اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية

د. شريفة مطيران علي العنزي*

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية عبر التعرف على الاتجاهات المعرفية والعاطفية والسلوكية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية- النوع- سنوات الخبرة)، وقد تكونت عينة البحث من (١٢٥) عضو هيئة تدريس في كلية التربية الأساسية، وقد تبنى البحث المنهج الوصفي المقارن، واستعانت بمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كأداة للبحث، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها جاء كلا من الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي والاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بدرجة استجابة (عالية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، والنوع، وسنوات الخبرة، وأوصى البحث بتوصيات عدة منها ضرورة توفير أحدث الأجهزة الإلكترونية من أجل توظيفها في بيئة التعلم المدمج.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، التعليم المدمج، المقررات الجامعية

Attitudes of Faculty Members Towards Employing Blended Learning in Teaching University Courses

Dr. Sharifa Mutair Ali Al-Anzi

Abstract

This research aimed to identify the attitudes of faculty members towards employing blended learning in teaching university courses by identifying the cognitive, emotional, and behavioral attitudes of faculty members towards employing blended learning in teaching university courses, and investigate the existence of statistically significant differences between the attitudes of faculty members towards employing blended learning in teaching university courses due to research variables (academic ranks - gender - years of experience). The research sample consisted of (125) faculty members in the College of Basic Education. The research adopted the comparative approach and used the faculty members' attitudes scale as the research tool. The research concluded many results including that the cognitive attitudes, the behavioral attitudes, and the emotional attitudes towards employing blended learning in teaching university courses came with a (high) response degree. Also, there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) about the faculty members' attitudes towards employing blended learning in teaching university courses in all axes of the scale in addition to the overall mean due to the variable of academic rank, gender, and years of experience. The research reached several recommendations, including the need to provide the latest electronic devices in order to employ them in the blended learning environment.

Keywords: faculty members, blended learning, university courses

* دكتوراة في تكنولوجيا التعليم - قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

مقدمة

تواجه مؤسسات التعليم العالي في وقتنا الحالي العديد من المتطلبات التي فرضتها علينا التطورات العالمية والتقنيات المتلاحقة، والتي أصبحت تواجه إقبالًا متزايدًا، ومن بين هذه التطورات التي لحقت بالتعليم ما يُعرَف بالتعليم المدمج، فقد أشار كل من عسيري والعمري (٢٠٢١) إلى أن التعليم المدمج هو طريقة التعليم التي تشمل التعليم الإلكتروني بأشكاله كافة والتعليم التقليدي، والذي يهدف لزيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

يلعب التعليم المدمج دورًا مهمًا وحيويًا في خفض التعليم المباشر من خلال دمج التجارب التعليمية الإلكترونية الفعالة، حيث شهد التعليم المدمج تطورًا كبيرًا خلال السنوات الماضية بسبب المرونة في المقررات الدراسية الإلكترونية وخفض كثافة الطلاب في الفصول وتطوير العملية التعليمية، حيث ينمي التعليم المدمج المهارات المتعلقة بالاستقلالية وإدارة الوقت بشكل جيد والشعور بالراحة أثناء استخدام التكنولوجيا (Napier, Dekhane & Smith, 2011).

والتعليم المدمج يتميز بأنه يعمل على خفض نفقات التعليم بصورة كبيرة إذا ما تم مقارنتها بالتعليم الإلكتروني وحده، كما أنه يعمل على توفير الاتصال بين المعلم والطالب وجهًا لوجه مما يَرفع من مستوى التفاعل بينهما، كما أنه يعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية والنواحي الإنسانية بين الطلاب وبعضهم ومع المعلمين أيضًا، كما أنه يتيح المرونة اللازمة لأنماط التعليم المختلفة لدى الطلاب والاحتياجات الفردية، وهو يسمح باستغلال التقدم التكنولوجي الهائل في التنفيذ والتصميم والاستخدام، وتنمية مستوى جودة التعليم، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الذي يَدور حول الطالب (الريماوي، ٢٠١٧).

وللتعليم المدمج خصائص تميزه تتضح في التكامل المبرمج في تصميم الموقف التعليمي، كما أنه يتضمن التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي معًا، والتعليم المدمج يهتم بتحقيق وتحسين الأهداف التعليمية، ويخلط بين الصور المختلفة للعروض التعليمية باعتبارها وسيلة لتنفيذ الأهداف المنشودة (فايد وعشوش وكلبوش، ٢٠٢١).

حيث يتمثل التعليم المدمج في البيئات الدراسية في الأسلوب التربوي المختلط الذي يدمج جوانب التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي التقليدي، حيث يوفر المقررات الدراسية التي يتم تقديمها إلكترونيًا وبشكل مباشر، حيث تقدِّم العديد من الجامعات المقررات الدراسية بالأسلوب المختلط الذي يدمج التعليم الإلكتروني والتقليدي لتعزيز التعليم النشط والتركيز على الطلاب (Hamza-Lup & White, 2015).

ويمكِن عن طريق إتاحة المقررات الدراسية على مواقع الإنترنت بالإضافة إلى إمكانية التعليم وجهًا لوجه أن يساهم ذلك في تفعيل التعليم المدمج (الأتربي، ٢٠١٩)؛ ويساعد استخدام التعليم المدمج في تدريس المقررات الدراسية الجامعية في تعزيز النتائج الدراسية للطلاب، وتيسير العقبات المادية على الطلاب، وخفض النفقات الدراسية، وتوفير الجداول التعليمية المرنة التي تتفق مع الظروف الشخصية للطلاب (Hamza-Lup & White, 2015).

