﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

أثر نموذج مقترح قائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا

إعداد

د/ إيمان محمد أحمد الرويثي
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بكلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد التاسع والسبعون . نوفمبر ٢٠٢٠م

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

الملخص:

هدف البحث إلى استقصاء أثر نموذج مُقترح قائم على التعلّم المدمج في تنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا، وتكوّنت عينة البحث من (٤٣) طالبة في برنامج الدكتوراه، بقسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود، قُسّمن إلى مجموعتين: مجوعة تجريبية تكوّنت من (٢١) طالبة درسن باستخدام النموذج المقترح، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (٢٢) طالبة درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، ولتحقيق أهداف البحث، أعدّت الباحثة مقياس تقدير يشتمل على مستويات متدرّجة لمهارات الإبداع اللازمة لتصميم المنتجات التعليمية، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات، كما تم إعداد مقياس لفعالية الذات تكوّن من (٢٧) مؤشرًا، موزّعة على ثلاثة محاور، وهي: التحليل والاستراتيجيات والتقويم. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التقدير لمهارات الإبداع، ومقياس فعالية الذات؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس التقدير لمهارات الإبداع ومقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.

الكلمات المفتاحية: التَّعلُّم المدمج، مهارات الإبداع، تصميم التعليم، فعالية الذات.

The effect of a proposed model based on Blended learning on developing creativity skills and self-efficacy in Instruction Design for postgraduate students

The research aimed to reveal effect of a proposed model based on Blended learning on developing creativity skills and self-efficacy in Instruction Design for postgraduate students. The research sample consisted of (43) female students in the PhD program of Curricula and Teaching Methods at IMISU randomly distributed into two groups: an experimental group consisted of (21) studied using proposed model, and a control group of (22) studied using the traditional method. The researcher prepared a rubrics of creativity skills to design instructional products: fluency, flexibility, originality, expansion, and sensitivity to problems; and prepared a measure of self-efficacy consisted of 27 phrases measuring three axes: analysis, Strategies, and evaluation. Findings showed a statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of the experimental and control groups, post-application of the scale of assessment, and the measure of self-efficacy in favor of the average scores of the experimental group. Also, a statistically significant correlation at (0.01) between degrees of self-efficacy in instructional design and the total degree of creativity skills in instructional design.

Key words: blended learning, creativity skills, instructional design, self-efficacy.

مقدمة:

شهد العالم في العقود الحديثة تطورات معرفية وتقنية متسارعة، وتنامت حِدّة التحديات العالمية في جميع القطاعات العلمية والاقتصادية والاجتماعية، ومنها جائحة كوفيد ١٩، التي سبّبت توقّفًا للتعليم الرسمي المباشر في جميع دول العالم لفترة من الزمن؛ منعًا من تفشي الفيروس في المجتمع، هذا إلى جانب العديد من التعقيدات والقضايا الفردية والمجتمعية التي تواجه التعليم والطلبة في هذا العصر؛ وكل ذلك وضع مُخططي المناهج ومصممي التعليم ومنفّذيه أمام تحدّيات كبيرة مرتبطة بأهمية التخطيط الفعّال لتعليم الطلبة، واستخدام أجود الطرق والاستراتيجيات التعليمية، التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف والغايات التعليمية في أقصر وقت وجهد، وأقل تكلفة اقتصادية ممكنة، ويتطلّب ذلك معرفة متعمّقة بتصميم التعليم، الذي يمكن أن يُسهم بشكل فعّال في مواجهة احتياجات الأفراد والمجتمع، ويحسّن من الممارسات التربوية.

ويُعدّ التصميم التعليمي علمًا ضروريًّا لبناء المنتجات التعليمية وتصميمها؛ لأنه يمثّل حلقة الوصل بين نظريات التعليم والتَّعلُّم وتطبيقاتها في المجال التعليمي، ومن خلاله نستطيع تحديد شروط التعلّم، ومواصفات التعليم المناسبة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المُبتغاة بكفاءة وفعالية، ويعدّ المصمم التعليمي مهندس عملية التصميم، ويقع على عاتقه نجاح العملية التعليمية، وقد ذكر سميث وراجان (Smith& Ragan,2008) أن علم تصميم التعليم Science of Instruction Design هو: عملية منهجية تعكس ترجمة مبادئ التَّعلُّم وخططه للمواد التعليمية، والأنشطة، ومصادر المعلومات، والتقييم، ومن أبرز خصائص تصميم التعليم أنه عملية موجّهة بالأهداف، ومنطقية وإبداعية في الوقت نفسه، وتتبع منهجية حل المشكلات، كما تتأثر بالخلفية المعرفية والمهارية والوجدانية للمصممين وخبراتهم السابقة، والقيود والمحدّدات المحيطة بالمصممين وموضوع التصميم، فهي عملية ذات طابع إنساني واجتماعي مرتبطة بخصائص المصمّم ومهاراته، التي تنعكس بشكل مباشر على تصميمه (الحيلة، ٢٠١٦).

وبناء على ذلك؛ فإن وظيفة المصمم التعليمي هي إنتاج شيء يُمكّن الفرد أو مجموعة من الأفراد من أن يتعلموا عن موضوع معين، أو يطوّروا مجموعة من المهارات، وهذا "الشيء المنتج" يمكن أن يأخذ عدة أشكال: كأن يكون: محاضرة- مقررًا دراسيًّا- نموذجًا تدريسيًّا-

برنامجًا تعليميًّا أو تدريبيًّا- خطة دراسية- وحدة دراسية، والقائمة لا تنتهي، فالغرض من أي نشاط تصميمي ابتكار الوسائل المُثلى لتحقيق الغايات المرجوة (بروان وقرين، ٢٠١٦)، ويُعدّ التفكير الإبداعي من أهم سمات المبدعين من المصممين؛ حيث تعدّ العميلة الإبداعية ضرورية للتوصّل إلى أفكار وحلول لمشاكل أو قضايا أو جوانب تطويرية، وتعدّ مهارات التفكير الإبداعي جانبًا أساسيًّا مشاركًا مع الجوانب المعرفية والمهارية التي يتوجّب على المصمّم إتقانها وإجادتها، وتدخل جميع هذه الجوانب فيما بينها لإنتاج عمل تصميمي؛ يؤدي هدفه الذي وُضع من أجله على مستوى الإبداع والإدراك والفهم (خصاونة،٢٠١٥). ويُقصد بمهارات التفكير الإبداعي: "مجموعة المهارات العقلية التي تُستخدم عند قيام الفرد بأي عملية من عمليات التفكير المرتبطة بالتصميم والابتكار، وتتكوّن من عدة مهارات، منها: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات (عبدالسميع وحوالة، ٢٠٠٥).

وهناك مجموعة من الدوافع تكمن وراء عملية التفكير الإبداعي في التصميم، أولها: الدوافع الذاتية من القدرات العقلية التي تميّز المصمّم، وتجعل لديه ميولًا في عملية التفكير، ورغبة في تقديم مساهمة مبتكرة وقيّمة وصياغة جديدة؛ تساعد على الوصول إلى الأهداف وتحقيقها بطريقة أسهل وأفضل، يُطلق عليها فعالية الذات (Self Efficacy)، التي تُعرّف بأنها: "اعتقاد الفرد في قدرته على أداء المهام بنجاح في بيئة محددة، وتعدّ شرطًا ضروريًّا للإنتاجية الإبداعية واكتشاف المعارف الجديدة؛ حيث إنها تعبّر عن معتقدات الفرد حول قدراته وطاقاته الشخصية؛ لتحقيق التحسينات والابتكارات والتغيرات المرغوب فيها (العتيبي والعيسي، ٢٠١٨)، وفعالية الذات يمكنها إثارة الدوافع الرئيسة لإبداع الأفراد؛ مما يؤثّر في سلوكهم وأدائهم الإبداعي المستقبلي، وترتبط بشكل كبير بأداء الأنشطة التعليمية للأفراد (Chang&Yang,2012).

وفي هذا الإطار، نجد أن تنمية الإبداع أصبحت مطلبًا استراتيجيًّا في التعليم العام بشكل عام، والعالي بشكل خاص، فبرامج الدراسات العليا عملية استثمارية اقتصادية في إعداد القوى البشرية والنهوض بخطط التنمية الشاملة؛ إذ تزوّد الدول والمجتمعات بالمفكّرين والعلماء الذين يسهمون إسهامًا فاعلًا في إنتاج التراث العلمي والثقافي ونقله وتطويره (هدية، ٢٠٢٠؛ العبيد، ٢٠١٦). وقد أشار الصاوي والصبري (٢٠٢٠) إلى مساهمة كل من الإبداع

والابتكار في تجويد خدمة التعليم العالي والبحث العلمي، واستخدام أفضل الأساليب التقنية الحديثة في الإبداع والإنتاج.

ويعدُّ الإبداع من أهم المنطلقات الاستراتيجية في رؤية المملكة ٢٠٣٠، فهو عماد المحاور الثلاثة للرؤية، وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وقد دُمج الإبداع في جميع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرامجها (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦)، كما أن من مُتطلّبات إطار المؤهلات الوطنية بالمملكة العربية السعودية في المستوى الثامن (الدكتوراه): تطوير حلول مبتكرة وإبداعية للقضايا والمشكلات المعقّدة الجديدة في مجال التخصص أو المهنة، وتطوير الخبرات الشخصية ضمن سياقات مبتكرة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). وقد أوصى المؤتمر الدولي لتقويم التعليم – الذي أُقيم بالمملكة العربية السعودية– بدمج مهارات المستقبل – ومنها الإبداع في التعليم العالي– الذي يعمل على تهيئة الجيل الجديد للتنمية ووظائف المستقبل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨).

والتَّعلُّم المدمج من أهم أساليب التَّعلُّم التي تساعد على تعزيز المهارات الإبداعية للفرد وتطويرها في التعليم العالي، وهو نمط من التَّعلُّم يمكن أن يستوعب أي تقنية، وفي الوقت نفسه يحافظ على سمات التدريس المعتاد وخصائصه، التي تُثري العملية التعليمة وتُحسّن من مُخرجاتها؛ حيث يتيح دمج التدريس الصفي المباشر بالتدريس عن طريق الإنترنت الفرصةَ أمام الطلبة؛ للاستفادة من المهارات التي يطوّرونها خارج إطار العملية التعليمية (Johnson,et.al,2014). كما يعدّ التَّعلُّم المعكوس تطويرًا للتعلّم المدمج ؛ وأحد أساليب تطبيقه ، ويُطلق على التَّعلُّم المعكوس (الصف المقلوب)، وهو "تعلّم مدمج يُطبّق في بيئة تعلّم بنائية، يتغيّر فيها دور كل من المعلم والطالب؛ من أجل الوصول إلى تعلّم أفضل" (Goodwin&Miller,2013).

وقد أكّدت العديد من نتائج الدراسات السابقة أهمية التَّعلُّم المدمج والمعكوس، وأثرهما في تنمية مهارات الإبداع للطلاب كدراسات ؛ Kalyuzhnaya,2018؛ أبو جلية، ٢٠١٦؛ المشني،٢٠١٥)، وعلى صعيد الأحداث العالمية أشار البيان الختامي للاجتماع الاستثنائي لوزراء التعليم في مجموعة العشرين – الذي عقد افتراضيًّا بتاريخ (٢٧-٦-٢٠٢٠)؛ لمناقشة أثر فيروس كورونا في التعليم– إلى فوائد كل من التعليم المباشر بالحضور الاعتيادي والتعليم عن بُعد، وأهمية تعزيز مناهج التعليم المُدمجة وغيرها من العناصر، التي

تتضمّن ترسيخ الكثير من العوامل، مثل: استدامة البنية التحتية، والوصول، والتمويل، والمهارات الرقمية، وتدريب المعلمين، ودعم الطلاب، وأدوات التقييم، وتأكيد أهمية معالجة الفجوات الرقمية، وجوانب عدم تساوي فرص التعليم (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٢٠).

وبناء على ما سبق؛ تبرز الحاجة إلى تطوير طرق التدريس وأنماط التَّعلُّم تبعًا للتطوّرات المحيطة بقطاع التعليم، فالتغيّرات المتسارعة في المجالات: التقنية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية؛ تقتضي إعادة النظر في العديد من الممارسات التربوية المترسّخة حول التعليم والتَّعلُّم، والبدء باستثمار التقنية، والتركيز على المهارات اللازمة لتحقيق مُتطلّبات التنمية، كالإبداع، وعمليات التصميم والإنتاج لخدمة العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

مقرر تصميم التدريس من المقررات الأساسية لبرنامج الدراسات العليا للمستوى الثاني لمرحلة الدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس، حيث يُؤهّل هذا القسم الطلبة – كما ورد في التصنيف السعودي الموحّد للتخصّصات العلمية– بالمعارف والمهارات المرتبطة بتصميم المنهج الدراسي وتخطيطه وتقويمه وتطويره، وتنفيذ عملياته؛ لتحقيق أهداف تربوية معينة، أو تحقيق سلوك متوقّع لدى المتعلمين (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويُعدّ مقرر تصميم التدريس مجالًا خصبًا لتنمية الإبداع في التصميم؛ إذ يستهدف إكساب الطلبة المعرفة بأسس تصميم التدريس وقواعده، وخطواته، ونماذجه المشهورة والحديثة، والتمييز بين قواعد تصميم التدريس اليومي والفصلي، وتصميم المقررات والوحدات الدراسية وقواعد تصميم التدريس الإلكتروني؛ ومن ثمّ تطبيق تلك القواعد والأسس في بناء المنتجات التعليمية وتصميمها وتطويرها؛ إلا أنه من خلال الملاحظة في الميدان التربوي، فقد وجدت الباحثة أن معظم الطالبات يجدن صعوبة في القيام بتصميم أصيل ومرن لنماذج تدريسية أو خطط أو وحدات دراسية، ويقتصرن على تكرار تصاميم النماذج الموجودة في الأدبيات التربوية؛ حتى لا يتعرّضن للخطأ أو الانتقاد.

وهذا ما أكّدته الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة من طالبات الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه، بلغ عددها (٢٠) طالبة؛ حيث اطلعت على تكليفاتهن ورسائلهن العلمية المرتبطة ببعض المنتجات التعليمية، كوحدات دراسية، وبرامج تعليمية أو تدريبية، أو خطط دراسية يومية أو فصلية قمن بها في مرحلة الماجستير، أو ضمن متطلّبات

المستوى الأول من مرحلة الدكتوراه، ووجدت الباحثة أن معظم تلك المنتجات التعليمية المُنجزة من الطالبات هي استنساخ أو استعارة نماذج مطوّرة أُعدّت لأنشطة مشابهة لتصميم الدروس أو الوحدات الدراسية؛ بل إن هناك تقليدًا في تصميم التعليم بشكل عام، وذلك بالأخذ بمدخل منتظم، واتباع إجراءات محددة للتصميم والتطوير، وغالبًا تتبني طالبة الدراسات العليا نموذجًا معينًا؛ لأنه يحظى بانتشار تربوي، وعندما سُئلت الطالبات عن أسباب ذلك؛ ذكرن أنهن يخفن من النقد، أو الخطأ في عملية التصميم، ويعتقدن أنه ليس لديهن الخبرة الكافية لتصميم منتجات تعليمية مُبدعة تناسب احتياجات التَّعلُّم أو تحلّ مشكلة تعليمية معينة، وتظهر هذه النتائج أهمية فعالية الذات في الإبداع بالتصميم.

وقد عزّزت الباحثة نتائج ملاحظتها من خلال مقابلة بعض أساتذة المناهج وطرق التدريس اللاتي يُدرّسن في مرحلة الدراسات العليا، ووجّهت إليهن مجموعة من الأسئلة المفتوحة عن مدى اهتمامهن بتدريب طالباتهن على الإبداع في التكليفات والمشروعات البحثية المرتبطة بالتصميم، وما أهم الممارسات التعليمية وأساليب التقويم التي يستخدمنها في تدريس مقرر تصميم التدريس، وقد أظهرت نتائج هذا الاستطلاع أن نسبة كبيرة من الأساتذة يستخدمن الأساليب التقليدية في التدريس كالمحاضرة والعرض، والتركيز على الجانب النظري أكثر من التطبيقي، كما أن بعض الأساتذة يعتقدن أن طالبات هذه المرحلة غير قادرات على الإبداع في التصميم، ولا يمتلكن الخبرة الكافية في تصميم منتجات تعليمية أو تطويرها، وليس لديهن الوقت الكافي في المحاضرة لتدريب الطالبات على تلك المهارات؛ مما انعكس سلبًا على الإبداع في تصميم التعليم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة هندي وآخرين (٢٠٢٠)، التي توصّلت إلى: ضعف تبني الإبداع في أنشطة كليات التربية، وضعف تمويل الأفكار المبدعة، كما أظهرت نتائج دراسة عياد (٢٠٢٠) انخفاض درجتي امتلاك وممارسة مدرسي التعليم التقني لعمليات تصميم التعليم، ووجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك هولاء المدرسين لعمليات تصميم التعليم، ودرجة ممارستهم إياها عند تطوير مقرراتهم الدراسية.

كما أن هناك عددًا من الدراسات الميدانية المحلية، التي ناقشت من ضمن نتائجها أساليب التدريس والتقويم في برنامج الدراسات العليا بالأقسام التربوية في جامعة الإمام محمد

بن سعود ذات الصلة بعينة الدراسة، وهي: دراستا الجاسر(٢٠١٨) ؛ الثبيتي (٢٠١٩)، وقد أسفرت النتائج عن حصول محور تقويم طرق التدريس على المستوى المتوسط، ولم تصل إلى المستوى المطلوب، وأوصت الدراسات بأهمية استخدام التقنية في التعليم. وبالنسبة لأساليب التقويم التي تعدُّ عاملًا مهمًّا في تقييم نتاجات الطلبة في نهاية عملية التصميم؛ فقد توصّلت دراسة الدواد (٢٠١٢) – التي شخّصت واقع الأساليب التقويمية المُستخدمة مع طلاب الدراسات العليا في قسم التربية بجامعة الإمام – إلى أن العديد من أدوات التقويم الحديثة كحقيبة الإنجاز، والتقارير الميدانية المرتبطة بالتخصص، وتقويم لأقران، والتقويم الذاتي لا تُستخدم في التقويم، وأن أكثر أدوات التقويم المستخدمة هي: الاختبارات المقالية، والواجبات المنزلية، وتلخيص مقرر أو بحث، والأوراق البحثية التعاونية والفردية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري في تقويم الطلاب ببرامج الدراسات العليا.

ويتضح من النتائج السابقة مستوى أساليب التدريس المُطبّقة في برامج الدراسات العليا، وأساليب التقويم التي تركّز على الأساليب التقليدية والمستويات الدنيا للمعرفة؛ مما يظهر الحاجة لطرائق تدريس فعّالة وحديثة لتنمية الإبداع، خاصة أن الإبداع ليس مجرد امتلاك فكرة، وإنما تصميم منظّم وترتيب أنشطة التَّعلُّم الإبداعي، ويمكن أن تؤدي تنمية مهارات الإبداع في علم تصميم التعليم إلى إطلاق القدرات الإبداعية للطلاب (al et Lau، ٢٠٠٩)، كما تؤثّر العاطفة والدوافع الشخصية والفاعلية الذاتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهذا ما توصّل إليه عدد من الدراسات كدراسة (Wang ، et al, ٢٠١٥؛ Lau، et al، ٢٠٠٩).

وقد أوصت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بتبني التَّعلُّم المدمج أسلوبًا تدريسيًّا؛ لما له من فوائد تربوية كثيرة في العملية التعليمية، خاصة في تنمية المهارات والجانب التطبيقي من التعليم كدراسات (صبري، ٢٠٢٠؛ الفالح ، ٢٠١٩ ؛ عبدالعزيز، ٢٠١٩؛Yusoff، et al, ٢٠١٧؛Al-Otaibi, ٢٠١٧؛ أبو جلبة،٢٠١٦؛ الشكعة ، ٢٠١٦ ؛ Brisson, ٢٠١٤) .

ونظرًا لنقص البحوث التربوية التي تتناول قضايا الإبداع التربوي وتصميم التعليم – على الرغم من أن تربية الطلاب المبدعين وتعليمهم في الدول المتقدّمة؛ من العوامل الأساسية التي أدّت إلى التقدّم العلمي والاقتصادي في العصر الحديث– فقد ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث، الذي يستهدف تقصي أثر نموذج مُقترح قائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية الإبداع وفاعلية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا.

