

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو
التعلم المدمج وعلاقتها بكفاءتهم
الذاتية: التكنولوجية والتدريسية
واحتياجاتهم التدريبية

إعداد

د. يسري مصطفى السيد

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

قائم بعمل رئيس مجلس قسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة سوهاج

١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

المجلة التربوية. العدد الثالث والستون . يوليو ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

□ مستخلص البحث

هدف البحث إلى رصد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتحليل مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لديهم لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري: التخصص، ومدة الخبرة، ورصد مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس.

وقد استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي، حيث تم إعداد ثلاث أدوات بحثية لجمع البيانات هي: استبانة لرصد احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في مجال التعلم المدمج، واستبانة أخرى لرصد مستويات كفاءتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ومقياساً للاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي. وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة ضمت جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية بمملكة البحرين في كليتها الخمس وبلغ عدد من استجابوا على أدوات البحث (٦٨) عضواً.

وكان من أبرز نتائج البحث أن أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية يحتاجون للتدريب على موضوعات ومهارات عدة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج أهمها على الترتيب: القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والقضايا التعليمية في التعلم المدمج، وتحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية، والقضايا التكنولوجية في التعلم المدمج. كما أكدت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لم يتخط الحد المقبول المأخوذ به في البحث الحالي وهو (٨٥ %) إلا في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة وعلوم الحاسوب عند مقارنتها بالكليات الأربعة الأخرى، وفروقاً أخرى في الكفاءة الذاتية التكنولوجية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج جميع كليات الجامعة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التدريسية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات. كما أكدت النتائج وجود علاقة طردية بين متغيري: الاتجاهات نحو التعلم المدمج من جهة، والكفاءة الذاتية ككل، أو بجزءيها: التكنولوجي والتدريسي من جهة أخرى، لكنها غير دالة إحصائياً، وهذه العلاقة وإن كانت غير دالة إحصائياً لكنها تدل على أن تنمية أي من المتغيرين سيؤدي غالباً إلى تحسن مستوى المتغير الآخر.

* الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، الكفاءة الذاتية، الاتجاهات نحو التعلم المدمج، التعلم الإلكتروني، الجامعة الخليجية.

□ مقدمة :

يواجه التعليم العالي في عصر الثورة المعلوماتية تحديات مختلفة نتيجة الانجازات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي أدت إلى ظهور أنماط حديثة للتعليم والتعلم. وبدء التحول من التعليم التقليدي القائم على عضو هيئة التدريس كمصدر أساسي للمعلومات إلى تعلم إلكتروني (E-Learning) يقوم فيه الأستاذ بدور المصمم التعليمي الذي يوفر الفرص المتعددة للطالب كي يتعلم ويبحث في مصادر التعلم المختلفة خاصة المعتمدة على خدمات الويب.

وقد ظهر التعلم الإلكتروني كتطور طبيعي لجذوره الأولى المتمثلة في التعلم من بعد (Distance Learning) ثم التعلم المعزز بالكمبيوتر (Computer-Assisted Instruction) وظهرت معالمه كاستراتيجية متكاملة مع بدء توظيف شبكات الكمبيوتر في التعليم (Computer Networks) ومنها شبكة الإنترنت.

وصاحب هذا الظهور شعاره الأكثر ترويجاً له والقائل: "تعلم: في أي وقت وفي أي مكان وبأي وسيط وبأي سرعة" أو "Any time, any place, any path, any pace" وهو شعار يدل على خصائصه ومميزاته. ولخصها حسن زيتون (٢٤، ٢٠٠٥) ^(١) بأنها "استراتيجية يتم فيها تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط الرقمية وشبكات المعلومات إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة (Synchronous) أم غير متزامنة (Asynchronous) وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط".

ورغم هذه الميزات التي لا تُنكر للتعلم الإلكتروني فقد صاحب تطبيقه صعوبات واعتراضات عدة، وتمحورت أهم هذه الاعتراضات حول افتقاره إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب، وما قد يترتب عليها من انطوائية لدى الطلبة لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيه المواجهه الفعلية، فضلاً عن تركيزه على حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس (محمد عماشة، ٢٠٠٨، ١٢-١٤).

١ - تم استخدام نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (- American Psychological Association APA 6th ED) (الاسم الأخير، السنة، الصفحة)، حيث يشير الرقم الأول في المرجع إلى السنة الميلادية والرقم الثاني إلى أرقام الصفحات، والأسماء الأجنبية بالاسم الأخير، وتم ترتيبها في قائمة المراجع على هذا النحو، أما الأسماء العربية فتم توثيقها في متن البحث باسم الباحث يليه الاسم الأخير فقط، وتم ترتيبها في قائمة المراجع كاملة من الأول إلى الأخير.

ومن أهم المشكلات التي واجهت التعلم الإلكتروني عند تطبيقه محلياً وعالمياً (حسن سلامة، ٢٠٠٦، ٥-٦): غياب المعلم الإنسان أو ضعف الدور الإرشادي والتربوي للمعلم في مواقف التعلم الإلكتروني، كما تُعد تكنولوجيا التعلم الإلكتروني مكلفة مادياً بشكل قد لا يستطيعه المتعلم العادي وخاصة في دولنا النامية، وضعف الانضباط والمسؤولية والأمانة العلمية، فكثير ما تشير النتائج إلى حدوث غش وتدليس وعدم انضباط في عمليات الحضور والامتحانات، وقد ثبت بالبحث العلمي المتأني أن الطلبة الذين تعلموا تعلماً إلكترونياً أقل كفاءة ومهارة في الحوار والقدرة على عرض الأفكار كتابة أو شفاهة من زملائهم الذين تعلموا نفس المقررات الدراسية بالطرق التقليدية. كما إن الوسائط التكنولوجية مهما كانت مبهرة إلا إنه مع مرور الوقت تصيب الشخص بالملل وكرهية الأجهزة من طول أوقات العمل أمامها. "وأنها تعمق الشعور بالعزلة وغياب المشاعر، وقلة الإحساس بالمجتمع والتفاعل مع الأقران وجهاً لوجه" (إيهاب درويش، ٢٠٠٩، ٧٣). وقد أوضح المتحمسون للتعلم الإلكتروني أن تجربته قد فشلت في الحلول محل التعليم التقليدي، وسقطت معادلة "إما التعلم الإلكتروني أو التعليم التقليدي" (MacDonald, 2008).

وقد أشارت دراسات عدة للتحديات التي تواجه تبني التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية ومنها: ضعف البنية التحتية للتعلم الإلكتروني، وعدم كفاية الكوادر البشرية للتعامل معه، وضعف مهارات التعامل مع الكمبيوتر وشبكة الإنترنت لدى نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس، وسلبية اتجاهات كثيرين منهم نحو التعلم الإلكتروني (فواز الشمري، ٢٠٠٧). ومن جملة هذه التحديات وغيرها ظهر مفهوم التعلم المدمج (Blended Learning) وهو التطوير الطبيعي والمنطقي للتعلم الإلكتروني.

ويعد التعلم المدمج صيغة يتم فيها دمج التعلم الإلكتروني وأدواته مع التعلم الصفي (التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاتته في الدروس النظرية والعملية التي تتم في قاعات الدراسة الحقيقية حيث يلتقي المعلم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته (سعد جبر وضياء العرنوسي، ٢٠١٤، ١٥٢). ورغم أن عملية التعليم والتعلم المدمج تكون موجهة من قبل المعلم، إلا إن هذا لا يعني أن المعلم هو المسؤول عن تلقين الطلبة المعرفة، وإنما يعني أن المعلم هو الموجه والمرشد لعملية التعلم لدى الطلبة، في حين يتعلم الطلبة ذاتياً أو تشاركياً مع زملائهم في معظم الوقت (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ١٧٣).

وتعد اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو ما يوجه لتنفيذه من استراتيجيات تدريسية حديثة من أهم المؤشرات التي تنبئ بنجاحه أو فشله بالنظر إلى اتجاهاته باعتبارها محركات سلوكه بالإقبال

على تنفيذ هذه الاستراتيجيات وإتقان كفاءات توظيف أدواتها التكنولوجية في التدريس الجامعي، أو الإدبار عنها والدعوة لهجرها والانكفاء والاكتفاء بالطرائق التدريسية القائمة، باعتبارها المألوفة التي لا تتحدى قدراته ولا تتطلب تنمية كفاياته.

ونظراً لحدائثة استراتيجية التعلم المدمج في التدريس الجامعي بالمنطقة العربية، فقد ظهرت تساؤلات عدة حول مدى ارتباط اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو توظيف استراتيجيات التدريس المعتمدة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس الجامعي بكفاءاتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تخطيط وتصميم للتعلم المدمج وتنفيذه.

وتساءل آخرون حول الاحتياجات الفعلية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتطبيق هذه المنظومات التعليمية المتطورة التي تتطلب قدرات خاصة في التعامل مع أدوات وخدمات شبكة الإنترنت، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة وتوظيفها في التخطيط والتدريس والتفويم الإلكتروني والبحث العلمي بما يتيح للطلاب فرص المشاركة الفاعلة في التعلم والبحث.

وحاول البحث الحالي تعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التعلم المدمج وعلاقتها باحتياجاتهم التدريسية ومستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.

□ الإحساس بمشكلة البحث وتحديد ها :
عمل الباحث مديراً لإدارة ضمان الجودة بالجامعة الخليجية لتجهيزها لتلبية معايير الجودة والاعتماد لبرامجها من هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين، وتزامن هذا مع ازدياد الطلب الاجتماعي على التسجيل والدراسة في الجامعة من قبل طلاب دول مجلس التعاون الخليجي، ورصد الباحث صعوبات جمة تواجه الطلاب في دراستهم تتعلق بالقدوم لمملكة البحرين أسبوعياً والتكلفة المالية العالية التي يتكبدها، فضلاً عن الصعوبات التي تواجه معظمهم بالتغيب عن أعمالهم في بلدانهم ومشكلات عميقة تواجه الطلبة المتزوجين والمتزوجات. فقام بعقد دورتين تدريبيتين لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتوعية باستراتيجية التعليم المدمج وسماته التي يمكن أن تسهم في حل كثير من هذه المشكلات والارتقاء بجودة العملية التدريسية باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها خلال هذه الاستراتيجية. وفي التقويم البعدي الذي صاحب الدوريتين رصد الباحث عدة مظاهر مثلت مثيرات ملحة لإجراء هذا البحث منها:

١. سيطرة معتقدات ورؤى تقليدية على أفكار كثير من أعضاء هيئة التدريس حول جدوى توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي وسلبية اتجاهاتهم نحو مستحدثاتها.
٢. نقص الاهتمام برصد الاحتياجات التدريبية المتعلقة بكفايات أعضاء هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ والتقويم لاستخدام بيئات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.
٣. تشكك كثير من أعضاء هيئة التدريس في كفاياتهم التكنولوجية والتدريبية، واعتقادهم بأن دورات التنمية المهنية التي تُعقد لهم لا تسهم في الارتقاء بها لأنها لا تنبثق من احتياجاتهم التدريبية.

وأكدت هذه النتائج دراسات هبة سعدالدين ونشوى مصطفى وأسماء عبد المولى (٢٠١٢) حيث بلغ عدد من حصل على دورات تدريبية بجامعة أسيوط في مجالات استخدام التكنولوجيا في التدريس (٢٦ %)، وتصميم المقررات الإلكترونية (٤ %)، والتعلم الإلكتروني (١٨ %).

واتفقت نتائج دراسة عمر رابعة ودراسة محمد سرحان (٢٠١٧، ٥٣٧-٥٨١) في أجماع غالبية أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية على حاجتهم التدريبية الماسة لمعرفة استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في إطار التعلم الإلكتروني والتعلم من بعد، ونظم توظيف الوسائط في تنفيذ مداخل التعلم المدمج وبيئات التعلم الافتراضي.

وفي المقابل قادت مراجعة الباحث لواقع الجامعة ولبحوث عديدة في مجال البحث الحالي منها بحوث (مجدي زامل، ٢٠١١)، و(فهد العتيبي، ٢٠١١)، و(ندى الجاسر، ٢٠١٨)، ووجد أن أكثر الجامعات (ومنها الجامعة الخليجية) لم تهتم بدراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها لتلبية متطلبات تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ولم ترصد مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريبية اللازمة لنجاح تجارب التعلم المدمج، كما أهملت استكشاف العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التعليم الجامعي والكفاءة الذاتية في تنفيذه، وأضحت الدورات التدريبية للتنمية المهنية لأعضائها خاضعةً لاعتبارات غير علمية، وما قد يترتب عليه من اتجاهات سلبية نحو هذه الدورات وزيادة الهدر المادي والزمني لأعضاء هيئة التدريس فيما لا يلبي احتياجاتهم التدريبية الحقيقية المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها في التدريس الجامعي.

وهكذا تحددت مشكلة البحث الحالي في عدم قيام دورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة على أساس من احتياجاتهم التدريبية في مجالات مستحدثات تكنولوجيا التعليم واستراتيجيات التدريس القائمة على تكنولوجيا التعلم المدمج، ونقص الاهتمام برصد واقع كفاءاتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريبية في تخطيط وتنفيذ التعلم المدمج، وطبيعة اتجاهاتهم نحوه، الأمر الذي قد يسهم

في إعاقة مشروعات تطوير الأداء التدريسي وزيادة فاعلية تكنولوجيا التعليم الجامعي، مما قد ينعكس سلباً على مستقبل الجامعة في مجالات الجودة والاعتماد الأكاديمي لها وللبرامج الدراسية التي تطرحها كلياتها.

□ أسئلة البحث:

في ضوء مشكلة البحث تحددت أسئلته فيما يلي:

١. ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟
٢. ما واقع الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟
٣. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغيري: التخصص (الكلية) ومدة الخبرة؟
٤. ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي؟ وما دلالتها الإحصائية إن وجدت؟

□ أهداف البحث:

١. رصد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.
٢. تحليل مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري: التخصص، ومدة الخبرة.
٣. رصد مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتعرف دلالتها إن وجدت.

□ أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

١. توفير رصد موضوعي لأهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.
٢. تقديم تحليل واقعي للمستويات الحالية للكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في تدريسهم بما يسمح للبناء عليها مستقبلاً.

٣. توجيه أظنار إدارة الجامعة إلى واقع وطبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، بما يسمح في تطويرها وزيادة إيجابيتهم نحو التمكن من كفايات تنفيذه والإقبال على التنمية المهنية للتمكن منها.

٤. تقديم مجموعة من الأدوات البحثية المعدة والمحكمة وفقاً للأصول العلمية يمكن أن تفيد الباحثين والقائمين على مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لرصد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، واتجاهاتهم نحوها.

□ حدود البحث:

١. تم إجراء البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخلية. ومثلت نسبة العينة (١١ %) من مجتمع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة بمملكة البحرين وقت تطبيق البحث.
٢. استقاء بيانات البحث من خلال الأدوات التي صُممت خصيصاً لها، وجميعها بيانات تعتمد على تصورات كل عضو هيئة تدريس عن ذاته سواء ارتبطت بحاجاته التدريبية في مجال التعلم المدمج، أو كفاءته الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تنفيذه، أو اتجاهاته نحو التعلم المدمج وتوظيف أدواته في التدريس الجامعي، وذلك في ضوء صدق ومستويات ثبات أدوات البحث.
٣. تحددت متغيرات موضوع البحث في: الاحتياجات التدريبية في مجال التعلم المدمج، والكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، والاتجاهات نحو التعلم المدمج. كما تم استخدام تخصص عضو هيئة التدريس (الكلية التابع لها)، ومدة الخبرة في التدريس الجامعي كمتغيرين تصنيفيين.

□ منهج البحث:

استُخدم في هذا البحث المنهج الوصفي، حيث استخدمت استبانة الاحتياجات التدريبية في مجال التعلم المدمج، واستبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي في جمع بيانات وآراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن هذه المتغيرات لبحث وتقويم واقعها والعلاقات القائمة بينها وتفسيرها.

□ متغيرات البحث:

١. الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج. وقد تم دراسة هذا المتغير وصفيًا فقط لرصد واقعه وتقديم مقترحات لتطويره.
٢. الكفاءة الذاتية: التدريسية، والتكنولوجية لدى عضو هيئة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، وقد تم دراسة هذا المتغير وصفيًا، كما تم بحث علاقته بمتغيرات: التخصص، ومدة الخبرة، والاتجاهات نحو التعلم المدمج.

٣. اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التعلم المدمج واستخدامه له في التدريس الجامعي، وقد تم بحث علاقة هذا المتغير بمتغيرات: التخصص، ومدة الخبرة، والكفاءة الذاتية.
٤. تخصص عضو هيئة التدريس (الكلية التابع لها)، ومدة الخبرة في التدريس كمتغيرين تصنيفيين.

□ مجتمع البحث وعينته:
تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة بمملكة البحرين وبلغ عددهم (٦١٠) عضواً موزعين في (١٢) جامعة وقت تطبيق البحث. أما العينة فقد تم اختيارها بطريقة مقصودة حيث تم توزيع أدوات البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية (ممن لم يشاركوا في عمليات الضبط الإحصائي لأدوات البحث) في كليتها الخمس والبالغ عددهم (٨٢) عضواً، وبلغ العدد النهائي لمن قاموا بالاستجابة الكاملة عليها (٦٨) عضواً، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث:

جدول (١): توزيع عينة البحث وفقاً للنوع والكلية ومدة الخبرة والدرجة العلمية

الدرجة العلمية			النوع		مدة الخبرة		الكلية (التخصص)				
أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	نمّر	نمّر	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ١٠ سنوات	الأعمال والإدارية	الهندسة	الحاسوب علوم	القانون	التربية
٤٢	١٧	٩	٨	٦٠	٣٦	٣٢	١٤	٢٠	٨	١٢	١٤

□ أدوات البحث:
قام الباحث بتصميم أدوات البحث بعد فحص ومراجعة عدد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببحث محاور الاحتياجات التدريبية لمصمم ومستخدم أدوات التعلم المدمج، والاتجاهات نحو التعلم المدمج، والكفاءة الذاتية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج وشملت هذه الأدوات:

١. استبانة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال التعلم المدمج.
٢. استبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.
٣. مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج في الجامعة.

