كلية التربية
المجلة التربوية

***

بسم الله الرحمن الرحيم

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

إعداد

د. يسري مصطفى السيد

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

قائم بعمل رئيس مجلس قسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية . جامعة سوهاج

المجلة التربوية. العدد الثالث والستون . يوليو ٢٠١٩م

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

❐ مستخلص البحث

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

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

وكان من أبرز نتائج البحث أن أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية يحتاجون للتدرب على موضوعات ومهارات عدة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج أهمها على الترتيب: القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والقضايا التعليمية في التعلم المدمج، وتحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية، والقضايا التكنولوجية في التعلم المدمج. كما أكدت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لم يتخط الحد المقبول المأخوذ به في البحث الحالي وهو (٨٥ %) إلا في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب.وأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة عموما تتسم بالإيجابية. وأظهرت النتائج أن هناك

فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة وعلوم الحاسوب عند مقارنتها بالكليات الأربع الأخرى، وفروقاً أخرى في الكفاءة الذاتية التكنولوجية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج جميع كليات الجامعة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التدريسية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات. كما أكدت النتائج وجود علاقة طردية بين متغيري: الاتجاهات نحو التعلم المدمج من جهة، والكفاءة الذاتية ككل، أو بجزءيها: التكنولوجي والتدريسي من جهة أخرى، لكنها غير دالة إحصائياً، وهذه العلاقة وإن كانت غير دالة إحصائياً لكنها تدل على أن تنمية أياً من المتغيرين سيؤدي غالباً إلى تحسن مستوى المتغير الآخر.

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

Faculty Members' Attitudes Toward Blended Learning in Relation to Their Technological and Instructional Self-Efficacy , and Training Needs

By:

Yousry Mostafa Alsied Atiea

Associate Professor of Instructional Technology

Faculty of Education Sohag University

ABSTRACT

The he current study aimed at identifying the training needs of faculty members in terms of designing and using blended learning tools in tertiary education. As well, the study aimed at investigating the instructional and technological self-efficacy beliefs of faculty members regarding designing and using blended learning tools in view of their majors and years of experience to triangulate any potential correlation between their instructional and technological self-efficacy, on the one hand, and their training needs, on the other hand. The study employed the descriptive research design. Three research tools were designed for use in data collection, including a Training Needs Questionnaire, a Self-Efficacy Scale, and an attitudes scale. Participants included faculty members in the five colleges of the Gulf University, Kingdom of Bahrain (N=68). Results of the study showed that faculty members in all five colleges of the Gulf University needed training in different aspects of designing and using blended learning tools; including, ethical issues in blended learning, teaching/learning strategies for effective blended learning environments, educational implications of blended learning, students' educational needs, and technological issues in blended learning settings; respectively. Similarly, results of the study indicated that faculty members' self-efficacy levels did not meet the threshold level adopted in the current study (85%) save the technological self-efficacy of faculty members in the College of Engineering and Computer Sciences. Results also exhibited statistically significant differences (P≤ .05) in the technological self-efficacy of faculty members in the College of Engineering and Computer Sciences when compared with their peers in the other four colleges, favoring those in the College of Engineering and Computer Sciences. Statistically significant differences were as well found amongst faculty members favoring those with ten years of experience or more. Regarding the instructional self-efficacy for designing and using blended learning tools, no statistically significant differences (P≤ .05) existed amongst faculty members in different colleges. Yet, statistically significant differences were found

among faculty members due to years of experience, favoring those with ten years of experience or more. Besides, results of the study showed a positive correlation, though statistically nonsignificant, between participants' attitudes towards blended learning and their self-efficacy beliefs, both componential and compositely.

KEWORDS: Training needs, self-efficacy, attitudes towards blended learning, e-learning, Gulf University

❐ مقدمة:

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

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

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

ورغم هذه الميزات التي لا تُنكر للتعلم الإلكتروني فقد صاحب تطبيقه صعوبات واعتراضات عدة، وتمحورت أهم هذه الاعتراضات حول افتقاره إلى التواجد الإنسانى والعلاقات

---

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

الإنسانية بين المعلم والطالب، وما قد يترتب عليها من انطوائية لدى الطلبة لعدم تواجدهم فى موقف تعليمى حقيقى تحدث فيه المواجهه الفعلية، فضلاً عن تركيزه على حاستى السمع والبصر فقط دون بقية الحواس (محمد عماشة، ٢٠٠٨، ١٢-١٤).

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

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

ويعد التعلم المدمج صيغة يتم فيها دمج التعلم الإلكتروني وأدواته مع التعلم الصفي (التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته في الدروس النظرية والعملية التي تتم في قاعات الدراسة حيث يلتقي المعلم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته (سعد جبر وضياء العرنوسي، ٢٠١٤، ١٥٢). ورغم أن

عملية التعليم والتعلم المدمج تكون موجهة من قِبل المعلم، ألا إن هذا لا يعني أن المعلم هو المسؤول عن تلقين الطلبة المعرفة، وإنما يعني أن المعلم هو الموجه والمرشد لعملية التعلم لدى الطلبة، في حين يتعلم الطلبة ذاتياً أو تشاركياً مع زملائهم في معظم الوقت (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ١٧٣).

وتعد اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو ما يوجه لتنفيذه من استراتيجيات تدريسية حديثة من أهم المؤشرات التي تنبئ بنجاحه أو فشله بالنظر إلى اتجاهاته باعتبارها محركات سلوكه بالإقبال على تنفيذ هذه الاستراتيجيات وإتقان كفاءات توظيف أدواتها التكنولوجية في التدريس الجامعي، أو الإدبار عنها والدعوة لهجرها والانكفاء والاكتفاء بالطرائق التدريسية القائمة، باعتبارها المألوفة التي لا تتحدى قدراته ولا تتطلب تنمية كفاياته.

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

وتساءل آخرون حول الاحتياجات التدريبية الفعلية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتطبيق هذه المنظومات التعليمية المتطورة التي تتطلب قدرات خاصة في التعامل مع مصادر التعلم الإلكتروني، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة وتوظيفها في التخطيط والتدريس والتقويم الإلكتروني والبحث العلمي بما يتيح للطالب فرص المشاركة الفاعلة في التعلم والبحث. وفي هذا المعنى ذكر محمد خميس (٢٠١٥، ٢٣٢) أن البحوث والدراسات التي أجريت منذ عام ١٩٩٠ وحتى الآن اتفقت نتائجها على نقص تدريب الأساتذة في مجال تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، فهم لا يمتلكون الإطار المفاهيمي النظري لهذه التكنولوجيا، ولا الكفاءات العملية والتكنولوجية التي تمكنهم من توظيف التعلم الإلكتروني.

وحاول البحث الحالي رصد وتحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو التعلم المدمج وعلاقتها بمستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لديهم في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، واحتياجاتهم التدريبية في هذا المجال.

❑ الإحساس بمشكلة البحث وتحديدها:

عمل الباحث مديرا لإدارة ضمان الجودة بالجامعة الخليجية لتجهيزها لتلبية معايير الجودة والاعتماد لبرامجها من هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين، وتزامن هذا مع ازدياد الطلب الاجتماعي على الدراسة في الجامعة من قبل طلاب دول مجلس التعاون الخليجي.

ورصد الباحث صعوبات جمة تواجه الطلاب في دراستهم تتعلق بالقدوم لمملكة البحرين أسبوعيا والتكلفة المالية العالية التي يتكبدونها، فضلاً عن الصعوبات التي تواجه معظمهم بالتغيب عن أعمالهم في بلدانهم ومشكلات عميقة تواجه الطلبة المتزوجين والمتزوجات. فقام بعقد دورتين تدريبيتين لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتوعية باستراتيجية التعليم المدمج وسماته التي يمكن أن تسهم في حل كثير من هذه المشكلات والارتقاء بجودة العملية التدريسية باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها خلال هذه الاستراتيجية.

وفي التقويم البعدي الذي صاحب الدورتين رصد الباحث عدة مظاهر مثلت مثيرات ملحة لإجراء هذا البحث منها:

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

وأكدت هذه النتائج عدة دراسات منها دراسة هبة سعدالدين ونشوى مصطفى وأسماء عبد المولى (٢٠١٢) حيث بلغ عدد من حصل على دورات تدريبية بجامعة أسيوط في مجالات استخدام التكنولوجيا في التدريس (٢٦ %)، وتصميم المقررات الإلكترونية (٤ %)، والتعلم الإلكتروني (١٨%). كما اتفقت نتائج دراسة عمر ربابعة (٢٠١٧)، ودراسة محمد سرحان (٢٠١٧) في إجماع غالبية أعضاء هيئة التدريس على حاجتهم التدريبية الماسة

لمعرفة استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في إطار التعلم الإلكتروني والتعلم من بعد، ونظم توظيف الوسائط في تنفيذ مداخل التعلم المدمج وبيئات التعلم الافتراضي.

وفي المقابل قادت مراجعة الباحث لواقع الجامعة ولبحوث عديدة في مجال البحث الحالي منها بحوث (مجدي زامل، ٢٠١١)، و(فهد العتيبي، ٢٠١١)، و(ندى الجاسر، ٢٠١٨)، ووجد أن أكثر الجامعات (ومنها الجامعة الخليجية) لم تهتم بدراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها لتلبية متطلبات تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ولم ترصد مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية اللازمة لنجاح تجارب التعلم المدمج.

كما أهملت استكشاف العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التعليم الجامعي والكفاءة الذاتية في تنفيذه، وأضحت الدورات التدريبية للتنمية المهنية لأعضائها خاضعةً لاعتبارات غير علمية، وما قد يترتب عليه من اتجاهات سلبية نحو هذه الدورات وزيادة الهدر المادي والزمنى لأعضاء هيئة التدريس فيما لا يلبي احتياجاتهم التدريبية الحقيقية المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها في التدريس الجامعي.

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية لرصد واقع الدورات التدريبية، والكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في استخدام أدوات التعلم المدمج التي تم عقدها خلال السنوات الثلاث التي سبقت البحث الحالي من خلال مصدرين هما:

١. استمارات تقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للدورات التدريبية التي تم عقدها، ومستويات رضاهم عنها.
٢. تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال التعلم المدمج ومقياس الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج اللتان أعدهما الباحث لهذا الغرض على عدد (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس بمختلف كليات الجامعة من غير عينة البحث الأساسية.

وقد أوضح تحليل استمارات تقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للدورات التدريبية التي تم عقدها في الماضي عدم رضاهم عنها، ووجهوا لها انتقادات عدة أهمها: عدم تلبيتها

لاحتياجاتهم التدريبية، وعقدها في توقيتات تتعارض مع أداء مهامهم التدريسية والبحثية، وقصر مدة التدريب، وعدم مساهمتها في رفع مستويات كفاياتهم التدريسية لغلبة الجوانب النظرية على محتواها التدريبي، ونقص كفاءة المدربين، وعدم توافق محتوى الدورات التدريبية مع مستوياتهم، وعدم اهتمامها بالارتقاء بمستويات مهاراتهم في توظيف التكنولوجيا في التدريس الجامعي رغم توافر التجهيزات التكنولوجية بالجامعة.

كما اوضح تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال التعلم المدمج احتياج أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة لمزيد من التدريب المبني على احتياجاتهم في موضوعات منها: تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية، وتصميم التعليم، وتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، والتدرب على استراتيجيات التدريس الحديثة التي تسهم في حل مشكلات طلبة الجامعة الخليجية كاستراتيجيات التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج والمعكوس وكسب مهارات التخطيط والتنفيذ لهذه الاستراتيجيات.

كما أسفر تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج عن انخفاض تقديرات أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة لكفاءتهم التدريسية حيث بلغ متوسط النسب المئوية لمستوى إتقان أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم على بُعد الكفاءة الذاتية التدريسية (٤٢ %)، بينما بلغ متوسط النسب المئوية لمستوى إتقان أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم على بعد الكفاءة الذاتية التكنولوجية (٥٨ %)، وهي نسب منخفضة عموما عند مقارنتها بمعايير الجودة المستهدفة لحصول الجامعة على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الذي ترمي للحصول عليه.

وقد أوضحت دراسات عدة ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين باتجاهاتهم ورضاهم عن مهنة التدريس في الجامعة واستخدامهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها دراسات عبدالمنعم الدردير (١٩٩٧، ٢٤١-٢٢٠)، وإبراهيم إبراهيم (٢٠٠٥، ١٣١-١٩٣)، ويلماظ وكافاس (Yilmaz & Cavas, 2008, 45-54)، ومحمد الوطبان (٢٠٠٩، ٧٧-١١٢)، ومحمد الوطبان (٢٠١١، ١٠١-١٤٣)، وسعاد الوائلي وجهاد علاء الدين (٢٠١٣، ١٦٨٨-١٧٠٨) وفؤاد عياد وياسر صالحة (٢٠١٥، ٦٥-٩٤). هذه الدراسات ونتائجها جعلت استكشاف طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في تدريسهم الجامعي، ومدى ارتباط هذه

الاتجاهات بمستوى الكفاءة الذاتية: التدريسية والتكنولوجية لديهم هدفًا بحثيًا جديراً بالتحقيق في البحث الحالي.

فقد يسهم تحقيق هذا الهدف في التنبؤ العلمي بآثار قيام التدريب والتنمية المهنية على أساس من الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كفاءاتهم الذاتية التدريسية والتكنولوجية، ولما لتنمية هذه الكفاءات والارتقاء بها من آثار إيجابية محتملة على اتجاهاتهم نحو تبني وتوظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي.

وهكذا تحددت مشكلة البحث الحالي في عدم قيام دورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة على أساس من احتياجاتهم التدريبية في مجالات مستحدثات تكنولوجيا التعليم واستراتيجيات التدريس القائمة على تكنولوجيا التعلم المدمج، ونقص الاهتمام برصد واقع كفاءاتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تخطيط وتنفيذ التعلم المدمج، وطبيعة اتجاهاتهم نحوه، الأمر الذي قد يسهم في إعاقة مشروعات تطوير الأداء التدريسي وزيادة فاعلية تكنولوجيا التعليم الجامعي، مما قد ينعكس سلبًا على مستقبل الجامعة في مجالات الجودة والاعتماد الأكاديمي لها وللبرامج الدراسية التي تطرحها كلياتها.

❐ أسئلة البحث:

في ضوء مشكلة البحث تحددت أسئلته فيما يلي:

١. **ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟**
٢. **ما واقع الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟**
٣. **ما طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي؟**
٤. **ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغيري: التخصص (الكلية) ومدة الخبرة؟**

٥. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي تُعزي لمتغيري: التخصص (الكلية) ومدة الخبرة؟

٦. ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي؟ وما دلالتها الإحصائية إن وجدت؟

❐ أهداف البحث:

١. رصد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.

٢. تحليل مستويات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وعلاقتها بمتغيري: التخصص، ومدة الخبرة.

٣. رصد وتحليل طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي في كليات الجامعة.

٤. رصد وتحليل مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغيري: التخصص (الكلية) ومدة الخبرة.

٥. رصد وتحليل مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي تُعزي لمتغيري: التخصص (الكلية) ومدة الخبرة.

٦. رصد مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وتعرف دلالتها إن وجدت.

❐ أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

١. توفير رصد وتحليل واقعي لأهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.
٢. تقديم تحليل واقعي للمستويات الحالية للكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس، وإتجاهاتهم نحو تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في تدريسهم بما يسمح للبناء عليها مستقبلا.
٣. توجيه أنظار إدارة الجامعة إلى واقع وطبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، بما يسمح في تطويرها وزيادة إيجابيتهم نحو التمكن من كفايات تنفيذه والإقبال على التنمية المهنية للتمكن منها.
٤. تقديم مجموعة من الأدوات البحثية المعدة والمحكمة وفقا للأصول العلمية يمكن أن تفيد الباحثين والقائمين على مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لرصد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، واتجاهاتهم نحوها.

❐ حدود البحث:

١. تم إجراء البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية. ومثلت نسبة العينة (١١ %) من مجتمع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة بمملكة البحرين وقت تطبيق البحث.

٢. تم استقاء بيانات البحث من خلال الأدوات التي صُممت خصيصاً لها، وجميعها بيانات تعتمد على تصورات كل عضو هيئة تدريس عن ذاته سواء ارتبطت بحاجاته التدريبية في مجال التعلم المدمج، أو كفاءته الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في تنفيذه، أو اتجاهاته نحو التعلم المدمج وتوظيف أدواته في التدريس الجامعي، وذلك في ضوء صدق ومستويات ثبات أدوات البحث.

٣. تحددت متغيرات موضوع البحث في: الاحتياجات التدريبية في مجال التعلم المدمج، والكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في استخدام أدوات التعلم المدمج، والاتجاهات نحو التعلم المدمج. كما تم استخدام تخصص عضو هيئة التدريس (الكلية التابع لها)، ومدة الخبرة في التدريس الجامعي كمتغيرين تصنيفيين.

❐ منهج البحث:

استُخدم في هذا البحث المنهج الوصفي لأن الظواهر التي يتناولها يصعب التحكم فيها وتحتاج لرصدها وجمع بيانات عنها قبل محاولة التجريب فيها، فقبل التخطيط لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتطويرها وتجريب ما يتم تطويره منها بقصد الارتقاء بكفاءاتهم التدريسية والبحثية، يحتاج الباحث لمسح وتحليل الاحتياجات التدريبية لهم في مجالات التدريس والبحث العلمي وتوظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي. وقبل تجريب أي برامج تطويرية تستهدف الارتقاء باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني والمدمج يحتاج الباحث لمسح هذه الاتجاهات وأبعادها وتحليل طبيعتها ومصادر تكونها وتفاعلاتها مع عناصر المنظومة التعليمية أولا من خلال البحث الوصفي. وعندما يهم الباحث برصد واقع الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس يجد نفسه مضطرًا أولا لرصد وتحليل مستويات هذه الكفاءة من خلال ملاحظتهم واستطلاع أرائهم وتحليلها تمهيدًا لرسم الخطط التطويرية للارتقاء بها وتنميتها.

أي أن استخدام الباحث للبحث الوصفي جاء باعتباره الخطوة الأولى للبحث التطويري، وكيف لنا أن نطور تكنولوجيات للتعليم بدون التحديد الدقيق والصادق للمشكلات عبر إجراءات البحث الوصفي (محمد خميس، ٢٠١٣، ١٦٦-١٦٧)، ولتنفيذ البحث الوصفي تم إعداد واستخدام:

- استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية في مجال التعلم المدمج.
- مقياس للكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.
- مقياس للاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي.

وذلك لجمع بيانات وآراء ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن هذه المتغيرات لبحث وتقويم واقعها والعلاقات القائمة بينها وتفسيرها.

❐ متغيرات البحث:

١. الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

٢. الكفاءة الذاتية: التدريسية، والتكنولوجية لدى عضو هيئة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، كما تم بحث علاقته بمتغيرات: التخصص، ومدة الخبرة، والاتجاهات نحو التعلم المدمج.
٣. اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التعلم المدمج واستخدامه له في التدريس الجامعي، وقد تم رصد وتحليل طبيعة هذه الاتجاهات في كليات الجامعة الخمس، كما تم بحث علاقة هذا المتغير بمتغيرات: التخصص، ومدة الخبرة، والكفاءة الذاتية.
٤. تخصص عضو هيئة التدريس (الكلية)، ومدة الخبرة في التدريس كمتغيرين تصنيفيين.

