التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا: استراتيجية وفاعلية

Blended Learning in Teaching Arabic to Postgraduate Students: Strategy and Effectiveness

سميه مديری[1] عيسى متقی زاده[2]

١. باحثة ما بعد الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس s.modiri@modares.ac.ir

٢. أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس (الكاتب المسئول) motaghizadeh@modares.ac.ir

مستخلص البحث

يُعتبر التعليم المدمج من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في التعليم العالي، حيث يجمع بين التعلم الحضوري والرقمي لتوفير بيئة تعليمية مرنة وفعّالة ومتنوعة. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التعليم المدمج في الجامعات العربية في ضوء التحوّل الرقمي، مع التركيز على الكفايات الرقمية للأساتذة والطلاب، التحديات المؤسسية، وفعالية التفاعل الطلابي والمشاركة الفاعلة. أظهرت النتائج أن التعليم المدمج يعزز التحصيل الأكاديمي، مهارات التعاون الرقمي، والتعلّم المتمركز حول الطالب، بينما يتطلب نجاحه بنية تحتية قوية، تدريباً مستمراً، وسياسات مؤسسية داعمة وشاملة. وتشير الدراسة إلى ضرورة دمج هذا النمط ضمن استراتيجيات التعليم الجامعي من خلال تطوير الموارد الرقمية، تعزيز الكفايات الرقمية للطلاب، وتوفير الدعم المستمر للأساتذة، مما يجعل التعليم المدمج ركيزة أساسية لتحسين جودة التعليم والبحث العلمي، وتحقيق تكامل بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في الجامعات العربية.

كلمات مفتاحية :التعليم المدمج؛ الكفايات الرقمية؛ الدراسات العليا؛ تدريس اللغة العربية

Abstract

Blended learning has emerged as a prominent educational trend in higher education, combining face-to-face and digital learning to provide a flexible, effective, and diverse learning environment. This study aims to analyze blended learning in Arab universities in light of digital transformation, focusing on faculty and student digital competencies, institutional challenges, and the effectiveness of student engagement and active participation. Results indicate that blended learning enhances academic achievement, digital collaboration skills, and learner-centered education, while its success relies on robust infrastructure, continuous training, and comprehensive institutional policies. The study emphasizes integrating blended learning into university strategies through high-quality digital resources, strengthening students' digital competencies, and providing ongoing faculty support, making blended learning a fundamental pillar for improving education and research quality, and achieving integration between theoretical knowledge and practical application in Arab higher education institutions.

Keywords : Blended Learning; Digital Competences; Postgraduate Studies; Teaching Arabic Language

المقدمة

المقدمة العامة

تعتبر اللغة العربية من الركائز الأساسية للثقافة والمعرفة في العالم العربي، ويواجه تدريسها في الدراسات العليا تحديات متعددة تتعلق بطرق التعليم التقليدية وعدم كفاية الموارد الرقمية. يشهد العالم في العقدين الأخيرين تطوراً سريعاً في أنماط التعليم والتعلّم بفعل الثورة الرقمية وانتشار التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصالات، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على طرائق التدريس في الجامعات ومعاهد التعليم العالي (Hrastinski, 2019) . فقد أدت هذه التحولات إلى ظهور حاجة ملحة لتبني أساليب تعليمية أكثر مرونة تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، وتُمكّن الطلبة من تطوير مهاراتهم الأكاديمية والبحثية والتواصلية (Graham, 2013) . وفي هذا السياق، برز مفهوم التعليم المدمج (Blended Learning) باعتباره نموذجاً تربوياً يدمج بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه وأساليب التعلم الإلكتروني، بما يتيح التفاعل بين الطالب والمعلم والمحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية (Graham, 2006; Singh, 2021) .

يعتبر التعليم المدمج ذا أهمية خاصة في تدريس اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا، إذ يتطلب هذا المستوى الأكاديمي درجة عالية من الاستقلالية والقدرة على البحث والتحليل، بالإضافة إلى امتلاك كفايات رقمية تمكنهم من التعامل مع الموارد الرقمية والمنصات التعليمية المتنوعة (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022). ويبرز التعليم المدمج كحل استراتيجي يجمع بين التعلم الحضوري والرقمي، مما يعزز التفاعل ويدعم تطوير مهارات الطلاب البحثية واللغوية في آن واحد.

وعلى الرغم من الفوائد المحتملة، تشير الدراسات إلى وجود تحديات عديدة، مثل ضعف البنية التحتية الرقمية، وغياب التدريب الكافي للطلاب والأساتذة، وعدم توفر الدعم المؤسسي الكافي، مما قد يؤثر على فعالية تطبيق هذا النمط التعليمي (Al-Busaidi et al., 2024 ؛ Fazza & Mahgoub, 2021).

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة إلى دراسة إمكانية توظيف التعليم المدمج كاستراتيجية مبتكرة لتدريس اللغة العربية، مع التركيز على تطوير مهارات الطلبة الأكاديمية والبحثية، وتحسين جودة العملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل الرقمي. ويهدف البحث إلى تقديم إطار شامل يجمع بين النظرية والتطبيق، بحيث يسهم في توضيح كيفية دمج التعلم الإلكتروني مع التعليم الحضوري بفعالية، والتغلب على العقبات العملية التي قد تواجه هذا النوع من التعليم.

مشكلة البحث تتلخص في التساؤل الأساسي: إلى أي مدى يمكن الاعتماد على التعليم المدمج كاستراتيجية فعّالة لتدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا؟ وتنطلق عن هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية، منها:

١. ما الأسس النظرية التي يقوم عليها التعليم المدمج، وكيف يمكن تكييفها لتدريس اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا؟
٢. ما التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في سياق تعليم اللغة العربية، وكيف يمكن التغلب عليها؟
٣. ما الفرص التي يوفرها التعليم المدمج لتطوير مهارات طلبة الدراسات العليا بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل الرقمي؟

يعتمد هذا البحث على مجموعة من الإطارين النظريين الرئيسين: أولاً، مفهوم التعليم المدمج كما حدده Graham (2006) و Singh (2021)، وثانياً، نموذج مجتمع البحث (Community of Inquiry) الذي وضعه Garrison, Anderson, & Archer (2000) والذي يوضح أهمية التفاعل التعليمي والاجتماعي والمعرفي في البيئات التعليمية المدمجة. كما يستند البحث إلى نتائج الدراسات الحديثة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تناولت تطبيق التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية، مع التركيز على تحديات البنية التحتية والتدريب والثقافة التعليمية (Fazza & Mahgoub, 2021؛ Al-Ismaiel, 2024؛ Al-Khasawneh, 2025).

