جـامعـــة النجاح الوطنية
كليـة الدراســات العليـا

توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس: نموذج تطويري مقترح

إعداد
شيرين عدنان إسماعيل حشايكة

إشراف
أ.د. أفنان نظير دروزة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجه الدكتوراه في التعلّم والتعليم، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس– فلسطين.
2023

توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس: نموذج تطويري مقترح

إعداد

شيرين عدنان إسماعيل حشايكة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 27/ 2 / 2023م وأجيزت:

أ.د. أفنان نظير دروزة	
المشرف الرئيسي	التوقيع
أ.د. خولة الشخشير	
الممتحن الخارجي	التوقيع
أ.د. غسان الحلو	
الممتحن الداخلي	التوقيع
د. علي زهدي	
الممتحن الداخلي	التوقيع

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس: نموذج تطويري مقترح

إعداد
شيرين عدنان إسماعيل حشايكة

إشراف
أ.د. أفنان نظير دروزة

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث المستلّ التالي من الأطروحة:

دروزة، أفنان، وحشايكه، شيرين. (2022). توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية في مديرية نابلس كما يراها المديرون والمعلمون. المجلة العربية للنشر العلمي، عمان، الأردن.

الإهداء

إلى من قاد قلوب البشرية إلى مرفأ الأمان، معلّم البشرية وسيد الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم

إلى والدي العزيز ووالدتي الغالية

إلى رفيق دربي ومن يعشقه قلبي زوجي الغالي

إلى بذرة الفؤاد وأمل الغد، أبنائي الأحبّة

وجيه، لونا، أحمد، ألين

إلى أخوتي وأخواتي مصدر فخري وأبنائهم وبناتهم

إلى من يربطني بهم علاقة النسب ...وعطر الصداقة..... وورد المحبة

إلى كل المعارف والزملاء

إلى الشهداء الأبرار ...والأسرى البواسل

إلى كل محبي العلم والمعرفة

إلى كل يد وقلب سار معي درب الإنجاز لأكون

إلى كل هؤلاء أهدي جهدي هذا، وأسال الله أن تكون نافذة علم وبطاقة معرفة ...وأن ينفعنا وينفع بنا

الشكر والتقدير

الحمد لله العلي العظيم وبه نستعين، اللهم صل على أشرف الخلق والمرسلين محمد بن عبد الله خاتم النبيين.

فبداية أتقدّم بجزيل الشكر والعرفان لقبس الضياء في عتمة البحث، المشرفة على هذه الرسال الأستاذة الدكتورة والباحثة الملهمة أفنان دروزة، التي كانت بالنسبة لي منارة أهتدي بها في طريقي ورحلتي العلمية، وكانت مثالا يقتدى به في الإنسانية والأخلاق الرفيعة.

كما أتقدّم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الكرام أثابهم الله كل الخير.

وأتقدّم بجزيل الشكر لجميع الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة، وأتقدّم بجزيل الشكر والعرفان ووافر الاحترام والتقدير لكل من سهل لي مهمتي للقيام بهذه الدراسة وبالتحديد أشكر كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ووزارة التربية والتعليم العالي، وكما أشكر جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية نابلس لتعاونهم واستجابتهم عن فقرات الاستبانة، وأشكر كل من ساهم في إنجاح هذا الجهد المتواضع وساعدني على إتمامه.

وأخيرا وليس آخرا أتقدّم بالشكروالامتنان لزوجي وأبنائي لصبرهم وتحملّهم المسؤولية ودعمهم المتواصل لي خلال رحلتي العلمية في طريق الدكتوراه وما تخللها من عراقيل وتحديات من أجل إنجاز هذا العمل المتواضع، والشكر متواصل لكل من افادني لجواب، أو أمدني بكتاب، أو أرشدني لصواب، أو دعا لي بالخير.

وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس: نموذج تطويري مقترح

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه 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: شيرين عدنان إسماعيل دكاك

التوقيع: شيرين دكاك

التاريخ: ٢٠٢٣/٢/١٧م

فهرس المحتويات

الإهداء .....د

الشكر ..... هـ

الإقرار .....و

فهرس المحتويات .....ز

فهرس الجداول .....ط

فهرس الأشكال .....ك

فهرس الملاحق .....ل

الملخص .....م

الفصل الاول: مشكلة الدراسة والخلفية النظرية والدراسات السابقة 1

مقدمة 1

الخلفية النظرية ..... 5.

الدراسات السابقة 19

التعقيب على الدراسات السابقة 23

مصطلحات الدراسة 24

مشكلة الدراسة 27

أسئلة الدراسة 28

فرضيات الدراسة 29

أهداف الدراسة 31

أهمية الدراسة 31

حدود الدراسة 32

الفصل الثاني: الطريقة والاجراءات 33

منهج الدراسة 33

مجتمع الأصل 33
عينة الدراسة ..... 34..
متغيرات الدراسة 35
المعالجات الاحصائية 35
أداة الدراسة 36
إجراءات الدراسة 42
أخلاقيات البحث العلمي 43
الفصل الثالث: نتائج الدراسة 44
نتائج الاستبانة حول توظيف التعليم المدمج ومجالاته..... 44
الفصل الرابع: مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات والنموذج المقترح..... 58
مناقشة النتائج 58
الاستنتاجات 70
التوصيات..... 71
الأنموذج المقترح في التعليم المدمج 72
المراجع العلمية 88
الملاحق 100
Abstract ..... B

فهرس الجداول

جدول 1: المجتمع الأصل موزع وفق المديرين والمعلمين ذكورا وإناثا في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس وفق سجلات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لعام 2021-2022.....34

جدول 2: أفراد عينة الدراسة موزعة حسب المسمى الوظيفي والنوع الاجتماعي.....34

جدول 3: مجالات استبانة التعليم المدمج.....38

جدول4: معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، للاستبانة ككل، ولكل مجال من مجالاتها بالنسبة للمديرين والمعلمين.....40

جدول5: تقدير المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والدرجة التقديرية.....41

جدول6: نتائج اختبار "ت"لعينتين مستقلتين لدرجة توظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية.....46

جدول 7: درجة توظيف مجالات التعليم المدم ج كما يراها كل من مديريومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس ، من حيث نوع المجال، و عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية للمتوسط، والدرجة التقديرية له.....47

جدول8: نتائج اختبار "ت"لعينتين مستقلتين لدرجة توظيف مجالات التعليم المدمج كما يراها مد يرو ومعلمو المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية.....49

جدول 9: المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العين ة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار النوع الاجتماعي.....51

جدول 10: نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير النوع الاجتماعي.....52

جدول 11: المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العين ة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار المؤهل العلمي.....118

جدول 12: نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير المؤهل العلمي.....119

جدول 13: المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العين ة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار موقع المدرسة..... 119

جدول 14: نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير موقع المدرسة..... 120

جدول 15: المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العين ة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار المرحلة التعليمية..... 120

جدول16: نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير المرحلة التعليمية..... 121

جدول 17: نتائج تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "شيفيه" لدرجة تقدير المديرين والمعلمين لتوظيف التعليم المدمج باعتبار المرحلة التعليمية للمدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس..... 121

جدول 18: المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العين ة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار سنوات الخبرة التعليمية..... 122

جدول 19:نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير سنوات الخبرة التعليمية..... 123

جدول20: المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار الخبرة التكنولوجية..... 124

جدول 21: نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير الخبرة التكنولوجية..... 125

فهرس الاشكال

شكل 1: درجة توظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين 45

شكل 2: التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي والنوع الاجتماعي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس. 52

شكل 3: التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي والمرحلة التعليمية للمدرسة على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس 55

شكل 4: الركائز الرئيسية في أنموذج التعليم المدمج (BLM) 77

شكل 5: عناصر الاستعداد والجاهزية في أنموذج التعليم المدمج..... 78

شكل 6: عناصر التوعية في أنموذج التعليم المدمج..... 82

شكل 7: عناصر التكامل بين التعليم التقليدي والالكتروني في أنموذج التعليم المدمج..... 84

شكل 8: عناصر الشمول في أنموذج التعليم المدمج 85

شكل 9: المهارات الأساسية في أنموذج التعليم المدمج 86

فهرس الملاحق

ملحق أ: أسماء المحكمين.. 100

ملحق ب: الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم والتعديل 101

ملحق ج: كتاب تسهيل مهمة الباحثة 108

ملحق د: توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة 109

ملحق هـ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التقديرية لفقرات الاستبانة للمعلمين والمديرين 110

ملحق و: احتساب صدق المحكمين (معادلة Lawshe) ..... .116

ملحق ز: الجداول 118

ملحق ح: شهادة قبول البحث المستل من الاطروحة.....126

توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس: نموذج تطويري مقترح

إعداد

شيرين عدنان إسماعيل حشايكة

إشراف

أ.د. أفنان نظير دروزة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة التوظيف للتعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية التابعة مديرية نابلس كما يراها كل من المديرين والمعلمين، وفيما إذا كانت هذه الدرجة تختلف تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، والمرحلة التعليمية للمدرسة، والخبرة في سلك التربية والتعليم ، والخبرة التكنولوجية. ولتحقيق أهداف الدراسة ، أخذت عينة عشوائية من المديرينبلغ عددها (82): (57) مديرا و(25) مديرة، وعينة عشوائية أخرى من المعلمين بلغ عددها (422): (117) معلما و (305) معلمة ، و طبقت عليهم استبانة إلكترونيا جاءت في سبعة مجالات قاست درجة توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس. ولدى تحليل بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، وتحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ت"، واختبار "ف" العام تارة أخرى؛ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ درجة تقدير المديرين لتوظيف للتعليم المدمج جاءت بنسبة (66.6%)، وللمعلمين بنسبة (63.2% للمعلمين) وبتقدير متوسط.
- أظهر اختبار "ت" دلالة إحصائية (p=0.0) بين درجة تقدير المديرين للتعليم المدمج ودرجة تقدير المعلمين، ولصالح المديرين.

- أظهر اختبار "ت" دلالة إحصائية على مستو ى ثقة (p=0.05) بين درجة تقدير المديرين والمعلمين على كل مجال من مجالات توظيف التعليم المدمج، وكانت لصالح المديرين أيضا.
- أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام دلالة إحصائية (p=0.0) على متغير المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ولصالح المديرين، ومتغير موقع المدرسة (p=0.03) ولصالح مدارس المدينة، ولم يظهر مثل هذا الفرق على متغير النوع الاجتماعي، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التعليمية، أو المرحلة التعليمية للمدرسة، أو الخبرة التكنولوجية.
- أظهر تحليل تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام دلالة إحصائية (p=0.02) على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي (مدير، معلم)، ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) مفاده أنّ هناك فرق بين تقدير المعلمين الذكور لتوظيف التعليم المدمج (م= 3.05) وتقدير المعلمات الإناث (م= 3.21) ولصالح المعلمات ، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق بين تقدير المديرين الذكور (م=3.35) وتقدير المديرات الإناث (م=3.28).
- أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أيضا دلالة إحصائية (0.028)على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي (مدير، معلم) ومتغير مرحلة المدرسة التعليمية (أساسية دنيا، أو أساسية عليا، أوثانوية) مفاده أن تقدير توظيف التعليم المدمج من قبل مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية (م= 3.91) كان أعلى من تقدير مديري ومديرات المرحلة الأساسية الدنيا (م= 3.33)، دون الأساسية العليا (م= 3.30)، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق الإحصائي بين تقدير المعلمين والمعلمات سواء في المدارس الأساسية الدنيا (م=3.04)، أو العليا (م=3.21)، أو الثانوية (م=3.08).

وبناء على النتائج، فقد قدّمت الباحثة توصياتها للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بضرورة تحسين أداء الطاقم المدرسي بالتعاون مع الطلبة وذويهم، لتحسين توظيف التعليم المدمج في المدارس وخاصة في فترة الأزمات ، وذلك عن طريق عقد الورشات والدورات التدريبية حول آليات واحتياجات توظيف التعليم المدمج . كما وضعت الباحثة أنموذجا مقترحا للتعليم المدمج (BLM) للاسترشاد به لدى توظيف هذا النظام من التعليم، بهدف ضمان تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، وتحقيق النجاح المطلوب.

الكلمات المفتاحية: نظام التعليم المدمج، أنموذج مقترح للتعليم المدمج، مدارس أساسية، مدارس ثانوية، مديرون، معلمون.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية والدراسات السابقة

يتناول القسم الأول من هذا الفصل مشكلة الدراسة وإطارها النظري، بينما يتناول القسم الثاني خلفية الدراسة النظرية حول مفهوم التعليم المدمج وأهمية توظيفه، ومتطلباته وشروطه، وعوامل نجاحه، والصعوبات والمعيقات التي تقف أمامه. أما القسم الثالث فيتناول استعراض بعض من الدراسات السابقة حول التعليم المدمج.

القسم الأول: مشكلة الدراسة وإطارها النظري:

مقدمة:

نعيش اليوم في عصر التقدم العلمي الكبير، والذي تسيطر عليه ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولعّل أهّم ما يميّز هذا العصر هو السرعة في انتشار المعلومات وتبادل الخبرات. مما أصبح لزاما على القطاع التعليمي في أي مكان في العالم مواكبة هذه التغيرات السريعة والتطورات المتتالية. وبناء على هذا التقدم التقني الهائل فقد شهدت البيئات التعليمية تغيرات عديدة ومتتالية، وازداد معها استخدام العديد من التقنيات الحديثة، والوسائط التعليمية بأنواعها وأشكالها في مجال التربية التعليم في معظم دول العالم كما وضّح كانر (Caner, 2012).

ولم يعد التدريس والتعلّم في هذا العصر الحديث يكتفي بالعناصر التقليدية المتمثلة بوجود المعلمين والطلبة، ولم تعد المعرفة تقتصر على نقل المعلومات بطريقة التلقين من المعلمين إلى الطلبة، بل على العكس من ذلك، فقد أصبحت تهتم بكيفية تقلي الطلبة لهذه المعرفة والتفاعل معها والتواصل مع الآخرين، لأن الموقف التعليمي هو موقف تواصلي تتفاعل فيه جميع عناصر الاتصال المتمثلة بالمرسل والمستقبل وقناة الاتصال، وقد تطور الموقف التعليمي مع تطور طرق الاتصال وأدواته بين المعلمين

والطلبة نظرًا للتطور المستمر في عالم الاتصالات والمعلومات كما أشار ياو وتشينج (Yau & Cheng, 2012a)، وأصبح الاتصال بين المعلمين والطلاب له بُعد آخر، بغض النظر عما إذا كان هذا الاتصال متزامنًا أو غير متزامن، وباستخدام طرق متعددة، مثل النص والصوت الصور الثابتة والوسائل التعليمية الأخرى .

ومع انتشار نظم التعليم الإلكتروني كما أشار بيسملا (Bismala, 2022) وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في التعليم، أظهرت التجارب العملية والبحوث العلمية كثيرا من النتائج المشجعّة والإيجابية التي تشجع مسؤولي التعليم على تبني نمط تعليمي إلكتروني ؛ إلا أن العديد من الدراسات أيضا أظهرت أن التعليم الإلكتروني في الوقت الحاضر يعاني من جوانب قصور لا يستهان بها كما وضحّ ياو وتشينج (Yau & Cheng, 2012b) من مثل العزلة الاجتماعية، وافتقار التواصل وجها لوجه ؛ ونتيجة لذلك، فقد ظهرت حاجة كبيرة إلى نظام تعليمي جديد يجمع بين ميزات نظام التعليم الإلكتروني، وميزات نظام التعليم الاعتيادي أو الوجاهي ، بحيث يتشاركان معا في إنجاز الأهداف على أتم وجه كما أشار العماري وشيرد وكاربون(Alammary, Sheard & Carbone, 2014).

وقد أدّى التطور الهائل منذ بداية الألفية الثالثة في مجال المعلومات والاتصالات إلى ظهور أساليب تعليمية جديدة تقلل من الطرق الاعتيادية من جهة، وتستخدم استراتيجيات تعليمية حديثة ومتنوعة تتماشى مع التطور التكنولوجي الحاصل من جهة أخرى كما أشار توسافينين وفارينين (Tossavainen & Faarinen, 2019). ونتيجة لذلك فقد سيطرت استراتيجية التعليم المدمج على معظم أنظمة التعليم بفضل ميزاتها وما تعود به على قطاع التعليم من فوائد متنوعة وعلى مستويات عديدة من العملية التعليمية وفي مختلف الأوقات وخصوصا في وقت الأزمات ، ولذلك تنافست المؤسسات التربوية فيما بينها في استخدام الأدوات التكنولوجية والاستفادة من التقنيات والبرمجيات والتطبيقات لمواكبة وتحقيق أفضل النتائج التعليمية، خاصة بعد تفشي جائحة كورونا إلى جانب نظام التعليم الاعتيادي.