ويتضمن التعليم المدمج في المقررات الدراسية دمج التعليم الإلكتروني والمباشر بأسلوب تربوي مخطط ذي قيمة وليس فقط دمج الأساليب التعليمية الإلكترونية والمباشرة ولكن استبدال التعليم المباشر بالأنشطة الإلكترونية؛ حيث تتضمن المقررات الدراسية المدمجة التركيز على الأساليب الإلكترونية وخفض التواصل الصفي التقليدي، حيث يتميز التعليم المدمج بسهولة الوصول والفاعلية، وتوفير أساليب الراحة في التعليم، كما أنه يعزز الدمج والربط بين الأساليب التعليمية المباشرة والإلكترونية لتنفيذ المهام التعليمية الملائمة (McGee & Reis, 2012).

وتتمثل أنماط المقررات الدراسية القائمة على التعليم المختلط في البيئات الجامعية في المقررات الإلكترونية الكاملة التي تقوم على تقديم جميع المقررات الدراسية بشكل كامل إلكترونيًا، والمقررات الإلكترونية الجزئية التي تتضمن استخدام الأدوات الإلكترونية في تقديم ما يَقرب من نصف المقررات الدراسية، والمقررات المختلطة التي تتضمن استخدام الأدوات الإلكترونية في تقديم بعض المقررات الدراسية، والمقررات الدراسية داخل الجامعة التي تتضمن عدم استبدال المقررات الدراسية التقليدية بالمقررات الإلكترونية (Hamza-Lup & White, 2015).

وتعَد اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو ما يُطلب منه لتفعيل إستراتيجية التعليم المدمج من أهم العوامل التي توحي بفشله أو نجاحه، ذلك أن اتجاهاته تُعتبر هي المحرك الرئيسي لسلوكه، حيث توجهه إلى أن يكون مقبلًا على إتقان متطلبات الإستراتيجية وتنفيذها بكفاءة في التدريس الجامعي أو أن يُدبر عنها ويدعو للابتعاد عنها والاكتفاء بطرق التدريس التقليدية باعتباره يألفها بسبب أنها لا تتطلب منه تنمية خبراته ولا تتحدى خبراته وقدراته (السيد، ٢٠١٩).

وتتضمن اتجاهات وتصورات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام التعليم المدمج في الجامعات في اعتباره الأسلوب الذي يستخدم مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات لتقديم المقررات الدراسية، كما يَعتبر أعضاء هيئة التدريس استخدام التكنولوجيا أسلوبًا بسيطًا لتنظيم وإدارة المعلومات لدى الطلاب، كما توجد اتجاهات إيجابية لديهم حول استخدام التعليم المدمج في تعزيز الكفاءة في التواصل الصفي والحصول على المعلومات التربوية، كما أشار أعضاء هيئة التدريس إلى أن التعليم المدمج يوفر الفرص التدريسية المثيرة للاهتمام وتوفير أساليب التعليم المتنوعة (Benson et al., 2011).

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات على توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في المقررات الجامعية، مثل دراسة كل من المواضية والزعبي (٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها إلى أن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الأردن مرتفعة نحو تطبيق التعليم المدمج؛ ودراسة كل من الخزرجي وبني خالد (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جرش؛ كما أكدت نتائج دراسة "واشنطن" (Washington, 2016) على وجود تصورات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول أهمية الأدوات الإلكترونية المتعلقة بالتعليم المدمج في توفير فرص المناقشة والتعاون والمشاركة، كما أشار أعضاء هيئة التدريس إلى مزايا التعليم المدمج بما في ذلك سهولة الاستخدام والتوافر وسهولة الوصول في أي وقت وتعزيز التعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

ومما سبق تتضح الحاجة إلى إجراء البحث الحالي للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بدولة الكويت.

مشكلة البحث وتساؤلاته

إن تبنِّي أسلوب التعليم المدمج داخل الجامعات الكويتية يواجه عددًا من الصعوبات والتي أشارت لها دراسة كل من الكندري والفريح (٢٠١٣) بأن اتباع طريقة التعليم المدمج في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت يواجه عددًا من التحديات، من أبرزها طريقة التعرف على الوسائل المناسبة لقياس مدى جودة خبرات التعليم التي قام الطلبة باكتسابها، وتُعتبر مواجهة ذلك التحدي أمرًا بالغ الحيوية، وخصوصًا أن فكرة التعليم الإلكتروني لا تزال في بدايتها في دولة الكويت.

ويرى أساتذة الجامعة بالجامعات العربية أن تنفيذ التعليم المدمج في مقررات الجامعة سوف يقابله كثير من المعوقات التي تشمل تدني ملاءمة البنية التقنية التي تعَد من أهم عوامل تنفيذ التعليم المدمج في الجامعات العربية، كما أن هناك قصورًا كبيرًا في القاعات التدريسية المشتملة على إنترنت ذي كفاءة عالية، كما يتضح عدم توافر مواقع إلكترونية خاصة بالتواصل بين الأساتذة الجامعيين وبين الطلاب (الحرون وعباس، ٢٠٢٠).

وقد دلت اتجاهات أساتذة الجامعة على أن هناك خللًا في تنفيذ التعليم المدمج في الجامعات يُعزى إلى عدم توفر الظروف البيئية والمكانية الملائمة لتطبيق ما تتطلبه برامج التعليم عن بُعد، وعدم توفر النظام الإلكتروني الخاص بإدارة المحتوى الدراسي (سليم، ٢٠١٣).

ويرى أعضاء هيئة التدريس صعوبات في استخدام والتعامل مع ودمج التعليم المدمج في المقررات الدراسية الجامعية، فقد أشارت نتائج دراسة خليفة والصرايرة (٢٠١٣) إلى أن تواجه الهيئة التدريسية بالجامعات صعوبات في تنفيذ التعليم المدمج، وتتضح تلك الصعوبات في عدم تمكن عضو هيئة التدريس من التعامل مع الأعطال عند حدوث عطل في التقنيات خلال التدريس، وتدني مهارات تحويل المحتوى التعليمي التقليدي إلى تعليم قائم على الوسائط

المتعددة، بالإضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يَعرفون أهمية تطبيق التعليم المدمج، وغير متمكنين من تصميم المساقات الإلكترونية وفقا لإستراتيجية التعليم المدمج، وعدم توفر الدورات التدريبية الخاصة بالتعليم المدمج.

