IUGJEPS
Vol 30, No 1, 2022, pp 33-61

ISSN 2410-5198

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية

تاريخ الإرسال (4-10-2021)، تاريخ قبول النشر (16-11-2021)

التأثير الوسيط للهوية المهنية في العلاقة بين منظمات التعلم وإدراك التعليم الهجين فى ظل جائحة كوفيد-19 "دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر بجمهورية مصر العربية"

اسم الباحث الأول: أ.م.د. أميرة أحمد الزهيري

اسم الباحث الثاني: د. دينا فاروق العجري

اسم الجامعة والبلد: قسم إداره الأعمال، كلية التجارة، فرع البنات (القاهرة)، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية

* البريد الالكترونى للباحث المرسل: Al-agry@azhar.edu.eg

https://doi.org/10.33976/IUGJEB.30.1/2022/2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير منظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة الأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية، وانعكاس ذلك على إدراكهم للتعليم الهجين. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفى التحليلي، وبلغ حجم العينة (360) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، كما بلغت نسبة الإستجابة 81.6%. هذا وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين باختلاف النوع، كما ثبت وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس لكل من منظمات التعلم والتعليم الهجين باختلاف المستوى الوظيفي، وثبت وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين باختلاف الخبرة الوظيفية، وأخيرا ثبت وجود تأثير معنوي للهوية المهنية باعتبارها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين منظمات التعلم وإدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لمعاونة متخذى القرار فى الجامعات على تعزيز إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية ودور التعليم الهجين فى ظل الأزمة الصحية العالمية الراهنة من أهمها إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع أهداف الجامعة وتحديد رسالتها ورؤيتها، وتعزيز التعلم، هذا بالاضافة إلى اعتماد التعليم الهجين كمطلب أساسي وتحديد نسبة التدريس العادي والتدريس الإلكترونى بما يتوافق ونسبة المقررات الدراسية.

كلمات مفتاحية: منظمات التعلم، التعليم الهجين ، الهوية المهنية، أعضاء هيئة التدريس.

The Mediating Effect of Professional Identity in The Relationship Between Learning Organizations and The Perception of Blended Learning During COVID-19 Pandemic, Applied on Faculty Members at Al-Azhar University in The Arab Republic of Egypt

Abstract:

The study aimed at examining the impact of learning organizations on professional identity of faculty members working at AL-Azhar University in Egypt, and its reflection on their perception of blended learning. The study followed descriptive analytical approach, sample consisted of (360) members of faculty members with a response rate of 81.6%. Results showed that: according to gender, there is a variance in faculty members perception of blended learning; according to job level, there were variance in faculty members perception of both learning organizations and blended learning; according to professional experience, there were variance in faculty members perception of learning organizations, professional identity, and blended learning; finally, professional identity significantly affected the relationship between learning organizations and faculty members' perception of blended learning.

The study provided recommendations to assist decision makers in universities in raising faculty members' perception of the important role of blended learning during the current international health pandemic, the most important of which are the involvement of faculty members in setting university's goals, mission and vision, besides enhancing learning; in addition to adopting blended learning as a perquisite, and determining the percentage of face to face learning and online learning in line with the percentage of academic courses.

Keywords: Learning Organizations, Blended Learning, Professional Identity, Faculty Members.

1. الإطار العام للدراسة

1.1. المقدمة

يعد التعليم حقا أساسيا من حقوق الانسان، ومنفعة مشتركة عالمية، ومحرك رئيسى للتقدم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة باعتباره الأساس الذى ترتكز عليه المجتمعات السلمية العادلة، وبالتالى فان انهيار منظومة التعليم يعنى صعوبة الابقاء على السلام وعلى انتاجية المجتمعات وازدهارها. هذا وقد أدت جائحة كوفيد -19 إلى إحداث شلل فى المنظومة التعليمية على مستوى العالم، حيث ألحقت أضرار بنحو 1.6 بليون طالب فى أكثر من 190 دولة، فقد أثر إغلاق المدارس والجامعات على مايقرب من 94% من الطلاب حول العالم (تقرير الأمم المتحدة، 2020).

وعلى الصعيد المحلى، فقد صاحب تلك الأزمة قيام رئيس الوزراء المصري بإصدار قرار رقم (717) لسنة 2020 بتعليق الدراسة فى الجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية وذلك للتعامل مع التداعيات المحتملة لفيروس كورونا (رئاسة الجمهورية، 2020). وفى ذات الوقت فقد تم وضع خطة للتحول النموذجى لضمان استمرارية العملية التعليمية، حيث تم التحول من الدراسة وجها لوجه (الأسلوب التقليدى) إلى التعلم الالكترونى (الأسلوب الحديث). هذا وعلى الرغم من أهمية التعليم أونلاين فى ظل انتشار الأوبئة مثل فيروس كورونا إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن دور الجامعة التى توفر التفاعل بين عضو هيئة التدريس وطلابه الأمر الذى يزيد من فاعليه العملية التعليمية ومخرجاتها. من هنا فقد كان البحث عن نظام تعليمي يجمع بين التعليم أونلاين والتعليم وجها لوجه هو الحل الأمثل لضمان استمرار المنظومة التعليمية، وسلامة أعضائها، والمحافظة على فاعليتها، وهو ما يعرف "بالتعليم الهجين".

هذا ويتطلب تبنى هذا النمط التعليمى أن تتصف مؤسسات التعليم العالى بكونها "منظمات تعلم"، حيث يتيح هذا الشكل من المنظمات لأعضائه الفرصة للوصول إلى المعارف السليمة فى الوقت والمكان المناسبين وذلك بما يدعم القدرة التنافسية لتلك المنظمات .(Kalsom & Ching, 2012) كما أنه يركز على قدرة المنظمات على المحافظة على وضعها التنافسى وتعزيزه وذلك فى ظل بيئة عمل تتسم بالديناميكية (Ambula, et al., 2016). هذا بالاضافة إلى تسهيل عملية التعلم، وإعادة تشكيل خبرات العاملين بالمنظمة (Ghaffari, Burgoyne, & Shah, 2017)، وخلق فرص للتعلم المستمر مما ينعكس على قدرة العاملين على تطوير مهاراتهم لتحقيق معدلات الأداء المطلوبة (Örtenblad, 2018)، ودمج التعلم والعمل معا بطريقة نظامية وممنهجه بهدف دعم عملية التطوير الفردى والجماعى والتنظيمى (Odor, 2018) وهو ما يعد حتميا لضمان نجاح أسلوب التعليم الهجين.

كما يلعب عضو هيئة التدريس بإعتباره ركيزة التعليم فى مؤسسات التعليم العالي، دورا جوهريا فى ضمان فاعلية التعليم الهجين، فلم يعد دوره تقليديا ومقتصرا على توصيل المعلومة، بل امتد فى ظل التعليم الهجين ليصبح موجها لتفكير طلابه ومنميا لقدرتهم على البحث والتكيف، ومحفزا ومشجعا ومقيما لهم وميسر للعلميات، ومبسط للمعلومة، ومعد للمقرر الدراسى (الطاهر ورحومة، 2021). هذا، ويتطلب ممارسة عضو هيئة التدريس لهذه الأدوارإيمانه بأن هذه الأدوار جزءا جوهريا من عمله، وحرصه على تنمية مهاراته ومعارفه وصقلها، وحرصه على بناء بيئة تعليمية داعمة لطلابه، وارتباطه بمهنته وهذا ما يعرف "بالهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس". كما يتطلب التطوير المهنى لأعضاء هيئة التدريس فى عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى إحداث التعلم المستمر والتعلم المنظومى من خلال النظر إلى الجامعة باعتبارها منظمة متعلمة (الخولى، 2018).

وبمراجعة الأدبيات تبين وجود مجموعة من الفجوات المعرفية والتى تسعى الدراسة الحالية لسدها حيث تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار تأثير منظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة الأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية، وانعكاس ذلك على إدراكهم للتعليم الهجين.

2.1. مشكلة الدراسة

حتى وقت كتابة هذه الدراسة كان أكثر من 244 مليون شخصا حول العالم قد ثبتت إصابتهم بكوفيد-19. وعلى الصعيد المحلى، فقد تم تسجيل 286.352 حالة إصابة مؤكدة بالفيروس، و16.671 حالة وفاة، و235.864 متعافين (الهيئة العامة للاستعلامات، 2021) مع استمرار انتشار الفيروس. وقد قامت الحكومة المصرية منذ ظهور الفيروس بإصدار مجموعة من القرارات المتضمنة لتدابير احترازية للحد من انتشاره بين المواطنين مثل قرار رقم 391 لسنة 2020، وقرار رقم 1469 لسنة 2020، وقرار رقم 1567 لسنة 2020 والمتعلقة بتعليق الرحلات الجوية، والالتزام بعدم مغادرة المنزل، والحجر الصحى، واغلاق المدارس والكليات والجامعات.

وعلى الجانب التعليمى، فقد أدى استمرار جائحة كوفيد-19 إلى خلق تحديا كبيرا أمام مجتمع التعليم العالمى تمثل فى ضرورة إيجاد حلول لضمان استمرار العملية التعليمية، وتمثلت استجابة الدول فى البحث عن أنماط تعليمية حديثة غير مقيدة بزمان أو مكان، حيث تم اللجوء للتعلم أونلاين وكذلك للتعليم الهجين (تقرير الأمم المتحدة، 2020). وقد تمثلت استجابة الدولة المصرية فى إصدار المجلس الأعلى للجامعات المصرية قرار بتاريخ 2020/7/21 بشأن تطبيق التعليم الهجين خلال العام الجامعى 2021/2020 والذى ألزم الجامعات بتهيئة نفسها لتطبيق هذا النمط التعليمى لضمان استمرار العملية التعليمية فى ظل الأزمة التى فرضتها جائحة كوفيد-19 (الطاهر وأحمد ، 2021)، وقد أحرز تطبيق هذا النمط التعليمى فى ظل جائحة كوفيد-19 مراده حيث تحققت الاجراءات الاحترازية المتعلقة بالتباعد الاجتماعى، واستمرت العملية التعليمية دون توقف، وهذا بدوره دفع العديد من الباحثين لدراسة محددات التعليم الهجين (المنصورى،2021).

هذا وتتوقف قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام التقنية بفاعلية لصياغة المقررات الدراسية الرقمية، وعرضها وتقويم الطلاب بالشكل الذى يتناسب مع البيئة التعليمية الجديدة فيما يعرف "بالتعليم الهجين" على إيمان عضو هيئة التدريس بأن هذه الأدوار والمهام تعد جزء جوهريا من عمله، كذلك ارتباطه بمهنته، وحرصه على تنمية مهاراته وقدراته ومعارفة الاكاديمة وهو ما يعرف "بالهوية المهنية" لأعضاء هيئة التدريس. كما يتطلب من المؤسسة التعليمية أن تيسر عملية تعلم أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الحديثة، واكتسابهم المعرفة، وتدعيم قدرتهم على التفكير الإبداعى، وتعزيز نقاط قوتهم فيما يعرف "بالمنظمة المتعلمة". من هنا فإن الدراسة الحالية تستهدف اختبار تأثير منظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة الأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية، وانعكاس ذلك على إدراكهم للتعليم الهجين.

مما تقدم يمكن تلخيص مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما هو أثر الهوية المهنية كمتغير وسيط فى العلاقة بين منظمات التعلم وإدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر للتعليم الهجين؟

وينبثق من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية وهى:

- ما هو أثر تباين المتغيرات الشخصية والوظيفية (النوع، والمستوى التعليمى، والخبرة الوظيفية) على إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين؟

- ما هو أثر منظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر؟
- ما هو أثر الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر على إدراكهم للتعليم الهجين؟

3.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى االتالى:

- تحديد مدى تباين إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لكلا من منظمات التعلم، والهوية المهنية، والتعليم الهجين باختلاف المتغيرات الشخصية والوظيفية والمتمثلة فى (النوع، والمستوى الوظيفى، والخبرة الوظيفية).
- تحديد تأثير إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لمنظمات التعلم على هويتهم المهنية.
- تحديد تأثير الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر على إدراكهم للتعليم الهجين.
- تحديد التأثير الوسيط للهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر فى العلاقة بين منظمات التعلم وإدراك التعليم الهجين.