وبالنظر إلى صعوبة تقبل بعض المعلمين وا لمربين والمحاضرين الجامعيين فكرة التحول من طرق التدريس الاعتيادية التي يمارس من خلالها المعلم الدور الأكبر خلال تواجده مع الطلبة وجها لوجه في الغرفة الصفية كما وضحّ جيجر ويو وآدر (Jaeger,Yu & Adair,2020) ، إلى استخدام الأساليب الجديدة في التعلّم الإلكتروني التي يلعب فيها ا لطلبة الدور الأكبر في المشاركة الفاعلة عن بعد، ناهيك عن مهاجمة الكثيرين للّتعلم الإلكتروني واتهامه بأنّه السبب الرئيس في ضعف الطلبة وتدني مستوى تحصيلهم الدراسي، والتسبب في حدوث الوحدة والشعور بالعزلة الاجتماعية والإجهاد النفسي والتقني، فكان لابد من تحوّل المعلم ين إلى نظام التعليم المدمج بكل أساليبه وطرقه وأدواته كما وضحّ بيديبايفا و بيداجوجكال (Bedebayeva & Pedagogical, 2022) والذي يدمج بين طرق وأساليب التّعلّم داخل الغرفة الصفية والتّعلّم الكترونيا عن بعد ، في إطار متناسق ووفق ما تقتضيه الحاجة وما يتطلبه الظرف التعليمي وذلك عن طريق استخدام أدوات ووسائل التّعلّم الإلكتروني كشبكة الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر ، والتطبيقات والبرامج المتنوعة ك تقنية زووم، و البوربوينت، و الفيديوهات التعليمية واليوتيوب ، وجروبات المسنجر، والواتس أب، والاتصالات عن طريق البريد الإلكتروني ، وتطبيقات تقنية متعددة على افتراض أن مثل هذا التعلم يساعد على الاستمرارية، وتحقيق العديد من الاهداف التعليمية المنشودة، و تحسين نتائج تعلم الطلبة بشكل واضح كما أشار آجي وآردن وآرفن(Aji, Ardin & Arifrin 2020) .

ولما كان تطوير التعليم باستخدام أي نظام تعليم متقدم مثل التعليم المدمج، يستدعي اقتناع الحكومات والشعوب به على حد سواء؛ ولما كانت نهضة أي بلد لا تأتي إلا بتطوّر التعليم فيها والذي بدوره يحقق نهضة الأمّة بأكملها؛ لذا فقد بدأت الحكومات في معظم دول العالم تفكر وبجدّية في تغيير وتطوير أنظمتها التعليمية والتحول من التعليم التقليدي الاعتيادي الذي يعتمد على المعلم كمصدر أساسي ووحيد للمعلومات إلى تعلم إلكتروني، بحيث يكون فيه المعلم مخططا ومصمما ومساعدا وميسرا. والتعليم المدمج يؤدي إلى تطوير دور المعلم من كونه مصدرا وحيدا لنقل المعرفةإلى دور مساعد وميسر يستخدم مصادر تعليمية متنوعة، وينقل التعليم من وضع الجمود والملل والروتين إلى وضع التشويق و التحفيز والتجديد

والتغيير. وبهذا، يحدث التكامل بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني وهو ما يطلق عليه نظام التعليم المدمج.

وبناءً على الثورة التكنولوجية، فإنّ عملية التعليم والتعلم لم تعد تكتفي بالعناصر التقليدية التي تتمثّل بأبسط صورها بوجود المعلمين والطلبة في الفصول المغلقة خلال التدريس الاعتيادي المعتمد على الشرح والمحاضرة والسبورة فقط، ولكن أصبحت عملية تستخدم الوسائل الإلكترونية والتقنية المتعددة والمتنوعة، سواء في الفصل الدراسي الوجاهي أو عن بعد ، مع التركيز والاهتمام بإشراك الطلبة في استخدامها وتجهيزها والتفاعل معها لتحقيق الأهداف المرجوة بأفضل الطرق الممكنة، كما وضحّ مور ودين وجاليان (Moore,Deane & Galyen,2011) .

علاوة على أنّ المعرفة العلمية في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لم تعد مقتصرة على نقل المعلومات عبر قناة واحدة هي المعلم، وإنما أصبحت عملية يشارك فيها الطالب ببحثه عن المعلومة بنفسه والتحضير لها ومناقشتها وعمل تقارير لها كما يحدث في استراتيجية الصف المقلوب كما أشار سانتاناسامي (Santhanasamy, 2022).

كما أنّ دور المعلم تغير عما كان عليه في السابق وأصبح ميسرا وموجها ومشجعا ومحفزا للطلبة على البحث، والتعلم الذاتي وتوجيههم نحو استخدام المنصات التعليمية الالكترونية ومشاركة المعلومات وتبادلها مع الآخرين كما أكّد جيجر و آخر ون (Jaege et al.,2020) . ولما كان الموقف الجيّد تعليميا والمناسب هو موقف تفاعلي ينخرط فيه الطالب ويتفاعل معه سواء مع محتواه التعليمي أو مع معلمه ، أو رفاقه الطلبة، أو أفراد البيئة التعلمية، أو الأدوات والوسائل والآلات التقنية كما وضّحت دروزة (2019)، فإن هذه الرؤية أخذت تتشكّل بوضوح وتتطور، وخاصة في هذا العصر بعد أن تطورّت فيه الوسائل والأدوات التعليمية الإلكترونية وتغيرّت الاستراتيجيات التعليمية.

ولعل من الضروري عند الحديث عن نظام التعليم المدمج، أن نفرق بين التعلم الإلكتروني (E-learning) والتعلم عن بعد (Distance Learning)؛ فالتعلم الإلكتروني هو نظام تعليمي يعتمد في تقديم المساقات والمحاضرات التعليمية و البرامج التدريبية الهادفة عبر وسائط الكترونية متعددة ، واستخدام شبكة الإنترنت بأسلوب متزامن يتضمن مشاركة الطلبة وتفاعلهم في نفس الوقت إما في الفصل الدراسي او عبر منصات الانترنت، أو بأسلوب غير متزامن بحيث لا يشترك الطلبة في التعلّم والتفاعل في آن واحد وإنما باعتماد مبدأ التعلّم الذاتي لكل متعلّم كما وضحّ رادها ومهالاكشمي وكومار وسارافاناكومار (Radha, Mahalakshmi,Kumar & Saravanakumar, 2020). بينما يعرف نظام التعليم عن بعد بأنه محاولة للاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم رغم اختلاف المكان المتواجدين فيه، و من خلال البرامج التعليمية والتدريبية، والذي قد يكون عبر الانترنت ومنصات التعليم وأجهزة الحاسوب والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وغيرها كما وضحّ دانكرز وستولتين كمب ونيسلسون (Dankers, Stoltenkamp & Nelsonal, 2022). في حين يعرف نظام التعليم المدمج كما أشار لاليما ولاتا (Lalima & Lata, 2017) بأنه نوع من التعليم الذي يجمع بين التدريس وجها لوجه وبين استخدام أدوات ووسائل التكنولوجيا والاتصالا ت عن بعد، وبالتالي فهو تعليم يجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر.

القسم الثاني: خلفية الدراسة النظرية

يتناول القسم الثاني المتعلق بالخلفية النظرية تمهيدا لموضوع التعليم المدمج و مفهومه، وأهمية توظيفه، ومتطلباته وشروطه، وعوامل نجاحه، والصعوبات والمعيقات التي تقف أمامه.

تمهيد

يشهد العالم في الآونة الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة أثرت بشكل كبير وواضح على مختلف مناحي الحياة: زراعيا، وصناعيا، وتجاريا، وصحيا، واقتصاديا، وتعليميا وغيرها من المجالات. ولما كان جهاز

التربية والتعليم له أثرا كبيرا في بناء الإنسان المؤهل في مجالات الحياة ، فقد أصبح مطالبا وبشدّة و أكثر من أي وقت سابق بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة قادرة على بناء الإنسان بشكل يواكب هذه الثورة الإلكترونية كما وضحّ ستوسيك (Stosic et al., 2020) والمتمثلة بظهور الحاسوب التعليمي، والأدوات والوسائل التعليمية التقنية المتنوعة ، والمنصات الإلكترونية، والتطبيقات المتعددة...الخ من التقنيات كما أشار كانر (Caner, 2012)، وذلك لتواجه المشاكل التعليمية الناشئة عما أحدثته الثورة التكنولوجية مثل تفجر المعلومات والمعرفة ، بالإضافة إلى التفجر السكاني المتمثل في ازدياد عدد الطلبة، وتطور وتعدّد الأدوات التقنية ووسائل الاتصالات، بالاضافة إلى المشاكل التي تستدعي الاستفادة من الاستراتيجيات والطرق التعليمية الجديدة، وذلك بهدف تخريج جيل من الطلبة المتعلمين والواعين والمفكرين والماهرين والباحثين والمبدعين في الحياة.

ولعل ازدياد الأهمية لتوظيف التكنولوجيا التعليمية (Instructional Technology) ظهرت بشكل واضح بعد انتشار جائحة كورونا، وما سببته من مشاكل تعلمية كبيرة للطلبة والمعلمين والإداريين والمشرفين وغيرهم ممن يعملون في جهاز التعليم ، والتي أهمها كيفية المحافظة على استمرار ية التعليم بمختلف مستوياته بالرغم من ظروف الحجر التي أجبرت الناس على البقاء في بيوتهم، وفرض عليهم الانقطاع عن الكثير من المهام الحياتية.

وقد سعت بلدان كثيرة في العالم إلى التقليل والتخفيف من الآثار الناجمة عن الوباء الصحّي ، وقد حاول القطاع التعليم ي تلافي الخسائر المحتملة عن الانقطاع التعليمي الوجاهي، والاستفادة قدر الإمكان من التعلم عن بعد (التعلم الإلكتروني) والتعلم المدمج، كما وضحّ عياصره والنصروين والشورمان والجراح (Ayasrah, , Alnasraween, Alshorman & Aljarrah, 2022) في محاولة عدم التأثير على مستوى تعلم الطالب وتدريس المعلمين، وإدارة الإداريين، وتحقيق الأهداف المرجوة في نهاية المطاف.

ولما كان لنظام التعليم الإلكتروني فوائده كما أكدّ عياصره وآخرون (Ayasrah et al., 2022)، ولنظام التعليم المغلق فوائده وامتيازاته، ولما كانت المشاكل التعليمية والأزمات البيئية والسياسية والاجتماعية قد تحدث في أي وقت، فقد لجأ القائمون على التعليم في مختلف دول العالم إلى الدمج بين نظام التعليم الإلكتروني والتعليم الوجاهي، والذي عرف مؤخرا باسم التعلم المدمج (Blended Learning). وبذلك أخذت وزارات ومؤسسات التعليم في مختلف أنحاء العالم تسعى وتفكّر وتتسابق في تحديث أنظمتها التعليمية وا لابتعاد عن الاستراتيجيات القديمة في التعليم وتطوير هيكليتها ، والتي كان المعلم فيها محورا أساسيا في العملية التعليمية والمتحكم في أكثرية عناصرها وأركانها، وإيصالها لهم بالطرق التلقينية، بحيث أصبح دوره مختلفا في أنظمة التعليم الحديثة، فقد أصبح مخططا و مصمما لعملية التعليمي ، ميسرا لمجرياتها، مشرفا على تطبيقها، مديرا لها، ومشجعا الطلبة على التفاعل معها والاندماج بها والإسهام في إثراء معلوماتها من مصادر مختلفة، ومقيما لمخرجاتها وخاصة مع ظهور الحاسوب وشبكة الإنترنت والتطور التكنولوجي وأدواته بعامة وانتهاج البعض لنظام التعليم عن بعد، مما جعله أكثر فاعلية ونشاطا وتحملا للمسؤولية، وباحثا عن المعلومات ، ومصمما للفيديوهات التعليمية الهادفة ومستخدما للتطبيقات التقنية، متى شاء وأينما يشاء وبما يرفع من مستوى أدائه التدريسي من ناحية، وتحصيل طلبته من ناحية أخرى (دروزة، 2019).

كما أصبح المعلم وفي ظل هذا النظام مطالبا وبشدّة بامتلاك المهارات اللّازمة في استخدام الكمبيوتر والانترنت، والمعلم الذي لا يمتلك هذه المهارات لا يستطيع الدمج ولا يستطيع تحديد أجزاء المحتوى التي تتطلب تقديمها الكترونياً نظرا لعدم تمكنه من امكانات الكمبيوتر والانترنت وكيفية استخدامها أثناء التدريس، كما تؤثر ميول المعلم وقناعاته بشكل غير مباشر في مسألة الدمج، فقد يمتلك المعلم مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت ولكنه غير مقتنع ب نظام التعليم الإلكتروني فيعتمد على التعليم التقليدي والعكس صحيح، فالمعلم قد يكون مهتما ب نظام التعليم الإلكتروني ويعتمد عليه بشكل كبير ويقلل من التقليدي.

والمعلم يجب أن تكون لديه القدرة الكافية والمهارة اللازمة في كيفية التعامل مع البرامج والتطبيقات الالكترونية الحديثة، والاستفادة منها خلال تصميم الدروس والمحتويات التعليمية و بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة في المدرسة و مع قدرات الطلبة أيضا، كما وضّح سلامة والعبدالله (2015)، بالإضافة إلى قدرته على استخدام أدوات ووسائل التقييم الالكتروني وتصميم الاختبارات الالكترونية، بحيث يكون بإمكان المعلم شرح الدر وس بالطريقة الاعتيادية، بالاضافة إلى استخدام الحاسوب والتطبيقات الالكترونية المتنوعة والاطلاع على روابط متعلقة بالدرس المشروح والبحث عن كل جديد وحديث في المواضيع الدراسية المختلفة، وجعل الطالب مشاركا إيجابيا وفاعلا خلال عملية البحث المستمر والتطبيق العملي، ممّا يجعل دور الطالب مهما وليس متلقيا للمعلومات فقط.

وعموما من أهم صفات المعلم في التعليم المدمج أن يكون لديه القدرة الكافية على الجمع المنظم والمخطط له بين أساليب التدريس الاعتيادي والالكتروني، وأن يكون لدية القدرة على تصميم الاختبارات بالمواصفات المطلوبة، والتعامل مع مختلف أنواع الوسائط المتعددة، والقدرة على إيجاد روح المشاركة والتفاعل، بالإضافة إلى استيعاب الهدف من التعليم والسعي نحو تحقيقه (الجبير،2014).

وفي السياق الفلسطيني ولأهمية دور المعلم ومسؤولياته في ظل نظام التعليم المدمج من خلال إعطاء الدروس الوجاهية الاعتيادية في الغرفة الصفية مع ضرورة التركيز على الاستخدام الهادف للوسائل والأدوات التكنولوجية داخل الغرفة الصفيّة، بالإضافة إلى الدروس الافتراضية وتفعيل التعليم المتزامن وغير المتزامن عبر الانترنت، فقط اعتمد في العام الدراسي 2022–2023 نموذج جديد للسجل التراكمي لتقييم أداء المعلم الفلسطيني وتم تطوير بنود هذا السجل استنادا إلى دور المعلم الحديث في توظيف نظام التعليم المدمج.

وكذلك الحال فقد أصبح دور الطالب مختلفا في القرن الواحد والعشرين كما وضحّ هاديانتو (Hadiyanto et al., 2021)، فقد أصبح الطالب أكثر إيجابية ونشاطا وفاعلية ، وأصبح في موقف

المشارك الإيجابي وأصبحت عملية تعلمه تقع على مسؤوليته ، بحيث يتطلب منه أن يتفاعل مع المواد التعليمية المرئية والمسموعة والمقروءة ومتعددة الوسائط ، وعليه البحث والتفاعل مع العديد من المصادر التعليمية، وأن يكون قادرا على الاستخدام الصحيح للتكنولوجيا في تعلمه وتواصله مع الآخرين باستخدام منصات التواصل الاجتماعي والتطبيقات التكنولوجية بأنواعها مثل تقنية زووم و تطبيق تيمز وغيرها من الأدوات والتقنيات بعد أن كان دوره في النظام التقليدي سلبيا يقتصر على استقبال المعلومات، وحفظها، واسترجاعها كما هي دون التفكير بها أو انتقادها أو الإضافة عليها، أو المشاركة والبحث في تحضيرها.

وهذه الأدوار الحديثة للمعلم والطالب كما أشار الساراني(AL-SARRANI, 2010) هي التي جعلت مؤسسات القطاع التعليمي في مختلف أنحاء العالم، وخاصة بعد انتشار جائحة كورونا تسعى وتجتهد نحو توظيف التطبيقات التقنية المختلفة، والاستفادة من المواقع الاجتماعية في التواصل ، وعمل جروبات الدردشة بواسطة مسنجر وواتساب، والاستفادة من الاتصالات المجانية بحيث يتم ذلك وفق جدول زمني معين يجمع بين التعليم الاعتيادي في المدارس النظامية، والتعليم الإلكتروني عن بعد باستخدام الأدوات التقنية كلما اقتضت الضرورة ذلك. فنظام التعليم المدمج هو مزيج بين استخدام شبكة الانترنت وأدوات التكنولوجيا وتدريس المعلم التقليدي وجها لوجه وفق أهداف محددة ومخطط لها و بإتباع جدول زمني معين يجمع بينهما في نموذج تعليمي متكامل(Ranjan, 2020).