❐ مجتمع البحث وعينته:

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

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

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

❐ أدوات البحث:

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

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

❐ خطوات البحث:

١. إعداد الإطار النظري للبحث، وقد تضمن مراجعة وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الثلاثة.
٢. إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم المدمج، ومقياس الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج في الجامعة.
٣. تجريب أدوات البحث استطلاعيا وضبطها إحصائيًا.
٤. الحصول على موافقة أ.د/ نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية على تطبيق أدوات البحث، وتكرم سيادته بمخاطبة جميع أعضاء هيئة التدريس لتيسير الاستجابة عليها.
٥. توزيع أدوات البحث يدوياً على أعضاء هيئة التدريس لشرح فلسفة البحث والأدوات وأهمية الاستجابة على كل منها بصراحة وموضوعية، والإجابة على جميع تساؤلاتهم حولها.
٦. تم بمساعدة مساعدي عمداء كليات الجامعة الخمس تجميع أدوات البحث، وبلغ العدد الإجمالي لعينة البحث عقب التأكد من سلامة واكتمال الاستجابات (٦٨) عضواً من إجمالي (٨٢) تم التوزيع عليهم (لم يستجب ١٤ عضو هيئة تدريس ممن يعملون بنظام الدوام الجزئي Part time).
٧. ترميز وتفريغ بيانات أدوات البحث وإدخالها لحزمة البرامج الإحصائية في العلوم الإنسانية (SPSS)، واستخدام المعالجات الإحصائية للوصول للنتائج المتعلقة بأسئلة البحث.
٨. رصد نتائج البحث وتبويبها وتحليلها وتفسيرها، والخروج بتوصيات البحث ومقترحاته.

❐ مصطلحات البحث:

١- التعلم المدمج-المزيج (Blended Learning):

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

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

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

٣- الاحتياجات التدريبية (Training Needs):

يُقصد بها في البحث الحالي: مجموعة المهارات والمعارف التي يحتاجها عضو هيئة التدريس للقيام بالتدريس وفقا لفلسفة ومبادئ التعلم المدمج، ولتصميم وإنتاج أدوات التعلم المدمج وفقا لمعايير جودة التصميم التعليمي لها . ويتم التعرف عليها من خلال استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية باستخدام الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

٤- الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):

يُقصد بالكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس في البحث الحالي إعتقاده عن نفسه وقدراته على إنجاز الأعمال التي يُكلف بها في إطار تصميم وإنتاج أدوات التعلم المدمج وفقا لمعايير جودة التصميم التعليمي (كفاءة ذاتية تكنولوجية)، ومدى ثقته في تأثيره الإيجابي في طلابه خلال ممارسته لكفاءات التدريس وفقا لفلسفة ومبادئ التعلم المدمج (كفاءة ذاتية تدريسية). وتم تقدير الكفاءة الذاتية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في هذا البحث بمجموع درجات عضو هيئة التدريس على مقياس الكفاءة الذاتية في تصميم واستخدام أدوات

التعلم المدمج، الذي تكون من بعدين: الكفاءة الذاتية التكنولوجية والكفاءة الذاتية التدريسية، والحد المقبول لها في البحث الحالي (٨٥ %).

(الإطار النظري للبحث)

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

أولاً: التعلم المدمج والاتجاهات نحوه

أ. التعلم المدمج:

❐ **ماهيته:**

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

وقد عرّف بلايك وجوديير وإليس (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007, 234) التعلم المدمج بأنه نشاطات التعليم والتعلم التي تشتمل على الدمج الممنهج للتفاعل المباشر (وجهًا لوجه) مع التفاعل بمساعدة التكنولوجيا بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومصادر التعلم التقليدية والرقمية.

وذكر محمد عماشة (٢٠٠٨) أن التعلم المدمج نمط من التعلم يوظف التعليم الإلكترونى مدمجاً مع التعليم الصفى التقليدي بحيث يتشاركان فيه معاً فى إنجاز عملية التعلم وفى تلك الصيغة يكون التعليم والتعلم موجهاً من قبل المعلم، وهذا يعنى أن المعلم هو الموجه لعملية التعلم لدى الطلاب، أي أن هذا النموذج يجمع بين مزايا التعلم الإلكترونى ومزايا التعلم الصفى وجهًا لوجه، ويقوم هذا التعليم على أساس التكامل بين التعليم التقليدى والتعليم الإلكترونى.

وعرفته سيثي (Sethy, 2008, 32) بأنه تكامل مداخل تبدو متناقضة، فهو يُكامل بين التعلم الرسمي وغير الرسمي، والخبرات وجهاً لوجه والخبرات عبر الويب، ومسارات التعلم الموجهة والاعتماد على التوجيه الذاتي، والمراجع الرقمية والاتصالات الجماعية، وذلك لتحقيق أهداف الطلبة والمؤسسة.

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

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

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

٣. مزج أي شكل من أشكال التكنولوجيا، مثل: (شرائط الفيديو، الأسطوانات المدمجة، التعليم القائم على الويب) مع التدريس وجهًا لوجه.

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

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

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

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

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

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

وأوضح بدر الخان (٢٠٠٥، ٣٤٠) أن التعلم المدمج قد يتضمن أشكالاً متعددة من أدوات التعلم، مثل: البرامج التعاونية أو الافتراضية المباشرة، والمقررات الإلكترونية القائمة

على معدل خطو المتعلم نفسه، وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني الملحقة في بيئة العمل، وأنظمة إدارة التعلم، ويوالف التعلم المدمج أنشطة مختلفة تعتمد على الأحداث التعليمية، بما في ذلك الفصول التقليدية (وجهاً لوجه)، والتعلم الإلكتروني المباشر، والتعلم ذاتي السرعة، وعادة ما يكون هذا التعلم خليطاً من التعلم التقليدي الموجّه من قبل المعلم، والمؤتمرات أو التعلم الإلكتروني المتزامن، والتعلم ذاتي السرعة غير المتزامن.

وخلاصة ما سبق من آراء ورؤى أن التعلم المدمج يمثل الامتداد الطبيعي والوسيط المنطقي ما بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني الخالص، حيث يعتمد التعلم المدمج وما يتضمنه من نماذج على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني ممتزجة بأدوات التعلم الصفي التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يتشارك الطلبة في إنجاز تكليفات تعليمية محددة تحت إشراف مباشر من المعلم وجهًا لوجه، إضافة إلى إمكانية استخدام نظم التفاعل الإلكتروني وأدواته المتزامنة وغير المتزامنة. ويُقصد بالتعلم المدمج في البحث الحالي نمط للتعلم يمزج بين الطريقة التقليدية في التدريس الجامعي وجها لوجه مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت من أجل الوصول إلى تفريد التعليم ومع مراعاة حاجات الطلبة والفروق الفردية فيما بينهم.

❐ **مقومات نجاح التعلم المدمج في التعليم الجامعي:**

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

١. التواصل والإرشاد: من أهم عوامل نجاح التعلم المدمج التواصل بين المتعلم والمعلم، ولا بد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية لعينات من السلوك والتوقعات، ووصف لمهام المعلم والمتعلم وأدوار كل منهما بطريقة واضحة ومكتوبة.

٢. العمل الفريقي: يتوقف نجاح التعلم المدمج على توافر القناعات لدى المعلم والمتعلم باحتياجه لتفاعل المشاركين، والعمل كفريق لكل فرد فيه أدوار محددة عليه القيام بها.

٣. تشجيع العمل المبهر الخلاق: لا بد في التعلم المدمج من تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعلم المدمج تسمح بذلك، ويساهم تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية على الإبداع وتجويد العمل.

٤. الاختيارات المرنة: يجب أن يحصل الطلاب على الإجابات عن تساؤلاتهم بغض النظر عن مكان وزمان التعلم، والخبرة التعليمية السابقة، وهذا يفرض تعدد خيارات التعلم لهم.

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

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

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

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

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

١. أنه يعمل على تحسين مخرجات التعليم.

٢. مناسبة نموذج التعلم المدمج مع طبيعة الطلاب.

٣. توافر بنية تحتية تدعم تطبيقه بقاعات الدراسة التقليدية وتدعيمها بتكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

٤. قابلية قياس مخرجاته والتأكد من فاعليته.

❐ **فاعلية التعلم المدمج في التعليم الجامعي:**

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

١. يساعد في تعزيز الجوانب الإنسانية الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين.

٢. يزيد من فاعلية التعلم من خلال تحسين مخرجات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب واستعداداته وأهداف البرنامج التعليمي.

٣. يكون الأفضل في تطوير التدريس الجامعي من حيث تقليل الكلفة وتوفير الوقت، والتغلب على البعد المكاني، وزيادة الاعتماد على استراتيجيات التدريس التفاعلية التشاركية.

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

وأكدت نتائج دراسة شابير وويلكوكس ووايتساید ومارش وبروكس (Schaber, Wilcox, Whiteside, Marsh & Brooks, 2010, 1-18) فاعلية التعلم المدمج

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

وأشارت نتائج بحث هاني الحناوي ويحي أبوججوح ومحمد خميس (٢٠١٤، ٢٣٥-٢٨١) إلى فاعلية استراتيجية التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات طلبة جامعة الأقصى بغزة في إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميها الابتكاري. وأوضح بحث علياء علي واسماعيل الدرديري وزينب أمين (٢٠١٦، ٢٣٦-٢٨٣) فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب ورفع مستوى الكفاءة المهنية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ذوي الأسلوب المعرفي المستقل. وأكدت دراسة محمد القحطاني وعامر البيشي (٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الكوالتي ماترز(Quality Matters™ Rubric Standard). وأوضحت نتائج بحث خليل السعيد (٢٠١٧) فاعلية التعلم المدمج في تحصيل طلاب جامعة طيبة في مقرر تقنيات التعليم وفي تنمية دافعيتهم نحو التعلم المدمج، وأوصي بعقد ورش

تعليمية ودورات تدريبية للأساتذة والطلاب لتعريفهم ببيئة التعليم المدمج وتزويدهم بمهارات تطبيقه في العملية التعليمية.

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

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

ويعتقد الباحث أن هذه الفاعلية للتعلم المدمج لا تتحقق تلقائياً بمجرد تبني مؤسسة التعليم العالي له، فهناك صعوبات ومحددات عدة يجب أخذها في الاعتبار ووضع حلول ناجعة لها قبل التنفيذ، ومنها: احتياج التعليم المدمج إلى عضو هيئة تدريس يتمتع باتجاهات إيجابية نحو هذا التعلم، ولديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت، بحيث يستطيع التطبيق العملى

ووضع الاختبارات الإلكترونية، والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذى يشرحه، والبحث عن الجديد فى الموضوع، وجعل الطالب يشاركة فى عملية البحث، بحيث يكون دور الطالب مهماً ومشاركاً وليس متلقياً فقط. كما يحتاج إلى عضو هيئة تدريس يستطيع أن يصمم الدرس الإلكتروني بنفسه، بما يتناسب مع الإمكانات المتوفرة لديه فى الجامعة، والقدرة على الجمع بين التدريس التقليدى والإلكترونى، وتصميم الاختبارات والتعامل مع الوسائط المتعددة (محمد حمدان، ٢٠١٠).

❐ **محددات تطبيق التعلم المدمج:**

رغم ما تشير إليه البحوث والدراسات من فاعلية للتعلم المدمج فهناك دراسات أكدت وجود محددات قد تحول دون تحقيقه لأهدافه، ومنها دراسة غسان الشيوخ (٢٠٠٨) حيث أوضحت بعضًا مما يراه أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والمعلمات بالدمام بالمملكة العربية السعودية صعوبات تواجه تطبيق التعلم المدمج بالمملكة ومنها: الموارد البشرية ومقاومتها لتخطيط وتنفيذ التعلم المدمج، والموارد المتعلقة بالمحتوى التعليمي، واللتان تحتلان المرتبة الأولى من حيث شدة إعاقتهما لاستخدام التعلم المدمج، وتليهما الموارد المالية.

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

ب. الاتجاهات نحو التعلم المدمج:

❐ **ماهية الاتجاه نحو التعلم المدمج ومكوناته:**

الاتجاه عموما هو استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة، ويُعبر عنه عادة بأحب أو أكره"

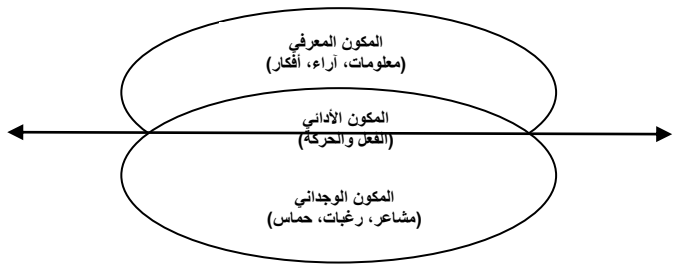
(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠١، ١٤٦). وقد عرّفته سهام محمد (٢٠١٥، ٦) بأنه "ميل أو تأهب نفسي مكتسب يتميز بالثبات النسبي يوجه مشاعر الفرد وسلوكه نحو المثيرات من حوله من أشياء أو أفراد أو موضوعات تستدعي الاستجابة ويعبر عنها بالحب أو الكراهية أو الرفض أو القبول فهي تحمل طابعًا إيجابيًا أو سلبيًا تجاه الأشياء أو الأفراد أو الموضوعات المختلفة".

ورغم أهمية اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التعلم المدمج باعتبارها محركات سلوكه نحو قبول هذا النمط من التعليم وتبنيه، وكسب مهارات تصميم أدواته وإنتاجها، ألا إن هذا البعد لم يلق عناية واهتماماً يليقان به من الباحثين، لأن المخرجات الإنفعالية يصعب تحقيقها، وتستغرق زمناً أطول في كسبها وتنميتها. وتسهم اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التعلم المدمج في توجيه سلوكياته في مواقف التعليم والتعلم المختلفة، وإقباله على دورات كسب مهارات تنفيذه، وتظهر باندماجه ومشاركته وحيويته والشعور بالرضا لممارسة كفايات التعلم المدمج مع الطلبة. ويقصد بالاتجاه نحو التعلم المدمج في البحث الحالي: مجموع استجابات عضو هيئة التدريس بالقبول أو الرفض لتخطيط وتصميم وتوظيف أدوات التعلم المدمج في تدريس المقررات الدراسية بالجامعة.

❐ **أبعاد الاتجاه نحو التعلم المدمج:**

يعد التعلم المدمج نموذجا هجينا من التعلم الإلكتروني الذي يسمح بوجود طرائق التدريس التقليدية المباشرة بجانب مصادر وأنشطة التعلم الإلكتروني الحديثة، ويشير الدمج إلى عديد من أوجه تصميم المقرر بما فيها من النشاط ودمج الوسائط، واختيار المدخل الأفضل لكل نشاط، والوسيط الأفضل الذي يعكس أكثر الممارسات التعليمية فاعلية، ووضع الأسس التربوية والتكنولوجية ما سيتم دراسته عبر الإنترنت، وما سيتم دراسته وجها لوجه في حجرة الدراسة. ورغم أهمية الاتجاهات نحو التعلم المدمج تصميما وتنفيذا باعتبارها محركات سلوك أعضاء هيئة التدريس نحو قبول هذا النمط أو رفضه، ألا إن معظم الباحثين الذين اهتموا به وجهوا جهودهم لدراسة فاعلية تطبيقه في تعلم المقررات الدراسية سواء في مراحل التعليم الجامعي أو قبل الجامعي، ومن اهتم باتجاهات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بحثوا مكونات هذه الاتجاهات وأبعادها للتعلم الإلكتروني وليس المدمج.

وقد حدد يوسف قطامي ونايفة قطامي (2001، ١٥٨) مكونات ثلاثة للاتجاه هي المكوِّن المعرفي (Cognitve Component)، والمكوِّن الانفعالي (Affective Component)، والمكوِّن الأدائي (Performance Component). ويتضح المكوِّن المعرفي في بنية الاتجاه مما لدى عضو هيئة التدريس من معارف حول التعلم المدمج تشمل مفهومه، وفلسفته، ومبادؤه، وأدوار المعلم وطلابه فيه، ومميزاته، ومحدداته وصعوبات تطبيقه. كما يتضح المكوِّن الانفعالي في بنية الاتجاه في الجوانب الانفعالية ذات العلاقة بكراهية ممارسة كفايات تنفيذ التعلم المدمج أو الميل إليها، ويعبر عضو هيئة التدريس عن عناصر هذا البعد بأفعال مثل: "أفضّل، أرغب في، أشعر بالراحة لـ، أحب..". أما المكوِّن الأدائي في بنية الاتجاه فيظهر في صورة الأداءات التي تصدر عن عضو هيئة التدريس في مواقف اختيار وتنفيذ استراتيجيات التدريس، وأثناء ممارسته لكفايات التعلم المدمج في حال تبنيه ضمن استراتيجيات التدريس الجامعي. وهذا المكوِّن قد يُستدل من خلاله على طبيعة الاتجاهات ووجهتها (سلبية، ايجابية، محايدة). وقد لا يكون بالضرورة مؤشراً صادقاً على وجهة الاتجاه أو طبيعته، وذلك بسبب ميل صاحبه لإخفائه عندما يتوقع أن يسبب له ظهور اتجاهاته متاعب هو في غنى عنها. وشكل (١) يبين أثر المكونين المعرفي والوجداني في المكون الأدائي للاتجاه:



شكل (١): أثر المكونين المعرفي والوجداني في المكون الأدائي للاتجاه
(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠١، ١٥٨)

وقد اتجهت بعض الدراسات لبحث الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني مرتكزة فلسفيًا على مكوناته الثلاثة: المكون المعرفي، والمكون الأدائي–السلوكي، والمكون الوجداني، وفي هذه الدراسات جاءت مقاييس رصد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني مهتمة برصد هذه المكونات كدراسة محمد محمد (٢٠٠٩، ١٢١–١٦٥)، فجاء المقياس شاملاً لهذه المكونات في (٢٠) عبارة.

بينما اهتمت دراسات أخرى بتحليل أبعاد الاتجاهات ومحاورها دون الاكتفاء بمكونات الاتجاه، ومن هذه الدراسات دراسة محمد زين الدين (٢٠٠٨) الذي توصل عقب تحليله للبحوث التي اهتمت بمكونات الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني أنه يضم ثلاثة عوامل رئيسة هي: فوائد التعلم الإلكتروني، وحب التعلم الإلكتروني، وقلق التعلم الإلكتروني، ولذا تضمن مقياس الاتجاه (٣٠) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة. ودراسة محمد بدوي (٢٠١٠، ٣٧٣-٤١٦)، وقد توصل من خلال تحليل الدراسات السابقة لأربعة محاور تشكل الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني هي: الاتجاه نحو استخدام البلاك بورد (blackboard) في العملية التعليمية، والاتجاه نحو دور التعلم الإلكتروني في إدارة الوقت، والاتجاه نحو المعرفة والاطلاع بأجيال التعلم الإلكتروني، والاتجاه نحو معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، وتكوّن المقياس من (٤٠) عبارة، بمعدل (١٠) عبارات لكل محور. واتفقت مع هذا التوجه دراسة حسن حسن وأسامة هنداوي (٢٠١٢، ٥-٧١) وتوصلت إلى أربعة محاور للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني هي: الاتجاه نحو أهمية تطبيقات التعلم الإلكتروني ٢.٠، والاتجاه نحو المعرفة والاطلاع في مجال التعلم الإلكتروني ٢.٠، والاتجاه نحو التعلم باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني ٢.٠، والاتجاه نحو مستقبل التعلم الإلكتروني ٢.٠، وبنى الباحثان مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لتغطي هذه المحاور فضم المقياس (٤٠) عبارة، بمعدل (١٠) عبارات لكل محور.

