أثر اختلاف نماذج الدمج في برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعليم المدمج على تنمية المهارات المهنية لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم

د. حماده محمد مسعود إبراهيم
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية - جامعة الأزهر
aboamarhmoza@gmail.com

ملخص البحث

استهدف البحث الكشف عن أثر اختلاف نماذج الدمج في برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعليم المدمج على تنمية المهارات المهنية لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم، وتكونت عينة البحث من(٤٠) متدرب من المنتسبين لبرنامج دبلوم مصادر التعلم، وتم تدريبهم عن طريق استراتيجية التعليم المدمج باستخدام نموذجي: الثراء الافتراضي، والنموذج المعتمد على الذاتية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء أخصائي مصادر التعلم لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يستخدمون التعليم المدمج في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاختبار وبطاقة الملاحظة بغض النظر عن نموذج الدمج المستخدم ، كما أسفرت النتائج عن تفوق أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يستخدمون(نموذج الثراء الافتراضي) على أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يستخدمون(النموذج المرتكز على الذاتية) في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، بينما تفوق أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يستخدمون (النموذج المرتكز على الذاتية) على أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يستخدمون (نموذج الثراء الافتراضي) في أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

الكلمات المفتاحية(التعلم الإلكتروني– التعليم المدمج – نماذج الدمج – مراكز مصادر التعلم – أخصائي مصادر التعلم)

The Effect of the Variation in Integration Modelin an Integrated Learningtraining program on Developing professional Skills among LRC Specialists

Abstract:

The research aims at recognizing The Effect of the Variation in Integration Model in an Integrated Learning training program on Developing professional Skills among LRC Specialists, The sample consists of 40 trainees registered in the Learning Resources Diploma, and they have been trained using the integrated learning strategy through a couple of integrated learning models, which are the virtual richness model and the self-based model. The research tools are an achievement test and an observation card for observing the development of the skills of learning resources group selection among LRC specialists.

Research findings reveal a statistically significant difference at the level of 0.01 between the mean scores of LRC specialists who use the integrated learning in the pre-measurement and the post-measurement favoring the post-measurement in the achievement test and the observation card regardless of the model of integration used. Findings also reveal that LRC specialists who use the virtual richness model exceeded those who use the self-based model in the cognitive aspects of the achievement test related to the skills of learning resources group selection and development. LRC specialists who use the self-based model exceeded the other group in performing the skills of learning resources group selection and development.

Keywords: electronic learning; integrated learning; integration models; learning resources centers; learning resources centers specialists

مقدمة :

أصبح من الصعب التخلي عن التعلم الإلكتروني نظراً لما يقّدمه من تسهيلاتِ وفوائد ومميزات للمتعلمين،ولكن رغم المميزات العديدة التي تتميز بها بيئة التعلم الإلكتروني إلا أن الدراسات أشارت إلى وجود بعض المشكلات والعيوب التي تواجه استخدام بيئة التعلم الإلكتروني والتي تتمثل في الخبرة الفنية والتقويم والتفاعل الاجتماعي والجودة وخدمات تدعيم الطالب، وحاولت بعض الدراسات إيجاد بيئات

تعلم وسيطة، للتغلب على مشكلات ومعوقات التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي، وتستفيد من مميزات بيئات التعلم الإلكتروني وبيئة التعلم التقليدية في محاولة للمزج بينهما، والخروج بنوع أخر يتم فيه الدمج أو المزج بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي للوصول إلى بيئة فعالة تحقق الأهداف التعليمية في أقل وقت وبكلفة أقل (إبراهيم، ٢٠١٠).

والتعليم المدمج أحد صيغ التّعليم والتّعلّم الذي له جذور قديمة تشير في معظمها إلى دمج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة،من خلال دمج التّعلّم الإلكتروني مع التّعلّم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التّعلّم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان وكلما تم دمج هذه العناصر بطريقة متجانسة ومتكاملة ومخطط لها كلما كان التعليم المدمج ناجحاً وفعالاً. (العطيات، ٢٠١٢).

ويمكن تعريف التعليم المدمج على أنه: استراتيجية تقوم على دمج الطريقة التقليدية في التعليم والتدريب وجهاً لوجه والطريقة الإلكترونية المعتمدة على المستحدثات التكنولوجية باستخدام أحد نماذج الدمج بغرض تحقيق الممارسة العملية في التدريب من أجل تنمية معارف ومهارات المتعلمين (Perifanou, M., et al. ,2010)و(أحمد،٢٠١١) و (سرايا،٢٠١٢) و(برهوم،٢٠١٢) و(الفقي، ٢٠١١) و (العجرمي،٢٠١٣) و(Saliba, g., Ranking, L. & Cortez, H., 2013) و(Walsh, NM., 2013) و(Theming, B, 2013) (Nehadi, A. H.,) (Poon, j., 2013) و(Lautzen, D.K. & Ho Chleitner T., 2013, 2) (2014 و(جبر و العرنوسي، ٢٠١٤)و(طه ، ٢٠١٥)

وتؤكد العديد من الدراسات على مميزات التعليم المدمج حيث أنه يحقق تعلم يرتكز حول المتعلم، ويوفر بيئة تعليمية ترتكز حول المعرفة ،و يؤكد على التقويم التكويني، وخلق مجتمع تعليمي تفاعلي يُحسن عملية التعلم، والتدريب عن طريق تكامل طرق التدريس والتدريب مع مصادر التعلم المستخدمة وتنوعها، كما يوفر

إمكانية الحصول على المحتوى في أشكال متعددة للتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين،كما أنه يتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم تتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة وخفض نفقات التعليم بشكل كبير، كما تجمع بيئة التعليم المدمج بين مزايا التعليم الإلكتروني، ومزايا التعليم التقليدي وتدعم طرق التدريس التقليدية بالوسائط التكنولوجية المختلفة.(عبد العاطي، والسيد ، ٢٠٠٨) و(عماشة، ٢٠٠٨) و(غانم، ٢٠٠٩) و (خلف الله، ٢٠١٠) و(Karuase, K.L., 2010)و(Honemond, F., 2010) و (الفار، ٢٠١٢) و(عبد العليم، ٢٠١٢) و(School Wires, 2012) و(Adas, D. &Bakir, A., 2013) و(Bailey, J & Martin, N., et al., 2013) و(Poon, J, 2013)

ونظرا لمميزات التعليم المدمج وزيادة استخدامه في العملية التعليمية أجريت بعض الدراسات التي تستهدف التعرف على أهمية وجدوى استخدامه في العملية التعليمية،وأشارت جميعها إلى أهمية التعليم المدمج لقدرته على التعامل مع مختلف أساليب التعلم وإثراء الموقف التعليمي بأكمله ومساعدة الطلاب على تطبيق مهارات جديدة في ميدان العمل بشكل أسرع، فمن خلاله يصبح الطالب أكثر مرونة للاستفادة من نماذج التعليم الشبكي مع الاحتفاظ بإمكانية التفاعل والانتباه الفردي اللذان يتوافران في بيئة التعليم التقليدية وجهاً لوجه (Bonk & Graham,2005) و(Futch, 2005) و(Ginns, P.& Ellis, R., 2007) و(Akkoyunlu, B, &solu, M.y., 2008) و(Yam, S . & Rossini .p. 2011) و(Sana. F, et. al., 2011) و(أبو الريش، ٢٠١٣)

وأجريت بعض الدراسات للمقارنة بين التعليم المدمج وأنواع أخرى من التعليم والتي أشارت جميعها إلى أن الخلط الجيد بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يعتبر أفضل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني إذا كانا منفصلين ، مثل دراسة (Reasons, et al., 2005) ودراسة (Chen,W&Looi,C 2007)ودراسة

(Warrier, B.S., 2006)ودراسة (الذيابات، ٢٠١٣) و دراسة (Kazu, I. &Demirkol, A, 2014).

كما أجريت دراسات للتعرف على فاعلية بيئة التعليم المدمج في تنمية التحصيل والأداء والاتجاه والمفاهيم وأثبتت جميعها فاعلية التعليم المدمج مثل دراسة كل من (حمدى،٢٠٠٨) و(المعمرى،٢٠٠٩) و(حسين،٢٠٠٩) و(هنداوي، ونوبي، ٢٠١٠) و (Means .B.et.al. 2013)و (Gyamfi. S. & Gyaase.P. 2015) .

وقد ارتبط التعليم المدمج بدمج التعليم التقليدي بالتعليم الإلكتروني سواء على مستوى نظريات التعلم أو كان الدمج على مستوى أسلوب التعلم أو كان الدمج على مستوى وسائل التعلم، ومع ذلك تعددت نماذج الدمج وإن كان بعضها متشابه إلى حد كبير والفارق بينها يتمثل في وجهة نظر من تناول هذه النماذج وتطويع عمليات الدمج طبقا لما هو مطلوب لتحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بالموقف التعليمي، وأيا كان نموذج الدمج المستخدم فإن ما تتيحه أشكال ونماذج التعليم المدمج من مرونة يوفر الحرية للمؤسسات في اختيار وتطوير برامجها بما يتناسب مع متطلباتها.

ويمكن تقسيم نماذج الدمج إلى أربعة نماذج ، هي: (نموذج الثراء الافتراضي، ونموذج الدمج المرتكز إلى الذاتية، والنموذج المرن، و نموذج التناوب) (Thoeming, B., 2013)

كما يمكن أن يتم تقديم التعليم المدمج في ستة أنماط أو نماذج وهي (النموذج المرن ونموذج التناوب ونموذج الدمج الذاتي ونموذج السائق وجهاً لوجه ونموذج المعامل المباشرة ونموذج السائق المباشر) (Staker, H. & Horn, M.B., 2012)

وفي دراسة لـ (Michael B. & Heather Staker, 2014) أن التّعليم المدمج يتم توظيفه في العملية التّعليمية وفقاً لمجموعة من الأنماط وقسمها إلى أربعة أنماط (نموذج التناوب والنموذج المرن و النموذج الافتراضي المكثف ونموذج الدمج حسب الطلب)

ويرى كل من (Singh&Reed, 2004) و(بدر الخان، ٢٠٠٥) و(Jehn,W 2009) و(الفقي ،٢٠١١) أن التّعليم المدمج يقدم من خلال خمسة نماذج وهي (نموذج دمج التعلم المباشر والتعلم غير المباشر- ونموذج الدمج بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني - ونموذج الدمج بين المحتوى الخاص والمحتوى الجاهز- ونموذج دمج التعلم المخطط والتعلم غير المخطط - ونموذج الدمج بين العمل والتعلم)

واختار الباحث نموذجين تكررا بنفس المسمى في معظم الأدبيات هما :

١- نموذج الثراء الافتراضي:

وهو نموذج للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج مع الاعتماد بشكل أكبر على التعليم الإليكتروني أيغلب عليه صفة التعلم عن بعد وذلك باستخدام الأدوات الإليكترونية المختلفة مع زيارة الفصول الدراسية مرات قليلة ، ويتحمل المتعلم المسؤولية عن تعلمه مع مساعدة وتوجيه من المعلم عن بعد من خلال البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشة أون لاين أو أي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي.

٢- نموذج الدمج المرتكز إلى الذاتية:

وهو نموذج للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج مع الاعتماد بشكل أكبر على التعليم التقليدي بالفصول بصورة أكبر من التعليم الإلكتروني والتعليم يتم جزء منه كواجب منزلي أو بالقاعات الدراسية ، ويتعلم الطلاب حسب تقدمهم الخاص والمعلم يمزج بين طرق التعليم التقليدية، والتعليم الإلكتروني بالاستعانة بالكمبيوتر؛ حيث يقوم بتدريس المقررات التقليدية وعن بعد، ويتابع الطلاب لإمدادهم بالمساعدة في المقررات الإلكترونية داخل القاعات.

والهدف من استخدام النموذجان معرفة فعالية كل منهما في تنمية مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لدىأخصائي مراكز مصادر التعلم وهل أحد النموذجين أفضل من الأخر لاستخدامه في تدريب أخصائي مراكز مصادر التعلم في برنامج أخصائي مراكز مصادر التعلم بجامعة جازان؟

وتمثل مراكز مصادر التعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية داخل المدرسة، وذلك نظراً لأن التعلم المعتمد على المصادر أصبح يعتمد عليه كحل لكثير من المشكلات التعليمية؛ حيث ازدادت المعارف والمعلومات بطريقة لا يمكن ملاحقتها، وتطورت المفاهيم التربوية نحو النمو الشامل وتطبيقاً للمبدأ التربوي القائل كلما زادت المثيرات المحيطة بالطالب وتنوعت كلما ازداد تعلم الطالب كماً وكيفاً جاءت الحاجة لتفعيل دور مراكز مصادر التعلم في العملية التعليمية (الخليفة، ٢٠٠٧) و(الشيخ،٢٠٠٨) و(عليان، ٢٠١٠) و(خميس،٢٠١٣).

وتُعرف مراكز مصادر التعلم طبقاً لما جاء في كل من (حامد،٢٠٠١) و(عليان، ٢٠٠٤) و(العمران ،٢٠٠٧) و(الغانم، ٢٠١٠) و(فرج، ٢٠١٣) و(الشريف،٢٠١١) بأنها مكان يهدف إلى توفير بيئة تعليمية تحوي أنواعاً متعدّدة من مصادر المعلومات، ويقدم خدماته لكل من المعلم والمتعلم وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم وتعلم متنوعة بوسائط متعددة، والتدريب على اختيار وتصميم وإنتاج هذه المصادر واستخدامها، وتيسير الوصول للمصادر الإليكترونية، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية لتعزيزها وتنويع أساليبها.

إن الاهتمام بمراكز مصادر التعلم جاء من خلال مجموعة الأهداف التي يمكن أن يحققها مركز مصادر التعلم أو غرفة مصادر التعلم في العملية التعليمية، ولكي يتمكن مركز مصادر التعلم من تأدية الدور المنوط به لابد من أن يقوم عليه أخصائي مؤهل ذلك لأنأخصائي مركز مصادر التعلم أحد المدخلات الرئيسة لتحقيق أهداف المراكز، وتنفيذ برامجها وهو حلقة وصل بين المتعلم والمعلم، والمساهم الإيجابي والفعال في تحفيز المجتمع المدرسي على ضرورة استخدام المركز وهو أحد الأعمدة الأساسية التي ترتكز عليها العملية التعليمية في تحقيق أهدافها المنشودة.(الحوقانية، ٢٠٠٦)و(سرايا،٢٠٠٩) و(عطاروكنسارة، ٢٠١٠) و(الشويعر،٢٠١٤)

ويمكن تعريف أخصائي مراكز مصادر التعلم بأنه: فرد مؤهل في المجال ينفذ عمليات المركز ومهامه المختلفة وهو الفرد الذي يعملفي حقل مصادر المعلومات ويقوم

بأعمال تتعلق بمصادر المعلومات واختيارها وتنظيمها وترتيبهاوالإشراف الفني والتقني عليها سواء كانت مصادر المعلومات التقليدية أوالإلكترونية. (الصالح، وأخرون، ٢٠٠٣) و(سالم، ٢٠٠٤) و(الصوفي، ٢٠٠٥) و(اللهيبي، ٢٠٠٥) و(الهنائي والسالمي، ٢٠٠٧) (المحسن، ٢٠٠٧) (الشريف، ٢٠١١).

إن مراكز مصادر التعلم وعملياتها وأهدافها وخدماتها تستلزم وجود أفراد قادرين على ترجمتها إلى خبرات متنوعة يستفيد منها كل العاملين داخل المؤسسات التربوية؛ لذا من الضروري تطوير أداء العاملين بمراكز مصادر التعلم، في ضوء الكفايات الأدائية الأساسية التي توصلت إليها الدراسات السابقة؛ حيث يؤكد كل من (الفقي، ٢٠٠٥م) و(الشايع، ٢٠٠٥م) و(حسان، ٢٠٠٦م) و(الشريف، ٢٠٠٧م)على أهمية تدريب أخصائي مراكز مصادر التعلم وضرورة تأهيله وتدريبهسواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة لكي يستطيع الأخصائي القيام بالأدوار المنوطة به في مركز مصادر التعلم .

وفي ضوء أهدافه ووظائف مراكز مصادر التعلم فإن أدوار أخصائي مراكز مصادر التعلم كثيرة ومتعددة ومن هذه الأدوار اختيار المواد التعليمية وتنظيمها وترتيبها طبقا لخطة محددة وتوجيه ودعم المستفيدين لاستخدام مصادر التعلم المرتبطة بالمناهج الدراسية وتسهيل وصول المتعلمين إلى المعلومات وتدريبهمعلى ذلك، ولكي يقوم أخصائي مراكز مصادر التعلم بهذه الوظائف لابد وان يكون لديه من الكفايات والمهارات المهنية التي تساعده على إنجاز هذه الوظائف.(حسان، ٢٠٠٦) و(كمتور، ٢٠٠٦) و(الفريح، ٢٠١٠)

وتعرف الكفايات المهنية(بأنها مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد لتمكنه من القيام بمهامه بمهارة وفاعلية وإتقان، وتستند الكفايات على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ، المرتبطة بأسس اختيار مصادر التعلم وتنمية مجموعاتهاوالتي تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة

المهارة.حسان، ٢٠٠٦)و(المومني، ٢٠٠٨م) و(العمران،٢٠٠٨) و(العقلا، ٢٠١٠) و(سالم وسرايا، ٢٠٠٣) و(الشريف، ٢٠١١).

وقدمت كثير من الدراسات المتخصصة قوائم كفايات مصنفة إلى مجموعة من المحاور الرئيسة ويتفرع من كل محور رئيس عدد من الكفايات الفرعية، وهو ما يسمى بتصنيف الكفايات ومن هذه الدراسات دراسة (الشايع، ٢٠٠٥) و(حسان، ٢٠٠٦م) و(الشريف، ٢٠٠٧م) و(العمران، ٢٠٠٨)و (الفريح ٢٠١٠) و(الكاظمي ٢٠١٠) و(Johnson,Doug 2011) و(ميلود ٢٠١١) والتي أجمعت على أهمية الكفايات المهنية لأخصائي مراكز مصادر التعلم ومن هذه الكفايات، الكفايات الخاصة باختيار وتنظيم مصادر التعلم سواء أكانت مصادر مطبوعة أو مصادر غير مطبوعةلما لها من أهمية في مراعاة احتياجات واهتمامات وقدرات التلاميذ وتغطية أيضا الاحتياجات التربوية للمناهج الدراسية.

حيث أورد (العمران، ٢٠٠٨) أن من الكفايات اللازمة للعمل في مراكز مصادر التعلم والمتضمنة الاختبارات المعتمدة بهيئة خدمات الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يجب أن يؤديها كل من يرغب في العمل كأخصائي في مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بجميع مراحلة والتي تقيس مدى امتلاك المتقدم للمعارف والمهارات اللازمة للعمل كأخصائي مراكز مصادر التعلم تتكون من (١٢٠) سؤال منها (٢٥) سؤال خاصة باختيار وتنمية مجموعات مصادرالتعلم بما يعادل ٢١٪ من الاختبار، مما يدلل على أهمية هذه المهارات والاخذ في الاعتبار ضرورة التدريب عليها والبحث عن أفضل الطرق والاستراتيجيات لتنميتها لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم.

الاحساس بالمشكلة:

من خلال الزيارات الميدانية لبعض مراكز مصادر التعلمبالمدارس المتوسطة والثانوية لاحظ الباحث تراكم مصادر التعلم التي فقدت قيمتها ولا تستخدم في مراكز مصادر التعلم نظرا للتطور الذي حدث في مختلف المجالات المعرفية

والتكنولوجية وكذلك عدم توافر أي من أدوات اختيار وتنمية المجموعات المكتبية ومن خلال المقابلات التي اجريت مع بعض من أخصائي مراكز مصادر التعلم وسؤالهم عن اسباب تراكم هذه المصادر وعن سياسات تنمية المجموعات في مركز مصادر التعلم اتضح وجود ضعف فيما يرتبط بأسس اختيار وتنمية مجموعات مراكز مصادر التعلم لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم سواء فيما يرتبط بمفاهيم مثل الاستبعاد والتبادل والإهداء وغيرها من المفاهيم التي تساعدهم على معرفة الطرق التي يمكن بها التخلص من المصادر غير المستخدمة وتنمية المصادر التي تستخدم بكثرة وتساعد على تدعيم المقررات والمناهج الدراسية، أو فيما يرتبط بالاختيار واسسه العامة أو الاسس الخاصة باختيار نوع معين من مصادر التعلم سواء المصادر المطبوعة أو غير المطبوعة.