باختصار، تبرز هذه الدراسة كخطوة مهمة نحو فهم أعمق للتعليم المدمج وتطبيقه في برامج الدراسات العليا في اللغة العربية، وتوفير أدلة عملية وأساسية للمعلمين والباحثين على حد سواء، من أجل تحسين جودة التعليم وزيادة فاعلية التعلم.

الدراسات السابقة

شهد ميدان التعليم العالي تحوّلاً جذرياً بعد جائحة كوفيد-١٩، حيث اضطرت الجامعات إلى اعتماد التعليم عن بُعد ومن ثمّ البحث عن صيغ أكثر استدامة مثل التعليم المدمج. وقد أثار ذلك اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بدراسة أبعاده المختلفة من حيث التفاعل الطلابي، فعالية الأساتذة، العوائق التقنية والمؤسسية، إضافة إلى أثر السياقات الثقافية. واستعراض هذه البحوث يقدّم إطاراً نظرياً يساعد على فهم واقع التعليم المدمج في العالم العربي ويكشف الثغرات التي يسعى هذا المقال إلى معالجتها. وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

تعدّ دراسة الفزّة ومحجوب (٢٠٢١م) بعنوان "Student Engagement in Online and Blended Learning in a Higher Education Institution in the Middle East: Challenges and Solutions" من الدراسات في مجال التعلّم المدمج. اعتمد الباحثان إطار Community of Inquiry لتحليل درجة التفاعل الطلابي في بيئة جامعية بقطر، وأظهرت النتائج أنّ أبرز التحديات تمثلت في ضعف الحضور الاجتماعي وقلة التفاعل المتزامن، مما أعاق بناء مجتمع تعلم فعّال. وأوصت الدراسة بزيادة الأنشطة الرقمية التفاعلية لتعزيز الوجود الاجتماعي.

أجريت مراجعة منهجية بواسطة أنطوني وآخرون (٢٠٢٢م) بعنوان "Systematic Review of Blended Learning Research Trends and Gaps"، حيث قام الباحثون بتحليل الأبحاث المنشورة بين ٢٠٠٤–٢٠٢٠ حول التعليم المدمج في الدول النامية والمتقدمة. وخلصت النتائج إلى أنّ هناك اهتماماً متزايداً بهذا المجال، غير أنّ مساهمة الدول العربية ما تزال محدودة مقارنة بالدول الغربية، وأوصت المراجعة بزيادة الدراسات التجريبية التي تراعي الخصوصيات الثقافية والتعليمية في العالم العربي.

في تجربة ميدانية، أجراها بهروم وحُسين (٢٠٢٣م) في مقالهما "The Effectiveness of Blended Learning Substitute among SMBAK Students" بجامعة إسلامية ماليزية، تم قياس أثر التعليم المدمج في مقرر "العربية للثقافة والصحة". وبينت النتائج أنّ الطلاب أحرزوا تحسناً ملحوظاً في التحصيل الأكاديمي، كما تنامت لديهم مهارات التعاون الرقمي، وأكّد الباحثان أنّ التعليم المدمج يوفر مرونة كبيرة ويزيد من فرص التعلّم الشخصي.

في أطروحته للدكتوراه، درس العِسمَاعيل (٢٠٢٤م) بعنوان "Collaborative Blended Learning with Higher Education Students in an Arabic Context" (جامعة ولونغونغ، أستراليا) أثر الثقافة المحلية في السعودية على التفاعل في الصفوف المدمجة. وتوصّل إلى أنّ الثقافة التقليدية قلّلت من الانخراط الرقمي، وأوصى بضرورة تكييف أدوات التعلم المدمج بما يتلاءم مع البيئة الثقافية المحلية.

أجريت دراسة كمية بواسطة البوسعيدي وآخرون (٢٠٢٤م) بعنوان "Predictors of Blended Learning Adoption in Oman: Lessons from COVID-19"، على أساتذة الجامعات العُمانية بالاعتماد على نظرية السلوك المخطط. وأكدت النتائج أنّ ضعف التدريب الرقمي وغياب الدعم المؤسسي يشكلان أبرز العوائق أمام اعتماد التعليم المدمج، كما أشارت إلى أنّ الاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس يمكن أن تساهم في نجاح التطبيق إذا توافر الدعم الكافي.

استطلعت دراسة الثقة وآخرون (٢٠٢٤م) بعنوان "The Reality of Using Blended Learning in Higher Education from Faculty Members' Perspectives" آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وأبرزت النتائج أنّ الأعباء الإدارية ونقص الموارد التقنية يحدان من فعالية التعليم المدمج، وأشارت إلى أنّ نجاح التجربة يتطلب تخفيف العبء الوظيفي وتوفير بنية تحتية تقنية ملائمة.

أخيراً، تناول الخَصاونة (٢٠٢٥) في دراسة بعنوان "Faculty Perspectives on Blended Learning in Jordanian Universities" مواقف أساتذة الجامعات الأردنية تجاه التعليم المدمج،

وتوصل إلى أنّ نقص التدريب والدعم المؤسسي يمثلان عائقاً أساسياً، بينما أكد معظم المشاركين أهمية التعليم المدمج ودوره المستقبلي في تطوير التعليم الجامعي.

تحليل الفجوة فى الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة إلى تزايد الاهتمام بالتعليم المدمج والتحول الرقمي في التعليم العالي، إلا أنّ هناك عدة فجوات واضحة في السياق العربي:

١. قلة الدراسات التجريبية العربية: معظم الأبحاث العربية تركز على وصف الظواهر دون قياس تأثير التعليم المدمج على التحصيل الأكاديمي أو تنمية مهارات الطلاب بشكل عملي.

