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

مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله والبيرة وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

The level of evaluating the management of blended education programs in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate and ways to activate it from the point of view of teachers and principals.

إعداد

إيمان محمود محمد قاسم

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آذار- 2022

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله والبيرة وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

The level of evaluating the management of blended education programs in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate and ways to activate it from the point of view of teachers and principals.

إعداد:

إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف:

الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آذار- 2022

مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله والبيرة وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

The level of evaluating the management of blended education programs in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate and ways to activate it from the point of view of teachers and principals.

إعداد:

إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 14/ 3 /2022

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً.....
الدكتور بصري صالح	وزارة التربية والتعليم العالي	عضوا.....
الدكتور جمال بحيص	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....

تفويض وإقرار

أنا الموقّع أدناه **إيمان محمود محمد قاسم**، 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 بقوانين جامعة القدس المفتوحة، وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السارية والمعمول بها، والمتعلّقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بعنوان "مستوى تقويم برامج إدارة التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين والمديرين"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: إيمان محمود محمد قاسم

الرقم الجامعي: 0330011920071

التوقيع: إيمان قاسم

التاريخ: 14/ 3 / 2022م

الإهداء

إلى من بلّغ الرسالة وأدّى الأمانة، إلى نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

إلى روح والدي الحبيب رحمه الله الذي أحمل اسمه بكل افتخار، وإلى والدتي الحبيبة التي لولا دعاؤها وبركاتها ما وصلت لما أنا عليه، أسأل الله أن يمدّها بالصحة والعافية.

إلى شريك عمري ورفيق دربي الداعم الأول لي في كلّ خياراتي (أبو إياد)، وإلى درتي الفريدة والثمينة والمميزة الابنة والحبيبة (آية)، وإلى نجومي اللامعة سندي وسر سعادتي ومن تحملوا انشغالي عنهم، وكانوا عوناً وحباً وونساً، الأحباب: إياد، ومحمد، وأسامة، وإلى مصدر الفرح في حياتي حفيداي: كرم ولور.

إلى السند الدائم إخوتي وأخواتي، وإلى جميع الأهل والأحبة، وإلى الصديقات العزيزات، والزملاء الداعمين رفقاء هذا الدرب.

إلى مشرفي المحترم والداعم الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي.

إلى كلّ هؤلاء أهدي هذا الإنجاز المتواضع

الباحثة

إيمان محمود محمد قاسم

شكر وتقدير

الحمد لله، والصلاة والسلام على خير الأنام، أحمد الله الذي أعانني على إتمام هذه الرسالة، ولا يسعني بعد الانتهاء من إعدادها ، إلّا أن أردّ الفضل إلى أهله، فأتقدّم بعظيم الشّكر والعرفان من أستاذي ومشرفي ومعلمي الأستاذ الدّكتور محمد عبد الإله الطّيطي، والذي كان له الفضل بعد الله عزّ وجل في إنارة طريقي وفتح الأبواب الموصدة أمامي، من خلال جهوده الحثيثة، وتوجيهاته وإرشاداته، وسعة صدره، والذي تشرفت بأن أنهل من علمه الكثير خلال دراستي؛ الأمر الّذي كان له الأثر الأكبر في إتمام هذه الدراسة، وأن تصل إلى هذه الصورة، فقد كان المعلّم الموجه والناصح المرشد، صاحب العقل الكبير والرأي السديد والحكمة البالغة، يعيدني لطريق الصواب كلّما حدتُ عنه، أدعو الله تعالى أن يمنحه الصحة والعافية، وله منّي كلّ الشكر والاحترام والتقدير.

كما أتقدّم بوافر الشّكر والتّقدير من أعضاء لجنة المناقشة: الدكتور بصري صالح، والدكتور جمال بحيص على ما قدّموه من جهود قيمة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملحوظاتهم القيمة، كما أتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير من أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدّراسة، وكذلك من أساتذتي الأعزّاء الّذين مهدوا لي طريق العلم والمعرفة، ومن القائمين على جامعة القدس المفتوحة لجعلها منبراً علمياً، فلكم منّي جميعاً كلّ الاحترام والتّقدير.

الباحثة

إيمان محمود محمد قاسم

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
التّفويض والإقرار	ج
الإهداء	د
الشّكر والتّقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
الملخّص باللّغة العربية	س
الملخّص باللّغة الإنجليزية	ف
الفصل الأول: خلفية الدّراسة ومشكلتها	13-1
(1.1) المقدّمة	2
(2.1) مشكلة الدّراسة وأسئلتها	5
(3.1) فرضيات الدّراسة	8
(4.1) أهداف الدّراسة	9
(5.1) أهمية الدّراسة	10

(6.1) حدود الدّراسة ومحدّدتها 11

(7.1) التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للمصطلحات 12

الفصل الثّاني: الإطار النّظري والدّراسات السابقة 73-14

(1.2) الإطار النّظري 15

(2.2) الدّراسات السابقة 45

(3.2) التعقيب على الدّراسات السابقة 69

الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات 88-74

(1.3) منهجية الدّراسة 75

(2.3) مجتمع الدّراسة وعينتها 75

(3.3) أدوات الدّراسة 78

(4.3) متغيرات الدراسة 85

(5.3) إجراءات تنفيذ الدّراسة 87

(6.3) المعالجات الإحصائية 88

الفصل الرابع: نتائج الدّراسة 111-89

(1.4) النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 90

(2.4) النّتائج المتعلّقة بأسئلة بالفرضيات 101

الفصل الخامس: تفسير النّتائج ومناقشتها 132-112

(1.5) تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها 113

(2.5) تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها 125

(3.5) التّوصيات والمقترحات (سبل التفعيل) 130

المراجع باللّغة العربية والأجنبية 145-133

المراجع باللّغة العربية 133

المراجع باللّغة الأجنبية 144

الملاحق 146

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها المستقلّة.	76
(2.3)	توزيع عينة الدراسة (بطاقة الحصر) بحسب متغيراتها المستقلّة.	77
(3.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=50).	79
(4.3)	معاملات ثبات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج بطريقة كرونباخ ألفا.	80
(5.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للبطاقة، وكذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للبطاقة (ن=80).	82
(6.3)	قيم معاملات ثبات بطاقة واقع التعليم المدمج بطريقة كرونباخ ألفا.	83
(7.3)	درجات احتساب مستوى تقويم إدارة برامج التعلم المدمج.	84
(8.3)	درجات احتساب مستوى توافر برامج التعلّم المدمج بطاقة الحصر.	85
(1.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج وعلى البطاقة ككلّ مرتبة تنازلياً.	90

(2.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال البيئة التقليدية في المدارس مرتّبة تنازلياً، بحسب المتوسطات الحسابية.	91
(3.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية مرتّبة تنازلياً، بحسب المتوسطات الحسابية.	92
(4.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية مرتّبة تنازلياً، بحسب المتوسطات الحسابية.	93
(5.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج وعلى المقياس ككلّ، مرتّبة تنازلياً.	95
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الإداري مرتّبة تنازلياً، بحسب المتوسطات الحسابية.	96
(7.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات المجال الأكاديمي مرتّبة تنازلياً، بحسب المتوسطات الحسابية.	98
(8.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات المجال الخدماتي مرتّبة تنازلياً، بحسب المتوسطات الحسابية.	100
(9.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلمين	101

	ومديرين، تعزى لمتغير الوظيفية.	
(10.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي).	102
(11.4)	تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.	103
(12.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص).	104
(13.4)	تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما.	105
(14.4)	نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، والمجال الخدماتي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى	106

	لمتغير سنوات الخبرة.	
(15.4)	نتائج المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الأكاديمي، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.	107
(16.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات: (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية).	109
(17.4)	تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيرات (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.	110

قائمة الأشكال

الشكل	موضوع الشكل	الصفحة
(1)	أثر التفاعل بين المتوسطات الحسابية على المجال الأكاديمي، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.	108
(2)	أثر التفاعل بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.	109

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
(أ)	أدوات الدراسة قبل التحكيم	147
(ب)	قائمة المحكّمين	160
(ت)	أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)	161
(ث)	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية	170
(ج)	كتاب تسهيل مهمة	180

مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس

إعداد: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د محمد عبد الإله الطّيطي

2022

الملخّص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، تبعاً للمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، و(سنوات الخبرة، والتخصص)، و(موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما. واستخدمت الباحثة المنهجين (النوعي، والوصفي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين ومديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (4212) معلّماً ومديراً، وطُبقت مقاييس الدراسة على عينة عشوائية طبقية، واستخدمت الباحثة مقياسين للدراسة: الأول هو أداة حصر للكشف عن واقع التعليم المدمج، مكونة من ثلاثة أجزاء، تصف مكونات بيئة التعليم المدمج (البيئة التقليدية، والبيئة الإلكترونية، وبوابة الوزارة)، وقد جرى التأكّد من صدقها وثباتها، حيث تراوح معامل الثبات الكلّي فيها (0.92)، وطبق هذا المقياس على (80) معلّماً ومديراً مناصفة. والثاني هو استبانة، مكونة من ثلاثة أبعاد (البعد الإداري، والبعد الأكاديمي، والبعد الخدماتي)، وقد جرى التأكّد من صدقها وثباتها، حيث تراوح معامل الثبات الكلّي فيها (0.97)، وقد طبق هذا المقياس على (386) معلّماً، وبتوزيع بطاقة الحصر بوصفها المقياس الأول، وجمعها وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)، أظهرت نتائجها أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على واقع التعليم المدمج كان متوسطاً؛ حيث بلغ (2.00)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من

وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تعزى لمتغير الوظيفة، باستثناء مجال مكونات بوابة الوزارة لصالح المعلّم. أما فيما يخص الاستبانة، فقد تم توزيعها، وجمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)، وأظهرت نتائجها أن المتوسط الحسابي في مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج (3.54)، وبنسبة مئوية (70.8)، وبتقدير متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائياً على مقياس تقويم إدارة برامج التعليم المدمج تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما، كما أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائياً على المقياس، تعزى لمتغير (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما، بينما تبين وجود فروق دالّة إحصائياً، تعزى لمتغير التفاعل بين سنوات الخبرة والتخصص لصالح تخصص العلوم الإنسانية، والأقلّ من (5) سنوات خبرة.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من المقترحات، أبرزها: قيام صناع القرار بنشر التوعية حول التعليم المدمج، ووضع خطّة واضحة ومحدّدة حول آليات التنفيذ، والمتابعة والتقييم، وتقديم التغذية الراجعة، وإعداد البنية التحتية المناسبة (المادّية، والبشرية)، وإجراء مزيد من الدراسات حول إدارة برامج التعليم المدمج.

الكلمات المفتاحية: تقويم، إدارة البرامج، التعليم المدمج، محافظة رام الله والبيرة

The level of evaluating the management of blended education programs in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate and ways to activate it from the point of view of teachers and principals.

Preparation: Iman Mahmoud Mohammed Qassem

Supervision: Prof.Mohamed Abdel Ilah Al-Titi

2022

Abstract

The study aimed to identify the level of evaluation of the management of blended education programs in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate from the point of view of teachers and school principals according to the variables: (gender, educational qualification), (years of experience, specialization), (school location, and number of computer courses), and the interaction between them. The researcher used the two approaches (qualitative and descriptive), and the study population consisted of all teachers and school principals in the Ramallah and Al-Bireh governorate, and their number was (4212) teachers and principals. The study scales were applied to a stratified random sample, and two scales were used for the study: the first, which is an inventory tool to reveal the reality of blended education, and it consists of three parts describing the components of the blended learning environment (the traditional environment, the electronic environment, and the ministry portal), and its validity and stability were verified. The overall stability is (0.92), and this scale was equally applied to (80) teachers and principals. The second scale is a questionnaire consisting of three dimensions (the administrative dimension, the academic dimension, and the service dimension), and its validity and reliability have been confirmed, where the total stability coefficient ranged (0.97), and this scale was applied to (386) teachers, by distributing the first scale (the inventory card), collecting and analyzing it using the statistical

package (SPSS) program. Its results showed that the arithmetic mean of the estimates of the study sample on the reality of blended education was average; Where it reached (2.00), with a percentage of (66.6), and the standard deviation was less than (1). The results also showed that there were no statistically significant differences in the reality of blended education in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate from the point of view of teachers and school principals due to the job variable except the scope of the components of the Ministry's portal for the benefit of the teacher. As for the questionnaire, it was distributed, data was collected and analyzed using the Statistical Package (SPSS) program. Its results showed that the arithmetic mean at the level of the evaluation level of the management of blended learning programs was (3.54), with a percentage of (70.8), and with an average rating. The results also showed that there were no statistically significant differences on the scale of evaluation of the management of blended education programs due to the variables (sex, educational qualification) and the interaction between them. While it was found that there were statistically significant differences due to the interaction variable between years of experience and specialization in favor of the humanities major and less than (5) years of experience. The results showed that there were no statistically significant differences on the scale due to the variable (school location, number of computer courses), and the interaction between them. In light of the results, the researcher recommends a set of proposals most notably spreading awareness about blended education, developing a plan on the mechanisms of implementation, follow-up evaluation and providing feedback, preparing the appropriate infrastructure, and conducting further studies on these programs

Keywords: evaluation, program management, blended education, Ramallah and Al-Bireh governorate.

الفصل الأول

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

1.1 مقدّمة

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

3.1 فرضيّات الدّراسة

4.1 أهداف الدّراسة

5.1 أهمية الدّراسة

6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

7.1 التّعريفات الإجرائيّة للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدّراسة ومشكلتها

1.1 مقدّمة

شهد العالم الحديث ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة قدّمت الكثير من المعارف والتقنيات الحاسوبية، وقد انعكس هذا التطور على المجتمعات بأطيافها ومستوياتها وميادينها كافّة، وبما أن الميدان التربوي أحد هذه الميادين، بل هو الأهم؛ لما له من تأثير على الميادين الأخرى؛ فكان لا بدّ له من مواكبة هذه التطورات، ومواجهة التزايد في أعداد الطلبة، والسيطرة على المساحات الشاسعة.

ويعدّ التعليم الإلكتروني أسلوباً من أساليب التعليم والتعلّم، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من الحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائطه المتعدّدة من: صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وبوابات الإنترنت، سواء أكان داخل الصف، أم خارجه؛ وذلك لإيصال المعلومة للمتعلّم في أقلّ وقت وجهد، وأعلى فائدة (الراضي، 2010).

ويقدّم التعليم الإلكتروني بيئات تعليمية للمتعلّم والمعلّم يكون فيها التواصل مستمراً وبلا حدود، فهو نظام يتضمن تقديم محتوى جيد، وإعداد واجهة تفاعل مناسبة تشمل الأدوات المناسبة لتقديم المحتوى وتحقيق التفاعل، ودعم واجهة التفاعل من خلال البنية الأساسية للنظام، وأن تعمل بشكل متناغم، بحيث تقوم بيئات التعليم الإلكتروني بثلاثة مجالات من الوظائف، وهي: تقديم التعلّم، وإدارة التعلّم، وتطوير مواد التعلّم. (السيد، وآخرون، 2018).

وبما أن قطاعات التربية والتعليم والبحث العلمي هي من أهم ركائز عصر المعلومات اليوم، فقد أفرزت هذه التغيرات ظاهرة جديدة أصبحت محطّ أنظار العاملين كافّة في قطاعي التعليم والبحث العلمي، والتي تستمد حداثتها من إنجازات تكنولوجيا المعلومات والاتّصال. (رباح، 2015).

ونتيجة لذلك سعت معظم دول العالم إلى تطوير التعليم الإلكتروني، وصياغة الخطط الواقعية لتطبيقه وفق الإمكانات المتاحة، وهذا انعكس بدوره على الوطن العربي بشكل عام، وعلى فلسطين بشكل خاص، فقد سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى رفع جودة التعليم، وخلق جو تفاعلي داخل الصفّ وخارجه من خلال حملة من المبادرات المدرسية، وشبكات الإنترنت، والأجهزة الذكية، وتطوير قدرات المعلّمين على استخدامها؛ ليصبح الحاسوب وتطبيقاته واستخدام تكنولوجيا المعلومات جزءاً لا يتجزّأ من حياة المجتمعات العصرية، فاستطاعت هذه التقنية أن تغزو كلّ مرفق من مرافق الحياة، كما غيرت أوجهها المختلفة في زمن قياسي. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

وبناء على ذلك أخذت المؤسسات التعليمية على عاتقها مسؤولية تطوير التعليم الإلكتروني، وخططه وفق الإمكانات المتاحة، وتطوير للعناصر العملية التعليمية كافّة، فنظام التعليم الإلكتروني يعدّ بمثابة تغيير جذري في نظم التعليم التقليدية؛ حيث أوجد فلسفة، وأهدافاً، وأسلوباً جديداً في إدارة نظم التعليم، وفي طبيعة الأدوار المنوطة بكلّ طرف من أطراف العملية التعليمية (حنتولي، 2016).

وقد أفرزت هذه التطورات التكنولوجية مصطلحاً جديداً في الميادين التربوية والتعليمية، وهو التعليم المدمج، واستخدم كردّ فعل ضد الإفراط غير الملائم أحياناً في استخدام التكنولوجيا، ويعدّ الدمج شكلاً من أشكال الفنون التي يلجأ إليها المعلّم للجمع بين المصادر والأنشطة المختلفة في نطاق بيئات التعلّيم التي تمكّن المتعلّم من التفاعل وبناء الأفكار (الفقي، 2011).

وبالرغم من مزايا التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج، والذي يمثّل منظومة لتقديم البرامج التعليمية، أو التدريبية، فقد واجه العديد من المعوقات أثناء تطبيقه، سواء أكانت هذه المعوقات مرتبطة بالإدارة، أم الطلبة، أم المعلمين، أم المنهاج، أم ضعف البنية التحتية، أم الوقت، أم قلّة الدعم المادّي، فضلاً عن تراجع في وسائل الاتّصال الاجتماعي (المزين، 2015).

ونتيجة لهذا الكم الهائل من المعلومات والإقبال اللامحدود على التعليم الإلكتروني كان لا بدّ من أنظمة إدارة للتعليم التي يرمز إليها (LMS) وهي الأحرف الأولى من Learning) (Management System ، وهي برامج تعمل على تنظيم وإدارة كلّ ما يتعلّق بالتعليم الإلكتروني أو الافتراضي، فمع تطور تقنيات وتطبيقات التعليم الإلكتروني كان هناك حاجة لإنشاء نظام لإدارة العملية التعليمية بطريقة منظّمة، خاصة أن الطلّاب والمعلّمين لا يلتقون فيزيائياً، ويخضعون للعملية التعليمية من مناطق وأزمنة مختلفة (النجار، وصالحة، 2008).

وبناء عليه، ونتيجة لما يمر به العالم أجمع من انتشار فيروس كورونا الذي حال دون التعليم الوجاهي، والتزاماً بفلسفة وزارة التربية والتعليم، وأهدافها، وشعور الباحثة بالمسؤولية من خلال عملها المباشر في الإشراف التربوي بعد مرور وقت من الزمن على تطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في المدارس الفلسطينية، ونتيجة للصعوبات التي واجهت العملية التعليمية، وللفقد التعليمي الناتج جراء ذلك، فقد ارتأت أن تدرس واقع إدارة برامج التعليم المدمج والصعوبات التي تواجه المعلمين والمديرين والطلبة؛ لتقييم هذه البرامج بغية تطويرها. وستركّز هذه الدراسة في البحث في واقع إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، وفق المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، و(الخبرة، والتخصص)، و(موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما، وستوضح الدراسة

بعض المفاهيم المرتبطة بالتعليم المدمج، وأهميته، وتطوره التاريخي، وإيجابياته، وسلبياته، وصعوبات تطبيقه.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن للتعليم المدمج دوراً مهماً في إنجاح العملية التعليمية، ففي ظلّ التطور التكنولوجي الكبير، وانتشار وسائل الاتّصال الحديثة، وشبكات الإنترنت، أصبح المجال مفتوحاً أمام عدد كبير لتلقّي التعليم بكلّ سهولة ويسر، وبأقلّ وقت وجهد.

ونظراً للظروف التي يعاني منها العالم في الوقت الحالي، والمتمثّلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها مجبرة على التحول إلى التعليم الإلكتروني؛ لضمان استمرارية عمليتي التعليم والتعلّم، فمن هنا ظهرت الحاجة إلى نظام جديد يجمع بين ميزات التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني ويتغلّب على جوانب القصور في كلّ منهما، ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي، وفرص التفاعل الاجتماعي، وهذا ما يسمى بالتعليم المدمج. (الغامدي، 2020)

وتتمحور مشكلة الدراسة حول التجربة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمتمثّلة في التعليم المدمج باستخدام برامج متعددة، مثل: الزوم، والتيمز، والإيسكول، والصفوف الافتراضية؛ بسبب ما تمر به فلسطين والعالم من تداعيات وباء كورونا، وما تمخض عنه من عدم القدرة على متابعة التعليم الوجاهي، وبما أن العملية التعليمية تحتاج إلى دوام سيرورتها، فهي بحاجة إلى متابعة وتقويم مستمرَّين للوقوف على حيثياتها، ومعالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة؛ لما لها من أهمية بالغة في تربية النشء، وإعدادهم.

وبناء على ما سبق، ولأن التعليم المدمج أصبح حاجة ملحة للمجتمعات في ظلّ الأزمات، وبناء على عمل الباحثة في الميدان التربوي، ووقوفها عن كثب على واقع التجربة التي خاضتها في العامين المنصرمين، وما واجهته من إخفاقات، سواء أكان على مستوى الفاقد التعليمي، أم

السلوكي، لأسباب كثيرة ومتعددة، يعود جلّها إلى عدم جاهزية البنية التحتية، وانقطاع الطلبة عن الدوام الوجاهي، كان لا بدّ من وقفة تأمل؛ لإعادة النظر في إدارة برامج التعليم المدمج؛ بهدف تقويمها، والخروج بمقترحات لتفعيل هذه البرامج.

ولقد أكّدت على أهمية التعليم المدمج عدد من المؤتمرات، مثل: مؤتمر الشباب المنعقد بمدينة شرم الشيخ (2016)، بعنوان "التعليم المدمج رؤية جديدة للتعليم"، ومؤتمر التعليم الرقمي (2018)، ومؤتمر تطوير المنظومة التربوية الفلسطينية (2021)، ومؤتمر تكنولوجيا التعليم (2021)، ومؤتمر تقنيات التواصل الحديثة في فيلادلفيا (2019)، والمؤتمر الدولي للتعليم المدمج الذي تنظّمه الجامعة السعودية الإلكترونية (2017) تحت عنوان "الطريق إلى اقتصاد المعرفة"، كما سلّط المشاركون في مؤتمر التعليم المدمج بجامعة زايد (2019) الضوء على فوائد التعليم المدمج، وأوصى مؤتمر واقع التعليم في فلسطين ومستقبله في سياق الهدف التنموي الرابع (2018) بضرورة تفعيل التعليم المدمج خصوصاً في الأزمات.

كما أوصت الدراسات السابقة بضرورة تفعيله، مثل: دراسة المعيذر (2020)، والعازمي (2020)، والصقرية (2020)، والهاجري (2020)، وآل يحيا (2020)، وحراحشة (2018)، والقحطاني (2018)، وابراهيم (2018)، وغوادرة (2017)، والمرشدي (2017)، وأصلان (2015)، ومطير (2015) ومعمر (2012)، وأبو الريش (2013).

ولكن بقيت المشكلة الرئيسة حاضرة حول إذا كان التعليم المدمج أدّى الدور المطلوب منه على أكمل وجه، أم كانت تنقصنا الخبرة في هذا المجال، من هنا جاءت فكرة الدراسة، وتمثّلت في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس:

ما مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس؟

2. ما مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تعزى لمتغير الوظيفية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما؟

7. ما السبل المقترحة لتفعيل إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟

3.1 فرضيات الدراسة

استنادا إلى الأسئلة: الثّالث والرابع والخامس والسادس من أسئلة الدّراسة، فإن هذه الدّراسة تسعى إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تعزى لمتغير الوظيفية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في

محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

2. التعرف إلى مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين.

3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تعزى لمتغير الوظيفة.

4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين وفق متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي)، و(سنوات الخبرة، والتخصص)، و(موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.

5. التعرف إلى سبل تفعيل إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين والمديرين.

5.1 أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

استمدت هذه الدراسة أهميتها من التعليم بشكل عام، وحرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على مواكبة المستجدات التربوية والمعرفية والتكنولوجية، وفي مواجهة الأزمات والمستجدات التي تواجه التعليم الوجاهي بسبب جائحة كورونا، والتوجه إلى التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج، ونظراً لكون هذه التجربة حديثة في فلسطين والعالم أجمع، ولأهمية هذا النوع من التعليم في ظلّ هذه الظروف، ولما له من إسهامات على الصعيدين المعرفي والنفسي؛ كونه يساعد الطلبة في تخطّي الظروف الوبائية من أجل تحقيق التعلّم، واكتساب المعرفة بواسطة تنمية المهارات وزيادة الخبرات الخاصة بالطلبة، فضلا عن كونه يعزز التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات، كما وأنه يساعد في تغطية النقص في أعداد المعلّمين والزيادة في أعداد الطلبة، وتعدّ هذه الدراسة – على حدّ علم الباحثة– من بواكير الدراسات التي تناولت موضوع التعليم المدمج في فلسطين؛ كونها تتناول طرفين من أطراف العملية التعليمية (المدير، والمعلم)، فهي تلقي الضوء على التجربة الفلسطينية في التعليم المدمج في ظلّ أزمة كورونا، ونظراً لقلّة الدراسات والأبحاث والمراجع، يتوقّع من هذه الدراسة أن تسهم في توفير مادة نظرية تتعلّق بموضوع التعليم المدمج، وواقعه في المدارس الفلسطينية، والمعوقات التي تحول دون تطبيقه؛ بهدف الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها وتفعيلها، ونقاط الضعف لعلاجها وتقويمها من أجل التحسين والتطوير مستقبلاً.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات التي تركّز على التعليم المدمج نمطاً تعليمياً مرناً، وتستمدّ أهميتها من كونها معاصرة لظاهرة واقعية وهي انتشار فيروس كورونا، وتكمن أهميتها في أنها تتيح

المجال لتطوير الكوادر البشرية، وتوفير الإمكانات المادّية، ووضع الخطط المستقبلية لتطوير برامج التعليم في حال التوجه إلى التعليم الافتراضي والتعليم المدمج، بإعداد برامج أكثر تفاعلاً، ويمكن أن يكون فوائد لنتائجها بحيث تفيد المعلّمين والطلبة في تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وكذلك يمكن أن تقدّم تصوراً للمختصين، وتفتح مجالاً للباحثين في إجراء دراسات تكميلية، وتقدّم اقتراحات لتحسين التعليم المدمج، فضلاً عن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في ظواهر مشابهة كالحروب والأزمات.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثّل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المعلّمين والمديرين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2022/2021 م.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة، وهي: التقويم، وإدارة البرامج، والتعليم المدمج، والمدارس الحكومية محافظة رام الله والبيرة.

الحدود الإجرائية: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداتين: بطاقة حصر للكشف عن واقع ومكونات بيئة التعليم المدمج، والاستبانة لتقويم برامج التعليم المدمج، وهي بالتالي تقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

الحد الموضوعي: التعرف إلى مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للمصطلحات

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التقويم اصطلاحاً: " وسيلة لمعرفة مدى ما تحقّق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية، وتحديد مواطن الضعف والقوة، وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة". (دعمس، 2010)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: عملية منظّمة ومستمرة، يتم فيها الكشف عما تحقّق من أهداف، كما ويتم من خلالها الكشف عن مواطن القوة، ومواطن الضعف في العملية التربوية؛ لوضع تصور للمعالجة والتصويب.

إدارة البرامج إجرائياً:

عملية إدارة برامج التعليم والتعلّم المشترك (التعليم الوجاهي، والتعليم الافتراضي)، بهدف تحسينها وتطويرها؛ بغية الاستفادة منها على أكمل وجه، لخدمة الهدف الذي وجدت من أجله، وهي تطبيق المعرفة والمهارات والأدوات والتقنيات لتلبية متطلّبات البرنامج.

التعليم المدمج اصطلاحاً:

عرفه غوادرة (2017) أنه: " برنامج يعتمد على تدريس مساقات دراسية باستخدام وسائل تجمع بين التقنيات الإلكترونية وأسلوب المحاضرات التقليدية، بهدف توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة ومعالجة المشاكل التي قد تواجههم في حضور المحاضرات".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنّه: نوع من أنواع التعليم يستخدم فيه الدمج بين التعليم الافتراضي، والتعليم الوجاهي، بحيث يقدّم المحتوى التعليمي بأفضل الطرق، وبأكثر من أسلوب، وأكثر من وسيلة، وبأقلّ تكلفة ممكنة، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة وطبيعة المحتوى.

المدارس الحكومية: هي المدارس التّابعة للإشراف المباشر إدارياً وفنياً لوزارة التّربية والتّعليم في دولة فلسطين، حيث ينقسم السلم التّعليمي في فلسطين إلى المرحلة الأساسية الدّنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع، والمرحلة الأساسية العليا من الصف الخامس إلى الصف التّاسع، والمرحلة الثّانوية من الصف العاشر إلى الصف الثّاني عشر، ويعدّ التّعليم أساسياً حتّى الصف التّاسع، والزامياً حتّى الصف العاشر (وزارة التّربية والتّعليم، 2017).

محافظة رام الله والبيرة: إحدى المحافظات الستةَ عشرة التّابعة لدولة فلسطين، وهي أقرب محافظات الضفة الغربية إلى محافظة القدس، وتبلغ مساحتها (844) كيلومتراً مربعاً، أما عدد سكانها في العام (2021)، فبلغ (355202) نسمة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2021).

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السابقة

1.2 الإطار النّظري

2.1.2 التعليم الإلكتروني

3.1.2 التعليم المدمج

4.1.2 التجربة الفلسطينية في التعليم المدمج

2.2 الدّراسات السابقة

3.2 التّعقيب على الدّراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النّظري والدّراسات السابقة

1.2 الإطار النّظري:

1.1.2 تمهيد

يمر العصر الحديث بالكثير من التغيرات؛ وهذا يعود إلى انفتاح العوالم والثقافات على بعضها بعضاً، الذي أدّى إلى دخول عناصر ومصطلحات جديدة على وطننا العربي، ألقت بظلالها على التعليم.

فالتعليم بشكل عام هو عملية توفير الظروف المادّية والنفسية التي تساعد المتعلّم في التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية، والتي يكتسب خلالها المعارف والمهارات والخبرات والاتّجاهات الضرورية لنموه الفكري والنفسي، فهو يحتاج إلى بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمياً ومعلّماً ووسائل؛ ليحقّق بها الأهداف التربوية المنشودة (البكري، 2015).

وبما أن الإنسان يتفاعل بطبعه مع المتغيرات، وأن التعليم واحد من عمليات التفاعل المهمة، وبما أن التعليم حقّ للجميع مهما كانت ظروفهم ومستواهم الاجتماعي أو الفكري، فقد ظهر نوع جديد من أنواع التعليم، وهو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني، والذي يعدّ تعليما جماهيرياً موجهاً لكلّ فئات المجتمع، يتيح لكلّ فرد الحصول على المعارف التي تلبي احتياجاته في النمو والتطور، ولا يعتمد على التواصل الوجاهي مع المعلّم، وإنما يحتاج إلى وسائط تقنية، سواء أكانت مسموعة، أم مرئية، أم مكتوبة (رباح، 2015).

وهذا ما دفع أنصار التكنولوجيا والحداثة إلى التوجه نحو التعليم الإلكتروني، واعتباره بديلاً للتعليم الوجاهي، بل أفرطوا في ذلك باعتقادهم أن التعليم لا يحتاج إلى معلّم أو مدرسة؛ لذلك كان

لا بدّ من نمط جديد يجمع بين مزايا كلّ من التعليم الإلكتروني، والتعليم التقليدي، وهو ما سمي بالتعليم المدمج (عطار، 2010).

فالدمج الصحيح بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني هو تعليم أفضل من توظيف كلّ منهما منفرداً، وهذا ما تنبهت له العديد من دول العالم؛ لما له من خصائص وقدرة على مواجهة التحدّيات، ومواكبة التطور في وسائل المعرفة (العمري، 2012).

وسنتحدّث في هذا الفصل عن التعليم الإلكتروني: مفهومه، وأنواعه، وفوائده، وعيوبه، ومعوقات تطبيقه، وعن التعليم المدمج: مفهومه، وأهدافه، ومسمياته، ومراحل تطوره، وخصائصه، وميزاته، وأهميته، ومستوياته، ومتطلّباته، وطرق توظيفه، وسلبياته، ومعوقات تطبيقه، وأبعاده، ثم سنتطرق إلى الحديث عن التجربة الفلسطينية في هذا النوع من أنواع التعليم.

2.1.2 التعليم الإلكتروني

يمثّل التعليم الدعامة الأساسية في تقدّم الشعوب والأمم؛ لذلك تسعى المجتمعات لتطوير تعليمها باستمرار، وبالنظر إلى التعليم بشكلّ عام نجد أنه يعتمد في الكثير من مراحله على التعليم التقليدي الذي يقع العبء الأكبر فيه على المعلّم؛ لذا سعت الكثير من المؤسسات إلى تطوير التعليم بحيث يصبح المتعلّم محوراً للعملية التعليمية نشطاً وإيجابياً، والمعلم موجهاً ومرشداً، والتعليم الإلكتروني شكل من أشكال هذا التطوير، ويقصد به بصفة عامة "استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلّم بأقلّ وقت وجهد، وأكبر فائدة، وقد يكون هذا التعليم تعليماً فورياً متزامناً، وقد يكون غير متزامن داخل الفصل المدرسي، أو خارجه (معمر، 2012).

وبالرغم مما سبق إلّا أن الشعوب تنظر إلى التعليم الإلكتروني بأنه شكل متطور من أشكال التعليم عن بعد، وهذا يعزى- كما ترى الباحثة- لتصورهم بأنه تعليم يتم عبر شبكة الإنترنت دون

معلّم، ولكن هذا ينافي الحقيقة؛ حيث إن هذا النوع من التعليم يتم داخل الغرفة الصفّية أو خارجها، ويحتاج إلى معلّم في معظم أنواعه.

وفيما يأتي سنتطرق إلى التعليم الإلكتروني بالتفصيل، من حيث: مفهومه، وأنواعه، وفوائده، وعيوبه، ومعوقات تطبيقه.

1.2.1.2 مفهوم التعليم الإلكتروني

تم تعريفه بعد ظهوره بداية التسعينيات من القرن العشرين، وبرزت إيجابياته ودوره المهم في التعليم؛ فزاد الإقبال عليه من خلال توظيف تقنيات الاتّصال الحديثة: كالحواسيب وشبكاتها، والوسائط المتعدّدة، والمكتبات الإلكترونية، وبوابات الإنترنت (عامر، 2018).

فعرفه الهادي (2011) أنه: "التعلّم الذي يقدم المحتوى التعليمي بصورة رقمية من خلال الوسائل التكنولوجية، ومن خلال البرمجيات والحواسيب التي تتيح التفاعل والتواصل بين عناصر العملية التعليمية عبر شبكات الإنترنت على اختلاف مستوياتها (محلية، وطنية، وعالمية)".

كما عرفه العاني (2015) أنه: "عملية تشير إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة فاعلة من خلال الخصائص الإيجابية التي يتميز بها، كاختصار الوقت والجهد، والكلفة الاقتصادية، وإمكاناته الكبيرة في تعزيز التعلّم، وتحسين مستوى الطلبة العلمي بصورة مشوقة لا تتقيد بالزمان والمكان، وحسب قدراتهم ومستواهم المعرفي".

بينما عرفه عامر (2015) أنه: "عملية للتعليم والتعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونية، ومنها: الحاسوب وبرمجياته المتعدّدة، وشبكات الإنترنت، والمكتبات الإلكترونية وغيرها لعملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلّم، والمعدّة لأهداف تعليمية محدّدة".