وبمراجعة برنامج دبلوم مصادر التعلم الذي يقدم بجامعة جازان لمن أراد الانخراط في العمل كأخصائي مصادر التعلم من المعلمين، تبين أن البرنامج مكون من (٢٤) وحدة معتمدة تقدم من خلال (٩) مقررات دراسية إلى جانب التدريب الميداني تقدم في فصل دراسي واحد والجدول التالي قم (١) يوضح خطة برنامج مصادر التعلم الذي يقدم بجامعة جازان:

جدول (١) خطة برنامج دبلوم مصادر التعلم

((فصل دراسي واحد))						
م	اسم المقرر	رمز المقرر	Course Code	ساعات المقرر		
				نظري	عملي	الساعات المعتمدة
1	إدارة مراكز مصادر التعلم	530 جوسل	530 SMED	2	0	2
2	تصميم التدريس	531 جوسل	531 SMED	2	0	2
3	اتجاهات حديثة في التعليم والتعلم	532 جوسل	532 SMED	2	0	2
4	مصادر المعلومات	533 جوسل	533 SMED	2	0	2
5	إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها	534 جوسل	534 SMED	2	0	2
6	العمليات الفنية في مراكز مصادر التعلم	535 جوسل	535 SMED	2	0	2
7	استخدام الانترنت في مراكز مصادر التعلم	536 جوسل	536 SMED	2	0	2
8	تطبيقات في الحاسب الآلي	537 جوسل	537 SMED	2	0	2
9	تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها	538 جوسل	538 SMED	3	0	3
10	التدريب الميداني	539 جوسل	539 SMED	5	0	5

ويتضح من الجدول السابق أن البرنامج ليس به مقرر خاص بأسس اختياروتنمية مجموعات مصادر التعلم، وبمراجعة توصيف المقررات ذات الصلة بالموضوع وهما مقرري(مصادر المعلومات٥٣٣ جوسل) ومقرر (العمليات الفنية في مراكز مصادر التعلم ٥٣٥ جوسل) اتضحضعف تناول موضوع اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلوما يرتبط بها من عمليات فنية ضمن موضوعات المقررين هذا إلى جانب أن جميع المقررات المرتبطة بالعمليات المكتبية مقررات نظرية وليس لها جانب عملي؛ مما ينعكس بالسلب على مخرجات البرنامج المتمثلة في أخصائي وأخصائيات مراكز مصادر التعلم بمدارس منطقة جازان المستهدفين أساساً من البرنامج.

مشكلة البحث:

تتمثل المشكلة في ضعف مهارات أخصائي مراكز مصادر التعلم من خريجي برنامج مصادر التعلمفيما يرتبط بالمهارات المهنية وعدم تمكنهم من المهارات اللازمة لأداء مهامهم، ووجود قصور في برنامج إعدادهم في هذا الجانب،مما ينعكس على أدور مراكز مصادر التعلم في المدرسة الموجود بها، وهذا يتفق مع البحوث والدراسات التي سبق عرضها والتي تؤكد على أهمية تضمين برامج إعداد أخصائي مراكز مصادر التعلم الكفايات المهنية ومنها الكفايات المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم .

مما دعا الباحث إلى محاولة الاستفادة من مجال تقنيات التعليم لتقديم برنامج تدريبي مكون من وحداتتدريبية تقوم على استراتيجية التعليم المدمج ضمن مقرر مصادر المعلومات بنموذجين من نماذج التعلم المدمج وهما (نموذج الثراء الافتراضي – النموذج المرتكز على الذاتية) والتعرف على أثر استخدامهما في تنمية مهارات المتدربين ببرنامج مصادر التعلم، ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيسالتالي:ما أثر اختلاف نموذج الدمج فيالتعليم المدمج على تنمية المهارات المهنية لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم الملتحقين ببرنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان،ويتم التحقق من هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- **ما مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم اللازمة** لأخصائي مراكز مصادر التعلم الملتحقين ببرنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان؟

٢- **ما أثربرنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعليم المدمج بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) على كل من :**

أ- **تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟**

ب- **أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟**

٣- **ما أثر الفروق بين : (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) على:**

أ- **تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟**

ب- **أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟**

حدود البحث :

١- تمت تجربة البحث على عينة من أخصائي مراكز مصادر التعلم المسجلين في برنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان .

٢- اقتصرت المعالجة التجريبية على استخدام نموذجين من نماذج الدمج في التعليم المدمج وهما (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية).

٣- اقتصرالبحث:على المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم(المواد المطبوعة - المواد غير المطبوعة).

فروض البحث :

١- بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج في القياسين

القبلي والبعدي على اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لصالح القياس البعدي.

٢- بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلملصالح القياس البعدي.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية)في اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية)في بطاقة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

أهداف البحث: هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١- تحديد المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم(المواد المطبوعة - المواد غير المطبوعة).

٢- الكشف عن فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لدى خصائي مراكز مصادر التعلم.

٣- الكشف عن أثر اختلاف نموذج الدمج (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) على تنمية مهاراتأخصائي مراكز مصادر التعلم فيما يرتبط بالجوانب المعرفية والأداء لمهاراتاختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟

أهمية البحث :تظهر أهمية البحث الحالي في أنه قد يسهم في:

١-تزويد القائمين على البرامج التدريبية بقائمة المهارات المهنية لأخصائي مصادر التعلم فيما يرتبط باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

٢-التعريف بأهمية التعليم المدمج في تنمية المهارات المهنية سواء قبل أو أثناء الخدمة.

٣-تطوير الأساليب التدريبية في مجال أخصائي مراكز مصادر التعلم.

٤-تزويد القائمين على التدريب بالنماذج المختلفة للدمج وأفضل نموذج يمكن استخدامه.

أدوات البحث :قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

١-استبانة تحديد مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم اللازمة للأخصائي .

٢-اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

٣-بطاقات ملاحظة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

مصطلحات البحث:

التعليم المدمج:

هو استراتيجية تقوم على دمج الطريقة التقليدية في التعليم والتدريب وجهاً لوجه والطريقة الإلكترونية المعتمدة على المستحدثات التكنولوجية باستخدام نموذجين من نماذج الدمج (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج القائم على الذاتية) بغرض تحقيق الممارسة العملية في التدريب من أجل تنمية مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلملدى أخصائيمراكز مصادر التعلم المسجلين ببرنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان.

نماذج الدمج:

هي الاستراتيجيات والطرق التي يمكن دمجها لتحسين نوعية التعلم ويمكن أن يكون الدمج على مستوى نظريات التعلم من خلال دمج نظريات التعلم مع بعضها وهي البنائية والمعرفية والسلوكية أو على مستوى أسلوب التعلم من خلال دمج أكثر من أسلوب في التعلم مثل التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني ، ودمج التعلم الفردي بالتعلم التعاوني، والتعليم الرسمي وغير الرسمي أو على مستوى وسائل التعلم من خلال دمج أكثر من وسيلة للتعليم والتعلم مثل الإلقاء المباشر والحوار والنقاش، والوسائط المتعددة.

نموذج الثراء الافتراضي:

وهو نموذج للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج مع الاعتماد بشكل أكبر على التعليم الإليكتروني أييغلب عليه صفة التعلم عن بعد وذلك باستخدام الأدوات الإليكترونية المختلفة مع زيارة الفصول الدراسية مرات قليلة ،ويتحمل المتعلم المسؤولية عن تعلمه مع مساعدة وتوجيه من المعلم عن بعد من خلال البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشة أون لاين أو أي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي..

نموذج الدمج المرتكز على الذاتية :

وهو نموذج للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج مع الاعتماد بشكل أكبر على التعليم التقليدي بالفصول بصورة أكبر من التعليم الإلكتروني والتعليم يتم جزء منه كواجب منزلي أو بالقاعات الدراسية ، ويتعلم الطلاب حسب تقدمهم الخاص والمعلم يمزج بين طرق التعليم التقليدية، والتعليم الإلكتروني بالاستعانة بالكمبيوتر؛ حيث يقوم بتدريس المقررات التقليدية وعن بعد، ويتابع الطلاب لإمدادهم بالمساعدة في المقررات الإلكترونية داخل القاعات.

مراكز مصادر التعلم

هو مكان يهدف إلى توفير بيئة تعليمية تحوي أنواعا متعدّدة من مصادر المعلومات، ويقدم خدماته لكل من المعلم والمتعلم وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم وتعلم متنوعة بوسائط متعددة، والتدريب على اختيار وتصميم وإنتاج هذه المصادر واستخدامها، وتيسير الوصول للمصادر الإلكترونية، وتوظيف أساليب التعليم

والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية لتعزيزها وتنويع أساليبها.

أخصائي مراكز مصادر التعلم:

هو فرد مؤهل في المجال ينفذ عمليات المركز ومهامه المختلفة وهو الفرد الذي يعملفي حقل مصادر المعلومات ويقوم بأعمال تتعلق بمصادر المعلومات واختيارها وتنظيمها وترتيبهاوالإشراف الفني والتقني عليها سواء كانت مصادر المعلومات التقليدية أوالإلكترونية.

الكفايات المهنية:

مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد لتمكنه من القيام بمهامه بمهارة وفاعلية وإتقان، وتستند الكفايات على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ، المرتبطة بأسس اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلموتنمية مجموعاتهاوالتي تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.

الإطار النظري للبحث

أولاً: التعليم المدمج Blended Learning:

مفهوم التعليم المدمج:

يعد مدخل التعليم المدمج أحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم المواقف التعليمية، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم ،والتعلم المفرد، وهو أحد الطرق التي تجمع بين بيئة التعلم التقليدية بأشكالها المختلفة ،وبيئة التعلم الإلكتروني فهو يمزج بين أفضل الطرق التقليدية للتعليم الإجرائي،وتلك المواد التي تقدم عبروسائط جديدة مثل الأنترنت.

ويعد التعليم المدمج (Blended Learning) نمطاً تعليمياً له جذور قديمة تشير في معظمها إلى دمج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، ويحدث التعليم المدمج من خلال دمج عناصر متعددة كالخبرة ووسائل وتقنيات التعليم المتقدمة، ووسائل الإيضاح البصرية والسمعية، والتعلم من خلال الشبكة العنكبوتية،

بالإضافة إلى الأهداف التعليمية ومصادر التعلم بحيث يتم توظيف هذه العناصر المدمجة في حل المشكلات وتحقيق المخرجات التعليمية الجيدة وتحقيق الأهداف المرجوة، وكلما تم دمج هذه العناصر بطريقة متجانسة ومتكاملة ومخطط لها كلما كان التعليم المدمج ناجحاً وفعالاً. (العطيات، ٢٠١٢)

ويعرف (خميس،٢٠٠٣) و(Hoffman,J 2004) و(إبراهيم، ٢٠٠٧، ١٠) التعليم المدمج بأنه صيغة للتكامل تجمع بين التعلم التقليدي، والتعلم الإلكتروني؛ حيث تستخدم مصادر التعلم الإلكترونية ضمن المحاضرات والدروس التقليدية بشكل متكامل معها بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم.

وركز (بدر الخان، ٢٠٠٥،٣٤٠) في تعريفه للتعليم المدمج على دمج الطرائق ويعرفه على أنه استخدام مزيج من طرائق التعلم (التعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني، والفصول التقليدية وجهاً لوجه، وأنظمة إدارة التعلم، والتعلم الذاتي) في استراتيجيات التعلم للحصول على المحتوى المناسب وبالشكل الملائم للأفراد المناسبين وفي الوقت المناسب، ويضم التعلم المدمج وسائط تقديم متعددة، ومصممة ليكمل بعضها بعضاً، وتعزز تعلم سلوك المتعلم وتطبيقه.

بينما ركز(Oliver,M&Trigwell,K 2005) على المداخل التربوية المستخدمة مع نوعي التعليم حيث يرى أنالدمج المتكامل بين كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، والمداخل التربوية كالسلوكية والبنائية والمعرفية لتحسين المخرج التعليمي،والتكنولوجيا التعليمية والمهام التعليمية، والأدوات والوسائل في بيئة التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي.

إن التعليم المدمج هو التعليم الذي يحرص على النهوض بمستوى التعلم النظري والأداء العملي معا، فهو يحقق للمؤسسات إنجاز الأهداف التعليمية وتحسين مستوى الأداء الفعلي، وذلك عن طريق مزج عدد من البرامج (برامج تعاونية إلكترونية، فصول على الأنترنت وممارسات إدارة المعرفة) من جهة، ومن جهة أخرى مزيج من النشاطات العملية مثل ورش العمل والتعلم الجماعي والتعلم

التعاوني.(Alison ,R& Rebecca ,V 2006, 3) و(Bersin& Associates 2006 6) و(Charles,D et al., 2006)

ويعرف بأنه استخدام وتوظيف للمستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلموجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني لإحداث التفاعل المباشر داخل غرفة الصف بين المعلم والمتعلم عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، لإحداث التطوير المهني.(Stacey, E.& Gerbic, P., 2008, 960)و (إسماعيل ،٢٠٠٩)و(رمود، ٢٠٠٩) و(عبد المجيد، ٢٠٠٩، ٢٦)و (Krause, K.L. 2010, 1)

ويعرفبأنه نظام تعليمي تعلمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين اكثر من أسلوبوأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية، لتقديم نوع جيد من التعلم يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وطبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية من ناحية أخرىفهو خليط من التفاعل الصفي التقليدي ClassroomInteraction والتدريس الحي المباشر Live Interaction.(John Watson, 2009, 4) و(حسين، ٢٠٠٩، ١٧٣)

كما يعرف بأنه نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجهاً لوجه (Face –to –Face) مع التعلم الإلكتروني عبر الأنترنت (Web- based e-Learning) لتوجيه ومساعدة المتعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم وفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحقيق وتحسين الأهداف التعليمية، وكذلك أضحت مسؤولية المعلم متعددة المناحي والمهارات والقدرات في توصيل المحتوى داخل الفصل وخارجه بما يحقق تدريسًا هادفًا وأكثر إنتاجية(الفقي، ٢٠١١)و(العجرمي،٢٠١٣) و.(Lautzen, D.K&Hochlei, Tner T., 2014,3)

ويعرف أيضاً بأنه الدمج بين أساليب التعليم الصفي التقليدية (الشرح، المناقشة، الحوار العلمي، الدروس العملية) وبين أساليب التعلم الإلكتروني (إنترنت- بريد إلكتروني –مكتبة إلكترونية تفاعلية - محادثة - منتديات نقاش- ويكي) أي

التوحيد بين أفضل سمات التعلم التقليدي والتفاعلات أون لاين لكل نظام، باستخدام وسائل الاتصالات والمعلومات المناسبة(ICTS) ، ويتمحور حول احتياجات الطلاب، ويستخدم في التعليم والتعلم والتدريب.(Perifanou, M., et al., 2010, 8) و(أحمد، ٢٠١١، ١٨٠) و(برهوم، ٢٠١٢، ٩) و (Saliba, g., Ranking, L. & Cortez, H., 2013, 4)

ويتفق كل من (سرايا،٢٠١٢) و (Thoeming, B, 2013, 2)(Walsh, N,m., 2013, 3),(Nehadi, A. H., 2013, 2 و(Poon, j., 2013, 274)و(جبر و العرنوسي، ٢٠١٤)و(طه ، ٢٠١٥) على أن التعليم المدمج نمط أو شكل من أشكال التعليم الإليكتروني الذي يختلط فيه التعليم الصفي وجهاً لوجه والتعليم المباشر التشاركي عبر الأنترنت بحيث تتكامل هذه الأشكال وتتفاعل مع الطلبة والمعلمين بصورة فردية أو جماعية، خدمة للأهداف التعليمية، دون التخلي عن الواقع التعليمي في قاعة الدرس.

من خلال العرض السابق نجد أن تعدد واختلاف تعريفات التعليم المدمج باختلاف فلسفة ورؤية من تناول التعليم المدمج بالبحث والدراسة، ويمكن أن نستخلص أهم النقاط التي تناولتها التعريفات فيما يلي:

١- الكثير يعده نمط من أنماط التعليم الإلكتروني وأحد أشكاله.
٢- أنه صيغة تجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.
٣- عبارة عن دمج المداخل التربوية مع التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.
٤- دمج طرائق التدريس التقليدية مع أنظمة التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي.
٥- دمج للأنشطة التعليمية والتعلم التعاوني والتعليم الجمعي وورش العمل بقصد تحقيق الأهداف التعليمية.
٦- نظام يقوم على دمج أكثر من أسلوب وأداة للتعلم لتوظيف المستحدثات التكنولوجية.

ويمكن تعريف التعليم المدمج لغرض البحث على أنه: استراتيجية تقوم على دمج الطريقة التقليدية في التعليم والتدريب وجهاً لوجه والطريقة الإلكترونية المعتمدة على المستحدثات التكنولوجية باستخدام نموذجي (الثراء الافتراضي- النموذج

القائم على الذاتية) بغرض تحقيق الممارسة العملية في التدريب من أجل تنمية مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لدى أخصائي مصادر التعلم المسجلين ببرنامج مصادر التعلم بجامعة جازان.

مميزات التعلم المدمج:

يحقق التعليم المدمج تعلم يرتكز حول المتعلم، كما يوفر بيئة تعليمية ترتكز حول المعرفة، والتأكيد على التقويم التكويني،وخلق مجتمع تعليمي تفاعلي وقد توافرت مجموعة من المميزات في بيئة التعليم المدمج لاختياره عند تقديم المقررات، ويشير(سلامة ٢٠٠٥)و(Bonk,C& Graham, 2005) و (Rossett & Vaughan, 2006) و(Chen, C. & Jones. K. ,2007)و(عبد الباسط، ٢٠٠٧) إلى أن بيئة التعليم المدمج تحسن عملية التعلم والتدريب عن طريق تكامل طرق التدريس والتدريب مع مصادر التعلم المستخدمة وتنوعها؛ كما توفر إمكانية الحصول على المحتوى في أشكال متعددة مع توافر الأنشطة التي تجعل المتعلم نشطا وإيجابيا طوال الوقت، كذلك توفر بيئة التعليم المدمج العديد من الأساليب التدريبية التي تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ومساعدة الطلاب على تطبيق مهارات جديدة في ميدان العمل بشكل أسرع ،فمن خلالها يصبح الطالب أكثر مرونة للاستفادة من نماذج التعلم الشبكي مع الاحتفاظ بإمكانية التفاعل والانتباه الفردي التي توفره بيئة التعلم التقليدي.

إن التعليم المدمج يتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم تتوافر لديها بيئة إلكترونية كاملة كما يجمع التعلم المدمج بين مزايا التعلم الإلكتروني، ومزايا التعليم التقليدي وتدعم طرق التدريس التقليدية بالوسائط التكنولوجية المختلفة، كما يوفر الاتصال وجهاً لوجه؛ مما يزيد من التفاعل بين الطالب والمعلم، والطلاب بعضهم بعضاً، والطلاب والمحتوى من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة تعمل على تزويد الطلاب بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية إلي جانب أنها تركز

على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير واحدة على الأخرى، كما أنه يساعد في الوصول إلى الجودة العالية والاهتمام باحتياجات تعلم الطلاب، ومن خلاله يستطيع الطالب تناول مصادر متعددة في التعلم والتقييم والأدوات والوسائل التعليمية الرقمية للمساعدة المباشرة لتوجيه التقدم أو السرعة أو الإتقان وتشكيل التعلم، كما يعمل على زيادة قدرة الطالب على التعديل والتغيير وبقاء أثر التعلم لديه وجعل التعلم أسهل وأيسرومساعدتهم على استخدام التكنولوجيا بفعالية في المهام، وتدعيم فاعليتها ويعزز التعلم بالعملوالتعلم النشط(عبد العاطي وأبو خطوة ، ٢٠٠٨) و(عماشة، ٢٠٠٨) و(غانم، ٢٠٠٩ ،١٠٣) و (خلف الله، ٢٠١٠، ١٢) و Kraus, K.L., (2010)و(Honemond, F., 2010) و(الفار، ٢٠١٢، ٤٨١) و(عبد العليم، ٢٠١٢، ٦٧) و(School Wires, 2012) و(Adas, D. &Bakir, A., 2013) و(Bailey, J & Martin, N., et al., 2013) و(Poon, J, 2013)

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستخلص المميزات التالية للتعليم المدمج:

(١) تحقيق التفاعل الاجتماعي والإنساني، حيث : يحافظ على الروابط الاجتماعية بين الطالب والمعلم، يشعر المعلم أن له دوراً في العملية التعليمية، يعزز العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، يوفر الاتصال وجهاً لوجه؛ مما يزيد من التفاعل في بيئة التعلم، إيجابية المتعلم أثناء عملية التعلم والتفاعل بينه وبين زملائه ومعلمه.