□ خطوات البحث:
١. إعداد الإطار النظري للبحث، وقد تضمن مراجعة وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الثلاثة.

٢. إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال التعلم المدمج.

٣. إعداد استبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.
٤. إعداد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج في الجامعة.
٥. الضبط الإحصائي لأدوات البحث.
٦. الحصول على موافقة أ.د/ نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية على تطبيق أدوات البحث، وتكرم سيادته بمخاطبة جميع أعضاء هيئة التدريس لتيسير الاستجابة عليها.
٧. توزيع أدوات البحث يدوياً على أعضاء هيئة التدريس لشرح فلسفة البحث والأدوات وأهمية الاستجابة على كل منها بصراحة وموضوعية، والإجابة على جميع تساؤلاتهم حولها.
٨. تم بمساعدة مساعدي عمداء كليات الجامعة الخمس تجميع أدوات البحث، وبلغ العدد الإجمالي لعينة البحث عقب التأكد من سلامة واكتمال الاستجابات (٦٨) عضواً من إجمالي (٨٢) تم التوزيع عليهم (لم يستجب ١٤ عضو هيئة تدريس ممن يعملون بنظام الدوام الجزئي Part time).
٩. ترميز وتفرغ بيانات أدوات البحث وإدخالها لحزمة البرامج الإحصائية في العلوم الإنسانية (SPSS)، واستخدام المعالجات الإحصائية للوصول للنتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة البحث.
١٠. رصد نتائج البحث وتبويبها وتحليلها وتفسيرها، والخروج بتوصيات البحث ومقترحاته.

□ مصطلحات البحث:

١- التعلم المدمج - المزيج (Blended Learning):

عرف بلايك وجوديير وإليس (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007, 234) التعلم المدمج بأنه نشاطات التعليم والتعلم التي تشتمل على الدمج الممنهج للتفاعل المباشر (وجهاً لوجه) مع التفاعل بمساعدة التكنولوجيا بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومصادر التعلم التقليدية والرقمية. وذكر محمد عماشة (٢٠٠٨) أن التعلم المدمج نمط من التعلم يوظف التعليم الإلكتروني مدمجاً مع التعليم الصفّي التقليدي بحيث يتشارك فيه معاً في إنجاز عملية التعلم وفي تلك الصيغة يكون التعليم والتعلم موجهاً من قبل المعلم، وهذا يعني أن المعلم هو الموجه لعملية التعلم لدى الطلاب، وعلى ذلك فإن هذا النموذج يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم الصفّي وجهاً لوجه، ويقوم هذا التعليم على أساس مدخل التكامل بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. وعرفته سيثي (Sethy, 2008, 32) بأنه تكامل مداخل تبدو متناقضة، فهو يُكامل بين التعلم الرسمي وغير الرسمي، والخبرات وجهاً لوجه والخبرات عبر الويب، ومسارات التعلم الموجهة

والاعتماد على التوجيه الذاتي، والمراجع الرقمية والاتصالات الجماعية، وذلك لتحقيق أهداف الطلبة والمؤسسة.

ويُقصد به في البحث الحالي نمط للتعلم يمزج بين الطريقة التقليدية في التدريس الجامعي وجها لوجه مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت من أجل الوصول إلى تفريد التعليم ومع مراعاة حاجات الطلبة والفروق الفردية فيما بينهم.

٢- الاتجاهات نحو التعلم المدمج (Attitudes towards Blended Learning):

الاتجاه: استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة، ويُعبر عنه عادة بأحب أو أكره" (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠١، ١٤٦).

وعرّفته سهام محمد (٢٠١٥، ٦) بأنه "ميل أو تأهب نفسي مكتسب يتميز بالثبات النسبي يوجه مشاعر الفرد وسلوكه نحو المثيرات من حوله من أشياء أو أفراد أو موضوعات تستدعي الاستجابة ويعبر عنها بالحب أو الكراهية أو الرفض أو القبول فهي تحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه الأشياء أو الأفراد أو الموضوعات المختلفة".

ويقصد بالاتجاه نحو التعلم المدمج في البحث الحالي: مجموع استجابات عضو هيئة التدريس بالقبول أو الرفض لتخطيط وتصميم وتوظيف أدوات التعلم المدمج في تدريس المقررات الدراسية بالجامعة. ويُعبر عنه إحصائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على استجاباته في مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي المُعد في هذا البحث.

٣- الاحتياجات التدريبية (Training Needs):

عرّف عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٦، ٣٠٢) عملية تحديد الاحتياجات بأنها "عملية تسليط الضوء بدقة بالغة وبطريقة منضبطة لأسباب الفجوات في الأداء. وذكر محمد شاهين (٢٠٠٤، ١٨) أن الاحتياجات التدريبية هي "مقدار الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الممارس بالفعل في الواقع، أو هي مقدار الاختلاف بين الأداء المتوقع (المطلوب) وبين الأداء الموجود".

وذكرت وثائق منظمة الفاو في معرض تعريفها للاحتياجات التدريبية بأنها "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة

بين الأداء الفعلي والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية". (برنامج تنمية المجتمعات المحلية، ٢٠١٢)

ويُقصد بها في البحث الحالي: مجموعة المهارات والمعارف التي يحتاجها عضو هيئة التدريس للقيام بتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. ويتم التعرف عليها من خلال استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية باستخدام الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

٤- الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):

أشار باندورا (Bandura, 1994, 1-3) إلى أن الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) هي اعتقاد الفرد عن نفسه وقدرته على إنجاز الأعمال التي يُكلف بها، والتي يمكن أن تكون أفضل وذلك حسبما يعتقد بنفسه وقدراته، وتحدد هذه الكفاءة معتقدات الفرد ومصادر شعوره بذاته. وتنتج هذه المعتقدات من خلال أربع عمليات رئيسية هي: العمليات المعرفية (Cognitive Processes) وعمليات الدافعية (Motivational Processes) والعمليات الوجدانية (Affective Processes) وعمليات الانتقاء - الاختيار (Selection Processes) (كارين أوبرين، ٢٠١٣، ٢٠٤).

كما عرّف فتحي الزيات (١٩٩٩، ٣٩٠) الكفاءة الذاتية بأنها "مجموعة متميزة من المعتقدات، أو المدركات المترابطة، أو المتداخلة لنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير، والدافعية والحالات الانفعالية، والفسولوجية". وأوضح إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٥، ١٦٠) أن الكفاءة الذاتية هي تقدير الفرد لما يمتلكه من قدرات، وإمكانات يرى أنها تؤثر فيما حوله وتساعده على ما يواجهه من مشكلات وعقبات. كما يُقصد بالكفاءة الذاتية للمعلم ثقته في قدرته على التعليم الفعّال وتأثيره الإيجابي في طلابه، حتى أولئك الذين لا يملكون دافعية كافية للتعلم.

وتفقد التعريفات السابقة إلى إدراك أن الكفاءة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام الكمبيوتر وشبكاته في العملية التعليمية التعليمية تشكل ركيزة أساسية لمدى ممارستهم للتعليم والتعلم المدمج، كما أن الكفاءة الذاتية قد ترتبط من ناحية أخرى باتجاهاتهم نحو توظيف أدواته في مواقف التعليم - التعلم.

وقُدرت الكفاءة الذاتية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في هذا البحث بمجموع درجات أعضاء هيئة التدريس على محور الكفاءة الذاتية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، الذي تكون من بعدين: الكفاءة الذاتية التكنولوجية والكفاءة الذاتية التدريسية، والحد المقبول لها في البحث الحالي هو (٨٥ %).

الإطار النظري للبحث

هدف البحث إلى رصد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتحليل مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري: التخصص، ومدة الخبرة، ورصد مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتعرف دلالتها إن وجدت. لذا فإن الإطار النظري تناول محاور رئيسة هي: التعلم المدمج والاتجاهات نحو استخدامه، والكفاءة الذاتية بمحوريها: التكنولوجية والتدريبية، والاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.

أولاً: التعلم المدمج (Blended Learning)

أ. التعلم المدمج: ماهيته، مقومات نجاحه، ميزاته، محدداته، فاعليته:

يُعد التعلم المدمج نمطاً تعليمياً مستحدثاً ظهر كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني لما ظهر في الأخير من صعوبات تحول دون تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة خاصة المهارية والوجدانية منها. ففي معرض تناوله للمشكلات والتحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني أوضح نجم الدين مردان أن سلبية اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، وعدم امتلاكهم لمهارات توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم وضعف قدراتهم في استخدام تكنولوجيا التعليم، والمقدرة على زيادة دافعية وإثارة المتعلم على التعلم عبر الإنترنت تعد من أكثر المشكلات إلحاحاً (٢٠٠٨، ٨-١٠).

وفي المقابل هناك من يعتقد أن التعلم المدمج نمطاً تعليمياً له جذور قديمة نسبياً تشير في معظمها إلى مزج طرق التعلم وجها لوجه واستراتيجيات التعلم الإلكتروني مع الوسائط المتنوعة، وتستخدم له مصطلحات مثل: التعلم المدمج (Blended Learning) والتعلم الهجين (Hybrid learning)، والتعلم المتمازج/ المختلط (Mixed Learning) (عاطف الشerman، ٢٠١٥). وهو بالتالي قد يتنوع بشكل كبير جداً، لأن حدوث التعلم من خلاله يعتمد على عناصر متعددة، منها على سبيل المثال: الخبرة، وبيئة التعلم، والطلبة، وأهداف التعلم، والمصادر. وتناولت دراسة دريسكول (Driscoll, 2002) تعريف التعلم المدمج حيث أشارت إلى أن هناك أربعة مدلولات مختلفة للتعلم المدمج وهي:

أ. الدمج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي مثل: الصفوف الافتراضية المباشرة، والتدريس المعتمد على الخطو الذاتي، والتعلم التعاوني، والفيديو، والصوت.

ب. مزج طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة مثل (البنائية والمعرفية والسلوكية) لإنتاج تعلم متميز يدمج بين وسائط التكنولوجيا والتفاعل الحي وجهاً لوجه.

ج. مزج أي شكل من أشكال التكنولوجيا، مثل: (شرائط الفيديو، الاسطوانات المدمجة، التعليم القائم على الويب) مع التدريس وجهاً لوجه.

د. مزج التكنولوجيا في التدريس مع ممارسات عملية واقعية لإنتاج إبداعات فعلية تؤثر على الانسجام بين التعلم والعمل.

وهذا يعني أنه ليس هناك استراتيجية واحدة للدمج، والتعلم المدمج الناجح مثل وصفة طهي ناجحة أو معزوفة موسيقية ناجحة، فبمقدار ما يتم دمج مكونات متكاملة ومتجانسة ومنسجمة تدعم العناصر الأساسية المختلفة المكونة للتعلم بشكل ملائم وعملي، يكون التعلم المدمج ناجحاً وفعالاً (مفيد أبو موسى، ٢٠٠٩). ويتضح ذلك من خلال تعريف المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية والكمبيوترية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٥) له بأنه ذلك النوع من التعلم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس والتي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها المتعلمون وجهاً لوجه، وبين أساليب التعلم الإلكتروني.

وعرض أليسون ليتل جون وكريس بجلر (٢٠١٢، ١-٢) عدة تعريفات للتعلم المدمج أهمها:

أ. الدراسة من خلال الإنترنت بإشراف المعلمين كميسرين للتعلم، بما يسهل الإبداع المشترك، ويؤكد عليه ضمن المقرر الثري بالتعاون الإلكتروني.

ب. استخدام بيئة التعلم الافتراضية (Virtual Learning Environment) للوصول إلى المصادر التعليمية للمقرر، وتوجيه الأسئلة سواء داخل أو خارج الحرم الجامعي.

ج. التعلم في الوقت الملائم على أساس استخدام التدريس الخصوصي بمساعدة الكمبيوتر، والتواصل مع الطلاب في غير أوقات الدراسة من خلال تقنية التراسل الفوري، والوسائل المحوسبة للتواصل الاجتماعي غير الرسمي.

د. التكامل المستمر بين أماكن التعلم الواقعية والافتراضية التي تدمج وتتوائم مع التكنولوجيا وتركز على تعلم الطالب.

وأوضح بدر الخان (٢٠٠٥، ٣٤٠) أن التعلم المدمج قد يتضمن أشكالاً متعددة من أدوات التعلم، مثل: البرامج التعاونية أو الافتراضية المباشرة، والمقررات الإلكترونية القائمة على معدل خطو المتعلم نفسه، وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني الملحقة في بيئة العمل، وأنظمة إدارة التعلم، ويوالف التعلم المدمج أنشطة مختلفة تعتمد على الأحداث التعليمية، بما في ذلك الفصول التقليدية (وجهاً لوجه)، والتعلم الإلكتروني المباشر، والتعلم ذاتي السرعة، وعادة ما يكون هذا التعلم خليطاً من التعلم التقليدي الموجّه من قبل المعلم، والمؤتمرات أو التعلم الإلكتروني المتزامن، والتعلم ذاتي السرعة غير المتزامن.

وخلال ما سبق من آراء ورؤى أن التعلم المدمج يمثل الامتداد الطبيعي والوسيط المنطقي ما بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني الخالص، حيث يعتمد التعلم المدمج وما يتضمنه من نماذج على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني ممتزجة بأدوات التعلم الصفي التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يمكن أن يتشارك الطلبة في إنجاز تكاليفات تعليمية محددة تحت إشراف مباشر من المعلم وجهاً لوجه، إضافة إلى إمكانية استخدام نظم التفاعل الإلكتروني وأدواته المتزامنة وغير المتزامنة.

وللتعلم المدمج عدة مقومات لنجاحه أهمها ما أجمع عليه (حسن سلامة، ٢٠٠٦، ١-١٨)، و(حسن عبدالعاطي ومحمد المخيني، ٢٠١٠، ١-١٩) و(مفيد أبو موسى وسمير الصوص، ٢٠١٠، ٣٢-١):

١. التواصل والإرشاد: من أهم عوامل نجاح التعلم المدمج التواصل بين المتعلم والمعلم، ولا بد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية لعينات من السلوك والتوقعات، ووصف لمهام المعلم والمتعلم وأدوار كل منهما بطريقة واضحة ومكتوبة.
٢. العمل الفريقي: يتوقف نجاح التعلم المدمج على توافر القناعات لدى المعلم والمتعلم باحتياجه لتفاعل المشاركين، والعمل في شكل فريق لكل فرد فيه أدوار محددة عليه القيام بها.
٣. تشجيع العمل المبهر الخلاق: لا بد في التعلم المدمج من تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعلم المدمج تسمح بذلك، ويساهم تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية على الإبداع وتجويد العمل.
٤. الاختيارات المرنة: يجب أن يحصل الطلاب على الإجابات عن تساؤلاتهم بغض النظر عن مكان وزمان التعلم، والخبرة التعليمية السابقة، وهذا يفرض توافر المرونة وتعدد خيارات التعلم لهم.

٥. إشراك الطلاب في اختيار الدمج المناسب: يجب أن يتيح المعلم لطلابه فرص اختيار الدمج المناسب (الفصل المقلوب، والتعلم على الخط، والعمل الفردي، وهذا يسهم في وصول التعلم لأقصى كفاءة.

٦. الاتصال المستمر: يجب إتاحة طرق الاتصال السريعة بين المعلم والمتعلمين للتوجيه والإرشاد بكل الظروف، وبين المتعلمين بعضهم بعضاً لتبادل الأفكار والتشارك في خبرات التعلم وحل المشكلات.

٧. التكرار: يجب أن تتيح خبرات التعلم المدمج فرص حصول المتعلم على صور متعددة لعروض وخبرات كل موضوع يدرسه، أي الحصول على خبرات الدرس الواحد من مصادر مختلفة في صور متعددة بمعدة بتقنية علمية عالية المستوى (درس تقليدي/درس على الخط/مؤتمر فيديو/حوار على الخط "دردشة"/بريد إلكتروني...) فهذه التكرارات تثري الأفكار وتعمقها، وتقابل الاحتياجات والاستعدادات لدى المتعلمين.

وأوضحت نتائج دراسة مدران وجولبار (Madran & Gülbahar, 2009) أن التخطيط لبيئة تعلم مدمج جيدة تتطلب أخذ أربعة مجالات هامة في الاعتبار هي: التكنولوجيا، والمعلمين، والطلاب، والتربية، وأن رضا طلبة الجامعات الخاصة بتركيا عن بيئة التعلم المدمج ارتبط بمستويات تنورهم الكمبيوترية وفي مجال الإنترنت.

وقد حدد الغريب إسماعيل (٢٠٠٩، ٩٨) مقومات نجاح التعلم المدمج في:

١. أنه يعمل على تحسين مخرجات التعليم.
٢. مناسبة نموذج التعلم المدمج مع طبيعة الطلاب.
٣. توافر بنية تحتية تدعم تطبيقه بقاعات الدراسة التقليدية وتدعيمها بتكنولوجيا التعلم الإلكتروني.
٤. قابلية قياس مخرجاته والتأكد من فاعليته.

وفي معرض تناولهما لمميزات التعلم المدمج اتفق كل من عبدالله المطوع ومحمد الشمري (٢٠١١)، ومحمد عبدالعاطي (٢٠١٦، ٢٦-٣٢) في أنه:

١. يساعد في تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين.
٢. يزيد من فاعلية التعلم من خلال تحسين مخرجات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب واستعداداته وأهداف البرنامج التعليمي.
٣. يكون الأفضل في تطوير التدريس الجامعي من حيث تقليل الكلفة وتوفير الوقت، والتغلب على البعد المكاني، وزيادة الاعتماد على استراتيجيات التدريس التفاعلية التشاركية.