أما خفاجي (2015) فعرفه أنه: "نظام تعليمي يقدّم بيئة تعليمية متعدّدة المصادر، وبالاعتماد على الحاسب الآلي، وشبكات الإنترنت، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعليم ومحتواه إلكترونياً،

وهذا أدّى إلى تجاوز مفهوم عملية التعليم والتعلّم جدران الفصول الدراسية، وأتاح للمعلّم دعم المتعلّم ومساعدته في أي وقت، سواء بشكل متزامن أم غير متزامن".

فيما عرفه أوبرينجر (2021) أنه: "عملية تعليمية ذاتية من خلال الهواتف المحمولة، أو أجهزة الكمبيوتر، سواء من خلال الاتّصال بشبكة الإنترنت، أم من خلال الأقراص المدمجة، وتتيح هذه العملية للمتعلّم التعلّم في أي وقت وفي أي مكان، ويتضمن التعليم الإلكتروني عرض النصوص، والفيديو، والمقاطع الصوتية، والرسوم المتحركة والبيئات الافتراضية مشكّلاً بذلك بيئة تعليمية غنية جداً، ومن الممكن أن تتفوق على بيئة التعليم التقليدي في الفصول الدراسية".

ومن خلال التعريفات السابقة للتعليم الإلكتروني نلاحظ أنه تعليم يعتمد على استخدام التقنيات والوسائط الإلكترونية المتعددة في تقديمه المحتوى التعليمي للمتعلّمين بطريقة تفاعلية ومحفّزة ومرنة، وتتضمن تلك التقنيات المؤثّرات المقروءة والمسموعة والمرئية، ويتطلّب التعليم الإلكتروني توفير معلمين مؤهلين ومدربين على استخدامه بكفاءة، كما يتطلّب توافر بنية تحتية، وتطبيقات التواصل الفاعلة، مثل: فرق مايكروسوفت، وزووم. (خفاجي، 2015).

وعادة ما تظهر الحاجة لهذا النوع من التعليم في ظلّ الأزمات والظروف القاسية، مثل: الحروب، والأزمات الاقتصادية، والكوارث الطبيعية، وانتشار الأوبئة، والتي تلقي بآثارها السلبية على جميع نواحي الحياة بشكل عام، وقطاع التعليم بشكل خاص، وهذا ما يؤثّر سلباً على العملية التعليمية برمتها، ومنها: الطالب، والمعلّم، والمنهاج (الخزرجي وعلي، 2018).

بناء على ما سبق ترى الباحثة أن التعليم المدمج: هو أسلوب تعليمي حديث داعم للعملية التعليمية التعلّمية ومكمل لها، يتواصل فيه المعلّم والمتعلّم وجاهياً، أو عبر الإنترنت، وهو نوع من التعليم يمكّن المتعلّم من الحصول على المعارف بنفسه، كما في حالات التعلّم الذاتي الذي يبحر فيه المتعلّم عبر الإنترنت.

2.2.1.2 أنواع التعليم الإلكتروني

يتحدّد نوع التعليم الإلكتروني من خلال التفاعل بين مكوناته: المحتوى التعليمي، والمعلّم، والمتعلّم، والوسيط، والمكان، والزمان، وأدوات التواصل سواء، أكانت وجاهية، أم عبر الإنترنت (العنزي، 2010).

وهذا يدلُّ على أنّ للتعليم الإلكتروني أنواعاً تختلف باختلاف عرض المادّة التعليمية، وباختلاف الزمن الذي يتم فيه التواصل بين المعلّم والمتعلّم، ولقد اتّفق عدد من الباحثين أنّ للتعليم الإلكتروني ثلاثة أنواع (حنتولي، 2016).

فقد أشار كل من عبد الحي (2010)، ومحمود (2012) إلى أنواع التعليم الإلكتروني فيما يأتي:

1. التعليم الإلكتروني المتزامن: يتم خلاله عرض المادّة التعليمية بتواجد المعلّم والمتعلّم في الوقت نفسه، على الشبكة وأمام أجهزة الحاسوب.
2. التعليم الإلكتروني غير المتزامن: الذي يوفّر الموادّ التعليمية والخطط والمصادر التعليمية على الشبكة كلّ الوقت، دون الحاجة لتواجدهم مع المعلّم في الوقت ذاته، وهذا يعطي للمتعلّم مساحة للتفاعل مع المحتوى التعليمي في الوقت المناسب لظروفه.
3. التعليم المتمازج (المدمج): وفيه يتم الدمج بين التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

وأكّد الصالح (2013) على هذه الأنماط، ولكن الطاهر وعطية (2012) سبقاه، وأضافا نوعين آخرين، وهما:

1. التعليم الإلكتروني المساند: والذي يتم فيه دعم ومساندة التعليم التقليدي داخل الصفّ، أو خارجه.

2. التعلّم الإلكتروني المنفرد أو المفرد: وهو نوع يتم فيه التعليم في بيئة افتراضية وبشكل فردي، ويتفاعل المتعلّم مع المحتوى التعليمي من خلال شبكة الإنترنت، ولا يتطلّب حضور الطالب إلى غرفة الصفّ التقليدية.

أما الأتربي (2015)، فقد أضاف نوعاً آخر للأنواع الثلاثة الأولى، وهو ما أسماه التعليم المبرمج، الذي يصنّف ضمن برامج التعلّم الذاتي، والذي يتفاعل فيه المتعلّم مع البرنامج لتحقيق هدف تربوي وتعليمي.

3.2.1.2 فوائد التعليم الإلكتروني

يعدّ التعليم الإلكتروني من أهم التطبيقات الحديثة، بل هو ثورة تكنولوجية على كلّ ما هو تقليدي في المؤسسات التعليمية، يعمل على رفع مستوى تحصيل الطلبة في الموادّ المختلفة عن طريق التدريب والتفاعل المستمرَّين، ويعدّ ضرورياً للتربويين والباحثين، وطلبة الجامعات والمدارس على حدّ سواء؛ حيث يتم تبادل المعرفة والخبرات لأغراض تعليمية (عامر، 2015).

وبالنظر إلى ميزات التعليم الإلكتروني فإن توظيفه في العملية التعليمية يحقّق الأهداف بكفاءة عالية تتناسب مع خصائص المتعلّم وميوله، وبالتالي تحفّز المتعلّم نحو التعلّم الذاتي والبحث عن المعرفة (الهادي، 2011).

وهذا ما أكّده كلّ من الشريف (2013)، وخليفة (2019)، فقد أوجزا فوائد التعليم الإلكتروني فيما يأتي:

1. تحقيق الأهداف التعليمية بكفايات عالية، وباقتصاد في الوقت والجهد.
2. تحقيق التعلّم بطرق تناسب خصائص المتعلّم وبأسلوب شائق وممتع.
3. يحفّز المتعلّم في مهارات التعلّم الذاتي، والاعتماد على نفسه في اكتساب الخبرات والمعارف، وإكسابه أدوات التعلّم الفعالة.

4. توفير مصادر ثرية للمعلومات في وقت قصير.

5. يكسب التعليم الإلكتروني الدافعية للمعلّم والمتعلّم في مواكبة العصر، والتقدّم المستمر في التكنولوجيا والعلوم، والتواصل مع المستجدّات في المجالات كافّة.

6. يتناسب مع معطيات العصر، فهو الأسلوب الأمثل لتهيئة جيل المستقبل للحياة العلمية والعملية.

4.2.1.2 عيوب التعليم الإلكتروني

بالرغم من مزايا التعليم الإلكتروني وفوائده المتعدّدة إلّا أنّه يحتاج إلى تكلفة مرتفعة مقارنة بالتعليم التقليدي، ويؤدّي إلى انقطاع التواصل بين المعلّم والمتعلّم، فضلاً عن الأضرار الجسمية والنفسية التي تصيب المتعلّم من استخدامه المفرط للحاسوب والإنترنت، وشعوره بالفشل إذا لم يستطع التعامل مع هذه التقنيات الحديثة، زيادة على صعوبة تقييم الطالب في هذا النوع من التعليم (عامر، 2018).

أما الحنتولي (2016) فقد بينت التأثيرات السلبية للتعليم الإلكتروني على قطبي العملية التعليمية التعلّمية (المعلّم، والمتعلّم) فيما يأتي:

للمعلّم: يتطلّب الاستعداد للتعليم الإلكتروني جهداً إضافياً من المعلّم قد يشغله عن رسالته الأساسية في التعليم؛ لهذا يجب على الوزارة وضع خطط تحفيزية لتشجيع المعلّمين على استخدام التعليم الإلكتروني بفعالية.

للمتعلّم: فقد يؤدّي الاستخدام السيئ للتعليم الإلكتروني إلى عزلة الطالب اجتماعياً، خصوصاً إذا كان يعتمد فقط على التواصل الافتراضي، فضلا عن المشكلات الصحية التي يواجهها؛ نتيجة للاستخدام المفرط والسيئ للأدوات التكنولوجية، كالجلوس الطويل أمام شاشات الحواسيب الذي يسبب مشاكل في العين والظهر.

وترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني ما هو إلّا نمط تعليمي له ميزاته التي تتيح للطلبة فرصة التعلّم الذاتي، وتعزيز القدرة على حلّ المشكلات، والتفكير الناقد، والتواصل بشكل أسهل مع فئة أكبر من فئات المجتمع، ولكنه في الوقت نفسه له جوانب سلبية على المعلّم والمتعلّم، إذا لم يتوفّر الدعم والمساندة من الجهات المسؤولة لهذا النوع من أنواع التعليم.

5.2.1.2 معوقات التعليم الإلكتروني

التعليم الإلكتروني كغيره من طرق التعليم الأخرى لديه معوقات تعوق تنفيذه، والتغلّب على هذه المعوقات مسؤولية مشتركة بين جميع أطراف العملية التعليمية: الوزارة، والمديريات، والمدارس المتمثّلة بإدارتها، ومعلّميها، والطلبة، وأولياء أمورهم، والمؤسسات المحلّية الداعمة للتعليم.

وفيما يأتي بعض المعوقات كما ذكرها (عبد الحي، 2010):

1. عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم، وضياع الحوافز التي تشجع المعلّم والمتعلّم، ونقص المعايير والدعم والتعاون لوضع برنامج فعال ومنظّم.
2. حدوث هجمات على المواقع الرئيسة في الإنترنت، وفقدان السرية والخصوصية، واختراق المحتوى، والامتحانات، وعدم وجود أمان إلكتروني.
3. عدم قدرة المؤسسات على تحديد محيط الاتّصال والزمن المناسب له، والسيطرة عليه، بحيث لا يحدث ضرراً أو خللاً، ويكون ذلك بوضع فلاتر، أو مرشحات لمنع الاتصال، أو إغلاقه أمام الاتّصالات غير المرغوب فيها، وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات والإعلانات.
4. صعوبة السيطرة على استجابات الطلاب وتفاعلهم، ومراقبة تكامل مجموعات الدرس، والتأكّد من سير المناهج وفق الخطّة، وقلّة المعلّمين الذين يتقنون فن التعليم الإلكتروني.
5. قلّة وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من أنواع التعليم.

6. نقص التدريب والدعم للمتعلّمين والمعلّمين والإداريين في المستويات كافّة، إذ إن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر.

أما الهاجري (2013) فقد صنفها إلى:

1. المعوقات الإدارية، والمتمثّلة في عدم توافر الدعم المادي، وبالتالي عدم توفير الاحتياجات لتنفيذ التعليم الإلكتروني بشكل مستمر.

2. المعوقات التقنية، والتي ترتبط بضعف البنية التحتية.

3. المعوقات البشرية، والمتمثّلة في عدم إدراك عناصر المنظومة التعليمية لأهمية التعليم الإلكتروني، فضلاً عن ضعف قدرات الطلبة اللغوية؛ وبالتالي تولُد أفكار سلبية تجاهه.

وهذا ما أكّده عامر (2018)، حيث أشار إلى أن التعليم الإلكتروني يواجه الكثير من المشكلات التي تحدّ من فاعليته أثناء التطبيق، فمنها ما يتعلّق بالمشكلات التقنية، ومنها ما يخص المنفّذين لهذا النوع من التعليم؛ لعدم وجود الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، وعدم قناعتهم بجدواه وتقبلهم له، وعدم وجود الحوافز، زيادة على صعوبات تتعلّق بتنظيم الوقت، وضعف المهارات الحاسوبية.

ونظراً لما سبق ترى الباحثة أن معوقات التعليم الإلكتروني جلّها ترتبط بالبنية التحتية (المادّية والبشرية)، مع اختلاف بسيط يعود لاختلاف البيئات، وما يتوافر فيها من خدمات، وطاقات بشرية معدّة للتعامل مع التعليم الإلكتروني، ومتطلّباته؛ لذلك ظهر نمط تعليمي تعلّمي جديد يطلق عليه التعليم المدمج، فهل استطاع التعليم المدمج حلّ إشكاليات التعليم الإلكتروني، أم أنه استكمال وتكرار للمشوار نفسه؟

3.1.2 التعليم المدمج

إن إدخال التكنولوجيا الجديدة لعملية التعليم والتعلّم قدّمت التعليم المدمج للأضواء، ومصطلح التعليم المدمج استخدم كردّ فعل ضدّ الإفراط غير الملائم أحياناً في استخدام التكنولوجيا، ويعدّ الدمج شكلاً من أشكال الفنون التي يلجأ إليها المعلّم للجمع بين المصادر والأنشطة المختلفة في نطاق بيئات التعليم التي تمكّن المتعلّم من التفاعل، وبناء الأفكار (الفقي، 2011).

ويعدّ التعليم المدمج واحداً من الاتّجاهات الحديثة والمعاصرة في التعليم، ومن مهمات المعلّم في القرن الحادي والعشرين، ويقوم على أساس التكامل بين التعليم الإلكتروني، والتعليم التقليدي (الريماوي، 2016).

لذلك أشار كلّ من أبو موسى والصوص (2014) إلى أهمية التعليم المدمج وفاعليته للطالب وللمعلّم، حيث بينا أن للتعليم المدمج أثراً فعالاً في التحصيل، فالطلبة الذين قاموا بالتعلّم من خلال هذا الأسلوب كان تحصيلهم أعلى من الطلبة الذين تعلموا بأسلوب التعليم الوجاهي، أو التعليم الإلكتروني الكامل، كما أن له أثراً في زيادة نسبة الاحتفاظ بالتعلّم لدى الطلبة، والذي يؤدّي بدوره إلى تحسين مستوى التحصيل لديهم بشكل عام.

فما هو التعليم المدمج؟ وما أنواعه؟ وما ميزاته، وأهميته؟ وما مستوياته؟ وكيف تطور؟ وما طرق توظيفه، وعوامل نجاحه؟ وما صعوبات استخدامه؟ كلّ هذه التساؤلات ستحاول الباحثة الإجابة عنها في هذا الفصل.

1.3.1.2 مفهوم التعليم المدمج

عرفته الجبريني (2010) بأنه: "مزج بين التعلّم باستخدام تقنيات التعلّم الإلكتروني والتعلّم المفتوح عن بعد، على مجموعات صغيرة من الدارسين لمقررات جامعية ومنهجية محددة؛ بهدف تمهيد الطريق للتوظيف الموسع للتعلّم الإلكتروني في التدريس المنهجي الرسمي".

أما حسن (2010) فعرف التعليم المدمج أنه: "طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدي وبين أنماط التعليم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة وخارجها".

كما عرفه الفقي (2011) أنه: "مصطلح لوصف الحلّ الذي يجمع بين عدّة طرق تقديم، مثل: التعلّم التعاوني، ومقررات عبر الويب، ونظم دعم الأداء الإلكترونية، وممارسات إدارة المعرفة مع قاعات الدروس وجها لوجه، والتعلّم الإلكتروني الحي".

فيما عرفه السيد (2011) أنه: "صيغة يتم فيها دمج التعلّم الإلكتروني وأدواته مع التعلّم الصفّي في إطار واحد، حيث توظّف أدوات التعلّم الإلكتروني في الدروس النظرية والعملية مع وجود المعلّم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته".

كما بين كلّ من جون ووبجلز (2012) أن: "التعلّم المدمج يصف نموذجاً هجيناً من التعلّم الإلكتروني الذي يسمح بوجود طرائق التدريس التقليدية بجانب مصادر وأنشطة التعلّم الإلكتروني الحديثة في مقرر واحد".

بينما عرفه أبو الروس (2015) أنه:" نظام تعليمي متكامل يجمع بين التعليم الإلكتروني والأسلوب التقليدي في التعليم؛ بحيث لا يرتبط بالزمان والمكان، ويوظف التقنيات الحديثة ووسائل الاتّصال وبرامج الحاسوب في خدمة العملية التعليمية، ويراعي الأهداف التعليمية، وخصائص الدارسين النفسية، وحاجاتهم التعليمية، كما تتنوع فيه الاستراتيجيات التعليمية وطرائق التدريس، ووسائل التقويم، والتغذية الراجعة بين المعلّم والمتعلّم".

أما القحطاني (2018) فعرفته أنه: "مزج أو خلط أدوار المعلّم الاعتيادية في الفصول الدراسية الاعتيادية، مع الفصول الافتراضية، والمعلّم الإلكتروني؛ أي أنه تعلّم يجمع بين التعلّم الاعتيادي والتعلّم الإلكتروني".

في حين أشار أبو موسى والصوص (2014) إلى أن هناك دراسات متعددة تناولت تعريف التعليم المدمج، وأجمعت على أربعة معانٍ له، وهي:

1. المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي.

2. المزج بين طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة، مثل: البنائية، والسلوكية والمعرفية.

3. مزج أي شكل من أشكال التقنية مع التدريس من قبل المعلّم وجهاً لوجه.

4. مزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تؤثّر على الانسجام بين التعلّم والعمل.

بناء على ما سبق خلصت الباحثة إلى أن التعليم المدمج: هو نوع من أنواع التعليم يستخدم فيه الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم الوجاهي، بحيث يقدّم المحتوى التعليمي بأفضل الطرق، وبأكثر من أسلوب، وأكثر من وسيلة، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، وطبيعة المحتوى والأهداف.

2.3.1.2 أهداف التعليم المدمج

يرى الريماوي (2016) أن المحتوى والمهارات أصبحا أكثر تعقيداً؛ ما يفرض على المصممين التعليميين إعادة النظر في برامج التعليم وتقسيمها إلى وحدات تعليمية، وتحديد أفضل وسيط لتقديمها، بحيث تتغلّب على تعقيدات المحتوى، وبالتالي تحقّق الأهداف.

وبناء على ذلك وجد التعليم المدمج لتحقيق جملة من الأهداف أخفق غيره من أنواع التعليم في تحقيقها منفرداً، وقد وضح كنسارة وعطّار (2011) هذه الأهداف، وحدّداها بما يأتي:

1. إتاحة الفرص للمتعلّم الحصول على المعرفة بطرق مختلفة، وهذا يفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلّمين، وبالتالي القضاء على الأمية.

2. تحويل عملية التعليم إلى عملية تفاعلية مليئة بعناصر التشويق والتجديد.

3. تحويل دور المعلّم من ملقّن للمعرفة إلى ميسر للحصول على المعرفة.

4. الاستفادة من التكنولوجيا على أكمل وجه.

وأكّد على هذه الأهداف سلامة (2015)؛ فقد وضح في دراسته أن التعليم المدمج يهدف إلى تقديم فرص تعلّم بطرق مختلفة، وزيادة أعداد المتعلّمين، ورفع مستوى الخدمات التعليمية، من خلال مواكبة التقدّم والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، والتركيز على المتعلّم بإدخال عناصر التشويق إلى التعلّم، وهذا لا يحدث إلا إذا تغير دور المعلّم من ملقّن إلى ميسر للعملية التعليمية.

3.3.1.2 مسميات التعليم المدمج

تعدّدت مسميات التعليم المدمج، وهذا يعود إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعليم المدمج وتعريفه، ولكن رغم هذا الاختلاف في المسميات إلّا أنها تشير جميعاً إلى أن التعليم المدمج مزج وخلط بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، كما أن هذا الدمج يكون من خلال توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرقه، مع أدوات التعليم الإلكتروني وطرقه وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي (الديحاني، 2017).

وهذا ما أشار إليه أبو موسى والصوص (2014)، فقد بينا أن للتعليم المدمج مسميات متعدّدة، ومنها:

1. التعليم المزيج.(Blended Learning)
2. التعليم الخليط أو المختلط.(Mixed learning)
3. التعليم الهجين. (Hybrid Learning)

وقد سبقه إلى ذلك العطّار (2010)، وأطلق عليه مسميات: التعليم المزيج، والتعليم الخليط، والتعليم المتمازج، والتعليم المؤلّف، والتعليم الثنائي، والتكاملي، والهجين.

4.3.1.2 مراحل تطور التعليم المدمج

بين أبو الفضل وآخرون (2017)، أن التعليم المدمج يعود إلى أكثر من ثلاثين عاماً مضت، عبر مراحل خمسة، وهي:

المرحلة الأولى: المعلّم يقود التعليم والتدريب؛ حيث كان للمعلّم الدور الرئيس في العملية التعليمية.

المرحلة الثانية: تعليم وتدريب أساسهما الحاسبات الكبيرة، وهي المرحلة التي انتشرت فيها الحاسبات في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التدريب باستخدام الفيديو المباشر عبر الأقمار الصناعية، التي اعتمدت على توسيع دائرة التعليم والتدريب المباشر من المعلّم.

المرحلة الرابعة: وتسمى عصر القرص المدمج، وهي مرحلة تمهيدية للتعليم والتدريب عبر الإنترنت.

المرحلة الخامسة: دخول الإنترنت في التعليم والتدريب، وظهور التعليم الإلكتروني، ثم التعليم المدمج.

في حين أن شاهين (2020) بينت في مقالة لها سبع مراحل لتطور التعليم المدمج بقاسم مشترك مع تقنيات التعليم.

المرحلة الأولى (1910-1900): بدأ في هذه الفترة استخدام وسائل الإعلام والاتّصال للأغراض التربوية والتعليمية، مثل: الصور المجسمة، والشرائح، والأفلام، والجداول، والرسوم البيانية، وكانت تعدّ مجرد موادّ تكميلية للمنهج المدرسي، ثم بدأ استخدام المعينات البصرية لدعم عملية التعلّم، والذي عرف في حينه بمصطلح التعلّم المرئي.

المرحلة الثانية (1911-1923): زاد خلال هذه الفترة النمو في التوجه للتعلّم البصري؛ ما أدّى إلى ظهور عدد من المؤسسات المهنية المتخصصة، والمجلّات العملية التي تركّز على هذا التوجه، فضلا عن الدورات التدريبية الموجهة لهذا النوع من التعلّم.

المرحلة الثالثة (1924-1940): تمت خلال هذه الفترة كتابة وتأليف عدد من الكتب الموجهة لمجال التعليم البصري ونشرها، ومن أبرزها كتاب المنهج بشكل بصري، كما ظهرت نظرية الأهداف السلوكية.

المرحلة الرابعة (1941-1950): خلال الحرب العالمية الثانية تم استخدام الأجهزة السمعية البصرية بشكل مكثّف في القطاعات العسكرية والصناعية للأغراض التدريبية، فقدّم (إدجر ديل) مخروط الخبرة، وظهر كذلك هرم بلوم للأهداف السلوكية.

المرحلة الخامسة (1951-1979): انتشر خلال هذه الفترة استخدام التلفاز التعليمي؛ ما شكّل عاملاً مؤثّراً بشكل كبير في توجه المواد السمعية البصرية للاستخدامات التعليمية.

المرحلة السادسة (1880-1999): بعد أن أصبح الكمبيوتر الشخصي متاحاً للاستخدامات العامة والخاصة، بات استخدامه أداة تعليمية في المدارس أكثر انتشاراً، ففي عام (1983) كانت (40%) من المدارس الابتدائية، و(75%) من المدارس الثانوية في الولايات المتّحدة الأمريكية قد وظّفت الكمبيوتر للأغراض التعليمية.

المرحلة السابعة من عام (2000) وحتّى الآن: أصبح هناك مجموعة واسعة من أدوات التكنولوجيا والتطبيقات المتاحة لها في أي مكان، وفي أي وقت عن طريق دورات التعليم الإلكتروني التفاعلي.

بناء على ما سبق ترى الباحثة أن التعليم المدمج ليس وليد العصر الحالي، وبالرغم من اختلاف الباحثين في وضع عام محدّد لبداياته، إلّا أنهم اتّفقوا أنه مر بمراحل مختلفة متماشياً مع التطورات عبر العقود السابقة، وصولاً إلى وقتنا الحالي.

5.3.1.2 خصائص التعليم المدمج

وضح عياد وصالحة (2010) مجموعة كبيرة من خصائص التعليم المدمج، وهي:

1. التفاعلية: وتعني المشاركة النشطة للمتعلّم مع مصادر التعلّم.

2. المرونة: وتعني إتاحة الفرصة للمتعلّم التعلّم بالأسلوب الذي يتناسب مع ظروفه.

3. الفردية: وتعني إتاحة الفرصة للمتعلّم الوصول إلى المعرفة وفق قدراته ومهاراته.

4. التنوع: ويعني إتاحة الفرصة للمتعلّم التعلّم، واختيار الوسيلة المناسبة وفق ميوله واستعداداته.

5. الإتاحة: وتعني إتاحة الفرصة للتواصل بين المعلّم والمتعلّمين بشكل أكبر من التعليم الوجاهي.

6. العالمية: مناسبته لمختلف دول العالم، بحيث أصبح نموذجاً عالمياً يمكن للجميع الاستفادة منه.

7. المحتوى المدمج: إعداد المحتوى بحيث يتناسب مع التعليم الإلكتروني والتقليدي، ويستفيد منه كلّ من المعلّم والمتعلّم والمؤسسة التعليمية.

8. الملاءمة: توفير مناخ ملائم لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم يقدّم المحتوى بطريقة يراها ملائمة للمتعلّم، وكذلك المتعلّم يحصل على المعلومات، وينظّمها بطريقة تتناسب مع تعلّمه.

9. المساواة والمشاركة والتعاون: أتاحت للمتعلّمين فرصة التعلّم بغض النظر عن مستوياتهم وبيئاتهم.

10. التقويم: التنوع بين الأساليب التقليدية والإلكترونية في التقويم، وتقديم التغذية الراجعة.

11. التمركز حول المتعلّم: ويعني أن المتعلّم هو المستفيد الأول من التعلّم.

12: الدافعية: وهي الإسهام في زيادة الرغبة، والتشجيع على التعلّم الذاتي.

13. التوفير والفعالية: لا يشترط في التعليم المدمج استخدام تقنيات عالية الجودة، فهو مناسب للدول محدودة الإمكانات.

في حين أوجزها كلّ من الفقي (2011)، والرنتيسي وعقل (2011) فيما يأتي:

1. التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب.
2. زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلّمين، والطلّاب فيما بينهم، والطلّاب والمحتوى، والطلّاب والمصادر الخارجية.
3. زيادة إمكانات الوصول للمعلومات.
4. التقويم المتكامل وجمع آليات التقييم للطلّاب والمعلّم.
5. تحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم.

6.3.1.2 ميزات التعليم المدمج

تناولت دراسات كثيرة التعليم المدمج وأكّدت على ميزاته، والتي تعدّ سبباً مهماً في انتشاره، ومن هذه الدراسات: دراسة الغامدي (2011)، وإبراهيم (2015)، حيث بينا أن للتعليم المدمج مزايا متعدّدة، تتمثّل فيما يأتي:

1. خفض نفقات التعلّم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلّم الإلكتروني وحده.
2. الاستفادة من التقدّم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام.
3. إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلّمين.
4. التغلّب على حدود الزمان والمكان؛ ما يتيح التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات.
5. حلّ إشكاليات الموضوعات العلمية التي يصعب تدريسها إلكترونيا بالكامل.

وقد أكّد العريني (2016) أن التعليم المدمج ينقل التعليم نقلة نوعية، بحيث يتحول من التعليم الجماعي إلى التعليم المتمركز حول المتعلّم، كما يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني

والنهائي للطلّاب والمعلّمين، فضلاً عن إثراء خبرة المتعلّم ونتائج التعلّم، وتحسين فرص التعلّم الرسمية وغير الرسمية، وتوظيف الموارد المادّية والافتراضية توظيفاً أمثل.

فيما وضح إبراهيم (2019) أن للتعليم المدمج مزايا تظهر في:

1. تحسين فعالية التدريب وكفاءته، من خلال توفير المادّة التعليمية والاحتفاظ بها لوقت أطول.
2. تعزيز الجوانب الإنسانية بين المعلّمين والمتعلّمين.
3. المرونة التي تساعد على التغلب على الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتراعي أنماط تعلّمهم.
4. التغلّب على الصعوبات التي تواجه التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني منفردين.

وبالنظر إلى هذه الميزات يظهر أن التعليم المدمج استراتيجية مناسبة لعلاج المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، زيادة على أن المؤسسات التعليمية التي توظّف هذا النمط من التعليم تكون أكثر إنتاجية في تحقيق أهدافها (سلامة، 2015).

وترى الباحثة بناء على ما سبق أن التعليم المدمج يلبي متطلّبات العصر الحديث، من دمج التكنولوجيا في التعليم مع الحفاظ على إنسانية المتعلّم، فهو يتيح للمتعلّم الحصول على المعرفة مهما كان مستواه العلمي والاجتماعي، وفي الوقت نفسه يعزّز التواصل بين المتعلّمين والمعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم.

7.3.1.2 أهمية التعليم المدمج وفوائده

وضح عمار (2010)، وخلف الله (2010) أهمية التعليم المدمج في كونه أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة، حيث إنه:

1. يحسن من فاعلية التعليم من خلال توفير تناغم وانسجام أكثر بين متطلبات المتعلّم والبرنامج التعليمي المقدّم.

2. يساعد في التركيز على مخرجات التعليم، وإتاحة الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة في أي وقت، وفي تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

3. يشعر المعلّم بدوره المهم في العملية التعليمية، ويركّز على الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، دون تأثير واحدة على الأخرى، ويحافظ على الروابط بين الطالب والمعلّم.

4. يتغلّب على العزلة الاجتماعية الناتجة عن استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة؛ وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي داخل قاعات الدراسة.

5. يمكّن الطلاب من التعبير بحرية عن أفكارهم، مع إتاحة الوقت لهم للتعلّم والمشاركة، وبالتالي عدم تعرض الطلّاب للشعور بالدونية عن زملائهم أثناء المناقشات داخل الصف، والذي يؤثّر سلباً على تعلّمهم؛ نظراً لمطالب نمو هذه المرحلة وخصائصها.

6. التنوع في وسائل المعرفة؛ حيث يتمكّن الطلبة من اختيار الوسيلة التي تناسب قدراتهم، ومهاراتهم، وميولهم.

بينما أشار الغامدي (2020) إلى أهمية التعليم المدمج وفق مجالات ثلاثة:

1. الطلبة: حيث تكمن أهمية التعليم المدمج لهذا المجال في دمجه نوعين من التعليم (التقليدي، والإلكتروني)، وبالتالي يجد الطالب مرونة في اختيار التعليم المناسب لقدراته ووقته، كما يعزز قدرات الطلبة في التواصل مع المعلّمين.

2. الإنفاق على التعليم: حيث يوفّر التعليم المدمج حلولاً للتكلفة العالية للتعليم.

3. التعامل مع المتغيرات والظروف الاستثنائية: يحافظ التعليم المدمج على استمرارية التعليم في ظلّ الحروب والأزمات.

وتكمن أهمية التعليم المدمج في كونه يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني والتقليدي، كما يركّز على دور الطالب وعلى مخرجات التعليم، ويتيح الفرصة لاكتشاف المعرفة من خلال تنوع الوسائل؛ ما يجعل المتعلّم على تواصل تام مع المحتوى التعليمي. (الغنيم، 2016).

8.3.1.2 مستويات التعليم المدمج

يقوم التعليم المدمج على التواصل المستمر بين المعلّم والمتعلّمين، والتعاون والعمل بروح الفريق، سواء أكان هذا التواصل وجاهياً، أم إلكترونياً، فالمعلّم يرشد الطلبة للمصادر التعليمية، ويعمل على تشجيعهم باستمرار، ويحفّزهم على العمل والإبداع، ويحثّهم على التواصل مع أقرانهم في أماكن مختلفة من خلال الوسائط المتاحة للتعلم الذاتي، وبالتالي الحصول على المعرفة، واكتساب المهارات، والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان (الشهوان، 2014).

وينتج عن هذا التواصل أربعة مستويات للتعليم المدمج، وقد أشار إليها الفقي (2011)، وأكّد عليها السبيعي والقباطي (2019)، وهي:

1. المستوى المركّب: يربط هذا المستوى بين المحتوى التعليمي، وأدوات توصيل المعلومات.

وهناك نموذجان لهذا المستوى:

أ. نموذج ثنائي المكون: يقوم على التعلّم باستخدام مصادر وأدوات التعلّم الإلكتروني، ويليه التعليم في غرفة الدراسة باستخدام المحاضرة أو الحوار والمناقشة.

ب. نموذج ثلاثي المكون: يقوم على تشخيص تعلّم الطلّاب باستخدام التغذية الراجعة، ثم تصحيح التعلّم باستخدام الطرق والأساليب التقليدية في التعليم، واستخدام التعليم الإلكتروني لإثراء وتعزيز التعلّم.

2. المستوى المتكامل: ويتم هذا المستوى بالتكامل بين العناصر المختلفة للتعليم الإلكتروني، مثل: الدمج المتكامل بين ثلاثة مكونات، هي: مصادر المعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت، ومجموعات المناقشة المتّصلة عبر الإنترنت، والتقويم المباشر عبر الإنترنت.

3. المستوى التشاركي (التعاوني): يتم هذا المستوى بالدمج بين المعلّم سواء أكان معلماً تقليدياً، أم إلكترونياً، وبين مجموعات التعلّم التعاونية داخل الغرف الصفّية، أو مجموعات التعلّم التعاونية عبر الإنترنت، مثل:

أ. الدمج بين الدور التقليدي للمعلم والمتعلّمين، وبين المعلّم الإلكتروني عبر الإنترنت.

ب. الدمج بين الدور التقليدي للمعلم والمتعلّمين التقليديين داخل الغرف الصفية، وبين مجموعات التعلّم التعاونية عبر الإنترنت.

ج. الدمج بين المعلّم الإلكتروني، والمتعلّمين التقليديين بالتعلّم الفردي، أو بين المعلّم الإلكتروني ومجموعات التعلّم التعاونية عبر الإنترنت.

4. مستوى الامتداد والانتشار: ويتم فيه الدمج بين التعليم التقليدي داخل الغرف الصفّية التقليدية، وبين مصادر التعلّم الإلكترونية غير المتّصلة، مثل: البريد الإلكتروني، والكتب والوثائق الإلكترونية، والتعلّم باستخدام البرامج والبرمجيات المحوسبة، والوسائط الإلكترونية بما فيها المواقع المتاحة على الويب، والتعلّم باستخدام الأجهزة الخلوية المحمولة.

وقد أشارت معمر (2012) إلى هذه المستويات، وذلك بحسب مقدار توظيف كلّ من التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وأطلقت عليها استراتيجيات التعليم المدمج.

9.3.1.2 متطلّبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المدمج

أكّد الغامدي (2010)، والكيلاني (2011)، أن العملية التعليمية التعلّمية تحتاج إلى إجراءات للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المدمج، ومنها:

1. تغيير سياسة التعليم في المدارس والمؤسسات التعليمية، بحيث تصبح التكنولوجيا هي الأساس في التعليم، ونشر الوعي بأهمية تطبيق التعليم المدمج.

2. تشكيل لجنة على مستوى الوزارة والمديريات، لإعداد وتأهيل فريق متخصصين فنياً وتكنولوجياً.

4. دعم الإدارات المدرسية وتشجيعها لدمج التكنولوجيا في التعليم، وحثّ المعلّمين على توظيفها.

5. وضع خطّة استراتيجية شاملة لدمج التكنولوجيا في التعليم، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها من التعليم المدمج.

6. تحديد مدّة زمنية لبدء عملية الدمج وتنفيذها.

7. تخصيص ميزانية مناسبة لشراء الأجهزة، والبرامج، والتطبيقات، والمصادر التعليمية التفاعلية، والمنصات اللازمة لعملية الدمج.

8. إنشاء وتوفير بنية تكنولوجية تحتية مناسبة وفعالة.