(٢) إتقان المهارات العملية من خلال الممارسة والتدريب في بيئة التعليم ، حيث : يحقق إمكانية التدريب في بيئة الدراسة، ويقدم التدريب العملي والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية، وتقديم الكثير من الموضوعات العلمية والمهارات التي يصعب تدريسها إلكترونياً بالكامل وبصفة خاصة المهارات العملية والمرتبطة بالكليات العملية مثل الطب والهندسة وتكنولوجيا التعليم وغيرها من التخصصات العملية.

(٣) زيادة الفاعلية، حيث : يحسن من جودة التعلم من خلال التصميم والتنفيذ والاستخدام، التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بالتساوي، الجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني، ومزايا التعليم التقليدي، ملائمة التعليم المدمج لأساليب التدريب التقليدية والافتراضية كورش العمل، والتمرينات.

(٤) المرونة التعليمية، حيث :يُقدم المحتوى التعليمي بأكثر من شكل، وينظم الطلاب في مجموعات متعاونة أو متشاركة، ويمكن الحصول على المعلومات بأكثر من طريقة.
(٥) تنوع وسائل المعرفة، حيث : تتنوع الوسائط التعليمية مثل الكمبيوتر والأنترنت، والأقراص المدمجة، واستخدام التفاعل المتزامن أو غير المتزامن أو وجهاً لوجه، وتنوع أساليب التدريب على المهارات، وتساهم في الانتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم المتمركز حول الطلاب، والثراء التربوي بحيث يمكن استخدام أكثر من استراتيجية للتعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنوع المصادر.
(٦) يحقق الرضا عن التعليم، حيث : يستطيع المتعلم من خلال هذا النظام التواصل مع برامج الأنترنت لتدعيم المعلومات وزيادة التحصيل، ومتابعة التدريب الفعلي والممارسة الفعلية بالمؤسسة التعليمية مما يحقق زيادة فاعلية عملية التعليم وزيادة رضا المتعلم عن التعلم.
(٧) الكلفة المادية، حيث: يخفض نفقات التعليم بشكل كبير مقارنة بنفقات التعليم الإلكتروني، ويعالج مشاكل عدم توفر الإمكانيات لدى بعض الطلاب، ويتناسب مع المجتمعات التي لم تتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة.
(٨) مصداقية التقييم، حيث : يحقق التعليم المدمج أكبر قدر من المصداقية في نظام التقييم التعليمي من خلال متابعة حية ومباشرة للمتعلمين أثناء التقييم.
(٩) تحقيق نتائج أفضل في مجال التدريب، حيث : تحقيق الأهداف التعليمية في وقت أقل بنسبة ٥٠٪ عن استراتيجيات التدريس السائدة، وتقديم فرصة من أجل الوصول إلى جمهور كبير في أماكن كونية متباعدة في فترة قصيرة من الوقت، وضمان توصيل المحتوى إلى المشتركين بشكل أكثر سهولة وفي متناول الأيدي، ويقدم طرقا لاستخدام التكنولوجيا لتحقيق تحسين الجودة وتقليل التكلفة في نفس الوقت.
(١٠) القضاء على مشكلة السلبية في قاعات الدراسة، حيث : يقدم أسلوب التعلم المدمج الفرصة للمعلمين لتوسيع وتدعيم أسلوب الفصل التقليدي من خلال طلب استخدام أكثر للشبكة العنكبوتية، ويشجع التأكيد المتزايد على الأنترنت المتعلمين وعلى عدم الاعتماد بصفة شاملة على مجرد الحضور في الفصل.

أهمية استخدام التعليم المدمج:

يرجع انتشار التعليم المدمج في الآونة الأخيرة نتيجة الإقبال الشديد على استخدام أدوات التعلم الإلكترونية في التعليم، فأصبح هناك حاجة لتنظيم هذا الاستخدام من جانب التربويين؛ حيث يمكن للتعليم المدمج المزج بين مزاي أدوات التعلم الإلكترونية، ومزايا التعليم والتفاعل التقليدي المباشر،وتقوم هذه الادوات

الإلكترونية بعرض المحتوى التعليمي، بينما يقوم المعلم في قاعة الدرس بعمليات إعداد الطلاب وتوجيههم وإرشادهم ومتابعتهم عندالقيام بالأنشطة الفردية والجماعية، والإجابةعن أسئلتهم وتقديم الرجع المناسب لهم من خلال التفاعل الحي معهم؛ حيث يهدف التعليم المدمج إلى زيادة فاعلية التعلم وتخفيض الكلفة والوقت اللازم للتعلم وزيادة رضا المتعلمين.

وقد أجريت مجموعة من الدراسات استهدف بعضها التعرف على أهمية التعليم المدمج وفاعلية توظيفه في عمليتي التعليم والتعلم ورضا الطلاب عن استخدامه، ومنها استهدف المقارنة بين التعليم المدمج والتعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، ومنها ما استهدف التعرف على فاعليته في التحصيل والأداء المهاري ويمكن عرضها في المحتور التالية :

أولاً : دراسات استهدف التعرف على أهمية التعليم المدمج:

١)دراسة (Bonk,c& Graham,C ,2005)والتي أكدت على أهمية التعليم المدمج لقدرته على التعامل مع مختلف أساليب التعلم وإثراء الموقف التعليمي بأكمله ومساعدة الطلاب على تطبيق مهارات جديدة في ميدان العمل بشكل أسرع، فمن خلاله يصبح الطالب أكثر مرونة للاستفادة من نماذج التعلم الشبكي مع الاحتفاظ بإمكانية التفاعل والانتباه الفردي اللذان يتوافرا في بيئة التعلم التقليدية وجهاً لوجه.

٢)دراسة (Futch,L 2005) والتي استهدفت التعرف على اتجاهات طلاب جامعة فلوريدا نحو التعلم المدمج والتي أشارت في نتائجها إلى رضا الطلاب عند دراسة المقررات عن طريق التعليم المدمج ، ووصفوه بأنه أسلوب تعلم يؤدي إلى المشاركة الفاعلة، وإلى تطوير مهارات التعلم.

٣)دراسة كل من (Ginns, P. & Ellis, R., 2007, 53: 64)و(Akkoyunlu, B, &solu, M.y., 2008, 183: 193) واستهدفتا التعرف على آراء الطلاب حول التعليم المدمج في دراسة مقرراتهم، وتأثيره على خبرتهم، وتوصلت كل منهما إلى فاعلية التعلم المدمج ورضا الطلاب عن استخدامه.

٤) دراسة كل من (Yam, S . & Rossini .p. 2011) و(Sana. F, et. al., 2011و (أبو الريش، ٢٠١٣) والتي أشارتجميعها إلى أهمية التعليم المدمج في تسهيل استخدام شبكة الأنترنت وزيادة الشعور بالرضا لدى المتعلمين بالإضافة إلى تحسن في كفايات الطلاب ، كما ساهمت الأنشطة المصاحبة للتعلم المدمج في تبني المتعلمين لأسلوب تعلم أفضل، وأن التعليم في بيئة التعليم المدمج ساعدهم على ممارسة مشاريعهم الخاصة بنجاح وفاعلية أكثر.

٥)دراسة كل من (Naaj, M., Nachouki, M. &Ankit, A., 2012) و(Alebaikan, R.A, 2010)و(Dos, B., 2014, 121)والتي استهدفت التعرف على أهمية التعليم المدمج ومدى مناسبته للبيئات المختلفة وأهمية تصميمه وتطويره ليتناسب مع هذه البيئات وأشارت الدراسات في نتائجها إلى أن التعليم المدمج فعال وأن الطلاب الذين استخدموا التعليم المدمج أبدوا ارتياحاً ورضاً حال استخدامهم التعليم المدمج.

ثانياً : دراسات استهدفت المقارنة بين التعليم المدمج وأنواع أخرى من التعليم :

١- دراسة(Reasons, et al., 2005)ودراسة (Chen,W& Looi,C 2007)والتي قارنت بين أثر التعليم الإلكتروني والتعلم المدمج، والتعليم التقليدي، على تحصيل الطلاب وقد أظهرت النتائج أن تحصيل الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعليم المدمج أفضل من تحصيل الطلاب في المجموعة التي درست بكل من الطريقة التقليدية، وطريقة التعليم الإلكتروني وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة (Warrier, B.S., 2006) التي أشارت إلى أن الخلط الجيد بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يعتبر أفضل من التعليم التقليدي الذي يكون وجهاً لوجه أفضل من التعليم الإلكتروني إذا كان كل منهما منفصل عن الآخر وذلك نظراً لما يتصف به من مرونة وتقديم بدائل ومقابلة للفروق الفردية وزيادة نشاط المتعلم وخاصة أثناء التدريب الذي تزيد فيه عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم.

٢- دراسة كل من (Creson, 2005) و(أبو موسى،٢٠٠٨) و (الشمري ،٢٠٠٧) و(محمود ، ٢٠٠٨) و (الذيابات، ٢٠١٣)و (Kazu, I. & Demirkol, M, 2014) والتي استهدفت المقارنة بين التعليم المدمج والتعليم التقليدي واثبتت الدراسات تفوق الطلبة الذين درسوا بالتعليم المدمج على الذين درسوا بالتعليم التقليدي في التحصيل والاداء.

٣- دراسة كل من (Lim, et al., 2007) و(الشيخ،٢٠٠٨) و(سمرة،٢٠١٠) قارنت بين التعليم الإلكتروني وبين التعليم المدمج في تنمية التحصيل والمهاراتوأشارت الدراسات إلى تفوق التعليم المدمج على التعليم الالكتروني.

ثالثا : دراسات استهدفت التعرف على فاعلية التعليم المدمج:

١) دراسة كل من (حمدى،٢٠٠٨) و(العمرى،٢٠٠٩) و(حسين،٢٠٠٩) و(هنداوي، ونوبي، ٢٠١٠) و(Means .B.et.al. 2013) و (Gyamfi. S. & Gyaase.P. 2015)واستهدفت التعرف على فاعلية التعليم المدمج وأثبتت جميعها فاعلية بيئة التعليم المدمج في تنمية المتغيرات التي تقيسها كل دراسة؛ حيث تناولت متغيرات مثل التحصيل والأداء والاتجاه.

٢) دراسة كل من (أحمد ،٢٠١١) و(العطيات، ٢٠١٢) و(علي، ٢٠١٢)و(Yapici, I. &Akbayin, H., 2012) و(Walsh, N.M. 2013) والتي اهتمت بفاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه وبقاء اثر التعلم وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه وبقاء اثر التعلم .

٣) دراسة كل من (Lord, G. & Lomicka,L 2008) و(العادلي، ٢٠١١)و(الغامدي، ٢٠١١) و(الحارثي ،٢٠١٢) و(العنزي .٢٠١٢)و(Isman, A., et al., 2012)و(داود،٢٠١٣)ولاتي أكدت على فاعلية التعليم المدمج في تنمية المهارات العملية مثل تصميم واستخدم قواعد البيانات والتعامل مع الأنترنت والتفكير الناقد وتصميم وإنتاج الوسائل التعليميةومهارات التدريس للطلاب المعلمين ومهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادي.

متطلبات استخدام بيئة التعلم المدمج:

تتطلب بيئة التعلم المدمج مجموعة من المتطلبات المادية والتقنية والبشرية كالبنية التحتية والمحتوى، ووجود نموذج لتصميم التعليم في بيئة التعلم المدمج، مع توافر البرمجيات وأدوات التعلم عبر الشبكة وتصميم التفاعل داخل البرنامج بما يضم تكامل المصادر المختلفة للتعلم، إلى جانب توافر أدوات تقييم مناسبة وإدارة هذه المكونات وتوفير الدعم لسهولة الحصول على مصادر التعلم.

كما تتطلب بيئة التعلم المدمج مجموعة من المتطلبات البشرية أشار إليها (محمود، ٢٠٠٨) بضرورة توفر معلم لدية القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والبرامج الحديثة، والاتصال بالأنترنت، وتصميم الاختبارات الإلكترونية؛ بحيث يستطيع أن يشرح الدرس بالطريقةالتقليدية، ثم التطبيق العملي على الحاسب، كذلك لابد وأن يكون الطالب مشارك في عملية البحث؛ بحيث يكون له دور مهم ومشارك مع المعلم وليس متلقي فقط.

نماذج الدمج في التعليم المدمج:

قد يّفهم من الاستخدام الأولي للتعليم المدمج الربط اليسير بين التدريب في الفصل الدراسي التقليدي وأنشطة التعلم الإلكتروني، وقد تطور المصطلح ليشمل مجموعة أغنى من استراتيجيات التعليم، وقد يضم برنامج التعليم المدمج واحدا أو أكثر من الأبعاد وذلك حسب وجهة نظر من تناول التعليم المدمج بالبحث أو الدراسة وذلك طبقاً لما يأتي:

يرى كل من (Cheung, W.S& Hew, K.F 2011) و(Bergman, J.&Sams, A, 2012)(Nordine, D., 2011) و(Vanderkam, L,&Zinsmeister, K., 2013) و(Walne, M., 2012) و(Thoeming, B., 2013) أن التعليم المدمجعبارة عن استراتيجية تجمع بين الطريقة التقليدية في التعليم والاستفادة القصوى من المستحدثات التكنولوجية لتصميم مواقف تعليمية تمزج بين التعليم داخل القاعات الدراسية والتعليم عبر الأدوات الإليكترونية عن بعد، ويتميز بالعديد من الفوائد تتمثل في اختصار الوقت والجهد والتكلفة، إضافة إلى إمكانية

تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المعلم والمتعلم في توفير بيئة تعليمية جذابة في أي مكان وزمان بالإضافة إلى التأكيد على التواصل والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم ومن وجهة نظرهم فإن الدمج يمكن أن يكون باستخدام أحد النماذج التالية:

١- **نموذج الثراء الافتراضي:**

ويقوم هذا النموذج بشكل كبير على التعليم الإليكتروني أييغلب عليه صفة التعلم عن بعد، وفي هذا النموذج يقوم الطلاب بإتمام مقرراتهم الدراسية عن طريق الأدوات الإليكترونية مع زيارة الفصول الدراسية بشكل نادر جدا،وهم يتعلمون حسب تقدمهم وسرعتهم في التعلم كما أنهم يتحملون المسؤولية عن تعلمهموالمعلم يساعد الطلاب، ويوجههم عن بعد من خلال البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشة أون لاين.

٢- **نموذج الدمج المرتكز إلى الذاتية :**

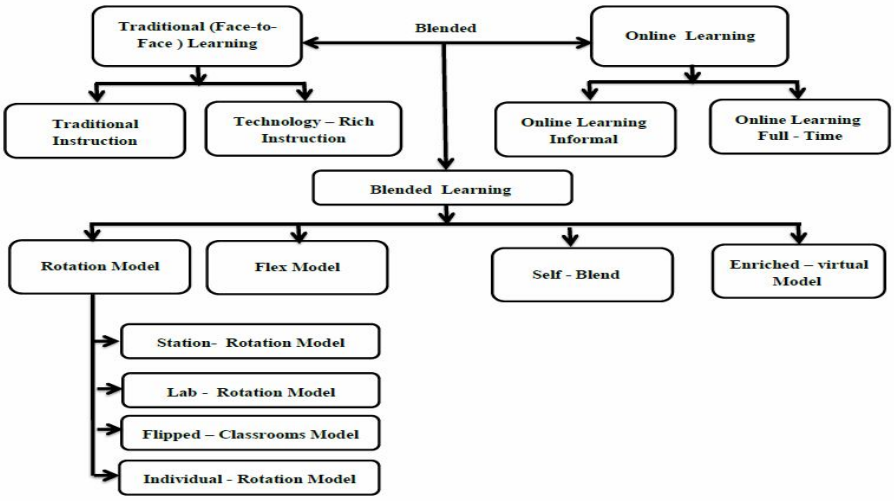
وهذا النموذج عكس النموذج السابق حيث يقوم على التعليم التقليدي بالفصول بصورة أكبر من التعليم الإلكتروني والتعليم يتم جزء منه بالمنزل أو بالمدرسة،ويتعلم الطلاب حسب تقدمهم الخاص والمعلم يمزج بين طرق التعليم التقليدية، والتعليم الإلكتروني بالاستعانة بالكمبيوتر؛ حيث يقوم بتدريس المقررات التقليدية وعن بعد، ويتابع الطلاب لإمدادهم بالمساعدة في المقررات الإلكترونية داخل الفصل.

٣- **النموذج المرن:**

ويقوم هذا النموذج على استخدام كلا الطريقتين التقليدية والإلكترونية عند الحاجة لأي منهما، وفقا لموقف التعلم وحاجة الطلاب، وهنا المحتوى التدريسي يوصل مبدئيا بواسطة الأنترنت مع المعلم، والذى يوفر المساعدة كلما تطلب ذلك، والطلاب يعملون على أجهزة الحاسب الألي وداخل الفصول أو في مراكز مصادر التعلم، ويتسلمون التوجيهات والملاحظات الفردية من المعلم، الذى يمدهم بالتدعيم الفردي كلما تطلب ذلك، كما أن الطلاب يتمون المواد الإلكترونية مع تدعيم ومساعدة المعلم.

٤- نموذج االتناوب :

ويقوم هذا النموذج على فكرة تقسيم الفصل إلى مواقع تعلم يدمج فيه بين التعليم التقليدي والتعليم المدمج والطلاب يقضون يومهم أو وقت تعلمهم يتجولون بينها ويتوقفون بينها سواء داخل أو في جوانب الفصل أو خارجه،ويعملون بشكل فردى أو في مجموعات بناء على نوع الموقع التعليمي، والمعلم يجلس أو ينهض لشرح كيفية يتم الدوران أو التجول بين المواقع التعليمية ويدورن في كل المحطات لمراقبة التعلم، وإعطاء التوجيهات المباشرة للطلاب وكل محطة أو موقع تعليمي له مدخل مختلف لنفس هدف التعلم. والشكل التالي رقم (١) يوضح نماذج الدمج.



شكل (١) نماذج الدمج.

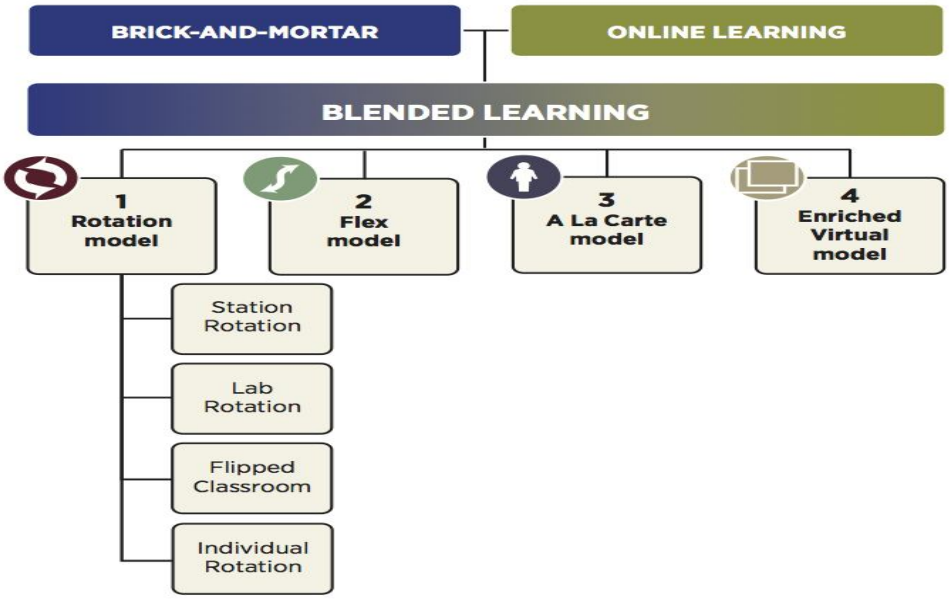
بينما يرى (Staker, H. & Horn, M.B., 2012) أن التعليم المدمج يمكن تقديمه في ستة نماذج أو أنماطفبالإضافة إلى (النموذج المرن ، ونموذج التناوب ، ونموذج الدمج الذاتي) التي سبق الإشارة إلهيا يقدم ثلاثة نماذج أخرى وإن كانت تتشابه في طريقة الدمج مع اختلاف وتباين أدوار المعلم، والمساحة المكانية، وطريقة التوصيل، والجداول الدراسية وهي كالتالي:

(١) السائق وجهاً لوجه: ويقوم هذا النموذج على قيام المعلم بدمج التعليم المباشر وجهاً لوجه في المعمل التقني وفي الفصل الدراسي، والمعلم يقوم بتوصيل معظم المنهج إلى الطلاب.