يواجه أعضاء الهيئة التدريسية بالكويت مجموعة من الصعوبات المتمثلة في عدم تمكنهم من توظيف التقنيات الحديثة، وعدم توافر الوقت لعرض محتويات المقرر الإلكتروني كافة، إلى جانب عدم توافر أدلة تُرشِد أعضاء هيئة التدريس لطريقة التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة، والمشكلات الفنية التي يتوجب عليه التعامل معها في أجهزة الإنترنت والحاسوب، وقصور البنية التحتية للتعليم المدمج، وعدم توافر مصادر التقنية، وعدم تمكن الطلاب من استخدام البرمجيات المحوسبة الخاصة بالتعليم الإلكتروني، وعدم كفاية الوقت لعضو الهيئة التدريسية لتفعيل التعليم المدمج، وعدم توافر المحتوى التدريسي الإلكتروني الخاص بعملية التعليم المدمج، وعدم ملاءمة عدد أجهزة الحاسوب لأعداد المتعلمين بالمؤسسة التعليمية (العنزي والدلابيح، ٢٠١٩).

فقد أشارت دراسة المنيفي (٢٠١٢) بأن هناك قصورًا في الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية والتي تحتاج لها غرفة الصف، كما يَظهر قصور أعضاء هيئة التدريس بمهارات ربط المقرر الدراسي بروابط إلكترونية مفيدة، مما يقلل من فرص التعليم المتاحة للطلاب، كما أن ذلك يقلل من تقدير الطلاب لقدرات أساتذتهم العلمية والتكنولوجية، وأيضًا يقلل من تحقيق الأهداف التدريسية.

وتتمحور تساؤلات البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟ ومنه تتفرع التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الاتجاهات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟
٢. ما الاتجاهات العاطفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟
٣. ما الاتجاهات السلوكية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية - النوع - سنوات الخبرة)؟

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في المحاور التالية:

الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية البحث من أهمية موضوع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.
٢. يكتسب البحث الحالي أهميته من تناوله لفئة من أهم فئات المجتمع الكويتي وهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الكويتية.
٣. يكتسب البحث الحالي أهميته كونه بحث ميداني يتناول الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الكويتية نحو توظيف التعليم المدمج.
٤. يكتسب البحث الحالي أهميته كونه يكشف عن واقع توظيف التعليم المدمج من قِبل أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعات الكويتية.

الأهمية التطبيقية:

١. يؤمل أن يوجه البحث الحالي أنظار المعنيين بالأمر في الجامعات الكويتية نحو التعمق في دراسات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق التعليم المدمج.
٢. يؤمَل أن يفتح البحث الحالي الباب لإثراء المكتبة العربية والكويتية بالعديد من المؤلفات في هذا المجال المهم.

أهداف البحث

تتمحور أهداف البحث الحالي في الهدف الرئيس التالي: التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، ومنه تتفرع الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على الاتجاهات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.
٢. التعرف على الاتجاهات العاطفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.
٣. التعرف على الاتجاهات السلوكية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.
٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية - النوع - سنوات الخبرة).

حدود البحث

- **الحدود البشرية:** تتمثل الحدود البشرية في أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق داخل جميع أقسام كلية التربية الأساسية.
- **الحدود الزمنية:** تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

مصطلحات البحث

أعضاء هيئة التدريس:

عرَّف "سترينج" (Strange, 2020, P. 11) أعضاء هيئة التدريس بأنهم "مجموعة من الأفراد الأكاديميين الذين يعملون في الجامعة ويقومون بإنجاز بعض المهام الأكاديمية والدراسية والبحثية، ويتمثل أعضاء هيئة التدريس في المحاضرين والأساتذة المساعدين والمشاركين والأساتذة الجامعيين".

بينما يمكِن تعريف أعضاء هيئة التدريس إجرائيًا بأنهم الأفراد الذين يقومون بمزاولة مهنة التدريس والبحث ومشاركة التعليم داخل كلية التربية الأساسية، ويَحملون إحدى الرتب العلمية الخاصة بالجامعة.

التعليم المدمج:

عرَّف الريماوي (٢٠١٧، ص. ٢٩) التعليم المدمج بأنه "نوع من التعليم الذي يُستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس، وأنماط التعليم والتي تسهل عملية التعليم، على أساس الدمج بين الأسلوب التقليدي الذي يلتقي فيه الطلاب وجهًا لوجه، وبين أسلوب التعليم الإلكتروني".

بينما يمكِن تعريف التعليم المدمج إجرائيًا بأنه أسلوب تعليمي يعتمد على التخطيط للدمج بين التدريس المباشر والإلكتروني في أسلوب تربوي واحد، بهدف تعزيز التعليم النشط لدى طلاب كلية التربية الأساسية.

المقررات الجامعية:

عرَّف عامر (٢٠١٦، ص. ١٤) المقررات الدراسية بأنها "المواد التي يَدرسها الطلاب استعدادًا لامتحان آخر العام، مستبعدًا بذلك كل ما يزاوله الطلاب من نشاطات ثقافية أو اجتماعية أو فنية أو رياضية تشبع حاجاتهم وميولهم".

بينما يتم تعريف المقررات الجامعية إجرائيًا بأنها المحتوى العلمي الذي يتم تقديمه من خلال أعضاء هيئة التدريس لطلاب كلية التربية الأساسية.

