروف الصحية الصّعبة التي مرّوا بها جرّاء هذه الجائحة، وقالوا أنّهم لولا اتّباع هذا النمط لتوقّفت الدّراسة تلك السنة خاصة السنتين

الجامعيتين: (2021/2020 و 2022/2021)، فلم تكن لجامعاتهم تجربة مسبقة في التدريس وفق هذا النمط التعليمي المستحدث.

س2- هل تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزودة بشبكة متعامل الاتصال (Mobilis/Djezzy /Ooredoo) وخطّ اشتراك رقمي للإنترنت؟

ج2- أجاب جلّ المستجوبين (بنسبة 86.66%) أنّهم يمتلكون أجهزة رقمية حديثة مزودة بشبكة متعامل الاتصال، وخطّ اشتراك رقمي للإنترنت، لكنّها أجهزة خاصة بهم ولم توفرها لهم الجامعة، في حين قال بعضهم (13.33%) أنّهم لا يملكون خط اشتراك رقمي للإنترنت، والتعامل بالإنترنت الخاصة بالهاتف الذكي فقط جعلتهم يعانون من ضعف التدفق، وهذا لا يسمح لهم بالتواصل عن بعد أثناء الحصص.

س3- هل وفّرت لك جامعتك الوسائل التعليمية الإلكترونية الكافية والمناسبة للتعلّم وفق نمط التّعليم الهجين؟
ج3- انقسمت إجابات المستجوبين إلى ثلاثة أقسام، حيث قال أغلبهم (بنسبة 63.33%) أنّ الوسائل التعليمية الإلكترونية التي وفّرتها جامعتهم غير كافية وغير مناسبة للتعلّم وفق نمط التّعليم الهجين، بينما قال القسم الثاني (بنسبة 20%) من المستجوبين أنّها غير متوفرة إطلاقاً بجامعاتهم وأبسط مثال على ذلك عدم توفرّ جهاز العرض العلوي وجهاز الحاسوب، وذهب المستجوبون في القسم الثالث (بنسبة 16.66%) إلى القول بأنّ الوسائل التعليمية الإلكترونية التي وفّرتها جامعاتهم كافية ومناسبة.

س4- هل تحسن استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية والدخول إلى منصة التعليم عن بعد (مودل)؟ وهل تلقّيت تدريباً في ذلك؟

ج4- أجاب (56.66%) من المستجوبين أنّهم لا يحسنون استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية أثناء التعليم عن بعد، ونسبة (43.33%) منهم أجابوا بأنّهم يحسنون استخدامها بمستوى جيّد أو متوسط.
وفيما يتعلّق بالشطر الثاني من السؤال، فإنّ أغلب إجابات المستجوبين (بنسبة 86.66%) تؤكّد عدم تلقّيهم تدريباً أو تكويناً حول كيفية استخدام هذه الوسائل التعليمية الإلكترونية أثناء التعلّم عن بعد، في حين قال بعضهم (بنسبة 13.33%) بأنّهم تلقّوا تدريباً قبل تطبيق نمط التعليم الهجين بجامعاتهم.

س5- ما هي الوسائل الإلكترونية الأخرى التي استخدمتها في التّواصل مع أساتذتك وزملائك أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين إضافة إلى منصة مودل؟

ج5- أكّد جلّ المستجوبين (بنسبة 73.33%) أنّهم قاموا باستخدام وسائل إلكترونية أخرى في التّواصل مع أساتذتهم وزملائهم الطلبة إضافة إلى منصة مودل عند تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم، وأكثر هذه الوسائل استخداماً

الفايسبوك والجيمايل (facebook-Gmail) بنسبة (83.33%)، كما استخدموا بنسب قليلة وسائل أخرى ذكروا منها: الواتساب، الأنستغرام، التيلغرام، كلاس روم Classroom، والمكالمات الهاتفية. ومن جهة أخرى أجاب (26.66%) من المستجوبين بأنهم لم يستخدموا أية وسيلة إلكترونية أخرى للتواصل مع أساتذتهم وزملائهم أثناء فترة تطبيق التعليم الهجين بجامعةاتهم.

س6- ما رأيك حول:

أ. عدد الحصص المخصصة للتعليم حضوريا والتعليم عن بعد، أهو كاف؟

ب. مدى وجود تكامل وارتباط بين الوحدات التعليمية الحضورية والوحدات عن بعد.

ج. نسبة حضورك سواء في الحصص التعليمية الحضورية أو عن بعد.

د. مدى تفاعلك في الحصص التعليمية عن بعد ومدى استيعابك لها.

ج6- بعد جمع الآراء الصادرة عن أفراد العينة، قمنا بتنظيمها حسب المؤشرات المحددة أعلاه كما يلي:

أ. عدد الحصص المخصصة للتعليم عن بعد والتعليم الحضوري، أهو كاف؟

أجمعت الأغلبية الساحقة من المستجوبين (83.33%) أنّ عدد الحصص التعليمية عن بعد غير كافية، في حين عدد الحصص المخصصة للتعليم الحضوري كانت كافية.

ب. مدى وجود تكامل وارتباط بين الوحدات التعليمية الحضورية والوحدات عن بعد:

نفى جلّ المستجوبين (73.33% منهم) وجود تكامل وارتباط ما بين الوحدات التعليمية عن بعد والوحدات الحضورية.

ج. نسبة حضورك سواء في الحصص التعليمية الحضورية أو عن بعد:

قال المستجوبون من أفراد العينة (ونسبتهم 66.66%) أنّهم لا يحضرون الحصص التعليمية عن بعد، وذلك لأنّها تتمّ بشكل غير متزامن، وقالوا أنّهم يلجئون إلى المنصة التعليمية للتعليم عن بعد فقط من أجل تحميل الدّروس في الوقت الذي يناسبهم. وأكّد القليل منهم (ونسبتهم 33.33%) حضورهم في الحصص التعليمية عن بعد ومواظبتهم على ذلك.

وفيما يخص نسبة حضور أفراد العينة في الحصص التعليمية الحضورية فقد كانت عالية جدًا بناء على إجاباتهم، حيث بلغت 93.33% منهم.

د. مدى تفاعلك في الحصص التعليمية عن بعد ومدى استيعابك لها:

أكد جلّ المستجوبين (80%) أنّهم لا يتفاعلون ولا يشاركون في الحصص التعليمية عن بعد، وهذا أثر سلبي في استيعابهم للدروس، وقالوا أنّ السبب الرئيس لذلك هو تقديم الدروس عن بعد بشكل غير مباشر، وأكدوا أنّهم لو درسوا مباشرة عبر الخط مع الأساتذة لحدث التفاعل المطلوب. والنسبة المتبقية من أفراد العينة (20%) أكدت أنّها تتفاعل عن بعد، لكن ذلك يتم عبر الرسائل الإلكترونية أو طرح أسئلة عبر منتدى المنصة ليجيب عنها الأستاذ فيما بعد.

س7- ما هي مزايا التعليم الهجين وما عيوبه من وجهة نظرك؟

ج7- ذكر المستجوبون الكثير من العيوب المتعلقة بنمط التعليم الهجين (بنسبة 75%) أمّا المزايا التي يختص بها هذا النمط فهي قليلة حسبهم (بنسبة 25 %) وهي موضحة حسب الجدول أدناه:

مزايا التعليم الهجين	عيوب التعليم الهجين
- التعليم الهجين جعل الجامعات تواكب المستجدات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.	- تطبيق التعليم الهجين يتطلب توفير العديد من الوسائل والإمكانات، لكن جامعات الانتماء تعاني من نقص فادح في تلك الإمكانيات.
- أتاح فرصة التعليم للمنشغلين	- تطبيق التعليم الهجين بنجاح يتطلب توفير تدفق عال للأنترنيت، وضعف الأنترنيت بجامعة أدي إلى تعطّل المنصة التعليمية باستمرار، كما أنّ الكثير من الطلبة لا تتوفر في بيوتهم الأنترنيت.
- ساعد في التصدي للجائحة، وضمن استمرارية التعليم في ظلّ تفشي فيروس كوفيد-19.	- عدم تقديم الحصص التعليمية عن بعد بشكل متزامن؛ أسهم في ازدياد عدد الغيابات والإهمال لدى الكثير من الطلبة.
- خفّف الاكتظاظ بالمدرجات وقاعات الدروس.	- عدم تنظيم تكوين نوعي للطلبة قبل البدء بتطبيق التعليم الهجين، أدي إلى عدم تمكّن الكثير منهم من الولوج إلى المنصة وحدوث خلل كبير في طريقة تطبيقه، وبالتالي ضعف تفاعلهم ومشاركتهم.
- تقليل ساعات الدراسة وتخفيف الجهد والتكاليف.	- العيب ليس في نمط التعليم الهجين في حد ذاته، وإمّا في طريقة تطبيقه وما وُفّر له من إمكانيات.
- توفير الوقت الكافي للمراجعة والبحث العلمي.	
- نمط مفيد وفعال، يُسهم في إثناء القدرات الفكرية والتعليمية للطلبة إذا وُفّرت له الإمكانيات اللازمة.	

س8- كيف أثر التعليم الهجين في مستواك المعرفي ومردودية تعليمك؟

ج8- معظم المستجوبين (76.66%) رأوا أنّ التعليم الهجين أثر سلبي في مستواهم المعرفي ومردودية تعليمهم؛ وأنّه أدي إلى تراجع مستوى التحصيل العلمي لديهم وذلك بسبب نقص الإمكانيات والوسائل التعليمية المناسبة، وعدم استيعابهم للدروس عن بعد والانقطاع المستمرّ للأنترنيت وتعطلّ المنصة التعليمية.. وعدد قليل من أفراد العينة كانت لهم نظرة إيجابية حول تأثير التعليم الهجين بنسبة (23.33%)؛ وقالوا أنّ التعليم الهجين رفع مستواهم المعرفي وحسّن مردودية تعليمهم، كما عزّز المشاركة لديهم، وأدي إلى تحسين قدراتهم في التعامل مع مختلف الوسائط الإلكترونية.

س9- هل تعتقد أنّ التعليم الهجين (حضور + عن بعد) قد نجح وحقق أهدافه في جامعتك؟

ج9- كانت إجابة أغلبية المستجوبين (73.33%) أنّ التعليم الهجين لم يحقق جلّ أهدافه وأنّ هذه التجربة لم تحقق النجاح المطلوب، وبالمقابل كان رأي باقي المستجوبين (26.66%) أنّ التعليم الهجين قد نجح في ضمان استمرارية التعليم في ظلّ الظروف الاستثنائية والصعبة جرّاء تفشي فيروس كورونا.

س10- ما هي الصعوبات التي اعترضتك أثناء تعلّمك عن بعد وفق التعليم الهجين؟

ج10- بعد سماع إجابات المستجوبين من أفراد العيّنة، قمنا بجمع عدد من الصعوبات التي تكرّر ذكرها وهي:

* صعوبات في فهم واستيعاب الدّروس عن بعد.

* ضعف الأنترنت في الجامعة وفي المنزل، وأحيانا تكون غير متوفرة.

* الانقطاع المستمرّ للاتّصال بالشبكة صعب عملية الولوج إلى المنصة التعليمية للتعليم عن بعد.

* صعوبة التواصل مع الأساتذة خاصة في فترة كورونا.

* نقص الإمكانيات الماديّة والتقنيّة للتعليم عن بعد.

* ضعف القدرة على التّحكّم في التّقنيّات الحديثة.

* الخوف من الإصابة بعدوى فيروس كورونا خلال فترة الجائحة وكثرة الغيابات.

* صعوبات مالية، وعدم القدرة على تحمّل التكاليف خاصة فترة كورونا(قلّة وسائل النقل).

* أخطاء كثيرة عند صبّ النقاط على منصة البروغرس.

س11- بناء على تجربة جامعتك في تطبيق التعليم الهجين، هل ترى أنّ الاستمرار في تطبيق هذا النمط هو

الأفضل(الهجين)؟ أم تفضّل العودة إلى التعليم الحضوري التقليدي؟ ولماذا؟

ج11- كانت جلّ إجابات المستجوبين من أفراد العيّنة (80%) تقول أنّ الأفضل العودة إلى التعليم الحضوري

بالكامل مع تدعيمه بالوسائط التكنولوجية المساعدة خاصة في هذه الفترة، في انتظار تحسّن الظروف بالجامعات

خاصة من حيث توفير الإمكانيات وفي مقدّماتها تغطية الأنترنت بالمناطق التي يتوزّع فيها مقرّ سكن الطلبة فهناك

بعض المناطق ليس فيها تغطية الشبكة وبالتالي استحالة الدّخول إلى المنصة؛ إضافة إلى عدم امتلاك عدد كبير منهم

لأجهزة الكمبيوتر (مكتب/ محمول)، واعتماد أغلبهم على الهاتف النّقال فقط. واختار باقي المستجوبين (20%)

الاستمرار في تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم، لأنّه من الصّوروري مواكبة التطوّر التّكنولوجي في جميع القطاعات،

وأشاروا إلى أنّ هذا النمط التعليمي له مستقبل واعد إذا وقرّرت له الإمكانيات اللازمة وتمّ تحسين تدقّق الأنترنت.

ب. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج المقابلة الموجهة للطلبة:

بناء على إجابات المستجوبين وآرائهم، توصلنا إلى تسجيل الملاحظات الآتية:

1. جائحة كورونا كانت سببا رئيسيا للبدء في تجربة التعليم الهجين وتعميمها بالجامعات الجزائرية، كما أنّها كانت فرصة لاستثمار مميزات التعليم الإلكتروني وقت الأزمات وولوج عالم الرقمنة.
 2. التعليم الهجين كان الحلّ الأمثل في فترة كورونا، لأنّه أسهم في استمرارية التعليم وتواصل الطلبة مع أساتذتهم على الرغم من الظروف الصحية الاستثنائية آنذاك.
 3. ضعف المستوى المعرفي وتدني مردودية التعليم لدى الطلبة أثناء تطبيق التعليم الهجين في الجامعات الجزائرية، ومن أهمّ الأسباب التي أسهمت في ذلك ما يأتي:
- *النقص الفادح في وسائل التعليم الإلكترونية ومختلف التجهيزات التقنية بالجامعات، وكذلك عدم امتلاك جلّ الطلبة للحواسيب، ومنهم من لا يملك هاتفا ذكيا ولا أنترنت.
 - *ضعف تدقّق الأنترنت بأغلب الجامعات، وتعطّل المنصة التعليمية للتعليم عن بعد باستمرار جرّاء ذلك.
 - *إهمال عملية تدريب الطلبة على استخدام منصة التعليم عن بعد ومختلف الوسائط الإلكترونية الأخرى على مستوى الجامعات التي ينتمون إليها.
 - *الغيابات الكثيرة للطلبة عن قاعات الدروس الحضورية أو الحصص التعليمية عن بعد، ونفسر هذا الأمر بالظروف الاستثنائية آنذاك جرّاء تفشي فيروس كورونا، كالغياب لتفادي العدوى، أو بسبب نقص وسائل النقل في تلك الفترة وعدم محاسبتهم إداريًا.
 - * ضعف تفاعل ومشاركة الطلبة الذين يكتفون بتحميل الدّروس من المنصة في الوقت الذي يناسبهم وحسب، وهذا لكون التعليم عن بعد يتمّ بشكل غير متزامن إذ لا يكون هناك تقديم لدروس مباشرة للطلبة عبر الخط مع أساتذتهم، فيؤثّر بدرجة كبيرة في مشاركتهم وتقديم استفساراتهم التي تساعد على استيعاب الدروس.
- وللتحقّق من ثبات هذه النتائج وتعميمها قمنا بإجراء استبانة وجهناها للأساتذة وأخرى للطلبة، واستثنينا موظفي الإدارة لأنّنا لاحظنا التقارب الكبير في النتائج لآرائهم مع آراء الأساتذة، كما أجرينا مقابلة مع ثلاثة أشخاص إداريين وأساتذة لهم خبرة في التدريس بالجامعة وبالعَمَل الإداري كذلك. وقد ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية ونتائجها في تدقيق الأسئلة والمؤشرات وتعديلها بحذف بعضها وإضافة أخرى حسب ما يتناسب مع متغيّرات البحث والحدود المعرفية التي يقتضيها الموضوع.

3.1.4. الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

يهدف هذا البحث إلى إبراز فعالية تطبيق التعليم الهجين في جودة مخرجات التعليم العالي من خلال تقييم تجربة أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية المختارة من مختلف ربوع الوطن، والمعلوم أنّ تطبيق أيّ نط تعليمي جديد سيؤدّي لا محالة إلى إحداث تغييرات واضحة في المهام والأدوار والمكوّنات والوسائل.. وغير ذلك، ممّا يستلزم تضافر جهود جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلّمية.

تعتمد كلّ دراسة ميدانية على جمع البيانات والمعطيات من أفراد العيّنة قيد الدراسة والتي يشملها موضوع البحث، باعتماد إحدى أدوات جمع البيانات في البحوث العلمية، ومن ثمّ تحليل هذه البيانات ومناقشتها وتفسيرها، من أجل الوصول إلى نتائج ومقترحات موضوعية، وقد اعتمدتُ على مجموعة من الإجراءات والخطوات العلمية المنهجية وتتمثّل في تحديد منهج الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وضبط عيّنة الدراسة، وتحديد مجالها الزمني والمكاني، وسنشير فيما يلي إلى كلّ هذه الإجراءات:

أ. منهج الدراسة:

اعتمدتُ في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لأنّه يهدف إلى جمع المعطيات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، وتحليل هذه المعطيات ومناقشتها وتفسيرها من أجل الإجابة على الإشكالية الأساسية للبحث وما تفرّع عنها من تساؤلات.

ب. أدوات جمع البيانات:

ساعدتني نتائج الدراسة الاستطلاعية في اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات، إذ اعتمدتُ على استبانة وجهتها لكلّ من الأساتذة والطلبة، وقيمتُ بضبط مؤشّراتها ومحاورها.

ج. الاستبانة:

تعدّ الاستبانة من أهمّ أدوات جمع البيانات في البحث العلمي، وهي إحدى الوسائل الفعّالة في تجميع المعطيات حول الموضوع قيد الدراسة، وهي «عبارة عن عدد من الأسئلة المكتوبة في ورقة خاصة يطلب من المستجيب ملؤها والإجابة عمّا بها من أسئلة»¹، أي أنّ العينة المختارة لإجراء الدراسة الميدانية تقوم بتدوين ملاحظاتها وآرائها حول الموضوع من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في ذلك الصدد، ويقوم الباحث بتحليل تلك الإجابات والملاحظات للوصول إلى نتائج تتسم بالوضوح والدقة والصدّق.

¹ رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، المرجع السابق، ص 67.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على الاستبانة كأداة أساسية للحصول على أكبر قدر من البيانات الضرورية من عينة الدراسة، لكونها تسهل الحصول على البيانات وتمكّني من إشراك مجموعة كبيرة من المستجيبين في نفس الوقت، ممّا يوفر الوقت والجهد.

ومن أجل ذلك قمتُ بإعداد استبانة موجهة لفئتين من أفراد عينة الدراسة، الأساتذة (216)، والطلبة (350)، واعتمدت في ضبط محاور الاستبانة ومؤشرات كلّ محور على ما توصّلتُ إليه بعد تحليل المقابلة في الدراسة الاستطلاعية، التي ساعدتني في إعادة بناء أسئلة الاستبانة، وتكوّنت كلّ استبانة من محاور رئيسية تدرج ضمنها مؤشرات محدّدة عبر أسئلة مغلقة، تدرّج تدرّجاً منطقيّاً. ولا يفوتني أن أنوّه بالاستجابة العريضة لأفراد العينة وتعاونهم معنا في كافة الجامعات التي قمتُ بالتّقل إلى بها شخصياً ووجهتُ إليهم هذه الاستبانة الورقية. وتجدر الإشارة إلى أنّنا لم نوجّه استبانة لموظّفي الإدارة (الأساتذة الإداريّون، ورؤساء الأقسام، ومديري المعاهد، وعمداء الكليّات) بسبب تشابه وتقارب إجاباتهم مع إجابات الأساتذة.

ج. العينة والمعاينة في الاستبانة:

قمتُ باختيار العينة في هذه الدراسة اختياراً عشوائياً، حيث اتّجهت هذه الدراسة إلى كلّ من الأساتذة، والطلبة باعتبارهم العينة الأساسية في البحث من خلال رصد آرائهم بواسطة استبانة حول الموضوع وتحليل نتائجها وتفسيرها ومناقشتها، من أجل الوقوف على مدى تفاعلهم مع نمط التعليم الهجين ومعرفة أثره في جودة العملية التعليمية، للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها والاستفادة منها في مختلف مؤسسات التعليم العالي بالجزائر. وعلى هذا، تتكوّن العينة الأساسية للاستبانة من فئتين (الأساتذة والطلبة) موزعتين عبر أقسام اللغة والأدب العربي بمختلف الجامعات المختارة، وهي موضّحة كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (07): عينة الاستبانة وبعض خصائصها

العينة	عددّها	خصائصها
الأساتذة	216	- مرسمون في مختلف الرّتب. - لهم الخبرة الكافية في التدريس - مارسوا التدريس وفق نمط التعليم الهجين خلال جائحة كورونا وما بعدها.
الطلبة	350	- طلبة السنة الثالثة ليسانس. - طلبة الماستر. - درسوا وفق نمط التعليم الهجين في فترة كورونا وما بعدها.

د حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الأساسية لهذا البحث في المجالات الآتية:

أولاً. الحدود المكانية: في هذا البحث قمتُ بإجراء الدراسة الأساسية (الاستبانة) بأقسام اللغة والأدب العربي في أربع عشرة (14) مؤسسة جامعية جزائرية مختارة كنماذج من مختلف جهات الوطن، موضحة كما يلي:

الرقم	الجامعة
01	المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف-ميلة
02	جامعة 20 أوت 1955 . سكيكدة
03	جامعة باجي مختار . عنابة
04	جامعة بوزريعة . الجزائر 2
05	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة . الجزائر
06	جامعة وهران 1. أحمد بن بلة
07	جامعة بلحاج بوشعيب . عين تموشنت
08	جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان
09	جامعة البليدة 2 -لونيسى علي - (العفرون)
10	المركز الجامعي تيبازة
11	المركز الجامعي شريف بوشوشة . آفلو . الأغواط
12	المركز الجامعي نور البشير . البيض
13	جامعة حسينية بن بوعلي الشلف
14	جامعة محمد خيضر - بسكرة

ثانيا . الحدود الزمانية:

هي الفترة الزمنية التي قمتُ خلالها بجمع البيانات في شكلها الورقي مباشرة من العينة قيد الدراسة، وأتبعْتُ ذلك بتحليل النتائج المتحصّل عليها وتفسيرها ومناقشتها؛ حيث تنقّلتُ إلى الجامعات المختارة لهذه الدراسة المتواجدة في مناطق وجهات مختلفة عبر الوطن شرقا وغربا وجنوبا، فضلا عن بعض جامعات الجزائر العاصمة وضواحيها. واستغرقت العملية إجمالا حوالي شهرين ونصف من الزمن.

قمتُ بإجراء الدراسة الأساسية على مرحلتين، الأولى امتدّت من 15 إلى 30 جوان 2023، والثانية في الفترة ما بين 30 سبتمبر 2023 و30 نوفمبر من نفس السنة، وتجدد الإشارة إلى أنّني اضطررتُ لتقسيم فترة

الدراسة الأساسية نظرا لعدد الجامعات (14) والمسافة البعيدة بينها، والالتزام بالعمل، مما جعلني أستغرق وقتا أطول للتنقل إليها، كما أنّ استكمال الدراسة الأساسية في الدخول الجامعي الجديد 2024/2023، أتاح لي فرصة تتبّع آخر المستجدات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، خاصة ما تعلّق بأنماط التدريس بقطاع التعليم العالي والقرارات الوزارية الصادرة في هذا المجال، فقمْتُ بضبط أسئلة الاستبانة وتحديد متغيّرات البحث بعد الدراسة الاستطلاعية التي أجريتها نهاية السنة الجامعية الفارطة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تجربتي المتواضعة في التدريس بالجامعة في إطار التعاقد، والتي كانت خلال السنة الجامعية (2022/2021)، تزامنت مع تطبيق نمط التعليم الهجين فترة جائحة كورونا (covid-19)، فكانت فرصة للاحتكاك بالأساتذة والطلبة مباشرة ومعايشة تطبيق هذا النمط شخصيًا، وأخذ فكرة مفصلة عن التدريس وفقه؛ كلّ ذلك ساعدني في بناء تصوّر واضح عن موضوع البحث وتحديد أدوات جمع البيانات وبناء محتواها من أسئلة، واختيار العيّنة الأساسية للدراسة.

ثالثا. الحدود البشرية:

ارتبطت الدراسة الأساسية (الاستبانة) في هذا البحث بالفاعلين المحوريين في العملية التعليمية على مستوى عدد من مؤسسات التعليم العالي، وهم أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) والطلبة، حيث كان العدد الإجمالي للأساتذة مائة وستة عشر 216 أستاذا موزعين عبر أقسام اللغة والأدب العربي في أربع عشرة (14) مؤسسة جامعية جزائرية مختارة كنماذج لهذه الدراسة. أمّا الطلبة فكانوا في مرحلة الماجستير، والسنة الثالثة ليسانس، وقد وقع اختياري على هاتين الفئتين من الطلبة على أساس أنّهم عايشوا التعليم فترة تفشي فيروس كورونا وشهدوا تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم، وكان مجموع عدد الطلبة المستجيبين في كامل أقسام اللغة والأدب العربي عبر مختلف الجامعات المذكورة آنفا ثلاثمائة وخمسين (350) طالبا.

4.1.4. عرض نتائج الاستبانة:

بعد حصولي على إجابات أفراد عيّنة الدراسة الميدانية على بيانات الاستبانة؛ قمْتُ بإحصاء هذه النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بطريقة موضوعية وبدقة، ثمّ تحويلها من طبيعتها الإحصائية إلى صورتها اللغوية القابلة للفهم والإفادة.

وفيما يأتي عرض لنتائج إجابات أفراد العيّنة (الأساتذة والطلبة) ودرجات موافقتهم على كلّ مؤشر من مؤشرات محاور الاستبانة الموجهة لكلّ منهم ويكون ذلك في جدول، يُتبع بتحليل لهذه النتائج وتفسيرها ومناقشتها، والوصول إلى تسجيل أهم الملاحظات والنتائج العامة حولها.

1.4.1.4. عرض نتائج الاستبانة الموجهة للأساتذة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

تكوّنت الاستبانة الموجهة للأساتذة من خمسة محاور يشتمل كلّ محور على عدد معيّن من المؤشّرات التي تختلف باختلاف الهدف المراد بلوغه في كلّ محور، وفيما يلي عرض لنتائج الاستبانة الموجهة للأساتذة يتبعها تحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

1. عرض نتائج المحور الأول: تحري مدى جاهزية الجامعة لتطبيق التعليم الهجين

الجدول رقم (08): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشّرات المحور الأول

الرقم	المؤشّر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزوّدة بشبكة متعامل الاتصال (/Djezzy/Ooredoo) وخط اشتراك رقمي للإنترنت (IDOOM/ADSL)	%78.14	%21.86	% 00.00
02	الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعة كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية	%29.64	%03.70	%66.66
03	تُجيد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها	%17.03	%34.44	%48.52
04	تلقّيت تدريبا أو تكوينا حول كيفية استخدام هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية	%22.22	%11.12	%66.66
05	المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعة متاحة دائما ولا تتعطّل	%02.66	%08.46	%88.88
06	تدقّق الأنترنت كاف لتقدّم الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعتك	%06.12	%14.51	%79.37
07	لديك حساب على منصة التعليم عن بعد (مودل Moodle) الخاصة بجامعة	%88.88	%00.00	%11.12
08	استعنت بتطبيقات أخرى لتقديم الدّروس لطلابك والتّواصل معهم إضافة إلى منصة مودل، على غرار: Zoom و Google Meet	%48.96	%03.70	%47.33
09	استخدمت هذه التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا (Covid-19)	%11.82	%00.00	%88.18

10	طبقت جامعتك نظام التعليم الهجين اضرازا بسبب جائحة كورونا وضمانا لاستمرارية التعليم	79.62%	05.55%	14.83%
----	--	--------	--------	--------

1.1. تحليل نتائج المحور الأول وتفسيرها ومناقشتها:

من خلال النسب الكلية لإجابات أفراد العينة على مؤشرات المحور الأول المتعلق بتقسي مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين حسب رأي الأساتذة، نجد أنّ نسبة 38.50 % من أفراد العينة أجابوا بنعم على مؤشرات هذا المحور، و 10.35 % منهم كان جوابهم نعم بتحفظ، و 51.15 % منهم أجابوا بلا على مؤشرات المحور الأول.

وهذا يوصلنا إلى القول بأنّ النسبة الأكبر من الأساتذة ترى أنّ الجامعة الجزائرية لم تكن جاهزة لتطبيق التعليم الهجين بها، خاصة من ناحية توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المناسبة، إذ لاحظنا نفي الأساتذة وجودها بجامعاتهم بالكم الكافي، وكانوا يستعينون بأجهزتهم ووسائلهم الشخصية خاصة الحاسوب والهاتف الذكي والبريد الإلكتروني الشخصي حسب نتائج المؤشر الأول من هذا المحور. ويمكن تفسير هذا النقص في التجهيز بالجامعات الجزائرية بحداثة تجربة التعليم الهجين بها، وعدم استعدادها مادياً وتقنياً، وعدم تخطيطها المسبق لتطبيقه كما يلزم، كالقيام بتدريب وتكوين الأساتذة والطلبة على استخدام منصة التعليم عن بعد، فهذا النمط التعليمي يعتمد في شقّ منه على التعليم عن بعد، والجامعة الجزائرية لم تكن متعودّة عليه، بل كانت بعيدة نوعاً ما عن هذه التقنيات؛ وكان الغرض الأول من تطبيقه بشكل استعجالي هو ضمان الحد الأدنى من التعليم واستمراره في تلك الفترة بالذات (كوفيد-19).

وفيما يأتي تحليل وتفسير ومناقشة لإجابات الأساتذة على كلّ مؤشر من مؤشرات المحور الأول المتعلق بتحرّي مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين:

المؤشّر الأول: تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزودة بشبكة متعاملا لاتصال (Djezy/Ooredoo/) وخط اشتراك رقمي للإنترنت (IDOOM/ADSL):

كانت إجابات أغلب الأساتذة بنسبة 78.14% تؤكد أنّها تمتلك تلك الأجهزة على المستوى الشخصي فقط، وهذا يمكن تفسيره بأنّ الأساتذة يملكون القدرة المالية لشرائها، ودفع فواتير الإنترنت والهاتف النقال.. وغير ذلك. ومن جهة أخرى نلاحظ وجود نسبة قليلة جدا من الأساتذة بنسبة 21.86% الذين يمتلكون هذه الأجهزة لكن تحفظوا في جوابهم، وحسب ما علّل به بعضهم جوابه، منهم من لا يمتلك كلّ الأجهزة الضرورية، أو تدفق الإنترنت ضعيف سواء بسبب الظروف المادية للأستاذ الجامعي وكثرة الأعباء المالية الملقاة على عاتقه، نحو: (مستحقات الكراء، السيارة، المنزل، مصاريف الأسرة، العلاج، تدرس الأبناء... إلخ)، ولا يوجد أستاذ لا يملك ولو جهازا واحدا ذكيا كالهاتف النقال على الأقلّ.