٢. تأثير الثقافة المحلية: الفروق الثقافية تؤثر على فعالية التفاعل الرقمي والانخراط الطلابي، ومع ذلك لا توجد دراسات كافية تتناول هذه العلاقة بشكل معمّق.

٣. استعداد أعضاء هيئة التدريس: ضعف التدريب الرقمي وغياب الدعم المؤسسي يشكلان عائقاً رئيساً أمام تطبيق التعليم المدمج بكفاءة، ولا توجد استراتيجيات واضحة لتعزيز اعتماد أعضاء هيئة التدريس لهذه الطريقة.

٤. تكامل التعليم المدمج مع سوق العمل: على الرغم من أهمية التعليم المدمج لتطوير مهارات قابلة للتطبيق، إلا أنّ الدراسات لم تستكشف بعد كيفية مواءمة المناهج والبرامج الأكاديمية مع احتياجات الاقتصاد الرقمي.

٥. نماذج التعليم المدمج المناسبة للسياق العربي: معظم النماذج العالمية لم يتم تقييمها بشكل كافٍ ضمن الجامعات العربية، خصوصاً فيما يتعلق بالتكيف مع الثقافة التعليمية والبنية التحتية الرقمية.

تُظهر هذه التحليلات أنّ هناك نقصاً في الأبحاث التجريبية العملية التي تربط بين التعليم المدمج، التحول الرقمي، ومتطلبات سوق العمل في الجامعات العربية. كما أنّ دور الثقافة المحلية واستعداد أعضاء هيئة التدريس لم يُدرس بشكل كافٍ، وغياب استراتيجيات مؤسسية واضحة يمثل تحدياً رئيسياً. بناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوات من خلال تحليل تطبيق التعليم المدمج في سياق الجامعات العربية مع مراعاة العوامل الثقافية، التدريبية، والتقنية، وربطه بمتطلبات سوق العمل.

أهداف وأهمية البحث

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحديد العوامل التي تؤثر على اعتماد التعليم المدمج في الجامعات العربية.

٢. تحليل التحديات التي تواجه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم المدمج.

٣. اقتراح استراتيجيات لتعزيز التفاعل الرقمي وتحسين جودة التعليم المدمج بما يتلاءم مع السياق الثقافي المحلي.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الحاجة الماسة لفهم العوامل المؤثرة على نجاح التعليم المدمج في الجامعات العربية، وخصوصاً في ظل التطور السريع للتكنولوجيا وتغير أساليب التعلم. كما تساهم في تقديم توصيات عملية لتعزيز التفاعل الرقمي وتحسين جودة التعليم الجامعي.

الإطار النظرى

لبناء أساس علمي متين لهذه الدراسة، تم الاعتماد على مجموعة من النظريات والمفاهيم التي تسهم في فهم ديناميات التعلم المدمج وسلوكيات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. يتيح هذا الإطار توجيه البحث وتحليل البيانات ضمن سياق علمي واضح.

المحور الأول: مفهوم التعليم المدمج

ظهر مفهوم التعليم المدمج (Blended Learning) كأحد أهم الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية والتعليم، ويُقصد به الدمج المنهجي بين استراتيجيات التعليم الوجاهي التقليدي وأساليب التعليم الإلكتروني المعتمد على التقنيات الرقمية. وقد عرّفه Graham (2013) بأنّه "النموذج الذي يجمع بين التعليم وجهاً لوجه والتعليم عبر الإنترنت بطريقة تكاملية تهدف إلى تحسين جودة التعلّم". ويرى Hrastinski (2019) أنّ التعليم المدمج يتيح إمكانات واسعة للتعلم التفاعلي، حيث يسمح للطلبة بالاستفادة من مميزات التعلّم الرقمي كالمرونة الزمنية والمكانية، مع الحفاظ على البُعد الإنساني والاجتماعي للتفاعل المباشر داخل قاعة الدرس. وقد أظهرت الدراسات السابقة أنّ فعالية التعليم المدمج تتأثر بالعوامل الثقافية والتقنية والإدارية في الجامعات العربية (فزّة ومحجوب، ٢٠٢١؛ الخصاونة، ٢٠٢٥).

ويذهب بعض الباحثين (Bonk & Graham, 2012) إلى أنّ التعليم المدمج يشمل إعادة تصميم المناهج وطرائق التقويم بما يتوافق مع فلسفة الدمج، مع ضرورة تهيئة البنية التحتية الرقمية وإعداد المعلمين لتطبيقه بكفاءة.

المحور الثاني: التحوّل الرقمي في التعليم العالي

يُعدّ التحوّل الرقمي (Digital Transformation) أحد أبرز الظواهر في التعليم العالي، حيث أصبح توجهاً استراتيجياً يغيّر من طبيعة الممارسات الأكاديمية والإدارية. وقد عرّفته UNESCO (2021) بأنه "عملية دمج شاملة للتقنيات الرقمية في جميع أبعاد المؤسسة التعليمية"، ويشير إلى أنّه ليس مجرد تحديث للأدوات بل تغيير في النموذج المؤسسي للتعليم.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أنّ التحول الرقمي يعزز مشاركة الطلاب ويتيح أساليب تقييم مرنة تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل التعاوني

(Alammary, 2019 ؛Selwyn, 2016). كما أظهرت تجارب الجامعات العربية أنّ نجاح التحول الرقمي يتطلب تدريب أعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم المؤسسي والبنية التحتية التقنية الملائمة (البوسعيدي وآخرون، ٢٠٢٤؛ الثقة وآخرون، ٢٠٢٤؛ الخصاونة، ٢٠٢٥).

المحور الثالث: التعليم المدمج ومتطلبات سوق العمل

أصبح ربط التعليم الجامعي بسوق العمل أحد التحديات الأساسية للجامعات المعاصرة، خصوصاً في ظل التحوّل الرقمي. وتشير التقارير الدولية إلى أنّ المهارات المطلوبة تشمل التفكير النقدي، حل المشكلات، التعاون الافتراضي، والتعلّم المستمر (World Economic Forum, 2020).