وقد أكدت دراسات عدة فاعلية استراتيجيات التعلم المدمج في تحقيق مخرجات تعليمية هامة، ومنها دراسة إسلام علام (٢٠٠٩) التي أوضحت فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي وكسب بعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالإسماعيلية ودراسة ربيع رمود (٢٠٠٩) التي أكدت فاعليته في تنمية الكفايات المعرفية والأدائية لاستخدام السبورة التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بدمياط، ودراسة كانر (Caner, 2009) التي أوضحت فاعلية التعلم المدمج في كسب مهارات تدريس اللغة الإنجليزية، ورفع مستويات رضا الطلاب المعلمين عن التعلم المدمج لتلبيته لتوقعاتهم، واعتقادهم أنه يسهم في النمو المهني لهم، وأشارت دراسة القحطاني (Alqahtani, 2010) إلى فاعلية دراسة طلاب جامعة أم القرى لمقرر الثقافة الإسلامية من خلال استراتيجيات التعلم المدمج في التحصيل الدراسي وتنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم المدمج.

وأكدت نتائج دراسة شابير وويلكوكس ووايتسايد ومارش وبروكس (Schaber, Wilcox, Whiteside, Marsh & Brooks, 2010, 1-18) فاعلية التعلم المدمج في تنمية أربعا من مجالات التعلم والذكاء العاطفي وهي السلوكيات المهنية في الطب، واتجاهات التعامل مع المرضى، والأخلاقيات المهنية، وسلوكيات الاحتراف. كما أوضحت دراسة ألبانو ومارسكا (Albano & Maresca, 2010, 245-252) فاعلية تدريس الهندسة بجامعة ساليرنو (University of Salerno) بإيطاليا باستراتيجيات التعلم المدمج في متعة الطلاب، وشعورهم بالكفاءة الذاتية للنجاح في الرياضيات. وأوضحت دراسة الساعي والكعبي والمفتاح (Al-Saai, Al-Kaabi & Al-Muftah, 2011, 34-55) فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني المدمج في تحصيل طلبة جامعة قطر في مقرر التصوير الفوتوغرافي الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني المدمج. وأكدت دراسة نمفر ورستجو وبايام (Namvar, Rastgoo, Sattary & Payam, 2011, 529-532) الأثر الدال للتعلم المدمج لدى الطلاب في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في جامعة آزاد الإسلامية (Islamic Azad University) بايران، وأظهرت النتائج أن التعلم المدمج له تأثير إيجابي على مقاييس الإبداع لدى الطلاب مثل الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والتفصيل. وأشار الباحثون أن هذه النتائج تشجع على تبني التعلم المدمج للمساهمة في تحسين نوعية التعليم العالي.

وأشارت نتائج بحث هاني الحناوي ويحي أبو ججوح ومحمد خميس (٢٠١٤، ٢٣٥-٢٨١) إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات طلبة جامعة الأقصى بغزة في إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري. وأوضح بحث علي واسماعيل الدريدي وزينب أمين (٢٠١٦، ٢٣٦-٢٨٣) فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات إنتاج ملف الإنجاز

الإلكتروني عبر الويب ورفع مستوى الكفاءة المهنية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ذوي الأسلوب المعرفي المستقل. وأكدت دراسة محمد القحطاني وعامر البيشي (٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الكوالتي ماترز (Quality Matters™ Rubric Standard). وأوضحت نتائج بحث خليل السعيد (٢٠١٧) فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة في مقرر تقنيات التعليم وفي تنمية دافعيتهم نحو التعلم المدمج، وأوصي بعقد ورش تعليمية ودورات تدريبية للأساتذة والطلاب لتعريفهم ببيئة التعليم المدمج وتزويدهم بمهارات تطبيقه في العملية التعليمية.

وأكدت دراسة نجلاء علي (٢٠١٨، ٧٧-١٠٠) فاعلية التعلم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، التقييم، الاستنتاج، الاستقراء) والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطام. وأوضحت نتائج بحث عبدالعزيز سلامة والسيد الخميسي وأحمد سعيد (٢٠١٨، ٤١-٥٦) فاعلية التعلم المدمج التعاوني في الارتقاء بمستويات الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي لدى طلبة مستوى الماجستير بجامعة الخليج العربي. وأكدت نتائج بحث يسري أبو العينين (٢٠١٨، ٢٥٧-٣١٨) فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير، وتحسين التحصيل الدراسي، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى طالبات كلية التربية نحو التفاعل مع الاستراتيجية. وأشارت نتائج دراسة أمل سويدان ورحاب الرميح (٢٠١٨، ٤٥١-٤٩٩) إلى فاعلية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

وأوضحت دراسة الزهرة الأسود (٢٠١٩، ٩٧-١٢٠) فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم في مقرر التوجيه والإرشاد التربوي لدى طالبات علوم التربية بجامعة الوادي بالجزائر، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي للمساهمة في تحسين نوعيته. كما أوضحت نتائج دراسة لينا الحيازي (٢٠١٩، ٢٣-٣٤) فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي في اللغة الإنجليزية لطلبة الجامعة الأردنية.

ورغم ما تشير إليه البحوث والدراسات من فاعلية للتعلم المدمج فهناك دراسات أكدت وجود محددات قد تحول دون تحقيقه لأهدافه، ومنها دراسة غسان الشيوخ (٢٠٠٨) حيث أوضحت بعضاً مما يراه أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والمعلمات بالدمام بالمملكة العربية السعودية صعوبات تواجه تطبيق التعلم المدمج بالمملكة ومنها: الموارد البشرية ومقاومتها لتخطيط وتنفيذ التعلم

المدمج، والموارد المتعلقة بالمحتوى التعليمي، واللذان تحتلان المرتبة الأولى من حيث شدة إعاقتهما لاستخدام التعلم المدمج، وتليهما الموارد المالية.

وأوضح شولتز وتونس (Schultz & Tønnesen, 2012) أن المشكلة الحقيقية التي تجابه دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مؤسسات التعليم العالي تكمن في إنعدام الرؤية في تخطيط سياسات التعلم الإلكتروني والتعلم من بُعد، وأن هذا أدى إلى إساءة استخدام مصطلح التعلم المدمج لإخفاء حقيقة أن هذه المؤسسات تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأقل قدر ممكن، وتميل لتقديم المعارف بنفس طرائق التدريس التقليدية.

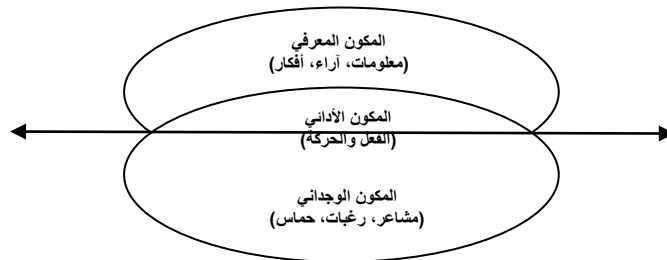
ويعتقد الباحث أن هذه الفاعلية للتعلم المدمج لا تتحقق تلقائياً بمجرد تبني مؤسسة التعليم العالي له، فهناك صعوبات ومحددات عدة يجب أخذها في الاعتبار ووضع حلول ناجعة لها قبل التنفيذ، ومنها: احتياج التعليم المدمج إلى عضو هيئة تدريس يتمتع باتجاهات إيجابية نحو هذا التعلم، ولديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت، بحيث يستطيع التطبيق العملي على الكمبيوتر ووضع الاختبارات الإلكترونية، والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يشرحه، والبحث عن الجديد في الموضوع، وجعل الطالب يشارك في عملية البحث، بحيث يكون دور الطالب مهماً ومشاركاً وليس متلقياً فقط. كما يحتاج إلى عضو هيئة تدريس يستطيع أن يصمم الدرس الإلكتروني بنفسه، بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة لديه في الجامعة، والقدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني، وتصميم الاختبارات والتعامل مع الوسائط المتعددة (محمد حمدان، ٢٠١٠).

ب. الاتجاهات نحو التعلم المدمج:

رغم أهمية اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التعلم المدمج باعتبارها محركات سلوكه نحو قبول هذا النمط من التعليم وتبنيه، وكسب مهارات تصميم أدواته وإنتاجها، إلا إن هذا البعد لم يلق عناية واهتماماً يليقان به من الباحثين، لأن المخرجات الإنفعالية يصعب تحقيقها، وتستغرق زمناً أطول في كسبها وتنميتها. وتسهم اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التعلم المدمج في توجيه سلوكياته في مواقف التعليم والتعلم المختلفة، وإقباله على دورات كسب مهارات تنفيذه، وتظهر باندماجه ومشاركته وحيويته والشعور بالرضا لممارسة كفايات التعلم المدمج مع الطلبة.

وقد حدد يوسف قطامي ونايفة قطامي (2001, 158) مكونات ثلاثة للاتجاه هي المكوّن المعرفي (Cognitive Component)، والمكوّن الانفعالي (Affective Component)، والمكوّن الأدائي (Performance Component). ويتضح المكوّن المعرفي في بنية الاتجاه مما لدى عضو هيئة التدريس من معارف حول التعلم المدمج تشمل مفهومه، وفلسفته، ومبادئه، وأدوار المعلم

وطلابه فيه، ومميزاته، ومحدداته وصعوبات تطبيقه. كما يتضح المكوّن الانفعالي في بنية الاتجاه في الجوانب الانفعالية ذات العلاقة بكراهية ممارسة كفايات تنفيذ التعلم المدمج أو الميل إليها، ويعبر عضو هيئة التدريس عن عناصر هذا البعد بأفعال مثل: "أفضّل، أرغب في، أشعر بالراحة لـ، أحب..". أما المكوّن الأدائي في بنية الاتجاه فيظهر في صورة الأداءات التي تصدر عن عضو هيئة التدريس في مواقف اختيار وتنفيذ استراتيجيات التدريس، وأثناء ممارسته لكفايات التعلم المدمج في حال تبنيه ضمن استراتيجيات التدريس الجامعي. وهذا المكوّن قد يُستدل من خلاله على طبيعة الاتجاهات ووجهتها (سلبية، ايجابية، محايدة). وقد لا يكون بالضرورة مؤشراً صادقاً على وجهة الاتجاه أو طبيعته، وذلك بسبب ميل صاحبه لإخفائه في بعض الحالات التي يتوقع أن يسبب له ظهور اتجاهاته متاعب هو في غنى عنها. وشكل (٢) يبين أثر المكونين المعرفي والوجداني في المكون الأدائي للاتجاه:



شكل (٢): أثر المكونين المعرفي والوجداني في المكون الأدائي للاتجاه (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠١، ١٥٨)

وقد اهتمت دراسات عدة باستكشاف طبيعة اتجاهات ومدركات المعلمين والطلبة نحو التعلم المدمج، وتم معظم الدراسات التي اهتمت باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج خارج المنطقة العربية، بينما ركز الباحثون في المنطقة العربية على اتجاهات الطلبة نحوه. ومن البحوث التي اهتمت باستقصاء طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج دراسة أو وبارك (Oh & Park, 2009, 327-342) التي رصدت واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه، وقد أشار (١٣٣) من أعضاء هيئة التدريس موزعين في (٣٣) جامعة إلى أن (٩٥.٥%) منهم يشاركون في توظيف الوسائط التكنولوجية في التدريس وأن (٦٤.٤%) منهم يستخدمون التعلم المدمج بمكونيه (التعلم الإلكتروني، والتعليم وجهاً لوجه) في تدريسهم، وأنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج لاعتقادهم أنه يحسن نوعية تعليمهم، وعبر (٧٠.٦%) من أعضاء هيئة التدريس عن اعتقادهم بأن عبء العمل يعد أهم التحديات التي تواجههم، كما

ذكر (٦١.٨ %) منهم أن إنعدام الحافز والحماس واحد من أهم التحديات التي تواجه تبنيهم للتعلم المدمج في التدريس.

كما بحثت دراسة بينسونا وأندرسون وأومس (Bensona, Anderson & Ooms, 2011) تصورات واتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال بجامعة كنجستون (Kingston University) بلندن في مجال التعلم المدمج، وأظهر المشاركون تقديراً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقبلاً لها باعتبارها تقابل ما بين الطلاب من فروق فردية وتنوع لأساليب التعلم المفضلة، وتزودهم بالدافعية لمزيد من الاندماج في التعلم وأن اللقاءات وجهاً لوجه تزيد من التقدير المتبادل بين المعلم وطلابه، واعترف معظم أفراد العينة أنهم لا يمارسون الإبداع مع طلابهم ولا يدفعونهم لممارسته خلال مواقف التعلم المدمج.

وأوضحت نتائج دراسة (سمر عبد الله، ٢٠١٢) أن الكفايات الأدائية والمعرفية للتعلم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية المفتوحة - فرع الكويت كانت بمستوى مرتفع، حيث بلغت نسبة التمكن من الكفايات المعرفية بشكل عام ٨٢.١%، وبلغت نسبة التمكن من الكفايات الأدائية ٨٤.٥٠%، وأن اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج كانت إيجابية بعام، وأرجعت ذلك لتبني الجامعة لاستراتيجية التعلم المدمج في مرحلة مبكرة تسبق تطبيق البحث بعقد من الزمن.

ولكن دراسة غازي خليفة وخالد الصرايرة (٢٠١٣) أوضحت وجود صعوبات حقيقية لتطبيق التعلم المدمج في التدريس بجامعة الشرق الأوسط، كضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في تحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى رقمي، وعدم وضوح أهمية التعلم المدمج في التدريس الجامعي وسلبية اتجاهات بعضهم نحوه، وضعف قدراتهم على تصميم المقررات والاختبارات الإلكترونية، وعدم قناعة الإدارة الجامعية بجدوى وجود نظام لإدارة المحتوى الإلكتروني وآخر لإدارة التعلم الإلكتروني.

وفي مقابل الدراسات والبحوث التي اهتمت باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج، اهتمت بحوث ودراسات أخرى أكثر باتجاهات طلبة التعليم الجامعي نحوه وتصوراتهم حول دوره في مخرجات تعلمهم، ومنها دراسة دليالجلو ويلدرم (Delialioglu & Yildirim, 2007) التي رصدت تصورات الطلبة المسجلين في مقرر شبكات الكمبيوتر والاتصالات للأبعاد (133-146) الفاعلة في التعلم المدمج، وأوضحت النتائج أن مزج عناصر وإجراءات التعلم البنائي ودعم ما وراء المعرفة، وأنشطة التعلم التعاوني والفردية، والدافعية يسهم بإيجابية في التعلم المدمج. وفي جامعة القدس المفتوحة بحثت دراسة أبوشاوش وشات (Abu Shawish & Shaat, 2010) اتجاهات

٥٠٠٠ من طلبة الجامعة نحو التعلم المدمج، وأشارت نتائجها إلى إيجابية اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، وأن التتور الكمبيوترى والخبرة فى استخدام الإنترنت لهما تأثير واضح فى هذه الاتجاهات. كما أوضحت دراسة عبدالرسول ومشرى وخلف (Abdulrasool, Mishra & Khalaf, 2010) إيجابية اتجاهات طلاب الهندسة الميكانيكية ومعلميهم نحو التعلم المدمج عند دراسة التصميم الهندسى بمساعدة الكمبيوتر (Computer Aided Design (CAD)، وأن تكامل الطرق التقليدية فى التدريس مع الكمبيوتر يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية ويجعل التخطيط للتعليم وتقييم الطلاب أكثر موضوعية.

وبحثت دراسة تسولس ودسكاليس وبابادبولو (Tselios, Daskalakis & Papadopoulou, 2011, 224-235) تصورات طلاب الجامعات اليونانية عن التعلم المدمج، ومدى تأثير هذه التصورات نتيجة استخدام الطلاب أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية مثل مودل (Moodle)، وأوضحت النتائج أن استخدام الطلاب للتعلم المدمج يسهم فى تطور مدركات الطلاب عنه ورفع مستويات قبوله لديهم، ولكن الطبيعة الإلزامية لاستخدام مودل من قبل الطلبة قد تكون لها آثار سلبية. كما أشارت نتائج دراسة محمد والى (٢٠١٥، ٤١-٧٧) إلى توافر المهارات التكنولوجية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بدمنهور وارتفاع مستوى الدافعية لديهم لتطبيق التعلم المدمج، فضلاً عن تفضيلهم للدراسة بصيغة التعلم المدمج.

وفى مقابل النتائج الإيجابية للتعلم المدمج فى مخرجات التعلم فى التعليم الجامعى أوضحت دراسة لمياء الصالح وعبدالرحمن العامر (٢٠١٨، ٧٩-٩٧) أن الصعوبات التى واجهت تطبيق التعلم المدمج وخاصة سلبية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وعدم تدريبهم على تنفيذه حالت دون إحداث تأثير إيجابى فى تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود.

ويخلص الباحث من العرض السابق إلى أن التخطيط العلمى الموضوعى لتطبيق استراتيجيات التعلم المدمج باختلاف مستويات الدمج يمكن أن يسهم فى تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة فى التعلم الجامعى لما يتسم به هذا التعلم من ميزات فارقة تتصل بالكلفة والجودة وتلبيته لاستعدادات وتفضيلات طلبة الجامعة، وهذا لا ينفى وجود تحديات تتعلق بالموارد البشرية اللازمة لتنفيذه وأهمها عضو هيئة التدريس واتجاهاته ومهاراته فى مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم للتعلم المدمج وتقنياته.

