تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم

إعداد
د/ محمد عمر سرحان
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم في مجالات تكنولوجيا التعليم كما هدفت إلى معرفة دور المتغيرات(الكلية، القسم العلمي، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة الجامعية)على تلك الاحتياجات. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد وتطوير استبانه كأداة للدراسة اشتملت على (٧) مجالات رئيسة و (٣٨) فقرة . كذلك تم التحقق من صدق الأداة وثباتها. وقد تم استخلاص سبعة مجالات رئيسة يندرج تحت كل منها عدد من الحاجات التدريبية.. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكون مجتمع الدراسة من(١٣٠٠) عضو هيئة تدريس أما عينة الدراسة فتكونت من (٩٣)عضواً من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات التدريبية الواردة في استبانه الدراسة احتياجات تدريبية مهمة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، التدريب

Abstract:

The study aimed to identify the training needs for faculty members at the University of in Al-Balqa Applied University in the fields of educational technology with the aim to find out the role of the variables (college, scientific section, academic rank, years of experience university) to those needs. To achieve the objective of the study, the researcher set up and develop a questionnaire as a tool for the study included the (7) key areas and 38 paragraph.

It was also verify the authenticity of the tool and stability. Has been drawn seven key areas fall under each of them a number of training needs. . The study followed the descriptive approach. The study population of 1,300 faculty members The study sample (93) a member of the study population. The results of the study showed that all the training requirements contained in the questionnaire study the needs of a training mission for faculty members in Al-Balqa Applied University, also reported many study of proposals in which they can contribute to the success of the proposed training program.

Key words: education technology, training

المقدمة:

شهد القرن الماضي ثورة علمية ومعرفية هائلة شملت مختلف ميادين العلوم الإنسانية والتطبيقية. ولم تكن التربية بمنأى عنها، بل كانت من أكثر الميادين تأثراً بها وتأثيراً فيها.

وقد أدرك القائمون على التربية ضرورة إيجاد أنظمة تربوية قادرة على إحداث ثورة تكنولوجية في التربية تتفق مع أغراض الثورة العلمية والتكنولوجية. وهذا قادهم إلى إعادة النظر في هيكلية التربية وبنيتها التقليدية ومناهجها وطرائقها وإداراتها. ومع دخول مفهوم تكنولوجيا التعليم ميدان التربية، طرأ تغير ملحوظ في معظم المفاهيم التربوية السائدة طال النظم الإدارية، وتصميم الخطط الدراسية والبرامج التعليمية وبناءها، والاستخدام الفعّال للمواد والأجهزة التعليمية، وإتباع أساليب التقويم المختلفة لبث التحسينات والتطورات في المناهج وفي الهيكلية العامة للمؤسسات التربوية القائمة في ظل المفهوم الحالي لتكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، وذلك من أجل المزيد من الفاعلية والاستحداث والتجديد لمواكبة التغيرات. وفي ضوء الرؤية الجديدة لتكنولوجيا التعليم، تغير دور عضو هيئة التدريس كما تغيرت وظيفته؛ فلم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، فقد انتقل الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم نتيجة تنوع أساليب التعلم ومصادر المعلومات. وأصبح دور المعلم يتمثل في أن يكون مصمماً لبيئة تعليمية، ومديراً ومستشاراً وموصلاً تربوياً، ومطوراً تعليمياً. وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية إعداد أعضاء هيئة التدريس إعداداً جيداً وإكسابهم كفاءات تكنولوجيا التعليم بما يتناسب مع روح التغيرات العلمية والتكنولوجية. ونظراً لأهمية التعليم الجامعي تسعى معظم جامعات العالم إلى التطور والارتقاء في التعليم من جميع جوانبه، وذلك من بهدف جعل مدخلاته ومخرجاته ذات نوعية مميزة ومنافسة وقادرة على التغيير الإيجابي في الفرد والمجتمع (زيتون، ١٩٩٥، ٢٥٣). وقد أسفرت الدراسات والأبحاث في هذا المجال عن تطورات كثيرة في أساليب التدريس ومنها التدريس الجامعي.

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين العلم والتكنولوجيا فقد انعكست هذه العلاقة على تطوير أساليب التدريس الجامعي ودخول تكنولوجيا التعليم إلى علم أساليب التدريس مثل تصميم التدريس، والتدريس المنظومي، ومنحى النظم، وغيرها. (الموسى، ٢٠٠٠). وقد أشارت توصيات المؤتمر الدولي العربي لتقنية المعلومات إلى ضرورة قيام المؤسسات العلمية والتربوية في الدول العربية بالعمل على إدخال الموضوعات الحديثة ذات العلاقة بالمعلوماتية وتقنياتها ضمن مقررات التعليم الجامعي بهدف خلق كوادر بشرية مدربة ومؤهلة وقادرة على التعامل مع هذه التقنيات وتوظيفها لخدمة المجتمع (حيدور، ٢٠٠٠).

وتشير دراسة جلاسر (Glasser ،٢٠٠٠) إلى أن الباحثين والمطورين لاستخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها سواءً من جانب أعضاء هيئة التدريس أو طلبة المرحلة الجامعية – يرون أن أعضاء هيئة التدريس والطلبة ليس لديهم الإلمام الكامل بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بتكنولوجيا التعليم وتوظيفها داخل قاعات المحاضرات والمختبرات. لذلك أوصت هذه الدراسة بتوضيح أبعاد استخدام تكنولوجيا التعليم ومفاهيمها ومصطلحاتها ومهاراتها، واعتبار تكنولوجيا التعليم أداة فعالة في توفير بيئة تعليمية تستخدم لإثراء الممارسات التعليمية وتحقيق أعلى كفاءة للمواقف التعليمية وفقاً للأهداف المرجوة.

من هنا جاءت ضرورة إجراء هذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم.

مشكلة الدراسة:

إن نجاح عضو هيئة التدريس في أداء دوره كأستاذ جامعي يعدّ عاملاً رئيساً في نجاح العملية التعليمية، لذلك حرص الكثير من الجامعات على مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تنمية كفاءاتهم وتجديد خبراتهم ورفع جودة الأداء التدريسي لهم. ومن هنا يمكن النظر إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم على أنه ضرورة حتمية تتطلبها طبيعة النمو المهني لعضو هيئة التدريس ووسيلة ناجعة لمواجهة التطور والتغير الذيْن تتعرض لهما المعرفة الخاصة بممارسة مهنة التعليم، وهذا ما أكدته الدراسات عندما أشارت إلى أن الحاجة إلى تدريب عضو هيئة التدريس الجامعي هي ضرورة ملحة وأمر جوهري وأساسي في مجتمع سريع التطور والتغير.

من هنا، فإن مشكلة الدراسة تكمن في تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وقد أكدت أدبيات البحث أن أي برنامج تدريبي لن يكون ذا فاعلية إلا إذا قام على تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعد بمثابة حجر الزاوية في تحقيق الأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي لتحقيقها.

أسئلة الدراسة:

١- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم؟

٢- هل تختلف درجة تقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف متغيرات الدراسة (الكلية، القسم العلمي، الرتبة الأكاديمية، الخبرة في مجال العمل الجامعي، الدورات التدريبية)؟

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم من خلال رصد آراء أعضاء هيئة التدريس حول مدى حاجاتهم التدريبية.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على كليات جامعة البلقاء التطبيقية في مركز الجامعة في مدينة السلط والكليات الجامعية التابعة لها في مختلف أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة في العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م.

مصطلحات الدراسة:

- **عضو هيئة التدريس:** هو الشخص الذي يعمل في التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية والكليات الجامعية التابعة لها، ويشغل وظيفة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد، ويحمل درجة الدكتوراه أما المدرس فيحمل درجة الماجستير، في حين يحمل المدرس المساعد درجة البكالوريوس، في أحد التخصصات العلمية أو الإنسانية على اختلاف فروعه(المادة٨من نظام الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية لسنة (٢٠٠٧).
- **الحاجة للتدريب:** وجود فجوة بين أداءين لوظيفة أو مهمة: أداء واقعي، وأداء مرغوب فيه. وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف عضو هيئة التدريس أو مهاراته أو اتجاهاته، وعن طريق التدريب المخطط له يستطيع أن يعالج هذا النقص(دره، ١٩٩١).
- **الخدمة الجامعية:** هي المدة الفعلية التي أمضاها عضو هيئة التدريس في التعليم في الجامعات الأردنية.

أهمية الدراسة: الجامعة مؤسسة مجتمعية تعمل من خلال المجتمع، وتقوده في مضمار التقدم والتنمية الشاملة. وقد ازدادت مكانة الجامعة وأهميتها في الآونة الأخيرة نتيجة للتغيرات التي طرأت على المستويين المحلي والعالمي، ومنها التقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة المعلوماتية، والتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي سيطرت على اتجاهات الفكر المعاصر وأثرت في توجهات تطبيقه في المجالات المختلفة.

لذلك فإن أهمية الدراسة تنبع مما يلي:

- الاستناد إلى حاجات فعلية لدى عضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة البلقاء التطبيقية مع الاهتمام بالمجالات التطبيقية.
- الصلة المباشرة بين الحاجات التدريبية وعمل عضو هيئة التدريس (التعليم، البحث، خدمة المجتمع)، لذا يتوقع من الدراسة أن تسهم في تحقيق أكبر قدر ممكن من الترشيد والكفاءة للعمل الجامعي.
- إمكانية قبول المادة التدريبية للمعالجة التكنولوجية باستخدام أساليب التعلم الذاتي وفقاً للمستحدثات التكنولوجية.
- كون مجتمع الدراسة من الأكاديميين، مما يعني أنّ لهم اهتماماً خاصاً بمنهجية البحث العلمي والتغيرات الحادثة فيه. لذلك فقد يكون من المناسب اتخاذ ذلك الاهتمام مدخلاً أساسياً لإثارة اهتمامهم، وهو الأمر الذي يتطلب تناول القضايا ودراسة تطورها والإشارة إلى النتائج من حيث علاقتها بالتدريس الجامعي.

الإطار النظري:

تعرض المجتمع الدولي في العقدين الأخيرين إلى عدد كبير من التغيرات شملت جميع أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية. وتلعب الجامعات الدور الأساسي في تلك المتغيرات؛ إذ تؤثر فيها وتتأثر بها. فالجامعات تخرّج أجيالاً من المتخصصين في جميع مجالات الحياة يجب أن تتحقق لهم أشياء عدة، منها الجمع بين التعليم النظري والتطبيق العملي، وتنمية القدرة على التفكير المنطقي والناقد، وإتقان التعامل مع سبل الاتصال، واكتساب مهارات القيادة والمعارف لمواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي. وتحقيقاً لذلك، فإن تطوير التعليم في الجامعات هو ضرورة ملحة. وهذا التطوير يجب أن يكون مرناً دينامياً مستمراً يتواءم مع العالم المتغير ويواكب المتغيرات التكنولوجية والعلمية ولعل الهيئة التدريسية في الجامعات هي محور الارتكاز لهذا التطوير وأبرز عناصره.وتعتمد مكانة الجامعة العلمية بين الجامعات على نوعية أعضاء هيئة التدريس فيها. ولم يعد ينظر إلى التعليم على أنه يقتصر على مرحلة معينة أو عمر معين، ومن ثم فإن نسق التعليم يتضمن جميع صور التعليم والتعلم بدءاً من التنشئة الأسرية ودور الحضانة والتعليم الأساسي، بالإضافة إلى التدريب وأساليب التعلم الذاتي الذي أصبح يحتلّ مكانة محورية في التعليم المستمر. لذا فالمشكلة التي يواجهها التعليم الجامعي أن الطلاب قد تكونت لديهم بالفعل عادات مثل عدم الاهتمام بالبحث عن المعارف الجديدة أو توظيفها، والاعتماد على الغير في الحصول على المعرفة (الجاهزة)، واقتصار الجهد على الاستعداد للامتحانات. ولا شك في أن إعادة تشكيل سلوك هؤلاء الطلاب يمثل صعوبة

تتحدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. إن تطوير عضو هيئة التدريس الجامعي في مجال تكنولوجيا التعليم من الموضوعات المهمة والمعاصرة، فقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها ومدى تحديهم واستجابتهم لمشكلات التغير ومطالبه. وتحتل التربية موقعاً بارزاً ضمن إطار النقلة المجتمعية التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات، كما يعدّ التعليم بوصفه (فن اقتناء المعرفة وملاحقتها وتوظيفها) أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد هذه. ولأن هناك من ينظر إلى التعليم الجامعي باعتباره قطاعاً تقليدياً ومحافظاً، فضلاً عن كونه – لأسباب وعوامل متعددة – يقاوم التغيير والتجديد والإصلاح، فإن موضوع تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي يكتسب أهمية خاصة باعتباره أهم موضوعات الساعة.(حمدي، ٢٠٠١).