(٢) المعامل المباشرة: وفي هذا النموذج يتم توظيف منصات المعامل المباشرة (الإليكترونية) داخل المدرسة لتوصيل كامل المناهج إلى الطلاب، وعادة ما يزود هذا النظام بالمعلمين المباشرين، والإداريين المحترفين، لكنه يقدم خبرات قليلة في المحتوى، ويأخذ الطلاب الذين يشتركون في هذا النمط من التعلم المدمج مناهج تقليدية ويكون لديهم جداول دراسية تقليدية.

(٣)السائق المباشر: وفي هذا النموذج يشترك المعلم والمنصات المباشرة (الإليكترونية) في توصيل كامل المناهج إلى الطلاب، وهو ويعلم الطلاب عن بعد وبشكل مباشر وجهاً لوجه، ويكون التعامل وجهاً لوجه اختيارياً في مرات عديدة حسب الحاجة.

وفي دراسة أخرى لـ(Michael B. & Heather Staker, 2014)أن التّعليم المدمج يتم توظيفه في العملية التّعليمية وفقاً لمجموعة من الأنماط وقسمها إلى أربعة أنماط، فبالإضافة إلى (نموذج التناوب والنموذج المرن و النموذج الافتراضي المكثف) التي تم الإشارة إليها يضيف نموذج أخر وهو الدمج حسب الطلب وفيه يتلقى الطالب تعليمه لمادة أو أكثر إلكترونيا وبشكل كامل بمساعدة معلّم على الأنترنت تابع للمؤسسة التّعليمية التي ينتمي إليها الطالب، وفي الوقت نفسه يستمر في الحصول على الخبرات التّعليمية في حرم المؤسسة في مواد أخرى. ويمكن للطالب أن يتعلم المادة إلكترونياً داخل المؤسسة أو خارجها .والشكل التالي رقم (٢) يوضح أنماط أو نماذج الدمج في التعليم المدمج عند(Michael B. & Heather Staker) وهو يشبه النموذج في شكل رقم (١).



شكل رقم (٢) نماذج الدمج (Michael B. & Heather Stake, ,2014)

ويرى كل من (Singh&Reed, 2004)و(بدر الخان، ٢٠٠٧)و(Jehn,W 2009) و(الفقي ،٢٠١١) أن التّعليم المدمج يقدم من خلال خمسة نماذج كالتالي:

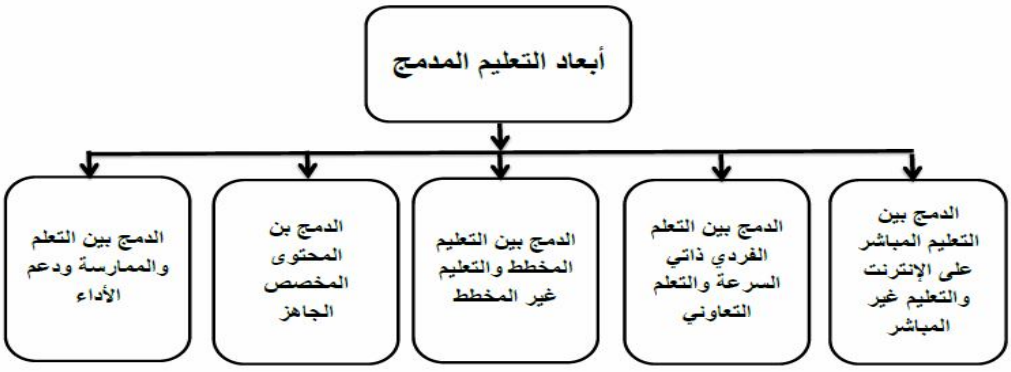
(١) **دمج التعلم المباشر والتعلم غير المباشر :** وفي هذا النموذج تضم خبرات التعليم المدمج أنماط التعليم المباشر والصفي، ويتم التعيلم المباشر من خلال أدوات التعليم الإليكتروني المتاحة مثل الأنترنت، أما التعليم الصفي فيتم في المواقف الصفية التقليدية، ومن الأمثلة على هذا النوع من التعلم المدمج البرامج التي تتطلب استخدام مصادر تعلم إلكترونية وذلك أثناء الجلسات التدريبيةالواقعية في الفصول الدراسية ويكون ذلك بإشراف المعلم.

(٢) **الدمج بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني:**وفي هذا النموذج يتم الدمج بين التعلم ذاتي السرعة والتعلم التعاوني، ويتمثل هذا النموذج في مراجعة بعض المواد والأدبيات المهمة حول منتج جديد أو موضوع تعلم جديد، ثم مناقشة تطبيقات ذلك في عمل المتعلم من خلال التواصل الفوري باستخدام شبكات المعلومات.

(٣)الدمج بين المحتوى الخاص والمحتوى الجاهز: ويقدم هذا النمط المحتوى العام أو الجاهز والمحتوى الخاص الذي يعد ذاتيا والذي يراعي البيئة والفروق الفردية وقد حققت التكنولوجيا مرونة أكبر في دمج المحتوى الجاهز والمحتوى الخاص لتحسين خبرات المستخدم بكلفة أقل.

(٤) دمج التعلم المخطط والتعلم غير المخطط: بعض أشكال التعلم لا تتضمن برنامجاً تعليمياً سبق تخطيطه وتنظيمه بتسلسل محدد، كما في فصول الكتاب المطبوع، ويحدث ذلك خلال الاجتماعات والأحاديث الجانبية واستخدام البريد الالكتروني، ومن الممكن أن يسعى تصميم برنامج التعلم المدمج بالتقاط ما تتضمنه المحادثات أو الوثائق التي تتم في أحداث التعلم غير المخطط وتخزنها في مستودعات للمعرفة والمعلومات، ليتم طلبها وتوفيرها بحسب الحاجة، لتدعم أداء العاملين في المجالات المعرفية المختلفة.

(٥) الدمج بين العمل والتعلم: ويقوم على دمج التعلم بالعمل لأن النجاح الحقيقي لأي مؤسسة تعليمية يرتبط بالتلازم بين التعليم والعمل، وعندما يكون التعلم متضمناً في عمليات العمل، يصبح العمل مصدراً لمحتوى التعلم، ويزداد حجم محتوى التعلم المتاح عند الطلب بما يلبي حاجة المستفيدين من هذا المحتوى، والشكل التالي رقم (٣) يوضح أبعاد الدمج.



شكل رقم (٣) أبعاد الدمج نقلاً عن (الفقي، ٢٠١١).

من خلال العرض السابق نجد أن مصطلح التعليم المدمج ارتبطبدمج التعليم التقليدي بالتعليم الإلكتروني ولكنه في الحقيقة يشمل مجموعة أكبر من الاستراتيجيات والطرق التي يمكن دمجها لتحسين نوعية التعلم وبالتالي ظهر العديد من مستويات التعليم المدمج وهي(الدمج على مستوى نظريات التعلم من خلال دمج نظريات التعلم مع بعضها البعض وهي البنائية والمعرفية والسلوكية ، وإيجاد برنامج تعليمي يتبع أكثر من نظرية للتعلم ويطبق ذلك في أهداف الدرس واختيار المحتوى وطريقة عرضه)و(الدمج على مستوى أسلوب التعلم من خلال دمج أكثر من أسلوب في التعلم مثل التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني ، ودمج التعلم الفردي بالتعلم التعاوني، ودمج التعلم الذاتي وأسلوب التعلم الذي يتحكم المعلم في إدارته، والتعليم الرسمي وغير الرسمي) و(الدمج على مستوى وسائل التعلم من خلال دمج أكثر من وسيلة للتعليم والتعلم مثل الإلقاء المباشر والحوار والنقاش، والوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو وصفحات الأنترنت والبريد الإلكتروني والبرامج التعليمية الجاهزة والكتب والمقالات والمؤتمرات .

إن تناول أنواع ونماذج الدمجفي التعليم المدمججمعت بين الاستراتيجيات الثلاثة (الدمج على مستوى نظريات التعلم - الدمج على مستوى أسلوب التعلم - دمج على مستوى وسائل التعلم) وهذه النماذج متشابهة إلى حد كبير والفارق بينها يتمثل في وجهة نظر من تناول هذه النماذج وتطويع عمليات الدمج طبقا لما هو مطلوب لتحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بالموقف التعليمي، وأياً كان نموذج الدمج المستخدم فإن ما تتيحهأشكال ونماذج التعليم المدمج من مرونة، يوفر الحرية للمؤسسات في اختيار وتطوير برامجها بما يتناسب مع متطلباتها، فالعوامل المرتبطة بمكان تلقي التعلم ووقت تلقيه، وشكل الفصل الدراسي القديم، وحضور اليوم الدراسي كاملاً، كل ذلك أصبح جزءاً من الماضي، بحيث أصبح من السهل عمل "توليفة" داخل الفصل أو خارجه بين أشكال ونماذج التعليم المدمج التي سبق تناولها.

واختار الباحث نموذجين من هذه النماذج تكررت بنفس المسمى في معظم الأدبيات التي تناولت نماذج الدمج و يعتمد النموذجان على الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي وهما (نموذج الثراء الافتراضي الذي يعتمدعلى التعليم الإليكتروني بشكل كبير أيبغلب عليه صفة التعلم عن بعد) و(نموذج الدمج

المرتكز إلى الذاتيةوهو الذي يقوم على التعليم التقليدي بالفصول بصورة أكبر من التعليم الإلكتروني)لمعرفة فعالية كل منهما في تنمية مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلملدى أخصائي مراكز مصادر التعلم وهل أحد النموذجين أفضل من الأخر لاستخدامه في تدريب أخصائيمراكز مصادر التعلم في برنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان.

مراكز مصادر التعلم وأهدافها وأهميتها في العملية التعليمية :

بدأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بتنفيذ مشروع مراكز مصادر التعلم في عام ١٤١٨هـ ويقتضي ذلك تحويل المكتبة المدرسية إلى غرفة مصادر التعلم وفق شروط معينة، وقد شهد مفهوم مركز مصادر التعلم اختلافاً في المسمى والمضمون حسب تخصص الباحثين، سواء في المجال التربوي أو مجال المكتبات والمعلومات، ففي المجال التربوي يعد مركز مصادر التعلم مرفقاً تابعاً للتقنيات التربوية، ويهدف إلى استيعاب متطلبات التطورات التقنية والمعلوماتية، وتعزيز التعلم لدى الطلاب باستخدام التقنيات التربوية الحديثة ووسائل الاتصال التعليمية. ويعتبر المركز تجسيداً لهدف التربية في تطوير الرغبة في تفريد التعليم؛ حيث أنه يوفر مصادر المعلومات والمكان والتقنية في الوقت المناسب لجعل التعلم ممكناً، والمكتبة تعد جزءًا من مركز مصادر التعلم، أما في مجال المكتبات فمركز مصادر التعلم مرادف للمكتبة المدرسية؛ فهو مرفق معلوماتي يقدم خدماته المعلوماتية باستخدام تقنيات المعلومات للمعلمين والمتعلمين (الغانم، ٢٠١٠).

ويرى كل من (عليان وسلامة،٢٠٠٦) و(الحوقانية،٢٠٠٦)أن هذا التداخل والاختلاف في وجهات النظر أدى إلى ظهور مصطلحات مترادفة أطلقت على مركز مصادر التعلم وجميع هذه المصطلحات تؤكد على نوع الوظيفة التي يقوم بها المركز وعلى نوع التجهيزات والمواد التعليمية المتوفرة فيه ومن هذه المسميات : مركز المصادر التربوية، ومركز الخدمات التربوية، ومركز النشاط، ومركز الوسائل السمعية والبصرية، ومركز الوسائل التعليمية، ومركز المصادر التعليمية والمواد المعرفية.

ويعرف مركز مصادر التعلم بأنه مكان يحتوي على عدد من الحجرات أو القاعات مزودة بمختلف أنواع التجهيزات ويشغّله عدد من العاملين المؤهلين من ذوي التخصص وغير المؤهلين، ويتوافر بها مصادر المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة والتي تفي

بمتطلبات العملية التعليمية وكافة النواحي الثقافية والترفيهية التي تناسب الطلاب، ومعدة إعدادا فنيا، وذلك لخدمة أعضاء المجتمع المدرسي من طلاب ومدرسين وإداريين وأحيانا المجتمع المحلي.

ويعرفه (عليان، ٢٠١٠) بأنه نظام متكامل أو تصميم لبيئة تعليمية متكاملة تتبع مؤسسة تعليمية (المدرسة) وتسعى إلى تحقيق أهدافها من خلال القيام بمجموعة من الوظائف والأنشطة، وتوفر سلسلة من الخدمات المكتبية والمعلوماتية التي تخدم التعليم والتعلم، وذلك عن طريق توفير مجموعة من مصادر التعلم والمعلومات بكافة أشكالها المطبوعة وغير المطبوعة من أجل تطوير العملية التعليمية.

ويعرفه (العمران ،٢٠٠٨) بأنه مرفق مدرسي، يدار بواسطة أخصائي مؤهل، يحتوي على أنواع وأشكال متعددة من المصادر التعليمية والتعلمية والتقنيات المعلوماتية ويتعامل معها المتعلم بشكل مباشر لاكتساب مهارات البحث عن المعلومات بغرض بناء معارفه وخبراته وتنميتها عن طريق أنشطة قائمة على أساليب التعلم المختلفة، ويقدم خدمات تسهل على المتعلم والمعلم الاستفادة من إمكاناته.

وعرفته (الغانم، ٢٠١٠) بأنه مرفق تربوي معلوماتي ناتج عن دمج المكتبة المدرسية مع الوسائل التعليمية لدعم العملية التعليمية، يحتوي على مصادر المعلومات بكافة أنواعها وأشكالها ومزود بالأجهزة اللازمة للاستفادة من الأوعية غير التقليدية، هذه المصادر مرتبة ومنظمة بطريقة علمية تيسر استخدامها من قبل المجتمع المدرسي بشكل فردي أو جماعي، ومزود بالمواد اللازمة لإنتاج ما يلزم من مصادر التعلم باستخدام التقنيات المتاحة ويقوم عليه أخصائي مؤهل في المجال التربوي والمعلوماتي معًا.

وتعرفه (الشريف،٢٠١١) بأنه بيئة تعليمية تعلمية تشتمل على مواد وأجهزة تعليمية متعددة تتدرج من التقليدية إلى المستحدثة، والتي توضع جميعها تحت تصرف المعلمين والمتعلمين، حيث تتيح للمتعلم المعلومات وفرص اكتساب المهارات

والخبرات، وإثراء معارفه عن طريق أساليب التعليم والتعلم الحديثة؛ وذلك بمساعدة المعلم وأخصائي مركز مصادر التعلم.

وتعرفه(فرج،٢٠١٣) بأنه بيئة تعليمية تحوي أنواعاً متعددة من مصادر المعلومات ويتعامل معها المتعلم وتتيح له فرص اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفه عن طريق التعلم الذاتي.

من خلال ما سبق يمكن تعريف مركز مصادر التعلم أو غرف مصادر التعلم بأنه: مكان يهدف إلى توفير بيئة تعليمية تحوي أنواعا متعدّدة من مصادر المعلومات، ويقدم خدماته لكل من المعلم والمتعلم وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم وتعلم متنوعة بوسائط متعددة، والتدريب على اختيار وتصميم وإنتاج هذه المصادر واستخدامها، وتيسير الوصول للمصادر الإليكترونية، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية لتعزيزها وتنويع أساليبها.

وقد أورد كل من(الحوقانية، ٢٠٠٦)و(سرايا،٢٠٠٩) و(عطار وكنسارة، ٢٠١٠) و(الشويعر،٢٠١٤) مجموعة من الأهداف التي يمكن أن يحققها مركز مصادر التعلم في العملية التعليمية وهي:

١- توفير الإمكانيات اللازمة للبحث العلمي لتنمية مهارات الطلاب في الإبداع والبحث والتفكير والتطوير من العملية التعليمية والبحثية.

٢- توفير بيئة تعليمية تناسب تنمية مهارات التفكير للطلاب من خلال التقصي والاكتشاف.

٣- كسر الجمود في الجدول المدرسي وذلك بتغيير مكان التعلم وأساليب التعليم ووسائله.

٤- ربط ودعم المقرر الدراسي بتوفير مصادر تعلّم ومعلومات ذات ارتباط بالمقرر.

٥- تزويد المتعلم بمهارات وأدوات تجعله قادرا على الاستفادة من التطورات المتسارعة في نظم المعلومات.

٦- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

٧- التشجيع على المشاركة الإيجابية من الطلاب في فعاليات العملية التعليمية.

٨- معاونة المعلمين على ربط الموقف التعليمي بمصادر وخدمات المركز.

٩- تلبية احتياجات الفروق الفردية، عن طريق تقديم اختيارات متنوعة لا توفرها أماكن الدراسة العادية.

١٠- إتاحة الوصول للمعلومات من خلال أنشطة التعلم المدمجة في المنهج والتي تساعد جميع الطلاب على اكتساب الوعي المعلوماتي.

وتؤكد (الخليفة، ٢٠٠٧) و(خميس،٢٠١٣) على أن التعلم المعتمد على المصادر شهد تطورًا واتساعاً كبيراً نتيجة لعوامل عديدة، وأصبح يعتمد عليه كحل لكثير من المشكلات التعليمية حيث ازدادت المعارف والمعلومات بطريقة لا يمكن ملاحقتها، وتطورت المفاهيم التربوية نحو النمو الشامل للطالب ولم تعد تقتصر على النمو المعرفي ،فأصبح هناك اهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية والمستويات العليا من التفكير، وأدى ذلك أن أصبحت الطرق التدريسية التقليدية لاتتماشى مع الواقع الجديد.

ويرى (يوسف،٢٠٠٨) و(عليان، ٢٠١٠) أن فكرة إنشاء مراكز مصادر التعلم نتجت عن المبدأ التربوي القائل كلما زادت المثيرات المحيطة بالطالب وتنوعت كلما ازداد تعلم الطالب كماً وكيفاً، وقد أدى التقدم التقني والثورة المعرفية وتطور علم التربية إلى نظرة مختلفة للمدرسة ووظيفتها وتطبيقا للتوظيف الفعلي لتقنيات التعليم من خلال مراكز مصادر التعلم لتطوير منظومة التعليم وتحديثها بكافة عناصرها.

وتتفق (الكميشي،٢٠٠٥)مع كل من (العمرانوالصلال،٢٠٠٩) و(فرج،٢٠١٣) على أن العملية التعليمية تحتاج إلى تجديد وتطوير لمواجهة تحديات الحياة التي فرضتها التقنيات العصرية، وأنه لا يمكن للمجتمع أن يتطور في غياب نظام تعليمي يستوعب ويتفاعل إيجابياً مع الانفجار المعرفي والتطورات العلمية والتقنية، وأن ذلك يبدأ بتعديل طرق التدريس المتبعة للرفع من كفاءة المعلمين وحثهم على تطوير أنفسهم بالاطلاع في مجال تخصصهم وفي المجال التربوي. وأن هدف التعليم ينبغي ألا يكون حشو أذهان الطلاب بالمعلومات التي سرعان ما ينسونها، ولكن الهدف ينبغي أن يكون تنمية قدراتهم على التعلم الذاتي المستمر الذي لا يتأتى إلا عن طريق توفير مصادر

التعلم الذاتي ويمكن تلخيص أسباب الاهتمام بضرورة توفير مراكز مصادر التعلم في المدارس للأسباب التالية:

١- زيادة الإقبال على التعليم العام والجامعي، وزيادة عدد التلاميذ والطلاب في قاعات الفصول والمحاضرات.

٢- قصور الأداء التعليمي، نتيجة لكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين والأساتذة، وازدحام جداولهم.

٣- تطور تكنولوجيات ومصادر التعلم الإلكترونية، وألفة المتعلمين بها، وسهولة الوصول إليها.

٤- التحول من التعليم المتمركز حول المعلم إلى المتمركز حول المتعلم، وتشجيع المتعلمين على التعلم.

