جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين

Attitudes of Primary Education Teachers Towards Managing Blended Education Programs, and Obstacles to their Implementation in the Northern Governorates from Teachers' Perspective

إعداد الطالبة:

ميسون خليل حميد

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

كانون ثاني 2022

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين

Attitudes of Primary Education Teachers Towards Managing Blended Education Programs, and Obstacles to their Implementation in the Northern Governorates from Teachers' Perspective

إعداد الطالبة:

ميسون خليل حميد

بإشراف:

الأستاذ الدكتور يحيى محمد مسلم ندى

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

كانون ثان 2022

اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين

Attitudes of Primary Education Teachers Towards Managing Blended Education Programs, and Obstacles to their Implementation in the Northern Governorates from Teachers' Perspective

إعداد الطالبة:

ميسون خليل حميد

بإشراف:

الأستاذ الدكتور يحيى محمد مسلم ندى

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2022/1/25

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور يحيى محمد ندى	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً.....
الدكتور أشرف منذر الصايغ	جامعة النجاح الوطنية	عضواً.....
الدكتورة بتول مصلح غانم	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....

تفويض وإقرار

أنا الموقعة/ أدناه ميسون خليل حميد أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوأنين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية".

وذلك بما ينسجم مع الأمأنة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: ميسون خليل حميد

الرقم الجامعي: 0330011920015

التوقيع: .....

التاريخ: .....

الإهداء

إلى من حملتني وتحملتني وربتني وراهنت علي إلى أمي الغالية

إلى من منحني كل ما لديه من حب وحنأن وعطاء وسخاء أبي العزيز

إلى زوجي الذي تحمل ظروفي ودعمني بكل حب وحنأن

إلى من تقاسموني دم الوريد ونبض القلب وجمال الحياة أبنائي وبناتي الأعزاء

إلى من كان بوصلة مضيئة في مجريات حياتي أشقائي وشقيقاتي

إلى من أفتخر بهم على الدوام ... وأحبهم بكل الأحوال طلابي الأعزاء على قلبي ...

أهديكم ثمرة جهودي في هذه الرسالة...

الباحثة

ميسون خليل

شكر وتقدير

الشكر لله من قبل ومن بعد، وإلى من تعلمت منه أن ثمرة النجاح لا بد أن تزهر بالصبر والمثابرة، وأنه لا للمستحيل في سبيل الوصول لما نصبوا إليه، الذي بذل كل ما في وسعة لتكون رسالتي كما يليق، إلى الدكتور يحيى ندى مشرفي على هذه الرسالة.

وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير ولأعضاء لجنة المناقشة على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

إلى زملائي وزميلاتي الذين لم يبخلوا في تقديم يد العون في كل الأحوال.

إلى أساتذتي الأعزاء الذين لم يبخلوا علينا في علمهم طوال فترة الدراسة، فكانوا قناديل تنير دروبنا، إلى عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، وطاقم الهيئة الإدارية، لكم مني جميعا كل الحب والعرفان.

الباحثة

ميسون خليل

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
تفويض وإقرار	د
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الانجليزية	ن
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة ومحدداتها	8
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	32-12
ثانياً: الدراسات السابقة	39 -32
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	50
مجتمع الدراسة وعينتها	50
أدوات الدراسة وخصائصها	51
متغيرات الدراسة	58
إجراءات تنفيذ الدراسة	59

المعالجات الإحصائية	60
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة	62
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	62
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	68
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	72
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	73
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	74
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	76
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	77
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	78
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	79
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	81
نتائج المقابلة	83
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	90
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	93
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	96
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	97
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	98
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	99
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	101
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	101
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	102
التوصيات والمقترحات	103
المراجع باللغة العربية	106
المراجع باللغة الانجليزية	113
ملاحق الرسالة	115

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	لصفحة
(1.3)	توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة	51
(2.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس إدارة برامج التعلم المدمج مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له (ن=20)	54
(3.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس معوقات إدارة برامج التعلم المدمج مع الدرجة الكلية للمجال (ن=20)	54
(4.3)	معاملات الثبات لمقاييس الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا	55
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية	62
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال إستخدام وسائل التعلم المدمج	63
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال فاعلية التعلم المدمج	64
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعلم المدمج	65
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات مجال إيجابيات استخدام التعلم المدمج في المدارس	67
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج	68
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالمعلم	69
(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالمنهاج	70
(9.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	70
(10.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالطلبة	71
(11.4)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة رامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا متغير الجنس	72
(12.4)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة رامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا متغير المؤهل العلمي.	73

(13.4)	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	74
(14.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	75
(15.4)	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية	76
(16.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية	76
(17.4)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الجنس	78
(18.4)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المؤهل العلمي	79
(19.4)	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	80
(20.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	80
(21.4)	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية	82
(22.4)	تائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات لمعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية لأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية	82

قائمة الملاحق

	الموضوع	الصفحة
أ	أداة الدراسة قبل التحكيم	116
ب	قائمة المحكمين	123
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم	124
ج	تسهيل المهمة	132

اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية

إعداد: ميسون خليل حميد

بإشراف: الدكتور يحيى محمد ندى

2021

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين، واختلاف كل منها بحسب المتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، وضمت (357) معلماً في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (20) معلماً طبقت عليهم أداة المقابلة وذلك لتعزيز نتائج الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.32)، وأظهرت نتائج المقابلة أن 50% من المعلمين اتفق على أن التعليم المدمج ينمي مهارات التفكير العليا، وأشار 50% من المعلمين أن التعليم المدمج لا يقدم أفكارا جديدة، ولا يثير اهتمام الطالب لاستقاء المعلومة، وجاء مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.94)، وأظهرت نتائج المقابلة أن ضعف توفر الانترنت بشكل دائم يشكل نظرة سلبية حول التعليم المدمج، وهذا ما اتفق عليه 90% من المعلمين، كما أن قلة توفر أجهزة كافية للطلبة، وخاصة الطلبة الإخوة، وبالتالي يؤدي إلى انقطاعهم عن التعليم وتغيبهم وقلة حضورهم الحصص الإلكترونية، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات إدارة برامج التعليم المدمج تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية). وأشارت النتائج أيضاً إلى

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج باختلاف: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بأهمية توفير البنية التحتية اللازمة للعمل على بناء وإعداد وتصميم برامج التعليم المدمج، وضرورة تصميم مناهج مرنة تتناسب مع التعليم المدمج، كذلك تطوير مهارات المعلمين التكنولوجية والتقنية وتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا والحصص المحوسبة في العملية التعليمية باستمرار، وأيضا توعية أولياء أمور الطلبة بتأثير التعليم المدمج الإيجابي على تعلم أبنائهم لتحقيق أفضل النتائج.

الكلمات المفتاحية: إدارة برامج التعليم المدمج، معوقات التطبيق، معلمي المدارس الأساسية، المحافظات الشمالية

Attitudes of Primary Education Teachers Towards Managing Blended Education Programs, and Obstacles to their Implementation in the Northern Governorates from Teachers' Perspective

Preparation: Maysoon Khalil Hmaid

Supervision: Dr. Yahia Mohammed Nada

2021

Abstract

The study aims to identify the attitudes of primary government school teachers towards managing blended education programs and the obstacles to their implementation in the northern governorates, and the differences of each according to the variables: (gender, educational qualification, years of experience, and directorate). To achieve the objectives of the study, the researcher have used quantitative and qualitative analytical descriptive method, and collected data from a random sample of 357 primary school teachers from public schools in the northern governorates who answered the questionnaire, and a sample of (20) teachers who has been interviewed individually.

The results of the study show that the level of managing blended education programs for teachers of primary public schools in the northern governorates is average, as the arithmetic average reaches (3.32). The results of the interview show that 50% of teachers agree that blended education develops higher-order thinking skills, and 50% of them say that blended education does not present new ideas. On the other hand, the level of obstacles facing the implementation of managing blended education programs is high, as the arithmetic average reaches (3.94). Meanwhile, the results of the interview show that 90% of teachers agree that the lack of internet networks and devices leads the students to miss their classes. In addition, the results of the study show that there are no statistically significant differences in the averages of managing blended education programs according to the variables (gender, educational qualification, years of experience, and directorate). The results also indicate that there are no statistically significant differences in the averages of obstacles facing the implementation of managing blended education programs according to: (gender, educational qualification, years of experience, and directorate).

In light of the results of the study, the researcher recommends the importance of providing the necessary infrastructure to work on preparing and designing blended education programmes, and the need to develop teachers' technological and technical skills and encourage them to use technology and computerized classes throughout the educational process constantly, as well as

educating students’ parents about the positive impact of blended education regard their children's learning achievements.

Keywords: Management of Blended Education Programs, Obstacles of Implementation, Primary School Teachers, Northern Governance.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقد مـة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

رافق التحول في الفكر التربوي اتجاهات جديدة دعت إلى التجديد واعتماد الأساليب الحديثة في التدريس والتنشئة، ومن هنا برزت اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وحظيت الاتجاهات باهتمام كبير؛ وذلك لأنها ذات أهمية كبيرة في توجيه السلوك والتنبؤ بطريقة التصرف تجاه الأحداث الداخلية والخارجية للفرد. لكن الفرد يحسن الاتجاه من حيث الإيجابية والسلبية، أو الموافقة أو المعارضة، حيث أنها من حالات الدافع المعرفي الذي يوجه السلوك ويتنبأ به في المستقبل؛ فمعرفة اتجاهات المعلم نحو استراتيجيات التدريس الحديثة تكشف حقيقة استخدامها الفعلي، وتحديد نظرة إيجابية يسهم في نجاح نظام التعليم، وتحقيق الأهداف المرجوة من تطوير وتحسين جوانب العملية التعليمية المختلفة (الماجيدل والشريعة، 2012).

لم تعد تقتصر النظرة التقليدية للمعلم على أنه ناقل للمعرفة؛ بل أصبح ينظر إليه كمهندس اجتماعي له القدرة الكبيرة على تهيئة مجتمعه. كما ويعتبر المعلم من أهم عناصر المنظومة التربوية والتعليمية، فهو يقوم بالدور الأكبر والأهم لتحقيق الأهداف السياسية والاجتماعية والتربوية للمجتمع داخل الفصل الدراسي أو خارجه على حد سواء، ونتيجةً لذلك لا يمكن إجراء أي تطوير في العملية التعليمية دون معلمين مؤهلين ولديهم كفاءات لازمة لإنجاز هذا التقدم والتطور.

وتميز هذا العصر بالتغير المستمر والتطور السريع في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك المعارف والحقائق العلمية التي تتغير وتتطور بسرعة مذهلة وذلك نتيجة للانفجار المعرفي والاكتشافات الحديثة المتلاحقة والتكنولوجيا المتقدمة، مما يؤثر بدوره في مختلف أنشطتنا الحياتية، وأهمها العملية التعليمية (Azulay, 2013).

وقد واجه المعلم في القرن الحادي والعشرين تحديات عديدة تتمثل في دقة اختيار مصادر التعلم، وسرعة الوصول إليها، وحسن استثمار الوقت عن طريق التخطيط الفاعل، والتنفيذ الدقيق، وحسن توجيه الطلبة، وإرشادهم نحو اختيار الأفضل من بين المصادر العديدة المتاحة، ولمساعدة المعلم في مواجهة هذه التحديات تضمنت برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية والمعاهد المتوسطة برنامج التربية العملية الذي يمثل الجانب التطبيقي لتلك البرامج (الطراونة، 2015). وبناء على ذلك ظهرت طريقة هجينة في التعليم تجمع بين نهج التعليم التقليدي المباشر وبين التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على التكنولوجيا؛ واتفق كل من الطلاب والمعلمين على كفاءة هذه الطريقة وفوائدها لأنها تجمع أفضل ما في الطريقتين، مما يتيح أساليب أقل تكلفة، وأكثر توفيراً للوقت، وأكثر تخصيصاً لاكتساب المعرفة، حيث تلعب التربية العملية دوراً كبيراً في إعداد المعلم إعداداً مبنياً على مجموعة من الكفايات التدريسية التي تؤهله لمهنة التدريس، وتمكنه من القيام بمتطلبات تلك المهنة بفاعلية واقتدار (Cenejac, 2017).

وقد ذكر الأمين وحسين (2016) بأن التعليم الالكتروني هو "نظام تعليمي يتم فيه تقديم وإدارة المقررات الدراسية إلكترونيا عبر الحاسوب وشبكاته، والوسائط المتعددة الإلكترونية المختلفة؛ بشكل يسمح للطلبة بالتفاعل النشط مع هذه المقررات سواء كان ذلك ذاتيا، أو بمساعدة المعلم، أو الأقران، بصورة تزامنية أو غير تزامنية، وفي البيئات الافتراضية أو الواقعية، وبالسرعة التي تناسب ظروف الطلبة وقدراتهم الخاصة" وهذا التعريف يرتبط بمقدم خدمة التعليم وهو المعلم. أما بالنسبة للمتعلم فالتعلم المدمج هو أحد المداخل الحديثة القائمة على الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة تمزج بين التدريس داخل الفصول الدراسية والتدريس عبر الانترنت وتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتعلم فرد لفرد واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، وذلك لما يتميز به من الجمع بين مميزات التعلم الالكتروني بأنماطه

المختلفة وبين مميزات التعلم الوجاهي تحت إشراف وتوجيه المعلم (السبيعي والقباطي، 2020). من هنا ظهر التعليم المدمج (Blended Education) كتطورٍ طبيعيٍ للتعليم الإلكتروني، فهذا النوع من التعليم يجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي العادي؛ فهو تعليم لا يلغي التعليم الإلكتروني ولا التعليم التقليدي إنما يدمج بين الاثنين معاً.

وبذلك فقد أصبح التعليم المدمج أحد متطلبات العصر وذلك نظراً لما يوفره من مرونة للمتعلمين، ولتركيزه على التفاعل في العملية التعليمية. من جهة أخرى أوصت العديد من المؤتمرات باستخدام التعليم المدمج، مثل: المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم عام (2009) والذي أوصى بضرورة التعرف على مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني بكل صوره ومن أهمها التعليم المدمج والعمل على علاجها. كما أوصى المؤتمر الدولي الأول حول التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج عام (2012) بإعداد استراتيجية عربية لدمج التعليم الإلكتروني والمدمج في التعليم العام والجامعات كتطوير لنوعية التعليم (شعبان، 2018).

وعليه؛ فإن الباحثة تعتقد أن التعليم المدمج والتعرف على أساليبه ومكوناته والأسس القائم عليها والكفايات اللازمة والمطلوبة للمعلمين لتنمية مهاراتهم وقدراتهم في التعامل معه أصبح أمراً ضرورياً ومهماً، وأصبحت دراسته موضوعاً هاماً لدى الباحثين، لهذا تطرقت هذه الدراسة للبحث في موضوع اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو إدارة برامج التعلم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين.

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا شكّ في أن المعلمين في المدارس هم الأداة الفاعلة للتعامل مع التطورات العلمية الحديثة في مجال التكنولوجيا، وبهذا فإنه لا بد من معرفة درجة مهاراتهم في التعامل مع التعليم الإلكتروني داخل الغرف الصفية، ونتيجة للثورة العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية التي يشهدها

عالمنا المعاصر كان من الطبيعي أن يتأثر النظام التربوي بتلك التطورات، إذ تغير دور كل من المعلم والمتعلم وظهرت أنماط واستراتيجيات جديدة في إدارة المعارف والمهارات من حيث اكتسابها والاحتفاظ بها، مما استدعى ضرورة التحول في إعداد المعلم من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة المعنية بالتدريس وفق تكنولوجيا التعليم والمعلومات؛ والتي من أهمها التعليم المدمج، فهو يحتاج إلى توفير الكفايات المطلوبة لدى المعلمين للتعامل معه، ولإكسابهم المعارف والمهارات الضرورية اللازمة لنجاحهم في الحياة العملية، وهذا ما أكدته دراسة سلامة (2015) التي بينت أهمية الاهتمام بالتعليم المدمج.

ومن هنا، ومن خلال خبرة الباحثة كمعلمة لفترة طويلة، واطلاعها على تجارب الآخرين والأدب النظري والدراسات السابقة فقد تشكلت رؤيا لدى الباحثة حول اختيار مشكلة الدراسة، ولذلك سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج؟

السؤال الثاني: ما مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج، تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

3.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية.

4.1 أهداف الدراسة

أولاً: التعرف إلى مستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج.

ثانياً: التعرف إلى مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية

ثالثاً: فحص وجود فروق بين مستوى متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية).

رابعاً: فحص وجود فروق بين مستوى متوسطات استجابة معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية).

5.1 أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة من خلال أهميتها النظرية والتطبيقية، وذلك على النحو الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في موضوعها والمتمثل في التعليم المدمج ومعوقات تطبيقه باعتباره إحدى صيغ التعليم الحديث كونه يسهم في تطوير عملية التعليم والتعلم، فدراسة هذا الموضوع ناتجة من مواكبة التوجيهات التكنولوجية الحديثة التي تنادي بتوظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية، حيث أن هذه الدراسة تعد دراسة جديدة نوعاً ما كونها إحدى الدراسات القليلة التي تطرقت إلى موضوع التعليم المدمج ومعوقات تطبيقه ضمن عنوان واحد حسب علم الباحثة، وبهذا فهي توفر مادة أدبية جديدة للباحثين والمهتمين في التعليم المدمج.

2.5.1 الأهمية التطبيقية:

تعمل هذه الدراسة على المساهمة في إثراء موضوع التعليم المدمج تربوياً وثقافياً، وإمكانية إضافة نتائج هذه الدراسة إلى نتائج الدراسات المماثلة في تأكيد دور المؤسسات التربوية في تنمية الكفايات والمهارات المطلوبة للمعلمين والخاصة بموضوع التعليم المدمج والعمل على إزالة المعيقات التي تعيق تطبيقه. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في رسم خطة عملية إجرائية لتدريب

التربويين في مؤسسات التعليم على تبني هذا النوع من التعليم من أجل تنمية مهاراتهم وقدراتهم في أساليب التدريس المختلفة.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية.

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022).

الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: تم استخدام مقياس التعليم المدمج في هذه الدراسة، ولذلك فقد اقتصرت على الأداة المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها والمعالجات الإحصائية المناسبة.

محددات الدراسة:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المحافظة الشمالية.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التعليم المدمج:

هو "ذلك النوع من التعليم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس وإنماط التعلم التي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب

التقليدية التي يلتقي فيها الطلاب وجهاً لوجه (face to face) وبين أساليب التعلم الإلكتروني (E-learning) (الذيابات، 2013: 187).

وتعرفه الباحثة **إجرائياً** بأنه "نوع من أنواع التعليم المعتمد على التقنيات التكنولوجيا الحديثة، والناتج عن الدمج بين التعليم التقليدي الوجاهي والتعليم الإلكتروني القائم على التقنيات الحديثة وشبكات الانترنت، والتي يمكن أن تقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التعليم المدمج".

الاتجاهات:

يعرفها ألبرت (Albert) على أنها "الحالة العقلية والعصبية للاستعداد التي تنتظم خلال الخبرة، وتمارس تأثيرها الديناميكي على ردود أفعال الأفراد تجاه كل الموضوعات والمواقف المرتبطة به" (النعيمي، 2015: 131).

وتعرفها الباحثة **إجرائيا** بأنها مواقف تتصف بالإيجابية أو السلبية أو القبول أو الرفض مرتبطة بموضوع التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية، وتقاس بدرجة استجاباتهم على الاستبانة في الدراسة الحالية.

المرحلة الأساسية:

هي "المرحلة التعليمية المدرسية، والتي يعد فيها التعليم إلزامياً، والتي تشمل الصفوف من الأول الأساسي وحتى العاشر الأساسي" (زامل، 2011: 7).

وتعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها المرحلة التي تَعنى بتأسيس الطلاب وهي من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

معوقات تطبيق التعليم المدمج

هي "مجموعة الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق أسلوب التعليم المدمج في التدريس" (العجمي والعرفج، 2018: 49).

وتعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها عبارة عن مجموعة من العراقيل والمشكلات التي تقف عائقاً في طريق تطبيق التعليم المدمج للمرحلة الأساسية.

إدارة برامج التعليم المدمج:

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه إدارة برامج التعليم المدمج في القدرة على إعداد وتنسيق وصناعة محتوى تعليمي منظم وفعال قادر على تحقيق أهداف العملية التعليمية باستخدام تقنيات التعليم الحديثة، وبما يتناسب مع أطراف العملية التعليمية، بحيث يكون مكملاً للعملية التعليمية التقليدية في المدارس الحكومية الأساسية.

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار الذظري:

2.1.1 الاتجاهات

2.1.2 المرحلة الأساسية

2.1.3 التعليم المدمج

2.1.4 الإدراة التعليمية

2.1.5 معوقات التعليم المدمج

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري

المقدمة

يعتبر وجود معيقات مختلفة للبرنامج التعليمي المطبق والمستخدم في العملية التعليمية من الأسباب الرئيسية لمشاكل التعليم وعدم معرفة استخدام وتطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة؛ إذ أصبحت مهمة التدريس والتعليم الفعال تستند إلى معلمين أكفاء، وكما نرى فإن الكثير من المؤسسات التعليمية أصبحت تسعى لتنمية وتطوير قدرات ومهارات مدرسيها، ولذلك، وحتى يؤدي التعليم رسالته يجب أن يكون تعليماً متطوراً في مناهجه وأساليبه وأدواته.

وعليه فإن هذا الفصل يتطرق إلى عرض اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو موضوع التعليم المدمج، فبدايةً يطرح هذا الفصل الاتجاهات من حيث المفهوم والمكونات والوظائف وأهمية قياسها، ثم يستعرض خصوصية المرحلة الأساسية من حيث أهميتها، ولاحقًا يستعرض التعليم المدمج من حيث المفهوم والأهداف والأهمية والمميزات واستراتيجيات التعليم المدمج وأسسه، كذلك صفات وخصائص معلم التعليم المدمج وخصائص بيئة التعليم المدمج وأيضاً المشكلات والمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج، ثم يتطرق لإدارة برامج التعليم المدمج. ويضم هذا الفصل أيضاً الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالتعليم المدمج.