ويؤكد نيومان (Newman, 2000) أهمية تكنولوجيا التعليم في التعليم العالي، حيث يبرز دورها في إعادة تشكيل الجامعات من خلال الواقع الافتراضي (Virtual Reality)، والتغير الدائم والمتسارع في التكنولوجيا، والتحولات الديموغرافية، وعولمة المؤسسات... إلى غير ذلك من التحديات الراهنة والمستقبلية التي لا يمكن أن نقف مكتوفي الأيدي حيالها. يضاف إلى ذلك أن التعليم العالي يتأثر بعدد من العوامل والقوى، منها التسارع المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم عن بعد، والتعليم القائم على شبكة المعلومات، الأمر الذي يتطلب من الجامعات إعادة النظر في كثير من ممارساتها التقليدية.

إن تزايد عدد الجامعات وتزايد عدد الملتحقين بها، وتخفيف القيود المركزية القائمة حالياً مع تزايد احتمال عدم التدخل في شؤون الجامعات من جانب الدولة، وإنشاء تخصصات جديدة وتعديل بعض التخصصات القائمة بما يلبي الاحتياجات الملحة البازغة محلياً، والتوسع في التعليم الجامعي الخاص مع ما يصاحب ذلك من توسع في إنشاء فروع لجامعات أجنبية، والتوسع في نظم التعليم المفتوح واستخدام أساليب تكنولوجية متطورة، كل ذلك أحدث تطوراً في أساليب الدراسة والتقويم توجهت نحو (التعلم الذاتي)، واستخدام أساليب غير تقليدية في التدريس والتقويم، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتقويمه، والتوسع في إنشاء المراكز الجامعية المتخصصة مع ارتباطها بتطوير العلاقات مع المجتمع المحلي ومشاركتها في عملية البحث والتطوير. ويرى مدني(٢٠٠٢) أن الاهتمام العالمي بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي يعود للعوامل الآتية:

التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا التعليم والاتصال التي أثرت في نظم التعليم وأساليبه، مما تطلب مساعدة الطلاب في اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتعلم عن بعد، بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية لتحسين فعالية المخرجات التعليمية(مدني، ٢٠٠٢، ص٢).ولهذا فإن التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس في

مجال التعليم من أجل تنويع أساليب التعلم واستخدام تكنولوجيا التعليم يتطلب تنظيم برامج تدريبية فعالة لتحقيق تنمية حقيقية لأعضاء الهيئات التدريسية. والنمو المعرفي في جميع التخصصات والمجالات، الأمر والذي يتطلب متابعة عضو هيئة التدريس للتطورات العلمية في مجال تخصصه كذلك قناعة أعضاء هيئة التدريس بأهمية النمو المهني المستند على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

لذلك ينبغي أن تحرص الجامعات على تقديم برامج التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية لتحسين المدخلات التدريسية والمهارات البحثية والمجتمعية، وتجديد المعرفة، واعتبار تلك البرامج أدوات لتحقيق أهداف الجامعات ورسالتها. فلم يعد التعليم في وقتنا المعاصر مجرّد قضية فنية تخص فئة قليلة من المتخصصين في مجال التربية أو المشتغلين بالعملية التعليمية، بل أصبح قضية قومية تخص المجتمع بأسره، باعتبار أن التعليم له دور مؤثر في تكوين شخصية الأفراد. ولما كانت تكنولوجيا التعليم تحتل مكان الصدارة في بنية التعليم الجامعي في الوقت الحاضر، فإن توظيفها في منظومة التعليم الجامعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل المهني لعضو هيئة التدريس في أثناء أدائه الأكاديمي، وذلك من منظور ارتباط قضايا تطوير التعليم الجامعي على المستوى الإجرائي والتنفيذي بالممارسات التعليمية داخل قاعات الدراسة والمختبرات. وجاء الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا التعليم في منظومة التعليم الجامعي نتيجة للتحول الملموس في الفكر التربوي من نمط جماعية المواقف التعليمية إلى انفرادية تلك المواقف، ومن التركيز على تقويم حفظ محتوى المادة الدراسية إلى تقويم يقيس مقدار ما يؤديه المتعلم من مهارات ويحققه من أهداف تعليمية.ولعل المتتبع للبحوث والدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم يدرك أن هناك اهتماماً متزايداً بعملية إعداد أعضاء هيئة التدريس القادرين على استخدام تكنولوجيا التعليم بكفاءة في القاعات الدراسية في أثناء التدريس؛ إذ إن أعضاء هيئة التدريس في ظل التطور التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات يجب أن يسهموا إسهاماً فعّالاً في تطوير المواد والمقررات والبرامج التعليمية بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين واستعداداتهم.

لهذا يجب العمل على تجويد دور عضو هيئة التدريس بما يساعده في كشف المعارف المتجددة، والفهم الواضح لعصر المعلوماتية، وتوظيف تكنولوجيا التعليم لخدمة أغراض التعليم الجامعي بأيسر الطرق وأحدث الأساليب. والاهتمام بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بما يتلاءم مع متغيرات العصر (مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٩٩٨). واستفاد الباحث في دراسته من الدراسات التي قدمت في اجتماع خبراء تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية(اجتماع خبراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية، ٢٠٠٢) مما يطرح مهام جديدة لعضو هيئة التدريس، ومن ثم يفرض حاجات تدريبية جديدة. حيث قام الباحث بالمشاركة في هذا الاجتماع بدعوة من المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم. وكذلك النتائج التي توصلت إليها الرسائل الجامعية والدوريات التربوية حول كفاءات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وما تضمنته من تصور، وترجمة هذا التصور إلى حاجات تدريبية. والدراسات المقدمة في مؤتمرات تطوير التعليم الجامعي التي عقدت في بعض الدول العربية، ومنها: المؤتمر القومي السنوي السادس عشر (التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم)، مصر (٢٠٠٩). والمؤتمر القومي السنوي الخامس عشر (نمو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي)، مصر (٢٠٠٨). ومشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، جامعة القاهرة (٢٠٠٧). والمؤتمر العربي الأول (جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد)، الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٦). وكذلك المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (الجامعات العربية في القرن ٢١)، مصر (٢٠٠٦).والمؤتمر التربوي الخامس (جودة التعليم الجامعي)، البحرين (٢٠٠٥). وندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية (٢٠٠٤). والمؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين، سلطنة عمان (٢٠٠١). ومؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، الأردن (٢٠٠٠).

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك للتعرف إلى أهداف هذه الدراسات وأبرز ما توصلت إليه من نتائج، بالإضافة إلى الوقوف على موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات.

الدراسات العربية:

هدفت دراسة عبادة (٢٠٠٥) إلى التعرف إلى فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية والتخصصية وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة، وتكونت أدوات الدراسة من استبانه لتحديد الاحتياجات الفعلية من الكفايات التدريسية، وبرنامج قائم على مبدأ التعلم من أجل الإتقان، بطاقة ملاحظة، ومقياس قلق التدريس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية الكفايات المهنية والتخصصية وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين.

كما هدفت دراسة عبيد(٢٠٠٥) إلى التعرف إلى فعالية نموذج للتدريس المصغر مبني على التعلم للإتقان في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على احتياجاتهم من كفايات التدريس التربوية والتخصصية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلماً. واشتملت أدوات الدراسة على استبانه لتحديد كفاءات التدريس التربوية، واستبانه لتحديد كفاءات التدريس التخصصية، واستبانه لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من كفاءات

التدريس التربوية والتخصصية، وبطاقة فحص لقياس كفاءات التدريس التربوية على مستوى تخطيط الدروس، وبطاقة فحص لقياس كفاءات التدريس التخصصية على مستوى تخطيط الدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في كفاءات التدريس التخصصية على مستوى تخطيط الدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في كفاءات التدريس التربوية على مستوى تنفيذ الدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في كفاءات التدريس التخصصية على مستوى تنفيذ الدروس، والبرنامج التدريبي المقترح. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى على فعالية نموذج للتدريس المصغر مبنى على التعلم للإتقان في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على احتياجاتهم من كفاءات التدريس التربوية والتخصصية.

وهدفت دراسة حداد (٢٠٠٤) إلى تطوير عملية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى أهم الاتجاهات الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى واقع التنمية المهنية في كل دولة من دول المقارنة، وهي: السعودية، ومصر وإنجلترا. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات المساعدة لتطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، منها: إنشاء مراكز لتطوير التعليم الجامعي داخل الجامعة، والاتصال المستمر بالشبكات العالمية للتنمية المهنية، والتعاون مع الشبكة العربية للتطوير المهني والشبكات العالمية المماثلة، ووضع دليل للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريب الإداريين في برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مما يرفع كفاءتهم في التعاون مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين ويحقق ما يتطلبه تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية المقصودة وتنفيذها. كما أوصت بتعريف أعضاء هيئة التدريس ببرامج التنمية المهنية، وإيجاد مصادر تمويل من خارج الجامعة تسهم في استمرارية برامج التنمية المهنية مع المحافظة على استقلالية الجامعة، وافتتاح شعبة في الدراسات العليا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة الشهري (٢٠٠٤) إلى التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس، ومدى التحاقهم بدورات تدريبية في هذا المجال، ومدى مناسبة هذه الدورات من حيث البرنامج والمكان والمدة الزمنية. وهدفت أيضاً إلى تحديد الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدامهم لهذه التقنيات في التدريس الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المعوقات والصعوبات التي تعوق استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس، ومنها نقص التجهيزات التكنولوجية المناسبة، وقلة فرص التدريب عليها، وعدم وجود الوقت الكافي للتدريب، كما أنه لا توجد وسيلة يتم من خلالها إعلام الأعضاء بالمعلومات عن نوعية الأجهزة الموجودة وكذلك البرامج المنفذة داخل الجامعة.

أما دراسة شاهين (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى توضيح أدوار أعضاء هيئة التدريس الجامعي، بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة نوعية الأداء وجودة أعضاء هيئة التدريس، مع التركيز على أهمية التطوير المهني في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي الفلسطيني. وقد أوضحت الدراسة أن أدوار عضو هيئة التدريس تنحصر في أربعة مجالات رئيسة تتعلق بالطلاب، والمؤسسة التعليمية، والمجتمع المحلي، ودور عضو هيئة التدريس تجاه نفسه. أما بخصوص متطلبات الجودة وعلاقتها بأعضاء الهيئة التدريسية، فقد تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة، وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات. وأشارت الدراسة إلى وسائل التطوير المهني، وأكدت أهميته في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية. كما أوضحت أن التطوير المهني سينعكس إيجاباً على تطوير مستويات الأداء في مختلف المجالات، وتحقيق الالتزام والمسؤولية الفردية، وتأكيد روح العمل الجماعي. وتشكل هذه العناصر أساسيات المسؤولية الفردية والجماعية في تحقيق جودة التعليم.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠٠٤) إلى التعرف إلى التنمية المهنية لأستاذ الجامعة، وأهدافها، وأهم أساليبها في ضوء متغيرات العصر، كما هدفت إلى التعرف إلى معوقات التنمية المهنية، وتقديم بعض المقترحات لتحسين التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في الجامعة

وتوصلت الدراسة إلى عدة مقترحات وتوصيات منها: توفير خريطة بحثية على مستوى الجامعة في كل تخصص، والاهتمام بإنشاء مركز للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ونشر الوعي التدريبي بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، وتوفير متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في الجامعة تمهيداً لتطبيق الاعتماد الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس فيها لممارسة البحث العلمي، والاهتمام بالبعثات العلمية للخارج في التخصصات الحديثة والنادرة، والاهتمام بتوفير برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات، بالإضافة إلى برامج الحاسب الآلي، وخاصة الحاسب الشخصي، واعتبار اجتيازها شرطاً من شروط الترقية لدرجات علمية أعلى.