4.1. أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:

- أهمية أن تصبح الجامعات منظمات تعلم من خلال تبنى مجموعة من الآليات التى تخلق بيئة عمل عالية المرونة والتى تدعم قدرة الأفراد على التكيف مع التغييرات السريعة والمتلاحقة وغير المتوقعة مثل جائحة كوفيد-19، بالاضافة لدعمها للتعلم المستمر وتبادل الخبرات والمعارف بما يضمن تحقيق التميز المؤسسى.
- إثراء المكتبة العربية بدراسة تتناول التعليم الهجين كأحد سبل حل مشكلات التعليم الجامعى فى مصر والمتمثلة فى ندرة الموارد المادية وكثافة الأعداد، هذا بالاضافة إلى أهمية الدور الذى يلعبه هذا النمط التعليمى الحديث فى إخراج التعليم من عزلته التى فرضتها جائحة كوفيد-19، وضمان استمرار العملية التعليمية، ودوره فى إثراء المنظومة التعليمية بالتحول بها من النمط التقليدى إلى النمط النشط التفاعلى.
- تقليل تداعيات فيروس كوفيد-19 وآثاره السلبية على المنظومة التعليمية من خلال دراسة منظمات التعلم والهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بإعتبارها من محددات التعليم الهجين، ذلك النمط التعليمى الذى يعد المخرج الأمن من الأزمة التعليمية العالمية الحالية.
- أهمية جامعة الأزهر وذلك نظرا لمكانتها العريقة في المجتمع المصري والعربي والعالم أجمع فهي تمثل منارة علمية كبيرة، كما أنها تعد من الجامعات الدينية التي جمعت بين علوم الدين والدنيا، ونظراً لما تتميز به جامعة الأزهر من خصائص فقد أسهمت بدور عظيم عبر التاريخ في تقدم الحضارة الإنسانية والحفاظ علي منهج الدين الإسلامي وإثراء اللغة العربية وتطور العلوم الطبيعية والتجريبية.
- تقديم بعض المقترحات لأعضاء هيئة التدريس تمكنهم من تدعيم هويتهم المهنية ورفع درجة إدراكهم للتعليم الهجين.

5.1. فروض ونموذج الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف السابقة من خلال اختبار مدى صحة أو عدم صحة الفروض التالية:

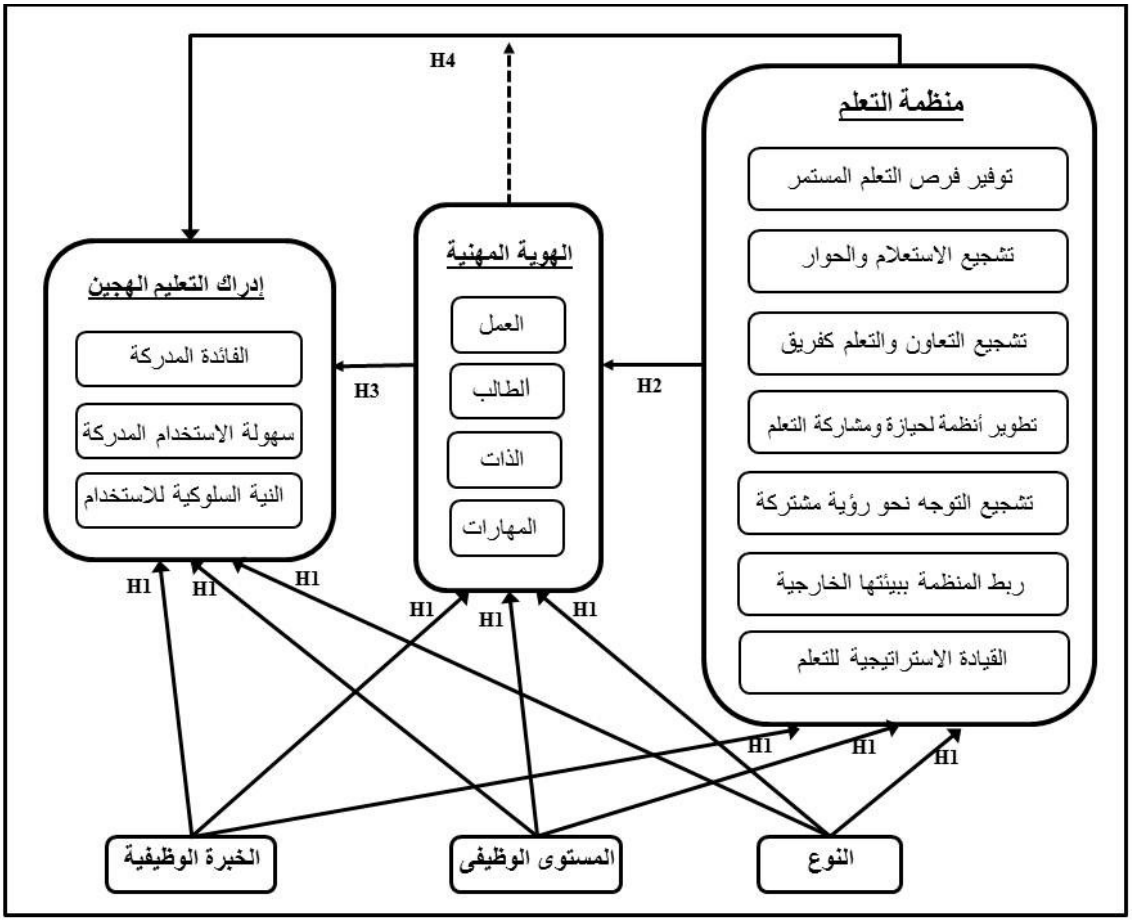
الفرض الأول H1: "يتباين إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لكل من منظمات التعلم، والهوية المهنية، والتعليم الهجين بتباين كلا من النوع، والمستوى الوظيفي، والخبرة الوظيفية".

الفرض الثانى H2: "يوجد تأثير معنوى لمنظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر".

الفرض الثالث H3: "يوجد تأثير معنوى للهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر على إدراكهم للتعليم الهجين".

الفرض الرابع H4: "يوجد تأثير معنوي للهوية المهنية كمتغير وسيط في العلاقه بين منظمات التعلم وإدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر للتعليم الهجين".

هذا ويوضح شكل رقم (1) نموذج الدراسة



شكل رقم (1): نموذج الدراسة

المصدر: إعداد الباحثتان بالاعتماد على Watkins & Marsick, 1993، Abu-Alruz & Khasawneh, 2013، Murphy, 2019; Previtali & Scarozza, 2018

6.1. حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على اختبار أثر المنظمة المتعلمة (توفير فرص التعلم المستمر، وتشجيع الاستعلام والحوار، وتشجيع التعاون والتعلم كفريق، وتطوير أنظمة لحيازة ومشاركة التعلم، وتشجيع التوجه نحو رؤية مشتركة، وربط

المنظمة ببيئتها الخارجية، والقيادة الاستراتيجية للتعلم) على إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين (الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والنية السلوكية للاستخدام) وذلك من خلال توسيط هويتهم المهنية (العمل، والطالب، والذات، والمهارات).

- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة على كليات جامعة الأزهر بجمهورية مصر العربية بالقاهرة والأقاليم.
- **الحدود البشرية:** اقتصر إرسال قوائم الإستقصاء على أعضاء هيئة التدريس (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الميدانية فى الفترة الممتدة من يناير 2021 وحتى مايو 2021

2. الإطار المعرفى للدراسة

1.2. منظمات التعلم Learning Organizations

يعد التعلم أحد أهم العناصر الهامة لتعزيز الأداء (Örtenblad, 2018). هذا وعلى الرغم من قدم مفهوم منظمات التعلم إلا أن Peter Senge يعد الرائد الحقيقى لهذا المفهوم وذلك بفضل كتابه الذى نشره بعنوان "الانضباط الخامس: فن وممارسة منظمات التعلم" عام 1990 والذى وصف فيه منظمات التعلم بأنها تلك المنظمات التى يتعلم فيها الأفراد بإستمرار، كما تتولد فيها الأفكار الجديدة بشكل دائم (Pan, et al., 2019). وقد حظى هذا الكتاب بشعبية واسعة بين المؤلفين والباحثين فى هذا المجال.

هذا وعلى الرغم من تعدد الأبحاث التى تناولت مفهوم منظمات التعلم إلا أنه لازال هناك جدل بشأن وضع تعريف واضح لها وتحديد دقيق لأبعادها، وبشكل عام فقد انصب محور تركيز معظم التعريفات على المعرفة وأهميتها وطرق نقلها وتطويرها وانعكاس ذلك على ممارسات المنظمة وأفرادها. كما تباينت مداخل تعريف منظمات التعلم ما بين مدخل نظامي يركز على عرض لمبادئ تلك المنظمات، ومدخل تعلمي يركز على مراحل التعلم داخل تلك المنظمات، ومدخل استراتيجيى يركز على الممارسات الادارية والاستراتيجية اللازمة لاكتساب المنظمة صفة المتعلمة، ومدخل متكامل يجمع بين كل النواحي السابقة (Yang et al., 2004)، ويتبنى البحث الحالى المدخل الإستراتيجى لتعريف منظمات التعلم، حيث يعرف البحث الحالى منظمات التعلم بأنها ذلك "الشكل من أشكال المنظمات التى تيسر عملية تعلم العاملين واكتسابهم المعرفة (Baldwin, 2016)، كما أنها تدعم الرفاهية النفسية للعاملين وتحفزهم على تحسين أدائهم (Örtenblad, 2018)، وتدعم قدرة العاملين على التفكير الإبداعى وتعزز نقاط قوتهم (Bryson, 2018)، وهذا بدوره ينعكس على تعزيز قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها ورفع كفاءتها وزيادة إنتاجيتها وقدرتها التنافسية (Nazari & Pihie, 2012)."

أما عن أهم خصائص المنظمة المتعلمة فتتمثل فى حرصها على إضافة قيمة للعميل، كما تتبنى مبدأ التوجه بالعميل، وتهتم بالتحسين المستمر، وتحرص على إنشاء نظم تعلم مستدامة، كما تركز على الاستفادة من العمل الجماعى، وتهتم بتحقيق التكامل بين عملية التعلم الدائم والتطوير المستمر لنظم العمل.