ثانياً: الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس
عرّف عبدالقادر طه (٢٠٠٩، ١٠٤٢) الكفاءة بأنها قدرة الفرد أو الجماعة أو المؤسسة على إنجاز مهمة، أو القيام بواجب، أو النجاح فى تحقيق شىء أو الوفاء به. وتُعرّف الكفاءة الذاتية الأفراد

بقدراتهم على إنتاج عمل يدل على مستوى تلك الكفاءة التي تتأثر بمستوى التجارب التي يخوضها المرء، كما أنها تحدد كيف يشعر الأفراد؟ وكيف يفكرون؟ وما المحفزات التي يحتاجونها؟

فالأفراد الذين يملكون الثقة العالية بأنفسهم يقبلون المهام الصعبة كتحديات بدلاً من تفاديها، ولديهم القدرة الكافية على مواجهة الفشل. ونجدهم يعززون حالات الفشل إلى عدم بذل الجهد الكاف أو إلى قلة المعلومة والكفاءة، ويعتقدون أنه بإمكانهم السيطرة على كل تلك الظروف بالمقارنة مع الأشخاص الذين يشعرون ضعفاً في قدراتهم وكفاءتهم الذاتية.

وتشير تعريفات الكفاءة الذاتية (المركز الوطني للوثائق التربوية، ٢٠٠١)، و(إبراهيم إبراهيم، ٢٠٠٥)، وباجرس (Pajares, 2005) إلى أن الأفراد يمتلكون نظاماً ذاتياً للسيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم، وهو نظام يتضمن قدرات، وإمكانات في تخطيط طرق للفعل ورد الفعل، وكذلك القدرة على التأمل الذاتي، وتقييم المواقف، ومن ثم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام. ومن هنا فإن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل، وذلك أن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم، وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تؤثر بقوة على الطرائق التي سيتصرفون بها. وأن الكفاءة الذاتية تضم شقين، أولهما: أنه عندما تواجه الفرد مشكلة ما، فإن الفرد يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الكفاءة الذاتية.

وهذه التصورات للكفاءة الذاتية تعني أنها نظاماً مكتسباً يمكن تنميته وتطويره، وقد أشارت دراسة روبرتس وبينسون وثارب ومورينو (Roberts, Benson, Tharp & Moreno, 2000) إلى أن حصول المعلمين على برامج تدريبية على الكفاءة الذاتية تعتمد على توظيف الأنشطة التعليمية وتقنيات التعليم ساهم في رفع مستويات كفاءتهم الذاتية، وتطوير معتقداتهم التربوية.

وقد أجريت دراسات عدة لبحث مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات عموماً وللکفايات التكنولوجية خاصة، ومنها دراسة سعيد السندي (٢٠٠٠) التي أوضحت توافر وممارسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التكنولوجية التعليمية، وأن هناك ارتباطاً دالاً بين درجة توافر وممارسة هذه الكفايات. ودراسة خالد الشريف (٢٠٠٢) التي أوضحت نتائجها امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وأم القرى للكفايات التكنولوجية التعليمية بدرجة كبيرة، ولكن درجة ممارستهم لها كانت متوسطة، وكانت الفروق في الامتلاك والممارسة لصالح أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. كما أوضحت نتائج دراسة عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٣) امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالرياض لكفايات تكنولوجيا التعليم، وأن هناك ارتباط دال بين امتلاكهم للكفايات وممارستهم لها. وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت

عنه دراسة منير عوض (٢٠٠٣) التي كشفت عن امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعة الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستهم لها بدرجة عالية، ولكن ممارستهم لكفايات إنتاجها متوسطة، وكانت الفروق دالة لصالح ذوي الخبرة الأقل منهم، ولم تُعز أي فروق لمتغير التخصص.

وقد اتفقت عدة دراسات منها: دراسة جوردان (Jordan, 2006) وكاستيلي وفالي (Castelli & Valley, 2007) ودراسة راموس - سانشيز ونيكولس (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007) على أهمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والطلبة للوصول إلى المستويات التعليمية المرضية، وفي تحقيق الأولويات التعليمية. وأكدتا أن المعلمين ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية من المرجح أنهم يستخدمون تلك الكفاءة في الارتقاء بمستويات الكفاءة الذاتية لدى طلابهم، ويقومون ببناء المدركات الذاتية عندهم حول مستويات مهاراتهم الأكاديمية والعملية.

واهتمت دراسة إحسان كنسارة (٢٠٠٧) ببحث مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها في ضوء متغير التخصص (تربوي/ غير تربوي)، وأوضحت نتائج الدراسة امتلاكهم لهذه الكفايات بدرجة كبيرة، لكنهم يمارسونها بدرجة متوسطة، وعلى مستوى الممارسة كانت الفروق في صالح التخصص التربوي.

كما أوضحت دراسة زكريا خنجي (٢٠٠٩) أن مستوى الكفاءة الذاتية باستخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لدى طلبة ومعلمي المرحلة الثانوية بمملكة البحرين يقل عن الحد المقبول له (٨٥%)، رغم أنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية للطلبة والمعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني.

وأشارت نتائج دراسة علي العمري (٢٠٠٩) إلى أن معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواه (بالسعودية) يمتلكون كفايات التعلم الإلكتروني المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة بدرجة متوسطة ولم يكن للتخصص أو للدورات التدريبية أثر فيها.

ولا شك أن الكفاءة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج تشكل ركيزة أساسية لمدى ممارستهم لمهاراته في التعليم، كما أن الكفاءة الذاتية قد ترتبط من ناحية أخرى باتجاهاتهم نحو التعلم المدمج وتوظيف أدواته في التدريس الجامعي، وفي مدى نجاح أو فشل تجربة التعلم المدمج في الجامعة الخليجية.

ثالثًا: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس

تعتمد قدرة مؤسسات التعليم العالي في تحقيق رؤاها ورسالاتها اليوم على إتقان أعضاء هيئة التدريس بها لكفاءات التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، لذا تهتم كل جامعة بتوفير برامج تدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بها.

ويُقصد بالاحتياجات التدريبية مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف وخبرات ومهارات واتجاهات وسلوك أعضاء هيئة التدريس بهدف التغلب على المشاكل التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع معدلات الأداء، أو لإعدادهم لمقابلة التغير والتطور (عبدالعزیز التويجري، ٢٠١٧، ٢).

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية بمثابة نقطة البدء العلمية للتدريب والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، فهي التي توجه وتحدد كل مسارات التدريب بفعالياته المختلفة، ويسهم التحديد الدقيق والمنهجي لهذه الاحتياجات التدريبية في مجالات تصميم وتوظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي في دفع المسؤولين عن الجامعات إلى التوجيه نحو تصميم وتبني برامج تدريبية تقوم على أسس علمية للارتقاء بمستويات النمو المهني لعضو هيئة التدريس.

وتعتمد عملية إعداد تلك البرامج التدريبية كعملية علمية منظمة علي جمع معلومات وافية عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ونوعية البرامج التي تحقق تلك الحاجات بفاعلية عالية، وتعد عملية ربط برامج التدريب والتنمية المهنية بالاحتياجات التدريبية أمراً ضرورياً، لأن نجاح البرامج التدريبية يعتمد علي المعرفة الشاملة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واتخاذ القرارات العلمية للوفاء بمتطلبات تلبيتها.

وقد أصبح يقينياً أن برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس التي لا تبني علي معلومات صادقة عن الحاجات الفعلية لهم، لا بد وأن يكون مصيرها الفشل في تحقيق أغراضها. وعادة يتم التوصل إلي معرفة احتياجاتهم بإتباع ما يعرف بعملية تقدير الاحتياجات Needs assessment، وهي عملية منظمة تقود إلي معرفة الفجوة بين ما يعرفه ويتقنه المتدرب فعلاً وما يجب أن يعرفه ويتمكن من أدائه (حسن عبدالعاطي، ٢٠٠٩). ويعتقد الباحث أن الاهتمام العالمي بتطوير المهارات التكنولوجية والتدريبية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي يعود لعدة عوامل أهمها:

١. التطور التكنولوجي وانعكاساته على نظم التعليم الجامعي وأساليبه مما تطلب مساعدة الطلاب في كسب مهارات التعلم الذاتي والتعاوني والتعلم من بعد، كما انعكس على أدوار عضو هيئة التدريس ولم يعد دوره مقصوراً على نقل المعرفة، بل أصبح ميسراً للتعلم متيحاً للفرص البحثية والكشفية، موجهاً لطلابه لما يتفق وقدراتهم.

٢. نقص أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة التدريسية في مختلف التخصصات، ما أدى لاستعانة الجامعات الخاصة بحديثي العهد في التدريس، وأكثرهم يفتقد للكفاءة التكنولوجية والتدريسية، والرغبة في تطويرها.

٣. النمو المعرفي في جميع التخصصات خاصة التكنولوجية والتربوية مما يتطلب ضرورة متابعة عضو هيئة التدريس للتطورات في هذه المجالات باعتبارها الطريق لتحسين كفاءته الذاتية فيها.

ومن هنا أضحت على عضو هيئة التدريس الإلمام التام بكافة التقنيات التعليمية الضرورية لتطوير مهاراته التدريسية المرتبطة بعمله، ولم يعد دوره مقصوراً على نقل المعارف والمعلومات إلى طلابه، بل يتجاوز ذلك لتصميم المواقف التعليمية وتنفيذها وإدارتها وتقويمها خلال استراتيجيات التعلم الإلكتروني والدمج. ويزداد الأمر أهمية عندما يتعلق بالاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تطوير أساليبهم التدريسية وأنماط تفاعلهم مع طلابهم، وامتلاك الكفايات التكنولوجية والتدريسية اللازمة لتوظيف تقنيات التعليم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامة، وكفاياتهم في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي خاصة.

فدول العالم ذات الإمكانيات المادية المحدودة والتي تريد المحافظة على تقاليدها التعليمية والثقافية ستجد أن السبيل لذلك هو تطوير تعليمها العالي بالاعتماد على توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعلم الإلكتروني كما ستجد ضالتها الآن في الاعتماد على التعلم المدمج الذي يعد أحد مداخل التجديد التعليمي الذي يظهر فيه الدمج بين التعلم الإلكتروني والتدريس التقليدي.

□ الإجراءات المنهجية للبحث:

هدف البحث إلى استقصاء ورصد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتحليل مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري: التخصص، ومدة الخبرة، ورصد مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتعرف دلالتها إن وجدت. ومن ثم تضمنت الإجراءات المنهجية للبحث إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال التعلم المدمج، واستبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج في الجامعة وفقاً للأصول العلمية. كما شملت إجراءات البحث التجربة الأساسية له، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

أولاً: إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لتصميم واستخدام التعلم المدمج وفقاً للإجراءات التالية:

أ. تحديد هدف الاستبانة:

جمع بيانات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن احتياجاتهم التدريبية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.

ب. إعداد قائمة مبدئية لعبارات الاستبانة:

تمت صياغة عبارات الاستبانة في شكل موضوعات تدريبية أكدت أكثر المراجع والدراسات المتخصصة على أهميتها في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج ومنها: (بدر الخان، ٢٠٠٥، ٣٤٠-٣٤٦)، (الغريب اسماعيل، ٢٠٠٩، ٩٣-١٢٣)، و(ليتل جون وبجلر، ٢٠١٢، ١٥٣-١٧٦)، و(عاطف الشрман، ٢٠١٥، ١٧-١٥٦)، و(محمد عبدالعاطي، ٢٠١٦، ٩٣-١٩٠)، لكنها تختلف في أهمية كل منها بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وقد تعتمد الباحث تقديم نماذج للقضايا والموضوعات الفرعية في كل موضوع تدريبي، كي يدرك عضو هيئة التدريس أبعاد ومحاور كل موضوع تدريبي قبل التعبير عن درجة حاجته للإلمام به وكسب المهارات المتضمنة فيه.

وقد تم استخدام طريقة ليكرت (Likert) في بناء عبارات الاستبانة، لسهولة وصغر الزمن المستغرق في إعداد العبارات بها، وفي مقابل كل موضوع من موضوعات الاحتياجات التدريبية تم وضع أربع درجات للحاجة التدريبية هي (كبيرة - متوسطة - قليلة - معدومة). وقد تضمنت الاستبانة سؤالين رئيسيين: حوى أولهما تساؤلات فرعية عن مدى الحاجة للتدريب والإلمام بـ (١٢) موضوعاً تدريبياً، بينما حوى ثانيهما تساؤلاً مفتوحاً عما إذا كانت هناك موضوعات تدريبية يحتاج أعضاء هيئة التدريس للتدريب عليها للتمكن من تصميم واستخدام التعلم المدمج في التدريس، ولم ترد في السؤال الرئيس الأول.

ج. تحكيم الاستبانة في صورتها الأولية:

للتأكد من صدق استبانة الاحتياجات التدريبية في مجالات تصميم واستخدام التعلم المدمج تم عرضها على لجنة من المحكمين ضمت (٧) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات: (٣) تكنولوجيا التعليم، و(١) مناهج وطرق تدريس كمبيوتر، و(١) قياس نفسي وتربوي، و(٢) هندسة علوم الكمبيوتر للحكم على مدى دقة الصياغة العلمية واللغوية، ومدى شمول الاستبانة لجميع الاحتياجات التدريبية، وقد اتفقوا على دقة الاستبانة وشمولها، واقتصرت مقترحاتهم على تعديل بعض الصياغات اللغوية، وإعادة ترتيب بعض الاحتياجات.

د. تصحيح الاستبانة:

تم وضع درجات الحاجة لموضوعات الاحتياجات التدريبية في تدرج رباعي (كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ معدومة) يختار عضو هيئة التدريس إحداها: ويمنح كل مستوى منها درجة هي على الترتيب (٣/ ٢ /١ / صفر)، وهكذا تصبح أعلى درجة تُقدر للاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس (٣٦) درجة، وتم اعتبار أي موضوع تدريبي يعبر عضو هيئة التدريس عن حاجته له ولم يرد في قائمة الاحتياجات المضمنة في الاستبانة في موضع الحاجة التدريبية الكبيرة أي يُعطى الدرجة (٣).

٥. التوصل إلى الاستبانة القابلة لحساب معامل ثباتها:
عقب تنفيذ مقترحات السادة المحكمين أصبحت استبانة الاحتياجات التدريبية في مجالات تصميم واستخدام التعلم المدمج في صورتها النهائية، وتضمنت: (١٢) موضوعاً تدريبياً عاماً تتضمن المعلومات والمهارات اللازمة لتصميم واستخدام التعلم المدمج، وينضوي تحت كل موضوع منها مجموعة من القضايا والموضوعات الفرعية، وتمثلت الموضوعات الثنتا عشر فيما يلي:

١. أسس ونظريات التعلم.
٢. المنهج الدراسي: عناصره - تصميمه - تنفيذه - تقويمه - تطويره.
٣. استراتيجيات التعليم والتعلم.
٤. تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية وأساليبهم المفضلة في التعلم.
٥. القضايا المؤسسية في التعلم المدمج.
٦. قضايا الإدارة في التعلم المدمج.
٧. القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج.
٨. القضايا التعليمية في التعلم المدمج.
٩. القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج.
١٠. قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج.
١١. قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج.
١٢. قضايا التقويم في التعلم المدمج.

وعقب استجابة عضو هيئة التدريس بتحديد درجة حاجته لكل من الموضوعات السابقة، يستجيب على آخر سؤاليين في الاستبانة بكتابة أهم الموضوعات التدريبية التي يحتاجها ولم ترد في الاستبانة.

و. ثبات الاستبانة:
تم تطبيق الاستبانة على مجموعة تم اختيارها عشوائياً، وضمت (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية الخمس (لم يشاركوا في التجربة الأساسية للبحث)، حيث تم حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية بمجموع مجالات الاستبانة كارتباطات

لابارامترية باستخدام اختبار سبيرمان (Spearman)، والجدول التالي رقم (٢) يعبر عن هذه النتائج:

جدول (٢): نتائج حساب معاملات ارتباط مجالات استبانة الاحتياجات التدريبية بمجموع الاستبانة ككل باختبار سبيرمان (Spearman)

م	مجالات الاحتياجات التدريبية	ن	معامل ارتباط المجال بمجموع الاستبانة ككل
١	أسس ونظريات التعلم	32	٠.915**
٢	المنهج الدراسي: عناصره- تصميمه - تنفيذه- تقيمه- تطويره		٠.873**
٣	استراتيجيات التعليم والتعلم		0.647**
٤	تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية وأساليبهم المفضلة في التعلم		0.818**
٥	القضايا المؤسسية في التعلم المدمج.		0.900**
٦	قضايا الإدارة في التعلم المدمج.		0.944**
٧	القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج.		0.817**
٨	القضايا التعليمية في التعلم المدمج.		0.823**
٩	القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج.		0.683**
١٠	قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج.		0.809**
١١	قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج.		0.906**
١٢	قضايا التقييم في التعلم المدمج.		0.839**

(**) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) دلالة طرفين.

وتؤكد الارتباطات القائمة بين كل مجال للاحتياجات التدريبية ومجالات الاستبانة ككل الاتساق الداخلي والارتباط الوثيق بينها وبين الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستراتيجية التعلم المدمج. كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لاستبانة الاحتياجات التدريبية، وقد بلغ للاستبانة ككل (٠.٧٨٠)، وهو معامل مقبول يطمئن لثبات الاستبانة. وهكذا صارت الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث (ملحق ١).

ثانياً: إعداد استبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

تم إعداد استبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج وفقاً للإجراءات التالية:

أ. تحديد هدف الاستبانة:

جمع بيانات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن كفاءتهم الذاتية: التدريسية، والتكنولوجية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.

ب. إعداد قائمة مبدئية لعبارة الاستبانة:

تمت صياغة عبارات الاستبانة بأسلوب يسمح لعضو هيئة التدريس باختيار استخداماته للحاسوب والإنترنت والإنترنت، وتقدير مستوى إتقانه للبرامج الكمبيوترية الضرورية لتنفيذ مهام التعلم المدمج.