وأظهرت دراسة حمدان(٢٠٠٤) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم أن جميع المهارات التدريبية الواردة في الدراسة مهمة لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين، وأبدوا رغبتهم في التدرب عليها وحاجتهم إلى ذلك ويمكن تحديدها في المجالات التالية أهداف التعليم الجامعي وفلسفته، وفهم نظريات التربية والتعليم الجامعي وتطبيقاتها، وطرائق التدريس في التعليم الجامعي، وخصائص الأستاذ والطالب الجامعيين، وتكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، وتقويم نتائج التعليم العالي.

وتوصلت دراسة محمد (٢٠٠٣) إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال مهارات التدريس ذات أهمية قصوى بالنسبة لهم، وكذلك الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف، وفي مجال العلاقات الإنسانية، أما في مجال الإشراف والنشاط الأكاديمي فاحتياجات معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية إليها متوسطة، وفي مجال النشاط المدرسي في العملية التعليمية فاحتياجاته التدريبية إليها ضعيفة.

وأظهرت دراسة يوسف وآخرون (٢٠٠٢) أن الفعاليات التدريبية لرفع مستوى أداء جميع أعضاء هيئة التدريس الجدد والقدامى من مختلف التخصصات في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تغطي مجالات تربوية مختلفة، مثل: التخطيط للتعليم، وطرق التدريس، والقياس والتقويم، والإرشاد التربوي والنفسي، والوسائل التعليمية، والأهداف التعليمية وأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، في الوقت الذي اقترح فيه أعضاء هيئة التدريس أن يضاف إلى ما هو قائم دورات تدريبية خاصة بالحاسوب واستخدامه، في العملية التعليمية الجامعية، وكذلك التدريب على استخدام شبكة الإنترنت من أجل تبادل المعلومات والحصول عليها بأقصر وقت وأقل جهد.

ويرى ذكري وغنايم (٢٠٠١) في معرض دراستهما للتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي أن النظرة إلى وظيفة عضو هيئة التدريس الجامعي ومسؤولياته قد تغيرت بتغير الحياة المعاصرة؛ فبينما كانت وظيفته مجرد نقل المعلومات، أصبحت الآن تتطلب ممارسة القيادة والبحث والتقصي، كما تتطلب منه قدرات ومهارات في فن التدريس، وفي التوجيه والإرشاد، إلى جانب مهاراته في الاتصال والتعامل مع الأدوات التكنولوجية الحديثة ومتابعة التطورات التكنولوجية والتجديدات الناجمة عن الانفجار المعرفي، وإيمانه بوجود مصادر معلوماتية أخرى إلى جانبه.

وهدفت دراسة آل زاهر (٢٠٠١) إلى تحديد مجالات وطرق تنفيذ ومعوقات ومقومات نجاح برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس. حيث قام الباحث بدراسة ميدانية لهذا الموضوع، وتوصل إلى مجموعة من النتائج منها ضرورة تخصيص الميزانيات الكافية والتخطيط الشامل لبرامج تطوير أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة عبر نتائجها إلى: غياب الدافع للتطوير الذاتي، وقلة المصادر المالية المخصصة لبرامج التطوير، وعدم وضع مشروعات التطوير المهني لعضو هيئة التدريس الجامعي ضمن الأولويات الملحة. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من التجارب العالمية في مجال التطوير المهني لعضو هيئة التدريس، وقيام الجامعات السعودية بتأسيس مركز لتطوير عضو هيئة التدريس حتى يسهم في تطوير التعليم الجامعي في ضوء التطورات العالمية التي تحتم قيام عضو هيئة التدريس، ليس فقط بأدواره التقليدية فسحب بل تتعدى ذلك إلى أدوار جديدة في المستقبل.

الدراسات الأجنبية:

في دراسة قامت بها جودلاند Goodland (٢٠٠٨) حول تصميم برنامج لتدريب مساعدي الأساتذة (Teaching Assistants: TAs) على استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم، يقترح عدداً من الخطوات الأساسية لتصميم أي برنامج تدريبي، مثل:

- **التخطيط لاستراتيجيات التعليم المبنية على التكنولوجيا الحديثة المطابقة لأهداف المساق وتصميم العروض والعناصر التفاعلية للمساق على الموقع الإلكتروني.**
- **إنتاج عناصر الوسائط المتعددة للمساق باستخدام الأدوات والبرامج الحديثة مثل**
- **(Scanner Adobe Photoshop).**
- **تشجيع المتدربين على التفاعل مع المساق والمدرب من خلال وسائط التفاعل الإلكترونية.**
- **تقييم استراتيجيات التعليم المبنية على مستحدثات تكنولوجيا التعليم للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.**

أما دراسة Szeto and Wright (٢٠٠٨) بعنوان "البحث عن المثالية"، فقد هدفت من خلال دراسة تخصصية لتقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي إلى وضع ملامح لنظام مثالي وفعال لتقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وذلك من خلال استطلاع آراء عضو هيئة التدريس في بعض الكليات. وتوصلت الدراسة إلى وضع نظام مثالي لتقويم أداء عضو هيئة التدريس، وقد تضمن النظام خمسة أبعاد هي: أهداف التقويم، ومعاييره، وطرق تقويم الأداء التدريسي، وطرق تقويم الأداء البحثي، ومجالات استخدام تقويم أداء عضو هيئة التدريس.

من جهة أخرى، تشير دراسة أعدتها جامعة مك ماستر McMaster بكندا (٢٠٠٨) إلى أن تدريب أعضاء هيئة التدريس – وخصوصاً فيما يتعلق بالتدريب على تكنولوجيا التعليم والمعلومات أمر ضروري من أجل الحصول على تدريس فعال. يضاف إلى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس في الغالب يتم تعيينهم في الجامعات من أجل التدريس دون حصولهم على برامج تدريبية بشكل منظم، ولهذا تسعى معظم الجامعات الكندية إلى تجاوز هذه المشكلة بإنشاء مراكز التدريب وتطوير المهارات لأعضاء هيئة التدريس، على الرغم من أن أعداداً قليلة من أعضاء هيئة لتدريس الذين يشاركون في تلك البرامج التدريبية. ومع تزايد مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في الميدان التربوي، يصبح موضوع التدريب ملحاً وضرورياً.وتضيف الدراسة أن ما نسبته ٧١% من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سونوما في كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية يستخدمون الحاسب في قاعات التدريس إذا تلقوا التدريب المناسب على مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

ومن جهة أخرى، أنشأت ولاية أيوا الأمريكية على نطاق واسع من الولاية مراكز للتدريب على مستحدثات تكنولوجيا التعليم لخدمة أعضاء هيئة التدريس.

وفي كندا – تضيف الدراسة – توفر غالبية الجامعات لأعضاء هيئة التدريس التدريب في مجالات التدريس بشكل عام وفي مجال تكنولوجيا التعليم بشكل خاص، وتقيم العديد من ورش العمل المجانية. ومن أمثلة ذلك:

وهدفت دراسة أنداريو D'Addario (٢٠٠٦) إلى فحص الطرق التي يمكن أن تغير من ثقافة معلمي المرحلة الابتدائية وممارساتهم التدريسية بواسطة الحاسوب لتنمية الجوانب المهنية لشخصياتهم.وتضمنت الدراسة إجراء مقابلات شخصية مع معلمين من مدارس ابتدائية من مدن متعددة في إيطاليا لتحديد مدى استيعابهم للمهام المهنية التي يمكن أن ينميها الحاسوب لديهم، وكيفية استفادتهم من تلك المهام في ممارساتهم التدريسية. وأعدت الدراسة برنامجاً هدف إلى تعرف طرق البحث وتحليل العديد من البيانات المرتبطة باستخدامات الحاسوب في العملية التربوية. وتوصلت الدراسة إلى أهمية التدريب على مهارات إدارة الوقت، وضرورة أن يكون البرنامج، مرناً بحيث يتضمن مهامَّ مهنية مبتكرة تنمي مهارات المعلمين في إدارة العملية التعليمية. واقترحت الدراسة أن تتبنى وزارة التربية الإيطالية تطبيق هذا البرنامج كأداة فعالة في إحداث تغييرات في ثقافة المعلمين التدريسية والإدارية، التي يجب أن تبنى على أساس استخدام الكمبيوتر في تنمية المعلمين مهنياً. وفي ضوء ذلك أوصت ببناء المزيد من مثل هذه البرامج في إدارة العملية التربوية مستقبلاً وتطبيقها.

وذكر روبرتسون Robertson (٢٠٠٦) أن تنمية كفاءة أعضاء هيئة التدريس يصاحبها بعض العوائق، خصوصاً عندما يتعلق الأمر باستخدام تكنولوجيا التعليم، لأن غالبية أعضاء هيئة التدريس يرغبون في تعلم التقنيات الحديثة فقط إذا كانت تحل مشكلة يعانون منا في أثناء العملية التعليمية، أو تجعل حياتهم أسهل، وفيما عدا ذلك سيظل أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الأساليب القديمة التي تعودوا عليها. وأكد أن تدريب أعضاء هيئة التدريس على تكنولوجيا التعليم لا يمكن أن يتحقق إلا بعد مزاولتهم للبرنامج، وقد يصاحب ذلك عدد من المحاولات الخاطئة. واقترحت الدراسة تقديم مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات لأعضاء هيئة التدريس بعد دراسة احتياجاتهم التدريبية ومعرفة ما إذا كانت التكنولوجيا الحديثة بيئة تعليمية أفضل من التي يزاولونها حالياً، مع تأكيد أن أعضاء هيئة التدريس: تختلف مستوياتهم ومهاراتهم، وأن معظمهم مشغول وليس لديه وقت، وأن معظمهم يريدون إنجاز أعمالهم التدريسية وليس تعلم مهارات جديدة، وأن كثيراً منهم لا يرغبون في المخاطرة والوقوع في الأخطاء أمام طلابهم، ويجدون صعوبة في تقييم أداء الطلاب عند استخدام التقنيات الحديثة.

ولهذا تقترح الدراسة أن يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس في الأوقات المناسبة لمساعدتهم في إنجاز أعمالهم بعد معرفة ما يرغبون في تعلمه، مع إعطاء فرصة للتعليم والتدريب الذاتي. وتؤكد أن الهدف من استعمال التكنولوجيا ليس لذاتها وإنما لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في البحث والتطور المعرفي، وعندما يدرك أعضاء هيئة التدريس أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تزيد من إنتاجيتهم فإنهم يقبلون عليها دون تردد.

أما دراسة كوين Quinn (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى النظر للإطار النظري لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات جنوب إفريقيا. كما اهتمت الدراسة بالتحديات المختلفة التي يمر بها المجتمع وانعكاساتها على أعضاء هيئة التدريس وأدوارهم، مما حدا بالمسئولين عن الجامعات إلى توفير سبل وأساليب متنوعة يتم من خلالها توفير الدورات التدريبية والبرامج التي تعمل على تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم لمواجهة التحديات والتطورات المجتمعية.

وأكدت دراسة شانغ Chuang(٢٠٠٢) على أهمية تطوير برامج تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة لتلبية احتياجاتهم المعاصرة من خلال تناول هذه البرامج لمفاهيم وقضايا حديثة مرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والمستحدثات التكنولوجية Technological Innovations، مثل: تفعيل التعلم عن بعد من خلال التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وتوظيف برامج الوسائط التعليمية المتعددة المتفاعلة Interactive Multi- Media، على أن تكون هذه البرامج متدرجة المستوى التدريبي من العام إلى الخاص.

نستخلص مما عرض من دراسات سابقة أن غالبيتها قد أوصى بضرورة إلحاق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم في مجال توظيف التكنولوجيا وتكاملها في التعليم، كما يلاحظ أن بعض هذه الدراسات قد استهدف الكشف عن درجة استخدام المعلم الجامعي لتكنولوجيا التعليم في التعليم الجامعي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددهم(١٣٠٠) عضو في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١.