ويرى Graham (2013) أنّ التعليم المدمج يوفر جسراً بين التعلم الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل، حيث يمكن للطلاب تجربة بيئات تعلم تحاكي الواقع المهني وتنمية مهارات قابلة للتطبيق عملياً. وقد أظهرت الدراسات العربية أنّ التعليم المدمج يعزز التحصيل الأكاديمي ومهارات التعاون الرقمي، مع ضرورة ربط المناهج بالاقتصاد الرقمي واحتياجات السوق (بهروم وحُسين، ٢٠٢٣؛ البوسعيدي وآخرون، ٢٠٢٤؛ الخصاونة، ٢٠٢٥).

ويؤكد Alammary (2019) أنّ دمج التعليم المدمج ضمن المناهج يجب أن يكون استراتيجياً ومنهجياً لضمان تطوير مهارات عملية وتطبيقية، مع تقييم مستمر قائم على الأداء وليس الحفظ.

المحور الرابع: نماذج التعليم المدمج

يُشكّل الإطار النظري لأي دراسة عن التعليم المدمج الركيزة التي تُسند عملية التحليل والتفسير. من أبرز النماذج نموذج Community of Inquiry (Garrison, Anderson & Archer, 2000) القائم على ثلاثة أبعاد:

١. الحضور المعرفي (Cognitive Presence): قدرة الطالب على بناء المعرفة والفهم من خلال التفاعل مع المحتوى والأنشطة الصفية والرقمية.
٢. الحضور الاجتماعي (Social Presence) : قدرة الطلاب على التواصل الفعّال وبناء علاقات اجتماعية داعمة.
٣. الحضور التعليمي/التيجي (Teaching Presence) : دور المدرّس في تصميم المحتوى وتنظيم الأنشطة وتقديم التوجيه والدعم.

كما تم تطوير نماذج تطبيقية للتعليم المدمج مثل نموذج المرونة (Flex Model)، نموذج التناوب (Rotation Model)، ونموذج الصف المقلوب (Flipped Classroom; Horn & Staker, 2015؛ Bergmann & Sams, 2012). وتشير الدراسات العربية إلى أنّ اختيار النموذج المناسب يعتمد على الثقافة التعليمية، الاستعداد الرقمي للطلاب، والبنية التحتية للمؤسسة التعليمية (Al-Ismail, 2024).

وبناءً على ما سبق، يوفر هذا الإطار النظري قاعدة متينة لتحليل تطبيق التعليم المدمج في الجامعات العربية، ويحدد العوامل المؤثرة على التفاعل الأكاديمي وتنمية المهارات العملية للطلبة، ما يربطه مباشرة بأهداف وأسئلة البحث الحالية.

طريقة البحث

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بهدف استكشاف الأسس النظرية للتعليم المدمج وتحديد التحديات والفرص المرتبطة بتطبيقه في تدريس اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا. وقد اعتمد الباحثان على مراجعة منهجية وشاملة للأدبيات والدراسات السابقة المنشورة في الفترة الأخيرة، مع التركيز على المصادر العلمية الموثوقة والبحوث الحديثة المتعلقة بالتعليم المدمج والكفايات الرقمية والتعلم المتمحور حول المتعلم.

اشتمل البحث على تعريفات مفاهيمية وتشغيلية للمصطلحات الأساسية مثل: التعليم المدمج، الكفايات الرقمية، التعلم الذاتي، والتعليم المتمحور حول المتعلم، بما يضمن وضوح المفاهيم ومصداقية النتائج. وقد تم تحليل الدراسات وفق منهجية موضوعية تمكّن من استخلاص الأنماط والتوجهات الرئيسة، مع إبراز أوجه التشابه والاختلاف بين نتائج الدراسات المختلفة.

تتيح هذه الطريقة للقراء تقييم مدى ملاءمة المنهجية وصحة النتائج، كما توفر إمكانية تكرار الدراسة أو البناء عليها في أبحاث مستقبلية. وقد تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته مع طبيعة الدراسة غير التجريبية، وإمكانه تقديم رؤية شاملة للموضوع تربط بين البعد الأكاديمي والبعد التطبيقي لسوق العمل.

النتائج والمناقشة

المحور الأول: التعليم المدمج

يُعدّ التعليم المدمج من أبرز التحولات التربوية التي أعادت صياغة مشهد التعليم العالي خلال العقود الأخيرة، إذ يجمع بين مزايا التعليم الوجاهي المباشر وما يتيحه من فرص للتفاعل الفوري مع المعلم والزملاء، وبين إمكانات التعلم الإلكتروني الذي يوفّر مرونة زمانية ومكانية غير مسبوقة. لقد شكّل هذا النموذج استجابة عملية للتحديات التي فرضتها العولمة الرقمية، ولم يعد مجرد بديل مؤقت أو حلّ اضطراري في ظروف الأزمات الصحية، بل أصبح اتجاهاً استراتيجياً تتبناه الجامعات بوصفه أداة لتطوير الجودة التعليمية وتحقيق الكفاءة.

يتميز التعليم المدمج بقدرته على التوفيق بين الكفايات المعرفية والمهارية، فهو لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يعزز استقلالية المتعلم من خلال تشجيعه على البحث الذاتي واستثمار الموارد الإلكترونية المتنوعة. وفي المقابل، يتيح للمعلم إمكانات أوسع في متابعة تقدم الطلبة عبر أنظمة إدارة

التعلم الرقمي وتطبيقات التقييم المستمر. إنّ هذه التفاعلية المتعددة المستويات أسهمت في بناء بيئات تعليمية أكثر ديناميكية تتجاوز حدود الزمان والمكان.

لكن نجاح التعليم المدمج ليس مضموناً تلقائياً، إذ يعتمد على عوامل متشابكة تشمل كفاءة البنية التحتية التقنية، ومستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس، ووعي المتعلمين بمتطلبات هذا النمط. فغياب الوعي التربوي في تصميم المقررات قد يؤدي إلى إضعاف القيمة المضافة للتعلم المدمج، ليصبح مجرد تجميع آلي بين لقاءات تقليدية وأنشطة إلكترونية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى رؤية متكاملة تجعل من التعليم المدمج أداة لإعادة ابتكار العملية التعليمية وليس مجرد دمج تقني.

