جـامعـــة النجاح الوطنية

كليـــة الدراســـات العليـــا

تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلِّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس

إعداد

ايمان علي عبيدية

إشراف

د. كفاح برهم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس– فلسطين.

2023

تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلِّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس

إعداد

ايمان علي عبيدية

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2023/01/29 م، وأجيزت:

د. كفاح برهم	التوقيع
المشرف الرئيسي	
د. أحمد فتحية	التوقيع
الممتحن الخارجي	
د. علي شقور	التوقيع
الممتحن الداخلي	

الإهداء

أهدي هذا الجهد

إلىروح والديّ العزيزين اللذين علماني معنى الحب، وزرعا فيّ قيمة العطاء الذي لا يقف عند حد – رحمهما الله وأسكنهما فسيح الجنان–.

والى أغلى الناس وأعزهم، إلى براعمي وزهوري الصغيرة التي تنمو لتنور وتتفتح لتملأ الدنيا عبيرا بشذاها الفواح " أبنائي " (عمرو ومؤمن وبهان ومحمد وسراج وساجي وسوار) .

كما وأهدي هذا الجهد المتواضع إلى زوجي الغالي " خالد " الذي رافقني عبر فصول هذا البحث، وبذل الكثير الكثير من جهده ووقته.

وإلى من أرجو أن يجدوا بين دفتي هذا البحث ما يُنار به الطريق، ويُستكمل به المسير

"الباحثين والباحثات"

أهدي لكم جميعًا هذا الجهد، سائلة المولى عز وجل أن يجعله خالصًا لوجهه الكريم.

الباحثة: ايمان عبيدية

شكر وتقدير

ماذا أقول وشكري ليس يوفيكم ردّاً على فضلٍ من فضلكم كانا

فالله يشهد أني قد حملت لكم شكراً وتقديراً وإكباراً وعرفانا

أحمد الله حمداً لا ينقطع عند حدّ، ولا ينتهي عند أجل، فالشكر لله العلي العظيم الذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع، وأحمده سبحانه على ما أنعم عليّ من العلم والمعرفة، وما وهبني من الجد والمثابرة لسبرأغوار الحقيقة، وسلوك دروب العلم التي لا تخلو من الصعاب والعقبات، بغية إيجاد كل ما هو أصيل ونافع لأمتي.

كما وأتقدم بالشكر الكبير لأبنائي وزوجي لما كان لهم من مساندة ودعم لي في دراستي وتحمل عنائها.

ولمَّا كان: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، فإنه لا بد من القول إنه قد تفضّل عليّ كثيرون بالمساعدة والعون، وأودُّ أن أتقدّم لهم بجزيل الشكر والعرفان.

ثم عرفانًا مني بالجميل والفضل فإنني أتوجه بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى جامعتي جامعة النجاح الوطنية، ممثلة في إدارتها وعمادة الدراسات العليا على إتاحة الفرصة لي وتسهيل مسيرتي في جميع مراحل الدراسة.

والشكر موصول إلى من جمّلت بحثي بإشرافها عليه الدكتورة كفاح برهم، حيث غمرتني بعلمها الزاخر، ومنحتني من وقتها وخبرتها الكثير فأنارت لي الطريق حتى انتهى المسير فلها مني خالص الدعاء والتقدير.

كما يسرني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة.

الباحثة : ايمان عبيدية

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلِّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب: ايمان علي عبيدة

التوقيع: ايمان علي عبيدة

التاريخ: 29-1-2023

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

شكر وتقدير ..... د

الإقرار ..... هـ

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الملاحق ..... ي

الملخص ..... ك

الفصل الأول: مشكلة الدِّراسة وخلفيّتها النظريّة 1

مُقدِّمة 1

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها 4

أهداف الدِّراسة 6

أهميّة الدِّراسة 6

الأهمية العمليّة 7

فرضيات الدِّراسة 7

مصطلحات الدِّراسة 8

المعايير المقترحة 8

الفصل الثاني: الإطار النظري والدِّراسات السابقة 10

أولًا: الإطار النظري 10

تمهيد 10

المبحث الأول: تقويم البرامج التعليميّة 11
أهمية التَّقويم 12
أُسس التقويم 12
مفاهيم ذات صلة بالتقويم التربوي 12
أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته: 13
المبحث الثاني: التعلّم المدمج Blended Learning 14
مفهوم التَّعلُّم المدمج 14
أهميّة التعلم المدمج 16
مكوِّنات التعلم المدمج 16
معيقات التَّعلم المُدمَج 17
شروط نجاح التعلّم المدمج 18
الخلاصة 20
ثانيًا: الدِّراسات السابقة 21
المحور الأول: التعلّم المدمج 21
المحور الثاني: تقويم البرامج التعليميّة 29
التعليق على الدِّراسات السابقة 34
ما يميِّز الدِّراسة الحالية 35
الاستفادة من الدِّراسات السابقة 35
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 36
تمهيد 36
منهج الدِّراسة 36

مجتمع الدِّراسة 36
عينة الدِّراسة: 37
أدوات الدِّراسة 38
أولًا: قائمة المعايير المقترحة 38
ثانيًا: الاستبانة: 39
صدق الاستبانة 39
ثبات الاستبانة 46
الأساليب الإحصائيّة المستخدَمة 46
المحكّ المعتمد في الدِّراسة 47
الفصل الرابع: نتائج الدِّراسة 48
أولًا: النتائج المتعلّقة بسؤال الدِّراسة الأول 48
ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثاني: 51
ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثالث: 55
الفصل الخامس: مناقشة النتائج 58
مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول 58
مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني 60
مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث 61
المصادر والمراجع 66
الملاحق 77
Abstract ..... B

فهرس الجداول

جدول 1: وصف مجتمع الدِّراسة 37

جدول 2: وصف عينة الدِّراسة 38

جدول 5: معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية 40

جدول 6: معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال البيئة التعليمية 41

جدول 8: معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال المعلم..... 43

جدول 9: معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال الطالب 44

جدول 10: معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال التقويم..... 45

جدول 11: معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ 46

جدول 12: المحك المعتمد في الدِّراسة..... 47

جدول 13: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج 48

جدول 14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج 130

جدول 15: نتائج اختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير الجنس 130

جدول 16: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير المؤهل العلمي 131

جدول 17: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير سنوات الخبرة..... 131

جدول 18: نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي 131

فهرس الملاحق

ملحق أ: أسماء أعضاء لجنة التحكيم 77

ملحق ب: الاستبانة الأولية 79

ملحق ج: الاستبانة بعد التحكيم 87

ملحق د: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لمجالات الاستبانة من وجهة نظر المعلمين 92

ملحق هـ: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لمجالات الاستبانة من وجهة نظر المديرين 101

ملحق و: قائمة معايير ومؤشرات مقترحة "الصورة الأولية" 111

ملحق ز: نتائج المجموعة البؤرية 122

ملحق ح: الجداول 130

تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس

إعداد

ايمان علي عبيدية

إشراف

د. كفاح برهم

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باعتماد المنهج الوصفي، حيث قامت بتحديد قائمة معايير مقترحة لتقويم برنامج التَّعلم المُدمَج المنفذ أثناء جائحة كورونا في المدارس الحكومية في محافظة القدس، تم عرضها على مجموعة بؤرية مكونة من مديرين ومعلمين ذوي خبرة، ثم تحويلها لاستبانة وتحكيمها من خلال عرضها على عدد من السادة المحكمين ذوي الاختصاص في أساليب التدريس، والإدارة التربوية، ومن ثم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) مفردة من خارج عينة الدراسة الفعلية وذلك للتحقق من صدقها وثباتها.

وقد تكونت عينة الدراسة الفعلية من (103) معلمين ومعلمات، و(43) مديرًا ومديرة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية للمعلمين وطريقة المسح الشامل للمديرين، من المدارس الحكومية بمحافظة القدس. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة موافقة عينة الدراسة على أنَّ مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة.أن مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة. يوجد فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير

الجنس ولصالح الإناث.توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئة (15 سنة فأكثر).لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أوصت الباحثة بضرورة تحديد الكفايات التي من شأنها أن تؤدي إلى نجاح برنامج التَّعلم المُدمَج، والتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء رؤية الوزارة فيما يختص ببرنامج التَّعلم المُدمَج، واخضاع المعلمين للتطوير المهني في ضوء الكفايات والاحتياجات التدريبية اللازمة لإنجاح برنامج التَّعلم المُدمَج، وتطوير الآليات والإمكانات التي تساعد في نجاح تدريب المعلمين، والعمل على موائمة التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني للمنهاج الدراسي ، وتوفير آليات ووسائل وبدائل للقياس والتقويم.

.

الفصل الأول

مشكلة الدِّراسة وخلفيّتها النظريّة

مُقدِّمة

كان–وما زال– هناك اعتقاد بأنَّ التعليم الوجاهي لا يعادله أيّ نهج تربوي آخر (Martinez, 2020)، وعلى الرغم من كلّ الدعوات التي كانت تنادي بالتحوّل نحو رقمنة التعليم، إلا أنّه كان هدفًا بعيد المنال بالنسبة لكثير من الدول، ومع ذلك؛ فقد فرضت جائحة كورونا على الجميع نهجًا تربويًّا مستحدَثًا، فبعد أن كان التَّعلم المُدمَج يمزج بين التَّعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني(Itmazi, 2016)، أصبح يدمج بين التّعليم الوجاهي والتعليم عبر الإنترنت (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج–الكويت، 2021)، فقد أتاحت جائحة كورونا للكثير من الدول فرصة تجربة كلّ أشكال التعلّم المعروفة وغير المعروفة، فما لبث العالم إلا وقد دخلت كلّ الأنظمة التعليمية في صراع مع القُدرات والكفايات التكنولوجية. لقد توجّه الجميع فجأة إلى التعليم عن بعد دون تخطيط أو تهيئة للقائمين على العملية التعليمية، وقد شهدنا تخبّطًا في الساحة التربوية لم نشهده من قبل، فكان يجب التفكير بجدية منذ البداية، وإعادة تصميم النظام التعليمي بما يتوافق مع التعليم الوجاهي من جهة، وبما يتلاءم مع القدرات والكفايات التكنولوجية لدى القائمين على العملية التعليمية من جهة أخرى، ليس ذلك فحسب، بل بما يتوافق أيضًا مع الإمكانات الماديّة والتقنيّة لدى الطلبة.

ذهبت أخيرًا بعض الدول –ومنها فلسطين– إلى التَّعلم المُدمَج؛ الذي يعدّ أحد أشكال التعلّم، التي من الممكن أن تساهم في حلّ العديد من المشكلات في العملية التعليمية، كونه يدمج بين التعليم الوجاهي والتعليم عبر الإنترنت، للاستفادة من كلا الأسلوبين معًا، والحصول على أكبر عائد تعليمي، مُحقِّقًاأهداف العملية التعليمية (الأتربي، 2015).

وبما أنَّالتَّعلم المُدمَج يجمع بين مميزات التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني أو التعلم عن بعد، فهو يوفِّر قدرًا كبيرًا من التفاعل أثناء التعليم بين المعلم والطالب، وبين الطلاب أنفسهم، مما يتيح الفرصة لممارسة كثير من الأنشطة التعليمية المرتبطة بتوظيف التكنولوجيا في المواقف التعليمية، كما يعمل على تنويع أساليب التعلّم، ويوفّر الجهد والوقت (مبارز وفخري، 2013)،حيث يمكن إيصال المعلومات للمتعلِّمين بسرعة، وبصورة تمكِّن من إدارة العملية التعليمية التعلمية وضبطها، وقياس أداء الطلاب، فضلًا عن زيادة التحصيل الدراسي لديهم، وتوفير بيئةجذّابة للتعلم(خضراوي، 2019).

ولنجاح التَّعلم المُدمَج لا بدّ وأن يكون مُكمّلًا للمناهج الدراسية التقليدية، ولكي يتم ذلك لابدّ وأن يكون المعلِّم قادرًا على استخدامتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال، مما يتوجَّب أن تتوفر لدى المتعلم أيضًا الإمكانات المادية والمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب والإنترنت والبريد الإلكتروني (العاني، 2015).

وفي ضوء حرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة على استمرارية العملية التعليمية التعلُّمية في ظلّ الظروف والتحديات التي فرضتها جائحة كورونا، فقد اعتمدت منحى التَّعلم المُدمَج وفق خطة منهجيّة مدروسة، على أن يُوزَّع الطلبة إلى مجموعتين؛ بحيث يكون دوام إحدى المجموعتين في الأسبوع بواقع ثلاثة أيام، والمجموعة الثانية بواقع يومين، وأن يتم التبادل في الأسبوع الذي يليه، بحيث يُعزِّز الطلبة تعلُّمهم من خلال وسائل التعلّم عن بعد في الأيام التي لا يلتحقون فيها بالتعليم الوجاهي في مدارسهم(وفا، 2021).

ولإنجاح سير العملية التعليميّة في المدارس كافة، عُقدت ورش عمل للمعلّمين ومديري المدارس، من أجل تطوير قدراتهم وفق منحى التَّعلم المُدمَج، وتدريبهم على استخدام إستراتيجيات التقييم الخاصة به، وعلى تصميم التعليم عن بعد من أجل توظيف أدوات التواصل وإدارة العملية التعليمية، وتحديد المهمات التعليميّة ذات العلاقة وتطوير الأنشطة التعليمية وفقًا لمعايير جودة التعلم عن بعد، إضافة إلى إعداد دليل تدريبي حول استخدام برنامج "TEAMS" وتدريب المشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس على كيفية توظيفه

في عملية التعليم، كما حرصت الوزارة على ضمان التزام الطلبة في ظل الظروف الراهنة، وذلك من خلال تعميم نشرات توعوية وإرشادية، والتواصل المباشر مع الطلبة وذويهم من خلال إدارات المدارس(وفا، 2021).

من خلال ما سبق، يتَّضح أن العملية التعليمية خرجت عن الإطار التقليدي المتعارف عليه بسبب جائحة كورونا، ونحت المنحى التكنولوجي، وهذا ما دفع الباحثة إلى تسليط الضوء في هذه الدِّراسة على التَّعلم المُدمَج، وتقويم هذه التجربة من أجل التحقُّق من مدى تحقيق أهدافه، والوقوف على جوانب الضعف والقصور فيه، وتوجيه الأنظار نحو العقبات والتحديات التي تواجهه، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها تحسين وتعديل البرنامج بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة، والموارد البشرية والإمكانات الفنيّة والتقنية المتوفرة.

خلفية عن السياق البحثي

مدينة القدس، تعتبر من أقدم مدن الأرض وأقربها مكانة إلى قلوب المؤمنين بالله العلي من أهل الديانات السماوية جميعاً، ولقد ذكرت من جميع الكتب السماوية، ولهجت بها السنة الأنبياء، وهوت أفئدة الناس اليها من اقطار الدنيا أجمع(عمرو، 1987).

تعاني مدينة القدس من انهيار شبه كامل في كافة قطاعتها التعليمية والصحية والاسكان، وهو هدف رئيس تعمل حكومات الاحتلال المتعاقبة على تحقيقه من خلال اضعاف المدينة وخدماتها بالنسبة للمقدسيين، وبالتالي الهجرة خارج حدود المدينة وافراغها من سكانها لتوطين قطعان المستوطنين بدلاًمنهم.

ونظراً لأهمية قطاع التعليم ودوره الاساسي في تنشئة جيل واع لقضيته، كان التعليم في القدس المحتلة هدفاً رئيساً لسلطات الاحتلال لتدميره واضعافه، حيث اصبح يعاني قطاع التعليم في مدينة القدس من سياسات الاحتلال كغيره من القطاعات، فبات الالاف من الطلاب دون مقاعد دراسية، والعديد من المدارس تفتقر

لأدني المقومات والاساسيات من معلمين وقرطاسية وخدمات، ناهيك عن تهويد المناهج الدراسية وتحريفها، اضافة لوضع معيقات امام عملية بناء المدارس وترميمها(عيسى،2015).

ومن السبل التي يمكن من خلالها مواجهة التحديات التي يفرضها الاحتلال الإسرائيلي: تخصيص ميزانيات لرفع مستوى التعليم وتحديدًا زيادة رواتب المعلمين والمعلمات(شقير، 2011)، وتدريب المعلمين، وتنظيم قاعدة بيانات للتعليم، وتكليف مديرية القدس بوضع الخطط الاستراتيجية والسياسات التطويرية لتحسين مستوى التعليم وزيادة الطاقة الاستيعابية(ناصر، 2016)، وتفعيل الوجود الفلسطيني في الداخل ليكون مؤثرًا في القرارات والسياسات التعليمية، بما يحقق مصالحه ويحفظ وجوده ويحمي هويته من خلال الدخول في غمار السياسة والاجتماع، والاقتصاد على جميع المستويات للمطالبة بحقوقهم في رسم السياسات الخاصة بهم(كبها وحسين، 2018)، وتوحيد المرجعية الفلسطينية في القدس عبر هيئة تمثيلية موحدة ضمن خطة استراتيجية محددة من أجل الحفاظ على التعليم العربي وإنقاذ العملية التعليمية العربية في القدس، وتكثيف الجهود لمواجهة ممارسات الاحتلال ضد القطاع التعليمي، وفتح قنوات تواصل دائمة مع مدارس القدس للتعرف على مشاكلها ومعاناتها(مغربي، 2020),

مما سبق نلاحظ ان التعليم في القدس له خصوصيته المتأثرة بالتضيّق على المعلمين والطلبة بسبب الاحتلال، والمناهج الدراسية الدخيلة، مما جعل محاولات تطوير التعليم في القدس من الجهات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في اختناق وصعوبة تطور وتقدم لذا فان التصدي للكوارث والجائحة في القدس ودعم استمرار التعليم وعدم انقطاع الطلبة عن تعلمهم كان هو التحدي الاكبر للقدس، وأهلها ولذلك وجدت الباحثة ان دراسة المعايير المرتبطة بالتعلم المدمج في القدس ذو اهمية كبيرة.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها

يعدّ التقويم الفاعل مسار التغيير والتطوير الأمثل الذي تنتهجه النُّظُم التّعليمية المتقدِّمة، حيث يمثِّل تقويم البرامج التعليميّة حاجة مُلحّة للوقوف على مدى فاعليتها، ومدى تحقيقها للأهداف الرئيسة للبرامج، وهو

السبيل الأمثل للوقوف على نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للبرامج، وتحديد مسارات التطوير والتحسين (صالح، 2017).

وفي ضوء عمل الباحثة معلّمةً في إحدى مدارس القدس؛ ومواكبتها لتنفيذ التَّعلم المُدمَج في المدارس، الذي جاء مكمِّلًا للتعليم الوجاهي وداعمًا له في ظلّ الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، وعلى الرغم من حداثة التجربة وصعوبة التطبيق إلا أنَّ وزارة التربية والتعليم اتخذت كل الإجراءات والتدابير اللازمة لاستمرار تطبيق هذا البرنامج بأعلى كفاءة ممكنة، حرصًا منها على استمرارية العملية التعليمية والتعلُّمية.

ولظهور بعض الصعوبات التي واجهت الطلبة والمعلمين أثناء تنفيذ البرنامج، وكذلك قلة وجود دراسات تقويمية سابقة –على حدِّ علم الباحثة– لتجربة المدارس الفلسطينية في التَّعلم المُدمَج؛ فقد برزت أهمية تقويم تجربة المدارس الفلسطينية للدراسة بنظام التَّعلم المُدمَج للتعرّف إلىإيجابيات وسلبيّات هذه التجربة، من أجل تقديم صورة واقعية عنها.

ولذلك تأتي هذه الدِّراسة لمحاولة تقويم التَّعلم المُدمَج في المدارس الحكومية في ضوء معايير مقترحة تم رصدها بعد قراءة العديد من الدراسات السابقة مثل: (محمد ويوسف، 2020؛ طوهري والدخيل، 2018؛ أحمد وسعيد، 2014؛ سليم، 2013؛ ذات العلاقة بموضوع البحث،وعليه تسعى الدِّراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما معايير تقويم التَّعلُّم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلِّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس؟

1. ما مدى توفر المعايير المقترحة في التَّعلُّم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر معلِّمي المدارس الحكومية في محافظة القدس؟

2. ما مدى توفر المعايير المقترحة في التَّعلُّم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلُّم المدمج أثناء جائحة كورونا، تُعزى للمتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة– المسمى الوظيفي)؟

أهداف الدِّراسة

سعت الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد عدد من المعايير لتقويم التَّعلُّم المدمج في المدارس الحكومية في ضوء ما ذكر في الأدب النظري والدراسات التربوية السابقة.
2. الكشف عن مستوى توفر المعايير التي تم اقتراحها في التَّعلُّم المدمج في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري ومُعلِّمي المدارس الحكومية في محافظة القدس.
3. تحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلُّم المدمج أثناء جائحة كورونا، تُعزى للمتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة– المسمى الوظيفي).

أهميّة الدِّراسة

الأهمية العلميّة

تستمدالدِّراسة أهميتها العلمية من خلال:

- كونها تسلّط الضوء على موضوع التَّعلُّم المدمج، والمواضيع ذات الصلة بكُلٍّ من التعليم الوجاهي، والتعليم الإلكتروني أو التعليم والتعلّم عبر الإنترنت.
- تقديم إطار نظري يركّز على مفهوم وأهمية وخصائص ومكونات التَّعلُّم المدمج.

- تقديم مقاربة بحثيّة لواقع العملية التعليمية أثناء الأزمات، والتي من المتوقع أن تفتح الباب أمام الباحثين الجدد لبحث هذا الموضوع من جوانب أخرى لم تتناولها هذه الدراسة.

الأهمية العمليّة

تستمد الدِّراسة أهميتها العملية من خلال:

- كونها تركّز على التَّعلُّم المدمج، الذي جاء حلًّا للسيطرة على الأزمة التي تسبّبت بها جائحة كورونا.
- تقديم قائمة معايير مقترحة لتقويم التَّعلُّم المدمج، والتي قد تفيد الباحثين في إجراء دراسات مستقبليّة.
- تقديم تصوّر مقترح، قد يفيد المسؤولين في تحسين التَّعلم المُدمَج وتطويره لمواجهة أزمة جائحة كورونا أو أزمات أخرى مستقبلًا.
- تعدّ لدِّراسة من الدِّراسات الرائدة في الميدان التربوي، حسب علم الباحثة.