مفهوم نظام التعليم المدمج

يعتبر نظام التعليم المدمج مرادفا للتعليم الحديث، حيث يمزج بين الأساليب والطرق الوجاهية التقليدية والالكترونية الحديثة. وقد عرف بتعاريف مختلفة من قبل التربويين، فمثلا نظر إليه البازار وعبد الجابر ولبيب والمادي (Al-Bazar Abdel-Jaber, Labib & Al-Madi,2021)

على أنه نهج مرادف للتعلم البديل مقارنة بالنهج التقليدي للتعلم الإلكتروني ، وهو نهج يمتاز بالمرونة التعليمية ويساعد على تحكم المتعلمين بالبيئة التعليمية والتفاعل فيها، وتعزيز المناخ التعليمي الفعال . في

حين عرفه غيمير (Ghimire, 2022) بأنّه نموذج هجين يسمح باستخدام طرائق تدريسية تقليدية إلى جانب مصادر وأنشطة ووسائل إلكترونية حديثة في الوقت نفسه. بينما عرفه كرونجو (Cronje, 2020) و فريدريك (Frederick, 2017) بأنّه مزيج من التعلم التفاعلي و جهاً لوجه داخل الفصل التقليدي والتعلم المتزامن (Synchronous Learning) وغير المتزامن (Asynchronous Learning) عن بعد بطريقة متكاملة وفعّالة. كما نظر جراهام وألين (Graham & Allen, 2011) إليه بأنه عبارة عن دمج طرق التعلم الاعتيادي وجهًا لوجه، مع التعليم عن بعد من خلال الاستخدام الأمثل لأدوات التكنولوجيا الحديثة والإنترنت. وعرّف كومار وآخرون (Kumar et al., 2021) التعليم المدمج بأنّه اندماج منظم بين طرق التعلم الإلكتروني والتعلم الوجاهي الاعتياد ي، بحيث يتم توظيف الأ دوات والتطبيقات التكنولوجية التي تعتمد على الكمبيوتر والانترنت، ويلتقي المعلم مع المتعلمين وجها لوجه في الوقت نفسه. وعرفه ليم ويون (Lim & Yoon, 2008) بأنه مزيج بين الأدوار التقليدية الأساسية للمعلم في الغرفة الصفية التقليدية مع أدواره المكملة في الفصول الافتراضية في التعلّم الالكتروني ، أي أنه تعلّم يجمع بين ميزات كلا من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني في آن واحد، ويعرّفه أحمد(2010) بأنّه أسلوب قائم على الجمع المنظم بين أسلوب التعلم الإلكتروني بفوائده وإيجابياته ومميزاته مع نظام التعليم التقليدي وما يوفره للطالب من تفاعل ومشاركة مباشرة وممارسة وتطبيق العديد من من المهارات لتحقيق أكبر فائدة تعليمية ممكنة .

وقد ظهر التعليم المدمج بقوة على الساحة التربوية مع محاولة التربويين والمهتمين بالتعليم التفكير والتجديد والبحث عن وسائل وطرق وأساليب تعليمية جديدة ، ونتيجة التطورات التكنولوجية المتواصلة وخاصة بعد ظهور الانترنت وانتشاره بشكل واسع على جميع المستويات، وتوفر خيارات جديدة ومتنوعة في الاتصال المتزامن وغير المتزامن، ومع ظهور نظريات تربوية جديدة متمركزة حول المتعلّم (Liu ,Chen & Li,2020).

ويجمع غالبية التربويين أمثال ليم ويون (Lim & Yoon, 2008) على أنّ نظام التعليم المدمج يجمع بين الأساليب التقليدية في التعليم الوجاهي الاعتيادي وأساليب التعليم الالكتروني، ويتم ذلك من خلال

المزج المنظّم بين الأدوار التقليدية للمعلم في الفصول الدراسية العاديّة مع أدواره المكملّه في التعلم الإلكتروني عن بعد في الفصول الافتراضية، فهو يجمع بين ميزات وخصائص التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني في آن واحد.

ويؤكد التربويون أمثال كومار وزملائه (Kumar et al., 2021) على الفاعلية التي يحققها الدمج بين الأساليب التقليدية والالكترونية، والفائدة الكبيرة التي يتم تحقيقها إذا ما تم الدمج بالشكل الصحيح باستخدام مستحدثات التكنولوجيا، مع ضرورة توافر مصادر متنوعة ومناسبة للتعلّم و التي ترتبط بالمحتوى التعليمي وأنشطة التعلم كالمنهاج المدرسي ، بالإضافة إلى ضرورة المزج المنظم بين أساليب وطرق التعليم المتزامن وغير المتزامن ، بحيث يشمل العديد من الوسائط و الأدوات و البرامج المصممّة للأغراض التعليمية مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي (Virtual Learning)، ومقررات التعلم الذاتي (Self-learning)، وإدارة نظم التعليم عبر الإنترنت (Learning Management System).

وقد خرج نظام التعليم المدمج إلى الأضواء كرد فعل ضد الإفراط غير الملائم في توظيف أدوات وتطبيقات التكنولوجيا، أو الاعتماد الكلّي على المعلم في غرفة الصف التقليدية، حيث يلجأ المعلم للجمع المنظم ين المصادر والأنشطة المتنوعة داخل الحجرة الصفية الوجاهية وبين الأدوات والوسائل التقنية الإلكترونية المتنوعة وبما يحقق الأهداف التربوية كما وضحّ العماري وآخرون (Alammary et al., 2014). ولما كان التطور التكنولوجي لا يغني مطلقا عن الطرق التقليدية، ولا عن المعلم الإنسان، ولا عن الغرفة الدراسية، ولن يكون التعليم الالكتروني بديلا عن التعليم التقليدي؛ فقد أخذ نظام التعليم المدمج يتطور بشكل كبير كما وضحّ أريانا وآمن وباكريشان ودولان ايفانز ولام (Ariana; Amin; Pakneshan; Dolan-Evans; Lam, 2016)، مؤكدين على العلاقة بشقيها الأفقي والتكاملي بين التعليم الاعتيادي التقليدي والتعليم الالكتروني ، ومن ثم انتهاجه وتوظيفه كنظام تعليمي وخاصة في الظروف والحالات الصعبة وفي أوقات الطوارئ وعند حدوث الأزمات وهذا ما أشار إليه لي (Lee, 2020) سواء أكانت أزمة

سياسية أو صحيّة أو وبائية أو كوارث طبيعية تحول دون تعلم الطالب وجها لوجه مع المعلم في الصف الاعتيادي، وذلك حرصا على الاستمرارية والنجاح والوصول إلى أفضل النواتج .

وبالنظر إلى المكانة المتميزة كما وضحّ بيدج وثورستينسون (Page & Thorsteinsson, 2018) التي تمنحها الدول المتقدمة في مختلف دول العالم للتعليم الذي يعتمد على تقنيات التعليم الحديثة كما هو الحال في نظام التعليم المدمج، فقد أخذت الكثير من الدراسات التربوية والبحوث العلمية في قضايا هذا الموضوع بمحاوره المختلفة تحتلّ مكانة كبيرة وتشغل حيزا كبيرا من اهتمام التربويين والباحثين والمسؤولين عن النظام التعليمي، وذلك إيمانا منهم بأن نظام التعليم المدمج لا ينمي العمليات العقلية للمتعلّم فقط، بل إنّه يعمل على تنمية وصقل شخصية المتعلّم في جوانبها جميعها، علاوة على تحسين التحصيل العلمي ورفعه إلى أفضل الدرجات الممكنة. ولذلك اعتقد تربويون كثيرون بأنّ هذا النظام هو النموذج المناسب للتعليم ، حيث أن الطلبة يتعلمون من خلاله بعدة طرق واستراتيجيات تعليمية، وليس بطريقة واحدة كما أشار لونج وفان(Long & Van Hanh, 2020)، وبذلك فإنّ دمج نموذج التعليم الاعتيادي التقليدي ونموذج التعليم الالكتروني، يجعل الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من خلال استخدام وسائط تعليمية متعددة مع ا، إذ أن الطبيعة الإنسانية تنحى نحو التعلم بأكثر من طريقة للتعلم . وبهذا يعّد التعليم المدمج أكثر شمولا ومرونة من أنماط التعليم المختلفة (Yousaf, 2016).

ونظرا لأهمية هذا النوع من التعليم وأثره الفاعل تربويا، وانسجاما مع المستجدات المتواصلة وضرورة مواكبة التطورات العالمية، فقد أصبح ضروريا استخدامه في المؤسسات التعليمية وخاصة لدى حدوث الأزمات والكوارث كالأوبئة والحروب وغيرها من الظروف الصعبة وفق الحاجة والإمكانيات وبما يحقق الأهداف التربوية والأغراض التربوية (سمحان،2021).

وممّا سبق ، تؤكد الباحثة على أنّ هذا النظام التعليمي الجديد يدمج بين الأساليب والطرق التعليمية الاعتيادية والإلكتروني في نفس الإطار ، بحيث يتم المزج بينهما داخل القاعات الدراسية والحضور في

غرفة الصف وجها لوجه مع المعلم والتفاعل معه، أو بلستخدام آليات وطرق ووسائل الاتصال الحديثة عن بعد، كالحاسوب والشبكات وبوابات الانترنت وفق الحاجة، وضمن جدول زمني محدد وبما يحقق الأغراض التعليمية والتربوية المرجوة.

أهمية توظيف نظام التعليم المدمج

رغم التطورات الكبيرة الحاصلة في القطاع التعليمي من حيث مصادر وأنواع المعرفة العلمية في مختلف أنواع العلوم، وما أحدثته التكنولوجيا من تغييرات كثيرة وتسهيلات عديدة تخدم قطاع التعليم بمستوياته جميعها، وما وفرته للطلبة والمعلمين من المعرفة المتنوعة والخبرة العميقة والمتعة والتشويق كما وضحّ راجا وناغاسوبراماني (Raja & Nagasubramani, 2018)، إلّا أنّ هذه التكنولوجيا بتكلفتها العالية وبما تحتاجه من تنظيم كبير ومتابعة مستمرة، تؤيد العبء بشكل كبير على النظام التعليمي ؛ كما أنّ ازدحام قاعات الدراسة، وقلة توفر المختبرات بالمواصفات المطلوبة في الكثير من المدارس، وضعف البنى التحتية الأساسية، واعتماد الغالبية من المعلمين على طرائق وأسالسب التدريس التي تركز على أساليب التلقين والشرح من جانب المعلم، والاستقبال والتلقي من جانب المتعلّم، مما جعل التدريس يسير ب طريقة نمطية وتقليدية مملّة في معظم الدروس والمباحث، انعكست آثاره بشكل سلبي على تحصيل الطالب العلمي. كل ذلك أوجد حاجة ماسة لدى مؤسسات تعليمية عديدة على مستوى العالم إلى التوجه نحو التوظيف الأمثل لنظام التعليم المدمج وخ صوصا في السنوات الأخيرة عندما ظهرت جائحة كورونا كما وضحّ الصرايرة (Alsarayreh, 2020)، بحيث يتم خلال توظيف نظام التعليم المدمج مع التركيز على المزج المنظم بين أساليب وطرق التعليم التقليدي الاعتيادي، والتعليم الالكتروني بما يحقق الأهداف المرجوة، ويحسّن من النواتج والمخرجات التعليمية المتوقعة، ويقلل من المشاكل والعراقيل والصعوبات التي تعترض سبيلها، وبما يؤدي إلى تحقيق النجاح المطلوب (Hamzah, Hamzah, Purwati, Irawan & Umam,2022).

وتتجلى أهمية الاستخدام لنظام التعليم المدمج في جوانب عديدة ومن أهمّها: إثراء التدريس من خلال القيام بعملية التعليم في بيئات تعليمية مختلفة ومتنوعة تقليدية أو الكترونية وباستخدام طرق و أساليب وأدوات تعليمية عديدة تتناسب مع المواقف التعليمية كما وضحّ جراهام وألين (Graham & Allen, 2011)؛ وهذا يساعد على علاج مشكلة الملل والروتين لدى العديد من الطلبة خلال الدروس اليومية، وتوفير بيئة مليئة بالنشاط والحماسة والتشويق، بحيث يتفاعل من خلالها العديد من الأطراف التعليمية، ويشاركون سويا في تسهيل العملية التدريسية المطلوبة(Valiathan, 2002) .

كما يساعد هذا النظام الجديد المعلم على متابعة الدروس وضبط سيرها، ويساعد الطلبة في فهم واستيعاب المحتوى التعليمي، والتعبير عن أفكارهم وآرائهم، وتوفير الوقت لهم للمشاركة والتفاعل بإيجابية داخل الغرفة الصفيّة والبحث عن المعلومات المطلوبة خارج الدروس التقليدية ، بالإضافة إلى المساعدة في توفير المادة المطلوب تعلمها بطرق متعددة تسمح بالتغيير وفق الطريقة الفضلى للمتعلمين وإثراء خبراتهم التعليمية وإثارة دافعيتهم من خلال التعلم الذاتي، وتوفير الاستقلالية لهم في التعلم وزيادة التشويق والتفاعل وبما يضمن توظيف العمليات العقلية عندهم بمستوياتها كافة كما، والمهارات النفس حركية والوجدانية دون إهمال لأي منها كما وضّحت وضحّت (دروزة، 2019)؛ وهذا كله يساعد على تحسين التحصيل العلمي لدى المتعلمين في المقررات والمباحث الدراسية ، ناهيك عن رفع مستوى دافعيتهم نحو المادة الدراسية والتعلم والتعليم بشكل عام (عطار،2011).

ولما كان هذا النظام التعليمي الجديد يجمع بين مميزات وخصائص وفوائد التعليم الالكتروني عن بعد من ناحية، والتعليم الاعتيادي التقليدي من ناحية أخرى، فإنه سيزيد ال فاعلية التعليمية ، و يؤدي إلى التنويع في و سائل وطرق المعرفة العلمية ، كما يوضّح بولهيرز ولي وماكدونالد وكهوما ومونتيرا (Bouilheres, Le, McDonald, Nkhoma, & Montera, 2020). كما أنّه يساعد على توفير المرونة التعليمية والتفاعل والحماسة والإيجابية للمتعلمين، بالاضافة إلى إتقان المهارات العملية ومهارات الاستقراء والاستنتاج ، وتوفير العديد من فرص الممارسة العملية وتوفير الأنشطة والبدائل التعليمية

بأنواعها كما وضحّ لونج وفان (Long & Van Hanh, 2020)، علاوة على ما يحققه من الشعور بالرضا لكل من الطالب والمعلم كما أكدّ بولهيرز وزملائه (Bouilheres et al., 2020)، وتنمية خبراتهم ومشاركتهم وتفاعلهم، بالإضافة إلى ما يوفره من فرص التعلّم الذاتي وزيادة الثقة وتحمّل المسؤولية لدى المتعلمين(سلامة و الخميسي، 2018).

ويوضّح باتريك وستورجز (Patrick & Sturgis, 2015) أيضا أهمية هذا النظام في التبادل الحضاري والثقافي بين الدول والشعوب من خلال الا ستفادة والإفادة ممّا هو جديد في مختلف أنواع العلوم. كما أنّه يساعد في علاج مشكلات عديدة تواجه التعليم التقليدي الاعتيادي، والمساهمة بشكل ملحوظ في تطوره وتحقيق أهدافه وخصوصا مع وجود القيم الأساسية التي يتمتع بها هذا النظام، والمتمثلة بالتعاون والاحترام وتحمل المسؤولية والاستقلالية وتوفير الثقة المتبادلة بين الأطراف المشاركة وباختلاف الأماكن و الثقافات (Aji et al., 2020).

ويمكن القول أنّ انتشار استخدام التعليم المدمج وأهميته في مؤسسات التعليم كما يراها كيني ونيوكمب (Kenney & Newcombe, 2011) يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- يحافظ على استمرارية التواصل من الناحية الاجتماعية بين المتعلمين أنفسهم ومع معلميهم.
- يوفر الفرصة للمتعلمين لاستكمال متطلبات ومستلزمات المساقات الالكترونية وبما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم وظروفهم.
- ينمي قدرة الطالب على العمل في المجموعات الصغيرة والعمل بروح الفريق المتعاون لدراسة المسائل الحياتية واستكشاف الحلول الممكنة.
- ينمي القدرة على التعلم ذاتيا، وتوفير الثقة المطلوبة للتعلّم والعمل.
- يواجه الأزمات الطارئة بمختلف أنواعها وبما يقلل الخسائر المحتملة من وقوعها سواء أكانت سياسة أو جغرافية أو بيئية أو اجتماعية.

متطلبات وشروط توظيف التعليم المدمج:

يحتاج توظيف هذا النظام إلى بعض المتطلبات والشروط الضرورية، من خلال خلط متطلبات التعليم التقليدي والالكتروني كما يلي:

- متطلبات الناحية التقنية: والتي تشمل توفير كل الأجهزة والبرمجيات ، وكذلك توفير فصول افتراضية جنبا إلى جنب مع الفصول الاعتيادية التقليدية، وتزويد الغرف الصفية بأجهزة الحاسوب وشاشات وأجهزة العرض والمقررات الالكترونية وبرامج للتقييم الالكتروني (عبدالمنعم،2010).

- متطلبات الناحية البشرية: وهي متطلبات تتعلق بشكل أساسي بالمعلم والمتعلم، وما يقوم به كل منهما من أدوار لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث يتعلق دور المعلم بالمقدرة عل ى التدريس الاعتيادي أو التقليدي مع ضرورة قدرته على استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت والأدوات التكنولوجية ، فضلا عن قدرته على تحويل كل ما يقوم بشرحه لطلبته من الصورة الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه طلبته، ويرفع من دافعية الانجاز لديهم، باستخدام العديد من الوسائط المتعددة المقدمة من خلال الانترنت . أما دور الطالب فيتمثل بأن يكون مشاركا إيجابيا وليس متلقيا سلبيا، وأن يمتلك الحد الأدنى من المهارات التكنولوجية التي تساعده على التعامل مع الأجهزة والأدوات التكنولوجية، والاستفادة من الانترنت وخدماته كافة للأغراض التعليمية . ناهيك عن الأطراف ذات الصلة، كالأهل وأفراد البيئة المحلية المحيطة التي تجعل من التعليم المدمج ناجحا (سماوي،2021).