علاوة على ذلك، فإنّ التجربة أثبتت أنّ نجاح هذا النموذج يتطلب تحولاً مؤسسياً ينعكس في سياسات الجامعات وخططها الاستراتيجية، بحيث يُنظر إلى التعليم المدمج كجزء أصيل من نظام التعليم الجامعي. كما أنّ بناء ثقافة تعليمية قائمة على الانفتاح الرقمي والمرونة الأكاديمية يمثل شرطاً أساسياً لتهيئة البيئة المناسبة لتبني هذا النمط. ومن ثمّ، فإنّ التعليم المدمج يمثل ليس فقط خياراً بيداغوجياً حديثاً، بل أيضاً ركيزة لإعداد الأجيال القادمة للتكيف مع متطلبات مجتمع المعرفة وسوق العمل الرقمي.

المحور الثاني: الدراسات العليا ودور التعليم المدمج

تشهد برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية والعالمية تحديات متنامية، سواء على مستوى تزايد أعداد الطلبة، أو تنوع اهتماماتهم البحثية، أو الحاجة إلى ربط الدراسات الأكاديمية بمتطلبات التنمية وسوق العمل. وفي هذا السياق، برز التعليم المدمج كخيار استراتيجي قادر على إعادة صياغة أساليب التعلم والبحث في هذا المستوى المتقدم من التعليم.

فطلاب الدراسات العليا ليسوا مجرد متلقين للمعرفة، بل باحثون في طور التكوين يحتاجون إلى بيئة تعليمية مرنة تتيح لهم التوفيق بين متطلبات البحث الأكاديمي والتزاماتهم المهنية والشخصية. وهنا يقدّم التعليم المدمج قيمة مضافة من خلال إتاحة منصات إلكترونية للنقاش العلمي، وأدوات رقمية لإدارة المشاريع البحثية، فضلاً عن إمكانية التواصل مع مشرفين وزملاء من بيئات ثقافية وعلمية متعددة. هذا البعد التفاعلي العابر للحدود يسهم في تنمية المهارات البحثية ويعزز القدرة على إنتاج معرفة متجددة.

إضافة إلى ذلك، فإنّ اعتماد التعليم المدمج في الدراسات العليا يساهم في تخفيف الفجوة بين النظري والتطبيقي. فبدلاً من الاقتصار على المحاضرات الوجاهية التقليدية، يمكن إدماج ورش عمل إلكترونية، ودورات تدريبية متخصصة عبر الإنترنت، بل وحتى محاكاة مهنية تعكس سيناريوهات واقعية من سوق العمل. وقد أظهرت بعض التجارب (مثل دراسة Anthony وآخرين، ٢٠٢٢) أنّ هذا

النمط يسهم في رفع جودة البرامج البحثية من خلال إكساب الطلبة كفايات رقمية ومهارات نقدية أوسع.

غير أنّ هذا التوجه يظل رهناً بقدرة الجامعات على تهيئة البنية المؤسسية المناسبة، سواء عبر تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات الإشراف الرقمي، أو من خلال بناء منصات بحثية تفاعلية آمنة وموثوقة. كما يتطلب الأمر مراجعة السياسات الأكاديمية بحيث يتم الاعتراف بالتعلم الإلكتروني كجزء مكمل لمسار الدراسات العليا، لا كخيار ثانوي أو بديل طارئ.

وعليه، يمكن القول إنّ التعليم المدمج في الدراسات العليا ليس مجرد وسيلة تقنية، بل هو أداة لتحديث مفهوم البحث العلمي ذاته، من خلال ربطه بالتحولات الرقمية وبحاجات المجتمع المعاصر. وهذا ما يجعل الاستثمار فيه خياراً ضرورياً لتطوير قدرات الباحثين في العالم العربي وتمكينهم من الاندماج في الحراك العلمي الدولي.

المحور الثالث: الكفايات الرقمية وسوق العمل

تزايد الاهتمام بالكفايات الرقمية في العقد الأخير باعتبارها أحد أهم محددات النجاح في سوق العمل الحديث. لم يعد إتقان المهارات التقليدية كافياً، بل أصبح مطلوباً من الخريجين امتلاك القدرة على التعامل مع الأدوات الرقمية، وإدارة المعلومات بكفاءة، والمشاركة في بيئات افتراضية متعددة الثقافات. وفي هذا الإطار، يبرز التعليم المدمج كأحد أهم السبل لتزويد الطلبة بهذه الكفايات بشكل طبيعي ضمن العملية التعليمية، بدلاً من اعتبارها مهارات إضافية أو تدريباً منفصلاً.

فمن خلال دمج تقنيات التواصل التفاعلي، وإدارة المشاريع عبر المنصات الإلكترونية، وتنظيم النقاشات البحثية الافتراضية، يتمكّن الطالب من تطوير مهارات حيوية مثل: البحث الرقمي، التفكير النقدي المدعوم بالأدوات الإلكترونية، والتعاون عبر الفضاءات الافتراضية. هذه المهارات ليست ضرورية للدراسة فقط، بل أصبحت شرطاً أساسياً للاندماج في القطاعات الاقتصادية الجديدة، خصوصاً في المجالات المرتبطة بالتقنية، الإعلام، إدارة الأعمال، والتعليم الذكي.

وتؤكد بعض الدراسات (مثل البوسعيدي وآخرون، ٢٠٢٤) أنّ ضعف الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة يشكّل أحد أبرز العوائق أمام نجاح التعليم المدمج. وهذا يشير إلى أن تبني هذا النمط التعليمي لا يمكن أن يتحقق بفاعلية من دون استراتيجية مؤسسية متكاملة لتأهيل الكادر البشري. في المقابل، أظهرت تجارب أخرى أنّ تنمية الكفايات الرقمية عبر التعليم المدمج تسهم في رفع ثقة الطلبة بأنفسهم، وتعزز قدرتهم على مواجهة متطلبات التوظيف في بيئات عمل معقدة وسريعة التغير.

