التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) ، ونمط التشارك (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

د/ حنان محمد كمال محمد مرسي
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية – جامعة حلوان

د/ دينا سمير سيد علي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة حلوان

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط)، ونمط التشارك (ثابت-متغير) الأنسب في بيئة تدريب إلكترونية ، و كذلك دراسة التفاعل بين حجم مجموعات التشارك و نمطه ، وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما على تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية: (الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

تم استخدام التصميم التجريبي (٢×٢) بحيث تضمن التصميم التجريبي العاملي متغيرين مستقلين هما:حجم مجموعات التشارك(منخفض-متوسط)، و متغير نمط التشارك(ثابت-متغير) ،واشتمل على متغيرين تابعين هما: مهارات التدريس الإلكتروني ، واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في بيئة تدريب إلكترونية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. وقد تكونت عينة البحث من (١٤٣)عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بالجامعات.

وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اليقظة العقلية ومهارات التدريس الإلكتروني ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) لصالح الحجم المتوسط. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اليقظة العقلية ومهارات التدريس الإلكتروني ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير) ، وكذلك التفاعل بين حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك.

الكلمات المفتاحية: بيئة التدريب الإلكتروني- التعلم التشاركي- حجم مجموعات التشارك- نمط التشارك- اليقظة العقلية- مهارات التدريس الإلكتروني – الاحتياجات التدريبية.

التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض- متوسط) ، ونمط التشارك (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

مقدمة:

لقد تأثر التعليم الجامعي شأنه شأن بقية قطاعات التعليم الأخرى بالانتشار المفاجئ لفيروس كورونا على مستوى العالم وواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة تحديات للتعامل مع ضغوط تقديم التعليم الجيد خلال الأزمة باستخدام الأدوات والتقنية الرقمية، الذين تلقوا القليل من التدريب أو الدعم أو لم يتلقوهما على الإطلاق.

ويولى كثير من التربويين اهتماماً كبيراً بالتعليم المدمج في ظل الأوضاع الراهنة التي طرأت جراء انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد(١٩- COVID)، وما ترتب على هذا الأمر من تحديات خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية لا سيما فيما يتعلق بمجال التعليم الإلكتروني . ونظراً لصعوبة توفير التعليم الإلكتروني الكامل و الإيفاء بمتطلباته وشروطه تم التوصل إلى حل مناسب لجميع أطراف العملية التعليمية ألا وهو استخدام التعليم المدمج والذي يقوم على الدمج بين الطريقة التقليدية و الطريقة الإلكترونية في عملية التعليم و التعلم.

وعلى مستوى الجهود المبذولة لعضو هيئة التدريس في أثناء أزمة كورونا، انتقلت العملية التعليمية في الجامعات إلى نظام التعليم من بعد من خلال استخدام التطبيقات التكنولوجية والمنصات التعليمية المتخصصة مثل: نظام الفصول الافتراضية، ووسائل التواصل الاجتماعي، ونظام البلاك بورد ، وكذلك برامج Zoom و Microsoft Teams التي تم تفعيلها خلال الأزمة لضمان استمرار عملية التعليم دون انقطاع. لذلك كان هناك احتياج شديد الأهمية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام بيئة التدريس الإلكتروني وطرائقه ؛ لكي يتحقق الاستخدام الأمثل لما له من أثر فعال في استيعاب المتعلم للمعارف، واكتسابه للمهارات وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية برمتها.

وإذ يمثل التدريب الإلكتروني أحد أشكال مواكبة المستجدات التكنولوجية التقنية الراهنة فيما يرتبط بعملية التدريب، حيث أن الاعتماد على الإنترنت في عملية التدريب يسهم في تزايد معدلات إنجاز المتدرب، ويطور من اتجاهاته وشخصيته المهنية (Singer&Greenbowe, 2001). وتشير بعض الدراسات مثل حمد المطيري، (٢٠١٥) و علي

الموسوي (٢٠١٠) و جمال الدهشان (٢٠١٩) إلى مميزات التدريب الإلكترونى، ومنها تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين وزيادة الدافعية الذاتية لديهم لمزيد من التعليم، وانخفاض تكلفة التدريب للمدرب والمتدرب في ظل انتشار المنصات التعليمية وقنوات اليوتيوب، الى جانب التغذية الراجعة الفورية للمتدرب في ظل ملازمة التطبيق للتدريب، وإمكانية نشر المدرب لأعماله بسهولة ويسر في كافة أرجاء العالم دون أدنى تكلفة مع التحرر من العوائق الجغرافية والزمنية، فالتدريب الإلكتروني يتخطى حدود الزمان والمكان، وتحقيق التفاعلية مع محتوى الدورات التدريبية من خلال إرسال التعليقات، وحصول المدرب على تغذية راجعة حول محتوى الدورة التي قام بعرضها على الجمهور.

وهناك مبررات داعمة لاستخدام التدريب الالكتروني ليس فقط من اجل جائحة كورونا فحسب وهذا ما ذكره (٢٠١٦) Carpenter حيث أشار إلى صعوبة حصول عدد كبير من المستهدفين على التدريب نظراً للتكلفة والوقت المتاح ، وهذا ما يتغلب عليه التدريب الالكتروني فيكون في غير أوقات العمل وبأعداد كبيرة. و أشار أيضاً إلى شعور بعض المدربين بالحرج والتوتر بالمواجهة المباشرة أثناء مشاركة بعض من زملائه أو أساتذته في التدريب ، وهذا ما يتفاداه المدرب بالفصل الافتراضي.

ويعد التعلم التشاركى من أهم الاستراتيجيات التعليمية فى بيئات التعلم والتدريب الالكترونية ، فهي تدعم تفريد التعليم؛ وبناء المعارف من خلال الأقران وفق سياق اجتماعى تكيفي يجمع ما بين إحتياجات الفرد وظروف الجماعة الإفتراضية التي ينتمى لها. وتكمن أهمية التعلم التشاركى الإلكترونى فى كونه يمثل أحد أشكال التعلم النشط عبر الإنترنت حيث يتفاعل فيه المتعلم مع أدوات ومصادر المعرفة من خلال مسئوليتة الفردية والمشاركة الإيجابية مع الآخر كأساس فى بناء المعرفة الشخصية . وقد اثبتت كثير من الدراسات ومنها (حمدى شعبان، أمل حمادة، ٢٠١٣ و همت قاسم ، ٢٠١٣ وحسن مهدي ، ٢٠١٢ و محمد البسيوني ، ٢٠١٢ و Jara, Herias, Torres & Dormido, 2009) دور التعلم التشاركى فى تحقيق العديد من الاهداف التربوية والتي تعمل على رفع مستوى تحصيل الطلاب والدافعية للتعلم وتنمية مهارات الذكاء الإجتماعى. ويعد التعلم في مجموعات من أهم أشكال التعلم التي تمكن المتعلمين من التفاعل مع بعضهم البعض مما يؤثر في تطوير مهارات العمل الجماعي مثل: المناقشة، التعاون ، الوصول لحل المشكلات البحثية ، تنفيذ المهام أو المشاريع ، القيادة وتحمل المسئولية وتحقيق أهداف التعلم المشتركة (هنادي عبد السمعي ، ٢٠١٥). وتعد دراسة حجم مجموعات التشارك في بيئات التدريب الإلكترونية من أهم

متغيرات التصميم التعليمي لمثل هذه البيئات ، لأن اختلاف عدد الأفراد داخل مجموعة التعلم الواحدة قد يؤثر على حدوث التشارك والتفاعل في بيئة التعلم وفى معدلات الإنجاز أو التحصيل (Koh&Hill, 2010).

كما تبرز أهمية أنماط التشارك عبر بيئات التدريب الإلكتروني من حيث أهميتها في عمليتي التعليم والتعلم، وأنها تتحدد حسب الموقف التعليمي وبعض الخصائص التعليمية، كما يعد تحديد نمط التشارك أداة إذا امتلكها المدرب ساعدته على تسهيل مهامه، وتحسين أهدافه، وتسهيل مشاركة المتدربين في الأنشطة؛ لذلك تعد أنماط التشارك مدخلاً ضرورياً في عرض المحتوى التعليمي المقدم للمتدربين في بيئة التعليم الإلكتروني، حتى لا يكون موقف المتدرب سلبياً أثناء التدريب، بل يكون مشاركاً نشطاً يصل إلى المعلومة التي يريدها، ويستفاد منها المدرب وبقية المتدربين المتفاعلين معه (David & Al Musawi, 2011) .

وحيث تؤكد النظرية البنائية أن العمل الجماعي مبدأ مهم لتسهيل بناء الخبرات المعرفية والاجتماعية في مجموعات صغيرة يطبقون معارفهم و يختبرون فهمهم من بعضهم البعض (ممدوح الفقي،٢٠١٦).

وتشير أيضاً نظرية إثراء المعلومات الى أن إثراء المعلومات يتم من خلال عدد الأفراد المشاركين في أداء المهمة، و عدد المثيرات ، و التغذية الراجعة السريعة، و لغة الوسيط، ومن ثم زيادة عدد المشاركين في أداء المهمة يساعد على إثراء المعلومات بين أفراد المجموعة من خلال المناقشة و التفاعل بين أفراد المجموعة كبيرة الحجم (محمد خميس، ٢٠١٣). وعليه، هناك تعارض بين النظريات من حيث أفضلية حجم مجموعات التشارك، ولكل منها مبرراته وأسبابه ، وهذا يدعو إلى المزيد من البحث و الدراسة لهذا المتغير وهذا ما يستهدفه البحث الحالي .

بالإضافة إلى ذلك هناك تناقض أيضاً بين نتائج بعض الدراسات والبحوث المتعلقة بمتغير حجم المجموعات ؛ حيث أشار بعضهم إلى أفضلية حجم المجموعات الصغيرة (محمد خلف الله ،٢٠١٧، زينب خليفة، و أحمد عبد المنعم ،٢٠١٦ ، ٢٠١٣ ,Neuman)، واشار البعض الآخر إلى أفضلية حجم المجموعات المتوسطة(أميرة الجمل،٢٠١٢) ، واخرى إلى تساوي تأثير حجم المجموعات المختلفة (كبيرة، متوسطة، صغيرة) (Justice ,Danso& Awortwe, 2015) ، بينما تباينت نتائج بعض الدراسات والبحوث في نتائجها حول أنسب حجم لمجموعات العمل (نيفين السيد، أنهار ربيع ،٢٠١٧ ، و وليد إبراهيم ،٢٠١٣).

والملاحظ في تلك الدراسات وغيرها انها ركزت على حجم مجموعة التشارك او شكل التشارك متزامن او غير متزامن ولكنها لم تتطرق الى شكل تكوين المجموعة من حيث الثبات والتغير ، لذلك

هنـاك حاجـة الـى دراسـة نمـط التشـارك مـن حيـث الثبات او التغير وعلاقته بحجم المجموعة أيضا من خـلال التـدريب لا سيما الالكترونـي ؛ بهـدف تحقيـق التكيف مـع تفضـيلات عضـو هيئـة التـدريس الذاتيـة عند استخدام بيئة التعلم الإلكتروني التي تختلف في طريقـة تقديم مصـادر الـتعلم التفاعليـة، وفـي قـدرتها علـى مسـاعدة عضـو هيئـة التـدريس فـي التشـارك والتفاعـل والاتصـال والتعـاون وتبـادل الآراء مـع بعضهم بعضاً ومع المدرب.

وظهـرت فـي الآونـة الأخيـرة اتجاهـات حديثـة تـربط بـين اليقظـة العقليـة والتكنولوجيـا؛ حيـث ظهـر مـا يسمى الاستخدام اليقظة للتكنولوجيا Mindful Technology Use، وتمكين التكنولوجيا للعقل Technology enabled mind، والتكنولوجيا المسـتندة إلـى اليقظـة العقليـة Mindfulness-based technology. وتماشـياً مـع بعـض الدراسات السابقة التي أكدت على أن اليقظة العقلية هي حالة من الوعي تسهل تلبية الاحتياجات النفسية الأساسـية، وتعـد مؤشـراً جيـداً علـى الـتعلم المـنظم ذاتيـاً. وبالتـالي يمكـن اسـتخدام اليقظـة المتعلقـة بـالتعليم المـدمج كسـمة نفسـية تسـهم فـي تكـوين معـارف ومهـارات واتجاهـات ايجابيـة قـد تـرتبط بتكنولوجيا المعلومات. كما اهتمت بعض الدراسات بتـأثير اليقظـة العقليـة علـى اتجاهـات الأفـراد نحـو اسـتخدام التكنولوجيـا ، وزيـادة الابتكاريـة فـي استخدامها(Brown& Ryan,2003,Sun & Fang ,2010;Maier ; Laumer ;Wirth , Weitzel,2019, Thatcher; Wright ;Sun ;Zagenczy & Klein ,2018)

وتجدر الإشارة إلى أن اليقظة العقلية تكمن خلف الإطار المعرفي السلوكي القائم على التعقل والتقبل والالتـزام، مـع التركيـز علـى مـا وراء المعرفـة مـن خلال التخطيط والتقويم والمراقبة الذاتية و الانتباه ، والاهتمام بعمليات التفكير أكثر من المحتوى وتعديل الانفعالات من خلال النظرة للذات كسياق، وإعادة البناء المعرفي للاعتقادات التي تتوسط الانفعالات، والتـدريب علـى اليقظـة العقليـة يسـاعد علـى تقبـل الخبـرات الكامنـة وراء السـلوك، والانفتـاح علـى الحاضر، والتمييز اليقظ (فتحي محمد، أحمد طلب ٢٠١٣،) . وتتعدد النماذج المفسرة لمفهوم اليقظة العقليـة، فمنهـا نمـوذج فرايبـرج لليقظـة العقليـة (Walach, & Grossman; Buchheld (٢٠٠١,، ونموذج يقظة الوعى (Rayan& Brown,2003) ، ونموذج الاتجاه اليقظ نحو الأفكار والصور،النموذج المعدل المعرفى الانفعالي لليقظة العقلية(Hayes; Feldman (2007, Laurenceau & Greeson; Kumar،نموذج تورنتو لليقظة العقلية ،نموذج فالدليفيا لليقظة العقلية (Forman, Herber, Cardaciotto,Farrow& Moitra,2008).

ويعـد التـدريب علـى اليقظـة العقليـة Mindfulness Trainingأحد أنواع التدريب المعرفي المهارى الذي استخدم في علاج كثير من

المشكلات النفسية والانفعالية وسوء التوافق (أحمد جاد الرب،٢٠١٧)، وتعد التدخلات التي تتم عن طريق اليقظة أحد الأساليب الحديثة نسبيا في مجال علم النفس ، والتي ظهرت خلال العقود الثلاثة الأخيرة(محمد عبدالخالق، ٢٠١٨) .

وتحظى ممارسات اليقظة العقلية Mindfulness Practices بعديد من الفوائد؛ حيث تعزز وتزيد من قدرة الفرد على الانتباه ، كما أن ذوى السمات والخصائص المرتفعة من اليقظة العقلية، هم أفضل وأكثر قدرة على تنظيم الذات ، وتنظيم السلوك، ويظهرون الأداء الأفضل(Kuhlkamp,2015).

ومن الملاحظ أن اليقظة العقلية بما تتضمنه من جوانب متعددة تسهم في فهم عضو هيئة التدريس لذاته وإدراكه لانفعالاته وقدراته ومن ثم فإن أعضاء هيئة التدريس الواعين بمهارات التدريس الإلكتروني يكونون أكثر استعداداً لاستخدام التعليم الإلكتروني؛ فعندما يكون عضو هيئة التدريس يقظاً عقلياً فمن المرجح أن يستكشف ويكتشف بنشاط ميزات ووظائف إضافية مفيدة للتدريس الإلكتروني، و يميل الأشخاص ذوو المستويات العالية من اليقظة إلى معرفة سياقهم وكذلك قدرتهم ، وهم أكثر انفتاحًا للبحث عن كل ما هو جديد لإكمال المهام التدريسية والأكاديمية المختلفة.

وتساعد اليقظة العقلية عضو هيئة التدريس في الاحتفاظ بالاتزان و الهدوء والمرونة العقلية والانتباه للمستجدات الحديثة في البيئة التعليمية التعلمية (فدوى علي،٢٠٢٠) ، التعامل بفاعلية والتفاعل الإيجابي في أثناء المواقف التدريسية الإلكترونية، ومجابهة كل ما هو جديد ، وأن يصبح أكثر استجابة لاحتياجات طلابه في بيئة التعلم الرقمي، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية التدريب على اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس من حيث تحسين كفاءتهم الذاتية، وتقليل الضغوط المهنية ، وتقبل الاختلاف، والتوجه نحو الحاضر ومرونة تقبل التغيير ، والتفاعل مع الخبرات الجديدة مما يسهم في تحسين الوعي و التمييز اليقظ ، وتعزيز القدرة على مواجهة الضغوط والتقليل من مستويات التوتر والقلق الناجم عن التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ، وزيادة الرفاهية النفسية ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:(Ayless,2018 Walker,2017, ، Bernay,2014 ، Ziaian, Sawyer, Evans & Gillham, 2015).

وترى الباحثتان أن هناك تحديات عديدة تحول دون امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الإلكتروني كإدارة الصف من بعد وإلقاء المحاضرة والمناقشة الإلكرونية، وتقديم التغذية الراجعة إما أنها تتعلق بالتحديات المهنية التي تفرض على عضو هيئة التدريس كأن لا يتوافر دورات وبرامج تدريبية ، أو العبء التدريسي الثقيل، أو قلق ومقاومة التحول الرقمي. كما أن تحديات إدارة

التـدريس الإلكترونـي تتطلـب التخطـيط والتصـميم وامتلاك المهارات الفنية لاستخدام تقنيات التدريس الإلكترونـي، حيـث يفضـل عضـو هيئـة التـدريس التعامل المباشر مع منظومـة التدريس الإلكتروني ؛ نظرا لمـا يتطلبـه هـذا الموقـف التعليمـي الجديـد مـن عضـو هيئـة التـدريس مـن تغييـر فـي أنمـاط التعليم واستراتيجيات التدريس وكيفيـة التعامل مـع الطلبـة، ومدى ما يحتاجه عضـو هيئـة التدريس مـن تحضير وإعداد للتدريس الإلكترونـي سواء من حيث الوقت أو الجهد، أو اكتسـاب مهـارات تكنولوجيـة جديدة لـم يكن يحتاجها في التعلم التقليدي ، بالإضافة الى ذلك ضـعف المهـارات الحاسـوبية اللازمـة لاسـتخدام منظومة التدريس الإلكتروني لدى الكثير منهم (خالد القضـاة، وبسـام مقابلـة،٢٠١٣، Chizmar &Williams ,2001, Naida ,2003, Cahill ,2008 Stevenson ,2007, (Shifter ,2002, .(Quinn & Corry ,2002, Bower ,2001,

و من بين الدراسات التي تناولت فاعلية التعليم المـدمج فـي التعلـيم الجـامعي دراسـة تيسـير سليم(٢٠١٣) ، ودراسة فدوى علي(٢٠٢٠) التي توصـلت إلـى وجـود علاقـة بـين اليقظـة العقليـة و الضـغوط المهنيـة لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس، ودراسـة رضـا المواضية، وطـلال الزعبـي(٢٠١٩) عـن اتجاهـات أعضـاء هيئـة التـدريس نحـو التعليم المـدمج والصـعوبات التـي تواجـه تطبيقـه . كمـا توصـلت دراسـة أمـاني شـعبان(٢٠١٨) إلـى وجـود معوقـات تحـول دون الاسـتفادة مـن التعلـيم المـدمج لدى أعضاء هيئة التدري، المعوقات المتعلقة بالبنية التحتيـة، والطلبـة والمـنهج ،واقترحـت الدراسـة ضرورة توفير بنية تحتية على أعلى كفاءة ، تهيئـة أعضـاء هيئـة التـدريس لتقبـل التعلـيم المـدمج، وتـدريبهم علـى اسـتخدامه ، نشـر ثقافـة التعلـيم المدمج ، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على إعداد المقررات الإلكترونية أيضاً.

مشكلة البحث:

من منطلق خبرة الباحثتين فـي التدريس الجـامعي ومـن خـلال ملاحظتهمـا لزملائهمـا أعضـاء هيئـة التدريس والهيئـة المعاونـة لـوحظ تمسك غالبيتهم بطـرق التـدريس التقليديـة، ووجـود ضـعف فـي استراتيجيات التدريس الإلكترونـي اللازمـة للتعليم المـدمج؛ حيـث أن الـبعض يلجـأ إلـى رفـع المـادة العلمية في الفصول الافتراضية في بيئـة التعلم غير المتزامن دون حدوث تفاعل مع طلابهم، وبمسـاعدة شخص أخر نظراً لعدم تمكنـه مـن مهـارات التدريس الإلكترونـي. رغم أنـه يفضـل استخدام كـلا النمطين المتـزامن وغيـر المتـزامن مـن أجـل تحسـين جـودة التفاعـل بـين الطالـب و عضـو هيئـة التـدريس، وتحسين نتائج التعلم بشكل عام.

وتجـدر الإشـارة إلـى أن لبيئـة الـتعلم المـدمج خصائصـها وخطواتهـا ونماذجهـا ، ولكننـا سـوف نركز في البحث الحالي على بيئـة التعليم الإلكترونـي كأحد مكونات بيئة التعلم المدمج المزمع استمرارها،

وبالنظر إلى شكاوي الطلاب المتكررة تبين تحول الأمر إلى ما يشبه الفصل المعكوس؛ حيث يرفع عضو هيئة التدريس عرض تقديمي، ويستقبل تساؤلاتهم في الأسبوع التالي، أو يقوم بعمل تسجيلات صوتية، ويفتقر الأمر إلى التفاعل نظراً لعدم تمكنهم من البرامج المستخدمة .

أضف إلى ذلك أن التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن باعتبارهما ملمحاً مهمًا للتعلم الديناميكي المفترض حدوثه في قاعة الدراسة بما يحقق كفاءة وعمق التواصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس والطلاب وبعضهم البعض. كما أن البعض يقاوم هذا النوع من بيئات التعلم مقاومة شديدة نظراً للاتجاهات السلبية لأعضاء هيئة التدريس حيال هذا الأمر، وخوفهم ونقص كفاءتهم التكنولوجية وخوفهم من زعزعة ثقتهم بأنفسهم أمام طلابهم إذا أخفقوا في التدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني المزمع استمرارها في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد.

وفي هذا السياق قامت الباحثتين بإجراء دراسة استكشافية على (٢٦٥) عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية من مختلف الدرجات العلمية معيد إلى أستاذ دكتور بتطبيق استبيان لقياس الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني، إعداد/ الباحثتان(ملحق.٤)؛ وذلك لمعرفة ميل أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التدريس الإلكتروني ، ومعرفة مخاوفهم وقلقهم من تطبيقه، للوقوف على المسببات التي يمكن علاجها من خلال التدريب وجاءت النتائج كالتالي:

- ٣٢,٥ % من أعضاء هيئة التدريس لديهم تخوف من التدريس الإلكتروني، و أن من أكثر الأشياء التي تشعر عضو هيئة التدريس بالقلق في التدريس الالكتروني عبر الشبكات عدم الوعي الكافي بمعرفة البرامج، عدم القدرة علي توصيل المعلومة بشكل واضح، و قلة التفاعل بين الطالب و المحاضر، ضعف تواصل الطلاب في أثناء التدريس الإلكتروني، والذي قد يرجع إلى ضعف التدريب الكافي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس على كيفية التواصل بالإضافة إلى ضعف الإمكانات التكنولوجية لدي بعضهم أيضا، و ضعف البنية التحتية ، و انخفاض كفاءة شبكات الانترنت، عدم الالتزام وضعف التركيز، أعداد الطلاب وطبيعة المقررات العملية، عدم اكتمال المعرفة الفنية و التقنيات في التخصصات الفنية.
- ٦٣,٦% من أعضاء هيئة التدريس يفضلوا التدريس وجهاً لوجه، ٩,٣٧% الإلكتروني المتزامن١٢,٥% غير المتزامن.

وقد أضاف هذا الكثير لقناعة الباحثتان بمشكلة البحث وعزز التوجه في طريقة

تصـميم البرنـامج التـدريبي بمـا يضـمن التأثير بشكل إيجابي في المتدربين ومقابلة احتياجـاتهم و مخـاوفهم مـن التـدريس الإلكتروني، وساعدهم في الوقوف على حجم المشكلة .

وفـي السـياق نفسـه قامـت البـاحثتين بـإجراء دراسة استكشافية أخرى على عينـة قوامهـا (٢٣٧) عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية من مختلف الدرجات العلميـة- معيد إلى أستاذ دكتور- للوقوف علـى حجـم المشـكلة ، والتعـرف علـى احتياجـاتهم التدريبية(ملحق.٣) ، وكشفت النتائج ما يلي:

- أن استراتيجيات التدريس الالكتروني التي يرغب أعضاء هيئة التدريس في التدريب عليها على الترتيب: المحاضرة إلكترونية ٥٧%، المناقشـــة الإلكترونيـــة ٣٥%، العصف الذهني ٢٧%، الألعاب التعليمية ٢٢,٨%، المشـــاريع ١٧,٣%، دراســـة الحالة ١٦,٥%، وأخيراً الفصل المعكوس بنسبة ١١%.
- أن البرمجيات المفضلة لدي أعضاء هيئة التـدريس فـي الاسـتخدام تطبيـق Zoom بنسـبة ٩٠,٣% ثـم Web ex 16%، Moodle ٤,٦%، Microsoft teams ٢٠,٣% ، ٢٠,٧% Google classroom، وبرمجيـات أخـرى مثـل Snagit ،Schoology ،Black board ٠,٤% على الترتيب.
- أن أكثر استراتيجيات التدريس الإلكتروني التي يستطيعون استخدامها هي المحاضرة الإلكترونيـة بنسـبة ٨٢,٢% ، وأن أقـل الاستراتيجيات باستطاعتهم استخدامها هى اسـتراتيجية الفصـل المعكـوس بنسـبة ٩,٥%. و أن إلمام عضو هيئة التدريس بمهـارات بنـاء الـدرس / وضـع اهـداف تعليمية 4.9% ، تخطيط الدرس ٧,٢% ، تصميم أنشطة تعليمية ٨,٧% ، و استخدام استراتيجيات تعلم الكتروني ١٢,١% ،
- وأن إمكانيـــة المتابعـــة وتقيـــيم الاداء بالتدريس الالكتروني ١٣,٢% ، واعطاء التغذية الراجعة بنسبة ١٥,٨%، وانشاء عـرض تقـديمي ٤٩,١% ، ادارة الفصـل الافتراضـي ١٨,٩% ، ومهـارات التعامـل مـــع الفصـــل الافتراضـــي ٢٦,٢٤% ، ١٨,٩%.

ونشير مرة أخرى الى ما تم ذكره بالمقدمة عن اختلاف نتائج بعض الدراسات والبحوث فيما يخص فاعلية حجم مجموعات العمل التشاركية (كبيـرة، متوسـطة، صـغيرة) بـل وعـددها المناسب في كل نمط مثل دراسة محمد خلف الله(٢٠١٧)، زينب خليفة، و أحمد عبد المنعم (٢٠١٦)، وأميـرة الجمـل(٢٠١٢)، و هنـادي

عبد السميع(٢٠١٥) . وأشارت نتائج الدراسة التي أجراها Justice (٢٠١٥) وآخرون إلى تساوي تأثير حجم مجموعات التشارك (كبيرة، متوسطة، صغيرة) ، ولم تتطرق الدراسة الى نمط الثبات والتغير او الدراسات السالفة الذكر ولم تجد الباحثتان ما يدعم تلك المتغير.

ومن هنا برزت الحاجة إلى الكشف عن التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض/متوسط) و نمطه (ثابت/متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.ويمكن فهم دور اليقظة العقلية وارتباطها بالتعليم الإلكتروني من خلال أربعة مستويات مترابطة هي: عضو هيئة التدريس، وبيئة العمل، والبيئة التنظيمية، والبيئة الخارجية؛ حيث تساعد اليقظة العقلية عضو هيئة التدريس على فهم الضغوط والعوامل المؤدية للضغوط، و خفض مخاوفه من تطبيق التعليم الإلكتروني المزمع استمراره، وتطوير استراتيجياته للمواجهة مع تقديم تفسيرات و التفكر في حلول للمشكلات التقنية التي يمكن من خلالها التعامل مع الضغوط الأكاديمية، وربما يسهم ذلك في تطوير مفهوم عضو هيئة التدريس عن ذاته بطريقة أكثر مرونة والثقة بالنفس و إتقانه لمهاراته التكنولوجية وتمكنه منها وذلك لتعزيز تطبيقه للتدريس الإلكتروني.