وفي المقابل انطلق البعض في دراساتهم للاتجاه نحو التعلم المدمج من كونه متغير نفسي شخصي لا ينبغي تحليله، واعتبروا أن تحليل الاتجاه يؤدي إلى تسطيح دراسته كظاهرة نفسية متكاملة، ومن هذا النمط دراسة محمد حسب الله (٢٠١٥، ٢٨٧-٣١٧) حيث لم تميز الاستبانة المعدة في البحث بين أي أبعاد أو محاور للاتجاه، وضمت (٣٠) عبارة تتناول الاتجاه نحو التعلم المدمج. واتبعت دراسة روضة عمر وزهرة المصعبي نفس النهج في النظر للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني كظاهرة غير قابلة للتناول في أبعاد، فجاءت استبانة الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني متضمنة (٣٠) عبارة غير مصنفة. وسارت على نفس النهج دراسة فاخر (Fakhir, 2015) مؤيدة للنسق الفكري الذي يرى الاتجاهات نحو التعلم المدمج ظاهرة نفسية غير قابلة للتحليل، وأن التحليل الذي لجأ له الآخرون هو بقصد تيسير الدراسة والفهم فقط، ولذا ضم مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج (٣٠) عبارة غير مصنفة.

ودراسة مفيد أبو موسى (٢٠٠٨، ٢٠٩-٢١٣) التي اهتمت بالاتجاهات نحو التعلم المدمج كظاهرة محددة غير قابلة للتناول المجزء، ولذا جاء مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج مكونا من (٢٨) عبارة، وينتهي بسؤال مفتوح يكتب فيه المستجيب أهم معوقات دراسة المقررات باستراتيجية التعلم المدمج.

وقد خلص الباحث مما سبق إلى تبني التوجه الفكري الذي يقوم على ضرورة تحليل الاتجاهات نحو التعلم المدمج إلى محاورها الرئيسة، والاهتمام بتغطية هذه المحاور لمكونات الاتجاه الثلاثة: المعرفي، والسلوكي والوجداني، وهذا ما توضحه إجراءات تصميم مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج في المحور الأول للإجراءات المنهجية للبحث.

❐ **طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين نحو التعلم المدمج:**

اهتمت دراسات عدة باستكشاف طبيعة اتجاهات ومدركات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين (والطلبة) نحو التعلم المدمج، وتمت معظم الدراسات التي اهتمت باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج خارج المنطقة العربية، بينما ركز الباحثون في المنطقة العربية على اتجاهات معلمي التعليم قبل الجامعي والطلبة نحوه.

ومن البحوث التي اهتمت باستقصاء طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج دراسة أوه وبارك (Oh & Park, 2009, 327-342) التي رصدت واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه، وقد أشار (١٣٣) من أعضاء هيئة التدريس موزعين في (٣٣) جامعة إلى أن (٩٥.٥ %) منهم يشاركون في توظيف الوسائط التكنولوجية في التدريس وأن (٦٤.٤ %) منهم يستخدمون التعلم المدمج بمكونيه (التعلم الإلكتروني، والتعليم وجهاً لوجه) في تدريسهم، وأنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج لاعتقادهم أنه يحسن نوعية تعليمهم، وعبّر (٧٠.٦ %) من أعضاء هيئة التدريس عن اعتقادهم بأن عبء العمل يعد أهم التحديات التي تواجههم، كما ذكر (٦١.٨ %) منهم أن إنعدام الحافز واحد من أهم التحديات التي تواجه تبنيهم للتعلم المدمج في التدريس.

كما بحثت دراسة بينسونا وأندرسون وأومس (Bensona, Anderson & Ooms, 2011) تصورات واتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال بجامعة

كنجستون (Kingston University) بلندن في مجال التعلم المدمج، وأظهر المشاركون تقديراً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقبلاً لها باعتبارها تقابل ما بين الطلاب من فروق فردية وتنوع لأساليب التعلم المفضلة، وتزودهم بالدافعية لمزيد من الاندماج في التعلم وأن اللقاءات وجهاً لوجه تزيد من التقدير المتبادل بين المعلم وطلابه، واعترف معظم أفراد العينة أنهم لا يمارسون الإبداع مع طلابهم ولا يدفعونهم لممارسته خلال مواقف التعلم المدمج.

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

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

وفي مقابل الدراسات والبحوث التي اهتمت باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج، اهتمت بحوث ودراسات أخرى أكثر باتجاهات طلبة التعليم الجامعي نحوه وتصوراتهم حول دوره في مخرجات تعلمهم، ومنها دراسة دليالجلو ويلدرم (Delialioglu & Yildirim, 2007, 133-146) التي رصدت تصورات الطلبة المسجلين في مقرر شبكات الكمبيوتر والاتصالات للأبعاد الفاعلة في التعلم المدمج، وأوضحت النتائج أن مزج عناصر وإجراءات التعلم البنائي ودعم ما وراء المعرفة، وأنشطة التعلم التعاوني والفردي، والدافعية يسهم بإيجابية في التعلم المدمج. وفي جامعة القدس المفتوحة بحثت دراسة أبوشاوش وشات (Abu Shawish & Shaat, 2010) اتجاهات ٥٠٠٠ من طلبة الجامعة نحو التعلم المدمج، وأشارت نتائجها إلى إيجابية اتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، وأن التنور الكمبيوتري

والخبرة في استخدام الإنترنت لهما تأثير واضح في هذه الاتجاهات. كما أوضحت دراسة عبدالرسول ومشرى وخلف (Abdulrasool, Mishra & Khalaf, 2010) إيجابية اتجاهات طلاب الهندسة الميكانيكية ومعلميهم نحو التعلم المدمج عند دراسة التصميم الهندسي بمساعدة الكمبيوتر Computer Aided Design (CAD)، وأن تكامل الطرق التقليدية في التدريس مع الكمبيوتر يجعل عملية التعليم أكثر فاعلية ويجعل التخطيط للتعلم وتقييم الطلاب أكثر موضوعية.

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

وفي مقابل النتائج الإيجابية للتعلم المدمج في مخرجات التعلم في التعليم الجامعي أوضحت دراسة لمياء الصالح وعبدالرحمن العامر (٢٠١٨، ٧٩-٩٧) أن الصعوبات التي واجهت تطبيق التعلم المدمج وخاصة سلبية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وعدم تدربهم على تنفيذه حالت دون إحداث تأثير إيجابي في تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود.

ويخلص الباحث من العرض السابق إلى أن التخطيط العلمي الموضوعي لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج باختلاف مستويات الدمج يمكن أن يسهم في تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة في التعلم الجامعي لما يتسم به هذا التعلم من ميزات فارقة تتصل بالكلفة والجودة وتلبيته لاستعدادات وتفضيلات طلبة الجامعة، وهذا لا ينفي وجود تحديات تتعلق بالموارد البشرية اللازمة لتنفيذه وأهمها عضو هيئة التدريس واتجاهاته ومهاراته في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم للتعلم المدمج وتقنياته.

ثانياً: الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس

❐ ماهية الكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس:

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

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

وعرّف عبدالقادر طه (٢٠٠٩، ١٠٤٢) الكفاءة بأنها قدرة الفرد أو الجماعة أو المؤسسة على إنجاز مهمة، أو القيام بواجب، أو النجاح في تحقيق شيء. وتُعرِّف الكفاءة الذاتية للأفراد بقدراتهم على إنتاج عمل يدل على مستوى الكفاءة التي تتأثر بمستوى التجارب التي يخوضها المرء، كما أنها تحدد كيف يشعر الأفراد؟ وكيف يفكرون؟ وما المحفزات التي يحتاجونها؟

أي أن الأفراد الذين يملكون الثقة العالية بأنفسهم يمكنهم قبول المهام الصعبة كتحديات بدلاً من تفاديها، ولديهم القدرة الكافية على مواجهة الفشل. ونجدهم يعزون حالات الفشل إلى عدم بذل الجهد الكاف أو إلى قلة المعلومة والكفاءة، ويعتقدون أنه بإمكانهم

السيطرة على كل تلك الظروف بالمقارنة مع الأشخاص الذين يشعرون ضعفًا في قدراتهم وكفاءتهم الذاتية.

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

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

وتقود التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية إلى إدراك أن الكفاءة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام الكمبيوتر وشبكاته في العملية التعليمية التعلمية تشكل ركيزة أساسية لمدى ممارستهم للتعليم والتعلم المدمج. ولا شك أن الكفاءة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج تشكل ركيزة أساسية لمدى ممارستهم لمهاراته في التعليم، كما أن الكفاءة الذاتية قد ترتبط من ناحية أخرى باتجاهاتهم نحو التعلم المدمج وتوظيف أدواته في التدريس الجامعي، وفي مدى نجاح أو فشل التعلم المدمج في الجامعة الخليجية. ويخلص الباحث مما سبق إلى أن الكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس هي معتقداته عن قدراته على إنجاز الأعمال التي يُكلف بها في إطار تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ومدى ثقته في تأثيره الإيجابي في طلابه، وقد شكلت هذه الرؤية للكفاءة الذاتية: التدريسية والتكنولوجية الأساس الذي

ارتكز عليه الباحث في بناء مقياس الكفاءة الذاتية كما ورد في البند ثانيا من الإجراءات المنهجية للبحث.

❑ طبيعة علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بمتغيرات مواقف التعليم- التعلم:

الكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس تمكنه من تطوير استراتيجياته للتغلب على العقبات التي تواجهه أثناء قيامه بالتدريس، كما تزيد من مرونته في التعامل مع الضغوط اليومية فيصبح أكثر فهما لمصادرها، وأكثر قدرة على تدعيم الإيجابيات وترك السلبيات دون التأثر بها، وأكثر قدرة على بذل الجهد لإحراز تقدم في تعليم طلابه.

ونظرا لكون الكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس سمة مكتسبة ترتبط بإعداده وتأهيله وخبراته في مجال التدريس الجامعي، فهي ترتبط بعلاقات متبادلة بكثير من متغيرات مواقف التعليم – التعلم، وتسهم دراسة هذه العلاقات في رسم بروفيل شخصي لمكونات الكفاءة الذاتية المطلوبة لاستخدام المعلم وتطويره لأدوات التعلم المدمج بما يحقق التقدم العلمي لطلابه.

وقد أشارت نتائج دراسة عبدالمنعم الدردير (١٩٩٧، ٢٤١-٢٢٠) إلى وجود علاقة موجبة بين كفاءة الذات والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وأن المعلم الذي يتمتع بكفاءة ذات عالية يكون راضيا عن نفسه غير متذبذب في اتجاهاته، بينما يكون المعلم المنخفض في الكفاءة الذاتية يكون أقل ثقة في نفسه وأقل جدارة وتحملاً للمسئولية. كما أوضحت نتائج دراسة إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٥، ١٣١-١٩٣) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الكفاءة الذاتية العامة للمعلم وكفاءته المهنية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين والضغط النفسي المهني لديهم.

وأوضحت نتائج دراسة يلماظ وكافاس (Yilmaz & Cavas, 2008, 45-54) أن تمتع عضو هيئة التدريس بكفاءة ذاتية عالية يشعره بانتماء عال لوظيفته، وهذا يترتب عليه رضا وظيفي عال، وسلوكيات تدريسية مقبولة، ويشاركون بفاعلية في تخطيط الأنشطة التعليمية لطلابهم، ويصبحون أكثر ميلا لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وهذا ينعكس إيجابا على مخرجات تعلم طلابهم. وفي المقابل أوضحت دراسة محمد الوطبان (٢٠٠٩، ٧٧-١١٢) أن المعلم الذي يتسم بكفاءة ذاتية منخفضة تكون رغبته التدريسية

منخفضة، ويتسم المناخ الصفي الذي يتيحه لطلابه بالتسلط، ولا يثابر في مواجهة الظروف الصعبة، ويميل لوضع أهداف ضعيفة حتى لا يظهر عجزه أمام أقرانه. وفي دراسة أخرى لمحمد الوطبان (٢٠١١، ١٠١-١٤٣) أوضحت نتائجها تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على أقرانهم منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو الإتقان وفي التوجه نحو الأداء. وأشارت دراسة أصلان المساعيد (٢٠١١، ٦٧٩-٧٠٧) إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير العلمي والكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن. وأوضحت دراسة سعاد الوائلي وجهاد علاء الدين (٢٠١٣، ١٦٨٨-١٧٠٨) وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للمعلم والرضا الوظيفي من جهة، وبالممارسات التعليمية وأبعادها الثلاثة (السلوكية والمعرفية والإنسانية) من جهة اخرى. وأشارت نتائج دراسة بسمة العتيبي (٢٠١٣، ٣٥٣-٣٦٤) إلى أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية يسهم في ارتفاع درجات التفكير ما وراء المعرفة، كما أوضحت دراسة فؤاد عياد وياسر صالحة (٢٠١٥، ٦٥-٩٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.

وفي مقابل الارتباطات الموجبة بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات مواقف التعليم – التعلم، أظهرت دراسة سناء أبو عازة (٢٠١٢، ٦٧٥-٦٩٩) عدم وجود ارتباط بين معتقدات الكفاءة الذاتية في تعليم العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة وبين قلق العلوم. كما أظهرت نتائج محمد صادق ويحي النجار (٢٠١٧، ١٣١-١٤٥) عدم وجود علاقة طردية بين التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة وكفاءتهم الذاتية، أي عدم القدرة على التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من خلال مستوى التفكير الناقد.

إن العلاقات الإيجابية بين الكفاءة الذاتية العامة والتدريسية والكفاءة في استخدام الكمبيوتر وشبكاته لدى أعضاء هيئة التدريس والمعلمين وبين عناصر ومكونات مواقف التعليم والتعلم الجامعي التي أوضحتها معظم الدراسات السابقة كانت أحد أهم البواعث لإجراء الدراسة الحالية، فمن الواضح أن الارتقاء بمستويات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس قد يسهم إيجابيًا في كثير من المكونات الهامة لمواقف التدريس الجامعي كالاتجاهات نحو مهنة التدريس، والاتجاهات نحو التعلم المدمج، والرضا عن المهنة والكفاءة المهنية، والرضا الوظيفي، والميل لتطبيق الاستراتيجيات

الحديثة في التدريس الجامعي، وممارسة مهارات التفكير العلمي والتفكير ما وراء المعرفة.

❑ واقع الكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس (في الدراسات السابقة):

أجريت دراسات عدة لبحث مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات عموماً وللكفايات التكنولوجية خاصة، ومنها دراسة سعيد السنيدي (٢٠٠٠) التي أوضحت توافر وممارسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التكنولوجية التعليمية، وأن هناك ارتباطًا دالًا بين درجة توافر وممارسة هذه الكفايات. ودراسة خالد الشريف (٢٠٠٢) التي أوضحت نتائجها امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الملك سعود وأم القرى للكفايات التكنولوجية التعليمية بدرجة كبيرة، ولكن درجة ممارستهم لها كانت متوسطة، وكانت الفروق في الامتلاك والممارسة لصالح أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. كما أوضحت نتائج دراسة عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٣) امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالرياض لكفايات تكنولوجيا التعليم، وأن هناك ارتباط دال بين امتلاكهم للكفايات وممارستهم لها. وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه دراسة منير عوض (٢٠٠٣) التي كشفت عن امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعة الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستهم لها بدرجة عالية، ولكن ممارستهم لكفايات إنتاجها متوسطة، وكانت الفروق دالة لصالح ذوي الخبرة الأقل منهم، ولم تُعز أي فروق لمتغير التخصص.

وقد اتفقت عدة دراسات منها: دراسة جوردان (Jordan, 2006) وكاستيلي وفالي (Castelli & Valley, 2007) ودراسة راموس ـ سانشيز ونيكولس (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007) على أهمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والطلبة للوصول إلى المستويات التعليمية المرضية، وفي تحقيق الأولويات التعليمية. وأكدتا أن المعلمين ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية من المرجح أنهم يستخدمون تلك الكفاءة في الارتقاء بمستويات الكفاءة الذاتية لدى طلابهم، ويقومون ببناء المدركات الذاتية عندهم حول مستويات مهاراتهم الأكاديمية والعملية. واهتمت دراسة إحسان كنسارة (٢٠٠٧) ببحث مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها في ضوء متغير التخصص (تربوي/غير تربوي)، وأوضحت نتائج الدراسة امتلاكهم لهذه الكفايات

بدرجة كبيرة، لكنهم يمارسونها بدرجة متوسطة، وعلى مستوى الممارسة كانت الفروق في صالح التخصص التربوي. كما أوضحت دراسة زكريا خنجي (٢٠٠٩) أن مستوى الكفاءة الذاتية باستخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمملكة البحرين يقل عن الحد المقبول له (٨٥%)، رغم أنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية للمعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني. وأشارت نتائج دراسة علي العمري (٢٠٠٩) إلى أن معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواه (بالسعودية) يمتلكون كفايات التعلم الإلكتروني المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة بدرجة متوسطة ولم يكن للتخصص أو للدرورات التدريبية أثر فيها.

ويخلص الباحث مما سبق إلى أن الكفاءة الذاتية: التدريسية والتكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بعامة تتراوح بين متوسطة وعالية، وأن الدراسة العلمية لمستويات هذه الكفاءة علميا يمكّن مؤسسات التعليم العالي من تدعيم المكونات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الكفاءة، وتلافي نقاط الضعف فيها، وتنظيم الدورات التدريبية للارتقاء بمستويات النمو المهني لديهم، وتنمية معتقدات إيجابية لديهم عن كفاءاتهم وقدراتهم على توظيف أدوات التعلم في المدمج في التدريس الجامعي.

ثالثًا: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس

❐ **ماهية الاحتياجات التدريبية وأهمية رصدها:**

تعتمد قدرة مؤسسات التعليم العالي في تحقيق رؤاها ورسالاتها اليوم على إتقان أعضاء هيئة التدريس بها لكفاءات التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، لذا تهتم كل جامعة بتوفير برامج تدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بها. وتُشكل عملية استقصاء هذه الاحتياجات أهمية كبرى لأنها تتحكم في تحديد أهم أهداف برامج التنمية المهنية وتدريب أعضاء هيئة التدريس، كما تلعب دورا مركزيا في اختيار نوع التدريب ومحتواه وطريقة تنفيذه.

ويُقصد بالاحتياجات التدريبية مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف وخبرات ومهارات واتجاهات وسلوك أعضاء هيئة التدريس بهدف التغلب على المشاكل التي

تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع معدلات الأداء، أو لإعدادهم لمقابلة التغير والتطور (عبدالعزيز التويجري، ٢٠١٧، ٢). أي أن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس تشير إلى مجموع التغيرات المطلوب إحداثها لديهم لسد الفجوة بين الأداء الواقعي في مجال تخطيط واستخدام أدوات التعلم المدمج والقدرات والكفايات التي ينبغي أن يمتلكوها في هذا المجال.

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

وذكرت وثائق منظمة الفاو في معرِض تعريفها للاحتياجات التدريبية بأنها "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة، ويحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية".(برنامج تنمية المجتمعات المحلية، ٢٠١٢)

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

وتعتمد عملية إعداد تلك البرامج التدريبية كعملية علمية منظمة علي جمع معلومات وافية عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ونوعية البرامج التي تحقق تلك الحاجات بفاعلية عالية، وتعد عملية ربط برامج التدريب والتنمية المهنية بالاحتياجات

التدريبية أمراً ضرورياً، لأن نجاح البرامج التدريبية يعتمد علي المعرفة الشاملة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واتخاذ القرارات العلمية للوفاء بمتطلبات تلبيتها.

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

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

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

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

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

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامة، وكفاياتهم في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي خاصة.