2.1.1 الاتجاهات

مفهوم الاتجاهات:

تحتل الاتجاهات أهمية كبيرة في حياة الفرد باعتبارها حافزاً يعمل على توجيه سلوكه في المجالات المختلفة، وتنتج الاتجاهات نحو موضوعٍ ما بشكل عام من تنشئة الفرد الاجتماعية، وخبراته ومهاراته الحياتية، وظروفه التي يمر بها (صديق، 2012).

وبالنسبة لكوشر (Kochhar. 2011) فيعتقد أن "الفرد هو مجموعة من التصنيفات التي تهدف إلى التقييم أو الحكم على العديد من المشيرات الاجتماعية أو على الأشخاص أو الأشياء وغيرها"، أما المختصون في علم النفس فيعرفون الاتجاهات على أنها تمثل نزعة مكتسبة لتقييم الأشياء بطريقة معينة، وهذا يمكن أن يشمل الأشخاص أو القضايا أو الأشياء أو الأحداث، وغالبا ما تكون هذه التقييمات إيجابية أو سلبية (الضفيري، 2021).

مكونات الاتجاهات:

يرى عددٌ من الباحثين منهم العتيبي (2020) وطبشي، الشايب (2013)، والزغلول (2012) أن الاتجاهات تتكون من ثلاثة مكونات، أولها المكون العاطفي أو الانفعالي الذي يعبر عن مشاعر الفرد ورغباته التي قد تكون إيجابية ويقابلها القبول، أو سلبية ويقابلها الرفض. ثانيا المكون المعرفي الذي يشير إلى ما يعرفه الفرد عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته أكثر كان اتجاهه أوضح. وثالثاً المكون السلوكي الذي يتمثل باستعداد الفرد للاستجابة للموضوع بطريقة معينة قد تكون سلبية أو إيجابية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بضوابط تنشئة الفرد الاجتماعية. ويمكن للفرد أن يعبر عن اتجاهاته نحو موضوع معين بطريقة لفظية بحيث يكون اتجاه تلقائي صريح من خلال حديثه مع أفراد آخرين، أو أن يكون اتجاه لفظي مستشار يعبر عنه الفرد عندما يوجه إليه سؤال معين. كما يمكن التعبير عن الاتجاه بطريقة عملية من خلال السلوك والتصرفات (صديق، 2012).

وظيفة الاتجاهات:

إن وظيفة الاتجاهات ذات العلاقة بموضوع معين هي وظيفة حيوية بالنسبة للفرد والجماعة على حد سواء، فهي تعمل على تحديد سلوك الفرد وتفسيره؛ وهي بذلك تساعد الفرد على اتخاذ قرار معين في المواقف التي يتعرض لها، وبالتالي تعمل على تنظيم سلوكه ومعرفته وانفعالاته وتفسيرها بشكل صحيح ضمن الموضوع الخاص بهذه الاتجاهات. كما تساعد الاتجاهات على جعل الفرد قادرا على التفكير والمناقشة وإدراك المشكلات والموضوعات ذات العلاقة (الضفيري،2021). ولا شكّ في أن هناك الكثير من العوامل التي تؤثر على الفرد في تحديد اتجاهه نحو موضوع ما لعل أهمها تنشئته الاجتماعية وتربيته التي تلقاها في صغره ومحيطه بيئته، ويليه البيئة المدرسية التي نشأ فيها، وكذلك ثقافة المجتمع وعاداته وقيمه وفلسفته التي لها دور مهم في تكوين اتجاه الفرد (صديق، 2012).

أهمية قياس الاتجاهات:

من المهم جدا النظر في أهمية قياس اتجاهات الأفراد نحو موضوع ما لما من شأنه أن يساعد الباحث في معرفة العوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه وتطوره، وبالتالي تمكن الباحث من تأييد نظريات وفروضٍ قائمة أو رفضها، كما تساعد الباحث على التنبؤ بما يمكن أن يحدث لهذا الموضوع من خلال توقع سلوك الأفراد. كذلك تساعد في تفسير السلوك الانساني وتوجيهه وتعديله أو تغييره (علي، 2011). من جهة أخرى يمكن قياس الاتجاهات من خلال الملاحظة المباشرة، أو طريقة القياس التي تستخدم عدة طرق منها قائمة الصفات وسلالم الاتجاهات، وتستخدم الأخيرة عدة أساليب منها الاستبانة، والمقابلة، والمقارنات الزوجية، وطريقة بوجاروس، وثرستون، وليكرت، وجتمأن (صديق، 2012).

وتعتقد الباحثة أن الاتجاهات الإيجابية للمعلمين من شأنها أن تدفعهم للعمل بجهد أكبر، بحيث تستثير حماسهم لتقديم المادة التعليمية بأفضل طريقة ممكنة للطلبة، واستخدام أساليب تعليمية متنوعة ومختلفة تخدم المادة المتوفرة ومصلحة الطالب على حد سواء. من جهة أخرى، لا شكّ أن وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين مثل كرههم للمادة التي يدرسونها لا بدّ وأن ينعكس على أدائهم المهني مثل عدم قدرتهم على استغلال الموارد المتوفرة لديهم من وسائل وأساليب تعليمية بصورة جيدة، وبالتالي وجود ضعف في توصيل فكرة الدرس أو توضيح مفهوم معين، وبالتأكيد سينعكس هذا الأمر على الطلبة من حيث مستوى التحصيل لديهم وأدائهم الأكاديمي.

2.1.2 المرحلة الأساسية:

مفهوم المرحلة الأساسية:

من الجدير بالذكر أن الهدف الرئيس من التعليم الابتدائي أو الأساسي هو تأسيس قاعدة تعليمية تضمن تطور اللغة والمهارات المعرفية، وتعزز القدرات الإبداعية ورعاية المهارات الاجتماعية والحركية. ففي مرحلة التعليم الأساسي يتم التركيز على إتقان المهارات الأساسية وتحسينها باستمرار من خلال خلق بيئة تعليمية عالية التقنية، وتطوير هيكل تعليمي مرن يتكيف مع العمليات الاجتماعية والثقافية، والتغييرات الاقتصادية والتكنولوجية التي تساهم في تعزيز استقلالية الطفل. وفي هذه المرحلة أيضا يتم تشجيع الطلبة على النشاط الاجتماعي التربوي داخل المجتمع وخارج أسوار المدرسة؛ مما يسمح بتعزيز ثقة الطالب بنفسه. إضافة إلى دمجه في مجموعات متنوعة كجزء من نهج التعليم والتعلم. وكما أن المعلم في هذه المرحلة يعتبر مساعداً يعمل على مساعدة الطلبة على البدء والاختيار والتحقق والاكتشاف والتجريب؛ آخذاً في عين الاعتبار الفروقات الفردية بين الطلبة من حيث سرعة التعلم، ومستوى الاهتمام، وطرق تقديم المواد التعليمية ووسائل المعرفة. وبالتالي يندمج الطالب في بيئات تعلم متنوعة مما يخلق للطالب الفرصة للتطور بمرونة وسلاسة.

ولا يتم تطبيق ذلك إلا في بيئة المدرسة، لذلك من الضروري جداً أن يتم تعليم الصفوف من أول وحتى الرابع داخل بناء المدرسة(Azulay, 2013) .

خصوصية المرحلة الأساسية في التعليم

الضروري في المرحلة الأساسية أن يتم العمل على تنمية تفكير الطلبة ومهارات حل المشكلات في المدرسة. كما يحتاج الطلبة في المرحلة الأساسية إلى الكفاءات المعرفية الأولية، وكذلك مهارات التفكير المعمم والمعتقدات التحفيزية المتعلقة بالتعلم، والتي يمكن تطويرها في مواد مدرسية مختلفة أثناء التعليم الرسمي. ولا بد من التعزيز المنهجي لتنمية مهارات التفكير العامة وحل المشكلات لدى التلاميذ أثناء التعليم الإلزامي في المرحلة الأساسية؛ أما التعليم اللاحق فيمكن أن يساعد في ضمان حصول كل طفل على إمكاناته المعرفية في الاستخدام الكامل في مواقف التعلم المختلفة في الحياة اللاحقة (Vainikainen et al., 2015).

وتتمثل أهمية المرحلة الأساسية في أهمية استخدام وتشغيل الأشياء والأدوات حتى يكون الطالب ملما بالمعرفة الأساسية لأنها تتقدم وتتطور إلى مستويات أخرى. ويحتاج الطالب أيضا لغرس القراءة والكتابة والحساب بشكل دائم وممارستها باستمرار، ويحتاج أيضا إلى التواصل بشكل فعال. إضافةً إلى أهمية وضع أساس سليم للتفكير العلمي، والتأكيد على أهمية التربية والمواطنة كأساس للمشاركة الفعالة والمساهمة في حياة المجتمع. وفي هذه المرحلة يتم العمل على تشكيل شخصية الطالب، وتطوير السلوك والأخلاق السليمة في الطفل، كما يطور الطفل القدرة على التكيف مع البيئة المتغيرة له (Etor, C., Mbon, U. & Ekanem, E., 2013).

وهنا ترى الباحثة أهمية التعليم الوجاهي للطلبة في المرحلة الأساسية لما لها من فائدة كبيرة في تعلم المهارات الأساسية التي هي مدخلات التعلم في المدارس الثانوية، والتي يتم بناء المعارف اللاحقة عليها. ولكن التطور الحاصل على عملية التعليم في الوقت الراهن يفرض على جميع

المراحل الدراسية التحول للتعلم الالكتروني والتعلم المدمج، ولما لمست الباحثة وجود مشكلة لدى كل من المعلمين والطلبة في استخدام التعليم الالكتروني والتحول إليه برزت أهمية رصد اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو التعلم المدمج؛ خاصةً في ظل أهمية هذه المرحلة من التعليم.

2.1.3 التعليم المدمج

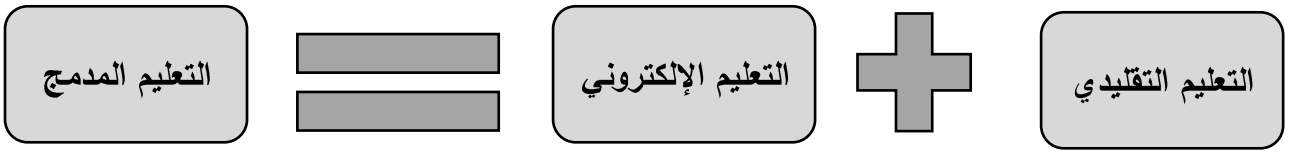
تعددت مفاهيم التعليم المدمج ومنها ما يلي:

- تعرفه أبو الريش (2013 :10) بأنه: "نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة".
- وذكرت الشهوان (2014 :19) بأنه: "نمط من أنماط التعليم الذي يتكامل فيه التعليم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم المعتاد وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، بحيث يتم توظيف أدوات التعليم الإلكتروني سواء المعتمدة على الحاسوب أو المعتمدة على شبكة الانترنت في أنشطة التعليم للمحاضرات والدروس العملية وجلسات التدريب في الفصول المعتاد والفصول الافتراضية".
- وذكرت عبد الله (2014: 14) بأنه "نوع من التعليم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل العرض المتعددة وطرق التدريس، وأنماط التعلم والتي تسهل عملية التعلم سواء أكانت تلك الوسائل في بيئة التعليم التقليدية، أو في بيئة التعليم الإلكتروني".
- وعرفه بنسل (Bansal, 2014: 21) بأنه "التعليم الذي يستخدم لوصف حلول لعدة أهداف مختلفة باستخدام عدة طرق مثل التعليم التعاوني عبر الانترنت والتعليم عن بعد وتمارين إدارة المعرفة، وكذلك هو مزج أحداث مختلفة وقاعدة نشاطات تتضمن التعليم وجهاً لوجه في الصف والتعليم الإلكتروني المباشر عبر الانترنت".

- وذكر السيد (2016: 25) بأنه: " توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعليم وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلماً ومرشداً للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة".
- وعرفه الذيابات (2013: 187) بأنه: "مجموعة من الطرق والأدوات والأساليب المعتمدة على التقنية الحديثة من وسائل وشبكات وآليات اتصال التي تدمج مع التعليم الصفي التقليدي من أجل الوصول إلى تعلم فعال".

وتعتقد الباحثة أن التعليم المدمج يعمل على الدمج بين تقنيات وأساليب التدريس وحتى المهام الوظيفية؛ بحيث يتم المزج بين أساليب نظرية مختلفة وأكثر من أسلوب أو طريقة أو تقنية تعليمية مستخدمة في عملية التعلم الواحدة. ويمكن استخدام أي تقنية أو أن تقتصر فقط على التكنولوجيا القائمة على المواقع الالكترونية. ولهذا فهو مزيج فعال لأنماط مختلفة من التعليم ونماذج التدريس وأنماط التعلم. وغالبا ما يتم الجمع بين مجالين من مجالات الاهتمام؛ وهما التعليم والذي قد يكون وجاهيا، والتكنولوجيا. ويتحدد التعليم المدمج بالجمع بين الانترنت والوسائط الرقمية مع أشكال الفصول الدراسية التقليدية التي تتطلب الحضور الفعلي للمعلم والطلاب.

ولهذا فقد عرفته الباحثة بأنه "نوع من أنواع التعليم يمزج ويدمج بين نوعين آخرين وهما التعليم التقليدي والذي هو وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني المعتمد على التكنولوجيا والانترنت والتقنيات الحديثة، حيث يتم اللجوء إليه لتحقيق أهداف مطلوبة لا يحققها نوع واحد من أنواع التعليم السابقة".



الشكل رقم (1): مفهوم التعليم المدمج (من إعداد الباحثة)

ومن المهم جداً الانتباه إلى أن التعليم المدمج ليس مجرد الجمع بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي؛ فهو عملية تعليم وتعلم تدمج عوامل مختلفة وهي: بيئات التعلم (المنزل، الانترنت، المدرسة، مكان العمل، وغيرها)، وعملية تطوير الكفاءة (التعلم مدى الحياة والمهنية)؛ والمجال العاطفي (الدافع والرضا والإحباط) والأشخاص (المتعلمون والمعلمون والأهل والموظفون الآخرون). ولهذا السبب فمن المهم النظر في التعليم المدمج ضمن التطوير المستمر لإدارة برامجه وكل ما يرتبط بأصحاب المصلحة.

أهداف التعليم المدمج

يقوم التعليم المدمج على تحقيق مجموعة من الأهداف التي تزيد من فاعلية العملية التعليمية، ومن هذه الأهداف (سلامة، 2015):

- تقديم العديد من فرص التعليم بطرائق مختلفة، مما يساعد على توسيع قاعدة المتعلمين المستفيدين ورفع جدوى الخدمات التربوية المقدمة.
- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التقدم، دون فقدان التواصل الاجتماعي، والانساني الذي يتم من خلال الفصول الاعتيادية، إضافة إلى تمكين المتعلم من التفاعل بكفاءة عالية، وبإيجابية مع مطالب العصر الحاضر.
- التركيز على جعل التعليم يحدث بطريقة تفاعلية.
- إدخال عناصر التشويق، والتجديد، والتغيير في العملية التعليمية.
- تطوير دور المعلم من كونه مصدراً وحيداً للمعرفة، إلى جعله مساعداً باعتماد مصادر تعليمية متعددة.

وعليه فإن الباحثة ترى أن للتعليم المدمج مجموعة من الأهداف التي قد وضع هذا الأسلوب من التعليم من أجل تحقيقها؛ والتي من أهمها: التجديد والتغيير في العملية التعليمية حيث أن

الطلبة دائماً يميلون لما هو جديد غير التعليم التقليدي الذي أصبح بحاجة إلى ما يجدده ويعمل على إثاره نشاطهم، كذلك تطوير المعلمين وأدوارهم في العملية التعليمية بأسلوب جديد يجمل ويحسن العملية التعليمية.

أهمية التعليم المدمج

ترجع أهمية التعليم المدمج في أنه لا يمكن الاستغناء عن النظام التعليمي التقليدي، أو تجاهله، ولا يمكن الاستغناء عن التقنية الإلكترونية، أو تجاهلها؛ وبالتالي فإن هذا الأسلوب من التعليم يجمع بين مزايا الوسائط الإلكترونية سواء أكانت حية عبر الانترنت، أو مسجلة على أقراص مدمجة، وبين مزايا التعليم والتفاعل التقليدي المباشر أيضاً. وبذلك تعمل الوسائل على عرض المحتوى العلمي بينما يعمل المعلم في قاعة الدرس على إعداد الطلبة وتوجيههم ومتابعتهم عند عمل الأنشطة الفردية والجماعية، والإجابة عن أسئلتهم وتقديم المرجع المناسب لهم من خلال التفاعل الحي معهم (عيسى، 2020).

من جهة أخرى، ترى الباحثة أن التعليم المدمج يعتبر نموذجا مرنا ويقدم فرصة التعليم للجميع، ويساعد في ترسيخ المادة التعليمية لاستخدامه مواد منوعة في العرض، ويوفر الكثير من الوقت والجهد لكل من المعلم والطالب. إضافة إلى أنه يوفر فرصة تقييم أفضل ومستمرة للتعليم والمتعلم، كما يمكّن المعلم من اختيار الذي يريده من الفيديوهات والتسجيلات الصوتية وغيرها من الوسائط التقنية المناسبة لهدف الدرس.

أسباب ظهور التعليم المدمج

إن وجود عدد من المشكلات في الاعتماد الكلي على نمط التعليم التقليدي يقابله وجود مشكلات أخرى في الاعتماد الكلي على التعليم الإلكتروني، فالوسائل التقنية الحديثة تساهم في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها ورفع مستواها، إلا أنها لا تغني عن التعليم التقليدي

وتواجد المعلم الإنسان والتواصل داخل القاعة أو الفصل الدراسي. ومن هنا ظهر التعليم المدمج والذي يرى البعض أنه تطور ربيعي للتعليم الإلكتروني، وأن هذا النوع من التعليم يحل محل التعليم الإلكتروني باعتباره البديل المنطقي له، فالتعليم المدمج لم يظهر إلا لحل المشاكل والعيوب التي ظهرت مع استخدام التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بشكل منفصل، ومن أهم هذه أسباب ظهور التعليم المدمج (الداوود، 2014):

- بعض المهارات لا يمكن للطلاب تعلمها ولا يمكن للمعلم تقييمها إلكترونياً خاصة المهارات العملية الأدائية. وفي المقابل هناك بعض المعلومات النظرية التي يمكن للطلاب قراءتها وتعلمها ذاتياً، إلا أنها تستهلك من وقت وجهد المعلم الكثير في التعليم التقليدي.
- ضعف وجود حس المسؤولية الكافي لدى الطلاب وافتقادهم لمهارات التعلم الذاتي لإتمام عملية التعلم الإلكتروني، وشعورهم بالملل والسلبية في نمط التعليم التقليدي.
- الاعتماد على التقنية أدى إلى فقدان الاتصال بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين الإدارة، مما أفقدهم مهارة الحوار وتقبل الرأي الآخر.
- فقدان العامل الإنساني في التعليم، والتركيز على الجانب المعرفي دون الوجداني.

ترى الباحثة أن لكل شيء وجد أو وضع في أي مجال من مجالات الحياة لا بد أن يكون له مجموعة من الأسباب، وكذلك التعليم المدمج الذي ظهر نتيجة مجموعة من الأسباب، أهمها: أهمية تطوير العملية التعليمية وإضفاء ما هو جديد عليها، فليس باستطاعة الطالب أن يأخذ كل الفائدة عند استخدامه لأسلوب تعليم واحد لما من شأنه أن يجعل الطالب يشعر بالملل، كذلك يعاني الكثير من الطلاب من نقص المهارات اللازمة لديهم للتعلم الذاتي وضعف وجود المسؤولية الكافية لديهم. ولهذا وجد التعليم المدمج للدمج بين أسلوبي التعليم التقليدي والإلكتروني.

مميزات التعليم المدمج

من أهم مميزات التعليم المدمج ما يلي أبو الريش (2013):

- خفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده.
- تمكين المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه، ومن ثم تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمعلم.
- تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم، وأعمارهم، وأوقاتهم.
- الاستفادة من التقدم التقني في التصميم، والتنفيذ، والاستخدام.
- إثراء المعرفة الانسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، وجودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات؛ للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم المختلفة.
- صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية إلكترونياً فقط، واستخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
- توفير التدريب في بيئة العمل أو الدراسة.

وقد أضاف السيد وآخرون (2018) المميزات الآتية إلى ما سبق:

- زيادة فاعلية التعليم: فالتعليم المدمج يساعد على زيادة فاعلية التعليم من خلال تحسين مخرجات التعليم.

- تنوع وسائل المعرفة: حيث يوظف وسائل تعليمية ومعرفيه متنوعة للمتعلم يختار منها ما يناسب قدراته ومهاراته؛ فيساعد المتعلمين على اكتساب أكثر للمعرفة ورفع جودة العملية التعليمية.
- تحقيق التعلم النشط للمتعلمين: يعتمد على إثراء النشاطات، ويركز على دور المتعلم النشط المتفاعل من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشاريع بدلاً من استقبال المتعلم المعلومات.
- توفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم: يوفر إمكانية التدريب في بيئة الدراسة، ويقدم التدريب العملي والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية.
- يحقق الرضا عن التعليم :يستطيع المتعلم التواصل مع برامج الانترنت لتدعيم المعلومات وزيادة التحصيل، ومتابعة التدريب الفعلي مما يحقق زيادة فاعلية عملية التعليم وزيادة رضا المتعلم نحو التعلم.
- مصداقية التقييم :يحقق قدراً كبير من المصداقية على نظام التقييم التعليمي.

وترى الباحثة أن للتعليم المدمج المنظم جيداً عدداً من الفوائد، ومنها فكرة أن المعلم ليس هو الميسر الوحيد لعملية التعليم؛ وأن الطلاب لم يعودوا مجرد متلقين سلبيين للمعلومات. فمزيج التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني يمكن المعلم من دعم الطلاب ومساعدتهم في تخصيص التعليم؛ الأمر الذي يزيد استقلالية المتعلمين وفاعليتهم ويحفزهم على تحسين مهارات التعلم ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا. ومن الجدير بالذكر أن التعليم التقليدي من شأنه أن يعزز المهارات الاجتماعية للمتعلمين ورفاهيتهم وشعورهم بالانتماء للمجتمع؛ فضلاً عن دعم المعلم للتعلم بشكل كبير. أما التعليم المدمج فهو وسيلة للتحرك نحو نهج قائم على الكفاءة حيث يكون المتعلم في المركز.