المؤشّر الثاني: الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعتك كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية:

بلغت نسبة إجابة أفراد العينة على هذا المؤشّر المتعلّق بكفاية الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعاتهم لتطبيق التعليم الهجين بفعالية كانت قليلة بنسبة 29.63%، ونسبة الإجابة بنعم بتحفظ على هذا المؤشّر كانت ضئيلة (03.70%)، في حين أجاب أغلب أفراد العينة سلبا (بلا) على هذا المؤشّر بنسبة 66.66%. وهذه النتائج توصلني إلى القول بأنّ معظم الأساتذة بالجامعات الجزائرية يرون بأنّ الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة لهم بجامعاتهم غير كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية.

وما يفسّر هذه النتائج هو حداثة تجربة التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية، والتي كانت استثنائية من أجل تسيير العملية التعليمية فترة الجائحة (Covid-19)، وضمان الحد الأدنى من التدريس، حيث لم تكن كلّ الجامعات الجزائرية مستعدة خاصة من حيث الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التجهيزات، والمعلوم أنّ من أهمّ متطلبات نجاح تطبيق هذا النمط التعليمي وتحقيق فعاليته توفّر متطلباته، فإذا لم تتوفّر الأجهزة اللازمة لتقديم الحصص التعليمية عن بعد وتحفيز الطلبة على المشاركة كالحواشيب والتدقّق العالي للإنترنت، وأجهزة العرض، والكاميرات والميكروفونات، والقاعات المخصّصة للتعليم عن بعد؛ فلمؤكّد أنّه لن يحدث التفاعل المطلوب.

إلا أنّ ما يفسّر إجابة فئة قليلة من أفراد العينة إيجابا (بنعم) على أنّ الأجهزة والوسائل التعليمية بجامعاتهم كانت كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية، هو اعتبارهم أنّ الاستمرار في تقديم الدروس بجامعاتهم على الرغم من تفشي فيروس كورونا في تلك الفترة يعدّ نجاحا كبيرا؛ سواء حضوريا أو عن بعد عبر المنصة التعليمية، إذ نجح تطبيق التعليم الهجين وحقق الحد الأدنى من التعليم خلال تلك الظروف الاستثنائية.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ من أهم أسباب جدوى تطبيق التعليم الهجين وتحقيق الفعالية المطلوبة، لابدّ من توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية الضرورية لضمان السير الحسن للتعليم عن بعد شرط إتقان استخدامها سواء من قبل الأساتذة أو الطلبة.

المؤشّر الثالث: تُجيد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها

نسبة إجابة أفراد العيّنة بنعم على هذا المؤشر المتمثل في إجادة استخدامهم الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها كانت قليلة (17.03%)، ونسبة إجابتهم بنعم بتحفظ كانت (34.44%)، أمّا نسبة الإجابة سلباً (لا) فكانت متوسطة (48.52%).

وهذه النتائج تدلّ على أنّ عدد الأساتذة الذين يجيدون استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها، والذين لا يجيدون استعمالها متقارب.

وما يفسّر هذه النتائج هو التطور التكنولوجي المتسارع في السنوات الأخيرة، والذي دفع الأساتذة خاصة الشباب منهم إلى استخدام مختلف الوسائل الإلكترونية في تحضير الدّروس أو البحث في مختلف محركات البحث الشهيرة.. وغير ذلك، وهذا أكسبهم خبرة بهذا المجال، فتمكّنوا من التقنية. ومن جهة أخرى نفسّر عدم تمكّن الفئة المتبقية من الأساتذة من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية بكون أفراد هذه الفئة يرفضون تعلّم التقنيات الحديثة ويتشبّهون بالطرق التقليدية في التعليم، ولا يبذلون جهداً للتعلّم أو التطوّر الذاتي أو التكوين المستمر وفق ما تفرضه مستجدّات العصر.

ويمكن أن نفسّر إجابة أفراد العيّنة بنعم مع التّحفظ بأنّ هذه الفئة لها القدرة على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لكنّها لا تتقن جيّدا التعامل مع مختلف التطبيقات، وأنّ مهاراتها محدودة وبحاجة إلى تطوير وتدريب عملي عليها.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أهمية إتقان الأساتذة لاستخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم خاصة عن بعد، لأنّه شرط أساسي لنجاح التعليم عن بعد وبالتالي نجاح تطبيق التعليم الهجين.

المؤشّر الرابع: تلقّيت تدريباً أو تكويناً حول كيفية استخدام هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية

كانت نسبة إجابة أفراد العيّنة بنعم قليلة (22.22%)، وبلغت نسبة إجابتهم بنعم بتحفظ (11.12%)، في حين كانت نسبة الإجابة بلا كبيرة (66.66%).

وهذه النتائج تدلّ على أنّ معظم الأساتذة الجامعيّون لم يتلقّوا تدريباً أو تكويناً حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونيّة، وأنّ عدداً قليلاً من الجامعات المختارة للدراسة الميدانية قدّمت تكويناً للأساتذة قبل الشروع في تطبيق التعليم الهجين

ويمكن أن نفسّر هذه النتائج بأنّ جلّ الجامعات الجزائرية لم تقدّم تكويناً أو تدريباً متخصصاً للأساتذة حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونيّة من أجل تمكينهم من تقديم الحصص التعليمية عن بعد والتعامل الجيد مع المنصة التعليمية الخاصة بالجامعة. وهو ما تسبّب في تعرّض الأساتذة للكثير من العوائق والمشاكل التقنية أثناء رفعهم الدّروس عبر منصة التعليم عن بعد. إلّا أنّه من جهة أخرى قدّمت بعض جامعات الوطن تدريباً للأساتذة في هذا المجال، لكنّه لم يكن شاملاً، ووجّه لعدد قليل فقط من الأساتذة، ومنهم من قال أنّه كان تكويناً مقتضباً أو مجرد توجيهات شفوية لا أكثر.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ تكوين وتدريب الأساتذة حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونيّة بشكل مستمرّ ضروريّ لنجاح تطبيق التعليم الهجين، ولا بدّ أن يكون هذا التكوين شاملاً لكافة الأساتذة، وأن يتمّ قبل البدء في تطبيق هذا النمط أو غيره من أنماط التعليم الإلكترونيّ الأخرى، خاصة وأنّ قطاع التعليم العالي يعدّ اللبنة الأساسيّة اليوم لبناء اقتصاد قوي وبلد متطوّر على جميع الأصعدة.

المؤشّر الخامس: المنصة التعليميّة للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعتك متاحة دائماً ولا تتعطّل

كانت استجابة جلّ أفراد العيّنة سلبيّاً تجاه هذا المؤشر، فبلغت نسبة الرفض 88.88%، بينما كانت نسبة الموافقة والاستجابة بنعم ضئيلة جدّاً (02.66%)، ونسبة الاستجابة بنعم بتحفظ كذلك كانت نسبة ضئيلة (08.46%).

وهذه النتائج تشير إلى أنّ معظم الأساتذة نفوا أنّ المنصة التعليميّة للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعاتهم متاحة دائماً ولا تتعطّل.

ويمكننا تفسير نتائج المؤشر الخامس، المتعلّق بأنّ المنصة التعليميّة للتعليم عن بعد ليست متاحة دائماً وأتّاه تتعطّل بضعف تدقّق الأنترنت على مستوى هذه الجامعات، فالتعليم عن بعد يتطلّب تدقّقاً عالياً للأنترنت بشكل مستمرّ حتى لا تحدث الانقطاعات ولا تتعطّل المنصة خاصة أثناء تقديم الحصص المباشرة عبر الخط (وهي قليلة جدّاً). كما أنّ تعطّل المنصة التعليميّة مرده نقص خبراء ومهندسي الإعلام الآلي الذين يتابعون سير العملية التعليميّة عن بعد، ويتدخلون في حالة حصول خلل تقني ما أثناء تقديم الدّروس.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ منصة التعليم عن بعد وسيلة أساسية لنجاح تطبيق التعليم الهجين في شقه الثاني عن بعد، لذلك يجب أن تكون متاحة دائما لكلّ من الأساتذة والطلبة ولا تتعطل أثناء تقديم الدّروس عبر الخط، ولضمان ذلك يجب أن تكون هناك متابعة لسير العملية التعليمية عن بعد من قبل المهندسين المتخصصين والخبراء في الإعلام الآلي، مع توفير تدفق عال للأترنت.

المؤشر السادس: تدفق الأترنت كاف لتقدم الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعتك

تؤكد استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر المتعلق بتدفق الأترنت نتائج المؤشر الخامس السابقة، فقد كانت نسبة استجابة أفراد العينة بنعم على هذا المؤشر ضئيلة جداً (06.12%)، وكانت نسبة استجابة أفراد العينة بنعم بتحفظ قليلة (14.51%)، أما نسبة أفراد العينة الذين أجابوا بلا فقد كانت الأكبر وهي (79.37%). وهذه النتائج تشير إلى أنّ معظم الأساتذة نفوا أنّ تدفق الأترنت كاف ليقدموا الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعاتهم.

ويمكننا تفسير نتائج المؤشر السادس أنّ جلّ الجامعات الجزائرية لم تكن تحوز على تدفق كاف للأترنت، وهذا لأنّها لم تقم بتوفيره على مستوى كل كلية وكلّ قسم على حدى، ونظرا لكثرة الكليات والأقسام بالجامعات وبعدها عن بعض يكون الدّفق ضعيفا، لذلك لا يمكن تقديم الدّروس والمحاضرات عن بعد بشكل متزامن حيث يتطلب ذلك تدفقا عاليا وجودة للأترنت، كما يتعرّض الأساتذة والطلبة لصعوبات كثيرة عند الولوج إلى المنصة. وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ عملية التعليم عن بعد في التعليم الهجين تستلزم وفرة تدفق عال للأترنت، التي تعدّ من المتطلبات التقنية الأساسية لنجاح تطبيق هذا النمط التعليمي.

المؤشر السابع: لديك حساب على منصة التعليم عن بعد (مودل Moodle) الخاصة بجامعتك

جلّ إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم، بنسبة كبيرة (88.88%)، ونسبة قليلة جداً نفت امتلاكها لحساب على منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعاتهم (11.12%). وهذه النتائج تؤكد أنّ معظم الأساتذة بالجامعات الجزائرية يمتلكون حسابات على منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعاتهم منذ البدء بتطبيق التعليم الهجين.

ويمكن أن نفسر نتائج المؤشر السابع، بأنّ الجامعات الجزائرية اهتمت بإنشاء حسابات للأساتذة حتى يتسنى لهم الولوج إلى منصة التعليم عن بعد ورفع الدروس عليها، وهو إجراء تنظيمي تقني ضروري للقيام بالتعليم عن بعد. وهذا يدلّ على جدية الجامعة الجزائرية وحرصها على تطبيق التعليم الهجين بالطريقة السليمة. ونفسر وجود فئة قليلة من الأساتذة لا يمتلكون حسابات على منصة التعليم عن بعد، بأنّ بعض الجامعات الجزائرية -وهي قليلة- لم

تتوفر فيها الأنترنت ولم تستخدم التعليم عن بعد لعدم توفر الإمكانيات اللازمة. وقد يرجع الأمر لخصوصية كل أستاذ، فهناك من الأساتذة من رفض تماما التدريس عن بعد.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ عملية التعليم عن بعد تستلزم إنشاء حسابات خاصة بالأساتذة وكذلك الطلبة لاستخدام منصة التعليم عن بعد وتنظيم العملية التعليمية والحفاظ على المعلومات والأعمال الخاصة بكل أستاذ.

المؤشر الثامن: استعنت بتطبيقات أخرى لتقديم الدّروس لطلابك إضافة إلى منصة مودل، على غرار: Zoom

و Google Meet

كانت إجابات أفراد العينة بنعم على هذا المؤشر بنسبة متوسطة 48.96% ، ونسبة الإجابة بنعم بتحفظ كانت ضئيلة وهي 03.70%، أما إجابة أفراد العينة بلا على هذا المؤشر فكانت بنسبة متوسطة كذلك 47.33%.

وهذه النتائج تشير إلى أنّ الأساتذة يستعينون بدرجة متوسطة بتطبيقات أخرى لتقديم الدّروس لطلبتهم إضافة إلى منصة التعليم عن بعد على غرار Zoom و Google Meet

ويمكن أن نفسر نتائج المؤشر الثامن، بأنّ الأساتذة الذين استعانوا بتطبيقات أخرى لتقديم الدروس عن بعد فضلا عن منصة مودل هم الفئة التي تمتلك مهارة وخبرة في مجال التحكم في التقنيات، والأساتذة الذين لم يستعينوا بتلك التطبيقات كان السبب في ذلك أنهم لم يتعودوا على التقنية ولا يحسنون استخدامها. وقد يكونون من فئة كبار السن.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ الاستعانة بالتطبيقات الإلكترونية لتقديم الدّروس عبر الخط للطلبة خاصة في ظل تلك الظروف الصحية الصعبة جرّاء تفشي فيروس كورونا سهّل بشكل كبير العملية التعليمية عن بعد، وفتح أمام الأساتذة والطلبة سبلا أخرى للتواصل من غير منصة مودل التي كانت تتعطل باستمرار.

المؤشر التاسع: استخدمت هذه التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا (Covid-19)

كانت نسبة إجابة أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم ضئيلة (11.82%)، بينما كانت إجاباتهم بلا بنسبة كبيرة (88.18%)، ولم نسجل أية إجابة بنعم بتحفظ.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الأساتذة لم يستخدموا تلك التطبيقات الإلكترونية في التعليم قبل جائحة كورونا. وأنّ عددا قليلا منهم استعانوا بهذه التطبيقات في التعليم قبل الجائحة، وهم على الأرجح أساتذة متمكنون من استخدام هذه التقنيات وبذلوا مجهودا خاصا في ذلك.

ويمكن أن نفسّر نتائج المؤشر التاسع بأنّ الجامعة الجزائرية لم تكن تواكب آخر التطوّرات في مجال التعليم ولم تطبق التعليم الهجين أو التعليم عن بعد بشكل رسمي ومعتمّ إلا بعد تفشي الجائحة، وقبلها كانت هناك محاولات محتشمة بقيت بعيدة عن العالم الرقمي خاصة أقسام اللغة والأدب العربي التي اتّبعَت التعليم الحضوري العادي.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تفشّي فيروس كورونا كان سببا مباشرا لإفحام التكنولوجيا في التعليم بالجامعة والاستعانة بمختلف الوسائط والتطبيقات الإلكترونية من أجل التمكن من تقديم أو تلقّي الدّروس عن بعد.

المؤشر العاشر: طبقت جامعتك نظام التعليم الهجين اضطرارا بسبب جائحة كورونا وضمانا لاستمرارية التعليم.

كانت إجابة الأغلبية بنعم بنسبة كبيرة (79.62%)، ونسبة ضئيلة من أفراد العينة أجابت بنعم بتحفظ (05.55%)، وبالمقابل أجاب عدد قليل من أفراد العينة بلا بنسبة قليلة (14.83%).

إنّ هذه النسب توصلنا إلى القول بأنّ جلّ الأساتذة يرون بأنّ جامعاتهم طبقت التعليم الهجين اضطرارا بسبب جائحة كورونا وضمانا لاستمرارية التدريس؛ أي أنّ التعليم الهجين كان الحلّ الأمثل الذي لجأت إليه الجامعة الجزائرية لتخطّي أزمة كورونا والحفاظ على استمرارية التدريس بها على الرّغم من الظروف الصحية الصعبة.

ونفسّر نتائج المؤشر العاشر بأنّ الجامعة الجزائرية على غرار معظم الجامعات العربية طبقت التعليم الهجين منذ الجائحة لأنّها لم تطبّقه من قبل إلا ما كان عبارة عن محاولات محتشمة في بعض الجامعات، والدليل على ذلك أنّ جلّ أفراد العينة نفوا استخدامهم لمختلف التطبيقات الإلكترونية والوسائط التعليمية قبل الجائحة وهذا حسب نتائج المحور التاسع.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نقول: ربّ ضارة نافعة، فعلى الرّغم من الآثار الوخيمة التي خلّفتها جائحة كورونا في عدد كبير من البلدان عبر العالم خاصة من حيث التسبّب في عدد هائل من الوفيات؛ إلا أنّها كانت سببا للتّغيير، خاصة بالجامعة الجزائرية التي تفتّنت إلى البحث عن بدائل وحلول في مثل هذه الأزمات،

واهتمت إلى الاستفادة من التكنولوجيا في التعليم، فخرجت الجامعة الجزائرية من عزلتها وتمسّكها بالشكل التقليدي في التعليم (التعليم الحضوري بالكامل) إلى الانفتاح على العالم الرقمي.

2. عرض نتائج المحور الثاني: تحري كيفية تسيير الدّروس في التعليم الهجين وآليات تقييم الطلبة

الجدول (09): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الثاني

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	قدّمت دروسا عن بعد بشكل متزامن* عبر منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعةك	%03.70	%07.40	%88.88
02	قدّمت دروسا عن بعد بشكل غير متزامن فقط عن طريق رفع الدروس عبر منصة التعليم عن بعد لتكون جاهزة للتحميل من قبل الطلبة	%88.88	%00.00	%11.11
03	درّست وفق التّعليم المعكوس (الصفوف المقلوبة) أثناء تطبيق التعليم الهجين بجامعةك	%03.70	%00.00	%96.29
04	آلية وضع وتقديم الدّروس تتشابه بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد	%16.66	%00.00	%83.33
05	تدرّس الوحدات الأساسية والمنهجية حضورياً والوحدات الأفقية والاستكشافية عن بعد	%85.18	%05.55	%09.25
06	وجود تكامل وارتباط ما بين الوحدات التّدرسية ومحتوياتها عن بعد وحضوريا	%53.70	%07.40	%38.88
07	تدعم الحصص الحضورية بالوسائط التكنولوجية المساعدة	%61.11	%11.11	%27.77
08	الآليات التي اتبعتها لتقييم أعمال الطلبة عن بعد مناسبة وعكست مستواهم الحقيقي	%03.70	%07.40	%88.88
09	الاختبارات الحضورية هي أنجع آليات التقييم التي يجب اتباعها في التعليم الهجين	%81.48	%09.25	%09.25

1.2. تحليل نتائج المحور الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

من خلال النسب الكلية لإجابات أفراد العينة على مؤشرات المحور الثاني المتعلق بتحري كيفية تسيير الدّروس في التعليم الهجين وآليات تقييم الطلبة حسب رأي الأساتذة، نجد أنّ نسبة 44.23% من أفراد العينة أجابوا بنعم على مؤشرات هذا المحور، و 05.34% منهم كان جوابهم نعم بتحفظ، و 50.40% منهم أجابوا بلا على مؤشرات المحور الثاني.

وهذا يوصلنا إلى القول بأنّ النسبة الأكبر من الأساتذة ترى أنّ الجامعة الجزائرية لم تقم بتطبيق التعليم الهجين كما هو معمول به في الدول المتطورة السّابقة إليه، سواء من ناحية طريقة تقديم الدّروس عن بعد حيث لم تكن بشكل متزامن بالتواجد عبر الخط مع الطلبة، أو من حيث الآليات المتبعة في تقييم أعمال الطلبة حضورياً وعن بعد. ويمكننا تفسير هذا بالتأخر التقني والتكنولوجي الذي تعرفه جامعاتنا، وقلة التجهيز بالوسائل التعليمية الإلكترونية وهو ما أكّده من خلال نتائج مؤشرات المحور الأول المتعلق بتحري جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين، كما أنّ كلاً من الأساتذة والطلبة يعيشون فترة صعبة جرّاء الجائحة، التي حتمت عليهم التعامل مع هذا النمط التعليمي المستحدث بشكل مستعجل وبدون تدريب مسبق ممّا جعلهم يجهلون الآليات المثلى لتنفيذه. وفيما يأتي سنقوم بتحليل وتفسير ومناقشة إجابات الأساتذة على كلّ مؤشر من مؤشرات المحور الثاني المتعلق بتحري كيفية تسيير الدّروس في التعليم الهجين وآليات تقييم الطلبة:

المؤشر الأول: قدّمت دروساً عن بعد بشكل متزامن عبر منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعتك

جلّ إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر كانت ب (لا) بنسبة 88.88% بينما عدد قليل جداً أجاب بنعم (03.70%) وبنعم بتحفظ (7.40%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة لم يقدّموا الدّروس عن بعد بشكل متزامن عبر منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعاتهم، وإنّما اعتمدوا على رفع الدّروس على المنصة التعليمية مودل بصيغة ال pdf ليقوم الطلبة بتحميلها. كما تشير النتائج إلى أنّ عدداً قليلاً من الأساتذة قدّم الدّروس عن بعد بشكل متزامن.

ونفسر نتائج المؤشر الأول بأنّ جلّ الأساتذة لم يتمكّنوا من تقديم الدّروس عن بعد بشكل متزامن لأسباب كثيرة منها نقص تدريبهم حول كيفية استخدام منصة التعليم عن بعد والتعامل مع مختلف التطبيقات، كما أنّ ضعف تدفّق الأنترنت لدى الطلبة وعلى مستوى الجامعات وبالأخص أقسام اللغة والأدب العربي، أدّى إلى تعطلّ المنصة والانقطاع المستمرّ للبثّ المباشر خاصة أثناء تقديم الدّروس عن بعد.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تقديم الدّروس عن بعد بشكل متزامن أساسي لنجاح العملية التعليمية عند تطبيق نمط التعليم الهجين كما أنّه يؤدي إلى تحسين مستوى الطلبة، والتأثير إيجابا في مردودية تعلّمهم وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم.

المؤشر الثاني: قدّمت دروسا عن بعد بشكل غير متزامن فقط عن طريق رفع الدروس عبر منصة التعليم عن بعد لتكون جاهزة للتحميل من قبل الطلبة

كانت إجابات جلّ أفراد العيّنة على هذا المؤشر بنعم بنسبة 88.88%، ولم نسجّل أي إجابة بنعم بتحفظ، في حين أجاب عدد قليل من أفراد العيّنة بلا بنسبة 11.11%.

وتدلّ هذه النتائج على أنّ الأساتذة اعتمدوا التعليم عن بعد بشكل غير متزامن أثناء تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم، أي أنّهم رفعوا الدّروس على منصة التعليم عن بعد مودل، وقام الطلبة بالولوج إلى المنصة في أيّ وقت وتحميل تلك الدّروس دون تلقّي الشّرح أو الاستفسار عن محتواها مباشرة مع الأستاذ الذي يستغل حصة التعليم الحضوري والتواجد وجها لوجه مع الطلبة ليجيبهم على استفساراتهم وتساؤلاتهم.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثاني اعتمادا على نتائج المؤشر الأول ومبرراتها المتعلقة بتوفّر شروط أساسية لنجاح التعليم عن بعد منها: التدفّق القوي للإنترنت وحسن استخدام مختلف التطبيقات والوسائط الإلكترونية من قبل الأساتذة وكذلك الطلبة، وتوفّر الأجهزة التعليمية المتطورة؛ فلو توفّرت هذه الشروط بالجامعة لكان من المؤكّد تقديم الدّروس عن بعد بشكل متزامن، وأنّ الأساتذة لم يتخلّوا عن ذلك من أنفسهم وإنّما نقص الإمكانيات وكثرة العوائق التي اعترضتهم أثناء التدريس عن بعد هو الذي أجبرهم على الاكتفاء برفع الدّروس لضمان استمرارية التعليم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تقديم الدّروس عن بعد بشكل متزامن يؤدي دورا هاما في إثارة تفاعل ومشاركة جميع أطراف العملية التعليمية، فالتدريس بشكل غير متزامن كان من أسباب تراجع مستوى الطلبة وقلة تفاعلهم ومشاركتهم وتديني نسبة الحضور، ممّا أثر بشكل عام في مردودية التعليم وفعاليّة هذا النمط التعليمي.

المؤشر الثالث: درّست وفق التعليم المعكوس (الصفوف المقلوبة) أثناء تطبيق التعليم الهجين بجامعتك

كانت إجابات أغلب أفراد العيّنة بلا على هذا المؤشر بنسبة (96.29%)، وكانت نسبة المجيبين بنعم ضئيلة (03.70%).

وتشير هذه النتائج إلى أنّ الأساتذة لم يدرّسوا وفق نمط التعليم المعكوس (الصفوف المقلوبة) أثناء تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم، باستثناء عدد ضئيل منهم.

ويمكننا تفسير نتائج المؤشر الثالث بجهل الكثير من الأساتذة والطلبة بكيفية أداء التعليم المعكوس وبمزاياه ودوره في تنمية التعلم الذاتي للطلبة وقدرتهم على الفهم والتحليل والمناقشة، فالتعليم المعكوس هو أحد صور التطبيق الفعال والمدرّوس لنمط التعليم الهجين ويدلّ عدم اتّباعه على عدم الإحاطة بآليات تنفيذ هذا الأخير وكذا ضعف التمكن من التقنية.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يجب القول أنّه يمكن تنويع طرق تطبيق التعليم الهجين وعدم اتّباع طريقة واحدة بشرط أن تشتمل كلّ طريقة على دمج للبيئتين التعليميتين الحضوري وعن بعد، وللاستاذ الحرية في اختيار مدجّات العملية التعليمية لطلّبه حسب معرفته بخصائصهم والفروق الفردية بينهم. لكنّ التمكن من ذلك يستوجب الإحاطة بكلّ متطلبات وآليات تطبيق التعليم الهجين وخصائصه، وتوفير البيئة اللازمة لتطبيقه بفعالية.

المؤشر الرابع: آلية وضع وتقديم الدّروس تتشابه بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد

تظهر نتائج هذا المؤشر المتعلّق بمدى تشابه آلية وضع وتقديم الدّروس بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد أنّ معظم إجابات أفراد العينة كانت بلا، بنسبة 83.33%، أمّا نسبة الإجابات بنعم فكانت قليلة بنسبة 16.66%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الأساتذة يرون عدم وجود تشابه في آلية وضع وتقديم الدّروس بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ التعليم الحضوري والتعليم عن بعد هما بيئتان تعليميتان مختلفتان اختلافًا واضحًا من عدّة نواحي، فالتعليم الحضوري يتمّ بالتواجد الفعلي وجها لوجه للاستاذ وطلّبه، أمّا التعليم عن بعد فيكون بالتواجد الافتراضي عبر الخط، ومن أهم الاختلافات في آلية وضع وتقديم الدّروس بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد ما يلي:

أ. اختلاف شكل المحتوى التعليمي: فالمحتوى التعليمي في التعليم الحضوري يكون على شكل محاضرات تلقى على الطلبة مباشرة داخل حجرة الدّرس ويدوّن الطلبة الدّرس على دفاترهم، أو تقدّم لهم في شكلها الورقي (دروس، وثائق أو سندات)، أمّا المحتوى في التعليم عن بعد فيكون عبارة عن محتوى إلكتروني يتكوّن من محاضرات ووثائق وسندات إلكترونية، بالإضافة إلى الفيديوهات التعليمية والخرائط الذهنية والصور والملفات... إلخ

ب. اختلاف آلية تقديم الدّرس: يتّبع الأستاذ عند تقديم درسه لطلّبه في التعليم الحضوري الطريقة المباشرة، إذ يلقي الدّرس على شكل محاضرة ورقية أو إلكترونية تعرض على شاشة العرض، ويقوم بمناقشة المحتوى التعليمي مع طلّبه وجها لوجه ويجيب على استفساراتهم. وفي التعليم عن بعد غير المتزامن يقوم الأستاذ برفع الدّروس على منصة التعليم

عن بعد بصيغة pdf حيث تكون قابلة للتحميل، ثم يلج الطلبة إلى حساب الأستاذ ويقومون بتحميلها، وإذا كان هناك غموض فإنهم يرسلون استفساراتهم عبر منتدى النقاش ليجيبهم الأستاذ في وقت لاحق. وإذا قدم الأستاذ درسه عن بعد بشكل متزامن، فإنه يقدم المحاضرة مباشرة عبر الخط بحضور الطلبة افتراضيا على الشاشة، ويفتح لهم باب النقاش فيطرحون أسئلتهم واستفساراتهم ويناقشون بشكل مباشر ويجيبهم الأستاذ وهم يدونون أهم المعلومات. وبعد تحليل نتائج المؤشر الرابع وتفسيرها ومناقشتها نشير إلى أنّ تنوع آليات وضع وتقديم الدروس بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد هو ما يجعل التعليم الهجين نمطا متميزا ومرنا؛ إذ يستثمر مزايا كلّ بيئة تعليمية ويجمع بينهما ليتيح للطلبة فرصا أكبر للتعليم مهما كانت ظروفهم، كما يقدم اختيارات كثيرة تناسب مع شخصية ومميزات كلّ طالب.

المؤشر الخامس: تدريس الوحدات الأساسية والمنهجية حضورياً والوحدات الأفقية والاستكشافية عن بعد

كانت إجابات جلّ أفراد العينة بالموافقة على هذا المؤشر، بنسبة 85.18%، بينما كانت إجابة عدد ضئيل منهم بنعم مع التّحفظ أي بنسبة 05.55%، وكانت إجابة أفراد العينة بلا بنسبة قليلة جداً وهي 09.25%. وتشير نتائج المؤشر الخامس إلى أنّ معظم الأساتذة يدرّسون الوحدات الأساسية والمنهجية حضورياً والوحدات الأفقية والاستكشافية عن بعد.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ التعليم الحضوري هو الأنسب لتدريس الوحدات الأساسية والمنهجية؛ حيث يمكن للأستاذ شرح الدرس مباشرة لطلّبه ممّا يرفع من نسبة الاستيعاب لديهم، كما أنّ نسبة حضور الطلبة تكون أكبر في التعليم الحضوري، أمّا الوحدات الاستكشافية والأفقية فهي وحدات ثانوية لذلك تدّرس عن بعد. ونفسر وجود نسبة قليلة من الأساتذة يدرّسون كلّ الوحدات حضورياً وعن بعد، أي أنّه لا يوجد انتقاء مدروس من قبل إدارة القسم للوحدات التي تدّرس عن بعد فمن الأساتذة من يدرّس الوحدات الأساسية عن بعد ومنهم من يدرّس الوحدات الأفقية حضورياً..

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نوّكد على أهمية تدريس الوحدات الأساسية والمنهجية حضورياً، ولا بدّ أن تقوم إدارة القسم بتوزيع الوحدات التعليمية على الأساتذة بحسب تخصصاتهم مع مراعاة الحجم الساعي للخصص الذي يجب أن يكون مناسباً للوحدة التعليمية والتخصّص.

المؤشر السادس: وجود تكامل وارتباط ما بين الوحدات التدريسية ومحتوياتها عن بعد وحضوريا

كانت إجابات ما يفوق نصف أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم بنسبة 53.70%، ونسبة قليلة جداً أجابت بنعم بتحفظ، في حين كانت نسبة إجابات أفراد العينة بلا 38.80%.