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن والذي أشار له سلاطنية والجيلاني (٢٠١٢، ص. ١٠٠) بأنه "مقارنة بين المتغيرات، كما أنه دراسة توزيع الظواهر الاجتماعية في مجتمعات مختلفة، أو أنماط محددة، أو حتى مقارنة مجتمعات كلية بعضها ببعض، أو مقارنة النظم الاجتماعية الرئيسية من حيث استمرارها، وتطويرها، والتغيير الذي يطرأ عليها".

مجتمع البحث وعينته

تكوَّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية البالغ عددهم (١٢٥) عضو هيئة تدريس (الموقع الرسمي للإدارة المركزية للإحصاء، ٢٠٢٠، ص. ٧٩)، وتم التطبيق على مجتمع البحث، واشتملت عينة البحث على (١١٣) عضو هيئة تدريس.

أداة البحث وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها:

قامت الباحثة باستخدام مقياس للكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بعد الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والتي تتمثل في دراسة المواضعية والزغبي (٢٠٢٠)، الشريف (٢٠١٣)، الجاسم (٢٠١١)، العنزي (٢٠١٩)، سماوي (٢٠١٧).

وصف أداة البحث

لقد احتوى المقياس في صورته النهائية على جزئيين رئيسين وهما:

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية: والتي تتمثل فيما يلي:

١- الرتبة الأكاديمية: والتي تتمثل في (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

٢- النوع: والذي يتمثل في (ذكر، أنثى).

٣- سنوات الخبرة: والتي تتمثل في (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

- **الجزء الثاني:** ويحتوي على المقياس، ويتكون من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) محاور وهم:

- **المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية** ويتكون من العبارة رقم (١) إلى العبارة رقم (١٠).
- **المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية** ويتكون من العبارة رقم (١١) إلى العبارة رقم (٢٠).
- **المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية** ويتكون من العبارة رقم (٢١) إلى العبارة رقم (٣٠).

صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور المقياس، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، والصدق البنائي العام لمحاور المقياس حيث تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور المقياس من خلال إيجاد معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**969.-**976.)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور ومجموع محاور المقياس وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (980.-985.)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور المقياس (985.).

الأساليب الإحصائية

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعت الباحثة إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية التالية:

١- **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقًا للبيانات الديموغرافية لأفراد عينة البحث.

٢- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات والدرجات الكلية لمحاور المقياس.

٣- **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي.

٤- **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات لعبارات محاور المقياس.

٥- **اختبار (T-test):** لحساب الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث.

٦- **تحليل التباين الأحادي (One Way Anova):** لحساب الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث.

٧- **معادلة المدى:** وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة على النحو التالي:

تم تحديد درجة الاستجابة بحيث تعطي الدرجة منخفضة جدًا (١)، منخفضة (٢)، متوسطة (٣)، عالية (٤)، عالية جدًا (٥)، وتم تحديد درجة التحقق لكل محور بناءً على ما يلي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلي} - \text{الحد الأدني}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{٥ - ١}{٥} = ٠.٨٠$$

- من ١ إلى أقل من ١.٨٠ تمثل درجة استجابة (منخفضة جدًا).
- من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠ تمثل درجة استجابة (منخفضة).
- من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠ تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠ تمثل درجة استجابة (عالية).
- من ٤.٢٠ إلى أقل من ٥ تمثل درجة استجابة (عالية جدًا).

عرض ومناقشة وتفسير أسئلة البحث

أولًا: عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس والذي نص على: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور المقياس، والتي حددتها الباحثة في (٣) محاور رئيسية، ومن ثم ترتيب هذه المحاور تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل محور، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول محاور المقياس

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.61	.745	١	عالية
٢	المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.55	.754	٢	عالية
٣	المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية	3.51	.749	٣	عالية
	المتوسط العام	3.56	.624		عالية

يتبين من جدول (١): أن المتوسط العام لمحاور المقياس جاءت بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.56)، وانحراف معياري (.624)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لمحاور المقياس بين (.745 - 754.) وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس آراء أفراد عينة البحث نحو تلك المحاور.

وجاء في الترتيب الأول (المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية) بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (.745)، وجاء في الترتيب الثاني (المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية) بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (.754)، وجاء في الترتيب الثالث والأخير (المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية) بمتوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (.749)، وجاءت جميع محاور المقياس بدرجة استجابة (عالية).

ويمكن تفسير حصول المتوسط العام لمحاور المقياس على درجة استجابة (عالية)، بإدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية من خلال دمج كل من طرق التعليم الإلكترونية وطرق التعليم المباشرة، حيث يعمل التعليم المدمج على أساس الدمج بين الأسلوب التقليدي والأسلوب الذي يعتمد على التعليم الإلكتروني.

حيث يتم توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الدراسية من خلال تصميم المقررات الدراسية القائمة على الدمج بين التعليم المباشر التقليدي المدمج مع الأنشطة الالكترونية التكميلية، ففي التعليم التقليدي يقوم الطلاب بإجراء المناقشات في مجموعات للاستعداد لاستكمال المهام الدراسية والعمل الجماعي الذي يتضمن تطبيق النظريات والمفاهيم ذات الصلة لتحليل المعلومات الكترونيا من خلال الفيديوهات والصور والمقالات الالكترونية، حيث يستخدم البحث الالكتروني في توضيح المعلومات والأفكار المقدمة في المحاضرات والاختبارات الالكترونية لفحص مدى استيعاب المفاهيم والمناقشات الالكترونية حول الموضوعات المشتركة (Ellis,Bliuc&Han, 2021,P. 4).

وهذا ما يتفق جزئيًا مع دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى مجيء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو تطبيق التعليم المدمج بدرجة مرتفعة.