فرضيات الدِّراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات عيّنة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي (اسة بالحدود الآتية:

الحدّ الموضوعي: اقتصرت الدِّراسة على تقويم التَّعلُّم المدمج في ضوء معايير مقترحة.

الحدّ المكاني: المدارس الحكومية في القدس التي تُشرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الحدّ البشري: جميع المديرين، وعيّنة عشوائية من معلمي المدارس محل الدراسة.

الحدّ الزماني: طبقت الدِّراسة خلال الصيف والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021.

مصطلحات الدِّراسة

المعايير المقترحة

تُعرَّف المعايير المقترحة "معايير تقويم البرامج التعليميّة"، بأنها "عبارات تحدِّد شروطًا ومواصفات ومتطلبات قياسيّة لشيء أو عمل أو أداء ما، بحيث تصف المعايير الشيء أو العمل أو الأداء في أكمل صورة في ظلّ ظروف معينة"(الأكلبي، 2015، 426).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: المواصفات والشروط والمتطلبات التي ستقترحها الباحثة بناء على الأدب التربوي، ويلزم توفرهف بأنه: "أحد أشكال التعلّم، يجمع بين التعلم الوجاهي التقليدي، والتعلم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى أنّه يربط بين تقنيات التعلم عبر الإنترنت المتزامنة وغير المتزامنة" (Lanham et al., 2005, p.2624).

وتعرِّفه الباحثة بأنه: برنامج تعليمي يدمج بين التعليم الوجاهي، والتعلم عن بعدعبر منصات التعلم الإلكتروني، تنفّذه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في جميع المراحل الدراسية (1-12) خلال جائحة كورونا.

التقويم التربوي:"تلك العملية التي تحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّمين، وهو جزء لا يتجزّأ من عملية التعليم ومقوّم أساسي من مقوّماتها" (شحاتة والنجار، 2003: ص. 136).

وتعرّف الباحثة التقويم إجرائيًّا بأنه: تشخيص واقع التعلم المدمج المطبَّق في مدارس مديرية القدس خلال جائحة كورونا في ضوء مجموعة من المعايير، بهدف التعرّف إلى مواطن القوة والضعف، والتَّوصية بتحسين أو تطوير أو تعديل بعض الجوانب أو جميعها، أو الاستمرار فيه كما هو.

مفهوم جائحة كورونا:تعرف منظمة الصحة العالمية جائحة كورونا بأنها: فيروسات واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس)، وتعرفه كذلك بأنه: مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا. ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019، وقد تحول كوفيد-19 إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم.(منظمة الصحة العالمية، 2019).

وتعرّف الباحثة جائحة كورونا إجرائيًا بأنها: وباءعالمي أصاب العالم خلال فترة زمنية مستمرة الى اليوم، حيث بدأ بالانتشار نهاية عام 2019، أدى الى فرض اجراءات صارمة أُتخذت لتفاديه في العالم كله، واخضعت العالم لحالة من الطوارئ، وتسببت الجائحة في موت عدد كبير من البشر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدِّراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

تمهيد

تسعى النُّظم المجتمعيّة –ومنها النظام التعليمي– نحو تحقيق أهداف مُحدَّدة مُسبقًا، وفقًا لرؤى وسياسات المجتمع التي تنبثق من فلسفته الكبرى، ويضع النظام التعليمي معايير ومؤشرات تجعل عناصره أقرب إلى الكفاية والفاعلية نحو تحقيق تلك الأهداف في مخرجاته التربويّة، ولضمان ذلك أوجَدَ النظام التعليمي في المجتمعات المتقدِّمة نظامًا فرعيًّا داخل النظام التعليمي، يُعنى بالمتابعة والتقييم وإصدار الأحكام حول مدى تحقيق العملية التعليميّة لأهدافها وأغراضها، والكشف عن نواحي القصور أثناء سيرها، وهو ما يسمّى بالتقويم (عامر، 2016).

وللتقويم أشكال عديدة، كلٌّ حسب الهدف الذي نسعى لتحقيقه، ففي مجال التعليم هناك ما يُسمى بالتقويم الشمولي؛ الذي يشمل كلّ النظام التعليمي، وهناك التقويم الخاص؛ الذي يختص بجزئية من النظام التعليمي، مثل: تقويم المنهاج/البرنامج، تقويم أداء المعلم، تقويم التلميذ، أو غير ذلك من عناصر النظام التّعليمي(عامر، 2016: ص.83).

وتركّز الدِّراسة الحالية على محورين أساسيّين، هما: تقويم البرامج التعليميّة، التَّعلُّم المدمج في مدارس القدس خلال جائحة كورونا.

المبحث الأول: تقويم البرامج التعليميّة

ويعرف التقويم في معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة بأنه: "تلك العملية التي تحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّمين، وهو جزء لا يتجزّأ من عملية التعليم ومقوّم أساسي من مقوّماتها" (شحاتة والنجار، 2003: ص. 136).

بعد أن تعرضت الباحثة لمفهوم التقويم بالعموم؛ لا بدّ أن تتطرّق بإيجاز لمفهوم تقويم البرامج التعليميّة.

يُعرِّف موريسونMorrison (2003) تقويم البرامج التعليمية بأنّه: "تقويم يهدف إلى حذف أو تعديل أو إضافة أو تأكيد فاعليّة مجموعة من الخبرات التعليميّة المُرتَّبة هرميًّا، والتي ترتبط ببعضها البعض لتوليد العديد من الخبرات" (p.386). ويهدف تقويم البرامج التعليمية حسب ما يراه بول Ball (2011) إلى توفير المعلومات لصانعي القرار الذين يتحمّلون المسؤولية عن البرامج الحالية أو المقترحة. على سبيل المثال: كيفية تطوير البرنامج (تقويم تكويني)، وما إذا كان هنا حاجة إلى تعديل برنامج موجود أو الاستمرار فيه (تقويم نهائي).

وتعرّف الباحثة التقويم إجرائيًّا بأنه: تشخيص واقع التعلم المدمج المطبَّق في مدارس مديرية القدس خلال جائحة كورونا في ضوء مجموعة من المعايير، بهدف التعرّف إلى مواطن القوة والضعف، والتَّوصية بتحسين أو تطوير أو تعديل بعض الجوانب أو جميعها، أو الاستمرار فيه كما هو.

ويمكِن تعريف المعايير بأنَّها: "مجموعة من المواصفات والشروط التي ينبغي توفرها في ظاهرة معيّنة، وهذه المواصفات هي أُسُس داخليّة للحكم على البرامج في ضوء الأداء الفعلي للمشاركين فيها، وعادة مما تتّخذ الصّيغة الكميّة، وتتحدَّد في ضوء الخصائص الواقعيّة لهذا الأداء" (خليل، 2011: ص. 6).

أهمية التَّقويم

يمثِّل التَّقويم أحد أهم المداخل لتطوير التّعليم، فمن خلاله يتم التعرّف إلى أثر كلّ ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلّم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها (دعمس، 2015).

للتقويم دور في إعداد المعلّمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي التّجارب الميدانية التجديديّة المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم، وفي انتقاء أفضل الإستراتيجيّات والتقنيات التربوية، وفي الحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه، كما أنّ للتقويم دورًا بالغ الأهميّة في متابعة التقدّم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم التحصيلي وتوجيههم التوجيه التعليمي والمهني (علام، 2000).

أُسس التقويم

تستنِد عملية التقويم التربوي الناجحة كما أشار إليها كلّ من الغامدي، 2019؛ عامر، 2016؛ مخائيل، 2015؛ خليل، 2011؛ دعمس، 2010) إلى أسس ثابتة وهي: ارتباطه بأهداف العملية التعليمية، شموليته لكلّ أنواع الأهداف ومستوياتها التي نرغب في تحقيقها، تنوع أدواته واتسامها بالصدق والثبات والموضوعية، تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها، واشتراك المعلم والطالب في بنائها، قدرته على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفرديّة، استمراريّة التقويم لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ، اقتصاديّة التقويم من حيث الجُهد والوقت والتكلفة.

مفاهيم ذات صلة بالتقويم التربوي

يميل بعض التربويّين إلى عدّ المفاهيم (القياس– التقييم– التقويم) أنها مترادفة، ولكنها ليست كذلك. فقد وضح خليل (2011) الفرق بين كلٍّ منها:

القياس: هو الوصف الكمّي الموضوعي للأداء، وهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلًا بالتقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له.

التقييم: عمليّة جمع معلومات وبيانات وترتيبها وتفسيرها للمساعدة في اتخاذ قرار.

التقويم: إصدار حُكم على مجموعة من الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المحكات أو المعايير أو المستويات، وهو يتضمَّن التشخيص والعلاج والوقاية.

وبالتالي فإنَّ مفهوم القياس يرتبط بالتقويم، إلا أنَّ المفهومين مستقلّان عن بعضهما البعض، فالقياس يعني الوصف الكمي للأداء، أما التقويم فهو العملية التي تستخدِم نتائج القياس، وعليه فإنّ التقييم وبما أنه عملية هدفها جميع البيانات وتركيبها وتفسيرها للمساعدة في اتخاذ قرار، فهي بذلك عملية مساعِدة للقياس.

أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته:

للتقويم التربوي أنواع متعدّدة، وذلك نتيجة لتعدُّد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، وقد اتّفق كلٌّ من الحريري (2012) وعطية (2013) على مجموعة من التصنيفات، تم تصنيف التقويم على عدة أسس وهي: أولا تصنيفه على أساس توقيت تطبيقه ويتمثل بثلاث مستويات وهي: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، والتقويم الختامي، ثانيا تصنيفه على أساس وظيفته ويتمثل بالتقويم التشخيصي، التقويم الانتقائي، التقويم البنائي، التقويم النهائي، التقويم التتبّعي، والتقويم العلاجي، ثالثا تصنيفه على أساس مجالاته ،يتناول هذا التصنيف حسب ما يراه الحريري (2012) عناصر المنظومة التعليمية، وطبيعة ونوعية مجالاتها وأنواعه، وهي:

تقويم المدخلات، تقويم العمليات، تقويم المخرجات، تقوين المعلم، تقويم المتعلم، تقويم المنهج، تقويم البرامج، تقويم المراجع، تقويم المواد التعليميّة، تقويم البيئة التعليميّة، وتقويم المعاونين للمعلم.

وبالاطلاع إلى التصنيفات السابقة، نجد أنّ التقويم في الدِّراسة الحالية ينطبق عليه ما جاء به مفهوم "التقويم التشخيصي" في التصنيف الأول والثاني، كونه يهتم بالكشف عن الصعوبات الدراسية التي يواجهها المتعلم خلال عملية التعلم، وتحديد العراقيل التي تقف حائلًا دون تقدم البرنامج التعليمي وتحرّي الأسباب الكامنة وراءها، وكذلك ينطبق عليه مفهوم "التقويم العلاجي" في التصنيف الثاني، كونه يهدف إلى اتخاذ القرارات والإجراءات التي من شأنها الإصلاح والعلاج لنواحي الضعف والقصور في عملية التعلم والمشكلات التي تعترض أيًّا من مكوناته، وكذلك مفهوم "تقويم البرامج" في التصنيف الثالث، كونه يركز على أنشطة تربوية وتعليمية محددة تُقدم باستمرار غير محدد المدة ولفئة محددة، وبالتّالي فإنّالتَّعلم المُدمَج المتَّبع حاليًا في مدارس مديرية القدس هو برنامج تعليمي للطلبة، ويتوقع استمراره لفترة غير محددة، وفيما يأتي تسلط الباحثة الضوء على التعلم المدمج ذلك البرنامج الذي طبقته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدارسها استجابة لمتطلبات سير العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا.

المبحث الثاني: التعلّم المدمج Blended Learning

التعلم المدمج ليس مفهومًا حديثًا، بل هو قديم وله جذور قديمة، تشير في معظمها إلى مزج طرق التعلّم وإستراتيجياته مع الوسائل التكنولوجية المتنوعة، ولهذا فهو منظومة تعليميّة متنوعة، يعتمد على عناصر متعدّدة، منها: الخبرة، والسياق، والطلبة، وأهداف التعلم، والمصادر، هذا يعني أنه ليست هناك إستراتيجية واحدة للمزج، ولأن المهارة تكون في دمج العناصر المختلفة بشكل ملائم وعملي (أبو موسى والصوص، 2014).

مفهوم التَّعلُّم المدمج

يُعرَّف التَّعلُّم المدمج بأنّه: أحد أنواع التَّعلُّم، الذي يجمع بين التعليّم الوجاهي "التقليدي"، والتعلم عن بُعد، بالإضافة إلى أنه يربط بين تقنيات التعلم عن بعد المتزامنة وغير المتزامنة(Lanham et al., 2005).

وقد عرّفه أبو زيد (2011) بأنه: دمج بين عدة نظريات تربوية وطرق وإستراتيجيات وأساليب تعليمية بعضها إلكتروني وبعضها تقليدي تحت إدارة المعلم، بهدف مساعدة المتعلم في تحقيق مخرجات تعليمية تربوية مستهدفة ومخطَّط لها مسبقًا.

أما البكاتوشي (2013) فقد عرّفته بأنّه: "طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلّم في تحقيق مخرجات التعلّم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدِّراسة وخارجها"(ص.23).

وتُعرّف جامعة سيدني للتربية UWS))التعليم المدمج بأنّه: منهج إستراتيجي ونظامي يجمع بين أوقات وأنماط التعلّم من خلال دمج أفضل الجوانب في التفاعل المباشر والتفاعل الإلكتروني باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المناسبة Saliba et al., 2013)).

ويصف خضراوي (2019) التعلّم المدمج بأنه يتطلب تقسيم المادة العلمية إلى قسمين؛ قسم يعطي وجاهياً داخل الغرف الصفية العادية بوجود المعلم، وقسم آخر يعطى عن طريق الإنترنت، بحيث يمكن للطالب الدخول إلى الصف الافتراضي بالوقت الذي يريد وبالمكان الذي يريد.

وتعرِّف الباحثة التعلّم المدمج إجرائيًا: بأنّه برنامج تعليمي يُنفَّذ في مدارس مديرية القدس أثناء جائحة كورونا، ويقوم هذا البرنامج على المزج بين كلٍّ من التعليم الوجاهي، والتعلم عبر منصات التعلم الإلكتروني.

ويطلَق كيم ويوان (Kim & Yuan, 2014)على التعلُّم المدمج عدة مصطلحات، منها: التعلم الموزع، والتعلم المفتوح)، بينما يطلق تشامبرز وبوير Chambers&(Bowyer, 2017) عليه التعلم المعكوس.

وهنا ترى الباحثة بحكم عملها في الميدان التربوي ان تطبيق التعلم المدمج خطوة مدروسة من قبل وزارة التربية التعليم الفلسطينية وكانت في وقتها المناسب وذلك لانقاذ ما تبقى من العام الدراسي والمحافظة على استمرارية العملية التعليمية التعلمية.

أهميّة التعلم المدمج

يعدّ التعلم المدمج نمطًا مرِنًا يساعد في إنجاز مساق دراسي، حيث يتم المزج بين كلٍّ من التعليم الوجاهي والتعلم الإلكتروني، وهو لا يتطلّب تواجد المعلمين والطلبة في نفس المكان طوال الوقت. وبالتالي فإنَّ هذا النوع من التعلم مفيد في حال تعذُّر الذهاب إلى المدرسة، كالأزمة التي مر بها النظام التعليمي العالمي اثناء ازمة كورونا (Fullan et al., 2020). ويتضمَّن هذا النوع من التعلم: التعليم المباشر، التعليم غير المباشر، التعليم التعاوني، والتعلم الفردي القائم على الحاسوب (Lalima&Dangwal, 2017).

وتبرز أهمية التَّعلم المُدمَج من كونه يدعم التعاون بين الطلبة عن بعد، كما يتمتّع التَّعلم المُدمَج بالمرونة، بالإضافة إلى أنّه يزيد التفاعل، حيث يوفّر منصة لتسهيل التفاعل بشكل أكبر بين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة بعضهم البعض، كما يعزِّز التعلم المدمج التفاعل اجتماعيًّا ودراسيًّا في مجتمع إلكتروني، وهو يساعد في تنمية مهارات المواطنةالرقمية للتعلم مدى الحياة (Innes, & Wilton, 2018).

ويرى لاليما ودانجويل (2017) Lalima&Dangwal أنَّ التعلّم المدمج يساعد كلًّا من الطلبة والمعلمين في اكتساب خبرة تعاونية وإبداعية، كما يساعد الطلبة في الاستفادة من التعليم الإلكتروني دون خسارة التفاعل الاجتماعي والطابع الإنساني المتوفر في التعليم الوجاهي، فضلًا عن أن التَّعلّم المدمج يوسِّع نطاق التواصل ويزيد من اكتساب الطلاقة الرقمية، ويزيد من احترافية الطلبة، حيثيعمل على تطوير الدافع الداخلي والمسؤولية الشخصية والانضباط الداخلي.

مكوِّنات التعلم المدمج

يرى بيفر وآخرون (2014) Beaver et al. أنبرنامج التعلم المدمج؛ منظومة تعليمية متكاملة تتكون من (المعلّم– طرق التدريس– الوقت– المكان– السرعة).

ويقسم مخلص (2015) التعلّم المدمج على أساس الوقت إلى قسمين: التعلم المتزامن والتعلم الغير متزامن.

فيما يرى كيور (Kaur, 2013) أنَّ التَّعلم المُدمَج ينقسم إلى ثلاثة أقسام، هي: مكونات البيئة التعليمية والمكونات التعليمية ومكونات وسائط الاعلام.

وترى الباحثة ان التعلم المدمج هو منظومة شاملة لكافة اطراف العملية التعليمية التعلمية فهويشمل المعلم كميّسر وطرق التدريس وبيئة تعليمية متزامنة وغيرمتزامنة.

مزايا التَّعلم المُدمَج:

يرى الموسوي (2012) أنّ التعلّم المدمج يمتاز بما يلي: رفع درجة فاعلية عمليّة التعلم، رفع درجة الرضا لدى المتعلم اتجاه عملية التعلم، خفضالكلفة والوقت اللازمين للتعلم، يركِّز على الجوانب المهارية والمعرفية والعاطفية دون تأثير أي منهاعلى الأخرى، يساعد في المحافظة على الروابط الوثيقة بين المعلم والمتعلم، وهي أساس من أسس العملية التعليمية.

ويشير العاني (2015) إلى أنَّ التعلّم المدمج يُعد من انسب الطرق لتعويد المتعلم على التعليم المستمر بحيث يزيد من ثقافته واثرائه بالمعلومات.

ويرى مخلص (2015) أنَّ المعلم في التَّعلم المُدمَج يشعر بأنّ له دورًا في العملية التعليمية، وأن دوره لم يُسلب، ويتميز التعلّم المدمج بأنّه يركز على الجوانب المهارية والمعرفية والعاطفية لدى المتعلم دون إغفال أحدها، ويوفر الوقت لكلِّ من المعلم والمتعلّم.

وتربخضراوي (2019) أنَّ التعلّم المدمج يعمل على تحسين أساليب التدريس ومشاركة الطالب في التعليم.

معيقات التَّعلم المُدمَج

إنَّ من الأسباب الرئيسة لعدم تطبيق تكنولوجيا التعليم وتوظيف تقنياتها، عدم توفر المهارات اللازمة لاستخدامها لدى المعلمين، إضافة إلى الخوف من التغيير وعدم ثقتهم بها، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب، منها: عدم التمكّن من مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، عدم الاهتمام بالإعداد المسبق

للمعلمين وتطويرهم مهنيًا للتغلب على مقاومة التغيير، ضعف الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية عمومًا والمدارس خصوصًا، قلة الوعي بأهمية استخدام التقنية في التعليم (مخلص، 2015).

أما خضراوي (2019) فقد أشارت إلى أنَّ عوائق التَّعلم المُدمَج تتمثل في: عدم توفر هاتف ذكي أو لابتوب لكلّ تلميذ، بطء الإنترنت أو انقطاعه كليًّا.

وقد أكّدت نتائج دراسة (الشعيلي وعمار، 2016)أن نقص الإمكانات والاحتياجات اللازمة لتنفيذ التعلم المدمج بالمدرسة، عدم كفاية الوقت لاستخدامه في التدريس، ضعف رغبة التلاميذ في المشاركة الإيجابية، كثرة الشغب الطلابي والفوضى وعدم اتباع النظام، النقص الواضح في البرمجيات المدعّمة للتعلم الإلكتروني وأجهزة عرض الوسائط المتعددة، غياب الأوعية الإلكترونية للمقررات، وقصور برامج التدريب على مهارات التصميم والإنتاج لمقرر تعليمي إلكتروني في بيئة التعلم المدمج، كلّها عوامل تعيق اعتماد التعلم المدمج.

شروط نجاح التعلّم المدمج

لإنجاح عمليةالتعليم والتعلّم المدمج يجب أن يكون المعلم قادرًا على التدريس بالاعتماد علىالتقنياتالحديثة، ووسائل الاتصال المختلفة، وأن تتوفر مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى الطلبة، وتوفر البنية التحتية التي تُمكن هذا التعليم من الانتقال إلى الصفوف، وهذا يعتمد على مدى قدرة المدرسة على إيجاد البرمجيات والأجهزة اللازمة وتوفيرها(العاني، 2015).

وقد أشارت دراسة مخلص (2015) إلى ضرورة مراعاة مجموعة من الخطواتعند تصميم بيئة التعلّم المدمج، وهي: التَّخطيط الجيد لتوظيف التكنولوجيا في بيئة التعلّم المدمج، تحديد مهمة جميع أطراف العملية التعليمية في البرنامج، وكيفية استعماله من قبل المعلمين والطلبة بدقة، التأكّد من قدرات المعلمين والطلبة في استخدام التقنيات المتضمنة في بيئة التعلّم المدمج، التأكد من توفر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستعملة في بيئة التعلّم المدمج، سواء لدى المتعلمين أم في المؤسسة التعليمية؛ حتى لا تمثّل معوِّقًا لحدوث التعلم،

بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهًا لوجه، تُوضَّح فيها أهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذه، والإستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كلّ منهم في إحداث التعلم، العمل على تواجد المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين جيّدًا، سواء أكان ذلك عبر شبكة الإنترنت أو في الصف، تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

كما أشار حمزة (2015) إلى عدد من العوامل التي يمكن أن تساهم في إنجاح التعلم المدمج، وهي:التواصل والإرشاد، العمل التعاوني، التحفيز نحو العمل الخلّاق، الاختيارات المرنة، التكرار.