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

❐ آليات تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس:

عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ليست بالأمر السهل، فهي تتطلب عملاً تعاونيًا جماعيًا يشارك فيه جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بغية تحديد نوع الحاجات التدريبية، لرصد الفجوة بين مستوى الأداء القائم والأداء المطلوب للحاضر والمستقبل.

وقد أجريت عدة دراسات اهتمت بتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لاستخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية كدراسة ناجح محمود والسعيد عثمان (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، ودراسة روكويل وشاور وفرتز وماركس (Rockwell, Schauer, Fritz & Marx, 2000, 1-11) التي هدفت إلى تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية اللازمة لاستخدام أسلوب التعليم من بعد، ودراسة إيمان صالح وحميد حميد (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تحديد الحاجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة محمد البحيري (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد احتياجات عضو هيئة التدريس التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، ودراسة لطفي الخطيب وسامح إسماعيل (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عجمان إلى بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ودراسة إسحق عطار (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية

لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم، ودراسة أحمد آل مسعد (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

وقد استخدمت جميع الدراسات السابقة أسلوبا وآلية واحدة لرصد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وهي تحديد المجال العام للتدريب (مثلا: استراتيجيات التدريس – الاختبارات الإلكترونية – تكنولوجيا التدريس الجامعي – إدارة التعلم الإلكتروني – أخلاقيات البحث العلمي – ... الخ)، ثم تحليل أهم الموضوعات التدريبية: النظرية والتطبيقية التي يتضمنها كل مجال من هذه المجالات، وهذا يتطلب العودة لأدبيات هذه الموضوعات والدراسات السابقة فيها، ثم تسجيل هذه الموضوعات، ورصد المتطلبات والكفايات المسبقة المطلوبة لكل موضوع تدريبي، ثم صياغة الموضوعات التدريبية في صورة عبارات يُطلب من عضو هيئة التدريس (المستفتى) وضع علامة في أحد حقول الاختيارات التي تحدد درجة احتياجه للتدرب على الموضوع أو المهارة وهي: كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًا.

ثم يتم تحديد المعلومات والبيانات الأولية لأعضاء هيئة التدريس (البيانات الشخصية والأكاديمية والوظيفية) ثم تُعرض استبانة الاحتياجات التدريبية على اختصاصيين في المجال التخصصي للتدريب (تكنولوجيا التعليم مثلا)، واختصاصيين في القياس والتقويم، واختصاصيين في اللغة، بقصد التحكيم وإبداء الرأي العلمي في مدى شمول ودقة الاستبانة للتأكد من صدقها الظاهري، ثم يتم اختيار عينة من المفحوصين لتجريب الاستبانة والتأكد من سلامتها وإمكانية تطبيقها وخلوها من الغموض وتعديلها إذا لزم الأمر ذلك، ثم تطبيقها على عينة أخرى بقصد التأكد من الصدق البنائي والثبات للاستبانة، ووضع الاستبانة في صورتها النهائية.

وقد استفاد الباحث من تحليل البحوث والدراسات السابقة التي تضمنت إعداد استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية، وسار على نهجها في إجراءات البناء والتصميم لاستبانة الاحتياجات التدريبية لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي كما ورد في المحور الثالث من الإجراءات المنهجية للبحث.

❐ **تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج كاحتياج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس:**

أضحت فرص استخدام التعلم الإلكتروني منفردًا في مواقف التعليم الجامعي أقل بكثير إذا ما قورنت باستخدامه مدمجا مع غيره من الوسائط أو الأنماط التدريسية مكونا صيغة التعلم المدمج، لكن مجرد الدمج لا يأتي بأهداف الاستراتيجية الناجمة عنه، فالأمر أعقد من ذلك ويرتبط بمتغيرات عديدة بعضها يتصل بالطالب واستعدادته وتفضيلاته الشخصية وبعضها يرتبط بالمنهج الدراسي، أو ببيئة الدراسة الواقعية والافتراضية وإمكاناتها، وبعضها يرتبط باتجاهات واستعدادات ومهارات القائم بالتدريس، ولذلك تتنوع الموضوعات النظرية والتطبيقية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج كمجال للتدريب.

وقد أشار بدر الخان (2005، ٣٤٠-٣٤٩) لأهم مجالات التدريب لتصميم وتنفيذ التعلم المدمج في إطار العمل الثماني الأبعاد وهي:

١. البعد المؤسسي (Institutional)
٢. البعد التربوي (Pedagogical)
٣. البعد التقني (Technological)
٤. بعد تصميم الواجهة (Interface Design)
٥. بعد التقويم (Evaluation)
٦. بعد الإدارة (Management)
٧. بعد دعم الموارد (Resource Support)
٨. البعد الأخلاقي (Ethical)

وأورد الغريب اسماعيل (٢٠٠٩، ٩٣-١٢٣) خمسًا من الموضوعات التدريبية الهامة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التعليم الجامعي هي:

١. أدوات التعلم المدمج.
٢. الدمج في التعلم المدمج.
٣. تصميم برامج التعلم المدمج.
٤. الإدارة التعليمية الإلكترونية لبرامج التعلم المدمج.
٥. معايير جودة التعلم المدمج

وقد اقترح أليسون جون وكريس بجلر (٢٠١٢، ٣٩-٢٠٩) أهم الموضوعات التي يجب أن يتدرب عضو هيئة التدريس على ممارسة الأنشطة المصاحبة لها ومنها:

١. تصميم أنشطة التعلم المدمج.

٢. اختيار الأدوات الإلكترونية لأنشطة التعلم المدمج.
٣. بيئات تكامل أنشطة الدمج.
٤. التصميمات الدائمة للتعلم المدمج.
٥. دعم عضو هيئة التدريس، وتمكينه من دعم الطلبة في التعلم المدمج.
٦. القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج.

وذكر إبراهيم الفار (٢٠١٣، ٤٤٧-٥٨٩) أن التدريب على تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج يتطلب دراسة منهجية وممارسة عملية تقوم على التفاعل والتعلم القائم على الأداء وقيام برامج التدريب على نموذج ADDIE لتصميم برامج التعلم المدمج، وأورد قائمة بأهم الموضوعات التي يجب أن يشملها التدريب منها:

١. عوامل نجاح التعلم المدمج، ومميزاته في التدريس الجامعي.
٢. الصعوبات والمعوقات في تطبيق التعلم المدمج وكيفية التغلب عليها.
٣. أدوار المعلم الجامعي في ظل التعلم المدمج.
٤. أهم (٢٠) خلطة للتدريب والتعلم المدمج.
٥. التقنيات التي يمكن استخدامها لتعزيز التعلم المدمج بخلطاته.
٦. معايير ونماذج التعلم المدمج.
٧. التعلم المدمج التشاركي، وكيفية زيادة إنخراط الطالب الجامعي فيه.

وضمّن عاطف الشرمان (٢٠١٥، ٥٧-١٥٢) مجال التدرب على تصميم واستخدام التعلم المدمج عدة موضوعات هامة منها:

١. التعلم المدمج وتصميم التدريس.
٢. معايير اختيار النمط المناسب من التعلم المدمج.
٣. مكونات التعلم المدمج.
٤. التفاعل مع المحتوى في التعلم المدمج وتطويره.

وذكر محمد عبدالعاطي (٢٠١٦، ٥٣-١٩٠) أن تمكن عضو هيئة التدريس من تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج يتطلب الوعي والتدرب على عدة كفايات وموضوعات أهمها:

١. النظريات الداعمة للتعلم المدمج.

٢. تصميم بيئة التعلم المدمج.

٣. تطبيق التعلم المدمج.

٤. معايير جودة التعلم المدمج.

٥. آليات توظيف تكنولوجيا التعلم المدمج.

وقد توصل الباحث في ضوء العرض النظري لأهم مجالات الاحتياجات التدريبية للتخطيط والتنفيذ والتقويم للتعلم المدمج إلى استنباط تصور مقترح لأهم مجالات التدريب على تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، بحيث يكون الأكثر شمولا لقضايا التعلم المدمج الهامة في التعليم الجامعي، والتي يمثل الإلمام بها، والتمكن من مهاراتها الطريق الأدق للتطبيق العلمي لفلسفة التعلم المدمج ومداخله.

❐ الإجراءات المنهجية للبحث:

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

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

- قام الباحث بتحليل الإطار النظري لمحوري التعلم المدمج وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوه، وتحليل مضامين مقاييس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج التي تم

إعدادها فيها، وذلك بهدف إعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج وفقًا للإجراءات التالية:

أ. تحديد هدف المقياس:

جمع بيانات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن اتجاهات القبول والرفض لديهم نحو تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، لاستخدامها في الإجابة عن أسئلة البحث.

ب. إعداد أبعاد المقياس وعباراته:

- تمت صياغة عبارات المقياس في صورة جدلية، وطُلب من كل مستجيب التعبير عن طبيعة اتجاهه من خلال اختيار بديل واحد من خمسة بدائل هي (أُوافق بشدة . أُوافق . غير متأكد . أرفض . أرفض بشدة).
- تضمن المقياس (٦) أبعاد فرعية، ضمت (٧٥) عبارة في صورة المقياس المبدئية.
- روعي أن يكون بعض عبارات المقياس إيجابية تؤيد التمكن من معارف ومهارات توظيف واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي.
- بلغ عدد العبارات الإيجابية ٣٨ عبارة، وبعضها الآخر سلبية تعارض الاهتمام بمعارف ومهارات توظيف واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، وبلغ عدد العبارات السلبية ٣٧ عبارة.
- روعي أن يكون المقياس شاملاً للأبعاد الثلاثة المكونة للاتجاهات وهي البعد المعرفي والبعد الانفعالي والبعد الأدائي (السلوكي).
- جاءت عبارات المقياس متضمنة (٢٣) عبارة في البعد المعرفي للاتجاه نحو تصميم واستخدام التعلم المدمج في التدريس، و(٣١) عبارة في البعد الانفعالي، و(٢١) عبارة في البعد الأدائي السلوكي (جدول ٢).

جدول (٢): أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج وطبيعة عباراته وأعدادها

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

ج. الصدق الظاهري للمقياس:

- تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين ضمت (٧) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات: (٣) تكنولوجيا التعليم، و(١) مناهج وطرق تدريس كمبيوتر، و(١) قياس نفسي وتربوي، و(٢) هندسة وعلوم الكمبيوتر وذلك للحكم على مدى دقة الصياغة العلمية واللغوية، ومدى وضوح عبارات مقياس الاتجاه، ودقة انتماء كل عبارة للبعد المدرجة تحته، وتحديد البعد الذي تنتمي له العبارة المصنفة في بعد خطأ، وتحديد المجال المنضوية تحته كل عبارة (معرفي/ مهاري/ إنفعالي)، وطبيعة كل عبارة (سلبية/ إيجابية).
- اتفق المحكمون على وضوح ودقة (٧٠) عبارة من عبارات المقياس، وأجمعوا على ضرورة حذف (٥) عبارات لتكرارها، أو بعدها عن البعد المنضوية تحته، واحدة منها

إيجابية، وأربعا سلبية، والعبارات الخمس المطلوب حذفها في بُعد "الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا المعلومات في التعلم المدمج وممارستها".

- **أصبح عدد عبارات المقياس بعد التعديل (٧٠) عبارة فقط.**

د. تصحيح المقياس:

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

جدول (٣): الدرجات القصوى والحرجة والدنيا لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج

البعد	الدرجة القصوى	الدرجة الحرجة	الدرجة الدنيا
١.خصائص التعلم المدمج وفوائده.	70	42	14
٢.أهمية كسب الكفاءة التعليمية والتكنولوجية للتعلم المدمج.	40	24	8
٣.توظيف التعلم المدمج في التدريس والإشراف العلمي بالجامعة.	60	36	12
٤.تصميم واستخدام المقررات الإلكترونية في التعلم المدمج.	55	33	11
٥.مقومات (متطلبات) تبني وتنفيذ التعلم المدمج، ومدى توافرها.	70	42	14
٦.الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا المعلومات في التعلم المدمج وممارستها.	55	33	11
المقياس ككل	350	210	70

هـ- ثبات المقياس:

- **تم تطبيق المقياس على مجموعة تم اختيارها عشوائياً ضمت (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية الخمس (لم يشاركوا في التجربة الأساسية للبحث).**
- **تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج بباقي الأبعاد، وبمجموع أبعاد المقياس الستة كارتباطات لابارامترية (Nonparametric Correlations) باستخدام اختبار سبيرمان (Spearman) ويوضح جدول (٤) النتائج:**

جدول (٤): نتائج حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتجاهات بعضها ببعض وبالمقياس ككل باختبار سبيرمان (Spearman)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	ن		البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	المقياس ككل
الأول	47.06	4.43	٣٢	معامل الارتباط	0.356*	0.430*	0.549**	0.344*	0.360*	0.657**
الثاني	27.13	3.97				0.705**	0.791**	0.845**	0.746**	0.819**
الثالث	42.23	6.63					0.781**	0.742**	0.714**	0.911**
الرابع	36.66	5.49						0.616**	0.499**	0.824**
الخامس	48.16	7.59							0.966**	0.846**
السادس	36.84	6.12								0.827**
المقياس ككل	235.72	28.05								

(*) ارتباط دال عند مستوى (≤ ٠.٠٥) دلالة طرفين، بينما (**) دال عند مستوى (≤ ٠.٠١) دلالة طرفين

ويعتقد الباحث أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس السابقة تدل على ثبات مقبول وكاف للوثوق بمقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي. وهكذا صار المقياس في صورته القابلة للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث. (ملحق١)

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

قام الباحث بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية: ويتضمن محوري: الكفاءة الذاتية التكنولوجية والكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج وفقا للإجراءات المنهجية التالية:

أ. مراجعة الإطار النظري:

- تم مراجعة الأسس النظرية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لألبرت باندورا عامة، ومحور الكفاءة الذاتية للمعلم بخاصة، والاطلاع على المقاييس التي تم تصميمها في الدراسات العربية، ومنها: (نجلاء فارس، ٢٠٠٩)، و(الجميل شعلة، ٢٠٠٥، ٢٧٨-٣١١)، والدراسات الأجنبية ومنها المقياس الذي أعده باندورا في مجال الكفاءة الذاتية (Teacher Self-efficacy Scale) (Karbasi & Samani, 2016, 618-621)، و(bin Khairani & Abd Razak, 2012, 2137-2142).

ب. تحديد هدف المقياس:

جمع بيانات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، واستخدامها في الإجابة عن أسئلة البحث.

ج. إعداد قائمة مبدئية لعبارات المقياس:

- تمت صياغة عبارات المقياس بأسلوب يسمح لعضو هيئة التدريس بتحديد استخداماته للحاسوب والإنترنت والإنترانت، وتقدير مستوى إتقانه للبرامج الكمبيوترية الضرورية لتنفيذ التعلم المدمج، وأهم المهام التي يمارسها أثناء توظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي.
- بلغ عدد أقسام بُعد الكفاءة الذاتية التكنولوجية (٤) أقسام: الأول تناول معتقدات عضو هيئة التدريس عن استخداماته للكمبيوتر (ضم: ٧ استخدامات)، والثاني عرض لكفاءته في استخدام شبكتي الإنترنت والإنترانت (ضم: ١٠ استخدامات)، والثالث تضمن تقييم عضو هيئة التدريس لاتقانه لأهم البرامج الكمبيوترية الضرورية لتوظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي (ضم: ١٥ مجموعة برامجية)، وتناول الرابع تقييم عضو هيئة

التدريس لاتقانه لأهم المهام التي يتم ممارستها أثناء توظيف التعلم المدمج (ضم: ٢٠ مهمة تكنولوجية) وفي القسمين الثالث والرابع يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم كفاءته من بين (٤) مستويات هي (ممتاز "٨٠-١٠٠%"، وجيد "٥٠-٧٩%"، وضعيف أقل من "٥٠%"، وغير متقن "٠%"). أما بُعد الكفاءة الذاتية التدريسية فقد تطلبت عباراته تقييم عضو هيئة التدريس لكفاءته التدريسية في مجال التعلم المدمج وتوظيفه في التدريس الجامعي.

د. **تحكيم المقياس في صورته الأولية:**

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

ه. **تصحيح المقياس:**

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

و. **الصورة المبدئية للمقياس**

عقب تنفيذ مقترحات السادة المحكمين أصبح مقياس الكفاءة الذاتية: التدريسية، والتكنولوجية في مجال التعلم المدمج في صورته المبدئية، وتضمن: محورين رئيسين هما:

١. محور الكفاءة التكنولوجية في مجال التعلم المدمج وتضمن أربع أبعاد رئيسة هي: الكفاءة في استخدام الكمبيوتر، والكفاءة في استخدام الإنترنت والإنترانت، والبرامج الكمبيوترية اللازمة للتخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليات التعلم المدمج والتي يجيدها عضو هيئة التدريس، والتقييم الذاتي للكفاءة الذاتية في القيام بالمهام التكنولوجية المتكررة في التعلم

المدمج. وقد اندرج تحت كل بعد من الأبعاد الأربعة مجموعة من المهام الفرعية المعبرة عنه.

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

ز. **ثبات المقياس:**

- تم تطبيق المقياس على مجموعة تم اختيارها عشوائياً ضمت (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية الخمس (لم يشاركوا في التجربة الأساسية للبحث).
- تم حساب معامل ارتباط محوري الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية ببعضهما وبعبارات المقياس ككل كارتباطات لابارامترية (Nonparametric Correlations) باستخدام اختبار سبيرمان (Spearman)، والجدول التالي (٥) يعبر عن هذه النتائج:

جدول (٥): نتائج حساب معاملات ارتباط بعدي مقياس الكفاءة الذاتية ببعضهما وبمجموع المقياس ككل باختبار سبيرمان (Spearman)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	معامل الارتباط	بالكفاءة التدريسية	بالمقياس ككل
الكفاءة الذاتية التكنولوجية	96.25	36.19	32		0.797**	0.971**
الكفاءة الذاتية التدريسية	30.88	18.67				0.905**
المقياس ككل	127.13	52.44				

(**) ارتباط دال احصائيا عند مستوى (≤ ٠.٠١) دلالة طرفين.

- هكذا صار المقياس في صورته القابلة للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث (ملحق2).

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

تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لتصميم واستخدام التعلم المدمج كما يلي:

أ. **تحديد هدف الاستبانة:**

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

ب. إعداد قائمة مبدئية لعبارات الاستبانة:

- **تمت صياغة عبارات الاستبانة في شكل موضوعات تدريبية (أكدت أكثر المراجع والدراسات المتخصصة على أهميتها في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج) تتفاوت في أهمية كل منها بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس.**
- **قدّم الباحث نماذج للقضايا والموضوعات الفرعية في كل موضوع تدريبي، كي يدرك عضو هيئة التدريس أبعاد ومحاور كل موضوع تدريبي قبل التعبير عن درجة حاجته للإلمام به وكسب المهارات المتضمنة فيه.**
- **تم استخدام طريقة ليكرت (Likert) في بناء عبارات الاستبانة، لسهولتها وصغر الزمن المستغرق في إعداد العبارات بها.**
- **في مقابل كل موضوع من موضوعات الاحتياجات التدريبية تم وضع أربع درجات للحاجة التدريبية هي (كبيرةً . متوسطة . قليلة . معدومة).**

وقد تضمنت الاستبانة سؤالين رئيسين:

- **الأول: تضمن تساؤلات فرعية عن مدى الحاجة للتدرب والإلمام بـ (١٢) موضوعاً تدريبياً.**
- **الثاني: تضمن تساؤلاً مفتوحاً عما إذا كانت هناك موضوعات تدريبية يحتاج أعضاء هيئة التدريس للتدرب عليها للتمكن من تصميم واستخدام التعلم المدمج في التدريس، ولم ترد في السؤال الرئيس الأول.**

ج. تحكيم الاستبانة في صورتها الأولية:

- **تم عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين ضمت (٧) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات: (٣) تكنولوجيا التعليم، و(١) مناهج وطرق تدريس كمبيوتر، و(١) قياس نفسي وتربوي، و(٢) هندسة وعلوم الكمبيوتر للحكم على مدى دقة الصياغة العلمية واللغوية، ومدى شمول الاستبانة لجميع الاحتياجات التدريبية، والتأكد من صدق الاستبانة، وقد اتفقوا على دقتها وشمولها، واقتصرت مقترحاتهم على تعديل بعض الصياغات اللغوية، وإعادة ترتيب بعض الاحتياجات.**

د- تصحيح الاستبانة:

- **تم تقدير درجات مستويات الحاجة للموضوعات التدريبية وفقًا للتدرج الرباعي (كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ معدومة) التي يختار عضو هيئة التدريس إحداها: بحيث يمنح كل مستوى منها درجة هي على الترتيب (كبيرة=٣، ومتوسطة =٢، وقليلة=١، ومعدومة=صفر).**

وهكذا تصبح أعلى درجة تُقدير للاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس (٣٦) درجة، وتم اعتبار أي موضوع تدريبي يعبر عضو هيئة التدريس عن حاجته له ولم يرد في قائمة الاحتياجات المضمنة في الاستبانة في موضع الحاجة التدريبية الكبيرة أي يُعطى الدرجة (٣).