وتعد نظرية Watkins & Marsick (1993) لمنظمات التعلم الأكثر شمولية (Örtenblad, 2018)، حيث طورا نظريتهما بناء على ما توصل إليه كل من Senge's (1990), Garvin's (1993), Pedler et al. (1991) وعززاها بتقديم بناء متعدد الأبعاد للتعلم التنظيمى، كما قاما بتصميم مقياس (DLOQ) والذى تم التحقق من صحته من خلال العديد من الأبحاث العالمية (Watkins & Kim, 2018; Xie, 2020). وبناء علي ذلك يتبنى البحث الحالى نظرية (Watkins & Marsick, 1993) لمنظمات التعلم، حيث يركز على قياس وتقييم درجة توافر الأبعاد السبعة التالية بكليات جامعة الأزهر، وهى:

- توفير فرص التعلم المستمر Provide Continuous Learning Opportunities: يقيس هذا البعد إتاحة الجامعة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للنمو والتعلم أثناء أدائهم لعملهم وذلك من خلال ربط العمل بالتعلم.
- تشجيع الاستعلام والحوار Foster Inquiry and Dialogue: يقيس هذا البعد قدرة الثقافة التنظيمية للجامعة على تنمية مهارات التحليل البناء لأعضاء هيئة التدريس للتعبير عن آرائهم، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين ومناقشتها بموضوعية.
- تشجيع التعاون والتعلم كفريق Promote Collaboration and Team Learning: يقيس هذا البعد تشجيع وتقدير الثقافة التنظيمية السائدة للتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، ودعم الجامعة للتعلم الجماعى ومكافأته.
- تطوير أنظمة لحيازة ومشاركة التعلم Create Systems to Capture and Transform Learning: يقيس هذا البعد حرص الجامعة على بناء أنظمة تكنولوجية لمشاركة التعلم ودمجها فى العمل، والتأكد من إمكانية الوصول السهل والسريع لها، وضمان استدامتها من خلال الصيانة الدورية.
- تشجيع التوجه نحو رؤية مشتركة Foster Movement Toward Collective Vision: يقيس هذا البعد حرص الجامعة على تضمين أعضاء هيئة التدريس فى وضع وتنفيذ الرؤية المشتركة، وتوزيع المسئوليات بما يتوافق مع عملية اتخاذ القرار لتحفيز أعضاء هيئة التدريس لتعلم ما يتم محاسبتهم عليه.
- ربط المنظمة ببيئتها الخارجيةConnect the Organization to its External Environment: يقيس هذا البعد مدى ارتباط الجامعة ببيئتها الخارجية، ودرجة حرصها على تعديل ممارسات العمل بما يتوافق مع متطلبات تلك البيئة والتغيرات التى تحدث فيها.
- القيادة الاستراتيجية للتعلم Provide Strategic Leadership for Learning: يقيس هذا البعد مدى استخدام القيادة الجامعية للتعلم بشكل استراتجي لتحقيق النتائج المرغوبة، وحرصها على أن تكون نموذج يحتذى به من قبل الآخرين.

2.2. الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس Professional Identity

يلعب عضو هيئة التدريس دورا جوهريا فى تنفيذ الاصلاحات التعليمية الأكاديمية، ويمكن إرجاع أهمية دراسة الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس إلى كونها تؤثر بشكل جوهرى فى الإنجاز الأكاديمى للطلبة، كما أنها تساهم فى تحديد الاستراتيجيات الأنسب لإدارة منظومة الاصلاح والتطوير التعليمي بفاعلية (Radulescu, 2013). وقد ظهر مصطلح الهوية المهنية وتطور منذ أواخر القرن العشرين، حيث تمت دراسات نوعين أساسين من الهويات وهما الهوية التنظيمية والهوية المهنية (Dickinson, et al., 2020).

هذا وتشير الهوية المهنية لعضو هيئة التدريس إلى إمتلاكه لمجموعة أساسية من القيم والمعتقدات والافتراضات حول الخصائص المميزة للمهنة التى اختارها لنفسه، والتى تجعلها متفردة ومختلفة عن غيرها من المهن الأخرى من وجهه نظره الشخصية، كما وتتضمن الخبرات والمحفزات التى توجه ممارسات التقدم والنمو للفرد (Stricker, et al. 2019)، وتتشكل الهوية المهنية على امتداد عمر الفرد. هذا ويميل الأفراد ذوى الهوية المهنية المتطورة والمكتملة إلى تطوير ذواتهم مهنيا، وإلى التأقلم مع التغييرات الحادثة فى مجالهم التعليمى، وإلى تطبيق أساليب وممارسات تدريسية مبتكرة (Abu-Alruz & Khasawneh, 2013). ويمكن التعرف على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال متابعة وتقييم ممارساتهم التدريسيه من فهم لاحتياجات الطلاب، وإدارة المحاضرات،

والتعامل مع السلوكيات المختلفة للطلاب وإدارتها (Aneja, 2016)، كما يمكن التعرف عليها من خلال طرق عرضهم للمقررارات الدراسية، وطرق إعداد الاختبارات، وتقييم الطلاب (Elis, 2016).

هذا وتتباين محددات الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، فقد أشار Starr et al., (2003) إلى نوعين من المحددات وهما المحددات النفسية وتشمل المعرفة، والخبرة، والشخصية، والمشاعر، والاهتمامات، والاتجاهات، والحافز، والرضا، والالتزام، والثقة؛ وأخرى إجتماعية وتشمل الثقافة، والمؤسسة الجامعية ذاتها، والسياسات، والعلاقات مع الطلبة ومع رفقاء العمل. وتتمثل أبعاد الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الأبعاد الأربعة التالية (Abu-Alruz & Khasawneh, 2013):

- البعد المتعلق بالعمل Work-Based Dimension: يقيس هذا البعد المهام والأدوار التى يؤمن عضو هيئة التدريس أنها جزء جوهريا من عمله.
- البعد المتعلق بالطالب Student-Based Dimension: يقيس هذا البعد درجة حرص عضو هيئة التدريس على بناء بيئة تعليمية داعمة لطلابه.
- البعد المتعلق بالذات Self-Based Dimension: يقيس هذا البعد درجة إرتباط عضو هيئة التدريس بمهنته الأكاديمية.
- البعد المتعلق بالمهارات Skill-Based Dimension: يقيس هذا البعد درجة حرص عضو هيئة التدريس على تنمية مهاراته ومعارفه الأكاديمية وصقلها.

3.2. التعليم الهجين Blended Learning

أحدث الاتجاه الحالى لإستخدام التكنولوجيا فى حياتنا اليومية الروتينة العديد من التغييرات فيما يتعلق بالمعرفة وطرق الحصول عليها وتوزيعها وبنائها، وقد انعكس أثر ذلك على مؤسسات التعليم العالى والتى تحولت بدورها إلى بيئات تعليمية ذات اختيارات متعددة ومتباينة تتناسب وتفضيلات كلا من المعلم والمتعلم دون تقيد بزمان أو مكان (Ibarhim & Nat, 2019). ويمكن تصنيف دور التكنولوجيا فى العملية التعليمية إلى نمطين أساسين وهما، النمط المعزز (التعليم الهجين)، والنمط الإحلالى (التعليم أونلاين) حيث يعرف التعليم الهجين بأنه عملية الدمج بين التعليم وجها لوجهه وعبر الشبكات بالشكل الذى يمكن المحاضرين من تحقيق الأهداف التربوية، وتعزيز مهارات التفكير العقلى لدى الطلاب (Subramaniam & Muniandy, 2019). هذا ويعرف التعليم الهجين من خلال البحث الحالى على أنه "هو ذلك النظام التعليمى المعتمد على المزج بين العالم الافتراضى والواقع وذلك عبر الجمع بين نظام التعليم التقليدى "وجها لوجه" ونظام التعليم الحديث "عبر الشبكات المختلفة" بغية تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والتعليمية".

هذا ويعزز التعليم الهجين من درجة اندماج الطلاب فى العملية التعليمية، حيث ينقل الاهتمام من العملية التدريسية إلى عملية التعلم، الأمر الذى يزيد من درجة انخراط الطلاب فى عملية التعلم، ويرفع حماستهم وينمى قدرتهم على المثابرة (Ismail et al., 2018)، كما يمتاز بالمرونة ويزيد من فاعلية استخدام الموارد المادية والبشرية.

وتقسم محفزات التعليم الهجين إلى نوعين من العوامل، عوامل داخلية وتركز على عضو هيئة التدريس ذاته وتشمل فلسفته التعليمية، وقيمه ومعتقداته، وكفاءته فى التعامل مع التكنولوجيا؛ بينما تشمل المحفزات الخارجية كلا من البيئة التعليمية، والعبء التدريسى (Ibrahim & Nat, 2019). وحتى يكون هذا التعليم فعالا فيجب أن تتراوح نسبة التعليم وجها لوجه ما بين 20-30%،

ونسبة التعليم عبر الشبكات ما بين 70-80% (Owston et al., 2019). هذا ويركز البحث الحالى على دراسة مدى توافر الأبعاد الثلاثة التالية للتعليم الهجين بكليات جامعة الأزهر، وهذه الأبعاد تتمثل فى:

- الفائدة المدركة Perceived Usefulness: ويقيس هذا البعد درجة إدراك عضو هيئة التدريس للتعليم الهجين والتكنولوجيا المصاحبة له بإعتباره مدخل سيعزز من أداءه ويحسنه.
- سهولة الاستخدام المدركة Perceived Ease of Use: ويقيس هذا البعد درجة إدراك عضو هيئة التدريس للتعليم الهجين والتكنولوجيا المصاحبة له بأنه سهل الفهم والتعلم والتنفيذ.
- النية السلوكية للاستخدام Behavioral Intention to Use: ويقيس هذا البعد إحتمالية تبنى عضو هيئة التدريس لمدخل التعليم الهجين واستخدامه للتكنولوجيا المصاحبه له.

4.2. الدراسات السابقة

1.4.2. الدراسات المتعلقة بمنظمات التعلم

دراسه (Ativetin, 2021) : هدفت الدراسة إلى اكتشاف دور منظمات التعلم والسلوكيات التنظيمية للعاملين والمتمثلة في(الإرتباط بالعمل، والإلتزام التنظيمي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية، والنيه للبقاء في المنظمة) في مجال الفنادق في بانكوك وذلك أثناء جائحة كوفيد 19. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 392 من أصحاب الأعمال والأعضاء التنفيذين في مجلس الإداره والمديرين في الفنادق. وقد تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية لإختبار تأثير المتغيرات الوسيطه والمتمثلة في (الإرتباط بالعمل، والإلتزام التنظيمي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين منظمات التعلم والسلوكيات التنظيمية للعاملين والمتمثلة في(الإرتباط بالعمل، والإلتزام التنظيمي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية) والتي أثرت على رغبة العلملين في البقاء داخل المنظمة. وقد أوصت الدراسة بأهمية منظمات التعلم أثناء كوفيد19 حيث أنها تدعم مشاركة المعرفة وتعزز السوكيت الإيجابية بين العاملين.

دراسة (Meader, 2021): هدفت الدراسة إلى تحديد دور وأهمية منظمات التعلم في وقت أزمة كوفيد 19 من خلال دراسة حالة على ثمانية من المديرين الممارسن في شركات الشحن واللوجستيات في جنوب شرق الولايات الامريكية. وتمت الدراسة باستخدام أسلوب الدراسة الوصفية حاولت فيها الدراسة إستخلاص خبرات الممارسين الإداريين لسمات منظمات التعلم من خلال تحديد إستراتيجيات التعلم الفعالة للمنظمات وقت الأزمة. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية دور منظمات التعلم وقت أزمة كوفيد19، وأن هناك مجموعة من الخصائص الواجب توافرها لتعزيز التعلم في منظمات التعلم،فعلى المستوى التعلم الفردى (أهمية التمكين والتعلم المستمر)،وعلى المستوى الجماعي(أهمية الحواروالإستفسار، والتعاون، وتعلم الفريق) ، وعلى المستوى التنظيمي يتم تعزيز التعلم من خلال (القيادة إستراتيجية، والإتصال بين الأنظمة، والأنظمة المدمجة).

دراسة (Xie, 2020) : هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير كل من القيادة الخادمة والقيادة التحويلية على منظمات التعلم من خلال التحليل المقارن. وطبقت الدراسة على المشروعات الصغيرة والمتوسطة في الصين، حيث طبقت على عينتين الأولى العاملين بمتاجر المجوهرات وعددهم322 عامل والثانية العاملين في صناعة الإلكترونيات وعددهم298عامل وكانت نسبة الإستجابة 94% . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين منظمات التعلم والقيادة التحويلية بينما لم يثبت وجود علاقة بين منظمات التعلم والقيادة الخادمة.