وقد تؤثر اليقظة العقلية في اكساب عديد من المهارات، والاستجابات، ولها ارتباط مباشر بالعملية التعليمية، وزيادة الوعي، وحل المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس؛ إذ أن اليقظة العقلية تعني الوعي التام بما يحدث في اللحظة الراهنة، وتقبل الذات دون إصدار أحكام، كما أنها تعلم عضو هيئة التدريس التحكم في عقله وتركيز الانتباه في الوقت الراهن وما يحدث فيه من مستجدات، و إزالة الأفكار المتعلقة بالندم على الماضي أو القلق بشأن المستقبل و مقاومة التغيير، وبهذا قد تتحسن قدرة عضو هيئة التدريس على مواجهة المواقف الضاغطة التي قد يفرضها التدريس الإلكتروني عليهم من خلال الانفتاح على الخبرات الجديدة، وتحسين التوجه نحو الحاضر، و الوعي بوجهات النظر المختلفة مع ضرورة التمييز اليقظ لما يتعرضون له من خبرات ومواقف تعليمية متباينة.

ومن خلال التدريب الالكتروني يمكن ايضاً زيادة فاعلية وأثر التعلم من خلال الأنشطة التفاعلية والتى يمكن تصميمها في مثل هذه البيئة ؛ حيث أشار(Kamel (2000 إلى أن الأنشطة المقدمة من خلال التدريب الالكتروني تساند في ترسيخ المعلومات وتعمل على بقاء أثر التعلم و تضيف التشويق على عملية التعلم .

وفي حدود علم الباحثتين لا توجد دراسة تناولت التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-

متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية و أثره في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية؛ مما دفعهم لاجراء هذه الدراسة.

ولحل مشكلة البحث وتحقيق أهدافه، سوف يحاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

للتوصل إلى حل مشكلة البحث يسعى البحث الحالى إلى محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الاتي :

كيف يمكن بناء بيئة تدريب إلكترونية من خلال التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الاتية:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس عبر الشبكات اللازمة لبناء بيئة تدريب إلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في ظل التعليم المدمج؟
٢. التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريس الإلكتروني، والتحديات التي تواجههم ، للتوصل لتصميم بيئة تدريب تكون ذات فاعلية وتساعد في مقابلة مخاوفهم التى تؤثر في إتجاههم نحو استخدام التدريس الالكتروني ، والذي يعد متطلب ملح في الآونة الأخيرة .
٣. ما صورة التصميم المناسب لبيئة تدريب إلكترونية قائمة على التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد- التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية .
٤. ما حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) الأنسب في بيئة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية (الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟
٥. ما نمط التشارك (ثابت-متغير) الأنسب في بيئة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-

التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

٦. ما أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية، وأبعادها الفرعية (الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس عبر الشبكات اللازمة لبناء بيئة تدريب إلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في ظل التعليم المدمج.

٢. تحديد إجراءات استخدام نموذج التصميم المناسب لبيئة تدريب إلكترونية قائمة على التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، عند تصميمه باستخدام نموذج محمد عطيه(٢٠٠٣).

٣. الكشف عن حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) الأنسب في بيئة تدريب إلكترونية؛ لتنمية مهارات التدريس عبر الشبكات واليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

٤. الكشف عن نمط التشارك (ثابت-متغير) الأنسب في بيئة تدريب إلكترونية؛ لتنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

٥. الكشف عن أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية ، وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة-

التمييز اليقظ) لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. يسهم البحث في تزويد مصممي ومطوري بيئات التعلم الإلكتروني بمجموعة من الأسس اللازمة لتصميم بيئة تدريب إلكترونية، وذلك فيما يخص حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك وأثرهما في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

٢. يقدم البحث نموذجاً لبيئة تدريب إلكتروني قائمة على الأحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) ونمط التشارك(ثابت-متغير) لتنمية مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس .

٣. قد تفيد نتائج البحث في تزويد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومعاونيهم بمهارات التدريس عبر الشبكات ومستوى اليقظة العقلية اللازمين لتحسين العملية التعليمية من بعد.

٤. قد تفيد نتائج البحث ايضاً في توجيه الانتباه لأهمية التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمطه الملائم لبيئة التعلم الإلكتروني، والتي يمكن أن ينعكس آثارها على تحسين الأداء التدريسي ونواتج التعلم.

٥. قد تسهم نتائج البحث من خلال تعزيز أهمية الاستفادة من بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الاحتياجات التدريبية في تذليل الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في التدريس عبر الشبكات.

٦. تتحدد الأهمية النظرية للبحث أيضاً في ضوء أهمية متغيراته؛ حيث يعد من بين الدراسات البينية التي تعني بالربط بين مجالي تكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي، من خلال الكشف عن أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات

واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

٧. تشمل الأهمية التطبيقية للبحث ما يقدمه من أدوات خاصة بتصميم بيئة التدريب الإلكترونية ومقاييس تتعلق بقياس مهارات التدريس عبر الشبكات و اليقظة العقلية يمكن الاستعانة منها من قبل الباحثيين والعاملين بالمجال.

محددات البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

١.الحد الموضوعي: يقتصر الحد الموضوعي على مايتناوله البحث من موضوعات تتعلق بطبيعة متغيراته:

مهارات التدريس الالكتروني (تصميم المحاضرة ، صياغة الاهداف ، استراتيجيات تدريس تفاعلية ، ضبط الصف ، تحويل عرض المحاضرة الى فيديو بتعليق صوتي). اليقظة العقلية (الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ).

٢.الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة حلوان.

٣.الحد المكاني: جامعة حلوان.

٤.الحد الزماني: تم تطبيق تجربة البحث الحالي خلال العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

فروض البحث:

في ضوء الأطار النظري والدراسات السابقة تتحدد فروض البحث فيما يلي:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارات التدريس عبر الشبكات ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط).

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارات التدريس عبر الشبكات ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير).

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط).

٤- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير).

٥- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في مهارات التدريس عبر الشبكات ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض- متوسط) و نمط التشارك (ثابت-متغير).

٦- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة- التمييز اليقظ) ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمط التشارك (ثابت- متغير).

منهج البحث و التصميم التجريبي الملائم:

١. منهج البحث:

استخدم البحث الحالي بعض مناهج الدراسات الوصفية في مراحل الدراسة والتحليل والتصميم، كما تم استخدام المنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على المتغيرات التابعة في مرحلة التقويم.

٢. متغيرات البحث:

أ. المتغيرات المستقلة:

يشتمل هذا البحث على متغيرين مستقلين هما:

متغير حجم مجموعات التشارك(منخفض-متوسط) في بيئة التدريب الإلكتروني .

متغير نمط التشارك(ثابت-متغير) في بيئة التدريب الإلكتروني .

ب. المتغيرات التابعة:

مهارات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.

اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣. التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث تم استخدام التصميم التجريبي العاملي (٢×٢) Factorial

2×2 Design (زكريا الشربيني، ١٩٩٥)، الحالي.

ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

أدوات البحث وتطبيقها	المعالجة التجريبية لمجموعات البحث			أدوات البحث وتطبيقها
التطبيق القبلي لأدوات البحث - الاختبار التحصيلي - مقياس اليقظة العقلية	حجم مجموعات التشارك	نمط التشارك		التطبيق البعدي لأدوات البحث - الاختبار التحصيلي - بطاقة تقييم الأداء - مقياس اليقظة العقلية
		ثابت	متغير	
	منخفض	مجموعة(١) أعضاء هيئة التدريس في مجموعة التشارك المنخفضة ونمط التشارك الثابت	مجموعة(٣) أعضاء هيئة التدريس في مجموعة التشارك المنخفضة ونمط التشارك المتغير	
	متوسط	مجموعة(٢) أعضاء هيئة التدريس في مجموعة التشارك المتوسطة ونمط التشارك الثابت	مجموعة(٤) أعضاء هيئة التدريس في مجموعة التشارك المتوسطة ونمط التشارك المتغير	

شكل (١) التصميم التجريبى للبحث الحالي(التصميم العاملي ٢×٢) .

خطوات البحث:

١.إجراء دراسة مسحية تحليلية لأدبيات المجال والتراث النظري و الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث؛ للإستفادة منها في التأطير النظري للبحث وتفسير فروضه ومناقشة نتائجه.

٢.اختيار نموذج التصميم التعليمي الملائم لطبيعة البحث والعمل وفق اجراءاته المنهجية.

٣.تصميم أدوات البحث.

٤.تصميم السيناريو المشترك لبيئات التدريب الإلكتروني الأربعة موضع دراسة البحث الحالي وفق التصميم التجريبي للبحث وتحكيمه ووضعه في صورته النهائية.

٥. انتاج مواد المعالجة التجريبية -بيئات التدريب الإلكتروني الأربعة- وعرضها على خبراء في

المجال ؛ لإجازتها تمهيداً لإعدادها في الصورة النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق أراء المحكمين.

٦. إجراء التجربة الأولية لمواد المعالجة وأدوات القياس؛ بهدف التحقق من صلاحيتها للتطبيق و شروطها السيكومترية(الثبات- الصدق-تجانس المفردات)، والتعرف على الصعوبات التي واجهت الباحثتين وأفراد العينة أثناء التطبيق.

٧. تحديد عينة البحث الأساسية.

٨. تطبيق أدوات البحث قبلياً؛ بهدف التأكد من عدم إلمام المجموعات التجريبية بالنواحي المعرفية للمحتوى التعليمي، والتحقق من شرط تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة، وكذلك الكشف عن فاعلية بيئة التدريب الإلكترونية.

٩.عرض مواد المعالجة التجريبية"البيئات الإلكترونية الأربع" على أفراد العينة وفق التصميم التجريبي للبحث.

١٠. تطبيق أدوات القياس على نفس أفراد العينة بعد عرض مواد المعالجة التجريبية عليهم.

١١. رصد درجات تحصيل المشاركين للجوانب المعرفية والمهارية.

١٢. إجراء التحليل الإحصائي لنتائج البحث، وتحليلها، ومقارنة نتائج التطبيق وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

١٣. تقديم التوصيات في ضوء نتائج البحث، و التوصل إلى مقترحات تتعلق ببحوث مستقبلية جديدة.

مصطلحات البحث:

في ضوء إطلاع الباحثتان على الأدبيَّات المرتبطة بالبحث الحالي، وعلى عديد من البحوث والدراسات السابقة، ومراعاة طبيعة المتغيرين المستقلين للبحث ومتغيراته التابعة وبيئة التعلم وعينة البحث تمَّ تحديد مصطلحات البحث في صورة إجرائيَّة على النحو الآتي:

حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) Participatory group size (moderate VS small):

يعرف إجرائيا بأنها مجموعة من أعضاء هيئة التدريس تم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة الحجم يتراوح عدد أفرادها من (٢-٤) ، ومجموعات متوسطة الحجم يتراوح عدد أفرادها من (٥-٨)؛ لتبادل مهارات التواصل والمشاركة في بيئة التدريب الإلكترونية.

نمط التشارك (ثابت-متغير) Participatory style (fixed-flexible):

تعرفه الباحثتان اجرائياً انه التشكيل الخاص بمجموعات العمل اثناء التدريب بالبرنامج ، فيشير النمط الثابت الى بقاء كل متدرب مع افراد

المجموعة والمشاركة في جميع الأنشطة مع أفرادها بنفس التشكيل دون تغيير منذ بداية البرنامج التدريبي حتى اخره ، ويشير النمط المتغير الى نقل كل متدرب الى مجموعة جديدة والمشاركة في جميع الأنشطة مع افرادها بتشكيل مختلف في كل نشاط منذ بداية البرنامج التدريبي حتى اخره.

بيئة تدريب إلكترونية e-training environments:

تعرفها الباحثتان بأنها "بيئة تدريب تشمل جميع أنواع المصادر الرقمية والوسائط المتعددة والتقنيات المختلفة، والتي تسمح للمتدرب الوصول والتفاعل مع تلك المصادر متجاوزة للحدود الزمانية والمكانية لتحقيق أهداف التدريب المنشودة، وتمكن المدرب من نشر المحتوى التدريبي ووضع الأنشطة والمهام التدريبية والاتصال بالمتدربين باستخدام النصوص المكتوبة والصوت والصور والفيديو والمحادثات التفاعلية ومشاركة التطبيقات ونقل الملفات، وتحقيق المشاركة الفعالة من جانب المتدربين في ساحات النقاش.

مهارات التدريس الإلكتروني e- teaching skills:

مجموعة من الممارسات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكترونية، و إدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك مع القدرة على أداء عمل أو نشاط معين في بيئة تعليمية تعلمية إلكترونية ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية ، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على استبيان مهارات التدريس الإلكتروني، وبطاقة تقييم الأداء إعداد/ الباحثتين.

اليقظة العقليةMindfulness :

تعرف اليقظة العقلية بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، والمرونة في تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم إصدار أحكام تقييمية عليها مع الانفتاح علي الجديد، والتوجه نحو الحاضر، و الوعي بوجهات النظر المختلفة، والتمييز اليقظ لهذه الخبرات، و تعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس اليقظة العقلية، وأبعاده الفرعية، إعداد/ الباحثتين.

التعريفات الإجرائية لأبعاد اليقظة العقلية:

١.التمييز اليقظ Distinction to Alertness : يعني درجة تطوير عضو هيئة التدريس لأفكاره الجديدة، وطريقته في النظر للأشياء، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مفردات بعد التمييز اليقظ في مقياس اليقظة العقلية ، إعداد/ الباحثتان.

٢. الانفتاح على الجديد Living to Opening : يعني مدى استكشاف الفرد للمثيرات الجديدة وانشغاله فيها، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مفردات بعد الانفتاح على الجديد في مقياس اليقظة العقلية ، إعداد/ الباحثتان.

٣.التوجه نحو الحاضر Present in Orientation : يقصد بها درجة انشغال الفرد أو استغراقه في أي موقف معين، وأفكاره ومعتقداته حيال هذا الموقف ، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مفردات بعد التوجه نحو الحاضر في مقياس اليقظة العقلية ، إعداد/ الباحثتان.

٤.الوعي بوجهات النظر المتعددة Perspectives: Multiple of Awarenessويعني مدى إمكانية تحليل الموقف من أكثر من منظور واحد، وتحديد قيمة كل منظور، واحترام وجهات نظر الأخرين وتقبلها، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مفردات بعد الوعي بوجهات النظر المتعددة في مقياس اليقظة العقلية ، إعداد/ الباحثتان.

الاحتياجات التدريبيةTraining needs :

يعرفها كل من محمد بن يحيي (٢٠٠٤) ، و محمد نعينع (٢٠٢٠) بأنها مجموعة من العمليات التحليلية التي تهدف إلى رصد وقياس الفجوة التدريبية لدى فئة معينة في فترة زمنية محددة ، والحاجة التدريبية تنشأ نتيجة حدوث نقص أو فجوة في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات السلوكية غير الملائمة التي تؤدي إلى إعاقة الوصول إلى النتائج المرجوة ؛و يعد تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يسبق أي عملية تدريبية ، والذي ينصب على تحديد أشكال عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي لدى الفئة المستهدفة، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على استبيان الاحتياجات التدريبية، إعداد/ الباحثتين.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة للبحث:

في ضوء طبيعة وأهداف البحث الحالي تم عرض الإطار النظري من خلال المحاور والموضوعات التالية:

المحور الأول: حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط):

يعد حجم مجموعات التشارك من أبرز المتغيرات التي يؤسس في ضوءها التصميم التعليمي،و يؤثر بدوره في تحقيق التفاعل و تبادل الافكار وتعديل الاتجاهات، وإثراء الموقف التعليمي.

هناك فاعلية وأهمية كبيرة للتعلم في مجموعات حيث أكد التربويون أن التعلم من خلال مجموعة يتيح للمعلمين تبادل الآراء والخبرات و الأفكار حول محتوى التعلم ، وتدعيم بعضهم البعض ، ومشاركة الأفكار والتدريب على المهارات ، وإقامة علاقات إجتماعية جيدة ، وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني ، مما يساعدهم على إثراء التعلم وفهم المادة العلمية(نيفين السيد و أنهار ربيع ، ٢٠١٧).

أشارت نرمين عبد الدائم (٢٠١٨) الى ان حجم عدد افراد مجموعات التفاعل والتشارك المستخدمة في تطبيق استراتيجيات التعلم الالكتروني مثل الفصل المقلوب ، تعد من أهم متغيرات التصميم التعليمي لأنه يؤثر في حدوث التفاعل والمشاركة بين الطلاب ، وينعكس على مستوى آرائهم وافكارهم واندماجهم في مهام التعلم المطلوبة.اختلفت البحوث والدراسات السابقة في تحديد حجم المجموعات في بيئات التعلم الإلكترونية:

حجم المجموعة المنخفضة: حدد حجمها كل من زينب خليفة، أحمد عبد المنعم (٢٠١٦) بأنها تتراوح بين(٣-٥)أفراد، بينما حددها كل من هنادي عبد السميع (٢٠١٥)، ووليد إبراهيم (٢٠١٣) ، وممدوح الفقي (٢٠١٦) على أنها ثلاثة. ويتحدد في البحث الحالي ٢-٤ أفراد.

حجم المجموعة المتوسطة: حددها محمد خلف الله(٢٠١٧) بأنها تضم (١٢) فرد، بينما حدد ممدوح الفقي (٢٠١٦) بـ (٤-٥) أفراد، و وليد ابراهيم (٢٠١٣) بـ (١٠) أفراد.ويتحدد في البحث الحالي من ٥-٨أفراد.

وعليه، يتبين مما سبق تباين واختلاف حجم مجموعات التشارك في البحوث والدراسات السابقة ؛ ومن ثم تبرز الحاجة إلى دراسة أثر أختلاف حجم مجموعات التشارك(منخفضة-متوسطة) في تحسين مهارات التدريس عبر الشبكات واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحديد أنسب حجم لمجموعات التشارك في تحسين المتغيرات المستهدفة.

العوامل التي تؤثر في تحديد حجم مجموعات التشارك:

يتأثر العمل في مجموعات العمل بمجموعة من العوامل المهمة و التي يجب أن يتم دراستها وأخذها في الاعتبار، ومنها: الوسائل و الوسائط التعليمية، جنس المتعلمين، طبيعة المهام المراد تنفيذها والمهارات و المعارف المطلوب إكتسابها، بيئة التعلم، درجة التفاعل والمشاركة (محمد خلف الله،

٢٠١٧ ،نيفين السيد، وأنهار ربيع، ٢٠١٧ ، هاني الشيخ، ٢٠١٣).

ومن الملاحظ ان هناك تناقض أيضاً بين نتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بمتغير حجم المجموعات؛ حيث أشار بعضهم إلى أفضلية حجم المجموعات الصغيرة (محمد خلف الله ،٢٠١٧، زينب خليفة، و أحمد عبد المنعم،٢٠١٦، Neuman,٢٠١٣). و البعض الأخر أشار إلى أفضلية حجم المجموعات المتوسطة(أميرة الجمل،٢٠١٢). و أشارت بعض الدراسات إلى تساوي تأثير حجم المجموعات المختلفة(كبيرة، متوسطة، صغيرة؛ Justice ,Danso& Awortwe, 2015) ، بينما تباينت نتائج بعض الدراسات والبحوث في نتائجها حول أنسب حجم لمجموعات العمل (نيفين السيد، أنهار ربيع ،٢٠١٧ ، و وليد إبراهيم ،٢٠١٣).

كما اختلفت البحوث والدراسات السابقة في تحديد حجم المجموعات في بيئات التعلم الإلكترونية؛ حيث قدرت حجم المجموعة الصغيرة: من (٣-٥) أفراد (زينب خليفة، أحمد عبد المنعم ،٢٠١٦) ، بينما حدده كل من (ممدوح الفقي ،٢٠١٦، و وليد إبراهيم ،٢٠١٣) بثلاثة أفراد ← . بينما تراوحت حجم المجموعة المتوسطة من (١٠- ١٥) فرد(محمد خلف الله ،٢٠١٧، فايز الظفيري وأحمد غريب ، ٢٠١٦). يتضح مما سبق تباين حجم المجموعات في البحوث والدراسات السابقة ونتيجة لهذا التباين نلاحظ أن حجم المجموعات المناسب في حاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث لذا تم تناوله في هذا البحث لتحديد أنسب حجم لمجموعات التشارك، حيث يعد حجم مجموعات التشارك متغير أساسي في تنمية مهارات التدريس عبر الشبكات واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

النظريات الداعمة لحجم مجموعات التشارك:

وهناك نظريات تدعم التعلم في مجموعات كبيرة الحجم، و أخرى في مجموعات متوسطة وصغيرة الحجم، ومنها :

ا. نظرية العبء المعرفي Load Cognitive Theory:

تركز هذه النظرية على تخفيف العبء المعرفي على الذاكرة العاملة للطالب لتسهيل التغيرات التي تحدث في شبكة المعلومات بالذاكرة الطويلة المدى، ومن الملاحظ أن المناقشات والتعليقات والمشاركات والرسائل تكون أقل في المجموعات الصغيرة الحجم مما يقلل العبء المعرفي على أفراد المجموعة ،وعلى العكس في المجموعات الكبيرة الحجم. لذلك نجد أن مبادئ هذه النظرية تعطي تدعم التعلم في المجموعات صغيرة و متوسطة الحجم (محمد خميس،٢٠١١).

٢. النظريـــة البنائيـــة الاجتماعيـــة Social Structural Theory:

تؤكد النظرية أن العمل الجماعي مبدأ مهم لتسهيل بناء الخبرات المعرفية والاجتماعية في مجموعات صغيرة يطبقون معارفهم و يختبرون فهمهم من بعضهم البعض (ممدوح الفقي،٢٠١٦). وتعد استراتيجيات التعلم المتضمنة في البرنامج التدريب قائمة على العمل الجماعي والتشارك لبناء وتبادل الخبرات. وقد اشار محمد خميس (٢٠١١) الى المبادئ البنائية الخاصة بتصميم بيئة التعلم الالكترونية

و أكد على أنها لابد و أن تراعي الآتي:

-أن يقدم التعلم البنائي بيئة تعليمية مركبة ومليئة بالمصادر السمعية والبصرية والروابط الفاعلة، وهذا ما راعاه تلك البحث في التصميم وتم اختيار صور وفيديوهات تعليمية بعناية تخدم الهدف التعليمي.

- أن يقوم التعلم البنائي مشاركة المتعلمين المعلم في وضع الأهداف والأنشطة والا تفرض عليهم ، لذلك تم بناء البرنامج التدريبي وفق احتياجات المتدربين وكانت توضع شروط الأنشطة والتدريبات بالمشاركة وجمع التوقعات والتصويت.

- أن يقوم التعلم البنائي على التعلم النشط، حيث يصمم المحتوى التعليمي ويقدم من خلال دراسات حالة وألعاب وأنشطة وحالات عملية عميقة ومتنوعة تكون مقنعة وذات معنى لدى المتعلمين وخاصة الكبار. وتضمن البرنامج التدريبي دراسة حالة ومواقف فعلية من واقع عضو هيئة التدريس بالجامعة.

- أن يقوم التعلم البنائي على الدعم والتغذية الراجعة لمساعدة المتعلم في تصحيح المعلومة وترسيخها والبناء عليها ، وقد وفر البرنامج التدريبي أساليب عديدة لتقديم التغذية الراجعة وتقييم الاداء.

٣. نظرية إثراء المعلومات:

يتم إثراء المعلومات تتم من خلال عدد الأفراد المشاركين في أداء المهمة، و عدد المثيرات ، و التغذية الراجعة السريعة، و لغة الوسيط، ومن ثم فان زيادة عدد المشاركين في أداء المهمة يساعد على إثراء المعلومات بين أفراد المجموعة من خلال المناقشة و التفاعل بين أفراد المجموعة كبيرة الحجم ، لذلك اهتم هذا البحث بدراسة حجم التشارك للتأكد من التصميم التدريبي الامثل الذي يسهم في تحقيق التعلم بفاعلية (محمد خميس، ٢٠١٣).

المحور الثاني: نمط التشارك (ثابت-متغير) :

تعددت التعريفات حول نمط التشارك، فقد عرفه محمد فرغلي(٢٠١١) بأنه مدخل للتعليم والتعلم يستند إلى توظيف التقنيات والمستحدثات التكنولوجية الحديثة بما توفره من أدوات ووسائل متعددة تسهم في توفير بيئة تعلم ثرية تشجع المتعلمين على العمل الجماعي في مجموعات صغيرة مستقلة، وتيسر تشاركهم الفعال معا في بناء المعرفة وتبادل الخبرات، وإضفاء المعنى عليها وذلك من خلال اندماجهم معا في عدد من المناقشات، والمحادثات والحوارات التزامنية، وغير التزامنية أثناء تنفيذهم للمهام التشاركية المرتبطة بموضوعات وقضايا المقرر الدراسي.

كما عرفته زينب أمين(٢٠١٦) بأنه أسلوب تعليمي تفاعلي يسمح لكل طالب أن يتشارك مع أقرانه في بناء تعلمهم ويتحمل الطالب مسئولية جمع المعلومات وتحديد المهم منها وغير المهم بالنسبة لما يقومون بتعلمه ويتدربون على اكتساب التحصيل المعرفي والمهارى المطلوب تحقيقه لإتمام التعلم عبر الانترنت عن طريق الاتصال والتواصل بين أفراد المجموعة أو بينهم وبين القائم بالتدريس سواء في لقاءات متزامنة أو غير متزامنة.

ومن ثم يمكن تعريف نمط التعلم التشاركي الإلكتروني بأنه نمط من التعلم القائم على منظومة من العمليات التشاركية والتفاعلية والاجتماعية داخل بيئة التعلم الإلكتروني، يعمل فيها المتدرب في مجموعات صغيرة أو كبيرة، يتشاركون معاً في إنجاز المهام التعليمية التشاركية، من خلال أنشطة وتفاعلات جماعية منظمة ومخططة، يتشارك فيها أفراد المجموعة في انجاز مهمة تشاركية أو نقاش قضية أوحل مشكلة، أو بناء محتوى أو حل نشاط جماعي لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، بحيث يكون الناتج النهائي لهذا العمل التشاركي بناء المعرفة واستنتاجها وليس استقبالها.

في حين يرى محمد خميس (٢٠٠٣) أن نمط التشارك يحدث بين اثنين أو أكثر لإنجاز أو إنتاج أو تحقيق مهمة أو هدف معين، وهو بذلك يفرق بينه وبين التفاعل والذي يختص بسلوكيات الافراد وردود فعلهم ومدى تأثير كل منهم على الآخر، وأشارت دراسة (Madeline, 2008) إلى نقص البحوث والدراسات التي تحدثت عن أنماط التشارك، واستراتيجيات التصميم، كما أكدت تلك الدراسة أننا نحتاج إلى بحوث عديدة للوقوف على مدى تحقيق أنماط التشارك المختلفة في البيئات الإلكترونية على أكبر كفاءة تعلم في العملية التعليمية .وأكدت عديد من الدراسات أن هناك أنماطاً متعددة للتعلم التشاركي المختلفة عبر البيئات الإلكترونية، والتي تهدف إلى إحداث تكيف مع تفضيلات الطالب الذاتية عند استخدام بيئة التعلم الالكترونية، والتي سوف يكون لها الأثر الإيجابي في نجاح عملية التعلم مثل(سامي المزروعي، ٢٠١٩، مارلين نبيه حبيب غبلاير ، ٢٠١٨، أشرف عبداللطيف ، ٢٠١٧) .