د. الصورة المبدئية للاستبانة:

عقب تنفيذ مقترحات السادة المحكمين أصبحت استبانة الاحتياجات التدريبية في مجالات تصميم واستخدام التعلم المدمج في صورتها المبدئية، وتضمنت: (١٢) موضوعًا تدريبيًا عامًا تتضمن المعلومات والمهارات اللازمة لتصميم واستخدام التعلم المدمج، وينضوي تحت كل موضوع منها مجموعة من الموضوعات الفرعية، وتمثلت الموضوعات الـ (١٢) فيما يلي:

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

١١. قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج.

١٢. قضايا التقويم في التعلم المدمج.

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

٥. **ثبات الاستبانة:**

- تم تطبيق الاستبانة على مجموعة تم اختيارها عشوائياً، وضمت (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية الخمس (لم يشاركوا في التجربة الأساسية للبحث).
- تم حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية بمجموع مجالات الاستبانة كارتباطات لابارامترية باستخدام اختبار سبيرمان (Spearman)، والجدول التالي (٦) يعبر عن هذه النتائج:

جدول (٦): نتائج حساب معاملات ارتباط مجالات استبانة الاحتياجات التدريبية بمجموع الاستبانة ككل باختبار سبيرمان (Spearman)

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

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

وتؤكد الاتباطات القائمة بين كل مجال للاحتياجات التدريبية ومجالات الاستبانة ككل (كما يوضحها الجدول السابق) الاتساق الداخلي والارتباط الوثيق بينها وبين الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستراتيجية التعلم المدمج.

- تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لاستبانة الاحتياجات التدريبية، وقد بلغ للاستبانة ككل (٠.٧٨١)، وهو معامل مقبول يطمئِن لثبات الاستبانة. وهكذا صارت الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث (ملحق٣).

رابعًا: إجراء التجربة الأساسية للبحث:

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

❐ نتائج البحث وتفسيرها:

تم عرض النتائج التي تم التوصل إليها عن أسئلة البحث الستة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للبحث وإجراءاته المنهجية ونتائج البحوث السابقة على النحو التالي [٢]:

أ. إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على "ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية المعبرة عن واقع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخليجية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، وجدول (٧) يوضح هذه النسب:

---

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

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

م	موضوعات (مجالات) الاحتياجات التدريبية	النسب المئوية للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة					متوسط النسب المئوية
		التربية	القانون	علوم الحاسوب	الهندسة	العلوم الإدارية	
١	أسس ونظريات التعلم	38.10	٥٠.٠٠	٨٧.٥٠	٦٨.٣٣	٧١.٤٣	61.76
٢	المنهج الدراسي: عناصره-تصميمه-تنفيذه..	33.33	٥٨.٣٣	٧٩.١٧	٧٠.٠٠	٧١.٤٣	61.76
٣	استراتيجيات التعليم والتعلم	69.05	٨٠.٥٦	٩٥.٨٣	٩٠.٠٠	٩٢.٨٦	85.29
٤	تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية..	80.95	٥٨.٣٣	٨٧.٥٠	٨٦.٦٧	٩٠.٤٨	81.37
٥	القضايا المؤسسية في التعلم المدمج:	71.43	٧٥.٠٠	٦٦.٦٧	٤٣.٣٣	٩٥.٢٤	68.14
	* وتشمل: الشؤون الإدارية - تقويم الاحتياجات - تقويم الجاهزية – الميزانية - التسويق والاستقطاب - القبول والتسجيل والدفع - الدرجات – الاعتراف – الجودة - دعم هيئة التدريس- خدمات الطلاب والخريجين.						
٦	قضايا الإدارة في التعلم المدمج:	٥٠.٠٠	٤٤.٤٤	٦٢.٥٠	٥٠.٠٠	٩٠.٤٨	٥٨.٨٢
	* وتشمل: الأفراد – العمليات – المنتجات – فريق الإدارة ومهاراته – وضع الميزانية – إدارة التعلم المدمج – إدارة عملية تطوير المحتوى في مراحل التخطيط والتصميم والإنتاج والتقويم والتطوير – إدارة بيئة التعلم المدمج.. الخ.						
٧	القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج:	٨٥.٧١	٦٣.٨٩	٣٣.٣٣	٩٠.٠٠	٩٧.٦٢	٧٩.٤١
	* وتشمل: الكفاءات الفنية والتكنولوجية – الثقافة الرقمية – مواد التعلم القابلة للمشاركة وإعادة الاستخدام – الأجهزة – البرمجيات: برمجيات التعلم المدمج وأنظمة إدارة التعلم، وأنظمة إدارة محتواه: التخطيط لها وتصميمها وإنتاجها وتقويمها وتطويرها.... الخ.						
٨	القضايا التعليمية في التعلم المدمج:	٧٣.٨١	٧٥.٠٠	٩١.٦٧	٨٥.٠٠	٨٨.١٠	٨٢.٣٥
	* وتشمل: تحليل المحتوى – استراتيجيات التعلم المدمج – التفاعل الإلكتروني والإنساني – خصائص التعلم المدمج ومقوماته وفوائده - أدوار عضو هيئة التدريس والطلاب فيه – معايير جودة بيئة وأدوات التعلم المدمج – معايير جودة أداء الطلاب وهيئة التدريس في التعلم المدمج.... الخ.						
٩	القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج:	٧٣.٨١	٨٣.٣٣	٩١.٦٧	٩٥.٠٠	٩٢.٨٦	٨٧.٧٥
	* وتشمل: التنوع الثقافي – التعصب – التنوع الجغرافي – الفجوة الرقمية – القضايا القانونية – احترام الخصوصية – الانتحال – حقوق الملكية الفكرية – السرقات والسطو المعلوماتي.... الخ.						
١٠	قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج:	٧٨.٥٧	٥٢.٧٨	٣٣.٣٣	٩٠.٠٠	٩٥.٢٤	٧٥.٤٩
	* وتشمل: تصميم مواقع المقررات الإلكترونية – تصميم المحتوى – التصفح والمرونة – توصيل المعلومات وتدفقها..الخ						
١١	قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج:	٦٦.٦٧	٥٨.٣٣	٥٠.٠٠	٥٨.٣٣	٦٩.٠٥	٦١.٢٧
	* وتشمل: الدعم الإلكتروني – الدعم التعليمي والإرشادي – الدعم التقني – المصادر المباشرة على الإنترنت – المصادر غير المباشرة (الإلكترونية وغير الإلكترونية) في حجرة الدراسة.... الخ.						
١٢	قضايا التقويم في التعلم المدمج:	٧٣.٨١	٣٦.١١	٩١.٦٧	٨١.٦٧	٨٣.٣٣	٧٣.٥٣
	* وتشمل: تقويم عملية تطوير محتوى التعلم المدمج – تقويم بيئة التعلم المدمج – تقويم تقديم وصيانة التعلم المدمج – تقويم محتوى المقررات الإلكترونية – تقويم الفريق التعليمي – تقويم خدمات الدعم: للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس وللفريق الإداري – تقويم الطلاب.... الخ.						
	المتوسطات العامة لنسب الاحتياجات التدريبية	٦٦.٢٧	٦١.٣٤	٧٢.٥٧	٧٥.٦٩	٨٦.٥١	

ويقود فحص النتائج الموضحة بالجدول إلى إدراك:

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

أ . القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج

ب . استراتيجيات التعليم والتعلم

ج . القضايا التعليمية في التعلم المدمج

د . تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية.

هـ . القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج

و . قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج

ز . قضايا التقويم في التعلم المدمج

ح . القضايا المؤسسية في التعلم المدمج

ط . أسس ونظريات التعلم

ي . المنهج الدراسي: عناصره- تصميمه

ك . قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج

ل . قضايا الإدارة في التعلم المدمج

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

أ . القانون. **ب . التربية.**

ج . الهندسة وعلوم الحاسوب. **د . الهندسة.**

هـ . العلوم الإدارية والمالية.

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

مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، ثم القدرة على التخطيط للتدريس باستخدام الكمبيوتر، ثم القدرة على إدارة الصف الإلكتروني.

وفي ضوء النتائج التي يوضحها الجدول السابق أمكن للباحث التقدم بالتصور التالي لخريطة تدريبية لترتيب موضوعات البرنامج التدريبي في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي لكل كلية على حدة، مرتبة من أكثر الكليات احتياجًا للتدرب (القانون)، إلى أقلها احتياجا (العلوم الإدارية والمالية) جدول (٨):

جدول (٨) الخريطة التدريبية لترتيب موضوعات البرنامج التدريبي في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

م	موضوع التدريب	ترتيب التدرب في البرنامج وفقا لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس				
		القانون	التربية	هندسة وعلوم الحاسوب	الهندسة	العلوم الإدارية والمالية
❶	القضايا الأخلاقية في التعلم المدمج	❶	❸	❷	❶	❹
❷	استراتيجيات التعليم والتعلم	❷	❽	❶	❷	❺
❸	القضايا التعليمية في التعلم المدمج	❹	❹	❸	❻	❽
❹	تحليل الطلاب وحاجاتهم التعليمية	❼	❷	❺	❺	❻
❺	القضايا التكنولوجية في التعلم المدمج	❺	❶	❶❶	❸	❶
❻	قضايا تصميم الواجهة في التعلم المدمج	❾	❺	❶❷	❹	❷
❼	قضايا التقويم في التعلم المدمج	❶❷	❻	❹	❼	❾
❽	القضايا المؤسسية في التعلم المدمج	❸	❼	❽	❶❷	❸
❾	أسس ونظريات التعلم	❿	❶❶	❻	❾	❿
❿	المنهج الدراسي: عناصره- تصميمه	❻	❶❷	❼	❽	❶❶
❶❶	قضايا دعم المصادر في التعلم المدمج	❽	❾	❿	❿	❶❷
❶❷	قضايا الإدارة في التعلم المدمج	❶❶	❿	❾	❶❶	❼

هذه الخريطة التدريبية تتيح قدرًا كبيرًا من المرونة في عمليات التدريب وتوقيتاته، فإذا كانت مقومات التدريب المادية والبشرية متوافرة، وكان أعضاء هيئة التدريس بالكلية كبيرًا، يمكن الأخذ ببرنامج التدريب لكل كلية على حدة وفقا للترتيب الوارد في الجدول (أسفل كل كلية)، أما إن كانت مقومات التدريب منخفضة أو بعضها غير متوافر، وكان عدد المتدربين

من الكلية الواحدة منخفضًا، يمكن تجميع المتدربين من كليات الجامعة المختلفة واتباع برنامج التدريب وفقا للترتيب المعبر عن المتوسط العام للنسب المئوية للاحتياجات التدريبية (في العمود الأول أقصى يمين الجدول)، ويستغرق التدرب على كل موضوع خمسة أيام، وينتهي البرنامج التدريبي خلال (١٣) أسبوعا: (١٢) أسبوعا منها للتدريب، والأسبوع الثالث عشر لاجتياز اختبارات البرنامج التدريبي.

ب. إجابة السؤال الثاني:

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

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

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

لرصد وتحليل مستويات إتقان أعضاء هيئة التدريس لمكونات الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، تم حساب النسب المئوية العامة للإتقان فيهما، ويوضح جدول (٩) هذه النتائج:

جدول (٩): النسب المئوية العامة لمستويات إتقان أعضاء هيئة التدريس لمكونات الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية بكليات الجامعة

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

وباستقراء بيانات الجدول يمكن استنتاج ما يلي:

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

٢. أن أعلى مستويات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى هيئة التدريس بالجامعة كانت بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب وكان أدناها بكلية القانون.

٣. أن مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لم يحتل المرتبة الأولى، وقد شارك في عينة البحث (١٤) عضو هيئة تدريس يمثلون تخصصات كلية التربية، إثنان منهم فقط كانا أكثر تأهلاً لاستخدام أدوات التعلم المدمج لأن تخصصهما تكنولوجيا التعليم.

٤. أن مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية لهيئة التدريس بكلية القانون جاء في المرتبة الأخيرة، وهي نفس المرتبة في الكفاءة التدريسية، وبالعودة للبيانات الديموجرافية لأعضاء هيئة التدريس بها وجد الباحث أن (٥٠ %) من أعضاء هيئة التدريس بها لم يعملوا بأي جامعة قبل التحاقهم بالجامعة الخليجية، وهذا يفسر تدني كفاءاتهم التدريسية والتكنولوجية.

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

لتعرف مستويات الكفاءة الذاتية التكنولوجية في استخدام أدوات التعلم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس، تم تقسيم الرصد والتحليل لثلاثة محاور هي على الترتيب:

أ. واقع وطبيعة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب، وشبكتا الإنترنت والإنترانت.

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

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

وذلك على النحو التالي:

أ. واقع وطبيعة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب، وشبكتا الإنترنت والإنترانت:

لرصد هذا الواقع قام الباحث بحساب النسب المئوية لطبيعة استخدامات الكمبيوتر والإنترنت والإنترانت لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، وهذا ما يوضحه جدول (١٠) التالي:

جدول (١٠): النسب المئوية لطبيعة استخدامات الكمبيوتر والإنترنت والإنترانت لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

م	طبيعة استخدام الكمبيوتر والإنترنت والإنترانت	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس				
		التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية
١	واقع استخدام للحاسوب: في: التدريس/ الكتابة والطباعة (بحوث، محاضرات، اختبارات....الخ)/ تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية/ إعداد الرسوم والتصميمات والأشكال البيانية/ الاستماع والمشاهدة للتسجيلات السمعية والمرئية.	73.85	56.94	95.83	90.83	77.38
٢	واقع استخدام الإنترنت والإنترانت: في: التدريس الجامعي/ تصفح مواقع الويب التعليمية/ تصفح مواقع الويب الثقافية (سياسية - اجتماعية... الخ)/ إنجاز عمليات تسجيل الطلاب وإدخال نتائجهم..الخ/ التواصل مع الطلاب/ التواصل مع الزملاء من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس/ تحميل البرامج والملفات بأنواعها/ حضور المؤتمرات العلمية من بعد.	81.74	73.14	94.44	92.22	79.36

يقود استقراء بيانات الجدول السابق إلى استنباط:

١. أن أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب هم الأكثر إتقانًا واستخدامًا للحاسوب والإنترنت والإنترانت بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بينما جاء أعضاء هيئة التدريس بكلية القانون في مؤخرة كليات الجامعة في استخدامهم للحاسوب وشبكاته.

٢. أن نسبة إتقان أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الكمبيوتر لاتقل عن ٥٠ %، وهي نسبة إيجابية عامة، لكن تظل منخفضة بالنظر لمتطلبات استخدام التعلم المدمج في ظل سعي الجامعات لتحقيق معايير الجودة الشاملة.

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

لرصد هذا الواقع قام الباحث بحساب نسب إتقان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاستخدام البرامج الكمبيوترية اللازمة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، والجدول (١١) التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١١): المتوسطات العامة لنسب اتقان أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة استخدام البرامج الكمبيوترية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

البرامج الكمبيوترية اللازمة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج	النسب المئوية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس				
	التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية
المتوسط العام لنسبة الإتقان	53.00	36.66	87.22	66.00	56.98

البرامج الكمبيوترية التي تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس عن استخدام كل منها:برامج معالجة النصوص/ برامج تصميم وتنفيذ العروض التقديمية/ برامج تصفح شبكة الويب/ برامج المعالجات الإحصائية/ برامج قواعد البيانات/ برامج تصميم صفحات الويب (Web Pages)/ برامج التواصل عبر الإنترنت/ برامج إعداد المقررات الإلكترونية/ برامج إدارة التعلم الإلكتروني/ برامج عرض وتحرير الصور/ برامج مكافحة ملفات التجسس والفيروسات/ برامج استماع ومشاهدة ومونتاج ملفات الصوت والفيديو/ برامج تنزيل وتحرير ملفات الفيديو من مواقع الفيديو/ برامج تسريع الإنترنت/ برامج تسريع تحميل الملفات والبرامج من الإنترنت.

يقود استقراء بيانات الجدول السابق إلى استنباط:

١. أن النسب العامة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والقانون والهندسة والعلوم الإدارية والمالية للبرامج الكمبيوترية اللازمة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج منخفضة بعامة ودون المستوى المقبول (٨٥%) لتبني استراتيجية التعلم المدمج في التدريس بكليات الجامعة.

٢. أن النسبة العامة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب للبرامج الكمبيوترية اللازمة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج هي الأعلى بين كليات الجامعة والتي تخطت المستوى المقبول (٨٥ %)، بينما كانت نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية القانون لهذه للبرامج الأدنى (٣٦.٦٦ %) بين كليات الجامعة.