وبالنسبة للمعلمين فالتعليم المدمج يتيح لهم تقييم جميع المتعلمين، وتمييز التدريس وإضفاء الطابع الشخصي عليه.

استراتيجيات التعليم المدمج

للتعلم المدمج أربع استراتيجيات يمكن استخدامها داخل الصف وهي:

الاستراتيجية الأولى: يتم في هذه الاستراتيجية تعليم وتعلم درس أو أكثر من خلال أساليب التعلم التقليدي، وتعليم أو تعلم درس آخر أو أكثر بأدوات التعلم الإلكتروني، ويتم تقويم تعلم الطالب للدرس بأي من وسائل التقويم التقليدية أو من خلال أساليب التعلم الإلكتروني.

الاستراتيجية الثانية: في هذه الاستراتيجية يشارك كل من التعلم التقليدي مع التعلم الإلكتروني وبصورة تبادلية في تعليم وتعلم الدرس الواحد، وتكون بداية الدرس للتعلم التقليدي ويليه التعليم الإلكتروني، ويتم تقويم تعلم الطاب ختامياً بأساليب التقويم التقليدية أو أساليب التقويم الإلكترونية.

الاستراتيجية الثالثة: تشبه الاستراتيجية السابقة غير أن البداية تكون للتعلم الإلكتروني أولاً يليه التعلم التقليدي، ويتم تقويم تعلم الطالب ختامياً بأساليب التقويم التقليدية أو أساليب التقويم الإلكترونية.

الاستراتيجية الرابعة: تشبه كلا الاستراتيجيتين السابقتين، غير أن التناوب بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يحدث أكثر من مرة داخل الدرس الواحد كالآتي (التميمي، 2019).

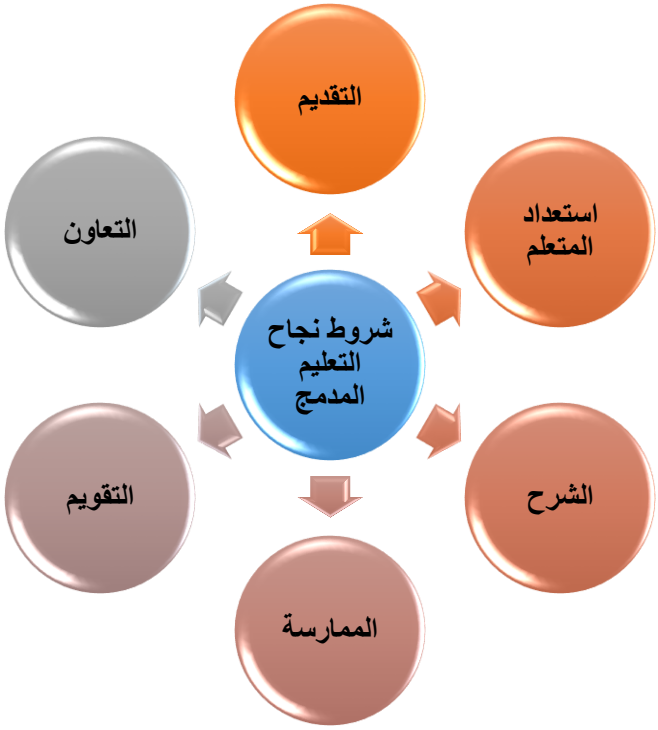
وترى الباحثة أنه يمكن الاستفادة من التعليم المدمج باعتباره جزءا من برنامج تعليم نظامي ومكمل له، بحيث يتم برمجة المناهج بشكل تفاعلي يساعد في زيادة إقبال الطلبة على هذا النوع من التعليم، وجذبهم نحو التفاعل مع عملية التعليم بكل مرونة. ومن المهم أيضا تبني استراتيجيات للتعليم الالكتروني تعمل على تأهيل الطلاب فيما يتعلق بمتطلبات العصر الحديث وما يرافقه من

تطور في أساليب التعليم والتطور التقني والتكنولوجي. وبالطبع فاستخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة في التعليم المدمج يحفز التعليم لدى الطلبة ويشجعهم؛ حيث يصبح الطالب معرضا لوسائل ومصادر المعرفة الواسعة والعديدة وينسل منها ما يريد. ونتيجة لذلك يراعي التعليم عن بعد الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يتعلم الطلبة باختلاف قدراتهم الذهنية.

شروط نجاح التعليم المدمج

يبنى نجاح التعليم المدمج على مجموعة من الشروط وهي (العربي، 2013):

- **التقديم:** وتعني تقديم معلومات للطلاب عن المحتوى سواء كانت شفوية أم مكتوبة مع تحفيزهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- **استعداد المتعلم:** وتعني التأكد من توافر المتطلبات القبلية لاستخدام التعلم المدمج والتي أهمها: توافر مهارات استخدام الانترنت، والبحث عن المعلومات، وتحقيق الاتصال المتزامن وغير المتزامن.
- **الشرح:** وتعني كيفية توضيح كل مهارة من مهارات الاستيعاب الاستماعي، والتمييز بينها، فضلاً عن توجيه الطلاب لكيفية تنفيذ المهام والأنشطة التي قد تطلب منهم لاستيعابها.
- **الممارسة:** وتعني إعطاء الوقت والفرص الكافية للمتعلم لتطبيق وإعادة تطبيق ما يكتسبه من معارف ومهارات وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم.
- **التقويم:** وتعني تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية ودقيقة حول فهمه للمهارة المستهدفة عبر أشكال التقويم المتنوعة.
- **التعاون:** وتعني السماح للطالب بمشاركة أقرأنه في أنشطة تعاونية والعمل تعاونياً من خلال أسلوب الفريق اعتماداً على أساليب التواصل الصفي وغير الصفي.



الشكل رقم (2): شروط نجاح التعليم المدمج (من إعداد الباحثة)

متطلبات التعليم المدمج

للتعليم المدمج مجموعة من المتطلبات التي تساهم في نجاحه والتي تتمثل بالآتي:

أ. **متطلبات تقنية:** وتشمل توفير كل الأجهزة والبرمجيات، وكذلك توفير فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية، واستخدامها وفقاً للاستراتيجية التعليمية المقترحة.

ب. **متطلبات بشرية:** وهي متطلبات تتعلق بأطراف العملية التعليمية؛ المعلم والمتعلم والدعم الفني:

- المعلم: القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ذلك باستخدام الحاسوب، حيث يقوم بتحويل ما تم شرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب ويرفع من دافعيتهم للإنجاز مستعيناً بالانترنت.
- المتعلم: هو أن يشعر الطالب بأنه مشارك في العملية التعليمية، وأن يمتلك الحد الأدنى من المهارات التي تمكنه من التعامل بنجاح مع الانترنت بجميع خدماته.

- الدعم الفني: هم الخبراء والمختصون في مجال التصميم وبناء المواقع عبر الانترنت، وتقديم المساعدة للمعلم والطالب.

ج. **متطلبات خاصة بالمنهج (المواد التعليمية):** وهي المواد التعليمية التي تشكل محتوى التعليم المدمج وتنقسم إلى:

- مواد تعليمية مطبوعة: وتشمل الكتب والكتيبات المصاحبة، وكراسات التدريبات، والنشرات والتقارير، والاختبارات وغيرها.
- مواد تعليمية مرئية ومسموعة: وتشمل الصور، ولقطات الفيديو، والعروض التقديمية وصفحات الويب (أبو سته، 2021).

أسس ومبادئ التعليم المدمج

يعتمد التعليم المدمج على أسس ومبادئ كل من النظرية السلوكية والنظرية البنائية، والمدمج بينهما، فعادة ما تستند بيئة التعليم التقليدي في التصميم على مبادئ النظرية السلوكية، في حين يبنى التعلم الإلكتروني على مبادئ النظرية البنائية التي تعتمد على بناء الطالب للمعرفة بنفسه ومشاركتها مع الآخرين باستخدام أدوات التفاعل المختلفة، ونظراً لأن التعليم المدمج يعتمد على التكامل بين بيئتي التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني فإن التعليم المدمج يسعى لإيجاد نقطة التقاء بين هاتين النظريتين بحيث تسمح بيئة التعليم المدمج للمتعلم بأن يبني معرفته بنفسه من خلال بيئة التعليم الإلكتروني ومن خلال التفاعل ضمن السياق التعاوني مع الأقران في بيئة التعليم الصفي وجهاً لوجه (سعيد، 2020).

أنماط التعليم المدمج

يوجد للتعليم المدمج أربعة أنماط وهي:

- يتعلم الطالب درس أو أكثر من خلال أساليب التعليم التقليدية، ويتعلم درس آخر أو أكثر بأدوات التعليم الإلكتروني، وتكون عملية التقويم في نهاية الموضوع من خلال وسائل التقويم التقليدية أو أساليب التقويم الإلكتروني.
- يتشارك كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم الدرس الواحد وتكون البداية للتعليم التقليدي ويليه التعليم الإلكتروني ثم يتم عملية التقييم الطلاب ختامياً من خلال وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.
- تقسيم الدرس الواحد بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني تبادلياً وتكون البداية بأسلوب التعليم الإلكتروني ثم يليه التعليم التقليدي وعملية التقويم تتم بأحد الأسلوبين.
- يتم التناوب بين أسلوب التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني أكثر من مرة للدرس الواحد وعملية التقويم تتم بأحد الأسلوبين (غنيم، 2021).

معايير التعليم المدمج

ذكر كل من ساليبا وآخرون (Saliba et al., 2013) أن هناك مجموعة من المعايير التي يجب توافرها في التعليم المدمج وهي كالآتي:

أولاً: أن يبنى تصميم التعليم المدمج على نظريات ومبادئ التعليم المرتكزة حول الطالب.

ثانياً: أن يكون تقويم الأنشطة والتغذية الراجعة فيه وفق المنهج المدمج.

ثالثاً: أن تسهل قنوات الاتصال والتواصل الإلكتروني عملية تفاعل الطلاب ومشاركتهم.

رابعاً: أن يكون لدى الطلاب إمكانية الوصول إلى مجموعة من مصادر التعلم والدعم الفني.

نماذج التعليم المدمج

يصنف التعليم المدمج إلى ثلاثة نماذج وهي:

- التعليم القائم على المهارات: والذي يجمع التعلم الذاتي مع مدرب يدعم تطوير معارف ومهارات محددة.
- التعليم القائم على المواقف: والذي يمزج بين الأحداث المختلفة ووسائط التوصيل لتطوير سلوكيات محددة.
- التعليم القائم على الكفاءة: والذي يمزج أدوات دعم الأداء مع مصادر إدارة المعرفة والتوجيه لتطوير الكفاءات في مكان العمل (شلبي، 2021).

بيئة التعليم المدمج

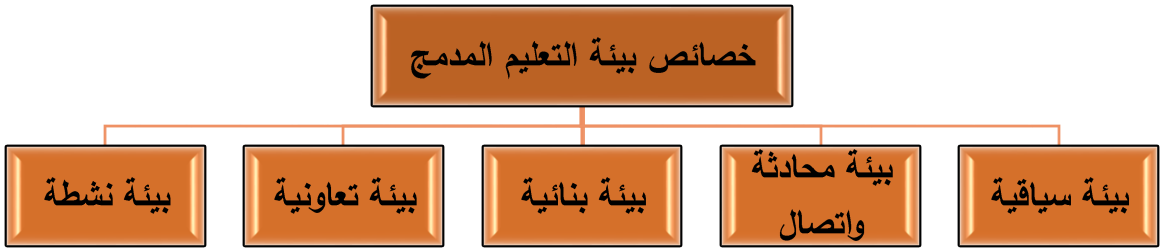
وهي البيئة التعليمية التي تجمع بين التعليم الإلكتروني المتمثل في عروض تكنولوجيا الوسائط المتعددة والعروض التقدمية والمواقع الإلكترونية بما تضمنه من أساليب التفاعل الفردية أو الاجتماعية سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، وبين التعليم التقليدي الذي يتمثل في المحاضرات الفعلية التي تمكن من تفاعل المتعلم مع المعلم وجها لوجه، أو تفاعل المتعلم مع المحتوى المطبوع، أو تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض عن طريق الحوار المباشر أو النقاش. وذلك بهدف التغلب على سلبيات كل من البيئة الإلكترونية والبيئة التقليدية والاستفادة من مميزات كل منهما بهدف الوصول إلى تنمية معارف ومهارات الطالب بطريقة أكثر فاعلية (عبد الله، 2017).

خصائص بيئة التعليم المدمج

تتميز بيئة التعليم المدمج بعدة خصائص، هي كالآتي:

- بيئة نشطة: حيث يمكن للمتعلم المشاركة في العملية التعليمية.

- بيئة تعاونية: يعمل الطلاب على شكل مجموعات تعلم صغيرة بحيث يساعد كلاً منهم الآخر لتحقيق التعلم الأفضل.
- بيئة بنائية: يقوم الطالب بإدخال الأفكار الجديدة التي توصلوا إليها على المعرفة السابقة لديهم ولذلك لتحقيق فهم أقوى للمعنى.
- بيئة محادثة واتصال: يتاح فيها الإنضمام إلى مجموعات تعاونية داخل قاعة الصف أو افتراضية باستخدام شبكة الانترنت.
- بيئة سياقية: تقدم الواجبات والوظائف للمتعلمين في سياق البيئة الحقيقية (علي، 2017).



الشكل رقم (3): خصائص بيئة التعليم المدمج

صفات المعلم في ظل التعليم المدمج

يحتاج التعليم المدمج إلى مدرس من نوع خاص لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت وتصميم الاختبارات الإلكترونية، بحيث يستطيع أن يشرح الدرس بالطريقة التقليدية ثم التطبيق العملي على الحاسب وحل الاختبارات الإلكترونية والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يشرحه، والبحث عن الجديد والحديث في الموضوع، وجعل الطالب يشاركه في عملية البحث بحيث يكون دور الطالب مهماً ومشاركاً مع المدرس وليس متلقياً فقط، ويحتاج إلى مدرس يستطيع أن يصمم الدرس بنفسه، بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة لديه في المدرسة أو الجامعة (فرج الله، 2018).

وقد ذكر السعودي (2018) مجموعة من صفات المعلم التي يجب أن يتمتع بها في ظل التعليم المدمج:

- الرغبة في التحول من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني.
- العلم بنظام الصفوف الافتراضية.
- المهارة في الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني.
- القدرة على التعامل مع الانترنت لتجديد معلوماته وتطوير مقرراته.
- القدرة على التدريب التقليدي للطلاب على التعامل مع أجهزة الحاسوب وتقنياتها.
- القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات الدراسية.
- القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل مع الطلاب.
- مراقبة أداء الطلاب كل على حدة.
- استيعاب الهدف من التعليم المدمج.

صفات المتعلم في ظل التعليم المدمج

يجب أن يتمتع الطالب الذي يخضع للتعليم المدمج بمجموعة من الصفات ومن أهمها:

1. اكتساب مهارات التعلم الذاتي.
2. أن تكون لديه الدافعية للتعلم المستمر طوال الحياة.
3. أن يكون فاعلاً ومبدعاً ومنتجاً للمعرفة ومشاركاً في صياغتها.
4. أن يكون ممتلكاً كفايات استخدام أدوات التكنولوجيا المتاحة والتفاعل معها.
5. لا بد أن يشعر الطالب أنه مشارك وليس متلقي.
6. يجب أن يتدرب على المحادثة عبر الشبكة.
7. يمتلك القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني (عبد الله، 2017).

ترى الباحثة أن كل أسلوب أو طريقة في الحياة لا بد من امتلاك مجموعة من الصفات الخاصة بها والتي تمكن أصحابها أو المهتمين بها من الاستفادة منها وتحقيق أقصى درجة نجاح متوقعة، فالطالب الذي يخضع للتعليم المدمج لا بد وأن يكون لديه مجموعة من الصفات والتي من خلالها يستطيع أن يحسن فهم أسلوب التعليم المدمج كأن يكون لديه مهارات التعليم الذاتي والدافعية للتعلم طوال الحياة، كذلك أن تكون لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا والشبكات والبريد الإلكتروني، وأن يشعر الطالب كذلك بأنه مشارك وفعال وليس مجرد متلقي للمعلومة.

2.1.4 الإدارة التعليمية:

تعرف الإدارة بشكل عام على أنها "القدرة على تنسيق وترتيب العديد من ضروب النشاط الاجتماعي" (عمارة وبو عيشة، 2021: 61)، وهي أيضا "عملية تحقيق أهداف المنظمة من خلال القيام بوظائف التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة لعناصر العملية الإنتاجية والعمليات الداخل المنظمة" (بدر والصباغ، 2020: 25). أما الإدارة التعليمية فهي "مجموعة من عمليات التخطيط والتنسيق والتوجيه التي تتفاعل بطريقة إيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة بإطار سياسة عامة وقوانين محددة، رغبةً في تأهيل طلاب يما يتفق وأهداف الدولة والمجتمع"، ومن الجدير بالذكر أن الإدارة التعليمية تقوم على عناصر العملية الإدارية الأربعة وهي التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتتأثر بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتعمل على انتقاء أفضل الكفاءات العاملة معها وتوزيع الأدوار عليهم لما يصب في خدمة الهدف العام للمدرسة، ويعمل على تحقيق التعاون والتنسيق المتكامل(عمارة وبو عيشة، 2021: 61).

ومن هنا تبرز أهمية الإدارة التعليمية ودورها الفعال في إنجاح العملية التربوية التي تقوم على تسيير مهمات المدرسة ونشاطاتها وفعالياتها ومسؤوليتها في تربية الفرد وتنشئته وتأهيله وتوجيهه. وتكمن أهمية الإدارة التعليمية أيضا في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية

والتعليمية، والاستغلال الأمثل للقوى المادية والبشرية المتوفرة داخل المدرسة لرفع مستوى الكفاءة فيها (بدر والصباغ، 2020).

والإدارة التعليمية هي أساس لكل ما يستجد ويستحدث من أساليب تعليمية في المدرسة؛ فهي تسعى لإعداد المعلمين وتأهيلهم لتطوير وسائل توصيل المعرفة وتحقيق أهداف التعليم، ومواجهة متطلبات التعليم الجديدة التي أصبحت تعتمد بشكل أساسي على التكنولوجيا وتقنية المعلومات، ولهذا تم إدراج التعلم المدمج الذي تم شرحه سابقاً في النظام التعليمي. ولكن لا يمكن العمل بالتعليم المدمج دون تخطيط وتنظيم ورقابة وتوجيه، أي أنه لا بدّ من إدارته بشكل فعال حتى يتم الاستفادة منه بأقصى صورة ممكنة.

إدارة التعليم المدمج:

تستدعي إدارة التعليم المدمج العمل على توظيف متطلبات ضرورية للعمل ضمن منظومة متكاملة وناجحة، وتتمثل هذه المتطلبات في المتطلبات التقنية والمتطلبات البشرية. أما المتطلبات التقنية فتتمثل في توفير البنية التحتية اللازمة لبيئة التعلم الالكتروني؛ مثل: الأجهزة والخوادم والبرمجيات وشبكة آمنة وكفاءات بشرية تعمل في المجال التقني. حيث أكدت السيد (2018) في دراستها على أن التعليم المدمج يستند على التكامل بين خبرات التعلم في قاعة الدرس وجاهيا وخبرات التعلم من خلال الانترنت والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق بالمتطلبات التقنية فيجب على المدرسة تزويد الفصول بأجهزة تناسب التعليم المدمج مثل جهاز حاسوب وجهاز عرض، كذلك يجب توفير أنظمة إدارة تعليمية الكترونية، وأنظمة إدارة محتويات، وبرامج تقييم الكترونية، وفصول افتراضية تكمل عمل الفصول التقليدية (الشناق ودومي، 2010). وبالنسبة للمتطلبات البشرية فيجب أن يكون المعلم أولاً لديه الرغبة في الانتقال إلى التعليم المدمج والتعليم الالكتروني، وثانيا أن يكون على دراية كافية بالتعامل مع

البرامج الالكترونية المختلفة والوسائط المتعددة المستخدمة في عملية التعليم المدمج مثل تصميم المحتوى والاختبارات والتقييم. أما الطالب فعليه أن يدرك أنه لم يعد متلقيا فحسب وانما أصبح مشاركًا في العملية التعليمية وله دور مهم وفعال في إنجاح هذه العملية (بني دومي، 2010).

إدارة برامج التعليم المدمج (مفهومها، عوامل نجاحها، خطوات تنفيذها):

تتمثل إدارة برامج التعليم المدمج في القدرة على إعداد وتنسيق وصناعة محتوى تعليمي منظم وفعال قادر على تحقيق أهداف العملية التعليمية باستخدام تقنيات التعليم الحديثة، وبما يتناسب مع أطراف العملية التعليمية، بحيث يكون مكملاً للعملية التعليمية التقليدية. ومن الجدير بالذكر أنه غالبا ما يكون صانعي هذا المحتوى هم المعلمين العاملين في الميدان، ولذلك يجب على المعلم أن يكون مدربا كفاية للعمل على استخدام تقنيات التعليم الحديثة والوسائط المختلفة المستخدمة في إعداد المحتوى، حتى تتشكل لديه الخبرة والمهارة اللازمة لاستخدام هذا الأسلوب في التعليم.

كما أن هناك عوامل مهمة تساهم في نجاح إدارة برامج التعليم المدمج، وهي: أولًا، تواصل المعلم مع الطالب؛ كأن يوضح المعلم أوقات استخدام التعليم المدمج ويرشد الطالب لما يمكن عمله حتى يتم الاستغلال الأمثل له والاستفادة القصوى المرجوة منه. ثانيا، العمل التعاوني بين المعلم والطالب، كأن يتم توزيع الأدوار على كلا الطرفين ويتشاركان في إنجاز العمل، كما يمكن تبادل الأدوار كأن يتم إتاحة الفرصة للطالب بأن يقوم بدور المعلم مثل إنتاج وتصميم المحتوى المطلوب. ثالثًا، الابتكار والإبداع، وذلك من خلال استخدام برامج تقنية متعددة ومختلفة في كل مرة، مما يتيح لكل من المعلم والطالب أن يبتكروا في تقديم الدروس باستخدام وسائط متعددة ومتنوعة. رابعا، المرونة في اختيار طرق عرض وتقديم التعليم المدمج وأوقاته (الشناق ودومي، 2010).