وفـــي الســـياق نفســـه يشـــير (Madeline, ٢٠٠٨)إلـى أن نمـط التشـارك يـتم مـن خـلال بيئـة تعلم إلكترونيـة تسـتهدف تحقيـق التشـارك بـين المعلـم والمتعلمـين، وبـين المتعلمـين بعضـهم و المـتعلم والمعلـم، وبـين المـتعلم والمـتعلم، وبـين المـتعلم والمتعلمـين ، ويتخـذ التشـارك عـدة أشـكال منها :نمط التشارك المتزامن: هو تشارك يتم وفقاً لإتفـاق أطـراف التشـارك سـواء متعلمـين أو معلمـاً ومتعلمين في ذات الوقتو اختلاف المكـان، ويـتم ذلـك مـن خـلال بيئـة الـتعلم التـي تقـوم علـى أدوات الجيـل الثاني للويب التزامنيـة، مثـل غـرف الحـوار المباشـر (نصـيـة- صـوتيـة- مرئيـة)، وصـفحات التحريـر، والمحادثة الفورية ، و نمط التشارك غير المتزامن: وهـو تشـارك بـين المتعلمـين مـع اخـتلاف الوقـت واختلاف المكان، بما يمكن دخول المتعلم من خلال بيئة التعلم التي تقوم على أدوات الجيل الثاني للويب فـي أي وقـت، ويتبـع إرشـادات المـتعلم فـي تنفيـذ المهـام التعليميـة المكلـف بهـا، دون أن يكـون هنـاك اتصـال مباشـر. و هنـاك نمـط تشـارك مرئـي Collaborative Visible وفيـه تكـون صـفحات محـررات الويـب مفتوحـة ومرئيـة لجميـع المتعلمـين ولكـن يـتم التشـارك مـن خـلال تحريـر تسـجيل الـتعلم داخل مجموعة التعلم فقط، أمـا بقيـة المتعلمـين غيـر المسـجلين فيمكـنهم المشـاهدة فقـط ولكـن بـدون إسهامات ، وتشارك غير مرئي Collaborative Invisibleوفيـه يكـون صـفحات محـررات الويـب غير مرئية بحيث يتم التشارك داخل مجموعـة الـتعلم مـن خـلال تحريـر المتعلمـين وإضـافة الـروابط، و لا يمكـن لمجموعـة أخـرى غيـر مسـجلة فـي النظـام المشـاهدة أو المسـاهمة بـالتحرير أو الإضـافة عبـر صـفحات التحريـر أو النقـاش .كمـا يشـير (حسـن ربحـي، ٢٠١٢) إلـى نمطـين آخـرين مـن أنمـاط التشـارك وهمـا :نمـط الـتعلم التشـاركي داخـل المجموعة: تعمل كل مجموعة داخلياً منفصلة عن المجموعات الأخرى في تنفيذ المهمة التشاركية عن طريـق أدوات الجيـل الثـاني لتحقيـق الأهـداف مـع وجـود دور توجيـه وإرشـادي للمعلـم، ونمـط الـتعلم التشـاركي بـين المجموعـات: تعمـل كـل مجموعـة داخليـاً عـن طريـق أدوات الجيـل الثـاني للويـب، مـع الاطلاع على مخرجات أعضاء المجموعات الأخرى، بحيـث تمـنح كـل مجموعـة امكانيـة الاسـتفادة مـن خبـرات المجموعـات الأخـرى مـن خـلال مشـاهدة التفـاعلات التشـاركية بـين أعضـاء المجموعـات المختلفـة بـدون الظهـور أو التحريـر أو التعديل، مـع وجود توجي وإرشاد للمعلم.

وسـوف يقتصـر البحـث الحـالي علـى نمـط التشـارك (الثابـت -المتغيـر) باعتبـاره نمـط مـن أنمـاط الـتعلم التشـاركي المختلفـة التـي تسـتخدم فـي العمليـة التعليميـة التعلميـة؛ بهـدف تحقيـق التكيـف مـع تفضيلات عضو هيئة التدريس الذاتية عند استخدام بيئة التعلم الإلكتروني التي تختلف في طريقة تقديم مصادر التعلم التفاعلية، وفي قدرتها على مساعدة

عضو هيئة التدريس في التشارك والتفاعل والاتصال والتعاون وتبادل الآراء مع بعضهم بعضاً ومع المدرب، وذلك حتى يحدث تكامل في تقديم المهام والمشروعات واتخاذ القرارات واستكشاف المزيد من حلول للمشكلات والحصول على نتائج تعليمية أفضل في أقصر وقت وبأقل جهد.

ومن الممكن أن يسهم التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك معاً في تحسين مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس.

المحور الثالث: التدريب الإلكتروني :

أثرت جائحة كورونا على جميع مناحي الحياة في شتى بقاع العالم لا سيما العملية التعليمية التعلمية والذي بدوره انعكس سلباً على جودة مخرجاتها، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى توجه جديد للمحافظة على استمرار العملية التعليمية، فلجأت الحكومات إلى التعليم الإلكتروني كحل مؤقت عن التعليم الوجاهي، ومن هنا برزت الحاجة إلى أهمية تدريب وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لتلبية متطلبات التعليم الإلكتروني؛ من أجل صقل خبراتهم في التعامل مع التطبيقات والبرامج الحاسوبية، و سد الفجوات المعرفية لدى المتدربين. وفي ظل ذلك كان لزاماً على القائمين على العملية التعليمية أن يتوجهوا إلى إيجاد وسائل بديلة وفعالة في الوقت ذاته، فظهر التدريب الإلكتروني كحل بديل لهذه الأزمة.

ويمكن القول بأن مفهوم التدريب الإلكتروني يعد المرادف لعدة مفاهيم منها التدريب من بعد، التدريب الرقمي، التدريب عبر الشبكات، جميعها تعد مترادفات متشابهة لنفس المصطلح الذي أصبح يمثل ضرورة من الضروريات التي فرضتها علينا كوفيد١٩، إذ كشفت جائحة كورونا وما نتج عنها من ظروف الحجر المنزلي الاجباري عن رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في التعلم والتدريب من بعد لتلبية متطلبات التدريس بالكليات المختلفة (ناهض العطار، ٢٠١٥).

وإذ يمثل التدريب الإلكتروني أحد أشكال مواكبة المستجدات التكنولوجية التقنية الراهنة فيما يرتبط بعملية التدريب، حيث أن الاعتماد على الإنترنت في عملية التدريب يسهم في تزايد معدلات إنجاز المتدرب، ويطور من اتجاهاته وشخصيته المهنية (Sanger&Greenbowe, 2001).

ونجد أن منصات التدريب الإلكتروني المختلفة تسعى إلى توظيف تقنيات وتطبيقات الحوسبة والشبكة المعلوماتية وغيرها في دعم العملية التدريبية التي تتم في بيئات التدريب التقليدي التي تستند إلى وجود المتدربين في نفس المكان والزمان وبأقل التكاليف وتحقيق أفضل النتائج المرجوة. ويعرف التدريب الإلكتروني على أنه: كل الأنشطة والبرامج التدريبية التي تقدم لعضو هيئة التدريس من خلال توظيف الوسائل التكنولوجية والمعلوماتية

والاتصالية المتاحة، وذلك لتلبية الاحتياجات التدريبية لكل عضو هيئة تدريس يرغب في التدريب في أي وقت ومن أي مكان وفي أي تخصص، وتتم هذه الأنشطة بصورة منظمة ومخططة مسبقاً، بهدف رفع كفاءة أداء عضو هيئة التدريس في مجال عمله" (عماد وهبة، ٢٠١١).

بيئات التدريب الإلكترونية:

يعرف محمد الدسوقي(٢٠١٥) بيئة التدريب الإلكترونية بأنها منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية، لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم.

ويرى محمد خميس(٢٠١٥) أن بيئات التعلم الالكتروني e -Environments Learning هي بيئة التعلم الالكتروني أو منصات التعلم الالكترونيE-learning platforms هي بيئة بديلة للبيئة المادية التقليدية، باستخدام إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، لتصميم العمليات المختلفة للتعلم، وإدارتها، وتقويمها وتطويرها، مثل بناء الكا ئنات التعليمية ، وأساليب تقديم المواد التعليمية ومتابعة تعلم الطلاب، والواجبات تتكون هذه البيئة من مجموعة من الأدوات والحزم البرمجية التي تم تطويرها لتساعد أعضاء هيئة التدريس على إدارة العمليات المختلفة في بيئات التعليم الالكتروني.

الفرق بين التدريب الإلكتروني والتعليم الإلكتروني:

يمكن القول بأن التدريب الإلكتروني ينبثق أساساً من تطبيق تقنية التعلم الإلكتروني في الجوانب التربوية، إذ أنه لا يوجد فرق بينهما من خلال بيئة التعلم الإلكترونية حيث كلاهما يتطلب الأمور الأساسية في أي نظام تعلم إلكتروني وكذلك نظام الفصول الافتراضية وآلية التسجيل والدخول، بينما يتجسد الفرق بشكل واضح وجلي في آلية تطبيق التعليم الإلكتروني على الطلاب أو المتدربين، حيث أن التعليم الإلكتروني مرتبط بمسمى المنشأة التعليمية (المدرسة والجامعة) حيث يوجد مدرسون ويوجد طلاب واختبارات فصلية وحضور مميز وغيرها.

ويشير جميل اطميزي(٢٠٠٧) إلى أن أغلب الأبحاث اعتبرت أن التعليم الإلكتروني والتدريب الإلكتروني شيء واحد، إذ يمكن اعتبار التدريب الإلكتروني جزءا من التعليم الإلكتروني بمفهومه العريض، ولكن التدريب الإلكتروني غالباً ما يقتصر على المؤسسات والشركات التي تدرب موظفيها لترفع من كفاءاتهم المهنية والعلمية.

أهداف التدريب الإلكتروني:

يشير علي الموسوي(٢٠١٠) إلى أن التدريب الإلكتروني يهدف إلى مساعدة المؤسسات لتعديل الطرق التقليدية في تنمية مواردها البشرية وبحيث يتم تهيئة المتدربين لإنتاجية أكبر في مجتمع المعرفة باستخدام التقنيات المعاصرة في أثناء التدريب، وإعدادهم لتوظيفها بصورة فعالة في سوق العمل، كما ويهدف التدريب الإلكتروني إلى مواكبة التحديث المتسارع في مناهج التدريب وتصميمها ومحتواها وأساليبها فيتيح فرص مرنة وميسرة للقيام بذلك باستمرار باستخدام البيئات التدريبية الافتراضية .

مبررات التدريب الإلكتروني:

ولعل من أهم مبررات التدريب الإلكتروني انتشار جائحة كورونا، فقد وجد عضو هيئة التدريس نفسه أمام أوقات الفراغ الطويلة التي كان لابد وأن يستثمر ساعاتها الاستثمار الأمثل في عمليات التعلم المستمر وتطوير الذات، لا سيما في ظل توفر شبكات الإنترنت وأجهزة الهواتف الذكية؛ التي سهلت الانفتاح على العالم والحصول على المعلومات. كما ونجد أن متغيرات العصر الحالي فرضت على المعلم الحاجة إلى تطوير المعلم لذاته في البرمجيات الخاصة بالتعامل مع الحاسوب لتلبية متطلبات التعلم الإلكتروني، والتمكن من استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة لكي يتمكن المعلم من إيصال المعلومة على أكمل وجه وتحقيق تواصل فعال بينه وبين الطلاب من خلال بيئة إلكترونية جاذبة.

ومن المبررات الأخرى التي يمكن إضافتها(حمد المطيري، ٢٠١٢):

- **التطور المعرفي والتقدم التقني وضرورة مواكبته بإعداد وتهيئة الأفراد للتعامل مع متطلبات العولمة من خلال التعلم المستمر مدى الحياة.**
- **تقدم الاتصال وسرعة نقل المعلومات والتطور في التقنيات الرقمية وضرورة إدماجها في عمليات التدريب.**
- **الزيادة الكبيرة في أعداد المتدربين الراغبين في التدريب مما يجعل المؤسسات التدريبية عاجزة عن توفير التدريب لهذه الأعداد.**
- **الحاجة إلى السرعة في الحصول على المعلومات ومعالجتها.**
- **الحاجة إلى المهارة والإتقان في أداء الأعمال وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات**

أنواع التدريب الإلكتروني:

ينقسم التدريب الإلكتروني إلى عدة أنواع أساسية وهي:

١. **المتزامن :وهو النشاط الذي يتم في الوقت الحقيقي، تحت قيادة المدرب حيث يتواجد**

هو وجميع المتدربين في نفس الوقت ويتواصلون مباشرةً مع بعضهم البعض.

٢. الغير متزامن : وفي هذا النوع ليس من الضروري أن يتواجد المدرب والمتدربون بنفس الوقت ولا يتواجدوا بنفس المكان. وقد اشار محمد الحبايبي (٢٠١٣) في دراسته التى استهدفت قياس اثر التدريب الالكترونى الغير متزامن لأعضاء هيئة التدريس في اكتساب مهارات استخدام أنظمة التعلم الالكتروني ، واكد أن التدريب الإلكتروني غير المتزامن فاعل وله اثر ايجابي في تدريب أعضاء هيئة التدريس وانه من أنسب أنواع التدريب لتلك الفئة.

٣. التدريس على مهارات استخدام أنظمة وأدوات التعلم الإلكتروني فعال ويحقق الأهداف المرجوة منه

٤. التدريب المدمج :أي الذي يدمج بين التدريب الشبكي وغير الشبكي وهو نوع من التدريب الحديث يدمج بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني.

٥. التدريب بمساعدة الانترنت: وفيه يعد الدور الذي يلعبه الانترنت غير اساسي في عملية التدريب ويستخدم لدعم اهداف التدريب، أو لإتاحة معلومات خاصة بالبرنامج التدريبي، مثل الوقت المكان ، الحجز ، الموضوعات الرئيسة، أو استخدام البريد الإلكتروني ، او الإعلان عبر الصفحات الالكترونية.

٦. التدريب القائم على الانترنت: ويعتمد فيه التدريب التقليدي على التدريب عبر الويب في ذات الوقت لتحقيق اهداف محددة ، وفي أحيان اخرى يعتمد البرنامج التدريبي بشكل كامل على شبكة الانترنت، ويعد هذا النمط الأكثر استخداماً والايسر لتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتنمية وتطوير معارفه ومهاراتهم واتجاهاتهم (جميل اطميزي، ٢٠٠٧ ، أمين صلاح الدين وريهام الغول، ٢٠١٩).

وهذه الدراسة تتبنى التدريب المتزامن وغير المتزامن حيث يتلقى المدربون تدريباً تزامنياً ثم يقوموا بعمل تدريب وتطبيقات منزلية وفق تعليمات المدرب قبل اليوم التدريبي التالي يتم فيها الاستعانة بالإنترنت ، للبحث عن المصادر او اعادة مشاهدة التدريب المتوفر على صفحة المدرب.

فوائد التدريب الإلكتروني:

تشير بعض الدراسات (حمد المطيري، ٢٠١٥، علي الموسوي، ٢٠١٠، جمال الدهشان، ٢٠١٩) إلى أهمية التدريب الإلكتروني، ومنها: تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين وزيادة الدافعية الذاتية لديهم لمزيد من التعليم، وانخفاض تكلفة

التدريب للمدرب والمتدرب في ظل انتشار المنصات التعليمية وقنوات اليوتيوب، والتغذية الراجعة الفورية للمتدرب في ظل ملازمة التطبيق للتدريب، وإمكانية نشر المدرب لأعماله بسهولة ويسر في كافة أرجاء العالم دون أدنى تكلفة مع التحرر من العوائق الجغرافية والزمنية، فالتدريب الإلكتروني يتخطى حدود الزمان والمكان، وتحقيق التفاعلية مع محتوى الدورات التدريبية من خلال إرسال التعليقات، وحصول المدرب على تغذية راجعة حول محتوى الدورة التي قام بعرضها على الجمهور.

ومن أهم الفوائد التي يتمتع بها التدريب الإلكتروني كما يذكرها جميل إطميزي ، (٢٠٠٧) ، عبد الرحمن توفيق(٢٠٠٧) ، حمدي عبد العزيز (٢٠٠٨) ، شوقي حسن(٢٠٠٩) ، عادل سرايا (٢٠١٢) أنه:

- **يتمتع بالمرونة والملاءمة وسهولة وسرعة الوصول للمحتويات والأنشطة بأي وقت وأي مكان مع إمكانية الاختيار بين دورات متوفرة وتتزايد باستمرار.**
- **يوفر تغذية راجعة فورية عند أداء الواجبات، والامتحانات، والتمارين مع سهولة وسرعة المراجعة، والتحديث، والتحرير، والتوزيع.**
- **مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين ومنها قدرة المتدرب مثلاً أن يدرس بسرعة أو ببطء.**
- **يقدم تسهيلات وأساليب تعليمية متنوعة تمنع الملل.**
- **يسهل متابعة المتدربين ولو كانوا كثرا، كما يسهل وصول الآلاف لنفس المصدر في نفس الوقت بخلاف المصادر الورقية.**
- **تعليم عدد كبير من المتدربين دون قيود الزمان والمكان وفي وقت قصير.**
- **تشجيع التعلم الذاتي مع مراعاة الفروق الفردية.**
- **الوقت: يوفر ويتيح للمتدرب تنظيم وقته بحيث يجدول تلقيه لدورته بما يتناسب وظروف العمل، والعائلة كما ويتيح له تخطي مواد ونشاطات يعرفها.**
- **كلفة المال: حيث يخفض تكلفة السفر، والتنقل، والمعيشة، وكذلك يخفض تكلفة الإنتاج، والتوزيع للمواد التدريبية، وتكلفة المكاتب، والمدربين إضافة إلى تقليص تكلفة ضياع وقت العاملين.**
- **الاتصالات والتفاعل: إمكانية الاتصال والتفاعل الإلكتروني المباشر بين المدرب والمتدربين، وكذلك إتاحة الفرصة للمتدربين التفاعل الفوري إلكترونياً فيما بينهم من خلال وسائل البريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش وغرف الحوار ونحوها.**
- **إمكانية التدرب بأي مكان يتوفر فيه حاسوب وإنترنت.**

- المتدرب هو المتحكم في العملية التعليمية أما المدرب فيكتفي بتوجيه المتدرب.
- المتدربين مشاركين في العملية التعليمية (تدرب إيجابي).
- يمكن للمتدرب أن يصل للحقيبة التدريبية في الوقت والزمان المناسبين له.
- ينشئ التدريب الإلكتروني علاقة تفاعلية بين المتدربين والمدربين.
- استخدام كل ما هو متاح من وسائل مساعدة واستخدام أنماط تدريب مختلفة.
- تقليل تكلفة التدريب ورفع كفاءة المتدربين.
- يقلل من تكلفة السفر للمتدرب والمدرب.
- يشجع المتدربين على تصفح الإنترنت من خلال استخدام الروابط التشعبية للوصول إلى معلومات إضافية حول موضوع الدرس.
- يطور قدرة المتدرب على استخدام الحاسب والاستفادة من الإنترنت مما يساعده في مهنته المستقبلية.
- يشجع المتدرب على الاعتماد على النفس والوصول إلى مرحلة بناء المعرفة ذاتياً، وزيادة ثقة المتدرب في نفسه.
- يسمح للمدربين بتطوير المادة التدريبية باستخدام المصادر الإلكترونية والإنترنت.
- يسمح للمدربين بالاحتفاظ بسجلات المتدربين والعودة لها في أي وقت ومن أي مكان.
- دعم الابتكار والإبداع لدى المتعلمين،
- الاستعانة بالخبراء النادرين متخطياً حاجز الزمان والمكان.
- مراعاة الاختلاف في مستويات سرعة وطرق التعلم.
- تنوع بدائل الاختيار أمام المتدرب.
- دعم وتعزيز دوافع التعلم المستمر.
- التغلب على مشكلات الوقت والمكان والمرونة والمساواة.

معوقات التدريب الإلكتروني:

ظهرت مجموعة من المعوقات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس وحالت دون تطبيق هذا النوع من التدريب على الوجه الأمثل نذكر منها:

- انقطاع التيار الكهربائي بشكل مستمر ولفترات طويلة.
- عدم وجود بنية تحتية مجهزة لأغراض التدريب الإلكتروني.
- انخفاض معدلات الأجور والرواتب تحول دون توفير المعلمين لأجهزة حواسيب ذات مواصفات جيدة.
- السرعات المنخفضة لشركات الإنترنت التي تزود بها المستخدمين، إضافة إلى ارتفاع تكلفتها على المواطن.

- **انخفاض مستوى الأمن المعلوماتي عبر شبكات الإنترنت يولد لدى المتدرب الرهبة من التعامل مع بعض البرمجيات والمنصات التعليمية.**
- **انعدام الحوافز المادية للمدربين والمتدربين.**

و هدفت هذه دراسة خالد القضاة، وبسام المقابلة(٢٠١٣) إلى الكشف عن تحديات التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، والدورات التي حضروها في مجال التعلم الإلكتروني، وقد أظهرت النتائج الترتيب التنازلي الآتي للتحديات: البحث العلمي، تحديات تقنيات التعلم الإلكتروني، تحديات مالية وإدارية، تحديات مهنية، وتقويم، وإدارة، وتخطيط، وتصميم التعلم الإلكتروني. وكشفت النتائج أن ٧٣% شاركوا في دورات ICDL، و١٤,٢ شاركوا في دورات WORLDLINK. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحديات تعزى للجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة. وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى لنوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.

كما أجرى (Quinn & Corry, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تقلل من مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم الإلكتروني في إحدى كليات المجتمع في شمال ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد شملت الدراسة، ١١ عضو هيئة تدريس درسوا بالطريقة التقليدية و٥١ درسوا باستخدام نمط التعليم عن بعد. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أهم معيقات التعلّم الإلكتروني قلة الدعم الفني، والعبء التدريسي، وتدني الرواتب، وضعف الخلفية التكنولوجية، وقلة الدعم المادي لشراء المواد، وقلة التدريب الذي يتطلبه التعلّم الإلكتروني والوقت الإضافي الذي يحتاجه المدرسون الذي يحتاجه هذا النوع من التعلّم والذي يشكل بدوره معيقا للترقية.

وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراها (Rodny, 2002) أن أهم معيقات التعلم الإلكتروني تتمثل في عدم توافر القيادة الفاعلة، وعدم توافر التدريب المناسب، وقلة المعدات والأدوات اللازمة وضعف الدعم الفني لهذا النوع من التعلّم.

المحور الرابع: مهارات التدريس الإلكتروني:

إذا كنا في حاجة ماسة إلى متعلمين قادرين على تجاوز متطلبات الحفظ والتلقين ، فنحن في حاجة إلى عضو هيئة تدريس قادر على امتلاك المعرفة بالقضايا الملحة ولديه مهارات إلكترونية ووضعها في أطر التبني والابتكار، ويمتلك القدرة على توظيف المستحدثات التربوية لطرح جديد

للقضايا.ومن مهارات عضو هيئة التدريس أيضا القدرة على تحويل المحتوى المعرفي إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم ارتباطا بالخصائص النمائية للمتعلمين واستعداداتهم .

ويمكن القول أن مهارات التدريس الإلكتروني هي مجموعة من الممارسات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكترونية، و إدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك مع القدرة على أداء عمل أو نشاط معين في بيئة تعليمية تعلمية إلكترونية ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية ، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ، و يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على استبيان مهارات التدريس عبر الشبكات، إعداد/ الباحثتين.

وتوصلت دراسة منكشة كريم، وموفق عثمان(٢٠١٣) إلى افتقار أعضاء هيئة التدريس إلى لمهارات التدريس الإلكتروني ، وضعف إلمامهم باستخدام البرمجيات الخاصة بالتقنيات الحديثة، واقترحت الدراسة عمل برنامج قائم علي بيئات التدريب الإلكتروني لتحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس وإرشادهم لتنميتها.

كما هدفت دراسة تامر سهيل، ومعتصم مصلح (٢٠١٦) إلى قياس مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة بدولة فلسطين،وقد صممت لهذا الغرض استبانة مكونة من ثلاثة محاور ، الأول: استخدام الحاسوب، والثاني:استخدام الشبكة العالمية" الانترنت" ، والثالث: مهارة إدارة جلسة الصفوف الافتراضية، وأجريت الدراسة على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (٤٧) عضواً من هيئة التدريس، ثم وزعت الاستبانة التي اعتمدت مقياس التدرج الخماسي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه توجد فروق في المتوسطات للدرجة الكلية لمهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة بدولة فلسطين، تعزى إلى المتغيرات الآتية: النوع الاجتماعي لصالح الإناث ،والكلية لصالح العلوم الإدارية والاقتصادية ، والخبرة لصالح أقل من (٣) سنوات ، والمؤهل العلمي لصالح ماجستير ، وحالة عضو هيئة التدريس لصالح متفرغ ،وأوصت الدراسة التركيز على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في التدريس الالكتروني، وتوفير الاحتياجات اللازمة لتفاعل أكبر في التعليم الالكتروني بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة محمد الحمران، محمود حميدات، ومهدي بدارنة (٢٠١٦) إلى الكشف عن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني (كفايات استخدام الحاسوب، كفايات استخدام الشبكات والانترنت، وكفايات ثقافة التعليم الإلكتروني) جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني تعزى للمتغيرات (الكلية، سنوات التدريس العالي، المؤهل العلمي)، وأوصت الدراسة بضرورة توفير كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وغرس الوعي لديهم بأهميته وتدريبهم على متطلباته.

ويمكن القول أن كثير من الدراسات أشارت إلى فاعلية الأنشطة الإلكترونية من خلال التدريب الالكتروني في تنمية المهارات المختلفة، وكذلك التحصيل المعرفي، ودافعية الإنجاز، كما تجعل المتعلم يقظ وفاعل في وقت التدريب عبر الشبكة، وبالأخص إذا تم استخدام التعزيز الفوري بعد الانشطة. لذلك تعتمد تلك الدراسة على استخدام الأنشطة التفاعلية في بناء البرنامج التدريبي المستخدم.

وقد تم التركيز في البحث الحالي على تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية بناء درس في بيئة تدريب إلكتروني من حيث وضع أهداف تعليمية، تخطيط الدرس، تصميم أنشطة تعليمية، استخدام بعض استراتيجيات التدريس الإلكتروني، مثل: المحاضرة الإلكترونية، العصف الذهني الإلكتروني، المناقشة الإلكترونية ، المتابعة وتقييم الأداء وتقديم التغذية الراجعة، وأيضاً مهارات تصميم العروض وإنشاءها:استخدام النصوص وقواعدها، و ادراج فيديو وتعديله، وادراج صوره وتعديلها،وكيفية اختيار صورة تعبر عن المحتوى، وإضافة رابط إلكتروني لموقع أو ملف ، كما تم لفت الانتباه الى اهم الأخطاء التي تتعلق بالتعامل مع الفصول الافتراضية بالبيئة الالكترونية . لذلك يجدر بنا الإشارة الى بعض الاستراتيجيات الفاعلة والى يمكن من خلالها الحصول على بيئة تدريس الكترونية فاعلة ومشوقة.

المحور الخامس: استراتيجيات التدريس الالكتروني e-Training Strategies:

تعرف الاستراتيجية بانها خطة منظمة محددة المدة لتنفيذ مجموعة من الأنشطة والإجراءات في تسلسل ما لتحقيق أهداف تعليمية محددة. واستراتيجيات التعلم تطلب استدعاء بعض من

العمليات والمهارات العقلية المركبة لدى المتعلمين والتي تساعد بدورها على إدراك المعارف والمفاهيم والمهارات بل واكتسابها ، وتنظيمها في الذاكرة لبقائها وتذكرها. وهي تساعد المعلم في تقديم المحتوى الدراسي للطلاب بشكل منظم ييسرمن استقباله وفهمه ، ويمكن المعلم من استغلال الوقت الامثل للمحاضرة (محمد خميس، ٢٠٠٣).

وهناك خمس خطوات لتصميم استراتيجيات التعلم ذكرها محمد خميس (٢٠٠٣) وهي:

١. استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم.
٢. تقديم التعلم الجديد.
٣. تشجيع مشاركة المتعلمين ودعم استجاباتهم.
٤. قياس الأداء.
٥. ممارسة التعلم وتطبيقه في مواقف جديدة.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها بفاعلية في بيئة التدريب الإلكتروني ومنها: استراتيجية المشروعات الإلكترونية، استراتيجية المحاضرة الإلكترونية، استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، استراتيجية المناقشة الإلكترونية، واستراتيجية مجموعات العمل الإلكترونية، واستراتيجية لعب الأدوار الإلكترونية، واستراتيجية الألعاب الإلكترونية وسوف يتم عرض بعض من تلك الاستراتيجيات والتي تناولها البحث الحالي:

اولاً: المحاضرة الإلكترونية e-Lecture:

تعد المحاضرة الإلكترونية إحدى الاستراتيجيات الهامة لاكساب المتدربين المعارف الخاصة بموضوع ما، وتعتمد على اسلوب السرد ، وتركز على التلقين الذي يتطلب الإنصات الفاعل (Active lisiting) للمتدربين، ولابد ان يصمم المدرب المحاضرة الإلكترونية بما يحقق التشويق والتفاعل لكي يتفادى شعور المتدربين بالملل وعدم التركيز وخاصةً إذا كان التدريب غير تزامني ، وتعتمد المحاضرة على اداء المدرب او المعلم وتعد المحاضرة الإلكترونية مناسبة للأعداد الكبيرة ولكنها اقل فاعلية عن غيرها من الاستراتيجيات في اكتساب المهارات، لذا تعد أكثر ملائمة لإكساب المتدربين المفاهيم والمعارف النظرية (Syaiful, Hasan, Chusnul, Mushfi, Mualim & Ismai, 2018, Schlosser, & Simonson, 2005). ومما لا شك فيه استخدام الأسئلة او الصور او الفيديوهات يعطي مجالاً للتفاعل وجذب الانتباه ، ويجب تصميم المحاضرة في مخطط كامل يبدا بمقدمة وجسد ونهاية يتحقق من خلالها الهدف التعليمي وغالباً ما يكون معرفي.