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

لرصد هذا الواقع قام الباحث بحساب النسب المئوية لواقع مستويات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في القيام بالمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج، ويوضح جدول (١٢) التالي هذه النتائج:

جدول (١٢): واقع مستويات الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخمس في القيام بالمهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

المهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس				
	التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية
١. تصفح مواقع الويب Web Sites.	85.71	80.55	100.00	90.00	97.61
٢. إرسال المواد التعليمية الإلكترونية للطلاب واستقبال ردودهم عبر الإنترنت.	97.61	100.00	100.00	100.00	100.00
٣. إدارة واستخدام منتديات المناقشة الإلكترونية، وجلساتها.	57.14	19.44	87.50	71.66	30.95
٤. استخدام أدوات التعلم المدمج التالية:	57.73	52.95	90.62	75.62	67.55
البريد الإلكتروني/ القوائم البريدية/ مجموعات الأخبار/ لوحات الإعلانات/ الحوار الإلكتروني مع طالب واحد/ الحوار المتعدد الأطراف/ المؤتمر الكمبيوتري (الصوتي والمرئي)/ الوصلات للانتقال لمواقع شبكية خارجية/ الأقراص المدمجة/ الأقراص الرقمية/ أشرطة الفيديو/ الكتب الإلكترونية/ المدونات/الكتب المطبوع/ الأدوات والمواد في المختبرات المعتادة/ اللوحات والنماذج والعينات والخرائط.					
٥. البحث والوصول للمعلومات المطلوبة من خلال محركات البحث Search Engines.	73.80	77.77	100.00	90.00	92.85
٦. استخدام بروتوكول نقل الملفات File Transfer Protocol لتبادلها بين حاسوبك والكمبيوتر الخادم.	14.28	0.00	70.83	15.00	7.14
٧. استخدام الماسحات الضوئية Scanners والناسخات والطابعات Copiers & Printers.	64.28	55.55	100.00	71.66	85.71
٨. استخدام الكاميرات الرقمية Digital Cameras.	66.66	77.77	100.00	83.33	92.85
٩. استخدام وسائط التخزين الخارجية Flash M., EX. HD, CD-RM, CD-RW, DVD etc.	85.71	86.11	41.66	78.33	95.23
١٠. تصميم صفحات ومواقع الويب التعليمية التفاعلية وفقاً لمعايير جودتها.	14.28	0.00	41.66	16.66	11.90
١١. تصميم وإنتاج ملف إنجاز تدريسي إلكتروني e-portfolio.	45.23	8.33	79.16	28.33	33.33
١٢. إدارة مؤتمر سمعي/ فيديوي مع عدة طلاب.	26.19	19.44	66.66	41.66	45.23

المهام التكنولوجية المصاحبة لتصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس				
	التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية
١٣. تصميم وإنتاج واستخدام مصادر إلكترونية للتعلم المدمج.	28.57	5.55	83.33	58.33	16.66
١٤. تصميم وإنتاج واستخدام الاختبارات الإلكترونية.	19.04	13.88	75.00	43.33	30.95
١٥. تصميم وإنتاج مقرر إلكتروني لبيئة التعلم المدمج وفقاً لمعايير جودته.	45.23	11.11	87.50	40.00	59.52
١٦. التفاعل مع الطلاب وإدارة الجامعة إلكترونيا.	83.33	91.66	100.00	95.00	97.61
١٧. تصميم واجهة تفاعل (Interface) مناسبة تحوي أدوات التعلم الإلكتروني المناسبة للمحتوى وتحقيق التفاعل.	59.52	8.33	45.83	40.00	19.04
١٨. الوصول والإبحار في المكتبات الإلكترونية والتعامل مع قواعد البيانات.	52.38	36.11	95.83	63.33	78.57
١٩. تشخيص مشكلات الشبكات ومعالجة البسيط منها.	28.57	30.55	79.16	31.66	33.33
٢٠. المرونة والقدرة على التوافق بين مواقف وأدوات التدريس التقليدي والتعلم الإلكتروني.	38.09	22.22	79.16	38.33	54.76
المتوسط العام لنسبة الإتقان	54.55	45.47	86.90	65.57	61.83

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق إلى استنباط ما يلي:

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

والنظرة التحليلية للنتائج الواردة في الجدول السابق توضح أن المهمتين التكنولوجيتان الأكثر إتقاناً من جانب أعضاء هيئة التدريس بجميع كليات الجامعة هما: مهمة إرسال المواد التعليمية الإلكترونية للطلاب واستقبال ردودهم عبر الإنترنت، ومهمة تصفح مواقع الويب Web Sites. بينما كانت المهمتان التكنولوجيتان الأقل إتقاناً من جانبهم هما: استخدام

بروتوكول نقل الملفات File Transfer Protocol لتبادلها بين الكمبيوتر الشخصي والكمبيوتر الخادم، وتصميم صفحات ومواقع الويب التعليمية التفاعلية وفقاً لمعايير جودتها.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة جمال الزعانين (٢٠٠٥) التي أكدت أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس يجيدون استخدام برنامج معالجة النصوص، واستخدام الإنترنت في البحث والمراسلة، وأن (٥%) منهم يجيدون استخدام برامج تصميم برمجيات الوسائط المتعددة، وبرامج تصميم المقررات في البيئات التعليمية الافتراضية، وبرامج إدارة المقررات على الإنترنت، وبرامج إدارة التعلم الإلكتروني، وبرامج تصميم صفحات الويب.

وتتفق أيضاً ونتائج دراسة نواف شطناوي (٢٠٠٥) التي أوضحت تدني درجة استخدام التكنولوجيا في التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وكانت نسب استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب وأجهزة عرض بياناته (Data Show) ومواقع الويب التعليمية هي الأدني بين تجهيزات تكنولوجيا التعليم المستخدمة بالجامعة. وهو ما أكدته أيضا دراسة انتصار الغويل (٢٠١٦) التي أوضحت أن استخدام أساتذة كلية الاقتصاد والتجارة بالجامعة الأسمرية الإسلامية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواد التي يدرسونها لتطوير التعليم العالي يتسم بالتدني الشديد وعدم تلبية احتياجات سوق العمل.

وتختلف هذه النتائج مع ما أسفرت عنه دراسات سعيد السنيدي (٢٠٠٠)، وخالد الشريف (٢٠٠٢)، وعبد الحافظ سلامة (٢٠٠٣)، ومنير عوض (٢٠٠٣)، وإحسان كنسارة (٢٠٠٧) حيث أجمعت هذه الدراسات على امتلاك معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات التي اجريت فيها هذه الدراسات للكفايات الذاتية التكنولوجية، وإن أشارت معظم الدراسات لوجود تفاوت بين نسب الإتقان وواقع الممارسة الذي كان بنسب متوسطة في معظم الأحيان.

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

لرصد هذا الواقع قام الباحث بحساب النسب المئوية المعبرة عن واقع الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة الخمس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي، ويوضح جدول (١٣) التالي هذه النتائج:

جدول (١٣): النسب المئوية لمستويات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج

م	مجالات الكفاءة الذاتية التدريسية	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة					
		التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية	المتوسط العام
١	تحليل الطلاب (حاجاتهم - خلفياتهم - أساليبهم المفضلة في التعلم - اهتماماتهم - مستوياتهم المعرفية والمهارية.الخ)	73.81	22.22	37.50	31.67	16.67	36.27
٢	العمل مع طلاب ذوي ثقافات متنوعة.	83.33	80.56	79.17	76.67	78.57	79.41
٣	وضع أهداف تعليمية واضحة ومحددة وواقعية لموضوعات المقرر الإلكتروني.	85.71	38.89	50.00	60.00	61.90	60.78
٤	إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.	78.57	36.11	58.33	33.33	61.90	51.96
٥	اقتراح أنشطة تعلم متنوعة لكل موضوع من موضوعات المقرر الإلكتروني.	69.05	38.89	41.67	63.33	42.86	53.43
٦	تخطيط وتنفيذ أساليب التدريس المناسبة للطلاب ولطبيعة كل مقرر إلكتروني.	69.05	47.22	58.33	28.33	59.52	50.00
٧	اختيار وتوظيف مصادر التعلم الإلكترونية والتقليدية المتنوعة في مواقف التعلم المدمج.	73.81	41.67	62.50	50.00	61.90	57.35
٨	تقييم مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت وفقاً لمعايير الجودة الخاصة بها.	38.10	11.11	58.33	21.67	35.71	30.39
٩	تطبيق مراحل التصميم التعليمي (التحليل، التقييم، التصميم، التطوير، التسليم، التقويم).	26.19	5.56	20.83	26.67	23.81	21.56
١٠	تحديد توقيت وكيفية تنفيذ الدمج الإلكتروني داخل قاعات الدراسة التقليدية وتوقيت وقف الدمج للانتقال للتعلم الإلكتروني.	30.95	27.78	62.50	35.00	19.05	32.84
١١	تحديد أدوار عضو هيئة التدريس والطلاب في مواقف التعلم المدمج.	71.43	36.11	54.17	63.33	66.67	59.80
١٢	تيسير تعلم الطلاب لإكسابهم مهارات الوصول والاستخدام والاستفادة من المصادر الإلكترونية	45.24	36.11	91.67	56.67	78.57	59.31
١٣	إمداد الطلاب بتغذية راجعة متوافقة مع مهارات استخدامهم لمصادر التعلم الإلكترونية.	47.62	30.56	54.17	41.67	88.10	51.96

م	مجالات الكفاءة الذاتية التدريسية	النسب المئوية لإتقان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة					
		التربية	القانون	علوم الحاسوب	هندسة	العلوم الإدارية	المتوسط العام
١٤	استخدام معايير موضوعية عند تقييم تعلم الطلاب واستخدامهم لمصادر التعلم.	80.95	47.22	45.83	36.67	85.71	58.82
١٥	تنويع وتطوير أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب خلال مواقف التعلم المدمج.	59.52	86.11	87.50	61.67	80.95	72.54
١٦	الوعي بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا في مواقف التعلم المدمج وممارستها.	80.95	72.22	79.17	51.67	59.52	66.17
١٧	تحليل واختيار وتنظيم محتوى المقرر الدراسي وإنتاجه في صورة رقمية وأخرى ورقية.	19.05	16.67	54.17	38.33	19.05	28.43
١٨	الوعي بمعايير جودة: بيئة التعلم المدمج، والمقررات والمواقع الإلكترونية، وأنشطة التعليم والتعلم، والتقويم الإلكتروني.	26.19	33.33	75.00	23.33	83.33	44.11
١٩	تطوير الأداء المهني بما يلبي معايير الجودة الشاملة للتعلم المدمج (مجالات: البحث العلمي، والتدريس، وخدمة الجامعة والمجتمع).	69.05	25.00	54.17	28.33	85.71	50.98
٢٠	تصميم وتطبيق استبانات التقييم الذاتي الإلكترونية، والاستفادة منها في تقويم وتطوير المقررات الإلكترونية.	57.14	22.22	66.67	51.67	30.95	45.09

ويقود الفحص التحليلي لبيانات الجدول السابق (١٣) إلى إدراك ما يلي:

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

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

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

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

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

٧. إن أعلى مستوى لإتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية التدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في كلية العلوم الإدارية والمالية كان من نصيب الكفاءة في إمداد الطلاب بتغذية راجعة متوافقة مع مهارات استخدامهم لمصادر التعلم الإلكترونية وتحصيلهم الدراسي، بينما جاء أدنى مستوى من نصيب الكفاءة في تحليل

الطلاب (حاجاتهم – أساليبهم المفضلة في التعلم – اهتماماتهم – مستوياتهم المعرفية والمهارية.الخ)

ويتضح من نتائج الجدولين: (١٢)، و(١٣) إلى أن مستوى إتقان الكفاءات الفرعية المكونة للكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج لأعضاء هيئة التدريس بجميع كليات الجامعة متدنية عمومًا وأقل من المستوى المقبول (٨٥%) لتبني استراتيجية التعلم المدمج في التدريس بكليات الجامعة، الأمر الذي يفرض إجراء تدريب مكثف للجميع لتنمية الكفاءة الذاتية في مجال تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج.

ويعتقد الباحث أن نتائج الدراسة الحالية محدودة بكون الجامعة الخليجية جامعة خاصة (غير حكومية)، وهو متغير يلقي بظلال سلبية على معايير وشروط اختيار أعضاء التدريس بها يجعل إدارة الجامعة تتغاضى عن بعض معايير الجودة والخبرة في تصميم وإنتاج واستخدام مستحدثات التكنولوجيا في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس المقبولين للعمل بها.

ج. إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على "ما طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي؟"

يوضح الجدول التالي (١٤) البيانات الوصفية لدرجات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على مقياس الاتجاهات نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي:

جدول (١٤):البيانات الوصفية لدرجات عينة الدراسة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي

أبعاد المقياس	عدد عبارات البعد	العدد (ن)	المجموع	المتوسط	الدرجة الحرجة	الانحراف المعياري
١. خصائص التعلم المدمج وفوائده	١٤	٦٨	3175.00	46.69	42	4.85
٢. أهمية كسب الكفاءة التعليمية والتكنولوجية للتعلم المدمج	٨		1853.00	27.25	24	3.83
٣. توظيف التعلم المدمج في التدريس والإشراف العلمي بالجامعة	١٢		2881.00	42.37	36	6.58
٤. تصميم واستخدام المقررات الإلكترونية في التعلم المدمج	١١		2881.00	42.37	33	6.58
٥. مقومات (متطلبات) تبني وتنفيذ التعلم المدمج، ومدى توافرها	١٤		3329.00	48.96	42	7.39
٦. الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا المعلومات في التعلم المدمج	١١		3329.00	48.96	33	7.39
المقياس ككل	٧٠		16155.00	237.57	210	28.11

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في المقياس ككل وفي جميع أبعاده الستة عن الدرجات الحرجة المقابلة لها، مما يدل على إيجابية اتجاهات عينة الدراسة نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي في المقياس ككل، وفي جميع أبعاده، وهذا يعبر عن قبول أعضاء هيئة التدريس وتأييدهم لتبني استراتيجية التعلم المدمج في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس الجامعي.

وهذا ملمح إيجابي يبشر باحتمالات نجاح تجربة تطبيق استراتيجية التعليم المدمج في حال تبنيها من قبل الجامعة، ولكنه نجاح يظل مرهونا بمجموعة من الاعتبارات الأخرى وأهمها وجود خطة استراتيجية بعيدة المدى للجامعة تتبنى هذه الاستراتيجية، وجودة البنية الأساسية اللازمة للتعلم المدمج، وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وقدرة التعلم المدمج على تلبية احتياجات طلبة الجامعة.

وتتفق هذه النتائج مع ما اسفرت عنه عدة دراسات اهتمت برصد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج كدراسة أوه وبارك (Oh & Park, 2009, 327-342)، ودراسة بينسونا وأندرسون وأومس (Bensona, Anderson & Ooms, 2011)،

ودراسة سمر عبد الله (٢٠١٢)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى تمتع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات التي أجريت فيها هذه الدراسات باتجاهات إيجابية نحو تصميم واستخدام ادوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي. ولكنها تختلف مع بعض الدراسات التي أظهرت وجود صعوبات حقيقية لتطبيق التعلم المدمج في التدريس ومن بينها ضعف مهارات المعلم الجامعي في تحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى رقمي، وعدم وضوح أهمية التعلم المدمج في التدريس الجامعي وسلبية اتجاهات بعضهم نحوه، وضعف قدراتهم على تصميم المقررات الإلكترونية كدراسة غازي خليفة وخالد الصرايرة (٢٠١٣)، ودراسة لمياء الصالح وعبدالرحمن العامر (٢٠١٨، ٧٩-٩٧).

د. إجابة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزى لمتغير التخصص ومدة الخبرة؟"

قبل البدء في دراسة العلاقات بين متغيرات البحث تم اختبار إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، ونظراً لأن عدد أعضاء هيئة التدريس في كل كلية من كليات الجامعة أقل من ٥٠ عضواً فقد تم استخدام اختبار (Shapiro-Wilk) (محمد أبوزيد، ٢٠٠٥، ١٦٨-١٧١) ويوضح الجدول التالي (١٥) نتائج الاختبار:

جدول(١٥): اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات مجموعات البحث الخمس في مقياس الكفاءة الذاتية

وجه المقارنة	الكلية	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.
المجموع الكلي لدرجات الكفاءة الذاتية في عينة البحث	التربية	0.938	14	0.395
	القانون	0.944	12	0.545
	الهندسة وعلوم الحاسوب	0.942	8	0.629
	الهندسة	0.969	20	0.727
	العلوم الإدارية والمالية	0.986	14	0.997

يتضح من النتائج أن مستوى الدلالة في جميع الكليات أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي فالبيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ولذا تم اختيار اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test). وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في مرحلتين

رئيستين: تناولت الأولى علاقة الكفاءة الذاتية التكنولوجية بالتخصص (الكلية) ومدة الخبرة، بينما تناولت الثانية علاقة الكفاءة الذاتية التدريسية بالتخصص (الكلية) ومدة الخبرة.

أ. علاقة الكفاءة الذاتية التكنولوجية بالتخصص (الكلية):

يوضح الجدول التالي (16) نتائج بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتخصص "الكلية"

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

الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) للعينات المستقلة			حجم التأثير (η^2)
				F	Sig.	t	df	Sig.(*)	
التربية × القانون	١٤	81.36	38.22	0.368	0.550	1.23	24	0.231	٠.٠٥٩ متوسط
	١٢	64.25	31.66			1.25	23.98	0.224	
التربية × علوم الحاسوب	14	81.36	38.22	3.06	0.095	-3.36-	20	0.003(*)	٠.٣٦١ كبيرجدا
	8	130.50	20.11			-3.95-	19.95	0.001	
التربية × الهندسة	14	81.36	38.22	0.087	0.770	-1.37-	32	0.182	٠.٠٥٥ صغير
	20	98.55	34.64			-1.34-	26.30	0.191	
التربية × العلوم الإدارية	14	81.36	38.22	1.44	0.241	-.73-	26	0.473	٠.٠٢ صغير
	14	90.57	27.94			-.73-	23.81	0.474	
القانون × علوم الحاسوب	12	64.25	31.66	2.07	0.167	-5.23-	18	0.000(*)	٠.٦٠٣ كبيرجدا
	8	130.50	20.11			-5.72-	17.99	0.000	
القانون × الهندسة	12	64.25	31.66	0.155	0.696	-2.80-	30	0.009(*)	٠.٢٠٧ كبير
	20	98.55	34.64			-2.86-	25.01	0.008	
القانون × العلوم الإدارية	12	64.25	31.66	0.385	0.541	-2.25-	24	0.034(*)	٠.١٧٤ كبير
	14	90.57	27.94			-2.23-	22.21	0.036	
علوم الحاسوب × الهندسة	8	130.50	20.11	2.97	0.097	2.43	26	0.022(*)	٠.١٨٥ كبير
	20	98.55	34.64			3.04	22.04	0.006	
علوم الحاسوب × العلوم الإدارية	8	130.50	20.11	.721	0.406	3.54	20	0.002(*)	٠.٣٨٥ كبيرجدا
	14	90.57	27.94			3.87	18.71	0.001	
الهندسة× العلوم الإدارية	20	98.55	34.64	1.14	0.294	.71	32	0.481	٠.٠١٦ صغير
	14	90.57	27.94			.74	31.26	0.464	

(*) دلالة طرفين عند مستوى (≤ ٠.٠٥).

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق وخاصة قيم الدلالة (.Sig) لاختبار ليفني لتساوي التباين (Levene's Test for Equality of Variances) إلى إدراك أن جميع هذه القيم > (٠.٠٥) وهذا يعني أن جميع عينات الكليات متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين كل كليتين ودلالتها الإحصائية (محمد أبوزيد، ٢٠٠٥، ١٧٤). وهكذا يتضح من الجدول:

١. وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة وعلوم الحاسوب (بحجم تأثير كبير) عند مقارنتها بالكليات الأربع الأخرى، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتيحه التخصص الدقيق من فرص للدراسة والتدرب في مجال الكمبيوتر وشبكاته مما يرفع مستويات الكفاءة فيه لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة وعلوم الحاسوب.
٢. وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة (بحجم تأثير كبير) عند مقارنتها بكلية القانون.

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

٣. عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج كلية التربية بكليات القانون، والهندسة والعلوم الإدارية والمالية من جهة، وعند مقارنة نتائج كلية الهندسة بكلية العلوم الإدارية والمالية من جهة أخرى.

ب. علاقة الكفاءة الذاتية التكنولوجية بمدة خبرة عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي:

يوضح الجدول التالي (١٧) نتائج بحث مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التكنولوجية ومدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس:

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

مدة الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات			حجم التأثير (η^2)
				F	Sig.	t	df	Sig.(*)	
أقل من (١٠) سنوات	32	70.03	30.44	٠.227	٠.635	-5.31-	66	0.00	٠.30 كبيرجدا
أكثر من (١٠) سنوات	36	109.78	31.09			-5.32-	65.36	0.00	

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

ويتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات (بحجم تأثير كبير جدًا)، وهذا يؤكد الاعتبارات السائدة في الميدان التربوي من أن طول مدة الخبرة التدريسية تتيح لأعضاء هيئة التدريس فرصًا عديدة للتدرب وكسب كفايات تكنولوجية لتحسين أدائهم التدريسي والانخراط في دورات تدريبية للنمو المهني في مجالات توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، وعلى عكس ما يعتقد البعض بأن أعضاء هيئة التدريس الأصغر سنًا يكونون دومًا أكثر اهتمامًا وكفاءة تكنولوجية من الأكبر سنًا كدراسة منير عوض (٢٠٠٣).