عينة الدراسة: قام الباحث بتطبيق لاستبانه على عينة من أعضاء هيئة التدريس يمثلون كليات مختلفة في جامعة البلقاء التطبيقية ومنها كلية السلط للعلوم الإنسانية، كلية التخطيط والإدارة، كلية الأميرة رحمة الجامعية، كلية الزرقاء الجامعية، كلية أربد الجامعية، كلية الكرك الجامعية، وتكونت عينة أعضاء هيئة التدريس من (٩٣) عضواً.

الجدول (١)
وصف تفصيلي لمتغيرات أفراد عينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية %
الكلية	كلية السلط للعلوم الإنسانية	١٤	١٥,١
	كلية التخطيط والإدارة	٢٣	٢٤,٧
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	١٣	١٤,٠
	كلية الزرقاء الجامعية	١٥	١٦,١
	كلية إربد الجامعية	١٧	١٨,٣
	كلية الكرك الجامعية	١١	١١,٨
القسم العلمي	الأقسام العلمية	٤٠	٤٣,٠
	الأقسام الإنسانية / الأدبية	٥٣	٥٧,٠
الرتبة الأكاديمية	أستاذ / أستاذ مشارك	٣٤	٣٦,٦
	أستاذ مساعد	٣٩	٤١,٩
	محاضر / معيد	٢٠	٣١,٢
الخبرة الجامعية	من سنة إلى أقل من (٥) سنوات	٢٩	٢١,٥
	من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٥	٣٧,٦
	(١٠) سنوات فأكثر	٢٩	٣١,٢
الحصول على الدورات التدريبية	نعم	٢٨	٣٠,١
	لا	٦٥	٦٩,٩

التحليل الإحصائي: استخدام الباحث أسلوب التكرارات والنسب المئوية في تحليل بيانات الاستبانة، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت وتحليل التباين الأحادي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

١- **أداة الدراسة:** اشتق الباحث الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم من عدد من المصادر كما استفاد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة في بناء استبانه الدراسة، بالإضافة لخبرة الباحث في مجال التدريس الجامعي وتخصصه في مجال تكنولوجيا التعليم وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس. وبناءً على هذا كله، قام الباحث بتصميم استبانه لجمع المعلومات تتكون من قسمين:

القسم الأول: يتعلق بمعلومات عن أفراد عينة الدراسة (متغيرات الدراسة).

القسم الثاني: يحتوي على (٣٨) حاجة تدريبية ومدى الحاجة للتدريب عليها كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وقد أدرجت هذه الاحتياجات في (٧) مجالات رئيسة يمثل كل مجال منها حاجة تدريبية مختلفة.

صدق الأداة: لتقدير صدق أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكَّمين بلغ عددهم (١٧) محكَّماً من أساتذة الجامعات في تخصصات مختلفة. وبناء على ملاحظات المحكَّمين تم إجراء بعض التعديلات بحيث اشتملت قائمة الاحتياجات التدريبية على (٣٨) حاجة في صورتها النهائية موزعة على (٧) مجالات رئيسة. وكانت نسبة اتفاق المحكمين على الأداة في صورتها النهائية (٨٩%)، واعتبرت هذه النسبة كافية للحكم على صدق الأداة الظاهري. كذلك تم حساب الصدق الذاتي للاستبانة بعد أن تم التأكد من ثبات الاستبانة، وعليه، كانت قيمة معامل الصدق الذاتي = ٠,٩١ وهي تشير إلى معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب ثبات قائمة الاحتياجات التدريبية بأسلوب التجزئة النصفية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيقها على (٩٣) عضو هيئة تدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. وأسفر تحليل البيانات عن الجدول (٢).

الجدول (٢)

ثبات استبانه الدراسة بأسلوب التجزئة النصفية وكرونباخ ألفا

المتغير	ثبات التجزئة النصفية مصححاً	قيمة ألفا α
الدرجة الكلية لقائمة الاحتياجات التدريبية	٠,٨٤	٠,٩٦

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الارتباط بين نصفي القائمة للمفردات الفردية والزوجية، بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون وكذلك معامل ثبات كرونباخ ألفا كانا مرتفعيْن، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية: فيما يخص الاتساق الداخلي، وبعد تطبيق قائمة الاحتياجات التدريبية على (٩٣) من أعضاء هيئة التدريس وحساب الارتباط بين درجات محاور تلك القائمة والدرجة الكلية، أسفر التحليل عن بيانات الجدول (٣)

الجدول (٣)

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور	الحاجات التدريبية في مجال التعليم الذاتي	الحاجات التدريبية في مجال التخطيط لتدريس مقرر	الحاجات التدريسية في مجال مهارات التدريس	الحاجات التدريبية في مجال الوسائط المتعددة	الحاجات التدريسية في مجال التقويم الجامعي	الحاجات التدريبية في مجال الإرشاد الأكاديمي	الحاجات التدريبية في مجال الأنشطة العلمية والتعليمية
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	٠,٩١	٠,٩٣	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٧٨

يتضح من الجدول (٣) دلالة جميع معاملات الارتباط بين محاور قائمة الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ مما يشير إلى اتساق داخلي للقائمة.

تصميم الدراسة: اشتمل البحث على المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة التالية:

١- المتغيرات المستقلة، وتشمل:

- **الكلية: ولها سبعة مستويات هي: كلية السلط للعلوم الإنسانية، وكلية التخطيط والإدارة، وكلية الأميرة رحمة الجامعية، وكلية الأميرة عالية الجامعية، وكلية الزرقاء الجامعية، وكلية إربد الجامعية، وكلية الكرك الجامعية.**
- **القسم العلمي: وله مستويان هما: الأقسام العلمية، والأقسام الإنسانية / الأدبية.**
- **الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاثة مستويات وهي: (أستاذ، وأستاذ مشارك) أستاذ مساعد، ومحاضر/معيد.**
- **الخبرة الجامعية: ولها ثلاثة مستويات هي:**

١- من سنة إلى أقل من خمس سنوات.

٢- من خمس سنوات إلى أقل من عشرة سنوات.

٣- من عشرة سنوات فأكثر.

- الحصول على دورات تدريبية سابقة: ولها مستويان هما: نعم، لا.

ب- **المتغير التابع:** الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في جامعة البلقاء التطبيقية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

في ضوء تساؤلات الدراسة، والإطار النظري، والدراسات السابقة، والأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة الحالية تم التوصل إلى النتائج التالية:

٢- **السؤال الأول:** للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: " ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة السبعة وأسفر التحليل عن النتائج المبينة في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحاور الرئيسة كما يراها أفراد عينة الدراسة

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التعلم الذاتي	١	٢,٢٧	٠,٦١	٣
	٢	٢,٥٨	٠,٥٦	١
	٣	٢,٥٤	٠,٥٧	٢
التخطيط لتدريس مقرر	٤	٢,٥٨	٠,٦١	٥

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	٥	٢,٥٤	٠,٥٧	٦
	٦	٢,٦٦	٠,٥٠	٣
	٧	٢,٧٢	٠,٤٥	٢
	٨	٢,٨٠	٠,٤٠	١
	٩	٢,٦٥	٠,٥٣	٤
مهارات التدريس	١٠	٢,٥٤	٠,٥٧	٦
	١١	٢,٦٥	٠,٥٣	١
	١٢	٢,٦١	٠,٦١	٣
	١٣	٢,٦٢	٠,٥١	٢
	١٤	٢,٥٣	٠,٥٧	٧
	١٥	٢,٥١	٠,٦٠	٨
	١٦	٢,٥٧	٠,٦٠	٥
	١٧	٢,٥٨	٠,٦١	٤
الوسائط المتعددة	١٨	٢,١١	٠,٧٧	٦
	١٩	٢,٦١	٠,٦١	٤
	٢٠	٢,٨٠	٠,٤٠	١
	٢١	٢,٦٦	٠,٥٥	٣
	٢٢	٢,٧٢	٠,٤٥	٢
	٢٣	٢,٣٨	٠,٦٥	٥
التقويم الجامعي	٢٤	٢,٢٧	٠,٧٨	٥
	٢٥	٢,٨٦	٠,٣٥	١

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	٢٦	٢,٦٢	٠,٥١	٣
	٢٧	٢,١٠	٠,٧٤	٦
	٢٨	٢,٧٢	٠,٤٥	٢
	٢٩	٢,٢٩	٠,٦٨	٤
الإرشاد الأكاديمي	٣٠	٢,١٠	٠,٧٤	٥
	٣١	٢,٣٨	٠,٦٥	١
	٣٢	٢,١١	٠,٧٧	٤
	٣٣	٢,٢٧	٠,٦٧	٢
	٣٤	٢,١٩	٠,٧٠	٣
الأنشطة العلمية والتعليمية	٣٥	٢,٥٣	٠,٦٠	٣
	٣٦	٢,٧٢	٠,٤٥	١
	٣٧	٢,٦٥	٠,٥٣	٢
	٣٨	٢,٣٩	٠,٦٩	٤

وقام الباحث بتحديد المعايير التالية لمناقشة بيانات الجدول (٤):

- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين (٢,٥-٣)، فإن الحاجة التدريبية تعتبر عالية الأهمية من حيث التدريب عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.**
- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١,٥-٢,٤٩)، فإن الحاجة التدريبية تعتبر متوسطة الأهمية للتدريب عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.**
- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تقل عن (١,٥)، فإن الحاجة التدريبية تعتبر ضعيفة الأهمية للتدريب عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.**

وبالنظر إلى الجدول (٤) فيما يتعلق بمجال التعلم الذاتي، يتبين من المتوسط الحسابي أن حاجتين تدريبيتين حصلتا على متوسطات أعلى من (٢,٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة ملحة للتدريب عليها، وهما: أساليب التعلم الذاتي

والاستخدام الفعال لها التي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٨)، وأسس اختيار مواقف معينة وتكليف الطلاب بجمع معلومات عنها وعرضها بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤).

ولعل هذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أنهم بحاجة إلى معرفة كل ما يتعلق بأساليب التعلم الذاتي والاستخدام الفعال لها؛ إذ تتعدد أساليب تكنولوجيا التعليم الفردي وتختلف من حيث الأسس التي تقوم عليها. فمنها ما يقوم على أساس نظرية تعليم أو تعلم، ومنها ما يقوم على أساس الممارسات التعليمية، كما تختلف أيضاً من حيث المستوى فتتدرج من البرامج البسيطة إلى البرامج التعليمية الكاملة.

ومن أساليب التعلم الذاتي: التعليم المبرمج **Programmed Instruction**، والنظم الشخصية للتعليم **Personalized System of Instruction**، وفيها يعمل المتعلمون فردياً – حسب سرعة كل منهم الخاصة في التعلم – مستخدمين مواد تعليمية متنوعة كبرنامج حاسوب أو كتيب مبرمج. .. الخ. وتنظيم مواد التعليم فيها في تتابع منظم، ولا يسمح للمتعلم بالانتقال في تعلمه إلى الوحدة الثانية قبل أن يصل إلى مستوى التمكن من الوحدة الأولى، ويتم تحديد مستوى التمكن هذا **Mastrey Level** عن طريق اختبار يخضع له المتعلم عندما يكون مستعداً لذلك، ثم عن طريق الموديولات **Modules** والوحدات التعليمية المصغرة **Instructional modules**

وهي عبارة عن وحدات تعليمية مصغرة للتعلم الذاتي الفردي، تتيح لكل متعلم الفرصة لكي يتعلم جزءاً من المادة الدراسية التي تتناولها الوحدة حسب قدراته وسرعته الذاتية. وتوجد تلك الوحدات أو الموديولات تحت مسميات متنوعة كالمفردات الصغيرة **Mini courses**، والحقائب التعليمية **Instructional Packages** أو **Package (lap)**.

وقد حصلت الحاجة التدريبية هي (الإحساس بضرورة التعلم الذاتي) على الدرجة الأخيرة في هذا المحور بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٧) مما يجعلها مهمة بدرجة متوسطة. ولعل هذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أنهم بالفعل بحاجة إلى الإلمام بالتعلم الذاتي، وهو ببساطة شكل من أشكال التعلم يصمم بطريقة خاصة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقدم لكل متعلم تعليماً خاصاً يناسب قدراته وحاجاته، ويتسم بالحرية؛ فكل متعلم حر في اختيار ما يناسبه من محتوى ووسائل وأنشطة وطرائق تعلم متعددة، ويتسم هذا النوع من التعلم بالمرونة؛ فلا يتحدد بمكان أو زمان. كما يتسم أيضاً بالإيجابية والنشاط حيث يقوم على أساس مبدأ التعلم الذاتي فهو يتمركز حول المتعلم.