وتشير نتائج المؤشر السادس إلى أنّ الفئة الأكثر من الأساتذة يرون وجود تكامل وارتباط ما بين الوحدات التدريسية ومحتوياتها عن بعد وحضورياً، وذهبت الفئة الأقل من الأساتذة إلى القول بعدم وجود هذا التكامل والارتباط بينها.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ التكامل والارتباط الموجود بين الوحدات التدريسية ومحتوياتها راجع إلى حرصهم على إثراء الوحدات المقدمة حضورياً بأعمال موجهة وتطبيقية عن بعد، أو إتباع الدرس الذي تمّ رفعه على المنصة بتطبيقات أو أسئلة تفتح شهية الطالب للمناقشة في الحصص الحضورية. كما يدلّ ذلك على العمل الجاد للأساتذة ومحاولتهم تقديم الأفضل للطلبة وتنوع مصادر المعرفة وجعل العملية التعليمية مترابطة وغير ممّلة وتحفيز الطلبة على الإبداع والبحث. وبالمقابل نفّس عدم وجود تكامل وارتباط بين الوحدات التعليمية ومحتوياتها حسب رأي فئة من الأساتذة، بالاختيار العشوائي وغير المدروس من المختصين في قسم اللغة والأدب العربي ببعض الجامعات، وقد يتمّ تقسيم هذه الوحدات دون استشارة الأساتذة ودون مراعاة تخصّصاتهم، وهذا حسب ما أفادنا به بعض الأساتذة شفها بعد توزيع الاستبانة عليهم.

وبعد تحليل نتائج هذا المؤشر وتفسيرها ومناقشتها نشير إلى أنّ وجود تكامل وارتباط بين الوحدات التدريسية ومحتوياتها عن بعد وحضورياً أمر ضروريّ في العملية التعليمية الهجينة، لذلك لا بدّ من حسن انتقاء الوحدات التدريسية ومحتوياتها (الإلكترونية والورقية) وبيئتها التعليمية المناسبة، كما يجب مراعاة مجال تخصّص الأستاذ قبل تقسيم الوحدات.

المؤشر السابع: تدعيم الحصص الحضورية بالوسائط التكنولوجية المساعدة

كانت إجابات أغلب أفراد العيّنة بنعم على هذا المؤشر المتعلّق بتدعيم الحصص الحضورية بالوسائط التكنولوجية المساعدة بنسبة 61.11%، وكانت نسبة الإجابة بنعم بتحفظ 11.11%، أمّا أفراد العيّنة الذين كانت إجاباتهم بلا على هذا المؤشر فكانوا بنسبة 27.77%.

وتشير نتائج المؤشر السابع إلى أنّ جلّ الأساتذة يدعّمون الحصص الحضورية بالوسائط التكنولوجية المساعدة، وأنّ عدداً قليلاً منهم يقوم بذلك لكنّ بتحفظ، كما تشير النتائج إلى وجود عدد لا بأس به من الأساتذة لا يدعّمون الحصص الحضورية بالوسائط التكنولوجية المساعدة بل يدرّسون بطريقة تقليدية تماماً.

ويمكن تفسير نتائج هذا المؤشر بوعيّ جلّ الأساتذة بأهمية إقحام التكنولوجيا في التعليم، وأنّ استغلال الوسائط التكنولوجية يساعدهم في إيصال المعلومات ويزيد من استيعاب الطلبة، كما أنّ هذه النتائج دليل على حسن استخدام الأساتذة للوسائل التعليمية الإلكترونية على غرار الحاسوب وأجهزة العرض العلوي، والاستعانة بالفيديوهات التعليمية والصور المساعدة... وغيرها، وبالمقابل نفّس عدم تدعيم فئة من الأساتذة الحصص الحضورية بالوسائط

التكنولوجية المساعدة بعدم توقّر هذه الأجهزة والوسائط على مستوى الجامعة، أو عدم إتقان الأساتذة لكيفية استخدام تلك الوسائط في العملية التعليمية، وكذلك تمسك بعضهم بالطريقة التقليدية ورفضهم استخدام الوسائل الحديثة لأنهم تعودوا عليها والتغيير صعب بالنسبة إليهم.

وبعد عرض نتائج المؤشر السابع وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تدعيم التعليم الحضوري بالوسائط التكنولوجية المساعدة ضروري لجعل العملية التعليمية تتطور وتخرج عن التلقين إلى إحداث التفاعل والمشاركة، وتجدد الإشارة إلى أنّ مواكبة التطورات العلمية في جميع المجالات ومن بينها التعليم أصبح اليوم أمراً حتمياً لا مفرّ عنه.

المؤشر الثامن: الآليات التي اتبعتها لتقييم أعمال الطلبة عن بعد مناسبة وعكست مستواهم الحقيقي

كانت إجابات جلّ أفراد العينة على هذا المؤشر بالنفي بنسبة كبير 88.88%، بينما كانت نسبة إجابات أفراد العينة بنعم ضئيلة 03.70%، ونسبة ضئيلة كذلك منهم أجابوا بنعم بتحفظ 07.40%.

تشير نتائج المؤشر الثامن المتعلق بآليات تقييم أعمال الطلبة عن بعد أنّ جلّ الأساتذة بالجامعات يرون بأنّ الآليات المتبعة لتقييم أعمال الطلبة عن بعد غير مناسبة ولا تعكس مستواهم الحقيقي، وبالمقابل عدد قليل جدا منهم رأوا عكس ذلك. وتجدد الإشارة ههنا إلى أنّ الآلية التي اتبعتها الأساتذة لتقييم أعمال الطلبة عن بعد كانت بإجراء اختبارات عن بعد، لكن لم تكن هناك مراقبة آنية للطلبة بل أعطيت لهم فترة للإجابة على الأسئلة وهذا الأمر فتح لهم مجال الغش، وهذه الآلية اتبعت في فترة تفشي فيروس كورونا، وقد لاحظنا عند احتكاكنا بالأساتذة امتعاضهم واستياءهم الكبيرين من هذه الطريقة في التقييم، لكونها لا تعكس مستواهم الحقيقي.

ونفسر نتائج هذا المؤشر بأنّ الآلية المتبعة في التقييم عن بعد تنقصها الجدّة والمتابعة والصرامة، وهذا الأمر أفقدها مصداقيتها وقدرتها على عكس المستوى الحقيقي للطلبة.

وبعد عرض نتائج المؤشر الثامن وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها نشير إلى أنّ الظروف الاستثنائية التي عاشتها الجامعات الجزائرية جرّاء تفشي فيروس كورونا أدّت إلى اتخاذ إجراءات استثنائية كان الهدف الأسمى منها نجاح السنة الجامعية وتسيير العملية التعليمية بطريقة تضمن استمرارية التدريس.

المؤشر التاسع: الاختبارات الحضورية هي أنجع آليات التقييم التي يجب اتباعها في التعليم الهجين

كانت إجابات الأغلبية الساحقة من أفراد العينة بالموافقة على هذا المؤشر بنسبة 81.48%، و 09.25% منهم أجابوا بنعم لكن مع التحفظ، وبالمقابل عدد قليل جداً من أفراد العينة أجابوا بالنفي، بنسبة 09.25% كذلك.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة يعتبرون الاختبارات الحضورية أنجع آليات التّقييم التي يجب اتّباعها في التعليم الهجين.

ويمكن تفسير هذه النتائج بناءً على ما توصّلنا إليه من خلال نتائج المؤشر السابق، حيث رفض جلّ الأساتذة الآلية المتّبعة في تقييم أعمال الطلبة عن بعد، وهو دليل على أنّهم يفضّلون الاختبارات الكتابية الحضورية؛ وذلك لكونها تتمّ في ظروف عادية وتخضع للمراقبة والصّرامة، ممّا يمنع الغش، وبالتالي فهي تعكس المستوى الحقيقي للطلبة. وبعد عرض نتائج المؤشر التاسع وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ الآليات المتّبعة لتقييم أعمال الطلبة (حضورياً أو عن بعد) لا بدّ من أن تخضع للمراقبة الصّارمة، وأن تحدّد مدّتها حسب ما يقتضيه كلّ مقياس، كما يجب ألاّ تعتمد على طريقة واحدة للتقييم كالأسئلة الكتابية المعتمدة على استظهار المكتسبات، وإنّما تكون تقييمات متنوّعة الأشكال (البحوث التطبيقية، المشاريع الجماعية والفردية، الأعمال الإبداعية...) وتكون مستمرة ومرافقة للطالب طيلة فترة التّعلم، كما يجب تقييم تفاعل ومشاركة الطلبة وتثمين المواظبة والحضور تحفيزاً لهم.

3 عرض نتائج المحور الثالث: تحريّ مزايا التعليم الهجين وجدوى تطبيقه

الجدول (10): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الثالث

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تطبيق التعليم الهجين بجامعةك ضمن الحد الأدنى من التعليم واستمراريته في ظلّ تفشي فيروس كورونا Covid-19	%75.00	%13.42	%11.57
02	تطبيق التعليم الهجين ساعد في استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة وخفّف الضغط بقاعات الدّروس.	%88.88	%00.00	%11.11
03	التعليم الهجين ساعد جامعةك في مواكبة التقدّم ومسايرة الرّكب الحضاري وولوج عالم التّقنية والوسائط المتعدّدة.	%51.38	%14.81	%33.79
04	التعليم الهجين أثار دافعية الطلبة للتعلّم وعزّز التعلّم التشاركي(التفاعل الإيجابي).	%18.51	%08.79	%72.68
05	التعليم الهجين أثر إيجابا في مردودية التعليم وأدى إلى رفع مستوى التحصيل الدّراسي للطلبة	%14.35	%06.94	%78.70
06	التعليم الهجين عزّز دورك في التوجيه والإرشاد وحفظ حرّيتك الأكاديمية	%49.53	%20.37	%30.09
07	التعليم الهجين طوّر مهاراتك في التعامل بواسطة التكنولوجيا وبيئات التعلّم المتنوّعة	%51.85	%33.33	%14.81
08	أنت راض عن نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص الحضورية وجها لوجه	%62.96	%29.62	%07.40
09	أنت راض عن نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص التعليمية عن بعد	%5.55	%7.40	%87.03
10	نجح تطبيق التعليم الهجين بجامعةك وحقّق أهدافه التعليمية بكفاءة عالية	%14.81	%33.33	%51.85

1.3 تحليل نتائج المحور الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

لتحليل نتائج المحور الثالث المتعلّق بتحرّي مزايا التعليم الهجين وجدوى تطبيقه، سنتناول نتائج كلّ مؤشر من مؤشرات هذا المحور بالتحليل والتفسير والمناقشة.

المؤشر الأول: تطبيق التعليم الهجين بجامعةك ضمن الحد الأدنى من التعليم واستمراريته في ظلّ تفشي فيروس

كورونا Covid-19

جلّ إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر كانت ب (نعم) بنسبة 75% بينما عدد قليل أجاب بنعم بتحفظ (13.42%) وعدد أقلّ أجاب بلا (11.57%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة يوافقون على أنّ التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية قد ضمن الحد الأدنى من التعليم واستمراريته في ظلّ تفشي فيروس كورونا Covid-19. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا من الأساتذة لم يوافقوا على هذا المؤشر.

ونفسر نتائج المؤشر الأول بأنّ جلّ الأساتذة عايشوا فترة تفشي فيروس كورونا، ولاحظوا صعوبة التدريس وخطورة التواجد بأعداد كبيرة في الحرم الجامعي بسبب عدوى الفيروس؛ لذلك فإنّ تطبيق التعليم الهجين الذي يعتمد على تقسيم الطلبة إلى أفواج متناوبة على الحضور حقّق استمرارية التعليم وعدم التوقف نهائيا. فكان تطبيق هذا النمط التعليمي الذي يميّز بكونه يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد حلاّ فعّالا للحفاظ على الحد الأدنى من التعليم، كما حافظ على استمرار التواصل وعدم الانقطاع ما بين الأساتذة والطلبة في تلك الفترة الحرجة، ونحن نعلم أنّ تطبيق التعليم عن بعد بالكامل في بداية تفشي فيروس كورونا أدّى إلى استياء الطلبة وشعورهم بالعزلة.

عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تطبيق التعليم الهجين وعلى الرغم من كونه تجربة حديثة بالجامعات الجزائرية فيها من العيوب والنقائص الكثير، إلّا أنّه كان قرارا حكيما عجّلت اتّخاذ الظروف الاستثنائية جرّاء الأزمة الصحيّة المستفحلة لتسيير التعليم وضمان استمراريته.

المؤشر الثاني: تطبيق التعليم الهجين ساعد في استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة وخفّف الضغط بقاعات الدّروس.

جلّ إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر كانت ب (نعم) بنسبة 88.88% بينما عدد قليل أجاب بلا بنسبة (11.11%) ولم نسجّل أيّة إجابة بنعم بتحفظ.

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة يوافقون على أنّه من مزايا التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية كونه ساعد في استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة وخفّف الضغط بقاعات الدّروس. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا منهم لم يوافقوا على هذا المؤشر.

ونفسر نتائج المؤشر الثاني بأنّ تطبيق التعليم الهجين يستوجب القيام بتقسيم الطلبة إلى مجموعات أو أفواج تربوية تتناوب على الحضور إلى الجامعة، والتعليم عن بعد؛ حقّق للبعض فرصة مواصلة التعليم خاصة الذين لديهم ظروف معيّنة تمنعهم من الحضور باستمرار إلى الجامعات (كالعمال والموظفين، والسّاكنين في مناطق بعيدة..إلخ).

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تطبيق التعليم الهجين بالجامعات ومختلف مؤسسات التعليم العالي يناسب من لديهم ظروف خاصة ويتيح لهم فرصة التعليم، إذ يحرّهم من قيود الزمان والمكان. ومع تطوّر التكنولوجيا أصبح لزاما على قطاع التعليم العالي أن يوفر المرونة اللازمة لكلّ الطلبة وأن يستفيد من التقنيات الحديثة المسهّلة للتعليم، والتعليم الهجين هو أحد الأنماط التي تستفيد من هذه التكنولوجيا وتناسب جميع الطلبة سواء في حالاتهم العادية أم الاستثنائية.

المؤشر الثالث: التعليم الهجين ساعد جامعتك في مواكبة التقدّم ومسايرة الرّكب الحضاري وولوج عالم التقنية والوسائط المتعدّدة.

كانت إجابات أفراد العيّنة ب(نعم) على هذا المؤشر متوسطة بنسبة 51.38% بينما عدد قليل أجاب بنعم بتحفظ أي بنسبة 14.81%، وكانت نسبة الإجابات بلا (33.79%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ أكثر من نصف عدد الأساتذة المستجيبين يوافقون على أنّ التعليم الهجين ساعد جامعاتهم في مواكبة التّقدم ومسايرة الرّكب الحضاري وولوج عالم الرّقمنة والوسائط المتعدّدة. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا وافق بتحفظ على هذا المؤشر، وبالمقابل كانت هناك فئة معتبرة رفضت ذلك.

ونفسر نتائج المؤشر الثالث بأنّ تطبيق التعليم الهجين يكون عن طريق المزج بين التعليم الحضوري وجها لوجه والتعليم عن بعد عبر منصة تعليمية خاصة بالجامعة، ويتمّ الاعتماد في التعليم عن بعد على الأنترنت والوسائط المساعدة والمتمثلة في مختلف الأجهزة الإلكترونية الرّقمية الحديثة. لذلك فإنّ من متطلّبات تطبيق التعليم الهجين توفير تلك الأجهزة والتعامل مع التقنيات الحديثة؛ وهذا ما أجبر كلّ أطراف العملية التعليمية التعلّمية الهجينة على وولوج عالم التقنية ومسايرة التّقدم الحاصل. ومن جهة أخرى نفسّر وجود عدد من الأساتذة وافقوا بتحفظ على هذا المؤشر بسبب وجود نقائص كثيرة خاصة فيما يتعلّق بتوفير الأجهزة والوسائل الإلكترونية على مستوى الجامعات. وبالمقابل فئة أخرى كانت لها نظرة سلبية تجاه هذا النمط التعليمي لا تعتقد أنّه كان فرصة لمواكبة التّطوّر وولوج عالم الرّقمنة، وإنّما اعتبرت أنّ جامعاتهم فشلت في مواكبة التّقدم بسبب عدم توفّر الإمكانيات ونقص التّدريب في التعامل مع التقنية.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تطبيق التعليم الهجين كان أول خطوة خطتها الجامعات ومختلف مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في طريقها لولوج عالم التقنيّات الحديثة واستغلال الوسائط المتعدّدة، بغض النظر عن أسباب وظروف تطبيق هذا النمط التعليمي المستحدث.

المؤشر الرابع: التعليم الهجين أثار دافعية الطلبة للتعلّم وعزّز التعلّم التشاركي (التفاعل الإيجابي).

كانت إجابات جلّ أفراد العيّنة ب(لا) على هذا المؤشر بنسبة 72.68% بينما عدد قليل أجاب بنعم بتحفظ أي بنسبة 08.79% ، كما كانت نسبة الإجابات بنعم قليلة (18.51%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة المستجيبين يرون أنّ التعليم الهجين لم يثر دافعية الطلبة للتعلّم ولم يعزّز التعلّم التشاركي. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا وافق على هذا المؤشر.

ونفسر نتائج المؤشر الرابع بأنّ الدافعية والتعلّم التشاركي يعزّزهما التعليم المباشر سواء الحضورى أو عن بعد، فالتعليم الإلكتروني المتزامن يرفع من دافعية الطلبة للتعلّم ويتيح لهم العديد من الاختيارات، كما أنّه يمكن الطلبة من طرح الأسئلة والمناقشة رفقة زملائهم وبإشراف أستاذهم ممّا يثير رصيدهم المعرفي. كما أنّهم يتشاركون إنجاز المشاريع والأعمال الجماعية عبر الخط، لكنّ تطبيق التعليم الهجين بجامعاتنا الجزائرية لم يتمّ بالشروط المطلوبة؛ حيث لم يتمّ تقديم الحصص التعليمية عن بعد بشكل متزامن في أغلب الجامعات، وهذا حسب نتائج المؤشر الأول من المحور الثاني المذكور آنفا.

ومن جهة أخرى نفسر وجود عدد من الأساتذة وافقوا بتحفظ على هذا المؤشر بسبب أنّ عددا قليلا منهم درّس طلبته باعتماد التعليم عن بعد المتزامن وفق التعليم الهجين ولاحظوا ارتفاع دافعية الطلبة للتعلّم وتعزيز التعلّم التشاركي لديهم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّه لا بدّ من تقديم الحصص التعليمية عن بعد بشكل تزامني حتى يتحقّق التفاعل المطلوب.

المؤشر الخامس: التعليم الهجين أثر إيجابا في مردودية التعليم وأدى إلى رفع مستوى التحصيل الدّراسي للطلّبة

كانت إجابات جلّ أفراد العيّنة ب(لا) على هذا المؤشر بنسبة 78.70% بينما عدد قليل جدّا أجاب بنعم بتحفظ أي بنسبة 06.94% ، كما كانت نسبة الإجابات بنعم قليلة (14.35%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة المستجيبين يرون أنّ التعليم الهجين لم يؤثّر إيجابا في مردودية التعليم ولم يؤدّ إلى رفع مستوى التحصيل الدّراسي للطلّبة. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا وافق على هذا المؤشر.

ونفسر نتائج المؤشر الخامس بأنّ تراجع مستوى التحصيل الدّراسي لدى الطلبة خلال تطبيق التعليم الهجين يمكن تبريره بمبررات كثيرة في مقدّماتها الظروف الاستثنائية التي طبّق خلالها هذا النمط جزّاء جائحة كورونا، والتي تسبّبت في كثرة غيابات الطلبة وحتى الأساتذة سواء بسبب الإصابة بالعدوى أو خوفا من ذلك. كما نفسّر هذه النتيجة بلا مبالاة الطلبة الذين كانوا يكتفون بتحميل الدّروس من المنصّة جاهزة في الوقت الذي يناسبهم، ولا يهتمّون

بطرح استفساراتهم على الأساتذة وهذا أثر في نسبة استيعابهم لتلك الدروس، إذ لا يتكبدون عناء المناقشة أو البحث. هذا فضلا عن نقص الوسائل التعليمية اللازمة بالجامعات وهو ما صعب تقديم الدروس عن بعد بشكل متزامن. وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأن وجود خلل في آليات تطبيق التعليم الهجين أثر سلبا في مردودية التعليم ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

المؤشر السادس: التعليم الهجين عزز دورك في التوجيه والإرشاد وحفظ حرّيتك الأكاديمية

كانت إجابات أفراد العينة ب(نعم) على هذا المؤشر متوسطة بنسبة 49.53% بينما عدد قليل أجاب بنعم بتحفظ أي بنسبة 20.37%، كما كانت نسبة الإجابات بلا قليلة بنسبة 30.09%. تشير هذه النتائج إلى أنّ ما يقارب نصف عدد الأساتذة المستجيبين يوافقون على أنّ التعليم الهجين عزز دورهم في الإرشاد والتوجيه، وحفظ حرّيتهم الأكاديمية. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا وافق بتحفظ على هذا المؤشر، وبالمقابل كانت هناك فئة معتبرة رفضت ذلك.

ونفسر نتائج المؤشر السادس بأنّ تطبيق التعليم الهجين يكون عن طريق المزج بين التعليم الحضوري وجها لوجه والتعليم عن بعد عبر منصة تعليمية خاصة بالجامعة، ونحن نعلم الدور الأساسي الذي يؤديه الأستاذ في التعليم الحضوري، حيث يعتمد عليه الطلبة ليحصلوا على إجابات على استفساراتهم وأسئلتهم وجها لوجه، أما دور الأستاذ في التعليم عن بعد فهو أساسي كذلك لكنه يكون موجه ومرشدا يحفز الطلبة على التعلم الذاتي، ويوجههم للاعتماد على أنفسهم والتعاون فيما بينهم، ويساعده في ذلك وجود الوسائط الإلكترونية والوسائل التقنية، التي تخفف الأعباء على الأستاذ لكونها توفر للطلبة مصادر جديدة للمعرفة فلا يعتمدون فقط عليه على أنّه المصدر الوحيد للمعلومة كما في التعليم الحضوري التقليدي. وبالمقابل نجد أنّ 30.09% من الأساتذة لا يوافقون على هذا المؤشر، وذلك يمكن تفسيره بكونهم يقدّمون الدروس عن بعد بشكل غير متزامن ممّا أضعف تواصلهم المباشر مع الطلبة.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تطبيق التعليم الهجين قد عزز دور الأستاذ وأتاح له أن يكون مرشدا وموجه للطلبة على البحث.

المؤشر السابع: التعليم الهجين طوّر مهاراتك في التعامل بواسطة التكنولوجيا وبيئات التعلم المتنوعة

كانت إجابات أفراد العينة ب(نعم) على هذا المؤشر متوسطة بنسبة 51.85% وأجاب بنعم بتحفظ أفراد العينة بنسبة 33.33%، أمّا نسبة الإجابات بلا فكانت قليلة بنسبة 14.81%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الأساتذة المستجيبين يوافقون على أنّ التعليم الهجين طوّر مهاراتهم في التعامل بواسطة التكنولوجيا وبيئات التعلم المتنوعة. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا منهم وافق على هذا المؤشر مع وجود بعض التحفظات أثناء تعاملهم مع التقنية، وبالمقابل أجاب عدد قليل جدًا من أفراد العينة بلا على هذا المؤشر. ونفسر نتائج المؤشر السابع بأنّ تطبيق التعليم الهجين يحتم على الأساتذة التعامل بواسطة الوسائط التكنولوجية الحديثة، كما يقومون بالتدريس وفق بيئتين تعليميتين وهما التعليم الحضوري وجها لوجه والتعليم عن بعد عبر منصة تعليمية خاصة بالجامعة، فاستعمال منصة التعليم عن بعد من قبل الأساتذة من خلال رفع الدروس والفيديوهات التعليمية عليها أسهم في تطوير مهاراتهم الإلكترونية شيئا فشيئا، على الرغم من وجود بعض العوائق والصعوبات وهذا بسبب عدم تكوينهم أو تدريبهم حول كيفية استخدامها قبل البدء بتطبيق التعليم الهجين. وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّه على الرغم من تطبيق التعليم الهجين في ظروف استثنائية، إلّا أنّه قد عجل استثمار الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم وأجبر كلّ الأطراف الفاعلة وخاصة الأساتذة على التعامل بواسطتها في بيئات تعليمية متنوعة.

المؤشر الثامن: أنت راض عن نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص الحضورية وجها لوجه

بلغت نسبة إجابات أفراد العينة ب(نعم) على هذا المؤشر 62.96% بينما عدد قليل منهم أجاب بنعم بتحفظ أي بنسبة 29.62%، أمّا نسبة الإجابات بلا فكانت قليلة وبلغت (07.40%). تشير هذه النتائج إلى أنّ عددا كبيرا من الأساتذة المستجيبين راضون على نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص الحضورية وجها لوجه. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا منهم كانوا غير راضين على ذلك. ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثامن بكون التعليم الحضوري هو البيئة التعليمية التي تعود الطلبة عليها، وبالتالي فهم يستوعبون دروسهم بدرجة أكبر عند التواجد وجها لوجه مع الأستاذ؛ وهو أكثر سبب جعلهم يواظبون على الحضور إلى قاعات الدروس على الرغم من البروتوكول الصحي المعمول به فترة كورونا. وبالمقابل كان الطلبة حريصون على التواجد وجها لوجه مع الأستاذ في قاعات الدروس على الرغم من البروتوكول الصحي المعمول به فترة كورونا، لأنهم يستوعبون دروسهم أكثر، وهنا تظهر جلياً أهمية العلاقة المباشرة بين الأستاذ والطالب في حجرة الدرس؛ حيث يتمكن الأستاذ من تقديم شروحات وافية حول الأعمال الموجهة المطلوب من الطالب إنجازها، ممّا يخفّف عليه عناء فهمها بمفرده، إذ يصعب عليه طرح تساؤلاته واستفساراته عن بعد إلا نادرا. ومن أجل تحقيق ذلك كان من بين القرارات المتعلقة بتسيير التعليم فترة كوفيد -19؛ القرار الوزاري رقم 915 المؤرخ في 11 أوت 2021، الذي ينص في المادة الثالثة(3) منه على إجبارية حضور الطلبة لخصص الأعمال الموجهة والتطبيقية خاصة ما يتعلّق بوحدة

التعلم الأساسية.. وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك من الطلبة من لا يستطيع التواصل مع أساتذته عن بعد لظروف مادية كعدم امتلاكه للأجهزة الإلكترونية اللازمة والأنترنت الكافية للتواصل، أو لظروف اجتماعية كأن يقطن في منطقة بعيدة لا توجد بها تغطية للشبكة، ونظرا لهذه الظروف فقد ينقطع تماما تواصلهم مع الأساتذة ولا يبقى أمامهم إلا الحضور إلى الجامعة لتلقي الدروس وطرح انشغالاتهم والاحتكاك أكثر بزملائهم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ التزام جلّ الطلبة بالحضور في الحصص التعليمية الحضورية أثناء تطبيق التعليم الهجين دليل على تمسك الطلبة بالتواجد الفعلي مع الأستاذ وجها لوجه، وأنّه لا يمكن تعويضه بالتقنيات الحديثة فدوره مهم لا بديل عنه.

المؤشر التاسع: أنت راض عن نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص التعليمية عن بعد

كانت نسبة إجابات أفراد العينة ب(نعم) على هذا المؤشر ضئيلة بلغت 05.55% وعدد قليل منهم أجاب بنعم بتحفظ أي بنسبة 07.40%، أمّا نسبة الإجابات بلا فكانت كبيرة وبلغت (87.03%). تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الأساتذة المستجيبين غير راضين على نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص التعليمية عن بعد.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر التاسع بكون التعليم عن بعد هو بيئة تعليمية لم يتعود عليها الطلبة، كما أنّ الدّروس عن بعد كانت تتم بشكل غير متزامن، أي أنّ الطلبة لا يتفاعلون مباشرة مع الأستاذ عبر الخط، بل يكتفون بالولوج إلى المنصة في الوقت الذي يناسبهم لتحميل الدّروس فحسب، ولا يستطيعون طرح تساؤلاتهم على أساتذتهم إلا في الحالات النادرة وهذا ما أثر في نسبة استيعابهم لتلك الدّروس، وأضعف دافعية التعلّم لديهم، وأصاحبهم نوع من الخمول والاستهتار والاتكالية، فأثر ذلك مباشرة في سير التعليم عن بعد ونجاح التعليم الهجين. ومن أسباب كثرة غياب الطلبة عن الحصص التعليمية عن بعد أيضا عدم قدرتهم على الولوج إلى المنصة بسبب ضعف تدفق الأنترنت أو عدم توقّر التغطية في أماكن تواجدهم سواء داخل أو خارج الجامعة (المناطق النائية)؛ ممّا يبطئ من وتيرة تحميل الدّروس وإرسال الأعمال المنجزة عبر المنصة، كما أنّ ضعف القدرة المالية لدى الطلبة وعدم تمكنهم من شراء الأجهزة والوسائل الحديثة المناسبة للتواصل إلكترونيا زاد من نسبة غيابهم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ التزام الطلبة بالحضور في الحصص التعليمية عن بعد أثناء تطبيق التعليم الهجين ضروريّ لنجاح هذا النمط التعليمي وجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية؛ ولا يتحقّق ذلك إلا باتخاذ بعض التدابير المعالجة لمشكلة غياب الطلبة وفي مقدّمتها توفير الأجهزة وكلّ الوسائل اللازمة

لتقديم الحصص عن بعد بشكل متزامن، واتخاذ إجراءات صارمة لتقييم الطلبة، ومن بينها محاسبتهم على الغياب بجدية، وتخفيض الحاضرين وتأمين مشاركتهم.

المؤشر العاشر: نجاح تطبيق التعليم الهجين بجامعةك وحقق أهدافه التعليمية بكفاءة عالية

كانت نسبة إجابات أفراد العينة ب(نعم) على هذا المؤشر قليلة بلغت 14.81% وأجاب أفراد العينة بنعم بتحتفظ بنسبة بلغت 33.33%، أما نسبة الإجابات بلا فكانت كبيرة وبلغت 51.85%.

تشير هذه النتائج إلى أن أكثر من نصف الأساتذة المستجيبين يعتقدون أن تطبيق التعليم الهجين بجامعةك لم ينجح ولم يحقق أهدافه التعليمية بكفاءة عالية، وبالمقابل كانت هناك فئة معتبرة من الأساتذة وافقت على هذا المؤشر واعتبرت أنه نمط ناجح وقد حقق أهدافه لكن مع وجود بعض التحفظات.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر العاشر بأن الفئة الأكبر من الأساتذة أصدرت هذا الحكم بناء على نتائج الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي؛ فنجاح أي نمط تعليمي مرتبط أولاً بفعاليته في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب، وقد لاحظنا خلال عرض نتائج المؤشر الخامس السابق من هذا المحور تراجع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة عند تطبيق التعليم الهجين، وتأثيره سلباً على مردودية التعليم، من وجهة نظر الأساتذة. ومن أسباب عدم تحقيق التعليم الهجين الأهداف التعليمية بكفاءة عالية هو نقص الوسائل والتجهيزات بالجامعات؛ وهو ما أكدته نتائج المؤشر الأول من المحور الأول المتعلق بتحري مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين، فضلاً عن كثرة غياب الطلبة ولا مبالاتهم خاصة في الحصص التعليمية عن بعد وهذا ما أكدته نتائج المؤشر السابق.