ومثل أي عملية إدارية يجب أن يكون هناك خطوات عملية يتم اتباعها من أجل تنفيذ خطة إدارة برامج التعليم المدمج، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي (أبو موسى والصوص، 2010):

1. تحديد المحتوى التعليمي وتحليله وتنظيمه وفق المدخل المنظومي والتدرج السيكولوجي والمنطقي المتكامل والمتفاعل ومراعاة التتابع في تقديم المحتوى على طول الفصل الدراسي.
2. تحديد طريقة تنفيذ المحتوى من خلال التثقيف، وورشات العمل، والتدريب، والمراقبة، وتعلم المهام، وزيارة الموقع، ولعب الدور، والمحاكاة، وغيرها.
3. تحديد المواقع الالكترونية المراد استخدامها في صنع محتوى الدرس.
4. وضع استراتيجيات مرنة تساعد في تنظيم العمل على صناعة المحتوى.
5. استثارة دافعية الطلبة والتمهيد لهم باستخدام التعليم المدمج.
6. توكيل الطلبة بتنفيذ مهمات ذات علاقة بالمحتوى المعروض.
7. تقويم التعلم المدمج.

ومن هنا ترى الباحثة أن إدارة برامج التعليم المدمج جزء لا يتجزأ من الإدارة التعليمية ككل؛ وذلك لأنها أصبحت واقعا مفروضا على أطراف العملية التعليمية، ويجب عليهم التعامل معها واستغلالها لما يخدم مصلحة الطالب. ويتم ذلك من خلال إعداد المعلمين وتدريبهم واكسابهم كفايات تكنولوجية تتلائم مع التغيرات الحاصلة على النظام التعليمي، بغية أن يصبح المعلم قائد العملية التعليمية الذي يصمم المحتوى التعليمي، وينتج المواد والبرامج والبرمجيات المتنوعة، ويستخدم المواد والأدوات والأجهزة التعليمية المناسبة لتنفيذ المهمات وتحقيق الأهداف ومتابعتها. وعليه فإن الإدارة الصحيحة والسليمة تسمح بأن يتم المحافظة على جميع عناصر العملية التعليمية من جهة، وخلق روح جديدة مبدعة ومبتكرة في تقديم المحتوى التعليمي بشكل حيوي وفعال يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وعليه؛ ففي ظل المرحلة الراهنة التي ينتقل فيها التعليم في فلسطين من التعليم التقليدي البحت إلى استخدام التعليم الالكتروني والتعليم المدمج فإنه من الأهمية بمكان الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو إدارة التعليم المدمج من أجل إعدادهم واكسابهم المعارف والمهام والقدرات في ضوء أسس محددة حتى يتم اتقان الخبرات التعليمية والمهارات المطلوبة في أداء أساليب التعلم المختلفة وبرامج التعليم المدمج.

2.15 معوقات التعليم المدمج

يواجه التعليم المدمج مشكلات عديدة من أهمها:

أولاً: عدم النظر بجدية إلى موضوع التعليم المدمج باعتباره استراتيجية جديدة تسعى لتطوير العملية التعليمية التعلمية.

ثانياً: صعوبة التحول من طريقة التعلم التقليدية التي تقوم على المحاضرة بالنسبة للمعلم، واستذكار المعلومات بالنسبة للطلبة إلى طريقة تعلم حديثة.

ثالثاً: مشكلة اللغة: فغالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الانجليزية، وهذا ما يوجد عائقاً أمام الطلبة للتعامل معها بسهولة ويسر.

رابعاً: المعيقات المادية: كنقص الحواسيب والبرمجيات والشبكات وارتفاع أسعارها نوعاً ما.

خامساً: المعيقات البشرية: كعدم توفر الأطر المؤهلة والخدمات الفنية في المختبرات، وغياب برامج التأهيل والتدريب للطلبة بصورة عامة.

سادساً: المنهاج أو المادة الدراسية: والتي ما تزال مطبوعة ورقياً، لذا ينبغي تحويلها إلى ملفات الكترونية يسهل التعامل معها.

سابعاً: عدم وجود الكفاءة بين أجهزة الطلبة التي يتدربون عليها في منازلهم.

ثامناً: صعوبات التقويم ونظام المراقبة والتصحيح والغياب (عبد الله، 2014).

وأضاف هانت (Hunt, 2016) إلى ما سبق السلبيات والمشكلات الآتية:

أولاً: صعوبة استخدام التكنولوجيا أحياناً بدلاً من أن تكون مفيدة، وهذه قد تمثل واحدة من القضايا والمشكلات الأساسية خاصة بالنسبة للمعلمين فليست كل المصار الرقمية فعالة وسهلة الاستخدام.

ثانياً: إجبار بعض المعلمين على القيام بأعمال وأعباء إضافية سواء في الوقت أو الجهد لإحداث التوازن بين التعليم المباشر والتعليم الإلكتروني وقد يرفض بعض المعلمين ذلك.

ثالثاً: معاناة بعض الطلاب أيضاً من أعباء معرفية ويرجع ذلك إلى أن بعض المعلمين قد يبالغون في تكليف الطلاب العديد من الأنشطة التعليمية.

رابعاً: التشكيك في مصداقية المصادر والسرقات الفكرية فقد يؤدي امتلاك بيئة تعليمية رقمية سهلة الاستخدام للسرقة من المصادر الإلكترونية.

وترى الباحثة أن أهم المعوقات التي تواجه التعليم والتعلم هي التحديات التي ترجع للأسباب التي تتعلق بالبنية التحتية والمعلمين. فالمعوقات الخاصة بالبنية التحتية تعود لافتقار المؤسسات التعليمية والبيئة التعليمية للأجهزة التكنولوجية والتقنية والتطبيقات الذكية اللازمة لتوفير التعليم الالكتروني بمستوى جيد للطلاب. أما المعوقات الخاصة بالمعلمين فترجع لنقصٍ في قدراتهم وخبراتهم ومهاراتهم المهنية والتكنولوجية، وضعف الاهتمام بتدريبهم فيما يتعلق بالتقنيات التكنولوجية المستخدمة في التعليم الالكتروني، وشعورهم بالضغط الكبير الواقع عليهم نتيجة عملهم المستمر لجعل التعليم الالكتروني أكثر سلاسة على الرغم من قلة خبرتهم في أغلب الأوقات.

2.2 الدراسات السابقة

الدراسات العربية ذات العلاقة:

هدفت **دراسة سعيد (2021)** عمل برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بصعوبات تعلم القراءة وإعداد اختبار تشخيصي بصعوبات تعلم القراءة وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على مجموعة الدراسة (المجموعة الواحدة) والتي تكونت من (17) تلميذاً وتلميذة، وتم تدريسهم باستخدام التعلم المدمج من خلال البرنامج القائم على التعلم المدمج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك وجود فرق دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة ككل، لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. أي أن متوسط مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة أعلى بدلالة إحصائية عن نظيره في القياس القبلي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح الإناث.

وجاءت دراسة **العمري وعسيري (2021)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الانجليزية بمحايل عسير، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج شبه التجريبي، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي، حيث طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (53) طالبةً مقسمةً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددهن (29) طالبةً، ومجموعة ضابطة عددهن (24) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط من مدرسة "المتوسطة الثالثة"، طبق على المجموعتين اختبار تحصيل مفردات اللغة الانجليزية كأداة للبحث قبليا وبعديا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الانجليزية، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، أيضاً اتضح الأثر الإيجابي على تحصيل مفردات اللغة الانجليزية للصف الثالث متوسط عند استخدام التعلم المدمج.

في حين هدفت **دراسة الحلو (2021)** إلى التعرف على أثر التعلم المدمج في تعلم بعض المهارات الأساسية لكرة القدم للطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب من طلاب المدرسة، حيث قام الباحث باختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق حيث بلغ عدد العينة الأساسية (30) طالب وقد تم تقسيمهم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج التعليمي باستخدام التعليم المدمج أظهر تأثيراً إيجابياً على تعلم المهارات قيد البحث، حيث توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في تعلم المهارات قيد البحث للتلاميذ الصم وضعاف السمع بالصف الثاني الإعدادي، وأظهرت أن استخدام البرنامج التقليدي (الشرح والنموذج) أظهر تأثيراً إيجابياً على تعلم المهارات قيد البحث، حيث توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة الضابطة في على تعلم المهارات قيد البحث للتلاميذ الصم وضعاف السمع بالصف الثاني الإعدادي.

أما **دراسة عيسى (2020)** فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طلاب جامعة بيشة واتجاهاتهم نحوها، لدى عينة قوامها (60) طالبا من طلاب كلية الهندسة بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتم القيام ببناء مقياس للاتجاه نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني،

واختباراً تحصيلياً. وقد أشارت النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي للمعارف المتعلقة بتطبيقات التعلم الإلكتروني إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتطبيقات التعلم الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تلقت المعالجة التجريبية لصالح القياس البعدي في تطبيقات التعلم الإلكتروني، كما أشارت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تلقت المعالجة التجريبية لصالح القياس البعدي لمقياس الاتجاه.

وجاءت **دراسة العبد الله (2020)** بهدف التعرف إلى فاعلية توظيف التعلم المدمج في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف المستوى الثالث المسار العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وصممت أدوات ومواد بحثية لتحقيق الأهداف تمثلت في: اختبار تحصيلي في محتوى الرياضيات، وبرنامج تعليمي اشتمل على نماذج من الدروس مصممة في ضوء التعلم المدمج. وكانت متغيرات الدراسة تتمثل بالمتغير المستقل وهو التعلم المدمج، والمتغير التابع وهو التحصيل في الدراسات. حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة القصدية المتمثلة في (60) طالباً من مدرسة عمير بن وهب من مدارس مدينة الهفوف بمحافظة الإحساء؛ تم اختيار طلاب كل مجموعة عشوائياً من فصلين دراسيين، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي في التحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **فرج الله (2018)** التعرف إلى أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مساق أساليب تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات تعليم المرحلة الأساسية بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه، واتبع الباحث لتحقيق هذا الهدف المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة موزعات على مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام طريقة التعليم المدمج حيث بلغ عدد أفرادها (50) طالبة، أما المجموعة الأخرى فهي المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة حيث بلغ عدد أفرادها (50) طالبة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار تحصيلي بالإضافة إلى مقياس اتجاهات نحو التعليم المدمج، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وكذلك في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج.

بينما هدفت دراسة **العقاب (2018)** إلى الكشف عن فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي للطلاب بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحوه من خلال استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر (تقنيات التعليم) ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء محتوى إلكتروني للمقرر ورفع عناصره على نظام إدارة التعلم وبناء أداتي الدراسة: اختبار تحصيلي واستبانة لقياس الاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً توزعوا على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت إيجابية نحو استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر تقنيات التعلم.

في حين هدفت دراسة **مجاهد (2020)** التعرف إلى التعليم الالكتروني في زمن الكورونا وكيف أن التعليم الالكتروني أصبح ضرورةً ملحةً يجب التعامل معها. وتعرض الباحثة واقع وتجربة

المؤسسات التعليمية المصرية والتحديات التي واجهتها؛ مثل الافتقار للبنية التحتية التكنولوجية للمؤسسات التعليمية، وجهل أولياء الأمور بأهمية توفير التعليم البديل لأبنائهم، ونقص مؤهلات المعلمين وقدراتهم المهنية والتكنولوجية. وخلصت الدراسة إلى أهمية الاهتمام بتدريب المعلمين وتزويده بالمهارات التقنية والتكنولوجية المتقدمة واللازمة لتوظيف التعليم الالكتروني بشكل صحيح.

وجاءت دراسة **أويابة (2020)** التي هدفت إلى تقييم تجربة تحول الطلبة من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني نتيجة اغلاق جامعة غرداية في الجزائر بسبب فيروس كورونا المستجد Covid-19. وقد استخدمت الدراسة استبانة الكترونية لجمع المعلومات، والمنهج الوصفي التحليلي لتحليل بيانات عينة الدراسة والبالغ عددها (100) فرد من كلية الاقتصاد من الجامعة نفسها. وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلاب كانوا قادرين على التكيف مع التعلم عن بعد على الرغم من انخفاض نسبة التفاعل. كما بينت الدراسة عدداً من المعيقات التي واجهت الطلاب في عملية التعلم عن بعد منها تحديات مادية وبشرية، والتي كان لها الأثر في تقييد تفاعل الطلاب مع الأنشطة المرفوعة لهم على منصات التعليم الالكتروني المختلفة.

وهدفت **بن عامر (2019)** التعرف إلى التحديات التي تواجه توظيف التعليم الالكتروني في التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة الجامعة، وعليه يتم معرفة استراتيجيات التعليم المتطور الرقمي من خلال التعليم الالكتروني، والصعوبات التي تعيق المعلم أثناء تنفيذها. تم استخدام منهج وصفي لتحليل المعلومات التي تم رصدها من خلال أداة الدراسة المقابلة الحرة مع عينة يبلغ عددها (10) من معلمي التعليم العالي في جامعة محمد خيضر بسكرة في الجزائر. استخدمت المقابلة ثلاثة محاور بحيث يطرح كل محور أسئلة معينة حول أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه المعلمين، وعلى المعلم أن يجيبها ويقدم رأيه حولها. كما كشفت الدراسة في

نتائجها عن صعوبات تتعلق بإدارة الجامعة والبنى التحتية، وصعوبات تتعلق بنقص الخبرة والمهارة في استخدام التعليم الالكتروني.

هدفت دراسة **المجالي (2019)** التعرف إلى درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير واختلافها تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة). واعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحليل البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام استراتيجية دمج التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية، جاء بدرجة متوسطة، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، ولمتغير السلطة المشرفة لصالح المدارس الخاصة.

وسعت دراسة **عبيدات (2013)** التعرف إلى صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعلى جميع مجالات الدراسة.

كما هدفت دراسة **شقور (2013)** إلى طرح واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من (790) معلماً ومعلمة. وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. كما أظهرت الدارسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس،

ومتغير مكان المدرسة. في حين كشفت الدارسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لكل من متغير الأقليم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى متغير السلطة المشرفة. وأظهرت النتائج أن تقديرات واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية كان بالدرجة الأولى لمدارس وكالة الغوث، ومن ثم المدارس الخاصة، وأخيرا المدارس الحكومية.

الدراسات الأجنبية ذات العلاقة:

هدفت دراسة **بهاماني (Bhamani et al., 2020)** الكشف عن تجربة أولياء أمور الطلبة فيما يتعلق بالتعليم الالكتروني وإدارته في ظل جائحة كورونا. وقد تم تطبيق الدراسة على (19) ولي أمر من مناطق ريفية في دولة باكستان مواظبين على تدريس أبنائهم لمدة 3 ساعات على الأقل. وقد وضحت الدراسة تأثير جائحة كورونا على تدريس الأطفال، والدعم الذي يتلقاه الطالب وولي الأمر من المدرسة، والاستراتيجيات المتبعة في عملية التعلم الالكتروني. حيث واجه أولياء الأمور تأثير التعليم الالكتروني على حياتهم اليومية، والتغيير الجذري ما بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، إضافة إلى أنهم أعربوا عن قلقهم تجاه تأثير التعليم الالكتروني على التطور الاجتماعي لأطفالهم.

أما دراسة **سوربي (Sorbie, 2015)** فقد هدفت إلى اكتشاف تصورات المعلمين عن التعلم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلماً، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وقد تم جمع البيانات من خلال استبيان، بالإضافة إلى الملاحظات المختلفة، ولقطات شاشات الكمبيوتر المقدمة من قبل المعلمين المشاركين، ومن المقابلات الشبه منظمة لكل مدرس منهم. وقد أشارت النتائج إلى أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن التعلم المدمج يعزز مبدأ تفريد التعلم والتعاون والتنظيم والمشاركة والصلة بالعالم الواقعي والتمحور حول المتعلم، واتفقوا على أن التعلم المدمج يدعم ممارساتهم التدريسية

وتحدياتهم المستقبلية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة حول تصورات المعلمين عن التعلم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، .

وجاءت دراسة **أريلماز (Eryilmaz, 2015)** والتي هدفت إلى قياس فعالية التعليم في بيئات التعليم المدمج، وقد طبقت الدراسة على عدد (110) من طلاب جامعة أتيليم في تركيا، وقد تم تصميم بيئة التعليم المدمج في شكل مواد تفاعلية على الانترنت والمشاركة في النقاش في المنتدى ومن خلال مقياس فاعلية بيئة التعلم المدمج المطبقة على الطلاب أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين الطلاب في بيئة التعلم المدمج والطلاب في البيئة التقليدية وجهاً لوجه، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتعلمون في بيئة التعليم المدمج أكثر فاعلية.

وهدفت دراسة **كراكرفت (Cracraft, 2015)** إلى التعرف على تأثير التعلم المدمج في زيادة النسب المئوية لدرجات تقييم المتعلمين والتعرف على أثر التعلم المدمج في زيادة معدلات نجاح المتعلمين مقارنة بالتعليم الاعتيادي، حيث تم استخدام المنهج الشبه تجريبي والاختبار كأداة بحث، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة صفوف الخامس في مدرسة ابتدائية في مدينة ميدويست في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً في صف التعلم المدمج، و(62) طالب في صف التعليم الاعتيادي، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية لتحصيل المتعلمين في الصف المدمج مقارنة بالصف التقليدي.

أما **دراسة والش (Walsh, 2013)** فقد هدفت إلى قياس أداء الطلاب الذكور في التعلم المدمج في مقرر التربية البدنية في المدرسة الثانوية في نيوزلندا وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذكور لديهم دافع للتعلم المدمج ورغبة نحو المشاركة، كما أبدى الطلاب رغبتهم بالدراسة عبر الانترنت، كما أظهرت النتائج زيادة وتعزيز حماس واستعداد الطلاب للتعلم أثناء التعلم عبر الانترنت.

وهدفت **دراسة يانغ (Yang, 2012)** إلى التعرف على أهم المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية حسب تصورات المدرسين والمحاضرين، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداة للدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أهم المعوقات وصعوبات تطبيق التعلم المدمج مرتبطة بضعف البنية التحتية، وعدم توافر المعدات والأجهزة ووسائل الاتصال عن طريق الانترنت وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية حسب تصورات المدرسين والمحاضرين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة **يالمز وأورهان (Yailmaz & Orhan, 2010)** الكشف عن أداء الطلاب/ المعلمين قبل الخدمة في بيئة التعلم المدمج ومدى رضاهم عنه، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة تم اختيارها بطريقة قصدية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم مقرر محوسب باستخدام التعلم المدمج وتدريبه للطلاب في الفصل الرابع من عامهم الأكاديمي، وبعد الأنتهاء من التدريس تم تطبيق استبانة، واختبار تحصيلي معرفي بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة الأداء. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التعلم المدمج في تحسين أداء الطلاب/ المعلمين في الجانب العملي أكثر من الجانب النظري في التدريب على مهارات اللغة، ووجود رضى لدى الطلاب/ المعلمين عن تعلم المقررات باستخدام التعلم المدمج، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الأداء والرضا عن المقرر لدى عينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة ذات العلاقة:

يتضح من عرض الدراسات العربية والأجنبية السابقة تنوع الدراسات من حيث الهدف، فهناك مجموعة من الدراسات التي بحثت في أثر التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني في التحصيل الأكاديمي مثل دراسة والش (Walsh, 2013)، ودراسة اريلماز (Eryilmaz, 2015)، ودراسة العقاب

(2018)، ودراسة فرج الله (2018)، ودراسة العبد الله (2020)، ودراسة العمري وعسيري (2021). كما كانت هناك دراسات هدفت لقياس أثر التعليم المدمج على علاج صعوبات محددة، واكتساب مهارات معينة وتطويرها؛ مثل دراسة سعيد (2021)، ودراسة الحلو (2021)، دراسة عيسى (2020). وهناك دراسة بهاماني (Bhamani et al., 2020) التي هدفت إلى الكشف عن تجربة أولياء أمور الطلبة فيما يتعلق بالتعليم الالكتروني. وتشابهت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة سوربي (Sorbie, 2015) التي هدفت إلى اكتشاف تصورات المعلمين عن التعلم المدمج، ومع دراسة يانغ (Yang, 2012) التي هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات في تطبيق التعليم المدمج، ودراسة عبيدات (2013) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات تطبيق التعلم المدمج.

من جهة أخرى، تشابهت هذه الدراسة مع دراسة بن عامر (2019) ودراسة المجالي (2019) ودراسة عبيدات (2013) ودراسة شقور (2013) من حيث المنهج وهو منهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسة فرج الله (2018) ودراسة الحلو (2021) التي استخدمت المنهج التجريبي، ودراسة العبد الله (2020) ودراسة العمري وعسيري (2021) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

أما من حيث مجتمع وعينة الدراسة، حيث كانت عينة هذه الدراسة عينة عشوائية، فتتشابه مع دراسة العمري وعسيري (2021) ودراسة أريلماز (2015) ودراسة المجالي (2019) ودراسة عبيدات (2013) ودراسة شقور (2013)، وتختلف مع دراسة سعيد (2021) ودراسة الحلو (2021) ودراسة سعيد (2020) ودراسة العبد الله (2020) ودراسة سوربي (2015) ودراسة يالمز وأورهأن (2010) التي كانت عينتها قصدية.

وبالنسبة لأداة البحث فتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة يانغ (2012) من حيث استخدام المقابلة كأداة بحث، ودراسة العقاب (2018) ودراسة المجالي (2019) ودراسة عبيدات (2013)

ودراسة شقور (2013) التي استخدمت الاستبانة لقياس الاتجاه. واختلفت مع دراسة كراكرفت (2015) ودراسة فرج الله (2018) ودراسة العبد الله (2020) ودراسة عيسى (2020) ودراسة العمري وعسيري (2021) ودراسة سعيد (2021) التي استخدمت الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي كأداة بحث.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، واختيار المنهج والأداة المناسبة للدراسة الحالية، وصياغة المشكلة وتحدديها، وصياغة الفروض الملائمة، وتوطين أدوات الدراسة وتحديد أهدافها، والأسلوب الإحصائي لتحليل النتائج ومناقشتها، إضافةً إلى الإفادة في اختيار عينة الدراسة وتحديدها. وقد جاء هذا البحث استكمالاً واستناداً لهذه الدراسات وما نادت به من توصيات.