أسئلة البحث:

تحدد السؤال الرئيس للبحث من خلال السؤال التالي: ما أثر نموذج مُقترح قائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا؟

ويتفرّع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات الإبداع اللازمة لطالبات الدراسات العليا لتصميم التعليم بشكل إبداعي؟
٢. ما النموذج المُقترح القائم على التَّعلُّم المدمج ؛ لتنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم؟
٣. ما أثر النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية مهارات الإبداع في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا؟
٤. ما أثر النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية فعالية الذات في التصميم التعليمي لدى طالبات الدراسات العليا؟
٥. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإبداع في تصميم التعليم وفعالية الذات عند استخدام النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج ؟

فروض البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث صيغت الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (A≥٠.٠١)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الإبداع في تصميم التعليم لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(A≤ 0.01)،بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التقدير لمهارات الإبداع، ومقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مهارات الإبداع اللازمة لطالبات الدراسات العليا لتصميم التعليم بشكل إبداعي.
- اقتراح نموذج قائم على التَّعلُّم المدمج ؛ لتنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم.
- الكشف عن أثر النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية الإبداع بتصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا.
- الكشف عن أثر النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج في تنمية فعالية الذات في التصميم لدى طالبات الدراسات العليا.
- الكشف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم، عند استخدام النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من كونه:

- ينسجم مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، المرتبطة بتوظيف الإبداع والتقنية بجميع مراحل التعليم العام والعالي.
- يُعدّ استجابة للاتجاهات المحلية والعالمية لضرورة الإفادة من المستحدثات التقنية في العملية التعليمية، وتبني التَّعلُّم المدمج، الذي أوصت به الدراسات والبحوث والمؤتمرات والندوات والهيئات، خاصة في الأزمات الحالية العالمية؛ لضمان استمرارية التعليم.
- يوجّه اهتمام مصممي التعليم إلى ضرورة تطبيق مهارات الإبداع في عملية التصميم التعليمي، فكل سياق تعليمي أو موقف يحتاج إلى نموذج تصميمي مناسب للأهداف والاحتياجات والطلاب المستهدفين.
- يُعدّ هذا البحث – في حدود علم الباحثة– من أوائل البحوث التي تناولت مهارات الإبداع في تصميم التعليم بالدراسات العليا؛ مما قد يساعد على إثراء الجانب الإبداعي في المنتجات التعليمية، التي يفتقر إليها الأدب التربوي في العالم العربي بشكل خاص، والعالم بشكل عام.
- قد يفيد البحث الحالي كذلك كلًّا من:

- **الطلاب: حيث يساعدهم على تنمية مهارات الإبداع عند القيام بأي عملية تصميم للتعليم، وتزيد من فعالية الذات لديهم.**
- **الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس: بمواكبة الاتجاهات الحديثة في ممارستهم التدريسية، التي أصبحت تؤكّد أهمية الدمج بين التَّعلُّم الإلكتروني والاعتيادي، كما قد يساعدهم على تصميم الأنشطة والمهمات التي يمكنها تنمية الإبداع لدى طلابهم عند تصميم التعليم.**
- **الباحثين: من المتوقّع أن يفتح هذا البحث مجالات جديدة أمام الباحثين؛ لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث حول تطبيق النموذج المقترح، القائم على التَّعلُّم المدمج في تدريس موضوعات أخرى.**

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على عدد من المحددات، وهي:

- **الحدود البشرية: اقتصرت عينة البحث على طالبات دكتوراه–المستوى الثاني– بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية.**
- **الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مقرر تصميم التدريس في برنامج الدكتوراه؛ لأنه يركّز على الإنتاجية والتصميم في التعليم، كما اقتصرت المنتجات التعليمية على نماذج التدريس بوصفها متطلبًا لتنمية الإبداع؛ لمرونته ومناسبته لتطبيق مهارات الإبداع، ونظام إدارة التَّعلُّم (البلاك بورد) في التَّعلُّم المدمج، بوصفه النظام الإلكتروني الرسمي في الجامعة .**
- **الحدود الزمانية: طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩.**
- **الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض.**

مصطلحات البحث:

- **التَّعلُّم المدمج: هو التَّعلُّم القائم على الدمج بين اللقاءات المباشرة وجهًا لوجه (المحاضرات الاعتيادية)، وبين التَّعلُّم الإلكتروني عبر نظام البلاك بورد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال نموذج تعليمي متكامل يُمكّن طالبة الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه من الاستفادة من جميع الأساليب والإمكانيات وأدوات التَّعلُّم الإلكتروني**

المتاحة؛ لتقديم تعلّم يناسب خصائصهن واحتياجاتهن وطبيعة مقرر تصميم التعليم، والأهداف التعليمية المستهدفة.

- تصميم التعليم: مجموعة من العمليات – وصفية أو إجرائية– تتعلّق بكيفية تخطيط طالبة الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه لعناصر العملية التعليمية، وتحليلها، وإنتاجها، وتنفيذها، وتقويمها؛ لتصميم منتجات تعليمية (النماذج التدريسية– خطط– وحدات دراسية....)؛ تساعد على التَّعلُّم بطريقة أفضل، وتساعد طالبة الدراسات العليا على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد.
- مهارات الإبداع في تصميم التعليم: قدرة طالبة الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه على تصميم منتجات تعليمية تتميّز بالطلاقة، والمرونة والأصالة والتوسيع، بإضافة تفصيلات جديدة ومتنوّعة؛ استجابة لمشكلة معينة، أو احتياج حالي أو مستقبلي، أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف؛ بهدف تحسينه وتعديله؛ لتحقيق أهداف التعليم والتَّعلُّم، ويُقاس بمجموع درجات طالبات الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه على مقياس التقدير لمهارات الإبداع في تصميم التعليم.
- فعالية الذات في تصميم التعليم: مستوى اعتقاد طالبة الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه حول قدرتها على تصميم التعليم بأشكاله ومراحله المختلفة بنجاح، ويتكوّن من ثلاثة أبعاد، هي: فعالية الذات في مرحلة التحليل، وفعالية الذات في مرحلة الاستراتيجيات، وفعالية الذات في مرحلة التقويم، ويُقاس في البحث الحالي بمجموع استجابات طالبات الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه على مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

المحور الأول: تصميم التعليم (Instruction Design):

يشبه تصميم التعليم البناء الهندسي للموقف التعليمي، حيث يُراعى فيه كل متطلّباته واحتياجاته في دراسة تفصيلية لكل العوامل المؤثرة فيه والمتأثرة به، ويعتمد على معارف ومهارات ونتائج البحوث في التربية وعلم النفس والمناهج وتقنية التعليم؛ لعلاج مشكلاته وتطويره وتجويده، وقد يكون هذا البناء بصور أو نماذج مختلفة يلتزم بها الأستاذ في الموقف التعليمي أو التدريبي (سالم، ٢٠١٠)، وقد عرّفه الحيلة (٢٠١٥، ٣٠) بأنه: "علم يربط بين الجانب النظري والمتمثّل بنظريات التَّعلُّم، والجانب التطبيقي والمتمثّل بالاستراتيجيات والوسائل

التعليمية وتطبيقها في الصف الدراسي، فهو يصف الإجراءات التي تتعلّق باختيار المادة التعليمية (الأدوات، والمواد، والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها؛ من أجل تصميم منتجات تعليمية (النماذج التدريسية- الخطط الدراسية- المقررات- الوحدات الدراسية)؛ تُساعد على التَّعلُّم بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد. وهناك أربعة تعاريف لتصميم التعليم تختلف باختلاف منظورها، وهي (of Michigan,2003 University):

- التصميم التعليمي كعملية: وهو تطوّر منهجي للمواصفات التعليمية باستخدام نظرية التعليم والتَّعلُّم؛ لضمان جودة التعليم، ويشمل: تطوير الوسائل والأنشطة التعليمية، وتجريب وتقييم جميع أنشطة المتعلم والعملية التعليمية.
- التصميم التعليمي كتخصّص: وهو ذلك الفرع من المعرفة، والمعنيّ بالبحث والنظرية حول الاستراتيجيات التعليمية وخطوات تطوير تلك الاستراتيجيات وتنفيذها.
- التصميم التعليمي كعلم: وهو علم إنشاء المواصفات التفصيلية لتطوير وتنفيذ وتقييم ومعالجة المواقف التي تسهل التَّعلُّم في الوحدات الكبيرة والصغيرة لأي موضوع، وعلى كل مستويات الصعوبة والتعقيد.
- التصميم التعليمي كواقع: يمكن أن يبدأ من أي نقطة في مراحل عملية التصميم، وغالبًا ما يتم تطوير جزء من فكرة ما؛ لإعطاء جوهر الموقف التعليمي، وتنفّذ عملية التصميم بواسطة المصمّم الذي يعود مرة أخرى ليفحص ويتأكد من جميع أجزاء العملية التعليمية، ثم يتم كتابة العملية مرة أخرى بطريقة منهجية.

ولا بدّ أن يمرّ تصميم التعليم بمراحل متعددة، من أهمها: مرحلة التحليل؛ لتحديد التعليم الضروري، والخطوات التي يجب اتخاذها لتحقيق ذلك، ومرحلة الاستراتيجيات المرتبطة بتصميم التعليم، ومرحلة تقييم نتائج تنفيذ التصميم التعليمي. وهناك العديد من نماذج التعليم الشائعة، التي توفّر الخطوط الاسترشادية والإجراءات التي يمكن تطبيقها في تصميم التعليم، ومرتبطة بالمراحل الثلاث السابقة (بروان وقرين،٢٠١٦)، وأكثر هذه النماذج شيوعًا واستخدامًا النموذج العام (ADDIE)، الذي يعتمد على تلقي التغذية الراجعة حول النموذج في مراحل تطويره، من خلال تغذية راجعة تكوينية تختصر الوقت والجهد في مراحل مبكرة،

وهو اختصار للكلمات التي تبدأ فيها الإجراءات، وهي مرتبطة بشكل كبير بالمراحل الثلاث السابق ذكرها، حيث يُقسّم إلى خمسة إجراءات (بروان وقرين، ٢٠١٦؛ Molenda,2003):

- التحليل: يحدّد فيه أهداف التدريس، وتحليل بيئة التَّعلُّم، وخصائص المتعلمين من ناحية المستوى والمهارات.
- التصميم: يتم وضع الأهداف التعليمية وأدوات التقييم والمحتوى، واختيار الوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس المناسبة.
- التطوير: تُحوّل الخطة والمحتوى الذي حُدّد في مرحلة التصميم إلى الشكل المطلوب، كتصميم الموقع الإلكتروني، وعمل الرسوم والأشكال والعروض التقديمية.
- التطبيق: يُطبّق ما صُمّم وطُوّر في المراحل السابقة، واستخدام المواد المطورة من كتب أو مواقع إلكترونية.
- التقييم: يتم التقييم من خلال مرحلتين: التقييم البنائي في كافة المراحل، وتقديم تغذية راجعة مستمرة من أجل التطوير، والتقييم الختامي: ويتم من خلال الاختبارات وأدوات التقويم الرسمية؛ للتّعرّف على ما طُوّر لتحقيق الأهداف المرغوبة.

ومع أن العديد من مستخدمي التصميم التعليمي يستخدمون هذا النموذج التوجيهي لتطوير العملية التعليمية؛ إلا أنه يعدّ وصفًا للعناصر الأساسية في أي نموذج تصميم تعليمي، ويمكن استخدامه لتطوير نماذج التصميم التعليمي.

وهناك عدد من المبادئ الأساسية التي ينبغي تطبيقها عند تصميم المنتجات التعليمية (Merrill,2002؛ زيتون، ٢٠٠٣):

توفير مهام حقيقية وسياقية في المنتج التعليمي، ومشاركة المتعلمين في حل مشاكل واقعية، وتنشيط المعرفة الحالية كأساس للمعرفة الجديدة، وإظهار المعرفة الجديدة للمتعلم وتطبيقها ودمجها في بيئته، وتدعيم ممارسة التأمل، وبناء المعرفة القائمة على السياق، ودعم التَّعلُّم الجماعي للمعرفة، والتفاوض الداخلي الذي يربط بين العمليات العقلية واستخدامها للتفسير والتنبؤ، والاستنتاج، وفهم عمليات التفكير وطرق حل المشكلة، وتضمين استراتيجيات تدعم مهارات التفكير الإبداعي وتتوصّل لمنتجات جديدة، واستخدام التقويم الواقعي، حيث يُزوّد الطلاب بمعايير التقييم في بداية الدراسة؛ بما يجعلهم أكثر توجهًا لمقاصد

الفهم، وأن يتمحور التقويم على عملية بناء المعرفة، مع إعطاء اهتمام كبير للتقويم الذاتي. وقد تم الأخذ بهذه المبادئ في تصميم النموذج المقترح بالبحث الحالي.

- **أهمية علم تصميم التعليم:**

تكمن أهمية علم تصميم التعليم في محاولته لبناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة (نظريات التَّعلُّم)، والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التقنية في عملية التَّعلُّم) من جهة أخرى، فيهدف إلى استعمال النظرية التعليمية بشكل منظّم في تحسين الممارسات التربوية. ويمكن تلخيص أهمية علم تصميم التعليم كما يلي (الحيلة، ٢٠١٥؛ يونس، ٢٠٠٤):

- توجيه الانتباه نحو الأهداف التعليمية – سواء العامة أو السلوكية– وتميّز الأهداف التطبيقية عن الأهداف النظرية.
- توفير الوقت والجهد المبذولين في إجراءات التعليم والتَّعلُّم.
- تحقيق مبدأ الإيجابية في العمل التعليمي، وتسهيل الاتصالات والتفاعل والتناسق بين الأعضاء المشاركين في تصميم المنتجات التعليمة وتطبيقها.
- استثمار تقنية التعليم في تحقيق الأهداف، وتحديد دورها في الموقف التعليمي، ويوظّف مصادر التَّعلُّم داخل البرنامج التعليمي بصورة تحقّق الأهداف.
- تأكيد تحقيق الأهداف، وليس التحصيل باستخدام اختبارات محكية المرجع، ويؤكد كذلك تقويم البرنامج ككل لمراجعته وتحسينه، وليس فقط تقويم الطالب.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تصميم التعليم، منها: دراسة عياد (٢٠١٠)، التي استهدفت التّعرّف على درجة امتلاك معلمي التعليم التقني بغزة لعمليات تصميم التعليم، ودرجة ممارستهم إياها عند تطوير مقرراتهم الدراسية من وجهة نظرهم، والتّعرّف على العلاقة بين درجة امتلاكهم لعمليات تصميم التعليم ودرجة ممارستهم لها عند تطوير مقرراتهم الدراسية، وأظهرت النتائج انخفاض درجتي امتلاك وممارسة المعلمين لعمليات تصميم التعليم، ووجود علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي التعليم التقني لعمليات تصميم التعليم، ودرجة ممارستهم إياها عند تطوير مقرراتهم الدراسية.

كما استهدفت دراسة صوفي وآخرين (٢٠٠٨) تقديم قائمة بالكفايات اللازمة لإخصائي تقنيات التعليم كمصمم تعليمي قبل الخدمة وأثناءها، وقد توصّلت الدراسة إلى سبع كفايات رئيسة تتفرّع إلى ستة وخمسين كفاية فرعية، وهي: المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالتصميم

التعليمي، وكفايات خاصة بكل من: عمليات التخطيط والإعداد للتصميم، ومرحلة التحليل التعليمي، ومرحلة التصميم التعليمي، ومرحلة التطوير التعليمي، ومرحلة التقويم النهائي، ومرحلة النشر والاستخدام والمتابعة. وتناولت دراسة دروزة (٢٠١٠) دافعية طلبة الماجستير في مقرر "تطوير المناهج" من وجهة نظرهم نحو تعلم مهارات تصميم التدريس بعد تدريبهم عليها، وتوصّلت الدراسة إلى أن ممارسة أفراد عينة الدراسة لمهارات تصميم التعليم قد تحسّنت بفرق إحصائي بعد التدريب من نسبة ٧٩.٢% إلى ٨٣.٨%، كما أن متوسط دافعيتهم نحو تعلّم هذه المهارات ارتفع بعد التدريب، كما توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة مهارات تصميم التعليم والتحصيل الأكاديمي للطالب.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة أهمية امتلاك مهارات عملية تصميم التعليم، الذي ينعكس بشكل مباشر على ممارستهم لعمليات تطوير المقررات الدراسية (عياد، ٢٠١٠؛ صوفي وآخرون،٢٠٠٨)، وأن ممارسة مهارات تصميم التعليم تحتاج إلى تعليم وتدريب حتى تزيد دافعيتهم نحو التَّعلُّم والتحصيل الدراسي (دروزة، ٢٠١٠).

- **الارتباط بين التصميم وتقنيات التعليم:**

تقنية التعليم جزء من تصميم التعليم، كما أنها منهجية في التفكير، فهي نظام وليس أداة، تدخل في كامل عمليتي التعليم والتَّعلُّم، وهناك عدد من المتطلّبات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم المواد التعليمية في ضوء مفهوم تقنيات التعليم، وهي (Bagdonis & Salisbury,1994): أن تكون تقنيات التعليم عنصرًا من عناصر نظام التعليم والتدريس المُدخلة، وأن تُستخدم المواد التعليمية لتقديم ميزة تقنية لا تستطيع العناصر الإنسانية تقديمها في حدود قدراتهم البيولوجية، كما تُستخدم تقنيات التعليم لتحقيق الأهداف النهائية للاتصال في التعليم والتدريس، ويجب أن تخضع فاعلية التقنيات التعليمية للتقويم والقياس، وأن تُصمّم من أجل تعلّم الطلاب، ولا بد أن يكون استخدامها في التعليم له مسوّغاته المنطقية، والاقتصادية، والتربوية، والإدارية.

وقد تناول عدد من الدراسات العلاقة بين التصميم وتقنيات التعليم، منها دراسة الحديثي (٢٠١٩)، التي استهدفت التّعرّف على فاعلية التقنيات التربوية الحديثة في تدريس مادة عناصر التصميم وأسسه؛ لتطوير مهارات طالبات المدارس المهنية، وأظهرت النتائج أن التقنيات التربوية الحديثة أسهمت في تطوير مهارات الطالبات؛ نتيجة لتنظيم المحتوى التعليمي

للمادة بخطوات متسلسلة وواضحة. وهدفت دراسة عبدالعزيز (٢٠٠٥) كذلك إلى التوصل إلى نموذج مُقترح للتصميم التعليمي، يتم في ضوئه تصميم وإنتاج برمجيات التَّعلُّم الإلكتروني، وقدّمت الدراسة قائمة بكفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التَّعلُّم الإلكتروني، تتمثّل في المراحل التالية: التحليل، والتصميم، وكتابة السيناريو، والتنفيذ، والتطوير والاستخدام والمتابعة، وتشتمل كل مرحلة على عدد من الكفايات الفرعية، وأوضحت الدراسة فعالية البرنامج التدريبي القائم على الموديلات التعليمية من خلال الكمبيوتر في تنمية كفايات المعلمين في استخدام معامل الوسائط. أما دراسة عقل وخميس (٢٠١٢)، فاستهدفت تصميم بيئة تعليمية إلكترونية، وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات تصميم عناصر التَّعلُّم على طالبات قسم تعليم العلوم بكلية التربية بغزة، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًّا في الاختبار المعرفي، وفي بطاقة الملاحظة؛ لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت الدراسة عن وجود فاعلية كبيرة وتأثير للبيئة التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التَّعلُّم.

- **الارتباط بين التصميم والإبداع:**

يُشكّل الإبداع جزءًا من عمليات التصميم ومحور العملية التعليمية؛ حيث يعدّ مؤشرًا على مدى نجاح عملية التصميم؛ للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة، ولا ينبغي أن يُؤخذ مفهوم الإبداع بشكل مرتبط بقدرات الطالب وموهبته فقط؛ بل إنه هدف يمكن تعليمه واكتسابه بالطرق ووسائل التدريب المتنوعة، وقد عرّف ليي (Lee (2011 عملية التصميم بأنها: عملية إبداعية وتجريبية في حدّ ذاتها، مرتبطة بالجانب الوجداني للمصمّم، وتركّز على تحديد المشكلة وحلّها، ويعتمد التصميم على منهجيات متعددة يقودها التفكير الإبداعي، حيث يضع إطار صنع القرار في سياق طويل الأجل، موجّه نحو المستقبل "أي أن التصميم عملية تطوير من حالة إلى حالة أفضل على كل المستويات، وهو وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة وليس الهدف بحدّ ذاته، وفي هذا الإطار أجرى إبراهيم (٢٠١٩) دراسة استهدفت وضع إطار منهجي واستراتيجية خاصة بتدريس التصميم في برنامج التصميم الداخلي، وتصميم استبيان؛ لاستطلاع أثر تلك الاستراتيجيات (التعليم القائم على المحاكاة، والتعليم القائم بالأمثلة والتدريس الإبداعي) في تعزيز الفكر الإبداعي لدى طلبة الفرقة الثانية، واختبار كفاءتها في مجال العملية التعليمية، وقد توصّلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات الثلاث قد حقّقت تقدّمًا

قويًّا في مجال إكساب الطالب مجموع المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها في نهاية تدريس المقرر.

كما ركّزت دراسة خصاونة (٢٠١٦) على مراحل العملية التصميمية، والتوصّل إلى طريقة إبداعية للأفكار، وتقديم الحلول والنماذج والتصميم المناسب، وقد توصّلت النتائج إلى أهمية توفّر القدرات العقلية الأساسية اللازمة للتفكير الإبداعي في المصمم؛ للتوصّل إلى نتائج إبداعية، وهي: الحساسية للمشكلات التصميمية وإيجاد الحلول الملائمة لها، وطلاقة المصمم ومرونته، والأصالة في التصميم، وتوصّل البحث كذلك إلى ملخص إبداعي يصف عمليات التصميم المناسبة للمصمم؛ لطرح الأفكار الإبداعية وتقييمها وتطبيقها.

المحور الثاني: الإبداع (Creative):

هناك اختلاف في معنى الإبداع عند المختصين، فهناك ما يشير إلى أن الإبداع هو القدرة (ability)، وتعني: إنتاج شيء جديد، بينما يقصد بعضهم الآخر من الكلمة إبداع العملية (process)، التي يتم بها إنتاج ذلك الشيء الجديد ذي القيمة العالية، وهناك من ينظر إلى الإبداع بأنه الناتج الإبداعي (Product)، وهو ذاته الذي ينشأ عن "القدرة على الإبداع" (الكناني، ٢٠٠٥).

وقد عرّف كاليوزنايا Kalyuzhnaya (2018) الإبداع بأنه: نشاط يؤدي إلى شيء جديد أو تحسين ما هو موجود، فهو وحدة العملية (Process)، والنتيجة (Result)، والعملية الإبداعية تجمع بين القدرات المعرفية (الذاكرة – الإدراك – التمثيل...)، وهي موجّهة بشكل مبدع، وتتضمّن الفعالية الذاتية والدافعية للتعلم، أما الإبداع بوصفه منتجًا فيتميّز بمزيج من التعبير المادي والجِدّة والأصالة. وتعرّفه الأعسر (٢٠٠٠، ٥٦) بأنه: "العملية الخاصة لتوليد منتج فريد وجديد؛ لإحداث تحول من منتج قائم، وهذا المنتج يجب أن يكون فريدًا بالنسبة للمُبدع، كما يجب أن تحقّق معه القيمة والفائدة والهدف الذي وضعه المبدع".