ثانيًا: عرض وتحليل نتائج السؤال الأول والذي نص على: ما الاتجاهات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	أميل إلى التعرف على أحدث التطبيقات المستخدمة في التعليم المدمج.	3.71	1.406	٢	عالية
٢	أرغب في معرفة أهم مميزات توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.71	1.425	٣	عالية
٣	أشعر بالرغبة في التعرف على المنصات التعليمية التي تساعد في توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.63	1.304	٥	عالية
٤	أرغب في التعرف على أنسب أساليب تطبيق التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.59	1.286	٦	عالية
٥	أميل إلى متابعة كل ما هو جديد في مجال تطبيق التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.50	1.446	٨	عالية
٦	أميل إلى معرفة أحدث الأجهزة الإلكترونية التي تساعد في توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.69	1.350	٤	عالية
٧	أرغب في الاطلاع على الخبرات العالمية الناجحة في مجال تطبيق التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.75	1.313	١	عالية
٨	أميل إلى التعرف على متخصصي وخبراء تطبيق التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.49	1.364	٩	عالية
٩	أرغب في معرفة أهم المتطلبات التقنية والإدارية والبشرية الواجب توفيرها لتوظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.57	1.487	٧	عالية
١٠	أتطلع إلى معرفة سبل تأمين المعلومات عند توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.46	1.389	١٠	عالية
	المتوسط العام	3.61	.745	عالية	

يتبين من جدول (٢): أن المتوسط العام للمحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.61)، وانحراف معياري (.745)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بين (1.286 - 1.487) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين آراء أفراد عينة البحث نحو تلك العبارات.

ويمكن تفسير مجيء المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية على درجة استجابة (عالية) برغبة أعضاء هيئة التدريس في التعرف على المنصات التعليمية واكتشافها حيث تسهل عملية توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، بالإضافة إلى رغبتهم في التعرف على أفضل وأحدث الأجهزة الإلكترونية التي تساهم في توظيف التعليم المدمج العملية التعليمية.

وهذا في ضوء اتجاه الكثير من مؤسسات التعليم العالي بتشغيل المقررات التعليمية الالكترونية لتعزيز تعليم الطلاب بأساليب فعالة، حيث تقدم المقررات الالكترونية عن بعد أو من خلال التعليم المدمج الذي يعتبر من وسائل الدعم الإضافية للطلاب بعد المشاركة في المقررات الدراسية المباشرة داخل الفصول الدراسية لتنظيم المعلومات التي يحصل عليها الطلاب أثناء المحاضرات، حيث يفضل الطلاب استخدام المقررات التعليمية المدمجة في البيئات التعليمية(Klimova,Simonova&Poulova, 2017, P. 2).

ثالثًا: عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني والذي نص على: ما الاتجاهات العاطفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١١	أشعر أن التعليم المدمج يوفر الوقت والجهد لعضو هيئة التدريس.	3.71	1.354	٢	عالية
١٢	أشعر بالسعادة لمراعاة التعليم المدمج للفروق الفردية بين المتعلمين.	3.61	1.285	٣	عالية
١٣	أشعر بالمتعة لمزج التعليم المدمج الأنشطة الإلكترونية بالأنشطة والتدريبات التقليدية.	3.82	1.351	١	عالية
١٤	أعتقد أن التعليم المدمج يرفع مستوى تحصيل الطلاب.	3.48	1.203	٧	عالية
١٥	أعتقد أن التعليم المدمج قد خفف من أعبائي التدريسية.	3.60	1.279	٤	عالية
١٦	أرى أن التعليم المدمج ينمي روح التعاون بين المتعلمين.	3.42	1.259	٨	عالية
١٧	أفضّل التعليم المدمج لأنه يسهّل تنمية الطلاب من النواحي المهارية والانفعالية والمعرفية كافة.	3.58	1.280	٥	عالية
١٨	أرى أن استخدام التعليم المدمج يؤدي لتنمية مهارات التعليم الذاتي للطلبة.	3.50	1.350	٦	عالية
١٩	أرغب في استخدام التعليم المدمج لتنمية الكفايات التقنية لدى الطلبة.	3.40	1.243	١٠	عالية
٢٠	أشعر بالثقة عندما أوظف أساليب التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.42	1.266	٩	عالية
	المتوسط العام	3.55	.754		عالية

يتبين من جدول (٣): أن المتوسط العام للمحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.55)، وانحراف معياري (754.)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بين (1.203 - 1.354) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين آراء أفراد عينة البحث نحو تلك العبارات.

ويمكِن تفسير حصول المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية على درجة استجابة (عالية) بميل أعضاء هيئة التدريس للاعتماد على أسلوب التعليم المدمج لأنه يسهّل تنمية الطلاب من النواحي المهارية والانفعالية والمعرفية كافة، بالإضافة إلى توفيره للوقت والجهود.

كما أن اللجوء إلى التعليم الإلكتروني واقع حتمي أحدثه التقدم المتلاحق في تكنولوجيا المعلومات، وكان الاهتمام متعلقا بالكيفية التي يتم بها تفعيل التعليم الإلكتروني في الصف الدراسي، ومن ثم أصبح هناك توجه إلى دمج كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وهذا بغرض الاستفادة مما يتميز به كل نمط تعليمي بشكل منسجم ومتكامل، وهو ما يسمى بالتعليم المدمج، والذي يعَد الحل الأمثل لمثالب كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (بن معاشو، ٢٠١٨).