وأضاف الغامدي (2020) إلى ما سبق متطلّبات مهمة لتطبيق التعليم المدمج تخص المعلّمين والطلبة وأولياء الأمور، وهي:

1. امتلاك المعلّمين القدرة على تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة من خلال تحليل نتائجهم وتقديم الدعم اللازم لهم.

2. امتلاك الطلبة المهارات التعاونية، ومهارات التعلّم الذاتي، ومهارات تقويم تعلّمهم.

3. عدم إثقال كاهل أولياء الأمور، وتشتيت جهودهم في البحث عن تطبيقات ومنصات تعليمية جديدة.

وأضافت محمود (2021) متطلّباً آخر، وهو: النظر بجدّية لموضوع التعليم الإلكتروني، ومحاولة إيجاد السبل المثلى التي تساعد على دمجه مع التعليم التقليدي.

بينما اتّفق كلّ من عبيدات وأبو السميد (2013)، وعبد الله (2014) على مجموعة من المتطلبات أطلقوا عليها شروط بيئة التعليم المدمج، وهي:

1. التخطيط الجيد، من حيث اختيار الموضوع، وتوظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلّمين والمتعلّمين بدقّة.
2. التأكّد من مهارات المعلّمين والمتعلّمين في استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التعليم المدمج.
3. التأكّد من توافر الأجهزة، والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعليم المدمج لدى المتعلّمين، أو في المؤسسة التعليمية، حتّى لا تمثّل معوقاً لحدوث التعلّم.
4. بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلّمين والمتعلّمين وجهاً لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج، وخطّته، وكيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كلّ منهم في إحداث التعلّم.
5. العمل على وجود المعلّمين في الوقت المناسب للردّ على استفسارات المتعلّمين بشكل جيد، سواء أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت، أم في القاعات التدريسية وجهاً لوجه.
6. تنوع مصادر المعلومات؛ تلافياً للفروق الفردية بين المتعلّمين.

وترى الباحثة أن الكشف الدقيق للواقع، وتحديد الاحتياجات المادّية والبشرية اللازمة، ومن ثم التخطيط الجيد بناء على هذا الواقع، وتحديد الأهداف، والفئات المستهدفة، والأدوار المنوطة بهم، والإجراءات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف، وتقديم الدعم المالي والإداري والفني، والمتابعة الحثيثة والمستمرة، وتقديم التغذية الراجعة بناء على مخرجات الميدان، كفيل بأن يوفّر الأرض الخصبة لنجاح أي برنامج تعليمي.

10.3.1.2 طرق توظيف التعليم المدمج

يتم توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية بطرق متعددة، وقد اتفقت أبو الريش (2013)، وسلامة (2015) على أربع طرق، نوضحها فيما يأتي:

1. الطريقة الأولى: الدمج بين التعليم، ويتم فيها تعليم درس تعليمي ضمن المقرر الدراسي من خلال أساليب التعليم الصفّي، وآخر بأدوات التعليم الإلكتروني، ويتم تقويم الطلّاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

2. الطريقة الثانية: يتشارك فيها التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني تبادلياً في تعليم الدرس الواحد، على أن تكون البداية للتعليم الصفّي، يليه التعليم الإلكتروني، ويتم تقويم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

3. الطريقة الثالثة: يتشارك فيها التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني تبادلياً في تعليم الدرس الواحد، غير أن البداية تكون للتعليم الإلكتروني، ويليه التعليم الصفّي، ويتم تقويم الطلّاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

4. الطريقة الرابعة: يتشارك فيها التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني تبادلياً في تعليم الدرس الواحد، بحيث يتم التناوب بين أسلوب التعليم الإلكتروني، والتعليم الصفّي أكثر من مرة للدرس الواحد، ويتم تقويم الطلّاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

11.3.1.2 سلبيات التعليم المدمج

أشارت المعمر (2012) إلى سلبيات التعليم المدمج على النحو الآتي:

1. يحتاج التعليم المدمج إلى الحماس، والطاقة، والالتزام بالانتقال من النظرية إلى واقع تطوير حلول تعليمية حقيقية تعتمد على تلبية احتياجات الأفراد.

2. نقص المعلومات وعدم معرفة مصادر الحصول عليها.

3. يحتاج إلى خطّة متكاملة ومتماسكة لتدعيمه؛ إذ إن التعليم المدمج حديث نسبياً للكثير في المؤسسات التعليمية، ومثله مثل أية مبادرة تستغرق وقتاً في تقديمها وعرضها والتعريف بها، ومع التعليم المدمج فإن هناك تأثيراً إضافياً وهو وجود البنية التحتية الصحيحة.

4 . تقرير أي من المناهج أو الوسائل تتماشى بشكل أفضل مع أحد عناصر الدورة التعليمية ليس بالأمر السهل؛ وذلك بسبب التكلفة المادّية العالية لإنتاج: الفيديو، الرسوم المتحركة، وغيرها، وبسبب قلّة الموارد المادّية، وقصور في أنواع الخبرة التقنية المتاحة.

5. عدم القدرة على انتظام المنهج بسبب عدم القدرة على التكيف مع التحول المستمر بين المناهج الذي يعدّ مربكاً للمتعلّمين ومهدراً للوقت والجهد، وخصوصاً ممن تنقصهم خبرة التعامل مع البرامج التقنية.

في حين أوجز جنبي (2019) سلبيات التعليم المدمج في:

1. يؤدّي إلى عزلة اجتماعية للطالب إذا كان يعتمد فقط على التواصل الافتراضي، فضلاً عن المشكلات الصحية.

2. يحتاج إلى موازنات خاصة، وخبراء متخصصين للتدريب وتطوير المحتوى.

3. يحتاج إلى خطط محفّزة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات داخل المدرسة.

4. يحتاج إلى توفير شبكة الإنترنت بجودة عالية، وتوفير حماية أمن المعلومات على الشبكة، والتأكّد من الاستخدام الآمن للإنترنت.

12.3.1.2 معوقات التعليم المدمج

يواجه التعليم المدمج صعوبات تعيق توظيفه بالشكل الأمثل، وقد أشار الجاسم (2011) إلى مجموعة من المعوقات، وتتمثّل في:

1. معوقات تقنية وفنية: وتتمثّل في كون معظم البرامج باللغة الإنجليزية، وبذلك يواجه الطلبة صعوبة في فهم المطلوب، فضلاً عن ضعف شبكة الإنترنت، وما يتعلّق بها من أمور فنية.

2. معوقات بشرية: منها ما يرتبط بالطلبة وعدم تمكّنهم من المهارات الأساسية للتعامل مع الأجهزة والشبكات، ومنها ما يرتبط بالمعلّمين، مثل: عدم وجود المعلّمين المؤهلين، ورفضهم للتغيير.

3. معوقات تتعلّق بالمنهج: وتتمثّل في صعوبة تطبيق المنهج الذي يحتاج إلى مهارات تقنية عالية.

4. معوقات التقويم: وتتمثّل في عدم وجود نظام تقويم خاص بالتعليم المدمج.

5. معوقات مالية: وتتمثّل بالتكلفة المادّية العالية لتوفير بنية تحتية مناسبة لتطبيق التعليم المدمج.

أما النحيف وحسن (2013)، فقد ارتأيا أن هناك بعض المعوقات تتعلّق بالمعلّمين، أو المتعلّمين، أو الإدارة التعليمية، أو الميزانية، أو المجتمع، ولخّصاها فيما يأتي:

1. عدم التعامل مع موضوع التعلّم المدمج بجدّية، سواء من المعلّمين أم الطلبة؛ لعدم توافر حوافز تشجيعية لتطبيق التعليم المدمج.

2. صعوبة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم المدمج، وما يترتّب عليه من تغيير في طرق التعلّم.

3. مشكلة اللغة؛ حيث إن معظم البرامج باللغة الإنجليزية.

4. معوقات بشرية ومادّية، كعدم جاهزية المعلّمين والمتعلّمين، وعدم توافر المنهاج الإلكتروني.

5. صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى التحصيل أثناء تطبيق التعليم المدمج.

6. عدم توفّر البنية التحتية التي تدعم التعليم المدمج داخل الفصول الدراسية أو خارجها.

بينما اكتفت شعبان (2018) بأربعة معوقات تعيق توظيف التعليم المدمج، ورتّبتها وفق دراستها، فكان أولها ما يتعلّق بالبنية التحتية، وثانيها بالمعلّمين، وثالثها بالمنهاج، ثم رابعاً ما يتعلّق بالطلبة.

أما العجمي والعرفج (2018) فأشارتا إلى:

1. معوقات ترتبط بالطلبة، وذلك من خلال التأثير السيئ لاستخدام الإنترنت على اتّجاهات الطلبة، وعدم توافر مهارات التعلّم الذاتي لديهم.

2. معوقات تربوية، وتتعلّق بصعوبة التقويم أثناء تطبيق التعليم المدمج.

3. معوقات إدارية، وتتعلّق بعدم وجود حوافز تشجيعية أثناء تطبيق التعليم المدمج، وعدم توافر البنية التحتية المناسبة.

4. معوقات تقنية، وتتعلّق بعدم توافر مقررات إلكترونية تتناسب مع برامج التعليم المدمج.

13.3.1.2 أبعاد التعليم المدمج

بين الديحاني (2017) أن هناك مجموعة من الأبعاد التي يجب توافرها عند تطبيق التعليم المدمج، وهذه الأبعاد، هي:

1. البعد المؤسسي: وهو ما يتعلّق بالتخطيط للبرامج، وتوفير بنية لتطبيقها من خلال التخطيط الاستراتيجي للمجالات الأكاديمية (المناهج، والوسائط).

2. البعد الإداري: والذي يختص بإدارة التعليم المدمج في عملياته (التخطيط، والتنظيم، والتصميم، والتوجيه، والمتابعة، والتقويم، والتطوير).

3. البعد التربوي: وهو ما يتعلّق بالمحتوى التعليمي ومناسبته للطلبة، من حيث الأهداف والاحتياجات، والخصائص، ومخرجات التعلّم، ويتضمن أيضاً الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

4. البعد الأخلاقي: وهو ما يتعلق بالجانب الوجداني والقيم والاتّجاهات، والتي تركّز عل آداب السلوك، وقواعده، واحترام الآخرين.

5. البعد التقني (الفني): وهو ما يتعلق بالجانب الخدماتي، وتجهيز البنية التحتية من شبكات الإنترنت ، والبرمجيات، وقواعد البيانات، والتطبيقات المناسبة، وتدريب الكادر البشري.

6. تصميم الواجهة: والذي يهتم بتصميم مظهر التعليم المدمج، من تصميم المواقع والمحتوى، والتأكّد من كفاءة المواقع وفاعليتها، ومستوى الرضا عنها.

7. بعد دعم الموارد: يهتم هذا البعد بتوفير المصادر الإلكترونية: من موادّ مرئية، وكتب، ومكتبات، ودوريات.

8. بعد التقويم: والذي يركّز على التأكّد من فاعلية البرامج المستخدمة، وأداء الطلبة، واستراتيجيات التقويم، وتطوير المحتوى التعليمي، والبيئة، وخدماتها، وتقويم المتعلّمين.

وأكّدت على هذه الأبعاد حرحش ويوسف (2021)، مع تغيير على بعض المسميات، وصنفتا هذه الأبعاد إلى: البعد التربوي، والإداري، والخلقي، والتقني، والفني، والتصميمي، والتنظيمي، والتقييمي.

4.1.2 التجربة الفلسطينية في التعليم المدمج

بدأت فلسطين باعتماد التعليم المدمج في المدارس منذ بدء جائحة كورونا، والتي ألقت بظلالها على العالم، وفرضت على المؤسسات التعليمية التوجه لنوع آخر من التعليم؛ تماشياً مع قرارات الصحة العالمية بالحجر الصحي والتباعد، ولضمان أمن وسلامة الطلبة وحصولهم على التعليم اللازم لنموهم العقلي والنفسي، من هنا جاءت فكرة التوجه إلى التعليم المدمج بدمج أنواع التعليم الوجاهي، والافتراضي وفق وضع المدرسة، وأعداد الطلبة.

وكانت فلسطين من الدول التي اعتمدت هذا النوع من التعليم في مختلف المراحل، وللموادّ التعليمية كافّة، وبالرغم من أن التعليم المدمج ليس نوعاً جديداً من التعليم، إلّا أنه في الوقت نفسه تجربة جديدة في فلسطين؛ ما أدّى إلى مواجهة العديد من المعوقات والإخفاقات، فضلاً عن عدم خضوع هذه التجربة لعملية تقويم. (الرقب، 2021).

1.4.1.2 مراحل التعليم في ظلّ الجائحة

مر التعليم في فلسطين في ظلّ الجائحة بمراحل متعدّدة:

المرحلة الأولى: إعلان الإغلاق التام في المدارس، والجامعات، ورياض الأطفال، والحضانات في تاريخ (6/3/2020)، وأكّد الإعلان أن الوزارة من تقرر الإفادة من البرامج الإذاعية والتلفزية والمحوسبة المرتبطة بالمناهج، في إطار ما سيصدر عن لجنة الطوارئ الوزارية.

المرحلة الثانية: إبقاء الطلبة على تواصل مع المادّة التعليمية عبر وسائل التواصل المختلفة، وإطلاق برنامج ثانوية (أونلاين)، ونماذج الحصص المصورة في تاريخ (10/3/2020). وإنهاء العام الدراسي (2019/2020) بترفيع الطلبة دون تقييم، وأبقت على امتحان الثانوية العامة دون اعتماد ما لم تتم تغطيته ضمن التعليم الوجاهي.

المرحلة الثالثة: إطلاق برنامج التدريب على تصميم المواقف التعليمية، واعتماد منصة (الزووم) للتواصل بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية، ثم التحول إلى منصة (تيمز).

المرحلة الرابعة: إعلان برنامج العودة إلى المدارس في تاريخ (28/7/2020)، بالتنسيق مع وزارة الصحة وفق الخطّة الآتية:

أ. البروتوكول الصحي للتعليم، وفتح المدارس إلى جانب استكمال البنية التحتية للتعليم عن بعد.

ب. التدرج في فتح المدارس: حيث اشتملت المرحلة الأولى على صفوف التوجيهي، والمرحلة الأساسية الدنيا، ثم باقي الصفوف.

ج. الدمج بين التعليم الوجاهي والتعليم والتعاقبي والافتراضي.

د. خضوع الخطّة للتقييم المتواصل بحسب الحالة الوبائية في فلسطين.

المرحلة الخامسة: العمل على توفير البنية التحتية. (دائرة الإعلام التربوي، 2020).

2.4.1.2 التحدّيات التي واجهت التعليم المدمج في فلسطين

واجهت التعليم المدمج في فلسطين مجموعة من التحدّيات، مثل:

1. ضعف الإمكانات الأسرية والمجتمعية.

أظهرت البيانات الإحصائية أن (86%) من الأسر الفلسطينية التي لديها أطفال ملتحقون بالتعليم المدرسي، و(51%) من هذه الأسر شاركت في الأنشطة التعليمية خلال فترة الإغلاق؛ وهذا يعني أن ما يقارب نصف الأسر الفلسطينية لم تشارك في الأنشطة التعليمية لأسباب عدّة، منها: عدم وجود الإنترنت، أو ضعفه، وعدم رغبة الطلبة بالالتحاق بالأنشطة التعليمية، وعدم قدرة الأهل على متابعة أبنائهم في تلك الفترة، وعدم قناعتهم بهذا النوع من التعليم، فضلاً عن عدم قيام (22%) من المعلّمين بأنشطة تعليمية خلال فترة الإغلاق (الجهاز المركزي للإحصاء، 2020).

2. ضعف شبكة الإنترنت في فلسطين بشكل عام مقارنة بباقي الدول.

وقد بينت قنيبي وآخرون (2020) في دراسة أجرتها عن واقع التعليم في ظلّ جائحة كورونا قصور المنهاج الفلسطيني، وعدم تصميمه بشكل تفاعلي يتواءم مع التعليم المدمج، ويخدم احتياجات الطلبة، وأن المعلّم الفلسطيني غير مؤهل لهذا النوع من التعليم، وأن البنية التحتية غير جاهزة بشكل كاف في المدارس الفلسطينية.

وترى الباحثة أن التعليم المدمج واجه العديد من الصعوبات التي لمستها من خلال عملها المباشر في الميدان التربوي، ومتابعتها اليومية للحصص الافتراضية طوال فترة الإغلاق، أبرزها:

ضعف البنية التحتية، والإمكانات المادّية لدى الأسر الفلسطينية مقارنةً بأعداد أبنائهم من الطلبة، وغياب الأهل والتزامهم بأعمالهم، وافتقارهم للمهارات اللازمة لدعم أبنائهم.

أما فيما يتعلق بالكادر التربوي فقد لوحظ افتقار العديد منهم للإمكانات المادّية، والمهارات التكنولوجية، فضلاً عن عدم قناعتهم بجدوى التعليم الافتراضي، وعدم قدرتهم على إدارة هذا التعليم بكفاءة.

فكان لا بدّ من تكاتف الجهود من الجهات الرسمية والتنفيذية، ومعرفة الأدوار المنوطة بكلّ من الوزارة والمديرية، والإدارات المدرسية في الجوانب الأكاديمية، والإدارية، والخدماتية التي تخص برامج التعليم المدمج.

2.2 الدراسات السابقة

تعرض الباحثة في هذا الفصل الدّراسات السابقة القريبة من موضوع دراستها مرتّبة من الأحدث إلى الأقدم، وقد صنفتها الباحثة إلى دراسات عربية، ودراسات أجنبية، وستتناولها بالتّحليل موضحة الأهداف، والمنهج، وأدوات الدّراسة، والمجتمع والعينة، ومتغيرات الدّراسة، وأهم النّتائج والتّوصيات، كما ستوضح أوجه الشّبه والاختلاف بينها وبين الدّراسة الحالية، وكذلك أوجه الاستفادة منها في هذه الدّراسة، مرتّبة من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة **محمود (2021)** إلى تحديد متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، ثم التوصل إلى تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق تلك المتطلّبات، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بنوعيه الشامل بالعينة للطلّاب الذين تم تدريبهم على نظام التعليم الهجين بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان للعام الجامعي (2021/2020)، وعددهم (160) مفردة، وكذلك لأعضاء هيئة التدريس بكليات الخدمة الاجتماعية المختارة وعددهم (105) مفردة، ولبعض مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية المختارة، مستخدمة أداة

الاستبانة في جمع البيانات، وأجرت ثباتاً إحصائياً لعينة قوامها (10) من الطلاب، و(10) من أعضاء الهيئة التدريسية، وتوصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى أن مستوى تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفع، وأن مستوى متطلّبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفع.

وهدفت دراسة **المعيذر (2020)** إلى التحقّق من فاعلية استراتيجية التعليم المدمج في تنمية مهارات الكتابة البحثية لدى طالبات دبلوم التعلّم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ومستوى الرضا نحو الاستراتيجية، حيث أُجريت دراسة تجريبية استمرت للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2018)، وكانت عينة الدراسة (22) طالبة، طُبقت عليهم بطاقة الملاحظة أداة للدراسة قبل بدء التعلّم المدمج، وبعد إتمام عملية التعلّم، تم تطبيق بطاقة الملاحظة، ومقياس الرضا عن الاستراتيجية المستخدمة في التجربة. وأثبتت النتائج فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة البحثية بدرجة كبيرة جداً، كما أن عينة الدراسة راضية بدرجة كبيرة عنها، حيث إن التعلّم المدمج وفق استراتيجية التجربة أسهم في زيادة التواصل والتفاعل، وقلّل من الضغوط في المقرر.

أما دراسة **الحسنى والعلوي (2020)** فهدفت إلى التعرف إلى آراء أولياء أمور الطلبة حول توظيف التعلّم المدمج في ظلّ تفشّي الجائحة، والكشف عن آليات توظيف التعلّم المدمج في ظلّ تفشّي الجائحة في سلطنة عمان، وتنمية وعي أولياء أمور الطلبة للتعلّم المدمج في ظلّ تفشّي الجائحة في سلطنة عمان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما باختيار عينة البحث التي تكونت من أولياء أمور الطلّاب في المرحلة الثانوية بالتعليم العام في سلطنة عمان والبالغ عددهم (100) فرد، يمثّلون المجتمع العماني، وقد تم اختيارهم عشوائياً من خلال الاستبانة الإلكترونية في صورتها النهائية، ومن أبرز نتائجها أن التعليم المدمج يعزّز المهارات التكنولوجية

لدى الطالب، وقد يعزّز الجوانب الإنسانية، والعلاقات الاجتماعية بين المتعلّمين فيما بينهم، وبين المتعلّمين والمعلّم أثناء تفشّي الجائحة.

كما هدفت دراسة **العازمي (2020)** إلى الكشف عن فاعلية التعلّم المدمج لتدريس مادّة تاريخ الكويت في التحصيل والاتّجاهات نحو المادّة لدى طلّاب الصف العاشر في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً، وتم توزيع الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، وبلغ عدد طلّاب المجموعة التجريبية (24) طالباً، والمجموعة الضابطة (26) طالباً، من مدرسة طلحة بن أبي عبيد الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت، واستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي، واعتمدت الدراسة على أداتين، هما: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسط درجات طلّاب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاهات يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التعليم المدمج، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلّمي التاريخ للصفّ العاشر على كيفية توظيف التعلّم المدمج في التدريس.

وهدفت دراسة **الصقرية (2020)** إلى التعرف إلى أثر استخدام التعلّم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصفّ الحادي عشر في مادّة التربية الإسلامية، وتكونت عينتها من (60) طالبة، قسمت إلى مجموعتين، (29) تجريبية و(31) ضابطة، واستخدم فيها المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، وهو مكون من (42) عبارة موزّعة في محورين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، واختيار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة

الثورية، في حين لا توجد فروق دالّة إحصائياً في أداء الطالبات لاختبار التفكير الناقد، وأوصت الدراسة باستخدام التعلّم المدمج في تدريس التربية الإسلامية؛ نظراً إلى فاعليته في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.

بينما هدفت دراسة **شهاب (2020)** إلى تعرف تصورات معلّمي العلوم لفاعلية توظيف التعلّم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة، وموزّعة على ثلاثة مجالات هي (المعلّم، والطالب، والبيئة التعليمية). تكونت عينة الدراسة من (123) معلّماً ومعلّمة من معلّمي العلوم في المدارس الخاصة الأردنية في المرحلة الأساسية العليا التابعة للواء قصبة عمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة تصورات معلّمي العلوم للمرحلة الأساسية لفاعلية توظيف التعلّم المدمج كانت مرتفعة، فضلا عن عدم وجود فروق تعزى لكلّ من متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف التعلّم المدمج، وضرورة عقد دورات تدريبية لمعلّمي العلوم؛ لزيادة وعيهم بفاعلية توظيف التعلّم المدمج.

وقد هدفت دراسة **آل محيا (2020)** إلى التعرف إلى أثر مجتمع الاستقصاء (Col)، في تنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر تم تدريسه بالتعلّم الإلكتروني المدمج، وطبقت الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك خالد في العام (2019)، باستخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم ثلاث مجموعات: تجريبيتين وضابطة، حيث تم تدريب المجموعتين التجريبيتين على إطار مجتمع الاستقصاء لجاريسون وأندرسن وأرك Col ، وقد بلغ عدد المجموعة الأولى (24) طالباً، بينما تألّفت الأخرى من (20) طالباً تم توزيعهم إلى فرق تعلّم مصغّرة، أما المجموعة الضابطة فقد تألّفت من (20) طالباً، وتم التوصل إلى النتائج بتحليل محتوى المشاركات الإلكترونية للمجموعات

الثلاث في نظام إدارة التعلّم، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في الأبعاد الثلاثة لإطار مجتمع الاستقصاء: الحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي، والحضور المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كما حقّقت المجموعة التجريبية الثانية مهارات أعلى في التفكير الناقد بفروق دالّة إحصائياً.

وهدفت دراسة **أحمد واللمسي (2020)** إلى تعرف ماهية التعليم الهجين وخصائصه، والوقوف على دواعي تطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام في ظلّ جائحة كورونا المستجدّ COVID-19، والمتغيرات المعاصرة الداعية لذلك، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن الواقع التعليمي في مصر يشير إلى أن التعلّم الإلكتروني لم يكن راسخاً بشكل كبير؛ نظراً لسيادة التعليم التقليدي، وضعف الاستفادة الكاملة من التكنولوجيا وأدواتها، وأنه في ظلّ التداعيات التي تسببت بها أزمة جائحة كورونا المستجدّ COVID-19 من إغلاق المدارس والجامعات، وزيادة معدلات التسرب، وزيادة خسائر التعليم، أصبح التعليم الهجين يمثّل أفضل استجابة تعليمية لمواجهة جائحة COVID-19، ثم قدّمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطبيق التعليم الهجين بالمدارس الثانوية العامة بمصر في ظلّ جائحة كورونا المستجدّ COVID-19 على ضوء الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدّمة، مثل: الولايات المتّحدة الأمريكية، والمملكة المتّحدة، والصين، وألمانيا في هذا الشأن.

وهدفت دراسة **الغامدي (2020)** إلى التعرف إلى دور القيادة التربوية في بيئة التعلّم المدمج، ومتطلّبات تفعيل هذا الدور، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة، وطبقت على عينة بلغت (132) مشرفاً تربوياً في مدينة الرياض من مجتمع الدراسة، وهو كلّ المشرفين التربويين في مدينة الرياض والبالغ عددهم (201) مشرف، وأبرز نتائجها: أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على دور القيادة التربوية في بيئة التعلّم المدمج قد جاءت بدرجة محايد، وبمتوسط حسابي (3,23)،

وأنهم موافقون على متطلّبات تفعيل ذلك الدور، وبمتوسط حسابي (3,73)، وأوصت الدراسة بنشر الثقافة في الميدان التربوي حول أهمية الدور الذي تقوم به القيادات التربوية في بيئة التعلّم المدمج، من خلال البرامج التدريبية، واللقاءات والمشاغل التربوية، إضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي المعتمدة؛ وذلك لتوضيح ماهية التعليم المدمج وأهدافه ومتطلّباته، ودور القيادة في ذلك.

وهدفت دراسة **الهاجري (2020)** إلى التعرف إلى فاعلية توظيف التعلّم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمادّة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، ولتحقيق هدف الدارسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة. وقد أعدّ قائمة بمهارات التفكير الإبداعي موضوع البحث، ومؤشّراته السلوكية، وبعد أن تحقّق الباحث من صدق أدوات الدراسة وموادّها، وقاس ثباتها شرع في تطبيقها على عينة الدراسة، والتي تكونت من (60) طالباً من طلّاب الصفّ التاسع الأساسي في المدارس المتوسطة، وبعد انتهاء فترة التطبيق وإجراء الاختبار البعدي، استخدم الباحث عدداً من الأساليب والمعالجات الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين: الضابطة، والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في توظيف التعلّم المدمج، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بضرورة استخدام التعلّم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة **العنزي (2019)** إلى التعرف إلى واقع استخدام معلّمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلّم المدمج من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، واتّبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (217) معلّماً من معلّمي المدارس الثانوية، ومديريها في محافظة الجهراء بدولة الكويت، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام معلّمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت للتعلّم المدمج من وجهة نظر المعلّمين والمديرين جاءت

بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة على واقع استخدام معلّمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والخبرة والمسمى الوظيفي.

وهدفت دراسة **السبيعي والقباطي (2019)** إلى التعرف إلى واقع استخدام التعلّم المدمج من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات اللغة العربية في تدريس طلّاب المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس واقع التعلّم المدمج على عينة عشوائية، قوامها (250) معلّماً ومعلّمة من معلّمي ومعلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية لحساب درجة واقع التعلّم المدمج لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائية، كما تم استخدام اختبارات للتعرف إلى درجة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة واقع التعلّم المدمج لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، كما جاءت درجة معوقات التعلّم المدمج بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات نحو واقع ومعوقات التعلّم المدمج تعزى لاختلاف الجنس، وأوصى الباحث بالتأكيد على أهمية استخدام تكنولوجيا التعلّم في التدريس، وضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم بتشجيع وحثّ المعلّمين والمعلّمات في بناء البرامج التعليمية المحوسبة المعتمدة على التعلّم المدمج، وكذلك توعية أولياء الأمور بأهمية التعلّم المدمج وتأثيره في عملية التعليم والتعلّم.

وهدفت دراسة **المجالي (2019)** إلى التعرف إلى درجة استخدام استراتيجية التعلّم المدمج لدى معلّمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير واختلافها تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس أهلية)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم استبانة مكونة من (30) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلّماً ومعلّمة من

معلّمي المرحلة الأساسية العليا، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام استراتيجية التعلّم المدمج لدى معلّمي المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلّمات، ولمتغير السلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس أهلية) لصالح المدارس الخاصة.

وهدفت دراسة **الصالح (2018)** إلى التعرف إلى فاعلية التعلّم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلّم على تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتّصال، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي والنهج الوصفي، وصممت اختباراً تحصيلياً، واستبانة للتعرف إلى توجه الطالبات نحو التعلّم المدمج. وطبق المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (48) طالبة، مقسمة بالتساوي على مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وأبرز نتائجها عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وأن جميع أفراد العينة موافقون على تطبيق التعليم المدمج، وأن هناك صعوبة في تطبيقه، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق طريقة التعليم المدمج في الجامعة.

وهدفت دراسة **حراحشة والعديلي (2018)** إلى استقصاء فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تحصيل طالبات جامعة حفر الباطن في مساق تصميم دروس الفيزياء وتطويرها، ودافعيتهن نحو التعلّم، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات قسم الفيزياء المسجلّات في مساق تصميم دروس الفيزياء وتطويرها، بلغ عددهن (94) طالبة، مقسمات إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (46) طالبة، درسن باستخدام التعلّم المدمج، والمجموعة الضابطة (48) طالبة درسن بالطرق الاعتيادية، وقام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي، ومقياس للدافعية، وأظهرت النتائج وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسط علامات الطالبات لصالح اللواتي درسن بالتعلّم المدمج.

وهدفت دراسة **شعبان (2018)** إلى التعرف إلى مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، ومميزاته، ومبررات استخدامه، ومتطلّباته، ومعوقاته، والتعرف إلى واقع التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وصياغة بعض المقترحات التي تسهم في تفعيل استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستعانت بأداة الاستبانة، وطبقت على عينة قوامها (51) من أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة، وتوصلت إلى أن هناك معوقات تعيق استخدام التعليم المدمج، ومنها: معوقات متعلّقة بالبنية التحتية، ومنها ما يتعلّق بأعضاء هيئة التدريس، ومنها ما يتعلّق بالمنهاج الدراسي، ومنها ما يتعلّق بالطلبة، كما أوصت ببعض المقترحات: توفير بنية تحتية على أعلى كفاءة، وتهيئة الطلّاب على تقبل التعليم المدمج، واستخدامه، ونشر ثقافة التعليم المدمج بين أعضاء هيئة التدريس، وتدريبهم على إعداد المقررات الإلكترونية.

كما هدفت دراسة **العجمي والعرفج (2018)** إلى التعرف إلى معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة مبارك الكبير في دولة الكويت، للعام الدراسي (2015/2016)، كما هدف إلى الكشف عن الدلالات الإحصائية للفروقات في استجابات المعلّمات، التي تعزى لمتغيري التخصص والخبرة، وتكون مجتمع البحث من معلّمات المرحلة الثانوية في جميع التخصصات بمحافظة مبارك الكبير، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (60) معلّمة، واعتمد البحث على استبانة صممتها الباحثة لهذا الغرض، تكونت من (32) فقرة، وتوصل البحث لنتائج أن معوقات التعليم المدمج عديدة، منها ما يتعلّق بالمعلّمات، ومنها يتعلّق بالطالبات مع بعض المعوقات التربوية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات التقنية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلّمات تعزى لاختلاف التخصص، ووجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول

محور المعوقات المتعلّقة بالمعلّمات فقط التي تعزى لاختلاف الخبرة، وقدّم هذا البحث توصيات عدّة، من أهمها: ضرورة عمل تقييم شامل لمدى فاعلية التعليم المدمج في دولة الكويت، إضافة إلى زيادة وعي المجتمع بالتعليم المدمج.

وهدفت دراسة **السيد وآخرون (2018)** إلى تحديد أنماط تعلّم طالبات كلية التربية بالدلم وفق نموذج (FARK) لأنماط التعلّم، وصياغة مخرجات التعلّم لمقرر أسس المناهج، والتعرف إلى مدى فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلّم وفق نموذج (FARK) لأنماط التعلّم على مخرجات التعلّم والدافعية، ومثّلت العينة (75) طالبة من طالبات المستوى الخامس بكلية التربية بالدلم في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وهذه المجموعات مقسمه إلى مجموعة تجريبية (1) تدرس باستراتيجية التعليم المتمركز حول المتعلّم، ووفق نموذج (FARK)، ومجموعة تجريبية(2) التي تدرس بالتعليم المدمج الإلكتروني مع استراتيجية التدريس المتمركز حول المتعلّم، ووفق نموذج (FARK)، والمجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية، وقد تم اختيارهم عشوائياً، وتم تطبيق الاستبانات، واستبانة الدافعية للتعلّم، ذلك إضافة إلى اختبار، وقد توصل البحث إلى تفوق الطالبات اللاتي درسن بالتعلّم المدمج لصالح الاختبار البعدي، كما وجدت فروق دالّة إحصائياً بين درجات الطالبات في التطبيقين: القبلي، والبعدي للاختبار للمجموعة التي درست تبعاً لاستراتيجية التعلّم المتمركز حول الطالب لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق دالّة إحصائياً بين درجات الطالبات في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمستوى الدافعية لصالح التطبيق البعدي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وقد نوقشت النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري، واختتمت ببعض التوصيات.

وهدفت دراسة **الديحاني (2017)** إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم المدمج في دولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية

التي تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع المدرسة، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، وعدد الطلبة). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة في تحقيق هدفها، وتوصلت في أبرز نتائجها إلى ضرورة وجود البيئة المناسبة؛ ما يستدعي تغيير أنظمة الإدارة، والتحول نحو الإدارة الإلكترونية لتحسين تطبيقات الإدارة الإلكترونية؛ ما ينعكس إيجاباً على التعلّم المدمج.

وهدفت دراسة **غوادره (2017)** إلى التعرف إلى أثر توظيف التعليم المتمازج على تحصيل طلبة مناهج البحث العلمي في كلية التربية في جامعة الخليل، ولقد اتّبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام بإعداد اختبار تحصيلي، وبلغ مجتمع الدراسة (119) طالباً وطالبة في مادّة مناهج البحث العلمي، وأما عينة الدراسة فقد بلغت (40) طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وكما قام الباحث بتطبيق اختبار مناهج البحث العلمي على عينة استطلاعية، قوامها (40) طالباً وطالبة، وهذه العينة تتّفق مع عينة الدراسة في عمرها الزمني، وقد طبق الباحث الاختبار على هذه العينة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في القياس القبلي على اختبار التحصيل بين الذكور والإناث، وهذا يعني تكافؤ الذكور والإناث في المجموعة الواحدة التي تعزى إلى متغير التحصيل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الطلّاب الذكور الذين تعلّموا بطريقة التعليم المتمازج على القياس القبلي، ومتوسط درجات المجموعة نفسها من الطلّاب على القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الطالبات الإناث اللواتي تعلّمن بطريقة التعليم المتمازج على القياس القبلي، ومتوسط درجات المجموعة نفسها من الطالبات على القياس البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الطلّاب الذكور الذين تعلّموا بطريقة التعليم المتمازج على

القياس البعدي، ومتوسط درجات مجموعة الطالبات الإناث اللواتي تعلّمن بطريقة التعليم المتمازج على القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي.