ج. علاقة الكفاءة الذاتية التدريسية بالتخصص (الكلية):

يوضح الجدول التالي (١٧) نتائج بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية التدريسية وتخصصات "كليات" أعضاء هيئة التدريس في الجامعة:

جدول (١٨): نتائج اختبار مقارنة متوسطات كليات الجامعة في الكفاءة الذاتية التدريسية

الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات		
				F	Sig.	t	df	Sig.(*)
التربية × القانون	١٤	35.57	16.12	0.080	0.779	1.928	24	0.066
	١٢	22.67	18.00			1.912	22.38	0.069
التربية × علوم الحاسوب	14	35.57	16.12	0.056	0.815	-.024-	20	0.981
	8	35.75	17.76			-.023-	13.53	0.982
التربية × الهندسة	14	35.57	16.12	0.620	0.437	1.457	32	0.155
	20	26.40	19.28			1.504	30.89	0.143
التربية × العلوم الإدارية	14	35.57	16.12	0.360	0.553	0.231	26	0.819
	14	34.21	14.91			0.231	25.84	0.819
القانون × علوم الحاسوب	12	22.67	18.00	0.001	0.979	-1.601-	18	0.127
	8	35.75	17.76			-1.605-	15.31	0.129
القانون × الهندسة	12	22.67	18.00	0.184	0.671	-.543-	30	0.591
	20	26.40	19.29			-.553-	24.61	0.585
القانون × العلوم الإدارية	12	22.67	18.00	0.626	0.437	-1.790-	24	0.086
	14	34.21	14.91			-1.764-	21.46	0.092
علوم الحاسوب× الهندسة	8	35.75	17.76	0.168	0.686	1.183	26	0.247
	20	26.40	19.29			1.227	14.02	0.240
علوم الحاسوب × العلوم الإدارية	8	35.75	17.76	0.503	0.487	0.217	20	0.830
	14	34.21	14.91			0.207	12.67	0.840
الهندسة × العلوم الإدارية	20	26.40	19.29	1.764	0.193	-1.271-	32	0.213
	14	34.21	14.91			-1.331-	31.62	0.193

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق وخاصة قيم الدلالة (.Sig) لاختبار ليفني لتساوي التباين إلى إدراك أن جميع هذه القيم أعلى من (٠.٠٥) وهذا يعني أن جميع عينات

الكليات متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين كل كليتين ودلالتها الإحصائية.

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

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

د. علاقة الكفاءة الذاتية التدريسية بمدة خبرة عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي:

يوضح الجدول التالي (١٨) نتائج بحث مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية ومدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس:

جدول (١٩): نتائج اختبار مدى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية ومدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس

مدة الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات			حجم التأثير (η^2)
				F	Sig.	t	df	Sig.(*)	
أقل من (١٠) سنوات	32	86.19	38.68	.814	.370	-6.73-	66	0.00	٠.٤١ كبيرجدا
أكثر من (١٠) سنوات	36	152.72	42.43			-6.76-	65.95	0.00	

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

إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية (بحجم تأثير كبير جدًا) في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه مقارنة الكفاءة التكنولوجية بين أعضاء هيئة التدريس الأقل والأكثر خبرة تدريسية، وتؤكد الاعتبارات السائدة في الميدان التربوي من أن طول مدة الخبرة التدريسية تتيح لأعضاء هيئة التدريس فرصًا عديدة للتدرب وكسب كفايات تدريسية والانخراط في دورات تدريبية للنمو المهني في مجال التدريس الجامعي، وعلى عكس ما يعتقد البعض بأن أعضاء هيئة التدريس الأصغر سنًا يكونون دومًا أكثر نشاطا ورغبة في بذل جهد في التخطيط والتنفيذ للتدريس من الأكبر سنًا، كدراسة منير عوض (٢٠٠٣).

٥. إجابة السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي تُعزي لمتغيري: التخصص (الكلية) ومدة الخبرة؟"

قبل البدء في دراسة العلاقات بين متغيرات البحث تم اختبار إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، ونظراً لأن عدد أعضاء هيئة التدريس في كل كلية من كليات الجامعة أقل من ٥٠ عضواً فقد تم استخدام اختبار (Shapiro-Wilk) (محمد أبوزيد، ٢٠٠٥، ١٦٨-١٧١) ويوضح الجدول التالي (١٩) نتائج الاختبار:

جدول (٢٠): اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات مجموعات البحث الخمس في مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج

وجه المقارنة	الكلية	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.
المجموع الكلي لدرجات الاتجاه نحو التعلم المدمج في عينة البحث	التربية	٠.935	14	٠.363
	القانون	٠.906	12	٠.191
	الهندسة وعلوم الحاسوب	٠.847	8	٠.089
	الهندسة	٠.899	20	٠.040
	العلوم الإدارية والمالية	٠.913	14	٠.173

يتضح من النتائج أن مستوى الدلالة في كليات التربية والقانون وعلوم الحاسوب والأعمال الإدارية والمالية أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي فبياناتها تتبع التوزيع الطبيعي، ولذا تم اختيار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) (أبو زيد، ٢٠٠٥، ١٥٦) وتم ذلك في مرحلتين رئيستين: تناولت الأولى علاقة الاتجاه نحو التعلم المدمج بالتخصص (الكلية)، وتناولت الثانية علاقة الاتجاه نحو التعلم المدمج بمدة الخبرة.

أولاً: استقصاء علاقة الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي بالتخصص (الكلية):

تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	33655.2٩	4	8413.82	27.4٩	٠.00
داخل المجموعات	19285.34	63	306.1٢		
المجموع	52940.63	67			

يتضح من الجدول أن قيمة F = ٢٧.٤٩، وبدلالة = ٠.٠٠٠ ، أي أن قيمة مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ ، ولتحديد مصدر هذا الفرق الدال إحصائيًا، يتم أولاً الحصول على الإحصاءات الوصفية للمتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم اختبار تجانس التباين بين درجات

أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة. وقام الباحث بعمل الإحصاءات الوصفية لعلاقة الاتجاهات نحو التعلم المدمج بالتخصص (الكلية)، والجدول التالي يوضحها:

جدول (٢٢) الإحصاءات الوصفية علاقة الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي بالتخصص (الكلية)

الكلية	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أقل درجة	أعلى درجة
التربية	14	242.07	18.0٦	4.8٣	206.00	265.00
القانون	12	195.75	12.8١	3.٧٠	182.00	219.00
علوم الحاسوب	8	270.25	18.97	6.7١	231.00	288.00
الهندسة	20	235.05	15.8٩	3.55	205.00	254.00
العلوم الإدارية	14	253.8٦	21.35	5.7١	203.00	278.00
المجموع	68	237.57	28.1١	3.4١	182.00	288.00

تؤكد نتائج الجدول السابق (٢١) لمتوسطات درجات الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي بالتخصص (الكلية) الطبيعة الإيجابية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في أربعا من كليات الجامعة الخمس وهي التربية، وهندسة وعلوم الحاسوب، والهندسة، والعلوم الإدارية والمالية، حيث ارتفع متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس فيها عن الدرجة الحرجة للمقياس (٢١٠)، بينما جاءت هذه الاتجاهات غير إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية القانون حيث بلغ متوسط درجة أعضائها في مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج (١٩٥) درجة.

وقد تم اختبار تجانس التباين بين درجات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة باختبار ليفني (Levene Statistic) على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (23) اختبار تجانس التباين لدرجات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة في مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
٠.778	4	63	٠.543

ويتضح من نتائج اختبار (Levene Statistic) أن قيمة مستوى الدلالة أعلى من ٠.٠٥، وهذا يدل على أن تجانس البيانات بين الكليات الخمس متساو، وهذا يقود إلى معالجة البيانات بأحد الاختبارات التي تفترض أن البيانات بين الفئات متساو Equal variance assumed كاختبار شيفيه (Scheffe)، للمقارنات المتعددة وهذا ما قام به الباحث وتوضحه النتائج التالية:

جدول (٢٤) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة الخمس

الكلية (I)	الكلية (J)	متوسط الفروق (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
التربية	القانون	46.32143*	6.88296	٠.000
	علوم الحاسوب	-28.17857-*	7.75436	٠.016
	الهندسة	7.02143	6.09683	٠.856
	العلوم الإدارية	-11.78571-	6.61294	٠.533
القانون	التربية	-46.32143-*	6.88296	٠.000
	علوم الحاسوب	-74.50000-*	7.98588	٠.000
	الهندسة	-39.30000-*	6.38870	٠.000
	العلوم الإدارية	-58.10714-*	6.88296	٠.000
علوم الحاسوب	التربية	28.17857*	7.75436	٠.016
	القانون	74.50000*	7.98588	٠.000
	الهندسة	35.20000*	7.31918	٠.000
	العلوم الإدارية	16.39286	7.75436	٠.356
الهندسة	التربية	-7.02143-	6.09683	٠.856
	القانون	39.30000*	6.38870	٠.000
	علوم الحاسوب	-35.20000-*	7.31918	٠.000
	العلوم الإدارية	-18.80714-	6.09683	٠.061
العلوم الإدارية	التربية	11.78571	6.61294	٠.533
	القانون	58.10714*	6.88296	٠.000
	علوم الحاسوب	-16.39286-	7.75436	٠.356
	الهندسة	18.80714	6.09683	٠.061

يتضح من الجدول السابق (٢٣) أن الفرق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي دال إحصائيا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) يعزى للتخصص (الكلية) في صالح:

- **كلية التربية عند مقارنتها بكلية القانون.**
- **كلية علوم الحاسوب عند مقارنتها بكلية التربية.**
- **كلية علوم الحاسوب عند مقارنتها بكلية القانون.**
- **كلية العلوم المالية والإدارية عند مقارنتها بكلية القانون.**

كما يتضح أيضا أن الفرق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي غير دال إحصائيا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) يعزى للتخصص (الكلية) بين:

- **كلية العلوم الإدارية والمالية وكليتة التربية.**
- **كلية العلوم الإدارية والمالية وكلية علوم الحاسوب.**

وتُظهر هذه النتائج أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تفوق إيجابيتها في كليات الجامعة الأربع كلية القانون، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخبرة السابقة بالتدريس الجامعي، فقد شارك في عينة البحث (١٢) عضو هيئة تدريس بكلية القانون ليس لدى (٥٠ %) منهم خبرة سابقة بالتدريس الجامعي ولا أساليبه المستحدثة التي تقوم على توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وتبدو صحة المقولة "الإنسان عدو ما يجهل" واضحة في هذه النتيجة. وترتبط هذه النتيجة أيضا بارتفاع إيجابية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية هندسة وعلوم الحاسوب بالمقارنة بنظرائهم في كلية التربية وعددهم (١٤) عضو هيئة تدريس، اثنين منهم فقط يتمتعان بخبرة سابقة (بحكم تخصصهما: تكنولوجيا التعليم) في مجال التعلم المدمج وتصميم واستخدام أدواته في التدريس الجامعي.

ثانياً: علاقة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي بمتغير مدة الخبرة:

لتعرف أنسب المعالجات الإحصائية لهذه العلاقة تم اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الاتجاهات نحو التعلم المدمج ومدة الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٢٥):اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات عينة الدراسة ككل (دون اعتبار للتخصص) في مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي ومدة الخبرة

وجه المقارنة	مدة الخبرة	اختبار شابيرو – ولك (Shapiro-Wilk)		
		Statistic	df	Sig.
المجموع الكلي لدرجات مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج	خبرة أقل من ١٠ سنوات	0.963	32	0.332
	خبرة أكثر من ١٠ سنوات	0.957	36	0.175

يتضح من النتائج أن مستوى الدلالة للفرق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون خبرة تدريسية تزيد عن (١٠) سنوات في التدريس الجامعي وأولئك الذين تقل خبرتهم التدريسة عن (١٠) سنوات أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي فبياناتها تتبع التوزيع الطبيعي، ولذا تم اختيار اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) (أبو زيد، ٢٠٠٥، ١٥٦).

جدول (٢٦):نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي وعلاقتها بمتغير مدة الخبرة

مدة الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفني لتساوي التباين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات		
				F	Sig.	t	df	Sig.(*)
أقل من ١٠ سنوات	32	244.16	26.83	0.969	0.329	1.85	66	0.068
أكبر من ١٠ سنوات	36	231.72	28.28			1.86	65.71	0.067

ويقود استقراء بيانات الجدول السابق وخاصة قيمة الدلالة (.Sig) لاختبار ليفني إلى إدراك أن قيمتها أعلى من (٠.٠٥) وهذا يعني أن مجموعتي الدراسة من ذوي الخبرة أقل أو أكثر من (١٠) سنوات متساوية التباين، وهذا يقود لاعتماد قيمة (t) في الصف العلوي في العلاقة بين مستويي الخبرة ودلالتها الإحصائية.

وهكذا يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس. وهذا يعني أن طول مدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس لا يرتبط باتجاهاته نحو التعلم المدمج، وأن تنمية

اتجاهاته الإيجابية نحوه يحتاج لمزيد من جهود التنمية المهنية التي تركز على كسب الكفاءة التكنولوجية والتدريسية في مجال التعلم المدمج.

❐ إجابة السؤال السادس:

نص السؤال السادس على "ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي؟ وما دلالتها الإحصائية إن وجدت؟"

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

جدول (٢٧): نتائج تحليل الانحدار البسيط لبيانات الكفاءة الذاتية: التكنولوجية والتدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو توظيف أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي

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

(*) دلالة طرف واحد.

تشير نتائج ارتباط بيرسون في الجدول السابق إلى أن قوة العلاقة (R) تساوي (٠.١٠٥)، (٠.١٥٥)، (٠.٠٠١) على الترتيب (كفاءة ذاتية ككل، كفاءة تكنولوجية، كفاءة تدريسية)، وهذه قيمة مطلقة أي لا تحدد العلاقة إذا كانت سالبة أم موجبة، ولكن يتضح من

قيمة (Beta) أنها تساوي قيمة (R) في الحالات الثلاث وهي قيم موجبة، وهذا يعني وجود علاقة طردية (محمد أبوزيد، ٢٠٠٥، ٢٥٣) بين متغيري: الاتجاهات نحو التعلم المدمج من جهة، والكفاءة الذاتية ككل، أو بجزءيها: التكنولوجي والتدريسي من جهة أخرى.

كما يتضح من الجدول أن قيم (t) عند درجات حرية (٦٦) غير دالة إحصائياً عند قيم (0.394)، (0.207)، (0.992) على الترتيب (كفاءة ذاتية ككل، كفاءة تكنولوجية، كفاءة تدريسية)، وهي قيم أعلى من (٠.٠٥) وهذا يدل على أن العلاقة الطردية القائمة بين المتغيرات غير دالة إحصائياً. هذه العلاقة وإن كانت غير دالة إحصائياً لكنها تدل على أن ارتفاع أو تنمية أياً من المتغيرين سيؤدي غالباً إلى تحسن مستوى المتغير الآخر، أي أن التدرب لتحسين ورفع مستوى الكفاءة الذاتية بشقيها سيؤدي إلى مزيد من الإيجابية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المدمج.

❐ خلاصة نتائج البحث:

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

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

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس الجامعي تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) في صالح كلية الهندسة وعلوم الحاسوب عند مقارنتها بالكليات الأربع الأخرى، وفروقاً أخرى في الكفاءة الذاتية التكنولوجية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات.

٤. إيجابية اتجاهات عينة الدراسة نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي في المقياس ككل، وفي جميع أبعاده، وهذا يعبر عن قبول أعضاء هيئة التدريس وتأييدهم لتبني استراتيجية التعلم المدمج في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس الجامعي.

٥. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم واستخدام أدوات التعلم المدمج في التدريس تُعزي لمتغير التخصص (الكلية) عند مقارنة نتائج جميع كليات الجامعة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الكفاءة الذاتية التدريسية تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية في صالح الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (١٠) سنوات.

٦. أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تفوق إيجابيتها في كليات الجامعة الأربع كلية القانون، ولم تظهر فروق دالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) في الاتجاهات نحو التعلم المدمج واستخدامه في التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزي لمتغير مدة الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس.

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

❐ توصيات البحث:

*** توصيات للجامعة الخليجية:**

في ضوء عينة البحث ونتائجه يوصي الباحث بما يلي:

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

٢. بدء الجامعة الخليجية في تبني استراتيجية التعلم المدمج، وتصميم خطط تدريبية فاعلة بهدف إكساب أعضاء هيئة التدريس وطلابهم كفاءاته.

*** توصيات للجامعات العربية:**

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

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

❐ القيمة التطبيقية للبحث:

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

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

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

❐ مقترحات البحث:

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:

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

٢. تقويم الكفاءة الذاتية التكنولوجية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وإتجاهاتهم نحو التعلم المدمج بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي في ضوء معايير جودة التعلم المدمج.

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

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

❐ مراجع البحث:

*** أولا: المراجع العربية:**

- إبراهيم الشافعي إبراهيم (يونيو ٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ١٩ (٧٥)، ١٣١-١٩٣.
- إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠١٣). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين – تكنولوجيا ويب ٢.٠. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات
- إحسان محمد عثمان كنسارة (٢٠٠٧). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).
- أحمد بن زيد آل مسعد (٢٠١٢). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ٢٤ (١)، ٢٢٩-٢٦٦.
- إسحق بن عبد الله عطار (٢٠١١). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، ٣ (١)، ١٧-٥٧.
- إسلام جابر أحمد علام (٢٠٠٩). أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدي الطلاب المعلمين. تم الحصول عليها بتاريخ ١٩ يوليو ٢٠١٦ من الموقع:

  http://drkhaledomran.blogspot.com/2009/09/blog-post_28.html
- أصلان صبح المساعيد (٢٠١١). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية. ١٩ (١)، ٦٧٩-٧٠٧.
- الجميل محمد عبدالسميع شعلة (٢٠٠٥). أثر تفاعل الذكاء الاجتماعى مع الكفاءة الذاتية فى كفاءة

  التدريس لدى معلمى العلوم بالمدارس الثانوية بمكة المكرمة. مجلة التربية. (١٢٨) ج٢، ٢٧٨-٣١١.

- الزهرة علي الأسود (فبراير ٢٠١٩). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٧)، ٩٧-١٢٠.
- الغريب زاهر اسماعيل (٢٠٠٩) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
- المركز الوطني للوثائق التربوية (٢٠٠١). مبادئ أولية في بيداغوجية الكفاءات، (٤١)، تم الحصول عليه بتاريخ ٢٢ يوليو ٢٠١٦ من الموقع:

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

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٥). المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية والحاسوبية. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- أليسون ليتل جون وكريس بجلر (٢٠١٢). الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج. ترجمة عثمان بن تركي التركي وعادل السيد سرايا وهشام بركات بشر حسين. الرياض: جامعة الملك سعود.
- أمل عبد الفتاح سويدان ورحاب عبدالله الرميح (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات إستخدام نظم إدارة التعلم لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، (٣٥)، ٤٥١-٤٩٩.
- انتصار الهادي الغويل (٢٠١٦). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في التعليم العالي وأثرها على جودة التعليم: دراسة تطبيقية على كلية الاقتصاد والتجارة بالجامعة الأسمرية الإسلامية – زليتن. مجلة العلوم السياسية والاقتصادية، (٨)، ١٢٥-١٥٨.
- إيمان صلاح الدين صالح وحميد محمود حميد (٢٠٠٥). الحاجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. ١١ (٢)، ٢٥٩-٣٣٠.
- إيهاب درويش (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني: فلسفته . مميزاته . مبرراته . متطلباته . إمكانية تطبيقه. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- بدر الخان (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة علي بن شرف الموسوي وسالم بن جابر الوائلي ومنى التيجي. حلب . سورية: شعاع للنشر والعلوم.
- بسمة نايف تراحيب العتيبي (٢٠١٣). أبعاد التفكير ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بنفي. عالم التربية. (٤٣)، ٣٥٣-٣٦٤.