مفهوم جائحة كورونا:تعرف منظمة الصحة العالمية جائحة كورونا بأنها: فيروسات واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس).

وكذلك تعرفها كوفيد-19 هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المُستجد المُسمى فيروس كورونا-سارس-2. وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المُستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في ووهان بجمهورية الصين الشعبية (منظمة الصحة العالمية، 2020).

كما تُعرّف انها "فيروسات حيوانيه المصدر ويعني ذلك انها تنتقل بين الحيوانات والبشر وتوصلت الاستقصاءات المستفيضه الى ان فايروس كورونا المسبب لمتلازمه الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم قد انتقل من سنانير الزباد الى البشر بينما انتقل ڤيروس كورونا المسبب لمتلازمه الشرق الاوسط التنفسيه من الجمال الوحيده السنام الى البشر"، (السيوطي، 2020)

الخلاصة

ترتكز الدِّراسة الحالية على محورين أساسيين، هما: تقويم البرامج التعليمية، التعلّم المدمج أثناء جائحة كورونا، حيث إنّ المحور الأول يهتم بمعرفة نقاط القوة والضعف في المنهاج وتحسينها، فتكمُن أهمية التقويم في أنه أحد أهم الركائز لتطوير التعليم، فأصبح التقويم جزءًا أساسيًّا من كل منهاج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة جدوى هذا المنهاج أو هذا البرنامج، حيث يقوم التقويم بتصحيح العيوب وتقليل النفقات، بالتالي توفير الوقت والجهد المبذولين. وللتقويم التربوي أنواع وتصنيفات متعدّدة، واُتّفِق على مجموعة من التصنيفات وهي: تصنيف التقويم على أساس توقيت تطبيقه، وظيفته، ومجالاته، أما المحور الثاني، فيهدف التعلم المدمج إلى ربط وسائل التكنولوجيا المتنوعة بالتعليم الوجاهي، ومن مزاياه: زيادة فاعلية التعلّم، تعزيز رضا الطالب، تخفيض التكلفة والوقت اللازمين للتعلم، وغيرها من المزايا، لكن من ناحية أخرى، فإنّ عدم توفر المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا لدى المعلمين يُعَدّ من معوّقات التَّعلم المُدمَج، إضافة إلى الخوف من التغيير، وعدم توفر هاتف ذكي لكلّ تلميذ أو بطء في الإنترنت أو انقطاعه، لذلك فإنّ من شروط إنجاح التَّعلم المُدمَج: أن يكون المعلم قادرًاعلى التدريس باستخدام التقنيات التكنولوجية، والوسائل المختلفة للاتصال، بالإضافة إلى توفير البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم، ومن العوامل التي تساهم في نجاح التَّعلم المُدمَج: التواصل والإرشاد من قِبَل المعلم للطالب، العمل التعاوني، تشجيع العمل الخلّاق بحيث يجب على المعلم تحفيز طلابه على التعلم الذاتي، الاختيارات المرنة، بحيث يتمكّن الطلبة من الوصول إلى المعلومات وقدرتهم على الإجابة عن التساؤلات بغض البصر عن المكان والزمان، بالإضافة إلى التّكرار، حيث يُسمح للمشتركين بتلقّي الرسالة من عدة مصادر، فيمكن مثلًا أن يتلقى درسًا تقليديًّا، ويتلقى نفس المادة العلمية بطريقة تفاعلية على الشبكة، أو يتم تقديم نقاش على الشبكة في نفس الموضوع، كل هذه التكرارات تثري الموضوع وتُعمّق الفكر، ومن المهم أن تكون تلك التكرارات بتقنيات علمية عالية المستوى.

ثانيًا: الدِّراسات السابقة

قامت الباحثة باستعراض عددًا منالدِّراسات ذات الصلة بتقويم البرامج التعليميّة، وبالأخص التَّعلم المُدمَج، وتحليلها وفقًا للهدف، والمنهج المتَّبع، وأدوات البحث، والمعايير المستخدَمة، والنتائج، وقامت بترتيبها تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم، حيث وقعت جميع الدِّراسات في الفترة بين (2011–2021)، وهي على النحو الآتي:

المحور الأول: التعلّم المدمج

استقصت دراسة (Abuzant, et al., 2021) درجة نجاح صفوف جوجل الدراسيّة في دعم عملية التعلّم والتعليم بالاستدلال على ذلك من دراسة حالة حنين، المعلّمة التي استخدمت صفوف جوجل الدراسيّة كجزء من التعلّم المدمج في مساق "الأتمتة والبرمجة"، كما هدفت إلى تعميم نتائج هذا البحث حول كيفيّة دعم صفوف جوجل الدراسية لعملية التعلّم،وقد استخدم الباحثون منهج التصميم الاستكشافي لمعرفة كيف استخدمت المعلمة حنين صفوف جوجل الدراسية على مدار السنوات الثلاث الماضية لدعم عملية التدريس داخل الفصل الدراسي، وقاموا بتطبيق أداة المقابلة مع المعلمة حنين واثنين من طلابها في مساق تكنولوجيا المعلومات في المدارس الفلسطينية في محافظة طولكرم، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ استخدام صفوف جوجل الدراسية تتميّز بجودة النظام وسهولة التعامل والرّاحة لكلٍّ من المعلمة حنين وطلابها، كما تتميّز أيضًا بجودة المعلومات التي تتمثّل في خصائص مخرجات النظام، التي تعتمد على استخدام أنواع مختلفة من المواد التعليميّة، مثل: مقاطع الفيديو وأوراق العمل والمستندات خلال التَّعلم المُدمَج، علاوة على ذلك، فقد تميّزت بجودة الخدمة التي تضمَن خصوصيّة التواصل بين المعلمة وطلابها، وتطرَّق الباحثون إلى أن الهدف من استخدام صفوف جوجل الدراسية هو التأثير الإيجابي لنظام المعلومات وسهولة فهم الطلاب للمحتوى، فضلًا عن كونه أداة مهمّة لتتبُّع عمل الطلاب ونتائجهم طوال الفصل الدراسي، بحيث لا يحتاج المعلم إلى إنشاء سجل يدويّ بإنجازات الطلاب. أوصت الدِّراسة بالتوسّع وزيادة البحوث التي تهدف إلى دراسة تأثير الأدوات

التكنولوجية في المعلمين والمتعلمين في التَّعلم المُدمَج، والتركيز على تفاعل المعلم والطلاب في منصات التعلّم، بالإضافة إلى الدعوة لدراسة أثر كلّ سمة من سمات نظام المعلومات في المتعلّم كمشارك في النظام.

واستقصت دراسة ريتموني واخرون (Bordoloi, Das, P., & Das, K.,2021) درجة فهم تصوّرات المعلّمين والمتعلّمين حول التعليم عبر الإنترنت/المدمج، كما هدفت إلى معرفة مستقبل التعليم عبر الإنترنت/ المدمج، والتّحديات التي تواجهه في بلد مثل الهند، مع اقتراح بعض الإجراءات الواجب اتّخاذها لخلق نماذج تعليميّة عالية الجودة للتعليم عبر الإنترنت/ المدمج، خاصة في مثل الأوضاع الراهنة إزاء كوفيد –19، ليُتبَنّي منهج تعليمي مناسب في الهند، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي الاستكشافي، ،وتوصلت النتائج إلى أنَّ التعليم عبر الإنترنت/المدمج في الهند قد حظِيَ بزخمٍ جديد خلال وباء كوفيد–19، إلا أنّه لا تزال بلد مثل الهند تواجه تحدّي إمكانية الوصول والمساواة في توفير التعلم الجيّد، بمساعدة التقنيات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى الرغم من أنَّ مرونة الزمان والمكان كانت تعدّ السمة الأكثر شيوعًا للتعلّم عبر الإنترنت، إلا أنَّ ضعف الاتصال بالشبكة كان أحد أكبر العقبات.

هدفت دراسة القطاونة(2020) إلى التعرّف إلى فاعليّة برنامج قائم على التَّعلم المُدمَج في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت بتطبيق الاختبار التحصيلي وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المستخدمذو فعالية في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء في المدارس العامةبالكرك، كما تبيَّن وجود فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية عن الاختبار البعدي لمهارات التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة البيات (2020) إلى التعرّف إلى العلاقة بين أنماط التعلّم السائدة لدى الطلبة ومستوى رضاهم عن التعلّم المدمج، وقدقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وطبق الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأوليّة على عينة الدِّراسة المكوّنة من (100) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقيّة، وقد

توصلت الدراسة إلى تنوّع الأنماط التعلّمية لدى الطلبة،وكان النمط الأكثر شيوعًا لدى الطلبة هو النمط الأدائي يليه البصري، وارتفاع مستوىالرِّضا عن التعلم المُدمج لدى الطلبة في المساقات الثلاثة، ولم تُظهِر نتائج الدراسة فروقًا في أنماط التعلم وفى مستوى الرضا عن التَّعلم المُدمَج، كما أومأت النتائج إلى وجود علاقة طرديّة بين أنماط التعلم (السمعي والبصري) وبين الرضا عن التَّعلم المُدمَج لدى طلبة مساق الترويح والمهارات الحياتية، وعلاقة عكسية بين نمط التعلم القرائي/الكتابي والرّضا عن التعلّم المدمج لدى طلبة مساق طرق وأساليب التدريس.

هدفت دراسة قنديل (2019) إلى التعرف إلى قدرة كلٍّ من الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط بالتنبّؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية في العاصمة الأردنية عمان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقام بتطبيق مقياس كفايات التعليم الدامج على عينة الدِّراسة المكوّنة من (50) معلّمًا ومعلمة، الذين اختيروا بطريقة العينة القصديّة من مجتمع الدِّراسة المتمثِّل بالمعلّمين في المدارس النظامية الدامجة،وتوصلت الدراسة إلى أنّكلًا من مستوى الكفاءة الذاتية المدرِكة، والضبط الداخلي للمعلمين كان مرتفعًا، بينما كان مستوى مركز الضبط الخارجي متوسطًا، أما مستوى كفايات التّعليم الدامج لدى المعلمين في المدارس النظامية الدامجة فكان مرتفعًا، كما تبيَّن أنّ لكلٍّ من الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط الداخلي، القدرة على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظاميّة، وعدم قدرة مركز الضبط الخارجي بالتنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين.

هدفت دراسة الربايعة (2019) إلى التعرف إلى أثر توظيف إستراتيجية التَّعلم المُدمَج في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في منهاج اللغة العربية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت بتطبيق الاختبار التحصيليعلى عينة الدِّراسة المكوَّنة من(60) طالبة تم تقسيمهمإلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تم اختيارهنعشوائيًا من مجتمع الدِّراسة، المتمثّل في طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس

العاصمة عمان، وقدوجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدِّراسة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبيّة.

هدفت دراسة العجلان(2019) إلى تحديد الكفايات التي ينبغي توفرها لدى معلِّمي المرحلة الثانوية لتطبيق التَّعلم المُدمَج في المملكة العربية السعودية، والتعرّف إلى مدى توفر متطلبات التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلّمين، وتحديد المعوّقات التي تحدّ من تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتطبيق الاستبانة على عينة الدِّراسة المكونة من (377) معلّمًا، الذين أُختيروا عشوائيًا من مجتمع الدِّراسة المتمثّل بمعلّمي المرحلة الثانوية بالمملكة السعودية، وقد حصرت النتائج المتطلبات الخاصة بكلٍّ من(البيئة التقنيّة، المعلم، الطالب، المحتوى التعليمي، التقويم، الإشراف التربوي) المطلوب توفرها لتطبيق التَّعلم المُدمَج وتحرّي المعيقات التي تحدّ من تطبيقه بدرجة كبيرة في المرحلة الثانوية، أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة توفر المتطلبات الخاصة بتطبيق التَّعلم المُدمَج، وكانت أعلى نسبة توفر للمتطلبات في مدينة الرياض تليها الدمام، أما جازان فقد حصلت على أقل نسبة لبُعدها عن العاصمة. تبيَّن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح فئة المعلمين الأقل من 5 سنوات.

كشفت دراسة الصدرية وكاظم (2019) عن التّعرف إلى واقع تطبيق تجربة التَّعلم المُدمَج بمدارس التعليم ما بعد الأساسي ومعوقات استخدامه والاتجاهات نحوه،وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وقاما بتطبيق مقياس الاتجاه نحو التَّعلم المُدمَج على عيّنة الدِّراسة المكوَّنة من (61) طالبة، اللاتي تم اختيارهنّ بطريقة العيّنة العشوائية من مجتمع الدِّراسة المتمثل في طالبات مدارس التعليم ما بعد الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابيّة لدى الطالبات نحو التَّعلم المُدمَج، أيضًا وجود عدد من المعيقات التي تواجه الطالبات عند استخدامهنّ التَّعلم المُدمَج، وجاءت بالترتيب كما هي: (العوامل التكنولوجيّة، التربويّة، المادية، البشرية).

هدفت دراسة السعيد (2018) إلى قياس فاعليّة برنامج قائم على التعلّم المدمج في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للكمبيوتر والإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة لدى تلاميذ الحلقة الإعداديّة، ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبّق اختبارًا تحصيليًّا وبطاقة ملاحظة ومقياسًا للوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة على عينة الدِّراسة المكونة من (36) تلميذًا، الذين اختيرواعشوائيًا من مجتمع الدِّراسة المتمثّل بطلبة التعليم الإعدادي بمدينة دمياط الجديدة، وجاءت النّتائج مشيرة إلى فاعليّة البرنامج في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للكمبيوتر والإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدفت دراسة سليم (2018) إلى التعرّف إلى اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقيّة نحو التعلّم المدمج في أكاديميّة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي، حيث طبّق الاستبانة على عينة الدِّراسة المكوَّنة من (500) طالب وطالبة، الذيناختيروا بطريقة العينة العشوائية، وقد أبانت النتائج إلى أنَّ المتوسطات الحسابيّة لاتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج تراوحت ما بين العالية والمتوسطة، وتبيَّن من نتائج فحص الفرضيات وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية ولصالح الطلبة الذكور ، وكذلك للطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية تُعزى للتفاعل بين متغيّرَيْ الجِنس والمادة الدراسيّة.

هدفت دراسة العجمي والعرفج (2018) إلى التعرّف إلى معوّقات تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية بمحافظة مبارك الكبير في دولة الكويت للعام الدراسي 2015–2016، كما هدف إلى الكشف عن الدلالات الإحصائيّة للفروقات في استجابات المعلّمات، التي تُعزى لمتغيّرَيْ التخصص والخبرة، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عيّنة مكوّنة من (60) معلّمة، اشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات متعلقة بالمعلمات والطالبات وايضا معوقات تقنية، ادارية وتربوية، فكانت المعوقات المتعلقة بالمعلمات؟ كثرة الاعمال الادارية والفنية الملقاة على عاتق المعلمة، والوقت الطويل المبذول في

الاعداد والتخطيط للتعليم المدمج ومن المعوقات المتعلقة بالطالبات: تأثير الانترنت السلبي على الطالبات وانعدام مهارات التعلم الذاتي لديهن، ومن اهم المعوقات التربوية: عدم القدرة على تقييم وتقويم مستوى الطالبات اثناء التَّعلم المُدمَج، وأما ابرز المعوقات الادارية: عدم توفر البنية التحتية التي تدعم التَّعلم المُدمَج مما يشكل عاملا اساسيا في انعدام الحوافز التشجيعية للمعلمات لتطبيق التعلم المستمر، كما يشكل عدم توفر المقررات الالكترونية للمقررات المدرسية احد اهم المعوقات التقنية. ووفقا للنتائج تبيّن: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى لاختلاف التخصص، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول محور المعوقات المتعلقة بالمعلمات فقط التي تعزى لاختلاف الخبرة.

هدفت دراسة محمد (2017) إلى التعرف إلى معرفة فاعليّة استخدام التَّعلم المُدمَج في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الفقه بمحافظة الخرج، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطَبّق الاختبار التحصيلي على عينة مُكوَّنة من (49) طالبة، تم اختيارهنّعشوائيًا من مجتمع الدِّراسة المتمثّل بطالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة الخرج، وقد أبانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسِّط درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في المجموعة التجريبيّة، التي درست باستخدام التَّعلم المُدمَج وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليديّة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة المعيقل (2017) إلى التعرّف إلى واقع ومعوّقات التَّعلم المُدمَج لذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، والتعرّف إلى الفروق في فاعليّة التَّعلم المُدمَج لذوي الإعاقة، والتي تُعزى إلى المتغيرات الشخصية والديموغرافية (الجنس، الجنسية، العمر)،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبّقت الاستبانة على عيّنة مكوَّنة من(50) طالبًا وهم جميع أفراد مجتمع الدراسة المتمثّل بطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة، وقد أبانت النتائجأن متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس واقع ومعوقات

التَّعلم المُدمَجتراوحت بين المرتفعة والمتوسطة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس واقع ومعوقات التَّعلم المُدمَج لذوي الإعاقة، تُعزى إلى (الجنس، الجنسية، العمر) ونوع الإعاقة.

هدفت دراسة العريني (2016) إلى التعرّف إلى واقع استخدام معلّمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبَّقت الملاحظة والمقابلة على عيّنة قوامها (92) معلّمة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، تم اختيارهنّ عشوائيًّا من مجتمع الدراسة، وأسفرت الدِّراسةعن أنّ مهارات التعلّم المدمج تتوفر لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بدرجة منخفضة جدًّا بنسبة (29%)، كما تتوفر مهارات التعلم المدمج في مرحلة التخطيط لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بدرجة منخفضة جدًّا بنسبة (25.89%). وأخيرًا تبيَّن أنّ مهارات التعلم المدمج تتوفر في مرحلة التنفيذ لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بدرجة منخفضة جدًّا بنسبة (27.07%).

هدفت دراسة الكندري (2016) إلى التعرّف إلى "آراء طلاب مقرَّر مقدمة في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية حول التعليم الإلكتروني المدمج"، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبَّق الاستبانة على عيّنة قوامها(90) طالبًا من الطلاب الذين يدرسون مقرر تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية، اختيروا عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وأسفرت الدِّراسةعن أنه "يوجد موقع على شبكة الإنترنت بكلية التربية الأساسية خاص بالمقررات الدراسية، معظم الطلبة لديهم بريد إلكتروني، لديهم القدرة على إدارة الملفات الإلكترونية "فتح، حذف، استقبال، إرسال، حفظ"، لديهم معرفة كافية باستخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني، يُستخدَم البريد الإلكتروني للتواصل مع الأساتذة، يشجّع الأساتذة الطلاب على التواصل وتبادل الخبرات مع الزملاء من خلال الإنترنت، أي أنّ الطلاب لديهم العديد من المهارات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني

المدمج"، وأوصى الباحث بتطوير معامل الحاسوب وتزويدها بأجهزة حديثة بما يناسب بيئة التعليم الإلكتروني المدمج، والتأكّد من أن سرعة شبكة الإنترنت تناسب التعليم الإلكتروني المدمج.

واستقصت دراسة سليم (2013) فاعليّة التَّعلم المُدمَج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقيّة، حيث اتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدما الاستبانة حيث تضمنت هذه الاستبانة خمس محاور ألا وهي: الاهداف الاكاديمية لتحقيقالتَّعلم المُدمَج، المقرر الدراسي، طرق واساليب التدريس والتقييم، المتطلبات التقفنية والفنية، والمتطلبات البشرية. وذلك لجمع البيانات الاولية من عينة الدراسة، فأبانت النتائج ان المعدل العام للمتوسطات الحسابية لاجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية التَّعلم المُدمَج جاء عاليا، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة حول فاعلية التَّعلم المُدمَج في الاكاديمية، تعزى لمتغير التخصص، ولصالح ذوي تخصص حاسوب، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فجاءت الفروقات لصالح ذوي المؤهل العلمي/ماجستير، وتبين ان فاعلية التَّعلم المُدمَج في الاربع فروع من فروع الاكاديمية التي تم اختيار افراد العينة منها جاءت إلى حدّ ما متقاربة

وكشفت دراسة أحمد وسلوم (2012) عن اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو التعليم المتمازج (المدمج)، وقد اتّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التَّعلم المُدمَجعلى عيّنة الدِّراسة المكوَّنة من (15) معلمًا ومعلّمة ممن يدرسون في شعبة التعليم المتمازج (المدمج) في ثانوية المعري بمحافظة حلب، وأبانت النّتائج الاتجاهات الايجابيةلدى المعلمين نحو التعليم المتمازج (المدمج) تخصُّص علمي وتخصص أدبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو التعليم المتمازج (المدمج) تبعًا لتخصصهم (علمي، أدبي).

واستعرضت دراسة (Cheung and Hew, 2011) أهمية التَّعلم المُدمَج في زيادة عدد الطلاب المسجلين والقدرة على تلبية احتياجات ومتطلباتالطلاب التعليمية والتواصل فيما بينهم، حيث إنّه يلعب دورًا في تحسين

نتائج الطلاب وتحفيزهم على المشاركة في المناقشات، وتناولت الدِّراسة نموذجين للتعليم المدمج للمعهد الوطني للتعليم (NIE) في سنغافورة؛ وكان النموذج الأول عبارة عن برامج تعليمية وجهًا لوجه مع مناقشة واحدة عبر الإنترنت، حيث يقدِّم المعلم الدرس للطلاب وجهًا لوجه، ولكن نظرًا لعدم توفر متّسع من الوقت لمناقشة آراء الطلاب، يقوم المعلم بعمل جلسة عبر الإنترنت للمناقشة التي تنتهي بتكليفهم بمشروع أو تدوين تصوراتهم وآرائهم. وبعد تقييم هذا النموذج، أظهرت النتائج أنَّ الطلاب الذين خضعوا لهذا النموذج (وعددهم 13) عبّروا عن استمتاعهم، حيث إنّ المناقشات عبر الإنترنت ساعدتهم في إعداد مشاريعهم المكلَّفين بها، وأنهم استفادوا من مناقشة آرائهم مع أقرانهم جماعيًّا، كما أنّه منح الطلاب فرصًا متساوية لمشاركة آرائهم والتخلص من هيمنة بعض الطلاب على المناقشات كما يحدث في التعليم وجهًا لوجه، أما النموذج الثاني، فقد كان عبارة عن برامج تعليمية وجهًا لوجه مع مناقشتين عبر الإنترنت، وهدف هذا النموذج إلى مساعدة الطلاب في مواجهة الصعوبات التي تواجههم في تطبيق مشروع التصميم المكلفين به، ومن هنا ظهرت الحاجة لإعداد مناقشتين عبر الإنترنت، هدفت الأولى إلى انتقاد مشاريع الطلاب السابقين لتفادي أخطائهم وبناء مشاريعهم على أُسس جيدة، أما المناقشة الثانية، فقد هدفت إلى السماح للطلاب بالحصول على المزيد من الأفكار والاقتراحات لتحسين مشاريعهم الخاصة، بحيث يشرح الطلاب آراءهم فيما بينهم ويستفيدون من التغذية الراجعة التي يقدمها أقرانهم للحصول على حلول للمشكلات المتعلّقة بمشاريعهم، وبعد تقييم هذا النموذج، أظهرت نتائج آراء الطلاب التي جُمعَت عن طريق الاستبيان والمقابلات والأسئلة ذات الإجابات المفتوحة، أن له آثارًا مُجدية في تطوير التفكير الناقد لديهم، كما أشارت إلى أنَّ لهذا النموذج مجموعة من الميّزات، منها: المرونة والراحة وزيادة فرصة للتعبير عن الأفكار بحُريّة أكبر وإتاحة الوصول والاستفادة من أفكار الآخرين.