وهدفت دراسة **الجبوري (2017)** إلى التعرف إلى أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط، ودافعيتهن نحو مادّة علم الأحياء، واختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتم اختيار متوسطة البصرة للبنات في مركز مدينة الحلّة عشوائياً لتكون عينة البحث، إذ بلغ فيها عدد الشعب أربعاً (أ، ب، ج، د)، تم اختيار شعبة (أ) بطريقة عشوائية لتمثّل المجموعة التجريبية، وشعبة (ج) لتمثّل المجموعة الضابطة، إذ بلغت عينة البحث فيهما (77) طالبة، بواقع (39) طالبة للمجموعة التجريبية، وبعد استبعاد (8) طالبات أصبح عددهن (31) طالبة يدرسن وفق التعليم المزيج، و(38) طالبة في المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد (8) أصبح عددهن(30) طالبة يدرسن بالطريقة الاعتيادية ليصبح العدد الكلي لكلا المجموعتين(61)، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين مجموعتي البحث، ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية نحو مادّة علم الأحياء، وخرجت بمجموعة من المقترحات.

وهدفت دراسة **الهدهود والحطامي (2017)** إلى التعرف إلى واقع تنفيذ التعليم المتمازج في مديرية تربية عمان الخامسة، والصعوبات التي تعيق عملية التنفيذ في الميدان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (1188) معلّماً، حيث تم استرجاع (92) استبانة مكتملة. أشارت استجابات معلّمي تربية عمان الخامسة إلى أن واقع تنفيذ التعليم المتمازج كانت متوسطة؛ وذلك يعود إلى وجود عوائق متعدّدة مثل تدني جاهزية شبكة الإنترنت، يليها ازدحام الغرف الصفّية بالطلبة.

هدفت دراسة **أصلان (2015)** إلى بيان فاعلية توظيف التعلّم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة، ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلّاب الصفّ العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة (55) طالباً من طلّاب الصفّ العاشر الأساسي في مدرسة عبد الله بن رواحة بنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم بالمحافظة الوسطى– قطاع غزّة – للعام الدراسي (2015_2014)، موزّعين على شعبتين دراسيتين، تم اختيارهما بصورة عشوائية، المجموعة الضابطة (28)، والمجموعة التجريبية (27). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميمين: قبلي، وبعدي للمجموعتين، وتمثّلت أدوات: أداة تحليل محتوى، واختبار مفاهيم الوراثة مكون من (48) سؤالاً، واختبار مهارات تفكير تأملي، مكون من(38) سؤالاً موزّعين على (5) مهارات رئيسة، وتم التأكّد من صدق وثبات الاختبارين، من خلال توزيعهما على المحكّمين وتطبيقهما على عينة استطلاعية، وتم التوصل إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسط درجات طلّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مفاهيم الوراثة البعدي لصالح طلّاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسط درجات طلّاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح طلّاب المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بتبني استخدام التعلّم المدمج في تعليم محتوى الموادّ الدراسية المختلفة.

وهدفت دراسة **الفهيد (2015)** إلى التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي العلوم بمنطقة القصيم، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومعلّم، واستخدم الباحث الاستبانة أداة للبحث العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع موافقة أفراد العينة في محور أهمية استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، بينما جاءت موافقة العينة بصورة متوسطة في محور استخدامها، كما أظهرت النتائج أن درجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيق

التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية جاءت بصورة متوسطة لدى المعلّمين، ومنخفضة لدى المشرفين.

وهدفت دراسة **سلامة (2015)** إلى التعرف إلى طرق إكساب طلبة معلّم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم، من خلال برنامج تدريبي بما ينسجم مع توجه وزارة التربية في الجمهورية العربية لتعميق مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم، لاسيما في ظلّ افتقار مقرر "دمج التكنولوجيا في التعليم" الذي يدرسه طلبة السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة دمشق، اختصاص معلّم صف، للعديد من المهارات التكنولوجية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للطلبة، كما استخدم المنهج التجريبي لبيان فاعلية البرامج التدريبية، أما مجتمع الدراسة فهو كلّ طلبة السنة الثالثة في كلية التربية ، والبلغ عددهم (542) طالباً وطالبة، واختار منهم عينة قصدية عددها (51)، مقسمة على مجموعتين: مجموعة تجريبية (25) درست باستخدام التعليم المدمج، وعينة ضابطة (26) درست باستخدام الطريقة التقليدية، وكان من أبرز نتائجها إثبات فاعلية التعليم المدمج في إكساب الطلبة للجانبين: المعرفي، والأدائي، وبقاء أثر التعلّم بصورة أفضل لصالح المجموعة التي درست بالتعلّم المدمج.

وهدفت دراسة **مطير (2015)** إلى التعرف إلى فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مبحث التربية الإسلامية، لدى طلّاب الصف الحادي عشر بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالباً من طلّاب الصف الحادي عشر في مدرسة عدنان العلمي الثانوية للبنين، حيث يوجد في المدرسة ثمانية صفوف من الصف الحادي عشر، جرى اختيار اثنين منها عشوائياً، وتعيين صفّين مجموعةً تجريبية تدرس بالتعليم المدمج، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، واتّبع الباحث المنهج التجريبي، وقام بتطبيق أداة تحليل المحتوى، واختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالّة إحصائياً في

تنمية التفكير الاستدلالي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلّاب الصف الحادي عشر في الاختبارين القبلي البعدي لدى المجموعة التجريبية، ولصالح الاختبار البعدي؛ ما يدلّل على فاعلية التعليم المدمج، وفيما يتعلّق بحجم تأثير فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلّاب الصف الحادي عشر في الاختبار البعدي، وتبين أن حجم التأثير في تحسين تحصيل الطلّاب كان كبيراً ومرتفعاً، ووجود فروق دالّة إحصائياً في تنمية التفكير الاستدلالي في مادّة التربية الإسلامية، لدى طلّاب الصف الحادي عشر في الاختبار البعدي بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بتوصيات عدّة، أبرزها: زيادة الاهتمام بتدريس العلوم الإنسانية بطرق التدريس الحديثة، ومنها التعليم المدمج، وحثّ الباحثين والمشرفين التربويين على توظيف التعليم المدمج، والتفكير الاستدلالي في العملية التعليمية لجميع المستويات التعليمية.

وهدفت دراسة **حسان وصلاح (2015)** إلى الكشف عن واقع استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل، ولغايات جمع البيانات تم إعداد مقياس يتضمن محورين، هما: الأهمية والمعيقات، وطبق على عينة مكونة من (181) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، وكشفت النتائج عن وجود إمكانيات تكنولوجية لاستخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني، ومن جانب آخر بينت النتائج أن هناك بعض المعيقات في استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني، ومن أهمها: عدم استخدام نظام الامتحانات الإلكتروني لإعداد الامتحانات إلكترونياً، ويجد بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية أثناء استخدام النظام، وفي السياق نفسه تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والدرجة العلمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الكلية ولصالح الكليات العلمية، وتوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح من لهم في ميدان العمل أقلّ

من 5 سنوات. وأوصت الباحثتان بضرورة تعريب العديد من البرامج والمواقع ليتمكّن أعضاء هيئة التدريس من الاستفادة منها، وضرورة تدريبهم على كيفية إدارة نظام التعلّم الإلكتروني.

وهدفت دراسة **الشهوان (2014)** إلى التعرف إلى أثر التعلّم المدمج في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصفّ الأول الثانوي، وتفكيرهم التأملي في مادّة نظم المعلومات الإدارية، واستخدمت الباحثة أداتين: (الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي، ووظّفت العينة المقصودة، وعددهن (52)، واستخدمت البحث التجريبي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل، والتفكير التأملي لصالح العينة التجريبية يعزى لطريقة التدريس بالتعلّم المدمج،

أما دراسة **جامع وآخرون (2014)**، فهدفت إلى بناء برنامج قائم على التعلّم المدمج للطالب المعلّم للتربية الفنية، ودراسة أثر برنامج التعلّم المدمج في إعداد للطالب المعلّم من خلال الأدوار المتعدّدة للفن، وتتمثّل عينة البحث في عينة من الطلّاب بقسم التربية الفنية في جامعة الإسكندرية، وتنقسم إلى: العينة الاستطلاعية، وتتكون من(65) طالباً وطالبة من طلّاب الفرقتين الثالثة والرابعة للتأكّد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والعينة الأساسية، وتتكون من (68) طالباً وطالبة من طلّاب الفرقة الثالثة بقسم التربية الفنية – جامعة الإسكندرية – تقسم عينة البحث إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، التجريبية تدرس باستخدام برنامج التعلّم المدمج الموضوع من قبل البحث الحالي، أما الضابطة فتدرس بالطرق المعتادة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وبناء عليه تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتظهر النتائج في صالح الطلّاب الذين طُبق عليهم برنامج التعليم المدمج.

وهدفت دراسة **أبو الريش (2013)** إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصفّ العاشر في النحو، والاتّجاه نحوه في غزّة، ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وصممت أدوات ومواد بحثية لتحقيق الأهداف، تمثّلت في: اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة، واستبانة معدّة مسبقاً (40) فقرة، وبرنامج لقياس اتّجاه طالبات المجموعة التجريبية نحو النحو، وبعد التأكّد من صدق أدوات الدراسة، وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة القصدية المتمثّلة في طالبات الصفّ العاشر الأساسي في مدرسة شهداء خزاعة الثانوية بنات، والمكونة من (50) طالبة قسمت إلى مجموعتين؛ تم اختيار طالبات كلّ مجموعة عشوائياً من فصلين دراسيين، (50) طالبة في المجموعة التجريبية من الفصل الأول، و(50) طالبة في المجموعة الضابطة من الفصل الثاني، من المجتمع الأصلي البالغ عدده (1287)، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالّة إحصائياً في متوسط درجات تحصيل النحو بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك إلى فاعلية برنامج التعليم النحوي المدمج، كما توجد فروق دالّة إحصائياً في متوسط درجات التحصيل الدراسي البعدي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية، كما توجد فروق دالّة إحصائياً في متوسط درجات اتّجاه طالبات المجموعة التجريبية نحو مادة النحو لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتّجاه، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بتوصيات عدّة من أبرزها: تبني استخدام التعليم المدمج في تعليم محتوى المواد الدراسية المختلفة في مؤسسات التعليم العام، ونشر الوعي التقني بين الطالبات، وتدريبهن على استخدام التقنيات الحديثة في تعليم النحو وتعلّمه.

وهدفت دراسة **عبيدات (2013)** إلى التعرف إلى صعوبات تطبيق التعلّم المدمج التي يواجهها معلّمو ومعلّمات المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظرهم في ضوء المتغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي،

وتكونت عينة الدراسة من (320) معلّماً ومعلّمة في المدارس الثانوية في محافظة إربد، واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات اشتملت على (36) فقرة موزّعة على (4) مجالات، تم التأكّد من صدقها وثباتها، وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t) العينتين مستقلّتين، وتحليل التباين الأحادي، وتوصلّت الدراسة إلى أن صعوبات التعلّم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلّية للاستبانة ومجالاتها، وعدم وجود فروق إحصائية لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي، والجنس وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في تطبيق التعلّم المدمج في مدارس إربد؛ نظراً للصعوبات المرتفعة التي أظهرتها الدراسة في جميع المجالات.

كذلك هدفت دراسة **خليفة وآخرون (2013)** إلى تقصي صعوبات تطبيق التعلّم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لتحقيق الهدف، واشتملت عينة الدراسة (55) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أربع كلّيات علمية وإنسانية في جامعة الشرق الأوسط، وأشارت نتائج الدراسة إلى مستوى صعوبة مرتفع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لمجالات صعوبات تطبيق التعلّم المدمج في التدريس الجامعي ككلّ، ولكلّ مجال على حدة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في صعوبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتعلّم المدمج في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم، تعزى للرتبة الأكاديمية، ونوع الكلّية، والجنس.

وهدفت دراسة **معمر (2012)** إلى تحديد أثر الاستراتيجية المبنية على الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي على اكتساب الطالبات للجانب المعرفي في المقررات الدراسية، وتحديد الفرق في التحصيل الدراسي بين الطالبات في التعليم المدمج والتعليم التقليدي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والأدوات: الاستبانة، والملاحظة، والاختبار التحصيلي؛ وذلك لمعرفة مدى

استخدام التعلّم الإلكتروني المدمج في التدريس، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصفّ الثاني متوسط في مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة القويعية للعام الدراسي (2012\2011)، وتكونت عينة الدراسة من (10) من طالبات الصفّ الثاني متوسط في متوسطة ترباك، حيث تكونت المجموعة الضابطة من خمس طالبات، والمجموعة التجريبية من خمس طالبات تم اختيارهن بطريقة قصديه ممن تتوفّر لديهن خدمة الإنترنت في المنزل، ولديهن المهارة الكافية لاستخدامها. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات في المجموعتين، عند المستوى المعرفي الأول والثاني لتصنيف بلوم (التذكّر والفهم)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات في المجموعتين عند المستوى المعرفي الثالث (التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **عطار (2010)** إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلّم المدمج على التحصيل لدى طلبة الكلّية الجامعية لدى جامعة أم القرى، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكلّية الجامعية بمكّة المكرمة في جامعة أم القرى، والبالغ عددهم (146) طالباً، وبلغ عدد أفراد عينة (80) طالباً موزّعين على مجموعتين: مجموعة ضابطة (40)، ومجموعة تجريبية (40)، واختار الباحث العينة بطريقة قصدية، واعتمد المنهج التجريبي، واعتمد في تحليل النتائج على الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح طريقة التعليم المدمج، وعدم وجود فروق تعزى للتخصص، وأوصى الباحث بضرورة تعميم استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر تقنيات التعليم والموادّ الأخرى، واجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام التعليم المدمج.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة **نوربرغ ودزيوبان وموسكال (Norberg & Dziopan & Moscal, 2011)** إلى تحديد استراتيجية قائمة على الوقت للتعلّم المدمج التي توضح تصميم الدورة التدريبية، وتقديمها من خلال تأطير فرص تعلم الطلّاب في طرائق متزامنة وغير متزامنة، فكّكت هذه الورقة المكونات المتطورة للتعلّم المدمج من أجل تحديد التغييرات التي تحدثها التقنيات الرقمية لتحسين بيئات التدريس والتعلّم، وافترضت أن التعلّم المدمج يمكن إرجاعه إلى العصور الوسطى المبكّرة عندما قدّمت الموادّ المطبوعة فرص التعلّم غير المتزامن، ومع ذلك فإن رقمنة بيئات التعلّم المعاصرة تؤدّي إلى عدم التركيز على مساحات التدريس والتعلّم، فعندما يصبح الوقت الهيكل التنظيمي الأساسي للتعليم في بيئة مدعومة بالتكنولوجيا، تظهر إمكانيات المزج حول خمسة مكونات: الهجرة، والدعم، والموقع، وتمكين المتعلّم، والتدفّق.

وهدفت دراسة **أكويونلو (Akoyunlu, 2011)** إلى فحص أنماط تعلّم الطلّاب، ووجهات نظرهم حول التعلّم المدمج، أجريت الدراسة على أربعة وثلاثين طالباً في جامعة حجة تبه، أنقرة، تركيا، وكانت الأداتان استبانة مصممة لتحديد آراء الطلّاب حول التعلّم المدمج، وأسلوب التعلّم (LSI) الخاص بـ (Kolb) لقياس أنماط التعلّم لدى الطلّاب، وتم جمع بيانات إضافية من درجات تحصيل الطلّاب. وتوضح السجلّات مشاركة الطلّاب في بيئة التعلّم الإلكتروني، وكشفت النتائج أن آراء الطلّاب حول عملية التعلّم المختلطة، مثل سهولة استخدام بيئة الويب، والتقييم، وبيئة التعليم الوجاهي، وما إلى ذلك، تختلف وفقاً لأساليب التعلّم الخاصة بهم، وكشفت النتائج أيضاً أن أعلى متوسط درجات يتوافق مع الجانب الوجاهي من العملية عندما يتم أخذ تقييم الطلّاب فيما يتعلّق بالتنفيذ بعين الاعتبار، وأظهرت النتائج الإجمالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل الطلّاب وفقاً لأساليب التعلّم الخاصة بهم.

وهدفت دراسة **سرونجكول (Sriwongkol, 2010)** إلى بناء نموذج للتعلّم المزيج بناء على نظرية (AAA) المبنية على فلسفة اقتصاد المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (21) طالباً من طلّاب الدراسات العليا في جامعة التكنولوجيا شمال بانكوك، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، واعتمد على الاختبارين القبلي والبعدي، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة قدرة الطلّاب على تنظيم أفكارهم على شكل خرائط مفاهيمية.

وهدفت دراسة **ماهـــديزاده وزملائه (Mahdizadeh & Biemans & Mulder, 2008)** إلى التعرف إلى العوامل التي يمكن في ضوئها تفسير استخدام المعلّمين لبيئات التعلّم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (178) مدرساً في أقسام مختلفة في جامعة (Wageningen) في هولندا، وقام الباحثون بإعداد استبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتّجاهات وآراء أعضاء هيئة التدريس تلعب الدور الحاسم في استخدام بيئات التعلّم الإلكتروني في الجامعات، حيث تمثل (43%) من التباين في متغير استخدام بيئات التعلّم الإلكتروني، كما أوضحت الدراسة أهمية إدراك أعضاء هيئة التدريس لقيمة فائدة بيئات التعلّم الإلكتروني في تحقيق أهداف العملية التعليمية .

وقد هدفت دراسة **فوغان (Vaughan, 2007)** إلى الكشف عن فوائد وتحدّيات التعلّم المدمج في التعليم العالي من منظور الطلّاب، وأعضاء هيئة التدريس، والإدارة الذين لديهم خبرة مباشرة في هذا النوع من أنواع التعليم عن طريق إخضاعهم لدورة التعليم المدمج، وأظهرت النتائج أن الطلّاب أشاروا إلى أن نموذج التعلّم المدمج يوفّر لهم قدراً أكبر من المرونة في الوقت ونتائج التعلّم، ولكنهم يواجهون مشكلات تتعلّق بإدارة الوقت، ويتحملون مسؤولية أكبر تخص التعلّم، وتوظيف التقنيات المتطورة، أما أعضاء هيئة التدريس فقد أشاروا إلى أن الدورات المدمجة تخلق فرصاً معزّزة للتفاعل بين المعلّم والطالب، وزيادة مشاركة الطلّاب في التعلّم، فضلاً عن المرونة في بيئة التدريس

والتعلّم، وتوفير فرص للتحسين المستمر، وفيما يخص التحدّيات التي تواجه تطوير مثل هذه الدورة فتشمل: ضيق الوقت، وقلّة الدعم، وندرة الموارد الضرورية لإعادة تصميم الدورة التدريبية، واكتساب مهارات تعليمية وتقنية جديدة، فضلاً عن المخاطر المرتبطة بتقديم دورة في شكل مختلط من منظور إداري، أما الإدارة فأشارت إلى أن التعلّم المدمج يتيح الفرصة لتعزيز سمعة المؤسسة، وتوسيع الوصول إلى العروض التعليمية للمؤسسة، وتقليل تكاليف التشغيل، ولكنه يواجه التحدّيات التي تتعلّق في مواءمة التعلّم المدمج مع الأهداف والأولويات المؤسسية، ومقاومة التغيير التنظيمي، والافتقار إلى الهيكل التنظيمي، والخبرة في التعاون والشراكات.

وهدفت دراسة **ماكاي وستوكبورت (Mackay & Stockport, 2006)** إلى تقديم مقدّمة للأبحاث التي تبحث في التعلّم المدمج في بيئة تدريب الأتمتة الصناعية، وتقارن هذه الورقة التناقض بين التعليم المدمج والفصول الدراسية والتعليم الإلكتروني، حيث ظهرت زيادة كبيرة في مستوى التعلّم الإلكتروني، سواء كنهج قائم بذاته أم في بيئة مختلطة مع التعلّم في الفصل الدراسي، ونمت أهمية التعلّم المدمج (Bersin 2004) وهو مزيج من وسائل التعليم المختلفة، مثل: التدريس في الفصول الدراسية، والتدريب أثناء العمل والتعلّم الإلكتروني، وتم تقديم ادّعاءات من قبل السلطات (Whalen) حول فعالية تكلفة التعلّم الإلكتروني المحسنة بشكل ملحوظ مقارنة بالتدريب التقليدي القائم على الفصول الدراسية، وتختتم هذه الورقة بمراجعة لأبحاث الدكتوراه الحالية، والبحث المقترح من قبل المؤلّفين للتحقيق في تأثير التعلّم المدمج على تدريب الأتمتة الصناعية للشركات. وتتماشى هذه الورقة مع أهداف المؤتمر الدولي لبحوث الأعمال والإدارة (هاواي) الذي ينشر مقالات تهم مجتمع الأعمال في مجالات تعليم إدارة الأعمال، والتخطيط التعليمي، والهندسة كما هو مطبق على الأعمال.

وهدفت دراسة **بيكيانو (Picciano, 2006)** إلى التفكير في قضايا النمو والوصول في بيئات التعلّم المختلطة، والمساعدة في توفير نظرة ثاقبة لصنّاع القرار الذين ينظرون بشكل متزايد في جميع مراحل التعليم العالي إلى التعلّم المختلط كعنصر مهم في برامجهم الأكاديمية. واعتمدت هذه الدراسة على الأفكار الواردة من المناقشات حول نماذج النمو التي عقدت في ورشة عمل Sloan-C الصيفية لعام (2005) في فيكتوريا، وكولومبيا البريطانية، وشيكاغو حول التعلّم المدمج، وشكّل المشاركون في ورش العمل مجموعة من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في النظر في قضايا التعلّم عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج تأثير التعلّم المدمج على نمو الطلّاب ووصولهم، وتقترح أن الوصول والنمو سوف يتحسن في بيئات التعلّم المختلطة عندما يتم تصميمها بعناية لأسباب تربوية مناسبة.

وهدفت دراسة **أوليفر وتريغويل (Oliver & Trigwell, 2005)** إلى إثبات استخدام مصطلح "التعلّم المدمج" على نطاق واسع، بحجتين: الأول فلسفي والذي يقترح أن "المزج" إما يعتمد على فكرة الثنائيات المشكوك فيها في سياق التعلّم باستخدام التكنولوجيا، أو يصبح غير فعال كمفهوم تمييزي، وبالتالي فهو بلا هدف، ما يترتب على ذلك هو أن مصطلح "مخلوط" يجب التخلّي عنه، أو إعادة التفكير فيه بشكل جذري، أما الحجة الثانية فتقترح أن التعلّم من وجهة نظر المتعلّم نادراً ما يكون موضوع التعلّم المدمج، وما يتم تناوله في الواقع هو أشكال التدريس، أو التدريس، أو في أفضل الأحوال طرق التدريس، وهذا يعني ضرورة التخلّي عن مصطلح "التعلّم". ويحاول الباحث في النصف الثاني من المقالة استرداد مفهوم التعلّم المدمج من خلال القول بأن مكاسب التعلّم المنسوبة إلى التعلّم المدمج قد يكون لها تفسيرها في نظرية التباين؛ أي أنه يقدّم طريقة جديدة لتصور ما يتم "مزجه"، بحيث يكون متماسكاً من الناحية النظرية، ويمكن الدفاع عنه فلسفياً بشكل عملي، ويختتم المقال بوضع جدول أعمال لمزيد من العمل في هذا المجال.

وهدفت دراسة **غاريسون وكانوكا (Garrison & Kanuka, 2004)** إلى تقديم مناقشة حول الإمكانات التحويلية للتعلّم المدمج في سياق التحدّيات التي تواجه التعليم العالي استناداً إلى وصف التعلّم المدمج، وأظهرت النتائج قدرة التعليم المدمج على دعم التعلّم العميق والهادف، فهو يتماشى مع قيم مؤسسات التعليم العالي التقليدية، ولديه إمكانات مثبتة لتعزيز فعالية وكفاءة خبرات التعلّم الهادفة، واقترحت الدراسة الحاجة إلى إعادة التفكير وإعادة هيكلة تجربة التعلّم، وتحليل إمكاناتها التحويلية، ومعالجة القضايا الإدارية والقيادية، وتقديم الخطوط العريضة لخطّة عمل لتنفيذ مناهج التعلّم المدمج.

وهدفت دراسة **هاينزه وبروكتر (Heinze & Proctor, 2004)** إلى تجربة تقديم برنامج في جامعة سالفورد باستخدام التعلّم المختلط، وقام الباحث بالتقاط آراء الموظّفين والطلّاب فيما يتعلّق بالبرنامج، باستخدام المقابلات التي تمت مناقشتها في هذه الورقة. حيث أظهرت النتائج الحاجة إلى أساس نظري للتعلّم المختلط، وأن إطار المحادثة الذي وضعه (لوريالارد 1993) هو أداة قيمة للتعلّم المختلط، ومن النتائج الرئيسة أيضاً أهمية التواصل الشفّاف، واقترحت الدراسة اختبار النظرية في الممارسة العملية خلال العامين المقبلين.

وهدفت دراسة **بروكتر (Proctor, 2003)** إلى محاولة إنشاء تعريف للتعليم المدمج. وتوصلت إلى أن التعلّم المدمج لا ينظر إليه على أنه مجال للخبراء التقنيين، أو لطلّاب التعلّم عن بعد فقط، بل هو ببساطة المزيج الفعال لمختلف طرق التسليم، ونماذج التدريس وأنماط التعلّم، وأوصت الورقة بتوظيف التعليم المدمج بشكل جزئي، وإلى إجراء دراسات لتطوير وتنفيذ هذا النوع من التعليم في أماكن أخرى، من خلال التشجيع الحقيقي لتوسيع المشاركة في التعليم العالي.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدّراسات السابقة العربية والأجنبية، ستقوم الباحثة بتوضيح أوجه التّشابه وأوجه الاختلاف بين الدّراسة الحالية والدّراسات السابقة من حيث: أهداف الدّراسة، ومنهجها، وأدواتها، ومجتمعها وعينتها، ومن ثم تسليط الضوء على أهم النتائج الّتي توصلت إليها الدّراسات السابقة، إضافة إلى أوجه الاستفادة من الدّراسات السابقة، وإبراز ما تتميز به الدّراسة الحالية مقارنة بالدّراسات السابقة.

1. من حيث الأهداف:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن بعض الدراسات تهدف إلى التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج وتنفيذه في المدارس، ومنها هذه الدراسات: دراسة العنزي (2019)، ودراسة السبيعي والقباطي (2019)، ودراسة المجالي (2019)، ودراسة الهدهود والحطامي (2017)، ودراسة الفهيد (2015)، ودراسة حسان وصلاح (2015)، وبعضها هدف إلى دراسة فاعلية وأثر التعليم المدمج على التحصيل وعلى مهارات التفكير العليا، ومن هذه الدراسات: دراسة آل محيا (2020)، ودراسة شهاب (2020)، ودراسة معيذر (2020)، ودراسة العازمي (2020)، والصقرية (2020)، والسيد وآخرون (2018)، والصالح (2018)، وحراحشة وعديلي (2018)، والمرشدي والربيعي (2017)، وغوادرة (2017) وأصلان (2015)، والمطير (2015)، وجامع وآخرون (2014)، والشهوان (2014)، وأبو الريش (2013)، ومعمر (2012)، وعطار (2010). في حين اتّفقت بعض الدراسات على التعرف إلى ماهية التعلّم المدمج وخصائصه ودواعي تطبيقه، ومن هذه الدراسات: دراسة اللمسي (2020)، وشعبان (2018)، وهدف البعض منها إلى تعرف دور القيادة التربوية والمدرسية في بيئة التعلّم المدمج، ومن هذه الدراسات الغامدي (2020)، والديحاني (2017)، بينما هدف

البعض منها إلى التعرف إلى التحدّيات التي واجهت التعليم المدمج، ومنها: العجمي (2018)، وعبيدات (2013)، وخليفة (2013)، وغوغان (2007).

وتتّفق الدّراسة الحالية جزئياً مع الدّراسات السابقة من حيث الأهداف، ولكنّها تختلف عنها في حداثة الهدف، حيث إنّها تركّز على تقويم إدارة برامج التعليم المدمج بالرغم من أنّها تطرقت إلى الكثير من الأهداف السابقة في إطارها النظري.

2. من حيث المنهج:

اتّفقت الدراسة الحالية دراسة سلامة (2015)، وجامع (2014) في جمعهما لمنهجين، بينما اختلفت معهما في كونها استخدمت المنهجين الوصفي والنوعي، في حين استخدمتا المنهجين الوصفي والتجريبي.

واختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهجين التجريبي وشبه التجريبي، ومنها: دراسة المعيذر (2020)، والعازمي (2020)، والصقرية (2020)، والهاجري (2020)، وآل يحيا (2020)، وحراحشة (2018)، والقحطاني (2018)، وإبراهيم (2018)، وغوادرة (2017)، والجبوري (2017)، وأصلان (2015)، ومطير (2015)، ومعمر (2012)، وأبو الريش (2013)، وعطار (2010)، ودراسة T. Sriwongkol (2010).

واستخدم بعضها المنهج الوصفي فقط، منها: دراسة أحمد، واللمسي (2020)، وخليفة، وآخرون (2013)، وعبيدات (2013)، ودراسة حسان، وصلاح (2015)، والفهيد (2015)، ودراسة الهدهود، والحطامي (2017).

وبعضها استخدم منهج المسح الشامل، مثل: دراسة محمود (2021)، والعنزي (2019).

ولكن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في استخدامها للمنهجين النوعي (الكيفي) في الكشف عن واقع التعليم المدمج، والوصفي (الكمي) في مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج.

3. من حيث الأداة:

اتّفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدامها للاستبانة أداةَ دراسة، ومنها: دراسة محمود (2021)، والهدهود والحطامي (2017)، والعجمي والفرج (2018)، وأحمد واللمسي (2020)، والمجالي (2019)، والغامدي (2020)، والعنزي (2019)، وشهاب (2020).

ولكنها اختلفت عنها في استخدامها لأداة جديدة وهي بطاقة الحصر، والتي اتفقت فيها مع دراسة أبو الفضل (2017).

كما اختلفت مع بعض الدراسات التي اعتمدت البحث التجريبي؛ حيث اعتمدت هذه الدراسات على اختبار التحصيل القبلي والبعدي.

4. من حيث العينة: اتّفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في طرق اختيار العينة وطبيعتها، فقد تنوعت العينات المستخدمة في الدّراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، فتضمنت العينات في الدّراسات السابقة فئات، مثل: المعلّمون، والمديرون، وأولياء الأمور، والطلبة في مدارس حكومية وجامعات في سلطنة عمان، والقاهرة، وغزّة ، والضفّة الغربية، ومن هذه الدراسات: دراسة الحسنى، والعلوي (2020)، ودراسة فوغان (2007).

بينما اختلفت الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها جمعت بين المعلّمين والمديرين في المنهج النوعي (بطاقة الحصر) أثناء الكشف عن واقع التعليم المدمج، فتم اختيار (40) مديراً، و(40) معلّماً، في حين اكتفت بالمعلّمين في مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج؛ حيث تم اختيار (386) معلّماً للمنهج الوصفي بطريقة عشوائية طبقية.

5. من حيث النتائج:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وفي إعداد الأدوات (الاستبانة، وبطاقة الحصر).

واتّفقت الدراسة مع الدراسات خاصة في مزايا التعليم المدمج وأهميته؛ حيث أشارت الكثير منها إلى فاعلية التعليم المدمج وتحقيقه تعليماً ذا جودة عالية من حيث المهارات البحثية، والتكنولوجية، ومهارات التفكير الناقد، والتأملي، مثل: دراسة محمود (2021)، ودراسة الحسيني (2020)، والمعيذر (2020)، وآل محيا (2020)، وحراحشة (2018)، وأصلان (2015)، والشهوان (2014)، ومعمر (2012)، ودراسة أكويونلو (2011)، فضلاً عن زيادة قدرة الطلّاب على تنظيم أفكارهم، مثل دراسة T.Sriwongkol (2010)، وتحقيق الأهداف، مثل دراسة ماهـديزاده وزملائه (2008).

كما أشارت الحسنى (2020)، ودراسة فوغان (2007)، ودراسة هاينز (2004) إلى أهمية التعليم المدمج في تعزيز التواصل بين المعلّمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.

وعند الكشف عن واقع التعليم المدمج اتّفقت مع دراسة الهدهود والحطامي (2017)، ودراسة العنزي (2019)، ودراسة المجالي (2019)، ودراسة السبيعي (2019)؛ حيث أظهرت في نتائجها درجة متوسط لواقع التعليم المدمج.

في حين اختلفت معها في وجود فروق دالّة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، والمسمى الوظيفي، بينما اتّفقت معها في وجود فروق دالّة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقلّ.

وترى الباحثة أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة كونها تعدّ الأولى– في حدود علم الباحثة– التي تهدف إلى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج، وتختلف أيضاً في طبيعة

المتغيرات؛ كونها تدرس التفاعلات بينها، ففي حين اكتفت معظم الدراسات بوصف الواقع، أو دراسة الأثر، قامت الدراسة الحالية بتقويم إدارة برامج التعليم المدمج من وجهة نظر عنصرين أساسيين من عناصر العملية التعليمية، وهما: المعلّم والمدير، فقامت الباحثة باستكشاف الواقع من خلال مقابلات فردية مع المعلّمين والمديرين، ثم دراسة مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج أثناء تطبيق هذا النوع من التعليم في الفترة السابقة؛ أي منذ بداية جائحة كورونا وحتى الآن، ومن ثم الخروج بمقترحات لتفعيله.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتّبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتّبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتّبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على منهجين، هما: المنهج النوعي في الكشف عن واقع بيئة التّعليم المدمج من خلال تصميم بطاقة حصر وتطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (80) معلماً ومديراً مناصفةً، ثم جمع البيانات وتحليلها نوعياً، أما المنهج الثاني فهو المنهج الوصفي التحليلي، للكشف عن مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج من خلال تصميم استبانة وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلّماً، ثم تطبيقها بالطريقة الطبقية العشوائية على العينة الأصلية والمكونة من (386) معلماً، وجمع البينات وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة في الدراسة الاستكشافية التي وزّعت عليها بطاقة الحصر من جميع المعلّمين ومديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (4004) معلّماً و(208) مديراً، بحسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة للعام (2021).

كما تكون مجتمع الدراسة في الدراسة الكمية من جميع المعلّمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (4004) معلّماً، بحسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة للعام (2021).

ثانياً: عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً: عينة الكشف الخاصة ببطاقة الحصر، تكونت عينة الدراسة الخاصة ببطاقة الحصر في الدراسة الاستكشافية من (80) معلّماً ومديراً مناصفة.

ثانياً: العينة الاستطلاعية، اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (50) معلّماً من معلّمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؛ وذلك بغرض التأكّد من صلاحية أدوات الدراسة، واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثالثاً: عينة الدراسة الأصلية، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ حجم العينة (386) معلّماً من معلّمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والجدولان (1.3)، و(2.3) يوضحان توزيع عينة الدراسة النوعية والكمية بحسب متغيراتها المستقلّة:

الجدول (1.3): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستكشافية (بطاقة الحصر) بحسب متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	21	26.3
	أنثى	59	73.8
	المجموع	80	100.0
المؤهّل العلمي	بكالوريوس فأقل	52	65.0
	ماجستير فأعلى	28	35.0
	المجموع	80	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	20.0
	من 5- 10 سنوات	10	12.5
	أكثر من 10 سنوات	54	67.5
	المجموع	80	100.0

التخصص	علوم إنسانية	48	60.0
	علوم طبيعية	32	40.0
	المجموع	80	100.0
موقع المدرسة	مدينة	25	31.3
	قرية	51	63.7
	مخيم	4	5.0
	المجموع	80	100.0
الوظيفية	مدير	40	50.0
	معلم	40	50.0
	المجموع	80	100.0

الجدول (2.3): يوضح توزيع عينة الدراسة الكمية بحسب متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	96	24.9
	أنثى	290	75.1
	المجموع	386	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	312	80.8
	ماجستير فأعلى	74	19.2
	المجموع	386	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	74	19.2
	من 5- 10 سنوات	74	19.2
	أكثر من 10 سنوات	238	61.7
	المجموع	386	100.0
التخصص	علوم إنسانية	287	74.4
	علوم طبيعية	99	25.6
	المجموع	386	100.0
موقع المدرسة	مدينة	82	21.2
	قرية	278	72.0
	مخيم	26	6.7
	المجموع	386	100.0
عدد الدورات الحاسوبية	أقل من دورتين	217	56.2
	من 2 إلى 5	113	29.3
	أكثر من 5 دورات	56	14.5
	المجموع	386	100.0

..