- متطلبات المنهاج الدراسي: وتنقسم إلى مواد تعليمية مطبوعة: كالكتب والنشرات، والتقارير، والاختبارات وغيرها، ومواد أخرى قد تكون مرئية أو مسموعة: مثل الصور، لقطات الفيديو، وصفحات الويب (طميزة وعدوان، 2022).

– متطلبات تصميم البيئة التعليمية: والتي تتمثل بحسن التخطيط لاستخدام الأدوات الضرورية والوسائل التكنولوجية المطلوبة بالطريقة الصحيحة والتوقيت الصحيح، وتحديد الوظائف والأدوار لجميع الأطراف في البرنامج التعليمي، والتطبيق الصحيح للاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، وحسن الإدارة والإشراف والمتابعة، مع ضرورة وجود أسس ومعايير واضحة في التقويم والتقييم لتحصيل الطالب كما وضحّها روسيت ودوجليز وفرازي (Rossett, Douglis & Frazee, 2003).

عوامل نجاح نظام التعليم المدمج

يتمثل النجاح الحقيقي لـ نظام التعليم المدمج في الاختيار بين أفضل أنواع الدمج للتعليم التقليدي والإلكتروني، مع ضرورة مراعاة أهداف التعلم والتعليم، ومحتوى المقرر الدراسي، والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، و حاجات المتعلمين ودافعتيهم نحو التعلّم، وتوفر الأدوات التكنولوجية والتدرب على استخدامها، وتوفر الاتصال بشبكة الإنترنت، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عوامل الوقت والتكلفة، وخصائص المتعلمين، وكافة الظروف المحيطة بالموقف التعليمي، ممّا يزيد من رضا الطلبة وقناعتهم(Al-Bazar et al., 2021).

ومن العوامل التي تساعد على استمرار و نجاح نظام التعليم المدمج كما وضحّها دزيوبان وجراهام وموسكال ونوربيرج وسيسيليا (Dziuban, Graham, Moskal, Norberg, & Sicilia, 2018) ما يلي:

- تحليل المحتوى التعليمي بكل ما جاء فيه من أفكار ومعلومات ومفاهيم ومبادئ وحقائق.
- تحليل بيئة التعلّم ماديّا، وتحديد ما هو متوفر فيها من مصادر تعليمية و ما هو غير متوفر، وذلك بهدف اتخاذ القرارات المناسبة لاحقا.
- تحليل الفئة المستهدفة وتحديد ما يوجد لديها من خصائص.

- الدافعية للتعلم وذلك من خلال التحقق من إمكانية التفاعل والمشاركة الإيجابية بين المعلم وا الطالب من جهة، والطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى كفريق عمل واحد ومتعاون.
- التعلّم الذاتي فمن المهم أن يتيح التعلم المدمج للمتعلم أن يتعلّم بنفسه، من خلال ما يتم تقديمه له من المعلم من شرح وتعليمات وإرشادات وجهاً لوجه، أو ما تلقاه عن بعد باستخدام الأدوات الإلكترونية.
- التواصل والتوجيه المستمر؛ فعلى المعلم توجيه طلبته وإرشادهم إلى جميع قنوات الدمج المنظم، ويساعدهم ويجيبهم عن التساؤلات والاستفسارات بغض النظر عن المكان والزمان، وتوجيه سلوكياته م وأعمالهم وتوقعاتهم، وكل ما يحتاجونه من أدوات للتعلّم، سواء وجهاً لوجه داخل الغرفة الصفيّة أو عن طريق الاتصال الافتراضي(Stacey & Gerbic, 2008) .
- مراعاة الفروق الفردية وتصميم العديد من المهام والبدائل التعليمية المتناسبة مع خصائص المتعلمين و الاختلافات بينهم (عبد الحميد وخميس و عبد التوّاب ويوسف وعبد الحليم ،2018).

معيقات وتحديات نظام التعليم المدمج

مع كل ميزات وخصائص التعليم المدمج ، إلّا أنه يواجه معيقات عديدة تحّد من فاعليته وقد وضّحها ريانتو(Rianto, 2020) بالآتي:

- معيقات تتعلق بالناحية المادية : كنقص أجهزة الحواسيب وملحقاتها، والتكلفة المرتفعة للشبكات، وعدم فاعليتها في أحيان كثيرة.
- معيقات تتعلق بالناحية البشرية : ومنها قلّة توفر ا لكوادر البشرية المؤهلة، و نقص الخدمات الفنية اللاّزمة، وغياب الكثير من البرامج في التأهيل والتدريب.
- معيقات تتعلق بالمناهج التدريسية: والتي ما تزال في كثير من الأحيان متوفرة و مطبوعة ورقياً، ممّا يستدعي توفير ملفات محفوظة الكترونيا ويسهل الرجوع إليها والتعامل معها.

- معيقات تتعلق بعمليات التقويم والتقييم، وأنظمة المراقبة والمتابعة، وتقديم التغذية الراجعة ، وصعوبة متابعة الحضور والغياب(Singh, 2003) .
- ضعف التخطيط لمثل هذا النوع من التعليم والذي يتطلب تحديد أفضل البرامج التعليمية، والكوادر البشرية المطلوب توفيرها، والتوقيت المناسب لاستخدام الأدوات التكنولوجية عن بعد مع الطريقة التقليدية الاعتيادية في غرفة الصف وضمن برنامج زمني واضح(Al-Fodeh et al., 2021).

القسم الثالث: الدراسات السابقة:

يتناول القسم الثالث بعضا من الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول التعليم المدمج، والتعقيب عليها. فنظرا لأهمية موضوع التعليم المدمج وحداثته نسبيا في النظام التعليمي انطلاقا من التطورات التكنولوجية المتواصلة والتقدم المستمر في مختلف أنواع العلوم ، فقد أجريت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة حول هذا الموضوع، وتناولته من جوانب متعددة وفق المتغيرات المدروسة في سياقات تعليمية مختلفة عربيا وأجنبيا. وبناء على ذلك، فقد تسابق الباحثون في نشر أوراقهم العلمية حوله،خصوصا بعد انتشار جائحة كورونا واجتياحها مختلف بلدان العالم ؛ ممّا اضطرت الأنظمة العالمية التعليمية، بعد بيان جدوى التعليم المدمج، التحوّل إليه وإلى التعليم عن بعد وفق جدول زمني يجمع بينهما. وفي هذا الجزء تم عرض عينة من هذه الدراسات وفق حداثة نشرها:

قام الباحثون بدراسات حو ل فاعلية التعليم المدمج ، ومن بينها دراسة كاديربايفا وباردالا و اليميكولفا وأديبيكوفا وزيتبييفا وجامانكاريفا (Kadirbayeva, Pardala, Alimkulova, Adylbekova, Zhetpisbayeva & Jamankarayeva, 2022) والتي التي هدفت إلى تقييم منهجية استخدام تكنولوجيا التعليم المدمج في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، وقد تم فيها استخدام دراسة الحالة كإحدى طرق البحث النوعي. وقد شارك فيها (80) معلما للرياضيات يعملون في مدارس ثانوية مختلفة في مدينة نور سلطان في كازاخستان. وتم جمع بيانات الدراسة بإجراء مقابلة شبه منظمة من إعداد الباحثين .

وأظهرت النتائج بشكل عام أنّ معظم معلمي الرياضيات ذكروا أنّ مواقف الطلبة اتجاه تعليم الرياضيات كانت سلبية.

وهناك أيضا دراسة للعنزي (عنزي،2022) التي هدفت إلى تقييم المنصة السعودية التعليمية الرسمية المعتمدة "منصة مدرستي" في العام الدراسي 2020–2021، وذلك من خلال دراسة تصورات المعلمين السعوديين عند استخدام هذه ال منصة خلال تعليم مادة العلوم عن بعد، وتحديد أهمّ مزاياها وعيوبها والصعوبات في استخدامها. وقد استخدم لهذا الغرض استبانة طبقّت على عينة تكونت من (153) معلما ومعلمة. وباستخدام المنهج التحليلي الوصفي، أظهرت النتائج أنّ ضعف ما يمتلكه المعلمون من المعرفة التقنية حول كيفية استخدام هذه المنصة الرسمية كانت من أكبر الصعوبات، بالإضافة إلى تجاهل الكثير من الطلبة وعدم انضمامهم للفصول الافتراضية. وأظهرت الدراسة الحاجة إلى عقد الدورات التدريبية وبشكل مكثف لكل من المعلمين والطلاب، في سبيل خلق بيئة تعليمية ناجحة.

وحول فاعلية التعليم المدمج في مجال التحصيل الأكاديمي، فقد قام الصفار والمسعد وبوحمد(2021) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية تحصيل الطالبات الأكاديمي في كلية التربية الأساسية التي تتبع الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت . ولهذا الغرض، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث جرى تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها 66 طالبة ممن يدرسن مقرر " مقدمة في تكنولوجيا التعليم "، وقد تم توزيع الطالبات إ لى مجموعتين متكافئتين، وقد درست مجموعة التجريب المقرر باستخدام طريقة التعلم المدمج، وكان عددها 33 طالبة، بينما درست المجموعة الأخرى الضابطة نفس المقرّر بالطريقة الاعتيادية التقليدية، وكان عددها 33 طالبة، وأظهرت النتائج بعد تطبيق اختبار التحصيل الذي يقيس مدى تعلّم المساق للمجموعتين، بأنّ هناك فروق إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم المدمج.

أما كاتاسيلا وبونبون (Katasila & Poonpon, 2022) فقد قاما بدراسة حاولت التحقق من أثر التعليم المدمج على المعرفة بمفردات اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة المدارس الابتدائية التايلاندية ، واتجاهاتهم نحو تعلم هذه المفردات من خلال التعليم المدمج . وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلبة تكوّنت من (8) طلاب اخذوا من صفوف الرابع والسادس، وطبق عليهم اختبار مكوّن من 30 فقرة من نوع الاختيار المتعددّ، بحيث يقيس تعلمهم للمفردات الإنجليزية، مرة قبل التجربة ومرة بعدها. إلى جانب مقابلة أجريت مع الطلبة. وبلستخدام الإحصاء الكمي، فقد كشفت النتائج أن الدرجة على الاختبار البعدي كانت أعلى منه على الاختبار القبلي ، مما يستدل أن التعليم المدمج كان قد حسن مفردات الطلاب للغة الإنجليزية. كما أظهرت نتائج المقابلة باستخدام الإحصاء النوعي، أن الاتجاهات لدى الطلاب نحو التعلم المدمج في تدريس مفردات اللغة الانجليزية كلغة أجنبية كانت إيجابية.

وقام عياصرة (2014) أيضا بدراسة حاول فيها التعرف على دور التعليم الالكتروني والتعليم المدمج في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة من وجهة نظر معلميهم، ولتحقيق هدف الدراسة، فقد تمّ بناء استبانة تكونت من جزئين: واحد لمعرفة الاتجاهات لدى معلمي الصف الثامن والتاسع نحو فاعلية التعليم الالكتروني في محافظة جرش الأردنية ، والثاني لمعرفة فيما إذا كان التعليم المدمج يزيد من التحصيل الدراسي لطلبتهم لدى دراستهم مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم. واستخدمت ال عينة العشوائية التي تكونت من (24) معلما، و (24) معلمة يدرسون مقرر التربية الإسلامية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور مرتفع للتعليم الإلكتروني والمدمج في زيادة تحصيل الطلبة الدراسي ، مع عدم وجود فروق إحصائية تبعا للمتغيرات المدروسة وهي الجنس والخبرة والصف.

ومن حيث معرفة الصعوبات خلال تطبيق نظام التعليم المدمج فقد قام العجمي(2021) بدراسة هدفت التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية خلال استخدام التعليم المدمج. ولتحقيق الهدف من الدراسة، فقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت الاستبانة من (33) فقرة، وتم توزيعها على العينة العشوائية والتي بلغ عددها (1197) طالباً وطالبة

من طلبة الجامعة العربية المفتوحة في مدن (الرياض، والمدينة المنورة، والدمام، وجدّة، وحائل، والإحساء). وأظهرت النتائج أنّ الصعوبات التي تواجه التعلم المدمج قد حصلت على درجة تقدير كبيرة، بلغ متوسطها الحسابي (3.43) من أصل خمس نقاط، مع عدم وجود فرق إحصائي في تقدير هذه الصعوبات تعزى لمتغير جنس الطالب ، والسن، والسنة الدراسية، في حين وجد فرق إحصائي يعزى إلى متغير المدينة ولصالح منطقة الإحساء.

وهناك أيضا دراسة المواضية والزعبي (2020) حاولت الكشف عن الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو تطبيق التعليم المدمج ، حيث استخدم فيها العينة العشوائية والتي بلغ عددها (130) عضوا ، وطبق عليهم استبانة تعكس هذه الصعوبات. و أظهرت نتائج الدراسة باستخدام المنهج النوعي، أنّ أهم الصعوبات التي يواجهها المدرسين تتمركز في استخدام تقنيات التعلم المدمج.

أما من حيث المتطلبات والكفايات التي يحتاجها التعليم المدمج، فقد قامت سمحان(2021) بدراسة هدفت إلى معرفة المتطلبات التي يقتضيها التحول نحو التعليم المدمج في التعليم قبل الجامعي (ابتدائي وإعدادي) لمواجهة تحديات جائحة كورونا كما يراها المعلمون. ولتحقيق هذا الغرض، فقد تم استخدام العينة العشوائية والتي بلغ عددها (400) معلما، وقد طبق عليهم استبانة تعكس هذه المتطلبات. وقد أظهرت نتائج لدراسة أن الدرجة العامة لتوفر متطلبات التعليم المدمج كانت متوسطة، وأن المتطلبات الخاصة بالإدارة جاءت في أول مرتبة ، ويليها المتطلبات البشرية، ثم المتطلبات التقنية، وفي آخر مرتبة جاءت المتطلبات الخاصة بالتقويم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية بين متوسطات العينة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر– أنثى)، ومتغير مرحلة المدرسة التعليمي (ابتدائي– إعدادي).

وفي دراسة مشابهة لدراسة سمحان، قام فندي وإبراهيم وآذار (2021)، بدراسة حاولوا فيها التعرف على أهمّ المتطلبات اللازمة عند استخدام التعلم المدمج في المدارس الدامجة من وجهة نظر معلميها ، وفيما إذا كان تقدير هذه المتطلبات يتأثر بالمتغيرات المدروسة وهي: مؤهل المعلم العلمي ، وعدد سنوات خبرته

التعليمية في المدرسة الدامجة، وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في المناهج المتطورة. وقد استخدم الباحثون العينة العشوائية والتي تكونت من (232) معلما ومعلمة في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية في سوريا ، وطبق عليهم استبانة تكونت من (32) عبارة تعكس ثلاثة محاور أساسية وهي: (متطلبات إدارية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات ماديّة وتقنية). وباستخدام التحليل المناسب، فقد أظهرت النتائج أنّ الدرجة مرتفعة في الحاجة إلى جميع المتطلبات ، وقد جاءت المتطلبات مرتبة تنازليا كالآتي: متطلبات مادية و تقنية، فالمتطلبات الإدارية، فالمتطلبات البشرية ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي والتربوي، والدورات التدريبية للمعلمين، وعدد سنوات الخبرة.

وفي السياق ذاته، قام العجلان (2019) بدراسة هدفت إلى تحديد اهّم كفايات تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين في مدارس المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بالإضافة تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج بالشكل الصحيح. ولتحقيق الغرض من الدراسة، فقد تم استخدام العينة العشوائية والتي تكونت من (377) معلما، وطبّق على العينة استبانة عكست هذه الكفايات إلكترونيًا. وتوصل الباحث باستخدام المنهج الوصفي إلى أهمّ المتطلبات المطلوب توافرها في مدارس المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم المدمج والمتعلقة بمتطلبات ا لبيئة التقنية، و المتطلبات المتعلقة بـالمعلم، والطالب، والمحتوى التعليمي، والتقويم، والإشراف التربوي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يظهر أّن منها ما تناول فلعلية التعليم المدمج بشكل عام مثل دراسة كاديربايفا وآخرون(Kadirbayeva et al., 2022)، ودراسة عنزي (2022). وأخرى تناولت فاعلية استخدام التعليم المدمج على تحصيل الطلبة الدراسي من مثل دراسة الصفار وآخرون (2021)، ودراسة عياصرة (2014)، ودراسة كاتاسيلا و بونبون (Katasila & Poonpon, 2022). وثالثة درست

الصعوبات خلال تطبيق التعليم المدمج من مثل دراسة العجمي (2021)، ودراسة المواضية و الزعبي(2020). ورابعة بحثت في المتطلبات الضرورية والكفايات التي يحتاجها التعليم المدمج من مثل دراسة سمحان (2021)، ودراسة فندي وآخرون (2021)، ودراسة العجلان(2019).