المحور الثاني: تقويم البرامج التعليميّة

هدفت دراسة محمد ويوسف (2020)إلى التعرّف إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم الذاتي باستخدام إدارة بيئة تعلم إلكترونية، متمثّلة في نظام "المودل" (Moodle)، وذلك بهدف التعرّف إلى تقنيات حديثة في

المجال التدريسي، والتعلّم المستقبلي، متمثلة في: تقنية الهولوجرام، والاتجاه نحو استخدامها في التدريس، استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، والاستبانة، وبطاقة معايير تقييم البرنامج التعليمي،واختبار المعرفة بتقنية الهولوجرام، ومقياس الاتجاه نحو استخدام تقنية الهولوجرام في التدريس، على عيّنة مقدرها(160) من الطلاب المعلّمين بالفرقة الرابعة بشعبتَيْ البيولوجي وعلم النفس بكلية التربية جامعة المنصورة، تم اختيارهم عشوائيًّا من مجتمع الدراسة، وقد بينت الدِّراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب المعلمين –عيّنة البحث– بالتطبيق القبلي والبَعدي في أداتَيْ البحث لصالح التطبيق البعدي، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق بين المتوسِّطَات الحسابيةلدرجات الطلاب المعلمين –شعبتا البيولوجي وعلم النفس– بالتطبيق البعدي في أداتي البحث؛ مما يدلّ على أن البرنامج كانت له فاعليّة في تنمية المعرفة بتقنية الهولوجرام والاتجاه نحو استخدامها في التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية– شعبتا البيولوجي وعلم النفس.

هدفت دراسة المحيميد (2020) إلى التعرّف إلى أهم معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمقدَّمة من مركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم، باستخدام نموذج كيرك باتريك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مع بيان مدى تأثيرَيْ متغيري (الجنس ونوع الكلية) في ذلك، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبَّقت الاستبانة على عيّنة قوامها(300) عضو من الذكور والإناث بجامعة القصيم، اختيروا عشوائيًّا، وقد أبانت النتائج وجود عدد من المعوقات التنظيمية والبشرية والمالية تَحول دون تطبيق نموذج كيرك باتريك.

وهدفت دراسة بلال وحامد (2019) إلى التعرّف إلى أثر استعمال التعليم الإلكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وطبَّقا اختبارًا تحصيليًّا على عيّنة قوامها(100) طالب وطالبة من كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/جامعة بغدادللعام الدراسي 2017– 2018، واعتمدا اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واختيروا قصديًّا، وقد أسفرت الدِّراسةعن

أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البَعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية وعند مستوى دلالة (0.05).

تم عمل دراسة جبارة والفقيه (2019) بهدف التعرف إلى تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت أداة الاستبانة و استمارة الرصد على العينة المكونة من (75) خريجاً من الدراسات العليا و(14) استاذاً جامعياً، وتم اختيار افراد العينة عشوائيا، فكشفت الدراسة ان درجة توفر الجودة في برامج الدراسات العليا في الكلية ذاتها جاءت بدرجة متوسطة. كما واشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات افراد العينة في مجال الاستاذ الجامعي لصالح عضو هيئة التدريس، وفي مجالي التجهيزات ومصادر التعلّم والخريج لصالح الطلبة، بينما لم تكشف عن وجود فروق في مجالات المقررات الدراسة والاشراف العملي والقبول والتسجيل.

هدف دراسة الوداعى(2019) إلى التعرّف الى واقع برامج التطوير المهني المقدَّمة لمعلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة، وتقديم تصوُّر مقترح للبرامج التدريبية المقدَّمة لمعلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبَّق الاستبانة على عينة مكونة من(115) معلمًا من معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية في مدينة أبها، اختيروا عشوائيًا، وقد أظهرتالدِّراسة عن أن كلّ احتياج تدريبي يُمثِّل فئة درجة "متوسطة"، ماعدا أهميّة التصميم التعليمي في التعليم الإلكتروني، ومهارات الحاسب الآلي، حيث كان تقديرها بدرجة "كبيرة"، وكذلك مستوى تقييم مدة البرامج التدريبيّة ومستوى تنفيذها كانت "أحيانًا"، ما عدا مراعاة البرامج التدريبية للجانب التطبيقي فكانت "أبدًا".

هدفت دراسة العباسي(2019) إلى معرفة وتقويم الوضع الراهن لتجربة التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك من خلال معرفة أبرز الخصائص التقنية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني المقدَّم من قبل جامعة الملك خالد، ومعرفة مستوى استعداد أعضاء هيئة التدريس لاستخدام

التعلم الإلكتروني، ومعرفة آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول إيجابيّات وسلبيات التعلم الإلكتروني، وتقديم أهم توصيات ومقترحات أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تسهم في تحسين تجربة التعلّم الإلكتروني في جامعة الملك خالد، وقد تبنى الباحث المنهج الوصفي، وطبَّق الاستبانة على عينة قوامها(310) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ممن يفّعلون التعلم الإلكتروني، حيث تم اختيارهم عشوائيًّا، وقد أبانت نتائج الدِّراسةأن أهم مميزات وإيجابيات التعلم الإلكتروني المُوظف بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، أنّه يسهّل التعلم الإلكتروني والتواصل ويرفع نسبة التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب أنفسهم، كما أنّه يعزّز التعليم الذاتي للطلاب، ويرفع مستوى تحصيل الطلاب، ويوفِّر طُرُقًا متعدِّدة لتقييم الطلاب.

هدفت دراسة طوهري والدخيل (2018) إلى تقويم البرامج التدريبية المقدمة من عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة جازان في ضوء نموذج كيرك باتريك (ردود الفعل، التعلم، الملوك، النتائج)، وقد تبنى الباحثان المنهج الوصفي، وطبَّقا الاستبانة على عينة قوامها(118) متدرّبًا و(27) رئيسًا لهؤلاء المتدرّبين، اختيروا عشوائيًّا، وقد أسفرت الدِّراسةعن أن البرنامج أدى إلى زيادة إنجاز العمل، وأسهمت النتائج في تطوير برامج التطوير المهني. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات المتدرّبين نحو تقويم "ردود الفعل" حولبرامج التطوير المهني في ضوء نموذج كيرك باتريك، تُعزى إلى متغيّر المؤهل، لصالح المرحلة الثانوية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات المتدربين نحو تقويم "التعلّم" من برامج التطوير المهني في ضوء نموذج كيرك باتريك، تُعزى إلى متغير المؤهل، ونحو تقويم "ردود الفعل"، وتقويم برامج التطوير المهني في ضوء نموذج كيرك باتريك، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

هدفت دراسة الفواعير والتوبي (2017) إلى تقويم برامج التدريب الميداني/ التربية العملية، وذلك من خلال تحديد المعارف والمهارات المكتسَبة خلال مرحلة التدريب من وجهة نظر الطالبات المعلمات أنفسهنّ، وقد استخدم الباحثان المنهج البحثي الوصفي، وطبّقت الاستبانة على عينة قوامها(48) طالبة، تم اختيارهنّ

عشوائيًّا، وقد أبانت الدراسةأنَّ الطالبات المعلّمات كانت درجة اكتسابهنّ للمهارات التدريبية اللازمة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى أنّ أكثر المهارات التدريبيّة اكتسابًا كانت في مجال خطط ومواد التدريس، يليه مجال إدارة الصف، ثم مجال التقييم والتغذية الراجعة.

هدفت دراسة أحمد(2016) إلى التعرّف إلى فاعلية برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات الذاكرة البصريّة للأطفال في مرحلة الروضة، وقد استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، وطبّقت اختبارًا لقياس مهارات الذاكرة البصرية وقائمة بمهارات الذاكرة البصرية على عيّنة قوامها(42) طفلًا وطفلة من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال "2 kg"من سن (5–6) سنوات بمحافظة دمياط، اختيروا عشوائيًّا، وقد أسفرت الدِّراسةعن أنّ البرنامج الإلكتروني المقترح ذو فاعليّة في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة.

أما دراسة أحمد وسعيد (2014) فقد هدفت إلى تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونيّة، وقد اتّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما باستخدم أداة تحليل محتوى صُمِّمت في ضوء قائمة معايير جودة المقررات الإلكترونية، وقد قُسِّمت إلى خمسة محاور،وهي: (أهداف المقرّر الإلكتروني، أساليب التعليم والتعلم، توصيف المقرر الإلكتروني، الوسائط المتعددة، شؤون الطلاب)، حيث تم تطبّيقِها على (32) مقرّرًا إلكترونيًّا، وبينت النتائج أنّ معايير احتواء المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على الأهداف ومخرجات التعلم، وتوصيف المقرر الإلكتروني والوسائط المتعددة وشؤون الطالب، تتحقق بدرجة عالية، أما معيار أساليب التعليم والتعلم فيتحقّق بدرجة متوسطة.

واستهدفت دراسة الغديان (2011) تقويم تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتعلم من خلال نظام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وقد أُتّبِع المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة المكونة من (142) طالبًا وطالبة،اختيروا بطريقة العينة العشوائيّة،

من مجتمع الدِّراسة المتمثِّل في جميع الطلبة المقيمين في مدينة الرياض والملتحقين ببرامج التعلم الإلكتروني في تخصصات الشريعة والدعوة والاقتصاد وإدارة الأعمال في الفصل الدراسي الأول1430/1429هـ، والبالغ عددهم (628)، وقد أبانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد العينة في درجة الموافقة على محاور الدِّراسة، تُعزى لاختلاف خبرتهم في الدِّراسة عبر التعلم الإلكتروني وذلك لصالح الذين لديهم خبرة في الدِّراسة.

التعليق على الدِّراسات السابقة

اضطلعت الباحثة على الأدب التربوي وعددًا من الدِّراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات موضوعالدِّراسة الحالية (تقويم التَّعلم المُدمَج)، وذلك من خلال المستودع الرقمي لعدة جامعات عربية وأجنبية، إضافة إلى المجلات العلمية المُحكَّمة، وقد حصلت على مجموعة من الدِّراسات ذات الصلة، والتي تتّفق مع واحد أو أكثر من متغيرات الدِّراسة الحالية، وبعد أن استعرضت الباحثة تلك الدِّراسات وقامت بتحليلها، تبيَّن لها الآتي:

- لم تتّسق الدراسات والأبحاث السابقة مع الدِّراسة الحالية من حيث الهدف، فقد سعتالدِّراسة الحالية إلى تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلِّمي ومديري المدارس الحكومية.
- اتفقت العديد منالدِّراسات والأبحاث السابقة مع الدِّراسة الحالية من حيث المنهج المتبع، حيث تبنت الدِّراسة الحالية المنهج الوصفي وهي بذلك تتسق مع عدة دراسات مثل: (المحميد، 2020؛ العباسي، 2019؛ طوهري والدخيل، 2018)، فيما اختلفت مع عدد من الدراسات مثل: (بلال وحامد2019؛ السعيد2018؛ محمد2017) حيث استخدمت المنهج التجريبي.
- اتّسقت الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة مثل: (محمد ويوسف،2020؛ العباسي، 2019؛ العرفج والعجمي، 2018)، كما اتفقت مع دراسة (cheung and Hew, 2011) التي استخدمت المقابلة ولم تتّفق مع أيٍّ من الدِّراسات التجريبية التي استخدمت الاختبار لجمع البيانات.

- اتّسقت الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في استهدافها المعلمين، مثل: (الوداعي، 2019؛ العريني، 2016؛ سليم، 2013)، فيما اختلفت مع بقية الدِّراسات السابقة التي استهدفت الطلبة من المستويات المختلفة.
- اتفقت جميع الدِّراسات السابقة الوصفية مع الدِّراسة الحالية من حيث طريقة اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية لفئة المعلمين باستثناء دراسة البيات (2020) التي اتبعت طريقة العينة العشوائية الطبقية، ودراسة قنديل (2019) التي اتبعت طريقة العينة القصدية لتمثيل مجتمع الدراسة المستهدف، فيما لم تتفق أي من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث التطبيق بطريقة المسح الشامل على فئة المديرين.
- تتَّفق معايير بعض الدِّراسات مع واحدة أو أكثر من المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في الدِّراسة الحالية، وهي: (أهداف البرنامج، إستراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم، المتطلبات التقنية والفنية، المتطلبات البشرية).

ما يميِّز الدِّراسة الحالية

لم يتناول أيٌّ من الباحثين السابقين – في حدود علم الباحثة – تقويم التَّعلم المُدمَج المطبق في المؤسسات التعليمية أثناء جائحة كورونا، وعليه تكون هذه الدِّراسة الأولى من نوعها التي تتناول هذا الموضوع.

الاستفادة من الدِّراسات السابقة

التعرّف إلى المنهج البحثي وأداة الدِّراسة الأنسب لتحقيق أغراض الدِّراسة، وتحديد المعايير المناسبة لتقويم التَّعلم المُدمَج، وفي اختيار الطريقة الأمثل لاختيار عينة ممثلة لمجتمع الدِّراسة، ومناقشة نتائج الدِّراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدِّراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تمهيد

تتناول الباحثة في هذا الفصل إجراءات الدِّراسة التي اتَّبعتها لتحقيق أهداف الدِّراسة واختبار فرضيّاتها، بدءًا من تحديد منهج الدِّراسة، والمجتمع المستهدف، وطريقة اختيار عينة ممثلة للمجتمع، وبناء أدوات الدِّراسة، والتحقّق من صدقها وثباتها، وصولًا إلى تحديد الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في الإجابة عن تساؤلات البحث واختبار الفرضيات.

منهج الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث إنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المُنظِّم لوصف ظاهرة أو مشكلة معينة، وتصويرها كميًّا ونوعيًّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنَّنة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدِّراسة

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلِّمي ومديري المدارس الحكومية في القدس التي تُشرف عليها وزارة التربية والتعليمالفلسطينية، والبالغ عددهم (914) معلّمًا ومعلمة، و(52) مديرًا ومديرة، والجدول(1)يوضح وصف مجتمعالدِّراسةتبعًالمتغيرالجنس،(مديريةالتربيةوالتعليم القدس الشريف).

جدول 1

وصف مجتمع الدّراسة

الجنس	معلم		مدير مدرسة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
ذكر	128	% 14	19	% 36.5
أنثى	786	% 86	33	% 63.5
المجموع	914	% 100	52	% 100

عينة الدّراسة:

تكوَّنت عينة الدِّراسةمن (43) مديرًا أي ما نسبته 82.7% من مجتمع الدراسة حيث تم اتباع طريقة المسح الشامل لاختيار أفراد عينة الدراسة، وذلك لقلة عددهم. كما تكونت عينة الدراسة من (103) معلمًا ومعلمة أي ما نسبته 11.2% من مجتمع الدراسة حيث تم اتباع طريقة العينة العشوائية لاختيار أفراد عينة الدراسة، حيث انها شملت المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في القدس داخل البلدة القديمة وخارجها اي المدارس التابعة لتربية القدس. والجدول (2) يوضح وصف عينة الدِّراسة تبعًا لمتغيرات الدِّراسة.

جدول 2

وصف عينة الدّراسة

المتغير	الوصف	معلم		مدير مدرسة		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	15	14.6%	19	44.2%	34	23.3%
	أنثى	88	85.4%	24	55.8%	112	76.7%
الدرجة العلميّة	دبلوم	13	12.6%	3	7.0%	16	11.0%
	بكالوريوس	63	61.2%	23	53.5%	86	58.9%
	دراسات عليا	27	26.2%	17	39.5%	44	30.1%
المرحلة الدراسيّة	المرحلة الأساسية الدنيا	40	38.8%	10	23.3%	50	34.2%
	المرحلة الأساسية العليا	31	30.1%	13	30.2%	44	30.1%
	المرحلة الثانوية	32	31.1%	20	46.5%	52	35.6%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	22	21.4%	2	4.7%	24	16.4%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	24	23.3%	16	37.2%	40	27.4%
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	23	22.3%	15	34.9%	38	26.0%
	15 سنة فأكثر	34	33.0%	10	23.3%	44	30.1%
المجموع لكل متغير		103	100	43	100	146	100

أدوات الدِّراسة

أولًا: قائمة المعايير المقترحة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي وعدد لا بأس به من الدِّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدِّراسة، مثل: (جبارة والفقيه، 2019؛ العباسي، 2019؛ طوهوي والدخيل، 2018)؛ قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير مقترحة(ملحق رقم 6)حيث تكوَّنت من (91) بندا موزعَة على (5) معايير رئيسة، وهي: (البيئة التعليمية– المحتوى التعليمي–المعلم– الطالب– التقويم).

وقامت الباحثة بتشكيل مجموعة بؤريّة تكونت من (10) منالمديرين والمعلمين ذوي الخبرة، وممن يُشهد لهم بالتميز والكفاءة، لمناقشة المعايير المقترحة وبنودها، وقد أشاد المشاركون بأهمية المعايير والمؤشرات المُقترحة، حيث بلغت نسبة الموافقة على المعايير المقترحة 92%، ونسبة الموافقة على المؤشرات المقترحة

82%، وقد تم الإجماع بالموافقة على (72) مؤشرًا من أصل (91) مؤشرًا، أي ما نسبته 79% من المؤشرات المقترحة.

ثانيًا: الاستبانة:

قد استفادت الباحثة من قائمة المعايير المقترحة في بناء الاستبانة، والتي تكونت في صورتها الأولية من (72) فقرة موزعة على (5) مجالات، على النحو الآتي:

- المجال الأول: البيئة التعليميّة، وتضمن (15) فقرة.
- المجال الثاني: المحتوى التعليمي، وتضمن (18) فقرة.
- المجال الثالث: المعلم، وتضمن (16) فقرة.
- المجال الرابع: الطالب، وتضمن (8) فقرات.
- المجال الخامس: التقويم، وتضمن (15) فقرة.

حيث سيكون على مجيب الاستبانة اختيار الاجابة المناسبة له واعطاء تقيم للفقرة من 10 درجات بحيث ان ادنى تقييم = منخفض جدا هو 1-2.8 والمرتفع جدا هو 8.2- 10.

صدق الاستبانة

يُقصد بصدق الاستبانة قياسها لما وُضعت لقياسه، وقد تم قياس صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

صدق المُحكِّمين: عُرِضت الصورة الأوليّة للاستبانة على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية، والبالغ عددهم (17)،وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الفقرات، ونقل فقرات أخرى، في ضوء ملاحظات السادة المُحكِّمين، وأصبحت الاستبانة مُكوَّنة من (72) فقرة موزعة على (5) مجالات تقيس توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس.