3.3 أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على أداتين لجمع البيانات، هما: بطاقة حصر توافر برامج التعلّم المدمج، ومقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، كما يأتي:

أولاً: بطاقة حصر واقع التعليم المدمج

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال التعلّم المدمج، منها: دراسة أبي الفضل (2017)، ودراسة الجاسم (2011)، قامت الباحثة بتطوير بطاقة حصر توافر برامج التعلّم المدمج بناء على تلك الدراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لبطاقة حصر واقع التعليم المدمج

صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعين من الصدق، كما يأتي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقّق من الصدق الظاهري، أو ما يعرف بصدق المحكّمين لبطاقة حصر توافر برامج التعلّم المدمج، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكّمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكّل المقياس في صورته الأولية من (51) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملحوظات المحكّمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملحوظات المحكّمين، فقد حذفت (9)، فقرات، وعدّلت صياغة بعض الفقرات، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقّق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة مكونة من (80) معلّماً ومديراً من معلّمي المدارس الحكومية ومديريها في محافظة رام الله والبيرة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلّية للبطاقة، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدرجة الكلّية للبطاقة، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3) يوضّح قيم معاملات ارتباط فقرات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلّية للبطاقة، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال، مع الدرجة الكلّية للبطاقة (ن=80)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البيئة التقليدية في المدارس			مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية			مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية	
1	.49**	.31*	6	.50**	.34*	21	.66**	.67**
2	.70**	.52**	7	.33*	.36*	22	.69**	.64**
3	.74**	.41**	8	.51**	.32*	23	.65**	.60**
4	.56**	.32*	9	.56**	.35*	24	.34**	.32*
5	.31*	.32*	10	.35*	.38**	25	.63**	.58**
-	-	-	11	.62**	.54**	26	.44**	.45**
-	-	-	12	.45**	.45**	27	.67**	.64**
-	-	-	13	.38**	.34*	28	.71**	.65**
-	-	-	14	.59**	.41**	29	.75**	.68**
-	-	-	15	.46**	.49**	30	.42**	.36*
-	-	-	16	.35*	.34*	31	.50**	.43**
-	-	-	17	.43**	.34*	32	.35*	.41**
-	-	-	18	.36*	.36*	33	.77**	.68**
-	-	-	19	.42**	.32*	34	.36*	.32*
-	-	-	20	.33*	.31*	35	.65**	.60**
-	-	-	-	-	-	36	.57**	.51**
-	-	-	-	-	-	37	.34*	.35*
-	-	-	-	-	-	38	.73**	.72**
-	-	-	-	-	-	39	.68**	.60**
-	-	-	-	-	-	40	.74**	.67**
						41	.58**	.55**
						42	.61**	.58**
							.34*	.35*
	درجة كلّية للبعد .58**			**درجة كلّية للبعد .75****			**درجة كلّية للبعد .83****	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.31 -.77)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقلّ عن (.30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 – أقلّ أو يساوي .70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعدّ قوية؛ لذلك لم تحذف أية فقرة من فقرات البطاقة.

ثبات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج

للتأكّد من ثبات بطاقة حصر توافر مكونات برامج التعليم المدمج وأبعادها، وزّعت البطاقة على عينة مكونة من (80) معلّماً ومديراً من معلّمي المدارس الحكومية ومديريها في محافظة رام الله والبيرة، وبهدف التحقّق من ثبات الاتّساق الداخلي للبطاقة، وأبعادها، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول (4.3): يوضح ذلك:

جدول (4.3): يوضّح معاملات ثبات بطاقة واقع التعليم المدمج بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
البيئة التقليدية في المدارس	5	.61
مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية	15	.74
مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية	9	.90
الدرجة الكلّية	**43**	.92

يتّضح من الجدول (4.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات بطاقة توافر برامج التعلّم المدمج تراوحت ما بين (.61-.90)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلّية بلغ (.92)، وتعدّ هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

ثانياً: مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وعلى عدد من المقاييس ذات العلاقة بتقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، منها: دراسة الغامدي (2020)، ودراسة الديحاني (2017)، ودراسة الشريف (2013)، قامت الباحثة بتطوير مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج بناء على تلك الدراسات.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، كما يأتي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقّق من الصدق الظاهري، أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكّمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكّل المقياس في صورته الأولية من (70) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملحوظات المحكّمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملحوظات المحكّمين فقد عدّلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت (25) فقرة، وأصبح عدد فقرات المقياس (45)، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقّق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلّماً من معلّمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط

الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلّية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (5.3):

جدول (5.3) يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلّية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدرجة الكلّية للمقياس(ن=50)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلّية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلّية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلّية
	الإداري			الأكاديمي			الخدماتي	
1	.49**	.46**	17	.66**	.66**	37	.69**	.59**
2	.60**	.42**	18	.71**	.71**	38	.76**	.67**
3	.64**	.45**	19	.64**	.62**	39	.79**	.75**
4	.74**	.57**	20	.62**	.64**	40	.82**	.67**
5	.71**	.64**	21	.79**	.79**	41	.90**	.79**
6	.70**	.64**	22	.71**	.71**	42	.74**	.67**
7	.69**	.68**	23	.66**	.67**	43	.83**	.81**
8	.71**	.62**	24	.79**	.80**	44	.85**	.85**
9	.72**	.61**	25	.77**	.77**	45	.57**	.67**
10	.61**	.49**	26	.72**	.67**			
11	.65**	.58**	27	.74**	.68**	-	-	-
12	.63**	.64**	28	.75**	.72**	-	-	-
13	.57**	.66**	29	.71**	.65**	-	-	-
14	.50**	.59**	30	.81**	.77**	-	-	-
15	.49**	.51**	31	.77**	.74**	-	-	-
16	.57**	.66**	32	.77**	.74**	-	-	-
-	-	-	33	.75**	.74**	-	-	-
-	-	-	34	.72**	.70**	-	-	-
-	-	-	35	.69**	.65**	-	-	-
-	-	-	36	.59**	.59**	-	-	-
درجة كلّية للبعد .92**			**درجة كلّية للبعد .98****			**درجة كلّية للبعد .93****		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.42 -.90)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقلّ عن (.30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقلّ أو

يساوي 70.) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعدّ قوية؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج:

للتأكّد من ثبات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، وزّعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلّماً من معلّمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقّق من ثبات الاتّساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (45) فقرة، والجدول (6.3) يوضح ذلك:

جدول (6.3): يوضّح معاملات ثبات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الإداري	16	.90
الأكاديمي	20	.95
الخدماتي	9	.92
الدرجة الكلّية	**45**	.97

يتّضح من الجدول (6.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج تراوحت ما بين (90.-95.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلّية بلغ (97.)، وتعدّ هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح أداتي الدراسة:

أولاً: بطاقة حصر توافر برامج التعلّم المدمج: تكونت بطاقة حصر واقع التعليم المدمج في صورتها النهائية من (43)، فقرة، موزّعة على ثلاثة مجالات، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد

مثّلت جميع الفقرات الاتّجاه الإيجابي لتوافر برامج التعلّم المدمج.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) ثلاثي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: متوفّر ومفعل (3) درجات، متوفّر وغير مفعل (2) درجتان، غير متوفّر (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى توافر برامج التعلّم المدمج حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-3) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحدّ الأعلى} _ \text{الحدّ الأدنى (التدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{1-3}{3} = 0.66$$

وبناء على ذلك، فإن مستويات الإجابة على بطاقة الحصر تكون على النحو الآتي:

جدول (7.3): درجات احتساب مستوى توافر برامج التعلّم المدمج بطاقة الحصر

مستوى منخفض	**1.66 فأقلّ**
مستوى متوسط	**2.33 – 1.67**
مستوى مرتفع	**3 –2.34**

ثانياً: مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج: تكون مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في صورته النهائية من (45)، فقرة، موزّعة على ثلاثة مجالات، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتّجاه الإيجابي لتقويم إدارة برامج التعلّم المدمج.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدّة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدّة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

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

وبناء على ذلك، فإن مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3): درجات احتساب مستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج

مستوى منخفض	**2.33 فأقلّ**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

4.3 متغيرات الدراسة

قسم تصميم الدراسة إلى قسمين:

أولاً: تصميم الدراسة النوعية

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلّة (التصنيفية)، والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلّة:

1. **الجنس:** وله مستويان، هما: (1- ذكر، 2- أنثى).
2. **المؤهّل العلمي:** وله مستويان، هما: (1- بكالوريوس فأقلّ، 2- ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات، هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5- 10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).

4. **التخصص:** وله مستويان، هما: (1- علوم إنسانية، 2- علوم طبيعية).
5. **موقع المدرسة:** وله ثلاثة مستويات، هي: (1- مدينة، 2- قرية، 3- مخيم).
6. **الوظيفية:** ولها مستويان، هما: (1- مدير، 2- معلّم).

ب-المتغير التابع:

الدرجة الكلّية والمجالات الفرعية التي تقيس توافر مكونات بيئة التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

ثانياً: تصميم الدراسة الكمية

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلّة(التصنيفية)، والتابعة الآتية:

ب-المتغيرات المستقلّة:

1. **الجنس:** وله مستويان، هما: (1- ذكر، 2- أنثى).
2. **المؤهّل العلمي:** وله مستويان، هما: (1- بكالوريوس فأقلّ، 2- ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات، هي: (1- أقلّ من 5 سنوات، 2- من 5- 10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).
4. **التخصص:** وله مستويان، هما: (1- علوم إنسانية، 2- علوم طبيعية).
5. **موقع المدرسة:** وله ثلاثة مستويات، هي: (1- مدينة، 2- قرية، 3- مخيم).
6. **عدد الدورات الحاسوبية:** وله ثلاثة مستويات، هي: (1- أقلّ من دورتين، 2- من 2 إلى 5، 3- أكثر من 5 دورات).

ب-المتغير التابع:

أ. الدرجة الكلّية والمجالات الفرعية التي تقيس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفّذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر: كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلّمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق بطاقة الحصر من خلال مقابلة شخصية على عينة مكونة من (80) معلّماً ومديراً؛ بهدف الكشف عن مستوى توافر برامج التعلّم المدمج.
7. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (50) من المعلّمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؛ وذلك بهدف التأكّد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.
8. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكلّ صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي.

9. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS, 26) لتحليل البيانات، واجراء التحليل الإحصائي المناسب.
10. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (2-MANOVA "with Interaction").
4. اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية.
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لفحص صدق أداتي الدارسة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظّمت وفقاً لمنهجية محدّدة في العرض، كما يأتي:

1.4- النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول: ما واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبطاقة الحصر التي قامت الباحثة من خلالها بمقابلة عينة مكونة من (80) من المعلّمين ومديري المدارس، بواقع (40) معلماً و (40) مديراً، وذلك بهدف التعرف إلى واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج وعلى البطاقة ككلّ مرتّبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	البيئة التقليدية في المدارس	2.46	0.475	82.0	مرتفع
2	2	مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية	2.05	0.333	68.3	متوسط
3	3	مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية	1.87	0.427	62.3	متوسط
		بطاقة حصر واقع التعليم المدمج ككل	2.00	0.330	**66.6**	متوسط

ملحوظة: المتوسط الحسابي من 3، النسبة المئوية = المتوسط الحسابي / 3

يتّضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على بطاقة حصر واقع التعليم المدمج ككلّ بلغ (2.00)، وبنسبة مئوية (66.6) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج تراوحت ما بين (1.87–2.46)، وجاء مجال " البيئة التقليدية في المدارس" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.46)، وبنسبة مئوية (82.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية " في المرتبّة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.87)، وبنسبة مئوية (62.3) وبتقدير متوسط.

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كلّ مجال من مجالات بطاقة حصر واقع التعليم المدمج، كلّ مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال البيئة التقليدية في المدارس

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البيئة التقليدية في المدارس مرتّبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	تتوافر أدلّة تخدم المحتوى التعليمي.	2.72	0.616	90.6	**مرتفع**
2	1	تتوافر القاعات الصفية التعليمية التي تناسب عدد الطلبة.	2.72	0.693	90.6	**مرتفع**
3	4	تتوافر مكتبة مدرسية تضم كتباً بشكل كاف .	2.62	0.753	87.3	**مرتفع**
4	3	يتوافر مختبر علوم متطور ضمن المواصفات الحديثة.	2.20	0.986	73.3	**متوسط**
5	2	يتوافر مختبر حاسوب فيه أجهزة كافية لعدد الطلبة.	2.01	1.000	67.0	**متوسط**
		مجال البيئة التقليدية في المدارس	2.46	0.475	82.0	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البيئة التقليدية في المدارس تراوحت ما بين (2.72 _2.01)، وجاءت فقرة " تتوافر أدلّة تخدم المحتوى التعليمي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.72)، وبنسبة مئوية (90.6)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتوافر مختبر حاسوب فيه أجهزة كافية لعدد الطلبة"" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.01)، وبنسبة مئوية (67.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال البيئة التقليدية في المدارس (2.46) وبنسبة مئوية (82.0) وبتقدير مرتفع.

2) مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية مرتّبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	10	تتوافر طابعة يستفيد منها المعلّمون والإدارة.	2.96	0.249	98.6	**مرتفع**
2	7	يتوافر جهاز حاسوب خاص بالمدير.	2.84	0.538	94.6	**مرتفع**
3	13	يتوافر جهاز العرض (ICD).	2.79	0.544	93.0	**مرتفع**
4	11	تتوافر وسائل تعليمية إلكترونية (صور، فيديوهات، ...).	2.38	0.877	79.3	**مرتفع**
5	19	يتوافر جهاز ماسح ضوئي (Scaner).	2.29	0.944	76.3	**متوسط**
6	12	يتوافر جهاز العرض (smart projector).	2.12	0.817	70.6	**متوسط**
7	14	تتوافر سبورة تفاعلية.	1.98	0.981	66.0	**متوسط**
8	9	تتوافر شبكة إنترنت ذات جودة عالية.	1.94	0.998	64.6	**متوسط**
9	18	تتوافر مقررات إلكترونية.	1.90	0.922	63.3	**متوسط**
10	6	تتوافر قاعات تعليمية مجهزة بوسائل التواصل الرقمية.	1.81	0.969	60.3	**متوسط**
11	17	تتوافر قنوات تعليمية تفاعلية.	1.78	0.914	59.3	**متوسط**
12	20	تتوافر كاميرا بهدف توثيق النشاطات التعليمية الإلكترونية.	1.70	0.892	56.6	**متوسط**
13	15	يتوافر جهاز تلفاز حديث.	1.60	0.880	53.3	**منخفض**

14	8	تتوافر أجهزة حاسوب محمول كافية للمعلّمين.	1.46	0.841	48.6	**منخفض**
15	16	يتوافر جهاز فيديو مع أسطوانات.	1.28	0.551	42.6	**منخفض**
		مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية	2.05	0.333	68.3	**متوسط**

يتّضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية تراوحت ما بين (2.96 - 1.28)، وجاءت فقرة " تتوافر طابعة يستفيد منها المعلّمون والإدارة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.96)، وبنسبة مئوية (98.6)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتوافر جهاز فيديو مع أسطوانات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.28)، وبنسبة مئوية (42.6)، وبتقدير منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية (2.05)، وبنسبة مئوية (68.3)، وبتقدير متوسط.

3) مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية

جدول (4.4): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية مرتّبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	34	تتوافر سجلّات متابعة الطلبة أكاديمياً.	2.95	0.310	98.3	**مرتفع**
2	32	تتوافر قاعدة بيانات حول نتائج الطلبة.	2.95	0.314	98.3	**مرتفع**
3	37	يتوافر البريد الإلكتروني خاص بكلّ مدرسة.	2.89	0.421	96.3	**مرتفع**
4	24	تتوافر منصة تعليمية تفاعلية تشرف عليها وزارة التربية والتعليم.	2.69	0.667	89.6	**مرتفع**
5	43	يتوافر نظام المتابعة الإلكترونية.	2.38	0.905	79.3	**مرتفع**
6	35	يتوافر برنامج الحصص الوجاهي.	1.96	0.934	65.3	**متوسط**
7	30	تتوافر حصص مسجلة يستطيع الطلبة الرجوع إليها.	1.95	0.926	65.0	**متوسط**
8	33	تتوافر أوراق عمل تثري المحتوى التعليمي.	1.90	0.949	63.3	**متوسط**

9	42	يتوافر نظام إدارة المحتوى.	1.86	0.896	62.0	**متوسط**
10	22	تتوافر دروس تفاعلية.	1.76	0.860	58.6	**متوسط**
11	23	تتوافر برمجيات تعليمية.	1.76	0.903	58.6	**متوسط**
12	21	تتوافر تجارب علمية مصورة.	1.71	0.917	57.0	**متوسط**
13	38	تتوافر البرمجيات الإلكترونية.	1.66	0.871	55.3	**منخفض**
14	25	تتوافر وحدات تعليمية تدعم تعلم الطلبة.	1.63	0.817	54.3	**منخفض**
15	27	تتوافر عروض تقديمية محكّمة.	1.61	0.771	53.6	**منخفض**
16	39	يتوافر نظام الاختبار الإلكتروني.	1.59	0.774	53.0	**منخفض**
17	36	يتوافر برنامج الحصص الافتراضي.	1.53	0.811	51.0	**منخفض**
18	29	يتوافر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات المعلّمين.	1.53	0.856	51.0	**منخفض**
19	40	يتوافر نظام الأنشطة الإلكترونية.	1.44	0.760	48.0	**منخفض**
20	28	يتوافر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات الطلبة.	1.40	0.789	46.6	**منخفض**
21	26	يتوافر بنك أسئلة محكّم من قبل فريق من وزارة التربية والتعليم.	1.36	0.621	45.3	**منخفض**
22	41	يتوافر نظام تقييم إلكتروني.	1.36	0.733	45.3	**منخفض**
23	31	تتوافر مكتبة إلكترونية.	1.20	0.537	40.0	**منخفض**
		مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية	1.87	0.427	62.3	**متوسط**

يتّضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية تراوحت ما بين (2.95–1.20)، وجاءت فقرة " تتوافر سجلّات متابعة الطلبة أكاديمياً" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (2.95)، وبنسبة مئوية (98.3) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تتوافر مكتبة إلكترونية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.20)، وبنسبة مئوية (40.0)، وبتقدير منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية (1.87)، وبنسبة مئوية (62.3)، وبتقدير متوسط.

2.1.4 نتائج السؤال الثاني: ما مستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن السؤال الثاني حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (5.4) يوضح ذلك:

جدول (5.4): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج وعلى المقياس ككلّ مرتّبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**الإداري**	3.62	0.598	72.4	**متوسط**
2	2	**الأكاديمي**	3.56	0.646	71.2	**متوسط**
3	3	**الخدماتي**	3.38	0.723	67.6	**متوسط**
		تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ككلّ	**3.54**	**0.608**	**70.8**	**متوسط**

ملحوظة: المتوسط الحسابي من 5، النسبة المئوية = المتوسط الحسابي / 5

يتّضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ككلّ بلغ (3.54)، وبنسبة مئوية (70.8)، وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج تراوحت ما بين (3.62–3.38)، وجاء المجال " الإداري " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.62)، وبنسبة مئوية (72.4)، وبتقدير متوسط، بينما جاء المجال " الخدماتي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وبنسبة مئوية (67.6)، وبتقدير متوسط.

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كلّ مجال من مجالات مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، كلّ مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) المجال الإداري

جدول (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الإداري مرتّبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	تابعت الإدارة المدرسية رصد علامات الطلبة إلكترونياً على منصة e-school.	3.92	0.854	78.4	**مرتفع**
2	11	وضعت الإدارة المدرسية برنامجاً للحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) وفق التعليمات الإدارية لبرامج التعليم المدمج.	3.88	0.769	77.6	**مرتفع**
3	13	تابعت الإدارة المدرسية حضور الطلبة وغيابهم في مختلف فعاليات برامج التعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).	3.82	0.855	76.4	**مرتفع**
4	12	نسقت الإدارة المدرسية مع المشرفين التربويين المتخصصين لمتابعة إدارة المعلّمين للمواقف التعليمية وفق برامج التعليم المدمج.	3.79	0.757	75.8	**مرتفع**
5	16	قيمت الإدارة المدرسية أداء المعلّمين خلال عملية التعليم المدمج وفق نماذج تقييم تتناسب مع برامج التعليم المدمج.	3.67	0.868	73.4	**متوسط**
6	10	قسمت الإدارة المدرسية الطلبة في برامج تعليمية وفق برامج التعليم المدمج.	3.67	0.847	73.4	**متوسط**
7	3	تابعت وزارة التربية والتعليم تنفيذ الحصص الافتراضية ضمن برامج التعليم المدمج.	3.66	0.826	73.2	**متوسط**
8	1	اختارت وزارة التربية والتعليم التطبيقات الحاسوبية الأكثر ملاءمة لتنفيذ عملية التعليم المدمج بما يتوافق مع الظروف الفلسطينية.	3.62	0.826	72.4	**متوسط**
9	2	وفّرت وزارة التربية والتعليم منصات إلكترونية لمتابعة دوام الموظّفين والطلبة في المديريات والمدارس خلال فترة التعليم	3.62	0.876	72.4	**متوسط**

		المدمج.				
10	5	عملت مديرية التربية والتعليم على نشر ثقافة التعليم المدمج في المجتمعات الفلسطينية من خلال وسائل الإعلام المتنوعة.	3.61	0.812	72.2	**متوسط**
11	14	تابعت الإدارة المدرسية عملية وصول الطلبة للمصادر التعليمية التعلّمية خلال فترة التعليم المدمج.	3.58	0.877	71.6	**متوسط**
12	6	هيأت مديرية التربية والتعليم الهيئة الإدارية في المدرسة لإدارة برامج التعليم المدمج من خلال الدورات التدريبية.	3.54	0.883	70.8	**متوسط**
13	4	قيمت وزارة التربية والتعليم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس وفق أشكاله (الوجاهية، التعاقبية، الافتراضية).	3.44	0.857	68.8	**متوسط**
14	8	تابعت مديرية التربية والتعليم أعمال الهيئة الإدارية والتدريسية بشكل يومي وفق أسس علمية واضحة تخدم إدارة برامج التعليم المدمج.	3.40	0.872	68.0	**متوسط**
15	7	قدمت مديرية التربية والتعليم الدعم الإداري والفني حول إدارة تقنيات التعليم المدمج.	3.36	0.899	67.2	**متوسط**
16	9	قدمت مديرية التربية والتعليم تغذية راجعة حول أداء إدارة البرامج التعليمية في ضوء برامج التعليم المدمج في المدارس بشكل دوري.	3.30	0.897	66.0	**متوسط**
		المجال الإداري	3.62	0.598	72.4	**متوسط**

يتّضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الإداري تراوحت ما بين (3.92 _3.30)، وجاءت فقرة " تابعت الإدارة المدرسية رصد علامات الطلبة إلكترونياً على منصة e-school." بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.92)، وبنسبة مئوية (78.4)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "قدمت مديرية التربية والتعليم تغذية راجعة حول أداء إدارة البرامج التعليمية في ضوء برامج التعليم المدمج في المدارس بشكل دوري"" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وبنسبة مئوية (66.0)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الإداري (3.62)، وبنسبة مئوية (72.4)، وبتقدير متوسط

2) المجال الأكاديمي

جدول (7.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الأكاديمي مرتّبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	19	أقرت وزارة التربية والتعليم الرزم التعليمية للعمل بها ضمن إطار التعليم المدمج.	3.91	0.771	78.2	**مرتفع**
2	34	فعلت الإدارة المدرسية صفحتها الإلكترونية ومنصات التعلّم المختلفة للتواصل مع المعلّمين والطلبة وأولياء أمورهم خلال فترة التعليم المدمج.	3.88	0.808	77.6	**مرتفع**
3	33	شجعت الإدارة المدرسية الطلبة على الانخراط في برامج التعليم المدمج بأشكاله المختلفة (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).	3.76	0.809	75.2	**مرتفع**
4	35	تابعت الإدارة المدرسية التغذية الراجعة التي يقدمها المعلّمون للطلبة فردياً أو جماعياً أثناء التعليم المدمج.	3.67	0.849	73.4	**متوسط**
5	31	تابعت الإدارة المدرسية ما يقدمه المعلّمون من خبرات تعليمية تعلّمية للطلبة تراعي الفروق الفردية ضمن برامج التعليم المدمج.	3.67	0.859	73.4	**متوسط**
6	17	أقرت وزارة التربية والتعليم الإطار الرسمي للتعليم المدمج في (المديريات، والمدارس).	3.60	0.791	72.0	**متوسط**
7	20	اعتمدت وزارة التربية والتعليم أسس التقويم العامة للتعليم المدمج (الوجاهي، والتعاقبي، والافتراضي) في المدارس بداية العام الدراسي.	3.60	0.835	72.0	**متوسط**
8	25	أتاحت الإدارة المدرسية للمعلّم فرصة التخطيط للمواقف التعليمية وفق برامج التعليم المدمج قبل بداية العام الدراسي.	3.60	0.841	72.0	**متوسط**
9	26	وفّرت الإدارة المدرسية فرصة للتدريب على منصات التعلّم الإلكتروني قبل الخوض في عملية التعليم المدمج.	3.59	0.885	71.8	**متوسط**
10	28	وظّفت الإدارة المدرسية مصادر التعلّم المختلفة في الحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).	3.57	0.832	71.4	**متوسط**
11	23	أقرت مديرية التربية والتعليم البرامج المدرسية للتعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) بداية العام الدراسي.	3.56	0.827	71.2	**متوسط**
12	29	وفّرت الإدارة المدرسية فرصاً للطلبة لتوظيف خبراتهم التعليمية ضمن سياقات حياتية من خلال برامج التعليم	3.51	0.844	70.2	**متوسط**

		المدمج.				
13	24	تابعت مديرية التربية والتعليم آليات التقويم التي تفعلها المدرسة في تقويم تعلّم الطلبة خلال العمل بالتعليم المدمج.	3.50	0.860	70.0	**متوسط**
14	21	نوعت وزارة التربية والتعليم في آليات التقويم انسجاماً مع التعليم المدمج.	3.46	0.852	69.2	**متوسط**
15	36	قدّمت الإدارة المدرسية تقريراً مفصلاً حول الأداء الأكاديمي والاجتماعي والنفسي لأولياء الأمور حول أداء الطلبة في فترة التعليم المدمج.	3.46	0.900	69.2	**متوسط**
16	32	أتاحت الإدارة المدرسية فرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للتعلّم أسوة بأقرانهم ضمن برامج التعليم المدمج.	3.46	0.914	69.2	**متوسط**
17	27	وفّرت الإدارة المدرسية فرصاً للدمج المهني داخل المدرسة (مجتمع تعلّم مهني) ضمن برامج التعليم المدمج.	3.36	0.925	67.2	**متوسط**
18	30	أشركت الإدارة المدرسية أولياء الأمور في النشاطات الداعمة للمنهاج أثناء التعليم المدمج.	3.35	0.943	67.0	**متوسط**
19	18	وفّرت وزارة التربية والتعليم كادراً مدرباً للدعم الفني في (المديريات والمدارس) لتعليم مدمج فاعل.	3.34	0.919	66.8	**متوسط**
20	22	طورت وزارة التربية والتعليم برامج التعليم المدمج وفق التغذية الراجعة من الميدان.	3.34	0.921	66.8	**متوسط**
		المجال الأكاديمي	3.56	0.646	71.2	**متوسط**

يتّضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الأكاديمي تراوحت ما بين (3.91 - 3.34)، وجاءت فقرة " أقرت وزارة التربية والتعليم الرزم التعليمية للعمل بها ضمن إطار التعليم المدمج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.91)، وبنسبة مئوية (78.2)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " طورت وزارة التربية والتعليم برامج التعليم المدمج وفق التغذية الراجعة من الميدان" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.34)، وبنسبة مئوية (66.8)، وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الأكاديمي (3.56)، وبنسبة مئوية (71.2)، وبتقدير متوسط.

3) الخدماتي

جدول (8.4): يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الخدماتي مرتّبة تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	45	وفّرت الإدارة المدرسية بيئة مناسبة للطلبة أثناء عقد الاختبارات التحصيلية وجاهياً في نهاية العام الدراسي.	3.74	0.844	74.8	**مرتفع**
2	42	صادقت مديرية التربية والتعليم على نتائج الطلبة نهاية العام الدراسي ضمن إطار التعليم المدمج.	3.61	0.837	72.2	**متوسط**
3	37	وفّرت وزارة التربية والتعليم المقررات الدراسية الإلكترونية اللازمة للتعليم المدمج.	3.46	0.917	69.2	**متوسط**
4	44	وفّرت الإدارة المدرسية أدوات لقياس تحصيل الطلبة تتناسب مع برامج التعليم المدمج.	3.44	0.916	68.8	**متوسط**
5	43	وفّرت الإدارة المدرسية المرافق المدرسية (الغرف، مختبر العلوم، ومختبر الحاسوب، ومكتبة) المناسبة لبيئة التعليم المدمج.	3.44	0.947	68.8	**متوسط**
6	39	قيمت وزارة التربية والتعليم الخدمات التي توفرها مديرية التربية والتعليم للمدارس في فترة التعليم المدمج.	3.32	0.843	66.4	**متوسط**
7	38	وفّرت وزارة التربية والتعليم مصادر تعلّم تراعي برامج التعليم المدمج بشكل متكامل.	3.30	0.928	66.0	**متوسط**
8	40	وفّرت مديرية التربية والتعليم البنية التحتية المناسبة للتعليم المدمج.	3.06	1.006	61.2	**متوسط**
9	41	وفّرت مديرية التربية والتعليم الصيانة الدورية للحواسيب والأجهزة المتّصلة بها والتي تتلاءم مع برامج التعليم المدمج.	3.00	1.044	60.0	**متوسط**
		درجة المجال الخدماتي	3.56	0.646	71.2	**متوسط**

يتّضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الخدماتي تراوحت ما بين (3.74–3.00)، وجاءت فقرة " وفّرت الإدارة المدرسية بيئة مناسبة للطلبة أثناء عقد الاختبارات التحصيلية وجاهياً في نهاية العام الدراسي" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي

قدره (3.74)، وبنسبة مئوية (74.8)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " وفّرت مديرية التربية والتعليم الصيانة الدورية للحواسيب والأجهزة المتّصلة بها، والتي تتلاءم مع برامج التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وبنسبة مئوية (60.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الخدماتي (3.56)، وبنسبة مئوية (71.2)، وبتقدير **متوسط.**

2.4- النتائج المتعلّقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلّمين ومديرين، تعزى لمتغير الوظيفية.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الوظيفية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9.4) تبين ذلك:

الجدول (9.4): يوضّح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلّمين ومديرين، تعزى لمتغير الوظيفية.

المجالات	الوظيفية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مكونات البيئة المدرسية التقليدية	مدير	40	2.36	0.478	-1.863	.066
	معلّم	40	2.56	0.459		
مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية	مدير	40	2.06	0.320	0.200	.842
	معلّم	40	2.05	0.349		
مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية	مدير	40	1.78	0.381	-2.030	.046*
	معلّم	40	1.97	0.454		
الدرجة الكلّية	مدير	40	1.94	0.299	-1.631	.107
	معلّم	40	2.06	0.352		

***دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على بطاقة حصر توافر مكونات بيئة التعليم المدمج ومجالاتها باستثناء مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية كانت؛ أكبر

من قيمة مستوى الدلالة المحدّد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلّمين ومديرين، تعزى لمتغير الوظيفية، بينما جاءت الفروق في مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية لصالح معلّم.

2.2.4 النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهّل العلمي)، والتفاعل بينهما.

للإجابة عن الفرضية الثانية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهّل العلمي)، والتفاعل بينهما، والجدول (10.4) يبين ذلك:

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهّل العلمي)

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	البعد الإداري	البعد الأكاديمي	البعد الخدماتي	الدرجة الكلّية
الجنس	ذكر	المتوسط	3.59	3.54	3.41	3.53
		الانحراف	0.61	0.64	0.72	0.61
	أنثى	المتوسط	3.62	3.56	3.36	3.55
		الانحراف	0.59	0.65	0.73	0.61
المؤهّل العلمي	بكالوريوس فأقلّ	المتوسط	3.62	3.56	3.36	3.54
		الانحراف	0.60	0.65	0.73	0.61
	ماجستير فأعلى	المتوسط	3.63	3.56	3.42	3.56
		الانحراف	0.58	0.62	0.70	0.58

يتّضح من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في ضوء توزيعها بحسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (2-MANOVA "with Interaction")، والجدول (11.4) يبين ذلك:

جدول (11.4): يوضح تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الإداري	0.097	1	0.097	0.268	.605
	الأكاديمي	0.240	1	0.240	0.570	.451
	الخدماتي	0.003	1	0.003	0.005	.943
	الدرجة الكلّية	0.114	1	0.114	0.308	.579
المؤهّل العلمي	الإداري	0.001	1	0.001	0.003	.960
	الأكاديمي	0.044	1	0.044	0.105	.746
	الخدماتي	0.019	1	0.019	0.036	.850
	الدرجة الكلّية	0.003	1	0.003	0.008	.928
الجنس* المؤهّل العلمي	الإداري	0.024	1	0.024	0.065	.798
	الأكاديمي	0.368	1	0.368	0.876	.350
	الخدماتي	0.423	1	0.423	0.807	.370
	الدرجة الكلّية	0.206	1	0.206	0.555	.457
الخطأ	الإداري	137.478	382	0.360		
	الأكاديمي	160.471	382	0.420		
	الخدماتي	200.206	382	0.524		
	الدرجة الكلّية	142.102	382	0.372		

يتضح من الجدول (11.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.

3.2.4 النتائج المتعلّقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما.

للإجابة عن الفرضية الثالثة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما، والجدول (12.4) يبين ذلك:

جدول (12.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص).

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	البعد الإداري	البعد الأكاديمي	البعد الخدماتي	الدرجة الكلّية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط	3.76	3.69	3.55	3.68
		الانحراف	0.60	0.63	0.69	0.60
	من 5- 10 سنوات	المتوسط	3.64	3.55	3.39	3.55
		الانحراف	0.57	0.67	0.70	0.61
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط	3.57	3.52	3.32	3.50
		الانحراف	0.60	0.64	0.73	0.61
التخصص	علوم إنسانية	المتوسط	3.62	3.56	3.38	3.55
		الانحراف	0.62	0.66	0.74	0.62
	علوم طبيعية	المتوسط	3.60	3.56	3.36	3.53
		الانحراف	0.53	0.61	0.67	0.56

يتّضح من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في ضوء توزيعها بحسب متغيرات سنوات الخبرة، والتخصص. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تقويم

إدارة برامج التعلّم المدمج، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (-2) MANOVA "with Interaction"، والجدول (13.4) يبين ذلك:

جدول (13.4): يوضح تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	الإداري	2.047	2	1.023	2.903	.056
	الأكاديمي	2.471	2	1.236	3.007	.051
	الخدماتي	3.735	2	1.867	3.636	.027*
	الدرجة الكلّية	2.474	2	1.237	3.408	.034*
التخصص	الإداري	0.317	1	0.317	0.900	.343
	الأكاديمي	0.354	1	0.354	0.860	.354
	الخدماتي	0.310	1	0.310	0.604	.437
	الدرجة الكلّية	0.332	1	0.332	0.914	.340
سنوات الخبرة * التخصص	الإداري	1.493	2	0.747	2.117	.122
	الأكاديمي	3.183	2	1.591	3.872	.022*
	الخدماتي	2.722	2	1.361	2.650	.072
	الدرجة الكلّية	2.411	2	1.205	3.321	.037*
الخطأ	الإداري	133.968	380	0.353		
	الأكاديمي	156.179	380	0.411		
	الخدماتي	195.170	380	0.514		
	الدرجة الكلّية	137.939	380	0.363		

***دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتّضح من الجدول (13.4) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على الدرجة الكلّية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الخدماتي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما لم تكن الفروق دالّة إحصائياً على المجال الإداري والمجال الأكاديمي.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على الدرجة الكلّية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته، تعزى لمتغير التخصص.