٥- تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم في التعلم الذاتي واستخدام التكنولوجيا.

٦- توفير عنصر المرونة في التعلم، حيث يمكن للمتعلم الذهاب إلى مركز المصادر وقتما يشاء.

أخصائي مراكز مصادر التعلم:

يعد أخصائي مركز مصادر التعلم أحد المدخلات الرئيسة لتحقيق أهداف المراكز، وتنفيذ برامجها، وهو العضو المؤثر في أعضاء هيئة التدريس، وهو حلقة وصل بين المتعلم والمعلم، والمساهم الإيجابي والفعال في تحفيز المجتمع المدرسي على ضرورة استخدام المركز وهو أحد الأعمدة الأساسية التي ترتكز عليها العملية التعليمية في تحقيق أهدافها المنشودة، وهو العامل المؤثر في توظيف مصادر التعلم لخدمة المقررات الدراسية.

وبمراجعة كل من (الصالح، وأخرون، ٢٠٠٣) و(سالم، ٢٠٠٤) و(الصوفي، ٢٠٠٥) و(اللهيبي، ٢٠٠٥) و(الهنائي والسالمي، ٢٠٠٧)نجد أن أخصائي مراكز مصادر التعلم عندهم هو فرد مؤهل في المجال ينفذ عمليات المركز ومهامه المختلفة مثل إدارة العاملين وإدارة التسهيلات وإدارة المواد والأجهزة وغيرها، ويضطلع بأدوار مدير مركز المعلومات، ومدير معلومات، ومستشار تعليمي، ومطور مهني، ومدير تغييروهو الفرد الذي يعملفي حقل مصادر المعلومات ويقوم بأعمال تتعلق بمصادر المعلومات واختيارها

وتنظيمها وترتيبهاوالإشراف الفني والتقني عليها سواء كانت مصادر المعلومات التقليدية أوالإلكترونية.

ويعرفه (المحسن، ٢٠٠٧) بأنه الفرد المؤهل تربوياً ومهنياًوتقنياً تأهيلاً يمكنه من أداء دوره كونه معلم وخبير في مجال المكتبات والتقنيات التربوية، إضافةً إلى قدرته في القيادة وتحمل المسؤولية.

وتعرفه (الشريف، ٢٠١١) بأنه المعلم أو الإداري الذي توافرت فيه ضوابط التكليف بالعمل في مجال مراكز مصادر التعلم، الواردة بدليل الأمناء الصادر من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، فهو الذي أسندت إليه أمانة مركز مصادر التعلم، وتم تدريبه للعمل في مجال المراكز؛ للقيام بالمهام المناطة به وتقديم كافة التسهيلات التربوية والإدارية والفنية اللازمة للمعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية.

ويذكر (فريحات، ٢٠٠٤) أن الضوابط والمعايير الخاصة باختيار أخصائي مراكز مصادر التعلم صدرت في تعميم وزاري في المملكة العربية السعودية في عام ١٤٢٢هـ. وتشترط تلك الضوابط الشهادة الجامعية كحد أدنى لتولي أمانة المركز، لكنها لا تشترط تخصصاً محدداً، بل تعطي الأفضلية لتخصص المكتبات والمعلومات في حال توفرت مجموعة من الكفايات التربوية والتقنية والمعلوماتية والشخصية لدية.

وهذا عكس ما أشارت إليه (الغامدي، ٢٠٠٤) و(العمران، ٢٠٠٨) و (عليان وسلامة، ٢٠٠٦) في كون الأخصائي يجب أن يكون مؤهل علمياً وفنياً للقيام بالمهام الموكلة إليه، حيث لابد وأن يجمع بين تأهيل في مجال المكتبات والمعلومات، وتأهيل في استخدام الحاسوب والشبكات كما يجب أن يكون على إلمام بمحتويات المناهج الدراسية، حيث لم يعد معيار الإعداد المهني هو قدرة الشخص على تقديم المعلومات والمعرفة النظرية المتصلة بالعمل الذي يقوم به فحسب، بل أصبح المحك في ذلك الإعداد هو قدرة الشخص على أداء الوظائف والمهام التي تفتضيها طبيعة الأعمال التي يتولى مسؤوليتها، والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها حتى يقوم بأداء هذه المهام على مستوى عال من الإتقان والكفاية.

وتؤكد(الشايع، ٢٠٠٥)و(السيد ٢٠١٣) على أن هناك حاجة ماسة عند أخصائي مراكز مصادر التعلم للتدريب على مهامهم المهنية وإن كان هناك تفاوت في درجة الاحتياج في كل مجال من هذه المجالات التي أفرزتها الدراسات السابقة والتي تتمثل في الكفايات المرتبطة بالأخصائي؛ حيث إن نجاح مراكز مصادر التعلم يتوقف على كفاية استخدام عناصرها ومكوناتها من قبل القوى البشرية المسؤولة عنها، وهذا يعني أن مراكز مصادر التعلم وعملياتها وأهدافها وخدماتها تستلزم وجود أفراد قادرين على ترجمتها إلى خبرات متنوعة يستفيد منها كل العاملين داخل المؤسسات التربوية، لذا من الضروري تطوير أداء العاملين بمراكز مصادر التعلم، في ضوء الكفايات الأدائية الأساسية التي توصلت إليها الدراسات

ويؤكد(الفقي، ٢٠٠٥م)و(الشايع، ٢٠٠٥م)و(حسان، ٢٠٠٦م)و(الشريف، ٢٠٠٧م)على أهمية تدريب أخصائي مراكز مصادر التعلم وضرورة تضمين تأهيله وتدريبهأسلوب النظم، والتدريب القائم على الكفايات، والتدريب عن بعد، والتدريب بالوحدات التعليمية الصغيرة باعتبارها أحد أهم أساليب التعلم الذاتي والتركيز على التدريب الميداني في المدارس، هذا فيما يرتبط بالتأهيل قبل الخدمة أما فيما يرتبط بالتدريب أثناء الخدمة فيجب الأخذ في الاعتبار تخطيط الدورات التدريبية وإعدادها، وضرورة الاستمرار في تقديمها، حيث أنها تساعد على تنمية قدراتهم في تلك المراكز الأمر الذي ينعكس على تأديته لأدواره ومسؤولياته المنوطة به.

إن أدوار أخصائي مراكز مصادر التعلم كثيرة ومتعددة أشار إلى بعض منها كل من (حسان، ٢٠٠٦) و(كمتور، ٢٠٠٦) و(الفريح، ٢٠١٠) في التالي:

١- اختيار المواد التعليمية وتنظيمها وترتيبها طبقا لخطة محددة.

٢- توجيه ودعم المستفيدين على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم التعليمية والثقافيةلأستخدام مصادر التعلم المرتبطة بالمناهج الدراسية.

٣- تسهيل وصول المتعلمين إلى المعلومات والأفكار، وتقديم هذه المعلومات، وربط بعضها ببعض.

٤- تدريب المعلمين والمتعلمينعلى مهارات الوصول لمصادر المعلومات.

٥- معاونة المعلمين في التخطيط للمقررات الدراسية والنشاطات التعليمية على مستوى المدرسة.

٦- توجيه المعلمين والمتعلمين إلى كيفية إنتاج المواد التعليمية.

٧- الاشتراك مع المعلمين في تصميم التعليم، واكتساب الخبرات التربوية وتقويمها.

ولكي يقوم أخصائي مراكز مصادر التعلم بهذه الوظائف لابد وأن يكون لديه من الكفايات والمهارات التي تساعده على إنجاز هذه الوظائف ولقد أهتمت الدراسات بكفايات أخصائي مراكز مصادر التعلم وأهمية تنميتها سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة وتعرف الكفاية بأنها مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد لتمكنه من القيام بمهامه بمهارة وفاعلية وإتقان، وتستند الكفايات على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ، التي تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة . (العجلوني، ٢٠٠٥)

ويعرفها (حسان، ٢٠٠٦) بأنها: مجموعة من القدرات والمهام، وما تنطوي عليه من معلومات ومهارات عملية واتجاهات، والتي ينبغي على أخصائي تكنولوجيا التعليم العاملين بمراكز مناهل المعرفة أن يتمكنوا منها؛ لتشكل سلوكهم الوظيفي الذي يمكنهم من القدرة على العمل بتلك المراكز بكفاية وفاعلية، وبدرجة عالية من الإتقان تمكنهم من القيام بأدوارهم الوظيفية بمهارة واقتدار.

ويعرفها (المومني، ٢٠٠٨م) بأنها مجموعة القدرات التي يجب أن يمتلكها المعلمون والتي تشمل مهارات وكفايات، يمارسونها في أثناء العملية التعليمية في مجالات: المهارات الحاسوبية، واستخدام الحاسوب في العملية التعليمية، والوسائل التعليمية، ووسائل الاتصال"

ويعرف (العمران،٢٠٠٨) الكفاية بمفهومها المهني بأنها مجموعة من المعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات والقدرات، التي يجب أن يمتلكها أخصائي مركز مصادر التعلم، بحيث تمكنه من تحقيق مستوى أمثل من الأداء لكافة مهام عمله في المركز.

يعرفها (العقلا، ٢٠١٠) بأنها مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد ويمارسها في مجال مهني محددوعليه فالكفاية المهنية لمشرف مركز مصادر التعلم بمدارس التعليم العام هي مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المشرف ويمارسها في عمله بمركز مصادر للتعلم لتحقيق مخرجات أكثر كفاءة وفاعلية.

وتعرف (الشريف، ٢٠١١) الكفاية الأدائيةبأنها الحد الأدنى من الأداء (اللفظي والمهاري) الذي يجب أن يصل إليه أخصائيو مراكز مصادر التعلم، نتيجة مرورهم ببرامج تدريبية متطورة أثناء الخدمة وقبلها.

ويرى (سالم وسرايا، ٢٠٠٣) أن برامج التدريب القائمة على الكفايات من أبرز التطورات التي طرأت على برامج إعداد إحصائي تكنولوجيا التعليم في السنوات الأخيرة، وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية المهتمة بإعداد تلك البرامج التي تهتم بتحديد الكفايات أولاً ثم تقديم البرامج المناسبة لإكسابها لهم ، وتدريبه عليها حتى يؤديها بإتقان وكفاية .

ونظراً لأهمية كفايات ومهارات أخصائي مراكز مصادر التعلم قدمت كثير من الدراسات المتخصصة قوائم كفايات مصنفة إلى مجموعة من المحاور الرئيسة ويتفرع من كل محور رئيس عدد من الكفايات الفرعية، وهو ما يسمى بتصنيف الكفايات، ومن هذه الكفايات المهنية لأخصائي مراكز مصادر التعليم؛ حيث قدم (سرايا،٢٠٠٣) مجموعة من الكفايات تتمثل في (٤٠) كفاية موزعة على (٩) مجالات يختص المجال الثاني منها بتصميم مصادر التعلم وإنتاجها واختيارها، بينما قدم (علي،٢٠٠٤) مجموعة الكفايات في (٢٠٦) كفاية موزعة على (٧) مجالات يختص المجال الثاني منها باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلموأنماط تكنولوجيا التعليم، بينما قدمت (الشياع، ٢٠٠٥) مجموعة من الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي

مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية مكونة من (١٦٢) كفاية موزعة على (١٢) مجال يختص المجال الثالث والتاسع باختيار وتنظيم مصادر المعلومات واختيار التقنيات التعليمية وتنظيمها ،وقدم (حسان، ٢٠٠٦م)مجموعة من الكفايات مكونة من (١٤٣)كفاية مقسمة إلى (٩) مجالات يختص المجال الخامس منها باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم وتنظيمها، وقدمت(الشريف، ٢٠٠٧م) قائمة بمهام أخصائي مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مكونة من (٢١٩) عنصراً موزعة على (٨) محاور رئيسة يختص المحور الرابع منها باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم وتنظيمها

مما سبق يتضح أهمية كفايات اختيار وتنمية مصادر التعلم سواء أكانت مصادر مطبوعة أو مصادر غير مطبوعة وأهمية أن يكون الأخصائي لدية القدرة على اختيار الكتب القيمة التي تساند المقررات الدراسية.

كما تؤكد هيئة خدمات الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (ETC,2006) نقلاًعن (العمران،٢٠٠٨) أن الكفايات اللازمة للعمل في مراكز مصادر التعلم والمتضمنة الاختبارات المعتمدة التي يجب أن يؤديها كل من يرغب في العمل كأخصائي في مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بجميع مراحلة والتي تقيس مدى امتلاك المتقدم للمعارف والمهارات اللازمة للعمل كأخصائي مراكز مصادر التعلم تتضمن والتي تتكون من (١٢٠) سؤال مقسمة إلى ما يلي: (٢٥) سؤال خاصة بمهارات إدارة مركز مصادر التعلم بما يعادل ٢١٪ من الاختبار، و(٢٥) سؤال خاصة باختيار وتنمية مجموعات مصادرالتعلم بما يعادل ٢١٪ من الاختبار، و(٢٨) سؤال خاصة بمهارات الوصول إلى المعلومات ونقلها بما يعادل ٢٣٪ من الاختبار، و(٣٠) سؤال خاصة بمهارات التدريب والتعليمبما يعادل ٢٥٪ من الاختبار، و(١٢) سؤال خاصة بمهارات التطوير المهني والقيادة.بما يعادل ١٠٪ من الاختبار.

كما أكد (الفريح ٢٠١٠) و(الكاظمي ٢٠١١) و(Johnson,Doug 2011) أن من الأمور الفنية التي يجب أن تتوافر لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم توفير

المراجع والمواد المتنوعة لدعم المجموعات المكتبية ومسئولية التنظيم والتزويد و تنمية مجموعات أدب الأطفال ويضيف (ميلود ٢٠١١) أهمية تقييم واختيار جميع المواد التعليمية بالتعاون مع هيئة التدريس ومراعاة احتياجات واهتمامات التلاميذ وتغطي أيضا الاحتياجات التربوية للمناهج الدراسية.

وفي ضوء ما سبق يستهدف البحث تحديد المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم(المواد المطبوعة - المواد غير المطبوعة) من خلال الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بالكفايات المهنية لأخصائي مراكز مصادر التعلم والكشف عن فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية هذه المهارات وأثر اختلاف نموذج الدمج (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) على تنمية الجانب المعرفي والأدائي لهذه المهارات.

منهج البحث وإجراءات تنفيذ التجربة :

منهج البحث :_استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لتحديد المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لأخصائي مراكز مصادر التعلم وتحديد أهداف الوحدات التدريبية للبرنامج في ضوء الكفايات المهنية ، وبناء وحدات البرنامج في ضوء تلك الأهداف، كما استخدم المنهج شبه التجريبي والذي يهدف إلى بحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر؛ حيث اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة : نموذج الثراء الافتراضي ، والنموذج المرتكز على الذاتية.

المتغيرات التابعة : تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، وأداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

التصميم التجريبي للبحث :_تم استخدام تصميم المجموعتين التجريبيتين.

إجراءات البحث :_فيما يلي الإجراءات التي تم إتباعها في البحث:

أولا : تحديد المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم :

تم تحديد المهارات عن طريق الخطوات التالية:

(١) الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بكفايات ومهارات أخصائي مراكز مصادر التعلم وبالكفايات والمهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم .

(٢) قام الباحث بإعداد استبانة تم صياغة بنودها من خلال الأدبيات المرتبطة وروعي فيها الدقة والوضوح ومراعاتها لعينة البحث وهدفت الاستبانة الكشف عن المهارات المهنية اللازمة لأخصائي مراكز مصادر التعلمفيما يرتبط باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

تم تحديد أربعة محاور رئيسية للاستبانة وهى:المحور الأول ويتضمن الأسس العامة للاختيار، والمحور الثاني ويتضمن أسس اختيار المواد المطبوعة، والمحور الثالث ويتضمن أسس اختيار المواد غير المطبوعة، والمحور الرابع ويتضمن أسس اختيار المواد الإلكترونية.

وتم صياغة (٥٠) بند فرعى يمثل المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم وبالتحليل الإحصائي لنتائج التطبيق باستخدام الأسلوب الإحصائي كا٢ توصل الباحث إلى (٤٧) بند تمثل أسس اختيار وتنمية المجموعات بالمكتبات ومراكز مصادر التعلم اللازمة لأخصائي مصادر التعلم من وجهة نظر المتخصصين .

صدق الاستبانة: لتحديد صدق الاستبانة اعتمد الباحث على الصدق الظاهري وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم وأخصائي مصادر التعلم وذلك بهدف إبداء آرائهم حول بنود الاستبانة وقد قاموا بإجراء بعض التعديلات على الاستبانة وتم إجراء هذه التعديلات؛ حيث تم تعديل بعض الصياغات، وحذف بعض البنود التي رأى المتخصصين عدم مناسبتها لعينة البحثوتم وضع الاستبانة في صورتها النهائية تتضمن أربعة محاور رئيسية تشمل على (٥٠) بند فرعي.

ثبات الاستبانة :تم استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات وكانت قيمته ٠,٦٨٩ وهى قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الاستبانة..

تطبيق الاستبانة :تم تطبيق الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجال المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم والمتخصصين في المجال من أخصائي مراكز مصادر التعلم وأمناء المكتبات قوامها (٤١) متخصص استجاب منهم (٢٤)، وتم استخدام اختبار (كا٢) لتحديد المهارات التي تمثل أهمية عالية وهى التي تكون قيمة (كا٢) لها دالة عند مستوى ٠,٠٥ لتمثل المهارات المهمة، أما المهارات التي لا تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ لا تكون هذه المهارات مهمة لذلك يتم استبعادها من القائمة، وبلغ عدد المهاراتالمهمة من وجهة نظر المتخصصين (٤٧)بينما بلغ عدد المهاراتالتي لا تمثل أهمية عالية (٣) مهارات.

ثانيا : تحديد أهداف الوحدات التدريبية للبرنامج في ضوء قائمة المهارات.

اعتمد الباحث على قائمة مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم في اشتقاق الأهداف العامة للبرنامج التدريبي؛ حيث اعتبر الباحث أن كل مهارة من المهارات الرئيسة تمثل مجموعة من الأهداف، وتمت صياغة هذه الأهداف ووضعها في قائمة تغطي الجوانب المعرفية والمهارية للوحدة التدريبية وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج والمكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس وأشارالمحكمون إلى بعض التعديلات في قائمة الأهداف، وعلى ذلك يمكن القول بأن الهدف العام للبرنامج التدريبي هو تنمية مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، وتضمنت القائمة (٣٥) هدف فرعي.

ثالثا : بناء وحدات البرنامج في ضوء قائمة المهارات والأهداف :

استخدم البحث النموذج العام للتصميم التعليميكأحد نماذج تصميم الوحدات التدريبية ، وذلك لبناء الوحدة التدريبيةالقائمة على استراتيجية التعليم المدمج وفي ضوء الخطوات التي اقترحها هذا النموذج؛ حيث يتمشى مع طبيعة البحث الحالي، كما يتميز بالمرونة والتأثير المتبادل بين عناصره، ويتوافق هذا النموذج مع الخطوات

المنطقية للتخطيط والإعداد والتصميم. ومرت عملية بناء الوحدات للبرنامج التدريبي الخطوات التالية:

١- **تحديد الحاجات التعليمية:** تلخصت الحاجات التعليمية في المعارف والمهارات المرتبطة بأسس اختيار وتنمية المجموعات في مراكز مصادر التعلم والتي تمثل مهارة أساسية من المهارات المهنية لأخصائي مصادر التعلموتم تحديد المعارف والمهارات في (مفهوم أسس اختيار المجموعات والمفاهيم ذات العلاقة و الأسس العامة للاختيار وأسس اختيار المواد المطبوعة وأسس اختيار المواد غي المطبوعة).

٢- **تحديد خصائص الفئة المستهدفة:**تمثل عملية تحديد خصائص المتعلمين قبل البدء في البرنامج عملية مهمة جداً حيث تبنى عليها عناصر العملية التعليميةوذلك لتحديد مستوي الخبرات التعليمية، والمحتوي التعليمي المناسب وتتابعه وصياغته وتنظيمه بما يناسبهم، واختيار مستوي التفاعل مع مصادر التعلم المختلفة، لأن بيئة التعلم المدمج تتطلب توافر مجموعة من الخصائص المعرفية والمهارية، كمتطلب قبلي للتعامل مع بيئة التعلم المقدم من خلالها المحتوى،وتم تحديد خصائص المتعلمين وهم أخصائي مصادر التعلم المسجلين في برنامج دبلوم مصادر التعلمبجامعة جازان).