وفيما يتعلق بمجال التخطيط لتدريس مقرر يأتي هذا المجال في مقدمة المهام التربوية لعضو هيئة التدريس في الجامعة. وإذا كان من الأمور الطبيعية أن يقوم عضو هيئة التدريس بالتخطيط للمقررات التي يدرّسها، فإن عملية التخطيط لا تقتصر على تغطية عناصر معينة وإنما تمتد إلى الاختيار من بين الاختيارات المتاحة بناءً على مدى

مناسبتها لموضوعات المقرر الرئيسية أو لموضوعاته الفرعية. ولا شك في أن هذه العمليات تبنى على أسس عملية تنمو بالممارسة التعليمية والتدرب عليها.

وبالنظر إلى الجدول (٤) فيما يتعلق بهذا المحور، يتبين لنا من المتوسطات الحسابية للفقرات أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة ملحة للتعرف على عناصر هذا المحور والتدرب عليها جميعاً، وهي على التوالي: إعداد الخطة الدراسية للمقرر، والأطر العامة الأساسية لإعداد المقرر، وأسس اختيار المحتوى التعليمي ومعاييره، وإنتاج بعض المواد التعليمية المناسبة للمقرر، والأطر العامة الأساسية للبيئة التعليمية (ثقافة المجتمع – فلسفة التعليم الجامعي – سيكولوجية الطالب الجامعي والقوانين والتعليمات)، ومفهوم المنهج العلمي ومكوناته (أهداف – محتوى – طرق – تدريس – أنشطة – تقويم). ولعل هذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أنهم بحاجة إلى معرفة كل ما يتعلق بهذا المجال من حيث: منظومة المقرر ومكوناته والعلاقات بينها، بحيث يعمل المقرر المعدّ على إشباع حاجات معينة لدى الدارسين، إلى جانب الاحتياجات المؤسسية أو المجتمعية وخاصة ما يتعلق منها بالمجتمع المحلي، وتحقيق الربط بين مجال التخصص الدقيق ومجالات معرفية أخرى. كما يجب أن يسهم المقرر بصورة واضحة في تحقيق متطلبات الدرجة الجامعية وأهداف المؤسسة التعليمية. ويجب أيضاً مراعاة سلامة الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية وحدودها؛ إذ يجب أن تصاغ الأهداف بصورة واضحة، وأن تغطي كافة جوانب السلوك الإنساني وأن تكون واقعية قابلة للتحقيق في حدود الزمن والإمكانات المتاحة، وأن تتصل بصورة وثيقة بأهداف المقرر و أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم.

من ناحية أخرى، يجب مراعاة معايير المحتوى الجيد، وخاصة من حيث الأهمية والإسهام في دعم وحدة المعرفة المنهجية المستخدمة، بحيث يتضمن المحتوى جميع جوانب التعلم الرئيسة سواء المعرفية (متضمنة التطبيقات العلمية) أو الوجدانية (القيم والاتجاهات). كذلك يجب أن تتصل عناصر المحتوى بأهداف المقرر، وأن تكون المادة المتضمنة فيه دقيقة وحديثة، وأن تتكامل محتويات المقرر وعناصره في بنيان متماسك ومناسب. ثم لا بد من الانتباه إلى أساليب التدريس الرئيسة وما يتصل بتطبيق كل منها من قضايا، بحيث تستند استراتيجيات التدريس المستخدمة إلى أسس واضحة تتعلق بالتعلم وطبيعة المادة والطلاب وتؤدي إلى تحقيق أهداف المقرر. كما يجب أن تتضمن إستراتيجيات التعليم المستخدمة أنشطة متعددة يقوم بها الطلاب، وأن تتناسب تلك الإستراتيجيات مع جوانب التعليم المختلفة (معرفية / معرفية تطبيقية / وجدانية). وأخيراً يجب أن تدعو استراتيجيات التعليم المستخدمة إلى مزيد من التعلم. ثم هناك الوسائط التعليمية وأسس اختيارها، والأنشطة التعليمية والمهنية المرتبطة بالتدريب، وأساليب التقويم والخطة العامة للتقويم، وأسس اختيار مراجع المقرر والقراءات التي تتصل به،

وأخيراً الأسس المناسبة لوضع التكليفات البحثية وحدودها وأساليب مناقشتها (فردياً وجماعياً). وفيما يتعلق بمجال مهارات التدريس، فقد تبين من المتوسطات الحسابية أن ثلاثة احتياجات تدريبية قد حصلت على متوسطات أعلى بشكل ملحوظ من (٢,٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة ملحة للتدرب عليها، وهي على التوالي: المهارات الأساسية المتضمنة في عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) التي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٥)، وطرق التدريس الجامعي وأسس اختيارها التي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٢) وأساليب تدريس جوانب التعلم المختلفة (مفاهيم، نظريات) التي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٨). ولعل هذا يعود إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بأهمية الحاجة للتدرب على هذه الاحتياجات فالتدريس عملية اتصال جماعي، ودور المدرس في هذه العملية ليس المشغل **Operator** ولكن المسهل **Facilitator** أو المنظم **Organizer**. ومن هذا المنطلق يصبح التفاعل بين أعضاء الموقف الاتصالي (المعلم والطلاب) شرطاً أساسياً لحدوث التعلم واكتساب الخبرات الجديدة. والتدريس عملية تأثير متبادل بين المعلم والطلاب، ولا يمكن أن يكون التأثير تربوياً إلا إذا كان أساسه الاحترام المتبادل. ومن هنا يؤكد التربويون الجوانب الإنسانية في التدريس؛ إذ تصبح طريقة التدريس في درجة أهمية "مادة التدريس" إن لم تكن أكثر أهمية(عبد الموجود، ٢٠٠٥). وفيما يتعلق بالحاجة التدريبية للمهارات الأساسية المتضمنة في عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي، فالتخطيط هو الجانب الذي يجلس فيه عضو هيئة التدريس مع نفسه ليسأل: ماذا سأدرس غداً؟ وكيف؟ وما الأهداف التي سأسعى إلى تحقيقها؟ وما المادة العلمية التي سأدرسها؟ وما الإجراءات التدريسية التي سأستخدمها؟ وما هي تكنولوجيا التعليم التي سأستخدمها في التدريس؟ وما الأنشطة التي سيقوم بها الطلاب؟ فإذا أجاب عضو هيئة التدريس عن هذه الأسئلة يكون قد خطط بالتفصيل للموقف التدريسي. أما في مرحلة التنفيذ فيسعى عضو هيئة التدريس إلى تنفيذ ما خطط له. وهو في هذه المرحلة بحاجة إلى أن يكون قادراً على وضع مجموعة من الإجراءات والوسائل والأساليب التدريسية المستقاة من مداخل التدريس وطرقه المختلفة، متضمنة كيفية إثارة الطلاب للتعلم ودفعهم لليقظة والمشاركة، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، وعرض المحتوى بطريقة منظمة ومنطقية تتناسب مع مستوى الطلاب، وصياغة الأسئلة التعليمية وقت طرحها، وتصميم التدريبات التعليمية والتقويمية ووضعها في سياق الموقف التعليمي بطريقة مناسبة. ثم تأتي مرحلة التقويم، وهنا يجب على عضو هيئة التدريس أن يدرك أنه مطالب في كل موقف تدريسي بتشخيص جوانب القصور والعمل على تلافيها، وربما يحتاج إلى تعديل مسار التدريس وإجراءاته وكل جوانب الموقف التدريسي. أما فيما يتعلق بالحاجة التدريبية (طرق التدريس الجامعي وأسس اختيارها) التي جاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسطها الحسابي، فلكي يحقق عضو هيئة التدريس هذا المفهوم بجوانبه المختلفة فإنه يحتاج لأن يتعرف إلى أنماط

استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه، كالطريقة القياسية، وطريقة المناقشة، وطريقة الاكتشاف التي تشمل طريقة حل المشكلات، وطريقة الاكتشاف الموجه، وطريقة الاكتشاف الإرشادي أو الحر، وورش العمل. .. الخ.

أما فيما يتعلق بالحاجة التدريبية (أساليب تدريس جوانب التعلم المختلفة (مفاهيم، نظريات)) التي حصلت على متوسط حسابي (٢,٥٨)، فأساليب التدريس هي مجموعة الإجراءات والفنيات والوسائل والمناقشات والتفاعلات والتساؤلات والتحركات التي يلجأ إليها عضو هيئة التدريس داخل قاعة التدريس من أجل تحقيق أهداف الموقف التعليمي. فأسلوب التدريس عبارة عن خطة عامة لاختيار المادة التعليمية وتنظيمها وعرضها بحيث تحدث تعلماً يتيح الفرصة الكاملة للطالب لكي يشارك بنشاط وفاعلية في العملية التعليمية فلا يكو المتعلم متلقياً بل مشاركاً. إذن فالمهمة الرئيسة في إستراتيجية التدريس تتمثل في اختيار أساليب تدريسية مختلفة وترتيبها وتطبيقها، كالمناقشة، والتحليل، والقراءة، ولعب الأدوار، والمحاضرة الإلقائية، والمحاضرة الحوارية النقاشية، والتقارير والبحوث، والقياس، وحل المشكلة. .. الخ في نظام محكم كأنه أسلوب واحد لتحقيق أهداف معينة ووضعها في نظام متتابع ومتكامل ومترابط ومتفاعل. وفي هذا السياق، لا بد من أن نفرق بين التدريس والتلقين؛ فالتدريس نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ويمارس بطريقة فيها احترام لعقل الطالب وقدرته على الحكم المستقل ويهدف إلى تنمية القدرة لديه على تحليل القضايا والوصول إلى قرارات بناءً على شواهد وأدلة وبيانات ذات صلة بالموضوع.أما التلقين فيتم بعرض وجهة نظر ما أمام الطلاب بطريقة تضمن موافقتهم عليها في نهاية الأمر. وقد حظيت خمس احتياجات تدريبية بأهمية متوسطة، وهي على التوالي: التفاعل اللفظي وإدارة قاعة المحاضرات (٢,٥٨)، والتدريب العملي على التدريس من خلال مواقف مصغرة (٢,٥٧)، وأساليب التعامل مع الطالب الجامعي (٢,٥٤) والتعرف على الفروق الفردية بين الطلاب وأساليب التعامل معها (٢,٥٣)، وأخيراً تنمية الإبداع في مجال التعلم الجامعي (٢,٥١). ويعني ذلك أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى فهم لمهارات التدريس ومعرفة بها من جوانبها المختلفة، كالإعداد الجيد للموقف التدريسي، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم، والاهتمام بإشراك الطلاب في الموقف التعليمي وإثارة رغبتهم في المشاركة، والإدراك الواعي بأن الموقف التدريسي موقف ديناميكي متحرك. وفيما يتعلق بمجال الوسائط المتعددة – وبالرجوع إلى الجدول (٥) – نجد أن أربعة احتياجات تدريبية تتعلق بهذا المجال قد حصلت على متوسط حسابي أعلى من (٢,٥)، ومما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة ماسة للتدرب عليها، وهي على التوالي: معرفة استخدام بعض الوسائط التعليمية المتعددة (٢,٨٠)، ومعرفة استخدام الوسائط المتعددة في إطار التعليم الإلكتروني E–Learning (٢,٧٢)، ومعرفة استخدام

الوسائط المتعددة في إطار التعلم عن بعد Distance Learning (٢,٦٦)، ومعرفة مفهوم نظم الوسائط التعليمية المتعددة (٢,٦١).