دراسة (Resee,2020): هدفت الدراسة إلى وضع مجموعة من التوصيات للمارسين لخلق القيمة أثناء فترة كوفيد19، حيث حاولت الدراسة زيادة الوعى بأهمية منظمات التعلم والتعلم التنظيمي وذلك من خلال الإجابة على تساؤل رئيس وهو كيف تستطيع منظمات التعلم خلق القيمة لعملياتها من منظور تنظيمي؟. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية منظمات التعلم في خلق القيمة ، وأنه على الممارسين والقادة والمديرين والعاملين أن يتذكروا دائما أهمية التعلم على مستوى الفرد وعلى مستوى الفريق وعلى مستوى المنظمة.

2.4.2. الدراسات المتعلقة بالهوية المهنية

دراسة (Pape, et al., 2018): هدفت تلك الدراسة إلى إختبار إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية طب الأسنان لهويتهم المهنية (هل يرون أنفسهم كمعلمين أم كأطباء) وانعكاس ذلك على حافزيتهم لتطوير ذاتهم كمعلمين. أجريت الدراسة الكترونيا على 536 عضو هيئة تدريس بكليات طب الأسنان بأمريكا وبلغت نسبة الاستجابة 21.5%. وقد أظهرت النتائج أن 53.5% من المستقصى منهم يرون أنفسهم كمعلمين (أغلبهم ممن يعملون بنظام الدوام الكامل)، بينما الباقون يرون أنفسهم كأطباء (أغلبهم يعملون بنظام الدوام الجزئى). وأن جميع المستقصى منهم أظهروا أهمية تعلم طرق ومناهج التدريس كأمر هام للتطور المهنى إلا أن أعضاء هيئة التدريس الذين يرون أنفسهم كمعلمين أكثر حرصا على الالتحاق بدورات طرق ومبادى التدريس، كما أنهم أكثر حرصا على قراءة المجلات التعليمية والتى عزف عنها تماما من يرون أنفسهم كأطباء فقط حيث حرصوا على قراءة المقالات الطبية فقط.

دراسة (Mohrbacher, 2016): هدفت تلك الدراسة إلى إختبار ادراك أعضاء هيئة التدريس لهويتهم المهنية وأثرها على واقعهم الاجتماعى. وقد أجريت الدراسة على 15 عضو من أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعتين بواشنطن وأوريجان بأمريكا، وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلات الشخصية شبه المهيكلة والتى استغرقت الساعة مع كل عضو لجميع البيانات الأولية اللازمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن التدريس يعد من أهم سمات الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وأن المشاركه فى لجان علمية، والتطوير المهنى، والعمل الجماعى كانت من أهم سمات تطوير الهوية المهنية، كما أن الاستقلالية والحرية والمرونة كانت من القيم البارزة المرتبطة بالهوية المهنية. كما أعرب أعضاء هيئة التدريس عن إحساسهم القوى برسالتهم إلى أن هذا الاحساس يميل إلى التنوع بين ثلاث نماذج: النموذج التقليدى الأكاديمى، ونموذج تنمية القوى العاملة، ونموذج تمكين الطلاب.

دراسة (Abu-Alruz & Khasawneh, 2013): هدفت تلك الدراسة إلى بناء مقياس للهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وكذا تحديد مستوى الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالى الأردنية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 551 عضو هيئة تدريس من العاملين بثلاث جامعات أردنية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود ثلاث عوامل مؤثرة على الهوية المهنية وهى: العوامل المرتبطة بالشخصية، والعوامل المرتبطة بالمهارات، والعوامل المرتبطة بالعمل، والعوامل المرتبطة بالطلاب. وقد تراوح معامل الاتساق الداخلى لتلك العوامل ما بين 0.89 إلى 0.94. وقد أظهرت النتائج تمتع أعضاء هيئة التدريس لمستويات مرتفعة من الهوية المهنية الشخصية والمهارية، ومستويات متوسطة من الهوية المهنية المرتبطة بالعمل، ومستويات منخفضة من الهوية المهنية المرتبطة بالطلاب.

3.4.2. الدراسات المتعلقة بالتعليم الهجين

دراسة (Jnr., 2021): هدفت تلك الدراسة إلى اختبار العوامل التى تؤثر على إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين وذلك بهدف تحسين جودة العملية التعليمية، وقد أجريت الدراسة على 413 عضو هيئة تدريس وتوصلت إلى أن كلا من العوامل الاجتماعية، والخبرة التكنولوجية، والملائمة للوظيفة، ودرجة التعقيد تؤثر بشكل معنوى على إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم

الهجين. هذا وقد كانت الخبرة التكنولوجية الأكثر تأثيرا (β=0.930)، يليها الملائمة الوظيفية (β=0.881)، ثم العوامل الاجتماعية (β=0.845)، وأخيرا درجة التعقيد (β=0.622).

دراسة **(Ying & Yang, 2017):** هدفت تلك الدراسة إلى اختبار إدراك أعضاء هيئة التدرس والطلبة للتعليم الهجين، وقد أجريت الدراسة على إحدى الجامعات بماليزيا حيث تم تصميم قائمة إستقصاء لكل فئة من الفئتين. هذا وقد توصلت الدراسة إلى أن نمط التعليم الهجين كان جديدا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس حيث لم يتم استخدامه من قبل، وأن تطبيق هذا الاسلوب سيعد تحديا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس حيث سيصاحبه زياده عبء العمل الملقى عليهم متمثلا فى ضرورة تغيير أسلوب عرض المقرارات بما يتناسب مع التكنولوجيا المستخدمة، هذا بالاضافة إلى تخوف بعضهم من أن التكنولوجيا سوف تستبدلهم فى المستقبل. أما على جانب الطلاب فقد أظهرت النتائج حماس الطلبة لهذا النمط التعليمي نظرا لمرونته.

دراسة (Kosar, 2016): هدفت تلك الدراسة الوصفية إلى اختبار إدراك أعضاء هيئة تدريس اللغة الانجليزية للتعليم الهجين، وقد أجريت الدراسة على 32 عضو هيئة تدريس (22 إناث، 10 ذكور) من العاملين بجامعتين بتركيا. وقد اعتمدت الدراسة على الاسئلة المفتوحة والمقابلات شبه المهيكلة بهدف جمع البيانات اللازمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم توجه إيجابى نحو التعليم الهجين وذلك على الرغم من التحديات المصاحبة له، حيث يؤكد 83% منهم على أهميته، هذا وينعكس هذا التوجه الايجابى بدوره على المبادرات المتعلقة بالطلاب والعملية التعليمية.

الفجوة البحثية

بمراجعة الأدبيات تبين وجود مجموعة من الفجوات المعرفية والتى تسعى الدراسة الحالية لسدها، حيث تتمثل **الفجوة الأولى** فى تركيز معظم الدراسات التى أجريت حول منظمات التعلم على المنظمات الخاصة الهادفة للربح سواء أكانت صناعية أم خدمية مثل دراسات Hourani, (2019); Suifan, & Allouzi, (2018); Xie, (2020)، ولم تحظى المنظمات الحكومية وبشكل خاص الجامعات الحكومية، إلا بالقليل من الإهتمام. وبما أن ظروف العمل بالمؤسسات الحكومية، وبشكل خاص الجامعات، تختلف عن نظريتها من المؤسسات الخاصة، لذا فإن نتائج الدراسة الحالية سوف تساعد تلك المنظمات على تحديد مدى جدوى تخصيص مواردها للتحول بشكل كلى لمنظمات تعلم. أما **الفجوة الثانية** فتتمثل فى تركيز أغلب الدراسات التى تناولت الجامعات باعتبارها منظمات تعلم على النواحى النظرية فقط والمتمثلة فى تحديد النماذج، والخصائص، والثقافة، والهيكل، ودور القائد وفريق العمل فى خلق منظمات التعلم وذلك مثل دراسات Hadi, (2016); Kazemi, et al., (2020); Sarange, (2018); بينما النواحى التطبيقية لم تحظى إلا بإهتمام قلة قليلة من الباحثين. وتمثلت **الفجوة الثالثة** فى ندرة الدراسات التى تناولت التعليم الهجين ومحدداته، حيث ركزت معظم الدراسات على التعليم أونلاين عبر الشبكات المختلفة ومحدداته وأثره مثل دراسة Almajali, (2020); Previtali & Scarozza, (2019). أما **الفجوة الرابعة** فتتمثل فى تركيز معظم الدراسات الحديثة التى تناولت التعليم الهجين على قياس درجة إدراكه من قبل المتعلمين، بينما تناول عدد محدود من تلك الدراسات إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين مثل دراسة Jnr., (2021); Kosar (2016), Ying & Yang (2017). أما **الفجوة الخامسة** فتتمثل فى تركيز أغلب الدراسات الحديثة التى تناولت الهوية المهنية للمعلمين على معلمى المدارس ولم يحظى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلا بالقدر القليل من الإهتمام (Jermolajeva & Bogdanova, 2017) وذلك على الرغم من الدور الحيوى لأعضاء هيئة التدريس فى تشكيل المُدخل الأساسى لسوق العمل ألا وهو العنصر البشرى. وتتمثل **الفجوة السادسة** فى أنه وبمراجعة الأبحاث المنشورة على قواعد البيانات العالمية تبين

عدم وجود دراسات تناولت أثر منظمات التعلم على إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين، ، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى لسد تلك الفجوات المعرفية من خلال دراسة الدور الوسيط الذى تلعبه الهوية المهنية فى تدعيم العلاقة بين منظمات التعليم وإدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين.

3. منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى، لوصف الظاهرة موضع الدراسة والتعرف على مكوناتها، وتحليل اتجاهات المستقصى منهم نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بكليات جامعة الأزهر وأثرها على إدراكهم للتعليم الهجين من خلال توسيط الهوية المهنية.

1.3. مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات جامعة الأزهر (بنين/بنات) بالقاهرة والأقاليم والبالغ عددهم 5567 عضواً (3627 بكليات البنين، 1940 بكليات البنات)[1]. وجامعة الأزهر هى ثالث أقدم جامعة فى العالم وذلك بعد جامعتى الزيتونة والقرويين حيث يمتد الأزهر فى تاريخه لأكثر من 1080 عاماً هجرياً. وقد تطورت جامعة الأزهر منذ نشأتها وحتى وقتنا هذا، فبلغت كلياتها ومعاهدها وفصولها الان 105 كلية ومعهد وفصل (52 كلية للبنين، و37 كلية للبنات، وخمس فصول، و16 معهد فوق المتوسط)، كما تضم الجامعة 39 مركزا بحثيا فى مختلف التخصصات، ويبلغ عدد طلابها 364518 طالبا وطالبة (شاكر، 2021).

تم إستخدام برنامج Sample Size Calaculator لتحديد حجم العينة، وقد بلغ حجم العينة 360 مفردة وذلك عند مستوي ثقة 95% وحدود خطأ (±5%). وقد تم جمع البيانات بإستخدام قائمة استقصاء الكترونية أعدت خصيصا لهذة الدراسة وبلغ عدد الاستمارات الصحيحة 294 استمارة، بنسبة استجابة 81.6%. وتمثلت وحدة المعاينة فى الأساتذة، والأساتذة المساعدين، والمدرسين. ويوضح الجدول رقم (1) توصيف عينة الدراسة.

جدول رقم (1): توصيف عينة الدراسة

الخاصية		التكرار	النسبة المئوية	الخاصية		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	151	%51	الوظيفة	مدرس	123	%42
	أنثى	143	%49		أستاذ مساعد	136	%46
الاجمـــالى		294	%100		أستاذ	35	%12
العمر	أقل من 30	14	%5	الاجمـــالى		294	%100
	من 30 إلى 39	150	%51	الخبرة	أقل من 5 سنوات	15	%5
	من 40 إلى 49	84	%29		من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	26	%9
	من 50 إلى 59	32	%11		من 10 سنوات إلى أقل 15 سنة	123	%42
	60 فأكثر	14	%4		من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	96	%33
الاجمـــالى		294	%100		20 سنة فأكثر	34	%11
				الاجمـــالى		294	%100

المصدر: إعداد الباحثتان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائى

[1] مركز معلومات جامعة الأزهر (2021).