- برنامج تنمية المجتمعات المحلية (٢٠١١). دليل المدرب في تدريب المدربين. تم الحصول عليه بتاريخ ٢٤ أغسطس ٢٠١٦ من الموقع

http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a00.htm#anchor

- جمال عبد ربه الزعانين (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتطوير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في مجال تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة. المؤتمر التربوي الخامس: جودة التعليم الجامعي. كلية التربية، جامعة البحرين، ١ ، ٢٠٣ – ٢٢٤.
- حسن الباتع محمد عبدالعاطي (٢٠٠٩). في البرامج التعليمية: تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح، المعلوماتية، (٢١). تم الحصول عليه بتاريخ ٢٢ يوليو ٢٠١٦ من الموقع

http://informatics.gov.sa/details.php?id=223

- حسن الباتع محمد عبد العاطي ومحمد راشد المخيني (ديسمبر ٢٠١٠). أثر اختلاف نمطي التدريب (المدمج–التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم بعنوان: التعلم المزيج والمتنقل: الإمكانات والتحديات، ١–١٩.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعلم الإلكتروني: المفهوم . القضايا . التطبيق . التقييم. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- حسن على حسن سلامة (٢٠٠٦). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. المجلة التربوية، (٢٢)، ١–١٨
- حسن فاروق محمود حسن وأسامة سعيد علي هنداوي (٢٠١٢). أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكترونية ومركز الضبط للمتعلم على تحصيل طلبة الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم لمفاهيم التعلم الإلكتروني 2.0 واتجاهاتهم نحوه. تكنولوجيا التعليم. ٢٢ (٤)، ٥–٧١.
- خالد عبد الرحيم الشريف (٢٠٠٢). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن).
- خليل محمود سعيد السعيد (٢٠١٧). فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ٢٣٧–٢٨٣.
- ربيع عبد العظيم رمود (أكتوبر ٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التعلم المدمج الإلكتروني والتقليدي في تنمية كفايات استخدام السبورة الذكية التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: تكنولوجيا التعليم

الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل. برنامج المؤتمر وملخصات البحوث، ٥٣-٥٦.

- زكريا عبد القادر خنجي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في استخدام الإنترنت لدى معلمي وطلبة التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني وقلق الإنترنت لديهم. (رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة الخليجية، البحرين).
- سعاد عبدالكريم الوائلي وجهاد محمود علاء الدين (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية المدركة و الممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين. دراسات – العلوم التربوية. ٤٠(٢)، ١٦٨٨-١٧٠٨.
- سعد محمد جبر وضياء عويد حربي العرنوسي (٢٠١٤). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، (١٧)، ١٥٢-١٧١.
- سعيد السنيدي (٢٠٠٠). الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس وممارستهم لها. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن).
- سمر محمد عبد الله (٢٠١٢). تقويم كفايات توظيف التعلم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الخليجية، البحرين).
- سناء محمد ضيف الله أبو عاذرة (٢٠١٢). معتقدات معلمات العلوم قبل الخدمة بكفاءتهن الذاتية في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى قلق العلوم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١(١٠)، ٦٧٥-٦٩٩.
- سهام إبراهيم كامل محمد (٢٠١٥). مفهوم الاتجاه **Attitude**. موقع مركز دراسات وبحوث المعوقين. تم الحصول عليه بتاريخ ٢٢ يونيو ٢٠١٦ من الموقع:

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

- عاطف أبوحميد الشرمان (٢٠١٥). التعلم المدمج والتعلم المعكوس **Blended & Flipped Learning**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠٣). كفايات أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في تكنولوجيا التعليم ومدى ممارستهم لها. تم الحصول عليها بتاريخ ٢٣ أغسطس ٢٠١٦ من الموقع

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

- عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٦). تحديد الاحتياجات التدريبية بين الهدر والاستثمار. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك".
- عبدالعزيز بن عبدالرحمن التويجري (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية وأثرها على تسويق جودة الخدمة التعليمية في ظل إدارة المعرفة (بالتطبيق على جامعة المجمعة). المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٦ (١)، ١-١٦.
- عبد العزيز محمد جودة سلامة والسيد سعد الخميسي وأحمد محمد نوبي سعيد (٢٠١٨). تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٣)، ٤١-٥٦.
- عبد القادر فرج طه (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الله محمد عبد الكريم المطوع ومحمد سرحان الشمري (٢٠١١). التعليم الإلكتروني المدمج وأثره على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.
- عبدالمنعم أحمد الدردير (١٩٩٧). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم : دراسة تقويمية في بيئة المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، (١٣) ج٢، ٢٢٠-٢٤١.
- عثمان تركي التركي (مارس ٢٠١٠). متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١٥٢-١٧٤.
- علياء سامح ذهني علي واسماعيل محمد الدرديري وزينب محمد أمين (٢٠١٦). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفقاً لأسلوبهم المعرفي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٦)، ٢٣٦-٢٨٣.
- علي بن مردود موسى العمري (٢٠٠٩). كفايات التعلم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية. (رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).
- عمر عبدالرحيم ربابعة (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. المجلة الدولية للبحوث التربوية. ٤١ (٣)، ٧٥-١٠١.

- غازي جمال خليفة وخالد أحمد الصرايرة (٢٠١٣). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الاوسط. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٣ (٢)، ٤١٩-٤٤٣.
- غسان سعيد الشيوخ (٢٠٠٨). معوِّقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والمعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الخليج العربي، البحرين) تم الحصول عليها بتاريخ ١٥ يونيو ٢٠١٦ من الموقع

  http://www.kalema.net/v1/index.php?rpt=849&art
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩). البنية العاملة للكفاءة الذاتية ومحدداتها. المؤتمر الدوري السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٩٠.
- فهد بن مطلق العتيبي (٢٠١١). واقع استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود واتجاهات الطلبة نحوه. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- فؤاد إسماعيل سلمان عياد وياسر عبدالرحمن صالحة (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٨(١٩)، ٦٥-٩٤.
- فواز بن هزاع بن نداء الشمري (٢٠٠٧). أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).
- كارين أوبرين (٢٠١٣). قياس الكفاءة الذاتية المهنية: تنمية الثقة والسعادة في العمل. في لوبيز، شين وسنايدر، ك. ر. القياس في علم النفس الإيجابي: نماذج ومقاييس، ترجمة صفاء يوسف الأعصر وآخرون. القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- لطفي محمد الخطيب وسامح خميس إسماعيل (٢٠١١). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عجمان إلى بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، المجلة التربوية. ٢٥ (١٠٠)، ٢٨٣-٣١٤.
- لمياء إبراهيم الصالح وعبد الرحمن صالح العامر (٢٠١٨). فاعلية التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم على تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧ (٩)، ٧٩-٩٧.

- لينا محمد الحياري (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية. دراسات: العلوم التربوية، ٤٦ (٢)، ٢٣-٣٤.
- مجدي علي زامل (٢٠١٢). اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الأنروا) نحو التعلم المدمج بعد دراستهن للمساقات الجامعية المدمجة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٥٩)، ٨٧-١١٩.
- محمد الباتع محمد عبدالعاطي (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم المدمج. الاسكندرية: المكتبة التربوية.
- محمد بن حامد البحيري (٢٠١١). احتياجات الأستاذ الجامعي التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد. مجلة القراءة والمعرفة، (١١٥)، ١٣٥-١٦٠.
- محمد محمد عبدالهادي بدوي (٢٠١٠). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. مجلة التربية، (١٤٤) ج٢، ٣٧٣-٤١٦.
- محمد بن سليمان الوطبان (٢٠٠٩). أنماط طلب العون التدريسي وفقا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الاهداف التحصيلية ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات. رسالة التربية وعلم النفس. (٣٣)، ٧٧-١١٢.
- محمد بن سليمان الوطبان (٢٠١١). توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات : دراسة على منطقة القصيم. المجلة التربوية، ٢٥ (٩٨)، ١٠١-١٤٣.
- محمد بن عايض محمد القحطاني وعامر بن مترك سياف البيشي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الكوالتي ماترز (Quality Matters™ Rubric Standard). مجلة البحث العلمي في التربية، (١٨) ج٢، ٤٤٥-٥٠٢.
- محمد خير سليم أبو زيد (٢٠٠٥). أساليب التحليل الإحصائي باستخدام برمجية SPSS. عمان: دار جرير.
- محمد سعد محمد محمد (٢٠٠٩). مثيرات مشقة التقنية وقلق الحاسوب والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية، ٨(١)، ١٢١-١٦٥.

- محمد سعيد حمدان (د.ت). التعليم المدمج (المتمازج) – Blended Learning. مجلة آفاق. الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد. (٤٤)، تم الحصول عليه بتاريخ ٢١ يونيو ٢٠١٦ من الموقع: http://anode1996.org/userfiles/file/afaq44.pdf
- محمد عاشور صادق ويحي محمود النجار (٢٠١٧). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. ٦ (١٩)، ١٣١-١٤٥.
- محمد عبدالحليم محمد حسب الله (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الرياضيات ودافعيتهم نحوه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٦٨) ج٢، ٢٨٧-٣١٧.
- محمد عبد الفتاح شاهين (يوليو ٢٠٠٤). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عُقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله، فلسطين.
- محمد عبده راغب عماشة (٢٠٠٨). التعليم الإكتروني المدمج. المعلوماتية. (٢١)، تم الحصول عليه بتاريخ ١٦ مايو ٢٠١٦ من الموقع http://informatics.gov.sa/details.php?id=222
- محمد عطية خميس (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني – الجزء الأول: الأفراد والوسائط. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عمر سرحان (٢٠١٧) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. (١٧٦)ج١، ٥٣٧-٥٨١.
- محمد فوزي رياض والي (٢٠١٥). الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة دمنهور، ٢٦ (١٠٤)، ٤١-٧٧.
- محمد محمود زين الدين (٢٠٠٦). اثر تجربة التعليم الالكتروني في المدارس الاعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. مجلة البحوث والدراسات فى الآداب والعلوم والتربية. (٩)، ٤٢-٩٤.
- مفيد أحمد أبو موسى (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. في

محمد الباتع محمد عبدالعاطي (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم المدمج. الاسكندرية: المكتبة التربوية.

- مفيد أحمد أبو موسى (ديسمبر ٢٠٠٩). نموذج قائم على التعلم المتمازج (Blended Learning) وتفعيله في تدريس مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها في الجامعة العربية المفتوحة–فرع الأردن. مجلة البحث الإجرائي في التربية. الجامعة العربية المفتوحة – فرع الأردن. ٢ (١٠). تم الحصول عليه بتاريخ ٢٢ أغسطس ٢٠١٦ من الموقع: http://www.aou.edu.jo/actionmag/research10/artical5.doc
- مفيد أحمد أبو موسى وسمير عبد السلام الصوص (ديسمبر ٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية. المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم بعنوان: التعلم المزيج والمتنقل: الإمكانات والتحديات، ١–٣٢.
- منير سعيد علي عوض (٢٠٠٣). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستهم لها من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن).
- ناجح محمد محمود والسعيد جمال عثمان (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية .تكنولوجيا التعليم، ١٠ (٢)، ٢٤٩–٢٨١.
- ندى محمد عبد العزيز الجاسر (٢٠١٨). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٣٧)، ١٠١–١١٦.
- نجلاء علي مصطفى علي (٢٠١٨). فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (٢٨)، ٧٧–١٠٠. تم الحصول عليه بتاريخ ١٦ يوليو ٢٠١٦ من الموقع: http://search.mandumah.com/Record/940349
- نجلاء محمد فارس (ديسمبر ٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في إستخدام المواقع التعليمية لدى طلاب جامعة جنوب الوادي في ظل نظام التعليم الإلكتروني. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، ٢٤٠–٢٦٢.

- نجم الدين مردان (٢٠٠٨). مشكلات وتحديات التعليم الإلكتروني. مجلة آفاق. الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. (٤٠)، ٨-١٠. تم الحصول عليها بتاريخ ٢٧ يوليو ٢٠١٦ من الموقع:http://anode1996.org/userfiles/file/type40.pdf
- نواف موسى شطناوي (٢٠٠٥). درجة استخدام التكنولوجيا في التعليم في جامعة اليرموك ومعوقاتها . وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر التربوي الخامس: جودة التعليم الجامعي. جامعة البحرين، كلية التربية، ٢ ، ٧٧٦-٧٩٧.
- هاني عبدالكريم الحناوي ويحي محمد محمود أبوجحجوح ومحمد عطية خميس (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج التعاونية فى تنمية مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكارى لدى طلبة التكنولوجيا بغزة. مجلة البحث العلمي في التربية. (١٥) ج٣، ٢٣٥-٢٨١.
- هبه محمد سعد الدين ونشوى أحمد مصطفى وأسماء فتحي عبدالمولى (٢٠١٢). دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. تم الحصول عليها من http://www.aun.edu.eg/faculty-medicine/Training_Unit/Study%20the%20training%20needs%20of%20faculty%20members%20and%20their%20assistants.pdf
- يسري عطية محمد أبو العينين (ديسمبر ٢٠١٨). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدي طالبات كلية التربية. المجلة التربوية، (٥٦)، ٢٥٧-٣١٨.
- يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس.عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

*** ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

- **Abdulrasool, Salah, Mishra, R., & Khalaf, Haifa (2010).** ***Teachers' and Students' Attitudes Towards Traditional and Computer Assisted Blended Teaching and Learning Processes in Mechanical Engineering Subjects Area*****. 10th IEEE International Conference on Computer and Information Technology.Retrieved from http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=5577829**
- **Abu Shawish, Jaber Ibrahim & Shaat, Mohammad (2010).** ***Al-Quds Open University Learners' Attitudes towards Blended Learning (BL)*****. Retrieved from**

http://www.cst.ps/itf1/resources/Blended%20Learning%20(BL)_%20%20Jaber%20Abu%20Shawish.pdf

- **Albano, Giovannina & Maresca, Giuseppe (September 2010).** ***A blended learning course in mathematics education: a case study*****. A. Jimoyiannis (ed.), Proceedings of the 7th Pan-Hellenic Conference with International Participation «ICT in Education», University of Peloponnese, Korinthos, Greece, ١, 245-252.**
- **Alqahtani, Awadh A. (November 2010).** ***The Effectiveness of Using E-learning, Blended Learning and Traditional Learning on Students' Achievement and Attitudes in a Course on Islamic Culture: an Experimental study*****. (Unpublished Ph.D. thesis. Durham University).**
- **Al-Saai, A., Al-Kaabi, A. & Al-Muftah, S. (2011). Effect of a Blended e-Learning Environment on Students' Achievement and Attitudes toward Using E-Learning in Teaching and Learning at the University Level.** ***International Journal for Research in Education (IJRE),*** **(29), 34-55.**
- **Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.),** ***Encyclopedia of human behavior,*** **4. New York: Academic Press, 71-81. Retrieved from http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/self_efficacy.htm**
- **Benson,Vladlena, Anderson, Deborah & Ooms, Ann (July 2011). Educators' perceptions, attitudes and practices: blended learning in business and management education.** ***Research in Learning Technology, 19*****(2), 143–154.**
- **bin Khairani, A. Z., & Razak, N. B. A. (2012). An analysis of the teachers' sense of efficacy scale within the Malaysian context using the Rasch measurement model.** ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69,*** **2137-2142. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812056455**
- **Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education.** ***The Internet and Higher Education, 10*****(4), 231-244.**
- **CANER, Mustafa (December, 2009). A study on Blended Learning Model for Teaching Practice Course in Pre-service English**

Language Teacher Training Program. (Unpublished PhD Thesis, Anadolu University).

- **Castelli, Darla M., & Valley, Julia A. (Oct. 2007). The Relationship of Physical Fitness and Motor Competence to Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, *26*(4), 358-374.**
- **Delialioglu, Omer & Zahide, Yildirim (2007). Students' Perceptions on Effective Dimensions of Interactive Learning in a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, *10*(2), 133-146.**
- **Fakhir, Zainab (2015). The Impact of Blended Learning on the Achievement of the English Language Students and their Attitudes towards it. (Master Thesis, Faculty of Arts and Sciences, Middle East University, Jordan).**
- **Gülbahar, Yasemin & Madran, R. Orçun (April, 2009). Communication and Collaboration, Satisfaction, Equity, and Autonomy in Blended Learning Environments: A Case from Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *10*(2). 1-22. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ844026.pdf**
- **Jordan, Barkley, M. (2006). Reading Education: is Self-Efficacy Important?. Reading Improvement, Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6516/is_4_43/ai_n29323796/**
- **Karbasi, S., & Samani, S. (2016). Psychometric properties of teacher self-efficacy scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217,* 618-621.**
- **Macdonald, Janet (2008). *Blended Learning and Online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Ddesign (2nd ed).* Aldershot, UK: Gower.**
- **Namvar, Y., Rastgo, A., Sattary, Sadraddin, & Payam, Taha. (2011). The Effect of Learning with Weblogs on University Students' Creative Thinking Development. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(7), 529-532.**
- **Oh, E., & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, *12*(3), 327–342**
- **Pajares, F (2005). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Retrieved from http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html**

- **Ramos-Sanchez, Lucila & Nichols, Laura (22 Mar. 2007). Self-Efficacy of First-Generation and Non-First-Generation College Students: The Relationship with Academic Performance and College Adjustment. *Journal of College Counseling*. Retrieved from http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-8555534/Self-efficacy-of-first-generation.html**
- **Roberts, J. Kyle; Benson, K. Robin; Tharp, Z. Barbara; & Moreno, Nancy. (January 2000). An Examination of change in Teacher self-efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of Inservice Activities. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Dallas TX, 1-29.**
- **Rockwell, S. Kay, Schauer, Jolene, Fritz, Susan & Marx, David B., (2000)."Faculty Education, Assistance and Support Needed to Deliver Education via Distance". *Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department*. 54. Retrieved from https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=aglecfacpub**
- **Schaber, P., Wilcox, K. J., Whiteside, A., Marsh, L. & Brooks, D. C. (July 2010). Designing Learning Environments to Foster Affective Learning: Comparison of Classroom to Blended Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 4*(2), 1-18.**
- **Schultz, Rikke & Tønnesen, Lone Guldbrandt (2012). How can blended learning help to the integration of ICT in adult education? *Elearningeuropa.info*. Retrieved from http://www.elearningeuropa.info/en/article/How-can-blended-learning-help-to-the-integration-of-ICT-in-adult-education%3F**
- **Sethy, Satya Sundar (July 2008). DISTANCE EDUCATION IN THE AGE OF GLOBALIZATION: An Overwhelming Desire towards Blended Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, *9*(3), Article 3, 29-44.**
- **Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). Assessing the Acceptance of a Blended Learning University Course. *Educational Technology & Society*, *14*(2), 224–235.**

▪ **Yılmaz, H.; Cavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers'science teaching efficacy and classroom management beliefs.** ***Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 4*****(1), 45-54.**