وقد بلغ عدد أقسام بُعد الكفاءة التكنولوجية (٤) أقسام: الأول تناول استخدامات عضو هيئة التدريس للكمبيوتر (ضم: ٧ استخدامات)، والثاني عرض لاستخداماته لشبكتي الإنترنت والإنترنت (ضم: ١٠ استخدامات)، والثالث تضمن تقييم عضو هيئة التدريس لآتقانه لأهم البرامج الكمبيوترية الضرورية لتوظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي (ضم: ١٥ مجموعة برامجية)، وتناول الرابع تقييم عضو هيئة التدريس لآتقانه لأهم المهام التي يتم ممارستها أثناء توظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي (ضم: ٢٠ مهمة تكنولوجية) وفي القسمين الثالث والرابع يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم كفاءته من بين (٤) مستويات هي (ممتاز "٨٠-١٠٠%"، وجيد "٥٠-٧٩%"، وضعيف أقل من "٥٠%"، وغير متقن "٠%"). أما بُعد الكفاءة التدريسية فقد تطلبت عباراته تقييم عضو هيئة التدريس لكفاءته التدريسية في مجال التعلم المدمج وتوظيفه في التدريس الجامعي على تدرج المستويات السابق، وتضمن هذا البعد (٢٠) عبارة في الصورة النهائية للاستبانة.

ج. تحكيم الاستبانة في صورتها الأولية:
للتأكد من صدق استبانة الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج تم عرضها على لجنة من المحكمين ضمت (٧) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات: (٣) تكنولوجيا التعليم، و(١) مناهج وطرق تدريس كمبيوتر، و(١) قياس نفسي وتربوي، و(٢) هندسة وعلوم الكمبيوتر للحكم على مدى دقة الصياغة العلمية واللغوية، ومدى شمول الاستبانة لجميع الكفاءات الذاتية الفرعية: التكنولوجية والتدريسية، وقد أشاد معظمهم بكفائتها وشمولها ودقة صياغتها.

د. تصحيح الاستبانة:
تم تقدير كل استخدام للكمبيوتر أو للإنترنت أو الإنترنت بدرجة واحدة في السؤالين الأول والثاني، أما الأسئلة من الثالث إلى الخامس فقد تم وضع تدرج لأربعة مستويات لإتقان الكفاءات التكنولوجية والتدريسية يمتد من: (كفاءة عالية) ٨٠%-١٠٠%، و(كفاءة متوسطة) ٥٠%-٧٩%، و(كفاءة منخفضة) أقل من ٥٠%، و(عدم الكفاءة) صفر %.

هـ. التوصل إلى الاستبانة القابلة لحساب معامل ثباتها:
عقب تنفيذ مقترحات السادة المحكمين أصبحت استبانة الكفاءة الذاتية: التدريسية، والتكنولوجية في مجال التعلم المدمج في صورتها النهائية، وتضمنت: محورين رئيسيين هما:

١. الكفاءة التكنولوجية في مجال التعلم المدمج وتضمنت أربع أبعاد رئيسية هي: الكفاءة في استخدام الكمبيوتر، والكفاءة في استخدام الإنترنت والإنترنت، والبرامج الكمبيوترية اللازمة للتخطيط والتنفيذ والتقييم لعمليات التعلم المدمج والتي يجيد عضو هيئة التدريس استخدامها، والتقييم الذاتي

للكفاءة الذاتية في القيام بالمهام التكنولوجية المتكررة في التعلم المدمج، وقد اندرج تحت كل بعد من الأبعاد الأربعة مجموعة من المهام الفرعية المعبرة عنه.

٢. الكفاءة التدريسية في مجال التعلم المدمج: وقد اندرج تحتها (٢٠) عبارة تغطي السلوكيات المعبرة عن المهام التدريسية التي يتم ممارستها للتخطيط والتنفيذ والتقييم للتعلم المدمج.

و. ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ارتباط بعدي الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية ببعضهما وبعبارات الاستبانة ككل كارتباطات لابارامترية (Nonparametric Correlations) باستخدام اختبار سبيرمان (Spearman)، والجدول التالي (٣) يعبر عن هذه النتائج:

جدول (٣): نتائج حساب معاملات ارتباط بعدي استبانة الكفاءة الذاتية ببعضهما وبمجموع الاستبانة ككل باختبار سبيرمان (Spearman)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	معامل ارتباط	بالكفاءة التدريسية	بالاستبانة ككل
الكفاءة التكنولوجية	96.25	36.19	32	0.971**	0.797**	0.905**
الكفاءة التدريسية	30.88	18.67				
الاستبانة ككل	127.13	52.44				

(**) ارتباط دال احصائيا عند مستوى (0.01) دلالة طرفين.

وهكذا صارت الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث (ملحق 2)

ثالثاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج واستخدامه في
التدريس الجامعي:

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج واستخدامه بالتدريس الجامعي وفقاً للإجراءات

التالية:

أ. تحديد هدف المقياس:

جمع بيانات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن كفاءتهم الذاتية: التدريسية، والتكنولوجية

في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.

ب. إعداد أبعاد المقياس وعباراته:

تمت صياغة عبارات المقياس في صورة جدلية، وطُلب من كل مستجيب التعبير عن طبيعة

اتجاهه من خلال اختيار واحد من خمسة بدائل هي (أوافق بشدة - أوافق - غير متأكد - أرفض -

أرفض بشدة)، وقد تضمن المقياس (٦) أبعاد فرعية، ضمت (٧٥) عبارة في صورة المقياس

المبدئية. وقد روعي أن يكون بعض عبارات المقياس إيجابية تؤيد التمكن من معارف ومهارات

توظيف واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي (بلغ عدد العبارات الإيجابية ٣٨

عبارة)، وبعضها الآخر سلبية تعارض الاهتمام بمعارف ومهارات توظيف واستخدام أدوات التعلم

المدمج في التدريس الجامعي (بلغ عدد العبارات السلبية ٣٧ عبارة).

جدول (٤): أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج وطبيعة عباراته وأعدادها

المجموع الكلي	مجموع العبارات الإيجابية	العبارات الإيجابية	مجموع العبارات السلبية	العبارات السلبية	أبعاد المقياس
١٤	٧	١، ٢، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٤	٧	٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٣	١. خصائص التعلم المدمج وفوائده.
٨	٤	١٥، ١٦، ١٧، ٢١	٤	١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢	٢. أهمية كسب الكفاءة التعليمية والتكنولوجية للتعلم المدمج.
١٢	٦	٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٤	٦	٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣	٣. توظيف التعلم المدمج في التدريس والإشراف العلمي بالجامعة.
١١	٦	٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤١، ٤٤، ٤٥	٥	٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٣	٤. تصميم واستخدام المقررات الإلكترونية في التعلم المدمج.
١٤	٧	٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٦، ٥٧، ٥٨	٧	٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٩	٥. مقومات (متطلبات) تبني وتنفيذ التعلم المدمج، ومدى توافرها.
١٦	٨	٦٠، ٦١، ٦٤، ٦٥، ٧١، ٧٣، ٧٤، ٧٥	٨	٦٢، ٦٣، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧٢	٦. الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا المعلومات في التعلم المدمج وممارستها.
٧٥	٣٨		٣٧		المجموع

كما روعي أن يكون المقياس شاملاً للأبعاد الثلاثة المكونة للاتجاهات وهي البعد المعرفي والبعد الانفعالي والبعد الأدائي (السلوكي) (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٩، ١٥٧)، وقد جاءت عبارات المقياس متضمنة (٢٣) عبارة في البعد المعرفي للاتجاه نحو تصميم واستخدام التعلم المدمج في التدريس، و(٣١) عبارة في البعد الانفعالي، و(٢١) عبارة في البعد الأدائي السلوكي.

ج. تحكيم المقياس في صورته الأولية:
للتأكد من صدق مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج تم عرضه على لجنة من المحكمين ضمت (٧) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات: (٣) تكنولوجيا التعليم، و(١) مناهج وطرق تدريس كمبيوتر، و(١) قياس نفسي وتربوي، و(٢) هندسة وعلوم الكمبيوتر وذلك للحكم على مدى دقة الصياغة العلمية واللغوية، ومدى وضوح عبارات مقياس الاتجاه، ودقة انتماء كل عبارة للبعد المدرجة تحته، وتحديد البعد الذي تنتمي له العبارة المصنفة في بعد خطأ، وتحديد المجال المنضوية تحته كل عبارة (معرفي/ مهاري/ إنفعالي)، وطبيعة كل عبارة (سلبية/ إيجابية). وقد اتفق المحكمون على وضوح ودقة (٧٠) عبارة من عبارات المقياس، وأجمعوا على ضرورة حذف (٥) عبارات لتكرارها، أو بعدها عن البعد المنضوية تحته، واحدة منها إيجابية، وأربعاً سلبية، والعبارات الخمس المطلوب حذفها في بُعد "الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا المعلومات في التعلم المدمج وممارستها" وهكذا أصبح عدد عبارات المقياس بعد التعديل (٧٠) عبارة فقط.

د. تصحيح المقياس:

تم وضع مستويات الموافقة على كل عبارة من عبارات المقياس في تدرج خماسي (أوافق بشدة/أوافق/غير متأكد/أرفض/أرفض بشدة) يختار عضو هيئة التدريس أحدها: ويمنح كل اختيار منها درجة هي على الترتيب (١/٢/٣/٤/٥) في حالات العبارات الإيجابية، وتنعكس الدرجات لتصبح (٥/٤/٣/٢/١) في حالات العبارات السلبية. وهكذا تصبح أعلى درجة يحصل عليها عضو هيئة التدريس في المقياس (٣٥٠) درجة، وأقل درجة هي (٧٠) درجة، وتصبح درجة الحد الفاصل (الدرجة الحرجة) بين إيجابية الاتجاهات وسليبتها هي (٢١٠) وهي الدرجة التي يحصل عليها من يستجيب على جميع عبارات المقياس بالبدل (غير متأكد)، وارتفاع الدرجة عنها يدل على ايجابية الاتجاهات نحو التعلم المدمج، والانخفاض عنها يشير إلى سلبيتها. والجدول التالي (٥) يوضح كيفية النظر لمتوسط درجة كل بعد من أبعاد المقياس:

جدول (٥): الدرجات القصوى والحرجة والدنيا لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج

البعد	الدرجة القصوى	الدرجة الحرجة	الدرجة الدنيا
الأول	70	42	14
الثاني	40	24	8
الثالث	60	36	12
الرابع	55	33	11
الخامس	70	42	14
السادس	55	33	11
المقياس ككل	350	210	70

٥. ثبات المقياس:

تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج بباقي الأبعاد، وبمجموع أبعاد المقياس الستة كارتباطات لابارامترية (Nonparametric Correlations) باستخدام اختبار سبيرمان (Spearman) ويوضح جدول رقم (٦) نتائج ذلك:

جدول (٦): نتائج حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتجاهات بعضها ببعض

وبالمقياس ككل باختبار سبيرمان (Spearman)

المقياس ككل	البعد السادس	البعد الخامس	البعد الرابع	البعد الثالث	البعد الثاني	معامل الارتباط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
0.657**	0.360*	0.344*	0.549**	0.430*	0.356*		٣	٢	4.43	47.06
0.819**	0.746**	0.845**	0.791**	0.705**		3.97			27.13	الثاني
0.911**	0.714**	0.742**	0.781**			6.63			42.23	الثالث
0.824**	0.499**	0.616**				5.49			36.66	الرابع
0.846**	0.966**					7.59			48.16	الخامس
0.827**						6.12			36.84	السادس
								28.05	235.72	المقياس ككل

(*) ارتباط دال عند مستوى (≥ 0.05) دلالة طرفين، بينما (**) دال عند مستوى (≥ 0.01) دلالة طرفين

ويعتقد الباحث أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس السابقة تدل على ثبات مقبول وكاف للوثوق بمقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي.

وهكذا صار المقياس في صورته النهائية القابلة للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث. (ملحق ٣)

رابعاً: إجراء التجربة الأساسية للبحث:

عقب الانتهاء من إعداد أدوات البحث وضبطها إحصائياً، تم اختيار مجموعة البحث قصدياً، وتمثلت في جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبلغ عددهم (٨٢) عضواً (من غير مجموعة الضبط الإحصائي لأدوات البحث)، وبلغ العدد النهائي لمن قاموا بالاستجابة الكاملة على أدوات البحث (٦٨) عضواً، حيث تم رصد النتائج تمهيدا لتحليلها وتفسيرها.

□ نتائج البحث وتفسيرها:

تم عرض نتائج الإجابة التي تم التوصل إليها عن أسئلة البحث الأربعة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للبحث وإجراءاته المنهجية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة على النحو التالي^(٢):

أ. إجابة السؤال الأول:

ونصه "ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم

المدمج في التدريس الجامعي؟"

يوضح الجدول التالي (7) النسب المئوية المعبرة عن واقع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الجامعة الخليجية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

جدول (٧): النسب المئوية لواقع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

م	موضوعات (مجالات) الاحتياجات التدريبية	النسب المئوية للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الجامعة				
		العلوم الإدارية	الهندسة	علوم الحاسوب	القانون	التربية
١	أسس ونظريات التعلم	٧١.٤٣	٦٨.٣٣	٨٧.٥٠	٥٠.٠٠	38.10
٢	المنهج الدراسي: عناصره - تصميمه - تنفيذه ..	٧١.٤٣	٧٠.٠٠	٧٩.١٧	٥٨.٣٣	33.33
٣	استراتيجيات التعليم والتعلم	٩٢.٨٦	٩٠.٠٠	٩٥.٨٣	٨٠.٥٦	69.05
٤	تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية ..	٩٠.٤٨	٨٦.٦٧	٨٧.٥٠	٥٨.٣٣	80.95
٥	القضايا المؤسسية في التعلم المدمج:	٩٥.٢٤	٤٣.٣٣	٦٦.٦٧	٧٥.٠٠	71.43
* وتشمل: الشؤون الإدارية - تقويم الاحتياجات - تقويم الجاهزية - الميزانية - التسويق والاستقطاب - القبول والتسجيل والدفع - الدرجات - الاعتراف - الجودة - دعم هيئة التدريس - خدمات الطلاب والخريجين.						
٦	قضايا الإدارة في التعلم المدمج:	٩٠.٤٨	٥٠.٠٠	٦٢.٥٠	٤٤.٤٤	٥٠.٠٠
* وتشمل: الأفراد - العمليات - المنتجات - فريق الإدارة ومهاراته - وضع الميزانية - إدارة التعلم المدمج - إدارة عملية تطوير المحتوى في مراحل التخطيط والتصميم والإنتاج والتقييم والتطوير - إدارة بيئة التعلم المدمج .. الخ.						
٧	القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج:	٩٧.٦٢	٩٠.٠٠	٣٣.٣٣	٦٣.٨٩	٨٥.٧١

² - تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science – SPSS ver. 23) في إنجاز جميع المعالجات الإحصائية للبحث.

	* وتشمل: الكفاءات الفنية والتكنولوجية – الثقافة الرقمية – مواد التعلم القابلة للمشاركة وإعادة الاستخدام – الأجهزة – البرمجيات: برمجيات التعلم المدمج وأنظمة إدارة التعلم، وأنظمة إدارة محتواه: التخطيط لها وتصميمها وإنتاجها وتقييمها وتطويرها.... الخ.						
٨	القضايا التعليمية في التعلم المدمج:	٧٣.٨١	٧٥.٠٠	٩١.٦٧	٨٥.٠٠	٨٨.١٠	٨٢.٣٥
	* وتشمل: تحليل المحتوى – استراتيجيات التعلم المدمج – التفاعل الإلكتروني والإنساني – خصائص التعلم المدمج ومقوماته وفوائده - أدوار عضو هيئة التدريس والطلاب فيه – معايير جودة بيئة وأدوات التعلم المدمج – معايير جودة أداء الطلاب وهيئة التدريس في التعلم المدمج.... الخ.						
٩	القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج:	٧٣.٨١	٨٣.٣٣	٩١.٦٧	٩٥.٠٠	٩٢.٨٦	٨٧.٧٥
	* وتشمل: التنوع الثقافي – التعصب – التنوع الجغرافي – الفجوة الرقمية – القضايا القانونية – احترام الخصوصية – الانتحال – حقوق الملكية الفكرية – السرقات والسطو المعلوماتي.... الخ.						
١٠	قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج:	٧٨.٥٧	٥٢.٧٨	٣٣.٣٣	٩٠.٠٠	٩٥.٢٤	٧٥.٤٩
	* وتشمل: تصميم مواقع المقررات الإلكترونية – تصميم المحتوى – التصفح والمرونة – توصيل المعلومات وتدققها... الخ.						
١١	قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج:	٦٦.٦٧	٥٨.٣٣	٥٠.٠٠	٥٨.٣٣	٦٩.٠٥	٦١.٢٧
	* وتشمل: الدعم الإلكتروني – الدعم التعليمي والإرشادي – الدعم التقني – المصادر المباشرة على الإنترنت – المصادر غير المباشرة (الإلكترونية وغير الإلكترونية) في حجرة الدراسة.... الخ.						
١٢	قضايا التقييم في التعلم المدمج:	٧٣.٨١	٣٦.١١	٩١.٦٧	٨١.٦٧	٨٣.٣٣	٧٣.٥٣
	* وتشمل: تقييم عملية تطوير محتوى التعلم المدمج – تقييم بيئة التعلم المدمج – تقييم تقديم وصيانة التعلم المدمج – تقييم محتوى المقررات الإلكترونية – تقييم الفريق التعليمي – تقييم خدمات الدعم: للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس وللفريق الإداري – تقييم الطلاب.... الخ.						
	المتوسطات العامة لنسب الاحتياجات التدريبية	٦٦.٢٧	٦١.٣٤	٧٢.٥٧	٧٥.٦٩	٨٦.٥١	

ويقود فحص النتائج الموضحة بالجدول إلى إدراك:

١. أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات الخمس للجامعة الخليجية يحتاجون للتدريب على موضوعات ومهارات عدة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج هي على الترتيب من الأهم إلى المهم فالأقل أهمية:

- | | |
|---|--|
| أ - القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج | ب - استراتيجيات التعليم والتعلم |
| ج - القضايا التعليمية في التعلم المدمج | د - تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية. |
| هـ - القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج | و - قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج |
| ز - قضايا التقييم في التعلم المدمج | ح - القضايا المؤسسية في التعلم المدمج |
| ط - أسس ونظريات التعلم | ي - المنهج الدراسي: عناصره- تصميمه- |
| ك - قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج | ل - قضايا الإدارة في التعلم المدمج |

٢. أن الكليات الأكثر احتياجاً للأسراع بالتدريب لتنمية معارف ومهارات تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج مرتبة من الأكثر احتياجاً إلى الأقل احتياجاً تأتي على النحو التالي:

- أ - القانون.
ب - التربية.
ج - الهندسة وعلوم الحاسوب.
د - الهندسة.
هـ - العلوم الإدارية والمالية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه دراسة تركي التركي (٢٠١٠) من متطلبات تدريبية تتعلق بأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود حيث كانت المتطلبات الخمسة الأكثر أهمية مرتبة من الأهم فالأقل أهمية على النحو التالي: معرفة أساليب التدريس التي تناسب التعلم الإلكتروني، ثم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة، فالقدرة على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، ثم القدرة على التخطيط للتدريس باستخدام الكمبيوتر، ثم القدرة على إدارة الصف الإلكتروني.