الصدق البنائي: ويُقصد به وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تحققت الباحثة من الصدق البنائي لأداة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي: ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات الاستبانة. والجدول (5) يوضح النتائج:

جدول 5

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية

م	المجال	معامل الارتباط
1	البيئة التعليمية	.819**
2	المحتوى التعليمي	.931**
3	المعلم	.936**
4	الطالب	.782**
5	التقويم	.818**

** معامل الارتباط دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق البنائي للاستبانة.

1) **صدق الاتساق الداخلي:** ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (6) يوضح النتائج: صدق الاتساق الداخلي لمجال البيئة التعليمية:

جدول 6

معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال البيئة التعليمية

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	يتم تدريس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم.	.553**0
2	يجد الطالب كل ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.	.682**0
3	يقوم المعلمون خلال الحصة الأولى من البرنامج بشرح طريقة التَّعلم المُدمَج للطلبة.	.667**0
4	تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.	.841**0
5	تيسر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.	.834**0
6	تيسر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بشكل فعال.	.819**0
7	تمثل البيئة الافتراضية فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بشكل فعال.	.869**0
8	توفر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	.879**0
9	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.	.868**0
10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.	.874**0
11	تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.	.879**0
12	يتم توفير أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.	.833**0
13	يتم توفير الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.	.758**0
14	يتم توفير مواقع تعليمية تساعد المعلمين على إتمام مهامهم على أكمل وجه.	.804**0
15	تحرص الوزارة على استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة تشغيلها.	.768**0

** معامل الارتباط دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

2) صدق الاتساق الداخلي لمجال المحتوى التعليمي

جدول 7

معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال المحتوى التعليمي

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	يختار المعلم الطريقة الأنسب لعرض ولتقديم المحتوى التعليمي.	.791**0
2	يتم تقديم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.	.832**0
3	يتم تحديد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.	.788**0
4	يتم مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.	.817**0
5	يتم تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.	.818**0
6	يمكن الاستفادة من المحتوى التعليمي في حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري.	.853**0
7	يمكن طباعة المحتوى الإلكتروني عند الحاجة.	.834**0
8	يتم تسجيل اللقاءات الإلكترونية بما يسمح للمتعلم إمكانية العودة إليها في وقت آخر.	.737**0
9	هناك قابلية لاستخدام المحتوى عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل. العامة والخاصة.	.903**0
10	يمكن للمتعلم الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.	.923**0
11	توضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.	.755**0
12	تخلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.	.812**0
13	تستخدم الوسائط المتعددة في تنبيه المتعلم وتشجيعه.	.765**0
14	يتم الحرص على وضوح الصوت ونقاؤه.	.832**0
15	تتوفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.	.897**0
16	يتوفر مفضلة يمكن للمتعلم أن يُدرج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمه من المحتوى التعليمي.	.838**0
17	يتم صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلم.	.789**0
18	يرتبط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.	.831**0

** معامل الارتباط دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

3) صدق الاتساق الداخلي لمجال المعلم

جدول 8

معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال المعلم

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	يتوفر لدى المعلم القدرة على حوسبة الدروس التي يتم اعطاؤها بشكل تقليدي.	.835**0
2	يتوفر لدى المعلم القدرة على إعطاء كل طريقة ما يناسبها من أدوات التعليم والتحفيز.	.882**0
3	يتوفر لدى المعلم القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	.819**0
4	يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.	.863**0
5	يتوفر لدى المعلم القدرة على تصميم الاختبارات الإلكترونية.	.816**0
6	يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.	.881**0
7	يتوفر لدى المعلم القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة.	.924**0
8	يتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.	.885**0
9	يتوفر لدى المعلم القدرة على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها.	.914**0
10	يستخدم المعلم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.	.886**0
11	يتوفر لدى المعلم القدرة على وضع معايير علمية يتم في ضوئها تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.	.838**0
12	يتوفر لدى المعلم القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	.937**0
13	يتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.	.893**0
14	يتوفر لدى المعلم القدرة على تزويد الطلبة بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	.871**0
15	يتوفر لدى المعلم القدرة على ضبط الطلبة خلال اللقاءات الإلكترونية.	.864**0
16	يتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.	.888**0
17	يتوفر لدى المعلم القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.	.867**0
18	يضع المعلم أنشطة ومهامً أسبوعية تشجع الطلبة على الدخول إلى صفحته بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.	.903**0

** معامل الارتباط دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

4) صدق الاتساق الداخلي لمجال الطالب

جدول 9

معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال الطالب

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	لدى الطلبة القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	.804**0
2	يقدم الطلبة الأنشطة والواجبات والمشاركات إلكترونيًا.	.882**0
3	يلتزم الطلبة بحضور الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة.	.811**0
4	يلتزم الطلبة بحضور الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت.	.867**0
5	يدخل الطلبة بشكل دوري إلى الجروبات المخصصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كل جديد.	.629**0
6	يلتزم الطلبة بإنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها من المعلم.	.908**0

** معامل الارتباط دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

5) صدق الاتساق الداخلي لمجال التقويم

جدول 10

معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية لمجال التقويم

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	يوفر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب.	.757**0
2	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.	.826**0
3	يقدم نظام التقويم الإلكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.	.659**0
4	يوفر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب – الأجهزة لوحية).	.920**0
5	يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.	.773**0
6	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالثبات.	.929**0
7	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالموضوعية.	.864**0
8	يوفر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام.	.818**0
9	يتم حل الواجبات الإلكترونية في البيت.	.853**0
10	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلمه الطلبة ارتباطًا مباشرًا.	.878**0
11	يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية.	.896**0
12	يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى.	.898**0
13	يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا لحل الواجبات الإلكترونية.	.896**0
14	يتم تقييم مشاركة الطلبة الصفية والإلكترونية كل على حدة.	.852**0
15	يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.	.900**0

**** معامل الارتباط دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من الجدول (10) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة

تم التأكُّد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفاكرونباخ لفقرات الاستبانة، والجدول (11) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

جدول 11

معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
البيئة التعليمية	15	0.959
المحتوى التعليمي	18	0.971
المعلّم	18	0.982
الطالب	6	0.899
التقويم	15	0.972
الاستبانة ككل	72	0.987

يتّضح من الجدول (11) أنَّ معاملات ثبات الاستبانة (0.70)، وهو الحد الأدنى لقبول معامل الثبات، إذ بلغ معامل الثبات الكلي باستخدام ألفاكرونباخ (0.987)، فيما تراوح معامل الثبات لمجالات الاستبانة ما بين (0.899–0.982)، وبذلك أصبحَت الاستبانة في صورتها النهائية مكوَّنة من (72) فقرة.

الأساليب الإحصائيّة المستخدَمة

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدِّراسة.
- معامل ثبات كرونباخ الفا لحساب معاملات ثبات أداة الدِّراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، لتحديد درجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في المدارس الحكومية بمحافظة القدس.

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك للتعرّف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الجنس، المسمى الوظيفي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة.

المحكّ المعتمد في الدِّراسة

اعتمدت الباحثة على المحكّات الآتية لتحديد درجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في المدارس الحكومية بمحافظة القدس.

جدول 12

المحك المعتمد في الدّراسة

درجة التوفر	حدود الدرجة	الوزن النسبي
منخفضة جدًّا	1 – 2.8	10 – 28 %
منخفضة	أكبر من 2.8 – 4.6	أكبر من 28 – 46 %
متوسطة	أكبر من 4.6 – 6.4	أكبر من 46 – 64 %
مرتفعة	أكبر من 6.4 – 8.2	أكبر من 64 – 82 %
مرتفعة جدًّا	أكبر من 8.2 – 10	أكبر من 82 – 100 %

المصدر: (عبد الفتاح، 2008، ص.540)

الفصل الرابع

نتائج الدِّراسة

أولًا: النتائج المتعلّقة بسؤال الدِّراسة الأول

ينصّ السؤال الأول على "ما مدى توفر المعايير المقترحة في التعلُّم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر معلِّمي المدارس الحكومية في محافظة القدس؟"، وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الممارسة، والجدول (13) يُبين النتائج.

جدول 13

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	البيئة التعليميّة	5.59	1.84	0.56	5	متوسطة
2	المحتوى التعليمي	6.07	1.86	0.61	3	متوسطة
3	المعلّم	6.09	2.06	0.61	2	متوسطة
4	الطالب	5.75	1.92	0.58	4	متوسطة
5	التَّقويم	6.19	1.95	0.62	1	متوسطة
المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج		5.97	1.76	0.60	--	متوسطة

يتَّضح من الجدول (13) أنَّ مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.59-6.19)، وجاء المتوسط الكلي (5.97) بوزن نسبي (60 %). وفيما يأتي توضيح لنتائج المجالات بالتفصيل:

1. **مجال البيئة التعليميّة:**

جاء مستوىتوفر المعايير المقترحة لمجال البيئة التعليمية بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.29 –5.93)، وجاء المتوسط الكلي (5.59) بوزن نسبي (56 %). (أنظر الملحق "4")

وقد جاءت الفقرة (11) " تتيح البيئة الافتراضيّة تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين". في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5.93)، تلاها الفقرة (9) " تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويميّة تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5.92).

بينما جاءت الفقرة (1) " تُدرَّس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم." في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.39)، والفقرة (6) " تُيسِّر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بفاعليّة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.29).

2. **مجال المحتوى التعليمي:**

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال المحتوى التعليمي بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.60– 6.51)، وجاء المتوسط الكلي (6.07) بوزن نسبي (0.61). (أنظر الملحق "4")

وقد جاءت الفقرة (1) " يختار المعلم الطريقة الأنسب لعرض وتقديم المحتوى التعليمي". في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (6.51)، تلاها الفقرة (2) " يُقدَّم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج"في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (6.47).

بينما جاءت الفقرة (12) " تخلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية." في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.66)، والفقرة (6) يمكن الاستفادة من المحتوى التعليمي في

حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.60).

3. **مجال المعلم:**

جاء مستوىتوفر المعايير المقترحة لمجال المعلم بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.79 – 6.35)، وجاء المتوسط الكلي (6.09) بوزن نسبي (0.61). (أنظر الملحق "4")

وقد جاءت الفقرة (12) " تتوفر لدى المعلم القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (6.35)، تلاها الفقرة (3) " تتوفر لدى المعلم القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (6.33).

بينما جاءت الفقرة (9) " تتوفر لدى المعلم القدرة على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.82)، والفقرة (4) "تتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقرّرات " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.79).

4. **مجال الطالب**

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال الطالب بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (6.02 – 5.32)، وجاء المتوسط الكلي (5.75) بوزن نسبي (0.58). (أنظر الملحق "4")

وقد جاءت الفقرة (1) " لدى الطلبة القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (6.2)، تلاها الفقرة (3) " يلتزم الطلبة بحضور الحِصص المجدولة في الصف داخل المدرسة"في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (6.1).

بينماجاءت الفقرة (4) " يلتزم الطلبة بحضور الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.63)، والفقرة (5) " يدخل الطلبة دوريًّا إلى الجروبات المُخصَّصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كلّ جديد " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.32).

5. مجال التقويم:

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال التقويم بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (6.56 – 5.84)، وجاء المتوسط الكلي (6.19) بوزن نسبي (0.62). (أنظر الملحق "4")

وقد جاءت الفقرة (5) " يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (6.56)، تلاها الفقرة (13) " يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا لحلّ الواجبات الإلكترونيّة "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (6.39).

بينما جاءت الفقرة (11) " يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.92)، والفقرة (15) " يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.84).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثاني:

ينصّ السؤال الثاني على "ما مدى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر مديريالمدارس الحكومية في محافظة القدس؟"، وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الممارسة، والجدول (14) أنظر الملحق (ح) يُبين النتائج:

يتّضح من الجدول (14) أن مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.42 – 5.71) وجاء المتوسط الكلي (5.53) بوزن نسبي (55 %)وفيما يأتي توضيح لنتائج المجالات بالتفصيل:

1. **مجال البيئة التعليميّة:**

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال البيئة التعليمية بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسِّطات الحسابية ما بين (4.91 – 5.74)، وجاء المتوسط الكلي (5.42) بوزن نسبي (0.54). (أنظر الملحق "5")

وقد جاءت الفقرة (4) " تيسر البيئة الافتراضيّة توصيل المحتوى التعليمي للطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5.74)، تلاها الفقرة (11) " تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين"في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5.72).

بينماجاءت الفقرة (2) " يجد الطالب كلّ ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.05)، والفقرة (1) " تُدرَّس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلّم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.91).

2. **مجال المحتوى التعليمي:**

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال المحتوى التعليمي، بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.42 – 5.79)، وجاء المتوسط الكلي (5.60) بوزن نسبي (0.56). (أنظر الملحق "5")

وقد جاءت الفقرة (1) " يختار المعلّم الطريقة الأنسب لعرض وتقديم المحتوى التعليمي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5.79)، تلاها الفقرة (18) "يرتبط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة"في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5.77).

بينما جاءت الفقرة (7) " يمكن طباعة المحتوى الإلكتروني عند الحاجة" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.44)، والفقرة (10) " يمكن للمتعلّم الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.42).

3. مجال المعلم:

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال المعلّم، بدرجة متوسّطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.05– 5.77)، وجاء المتوسط الكلي (5.45) بوزن نسبي (0.54). (أنظر الملحق "5")

وقد جاءت الفقرة (3) " تتوفر لدى المعلم القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5.77)، تلاها الفقرة (13) " تتوفر لدى المعلّم القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرّر من خلال الشبكة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5.74).

بينماجاءت الفقرة (7) " تتوفر لدى المعلم القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.26)، والفقرة (8) " تتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.05).

4. **مجال الطالب:**

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال الطالب بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (6.00 – 5.19)، وجاء المتوسط الكلي (5.46) بوزن نسبي (0.55). (أنظر الملحق "5")

وقد جاءت الفقرة (3) " يلتزم الطلبة بحضور الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (6.00)، تلاها الفقرة (2) " يُقدِّم الطلبة الأنشطة والواجبات والمشاركات إلكترونيًا" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5.51).

بينماجاءت الفقرة (5) "يدخل الطلبة دوريًا إلى الجروبات المُخصَّصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كلّ جديد " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.23)، والفقرة (6) " يلتزم الطلبة بإنجاز المهام والأنشطة المُكلَّفين بها من المعلم " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.19).

5. **مجال التقويم:**

جاء مستوى توفر المعايير المقترحة لمجال التقويم بدرجة متوسطة لجميع المؤشرات والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(6.05 – 5.44)، وجاء المتوسط الكلي (5.71) بوزن نسبي (0.57). (أنظر الملحق "5")

وقد جاءت الفقرة (2) " يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (6.05)، تلاها الفقرة (6) " يتَّصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الإلكترونية بالثبات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (6.02).

بينماجاءت الفقرة (15) " مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (5.51)، والفقرة (3) " يقدِّم نظام التقويم

الإلكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (5.44).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثالث:

ينصّ السؤال الثالث على "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى للمتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة– المسمى الوظيفي)؟"،وقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. اختبار الفروق الخاصة بمتغيّر الجنس:

تنصّ على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير الجنس"، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

يتّضح من الجدول (15) (أنظر الملحق ح) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَجفي ظلّ جائحة كورونا، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

2. اختبار الفروق الخاصة بمتغير المؤهل العلمي:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

يتّضح من الجدول (16) أنظر الملحق (ح) الموجود بالملحد (ح) أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والتي كشفت عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين مؤهل البكالوريوس والدِّراسات العليا ولصالح مؤهل الدِّراسات العليا، فيما لم تظهر النتائج أي فروق بين أزواج المؤهلات الأخرى.

3. اختبار الفروق الخاصة بمتغيّر سنوات الخبرة:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

يتَّضح من الجدول (17) أنظر الملحق (ح) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك تُرفَض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق

دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

ولتحديد اتجاه الفروق، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والتي كشفت عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين سنوات الخدمة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والفئة (15 سنة فأكثر) ولصالح الفئة (15 سنة فأكثر)، فيما لم تُظهِر النتائج أي فروق بين أزواج سنوات الخبرة الأخرى.

4. اختبار الفروق الخاصة بمتغير المسمى الوظيفي:

وتنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي"، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة:

يتضح من الجدول (18) أنظر الملحق (ح) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

والذي ينصّ على "ما مدى توفر المعايير المقترحة في التعلم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر معلِّمي المدارس الحكومية في محافظة القدس؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الممارسة، وقد بينت النتائج أن درجة موافقة عينة الدراسة على أنَّ مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التعلم المدمج جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (5.59- 6.19)، وجاء المتوسط الكلي(5.97)بوزن نسبي (60 %).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من المؤشرات التي تعكس المعايير المقترحة (البيئة التعليمية – المحتوى التعليمي – المعلم – الطالب – التقويم) في برنامج التعلم المدمج، حيث نجد أن جميع مؤشرات معيار البيئة التعليمية، و(15) مؤشر من معيار المحتوى التعليمي، وجميع مؤشرات معيار المعلم، وجميع مؤشرات معيار الطالب، (14) مؤشر من معيار التقويم حصلت على درجة تحقق متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وترى الباحثة وبحكم خوضها لتجربة التعلم المدمج أن ذلك يرجع إلى أن المعلمون قد أظهروا اتجاهات متوسطة نحو مدى توفر مؤشرات المعايير المقترحة في برنامج التعلم المدمج موضوع الدراسة، وربما يرجع ذلك إلى شعورهم بأن النظام التعليمي لم يكن مهيأ لمواجهة حالات الطوارئ والانتقال السلس إلى التَّعلم المُدمَج، أو لأنهم واجهوا العديد من التحديات التي أدت إلى عدم وضوح موقفهم من البرنامج ومدى فعاليته وتحقيق أهدافه، ومن أهم التحديات التي توصلت إليها الباحثة من خلال لقائها بالمجموعة البؤرية المكونة من مديرين ومعلمين في مدارس مديرية القدس الشريف ما يلي: عدم امتلاك عدد كبير من الطلبة للهواتف الذكية وأجهزة الحاسوب من جهة، واغفال الوزارة ضرورة استخدام تقنيات مدعومة على مختلف

الأجهزة وأنظمة التشغيل من جهة أخرى. ضعف إمكانية توفير المحتوى التعليمي في حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري. كثرة الأخطاء الفنية في المقاطع والمؤثرات الصوتية، وتأخر عمليات الصيانة التي تُعنى بحل المشكلات التقنية المتعلقة بالمعدات والمستلزمات الإلكترونية. ضعف قدرة المعلمين على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها، مما أدى إلى صعوبة في وصول المعلومات للطالب بالشكل المطلوب. قلة الوعي لدى أهالي الطلبة والطلبة أنفسهم بأهمية التعليم الإلكتروني وآلية استخدامه والتعامل معه. صعوبة ضبط الطلبة وإشراكهم، والمحافظة على انتباههم في التعليم الإلكتروني. صعوبة تقويم الطلبة في التعلم الإلكتروني نظرًا لوجود عدة أسباب منها ما هو متعلق بالبيئة الافتراضية والإمكانيات التي توفرها المنصات التعليمية، ومنها ما هو متعلق بالطلبة أنفسهم من التزام بالوقت المحدد، والاعتماد على الآخرين في حل الواجبات والاجابة على الاختبارات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bordoloi et al.,2021) التي أظهرت أنه على الرغم من أن التَّعلم المُدمَج في الهند قد حظي بزخم جديد خلال جائحة كورونا إلا أنه يواجه بعض التحديات أكثرها شيوعًا ضعف الاتصال بالشبكة، ضعف إمكانية توفير التعلم الجيد بمساعدة التقنيات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ودراسة (الصدرية وكاظم، 2019) التي كشفت عن وجود عدد من التحديات التي تعيق استخدام التَّعلم المُدمَج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي منها ما هو متعلق بالعوامل التكنولوجية، ومنها ما هو متعلق بعوامل مادية وبشرية. ودراسة (العجمي، 2018) التي أشارت إلى معوقات تحد من تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية في الكويت منها ما متعلق بالمعلمات مثل: كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلمة، وطول الوقت والجهد المبذول في التخطيط والإعداد للتعليم المدمج. ومنها ما هو متعلق بالطالبات مثل: عدم توفر مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات. ومنها ما هو متعلق بالعملية التربوية مثل: صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطالبات أثناء تطبيق التَّعلم المُدمَج. ومنها ما هو متعلق بالبيئة التعليمية مثل: عدم توفر البنية التحتيّة التي تدعم التَّعلم المُدمَج داخل الفصول الدراسية. ومنها ما هو تقني مثل: عدم توفر مقررات إلكترونية للمواد الدراسية.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سليم، 2013) التي أشارت إلى أن المعدل العام لمتوسطات إجابات أفراد العينة حول فاعلية التعلم المدمج جاء عاليًا. ودراسة (أحمد وسلوم، 2012) التي أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم المدمج كانت إيجابية في جميع عبارات المقياس، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية له.

وعليه فإن التعلم المدمج يتطلب تخطيطًا منهجيًّا وتصميمًا وصياغات دقيقة لأهداف وغايات التعليم من أجل إنشاء بيئة فاعلة للتعلّم، ولضَمان فاعليّة برنامج التعلم المدمج بشكل خاص، والأنظمة التعليمية عمومًا فإنه يتوجب توفير التدريب اللازم للمعلمين لاستخدام أحدث التقنيات، إضافة إلى تأسيس جسم رقابي يقوم بتتبع سير عمل البرنامج ككل والتعلم الإلكتروني على وجه الخصوص من حيث مدى كفاءته وفعاليته.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

والذي ينصّ السؤال على "ما مدى توفر المعايير المقترحة في التعلم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس؟"، وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي. وقد بينت النتائج أن مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التعلم المدمج من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.42 – 5.71) وجاء المتوسط الكلي (5.53) بوزن نسبي (55 %).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المؤشرات التي تعكس المعايير المقترحة (البيئة التعليمية – المحتوى التعليمي – المعلم – الطالب – التقويم) في برنامج التعلم المدمج حصلت على درجة تحقق متوسطة من وجهة نظر المديرين، وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن المديرين قد أظهروا اتجاهات متوسطة نحو مدى توفر مؤشرات المعايير المقترحة في برنامج التعلم المدمج الذي تم تطبيقه أثناء جائحة كورونا في مدارس مديرية القدس، وربما يرجع ذلك إلى إدراكهم للقصور في النظام التعليمي الفلسطيني الذي تمثل في عدم

وجود استراتيجية لمواجهة حالات الطوارئ من ناحية، وعدم وجود بيئة مهيئة للانتقال بسلاسة من التعلم الوجاهي إلى نمط آخر في حال حدوث أي أزمات أو كوارث، وكذلك عدم جاهزية المعلمين والكوادر البشرية للانتقال من نمط تعليمي إلى آخر، وربما لإدراكهم أن وزارة التربية والتعليم لم تلبي الحد الأدنى من الاحتياجات التدريبية للمعلمين والكوادر الإدارية لمواجهة حالات الطوارئ خاصة وأن فلسطين عامة والقدس خاصة كثيرة التعرض للأزمات ومن الضروري أن يتمتع الكادر البشري بجميع فئاته بالقدرة والاستعداد الكافي والمناسب لمواجهة مثل تلك الظروف. وربما لإدراك مديرو المدارس عدم وضوح أهداف البرنامج وسياساته وإجراءاته، وعدم وضوح التعليمات بشأنه، وقلة وعي المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي بمثل هذه البرامج ومدى فاعليتها، إضافة إلى ضعف متابعة التعلم المدمج وتقييم تقدمه أولًا بأول، وضعف التغذية الراجعة التي من شأنها تحسين البرنامج والوقوف على مواطن القصور فيه وتحسينه.