واشار نبيل عزمي (٢٠٠٨) لخطوات تصميم المحاضرة الالكترونية كالتالي:

- وضع الأهداف العامة والاجرائية.
- تحديد المحتوى العلمي وذلك في ضوء الهدف وطبيعة المتدربين ويراعى به الحداثة.
- تحديد المواد الاثرائية من صور وأفلام واحصائيات وخرائط والتى تعمل على زيادة التشويق وجذب الانتباه
- تحديد طرق التغذية الراجعة.

ثانياً العصف الذهني الالكتروني e-Brain Storming:

هدفت كثير من المؤسسات في الآونة الأخيرة الى استخدام مناهج جديدة لزيادة الإبداع وجمع الأفكار الفريدة من الطلاب او العاملين. ويمكن للموظفين المساعدة في تحسين أداء الأعمال من خلال توليد أفكار مبتكرة والى تعد نقطة انطلاق أساسية لمنتجات وخدمات وعمليات عمل جديدة وأفضل. والعصف الذهني يتيح مجالاً لإطلاق الأفكار المتجددة او حلول للمشكلات إذا تم إجراؤه بشكل صحيح من خلال جوًا مريحًا وخاليًا من الأحكام وهذا من اهم سماته وشروط تطبيقه ، ويقلل من النقد ويشجع على تدفق الأفكار وبالتالي زيادة الإبداع (Di Gangi , Wasko& Hooker,2010).

ويعد EBS نهجًا أكثر فاعلية لأنه يسمح للمجموعات والمؤسسات بدمج مزايا العمل الفردي مع فوائد التعاون الجماعي وتبادل الخبرات. نظرًا للاستخدام المنتشر في كل مكان للتكنولوجيا في المؤسسات التربوية وغيرها ، فيعدالاتصال عبر الشبكات أكثر فاعلية فيما يتعلق بإزالة الحدود والتعاون الجماعي (Myers & Sadaghiani 2010).

تتلخص المراحل الأساسية لعمل العصف الذهني الالكتروني كالاتي:

- البدء - تحديد أهداف EBS
- تشكيل الفريق - اختيار الأعضاء
- الميسر - تعيين وتوجيه الميسر
- مرحلة التوليد - خلق أفكار متعددة.
- مرحلة المراجعة - تقديم التغذية الراجعة ودمج الأفكار
- مرحلة الاختيار - اختيار الأفكار للتنفيذ.

ويعد EBS طريقة مثالية لدعم توليد الأفكار والتكامل فيما بينها ، حيث ان في تلك الجلسات ، لا يحتاج المشاركون إلى انتظار دورهم للتحدث ؛ ومن ثم فإن EBS يسمح لهم بتوليد الأفكار بشكل منفصل ومشاركتها في نفس الوقت ، مع العمل سويًا. وهذا يقلل من تأثير حظر الأفكار وانتاجها ، حيث يعمل أعضاء المجموعة في وقت واحد على شاشات الكمبيوتر الخاصة بهم ولا يتم منعهم من المساهمة بالأفكار وبالمثل ، لا ينفد صبر المشاركين في EBS أثناء انتظار الاستماع إليهم ، وعادة ما يعتبرون العملية عادلة وتعاونية ، مما يمكنهم من

العمل كفريق وليس كأفراد (Maaravi ,Heller& Shoham, 2021).

ومن اهم مميزات EBS انخفاض العوائق النفسية والاجتماعية أمام التفكير عند استخدام الكمبيوتر للعصف الذهني ، حيث يمكن للمشاركين كتابة أفكارهم دون الكشف عن هويتهم ، متخلين عن التأثيرات الاجتماعية السلبية ، مثل الخجل أو الخوف أو الإذلال ، مما يسمح لهم بالمساهمة بأفكار غير عادية وغير تقليدية (Al-Samarraie & Hurmuzan 2018).

بالإضافة الى ذلك ، خلال جلسات EBS ، تطرح التعليقات على الأفكار وليس الأشخاص الذين يعبرون عنها ، مما يخلق بيئة أكثر متعة للمشاركين لطرح أفكارهم Miller, Goddard, Goddar, (Larsen, &) Jacob, 2010 .

ومن المميزات الفاعلة أيضا انه خلال التدريب يمكن تسجيل جميع الأفكار المتولدة في نظام إلكتروني:

يمكن للمشاركين قراءة ومناقشة الأفكار في أي وقت.

يمكن للمشاركين الذين لم يشاركوا في جلسة العصف الذهني قراءة الأفكار - بما في ذلك تلك التي لم يتم اختيارها من قبل فريق العصف الذهني - والبناء عليها عند محاولة تكوين أفكارهم الخاصة.

ليست هناك حاجة لتعيين مشارك واحد لتوثيق الدورة بدلاً من المشاركة والمساهمة فيها فالكل يشارك وكل شيء مسجل.

كما أشار(Maaravi, Heller & Shoham, 2021) أن العصف الذهني الالكتروني فاعل في مجموعات التشارك المتوسطة والكبيرة وهذا ما سوف يختبر في هذا البحث.

ثالثاً: المناقشة الإلكترونية e-Discussion:

تعد المناقشة الية لجمع مجموعة من الأفكار مختلفة المصدر لحل مشكلة من المشكلات أو تفسير ظاهرة ودراستها بشكل منظم، بهدف الوصول إلى حل ، والمناقشة تعتمد على قائد يعرض الموضوع، ويوجه المجموعة إلى التسلسل الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى يصلوا إلى الحل المطلوب. وبالمثل فانه يمكن تطبيقها في بيئة التعلم الالكتروني ويمكن ان تكون متزامنة من خلال غرف الدردشة Chat Rooms، أو غير متزامنة من خلال لوحات المناقشة Discussion Boards. والمناقشة تعطي فرصة للمتعلمين لتحليل المعلومات والبيانات، واكتشاف الأفكار، والمشاركة بالمشاعر، وتحفز ايضاً على النقد، والمشاركة بطرق تفكير مختلفة بشكل فعال، من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، ومع المعلم، وايضاً مصادر التعلم الإلكتروني الأخرى (Steven & Stephen, 2003).

وتتميز المناقشة الإلكترونية بالتفاعل بين المشاركين وتشجيعهم على التحليل وتنمية التفكير النقدي، وتحث على المشاركة الجماعية للافكار ، بالإضافة إلى أنها تستدعي الخبرات السابقة للمشاركين وتوظفها لتحقيق أهداف المناقشة واكتساب معارف جديدة، وتعتمد بشكل أساسي على استخدام أسئلة الاستفهام لاستدعاء اكبر قدر من المناقشة التى تسهم بفيض من المعلومات.

وتتلخص المراحل الأساسية لعمل المناقشة الإلكترونية كالآتي:

١. اعداد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال المناقشة،

٢. اختيار منظم تمهيدي مناسب لتقديم المناقشة لجذب الانتباه وأثارة اهتمام المشاركين وقد يكون مقطع فيديو او صورة او سؤال او حدث حي....وغيرها،

٣. يعرض المعلم موضوع المناقشة على الشاشة، ثم يبدا بسؤال المجموعة ويدون الإضافات المرتبطة امامهم.

٤. في حالة الاعداد الصغيرة يمكن للمعلم ان يدير المناقشة مع المجموعة ككل ، اما في حالة الاعداد الكبيرة يتم تقسيم المشاركين الى مجموعات تتكون كل مجموعة من ٨-١٠ طلاب ، وتختار كل مجموعة عضو لينظم المناقشة داخل المجموعة، وعضو اخر ليقدم فكر المجموعة ويسمى عارض ، ويتم ذلك في خلال فترة زمنية يحددها المعلم، وهذا ما يمكن تطبيقه من خلال Break out rooms والمتوفرة في معظم البرامج.

٥. بعد انتهاء الوقت يتم عرض نتاج كل مجموعة من أفكار سواء كانت مكتوبة او مسموعة او مرسلة بالميل.

٦.يقوم المعلم بتلخيص نتائج المناقشات ويحدد الخاطئ منها والصحيح حتى يتم استبعاد الأفكار الغير صحية وتثبيت الصحيح والمنطقي المرتبط بالموضوع (Veerman& Andriessen, 2000 ، أمين صلاح الدين وريهام الغول، ٢٠١٩).

رابعاً: مجموعة العمل الالكترونية e- group work:

يوفر العمل في مجموعات صغيرة فرصة للمتعلمين لمناقشة المحتوى المقدم ومشاركة الأفكار وحل المشكلات مع الآخرين ، ويكتسب المتعلمون أيضًا الخبرة عن طريق تقديم أفكارهم الخاصة وكذلك النظر في الأفكار التي يطرحها الآخرون.

ويعد لعب الأدوار شكل آخر يستخدم مع المجموعات الصغيرة التي تنطوي على التمثيل الدرامي من قبل مجموعة المشاركين لحالة تتعلق بمشكلة ما او موقف يواجه

المتدربين في بيئة العمل او الحياة، هذا يعزز فهم مواقف الآخرين وكذلك الإجراءات التي يمكن استخدامها في تشخيص المشكلات وحلها (Clark & Pitt, 2001).

وإضافة الى ذلك تعد الألعاب التعليمية ودراسات الحالة نوع اخر من مجموعات العمل الصغيرة حيث انه يتم فيها تنافس مجموعتين أو أكثر في محاولة تحقيق مجموعة من الأهداف التى تحمل في طياتها موضوع التعلم ، وتكون اللعبة منظمة من خلال مجموعة من القواعد والإجراءات والمعلومات يمكن بها تجنب الارتباك داخل المجموعات بشكل واضح ومختصر.

ومن مميزات مجموعة العمل الالكترونية المتزامنة او الغير متزامنة انها تتخطى عوامل المكان والزمان أو الجنس أو ظروف الإعاقة ، وتتيح للمعلم الرد مباشرة على أسئلة واحتياجات مجموعات معينة دون أخذ وقت المجموعات الآخرى وهذا يسمح بمستوى من التفاعل غير متاح في الفصول الدراسية التقليدية.

وتعتبر ورش العمل او مجموعات العمل الصغيرة من استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، والتي تسهم بشكل كبير في تنمية مهارات عدة لدى المتعلمين مثل الاتصال ، النقاش المبنى عالحجة ، ادارة الوقت والتعلم التعاوني وغيرها من المهارات الأساسية لطالب القرن ٢١. (Ashraf, 2010, Clark & Pitt, 2001).

وقد اعتمد تصميم البرنامج التدريب الالكتروني في تلك البحث على استخدام تلك الاستراتيجيات كوسيلة للتدريب، بالإضافة الى ذلك تم تناولها بالشرح والتطبيق حيث انها تمثل جزء كبير من الجانب المعرفي والمهاري المكون لتلك البرنامج.

المحور السادس: اليقظة العقلية :

حظى مفهوم اليقظة العقلية باهتمام متزايد في الأونة الأخيرة بالرغم من اختلاف النظرة لليقظة العقلية، فالبعض ينظر إليها باعتبارها حالة مؤقتة، أو سمة، أو نوع من الممارسات التأملية، أو تدخل علاجي وقد تعددت تعريفات اليقظة العقلية إلا أن معظمها يربط اليقظة العقلية بمفهوم تركيز الانتباه على الحاضر والتعايش معه وتقبل الخبرات ، وعدم إصدار أحكام تقييمية عليها (الوليدي، ٢٠١٧ ، Vago&Silbersweig,2012). فحينما يتصرف الأفراد بطريقة تفتقد لليقظة العقلية عادة ما يكونوا غير قادرين على الانفتاح على الجديد بدلاً من البقاء عالقين بالتفكير التقليدي في الخبرات السابقة عند مواجهة المواقف الجديدة(Langer,١٩٩٢). وهذا ما قد تجده لدى أعضاء هيئة التدريس في

الوقت الحالي من صعوبة التكيف مع المستجدات والخبرات الجديدة التي تتطلب مهارات للتدريس الإلكتروني، والإلمام باستراتيجيات التدريس الإلكتروني مما يستلزم تحسين مستوى اليقظة العقلية لديهم لينعكس ذلك على جودة الأداء التدريسي والعملية التعليمية التعلمية برمتها.

مفهوم اليقظة العقلية:

عرفت لانجر(٢٠٠٢) Langer اليقظة العقلية بأنها حالة من الوعي الحسي المرن المتمثل في الانفتاح على الجديد والقدرة على النشاط التمييزي للأفكار المبتكرة ، وعرفها بايور (٢٠١١)Baure باعتبارها الوعي المقصود والخبرة المرتبطة باللحظة الحاضرة مع الاتجاه للانفتاح، وحب الاستطلاع.

ويعرف قاموس أكسفورد (٢٠١٤) Oxford اليقظة العقلية بأنها الحالة النفسية التي تحققت من خلال التركيز على الوعي في الوقت الحاضر، وقبول المشاعر والافكار، والاحاسيس الجسدية ، ويؤكد ذلك هارد وسويلز (٢٠١٥) Heard & Swales , في تعريف لليقظة العقلية بأَنها عملية انتباه عن قصد لخبرة اللحظة. في حين عرفها هاسيد (٢٠١٦) Hassed بأَنها مجموعة واسعة من الممارسات ذات الصلة بالتعليم، إذ تشتمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، والتطور العاطفي، وتحسين الصحة البدنية، وتعزيز التعلم.

وعليه، تعرف اليقظة العقلية بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، والمرونة في تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم إصدار أحكام تقييمية عليها مع الانفتاح على الجديد، و التوجه نحو الحاضر، و الوعي بوجهات النظر المختلفة، والتمييز اليقظ لهذه الخبرات، و تعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس اليقظة العقلية، وأبعاده الفرعية، إعداد/ الباحثتين. كما هو موضح في التعريف الإجرائي بمصطلحات البحث.

مكونات اليقظة العقلية:

أشار كل من (Shapiro, Carlson, Astin& Freedman, 2006) إلى أن هناك أربعة مكونات أساسية لليقظة العقلية، وهي: تنظيم الذات، وإدارة الذات، وتوضي القيم، و الاكتشاف.

بينما حدد هسكر (٢٠١٠)Hasker مكونين اثنين لليقظة العقلية: الأول: التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والثاني: الأنفتاح و الاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

ويشير البعض إلى وجود مكونين لليقظة العقلية، وهما: حالة الوعي كما هي في اللحظة الحالية مع الشعور الهادف أي التركيز الموجه ، أما المكون

الثـانـي: فيتمثـل فـي المعالجـات المعرفيـة لليقظـة العقليـة و الملاحظـة الموضـوعية دو إصـدار أحكـام على المنبهات كما هي في الوقت الحاضر، والـبعض حدد أربعـة مكونـات لليقظـة العقليـة، وهـي: الانتبـاه، الـوعي، التركيـز علـى الخبـرة فـي اللحظـة الحاليـة، التعـايش مـع الخبـرات والأفكـار دون إصـدار أحكام(هـدى السـيد،٢٠١٨ ،محمـد شـاهين، وعـادل ريان،٢٠٢٠).

والـبعض الأخـر يـرى أن اليقظـة العقليـة تتكـون مـن ثلاثـة أبعـاد: الغـرض Purpose، الحضـور Presence، والقبـول Acceptance ، وقصـد الباحثون بالغرضية أن اليقظة العقلية تتطلب توجيها غرضـيا موجهـا للانتبـاه وعـدم تـرك الـذهن مشـتتا، بينما يقصد بالحضور، ان الذهن يكون منشغلا تمامـا باللحظة الراهنة رغم ما يأتي اليه من أفكـار ماضية او تصورات مستقبلية، وقصدوا بـالقبول أن اليقظـة الذهنيـة لا تصـدر احكامـا مـن أي نـوع علـى نـواتج اللحظـة الراهنـة بكـل مـا تحتويـه مـن مشـاعر واحاسـيس وانفعـالات ولكنهـا تراقـب النـواتج حتـى تنتهـي أولاً(Naik, Harris, Forthun, 2013، علي شعيب،٢٠٢٠).

خصائص الأشخاص ذوي اليقظة العقلية:

يتصـف اليـقظ عقليـاً بمجموعـة مـن الخصـائص(kabat -Zinn, ١٩٩٠، فاطمـة مطلـك،٢٠١٩، فـدوى أنـور، ووجـدي علـي ، ٢٠٢٠):

١.الانفتـاح Openness : قدرة الفرد على رؤيـة جميـع الاحتمـالات و الانفتـاح عليهـا فـي اللحظـة الحاضرة.

٢. الـلا حكـم No Judging : تعنـي الملاحظـة المستندة على اللحظـة الحاليـة دون اصدار أحكـام أو تقييم.

٣.الثقـةTrust : تعنـي ثقـة الفرد بنفسـه وقدراتـه ومشاعره وحدسه وانفعالاته.

٤.الصبرpatience : يسمح للمثيرات بـالظهور فـي وقتها ، وفي لحظتها الحالية.

٥.القبـولAcceptence : تقبـل الفـرد للخبـرات الجديدة ولا تعتي السلبية بل يكون الفرد أكثر فاعليـة وايجابية في التفاعل مع الخبرات الجديدة.

٦.االطفـGentleness : يتصف الشخص المتيقظ عقليا بأنه محباً واجتماعياً وودوداً.

٧. التعـاطفEmpathy : يتصـف الشـخص اليـقظ عقلياً بفهم مشاعر الأخرين في اللحظة الحاضرة.

فوائد اليقظة العقلية:

يـرى مـيس(٢٠٠٨) Mace أن اليقظـة اليقظـة العقليـة تسـهم فـي تخفـيض الضـغوط النفسـية وضغوط العمل وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالـة المزاجيـة مـن منظـور علاجـي لخفـض اضـطراب

القلق، وأن لليقظة العقلية العديد من الفوائد التي يمكن تحديدها فيما يلي :

١. تمنح اليقظة العقلية مزيدا من التركيز والانتباه مما يحسن من مستويات الأداء في العمل .

٢.تعزز اليقظة العقلية من شعور الفرد بالمقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة ضغوط العمل.

٣.تعزز اليقظة العقلية من شعور الفرد بمعنى الحياة و استكشاف معناها.

٤.تحسن اليقظة العقلية من شعور الفرد بالتماسك والوعي لحظة بلحظة و الانفتاح على الخبرات والإحساس بها .

مقومات اليقظة العقلية:

ذكرت لانجر (1989) Langer أن السلوك اليقظ يتكون من خمس طرق للتفاعل مع العالم هي:تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة، وتعديل السلوك التلقائي، وتقبل الأفكار الجديدة، وتأكيد العملية بدلاً من النتيجة، وتقبل الشك.

بينما حدد ريان وبراون(٢٠٠٣) Ryan & Brwanمقومات اليقظة العقلية فيما يلي:

١.حضور الوعي: يقصد به الوعي بالمنبهات من خلال الحواس الجسمية المادية و حركة الحواس و أنشطة العقل و الاتصال المباشر مع الواقع من خلال الانتباه مما يؤدي للتحكم في ردود الفعل الحسية السريعة و التي دائما ما تتاثر بالتجربة الشخصية والذاتية.

2 .المرونة في الوعي و الانتباه: بمعنى لقدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف وعدم الجمود على المألوف، وهذا يعني القدرة على تقديم أفكار حول استجابات لا تنتمي لفئة واحدة بل فئات متنوعة.) مما يسهم في التخلص من المفاهيم الخاطئة.

٣. الاستقرار أو استمرارية الوعي و الانتباه :وذلك للتخلص من الانفعالات السلبية والأفكار الخاطئة حول المواقف والخبرات الجديدة.

النماذج والنظريات المفسرة لليقظة العقلية:

تعددت النماذج والنظريات المفسرة لليقظة العقلية ، ولكن معظمها اتفق على كونها تعنى بالانفتاح على الجديد دون اصدار حكم مسبق، ومن بين هذه النماذج والنظريات مايلي:

١. نظرية لانجر(١٩٨٩) Langer :

تفترض هذه النظرية أن الأفكار المتنوعة المستنيرة تكون نتيجة لتقبل واعMindful ويقظ للابداعات المعرفية السابقة ، وأنه بإمكان الفرد تحسين الذاكرتين البعيدة المدى والقصيرة المدى من خلال المعالجة الشعورية للمعلومات واليقظة العقلية ، وأن ضعف اليقظة العقلية يؤثر سلبا في كل جوانب الحياة لا سيما في الأداء المعرفي للفرد ، وينتقل هذا

التأثير إلى الإدراك السلبي للابداعات المعرفية والمواقف الجديدة.

٢. نموذج كبات زين(١٩٩٠) Zinn-Kabat :

استند نموذج كبات زين (١٩٩٠) على ثلاثة مكونات متداخلة مع بعضها البعض لليقظة العقلية هي : القصد و الانتباه والاتجاه وهذه المكونات تتم في عملية واحدة في وقت واحد بشكل متكامل. وهذا الأمر يستلزم توافره لدى عضو هيئة التدريس من حيث القصد في مواكبة كل ما هو جديد والمرونة في تقبل ذلك والانتباه المقصود للمستجدات التكنولوجية، والاتجاه الايجابي نحو تطبيق ذلك .

٣. نموذج لانجر(٢٠٠٠)Langer :

حددت لانجر أربعة مكونات لليقظة العقلية في نموذجها :

١. التمييز اليقظ Distinction Alert : تعني تطوير أفكار جديدة، ومبدعة من قبل الأفراد الذين يمتازون باليقظة العقلية بعكس الأفراد مفتقدى اليقظة العقلية الذين يمتلكون أفكار تقليدية تجاه المواقف الجديدة.

٢.الانفتاح على الجديد Novelty to : Openness بمعنى ميل الفرد اليقظ عقلياً إلى حب الاستطلاع، والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة.

٣.التوجه نحو الحاضر Present the: Orientationsيعني تركيز الانتباه في موقف معين، ويفضلون الاختيارات الانتقائية عند أداء العمل.

٤.الوعي بوجهات النظر المختلفة Perspectives Multiple of Awareness : يعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي ثابت، مع تقبل افكار وأراء الأخرين.

واستندت الباحثتان على هذا النموذج في بناء مقياس اليقظة العقلية نظراً لمنطقية ارتباط هذه المكونات ببيئة التدريب الإلكتروني التي تتطلب عضو هيئة تدريس يقظ عقلياً ولديه قدرة على التمييز اليقظ لكل ما يدور حوله، مع ضرورة الانفتاح على الجديد، والتوجه الإيجابي نحو الحاضر، والوعي بوجهات النظر المختلفة التي ترجح استمرارية التدريس الإلكتروني في ظل الأزمة الراهنة لجائحة كورونا، حتى ينعكس ذلك على العملية التعليمية إيجاباً.

٤.نموذج بير(2003) Bear:

حدد بير(2003) مكونات اليقظة العقلية فيما يلي:

١.الملاحظة Observation: يقصد بها الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية والتي تشمل المشاعر، و الاحاسيس، والانفعالات.

٢.الوصف Describtion: تعنى القدرة على وصف الخبرات الداخلية للفرد، والتعبير عنها.

٣.التصرف بوعيActwith awareness : تركيز الانتباه في النشاط التي يقوم به الفرد.

٤.عدم إصدار الحكم Non -judgment :ويعني عدم إصدار الأحكام التقييمية على الخبرات والمشاعر الداخلية والخارجية.

٥.عدم التفاعل Non -interactive :يعني عدم تأثير المشاعر و الأحاسيس على تركيز انتباه الفرد في أثناء تعرضه لخبرات جديدة.

٥. نموذج شبيرو وكارلسون وفريدمان واستن Shapiro; Carlson; Freedman &Astin: (2006)

حدد هذا النموذج لها أربعة مكونات لليقظة العقلية، وهي: تنظيم الذات ، وادارة الذات، وتوضيح القيم، وحب الاكتشاف.

٦.نموذج هاكسر (٢٠١٠) Hasker يرى أن لليقظة العقلية مكونين هما :

١. التنظيم الذاتي للانتباه في الوقت الحاضر .

٢. الانفتاح الذهني والوعي الذاتي بالخبرات في اللحظة الراهنة .

٧.نموذج براوين(٢٠١١) Browen :

افترض هذا النموذج أن لليقظة العقلية مكونين :

١.حالة الوعي كما هي في اللحظة الراهنة مع الشعور الواعي الهادف .

٢. المعالجة المعرفية اليقظة للمعلومات.

ومن الملاحظ للنظريات والنماذج السابقة أنها اتفقت على ضرورة الانفتاح الذهني، وتركيز الانتباه، مع الملاحظة الواعية، والتصرف الهادف تجاه المواقف الجديدة مع الأخذ في الاعتبار عدم اصدار الأحكام التقيمية والوعي بوجهات النظر المختلفة.

والجدير بالذكر أن الدراسات التي تناولت متغير اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس تتسم بالندرة الشديدة-في حدود علم الباحثتين- حيث أنها تناولت فئات متنوعة كالأطفال والمراهقين ، والموظفين ، وبعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنه هدفت دراسة فدوى أنور، ووجدى علي(٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية والضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وأوصت النتائج بضرورة تحسين اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

بينما أشارت دراسة (Ziaian, Sawyer, Evans, and Gillham, 2015) إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تزيد من وعي أعضاء هيئة التدريس بالمجال العاطفي للتعليم والتعلم وتعزز الرفاهية العقلية، وتؤثر إيجاباً على الصحة النفسية، و تحسن استراتيجيات التدريس والتعلم الفعال في بيئة التعليم العالي.

اليقظة العقلية وعلاقتها بمتغيرات البحث:

لقد طرحت التكنولوجيا الرقمية طرقاً أكثر مرونة في التعليم والتعلم واستراتيجيات تدريسية لم تكن معروفة من قبل، وأدت هذه التكنولوجيا إلى ظهور تحديات للجامعات والتعليم العالي، ويفترض من الجامعات أن لا تستجيب فقط للتقدم التكنولوجي الرقمي في مجال التعليم بل أن تقود هذا التغيير، ويبدو أن بعض أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي يستجيبون ببطء للتحديات التكنولوجية الرقمية، وأن ٩٥% منهم يقاوم الأنماط التدريسية الإلكترونية ، ويروا أن نمط التعليم التقليدي -وجها لوجه- والتفاعل الصفي ما زال الأكثر فاعلية وأثرا في تحقيق نتائج التعليم المرجوة وأن القاعة الصفية التقليدية ما زالت مقدسة برأي أعضاء الهيئة التدريس تسهم في تكوين وحفظ شعور عضو هيئة التدريس بهويته كخبير في التدريس، وأن هذا الإطار التقليدي يلبي حاجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أكثر من كونه يلبي حاجات طلابهم(Mills, Yanes & Casebeer, 2009).

وفي السياق نفسه أكدت دراسة Palalas, Mavraki, Drampala, Krassa, & (Karakanta, 2020) على آثار اليقظة العقلية في ظل التعليم المدمج في الجامعة الكندية للتعليم عن بعد، ومواجهة التحديات المرتبطة بذللك، مثل المسافة ،المكانية والزمانية ، ومستويات أقل من التفاعل المتزامن مع الأقران والمدربين ، وتحقيق التوازن، المرونة والاستقلالية ، وكذلك الشعور بالعزلة ، والتخلص من الضغوط الناجمة عن المسؤوليات المتنافسة والمطالب العاطفية مما اسهم في تحسين مهارات التعلم الذاتي التنظيم (SRL)الضرورية للمتعلمين عبر الإنترنت، كما توصلت الدراسة إلى أن العادات الرئيسية الواعية تؤثر بشكل إيجابي على التفكير الإيجابي والأداء والتفكير الذاتي، وتعزز العمليات الدافعة الذاتية ، والوعي الذاتي ، و إدارة الوقت، وتحقق فاعلية التدريس الإلكتروني.

وعلى الرغم من أن التعلّم الإلكتروني ينمو بشكل متزايد، إلا أن بعض أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي يعيرون اهتماما قليلا لهذا النوع من التعلّم بسبب قلقهم وخوفهم من التغيير، وتوقع زيادة العبء التدريسي عليهم (Allen & Seaman, 2007). وقد يرجع ذلك إلى انخفاض مهارات التدريس الإلكتروني لديهم، وعدم تلقيهم التدريب الكافي، وانخفاض اليقظة العقلية لديهم بالإضافة إلى قلة رغبتهم في الانفتاح على الحاضر، والتوجه نحو المستحدثات الجديدة مع عدم تفاعلهم مع الخبرات المختلفة، وصعوبة تمييزهم اليقظ بين تعزيز جوانب القوة لاستخدامات نمط التعليم المدمج في العملية التعليمية ودحض نواحي الضعف في هذا النمط.