ترى الباحثة تشابه المصطلحات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث التعليم المدمج ومفهومه ومعواقات تطبيقه، وأيضا الإدارة التربوية وأهميتها في إدارة استراتيجيات التعليم الجديدة مثل البرامج الإلكترونية في التعليم، ولكن تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في كونها تبحث في موضوع جديد من نوعه لم يسبق لأحد أن تطرق إليه –حسب علم الباحثة–، وهو موضوع اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو إدارة برامج التعلم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أداة الدراسة وخصائصها

1.3.3 الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

2.3.3 مقياس إدارة برامج التعلم المدمج

3.3.3 مقياس معوقات إدارة برامج التعلم المدمج

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

توضح الباحثة من خلال هذا الفصل كل من منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وكيفية بناء أدواتها، والتحقق من صدق الأدوات وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو المنهج الذي يهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها (عبد ربه، 2012). واستخدم هذا المنهج نظراً لملائمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية (رام الله والبيرة، الخليل، طولكرم)، والبالغ عددهم حسب إحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم للعام 2021/2020 (5060) معلماً في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات المختارة، موزعين على (رام الله والبيرة 1500 معلماً، الخليل 2080 معلماً، طولكرم 1480 معلماً).

تكونت عينة الدراسة من (357) معلماً في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية توزعت حسب المحافظة (رام الله والبيرة 106 معلماً، الخليل 147 معلماً، طولكرم 104

معلماً)، وتم احتساب حجم عينة الدراسة باستخدام معادلة (روبيرت ماسون)، بنسبة (7%) من حجم مجتمع الدراسة (Robert, 1989).

وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد العينة بطريقة طبقية وعشوائية عن طريق الرابط الإلكتروني الخاص بالاستبانة، وتم اعتماد طبقة المحافظة في توزيع العينة.

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيرات البيانات الشخصية والعامة، علماً بأنه تم استرداد (357) استبانة وجميعها صالحة للتحليل الإحصائي.

أولاً: متغيرات البيانات الشخصية والعامة:

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	79	%22
	أنثى	278	%78
المؤهل العلمي	بكالوريوس	297	%83
	ماجستير فأعلى	60	%17
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	121	%34
	من 5–أقل من 10 سنوات	72	%20
	10 سنوات فأكثر	164	%46
المديرية	رام الله والبيرة	106	%30
	الخليل	147	%41
	طولكرم	104	%29

تبين من الجدول (1.3) أن (78%) من عينة الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية من الإناث، (83%) يحملون مؤهل علمي بكالوريوس، (46%) منهم لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر، (41%) يتبعون لمديرية التربية والتعليم في الخليل.

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت أدوات الاستبانة، والمقابلة كالآتي:

أولاً: الاستبانة

تكونت الاستبانة من مقياسي: إدارة برامج التعليم المدمج، معوقات تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج، كالآتي:

أ- مقياس إدارة برامج التعليم المدمج

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بإدارة برامج التعليم المدمج، فقد اعتمد على مقياس إدارة برامج التعليم المدمج المستخدم في دراسات كل من دراسة العبد الكريم (2021)، ودراسة المواضية والزعبي (2019)، وذلك لملائمتهما لأهداف الدراسة. تكون المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، كما هو موضح في ملحق (ت).

ب- مقياس معوقات تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومقياس معوقات تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج المستخدم في بعض الدراسات، ومنها: دراسة شعبان (2018)، ودراسة العوضي (2016)، جرى تطوير مقياس معوقات تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (28) فقرة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية كما هو موضح في ملحق (ت).

1.3.3 الصدق الظاهري (Face validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة، عرضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على (10) من المحكمين المتخصصين، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (85%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فعدلت صياغة بعض الفقرات، مثل: (أرى أن التعليم المدمج

يثير دافعية الطلبة للتعلم) التي عدلت صياغتها إلى: (يثير التعليم المدمج دافعية الطلبة للتعلم). وحذفت وأضيفت فقرات أخرى، مثل إضافة الفقرة رقم 7 للقسم الثاني: الاتجاهات نحو معوقات تطبيق برامج إدارة التعليم المدمج، وهي: اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام التعليم المدمج.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، ووزعت على المشتركين من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (.40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائيا، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء. أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية فقد اتضح من خلال قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وللمجالات على أنه أكبر من (.70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة أخرى.

وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء؛ إذ حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجداول (2.3)، (3.3):

جدول (2.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس إدارة برامج التعليم المدمج مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
	استخدام وسائل التعليم المدمج		فاعلية التعليم المدمج		المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج		المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج
1	.60**	9	.81**	16	.86**	24	.74**
2	.68**	10	.78**	17	.82**	25	.86**
3	.79**	11	.84**	18	.84**	26	.82**
4	.61**	12	.85**	19	.83**	27	.85**
5	.81**	13	.86**	20	.83**	28	.85**
6	.77**	14	.82**	21	.82**	29	.83**
7	.78**	15	.64**	22	.79**	30	.84**
8	.79**			23	.81**	31	.84**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (2.3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.60-.86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبقي عدد فقرات المقياس (31) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ث).

جدول (3.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس معوقات إدارة برامج التعليم المدمج مع الدرجة الكلية للمجال (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
	المعوقات المتعلقة بالمعلم		المعوقات المتعلقة بالمنهاج		المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج		المعوقات المتعلقة بالطلبة
1	.46**	8	.44**	14	.62**	22	.69**
2	.48**	9	.58**	15	.53**	23	.72**
3	.54**	10	.56**	16	.65**	24	.71**
4	.55**	11	.49**	17	.64**	25	.72**
5	.55**	12	.64**	18	.67**	26	.59**
6	.63**	13	.78**	19	.61**	27	.62**
7	.53**			20	.61**	28	.69**
				21	.65**		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من الجدول (3.3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.44-.78)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبقي عدد فقرات المقياس (26) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ث).

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3)

معاملات الثبات لمقاييس الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
إدارة برامج التعليم المدمج	استخدام وسائل التعليم المدمج	8	.88
	فاعلية التعليم المدمج	7	.91
	المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	8	.93
	إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	8	.93
	الدرجة الكلية لإدارة برامج التعليم المدمج	**31**	**.97**
معوقات إدارة برامج التعليم المدمج	المعوقات المتعلقة بالمعلم	7	.84
	المعوقات المتعلقة بالمنهاج	6	.86
	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج	8	.92
	المعوقات المتعلقة بالطلبة	7	.88
	الدرجة الكلية لمعوقات إدارة برامج التعليم المدمج	**28**	**.95**
	الدرجة الكلية للأداة	**59**	**.93**

يتضح من الجدول (4.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات إدارة برامج التعليم المدمج تراوحت ما بين (.88 - .93)، وللدرجة الكلية بلغت (.97). بينما تراوحت ما بين (.84 -

92.) لمجالات معوقات إدارة برامج التعليم المدمج، وللدرجة الكلية بلغت (95.). أما الدرجة الكلية للأداة فقد بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا(93.)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من مقاييس الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.3.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس إدارة برامج التعليم المدمج: تكون مقياس إدارة برامج التعليم المدمج في صورته النهائية من (31) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياس.

ثانياً- مقياس معوقات إدارة برامج التعليم المدمج: تكون مقياس أنماط التقييم في صورته النهائية من (28) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياس.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً(1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى كل من: إدارة برامج التعليم المدمج، ومعوقات إدارة برامج التعليم المدمج لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (للتدرج)=5-1}}{\text{عدد المستويات المفترضة=3}} = 1.33$$

وصنف إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (أقل من 2.33)، مستوى متوسط (2.33-أقل من 3.66)، مستوى مرتفع (3.66-5).

ثانيا: المقابلة:

بنيت هذه الأداة بالاعتماد على أداة الدراسة الاستبانة بمقياسيها، إدارة برامج التعليم المدمج، ومعوقات إدارة برامج التعليم المدمج؛ وذلك لتعزيز النتائج التي استخرجت من خلال تحليل إجابات الاستبانة. طورت أداة المقابلة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وصيغت جميع الأسئلة بما يعزز من فقرات مجالات الاستبيان، وتم عمل تصنيفات لاستجابة معلمي المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية للإجابة عن أسئلة المقابلة ومناقشة النتائج.

بلغ عدد أسئلة المقابلة تسع أسئلة وهي كالآتي:

1. ما هي وسائل التعلم المدمج الواجب توافرها في المدرسة؟
2. ما الجوانب الإيجابية التي يراها المعلمون اتجاه التعلم المدمج؟
3. ما الجوانب السلبية التي يراها المعلمون اتجاه التعلم المدمج؟
4. هل ينمي التعلم المدمج مهارات التفكير العليا؟
5. ما هي المعوقات الأسرية في التعلم المدمج الإلكتروني؟
6. ما هي إيجابيات التعلم المدمج؟
7. ما هي أسباب ضعف قناعة الطلبة بالتعليم المدمج؟
8. هل تعتبر البيئة الصفية مناسبة للتعليم المدمج؟
9. ما هي المشكلات الاقتصادية التي تواجهها الأسرة عند استخدام التعليم المدمج؟

صدق أداة المقابلة:

تم عرض أداة المقابلة على (10) من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ب)، وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف

الدراسة، هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الأسئلة، وحذفت أخرى، وأضيفت أسئلة لم تكن موجودة، واتفق (85%) من المحكمين على ما جاء من الأسئلة.

4.3 متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات الديمغرافية (التصنيفية):

* **الجنس**، وله مستويان: (ذكر، أنثى).

* **المؤهل العلمي**، وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

* **سنوات الخبرة**، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

* **المديرية**، وله ثلاثة مستويات: (رام الله والبيرة، طولكرم، الخليل).

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس إدارة برامج التعليم المدمج.
- استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس معوقات إدارة برامج التعليم المدمج.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1.5.3 إجراءات تنفيذ الاستبانة

1. جمعت البيانات الثانوية من خلال مراجعة الدراسات السابقة والنشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة.

2. بعد الانتهاء من مراجعة أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من المتخصصين، قام المحكمون بتعديل صياغة مجموعة من فقرات أداة الدراسة، وإضافة وحذف أخرى.

3. أُعدت أداة الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناء على ملاحظات المحكمين.

4. بسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين، صممت استبانة الكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، ووزع الرابط على عينة الدراسة بعد موافقة وزارة التربية والتعليم.

10. استردت (357) استبانة إلكترونياً، واعتمدت جميعاً بعد تدقيقها إلكترونياً وتبين أنها جميعها قابلة للتحليل.

11. عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حول من (Excel sheet) إلى ملف (SPSS25)، حتى أصبح جاهزاً للتحليل والإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

12. بالاعتماد على البيانات التي جمعت وباستخدام برنامج (SPSS25) حللت البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

13. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

2.5.3 إجراءات تنفيذ أداة المقابلة

1. تمت اللقاءات مع معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية بشكل وجاهي لكل منهم على حدة، وفي أيام مختلفة. حيث تم دعوة (10) منهم للمقابلة الوجاهية من مجتمع الدراسة، وخارج العينة التي وزعت عليهم الاستبانة.

2. عرضت فكرة البحث على المعلمين، ولمدة عشرة دقائق، وبعد ذلك تم طرح الأسئلة عليهم، وتمت الإجابة عن الأسئلة من قبلهم.

3. دونت إجاباتهم، وصنفت، واستخرجت النسب المئوية للإجابات.

6.3 المعالجات الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS25) الذي من خلاله استخدام مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
2. استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.
3. استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك سنوات الخبرة.
4. استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
5. استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجالات التابعة لها.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يعقبها تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة؛ إذ عرضت النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

أولاً: النتائج المتعلقة بتحليل الاستبيان

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج؟

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية

المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	استخدام وسائل التعليم المدمج	3.47	.74	**متوسط**
2	2	فاعلية التعليم المدمج	3.31	.83	**متوسط**

3	3	المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	3.27	.82	**متوسط**
4	4	إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	3.25	.88	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.32**	**.73**	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمقياس إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية ككل بلغ (3.32)، وبتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، فقد تراوحت ما بين (3.25–3.47)، وجاء مجال "استخدام وسائل التعليم المدمج" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.47)، ومستوى متوسط، بينما جاء مجال "إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.25)، ومستوى متوسط.

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس إدارة برامج التعليم المدمج كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) استخدام وسائل التعليم المدمج

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال استخدام وسائل التعليم المدمج

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أرى أنه يوجد موقع للمدرسة على الانترنت.	3.84	1.00	**مرتفع**
2	4	أشعر بأن لدى المعلمين معرفة بكيفية استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت.	3.54	.93	**متوسط**
3	3	أعتقد أنه يوجد للمدرسة شبكة انترنت متاحة للمعلمين.	3.55	1.02	**متوسط**
4	1	يريحني توافر شبكة انترنت داخلية بالمختبرات.	3.84	1.04	**مرتفع**
5	6	تقدم المدرسة دعماً فنياً لمستخدمي التعليم الإلكتروني.	3.35	1.05	**متوسط**

6	8	أرى أنه توجد بالمدرسة مختبرات حاسوبية كافية.	3.11	1.05	**متوسط**
7	7	أعتقد بأنه تستخدم أجهزة عرض كافية للعملية التعليمية	3.13	1.06	**متوسط**
8	5	ازدادت ثقتي بالمدرسة لاستخدامهم الحاسب الآلي في عرض الدروس.	3.44	.99	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.47**	**.74**	**متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال استخدام وسائل التعليم المدمج بلغ (3.47)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال استخدام وسائل التعليم المدمج فقد تراوحت ما بين (3.11-3.84)، وجاءت الفقرة: "يريحني توافر شبكة انترنت داخلية بالمختبرات" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.84)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أرى أنه توجد بالمدرسة مختبرات حاسوبية كافية"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، ومستوى متوسط.

2) فاعلية التعليم المدمج

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال فاعلية التعليم المدمج

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	أرى أن التعليم المدمج يثير دافعية الطلبة للتعلم.	3.19	1.09	**متوسط**
2	6	أشعر أن التعليم المدمج يخفف من أعباء المعلم.	3.16	1.08	**متوسط**
3	2	أعتقد بأن عرض التعليم المدمج للمعلومات يشوق الطلبة.	3.39	1.04	**متوسط**
4	7	أرى بأن التعلم المدمج يساعد الطلبة على التقييم الذاتي.	3.14	1.06	**متوسط**
5	5	أشعر بأن التعليم المدمج يوفر تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.	3.18	1.03	**متوسط**
6	3	أعتقد أن التعليم المدمج يزيد من ثقة المعلم بنفسه.	3.38	1.00	**متوسط**
7	1	أشعر بأن التعليم المدمج يشجع على استخدام التقنيات الإلكترونية	3.73	.91	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**3.31**	**.81**	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال فاعلية التعليم المدمج بلغ (3.31)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال فاعلية التعليم المدمج، فقد تراوحت ما بين (3.14-3.74)، وجاءت الفقرة: "أشعر بأن التعليم المدمج يشجع على استخدام التقنيات الإلكترونية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.73)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أرى بأن التعليم المدمج يساعد الطلبة على التقييم الذاتي"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، ومستوى متوسط.

3) المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أرى أن التعليم المدمج ينمي المهارات المعرفية لدى الطلبة.	3.30	.97	**متوسط**
2	2	أرى أن التعليم المدمج ينمي فرصة للتعلم لا تتعارض مع عمل المعلم.	3.36	.97	**متوسط**
3	6	أعتقد أن التعليم المدمج ينمي مهارات التفكير العليا.	3.27	1.00	**متوسط**
4	4	أرى أن التعليم المدمج يتيح التغذية الراجعة الفورية.	3.31	.95	**متوسط**
5	1	أعتقد أن التعليم المدمج يسهل عملية التعلم الذاتي.	3.42	.97	**متوسط**
6	3	أرى بأن تعميم تجربة التعليم المدمج ضرورية.	3.33	1.06	**متوسط**
7	8	أشعر بأن التعليم المدمج يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.07	1.05	**متوسط**
8	7	أشعر بأن التعليم المدمج يحسن من التحصيل الدراسي.	3.12	1.05	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.27**	**.82**	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للمجالات التي يستخدم فيها التعليم المدمج بلغ (3.27)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات المجالات التي يستخدم فيها

التعليم المدمج، فقد تراوحت ما بين (3.07-3.42)، وجاءت الفقرة: "أعتقد أن التعليم المدمج يسهل عملية التعلم الذاتي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.42)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "أشعر بأن التعليم المدمج يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، ومستوى متوسط.

4) إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات مجال إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أرى أن التعليم المدمج يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي عند الطلاب.	3.48	0.95	**متوسط**
2	4	اعتبر أن التعليم المدمج يقدم المادة العلمية بطريقة أفضل.	3.27	1.06	**متوسط**
3	2	أشعر بأن التعليم المدمج يوفر للطلبة الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول.	3.32	1.07	**متوسط**
4	3	أرى أن التعليم المدمج يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للمتعلم.	3.31	1.01	**متوسط**
5	7	اعتقد أن التعليم المدمج يزيد من دافعية المتعلم للتعلم.	3.18	1.09	**متوسط**
6	5	أرى أن التعليم المدمج يتيح للطلاب المشاركة بدلا من الاستماع.	3.24	1.05	**متوسط**
7	8	اعتقد أن التعليم المدمج يرفع مستوى تحصيل الطلاب في المادة العلمية.	3.14	1.08	**متوسط**
8	6	يشعرني التعليم المدمج بأنه يساعد على زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم.	3.22	1.06	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.25**	**.88**	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس بلغ (3.25)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس فقد تراوحت ما بين (3.14-3.48)، وجاءت الفقرة: "أرى أن التعلم المدمج يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي عند الطلاب" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.48)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "أعتقد أن التعليم المدمج يرفع مستوى تحصيل الطلاب في المادة العلمية"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، ومستوى متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج

المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.83	.66	**مرتفع**
2	3	المعوقات المتعلقة بالمنهاج	3.87	.68	**مرتفع**
3	1	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	4.10	.69	**مرتفع**
4	2	المعوقات المتعلقة بالطلبة	4.01	.71	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**3.94**	**.62**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية ككل بلغ (3.94)، وبتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، فقد تراوحت ما بين (3.83–4.10)، وجاء مجال "المعوقات المتعلقة بالبنية التحية للتعليم المدمج" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.10)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "المعوقات المتعلقة بالمعلم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.83)، ومستوى مرتفع.

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) المعوقات المتعلقة بالمعلم

جدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالمعلم

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي	3.97	.98	**مرتفع**
2	3	قلة وغياب الحوافز المعنوية للمعلمين	3.94	.83	**مرتفع**
3	1	حاجة التعليم المدمج لوقت كبير في الإعداد	4.09	.83	**مرتفع**
4	4	قلة دافعية المعلمين نحو استخدام التعلم المدمج	3.83	.87	**مرتفع**
5	7	ضعف المعلمين باللغة الانجليزية لاستخدام التعلم المدمج	3.62	.95	**متوسط**
6	5	ضعف امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعلم المدمج	3.76	.88	**مرتفع**
7	6	اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام التعلم المدمج	3.67	.89	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**3.83**	**.66**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال المعوقات المتعلقة بالمعلم بلغ (3.83)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم، فقد تراوحت ما بين (3.62-4.09)، وجاءت الفقرة: "حاجة التعليم المدمج لوقت كبير في الإعداد" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.09)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "ضعف المعلمين باللغة الانجليزية لاستخدام التعليم المدمج"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، ومستوى متوسط.

2) المعوقات المتعلقة بالمنهاج

جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالمنهاج

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	عدم وضوح أهداف استخدام التعليم المدمج	3.62	.91	**مرتفع**
2	5	عدم وضوح أساليب وطرق التعليم المدمج	3.72	.87	**مرتفع**
3	2	قلة قناعة المجتمع بمناهج بالتعليم المدمج	4.02	.89	**مرتفع**
4	3	نظرة المجتمع بمستوى أقل إلى مناهج التعليم المدمج	3.97	.87	**مرتفع**
5	4	اعتماد المدارس على مناهج تقليدية غير إلكترونية	3.84	.88	**متوسط**
6	1	عدم قدرة الأسرة مساعدة أبنائهم في الدراسة البيتية	4.09	.91	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**3.87**	**.68**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال المعوقات المتعلقة بالمنهاج بلغ (3.87)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالمنهاج، فقد تراوحت ما بين (3.62-4.09)، وجاءت الفقرة: "عدم قدرة الأسرة مساعدة أبنائهم في الدراسة البيتية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.09)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "عدم وضوح أهداف استخدام التعليم المدمج"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، ومستوى متوسط.

3) المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	نقص الدعم والتمويل الكافي للمدارس لتطبيق التعليم المدمج	4.19	.83	**مرتفع**
2	5	قلة التجهيزات المادية في البيئة المدرسية لاستخدام التعليم المدمج	4.11	.86	**مرتفع**
3	8	عدم وجود مشرفين متخصصين في المدرسة لتنفيذ التعليم المدمج	3.96	.90	**مرتفع**

4	7	عدم توافق تصميم مباني المدارس مع تطبيقات التعليم المدمج	3.99	.89	**مرتفع**
5	1	كثرة انقطاع الاتصال اثناء استخدام التعليم الإلكتروني	4.22	.86	**مرتفع**
6	3	ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج	4.15	.85	**مرتفع**
7	4	النقص في أجهزة الحاسوب في المختبرات	4.12	.92	**مرتفع**
8	6	النقص في تصميم المواد التعليمية وإنتاجها	4.10	.83	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**4.10**	**.69**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج بلغ (4.10)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج، فقد تراوحت ما بين (3.96-4.22)، وجاءت الفقرة: "كثرة انقطاع الاتصال أثناء استخدام التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.22)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "عدم وجود مشرفين متخصصين في المدرسة لتنفيذ التعليم المدمج"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، ومستوى مرتفع.

3) المعوقات المتعلقة بالطلبة

جدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعوقات المتعلقة بالطلبة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية بما فيها المختبرات	4.11	.86	**مرتفع**
2	2	انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة بالتعليم المدمج	4.10	.87	**مرتفع**
3	7	ضعف تنمية التعليم المدمج للجانب الوجداني لدى للطلبة	3.94	.90	**مرتفع**
4	3	ضعف وعي الطلبة بأهمية استخدام التعليم المدمج	4.03	.87	**مرتفع**
5	4	ضعف قناعة الطلبة بجدوى استخدام التعليم المدمج	4.01	.87	**مرتفع**
6	5	قلة توافر الانترنت لدى الطلبة في البيوت	3.99	.99	**مرتفع**
7	6	ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الحاسوب في التعليم المدمج	3.97	.91	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**4.01**	**.71**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال المعوقات المتعلقة بالطلبة بلغ (4.01)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة، فقد تراوحت ما بين (3.93-4.11)، وجاءت الفقرة: "كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية بما فيها المختبرات" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.11)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "ضعف تنمية التعليم المدمج للجانب الوجداني لدى للطلبة"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، ومستوى مرتفع.