وبالمقابل يمكننا تفسير الرأي المخالف لفئة من الأساتذة الذين يوافقون بتحتفظ على أن تطبيق التعليم الهجين قد نجح في جامعاتهم وحقق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية من خلال نجاح التعليم الهجين في ضمان استمرارية التدريس في ظل جائحة كورونا، وتخفيف الضغط على الجامعات من حيث الأعباء الإدارية والتكاليف المالية وتقليص عدد الطلبة المتواجدين داخل قاعات الدروس؛ وهو ما سبق تأكيده عند عرض نتائج المؤشرين الأول والثاني من هذا المحور. فقد شكّلت جائحة كورونا تحدياً كبيراً أمام جميع المؤسسات التعليمية وهدّتها بسنة بيضاء، وتطبيق التعليم الهجين ساعد في القدرة على تسيير العملية التعليمية في تلك الفترة وهذا في حد ذاته يعدّ نجاحاً.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأن نجاح تطبيق التعليم الهجين وتحقيقه للأهداف التعليمية المتوخاة مرتبط بشكل أساسي بالظروف المحيطة بالبيئة التعليمية الهجينة ومدى توافر التجهيزات اللازمة.

لذلك لابدّ من تهيئة كلّ المتطلّبات والظروف الملائمة لتطبيقه بفعالية، وحتى تتم الاستفادة من مميزات هذا النمط التعليمي وإيجابياته؛ يجب الاقتداء بالدّول السّابقة إلى تطبيقه بفعالية ونجاح.

4. عرض نتائج المحور الرابع: تحوي صعوبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية

الجدول (11): النسب المتوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الثالث

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	قلّة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين (ضعف البنية التحتية التّقنية)	%83.33	%12.03	%4.62
02	نقص الكوادر البشرية المدربة على مهارات الإعلام الآلي بالجامعة والتي تساعد في متابعة تطبيق التعليم الهجين	%65.74	%19.90	%14.35
03	افتقار التعليم الهجين إلى الأمانة والالتزام في أداء الطلبة للاختبارات عن بعد	%56.94	%07.87	%35.18
04	لامبالاة الطلبة بمتابعة المحاضرات وعدم التزامهم بالحضور	%91.20	%06.94	%01.85
05	التعليم الهجين يتطلّب التدريب والتكوين المستمرّ للأساتذة والطلبة كلّما تطوّرت التّقنية	%93.05	%05.55	%01.38
06	الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب تعيق السّير الحسن للتعليم عن بعد	%78.70	%15.27	%06.01
07	التدقّق الضّعيف للأنترنت أبطأ عملية تحميل الدّروس من المنصة وعرقّل سير التعليم عن بعد	%82.40	%13.42	%04.16
08	صعوبة التّكيف مع نظام التعليم الهجين المستحدث	%58.79	%07.87	%33.33
09	صعوبة التواصل مع الطلبة عن بعد و سوء إدارة الوقت ضاعف العبء على الأستاذ	%53.24	%09.72	%37.03

1.4. تحليل نتائج المحور الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

نلاحظ من خلال النتائج المسجّلة في الجدول أعلاه أنّ معظم الأساتذة أكّدوا وجود الصعوبات المذكورة في المؤشرات من 1 إلى 09، حيث كانت نسبة الموافقة على خمس مؤشرات منها أكبر من 70% وباقي المؤشرات كانت نسبة الموافقة عليها متوسطة. وفيما يلي نرتّب الصعوبات الخمس المسجّلة عند تطبيق التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة حسب أعلى نسبة من 1 إلى 5.

1- التعليم الهجين يتطلّب التدريب والتكوين المستمرّ للأساتذة كلّما تطوّرت التّقنية بنسبة 93.05%

- 2- لامبالاة الطلبة بمتابعة المحاضرات وعدم التزامهم بالحضور بنسبة 91.20%
- 3- قلة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين (ضعف البنية التحتية التقنية) بنسبة 83.33%
- 4- التدفق الضعيف للإنترنت أبطأ عملية تحميل الدروس من المنصة وعرقل سير التعليم عن بعد بنسبة 82.40%
- 5- الأعطاب المتكررة في شبكة الإنترنت وعلى أجهزة الحاسوب تعيق السير الحسن للتعليم عن بعد بنسبة 78.70%

تشير هذه النتائج إلى أنّ أكثر الصعوبات التي واجهت الأساتذة عند تطبيق التعليم الهجين والتي تصدرت الترتيب بنسبة (93.05%) الحاجة الماسة إلى التدريب والتكوين باستمرار حول كيفية استخدام التقنية حسب نتائج المؤشر الخامس، وهذا يدلّ على وجود ضعف أو نقص في هذه العملية، وكما توصلنا من قبل من خلال نتائج المؤشر الرابع من المحور الأول السابق المتعلق بتحري مدى جاهزية الجامعة لتطبيق التعليم الهجين، فإنّ معظم الأساتذة الجامعيين والذين بلغت نسبتهم 66.66% لم يتلقوا تدريباً أو تكويناً حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونية، وأنّ عدداً قليلاً من الجامعات المختارة للدراسة الميدانية قدّمت تكويناً للأساتذة قبل الشروع في تطبيق التعليم الهجين، ومما لا شكّ فيه أنّ تدريب الأساتذة وتمكّنهم من استعمال الوسائط التكنولوجية أمر غاية في الأهمية لتحقيق التكيف مع هذا النمط المستحدث والنجاح في تطبيقه. ويمكننا القول أنّ التعليم الهجين يعدّ فرصة ينبغي استثمارها لتنمية قدرات ومهارات كلّ من الأساتذة والطلبة على استخدام التقنية لمواكبة التطور التكنولوجي الحاصل، فحسب نتيجة المؤشر الرابع الذي احتلّ الترتيب الثاني بنسبة (91.20%) بين أكثر الصعوبات التي اعترضت الأساتذة عند تطبيق التعليم الهجين فإنّ قلة التدريب وعدم التمكن من التقنية دفع بالطلبة إلى التهرب من المسؤولية واللامبالاة وعدم الالتزام بالحضور، ممّا جعل الأساتذة يعانون من صعوبة تقديم الدروس وبالتالي تعطيل سير التعليم خاصة عن بعد. وما زاد من صعوبة الأمر قلة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين (ضعف البنية التحتية التقنية)، حيث بلغت نسبة الموافقة على هذا المؤشر 83.33% من الأساتذة المستجيبين (المؤشر الأول)، فتطبيق التعليم الهجين بنجاح يستلزم توفر الوسائط التكنولوجية كالحاسوب وشبكة الإنترنت، وعلى الأقلّ الهواتف الذكية المزوّدة بالإنترنت للتمكّن من الولوج إلى المنصة الرقمية الخاصة بالجامعة ورفع وتحميل الدروس والواجبات، وما يؤكّد ذلك موافقة الأساتذة بنسبة 82.40% على المؤشر السابع بأنّ التدفق الضعيف للإنترنت أبطأ عملية تحميل الدروس من المنصة وعرقل سير التعليم عن بعد.

وهذا يمكن تفسيره بما سبق التوصل إليه من خلال عرض نتائج المؤشر السادس من المحور الأول المتعلق بتحري مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين، والتي أكّدت بنسبة 79.37% أنّ تدفق الإنترنت غير

كاف لتقديم الدروس والمحاضرات عن بعد عند تطبيق التعليم الهجين. وما زاد من سوء الظروف الحيطية بيئة تطبيق التعليم الهجين الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب التي تعيق السير الحسن للتعليم عن بعد، وقد بلغت نسبة الاستجابة لهذا المؤشر (المؤشر السادس) الذي احتل المرتبة الخامسة بنسبة موافقة بلغت 78.70%، ومما زاد من تفاقم هذه المشكلة نقص الكوادر البشرية المدربة على مهارات الإعلام الآلي بالجامعة والتي تساعد في متابعة تطبيق التعليم الهجين والتدخل لإصلاح تلك الأعطاب؛ وهو ما أكدته نتائج المؤشر الثاني من هذا المحور؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين وافقوا عليه 65.74%، وهذه النتائج تدل على أن تطبيق التعليم الهجين بنجاح يتطلب توفير كفاءات بشرية متخصصة في الإعلام الآلي على مستوى جميع أقسام اللغة والأدب العربي بمختلف الجامعات الجزائرية، وهو أمر ضروري لضمان السير الحسن للدروس عن بعد والتدخل الفوري في حالة حدوث خلل تقني ما.

كما أبانت نتائج المؤشر الثامن من هذا المحور أن الأساتذة بنسبة 58.79% يعانون من صعوبة التكيف مع نظام التعليم الهجين المستحدث، وذلك بسبب الانتقال المفاجئ من التعليم الحضوري وجها لوجه إلى التعليم عن بعد عبر منصة تعليمية رقمية، فبعد أن كان الأستاذ معتادا على تقديم الدروس بواسطة الإلقاء المباشر للدروس على الطلبة حضوريا انتقل إلى رفع الدروس على المنصة التعليمية ليقوم الطلبة بتحميلها، أو عن طريق التعليم المتزامن المباشر على الخط، وهذه الطريقة في التدريس لم يتعود عليها الأساتذة، لذلك واجهوا صعوبة في التكيف معها، كما أظهرت نتائج المؤشر الثالث بنسبة موافقة بلغت 56.94% افتقار التعليم الهجين إلى الأمانة والالتزام الذي تجلّى من خلال أداء الطلبة للاختبارات عن بعد؛ والذي أدى إلى ضعف مستوى تحصيلهم العلمي وعدم مصداقية النتائج الدراسية التي لم تكن تعكس المستوى الحقيقي لهم خاصة في فترة كورونا، أين أجريت الاختبارات عن بعد دون مراقبة صارمة كما أنّها لم تؤدّ بشكل مباشر بين الطالب وأستاذه آنيا، بل تركت للطلبة مساحة زمنية معينة مما شجعهم على الغش. ولعلّ أهم أسباب إجراء الامتحانات عن بعد بوجود هذا التراخي عدم التحكم في التقنية من الطرفين وصعوبة التواصل مع الطلبة عن بعد و سوء إدارة الوقت وهذا حسب نتائج المؤشر التاسع أعلاه، حيث كانت نسبة الأساتذة الموافقين على هذا المؤشر 53.24%.

وبعد عرض نتائج مؤشرات المحور الرابع نشير إلى أنّ على الجامعة الجزائرية بكلّ مكوناتها ومدخلاتها العمل بجدية على تذليل الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة والتي كانت عائقا حقيقيا أمام نجاح عملية التعليم وفق التعليم الهجين وبلوغ أهدافه التعليمية، وعلى رأسها توفير الإمكانيات المادية والبشرية وتدريب الأساتذة والطلبة حول استخدام التقنية لضمان السير الحسن للتعليم عن بعد وفق المعايير والشروط المعمول بها عالميا.

5. عرض نتائج المحور الخامس: تحري الآفاق المستقبلية لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية

الجدول(12): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الخامس

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفّظ	لا
01	استمرّت جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة	14.35%	00.00%	85.64%
02	ترى أنّ العودة إلى التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل هو الأفضل بجامعتك؟	33.33%	20.83%	45.83%
03	تفضّل استمرار جامعتك في تطبيق التعليم الهجين (الحضوري+ عن بعد)	31.94%	48.61%	19.44%
04	التعليم الهجين يكون ناجحا في المستقبل بالجامعة الجزائرية إذا وُفّرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة	52.77%	29.16%	18.05%

1.5. تحليل نتائج المحور الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

من خلال ملاحظة نتائج مؤشرات المحور الخامس المتعلّق بتحري الآفاق المستقبلية للتعليم الهجين، نلاحظ أنّها تباينت من مؤشر لآخر بين الموافقة والرفض من وجهة نظر الأساتذة بالجامعات المختارة. وعليه سنتناول فيما يأتي تحليل وتفسير ومناقشة نتائج كلّ مؤشر على حدى من أجل الوصول إلى استنتاج استشاري حول مستقبل تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية.

المؤشر الأول: استمرّت جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة

أجاب أفراد العيّنة بنسبة كبيرة جدّا بلغت 85.64% بلا على هذا المؤشر، وهذا يعني أنّ معظم الأساتذة أكّدوا عدم استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال جائحة كورونا مباشرة؛ بل عادت إلى التعليم الحضوري وهذا خلال السداسي الأول من السنة الجامعية (2023/2022)، لكن تجدر الإشارة إلى أنّ جلّ الجامعات الجزائرية سرعان ما عادت إلى تطبيق التعليم الهجين بها خلال السداسي الثاني من نفس السنة الجامعية، وذلك بعد صدور القرار الذي اتّخذته وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي عبر المراسلة رقم 1792 المؤرّخة في 26 نوفمبر 2022 بخصوص تفعيل منصة "مودل Moodle" لتدريس الوحدات الأفقية والاستكشافية عن بعد ابتداء من السداسي الثاني للسنة الجامعية الفارطة (2023-2022)، من أجل تجسيد وتعميم التّعليم عن بعد وتعزيزه تدريجيّا، دون الاستغناء عن التّعليم الحضوري من خلال تدريس الوحدات الأساسية والمنهجية حضوريا، والتي خصّص لها أكبر قدر من الساعات الممكنة.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الأول أنّ الوزارة الوصية متمسكة بالمواصلة في التعليم عن بعد ولم تتخلّ تماما عن التقنية واستثمار الوسائط التكنولوجية في التعليم لأنّ مواكبة التطورات الحاصلة ضرورة حتمية لا مفرّ منها. وبعد عرض نتائج المؤشر الأول وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ الأجدر هو معالجة النقائص المسجلة منذ بدء تطبيق التعليم الهجين، وسدّ الثغرات لتحسينه وتطويره والاستفادة من مزاياه الكثيرة منها كونه نمط تعليمي يتميز بالمرونة والسهولة وهو نمط يخفّف الضغط على الجامعات (سواء من حيث عدد الطلبة المتواجدين في نفس الوقت بالجامعات، أو من حيث الأعباء الملقاة على عاتق كلّ من الأساتذة والإداريين) وذلك من خلال توفير الوسائل التعليمية الإلكترونية اللازمة وتدريب الأساتذة والطلبة على استخدامها.

المؤشر الثاني: ترى أنّ العودة إلى التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل هو الأفضل بجامعتك؟

كانت إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر متفاوتة، حيث أجاب بنعم 33.33% من أفراد العينة، وأجاب بنعم بتحفظ 20.83% منهم، وبالمقابل 45.83% كان جوابهم بلا.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أكثر من نصف الأساتذة المستجيبين فضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل، مع وجود تحفظات، في حين الفئة المتبقية منهم لم تفضّل ذلك.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثاني أنّ الأساتذة الذين فضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري بالكامل كانت لهم مبرراتهم فالتعليم الحضوري يتيح التواصل المباشر بين الأستاذ والطالب، ويسمح لهذا الأخير بطرح تساؤلاته واستفساراته وتلقي التوضيحات والشروحات مباشرة وهذا له تأثير كبير في زيادة نسبة استيعاب الطلبة لدروسهم وواجباتهم، وهو ما لم يوفّره لهم التعليم عن بعد، الذي سجّل فيه الأساتذة غيابا كبيرا للطلبة، فضلا عن صعوبة التواصل معهم لأسباب كثيرة من بينها ضعف تدفّق الأنترنت ونقص الوسائل الحديثة. وهذا لكون التعليم الهجين نمط تعليمي مستحدث يحتاج تطبيقه إلى إمكانيات متطورة، واستعداد مسبق بتوفير تلك الوسائل والإمكانيات وكذلك تدريب وتكوين الأساتذة والطلبة جيدا على استخدام الوسائل الإلكترونية بما يضمن نجاحه وفعاليتها، وعليه ستستغرق هذه التجهيزات وقتا. ومن جهة أخرى رأى عدد معتبر من الأساتذة لم يفضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري بالكامل، وهذا لأنّ نمط التعليم الهجين هو الأنسب لمواكبة التقدّم التكنولوجي؛ لأنّه يستفيد من مزايا التعليم الإلكتروني وخصائص التعليم الحضوري، فهو مزيج متكامل من البيئتين التعليميتين، وهو ما أكّده نتائج المؤشر الثالث تاليا.

المؤشر الثالث: تفضّل استمرار جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد جائحة كورونا

كانت إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم بنسبة 31.94% وأجاب بنعم بتحفظ 48.61% منهم، وبنسبة قليلة أجاب أفراد العينة على هذا المؤشر بلا بنسبة بلغت 19.44%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أغلب الأساتذة المستجيبين فضّلوا العودة استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال جائحة كورونا، مع وجود بعض التحفظات، في حين فئة قليلة منهم لم تفضّل ذلك. ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثالث من هذا المحور أنّ الأساتذة الذين فضّلوا استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة كانت لهم مبرراتهم فالتعليم هو الأنسب لمواكبة التقدّم التكنولوجي؛ لأنّه يستفيد من مزايا التعليم الإلكتروني الذي أصبح ضرورة عصرية لا عدول عنها في ظلّ ما يعرفه العالم من تطور تكنولوجي متسارع وخصائص التعليم الحضوري الذي يتيح التواصل المباشر وجها لوجه مع الطلبة، فهو مزيج متكامل من البيئتين التعليميتين.

ونشير إلى أنّ تجربة الجامعة الجزائرية في تطبيق التعليم الهجين كانت تجربة فتيّة وفي ظروف استثنائية؛ وعلى الرغم من ذلك لم تكن للوزارة الوصية نية بالرجوع إلى النظام التقليدي في التعليم، وهذا دليل على رغبتها الجادة في ولوج عالم الرقمنة، وكان التعليم الهجين فرصة للتغيير والمواكبة.

المؤشر الرابع: التعليم الهجين يكون ناجحا في المستقبل بالجامعة الجزائرية إذا وفّرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة

كانت إجابات ما يفوق نصف أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم بنسبة 52.77% وأجاب بنعم بتحفظ 29.16% منهم، وبنسبة قليلة أجاب أفراد العينة على هذا المؤشر بلا بنسبة بلغت 18.05%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أغلب الأساتذة المستجيبين متفائلون حول مستقبل التعليم الهجين بجامعاتهم وأنّه سيكون ناجحا إذا وفّرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة، مع وجود بعض التحفظات، في حين فئة قليلة منهم تعتقد عكس ذلك.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الرابع من هذا المحور بأنّ نجاح تطبيق التعليم الهجين مرتبط مباشرة بمدى توفير متطلباته، وأنّه لا يمكن الحكم عليه بالفشل من أول تجربة، بل ينظر الأساتذة إلى مستقبله بتفاؤل لأنّ ضعف فعاليته بالجامعة الجزائرية كان بسبب وجود الكثير من النقائص خاصة على مستوى الوسائل والأجهزة اللازمة لنجاح تطبيقه، والتي يمكن تداركها وإصلاحها مع الوقت، ولا تخلو أيّة تجربة حديثة من النقائص والثغرات. كما أنّ الأساتذة مدركون لأهمية هذا النمط التعليمي الذي أخرج الجامعة الجزائرية من عزلتها وجعلها تضع أولى خطواتها في طريق الرقمنة والتكنولوجيا.

وبعد عرض نتائج المؤشر الرابع وتحليلها وتفسيرها، يمكننا القول بأنّ تطبيق التعليم الهجين بفعالية ونجاح في الجامعة الجزائرية مستقبلاً متعلّق بتوفير متطلّباته التقنية والبشرية والمادية، وأنّ العيب ليس في النمط في حدّ ذاته، وإنّما في طريقة تطبيقه والآليات التي تتبّعها كل جامعة، وكذا ما توفّره من إمكانيات.

بعد عرض نتائج محاور الاستبانة الموجهة للأساتذة نتوصّل إلى القول بأنّ الأساتذة أجمعوا على تفرّد التعليم الهجين بجملة من المزايا خاصة أنّه يجمع بين مزايا التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، ومع ذلك عانوا أثناء تدريسهم وفق التعليم الهجين من الكثير من الصعوبات منها ما هو تقني ومنها ما هو ماديّ، الأمر الذي أعاق سير التعليم خاصة عن بعد، كما أكّد الأساتذة وجود الكثير من النقائص فيما يتعلّق بالتجهيزات التقنية والمادية والبشرية للجامعة عند تطبيق التعليم الهجين بها، لكنّهم كانوا متفائلين بمستقبله في الجامعة الجزائرية وتنبّأوا بنجاحه كما أثبت فعاليته ونجاحه في العديد من الدّول الأجنبية والدّول العربية والخليج العربي، لكن بتوفير عدد من الشروط التي تضمن هذا النجاح في المستقبل، ومن بينها:

-توفير تدقّق عالٍ للإنترنت والأجهزة الإلكترونية اللازمة

-الاستعانة بمختصّين وخبراء في الإعلام الآلي والبرمجة، لمنع العوائق التقنية ومعالجة المشاكل التي تعترض الأساتذة أثناء التعليم عن بعد المتزامن

-تكوين الأساتذة والطلبة حول استخدام الوسائل التكنولوجية عن بعد

-تغيير المحتوى الرّقمي وجعله يستجيب للاحتياجات الراهنة وما تفرضه التكنولوجيا

-أن تكون الحصّة الحضوريّة مكّملة للحصّة عن بعد وتدعيم الحصص الحضورية بالوسائط

-توعية الطلبة بأهميّته وصياغة قوانين تلزمهم بالحضور والمشاركة الفعّالة عن بعد.

ولتأكيد هذه النتائج وتقصّي عن كثر واقع تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية، وباعتبار الطالب محور العملية التعليمية في التعليم الهجين، قمنا بتوزيع استبانة أخرى على الطلبة بالجامعات المختارة لهذه الدّراسة، وفيما يأتي سنعرض نتائج هذه الاستبانة ونتناولها بالتحليل والتفسير والمناقشة.

2.4.1.4 عرض نتائج الاستبانة الموجهة للطلبة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

1. عرض نتائج المحور الأول: تحوي مدى جاهزية الجامعة لتطبيق التعليم الهجين

الجدول (13): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الأول

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزودة بشبكة متعامل الاتصال (Djezzy/Ooredoo) وخط اشتراك رقمي للإنترنت (IDOOM/ADSL)	%85.71	%04.28	%10
02	الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعة كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية؟	%11.42	%00	%88.57
03	تُجيد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها	%72.85	%11.42	%15.71
04	تلقّيت تدريبا أو تكوينا حول كيفية استخدام هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية	%10	%00	%90
05	المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعة متاحة دائما ولا تتعطل	%32.85	%05.71	%61.42
06	تدقق الأنترنت كاف لمتابعة الدروس والمحاضرات عن بعد من جامعتك	%02.85	%12.85	%84.28
07	لديك حساب على منصة التعليم عن بعد (مودل Moodle) الخاصة بجامعة	%52.85	%00	%47.14
08	استعنت بتطبيقات أخرى لتتواصل مع أساتذتك إضافة إلى منصة مودل، على غرار: Zoom و Google Meet	%61.42	%02.85	%35.71
09	استخدمت هذه التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا (Covid-19)	%11.42	%00	%88.57
10	طبقت جامعتك نظام التعليم الهجين اضطرارا بسبب جائحة كورونا وضمنا لاستمرارية التعليم	%82.85	%04.28	%12.85

1.1. تحليل نتائج المحور الأول وتفسيرها ومناقشتها:

من خلال النسب الكلية لإجابات أفراد العينة على مؤشرات المحور الأول المتعلق بتقسي مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين ، نجد أنّ نسبة 42.42 % من أفراد العينة أجابوا بنعم على مؤشرات هذا المحور، و 04.13 % منهم كان جوابهم نعم بتحفظ، و 53.42 % منهم أجابوا بلا على مؤشرات المحور الأول. وهذا يوصلنا إلى القول بأنّ أغلبية الطلبة يرون أنّ الجامعة الجزائرية لم تكن جاهزة لتطبيق التعليم الهجين بها، خاصة من ناحية توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المناسبة، إذ لاحظنا نفي جلّ الطلبة توفرها بجامعاتهم، وأنّهم استعملوا الأجهزة والوسائل الشخصية مثل الحاسوب أو على الأقلّ الهاتف الذكي والبريد الإلكتروني الشخصي حسب نتائج المؤشر الأول من هذا المحور. ويمكننا تفسير هذا النقص في التجهيز بالجامعات الجزائرية بحداثة تجربة التعليم الهجين بها، وعدم استعدادها مادياً وتقنياً، وعدم تخطيطها المسبق لتطبيقه كما يلزم، كالقيام بتدريب وتكوين الأساتذة والطلبة على استخدام منصة التعليم عن بعد، فهذا النمط التعليمي يعتمد في شقّ منه على التعليم عن بعد، والجامعة الجزائرية لم تكن متعودّة عليه، بل كانت بعيدة نوعاً ما عن هذه التقنيات؛ وكان الغرض الأول من تطبيقه بشكل اضطراري هو ضمان الحد الأدنى من التعليم واستمراره بسبب تداعيات جائحة كورونا التي عجّلت تطبيقه دون خطة مسبقة.

وفيما يأتي سنقوم بتحليل وتفسير ومناقشة إجابات الطلبة على كلّ مؤشر من مؤشرات المحور الأول المتعلق بتحصي مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين:

المؤشر الأول: تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزودة بشبكة متعاملاً اتصال (Djezy/Ooredoo) وخط اشتراك رقمي للإنترنت (IDOOM/ADSL):

كانت إجابات أغلب الطلبة على هذا المؤشر بنعم بنسبة 85.71 % وأكّدت أنّها تمتلك تلك الأجهزة على المستوى الشخصي فقط.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ الطلبة يستخدمون الأجهزة المتوفرة في بيوتهم كالحاسوب الخاص بأحد الوالدين أو هاتف نقال شخصي مزوّد بالإنترنت، وقد يكون الوضع المالي للأسرة ميسوراً ممّا يمكنهم من توفير هذه الأجهزة لأبنائهم، ودفع فواتير الإنترنت والهاتف النقال.. وغير ذلك. ومن جهة أخرى نلاحظ وجود نسبة ضئيلة من الطلبة بنسبة 04.28 % الذين يمتلكون هذه الأجهزة لكنّ تحقّقوا في جوابهم، وحسب ما علّل به بعضهم جوابه، قد لا يمتلكون الأجهزة الضرورية بشكل كاف، أو تدقّق الإنترنت ضعيف سواء بسبب الظروف الماديّة للطلاب وكثرة

مصاريفه التي تتكبدها الأسرة، كمصاريف النقل والأكل وشراء الكتب وغير ذلك..أو بسبب الإقامة بمناطق نائية خارج تغطية الشبكة.

بعد تحليل نتائج المؤشر الأول وتفسيرها ومناقشتها نشير إلى أنّ اعتماد الطالب على أجهزته الإلكترونية الشخصية لا يحلّ مشكلة نقص هذه الأجهزة على مستوى الجامعة، وإنّما تقع المسؤولية كاملة على الجامعة.

المؤشر الثاني: الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعتك كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية:

كانت إجابة أفراد العينة على هذا المؤشر المتعلق بكفاية الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعاتهم لتطبيق التعليم الهجين بنعم قليلة بنسبة 11.42%، ونسبة الإجابة بنعم بتحفظ على هذا المؤشر كانت منعدمة، في حين أجاب أغلب أفراد العينة بلا على هذا المؤشر بنسبة بلغت 88.57%.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الطلبة بالجامعات الجزائرية يرون بأنّ الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة لهم بجامعاتهم غير كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية.

وما يفسّر هذه النتائج هو حداثة تجربة التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية، والتي كانت استثنائية من أجل تسير العملية التعليمية فترة الجائحة (Covid-19)، ومن أجل ضمان الحد الأدنى من التدريس، حيث لم تكن جلّ الجامعات الجزائرية مستعدة خاصة من حيث الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التجهيزات، والمعلوم أنّ من أهمّ متطلبات نجاح تطبيق هذا النمط التعليمي وتحقيق فعاليته توفّر متطلباته، فإذا لم تتوفّر الأجهزة اللازمة لتقديم الحصص التعليمية عن بعد كالحواسيب المزودة بتدقيق عالٍ للإنترنت، وأجهزة العرض، والكاميرات والميكروفونات، والقاعات المخصصة للتعليم عن بعد؛ فالمؤكد أنّه لن يحدث التفاعل المطلوب.

إلا أنّ ما يفسّر إجابة فئة قليلة من الطلبة بنعم على أنّ الأجهزة والوسائل التعليمية بجامعاتهم كانت كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية، هو اعتبارهم أنّ الاستمرار في تقديم الدروس بجامعاتهم على الرغم من تفشي فيروس كورونا في تلك الفترة نجاحا كبيرا؛ سواء حضوريا أو عن بعد عبر المنصة التعليمية، إذ نجح تطبيق التعليم الهجين وحقق الحد الأدنى من التعليم في تلك الظروف الخاصة.

وبعد عرض نتائج المؤشر الثاني وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ من أهمّ أسباب جدوى تطبيق التعليم الهجين وتحقيق الفعالية المطلوبة، لابدّ من توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية الضرورية لضمان السير الحسن للتعليم عن بعد شرط إتقان استخدامها سواء من قبل الأساتذة أو الطلبة، وعلى الجامعات الجزائرية الاهتمام بهذا الأمر ومحاولة التّأقلم بسرعة مع هذا النمط التعليمي المستحدث وتقبّله.

المؤشر الثالث: تُجيد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها

نسبة إجابة أفراد العينة بنعم على هذا المؤشر المتمثل في إجادة استخدامهم الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها كانت كبيرة وبلغت (72.85%)، ونسبة إجابتهم بنعم بتحفظ كانت قليلة (11.42%)، أما نسبة إجابة الطلبة بلا فكانت قليلة وبلغت (15.71%).

وهذه النتائج تدلّ على أنّ جلّ الطلبة يجيدون استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها، والذين لا يجيدون استعمالها عددهم قليل.

وما يفسّر هذه النتائج هو ميل شباب اليوم ومن بينهم الطلبة إلى استخدام مختلف الوسائل الإلكترونية في تحضير الدّروس أو البحث في مختلف محرّكات البحث الشهيرة.. وغير ذلك، وهذا أكسبهم خبرة بهذا المجال، فتمكّنوا من التقنية. ومن جهة أخرى نفسّر عدم تمكّن الفئة القليلة المتبقية من الطلبة من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية بكونهم لا تتوفّر لديهم الأجهزة الإلكترونية الحديثة، أو أنّهم وإن امتلكوا هاتفا ذكيا فإنهم لا يملكون تدقّقا كافيا للإنترنت ممّا يؤدّي إلى قلة تعاملهم بهذه الأجهزة في التعليم وتفضيلهم الطرق التقليدية في التعليم والتي لا تعب الطالب إذ يقدّم له الأستاذ المعارف جاهزة دون أن يبذل أيّ مجهود للتعلّم أو التطوّر الذاتي أو التكوين المستمر وفق ما تفرضه مستجدّات العصر.