2.3. أدوات القياس المستخدمة

المقياس الأول: المتغير المستقل (المنظمة المتعلمة)

استخدم مقياس مختصر من مقياس Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ). وقد تم الاعتماد على مقياس DLOQ الذى صممه Watkins & Marsick عام 1997 نظرا لأنه يتوافق بدرجة كبيرة مع نظرية "المنظمة المتعلمة" والتى صاغها Senge عام 1990، بالاضافة إلى كونه الأكثر استخداما فى البحوث والدراسات العالمية؛ فقد ترجم المقياس لأكثر من 14 لغة وتم إستخدامه فيما يزيد عن 70 دراسة (Watkins & Kim, 2018; Xie, 2020).

صمم المقياس الأصلى بما يتوافق مع منظمات الأعمال وتألف من 43 عبارة، وتكونت النسخة المختصرة والتى صاغها Yang et al., (2004) من 21 عبارة. هذا وقد تم إعادة صياغة واضافة وحذف بعض العبارات للمقياس وذلك بما يعكس خصوصية مجال تطبيق الدراسة ألا وهو الجامعة، وتألف مقياس الدراسة فى صورته النهائية من 21 عبارة تقيس الأبعاد السبع التى حددها Watkins & Marsick (1997) والمقسمة على ثلاثة مستويات وذلك على النحو التالى:

- المستوى الفردى، ويشمل البعدين التاليين: توفير فرص التعلم المستمر، وتشجيع الاستعلام والحوار.
- مستوى الفريق، ويشمل البعد التالى: تشجيع التعاون والتعلم كفريق.
- مستوى المنظمة، ويشمل الأبعاد الأربعة التالية: تطوير أنظمة لحيازة ومشاركة التعلم، وتشجيع التوجه نحو رؤية مشتركة، وربط المنظمة ببيئتها الخارجية، والقيادة الاستراتيجية للتعلم.

المقياس الثانى: المتغير الوسيط (الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس)

إستخدم مقياس "The Professional Identity Questionnaire" الذى صممه Abu-Alruz & Khasawneh, (2013) بشكل خاص لأعضاء هيئة التدريس. وقد تألف المقياس من 19 عبارة تقيس الأبعاد الأربعة التالية للهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (البعد المتعلق بالعمل، والبعد المتعلق بالطالب، والبعد المتعلق بالذات، والبعد المتعلق بالمهارات).

المقياس الثالث: المتغير التابع (إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين)

تم تصميم المقياس بالاعتماد على المقاييس التالية Bakeer, 2018; Lazar, et al, 2019; Moukali, 2012; Murphy, 2019; Previtali & Scarozza, 2018. وقد تألف المقياس من 21 عبارة تغطى الأبعاد الثلاثة لإدراك التعليم الهجين (الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والنية السلوكية للاستخدام).

3.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة

في ضوء أهداف الدراسة ولإثبات صحة أو عدم صحة فروضه استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي، وتمثل في: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- الإحصاء التحليلي، وتمثل فى: اختبار الثبات الفا كرونباخ، والتحليل العاملي التوكيدي، واختبار Man-Whitney-U، واختبار Wilcoxon-W، واختبار Kruskal-Waills، واختبار سوبل، واختبار نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM).

4.3. الحكم على دقة أدوات القياس المستخدمة

- **ثبات وصدق المحتوى لمتغيرات الدراسة**

تم التأكد من صدق المقياس وفقا للصدق المنطقي والصدق الإحصائي، فيما يتعلق بالصدق المنطقي أو صدق المحكمين، فقد تم عرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئه التدريس. وقد تم التأكد من الصدق المنطقي للأداة ، أما بالنسبة للصدق الإحصائي فقد تم استخدام كل من معامل ثبات ألفاكرونباخ والصدق العاملي.

أولا: معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

جاءت قيم معاملات الثبات لإجمالى محاور كلا من منظمات التعلم، والهوية المهنية، والتعليم الهجين بقيم مرتفعة بلغت (0.731, 0.763, 0.694) على الترتيب، الأمر الذى انعكس أثره على قيم الصدق الذاتى والتى كانت مرتفعة بالتبعية حيث بلغت (0.854, 0.873, 0.833) على الترتيب.

ثانيا: الصدق العاملي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج Amos22، للتأكد من بنية المقاييس المستخدمة ، ويوضح جدول رقم (2) مؤشرات اختبار جودة نموذج التحليل العاملى التوكيدى لكلا من المتغير المستقل (منظمات التعلم) والمتغير الوسيط (الهوية المهنية) والمتغير التابع (التعليم الهجين) والتى تشير إلى جودة تطابق مرتفعة لكل نموذج من نماذج الدراسة الثلاثة وقدرة كل نموذج من تلك النماذج على التعبير عن البيانات الفعلية.

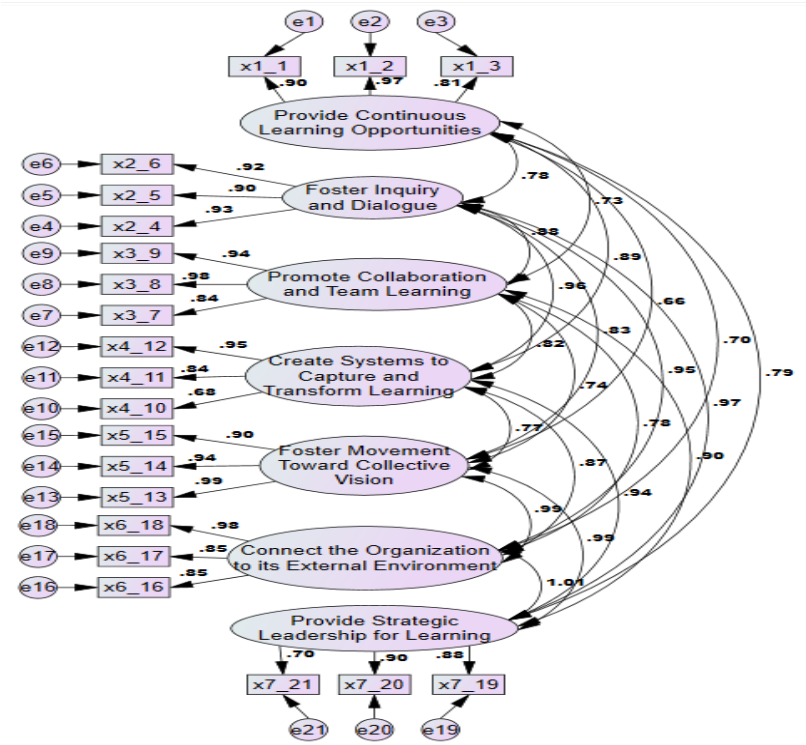
جدول رقم (2): مؤشرات اختبار جودة نموذج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد متغيرات الدراسة

المؤشرات	المتغير المستقل منظمات التعلم		المتغير الوسيط الهوية المهنية		المتغير التابع التعليم الهجين	
	القيمة الناتجة	القيمة المثلى	القيمة الناتجة	القيمة المثلى	القيمة الناتجة	القيمة المثلى
CMIN	829.75		663.40		347.21	
df	168		146		87	
CMIN/df	4.939	>2, <5	4.544	>2, <5	3.991	>2, <5
GFI	0.972	0.90 -1.00	0.90	0.90 -1.00	0.951	0.90 -1.00
CFI	0.940	0.90 -1.00	0.912	0.90 -1.00	0.903	0.90 -1.00
RMSEA	0.039	0.00– 0.08	0.035	0.00– 0.08	0.013	0.00– 0.08
نتيجة جودة التطابق	مرتفعة		مرتفعة		مرتفعة	

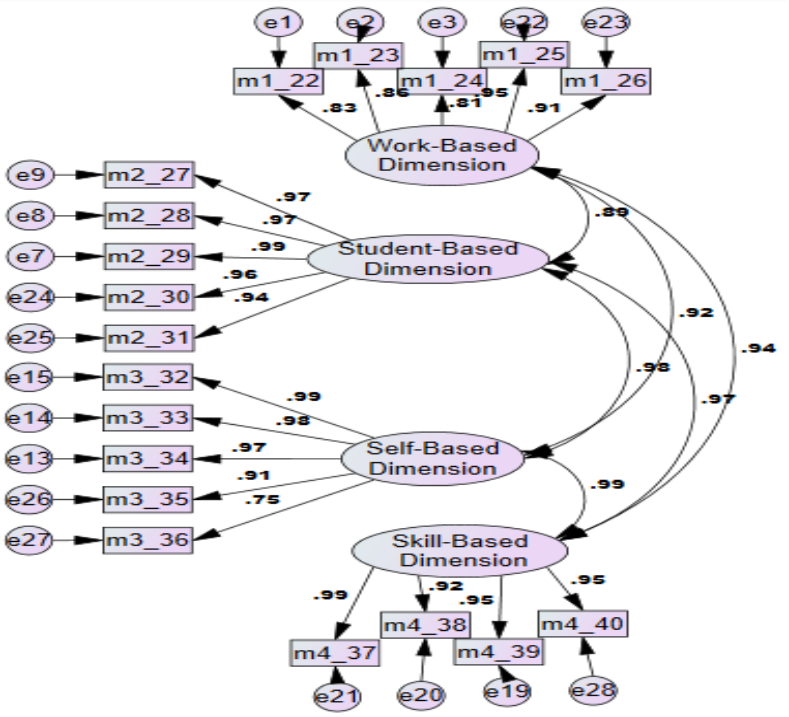
المصدر: إعداد الباحثتان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائى

كما توضح الأشكال رقم (2)، (3)، (4) قيم التشبعات المعيارية بين كل فقرة والبعد (العامل) الذى تنتمى إليه فيما يعرف بالصدق البنائى التقاربى (Convergent Validity)، كذلك قيم تشبعات كل محور (بعد) من المحاور الفرعية (أبعاد المتغير) مع بقية المحاور (الأبعاد) وذلك بالنسبة لمقاييس الدراسة الثلاثة. وعادة ما يتم قبول قيمة التشبع إذا كان يفسر 50% بحد أدنى (وبعض الدراسات يقبلها بنسبة 40%) من التباين بين الفقرة والبعد الذى تنتمى إليه (إذ أن التباين الكلى المعيارى يساوى واحد صحيح). ومن خلال نتائج الدراسة يتضح أن أقل قيمة تشبع بين الفقرات والبعد الذى تنتمى إليه فى النماذج الثلاثة كانت 0.69(مقياس منظمات التعلم، البعد الرابع، الفقرة العاشرة)، كذلك كانت أقل قيمة تشبع بين المحاور (الأبعاد) فى النماذج الثلاثة هى 0.69 (مقياس منظمات التعلم، البعد الثانى مع البعد السابع) وهى قيم مقبولة تقع ضمن الحدود المقبولة للتشبعات. وبناء على تلك النتائج يتم التأكيد على