أما التفكير الإبداعي فقد ذكر مارزانو (٢٠٠٤) أنه: نوع من التفكير يُوضع في نمط معين، بحيث يؤدي إلى نتائج إبداعية، فهو يحتاج إلى إيجاد فكرة مبدعة ومصمّم مُبدع، وتتحدّد السمات الإبداعية عن طريق النتائج". وليس من الضروري أن تكون جميع الأشياء جديدة كل الجدة، وإنما قد يكون الإبداع عبارة عن تأليف أو تطوير جديد لشيء قديم؛ فقد يستعير أفكارًا من غيره؛ ولكنه يوظّفها توظيفًا جديدًا، فالإبداع يهتم باكتشاف علاقات ووظائف

جديدة، ووضع هذه المعلومات وتلك الوظائف في صيغة إبداعية جديدة" (مركز ديبونو لتعليم التفكير، ٢٠١٥). كما عرّفه جروان (٢٠١٣) بأنه: "نشاط عقلي مركّب وهادف، توجّهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا". ويتميّز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة؛ تُشكّل حالة ذهنية فريدة.

ومن التعريفات السابقة للإبداع وللتفكير الإبداعي؛ نستنتج أن التفكير الإبداعي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالإبداع، ويتناول المنتجات التعليمية، فالإبداع يهتم بالنواتج، بينما يهتم التفكير الإبداعي بالعمليات العقلية التي يمرّ الفرد بها؛ للوصول إلى النتائج أو المنتج، وتستخلص الباحثة من ذلك أن الإبداع في تصميم النماذج التدريسية المستهدفة في البحث؛ ليس بالضرورة أن يرتبط بمنتج تعليمي جديد، وإنما قد يكون تعديلًا في نموذج تدريسي معروف، أو تطويره لحل مشكلة معينة، أو إضافة تفصيلات على مراحل النموذج التدريسي؛ ليحقّق أهدافه التعليمية.

- **مهارات الإبداع:**

تعدّدت تصنيفات مهارات الإبداع في أدبيات البحث التربوي، فقد صنّفت دراسة كاليوزنايا (Kalyuzhnaya,2018) مكوّنات المهارات الإبداعية في الجامعات الروسية إلى عدد من المكوّنات، وهي: الصفات الشخصية للفرد، وتشمل: الذكاء العاطفي، والدوافع الشخصية، وفعالية الذات، والكفاءات العامة والمهنية وتتضمّن: الكفاءات النظامية المرتبطة بالأنظمة والقوانين والمعايير، والقدرات المعرفية وتتضمّن: الفهم، واستخدام الأفكار، والمنهجية وتتضمّن: التوجيه، وتنظيم الوقت، وحلول للمشاكل، والقدرات التقنية وتشتمل على: مهارات وقدرات الكمبيوتر لإدارة المعلومات، والقدرات اللغوية وتتضمّن: التواصل الكتابي والشفهي، والكفاءات الشخصية المرتبطة بالتقييم النقدي والذاتي، والتفاعل الاجتماعي مثل: مهارة العمل التعاوني والجماعي والمسؤولية.

وبالاطلاع على أكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعًا، وهي اختبارات تورنس (Torrance,1966)، واختبارات جيلفورد (Guilford,1967)، وبالرجوع إلى العديد من الدراسات كدراسات: (جروان،٢٠١٣؛ زيتون، ١٤٢٩؛ الكناني،٢٠٠٥)؛ فيمكن تحديد أهم مهارات الإبداع في:

- **الطلاقة (Fluency): وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المناسبة أو الملائمة، وتأخذ عدة صور مثل: الطلاقة اللفظية وطلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، وتركّز الطلاقة على الكمّ دون الكيف والتنوّع.**
- **المرونة (Flexibility): وهي القدرة على تغيير اتجاه التفكير، وتوليد أفكار متنوّعة لحل مشكلة ما، أو تغيير وجهة النظر نحو المشكلة أو القضية محل المعالجة، والنظر إليها من زوايا مختلفة.**
- **الأصالة (Originality): وهي قدرة المتعلّم على التفكير بطريقة جديدة غير مألوفة: أي إنتاج الأفكار المفيدة الجديدة غير الشائعة، فالأصالة هي: الجِدّة والتفرّد بالأفكار غير المألوفة.**
- **التوسيع (Elaboration): وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة، أو لمشكلة، أو لمنتج من أجل تطويره أو تنفيذه.**
- **الحساسية للمشكلات (Problem Sensitivity): وهي الوعي بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، وإدراك الأخطاء، ثم إضافة معرفة جديدة، أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة.**

وهذا التصنيف هو الذي تم تبنيه في البحث الحالي؛ لارتباطه ومناسبته لتصميم التعليم والمنتجات التعليمية المستهدفة.

○ أساليب وطرق تنمية مهارات الإبداع:

يمكن تنمية مهارات الإبداع بعدد من الطرائق والأساليب، من أهمها (إبراهيم، ٢٠١٩؛ Kalyuzhnaya,2018 مركز ديبنو لتعليم التفكير، ٢٠١٥؛ الجليلي والسماك، ٢٠١٤؛ بيزر، ٢٠١٤):

- **استخدام النشاطات العلمية (مفتوحة النهاية): وتتميّز هذه النشاطات بأن النتائج أو الإجابات عن المشكلات أو الموضوعات ليست معروفة.**
- **طريقة التقصي والاكتشاف: تتيح للمتعلمين الفرصة لممارسة العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف بأنفسهم.**
- **العصف الذهني: ويهدف إلى تعدد الأفكار وتنوّعها وأصالتها.**

- **استراتيجية التعليم بالأمثلة: باستخدام طريقة التدريس التي تعتمد على الاستقراء والاستنتاج ودراسة الحالة.**
- **تمثيل الأدوار: يُمارس فيه المتعلم الدور الذي يتفق عليه؛ مما يسمح له بالتصرّف كصاحب الدور نفسه.**
- **استخدام أدوات التَّعلُّم الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي: يمكن للمتعلمين إعداد بحوث على الإنترنت عن موضوع أو فكرة معينة، واستخدام تويتر ومنتديات المناقشة أو أي أداة أخرى على الإنترنت.**
- **تحفيز أسلوب التَّعلُّم التعاوني (المهارات الاجتماعية): بتقسيم المهام على مجموعات؛ مما يُسهم في تبادل الأفكار وتنمية مهارات الإبداع.**

وقد اقترحت دراسة لاوي وآخرين Lau et al (2009) خمسة أساليب لإتاحة الفرص لمعلمي التصميم في جامعات هونج كونج؛ لتدريب الطلاب وتعليمهم مهارات الإبداع في التصميم، وهي:

- **تحديد السمات وتخطيطها: ويعني استخدام أداة تنظيمية معرفية؛ لتحديد طبيعة المشكلة والعوامل ذات الصلة، من خلال رسم خرائط معرفية أو ذهنية أو تحليل نقدي؛ لتحديد المشكلة وأبعادها.**
- **بناء الاحتمالات ووضعها: تساعد على توليد العديد من الأفكار والإمكانات التي قد تنتج حلولًا أو قد لا تنتج، ولن يحلّ هذا الأسلوب المشكلة مباشرة؛ ولكن يمكن أن يولّد بدائل جديدة ويمثّل هذا الأسلوب العصف الذهني.**
- **تبادل وجهات النظر، وهذا الأسلوب يبحث عن أفكار متنوّعة للتعامل مع المشكلة، فهو يوفّر اختلافًا أساسيًّا لآراء الطلاب في توليد الأفكار والحلول، وكلما أخذ الفرد في الاعتبار وجهة نظر أخرى في اتخاذ القرار النهائي؛ كانت الحلول أفضل.**
- **تكوين مجموعات ذات التفكير التناظري: تساعد على توليد الأفكار بشكل مستمر، وإعادة تغيير المكوّنات وتنظيمها من أجل المزيد من البدائل، فهي اكتشاف علاقات جديدة مع المعتاد والحقائق القديمة، واستخدام الارتباط للتفاعل والربط بين شيئين غير مرتبطين.**
- **التحقّق من المشاعر الواعية وغير الواعية: تبرز دور العاطفة والدوافع الشخصية والفعالية الذاتية في تسهيل عمليات الإبداع، وابتكار أفكار محتملة، واتخاذ قرارات مبدعة.**

كما اقترحت دراسة كاليوزنايا Kalyuzhnaya (2018) عددًا من أساليب تعزيز المهارات الإبداعية وتطويرها للفرد في إطار التعليم العالي، وهي: التطبيق العملي والممارسات التعليمية والتربوية، والتَّعلُّم المدمج الذي ساهم في تهيئة الظروف التعليمية المناسبة؛ لتعزيز القدرات الإبداعية للطلاب وتطويرها، والمهارات الاجتماعية وتعمل على إيجاد حلول إبداعية وإنشاء الحوار وإدارة الصراعات، والعصف الذهني؛ لجمع حلول وتحفيز جميع المشاركين؛ لتطوير معلوماتهم في سياق العمل الجماعي.

وهناك العديد من الدراسات التي تمت حول الإبداع، منها دراسات تناولت طبيعة العملية الإبداعية، وتناول بعضها الآخر الإنتاج الإبداعي، وتناولت بعض الدراسات تنمية الإبداع لدى الأفراد، ومن هذه الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي دراسة هندي وآخرين (٢٠٢٠)، التي استهدفت اقتراح استراتيجية لتنمية رأس المال الفكري بكليات التربية في ضوء ثقافة الإبداع، وقد طُبّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعات بمصر، وتوصّلت إلى عدد من النتائج، من أهمها: ضعف تبني مبدأ الإدارة الإبداعية في أنشطة كليات التربية، وضعف تمويل الأفكار المبدعة، كما استهدفت دراسة (سعد، ٢٠٢٠) الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة، وتوصّلت الدراسة إلى أن مستوى طلاب الجامعة في الإبداع الانفعالي وأبعاده أعلى من المتوسط، وأوصت الدراسة بإعداد برامج لتنمية القدرات الإبداعية لطلاب الجامعة؛ تساعدهم على إنجاز مهامهم، وأجرى وانغ، هوانغ، وتشنغ (Wang,Huang&Zheng,2015) دراسة استهدفت كشف العلاقة بين الإبداع الانفعالي والأداء الابتكاري لدى الموظفين، وتوصّلت الدراسة إلى أن الإبداع الانفعالي لدى الموظفين له تأثير كبير في أدائهم الابتكاري، وأن الدافعية الداخلية تؤدي دورًا وسيطًا في العلاقة بين الإبداع الانفعالي والأداء الابتكاري، كما أجرى الجليلي والسماك (٢٠١٤) دراسة استهدفت تنمية المهارات الإبداعية لطلبة الجامعات، باعتماد بعض طرق التحسين المستمر لجودة الأداء التدريسي، وتمثّلت عينة البحث في أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الموصل، وتوصّلت الدراسة إلى أن تنمية مهارات الطلبة هي حجر الأساس في تطوير وتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، واقترحت الدراسة استخدام طرق التفكير المبنية على الأسلوب العلمي، وتطوير القدرات الإبداعية التقنية النظرية والعملية. وبناء على

عرض الدراسات السابقة؛ يلاحظ أنه لا يوجد دراسات تناولت مهارات الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية.

المحور الثالث: فعالية الذات (Self Efficacy):

تقوم فعالية الذات بدور مهم في تحسين التفكير الإبداعي لدى الأفراد، حيث قدّمها باندورا Bandura (1997) في نظريته التَّعلُّم الاجتماعي؛ لتفسير السلوك الإنساني على أساس التفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، وعرّف باندورا Bandura فعالية الذات بأنها: معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وإنجاز المهام المطلوبة؛ لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ففعالية الذات تمكّن الفرد من الأداء الجيد في مختلف الظروف، كما أن الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة لديهم كفاءة عالية في تجميع المعلومات، واستخدام استراتيجيات مرنة وفعّالة في إدارة المواقف، كما أنهم يتوقّعون النجاح؛ مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، وقد أكّدت ذلك دراسة العايب (٢٠١٣)، التي تناولت علاقة فعالية الذات بالدافعية للتعلم اختلاف درجة الدافعية لدى طلاب المستوى الرابع باختلاف مستويات فعالية الذات، فكلما زادت فعالية الذات؛ ارتفعت دافعية التَّعلُّم لدى الطلاب.

ويمكن لفعالية الذات أن تُثير الدوافع الرئيسة لإبداع الأفراد، ويمكنها أن تؤثر في سلوكهم وأدائهم الأبداعي المستقبلي؛ ومن ثمّ ففعالية الذات مهمة في أداء الأنشطة التعليمية للأفراد (Chang&Yang,2012,79). وفي المقابل، أشار باباك وآخرون (Babsk al.et,2008) إلى أن انخفاض فعالية الذات يُعدّ مظهرًا مهمًّا لمشكلات القلق والخوف، وأن هناك علاقة عكسية بين فعالية الذات والقلق، ويمكن القول بناء على ذلك: إن الذين يمتلكون فعالية الذات تكون لديهم درجة كبيرة من الشعور بالسعادة.

وقد أُجري عدد من الدراسات حول فعالية الذات الإبداعية، كدراسة خريبة (٢٠١٩) التي استهدفت معرفة مستوى فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من فعالية الذات الإبداعية وأبعادها، ومستوى مرتفع من التدريس الإبداعي لدى عينة البحث، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي، كما استهدفت دراسة مبروك وآخرين (٢٠٢٠) تنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، من خلال برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية، وتوصّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كما استهدفت دراسة خليفة وكيشار (٢٠١٩) الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات الابتكارية لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل، وتوصّلت الدراسة إلى تحسّن فعالية الذات الابتكارية لدى طلاب المجموعة التجريبية. أما دراسة فان Fan (2016)، فاستهدفت معرفة أثر أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج في فعالية الذات بصنع القرار المهني لدى عينة من الطلاب الجامعيين في الصين، وتوصّلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير تؤدي دورًا إيجابيًّا في فاعلية الذات في صنع القرار المهني.

كما تناولت دراسة النجار (٢٠١٤) الربط بين الإبداع وفعالية الذات ومهارات اتخاذ القرار؛ ولكن في مجال أحكام الفرد ومعتقداته عن قدراته وكفاءته الانفعالية لدى طلبة الجامعة بمصر، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًّا وموجبة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار.

ومما سبق، يتبيّن وجود اتساق في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت فعالية الذات باختلاف مجالاتها؛ حيث أظهرت هذه الدراسات علاقة موجبة بين فعالية الذات والدافعية (العايب، ٢٠١٣)، كما أبرزت أهمية فعالية الذات الإبداعية دراستا (مبروك وآخرين، ٢٠٢٠؛ خريبة، ٢٠١٩) أو الابتكارية (خليفة وكيشار، ٢٠١٩). وفي ضوء ما سبق؛ نجد أن العديد من الدراسات أُجريت حول موضوع فاعلية الذات في مجالات متعددة؛ لكن لم تعثر الباحثة على أي دراسة أجنبية أو عربية حول موضوع فاعلية الذات في تصميم التعليم.

- **خصائص فعالية الذات للمتعلمين:**

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات، ومنها: (مسعود، ٢٠١٨؛ Abbott,2010؛ 2001؛ Tschannen,etal,2007؛ Bandura, 1997)؛ يمكن استخلاص خصائص فعالية الذات للمتعلمين، وهي:

- مجموعة من الأحكام الذاتية والمعتقدات والمعلومات عن مستويات المتعلم وإمكاناته وإنجازاته.
- توفّر الدافعية والاستعداد النفسي والعقلي والجسدي، وثقة المتعلم في النجاح وفي أداء عمل ما.

- ترتبط الدافعية بتوقّع المتعلم أو التنبؤ بنتائج إنجازاته، فكلما زادت فاعلية الذات؛ تم الحصول على نتائج مرغوبة.
- الفعالية الذاتية: هي اعتقادات الأفراد بقدراتهم على تنظيم واستخدام الموارد والقدرات والاستعدادات والمعارف لتحقيق الأهداف المحدّدة.
- هناك فرق بين الإبداع وفعالية الذات، فالإبداع يشير إلى سمة ثابتة تسمح بإنتاج حلول جديدة وأصيلة ومناسبة، أما فعالية الذات فتشير إلى معتقدات الفرد عن قدرته على الأداء الفعلي لمهام معينة؛ لتحقيق بعض الأهداف، بغض النظر عن العوائق التي قد تقابله.

○ أبعاد فعالية الذات في تصميم التعليم:

يرى باندورا Bandura (1997) أن فعالية الذات يمكن فهمها من خلال ثلاثة أبعاد، وهي:

- مقدار الفعالية: وهو مستوى الصعوبة التي يعتقد الفرد عندها أنه قادر على أداء المهمة.
- قوى الفعالية: وتشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء المهمة ومثابرته على إنجازها.
- عمومية الفعالية: وتُشير إلى انتقال توقّعات الفعالية إلى مهام مشابهة للمهام التي قام الفرد بأدائها.

ونظرًا لارتباط البحث الحالي بمجال تصميم التعليم، وأهمية أن يكون المقياس مرتبطًا بخصائص أداء المهمة الأساسية، وهي تصميم منتجات تعليمية؛ فقد تحدّدت أبعاد فعالية الذات في البحث الحالي من خلال ثلاثة أبعاد، تمثّل مراحل تصميم التعليم بشكل عام، وهي:

- بُعد التحليل ويشتمل على: تحليل الاحتياجات، والمهمة التعليمية، والمتعلمين.
- بُعد الاستراتيجيات ويشتمل على: تحديد أهداف العملية التعليمية وغاياتها، وتنظيم العملية التعليمية، وبيئة التَّعلُّم والأنشطة.
- بعد التقويم ويشتمل على: تقويم إنجاز المتعلم، وتقويم المنتج وعملية تصميم التعليم.

○ مصادر تنمية فعالية الذات وأساليبها:

يرى باندورا (Bandura,1977,1997؛ الشويقي، ٢٠١٠)، أن فعالية الذات يمكن تكوينها وتنميتها من خلال عدد من المصادر والأساليب، ومنها:

- الإنجازات الأدائية: تعدّ أحد المصادر الأساسية لمعتقدات فعالية الذات؛ حيث إنها توفّر أدلة عن مدى إمكانية نجاح الفرد في إنجاز المهمة؛ إذ إن إنجاز المهام الصعبة بدون

مساعدة الآخرين تقوّي من فعالية الذات بدرجة أكبر من الأعمال التي يتم إنجازها بمساعدة الآخرين.

- الخبرات البديلة: هي الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال ملاحظة أداء الآخرين للمهام أو الأنشطة المختلفة، فملاحظة الفرد لأشخاص يتشابهون معه في القدرة والعمر والمكانة وهم يؤدون أداء ناجحًا؛ يزيد من فعالية الذات، في حين أن ملاحظتهم وهم يبذلون جهدًا، ورغم ذلك يفشلون في أداء المهمة؛ يؤدي إلى انخفاض فعالية الذات.
- الإقناع اللفظي والحالة الانفعالية: تؤثر الرسائل التي يتلقّاها الفرد من الآخرين – خاصة الأشخاص البارزين– في معتقدات فعالية الذات لدى الفرد، فثقة الآخرين وإيمانهم في قدرات الفرد تقوّي من فعالية الذات.

وتضيف الباحثة بعضًا من أساليب تنمية فعالية الذات بالاعتماد على نتائج عدد من الدراسات، فيما يلي:

- الممارسات التأملية: وهو أسلوب يستطيع فيه المتعلمون أن يطوّروا مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة الأداء وأثره، وهذا الوعي يوجد فرصًا للنمو والتطور المهني. وللممارسات التأملية أساليب متنوّعة تم الإشارة إليها في عدد من الدراسات، منها: المزروع (٢٠٠٩)، والحربي (٢٠١٨)، وهي: كتابة المقالات النقدية، والمناقشات الجماعية، وتقويم الأقران، والتقييم الذاتي، وملفات الإنجاز، وقد أكّدت نتائج دراسة (الحربي، ٢٠١٨) وجود علاقة بين الممارسات التأملية المهنية وفعالية الذات.
- الأنشطة الالكترونية: وهي الأنشطة التي صُمّمت لاستثمار أدوات التواصل الإلكتروني في بناء أنشطة تشاركية، يتم فيها تحقيق أهداف المقرر من جهة، وربط المتعلم بالإنترنت وأدواته ومصادره المختلفة من جهة أخرى، وقد أكّدت نتائج بعض الدراسات – كدراسة عبدالعزيز وآخرين (٢٠١٢)– أهمية هذه الأنشطة في تنمية فعالية الذات.

واستفادت الباحثة من تلك النتائج في التصميم التعليمي المقترح لتنمية فعالية الذات، ولم تجد – في حدود علمها– دراسات تناولت فعالية الذات في تصميم التعليم.

المحور الرابع: التّعلّم المدمج:

- **مفهوم التّعلّم المدمج (Blended Learning):**

ظهر مفهوم التَّعلُّم المدمج امتدادًا للنظرية البنائية الاجتماعية في التعليم، وهو مصطلح يُستخدم لوصف الطريقة التي يُمزج فيها التدريس بالطريقة الاعتيادية (اللقاءات الصفية المباشرة) مع التَّعلُّم، وتتعدد مصطلحات هذا النمط من التَّعلُّم، ومن هذه المصطلحات: التَّعلُّم الهجين "Hybrid Learning"، والتَّعلُّم الخليط " Mixed Learning"، والتَّعلُّم المدمج "Blended Learning". وقد عرّف سوند رزوورنر Saunders &Werner (2002) التَّعلُّم المدمج بأنه: "التَّعلُّم الذي يستخدم أكثر من استراتيجية وطريقة وأسلوب في نقل المحتوى التعليمي". كما يُعرّف بأنه: "إعادة تصميم جوهرية لهيكل العملية التعليمة، وذلك من خلال فتح المجال واسعًا لعمليتي التعليم والتَّعلُّم؛ للاستفادة من الإمكانيات التقنية المتعددة التي من الممكن أن يوفّرها تبني هذا النمط للتعلم" (Garison&Vayhan,2008)".