ب. إجابة السؤال الثاني:

ونصه "ما واقع الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال في ثلاث مراحل: تناولت الأولى النسب المئوية العامة لمستويات إتقان أعضاء هيئة التدريس لمكونات الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية، وعرضت الثانية لنسب مستويات الكفاءة التكنولوجية، أما المرحلة الثالثة فتناولت: نسب الكفاءة التدريسية.

□ أولاً: الواقع الإجمالي للكفاءة التكنولوجية والتدريسية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

يوضح الجدول التالي (٨) النسب المئوية العامة لمستويات إتقان أعضاء هيئة التدريس لمكونات الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية بكلية الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

جدول (٨): النسب المئوية العامة لمستويات إتقان أعضاء هيئة التدريس لمكونات الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية بكلية الجامعة

م	النسب المئوية العامة لإتقان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة				
	التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية
١	59.29	37.78	59.58	44.00	57.02
٢	54.23	42.83	87.00	65.70	60.38

وباستقراء بيانات الجدول يمكن استنتاج ما يلي:

١. أن مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لم يتخط الحد المقبول المأخوذ به في البحث الحالي وهو (٨٥%) إلا في الكفاءة الذاتية التكنولوجية بكلية هندسة وعلوم الحاسوب.

٢. أن أعلى مستويات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى هيئة التدريس بالجامعة كانت بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب وكان أدناها بكلية القانون. ويعتقد الباحث أن مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لم يحتل المرتبة الأولى لاحتوائها على عضوين فقط (من ١٤ ضمتهم عينة البحث) في تخصص تكنولوجيا التعليم وهما الأكثر تأهلاً لاستخدام أدوات التعلم المدمج.

٣. أن مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية لهيئة التدريس بكلية القانون جاء في المرتبة الأخيرة، وهي نفس المرتبة في الكفاءة التدريسية، وبالعودة للبيانات الديموجرافية لأعضاء هيئة التدريس بها وجد الباحث أن (٣٦%) من الأعضاء بها لم يعملوا بأي جامعة قبل التحاقهم بالجامعة الخليجية.

□ ثانياً: النتائج التحليلية لمستويات الكفاءة الذاتية التكنولوجية في استخدام أدوات التعلم المدمج:

أ. واقع وطبيعة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب، وشبكنا الإنترنت والإنترنت: يوضح الجدول التالي (٩) النسب المئوية لطبيعة استخدامات الكمبيوتر والإنترنت والإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

جدول (٩): النسب المئوية لطبيعة استخدامات الكمبيوتر والإنترنت والإنترنت

لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

م	طبيعة استخدام الكمبيوتر والإنترنت والإنترنت	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس			
		التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة
١	واقع استخدام عضو هيئة التدريس للحاسوب:	73.85	56.94	95.83	90.83
في: التدريس/ الكتابة والطباعة (بحوث، محاضرات، اختبارات... الخ)/ تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية/ إعداد الرسوم والتصميمات والأشكال البيانية/ الاستماع والمشاركة للتسجيلات السمعية والمرئية.					
٢	استخدام الإنترنت والإنترنت:	81.74	73.14	94.44	92.22
في: التدريس الجامعي/ تصفح مواقع الويب التعليمية/ تصفح مواقع الويب الثقافية (سياسية - اجتماعية... الخ)/ إنجاز عمليات تسجيل الطلاب وإدخال نتائجهم. الخ/ التواصل مع الطلاب/ التواصل مع الزملاء من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس/ التواصل مع الأهل والأقارب/ تحميل البرامج والملفات بأنواعها/ حضور المؤتمرات العلمية من بعد.					

يقود استقراء بيانات الجدول السابق إلى استنتاجات:

١. أن نسبة أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب هم الأكثر إتقاناً واستخداماً

للحاسوب والإنترنت والإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بينما جاء أعضاء هيئة التدريس بكلية القانون في مؤخرة كليات الجامعة في استخدامهم للحاسوب وشبكاته.

٢. أن نسبة إتقان أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الكمبيوتر لا تقل عن ٥٠%، وهي نسبة إيجابية

عامة، لكن تظل منخفضة بالنظر لمتطلبات استخدام التعلم المدمج في ظل سعي الجامعات لتحقيق معايير الجودة الشاملة.

ب. واقع مستويات الكفاءة الذاتية في استخدام البرامج الكمبيوترية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة:

يوضح الجدول التالي نسب إتقان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستخدام الكمبيوتر، والإنترنت والإنترنت في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

جدول (١٠): المتوسطات العامة لنسب إتقان أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة للحاسوب والإنترنت والإنترنت في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

النسب المئوية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس					البرامج الكمبيوترية اللازمة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج
العلوم الإدارية	هندسة	علوم الحاسوب	القانون	التربية	
56.98	66.00	87.22	36.66	53.00	المتوسط العام لنسبة الإتقان
البرامج الكمبيوترية التي تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس عن استخدام كل منها: برامج معالجة النصوص/ برامج تصميم وتنفيذ العروض التقديمية/ برامج تصفح شبكة الويب/ برامج المعالجات الإحصائية/ برامج قواعد البيانات/ برامج تصميم صفحات الويب (Web Pages)/ برامج التواصل عبر الإنترنت/ برامج إعداد المقررات الإلكترونية/ برامج إدارة التعلم الإلكتروني/ برامج عرض وتحرير الصور/ برامج مكافحة ملفات التجسس والفيروسات/ برامج استماع ومشاهدة ومونتاج ملفات الصوت والفيديو/ برامج تنزيل وتحرير ملفات الفيديو من مواقع الفيديو/ برامج تسريع الإنترنت/ برامج تسريع تحميل الملفات والبرامج من الإنترنت.					

يقود استقراء بيانات الجدول السابق إلى استنباط:

١. أن النسب العامة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والقانون والهندسة والعلوم الإدارية والمالية منخفضة بعامة ودون المستوى المقبول (٨٥%) لتبني استراتيجية التعلم المدمج في التدريس بكليات الجامعة.
٢. أن النسبة العامة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب للبرامج الكمبيوترية اللازمة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج هي الأعلى بين كليات الجامعة، بينما جاءت نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية القانون لهذه البرامج الأدنى بين كليات الجامعة الخمس.

ج. واقع مستويات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخمس في القيام بالمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

يوضح الجدول التالي رقم (11) واقع مستويات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في القيام بالمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.

جدول (١١): واقع مستويات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخمس في القيام بالمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس					المهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج
العلوم الإدارية	هندسة	علوم الحاسوب	القانون	التربية	
97.61	90.00	100.00	80.55	85.71	١. تصفح مواقع الويب Web Sites.
100.00	100.00	100.00	100.00	97.61	٢. إرسال المواد التعليمية الإلكترونية للطلاب واستقبال ردودهم عبر الإنترنت.

30.95	71.66	87.50	19.44	57.14	٣. إدارة واستخدام منتديات المناقشة الإلكترونية، وجلساتها.
67.55	75.62	90.62	52.95	57.73	٤. استخدام أدوات التعلم المدمج التالية:
					البريد الإلكتروني/ القوائم البريدية/ مجموعات الأخبار/ لوحات الإعلانات/ الحوار الإلكتروني مع طالب واحد/ الحوار المتعدد الأطراف/ المؤتمر الكمبيوتر (الصوتي والمرئي)/ الوصلات للانتقال لمواقع شبكية خارجية/ الأقراص المدمجة/ الأقراص الرقمية/ أشرطة الفيديو/ الكتب الإلكترونية/ المدونات/ الكتب المطبوع/ الأدوات والمواد في المختبرات المعتادة/ اللوحات والنماذج والعينات والخرائط.
92.85	90.00	100.00	77.77	73.80	٥. البحث والوصول للمعلومات المطلوبة من خلال محركات البحث Search Engines.
7.14	15.00	70.83	0.00	14.28	٦. استخدام بروتوكول نقل الملفات File Transfer Protocol لتبادلها بين حاسوبك والكمبيوتر الخادم.
85.71	71.66	100.00	55.55	64.28	٧. استخدام الماسحات الضوئية Scanners والناسخات والطابعات Copiers & Printers.
92.85	83.33	100.00	77.77	66.66	٨. استخدام الكاميرات الرقمية Digital Cameras.
95.23	78.33	41.66	86.11	85.71	٩. استخدام وسائط التخزين الخارجية Flash M., EX. HD, CD-RM, CD-RW, DVD etc.
11.90	16.66	41.66	0.00	14.28	١٠. تصميم صفحات ومواقع الويب التعليمية التفاعلية وفقاً لمعايير جودتها.
33.33	28.33	79.16	8.33	45.23	١١. تصميم وإنتاج ملف إنجاز تدريسي إلكتروني e-portfolio.
45.23	41.66	66.66	19.44	26.19	١٢. إدارة مؤتمر سمعي/ فيديو مع عدة طلاب.
16.66	58.33	83.33	5.55	28.57	١٣. تصميم وإنتاج واستخدام مصادر إلكترونية للتعلم المدمج.
30.95	43.33	75.00	13.88	19.04	١٤. تصميم وإنتاج واستخدام الاختبارات الإلكترونية.
59.52	40.00	87.50	11.11	45.23	١٥. تصميم وإنتاج مقرر إلكتروني لبيئة التعلم المدمج وفقاً لمعايير جودته.
97.61	95.00	100.00	91.66	83.33	١٦. التفاعل مع الطلاب وإدارة الجامعة إلكترونياً.
19.04	40.00	45.83	8.33	59.52	١٧. تصميم واجهة تفاعل (Interface) مناسبة تحوي أدوات التعلم الإلكتروني المناسبة للمحتوى وتحقيق التفاعل.
78.57	63.33	95.83	36.11	52.38	١٨. الوصول والإبحار في المكتبات الإلكترونية والتعامل مع قواعد البيانات.
33.33	31.66	79.16	30.55	28.57	١٩. تشخيص مشكلات الشبكات ومعالجة البسيط منها.
54.76	38.33	79.16	22.22	38.09	٢٠. المرونة والقدرة على التوافق بين مواقف وأدوات التدريس التقليدي والتعلم الإلكتروني.
61.83	65.57	86.90	45.47	54.55	المتوسط العام لنسبة الإتقان

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق إلى استنتاج ما يلي:

١. أن مستويات إتقان أعضاء هيئة التدريس للمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج منخفضة عامة في كليات التربية والقانون والهندسة والعلوم الإدارية والمالية ودون المستوى المقبول (٨٥%) لتبني استراتيجية التعلم المدمج في التدريس بكليات الجامعة.
٢. أن النسبة العامة لإتقان أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب للمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج هي الأعلى بين كليات الجامعة، تلتها كلية الهندسة، ثم كلية العلوم الإدارية والمالية، ثم كلية التربية، بينما جاءت نسبة إتقان أعضاء هيئة التدريس بكلية القانون لهذه المهام التكنولوجية الأدنى بين كليات الجامعة.

والنظرة التحليلية للنتائج الواردة في الجدول السابق توضح أن المهمتين التكنولوجيتين الأكثر إتقاناً من جانب أعضاء هيئة التدريس بجميع كليات الجامعة هما: إرسال المواد التعليمية الإلكترونية للطلاب واستقبال ردودهم عبر الإنترنت، ومهمة تصفح مواقع الويب Web Sites. بينما كانت المهمتان التكنولوجيتان الأقل إتقاناً من جانبهم هما: استخدام بروتوكول نقل الملفات File Transfer Protocol لتبادلها بين الكمبيوتر الشخصي والكمبيوتر الخادم، وتصميم صفحات ومواقع الويب التعليمية التفاعلية وفقاً لمعايير جودتها. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة جمال الزعانين (٢٠٠٥) التي أكدت أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس يجيدون استخدام برنامج معالجة النصوص، واستخدام الإنترنت في البحث والمراسلة، وأن (٥%) منهم يجيدون برامج استخدام الوسائط المتعددة في التدريس ومنها: برامج تصميم برمجيات الوسائط المتعددة، وبرامج تصميم المقررات في البيئات التعليمية الافتراضية، وبرامج إدارة المقررات على الإنترنت، وبرامج إدارة التعلم الإلكتروني، وبرامج تصميم صفحات الويب. وتتفق أيضاً ونتائج دراسة نواف شطناوي (٢٠٠٥) التي أوضحت تدني درجة استخدام التكنولوجيا في التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وكانت نسب استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب وأجهزة عرض بياناته (Data Show) ومواقع الويب التعليمية عبر الإنترنت هي الأدنى بين تجهيزات تكنولوجيا التعليم المستخدمة بالجامعة. وهو ما أكدته أيضاً دراسة انتصار الغويل (٢٠١٦) التي أوضحت أن استخدام أساتذة كلية الاقتصاد والتجارة بالجامعة الأسمرية الإسلامية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواد التي يدرسونها لتطوير التعليم العالي يتسم بالتدني الشديد وعدم تلبية احتياجات سوق العمل.

□ ثالثاً: النتائج التحليلية لمستويات الكفاءة الذاتية التدريسية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج:

يوضح الجدول التالي (12) النسب المئوية المعبرة عن واقع الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخمس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.

جدول (١٢): النسب المئوية لمستويات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

م	مجالات الكفاءة الذاتية التدريسية	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة				
		التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية
١	تحليل الطلاب (حاجاتهم - خلفياتهم - أساليبهم المفضلة في التعلم - اهتماماتهم - مستوياتهم المعرفية والمهارية. الخ)	73.81	22.22	37.50	31.67	16.67
٢	العمل مع طلاب ذوي ثقافات متنوعة.	83.33	80.56	79.17	76.67	78.57
٣	وضع أهداف تعليمية واضحة ومحددة وواقعية	85.71	38.89	50.00	60.00	61.90

						لموضوعات المقرر الإلكتروني.
51.96	61.90	33.33	58.33	36.11	78.57	٤ إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.
53.43	42.86	63.33	41.67	38.89	69.05	٥ اقتراح أنشطة تعلم متنوعة لكل موضوع من موضوعات المقرر الإلكتروني.
50.00	59.52	28.33	58.33	47.22	69.05	٦ تخطيط وتنفيذ أساليب التدريس المناسبة للطلاب ولطبيعة كل مقرر إلكتروني.
57.35	61.90	50.00	62.50	41.67	73.81	٧ اختيار وتوظيف مصادر التعلم الإلكترونية والتقليدية المتنوعة في مواقف التعلم المدمج.
30.39	35.71	21.67	58.33	11.11	38.10	٨ تقييم مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت وفقاً لمعايير الجودة الخاصة بها.
21.56	23.81	26.67	20.83	5.56	26.19	٩ تطبيق مراحل التصميم التعليمي (التحليل، التقييم، التصميم، التطوير، التسليم، التقويم).
32.84	19.05	35.00	62.50	27.78	30.95	١٠ تحديد توقيت وكيفية تنفيذ الدمج الإلكتروني داخل قاعات الدراسة التقليدية وتوقيت وقف الدمج للانتقال للتعلم الإلكتروني.
59.80	66.67	63.33	54.17	36.11	71.43	١١ تحديد أدوار عضو هيئة التدريس والطلاب في مواقف التعلم المدمج.
59.31	78.57	56.67	91.67	36.11	45.24	١٢ تيسير تعلم الطلاب لإكسابهم مهارات الوصول والاستخدام والاستفادة من المصادر الإلكترونية
51.96	88.10	41.67	54.17	30.56	47.62	١٣ إمداد الطلاب بتغذية راجعة متوافقة مع مهارات استخدامهم لمصادر التعلم الإلكترونية.
58.82	85.71	36.67	45.83	47.22	80.95	١٤ استخدام معايير موضوعية عند تقييم تعلم الطلاب واستخدامهم لمصادر التعلم.
72.54	80.95	61.67	87.50	86.11	59.52	١٥ تنوع وتطوير أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب خلال مواقف التعلم المدمج.
66.17	59.52	51.67	79.17	72.22	80.95	١٦ الوعي بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا في مواقف التعلم المدمج وممارستها.
28.43	19.05	38.33	54.17	16.67	19.05	١٧ تحليل واختيار وتنظيم محتوى المقرر الدراسي وإنتاجه في صورة رقمية وأخرى ورقية.
44.11	83.33	23.33	75.00	33.33	26.19	١٨ الوعي بمعايير جودة: بيئة التعلم المدمج، والمقررات والمواقع الإلكترونية، وأنشطة التعليم والتعلم، والتقويم الإلكتروني.
50.98	85.71	28.33	54.17	25.00	69.05	١٩ تطوير الأداء المهني بما يلبي معايير الجودة الشاملة للتعلم المدمج (مجالات: البحث العلمي، والتدريس، وخدمة الجامعة والمجتمع).
45.09	30.95	51.67	66.67	22.22	57.14	٢٠ تصميم وتطبيق استراتيجيات التقييم الذاتي الإلكترونية، والاستفادة منها في تقويم وتطوير المقررات الإلكترونية.