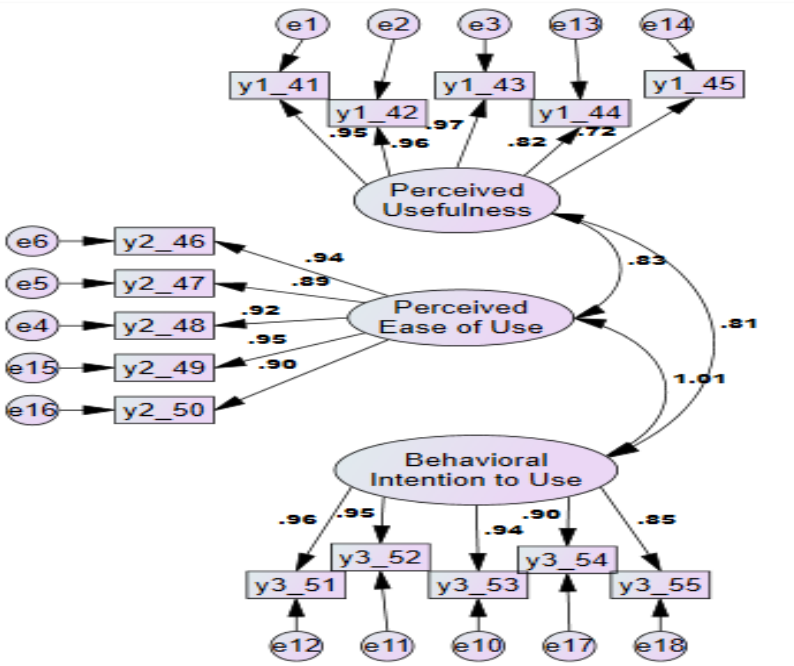
الصدق البنائى التوكيدى لفقرات كل بعد تم افتراضه مع أبعاد المتغير الذى تنتمى إليه. كما بينت النتائج أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت اقل من 0.001 مما يعنى دلالة قيم التحميل من الناحية الاحصائية عند مستوى معنوية =0.05



شكل رقم (2): تشبعات كل محور من المحاور الفرعية مع كل محور من المحاور مقياس منظات التعلم



شكل رقم (3): تشبعات كل محور من المحاور الفرعية مع كل محور من المحاور مقياس الهوية المهنية



شكل رقم (4): تشبعات كل محور من المحاور الفرعية مع كل محور من المحاور مقياس التعليم الهجين

ومن هنا، يمكن القول أن المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة تتمتع بالصدق للعديد من الأسباب:

- مقياس(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Samplying Adequacy (KMO والذى بلغت قيمته(.692) لمنظمات التعلم، وبلغت قيمته (.539) للهوية المهنية، كما بلغت قيمته (.687) للتعليم الهجين وجميع القيم أكبر من 0.50 وهذا يدل على سلامه حجم العينة.
- درجة المعنوية لاختبار Bartlett's Test of Sphericity تساوي 0.000 مما يعنى وجود ارتباطات بين متغيرات الدراسة.

4. الدراسة الميدانية

1.4. تقييم إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتغيرات الدراسة

باستخدام المقياس المطبق في الدراسة أمكن حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين، وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات عينة البحث كانت ايجابية نحو كلا من منظمات التعلم، والهوية المهنية، والتعليم الهجين بمتوسطات حسابية (3.71، 4.45، 4.23) على الترتيب، وانحرافات معيارية (0.71, 0.69, 0.81) على الترتيب، حيث أن درجة المتوسط الحسابى حسب المقياس الخماسى (3 فأكثر) كانت على النحو التالى: تمثل (2،1) دليلا على عدم الموافقة، وتمثل (3) درجة المحايد، وتمثل (5،4) دليلا على الموافقة. وهذا يعكس إدراك أعضاء هيئه التدريس فى عينه الدراسة لأهمية الجامعة كمنظمات تعلم من حيث قدرتها عاى خلق واكتساب ونقل المعرفة وتعديل سلوكياتها بما يعكس الرؤى والمعرفة الجديده، وتشجيع الجامعة أعضاء هيئه التدريس على تحقيق النتائج المرغوبة، وتشجيع أنماط التفكير الجديدة، وتعزيز طموح أعضاء هيئه التدريس ،وأهمية وجود فرص مستمرة للتعلم الجماعى بشكل جماعى ومستمر، كما يعكس أهميه إمتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لمجموعة أساسية من القيم والمعتقدات والافتراضات حول الخصائص المميزة للمهنة التى اختاروها لأنفسهم، والتى تجعلها متفردة ومختلفة عن غيرها من المهن الأخرى من وجهه نظرهم الشخصية، وأخيرا يعكس رؤية أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين على انه

نمط تعليمى يتميز بالمرونة في إعداد المقرر من قبل الهيئة التدريسية والمؤسسة التعليمية وتعدد أساليب وصوله للطالب حيث أنه يجمع بين أسلوب المحاضره وجها لوجه واستخدام الانترنت والوسائل التكنولوجية الحديثة وذلك بهدف تحفيز عملية التعلم ودعمها.

2.4. نتائج اختبار فروض الدراسة

يناقش هذا الجزء نتائج التحليل الاحصائى الخاص باختبار فروض الدراسة.

1.2.4. اختبار الفرض الأول: قياس مدى تباين إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لكل من منظمات التعلم، والهوية المهنية، والتعليم الهجين بتباين كلا من النوع، والمستوى الوظيفي، والخبرة الوظيفية.

أولا: قياس مدى تباين إدراك أعضاء هيئه التدريس لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين باختلاف النوع.

تم اختبار مدى وجود تباين في إدراك أعضاء هيئه التدريس لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين بالإعتماد على اختبار Man-Whitney-U لحساب رتب المتوسط لكل فئة، واختبار معنوية الفروق بالإعتماد على اختبار Wilcoxon-W وحساب معنوية الإختبار بناء على قيمه Z عند درجة 95%، والجدول رقم (3) يوضح نتائج هذا الإختبار.

جدول رقم (3): معامل الرتب وقيمه اختبار الفروق في منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين حسب النوع

متغيرات الدراسة/النوع		العدد N	رتب المتوسطات	Mann-Whitney-U	Wilcoxon-W	Z	Sig.
منظمات التعلم	ذكر	151	146.28	10612.000	22088.000	-.255	.799
	أنثي	143	148.79				
الهويه المهنيه	ذكر	151	153.56	9882.000	20178.000	-1.266	.206
	أنثي	143	141.10				
التعليم الهجين	ذكر	151	157.03	9357.500	19653.500	-1.995	*.046
	أنثي	143	137.44				

*** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية اقل من (0,05)**

يتضح من الجدول رقم (3) الآتي:

- عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث من أعضاء هيئه التدريس في إدراكهم لمنظمات التعلم، والهوية المهنية حيث بلغت قيم z (2.55, 1.266) على الترتيب، وهى غير معنوية.
- أن الذكور أعلى من الإناث في تبنيهم لسياسه التعليم الهجين حيث كانت رتب المتوسط للذكور(157.03) مقارنه بالإناث والتى بلغ رتب المتوسط (137.44) وتبين أن الفروق بين الذكور والإناث دالة إحصائيا حيث تحققت قيمه z عند درجه ثقه95% وبلغت (1. 995).

ثانيا: قياس مدى تباين إدراك أعضاء هيئه التدريس لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين باختلاف المستوى الوظيفي.

اختبر مدى وجود فروق بين الفئات العمرية للمستقصى منهم فيما يتعلق بمتغيرات نموذج الدراسة ومدى جوهرية هذه الفروق وذلك باستخدام KruskaL-Waills وحساب قيمة Chi-Square ومعنوية الاختبار، ويوضح جدول رقم (4) نتائج الاختبار.

جدول رقم (4): اختبار KruskaL-Waills لجوهرية فروق متغيرات الدراسة وفقا للمستوى الوظيفي

متغيرات الدراسة	المستوى الوظيفي	العدد	رتب المتوسطات	Chi Square	Df	Asymp Sig.
منظمات التعلم	مدرس	123	143.17	7.1982	2	*.02
	أستاذ مساعد	136	142.17			
	أستاذ	35	183.41			
الهوية المهنية	مدرس	123	139.83	4.650	2	.098
	أستاذ مساعد	136	147.44			
	أستاذ	35	174.66			
التعليم الهجين	مدرس	123	133.20	6.160	2	*.046
	أستاذ مساعد	136	157.03			
	أستاذ	35	160.74			

* دال إحصائيًا عند مستوى معنوية أقل من (0,05)

يتضح من الجدول رقم(4) الآتي:

- وجود فروق معنوية بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لمنظمات التعلم والتعليم الهجين وفقا للمستوى الوظيفي، حيث بلغت قيم Chi Square (7.1982, 6.160) على الترتيب عند مستوى معنوية اقل من (.05).وكانت هذه الفروق المعنوية لصالح فئة (أستاذ) حيث بلغ رتب المتوسط (183.41, 160.74) على الترتيب.
- عدم جود فروق معنوية بين إدراك أعضاء هيئة التدريس للهوية المهنية وفقا للمستوى الوظيفي. حيث بلغت قيمة Chi Square (4.650) وهى غير معنوية.

ثالثا: قياس مدى تباين إدراك أعضاء هيئه التدريس لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين باختلاف الخبرة الوظيفية.

اختبر مدى وجود فروق بين الفئات العمرية للمستقصى منهم فيما يتعلق بمتغيرات نموذج الدراسة ومدى جوهرية هذه الفروق وذلك باستخدام Kruskal-Waills وحساب قيمة Chi-Square ومعنوية الاختبار، ويوضح الجدول رقم (5) نتائج الاختبار.

جدول رقم (5): اختبار Kruska-lWaills لجوهريه فروق متغيرات الدراسة وفقا للخبرة الوظيفية

متغيرات الدراسة	الخبرة الوظيفية	العدد	رتب المتوسطات	Chi Square	Df	Asymp Sig.
منظمات التعلم	أقل من 5 سنوات	15	154.10	59.503	4	***0.000
	5- أقل من10 سنه	26	53.96			
	10- أقل من15سنة	123	180.03			
	15- أقل من 20 سنة	96	123.67			
	20 سنة فأكثر	34	165.72			
الهويه المهنية	أقل من 5سنوات	15	111.80	34.628	4	***0.000
	5- أقل من10 سنه	26	84.29			
	10- أقل من15سنة	123	175.22			

متغيرات الدراسة	الخبرة الوظيفية	العدد	رتب المتوسطات	Chi Square	Df	Asymp Sig.
	15- أقل من 20 سنة	96	131.26			
	20 سنة فأكثر	34	157.16			
التعليم الهجين	أقل من 5 سنوات	15	39.50	41.624	4	***0.000
	5- أقل من10 سنه	26	105.02			
	10- أقل من15سنة	123	171.76			
	15- أقل من 20 سنة	96	144.74			
	20 سنة فأكثر	34	147.68			

*** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية (0,001)

يتضح من الجدول رقم (5) الآتي:

- وجود فروق معنوية بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لمنظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين وفقا للخبرة الوظيفية حيث بلغت قيم Chi-Square (59.50, 34.63, 41.62) على الترتيب عند مستوى معنوية اقل من (.001).وكانت هذه الفروق المعنوية لصالح فئة (10- أقل من15سنة) حيث بلغ رتب المتوسط (180.03, 175.22, 171.76) على الترتيب.

مما سبق يتضح صحة الفرض الأول جزئيا حيث ثبت:

- وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للتعليم الهجين باختلاف النوع، بينما لم يثبت وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعه لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية باختلاف النوع.
- وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لكل من منظمات التعلم والتعليم الهجين باختلاف المستوى الوظيفي، بينما لم يثبت وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للهوية المهنية.
- وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعه لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين باختلاف الخبرة الوظيفية.

2.2.4. اختبار الفرض الثانى، والفرض الثالث، والفرض الرابع بإستخدام اختبار سوبل ونمذجة المعادلات الهيكلية

استخدم اختبار سوبل ونمذجة المعادلات الهيكلية لإختبار الفروض من الثانى وحتى الرابع وذلك من خلال تحديد التأثير المباشر وغير المباشر والكلى بين المتغيرات، وقيم معلمات مسارات العلاقات التأثيرية بين متغيرات نموذج الدراسة، ويلخص جدول رقم (6) نتائج اختبار سوبل، وجدول رقم (7) نتائج تحليل المسار لقياس العلاقة بين متغيرات وأبعاد نموذج الدراسة، كما يوضح الشكل رقم (5) قيم معلمات مسارات العلاقات التأثيرية.