كما أنّ سوق العمل في العالم العربي يشهد تحولات عميقة بفعل الرقمنة والتحول الصناعي الرابع، مما يفرض على الجامعات أن تعيد النظر في برامجها الأكاديمية بحيث تتضمن مكونات عملية

تهيئ الطلبة لمثل هذه البيئة الجديدة. ويمثل التعليم المدمج في هذا السياق أداة عملية لربط البرامج التعليمية بالمهارات المهنية المطلوبة، إذ يسمح بمحاكاة سيناريوهات حقيقية من سوق العمل، وإشراك الطلبة في مشاريع تطبيقية رقمية يمكن أن تشكل جسراً مباشراً بين قاعة الدراسة وساحة العمل.

وبذلك يمكن القول إنّ التعليم المدمج لا يقتصر على كونه بديلاً عن التعليم التقليدي، بل يمثل إطاراً استراتيجياً لتأهيل خريجين يمتلكون الكفايات الرقمية اللازمة للانخراط في أسواق العمل العالمية والإقليمية. وهذا ما يمنح الجامعات العربية فرصة تاريخية لإعادة صياغة دورها كمحرك للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، لا كمؤسسات تعليمية تقليدية فقط.

المحور الرابع: التكامل بين التحول الرقمي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يُعَدّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي تواجه تحديات خاصة، نظراً لتنوع الخلفيات الثقافية واللغوية للمتعلمين، إضافة إلى طبيعة اللغة العربية بما تحمله من نظام صرفي ونحوي معقد. في هذا السياق، يبرز التحول الرقمي كفرصة استراتيجية لتجاوز كثير من العقبات التقليدية المرتبطة بالتدريس المباشر، وتوسيع دائرة التعلّم لتشمل بيئات أكثر مرونة وتفاعلية.

إنّ توظيف التعليم المدمج في هذا المجال يتيح الجمع بين مزايا التفاعل الحضوري الذي يوفر دعماً وجهاً لوجه مع المعلم، وبين الأدوات الرقمية التي تفتح آفاقاً أوسع للتعلم الذاتي والمتدرج. فالمنصات التعليمية التفاعلية يمكن أن توفر للمتعلمين فرصاً متكررة للتدريب على مهارات الاستماع والنطق، عبر تقنيات التعرف الصوتي والبرامج المخصصة لتقويم الأداء اللغوي. كما تتيح الموارد الرقمية المتعددة الوسائط (نصوص، فيديو، محاكاة، ألعاب لغوية) بيئة محفزة تدعم مختلف أنماط التعلم.

إلى جانب ذلك، فإنّ التحول الرقمي يساهم في خلق مجتمعات تعلم افتراضية تجمع طلاباً من دول وخلفيات متنوعة، مما يثري تجربة التعلم من خلال تبادل الثقافات وتوظيف اللغة في سياقات واقعية. وقد أشارت بعض الدراسات (العِسماعيِل، ٢٠٢٤) إلى أنّ البعد الثقافي يمثل عنصراً محورياً في نجاح برامج التعليم المدمج، حيث إنّ انفتاح الطلاب على بيئة افتراضية متعددة الثقافات يساعدهم على ممارسة اللغة في مواقف حياتية حقيقية، وهو ما يعزز كفاءتهم التواصلية.

كذلك يفتح التعليم المدمج المجال أمام الجامعات والمؤسسات التعليمية العربية لتطوير مناهج تستجيب مباشرة لاحتياجات سوق العمل، خصوصاً في مجالات الترجمة، الإعلام الرقمي، السياحة، والدبلوماسية الثقافية. فالمتعلم الذي يكتسب اللغة العربية عبر بيئة رقمية مدمجة لا يقتصر تعلمه على الجانب الأكاديمي البحت، بل ينخرط في تطبيقات عملية تُعدّه للتواصل الفعّال في البيئات المهنية المتنوعة.

وبذلك يتضح أنّ التكامل بين التحول الرقمي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمثل مجرد تحديث تقني لطرق التدريس، بل هو نقلة نوعية نحو بناء جيل من المتعلمين يمتلكون مهارات لغوية ورقمية متداخلة، تسمح لهم بالاندماج الإيجابي في السياقات الأكاديمية والمهنية على حد سواء.

المحور الخامس: الكفايات الرقمية لأساتذة وطلبة التعليم العالي

يُعدّ امتلاك الكفايات الرقمية أحد العناصر الأساسية لضمان فعالية التعليم المدمج في التعليم العالي. إذ لم يعد إتقان استخدام التكنولوجيا مجرد خيار، بل أصبح شرطاً أساسياً لنجاح كل من الأساتذة والطلبة في بيئة تعليمية تدمج بين التعلم الوجاهي والرقمي. تتضمن هذه الكفايات القدرة على استخدام منصات التعلم الإلكتروني، أدوات التعاون الرقمي، تطبيقات الإنتاجية، وأدوات التقييم الإلكتروني بطريقة متكاملة مع الأهداف التعليمية.

أولاً: كفايات أساتذة التعليم العالي

يحتاج الأساتذة إلى تطوير مجموعة من المهارات الرقمية تمكنهم من تصميم محتوى تفاعلي، متابعة تقدم الطلاب، وتقديم الدعم الفردي والجماعي. وتشمل هذه المهارات القدرة على:

١. استخدام المنصات الرقمية لإدارة المقررات والتواصل مع الطلبة.
٢. تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة تجمع بين التعلم النظري والتطبيقي.
٣. استثمار أدوات التحليل الرقمي لمتابعة تقدم الطلاب وتحسين جودة التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، من الضروري أن يكون لدى الأساتذة القدرة على توجيه الطلبة نحو الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا، وتعزيز الانخراط الرقمي والاجتماعي داخل الصفوف المدمجة. الكفايات الرقمية للأستاذ لا تقتصر على الجانب الفني فقط، بل تشمل القدرة على الدمج بين التكنولوجيا واستراتيجيات التعليم النشط، بما يعزز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة.

ثانياً: كفايات طلبة التعليم العالي

أما الطلبة، فامتلاك الكفايات الرقمية يمنحهم القدرة على التعلم الذاتي، إدارة وقتهم، والتعاون في بيئات رقمية متنوعة. تشمل هذه الكفايات:

١. استخدام أدوات التعلم الرقمي للوصول إلى الموارد التعليمية وإتمام المهام.
٢. المشاركة الفعّالة في النقاشات الرقمية والمشاريع الجماعية عبر الإنترنت.
٣. استخدام أدوات التقييم الذاتي والتحليل الرقمي لتحسين أدائهم الأكاديمي.