٣- **تحديد الأهداف التعليمية:** تمثل وفي هذه المرحلة تم تحديد الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للبرنامج ككل وللوحدات التدريبية في ضوء نتائج استبانة المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، وروعي نوع الأهداف التعليمية وصياغتها، بحيث تكون واضحة ومفهومة، ومحددة، وقابلة للقياس، فقد هدف البرنامج إلى تنمية معارف ومهارات أخصائي مصادر التعلم المهنية فيما يرتبط بأسس اختيار وتنمية المجموعات بمراكز مصادر التعلم من حيث قدرة أخصائي مصادر التعلم على معرفة وتطبيق: مفهوم أسس اختيار وتنمية المجموعات والمفاهيم ذات العلاقة، والأسس العامة لاختيار وتنمية المجموعات، وأسس إختيار وتنمية المجموعات المطبوعة، وأسس إختيار وتنمية المجموعات غير المطبوعة.

كما تم تحديد الأهداف الإجرائية لكل وحدة تدريبية؛ وعددها (٣٥) هدف إجرائي اتسمت بالوضوح والدقة والقابلية للتطبيق.

٤- **تحديد محتوى التعلم المدمج:** من خلال استبانة مهارات أسس اختيار وتنمية المجموعات لأخصائي مراكز مصادر التعلم وأهداف البرنامج تم تحديد المحتوى التعليمي الذي يحقق هذه الأهداف، وتطلب ذلك تحديد المعارف والمهارات الأساسية التي يجب أن تقدم، وطريقة تنظيم المحتوى، حيث تم تحديد المحتوى كالتالي:

الوحدة الأولى: وتضمنت : مفهوم أسس اختيار المجموعات والمفاهيم ذات العلاقة، ومفهوم أسس اختيار وتنمية المجموعات، مفهوم مصادر المعلومات وأنواعها داخل مراكز مصادر التعلم ، ومفهوم سياسية تنمية المجموعات، ومفاهيم (الاختيار ، التزويد ، التنظيم، الاستبعاد، الإهداء، التبادل)، ومفهوم أدوات اختيار المجموعات.

الوحدة الثانية: وتضمنت : الأسس العامة لاختيار وتنمية المجموعات وتضمنت: الأسس العامة لاختبار المجموعات، الأدوات المستخدمة في عمليات الاختيار ، ومسؤولية الاختيار، والاختيار للمكتبات المختلفة ومنها مراكز مصادر التعلم .

الوحدة الثالثة: المواد المطبوعة وأسس اختيارها وتضمنت: أنواع المجموعات المطبوعة داخل مراكز مصادر التعلم .، وأسس اختيار الكتب داخل المكتبات ومراكز مصادر التعلم، وأهمية الكتب المرجعية وأسس اختيارها ، واختيار مجموعة من الكتب المرجعية في ضوء أسس اختيار الكتب المرجعية، والدوريات وأسس اختيارها.

الوحدة الرابعة: المواد غير المطبوعة وأسس اختيارها وتضمنت: مفهوم المواد غير المطبوعة ومسمياتها، أنواع المواد غير المطبوعة في المكتبات ومراكز مصادر التعلم، ومفهوم: المواد السمعية وأسس اختيارها، ومفهوم المواد البصرية وأسس احتيارها، ومفهوم المواد السمعيةالبصرية (الالكترونية) وأسس اختيارها.

استراتيجيات التدريس:المقصود باستراتيجيات التدريس مجموعة من طرق وأساليب التدريس التي تعتمد على التعليم المدمج، باستخدام الخلط بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني باستخدام أحد منصات إدارة التعليم الالكتروني.

تحديد الأنشطة التدريبية:تساعد الأنشطة التدريبيةعلى إتقان المحتوى التدريبي من خلال الممارسة الفعلية والنشاط أثناء عملية التعلم؛ حيث اعتمدت الأنشطة التدريبية على الأنشطة الفردية في تكليف أخصائي مصادر التعلم باختيار مجموعة من أوعية

المعلومات من على المواقع الخاصة بالكتب أو المواقع الخاصة بالمواد والوسائل التعليمية غير المطبوعة وتطبيق أسس اختيار وتنمية المجموعات عليها.

تنظيم محتوى التعلم المدمج وأنشطته: تم اختيار بيئة التعلم المدمج وهي البيئة التعليمية التي تجمع بين التعليم الإلكتروني من خلال أحد منصات التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الذي يتمثل في المحاضرات النظرية والعمليةوجهاً لوجه، وتم إتباع الخطوات التالية لتقديم المحتوى من خلال بيئة التعلم المدمج:

(١) تنظيم المحتوي وتحديد الوسائل المستخدمة: تم تنظيم المحتوى داخل بيئة التعليم المدمج بحيث اشتملت على الجمع بين الطريقة التقليدية في التعليم والاستفادة من المستحدثات التكنولوجية لتصميم مواقف تعليمية تمزج بين التعليم داخل قاعة المحاضرات والتعليم عبر الأدوات الإليكترونية عن بعد، بحيث تضمن البرنامج عروض تقديمية ومواد مطبوعة إلى جانب المواد الإلكترونية والتي تم توليفها على نظام إدارة التعليم الالكتروني (Jump) المستخدم بالجامعة إلى جانب العديد من الروابط بالمواقع الالكترونية الخاصة بالكتب والمواد والوسائل غير المطبوعة ومقاطع الفيديو والمنتديات التي تهتم بالتنمية المهنية لأخصائي مصادر التعلم.

(٢) التفاعل في بيئة التعلم المدمج: تم استخدام التفاعلات الحية التي يقوم بها المدرب والتي يشارك فيها جميع المتعلمين في نفس الوقت عن طريق الأسئلة واستجابة المتعلمينأو الاستفسار من قبل المتدربين عن كيفية الاختيار وأسسه وأنواع المواد المطبوعة وغيرها من الموضوعات المرتبطة بالتدريب، كما اشتمل التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض عن طريق التعاون والحوار والمناقشة وكذلك التفاعل عبر الوسائل الإلكترونية كالبريد الإلكترونيوأدوات التواصل الاجتماعي التي يدعمها نظام إدارة التعليم الإلكتروني(jump)بالجامعة، وتم تقديم المحتوى التدريبي من خلال استخدام نموذجين من نماذج الدمج وهما:

نموذج الثراء الافتراضي: حيث تم تنظيم المحتوى التدريبي طبقاً لهذا النموذج بحيث يعتمد بشكل كبير على التعليم الإليكتروني أييغلب عليه صفة التعلم عن بعد، وفي هذا النموذج يقوم أخصائي مصادر التعلم بالدخول عبر حسابه على نظام إدارة التعليم الالكتروني (Jump) بجامعة جازان باستخدام الرقم الجامعي ورقم الهوية ويقوم بإتمام المحتوى التدريبيالذي تم توليفه مسبقاً على النظام وذلك عن طريق الأدوات

الإليكترونية المتوافرة على نظام التعليم الالكتروني، هذا إلى جانب حضورهم بعض المحاضرات النظرية في بعض الاحيان إذا اقتضت الضرورة ذلك أو عند الزيارات الميدانية وهم يتعلمون ويتدربون حسب تقدمهم وسرعتهم في التعلم كما أنهم يتحملون المسؤولية عن تعلمهم ويتم مساعدتهم وتوجيههم، عن بعد من خلال البريد الإلكتروني، والمنتدى كأدوات المتوافرة على النظام.

نموذج الدمج المرتكز على الذاتية : حيث تم تنظيم المحتوى التدريبي طبقاً لهذا النموذج بحيث يعتمد بشكل كبير على التعلم التقليدي وهذا النموذج عكس النموذج السابق حيث يعتمد على المحاضرات والتدريب وجهاً لوجه بصورة أكبر من التعليم الإلكتروني وتم المزج بين طرق التعليم التقليدية المحاضرات النظرية والعملية باستخدام العروض التقديمية، والتعليم الإلكتروني بالاستعانة بالكمبيوتر وفي بعض الأنشطة نظام إدارة التعليم الإلكتروني؛ ووضع في الاعتبار أن يكون الأساس في عملية التعلم أن تعتمد بشكل أكبر على التعليم التقليدي ويتم متابعة الطلاب ومساعدتهم فيالجزء الإلكتروني من خلال المقابلات وجهاً لوجه ويقوم الطلاب في بعض أنشطة التعلم التقليدي باستخدام التعلم الذاتي.

وروعي عند تنظيم المحتوى طبقاً للنموذجينتجهيز الوسائط المستخدمة في المحتوى في البيئة التقليدية أو الإلكترونية كالمحاضرات والعروض التقليدية والأنشطة وتوليف المحتوى على نظام إدارة التعليم الإلكتروني وذلك عن طريق تجميع الوسائل الجاهزة وإنتاج بعض الوسائل التي لم تكن جاهزة وتم استخدام بعض البرامج في إنتاج الوسائل لكتابة النصوص وتجميع الصور الثابتة وإنتاجهاوروعي فيها معايير الجودة المتعلقة بكتابة النصوص من حيث نمط وحجم النصوص وتنسيقها وأن يتم حفظ الصور بامتداداتمختلفة للتناسب مع البيئةالإلكترونية ومراعاة وضوح الصور ودقة ألوانها ومناسبة أبعادها.

إعداد أدوات التقويم. وتضمنت هذه المرحلة بناء أدوات القياس وضبطها حيث قام الباحث ببناء وضبط أدوات القياس الآتية:

١) اختبار تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار مصادر المعلومات.

٢) بطاقة ملاحظة أداء مهارات اختيار مصادر المعلومات.

الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم :

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، ومحتوى الوحدة التدريبية قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي(معتمداً علي تحليل المحتوي وجدول المواصفات) يهدف إلى قياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لدى أخصائي مراكز مصادر التعلم وتم صياغة الاختبار بحيث يتم تغطية جميع الجوانب المعرفية تتضمنها الوحدة التدريبية، وبلغ عدد الأسئلة (٥٥) سؤالاً منهم (٣٥) من نوع أسئلة الصواب والخطأ، (٢٠) من نوع الاختيار من متعدد .

ضبط الاختبار: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية ووضع التعليمات اللازمة له، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس التعليمي للتأكد من:صلاحيته للتطبيق وكفاية عدد الأسئلة لمحتوى البرنامج ،وملاءمة مفردات الاختبار لطلاب العينة وسلامة ووضوح تعليمات الاختبار وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات وقام الباحث بإجرائها، وبعد إجراء التعديلات أصبح الاختبار يتكون من (٣٠) سؤلاً من أسئلة الصواب والخطأ، (٢٠) سؤلاً من الاختيار من متعدد وبذلك أصبح الاختبار (٥٠) سؤلاً وتم إعطاء كل سؤال من أسئلة الاختبار درجة واحدة وبلغت درجات الاختبار (٥٠) درجة.

التجربة التمهيدية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من أخصائي مراكز مصادر التعلم المسجلين ببرنامج دبلوم مصادر التعلم وذلك بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة والتي امتدت بين (٠,١٩، ٠,٨١) كما تم حساب معامل التمييز وتراوحت ما بين (٠,١٨، ٠,٢٥) واعتبر الباحث أن مفردات الاختبار ذات قدرة مناسبة للتمييز كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة رولون المختصرة للتجزئة النصفية ووجد أن معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨٧٩) وهو معامل يشير إلى درجة ثبات عالية .

بطاقة مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم: هدفت البطاقة إلى التعرف على مدى تمكن أخصائي مراكز مصادر التعلم من المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم وفاعلية الوحدة التدريبية في تنميتها وتم اختيار نظام الدرجات في أسلوب الملاحظة كما تم تحديد المحاور الرئيسية للبطاقة والتي يظهر فيها المهارات المطلوبة والمرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم حيث تضمنت البطاقة المحاور التالية:

(١) الأسس العامة لاختيار المجموعات المكتبية في مراكز مصادر التعلم.

(٢) اختيار الكتب. (٣) اختيار الكتب المرجعية. (٤) اختيار الدوريات.

(٥)اختيار المواد السمعية. (٦) اختيار المواد البصرية.

(٧)اختيار المواد السمعية البصرية. (٨) اختيار المواد الإلكترونية.

واشتملت البطاقة على (٤٥) مهارة فرعية ، وروعي أن تكون محددة وغير مركبة أي تصف مهارة واحدة فقط، وموصفة توصيفاً دقيقاً للمهارة الرئيسية وتم استخدام التقدير الكمي بالدرجات بـ (درجتان) للبند الذي ينطبق و(درجة) واحدة لينطبق إلى حد ما و(صفر) للبند الذي لا ينطبق وبلغت درجات البطاقة(٩٠) درجة.

ضبط البطاقة: للتأكد من صدق وثبات البطاقة تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وبعد عرض البطاقة على المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة، ثم تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق أسلوب نسبة اتفاق الملاحظين وبلغت نسبة الاتفاق (٨٦٪) ، وهي قيمة عالية تدل علي صلاحية البطاقة للاستخدام في البحث.

رابعا : إجراء التجربة الأساسية للبحث.

(١) اختيار عينة الدراسة: تم اختيار عينة البحث من أخصائي مراكز مصادر التعلم المسجلين في برنامج دبلوم مصادر التعلم الذي يقدم بجامعة جازان، وقد بلغ عدد الاخصائيين (٤٠) أخصائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين التجريبية الأولى (٢٠) أخصائي درست وتدربت باستخدام التعليم المدمج (نموذج الثراء

الافتراضي)والثانية(٢٠) أخصائي درست وتدربت باستخدام التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية).

(٢) تطبيق أدوات القياس قبلياً: تم التطبيق القبلي للأدوات التالية: اختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر المعلومات، وبطاقة ملاحظة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر المعلومات، وتم التطبيق على عينة البحث بمجموعتيها التجريبية الأولى والتجريبية الثانية.

(٣) حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين: تم حساب الفروق بين نتائج المجموعتين في التطبيق القبلي باستخدام ا الأسلوب الإحصائيT-Test عن طريق برنامج الإحصاء (SPSS) وتم التوصل إلى النتائج التالية:

(أ) بالنسبة للفرق بين المجموعتين في المدخل التجريبي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، الجدول التالي يوضح نتائج التكافؤ:

جدول (٢) الفرق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس القبلي للاختبار

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الأولى	٢٢,٠٥	٢,٧٨١	٣٨	٠,٣٨٦	غير دالة
الثانية	٢١٠٧٠	٢,٩٥٧			

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم غير دالة إحصائياً ، وهذا يدل علي عدم وجود فروق بين المجموعتين، مما يعنى تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

(ب) بالنسبة للفرق بين المجموعتين في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بأداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم ، الجدول التالي يوضح نتائج التكافؤ:

جدول رقم (٣) الفرق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الأولى	٣٢,٣٠	٣,٢١٣	٣٨	١,١٢٠	غير دالة
الثانية	٣١,٠٥	٣,٨١٧			

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بأداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم غير دالة إحصائياً ، وهذا يدل علي عدم وجود فروق بين المجموعتين، مما يعنى تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بأداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم

(٤) <u>تنفيذ التدريب علي المجموعتين</u>: تم التدريب باستخدام التعليم المدمج علي المجموعتين التجريبيتين، حيث تدربت الأوليا بنموذج الثراء الافتراضي بينما تدربت الثانية بالنموذج المرتكز على الذاتية حيث تم عقد لقاء مع عينة البحث وتم شرح كيفية السير في دراسة وحدات البرنامج التدريبي وبعد الانتهاء من دراسة البرنامج تم تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً.

نتائج البحث:

النتائج المرتبطة بالمهارات المهنية :

<u>نتائج الإجابة علي السؤال الأول :</u> ينص السؤال الأول علي" "ما المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم اللازمة لأخصائي مصادر التعلم الملتحقين ببرنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان؟،وللإجابة علي هذا السؤال تم تحليل بيانات تطبيق الاستبانة باستخدام (كا٢) حيث تم حساب تكرارات استجابة الخبراء والمتخصصين لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها الاستبانة، ثم حساب

الفروق بين التكرارات ودلالتها عند مستوى ٠,٠٥، وروعي أنه عندما تكون الدلالة موجهة للتكرار الأعلى (أهمية كبيرة) ، تكون المهارة مهمة وتبقي ، أما المهارات التي تكون دالة لصالح التكرارالأعلى (أهمية متوسطةأو ضعيفة) هذه المهارات غير مهمة، ويتم استبعادها ، ويوضح جدول (٤) قيم (كا٢) لاستجابة الخبراء والمتخصصين على استبانة المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

جدول (٤) يوضح قيمة كا٢ لاستجابة الخبراء والمتخصصين

رقم المفردة	تكرار الأهمية			كا٢ المحسوبة	رقم المفردة	تكرار الأهمية			كا٢ المحسوبة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
١	٢٠	٣	١	٢٧.٢ *	٢٦	٢٠	٤	–	٢٢ *
٢	٢٠	٣	١	٢٧.٢ *	٢٧	١٦	٨	–	٨ *
٣	١٩	٤	١	٢٣.٢ *	٢٨	١٧	٦	١	١٦.٧ *
٤	١٩	٥	–	١٦.٢ *	٢٩	–	٤	٢٠	٢٢ *
٥	١٩	٤	١	٢٣.٢ *	٣٠	٢٢	١	–	٣٦.٧ *
٦	٢١	٣	–	٢٤.٢ *	٣١	٢٠	٤	–	٢٢ *
٧	٢١	٣	–	٢٤,٢ *	٣٢	–	٣	٢١	٢٤,٢ *
٨	٢٢	–	٢	٢٩ *	٣٣	١٧	٧	–	١٠.٢ *
٩	٢٣	–	١	٣٤.٢ *	٣٤	١٦	٨	–	٨ *
١٠	١٥	٩	–	٦.٢٤ *	٣٥	٢٠	٤	–	٢٢ *
١١	٢٠	٤	–	٢٢ *	٣٦	٢٢	١	–	٣٦.٧ *
١٢	١٦	٨	–	٨ *	٣٧	١٥	٨	–	١٢.٢ *
١٣	–	–	٢٤	٣٢ *	٣٨	١٩	٤	١	٢٣.٢ *
١٤	١٨	٦	–	١٣ *	٣٩	١٩	٤	١	٢٣.٢ *
١٥	١٨	٦	–	١٣ *	٤٠	١٧	٦	١	١٦.٧ *
١٦	١٨	٦	–	١٣ *	٤١	١٥	٩	–	٦.٢ *
١٧	١٦	٨	–	٨ *	٤٢	١٧	٦	١	١٦.٧ *
١٨	١٦	٨	–	٨ *	٤٣	١٨	٦	–	١٣ *
١٩	٢٠	٤	–	٢٢ *	٤٤	١٩	٥	–	١٦.٢ *
٢٠	١٨	٦	–	١٣ *	٤٥	١٩	٤	–	٢٣.٢ *
٢١	١٥	٧	٢	١٠.٧ *	٤٦	١٥	٨	–	١٢.٢ *
٢٢	١٨	٥	١	١٩.٧ *	٤٧	٢١	٢	١	٣١.٧ *
٢٣	١٩	٤	١	٢٣.٢ *	٤٨	٢٠	٣	١	٢٧.٢ *
٢٤	١٨	٥	١	١٩.٧ *	٤٩	١٨	٦	–	١٣ *
٢٥	١٦	٦	٢	١٣ *	٥٠	١٩	٤	–	٢٣.٢ *

يتضح من الجدول أن قيم كا٢ (مربع كاي) لتكرارات استجابة الخبراء والمتخصصين لبنود الاستبانة (٥٠ بند) دالة إحصائياً ، لصالح التكرار الأعلي ، وحيث أن التكرار الأعلي (أهمية كبيرة) أكبر من تكراري (متوسطة

وضعيفة) في الاستبانة في جميع البنود ، عدا البنود رقم (١٣و٢٩ و٣٢) فإن التكرار الأعلى فيها لصالح (ضعيفة) وبذلك تم حذف هذه البنود من الاستبانة ليصل عدد بنود الاستبانة إلى (٤٧) بند تمثل المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم اللازمة لأخصائي مصادر التعلممن وجهة نظر المتخصصين، ويعني ذلك أن المهارات المهنية المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم اللازمة لأخصائي مصادر التعلم الملتحقين ببرنامج دبلوم مصادر التعلم بجامعة جازان عددها (٤٧) مهارة ، وأن المهارات أرقام (١٣، ٢٩ ، ٣٢) غير مرتبطة وتم حذفها ، وبهذه النتيجة يكون قد تم الاجابة على التساؤل الأول .