إلا أن الدراسات السابقة – لم تتناول على حد علم الباحثة– وجهة نظر مدير المدرسة نحو التعليم المدمج، إلى جانب وجهة نظر المعلم كأهم الأطراف التعليمية، ولا يوجد أيضا دراسات حول فعالية توظيف التعليم المدمج في مدارسنا الفلسطينية وخاصة في المحافظات الشمالية.

من هنا، فإن الدراسة الحالية هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية التي تديرها وتشرف عليها مديرية التربية والتعليم في نابلس من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، ومن ثم تحديد أهم الصعوبات لدى استخدامهم لهذا النظام التعليمي، وخاصة في البيئة الفلسطينية التي ترزح تحت الاحتلال الإسرائيلي وما يتعرض له طلبة المدارس والمديرون والمعلمون من صعوبة في التنقل والوصول إلى مدارسهم بسبب الحواجز وغيرها من المعيقات؛ مما يستوجب معها انتهاج التعليم المدمج يجمع بين التقليدي والإلكتروني وفق جدول زمني مضبوط وبما تقتضيه الضرورة أيضا. ناهيك أن الاهتمام بالتعليم المدمج أصبح ضرورة ملحة محليا وعالميا وخاصة في السنوات الأخيرة بعد انتشار جائحة كورونا.

مصطلحات الدراسة

نظام التعليم المدمج (Blended Learning System): هو ذلك النظام الذي يقوم من خلاله المعلم والمدير والمشرف التربوي وكافة العاملين التربويين على مساعدة الطالب على التعلم باستخدام الأدوات والوسائط التكنولوجية عبر منصات التعليم الرسمية والتطبيقات التكنولوجية وكل ما يتعلق بالتكنولوجيا التعليمية، إن كان بشكل متزامن يتعلم فيه الطلبة في نفس الوقت، أو غير متزامن عن بعد، بحيث يتعلّم فيه كل طالب وفق سرعته الخاصّة ووقته أينما كان وأينما حلّ، وذلك من أجل أن يحقق الطالب الأهداف

التعلمية سواء في أوضاع طبيعية أو غير طبيعية في حال حدوث الأزمات والطوارئ، بمعنى آخر هو نظام تعليمي يتعلق بما يقوم به المعلم والمدير والمسؤول التربوي لكي يساعد الطالب على التعلم بشكل مدمج (دروزة، 2021).

التعلم المدمج (Blended Learning): هو كل ما يتعلمه الطالب في المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومبادئ ومفاهيم ومهارات عن طريق النظام التعليمي المدمج الذي يستخدم فيه الطالب الأدوات والوسائط التكنولوجية وكل ما يتعلق بها من برامج وتطبيقات ومنصات تعليمية وإنترنت ويوتيوب وغيرها من أجل أن يتعلم ويحقق الأهداف المنشودة. بمعنى آخر هو نظام يتعلق بما يقوم به الطالب بمساعدة المعلم والمسؤول التربوي من استخدام أدوات التكنولوجيا ووسائطها المتعددة من أجل أن يحقق أهداف التعلم بشكل مدمج (دروزة، 2021).

التعريف الإجرائي لنظام التعليم المدمج والذي تبنته الباحثة في الدراسة: هو ذلك الأسلوب الذي يتم خلاله الدمج بين التعلم الإلكتروني وأدواته وأساليبه وطرقه مع التعلم الصفي وادواته وأساليبه وطرقه أيضا في نفس الإطار التعليمي ، بحيث تستخدم أدوات ووسائل التعلم الإلكتروني في الدروس التعليمية إن كانت نظرية أو عمليّة، مع الإبقاء على دور المعلم مع طلابه وجها لوجه داخل الغرفة الصفية أو خارجها، وبالتالي فهو تعليم يجمع بين التعلم الاعتيادي وجها لوجه ، والتعلم عن بعد وفق الحاجة والإمكانيات المتاحة وبما يساعد في تحقيق التعلّم. ويظهر التوظيف لنظام التعليم المدمج في هذه الدراسة في سبعة مجالات أساسية وهي: التخطيط، وإدارة عمليتي التعلم والتعليم، وإدارة المصادر التعليمية بفاعلية، وتفعيل التكنولوجيا، والتعاون داخل المدرسة وخارجها، واستخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة، والمناخ النفسي المدرسي.

التعلم الاعتيادي (Traditional Learning) :عرفّه موري وبيرز (Murray & Pérez, 2015) بأنه عملية التعليم التي تجري بين المعلم والطلاب مباشرةً وجها لوجه في نفس المكان والزمان في أثناء التدريس

ضمن شروط ونظام محدد بحيث يأخذ فيها المعلم الدور الأكبر في شرح المادة وتوصيلها للطلبة عن طريق استخدام العديد من الوسائل التعليمية غير الإلكترونية، كالسبورة والقلم وانتهاج أسلوب التلقين والشرح أكثر من غيره من الأساليب التعليمية.

التعلّم الإلكتروني (E-learning): عرفه مور وآخرون (Moore et al., 2011) بأنّه تقديم المناهج التدريسية، والبرامج التعليمية والتدريبية عبر الوسائط الإلكترونية بأنواعها المتعددة، باستخدام شبكة الانترنت، وبالاعتماد على مبدأ التعلم الذاتي.

- **التعلم عن بعد** (Distance Learning):كما عرفه كلا من بيلوسوفا وموشالفا وتشنوفا (Belousova , Mochalova & Tushnova, 2022) بأنه محاولة لتحقيق الاتصال والتواصل بين المعلمين والمتعلمين عن بعد ، باختلاف البقعة الجغرافية وعن طريق استخدام الأدوات التقنية و الوسائل الإلكترونية وشبكة الانترنت ومنصات التعليم وأجهزة الحاسوب والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وغيرها الكثير من أنواع الوسائط المتعددة.

العملية التعليمية: عرفتها دروزة (2019) بأنّها عملية منظمة، تتحول فيها الأهداف التعليمية التعلّمية وبعد مضي فترة محددّة وبمساعدة المعلم إلى نتائج تعلمية ملحوظة ومخرجات قد تكون معلومات جديدة، أو مهارات نفس حركية، أو مهارات تقنية؛ وذلك نتيجة لقيام المعلم بمجموعة من الإجراءات والأنشطة والتدريب والتعزيز والتقويم والتغذية الراجعة والتشجيع للطالب حتى يندمج في ويتفاعل في البيئة التعليمية مع معلميه ، ومع المحتوى التعليمي، ورفاق ه في الصف، والوسيلة التعليمية الآلية وغير الآلية، وأفراد المجتمع المحلي.

مشكلة الدراسة:

يشهد عالمنا اليوم تقدما علميا كبيرا ، والسمة الأساسية التي تميّز عصرنا الحالي هي السرعة في تبادل المعلومات وتناقل الخبرات، فكان لا بد للتعليم بصفةٍ خاصة أنَّ يواكب هذه التغيرات والأحداث المتواصلة؛ ونظرا للمستجدات والتطورات المتتالية في العالم كانتشار فايروس كورونا منذ عام 2019، كما وضحّ مفاهليلي وسيليستو و موليا (Mphahlele, Seeletso & Muleya, 2021) ووقوع الحروب والكوارث وغيرها من الأزمات الصحية والسياسية والتعليمية، فقد أصبح انتهاج النظام الذي يجمع بين طرق التعليم الصفي الوجاهي من ناحية، و طرق التعليم عن بعد من ناحية أخرى، إحدى الحلول لمواجهة الظروف الحياتية الصعبة وخاصة بعد انتشار فايروس كورونا الذي اجتاح غالبية دول العالم، وما فرضه من تغييرات كثيرة على مختلف مناحي الحياة ، كما وضحّ سيفرياني وسيبريانا وفيجايا وراديولي ومينرسال (Sefriani, Sepriana, Wijaya, Radyuli & Menrisal, 2021).

وهذا التطور وهذه الأزمات جعلت أنظمة التعليم في مختلف أنحاء العالم تستغل كل ما تيسر لها من إمكانات وقدرات في مواكبة هذا التطور وإدارة هذه الأزمات والتي من بينها استخدام نظام التعليم المدمج، ذاك التعليم الذي يجمع بين التعليم الاعتيادي النظامي في غرفة الصف، والتعليم الإلكتروني عن بعد، والدمج بينهما وفق الحاجة ونوع الأز مة كما وضحّ هاريدا (Harida, 2020)؛ وذلك بهدف المحافظة على الاستمرارية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة و بالشكل الصحيح، والوصول إلى أفضل النتائج المرجوة، كما وضحّ الفوده والوهداني وأبو الحجة وبني هاني وعلي والظاهر والظاهر (Al-Fodeh, Alwahadni, Abu Alhaija, Bani-Hani, Ali, Daher, & Daher, 2021).

وبما أنّ تجربة التعليم المدمج في فلسطين حديثة العهد، فقد أصبح من المهّم دراستها ومعرفة فعاليتها، والتحدّيات والصعوبات والعراقيل التي تواجهها ، وخاصة أنه التجربة طبقّت في ظلّ ضعف واضح في البنية التحتية ، وقلة الخبرات الضرورية والمؤهلات الكافية في استخدام الأدوات والتقنيات التكنولوجية والمنصات التعليمية، وتدني مستوى الاستعداد النفسي لتوظيف مثل هذا النوع من التعليم، وذلك بهدف

رصد إيجابيات وصعوبات هذه التجربة الجديدة، ومن ثم الخروج بأنموذج مقترح ليصار إلى استخدامه والاسترشاد به مستقبلا في مدارسنا الحكومية الفلسطينية.

من هنا، فإن الدراسة الحالية حاولت أن تتعرف على درجة توظيف نظام التعليم المدمج في المدارس الحكومية التي تشرف عليها وتديرها مديرية التربية والتعليم في نابلس من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وفيما إذا كانت درجة التقدير تختلف بين المديرين والمعلمين باختلاف جنسهم، ومؤهلهم الأكاديمي، وسنوات خبرتهم، وموقع مدرستهم، والمرحلة التعليمية للمدرسة ، ومستوى خبرتهم التكنولوجية. وبناء على نتائج الدراسة، فقد تم اقتراح أنموذج في التعليم المدمج ليتم توظيفه مستقبلا في المدارس الفلسطينية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:

1. ما الدرجة العامة لتوظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس؟
2. هل يختلف المد يرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بفرق له دلالة إحصائية؟
3. ما الدرجة العامة لتوظيف التعليم المدمج في كل مجال من مجالاته المدروسة كما يراها كل من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس؟
4. هل يختلف المد يرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج في كل مجال من مجالاته المدروسة بفرق له دلالة إحصائية؟
5. هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

6. هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
7. هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير موقع المدرسة؟
8. هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير مرحلة المدرسة التعليمية؟
9. هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم؟
10. هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى الخبرة التكنولوجية؟
11. ما الأنموذج المقترح حول التعليم المدمج لتستفيد منه المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية؟

فرضيات الدراسة:

بناء على أسئلة الدراسة، فقد حاولت الباحثة التحقق من الفرضيات التالية:

1 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج والتي ترتبط بالسؤال الثاني.

2 -لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج لكل مجال من مجالاته المدروسة والتي ترتبط بالسؤال الرابع.

3 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لـلنوع الاجتماعي والتي ترتبط بالسؤال الخامس.

4 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى للمؤهل العلمي والتي ترتبط بالسؤال السادس.

5 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لموق ع المدرسة والتي ترتبط بالسؤال السابع.

6 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى للمرحلة التعليمية للمدرسة والتي ترتبط بالسؤال الثامن.

7 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لسنوا ت الخبرة والتي ترتبط بالسؤال التاسع.

8 -لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لمستو ى الخبرات التكنولوجية والتي ترتبط بالسؤال العاشر.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1 – التعرف على الدرجة التي يوظف بها المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس التعليم المدمج.

2 – التعرف فيما إذا كانت درجة توظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين في مدارس مديرية نابلس الحكومية تختلف باختلاف متغيرات الدراسة : النوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، والمرحلة التعليمية للمدرسة وسنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم، ومستوى الخبرة التكنولوجية.

3 –اقتراح أنموذج بناء على نتائج الدراسة الحالية حول توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

4 –رفع بعض التوصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم حول آلية توظيف التعليم المدمج بشكل فاعل في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

لا يمكن الإنكار بأنّ التعليم يمثل الدعامة الأساسية لتقدم الشعوب والأمم ورقيّها ، وبالنظر إلى الواقع التعليمي في العالم العربي بما فيه التعليم الفلسطيني نجده يعتمد بشكل كبير وفي الكثير من مراحله على التعليم الاعتيادي الوجاهي الذي يتحمل فيه المعلم العبء الأكبر ، بينما يكون فيه دور المتعلم سلبيا إلى حد كبير، ونظرا لسلبيات التعليم الاعتيادي ، فقد أخذت مؤسسات تربوية كثيرة في العصر الحاضر وخاصة بعد انتشار جائحة كورونا تجتهد و تسعى إلى تطوير نظامها التعليمي عن طريق إيجاد أساليب متنوعة وطرق جديدة مختلفة للتعليم تهدف إلى جعل المتعلم أكثر نشاطاً وتفاعلا وإيجابيا ومعتمدا على ذاته، وتجعل المعلم أكثر تطورا وحداثة وتأهيلا في تدريسه بحيث يكون مصمما لعملية التعليم، ومخططا

لها، وضابطا لسيرها واستمرارها، مقيما لمخرجاتها، موجها ومرشداً لطلبته فيها كما وضحّ جايجر وآخرون (Jaeger et al., 2020). وهذه المفاهيم التربوية الحديثة دفعت المؤسسات والمدارس والجامعات إلى التفكير في انتهاج نظام التعليم المدمج كأحد أحدث وأهّم ا لاستراتيجيات التعليمية كما وضحّ مفاهليلي وآخرون (Mphahlele et al., 2021)، وهذا ما حدث في الآونة الأخيرة بعد اجتياح فايروس كورونا العالم عام (2019). فظهور وباء كوفيد – 19أدى إلى الإسراع بتطبيق التعليم المدمج في نهاية عام 2019 في معظم دول العالم ومنها فلسطين كما وضحّ سانتاناسامي(Santhanasamy, 2022).

وعليه، فإن الدراسة الحالية تنبع أهميتها من محاولتها التحقق من انتهاج نظا م تعليمي مهم وحديث نسبيا، وبدأ يستخدم بشكل كبير في الكثير من المؤسسات التعليمية الفلسطينية بالاعتماد على مستحدثات وأدوات التكنولوجيا كما أشار هاريدا (Harida, 2020)، وخاصة في الآونة الأخيرة التي انتشر فيها كوفيد 19 وما تبعه من عزل اجتماعي أدى إلى استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. كما تبرز أهمية الدراسة في أنها تحاول أن تقدم تصورا عمليا من خلال اقتراح أنموذج في التعليم المدمج، وذلك بهدف رفع التوصيات اللّازمة لمخططي وواضعي سياسات وقرارات التعليم ، علاوة على أن هذه الدراسة قد تضيف معلومات نوعية للمكتبة العربية حول التعليم المدمج بشكل عام، والمكتبة الفلسطينية بشكل خاص ، وخاصة في هذا العصر الذي يشهد تطورات ومستجدات مستمرة.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المديرين والمعلمين في مدارس مديرية نابلس الحكومية.
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الفلسطينية التي تديرها وتشرف عليها مديرية نابلس.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021–2022).

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل من الدراسة المنهج المستخدم، والمجتمع الأصل، والعينة، والمتغيرات المدروسة، والمعالجات الإحصائية، وأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، والإجراءات.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من مناهج البحث لملائمته لطبيعة الدراسة وأغراضها، ومشكلتها، وأدواتها، ووصفها، وتقويمها.

المجتمع الأصل

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين (ذكورا وإناثا) الذين يعملون في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم نابلس حتى إعداد هذه الدراسة للعام الدراسي (2021–2022). وبلغ عدد المديرين (182)، وبلغ عدد المعلمين (2967) وفق ما أفادت به سجلات دائرة البحث والتطوير والجودة في مديرية التربية والتعليم في نابلس للعام الدراسي (2021–2022). (انظر جدول 1 لمزيد من المعلومات).

جدول 1:

المجتمع الأصل موزع وفق المديرين والمعلمين ذكورا وإناثا في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس وفق سجلات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لعام 2021-2022

المسمى الوظيفي	النوع الاجتماعي		
	ذكر	أنثى	المجموع
مدير	86	96	182
معلم	1251	1716	2967
المجموع	1337	1812	3149

عينة الدراسة

اختيرت عينة عشوائية من المجتمع الأصل لمدير ي ومعلمي مدارس مديريّة التربية والتعليم في نابلس تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، وقد بلغ حجم العينة التي طبّقت عليها الاستبانة (504): (82) مديرا (422) معلما، كان منهم (174) ذكورا و (330) إناثا (انظر جدول2 لمزيد من المعلومات، وملحق (د).

جدول 2.

أفراد عينة الدراسة موزعة حسب المسمى الوظيفي والنوع الاجتماعي

المتغير	فئات المتغير	المديرون	المعلمون	المجموع الكلي
الجنس	ذكر	57	117	174
	أنثى	25	305	330
	المجموع الكلي	**82**	**422**	**504**

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1 -**المتغيرات المستقلة:**

- النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).
- المسمى الوظيفي: (مدير، معلم)
- المؤهل العلمي:(بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
- سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم : (من 5 سنوات فأقل)، (من 6-10سنوات)، (من 11-15 سنة)، (من 16 سنة فأكثر).
- مرحلة المدرسة التعليمية: (أساسية دنيا، أو أساسية عليا، أو ثانوية).
- موقع المدرسة: (قرية، مدينة).
- الخبرات التكنولوجية: (كبيرة، أو متوسطة، أو قليلة).