ويقود الاستقراء الإجمالي لبيانات الجدول السابق إلى استنباط ما يلي:

١. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج كان في جانب الكفاءة في العمل مع طلاب ذوي ثقافات متنوعة، تلتها الكفاءة في تنوع وتطوير أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب.
٢. إن أدنى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج كان في جانب الكفاءة في تطبيق مراحل التصميم التعليمي (التحليل، التقييم، التصميم، التطوير، النقل والتسليم، التقويم)، تلتها الكفاءة في تحليل واختيار وتنظيم محتوى المقرر الدراسي وإنتاجه في صورة رقمية وأخرى ورقية.

كما يقود الفحص التحليلي لبيانات الجدول السابق (12) إلى إدراك ما يلي:

١. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في كلية التربية كان في الكفاءة في وضع مخرجات تعليمية واضحة ومحددة وواقعية لموضوعات المقرر الإلكتروني، بينما جاء أدنى مستوى لإتقانها في جانب الكفاءة في اختيار وتنظيم محتوى المقرر الدراسي وإنتاجه في صورة رقمية وأخرى ورقية.

٢. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في كلية القانون كان في الكفاءة في تنويع وتطوير أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب، بينما جاء أدنى مستوى لإتقانها في جانب الكفاءة في تطبيق مراحل التصميم التعليمي (التحليل، التقييم، التصميم، التطوير، النقل والتسليم..).

٣. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في كلية الهندسة وعلوم الحاسوب كان من نصيب الكفاءة في تيسير تعلم الطلاب لإكسابهم مهارات الوصول والاستخدام للمصادر الإلكترونية والاستفادة منها، بينما جاء أدنى مستوى لإتقانها من نصيب الكفاءة في تطبيق مراحل التصميم التعليمي (التحليل، التقييم، التصميم، التطوير، النقل والتسليم، التقييم).

٤. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في كلية الهندسة كان من نصيب الكفاءة في العمل مع طلاب ذوي ثقافات متنوعة، بينما جاء أدنى مستوى لإتقانها من نصيب الكفاءة في تقييم مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت وفقاً لمعايير الجودة الخاصة بكل مصدر.

٥. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في كلية العلوم الإدارية والمالية كان من نصيب الكفاءة في إمداد الطلاب بتغذية راجعة متوافقة مع مهارات استخدامهم لمصادر التعلم الإلكترونية وتحصيلهم الدراسي، بينما جاء أدنى مستوى من نصيب الكفاءة في تحليل الطلاب (حاجاتهم – أساليبهم المفضلة في التعلم – اهتماماتهم – مستوياتهم المعرفية والمهارية. الخ)

ج. إجابة السؤال الثالث:

ونصه "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية

التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في

التدريس الجامعي تُعزى لمتغير التخصص (الكلية) ومدة الخبرة؟"

قبل البدء في دراسة العلاقات بين متغيرات البحث تم اختبار إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، ونظراً لأن عدد أعضاء هيئة التدريس في كل كلية من كليات الجامعة أقل من ٥٠ عضواً فقد تم استخدام اختبار (Shapiro-Wilk) (محمد أبوزيد، ٢٠٠٥، ١٦٨-١٧١) ويوضح الجدول التالي (١٣) نتائج الاختبار:

جدول (١٣): اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات مجموعات البحث الخمس في مقياس الكفاءة الذاتية

Shapiro-Wilk			الكلية	وجه المقارنة
Sig.	Df	Statistic		
0.395	14	0.938	التربية	المجموع الكلي لدرجات الكفاءة

0.545	12	0.944	القانون	الذاتية في عينة البحث
0.629	8	0.942	الهندسة وعلوم الحاسوب	
0.727	20	0.969	الهندسة	
0.997	14	0.986	العلوم الإدارية والمالية	

يتضح من النتائج أن مستوى الدلالة في جميع الكليات أكبر من (0.05) وبالتالي فالبيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ولذا تم اختيار اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)، وتم الإجابة عن هذا السؤال في ثلاث مراحل: الأولى خاصة بالكفاءة الذاتية التكنولوجية، والثانية بالكفاءة الذاتية التدريسية، والثالثة خاصة بمدى الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس.

أ - علاقة الكفاءة الذاتية التكنولوجية بالتخصص (الكلية):

يوضح الجدول التالي (14) نتائج العلاقة بين الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتخصص "الكلية":

جدول (14): نتائج اختبار مقارنة متوسطات كليات الجامعة في الكفاءة الذاتية التكنولوجية

الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات	
				Sig.	F	t	df
التربية × القانون	14	81.36	38.22	0.550	.368	1.23	24
	12	64.25	31.66			1.25	23.98
التربية × علوم الحاسوب	14	81.36	38.22	0.095	3.06	-3.36-	20
	8	130.50	20.11			-3.95-	19.95
التربية × الهندسة	14	81.36	38.22	0.770	.087	-1.37-	32
	20	98.55	34.64			-1.34-	26.30
التربية × العلوم الإدارية	14	81.36	38.22	0.241	1.44	-73-	26
	14	90.57	27.94			-73-	23.81
القانون × علوم الحاسوب	12	64.25	31.66	0.167	2.07	-5.23-	18
	8	130.50	20.11			-5.72-	17.99
القانون × الهندسة	12	64.25	31.66	0.696	.155	-2.80-	30
	20	98.55	34.64			-2.86-	25.01
القانون × العلوم الإدارية	12	64.25	31.66	0.541	.385	-2.25-	24
	14	90.57	27.94			-2.23-	22.21
علوم الحاسوب × الهندسة	8	130.50	20.11	0.097	2.97	2.43	26
	20	98.55	34.64			3.04	22.04
علوم الحاسوب × العلوم الإدارية	8	130.50	20.11	0.406	.721	3.54	20
	14	90.57	27.94			3.87	18.71
الهندسة × العلوم الإدارية	20	98.55	34.64	0.294	1.14	.71	32
	14	90.57	27.94			.74	31.26

(* دلالة طرفين عند مستوى (≥ 0.05)).

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق وخاصة قيم الدلالة (Sig.) لاختبار ليفني لتساوي التباين (Levene's Test for Equality of Variances) إلى إدراك أن جميع هذه القيم < 0.05 وهذا يعني أن جميع عينات الكليات متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين كل كليتين ودلالاتها الإحصائية (محمد أبوزيد، 2005، 174). وهكذا يتضح من الجدول:

1. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص

(الكلية) في صالح كلية الهندسة وعلوم الحاسوب عند مقارنتها بالكليات الأخرى، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتيح التخصص الدقيق من فرص للدراسة والتدريب في مجال الكمبيوتر وشبكاته مما يرفع مستويات الكفاءة فيه.

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة عند مقارنتها بكلية القانون.

٣. عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج كلية التربية بكليات القانون، والهندسة والعلوم الإدارية والمالية من جهة، وعند مقارنة نتائج كلية الهندسة بكلية العلوم الإدارية والمالية من جهة أخرى.

وهذه النتائج يمكن تفسيرها في ضوء واقع العملية التدريسية في كلية القانون التي وجد الباحث أنها تعتمد بدرجة رئيسة وشبه تامة على أساليب المحاضرات النظرية التي تكاد تخلو من توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس.

ب - علاقة الكفاءة الذاتية التكنولوجية بمدى خبرة عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي: يوضح الجدول التالي (١٥) نتائج بحث مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التكنولوجية ومدى الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس:

جدول (١٥): نتائج اختبار مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التكنولوجية ومدى الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس

اختبار (ت) لتساوي المتوسطات		اختبار ليفني لتساوي التباين		الانحراف المعياري	المتوسط	ن	مدة الخبرة	
Sig. ^(*)	df	t	Sig.					F
0.000	66	-5.31-	.635	.227	30.44	70.03	32	أقل من (١٠) سنوات
0.000	65.36	-5.32-			31.09	109.78	36	أكثر من (١٠) سنوات

توضح بيانات الجدول وخاصة قيمة الدلالة (Sig.) لاختبار ليفني لتساوي التباين إلى إدراك أن هذه القيمة أعلى من (٠.٠٥) وهذا يعني أن عينات الكليات من مستويي الخبرة التدريسية متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين مستويي الخبرة ودلالاتها الإحصائية.

ويتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات، وهذا يؤكد الاعتبارات السائدة في الميدان التربوي من أن طول مدة

الخبرة التدريسية تتيح لأعضاء هيئة التدريس فرصاً عديدة للتدريب وكسب كفايات تكنولوجية لتحسين أدائهم التدريسي والانخراط في دورات تدريبية للنمو المهني في مجالات توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي.

ج - علاقة الكفاءة الذاتية التدريسية بالتخصص (الكلية):
يوضح الجدول التالي (١٦) نتائج بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية التدريسية وتخصصات "كليات" أعضاء هيئة التدريس في الجامعة:

جدول (١٦): نتائج اختبار مقارنة متوسطات كليات الجامعة في الكفاءة الذاتية التدريسية

الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات		
				Sig.	F	t	df	Sig. (*)
التربية × القانون	١٤	35.57	16.12	0.779	0.080	1.928	24	0.066
	١٢	22.67	18.00			1.912	22.38	0.069
التربية × علوم الحاسوب	14	35.57	16.12	0.815	0.056	-0.024	20	0.981
	8	35.75	17.76			-0.023	13.53	0.982
التربية × الهندسة	14	35.57	16.12	0.437	0.620	1.457	32	0.155
	20	26.40	19.28			1.504	30.89	0.143
التربية × العلوم الإدارية	14	35.57	16.12	0.553	0.360	0.231	26	0.819
	14	34.21	14.91			0.231	25.84	0.819
القانون × علوم الحاسوب	12	22.67	18.00	0.979	0.001	-1.601	18	0.127
	8	35.75	17.76			-1.605	15.31	0.129
القانون × الهندسة	12	22.67	18.00	0.671	0.184	-0.543	30	0.591
	20	26.40	19.29			-0.553	24.61	0.585
القانون × العلوم الإدارية	12	22.67	18.00	0.437	0.626	-1.790	24	0.086
	14	34.21	14.91			-1.764	21.46	0.092
علوم الحاسوب × الهندسة	8	35.75	17.76	0.686	0.168	1.183	26	0.247
	20	26.40	19.29			1.227	14.02	0.240
علوم الحاسوب × العلوم الإدارية	8	35.75	17.76	0.487	0.503	0.217	20	0.830
	14	34.21	14.91			0.207	12.67	0.840
الهندسة × العلوم الإدارية	20	26.40	19.29	0.193	1.764	-1.271	32	0.213
	14	34.21	14.91			-1.331	31.62	0.193

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق وخاصة قيم الدلالة (Sig.) لاختبار ليفني لتساوي التباين إلى إدراك أن جميع هذه القيم أعلى من (٠.٠٥) وهذا يعني أن جميع عينات الكليات متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين كل كليتين ودلالاتها الإحصائية.

وهكذا يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج جميع كليات الجامعة.

والأمر الجدير بالانتباه هنا أن كلية التربية وهي المنوط بها قيادة قافلة تطوير مستويات الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكليات أي جامعة لم تتفوق على أي من كليات الجامعة في هذه الكفاءة، وهذا بعد جدير بمزيد من الدراسة لاستكشاف أسبابه، وبحث ما إذا كان الأمر مقصوراً على الكفاءة التدريسية المتعلقة باستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي فقط، أم أن الأمر ينسحب على الكفاءة الذاتية التدريسية عامة !

د - علاقة الكفاءة الذاتية التدريسية بمدى خبرة عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي:
يوضح الجدول التالي (١٧) نتائج بحث مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية ومدى الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس:

جدول (١٧): نتائج اختبار مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية ومدى الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس

اختبار (ت) لتساوي المتوسطات			اختبار ليفني لتساوي التباين		الانحراف المعياري	المتوسط	ن	مدة الخبرة
Sig. (*)	df	t	Sig.	F				
0.000	66	-6.73-	.370	.814	38.68	86.19	32	أقل من (١٠) سنوات
0.000	65.95	-6.76-			42.43	152.72	36	أكثر من (١٠) سنوات

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق وخاصة قيمة الدلالة (Sig.) لاختبار ليفني لتساوي التباين إلى إدراك أن هذه القيمة أعلى من (٠.٠٥) وهذا يعني أن عينات الكليات من مستوي الخبرة التدريسية متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين مستوي الخبرة ودلالاتها الإحصائية.

ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزى لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات.

د . إجابة السؤال الرابع :

ونصه "ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟ وما دلالتها إن وجدت؟"

لبحث مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس تم إجراء اختبار الانحدار البسيط لبيانات الكفاءة الذاتية والاتجاهات، والجدول التالية توضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٨): نتائج تحليل الانحدار البسيط لبيانات الكفاءة الذاتية: التكنولوجيا والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي

المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة (*)	Beta	Df	t	Sig.
الاتجاهات نحو التعلم المدمج	٦٨	237.57	28.11	0.105	0.197	0.105	66	0.858	0.394
		121.41	52.46						
الكفاءة الذاتية ككل	٦٨	237.57	28.11	0.155	0.103	0.155	66	1.275	0.207
		89.76	35.41						
الاتجاهات نحو التعلم المدمج	٦٨	237.58	28.11	0.001	0.496	0.001	66	0.010	0.992
		31.65	18.81						
الكفاءة التدريسية									

(* دلالة طرف واحد).

تشير نتائج ارتباط بيرسون في الجدول السابق إلى أن قوة العلاقة (R) تساوي (٠.١٠٥)، (٠.١٥٥)، (٠.٠٠١) على الترتيب (كفاءة ذاتية ككل، كفاءة تكنولوجية، كفاءة تدريسية)، وهذه قيمة مطلقة أي لا تحدد العلاقة إذا كانت سالبة أم موجبة، ولكن يتضح من قيمة (Beta) أنها تساوي قيمة (R) في الحالات الثلاث وهي قيم موجبة، وهذا يعني وجود علاقة طردية (محمد أبوزيد، ٢٠٠٥، ٢٥٣) بين متغيري: الاتجاهات نحو التعلم المدمج من جهة، والكفاءة الذاتية ككل، أو جزئياً: التكنولوجي والتدريسي من جهة أخرى.

كما يتضح من الجدول أن قيم (t) عند درجات حرية (٦٦) دالة إحصائياً عن قيم (0.394)، (0.207)، (0.992) على الترتيب (كفاءة ذاتية ككل، كفاءة تكنولوجية، كفاءة تدريسية)، وهي قيم أعلى من (٠.٠٥) وهذا يدل على أن العلاقة الطردية القائمة بين المتغيرات غير دالة إحصائياً. وهذه العلاقة وإن كانت غير دالة إحصائياً لكنها تدل على أن ارتفاع أو تنمية أي من المتغيرين سيؤدي غالباً إلى تحسن مستوى المتغير الآخر.

□ خلاصة نتائج البحث:

تتلخص أبرز نتائج البحث في أن أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية يحتاجون للتدريب على موضوعات ومهارات عدة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج أهمها على الترتيب: القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والقضايا التعليمية في التعلم المدمج، وتحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية، والقضايا التكنولوجية في التعلم المدمج.

كما أكدت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لم يتخط الحد المقبول المأخوذ به في البحث الحالي وهو (٨٥ %) إلا في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة وعلوم الحاسوب عند مقارنتها بالكليات الأربعة الأخرى، وفروقاً أخرى في الكفاءة الذاتية التكنولوجية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات.

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج جميع كليات الجامعة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) في الكفاءة الذاتية التدريسية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات.

كما أكدت النتائج وجود علاقة طردية بين متغيري: الاتجاهات نحو التعلم المدمج من جهة، والكفاءة الذاتية ككل، أو بجزئها: التكنولوجي والتدريسي من جهة أخرى، لكنها غير دالة إحصائياً، وهذه العلاقة وإن كانت غير دالة إحصائياً لكنها تدل على أن تنمية أيّاً من المتغيرين سيؤدي غالباً إلى تحسن مستوى المتغير الآخر.

□ توصيات البحث:

* **توصيات للجامعات العربية:**

في ضوء عينة البحث ونتائجه يوصي الباحث بما يلي:

١. قيام الجامعات العامة والخاصة بدراسات علمية على منوال البحث الحالي لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها في مجال التعلم المدمج وكفاءاتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، وذلك تمهيداً لتبني استراتيجيات التعلم المدمج في تدريس المقررات الجامعية المناسبة.

٢. أهمية تكامل الجامعات العربية وتبادل الخبرات في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامة، والتخطيط لاستراتيجيات التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وتخطيط وتصميم أدواتها.

* **توصيات للجامعة الخليجية (ولجامعة سوهاج):**

١. قيام الجامعة الخليجية بتوفير البرامج التدريبية التي تلبي الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها والتي أسفر عنها البحث الحالي، وتبني منظومة تدريبية متقنة للنهوض بمستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لهم، خاصة في الكليات متدنية مستويات الكفاءة الذاتية بها.

٢. بدء الجامعة الخليجية في تبني استراتيجيات التعلم المدمج، وتصميم خطط تدريبية فاعلة بهدف إكساب أعضاء هيئة التدريس وطلابهم كفاءاته (بدأت جامعة سوهاج تنفيذ التعلم المدمج في الدراسات العليا والتعلم المفتوح بداية عام ٢٠١٨ م، وتستهدف تعميمه في المستقبل).