رابعًا: عرض وتحليل نتائج السؤال الثالث والذي نص على: ما الاتجاهات السلوكية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٢١	أرغب في إلقاء المحاضرات حول أهمية توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.68	1.351	١	عالية
٢٢	أحب المشاركة في المؤتمرات والندوات التي تتحدث عن توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.57	1.224	٢	عالية
٢٣	أميل إلى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التوعية بأهمية توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.54	1.254	٣	عالية
٢٤	أرغب في تدريب زملائي الأحدث سنًا وخبرة على توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	3.51	1.357	٥	عالية
٢٥	أؤيد توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية في اجتماعات مجلس القسم والكلية كافة.	3.40	1.366	١٠	عالية
٢٦	أميل للبحث في قواعد البيانات الإلكترونية والمنصات التعليمية والمكتبات الورقية عن المعلومات المناسبة لدعم تدريس المقررات التعليمية بنظام التعليم المدمج.	3.45	1.309	٩	عالية
٢٧	أميل لاستخدام التعليم المدمج لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.	3.46	1.282	٨	عالية
٢٨	أشجع طلاب الدراسات العليا والباحثين على البحث في موضوعات التعليم المدمج.	3.52	1.501	٤	عالية
٢٩	أشجع طلاب التربية العملية على الاستفادة من خبرات المدارس المطبِّقة للتعليم المدمج.	3.51	1.434	٦	عالية
٣٠	أرغب في طباعة مؤلفات حول أهمية توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.	3.49	1.357	٧	عالية
	المتوسط العام	3.51	.749	عالية	

يتبين من جدول (٤): أن المتوسط العام للمحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.51)، وانحراف معياري (.749)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بين (1.224 - 1.501) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين آراء أفراد عينة البحث نحو تلك العبارات.

ويمكن تفسير حصول المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية على درجة استجابة (عالية) بأن أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى توظيف التعليم المدمج في التدريس وذلك عبر البحث عن المعلومات المناسبة من خلال قواعد البيانات الإلكترونية والمنصات التعليمية والمكتبات الورقية المختلفة من أجل تدعيم تدريس المقررات التعليمية بنظام التعليم المدمج.

كما تتميز المقررات الدراسية المدمجة بأنها أكثر مرونة من المقررات التقليدية، وتوفر إمكانية التغيير والإضافة للمعلومات والمواد الجديدة بشكل يومي لمواكبة التطور السريع، وتحفز الطلاب على إجراء المناقشات حول الموضوعات المعاصرة من خلال المنتديات، كما أنها المقررات المدمجة تزيد الدافعية للتعليم لدى الطلاب، حيث أنها تلبي الاحتياجات الطلابية بسهولة (Krasnova&Popova, 2016,P. 2).

وهذا ما يتفق جزئيًا مع دراسة "تونغبون-باتاناسورن ووايت" (Tongpoon-Patanasorn & White, 2020) التي توصلت إلى وجود تصورات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول استعدادهم لتعلم اللغة الإنجليزية باستخدام التعليم المدمج.

خامسًا: عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية - النوع - سنوات الخبرة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) على النحو التالي:

أ- الفروق الإحصائية باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف علي الفروق الإحصائية وفقا لمتغير الرتبة الأكاديمية، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

الجدول رقم (٥) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة البحث حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وفقا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	بين المجموعات	3.401	3	1.134	2.105	.104
	داخل المجموعات	58.691	109	.538		
	المجموع	62.091	112	—		
المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	بين المجموعات	3.423	3	1.141	2.063	.109
	داخل المجموعات	60.298	109	.553		
	المجموع	63.721	112	—		
المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	بين المجموعات	2.136	3	.712	1.280	.285
	داخل المجموعات	60.634	109	.556		
	المجموع	62.770	112	—		
المتوسط العام	بين المجموعات	2.619	3	.873	2.325	.079
	داخل المجموعات	40.926	109	.375		
	المجموع	43.546	112	—		

يتبين من جدول (٥): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

ويمكن عزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لضرورة توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية، من خلال دمج الأساليب التقليدية مع الأنشطة الإلكترونية التكميلية، وذلك لا يرتبط بالرتبة الأكاديمية بقدر ارتباطه باستيعاب أعضاء هيئة التدريس لضرورة الاستفادة من التعليم المدمج.

ب- الفروق الإحصائية باختلاف متغير النوع:

تم استخدام اختبار (T-test) للتعرف على الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير النوع على النحو التالي:

الجدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وفقا لمتغير النوع

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	ذكر	55	3.56	.838	.678-	111	.499	غير دال
	أنثى	58	3.66	.647				
المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	ذكر	55	3.55	.766	.005-	111	.996	غير دال
	أنثى	58	3.55	.749				
المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	ذكر	55	3.50	.712	.208-	111	.836	غير دال
	أنثى	58	3.53	.788				
المتوسط العام	ذكر	55	3.54	.662	.354-	111	.724	غير دال
	أنثى	58	3.58	.590				

يتبين من جدول (٦): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير النوع.

ويمكن عزو ذلك إلى سعي أعضاء هيئة التدريس لتوظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، وذلك نظرًا لأهمية طرق التعليم المدمج في العملية التعليمية من خلال إعطاء بعض الحرية للطلاب للاستعانة بالإنترنت، لذا لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم لتوظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.

وهذا ما يتفق جزئيًا مع دراسة الخزرجي وبني خالد (٢٠١٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغير النوع.

ج- الفروق الإحصائية باختلاف متغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق الإحصائية وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

الجدول رقم (٧) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة البحث حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	بين المجموعات	2.979	2	1.489	2.772	.067
	داخل المجموعات	59.112	110	.537		
	المجموع	62.091	112	—		
المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	بين المجموعات	1.284	2	.642	1.131	.327
	داخل المجموعات	62.438	110	.568		
	المجموع	63.721	112	—		
المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية.	بين المجموعات	.727	2	.364	.645	.527
	داخل المجموعات	62.043	110	.564		
	المجموع	62.770	112	—		
المتوسط العام	بين المجموعات	1.388	2	.694	1.810	.168
	داخل المجموعات	42.158	110	.383		
	المجموع	43.546	112	—		

يتبين من جدول (٧): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بأن أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة يتجهون إلى استخدام الطرق الحديثة في العملية التعليمية، بهدف الاستفادة من الأجهزة الإلكترونية والوسائل الحديثة في توصيل العلوم المختلفة، حيث أن ذوي الخبرات المختلفة كافة يدركون أهمية توظيف كل من الطرق التقليدية والإلكترونية نتيجة لما لمسوه في حياتهم العملية.