ولم تتفق هذه النتيجة أو تختلف مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، نظرًا لندرة الدراسات التي تناولت هذا موضوع الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة–.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث

والذي ينصّ السؤال على "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، تُعزى للمتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة– المسمى الوظيفي)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الصفرية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير الجنس"، ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التعلم المدمج في ظلّ جائحة كورونا، وبذلك يتم رفض

الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عدد أفراد عينة الدراسة من الإناث يفوق عدد الذكور، ويرجع ذلك إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين والمديرين في مدارس القدس هم من الإناث، ويعود ذلك عدد من العوامل السياسية والاقتصادية. وقد بلغت نسبة الإناث (77%) من أفراد عينة الدراسة مقابل (23%) ذكور. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سليم، 2018) التي لم تُظهر فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تُعزى لمتغير الجنس، ودراسة (المعيقل،2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تبين أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والتي كشفت عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين مؤهل البكالوريوس والدِّراسات العليا ولصالح مؤهل الدِّراسات العليا، فيما لم تظهر النتائج أي فروق بين أزواج المؤهلات الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خريجي الدراسات العليا يشكلون أكثر 30% من المستجيبين ويمكن أن تشكل هذه النسبة فرقًا دالًا احصائيًا كونها تجاوزت ثلث العينة، إضافة إلى أن ذوي المؤهلات العلمية الأعلى أكثر معرفة بالتدريس وطرقه واستراتيجياته نظرًا لما يتم يتلقوه من فنون ومعارف أثناء دراستهم في درجتي الماجستير والدكتوراه وخاصة من التحقوا ببرنامج أساليب التدريس أو مناهج وطرق التدريس والذي يهدف إلى إعداد الكوادر والقيادات المؤهلة تربوياً في مجال المناهج والتدريس، وتزويد الطلبة بإطار نظري معرفي في نظريات المناهج والتدريس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سليم، 2013) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة تعزى لحملة درجة الماجستير. فيما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (طوهري والدخيل، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك تُرفَض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

ولتحديد اتجاه الفروق، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والتي كشفت عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين سنوات الخدمة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والفئة (15 سنة فأكثر) ولصالح الفئة (15 سنة فأكثر)، فيما لم تُظهِر النتائج أي فروق بين أزواج سنوات الخبرة الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ذوي خبرة أكثر من 15 سنة قد شكلوا أكثر من 30% من عينة الدراسة، وهذه النسبة يمكنها أن تُحدث فرقًا دالًا احصائيًا، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن ما نسبته 90% من ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة هم من الإناث وهن الأكثر تفاعلًا واهتمامًا ونشاطًا من الذكور وهذا بناء على جدول (2) وصف عينة الدراسة بناء على الجنس وسنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (العجمي والعرفج، 2018) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (العجلان، 2019) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة لصالح (الأقل من 5 سنوات)، ودراسة(طوهري والدخيل، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة

الفرضية الصفرية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي"، ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلًا من المعلمين والمديرين تعرضوا للمتغيرات التي طرأت على البيئة التعليمية أثناء جائحة كورونا في نفس الفترة الزمنية، حيث كانت القرارات والخطط والإجراءات المتبعة حينئذ مُلزمة لجميع أطراف العملية التعليمية على حد سواء، وبالتالي فقد تعرض الجميع لنفس الظروف والتحديات والمعيقات والأعباء الوظيفية،أي أن الجميع كانوا في قارب واحد يعملون دون اختيار.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

- توصي الباحثة الجهات المختصة بتوفير بيئات مناسبة للتعلم الإلكتروني لكل من الطالب والمعلم والمدير؛ بحيث يتم توضيح خطة الطوارئ لكل من المدراء والمعلمين بأهداف واضحة، تحافظ على اتصال الفئات الثلاثة بالشبكات بحيث توفر للطلبة اجهزة قابلة للاتصال بالشبكات ليتمكنوا من الاستمرار بالعملية التعليمية.
- كما توصيهم بتصميم ورشات عمل وتدريب للمعلمين على استخدام التقنيات/ البرمجيات التي تدعم التعلم الالكتروني بحيث توضح لهم الطريقة الصحيحة لصياغة اهداف التعلم المدمج، وألية تصميم وتوفير مصادر الكترونية للمنهاج الدراسي بحيث تكون مثيرة لانتباه الطالب لتقليل التشتت وعدم الانتباه، اضافة الى التركيز على طرق التقييم الملائمة للتعلم الالكتروني.
- كما توصي الباحثة بتأسيس جسم رقابي يتابع اداء المعلمين ويعزز الصيانة السريعة للمشكلات الالكترونية القابلة للظهور، كما ننوه بضرورة عمل نشرات توعية للأهل لتوضيح الطريقة الصحيحة لمساعدة وتوجيه ابنائهم خلال التعلم الإلكتروني،؛ بما يضمن استفادة الطالب وتقليص الفاقد التعليمي.
- وتوصي الباحثين بعمل دراسات تبحث في اسباب ضعف التقويم في التعلم المدمج، وطرق نشر التوعية لدى الأهل، والبحث في تأثير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على المعايير المقترحة للتعلم المدمج خلال الجائحة بسبب اختلاف نتائجها مع الدراسات السابقة، اضافة الى البحث بطرق واستراتيجيات تدريس بعينها يمكنها ان تعزز التعلم الالكتروني.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو زيد، عمرو (2011). تفعيل التَّعلم المُدمَج لتدريس العلوم. *مجلة كلية التربية بالفيوم: جامعة الفيوم*، (10)، 316-355.

أبو موسى، مفيد والصوص، سمير (2014). *التعلم المدمج (المتمازج): بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. الأكاديمية للنشر والتوزيع.

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

أحمد، أماني سمير عبدالوهاب. (2016). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (172)، 257-283.

أحمد، معلى، وسلوم، حسين. (2012). اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو التعليم المتمازج (المدمج). *مجلة بحوث جامعة حلب*، (80)، 149-166.

أحمد، هالة وسعيد، فيصل. (2014). تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، 4(8)، 87-126.

الأكلبي، سعيد. (2015). تقويم البرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة في مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية والتقنية. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، 163(4)، 420-458.

البكاتوشي، جنات. (2013). *التعليم الالكتروني المدمج والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. المؤتمر الدولي الرابع بعنوان طفل اليوم أمل الغد: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال،1، 19-28.

بلال، زيان يحيى، و حامد، صبا. (2019). أثر استعمال التعليم الالكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية / ابن رشد للعلوم الانسانية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (7)، 181-204.

البيات، منال، أبو الطيب، محمد، والنعيمات، ساجدة. (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعلم المدمج. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 40(1)، 173-192.

جبارة، سميرة على قاسم، والفقيه، عبدالباسط سعيد عبدالله. (2019). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8(7)، 80-92.

الحريري، رافدة. (2012). *التقويم التربوي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمزة، إيهاب. (2015). أثر اختلاف نمطي التَّعلم المُدمَج (المرن / الفصل المقلوب) في إكساب طلاب كلية التربية بعض مهارات إنتاج البرامج المسموعة. *دراسات تربوية واجتماعية*، 21(4)، 49-106.

خضراوي، ايناس (2019). *الأنثروبولوجيا والتعليم*. الآن ناشرون وموزعون.

خليل، محمد (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

دعمس، مصطفى. (2015). *إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

الربابعة، نيفين خليل عبد القادر. (2019). أثر تطبيق استراتيجية التَّعلم المُدمَج في التحصيل الدراسي لمنهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في مدارس العاصمة عمان . *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 16 (63)، 76-102.

الربيعي، محمود والطائي، مازن والصائغ، علي. (2020). *الإشراف والتقويم في التربية والتعليم*. دار الكتب العلمية.

زيتون، حسن (2001). *تصميم التدريس – رؤية منظومية*. عالم الكتب.

السعيد ، رضا مسعد. (2018). التعلم المدمج: مدخل تكنولوجي لتنمية مهارات الاستخدام الأمن للإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(3)، 6-30.

سلوى، عزوز (2018). تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج: قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1*، 153-168.

سليم، تيسير (2013). فاعلية التَّعلم المُدمَج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. *دراسات في التعليم العالي: جامعة أسيوط – مركز تطوير التعليم الجامعي، (4)*، 1-48.

سليم، تيسير أندراوس. (2018). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج – الأردن. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، 45*، 242-259.

السنوسي، هالة عبدالقادر سعيد. (2019). دور الويب كويست Web-Quest في مواجهة تحديات التعلم المدمج في استخدام الطالب المعلم لمصادر المعرفة الإلكترونية وتحصيله المعرفي. *المجلة التربوية*، 61، 673-966.

السيوطي، أشرف خليفة. (2020).*الأحكام الفقهية المتعلقة بفيروس كورونا* ، د ط، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ص21.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشعيلي، علي بن هويشل بن علي، وعمار، محمد عيد حامد. (2016). معوقات استخدام التعلم المدمج بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي العلوم. *المجلة التربوية*، 30(120)، 329-368.

شقير، سمير إسماعيل. (2011). تقرير عن المؤتمر التربوي "التعليم في القدس الواقع والمأمول" المنعقد في القدس بتاريخ 2010/8/2. *مجلة الطفولة العربية*، 13(49)، 107-112.

صالح، هدى محمد إمام، ومحمد، حنان فوزي طه. (2017). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بمسارى اللغة العربية والعلوم بجامعة القصيم فى ضوء نواتج التعلم اللازم اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (225)، 16-64.

الصدرية، رابعة، وكاظم، علي. (2019). تجربة التَّعلم المُدمَج في مدارس سلطنة عمان: معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (141)، 58-104.

طوهري، علي بن أحمد عبده، والدخيل، محمد بن عبدالرحمن. (2018). تقويم البرامج التدريبية في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة جازان في ضوء نموذج كيرك باتريك. *مجلة كلية التربية*، 34(2)، 302-335.

عامر، فرج (2016). *التقويم والقياس التربوي الحديث بين الواقع والمأمول*. دار حميثرا للنشر والترجمة.

العاني، ماهر. (2015). *التعليم الالكتروني التفاعلي*. مركز الكتاب الأكاديمي.

العباسي، دانية بنت عبدالعزيز، و آل مزاح، مها محمد هادي. (2019). تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، 35(11)، 343-373.

عبد الفتاح، عز. (2008). *مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS*. دار التربية الحديثة.

العجلان، عبدالرحمن عبدالعزيز بن عبدالرحمن. (2019). الكفايات المتطلب توفرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التَّعلم المُدمَج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 12(20)، 318-361.

العجمي، سارة والعرفج، عبير (2018). معوقات تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 7(3)، 46-55.

العرينى، سهام بنت عبدالرحمن. (2016). واقع استخدام معلمات الرياضيات فى المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج. *عالم التربية*، 17(53)، 1-101.

عطية، محسن. (2013). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو واللولو، فتحية (2004). *المنهاج المدرسي*، ط 1، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

علام، صلاح الدين. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الغامدى، صالح بن عبدالله بن غرم الله آل داغش. (2019). تقويم كتاب اللغة العربية "الدراسات الأدبية" في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير التأملي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8(7)، 26-37.

عمرو، يونس. (1987). *القدس مدينة الله*. مركز البحث العلمي – جامعة الخليل.

عيسى، حنا. القدس بلا مرجعية موحدة وإسكان يواجه قوانين تهويدية، 28 تشرين الاول 2015 من:https://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2015/10/28/801967.html

الغديان، عبد المحسن. (2011). التعلم الإلكتروني: دراسة تقويمية لتجربة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (20)، 99-163.

الفواعير، أحمد محمد جلال عودة، والتوبي، عبدالله. (2017). تقويم برامج التدريب الميداني/ التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 11(2)، 242-257.

القطاونة، إيمان محمد. (2020). فاعلية برنامج قائم على التَّعلم المُدمَج في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء: دراسة تطبيقية على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الكرك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(9)، 95-110.

قنديل، ناظم نظمي. (2019). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط في كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية في عمان . *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. 9 (2)، 364-402.

كبها، يحيى وحسين، أحمد. (2018). السياسات التعليمية الإسرائيلية وتأثيرها على الهوية الثقافية لفلسطينيي الداخل: التحديات والحلول. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، (45)، 117-132.

الكندرى، خالد أحمد. (2016). آراء طلاب مقرر مقدمة في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية حول التعليم الإلكتروني المدمج. *العلوم التربوية*، 24(2)، 1-42.

الكيلاني، عبد الله والروسان، فاروق (2014). *التقويم في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مبارز، منال، وفخري، أحمد (2013). *التعليم الإلكتروني*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمد، شرين السيد ابراهيم، ويوسف، أماني كمال عثمان. (2020). برنامج تعليمي قائم على التعلم الذاتي باستخدام نظام Moodle لتنمية المعرفة بتقنية الهولوجرام والاتجاه نحو استخدامها في التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية*، (74)، 254-314.

محمد، فاتن مصطفى، وآل رشيد، هياء معجب مهدي. (2017). فاعلية استخدام التَّعلم المُدمَج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج. *مجلة القراءة والمعرفة*، (189)، 125-160.

المحيميد، يارا عبدالرحمن محمد. (2020). معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج كيرك باتريك بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1(21)، 1-41.

مخائيل، امطانيوس نايف (2015). *القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة*. ط (1). دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

مخلص، محمد. (2015). تطوير إدارة التعلم الإلكتروني بالجامعات المصرية في ضوء نظام البلاك بورد، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، جامعة المنوفية، 30(4).

مديرية التربية والتعليم القدس الشريف، البلدة القديمة دار الأيتام، http://www.jdoe.edu.ps/

https://www.facebook.com/profile.php?id=100057200120170

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج– الكويت. (2021). *التَّعلم المُدمَج*. مستقبليات تربوية، 5(3).

المعيقل، إبراهيم بن عبدالعزيز. (2017). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المدمج لذوي الإعاقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية.. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 5(17)، 1–48.

مغربي، عبدالرحمن. (2020). نحو استراتيجية فلسطينية موحدة لدعم التعليم في القدس وجه الأسرلة والتهويد. *مجلة التاريخية الفلسطينية*، (6)، 133–169.

منظمة الصحة العالمية. (2020). مرض فيروس كورونا (كوفيد–19). تم استرجاعه بتاريخ 21 مارس 2021 الساعة 13:20، من:

https://www.who.int/ar/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19

الموسوي، سالم. (2012). أثر التَّعلم المُدمَج في تحصيل طلبة كلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (89)، 522–593.

الوادعي، محمد سالم علي آل مداوي، وآل محفوظ، محمد زيدان. (2019). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم. *مجلة كلية التربية*، 35(12)، 187-218.

وفا. (2020). *التَّعلم المُدمَج في فلسطين*. تم استرجاعه بتاريخ 6 مارس 2021، من: https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=xiUM0va27865424334axiUM0v

المراجع الأجنبية:

Abuzant, M., Ghanem, M., Abd-Rabo, A., & Daher, W. (2021). Quality of UsingGoogle Classroom to Support the Learning Processes in the Automation and Programming Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* , 16(06), 72-86.

Ball S. (2011). *Evaluating Educational Programs.*ETS R&D Scientifi c and Policy Contributions Series. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111177.pdf

Beaver, J. K., Hallar, B., &Westmaas, L. (2014). Blended Learning: Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation. *PERC Research Brief*.

Bordoloi, R., Das, P., & Das, K. (2021). Perception towards online/blended learningat the time of Covid-19 pandemic: academic analytics in the Indian context. *Asian Association of Open Universities Journal*. Retriever from, https://doi.org/10.1108/aaouj-09-2020-0079

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating Blended Learning: Bringing the Elements Together. *Cambridge Assessment: Research Matters*, 23, 17-26.

Cheung, W. & Hew, K. (2011). Design and evaluation of two blended learningapproaches: Lessons learned. *Australasian Journal of Educational Technology*,27(8), 1319–1337.

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). *Education Reimagined; The Future of Learning*. A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. http://aka.ms/HybridLearningPaper

Itmazi, J. (2016). *Third International Conference on Information and Communication Technologies for Education and Training*. Lulu. com.

Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. *Procedia-social and behavioral sciences*, 93, 612-617.

Kim, C. & Yuan, J.(2014). Guidelines for Facilitating the Development of Learning Communities in Online Courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3).

Lalima ,KiranLataDangwal (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal J*ournal of Educational Research, 5(1), 129 - 136.

Lanham, E., Augar, N., & Zhou, W. (2005). *Creating a blended learning model forcross-cultural E-Learning: Putting theory into practice*. In Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 2623-2630). Retrieved from https://www.learntechlib.org/noaccess/21596/

leveland-Innes, M. & Wilton, D. (2018). *Guide to Blended Learning*. Commonwealth of learning.

Martinez, J. (2020). *Take this pandemic moment to improve education*. Retrieved from: https://edsource.org/2020/take-this-pandemic-moment-to-improve-education/633500

Morrison, J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. British

Medical Journal, 326, 385-387

Saliba, G., Rankine, L., & Cortez, H. (2013). *The Fundamentals of Blended Learning*. University of Western Sydney, 38.

الملاحق

ملحق أ

أسماء أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص الدقيق	الجامعة
1	د. جعفر وصفي ابو صاع	استاذ مشارك	ادارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
2	د.رانية عبد الله عبد المنعم	أستاذ مشارك	تكنولوجيا التعليم	جامعة الاقصى –غزة
3	د. عبد العزيز منصور زهري	استاذ مشارك	ادارة تربوية	جامعة الحسن الاول – سطات المغرب
4	د.محمد طالب دبوس	استاذ مشارك	القياس و التقويم	جامعة الاستقلال
5	د.مروان مصطفى ربايعه	استاذ مشارك	النحو والصرف	الكلية الجامعية للعلوم التربوية \ رام الله
6	د.نهى اسماعيل عطير	استاذ مشارك	ادارة تربوية	فلسطين التقنية خضوري
7	د.حسن محمد تيم	استاذ مساعد	الادارة التربوية	جامعة النجاح
8	د.درداح حسن الشاعر	استاذ مساعد سابقا	علم نفس	جامعة الاقصى بغزة
9	د.طارق محمد الشيخ	استاذ مساعد/ عميد كلية	ادارة تربوية	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
10	د.عطوة محمد القريناوي	أستاذ مساعد سابقا	الحديثالشريف وعلومه	مدرس بكلية وكالة الغوث/غزة
11	د. عمار يوسف الوحيدي	استاذ مساعد	علوم التربية	برنامج التعليم –وكالة الغوث
12	د. محمد عبد الله العجل	أستاذ مساعد	علم اللغة والنحو	كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا) الاردن
13	د. رانيا محمد علي الصوالحي	اخصائي دعم اكاديمي	برنامجالتميز الاكاديمي Honors program	جامعة قطر

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص الدقيق	الجامعة
14	د. رندة يوسف عمايري	محاضر سابق لبرنامج الماجستير	دكتوراة ادارة استراتيجية و دكتوراة ريادة الاعمال	كلية نميري السودان جامعة الزيتونه التونسية جامعة الاسراء الاردنية
15	د. عمر خميس ابو حماد	محاضر جامعي	التنمية البشرية و القيادة	اذاعة صوت التربية و التعليم
16	د.ليدا عايد أبو الضبعات	مساعد بحث وتدريس	ماجستير تسويق	كلية لومينوس الجامعية التقنية – الأردن
17	د. هبة عبد المطلب المحتسب	رئيس قسم تطوير الاختبارات	دكتوراة المناهج والتدريس	وزارة التربية والتعليم

تم الترتيب حسب الرتبة الاكاديمية

ملحق ب

الاستبانة الأولية

تحكيم أداة دراسة "استبانة"

اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص الدقيق	الجامعة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية؛ وتحقيقًا لأغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة في ضوء قائمة معايير مقترحة تمت مناقشتها في مجموعة بؤرية تكونت من عشرة منالمديرين والمعلمين ذوي الخبرة وممن يُشهد لهم بالتميز والكفاءة، وقد أشاد المشاركين بأهمية المعايير والمؤشرات المُقترحة، حيث بلغت نسبة الموافقة على المعايير المقترحة 92%، وقد بلغت نسبة الموافقة على المؤشرات المقترحة 82%، وقد تم الاجماع بالموافقة على (72) مؤشرًا من أصل (91) مؤشرًا أي ما نسبته 79% من المؤشرات المقترحة.

ونظراً لعمق خبرتكم التربوية، ومن المهتمين بمجالات البحث العلمي، فإن ثقة الباحثة بكم تدفعها لتضع هذه الاستبانة بين أيديكم، لإبداء آرائكم في: مدى انتماء فقراتها للمجالات المُدرجة ضمنها، ومدى وضوحها للفئة المستهدفة في هذه الدراسة. لذا فإن اهتمامكم بتحكيم هذه الاستبانة وتقويم فقراتها سيكون له مردود إيجابي في تحسين الاستبانة وتطويرها، ولتتمكن الباحثة من إخراجها في صورتها النهائية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس		ذكر		أنثى	

الدرجة العلمية		دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا	

المسمى الوظيفي		مدير مدرسة		معلم	

المرحلة الدراسية		الأساسية		الثانوية	

سنوات الخبرة		أقل من 5 سنوات		5 – أقل من 10 سنوات	
		10 – أقل من 15 سنة		15 سنة فأكثر	

القسم الثاني: تقويم برنامج التَّعلم المُدمَج

م	الفقرة	تنتمي للمجال ..		الوضوح		ملاحظات
		نعم	لا	نعم	لا	
المجال الأول: البيئة التعليمية						
1	يتم تدريس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الانترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم.					
2	يجد الطالب كل ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.					
3	يقوم المعلمين خلال الحصة الأولى من البرنامج بشرح طريقة التَّعلم المُدمَج للطلاب.					
4	تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.					
5	تيسر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.					
6	تيسر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بشكل فعال.					
7	تمثل البيئة الافتراضية فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بشكل فعال.					
8	توفر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
9	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.					
10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.					
11	تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.					
12	يتم توفير أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.					

13	يتم توفير الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.					
14	يتم توفير مواقع تعليمية تساعد المعلمين على إتمام مهامهم على أكمل وجه.					
15	تحرص الوزارة على استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة تشغيلها.					
المجال الثاني: المحتوى التعليمي						
1	إمكانية اختيار المعلم للعرض الأنسب لتقديم المحتوى التعليمي.					
2	يتم تقديم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.					
3	يتم تحديد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.					
4	يتم مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.					
5	يتم تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.					
6	قابلية استخدام المحتوى في حال لم يكن المتعلم متصل بالأنترنت.					
7	إمكانية طباعة المحتوى الإلكتروني عند الحاجة.					
8	يتم تسجيل اللقاءات الإلكترونية بما يسمح للمتعلم إمكانية العودة إليها في وقت آخر.					
9	قابلية المحتوى للاستخدام عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل.					
10	تمكين المتعلم من الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.					
11	وضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.					