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) على الدرجة الكلّية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الأكاديمي، تعزى لمتغير التفاعل بين سنوات الخبرة والتخصص، بينما لم تكن الفروق دالّة إحصائياً على مجالي كلّ من: (الإداري، الخدماتي).

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أجري اختبار (**LSD**)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الخدماتي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الخدماتي	أقلّ من 5 سنوات	3.55			.23*
	من 5- 10 سنوات	3.39			
	أكثر من 10 سنوات	3.32			
الدرجة الكلّية	أقلّ من 5 سنوات	3.68			.19*
	من 5- 10 سنوات	3.55			
	أكثر من 10 سنوات	3.50			

***دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (14.4) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الخدماتي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أقلّ من 5 سنوات).

وللكشف عن طبيعة التفاعل، وترتيب مستويات متغير التخصص وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حسبت المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص، ثم أجري الرسم البياني لها كما يأتي:

جدول (15.4): يوضح نتائج المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الأكاديمي، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص

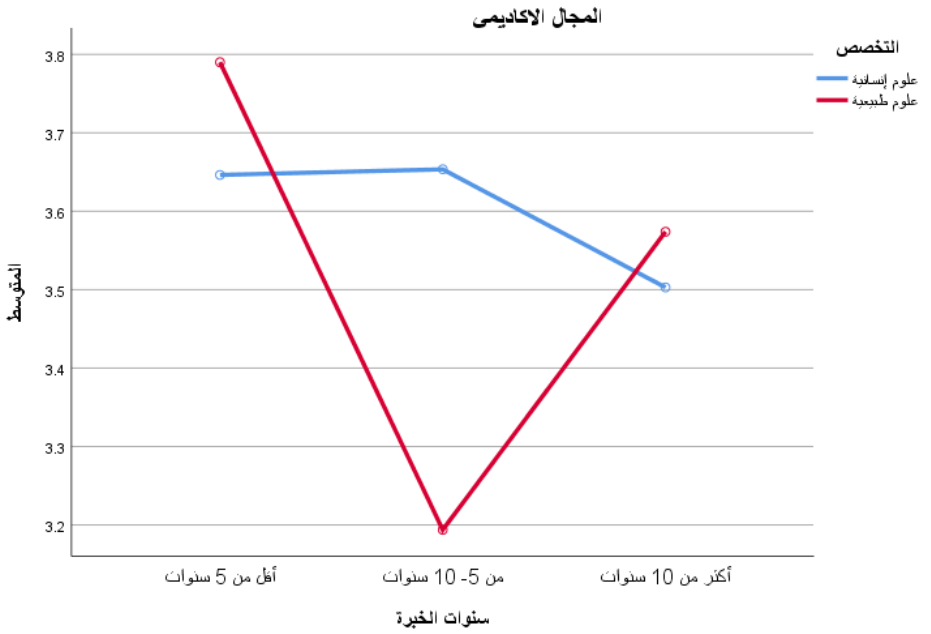
المتغير		سنوات الخبرة		
	التخصص	أقلّ من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الأكاديمي	علوم إنسانية	3.65	3.65	3.50
	علوم طبيعية	3.79	3.19	3.57
الدرجة الكلّية	علوم إنسانية	3.65	3.64	3.49
	علوم طبيعية	3.78	3.23	3.53

يتبين من الجدول (15.4) الآتي:

- أن ترتيب العلوم الإنسانية على المجال الأكاديمي، جاء وفق سنوات الخبرة كما يأتي: المرتبة الأولى (أقلّ من 5 سنوات)، المرتبة الأولى مكرر (من 5- 10 سنوات)، المرتبة الثانية (أكثر من 10 سنوات). أما ترتيب العلوم الطبيعية على المجال الأكاديمي فقد جاء وفق سنوات الخبرة كما يأتي: المرتبة الأولى (أقلّ من 5 سنوات)، المرتبة الثانية (أكثر من 10 سنوات)، المرتبة الثالثة (من 5- 10 سنوات).
- أن ترتيب العلوم الإنسانية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، جاء وفق سنوات الخبرة كما يأتي: المرتبة الأولى (أقلّ من 5 سنوات)، المرتبة الثانية (من 5- 10 سنوات)، المرتبة الثانية (أكثر من 10 سنوات). أما ترتيب العلوم الطبيعية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج فقد جاء وفق سنوات الخبرة كما يأتي: المرتبة الأولى (أقلّ من 5 سنوات)، المرتبة الثانية (أكثر من 10 سنوات)، المرتبة الثالثة (من 5- 10 سنوات).

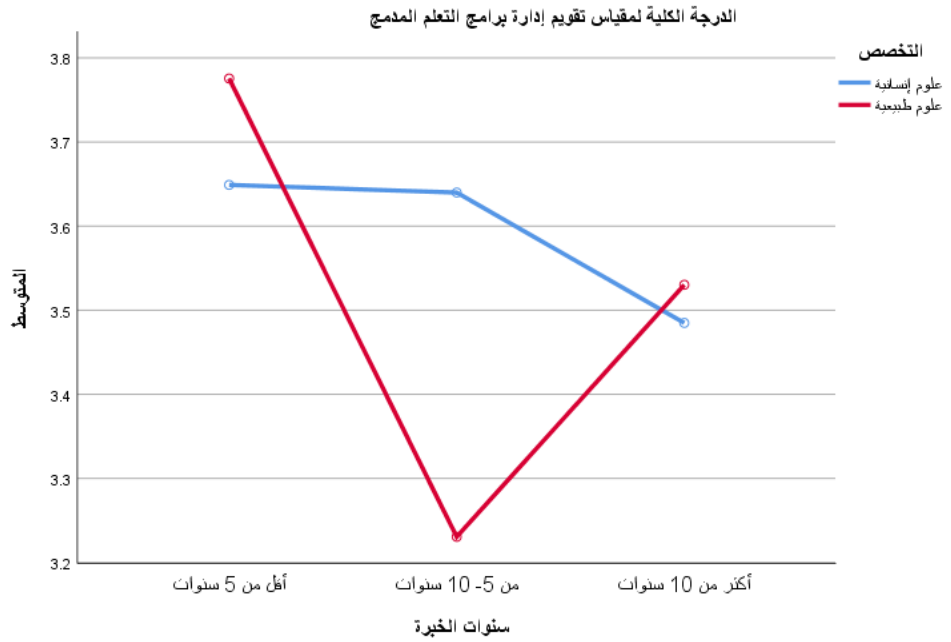
ولتوضيح أثر التفاعل بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج والمجال الأكاديمي، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص، أجري الرسم البياني كما في الشكل (1) و (2):

شكل (1): يوضّح أثر التفاعل بين المتوسطات الحسابية على المجال الأكاديمي وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص



يتبين من الشكل (1) وجود تفاعل بين المتوسطات الحسابية على المجال الأكاديمي، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.

شكل (2): يوضّح أثر التفاعل بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص



يتبين من الشكل (2) وجود تفاعل بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج، وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.

4.2.4 النتائج المتعلّقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.

للإجابة عن الفرضية الرابعة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول (16.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات: (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية).

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	البعد	البعد الأكاديمي	البعد	الدرجة الكلّية

			الإداري		الخدماتي
موقع المدرسة	مدينة	المتوسط	3.61	3.59	3.44	3.57
		الانحراف	0.60	0.61	0.75	0.60
	قرية	المتوسط	3.63	3.57	3.36	3.55
		الانحراف	0.60	0.65	0.73	0.61
	مخيم	المتوسط	3.48	3.33	3.29	3.38
		الانحراف	0.57	0.66	0.61	0.59
وعدد الدورات الحاسوبية	أقلّ من دورتين	المتوسط	3.61	3.56	3.36	3.54
		الانحراف	0.60	0.65	0.73	0.61
	من 2 إلى 5	المتوسط	3.60	3.50	3.34	3.51
		الانحراف	0.62	0.66	0.74	0.63
	أكثر من 5 دورات	المتوسط	3.68	3.66	3.53	3.64
		الانحراف	0.56	0.61	0.63	0.57

يتّضح من الجدول (16.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في ضوء توزيعها بحسب متغيرات موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" ("with Interaction" 4-MANOVA)، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4): يوضّح تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
موقع المدرسة	الإداري	0.471	2	0.235	0.656	.519
	الأكاديمي	0.604	2	0.302	0.724	.486
	الخدماتي	0.208	2	0.104	0.199	.819
	الدرجة الكلّية	0.379	2	0.190	0.512	.600
عدد الدورات الحاسوبية	الإداري	0.369	2	0.184	0.514	.598
	الأكاديمي	1.279	2	0.639	1.532	.217
	الخدماتي	0.792	2	0.396	0.758	.469
	الدرجة الكلّية	0.780	2	0.390	1.053	.350
موقع المدرسة * عدد	الإداري	1.541	4	0.385	1.074	.369
	الأكاديمي	1.191	4	0.298	0.713	.583

الدورات الحاسوبية	الخدماتي	1.987	4	0.497	0.951	.435
	الدرجة الكلّية	1.308	4	0.327	0.883	.474
الخطأ	الإداري	135.221	377	0.359		
	الأكاديمي	157.358	377	0.417		
	الخدماتي	197.018	377	0.523		
	الدرجة الكلّية	139.583	377	0.370		

يتضح من الجدول (17.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها.

3.5 مقترحات لتفعيل برامج التعليم المدمج.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

مقدّمة:

يتناول هذا الفصل نتائج فحص الفرضيات التي تم عرضها في الفصل الرابع بالتحليل والتفسير. فبعدما تم جمع البيانات (النوعية، والكمية)، وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS, 26) يقدّم هذا الفصل تفسيراً للنتائج التي تم التوصل إليها في الفصل الرابع. ولقد تم استخدام الأسلوب الاستنتاجي لتحليل تلك النتائج، وذلك من خلال محاولة بناء الأدلّة والبراهين حول طبيعة العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلّة التي تم حصرها في فرضيات الدراسة. وبالرغم من كون الدراسة ذات طبيعتين: نوعية، وكمية، إلاّ أن التفسير الاستنتاجي الاحتمالي جمع بينهما، وصولاً لترجيح النتيجة التي أظهرها تحليل البيانات في الفصل الرابع. وتجدر الإشارة هنا إلى أن مناقشة نتائج الفرضيات جاء موازياً لتسلسل عرض تلك الفرضيات في الفصل الثاني. وهي بذلك تنسجم مع ترتيبها في عنوان الدراسة.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد بطاقة حصر موجهة إلى المعلّمين ومديري المدارس لحصر مكونات بيئة التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، التي تتكون من ثلاثة مجالات: مكونات البيئة المدرسية التقليدية، ومكونات البيئة المدرسية الإلكترونية،

ومكونات بوابة الوزارة، وبعد جمع البيانات وتحليلها، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكلّ مجال من المجالات التي استهدفتها بطاقة الحصر، وتبين من نتائج تحليل البيانات التي تم جمعها أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على بطاقة حصر واقع التعليم المدمج ككلّ كان متوسطاً، حيث بلغ (2.00)، وبنسبة مئوية (66.6)، وجاء الانحراف المعياري الكلّي أقلّ من (1)؛ ما يعزّز قيمة الوسط الحسابي لهذه البيانات ويدعمه.

ولا تبدو هذه النتيجة غريبة، إذ إن كلّاً من المعلّمين ومديري المدارس ينغمسون بشدّة في واقع عملهم والأحداث اليومية في المدرسة، وكثرة الأعباء المدرسية المنوطة بهم أكثر من ممارستهم التأمل الذاتي، والمهني، والشمولي لمنظومة العمل كاملاً في السياق المدرسي، وهذا بالتالي ساعد في عدم امتلاك هذه الفئة نظرة شمولية تقييمية للواقع الذي تعيشه المدرسة كوحدة واحدة.

وبقراءة متمعنة لنتائج بطاقة الحصر، يتّضح أن اهتمام العاملين في المدرسة يتركّز على الأمور المحسوسة، التي يتعاملون معها من فترة طويلة أكثر من الأمور شبه المحسوسة، والتي بدأوا يتعاملون معها مند عهد قصير، حيث تبين من نتائج تطبيق بطاقة الحصر أن أعلى متوسط أعطته عينة الدراسة لمجال البيئة المدرسية التقليدية (2.46)، وبنسبة (82%)، وانحراف معياري أقلّ من (1)، فيما كان أقلّ متوسط لمجال مكونات بوابة وزارة التربية والتعليم الإلكترونية بمتوسط حسابي (1.87)، وبنسبة مئوية (62.3%) لهذا المجال من قبل المعلّمين والمديرين على حدٍّ سواء، وبالرغم من إنشاء هذه البوابة منذ فترة طويلة، إلّا أن تفاعل العاملين في المدرسة معها اقتصر على بعض الجوانب وأهمل الكثير منها، وهذا ما انعكس على شكل تقدير متوسط، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة (قنيبي، وآخرون، 2020) التي بينت أن (70%) من المعلّمين (عينة الدراسة) هم بحاجة ماسة إلى التدريب على منصات التعليم الإلكتروني المختلفة ضمن مرجعية

واحدة، حيث إن تعدّد منصات التعليم الإلكتروني جاء مربكاً للمعلّمين بدرجة كبيرة. وستعرض الباحثة تحليلاً مفصلاً لنتائج بطاقة الحصر في كلّ مجال من المجالات الثلاثة.

المجال الأول: مجال البيئة المدرسية التقليدية

بالنظر إلى التحليل الدقيق لهذا الجانب، تبين أن متوسطات تقدير استجابات عينة الدراسة للفقرات المتعلّقة **بالبيئة التقليدية المادية** قد جاءت جميعها مرتفعة، وهذه الفقرات هي: الفقرة الأولى (تتوافر القاعات الصفّية التعليمية التي تناسب عدد الطلبة)، والفقرة الرابعة (تتوافر مكتبة مدرسية تضم كتباً بشكلٍ كاف، والفقرة الخامسة (تتوافر أدلّة تخدم المحتوى التعليمي).

فيما جاءت الفقرات المتعلّقة **بالجانب التقني** في البيئة التقليدية بتقدير متوسط، وهما الفقرتان: الفقرة الثانية (يتوافر مختبر حاسوب فيه أجهزة كافية لعدد الطلبة)، والفقرة الثالثة (يتوافر مختبر علوم متطور ضمن المواصفات الحديثة).

وترى الباحثة أن ذلك قد يعود بشكل أساسي إلى اشتمال المدارس كافّة على غرف صفّية، تتم فيها عمليات التفاعل بكلّ اتّجاهاتها خلال عملية التعلّم والتعليم، ووجود هذه القاعات يعدّ أولوية على وجود مختبر للحاسوب، ومختبر العلوم، وقد أشار معظم المعلّمين والمديرين إلى أن مختبر الحاسوب موجود، ولكن الأجهزة المتوافرة قديمة وغير كافية لعدد الطلبة، واتّضح كذلك من الاستجابات وجود مختبر العلوم، ولكن ليس بمواصفات حديثة، وهذا يعني عدم تفعيله بشكل كاف لخدمة التعليم المدمج، وهناك عدد آخر من المستجيبين نفى وجوده تماماً، وخاصة في البيئات المهمشة، وفي بعض الاستجابات أشارت إحدى المديرات إلى أن: " كان عندنا مختبر حاسوب، لكن اضطررنا لتحويله إلى غرفة صفّية بسبب تزايد أعداد الطالبات"، وبالرغم من ذلك جاء التقدير الكلّي لهذا المجال مرتفعاً، وهذا يعود لتفعيل الصفوف والكتب والأدلّة المدرسية؛ حيث إن مركز

المناهج الفلسطينية قد أرفق دليلاً للمعلّم لتنفيذ ما ورد في الكتاب المقرر، وهذا بالتالي انعكس على تقدير هذا المجال بمستوى مرتفع.

المجال الثاني: مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية

لقد بلغ المتوسط الكلّي لاستجابات أفراد العينة في جانب مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية (68.3%) وبتقدير متوسط، وبانحراف معياري كلّي لم يصل إلى (0.4)؛ ما يؤكّد على صحة الوسط الحسابي، وقد تعكس هذه النتيجة عدداً من الحقائق، أهمها أن دخول المكونات الإلكترونية للبيئة المدرسية الفلسطينية – بمستوياتها كافّة – حديث بالنسبة لوجود التعليم المدرسي في فلسطين، حيث لم يتجاوز العشرين عاماً، ويأتي هذا التفسير موازياً للحقائق التاريخية؛ حيث يشير (الجيوسي، 2015) إلى أن التعليم الإلكتروني قد مر بمراحل مختلفة، فمنذ قيام السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994) بدأت محاولات فردية ومتفرقة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التعليم. وفي عام (2004) انطلقت مبادرة التعليم الإلكتروني، التي هدفت إلى تحسين نوعية التعليم من خلال استخدام التكنولوجيا.

ومن العوامل المهمة أيضاً التي قد تكون سبباً مهماً في إعاقة دخول التكنولوجيا بقوة إلى المدارس الفلسطينية هو القصور المادي في ميزانيات المدارس؛ ذلك أن المدارس الفلسطينية تعتمد في تغطية معظم احتياجاتها على التبرعات السنوية، ومردود تضمين المقاصف، وهذا بالكاد يسدّ الاحتياجات الأساسية للمدرسة (كالصيانة الدورية، والقرطاسية، والأدوات، والوسائل التعليمية المعينة....)، وهو أولوية بالنسبة للمدرسة، في حين تتذيل النواحي التكنولوجية – من وجهة نظر مدير المدرسة على الأقلّ– قائمة الأولويات، فقد أشار أحد المديرين إلى أن " التدريس بمشي مع كمبيوتر وبدونه"، وأكّد آخر على" توفير قرطاسية لطباعة أوراق العمل، أهم من أني أركّب لوح تفاعلي في الصفوف".

وبقراءة متفحصة لملخص استجابات أفراد العينة نجد أن الفقرات ذات التقدير المرتفع هي تلك التي أشارت إلى "تكنولوجيا خدماتية"، مثل: توافر طابعة، وجهاز كمبيوتر خاص بمدير المدرسة، والوسائل التعليمية الإلكترونية والفيديو، أما الفقرات التي دلت على مكونات بيئة إلكترونية في المدرسة فجاءت جميعها بتقدير متوسط أو منخفض، ومن هذه المكونات توافر السبورة التفاعلية، وإنترنت بجودة عالية، وتوافر قنوات تعليمية تفاعلية.

وما يسترعي الانتباه في هذا المجال، متوسط استجابات عينة الدراسة عن الفقرة (8)، التي تنص على توافر أجهزة حاسوب محمول كافية للمعلّمين، فقد كانت متوسط تلك الاستجابات (48.6)، وبتقدير منخفض، وبما أن أجهزة الحاسوب المحمول ضرورية في تنفيذ فعاليات وتصميم المواقف التعليمية، والتي تعدّ من الأساسيات التي يقوم عليها التعليم الإلكتروني، فإن المعلّمين واجهوا صعوبة كبيرة أثناء تنفيذهم للحصص الافتراضية، وظهر هذا الواقع أثناء فترة التعليم الافتراضي، فقد كان المعلّمون لا يجدون وسيلة للتواصل بينهم وبين المتعلّمين إلّا أجهزة الهاتف المحمول، وهذا قلّل من جودة التعليم؛ حيث إن الهواتف الذكية توفّر عرض المادّة فقط مع استحالة التصميم، هذا إضافة إلى أن المعلّمين الذين يمتلكون أجهزة شخصية لم يستطيعوا استخدامها؛ نظراً لحاجة أبنائهم لها. ولقد أجابني بعض المعلّمين الذين لم يقوموا بتنفيذ الحصص أثناء فترة التعليم الافتراضي: " هذا الكمبيوتر للبيت وليس للمدرسة، وابني أولى فيه"، وآخر: "ما عندي كمبيوتر ولا عندي نت".

وما يلفت الانتباه أيضاً، متوسط استجابات عينة الدراسة عن الفقرة (15)، التي تنص على توافر جهاز تلفاز حديث، فقد كان متوسط تلك الاستجابات (53%)، بتقدير منخفض، فلا يكاد يخلو بيت في فلسطين من هذا الجهاز، والأولى أن تمتلكه المدرسة، على الأقلّ لتشغيل أشرطة

الفيديو التعليمية أو التوضيحية، ولكن من جهة أخرى يمكن تفسير هذه النقطة بأن المعلّمين اعتادوا خلال العامين الماضيين – وقبل ذلك بدرجة أقلّ– على توظيف شبكة الإنترنت.

ويعزى تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن المعلّمين يلجؤون لتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بهم كوسط ناقل بينهم وبين الطلبة لمثل تلك الفيديوهات أو الشروحات، وهذه المنصات ليست جزءاً من مكونات البيئة الإلكترونية في المدرسة– بحسب رأيهم–؛ لأنها منصات تعليمية تفاعلية خاصة بهم، ولم توفّرها البيئة المدرسية.

وبالتالي خفّ استخدامهم لجهاز التلفاز في المدرسة؛ ما دفع مدير المدرسة إلى عدم تجديده أو صيانته، ولقد أشار أحد مديري المدارس قائلا: "جهاز التلفزيون أجاني تبرع من المجتمع المحلي من (4) أعوام، ولم يستخدمه إلّا معلّم الدين مرتين فقط".

المجال الثالث: مكونات بيئة بوابة الوزارة الإلكترونية

وفي مجال مكونات بيئة بوابة الوزارة الإلكترونية، فقد كان تقدير متوسط استجابات أفراد العينة الأقلّ من بين المجالات الأخرى؛ حيث بلغ هذا المتوسط (62%)، وبانحراف معياري أقلّ من (0.5)؛ ما يدعم صحة الوسط الحسابي للعينة، وقد يعود ذلك لعدّة عوامل، أهمها: تشتّت المنصات التعليمية الإلكترونية، وعدم أخذ كلّ منصة منها الزمن الكافي لتدريب العاملين في المدارس على تلك المنصة قبل دمج منصة بأخرى في النظام.

ومن العوامل الأخرى التي قد تفسر هذه النتيجة اعتماد الكثير من المعلّمين على وسائط التواصل الاجتماعي للتواصل مع طلبتهم بشكل خاص، فالحساب مملوك كلياً للمعلّم، وهو لا يحتاج إلى تدريب مسبق عليه، وببساطة شديدة يمكنه إرسال الكثير من المواد التعليمية لطلبته أو حتى لفئة محدودة منهم، وبالرغم من خطورة هذا الشكل من أشكال التواصل، وعدم تقنينه، جاءت جائحة كورونا لتفرض واقعاً جديداً، حتّم على وزارة التربية والتعليم إصدار تعليمات ناظمة لهذه

الحالة بحيث أبقت الباب مفتوحاً أمام المعلّمين لتوظيف مثل هذه القنوات لإنقاذ عملية التمدرس في فلسطين أثناء الموجتين الأولى والثانية من الجائحة.

وبالنظر إلى فقرات هذا المجال بتمعن يتبين أن الفقرات التي دلّت على أمور رسمية ولها أساس واقعي (مادّي وملموس قبل دخول التكنولوجيا)، مثل: الفقرات الخاصة بسجلّات العلامات، وبيانات الطلبة، والبريد الإلكتروني، ومتابعة الحصص على منصات معتمدة كان متوسطها عالياً، وهذا ما دلّت عليه الفقرات (34)، التي نصت: "تتوافر سجلّات متابعة الطلبة أكاديمياً"، والفقرة (32)، التي نصت: "تتوافر قاعدة بيانات حول نتائج الطلبة"، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلّمين يعطون ثقلاً كبيراً لسجلّ العلامات، أكثر بكثير من توظيف ورقة عمل على المنصة، فهو أكثر تقديراً ورؤيةً وألفةً لمكونات البوابة التعليمية التي يتعامل معها، وهو بحاجتها أكثر من تلك التي لا يستخدمها، أو يعدّ نفسه غير مضطر لاستخدامها.

أما الفقرات التي لها علاقة بإثراء المحتوى، أو توافر الحصص المصورة مثل الفقرة (30)، والتي نصت: "تتوافر حصص مسجلّة يستطيع الطلبة الرجوع إليها"، والفقرة (23)، التي نصت على: "تتوافر برمجيات تعليمية" فقد جاءت بتقدير متوسط. وتعزو الباحثة ذلك إلى توافر المصادر المفتوحة على الإنترنت، حتى لو كانت غير موثقة، وبدلاً من أن يقدّم المعلّم لطلبته مجموعة من الحصص المصورة والمحكّمة الموجودة على البوابة، أصبح يستعيض عن ذلك بدروس جاهزة عن الإنترنت ليزود بها طلبته عاداً إياها مصادر تعليمية، وهو بذلك يقلّل من توظيف هذه الجزئية، وبالتالي لا يستطيع الحكم عليها، أو محاكاتها، أو توظيفها بكفاءة.

أما الفقرات التي تصف مكونات داعمة وموثوقة في بيئة بوابة وزارة التربية والتعليم، مثل: الفقرة (25) ونصها: "تتوافر وحدات تعليمية تدعم تعلّم الطلبة"، والفقرة (26)، ونصها: "يتوافر بنك أسئلة محكّم من قبل فريق من وزارة التربية والتعليم"، والفقرة (41) ونصها: "يتوافر نظام تقييم

إلكتروني"، جاءت منخفضة بشكل كبير. وترى الباحثة أن انخفاض مستوى تقدير هذه الفقرات قد يعود لعاملين أساسيين: أولهما جدّة وحداثة المعلّمين بالتعليم الافتراضي، قلّل من احتكاك هؤلاء المعلّمين بمكونات البوابة الإلكترونية كافّة، رغم توافر وحدات تعليمية تدعم تعلّم الطلبة، وبرنامج للحصص المصورة، ولكن المعلّمين لا يعرفون عنها، أما العامل الثاني، فيتمثّل في الفقرات التي تناولت مجال التقويم، مثل الفقرة (26)، فبرغم حساسية هذا المجال وأهميته، إلّا أن بوابة الوزارة بالفعل لا توفّر بنكاً للأسئلة المحكّمة التي يستطيع المعلّمون توظيفها والاستفادة منها، وهذا بالتالي دعم إجاباتهم عن الفقرة (41) التي تشير إلى عدم توافر نظام تقييم إلكتروني، وهذا التقدير المنخفض برأي الباحثة يعكس بعدين: أولهما: ضيق الرؤية لدى أفراد العينة حول مفهوم التقييم، واقتصاره على الاختبارات مقابل اتّساع المعنى التربوي لهذا المفهوم، وتعدّد أشكاله، وعدم اقتصاره على التحصيل، وثانيهما: عدم اتقان المعلّمين مهارة تنفيذ الاختبار الإلكتروني على المنصات المختلفة شكّل عائقاً إضافياً في هذا السياق. وما يدلّ على هذه النتيجة في مجال التقييم قرارات وزارة التربية والتعليم، التي اعتمدت على التقييم الوجاهي للطلبة بشكل رسمي؛ تحقيقاً لمبدأ العدالّة بين الطلبة، وهذا القرار قلّل من دافعية المعلّمين نحو تعلّم مثل هذه المهارات، أو دمجها مع خيارات التقييم المختلفة، مثل: التقويم النوعي، والمهمات التعليمية.

ومما يسترعي الانتباه أن أقلّ الفقرات تقديراً كانت الفقرة (31) التي أشارت إلى توافر مكتبة إلكترونية على بوابة الوزارة؛ لعدم توافر مثل هذه المكتبة على بوابة الوزارة، وتجد الباحثة في ذلك إشارة قوية إلى عدم معرفة المعلّمين بالمكونات الرئيسة في بوابة وزارة التربية والتعليم. وإنما كان متوسط استجابات العينة تخمينياً أكثر من كونه يقيناً لديهم.

تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ما مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد استبانة موجهة لمعلّمي المدارس، مكونة من ثلاثة مجالات: المجال الإداري، والمجال الأكاديمي، والمجال الخدماتي.

وقد بينت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني أن متوسط تقديرات عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسطة بمتوسط كلّي قدره (3.54)، وبنسبة مئوية قدرها (70.8).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عاملين رئيسيين: العامل الأول قلّة خبرة المعلّمين بأسس تقويم البرامج التعليمية، ومنها التعليم المدمج، إذ قد يصدف مشاركة فئة من هؤلاء المعلّمين كعينة ميدانية في مجموعة بؤرية لتقييم هذا البرنامج أو ذاك، فهو مصدر واقعي للمعلومة (الحدث) الخاص بالبرنامج موضع التقويم. ولكنه لم يلعب دور المقيم الرئيس لبرنامج تعليمي، أما العامل الثاني الذي تراه الباحثة أنه قد أسهم في مثل هذه النتيجة هو خلط أفراد العينة بين توظيف التكنولوجيا في التعليم وبين مفهوم التعليم المدمج؛ حيث إن حداثة عهد المدرسة الفلسطينية بالتعليم المدمج، إضافة لكثرة المصطلحات التي تم ضخُّها في الميدان التربوي خلال جائحة كورونا وقبلها، أربكت المعلّمين وأصبح من الصعب عليهم التفريق بين رقمنة التعليم، والتعلّم الإلكتروني والتعليم المدمج.

وبالنظر المتمعن إلى نتائج استجابات أفراد العينة لمجالات مقياس تقييم برنامج التعلّم المدمج، نجد أن أعلى متوسط لتقديرات أفراد العينة كان في المجال الإداري، ثم المجال الأكاديمي، ويتذيل القائمة المجال الخدماتي، وفيما يأتي استعراض مفصل لكلّ مجال على حدة.

أولاً: في المجال الإداري

جاء متوسط استجابات أفراد العينة على هذا المجال (3.62) بنسبة مئوية قدرها (72.4)، وانحراف معياري لم يتجاوز (0.6)؛ ما يدعم صحة الوسط الحسابي لهذا المجال، وبذلك يكون تقدير هذا المجال متوسطاً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم امتلاك فئة المعلّمين من بين أفراد العينة أية خبرات أو احتكاك بمجال تقويم البرامج التربوية، فوظيفتهم تحتّم عليهم "**تنفيذ**" تلك البرامج، والخوض في تفاصيل التعليمات الناظمة للتنفيذ، ولكنهم قلّما ينخرطون في تقييم تلك البرامج، وإن حصل ذلك فإما أن يكون على شكل تأمل مهني في الممارسات والسلوكات التربوية التي يقوم بها هو خلال مرحلة التنفيذ، وهو بذلك يقدّم تقييماً مبتوراً يتّسم بالذاتية، ولا يراعي التخصصات الأخرى، وإما أن يكون هذا التقويم على شكل تعليقات (مدحاً أو قدحاً) في البرنامج من الزاوية التي يراها، ويتعامل بها المعلّم كالأدوات واستراتيجيات التعليم، وآليات تقييم أداء الطلبة، لكنه لا يطّلع على الجوانب الإدارية المتعلّقة بهذا البرنامج.

وقد جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المقياس لتؤكّد وجهة نظر الباحثة؛ حيث كان متوسط استجابات المبحوثين على الفقرات المتعلّقة بالجوانب التقليدية لمدير المدرسة ضمن بيئة التعليم المدمج مرتفعاً، مثل فقرة (15) التي تشير إلى متابعة الإدارة المدرسية رصد علامات الطلبة إلكترونياً على منصة (e-school)، والفقرة (11) التي تشير إلى وضع الإدارة المدرسية برنامجاً للحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) وفق التعليمات الإدارية لبرامج التعليم المدمج، والفقرة (13) التي تشير إلى متابعة الإدارة المدرسية لحضور الطلبة وغيابهم في مختلف فعاليات برامج التعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية)، والفقرة (12) التي تشير إلى تنسيق الإدارة المدرسية مع المشرفين التربويين المتخصصين لمتابعة إدارة المعلّمين للمواقف

التعليمية وفق برامج التعليم المدمج. وهذه النتيجة تعزى إلى أن هذه المهمات مهمة تقليدية يقوم بها مدير المدرسة في التعليم التقليدي، والتعلّم المدمج على حدٍّ سواء، لذلك جاء تقييمها مرتفعاً.

أما الفقرات التي تصف مهمات فرضها التعليم المدمج، ولم تكن موجودة في التعليم الوجاهي فقد جاءت تقديراتها متوسطة، ومن ذلك مثلاً: الفقرة (16) التي تتناول استحداث الإدارة المدرسية نماذج تقييم خاصة بأداء المعلّمين خلال فترة التعليم المدمج، وهذا ما يدعم تفسير الباحثة بأن حداثة عهد المجتمع المدرسي الفلسطيني بالتعليم المدمج له أثر سلبي على قدرة العاملين في هذا المجتمع على تقييم البرامج التعليمية.

وجاء تقدير متوسط استجابة أفراد العينة على الفقرات التي تتحدّث عن دور مديرية التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية في دعم وإسناد وتقديم التغذية الراجعة للمدارس الحكومية متوسطاً أيضاً، ولكنه في المرتبة الأخيرة، وهذا منطقي؛ لأن المجال المهني للمعلّم واسع، ويستأثر على حيز كبير من اهتمام المعلّمين، وقلّة منهم فقط يهتم بمعرفة الدعم الفني الذي تقدّمه المديريات، خاصة وأن هذا الدعم أخذ شكل الدعم الفني عن بعد في أغلب الأحيان، ومن الناحية الإدارية، لم يشعر المعلّمون بمستوى جيد من متابعة انتظام الحصص المدرسية على المنصات التعليمية المعتمدة، أو مدى جودة أداء المعلّمين في هذا السياق. فبالرغم من تفاوت جدّية المعلّمين والطلبة على حدّ سواء في تفعيل التعليم المدمج، لم يكن هناك مساءلة للمعلّمين الذين لم يقوموا بواجبهم خلال تلك الفترة.

ثانياً: المجال الأكاديمي

جاء متوسط استجابات أفراد العينة على هذا المجال (3.56) بنسبة مئوية قدرها (71.2) وانحراف معياري لم يتجاوز (0.7)؛ ما يدعم صحة الوسط الحسابي لهذا المجال، وبذلك يكون تقدير هذا المجال متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم استقرار طبيعة العمل المدرسي

بسبب الجائحة، فأحياناً يكون التعليم وجاهياً بالكامل، وفي اليوم التالي يصبح الدوام تعاقبياً (مدمج)، وأحيانا يصبح افتراضياً، وبالرغم من أن هذا الاستقرار يعدّ العامل الرئيس في المجال الأكاديمي، إلّا أن متوسطات تقدير الفقرات المختلفة في هذا المجال تشير إلى أن الفقرات المتعلّقة بإقرار السياسات التعليمية العامة، أو التعليمات الناظمة لها، كانت واضحة تماماً، وبالتالي كان تقدير متوسط الاستجابات فيها مرتفعاً، ومن أمثلة ذلك الفقرة (19) التي تنص علـــى: " أقرت وزارة التربية والتعليم الرزم التعليمية للعمل بها ضمن إطار التعليم المدمج"، فيما أبدى العاملون في المدرسة تقييماً متوسطاً للفقرات التي تدلّ على انخراط إدارة التعليم المدمج في الجانب الأكاديمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة الإجراءات والتعليمات التي وصلت إليهم، إضافة إلى خصوصية الحالة في كلّ مدرسة، كما قد يعود ذلك أيضاً إلى التعليمات الخاصة بالتقويم التحصيلي، الذي اعتاد المعلّمون على توظيفه بالورقة والقلم، والذي أقرت الوزارة أن يبقى وجاهياً حتى في حالة التعلّم المدمج. فبالرغم من حساسية هذه النقطة، إلا أنها أضعفت التزام الطلبة بالتعليم المدمج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (قنيبي وآخرون، 2020) بأن قلّة خبرة المعلّم الفلسطيني بالتقويم الإلكتروني، وتمسكه بالتقويم التقليدي، قد أدّى إلى تدني مستوى توجهات المعلّمين للتعليم الإلكتروني.

ثالثاً: المجال الخدماتي

جاء متوسط استجابات أفراد العينة على هذا المجال (3.56) بنسبة مئوية قدرها (71.2)، وانحراف معياري لم يتجاوز (0.7)؛ ما يدعم صحة الوسط الحسابي لهذا المجال، وبذلك يكون تقدير هذا المجال متوسطاً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم اكتمال البنية التحتية التكنولوجية في جميع المدارس الفلسطينية لتسهيل عمل المعلّمين في بيئة التعليم المدمج بصورة مناسبة، كما أن التعليم المدمج تم إقراره في ظروف صعبة وآنية للحدّ من أثر الجائحة على التعليم، فكانت

السياسات والتعليمات والإجراءات سريعة ومربكة أحياناً، ولم يتم تأهيل المدارس من حيث الخدمات لتفعيل هذا النوع من التعليم.