ويمكن أن نفسّر إجابة الطلبة بنعم مع التّحفظ بأنّ هذه الفئة لها القدرة على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لكنّها لا تتقن جيّدا التعامل مع مختلف التطبيقات، وأنّ مهاراتها محدودة وبحاجة إلى تطوير وتدريب عملي عليها.

وبعد عرض نتائج المؤشر الثالث وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أهمية امتلاك الطلبة لمهارة استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم خاصة عن بعد، لأنّه شرط أساسي لنجاح التعليم عن بعد وبالتالي نجاح تطبيق التعليم الهجين، لذلك يجب على الجامعة تنظيم دورات تدريبية للطلبة لتطوير مهاراتهم التقنية.

المؤشر الرابع: تلقّيت تدريبا أو تكوينا حول كيفية استخدام هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية

كانت نسبة إجابة أفراد العينة بنعم قليلة (10.00%)، وبلغت نسبة إجابتهم بلا كبيرة جدا وبلغت 90.00%.

وهذه النتائج تدلّ على أنّ معظم الطلبة الجامعيّين لم يتلقّوا تدريبا أو تكوينا حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونية، وأنّ عددا قليلا من الجامعات المختارة للدراسة الميدانية قدّمت تكوينا للأساتذة قبل الشروع في تطبيق التعليم الهجين

ويمكن أن نفسّر هذه النتائج بأنّ جلّ الجامعات الجزائرية لم تقدّم تكويناً أو تدريباً متخصصاً للأساتذة حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونية من أجل تمكينهم من تقديم الحصص التعليمية عن بعد والتعامل الجيد مع المنصة التعليمية الخاصة بالجامعة. وهو ما تسبّب في مواجهة الطلبة للكثير من الصعوبات والمشاكل التقنية أثناء ولوجهم إلى المنصة وتحميلهم دروسهم وواجباتهم. إلّا أنّه من جهة أخرى قدّمت بعض جامعات الوطن تدريباً للطلبة في هذا المجال، لكنّه لم يكن شاملاً، ووجّه لعدد قليل فقط من الطلبة، ومنهم من قال أنّه كان تكويناً مقتضباً أو مجرد توجيهات شفوية تلقّاها الطلبة من قبل بعض الأساتذة أو الإداريين.

وبعد تحليل نتائج المؤشر الرابع وتفسيرها ومناقشتها، نشير إلى أنّ تكوين وتدريب الطلبة حول كيفية استخدام الوسائل والتطبيقات الإلكترونية بشكل مستمرّ ضروريّ لنجاح تطبيق التعليم الهجين، ولا بدّ أن يكون هذا التكوين شاملاً لكافة الطلبة، وأن يتمّ قبل البدء في تطبيق هذا النمط أو غيره من أنماط التعليم الإلكتروني، كما يجب أن يكون تكويناً مستمراً لمواكبة آخر المستجدات.

المؤشر الخامس: المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعتك متاحة دائماً ولا تتعطّل

كانت استجابة جلّ أفراد العيّنة سلباً تجاه هذا المؤشر، فبلغت نسبة الرفض 61.42%، بينما كانت نسبة الموافقة والاستجابة بنعم 32.85%، أمّا الاستجابة بنعم بتحفظ فكانت نسبة ضئيلة 05.71%. وهذه النتائج تشير إلى أنّ معظم الطلبة نفوا أنّ المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعاتهم متاحة دائماً ولا تتعطّل.

ويمكننا تفسير نتائج المؤشر الخامس، المتعلّق بأنّ المنصة التعليمية للتعليم عن بعد ليست متاحة دائماً وأبداً تتعطّل بضعف تدقّق الأنترنت على مستوى هذه الجامعات، فالتعليم عن بعد يتطلّب تدقّقاً عالياً للأنترنت بشكل مستمر حتى لا تحدث الانقطاعات ولا تتعطّل المنصة خاصة أثناء الحصص المباشرة عبر الخط. كما أنّ تعطّل المنصة التعليمية مرده نقص خبراء ومهندسي الإعلام الآلي الذين يتابعون سير العملية التعليمية عن بعد، ويتدخلون في حالة حصول خلل تقني ما أثناء تقديم الدّروس.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ منصة التعليم عن بعد وسيلة أساسية لنجاح تطبيق التعليم الهجين في شقه الثاني عن بعد، لذلك يجب أن تكون متاحة دائماً لكلّ من الأساتذة والطلبة ولا تتعطّل أثناء تقديم الدّروس عبر الخط، ولضمان ذلك يجب أن تكون هناك متابعة لسير العملية التعليمية عن بعد من قبل المهندسين المتخصصين والخبراء في الإعلام الآلي، مع توفير تدقّق عال للأنترنت.

المؤشر السادس: تدفق الأنترنت كاف لتقدم الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعتك

تؤكد استجابات أفراد العينة على هذا المؤشر المتعلق بتدفق الأنترنت نتائج المؤشر الخامس السابقة، فقد كانت نسبة استجابة أفراد العينة بنعم على هذا المؤشر ضئيلة جدًا 02.85%، وكانت نسبة استجابة أفراد العينة بنعم بتحفظ قليلة (12.85%)، أما نسبة أفراد العينة الذين أجابوا بلا فقد كانت الأكبر وهي (84.28%) وهذه النتائج تشير إلى أنّ معظم الطلبة نفوا أنّ تدفق الأنترنت كاف ليتابعوا الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعاتهم.

ويمكننا تفسير نتائج المؤشر السادس أنّ جلّ الجامعات الجزائرية لم تكن تحوز على تدفق كاف للأنترنت، وهذا لأنّها لم تقم بتوفيره على مستوى كل كلية وكلّ قسم على حدى، ونظرا لكثرة الكليات والأقسام بالجامعات وبعدها عن بعض يكون الدّفق ضعيفا، لذلك لا يمكن تقديم الدّروس والمحاضرات عن بعد بشكل متزامن حيث يتطلّب ذلك تدفقا عاليا وجودة للأنترنت، كما يتعرّض الأساتذة والطلبة لصعوبات كثيرة عند الولوج إلى المنصة. وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ عملية التعليم عن بعد في التعليم الهجين تستلزم تدفقا عاليا للأنترنت، التي تعدّ من المتطلّبات التقنية الأساسية لنجاح تطبيق هذا النمط التعليمي.

المؤشر السابع: لديك حساب على منصة التعليم عن بعد (مودل Moodle) الخاصة بجامعتك

كانت إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم بنسبة بلغت 52.85%، وأجاب أفراد العينة بلا بنسبة 47.14% في حين لم نسجّل إجابات بنعم بتحفظ على هذا المؤشر. وهذه النتائج تؤكد أنّ أكثر من نصف الطلبة بالجامعات الجزائرية يمتلكون حسابات على منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعاتهم منذ البدء بتطبيق التعليم الهجين، كما أنّ عدد الطلبة الذين لا يمتلكون هذه الحسابات كبير ولا يمكن تجاهله.

ويمكن أن نفسر نتائج المؤشر السابع، بأنّ الجامعات الجزائرية اهتمّت بإنشاء حسابات للطلبة حتى يتسنى لهم الولوج إلى منصة التعليم عن بعد وتحميل الدروس عليها، وهو إجراء تنظيمي تقني ضروري للقيام بالتعليم عن بعد. ووجود عدد معتبر من الطلبة لا يمتلكون حسابات على المنصة التعليمية للتعليم عن بعد دليل على أنّ الطلبة لا يتمكّنون من متابعة كلّ ما يتعلّق بولوج المنصة التعليمية عن بعد كما قد يدلّ على عدم توفّر الإمكانيات التكنولوجية اللازمة والتدقيق الكافي للأنترنت حتى يتابعوا العملية التعليمية وجميع إجراءاتها التنظيمية والتقنية؛ هذا على الرّغم من جدية الجامعة الجزائرية وحرصها على تطبيق التعليم الهجين بالطريقة السليمة. ونفسر بأنّ بعض الجامعات الجزائرية -وهي قليلة- لم تتوفّر فيها الأنترنت ولم تستخدم التعليم عن بعد لعدم توفّر الإمكانيات اللازمة.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ عملية التعليم عن بعد تستلزم إنشاء حسابات خاصة بالطلبة وكذلك الأساتذة لاستخدام منصة التعليم عن بعد وتنظيم العملية التعليمية وتمكين الطلبة من الولوج إليها وتحميل الدّروس والواجبات والاستفادة من مزايا التعليم عن بعد.

المؤشر الثامن: استعنت بتطبيقات أخرى لتواصل مع أساتذتك فضلا عن منصة مودل، على غرار: Zoom و Google Meet

كانت إجابات أفراد العينة بنعم على هذا المؤشر بنسبة كبيرة بلغت 61.42 % ، أمّا نسبة الإجابة بنعم بتحفظ فكانت ضئيلة 02.85 %، بينما كانت إجابة أفراد العينة بلا على هذا المؤشر بنسبة 35.71 %.

وهذه النتائج تشير إلى أنّ جلّ الطلبة يستعينون بتطبيقات أخرى أثناء تعلّمهم عن بعد فضلا عن منصة التعليم عن بعد مودل على غرار Zoom و Google Meet ، كما أنّه توجد فئة من الطلبة لم تستعن بهذه التطبيقات من قبل. ويمكن أن نفسر نتائج المؤشر الثامن، بأنّ الطلبة الذين استعانوا بتطبيقات أخرى ليدرسوا عن بعد فضلا عن منصة مودل هم الفئة التي تمتلك مهارة وخبرة في مجال التحكم في التقنيات، ولهم الإمكانيات المادية لتوفير الأجهزة الرقمية الحديثة، على الأقلّ الهاتف النقال الذكي، بالإضافة إلى تشجيع الأساتذة للطلبة وحثّهم على استخدامها. ومن جهة أخرى قد ترجع أسباب عدم استعانة فئة من الطلبة بتلك التطبيقات أنّهم ليست لديهم الإمكانيات المادية لتوفير مختلف الأجهزة التي تستخدم بها هذه التطبيقات، كما أنّهم يسكنون في مناطق بعيدة لا تتوفّر بها الأنترنت، أو قد يرجع السبب لأنّهم لم يتعودوا على الاعتماد على مختلف الوسائط التكنولوجية أثناء دراستهم، أو لا يحسنون استخدامها.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها، نشير إلى أنّ استعانة الطلبة بالتطبيقات الإلكترونية للتعلّم وتحميل الدّروس والتواصل مع أساتذتهم عبر الخط أمر هامّ جدّا خاصة في حالة انقطاع البثّ عبر منصة التعليم عن بعد لأسباب تقنية أو غير ذلك؛ لأنّ وجود هذه التطبيقات على غرار الزووم يتيح فرصا كثيرة للطلبة مع أساتذتهم لإجراء حصص تعليمية أو اجتماعات ومناقشات مباشرة، كما تمكّن الطلبة فيما بينهم من التواصل وتبادل الآراء والأفكار حول دروسهم، خاصة في فترة تفشي فيروس كورونا Covid-19 الذي سبّب ظروفًا صعبة. لذلك فإنّ الاستعانة بمختلف التطبيقات الإلكترونية المشتملة على تقنية التحاضر عن بعد بشكل مباشر سهّل بشكل كبير العملية التعليمية عن بعد، وفتح أمام الأساتذة والطلبة سبلا أخرى للتواصل من غير منصة مودل التي كانت تتعطل باستمرار، وضمن لهم عدم الانقطاع عن الدّروس. وحسب تجربتي الشخصية فقد تلقّيت دروس التكوين في السنة الأولى من الدكتوراه من طرف الأساتذة المؤطّرون للعملية بواسطة تقنية التحاضر عن بعد عبر Google Meet

وأحيانا عبر Zoom، وذلك لتزامن هذا التكوين مع تأزم الوضع الصحي جرّاء جائحة كورونا، وقد تمّت العملية بنجاح وكان هناك حضور وتفاعل من جميع الأطراف.

المؤشر التاسع: استخدمت هذه التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا (Covid-19)

كانت نسبة إجابة أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم قليلة بلغت (11.42%)، بينما كانت إجاباتهم بلا بنسبة كبيرة جدًا بلغت (88.57%)، ولم نسجل أيّة إجابة بنعم بتحفظ.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الطلبة لم يستخدموا تلك التطبيقات الإلكترونية في التعليم قبل جائحة كورونا. وأنّ عددا قليلا منهم استعانوا بهذه التطبيقات في التعليم قبل الجائحة، وهم على الأرجح طلبة متمكّنون من استخدام هذه التقنيات ويملكون الأجهزة والوسائل المناسبة والمزوّدة بالإنترنت، كما أنّ هذه الفئة من الطلبة تعمل باستمرار على تنمية مهاراتها في كلّ ما له علاقة بالرقمنة وتطوّر العصر على المستوى الشخصي وليس من طرف الجامعة.

ويمكن أن نفسّر نتائج المؤشر التاسع المتعلّق بأنّ فئة كبيرة من الطلبة لم يستخدموا مختلف التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا بأنّ الجامعة الجزائرية لم تكن تواكب آخر التطوّرات في مجال التعليم ولم تطبق التعليم الهجين أو التعليم عن بعد بشكل رسمي ومعتمّم إلّا بعد تفشي الجائحة، وقبلها كانت هناك محاولات محتشمة بقيت بعيدة عن العالم الرّقمي خاصة أقسام اللغة والأدب العربي التي اتّبعَت التعليم الحضوري العادي.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ تفشّي فيروس كورونا كان سببا مباشرا لإقحام التكنولوجيا في التعليم بالجامعة والاستعانة بمختلف الوسائط والتطبيقات الإلكترونية من أجل التمكن من تقديم أو تلقّي الدّروس عن بعد.

المؤشر العاشر: طبّقت جامعتك نظام التعليم الهجين اضطرارا بسبب جائحة كورونا وضمانا لاستمرارية التعليم.

كانت إجابة جلّ أفراد العينة بنعم على هذا المؤشر بنسبة بلغت (82.85%)، وكانت إجابة فئة ضئيلة من أفراد العينة بنعم بتحفظ، بنسبة بلغت (04.28%)، وبالمقابل أجاب عدد قليل من أفراد العينة بلا بنسبة (12.85%).

وتشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الطلبة يرون بأنّ جامعاتهم طبّقت التعليم الهجين اضطرارا بسبب جائحة كورونا وضمانا لاستمرارية التدريس بها؛ أي أنّ التعليم الهجين كان الأنسب في تلك الفترة، لجأت إليه الجامعة الجزائرية لتخطّي أزمة كورونا والحفاظ على استمرارية التدريس بها على الرّغم من الظروف الصحيّة الصّعبة. ونفسّر نتائج المؤشر العاشر بأنّ الجامعة الجزائرية على غرار معظم الجامعات العربية طبّقت التعليم الهجين منذ الجائحة لأنّها لم تطبّقه من قبل إلّا ما كان عبارة عن محاولات محتشمة في بعض الجامعات، والدليل على ذلك أنّ جلّ أفراد

العينة نفوا استخدامهم لمختلف التطبيقات الإلكترونية والوسائط التعليمية قبل الجائحة وهذا حسب نتائج المؤشر التاسع أعلاه.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها نقول : ربّ ضارة نافعة، فعلى الرغم من الآثار الوخيمة التي خلّفتها جائحة كورونا في عدد كبير من البلدان عبر العالم خاصة من حيث التسبّب في عدد هائل من الوفيات؛ إلّا أنّها كانت سببا للتغيير، خاصة بالجامعة الجزائرية التي تفتّنت إلى البحث عن بدائل وحلول في مثل هذه الأزمات، واهتدت إلى الاستفادة من التكنولوجيا في التعليم، فخرجت الجامعة الجزائرية من عزلتها وتمسّكها بالشكل التقليدي في التعليم (التعليم الحضوري بالكامل) بالانفتاح على العالم الرقمي والاستفادة من مزايا التعليم الإلكتروني بكلّ أنواعه.

2. عرض نتائج المحور الثاني: تحوّل جدوى تطبيق التعليم الهجين وفعاليتّه في أداء الطلبة ومستواهم المعرفي

الجدول (14): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الثاني

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تواظب على الحضور في الحصص التعليمية الحضورية أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين	%91.42	%04.28	%04.28
02	تواظب على الحضور في الحصص التعليمية عن بعد أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين	%20	%07.14	%72.85
03	تستوعب جيّدا الدروس المقدّمة لك عن بعد	%04.28	%22.85	%72.85
04	أثر تعلّمك وفق نمط التعليم الهجين في رفع تفاعلك ومشاركتك	%17.14	%07.14	%75.71
05	أدّى تطبيق التعليم الهجين بجامعتك إلى رفع مستواك المعرفي وتحصيلك الدراسي	%12.85	%18.57	%68.57
06	أنت راض عن الآليات المتبعة لتقييم أعمالك عن بعد	%32.85	%02.85	%64.28
07	الاختبارات الكتابية الحضورية هي أنجع آليات التقييم وتعكس مستواك الحقيقي	%94.28	%00.00	%05.71

12. تحليل نتائج المحور الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

المؤشر الأول: تواظب على الحضور في الحصص التعليمية الحضورية أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين

كانت إجابات أفراد العينة ب(نعم) على هذا المؤشر كبيرة جدا وبلغت 91.42%، بينما عدد قليل جدًا منهم أجاب بنعم بتحفظ بنسبة 04.28%، وبنفس النسبة أجاب أفراد العينة بلا.

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الطلبة المستجيبين يواظبون على الحضور في الحصص التعليمية الحضورية وجها لوجه وفق التعليم الهجين. كما تشير النتائج إلى أنّ عددا قليلا جدًا منهم كانوا لا يواظبون على الحضور.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الأول بكون التعليم الحضورى هو البيئة التعليمية التي تعود الطلبة عليها، وبالتالي فهم يستوعبون دروسهم بدرجة أكبر عند التواجد وجها لوجه مع الأستاذ؛ وهو أكثر سبب جعلهم يواظبون على الحضور إلى قاعات الدروس على الرغم من البروتوكول الصحي المعمول به فترة كورونا. وهنا تظهر جليًا أهمية العلاقة المباشرة بين الأستاذ والطالب في حجرة الدرس؛ حيث يتمكن الأستاذ من تقديم شروحات وافية حول الأعمال الموجهة المطلوب من الطالب إنجازها، مما يخفف عليه عناء فهمها بمفرده، إذ يصعب عليه طرح تساؤلاته واستفساراته عن بعد إلا نادرا. ومن أجل تحقيق ذلك كان من بين القرارات المتعلقة بتسيير التعليم فترة كوفيد -19؛ القرار الوزاري رقم 915 المؤرخ في 11 أوت 2021، الذي ينص في المادة الثالثة(3) منه على إجبارية حضور الطلبة لخصص الأعمال الموجهة والتطبيقية خاصة ما يتعلق بوحدة التعلم الأساسية.. وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك من الطلبة من لا يستطيع التواصل مع أساتذته عن بعد لظروف مادية كعدم امتلاكه للأجهزة الإلكترونية اللازمة والأنترنت الكافية للتواصل، أو لظروف اجتماعية كأن يقطن في منطقة بعيدة لا توجد بها تغطية للشبكة، ونظرا لهذه الظروف فقد ينقطع تماما تواصلهم مع الأساتذة ولا يبقى أمامهم إلا الحضور إلى الجامعة لتلقي الدروس وطرح انشغالاتهم والاحتكاك أكثر زملائهم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ التزام جلّ الطلبة بالحضور في الحصص التعليمية الحضورية أثناء تطبيق التعليم الهجين دليل على تمسك الطلبة بالتواجد الفعلي مع الأستاذ وجها لوجه، وأنّه لا يمكن الاستغناء عن الأستاذ وتعويضه بالتقنيات الحديثة فدوره مهم لا بديل عنه.

المؤشر الثاني: تواظب على الحضور في الحصص التعليمية عن بعد أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين

كانت إجابات أفراد العيّنة ب(نعم) على هذا المؤشر قليلة وبلغت نسبتها 20%، كما أجاب عدد قليل منهم بنعم بتحفظ بنسبة بلغت 07.14%، وبالمقابل كانت إجابات أفراد العيّنة على هذا المؤشر بلا كبيرة وبلغت نسبتها (72.85%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الطلبة المستجيبين لا يواظبون على الحضور في الحصص التعليمية عن بعد أثناء تعلّمهم وفق التعليم الهجين.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثاني بكون التعليم عن بعد هو بيئة تعليمية لم يتعوّد عليها الطلبة، كما أنّ الدّروس عن بعد كانت تتمّ بشكل غير متزامن، أي أنّ الطلبة لا يتفاعلون مباشرة مع الأستاذ عبر الخط، بل يكتفون بالولوج إلى المنصة في الوقت الذي يناسبهم لتحميل الدّروس فحسب، ولا يستطيعون طرح تساؤلاتهم على أساتذتهم إلا في الحالات النادرة وهذا ما أثر في نسبة استيعابهم لتلك الدّروس، وأضعف دافعية التعلّم لديهم، وأصابهم نوع من الخمول والاستهتار والاكتالية، فأثر ذلك مباشرة في سير التعليم عن بعد ونجاح التعليم الهجين. ومن أسباب كثرة غياب الطلبة عن الحصص التعليمية عن بعد أيضا عدم قدرتهم على الولوج إلى المنصة بسبب ضعف تدقّق الأنترنت أو عدم توقّر التغطية في أماكن تواجدهم سواء داخل أو خارج الجامعة (المناطق النائية)؛ ممّا يبطئ من وتيرة تحميل الدّروس وإرسال الأعمال المنجزة عبر المنصة، كما أنّ ضعف القدرة المالية لدى الطلبة وعدم تمكنهم من شراء الأجهزة والوسائل الحديثة المناسبة للتواصل إلكترونيا زاد من نسبة غيابهم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ التزام الطلبة بالحضور في الحصص التعليمية عن بعد أثناء تطبيق التعليم الهجين ضروريّ لنجاح هذا النمط التعليمي وجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية؛ ولا يتحقّق ذلك إلا باتّخاذ بعض التدابير المعالجة لمشكلة غياب الطلبة وفي مقدّمتها تخفيف الأعباء المالية للطلبة بتوفير الأجهزة وكلّ الوسائل اللازمة لتقديم الحصص عن بعد بشكل متزامن، واتّخاذ إجراءات صارمة لمتابعة وتقييم أعمالهم، ومن بينها محاسبتهم على الغياب بجديّة، وتحفيز الحاضرين وتثمين مشاركتهم.

المؤشر الثالث: تستوعب جيّدا الدروس المقدّمة لك عن بعد

كانت إجابات أفراد العيّنة ب(نعم) على هذا المؤشر ضئيلة وبلغت نسبتها 04.28% وكانت إجابة أفراد العيّنة بنعم بتحفظ بنسبة قليلة بلغت 22.85%، أمّا نسبة الإجابات بلا فكانت كبيرة وبلغت (72.85%).

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الطلبة المستجيبين لا يستوعبون جيّدا الدّروس المقدّمة لهم عن بعد أثناء تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم، وبالمقابل كانت هناك فئة قليلة من الطلبة الذين يستوعبون دروسهم عن بعد لكن مع بعض التّحقّطات.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثالث بأنّ الطلبة لا يستوعبون الحصص التعليمية عن بعد لأنّها لا تقدّم لهم مباشرة؛ أي أنّها كانت تتمّ بشكل غير متزامن، إذ يرفع الأساتذة الدّروس والمحاضرات وحتى الواجبات على منصة مودل التعليمية، ثمّ يقوم الطلبة بتحميلها دون تلقّي الشرح اللازم، وباعتبار أنّ الطلبة تعودوا على التّواجد المباشر وجها لوجه مع الأستاذ في قاعات الدّروس حيث يتمكنون من طرح استفساراتهم وتساؤلاتهم في أوانها بكلّ أريحية، كان من الصعب عليهم استيعاب دروس يحملونها من المنصة عن بعد دون وجود أستاذ عبر الخط يشرحها لهم؛ فنجاح التعليم الهجين مرتبط أولاً بنجاح التعليم عن بعد لأنّه البيئة التعليمية الجديدة بالنسبة للطلبة، كما أنّ الأساتذة لم يقدّموا الدروس عن بعد بشكل متزامن مع الطلبة نظرا لضعف تدفّق الأنترنت وحدوث انقطاعات مستمرة لمنصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعاتهم.

ويمكننا تفسير استيعاب فئة قليلة من الطلبة للدروس عن بعد مع التّحقّظ، بأنّ هؤلاء الطلبة قد تلقّوا دروسا عن بعد بشكل متزامن من قبل أساتذة اجتهدوا في توفير هذا النمط من التّدريس عن بعد، وذلك لوعيهم بأهميته، أو قد يرجع الأمر إلى الطالب في حدّ ذاته الذي اعتمد على نفسه وتعلّم ذاتيا من خلال البحث. وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ استيعاب الطلبة للدروس المقدّمة لهم عن بعد مرتبط بكيفية تقديم تلك الدّروس، فالتعليم عن بعد المتزامن له من الإيجابيات الكثير؛ إذ يشجّع الطلبة على التفاعل والمشاركة وطرح تساؤلاتهم وبالتالي يزيد من استيعابهم للدروس ويرفع من مستوى تحصيلهم العلمي.

المؤشر الرابع: أثر تعلّمك وفق نمط التعليم الهجين في رفع تفاعلك ومشاركتك

كانت إجابات أفراد العيّنة ب(نعم) على هذا المؤشر قليلة وبلغت نسبتها 17.14% وأجاب أفراد العيّنة بنعم بتحقّظ على هذا المؤشر بنسبة ضئيلة بلغت 07.14%، أمّا نسبة الإجابات بلا فكانت كبيرة وبلغت (75.71%). تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الطلبة المستجيبين لا يوافقون على أنّ تعلّمهم وفق نمط التعليم الهجين قد أثر في رفع تفاعلهم ومشاركتهم، وفئة قليلة منهم وافقت على هذا المؤشر.

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الرابع بأنّ الطلبة لا تقدّم لهم الحصص التعليمية عن بعد مباشرة؛ أي أنّها تتمّ بشكل غير متزامن، فلا يتمكن الطلبة من طرح استفساراتهم وتساؤلاتهم، ولا من المشاركة بآرائهم لعدم تواجدهم مع الأستاذ وباقي الطلبة عبر الخط. ويمكننا تفسير وجود فئة قليلة من الطلبة تتفاعل وتشارك عن بعد، بأنّ هؤلاء الطلبة

يتفاعلون عن طريق طرح تساؤلاتهم عبر منتديات النقاش والرسائل النصية الإلكترونية، أو الإيميل ومختلف وسائل التواصل الإلكتروني، ويتنظرون أن يجيبهم الأساتذة، كما قد تكون هذه الفئة تلقّت تعليماً عن بعد بشكل متزامن مما زاد من تفاعلهم ومشاركتهم.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ تفاعل الطلبة ومشاركتهم أثناء الدّروس المقدّمة لهم عن بعد مرتبط بكيفية تقديم تلك الدّروس، وهو ما أشرنا إليه في المؤشر الثالث أعلاه، حيث أوضحنا فعالية التعليم عن بعد المتزامن وآثاره الإيجابية في زيادة تفاعل ومشاركة الطلبة. لكنّ تطبيقه يتطلّب تدفقاً عالياً للإنترنت كما يستدعي تهيئة كلّ الظروف وتوفير الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

المؤشر الخامس: أدّى تطبيق التعليم الهجين بجامعةك إلى رفع مستواك المعرفي وتحصيلك الدّراسي

كانت إجابات جلّ أفراد العيّنة على هذا المؤشر بلا بنسبة بلغت 68.57% بينما عدد قليل أجاب بنعم بتحفظ بنسبة بلغت 18.57%، كما كانت نسبة الإجابات بنعم قليلة وبلغت 12.85%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الطلبة المستجيبين يرون أنّ تطبيق التعليم الهجين بجامعةك لم يؤدّ إلى رفع مستواهم المعرفي و تحصيلهم الدّراسي. كما تشير النتائج إلى أنّ عدداً قليلاً وافق على هذا المؤشر.

ونفسر نتائج المؤشر الخامس بأنّ تراجع مستوى التحصيل الدّراسي لدى الطلبة خلال تطبيق التعليم الهجين يمكن تبريره بمبررات كثيرة في مقدّمها الظروف الاستثنائية التي طُبّق خلالها هذا النمط جرّاء جائحة كورونا-Covid 19، والتي تسبّبت في كثرة غيابات الطلبة وحتى الأساتذة سواء بسبب الإصابة بالعدوى أو خوفاً من ذلك. كما نفسّر هذه النتيجة بلا مبالاة الطلبة الذين كانوا يكتفون بتحميل الدّروس من المنصة جاهزة في الوقت الذي يناسبهم، ولا يهتمّون بطرح استفساراتهم على الأساتذة وهذا أثر في نسبة استيعابهم لتلك الدّروس، إذ لا يتكبّدون عناء المناقشة أو البحث. هذا فضلاً عن نقص الوسائل التعليمية اللازمة بالجامعات وهو ما صعب تقديم الدّروس عن بعد بشكل متزامن.

وبعد عرض نتائج هذا المؤشر وتحليلها وتفسيرها يمكننا القول بأنّ وجود خلل في آليات تطبيق التعليم الهجين أثر سلباً في مستوى التحصيل الدّراسي للطلبة.

المؤشر السادس: أنت راض عن الآليات المتبعة لتقييم أعمالك عن بعد

كانت إجابات جلّ أفراد العيّنة على هذا المؤشر بالنفي بنسبة بلغت 64.28%، بينما كانت نسبة إجابات أفراد العيّنة بنعم 32.85%، أمّا إجاباتهم بنعم بتحفظ فكانت بنسبة ضئيلة جدّاً بلغت 2.85%.

تشير نتائج المؤشر السادس المتعلق بمدى رضا الطلبة عن الآليات المتبعة لتقييم أعمالهم عن بعد أنّ جلّ الطلبة بالجامعات ليسوا راضين على ذلك، ويرون بأنّ الآليات المتبعة لتقييم أعمالهم عن بعد غير مناسبة ولا تعكس مستواهم الحقيقي، وبالمقابل عدد قليل منهم رأوا عكس ذلك. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الآلية التي اتبعتها الأساتذة لتقييم أعمال الطلبة عن بعد كانت بإجراء اختبارات عن بعد، لكن لم تكن هناك مراقبة آنية للطلبة بل أعطيت لهم فترة للإجابة على الأسئلة وهذا الأمر فتح لهم مجال الغش، وهذه الآلية اتبعت في فترة تفشي فيروس كورونا، وقد لاحظنا عند احتكاكنا بالطلبة خاصة النجباء منهم استياءهم الكبير من هذه الطريقة في التقييم، لكونها لا تنصفهم ولا تعكس المستوى الحقيقي لأيّ طالب.