النتائج المرتبطة بفاعلية الوحدات التدريبية للبرنامج:

النتائج المرتبطة بالفرض الأول : ينص الفرض علي أنه "بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية)يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي **درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لصالح القياس البعدي.**

تم تطبيق اختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختبار وتنمية مجموعات مصادر التعلم قبليا وبعدياً على عينة البحث بمجموعتيها التجريبية الأولى والثانية، وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-Test **عن طريق برنامج** SPSS**تم التوصل** للنتائج التالية:

جدول (٥)

دلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين في الاختبار

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	الدلالة
قبلي	٢١.٨٧	٢.٨٣٩	- ٢٠.٩	٤.٤٧٦	- ٢٩.٥٢٧	٠.٠١
بعدى	٤٢.٧٧	٣.٧١٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعديلاختبارالجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم بلغت (٢٩,٥٢٧) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١عند درجة حرية (٣٩) حيث تبلغ قيمة(ت) الجدولية (٢,٧٠٤)عند نفس درجة الحرية.

وبالنظر الى متوسطي القياسين القبليوالبعدي نجد أن متوسط التطبيق القبلي بلغ ٢١,٨٧ بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي٤٢,٧٧مما يعنى أن الفرق دال لصالح التطبيق البعدي حيث أن الدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى.

وبهذه النتيجة يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثاني(أ)للبحث ونصه: ما فاعلية استخدام التعليم المدمج بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) فيتحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟

<u>النتائج المرتبطة بالفرض الثاني</u> :وللتحقق من صحة الفرض الثاني ونصه: بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج في

القياسين القبلي والبعدي على بطاقة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لصالح القياس البعدي.

تم تطبيق بطاقة ملاحظة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم قبليا وبعدياً على عينة البحث بمجموعتيها التجريبية الأولى والثانية، وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-Test عن طريق برنامج SPSSتم التوصل للنتائج التالية:

جدول (٦) دلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي
(للمجموعتين التجريبيتين معا) في بطاقة الملاحظة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	الدلالة
قبلي	٣١.٦٧	٣.٥٤٠	- ٣٤.١٧٥	٥.٢٢٢	- ٤١.٣٨٥	٠.٠١
بعدي	٦٥.٨٥	٤.٤٩٨				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهاراتاختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم بلغت (٤١,٣٨٥) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ عند درجة حرية (٣٩) حيث تبلغ قيمة(ت) الجدولية (٢,٧٠٤)عند نفس درجة الحرية ، وبالنظر الى متوسطي القياسين القبلي والبعدي نجد أن متوسط التطبيق القبلي بلغ ٣١,٦٧بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي٦٥,٨٥ مما يعنى أن الفرق دال لصالح التطبيق البعدي حيث أن الدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى.

وبهذه النتيجة يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثاني (ب)للبحث ونصه: ما فاعلية استخدام التعليم المدمج بصرف النظر عن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) فيأداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟

وبهذه النتيجة يكون البحث قد توصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام التعليم المدمج بصرف النظرعن نموذج الدمج المستخدم (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار وبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي، وتشير هذه النتيجة الى أن استخدام نموذجا التعليم المدمج اتصفا بالفاعلية في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم،وكذلك أتصفا بالفاعلية في أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم وقد يرجع ذلك الى أن استخدام استراتيجية التعليم المدمج قد أدى إلى تحسين معارف ومهارات أخصائي مراكز مصادر التعلم سواء الذين استخدموا نموذج الثراء الافتراضي أو الذين استخدموا النموذج المرتكز على الذاتية ، وذلك لما يأتي:

(١) أن الدمج المستخدم في تدريب أخصائي مراكز مصادر التعلم يعد أحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم المواقف التعليمية ،والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم ،والتعلم المفرد، فهو أحد الطرق التي تجمع بين بيئة التعلم التقليدية بأشكالها المختلفة ، وبيئة التعلم الإلكتروني فهو يمزج بين أفضل الطرق التقليدية للتعليم الإجرائي، وتلك المواد التي تقدم عبر وسائط جديدة مثل الأنترنت. وهذا ما أكدت عليه دراسة(Alebaikan, R.A, 2010) و(Naaj, M., Nachouki, M. &Ankit, A., 2012) و(Dos, B., 2014).

(٢) التجانس والتكامل والتخطيط المسبق في دمج العناصر المستخدمة في التدريب كان لها الأثر الكبير في فاعلية ونجاح استخدام التعليم المدمج لأن التعلم يحدث من خلال دمج عناصر متعددة كالخبرة ووسائل وتقنيات التعليم المتقدمة، ووسائل الإيضاح البصرية والسمعية، والتعلم من خلال الشبكة العنكبوتية، بالإضافة إلى الأهداف التعليمية ومصادر التعلم بحيث يتم توظيف هذه العناصر المدمجة في حل

المشكلات وتحقيق المخرجات التعليمية الجيدة وتحقيق الأهداف المرجوة ، وهذا ما أكدت علية دراسة (العطيات، ٢٠١٢) (عبد العاطي، والسيد ، ٢٠٠٨) و(عماشة، ٢٠٠٨) و(غانم، ٢٠٠٩ ،١٠٣) و (خلف الله، ٢٠١٠، ١٢) و(Karuase, K.L., 2010)و(Honemond, F., 2010) و (الفار، ٢٠١٢، ٤٨١)، . (عبد العليم، ٢٠١٢، ٦٧) و(School Wires, 2012) و(Adas, D. &Bakir, A., 2013) و(Bailey, J & Martin, N., et al., 2013) و(Poon, J, 2013).

(٣) قدرة التعليم المدمج المستخدم في التدريب على التعامل مع مختلف أساليب التعلم وإثراء الموقف التعليمي بأكمله ومساعدة أخصائي مراكز مصادر التعلم على تطبيق مهارات جديدة في ميدان العمل بشكل أسرع، فمن خلاله يصبح المتعلم أكثر مرونة للاستفادة من نماذج التعلم الشبكي مع الاحتفاظ بإمكانية التفاعل والانتباه الفردي اللذان يتوافرا في بيئة التعلم التقليدية وجهاً لوجه وما يوفره من رضا الطلاب نتيجة المشاركة والفاعلية وهذا ما أكدت عليه دراسة (Bonk & Graham,2005) و(Akkoyunlu, B., &Soylu, M. Y, 2008) و Yam, S . & Rossini .p. (2011) و(Sana. F, et. al., 2011)و (أبو الريش، ٢٠١٣)

(٤) تنوع مصادر التعلم المستخدمة، عمل على جذب وتركيز انتباه المتعلمين نحو المحتوى التدريبي ، وأتاح فرصة أكبر للتعلم من خلال أكثر من حاسة في وقت واحد، حيث تعتبر الحواس هي وسائل الإدراك التي تستقبل المثيرات من البيئة الخارجية، وبالتالي فإنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التعلم كلما كانت هناك فرصة أكبر لبقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية تجميع المثيرات والتي تؤكد على أن بقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم تتأثر بتجميع عدد من الوسائل المتفاعلة؛ حيث أن الرسالة يجب أن تحتوى على العدد الكافي من الإشارات المكونة للموضوع، وعدداً آخر من الإشارات تعمل كإمارات، ودلالات لتوجيه الانتباه، ولتسهيل عملية الإدراك، كاستخدام الألوان، والرسوم ، والخطوط، وعلى ذلك فإنه يمكن التوقع بأنه كلما زاد عدد الإمارات، والدلالات، كلما زاد احتمال حدوث التعلم

وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي اهتمت بفاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه وبقاء اثر التعلم مثل دراسة كل من (أحمد ،٢٠١١) و(العطيات، ٢٠١٢) و(علي، ٢٠١٢)و(Yapici, I. &Akbayin, H., 2012) و (Walsh, N.M. .2013)

(٥) اهتمام الوحدة التدريبية بتقديم المعارف المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم ؛ حيث أن المعارف من الجوانب المهمة في تعلم المهارة؛ فلكي تؤدى المهارة؛ فلابد من جوانب معرفية سابقة لها؛ حيث يستلزم اكتساب المهارة مكونين أساسيين هما الجانب المعرفي، وجانب الأداء ويغلب في هذه المرحلة على المتعلم العمليات الإدراكية؛ كالملاحظة والانتباه بحيث يتم تزويد المتعلم بمعلومات عن أهمية هذه المهارة، وكيفية أداؤها والسلوك المتوقع منه والدلالات التي ينبغي التركيز عليها، حيث وفرت بيئة التعليم المدمج التي تم استخدامها الجوانب المعرفية المرتبطة بالمهارات مما أدى إلى سرعة أكتساب المهارات المطلوبة وأكدت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية التعليم المدمج في تنمية المهارات مثل (Lord, G. &Lomicka,L 2008) و(العادلي، ٢٠١١) و(الغامدي، ٢٠١١) و(الحارثي ،٢٠١٢) و(العنزي .٢٠١٢) و(Isman, A., et al., 2012)و(داود،٢٠١٣) .

<u>النتائج المرتبطة بالفرض الثالث:</u> للتحقق من الفرض الثالث ونصه: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية) في اختبار تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، تم تحليل البيانات باستخدام T-Test عن طريق برنامج SPSS ، وتم التوصل للنتائج التالية:

جدول (٧)
قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في الاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
نموذج الثراء الافتراضي	٢٠	٤٥.٤٠	٢.٥٤٢	٦.٣٣١	٠.٠١
النموذج المرتكز على الذاتية	٢٠	٤٠.١٥	٢.٧٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) للفرق بين المجموعتين :نموذج الثراء الافتراضي والنموذج المرتكز على الذاتية دالة إحصائياً ، وبالنظر إلى متوسطي المجموعتين التجريبيتين أن الفرق دال لصالح المجموعة التجريبية الأولى (نموذج الثراء الافتراضي) ، وبهذه النتيجة يكون البحث قد توصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية) في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لصالح أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي)، وتشير هذه النتيجة الى تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) على المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية) في التحصيل المعرفي لمهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، وقد يرجع ذلك الى أن نموذج الثراء الافتراضيقد أدى إلى تحسين معارف أخصائي مراكز مصادر التعلموذلك لما يأتي:

(١) أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت(نموذج الثراء الافتراضي) تنوعت فيها وسائل المعرفة ومصادر التعلم واتاحتها لهم في أي وقت وأي مكان، كما أن استخدام التفاعل المتزامن أو غير المتزامن أدى لسهولة الحصول على المعلومات المرتبطة بالتدريب.

(٢) ساهم نموذج الثراء الافتراضي في الأنتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم المتمركز حول المتعلم بما يتضمنه النموذج من الثراء التربوي بحيث يمكن استخدام أكثر من استراتيجية لتعلم المعلومات المرتبطة بالتدريب.

(٣) اعتماد نموذج الثراء الافتراضي على التعليم الاليكتروني بشكل أكبر أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنوع المصادر مما أدى إلى التواصل باستخدام مواقع الأنترنت لتدعيم المعلومات وزيادة التحصيل، مما يحقق زيادة فاعلية عملية التعلم وخاصة المعلومات النظرية.

(٤) تجنب نموذج الثراء الافتراضي مشكلة السلبية في قاعات الدراسة وخاصة في المعلومات النظرية التي لا تتطلب أداء عملي، حيث يؤكد (أحمد سالم،٢٠٠٤) على أن بيئة التعلم الالكتروني تركز على الجوانب المعرفية ولا تركز على بقية جوانب التعلم كما أن بيئة التعلم الالكتروني تركز على حاستي السمع والبصر، كما تقتصر على التخصصات النظرية.

ويتفق هذا مع دراسة كل من (أحمد ،٢٠١١) و(عطية، ٢٠١٢) و(علي، ٢٠١٢) و(Yapici, I. &Akbayin, H., 2012) و(Walsh, N.M. 2013) وأشارت نتائج الدراسات إلى فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه وبقاء اثر التعلم .

النتائج المرتبطة بالفرض الرابع:وللتحقق من صحة الفرض الرابع ونصه:**لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدامالوحدة التدريبية القائمة**

على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية)في بطاقة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم.

تم تطبيق بطاقة ملاحظة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم بعديا على عينة البحث بمجموعتيها التجريبية الأولى والثانية، وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-Test عن طريق برنامج SPSS الحاسوبي تم التوصل للنتائج التالية

جدول (٨) قيمة (ت) للفرق بين المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
نموذج الثراء الافتراضي	٢٠	٦١.٩٥	١.٣١٦	١١.٣١١	٠.٠١
النموذج المرتكز على الذاتية	٢٠	٦٩.٧٥	٢.٧٨٨		

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) للفرق بين المجموعتين (نموذج الثراء الافتراضي) – (النموذج المرتكز على الذاتية) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم بلغت (١١,٣١١) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١عند درجة حرية (٣٨) حيث تبلغ قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٠٤)عند نفس درجة الحرية، وبالنظر الى متوسطي المجموعتين التجريبيتين نجد أن الفرق دال لصالح المجموعة التجريبية الثانية نموذج (النموذج المرتكز على الذاتية)؛ حيث أن الدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. ونصة " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدامالوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية) في بطاقة أداء مهارات اختيار وتنمية

مجموعات مصادر التعلم لصالح أخصائي مراكز مصادر التعلمالذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية)، كما يكون البحث قد أجاب على التساؤل الثالث (ب)للبحث ونصه: ما أثر اختلاف نموذج الدمج (نموذج الثراء الافتراضي- النموذج المرتكز على الذاتية) على أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم؟

وبهذه النتيجة يكون البحث قد توصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (نموذج الثراء الافتراضي) وأخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية) علىبطاقة أداء مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم لصالح أخصائي مراكز مصادر التعلم الذين يتدربون باستخدام الوحدة التدريبية القائمة على التعليم المدمج (النموذج المرتكز على الذاتية)، وتشير هذه النتيجة إلىتفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت(النموذج المرتكز على الذاتية)على المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت (نموذج الثراء الافتراضي)في مهارات اختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم، وقد يرجع ذلك إلى أن النموذج المرتكز على الذاتية قد أدى إلى تحسين مهارات أخصائي مراكز مصادر التعلموذلك لما يأتي:

١- أن المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت (النموذج المرتكز على الذاتية) كان لديها فرصة أكبر للتفاعل وجهاً لوجه سواء مع المعلم أو مع زملائهم وهذا يثري العملية التدريبية مما يساعد على زيادة اتقان الممارسات العملية.

٢- أن النموذج المرتكز على الذاتية اعتمد بشكل كبير على تقديم التدريب العملي والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء.

٣- استخدام التقييم التعليمي من خلال متابعة حية ومباشرة للمتعلمين أثناء التقييم. وتحقيق التفاعل الاجتماعي والإنساني مما حافظ على الروابط الاجتماعية بين الطالب والمعلم.

٤- يبرز هذا النموذج دور المعلم في متابعة الاداء العملي للمهارات وهذا ما وفره الاتصال وجهاً لوجه؛ مما زاد من التفاعل في بيئة التعلم.

٥- أن بعض المهارات لا يمكن تعلمها من خلال بيئة التعلم الالكتروني ولكن تحتاج إلى تدريب لتعلم المهارة وهذا ما يوفره النموذج المرتكز على الذاتية وملائمته لأساليب التدريب التقليدية كورش العمل، والتمرينات العملية حيث أنه مصمم بطريقة تساعد الأخصائي على اكتساب مجموعة من المهارات التي تساعد على تحسين الأداء،

٦- أن طبيعة التدريب التقليدي التي وفرها النموذج المرتكز على الذاتية هيأت الجو المناسب لتبادل الأفكار والآراء من خلال تفاعل الطلاب المباشر مع المعلم وكذلك تفاعلهم مع أقرانهم، إلي جانب تنوع المصادر التدريبية، كما أن الأساليب التدريبية التقليدية تقدم توجيهاً للمتعلم وإرشاده إلى طبيعة الأداء وخاصة أن طبيعة المهارات المرتبطة باختيار وتنمية مجموعات مصادر التعلم تحتاج إلى التعاون والتشارك في بيئة تقليدية .

٧- مناسبة النموذج للأخصائيين الذين لا تتوافر لديهم بيئات تعلم الكترونية كل الوقت فاستفاد النموذج من مزايا التدريب التقليدي وتدعيمها بالوسائط التكنولوجية المختلفة.

ويتفق هذا مع دراسة كل من (عبد الباسط، ٢٠٠٧) و(عبد العاطي، والسيد ، ٢٠٠٨) و(عماشة، ٢٠٠٨) و(غانم، ٢٠٠٩) و (خلف الله، ٢٠١٠) و(Karuase, K.L., 2010)و(Honemond, F., 2010) و(العادلي، ٢٠١١)و(الغامدي، ٢٠١١)و(الحارثي ٢٠١٢,) و(العنزي .٢٠١٢) و(Isman, A., et al., 2012) (الفار، ٢٠١٢) و(عبد العليم،

٢٠١٢) و(School Wires, 2012) و(Adas, D. &Bakir, A., 2013) و(Bailey, J & Martin, N., et al., 2013) و(Poon, J, 2013) (داود،٢٠١٣).

توصيات ودراسات مقترحة:

التوصيات:

١- ضرورة إعادة النظر وتطوير برنامج دبلوم مراكز مصادر التعلم بجامعة جازان من حيث كم ونوعية المقررات الدراسية المقدمة في البرنامج ومدة الدراسة.

٢- الاهتمام بالتعليم المدمج لأنه يتضمن مزايا التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.

٣- توجيه القائمين على التدريب بجامعة جازان بأهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات وخاصة المقررات ذات الجوانب العملية.

٤- الاهتمام باستخدام نماذج الدمج التي تعتمد بشكل أكبر على التعليم الإلكتروني مثل نموذج الثراء الافتراضي خاصة في ما يرتبط بالجوانب النظرية لما توفره هذه النماذج من معلومات كثيرة ومتنوعة عن طريق الأنترنت.

٥- الاهتمام باستخدام نماذج الدمج التي تعتمد بشكل أكبر على التعليم التقليدي في تعليم المهارات العملية كالنموذج المعتمد على الذاتية نظراً لاحتياج المهارات والممارسة إلى تفاعل مباشر مع المعلم وكذلك تفاعل المتدربين مع أقرانهم.

دراسات مقترحة:

١- فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل والمهارات العملية والاتجاهات مقارنة بكل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.

٢- أثر اختلاف نماذج الدمج الأخرى المستخدمة في التعليم المدمج على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات في مقررات أخرى.

٣- دراسة تقييمية لمخرجات برنامج مراكز مصادر التعلم بمدارس منطقة جازان وأثر ذلك على أداء وظائف وتحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم .

٤- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية نماذج الدمج المستخدمة في التعليم المدمج على متغيرات ونواتج تدريبية أخرى .

أولاً المراجع العربية:

إبراهيم، حماده محمد مسعود(٢٠١١) أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم الببليوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية، مجلة كلية التربية، مج ٢، ع. ١٤٥، مصر : كلية التربية، جامعة الأزهر.

إبراهيم، وليد يوسف محمد (٢٠٠٧). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية"، مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، مج.١٧، ع.٢، مصر: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

أبو الريش، إلهام حرب (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، غزة : الجامعة الإسلامية.

أبو موسى، مفيد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، مجلة البحث الإجرائي في التربية، الأردن : الجامعة العربية المفتوحة.

أحمد ، أمال محمد محمود (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية، مج.١٤، ع.٣، مصر: الجمعية المصرية للتربية العلمية.

إسماعيل، الغريب زاهر(٢٠٠٩).التعليمالإلكترونيمنالتطبيقإلىالاحترافوالجودة، القاهرة :عالم الكتب.

بدرالخان (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة، علي الموسوي وآخرون، سوريا: دار شعاع للنشر والعلوم.

برهوم، أماني محمود محمد (٢٠١٢). أثر استخدام أسلوب التعليم المدمج في تنمية مفاهيم ومهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية المتضمنة في مساق تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.

جبر، سعد محمد ، العرنوسي، ضياء عويد (٢٠١٤). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي: دراسة نظرية، مجلة كلية التربية الأساسية، ، ع١٧.، ص ص.١٥٢- ١٧٧، العراق: جامعة بابل.

الحارثي، إيمان عوضه دخيل الله (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات الاستخدام والاتجاهات نحوها لدى طالبات كلية التربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة) المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

حامد ، علي أسامة (٢٠٠١) مكتبات المدارس الثانوية: دراسة نظرية وتطبيقية، الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.