12	خلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.					
13	استخدام الوسائط المتعددة في تنبيه المتعلم أو تشجيعه.					
14	وضوح الصوت ونقاؤه.					
15	توفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.					
16	توفر مفضلة يمكن للمتعلم أن يُدرج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمه من المحتوى التعليمي.					
17	صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلم.					
18	ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.					
المجال الثالث: المعلم						
1	القدرة على حوسبة الدروس التي يتم اعطاؤها بشكل تقليدي.					
2	إعطاء كل طريقة ما يناسبها من أدوات التعليم والتحفيز.					
3	القدرة على استخدام الحاسوب والانترنت.					
4	القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.					
5	القدرة على تصميم الاختبارات الالكترونية.					
6	القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.					
7	القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب.					
8	القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.					
9	القدرة على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها.					

10	القدرة على استخدم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.					
11	القدرة على وضع معايير علمية يتم في ضوئها تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.					
12	القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.					
13	القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.					
14	القدرة على تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.					
15	القدرة على ضبط الطلاب خلال اللقاءات الإلكترونية.					
16	القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.					
المجال الرابع: الطالب						
1	القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.					
2	يضع أنشطة ومهامًا أسبوعية تشجع الطلاب على الدخول إلى صفحته بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.					
3	القدرة على استخدام الحاسوب والانترنت.					
4	يقدم الطلاب الأنشطة والواجبات والمشاركات الكترونيًا.					
5	يلتزم الطلبة بحضور الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة.					
6	يلتزم الطلبة بحضور الحصص الإلكترونية عبر الانترنت.					
7	يدخل الطلاب بشكل دوري إلى الجروبات المخصصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كل جديد.					

8	يلتزم الطلاب بإنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها من قبل المعلم.					
المجال الخامس: التقويم						
1	يوفر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب.					
2	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.					
3	يقدم نظام التقويم الالكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.					
4	يوفر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب – الأجهزة لوحية – الهاتف محمول).					
5	يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.					
6	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالثبات.					
7	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالموضوعية.					
8	يوفر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام. هناك انواع مختلفة من التقويم ما المقصود ؟؟؟					
9	يتم حل الواجبات الإلكترونية في البيت.					
10	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلمه الطلاب بشكل مباشر.					
11	يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية.					
12	يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى.					
13	يُمنح الطلاب وقت كافي لحل الواجبات الإلكترونية من تاريخ النشر.					

14	يتم تقييم مشاركة الطلاب الصفية والإلكترونية كل على حدة.					
15	يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.					

شكرًا لتعاونكم

ملحق ج

الاستبانة بعد التحكيم

تحية طيبة وبعد؛

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية؛ وتحقيقًا لأغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة، راجية من سيادتكم التكرم بالمشاركة في تعبئتها، وتأمل الباحثة منكم التروي أثناء الإجابة على فقرات الاستبانة، لأن النتائج التي ستتوصل إليها الباحثة من هذه الدراسة تعكس واقع تجربة التَّعلم المُدمَج في مدارس مديرية القدس، وتهدف هذه الدراسة بشكل أساسي إلى الوقوف على مواطن القوة والضعف في هذه التجربة، وتقديم حلولًا مقترحة لتطوير هذا البرنامج، وصولًا إلى فاعلية التَّعلم المُدمَج.

علمًا بأن جميع البيانات والمعلومات التي يتم جمعها من خلال هذه الدراسة سرية ولن يستم استخدامها سوى لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس		ذكر		أنثى	

الدرجة العلمية		دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا	

المسمى الوظيفي		مدير مدرسة		معلم	

المرحلة الدراسية		الأساسية الدنيا		الأساسية العليا		الثانوية	

سنوات الخبرة		أقل من 5 سنوات		5 – أقل من 10 سنوات	
		10 – أقل من 15 سنة		15 سنة فأكثر	

القسم الثاني: تقويم برنامج التَّعلم المُدمَج

م	الفقرة	التقييم 10-1
المجال الأول: البيئة التعليمية		
1	يتم تدريس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم.	
2	يجد الطالب كل ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.	
3	يقوم المعلمون خلال الحصة الأولى من البرنامج بشرح طريقة التَّعلم المُدمَج للطلبة.	
4	تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.	
5	تيسر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.	
6	تيسر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بشكل فعال.	
7	تمثل البيئة الافتراضية فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بشكل فعال.	
8	توفر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	
9	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.	
10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.	
11	تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.	
12	يتم توفير أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.	
13	يتم توفير الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.	
14	يتم توفير مواقع تعليمية تساعد المعلمين على إتمام مهامهم على أكمل وجه.	
15	تحرص الوزارة على استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة تشغيلها.	
المجال الثاني: المحتوى التعليمي		
1	إمكانية اختيار المعلم للعرض الأنسب لتقديم المحتوى التعليمي.	
2	يتم تقديم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.	
3	يتم تحديد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.	
4	يتم مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.	
5	يتم تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.	
6	يمكن الاستفادة من المحتوى التعليمي في حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري.	
7	يمكن طباعة المحتوى الإلكتروني عند الحاجة.	

8	يتم تسجيل اللقاءات الإلكترونية بما يسمح للمتعلم إمكانية العودة إليها في وقت آخر.	
9	هناك قابلية لاستخدام المحتوى عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل.	
10	يمكن للمتعلم الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.	
11	توضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.	
12	تخلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.	
13	تستخدم الوسائط المتعددة في تنبيه المتعلم وتشجيعه.	
14	يتم الحرص على وضوح الصوت ونقاؤه.	
15	تتوفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.	
16	يتوفر مفضلة يمكن للمتعلم أن يُدرج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمه من المحتوى التعليمي.	
17	يتم صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلم.	
18	يرتبط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.	
المجال الثالث: المعلم		
1	يتوفر لدى المعلم القدرة على حوسبة الدروس التي يتم اعطاؤها بشكل تقليدي.	
2	يتوفر لدى المعلم القدرة على إعطاء كل طريقة ما يناسبها من أدوات التعليم والتحفيز.	
3	يتوفر لدى المعلم القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	
4	يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.	
5	يتوفر لدى المعلم القدرة على تصميم الاختبارات الإلكترونية.	
6	يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.	
7	يتوفر لدى المعلم القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة.	
8	يتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.	
9	يتوفر لدى المعلم القدرة على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها.	
10	القدرة على استخدم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.	
11	يتوفر لدى المعلم القدرة على وضع معايير علمية يتم في ضوئها تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.	
12	يتوفر لدى المعلم القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	
13	يتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.	
14	يتوفر لدى المعلم القدرة على تزويد الطلبة بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	
15	يتوفر لدى المعلم القدرة على ضبط الطلبة خلال اللقاءات الإلكترونية.	
16	يتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.	

17	يتوفر لدى المعلم القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.	
18	يضع المعلم أنشطة ومهامً أسبوعية تشجع الطلبة على الدخول إلى صفحته بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.	
المجال الرابع: الطالب		
1	لدى الطلبة القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	
2	يقدم الطلبة الأنشطة والواجبات والمشاركات إلكترونيًا.	
3	يلتزم الطلبة بحضور الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة.	
4	يلتزم الطلبة بحضور الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت.	
5	يدخل الطلبة بشكل دوري إلى الجروبات المخصصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كل جديد.	
6	يلتزم الطلبة بإنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها من المعلم.	
المجال الخامس: التقويم		
1	يوفر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب.	
2	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.	
3	يقدم نظام التقويم الإلكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.	
4	يوفر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب – الأجهزة لوحية).	
5	يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.	
6	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالثبات.	
7	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالموضوعية.	
8	يوفر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام. هناك أنواع مختلفة من التقويم ما المقصود ؟؟؟	
9	يتم حل الواجبات الإلكترونية في البيت.	
10	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلمه الطلبة ارتباطًا مباشرًا.	
11	يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية.	
12	يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى.	
13	يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا لحل الواجبات الإلكترونية.	
14	يتم تقييم مشاركة الطلبة الصفية والإلكترونية كل على حدة.	
15	يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.	

شاكرة تعاونكم

ملحق د

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لمجالات الاستبانة من وجهة نظر المعلمين

(أ) مجال البيئة التعليميّة

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	تُدرَّس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم.	5.39	2.27	0.54	14	متوسطة
2	يجد الطالب كلّ ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.	5.47	2.22	0.55	9	متوسطة
3	يقوم المعلمون خلال الحصة الأولى من البرنامج بشرح طريقة التَّعلم المُدمَج للطلبة.	5.46	2.33	0.55	10	متوسطة
4	تيسِّر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.	5.73	2.19	0.57	5	متوسطة
5	تُيسِّر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.	5.75	2.22	0.57	4	متوسطة
6	تُيسِّر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بفاعليّة.	5.29	2.17	0.53	15	متوسطة
7	تمثِّل البيئة الافتراضيّة فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بفاعليّة.	5.41	2.34	0.54	13	متوسطة
8	توفّر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد في تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	5.41	2.26	0.54	11	متوسطة

9	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.	5.91	2.27	0.59	3	متوسطة
10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويميّة تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.	5.92	2.41	0.59	2	متوسطة
11	تتيح البيئة الافتراضيّة تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.	5.93	2.41	0.59	1	متوسطة
12	يتم توفير أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.	5.58	2.06	0.56	7	متوسطة
13	يتم توفير الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.	5.51	2.26	0.55	8	متوسطة
14	يتم توفير مواقع تعليميّة تساعد المعلمين في إتمام مهامهم على أكمل وجه.	5.71	2.17	0.57	6	متوسطة
15	تحرص الوزارة على استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة تشغيلها.	5.41	2.28	0.54	12	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال البيئة التعليمية		**5.59**	**1.84**	**0.56**		**متوسطة**

(ب) لمجال المحتوى التعليمي.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	يختار المعلم الطريقة الأنسب لعرض وتقديم المحتوى التعليمي.	6.51	2.18	0.65	1	مرتفعة
2	يُقدَّم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.	6.47	1.96	0.65	2	مرتفعة
3	يُحدَّد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.	6.28	2.06	0.63	5	متوسطة
4	مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.	6.26	2.26	0.63	6	متوسطة
5	تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.	5.81	2.17	0.58	16	متوسطة
6	يمكن الاستفادة من المحتوى التعليمي في حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري.	5.60	2.30	0.56	18	متوسطة
7	يمكن طباعة المحتوى الإلكتروني عند الحاجة.	5.96	2.40	0.60	14	متوسطة
8	تسجيل اللقاءات الإلكترونية بما يسمح للمتعلم بإمكانية العودة إليها في وقت آخر.	6.05	2.53	0.60	9	متوسطة
9	هناك قابلية لاستخدام المحتوى عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل العامة والخاصة.	6.01	2.14	0.60	12	متوسطة

10	يمكن للمتعلم الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.	5.83	1.99	0.58	15	متوسطة
11	تُوضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.	5.96	2.16	0.60	13	متوسطة
12	تخلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.	5.66	2.14	0.57	17	متوسطة
13	تُستخدم الوسائط المتعددة في تنبيه المتعلم وتشجيعه.	6.07	2.13	0.61	8	متوسطة
14	الحرص على وضوح الصوت ونقائه.	6.10	2.15	0.61	7	متوسطة
15	تتوفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.	6.29	2.28	0.63	4	متوسطة
16	تتوفر مفضّلة يمكن للمتعلم أن يُدرِج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمه من المحتوى التعليمي.	6.02	2.35	0.60	11	متوسطة
17	صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلّم.	6.02	2.27	0.60	10	متوسطة
18	يرتبط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.	6.45	2.20	0.64	3	مرتفعة
المعايير المقترحة لمجال المحتوى التعليمي		6.07	1.86	0.61		متوسطة

(ت) مجال المعلم.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	تتوفر لدى المعلم القدرة على حوسبة الدروس التي تُعطى تقليديًا.	6.03	2.32	0.60	13	متوسطة
2	تتوفر لدى المعلم القدرة على إعطاء كل طريقة ما يناسبها من أدوات التعليم والتحفيز.	6.13	2.27	0.61	6	متوسطة
3	تتوفر لدى المعلم القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	6.33	2.20	0.63	2	متوسطة
4	تتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقرّرات.	5.79	2.30	0.58	18	متوسطة
5	تتوفر لدى المعلم القدرة على تصميم الاختبارات الإلكترونية.	6.12	2.34	0.61	9	متوسطة
6	تتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.	6.23	2.47	0.62	4	متوسطة
7	تتوفر لدى المعلم القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة.	6.13	2.37	0.61	7	متوسطة
8	تتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.	5.98	2.31	0.60	14	متوسطة
9	تتوفر لدى المعلم القدرة على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها.	5.82	2.27	0.58	17	متوسطة
10	يستخدم المعلم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.	5.96	2.35	0.60	15	متوسطة
11	تتوفر لدى المعلم القدرة على وضع معايير علمية تُحدّد في ضوئها جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.	5.90	2.32	0.59	16	متوسطة
12	تتوفر لدى المعلم القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	6.35	2.37	0.63	1	متوسطة

13	تتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرَّر من خلال الشبكة.	6.09	2.33	0.61	11	متوسطة
14	تتوفر لدى المعلم القدرة على تزويد الطلبة بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	6.29	2.20	0.63	3	متوسطة
15	تتوفر لدى المعلم القدرة على ضبط الطلبة خلال اللقاءات الإلكترونية.	6.11	2.34	0.61	10	متوسطة
16	تتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.	6.20	2.32	0.62	5	متوسطة
17	تتوفر لدى المعلم القدرة على توفير بيئة تعليميّة تُشجِّع الطلبة على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.	6.13	2.19	0.61	8	متوسطة
18	يضع المعلم أنشطة ومهامَّ أسبوعية تشجع الطلبة على الدخول إلى صفحته بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.	6.04	2.35	0.60	12	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال المعلم		6.09	2.06	0.61		متوسطة

(ث) مجال الطالب.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	لدى الطلبة القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	6.02	2.31	0.60	1	متوسطة
2	يقدِّم الطلبة الأنشطة والواجبات والمشاركات إلكترونيًا.	5.87	2.16	0.59	3	متوسطة
3	يلتزم الطلبة بحضور الحِصص المجدولة في الصف داخل المدرسة.	6.01	2.35	0.60	2	متوسطة
4	يلتزم الطلبة بحضور الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت.	5.63	2.03	0.56	5	متوسطة
5	يدخل الطلبة دوريًّا إلى الجروبات المُخصَّصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كلّ جديد.	5.32	2.07	0.53	6	متوسطة
6	يلتزم الطلبة بإنجاز المهام والأنشطة المُكلّفين بها من المعلم.	5.65	2.26	0.57	4	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال الطالب		5.75	1.92	0.58	4	متوسطة

(ح): مجال التقويم.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	يوفّر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كلّ طالب.	6.13	2.38	0.61	11	متوسطة
2	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.	6.20	2.25	0.62	8	متوسطة
3	يقدِّم نظام التقويم الإلكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.	6.23	2.16	0.62	7	متوسطة
4	يوفّر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب– الأجهزة اللوحية).	6.26	2.27	0.63	6	متوسطة
5	يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.	6.56	2.32	0.66	1	مرتفعة جدًا
6	يتّصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الإلكترونية بالثبات.	6.30	2.21	0.63	4	متوسطة
7	يتّصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الإلكترونية بالموضوعية.	6.08	2.13	0.61	12	متوسطة
8	يوفر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام.	6.14	2.28	0.61	9	متوسطة

9	تُحلّ الواجبات الإلكترونية في البيت.	6.00	2.21	0.60	13	متوسطة
10	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلمه الطلبة ارتباطًا مباشرًا.	6.14	2.16	0.61	10	متوسطة
11	يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية.	5.92	2.14	0.59	14	متوسطة
12	تنسَّق وتُنظَّم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى.	6.31	2.29	0.63	3	متوسطة
13	يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا لحلّ الواجبات الإلكترونيّة.	6.39	2.39	0.64	2	متوسطة
14	تُقيَّم مشاركة الطلبة الصفية والإلكترونية كلّ على حدة.	6.28	2.22	0.63	5	متوسطة
15	يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.	5.84	2.43	0.58	15	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال التقويم		**6.19**	**1.95**	**0.62**	**1**	**متوسطة**

ملحق هـ

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لمجالات الاستبانة من وجهة نظر المديرين

(أ): مجال البيئة التعليميّة.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	تُدرَّس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلّم.	4.91	2.06	0.49	15	متوسطة
2	يجد الطالب كلّ ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.	5.05	2.01	0.50	14	متوسطة
3	يقوم المعلمون خلال الحصة الأولى من البرنامج بشرح طريقة التَّعلم المُدمَج للطلبة.	5.53	2.10	0.55	6	متوسطة
4	تيسر البيئة الافتراضيّة توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.	5.74	1.69	0.57	1	متوسطة
5	تيسِّر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.	5.63	1.48	0.56	3	متوسطة
6	تيسِّر البيئة الافتراضيّة تقويم أداء الطلبة بفاعليّة.	5.35	1.54	0.53	11	متوسطة
7	تمثل البيئة الافتراضية فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بفاعليّة.	5.51	1.61	0.55	7	متوسطة
8	توفر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد في تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	5.53	1.56	0.55	5	متوسطة

9	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.	5.51	1.76	0.55	8	متوسطة
10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.	5.42	1.69	0.54	10	متوسطة
11	تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.	5.72	1.40	0.57	2	متوسطة
12	تُوفَّر أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.	5.51	1.62	0.55	9	متوسطة
13	يُوفَّر الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.	5.19	1.58	0.52	12	متوسطة
14	تُوفَّر مواقع تعليمية تساعد المعلمين في إتمام مهامهم على أكمل وجه.	5.56	1.62	0.56	4	متوسطة
15	تحرص الوزارة على استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة تشغيلها.	5.16	1.51	0.52	13	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال البيئة التعليمية		**5.42**	**1.18**	**0.54**	**5**	**متوسطة**

(ب): مجال المحتوى التعليمي.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	يختار المعلّم الطريقة الأنسب لعرض وتقديم المحتوى التعليمي.	5.79	1.82	0.58	1	متوسطة
2	يُقدَّم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.	5.65	1.67	0.57	6	متوسطة
3	يُحدَّد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.	5.67	1.71	0.57	4	متوسطة
4	مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.	5.63	1.53	0.56	7	متوسطة
5	تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.	5.63	1.62	0.56	8	متوسطة
6	يمكِن الاستفادة من المحتوى التعليمي في حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري.	5.53	1.47	0.55	13	متوسطة
7	يمكن طباعة المحتوى الإلكتروني عند الحاجة.	5.44	1.83	0.54	17	متوسطة
8	تسجيل اللقاءات الإلكترونية بما يسمح للمتعلم إمكانية العودة إليها في وقت آخر.	5.58	1.85	0.56	10	متوسطة
9	هناك قابلية لاستخدام المحتوى عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل العامة والخاصة.	5.56	1.64	0.56	12	متوسطة

10	يمكن للمتعلّم الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.	5.42	1.47	0.54	18	متوسطة
11	توضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.	5.51	1.67	0.55	15	متوسطة
12	تخلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.	5.67	1.43	0.57	5	متوسطة
13	تستخدم الوسائط المتعددة في تنبيه المتعلم وتشجيعه.	5.70	1.41	0.57	3	متوسطة
14	يتم الحرص على وضوح الصوت ونقائه.	5.58	1.59	0.56	11	متوسطة
15	تتوفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.	5.60	1.62	0.56	9	متوسطة
16	تتوفر مفضّلة يمكن للمتعلّم أن يُدرِج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمّه من المحتوى التعليمي.	5.53	1.86	0.55	14	متوسطة
17	صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلّم.	5.49	1.52	0.55	16	متوسطة
18	يرتبط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.	5.77	1.51	0.58	2	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال المحتوى التّعليمي		**5.60**	**1.38**	**0.56**	**2**	**متوسطة**

(ت): مجال المعلّم.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	تتوفر لدى المعلم القدرة على حوسبة الدروس التي تُعطى تقليديًّا.	5.47	1.83	0.55	7	متوسطة
2	تتوفر لدى المعلم القدرة على إعطاء كلّ طريقة ما يناسبها من أدوات التعليم والتّحفيز.	5.44	1.59	0.54	8	متوسطة
3	تتوفر لدى المعلم القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	5.77	1.48	0.58	1	متوسطة
4	تتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.	5.42	1.45	0.54	10	متوسطة
5	تتوفر لدى المعلم القدرة على تصميم الاختبارات الإلكترونية.	5.49	1.68	0.55	6	متوسطة
6	تتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.	5.35	1.70	0.53	14	متوسطة
7	تتوفر لدى المعلم القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة.	5.26	1.79	0.53	17	متوسطة
8	تتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.	5.05	1.59	0.50	18	متوسطة

9	تتوفر لدى المعلم القدرة على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها.	5.35	1.56	0.53	15	متوسطة
10	يستخدم المعلم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.	5.40	1.87	0.54	11	متوسطة
11	تتوفر لدى المعلم القدرة على وضع معايير علمية يتم في ضوئها تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.	5.33	1.51	0.53	16	متوسطة
12	تتوفر لدى المعلّم القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	5.53	1.58	0.55	5	متوسطة
13	تتوفر لدى المعلّم القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرّر من خلال الشبكة.	5.74	1.54	0.57	2	متوسطة
14	تتوفر لدى المعلم القدرة على تزويد الطلبة بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	5.72	1.67	0.57	3	متوسطة
15	تتوفر لدى المعلم القدرة على ضبط الطلبة خلال اللقاءات الإلكترونية.	5.37	1.62	0.54	13	متوسطة
16	تتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.	5.60	1.61	0.56	4	متوسطة
17	تتوفر لدى المعلم القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجّع الطلبة على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميّزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.	5.44	1.48	0.54	9	متوسطة
18	يضع المعلم أنشطة ومهامً أسبوعية تشجع الطلبة على الدخول إلى صفحته بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.	5.37	1.60	0.54	12	متوسطة

المعايير المقترحة لمجال المعلم	5.45	1.35	0.54	4	متوسطة

(ث) مجال الطالب.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	لدى الطلبة القدرة على استخدام الحاسوب والإنترنت.	5.35	1.73	0.53	4	متوسطة
2	يُقدِّم الطلبة الأنشطة والواجبات والمشاركات إلكترونيًّا.	5.51	1.33	0.55	2	متوسطة
3	يلتزم الطلبة بحضور الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة.	6.00	1.68	0.60	1	متوسطة
4	يلتزم الطلبة بحضور الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت.	5.47	1.78	0.55	3	متوسطة
5	يدخل الطلبة دوريًّا إلى الجروبات المُخصَّصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كلّ جديد.	5.23	1.59	0.52	5	متوسطة
6	يلتزم الطلبة بإنجاز المهام والأنشطة المُكلَّفين بها من المعلم.	5.19	1.71	0.52	6	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال الطالب		**5.46**	**1.37**	**0.55**	**3**	**متوسطة**

(ح): مجال التقويم.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	يوفّر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كلّ طالب.	5.70	2.12	0.57	7	متوسطة
2	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.	6.05	1.89	0.60	1	متوسطة
3	يقدِّم نظام التقويم الإلكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.	5.44	1.68	0.54	15	متوسطة
4	يوفّر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب– الأجهزة لوحية).	5.88	1.89	0.59	3	متوسطة
5	يوفّر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التّصحيح الإلكتروني.	5.72	1.84	0.57	6	متوسطة
6	يتّصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الإلكترونية بالثبات.	6.02	1.68	0.60	2	متوسطة
7	يتّصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الإلكترونية بالموضوعية.	5.63	1.63	0.56	12	متوسطة
8	يوفّر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضّح كيفية الاستخدام.	5.72	1.56	0.57	5	متوسطة

9	حلّ الواجبات الإلكترونية في البيت.	5.77	1.76	0.58	4	متوسطة
10	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلَّمه الطلبة ارتباطًا مباشرًا.	5.51	1.67	0.55	13	متوسطة
11	التركيز على المهام والاختبارات النوعية.	5.70	1.64	0.57	8	متوسطة
12	تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى.	5.65	1.90	0.57	9	متوسطة
13	يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا لحل الواجبات الإلكترونية.	5.65	1.69	0.57	10	متوسطة
14	تقييم مشاركة الطّلبة الصفية والإلكترونية كل على حِدة.	5.63	1.89	0.56	11	متوسطة
15	مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.	5.51	1.61	0.55	14	متوسطة
المعايير المقترحة لمجال التقويم		**5.71**	**1.54**	**0.57**	**1**	**متوسطة**

ملحق و

قائمة معايير ومؤشرات مقترحة "الصورة الأولية"

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس" استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية؛ وتحقيقًا لأغراض الدراسة قامت بإعداد قائمة معايير مقترحة، ستقوم باستخدامها لاحقًا لإعداد الاستبانة التي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية. وقد تكونت القائمة الأولية من 90 مؤشرًا موزعة على خمس معايير أساسية.