وكانت الفقرة (45) ونصها: "وفّرت الإدارة المدرسية بيئة مناسبة للطلبة أثناء عقد الاختبارات التحصيلية وجاهياً في نهاية العام الدراسي" ذات أعلى متوسط (3.74)، بنسبة (74.4%) وتقديرها مرتفع، وقد يرى المعلّمون في ذلك جزءاً من النظام التقليدي الذي اعتادوا عليه، ومن جانب آخر فقد كانت التعليمات الخاصة بآلية تطبيق الاختبار واضحة وملزمة وموحدة، فقد يكون هذا العامل الأساسي في ارتفاع مستوى التقدير لهذه الفقرة. أما بقية فقرات هذا المجال فنصها: "وفّرت مديرية التربية والتعليم البنية التحتية المناسبة للتعليم المدمج" فقد حازت على أقلّ متوسط تقريباً (3.06)، بنسبة مئوية (61.2%). وهذا يعكس جاهزية غير كاملة لتطبيق التعليم المدمج.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها

تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

يتبين من نتائج فحص هذه الفرضية أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على بطاقة حصر توافر مكونات بيئة التعليم المدمج ومجالاتها كانت أعلى من (.05)؛ ما يدلّ على عدم وجود فروق في واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تعزى لمتغير الوظيفية.

أما مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية فكانت قيمة مستوى الدلالة أقلّ من قيمة مستوى الدلالة المحدّد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في واقع التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تعزى لمتغير الوظيفية، وقد جاءت هذه الفروق في مجال مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية لصالح المعلّم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الاحتكاك المباشر للمعلّم بالبوابة أكثر من مدير المدرسة، وذلك من باب البحث عن الحصص المصورة والفيديوهات التعليمية، ومصادر التعلّم الأخرى؛ حيث إن طبيعة عمل المعلّم تستلزم مثل هذا التعامل اليومي مع بوابة وزارة التربية والتعليم، في حين يقتصر تعامل المدير معها بتوجيه المعلّمين لأهم المعلومات والإضافات على تلك البوابة، ولتي تصله على شكل تعليمات، يمررها للمعلّمين، ولا يتعامل معها كمدير بشكل مباشر.

تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.

لفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة بحسب كلّ فئة من فئات المتغيرات المستقلّة (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.

وقد جاءت نتائج فحص هذه الفرضية لتشير إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

وقد يعود ذلك إلى عوامل عدّة، أبرزها: مجال عمل المعلّم (بغض النظر عن جنسه)؛ ذلك أن المعلّم هو ذلك الشخص الذي تم تأهيله ليكون ميسراً للتعلّم لدى الطالب، أما في مجال التقويم فقدرات المعلّم محدودة بتقييم التحصيل العلمي والقيمي والوجداني لدى الطلبة، أما تقييم البرامج فهو

بعيد عن مجال عمل المعلّم، ومما يدعم هذا التفسير، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، أو حتّى بين حملة المؤهلات العلمية أو الإنسانية.

ومن العوامل التي قد تفسر عدم وجود فروقات في هذا الجانب أيضاً جدّة وحداثة عهد المعلّمين في المدارس الحكومية الفلسطينية بالتعليم المدمج؛ ذلك أن الخبرة في أي مجال تساعد في بناء رؤية نقدية قوية للموضوع محلّ التقييم، وهذا ما أشار إليه (حنتولي، 2016)، أن التعليم الإلكتروني حتّم على المؤسسة التربوية إيجاد فلسفة، وأهداف، وأسلوب جديد في إدارة نظم التعليم الإلكتروني، وفى طبيعة الأدوار المنوطة بكلّ طرف من أطراف العملية التعليمية (حنتولي، 2016).

من هنا جاءت الفجوة بين دور المعلّم التقليدي، ودوره الجديد، فمن المرجح أن هذه المهمات الجديدة قد شغلت حيزاً كبيراً من اهتمامه خلال جائحة كورونا (2019–2020) على حساب امتلاكه نظرة شمولية للبرنامج، وآلية تقييمه.

تفسير نتيجة الفرضية الثالثة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والتخصص)، والتفاعل بينهما.

وقد جاءت نتيجة فحص هذه الفرضية لتوضح وجود فروق دالّة إحصائياً في المجال الخدماتي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة (أقلّ من 5 سنوات)، فيما لم تظهر النتائج فروقات دالّة إحصائياً لبقية الفئات، وقد يعود ذلك إلى حداثة عهد هذه الفئة (أقلّ من 5 سنوات)، وقرب عهدهم بمؤسسات التعليم العالي، والتي كانت – في غالبيتها – توفّر الكثير من الخدمات

المتعلّقة بمظاهر التعليم المدمج، سواء في حالة التعليم الافتراضي الكامل، أو في بعض المظاهر الجزئية للتعليم المدمج، وقد يعود ذلك إلى عدم توافر بعض الخدمات اللوجستية في المدرسة.

كما أوضحت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج، تعزى للتفاعل بين عدد سنوات الخبرة والتخصص، وذلك لصالح فئة العلوم الإنسانية الأقلّ من 5 سنوات خبرة، وقد توفّر طبيعة هذه المباحث تفسيراً منطقياً لهذه النتيجة؛ ذلك أن المباحث الإنسانية غير معقّدة في تراكيبها، ولا تحتاج في شرحها إلى مختبرات أو أدوات مادّية معينة، بل على العكس فإن إضافة صورة أو بعض مقاطع الفيديو، يجعل من عملية التعلّم متعة لكلّ من الطالب والمعلّم الذي يكون من خلال هذا النوع من التدريس قد راعى أنماط التعلّم المختلفة لدى طلبته، في حين أن معلّمي المباحث العلمية – حديثو العهد بمجال التعليم بخاصة– يعدّون أن تعقيدات تلك المباحث، وطولها لا تسمح لهم بـ "الترف" المتمثّل في تفعيل التكنولوجيا، ولو حتّى في شكل التعليم المدمج، وهم بذلك يميلون إلى التعلّم الوجاهي التقليدي، الذي اعتادوا عليه كمتعلّمين أيضاً.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبي بكر (2020)، التي أشارت إلى أن تراكم الخبرات التعليمية التقليدية لدى المعلّم لا تساعده على دمج التكنولوجيا في التعليم. فهو يحقّق الهدف دون الكثير من العناء التكنولوجي.

تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيرات الدراسة (موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية)، والتفاعل بينهما.

أشارت نتيجة فحص هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين، تعزى لمتغيري موقع المدرسة، وعدد الدورات الحاسوبية والتفاعل بينهما.

بالنسبة للنتيجة المتعلّقة بموقع المدرسة، فمن الممكن أن يعود ذلك إلى عاملين رئيسيين، أولّهما: مركزية القيادة التربوية في المديرية الواحدة، وبالتالي توحيد التعليمات والإجراءات المتعلّقة بأنماط التعليم والتعلّم في المدارس كافّة، بغض النظر عن موقعها الجغرافي (قرية، أو مدينة، أو مخيم).

وثانيهما: تشابه البيئات المدرسية في المواقع المختلفة، فكلّ المدراس الحكومية متشابهة في هيكليتها ونظمها التدريسية، وتحكمها فلسفة تربوية واحدة، وتوظّف –غالباً– استراتيجيات تدريسية متشابهة. ومن ناحية أخرى فالمجتمع الفلسطيني (بغض النظر عن الموقع الجغرافي) يحترم خصوصية المدرسة كمؤسسة تربوية مجتمعية؛ لذا فلا يتوقّع وجود أثر كبير لتدخّلات المجتمع في المدرسة على التعليم المدمج، ولكن لا يمكن غض الطرف عن الإسهامات الحقيقية والمؤثّرة على جودة التعليم (المدمج والتقليدي) في المجال الخدماتي، فالمدارس التي تقع في المناطق ذات المستوى الاقتصادي المرتفع يساعدها المجتمع المحلّي، ويغطي النقص الخدماتي (البنية التحتية، الحواسيب، توفير شبكة الانترنت....) أكثر من التجمعات الفقيرة، أو تلك التي تعاني من شح في مواردها الاقتصادية.

وبالرغم من ذلك فلم تظهر النتائج أثراً واضحاً لهذا العامل على مستوى تقييم المعلّمين لبرنامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أما بالنسبة لنتيجة الفحص المتعلّقة بعدد الدورات الحاسوبية، فقد يعود عدم وجود فروقات بين مستويات تقدير المعلّمين لتقييم برنامج التعليم المدمج إلى أن التدريب على المهارات الأساسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم، – الذي تم في بداية العام الدراسي 2019/ 2020 بسبب جائحة كورونا – كان عاماً ومتاحاً لكلّ المعلّمين في مدارس فلسطين كافّة، وفي الفترة نفسها، واستراتيجيات التدريب نفسها، وهذا ضمن الحصول على مهارات تكنولوجية متشابهة لدى المعلّمين كافّة، بغض النظر عن التخصص، أو موقع المدرسة، أو سنوات الخبرة.

وطبيعة التدريب هذه ضيقت مجالات الاختلاف في مهارات المعلّمين الحاسوبية؛ ما انعكس على شكل رفض الفرضية الصفرية، ولا يمكن إغفال وجود دورات أخرى تلقّاها المعلّمون طوال فترة خدمتهم، إلّا أن تلك الدورات كانت في غالبيتها إما تخصصية تدعم المحتوى المعرفي، أو بيداغوجية تخدم استراتيجيات التدريس بشكل عام، ولم يكن هناك تدريب يستهدف آليات، أو مهارات تخدم التعليم المدمج.

3.5 ما السبل المقترحة لتفعيل إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟

بناء على ما تم التوصل إليه من النتائج، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تساعد في إدارة نموذج التعليم المدمج بطريقة أفضل في المستقبل وفق مجالاته تبعاً للفئة المسؤولة.

❖ **لفئة متخذي القرار**

أولاً: المجال الإداري

1. تعديل تقرير الأداء السنوي للمعلم ليشمل بنوداً تتناسب مع أدائه خلال مرحلة التعليم المدمج، وتعكس كذلك متابعة المستوى الإداري لتطوير المعلّم لاستراتيجيات تتناسب مع التعليم المدمج، فضلاً عن ضرورة تقييم مرحلة التعليم المدمج بأشكاله كافّة (الوجاهي، والتعاقبي، والافتراضي)،

على أن يكون الهدف من هذا التقييم هو تقديم التغذية الراجعة لكلّ مستويات العمل في البرنامج (مدير المدرسة، ومديرية التربية والتعليم، ووزارة التربية والتعليم) بشكل دوري.

2. العمل على توعية المجتمع الفلسطيني عموماً، والمجتمع المدرسي بشكل خاص على مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، وأشكاله، والعمل على تهيئة الهيئة الإدارية في المدرسة لإدارة برامج التعليم المدمج من خلال الدورات التدريبية المتخصصة، وصولاً لأفضل تفعيل للإمكانات الإدارية لهذه البرامج التعليمية.

ثانياً: المجال الأكاديمي

1. إعداد آليات محددة لمتابعة إدارة المدرسة للأنشطة (الخبرات التعليمية، آليات التقويم، وتقديم التغذية الراجعة) التي يمارسها المعلّم مع طلبته خلال تنفيذ التعليم المدمج بأشكاله كافّة، وإطلاع أولياء الأمور على أداء أبنائهم، والمؤسسة التعليمية ككلّ على التطورات الحاصلة في ظلّ برامج التعليم المدمج.

2. توفير فرصة للتدريب المستمر والمتجدد في مجال التعليم المدمج للكادر التعليمي في المدرسة، بحيث يشمل المستجدّات المتعلّقة باستراتيجيات التخطيط، والتدريس، والتقييم، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة خلال تنفيذ التعليم المدمج، ولا بدّ أن يشكّل مجتمع التعلّم المهني أحد أنماط هذا النوع من التدريب.

ثالثاً: المجال الخدماتي

1. توفير التغذية الراجعة لمديريات التربية والتعليم حول الخدمات التي تم توفيرها للمدارس خلال مرحلة التعليم المدمج، ليتم توظيف هذه التغذية الراجعة في تعديل التعليم المدمج لاحقاً، كذلك لا بدّ أن تقدّم مديريات التربية والتعليم تغذية راجعة حول جميع مراحل العمل في التعليم المدمج بأشكاله المختلفة لكلّ مدرسة في تلك المديريات.

2. ضرورة وضع خطّة واضحة المعالم من قبل مديرية تربية رام الله والبيرة لسدّ الثغرات في الجانب الخدماتي في مدارس المديرية كافّة، استناداً لمبدأ العدالّة في التوزيع، فضلاً عن توفير خدمات الصيانة الدورية للبنية التحتية؛ حفاظاً على استمرارية عملية التعليم المدمج.

❖ **لفئة مديري المدارس**

1. نشر التوعية بين معلّمي المدرسة حول برنامج التعليم المدمج، مع التركيز على مركّبات هذا النموذج كافّة، ابتداء من السياسات والإطار العام للبرنامج، ووصولاً إلى تقييم مخرجات التعليم من هذا البرنامج على المستوى التنفيذي.

2. عقد ورشات عمل في المدرسة للتعريف بالمنصات المختلفة التي توفّرها وزارة التربية والتعليم، لتنفيذ برنامج التعليم المدمج، والتعريف ببوابة الوزارة، وأهم مكوناتها، وآليات تفعيلها كمصادر للتعلّم لدى الطلبة.

3. تشجيع المعلّمين على تفعيل برنامج التعليم المدمج في المدرسة طيلة العام، حتى في غياب الظروف الطارئة التي تفرض هذا النوع من التعليم.

4. ضرورة ممارسة التعليم الإلكتروني خلال الحصة الوجاهية، حتى يعتاد الطلبة على آليات هذا الشقّ من التعليم قبل ممارسته بمفرده في البيت، ويمارس المعلّم الإدارة الصفّية بشقّيها في التعليم المدمج، ولكن عن قرب.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية

إبراهيم، وليد يوسف محمد. (2019). تصميم استراتيجيتين للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية مهارات إدارة التعلّم Black Board لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، **مجلّة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، ع (15).

إبراهيم، وليد يوسف محمد. (2015). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني للأطفال: التعليم الإلكتروني المدمج E-Blended Learning أدب الأطفال: دراسات وبحوث**، (11). 105-99.

أبو الروس، عادل منير. (2015). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، **المجلّة التربوية الدولية المتخصصة**، مج (4)، ع (7).

أبو الريش، إلهام حرب. (2013). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة**، كلّية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو الفضل، صابر أحمد قطب والأبياري، محمود أحمد وعبد العاطي، محمد الباتع محمد وأبو خطوة، السيد عبد المولى السيد. (2017). **تقويم استخدام التعلّم المدمج بمدارس التعليم العام في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة والاعتماد**، كلّية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السلام. (2014). **التعلّم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني**، عمان: دار (الأكاديميون للنشر والتوزيع).

الأتربي، شريف. (2015). **التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية**، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

أحمد، مصطفى أحمد عبد الله واللمسي، عادل حلمي أمين. (2020). تصور مقترح لتطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ظلّ جائحة كورونا المستجدّ COVID-19 ، **مجلّة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.**

أصلان، محمد رياض مصطفى. (2015). **فاعلية توظيف التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طالب الصف العاشر الأساسي**، كلّية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة.

آل محيا، عبد الله بن يحيى. (2020). أثر تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء (CoI) في مقرر تعلّم إلكتروني مدمج على تنمية مهارات التفكير الناقد، **مجلة كلّية التربية جامعة سوهاج**، ج (76).

البكري، سهام عبد المنعم. (2015). **التعلّم النشط**، (ط1)، القاهرة: دار الكتب.

الجبريني، إنشراح مصطفى. (2010). تجربة التعلّم المدمج في مقرر التكيف ورعاية الصحة النفسية، **المؤتمر الدولي الخامس- مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى**، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية.

الجبوري، نورس كريم علوان. (2017). أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة علم الأحياء، **مجلة كلّية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل.

جنبي، كمال. (2019). **التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بعد.**

جون، اليسون ليتل وويجلز، كريس. (2012). **الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج**، (ترجمة: عثمان بن تركي التركي، عادل السيد سرايا، هشام بركات بشر حسين)، الرياض: النشر العلمي والمطابع.

الجاسم، عقبة عبد الله. (2011). **واقع تطبيق تجربة التعلّم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوها**، كلّية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

جامع، حسن حسين وحسن، سهير أحمد وحسن، دينا عادل، ويونس، إيناس حسني أحمد. (2014). **فاعلية برنامج للتعلم المدمج في إعداد الطالب المعلّم للتربية الفنّية في ضوء نظرية الأدوار المتعدّدة للمربى بالفن**، جمعية أمسيا مصر، مصر.

حرحش، مها السيد ويوسف، ماجدة محمود. (2021). **اتجاهات طلّاب كلّية الزراعة نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا**، كلّية الزراعة، جامعة دمنهور، مصر.

حراحشة، كوثر والعديلي، عبد السلام. (2018). فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تحصيل طالبات جامعة حفر الباطن في مساق تصميم وتطوير دروس الفيزياء ودافعيتهن نحو التعلّم، **مجلّة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد (16)، العدد (3).

حسن، إسماعيل محمد إسماعيل. (2010). التعلّم المدمج. **مجلة التعلّم الإلكتروني**، جامعة المنصورة 5 (11)، مصر.

الحسنى، حمود محمد حمد والعلوي، جميلة سالم حمد. (2020). دراسات في التعليم الجامعي. **المؤتمر الدولي الثالث عشر**.

حنتولي، تغريد محمد تيسير كامل. (2016). **واقع التعليم التعلّم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلّمين من وجهة نظر طلبة كلّية الدراسات العليا برامج كلّية التربية وأعضاء الهيئة التدريسية**، كلّية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الخزرجي، حمد جاسم محمد، وعلي، عباس سمان محمد. (2018). التعليم الإلكتروني في العراق وأبعاده القانونية. **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**.

خفاجي، سامي. (2015). **التعليم المفتوح والتعلّم عن بعد أساس التعليم الإلكتروني**، (ط1)، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

خلف الله، محمد جابر. (2010). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلّاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلّية التربية جامعة الأزهر، **مجلّة كلّية التربية**، جامعة بنها، مج (21)، العدد (82).

خليفة، غازي والحيلة، محمد، والصرايرة، خالد. (2013). صعوبات تطبيق التعلّم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، مجلد (33)، العدد (2).

خليفة، محمد أحمد كساب. (2019). **التعليم الإلكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة**، القاهرة: دار الفكر الجامعي. ط (1).

دعمس، مصطفى. (2010). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، عمان: دار غيداء.

الديحاني، فيصل سعود. (2017). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في دولة الكويت**، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

رباح، ماهر حسن. (2015). **التعليم الإلكتروني**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الرقب، صلاح إبراهيم سليمان. (2021). **صعوبات التعليم عن بعد في ظل انتشار فايروس كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلّمي ومديري مدارس محافظة خان يونس في قطاع غزة**، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الرنتيسي، محمود محمد درويش وعقل، مجدي. (2011). **تكنولوجيا التعليم النظرية والتطبيق العملي**. (ط1)، غزة: مكتبة آفاق.

الريماوي، فراس ثروت. (2016). **التعلّم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية**، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الراضي، أحمد. (2010). **التعليم الإلكتروني**، (ط1)، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

السبيعي، علي رسام هاجد والقباطي، علي عبد الله أحمد. (2019). **واقع استخدام التعلّم المدمج من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات اللغة العربية في تدريس طلّاب المرحلة الابتدائية**، كلّية التربية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.

سلامة، محمد علي. (2015). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلّم المدمج في إكساب طلبة معلم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم واتجاهاتهم نحوه**، كلّية التربية جامعة دمشق.

السيد، هبة محمد وإبراهيم، غادة شحاتة وزاهد، منال عبد الله. (2018). **فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلّم وفق نموذج فارك على مخرجات التعلّم والدافعية**، كلّية التربية بالدلم، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

السيد، يسري مصطفى. (2011). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلّم المدمج في التدريس، **مجلة الجامعة الخليجية**.

الشريف، سعد حسن حامد. (2013). **درجة استخدام معلّمي المرحلة الثانوية للتعلم المدمج في محافظة القريات واتجاهاتهم نحوه**، كلّية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

شعبان، أماني عبد القادر محمد. (2018). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة كلّية جامعة العلوم**، جامعة المنوفية، مجلد (23)، العدد الأول.

الشهوان، عروبة محمد حامد. (2014). **أثر التعلّم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية**، كلّية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

شهاب، عبد الله محمد حسن. (2020). تصورات معلّمي العلوم لفاعلية توظيف التعلّم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات**، مجلد (35) عدد (5).

شاهين، فاطمة عبد العليم. (2020). **التعلّم المدمج: تعريفاته، مميزاته، ونماذجه**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الصقرية، رابعة بنت محمد. (2020). أثر استخدام التعلّم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، مجلد (47)، عدد (1).

الصالح، لمياء إبراهيم. (2018). فاعلية التعلّم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلّم على تحصيل طالبات مقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مج (7)، ع (9).

الصالح، منى هادي. (2013). دراسة وتحليل تقانات التعلّم الإلكتروني، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (205)، المجلد الأول، العراق.

الطاهر، رشيدة وعطية، رضا. (2012). **جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد الحي، رمزي أحمد. (2010). **التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين**. (ط1)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله، ولاء صقر. (2014). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلّم الإلكتروني (دراسة تحليلية)، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.**

عبيدات، أحمد بلال فندي. (2013). **صعوبات تطبيق التعلّم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلّمين**، كلّية التجارة، جامعة الشرق الأوسط.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2013). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

العجمي، سارة علي حمد والعرفج، عبير محمد عبد اللطيف. (2018). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلّمات، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (7)، العدد (3).

العريني، سهام بنت عبد الرحمن. (2016). واقع استخدام معلّمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلّم المدمج، **مجلة عالم التربية**. مج (17)، ع (53).

عطار، عبد الله إسحاق. (2010). **أثر استخدام استراتيجية التعلّم المدمج على التحصيل لدى طلبة الكلّية الجامعية لدى جامعة ام القرى**، الكلّية الجامعية، جامعة ام القرى.

العمري، عبد المجيد. (2012). **مطالب استخدام التعلّم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلّمي العلوم بالمرحلة الثانوية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عمار، محمد عيد حامد. (2010). فاعلية استخدام التعلّم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طالب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه، **المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم**، مسقط، سلطنة عمان.

العنزي، عبد الله شطيط عايد. (2019). **واقع استخدام معلّمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلّمين والمديرين**، (رسالة ماجستير)، جامعة آل البيت، الأردن.

عياد، فؤاد، وصالحة، ياسر. (2010). فاعلية التعلّم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى، **مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (7)، العدد (2).

العازمي، فايز لافي. (2020). **فاعلية التعلّم المدمج لتدريس مادة تاريخ الكويت في التحصيل والاتجاهات لدي طلّاب الصف العاشر الثانوي في دولة الكويت**، كلّية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2018). **التعليم والتعليم الإلكتروني**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العاني، مزهر شعبان. (2015). **التعليم الإلكتروني التفاعلي**، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

الغنيم، حمد بن صالح بن عبد العزيز. (2016). فاعلية استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لطلّاب كلّية التربية، **المجلة العلمية لكلّية التربية**، جامعة أسيوط، مج (32)، ع (4).

غوادره، نضال. (2017). أثر توظيف التعليم المتمازج على تحصيل طلبة مناهج البحث لعلمي في كلّية التربية في جامعة الخليل، **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**.

الغامدي، خديجة علي مشرف. (2010). **فاعلية التعليم المدمج في إكساب مهارات وحدة العروض التقديمية لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.

الغامدي، علي بن مرزوق بن معيض. (2020). دور القيادة التربوية في بيئة التعلّم المدمج، كلّية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة كلّية التربية**، مج (20)، ع (4).

الغامدي، فوزيه عبد الرحمن. (2011). **أثر تطبيق التعلّم المدمج باستخدام نظام ادارة التعلّم بلاك بورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية**، جامعة الملك سعود، الرياض.

الفقي، عبد الإله إبراهيم. (2011). **التعلّم المدمج التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفهيد، تركي بن فيصل بن تركي. (2015). **واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي العلوم بمنطقة القصيم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّية التربية، جامعة أم القرى.

القحطاني، ظبية بنت جار الله فلاح. (2018). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلّم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط، **مجلة كلّية التربية**، العدد (177)، الجزء الأول.

قنيبي، عبير رشدي وزيادة، رنا أحمد ورشيد، ألاء محمد وصانوري، زينة وليد وظاهر، ازدهار محمد وقطينة، نسرين طلال. (2020). **جائحة "كوفيد-19": واقع التعليم الإلكتروني في السياق الفلسطيني من وجهة نظر المعلّمين.**

كنسارة، إحسان وعطار، عبد الله. (2011). **الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني**، مكة المكرمة: مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.

الكيلاني، تيسير. (2011). **استراتيجيات التعليم المدمج** (سلسلة إصدارات لشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلّم عن بعد)، عمان: مكتبة لبنان.

المجالي، وفاء بشير فالح. (2019). **درجة استخدام استراتيجية التعلّم المدمج لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسية في لواء وادي السر**، (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

محمود، سميح مصطفى. (2012). **التعليم الإلكتروني (E-LEARNING)**، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

محمود، مشيرة محمود أحمد. (2021). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، مجلد (3)، العدد (53)، كلّية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

المزين، سليمان حسين موسى. (2015). **معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات**، كلّية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مطير، رائد محمد حسن. (2015). **فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلّاب الصف الحادي عشر**، الجامعة الإسلامية، غزة.

معمر، منيرة بنت محمد حسن. (2012). **فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة**، كلّية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

المعيذر، ريم عبد الله. (2020). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات الكتابة البحثية لدى طالبات دبلوم التعلّم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ومستوى الرضا نحوه، **مجلة كلّية التربية جامعة وسهاج**، جزء (74).

النجار، حسن وصالحة، ياسر. (2008). تقويم محتوى بعض مساقات متطلبات الجامعة الإسلامية بغزة– المبنية على الوسائط فائقة التداخل– المدرجة ضمن بيئة "Moodle" جامعة الأقصى بغزة. **المؤتمر والمعرض الدولي الثاني حول التعلّم الإلكتروني وتجويد التعليم والتدريب**، جامعة البحرين، المنامة، البحرين.

النحيف، مجدي يوسف وحسن، هشام حسين. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم المدمج في تدريس مقررات التصميم بقسم الطباعة والنشر والتغليف بجامعة حلوان، **مجلة علوم وفنون –دراسات وبحوث**، (25)، (2)، 237–252.

الهدهود، نهلة عبد الرؤوف والحطامي، عبد الغني علي. (2017). **واقع التعليم المتمازج ومعيقات تنفيذه**، جامعة الدمام، وجامعة البحرين، السعودية، البحرين.

الهاجري، عبد الهادي عبد الله. (2020). فاعلية توظيف التعلّم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، **مجلة الأندلس**، جامعة حسيبة بن على، مجلد (6)، عدد (23).

الهاجري، ماجد. (2013). **اتجاهات الهيئة التدريسية والطلّاب نحو تطبيق التعليم الإلكتروني**، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

الهـادي، محمـد. (2011). **الـتعلّم الإلكترونـي المعاصـر (أبعـاد تصـميم وتطـوير برمجياتـه الإلكترونية).** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

وزارة التربية والتعليم. (2017). **قانون التربية والتعليم العام** رقم (8) لسنة 2017، وتعديلاته، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akoyunlu, P. (2011). **Student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles**, Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Garrison, R and Kanuka, H. (2004). **Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education**, University of Calgary, Alberta, Canada.

Heinze, A and Proctor, CT. (2004). **Reflections on the use of blended learning in education in a changing environment,** University of Salford, UK.

Mackay, S and Stockport, G. (2006). **Blended learning, classroom and e-learning**, The Business Review, Cambridge, 5(1), 82-88.

Mahdizadeh, H and Biemans, H and Mulder, M. (2008). **Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers**, Computers and Education, 15-142: (1) 51.

Norberg, A and Dziopan, C and Moscal, P. (2011). A Time Based Blended Learning Model, **the Horizon**, 19(3): 207-216.

Obringer, L. A. (2021) How E-learning Works, howstuffworks**, Asian Social Science and Humanities Research Journal,** 2(2):09-16

Oliver, M and Trigwell, K. (2005). **Can "blended learning" be recovered?** University College London, London, Greater London, United Kingdom.

Picciano, A, J. (2006). **Blended Learning: Implications for Growth and Access**, Hunter College of urban education, interactive education and technology, New York University.

Pleiko, A, M and Goodyear, P. (2007). **Research focus and methodological options in studies of student experiences in blended learning in higher education**, Institute of Teaching and Learning, Karslau F07, School of Education and Social Work, University of Sydney, Australia.

Proctor, C. (2003). **Blended learning in practice, in: education in a changing environment conference,** University of Salford, Salford, United Kingdom.

Sriwongkol, T. (2010). **Development of AAA Model for Blended Learning Based on The Philosophy of sufficiency Economy**, King Mingus Institute of Technology, North Bangkok.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. University of Calgary, Canada, **International Journal of E-Learning**, Volume (6), Issue (1).

Available from https://www.pcbs.gov.ps/statisticsIndicatorsTables.aspx?lang=ar&table_id=701 [Accessed on 20th August 2021]

Available from. http://www.moehe.gov.ps/news/news [Accessed on 2th December 2021]

Available from. https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=3832 [Accessed on 2th December 2021]

Available from. https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=9636 [Accessed on 2th January 2022]

Available from. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701 [Accessed on 2th January 2022]

ملاحق الرسالة

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكّمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

ج. كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

تحكيم بطاقة حصر

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي بعنوان: " **مستوى تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين والمديرين**". ولما كنتم من العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملحوظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقاييس الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراجها بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د. محمد عبد الإله الطيطي

بيانات المحكّم:

اسم المحكّم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

ولمعرفة البيئة المتوفّرة للتعليم المدمج تم عمل بطاقة حصر لمكونات بيئة التعلّم المدمج، وقد صممت البطاقة من جزأين، هي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من بطاقة حصر لمكونات بيئة التعليم المدمج.

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتّفق وحالتك:

A1	**الجنس**	**ذكر ( )** **أنثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس فأقلّ ( )** **دراسات عليا فأكثر ( )**
A3	**سنوات الخبرة**	**أقلّ من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )**
A4	**التخصص**	**علوم إنسانية ( )** **علوم طبيعية ( )**
A5	**موقع المدرسة**	**مدينة ( )** **قرية ( )** **مخيم ( )**
A6	**الوظيفة**	**معلّم ( )** **مدير ( )**

وقد صيغت فقرات الأداة في صورتها الأولية (51) فقرة، موزّعة في (3) مجالات، وهي:

المجال الأول: مكونات البيئة المدرسية التقليدية.

المجال الثاني: مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية.

المجال الثالث: مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية.

علماً أن الإجابة على الفقرات ستكون وفقاً للمقياس على النحو الآتي:

المكونات	**العدد**	**الحالة**		**مدى توافرها**	
		متوافرة	غير متوافرة	قابلة للاستخدام	غير قابلة للاستخدام

الجزء الثاني:

بطاقة حصر: وهي عبارة عن بطاقة لجمع معلومات أو بيانات في موضوع معين، بهدف معرفة مدى توافرها، وطرق الإفادة منها.

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: مكونات البيئة المدرسية التقليدية								
1.	تتوفّر القاعات الصفية التعليمية الكافية والمناسبة للتعلم.							
2.	يتوفّر مختبر حاسوب مناسب.							
3.	يتوفّر مختبر علوم مناسب.							
4.	تتوفّر مكتبة مدرسية مناسبة.							
5.	تتوفّر الكتب المدرسية بشكل كاف.							
6.	تتوفّر أدلّة كافية ومناسبة للمعلّمين.							
المجال الثاني: مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية.								
7.	تتوفّر قاعات تعليمية مجهزة بوسائل التواصل الرقمية.							
8.	تتوفّر أجهزة حاسوب كافية لعدد الطلبة.							
9.	يتوفّر جهاز حاسوب خاص بالمدير.							
10.	تتوفّر أجهزة حاسوب كافية لكلّ معلم.							
11.	تتوفّر أجهزة لاب توب .							
12.	تتوفّر شبكة إنترنت مناسبة من حيث السرعة والجودة.							
13.	يتوفّر جهاز حاسوب داخل المكتبة.							
14.	تتوفّر طابعة.							
15.	تتوفّر وسائل تعليمية إلكترونية.							
16.	يتوفّر جهاز العرض (smart projector)							
17.	يتوفّر جهاز العرض (lcd).							
18.	تتوفّر سبورة تفاعلية.							
19.	يتوفّر تلفاز.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
20.	يتوفّر فيديو.							
21.	تتوفّر أسطوانات فيديو (cd).							
22.	تتوفّر قنوات تعليمية تفاعلية.							
23.	تتوفّر مقررات إلكترونية.							
24.	يتوفّر جهاز ماسح ضوئي (سكنر).							
25.	تتوفّر كاميرا بهدف توثيق النشاطات التعليمية الإلكترونية.							
المجال الثالث: مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية.								
26.	تتوفّر كتب مدرسية.							
27.	تتوفّر تجارب علمية مصورة.							
28.	تتوفّر دروس تفاعلية.							
29.	تتوفّر برمجيات تعليمية.							
30.	تتوفّر منصة تعليمية تفاعلية.							
31.	يتوفّر كتب إلكترونية.							
32.	تتوفّر وحدات تعليمية تدعم تعلم الطلبة.							
33.	يتوفّر بنك أسئلة.							
34.	يتوفّر عروض تقدمية.							
35.	يتوفّر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات الطلبة والمعلّمين.							
36.	تتوفّر حصص مسجلة ومصورة يستطيع الطلبة الرجوع إليها.							
37.	تتوفّر مكتبة إلكترونية.							
38.	تتوفّر قاعدة بيانات.							
39.	تتوفّر أوراق عمل.							
40.	يتوفّر سجلّات متابعة الطلبة.							
41.	يتوفّر التشكيلات المدرسية.							
42.	يتوفّر برنامج الحصص النظامي.							
43.	يتوفّر برنامج الحصص الافتراضي.							
44.	يتوفّر البريد الإلكتروني.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
45.	تتوفّر البرمجيات الإلكترونية.							
46.	يتوفّر نظام الاختبار الإلكتروني.							
47.	يتوفّر نظام الأنشطة الإلكترونية.							
48.	يتوفّر نظام تقييم إلكتروني.							
49.	يتوفّر نظام إدارة المحتوى.							
50.	يتوفّر نظام المتابعة الإلكترونية.							
51.	يتوفّر نظام التقويم الإلكتروني.							

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي بعنوان: " **تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين والمديرين**". ولما كنتم من العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملحوظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقاييس الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراجها بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د. محمد عبد الإله الطيطي

بيانات المحكّم:

اسم المحكّم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

وقد صممت الاستبانة من جزأين، هي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من مقياس تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج.

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) أنثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس فأقل ( ) دراسات عليا فأكثر ( )**
A3	**سنوات الخبرة**	**أقل من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )**
A4	**التخصص**	**علوم إنسانية ( ) علوم طبيعية ( )**
A5	**موقع المدرسة**	**مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )**
A6	**عدد الدورات الحاسوبية**	**أقل من دورتين ( ) من 2 إلى 5 ( ) أكثر من 5 دورات ( )**

وقد صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية (70) فقرة، موزّعة في (3) مجالات، علماً أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

موافق بشدّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدّة
5	4	3	2	1

الجزء الثاني: مقياس إدارة برامج التعلّم المدمج.

التعلّم المدمج اصطلاحاً: التعلّم المدمج اصطلاحاً: هو الأسلوب الذي يجمع بين أفضل خصائص التعلّم الإلكتروني والتعلّم وجهاً لوجه لتصميم المقررات التعليمية، وهو بذلك يبني منهما تجربة تعلّم أكثر فاعلية للمتعلّمين (الفقي، 2011).