ونفسر نتائج هذا المؤشر بأنّ الآلية المتبعة في التقييم عن بعد تنقصها الجدّة والمتابعة والصرامة، وهذا الأمر أفقدها مصداقيتها وقدرتها على تقدير مجهودات الطلبة ومعرفة المستوى الحقيقي لهم. وبعد عرض نتائج المؤشر السادس وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها نشير إلى أنّ الظروف الاستثنائية التي عاشتها الجامعات الجزائرية جرّاء تفشي فيروس كورونا أدّت إلى اتّخاذ إجراءات استثنائية كان الهدف الأسمى منها نجاح السنة الجامعية وتسيير العملية التعليمية بطريقة تضمن استمرارية التدريس.

المؤشر السابع: الاختبارات الكتابية الحضورية هي أنجع آليات التقييم وتعكس مستواك الحقيقي

كانت إجابات الأغلبية الساحقة من أفراد العيّنة بالموافقة على هذا المؤشر بنسبة 94.28%، وبالمقابل عدد قليل جدّا من أفراد العيّنة أجابوا بالنفي، بنسبة 05.71%، ولم تسجّل أيّة إجابة بنعم بتحفظ. وتشير هذه النتائج إلى أنّ جلّ الطلبة يعتبرون الاختبارات الحضورية أنجع آليات التقييم التي يجب اتّباعها في التعليم الهجين.

ويمكن تفسير هذه النتائج بناء على ما توصّلنا إليه من خلال نتائج المؤشر السابق، حيث رفض جلّ الطلبة الآلية المتبعة في تقييم أعمالهم عن بعد، وهو دليل على أنّهم يفضلون الاختبارات الكتابية الحضورية؛ وذلك لكونها تتمّ في ظروف عادية وتخضع للمراقبة والصرامة، ممّا يمنع الغش، وبالتالي فهي تنصف المجتهدين منهم وتعكس المستوى الحقيقي لهم.

وبعد عرض نتائج المؤشر السابع وتحليلها وتفسيرها نشير إلى أنّ الآليات المتبعة لتقييم أعمال الطلبة (حضورياً أو عن بعد) لا بدّ من أن تخضع للمراقبة الصارمة، وأن تحدّد مدّتها حسب ما يقتضيه كلّ مقياس، كما يجب ألا تعتمد على طريقة واحدة للتقييم كالأسئلة الكتابية المعتمدة على استظهار المكتسبات، وإنّما تكون تقييمات متنوّعة الأشكال)

البحوث التطبيقية، المشاريع الجماعية والفردية، الأعمال الإبداعية...) وتكون مستمرة ومرافقة للطالب طيلة فترة التعلم، تشجيعا لهم على المثابرة والاجتهاد، كما يجب تقييم تفاعل ومشاركة الطلبة وتأمين المواظبة والحضور.

3 عرض نتائج المحور الثالث: تحري صعوبات تعلم الطلبة وفق نمط التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية

الجدول (15): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الثالث

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	قلة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة (ضعف البنية التحتية التقنية)	69.42%	4.28%	26.28%
02	التدقق الضعيف للأنترنت بالجامعة	72.85%	25.71%	1.42%
03	الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب تعيق السير الحسن للتعليم عن بعد	62.57%	21.14%	16.28%
04	ضعف القدرة الشرائية لدى الطلبة أمام غلاء أسعار الأجهزة الإلكترونية اللازمة للتعلم عن بعد.	58.85%	11.14%	30%
05	ضعف مهارات التعامل بواسطة الأجهزة التعليمية الإلكترونية والشبكات والحاجة إلى التدريب والتكوين المستمرين.	50%	6.28%	43.71%
06	الشعور بالعزلة وانخفاض فرص التفاعل الاجتماعي وجها لوجه	55.71%	16%	28.28%
07	صعوبة التكيف مع نظام التعليم الهجين المستحدث.	57.42%	10.28%	32.28%
08	صعوبة التواصل مع الأساتذة عن بعد والولوج إلى المنصة	66.57%	15.42%	18%
09	صعوبة استيعاب الدروس عن بعد	76%	12.57%	11.42%

13. تحليل نتائج المحور الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أنّ معظم الطلبة وافقوا على الصعوبات المذكورة في المؤشرات من 1 إلى 09، حيث كانت نسبة الموافقة على خمس مؤشرات منها أكبر من 60% وباقي المؤشرات كانت نسبة الموافقة عليها متوسطة. وفيما يلي نرتب الصعوبات الخمس المسجلة عند تطبيق التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة حسب أعلى نسبة من 1 إلى 5.

1- صعوبة استيعاب الدروس عن بعد بنسبة 76%.

2- التدقق الضعيف للأنترنت بالجامعة بنسبة بلغت 72.85%.

3- قلة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة (ضعف البنية التحتية التقنية) بنسبة 69.42%.

4- صعوبة التواصل مع الأساتذة عن بعد والولوج إلى المنصة بنسبة 66.57%.

5- الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب تعيق السير الحسن للتعليم عن بعد بنسبة 62.57%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أكثر الصعوبات التي واجهها الطلبة عند تطبيق التعليم الهجين والتي تصدّرت الترتيب بنسبة (76%) صعوبة استيعاب وفهم الدروس عن بعد حسب نتائج المؤشر التاسع، وهذا يدلّ على عدم تلقّي الطلبة لشرح كافٍ للدروس عن بعد؛ وذلك لكون الأساتذة يقدّمون الدروس عن بعد بشكل غير متزامن ممّا لا يتيح للطلبة فرص النقاش وطرح الاستفسارات والتساؤلات المتعلقة بما هو غامض ويحتاج إلى توضيح، وحسب ما توصلنا إليه من قبل من خلال نتائج المؤشر الثالث من المحور الثاني السابق المتعلّق بتحرّي جدوى تطبيق التعليم الهجين وفعاليته في أداء الطلبة ومستواهم المعرفي، فإنّ معظم الطلبة الجامعيين والذين بلغت نسبتهم 72.85% لم يستوعبوا الدروس المقدّمة لهم عن بعد، ومن أهم أسباب تقديم الأساتذة للدروس عن بعد بشكل غير متزامن ضعف تدقّق الأنترنت الذي تعاني منه الجامعة، وهو ما تأكّد من خلال نتائج المؤشر الثاني من هذا المحور والتي تؤكّد أنّ الطلبة المستجيبين عانوا من ضعف تدقّق الأنترنت بجامعة أثناء تعلّمهم وفق نمط التعليم الهجين بنسبة بلغت 72.85%، ولا شكّ أنّ ضعف الأنترنت سيؤدّي لا محالة إلى تعطّل المنصة التعليمية للتعليم عن بعد أثناء تقديم الدروس، ولهذا الأسباب اكتفى الأساتذة برفع المحاضرات والدروس على المنصة ليقوم الطلبة بتحميلها في وقت لاحق. وتشير النتائج في الجدول أعلاه كذلك إلى وجود مشكلة أخرى زادت من صعوبة تقديم الدروس عن بعد بالطريقة المتزامنة وهي أنّ جلّ الطلبة عانوا أثناء تعلّمهم وفق التعليم الهجين من قلة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة (ضعف البنية التحتية التقنية) بنسبة بلغت 69.42% فكيف سيتعلّمون عن بعد بشكل متزامن في ظلّ وجود هذا النقص الكبير في الأجهزة والوسائل التعليمية الضرورية والذي نفسه بعدم جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين قبل جائحة كوفيد-19 وهو ما أكّده نتائج المحور الأول المتعلّق بتحرّي مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر الطلبة، ففي المؤشر الثاني منه أكّد الطلبة نقص الوسائل التعليمية الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين على مستوى جامعاتهم، وأنّها غير كافية لتطبيقه بفعالية بنسبة بلغت 88.57%؛ فاعتماد هذا النمط على التعليم عن بعد يستلزم توقّر الوسائط التكنولوجية كالحاسوب وشبكة الأنترنت، وعلى الأقلّ الهاتف الذكي المزوّد بالأنترنت للتمكّن من الولوج إلى المنصة الرقمية

الخاصة بالجامعة ورفع وتحميل الدروس والواجبات، وهو أمر غاية في الأهمية لتحقيق التواصل الجيد للطلبة مع أساتذتهم والقدرة على الولوج إلى المنصة سواء لتلقي الدروس أو لإنجاز الواجبات، وهو ما عانى منه جلّ الطلبة بالجامعات الجزائرية، حيث أكدوا من خلال نتائج المؤشر الثامن أنهم واجهوا صعوبة في التواصل مع الأساتذة والولوج إلى المنصة بنسبة بلغت 66.57% هذا فضلا عن معاناتهم من الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب والتي أعاقت السير الحسن للتعليم عن بعد وهذا ما لاحظناه من خلال نتائج المؤشر الثالث من هذا المحور بنسبة استجابة بلغت 62.57% ونفس وجود تلك الأعطاب بعدم التجهيز المسبق بالجامعات لتطبيق هذا النمط التعليمي المستحدث، وعدم تكليف موظفين متخصصين في إصلاح تلك الأعطاب أو متخصصين في الإعلام الآلي والأنترنت لمتابعة سير العملية التعليمية والتدخل في الوقت المناسب ومعرفة الخلل. كما أنه من بين الصعوبات التي اعترضت الطلبة عند تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم ضعف مهاراتهم في التعامل بواسطة الأجهزة التعليمية الإلكترونية والشبكات وحاجتهم إلى التدريب والتكوين المستمرين؛ إذ عانى نصف الطلبة المستجيبين من ذلك بنسبة 50% وهي نسبة لا يستهان بها؛ لذلك لا بدّ من تدريب وتكوين كل الطلبة على كيفية استخدام مختلف الوسائط التكنولوجية بشكل مستمر لمواكبة آخر المستجدات وإبقاء الطالب مطّاعا على أحدث التطورات في مجال التعليم ومستعدا لمجابهة أية تغييرات أو أزمات.

كما أبانت نتائج المؤشر السابع من هذا المحور أنّ الطلبة يعانون من صعوبة التكيف مع نظام التعليم الهجين المستحدث، وذلك بسبب الانتقال المفاجئ من التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل إلى التعليم الهجين الذي يمزج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، فبعد أن تعود الطلبة على الإلقاء المباشر للدروس من قبل الأستاذ حضوريا وجها لوجه، أصبحوا يحملونها من المنصة التعليمية الرقمية للتعليم عن بعد، أو عن طريق التعليم المتزامن المباشر على الخط، وهذه الطريقة في التدريس لم يتعود عليها الطلبة وواجهوا صعوبة في التكيف معها بنسبة بلغت 57.42%، مما أدى إلى شعورهم بالعزلة وانخفاض فرص التفاعل الاجتماعي وجها لوجه، وذلك حسب نتائج المؤشر السادس بنسبة موافقة متوسطة بلغت 55.71%، وتجدر الإشارة إلى أنّ تدريب الطلبة وتكوينهم على تقنيات التعليم عن بعد من شأنه أن يخرجهم من عزلتهم ويسرع تكيفهم وتأقلمهم مع هذا النمط التعليمي المستحدث.

4. عرض نتائج المحور الرابع: تحري الآفاق المستقبلية لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية

الجدول(16): النسب المئوية لحالات الاستجابة لمؤشرات المحور الرابع

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	استمرت جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة	24.28%	00.00%	75.71%
02	ترى أنّ العودة إلى التعليم الحضوري وجهها لوجهه بالكامل هو الأفضل بجامعتك؟	45.71%	38.57%	15.71%
03	تفضل استمرار جامعتك في تطبيق التعليم الهجين لأنّه يستفيد من مزايا البيئتين التعليميتين (الحضوري+ عن بعد)	18.57%	11.42%	70.00%
04	التعليم الهجين يكون ناجحا في المستقبل بالجامعة الجزائرية إذا وقرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة	51.42%	37.14%	11.42%

1.4. تحليل نتائج المحور الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

من خلال ملاحظة نتائج مؤشرات المحور الرابع الموضح في الجدول أعلاه والمتعلق بتحري الآفاق المستقبلية للتعليم الهجين، نلاحظ أنّها تباينت من مؤشر لآخر بين الموافقة والرفض من وجهة نظر الطلبة بالجامعات المختارة. وعليه سنتناول فيما يأتي تحليل وتفسير ومناقشة نتائج كلّ مؤشر على حدى من أجل الوصول إلى استنتاج استشاري حول مستقبل تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية.

المؤشر الأول: استمرت جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة

كانت إجابات جلّ أفراد العينة على هذا المؤشر بلا بنسبة بلغت 75.71% ، بينما عدد قليل منهم أجاب بنعم بنسبة بلغت 24.28%، في حين لم يتمّ تسجيل أية إجابة بنعم بتحفظ.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ معظم الطلبة أكدوا عدم استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال جائحة كورونا مباشرة؛ بل عادت إلى التعليم الحضوري وهذا خلال السداسي الأول من السنة الجامعية (2023/2022)، لكن ، وكما سبق وذكرنا خلال عرض نتائج المؤشر الأول من المحور الخامس المتعلق بتحري الآفاق المستقبلية للتعليم الهجين بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة؛ فإنّ جلّ الجامعات الجزائرية عادت إلى تطبيق التعليم الهجين خلال السداسي الثاني من نفس السنة الجامعية، وذلك بعد صدور القرار الذي اتخذته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عبر المراسلة رقم 1792 المؤرخة في 26 نوفمبر 2022 بخصوص تفعيل منصة "Moodle".

ويمكن تفسير نتائج المؤشر الأول أنّ الجامعات الجزائرية عادت إلى نظام التعليم الهجين تطبيقاً للقرار الوزاري المذكور آنفاً؛ فالوزارة الوصية متمسكة بالمواصلة في التعليم عن بعد لبعض الوحدات دون التخلي عن التعليم الحضوري بالجامعات، لأنّ مواكبة التطورات الحاصلة ضرورة حتمية لا مفرّ منها.

وبعد عرض نتائج المؤشر الأول وتحليلها وتفسيرها نشير إلى ضرورة أخذ الصعوبات التي واجهها الطلبة خلال تطبيق التعليم الهجين بعين الاعتبار، ومحاولة معالجة النقائص المسجلة وسدّ الثغرات لتحسينه وتطويره والاستفادة من مزاياه الكثيرة ومنها كونه نمطا يخفف الضغط على الطلبة خاصة من حيث تخفيف الحجم الساعي الحضوري وإتاحة الوقت الكافي للطلبة للتعلم الذاتي والبحث خارج حدود الجامعة.

المؤشر الثاني: ترى أنّ العودة إلى التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل هو الأفضل بجامعتك؟

كانت إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم متوسطة حيث بلغت نسبتهم 45.71%، وأجاب بنعم بتحفظ عدد معتبر بنسبة قدرت بـ 38.57%، وبالمقابل كانت نسبة إجابة أفراد العينة بلا قليلة جداً وبلغت 15.71%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ ما يفوق نصف عدد الطلبة المستجيبين فضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل، مع وجود بعض التحفظات، في حين الفئة المتبقية منهم وهي قليلة جداً لم تفضّل ذلك. ويمكن تفسير نتائج المؤشر الثاني أنّ الطلبة فضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري بالكامل لأنّ هذا النمط التعليمي تعودوا عليه وهو يتيح لهم فرصة اللقاء المباشر مع أساتذتهم وطرح تساؤلاتهم التي تشغلهم ليحققوا استيعابا وفهما جيّدا لدروسهم وواجباتهم، وهو ما لم يوفّره لهم التعليم عن بعد، الذي عانى فيه الطلبة من صعوبة التواصل مع أساتذتهم والانقطاعات المستمرة للمنصة التعليمية فضلا عن ضعف تدفق الإنترنت ونقص الوسائل التعليمية الحديثة؛ وهذا حسب ما توصّلنا إليه بعد عرض نتائج المحور الثالث السابق والمتعلّق بتحرّي صعوبات التعلم وفق التعليم الهجين لدى الطلبة، وبما أنّ التعليم الهجين نمط تعليمي مستحدث يحتاج تطبيقه إلى إمكانيات متطورة، واستعداد مسبق بتوفير تلك الوسائل والإمكانيات وكذلك تدريب وتكوين الأساتذة والطلبة جيدا على استخدام الوسائل الإلكترونية بما يضمن نجاحه وفعاليته، فإنّ نجاحه حسب الطلبة بعيد المنال وسيستغرق ذلك زمنا، لهذا فإنّهم فضّلوا العودة إلى التعليم الحضوري بالكامل. ومن جهة أخرى رأت فئة قليلة جداً من الطلبة أنّ التعليم الهجين هو الأنسب لمواكبة التقدّم التكنولوجي؛ لأنّه يستفيد من مزايا التعليم الإلكتروني وخصائص التعليم الحضوري، فهو مزيج متكامل من البيئتين التعليميتين.

المؤشر الثالث: تفضّل استمرار جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد جائحة كورونا

كانت إجابات أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم قليلة بنسبة بلغت 18.57%، كما أجاب أفراد العينة بنعم بتحفظ بنسبة قليلة كذلك بلغت 11.42%، وبالمقابل أجاب أفراد العينة على هذا المؤشر بلا بنسبة كبيرة جدًا بلغت 70%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أغلب الطلبة المستجيبين رفضوا استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال جائحة كورونا، في حين فئة قليلة منهم وافقوا على ذلك.

والملاحظ من خلال نتائج المؤشر الثالث من هذا المحور أنّ الطلبة لهم وجهة نظر مخالفة لرأي الأساتذة الذين فضّلوا استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة، وقد سبق وأشارنا إلى ذلك خلال عرضنا لنتائج المؤشر الثالث من المحور الخامس في الاستبانة الموجهة للأساتذة، وترجع دوافع هذا الرفض إلى معاناة الطلبة من الكثير من الصعوبات والتي سبق وتوصّلنا إليها خلال عرض نتائج مؤشرات المحور الثالث من هذه الاستبانة؛ وأهمّها صعوبة استيعاب الطلبة لدروسهم عن بعد، وعدم قدرتهم على الولوج إلى المنصة التعليمية عن بعد لظروف عديدة كعدم امتلاكهم للأجهزة الرقمية، أو عدم وفرة تدفق كافٍ للإنترنت، أو لضعف مهاراتهم في التعامل مع مختلف الوسائط التكنولوجية.

ونشير إلى أنّ رفض الطلبة لهذا المؤشر نابع من نقص الإمكانيات، فإنّ تغيّرت الظروف ستتغيّر معها حتما الآراء، لأنّ تجربة الجامعة الجزائرية في تطبيق التعليم الهجين هي تجربة حديثة تمّت في ظروف استثنائية؛ ومن الطبيعي أن تسجّل بها عدّة نقائص وآلا تقابل بالترحيب من جميع الأطراف، وما يؤكّد هذا الطرح نتائج المؤشر الرابع تالياً.

المؤشر الرابع: التعليم الهجين يكون ناجحاً في المستقبل بالجامعة الجزائرية إذا وفّرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة

كانت إجابات ما يفوق نصف أفراد العينة على هذا المؤشر بنعم بنسبة 51.42% وأجاب بنعم بتحفظ 37.14% منهم، وبالمقابل أجاب عدد قليل جدًا من أفراد العينة على هذا المؤشر بلا بنسبة بلغت 11.42%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أغلب أكثر من نصف الطلبة المستجيبين متفائلين حول مستقبل تطبيق التعليم الهجين بجامعاتهم وأنّه سيكون ناجحاً إذا وفّرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة، مع وجود بعض التحفظات، في حين فئة قليلة جدًا منهم تعتقد عكس ذلك.

ونلاحظ أنّ الطلبة وعلى الرغم من رفضهم استمرار جامعاتهم في تطبيق التعليم الهجين، إلّا أنّهم يتفقون مع الأساتذة من حيث نظرهم للمستقبل، وذلك لأنّ كلاً من الأساتذة والطلبة ربط نجاح تطبيق التعليم الهجين مباشرة

بمدى توفير متطلباته، وأنه لا يمكن الحكم عليه بالفشل من أول تجربة، في ظلّ كلّ النقائص والصعوبات الموجودة، ونفهم من خلال رأي الطلبة ههنا أنّهم على درجة كبيرة من الوعي فهم مدركون مثل أساتذتهم أهمية هذا النمط التعليمي الذي أخرج الجامعة الجزائرية من عزلتها وجعلها تخطو أولى خطواتها نحو الرقمنة والتطور التكنولوجي.

وبعد عرض نتائج المؤشر الرابع وتحليلها وتفسيرها، يمكننا القول بأنّ تطبيق التعليم الهجين بفعالية ونجاح في الجامعة الجزائرية مستقبلا متعلّق بتوفير متطلباته التقنية والبشرية والمادية، وأنّ العيب ليس في النمط في حدّ ذاته، وإنّما في طريقة التعامل معه بجدية من جميع الأطراف الفاعلة.

بعد عرض نتائج محاور الاستبانة الموجهة للطلبة نتوصّل إلى تسجيل النتائج الآتية:

- معاناة الطلبة أثناء تعلّمهم وفق التعليم الهجين من الكثير من الصعوبات منها ما هو تقني ومنها ما هو ماديّ، الأمر الذي أعاق سير تعلّمهم خاصة عن بعد.
- تأكيد الطلبة وجود الكثير من النقائص فيما يتعلّق بالتجهيزات التقنية والمادية والبشرية لسواء على مستوى الجامعة أم على مستواهم الشخصي عند تطبيق التعليم الهجين.
- تفاؤل الطلبة بمستقبل التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية وتبنّيهم بنجاحه في حال وضع الحلول المناسبة لتطبيقه بفعالية اقتداء بالدول الأجنبية وبعض الدول العربية ومحاولة محاكاة طريقتها والآليات التي اتّبعها عند تطبيقه.

في ختام هذا الفصل التطبيقي الذي سعى إلى رصد واقع تطبيق التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية خلال فترة كورونا وما بعدها وعرض أهمّ القرارات والمراسيم التنفيذية التي أسهمت في تسيير وتنظيم العملية التعليمية في تلك الفترة الحرجة. كما هدف إلى التأكّد من مدى جاهزية الجامعة الجزائرية لتطبيق التعليم الهجين والوقوف على تأثيره وفعاليّة تطبيقه في جودة مخرجاتها من وجهة نظر الأساتذة والطلبة وموظّفي الإدارة، بواسطة دراسة ميدانية باستخدام أداتين من أدوات جمع البيانات وهما المقابلة والاستبانة في أقسام اللغة والأدب العربي بعدد من الجامعات في جهات مختلفة من التراب الوطني.

الختامة

الخاتمة:

تعدّ دراسة موضوع حول التعليم الهجين من بين أكثر الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين العرب في الآونة الأخيرة، نظرا لحدثة تجربة تطبيقه بالجامعات في معظم الدول العربية تزامنا مع جائحة كورونا Covid-19، لذلك فقد سعى البحث الحالي فيما تقدّم من فصول إلى بيان جدوى تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية، وهذا من خلال القيام بدراسة تقويمية لتجربة تطبيقه بأقسام اللغة والأدب العربي للوقوف على مدى جاهزيتها ومدى توافر متطلّباته ومكوّناته، وتقصى مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ومعرفة فعاليّته في جودة مخرجاتها.

وتوصّل البحث في موضوع الدّراسة الحاليّة إلى النتائج الآتية:

- أفرزت التكنولوجيا المعاصرة أنماطا تعليميّة مستحدثة تعتمد أساسا على وسائل تعليمية إلكترونية متطوّرة؛ ساهمت في تغيير وتطوير أساليب التدريس، وأخرجت الطالب من كونه متلقّ سلبي في التعليم الحضوري التقليدي إلى مشارك ومتفاعل إيجابي، من خلال استفادته من مزايا التعليم الإلكتروني بجميع أنماطه التي تتفرّع عنه، وأبرز هذه الأنماط التعليم عن بعد والتعليم المدمج والتعليم الهجين.
- يوجد تداخل واضح بين مسمّيات ومفاهيم الأنماط التعليميّة المستحدثة سالفة الذكر عند استخدامها في الكثير من الدّراسات؛ فمنهم من سمّى التعليم عن بعد بالتعليم الإلكتروني أو الرّقمي أو الافتراضي، ومنهم من استخدم مصطلح التعليم المدمج وهو يعني التعليم الهجين، لكنّها في الحقيقة تختلف عن بعضها البعض لوجود فوارق حدّدها البحث وانتهى إلى ضبط مفهوم دقيق للتعليم الهجين.
- التعليم الهجين هو نمط تعليميّ مستحدث يجمع بين بيئتين تعليميّتين مختلفتين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني عن بعد، تحدّد النسبة بينهما وفقا لطبيعة كلّ تخصّص وكلّ مقرّر؛ يستفيد من مزايا البيئتين معا ولا يستغني عن دور الأستاذ وجها لوجه، وهو يختلف عن التعليم المدمج في الفصل الجغرافي والزماني بين هتين البيئتين التعليميّتين، لأنّ التعليم المدمج يتمّ بالدمج بين التعليم عبر الأنترنت والتعليم الحضوري في قاعة الدّرس، بينما يشكّل التعليم عن بعد أحد مكوّنات التعليم الهجين الأساسيّة فهو جزء منه.
- تعدّ منصّة مودل Moodle الموصى باستخدامها في التعليم عن بعد من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر وسيلة التّواصل والتّفاعل الأساسيّة بين الأساتذة والطلّبة أثناء تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية، وهي وسيلة فعّالة تُسهم بشكل مباشر في إنجاح العملية التعليميّة عن بعد شرط أن يمتلك كلّ من الأساتذة والطلّبة مهارات استخدامها، لكنّها لم تكن متاحة دائما بل تتعطل باستمرار بسبب ضعف تدفّق

الأنترنت، ممّا أعاق رفع الدّروس أو تحميلها عبر المنصة وأضعف تفاعليّتها (الاتّصال التّفاعلي) بأقسام اللغة والأدب العربي، فكان المنتدى هو المتنقّس الوحيد للطلبة عبر المنصة لإيصال تساؤلاتهم واستفساراتهم للأساتذة. وبما أنّ جوهر التّعلّم هو المناقشة العلمية الجماعية وتلقّي التّغذية العكسية، وهو ما تحقّقه الدّروس المباشرة المتزامنة، فإنّ عددا لا بأس به من الأساتذة استعانوا بتطبيقات إلكترونية أخرى على غرار Google Meet و Zoom لتقديم الدّروس عن بعد ممّا سهّل العملية التّعليمية، وفتح أمام الأساتذة والطلبة بدائل للتّواصل من غير منصة مودل؛

- التعليم المهجين هو النمط الأنسب لكلّ الأحوال والظّروف، كونه يضمن استمراريّة التّعليم في الظّروف الطّارئة والاستثنائية على غرار جائحة كورونا Covid-19 التي أجبرت جلّ دول العالم على تبنّيه طيلة فترة تفشّي الوباء، كما أنّه يوفّر فرص مواصلة التّعليم لأعداد متزايدة من الطلبة، خاصة المنشغلين بالعمل وغيره، أو المقيمين في مناطق بعيدة عن مقرّ الجامعة، ويؤدّي تطبيقه إلى تخفيف الأعباء والتّكاليف المالية على جميع الأطراف؛
- على الرّغم من الآثار الوخيمة التي خلّفها جائحة كورونا إلّا أنّها كانت سببا للتّغيير خاصة بالجامعة الجزائرية، التي تفتنّت إلى البحث عن بدائل وحلول في مثل هذه الأزمات، واهتدت إلى الاستفادة من التّكنولوجيا في التّعليم؛ فخرجت بذلك الجامعة الجزائرية من عزلتها وتمسّكها بالشّكل التّقليدي في التّعليم (الحضوري بالكامل) إلى الانفتاح على العالم الرّقمي، فربّ ضارّة نافعة؛
- لم تكن الجامعة الجزائرية جاهزة تماما لتطبيق التّعليم المهجين تقنيّا أو تنظيميّا أو بشريّا، حيث سجّلت نقصا فادحا في الأجهزة والوسائل التّعليمية الإلكترونيّة التي اقتضت على توفير الحواسيب الآلية للأساتذة داخل الحرم الجامعي، واستحداث الأرضيّة الرّقمية للتّعليم عن بعد E-Learning، ومنصة البروغرس Progress لصبّ النقاط، بالإضافة إلى ضعف تدفّق الأنترنت، كما كان هناك نقص من حيث التّأطير البشري، خاصة نقص خبراء ومهندسي الإعلام الآلي الذين يؤدّون دورا هاما في متابعة سير العمليّة التّعليمية عن بعد والتّدخل في حال حدوث خلل تقني ما، ونقص تدريب وتكوين الأساتذة والطلبة حول كيفية استخدام المنصّات التّعليمية للتّعليم عن بعد، فضلا عن وجود بعض النّقائص التّنظيميّة كعدم تنصيب لجان مختصّة على مستوى الكليّات والمعاهد لمتابعة العملية التّعليمية عن بعد وهذا نظرا لعدم وجود خبرة في هذا النوع من التّعليم.
- واجه كلّ الفاعلين في التعليم المهجين وخاصة الأساتذة والطلبة صعوبات وتحديات كثيرة أعاقَت سير العمليّة التّعليمية عن بعد، بسبب النّقائص المذكورة سابقا، ومن أهمّ هذه الصّعوبات:

1. ضعف التّواصل أو انقطاعه تماما بين الأستاذ وطلّبه؛

2. صعوبة رفع الدّروس عبر منصة التّعليم عن بعد، وصعوبة استيعابها من قبل الطلبة، نظرا لتقديمها بصيغة PDF، وبشكل غير متزامن.

3. صعوبة التّكيف مع هذا النمط التّعليمي الجديد، ورفض بعض الأساتذة التّعامل مع التّقنية وتشبّثهم بالتّعليم الحضوري التّقليدي.

- التّعليم الهجين غير أدوار كلّ من الأساتذة والطلبة؛ فعزّز دور الأستاذ وحوّله من ملقّن يلقي المحاضرات على الطلبة إلى موجه ومرشد وميسّر للعملية التّعليميّة، تقع على عاتقه مسؤوليّات كثيرة أهمّها ما تعلّق بتصميم الدّروس والأهداف المتوخاة، وانتقاء المحتوى التّعليمي الرّقمي المناسب في التّعليم عن بعد والذي يتكوّن من محاضرات ووثائق وسندات إلكترونيّة، وفيديوهات تعليميّة وصور وملفات وخرائط ذهنيّة... إلخ، كما أنّه يحدّد معايير تقييم أعمال الطّلبة وتفاعلهم ومشاركاتهم حضوريًا أو عن بعد، وهو الذي يختار أدوات التّقييم المناسبة لأعمال الطّلبة. أمّا الطّالب فتحوّل دوره من مجرّد متلقٍّ للمعارف إلى مشارك في بنائها، يتفاعل معها ويتحمّل مسؤوليّة تعلّمه.

- من عيوب التّعليم الهجين الحاجة الماسّة عند تطبيقه لتوفّر الإمكانيات والوسائل الإلكترونيّة الدّاعمة والتّجهيزات المتطورة والتّدقّق العالي للإنترنت، كما أنّه يستوجب المتابعة المستمرة وضرورة التّحكّم الجيّد في التّقنية من قبل الأساتذة والطلبة.

- عند تطبيق التّعليم الهجين بأقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة تدرّس الوحدات الأساسيّة والمنهجية حضوريًا، والوحدات الأفقية والاستكشافيّة عن بعد، مع وجود التّكامل والتّرابط بينها، لكنّ عدد الحصص التّعليمية المقدّمة عن بعد لم يكن كافيا.