ونظراً لعمق خبرتكم التربوية، ومن المهتمين بمجالات البحث العلمي، فإن ثقة الباحثة بسيادتكم تدفعها لتضع هذه القائمة بين أيديكم، لإبداء آرائكم في بنودها، ولفت انتباهها إن تطلب الأمر لبعض الثغرات الواجب عليها تعديلها أو تطويرها. وإن اهتمامكم بحضور هذا الاجتماع سيكون له مردود إيجابي في إضفاء الطابع التربوي البناء على جوانب الدراسة بأكملها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

قائمة أولية – معايير ومؤشرات مقترحة

"لتقويم برنامج التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا"

أولًا: المعايير الرئيسية

#	المعيار	الموافقة		ملاحظات
		نعم	لا	
1	البيئة التعليمية			
2	المحتوى التعليمي			
3	المعلم			
4	الطالب			
5	التقويم			

ثانيًا: المؤشرات الفرعية

المعيار	م	المؤشرات	الموافقة		ملاحظات
			نعم	لا	
البيئة التعليمية	1	يتم تدريس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الانترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم.			
	2	يجد الطالب كل ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.			
	3	خلال الحصة الأولى يقوم المعلمين بتدريب الطلاب على طريقة التَّعلم المُدمَج.			
	4	تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.			
	5	تيسر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.			
	6	تيسر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بشكل فعال.			
	7	تمثل البيئة الافتراضية فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بشكل فعال.			
	8	توفر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.			
	9	تتيح البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف المهام التقويمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.			

	10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.			
	11	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.			
	12	تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.			
	13	يتم توفير أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.			
	14	يتم توفير الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.			
	15	توفر الوزارة أجهزة العرض لاستخدامها في الفصول الافتراضية.			
	16	يتم توفير مواقع تعليمية تساعد المعلمين على إتمام مهامهم على أكمل وجه.			
	17	تجنب استخدام تقنيات غير مدعومة من قبل الأجهزة المتنقلة وأنظمة تشغيلها.			
المحتوى التعليمي	1	يُسمح للمعلمين باختيار العرض الأنسب لتقديم المحتوى التعليمي.			
	2	يتم تقديم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.			

	3	يتم تحديد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.			
	4	يتم مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.			
	5	يتم تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.			
	6	قابلية استخدام المحتوى في حال لم يكن المتعلم متصل بالأنترنت.			
	7	إمكانية طباعة المحتوى عند الحاجة.			
	8	إمكانية عودة المتعلم لإتمام جلسة أضطر لقطعها.			
	9	قابلية المحتوى للاستخدام عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل.			
	10	تمكين المتعلم من الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.			
	11	وضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.			
	12	خلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.			
	13	استخدام المؤثرات الصوتية في تنبيه المتعلم أو تشجيعه.			

	14	وضوح الصوت ونقاؤه.			
	15	استخدام الرسوم والصور ومقاطع الفيديو لمساعدة المتعلم على فهم العلاقات السببية.			
	16	توفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.			
	17	توفر مفضلة يمكن للمتعلم أن يُدرج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمه من المحتوى التعليمي.			
	18	استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في تنظيم المحتوى.			
	19	استخدام قوالب القصة المصورة في تنظيم المحتوى.			
	20	صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلم.			
	21	توفر بدائل تعليمية ضمن المحتوى تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.			
	22	ملائمة مستوى اللغة المكتوبة والمنطوقة لخصائص المتعلم.			
	23	تناسب عمق المحتوى واتساعه مع خصائص المحتوى.			
	24	اثراء المحتوى بالوسائط المتعددة.			
	25	ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.			

المعلم	1	القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسوب.			
	2	إعطاء كل طريقة ما يناسبها ما يناسبها من أدوات التعليم والتحفيز.			
	3	القدرة على استخدام الحاسوب.			
	4	القدرة على استخدام محركات البحث.			
	5	القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.			
	6	القدرة على تصميم الاختبارات الالكترونية.			
	7	القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.			
	8	القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب.			
	9	القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.			
	10	القدرة على التخطيط للدرس الإلكتروني.			
	11	القدرة على تصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها			
	12	القدرة على استخدم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.			
	13	القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.			

	14	القدرة على وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلبة.			
	15	القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.			
	16	القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.			
	17	القدرة على تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.			
	18	القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.			
الطالب	1	القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.			
	2	يضع أنشطة ومهامًا أسبوعية تشجع الطلاب على الدخول إلى صفحته بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.			
	3	يقوم بالإعلان عبر صفحته عن كل ما هو جديد.			
	4	القدرة على استخدام الحاسوب.			
	5	القدرة على استخدام الانترنت.			
	6	يقدم الطلاب الأنشطة والواجبات والمشاركات الكترونيًا.			

	7	يحضر الطلاب الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة. ويحضر بقية الحصص الكترونيًا من خلال الانترنت.			
	8	يدخل الطلاب بشكل دوري إلى الجروبات المخصصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كل جديد.			
	9	يلتزم الطلاب بحضور الحصص الصفية.			
	10	يلتزم الطلاب بحضوؤ الحصص الإلكترونية.			
	11	يلتزم الطلاب بإنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها من قبل المعلم.			
التقويم	1	يتوفر برمجية الكترونية لتقييم معارف الطلبة قبل المرور بخبرات التعلم.			
	2	يتوفر برمجية الكترونية لتقييم اكتساب الطلبة للمعارف نتيجة المرور بالخبرات التعليمية.			
	3	يتوفر نظام التقويم الإلكتروني معايير ومؤشرات الأداء.			
	4	يوفر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب.			
	5	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.			

	6	يقدم نظام التقويم الالكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.			
	7	يوفر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب – الأجهزة لوحية – الهاتف محمول).			
	8	يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.			
	9	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالثبات.			
	10	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالموضوعية.			
	11	يوفر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام.			
	12	يتم حل الواجبات الإلكترونية في البيت.			
	13	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلمه الطلاب بشكل مباشر.			
	14	يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية.			
	15	يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية.			
	16	يتم مراعاة ألا يكون هناك تعارض بين الاختبارات الالكترونية.			

	17	يُمنح الطلاب مهلة 24 ساعة لحل الواجبات الإلكترونية من تاريخ النشر.			
	18	يتم تقييم الطلبة للمشاركة الصفية من خلال التفاعل في الصف وفي المنصة الإلكترونية.			
	19	يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.			

ملحق ز

نتائج المجموعة البؤرية

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس" استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية؛ وتحقيقًا لأغراض الدراسة قامت بإعداد قائمة معايير مقترحة، ستقوم باستخدامها لاحقًا لإعداد الاستبانة التي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية. وقد تكونت القائمة الأولية من 90 مؤشرًا موزعة على خمس معايير أساسية.

ونظراً لعمق خبرتكم التربوية، ومن المهتمين بمجالات البحث العلمي، فإن ثقة الباحثة بسيادتكم تدفعها لتضع هذه القائمة بين أيديكم، لإبداء آرائكم في بنودها، ولفت انتباهها إن تطلب الأمر لبعض الثغرات الواجب عليها تعديلها أو تطويرها. وإن اهتمامكم بحضور هذا الاجتماع سيكون له مردود إيجابي في إضفاء الطابع التربوي البناء على جوانب الدراسة بأكملها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

قائمة أولية – معايير ومؤشرات مقترحة

"لتقويم برنامج التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا"

أولًا: المعايير الرئيسية

#	المعيار	منتهى	سارة	بلال	منير	اياد	كفاية	تهاني	رائدة	نائلة	ردينة	النتيجة
1	البيئة التعليمية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	**نعم**
2	المحتوى التعليمي	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	**نعم**
3	المعلم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	**نعم**
4	الطالب	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	**نعم**
5	التقويم (طلبوا نكتب الغير قائم على الاختبار)	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	**نعم**

ثانيًا: المؤشرات الفرعية

المعيار	م	المؤشرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ن
البيئة التعليمية	1	يتم تدريس بعض الدروس في الصف بالمدرسة وبعضها عبر الانترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	2	يجد الطالب كل ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المبحث.	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	3	خلال الحصة الأولى يقوم المعلمين بتدريب الطلاب على طريقة التَّعلم المُدمَج. **طلبوا اعادة صياغه**	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ل	ن	ن	ن	ن
	4	تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	5	تيسر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	6	تيسر البيئة الافتراضية تقويم أداء الطلبة بشكل فعال.	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	7	تمثل البيئة الافتراضية فرصة لتطبيق التقويم المرتكز على المتعلم بشكل فعال.	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	8	توفر البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف الدروس ومواءمتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	9	تتيح البيئة الافتراضية إرشادات تساعد على تكييف المهام التقويمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ل	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ل	ل	ل	ل
	10	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية خاصة بالطلبة الموهوبين.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	11	تسمح البيئة الافتراضية بتصميم مهام تقويمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	12	تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.	ل	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	13	يتم توفير أحدث الأنظمة لإدارة المحتوى التعليمي.	ل	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن

	14	يتم توفير الأمن للشبكات والبرمجيات المستخدمة في التَّعلم المُدمَج.	ن	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	15	توفر الوزارة أجهزة العرض لاستخدامها في الفصول الافتراضية.	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل
	16	يتم توفير مواقع تعليمية تساعد المعلمين على إتمام مهامهم على أكمل وجه.	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل
	17	تجنب استخدام تقنيات غير مدعومة من قبل الأجهزة المتنقلة وأنظمة تشغيلها. **هاي مهمة**	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ن	ل	ل
المحتوى التعليمي	1	يُسمح للمعلمين باختيار العرض الأنسب لتقديم المحتوى التعليمي. **طلبوا اعادة صياغه**	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	2	يتم تقديم المحتوى التعليمي بناءً على أهداف التَّعلم المُدمَج.	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن
	3	يتم تحديد المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.	ل	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن
	4	يتم مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للمحتوى التعليمي.	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	5	يتم تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات المستفيدين لكيفية التعامل مع أدوات التَّعلم المُدمَج.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	6	قابلية استخدام المحتوى في حال لم يكن المتعلم متصل بالأنترنت.	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن
	7	إمكانية طباعة المحتوى عند الحاجة.	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	8	إمكانية عودة المتعلم لإتمام جلسة أضطر لقطعها. **طلبوا اعادة صياغه لانه هل القصد العودة للتسجيل ام العودة للقاء**	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	9	قابلية المحتوى للاستخدام عبر مجموعة واسعة من أنظمة التشغيل.	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	10	تمكين المتعلم من الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى التعليمي.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	11	وضع التعليمات والتوجيهات وأزرار التحكم في مكان ثابت.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	12	خلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن

	13	استخدام المؤثرات الصوتية في تنبيه المتعلم أو تشجيعه.	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	14	وضوح الصوت ونقاؤه.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	15	استخدام الرسوم والصور ومقاطع الفيديو لمساعدة المتعلم على فهم العلاقات السببية. **دمج**	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	16	توفر خاصية مشاركة المحتوى مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	17	توفر مفضلة يمكن للمتعلم أن يُدرج فيها النصوص أو الأجزاء التي تهمه من المحتوى التعليمي.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	18	استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في تنظيم المحتوى.	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	19	استخدام قوالب القصة المصورة في تنظيم المحتوى.	ل	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن
	20	صياغة المحتوى بناءً على أسلوب الحوار مع المتعلم.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	21	توفر بدائل تعليمية(استبدالها) ضمن المحتوى تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	ن	ل	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	22	ملائمة مستوى اللغة المكتوبة والمنطوقة لخصائص المتعلم.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	23	تناسب عمق المحتوى واتساعه مع خصائص المحتوى. (النقطتين مالهم داعي)	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	24	اثراء المحتوى بالوسائط المتعددة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	25	ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والخاصة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
المعلم	1	القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسوب. تعديل القدرة على حوسبة الدروس التي يتم اعطاؤها بشكل تقليدي	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	2	إعطاء كل طريقة ما يناسبها ما يناسبها من أدوات التعليم والتحفيز.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن

	3	القدرة على استخدام الحاسوب.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	4	القدرة على استخدام محركات البحث. **دمج**	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن
	5	القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل	ن	ل
	6	القدرة على تصميم الاختبارات الالكترونية.	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل	ن	ل
	7	القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن
	8	القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب.	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ل
	9	القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل
	10	القدرة على التخطيط للدرس الإلكتروني.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	11	القدرة على تصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن
	12	القدرة على استخدم أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة.	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن
	13	القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة. تضمين الفقرة 14 معها	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	14	القدرة على وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلبة.	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ل	ن	ن
	15	القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	16	القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	17	القدرة على تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ن
	18	القدرة على إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة. " ضبط الطلاب مشكلة لم تطرح"	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
الطالب	1	القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة التعلم.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	2	يضع أنشطة ومهامًا أسبوعية تشجع الطلاب على الدخول إلى صفحته	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن

		بحيث تكون قابلة لقياس مخرجات التعليم.													
	3	يقوم بالإعلان عبر صفحته عن كل ما هو جديد.	ن	ل	ل	ن	ل	ن	ل	ن	ل	ل	ن	ن	ل
	4	القدرة على استخدام الحاسوب.	ن	ن	ل	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ن
	5	القدرة على استخدام الانترنت. دمج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	6	يقدم الطلاب الأنشطة والواجبات والمشاركات الكترونيًا.	ن	ن	ل	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ن
	7	يحضر الطلاب الحصص المجدولة في الصف داخل المدرسة. ويحضر بقية الحصص الكترونيًا من خلال الانترنت.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	8	يدخل الطلاب بشكل دوري إلى الجروبات المخصصة للتعليم الإلكتروني لمتابعة كل جديد.	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن
	9	يلتزم الطلاب بحضور الحصص الصفية.	ن	ل	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ل	ن	ن
	10	يلتزم الطلاب بحضور الحصص الإلكترونية.	ن	ل	ل	ن	ل	ن	ل	ن	ل	ل	ل	ن	ل
	11	يلتزم الطلاب بإنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها من قبل المعلم.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
التقويم	1	يتوفر برمجية الكترونية لتقييم معارف الطلبة قبل المرور بخبرات التعلم.	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ل
	2	يتوفر برمجية الكترونية لتقييم اكتساب الطلبة للمعارف نتيجة المرور بالخبرات التعليمية. يستخدم بدل يتوفر	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ن	ل	ل	ن	ن	ل
	3	يتوفر نظام التقويم الإلكتروني معايير ومؤشرات الأداء. يوفر	ن	ل	ل	ن	ل	ل	ن	ن	ل	ل	ن	ن	ل
	4	يوفر نظام التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	5	يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية استرجاع المعلومات بسهولة.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	6	يقدم نظام التقويم الالكتروني تغذية راجعة فورية عند حدوث أخطاء تقنية أو فنية.	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ن
	7	يوفر النظام إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن

		(الحاسوب – الأجهزة لوحية – الهاتف محمول).												
	8	يوفر نظام التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	9	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالثبات.	ن	نن	ن	ن	ن	ن ن	ن	ن	ن ن	ن	ن	ن
	10	يتصف التصحيح الإلكتروني للاختبارات الالكترونية بالموضوعية.	ن	ل	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن	ن
	11	يوفر نظام التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام. هناك انواع مختلفة من التقويم ما المقصود ؟؟؟	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	12	يتم حل الواجبات الإلكترونية في البيت.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	13	ترتبط الواجبات الإلكترونية بما تعلمه الطلاب بشكل مباشر.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	14	يتم التركيز على المهام والاختبارات النوعية.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	15	يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	16	يتم مراعاة ألا يكون هناك تعارض بين الاختبارات الالكترونية. دمج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	17	يُمنح الطلاب مهلة 24 ساعة لحل الواجبات الإلكترونية من تاريخ النشر. وقت كافي	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن
	18	يتم تقييم الطلبة للمشاركة الصفية من خلال التفاعل في الصف وفي المنصة الإلكترونية. تقييم خاص بمشاركة الطلاب في التَّعلم المُدمَج (صف و الكتروني)	ن	ن	ل	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ن
	19	يتم مراعاة قدرات واستعدادات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالواجبات والاختبارات والمشاريع.	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن

ملحق ح

الجداول

جدول 14

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى التوفر
1	البيئة التعليميّة	5.42	1.18	0.54	5	متوسطة
2	المحتوى التعليمي	5.60	1.38	0.56	2	متوسطة
3	المعلّم	5.45	1.35	0.54	4	متوسطة
4	الطالب	5.46	1.37	0.55	3	متوسطة
5	التقويم	5.71	1.54	0.57	1	متوسطة
المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج		5.53	1.28	0.55	--	متوسطة

جدول 15

نتائج اختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig
المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج	ذكر	34	5.32	1.22	144	2.145	0.034
	أنثى	112	6.00	1.72			

جدول 16

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المحور		المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig
المعايير لتقويم المُدمَج	المقترحة التَّعلم	بين المجموعات	25.286	2	12.643	4.966	0.008
		داخل المجموعات	364.032	143	2.546		
		المجموع	389.318	145			

جدول 17

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المحور		المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig
المعايير لتقويم المُدمَج.	المقترحة التَّعلم	بين المجموعات	32.494	3	10.831	4.310	0.006
		داخل المجموعات	356.824	142	2.513		
		المجموع	389.318	145			

جدول 18

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المسمى الوظيفي		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig
المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج	معلم	103	5.97	1.76	144	1.484	0.070
	مدير	43	5.53	1.28			

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

EVALUATION OF BLENDED LEARNING DURING THE CORONA PANDEMIC FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHERS AND PRINCIPALS OF PUBLIC SCHOOLS IN JERUSALEM GOVERNORATE

By

Iman Ali Obaidia

Supervisor

Dr. Kifah Barham

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.

2023

EVALUATION OF BLENDED LEARNING DURING THE CORONA PANDEMIC FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHERS AND PRINCIPALS OF PUBLIC SCHOOLS IN JERUSALEM GOVERNORATE

By

Iman Ali Obaidia

Supervisor

Dr. Kifah Barham

Abstract

This study evaluated teachers and principals' attitudes on the success of blended education program during the COVID-19 pandemic at public schools in Jerusalem Governorate. The researcher adopted the descriptive analytical approach to achieve the research objectives. The researcher proposed a list of criteria for evaluating the blended education program implemented during the COVID-19 pandemic at Jerusalem public schools. These proposed criteria were presented to a focus group consisting of educational supervisors and experienced teachers to evaluate, and then converted to questionnaire items. The questionnaire latter on was referred by a number of juries specialized in teaching methods and educational administration. Furthermore, the questionnaire was piloted on 30 individuals who were excluded from the sample in order to verify its validity and reliability.The study recruited 103 male and female teachers, and 43 principals, who were selected by random sampling method, from public schools in Jerusalem. The study found that: (1)The participants agreed to medium degree on the availability of the proposed standards for evaluating the blended education program for all the proposed standards (2)There is a statistically significant difference between male and female responses of the participants on the proposed criteria for evaluating blended education during the COVID-19 pandemic, in favor of females, (3)There are statistically significant differences between the participants' responses on the proposed criteria for evaluating blended education program during the COVID-19 pandemic, attributed to the variable of educational qualification, (4)There are statistically significant differences between the responses of the participants on the proposed criteria for evaluating blended education program during COVID-19 pandemic, attributed to the variable of years of experience in favor of the age ranged (15 years and more), and (5) There is no statistically significant difference between the participants' responses on the proposed criteria for

evaluating blended education during COVID-19 pandemic, according to the variable of occupation.The researcher indicated the necessity of determining the competencies that would lead to the success of the blended education program, identifying the training needs of teachers in light of the ministry vision on the blended education program. Furthermore, it is also recommended to subject teachers to professional development according to necessary competencies and training needs required for the success of the blended education program. Finally, it is suggested to develop mechanisms and capabilities that assist in the success of teacher training, harmonizing the curriculum with the technologies used in e-learning, and provides mechanisms, means and alternatives for measurement and evaluation.