وعرّفه الفقي (٢٠١١) بأنه: "نظام تعليمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم، سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية؛ لتقديم نوعية جيدة من التَّعلُّم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي، والأهداف التعليمية التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى".

ومن خلال استعراض المفاهيم السابقة للتعلّم المدمج؛ يتبيّن أن العناصر المكوّنة لمفهوم التَّعلُّم المدمج هي: دمج عناصر مختلفة من أدوات التَّعلُّم الإلكتروني بأشكال وأساليب وأدوات التَّعلُّم العادي داخل الصف الدراسي، كما أنه يعدّ منهجًا وطريقة للتدريس؛ ومن ثمّ يمكن أن يتكيّف مع الطلاب والمحتوى لتحسين مخرجات التَّعلُّم.

ويعدّ التَّعلُّم المعكوس(Flipped Learning) تطبيقاً للتعلم المدمج ، وذلك من خلال استبدال عدد من المحاضرات بالتعلم من خلال الإنترنت، وتكون نسبة المادة التي تقدّم من خلال الإنترنت من (٣٠) إلى (٧٠) بالمئة. أما إذا أُستبدل التَّعلُّم الاعتيادي بالتعلّم من خلال الإنترنت، بحيث يتم الإبقاء على اللقاءات المباشرة، ويكون الهدف منها ليس شرح المادة التعليمية، وإنما للتعامل مع المشكلات، وتفعيل التَّعلُّم النشط والنقاشات، وإثارة التفكير والتَّعلُّم التشاركي في مجموعات؛ فإن ذلك يُسمّي بالتعلّم المعكوس (شرمان، ٢٠١٥). أي أن الوقت هو الركيزة الأساسية في هذا النمط من التَّعلُّم، حيث يستغل فيه الأستاذ الفرصة لتطوير تعلّم

الطلبة من الفهم البسيط للمفاهيم والأفكار إلى مستويات عليا من الفهم والتطبيق العملي وتوظيف المعلومات، وهذا ليس بالضرورة موجودًا في التَّعلُّم المدمج.

ويُطلق على التَّعلُّم المعكوس الصف المقلوب، وقد عرّفه جونسون (2013) Johnson بأنه: نموذج تربوي تنعكس فيه المحاضرة أو الحصة الصفية والواجبات المنزلية بكافة أشكالها، ويعدّ شكلًا من أشكال التَّعلُّم المدمج الذي يشمل استخدام التقنية؛ للاستفادة من التَّعلُّم الذاتي، واستغلال الوقت في الصفوف الدراسية لأداء الأنشطة والواجبات. وهناك من عرّفه بأنه: أحد الحلول التقنية الحديثة التي تهدف إلى معالجة الضعف التقليدي لدى الطلبة، وتنمية مهارات التفكير لديهم؛ للاستفادة من التَّعلُّم في العملية التعليمية، بحث يمكن للمعلم قضاء المزيد من الوقت في التفاعل، والتحاور، والمناقشة مع الطلاب، بدلًا من إلقاء المحاضرات الاعتيادية، ويدرس الطلاب المقرر في المنزل؛ ليتم استغلال الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى الذي تم دراسته في الصف الدراسي، وتحت إشراف المعلم (Brisson,2014). وعرّفه الطيب وسرحان (٢٠١٥) بأنه: "تعلّم مدمج يتم تطبيقه في بيئة تعلم بنائية، ويتم فيها الدمج بين التَّعلُّم المتمركز حول الطالب والمعلم، ويتضمّن أنشطة تفاعلية لمجموعات صغيرة داخل الصف، وكذلك التَّعلُّم الفردي المباشر الذي يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة".

- **ومما سبق من تعريفات للتعلم المعكوس؛ نلاحظ أن المتعلم يسير بالسرعة التي تناسبه، ويكون هناك تركيز على التَّعلُّم الذاتي والتَّعلُّم المتمركز حول الطالب، كما يكون هناك استثمار لوقت المحاضرة في التفاعل والمناقشة وتنمية مهارات التفكير العليا. وبناء على ما سبق يمكن تعريف التعلم المعكوس في هذا البحث بأنه " أسلوب تعلّم فردي يعتمد على التقنية خارج القاعة الدراسية؛ حيث تتطلّع طالبة الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه على أساسيات الموضوع الدراسي في المنزل، عن طريق إعداد دراسة ذاتية عن الموضوع وإجراء مناقشات عبر منصات التَّعلُّم(البلاك بورد) أو شبكات التواصل الاجتماعي (تويتر)، يلي ذلك إثراء ما تعلمته وتوضيحه بشكل أوسع وتفاعلي في القاعة الدراسية عبر أنشطة تفاعلية نشطة يتم فيها مناقشة المفاهيم والمعلومات الجديدة وتطبيقها في منتجات تعليمية مناسبة".**

- **مبررات تبني التّعلّم المدمج:**

هناك عدد من المبررات والمزايا لتبني التَّعلُّم المدمج ، أشارت إليها الدراسات السابقة؛ يتمثّل أبرزها في: التغلب على بعض المشكلات التي تواجه التعليم التقليدي والإلكتروني، فهو حل وسط ما بين هذين النمطين من التعليم، بل إنه يجمع بين مزاياهما ويعالج سلبياتهما، وقد توصّلت نتائج دراسة عبدالعزيز (٢٠١٩)، من خلال تحليل لبحوث التَّعلُّم المدمج العربية المنشورة في الفترة الزمنية ما بين (٢٠٠٣-٢٠١٨) في مجال تعليم العلوم؛ إلى أن التَّعلُّم المدمج بجميع أنماطه له قوة تأثير كبيرة في مخرجات التَّعلُّم بمختلف مجالاتها ومتغيّراتها، وأن المجال المهاري قد حقّق أعلى قوة تأثير للتعلم المدمج، يليه المجال الوجداني، ثم المعرفي. وقد استخلصت الباحثة بعضًا من هذه المزايا، بالاعتماد على بعض نتائج الدراسات السابقة والمراجع العلمية (صبري وآخرون، ٢٠٢٠؛ القرني وعزمي، ٢٠١٩؛ الشرمان، ٢٠١٥؛ Orsrnond&Merry,2011):

- **إمكانية مزج أنماط تعلّم مختلفة، بما يتناسب مع المهمة التعليمية والحاجات الفردية للمتعلم وظروفه.**
- **ربط التَّعلُّم داخل القاعة الدراسية وخارجها، فاستخدام التَّعلُّم المدمج ؛ يساعد على إيجاد طرق يتم من خلالها تدعيم التَّعلُّم خارج القاعة الدراسية، عبر إيجاد قنوات تفاعل تدعم التعليم المباشر.**
- **إيجاد بيئة تعليمية ممتعة وبعيدة عن النمطية، تنمّي مهارات التَّعلُّم الذاتي؛ وهذا ما تؤكّده نتائج دراسة (الفطاونة، ٢٠٢٠؛ johnson,2013) من فاعلية للتعلّم المدمج في تحقيق التَّعلُّم الذاتي.**
- **التعامل مع المتغيّرات والكوارث الإنسانية: تتعرّض كثير من مناطق العالم لكوارث تفرض عليها توظيف التَّعلُّم المدمج في التَّعلُّم.**
- **التفاعل الإيجابي بين عضو هيئة التدريس والطلاب، وتعزيز الجوانب الإنسانية والتواصل بين الطلاب بعضهم مع بعض، وقد أظهرت نتائج دراسة أوكاك ocak (2010) رضا أعضاء هيئة التدريس عن النتائج المترتبة عن التَّعلُّم المعكوس.**

- **المرونة في التطبيق عبر مقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التَّعلُّم المختلفة لدى الطلاب، ومساعدة الطلاب المتأخرين الأكاديميين، وقد أكّدت دراسة يوسف وآخرين Yusoff et al. (2017) فاعلية تنفيذ التعليم المدمج في مؤسسة للتعليم العالي.**
- **تعدد مصادر المعرفة، وسرعة الحصول عليها من خلال المصادر والمواقع الإلكترونية، وعدم التقييد بالمحتوى الدراسي التقليدي أو الساعات الدراسية.**
- **تنمية مهارات التفكير بجميع مستوياته، وقد أكّدت العديد من الدراسات أثر التَّعلُّم المدمج في تنمية مهارات التفكير، كدراسات (المشني، ٢٠١٥؛ الشهوان، ٢٠١٤؛).**
- **توفير أساليب تقييم متعددة لقياس استيعاب الطلاب، وأنشطة تفاعلية تركّز على المستويات العليا في المجال المعرفي والمهاري بالتَّعلُّم المدمج ؛ مما يساعد على تنمية التحصيل الدراسي للطلاب. وهناك دراسات تناولت أثر نمطي التَّعلُّم (المدمج والمعكوس) في التحصيل الدراسي، ومنها دراسة (الفالح، ٢٠١٩)، التي أظهرت نتائجها أثر التفاعل بين نمطي التَّعلُّم (المعكوس والمدمج)، والأسلوب المعرفي (مستقل ومعتمد) في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة؛ لصالح مجموعة التَّعلُّم المدمج والأسلوب المعرفي المتبع (مستقل/معتمد)، كما أكّدت دراسة (الشكعة، ٢٠١٦) أثر التَّعلُّم المدمج مقارنة بالتعلم المعكوس، وتوصّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل بمادة العلوم، ومقدار احتفاظهم بالتعلم؛ لصالح المجموعتين التجريبيتين، ولصالح طلاب المجموعة التي تعلّمت باستراتيجية التَّعلُّم المدمج، مقارنة بطلبة المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التَّعلُّم المعكوس.**
- **زيادة فعالية الذات: حيث يوفّر التَّعلُّم وفق التَّعلُّم المدمج فرص متنوعة للتعلم، والتَّعلُّم المستمر، وتشجيع الطلاب على التَّعلُّم الذاتي؛ مما يؤثّر بشكل مباشر في نجاح الطلاب، والمساهمة في تنمية معتقداتهم وأحكامهم الذاتية عن مستويات تعلّمهم وإنجازاتهم، كما توفّر الدافعية والاستعداد النفسي، وثقة المتعلم في قدرته على النجاح؛ مما يزيد من فاعليته الذاتية، وهذا ما أكّدته نتائج دراسات (الشامي والمعجب وعبدالعزيز، ٢٠١٢؛ Martin,2008؛ Stevens,2004؛ Hwang,2003).**

- **تصميم التّعلُّم المدمج وتنفيذه:**

تعدّ عملية تصميم التَّعلُّم المدمج من أهم عوامل ضمان الوصول الشامل إلى التعليم الجيد، حيث يتطلّب ذلك تصاميم مبتكرة لبيئات التَّعلُّم (Santikarn&Wichadee,2018). هذا بالإضافة إلى أن التَّعلُّم المدمج لا يعتمد على نظرية تعلم معينة؛ بل هو مزيج من نظريات التَّعلُّم المختلفة (البنائية، والمعرفية، والاجتماعية، والاتصال...)؛ وذلك للتكيّف مع متطلّبات المتعلمين، وتحقيق الأهداف التعليمية المختلفة، وبيئات التَّعلُّم ومواردها المتنوعة؛ لذلك يتعيّن على مصممي التعليم – وبخاصة من يتعاملون مع البرامج والمساقات التي تُطرح من خلال الإنترنت كليًّا أو جزئيًّا– أن يقيّموا التقنية وأدوات التَّعلُّم الإلكتروني من حيث قيمتها وإمكانياتها في العملية التعليمية (Ashbaugh,2013).

وقد حدّد آدمز وآخرون Adams,et.al (2009) أربعة مبادئ رئيسة لتصميم التعليم المختص بالتعلم المدمج ، وهي:

- **دمج عناصر التدريس على الإنترنت بالتدريس الصفي: أي الاستفادة القصوى من بيئتي التَّعلُّم (التقليدي والافتراضي).**
- **توظيف واستخدام مبتكر للتقنية في إطار العملية التعليمية؛ من أجل غاية تصبّ في خدمة الأهداف التعليمية بطريقة ملائمة.**
- **التقييم المستمر من خلال المتابعة المستمرة لمُخرجات التعليم ونواتجه.**

أنماط التَّعلُّم المدمج Models: التَّعلُّم المدمج هو نمط حديث من أنماط التَّعلُّم؛ وبالرغم من ذلك فهناك أربعة نماذج شائعة من أنماط التَّعلُّم المدمج وهي (الشرمان، ٢٠١٥):

١. **النموذج المرن (Flex Model): ويُقصد به أن يكون استخدام الإنترنت داخل قاعة المحاضرة، حيث يعمل الطلبة على الحاسوب بشكل منفرد أو ضمن مجموعات، ويقوم المعلم بمتابعة التَّعلُّم والتدخّل عند الحاجة لذلك.**
٢. **النموذج الانتقائي (A La Carte Model) : للطالب الحرية في تسجيل مادة أو أكثر من المواد التي يدرسها عن طريف الإنترنت، بينما يدرس المواد الأخرى بالطريقة التقليدية، ويذكر بيرسن أن الدمج في التَّعلُّم المدمج يمكن أن يكون على مستويين (, Bersin 2004):**

– الدمج على مستوى التخصص، وهو ما يُطّبق في النموذج الانتقائي.

- الدمج على مستوى المادة الواحدة، وهو ما يُطبّق في بقية النماذج الأخرى.

٣. النموذج الافتراضي المُحسّن (Enriched Virtual Model) : جاء ليحسن التَّعلُّم الإلكتروني الافتراضي، من خلال إعطاء الطلبة فرصة للقاءات التقليدية التي يفتقر إليها التَّعلُّم الإلكتروني عن بُعد، حيث تُقسّم أوقات الطلبة بين الحضور الفعلي إلى المؤسسة التعليمية والتَّعلُّم إلكترونيًا.

٤. نموذج التناوب (Rotation Model): يعتمد على توزيع التَّعلُّم على محطات ينتقل بينها الطالب، وقد تطوّر من هذا النموذج أربعة نماذج فرعية تشكّلت منه، وهي:

- التناوب على محطات التَّعلُّم (Learning Stations): وتُسمّى أيضًا بتدوير الغرفة الصفية، حيث ينتقل الطلبة ضمن هذا التجول إلى محطات تعلّم مخطّط لها مسبقًا، وواحدة على الأقل تكون عبر الإنترنت، أما المحطات الأخرى فتشمل نشاطات مختلفة مثل: مجموعات النقاش، ومجموعات لتنفيذ المشاريع (Staker&Horn,2013).
- التناوب الفردي (Individual Rotation): وضمن هذا النموذج ينتقل الطالب بين محطات التَّعلُّم بشكل منفرد وليس بالضرورة مع مجموعته، وضمن الجدول والوقت المخطط له مسبقًا.
- التناوب على المختبرات (lab Rotation): في هذا النموذج ينتقل الطلبة بين مواقع مختلفة ضمن المؤسسة التعليمية، وقد يكون مختبر الحاسوب أو مختبر العلوم حسب الجدول والزمن المخطط له مسبقًا (الشرمان، ٢٠١٥).
- التعلم المعكوس (Flipped Learning): وهو أن جزءًا من التَّعلُّم يكون من خلال الإنترنت، عن طريق نقل المحتوى التعليمي بالطرق المتاحة عبر الإنترنت، ويكون وسيلة لتوصيل المحتوى التعليمي إلى الطلبة.

وقد قسّم بيشوب وفيلجر (Bishop &Verleger,2013) التَّعلُّم المعكوس إلى نمطين من التَّعلُّم:

- التَّعلُّم الذاتي المبني على استخدام التقنية خارج القاعة الدراسية (استخدام أدوات التَّعلُّم الإلكترونية المتنوعة).

- التفاعل النشط المتمثّل بالأنشطة الصفية التي صمّمها الأستاذ، وخصّص الوقت المناسب لها في بداية المحاضرة لأسئلة الطلبة، التي يتم من خلالها التأكد من أن الطلبة اطّلعوا على المادة الدراسية المطلوبة، وقاموا بالأنشطة قبل المحاضرة، ودوّنوا الملاحظات .

كما حدّدت دراسة جونسون ورنرJohnson&Renner (2012) مستويات التعلم المعكوس بطريقة متتابعة، وهي: التوضيح، والتوسيع، والتطبيق، والممارسة، حيث يتم المستويان الأول والثاني في المنزل، بينما يتم المستويان الثالث والرابع في القاعة الدراسية. وعند الربط بين التَّعلُّم المعكوس وتصنيف بلوم المعدّل للمجال المعرفي؛ فيتبيّن أن الطلبة يقومون بالمستويات المعرفية الدنيا حسب التصنيف (التذكر والاستيعاب) خارج المحاضرة، بينما يتم الاستفادة من وقت المحاضرة لمستويات المعرفة العليا، بما في ذلك: التطبيق والتحليل والتركيب والإبداع؛ إذ يتلقّون الدعم من زملائهم ومعلميهم في أثناء ذلك (شرمان، ٢٠١٥).

ومما سبق من عرض للنماذج الأربعة للتعلم المدمج؛ نستخلص أن هذا التنوّع في أنماط التَّعلُّم قد يزيد من الخيارات لدى الأفراد والمؤسسات التعليمية لكي تقدّم ما هو مناسب، وسيعتمد البحث الحالي على نموذج التناوب (Rotation Model)، بعد مؤامته لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ حيث يعدّ هذا النموذج أكثر نماذج التَّعلُّم المدمج شيوعًا، كما سيعتمد البحث على أحد نماذجه الأربعة الفرعية، وهو التعلم المعكوس وأنماط التَّعلُّم المرتبطة بها، وسيتم التطرق إليه في إجراءات البحث.

- تقنيات التعليم المستخدمة في التّعلّم المدمج:

من أهم مزايا نمط التَّعلُّم المدمج؛ إتاحة المجال لاستخدام ما هو متوفر من التقنية، وبما يناسب الطلبة والموقف التعليمي والمادة التعليمية، وتتوافر العديد من الأدوات التي يمكن أن تُستخدم في التَّعلُّم المدمج، ويمكن تقسيم التقنيات المستخدمة في التَّعلُّم المدمج إلى صنفين (شرمان، ٢٠١٥):

- مباشر (متزامن Synchronous): وقد تضمّنت تدريسًا مباشرًا (وجهًا لوجه)، والمحاضرات المباشرة عبر الإنترنت، وأنظمة تشاركية، وأنظمة الدعم الإلكتروني.
- وغير مباشر (غير متزامن Asynchronous): ويشتمل على البرامج التعليمية من خلال: منصة البلاك بورد، وأفلام يوتيوب، وكتب، وعروض تقديمية، وتدريبات ومهمات مرتبطة بالمحاضرات، ونشرات ومواد ووثائق مساعدة.

أهم الأدوات التقنية في التّعلّم المدمج:

من أهم الأدوات التقنية الشائع استخدامها في التَّعلُّم المدمج ، وذات الصلة بالبحث الحالي (المبارك، ٢٠١٨؛ الشرمان، ٢٠١٥؛ Mcloughlin,2005):

- نظم إدارة التَّعلُّم (Learning Management System, LMS):

توفّر نظم إدارة التَّعلُّم بيئة متكاملة للتعلم، وتسمح بدمج أنظمة أخرى؛ مما يسمح بتوفّر خبرات تعليمية متكاملة، مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الإنترنت أو الشبكة المحلية، ومن هذه الأنظمة: نظام البلاك بورد، وهو نظام إدارة تعلم المعلومات ومتابعة الطلبة، ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية، وهو نظام قائم على الموضوع، يسمح للطلاب بالوصول إلى المقرر الدراسي في أي زمان أو مكان، سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها، كما أنه يؤمن للطلاب أدوات متنوّعة؛ للاطلاع على محتوى المقرر، والتفاعل معه بعدة طرق، وإمكانية التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين فيه بوسائل إلكترونية متعددة(Saudi Electronic University ,2014).

ولنظام إدارة التَّعلُّم الإلكتروني (البلاك بورد) ثلاثة أنماط أساسية، هي:

- التَّعلُّم الإلكتروني الكامل: وهو نظام تفاعلي للتعليم عن بُعد يقدّم للمتعلم وفقًا للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات.
- التَّعلُّم الإلكتروني المدمج: وهو نقطة اتصال بين التعليم التقليدي والإلكتروني، ولا بد أن يخطّط له بدقة، ويتضمّن تصميم المحتوى التعليمي له أربعة عناصر أساسية، وهي: محتوى التَّعلُّم، والعمليات، وطرق التَّعلُّم، والتقويم.
- التَّعلُّم الإلكتروني الداعم: ويكون فيه حضور محاضرات المقرر وجهًا لوجه في قاعات المحاضرات، بالإضافة لاستخدام أدوات وبيئة التَّعلُّم الإلكتروني المتاحة للمعلم؛ لدعم عملية التَّعلُّم من خلال نظام إدارة التَّعلُّم البلاك بورد.

وفي هذا الإطار تناول عدد من الدراسات أثر أنظمة إدارة التَّعلُّم في عدد من المتغيرات كدراسات: (صبري وآخرين،٢٠٢٠؛ المبارك، ٢٠١٨؛ Al-Otaibi,2017؛ أبو جلبة، ٢٠١٦)، التي أظهرت نتائجها وجود أثر لأنظمة إدارة التَّعلُّم في الاختبار التحصيلي، والاتجاه

نحو نظام إدارة التَّعلُّم ومهارات التفكير الإبداعي، والاتجاه الإيجابي نحو مادة الأحياء وتنمية مهارات تصميم وإنشاء مواقع الويب.