إن تكنولوجيا الوسائط المتعددة هي مجموعة من الوسائط media تمثل كياناً واحداً يمزج بين النصوص الفردية Texts والصور الثابتة Still Pictures والصور المتحركة Motion Pictures والرسوم الخطية Graphics والرسوم المتحركة Animations والصوت Sound. ويمكن تقديم هذه الوسائط بصورة متكاملة ومتفاعلة من خلال جهاز الحاسوب لتحقيق أهداف محددة. إن دخول الوسائط المتعددة الرقمية في تكنولوجيا التعليم يعود إلى تبني تكنولوجيا التعليم نظريات التعلم المعرفية التي تؤكد أهمية تنويع أشكال تقديم المعلومات وعمليات معالجتها داخل النظام العقلي للمتعلم، وبناءها بوساطة المتعلم، والاهتمام بمواقف التعلم الحقيقية وتقديمها بما يلائم الأساليب التعلمية المعرفية (Learning Styles) والاهتمام بعمليات ما وراء المعرفة (Meta–Cognition) التي يقوم فيها المتعلم بمراقبة تعلمه وتقويمه، وكذلك تبني نظم التعلم الالكترونية متعددة الوسائط القائمة على الحاسوب وشبكات المعلومات، مثل: التعلم بمساعدة الحاسوب متعدد الوسائط، والتعلم من الويب (Web – Based Learning) والتعليم على الخط (On – Line Learning) وبيئات التعلم الافتراضي (Virtual Learning) والتعلم عن بعد (Distance Learning) والتعلم المفتوح (open learning). إن دخول الوسائط المتعددة في تكنولوجيا التعليم أثر في الفكر التربوي والممارسة التربوية التعليمية. ويعود ذلك إلى العديد من البحوث ونظريات التعلم والاتصال، كنظرية تجميع التلميحات (Cue Summation) ونظرية مستويات المعالجة (Level of Processing) والنظرية البنائية (Constructivism Theory) والتعلم الحقيقي (Authentic Learning) التي أكدت جميعها أهمية تقديم الرسالة التعليمية (المحتوى والمعلومات) للمتعلم في أشكال متعددة ومتنوعة تعتمد على طبيعة المحتوى، واستغلال حواس المتعلم بشكل تجميعي (Summative)، وسلامة إيصال الرسالة التعليمية بحيث تستقبلها حواس المتعلم وذلك عن طريق اختيار الوسائط التعليمية المناسبة واستخدامها، ويمكن تحديد أساليب الاستخدام والتطبيق في الوسائط المتعددة بأساليب تتابعية (Sequential) أو متوازية (Parallel) أو تفاعلية (Interactive). إن استخدام الوسائط المتعددة والتفاعلية يتيح إمكانيات تعلم غير تقليدية تتسم بالإيجابية (Active learning) والفردية (Individuality) والأصالة (Authentic Learning) والبنائية (Constructivism) والدافعية (Motivation) والتعاونية (Co-operative Learning). وهي فعالة بجميع أنواعها وفي المجالات والتخصصات الدراسية، ناهيك عن أن استخدامها يساعد المتعلم في التمكن من الأهداف التعليمية.

كما حصل احتياجان تدريبيان على أهمية متوسطة وهما على التوالي:

تقويم استخدام الوسائط التعليمية المتعددة (٢,٣٨)، ومعرفة مفهوم الاتصال وأسسه (٢,١١). وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى فهم ومعرفة تقويم استخدام الوسائط التعليمية ومفهوم الاتصال وأسسه. وإن تقويم البرمجيات يتضمن بعض المعايير التي يجب أن تؤخذ بين الاعتبار عن تقويم استخدام الوسائط التعليمية، كمعايير المحتوى والتصميم والأنشطة إضافة إلى المعايير الفنية. وفيما يخص مجال التقويم الجامعي، فقد حصلت ثلاثة احتياجات تدريبية على متوسط حسابي أعلى من (٢,٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة ملحة للتدرب عليها، وهي على التوالي: "بناء اختبار تحصيلي جيد (٢,٨٦)، وتقويم الوسائل والتقنيات التربوية المستخدمة في العملية التعليمية (٢,٧٢)، وتقويم أداء المعلم الجامعي (٢,٦٢). ولعل هذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أنهم بحاجة إلى معرفة بناء الاختبارات وتقويم الوسائل والتقنيات المستخدمة في العملية التعليمية وتقويم أداء المعلم الجامعي. ففيما يخص بناء الاختبارات نعلم أن هناك شروطاً ومعايير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند بناء الاختبار ألتحصيلي، كالشمولية: أي أن تغطي أسئلة الاختبار جميع جوانب المقرر، والتنوع: أي أن يتضمن الاختبار أنواعاً عديدة من الأسئلة يقيس كل منها هدفاً معيناً، ثم التحديد والوضوح والتمييز ويقصد بذلك أن تتضمن الأسئلة مستويات عدة من قدرة المختبرين، ثم سهولة إجراءات التطبيق والتصحيح والمقصود وضوح تعليمات إجراء الاختبار والتعليمات المعطاة لكل نوع من الأسئلة، كذلك وضوح مفتاح تصحيح الإجابات. أما بالنسبة لتقويم التقنيات التربوية المستخدمة في العملية التعليمية، فهناك عدد من المعايير كالتركيز على المعلم والمتعلم والفنيين ومشرفي المختبرات، والتأكيد على مشاركة كافة مكونات النظام الأساسية الفعالة، وكذلك التركيز على التجهيزات الأساسية من أجل حل المشاكل إن وجدت، وتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم الجامعي، وتهيئة المناخ لتحقيق ذلك كله. وبالنسبة لتقويم أداء المعلم الجامعي، فتتضح لنا المعايير التالية: تحديد المهام الرئيسة لمنظومة الأداء الجامعي وهي ترجمة لأهداف الجامعة ووظائفها، وهي: الأداء التدريسي، والأداء البحثي، والأداء المرتبط بخدمة المجتمع وتنميته، ثم تحديد المسئول عن أداء كل مهمة وكيفية تنفيذها وخطوات هذا التنفيذ. .. الخ.

وأخيراً تأتي مراجعة الإجراءات والطرق التي اتبعت لتنفيذ المهام لاكتشاف ما قد يوجد من حالات عدم التزام. وتكمن أهمية هذه المراجعة في مدى استفادة عضو هيئة التدريس الجامعي من نتائجها في إحداث تعديل وتطوير لأدائه للتخلص مما قد يظهر من سلبيات فيه.

وبالنسبة لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم الجامعي فقد جاءت ثلاثة احتياجات تدريبية بدرجة أهمية متوسطة، وهي على التوالي: بناء بطاقة

ملاحظة لتقويم الأهداف التعليمية (٢,٢٩)، وأساليب تقويم أداء الطلاب في تحليل النتائج (٢,٢٧) وتقويم المقرر الدراسي (٢,١٠). وهذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس في حاجة متوسطة للتدرب على هذه الاحتياجات. أما فيما يتعلق بمجال الإرشاد الأكاديمي – وبالرجوع إلى الجدول (٥) – فإننا نلاحظ أن الاحتياجات التدريبية لهذا المجال قد حصلت جميعها على أهمية متوسطة. وهذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس في حاجة متوسطة للتدرب في هذا المجال. فالإرشاد الأكاديمي يمثل واحدة من أهم وسائل مساعدة الطلاب للاندماج في البيئة الأكاديمية، كما يساهم في التأكد من مسيرة الطالب العلمية من حيث تطبيق الخطة الدراسية، واختيار المقررات، وتقديم المشورة فيما يتعلق بأداء الطالب ومستواه العلمي، بل إنه يلعب دوراً هاماً في استشراف الطالب لمستقبله المهني، ويكسبه الاتجاهات المعرفية والمهارات اللازمة للوصول إلى الهدف، إضافة إلى أن الإرشاد الأكاديمي أصبح أحد عناصر الجودة التعليمية، ومعياراً هاماً من معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات. وعلى الرغم من أن هناك إحساساً وقناعة لدى الجامعات بأهمية دور الإرشاد الأكاديمي، فأن وضع آلية لممارسة عملية الإرشاد الأكاديمي في ظل تزايد أعداد الطلاب والحاجة إلى مزيد من المرشدين الأكاديميين وإلى تطوير أساليب الإرشاد الأكاديمي وأدواته قد يكون الأهم حالياً لتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، وقد تكون تلك الأساليب والأدوات في صورة منظومة يستخدم فيها الحاسوب ليكون مرشداً أو مساعداً للقيام بدور إرشادي أكاديمي وربما القيام بعملية إرشاد نفسي واجتماعي وتعليمي من خلال ما يعرف ببرامج الذكاء الاصطناعي.

وقد لاحظ الباحث طيلة فترة عمله الجامعي أن الإرشاد الأكاديمي يمثل نقطة الضعف الواضحة في العمل الإداري والأكاديمي في ظلّ تنامي أعداد الطلاب حتى أصبح الإرشاد الأكاديمي إرشاداً صورياً لا يتعدى التوقيع على نماذج التسجيل دون تدقيق.

وفيما يتعلق بالمجال السابع والأخير الخاص بالأنشطة العلمية والتعليمية – وبالرجوع إلى الجدول (٤) – نجد أن ثلاثة احتياجات تدريبية حصلت على متوسط حسابي أعلى من (٢,٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة ملحة للتدرب عليها، وهي على النحو التالي: التعرف على مجالات الأنشطة التعليمية الحالية والممكنة (٢,٧٢)، ووضع برنامج للنشاط العلمي والتعليمي وأسس اختياره (٢,٦٥)، التعرف على خبرات بعض الجامعات الأخرى في مجال الأنشطة العلمية والتعليمية (٢,٥٣)، بينما حصلت الحاجة التدريبية الأخيرة في هذا المجال وهي: اختيار أحد الأنشطة التعليمية والعمل في إطاره على متوسط حسابي مقداره (٢,٣٩) مما يجعلها مهمة بدرجة متوسطة. ولعل هذا يفسر بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أنهم بالفعل بحاجة إلى التدرب في هذا المجال؛ فالأنشطة التعليمية التعلمية عبارة عن جهد تعلمي منظم يقوم به المتعلم بإشراف وتوجيه مباشرين من عضو هيئة التدريس، يساعده في اكتساب مخرج تعلمي معرفي أو

مهاري مرتبط بأهداف المقرر. والأنشطة التعليمية على اختلاف أنواعها وتعدد تطبيقاتها وسيلة فعالة تعين عضو هيئة التدريس في تصميم مواقف تعليمية / تعلمية متعددة لمساعدة المتعلمين في بلوغ أهداف التعلم المنشودة. كذلك فإن الأنشطة التعليمية سواء نفذت داخل الغرفة الصفية أو خارجها لديها القدرة على جعل عملية التعليم / التعلم فعالة ومحفزة ومشوقة إن أحسن عضو هيئة التدريس توظيفها لزيادة كفاءته التدريسية من جهة وتحسين مستوى أداء طلابه من جهة أخرى من منظور الأهمية الحقيقية للأنشطة التعليمية كعنصر أساسي في العملية التعليمية / التعلمية ومن منطلق التسليم بدورها المؤثر في الارتقاء بجودة هذه العملية.

إن التعرف إلى مجالات الأنشطة التعليمية ووضع برنامج للنشاط العلمي والتعليمي لبنة أساسية في بنية واجبات عضو هيئة التدريس لكي يحقق الأهداف التي يتضمنها محتوى المقرر. وحتى تكون هذه الأنشطة هادفة ودقيقة، فإن على عضو هيئة التدريس تصميم الأنشطة في ضوء حاجات تعلم معينة وتطبيقها ومراقبة سير تنفيذها وتقويم مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التي صممت من أجلها. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس هم في حاجة ماسة لتطوير مهاراتهم في مجال الأنشطة التعليمية على النحو الذي يزيد من كفاءاتهم المهنية ويحسن أداء الطلاب.

السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل تختلف درجة تقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية باختلاف متغيرات الدراسة (الكلية، القسم العلمي، الرتبة الأكاديمية، الخبرة في مجال العمل الجامعي، الدورات التدريبية)؟ تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية بما يتناسب وكل جزء من السؤال.

فيما يتعلق بالجزء الأول (الكلية) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات. وأسفر التحليل عن بيانات الجدول (٥).

الجدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسطات فيما يتعلق بمتغير الكلية

المحو المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعلم الذاتي	كلية السلط للعلوم الإنسانية	٢,١٦	٠,٣٩	٦,٩٨	٠,٠٠٠٠

المحو المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٣٦	٠,٤٤		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٣٨	٠,٤٣		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٨٢	٠,٣٧		
	كلية إربد الجامعية	٢,٣٦	٠,٣٧		
	كلية الكرك الجامعية	٢,٨٣	٠,٢٢		
التخطيط لتدريس مقرر	كلية السلط للعلوم الإنسانية	٢,٤٤	٠,٣٥	٣,٩١	٠,٠٠٣١
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٦٢	٠,٣٠		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٥٣	٠,٤٢		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٨٢	٠,١٨		
	كلية إربد الجامعية	٢,٧٣	٠,٢٢		
	كلية الكرك الجامعية	٢,٨٣	٠,٢٣		
مهارات التدريس	كلية السلط للعلوم الإنسانية	٢,١٧	٠,١٧	١٤,١٢	٠,٠٠٠٠
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٤٢	٠,٣٧		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٤٦	٠,٢٢		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٨٤	٠,٣٨		
	كلية إربد الجامعية	٢,٦٧	٠,٢٩		
	كلية الكرك الجامعية	٣,٠٧	٠,٣٦		
الوسائط	كلية السلط للعلوم	٢,١٦	٠,٢٢	١٤,٥١	٠,٠٠٠٠

المحو المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتعددة	الإنسانية				
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٣١	٠,٣٧		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٤٣	٠,٤٢		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٨٢	٠,٢٩		
	كلية إربد الجامعية	٢,٧٠	٠,٣١		
	كلية الكرك الجامعية	٣,٠٧	٠,٣٤		
التقويم الجامعي	كلية السلط للعلوم الإنسانية	٢,٠٨	٠,٢٦	١٣,٧١	٠,٠٠٠٠
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٢٩	٠,٣٩		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٥٣	٠,٢٥		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٨٤	٠,٢١		
	كلية إربد الجامعية	٢,٤٣	٠,٤٠		
	كلية الكرك الجامعية	٢,٨٩	٠,٢٦		
الإرشاد الأكاديمي	كلية السلط للعلوم الإنسانية	١,٩٩	٠,٢٨	٧,٥٩	٠,٠٠٠٠
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٠٩	٠,٣٨		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٠٩	٠,٢٣		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٤٠	٠,٢٩		
	كلية إربد الجامعية	٢,٢١	٠,٣١		
	كلية الكرك الجامعية	٢,٦٤	٠,٣٦		

المحو المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأنشطة العلمية والتعليمية	كلية السلط للعلوم الإنسانية	٢,٦٤	٠,٤٨	٠,٣٠	٠,٩١٤٠
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٥١	٠,٢٧		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٦٠	٠,٢٩		
	كلية الزرقاء الجامعية	٥٩.،٢	٠,٣٧		
	كلية إربد الجامعية	٢,٥٣	٠,٤٩		
	كلية الكرك الجامعية	٢,٦٣	٠,٤٣		
الدرجة الكلية	كلية السلط للعلوم الإنسانية	٢,٢٢	٠,١١	٢٨,٩٧	٠,٠٠٠٠
	كلية التخطيط والإدارة	٢,٣٨	٠,٢٥		
	كلية الأميرة رحمة الجامعية	٢,٤٤	٠,١٠		
	كلية الزرقاء الجامعية	٢,٧٥	٠,١٧		
	كلية إربد الجامعية	٢,٥٤	٠,٠٩		
	كلية الكرك الجامعية	٢,٨٨	٠,١٥		

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق بين الكليات في مجالات التعلم الذاتي والتخطيط لتدريس مقرر ومهارات التدريس والوسائط المتعددة والتقويم الجامعي والإرشاد الأكاديمي؛ فقد كانت قيم (ف) للمجالات المذكورة: (٦,٩٨) و(٣,٩١) و(١٤,١٢) و(١٤,٥١) و(١٣,٧١) و(٧,٥٩) على الترتيب. وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١). كما اتضح وجود فروق بين الكليات في الدرجة الكلية؛ فقد كانت قيمة (ف) (٢٨,٩٧) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وتبين من المتوسطات أن هذه الفروق كانت لصالح كليتي الزرقاء والكرك الجامعية. أما بالنسبة لمجال الأنشطة العلمية والتعليمية فلم تكن قيمة ف ذات دلالة.

وفيما يتعلق بالجزء الثاني من السؤال الثاني، المتعلق بمتغير القسم العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم تطبيق اختبار ت (t–test) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية / الأدبية. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

دلالة الفروق بن المتوسطات الحسابية فيما يتعلق بمتغير القسم العلمي (علمية / إنسانية)

المحور (المجال)	القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعليم الذاتي	الأقسام العلمية	٢,٤٥	٠,٤٤	٢,٦٠	٠,٠١١
	الأقسام الإنسانية	٢,٢٧	٠,٤٥		
التخطيط لتدريس مقرر	الأقسام العلمية	٢,٦٥	٠,٢٨	٣,١٢	٠,٠٠٢
	الأقسام الإنسانية	٢,٤٧	٠,٣٤		
مهارات التدريس	الأقسام العلمية	٢,٥٣	٠,٤٤	١,٨٠	٠,٠٧٦
	الأقسام الإنسانية	٢,٤١	٠,٣٩		
الوسائط المتعددة	الأقسام العلمية	٢,٥٢	٠,٤٢	٢,١٨	٠,٠٣٢
	الأقسام الإنسانية	٢,٣٧	٠,٤٦		
التقويم الجامعي	الأقسام العلمية	٢,٣٢	٠,٤١	٠,٣١	٠,٧٦٠
	الأقسام الإنسانية	٢,٣	٠,٣٨		
الإرشاد الأكاديمي	الأقسام العلمية	٢,٢٢	٠,٣٥	٠,٣٢	٠,٧٥٢
	الأقسام الإنسانية	٢,٢	٠,٣٩		
الأنشطة العلمية والتعليمية	الأقسام العلمية	٢,٦٣	٠,٤٢	٦,٢٢	٠,٠٠٠
	الأقسام الإنسانية	٢,٢٣	٠,٣٥		
الدرجة الكلية	الأقسام العلمية	٢,٤٧	٠,٢٨	٢,٨٤	٠,٠٠٦

المحور (المجال)	القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	الأقسام الإنسانية	٢,٣٢	٠,٢٦		

يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق بين الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية في مجالات: التعلم الذاتي، والتخطيط لتدريس مقرر، والوسائط المتعددة، والأنشطة العلمية والتعليمية؛ فقد كانت قيم ت لتلك المجالات: (٢,٦٠) و(٣,١٢) و(٢,١٨) و(٦,٢٢) على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١). كذلك اتضح وجود فروق بين الأقسام في الدرجة الكلية؛ فقد كانت قيمة ت (٢,٨٤) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذلك لصالح الأقسام العلمية. أما بالنسبة لمجالات: مهارات التدريس، والتقويم الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، فلم تكن قيمة ت ذات دلالة.

وفيما يتعلق بالجزء الثالث من السؤال الثاني، المتعلق بمتغير الرتبة الأكاديمية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروق ومستوى الدلالة. والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

دلالة الفروق فيما يتعلق بمتغير الرتبة الأكاديمية لمحاور أداة الدراسة

المحور (المجال)		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعلم الذاتي	بين المجموعات	٠,٥	٢	٠,٢٧	١,٥	٠,٢٢٧
	داخل المجموعات	١٦,٠	٩٠	٠,١٨		
	المجموع	١٦,٥	٩٢			
التخطيط	بين المجموعات	٣,٤	٢	١,٧١	٢٦,٩	٠,٠٠٠

المحور (المجال)		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
لتدريس مقرر	داخل المجموعات	٥,٧	٩٠	٠,٠٦		
	المجموع	٩,١	٩٢			
مهارات التدريس	بين المجموعات	٩,٤	٢	٤,٧٢	٧٠,٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦,٠	٩٠	٠,٠٧		
	المجموع	١٥,٤	٩٢			
الوسائط المتعددة	بين المجموعات	٠,٣	٢	٠,١٥	١,٢	٠,٣١٤
	داخل المجموعات	١١,٩	٩٠	٠,١٣		
	المجموع	١٢,٢	٩٢			
التقويم الجامعي	بين المجموعات	٧,١	٢	٣,٥٥	٣٦,٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨,٧	٩٠	٠,١٠		
	المجموع	١٥,٨	٩٢			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	٥,٠	٢	٢,٤٩	٢٩,٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧,٦	٩٠	٠,٠٨		
	المجموع	١٢,٦	٩٢			
الأنشطة العلمية والتعليمية	بين المجموعات	٩,٦	٢	٤,٨٢	٣٥,٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢,١	٩٠	٠,١٣		
	المجموع	٢١,٧	٩٢			
المجموع	بين المجموعات	٥,٣	٢	٢,٦٣	٦٠,١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١,٢	٩٠	٠,٠٣		
	المجموع	٦,٥	٩٢			

من الجدول (٧) يتضح أنه يوجد تباين بين مجموعات الدراسة إلى المجالات التالية: التخطيط لتدريس مقرر، ومهارات التدريس، والتقويم الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة العلمية والتعليمية؛ فقد كانت قيم (ف) لتلك المجالات: (٢٦,٩) و(٧٠,٩) و(٣٦,٩) و(٢٩,٤) و(٣٥,٧) على التوالي وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وتبين أن هناك فروقاً في الدرجة الكلية؛ فقد بلغت قيمة ف (٦٠,١)، في حين لم يكن التباين دالاً إحصائياً في مجالي التعلم الذاتي والوسائط المتعددة.

ولتحديد اتجاه الدلالة والفروق بين الرتب الأكاديمية المختلفة، تم استخدام اختبار توكي (Tukey)، والجدول (٨) يوضح نتائج الاختبار. وقد ظهر أن أعلى المتوسطات كانت لرتبة أستاذ/ أستاذ مشارك ثم أستاذ مساعد ثم لرتبة محاضر/معيد.

الجدول (٨)

نتائج اختبار توكي لتحديد اتجاه الدلالة والفروق بين الرتب الأكاديمية المختلفة

المجال	المجموعات	المتوسطات	أستاذ / أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
التعلم الذاتي	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٢٠		
	أستاذ مساعد	٢,٢٨	-٠,٠٨	٠,١٢
	محاضر / معيد	٢,٠٨		٠,٢٠
التخطيط لتدريس مقرر	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٨٥		
	أستاذ مساعد	٢,٦٦	*٠,١٩	*٠,٥٢
	محاضر / معيد	٢,٣٣		*٠,٣٣
مهارات التدريس	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٩٦		
	أستاذ مساعد	٢,٤٧	*٠,٤٩	*٠,٨٣
	محاضر / معيد	٢,١٣		*٠,٣٤
الوسائط المتعددة	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٤٨		
	أستاذ مساعد	٢,٥٣	-٠,٠٥	-٠,١٦
	محاضر / معيد	٢,٦٤		-٠,١١
التقويم الجامعي	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٧٩		
	أستاذ مساعد	٢,٤٢	*٠,٣٨	*٠,٧٤
	محاضر / معيد	٢,٠٥		*٠,٣٦
الإرشاد الأكاديمي	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٤٨		
	أستاذ مساعد	٢,١٥	*٠,٣٤	*٠,٦١
	محاضر / معيد	١,٨٧		*٠,٢٧
الأنشطة العلمية	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٩٧		
	أستاذ مساعد	٢,٧٠	*٠,٢٧	*٠,٨٧

المجال	المجموعات	المتوسطات	أستاذ / أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
والتعليمية	محاضر / معيد	٢,١٠		٠,٦٠*
المجموع الكلي	أستاذ/ أستاذ مشارك	٢,٧٩		
	أستاذ مساعد	٢,٤٥	٠,٣٤*	٠,٦٣*
	محاضر / معيد	٢,١٦		٠,٢٩*

وفيما يتعلق بالجزء الرابع من السؤال الثاني، المتعلق بمتغير عدد سنوات الخدمة الجامعية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق ومستوى الدلالة. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

دلالة الفروق فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخدمة الجامعية لمحاور أداة الدراسة