2.4 فرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (11.4).

الجدول (11.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استخدام وسائل التعليم المدمج	3.49	.73	3.47	.75	.27	.79
فاعلية التعليم المدمج	3.39	.80	3.29	.83	.98	.33
المجالات الدراسية التي يستخدم	3.35	.79	3.25	.83	.92	.36

فيها التعليم المدمج						
إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	3.27	.89	3.25	.87	.22	.82
الدرجة الكلية	**3.36**	**.73**	**3.31**	**.73**	**.47**	**.64**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (11.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.33-.82)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (12.4).

الجدول (12.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس		ماجستير فأكثر		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استخدام وسائل التعليم المدمج	3.49	.71	3.41	.88	.72	.47
فاعلية التعليم المدمج	3.29	.80	3.42	.96	-1.10	.27

المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	3.24	.79	3.40	.99	-1.36	.17
إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	3.23	.85	3.37	.99	-1.15	.25
الدرجة الكلية	**3.31**	**.69**	**3.38**	**.88**	**-.70**	**.48**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.17-.48)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	5 سنوات فأقل	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
استخدام وسائل التعليم المدمج	3.42	3.36	3.56
فاعلية التعليم المدمج	3.38	3.35	3.24
المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	3.38	3.30	3.18
إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	3.36	3.29	3.16
الدرجة الكلية	**3.38**	**3.32**	**3.28**

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
استخدام وسائل التعليم المدمج	بين المجموعات	2.46	2	1.23	2.25	.11
	داخل المجموعات	192.04	352	.55		
	المجموع	194.49	354			
فاعلية التعليم المدمج	بين المجموعات	1.42	2	.71	1.04	.35
	داخل المجموعات	237.60	348	.68		
	المجموع	239.02	350			
المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	بين المجموعات	2.92	2	1.46	2.16	.12
	داخل المجموعات	234.82	348	.68		
	المجموع	237.74	350			
إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	بين المجموعات	3.03	2	1.51	1.99	.14
	داخل المجموعات	267.38	351	.76		
	المجموع	270.40	353			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**.71**	**2**	**.36**	**.67**	**.51**
	داخل المجموعات	**185.88**	**352**	**.53**		
	المجموع	**186.59**	**354**			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (14.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.11–.51)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (15.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية

المجال	رام الله والبيرة	الخليل	طولكرم
استخدام وسائل التعلم المدمج	3.46	3.38	3.61
فاعلية التعلم المدمج	3.36	3.27	3.31
المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	3.32	3.25	3.26
إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	3.19	3.28	3.28
الدرجة الكلية	3.32	3.30	3.36

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
استخدام وسائل التعليم المدمج	بين المجموعات	3.14	2	1.57	2.89	.06
	داخل المجموعات	191.35	352	.54		
	المجموع	194.49	354			
فاعلية التعليم المدمج	بين المجموعات	.48	2	.24	.35	.70
	داخل المجموعات	238.54	348	.69		
	المجموع	239.02	350			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج	بين المجموعات	.31	2	.15	.22	.80
	داخل المجموعات	237.43	348	.68		
	المجموع	237.74	350			
إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس	بين المجموعات	.66	2	.33	.43	.65
	داخل المجموعات	269.74	351	.77		
	المجموع	270.40	353			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**.26**	**2**	**.13**	**.25**	**.78**
	داخل المجموعات	**186.33**	**352**	**.53**		
	المجموع	**186.59**	**354**			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (16.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.06-.80)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (17.4).

الجدول (17.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.72	.72	3.85	.64	-1.57	.12
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	3.87	.73	3.87	.67	.09	.93
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج	4.05	.73	4.11	.69	-.68	.50
المعوقات المتعلقة بالطالب	3.87	.82	4.05	.67	-2.02	.05
الدرجة الكلية	**3.83**	**.71**	**3.98**	**.59**	**-1.84**	**.07**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (17.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات باستثناء مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية وجاءت النتائج لصالح الإناث، وتراوح مستوى الدلالة للدرجة الكلية وباقي المجالات ما بين (.07–.93)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (18.4).

الجدول (18.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس		ماجستير فأكثر		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.83	.64	3.82	.74	.05	.96
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	3.88	.67	3.83	.75	.46	.65
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج	4.09	.70	4.15	.68	-.61	.55
المعوقات المتعلقة بالطالب	4.00	.68	4.04	.83	-.38	.70
الدرجة الكلية	**3.94**	**.61**	**3.96**	**.67**	**-.19**	**.85**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (18.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.55–.96)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (19.4).

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	5 سنوات فأقل	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.80	3.70	3.90
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	3.83	3.76	3.95
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج	4.06	3.98	4.18
المعوقات المتعلقة بالطالب	3.94	3.93	4.10
الدرجة الكلية	**3.91**	**3.83**	**4.02**

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (20.4).

جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
المعوقات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	2.26	2	1.13	2.63	.07
	داخل المجموعات	150.58	351	.43		
	المجموع	152.84	353			
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	بين المجموعات	2.15	2	1.08	2.33	.10
	داخل المجموعات	159.35	345	.46		
	المجموع	161.50	347			
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج	بين المجموعات	1.99	2	.99	2.07	.13
	داخل المجموعات	165.11	344	.48		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
المعوقات المتعلقة بالطالب	المجموع	167.10	346			
	بين المجموعات	2.21	2	1.11	2.22	.11
	داخل المجموعات	174.68	350	.50		
	المجموع	176.89	352			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**2.17**	**2**	**1.08**	**2.87**	**.06**
	داخل المجموعات	**132.64**	**351**	**.38**		
	المجموع	**134.81**	**353**			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (20.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.06–.13)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (21.4).

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية

المجال	رام الله والبيرة	الخليل	طولكرم
المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.76	3.80	3.93
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	3.77	3.87	3.97
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعلم المدمج	3.98	4.17	4.12
المعوقات المتعلقة بالطالب	3.89	4.08	4.04
الدرجة الكلية	**3.83**	**3.97**	**4.02**

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (22.4).

جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
المعوقات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	1.74	2	.87	2.02	.13
	داخل المجموعات	151.10	351	.43		
	المجموع	152.84	353			
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	بين المجموعات	2.01	2	1.01	2.18	.12
	داخل المجموعات	159.48	345	.46		
	المجموع	161.50	347			
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج	بين المجموعات	2.35	2	1.17	2.45	.09
	داخل المجموعات	164.75	344	.48		
	المجموع	167.10	346			
المعوقات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	2.40	2	1.20	2.41	.09
	داخل المجموعات	174.49	350	.50		
	المجموع	176.89	352			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2.00	2	1.00	2.65	.07
	داخل المجموعات	132.81	351	.38		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
	المجموع	134.81	353			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (22.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.07-.12)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

ثانياً: نتائج المقابلة

السؤال الأول: **ما هي وسائل التعليم المدمج الواجب توافرها في المدرسة؟**

من خلال لقاء الباحثة مع معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية تبين أن أهم الوسائل التي تساعد على تطبيق التعليم المدمج والواجب توافرها في المدرسة، أجمع 90% من المعلمين على أن الانترنت من الوسائل التي بدونها لا يمكن أن يتم التعليم المدمج، وظهر ذلك من خلال حديث أحدهم "**عندما تحصل مشكلة في شبكة الانترنت فأنه من الصعوبة التواصل مع الطلبة**".

وقد أشار 80% من معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية على أهمية وجود لاب توب في المدرسة لسهولة الحركة ونقله من مكان لآخر بيسر وسهولة، وقد برز ذلك من خلال حديث أحد المعلمين قائلاً "**الكمبيوتر النقال يمكن نقله من مكان لآخر على عكس الكمبيوتر الثابت**".

ومن خلال الحديث برزت أهمية وجود لوح تفاعلي في المدرسة وهو ما أكد عليه أحد المعلمين قائلاً "اللوح التفاعلي يسهل عملية التدريس أكثر من اللوح العادي ويسهل التعامل معه ويركز الطلبة من خلاله بشكل

أكبر" وقد أجمع على ذلك 70% من المعلمين، وركز 60% من المعلمين على أهمية وجود تلفاز في المدرسة، وتحدث أحدهم قائلاً "**استخدم التلفاز لعرض مواد تعليمية تسهل على الطلبة فهم الحصة**".

السؤال الثاني: ما الجوانب الإيجابية التي يراها المعلمون اتجاه التعليم المدمج؟

تفاوتت إجابات المعلمين حول نظرة الأسرة للتعلم المدمج؛ 70% من المعلمين أشار بأنه يزيد من دافعية الطلبة للتعلم ومشاركتهم في الصف، وكذلك حبهم للتعلم لأنه يستخدم وسائل تثير فضول الطالب وإعجابه؛ حيث ذكر أحد المعلمين: "**أن استخدام التلفاز أو اللوح التفاعلي في عرض المحتوى يجعل الطلبة متحمسين لحضور الحصة والمشاركة فيها**"، فالطالب هنا يستحضر جميع حواسه في التعليم مما يؤدي إلى سرعة فهم الفكرة وهدف الدرس؛ وبالتالي يؤدي إلى زيادة تحصيله الأكاديمي. كما أوضح 70% من المعلمين أن التعليم المدمج أيضا ينمي مهارات الطلبة ويطور قدراتهم على التعلم، فهذا النمط من التعليم يشجع الطلبة على التفكير وطرح الأسئلة ونقد المحتوى. وأنه يوفر الوقت، فبعد تصميم المحتوى والعمل على المواد التي يتم استخدامها في الحصص؛ يتم تخزينها على أجهزة الحاسوب الخاصة بالمعلمين أو أقراص مدمجة وغيرها، وبالتالي تصبح هذه المواد متوفرة دائماً بحيث يمكن الرجوع إليها واستخدامها لاحقاً في أي وقت.

السؤال الثالث: ما الجوانب السلبية التي يراها المعلمون اتجاه التعليم المدمج؟

لا شك في أن عدم توفر الانترنت بشكل دائم يشكل نظرة سلبية حول التعليم المدمج وهذا ما اتفق عليه 90% من المعلمين، وعدم توفر أجهزة كافية للطلبة، وخاصة الطلبة الإخوة، وبالتالي يؤدي إلى انقطاعهم عن التعليم وتغيبهم وعدم حضورهم الحصص كما أشار أحد المعلمين.

من جهة أخرى أشار 90% من المعلمين أن التعليم المدمج يمكن أن يكون مكلفاً لبعض الأهالي، لأنهم سيتكلفون بشراء الأجهزة الإلكترونية وشبكات الانترنت، وهذا ما اتضح من خلال حديث أحدهم "**يحتاج رب الأسرة إلى دخل جديد حتى يستطيع توفير أجهزة لاب توب لأبنائه إذا كان عددهم كبير**". وأضاف 80% من عينة من المعلمين أن التعليم المدمج يحتاج إلى وقت للتحضير وإعداد المحتوى وتصميمه وظهر ذلك من خلال حديث أحدهم قائلاً "**أحتاج إلى وقت طويل لتحضير المادة وخاصة أنه يدمج ما بين التعليم التقليدي والإلكتروني**".

السؤال الرابع: هل ينمي التعليم المدمج مهارات التفكير العليا؟

تباينت إجابات المعلمين على السؤال فنجد أن 50% من المعلمين اتفق على أن التعليم المدمج ينمي مهارات التفكير العليا، بحيث يتضح ذلك من خلال إجابة أحدهم " **يثير التعليم المدمج دافعية الطلبة للتعلم وخاصة أن الجيل الجديد متصل بالتكنولوجيا صلة وثيقة**"، وأشار 50% من المعلمين أن التعليم المدمج لا يقدم أفكار جديدة، ولا يثير اهتمام الطالب لاستقاء المعلومة، وإنما بسبب الأوضاع التي فرضها الوضع الصحي تم ادخال التكنولوجيا على التعليم أحد المعلمين أن "**الطالب يهتم بالتكنولوجيا والألعاب التي توفرها ولكن غير مهتم بما يحصل في الحصة**".

السؤال الخامس: ما هي المعوقات الأسرية في التعليم المدمج الإلكتروني؟

أجمع 90% من المعلمين على أن عدم إلمام الأهل باستخدام التكنولوجيا والتعامل مع الأجهزة الإلكترونية هو أحد أهم المعوقات في التعليم الإلكتروني المدمج، فطلبة المرحلة الأساسية يحتاجون لمن يساعدهم في استخدام الأجهزة ويراقبهم ويشرف عليهم أثناء استخدامها في عملية التعلم. إضافةً إلى عدم توفر الانترنت، وعدم توفر الأجهزة الإلكترونية المناسبة، وتكلفتها المادية العالية التي لا تسمح بتوصيل شبكة انترنت

دائمة في البيت، أو حتى شراء الأجهزة اللازمة وذلك بسبب الوضع الاقتصادي الراهن، وأشار أحد المعلمين بقوله "**الوضع الاقتصادي للعائلة لا يسمح لها أن توفر أجهزة نقالة لكافة أبنائها وهذا ما عكس سلباً على تعليم الأبناء**".

السؤال السادس: ما هي إيجابيات التعليم المدمج؟

اتفق 90% من المعلمين على أن أحد أهم إيجابيات التعليم المدمج تتمثل في سهولة ومرونة توصيل المعلومة للطلبة بسبب طريقة عرض المحتوى من خلال الأجهزة الإلكترونية سواء الحاسوب أو التلفاز أو اللوح التفاعلي مما يعمل على زيادة دافعية الطلبة ورغبتهم نحو التعلم، وتحفيزهم؛ خاصة طلبة المرحلة الأساسية التي تستثير اهتماماتهم وتجذب انتباههم طريقة العرض الشيقة والممتعة، وتعمل على ترسيخ المعلومات بشكل أسرع في أذهانهم. وقد أشار أحد المعلمين إلى هذه النقطة بقوله: "**إن استخدام التعليم المدمج يجذب انتباه الطالب، ويزيد التفاعل بين الطالب والمعلم، والمعلم والطالب والمحتوى، ويؤدي إلى اختصار الوقت والجهد في توصيل المعلومة للطالب**".

من جهة أخرى أكد 80% من المعلمين أن التعليم المدمج الذي يسمح بتخزين المحتوى إلكترونيا يسمح للطلبة بالرجوع لهذه المادة في وقت لاحق، وبالتالي يمكن مراجعته بسهولة من البيت، وتساعد على استمرار عملية التعليم بين البيت والمدرسة.

كما أن بين 70% من المعلمين أن استخدام التعليم المدمج يستدعي وجود عدد قليل من الطلبة في غرفة الصف الواحدة، وبالتالي تكون فرصة التعلم أعلى لهم مما لو كان الصف مكتظاً بأعداد كبيرة من الطلاب.

السؤال السابع: ما هي أسباب ضعف قناعة الطلبة بالتعليم المدمج؟

يعتقد 80% من المعلمين أن عدم توفر جهاز خاص بكل طالب هو سبب رئيس من أسباب ضعف اقتناع الطلبة بالتعليم المدمج، فالطلبة يتطلعون لاستخدام الأجهزة الإلكترونية بأنفسهم بحيث يكون لكل طالب جهازه الخاص به الذي يستخدمه بنفسه وبكل أريحية، وقال أحد المعلمون" **يتشارك 3 أفراد من العائلة في جهاز واحد بحيث ينتظر كل منهم حصته وفي بعض الأوقات تتعارض حصص الطلبة مما يدعو الأسرة بالتضحية بحصة أحد أبنائها**".

كما يرى 70% من المعلمين أن عدم اقتناع أهل الطلبة بالتعليم المدمج له تأثير كبير على أبنائهم الطلبة، وحثهم على المشاركة والانتباه والتفاعل مع المعلم، كما يقول المعلم: "هناك مشكلة ثقافية عند الأهل في تقبل هذا التعليم، ولا يريدون لأبنائهم اتباعه وانما يطالبون بالتعليم التقليدي بدون استخدام التكنولوجيا."

ومن جهة أخرى يرى 70% من المعلمين أن للمعلم دور مهم في اقتناع الطلبة بهذا الأسلوب، فالمعلم غير مدرب كفاية لاستخدام التعليم المدمج، ويحتاج لمزيد من التوجيه والتدريب حتى يألف الطالب التعليم المدمج، وأشار إلى ذلك أحد المعلمين بقوله "**على المعلم أن يعرف كيف يستخدم التعليم المدمج، يجب أن يتلقى التدريب الكافي ليعرف كيفية استخدامه بالشكل الصحيح، فالطالب ذكي ويستطيع تمييز مهارة المعلم، وعندما يعتمد المعلم هذا الأسلوب لا يملك الطالب إلا أن يقتنع به**"

ويعتقد 60% من المعلمين أن هذا الأسلوب من التعليم هو أسلوب مفاجئ وجديد طرأ على المدارس في الوقت الراهن فقط لسد فجوة التعليم الحاصلة بسبب الانقطاع عن المدارس لفترة كبيرة، ولهذا فهو أسلوب غير مقنع.

السؤال الثامن: هل تعتبر البيئة الصفية مناسبة للتعليم المدمج؟

اتفق 80% من المعلمين على أن البيئة الصفية في المدارس غير مهيأة بالكامل لاستخدام التعليم المدمج في صفوفها، فالتعليم المدمج يحتاج لأجهزة إلكترونية موضوعة ومثبتة مسبقاً في الغرفة مثل اللوح التفاعلي، والتلفاز، وجهاز العرض. وغالبا ما تفتقر الغرف الصفية لهذه الأجهزة، وإنما توجد في غرف قليلة دون غيرها، وبالتالي على المعلم الذي يستخدم التعليم المدمج أن ينقل طلبته لهذه الغرفة حتى يتمكن من عرض المحتوى؛ وهذا أمر صعب جداً، وغير عملي؛ حيث قال معلم: "**حتى نعرض الدرس لا بدّ من الذهاب إلى غرفة الحاسوب في كل مرة، وأحيانا تكون الغرفة مشغولة، وبالتالي لا نقدم المادة في ذلك اليوم.**"

السؤال التاسع: ما هي المشكلات الاقتصادية التي تواجهها الأسرة عند استخدام التعليم المدمج؟

أجمع 100% من المعلمين على أن دخل الأسرة المحدود لا يسمح بتوفير الانترنت لأبنائهم الطلبة، وكذلك الأجهزة الإلكترونية اللازمة خاصةً عند وجود عدد من الإخوة الطلبة في نفس الأسرة. وبالتالي يصعب على هؤلاء الطلبة متابعة العملية التعليمية التي تعتمد على التعليم المدمج. وأشار أحد المعلمين بقوله: "**لا يستطيع الأب توفير أكثر من جهاز لأولاده، ولا شبكة انترنت قوية.**"

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

المقدمة

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة:

ما مستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية ككل بلغ (3.32)، وبتقدير متوسط، "استخدام وسائل التعلم المدمج" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.47)، ومستوى متوسط، بينما جاء مجال "إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.25)، ومستوى متوسط.

وجاءت أعلى فقرات (استخدام وسائل التعليم المدمج): (يريحني توافر شبكة انترنت داخلية بالمختبرات) بمستوى مرتفع، وأدناها: (أرى أنه توجد بالمدرسة مختبرات حاسوبية كافية) بمستوى متوسط. أما فقرات (فاعلية التعليم المدمج) فكان أعلاها: (أشعر بأن التعليم المدمج يشجع على استخدام التقنيات الإلكترونية) بمستوى مرتفع، وكان أدناها: (أرى بأن التعليم المدمج يساعد الطلبة على التقييم الذاتي)

بمستوى متوسط. وفيما يتعلق بفقرات (المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج) فكانت أعلاها: (أعتقد أن التعليم المدمج يسهل عملية التعلم الذاتي) بمستوى متوسط، أما أدناها فكانت: (أشعر بأن التعليم المدمج يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين) بمستوى متوسط أيضا. وبالنسبة لأعلى فقرات (إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس) فكانت: (أرى أن التعليم المدمج يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي عند الطلاب) بمستوى متوسط، وأدناها: (أعتقد أن التعليم المدمج يرفع مستوى تحصيل الطلاب في المادة العلمية) بمستوى متوسط.

وتفسر الباحثة وجود مستوى مرتفع لاتجاه المعلمين نحو (استخدام وسائل التعليم المدمج) في إدارة برامج التعليم المدمج إلى أن رضا المعلم عن توفر الوسائل التي تساعده في تنفيذ برامج التعليم المدمج يخلق لديه اتجاها إيجابيا نحوها. حيث يطمح المعلم إلى تطوير أساليبه في التعليم، وتقديم المحتوى بشكل شيق وممتع، يجذب الطلبة، ويثير حماستهم ودافعيتهم للتعلم، والاستماع والمشاركة بفاعلية في عملية التعلم. وبالفعل فإن المعلم لا يتوانى، مهما كان جنسه، أو مؤهله التعليمي، أو سنوات خبرته، عن العمل الدؤوب في مواكبة أنماط التعليم الجديدة والمختلفة. فلم يعد المعلم تقليديا في عرض مادته ومحتواه، وإنما بات المعلمون يتنافسون في استخدام الأساليب الجديدة، والاستراتيجيات الحديثة، والتقنيات المتنوعة، خاصةً مع التطور التكنولوجي الحاصل في الوقت الراهن، والسباق نحو استخدام التكنولوجيا والتقنيات والإلكترونيات الحديثة.