2 -**المتغيرات التابعة:**

وتشتمل على المتوسطات الحسابية المتعلقة بالدرجة العامة لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية التي تديرها وتشرف عليها مديرية التربية والتعليم في نابلس كما يراها كل من المديرين والمعلمون على الاستبانة بمجالاتها السبعة.

المعالجات الإحصائية

فبعد تجميع البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانات الالكترونية ، تم إدخالها وحفظها فـي برنامج أكسل، وتم تحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، عن طريق إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

1 -**الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics)**

استخدم الإحصاء الوصفي بهدف إيجاد المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لاستجابات العينة على فقرات الاستبانة، وعدد أفراد العينة، والانحراف المعياري،، ومعاملات ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(**Alpha Cronbach**).

2 -**التحليل الكمي (Quantitative Analysis):**

استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بهدف معرفة الفرق بين استجابة المد يرين والمعلمين على الدرجة الكلية على الاستبانة التي عكست فقراتها توظيف التعليم المدمج. واستخدم أيضا تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام، وذلك بهدف مقارنة مدى توظيف التعليم المدمج بين المديرين والمعلمين بالتفاعل مع مستويات المتغيرات المستقلة المدروسة : كالجنس(ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا)، وسنوات الخبرة (5 سنوات فأقل، من 6-10 سنوات، من 11-15 سنة، من 16 سنة فأكثر) ومرحلة المدرسة التعليمية (أساسية دنيا، أو أساسية عليا، أو ثانوية)، ومستوى الخبرات التكنولوجية (قليلة ، متوسطة، كبيرة)، حتى إذا ما أظهر دلالة إحصائية، سوف يستخدم اختبار "شيفيه" اللاحق على مستوى ثقة (**0.05**) ، لتحديد مكان الدلالة الإحصائية بين المتوسطات.

أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة الحالية، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة.

1:3 بناء الاستبانة:

فبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية و عينة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التعليم المدمج، مثل دراسة سمحان(2021) وفندي وآخرون (2021)، و العجلان(2019)، وبالرجوع أيضا إلى دليل وزارة

التربية والتعليم الفلسطينية في التحسين المدرسي المبني على المعايير (المعهد التربوي، 2010)، عملت الباحثة على بناء استبانة الدراسة الحالية **وفق مقياس ليكرت ذي الخمسة أوزان**، وذلك بهدف استطلاع وجهات النظر للمديرين والمعلمين حول درجة توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية التي تديرها وتشرف عليها مديرية التربية والتعليم في نابلس. وقد جاءت الاستبانة بصورتها المبدئية بـ (54) فقرة موزعة في المجالات السبعة الآتية:

1 - مجال التخطيط للتعليم المدمج، وجاء في 7 فقرات.

2 - مجال إدارة عمليتي التعلم والتعليم، وجاء في 12 فقرات.

3 - مجال إدارة المصادر التعليمية بفاعلية، وجاء في 7 فقرات.

4 - مجال تفعيل التكنولوجيا، وجاء في 7 فقرات.

5 - مجال التعاون داخل المدرسة وخارجها، وجاء في6 فقرات.

6 - مجال استخدام أدوات التقويم المناسبة وجاء في 8 فقرات.

7 - مجال المناخ النفسي للمدرسة، وجاء في7 فقرات.

وتم وضع خمسة أوزان لكل فقرة ، تدرجت من وزن 5 ليعني كبير جدا، و4 ليعني كبير، و 3 ليعني متوسط، و 2 ليعني قليل، و 1 ليعني قليلة جدا. وتم إجراء بعض التعديلات على الاستبانة بعد استرداد استبانات التحكيم، وتحليل ملاحظات المقيمين وتعليقاتهم، حيث تم حذف بعض الفقرات من مثل "جودة التعليم المدمج هدف المدرسة الاستراتيج ي"، وتعديل أخرى من مثل، "يتم تنفيذ الخطة بصورة تشاركية وعلى أسس تقييم واضحة"، وإعادة صياغة بعض الفقرات من مثل "تعمل المدرسة على متابعة أداء الطلبة بصورة مستمرة خلال تطبيق منظومة التعليم المدمج". وقد استقرت الاستبانة بصيغتها الأخيرة بعد استخراج صدقها وثباتها على (49) فقرة موزعة في المجالات السبعة كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3:

مجالات استبانة التعليم المدمج

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
1	التخطيط في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**6**
2	إدارة عمليتي التعلم والتعليم في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**12**
3	إدارة المصادر التعليمية بفاعلية في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**6**
4	تفعيل التكنولوجيا في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**7**
5	التعاون داخل المدرسة وخارجها في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**5**
6	استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**6**
7	المُناخ النفسي للمدرسة في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	**7**
	المجموع	**49**

3: 2 صدق الاستبانة

صدق المحكمين:

بعد وضع الاستبانة بصورتها الأولية والتي كان عدد فقراتها (54) فقرة غطت المجالات السبعة المدروسة المتعلقة بتوظيف التعليم المدمج ، قامت الباحثة بالتحقق من صدقها وبأنها تقيس ما وضعت لقياسه، عن طريق عرضها على عينة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال التربية والتعليم، والتكنولوجيا التعليمية. وقد اشتملت هذه العينة على أساتذة جامعيين بلغ عددهم (5)، و(2) مديرين، و (2) معلمين، وبمجموع كلي بلغ 9 محكمين. انظر الملحق(أ).

وقد أعطي المحكمون تعريفا للتعليم المدمج ليسترشدوا به في أثناء تحكيمهم فقرات الاستبانة ، وتعليمات لكيفية الإجابة على الاستبانة، والحكم على كل فقرة بوضع الوزن المناسب لها، وفيما إذا كانت تعكس واقع التعليم المدمج وتتعلق بالمجالات السبعة التي تقيسها من وجهة نظرهم، مع الطلب منهم إبداء رأيهم، أو تعديل ما يجدونه مناسبا على مضمونها، أو حذفها، أو إضافة غيرها، أو إعادة صياغتها كلما رأوا ذلك مناسبا. وطلب منهم أيضا إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول دقة صياغة الفقرات ووضوح مضمونها، ومدى ملاءمتها مع الموضوع المقاس، والتأكد من السلامة اللغوية والمصطلحات التربوية للكلمات الواردة في الفقرات.

وبعد استرداد استبانات التحكيم، وقيام الباحثة بأخذ ملاحظات المقيمين، فقد استقرت الاستبانة بصيغتها النهائية على (49) فقرة . ثم حسب بعد ذلك معامل صدق المحكمين للاستبانة باستخدام معادلة (lawshe) كما وضحّها حمادوش و يغول (2017) والتي مفادها :

$$CVR = \frac{N1 - N2}{N}$$

حيث:

CVR هو نسبة صدق المحتوى.

N_1 هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند له صلة بالموضوع المدروس.

N_2 هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع المدروس.

N هو مجموع المحكمين.

وبعد المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة المحكين على فقرات الاستبانة، تم الحصول على قيمة الصدق (CVR=0.91) والتي تعدّ عالية، وتكفي لتطبيق الاستبانة والوثوق بنتائجها، انظر الملحق (و).

3:3 ثبات الاستبانة

لقد تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق استخدام معادلة ثبات كرونباخ ألفا التي تعكس مدى الاتساق الداخلي في فقرات الاستبانة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها بالنسبة لكل من استجابات المديرين والمعلمين. انظر الجدول (4).

جدول 4:

معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، للاستبانة ككل، ولكل مجال من مجالاتها بالنسبة للمديرين والمعلمين

رقم المجال	المجال	المديرون معامل الثبات	المعلمون معامل الثبات
1	التخطيط في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	0.77	0.79
2	إدارة عمليتي التعلم والتعليم في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	0.81	0.85
3	إدارة المصادر التعليمية بفاعلية في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	0.85	0.81
4	تفعيل التكنولوجيا في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	0.84	0.80
5	التعاون داخل المدرسة وخارجها في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	0.78	0.71
6	استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج:	0.80	0.79
7	المُناخ النفسي للمدرسة في ضوء تطبيق نظام التعليم المدمج	0.89	0.88
	الدرجة الكلية للمحاور	**0.90**	**0.92**

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات للاستبانة ككل بلغ (0.90) لاستجابات المديرين، وتراوح على كل مجال من مجالاتها ما بين (0.77–0.89)؛ في حين كان بالنسبة لاستجابات

المعلمين (0.92)، وتراوح على كل مجال من مجالاتها ما بين (0.71–0.88)، وهي جميعها معاملات ثبات عالية تفي بأغراض البحث العلمي.

1:4 درجة تقدير متوسط الاستجابات:

لتفسير نتائج استبانة الدراسة(قدومي، 2018) تم استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة =(أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷عدد بدائل المقياس. وبالتطبيق على القانون أعلاه نجد أنّ طول الفئة = (5–1) ÷5= 0.80.

وتم تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية لاستخدامها في تقدير درجة الاستجاب ة لكل من المدير والمعلم على فقرات الاستبانة التي تعكس توظيف التعليم المدمج. انظر الجدول (5).

جدول 5:

تقدير المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والدرجة التقديرية

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية%	الدرجة التقديرية
1–1.80	25–36%	قليلة جدا
1.81–2.60	36.2–52%	قليلة
2.61–3.40	52.2–68%	متوسطة
3.41–4.20	68.2–84%	كبيرة
4.21–5	84.2–100%	كبيرة جدا

إجراءات الدراسة

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

- اختيار مشكلة الدراسة وإعداد مخططها.
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية.
- عرض أداة الدراسة على الدكتورة المشرفة على الرسالة، وإجراء التعديلات الأولية عليها.
- عرض أداة الدراسة مرة ثانية على المحكمين للخروج بالصورة النهائية للاستبانة (ملحق ب).
- تحديد المجتمع الأصلي الدراسة بمساعدة الأقسام المختصة في وزارة التربية والتعليم، ودائرة البحث والتطوير والجودة في مديرية التربية والتعليم في نابلس.
- اختيرت عينتان بطريقة عشوائية من المجتمع الأصل: واحدة بهدف التأكد من صدق وثبات الأداة وبلغ عددها (30) والعينة الثانية بهدف تطبيق الدراسة والحصول على البينات النهائية للدراسة وبلغ عددها (504) من المديرين والمعلمين.
- حوسبة الاستبانة الكترونياhttps://forms.offic
- تم الحصول على موافقة الجهات المسؤولة ذات الاختصاص في مديرية التربية والتعليم. (انظر ملحق ج).
- تم توزيع الاستبانات إلكترونيا على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس، مع تعليمات لكل من المديرين والمعلمين فيها على كيفية الإجابة عنها، وإرجاعها للباحثة في مدة أقصاها أسبوع، وكان عددهم (82) مديرا و(422) معلما.

- عولجت البيانات الخاصة بالاستبانة باستخدام التحليل الكمي المتعلق باختبار" ت " تيست لعينتين مستقلتين، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي كلما كان ذلك مناسبا، وفق متغيرات الدراسة المستقلة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**).

- بوبت النتائج المتعلقة بالاستبانة وفسرت ونوقشت في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات النظرية والخبرات الشخصية.

- اقترحت الباحثة بناء على نتائج الاستبانة، وبعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتعليم المدمج، إلى جانب خبرة الباحثة باعتبارها مديرة تعمل في مدرسة حكومية ثانوية في مديرية نابلس، اقترحت أنموذجا لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الفلسطينية.

- رفعت التوصيات المناسبة والمقترحات للمسؤولين المعنيين في وزارة التربية والتعليم أملا بتوصيتها لمديري المدارس ومعلميها.

أخلاقيات البحث العلمي

التزمت الباحثة بأخلاقيات البحث العلمي في جميع مراحل البحث، حيث تم التوضيح لعينة الدراسة طبيعة البحث وأهدافه ليقرروا التفكير في المشاركة أو عدمها ، علاوة على أن البيانات لم تطبق على العينة إلا بعد الحصول على الموافقة من الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم. كما تم الاحتفاظ بجميع البيانات ومراجعتها وتحري الدقة في تحليلها، والتوصل إلى النتائج في إطار من السرية التامة . هذا إلى جانب توخي الحرص على التوثيق العلمي الدقيق لكل ما جاء في الدراسة من دراسات وبيانات ومصادر ومراجع.

الفصل الثالث

نتائج الدّراسة

انطلاقا من أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها المتعلقة بتوظيف التعليم المدمج كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الحكومية الفلسطينية التي تديرها وتشرف عليها مديرية التربية والتعليم في نابلس ، والمجالات المتعلقة به، فقد تم رصد النتائج حسب أسئلة الدراسة كما يلي:

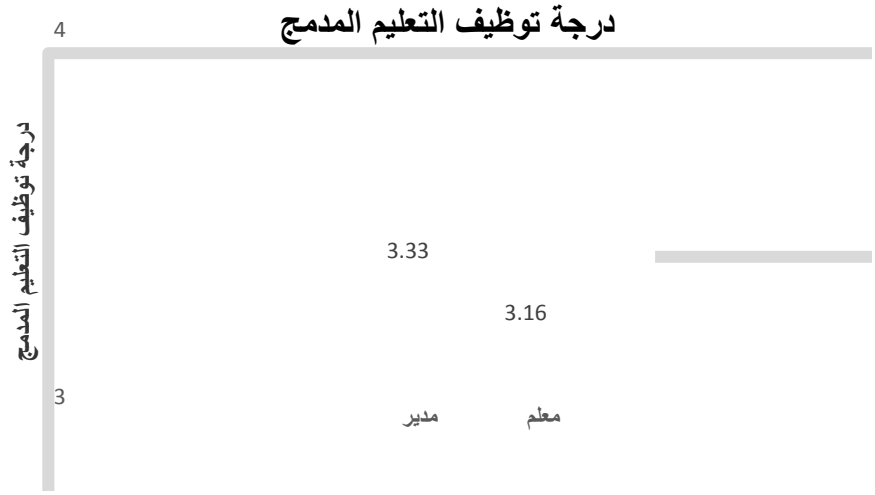
نتائج الاستبانة

السؤال الأول: " ما الدرجة العامة لتوظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس؟

بالرجوع إلى المتوسط العام لكل من المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة التي قاست توظيف التعليم المدمج في مدارس مديرية نابلس الحكومية، فقد بلغ المتوسط بالنسبة للمديرين (م=3.33) من أصل خمس نقاط، أي بنسبة(66.6%) وبتقدير متوسط، وبالنسبة للمعلمين (م=3.16)، أي بنسبة(63.2%) ، وبتقدير متوسط أيضا، وذلك وفق التقديرات التي وضعتها الباحثة لهذه المتوسطات (انظر جدول 5 الذي جاء في الفصل الثالث من هذه الرسالة، وشكل 1 أدناه). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الأول عن طريق بيان المتوسطات العامة المعبرة عن هذه الدرجة.

شكل 1.

درجة توظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين.



السؤال الثاني: هل يختلف المد يرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بفرق له دلالة إحصائية؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية التربية والتعليم في نابلس لتوظيف التعليم. وقد أظهر اختبار (ت) لعينتين مستقلتي ن أن درجة تقدير المديرين لتوظيف التعليم المدمج والمعبر عنها بالمتوسط العام كانت أعلى (م= 3.33) من درجة تقدير المعلمين (م= 3.16) وبفرق له دلالة إحصائية ($p=0.00$) (انظر جدول 6 لمزيد من المعلومات). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة بنعم، ورفضا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة تقدير المديرين ودرجة تقدير المعلمين.

جدول 6:

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدرجة توظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية

	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المديرون	82	3.33	0.44	3.68	*0.00
المعلمون	422	3.16	0.36		

*دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

السؤال الثالث: ما الدرجة العامة لتوظيف التعليم المدمج في كل مجال من مجالاته المدروسة كما يراها كل من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس؟

بالرجوع إلى المتوسط العام وعلى كل مجال من المجالات السبعة المدروسة لكل من مديري المدارس ومعلميها، فقد وجد أن متوسطات تقدير المديرين لهذه المجالات تراوحت ما بين (3.2–3.4) من أصل خمس نقاط، أي بنسبة مئوية تراوحت ما بين (64%–68%) وبتقدير متوسط. كما أن تقدير المعلمين لهذه المجالات تراوحت ما بين (3.1–3.2)، أي بنسبة مئوية تراوحت ما بين (62%–64%) وبتقدير متوسط أيضا وفق التقديرات التي وضعتها الباحثة لهذه المتوسطات في جدول رقم (5) في الفصل الثالث من هذه الرسالة (انظر جدول 7 لمزيد من المعلومات) . وبهذه النتائج نكون قد أجبينا عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة عن طريق بيان المتوسط العام لكل مجال الذي يعبر عن هذه الدرجة، وتقدير لها.

جدول 7:

درجة توظيف مجالات التعليم المدم ج كما يراها كل من مديري ومعلم ي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، من حيث نوع المجال، وعدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية للمتوسط، والدرجة التقديرية له.