لذا يجب أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس مستوى من اليقظة العقلية باعتبارها استراتيجية عقلية

صحية ينبغي أن يمارسها القائمون بالتدريس للاهتمام باحتياجات طلابهم ، والتعامل مع المواقف التدريسية المختلفة بفاعلية (Manakis,2017).

كما يساعد السلوك الاجتماعي من خلال مجموعات التشارك وأنماط التشارك المختلفة الفرد على تنظيم علاقته مع الأخرين و الاتصال بهم والتأثير فيهم بحسب خبراته بغية تحقيق التوافق معهم وكسب تقديرهم مما يعزز التكيف الاجتماعي ، وزيادة الوعي باحتياجات الآخرين (توفيق ومنصور، ٢٠١٤)، وأثبتت الدراسات العلمية أن السلوك الاجتماعي ينتج من خلال عملية تفاعل العوامل الحيوية النابعة من داخل الفرد و العوامل الخارجية المتمثلة في العوامل الاجتماعية و المستجدات التي تفرضها الحياة الواقعية، ومواقف الحياة اليومية)جبر، وكاظم، ٢٠١٢ ,Komninos, 2009).

مما قد يسهم في تحسين مهارات التدريس الإلكتروني لديه، ويساعده على تقبل وجهات نظر الأخرين والتفكير بمرونة والانفتاح على الخبرات الجديدة، ويساهم في التنظيم السلوكي الذاتي للفرد، ومنحه القدرة على اتخاذ خيارات تكيفية حول الاستجابات المختلفة.

و توظف اليقظة العقلية في تطبيقات عديدة كالقلق ومقاومة التغيير و الوعي بالذات، و كالجمود الذهني. كما تسهم اليقظة العقلية في خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية والاحتراق النفسي لعضو هيئة التدريس في سياقات علاجية ووقائية مختلفة.

ومن ثم تبرز الحاجة إلى تحسين اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ظل الوضع الراهن، كما أنه -في حدود علم الباحثتين-لا توجد دراسة تناولت التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) و نمطه (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

المحور السابع: الاحتياجات التدريبية:

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تشير لطيفة الزهراني (٢٠١٤) إلى مفهوم الاحتياجات التدريبية باعتبارها جميع التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد من خلال التدريب والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته واتجاهاته، ومستوى أدائه، والتي تجعله قادراً على أداء مهامه الوظيفية بأعلى درجات الكفاءة والفعالية.

وعرفها عثمان القباطي (٢٠١١) بأنها مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في مهارات المتدربين لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم، واتخاذ القرارات على الوجه الأكمل.

و يعرفها كل من محمد بن يحيي (٢٠٠٤) ، ومحمد نعينع (٢٠٢٠) بأنها مجموعة من العمليات التحليلية التي تهدف إلى رصد وقياس

الفجوة التدريبية لدى فئة معينة في فترة زمنية محددة ، والحاجة التدريبية تنشأ نتيجة حدوث نقص أو فجوة في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات السلوكية غير الملائمة التي تؤدي إلى إعاقة الوصول إلى النتائج المرجوة ؛و يعد تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يسبق أي عملية تدريبية ، والذي ينصب على تحديد أشكال عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي لدى الفئة المستهدفة، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على استبيان الاحتياجات التدريبية، إعداد/ الباحثتين.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية، فكما أن الطبيب لا يستطيع أن يصف العلاج قبل فحص المريض وتحديد نوع المرض، فإنه من الصعب تحديد الأشخاص الذين يشملهم التدريب وأهداف التدريب ومحتوى البرنامج والأسلوب الذي يمكن أن يقدم به التدريب، وأخيراً التقييم الموضوعي لنشاط التدريب، بدون التحديد الدقيق والموضوعي للاحتياجات التدريبية، فهي عملية مستمرة لجمع البيانات لمعرفة ما الاحتياجات التدريبية وما أولوياتها، فمن هنا لا بد أن نجيب عن بعض الأسئلة: أين يقع التدريب؟ من يجب تدريبه؟، ما هو المحتوى التدريبي؟، ما هي الآثار المتوقعة من وراء التدريب؟، متى ستنعكس نتائج التدريب بصورة ملموسة؟ (رجب السراج، ٢٠١٠).

ويذكر عامر الكبيسي(٢٠١٠) مجموعة من فوائد تحديد الاحتياجات التدريبية:

١. يؤدي تحديد الاحتياجات بطريقة علمية إلى الحد من المتغيرة والارتجال، وطرح برامج تدريبية مناسبة.

٢. تحديد الاحتياجات الفعلية يساعد على تنمية الموارد البشرية .

٣. تمكين الأفراد من تلافي القصور في أدائهم والوصول إلى مستوى الاتقان المطلوب، وإتاحة الفرصة لهم بالمشاركة وإبداء الرغبة في البرامج التي تناسب أعمالهم.

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يرشد اتخاذ القرارات التدريبية سواء في إدارات شؤون أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، أو في الإدارات التدريبية، أو في المعاهد ومراكز التدريب.

ضوابط تحديد الاحتياجات التدريبية:

يذكر محمد باسودان(٢٠١٤) مجموعة من معايير طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية، وهي: المشاركة بمعنى أن تتطلب الطريقة مشاركة كل الأعضاء، و قلة التكلفة: ألا تتطلب الطريقة استخدام أساليب مسح، أو أساليب وضع درجات (تصحيح) أو خدمات استشارية مكلفة، و الكفاءة: إمكانية استخدام الطريقة في أثناء وقت العمل في المؤسسة، وألا تتطلب أكثر من ساعتين إلى أربع ساعات من كل عضو، و الملكية: أن يكون تصميم الإجراء الذي تستخدمه الطريقة بحيث يجعل

الموظف يشعر بأن المشكلات التي تم تحديدها تمثل اسهامه ومحور اهتمامه، و التفرقة بين المشكلات بمعنى أن يفرق إجراء المتدرب بين المشكلات ويصنفها إلى فئات حسب مصادرها طبقاً للحلول المتاحة.

معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية:

لا بد من الحد من معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية؛ للوصول إلى أهداف تدريبية فعالة ومحددة ، ومن هذه المعوقات ما يلي(رجب السراج ،٢٠١٠):

١. عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي.

٢. عدم وعي إدارات المنظمات بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

٣. السرعة في تنفيذ البرامج التدريبية وبالتالي عدم إعطاء الوقت الكافي لتحديد الاحتياجات.

٤. الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية.

٥. عدم دعم إدارة المؤسسة عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مادياً.

٦. إسناد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لغير المتخصصين أو عديمي الخبرة.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم دراسة (علية شرف، ٢٠١٧) و هدفت الدراسة للتعرف إلى دور الفكر الإداري المعاصر في رفع كفاءة مديري المدارس، تحديد الاحتياجات التدريبية التي تسهم في رفع كفاءة مديري المدارس، تحديد المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر وتحديد أهم المقترحات التي تساهم في تلبية الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءة مديري المدارس. وتوصلت للنتائج التالية:(عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية وفقاً للمؤهل العلمي، وطبيعة الخبرة، الدورات التدريبية).

دراسة بعنوان " الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان"

بينما هدفت دراسة (شمسه الجهوري، ٢٠١٣) إلى معرفة الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان والتي قد تساعد المسؤولين على الإفادة منها لتطوير الأداء، ومعرفة الفروق المتعلقة بالاحتياجات التدريبية بين القيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في ضوء متغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمحافظة التعليمية. وتوصلت للنتائج التالية:(عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى إلى أي من

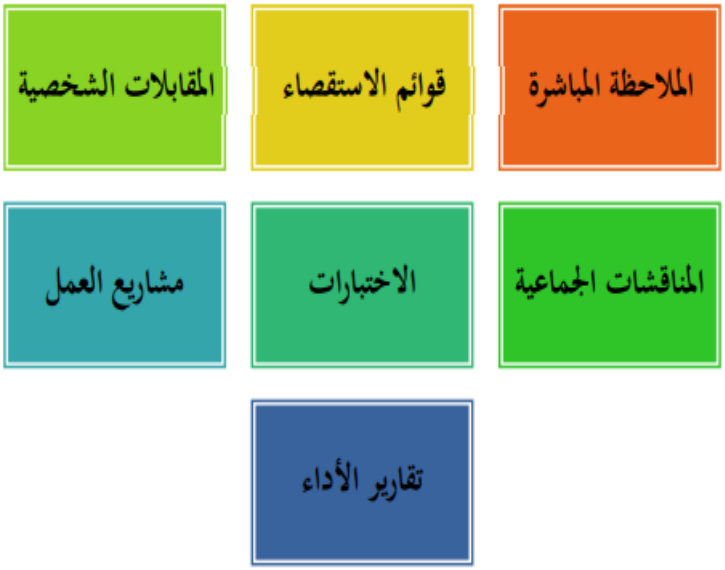
المتغيرات: المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المحافظة التعليمية، المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ =a) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات (التنظيم والتطوير الإداري، القيادة الإدارية، ضبط الجودة، التطوير المهني للعاملين، الاتصال) لصالح حملة شهادة البكالوريوس).

ومن بين الدراسات التي اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية لدى الموظف بشكل عام دراسة (Ludwikowska, 2019) التي هدفت إلى البحث في كيفية مساهمة عملية التدريب ومراحلها في تعزيز كفاءة الموظف ، تم استخدام استبانات التقييم الذاتي للحصول على البيانات الأولية ، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة إيجابية بين كفاءة الموظف وفعاليته في تحليل الاحتياجات التدريبية. و هدفت دراسة (Mahmud, 2019) إلى البحث في أثر تقييم الاحتياجات التدريبية على أداء الموظفين في بنغلاديش، تم جمع البيانات الأولية، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي في تسحين أداء الموظفين.

وعليه، بعد استقراء البحوث و الدراسات السابقة توصلت الباحثتان إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لما له من أثر كبير على أداءهم ، ومن الملاحظ أن الدراسات والبحوث سالفة الذكر تناولت عينات أخرى غير الفئة المستهدفة من البحث الحالي وهم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، كما أنها لم تقيس الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمهارات التدريس الإلكتروني حيث تناولت دور الاحتياجات التدريبية في تطوير الأداء، و دور الاحتياجات التدريبية في رفع كفاءة مديري المدارس، و الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في التربية والتعليم. وقد تم الاتفادة من هذه البحوث و الدراسات في بناء استطلاع الرأي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، وفي التأطير والتأصيل النظري للبحث وتفسير النتائج و وضع التوصيات والمقترحات.

الوسائل المنهجية لتحديد الاحتياجات التدريبية:

يمكن استخدام عدة وسائل وأدوات لجمع البيانات وتحديد الاحتياجات التدريبية ، وذلك من أجل تطوير وتحسين أداء المتدربين في المهارات التربوية، الاجتماعية الشخصية، الإدارية والتنفيذية، القيادية والفكرية، و تحديد الاحتياجات التدريبية التقنية (محمد نعينع، ٢٠٢٠).

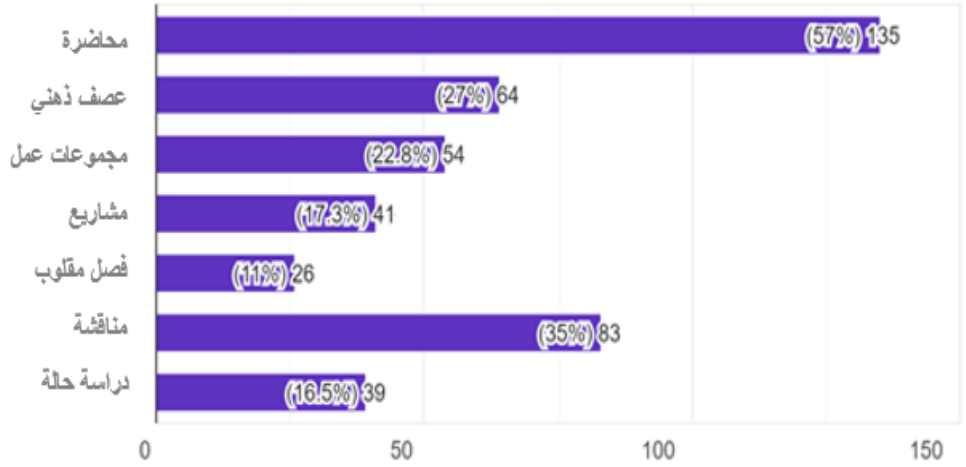


شكل (٢) الوسائل المنهجية لتحديد الاحتياجات التدريبية، محمد نعينع(٢٠٢٠).

وفي السياق نفسه قامت الباحثتين بإجراء دراسة استقصائية على عينة قوامها (٢٣٧) عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية من مختلف الدرجات العلمية- معيد إلى أستاذ دكتور- ؛ للتعرف على الاحتياجات التدريبية ، وكشفت النتائج ما يلي:

- **أن استراتيجيات التدريس الالكتروني التي يرغب أعضاء هيئة التدريس في التدريب عليها على الترتيب: المحاضرة إلكترونية ٥٧%، المناقشة الإلكترونية ٣٥%، العصف الذهني ٢٧%، مجموعات العمل ٢٢,٨%، المشاريع ١٧,٣%، دراسة الحالة ١٦,٥%، وأخيراً الفصل المعكوس بنسبة ١١%.**

أن البرمجيات المفضلة لدي أعضاء هيئة التدريس في الاستخدام تطبيق Zoom بنسبة ٩٠,٣% ثم Web ex 16%، Moodle ٤,٦%، Microsoft teams 20.3%، Google classroom ٢٠,٧%، وبرمجيات أخرى مثل Black board، Schoology، Snagit ٠,٤% على الترتيب.



شكل(٣) الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الإلكتروني ، إعداد/ الباحثتان.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة وأوجه الاستفادة في البحث الحالي:

اتفقت البحوث والدراسات السابقة على أهمية التدريب الإلكتروني، ولنها اختلفت وتباينت فيما يخص تأثير حجم مجموعات التشارك، و أنماط التشارك على نتغيرات البحث، كما أنها اختلفت من حيث طبيعة العينة حيث أن البحث الحالي يستهدف أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بينما تناولت البحوث و الدراسات الأخرى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، كما انها اختلفت من حيث طبيعة المتغيرات حيث أنه لا توجد دراسة في حدود علم الباحثتين تناولت المتغيرات المستهدفة للبحث مجتمعه: حجم مجموعات التشارك، ونمط التشارك، واليقظة العقلية، ومهارات التدريس الإلكتروني.

كما تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة في صياغة مبدئية لفروض البحث، والتأطير النظري لمتغيراته، وإعداد أدوات القياس، ومراعاة المواصفات التقنية و الفنية والتعليمية عند تصميم و انتاج مادة المعالجة التجريبية، وفي تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة.

إعداد أدوات القياس و التحقق من خصائصها السيكومترية:

١.مجتمع البحث: تم تحديد مجتمع هذا البحث بأعضاء هيئة التدريس بالجامعة باختلاف الدرجة العلمية و النوع والتخصصات العلمية.

٢. عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى:

أ. العينة الاستكشافية: تكونت العينة الاستكشافية من (٥٠٢) عضو هيئة تدريس بالجامعات

المصرية من مختلف الدرجات العلمية- معيد إلى أستاذ دكتور، وذلك من خلال إجراء دراسة استكشافية على (٢٦٥) عضو هيئة تدريس باستخدام استبيان لقياس الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني، إعداد/ الباحثتان؛ وذلك لمعرفة ميل أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التدريس الإلكتروني ، ومعرفة مخاوفهم وقلقهم من تطبيقه، وإجراء دراسة استكشافية أخرى على عينة قوامها (٢٣٧) عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية للتعرف على احتياجاتهم التدريبية.

ب.العينة الأولية: تمثل عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث، وتحديد مدى وضوح العبارات، و انقرائيتها، وتتكون من (١١٨) عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة مقسمة إلى (٦٩) عضو هيئة تدريس من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين و(٤٩) عضو هيئة معاونة من المدرسين المساعدين والمعيدين، (٦٩/الإناث،(٤٩/ الذكور) من الكليات العلمية العملية و النظرية: كليات الطب والعلوم والهندسة والتربية والتربية النوعية والاقتصاد المنزلي والتجارة والأداب والحاسبات والمعلومات والاقتصاد والعلوم السياسية والخدمة الاجتماعية وغيرها .

ج. العينة النهائية: وهي العينة الأساس التي تم تطبيق أدوات البحث عليها والخروج من خلالها بمجموعة من النتائج و التوصيات، وبلغ قوامها (١٤٣) مشارك ومشاركة ، تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات تجريبية كما هو مبين في الخطوات الإجرائية للبحث، (٢٠) المجوعات صغيرة الحجم، وتراوح حجمها من ٢-٤ عضو، و(٥٠) للمجموعات متوسطة الحجم، وتراوح حجمها من ٥-٨ عضو.

٣. أدوات البحث: تم استخدام الأدوات الآتية لتحقيق أهداف البحث و كذلك قياس متغيراته، وجميعها إعداد/ الباحثتان.

١. مقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٢. استبيان مهارات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم .

٣.استبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لمهارات التدريس الإلكتروني.

٤.استبيان الاتجاه نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم .

٥.بطاقة ملاحظة تقييم الأداء.

٦. بيئة التدريب الالكتروني المستخدمة في البحث.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف و الخصائص السيكومترية لأداوات البحث

١. مقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس، اعداد /الباحثتان.

يهدف هذا المقياس إلى قياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ، وفيما يلي توضيح كيفية التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس:

الشروط السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس، إعداد/ الباحثتان:

١-ثبات المقياس: قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية قوامها (١١٨) مشارك ومشاركة كما هو موضح في العينة الأولية ، و الجدول (١) يوضح ثبات المقياس:

جدول(١) معاملات ثبات مقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس.

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول-سبيرمان-براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠,٩٢	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٩٤

ويتضح من الجدول (1) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. صدق المقياس:

أ. صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوى ، و القياس النفسي، وطلب من السادة المحكمين الحكم على ما إذا كانت العبارة تحت كل بند تعبر عن هذا الجانب فى ضوء التعريف الإجرائى, وكذلك التفضل بإضافة أى مقترح أو تعديل, وقد وضعت الباحثتان محك ٨٥% كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل بند من البنود، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلى:

-ضرورة تشكيل بعض العبارات حتى يسهل فهمها بالشكل الصحيح.

-ضرورة تعديل بعض العبارات المركبة.

ب.صدق التمايز العمري: تم حساب ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (٢٨) (عضو هيئة تدريس)، و(٣١) (عضوهيئة المعاونة) على مقياس اليقظة العقلية ،و كانت النتائج كالتالي:

جدول (٢) صدق التمايز العمري علي مقياس اليقظة العقلية.

متوسط درجات الهيئة المعاونة	الانحرف المعياري للهيئة المعاونة	متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس	الانحراف المعياري أعضاء هيئة التدريس	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
٦٩,٥٨	١٣,٣٤	٨٢,٠٣	٣٨,٩٦	١,٦٧٥	٥٧	٠,٠٥

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على مقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

جـ الصدق العاملي : يهدف التحليل العاملي إلى اختزال عدد كبير من العوامل أو التكوينات الفرضية إلى عدد أقل من العوامل اللازمة لتفسير الإرتباطات البينية بين مجموعة من المتغيرات، الفقرات، أو الاختبارات، وذلك بتحديد درجة تشبع-معامل ارتباط- كل مفردة من مفردات الاختبار بكل عامل من العوامل المشتركة، ويطلق على هذه المعاملات الصدق العاملي(خطاب، ٢٠٠٨).

١.خطوات التحليل العاملي: مر حساب التحليل العاملي بعدة خطوات كالتالي:

أ.تبويب البيانات ورصدها.

ب.حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس:

قبل تقدير التحليل العاملي تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك ومشاركة، و تراوحت معاملات الإرتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس ,٢٤٢٠- ٠,٥٣٦** ، جميعها دالة عند مستوي ٠,٠١ .**

٢. إجراء التحليل العاملي الإستكشافي :

قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية و النفسية(SPSS v.20) على عينة قوامها (١١٨) مشارك ومشاركة كما هو وضح في وصف العينة الأولية للدراسة. و تم الإستناد على محك كايزر Kaisr Criteria ، وهو محك إحصائي اقترحه جوتمان (١٩٥٤) Guttman، و فكرته تقوم على قبول العوامل التى يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة .

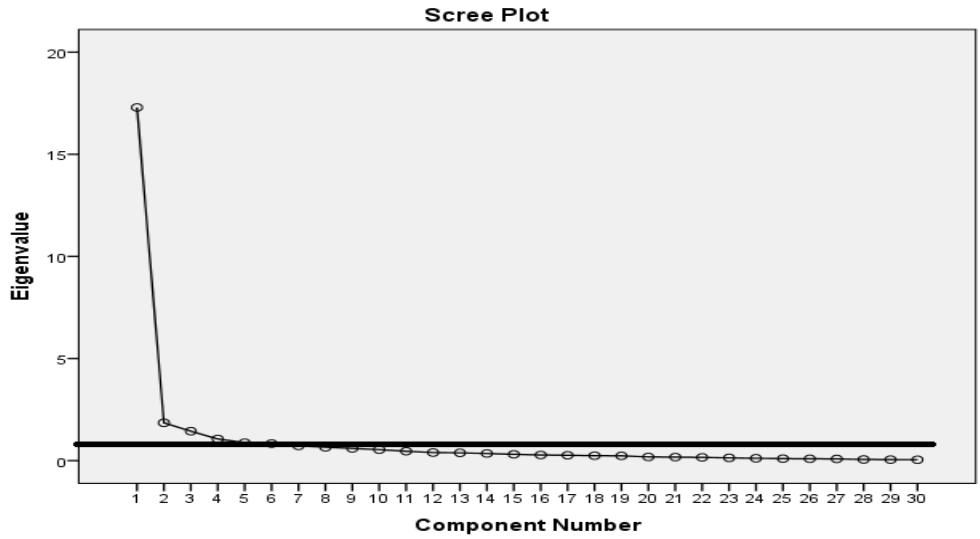
كما استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principle Component التي وضعها هوتلنج (١٩٣٣) Hottelling وتعد أكثر طرق التحليل العاملي انتشاراً؛ و تؤدي طريقة المكونات الأساسية

إلى تشبعات دقيقة ، وكل عامل يستخرج أقصى كمية من التباين، وأقل قدر من البواقي ، و أقل عدد من العوامل، كما تتميز بدقة نتائجها بالمقارنة ببقية الطرق الأخرى مثل:الطريقة القطرية Diagonal method ، الطريقة المركزية Centroid method ، والطريقة المركزية باستخدام متوسط الارتباطات Averoid method. و تم إجراء التدوير المائل Promax Rotation لهندريكسون ووايت Hendrickson and White ففيه تدار المحاور دون الإحتفاظ بالتعامد بينها، وتكون العوامل المائلة بينها متداخلة و مرتبطة.

٣.نتائج التحليل العاملي الاستكشافي: أسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود(٤) عوامل جميعها جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، ويتشبع على هذه العوامل (٣٠) مفردة ، وفسرت هذه العوامل ٧٢,١٦١% من التباين الكلي المفسر، وبلغت قيمة ٠,٩٤١= KMO and Bartlett's Test، وهي دالة عند ٠,٠١، والجدول(3) يوضح العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل ، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٣) العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل ، و النسبة التراكمية للتباين.

العامل	المفردات	الجذر الكامن	نسبة التباين%	نسبة التباين التراكمية%	معاملات التشبع
الانفتاح على الجديد	١-٢-٣-٥-٦-٨-٩-١٠-١٣-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٨-٣٠	١٧,٢٩١	٥٧,٦٣٨	٥٧,٦٣٨	-٠,٤٠٨ ٠,٨٩٩
التوجه نحو الحاضر	١١-١٢-٢٦	١,٨٥٢	٦,١٧٤	٦٣,٨١١	٠,٣٥٤-٠,٦٢٦
الوعي بوجهات النظر المختلفة	١٤-٢١-٢٩	١,٤٤٣	٤,٨٠٩	٦٨,٦٢٠	٠,٤٣١-٠,٥٩٧
التمييز اليقظ	٤-٧-٢٧	١,٠٦٢	٣,٤٥١	٧٢,١٦١	٠,٣٥٧-٠,٥٤٣



شكل (٤) عدد العوامل المستخرجة لمقياس اليقظة العقلية، اعداد/ الباحثتان.

3.تجانس المفردات (الاتساق الداخلي):

٣. ١. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، و الدرجة الكلية للمقياس :

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك و مشاركة ؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، و ما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، و جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات و درجة البعد ، و الدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٤) معاملات الإرتباط بين المفردات و درجة البعد ، و الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية.

العامل	معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد	معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية
الانفتاح على الجديد	تراوحت بين٠,٢٤٠**- ٠,٩١١**	تراوحت بين٣٠١. **- ٠,٩١٥**
التوجه نحو الحاضر	تراوحت بين٠,٩٤٢**- ٠,٩٦٤**	تراوحت بين٠,٨٧١ **- ٠,٩٣٨**
الوعي بوجهات النظر المختلفة	تراوحت بين٠,٧٧١**- ٠,٨٤٥**	تراوحت بين٠,٥٠٢**- ٠,٨٤٩**
التمييز اليقظ	تراوحت بين٠,٧٧٦**- ٠,٨٨١**	تراوحت بين ٠,٦٠٢**- .٨٩٠ **

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات الإرتباط بين مفردات البعد الأول و درجة البعد الأول ، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١ مما يؤكد تجانس المفردات و الاتساق الداخلي بينها.

٣. ٢. حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، و الدرجة الكلية للمقياس :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، و الدرجة الكلية للمقياس ، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك ومشاركة ، و جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، و الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية.

المحاور	الانفتاح على الجديد	التوجه نحو الحاضر	الوعي بوجهات النظر المختلفة	التمييز اليقظ	الدرجة الكلية
الانفتاح على الجديد	١				
التوجه نحو الحاضر	**٠,٨٩٠	١			
الوعي بوجهات النظر المختلفة	**٠,٧٧٧	**٠,٨٠٥	١		
التمييز اليقظ	**٠,٨٢٦	**٠,٨٥٩	**٠,٧٧٨	١	
الدرجة الكلية	**٠,٩٨٥	**٠,٩٣٨	**٠,٨٤٩	**٠,٨٩٠	١

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها ، و بين الدرجة الكلية أيضاً عند مستوي دلالة ٠,٠١. ومن ثم يأتي وصف مقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ، إعداد/ الباحثتان في صورته النهائية .

د.الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس (ملحق.١)، إعداد/ الباحثتان

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد تهدف إلى قياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس و يتطلب من المفحوص قراءة المفردات المعروضة في المقياس بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين ثلاثة بدائل ، ويمنح درجة تتراوح من ١- ٣ درجة لكل مفردة من مفردات المقياس ، بينما بلغت الدرجة الكلية على المقياس (٩٠) درجة، والجدول (٩٠) يوضح توزيع المفردات على الأبعاد المستخرجة لمقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ، اعداد/ الباحثتان.

جدول (٦) توزيع المفردات على الأبعاد المستخرجة لمقياس اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس

البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الانفتاح على الجديد	٢١	١-٢-٣-٥-٦-٨-٩-١٠-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٨-٣٠
التوجه نحو الحاضر	٣	٢٢-٢٣-٢٤
الوعي بوجهات النظر المختلفة	٣	٢٥-٢٦-٢٧
التمييز اليقظ	٣	٢٨-٢٩-٣٠

٢. استبيان مهارات التدريس الإلكتروني، اعداد/ الباحثتان.

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مهارات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ، وفيما يلي توضيح كيفية التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس:

الشروط السيكومترية لاستبيان مهارات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، إعداد/ الباحثتان:

١-ثبات الاستبيان: قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات الاستبيان باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ كما هو موضح في العينة الأولية ، و الجدول (٣) يوضح ثبات الاستبيان:

جدول(٧) معاملات ثبات استبيان مهارات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول- سبيرمان-براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠,٥١	٠,٦٧	٠,٦٠٥	٠,٦٤

ويتضح من الجدول (٧) أن الاستبيان يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. صدق الاستبيان:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوى ، و القياس النفسي، وتكنولوجيا التعليم وطلب من السادة المحكمين الحكم على ما إذا كانت العبارة تحت كل بند تعبر عن هذا الجانب فى ضوء التعريف الإجرائى, وكذلك التفضل بإضافة أى مقترح أو تعديل, وقد وضعت الباحثتان محك ٨٥% كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل بند من البنود، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلى:

-ضرورة تعديل بعض العبارات المركبة.