ولكن؛ لا شكّ في أن المعلم بحاجة لما يدفعه لاستخدام هذه الأساليب في المدرسة التي يعمل فيها، فكيف يعرض المعلم بدون جهاز عرض، وكيف يستخدم الحاسوب بدون الانترنت. وبالتالي فإن أهم ما يخلق لدى المعلم النشيط والمجتهد في تنفيذ برامج التعلم المدمج مستوى مرتفع من الاتجاهات الإيجابية نحو إدارة هذه البرامج هو توافر شبكة انترنت تتيح له العمل عليها. حيث يعد توفير شبكة انترنت داخلية

قوية في المدرسة القاعدة التي يبني عليها المعلم عمله. فمن هنا ينطلق المعلم في عمل موقع إلكتروني للمدرسة، وإدراج جميع المعلومات اللازمة لتواصل الطلبة مع المعلمين من حيث الامتحانات، وأوراق العمل، والحضور، وتقديم التغذية الراجعة، والمشاركة، وغيرها. كما تتيح له الاستخدام الأمثل والأسهل للأجهزة الأخرى مثل التلفاز، واللوح التفاعلي، والحاسوب، وأجهزة العرض في عرض المادة من خلال اتصالها بالانترنت وعرض المحتوى المطلوب، وبالتالي يمكن الوصول إليه بكل مرونة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة في أنها ترفع من مستوى التحصيل لدى الطلبة في المادة العلمية مع دراسة عيسى (2020) التي تبين وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تلقت المعالجة التجريبية لصالح القياس البعدي لمقياس الاتجاه، ومع دراسة العمري وعسيري (2021) التي بينت الأثر الإيجابي على تحصيل مفردات اللغة الانجليزية للصف الثالث متوسط عند استخدام التعليم المدمج. كما تختلف مع دراسة سعيد (2021) التي أظهرت أن متوسط مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة كان أعلى باستخدام التعليم المدمج. وأيضا تختلف مع دراسة يالمز وأورهان (2010) التي بينت فاعلية التعليم المدمج في تحسين أداء الطلاب/ المعلمين في الجانب العملي أكثر من الجانب النظري في التدريب على مهارات اللغة.

بينما أشارت دراسة كراكرفت (2015) إلى عدم وجود فروق جوهرية لتحصيل المتعلمين في الصف المدمج مقارنة بالصف التقليدي.

وتتفق هذه الدراسة أيضا في أن التعليم المدمج يزيد من مشاركة الطلبة وفعاليتهم في عملية التعليم، وتفاعلهم مع المعلم، ودافعيتهم نحو التعليم مع دراسة اريلماز (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الذين يتعلمون في بيئة التعليم المدمج أكثر فاعلية، ومع دراسة والش (2013) التي أظهرت نتائجها زيادة وتعزيز حماس واستعداد الطلاب للتعلم أثناء التعلم عبر الانترنت.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ما مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية؟

أظهرت النتائج أن مقياس المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية ككل بلغ (3.94)، وبتقدير مرتفع. وجاء مجال "المعوقات المتعلقة بالبنية التحية للتعلم المدمج" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.10)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "المعوقات المتعلقة بالمعلم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.83)، ومستوى مرتفع.

وقد جاءت نتائج المقابلة مع المعلمين متوافقة مع نتائج الاستبانة حيث أظهرت نتائج المقابلة أن عدم توفر الانترنت بشكل دائم يشكل نظرة سلبية حول التعليم المدمج وهذا ما اتفق عليه 90% من المعلمين، كما أن عدم توفر أجهزة كافية للطلبة، وخاصة الطلبة الإخوة، وبالتالي يؤدي إلى انقطاعهم عن التعليم وتغيبهم وعدم حضورهم الحصص كما أشار أحد المعلمين. من جهة أخرى أشار 90% من المعلمين أن التعليم المدمج يمكن أن يكون مكلفاً لبعض الأهالي، لأنهم سيتكلفون بشراء الأجهزة الإلكترونية ويشتركون في خدمة شبكات الانترنت، وهذا ما اتضح من خلال حديث أحدهم "**يحتاج رب الأسرة إلى دخل جديد حتى يستطيع توفير أجهزة لاب توب لأبنائه إذا كان عددهم كبير**". وأضاف 80% من عينة من المعلمين أن التعليم المدمج يحتاج إلى وقت للتحضير وإعداد المحتوى وتصميمه وظهر ذلك من خلال حديث أحدهم قائلاً "**أحتاج إلى وقت طويل لتحضير المادة وخاصة أنه يدمج ما بين التعليم التقليدي والإلكتروني**".

وجاءت أعلى فقرات (المعوقات المتعلقة بالمعلم): (حاجة التعليم المدمج لوقت كبير في الإعداد) بمستوى مرتفع، وأدناها: (ضعف المعلمين باللغة الانجليزية لاستخدام التعليم المدمج) بمستوى متوسط. وأعلى فقرات (المعوقات المتعلقة بالمنهاج) فكانت: (عدم قدرة الأسرة مساعدة أبنائهم في الدراسة البيتية) بمستوى مرتفع، أما أدناها فكانت: (عدم وضوع أهداف استخدام التعليم المدمج) بمستوى متوسط. وبالنسبة لفقرات (المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للتعليم المدمج) فكانت أعلاها: (كثرة انقطاع الاتصال أثناء استخدام التعلم الإلكتروني) بمستوى مرتفع، وأدناها: (عدم وجود مشرفين متخصصين في المدرسة لمتابعة تنفيذ التعلم المدمج) بمستوى مرتفع أيضًا. وأما فقرات (المعوقات المتعلقة بالطلبة) فكان أعلاها: (كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية بما فيها المختبرات) بمستوى مرتفع، وأدناها: (ضعف تنمية التعليم المدمج للجانب الوجداني لدى للطلبة) بمستوى مرتفع.

وتعزو الباحثة ارتفاع مستوى اتجاه المعلمين فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بالبنية التحتية للتعليم المدمج إلى أهمية البنية التحتية في تقديم التعليم المدمج بشكل أساسي للطلبة وتطبيقه كما هو مطلوب؛ حيث تعاني معظم المدارس الحكومية من قلة التجهيزات المادية في البيئة المدرسية لاستخدام التعلم المدمج من حيث أعداد الحواسيب والألواح التفاعلية المتوفرة في المدرسة وغيرها من الأجهزة الإلكترونية الخاصة بهذه العملية. فالتعليم المدمج قائم على استخدام التعليم الإلكتروني، وفي حال عدم وجود الأجهزة الإلكترونية فإنه لا يمكن تطبيق هذا النوع من التعلم.

ويندرج تحت البنية التحتية أيضا ضعف شبكات الانترنت المتوفرة في المدارس التي تؤدي إلى كثرة انقطاع الاتصال أثناء استخدام التعليم الإلكتروني. وتعزو الباحثة أيضا هذه المعوقات إلى أن تصميم المدارس الحكومية لا يدعم بشكل كاف تطبيق التعليم المدمج فيها، حيث أن أغلب المدارس ذات تصميم

معماري قديم لا يحتوي على غرف خاصة ومجهزة لاستخدام الحواسيب والأجهزة الإلكترونية من جهة، ومن جهة أخرى لا تتوفر التمديدات الإلكترونية والكهربائية اللازمة لعمل هذه الأجهزة.

في المقابل، ومع كل التطور الحاصل في العملية التعليمية وتوجه وزارة التربية والتعليم لتطبيق برامج التعليم المدمج في السنوات الأخيرة في محاولة منها لمواكبة أنماط التعليم الجديدة؛ إلا أنه لا يوجد مشرفين متخصصين، سواء في مديريات التربية والتعليم أو المدارس، لتوجيه المعلمين، وتدريبهم، والإشراف عليهم في تنفيذ برامج التعلم المدمج، وتصميها، وإعدادها. وغالبا ما يتم الإشراف على المعلمين العاملين في تطبيق برامج التعليم المدمج من قبل مشرف المادة ذات العلاقة بتخصص المعلم، وليس مشرفاً متخصصا بالأمور التقنية والإلكترونية التي تساعد المعلم بدايةً على تصميم المحتوى المناسب للمادة. كما يقتصر دور مديريات التربية والتعليم على تقديم دورات قصيرة الأمد للمعلمين تتعلق ببرامج إلكترونية محددة، ويطالب المعلم بتطبيقها في تقديم المادة بدون توفير البنية التحتية اللازمة له، وبدون إشراف متواصل ومستمر في تدريبه وتوجيهه على إتقان العمل أثناء تنفيذ هذه البرامج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يانغ (2012) التي أظهرت أن أهم المعوقات في تطبيق التعليم المدمج تتعلق بضعف البنية التحتية. وعدم توفر التقنيات والوسائل اللازمة لهذه العملية مثل وسائل الاتصال وشبكات الانترنت.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس.

واتفقت مع دراسة يالمز وأورهان (Yailmaz & Orhan, 2010) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبيئة التعلم المدمج للطلاب/المعلمين قبل الخدمة تعزى لمتغير الجنس في الأداء والرضا عن المقرر لدى عينة الدراسة.

واختلفت مع دراسة سعيد (2021)، والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عمل برنامج قائم على التعليم المدمج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولصالح الإناث. كذلك اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المجالي (2019) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويعود السبب في ذلك إلى زيادة إقبال المعلمات الإناث على الاطلاع على كل ما هو جديد، ومثابرتهن وسعيهن لتطوير أساليب التعليم لديهن أكثر من المعلمين الذكور.

وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق لأن كل من المعلمين والمعلمات، الذكور والإناث على حد سواء، يتعاملون مع برامج التعليم المدمج لأنهم هم من يديرون العملية التعليمية بشكل أساسي ويشرفون عليها، لذلك على المعلم والمعلمة العمل على تطوير برامج التعليم المدمج من حيث المحتوى، وطريقة العرض، والفعاليات المستخدمة، والمشاركين في العملية التعليمية سواء داخل غرفة الصف أو خارجها. وترى الباحثة أن جميع المعلمين والمعلمات على قدر كبير من تحمل المسؤولية في تأدية رسالتهم في التعليم كلٌ حسب مكانه وموقعه.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

واتفقت مع دراسة سوربي (Sorbie, 2015)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حول تصورات المعلمين عن التعليم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية.

واختلفت مع دراسة المجالي (2019) التي تبين أن خريجي الكليات التي تفتقر للمساقات الحاسوبية والتكنولوجية يكونون غير متحمسين لتطبيق استراتيجيات التعلم المدمج في غرفهم الصفية خوفاً من عدم مقدرتهم على تحقيق أهدافها على أكمل وجه في ضوء محدودية وقت الحصة الصفية.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق إلى أن الاستجابات بين المعلمين حاملي تخصص البكالوريس تتقارب مع استجابات المعلمين حاملي تخصص الماجستير فأعلى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه رغم الاختلاف في المؤهل العلمي إلّا أنهم يعملون في نفس البيئة تقريبا، وفي نفس الظروف، فجميع أفراد العينة يعملون في المدارس الحكومية التي تتشابه في الموارد المتوفرة في البيئة المدرسية من حيث وسائل التعليم المدمج التي يستخدمها المعلمون؛ مثل اللوح التفاعلي والتلفاز والحواسيب، حيث يضطر المعلمون إلى استخدام هذه الموارد بما يخدم المحتوى الذي يقدمونه بغض النظر عن مؤهلهم العلمي. كما تتشابه المدارس الحكومية أيضا في طبيعة المحتوى الذي تقدمه للطلبة، فالمجالات الدراسية التي يستخدم فيها

برامج التعليم المدمج هي ذاتها المستخدمة تقريبا في جميع المدارس الحكومية؛ وبالتالي فجميع المعلمين العاملين في هذه المدارس يتعاملون مع نفس البرامج مهما كان مؤهلهم العلمي.

3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

واتفقت مع دراسة سوربي (Sorbie, 2015)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حول تصورات المعلمين عن التعليم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية.

واختلفت مع دراسة شقور (2013) التي تبين وجود فروق من حيث سنوات الخبرة للمعلمين، فالمعلم القديم ليس لديه إلمام كاف باستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لتطبيقها في التعليم المدمج، فلا يستخدمها خوفاً من الإحراج في سوء استخدامها أمام الطلبة صغار السن.

وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق إلى أن تطبيق برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية يتم من خلال جميع المعلمين العاملين فيها بصرف النظر عن سنوات خبراتهم، فالمعلم ذو سنوات الخبرة الكثيرة عليه أن يطور من أداءه وأسلوبه في تقديم المحتوى على مر السنين، ومواكبة كل ما هو جديد من تقنيات

وأنماط مختلفة وجديدة في التعليم. والمعلم ذو سنوات الخبرة الأقل عليه أن يثبت جدارته في الاستغلال الأمثل لأساليب التعليم المتوفرة، وتبنيها واستخدامها بفعالية. وبالتالي لا توجد فروق من حيث سنوات الخبرة للمعلمين لأنهم جميعا عليهم التعامل مع برامج التعليم المدمج.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية.

لم تجد الباحثة دراسة تتفق أو تختلف مع دراستها الحالية، لأنه وعلى حد علم الباحثة لم تتعرض الدراسات السابقة إلى موضوع البحث الحالي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق إلى أن جميع مديريات التربية والتعليم تتبع لوزارة التربية والتعليم؛ وهي وزارة واحدة تنبثق منها قرارات تعمم على جميع المديريات التابعة لها، أي أنه في حال إقرار أي برنامج أو مسابقة أو فعالية من قبل وزارة التربية والتعليم فأنه يعمم على جميع مديريات التربية والتعليم وتلتزم بتنفيذه، وبالتالي يلتزم العاملون في هذه المديريات بتنفيذه. ولهذا لا يوجد فرق بين مديرية وأخرى، فجميع المعلمين الخاضعين لهذه الدراسة يتبعون لنفس الوزارة بغض النظر عن المديرية.

5.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير الجنس.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج تعزى إلى متغير الجنس.

واتفقت مع دراسة يانغ (Yang, 2012)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية حسب تصورات المدرسين والمحاضرين تبعاً لمتغير الجنس. واتفقت أيضا مع دراسة عبيدات (2013) ودراسة شقور (2013) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو صعوبات تطبيق التعلم المدمج تعود لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع المعلمين سواء كانوا ذكورا أم إناثاً فإنهم يتعرضون لنفس المعوقات التي تواجههم في تطبيق إدارة برامج التعلم المدمج تقريبا، خاصةً تلك المتعلقة بالمعلم، والمنهاج، والبنية التحتية. ولكن فيما يتعلق بمجال المعوقات المتعلقة بالطلبة فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

6.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

واتفقت مع دراسة يانغ (Yang, 2012)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية حسب تصورات المدرسين والمحاضرين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وترى الباحثة أن عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل التعليمي يعود إلى أن المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج يمكن أن تواجه جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم.

7.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

واتفقت مع دراسة يانغ (Yang, 2012)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في المعوقات في تطبيق التعليم المدمج في المساقات الجامعية حسب تصورات المدرسين والمحاضرين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. واتفقت كذلك مع دراسة عبيدات (2013) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو صعوبات تطبيق التعلم المدمج تعود لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت مع دراسة شقور (2013) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو صعوبات تطبيق التعليم المدمج تعود لمتغير سنوات الخبرة.

وتفسر الباحثة ذلك بأن المعوقات التي يمكن أن تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج يمكن أن تواجه أيضا جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خبراتهم.

8.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج تعزى إلى متغير المديرية.

لم تجد الباحثة دراسة تتفق أو تختلف مع دراستها الحالية، لأنه وعلى حد علم الباحثة لم تتعرض الدراسات السابقة إلى موضوع البحث الحالي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة برامج التعليم المدمج يمكن أن تواجه جميع المعلمين بغض النظر عن متغير المديرية.

3.5 التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

بناء على تحليل النتائج التي توصلت إليها هذا الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات الآتية لوزارة التربية والتعليم:

1. كان أعلى معيق يواجه معلمي المرحلة الأساسية في إدارة برامج التعليم المدمج هو البنية التحتية من حيث توافر الأجهزة الإلكترونية وشبكات الانترنت، لذلك فإن الباحثة توصي وزارة التربية والتعليم بتوفير متطلبات التعليم المدمج في المدارس من البنية التحتية اللازمة مثل الحواسيب وأجهزة العرض والألواح التفاعلية، التي تساعد على إنجاح التعليم المدمج، والعمل على تنفيذ برامج التعليم المدمج من خلال إعطاء حصص محوسبة أكثر في المدارس.

2. جاءت النسبة التالية من تحليل النتائج حول المعيق المتعلق بالطلبة، لذلك توصي الباحثة بتقليل عدد الطلبة في الغرف الصفية لضمان سهولة التواصل بين المعلم والمتعلم لما له من تأثير على عملية التعليم المدمج وتحقيق نتائج إيجابية باستخدامه.

3. وكان المعيق المتعلق بالمناهج في المرتبة الثالثة من تحليل النتائج، لذلك توصي الباحثة بتصميم مناهج مرنة ومبتكرة يمكن استخدامها في عملية التعليم المدمج بكل فعالية وسهولة، والاستفادة من تجارب المعلمين الآخرين في تصميم محتوى برامج التعلم المدمج، من خلال تبادلها، واستخدامها، وتقديم مقترحات من شأنها أن تحسن منها.

4. أما فيما يتعلق بالمعلمين فتوصي الباحثة الوزارة بالعمل على تطوير مهارات المعلمين في استخدام تقنيات تكنولوجية جديدة، ومساعدتهم على ممارسة هذه المهارات بالتعليم المدمج من خلال تقديم دورات

تدريبية مستمرة لهم في مجال التعليم الإلكتروني، وتحفيزهم وتشجيعهم على الاستمرار في إعداد محتوى برامج التعلم المدمج وتصميمها من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي لهم.

5. ضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتخصيص وتوفير مشرفين ومتخصصين في مجالات التقنيات والالكترونيات والانترنت لمساعدة المعلمين في ممارسة المهارات الخاصة بالتعلم المدمج، وتدريبهم، وتوجيههم، والإشراف على إتقانهم لهذه المهارات، ومتابعتهم باستمرار.

6. ضرورة عقد اجتماعات لأولياء أمور الطلبة لتوعيتهم وتعريفهم بالتعلم المدمج وأهميته في تعلم أبنائهم، والتأكيد على أهمية دورهم في أنجاح هذه العملية، وأهمية دعمهم لكل من المعلم والطالب.

7. العمل على مساعدة الأسر غير القادرة على توفير الأجهزة اللازمة للتعلم المدمج لأبنائها، من خلال عمل مسوحات اجتماعية وبيانية حول ظروف أُسر الطلبة الاقتصادية والمادية.

ثانياً: المقترحات:

استناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح إجراء البحوث الآتية:

1. أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا.
2. أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية المهارات العقلية لدى طلبة في المرحلة الأساسية.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1. أبو الريش، إلهام. (2013). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
2. أبو سته، داوود. (2021). **دور إدارة جامعة الأقصى في تفعيل التعليم المدمج على ضوء مبادئ إدارة الأزمات وسبل تطويره**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، فلسطين.
3. أبو موسى، مفيد أحمد، والصوص، سمير عبد السلام. (2010). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية. **المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص**، شركة طيف للخدمات التعليمية، عمان، الأردن.
4. الأمين، آدم، واحسين، ماريا. (2016). **الوسائل وتكنولوجيا التعليم**، مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية.
5. أويابة، صالح. (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل Covid-19 من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. **مجلة الدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية**، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، 3(2): 133-157.

6. بدر، فاطمة، والصباغ، معاذ. (2020). **أساسيات الإدارة.** منشورات الجامعة الافتراضية السورية، سوريا.

7. بن عامر، وسيلة، وآخرون. (2019). صعوبات توظيف التعليم الالكتروني من وجهة نظر أساتذة التعليم العالي. **المجلة العربية للتربية والعلوم والآداب.** ع 7، ص 115- 138.

8. بني دومي، حسن علي أحمد. (2010). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. **مجلة جامعة دمشق،** 26 (3): 439-481.

9. التميمي، أحمد. (2019). فاعلية استراتيجية التعليم المدمج في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثالث المتوسط، **مجلة الدراسات التربوية والعلمية،** الجامعة العراقية، 1 (14): 185 – 208.

10. الحلو، محمود. (2021). أثر التعلم المدمج في تعلم بعض المهارات الأساسية لكرة القدم للطلاب المعاقين سمعياً في المرحلة الإعدادية، **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة،** (27): 1 – 25.

11. الداوود، شيخة. (2014). **دور تقنية التعليم في التعليم المدمج،** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

12. الذيابات، بلال. (2013). فاعلية التعلم المبرمج على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)،** 27 (1): 181 – 200.

13. زامل، مجدي. (2011). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. **مجلة المعلم/ الطالب**، الأونروا – اليونيسكو، الأردن، 1-24.

14. الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

15. السبيعي، علي والقباطي، علي. (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، **المجلة العربية للنشر العلمي**، (21): 553 – 577.

16. السعودي، رمضان. (2018). التعلم المدمج في الجامعة المفتوحة بكل من سريلانكا وهونج كونج وامكان الإفادة منه بمصر، **مجلة كلية التربية**، بنها، (116): 1 -88.

17. سعيد، نهى. (2020). برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، بنها، 121 (31): 567 – 603.

18. سلامة، محمد. (2015). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم المدمج في إكساب طلبة معلم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم واتجاهاتهم نحوه**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

19. السيد، محمد. (2016). أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، (33): 427 – 511.

20. السيد، هبة، وإبراهيم، غادة، وزاهد، منال. (2018). فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكتروني e Blended Learning واستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج فارك على مخرجات التعلم والدافعية، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، 11 (91): 1 -30.

21. شعبان، أماني. (2018). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، 33 (1): 315 – 352.

22. شقور، علي. (2013). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الانسانية)**، (2) 27، 383 – 416.

23. شلبي، هناء. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارات الممارسة المباشرة في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية**، (55): 639 – 672.

24. الشناق، قسيم، ودومي حسن. (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، **مجلة جامعة دمشق**، 26(1): 235-271.

25. الشهوأن، عروبة محمد. (2014). **أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

26. صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، **مجلة جامعة دمشق**، 28(3): 299-322

27. الضفيري، فايز. (2021). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 48(1): 264-268.

28. طبشي، بلخير، والشايب، محمد. (2013). قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر. **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**، (13): 79-87.

29. الطراونة، محمد. (2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المتعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 42 (3): 807 -819.

30. عبد الله، سليمة. (2017). **فاعلية استخدام التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن في مقرر العلم في حياتنا بمرحلة التعليم الأساسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النيلين، مصر.

31. العبد الله، عبد المنعم. (2020). فاعلية توظيف التعلم المدمج في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف المستوى الثالث المسار العلمي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 127 (127): 491 - 518.

32. عبد الله، ولاء. (2014). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني: دراسة تحليلية، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي**، (7): 13 – 20.

33. عبيدات، أحمد بلال فندي. (2013). **صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان الأردن.

34. العتيبي، ماجد غزاي. (2020). **استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالمشاريع لتدريس اللغة الانجليزية وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية والإبداعية والاتجاه نحو المادة**. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة الملك خالد.