تعزيز هذه الكفايات لدى الطلبة يزيد من قدرتهم على التكيف مع بيئات التعليم المدمج المختلفة، ويجعلهم أكثر جاهزية لسوق العمل الرقمي، كما يرفع مستوى التحصيل الأكاديمي ويعزز التعلم المستمر.

ثالثاً: التكامل بين كفايات الأساتذة والطلبة

تتضح أهمية الكفايات الرقمية عندما يتحقق التكامل بين مهارات الأساتذة والطلبة. إذ يتيح ذلك بيئة تعليمية متكاملة، حيث يمكن للأساتذة تقديم الدعم الفعّال، وتنظيم أنشطة تفاعلية، بينما يتمكن الطلبة من المشاركة النشطة وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. هذا التكامل يشكل أساساً لبناء تجربة تعلم مدمج ناجحة ومستدامة.

رابعاً: ملاحظة حول التطوير المستمر

من الضروري أن يتم تطوير هذه الكفايات بشكل مستمر، عبر برامج تدريبية متقدمة، ورش عمل، ودورات تطوير مهني تستجيب للتحديثات التقنية والتغيرات في أساليب التعلم. هذا النهج يضمن استمرارية جودة التعليم المدمج ويعزز قدرة الجامعات على مواكبة التحوّل الرقمي ومتطلبات سوق العمل.

المحور السادس: استراتيجيات وسياسات لضمان جودة التعليم المدمج

تعدّ السياسات والاستراتيجيات المؤسسية من العناصر الجوهرية لضمان جودة التعليم المدمج في التعليم العالي. فهي تحدد الإطار الذي تُبنى عليه الممارسات التعليمية، وتضمن توافق الموارد، التدريب، والبنية التحتية مع أهداف العملية التعليمية.

أولاً: السياسات المؤسسية

تحتاج الجامعات إلى وضع سياسات واضحة تنظم دمج التعليم الرقمي مع التعليم الوجاهي، بما يشمل:

١. تحديد المعايير الأكاديمية لتصميم المقررات المدمجة.
٢. وضع آليات لمتابعة وتقييم جودة التعليم، بما في ذلك متابعة تقدم الطلاب وتقييم الأداء الرقمي.
٣. تطوير استراتيجيات دعم الأساتذة، بما في ذلك التدريب المستمر وتوفير موارد تقنية مناسبة.

وجود سياسات واضحة يساعد على الحد من التشتت، ويضمن أن يكون التعليم المدمج جزءاً متكاملاً من استراتيجية الجامعة العامة، وليس مجرد إجراءات مؤقتة أو عشوائية.

ثانياً: البنية التحتية المؤسسية

تلعب البنية التحتية الرقمية دوراً محورياً في دعم التعليم المدمج، حيث تتضمن:

١. تجهيز قاعات ذكية ومنصات تعليمية متكاملة.
٢. توفير أدوات اتصال وتعاون فعّالة للطلاب والأساتذة.
٣. ضمان الوصول المستمر إلى الموارد الرقمية وخدمات الدعم الفني.

البنية التحتية القوية تتيح للجامعات تقديم تجربة تعليمية سلسة ومرنة، وتعزز قدرة الطلبة على التفاعل بفاعلية مع المحتوى الرقمي، مع المحافظة على جودة التعلم.

ثالثاً: التكامل بين السياسات والبنية التحتية

النجاح الحقيقي للتعليم المدمج يتطلب تكاملاً بين السياسات المؤسسية والبنية التحتية. إذ تُعزز السياسات الفعّالة استخدام البنية التحتية بطريقة مثلى، بينما توفر البنية التحتية المتطورة أرضية لتطبيق هذه السياسات بشكل عملي وفعّال. هذا التكامل يساهم في خلق بيئة تعليمية مستدامة، ويزيد من فاعلية التفاعل الطلابي، ويضمن تحقيق أهداف التعليم الرقمي والوجاهي معاً.

رابعاً: التطوير المستمر والمراقبة

تحتاج الجامعات إلى تبني نهج مستمر لتقييم فعالية السياسات والبنية التحتية، من خلال:

١. تحليل بيانات التعلم الرقمية لتحديد نقاط القوة والضعف.
٢. مراجعة الخطط التدريبية للأساتذة بشكل دوري.
٣. تحديث الموارد التقنية والمنصات الرقمية بما يتماشى مع التغيرات التكنولوجية واحتياجات الطلاب.

هذا النهج يضمن استمرارية جودة التعليم المدمج، ويجعل الجامعات قادرة على التكيف مع التحوّل الرقمي المتسارع ومتطلبات سوق العمل المتغيرة.

الخاتمة

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ التعليم المدمج أصبح أحد الركائز الاستراتيجية الضرورية لمستقبل التعليم العالي في العالم العربي. فقد تبين أنّ هذا النمط لا يقتصر على الجمع بين التعلم الحضوري والتعلم الرقمي فحسب، بل يخلق بيئة تعليمية متكاملة توازن بين التفاعل المباشر، المرونة، الوصول إلى الموارد الرقمية، وتنمية المهارات العملية للطلبة، بما في ذلك مهارات التفكير النقدي، البحث العلمي، والتعاون الرقمي.

وأشارت النتائج إلى أنّ نجاح التعليم المدمج يعتمد بشكل كبير على الكفايات الرقمية لكل من الأساتذة والطلبة. فالقدرة على استخدام المنصات الرقمية، تصميم الأنشطة التفاعلية، وإدارة التعلم عبر الإنترنت، تمثل عوامل حاسمة لرفع جودة التعلم وتحقيق الانخراط الفاعل للطلبة في العملية التعليمية. كما أنّ التدريب المستمر وتطوير مهارات الأساتذة الرقمية يسهم في تحسين استجابتهم للتحديات التقنية والبيداغوجية.