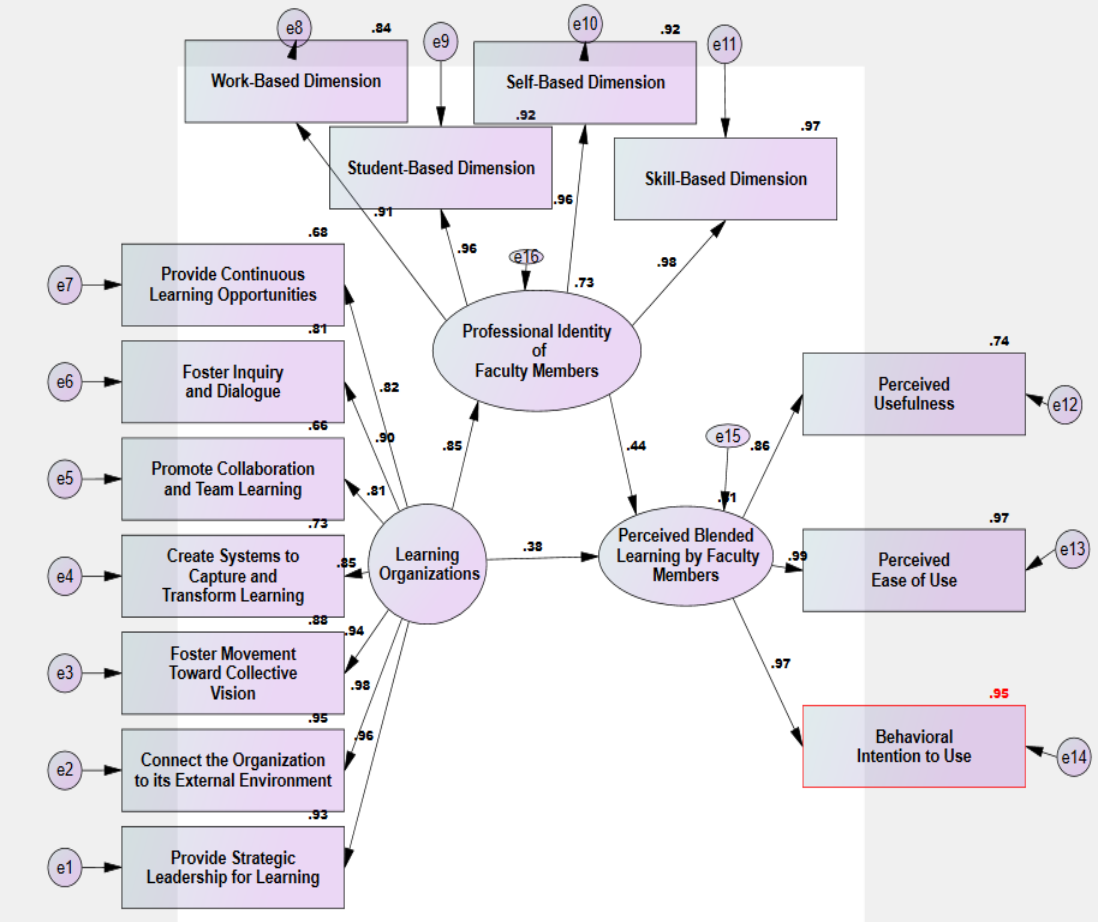
جدول رقم (6): نتائج اختبار سوبل

مسارالمتغير الوسيط	الأثرEffect	الخطأ المعياري.S.E	Z-value	مستوى المعنوية المحسوبة(P)
منظمات التعلم←الهوية المهنية ← التعليم الهجين	.3879	.0563	6.8881	***.000

*** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية (0,001)

المصدر: إعداد الباحثتان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائى

وكما يتضح من الجدول السابق فإن هناك تأثيراً غير مباشر ذو دلالة إحصائية للمتغير الوسيط حيث بلغت قيمة Z–Value في اختبار سوبل (**6.8881**) أي أكبر من القيمة (**1.96**) عند مستوى معنوية (**.000**).



شكل رقم (5): قيم معلمات مسار العلاقات التاثيرية بين متغيرات نموذج الدراسة

جدول رقم (7): نتائج تحليل المسار لقياس العلاقة بين متغيرات وأبعاد نموذج الدراسة

المســـــار	معلمة المسار (التأثير المباشر) Beta	معلمة المسار (التاثير غير المباشر)	التأثير الكلي	الخطأ المعياري S.E.	قيمة CR	مستوى المعنوية المحسوبة (P)
منظمات التعلم ← الهوية المهنية	0.85	----	0.85	0.041	20.214	***
الهوية المهنية ← إدراك التعليم الهجين	0.44	----	0.44	0.08	5.33	***
منظم التعلم ← الهوية المهنية ← التعليم الهجين	0.38	0.374	0.754	0.077	4.722	***

CMIN/D.F = 3.081 (TH.= 2 -5), GFI=0.91 (TH.= 0.90 – 1.00), CFI=.907 (TH.= 0.90 -1.00), RMSEA= 0.035 (TH.= 0.00– 0.08), p<0.001 ***

المصدر: إعداد الباحثتان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائى

يتضح من الشكل رقم (5) وجدول رقم (7) ما يلى:

- أكثر الأبعاد تأثيرًا في منظمات التعلم في نموذج تحليل المسار تمثل في "بعد ربط المنظمة ببيئتها الخارجية" حيث كان معامل التأثير (0.977)، وهذا يدل أهمية ارتباط الجامعة ببيئتها الخارجية وحرصها على تعديل ممارسات العمل بما يتوافق مع متطلبات تلك البيئة والتغيرات التى تحدث فيها بما يمكنها من الإستجابة لمشكلات وقضايا المجتمع، فضلا عن أهميه تشجيع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تبني الفكر الحديث وذلك عند أداء مهامهم الأكاديمية والبحثية فيما يتعلق بالتدريس وصياغة المقررات الدراسية وتقييم الطلبة وإعداد الأبحاث.
- أكثر الأبعاد تأثيرًا في إجمالي الهوية المهنية في نموذج تحليل المسار تمثل في "البعد المتعلق بالمهارات" حيث كان معامل التأثير (0.986)، وهذا يدل على أن اهم العناصر في تشكيل الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس هو الحرص على تنمية المهارات والمعارف الأكاديمية وثقلها. وهذا يتحقق نتيجه الشغف بالتعلم المستمر حيث يرى عضو هيئة التدريس أن تطوير معارفه هى اولى اهتماماته لكى يصبح أكثر مهارة في مجاله ولكى يتمكن من تحقيق النمو المستمر على المستوى المهنى وحتى يمكنه التأقلم مع التغيرات الحادثة في مجال التعليم.
- أكثر الأبعاد تأثيرًا في إجمالي إدراك التعليم الهجين في نموذج تحليل المسار تمثل في "سهوله الإستخدام المدركة" حيث كان معامل التأثير (0.986)، وهذا يدل على أهمية إدراك عضو هيئة التدريس للتكنولوجيا المصاحبة للتعليم الهجين بأنها سهلة الفهم والتعلم وإمكانية تطبيقها.
- تشير مؤشرات اختبار جودة نموذج التحليل العاملى التوكيدى إلى جودة تطابق مرتفعة لنموذج البحث، وإلى قدرته على التعبير عن البيانات الفعلية.
- يوجد تأثير معنوى لمنظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، حيث بلغت قوة التأثير المباشر 0.85. وهذا يدل على أن توفير الجامعة فرص التعلم المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم والاستماع إلى وجهة نظرهم، فضلا عن مشاركتهم في وضع وتنفيذ رؤية الجامعة، وتشجيع الجامعة وتدعيمها للتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، ودعمها للتعلم الجماعى وإيمان قيادتها بالتعلم المستم، وان تكون نموذجا يحتذى به، وحرصهم على ربط الجامعة بالبيئة الخارجية وتعديل ممارسات العمل بما يتوافق مع متطلبات تلك البيئة، فضلا عن حرص الجامعة على بناء أنظمة تكنولوجية لمشاركة التعلم وسهولة وسرعة الوصول لها تنعكس على زيادة ارتباط أعضاء هيئة التدريس بمهنتهم، وحرصهم على تنمية مهاراتهم ومعارفهم الأكاديمية، وحرصهم على وجود بيئة تعليمية داعمة للطلاب، وإيمانهم بالمهام والأدوار التي يؤدونها كأعضاء هيئة تدريس ويرون أنها جزء من عملهم. **من هنا يتضح صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة.**
- يوجد تأثير معنوى للهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر على إدراكهم للتعليم الهجين، حيث بلغت قوة التأثير المباشر 0.44. وهذا يدل على أنه كلما كانت معتقدات وقيم أعضاء هيئة التدريس تجاه مهنتهم أنها مهنة تتميز بخصائص مختلفة ومتفردة عن غيرها من المهن الأخرى كلما انعكس ذلك على زيادة رغبتهم في دعم العملية التعليمية وتحفيزها من خلال الدمج بين التعليم وجها لوجه(الأسلوب التقليدي) والتعليم الإلكتروني(الأسلوب الحديث). **من هنا يتضح صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.**

- **يوجد** تأثير إجمالى معنوى للمنظمة المتعلمة على إدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين بقوة تأثير 0.754، حيث كان التأثير المباشر 0.378 وزاد هذا التأثير عندما دخل المتغير الوسيط والمتمثل فى الهوية المهنية وبلغت قيمة التأثير غير المباشر 0.371. وبالتالى يتضح أن الهوية المهنية تتوسط العلاقة بين منظمة التعلم وإدراك أعضاء هيئة التدريس للتعليم الهجين بشكل جزئى حيث أن كلا من التأثيرين المباشر وغير المباشر معنويين. ووجود تأثير معنوي للهوية المهنية باعتبارها متغيرًا وسيطًا إنما يدل على أن إدراك أعضاء هيئة التدريس أن الجامعة تيسر عملية تعلمهم واكتسابهم المعارف، فضلا عن تحفيزها لهم لتحسين الأداء، وتدعيم قدرتهم على التفكير الإبداعي وتعزيز نقاط قوتهم؛ ينعكس على ارتفاع مستوى القيم والمعتقدات والإفتراضات حول مهنتهم كأعضاء هيئة تدريس، حيث يرون أنها مهنة متفردة عن غيرها من المهن؛ الأمر الذي يزيد من ارتباطهم بمهنتهم ومن إلتزامهم برسالة الجامعة ورؤيتها وأهدافها، وحرصهم على بناء بيئة تعليمية داعمة للطلاب باستخدام الأساليب المختلفة ومنها الدمج بين التعليم وجها لوجه وعبر شبكات الإنترنت بالشكل الذي يمكنهم من تحقيق أهدافهم التربوية، ويعزز مهارات التفكير العقلى للطلاب؛ مما ينعكس على زيادة انخراط الطلاب في عملية التعلم ويرفع حماسهم، وينمي قدرتهم على المثابرة. **من هنا يتضح صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.**

5. النتائج

- **ثبت صحة الفرض الأول جزئيا والذى ينص على أنه:** "يتباين إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لكل من منظمات التعلم، والهوية المهنية، والتعليم الهجين بتباين كلا من النوع، والمستوى الوظيفي، والخبرة الوظيفية"، **حيث ثبت:**
  - وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للتعليم الهجين باختلاف النوع، بينما لم يثبت وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعه لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية باختلاف النوع.
  - وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لكل من منظمات التعلم والتعليم الهجين باختلاف المستوى الوظيفي، بينما لم يثبت وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للهوية المهنية.
  - وجود تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعه لكل من منظمات التعلم والهوية المهنية والتعليم الهجين باختلاف الخبرة الوظيفية.
- **ثبت صحة الفرض الثانى والذى ينص على أنه:** "يوجد تأثير معنوى لمنظمات التعلم على الهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر"، حيث بلغت قوة التأثير المباشر 0.85.
- **ثبت صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه:** "يوجد تأثير معنوى للهوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر على إدراكهم للتعليم الهجين". حيث بلغت قوة التأثير المباشر 0.44.
- **ثبت صحة الفرض الرابع والذى ينص على أنه:** "يوجد تأثير معنوي للهوية المهنية كمتغير وسيط في العلاقه بين منظمات التعلم وإدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر للتعليم الهجين"، حيث بلغت قوة التأثير 0.754، حيث كان التأثير المباشر 0.378 وزاد هذا التأثير عندما دخل المتغير الوسيط والمتمثل فى الهوية المهنية وبلغت قيمة التأثير غير المباشر 0.371.