حسان، عماد محمد حسن(٢٠٠٦). تصميم برنامج تدريبي لتنمية كفايات العاملين بمراكز مناهل المعرفة في ضوء احتياجاتهم المهنية والمستحدثات التكنولوجية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، مصر: كلية التربية ، جامعة حلوان.

حسين، عمرو جلال الدين (٢٠٠٩). برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طلاب كليات المعلمين بالجامعات السعودية، مجلة كلية التربية، ع.١٤١، ج.١، مصر: جامعة الأزهر.

حمدى، رشا (٢٠٠٨). تصميم برنامج قائم على التعلم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية، (رسالة ماجستير)، مصر: جامعة المنصورة.

الحوقانية، نزهة بنت محمد(٢٠٠٦). مراكز مصادر التعلم ضرورة تربوية، مجلة التطوير التربوي، ع. ٢٩ ، سلطنة عمان.

خلف الله، محمد جابر (٢٠١٠). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، مج. ٢١، ع. ٨٢، ج.٢، مصر: جامعة بنها.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، ط١، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

خميس، محمد عطية(٢٠١٣) التعلم القائم على المصادر، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج.٢٣،ع٢ ص ص.٣- ١٠، مصر: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

داود، سميرة سعيد (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

الذيابات، بلال (٢٠١٣). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتين التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الأنسانية، مج. ٢٧ ،ع. ١، ص ص. ١٨٢ – ٢٠٠، الأردن: جامعة الطفيلة التقنية.

رمود، ربيع عبد العظيم (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تنمية كفايات استخدام برنامج السبورة الذكية التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، المؤتمر العلمي الثاني عشر :تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، بحوث المؤتمر، ص ص.٢٢٥- ٢٧٣،

مصر: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

سالم، أحمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض: مكتبة الرشد.

سالم، أحمد وسرايا، عادل (٢٠٠٣). منظومة تكنولوجيا التعليم، الرياض: مكتبة الرشد.

سرايا، عادل(٢٠١٢). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ط٥، الرياض: مكتبة الرشد.

سرايا، عادل (٢٠٠٩).تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، ج٢،ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.

سلامة، حسن علي (٢٠٠٥). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، المجلة التربوية، ع. ٢٢، ص ص.٥١- ٦٤،مصر: كلية التربية، جامعة سوهاج.

سمرة ، عماد محمد (٢٠١٠). فاعلية نمطي التعلم الإلكتروني الشبكي والمدمج في تنمية التحصيل ومهارات تصميم المواقع التعليمية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، (رسالة دكتوراه)، مصر: كلية التربية، جامعة الأزهر.

السيد، محمد أدم (٢٠١٣). تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم المهنية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع. ٣٤، ج. ١، ص ص. ١٠٥-١٣٢،المملكة العربية السعودية.

الشايع، حصة محمد(٢٠٠٥). تصميم برنامج تدريبي قائم على الكفايات المهنية اللازمة لاختصاصي مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: كلية التربية للبنات.

الشريف ، إيمان فهد (٢٠١١). نموذج مقترح لتطوير أداء اختصاصي مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية في مجال المستحدثات التكنولوجية ، مجلة دراسات المعلومات، ع ١١، ص ص. ١٢٩- ٢١٧، السعودية: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية.

الشريف، حسن علي (٢٠٠٧) برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية باستخدام مدخل النظم، (رسالة ماجستير غير

منشورة)،مصر: كلية التربية، جامعة حلوان.

الشمري، محمد خزيم (٢٠٠٧). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، عمان: الجامعة الأردنية.

الشويعر، خولة بنت محمد (٢٠١٤) أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم: دراسة للصعوبات والمعوقات التي تعيق تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، مج. ٣٩، ع.٣، ص ص.١٧٣- ٢٤١،الأردن: جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية.

الشيخ، إبراهيم يوسف (٢٠٠٨). أثر اختلاف شكل الاختبار الإلكتروني وبيئة التعلم على التحصيل الفوري والمرجأ، مجلة كلية التربية، ع. ١٣٦، ج.١، مص: جامعة الأزهر.

الصالح، بدر وآخرون (٢٠٠٣).الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

الصوفي، عبد الله إسماعيل(٢٠٠٥) التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات و المكتبة المدرسية، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طه، محمود إبراهيم (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية للتعلم المدمج في التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات الدراسة الجامعية لدى طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ،مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع.٦٢، عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

طه، عبد الجواد محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج مشاريع الفيجوال بيسك دوت نت (Visual Basic. NET) مجلة كلية التربية،مج٢٦،ع١، ص ص.٣٣٩- ٣٩٢،مصر: جامعة بنها.

العادلي، عبد الله حسين (٢٠١١). فاعلية نموذج مقترح قائم على التعليم المدمج في إكساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات تصميم واستخدام قواعد

البيانات،(رسالة ماجستير)، مصر: كلية التربية، جامعة حلوان.

عبد الباسط ،حسين محمد (٢٠٠٧). التعلم متعدد المداخل: استراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ما قبل الجامعي، المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم قبل الجامعي، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

عبد العاطي، حسن الباتع وأبو خطوة ،السيد (يناير ٢٠٠٨). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، أبحاث المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (تكنولوجيا التعليم والتعلم) في الفترة ٥ – ٦ سبتمبر ، مصر: مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.

عبد العليم ، تامر محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم علي التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ لتنمية التخيل التاريخي والميل نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، (رسالة دكتوراه)، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد المجيد ، ممدوح محمد (٢٠٠٩). استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني الممزوج في تدريس العلوم وفاعليتها في تنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع.١٥٢، ص ص. ٤٥ – ٦٩، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس

العجرمي ، سامح جميل (٢٠١٣). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسوب لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج. ٢١، ع.٢، ص ص.٣٧٣- ٤٠٧، فلسطين: غزة.

عطار،عبدالله بن إسحاق وكنسارة، إحسان بن محمد(٢٠١٠)، تكنولوجيا الدمج في

مراكز مصادر التعلم، ط٢،الكلية الجامعية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العطيات، بدور محمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات للتلميذات المعاقات سمعياً بمعاهد الأمل بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، القاهرة: معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

العقلاء ، علي بن فراج (٢٠١٠). الكفايات المهنية لمشرفي مراكز مصادر التعلم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ومدي ممارستهم لها، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع. ٧٤، ج.٢. ص ص. ٣٨٤- ٤٣٢. مصر: كلية التربية، جامعة المنصورة.

علي، عادل أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية". (رسالة ماجستير)، اليمن : كلية التربية ، جامعة صنعاء.

عليان، ربحي مصطفى(٢٠١٠). مصادر التعلم، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع .

عليان، ربحي مصطفى وسلامة، عبدالحافظ (٢٠٠٦). إدارة مراكز مصادر التعلم، عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع،.

عماشة ،محمد عبده (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني المدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهوله وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية، مجلة المعلوماتية، العدد ٢١.سوريا: الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية.

عمران ، أحمد محمد (٢٠١١). فاعلية التعليم الخليط في تنمية بعض مفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

العمران، حمد والصلال، منيرة (٢٠٠٩) مراكز مصادر التعلم، القاهرة: الدار المصرية

اللبنانية.

العمران، حمد (٢٠٠٨). مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة في اختصاصيات مراكز مصادر التعلم، مجلة دراسات المعلومات، ع٢ ،ص ص. ٤٧ - ٨٨.

العمري ، عبد الله (٢٠٠٩). فعالية استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في اكتساب المفاهيم المرتبطة بمقرر الحاسب الآلي في التعليم وتنمية الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي في التعليم لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية، ع. ١٤١، ج.١، مصر : جامعة الأزهر.

العنزي، نايف حجي (٢٠١٢). فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة الأنترنت في برنامج التعليم للمستقبل لمعلمي المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.

الغامدي، فوزية صالح (٢٠٠٤). هل ينجح مشروع مراكز مصادر التعلم، مجلة المعلوماتية، ع٦، سوريا: الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية.

الغامدي، فوزية صالح (٢٠١١). أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعليم بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود"، (رسالة ماجستير)، السعودية: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

غانم ، حسن دياب (٢٠٠٩). فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، (رسالة دكتوراه) معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الغانم، هند عبد الرحمن(٢٠١٠). مر ا كز مصادر التعلم؛ المفهوم ومعوقات التطبيق، دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، مج١٥، ع١ ص ص ١٠٢ – ١٤٤، مصر.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا ويب ٢ ، سلسلة تربويات الحاسوب، مصر: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

فرج ، حنان أحمد(٢٠١٣). واقع استخدام الوسائل التعليمية بمراكز مصادر التعلم : دراسة تقيمية ، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية ، عدد ٢،ص ص.٨٥- ١١٨ ، السعودية.

الفريح ، فهد(٢٠١٠)أمين المكتبة المدرسية ودوره الجديد في عالم تقنية المعلومات:المكتبة المركزية بمعهد الإدارة العامة بالرياض.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم (٢٠١١). التعلم المدمج: التصميم التعليمي– الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفقي، ممدوح سالم محمد(٢٠٠٥). برنامج تدريبي مقترح معد وفق أسلوب النظم لتوظيف مهارات الاتصال التعليمي الإلكتروني لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، مصر: معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الكاظمي ، عفاف مصباح(٢٠١١). الدور الجديد لأخصائي المعلومات في المكتبة المدرسية(مركز مصادر التعلم) مجلة رسالة المكتبة ، مج.٤٦، ع٢، ص ص. ١٢٥- ١٣٨، الأردن.

كمتور، عصام إدريس(٢٠٠٦).تكنولوجيا التعليم أسس ومبادئ، الرياض: مكتبة الرشد.

الكيمشي، لطيفة (٢٠٠٥). دور المكتبة الإلكترونية في تحديث العملية التعليمية والتربوية. مجلة المعلوماتية، ع.٩ ، سوريا: الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية..

اللهيبي، محمد مبارك(٢٠٠٥). دور اختصاصي المعلومات في التعليم الإلكتروني، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات .ع٢٤، ص ص. ١٠٧- ١٢١.

المحسن، عبد المحسن زيد (٢٠٠٧). دليل اختصاصي مراكز مصادر التعلم الإرشادي، الرياض: مكتبة الملك فهد.

محمود ، حسن فاروق (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية

مهارات إنتاج المصغرات الفيلمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية مجلة كلية التربية، ع.١٣٦، ج.١، مصر: جامعة الأزهر.

المومني، خالد سليمان (٢٠٠٨) الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة أربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم إنسانية، ع٣٦، مركز جيل البحث العلمي، متاح في: http://jilrc-magazines.com

ميلود، العربي بن حجار(٢٠١١).أدوار اختصاصي مركز مصادر التعلم في عصر التكنولوجيا الحديثة،Cybrarians Journal، ع ٢٥، تاريخ الاطلاع ٢٠١٥/٦/١٥، متاح فيhttp://www.journal.cybrarians.info :/

الهنائي، خالصة والسالمي، خلود(٢٠٠٧). واقع مراكز مصادر التعلم في إثراء الوعي المعرفي لدى الطلبة من خلال تقنية الأقراص المدمجة، مؤتمر المكتبات المتخصصة الثالث عشر، مملكة البحرين.

هنداوي ، أسامة ، نوبي، أحمد (٢٠١٠). أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم،مجلة كلية التربية ، ع.١٤٤، ج.٢، مصر: جامعة الأزهر.

ثانياً: المراجع الاجنبية

Adas, D. & Bakir, A., (2013). "Writing Difficulties and New Solutions: Blended learning as an Approach to Improve Writing Abilities," International Journal of Humanities and Social Science, V. (3), N (9), May.

Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. Educational Technology & Society, 11 (1), 183-193.

Alebaikan, R.A., (2010). "Perceptions of Blended Learning in Saudi Universities", ph.D, University of Exeter.

Alison, R & Rebecca V. (2006). Blended Learning Opportunities, American Management Association, AMA Special Report , USA, p3. Online available at; https://www.researchgate.net/profile/Rebecca_Frazee/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities/links/55c1564508aed621de154484.pdf

Bailey, J. & Martin, N. et al., (2013). "Blended Learning Implementation Guide Digital learning Now," (DLN) Smart Series, Version 2.0, September.

Bergman, J. & Sams, A., (2012). "Blended Learning & Learning Plat forms- How You Can Start Blended Learning Tomorrow", www.itslearning.eu, Bergen.

Bersin & Associates. (2006). Blended learning. Model of Performance Skills, The Skilogy approach to blended learning USA, December, p.6

Bonk, C & Graham, C (2005). Handbook of blended learning, global perspectives , local design ; pfeiffer publishing .

Charles, D., Patsy, M., & Joel, H. (2006). Higher Education, Blended Learning and the Generations. Research Initiative for Teaching Effectiveness, LIB 118. University of Central Florida.

Chen, C. & Jones. K. (2007). Blended Learning vs. Traditionnal Class-room Settings :Assessing Effectiveness and Students Perception in an MBA Accounting Course Journal of Educators Online ,4(1) available at; https://eric.ed.gov/?id=EJ907743

Chen, W. & Looi, C. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: A new blended learning approach. Australasian Journal of Educational Technology, 23(3), 307-326.

Cheung, W.S. & Hew, K.F., (2011). "Design and Evaluation of Two Blended Learning Approaches: lessons Learned", Australasion Journal of Education Technology, V. (27), Special issue (8).

Creason, L. (2005) .Relationships among community college developmental reading students self regulated learning, internet self-efficacy, reading ability and achievement in blended learning and traditional classes. [Ph.D. dissertation], United states:: University of Missouri.

Dos, B., (2014); "Developing and Evaluating a Blended Learning Course", Anthropologist, V. (17) N. (1).

Eryilmaz, Meltem. (2015). The Effectiveness Of Blended Learning Environments. Contemporary Issues In Education Research - 4th Quarter,V. 8, N. 4.

Futch, L. (2005). A study of blended learning at a metropolitan research university. [Ed. D. dissertation], United states: Florida University.

Ginns, P. & Ellis, R., (2007). "Quality in Blended Learning: Exploring The Relationships Between on Line and Face-To-Face Teaching and Learning"; Internet in Higher Education, V. (10).

Gyamfi. S.& Gyaase.P.(2015). Students' perception of blended learning environment: A case study of the University of Education, Winneba, Kumasi-Campus, Ghana. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), Vol. 11, Issue 1, pp. 80-100

Hofmann, J. (2004). Blended Learning Case Study. The ASTD E-Learning Handbook: Allison Rosset. New York: McGraw-Hill.

Honemond, F., (2010). "Blended Learning Approach"; Report From Department of Energy, December.

Isman, A. et al., (2012). "Using Blended Learning in Developing Student Teachers Teaching Skills", The Turkish Online Journal of Education, V. (11), Issue (4), October.

John, W. (2009). Blending Learning: The Convergence of Online and Face - to - Face Education, Promising Practices In online Learning: North American Council for Online Learning.

Johnson, Doug.(2011). Why Librarians should be in charge of educational technology. 6. available at; http://doug-iohnson.squarespace.com/blue-skunk-blog/2011/2/20/bftpwhy-

Kazu, I.Y. & Demirkol, A., (2014). "Effect of Blended Learning Environment Model on High School Students' Academic Achievement", The Turkishon Line Journal of Educational Technology, V. (13), N. (1),

January.

Kraus, K.L., (2010). "Getting Started with Blended Learning", Griffith Institute For Higher Education (GIHE), Griffith University, www.grifith.ed,au/gihe.

Lautzen, D.K. & Hochlei Tner, T., (2014); "Blended Learning in DC Public Schools", Education Policy Studies, American Enterprise Institute (AI), January

Lim, D., Morris, M., & Kupritz., V. (2007). Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction. Journal for Asynchronous Learning Networks (JALN), 11 (2) available at; www.sloan-c.org/publications/jaln/v11n2/pdf/v11n2_lim.pdf

Lord, G. & Lomicka, L., (2008). "Blended Learning in Teacher Education An Investigation of Classroom Community Across Media", Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, V. (8), N. (2).

Means .B.&Toyama.Y. & Murphy.R. & Baki .M.(2013).The Effectiveness Of Online And Blended Learning: A Meta- Analysis Of The Empirical Literature . Teachers College Record V. 115, 030303,47 P.

Michael B. & Heather Staker,(2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools* (San Francisco: Jossey-Bass,). available at; https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/

Naaj, M.A., Nachouki, M. & Ankit, A., (2012). "Evaluating Student Satisfaction with Blended Learning in a Gender- Segregated Environment", Journal of Information Technology Education, V (11).

Nehdi, A.H., (2013). "The Best of Both Worlds- Making Blended Learning Really Work by Engaging The Whole Brain", CEO, Herrmann International The Originators of Whole Brain, New York.

Nordine, D., (2011); "Blended Learning: Transforming The classroom", WisconsinVirtual School (WVS), http://www.kpk12.com

Oliver , M. and Trigwell , K. (2005) . Can Blended Learning Be Redeemed ? E-Learning, Vol .2, No.l, PP: 17-26.

Perifanou, M. et al., (2010). "Collaborative Blended Learning Methodology (CBLM), "Project Support From The European Commission Under The Lifelong Learning Programme Leonardo Dvinci, Education and Culture DG, Ver, 10, Project Number: 2010-1-LE005-11466

Poon, J., (2013); "Blended Learning: An Institutional Approach for Enhancing Students' Learning Experiences", MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. N. (2), June.

Reasons, S., Valadares, K., &Slavkin, M. (2005). questing the hybrid model : Student Outcomes In Different Course Format, JALN. 9 (1), 83-94.

Rossett , A., Douglis, F., & Frazee, R. (2003). Strategies for Building Blended Learning Circuits. available at; http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm

Rossett A. & Vaughan R (2006). Blended Learning Opportunities. American Management Association, Available at: (www.amanet.org).

Saliba, G. & Rankine, L. & Cortez, H., (2013); "Fundamentals of Blended Learning" Learning and Teaching Unit (UWS), University of Westerm Sydney, Australli.

Sana, F., Fenesi, B. & Kim, J.A., (2011); "A Case Study of The Introductory psychology Blended learning Model at McMaster university," The Canadian Journal for Scholarship of Teaching and Learning, V. (2), Issue. (1), Article (6), July.

School Wires, (2012). "Blended The Best of Online and Face-To-Face Learning to Improve Student Outcomes", available at; http://www.schoolwires.com/domin/32.

Singh, H. Reed. C. (2004). Achieving success with Blended Learning, Centre Software , ASTD State of the Industry Report, American Society for Training & Development, pp 1-7

Stacey, E. &Gerbic, P., (2008). "Success Factors for Blended learning", In Hello! Where are you in the Land Scape of Education Technology, Concis paper, proceeding Ascilite Melbourne, ", available at http://www.ascilite.org.au/conference5/melbourne08 /procs/stacey.pdf.

Staker, H. & Horn, M.B., (2012). "Classifying K-12 Blended Learning,", INNOSIGHT Institute, www.Innosighte.org, May. available at https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.emerging-models.pdf

Thoeming, B., (2013): "Blended Learning Where Teaching Meets Technology, "Desire 2 learn, New Zealand In cooperated, available at; www. desirezlearn.com

Vander Kam, L.,&Zinsmeister .K (2013). "Blended Learning Awise Giver's Guide to Supporting Tech-Assisted Teaching", Philanthropy Round Table Previous Guide Books on Education Reform Form The Philanthropy Round Table, Edited by: ZinsemeisTer, K., Washingtom, April.

Walne, M.B., (2012); "Emerging Blended-Learning Models and School profiles", Edustart LLC, Creator Houston-Community Foundation, September

Walsh, N.M., (2013): "Boys and Blended Learning: Achievement and Online Participation in physical Education", Master of Education, The University of Canterbury.

Warrier B.S.. (2006).Bringing about a blend of e-learning and traditional methods. Article in an online edition of India national newspaper, 15.

Yam, Sharon& Rossini .p.(2011). Online Learning and blended learning: which is more effective? 17th Pacific Rim

Real Estate Society Conference 16-19 January 2011 - Gold Coast, Australia.

Yapici, I.U. &Akbayin, H., (2012); "The Effect of Blended Learning Model on High School Students' Biology Achievement and on Their Attitudes Towards The Internet", The Turkish Online Journal of Educational Technology, V. (11), Issue (2), April