ب.الصدق التمييزي: تم حساب ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (٢٥) (عضو هيئة تدريس)، و(٥٥) (عضوهيئة المعاونة) علي استبيان مهارات التدريس الإلكتروني ،و كانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) الصدق التمييزي علي استبيان مهارات التدريس الإلكتروني.

متوسط درجات الهيئة المعاونة	الانحرف المعياري للهيئة المعاونة	متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس	الانحراف المعياري أعضاء هيئة التدريس	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
١٨,٥٨	٠,٨٩	١٧,٨٤	٠,٣٧	٣,٩٧٣	٧٨	٠,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على مهارات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

<u>تجانس المفردات (الاتساق الداخلى):</u>

تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للاستبيان بين ٠,٤٣٣* -

٠,٦٨٨* ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يؤكد تجانس المفردات للاستبيان.

د.الصورة النهائية لاستبيان مهارات التدريس الإلكتروني ، إعداد/ الباحثتان(ملحق.٢) .

تكون المقياس في صورته النهائية من (١٠) مفردات تهدف إلى قياس مهارات التدريس الإلكتروني و يتطلب من المفحوص قراءة المفردات المعروضة في الاستبيان بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه .

٣.استبيان الاتجاه نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، إعداد/ الباحثتان(ملحق.٤).

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ، وفيما يلي توضيح كيفية التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس:

الشروط السيكومترية لاستبيان الاتجاه نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، إعداد/ الباحثتان:

١-ثبات الاستبيان: قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات الاستبيان باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ كما هو موضح في العينة الأولية ، و الجدول (9) يوضح ثبات الاستبيان:

جدول (٩) معاملات ثبات استبيان الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول- سبيرمان- براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠,٨٧	٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٨٢

ويتضح من الجدول (٩) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. صدق الاستبيان:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوى ، و القياس النفسي، وتكنولوجيا التعليم وطلب من السادة المحكمين الحكم على ما إذا كانت العبارة تحت كل بند تعبر عن هذا الجانب فى ضوء التعريف الإجرائى, وكذلك التفضل بإضافة أى مقترح أو تعديل, وقد وضعت الباحثتان محك ٨٥% كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل بند من البنود، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلى:

-ضرورة تعديل بعض العبارات المركبة.

ب.صدق التمايز العمري: تم حساب ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (٢٨) (عضو هيئة تدريس)، و (٣١) (عضوهيئة المعاونة) علي استبيان الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني ،و كانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) صدق التمايز العمري علي استبيان الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني.

متوسط درجات الهيئة المعاونة	الانحرف المعياري للهيئة المعاونة	متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس	الانحراف المعياري أعضاء هيئة التدريس	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
٤,٦٧٧٤	١,٠٧٦٦٣	٢,٧٨٥٧	٥٦٨١١.	٨,٣٠٧-	٥٧	٠,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

<u>تجانس المفردات (الاتساق الداخلي):</u>

تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاستبيان بين ٠,٤٠٢** - ٠,٦٩٢** ، وجميعها دالة عند مستوى٠,٠١ ؛ مما يؤكد تجانس المفردات للاستبيان.

٤. استبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، اعداد/ الباحثتان(ملحق.٣).

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ،

وفيما يلي توضيح كيفية التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس:

الشروط السيكومترية لاستبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ، إعداد/ الباحثتان:

١-ثبات الاستبيان: قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات الاستبيان باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ كما هو موضح في العينة الأولية ، و الجدول (١١) يوضح ثبات الاستبيان:

جدول(١١) معاملات ثبات استبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول- سبيرمان-براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
٠,٦٨٧	٠,٨١٦	٠,٨١٥	٠,٨١٨

ويتضح من الجدول (11) أن الاستبيان يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. صدق الاستبيان:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوى ، و القياس النفسي، وتكنولوجيا التعليم وطلب من السادة المحكمين الحكم على ما إذا كانت العبارة تحت كل بند تعبر عن هذا الجانب فى ضوء التعريف الإجرائى, وكذلك التفضل بإضافة أى مقترح أو تعديل, وقد وضعت الباحثتان محك ٨٥% كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل بند من البنود، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلى:

-ضرورة تعديل بعض العبارات المركبة.

ب.صدق التمايز العمري: تم حساب ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (٢٨) (عضو هيئة تدريس)، و (٣١) (عضوهيئة المعاونة) علي استبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ،و كانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢) صدق التمايز العمري علي استبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

متوسط درجات الهيئة المعاونة	الانحرف المعياري للهيئة المعاونة	متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس	الانحراف المعياري أعضاء هيئة التدريس	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
٥٦,٦٩٠٣	٤,٤٨٦٦	٤١,٣٢٨	٥,٤٥٠١	١١,٨٦	٥٧	٠,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

تجانس المفردات (الاتساق الداخلى):

تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للاستبيان بين ٠,٥١٨ - ٠,٦٨٣** ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يؤكد تجانس المفردات للاستبيان.**

٥.بطاقة ملاحظة تقييم الأداء، إعداد/ الباحثتان(ملحق.٥).

قامت الباحثتان بإعداد البطاقة، وقد تضمنت بنود الأداء المطلوب من المتدرب القيام به، والدرجة حيث يحصل المتدرب على (٥) درجات إذا كان الأداء بشكل صحيح ومبتكر ، بينما يحصل المتدرب على (٤) اذا كان الأداء بشكل صحيح ، ، بينما يحصل المتدرب على (٣) إذا كان الأداء بشكل متوسط ، ويحصل المتدرب على (٢) إذا كان الأداء تقليدي ويفتقر لكثير من الدقة ، واخيراً يحصل المتدرب على (١) إذا كان الأداء غير مرضى وأقل من التقليدي.

ثم قامت الباحثتان بعرض البطاقة على المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتحكيم، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء أراء المحكمين، وبلغ عدد بنود تقييم الاداء بالبطاقة (١٠) بدرجة عظمى (٥٠) ، ثم تم حساب ثبات البطاقة وذلك بحساب الإتفاق بمعادلة كوبر لحساب مرات الاتفاق والاختلاف على التقييم كما يلى:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

وجاءت نسبة الاتفاق ٨٥% مما تشير إلى صلاحية البطاقة للاستخدام.

١-ثبات البطاقة: قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات البطاقة فبلغت قيمة معامل التجزئة النصفية ٠,٦٩، و ألفا كرونباخ ٠,٨٢ ، وكذلك معامل الاستقرار ٠,٦٥ وهذه معاملات ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق.

٢. صدق البطاقة: تم حساب صدق التمايز العمري من خلال تقدير قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (٢٨) (عضو هيئة تدريس م=٣١,٧١، ع=٣,٢٤)، و (٣١) (عضو هيئة المعاونة م=٣٧,٦١، ع=٠,٨٤) علي بطاقة ملاحظة تقييم الأداء ،و بلغت قيمة ت=٩,٢٢ و هي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية =٥٧ مما يؤكد وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في الأداء على بطاقة ملاحظة الأداء عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

تجانس المفردات (الاتساق الداخلي):تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للبطاقة بين ٠,٤٢ - ٠,٧٤ ** ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يؤكد تجانس المفردات للبطاقة.**

نموذج التصميم التعليمي لبيئة التدريب المستخدمة في هذا البحث:

يعتمد هذا البحث على بناء بيئة تدريب إلكتروني ، وترتكز المعالجات التجريبية للبحث على zoom ، حيث يدرس أثر العلاقة بين حجم مجموعات التشارك ونمطها على ما سيكتسبه اعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة من مهارات ومعارف واتجاهات حول استراتيجيات التدريس الالكتروني واليقظة العقلية ، وهو ما سينعكس على تخطيط وإدارة وتقييم الأنشطة التدريسية التي ستمارس في الفصل الدراسي ويطور منها، كما سيكون له أثر على اتجاههم نحو استخدام تلك الاستراتيجيات ايجابياً والافادة منها مستقبلاً في التدريس عبر الشبكات.

يتبع هذا البحث نموذج محمد عطيه خميس(٢٠٠٣) للتصميم التعليمي وهو يعد مناسبا للتعلم التقليدي أو التعلم الإلكتروني وتتضح خطواته فيما يلي :

<u>أولاً :مرحلة التحليل</u> :

- تم تحليل مشكلة البحث من خلال تحليل واقع التدريس والإمكانات المتاحة ، ومن خلال استبيان الكتروني لتقدير الاحتياجات التدريبية والذي عرض في المحور السابع (ملحق.٣) ، والذي أكدت نتائجه أنهم في حاجة إلى التدريب على بعض استراتيجيات التدريس الالكتروني وتصميم محاضرة تفاعلية كاملة ، بحيث يتوافق مع حجم المحتوى المقدم وعدد الطلاب ووقت المحاضرات. وأسفرت نتائج الاستبيان أن اكثر الاستراتيجيات التي يرغب أعضاء هيئة التدريس في التدريب عليها كانت على النحو التالي: المحاضرة الإلكترونية ٥٧%، المناقشة الإلكترونية ٣٥%، العصف الذهني ٢٧%، مجموعات العمل الالكترونية ٢٢,٨%، المشاريع ١٧,٣%، دراسة الحالة ١٦,٥%، وأخيراً الفصل المعكوس بنسبة ١١%.

و أن البرامج المفضلة لدي أعضاء هيئة التدريس في الاستخدام هي تطبيق Zoom بنسبة ٩٠,٣% ثم Webex ١٦% ، Moodle ٤,٦%، Microsoft teams ٢٠,٣% ، ٢٠,٧% Google classroom، وبرمجيات أخرى مثل Black board، Schoology، Snagit ٠,٤%، لذلك تم اختيار Zoom للتطبيق في هذه الدراسة.

- كما تبين من خلال الأداء على مقياس اليقظة العقلية قبل المعالجة التجريبية انخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بنسبة ٥٥,٢٠%.

- قامت الباحثتين بعد ذلك بتحديد المكون العلمي للبرنامج والمبني على نتيجة تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والذي يشتمل على مهارات التدريس الالكتروني (تصميم المحاضرة ، صياغة الاهداف ، ضبط الصف ، تحويل عرض المحاضرة الى فيديو بتعليق صوتي). واستراتيجيات التدريس الالكتروني (المحاضرة الالكترونية ، العصف الذهني ، المناقشة الالكترونية ، دراسة الحالة ، مجموعات العمل الالكترونية) ومهارات اليقظة العقلية (الانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات النظر المختلفة ، التمييز اليقظ)، وتم تقسيم المحتوى على عدد الساعات المتاحة وكانت ١٢ ساعة يومان تدريبيان.

- بعد ذلك تم تحليل خصائص المتدربين وهم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة جامعة حلوان مختلف التخصصات العلمية والأدبية ، ذكور واناث ، لديهم خبرة في التعامل مع شبكة الانترنت مما يسمح بتطبيق تجربة البحث، وتم التحقق من تجانس العينة.

- تحليل الموارد و بيئة التدريب ، وقامت فيها الباحثتين بتحديد المواعيد والبرنامج التي سوف يستخدم اثناء التدريب ، وتم التأكيد علي أن افراد العينة في بيئة التدريب الإلكتروني يمتلكون أجهزة هواتف (موبايل) وحواسب متصلة بشبكة المعلومات (الإنترنت).

ثانياً مرحلة التصميم :

اعتمدت بيئة التدريب بالبحث الحالي في تصميمها على استخدام التدريب الإلكتروني ، حيث تم تصميم البرنامج التدريبي من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية وفق تحليل نتائج استبيان الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

- تحديد الأهداف التدريبية المختلفة والتى تعبر عن المعارف والمهارات الاتجاهات المتعلقة بمهارات التدريس الالكتروني ومهارات اليقظة العقلية والتي يجب اكتسابها من خلال البرنامج ؛حتى يمكن بعد ذلك قياس تحصيلها .

- تحديد الأنشطة التفاعلية المتنوعة والمهام التي يقوم بها والتى المتدربين في مجموعات التشارك (المحاضرة ، المناقشة والعصف الذهني ، ومجموعات العمل ، المناظرة ، دراسة الحالة). وقد قامت الباحثان بتحديد أنسب الانشطة والاستراتيجيات التي تتفق مع مهارات اليقظة العقلية المستهدفة بتلك البرنامج التدريبي.

– تحديد أسلوب التقييم والتغذية الراجعة بعد تنفيذ الأنشطة والمهام المختلفة.وتم تقديم تلك المحتوى من خلال عرض تقديمي .ppt ، متضمن مقاطع فيديو ، افلام وثائقية ، صور ونصوص (يراعى فيها المعايير التربوية والفنية) ، وقسم العرض على

ثلاث جلسات متضمنة استراتيجيات التدريس الالكتروني والأنشطة المرتبطة بمهارات التدريس و اليقظة العقلية ، وتفصيله كما يلي :

اليوم الاول :

الجلسة الأولى: التعارف وتقديم البرنامج واهداف ومعارف خاصة بالتعلم المدمج.

الجلسة الثانية: تصميم المحاضرة التفاعلية ، وضع الأهداف ، دراسة الحالة ، الصف الذهني.

الجلسة الثالثة: مجموعات العمل ، الألعاب التعليمية ، المناقشة ، محاذير وأخطاء التدريس عبر الشبكات.

والاشكال رقم (٥،٦،٧) توضح بعض الأنشطة التفاعلية المقدمة بالبرنامج والمبينية على الاستراتيجيات والمهارات المختلفة والتي كان يتم تقسيم المجموعات اثناء القيام بها وفق حجم ونمط التشارك.

شكل (٥) يوضح التفاعل من خلال استخدام روابط فاعلة لجوجل

شكل (٦) يوضح التفاعل من خلال الكتابة على غرف الدردشة

شكل (٧) يوضح التفاعل من خلال المناقشة الصوتية

- اليوم الثاني:

جلسات عروض الكترونية لكل متدرب وتقيمها لقياس مستوى تعلم المهارات والاستراتيجيات المختلفة.

- تم التواصل مع مجموعة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس من الجامعة عبر الميل لدعوتهم للاشتراك بالبرنامج وتحديد المواعيد المناسبة للتطبيق على مدار اليومين ، وقد شارك ١٤٣ عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة ، وتم تقسيم المشاركين الى اربع مجموعات ، مع الأخذ في الاعتبار عند تقسيمها عدد أفراد كل مجموعة وفق حجم مجموعات التشارك (صغير، متوسط) وكانت كل مجموعة تضم درجات علمية مختلفة وتخصصات مختلفة ومن الجنسين.

- تم إستخدام خاصية Break out rooms أثناء التنفيذ من خلال منصة Zoom والمتوفرة بالنسخة المستخدمة المدفوعة الاجر كما هو موضحاً بشكل (٨) وكان يتم تقسيم مجموعات العمل كحجم تشارك (صغير ٢ الى ٤ افراد ، متوسط ٥ الى ٨ افراد) ، او نوعه او (ثابت /لاتتغير تشكيلة المجموعة بكل نشاط ، متغير/ كل نشاط بتشكيل جديد للمجموعة) من تلك الامكانية المتاحة بتلك الغرف.

شكل (٨) تقسيم المجموعات من خلال Break out rooms

- ثم تصميم أدوات القياس المستخدمة في البحث : وهي الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدى) وبطاقة تقييم الأداء (ملحق.٥) ومقياس مهارات اليقظة العقلية (ملحق.١) ، وتم تحكيمها والتحقق من صدقها وصلاحياتها للاستخدام كما تم التوضيح سابقاً .

ثالثاً :مرحلة التطوير :

قامت الباحثتان في هذه المرحلة بتجهيز جميع العناصر والمواد المطلوبة ، والتي تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، حيث تم اعداد النصوص ومراجعتها لغوياً، ومراعاة معايير النصوص من حيث الحجم واللون والخلفية، ، كما تم اعداد الأفلام ومراعاة المعايير الخاصة بالفيديو التعليمي، واعداد دراسة الحالة وجميع المواد المطلوبة وفق التصميم ، وتم تنفيذ السيناريو المخطط وتقديمه من خلال عرض تقديمي .ppt.

- تم إعداد الاختبار والقياس وبطاقة تقييم الأداء المستخدم في البحث وتحكيمها، ثم تمت المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS ، و سوف يتم توضيح ذلك لاحقا، ثم تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

رابعاً :مرحلة التقويم النهائي :تم إرسال العرض المصمم لمجموعة من المتخصصين من الزملاء في

مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس ، وعمل تغذية راجعة والأخذ في الاعتبار الملحوظات المرسلة لإنتاج النسخة النهائية للتأكد من صلاحيتها للاستخدام.

قامت الباحثتين بعمل تدريب تجريبي باستخدام المادة التدريبية (على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لها نفس خصائص العينة من غير عينة البحث) ، وبعد انتهاء التدريب قامت باستطلاع راي العينة عن المحتوى وأسلوب العرض ووضوح الأسئلة والتطبيقات المختلفة ، لعمل أي تعديلات إضافية قبل التطبيق ، وأصبحت صالحة للاستخدام.

خامساً :مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة:

قامت الباحثتان بتجهيز النسخة النهائية بعد المراجعة وتم التطبيق على مدار يومان لمدة أربعة أسابيع كل أسبوع مجموعة تجريبية مختلفة ، وتم تطبيق الاختبار القبلي ومقياس اليقظة قبل التدريب ، وفي اليوم الثاني تم تقييم أداء المتدربين من خلال بطاقة التقييم وبعد انتهاء التدريب تم تطبيق الاختبار البعدي ومقياس اليقظة العقلية. وتم جمع استجابات المتدربين (من خلال الاستبيانات الإلكترونية على Google Form) وتم عمل المعالجة الإحصائية لها و وتفسير النتائج في سياقها.

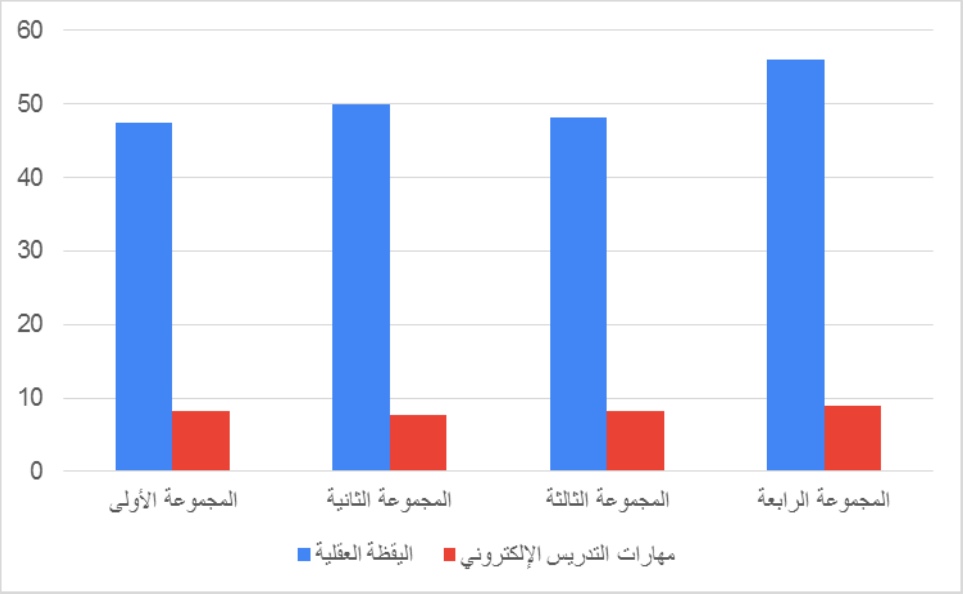
المعالجة الإحصائية و تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة :

لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة تم ذلك وفق ما يلي:

التأكد من مدى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة: من خلال التطبيق القبلي وذلك من خلال تكافؤ المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي للجوانب المعرفية المتعلقة باليقظة العقلية: تم تحليل نتائج التطبيق القبلي وذلك بهدف تعرف مدى تكافؤ هذه المجموعات فيما قبل التجربة الأساسية للبحث إضافة إلى دلالة الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات الاختبار القبلي وذلك لتحديد أسلوب التحليل الإحصائي المناسب. و تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد One Way Variance Analysisللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات في درجات الاختبار القبلي، وذلك بالنسبة للمتوسطات و الانحرافات المعيارية، وجدول (13) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة للبحث .

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة للبحث في الاختبار القبلي.

المتغير	المؤشرات الإحصائية	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموع
اليقظة العقلية	المتوسط (م)	٤٧,٤	٥٠	٤٨,١٦٦٧	٥٦	٤٩,٦٨٤٢
	الانحراف المعياري(ع)	١٣,٢٠٢	١١,٩٧٩	١١,٦٦٩	١٣	١١,٦٦٦
مهارات التدريس الإلكتروني	المتوسط(م)	٨,٢	٧,٦	٨,١٦٦٧	٩	٨,١٥٧٩
	الانحراف المعياري(ع)	١,٠٩٥٤٥	١,٨١٦٥٩	٤٠٨٢٥,	١	١,١٦٧٢٩



شكل (٩) المؤشرات الإحصائية للمجموعات الأربعة.

ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات الأربعة للتأكد من تكافؤ المجموعات الأربعة في الاداء القبلي.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية للتحقق من التكافؤ في القياس القبلي لمتغيرات البحث.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	بين المجموعات	١٦٠,٧٢	٣	٥٣,٣٥٧	٠,٣٤٩	٠,٧٩٠	غيردالة
	داخل المجموعات	٢٢٩٠,٠٣٣	١٥	١٥٢,٦٦٩			
	الكلي	٢٤٥٠,١٠٥	١٨				
مهارات التدريس الإلكتروني	بين المجموعات	٣,٦٩٣	٣	١,٢٣١	٠,٨٨٦	٠,٤٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠,٨٨٣	١٥	١,٣٨٩			
	الكلي	٢٤,٥٢٦	١٨				

تشير قيمة "ف" للمتغيرين (٠,٣٤٩، ٠,٨٨٦) وقيم مستوى الدلالة(٠,٧٩٠، ٠,٤٧١) في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية، مما يشير إلى أن المجموعات متماثلة قبل التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى تأثير المتغيرات المستقلة، وليست إلى اختلاف موجود بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات، لذا سوف يتم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الإتجاه.

تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفروض:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي ؛ لمعرفة أثر التفاعل بين المتغيرين (حجم مجموعات التشارك، نمط التشارك) على المتغيرات التابعة اليقظة العقلية و مهارات التدريس الإلكتروني ، كما تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم تأثير كل من حجم مجموعات التشارك، ونمط التشارك على المتغيرات التابعة: اليقظة العقلية و مهارات التدريس الإلكتروني.

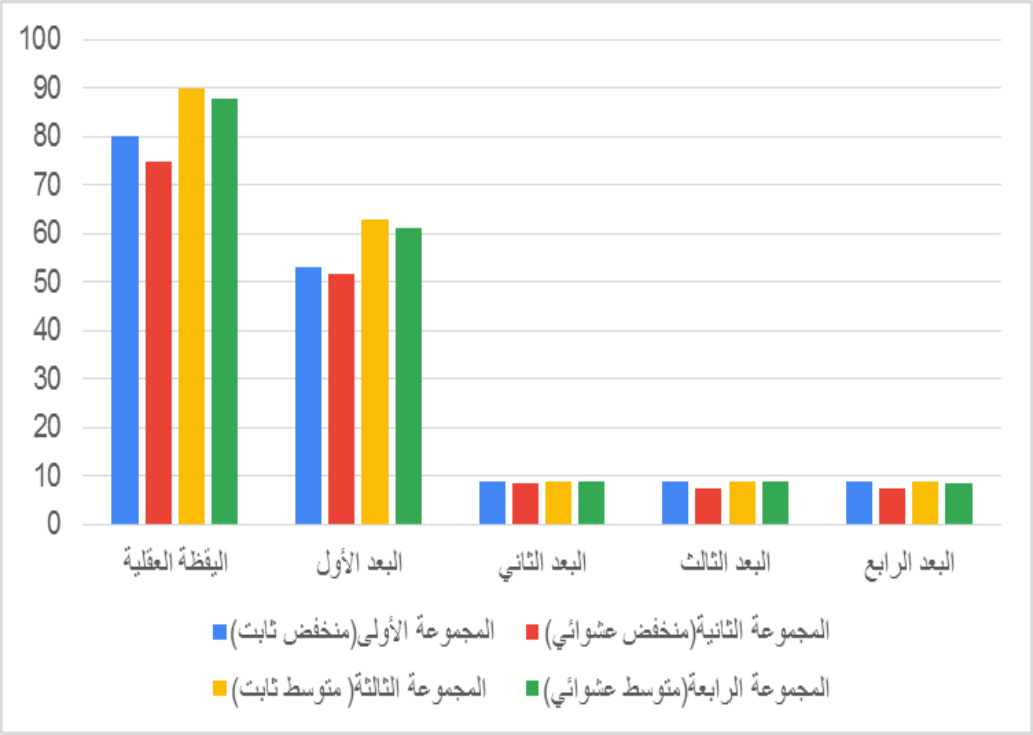
عرض وتحليل نتائج البحث وتفسيرها :

١.عرض نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات البحث وتفسيرها :

أ. المؤشرات الوصفية لليقظة العقلية: يوضح جدول (١٥) المؤشرات الوصفية لليقظة العقلية.

جدول (١٥) المؤشرات الوصفية لليقظة العقلية.

المتغير	حجم مجموعة التشارك	نمط التشارك		المجموع
		ثابت	متغير	
الانفتاح على الجديد	منخفض	م= ٢ .٥٣	م= ٥١,٦٦	م= ٥٢,٣٦
		ع= ٧٢١ .	ع=٥,١٢	ع= ٣,٧٢٢
	متوسط	م= ٦٣	م=٦١,٢٥	م= ٦٢,١٢٥
		ع=٠	ع= ١,٢٥٨	ع= ١,٢٤٦٤
التوجه نحو الحاضر	منخفض	م= ٩	م= ٨,٥	م= ٨,٧٢٧٣
		ع=٠	ع= ١,٢٢٤	ع= ٩٠٤٥.
	متوسط	م=٩	م=٩	م=٩
		ع=٠	ع=٠	ع=٠
الوعي بوجهات النظر المختلفة	منخفض	م= ٨,٨	م= ٧,٥	م= ٨,٠٩
		ع= ٤٤٧٢.	ع= ١,٢٢	ع= ١,١٣
	متوسط	م=٩	م=٩	م=٩
		ع=٠	ع=٠	ع=٠
التمييز اليقظ	منخفض	م= ٩	م= ٧,٣٣٣٣	م= ٨,٠٩
		ع=٠	ع= ١,٥٠٥	ع= ١,٣٧٥
	متوسط	م= ٩	م= ٨,٥	م= ٨,٧٥
		ع=٠	ع=١	ع= ٧٠٧.
اليقظة العقلية	منخفض	م=٨٠	م=٧٥	م=٧٧,٢٧
		ع=٠	ع=٨,٠٤	ع=٦,٢٦
	متوسط	م=٩٠	م=٨٧,٧٥	م=٨٨,٨
		ع=٠	ع=١,٧٠	ع=١,٦٤٢



شكل(١٠) المؤشرات الوصفية لأداء المجموعات الأربعة في اليقظة العقلية.

عرض النتائج الاستدلالية لنتائج البحث وتفسيرها: يوضح جدول (١٦) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك على اليقظة العقلية لأفراد العينة.