- اعتمد الأساتذة في تقديم الحصص التّعليمية عن بعد عند تطبيق التّعليم الهجين بأقسام اللغة والأدب العربي على رفع الدّروس بصيغة PDF على منصة مودل، ويقوم الطّلبة بعد ذلك بالولوج إلى المنصة وتحميل تلك الدّروس، وهكذا كانت الدّروس عن بعد تقدّم بشكل غير متزامن، خالية من تفاعل ومشاركة الطّلبة، مع تسجيل غيابات كثيرة خاصة عن بعد، وعليه يمكن القول إنّ الجامعة الجزائريّة لم تطبّق التّعليم الهجين كما هو معمول به في الدّول الأجنبيّة السّابقة خاصة من حيث طريقة تقديم الدّروس عن بعد وآليات التّقييم؛ فتقديم الدّروس عن بعد بشكل متزامن أساسيّ لنجاح العملية التّعليمية الهجينة، يؤدّي إلى تحسين المستوى المعرفي للطّلبة والتّأثير إيجابا في مردوديّة تعلّمهم وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم أثناء الحصص.

- يعدّ تدعيم التعليم الحضوري بالوسائل التكنولوجية المساعدة عند تطبيق التعليم الهجين ضروريّ لجعل العملية التعليمية تتطور وتخرج عن التلقين إلى إحداث التفاعل والمشاركة.
 - آليات تقييم الأساتذة لأعمال الطلبة في أقسام اللغة والأدب العربي كانت تتمّ في نهاية السداسي بواسطة إجراء اختبارات كتابيّة حضوريّة عكست إلى حدّ كبير المستوى الحقيقي للطلبة، وأخرى تتمّ عن بعد تنقصها المرونة والمتابعة والصرامة، وتفتقر للتقييم المستمرّ خلال السداسي.
 - نجح تطبيق التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية نسبياً من الجانب الشكلي والتنظيمي خاصّة في فترة كورونا؛ فقد ضمن استمراريّة التعليم والحدّ الأدنى منه، وساعد في تخطّي شبح سنة جامعيّة بيضاء كانت محتملة في تلك الفترة الصحيّة الصّعبة، لكن بالنظر إلى النتائج الدّراسيّة المتدنيّة للطلبة وانخفاض مستوى تحصيلهم العلمي ومردوديّة تعليمهم؛ يمكن القول بعدم نجاح هذا النمط التعليمي في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
 - نجاح التعليم الهجين وتطبيقه بفعاليّة مقترن بمدى توافر كلّ الإمكانيات والتّجهيزات سابقة الذّكر سواء الماديّة أو التّقنيّة أو البشريّة، فضلاً عن التّخطيط المسبق له، والاقتداء بخطوات تطبيقه المعمول بها في الدّول الأجنبية المتطورة.
 - فعاليّة تطبيق التعليم الهجين في جودة مخرجات أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية المختارة من وجهة نظر الأساتذة كانت ضعيفة؛ فالتعليم الهجين يكون ذو فعالية مرتفعة إذا أحسن كلّ الفاعلين استخدامه، ووقّرت له الإمكانيات والأجهزة والبنى التحتيّة اللاّزمة لتطبيقه بنجاح.
 - الاستمرار في تطبيق التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية والعمل على توفير البيئة التعليمية الفعّالة والملائمة لتطبيقه هو الأفضل، لكونه يجمع بين مزايا وفوائد كلّ من التعليم عن بعد باستخدام التّقنيّات المتطورة وآليات الاتّصال الحديثة كالحاسب الآلي، والوسائل المتعدّدة والأنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت و أقلّ تكلفة والتعليم الحضوري الذي يضمن التّواجد الفعلي للأستاذ مع الطلبة وإجابته على استفساراتهم مباشرة، وبذلك فالتعليم الهجين نمط يواكب التّطوّرات العالمية في مجال تكنولوجيا التعليم وفي آن واحد يربط بمرونة بين بيئتين تعليميّتين مختلفتين، فليس من الممكن تجاهل تطوّر الوضع التكنولوجي عبر العالم اليوم.
- بناء على ما سبق، خرج البحث بالتوصيّاات الآتية:

1. لتطبيق التعليم الهجين بنجاح وفعاليّة لا بدّ من العمل على رفع جاهزيّة الجامعات الجزائرية بتوفير جميع مكوّناته سواء في التعليم الحضوري (كالمحاضرات المباشرة) أو عن بعد (كالمحاضرات online، المحتوى الرّقمي...) ومتطلّبات

تطبيقه (التقنية والبشرية والتنظيمية) المشار إليها في هذه الدراسة، إضافة إلى توفير البرامج اللازمة لنظام إدارة التعلم عن بعد؛

2. العمل على زيادة تدفق الإنترنت في الجامعات الجزائرية وتمكين الطلبة من الحصول عليها بمنحهم امتيازات خاصة وتسهيلات وتخفيضات في التكاليف، لأن توفر الإنترنت يعدّ دعامة مهمة لنجاح التعليم الهجين في شقه الثاني (التعليم عن بعد)؛

3. تهيئة قاعات على مستوى كل قسم أو كلية خاصة بالتعليم عن بعد وتجهيزها بجميع الوسائل الضرورية (شاشات العرض، والحواسيب، والكاميرات، والإضاءة، والميكروفونات... إلخ) لربط التعليم عبر الإنترنت بالتعليم الحضوري بنجاح وفعالية؛

4. تنظيم دورات تدريبية وتكوينية لكل من الأساتذة الجامعيين والطلبة حول كيفية الاستخدام السليم لمختلف المنصات التعليمية والوسائط التكنولوجية في التعليم عن بعد؛

5. العمل على زيادة دافعية الطلبة والأساتذة نحو التعليم الإلكتروني بتقديم حوافز للعمل أكثر وتقليل الفجوة التكنولوجية؛

6. تخصيص خبراء ومهندسين في الإعلام الآلي لمتابعة العملية التعليمية عن بعد والتدخل عند حدوث أي خلل تقني أو تنظيمي معين؛

7. ترسيخ ثقافة التغيير والتطوير في ذهنية المجتمع الجامعي الجزائري بتوعية كل من الأساتذة والطلبة بأهمية الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وترغيبهم في توظيفها في التعليم، كونه مطلباً حتمياً للحاق بركب الحضارة، وتوسيع ثقافة الرقمنة بإدخالها في جميع التعاملات الإدارية منها أو التعليمية، خاصة وأن الدولة الجزائرية تبذل جهوداً جبارة في الآونة الأخيرة لتعميم الرقمنة في جميع القطاعات ومنها قطاع التعليم العالي للانفتاح على المجتمع الأكاديمي الدولي؛

7. وضع خطة سليمة لتطبيق التعليم الهجين وتنفيذها اقتداء بالخطة المتبعة في أغلب الجامعات الأجنبية والتي تقوم على ثلاث خطوات وهي:

أ. تشكيل لجان متخصصة لمتابعة ودعم تطبيق التعليم الهجين؛

ب. إعداد خطة تدريبية للتعريف بنظام التعليم الهجين وإجراءات وآليات تنفيذه، والمستحدثات والبرمجيات التكنولوجية له من خلال عقد ورشات عمل مع المسؤولين، وتدريب الأساتذة والطلبة والإداريين والجهات التنظيمية؛

ج. تحديد آليات وإجراءات تطبيق التعليم الهجين؛

8. على الوزارة الوصية وضع خطط طموحة لنظام التعليم الهجين تتلاءم مع معايير الجودة العالمية وتتجاوز حدود اعتباره مجرد حلٍّ لأزمة مؤقتة؛ عبر الاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة في مجال التعليم الإلكتروني والتعليم الهجين، والاستفادة من خبراتها في المجال.
 9. إعادة النظر في البرامج الدراسية الجامعية والمحتويات التعليمية خاصة الرقمية منها (يجب أن تكون مصممة بدقة وتكون جذابة ومشوقة) وضبط آليات تنفيذها بما يتماشى ومعايير الجودة في التعليم العالي؛
 10. السعي لتعزيز التفاعل عبر الخط على منصة التعليم عن بعد مودل، عن طريق تقديم الدروس مباشرة بشكل متزامن، أما الملفات الإلكترونية للدروس بصيغة pdf فتكون إضافية لضمان تحميلها من قبل جميع الطلبة.
 11. ضبط آليات وميكانيزمات صارمة في تقييم أعمال الطلبة حضورياً أو عن بعد؛ التي يجب أن تخضع للمراقبة والصرامة، وأن تحدّد مدتها حسب ما تقتضيه كلّ وحدة تعليمية، كما يجب ألا تعتمد على طريقة واحدة للتقييم كالأسئلة الكتابية المعتمدة على استظهار المكتسبات؛ وإنما تكون التقييمات متنوعة الأشكال نحو البحوث التطبيقية والمشاريع الجماعية والفردية والأعمال الإبداعية.. وأن تكون هذه التقييمات مستمرة ومرافقة للطلّاب طوال فترة تعلّمهم، كما يجب تقييم واحتراس تفاعل ومشاركة الطلبة وتثمين حضورهم تحفيزاً لهم.
 12. ضبط الحجم الساعي للحصص سواء في التعليم عن بعد أو الحضوري، وضمان الارتباط والتكامل بينها؛
 13. مواصلة تطبيق نظام التعليم الهجين في التعليم العالي بالجزائر وتعميم تطبيقه في المستويات التعليمية ما قبل الجامعة بشكل تدريجيّ، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي؛ من أجل تهيئة الطلبة وإكسابهم مهارات استخدام مختلف الوسائط التكنولوجية أثناء التعلّم؛
 14. السعي إلى عقد شراكة بين الجامعة وشركات الاتصالات والإلكترونيات للاستفادة من خدماتها وتقديم المساعدة لجميع الفاعلين بالجامعة وقت الحاجة؛
 15. وضع إطار قانوني يضمن تكوين لجان محلية (على مستوى كلّ جامعة)، وجهوية، ووطنية (الوزارة الوصية والوزارات المرتبطة بها)، تتكوّن من خبراء وتقنيين وأساتذة مختصّين من أجل دراسة النقائص المسجلة وانتقاء المحتويات الرقمية المناسبة، ومرافقة الجامعة في تطبيق نظام التعليم الهجين بجودة وفعالية؛
- إنّ العمل بهذه التوصيات قد يساعد إلى حدّ ما في إنجاح تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية وجعله أكثر فعالية في تحسين جودة مخرجاتها مستقبلاً، من أجل الوصول بالتعليم العالي في الجزائر إلى مستوى متقدّم من التكنولوجيا والرقمنة، وخلق مجتمع جامعيّ إلكتروني ديناميكي منفتح على التطوّرات الأكاديمية العالمية.

وما تمّ تحصيله من نتائج في هذا البحث أعتبره أفقا بحثيًا ومنطلقا لأبحاث أخرى، سواء لي أو لغيري من الباحثين الشغوفين بالاهتمام بتطوير منظومة التعليم العالي في الجزائر من خلال الوقوف على المستجدات التكنولوجية في القطاع، وكلّ ما يتعلّق بالتعليم الإلكتروني ودجمه في العملية التعليمية، والاستراتيجيات الحديثة في التعليم وأثرها في جودة مخرجات التعليم الجامعي.

وفي الأخير، أحمد الله عزّ وجلّ حمد الشّاكرين على فضله وتوفيقه لإتمام هذه الأطروحة التي بذلت فيها واسع جهدي في محاولة منيّ للإلمام ببحوثات وتشعّبات هذا الموضوع المستجدّ الذي لا يزال بحاجة إلى دراسات وجهود أخرى تسلّط الضوء على مختلف جوانبه، وأسأله تعالى أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي، وأن يوفّقني في قادم الأيام لخدمة العلم، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان.

ولله الحمد من قبل ومن بعد.

الملاحق

الملحق رقم (01): المقابلة الموجهة إلى موظفي الإدارة (الأساتذة الإداريون، ورؤساء الأقسام، ومديرية المعاهد، وعمداء الكليات) بأقسام اللغة والأدب العربي

الأسئلة:

- س1- متى طبقت جامعتكم نمط التعليم الهجين لأول مرة؟
- س2- كيف استعدت جامعتكم لتطبيق التعليم الهجين من الجوانب: التقنية، والبشرية، والتنظيمية؟
- س3- ما هي مزايا التعليم الهجين في نظركم؟
- س4- ما هي عيوب التعليم الهجين وسلبياته في نظركم؟
- س5- هل ترون أنّ جامعتكم قد نجحت في تطبيق التعليم الهجين؟
- س6- كيف أثر التدريس وفق نمط التعليم الهجين في مردودية التعليم وجودة المخرجات بجامعتكم؟
- س7- ما أهم الصعوبات التي اعترضت إدارة قسمكم عند تطبيق التعليم الهجين؟
- س8- بناء على تجربة جامعتكم في تطبيق التعليم الهجين، هل ترى أنّ الاستمرار في تطبيق هذا النمط هو الأفضل؟ أم تفضل العودة إلى التعليم الحضوري التقليدي؟ علّل اختيارك

الملحق رقم (2): المقابلة الموجهة إلى الأساتذة بأقسام اللغة والأدب العربي

الأسئلة:

- س1- متى بدأت التدريس وفق التعليم الهجين (حضوري + عن بعد) بجامعتكم؟
- س2- ما هي الوسائل الإلكترونية والتجهيزات المادية والتقنية التي وفّرتها لكم جامعتكم لتضمن نجاحكم في تقديم الدّروس عن بعد؟
- س3- هل تحسّنون استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية وتقديم الدّروس عن بعد عبر منصة مودل؟ وهل تلقّيتم تدريباً في ذلك؟
- س4- ما هي التطبيقات الأخرى التي استعنتم بها لتقديم الدّروس لطلابكم إضافة إلى منصة مودل Moodle ؟

- س5- ما طبيعة الوحدات التعليمية التي قمت بتدريسها في التعليم الهجين سواء حضورياً أو عن بعد؟
- س6- ما الفرق بين تقديم الدّروس حضورياً و تقديمها عن بعد من حيث: المحتوى الدّراسي، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، دور كل من المعلم والمتعلّم؟
- س7- ما الآليات التي اتبعتها في تقييم أعمال ونشاطات الطلبة سواء حضورياً أو عن بعد؟
- س8- ما تعليقكم حول:
- أ. عدد الحصص المخصصة للتعليم حضورياً والتعليم عن بعد، أهو كاف؟
- ب. مدى وجود تكامل وارتباط بين الحصص التعليمية الحضورية والحصص عن بعد.
- ج. نسبة حضور الطلبة في الحصص التعليمية الحضورية والحصص عن بعد.
- س9- ما هي مزايا التعليم الهجين وما عيوبه من وجهة نظركم؟
- س10- ما تقييمكم لمدى تأثير تطبيق التعليم الهجين بجامعتكم في جودة مخرجاتها خاصة على مستوى التحصيل المعرفي للمتعلّم؟
- س11- ما أهم الصعوبات التي اعترضتكم عند التدريس وفق نمط التعليم الهجين بجامعتكم؟
- س12- بناء على تجربة جامعتكم في تطبيق التعليم الهجين، هل ترى أنّ الاستمرار في تطبيق التعليم الهجين هو الأفضل؟ أم تفضّل العودة إلى التعليم الحضوري التقليدي؟ علّل اختيارك
- الملحق رقم (3):المقابلة الموجهة للطلبة

الأسئلة:

- س1- متى بدأتّم تزاوّلون دراستكم في جامعتكم وفق نمط التعليم الهجين؟
- س2- هل تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزوّدة بشبكة متعامل الاتّصال (Mobilis/Djezzy /Ooredoo) وخطّ اشتراك رقمي للإنترنت؟
- س3- هل وفّرت لك جامعتك الوسائل التعليمية الإلكترونية الكافية والمناسبة للتعلّم وفق نمط التعليم الهجين؟

س4- هل تحسن استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية والدخول إلى منصة التعليم عن بعد (مودل)؟ وهل تلقّيت تدريباً في ذلك؟

س5- ما هي الوسائل الإلكترونية الأخرى التي استخدمتها في التّواصل مع أساتذتك وزملائك أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين إضافة إلى منصة مودل؟

س6- ما رأيك حول:

أ. عدد الحصص المخصصة للتعليم حضوريا والتعليم عن بعد، أهو كاف؟

ب . مدى وجود تكامل وارتباط بين الوحدات التعليمية الحضورية والوحدات عن بعد.

ج . نسبة حضورك سواء في الحصص التعليمية الحضورية أو عن بعد.

د . مدى تفاعلك في الحصص التعليمية عن بعد ومدى استيعابك لها.

س7- ما هي مزايا التعليم الهجين وما عيوبه من وجهة نظرك؟

س8- كيف أثر التعليم الهجين في مستواك المعرفي ومردودية تعليمك؟

س9- هل تعتقد أنّ التعليم الهجين (حضورى + عن بعد) قد نجح وحقّق أهدافه في جامعتك؟

س10- ما هي الصعوبات التي اعترضتك أثناء تعلّمك عن بعد وفق التعليم الهجين؟

س11- بناء على تجربة جامعتك في تطبيق التعليم الهجين، هل ترى أنّ الاستمرار في تطبيق هذا النمط هو

الأفضل (الهجين)؟ أم تفضّل العودة إلى التعليم الحضوري التقليدي؟ ولماذا؟

الملحق رقم (4): الاستبانة الموجهة للأساتذة بأقسام اللغة والأدب العربي

المحور الأول: تحوُّل مدى جاهزية الجامعة لتطبيق التعليم الهجين

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزودة بشبكة متعامل الاتصال (Djezzy/Ooredoo) وخط اشتراك رقمي للإنترنت (IDOOM/ADSL)			
02	الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعة كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية			
03	تُجيد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها			
04	تلقيت تدريباً أو تكويناً حول كيفية استخدام هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية			
05	المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعة متاحة دائماً ولا تتعطّل			
06	تدقّق الأنترنت كاف لتقدّم الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعتك			
07	لديك حساب على منصة التعليم عن بعد (مودل Moodle) الخاصة بجامعة			
08	استعنت بتطبيقات أخرى لتقديم الدّروس لطلّابك والتّواصل معهم إضافة إلى منصة مودل، على غرار: Zoom و Google Meet			
09	استخدمت هذه التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا (Covid-19)			
10	طبّقت جامعتك نظام التعليم الهجين اضراً بسبب جائحة كورونا وضمناً لاستمرارية التعليم			

المحور الثاني: تحري كيفية تسيير الدروس في التعليم الهجين وآليات تقييم الطلبة

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	قدّمت دروسا عن بعد بشكل متزامن* عبر منصة التعليم عن بعد الخاصة بجامعةك			
02	قدّمت دروسا عن بعد بشكل غير متزامن فقط عن طريق رفع الدروس عبر منصة التعليم عن بعد لتكون جاهزة للتحميل من قبل الطلبة			
03	درّست وفق التّعليم المعكوس (الصفوف المقلوبة) أثناء تطبيق التعليم الهجين بجامعةك			
04	آلية وضع وتقديم الدّروس تتشابه بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد			
05	تدرّس الوحدات الأساسية والمنهجية حضورياً والوحدات الأفقية والاستكشافية عن بعد			
06	وجود تكامل وارتباط ما بين الوحدات التدريسية ومحتوياتها عن بعد وحضوريا			
07	تدعم الحصص الحضورية بالوسائط التكنولوجية المساعدة			
08	الآليات التي اتبعتها لتقييم أعمال الطلبة عن بعد مناسبة وعكست مستواهم الحقيقي			
09	الاختبارات الحضورية هي أنجع آليات التقييم التي يجب اتباعها في التعليم الهجين			

المحور الثالث: تحريّ مزايا التعليم الهجين وجدوى تطبيقه

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تطبيق التعليم الهجين بجامعةك ضمن الحد الأدنى من التعليم واستمراريته في ظلّ تفشي فيروس كورونا Covid-19			
02	تطبيق التعليم الهجين ساعد في استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة وخفّف الضغط بقاعات الدّروس.			
03	التعليم الهجين ساعد جامعةك في مواكبة التّقدّم ومسايرة الرّكب الحضاري وولوج عالم التّقنية والوسائط المتعدّدة.			
04	التعليم الهجين أثار دافعية الطلبة للتعلم وعزّز التعلم التّشاركي(التّفاعل الإيجابي).			
05	التعليم الهجين أثر إيجاباً في مردوديّة التعليم وأدّى إلى رفع مستوى التّحصيل الدّراسي للطلبة			
06	التعليم الهجين عزّز دورك في التّوجيه والإرشاد وحفظ حرّيتك الأكاديمية			
07	التعليم الهجين طوّر مهاراتك في التعامل بواسطة التكنولوجيا وبيئات التّعلم المتنوّعة			
08	أنت راض عن نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص الحضورية وجها لوجه			
09	أنت راض عن نسبة حضور الطلبة وتفاعلهم في الحصص التعليمية عن بعد			
10	نجح تطبيق التّعليم الهجين بجامعةك وحقق أهدافه التعليمية بكفاءة عالية			

المحور الرابع: تحوُّر صعوبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	قلّة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين (ضعف البنية التحتية التقنية)			
02	نقص الكوادر البشرية المدربة على مهارات الإعلام الآلي بالجامعة والتي تساعد في متابعة تطبيق التعليم الهجين			
03	افتقار التعليم الهجين إلى الأمانة والالتزام في أداء الطلبة للاختبارات عن بعد			
04	لامبالاة الطلبة بمتابعة المحاضرات وعدم التزامهم بالحضور			
05	التعليم الهجين يتطلب التدريب والتكوين المستمرّ للأساتذة والطلبة كلّما تطوّرت التقنية			
06	الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب تعيق السير الحسن للتعليم عن بعد			
07	التدقّق الضعيف للأنترنت أبطأ عملية تحميل الدّروس من المنصة وعرقل سير التعليم عن بعد			
08	صعوبة التّكيف مع نظام التعليم الهجين المستحدث			
09	صعوبة التواصل مع الطلبة عن بعد و سوء إدارة الوقت ضاعف العبء على الأستاذ			

المحور الخامس: تحوُّر الآفاق المستقبلية لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	استمرّت جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة			
02	ترى أنّ العودة إلى التعليم الحضوري وجهها لوجه بالكامل هو الأفضل بجامعتك؟			
03	تفضّل استمرار جامعتك في تطبيق التعليم الهجين (الحضوري+ عن بعد)			
04	التعليم الهجين يكون ناجحا في المستقبل بالجامعة الجزائرية إذا وفّرت له الإمكانيات والوسائل اللازمة			

الملحق رقم (5): الاستبانة الموجهة للطلبة بأقسام اللغة والأدب العربي

المحور الأول: تحوُّر مدى جاهزية الجامعة لتطبيق التعليم الهجين

الرقم	المؤشّر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تمتلك أجهزة رقمية حديثة مزوّدة بشبكة متعامل الاتصال (Djezy/Ooredoo) وخط اشتراك رقمي للإنترنت (IDOOM/ADSL)			
02	الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية المتاحة بجامعتك كافية لتطبيق التعليم الهجين بفعالية؟			
03	تُجيد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية ومختلف التطبيقات المتوفرة عليها			
04	تلقيت تدريباً أو تكويناً حول كيفية استخدام هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية			
05	المنصة التعليمية للتعليم عن بعد (مودل Moodle) بجامعتك متاحة دائماً ولا تتعطّل			
06	تدقّق الأنترنت كافٍ لمتابعة الدّروس والمحاضرات عن بعد من جامعتك			
07	لديك حساب على منصة التعليم عن بعد (مودل Moodle) الخاصة بجامعتك			
08	استعنت بتطبيقات أخرى لتتواصل مع أساتذتك إضافة إلى منصة مودل، على غرار: Zoom و Google Meet			
09	استخدمت هذه التطبيقات الإلكترونية قبل جائحة كورونا (Covid-19)			
10	طبّقت جامعتك نظام التعليم الهجين اضطراراً بسبب جائحة كورونا وضمّاناً لاستمرارية التعليم			

المحور الثاني: تحريّ جدوى تطبيق التعليم الهجين وفعاليّته في أداء الطلبة ومستواهم المعرفي

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	تواظب على الحضور في الحصص التعليمية الحضورية أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين			
02	تواظب على الحضور في الحصص التعليمية عن بعد أثناء تعلّمك وفق التعليم الهجين			
03	تستوعب جيّدا الدروس المقدّمة لك عن بعد			
04	أثرّ تعلّمك وفق نمط التعليم الهجين في رفع تفاعلك ومشاركتك			
05	أدّى تطبيق التعليم الهجين بجامعتك إلى رفع مستواك المعرفي وتحصيلك الدّراسي			
06	أنت راض عن الآليات المتّبعة لتقييم أعمالك عن بعد			
07	الاختبارات الكتابية الحضورية هي أنجع آليات التقييم وتعكس مستواك الحقيقي			

المحور الثالث: تحري صعوبات تعلّم الطلبة وفق نمط التعليم الهجين بالجامعات الجزائرية

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	قلة الأجهزة والوسائل الإلكترونية اللازمة لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة (ضعف البنية التحتية التقنية)			
02	التدقق الضعيف للأنترنت بالجامعة			
03	الأعطاب المتكررة في شبكة الأنترنت وعلى أجهزة الحاسوب تعيق السير الحسن للتعليم عن بعد			
04	ضعف القدرة الشرائية لدى الطلبة أمام غلاء أسعار الأجهزة الإلكترونية اللازمة للتعلم عن بعد.			
05	ضعف مهارات التعامل بواسطة الأجهزة التعليمية الإلكترونية والشبكات والحاجة إلى التدريب والتكوين المستمرين.			
06	الشعور بالعزلة وانخفاض فرص التفاعل الاجتماعي وجها لوجه			
07	صعوبة التكيف مع نظام التعليم الهجين المستحدث.			
08	صعوبة التواصل مع الأساتذة عن بعد والولوج إلى المنصة			
09	صعوبة استيعاب الدروس عن بعد			

المحور الرابع: تحري الآفاق المستقبلية لتطبيق التعليم الهجين بالجامعة الجزائرية

الرقم	المؤشر	نعم	نعم بتحفظ	لا
01	استمرت جامعتك في تطبيق التعليم الهجين بعد زوال الجائحة			
02	ترى أنّ العودة إلى التعليم الحضوري وجها لوجه بالكامل هو الأفضل بجامعتك؟			
03	تفضل استمرار جامعتك في تطبيق التعليم الهجين لأنّه يستفيد من مزايا البيئتين التعليميتين (الحضوري + عن بعد)			
04	التعليم الهجين يكون ناجحا في المستقبل بالجامعة الجزائرية إذا وقررت له الإمكانيات والوسائل اللازمة			

قائمة المصادر

والمراجع

أولاً: المعاجم

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، مادة (جود)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، المجلد الثالث، الطبعة 5، 2005.
2. المنجد في اللغة والإعلام، د م، ط21، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986.

ثانياً: الكتب العربية

1. اتحاد الجامعات العربية، دليل التقييم الذاتي والخارجي والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، ط2، 2008.
2. أحمد حلمي أبو المجد، التعليم الهجين- إجراءات وآليات تنفيذه والمستحدثات التكنولوجية - أعمال ورشة بمركز التعلم الإلكتروني E- Learning، جامعة جنوب الوادي، مصر، 2020.
3. أحمد عزوز، التعليم عن بعد بين النشأة والتطور- مقارنة في خلفيته التاريخية وأبعاده التنموية- جامعة وهران أحمد بن بلة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية، أعمال الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق- التجربة الجزائرية نموذجاً- ج1، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2017.
4. باشيوة لحسن عبد الله، البراوي نزار، استراتيجيات التعليم الجامعي وتحديات القرن الواحد والعشرين، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2008.
5. بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، دار الشروق، الأردن، ط2، 1993.
6. توفيق نور الدين الجابري، اقتصاديات التعليم، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016.
7. حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ/2006م.
8. حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقييم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب- نصر، مصر، ط1، 2001.
9. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلمانية والعولمة من منظور علم الاجتماع، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2005م، (نقلا عن سليمان بن صالح الخراشي، العولمة).

10. زهية لموشي، تفعيل نظام التعليم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظلّ تكنولوجيا المعلومات، مقال ضمن أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلّم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، 22-24 أبريل 2016.
11. طعيمة أحمد رشدي، والبندري محمد بن سلمان، التّعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.
12. عاطف أبو حميد الشّرماني، التّعلم المدمج والتّعلّم المعكوس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1436هـ-2015م.
13. العبادي هاشم فوزي، إدارة التعليم الجامعي، مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
14. عبد الحميد البلداوي، زينب شكري، "إدارة الجودة الشاملة والمعولية (الموثوقية) والتقنيات الحديثة في تطبيقها واستدامتها"، دار الشروق، 2007.
15. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
16. علي صالح، نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين - ميدان العلوم الإنسانية)، من منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق المنظم يوم 22 أبريل 2013 بجامعة البويرة.
17. غانم العبيد، التربية والتعليم في المجتمع العربي، اتحاد الجامعة العربية للنشر، لبنان، 1985.
18. فاتن علي أكبر، أنماط التعلّم: التفسير النظري والتطبيقات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2022م/1443هـ.
19. فارس نجلاء محمد، إسماعيل عبد الرّؤوف محمد، التّعليم الإلكتروني مستحدثات في النظرية والاستراتيجية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2017.
20. فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.
21. فاطمة أحمد الخزاعلة، الاتّصال وتكنولوجيا التعليم، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

22. فريد كورتل، الجودة والتميز في منظمات الأعمال، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
23. فضيل دليو وآخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، ط1، 2006.
24. كمال بداري، عبد الكريم حرز الله، وآخرون، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي: إعداد وإنجاح التقييم الذاتي (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية)، 2013.
25. حبيب بلية، المقاربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، ط1، 1443هـ / 2022م.
26. محمد محمد الهادي، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الأنترنت، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005.
27. محمد منير مرسى، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002.
28. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، اقتصاديات التعليم، المركز، الكويت، ط1، 2012.
29. مصطفى نمر دعيمس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، دار غيداء، 2009.
30. مصطفى يوسف، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م-1437هـ.
31. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، " النظام التربوي والمناهج التعليمية"، الجزائر، 2005.
32. مفيد أحمد أبو موسى، سمير عبد السلام الصّوص، التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، (1432هـ-2012م).
33. ممدوح محمود منصور، العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2003.
34. نعيم أحمد العربي، مفلح راتب الحميدي، وآخرون، تكنولوجيا التعليم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م/1437هـ.
35. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الوضع الراهن والأفق المستقبلية، 26، 27، 28 ديسمبر 2021، الجزائر.
36. وليد سالم محمد الحلفاوي، مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

ثالثا: الكتب المترجمة:

1. جفال عبد الحميد، آثار العولمة على النظام التربوي في الجزائر- بين ضرورة التغيير والهيمنة العالمية، مداخلة في الملتقى الدولي الذي نظّمته جامعة بسكرة، يومي: 08-09/12/2004، ص3 (نقلا عن المرجع الأجنبي: BertrendBadie, La Mondialisation Je termesendéba.incdrom.l'état du monde.1881/1977.ed la découverte. Raport sur la mondialisation. La mondialisation économique.