6. التوصيات

– تشجيع عملية التعلم من خلال اعتباره عملية مستمرة تتم في جميع المستويات الوظيفية، واعتماد إستراتيجيات تعلم فعالة كالتعلم التعاوني والتشاركي، والتركيز على دورالمتعلم واعتماده محورعملية التعلم.

- اشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع أهداف الجامعة وتحديد رسالتها ورؤيتها، وتعزيز التعلم من خلال التدريب والتطوير والندوات والمؤتمرات واللقاءات الدورية بين أعضاء هيئة التدريس بهدف تبادل الخبرات المهنية.
- تعزيز فرق العمل وتعلم الفريق من خلال إشراك أعضاء الفريق فى تبادل المعلومات وتوسيع نطاق المعلومات التى يتم مشاركتها في الفريق من معلومات ومعارف وكفاءات الإنخراط في سلوكيات التعلم مثل التعاون البناء وإدارة الصراع والإتصال المفتوح بين كافة المستويات الوظيفية.
- توفير بنية تحتية ذات تقنية متكاملة تتضمن الشبكات، وقواعد البيانات، والحواسب، والبرامج اللازمة لحفظ المعرفة.
- تعزيز وجود قيادة إستراتيجية قادرة على وضع الإستراتيجيات والسياسات والهياكل الملائمة طبقا للبنية الجامعية، ولديها توجه إستراتيجي يركز على تعزيز مكانة الأزهر عالميا ومحليا، وخلق أعضاء هيئة التدريس ذوى جدارات علمية ومهنية، ولديهم الرغبة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة ، والاهتمام بالتعاون العلمي والثقافي بين جامعة الأزهر وغيرها من الجامعات المصرية فضلا عن التعاون بين الجامعة ونظائرها من الجامعات العربية والأجنبية.
- ربط الجامعة بالبيئة الخارجية من خلال تنمية الروابط بين الجامعة وسوق العمل، والتعرف على المشكلات المحلية للمجتمع المحيط بالجامعة، والتكامل مع منظمات الإنتاج والمنظمات الخدمية، وتسويق الإبتكارات ونتائج الأبحاث، والتعاون مع مؤسسات القطاع العام والخاص لخلق فرص عمل لخريجيها.
- اعتماد التعليم الهجين كمطلب أساسي وتحديد نسبة التدريس العادي والتدريس الإلكتروني بما يتوافق ونسبة المقررات الدراسية من حيث الجانب النظري والجانب العملي.
- تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التعليم الهجين واستخدام أدواته من خلال التدريب على التعامل مع المنصات الإلكترونية، وإعداد بنوك الأسئلة والإختبارات والتطبيقات الإلكترونية، والوسائل المختلفة لتقييم الطلاب، وكيفية إدارة الفصول الإفتراضية، وتهيئة الطلاب لبدء المحاضرات، وكيفية جذبهم والإحتفاظ بهم أثناء الشرح وكيفية عرض المحتوى بأسلوب شيق يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- تشكيل لجان متابعة على مستوى الجامعة لمتابعة إجراءات تنفيذ التعليم الهجين وتوفير الدعم الفني لحل المشكلات التقنية، وتوفير بنية تحتية على أعلى كفاءة من التطبيقات التكنولوجية ومحاولة الإستفادة من خبرات الدول الأجنبية في استخدام التعليم الهجين.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الخولى، هديل مصطفى مصطفى عبدالفتاح. (2018). تصور مقترح لتطوير الهوية المهنية للجامعة فى ضوء الشراكة الواعية مع المجتمع الانتاجى. *العلوم التربوية*، العدد الثانى-ج2، ص ص: 459-498.

الطاهر، رشيدة السيد، وأحمد، نجاح رحومة (2021). تحسين دور التعليم الهجين فى تنمية البراعة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ع21، ص ص: 161-213.

المنصورى، سيناء قاسم أحم، التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالى فى الجمهورية اليمنية فى ضوء جائحة Covid 19. *مجلة أبحاث*، 21، ص ص: 1-38.

الهيئة العامة للاستعلامات، بوابتك إلى مصر (2021). إحصائيات فيروس كورونا. وقت الدخول: 24 / 10 / 2021، متاح على/https://www.sis.gov.eg

تقرير الأمم المتحدة (2020). موجز سياساتى: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها. 1-23

رئاسة الجمهورية (2020). قرار رئيس الوزراء رقم 717 لسنه 2020 بشأن تعليق الدراسة بالمدارس والمعاهد والجامعات وحضانات الأطفال. *الجريدة الرسمية*، العدد 11 (مكرر)، 14 مارس 2020.

شاكر، حسام (2021). المزهر فى التعريف بجامعة الأزهر. الطبعة الثانية، جامعة الأزهر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Alruz, J. & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: a criterion for workplace success. *Research in post compulsory education*, 18(4), 431-442.

Almajali, D. (2020). Antecedents of behavioral intention factors in influencing user acceptance of E-Learning at applied science private university. *Multicultural Education*, 6(2), 136-143.

Ambula. R., Awino. Z. & Obonyo.P. (2016). Learning Organization and Performance of Large Manufacturing Firms. *DBA Africa Management Review*, 6(1), 94-106.

Aneja, G. A. (2016). (Non) native speakered: Rethinking (non) nativeness and teacher identity in TESOL teacher education. *TESOL Quarterly*, 50(3), 572-596.

Ativetin,T (2021). The impact of the learning organization on the essential behaviors regarding employee retention during the covid-19 pandemic**.** *ABAC Journal,* 41(3), 20-45.

Bakeer, A. M. (2018). Student's attitudes towards implementing blended learning in teaching English in higher education institutions: A case of Al-Quds open University. *International journal of humanities and social science*, 8(6), 131-139.

Baldwin, M. (2016). Social work, critical reflection and the learning organization. Routledge.

Bryson, J. M. (2018). Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement. John Wiley & Sons.

Dickinson, J., Fowler, A., & Griffiths, T. (2020). Pracademics? Exploring transitions and professional identities in higher education. *Studies in higher education*, 1-16.

Ellis, E. M. (2016). "I May Be a Native Speaker but I'm Not Monolingual": Reimagining All Teachers' Linguistic Identities in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(3), 597-630.

Ghaffari, S., Burgoyne, J., & Shah, I. M. (2017). Assessing the Psychometric Properties of Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Malaysian Public Higher Education Context. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 11(11), 1-9.

Hai, S. (2016). Transforming engineering education institutions to be learning organizations. AIP Conference Proceedings 1778, 020004.

Hourani, N. 2019. The role of learning organization dimensions on enhancing knowledge creation: the case of commercial banks working in Jordan. *International journal of business and management*, 14(11), 153-164.

Ibrahim, M. & Nat, M. (2019). Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International journal of educational technology in higher education*, 16(12), 1-22.

Ismail, A. O., Mahmood, A. K., & Abdelmaboud, A. (2018). Factors influencing academic performance of students in blended and traditional domains. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 170–187.

Jermolajeva, J. & Bogdanova, T. (2017). Professional identity of higher education teachers in samples of Riga and Smolensk. Society. Integration. Education, *Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I, May 26th -27th, 2017. 197-207.

Jnr.B. A. (2021). An exploratory study on academic staff perception towards learning in higher education. Education and Information Technology, https://doi.org/10.1007/s10639-021-10705-x

Kalsom Salleh & Ching, C. H. (2012). Proceedings from ICIKM 2011: The 8th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning. Bangkok, Thailand: Academic Conferences Limited.

Kazemi, K., Amini, M., & Babaeifard, A., (2020). Evaluation of learning organization components at Kabul University from the viewpoint of faculty members and students. Iranian Journal of Comparative Education, 3(1), 595-608.

Kosar, G. (2016). A study of EFL instructors perceptions of blended learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232, 736-744.

Lazar IM, Panisoara G, Panisoara IO (2020). Digital technology adoption scale in the blended learning context in higher education: Development, validation and testing of a specific tool. *PLoS ONE*, 15(7).

Meador,T,M. (2021). Learning organization in a time of crisis: a case study of logistics and freight, llc and COVID-19. Unpublished Doctoral Dissertation, Memphis University

Mohrbacher, R.(2016). The Professional Identity of community college faculty members. Ph.d in Education, Oregon State University.

Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2012). Blogs, wikis, podcasts and Facebook: How today's higher education faculty use social media. Boston, MA: Pearson Learning Solutions.

Moukali, K. H. (2012). Factors that affect faculty attitude toward adoption of technology-rich blended learning. Ph.d Dissertation,

Murphy, K. (2019). Perceptions of Blended Learning in the High School Classroom, Phd dissertation, Duquesne University.

Nazari, K., & Pihie, Z. A. L. (2012). Assessing learning organization dimensions and demographic factors in technical and vocational colleges in Iran. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3), 210-219.

Odor, H. O., (2018). A literature review on organizational learning and learning organizations. *International journal of economics & management sciences*. 7(1), 1-6.

Örtenblad, A. (2018). What does "learning organization" mean?. *The Learning Organization*, 25(3), 150-158.

Owston, R., York, D., & Malhotra, T. (2019). Blended learning in large enrolment courses: Student perceptions across four different instructional models. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 29–45.

Pan, T., Hu, T., & Geng, J. (2019). View learning organization in a situational perspective, *IOP Conference Series:Earth and environmental Science*. 440

Pape, G., Dong, F. & Horvath, z. (2018). Assessing the professional identity of dental school faculty: an exploratory study. *Journal of Dental Education*, 82(11), 1140-1145.

Previtali, P., & Scarozza, D. (2019). Blended learning adoption: a case study of one of the oldest universities in Europe. *International journal of educational management*, 33(5), 990-998.

Reese, S. (2020). Implications for practitioners: Learning organizations and value creation. *The Learning Organization,* 27(4), 379-382.

Radulescu, C. (2013). Is Our Professional Identity Reflected in the European Documents on Education?. *Procedia – Social and Behavioral Studies,* 78, 205 – 209.

Sarange, A. (2018). Applicability of the learning organization idea to universities in Kenya, Educational Research and Review, 13(23), 745-753.

Senge, P.M. (1990), The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Doubleday, New York, NY.

Starr, S., W. J. Ferguson, H.-L. Haley, and M. Quirk. (2003). Community Preceptors' Views of Their Identities as Teachers. *Academic Medicine,* 78 (8), 820–825.

Stricker, A. G., Westhauser, T., Lyle, D. J., Lowry, C. C., & Sheets, T. S. (2019). Identity Growth in the Professions. In Recent Advances in Applying Identity and Society Awareness to Virtual Learning (pp. 27-59). IGI Global.

Subramaniam, S. R., & Muniandy, B. (2019). The effect of flipped classroom on students' engagement. *Technology, Knowledge and Learning,* 24(3), 355–372.

Suifan, T. & Allouz, R., (2018). Investigating the impact of a learning organization on organizational performance: the mediating role of organizational commitment. *International business management*, 12(2), 230-237.

Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993), Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Watkins KE, Marsick VJ (1997). *Dimensions of the Learning Organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.

Xie, L., (2020). The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: a comparative analysis. *Leadership and organization development journal*, 41(2), 220-236.

Yang, B., Watkins, K., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55.

Ying, A. & Yang, I. (2017). Academics and learners' perceptions on blended learning as a strategic initiative to improve student learning experience. MATEC Web of Conferences 87, 04005.