المحور (المجال)		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعلم الذاتي	بين المجموعات	٤,٧٣	٢	٢,٣٧	١٦,٦٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢,٧٩	٩٠	٠,١٤		
	المجموع	١٧,٥٢	٩٢			
التخطيط لتدريس مقرر	بين المجموعات	٦,٦١	٢	٣,٣١	٣٨,٩٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧,٦٣	٩٠	٠,٠٨		
	المجموع	١٤,٢٤	٩٢			
مهارات التدريس	بين المجموعات	٢,٢٠	٢	١,١٠	١٠,٣٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩,٥٤	٩٠	٠,١١		
	المجموع	١١,٧٤	٩٢			
الوسائط المتعددة	بين المجموعات	١,٢٢	٢	٠,٦١	٥,٥٥	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٩,٨٨	٩٠	٠,١١		

المحور (المجال)		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموع	١١,٠٩	٩٢			
التقويم الجامعي	بين المجموعات	٦,٩٤	٢	٣,٤٧	٣٢,٧١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩,٥٤	٩٠	٠,١١		
	المجموع	١٦,٤٨	٩٢			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	٤,٧١	٢	٢,٣٦	١٨,٨٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١١,٢٤	٩٠	٠,١٢		
	المجموع	١٥,٩٥	٩٢			
الأنشطة العلمية والتعليمية	بين المجموعات	٤,٣١	٢	٢,١٦	١٢,٨٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٥,١١	٩٠	٠,١٧		
	المجموع	١٩,٤٣	٩٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,٢٧	٢	١,٦٤	٣٢,٩٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤,٤٦	٩٠	٠,٠٥		
	المجموع	٧,٧٣	٩٢			

من الجدول (٩) يتضح أنه يوجد تباين بين مجموعات الخبرات المختلفة في محاور الاستبانة السبعة وفي والدرجة الكلية؛ فقد كانت قيم ف: (١٦,٦٥) و(٣٨,٩٩) و(١٠,٣٨) و(٥,٥٥) و(٣٢,٧١) و(١٨,٨٦) و(١٢,٨٥) و(٣٢,٩٩) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ولتحديد اتجاه الدلالة والفروق بين مجموعات الخبرات المختلفة، تم استخدام اختبار شيفيه **Scheffe** للمقارنة بين المتوسطات، والجدول (١٠) يوضح ذلك. وقد ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين المستويات الثلاثة للخبرة كانت أعلاها لفئة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات وأدناها لفئة الخبرة من ١ – أقل من ٥ سنوات.

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخدمة الجامعية

المجال	المجموعات	المتوسطات	عدد سنوات الخدمة الجامعية ٥ – أقل من ١٠ سنوات	عدد سنوات الخدمة الجامعية ١٠ سنوات فأكثر
التعلم الذاتي	١ – أقل من ٥ سنوات	٢,٢٤	-٠,٢٤*	-٠,٥٧*
	٥ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٤٨		-٠,٣٣*
	١٠ سنوات فأكثر	٢,٨١		
التخطيط لتدريس مقرر	١ – أقل من ٥ سنوات	٢,١٨	-٠,٤٢*	-٠,٦٧*
	٥ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٦٠		-٠,٢٤*
	١٠ سنوات فأكثر	٢,٨٥		
مهارات التدريس	١ – أقل من ٥ سنوات	٢,٤٠	-٠,٠١	-٠,٣٤*
	٥ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٤١		-٠,٣٣*
	١٠ سنوات فأكثر	٢,٧٣		
الوسائط المتعددة	١ – أقل من ٥ سنوات	٢,٤٠	-٠,١٣	-٠,٢٩*
	٥ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٥٣		-٠,١٦
	١٠ سنوات فأكثر	٢,٦٩		
التقويم الجامعي	٢ – أقل من ٥ سنوات	٢,١٢	-٤٢.*	-٠,٦٨*
	٦ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٥٤		-٠,٢٦*
	١١ سنوات فأكثر	٢,٨١		
الإرشاد الأكاديمي	٣ – أقل من ٥ سنوات	٢,٣٨	٠,٢٣*	-٠,٣١*
	٧ – أقل من ١٠ سنوات	٢,١٥		-٠,٥٤*
	١٢ سنوات فأكثر	٢,٦٩		
الأنشطة العلمية والتعليمية	٤ – أقل من ٥ سنوات	٢,٣٩	-٠,٢٤	-٠,٥٤*
	٨ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٦٣		-٠,٣٠*

المجال	المجموعات	المتوسطات	عدد سنوات الخدمة الجامعية ٥ – أقل من ١٠ سنوات	عدد سنوات الخدمة الجامعية ١٠ سنوات فأكثر
	١٣ سنوات فأكثر	٢,٩٣		
المجموع	٥ – أقل من ٥ سنوات	٢,٣٧	-٠,١٢	-٠,٤٦*
	٩ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٥٠		-٠,٣٣*
	١٣ سنوات فأكثر	٢,٨٣		

من الجدول (١٠) يتضح أنه توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية حسب سنوات الخدمة الجامعية؛ فقد ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة للخبرة كانت أعلاها لفئة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات وأدناها الخبرة من ١- اقل من ٥ سنوات

وفيما يتعلق بالجزء الأخير من السؤال الثاني، المتعلق بمتغير الحصول على دورات تدريبية سابقة، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومن ثم تطبيق اختبار ت t–test لمعرفة مستوى دلالة الفروق إن وجدت، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق حسب متغير الحصول على دورة تدريبية سابقة

المحور (المجال)	الحصول على دورات تدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعلم الذاتي	حصل على دورات تدريبية	٢,٥٧	٠,٤٤	١,٤٨	٠,١٤٢
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٤٢	٠,٤٤		
التخطيط لتدريس مقرر	حصل على دورات تدريبية	٢,٧٩	٠,٢٠	٢,٦٧	٠,٠٠٩
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٦٠	٠,٣٤		

المحور (المجال)	الحصول على دورات تدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التدريس	حصل على دورات تدريبية	٢,٨٠	٠,٤٤	٣,٦٩	٠,٠٠٠
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٤٨	٠,٣٦		
الوسائط المتعددة	حصل على دورات تدريبية	٢,٨٣	٠,٤٣	٤,٤٠	٠,٠٠٠
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٤٣	٠,٣٩		
التقويم الجامعي	حصل على دورات تدريبية	٢,٧٤	٠,٣٥	٤,٤٦	٠,٠٠٠
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٣٦	٠,٣٩		
الإرشاد الأكاديمي	حصل على دورات تدريبية	٢,٤٠	٠,٣٨	٣,٤٢	٠,٠٠١
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,١٣	٠,٣٤		
الأنشطة العلمية والتعليمية	حصل على دورات تدريبية	٢,٦٧	٠,٣٥	١,٩٥	٠,٠٤٠٢
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٤٢	٠,٣٩		
الدرجة الكلية	حصل على دورات تدريبية	٢,٦٩	٠,٢٧	٤,٦٥	٠,٠٠٠
	لم يحصل على دورات تدريبية	٢,٤٤	٠,٢٣		

يتبين من الجدول (١١) أنه توجد فروق بين الذين حصلوا على تدريب والذين لم يحصلوا على تدريب في مجالات: التخطيط لتدريس مقرر ومهارات التدريس، والوسائط المتعددة، والتقويم الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة العلمية والتعليمية؛ فقد كانت قيم (ت) للمجالات المذكورة (٢,٦٧) و(٣,٦٩) و(٤,٤٠) و(٤,٤٦) و(٣,٤٢) و(١,٩٥) على الترتيب وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). كذلك اتضح وجود فروق في الدرجة الكلية؛ فقد كانت قيمة (ت) (٤,٦٥) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وتبين من المتوسطات أن هذه الفروق كانت لصالح الذين حصلوا على تدريب. أما بالنسبة لمجال التعلم الذاتي فلم تكن قيمة (ت) ذات دلالة.

وبناءً عليه، وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها لتنمية قدراتهم الذاتية والبحثية والمهنية.
- إدخال تعديلات على القاعات الدراسية في جامعة البلقاء التطبيقية بما يتواءم مع استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية.
- التقييم المستمر لعضو هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من حيث استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في المواقف التعليمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

١. أحمد، حافظ، فرج، (٢٠٠٤)، التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي، التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٤م، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢. اجتماع خبراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ٢٠٠٢.

٣. آل زاهر، علي، ناصر، (٢٠٠١)، برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس السعودي: مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤. حداد، محمد بشير، (٢٠٠٤)، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، دراسة مقارنة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

٥. حمدان، أحمد، (٢٠٠٤)، الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٠.

٦. حيدور، محمد، (٢٠٠٠)، المؤتمر العربي لتقنية المعلومات، جامعة الزرقاء بالأردن، مجلة المعلوماتي، العدد(٩٤)، دمشق، سوريا، مركز المعلومات القومي.

٧. حمدي، نرجس، (٢٠٠١)، نموذج تكنولوجي معاصر لإعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في مجال تكنولوجيا المعلومات، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٢٨، العدد ٢، ص٥٠٢-٥٢١.

٨. دره ، عبد الباري، (١٩٩١). تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير، رسالة المعلم، العددان الأول والثاني، ص١٧-٢٩.

٩. ذكري، عمر و غنايم، فهمي، (٢٠٠١)، التأهيل التربوي للمدرس الجامعي، دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٦.

١٠. زيتون، عايش محمود (١٩٩٥)، أساليب التدريس في الجامعة ومبررات استخدامها(دراسة ميدانية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١. شاهين، محمد عبد الفتاح، (٢٠٠٤)، التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، ورقة مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة ٣-٢٠٠٤/٧/٥.

١٢. الشهري، منصور علي، (٢٠٠٤)، استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٣. عبادة، أحمد عبادة.، (٢٠٠٥)، فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية والتخصصية وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين، المؤتمر العلمي الثالث، تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية، كلية التربية بقنا في الفترة من ١٣-١٤ ابريل ٢٠٠٥م، ص٣٢٧-٣٥٦.

١٤. عبيد، محمد عبد الله، (٢٠٠٥)، فعالية نموذج للتدريس المصغر مبني على التعلم للإتقان في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على احتياجاتهم من كفاءات التدريس التربوية والتخصصية، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد ٢١، العدد ١، يناير ٢٠٠٥، ص٣٤٤-٣٩٣.

١٥. محمد، عبد الرحيم، (٢٠٠٣)، متطلبات تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدارسهم أثناء الخدمة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٦. مدني، غازي، (٢٠٠٢)، تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام (٢٠٢٠)، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص٢.

١٧. مركز تطوير التعليم الجامعي ، (١٩٩٨)، التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية، المؤتمر القومي السادس، نوفمبر، جامعة عين شمس.

١٨. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز(٢٠٠٠)، استخدام خدمات الاتصال بالانترنت بفعالية التعليم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

١٩. يوسف، عبد الرحيم أحمد، وآخرون، (٢٠٠٢)، أثر ورش تكنولوجيا التعليم والتقويم في رفع مستوى الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الحادية عشرة، العدد ٢١.

المراجع الأجنبية

1. **Chuang, W. (2002), An Innovation Teacher Training Approach: Combine Live Instruction with a Web- Based Reflection System, British Journal of Educational Technology, 33 (2): 227–249.**
2. **D'Addario,A.L. (2006), "Understanding Professional Development and the Process of Change: A Case Study of Effective Primary Literacy Teachers, Dissertation Abstracts International, 66 (1): 71–A, Feb., Pub No. MR02227.**
3. **Glasser, W. (2000), The Quality School. Creating of Quality School Conference, 27-29 October.**
4. **Goodland, Christina (2008), Training Future Faculty to Create New Learning Environments. Online, Retrieve in December 2008.**
5. **McMaster University (2008), Faculty Training Online, Retrieved in December 2008.**

6. **Newman, Frank, (2000), The Further Project: Policy for Higher Education in a Changing World, Saving Higher Education's Soul, July, 10–13, Brown University.**

7. **Quinn, L. (2003), A Theoretical Framework for Professional Development in South Africa Universities, International Journal for Academic Development, 8 (112): 61–75.**

8. **Robertson, S. Janna (2006), When Do You Introduce Technology to Faculty Members? Online, Retrieved in December 2008.**

9. **Szeto, W.F and Wright, P.C. (2008) Searching for an Ideal : A Cross Disciplinary Study of University Faculty Performance Evolution, Equal Opportunities, International Journal, 22 (3).**