2. جوناثان كول، جامعات عظيمة- قصة تفوّق الجامعات الأمريكية- ترجمة: ناصر الجحيلان، الدار المصرية اللبنانية، 2010.

رابعا: المقالات في المجالات والدوريات العلمية المحكمة

1. أحمد صدقي الدجالي، الدين والنظام العالمي لمنظور إسلامي، مجلة الأكاديمية المغربية، ع(12)، الرباط، المغرب، 1995.

2. أمينة مساك، جميلة مامري، الجامعة الجزائرية بين رهانات خصوصية المجتمع وعالمية المعرفة، الملتقى الدولي الأول حول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية، من تنظيم دائرة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، المركز الجامعي أم البواقي- الجزائر، يومي 27-28 نوفمبر 2005.

3. أيمن سعيد، متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلّيات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، مجلّة كليّة الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، ع (22).

4. البربري، هند أحمد الشربيني، الجودة في مدارس التعليم العام، بحث مقدّم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كليّة التربية للبنات، الأقسام العلميّة، السعودية، 1427هـ-1428هـ.

5. بليزك مريم جنات، التّعلم الهجين بين التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري في ظلّ جائحة كورونا، مجلّة العدوي للّسانيات العرفيّة وتعليميّة اللّغات، مج(02)، ع(02)، نوفمبر 2022.

6. بن تفات عبد الحق، إدارة الجودة الشاملة TQM في التعليم العالي- مع الإشارة لحالة الجزائر، ملتقى وطني حول: إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، جامعة سعيدة، 13 و14 ديسمبر 2010.

7. بن رجدال آمال، المنصات الذكية مستقبل التعليم عن بعد - التجربة الإماراتيّة - المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، مج (58)، ع (02)، 2021.

8. بواب رضوان، الجودة في التعليم الجامعي وآليات ضمانها داخل مؤسسات التعليم العالي، مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج(11)، ع(01)، 2019.
9. حسن التّجار، ياسر صالحه، تقويم محتوى بعض مساقات متطلبات الجامعة الإسلامية بغزة- المبنية على الوسائط فائقة التّداخل - المدرجة ضمن بيئة Moodle، بحث مقدّم إلى المؤتمر والمعرض الدولي الثاني حول التّعلم الإلكتروني وتجويد التّعليم والتّدريب الذي ينظّمه مركز التّعليم الإلكتروني بجامعة البحرين من 28-30 إبريل 2008.
10. حنين محمد شعيب، المواقع الإلكترونية للجامعات الأهلية بين التّعليم الهجين والتّرويج في ظلّ الأزمات "دراسة تطبيقية"، المجلة العربية للإدارة، مج(42)، ع(01)، مارس(آذار) 2022.
11. درديش أحمد، واقع نظام "ل.م.د" في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مج(2)، ع(4)، جوان 2014.
12. رواء محمد عثمان عثمان صبيح، نورا أحمد محمود حافظ النبوي، رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، جامعة سوهاج، مصر، المجلة التربوية، ج(1)، ع(87)، يوليو 2021.
13. زياد رشيد، تكييف التّعلم الجامعي وفق بيانات بيداغوجيا التّعلم الهجين أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج(11)، ع(03)، ديسمبر 2022.
14. سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة ورقلة، مج(07)، ع(18)، 2015.
15. سيناء قاسم أحمد منصوري، التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة (COVID-19)، مجلة أبحاث- كلية التربية، جامعة عدن، ع(21)، مارس 2021.
16. الطيّب أحمد حسن هارون، فاعلية استخدام نظام مودل في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الكلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، ع(42)، شباط 2019.
17. عبد القادر ونوقي، الوسائل التعليمية عبر التاريخ، مجلة الحكمة للدراسات التاريخية، مج(3)، ع(6)، 2015/03/03.

18. عبد الله بن محمد العقاب، فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب وأتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، مج(03)، ع (01)، 1439هـ/2018م.
19. عربي بومدين، دور الجامعة الجزائرية في التنمية الاقتصادية: الفرص والقيود، المجلة الجزائرية للعلوم والسياسات الاقتصادية، ع (07)، 2016.
20. علال بن عيسى، الجامعة الجزائرية في ظل التحوّلات السياسية والاقتصادية الوطنية والدولية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة سكيكدة، ع (03)، جوان 2008.
21. علي سليمان مفلح الصوالحة، مفضى محمد المومني، عمر موسى خليف محاسنة، يسرى راشد عبد العزيز العومر، اتّجاهات طلبة جامعة البلقاء نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المسابقات الجامعية، مجلة بحوث التربية النوعية- جامعة المنصورة- ع (28)، يناير 2013.
22. قودة عزيز، دهيمي زينب، التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية في ظل أزمة جائحة Covid-19، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (04)، 2021.
23. لحسن عطا الله، تأثير جودة خدمة التعليم الإلكتروني عبر منصة مودل على رضا الطلبة ونية استخدامهم للتعليم الإلكتروني في الجزائر، دراسة حالة جامعة سعيدة، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، مج (18)، ع(28)، السنة 2022.
24. لشهب نادية ليلي، المنصات التعليمية على الخط- منصة مودل نموذجاً- المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، مج (59)، ع (03)، سنة 2022.
25. محمد زبير، صونيا زخاف، دور التعليم الهجين في ضمان استمرارية التعليم الجامعي لدى الطلبة أثناء جائحة كورونا. دراسة عينة من طلبة جامعة العربي التبسي . مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، مج(06)، ع(01)، 2022.
26. محمد وحيد صيام، التعليم من بعد نموذج للتعليم الذاتي في القرن الحادي، مجلة شؤون اجتماعية، مج(18)، ع(69)، 1421هـ/2001م.
27. مشيرة محمود أحمد محمود، تصوّر مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مج (03)، ع (53)، يناير 2021.

28. الناقة محمود، الجامعة في المجتمع، المؤتمر السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، يومي 21-22/11/2000.
29. نبيل بوزيد، سمير بن حسين، ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر- على المستوى المؤسسي- الإمكانات والمتطلبات، مجلة العلوم الاجتماعية، مج (6)، ع (23)، 2017.
30. نجوى يوسف جمال الدين، المزج بين التعليم التقليدي والتعليم من بعد ومؤشرات ضمان الجودة في التعليم المهجين، بحث مقدّم للمؤتمر التربوي الخامس بكلية التربية، جامعة البحرين، أبريل 2005م.
31. نقيب فاروق، الدور الاجتماعي للتعليم من بعد، مجلة العلوم الإنسانية- المركز الجامعي علي كافي تندوف- الجزائر، مج(04)، ع(05)، 2020.
32. نور الدين زمام، صباح سليمان، تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(11)، جوان 2013.
33. نور الهدى حلاب، استخدام منصة التعليم الإلكتروني مودل (Moodle) في ظلّ جائحة كورونا- الواقع والتحديات- مجلة الأحدي للدراسات اللغوية والتقنية والترجمة، مج (02)، ع (01)، أكتوبر 2022.
34. يسري محمد يوسف محمد الغراوي، الإعلام والتعليم المهجين، تحليل مضمون لبعض الفقرات التلفزيونية الرسمية وغير الرسمية، (اسم المجلة غير مذكور)، ع(23)، يونيو 2020.

خامسا: الرسائل العلمية

1. أيمن يوسف، تطوّر التعليم العالي- الإصلاح والآفاق السياسيّة- مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع السياسي، دراسة ميدانيّة لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2007-2008.
2. جميلة بن زاف، قضايا التعليم العام في البحث الجامعي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006.
3. خامرة بوعمامة، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2017/2018.

4. زوليخة طوطاوي، الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقتها برضا الأساتذة وأدائهم، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر - الجزائر، 1993.
5. سليمة حفيظي، "التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2004.
6. سولامي دلال، محاولة لبناء ملمح للتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر - بسكرة، السنة الجامعية: 2010/2009.
7. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، الدبلوم الخاصة في التربية، مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010.
8. عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع، والأسباب، الآثار، والحلول، أطروحة دكتوراه، جامعة أمّ القرى، السعودية، 2009.
9. مدني محمد توفيق، اختيار الفرع في جامعة الجزائر وتمثلات الطلبة تجاه دراستهم، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1988.

سادسا: النصوص القانونية

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 04-371 مؤرخ في 21 نوفمبر 2004، يتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، الجريدة الرسمية، العدد 75، 24 نوفمبر 2004.
2. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رئاسي رقم 101-2000 مؤرخ في 9 ماي 2000، يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية، العدد 27، المؤرخة في 10 ماي 2000، المواد 2 و3 و4 و5.

سابعا: المواقع الإلكترونية:

1. <https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14307>
2. <https://www.id4arab.com/2021/11/lms-e-learning.html>
3. <https://www.new-educ.com>
4. أحمد شاهين، دليلك للتعرف على نظام إدارة التعلّم مفتوح المصدر مودل Moodle، على الرابط الإلكتروني: <https://www.id4arab.com>

5. أحمد شاهين، ما هو نظام إدارة التعلم الإلكتروني؟ دليل شامل للأنفوغرافيك، على الرابط:
6. إلهام بوثلجي، مليون و600 ألف طالب يلتحقون بمقاعد الجامعات الأحد، الشروق أونلاين، <https://www.echoroukonline.com>.
7. إيمان فهد فايز الشريف، التصميم التعليمي للتعلم المدمج، على الرابط: <https://www.new-educ.com>، 2021 /03/31.
8. بالتفصيل.. ميزانية الوزارات والمؤسسات العمومية لسنة 2023، الموقع الإلكتروني: <https://dz54.dz>.
9. بوابة تكنولوجيا التعليم، نموذج بدر الهدى خان للتعليم الإلكتروني، على الرابط:
10. تعليم جديد- أنظمة إدارة التعلم وأنظمة إدارة المحتوى، على الرابط الإلكتروني:
11. جريدة "الاتحاد"، التدريس عن بعد بالجامعات "إلزامي" بدءا من السادسي الثاني، على الموقع الإلكتروني: <https://www.elitihadcom.dz>، 28 نوفمبر 2022.
12. جمال الدهشان، تطبيق التعليم الهجين في جامعاتنا، الفوائد والتحديات، مصر، 2020، على الموقع الإلكتروني: <https://www.worldofculture2020.com>.
13. حسن رمعون، "الجامعة نتاجا للتاريخ ورهانا مؤسساتيا: حالة الجزائر والعالم العربي"، مجلة إنسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، العدد 6، 1998، النسخة الإلكترونية على الموقع: <https://journals.openedition.org/inssaniyat/>
14. خلود صلاح، تعريف الجودة في التعليم ومعاييرها، آخر تحديث: 06 سبتمبر 2020، 09:37، على الموقع: <https://www.almrsal.com>.
15. دليل الطالب، مركز التعليم عن بعد للمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميله، الصفحة الرسمية على الفيسبوك على <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063924704657>، الرابط:
16. دليل نظام ل.م.د- معهد علم المكتبات والتوثيق- جامعة قسنطينة 2 ، على الموقع الإلكتروني: <https://www.univ-constantine2.dz>
17. دوکالی، النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE، على الرابط: <https://www.tarbawya.com/2020/10>

18. شهاب برس، بالأرقام هذه هي ميزانية الوزارات لسنة 2022، <https://www.shihabpresse.dz>، 2021/12/30.
19. عايش الزهرة، إجمالي عدد الأساتذة الجامعيين في الجزائر، الجزائرية للأخبار، <https://dzayerinfo.com>، 09 سبتمبر 2022.
20. عبان عبد القادر، دورة تكوينية للأساتذة حول التعليم التفاعلي عن بعد في أرضية Moodle، اليوتيوب على الرابط: <https://youtu.be/7Dgv5PZVgqs?si=hnFRp2pscfsrv4>
21. عبد العزيز طامي إبراهيم عسيري، التعريف مع ضرب الأمثلة "أنواع نماذج التصميم التعليمي"، كلية التربية (قسم تقنيات التعليم)، جامعة الملك سعود، على الموقع الإلكتروني: <https://www.slideshare.net/AzozAseeri/ss-41605867>
22. علا علي، مميزات وعيوب التعليم الهجين، على الرابط: <https://www.Almrsal.com>، آخر تحديث: 17 أغسطس 2021.
23. غراز الطاهر، نورة قدور، الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل.م.د ومدى نجاعته في تحقيق الإنماء الحضاري للمجتمع، مجلة ألف (Aleph)، مج (08)، ع (02)، 25 فيفري 2021، النسخة الإلكترونية على الرابط: <https://aleph-alger2.edinum.org/4254>
24. محسن البديوي، ماهو التعليم الهجين وكيفية تطبيقه في العام الدراسي الجديد؟، مصر، على الرابط: <https://www.yoom7.com>
25. محمد شلتوت، مبادرة منقولة، أنظمة إدارة التعلم LMS، يوتيوب على الرابط: <https://youtu.be/p7zxiPsMqTC>
26. محمد صالح العويد، أحمد بن عبد الله الحامد، التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل بالرياض، 2002، متوفر على الموقع: <https://www.jeddahedu.gov.sa/>
27. المعاني الجامع، تعريف وشرح ومعنى جامعة بالعربي في معاجم اللغة العربية، الموقع الإلكتروني: <https://www.almaany.com>، تاريخ الاطلاع: 2202/06/19، h: 5020.
28. معجم اللغة العربية المعاصرة، معنى العوامة كيف تكتب في لسان العرب تفكيك الأحرف للعوامة في معاجم اللغة العربية، قاموس معاجم، على الموقع الإلكتروني: <https://www.maajim.com>

29. مكتبة نور، التطور التاريخي للتعليم عن بعد، الموقع الإلكتروني: <http://www.noor-book.com/login>
30. المنصة التعليمية مودل Moodle التابعة لجامعة عبد الحفيظ بوالصوف - ميله - على الموقع التالي: <https://elearning.centre-univ-mila.dz>
31. مؤسسة الباحثين السودانيين، شروط القبول في جامعة هارفارد الأمريكية وتكلفة الدراسة، الرابط: <https://www.facebook.com>Sudan>
32. الموقع الرسمي للجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (قوانين المالية لبعض السنوات ابتداء من 1971 إلى غاية 2022)، <https://www.mf.gov.dz>
33. نموذج ADDIE للتصميم التعليمي مطبق على وحدة دراسية، على الرابط: <https://www.id4arab.com/2021/11/addie.html>
34. نموذج ADDIE للتصميم التعليمي مطبق على وحدة دراسية، على الرابط: <https://www.id4arab.com/2021/11/addie.html> تاريخ الاطلاع: 23:00، 2023/05/30
35. نوال زايد، الرقمنة تتغلغل في الجامعة وتفرض "مودل" و"بروغرس" على الطلبة والأساتذة، على الرابط: <https://www.ennaharonline.com>
36. نورة قدور، غراز الطاهر، الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل.م.د ومدى نجاعته في تحقيق الإنماء الحضاري للمجتمع، مجلة Aleph. Langues, médias et sociétés، على الموقع الإلكتروني: <https://aleph-alger2.edinum.org/4254>، مج(08)، ع (2)، 2021/02/25.
37. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموقع الرسمي: <https://www.mesrs.dz>
38. وكالة الأنباء الجزائرية، صحة. علوم. تكنولوجيا، التعليم العالي: اعتماد النمط الهجين " بصفة دائمة" اعتبارا من العام المقبل، الإثنين 15 مارس 2021، على الرابط: <https://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/103519-2021-03-15-12-43-29>
39. وورد براس WordPress، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية " هل هناك فرق؟"، <https://ahotan.files.wordpress.com>
40. ويكيبيديا، تقانة المعلومات، على الرابط: <https://ar.m.wikipedia.org>
41. ويكيبيديا، جامعة الجزائر، <https://ar.m.wikipedia.org>

42. ياسمين نصر، التعليم الهجين بالجامعات: متعة المزج بين العالم الافتراضي والواقع، على الرابط: <https://blog.remarkomrsoftware.com>، 13 أكتوبر 2020.

ثامنا: المواقع الإلكترونية الأجنبية:

1. class, Harvard Business Publishing Education, Aug 2020, available at: www.hsb.harvard.edu/inspiring-minds/how-to-design-and-teach-a-hybrid-class 12/8/2020.
2. <https://sites.tuni.fi/digitaltoolkit/pre-planning-and-teaching-methods/planning-hybrid-teaching/>.
3. <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/hybrid-learning>.
4. <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/study-hub/learningresources/hybrid-learning-and-teaching>.
5. IOWA State University ,**Center For Excellent in Learning and Teaching** : Hybrid Blended Learning ,available at: <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/hybrid-learning/>, le 13/08/2023, 22:35.
6. IOWA State University ,Center For Excellent in Learning and Teaching : **Hybrid Blended Learning , CELT 2021 Programming (JanuaryApril)**, available at
7. Pellini,A, HUB, E& Jordan, K, Education During The Covid-19 Crisis, 2020, [Https://www.ALBANKALDALI.ORG/AR/Country/Egypt/Overview](https://www.ALBANKALDALI.ORG/AR/Country/Egypt/Overview).
8. Tampere university: **About us: Tampere university**, Retrieved in 8/1/2021, available at: <https://www.tuni.fi/en/about-us/tampere-university>
9. Tampere university: **Digital toolkit, points to consider during Hybrid Teaching**, Retrieved in 8/1/2021, available at: <https://sites.tuni.fi/digitaltoolkit/pre-planning>.
10. Tampere university: **Digital toolkit, points to consider during Hybrid Teaching**, Retrieved in 15/07/2021, available at: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020051230802>, or at:
11. Tampere university: **Doctoral programmes**, Retrieved in 10/1/2021, available at: <https://www.tuni.fi/en/research/doctoral-school?navref=liftuplinks-link>.
12. The Times Higher Education world university Ranking (THE): **About University of Iowa**, 2/10/2020, available at:

- <https://www.timeshighereducation.com/world-universityrankings/university-iowa>.
13. The University of Edinburgh: **Edinburgh hybrid teaching exchange November 2020 digest**, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://blogs.ed.ac.uk/learningexchange/2020/12/03/edinburgh-hybridteaching-exchange-november-2020-digest/>.
 14. The University of Edinburgh: **Information services**, tools for hybrid teaching, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.ed.ac.uk/information-services/learningtechnology/more/teaching-continuity/teaching-online>.
 15. The University of Edinburgh: **Institute for Academic development, Hybrid learning and Teaching**, Retrieved in 12/1/2021, available at:
 16. The University of Edinburgh: **University of Edinburgh business school, hybrid teaching**: Hybrid teaching for postgraduate(Taught) students, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.join.businessschool.ed.ac.uk/msc/hybrid>.
 17. The University of Edinburgh: **Welcome to the Edinburgh and Hybrid Teaching Exchange**, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://blogs.ed.ac.uk/learningexchange/>.
 18. Una Europa: **All partner universities**, University of Edinburgh, Retrieved in 12/1/2021, available at: <https://www.una-europa.eu/about/university-ofedinburgh>.
 19. Yael Grushka, Cockayne : **How to Design and teach Hybrid class**, Harvard Business Publishing Education, Aug 2020, available at: www.hsb.harvard.edu/inspiring-minds/how-to-design-and-teach-a-hybrid-class 12/8/2020

تاسعا: المراجع باللغات الأجنبية:

1. Aleks. J. Chris. P. (2004). **Reflections on the Use of Blended Learning**. The University of Salford.
2. Arkorful, V, & Abaidoo, N. (2015). **The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education**. International Journal of Instructional Technology and Distance learning, 12(1).
3. Banque Mondiale, Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie (Washington :Publication de la Banque Mondiale, juin 2012
4. Deperlioglu , O, & Kose, U.(2013). **The effect iveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education**.

- Computer Applications in Engineering Education**, 21(2), 328-342. doi : 10.1002 / cae.20476.
5. Driscoll, M.(2002,March1).**Blended Learening : Let 's get beyond the hype.e-Learning**.et(. thomson2002 ; Singh& Reed 2001).
 6. GILLET, P : «L 'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution »Education permanent, Nr :85,Octobre1986.
 7. Hentea, M, Shea, M. J. & Pennington, L. (2003). **A Perspective on Fulfilling the Expectations of Distance Education. Proceeding of CITC4 '03 Proceedings of the 4th conference on Information technology curriculum**, New York,160-167. doi: 10.1145/947121.947158.
 8. In Pursuit of smart Learning environments for the 21st century – UNESCO 2017.
 9. IOWA State University, **Center For Excellent in Learning and Teaching : Hybrid Blended Learning , Introduction to Hybrid Teaching Workbook, Op. Cit.**
 - 10.Mohamed ghalamallah, « Introduction »,In : Mohamed ghalamallah (Dir), L 'Université Algérienne et sa gouvernance(Alger : CREAD,2010)
 - 11.Paul robert : Le Petit Robert, Paris,1992.
 12. Philip Détrie, **conduire une démarche qualité**, éditions d organisation, Paris, 4^{ème} édition, 2001
 - 13.Pierre Peignier, marketing et stratégie des services, Economica, Paris, 2004.
 - 14.Ross, M .g. the university, the Anatomy of Academe , OP. Cit
 - 15.Rowntree,D.2000 ; **Teaching and Blended Learning ; a correspondence education for de 21st century**, British Journal of Educational Technology, 26(3).
 - 16.Sameer Mosa AlNajdi, **Hybrid Learning In Higher Education**, Indiana State University, 12 November 2018.
 - 17.Teaching by correspondence.Erdos, Renée F. Unesco
 - 18.UNESCO, World conference on higher education, higher education in the twenty-first century Vision and Action,working Document at the World Conference on Higher Education , UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.
 - 19.Vizacro.c.former les enseignant aux tuc : pourquoi et comment in technologieet immivation enpedegie :dispositifs innovation de formation pour lenseignement supérieur Bruxller : De Boek, 2003.
 - 20.Woodhouse, D(1999): « **qualité et assurance qualité** », IMHE, OCDE.

فهرس

المحتويات

الصفحة	العنوان
-	الملخص
10-1	المقدمة
79- 11	الفصل الأول: التّعليم العالي وأنماطه المستحدثة في ضوء مستجدّات العولمة
12	توطئة
24-12	1. الإطار النظري للتعليم العالي
15-13	1.1. مفهوم التعليم العالي والجامعة
14-13	1.1.1. مفهوم التّعليم العالي
15-14	2.1.1. مفهوم الجامعة
17-16	2.1. مكوّنات التعليم العالي (الجامعة)
19-17	3.1. مهام ووظائف التعليم العالي(الجامعة)
23-19	4.1. دور التعليم العالي بالجزائر في تحقيق التنمية
20	1.4.1. دور التعليم العالي في التعليم وتطوير البحث العلمي
21-20	2.4.1. دور التعليم العالي في خدمة المجتمع
23-21	3.4.1. دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية
24-23	5.1. أهميّة التعليم العالي (التعليم الجامعي)
41-24	2. التعليم العالي في الجزائر الواقع والإصلاحات
25	1.2. واقع التعليم العالي في الجزائر خلال الحقبة الاستعماريّة
26	2.2. واقع التعليم العالي بالجزائر بعد الاستقلال
36-27	3.2. مراحل إصلاح وتطوير التعليم العالي في الجزائر
41-36	4.2. الشّبكة الجامعيّة في الجزائر بعد الإصلاحات
56-41	3. التعليم العالي وتكنولوجيا التعليم في ظلّ مستجدّات العولمة
42-41	1.3. العولمة: (Mondialisation)
45-43	2.3. التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات

46-45	3.3. تكنولوجيا التعليم Educational Technology
56-46	4.3. التعليم العالي ومستجدات العولمة
54-46	1.4.3. الوسائل التعليمية التعليمية
47	1.1.4.3. مفهوم الوسائل التعليمية
51-48	2.1.4.3. تطوّر الوسائل التعليمية
53-51	3.1.4.3. أنواع الوسائل التعليمية الحديثة:
54-53	4.1.4.3. أهمية الوسائل التعليمية الحديثة في العملية التعليمية التعليمية
56-54	2.4.3. الأنماط التعليمية المستحدثة
56-54	1.2.4.3. من النمط التقليدي إلى الأنماط المستحدثة
79-57	4. الأنماط المستحدثة في التعليم العالي . المفاهيم والفوارق
58	1.4. تعريف أنماط التعلم Learning Styles
61-59	2.4. نشأة وتطور الأنماط المستحدثة في التعليم
75-61	3.4. مفاهيم أنماط التعليم العالي المستحدثة
64-61	1.3.4. التعليم الإلكتروني E-Learning
67-64	2.3.4. التعليم عن بعد Distance Learning
71-67	3.3.4. التعليم المتمازج (المدمج) Blended Learning
69-68	1.3.3.4. بعض تعريفات التعليم المتمازج (المدمج)
70-69	2.3.3.4. مُدمجات التعليم المدمج (المتمازج)
71-70	3.3.3.4. مكوّنات التعليم المدمج
75-71	4.3.4. التعليم الهجين Hybrid Learning
79-75	4.4. التداخلات والفوارق بين مفاهيم أنماط التعليم المستحدثة
76-75	1.4.4. بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد
79-76	2.4.4. بين التعليم المدمج والتعليم الهجين
142-80	الفصل الثاني: التعليم الهجين آلية لتطوير التعليم العالي

81	توطئة
95-81	1. التّعليم الهجين في التّعليم العالي
84-82	1.1. مكّونات التّعليم الهجين
82	1.1.1. مكّونات التّعليم الحضوري (التقليدي)
84-82	2.1.1. مكّونات التّعليم الإلكتروني (عن بعد)
86-84	2.1. متطلّبات تطبيق التّعليم الهجين
85-84	1.2.1. متطلّبات التّعليم الحضوري وجها لوجه
86-85	2.2.1. متطلّبات التّعليم الإلكتروني عن بعد
88-86	3.1. أبعاد التّعليم الهجين
89-88	4.1. مزايا وفوائد التّعليم الهجين
90-89	5.1. أهداف تطبيق التّعليم الهجين
91-90	6.1. شروط نجاح تطبيق التّعليم الهجين
91	7.1. عيوب التّعليم الهجين
92-91	8.1. تحدّيات تطبيق التّعليم الهجين
95-93	9.1. التّعليم الهجين يغيّر الأدوار
94-93	1.9.1. أدوار ومهامّ المعلّم (الأستاذ الجامعي / المحاضر)
95-94	2.9.1. أدوار ومهامّ المتعلّم (الطالب)
117-95	2. التّعليم الهجين وآليات تطبيقه على مستوى التّعليم العالي . نماذج ومنصات
106-95	1.2. نماذج التّصميم التعليمي للتّعليم الإلكتروني
96	1.1.2. أهداف نموذج التّصميم التعليمي
106-97	2.1.2. أشهر نماذج التّصميم التعليمي
101-97	1.2.1.2. نموذج ADDIE
106-102	2.2.1.2. نموذج بدر الهدى خان Khan
111-106	2.2. أنظمة إدارة التّعلم الإلكتروني وأنواعها
107	1.2.2. نظام إدارة المساقات CMS (المحتوى) Course Management System

110-107	2.2.2 نظام إدارة التعلم (LMS)
111-110	3.2.2 نظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS : Learning Content Management System
117-112	3.2 منصة مودل Moodle
113-112	1.3.2 نبذة وجيزة عن منصة (نظام) مودل
115-114	2.3.2 تعريف منصة (نظام) مودل Moodle
115	3.3.2 فوائد ومزايا منصة مودل Moodle
115	4.3.2 عيوب منصة (نظام) مودل Moodle
117-116	5.3.2 مكونات منصة (نظام) مودل Moodle
125-117	3. التعليم المهجين وجودة مخرجات التعليم العالي
121-117	1.3 مفاهيم أساسية
119-117	1.1.3 مفهوم الجودة: The Quality
120-119	2.1.3 مفهوم الجودة الشاملة في التعليم
121-120	3.1.3 مفهوم الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي
124-121	2.3 معايير جودة مخرجات التعليم العالي
125-124	3.3 انعكاسات تطبيق التعليم المهجين في مخرجات التعليم العالي
142-125	4. تطبيق التعليم المهجين خارج الجزائر . نماذج لتجارب جامعات أجنبية
129-125	1.4 تجربة جامعة هارفارد Harvard University بالولايات المتحدة الأمريكية
133-129	2.4 تجربة جامعة أيوا الأمريكية Iowa State University
136-133	3.4 تجربة جامعة " تامبيري " بفنلندا: Tampere University
139-136	4.4 تجربة جامعة " إدنبره " البريطانية: University of Edinburgh
142-139	5.4 عوامل نجاح تطبيق التعليم المهجين وفعاليتيه في جودة مخرجات التعليم العالي بناء على تجارب الجامعات الأجنبية
254-143	الفصل الثالث: تطبيق التعليم المهجين في أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائرية
145-144	توطئة

148-145	1. واقع تطبيق التعليم المهجين في الجامعة الجزائرية
146-145	1.1. أنماط التّعليم المطبّقة بالجامعة الجزائرية خلال جائحة كورونا Covid-19
148-146	2.1. مبررات تطبيق التعليم المهجين بالجامعة الجزائرية
148	3.1. آليات تقييم أعمال الطلبة وفق التعليم المهجين بالجامعات الجزائرية
167-149	2. الجانب التنظيمي المتعلّق بتسيير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر خلال جائحة كورونا وما بعدها
178-167	3. التعليم المهجين والمنصة التعليمية للتّعليم عن بعد "مودل Moodle"
169-168	1.3. منصة مودل Moodle حلقة وصل بين الأستاذ والطالب
176-169	2.3. الإجراءات التّقنية المتّخذة لمتابعة التعليم عن بعد عبر منصة مودل Moodle بالجامعة الجزائرية
176-171	1.2.3. إنشاء الحسابات الخاصة بالمنصة التعليمية للتّعليم عن بعد (مودل Moodle)
178-176	3.3. التفاعل عبر الخط على منصة التعليم عن بعد "مودل"
254-178	4. فعالية تطبيق التعليم المهجين وأثره في جودة مخرجات التعليم بأقسام اللغة والأدب العربي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة وموظفي الإدارة
254-178	1.4. الدّراسة الميدانيّة وإجراءاتها المنهجية
181-179	1.1.4. الإجراءات المنهجية للدّراسة الاستطلاعية
199-181	2.1.4. نتائج الدّراسة الاستطلاعية
186-181	1.2.1.4. عرض نتائج المقابلة الموجهة إلى موظفي الإدارة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها
193-186	2.2.1.4. عرض نتائج المقابلة الموجهة للأساتذة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها
199-193	3.2.1.4. عرض نتائج المقابلة الموجهة للطلبة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها
202-199	3.1.4. الإجراءات المنهجية للدّراسة الأساسية
254-203	4.1.4. عرض نتائج الاستبانة
233-203	1.4.1.4. عرض نتائج الاستبانة الموجهة للأساتذة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها
254-234	2.4.1.4. عرض نتائج الاستبانة الموجهة للطلبة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:
262-255	الخاتمة

273-263	الملاحق
289-274	قائمة المراجع والمصادر
296-290	فهرس المحتويات