ملخص نتائج البحث

أ) ملخص نتائج السؤال الرئيسي والذي نص على: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

- أن المتوسط العام لمحاور المقياس جاءت بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.56)، وانحراف معياري (.624)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لمحاور المقياس بين (.745 - .754) وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس آراء أفراد عينة البحث نحو تلك المحاور.
-

ب) ملخص نتائج السؤال الأول والذي نص على: ما الاتجاهات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

- أن المتوسط العام للمحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.61)، وانحراف معياري (745.)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بين (1.286 - 1.487) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين آراء أفراد عينة البحث نحو تلك العبارات.

ج) ملخص نتائج السؤال الثاني والذي نص على: ما الاتجاهات العاطفية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

- أن المتوسط العام للمحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.55)، وانحراف معياري (754.)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بين (1.203 - 1.354) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين آراء أفراد عينة البحث نحو تلك العبارات.

د) ملخص نتائج السؤال الثالث والذي نص على: ما الاتجاهات السلوكية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية؟

- أن المتوسط العام للمحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.51)، وانحراف معياري (749.)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بين (1.224 - 1.501) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين آراء أفراد عينة البحث نحو تلك العبارات.

ه) ملخص نتائج السؤال الرابع والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية - النوع - سنوات الخبرة)؟

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير النوع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات البحث

- ضرورة توفير أحدث الأجهزة الإلكترونية من أجل توظيفها في بيئة التعلم المدمج.
- استقطاب كوادر مدربة من أجل دمج التعلم المدمج والأساليب التقليدية في العملية التعليمية.
- عمل ورش تدريبية من أجل تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أساليب تطبيق التعليم المدمج في تدريس المقررات التعليمية.
- ضرورة توفير حوافز تشجيعية لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق التعلم المدمج.
- الاهتمام بتوفير بنية تحتية تعمل على تعزيز عملية التعلم المدمج.
- ملاءمة المقررات الدراسية للتناسب مع أساليب التعلم المدمج.

الدراسات المقترحة

- بناء تصور مقترح حول طرق التغلب على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس أثناء توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو موسى، مفيد أحمد؛ الصوص، سمير عبد السلام. (٢٠١٢). **التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.** الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

٢. الأتربي، شريف. (٢٠١٩). **التعليم بالتخيل: إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم.** مصر: العربي للنشر والتوزيع.

٣. بن معاشو، مهاجي. (٢٠١٨). استخدام التعليم المدمج في تكوين المكونين: دراسة وصفية استكشافية فرقية بمعهد التكوين والتعليم المهنيين سيدي بلعباس. **متون، ٩**(٣)، ٢٥٤ - ٢٧٠.

٤. الجاسم، عقبة عبد الله. (٢٠١١). **واقع تطبيق تجربة التعلم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوها.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

٥. الحرون، منى محمد السيد؛ عباس، ياسر ميمون. (٢٠٢٠). جاهزية كليات التربية بمصر لتطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٨**(١٤)، ٢٩٨ - ٣٨٥.

٦. الحواس، متعب محمد حمد. (٢٠١٩). آراء طلبة الجامعة السعودية الإلكترونية حول استخدام إستراتيجية التعليم المدمج في تعلم مقرراتهم. **مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٤**(١٠٥)، ٦٨٤ - ٧٠٨.

٧. الخزرجي، ماجدة عبد الله؛ بني خالد، محمد علي. (٢٠١٩). درجة توظيف التعلم المدمج "Blended Learning" لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جرش من وجهة نظر الطلبة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٩**(٤)، ١٧٣ - ١٨٨.

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

٩. الريماوي، فراس ثروت. (٢٠١٧). **التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية: بحث تطبيقي.** الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

١٠. سلاطنية، بلقاسم؛ الجيلاني، حسان. (٢٠١٢). **المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية.** مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

١١. سليم، تيسير أندراوس. (٢٠١٣). فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. **دراسات في التعليم العالي،** (٤)، ١ - ٤٨.

١٢. سماوي، رانيا راتب عيسى. (٢٠١٧). **واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.** (رسالة ماجستير غير مشورة)، جامعة جرش، الأردن.

١٣. السيد، يسري مصطفى. (٢٠١٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية التكنولوجية والتدريسية واحتياجاتهم التدريبية. **المجلة التربوية، ٦٣**، ٢٦٥ - ٣٦٨.

١٤. الشرقاوي، جمال مصطفي عبد الرحمن. (٢٠١٢). تصميم إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم المدمج في ضوء الشبكات الاجتماعية لتنمية مهارات تصميم ونشر المقرر الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، (٨١)، ٥٤٣ - ٦٥٤.

١٥. الشرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٥). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٦. الشريف، سعد حسن حامد. (٢٠١٣). **درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية للتعلم المدمج في محافظة القريات واتجاهاتهم نحوه**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

١٧. شواهين، خير سليمان. (٢٠١٦). **التعلّم المدمج والمناهج الدراسية**. الأردن: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عالم الكتب الحديث.

١٨. العازمي، فايز لافي فهاد. (٢٠٢٠). **فاعلية التعلم المدمج لتدريس مادة تاريخ الكويت في التحصيل والاتجاهات لدى طلاب الصف العاشر الثانوي في دولة الكويت**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

١٩. عامر، فرج المبروك عمر. (٢٠١٦). **المناهج الدراسية الحديثة أسسها وتطبيقاتها**. مصر: دار حميثرا للنشر.