- المنتديات: تعطي المنتديات فرصة للمشاركين بالنقاش وتبادل الأفكار والمعلومات؛ حيث إن طبيعة البيئة التفاعلية التشاركية التي توفرها المنتديات على الإنترنت؛ تتيح المجال للطلبة بالاستفادة من المعلومات التي قدّمها الآخرون، وتتوفّر المنتديات في نظام البلاك بورد – وبشكل رسمي– كما تفتح بابًا للحوار بين المشاركين في المنتدي، الذي يمكن أن يفتح الباب أمام قضايا أخرى يتم معالجتها والتطرّق إليها.
- شبكات التواصل الاجتماعي: تعدّ شبكات التواصل الاجتماعي من أكثر الأدوات التي يستخدمها الطلبة؛ ولذا يمكن توظيف هذه الأدوات في التَّعلُّم المدمج، وتُعرّف بأنها: مواقع ويب تقدّم مجموعة من الخدمات للمستخدمين مثل: المحادثة الفورية، والرسائل الخاصة، والبريد الإلكتروني، والفيديو، والتدوين، ومشاركة الملفات، وغيرها من الخدمات التي أحدثت تغيرات كبيرة في كيفية الاتصال والمشاركة بين الأشخاص والمجتمعات وتبادل المعلومات (عصام، ٢٠١٠). وتعدّ شبكة تويتر أعلى قائمة شبكات التواصل الاجتماعي، حيث ترتبط بالتدوينات المصغّرة، ويمكن مشاركة الصور والفيديوهات القصيرة والروابط الإلكترونية واستخدام الوسم (الهاشتاق) للمشاركة، ويمكن متابعة الحسابات المفضّلة لمستخدمين آخرين والتعليق على مشاركتهم، كما يمكن المشاركة باستطلاعات رأي واستفسارات، وتلقي الإجابة من الخبراء أو الأصدقاء (الحازمي وآخرون،١٤٤١). وقد توصّلت دراسة الجابرة (٢٠١٥) إلى أن معظم طالبات قسم المكتبات بجامعة الأميرة نورة يستخدمن وسائل التواصل في التعليم كوسيلة أساسية، تساعده على التحصيل الدراسي. كما توصّلت دراسة ممو (٢٠١٩) إلى وجود دور لمواقع التواصل الاجتماعي (موقع الفايسبوك) في تطبيق التعليم المدمج ونجاحه في التعليم الجامعي.
- محاضرات الإنترنت: وهي محاضرات إلكترونية محوسبة تُقدّم من خلال الإنترنت، وقد تكون متزامنة أو غير متزامنة. وقد أكدت دراسة إيريمان Eryilmazm (٢٠١٥) فعالية بيئات التَّعلُّم عبر الإنترنت وجهًا لوجه، وأوصت بضرورة تطوير نظام التعليم المدمج في المدارس والجامعات بتركيا.

- **التقييم والاختبارات عن طريق الإنترنت: تُستخدم الأدوات والتقنيات في تقييم تحصيل الطلبة وتقدّمهم في المقرر، وقد أشار مكلولين Mcloughlin (2005) إلى ميزتين أساسيتين فيما يتعلّق بالتقييم من خلال الإنترنت، وهما: توفير العديد من المجالات التي يمكن أن يُظهر فيها الطالب تعلمه وتقديم التغذية الراجعة إليه، ومساهمة الكثير من الأدوات المتوافرة عبر الإنترنت بتسهيل الوصول إلى الزملاء والمصادر، وعدد كبير من المهام والنشاطات التي تُمارس ضمن مواقف اجتماعية.**
- **البريد الإلكتروني: من الأدوات الشائعة للتواصل مع الطلاب عن بُعد، وتتيح هذه الأداة المجال لمتابعة تعلم الطلبة، وإعطائهم واجبات وتغذية راجعة، وإرسال مرفقات المقرر، وهي ميزة في نظام البلاك بورد.**
- **العروض التقديمية: تُستخدم في اللقاءات المباشرة بين الأستاذ والطلبة، حيث تشرح موضوعات المقرر من خلال شرائح مُعدّة مسبقًا، ويمكن للطلبة عرضها كملخص لما دُرس في التَّعلُّم المعكوس، كما تُرفع غالبًا هذه العروض على نظام البلاك بورد.**
- **الهاتف المحمول: أصبح العديد من الهواتف الذكية الآن حواسيب محمولة فيها الكثير من الإمكانيات والقدرات، فهناك تطبيق لنظام التَّعلُّم البلاك بورد في الهواتف المحمولة؛ مما يتيح للطلبة فتح النظام في أي وقت للتعلم، كما أن هناك الواتس أب والتليجرام؛ حيث يمكن تكوين مجموعات للطلبة، ودعم التَّعلُّم من خلال هذه التطبيقات.**

وقد استفادت الباحثة من تعدّد الأدوات التقنية المستخدمة في التَّعلُّم المدمج في تصميم النموذج التعليمي للبحث الحالي، حيث تُلبي تلك الأدوات التقنية وأنماط التَّعلُّم السابق ذكرها للتعلم المدمج و حاجات الطلاب؛ لتنمية مهارات الإبداع، وزيادة فعالية الذات في تصميم التعليم.

منهجية البحث:

منهج البحث: أُستخدم المنهجُ التجريبيُ في تنفيذ البحث الحالي، وينتمي البحث إلى فئة التصميمات شبهِ التجريبية (Quazi –Experimental Design)؛ حيث ستخضع المجموعة التجريبية للمعالجة التجريبية باستخدام النموذج المقترح، القائم على التَّعلُّم المدمج ، وستدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل

(النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج) على المتغيرين التابعين (تنمية الإبداع، وفعالية الذات في تصميم التعليم) لدى طالبات الدراسات العليا.

عينة البحث: تكوّنت عينة البحث من طالبات مرحلة الدكتوراه (المستوى الثاني)، اللاتي يدرسن مقرر تصميم التدريس بقسم مناهج وطرق التدريس بكلية التربية، واُختيرت العينة قصديًا، وعددهم (٤٣) طالبة، يدرسن مقرر تصميم التدريس، وقد اُختيرت إحدى الشُّعب لتدرس باستخدام النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج ، وبلغ عددها (٢١) طالبة، أما الشُّعبة الثانية فدرست بالطريقة المعتادة في التدريس، وبلغ عددها (٢٢) طالبة.

إجراءات البحث:

أولًا: تحديد مهارات الإبداع اللازمة لطالبات الدراسات العليا لتصميم التعليم بشكل إبداعي:

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، حدّدت الباحثة مواصفات مهارات الإبداع في تصميم التعليم، من خلال:

- تحديد الهدف: وهو تحديد مهارات الإبداع اللازمة لطلبة الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس؛ لتصميم المنتجات التعليمية والمتطلبة في مقرر تصميم التدريس، وقد تمثّلت في المهارات الخمس الرئيسة الآتية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات.
- مصادر اشتقاق المهارات: تم اشتقاق مهارات الإبداع الرئيسة في تصميم التعليم وتوصيفها من عدة مصادر، من أهمها: الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة وما توصّلت إليه من نتائج، وبخاصة المرتبطة بالإبداع، مثل: اختبارات تورنس (Torrance,1966) واختبارات جيلفورد (Guilford,1967)، وعدد من الدراسات مثل: (جروان، ٢٠١٣؛ زيتون، ١٤٢٩؛ الكناني،٢٠٠٥)، كما تم الاطلاع على خصائص مرحلة الدكتوراه، ومتطلبات المؤهلات الوطنية في تلك المرحلة.
- كتابة توصيف لمهارات الإبداع في تصميم التعليم: وُضع وصف لكل مهارة من المهارات الخمس اللازمة لمصممي التعليم بعد مؤامتها، وتطبيقها على تصميم المنتجات التعليمية، من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة في مهارات الإبداع وتصميم التعليم كدراسات (بروان وقرين، ٢٠١٦؛ Molenda,2003؛ زيتون،٢٠٠٣؛Merrill,2002).
- ضبط المهارات: عُرضت المهارات وتوصيفها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لتحديد مدى أهميتها ومناسبتها لتصميم

منتجات تعليمية، وإبداء الرأي حول الصياغة وارتباطها بالمهارة الرئيسة. وتم تعديل وحذف بعض مواصفات المهارات، وإضافة وتعديل صياغة بعض تلك المواصفات.

- الصورة النهائية للمهارات: بعد إجراء التعديلات؛ وصلت مهارات الإبداع في تصميم التعليم، اللازمة لطالبات الدراسات العليا (عينة البحث) إلى صورتها النهائية، وشملت خمس مهارات رئيسة، كل مهارة رئيسة لها مواصفات ومهارات فرعية مرتبطة بها، ويوضّح الجدول رقم (١) وصف مهارات الإبداع في تصميم التعليم:

جدول رقم (١)
وصف لمهارات الإبداع في تصميم التعليم.

مهارات الإبداع في تصميم التعليم	مواصفاتها
الطلاقة	يُضمن المصمم في المنتج التعليمي العديد من الأفكار الملائمة للبيئة الواقعية أو الموضوع (مثل: توضيحات، ومفاهيم ومبادئ نظرية، وأمثلة)، كما يتضمّن معالجة أكبر عدد ممكن من متغيّرات العملية التعليمية، وتوظيف عدد من نظريات التعليم والتَّعلُّم، ولا يقتصر على مدخل واحد فقط، ويراعي مراحل التصميم العامة وخطواتها.
المرونة	يُقدّم المصمم في المنتج التعليمي أفكارًا وحلول قابلة للتطبيق، ومتنوعة للموضوع أو المشكلة، كما أن خطواته وإجراءاته واضحة ومحددة وقابلة للقياس، ويمكن تناولها بطرق وأساليب مختلفة، مع إمكانية تعديلها في أي مرحلة من مراحل التصميم، ويمكن تعميمها وتطبيقها في مختلف بيئات التَّعلُّم.
الأصالة	يضيف المصمم للمنتج التعليمي أفكارًا وحلولًا ذات فائدة نفعية وجديدة غير مألوفة، ويقدّم مساهمة فريدة قد تتضمّن هدفًا أو تحقيق نواتج قد تحسّن من فعالية العملية التعليمة وكفاءتها بطريقة موضوعية وعملية غير مكررة.
التفاصيل أو التوسع	يعتمد المصمم في المنتج التعليمي على مجموعة متنوّعة من المصادر والدراسات والبحوث ووسائل الاتصال والخبرات، ويشتمل المنتج التعليمي على جميع العمليات والعلاقات في العملية التعليمية ويفسرها، ويضيف كذلك تفاصيل دقيقة وإضافات جديدة للمنتج التعليمي، ويرسم مخططًا مسبقًا لإجراءاته، تحتوي على عدد من الأشكال (دائرية- خطية- مربع- مستطيل- متقاطع- جامع)، والرموز التي تتناسب مع نوعية هذه العلاقات ومكونات النموذج.
الحساسية للمشكلات	يُعالج المصمم في المنتج التعليمي مشكلات تعليمية أو نواحي القصور في بعض النماذج التدريسية المعروفة، وبطريقة عملية نظامية قائمة على خطوات حل المشكلات، كما قد يتنبأ بالمشكلات التعليمية بناء على معطيات معينة، ويُسهم في إيجاد الحلول المناسبة لها، ويعيد تكوين تصميم المنتج التعليمي؛ بما يجعله متسقًا ومنسجمًا مع جميع مكوناته دون تناقض أو تعارض. ويتفق مع الحاجات المستقبلية للتعليم، أو معالجة جوانب قصور معينة.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانيًا: إعداد نموذج مقترح قائم على التّعلّم المدمج ؛ لتنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات في تصميم التعليم.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، تم الاطلاع على عدد من الدراسات المرتبطة بنماذج التدريس الشائعة، ومنها: النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، وقد اقترحت الباحثة مراحل النموذج بشكل يوائم متطلّبات تصميم التعليم، ويسمح بدمج الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد على تنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات كما وردت في الإطار النظري للبحث، مثل: المبادئ الرئيسة لتصميم التعليم المختص بالتعلم المدمج (Adams,et.al,2009)، وتبني الأسلوب المسترسل (Program Flow approach)، الذي تم تناوله في الإطار النظري لبيرسين (Bersin ,2004)، وفيما يلي تفصيل لتلك المراحل وتطبيقاتها في البحث الحالي:

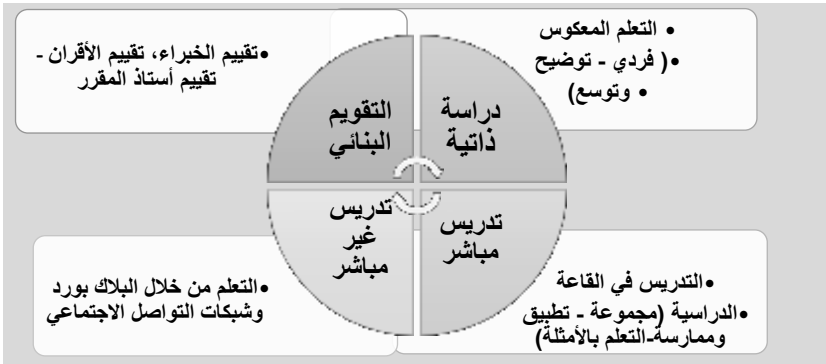
المرحلة الأولى: التحليل (Analysis): حُلّلت احتياجات الطالبات وخصائصهن من خلال مقابلات ومناقشات معهن عن خبراتهن ومنتجاتهن التعليمية السابقة، خاصة أنهن في مرحلة الدكتوراه، ولديهن خبرات سابقة في تصميم المنتجات التعليمية، ودافعية واستعداد للتعلم والإبداع، وتحليل محتوى مقرر تصميم التدريس، والمهارات الإبداعية لتصميم منتجات تعليمية مبدعة، وتحديد الأهداف التعليمية للمقرر، وتحليل إمكانات بيئة التَّعلُّم؛ حيث تم ربط طالبات المجموعة التجريبية بنظام إدارة التَّعلُّم، والتأكد من توفّر الإمكانات المادية والمهارات اللازمة في استخدام البلاك بورد، وشبكات التواصل الاجتماعي (تويتر)، وتم التأكيد على الطالبات بإنشاء حسابات على تويتر؛ لاستخدامها في تعليم المقرر وتعلّمه. كما تم التأكد من قدراتهن على استخدام نظام إدارة التَّعلُّم (البلاك بورد)، أما الطالبات اللاتي لم يستخدمن نظام البلاك بورد؛ فقد زُوّدن بفيديوهات تعليمية لشرح كيفية استخدامه والتفاعل معه.

المرحلة الثانية: التصميم والإنتاج (production& Design) : تركّز هذه المرحلة على وصف الإجراءات والأساليب التي تتعلّق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتَّعلُّم، حيث حُدّد ما يلي:

- **مخرجات التَّعلُّم لكل محاضرة، وتحديد المحتوى التعليمي الذي تضمّن (١٥) محاضرة، و(٤٥) ساعة تدريسية، اشتملت على الموضوعات التالية: مفهوم تصميم التدريس، وقواعد تصميم التدريس الفصلي والإلكتروني، والتدريس عن بُعد، والمراحل العامة والخطوات التفصيلية**

لتصميم التدريس (التحليل، والاستراتيجيات، والتقويم)، ونماذج تصميم التدريس الأجنبية والعربية، وأهم النظريات التي يُشتق منها تصميم التدريس، ثم الجانب التطبيقي للمقرر ويُطبّق فيها نماذج التصميم ومراحله وخطواته وطرق تقويمه على تصميم الوحدات التدريسية، والبرامج التعليمية، والمقررات الدراسية، وخطط التدريس، والبرمجيات التعليمية، وأخيرًا تحديد المنتج التعليمي المستهدف في البحث، وهو نموذج تدريسي إبداعي، أُختير كعينة للمنتج التعليمي؛ نظرًا لملاءمته في إظهار الطلاقة الفكرية، والمرونة وتنوّع الأفكار.

- تحديد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، أُختيرت إحدى شُعب المستوى الثاني لمرحلة الدكتوراه مجموعة تجريبية، وأُختيرت الشُّعبة الأخرى مجموعة ضابطة، ودُرّست المجموعة التجريبية من قِبل الباحثة، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة المعتادة في التدريس من قِبل أحد أعضاء هيئة التدريس، على أن يكون هناك ناتج تعليمي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وهو النموذج التدريسي؛ حتى يُطبّق مقياس التقدير لمهارات الإبداع في التصميم تطبيقًا بعديًّا على المجموعتين.
- تصميم المهمات التعليمية والتكليفات المساندة للمقرر للمجموعة التجريبية؛ بوصفها أساليب تقويم بنائي للمقرر، كما تم إنشاء المدوّنات والمشاركات في لوحة النقاش، إضافة إلى العروض التقديمية، وتحديد المواقع الإلكترونية والفيديوهات التعليمية اللازمة، وإنشاء حساب على تويتر للمقرر، وتكوين مجموعات على الواتس أب.
- تصميم خطوات التدريس المعتمد على النموذج المقترح، القائم على التَّعلُّم المدمج ، بالاعتماد على الأسلوب المسترسل (Program Flow approach)، الذي وضّحه بيرسن (Bersin 2004,). وتتم عملية التدريس بشكل تتابعي، فيتم تقسيم المقرر إلى موضوعات دراسية متتابعة، بحيث تُبنى كل وحدة على ما يسبقها، ويتم تدعيمه بأدوات إلكترونية مختلفة، وتدرس بعض الأجزاء بشكل مباشر، وبعضها الآخر يُدرّس من خلال الإنترنت، وفي نهاية المقرر أو الدراسة سيكون هناك اختبارات وأساليب تقويم؛ للتأكد من مدى تحقّق الأهداف، والشكل رقم (١) يوضّح المراحل الرئيسة في تصميم النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج في البحث الحالي، وسيتم شرحها بالتفصيل لاحقًا بمرحلة التنفيذ.



شكل (١): نموذج الرويثي للتدريس القائم على التَّعلُّم المدمج.

المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ (Implementation): تشير هذه المرحلة إلى التطبيق الفعلي للتجربة، وفيما يلي توضيح تفصيلي لخطوات التدريس وفقًا للنموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج:

أولًا: الدراسة الذاتية (فردي): تركّز على مستويات التَّعلُّم المعكوس بطريقة متتابعة: التوضيح- التوسع- التطبيق- الممارسة (johnson&Renner,2012)، وسيتم تطبيق المستويان الأول والثاني في المنزل، والثالث والرابع في القاعة الدراسية، حيث تقوم جميع الطالبات بإعداد ملخص مفاهيمي موجز بوصفه أساسًا نظريًّا لتصميم المنتج التعليمي، واختيار أمثلة لمنتجات تعليمية بوصفها تطبيقًا لأسلوب التَّعلُّم بالأمثلة المرتبطة بالموضوع (التَّعلُّم العكسي)، وبالاستعانة بالمصادر والمراجع المُرسلة من خلال البلاك بورد، وباستخدام أسلوب التقصي والاكتشاف. وكذلك تخصيص مجموعة ثنائية من طالبتين لكل موضوع من موضوعات المقرر، تعدّان دراسة تفصيلية للموضوع وشرح لأمثلة تطبيقية من الدراسات السابقة مرتبطة بكيفية تصميم المنتج التعليمي قبل الحضور للمحاضرة. وتُسمّى هذه المجموعة بالخبراء وتتغيّر مع كل مفردة، وهي تطبيق لأسلوب تمثيل الأدوار والخبرات البديلة، وتُرسل الدراسات الذاتية للطالبات ولمجموعة الخبراء لأستاذة المقرر؛ للاطلاع عليها وتقييمها قبل العرض.

ثانيًا: التدريس المباشر (في مجموعة): يتم من خلال اللقاء المباشر في القاعات الدراسية عرض شفهي من قِبل مجموعة الخبراء للأسس النظرية للموضوع، وعرض الملخص المفاهيمي المختصر (الدراسة الذاتية) المُقدّم من كل طالبة، ثم طرح نقاش وحوار ووجهات النظر المختلفة بين أستاذة المقرر والطالبات؛ لدعم محتوى الموضوع وتعميقه، وترسيخ الأفكار الجيدة التي تُوصّل إليها من خلال العصف الذهني، وتطبيق مستوى (التطبيق، والممارسة) للتعلم المعكوس،

بالتركيز على شرح تفصيلي لأمثلة تطبيقية من الدراسات السابقة عن المنتج التعليمي المرتبط بموضوع المفردة (استراتيجية التعليم بالأمثلة)، ثم إعداد خريطة عمل في نهاية المحاضرة لكيفية تصميم المنتج التعليمي وتنفيذه، وعرض معايير تقييم المنتج؛ للاستفادة منه في تجويد إعداده.