وأظهرت النتائج كذلك أنّ البيئة المؤسسية والسياسات الجامعية تشكل عاملاً محورياً في ضمان جودة التعليم المدمج. إذ أنّ وجود استراتيجيات واضحة لدعم الأساتذة، توفير بنية تحتية رقمية متكاملة، وضمان الوصول إلى الأدوات التعليمية، يزيد من قدرة الجامعات على تقديم تجربة تعليمية متماسكة وفعّالة. كما أنّ المراقبة المستمرة وتحديث الموارد والبنية التحتية يسهم في استدامة جودة التعليم المدمج مع التغيرات التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل.

كما بينت النتائج أنّ مشاركة الطلبة الفاعلة، عبر الأنشطة التفاعلية الرقمية والمشاريع الجماعية، تشكل حجر الزاوية لنجاح التجربة المدمجة. فالتغذية الراجعة المستمرة، التقييم

التكويني الشامل، وإشراك الطلبة في التقييم الذاتي وتقييم الأقران، تعزز من دافعية الطلبة وتضمن تنمية المهارات المعرفية والعملية بشكل متوازن.

وعليه، يمكن القول إنّ التعليم المدمج لم يعد خياراً ثانوياً أو حلاً مؤقتاً، بل أصبح نموذجاً تعليمياً متكاملاً يحتاج إلى دعم الكفايات الرقمية للمعلمين والطلاب، ووضع سياسات مؤسسية وبنية تحتية فعالة لضمان استدامة الجودة. كما أنّ دمجه في سياسات التعليم العالي يتيح تحقيق الانسجام بين التحصيل الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل، ويزيد من جاهزية الخريجين لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

الاقتراحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات التي تهدف إلى تعزيز فعالية التعليم المدمج في الجامعات العربية وتحسين جودة مخرجاته، وكذلك توجيه الأبحاث المستقبلية في هذا المجال.

أولاً، ينبغي التركيز على تعزيز الكفايات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة من خلال برامج تدريبية مستمرة ترفع مهاراتهم في استخدام أدوات التعلم المدمج، بما يتيح تفاعلًا نشطًا وإنتاج محتوى رقمي متنوع.

ثانياً، يجب تطوير البنية التحتية الرقمية للجامعات من شبكات وأجهزة ومنصات تعليمية لضمان وصول جميع الطلبة إلى الموارد التعليمية دون معوقات تقنية.

ثالثاً، يتعين تصميم المقررات بطريقة متكاملة ومرنة توازن بين التعلم الوجاهي والرقمي، مع إدماج أنشطة تفاعلية ومشاريع عملية وتقييم تكويني مستمر يقيس المهارات المعرفية والعملية للطلبة.

رابعاً، ينبغي تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم باستخدام استراتيجيات تفاعلية متعددة تشمل التعلم التعاوني الرقمي، التغذية الراجعة المستمرة، وأدوات التحفيز الاجتماعي، لضمان مستوى عالٍ من الانخراط في عملية التعلم.

وأخيراً، من الضروري وضع سياسات مؤسسية واضحة وداعمة للتعليم المدمج تشمل التخطيط الاستراتيجي، التدريب المستمر، والدعم الفني والإداري، لضمان استدامة هذا النمط التعليمي وتحقيق جودة أكاديمية متكاملة.

المراجع

البوسعيدي، م.، وآخرون. (٢٠٢٤م). العوامل المتنبئة بتبني التعليم المدمج في سلطنة عمان: دروس من جائحة كوفيد-١٩. *مجلة البحوث والممارسات التربوية*، (٣)١٤، ١١٠-١٢٨.

الثقة، أ.، وآخرون. (٢٠٢٤م). واقع استخدام التعليم المدمج في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة السعودية للدراسات التربوية*، (٢)١٢، ٧٥-٩٢.

الخَصاونة، ر. (٢٠٢٥م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم المدمج في الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية للبحوث التربوية*، (١)١٨، ٣٤-٥٠.

العِسمَاعيل، س. (٢٠٢٤م). التعلم المدمج التعاوني مع طلبة التعليم العالي في سياق عربي. أطروحة دكتوراه، جامعة ولونغونغ، أستراليا.

فَرّة، ع.، و محجوب، م. (٢٠٢١م). مشاركة الطلبة في التعلم الإلكتروني والمدمج في الشرق الأوسط: استخدام إطار مجتمع البحث. *المجلة العربية لتكنولوجيا التعليم*، (١)٥، ٢٣-٤٠.

Alammary, A. (2019). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. *Journal of Computing in Higher Education, 31*(1), 1–14. https:doi.org/10.1007/s12528-018-9179-7

Al-Busaidi, K., Al-Kharusi, H., & Al-Mamari, N. (2024). Predictors of blended learning adoption in Oman: Lessons from COVID-19. *International Journal of Educational Technology, 15*(2), 45–62

Al-Busaidi, A., Al-Rahbi, H., & Al-Kindi, S. (2024). Predictors of blended learning adoption in Oman: Lessons from COVID-19. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00456-7

Al-Ismaiel, O. (2024). Collaborative blended learning with higher education students in an Arabic context. https://ro.uow.edu.au/theses/27660672

Al-Khasawneh, H. (2025). Faculty perspectives on blended learning in Jordanian universities. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 101–120.

Antony, J., Sreekumar, S., & Kannan, M. (2022). Systematic review of blended learning research trends and gaps. *Education and Information Technologies, 27*, 5345–5368. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10878-3

Bahroom, M., & Hussein, N. (2023). The effectiveness of blended learning substitute among SMBAK students. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(2), 234–245.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (2nd ed.). *Pfeiffer.*

Fazza, H., & Mahgoub, M. (2021). Student engagement in online and blended learning in the Middle East: Using the community of inquiry framework. *Studies in Technology Enhanced Learning, 1*(2), 1–15. https://stel.pubpub.org/pub/01-02-fazza-mahgoub-2021

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning* (pp. 3–21). *Pfeiffer.*

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333–350). *Routledge.*

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends, 63*(5), 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Horn, M., & Staker, H. (2015). Blended: Using disruptive innovation to improve schools. *JosseyBass.*

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Educational Technology Research and Development, 68*(1), 345–359. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09685-5

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. *Bloomsbury Academic.*

Singh, J. (2021). Blended learning: Concepts, strategies and practices. *Routledge.*

World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020. *World Economic Forum*.