□ القيمة التطبيقية للبحث:

١. قدم البحث ثلاث أدوات بحثية معدة ومحكمة علمياً، تم التأكد من صدقها وثباتها إحصائياً، يمكن أن تفيد الجامعات والكليات المختلفة في تحديد: الاحتياجات التدريبية لمصمم ومستخدم أدوات التعلم المدمج، ومستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في مجال التعلم المدمج، والاتجاه نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي.

٢. أسفر البحث عن مجموعة من النتائج الهامة يمكن أن تسهم في وضع خطة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم المدمج قائمة على احتياجاتهم التدريبية، ومستويات كفاءتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية، واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج.

٣. قدم البحث إطاراً نظرياً تناول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والكفاءة الذاتية: التدريسية والتكنولوجية لهم، والتعلم المدمج يمكن أن يسهم في توعية أعضاء هيئة التدريس لمزيد من الوعي بهذا المستجد التدريسي التكنولوجي الذي بدأ يغزو أنظمة التعليم الجامعي في الدول المتقدمة، خاصة مع قلة المعلومات المتوافرة عنه باللغة العربية.

□ مقترحات البحث:

في ضوء النتائج السابقة اقترح الباحث إجراء دراسات أخرى لإستيفاء ما لم يوفه البحث ومنها:

١. الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تصميم وإنتاج وتوظيف أدوات التعلم المدمج – دراسة تقييمية.

٢. تقويم الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء معايير جودة التعلم المدمج.

٣. مقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

٤. مستويات الكفاءة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام أدوات التعلم المدمج وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلابهم.

٥. واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية لأخلاقيات التعلم المدمج، وانعكاساتها على سلوكيات طلابهم.

□ مراجع البحث:
* المراجع العربية:

إبراهيم الشافعي إبراهيم (يونيو ٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، ١٩ (٧٥)، ١٣١-١٩٣.

إحسان محمد عثمان كنساره (٢٠٠٧). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

إسلام جابر أحمد علام (٢٠٠٩). أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين. تم الحصول عليها من

http://drkhaledomran.blogspot.com/2009/09/blog-post_28.html

الزهرة علي الأسود (فبراير ٢٠١٩). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٧)، ٩٧-١٢٠.

الغريب زاهر اسماعيل (٢٠٠٩) *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. القاهرة: عالم الكتب.

المركز الوطني للوثائق التربوية (٢٠٠١). *مبادئ أولية في بيداغوجية الكفاءات*، (٤١)، تم الحصول عليها من

<http://www.cndp.dz/ar/apps/nafida/archivearticlerub.php?rubrique=64>

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٥). *المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية والحاسوبية*. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

أليسون لينتل جون وكريس بجلر (٢٠١٢). *الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج*. ترجمة عثمان بن تركي التركي وعادل السيد سرايا وهشام بركات بشر حسين. الرياض: جامعة الملك سعود.

أمل عبد الفتاح سويدان ورحاب عبدالله الرميح (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات استخدام نظم إدارة التعلم لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، (٣٥)، ٤٥١-٤٩٩.

انتصار الهادي الغويل (٢٠١٦). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في التعليم العالي وأثرها على جودة التعليم: دراسة تطبيقية على كلية الاقتصاد والتجارة بالجامعة الأسمرية الإسلامية - زلنن. *مجلة العلوم السياسية والاقتصادية*، (٨)، ١٢٥-١٥٨.

إيهاب درويش (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني: فلسفته . مميزاته . مبرراته . متطلباته . إمكانية تطبيقه. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

بدر الخان (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة علي بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الوائلي ومنى التيجي. حلب . سورية: شعاع للنشر والعلوم.

برنامج تنمية المجتمعات المحلية (٢٠١١). دليل المدرب في تدريب المدربين. تم الحصول عليه من <http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a00.htm#anchor>

جمال عبد ربه الزعانين (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتطوير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في مجال تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة. المؤتمر التربوي الخامس: جودة التعليم الجامعي. كلية التربية، جامعة البحرين، ١، ٢٠٣ - ٢٢٤.

حسن الباتع محمد عبدالعاطي (٢٠٠٩). في البرامج التعليمية: تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح، المعلوماتية، (٢١). تم الحصول عليه من <http://informatics.gov.sa/details.php?id=223>

حسن الباتع محمد عبد العاطي ومحمد راشد المخيني (ديسمبر ٢٠١٠). أثر اختلاف نمطي التدريب (المدمج- التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم بعنوان: التعلم المزيج والمنتقل: الإمكانيات والتحديات، ١-١٩.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعلم الإلكتروني: المفهوم . القضايا . التطبيق . التقييم. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

حسن على حسن سلامة (٢٠٠٦). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. المجلة التربوية، (٢٢)، ١-١٨. خالد عبد الرحيم الشريف (٢٠٠٢). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن).

خليل محمود سعيد السعيد (٢٠١٧). فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ٢٣٧-٢٨٣.

ربيع عبد العظيم رمود (أكتوبر ٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التعلم المدمج الإلكتروني والتقليدي في تنمية كفايات استخدام السبورة الذكية التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: تكنولوجيا التعليم بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل. برنامج المؤتمر وملخصات البحوث، ٥٣-٥٦.

زكريا عبد القادر خنجي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في استخدام الإنترنت لدى معلمي وطلبة التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني وقلق الإنترنت لديهم. (رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة الخليجية، البحرين).

سعد محمد جبر وضياء عويد حربي العرنوسي (٢٠١٤). التعلم المزيح وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، (١٧)، ١٥٢-١٧١.

سعيد السندي (٢٠٠٠). الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس وممارستهم لها. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن).

سمر محمد عبد الله (٢٠١٢). تقويم كفايات توظيف التعلم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الخليجية، البحرين).

سهام إبراهيم كامل محمد (٢٠١٥). مفهوم الاتجاه Attitude. موقع مركز دراسات وبحوث المعوقين. تم الحصول عليه من

http://www.gulfkids.com/pdf/Eteghah_S.pdf

عاطف أبوحميد الشрман (٢٠١٥). التعلم المدمج والتعلم المعكوس **Blended & Flipped Learning**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠٣). كفايات أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في تكنولوجيا التعليم ومدى ممارستهم لها. تم الحصول عليها من

<http://www.docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles14/Article140426.doc>

عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٦). تحديد الاحتياجات التدريبية بين الهدر والاستثمار. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك".

عبد العزيز بن عبدالرحمن التويجري (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية وأثرها على تسويق جودة الخدمة التعليمية في ظل إدارة المعرفة (بالتطبيق على جامعة المجمعة). المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٦ (١)، ١-١٦.

عبد العزيز محمد جودة سلامة والسيد سعد الخميسي وأحمد محمد نوبي سعيد (٢٠١٨). تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٣)، ٤١-٥٦.

عبد القادر فرج طه (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. عبد الله محمد عبد الكريم المطوع ومحمد سرحان الشمري (٢٠١١). التعليم الإلكتروني المدمج وأثره على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.

عثمان تركي التركي (مارس ٢٠١٠). متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١٥٢-١٧٤.

علياء سامح ذهني علي واسماعيل محمد الدريدي وزينب محمد أمين (٢٠١٦). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفقاً لأسلوبهم المعرفي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٦)، ٢٣٦-٢٨٣.

علي بن مردود موسى العمري (٢٠٠٩). *كفايات التعلم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية*. (رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

عمر عبدالرحيم رابعة (٢٠١٧). *الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة*. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*. ٤١ (٣)، ٧٥-١٠١.

غازي جمال خليفة وخالد أحمد الصرايرة (٢٠١٣). *صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الاوسط*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٣ (٢)، ٤١٩-٤٤٣.

غسان سعيد الشيوخ (٢٠٠٨). *معوّقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والمعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الخليج

العربي، البحرين) تم الحصول عليها من

<http://www.kalema.net/v1/index.php?rpt=849&art>

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩). *البنية العاملة للكفاءة الذاتية ومحدداتها*. *المؤتمر الدوري السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٣٩٠.

فهد بن مطلق العتيبي (٢٠١١). *واقع استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود واتجاهات الطلبة نحوه*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).

فواز بن هزاع بن نداء الشمري (٢٠٠٧). *أهمية ومعوّقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

كارين أوبرين (٢٠١٣). *قياس الكفاءة الذاتية المهنية: تنمية الثقة والسعادة في العمل*. في لوبيز، شين وسنايدر، ك. ر. *القياس في علم النفس الإيجابي: نماذج ومقاييس*، ترجمة صفاء يوسف الأعصر وآخرون. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

لمياء إبراهيم الصالح وعبد الرحمن صالح العامر (٢٠١٨). *فاعلية التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم على تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود*. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٧ (٩)، ٧٩-٩٧.

لينا محمد الحيارى (٢٠١٩). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية*. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٦ (٢)، ٢٣-٣٤.

مجدي علي زامل (٢٠١٢). *اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الأنزوا) نحو التعلم المدمج بعد دراستهن للمسابقات الجامعية المدمجة*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (٥٩)، ٨٧-١١٩.

محمد الباتع محمد عبدالعاطي (٢٠١٦). **تكنولوجيا التعليم المدمج**. الاسكندرية: المكتبة التربوية.
محمد بن عايض محمد القحطاني وعامر بن مترك سيف البيشي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على
التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد
في ضوء معايير الكوالتي ماترز (Quality Matters™ Rubric Standard). **مجلة البحث العلمي في
التربية**، (١٨) ج ٢، ٤٤٥-٥٠٢.

محمد خير سليم أبو زيد (٢٠٠٥). **أساليب التحليل الإحصائي باستخدام برمجية SPSS**. عمان: دار جرير.
محمد سعيد حمدان (د.ت). **التعليم المدمج (المتمازج) - Blended Learning**. **مجلة آفاق**. الشبكة العربية للتعليم
المفتوح والتعليم عن بُعد. (٤٤)، تم الحصول عليه من

<http://anode1996.org/userfiles/file/afaq44.pdf>

محمد عبد الفتاح شاهين (يوليو ٢٠٠٤). **التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية
في التعليم الجامعي**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عُقد في جامعة القدس المفتوحة في
مدينة رام الله، فلسطين.

محمد عبده راغب عماشة (٢٠٠٨). **التعليم الإلكتروني المدمج**. **المعلوماتية**. (٢١)، تم الحصول عليه من
<http://informatics.gov.sa/details.php?id=222>

محمد عمر سرحان (٢٠١٧) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات
تكنولوجيا التعليم. **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**. (١٧٦) ج ١، ٥٣٧-٥٨١.

محمد فوزي رياض والي (٢٠١٥). **الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**. **مجلة
كلية التربية جامعة دمنهور**، ٢٦ (١٠٤)، ٤١-٧٧.

مفيد أحمد أبو موسى (ديسمبر ٢٠٠٩). **نموذج قائم على التعلم المتمازج (Blended Learning) وتفعيله في
تدريس مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها في الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن**. **مجلة البحث
الإجرائي في التربية**. الجامعة العربية المفتوحة - فرع الأردن. ٢ (١٠). تم الحصول عليه من

<http://www.aou.edu.jo/actionmag/research10/artical5.doc>

مفيد أحمد أبو موسى وسمير عبد السلام الصوص (ديسمبر ٢٠١٠). **أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيح في
قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية**. **المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمومية
لنقليات التعليم بعنوان: التعلم المزيح والمنتقل: الإمكانيات والتحديات**، ١-٣٢.

منير سعيد علي عوض (٢٠٠٣). **مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية
لكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستهم لها من وجهة نظرهم**. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك،
الأردن).

ندى محمد عبد العزيز الجاسر (٢٠١٨). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٣٧)، ١٠١-١١٦.

نجلاء علي مصطفى علي (٢٠١٨). فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٢٨)، ٧٧-١٠٠. تم الحصول عليه من <http://search.mandumah.com/Record/940349>

نجم الدين مردان (٢٠٠٨). مشكلات وتحديات التعليم الإلكتروني. *مجلة آفاق*. الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. (٤٠)، ٨-١٠. تم الحصول عليها من <http://anode1996.org/userfiles/file/type40.pdf>

نواف موسى شطناوي (٢٠٠٥). درجة استخدام التكنولوجيا في التعليم في جامعة اليرموك ومعوقاتهما. وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المؤتمر التربوي الخامس: جودة التعليم الجامعي*. جامعة البحرين، كلية التربية، ٢، ٧٧٦-٧٩٧.

هاني عبدالكريم الحناوي ويحي محمد محمود أبوججوح ومحمد عطية خميس (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري لدى طلبة التكنولوجيا بغزة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (١٥) ج ٣، ٢٣٥-٢٨١.

هبة محمد سعد الدين ونشوى أحمد مصطفى وأسماء فتحي عبدالمولى (٢٠١٢). دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. تم الحصول عليها من http://www.aun.edu.eg/faculty-medicine/Training_Unit/Study%20the%20training%20needs%20of%20faculty%20members%20and%20their%20assistants.pdf

يسري عطية محمد أبو العينين (ديسمبر ٢٠١٨). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية. *المجلة التربوية*، (٥٦)، ٢٥٧-٣١٨.

يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠١). *سيكولوجية التدريس*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

* المراجع الأجنبية:

Abdulrasool, Salah, Mishra, R., & Khalaf, Haifa (2010). *Teachers' and Students' Attitudes Towards Traditional and Computer Assisted Blended Teaching and*

- Learning Processes in Mechanical Engineering Subjects Area*. 10th IEEE International Conference on Computer and Information Technology. Retrieved from http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=5577829
- Abu Shawish, Jaber Ibrahim & Shaat, Mohammad (2010). *Al-Quds Open University Learners' Attitudes towards Blended Learning (BL)*. Retrieved from [http://www.cst.ps/itf1/resources/Blended%20Learning%20\(BL\)_%20%20Jaber%20Abu%20Shawish.pdf](http://www.cst.ps/itf1/resources/Blended%20Learning%20(BL)_%20%20Jaber%20Abu%20Shawish.pdf)
- Albano, Giovannina & Maresca, Giuseppe (September 2010). *A blended learning course in mathematics education: a case study*. A. Jimoyiannis (ed.), Proceedings of the 7th Pan-Hellenic Conference with International Participation «ICT in Education», University of Peloponnese, Korinthos, Greece, 1, 245-252.
- Alqahtani, Awadh A. (November 2010). *The Effectiveness of Using E-learning, Blended Learning and Traditional Learning on Students' Achievement and Attitudes in a Course on Islamic Culture: an Experimental study*. (Unpublished Ph.D. thesis. Durham University).
- Al-Saai, A., Al-Kaabi, A. & Al-Muftah, S. (2011). Effect of a Blended e-Learning Environment on Students' Achievement and Attitudes toward Using E-Learning in Teaching and Learning at the University Level. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, (29), 34-55.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4. New York: Academic Press, 71-81. Retrieved from http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/self_efficacy.htm
- Benson, Vladlena, Anderson, Deborah & Ooms, Ann (July 2011). Educators' perceptions, attitudes and practices: blended learning in business and management education. *Research in Learning Technology*, 19(2), 143–154.
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244.
- CANER, Mustafa (December, 2009). *A study on Blended Learning Model for Teaching Practice Course in Pre-service English Language Teacher Training Program*. (Unpublished PhD Thesis, Anadolu University).
- Castelli, Darla M., & Valley, Julia A. (Oct. 2007). The Relationship of Physical Fitness and Motor Competence to Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(4), 358-374.
- Delialioglu, Omer & Zahide, Yildirim (2007). Students' Perceptions on Effective Dimensions of Interactive Learning in a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 10(2), 133-146.
- Gülbahar, Yasemin & Madran, R. Orçun (April, 2009). Communication and Collaboration, Satisfaction, Equity, and Autonomy in Blended Learning Environments: A Case from Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(2). 1-22. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ844026.pdf>

- Jordan, Barkley, M. (2006). Reading Education: is Self-Efficacy Important?. Reading Improvement, Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6516/is_4_43/ai_n29323796/
- Macdonald, Janet (2008). *Blended Learning and Online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Design (2nd ed)*. Aldershot, UK: Gower.
- Namvar, Y., Rastgo, A., Sattary, Sadraddin, & Payam, Taha. (2011). The Effect of Learning with Weblogs on University Students' Creative Thinking Development. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(7), 529-532.
- Oh, E., & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12(3), 327-342
- Pajares, F (2005). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Ramos-Sanchez, Lucila & Nichols, Laura (22 Mar. 2007). Self-Efficacy of First-Generation and Non-First-Generation College Students: The Relationship with Academic Performance and College Adjustment. *Journal of College Counseling*. Retrieved from http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-8555534/Self-efficacy-of-first-generation.html
- Roberts, J. Kyle; Benson, K. Robin; Tharp, Z. Barbara; & Moreno, Nancy. (January 2000). An Examination of change in Teacher self-efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of Inservice Activities. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Dallas TX, 1-29.
- Schaber, P., Wilcox, K. J., Whiteside, A., Marsh, L. & Brooks, D. C. (July 2010). Designing Learning Environments to Foster Affective Learning: Comparison of Classroom to Blended Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 4(2), 1-18.
- Schultz, Rikke & Tønnesen, Lone Guldbrandt (2012). How can blended learning help to the integration of ICT in adult education? *Elearningeuropa.info*. Retrieved from <http://www.elearningeuropa.info/en/article/How-can-blended-learning-help-to-the-integration-of-ICT-in-adult-education%3F>
- Sethy, Satya Sundar (July 2008). DISTANCE EDUCATION IN THE AGE OF GLOBALIZATION: An Overwhelming Desire towards Blended Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9(3), Article 3, 29-44.
- Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). Assessing the Acceptance of a Blended Learning University Course. *Educational Technology & Society*, 14(2), 224-235.