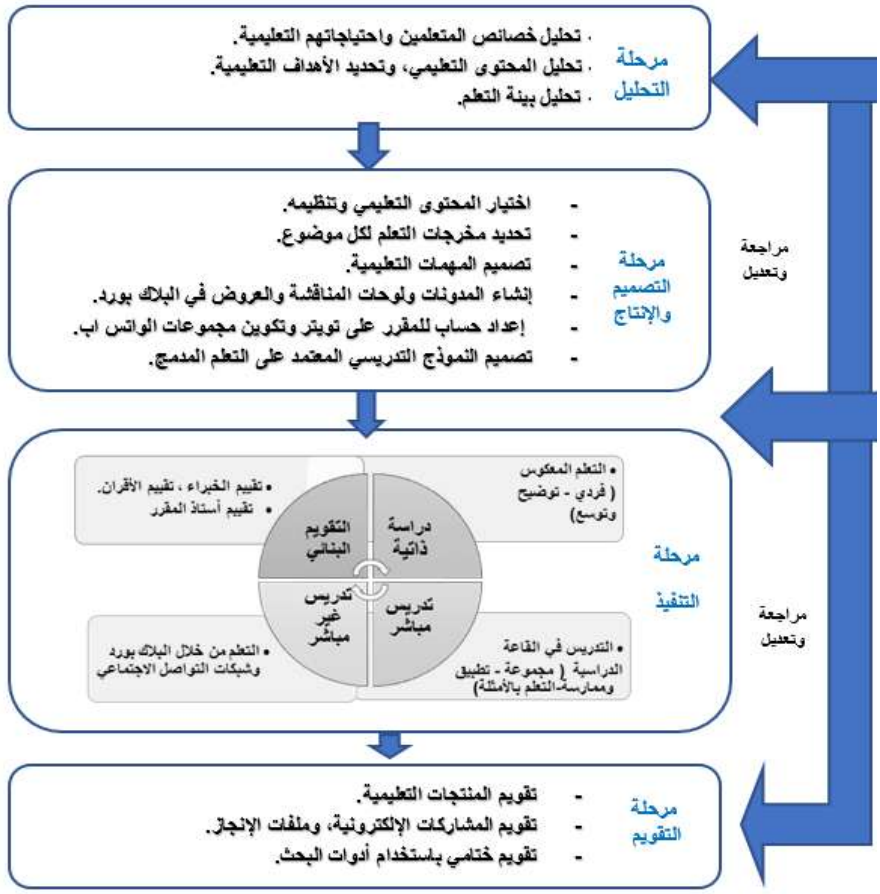
ثالثًا: التدريس غير المباشر (في مجموعة وبشكل فردي): يتم التدريب من خلال نظام البلاك بورد في الفصول الافتراضية ومنتدى المناقشة على التصميم الإبداعي عبر الأنشطة الإلكترونية، حيث يتم تبادل الخبرات التربوية والآراء والنقاش عن كيفية تصميم المنتج التعليمي بشكل إبداعي، وتتولى مجموعة الخبراء من الطالبات النقاش والتقييم المبدئي للمنتج التعليمي، بناء على المعايير المرسلة سابقًا على البلاك بورد، مع توفير المراجع والعروض التقديمية في البلاك بورد، وإنشاء هاشتاق بعنوان الموضوع؛ ليكون مرجعًا للمناقشة، والاستفادة من المختصين والمهتمين في تصميم التعليم، كما يتم إرسال استطلاع رأي كتغريدة في تويتر للمعلمين والمختصين حول أهم التحديات المرتبطة بتصميم المنتجات التعليمية؛ مما يساعد على التّعرّف على نواحي القصور في النماذج التدريسية المعروفة والحديثة.

رابعًا: التقويم البنائي: يتم في هذه المرحلة التقويم البنائي للمنتجات التعليمية، من خلال إعداد معايير لكل منتج تعليمي، تعدّه الطالبات في مجموعة الخبراء بإشراف أستاذة المقرر، وقد خُصّص لكل موضوع خبيرتان من الطالبات؛ لتجويد المنتجات وإعطاء تغذية راجعة للطالبات بناء على تلك المعايير المرتبطة بالمنتج والإبداع، وتُستخدم الممارسات التأملية للتقييم مثل: التقييم الذاتي وتقييم الأقران لمراحل تصميم المنتج التعليمي، وتقديم تغذية راجعة لزميلاتهن، وتقييم من قِبل أستاذة المقرر، ويتم ذلك عبر مقياس التقدير، ووضع أكثر من محاولة في تسليم التكليف بنظام البلاك بورد؛ حتى يصل المنتج إلى مستوى مناسب للإبداع.

المرحلة الرابعة: التقويم (Evaluation): تقويم المنتجات التعليمية النهائية باستخدام مقاييس التقدير، وتحليل الاستجابات والآراء والردود عن موضوعات النقاش في منتدى الحوار بلوحة المناقشة، والأفكار الأولية المطروحة في الفصول الافتراضية، وفي تغريدات تويتر المرتبطة بموضوعات تصميم المنتجات والتحديات والحلول والأفكار المبتكرة، إلى جانب تقييم ملفات الإنجاز. ويكون التقويم الختامي بتطبيق أدوات البحث، وهي مقياس

فعالية الذات في تصميم التعليم قبليًّا وبعديًّا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق مقياس التقدير بعديًّا فقط بعد تطبيق الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة. ويتخلل تلك المراحل مراجعة وتعديل وتغذية راجعة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ويبيّن الشكل (٢) نموذج تصميم التعليم المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج ، من إعداد الباحثة.



شكل (٢) نموذج الرويثي المقترح لتصميم التعليم القائم على التَّعلّم المدمج.

أدوات البحث:

تكوّنت أدوات البحث من مقياس تقدير مهارات الإبداع، ومقياس فعالية الذات في تصميم التعليم، وفيما يلي وصف لإجراءات بناء أدوات البحث:

أولًا: مقياس تقدير rubric لمهارات الإبداع في تصميم التعليم:

رغم تعدد البحوث والدراسات في مجال الإبداع؛ إلا أن قياس درجة الإبداع في تصميم التعليم لم يلقَ اهتمامًا من الباحثين والمختصين– في حدود علم الباحثة– وذلك بعد البحث في الدراسات العربية والأجنبية، حيث استخدم معظمها مقاييس جاهزة، كمقياس توارنس للإبداع وغيرها من المقاييس المقننة، ولعل هذا كان دافعًا لإعداد هذا المقياس؛ لتحديد درجة الإبداع في المنتجات التعليمية، التي قد توجّه الاهتمام البحثي في المستقبل لهذا المتغيّر، ونقل الإبداع إلى مجال الإنتاج التعليمي التربوي. ويتطلّب تقويم تصميم المنتجات التعليمية استخدام أسلوب تقويم الأداء، الذي يتحدّد بمكونين رئيسين، وهما:

- مهمة الأداء: يمكن أن تكون سلسلة من الأنشطة، أو تكون نتاجًا تعليميًّا كتصميم نموذج تدريسي – كما هو في البحث الحالي– حيث يركز تقويم المهمة الأدائية على خصائص المنتج النهائي.
- تقدير الأداء: وهي محكات الحكم على جودة الأداء أو المنتج، وتُصاغ في عبارات وصفية تفصيلية توضّح طبيعة الأداء، أو توصيف لمهارات الإبداع التي تظهر على المنتج التعليمي؛ لنسترشد به في الحكم على أداء الطالبات (أبو علام، ٢٠٠٤). ومقياس التقدير في البحث الحالي يُقصد به: "أداة تقدير تشتمل على مهارات الإبداع اللازمة لتصميم منتجات تعليمية مبدعة، وكذلك مستويات متدرّجة لمهارات الإبداع من مستوى متقدّم إلى مستوى غير مُرضٍ".

وبناء على ما سبق؛ بُني مقياس تقدير لقياس مهارات الإبداع في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا، من خلال الخطوات التالية:

- تحديد فئات المقياس، وهي مهارات الإبداع اللازمة لتصميم المنتجات التعليمية لدى طالبات الدراسات العليا ، والمتطلّبة في مقرر تصميم التدريس، وقد تمثّلت في المهارات الخمس الآتية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات.

- **وضع وصف لكل مهارة من المهارات الخمس اللازمة لمصممي التعليم، بعد مؤامتها وتطبيقها على تصميم المنتجات التعليمية، كما سبق الإجابة عنها في السؤال الأول من البحث، وعرضها في الجدول (١).**
- **بناء نظام متدرّج ، بوضع أوصاف للفئات الأخرى بناء على الفئة العليا (المتقدّم)، وينبغي أن تنعكس على الفئات اللاحقة (ماهر– أساسي – غير مُرْضٍ)، وتتدرّج من خلال التفصيل والعمق ، ويمكن استخدامها لتقدير مدى تحقّق مهارات الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية.**
- **إعداد الصورة الأولية لمقياس التقدير في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الخطوات السابقة، حيث رُوعي في الصياغة بدء العبارات بالفعل المضارع –حتى تسهل عمليات التقييم– ودقة صياغة العبارات، وتحديد العبارات، بحيث تركّز على سلوك محدد يمكن ملاحظته.**
- **تحكيم الصورة الأولية لمقياس التقدير بعرضه على مجموعة من المحكمين في التخصص؛ للتأكّد من صدق المقياس، ومناسبة صياغة عباراته، وقد حُذفت بعض العبارات، وأُضيفت عبارات أخرى ؛ ومن ثم الوصول إلى الصورة النهائية لمقياس التقدير.**
- **تحديد تدرّج مقياس التقدير إلى أربعة مستويات للأداء، وهي: مستوى متقدّم حيث يحقّق المنتج التعليمي جميع مؤشرات المهارة، بواقع (٤) درجات، ومستوى ماهر يحقّق المنتج التعليمي معظم مؤشرات المهارة بواقع (٣) درجات، ومستوى أساسي يحقّق الحد الأدنى والمقبول من مؤشرات المهارة بواقع درجتين، ومستوى غير مُرضٍ – وهو الضعيف الذي يحقق عدد قليل من مؤشرات المهارة أو الذي لا يحقّق المنتج التعليمي أيًّا من مؤشرات المهارة– بواقع درجة واحدة.**
- **تحديد المنتجات التعليمية التي ستُصمّم وتُقيّم من خلال مقياس التقدير، وهي: النماذج التدريسية المتطلّبة في مقرر تصميم التدريس، وسيتم تقييم النماذج التدريسية المصمّمة للمجموعتين التجريبية والضابطة.**

صدق مقياس التقدير وثباته:

حُسب صدق مقياس التقدير rubric وثباته بأكثر من طريقة؛ للتأكد من سلامة عبارات المقياس، حيث حُسب ثبات مقياس التقدير بالطرق الآتية:

جدول (٢)

معاملات ثبات وصدق مقياس تقدير مهارات الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية (ن=٣٢).

الطريقة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التوسع	الحساسية للمشكلات	مهارات الإبداع
ثبات التقديرات بين المقدرتين	٠.٧٦**	٠.٨٥**	٠.٨٥**	٠.٧٦**	٠.٨٣**	٠.٨٥**
معامل ثبات ألفا لكرونباخ	٠.٩٠١	٠.٨٩٨	٠.٨٨٢	٠.٩٢١	٠.٩١١	٠.٩٢١
معامل ارتباط المهارة بالدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٨**	٠.٨٧**	٠.٩٢**	٠.٨٢	٠.٨١	-

** دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١).

وبقراءة بيانات الجدول بشيء من التفصيل؛ يتضح أن:

- ثبات التقديرات بين المُقدّرين أو المحلّلين: لإيجاد ثبات تقديرات المُقدّرين أو المحلّلين؛ تم اختيار مُقدّرين (الباحثة وباحثة مساعدة)؛ لتقييم المنتجات التعليمية (نماذج التدريس) وفق مقياس التقدير؛ ومن ثمّ التحقّق من ثبات تقديرات المُقدرّين، بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين التقديرات على جميع مهارات الإبداع في مقياس التقدير. وجاءت نتيجة حساب معامل الارتباط (٠.٨٥)، وهي دالة إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١)؛ مما يدلّ على ارتفاع ثبات التقدير على جميع مهارات الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية.
- ثبات الاتفاق بطريقة معامل ألفا لكرونباخ: حُسب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، الذي يُستخدم عندما يكون تقدير مفردات أداة القياس (١، ٢، ٣،...) (حسن، ٢٠١٦). وقد جاءت نتيجة حساب معامل الثبات (٠.٩٢١)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدلّ على ثبات مقياس مهارات الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية.

حساب الصدق لمقياس التقدير:

- حُسب الصدق الظاهري لعبارات المقياس، بعرضه على مجموعة من المحكمين والتعديل وفق ملاحظاتهم، كما حُسب الصدق الداخلي بطريقتين، وهما:

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من المهارات والدرجة الكلية لمقياس التقدير، وهي دالة إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١)؛ مما يدلّ على صدق مقياس مهارات الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية.**

ولتسهيل تفسير البيانات حُسبت حدود الاستجابات الأربع، بحيث إن عدد الاستجابات = ٤: أي أن (٤-١)÷ ٤ = ٣ ÷ ٤ = ٠.٧٥ والجدول التالي يوضّح حدود الاستجابات:

جدول (٣)

حدود الاستجابات المستخدمة في مقياس التقدير rubric بالبحث الحالي.

الاستجابة	الحدود	الاستجابة	الحدود
٤ (مستوى متقدم)	٣.٢٥ ≤ مستوى متقدم ≤ ٤	٢ (مستوى أساسي)	١.٧٥ ≤ مستوى أساسي< ٢.٥٠
٣ (مستوى ماهر)	٢.٥٠ ≤ مستوى ماهر< ٣.٢٥	١ (مستوى غير مُرضٍ)	١ ≤ غير مُرضٍ < ١.٧٥

ثانيًا: مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم:

تم بناء المقياس وفقًا للخطوات الآتية:

- **تحديد هدف المقياس: قياس فعالية الذات في تصميم التعليم.**
- **محتوى المقياس وأبعاده: حُدّد محتوى المقياس وأبعاده بالاطلاع على الأدب التربوي حول هذا الموضوع ودراسات تصميم المقاييس (خريبة، ٢٠١٩؛ خليفة وكيشار، ٢٠١٩؛ Abbott, 2010). كما اعتمدت الباحثة على الصعوبات والمشكلات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في أثناء تصميمهن المنتجات التعليمية، من خلال مقابلة عينة من الطالبات؛ وبناء على ذلك تشكّل المقياس من الأبعاد المرتبطة بمراحل تصميم التعليم، وهي: التحليل- الإنتاج والتنفيذ – التقويم.**
- **حساب صدق فعالية الذات وثباتها:**

طُبّق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية المكوّنة من (٣٢) طالبة، وحُسبت معاملات الثبات والصدق كما يلي:

- **حساب ثبات مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم:**

حُسب ثبات عبارات مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم بطريقتين، وهما:

الأولى: نظرًا لأن الدرجات على عبارات هذا المقياس تمتد من (١ إلى ٥)؛ فقد حُسب معامل ألفا لكرونباخ Alpha-Cronbach لكل محور رئيس (بعدد عبارات كل محور)، وفي كل

مرة تُحذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمحور الرئيس، وحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة بالدرجات الكلية للمحور الرئيس الذي تقيسه.

الثانية: حساب الثبات الكلي لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم بطريقتين، وهما: معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون Spearman-Brown.

- **صدق مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم:**

قيس الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكّمين؛ للتأكد من مدى ملاءمة العبارات لقياس فعالية الذات في تصميم التعليم، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، وتم التعديل في ضوء ملاحظاتهم.

- **صدق الاتساق الداخلي للعبارات: حُسب الصدق الداخلي لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للمحور الرئيس الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس)، باعتبار أن بقية عبارات المقياس محكٌّ للعبارة.**
- **صدق الاتساق الداخلي للمحاور الرئيسة: تم التحقّق من صدق المحاور الرئيسة بحساب معامل ارتباط المحور الرئيس بالدرجة الكلية للمقياس، والجدولان التاليان يوضّحان معاملات ثبات مقياس فعالية الذات وصدقها في تصميم التعليم:**

جدول (٤)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم (ن = ٣٢).

المحور الرئيس	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط١ (ثبات)	معامل الارتباط٢ (صدق)
التحليل معامل ألفا العام للمحور= ٠.٧٨٥	١	٠.٧٨١	**٠.٤٦	*٠.٣٥
	٢	٠.٧٧٨	**٠.٤٦	*٠.٣٦
	٣	٠.٧٧٣	**٠.٥١	*٠.٤٠
	٤	٠.٧٦٤	**٠.٥٩	**٠.٤٨
	٥	٠.٧٦٨	**٠.٦٣	**٠.٥٨
	٦	٠.٧٧٢	**٠.٦٢	**٠.٤٥
	٧	٠.٧٦٧	**٠.٦٢	**٠.٤٦
	٨	٠.٧٥٥	**٠.٦٧	**٠.٥٤
	٩	٠.٧٤٠	**٠.٧٥	**٠.٦٤
	١٠	٠.٧٦٥	**٠.٦١	**٠.٤٧
الاستراتيجيات معامل ألفا العام للمحور= ٠.٧١٤	١١	٠.٧١١	**٠.٤٧	*٠.٣٥
	١٢	٠.٦٦٨	**٠.٦٦	**٠.٤٩
	١٣	٠.٦٧١	**٠.٦٤	**٠.٤٨
	١٤	٠.٦٩٧	**٠.٥٩	*٠.٣٨
	١٥	٠.٦٨٣	**٠.٦٢	**٠.٥٥
	١٦	٠.٧١١	*٠.٤٢	*٠.٣٥
	١٧	٠.٦٩٩	**٠.٥١	*٠.٣٦
	١٨	٠.٦٦٣	**٠.٧٢	**٠.٦٥
	١٩	٠.٦٩٥	**٠.٥٢	*٠.٣٥
التقويم معامل ألفا العام للمحور= ٠.٨٤٤	٢٠	٠.٨٢٩	**٠.٦٦	**٠.٥٨
	٢١	٠.٨١٧	**٠.٧٤	**٠.٦٥
	٢٢	٠.٨١٧	**٠.٧٤	**٠.٦٤
	٢٣	٠.٨٠٤	**٠.٨٣	**٠.٧٧
	٢٤	٠.٨١٣	**٠.٧٨	**٠.٧٢
	٢٥	٠.٨٤٦	**٠.٦٥	**٠.٤٨
	٢٦	٠.٨٥٦	**٠.٤٩	*٠.٣٦
	٢٧	٠.٨١٧	**٠.٧٦	**٠.٦٤

معامل الارتباط (١) (ثبات) = معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور الرئيس في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط (٢) (صدق) = معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور الرئيس في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور.

*** دال عند مستوى (٠.٠٥). ** دال عند مستوى (٠.٠١).**

***دال عند مستوى (٠.٠٥). ** دال عند مستوى (٠.٠١).**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن جميع معاملات ألفا لكرونباخ لكل محور رئيس في حالة غياب أي عبارة من عباراته؛ أقل من أو يساوي معامل ألفا للمحور ككل في حالة وجود جميع عباراته: أي أن تدخل أي عبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمحور الرئيس؛ ويشير هذا إلى أن كل عبارة تُسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمحور الرئيس الذي تقيسه (حسن، ٢٠١٦، ٥١٧).**
- **أن جميع معاملات الارتباط للصدق والثبات بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الرئيس الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للمحور)؛ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)؛ مما يدلّ على صدق واتساق داخلي وثبات لجميع عبارات مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.**

جدول (٥)

معاملات ثبات وصدق محاور مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.

م	المحور الرئيس	معامل ألفا لـكرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سيبرمان/براون	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	
				معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التحليل	٠.٧٨٥	٠.٨٤٦	٠.٩٢	٠.٠١
٢	الاستراتيجيات	٠.٧١٤	٠.٧٩٢	٠.٩٣	٠.٠١
٣	التقويم	٠.٨٤٤	٠.٨٤٨	٠.٨٣	٠.٠١
	المقياس ككل	٠.٩٠٣	٠.٩١٥	-	-

يتبيّن من الجدول السابق ما يلي:

- **أن معاملات ثبات المحاور الرئيسة والثبات الكلي للمقياس بطريقتي (معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون) (٠.٩٠٣، ٠.٩١٥) على التوالي مرتفعة، وأن معاملات ارتباط المحاور الرئيسة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدلّ على صدق المحاور الرئيسة وثباتها والثبات الكلي لمقياس فعالية الذات.**

من الإجراءات السابقة؛ أمكن التأكد من ثبات مقياس فعالية الذات وصدقه في تصميم التعليم، فأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبات على جميع عبارات المقياس هي (١٣٥)، وتُشير إلى ارتفاع فعالية الذات؛ بينما (٢٧) هي أقل درجة، وتُشير إلى انخفاض لديهن. وفي ضوء ذلك؛ تكوّنت الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم من (٢٧) عبارة تقيس ثلاثة محاور رئيسة لفعالية الذات في تصميم التعليم، وتكون الاستجابة على مقياس متدرّج خماسي (لا ينطبق أبدًا- ينطبق بدرجة قليلة- ينطبق بدرجة متوسطة-

ينطبق بدرجة كبيرة- ينطبق تمامًا)، ويوضح الجدول (٦) عدد عبارات المحاور الرئيسة والفرعية للمقياس:

جدول (٦)
عبارات المحاور الرئيسة والفرعية لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.

المحاور الرئيسة	عدد العبارات	المحاور الفرعية	عدد العبارات	أرقام العبارات	نوعية العبارات
التحليل	١٠	تحليل الاحتياجات	٤	من ١ إلى ٤	٤ عبارات سالبة ٦ عبارات موجبة
		تحليل المهمة	٣	من ٥ إلى ٧	
		تحليل المتعلمين	٣	من ٨ إلى ١٠	
الإنتاج والتنفيذ	٩	تحديد الأهداف	٢	من ١١ إلى ١٢	٥ عبارات سالبة ٤ عبارات موجبة
		تنظيم العملية التعليمية	٤	من ١٣ إلى ١٦	
		بيئة التَّعلُّم والأنشطة	٣	من ١٧ إلى ١٩	
التقويم	٨	تقويم إنجاز المتعلم	٢	من ٢٠ إلى ٢١	٣ عبارات سالبة ٥ عبارات موجبة
		تقويم المنتج	٦	من ٢٢ إلى ٢٧	
المجموع	٢٧	٨ محاور فرعية	٢٧	-	١٢ عبارة سالبة ١٥ عبارة موجبة

التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث:

تم التحقّق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس فعالية الذات في التصميم التعليمي، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (فعالية الذات في تصميم التعليم) في التطبيق القبلي لدى طالبات الدكتوراه.