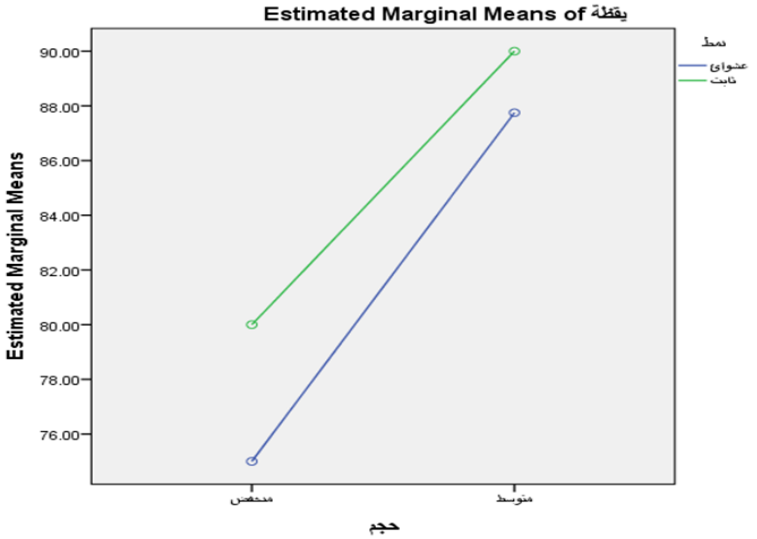
جدول (١٦) نتائج تحليل التباين لتأثير التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك على اليقظة العقلية لأفراد العينة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم الأثر
الانفتاح على الجديد	حجم مجموعات التشارك	٤٣٣,٥١٦	١	٤٣٣,٥١٦	٤٧,٥٠٦	٠,٠٠ دالة عند ٠,٠١	٠,٧٦٠
	نمط التشارك	١٢,٤٣٩	١	١٢,٤٣٩	١,٣٦٣	٠,٢٦١ غير دالة	
	حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك	٠,٥٤	١	٠,٥٤	٠,٠٠٦	٠,٩٤٠ غير دالة	
التوجه نحو الحاضر	حجم مجموعات التشارك	٠,٢٨٨	١	٠,٢٨٨	٠,٥٧٧	٠,٤٥٩ غير دالة	
	نمط التشارك	٠,٢٨٨	١	٠,٢٨٨	٠,٥٧٧	٠,٤٥٩ غير دالة	
	حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك	٠,٢٨٨	١	٠,٢٨٨	٠,٥٧٧	٠,٤٥٩ غير دالة	
الوعي بوجهات النظر المختلفة	حجم مجموعات التشارك	٣,٣٣٥	١	٣,٣٣٥	٦,٠٢٦	٠,٠٢٧ دالة عند ٠,٠٥	٠,٢٨٧
	نمط التشارك	١,٩٥٠	١	١,٩٥٠	٣,٥٢٤	٠,٠٨٠ غير دالة	
	حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك	١,٩٥٠	١	١,٩٥٠	٣,٥٢٤	٠,٠٨٠ غير دالة	
التمييز اليقظ	حجم مجموعات التشارك	١,٥٧١	١	١,٥٧١	١,٦٤٤	٠,٢١٩ غير دالة	
	نمط التشارك	٥,٤١٧	١	٥,٤١٧	٥,٦٦٩	٠,٣١ دالة عند ٠,٠٥	٠,٢٧٤
	حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك	١,٥٧١	١	١,٥٧١	١,٦٤٤	٠,٢١٩ غير دالة	
اليقظة العقلية	حجم مجموعات التشارك	٥٩٧,١٨٨	١	٥٩٧,١٨٨	٢٦,٩٢١	٠,٠٠٠ دالة عند ٠,٠١	٠,٦٤٢
	نمط التشارك	٦٠,٦٤٩	١	٦٠,٦٤٩	٢,٧٣٤	٠,١١٩ غير دالة	
	حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك	٨,٧٢٦	١	٨,٧٢٦	٠,٣٩٣	٠,٥٤٠ غير دالة	
الخطأ		٣٣٢,٧٥٠	١٥	٢٢,١٨٣			
الكلي		١٢٩٢٨٣,٠	١٩				
الكلي المصحح		١٠٣٤,٥٢٦	١٨				

يتضح من الجدول (١٦) والشكل (٦) :

- **وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اليقظة العقلية :(الانفتاح على الجديد) وعند مستوى≤ ٠,٠٥ (الوعي بوجهات النظر المختلفة) ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) لصالح الحجم المتوسط، وبلغت قيمة مربع ايتا لليقظة العقلية=.٦٤٢ وهي قيمة مرتفعة تدل على الدلالة العملية الكبيرة لبيئة التدريب الإلكتروني المقترحة، وكانت قيمة مربع ايتا لبعد الانفتاح على الجديد=.٧٦٠ كبيرة أيضاً، بينما جاءت قيم مربع ايتا لبعد الوعي بوجهات النظر المختلفة =.٢٨٧، وهي قيمة مقبولة أيضاً.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في بعض أبعاد اليقظة العقلية الفرعية (التمييز اليقظ- التوجه نحو الحاضر) ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط).**

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة) ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير) ، وكذلك التفاعل بين حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك. عدا التمييز اليقظ يوجد فرق دال عند مستوى≤ ٠,٠٥ لصالح المجموعة صاحبة الحجم المتوسط ونمط التشارك المتغير، وبلغت قيمة مربع ايتا لبعد التمييز اليقظ =.٢٧٤ ، وهي قيمة مقبولة.

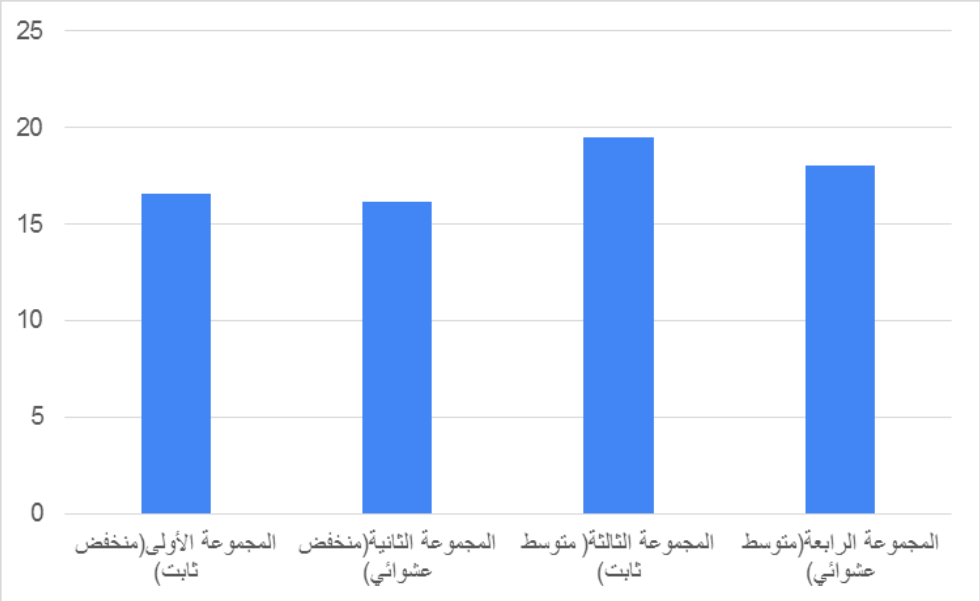


شكل (١١) تاثير التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك على اليقظه العقليه لاعضاء هيئة التدريس.

أ. المؤشرات الوصفية للأداء في مهارات التدريس الإلكتروني: يوضح جدول (١٧) المؤشرات الوصفية للأداء في مهارات التدريس الإلكتروني.

جدول (١٧) المؤشرات الوصفية للأداء في مهارات التدريس الإلكتروني.

المتغير	حجم مجموعة التشارك	نمط التشارك		المجموع
		ثابت	متغير	
مهارات التدريس الإلكتروني	منخفض	م=١٦,٦	م=١٦,١٦	م=١٦,٣٦
		ع=١,٥١	ع=١,٤٧١	ع=١,٤٣
	متوسط	م=١٩,٥	م=١٨	م=١٨,٧٥
		ع=١	ع=٠	ع=١,٠٣



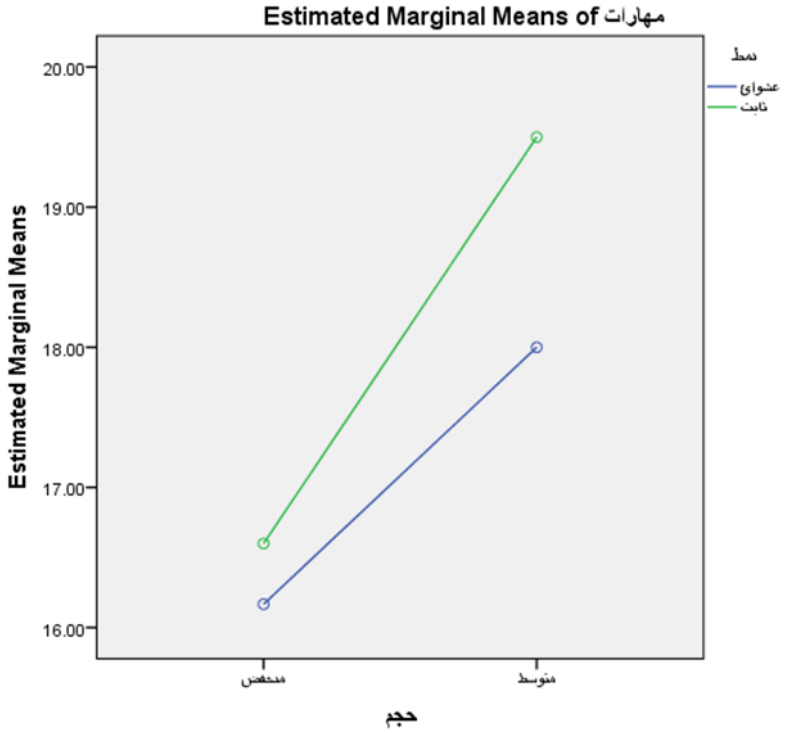
شكل (١٢) المؤشرات الوصفية لأداء المجموعات الأربعة في مهارات التدريس الإلكتروني.

عرض النتائج الاستدلالية لنتائج البحث وتفسيرها:

يوضح جدول (١٨) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك على الأداء في مهارات التدريس الإلكتروني.

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين لتأثير التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك على في مهارات التدريس الإلكتروني.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم الأثر
مهارات التدريس الإلكتروني	حجم مجموعات التشارك	٢٥,٨٥١	١	٢٥,٨٥١	١٦,٨٣١	٠,٠٠	٥٢٩,٠
	نمط التشارك	٤,٣١٣	١	٤,٣١٣	٢,٨٠٩	٠,١١٤	
	حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك	١,٣١٣	١	١,٣١٣	٠,٨٥٥	٠,٣٧٠	
الخطأ		٢٣,٠٣٣	١٥	١,٥٣٦			
الكلي		٥٧٨٦,٠٠١	١٩				
الكلي المصحح		٥٤,٤٢١	١٨				



شكل (١٣) التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك على مهارات التدريس الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس

باستقراء الجدول(١٨)، والشكل (١٣) يتضح الآتي:

- **وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارات التدريس الإلكتروني ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) لصالح الحجم المتوسط، وبلغت قيمة مربع ايتا لليقظة العقلية=.٥٢٩ وهي قيمة مرتفعة تدل على الدلالة العملية الكبيرة لبيئة التدريب الإلكتروني المقترحة.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارات التدريس الإلكتروني ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير) ، وكذلك التفاعل بين حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك.**

التحقق من فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني:

- **تم استخدام نسبة الكسب المعدلة لبليك Modified Blake's gain Ratio (MG) من خلال المعادلة الآتية(Blake, 1966):**

$$MG = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث:

M_2 هو المتوسط البعدي.

$M1$ هو المتوسط القبلي.

P هي الدرجة العظمى للاختبار.

جدول (١٩) معدل الكسب لمتغيري اليقظة العقلية ومهارات التدريس الإلكتروني.

المتغير	الأداء القبلي	الأداء البعدي	نسبة الكسب المعدلة
اليقظة العقلية	م=٨,٣ ع=٠,٩	م=١٨,٧٥ ع=١,٠٣	١,٤١ كبير
مهارات التدريس الإلكتروني	م=٥٣ ع=١,٤	م=٨٨,٨ ع=١,٦٤	١,٣٧ كبير

وتتميز هذه الطريقة بأنها تمدنا بوسيلة لتقدير كفاية وفعالية التعلم آخذة فى الاعتبار مقدار ما يمكن أن يتعلمه الفرد . وبلغت قيمة نسبة الكسب المعدلة لبيئة التدريب الإلكتروني في تنمية اليقظة العقلية ١,٤١٢ ، بينما قيمة نسبة الكسب المعدلة لبيئة التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني ١,٣٧ وهي قيم عالية مما يؤكد تحقق الفاعلية.

خامساً: عرض وتحليل نتائج البحث وتفسيرها:

١.ملخص النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اليقظة العقلية :(الانفتاح على الجديد) وعند مستوى≤ ٠,٠٥ (الوعي بوجهات النظر المختلفة) ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض - متوسط) لصالح الحجم المتوسط، وبلغت قيمة مربع ايتا لليقظة العقلية=.٦٤٢ وهي قيمة مرتفعى تدل على الدلالة العملية الكبيرة للتصور المقترح، وكانت قيمة مربع ايتا لبعد الانفتاح على الجديد=.٧٦٠ كبيرة أيضاً، بينما جاءت قيم مربع ايتا لبعد الوعي بوجهات النظر المختلفة =.٢٨٧، وهي قيمة مقبولة أيضاً.

- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في بعض أبعاد اليقظة العقلية الفرعية (التمييز اليقظ- التوجه نحو الحاضر) ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط).**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية(الانفتاح على الجديد-التوجه نحو الحاضر- الوعي بوجهات النظر المختلفة) ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير) ، وكذلك التفاعل بين حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك. عدا التمييز اليقظ يوجد فرق دال عند مستوى≤ ٠,٠٥ لصالح المجموعة صاحبة الحجم المتوسط ونمط التشارك المتغير، وبلغت قيمة مربع ايتا لبعد التمييز اليقظ =.٢٧٤ ، وهي قيمة مقبولة.**
- **وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠١ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارات التدريس الإلكتروني ترجع للتأثير الأساسي لحجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) لصالح الحجم المتوسط، وبلغت قيمة مربع ايتا لليقظة العقلية=.٥٢٩ وهي قيمة مرتفعة تدل على الدلالة العملية الكبيرة لبيئة التدريب الإلكتروني المقترحة.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارات التدريس الإلكتروني ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت-متغير) ، وكذلك التفاعل بين حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك.**

٢.تفسير النتائج:

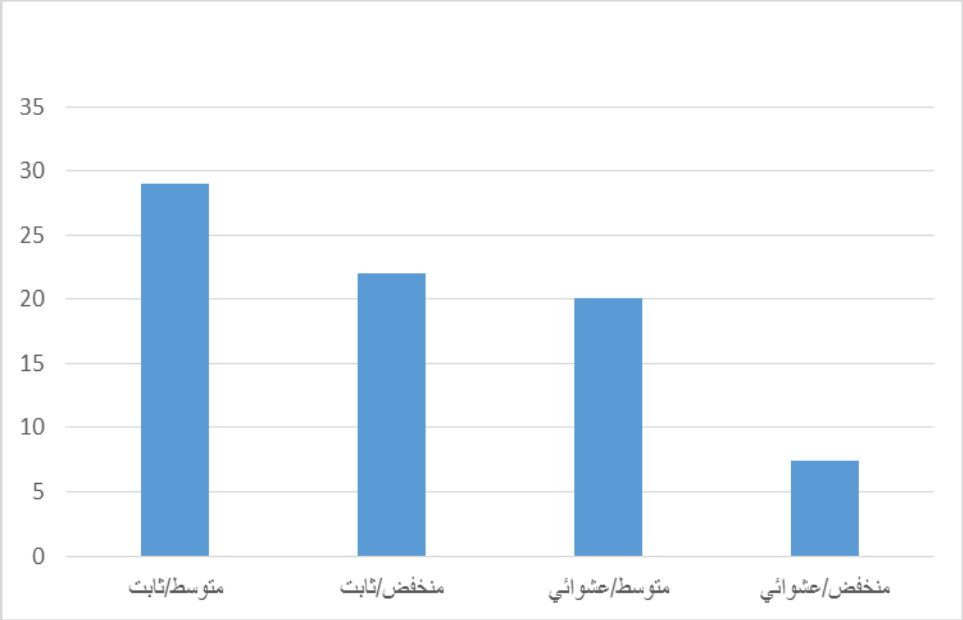
تتفق نتيجة البحث الحالي فيما يخص وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠١ في مهارات التدريس الإلكتروني بين المجموعات التجريبية مع دراسة (Williams, 2006) والتي هدفت إلى أن أدوار عضو هيئة التدريس في أثناء التدريس الإلكتروني عبر الانترنت وأوصت بضرورة اكساب مهارات التدريس الإلكتروني وتنميتها من وجهة نظرهم. والتي كان أهم نتائجها هو التوصل إلى اتفاق بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس على أهمية امتلاك المهارات الإلكترونية التي من أهمها تعيين واجبات للطلاب والتي تنطوي على استخدام الوسائط المتعددة، والقدرة على التعامل مع التقنيات المرتبطة بالبيئة من مهارات التعلم عن بعد والتخطيط.

ورغم وجود نوع من المقاومة والخوف من التغيير من قبل بعض أعضاء الهيئة التدريسية

لنظـــام التعلـــيم الإلكترونـــي بســـبب قلـــة الـــدعم المؤسسي، وضعف التأهيل، والأعباء التدريسية، ونقص الكفايات التكنولوجية اللازمة لدى عدد من أعضاء الهيئة التدريسية أو عدم التكيف بسهولة مع هذه التكنولوجيا وخاصة لدى الخبرات الكبيرة في مجال التعليم التقليدي إلا أن بيئة التدريب الإلكتروني أثبتت فاعليتها في تحسين مهارات التدريس الإلكتروني لديهم.

ويدعم ذلك (Mills, Yanes& Casebeer,2009) من خلال دراسة تم اجراءها على أعضاء الهيئة التدريسية في التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني في إحدى كليات التربية في إحدى جامعات جنوب تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية أبدوا قلقا من الاحتمال الكبير في زيادة الوقت المطلوب لتطبيق نظام التعلّم الإلكتروني، وزيادة محتملة في الساعات المكتبية، ووقتا إضافيا لتطوير وتصميم المساقات الإلكترونية، والمهارات التي يحتاج أعضاء هيئة التدريس التدّرب عليها لتطبيق هذا النمط من التعلم، وعدم الثقة بالدعم الإداري لبرامج التعلّم الإلكتروني، وقلة الدعم الفني كما عبر بعضهم عن عدم ثقته بنزاهة الاختبارات في التعلم الإلكتروني، وضعف الكفايات التكنولوجية لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية.

ويمكن تفسير ذلك بأن نموذج بيئة التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس عدلت من مهارات استخدام أدوات التعلم الإلكتروني لديهم (ندى الجاسر، ٢٠٠٨، و منكشة كريم، وموفق عثمان ،٢٠١٤)، كما أنها مناسبة لطبيعة العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس ، و أن مفاهيم التدريس الإلكتروني قد اتضحت جلياً لدى أعضاء هيئة التدريس وغيرت كثيراً من قناعتهم السابقة عن التعلم الإلكتروني من خلال معايشتهم لتجربة التعلم الإلكتروني كمتدربين؛ حيث بلغ متوسط أداءهم على بطاقة ملاحظة الأداء (م=٣٨,٨) بنسبة ٧٧,٦% مما يدلل على تأثرهم ببيئة التدريب الإلكتروني إيجاباً وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني لديهم. ومن خلال ملاحظة أداءهم على الأنشطة المرتبطة بتعريف المصطلحات (التعليم والتعلم)، وكروت التمييز (مصطلحات التدريس) ، والمناظرة (مع ام ضد التعليم المدمج، والتعرف على الايكونات (منصات وبرامج)، ودراسة الحالة (بيئة التدريس)، و مجموعات العمل (صياغة الاهداف) تبين أن متوسط أداءهم كما يوضحه شكل(١٤).



شكل(١٤) أداء مجموعات البحث على الأنشطة أثناء المعالجة التجريبية.

ومن الملاحظ وجود فروق في الأداء على الأنشطة لصالح المجموعة ذات نمط التشارك الثابت متوسطة الحجم و يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠١ تعزى لحجم مجموعات التشارك(منخفض-متوسط) في اليقظة العقلية ومهارات التدريس الإلكتروني لصالح المجموعات المتوسطة إلى أن بيئة التدريب الإلكترونية ساعدت أعضاء المجموعات المتوسطة على تنمية مهارات التدريس الإلكتروني، و تحسين اليقظة العقلية لديهم من خلال تبادل النقاشات ووجهات النظر المتنوعة، والتدريب على إجراء المناظرة الإلكترونية(مع ام ضد التعليم المدمج)، والمناقشة الإلكترونية من خلال قيامهم بأنشطة متنوعة خلال المعالجة التجريبية كتعرف مصطلحات (التعليم والتعلم)، وكروت التمييز (مصطلحات التدريس) ، وتعرف على الايكونات (منصات وبرامج)، ودراسة الحالة (بيئة التدريس) في مجموعات عمل لتحديد(صياغة الاهداف) وكلما زاد العدد داخل المجموعة كلما سنحت لهم الفرصة للتشارك وإبداء الرأي وتطوير مهاراتهم وتعزيز اليقظة العقلية لديهم.

ويؤيد ذلك نبيل عزمي(٢٠٠٨) بأن المجموعات متوسطة الحجم تتيح فرصة أكبر للمناقشة ، وتبادل الأراء وتعزيز مهاراتهم الإلكترونية، وأن المجموعات كبيرة الحجم تعد عقبة في سبيل تحقيق ذلك، وتشتت اراءهم ،و تضعف من متابعتهم للمواد المعروضة ، وتجعلهم أكثر سطحية وأقل عمقاً مقارنة بالمجموعات الأقل عدداً. و تختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد خلف الله

(٢٠١٧) التي أشار إلى تفوق المجموعة صغيرة الحجم في الجانب الأدائي والجانب المعرفي للمهارات، و دراسة زينب خليفة، وأحمد عبد المنعم (٢٠١٦) التي أشارت إلى تفوق المجموعة الصغيرة عن المجموعة المتوسطة في أداء المهارات، و دراسة نيفين السيد، أنهار ربيع (٢٠١٧)التي أشارت إلى تفوق المجموعة الصغيرة عن المجموعة المتوسطة و الكبيرة الحجم، كما تختلف عن دراسة فايز الظفيري، وأحمد غريب (٢٠١٦)، ودراسة (Abuseileek ,٢٠١٢) التي أشارت إلى تفوق المجموعة الصغيرة في المهارات.

وفيما يخص عدم وجود تأثير للتفاعل بين حجم مجموعات التشارك × نمط التشارك في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني، واليقظة العقلية، وبالنظر إلى متوسطات المجموعات الأربعة في جدول(١٥)، وجدول (١٧) يتضح أن كل من مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية كانت له نتائج إيجابية مع نمط التشارك (ثابت- مقابل متغير) حيث أن النتائج جاءت متقاربة وعلى ذلك يبدو أن نمط التشارك في بيئة التدريب الإلكترونية لها تأثير إيجابي مع كل المستويين حيث حققت بيئة التعلم الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في مجموعات التشارك (منخفضة- متوسطة) زيادة حماسهم للتدريب، وتعزيز مهارات التدريس الإلكتروني ، واليقظة العقلية ، كما أن بيئة التدريب ملائمة لتدعيم خصائصهم، أما المجموعات ذات نمط التشارك الثابت والمتغير فقد استطاعت بيئة التدريب الإلكتروني جذب انتباههم بشكل مميز نحو موضوع التعلم من خلال تنوع مصادر محتوى التعلم وتنوع أدوات التواصل مما عمل على زيادة دافعيتهم نحو موضوع التعلم كما أن أعضاء هيئة التدريس كان معظمهم من الشباب فكان لديهم مهارات تكنولوجية عالية في ظل التقدم التكنولوجي. مما أدى إلى تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية بسهولة ويسر.

أضف إلى ذلك أن النموذج العام لتصميم بيئة التدريب الإلكتروني المستخدم في تصميم مادة المعالجة التجريبية ساهم في تحليل المهارات إلى مجموعة من الأداءات وتوجيه عضو هيئة التدريس ومساعدته في تنفيذ الخطوات العملية للمهارات ساعد في رفع مستوى الأداء المهاري لأفراد المجموعات التجريبية للبحث. كما أن الأعضاء الذين حققوا مستويات معرفية تمكنوا من تحقيق مستويات أدائية مرتفعة أيضاً.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية ترجع للتأثير الأساسي لنمط التشارك (ثابت- متغير) إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كلا النمطين (ثابت-متغير) حصلوا على نفس فرص التدريب ، وتعرضوا لنفس المواد التعليمية،

بالإضافة إلى أن محتوى التدريب واستراتيجيات وأدوات التدريب الإلكتروني جاءت متماثلة، واتيحت لهم بالقدر ذات الفرص للتشارك، والتفاعل. واختلفت نتيجة البحث الحالي فيما يخص التأثير الأساسي لنمط التشارك مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي أكدت أن نمط التاشرك المتغير هو الأنسب في تحقيق العديد من نواتج التعلم المستهدفة والأهداف التعليمية (Glazewski, 2003؛ Chen, Sung, ،٢٠١٥، Chen,٢٠١٤ and Chang,2001؛ Danilenko, ٢٠١٠).

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي أيضاً في ضوء أحد مبادئ النظرية البنائية حيث أن التدريب هو موقف تعلم باعتباره نشاط تكيفي وموقفي وسياقي وأن المعرفة يتم بناءها عن طريق المتدرب (محمد عطيه، ٢٠١١). وفيما يخص اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس من الملاحظ في حدود علم الباحثتين عدم وجود دراسة تناولت التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) ، ونمط التشارك (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية رغم أهمية تنمية متغير اليقظة العقلية وأبعاده الانفتاح على الجديد والتوجه نحو الحاضر، والتمييز اليقظ و الوعي بوجهات النظر المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس. فإذا كان عضو هيئة التدريس قادراً على ملاحظة ما يدور حوله من أحداث واطلاع على الخبرات والأحداث الحاضرة والتركيز عليها ، وقادراً على وصف مشاعره ،مدركاً لأفكاره وانفعالاته سيكون لذلك بالغ الأثر على نجاحه ونجاح مؤسسته وهذا ما أكده (٢٠١١) Chaskalson أن مكان العمل الذى يسود فيه اليقظة العقلية يتسم بضغوط نفسية أقل وقلة الأمراض ومستويات دنيا من الصراع ، بالإضافة إلى مستويات أعلى من المرونة ، و الإنتاجية ، والرضا الوظيفى و الإبداع. حيث أنه لا توجد دراسة سوى فدوى أنور، ووجدى علي(٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية والضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وأوصت النتائج بضرورة تحسين اليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

بينما أشارت دراسة (Ziaian, Sawyer, Evans, and Gillham, 2015) إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تزيد من وعي أعضاء هيئة التدريس بالمجال العاطفي للتعليم والتعلم وتعزز الرفاهية العقلية، وتؤثر إيجاباً على الصحة النفسية، و تحسن استراتيجيات التدريس والتعلم الفعال في بيئة التعليم العالي.

وفي السياق نفسه أكدت دراسة(Palalas, Mavraki, Drampala, Krassa, & Karakanta,2020) على آثار اليقظة العقلية في

ظل التعليم المدمج في الجامعة الكندية للتعليم عن بعد، ومواجهة التحديات المرتبطة بذللك، مثل المسافة ،المكانية والزمانية ، ومستويات أقل من التفاعل المتزامن مع الأقران والمدربين ، وتحقيق التوازن، المرونة والاستقلالية ، وكذلك الشعور بالعزلة ، والتخلص من الضغوط الناجمة عن المسؤوليات المتنافسة والمطالب العاطفية مما اسهم في تحسين مهارات التعلم الذاتي التنظيم (SRL)الضرورية للمتعلمين عبر الإنترنت، كما توصلت الدراسة إلى أن العادات الرئيسية الواعية تؤثر بشكل إيجابي على التفكير الإيجابي والأداء والتفكير الذاتي، وتعزز العمليات الدافعة الذاتية ، والوعي الذاتي ، و إدارة الوقت، وتحقق فاعلية التدريس الإلكتروني.

ويمكن تفسير نتائج البحث في ضوء نظرية لانجر (١٩٨٩) لليقظة العقلية بأن الأفكار المتنوعة المستنيرة التي تتكون لدى عضو هيئة التدريس جراء التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ونمط التشارك تكون نتيجة لتقبل واعMindful ويقظ للابداعات المعرفية السابقة ، و أنه بإمكانه تحسين الذاكرتين البعيدة المدى والقصيرة المدى من خلال المعالجة الشعورية للمعلومات ، وأن ضعف اليقظة العقلية يؤثر سلبا في كل جوانب الحياة لا سيما في الأداء المعرفي ، وينتقل هذا التأثير إلى الإدراك السلبي للابداعات المعرفية والمواقف الجديدة في ظل التعليم المدمج.

كما يمكن عزو ذلك في ضوء ما أشارت إليه النظرية البنائية الاجتماعية بأن العمل الجماعي من خلال مجموعات التشارك مبدأ مهم لتسهيل بناء الخبرات المعرفية والاجتماعية في مجموعات يطبقون معارفهم و يختبرون فهمهم من بعضهم البعض من خلال بيئة تدريبية مركبة ومليئة بالمصادر السمعية والبصرية والروابط الفاعلة ومشاركة المتدربين للمدرب في وضع الأهداف، وأن يؤسس التدريب على التعلم النشط، و توفير الدعم والتغذية الراجعة لمساعدة المتدرب في تصحيح المعلومة وترسيخها والبناء عليها (ممدوح الفقي،٢٠١٦ ، محمد خميس، ٢٠١١).