وتَعرف الباحثة التعلّم المدمج إجرائياً: نوع من أنواع التعليم يستخدم فيه الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم الوجاهي، بحيث يقدّم المحتوى التعليمي بأفضل الطرق، وبأكثر من أسلوب، وأكثر من وسيلة، وبأقلّ تكلفة ممكنة، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة وطبيعة المحتوى.

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المجال الإداري								
1.	توفّر برامج التعلّم المدمج برنامجا للحصص الإلكترونية وفق معلومات دقيقة.							
2.	تراعي برامج التعلّم المدمج أولوية للمواد الأساسية .							
3.	تراعي برامج التعلّم المدمج الفترة الزمنية بين الحصص في إعداد الجدول.							
4.	تحدد برامج التعلّم المدمج احتياجات المعلّمين والطلبة.							
5.	تحدد برامج التعلّم المدمج الأهداف المتعلّقة بالتعلّم المدمج.							
6.	تتوفّر البنية التحتية اللازمة لعملية التعلّم المدمج.							
7.	يمتاز التعلّم المدمج بالتنسيق بين أطراف العملية التعليمية والتعلّمية.							
8.	تنسق برامج التعلّم المدمج بين الموارد البشرية داخل المدرسة وخارجها بما يكفل تنفيذ خطّة التعلّم المدمج.							
9.	تمتاز برامج التعلّم المدمج بعرضها للمواقف التعليمية التي تتوافق مع المنهاج.							
10.	توفّر برامج التعلّم المدمج مصادر ومواقع التعلّم المناسبة للمحتوى.							
11.	توفّر برامج التعلّم المدمج تعليمات واضحة بداية كلّ موقف.							
12.	توزع برامج التعلّم المدمج الزمن بشكل يتناسب مع الفعاليات والأنشطة.							
13.	تتيح برامج التعلّم المدمج التسلسل في عرض المحتوى.							
14.	توفّر برامج التعلّم المدمج طرقاً للمقارنة بين							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	النتائج والأهداف المرصودة.							
15.	توفّر برامج التعلّم المدمج سجلات لمتابعة الطلبة.							
16.	توفر برامج التعلّم المدمج آليات واضحة لإدارة العملية التعليمية التعلّمية.							
المجال الثاني: تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المجال الأكاديمي								
17.	توظّف برامج التعلّم المدمج الألعاب الإلكترونية.							
18.	توظّف برامج التعلّم المدمج المصادر التعليمية التعلّمية المختلفة.							
19.	توظّف برامج التعلّم المدمج تطبيقات الأوفس في عرض المحتوى.							
20.	تنظّم برامج التعلّم المدمج مجموعات عمل للطلبة أثناء اللقاء.							
21.	تحرص برامج التعلّم المدمج على مشاركة الطلبة كافة.							
22.	تقدّم برامج التعلّم المدمج تدريبات تعليمية للطلبة باستخدام طريقة الحوار عبر شبكة الانترنت والطرق الوجاهية.							
23.	تتيح برامج التعلّم المدمج التسلسل في عرض المحتوى.							
24.	توفّر برامج التعلّم المدمج التنوع في مستويات الأسئلة.							
25.	توظّف برامج التعلّم المدمج توزيع الأنشطة والتدريبات التعليمية بشكل متوازن.							
26.	تفعل برامج التعلّم المدمج مهمات الطلبة البيتية.							
27.	توزع برامج التعلّم المدمج عناصر المحتوى							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	بين التعلّم الوجاهي والإلكتروني.							
28.	تعمل برامج التعلّم المدمج على تحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى تتخلله الوسائط المتعددة.							
29.	تراعي برامج التعلّم المدمج استراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى.							
30.	توفر برامج التعلّم المدمج رابط الموقف التعليمي للطلبة قبل الموعد بوقت كاف.							
31.	تتيح برامج التعلّم المدمج للطلبة الفرصة للتفكير والاستنتاج.							
32.	توفر برامج التعلّم المدمج فرصا للطلبة لتوظيف خبراتهم التعليمية ضمن سياقات حياتية.							
33.	تراعي برامج التعلّم المدمج الفروق الفردية بين الطلبة.							
34.	تشجع برامج التعلّم المدمج الطلبة على الانخراط في التعلّم بأشكاله.							
35.	توفّر برامج التعلّم المدمج مقررات دراسية مناسبة للتعلم بأشكاله المختلفة.							
36.	تتيح برامج التعلّم المدمج للقائمين على العملية التعليمية التعلّمية فرصا للمتابعة والتقييم.							
37.	تفعل برامج التعلّم المدمج دور المجتمع المحلي.							
38.	توظّف برامج التعلّم المدمج آليات تقويم مختلفة لتعلم الطلبة.							
39.	توفّر برامج التعلّم المدمج تغذية راجعة للطلبة.							
40.	توفّر برامج التعلّم المدمج تغذية راجعة							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	للمعلّمين حول تعلم الطلبة.							
41.	توفّر برامج التعلّم المدمج تغذية راجعة للمعلّمين حول أدائهم.							
42.	تضمن برامج التعلّم المدمج الحصة الصفية بالمواقع التعليمية ذات العلاقة بالمادة الدراسية.							
43.	توظّف برامج التعلّم المدمج مصادر التعلّم الإلكترونية إلى جانب الحصص والدروس الوجاهية.							
44.	تعزز برامج التعلّم المدمج مشاركة الطلبة في الحصة.							
45.	تتنوع أساليب التعزيز في برامج التعليم المدمج.							
46.	تعتمد برامج التعلّم المدمج التعزيز اللفظي أثناء الموقف التعليمي.							
47.	توفّر برامج التعلّم المدمج سجلاً لمتابعة الطلبة باستمرار.							
48.	توظّف برامج التعلّم المدمج نماذج التقويم الإلكترونية والتقليدية في التقويم الصفي.							
49.	توفّر برامج التعلّم المدمج نظاماً لمتابعة مهمات الطلبة البيتية.							
50.	توفّر برامج التعلّم المدمج مصادر تعلّم مختلفة للطلبة.							
51.	تسهم برامج التعلّم المدمج بتوفير مصدر تعليمي مرفق بأداة تقويم.							
52.	يوفّر التعلّم المدمج برنامجاً لتدريب المعلّمين بناء على نتائج تحصيل الطلبة.							
53.	عززت برامج التعلّم المدمج مهارات التعلّم الذاتي لدى الطلبة.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
54.	مكّنت برامج التعلّم المدمج الطلبة من امتلاك المهارات التكنولوجية الحديثة.							
55.	وفّرت برامج التعلّم المدمج أنشطة تعليمية راعت الفروق الفردية بين الطلبة.							
56.	مكّنت برامج التعلّم المدمج من بناء شخصية الطلبة في الجوانب المعرفية.							
57.	عززت برامج التعلّم المدمج الجوانب المهاراتية لدى الطلبة.							
58.	نمت برامج التعلّم المدمج روح التعاون بين الطلبة.							
المجال الثالث: تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج في المجال الخدماتي								
59.	توفّر الجهات الرسمية المختصة تدريباً كافياً للمعلّمين ومديري المدارس قبل البدء بتنفيذ برامج التعلّم المدمج.							
60.	توفّر الجهات الرسمية المختصة البنية التحتية المناسبة للتعلم المدمج.							
61.	توفّر الجهات المختصة المرافق المدرسية المناسبة للتعلّم المدمج.							
62.	توفّر الجهات المختصة المقررات الدراسية المناسبة للتعلّم المدمج بنوعيه: الوجاهي، والإلكتروني.							
63.	توفّر الجهات الرسمية المختصة أدلة التعلّم المناسبة للتعلّم المدمج.							
64.	توفّر الجهات المختصة شبكة انترنت فعالة ومناسبة لبيئة التعلّم المدمج.							
65.	توفّر الجهات الرسمية عدداً كافياً من الأجهزة للمعلّمين خلال فترة التعلّم المدمج.							
66.	توفّر الجهات الرسمية الصيانة الدورية							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	للأجهزة خلال فترة التعلّم المدمج.							
67.	توفّر الجهات الرسمية مصادر تعلّم مناسبة للتعلّم المدمج.							
68.	توفّر الجهات الرسمية بنك أسئلة مناسباً للتعلّم المدمج.							
69.	توفّر الجهات الرسمية أوراق عمل مناسبة للتعلم المدمج.							
70.	توفّر الجهات الرسمية اختبارات تحصيلية لتقييم أداء الطلبة.							

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	د. محمود زياد	أستاذ مساعد	فلسفة	وزارة التربية والتعليم
2	د. سهير قاسم	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس	وزارة التربية والتعليم
3	د. رولى الرمحي	محاضر	مناهج علوم وأساليب	بير زيت+ مديرية
4	أ. د. خالد القرواني	أستاذ	الإدارة التربوية	القدس المفتوحة
5	د. راتب محمود أبو رحمة	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي	القدس المفتوحة
6	أ. د. يحيى ندى	أستاذ	إدارة	القدس المفتوحة
7	د. معتصم مصلح	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	القدس المفتوحة
8	د. عبد عطا الله حمايل	أستاذ مشارك	أصول التربية	القدس المفتوحة
9	د. جمال بحيص	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	القدس المفتوحة
10	أ. د. محمد شاهين	أستاذ	الإرشاد النفسي	القدس المفتوحة

الملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

بطاقة حصر

المدير المحترم / المديرة المحترمة

المعلّم المحترم/ المعلّمة المحترمة,,,

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي بعنوان: "**مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين والمديرين**". ولتحقيق أهداف الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم: بطاقة الحصر، والتي تتكون من جزأين: الأول، ويتضمن بيانات شخصية وعامة، والثاني، مقياس لحصر مكونات بيئة التعليم المدمج.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومساعدتكم للإجابة عن فقرات الأداة، وكلّي ثقة بأن تتم الإجابة بدقّة، وصدق، وأمانة، وموضوعية عن جميع فقرات بطاقة الحصر لأهمية الدراسة ونتائجها. علماً أنه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د. محمد عبد الإله الطيطي

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتّفق وحالتك:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) أنثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس فأقلّ ( ) دراسات عليا فأكثر ( )**
A3	**سنوات الخبرة**	**أقلّ من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )**
A4	**التخصص**	**علوم إنسانية ( ) علوم طبيعية ( )**
A5	**موقع المدرسة**	**مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )**
A6	**الوظيفة**	**مدير ( ) معلم ( )**

الجزء الثاني:

بطاقة حصر: وهي عبارة عن بطاقة لجمع معلومات أو بيانات في موضوع معين، بهدف معرفة مدى توافرها، وطرق الإفادة منها.

الرقم	الفقرة	متوفّر ومفعل	متوفّر وغير مفعل	غير متوفّر
المجال الأول: مكونات البيئة المدرسية التقليدية				
1.	تتوافر القاعات الصفية التعليمية التي تناسب عدد الطلبة.			
2.	يتوافر مختبر حاسوب فيه أجهزة كافية لعدد الطلبة.			
3.	يتوافر مختبر علوم متطور ضمن المواصفات الحديثة.			
4.	تتوافر مكتبة مدرسية تضم كتباً بشكل كاف .			
5.	تتوافر أدلة تخدم المحتوى التعليمي.			
المجال الثاني: مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية				
6.	تتوافر قاعات تعليمية مجهزة بوسائل التواصل الرقمية.			
7.	يتوافر جهاز حاسوب خاص بالمدير.			
8.	تتوافر أجهزة حاسوب محمول كافية للمعلّمين.			
9.	تتوافر شبكة إنترنت ذات جودة عالية.			
10.	تتوافر طابعة يستفيد منها المعلّمون والإدارة.			
11.	تتوافر وسائل تعليمية إلكترونية (صور، فيديوهات، ...).			
12.	يتوافر جهاز العرض (smart projector).			
13.	يتوافر جهاز العرض (ICD).			
14.	تتوافر سبورة تفاعلية.			

15.	يتوافر جهاز تلفاز حديث.			
16.	يتوافر جهاز فيديو مع إسطوانات.			
17.	تتوافر قنوات تعليمية تفاعلية.			
18.	تتوافر مقررات إلكترونية.			
19.	يتوافر جهاز ماسح ضوئي (Scaner).			
20.	تتوافر كاميرا بهدف توثيق النشاطات التعليمية الإلكترونية.			
المجال الثالث: مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية				
21.	تتوافر تجارب علمية مصورة.			
22.	تتوافر دروس تفاعلية.			
23.	تتوافر برمجيات تعليمية.			
24.	تتوافر منصة تعليمية تفاعلية تشرف عليها وزارة التربية والتعليم.			
25.	تتوافر وحدات تعليمية تدعم تعلّم الطلبة.			
26.	يتوافر بنك أسئلة محكّم من قبل فريق من وزارة التربية والتعليم.			
27.	تتوافر عروض تقديمية محكّمة.			
28.	يتوافر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات الطلبة.			
29.	يتوافر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات المعلّمين.			
30.	تتوافر حصص مسجلة يستطيع الطلبة الرجوع إليها.			
31.	تتوافر مكتبة إلكترونية.			
32.	تتوافر قاعدة بيانات حول نتائج الطلبة.			
33.	تتوافر أوراق عمل تثري المحتوى التعليمي.			
34.	تتوافر سجلّات متابعة الطلبة أكاديمياً.			
35.	يتوافر برنامج الحصص الوجاهي.			
36.	يتوافر برنامج الحصص الافتراضي.			
37.	يتوافر البريد الإلكتروني خاص بكلّ مدرسة.			
38.	تتوافر البرمجيات الإلكترونية.			
39.	يتوافر نظام الاختبار الإلكتروني.			
40.	يتوافر نظام الأنشطة الإلكترونية.			
41.	يتوافر نظام تقييم إلكتروني.			
42.	يتوافر نظام إدارة المحتوى.			
43.	يتوافر نظام المتابعة الإلكترونية.			

انتهت البطاقة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الاستبانة

المعلّم المحترم/ المعلّمة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي بعنوان: " **مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين**". ولتحقيق أهداف الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم: هذه الاستبانة، والتي تتكون من جزأين: الأول، ويتضمن بيانات شخصية وعامة، والثاني، مقياس لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومساعدتكم لملء فقرات الاستبانة، وكلّي ثقة بأن تتم الإجابة بدقّة، وصدق، وأمانة، وموضوعية عن جميع فقرات الاستبانة لأهمية الدراسة ونتائجها. علماً أنه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د. محمد عبد الإله الطيطي

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
A2	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقلّ ( ) ماجستير فأعلى ( )
A3	سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات( )
A4	التخصص	علوم إنسانية ( ) علوم طبيعية ( )
A5	موقع المدرسة	مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )
A6	عدد الدورات الحاسوبية	أقلّ من دورتين ( ) من 2 إلى 5 ( ) أكثر من 5 دورات ( )

الجزء الثاني: استبانة تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج.

التعليم المدمج: طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدي وبين أنماط التعليم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة وخارجها. (حسن، 2010)

التعليم المدمج: نظام تعليمي متكامل يجمع بين التعليم الإلكتروني والأسلوب التقليدي في التعليم؛ بحيث لا يرتبط بالزمان والمكان، ويوظّف التقنيات الحديثة، ووسائل الاتّصال، وبرامج الحاسوب في خدمة العملية التعليمية. (أبو الروس، 2015)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
أولا: البعد الإداري						
1.	اختارت وزارة التربية والتعليم التطبيقات الحاسوبية الأكثر ملاءمة لتنفيذ عملية التعليم المدمج بما يتوافق مع الظروف الفلسطينية.					
2.	وفّرت وزارة التربية والتعليم منصات إلكترونية لمتابعة دوام الموظّفين والطلبة في المديريات والمدارس خلال فترة التعليم المدمج.					
3.	تابعت وزارة التربية والتعليم تنفيذ الحصص الافتراضية ضمن برامج التعليم المدمج.					
4.	قيمت وزارة التربية والتعليم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس وفق أشكاله (الوجاهية، التعاقبية، الافتراضية).					
5.	عملت مديرية التربية والتعليم على نشر ثقافة التعليم المدمج في المجتمعات الفلسطينية من خلال وسائل الإعلام المتنوعة.					
6.	هيأت مديرية التربية والتعليم الهيئة الإدارية في المدرسة لإدارة برامج التعليم المدمج من خلال الدورات التدريبية.					
7.	قدمت مديرية التربية والتعليم الدعم الإداري والفني					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	حول إدارة تقنيات التعليم المدمج.					
8.	تابعت مديرية التربية والتعليم أعمال الهيئة الإدارية والتدريسية بشكل يومي وفق أسس علمية واضحة تخدم إدارة برامج التعليم المدمج.					
9.	قدمت مديرية التربية والتعليم تغذية راجعة حول أداء إدارة البرامج التعليمية في ضوء برامج التعليم المدمج في المدارس بشكل دوري.					
10.	قسمت الإدارة المدرسية الطلبة في برامج تعليمية وفق برامج التعليم المدمج.					
11.	وضعت الإدارة المدرسية برنامجاً للحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) وفق التعليمات الإدارية لبرامج التعليم المدمج.					
12.	نسقت الإدارة المدرسية مع المشرفين التربويين المتخصصين لمتابعة إدارة المعلّمين للمواقف التعليمية وفق برامج التعليم المدمج.					
13.	تابعت الإدارة المدرسية حضور الطلبة وغيابهم في مختلف فعاليات برامج التعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).					
14.	تابعت الإدارة المدرسية عملية وصول الطلبة للمصادر التعليمية التعلّمية خلال فترة التعليم المدمج.					
15.	تابعت الإدارة المدرسية رصد علامات الطلبة إلكترونياً على منصة e-school.					
16.	قيمت الإدارة المدرسية أداء المعلّمين خلال عملية التعليم المدمج وفق نماذج تقييم تتناسب مع برامج التعليم المدمج.					
ثانيا: البعد الأكاديمي						
17.	أقرت وزارة التربية والتعليم الإطار الرسمي للتعليم المدمج في (المديريات، والمدارس).					
18.	وفّرت وزارة التربية والتعليم كادراً مدرباً للدعم الفني في (المديريات والمدارس) لتعليم مدمج فاعل.					
19.	أقرت وزارة التربية والتعليم الرزم التعليمية للعمل بها					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	ضمن إطار التعليم المدمج.					
20.	اعتمدت وزارة التربية والتعليم أسس التقويم العامة للتعليم المدمج (الوجاهي، والتعاقبي، والافتراضي) في المدارس بداية العام الدراسي.					
21.	نوعت وزارة التربية والتعليم في آليات التقويم انسجاماً مع التعليم المدمج.					
22.	طورت وزارة التربية والتعليم برامج التعليم المدمج وفق التغذية الراجعة من الميدان.					
23.	أقرت مديرية التربية والتعليم البرامج المدرسية للتعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) بداية العام الدراسي.					
24.	تابعت مديرية التربية والتعليم آليات التقويم التي تفعلها المدرسة في تقويم تعلم الطلبة خلال العمل بالتعليم المدمج.					
25.	أتاحت الإدارة المدرسية للمعلّم فرصة التخطيط للمواقف التعليمية وفق برامج التعليم المدمج قبل بداية العام الدراسي.					
26.	وفّرت الإدارة المدرسية فرصة للتدريب على منصات التعلّم الإلكتروني قبل الخوض في عملية التعليم المدمج.					
27.	وفّرت الإدارة المدرسية فرصا للدمج المهني داخل المدرسة (مجتمع تعلم مهني) ضمن برامج التعليم المدمج.					
28.	وظّفت الإدارة المدرسية مصادر التعلّم المختلفة في الحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).					
29.	وفّرت الإدارة المدرسية فرصا للطلبة لتوظيف خبراتهم التعليمية ضمن سياقات حياتية من خلال برامج التعليم المدمج.					
30.	أشركت الإدارة المدرسية أولياء الأمور في النشاطات الداعمة للمنهاج أثناء التعليم المدمج.					
31.	تابعت الإدارة المدرسية ما يقدمه المعلّمون من خبرات تعليمية تعلّمية للطلبة تراعي الفروق الفردية					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	ضمن برامج التعليم المدمج.					
32.	أتاحت الإدارة المدرسية فرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للتعلّم أسوة بأقرانهم ضمن برامج التعليم المدمج.					
33.	شجعت الإدارة المدرسية الطلبة على الانخراط في برامج التعليم المدمج بأشكاله المختلفة (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).					
34.	فعلت الإدارة المدرسية صفحتها الإلكترونية ومنصات التعلّم المختلفة للتواصل مع المعلّمين والطلبة وأولياء أمورهم خلال فترة التعليم المدمج.					
35.	تابعت الإدارة المدرسية التغذية الراجعة التي يقدمها المعلّمون للطلبة فردياً أو جماعياً أثناء التعليم المدمج.					
36.	قدّمت الإدارة المدرسية تقريراً مفصلاً حول الأداء الأكاديمي والاجتماعي والنفسي لأولياء الأمور حول أداء الطلبة في فترة التعليم المدمج.					
ثالثا: البعد الخدماتي						
37.	وفّرت وزارة التربية والتعليم المقررات الدراسية الإلكترونية اللازمة للتعليم المدمج.					
38.	وفّرت وزارة التربية والتعليم مصادر تعلم تراعي برامج التعليم المدمج بشكل متكامل.					
39.	قيمت وزارة التربية والتعليم الخدمات التي توفّرها مديرية التربية والتعليم للمدارس في فترة التعليم المدمج.					
40.	وفّرت مديرية التربية والتعليم البنية التحتية المناسبة للتعليم المدمج.					
41.	وفّرت مديرية التربية والتعليم الصيانة الدورية للحواسيب والأجهزة المتّصلة بها التي تتلاءم مع برامج التعليم المدمج.					
42.	صادقت مديرية التربية والتعليم على نتائج الطلبة نهاية العام الدراسي ضمن إطار التعليم المدمج.					
43.	وفّرت الإدارة المدرسية المرافق المدرسية (الغرف،					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	مختبر العلوم، ومختبر الحاسوب، ومكتبة) المناسبة لبيئة التعليم المدمج.					
44.	وفرت الإدارة المدرسية أدوات لقياس تحصيل الطلبة تتناسب مع برامج التعليم المدمج.					
45.	وفرت الإدارة المدرسية بيئة مناسبة للطلبة أثناء عقد الاختبارات التحصيلية وجاهياً في نهاية العام الدراسي.					

انتهت الاستبانة

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

بطاقة حصر

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

المعلّم المحترم/ المعلّمة المحترمة,,, المدير المحترم / المديرة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي بعنوان: " **تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين والمديرين**". ولتحقيق أهداف الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم بطاقة حصر التي تتكون من جزأين: الأول يتضمن بيانات شخصية وعامة، والثاني مقياس لحصر مكونات بيئة التعليم المدمج.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومساعدتكم للإجابة عن فقرات الأداة، وكلّي ثقة بأن تتم الإجابة بدقة، وصدق، وأمانة، وموضوعية عن جميع فقرات بطاقة الحصر لأهمية الدراسة ونتائجها. علما أنه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د. محمد عبد الإله الطيطي

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) أنثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس فأقلّ ( ) دراسات عليا فأكثر ( )**
A3	**سنوات الخبرة**	**أقلّ من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )**
A4	**التخصص**	**علوم إنسانية ( ) علوم طبيعية ( )**
A5	**موقع المدرسة**	**مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )**
A6	**الوظيفة**	**مدير ( ) معلّم ( )**

الجزء الثاني:

بطاقة حصر: وهي عبارة عن بطاقة لجمع معلومات أو بيانات في موضوع معين، بهدف معرفة مدى توافرها، وطرق الإفادة منها.

الرقم	الفقرة	متوفّر ومفعل	متوفّر وغير مفعل	غير متوفّر
المجال الأول: البيئة المدرسية التقليدية				
.1	تتوافر القاعات الصفية التعليمية التي تناسب عدد الطلبة.			
.2	يتوافر مختبر حاسوب فيه أجهزة كافية لعدد الطلبة.			
.3	يتوافر مختبر علوم متطور ضمن المواصفات الحديثة.			
.4	تتوافر مكتبة مدرسية تضم كتباً بشكل كاف .			
.5	تتوافر أدلّة تخدم المحتوى التعليمي.			
المجال الثاني: مكونات البيئة المدرسية الإلكترونية				
.6	تتوافر قاعات تعليمية مجهزة بوسائل التواصل الرقمية.			
.7	يتوافر جهاز حاسوب خاص بالمدير.			
.8	تتوافر أجهزة حاسوب محمول كافية للمعلّمين.			

9.	تتوافر شبكة إنترنت ذات جودة عالية.			
10.	تتوافر طابعة يستفيد منها المعلّمون والإدارة.			
11.	تتوافر وسائل تعليمية إلكترونية (صور، فيديوهات، ...).			
12.	يتوافر جهاز العرض (smart projector).			
13.	يتوافر جهاز العرض (ICD).			
14.	تتوافر سبورة تفاعلية.			
15.	يتوافر جهاز تلفاز حديث.			
16.	يتوافر جهاز فيديو مع إسطوانات.			
17.	تتوافر قنوات تعليمية تفاعلية.			
18.	تتوافر مقررات إلكترونية.			
19.	يتوافر جهاز ماسح ضوئي (Scaner).			
20.	تتوافر كاميرا بهدف توثيق النشاطات التعليمية الإلكترونية.			
المجال الثالث: مكونات بوابة الوزارة الإلكترونية				
21.	تتوافر تجارب علمية مصورة.			
22.	تتوافر دروس تفاعلية.			
23.	تتوافر برمجيات تعليمية.			
24.	تتوافر منصة تعليمية تفاعلية تشرف عليها وزارة التربية والتعليم.			
25.	تتوافر وحدات تعليمية تدعم تعلّم الطلبة.			
26.	يتوافر بنك أسئلة محكّم من قبل فريق من وزارة التربية والتعليم.			

27.	تتوافر عروض تقديمية محكّمة.			
28.	يتوافر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات الطلبة.			
29.	يتوافر التدريب الإلكتروني بناء على احتياجات المعلّمين.			
30.	تتوافر حصص مسجلة يستطيع الطلبة الرجوع إليها.			
31.	تتوافر مكتبة إلكترونية.			
32.	تتوافر قاعدة بيانات حول نتائج الطلبة.			
33.	تتوافر أوراق عمل تثري المحتوى التعليمي.			
34.	تتوافر سجلات متابعة الطلبة أكاديميا.			
35.	يتوافر برنامج الحصص الوجاهي.			
36.	يتوافر برنامج الحصص الافتراضي.			
37.	يتوافر البريد الإلكتروني خاص بكلّ مدرسة.			
38.	تتوافر البرمجيات الإلكترونية.			
39.	يتوافر نظام الاختبار الإلكتروني.			
40.	يتوافر نظام الأنشطة الإلكترونية.			
41.	يتوافر نظام تقييم إلكتروني.			
42.	يتوافر نظام إدارة المحتوى.			
43.	يتوافر نظام المتابعة الإلكترونية.			

انتهت البطاقة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

استبانة

المعلّم المحترم/ المعلّمة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي بعنوان: "**مستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلّمين**". ولتحقيق أهداف الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم هذه الاستبانة، التي تتكون من جزأين: الأول يتضمن بيانات شخصية وعامة، والثاني يمثّل مقياساً لمستوى تقويم إدارة برامج التعليم المدمج.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومساعدتكم لملء فقرات الاستبانة، وكلي ثقة بأن يتم الإجابة بدقة وصدق وأمانة وموضوعية عن جميع فقرات الاستبانة لأهمية الدراسة ونتائجها. علما أنه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: إيمان محمود محمد قاسم

بإشراف: أ. د. محمد عبد الإله الطيطي

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتّفق وحالتك:

A1	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
A2	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقلّ ( ) ماجستير فأعلى ( )
A3	سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات( )
A4	التخصص	علوم إنسانية ( ) علوم طبيعية ( )
A5	موقع المدرسة	مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )
A6	عدد الدورات الحاسوبية	أقلّ من دورتين ( ) من 2 إلى 5 ( ) أكثر من 5 دورات ( )

الجزء الثاني: استبانة تقويم إدارة برامج التعلّم المدمج.

التعليم المدمج: طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدي وبين أنماط التعليم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة وخارجها. (حسن، 2010)

التعليم المدمج: نظام تعليمي متكامل يجمع بين التعليم الإلكتروني والأسلوب التقليدي في التعليم؛ بحيث لا يرتبط بالزمان والمكان، ويوظف التقنيات الحديثة، ووسائل الاتصال، وبرامج الحاسوب في خدمة العملية التعليمية. (أبو الروس، 2015)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
أولا: البعد الإداري						
1.	اختارت وزارة التربية والتعليم التطبيقات الحاسوبية الأكثر ملاءمة لتنفيذ عملية التعليم المدمج بما يتوافق مع الظروف الفلسطينية.					
2.	وفّرت وزارة التربية والتعليم منصات إلكترونية لمتابعة دوام الموظّفين والطلبة في المديريات والمدارس خلال فترة التعليم المدمج.					
3.	تابعت وزارة التربية والتعليم تنفيذ الحصص الافتراضية ضمن برامج التعليم المدمج.					
4.	قيمت وزارة التربية والتعليم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس وفق أشكاله (الوجاهية، التعاقبية، الافتراضية).					
5.	عملت مديرية التربية والتعليم على نشر ثقافة التعليم المدمج في المجتمعات الفلسطينية من خلال وسائل الإعلام المتنوعة.					
6.	هيأت مديرية التربية والتعليم الهيئة الإدارية في المدرسة لإدارة برامج التعليم المدمج من خلال الدورات التدريبية.					
7.	قدمت مديرية التربية والتعليم الدعم الإداري					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	والفني حول إدارة تقنيات التعليم المدمج.					
8.	تابعت مديرية التربية والتعليم أعمال الهيئة الإدارية والتدريسية بشكل يومي، وفق أسس علمية واضحة تخدم إدارة برامج التعليم المدمج.					
9.	قدمت مديرية التربية والتعليم تغذية راجعة حول أداء إدارة البرامج التعليمية في ضوء برامج التعليم المدمج في المدارس بشكل دوري.					
10.	قسمت الإدارة المدرسية الطلبة في برامج تعليمية وفق برامج التعليم المدمج.					
11.	وضعت الإدارة المدرسية برنامجاً للحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) وفق التعليمات الإدارية لبرامج التعليم المدمج.					
12.	نسقت الإدارة المدرسية مع المشرفين التربويين المتخصصين لمتابعة إدارة المعلّمين للمواقف التعليمية وفق برامج التعليم المدمج.					
13.	تابعت الإدارة المدرسية حضور الطلبة وغيابهم في مختلف فعاليات برامج التعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).					
14.	تابعت الإدارة المدرسية عملية وصول الطلبة للمصادر التعليمية التعلّمية خلال فترة التعليم المدمج.					
15.	تابعت الإدارة المدرسية رصد علامات الطلبة إلكترونياً على منصة e-school.					
16.	قيمت الإدارة المدرسية أداء المعلّمين خلال عملية التعليم المدمج وفق نماذج تقييم تتناسب مع برامج التعليم المدمج.					
ثانيا: البعد الأكاديمي						
17.	أقرت وزارة التربية والتعليم الإطار الرسمي للتعليم المدمج في (المديريات، والمدارس).					
18.	وفّرت وزارة التربية والتعليم كادراً مدرباً للدعم الفني في (المديريات والمدارس) لتعليم مدمج					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	فاعل.					
19.	أقرت وزارة التربية والتعليم الرزم التعليمية للعمل بها ضمن إطار التعليم المدمج.					
20.	اعتمدت وزارة التربية والتعليم أسس التقويم العامة للتعليم المدمج (الوجاهي، والتعاقبي، والافتراضي) في المدارس بداية العام الدراسي.					
21.	نوعت وزارة التربية والتعليم في آليات التقويم انسجاماً مع التعليم المدمج.					
22.	طورت وزارة التربية والتعليم برامج التعليم المدمج وفق التغذية الراجعة من الميدان.					
23.	أقرت مديرية التربية والتعليم البرامج المدرسية للتعليم المدمج (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية) بداية العام الدراسي.					
24.	تابعت مديرية التربية والتعليم آليات التقويم التي تفعلها المدرسة في تقويم تعلّم الطلبة خلال العمل بالتعليم المدمج.					
25.	أتاحت الإدارة المدرسية للمعلّم فرصة التخطيط للمواقف التعليمية وفق برامج التعليم المدمج قبل بداية العام الدراسي.					
26.	وفّرت الإدارة المدرسية فرصة للتدريب على منصات التعلّم الإلكتروني قبل الخوض في عملية التعليم المدمج.					
27.	وفّرت الإدارة المدرسية فرصاً للدمج المهني داخل المدرسة (مجتمع تعلّم مهني) ضمن برامج التعليم المدمج.					
28.	وظّفت الإدارة المدرسية مصادر التعلّم المختلفة في الحصص (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).					
29.	وفّرت الإدارة المدرسية فرصاً للطلبة لتوظيف خبراتهم التعليمية ضمن سياقات حياتية من خلال برامج التعليم المدمج.					
30.	أشركت الإدارة المدرسية أولياء الأمور في					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	النشاطات الداعمة للمنهاج أثناء التعليم المدمج.					
31.	تابعت الإدارة المدرسية ما يقدمه المعلّمون من خبرات تعليمية تعلّمية للطلبة تراعي الفروق الفردية ضمن برامج التعليم المدمج.					
32.	أتاحت الإدارة المدرسية فرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم أسوة بأقرانهم ضمن برامج التعليم المدمج.					
33.	شجعت الإدارة المدرسية الطلبة على الانخراط في برامج التعليم المدمج بأشكاله المختلفة (الوجاهية، والتعاقبية، والافتراضية).					
34.	فعلت الإدارة المدرسية صفحتها الإلكترونية ومنصات التعلّم المختلفة للتواصل مع المعلّمين والطلبة وأولياء أمورهم خلال فترة التعليم المدمج.					
35.	تابعت الإدارة المدرسية التغذية الراجعة التي يقدمها المعلّمون للطلبة فردياً أو جماعياً أثناء التعليم المدمج.					
36.	قدمت الإدارة المدرسية تقريراً مفصلاً حول الأداء الأكاديمي والاجتماعي والنفسي لأولياء الأمور حول أداء الطلبة في فترة التعليم المدمج.					
ثالثا: البعد الخدماتي						
37.	وفّرت وزارة التربية والتعليم المقررات الدراسية الإلكترونية اللازمة للتعليم المدمج.					
38.	وفّرت وزارة التربية والتعليم مصادر تعلم تراعي برامج التعليم المدمج بشكل متكامل.					
39.	قيمت وزارة التربية والتعليم الخدمات التي توفّرها مديرية التربية والتعليم للمدارس في فترة التعليم المدمج.					
40.	وفّرت مديرية التربية والتعليم البنية التحتية المناسبة للتعليم المدمج.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
41.	وفرت مديرية التربية والتعليم الصيانة الدورية للحواسيب والأجهزة المتصلة بها والتي تتلاءم مع برامج التعليم المدمج.					
42.	صادقت مديرية التربية والتعليم على نتائج الطلبة نهاية العام الدراسي ضمن إطار التعليم المدمج.					
43.	وفرت الإدارة المدرسية المرافق المدرسية (الغرف، مختبر العلوم، ومختبر الحاسوب، ومكتبة) المناسبة لبيئة التعليم المدمج.					
44.	وفرت الإدارة المدرسية أدوات لقياس تحصيل الطلبة تتناسب مع برامج التعليم المدمج.					
45.	وفرت الإدارة المدرسية بيئة مناسبة للطلبة أثناء عقد الاختبارات التحصيلية وجاهيا في نهاية العام الدراسي.					

انتهت الاستبانة

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت/ ٩٩٥/ ١/ ١٧
التاريخ: 6/ 12/ 2021م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"إيمان محمود محمد قاسم"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" تقويم إدارة برامج التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وسبل تفعيلها من وجهة نظر المعلمين والمديرين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات وبطاقات حصر على عينة عشوائية من مديري المدارس والمعلمين في محافظة رام الله والبيرة.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل ومباشر مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: معطوفة وكيل الوزارة المحترم
معطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديرين عامين مديريات التربية والتعليم/ بمديريات- رام الله والبيرة المحترمين
د. محمد الفليطي المحترم المشرف الرئيس على الدراسة -جرير الكتروني- "mohammedtiti@gmil.com"

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)