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المجموعة التجريبية ن = ٢١		المجموعة الضابطة ن = ٢٢		قيمة (ت) ودلالتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التحليل	تحليل الاحتياجات	١٢.٧١	٠.٩٦	١١.٨٢	٢.٢٤	١.٦٩ غير دالة
	تحليل المهمة	٨.٠٠	٠.٣٢	٨.٥٠	٢.٢٤	١.٠١ غير دالة
	تحليل المتعلمين	٧.٨٦	٠.٧٣	٨.١٨	٢.٤٠	٠.٥٩ غير دالة
	التحليل ككل	٢٨.٥٧	١.٢١	٢٨.٥٠	٥.٠٠	٠.٠٦ غير دالة
الاستراتيجيات	تحديد الأهداف	٣.٠٥	٠.٢٢	٣.٢٣	٠.٦٩	١.١٥ غير دالة
	تنظيم العملية التعليمية	١٢.٢٤	١.٠٩	١٢.٥٠	٢.٧٢	٠.٤١ غير دالة
	بيئة التَّعلّم والأنشطة	٧.٩٥	٠.٢٢	٨.٢٣	٠.٩٢	١.٣٣ غير دالة
	الاستراتيجيات ككل	٢٣.٢٤	١.٠٩	٢٣.٩٥	٢.٩٨	١.٠٤ غير دالة
التقويم	تقويم إنجاز المتعلم	٣.٠٠	٠.٣٢	٣.٢٣	٠.٧٥	١.٢٨ غير دالة
	تقويم المنتج	١٨.٧١	١.٨٧	١٨.٥٠	٢.٥٦	٠.٣١ غير دالة
	التقويم ككل	٢١.٧١	٢.٠٠	٢١.٧٣	٢.٥١	٠.٠٢ غير دالة
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٣.٥٢	٢.٥٤	٧٤.١٨	٨.٠٨	٠.٣٦ غير دالة

يتضح من الجدول السابق؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المحاور الفرعية والمحاور الرئيسة، والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات الدراسات العليا؛ ويُشير هذا إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان (أو متكافئتان) في مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم بالتطبيق القبلي؛ إلا أنه تعذّر التحقّق من تجانس المجموعتين التجريبية

والضابطة في مقياس التقدير لمهارات الإبداع في التصميم التعليمي؛ لعدم وجود منتجات تعليمية لعينة البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية:

أُستخدم اختبار (ت) *T–test* للعينتين المستقلتين؛ لحساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث، واختبار مربع إيتا ***Eta Square***؛ لدراسة حجم تأثير التَّعلُّم المدمج والمعكوس، الذي يتم الحكم عليه بحيث (حسن، ٢٠١٦):

- مربع إيتا =٠.٠١؛ يقابل حجم تأثير (ضعيف) ، مربع إيتا = ٠.٠٥٩؛ يقابل حجم تأثير (متوسط) ، مربع إيتا = ٠.١٣٨؛ يقابل حجم تأثير (كبير) ، مربع إيتا = ٠.٢٣٢؛ يقابل حجم تأثير (كبير جدًّا).

عرض نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:

للتحقّق من فروض البحث، أُستخدم اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين؛ لحساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث، واختبار مربع إيتا Eta Square لدراسة حجم تأثير النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج والمعكوس.

أولًا: التحقّق من الفرض الأول من فروض البحث، الذي ينصّ على: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (A≤٠.٠١)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الإبداع في تصميم التعليم لصالح المجموعة التجريبية ، ويوضح الجدول الآتي نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات مقياس التقدير لمهارات الإبداع في التصميم التعليمي:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تقدير مهارات الإبداع في تصميم التعليم بالتطبيق البعدي ومربع إيتا.

مهارات الإبداع	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا η2
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الطلاقة	٣.٧٦	٠.٤٤	٢.٤٥	٠.٦٧	**٧.٥٣	٠.٥٨٠٦
المرونة	٣.٣٣	٠.٤٨	٢.٥٩	٠.٥٩	**٤.٥٠	٠.٣٣٠٧
الأصالة	٣.٧١	٠.٤٦	٢.٦٤	٠.٤٩	**٧.٣٩	٠.٥٧١١
التوسع	٣.٦٧	٠.٤٨	٢.٥٠	٠.٦٧	**٦.٥١	٠.٥٠٨٠
الحساسية للمشكلات	٣.٣٨	٠.٥٠	٢.٥٥	٠.٦٠	**٤.٩٨	٠.٣٧٦٧
الدرجة الكلية لمقياس التقدير	٣.٥٧	٠.٢٨	٢.٥٥	٠.٥١	**٨.١٤	٠.٦١٧٧

** دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١).

يتبيّن من الجدول السابق ما يلي:

- **أن قيمة (ت) دالة إحصائيًّا (عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥) لمقياس مهارات الإبداع في التصميم التعليمي الكلي؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس التقدير لمهارات الإبداع في تصميم التعليم الكلي؛ لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكليهما على التوالي (٣,٥٧- ٢,٥٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.**
- **كما تشير النتائج إلى أن جميع مهارات الإبداع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات) في المجموعة التجريبية؛ احتلت مستوى متقدمًا، وحصلت على متوسط درجات على التوالي: (٣.٧٦، ٣.٣٣، ٣.٧١، ٣.٦٧، ٣.٣٨)، بينما احتلت المجموعة الضابطة على المستوى الأساسي في مهارة الطلاقة والتي حصلت على متوسط درجات (٢.٤٥)، بينما بقية المهارات احتلت في المجموعة الضابطة متوسط درجات على المستوى الماهر (٢.٥٩، ٢.٦٤، ٢.٥٠، ٢.٥٥). وقد يعود السبب في نتيجة المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة المعتادة وكانت النتائج جيدة (مستوى ماهر) إلى أن المقرر يهدف إلى التدريب على تصميم التعليم، ويتناول المحتوى العلمي نفسه؛ لذلك كان هناك تطبيق على تصميم نماذج تدريسية؛ مما أدى إلى حصولهن على مستوى ماهر، بالرغم أن معظم المنتجات التعليمية المقدمة من المجموعة الضابطة ركّزت على تطوير النماذج التدريسية الشائع استخدامها؛ وهذا ما يفسّر أن مهارة الطلاقة حصلت على مستوى أساسي في المجموعة الضابطة ، ولم تصل نتائجها إلى المستوى المتقدّم كما في المجموعة التجريبية، وكان للنموذج المقترح أثر كبير في كيفية تصميم المنتجات التعليمية بشكل إبداعي، سواء كان ذلك في التدريس المباشر أو غير المباشر.**
- **تشير قيم مربع إيتا – التي امتدت من: (٠.٣٣٠٧) إلى (٠.٦١٧٧)- إلى أن النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج ؛ له تأثير ذو حجم كبير جدًّا في تنمية جميع مهارات الإبداع بتصميم التعليم لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما تشير قيم مربع إيتا أيضًا إلى أن النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج ؛ يفسّر نِسبًا امتدت من: ٣٣.٠٧% إلى ٦١.٧٧% من التباين في درجات جميع مهارات الإبداع لمقياس تقدير مهارات الإبداع بتصميم التعليم لدى طالبات المجموعة التجريبية، عند مقارنتهن بطالبات**

المجموعة الضابطة، وهي درجات كبيرة جدًّا من التباين؛ مما يشير إلى أن النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج له حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية جميع مهارات الإبداع بتصميم المنتجات التعليمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير النتائج الإيجابية التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، المرتبطة بمهارات الإبداع في تصميم التعليم، بعد التدريس باستخدام النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج بما يلي:

- التَّعلُّم وفقًا للنموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج: حيث اُستخدم نموذج مقترح قائم على التَّعلُّم المدمج في تدريس مقرر تصميم التدريس؛ حيث أن عملية التصميم من أهم عوامل ضمان التعليم الجيد والفعال، حيث يتطلّب ذلك تصاميم مبتكرة لبيئات التَّعلُّم (Santikarn&Wichadee,2018). وقد بُني التصميم بشكل يوائم متطلبات تنمية مهارات الإبداع في تصميم التعليم، من خلال دمج الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد على تنمية مهارات الإبداع، كاستراتيجية التَّعلُّم بالأمثلة والنشاطات العلمية المفتوحة والخبرات البديلة، وتم تنظيم أنماط التَّعلُّم المختلفة (مباشر وغير مباشر) بشكل يناسب طبيعة كل مهمة تعليمية، ويناسب الاحتياجات الفردية للطالبات، وكانت المهمة الفردية المرتبطة بالتوضيح والتفسير في الدراسة الذاتية لنمط التَّعلُّم المعكوس، والتدريب والممارسة والتطبيق في المهمات الجماعية بالتَّعلُّم المباشر، والربط بين المهارة المكتسبة والمواقف العملية في التَّعلُّم من خلال الإنترنت، وتحفيز أسلوب التَّعلُّم التعاوني (المهارات الاجتماعية)، وتقسيم المهام على مجموعات؛ مما يُسهم في تبادل الأفكار وتنمية مهارات الإبداع، وقد أبدت طالبات المجموعة التجريبية إعجابهن بالطريقة، ومدى استفادتهن منها، وقد اتضح هذا في أثناء الحوار بينهن وبين الباحثة وتأملاتهن المكتوبة في ملفات الإنجاز.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة دروزة (٢٠١٠)، التي أكّدت أن ممارسة مهارات تصميم التعليم من خلال التعليم والتدريب؛ تزيد من دافعية الطلاب نحو التَّعلُّم، كما تنعكس بشكل مباشر في ممارستهم لعمليات تطوير المقررات الدراسية (عياد، ٢٠١٠؛ صوفي وآخرون،٢٠٠٨)، وتتفق تلك النتائج مع دراسة عبدالعزيز (٢٠١٩) في أثر التَّعلُّم المدمج على تنمية المجال المهاري، كما تتفق مع دراسات: (سعد، ٢٠٢٠؛ Kalyuzhnaya,2018؛ الجليلي والسماك، ٢٠١٤؛ Lau، Lee & Ng ,2009)،

التي تؤكد أهمية استخدام أساليب مختلفة ومتنوعة لتنمية مهارات الإبداع، كما تؤكد تلك النتائج ما جاء في دراستي (بيزر، ٢٠١٤؛ Costa,2008) عن أهمية الفهم العميق للمحتوى؛ لتنمية مهارات الإبداع، الذي ظهر في الدراسة الذاتية بالتَّعلُّم المعكوس. كما تتفق تلك النتائج مع دراسة (عقل وخميس، ٢٠١٢)، عن تأثير البيئة التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم التعليم.

- نظم إدارة التَّعلُّم (البلاك بورد) وشبكات التواصل الاجتماعي: حيث ساهمت في تنمية مهارات الإبداع؛ بتوفير فرص للنقاش والحوار الإيجابي في التدريس من خلال الإنترنت، وساهمت في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي وإتقان الطالبات لمهارات الإبداع، كما أكّدت تلك النتائج دراسة أبي جلبة (٢٠١٦)، حول الأثر الإيجابي لنظم إدارة التَّعلُّم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتتفق تلك النتائج المرتبطة بفعالية التدريس المدمج، القائم على نظام إدارة التَّعلُّم الإلكتروني البلاك بورد مع دراستي (المبارك، ٢٠١٨؛Al-Otaibi,2017)، كما اتفقت مع دارسة (صبري وآخرين،٢٠٢٠) لأثر التَّعلُّم المعكوس في تنمية مهارات تصميم التعليم. وكان هناك تفاعل إيجابي بين عضو هيئة التدريس والطلاب عبر شبكات التواصل الاجتماعي (تويتر)، خاصة من خلال إنشاء هاشتاق بعنوان الموضوع؛ ليكون مرجعًا للمناقشة، والاستفادة من المختصين والمهتمين في تصميم التعليم، وأكّدت تلك النتائج دراستا (ممو، ٢٠١٩؛ الجابر، ٢٠١٥).
- توفير أساليب تقويم متعددة في التصميم التعليمي المقترح بالبحث: توجد العديد من الأنشطة والمهمات التفاعلية والإلكترونية، التي ساعدت على تنمية مهارات الإبداع في التصميم التعليمي، والوصول إلى مستوى متقدّم، كما أُعطي الطالبات الوقت الكافي في أثناء التدريب والإنتاج من المتابعة المستمرة، والتشجيع على إنهاء المهمات بصورة أفضل، وإتاحة الفرصة على البلاك بورد؛ لتقديم المنتج التعليمي أكثر من مرة؛ مما ساعدهن على إتقان المهارات، وهذا ما أكّدته دراسات: (البداح والشريدة، ٢٠٢٠؛ شكوكاني، ٢٠٠٩)، التي أكّدت أهمية استخدام عدد من الأدوات والتقنيات في تقييم تحصيل الطلبة وتقدمهم في المقرر، كما أكّدت تلك النتائج مكلولين (Mcloughlin,2005)، حيث أشارت إلى أهمية توفير العديد من الأنشطة والمجالات،

التي يمكن أن يظهر فيها الطالب تعلّمه، وتقديم التغذية الراجعة له؛ بما يُسهم في تحسين العملية التعليمية ومُخرجاتها، وبما يفتح المجال واسعًا أمام النقاشات والتحليلات النقدية.

- الدمج بين عدد من الاستراتيجيات والأساليب في التَّعلُّم المدمج: من العوامل الأساسية التي ساهمت في حصول المجموعة التجريبية على مستوى متقدّم في مهارات الإبداع بتصميم التعليم، وقد أكّد عدد من الدراسات مثل: (الفالح، ٢٠١٩؛ الشكعة، ٢٠١٦) تفوّق التَّعلُّم المدمج على التَّعلُّم المعكوس عند مقارنة أثرهما في العملية التعليمية؛ لذلك يمكن إرجاع نتيجة البحث إلى أن تبني نموذج التناوب في البحث، الذي دُمج في التصميم التعليمي المقترح؛ قد أدى إلى الاستفادة من جميع مزايا نمطي التَّعلُّم المدمج والمعكوس، وتلافي بعض نواحي القصور في تطبيقهما بمعزل عن بعضهما بعض.

٤. ثانيًا: التحقق من الفرض الثاني من فروض البحث، الذي ينصّ على: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى($A\leq 0.01$)،بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول الآتي نتائج المعالجة الإحصائية للاستجابات على مقياس فاعلية الذات في التصميم التعليمي.

جدول (٩)
مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس فعالية الذات في تصميم التعليم بالتطبيق البعدي.

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المجموعة التجريبية ن = ٢١		المجموعة الضابطة ن = ٢٢		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا η^2
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحليل	تحليل الاحتياجات	١٩.٦٢	٠.٩٢	١٦.٦٨	٢.٥٥	**٤.٩٧	٠.٣٧٦٢
	تحليل المهمة	١٤.٩٥	٠.٢٢	١٢.٤٥	٢.٢٨	**٤.٩٩	٠.٣٧٧٨
	تحليل المتعلمين	١٤.٨١	٠.٦٨	١١.٨٦	٣.٠٩	**٤.٢٧	٠.٣٠٧٧
	التحليل ككل	٤٩.٣٨	١.٤٠	٤١.٠٠	٥.٩٤	**٦.٢٩	٠.٤٩١٤
الاستراتيجيات	تحديد الأهداف	٩.٨١	٠.٥١	٨.٢٣	١.١٩	**٥.٦١	٠.٤٣٣٨
	تنظيم العملية التعليمية	١٩.٥٢	١.٠٣	١٦.٥٠	٢.٧٢	**٤.٧٧	٠.٣٥٧٣
	بيئة التَّعلّم والأنشطة	١٤.٩٥	٠.٢٢	١٣.٠٥	١.٢١	**٧.٠٩	٠.٥٥٠٥
	الإستراتيجيات ككل	٤٤.٢٩	١.٢٧	٣٧.٧٧	٣.٦١	**٧.٨١	٠.٥٩٨٢
التقويم	تقويم إنجاز المتعلم	٩.٨١	٠.٨٧	٨.٦٨	٠.٦٥	**٤.٨٣	٠.٣٦٢٧
	تقويم المنتج	٢٩.٣٨	١.٤٠	٢٤.٠٩	٤.٥٢	**٥.١٣	٠.٣٩٠٨
	التقويم ككل	٣٩.١٩	٢.٠٢	٣٢.٧٧	٤.٤٣	**٦.٠٧	٠.٤٧٣٠
	الدرجة الكلية للمقياس	١٣٢.٨٦	٣.٤٤	١١١.٥٥	١١.٢٨	**٨.٢٩	٠.٦٢٦٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

قيمة (ت) دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لمقياس فاعلية الذات في التصميم التعليمي الكلي؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس فاعلية الذات الكلي؛ لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكليهما على التوالي (١٣٢,٨٦-١١١,٥٥)، أي أن المجموعتين التجريبية والضابطة حصلت على نسب جيدة تخطت مستوى الكفاية وهو ٨٠% ، ومع ذلك فإن فقد جاءت متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التحليل والاستراتيجيات والتقويم على التوالي: (٤٩.٣٨، ٤٤.٢٩، ٣٩.١٩)، وهي أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، التي بلغت على التوالي: (٤١، ٣٧.٧٧، ٣٢.٧٧)، كما يُلاحظ أنه بُعد التحليل قد جاء المتوسط الحسابي (٤٩.٨٣ ، ٤١) للمجموعة التجريبية والضابطة على التوالي ، أعلى من المتوسطات الحسابية للأبعاد الأخرى (الاستراتيجيات والتقويم)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن التحليل يعتمد على توفّر المعلومات وجمعها، وهو يختلف عن الاستراتيجيات والتقويم التي تحتاج إلى جهد وإبداع من الطالبة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

- **تشير قيم مربع إيتا – التي امتدت من: (٠.٣٠٧٧) إلى (٠.٦٢٦٤)- إلى أن النموذج المقترح له تأثير ذو حجم كبير جدًّا في تنمية المحاور الفرعية والمحاور الرئيسة، والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما تُشير قيم مربع إيتا إلى أن النموذج المقترح يفسّر نسبًا امتدت من: ٣٠.٧٧% إلى ٦٢.٦٤% من التباين في درجات المحاور الفرعية والرئيسة، والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات في تصميم التعليم لدى طالبات المجموعة التجريبية، وهي درجات كبيرة جدًّا من التباين المُفسر بواسطة (النموذج المقترح؛ وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.**

ثالثًا: للتحقّق من الفرض الثالث من فروض البحث، الذي ينصّ على: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التقدير لمهارات الإبداع، ومقياس فعالية الذات في تصميم التعليم.

للتحقّق من هذا الفرض أُستخدم معامل ارتباط بيرسون، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (١٠)

معامل ارتباط بيرسون بين فعالية الذات ومهارات الإبداع في تصميم التعليم عند استخدام التَّعلُّم المدمج والتَّعلُّم المعكوس لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.

المجموعة	المتغير	البيان	مهارات الإبداع في تصميم التعليم					
			الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفاصيل	الحساسية للمشكلات	الدرجة الكلية
المجموعة التجريبية	فعالية الذات في تصميم التعليم	معامل الارتباط	٠.٥٤	٠.٤٧	٠.٧٣	٠.٤٨	٠.٥٠	٠.٨١
		مستوى الدلالة	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، بين المهارات الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات)، والدرجة الكلية لمهارات الإبداع في تصميم التعليم بالتطبيق البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات فعالية الذات في تصميم التعليم؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث.**
- **وتشير نتيجة هذا الفرض إلى أنه كلما ارتفعت درجات فعالية الذات في تصميم التعليم عند استخدام النموذج المقترح؛ ارتفعت المهارات الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات)، والدرجة الكلية لمهارات الإبداع في تصميم التعليم بالتطبيق البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتبرز هذه النتيجة أهمية معتقدات الطالبة عن قدرتها على الأداء لمهام معينة، أو تصميم منتجات تعليمية إبداعية؛ بغض النظر عن العوائق التي تقابلها، ففعالية الذات في هذا البحث ارتبطت بالتنبؤ بإنجازات الطالبات، فكلما زات فاعلية الذات لديهن؛ حصلن على النتائج المرغوبة، وهي تصميمات مُبدعة لمنتجات تعليمية تتضمّن الطلاقة والمرونة في التصميم، وتشتمل على جميع التفاصيل اللازمة للمنتج، وأصيلة تحلّ مشكلة تعليمية معينة.**
- **وعلى الرغم من عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت فعالية الذات في تصميم التعليم؛ إلا أن هناك دراسات اتفقت نتائجها على وجود علاقة بين فعالية الذات والإبداع كدراستي (خريبة، ٢٠١٩؛ النجار، ٢٠١٤)، التي توصّلتا إلى وجود علاقة موجبة دالة**

إحصائيًا بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي، وبين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية؛ وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

ملخص نتائج البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي، الذي تناول أثر نموذج مقترح قائم على التَّعلُّم المدمج ؛ تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- أن طالبات الدراسات العليا اللاتي تعلمن من خلال النموذج المقترح؛ قد نمت لديهن مهارات الإبداع في تصميم التعليم أعلى من الطالبات اللاتي تعلمن من الطريقة المعتادة في التدريس؛ لأن النموذج المقترح يُتيح فرصًا متعددة ومتنوّعة للتدريب والممارسة تتوافق مع احتياجات الطالبات وأنماط تعلمهن، كما يوفّر الوقت اللازم للإبداع، ويُشجّع على التفاعل والمناقشة وتنمية المهارات الإبداعية في تصميم المنتجات التعليمية.
- أن طالبات الدراسات العليا اللاتي تعلمن من خلال النموذج المقترح؛ نمت لديهن فعالية الذات في تصميم التعليم، أعلى من الطالبات اللاتي تعلمن من خلال الطريقة المعتادة في التدريس؛ لأنه يُسهم في رفع مستوى الدافعية للإنجاز، وزيادة الثقة بالنفس، ويشجّعهن على إبراز ما لديهن من مهارات إبداعية في تصميم التعليم.
- كلما ارتفعت درجات فعالية الذات في تصميم التعليم عند استخدام النموذج المقترح؛ ارتفعت درجات المهارات الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات)، والدرجة الكلية لمهارات الإبداع في تصميم التعليم بالتطبيق البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ مما يبرز أهمية معتقدات الطالبات عن قدراتهن واستعداداتهن في تصميم التعليم، ومدى أثر فعالية الذات في الإبداع في تصميم المنتجات التعليمية.
- أن استخدام النموذج المقترح لا يعني توظيف التقنية المناسبة في مواقف التَّعلُّم فحسب؛ بل يتطلّب تصميمًا مبتكرًا لبيئات التَّعلُّم؛ لضمان تحقّق الأهداف، والاستفادة القصوى من بيئتي التَّعلُّم (الاعتيادي والإلكتروني)؛ للتعامل مع حاجات الطالبات ورغباتهن التعليمية؛ لذلك فالنموذج المقترح والقائم على التَّعلُّم المدمج (نموذج الرويثي)، يشتمل على مراحل توائم متطلبات تصميم التعليم، وتوظّف بشكل عملي أدوات التَّعلُّم الإلكتروني المناسبة،

وتتضمّن جميع الاستراتيجيات وأساليب التقويم المناسبة، التي تساعد على تنمية مهارات الإبداع وفعالية الذات.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث؛ تُوصي الباحثة وتقترح ما يأتي:

- استخدام النموذج المقترح القائم على التَّعلُّم المدمج في العملية التعليمية بمختلف المقررات الدراسية، وعلى مختلف المراحل التعليمية؛ لما له من مزايا عديدة، ومنها: مواجهة التغيرات العصرية والكوارث الإنسانية.
- الاسترشاد بمقياس تقدير مهارات الإبداع في تصميم التعليم –المقترح في البحث– عند تقييم المنتجات التعليمية في ضوء توافر الإبداع بالتصميم التعليمي.
- عقد ندوات، ودورات تدريبية، وورش عمل للمختصين التربويين والمعلمين والمشرفين، تتناول مهارات الإبداع في تصميم التعليم؛ لما لها من أثر في تطوير العملية التعليمية، وتحسين الممارسات التربوية.
- ضرورة تشجيع الأساتذة الجامعيين على الاهتمام بتنمية فعالية الذات لطلابهم، بحيث يصبح لديهم معتقدات إيجابية حول قدراتهم الإبداعية؛ مما يمكّنهم من إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.
- تطوير مقرر تصميم التدريس في برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس، بحيث يركّز على الجانب التطبيقي، من خلال التدريب على منتجات تعليمية متعددة، وفي سياقات مختلفة؛ مما يتطلّب تغيير المسمّى من تصميم التدريس إلى تصميم التعليم؛ لأن توصيف المقرر الحالي يناسب تصميم التعليم وليس تصميم التدريس.
- إعداد برامج لتنمية مهارات الإبداع في التصميم لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية عامة، وتصميم التعليم لقسم المناهج وطرق التدريس خاصة؛ لأهمية هذه المرحلة في تخريج طلبة مبتكرين ومبدعين، يسهمون في حل المشكلات التعليمية بالمجتمع.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن أثر النموذج المقترح القائم في التَّعلُّم المدمج في تحقيق نواتج تعليمية أخرى، وفي مقررات دراسية ومراحل دراسية مختلفة.