35. العجمي، سارة والعرفج، عبير. (2018). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 7 (3): 46 – 55.

36. العربي، أسامة. (2013). أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 4 (8): 53-86.

37. العقاب، عبد الله. (2018). فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية، **مجلة الشمال للعلوم الانسانية**، 3 (1): 109 – 135.

38. علي، أشرف. (2017). أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المدمج وحل المشكلات في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، (8): 220 – 175.

39. علي، لينا. (2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثأنوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد 27.

40. عمارة، سمية، وبو عيشة، نورة. (2021). دور الإدارة التعليمية في تحقيق جودة التعليم الجامعي. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، (5): 254-274.

41. العمري، عبد الله وعسيري، أمل. (2021). أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الانجليزية، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج**، 7 (7): 173 -202.

42. عبد ربه، إبراهيم علي إبراهيم. (2012). **الإحصاء الوصفي والتحليلي**. دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر.

43. عيسى، جلال. (2020). أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طلاب جامعة بيشة واتجاهاتهم نحوها، **المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي**، 1 (8): 1 – 38.

44. غنيم، محمد. (2021). إسهام المرونة الأكاديمية على الاتجاه نحو التعليم المدمج في ظل جائحة الكورونا لدى طلاب كلية التربية، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 5 (21): 161 – 194.

45. فرج الله، عبد الكريم. (2018). **أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مساق أساليب تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات تعليم المرحلة الأساسية بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، فلسطين.

46. الماجيدل، عبد الله والشريعة، سعد. (2012). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس: دراسة ميدأنية مقارنة بين كلية التربية –جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة – جامعة الفرات نموذجاً. **مجلة جامعة دمشق**، 17 (4): 28 – 57.

47. المجالي، وفاء بشير فلاح. (2019). **درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان الأردن.

48. مجاهد، فايزة. (2020). التعليم الالكتروني في زمن الكورونا: المآل والآمال. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**. 3(4): 305–335.

49. النعيمي، فجر جودة. (2015). **علم لنفس الاجتماعي دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع**. مكتبة مؤمن قريش، لبنان.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

1. Azulay, Y. and elt. (2013). **Facts and figures in the education system**. Ministry of Education, Israel. Available on: https://meyda.education.gov.il/files/minhalcalcala/facts.pdf
2. Bansal. P. (2014). Blended learning in Indian of higher education challenges and strategies, **International Journal of applied research and studies**, 3 (2): 1-13.
3. Bhamani, Sh. et al. (2020). Home Learning in Times of Covid: Experience of Parents. **Journal of Education and Educational Development.** 7(1), 09-26, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v7i1.3260
4. Cenejac, jovana. (2017). **5 Blended Learning Trends That Define Higher Education**, retrieved August 1, 2021, from https://elearningindustry.com/5-blended-learning-trends-that-define-higher-education.
5. Cracraft, L. (2015). **Effect of Blended Learning on Student's Percent Increase in Assessment Scores,** (unpublished Master Thesis), Northwest Missouri State University, Columbia, Missouri: USA.
6. Eryilmaz, M. (2015). The Effectiveness of Blended Learning Environments, **Contemporary Issues in Education Research**, 8(4): 251- 256.
7. Etor, C., Mbon, U. & Ekanem, E. (2013). **Primary Education as a foundation for qualitative higher education in Nigeria**. 2 (2): 155.
8. Hunt, V. (2016). **Pros and cons of blended learning at college**. Available at https://elearningindustry.com/pros-cons-blendedlearning-at-college,26/9/ 2020.
9. Kochhar, C. (2011). **Attitudes: How Attitudes Form, Change & Shape our Behavior**. London: psychology Press.
10. Saliba, G., Rankine, L., & Cortez, H. (2013). **Fundamentals of blended learning**. Learning and teaching unit 2013. University of West Sidney, Sidney.

11. Sorbie, J. (2015). **Exploring teacher perceptions of blended learning**, (Unpublished Doctoral Dissertation), Walden University, Minneapolis, Minnesota: USA.
12. Vainikainen, M. et al. (2015). Development of learning to learn skills in primary school, **International Journal of Lifelong Education**, 34 (4): 376-392.
13. Walsh, N. (2013). **Boys and Blended Learning: Achievement and Online Participation in Physical Education University of Canterbury, (**Unpublished master's thesis), University of Canterbury.
14. Yailmaz. M, Orhan. F. (2010). Pre- service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 9 (1): 157-167.
15. Yang, y. (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. **Computer Assisted Language Learning**. 25(5): 393-410.

الملاحق

أ. أداة الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أداة الدراسة بعد التحكيم

ج. تسهيل المهمة

الملحق (أ): أداة الدراسة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة (اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين)، والدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية.

وللثقة المطلقة بكم، فإنه يرجى منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال.

وقد صممت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من (31 فقرة): تقيس اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج و(28 فقرة) لقياس معوقات تطبيق التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

بيانات المحكّم:

اسم المحكّم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	**عدد سنوات الخبرة**	أقل من 5 سنوات ( ) من 5 إلى 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )
A2	**النوع الاجتماعي**	ذكر ( ) أنثى ( )
A3	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس ( ) ماجستير فأكثر ( )
A4	**المديرية**	نابلس ( ) رام الله والبيره ( ) الخليل ( )

أولا: اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها.

وقد اعتمدت الباحثة في تطوير المقياس على عدد من المراجع والدراسات السابقة ومنها، شعبان(2018)، و المواضية والزعبي(2019)، والعوضي(2016)، العبد الكريم(2021)، ركزت على اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها.

علما أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
5	4	3	2	1

أولا: الاتجاهات نحو إدارة برامج التعليم المدمج

تعددت مسميات التعليم المدمج حيث يطلق عليه أحياناً التعلم الخليط، وأحياناً أخرى التعليم المتمازج، أو التعليم المؤلف، ولكن اختلاف الأسماء لا يختلف في آلية التقديم، أو طريقة التدريس المتبعة في هذا النمط من أنماط التعليم. يوجد العديد من التعريفات للتعليم المدمج تتفق على أنه الجمع بين أنماط عدة من التعليم، مثل التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي وجها لوجه، والتعلم الذاتي. وأفضل أسلوب للدمج هو الذي يجمع بين عدة طرق للحصول على أعلى انتاجية بأقل تكلفة.

المجال الأول: الاتجاهات نحو مدى استخدام طرق التعليم المدمج في المدرسة الدمج بين التدريس المباشر (وجها لوجه) والممارسة التفاعلية الإلكترونية يمكن أن يؤدي إلى تعليم وتعلم فعال وأكثر تحفيزاً وكفاءة								
1-	يوجد موقع للمدرسة على الانترنت							
2-	لدى المعلمين معرفة بكيفية استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت.							

3-	يوجد للمدرسة شبكة انترنت متاحة للمعلمين.							
4-	تتوافر بالمختبرات شبكة داخلية (انترنت).							
5-	توفر المدرسة دعما فنيا من خلال متخصصين في الحاسب الآلي ومكونات الانترنت.							
6-	توجد بالمدرسة مختبرات حاسوبية كافية.							
7-	يتم استخدام أجهزة عرض كافية للعملية التعليمية.							
8-	يستخدم المعلم الحاسب الآلي في عرض الدروس.							
المجال الثاني: الاتجاهات نحو فاعلية التعليم المدمج **يتيح التعليم المدمج فرصة لتجاوز حدود الزمان والمكان في العملية التعليمية والحصول على المعلومات من شبكة الانترنت.**								
9-	يثير التعليم المدمج دافعية الطلبة للتعلم.							
10-	يخفف التعليم المدمج من أعباء المعلم.							
11-	عرض المعلومات بطريقة التعليم المدمج أكثر اثارة للطلبة.							
12-	يساعد التعليم المدمج الطلبة على التقييم الذاتي.							
13-	ينمي التعليم المدمج مهارات التفكير لدى الطلبة.							
14-	يزيد التعليم المدمج من ثقة المعلم بنفسه.							
15-	يشجع التعليم المدمج على استخدام التقنيات الالكترونية.							
المجال الثالث: الاتجاهات نحو المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج في المدرسة **يحقق التعليم المدمج نتائج أفضل في مجال التدريب أثناء الخدمة، فتتحقق الأهداف التعليمية في وقت أقل من الاستراتيجيات التقليدية، وتقليل تكلفة السفر والانتقال إلى أماكن التدريب.**								
16-	ينمي التعليم المدمج المهارات المعرفية لدى الطلبة.							
17-	يوفر التعليم المدمج فرصة للتعلم لا تتعارض مع عمل المعلم.							
18-	ينمي التعليم المدمج مهارات التفكير العليا.							

19-	يزودني التعليم المدمج بالتغذية الراجعة الفورية.							
20-	يسهل التعليم المدمج عملية التعلم الذاتي.							
21-	أرى ضرورة تعميم تجربة التعليم المدمج.							
22-	يراعي التعليم المدمج الفروق الفردية بين المتعلمين.							
23-	يحسن التعليم المدمج من التحصيل الدراسي.							
المجال الرابع: الاتجاهات نحو إيجابيات استخدام التعليم المبرمج في المدارس توفير بيئة تفاعلية مستمرة حيث يوفر الاتصال وجها لوجه؛ مما يزيد من التفاعل بين الطالب والمدرب، والطلاب وبعضهم البعض، والطلاب والمحتوى، كما يسهل عملية التواصل مع المتعلمين وتزودهم بالمادة التعليمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة.								
24-	يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي ومهاراته عند الطلاب.							
25-	يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة.							
26-	يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول.							
27-	يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للمتعلم.							
28-	يزيد من دافعية المتعلم للتعلم.							
29-	يشجع الطلاب على المشاركة بدلاً من الاستماع.							
30-	يرفع مستوى تحصيل الطلاب في المادة العلمية.							
31-	يساعد على زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم.							

القسم الثاني: الاتجاهات نحو معوقات التطبيق

العوامل والصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التعليم المدمج داخل غرفة الصف, سواء أكانت معوقات مادية أو بشرية أو مالية أو فنية والتي تحول دون تطبيق التعليم المدمج, ويتم قياس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو الإداري من خلال الاستبانة التي أعدت لقياس هذه المعوقات أو الصعوبات.

المجال الأول:

مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم

لا يوجد أي ضمان من أن الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين أو المتدربين في منازلهم أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المساق الكترونياً على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات وأنها تصلح للمحتوى والمنهجي للمساق .

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1.	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي.					
2.	قلة وغياب الحوافز المعنوية للمعلمين.					
3.	طول الوقت في الإعداد للتعلم المدمج.					
4.	قلة دافعية المعلمين نحو استخدام التعليم المدمج.					
5.	ضعف المعلمين باللغة الانجليزية لاستخدام التعليم المدمج.					
6.	ضعف امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعليم المدمج.					
7.	اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام التعليم المدمج.					

المجال الثاني:

مجال المعوقات المتعلقة بالمنهاج

بعض المراحل الدراسية وخاصة الابتدائية، وبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التي تحتاج إلى مهارات – تعتبر من المعوقات

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
8.	ضعف الاهتمام بنوعية التعليم المدمج من الناحية الفنية.					

.9	ضعف وضوح أهداف استخدام التعليم المدمج.					
.10	ضعف وضوح أساليب وطرق التعلم بالتعليم المدمج.					
.11	قلة قناعة المجتمع بالتعليم المدمج.					
.12	نظرة المجتمع بمستوى أقل إلى خريجي التعليم المدمج.					
.13	اعتماد المدارس على مناهج تقليدية غير الكتروني.					
.14	ضعف قدرة الأسرة على مساعدة أبنائهم في الدراسة البيتية.					

المجال الثالث:

مجال المعوقات المتعلقة البنية التحتية للتعليم المدمج

لا يوجد أي ضمان من أن الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين أو المتدربين في منازلهم أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المساق الكترونياً على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات وأنها تصلح للمحتوى والمنهجي للمساق.

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.15	نقص الدعم والتمويل الكافي للمدارس لتطبيق التعليم المدمج.					
.16	قلة التجهيزات المادية في البيئة المدرسية لاستخدام التعليم المدمج.					
.17	عدم وجود مشرفين متخصصين في المدرسة لتنفيذ التعليم المدمج.					
.18	عدم توافق تصميم مباني المدارس مع تطبيقات التعليم المدمج.					
.19	كثرة انقطاع الاتصال اثناء استخدام التعليم الالكتروني.					
.20	ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج.					
.21	النقص في أجهزة الحاسوب في المختبرات.					
.22	النقص في تصميم المواد التعليمية وإنتاجها.					

المجال الرابع: **مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة، نقص الخبرة الكافية لدى بعض الطلاب أو المتدربين في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات وهذا يمثل أهم عوائق التعلم وخاصة في نمط التعلم الذاتي.**						
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
23.	كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية والمختبرات.					
24.	انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة بالتعليم المدمج.					
25.	ضعف تنمية التعلم المدمج للجانب الوجداني لدى للطلبة.					
26.	ضعف وعي الطلبة بأهمية استخدام التعلم المدمج.					
27.	ضعف قناعة الطلبة بجدوى استخدام التعلم المدمج.					
28.	قلة توافر الانترنت لدى الطلبة في البيت.					
29.	ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الحاسوب في التعلم المدمج.					

انتهت الاستبانة

الملحق (ب)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة	التخصص
1	أ.د. خالد نظمي عبد الفتاح بني نمرة	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
2	أ.د. مجدي زامل	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
3	د. باسم محمد شلش	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
4	د. جمال محمد حسن بحيص	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
5	د. فخري دويكات	جامعة القدس المفتوحة	تربية خاصة
6	د. نبيل مغربي	جامعة القدس المفتوحة	علم نفس تربوي
7	د. سهيل صالحة	جامعة النجاح الوطنية	المناهج وطرق التدريس
8	د. بتول غانم	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
9	د. حنان موسى سمير	كلية العلوم الإسلامية	إدارة تربوية
10	د. كفاح حسن	جامعة القدس المفتوحة	مرحلة أساسية

الملحق (ت)

أولاً: الاستبيان بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

حضرة المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة (اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين)، والدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية.

وترجو منك الباحثة الإجابة عن فقرات الاستبانة حسب المطلوب شاكرة لك حسن تعاونك.

وقد صممت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من (31 فقرة): تقيس اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج، و(28 فقرة) لقياس معوقات تطبيق التعليم المدمج لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة.

1 الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

2 المؤهل العلمي: بكالوريوس ( ) ماجستير فأكثر ( )

3 سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( ) من 5 إلى 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات( )

4 المديرية: نابلس ( ) رام الله والبيرة ( ) الخليل ( )

الجزء الثاني –مقياس اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها.

القسم الأول: الاتجاهات نحو إدارة برامج التعليم المدمج

المجال الأول: الاتجاهات نحو استخدام وسائل التعليم المدمج						
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.1	أرى أنه يوجد موقع للمدرسة على الانترنت.					
.2	أشعر بأن لدى المعلمين معرفة بكيفية استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت.					
.3	اعتقد أنه يوجد للمدرسة شبكة انترنت متاحة للمعلمين.					
.4	يريحني توافر شبكة انترنت داخلية بالمختبرات.					
.5	تقدم المدرسة دعما فنيا لمستخدمي التعليم الالكتروني.					
.6	أرى أنه توجد بالمدرسة مختبرات حاسوبية كافية.					
.7	اعتقد بأنه تستخدم أجهزة عرض كافية للعملية التعليمية.					
.8	ازدادت ثقتي بالمدرسة لاستخدامهم الحاسب الآلي في عرض الدروس.					
المجال الثاني: الاتجاهات نحو فاعلية التعلم المدمج						
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.9	أرى أن التعليم المدمج يثير دافعية الطلبة للتعلم.					
.10	أشعر أن التعليم المدمج يخفف من أعباء المعلم.					
.11	اعتقد بأن عرض التعليم المدمج للمعلومات يشوق الطلبة.					
.12	أرى بأن التعليم المدمج يساعد الطلبة على التقييم الذاتي.					

.13	أشعر بأن التعليم المدمج يوفر تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.					
.14	اعتقد أن التعليم المدمج يزيد من ثقة المعلم بنفسه.					
.15	أشعر بأن التعليم المدمج يشجع على استخدام التقنيات الالكترونية.					
المجال الثالث: الاتجاهات نحو المجالات الدراسية التي يستخدم فيها التعليم المدمج						
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.16	أرى أن التعليم المدمج ينمي المهارات المعرفية لدى الطلبة.					
.17	أرى أن التعليم المدمج ينمي فرصة للتعلم لا تتعارض مع عمل المعلم.					
.18	اعتقد التعليم المدمج نه ينمي مهارات التفكير العليا.					
.19	أرى أن التعليم المدمج يتيح التغذية الراجعة الفورية.					
.20	اعتقد أن التعليم المدمج يسهل عملية التعلم الذاتي.					
.21	أرى بأن تعميم تجربة التعليم المدمج ضرورية.					
.22	أشعر بأن التعليم المدمج يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
.23	أشعر بأن التعليم المدمج يحسن من التحصيل الدراسي.					
المجال الرابع: الاتجاهات نحو إيجابيات استخدام التعليم المدمج في المدارس						
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.24	أرى أن التعليم المدمج يرفع من مستوى ثقافة الحاسب الآلي عند الطلاب.					
.25	اعتبر أن التعليم المدمج يقدم المادة العلمية بطريقة أفضل.					
.26	أشعر بأن التعليم المدمج يوفر للطلبة الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول.					

.27	أرى أن التعليم المدمج يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للمتعلم.					
.28	اعتقد أن التعليم المدمج يزيد من دافعية المتعلم للتعلم.					
.29	أرى أن التعليم المدمج يتيح للطلاب المشاركة بدلا من الاستماع.					
.30	اعتقد أن التعليم المدمج يرفع مستوى تحصيل الطلاب في المادة العلمية.					
.31	يشعرني التعليم المدمج بأنه يساعد على زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم.					

القسم الثاني: معوقات التطبيق

المجال الأول: مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.1	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي.					
.2	قلة وغياب الحوافز المعنوية للمعلمين.					
.3	حاجة التعليم المدمج لوقت كبير في الإعداد.					
.4	قلة دافعية المعلمين نحو استخدام التعليم المدمج.					
.5	ضعف المعلمين باللغة الانجليزية لاستخدام التعليم المدمج.					
.6	ضعف امتلاك المعلمين مهارات استخدام التعليم المدمج.					

المجال الثاني: مجال المعوقات المتعلقة بالمنهاج

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.7	عدم وضوح أهداف استخدام التعليم المدمج.					
.8	عدم وضوح أساليب وطرق التعليم المدمج.					

.9	قلة قناعة المجتمع بمناهج بالتعليم المدمج.					
.10	نظرة المجتمع بمستوى أقل إلى مناهج التعليم المدمج.					
.11	اعتماد المدارس على مناهج تقليدية غير الكترونية.					
.12	عدم قدرة الاسرة مساعدة أبنائهم في الدراسة البيتية.					

المجال الثالث: مجال المعوقات المتعلقة البنية التحتية للتعليم المدمج

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.13	نقص الدعم والتمويل الكافي للمدارس لتطبيق التعليم المدمج.					
.14	قلة التجهيزات المادية في البيئة المدرسية لاستخدام التعليم المدمج.					
.15	عدم وجود مشرفين متخصصين في المدرسة لتنفيذ التعليم المدمج.					
.16	عدم توافق تصميم مباني المدارس مع تطبيقات التعليم المدمج.					
.17	كثرة انقطاع الاتصال أثناء استخدام التعليم الالكتروني.					
.18	ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج.					
.19	النقص في أجهزة الحاسوب في المختبرات.					
.20	النقص في تصميم المواد التعليمية وإنتاجها.					

المجال الرابع: مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.21	كثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية بما فيها المختبرات.					
.22	انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة					

	بالتعليم المدمج.					
.23	ضعف تنمية التعليم المدمج للجانب الوجداني لدى للطلبة.					
.24	ضعف وعي الطلبة بأهمية استخدام التعليم المدمج.					
.25	ضعف قناعة الطلبة بجدوى استخدام التعليم المدمج.					
.26	قلة توافر الانترنت لدى الطلبة في البيوت.					
.27	ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الحاسوب في التعليم المدمج.					

انتهت الاستبانة

ثانياً: المقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

المدير المحترم/ المديرة المحترمة

المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة "(**اتجاهات معلمي المدارس الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين**)"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، لذا أعدت هذه المقابلة والمتعلقة بموضوع البحث نرجو تعاونكم ومساعدتكم في الإجابة عن الأسئلة المطروحة بدقة، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: ميسون خليل

بإشراف: د. يحيى ندى

السؤال الأول: ما هي وسائل التعليم المدمج الواجب توافرها في المدرسة؟

السؤال الثاني: ما الجوانب الإيجابية التي يراها المعلمون اتجاه التعليم المدمج؟

السؤال الثالث: ما الجوانب السلبية التي يراها المعلمون اتجاه التعليم المدمج؟

السؤال الرابع: هل ينمي التعليم المدمج مهارات التفكير العليا؟

السؤال الخامس: ما هي المعوقات الأسرية في التعليم المدمج الإلكتروني؟

السؤال السادس: ما هي إيجابيات التعليم المدمج؟

السؤال السابع: ما هي أسباب ضعف قناعة الطلبة بالتعليم المدمج؟

السؤال الثامن: هل تعتبر البيئة الصفية مناسبة للتعليم المدمج؟

السؤال التاسع: ما هي المشكلات الاقتصادية التي تواجهها الأسرة عند استخدام التعليم المدمج؟

الملحق (ج)

تسهيل المهمة

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2956073 - 02/2976240
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

الرقم: ع. د. ب. ع./ 21/1836
التاريخ: 2021/10/17

الموضوع: تسهيل مهمة

تهديكم جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة **(ميسون خليل محمد)** بإعداد رسالة ماجستير في تخصص الادارة والاشراف التربوي بعنوان: **(اتجاهات معلمي المدار الحكومية الأساسية نحو إدارة برامج التعليم المدمج ومعوقات تطبيقها في المحافظات الشمالية)**، وعليه آمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة في توزيع أداة الدراسة، وذلك لأغراض البحث العلمي واتمام رسالتها، شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة العلم وأهله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

13.12.2021
حسني عوض
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:
- الملف.