المجال	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة التقديرية
التخطيط في ضوء تطبيق منظومة التعليم	مدير	82	03.4	.44	68.0%	متوسطة
المدمج	معلم	422	3.23	.42	64.6%	متوسطة
إدارة عمليتي التعلم والتعليم في ضوء	مدير	82	3.33	.53	66.6%	متوسطة
تطبيق منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.18	.43	63.6%	متوسطة
إدارة المصادر التعليمية بفاعلية في ضوء	مدير	82	3.40	.53	68.0%	متوسطة
تطبيق منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.17	.45	63.4%	متوسطة
تفعيل التكنولوجيا في ضوء تطبيق	مدير	82	3.25	.54	65.0%	متوسطة
منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.13	.42	62.6%	متوسطة
التعاون داخل المدرسة وخارجها في ضوء	مدير	82	3.32	.61	66.4%	متوسطة
تطبيق منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.18	.44	63.6%	متوسطة
استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة	مدير	82	3.23	.55	64.6%	متوسطة
في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.10	.44	62.0%	متوسطة
المُناخ النفسي للمدرسة في ضوء تطبيق	مدير	82	3.35	.57	67.0%	متوسطة
منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.15	.46	63.0%	متوسطة

السؤال الرابع: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج في كل مجال من مجالاته المدروسة بفرق له دلالة إحصائية؟

ونص فرضيته: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج في كل مجال من مجالاته المدروسة . وقد أظهر اختبار (ت) لعينتين مستقلتي ن أن درجة تقدير المديرين لتوظيف التعليم المدمج المعبر عنها بالمتوسط العام لكل مجال من مجالاته المدروسة كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين لها وبفرق له دلالة إحصائية؛ حيث كانت على مجال " التخطيط في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج" أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.40 مقابل م= 3.23، ت = 3.91، P=0.00)؛ وعلى مجال "إدارة عمليتي التعلم والتعليم" كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.33 مقابل م= 3.18، ت = 2.83، P=0.00)؛ وعلى مجال "إدارة المصادر التعليمية" كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.40 مقابل م= 3.17، ت = 4.11، P=0.00)؛ وعلى مجال "تفعيل التكنولوجيا" كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.25 مقابل م= 3.19، ت = 2.19، P=0.00)؛ وعلى مجال "التعاون داخل المدرسة وخارجها" كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.32 مقابل م= 3.18، ت = 2.41، P=0.01)؛ وعلى مجال "استخدام أساليب وأدوات التقويم" كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.32 مقابل م= 3.10، ت = 2.36، P=0.01)؛ وعلى مجال "المناخ النفسي للمدرسة" كانت أعلى من درجة تقدير المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية (م= 3.35 مقابل م= 3.15، ت = 3.43، P=0.00). (انظر جدول 8 لمزيد من المعلومات). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة بنعم، ورفضا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجة تقدير الم ديرين ودرجة تقدير المعلمين على كل مجال من مجالات الدراسة السبعة.

جدول 8:

نتائج اختبار "ت "لعينتين مستقلتين لدرجة توظيف مجالات التعليم المدمج كما يراها مد يرو ومعلمو المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس ، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية .

المجال	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
التخطيط في ضوء تطبيق	مدير	82	03.4	.44	3.91	**0.00
منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.23	.42		
إدارة عمليتي التعلم والتعليم	مدير	82	3.33	.53	2.83	**0.00
في ضوء تطبيق منظومة	معلم	422	3.18	.43		
التعليم المدمج						
إدارة المصادر التعليمية	مدير	82	3.40	.53	4.11	**0.00
بفاعلية في ضوء تطبيق	معلم	422	3.17	.45		
منظومة التعليم المدمج						
تفعيل التكنولوجيا في ضوء	مدير	82	3.25	.54	2.19	**0.002
تطبيق منظومة التعليم المدمج	معلم	422	3.13	.42		
التعاون داخل المدرسة	مدير	82	3.32	.61	2.41	**0.01
وخارجها في ضوء تطبيق	معلم	422	3.18	.44		
منظومة التعليم المدمج						
استخدام أساليب وأدوات	مدير	82	3.23	.55	2.36	**0.01
التقويم المناسبة في ضوء	معلم	422	3.10	.44		
تطبيق منظومة التعليم المدمج						
المُناخ النفسي للمدرسة في	مدير	82	3.35	.57	3.43	**0.00
ضوء تطبيق منظومة التعليم	معلم	422	3.15	.46		
المدمج						

**دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.01$).

السؤال الخامس: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى ل لنوع الاجتماعي. وقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار " ف" العام (Two-way analysis of variance) وجود دلالة إحصائية مفادها أ ن درجة تقدير المديرين لتوظيف التعليم المدمج كانت أعلى (م=3.33) وبفرق له دلالة إحصائية (p=0.00) من درجة تقدير المعلمين لها (م= 3.16)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على متغير النوع الاجتماعي بين درجة تقدير الذكور (م= 3.15) والإناث (م=3.21). في حين أظهر اختبار "ف" فرقا له دلالة إحصائية (p=.02) على التفاعل بين المسمى الوظيفي (مدير، ومعلم) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، مفاده أنّه كان هناك فرق بين تقدير المعلمين الذكور لتوظيف التعليم المدمج (م= 3.05) وتقدير المعلمات الإناث (م= 3.21) ولصالح المعلمات، في حين أنّه لم يوجد فرق بين تقدير المديرين الذكور لتوظيف التعليم المدمج (م= 3.35) ودرجة تقدير المديرات الإناث (م=3.28). (انظر جداول 9 و10، وشكل رقم2 لمزيد من المعلومات). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة بنعم، ورفضنا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول 9:

المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار النوع الاجتماعي .

المسمى الوظيفي/	**مدير/ة**	**معلم/ة**	**المتوسط العام**
النوع الاجتماعي	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
ذكر	3.35	3.05	3.15
	(0.36)	(0.35)	(0.38)
	57	117	174
أنثى	3.28	3.21	3.21
	(0.59)	(0.35)	(0.37)
	25	305	330
المتوسط العام	3.33	3.16	3.19
	(0.44)	(0.36)	(0.38)
	82	422	504

جدول 10:

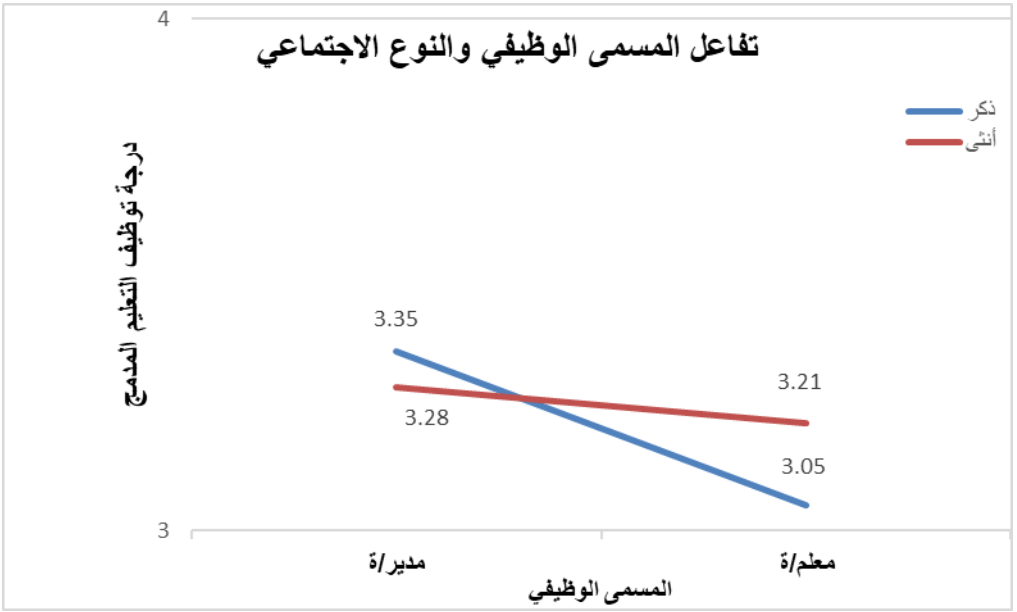
نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير النوع الاجتماعي.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	2.02	1	2.02	14.66	*0.00
النوع الاجتماعي	0.09	1	0.09	0.67	0.41
تفاعل المسمى الوظيفي مع النوع الاجتماعي	0.72	1	0.72	5.22	*0.02
الخطأ	68.95	500	68.65	----	----
المجموع	5218.84	504	----	----	----

*دالة إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).

شكل 2.

التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي والنوع الاجتماعي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس.



السؤال السادس: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى للمؤهل العلمي. وقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار " ف" العام (Two-way analysis of variance) وجود دلالة إحصائية على المسمى الوظيفي مفادها أ ن درجة تقدير المديرين لتوظيف التعليم المدمج كانت أعلى (م= 3.33) وبفرق له دلالة إحصائية (p=0.00) من درجة تقدير المعلمين لها (م=3.16)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على متغير المؤهل العلمي (p=0.94) بين بكالوريوس فأقل(م=3.18) ودراسات عليا (3.26)، ولا على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي ومتغير المؤهل العلمي (p=0.88). (انظر جداول رقم 11 و12 لمزيد من المعلومات). ملحق (ز) وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة بلا، وقبلنا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال السابع: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير موقع المدرسة؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لموقع المدرسة. وقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار " ف" العام (Two-way analysis of variance) دلالة إحصائية (p=0.00) متغير المسمى الوظيفي مفادها أن درجة تقدير المديرين لتوظيف التعليم المدمج، كانت أعلى (م= 3.33) وبفرق له دلالة إحصائية من درجة تقدير المعلمين لها (م=3.16)؛ وعلى متغير موقع المدرسة (p=0.03) مفاده أن درجة تقدير مديري ومعلمي مدارس مدينة

نابلس لتوظيف التعليم المدمج (م= 3.24) كان أعلى من تقدير مديري ومعلمي مدارس القرى التابعة لها (م=3.15) ؛ ولم يظهر مثل هذا الفرق على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي ومتغير موقع المدرسة انظر جداول رقم 13 و 14 لمزيد من المعلومات). ملحق (ز) وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة بلا، وقبلنا الفرضية التي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير موقع المدرسة.

السؤال الثامن: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى للمرحلة التعليمية للمدرسة. وقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار " ف" العام (Two-way analysis of variance) دلالة إحصائية (p=0.00) على متغير المسمى الوظيفي مفادها أن درجة تقدير المديرين والمديرات لتوظيف التعليم كانت أعلى (م= 3.33) من درجة تقدير المعلمين والمعلمات لها (م=3.16)، ولم يظهر مثل هذا الفرق الإحصائي على متغير المرحلة التعليمية للمدرسة (p=0.12) بين المدارس الأساسية الدنيا(م= 3.14)، والأساسية العليا(م=3.22)، والمدارس الثانوية (م=3.14). في حين ظهر هناك فرق له دلالة إحصائية على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي والمرحلة التعليمية للمدرسة (p=0.03). وبعد إجراء تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار شيفيه لتحديد مكان هذه الدلالة الإحصائية، فقد أظهر أن درجة تقدير توظيف التعليم المدمج من قبل مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية (م= 3.91) كان أعلى وبفرق له دلالة إحصائية (0.028) من درجة تقدير مديري ومديرات المرحلة الأساسية الدنيا

(م=3.33)، دون الأساسية العليا (م=3.30) ولم يظهر مثل هذا الفرق الإحصائي بين درجة تقدير معلمي ومعلمات سواء في المدارس الأساسية الدنيا (م= 3.04)، أو العليا (م= 3.21) ، أو المرحلة الثانوية (م= 3.08) (انظر جداول 15و 16 و 17 ملحق (ز) وشكل رقم 3 لمزيد من المعلومات). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثامن من أسئلة الدراسة بنعم، ورفضنا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة.

شكل 3:

التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي ومرحلة المدرسة التعليمية على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس.

السؤال التاسع: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لسنوات الخبرة التعليمية في التربية والتعليم. وقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار " ف" العام (Two-way analysis of variance) دلالة إحصائية على متغير المسمى الوظيفي (p=0.00) مفادها أن درجة تقدير المديرين كانت أعلى (م= 3.33) من درجة تقدير المعلمين لها (م= 3.16)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على متغير سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم (p=0.60) سواء لفئة أقل من 5 سنوات (م=3.19)، أو 6–10 سنوات (م=3.17) أو 11–15 سنة (م=3.15) أو 16 سنة فأكثر(م=3.27)؛ ولا على التفاعل بين المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة (p=0.11). وبهذه النتائج نكون أجبنا عن السؤال التاسع من أسئلة الدراسة بلا، وقبلنا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة (انظر جداول رقم 18 و19) ملحق (ز).

السؤال العاشر: هل يختلف المديرون والمعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس في درجة تقديرهم لتوظيف التعليم المدمج بدلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى الخبرة التكنولوجية؟

ونص فرضيته: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تقدير المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس لتوظيف التعليم المدمج تعزى لمستوى الخبرات التكنولوجية. وقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار " ف" العام (Two-way analysis of variance) وجود دلالة إحصائية على متغير المسمى الوظيفي مفادها أ ن درجة تقدير المديرين كانت أعلى (م= 3.33) وبفرق له دلالة إحصائية (p=0.01) من درجة تقدير المعلمين لها

(م=3.16)؛ ولم يظهر مثل هذا الفرق على متغير مستوى الخبرة التكنولوجية والتي بلغت (p=0.39)، سواء بين ذوي الخبرة الكبيرة (م= 3.26) أو ذوي الخبرة المتوسطة(م= 3.18) أو ذوي الخبرة القليلة (م=3.09) ؛ ولا على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي ومتغير مستوى الخبرة التكنولوجية (p=0.77). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال العاشر بلا، وقبلنا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق لها دلالة إحصائية في درجة تقدير توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير مستوى الخبرة التكنولوجية. (انظر جداول رقم 20 و21 لمزيد من المعلومات).

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات والنموذج المقترح

يتناول القسم الأول من هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الكمية لأسئلة الدراسة وفرضياتها، بينما يتناول القسم الثاني الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، والتوصيات التي تم تقديمها في ضوء نتائج الدراسة، ويتناول القسم الثالث والأخير الأنموذج المقترح للتعليم المدمج.

القسم الاول: مناقشة النتائج

أشارت النتائج بكل وضوح انّ درجة توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية التابعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس لكل من مديري المدارس ومعلميها كانت متوسطة وفق سلم التقدير الذي وضعته الباحثة لهذه الدرجات، حيث بلغ المتوسط العام للمديرين (م= 3.33)، وبنسبة (66.6%)، وللمعلمين (م=3.16)، وبنسبة (63.2%) مع فرق إحصائي (p=0.00) بين تقدير كل من المديرين والمعلمين ولصالح المديرين.

وقد يعزى السبب في هذه الدرجة المتوسطة إلى حداثة التجربة، وخاصة أنها جاءت خلال جائحة كورونا التي اجتاحت العالم في نهاية العام (2019)، وأربكت معظم دول العالم ومؤسساته وأنظمته التعليمية بما فيها نظام التعليم الفلسطيني الذي لم يعتد مسبقا على هذه التجربة الجديدة. علاوة على وجود ضعف في مهارات استخدام الوسائل التكنولوجية وأدواتها وتطبيقاتها وبرامجها المختلفة، إلى جانب ضعف شبكة الإنترنت وعدم توفرها لدى العديد من الطلبة والمعلمين، وعدم امتلاك قسم كبير من الطلبة وحتى المعلمين للحواسيب في بيوتهم واتصالها بشبكة الإنترنت. ناهيك عن ضعف تقبل الطلبة لهذا النظام من التعليم، وانخفاض دافعيتهم نحوه؛ لعدم معرفتهم به مسبقا وخاصة طلبة المرحلة الأساسية الدنيا والعليا. هذا إلى جانب عدم وعي الأهالي بأهمية استخدام هذا النوع من التعليم، ومتابعة أبنائهم خلاله. وكل هذه العوامل

جعلت من توظيف التعليم المدمج يأتي بدرجة متوسطة. وعلى الرغم من هذه الدرجة المتوسطة، فيبقى هناك قصص ومحطّات نجاح متنوعة رغم العراقيل والتحديات والصعوبات الكثيرة، وخاصة في ظل شح الإمكانيات اللّازمة والمستلزمات المادية والتكنولوجية المتاحة، مع نقص الخبرات والمهارات. ولكن التجربة ظلت تترسخ يوما بعد يوم، مع زيادة الألفة والممارسة لهذا النوع من التعليم، وخاصة خلال فترة جائحة كورنا وما بعدها، لتؤكد على أنّ التعليم المدمج أصبح واقعا، وأصبحت الحاجة لتوظيفه في هذا العصر التقني ضرورة ملحة تتربع على قائمة سلم الأولويات؛ كما أكدّ هاريدا (Harida, 2020). وهذه التجربة وعلى الرغم من حداثتها والصعوبات التي رافقتها، فقد حثت الجهاز التربوي الفلسطيني على ضرورة الاطلاع على تجارب وخبرات الدول الأخرى التربوية، والاطلاع على آخر المستجدات التعليمية التكنولوجية، والإفادة منها قدر المستطاع وتطبيقها في مدارسنا من أجل تطوير نظام التعليم والنهوض بمستواه، والارتقاء به من الدرجة المتوسطة إلى الدرجة الكبيرة مستقبلا، بشكل يحقق الأهداف التربوية المنشودة، وهذا ما أشار إليه آجي ورفاقه (Aji et al., 2020) عندما تناولوا التعلم المدمج وما يحققه من تحسين في النتائج والمخرجات التعليمية.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة ا لدخيل(2021) التي أظهرت أن درجة الاستخدام للتعّلم المدمج بمدارس المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء إربد في الأردن من وجهة نظر معلماتها، جاءت بدرجة متوسطة، وتتفق أيضا مع دراسة (سماوي، 2021) التي بينت أن واقع التدريس في اللغّة الانجليزية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة البلقاء الأردنية من وجهة نظر معلميها كانت متوسطة.