- **إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية؛ ولكن على أنظمة إدارة تعلم أخرى غير البلاك بورد، وشبكات تواصل اجتماعي أخرى غير تويتر، ودراسة فاعليتها في الإبداع في تصميم التعليم وفعالية الذات.**
- **إجراء دراسات حول تقييم المنتجات التعليمية، كالمقررات الدراسية، أو النماذج التدريسية، أو الوحدات الدراسية في ضوء مهارات الإبداع المقترحة بالبحث المرتبطة بتصميم التعليم؛ مما يُسهم في تطويرها.**

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- أبوعلام ، رجاء محمود.(٢٠٠٤) . *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط٤ . دار النشر للجامعات. مصر.
- أبو جلية، محمد. (٢٠١٦).*فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع إدمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- إبراهيم ، مها محمود. (٢٠١٩). استراتيجيات تدريس التصميم : تعزيز الفكر الإبداعي لدى طلبة التصميم الداخلي بين النظرية والتطبيق. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية- الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية*، (١٨)، ٥٠٦-٥٢٨.
- البداح ، أمل على والشريدة ، محمد وليد .(٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس المعكوس في التحصيل الرياضي ودافعية الإنجاز لدى الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ٤ (١٣) ، ٤٧-٧٠.
- الأعسر ، صفاء (٢٠٠٠). *الإبداع في حل المشكلات*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- بروان ، آبي وتيموثي ، قرين . (٢٠١٦) . *أساسيات التصميم ربط المبادئ الرئيسية مع الطريقة والممارسة* (ترجمة : عثمان بن تركي) . دار جامعة الملك سعود للنشر : الرياض .
- بيرز، سيو .(٢٠١٤) . *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل* (ترجمة: محمد بلال الجيوسي) . مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
- الثبيتي، خالد عواض عبد الله. (٢٠١٩). تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، (١٨)، ١٥ – ٩٤.
- الجاسر، وليد عبد الرحمن محمد. (٢٠١٨). تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ١ (٥٣)، ٣٨١ -١٢٥ .
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٣). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط٦ . دار الفكر : عمان.
- الجليلي ، الاء حسيب عبدالهادي والسماك ، منال عبدالجبار . (٢٠١٤). تنمية المهارات الإبداعية والابتكارية لطلبة الجامعات باعتماد بعض طرق التحسين المستمر لجودة الأداء التدريسي : دراسة استطلاعية لتفعيل جودة مخرجات التعليم العالي . *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية* ، ٤ (١) ، ٥٤-٩٦.

- الجابرة، الجوهرة العبد. (٢٠١٥). اتجاه طالبات قسم المكتبات والمعلومات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للأغراض التعليمية. *جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية* ، ٥٠ (٣)، صفحة ٨٥-١٢٩.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٦). *تصميم التعليم نظرية وممارسة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الحربي، نجلاء مرزوق محمد. (٢٠١٨). الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية* – جامعة عين شمس، ١٣ (١٩)، ٤٧٤-٤٩٦.
- الحديثي، منير فخري وفتاح، جابر على. (٢٠١٩). فاعلية التقنيات التربوية الحديثة في تدريس مادة عناصر وأسس التصميم لتطوير مهارات طالبات المدارس المهنية. *مجلة الدراسات المستدامة*، ١(٢)، ٢١-٣٨.
- خصاونة، فؤاد اياد. (٢٠١٥). عملية التفكير الإبداعي في التصميم. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية ، (٤٢)، ١٢١٧-١٢٢٧.
- خريبة، إيناس محمد .(٢٠١٩). العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين ومعلمي مرحلة التعليم الابتدائي. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، ج ٦٨، ٢٩-٨٦.
- خليفة ، وليد السيد وكيشار ، أحمد عبدالهادى. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل . *مجلة الإرشاد النفسي*-جامعة عين شمس، (٥٧) ،٣٤٥-٤١٠.
- الداود ، حصة محمد.(٢٠١٢). *واقع الأساليب التقويمية المستخدمة من طلاب الدراسات العليا في قسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام : الرياض.
- دوزة، أفنان نظير.(٢٠٠٢). أثر ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم على أدائه، ودافعيته، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨ (١)، ٤٨٥-٥١٨.
- زيتون ، حسن حسين .(١٤٢٩). *تنمية مهارات التفكير ، رؤية إشراقية في تطوير الذات*.الرياض:الدار الصوليتية للتربية.
- زيتون ، كمال عبدالحميد.(٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*- جامعة عين شمس ، (٩١)، ١٤-٢٩.

- سالم، أحمد. (٢٠١٠). *وسائل وتكنولوجيا التعليم*، مكتبة الرشد: الرياض.
- سعد ، هبة محمد إبراهيم . (٢٠٢٠). أساليب التفكير ودلالتها التنبؤية بالأبداع الانفعالي لدى طلاب . *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية* ، ٣(٢) ، ٤٥٧-٥٢٩.
- الشكعة، هناء مصطفي. (٢٠١٦) . *"أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم* ". رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط .الأردن.
- الشويقي ، أبو زيد سعيد . (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العملي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*– جامعة طنطا ، (٤٢)، ٥٨-١٠٨.
- الشامي، جمال الدين محمد والعجب ، العجب محمد ، وعبدالعزيز ، حمدي أحمد .(٢٠١٢). *أثر استخدام نموذج هاريس في تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية على التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طلاب برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي* . رسالة ماجستير . جامعة الخليج العربي – البحرين ، ١-١٦٩.
- شكوكائي ،محمد حمزة (٢٠٠٩). *أثر استخدام التعلم المتمازج في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية في الأردن* . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان، الأردن.
- الشهوان ، عروبة محمد حامد (٢٠١٤). *أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول الثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية* . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الشرق الأوسط ، عمان، الأردن.
- الشرمان ، عاطف أبوحميد .(٢٠١٥). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس* . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الصاوى ، لطيفات عبداللطيف والصبري ، نيرفانا حسين .(٢٠٢٠).الإبداع والابتكار ركيزة فاعلة في اقتصاد المعرفة لتجويد التعليم العالي والبحث العلمي والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في التنمية المستدامة.*المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية* ، (١٣)، ٣٨٥-٤١٤.
- صوفي ، شيماء يوسف وخميس ، محمد عطية ، والشاعر، حنان محمد .(٢٠٠٨). تحديد كفايات التصميم التعليمي اللازمة لأخصائي تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيات التعليم* – الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ١٨(٢) ، ٩٧-١١٨.

- صبري ، ماهر وآخرون.(٢٠٢٠). نمط تقديم الدعم التعليمي في بيئة التعلم المعكوس وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنشاء مواقع الويب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ، (١٧) ، ٢٣-٨٠.
- الطيب، هارون وسرحان، محمد. (٢٠١٥). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بعنوان التربية آفاق مستقبلية"، ٦ (١١٣)، ٢- ١٣٩.
- العايب ، كلثوم .(٢٠١٣). فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط. دراسات – جامعة عمار ثليجي ، (٢٧)، ١٧٧-١٥٨.
- عبد السميع، مصطفي وحوالة، سهير محمد. (٢٠٠٥). *إعداد المعلم. تنميته وتدريبه*، عمان: دار الفكر.
- العتيبي، خالد ناهس، والعيسى، ريم عبد الرحمن. (٢٠١٨). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفعالية الذات الإبداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية* –جامعة الملك سعود–كلية التربية، ٣٠(٤) ، ٦٤٩-٦٦٨.
- العبيد، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٦). الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (٩)، ٥٧-١٣٨.
- عبدالعزيز طلبه عبدالحميد(٢٠٠٥).أثر إختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على إكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين ،المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، في الفترة٥-٢٠٠٥/٧/٧، المجلد الخامس عشر، الجزء الأول، صفحة ١٦٣ – ٢١٢.
- عياد ، فؤاد إسماعيل سلمان.(٢٠١٠).واقع ممارسة عمليات تصميم التعليم لدى مدرسي التعليم التقني بقطاع غزة . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ١١(٢) ، ٢٦٣-٢٩٣.
- عقل، مجدي سعيد وخميس، محمد عطية . (٢٠١٢). تصميم بيئة تعليمية الكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية* – جامعة عين شمس، ١٣(١)، ٣٨٧-٤١٧.
- عبدالعزيز ، دعاء عبدالرحمن .(٢٠١٩). التحليل البعدي لأثر التعلم المدمج على مخرجات تعلم العلوم . *مجلة كلية التربية* ، ٣٤(٢) ، ١٦٩-٢٢٦.

- عصام، عبيد، (٢٠١٠). الفيس بوك في التعليم. دراسة مقدمة في مؤتمر المحتوى العربي على الانترنت بعنوان: التحديات والطموحات، الذي تعقده كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود في الفترة من خلال الفترة ٥-١٤٣٢/١١/٧.
- الفقي، عبدالله إبراهيم .(٢٠١١). *التعلم المدمج (التصميم – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري)* . دار الثقافة للنشر والتوزيع: مكة المكرمة.
- الفطاونة، إيمان محمد.(٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء: دراسة تطبيقية على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الكرك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٩) ، ٩٥-١١٠.
- الفالح، مريم عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم المعكوس والمدمج والأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على تحصيلهن الأكاديمي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* – جامعة الامارات العربية المتحدة، ٤٣(١) ، ٢٠٩-٢٣٥.
- القرني ، أحمد سمحان وعزمي ، عصام الدرين.(٢٠١٩). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة القراءة والمعرفة* ، ٢١٢ ، ١٦٣-٢٣٦.
- الكناني ، ممدوح عبدالمنعم . (٢٠٠٥). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته* .عمان : دار المسيرة.
- – المزروع، هيا محمد.(٢٠٠٩). فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية* – الأردن، ١٢٧-١٥٥.
- مسعود ، عبدالرحمن محمد عبدالرحمن.(٢٠١٨). فعالية الذات والأداء التدريسي لدة المعلمين في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة كلية التربية* – جامعة طنطا ، ٧١(٣) ، ٥٩٢-٥٥٤.
- مبروك ، نشوي مبروك ويوسف ، عمرو محمد والبدوي ، منى حسن.(٢٠٢٠).أثر برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية في تنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية . *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* ، (٣٩)، ٥٤-٧٩.
- مركز ديبونو لتعليم التفكير.(٢٠١٥). *مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الإبداع*. مركز ديبونو لتعليم التفكير : عمان.
- مارازانو، ر(٢٠٠٤). *أبعاد التفكير*، الطبعة الثانية ، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ممو ، سهام .(٢٠١٩). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم المدمج للغة العربية من منظور التعلم الإلكتروني. *اللغة العربية* – المجلس الأعلى للغة العربية ، (٤٦)، ١٩١-٢١٦.

- المشني ، يوسف أحمد(٢٠١٥). *أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط عمان،الأردن .
- المبارك ، ريم عبدالرحمن.(٢٠١٨). أثر اختلاف نمط التعلم المستخدم في تدريس المقررات بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) على التحصيل المعرفي لطالبات جامعة الأميرة نورة واتجاهاتهن نحوه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٢٦(٢)، ٥٢-٨٢.
- النجار ، حسني زكريا السيد . (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة . *مجلة كلية التربية* – جامعة بنها ، ٢٥(٩٨) ، ١٠١-١٤٤.
- هدية، سعيد على.(٢٠٢٠). رضا المستفيدين من خدمات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد: واقعه وتصوره مقترح لتحسينه المستمر. *المجلة التربوية* – كلية التربية، (٩)، ٤٩٦- ٥٣٧.
- هندي ، عبدالمعين سعدالدين وسلطان، رجب صديق ومحمود، صفاء محمود .(٢٠٢٠).استراتيجية مقترحة لتنمية رأس المال الفكري لكليات التربية في ضوء ثقافة الإبداع. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية* جامعة سوهاج ، (٢)، ٣٧٩-٤٠٦.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). الإطار الوطني للمؤهلات . مسترجع من www.etec.gov.sa
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠١٨). المؤتمر الدولي لتقويم التعليم – مهارات المستقبل..تنميتها وتقويمها ، في الفترة ٤-٢٠١٨/١٢/٦ ، مسترجع https://icee.eec.gov.sa/#loaded .
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). مُسترجع من: https://vision2030.gov.sa/ .
- وزارة التعليم.(٢٠٢٠). *التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية* . www.moe.gov.sa.
- وكالة الأنباء السعودية.(٢٠٢٠ ، يونيو ٢٧). *وزراء التعليم في مجموعة العشرين يستعرضون أثر فيروس كورونا على التعليم* . واس. استرجعت من https://www.spa.gov.sa/2102851
- يونس ، إبراهيم عبدالفتاح . (٢٠٠٤).التصميم التعليمي لبرامج الكبار مدخل مقترح .*العلوم التربوية*– جامعة القاهرة ، ١٢(٢) ، ١-٢٢.

ثانياً – المراجع الإجنبية :

- Abbott, D. H. (2010). Constructing a creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry. Published Doctor of Philosophy Dissertation, University of Nebraska.
- Ashbaugh, M.L. (2013). Leadership from Instructional design for Web 2.0 Adoption: Appropriate use of Emerging Technologies in Online Courses, Increasing Student Engagement and Retention in E-Learning Environments (pp 17-58).Bingley, UK: Emerald Group.
- Adams, J. M., Hanesiak, R., Morgan, G., Owston, R., Lupshenyuk, D., & Mills, L. (2009). Blended learning for soft skills development: Testing a Four-Level Framework for Integrating Work and Learning to Maximize Personal Practice and Job Performance Institute for Research on Learning Technologies.
- Al-Otaibi, Wadha .(2017). The Effectiveness of Blackboard-Based Blended Teaching in the Development of Academic Achievement, Study Skills and Self-Confidence among Students of Princess Nourah bent Abdulrahman University. International Education Studies; Vol. 10, No. 11; 100-117.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of Control. New York: Freeman. P3.
- Babak, M., Froug, S., Behrooz, B., & Hamid, A(2008). Perceived Stress, Self-Efficacy, and it's relation to Psychological well-being status in Iranian male high school students. Journal of social and behavior personality, 36(2),252-266.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Psychological Review, 84 (2), 191-215.
- Bagdonis, A, & Salisbury, D.(1994). Development and Validation of Models in Instructional Design. Educational Technology,34(4), 26-
- Bersin, J.(2004). The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned. San Francisco: Pfeiffer.
- Brisson, S. (2014). The flipped classroom: in elementary school, too? Flipped vs Traditional. Retrieved from: http://www.dreambox.com/blog/flipped- classroom- elementary- school-too 7/7/2020
- Bishop ,J & Verleger, M (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research American Society for Engineering Education Journal, 6(2),23-26.
- Chang, J.-C., & Yang, Yu-L. (2012). The effect of organization's innovational climate on student's creative self-efficacy and innovative behavior. Business & Entrepreneurship Journal,1(1),75-٩٩
- Eryilmazm, M.(2015).The Effectiveness Of Blended Learning Environments, Contemporary Issues In Education Research 8(4),251

- Fan,J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making selfefficacy among university students, Thinking Skills and Creativity,20,63-73.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. Educational Leadership, March 2013,27-80.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D .(2008) .Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hwang, Y. (2003). Predicting the use of web-based information systems: self-efficacy ,enjoyment ,learning goal orientation, and technology acceptance model. International Journal of Human-Computer Studies, 59 (4), 431-449.
- Johnson , G.B,(2013). Student Perceptions of the Flipped Classroom. Unpublished Master Thesis. University of British Columbia, NY,USA.
- Johnson ,L.W., & Renner, J.D.(2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions.
- Johnson, L., Becker, S. A., Estrade, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report 2014 :Higher Education. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kalyuzhnaya, E. G. (2018), "Individual Creative Potential, Its Development and Fostering in Higher Education" in *Facets of Culture in the Age of Social Transition: Proceedings of the All-Russian Research Conference with International Participation*, KnE Engineering pages 230–235 https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.18502/keg.v3i8.3639
- Lau, K. W., Ng, M. C. F., & Lee, P. Y. (2009). Rethinking the creativity training in design education: a study of creativethinking tools for facilitating creativity development of design students. *Art, Design & Communication in Higher Education*, *8*(1), 71–84. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1386/adch.8.1.71_1
- Lee, Laura.(2011)."Integrated Design Strategies for Innovation", Carnegie Mellon University, United States, Book 1.inbd.
- Martin, F. (2008). Learning management system self-efficacy of online and hybrid learning: Using Lmses Scale. Available at: http://www.florencemartin.net/site08/research/LMSSelf-efficacy_MartinTutty_UNCTLT08.pdf
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3),43-59.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. Performance Improvement, 42(5), 34 35.

- McLoughlin, C. (2005). Broadening assessment strategies with information technology. In S. Naidu (Ed.), Learning and Teaching with Technology: Principles and Practices (pp. 181- 194). London: Kogan Page.
- Orsrnood, P.& Merry, S. (2011). Feedback Alignment: Effective and Ineffective Links between Tutors' and Students' Understanding of Coursework Feedback Assessment & Evaluation in Higher Education, 36 (2), 125-136.
- Ocak, M.A.(2010).Blend or not to blend : a study investigating faculty members perceptions of blended teaching. World Journal on Education Technology,2(3),196-210.
- Smith,P.L.& Ragan, T.J. (2005). Instructional design, 3rd edition. New York: John Wiley & Sons.
- Saunders, P., & Werner, K. (2002). Finding the right blend for effective learning. http://www.wmich.edu/teachlearn/new/blended.htm.
- Santikarn, B, & Wichadee, S. (2018). Flipping the Classroom for English Language Learners: A Study of Learning Performance and Perceptions. International Journal of Emerging Technologies in Learning(IJET)13(09),123–135. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.7792.
- Saudi Electronic University .2014). What is Blackboard system?. Available@https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Services/Pages/bb-blackboard.aspx
- Stevens , R. (2004). Using Technology to promote Self-Efficacy for Healthy Eating in Adolescents. Journal of Nursing Scholarship, 36 (2) 134-139.
- Staker,H,&Horn,M.B.(2013).Blended Learning in the K-12 Education Sector In A.G.Picciano,C.D.Dziuban & C.R. Graham ,Blended Learning: Research Perspective (v0l.2) . London:Routledge.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy. (2007). The differential teachersTeaching and Teaching Education,23,944-956.
- Torrance, E.P. (1966). Torrance tests of creative thinking. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Wang, G.Huang, H & Zheng, Q.(2015). Effect oc Chinese employees emotional creativity on their innovative performance. Social Behavior Personality, 43 (7), 1147-1160.
- Yusoff, S,Yusoff, R.& Noh, N.(2017). Blended Learning Approach for Less Proficient Students, SAGE Open.;
- University of Michigan (2003). Adapted from "Training and Instructional Design," Applied Research Laboratory, Penn State University. (1996). The University of Michigan. Retrieved from http://www.umich.edu/~ed626/define.html.