٢٠. عبد الله، ولاء صقر. (٢٠١٤). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني: دراسة تحليلية. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الوادي**، (٧)، ١٣ - ٢٠.

٢١. العجمي، سارة على حمد؛ العرفج، عبير محمد عبد اللطيف. (٢٠١٨). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٧(٣)، ٤٦ - ٥٥.

٢٢. عسيري، أمل عامر آل مربع؛ العمري، عبد الله سعد. (٢٠٢١). أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، (٧)، ١٧٤ - ٢٠١.

٢٣. العنزي، عبد الله شطيط عايد. (٢٠١٩). **واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

٢٤. فايد، سامية المحمدي؛ عشوش، إبراهيم محمد؛ كلبوش، محمد مصطفى أبو شعيشع. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تعلم مدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، (١٠٠)، ٤٠ - ٦٢.

٢٥. القرني، أحمد سمحان عبد الخالق. (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. **مجلة كلية التربية، ٣٤**(٩)، ١١١ - ١٣٨.

٢٦. الكندري، علي محمد حبيب؛ الفريح، سعاد عبد العزيز. (٢٠١٣). جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١١**(١)، ١١ - ٣٦.

٢٧. المنيفي، جابر محمد الزيد. (٢٠١٢). مدى إتقان أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **الثقافة والتنمية، ١٣**(٥٨)، ١١٦ - ١٧٢.

٢٨. المواضية، رضا سلامة؛ الزعبي، طلال بن عبد الله. (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٠**(١)، ٣٨ – ٤٨.

٢٩. الموزان، أمل بنت علي بن سعد. (٢٠٢٠). تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات. **مجلة العلوم التربوية، ٢**(٢٢)، ١٣ – ١٤٠.

٣٠. الموقع الرسمي للإدارة المركزية للإحصاء. (٢٠٢٠). **النشرة السنوية لإحصاءات التعليم.** تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٠٢١/٥/١٧م، المتاح على الرابط التالي: file:///C:/Users/DRASA/Downloads/%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A1%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_2019-2020.pdf .

٣١. الموقع الرسمي للإدارة المركزية للإحصاء. (٢٠٢٠). **النشرة السنوية لإحصاءات التعليم.** تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٠٢١/٥/١٧م، المتاح على الرابط التالي: file:///C:/Users/DRASA/Downloads/%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A1%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_2019-2020.pdf .

المراجع الأجنبية:

32. Alsalhi, N. R., Eltahir, M. E., & Al-Qatawneh, S. S. (2019).The effect of blended learning on the achievement of ninth grade students in science and their attitudes towards its use. **Heliyon, 5**(9), 1-11.

33. Bordoloi, R., Das, P., & Das, K. (2021). Perception towards online/blended learning at the time of Covid-19 pandemic: an academic analytics in the Indian context. **Asian Association of Open Universities Journal,** 1-20.

34. Ellis, R. A., Bliuc, A. M., & Han, F. (2021).Challenges in assessing the nature of effective collaboration in blended university courses. **Australasian Journal of Educational Technology, 37**(1), 1-14.

35. Hamza-Lup, F. G., & White, S. (2015). Design and assessment for hybrid courses: Insights and overviews. **International Journal on Advances in Life Sciences, 7**(3&4), 122-131.

36. Ilgu, A. K. & Jahren P.E., C. T. (14-17, June, 2015). Faculty perspectives on benefits and challenges of hybrid learning. **122nd asee annual conference & exposition,** Seattle, WA.

37. Katzin, G. A. (2020). **A Phenomenological Study of Teacher Perceptions of Blended Learning: Definition, Adoption, and Professional Development**. Doctoral dissertation, Lindenwood University, Missouri.

38. Klimova, B., Simonova, I., &Poulova, P. (2017). Blended learning in the university English courses: case study. **Lecture Notes in Computer Science,** 1-13.

39. Krasnova, T. I., &Popova, A. (2016).Exploring the tutor-student interaction in a blended university course.*SHS Web of Conferences.28*, 1-6.
40. McGee, P., & Reis, A. (2012). Blended course design: A synthesis of best practices. **Journal of Asynchronous Learning Networks, 16**(4), 7-22.
41. McHone, C. (2020). **Blended Learning Integration: Student Motivation and Autonomy in a Blended Learning Environment.** PhD, East Tennessee State University, Tennessee.
42. Mohammed Abdel-hakam, N. (2018). **The Effect of Using the Station Rotation Model on Preparatory Students' Writing Performance**. Master, Ain Shams University, Cairo.
43. Napier, N. P., Dekhane, S., & Smith, S. (2011). Transitioning to blended learning: Understanding student and faculty perceptions. **Journal of Asynchronous Learning Networks, 15**(1), 20-32.
44. Porter, W. W., & Graham, C. R. (2016). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. **British Journal of Educational Technology, 47**(4), 748-762.
45. Saeed, N. (2020). **Teachers' perceptions On The Use Of The Blended Learning.** PhD, Houston Baptist University, Texas.
46. Strange, K. Z. (2020). **The Impact of Identity: Faculty Identity and Professional Development in Higher Education.** Doctoral dissertation, Northern Arizona University, Arizona.
47. Tongpoon-Patanasorn, A., & White, C. (2020). Teachers' and students' perceptions on blended learning in tertiary English language courses: a match?. **Universal Journal of Educational Research 8**(6): 2455-2463.
48. Washington, R. (2016). **Enabling Change: Faculty and Student Perceptions of Blended Learning.** PhD, University Of The Incarnate Word, Texas.
49. Wong, M. (2020). **Impact of Blended Learning on Mathematics Achievement.** Doctoral dissertation, Lamar University, Beaumont.
50. Zaiter, B. (2020). **Attitudes of Faculty Members at the American University of Beirut (AUB) toward Teaching Face-to-Face vs. Online vs. Blended Courses**.Doctoral dissertation, Benedictine University, Illinois.