سادساً. توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي بما يلي:

- تطوير بيئة تدريب الكتروني قائمة على التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط)، ونمط التشارك(ثابت-متغير) لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني واليقظة العقلية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- توظيف بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط)، ونمط التشارك(ثابت-متغير) في تنمية بعض المهارات الأخرى لدى أعضاء هيئة التدريس لمختلف التخصصات.

- **الاستفادة من تطوير بيئات تدريب الكترونية أخرى تعتمد على أنماط متعددة للتشارك، وأحجام مختلفة لمجموعات العمل في تحسين مهارات عينات مختلفة ، وتكرار ذلك لتحقيق أهداف العلم، واختبار الصدق البيئي لمثل هذا البحث.**
- **تدريب أعضاء هيئات التدريس على مهارات التدريس الإلكتروني من خلال عقد دورات وورش عمل تعزز لديهم تلك المهارات.**
- **تدريب أعضاء هيئة التدريس على اليقظة العقلية ، وكيف ينتجون متعلم يقظ عقلياً، ويرسون مفهوم يقظة التعليم وتعليم اليقظة.**
- **أن يحرص عضو هيئة التدريس على تضمين المقررات الأكاديمية الإلكترونية أنشطة تسهم في تعزيز اليقظة العقلية في نفوس طلابه.**
- **ضرورة تبني الجامعات مهارات التعليم الإلكتروني عند اختيارها أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى متابعتها لإدخال التعليم الإلكتروني في برامجها ومتابعة تطبيقها من قبل أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على ذلك.**
- **ضرورة توفير كفايات التدريب الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وغرس الوعي لديهم بأهميته وتدريبهم على متطلباته.**
- **تشجيع أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني في عملية التدريس.**
- **ضرورة تفعيل استخدام أنماط التشارك الإلكتروني و مراعاة أنسب حجم لمجموعات التشارك في التدريب الإلكتروني بشكل علمي سليم ومقنن.**
- **الأستفادة من بيئة التدريب الإلكتروني، في تدريب أعضاء هيئة التدريس على المفاهيم والمهارات المختلفة المرتبطة بأداءهم الأكاديمي.**

سابعاً. بحوث مقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وما قدمه من توصيات يمكن اقتراح البحوث التالية:

- **اجراء بحوث تستهدف دراسة أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط) ، ونمط التشارك (ثابت-متغير) في بيئة تدريب إلكترونية وأثره في تنمية متغيرات أخرى كالاندماج الأكاديمي، والتحيز المعرفي ، والتدفق النفسي والمرونة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.**
- **إجراء بحوث للتفاعل بين حجم مجموعات التشارك (منخفض-متوسط-مرتفع) ، ونمط التشارك (فردي-جماعي) وغيرها من أنماط التشارك الأخرى في بيئات تعلم إلكترونية وأثره في اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى طلاب المدارس من فئات ومراحل تعليمية متنوعة.**

- **أثـر التفاعـل بـين حجـم مجموعـات التشـارك (مـنخفض-متوسـط) ، ونمـط التشـارك (ثابـت- متغيـر) فـي بيئـة تـدريب إلكترونيـة وأثـره فـي تنميـة مهـارات انتـاج المقـررات الإلكترونيـة ، والمرونة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.**
- **تطـوير بيئـة تـدريب إلكترونـي قائمـة علـي الاحتياجـات التدريبيـة لتنميـة مهـارات التـدريس الالكترونـي لأعضـاء هيئـة التـدريس ومعـاونيهم من مختلف التخصصات.**
- **اجـراء بحـوث تسـتهدف دراسـة التفاعـل بـين المتغيـرات التصـميمية لبيئـات التـدريب الإلكترونـي القائمـة علـى نظريـات تجهيـز المعلومات والتحميل الإدراكي وأثرها في تنميـة بعض الجوانب المعرفية والأدائية لدى أعضاء هيئة التدريس.**

The interaction between The participatory group size (moderate VS. small) and Participatory style (fixed-flexible) in an E- training environment and its effect on developing E- teaching skills and Mindfullnees among faculty staff and their teaching assistants in the light of their training needs.

The Research Summary:

This research aims to specify the best participatory group size (moderate VS. small), And the most suitable participatory style (fixed-Flexible) in an electronic training environment, As well as studying the interaction between the participatory group size and participatory style and its effect on developing electronic teaching skills and mindfullnees, And its sub-dimensions: (Living to opening - Orientation twards present - Awareness of multiple perspectives - Mindfull distinction) among faculty staff and their teaching assistants in the light of their training needs.

The factorial experimental design (2×2) is used. The research has two independent variables wich are: The participatory group size (moderate VS. small), and the participatory style (fixed-flexible), And the research has two dependent variables: e-teaching skills, and the mindfullness of faculty staff and their teaching assistants in the light of their training needs. The research sample consistes of (١٤٣) faculty staff and teaching assistants in Egyptian universities.

The results showed that there is statistical significancant difference at the level of ≥ 0.05 between the average scores of the experimental group staff in electronic teaching skills and mindfullnees, And its sub-dimensions returns to the main effect of different participatory group size (moderate VS. small) in favour of Moderate size, and The results also showed that there is no statistical significancant difference between the average scores of the experimental group staff in electronic teaching skills and mindfullnees, And its sub-dimensions returns to the main effect of different participatory style (fixed VS. flexible) , as well as There is no effect to the interaction between the two independent variables on dependent variables in the current research.

Keywords: E- training environment- Participatory group size- Participatory style- E- teaching skills- Mindfullnees.

المراجع:

أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي فى خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسي،٥١(١)،١-٦٨.

أشرف محمد عبداللطيف مرسي (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محررات الويب التشاركية والاسلوب المعرفي على التحصيل والدافعية للانجاز لدى طالب شعبة تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٧٢) ١٩٠، ١-١٩٠.

المواضية، رضا سلامة، والزعبي، طلال بن عبد الله (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية، جامعة الزرقاء - عمادة البحث العلمي، الأردن، ٢٠ (١)،٣٨ – ٤٨.

أماني شعبان (٢٠١٨). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .مجلة كلية التربية جامعة المنوفية،١ (٣٣)،٣١٦-٣٥٢ .

أميرة محمد المعتصم الجمل(٢٠١٢). التفاعل بين حجم مجموعات العمل في الفيسبوك والمسئولية الاجتماعية في بيئات التعلم الإلكترونية على تنمية مهارات اختيار مصادر التعلم ونمط المشاركة الإلكترونية، تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٢(٢) ،٢٤١-٣٣٥.

أمين صلاح الدين وريهام محمد الغول (٢٠١٩). تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب.

تامر سهيل، ومعتصم مصلح(٢٠١٦) . مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة بدولة فلسطين. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، ٥(١٠)،١١-٣٨.

توفيق، عبد المنعم، ومنصور، محمد السيد (٢٠١٤). البنية العاملية لقائمة السلوك الاجتماعي الإيجابي : دراسة عبر ثقافية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،٨٣(٢٤)، ١ - ٤٧ .

تيسير أندراوس سليم (٢٠١٣). فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية .دراسات في التعليم العالي،٢٠١٣(٤)،٢-٤٨.

حسن مهدى، عبد اللطيف الجزار، محمود الاستاذ (٢٠١٢). استراتيجيتا التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر الكترونى لمناهج البحث العلمى عن بعد عبر الويب ٢,٠ وأثرهما على جودة المشاركات: دراسة تجريبية بكلية التربية جامعة الأقصى، مؤتمر تكنولوجيا التعليم الالكترونى" اتجاهات وقضايا معاصرة" في الفترة من ١١-١٢ ابريل ٢٠١٢، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة.

جبر، حسين عبيد، وكاظم، بشرى سلمان (٢٠١٢).السلوك الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل. مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية ،٤(٢)،٤٣-١٠٢.

جمال علي الدهشان (٢٠١٩). التدريب الإلكتروني مدخلاً لتطوير منظمة التدريب في مصر، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، ٢(٤)، 16-1.

جميل حمد إطميزي (٢٠٠٧). التدريب الإلكتروني: رؤية مستقبلية للتدريب في فلسطين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: "نوعية التعليم في فلسطين: واقع وطموحات"، رام الله، خلال الفترة من ١٦ – ١٧ ديسمبر.

حسن ربحي(٢٠١٢). استراتيجيات التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر الكتروني لمناهج البحث العلمي عن بعد عبر الويب ٢ وأثرهما على جودت المشاركات، المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

حمد بن محيا المطيري (٢٠١٢). متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

حمدى شعبان ،أمل حمادة (٢٠١٣). أثر اختلاف أنماط التشارك داخل المجموعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركى على تنمية التحصيل ومهارات الذكاء الإجتماعى وتصميم المواقع التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم –مصر، مج٢٣, ع٢ ، ٥ – 81. Ava at: http://search.mandumah.com/Record/699687

حمدي عبد العزيز (2009)التعليم الإلكتروني : الفلسفة والمبادئ والأدوات والتطبيقات، ط١. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

خالد القضاة، وبسام مقابلة(٢٠١٣). تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة. المنارة، ١٩(٣) ، ٢١٤-٢٥٤.

خطاب،علي ماهر (٢٠٠٨).مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط٣. القاهرة: دار النصر للنشر والتوزيع. ٢١٧.

رجب عبد الله رجب السراج (٢٠١٠). "واقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

زكريا الشربيني (١٩٩٥). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زينب محمد امين (٢٠٠٥). تكنولوجيا التعليم الالكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس.

زينب محمد حسن خليفة، أحمد عبد المنعم(٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا. دراسات عربية في التربية و علم النفس، ١(٧٥)،٦١-١١٤.

سامي بن خاطر بن محكوم بن المزروعي (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمط التشارك (فردي – جماعي) والاسلوب المعرفي في بيئة الصف المقلوب في تنمية تحصيل طلاب الصف التاسع لمادة تقنية المعلومات والرضا نحو المادة بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شمسة بنت حمد بن علي الجهوري (٢٠١٣). "الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، عُمان.

شوقي محمد حسن (٢٠٠٩). التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، مجلة التعليم الإلكتروني، ٤ (١٠)، ١١-٥٥.

عادل السيد سرايا (٢٠١٢). تصميم برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وفعاليته في تنمية بعض مهارات التصميم التعليمي البنائي والتجاه نحو استخدامها لدى معلمي الطلاب الفائقين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٨(٣)، ٣٣٨ - ٢٨١ .

عامر الكبيسي (٢٠١٠). "التدريب الإداري والأمني: رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين"، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٧).التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت، الطبعة الثالثة، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة- بميك.

عبدالله علي إبراهيم، وأحمد صادق عبد المجيد (٢٠١١). الجيل الثاني في التعليم الإلكتروني: معايير سكورم مهارات عملية لتصميم وإنتاج الدروس التعليمية الإلكترونية. القاهرة: دار السحاب.

عثمان سعيد القباطي (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٧، ٣٥٩-٤٢٦.

علي الوليدي (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد، مجلة جامعة الملك خالد، ٢٨ ،٤٠ – ٦٧.

على شرف الموسوي (٢٠١٠). التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي، ورقة بحثية مقدمة للندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، خلال الفترة ١٢ – ١٤ أبريل ٢٠١٠.

علي شعيب(٢٠٢٠).اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي كمنبئات بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطالب المعلمين بكلية التربية. المجلة الدولية للبحث في العلوم التربوية،٣(٢)،٦٥-١٠٤.

علية شرف(٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم"، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣(٢)، ٢٦٩ – ٢٩١.

عماد وهبة (٢٠١١). فلسفة التدريب الإلكتروني ومتطلباته كمدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم الثانوي (دراسة تحليلية ميدانية). المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٧ (١)، ٢٤٧ – ٣٠٧ .

فاطمة مطلك(٢٠١٩).تأثير اليقظة العقلية في التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة.مجلة العلوم التربوية والاجتماعية(ريس)، ٦(٨)،٦٤٥-٦٧٦.

فايز منشر الظفيري، أحمد محمود غريب(٢٠١٦). اختلاف حجم المجموعات وأدوار المتعلمين في بيئة التعلم الالكتروني وأثره على تنمية مهارات المشاركة باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. المجلة التربوية ، ٣(١١٨)،٧١-١٠٨.

فتحي عبدالرحمن محمد، أحمد على طلب (٢٠١٣).فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدي عينة من طلاب الجامعة.مجلة الإرشاد النفسي،٣٤، ١-٧٥.

فدوي أنور وجدي(٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. مجلة البحث العلمى فى التربية،٢١(٥)،١٣٣-١٨٣.

لطيفة بنت أحمد محمد الزهراني (٢٠١٤). "الاحتياجات التدريبي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مارلين نبيه حبيب غبلاير (٢٠١٨). أثر اختلاف أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية على التحصيل وتنمية الأداء المهاري لطالب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببورسعيد،٢٥(١)، ١٠٥ – ١٧٢.

محمد إبراهيم الدسوقي. (٢٠١٥). قراءات في المعلوماتية وتكنولجيا التعليم . كلية التربية. جامعة حلوان.

محمد أحمد حماد عبدالخالق (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، ٣٤ (٦)، ٤٣ - ١١٥.

محمد الحمران، محمود حميدات، ومهدي بدارنة (٢٠١٦). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. المنارة، ٢٢(٤)،٢٥٣-٢٧٩.

محمد بن أحمد بن سالم باسودان(٢٠١٤). "أثر تحديد الاحتياجات التدريبية في تنمية الموارد البشرية لوزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

محمد بن يحيي (٢٠٠٤) . تحديد الاحتياجات التدريبية وكيفية إقامتها. اللقاء السنوي الثالث لجمعية البر. المملكة العربية السعودية. الرياض.

محمد جابر خلف الله(٢٠١٧). فاعلية اختلاف حجم المجموعات المتزامنة بالفصول الافتراضية في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية والاتجاهات نحو التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس،١(٨)، ٤١٥ ـ ٤٩٠ .

محمد جار الله الحبابي (٢٠١٣). التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني وأدواتها المختلفة. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الالكترونى والتعلم عن بعد ، جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية.

محمد سيد فرغلي (٢٠١١). فاعلية مقرر إلكتروني في علم الاجتماع قائم على التعلم التشاركي في تنمية القدرة على التفكير الجمعي، والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد شاهين، وعادل ريان(٢٠٢٠). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني،(١٤)،١-١٣.

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

محمد عطية خميس(٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني ، القاهرة: مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس(٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس(٢٠١٥). مصادر التعلم الالكتروني.ط١. القاهرة: دار السحاب.

محمد عطية خميس. (٢٠١٨). بيئات التعلم الإلكتروني . ط١ . القاهرة: دار السحاب.

محمد فتح الله نعينع (٢٠٢٠) . الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية. ورقة بحثية لأهم الاحتياجات التدريبية لشاغلي المناصب القيادية في المنشآت التربوية. قطر.الدوحة.

ممدوح سالم محمد الفقي (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك بإستراتيجية المناقشات الالكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الالكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، دراسات وبحوث الجمعية العربية،١(٢٩)، 29-103.

منكشة كريم، وموفق عثمان(٢٠١٣) .دراسة مدى توفر مهارات التعلم الالكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في هيئة التعليم التقني (المعهد التقني – كركوك) مع إعداد وتصميم برنامج مقترح لهذا الغرض. تنمية الرافدين،١١٦(٣٦)،١٥٤-١٧٨.

ناهض حسن العطار (٢٠١٥).معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة.

نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨).تكنولوجيا التعليم الالكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.

ندى الجاسر(٢٠٠٨). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أألمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الانسانية ،١٠١،٣٧-١١٦.

نيفين منصور محمد السيد، أنهار علي الإمام ربيع (٢٠١٧). أثر اختلاف حجم المجموعات في التعلم الإلكتروني القائم على الحالة في تنمية مهارات التفكير التحليلي وجودة إنتاج الحقائب الإلكترونية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم وقبولهن واستجاباتهن نحو حجم المجموعات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٨٦) ، ٢٣ -١٥٦.

نرمين سعيد عبد الدائم (٢٠١٨). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في الفصل الدراسي المقلوب على تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير . جامعة طنطا.

هدى السيد(٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. دراسات نفسية ، ٢٨ (٤) ،٨٣٣-٩٤٥ .

همت عطية قاسم السيد (٢٠١٣). فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي على الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

هنادي محمد أنور عبدالسميع(٢٠١٥).فاعلية اختلاف حجم مجموعات التشارك في العصف الذهني الالكتروني لتنمية مهارات التفكير الناقد ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم". رسالة ماجستير. جامعة عين شمس.

وليد يوسف محمد إبراهيم(٢٠١٣).اختلاف حجم المجموعة المشاركة في المناقشات الالكترونية التعليمية وتأثيرها على تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والرضا عن المناقشات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية". سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٣(٣)، ٢٧٥-٣٥٣.

Abuseileek, A. F. (2012).The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. Computers &Education, 58, 231–239.

Al-Samarraie ,H.& Hurmuzan,S. (2018) A review of brainstorming techniques in higher education. Think Skills Creat ,27,78–91.

Allen, I.E. & Seaman, C.A. (2007) Likert Scales and Data Analyses. Quality Progress, 40, 64-65.

Ashraf, M. (2010). A Critical Look at the Use of Group Projects as a Pedagogical Tool,Journal of Education for Business, 79, (4), 213-216.

Ayles,w, M.(2018). Mindfulness practice: investigating impacts on prekindergarten teacher perception of classroom climate. teacher self-efficacy and students interactions. Theses and Dissertations, Indiana University of Pennsylvania.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10.

Banerji, A. & Orr, B. (2008). Innovation in e-learning through sponsored project based learning, Retrieved May 3,2012, from http:// www. bobpearlman. org/bestpractices/PBL-Research.pdf

Bauer-Wu, S. (2011). Leaves Falling Gently: Living Fully with Serious and life – limiting Illness through Mindfulness, Compassion, and Connectedness. Canada: Raincoast Books.

Bernay, R. S. (2014). Mindfulness and the Beginning Teacher. Australian Journal of Teacher Education, 39(7),58-69.

Blake, C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Innovations in Education & Training International, 2(3), 97-101

Bower& Beverly L. (2001). Distance Education: Facing the Faculty Challenge.http://werw.westga.edu/~distance/ojdla/summer42.html

Brown, P.(2011). Teaching mindfulness to individual schizophrenia, unpublished doctoral dissertation, the university of Montana, Missoula, MT.

Buchheld, N., Grossman,P. & Walach,H.(2001).Measuring Mindfulness in Insight Meditation (Vipassana) and Meditation-Based Psychotherapy: The Development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI).

Cahill, R. (2008). What motevates faculty participation in e-learning: A case study of complex factors. Ph.D. disscertation, University of st. Thomas. (Pwblication No. AAT3340549).

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). "The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale." Assessment, 15 (2), 204-223.

Jara, C., Herias,F.,Torres,F.&Dormido,S. (2009). Real-time collaboration of virtual laboratories through the Internet . Computers & Education, 52 (1), 126-140 .

Carpenter, J., Dahlia. S., Denise R., Vinceent ,F., Lisa ,K. (2016). Ready, Aim, Perform: Targeted Micro-training for performance intervention, Interservicel Industry Training, Simulation, and Education Conference (I/ TTSEC), paper no. 16149.

Chang , K.E., Sung , Y . T. & Chen ,S.F.(2001). Learning through computer based concept mapping with scaffolding aid . Journal of computer Assisted Learning ,17, 21-33.

Chaskalson, M. (2011) . The mindful workplace : Developing resilient individual sand resonant organizations with MBSR. west Sussex, u k : wiley – Blackwell.

Chen, C., H. (2014). An adaptive scaffolding e-learning system for middle school students physics learning,. Australasian Journal of Educational Technology, 30(3), 38(1), 342-355.

Chizmar, J.F & Williams, D.B. (2001). What do faculty want? Educanse Quarterly, (spring), 1 (1),221-224.

Clark, A. & Pitt, T.(2001). Creating powerful online courses using multiple instructional strategies. E-Moderators. Retrieved April 25, 2006, from http://www.emoderators.com/moderators/pitt.html**.**

Danilenko, E. P. (2010). The relationship of scaffolding on cognitive load in an online self-regulated learning environment (Order No. 3433765). From ProQuest Dissertations & Theses Global. (840545300). From: https://search.proquest.com/docview/840545300?accountid=1 78282

David ,S. & Al Musawi, A.(2011). Lessons Learned from Adopting Computer-Supported Collaborative Learning in Oman,1-24.

Di Gangi ,P.M., Wasko,.M.M.& Hooker,R.E. (2010) Getting customers' ideas to work for you: learning from Dell how to succeed with online users innovation communities. MIS Q Executive ,9(4),163–178.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J.P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29, 177-190.

Glazewski, K. D. (2003). The impact of scaffolding and student ability in a hypermedia, problem -based learning unit (Order No. 3094957). From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305341834).

Grant, M. (2002). Getting A Grip on project-based learning: Theory, Cases and Recommendation, A Middle schoolcomputer technologies joural, North Carolina State University, 5(1), Winter.

Hasker, S.M. (2010). Evaluation of the mindfulness – acceptancecommitment approach for enhancing athletic performance, DAL-B, 71(09).

Hassed, C. (2016). Mindful Learning: Why attention matters in education. International Journal of school &Educational Psychology. 4(1), 52-60.

Heard, H., &Swales. (2015). Problem solving in DBT: principles and pitfalls. New York: Guilford Press.

Justice, E.; Danso, A. & Awortwe, K. (2015). Effects of group size on student's mathematics achievement in small group settings, Journal of Education and Practice, 6(1), 119-122.

Kabat-Zinn, J. (1991). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delacorte.

Kamel, S. (2000). The web as a learning environment for kids. Distance learning technologies: Issues, Trends and opportunities. Edited by L. Linda. (ED). Retrieved July 22, 2010 from Group puplishing.

Koh, M. H., Hill, J. R., & Barbour, M. K. (2010). Strategies for instructors on how to improve online groupwork. Journal of Educational Computing Research, 43(2), 183-205.

Komninos, T. (2009). Prosocial Behavior as a moderator of the relationship between Spirituality and subjective Well-Being. Unpublished doctoral dissertation. University of Fordham.

Krauss, J.,Conery, L.&Boss,S. (2007). Reinventing projct-based learning: your field guide to real-world projects in the digital age, Washington DC: International society for technology in education.

Kuhlkamp, N. (2015). How to promote flow experiences at work: The impact of a mindfulness-based intervention and the role of trait mindfulness. Master's thesis, faculty of Psychology and neuroscience, Maastricht University.

Langer E.J & Moldorean (2002) : well – being : mind fullness positive evalution.journal of adult development ,12,43-54.

Langer, E. J. (1989). Mindfulness. New-York: Addison-Wesley.

Langer, E. J. (2000) :Mindful learning. Current directions in psychological science ,9 (6),220- 223.

Ludwikowska, K. (2019)."The effectiveness of training needs analysis and its relation to employee efficiency, Zeszyty Naukowe Polite Chniki Poznańskiej.

Maaravi, Y., Heller, B., & Shoham, Y. (2021). Ideation in the digital age: literature review and integrative model for electronic brainstorming. Rev Manag Sci, 15, 1431–1464 . https://doi.org/10.1007/s11846-020-00400-5

Mace, C. (2008). Mindfulness and Mental health: Therapy, theory and Science, Abingdon, Oxford Shire: Rutledge.

Madeline, B.(2008). Collaboration wiki: Social aspect and adapting teacher feed back in an online environment journal of learning media and technology, 34 (2), 105-117

Mahmud, T. (2019) ."Impact of training needs assessment on the performance of employees: Evidence from Bangladesh", Cogent Social Sciences, Vol (5), Issu (1).

Maier,C, Laumer,S., Wirth,J. & Weitzel,T.(2019). Technostress and the hierarchical levels of personality: a two-wave study with multiple data samples. Eur J Inform Syst , 28(5),496-522.

Manakis,K.(2017). Teacher Perceptions of Mindfulness in Education. research paper submitted in conformity with the requirements For the degree of Master of Teaching Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

March, T. (2005). Working the web for education, Theory and practice for integrating the web for learning, A vailable online: www.ozline.com

Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R., & Jacob, R. (2010). Instructional Leadership: A pathway to teacher collaboration and student achievement. Paper presented at the University Council for Educational Administration Convention, New Orleans, LA

Mills, S. J., Yanes, M. J., & Casebeer, C. M. (2009). Perceptions of distance learning among faculty of a college of education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 5(1). 34-44.

Myers ,K.,& Sadaghiani,K. (2010). Millennials in the workplace: a communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. J Bus Psychol ,25(2),225–238.,

Naida, S. (2003). Trens in Faculty Use and Perceptions of E-learning. Learning and Teaching in Action, 2(3), 29-36.

Naik, P., Harris,V., & Forthun, L. (2013). Mindfulness: an introduction. This document is FCS2335, one of a series of the Department of Family, Youth and Community Sciences, UF/IFAS Extension. From http://edis.ifas.ufl.edu.

Neuman, B. & Kaefer, T. (2013). Enhancing the intensity of vocabulary instruction for preschoolers at risk: The effects of group size on word knowledge and conceptual development. Elementary School Journal. 13(4), 589-608.

Oxford (2014). Mindfulness in Oxford dictionaries online. Retrieved from http: //www. Oxford dictionaries.com

Palalas,A., Mavraki,A., Drampala,K., Krassa,A. & Karakanta,C. (2020).Mindfulness Practices in Online Learning: Supporting Learner Self-Regulation. he Journal of Contemplative Inquiry, 7(1).247-277.

Quinn, L.& Corry, M. (2002). Factors that deter faculty from participating in distance education: http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter54/Quinn54.htm

Payne, K. & Monk, E. (2006). Students perceptions of Group Projects:The role of race,Agemand Slacking.College Student Journal ,40(1),132-139.

Rodny, S, (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. Education Technology, ٨ (1), 5-11.

Ryan, R. M. & Brown, K. W. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822–848.

Sanger, M. & GreenBowe, T (2001). Addressing student misconceptions concerning electorn flow in electrolyte solutions with instruction including computer animations and conceptual change strategies, International Journal of Science Education.22(5), 521-537.

Schifter, C.C. (2000). Faculty Participation in asynchronous Learning Networks, A case Study of Motivating and Inhibiting Factors. Journal of Asynchronous Learning Networks,.4 (1), 15-22.

Schlosser,L. & Simsonson, M.(2005). Distance education: Difinition and glossary of terms (2 and ed) Information age publishing Inc green Wich, ct Retrieved from http://ww.emoderators.com/moderators/pitt.html

Shapiro, S.L.,& Carlson, L.E (2009). The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions.Washington, DC: American psychological Association.

Steven ,A. & Stephen ,B. (2003) Teaching Critical Thinking with Electronic Discussion. The Journal of Economic Education, 34(1), 36-52.

Stevenson,A& Kimberly ,N. (2007). Motivating and Inhibiting Factors Affecting Faculty Participation in Online Distance Education. Ph.D. Dissertation, East Carolina University, (publication No. AAT 3285215). Retriered 04/07/2011

Sun,H.& Fang, Y.(2010). Toward a Model of Mindfulness in Technology Acceptance. ICIS .

Syaiful, I. , Hasan, B. , Chusnul, .M. , Mushfi, B. , Mualim W. & Ismail, M. (2018). To Boost Students' Motivation and Achievement through Blended Learning, Journal of Physics: Conference Series, 10.1088/1742-6596/1114/1/012046, 1114, (012046).

Thatcher JB, Wright RT, Sun H, Zagenczyk TJ.& Klein R.(2018). Mindfulness in information technology use: definitions, distinctions, and a new measure. MIS Q ,42(3),831-847.

Vago, D., &Silbersweig, D.(2012). Self –awareness,Self – regulation,and self-transcendence(S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. Frontiers in Human Neuroscience, 6, 1-30.

Veerman, A. & Andriessen, J. (2000). Learning through synchronous electronic discussion.Computers & Education, 34, (3–4), 1 A, 269-290.

Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. Consciousness and Cognition: An International Journal, 1(4), 289–305.

Walker, S. (2017). The effects of mindfulness training on teacher perception .of stress and teacher self-efficacy Baker "University. Dissertation Abstracts' International.Availableat: https://pqdtopen.proquest.com/doc/1985994675.html?FMT-ABS.

Williams, F. (2006).an examination of roles and professional development needs of community college distance education who teach mathematics doctoral dissertation, the Florida state university.

Ziaian, T., Sawyer, J., Evans, N., & Gillham, D. (2015). The Impact of Mindfulness Meditation on Academic Well-Being and Affective Teaching Practices. Creative Education, 6, 2174-2185.