أما من حيث وجود فرق بين درجة تقدير المديرين والمعلمين والتي كانت لصالح المديرين، فقد يعزى إلى المسؤوليات الكثيرة التي تقع على عاتق مديري المدارس من المتابعة المستمرة والمراقبة عن كثب، وضبط كافة الأمور التعليمية بالمقارنة بما يتحمله المعلمون. علاوة على أنّ نظرة معلمي المدارس إلى توظيف التعليم المدمج قد تختلف فيما بينهم وفق المباحث والمناهج التي يدرسونها، والخبرة التعليمية، والخبرة في استخدام الأدوات والوسائل والتطبيقات التكنولوجية، مما يجعل نظرة البعض منهم غير واضحة بشكل كاف

مقارنة مع مديري المدارس الذين ينظرون بالعادة نظرة أكثر شمولية من إدارية وفنية بحيث تراعي جميع الصفوف، وجميع المعلمين، وكافة المواد، والخصائص المادية والتقنية للبيئة التعليمية، ممّا يجعلهم يكتشفون ويحددّون مواطن القوة والضعف، على الرغم من أنّهم شركاء معهم في الميدان المدرسي. علاوة عن مسؤولية مدير المدرسة الإدارية، وتواصله المستمر مع المسؤولين؛ لضمان تحقيق العملية التعليمية اهدافها بالشكل الصحيح، والالتزام بتنفيذ التعليمات الصادرة عن الوزارة، ورفع التقارير الدورية لهم. وكل هذه الأمور قد تساعد في تقدير توظيف التعليم المدمج من قبل مديري المدارس بشكل أفضل من معلميها.

هذه النتيجة تختلف عما توصل له طميزة وعدوان (2022) في دراستهما من عدم وجود فروق إحصائية في الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية في جنوب الخليل بين المديرين والمعلمين. وتختلف أيضا مع دراسة رجبي و زامل (2022) اللذان توصلا فيها إلى عدم وجود فروق إحصائية بين مديري المدارس الحكومية ومشرفيها في تقديمهم تصور مقترح حول الإشراف التربوي.

أما من حيث ما أظهرته النتائج حول درجة تقدير مديري المدارس ومعلميها في كل مجال من مجالات توظيف التعليم المدمج السبعة والتي كانت متوسطة، وإن كان تقدير المديرين أعلى من المعلمين بفرق له دلالة إحصائية، إن كان يتعلق بمجال التخطيط، أو مجال إدارة عمليتي التعلم والتعليم، أو مجال إدارة المصادر التعليمية، أو مجال تفعيل التكنولوجيا، أو مجال التعاون داخل المدرسة وخارجها، أو مجال استخدام أساليب وأدوات التقويم، أو مجال المناخ النفسي، فقد يعزى إلى عدم اعتياد مديري المدارس ومعلميها على مثل هذه التجربة الجديدة في التعليم والتي جاءت بشكل مفاجئ ومربك ولم يخطط لها مسبقا؛ ممّا أعاق توظيفه بالشكل المطلوب وخاصة لدى المعلمين، وعرقل من إدارته وخاصة في ظل قلة توفر المصادر التعليمية. علاوة على ما تعانيه بنية المدارس التحتية من ضعف وخاصة في مجال التكنولوجيا واستخدامها، وعدم امتلاكهم للخبرات التكنولوجية المساعدة في توظيف التعليم المدمج باستراتيجياته وأساليبه وأدوات تقويمه وتقييمه المتنوعة وبشكل يختلف عن التعليم التقليدي الذي اعتادوا

عليه مسبقا، مما كان لكل هذا انعكاس واضح على المناخ النفسي التعليمي، حيث لم يكن إيجابيا بدرجة كبيرة وإنما بدرجة متوسطة كما أظهرت نتائج هذه الدراسة.

هذه الدرجات المتوسطة على كل مجال من مجالات تقدير التعليم المدمج، لا تتفق مع ما توصل له طميزة وعدوان (2022) في انّ مستوى توفر الاحتياجات اللازمة لتوظيف التعليم المدمج في مدارس مديرية الخليل الحكومية كانت كافية وبدرجة كبيرة؛ وهذا يجعل الباحثة تقترح على المسؤولين بضرورة العمل على تحسين توظيف التعليم المدمج في مختلف المجالات، إداريا، وفنيا، وتكنولوجيا، وماديا، وبشريا، وتدريسيا، وتقويميا، ونفسيا، وتصميم البيئة التعليمية المناسبة له؛ وذلك حتى تحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة ومخرجاتها التربوية على أفضل وجه وأكمله، وهذا ما أكدّه بونوماروفا و جوليش و زيرنوفكوفا وأوليفيرونكو وماسيش (Ponomarova, Gulich, Zhernovnykova, Olefirenko & Masych, 2021) بضرورة التصميم المناسب لبيئة التعليم المدمج، وتوفير أساليب التفاعل اللّازمة للدمج بين التعليم الالكتروني والتقليدي والاستفادة من مميزاتهما وتجنب السلبيات لتحقيق فاعلية أكثر في التعليم، حتى إذا ما تحقق العمل على جميع المجالات المدروسة فإن المناخ النفسي الإيجابي سيتوفر، مما يساعد على استمرار توظيف التعليم المدمج وتحسينه، بما يعزز انتماء الطلبة للمدرسة والتغلب على الصعوبات، والتعاون مع الآخرين، وفي أجواء من الحماسة والديمقراطية والبيئة الجاذبة والصديقة للجميع والقضاء على مشاكل الملل والروتين كما أشار إلى ذلك (Yousaf, 2016).

أما من حيث فيما إذا كانت درجة تقدير مديري المدارس ومعلميها لتوظيف التعليم المدمج تختلف باختلاف متغير النوع الاجتماعي ، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق إحصائية بين درجة تقدير الذكور سواء أكانوا مديرين أو معلمين وبين درجة تقدير الإناث لهذا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بشروع جميع المديرين والمعلمين من الذكور والإناث بالخوض في تجربة التعليم المدمج والعمل على إنجاحها سواء بسواء، والتزامهم بالطريقة والآلية التي تحددّها وتقرّها الوزارة في ممارسة التعليم المدمج وتنفيذ تعليماتها. علاوة على أنّ المشكلات التي قد يتعرض لها مديري المدارس ومعلميها قد تكون هي المشكلات

نفسها بغض النظر عن جنسهم، وخاصة انّ غالبيتها تتعلق بالبنية التحتية والتي لا علاقة لها بمديري المدارس ومعلميها إن كانوا ذكورا أو إناثا. فالتجربة في حد ذاتها، مثّلت تحديّا كبيرا بالنسبة للمعلمين والمديرين من الجنسين على حد سواء، والكل منهم حاول إنجاح التجربة بالقدر المستطاع في إطار بيئة المدرسة التي يعمل فيها، ومن خلال التعاون مع باقي الزملاء في المدارس الاخرى، وتبادل الخبرات معهم، وخصوصا مع وجود المنصات الإعلامية ومواقع التواصل الاجتماعي التي ينضم إليها مديرو ومعلمو المدارس الحكومية من الجنسين ويحاولون تشارك الهموم ومناقشة الكثير من القضايا التربوية المشتركة على الصعيد التربوي، ممّا جعل مسألة التعليم المدمج من أهم المسائل التي يتشارك بها مديرو المدارس ومعلموها ويناقشوها ويبدون آراءهم حولها بغض النظر عن جنسهم.

هذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة من مثل: دراسة عياصرة(2014) ودراسة عياصرة وآخرون(Ayasrah et al., 2022)، ودراسة سمحان(2021)، ودراسة الحسبان (2021)، وقد أظهرت جميعها عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي عندما تناولت قضايا تعليمية تتعلق بالتعليم الإلكتروني والتعليم المدمج. بينما تختلف هذه النتيجة عن دراسة طميزة وعدوان(2022) التي توصلت إلى وجود فروق إحصائية في الدرجة الكلية لتقييم احتياجات توظيف التعليم المدمج في مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية في جنوب الخليل من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح معلمات المدارس.

أما من حيث التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي ومتغير النوع الاجتماعي، فقد أظهرت الدراسة فرقا له دلالة إحصائية ($p=0.02$) مفاده أن تقدير المعلمات الإناث لتوظيف التعليم المدمج كان أفضل من تقدير المعلمين الذكور، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق في تقدير المديرين الذكور وتقدير المديرات الإناث. وقد تفسّر هذه النتيجة بانّ المعلمات عادة ما يكنّ أدّق وأكثر حرصا على إتقان ما يطلب منهم من أإنجاز أعمال، كما أنّ مهنة التعليم تناسب طبيعتهن، وتشكل جزءا كبيرا في حياتهن المهنية، فيجتهدن في عملهن ويتحملن ضغوط العمل.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة خليف وآخرون(2021) والتي تناولت تقييم دور التعليم المدمج في التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها باعتبار متغير النوع الاجتماعي، والتي أظهرت تفوق أداء الذكور على الإناث. وتختلف أيضا عن دراسة دروزة(2007) والتي لم تظهر فروقا إحصائية عندما تناولت مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لدورهم المتوقع منهم في عصر الانترنت من وجهة نظرهم باعتبار متغير جنس المعلم.

أما عن الشق الثاني من التفاعل الذي يتعلق بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء مديري المدارس من الذكور وومديراتها من الإناث، فقد يعود إلى أن المديرين والمديرات متساوون في تحمل المسؤوليات في متابعة المعلمين في إدارة التعليم المدمج وبالتالي فهم متساوون في تقدير توظيف التعليم المدمج، ومسؤولية المديرين ذكورا وإناثا تنصب أساسا على المتابعة لأداء المعلمين فيها، وتعلم طلبتها. وقد ازداد هذا الدور في فترة جائحة كورونا الذي طبق خلالها نظام التعليم المدمج والذي جاء بشكل مفاجئ، فكان دور المديرين فيه يركز على الضبط والمتابعة، ورفع التقارير الدورية إلى المسؤولين في الوزارة والمتعلقة بتطبيق التعليم المدمج. ومثل هذه المسؤوليات الإدارية ملزمة لكل مدير ذكرا كان أم أنثى، مما يجعل المديرين ذكورا وإناثا يتساوون في درجة تقدير توظيف التعليم المدمج، من هنا جاء عدم الفرق بينهما كما تمت الإشارة سابقا. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عياصرة(2014)، ودراسة سمحان (2021)، ودراسة الحسبان(2021) والتي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي عندما تناولت قضايا تعليمية تتعلق بالتعليم الإلكتروني والتعليم المدمج.

ومن حيث درجة تقدير توظيف التعليم المدمج من قبل مديري المدارس ومعلميها باعتبار متغير المؤهل العلمي، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين حملة شهادة البكالوريوس فأقل، والدراسات عليا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الخلفية الأساسية في توظيف التعليم لكل من مديري المدارس ومعلميها وبغض النظر عن مستوى المؤهل العلمي الذي يحملونه؛ فتجربة التعليم المدمج تجربة حديثة بدأت في فترة كورونا وما زالت مستمرة حتى الآن وفق الظرف التعليمي التي تمر به مدارسنا

الفلسطينية، وبالتالي، فغالبية المعلمين والمديرين باختلاف مؤهلاتهم العلمية يتشابهون كثيرا في ضعف خلفيتهم في توظيف التعليم المدمج؛ مما جعل مؤهلهم العلمي لا يؤثر على درجة تقديرهم له، إذ أن التعليم المدمج يحتاج إلى مهارات ومعارف وخبرات تكنولوجية تزداد وتتطور بالممارسة المنظمة والتدريب المتواصل والعمل والمستمر في الميدان التربوي وفي أثناء الخدمة، بغض النظر عمّا يحمله مدير المدرسة أو معلمها من مؤهل علمي.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة طميزة وعدوان (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية في الدرجة الكلية لدرجات احتياجات توظيف التعليم المدمج في مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية في جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين والمديرين فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين بكالوريوس فأقل وماجستير فأعلى. وتتفق أيضا مع دراسة عبدالفتاح (2021) الذي توصل فيها إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي عندما درس توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا. بينما تختلف هذه مع دراسة دروزة (2007) والتي وجدت فروقا إحصائية تعزى لمتغير الشهادة الأكاديمية التي يحملها المعلم ولصالح من يحملون شهادة البكالوريوس، عندما تناولت مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لدورهم المتوقع منهم في عصر الانترنت من وجهة نظرهم باعتبار متغير الشهادة الأكاديمية.

ومن حيث النتيجة المتعلقة بدرجة توظيف التعليم المدمج من قبل المعلمين والمديرين في مدارس مديرية نابلس باعتبار موقع المدرسة، فقد كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية على متغير موقع المدرسة ($p=0.03$) ولصالح مدارس المدينة. وقد تفسّر الباحثة هذه النتيجة بقرب مدارس المدينة من مكتب التربية والتعليم، وسهولة الوصول إلى هذه المدارس في حال حدوث مشاكل أو أعطال فنية من أجل حل المشاكل وتسهيل توظيف التعليم المدمج. كما أنّ غالبية مدارس المدينة يتوافر لها الدعم المادي المطلوب لشراء الأجهزة والوسائل التقنية الضرورية لاستخدام وتفعيل التكنولوجيا في الغرف الصفية، بما يساعد في توظيف التعليم المدمج. بالمقابل فإن غالبية مدارس القرى تعاني من قلة الدعم المادي نظرا

للأوضاع الاقتصادية في العديد من القرى التابعة لمديرية نابلس، واشتغال الغالبية من أهالي القرى في الوظائف الحكومية ذات الراتب المحدود، بينما يشتغل أهالي المدينة بالتجارة والقطاع الخاص، مما يجعل أوضاعهم المادية بشكل عام أفضل من أهل القرى، وهذا من شأنه أن يدفعهم لتوفير ما يلزم من أجهزة تعليمية ليستخدمها الأبناء الطلبة داخل البيت، بدعم وإشراف ومتابعة مدارسهم.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة سلمان و قرواني (2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير موقع المدرسة (رام الله، والبيرة، وضواحي القدس، وأريحا، وسلفيت) عندما حاولت الكشف عن واقع الاستخدام للإشراف المدمج وسبل تطويره في المدارس الحكومية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة من وجهة نظر مشرفي المديريات الوسطى في المحافظات الشمالية.

أما عن درجة توظيف التعليم المدمج من قبل مديري المدارس ومعلميها باعتبار مرحلة المدرسة التعليمية (الأساسية الدنيا، أو الأساسية العليا، أو الثانوية)، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق إحصائية بينها. وقد تكون هذه النتيجة في إطار المنطق من زاوية أن المديرين والمعلمين في جميع مدارس المديرية انخرطوا في توظيف التعليم المدمج بنفس الاهتمام، بغض النظر عن مرحلة المدرسة التعليمية الموجودين فيها إن كانت مدرسة أساسية دنيا، أو مدرسة أساسية عليا، أو مدرسة ثانوية. ومن زاوية أخرى فإنّ هذه التجربة تعّد تجربة حديثة بالنسبة لجميع المدارس بمراحلها التعليمية كافة. كما ان غالبية مدارس المديرية تتوافر فيها الإمكانيات نفسها تقريبا، وتتلقى نفس التعليمات من الوزارة، وخبرة المديرين والمعلمين وطلبتهم في التعليم المدمج تكاد تكون واحدة. وكل هذه الأسباب قد تفسر عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير مرحلة المدرسة التعليمية التي يعمل بها مديرو المدارس ومعلموها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سمحان(2021) التي لم تستطع أن تجد فروقا إحصائية تعزى إلى متغير مرحلة المدرسة التعليمية عندما أجرت دراسة حول التعليم المدمج.

إلا أن الملفت للنظر ما توصلت له الدراسة من دلالة إحصائية (p=0.03) على التفاعل بين متغير المسمى الوظيفي ومتغير مرحلة المدرسة التعليمية مفادها أنّ درجة تقدير توظيف التعليم المدمج من قبل مديري مدارس المرحلة الثانوية ومديراتها كانت أعلى من درجة تقدير مديري ومديرات المرحلة الأساسية الدنيا، دون العليا. بينما لم يظهر مثل هذا الفرق بين درجة تقدير معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها سواء في المدارس الأساسية الدنيا، أو العليا، أو الثانوية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يتحمله مديرو مدارس المرحلة الثانوية بالذات من مسؤولية كبرى والتزام نحو طلبة هذه المرحلة المهمة وخصوصا أنّ طلبتها في نهاية مراحلهم الدراسية قبل التقّدم لامتحان الثانوية العامة الذي يحدد مستقبلهم ومصيرهم نحو الانتقال والدراسة واختيار التخصص في الجامعة ، ممّا جعل مديري هذه المرحلة التعليمية الثانوية يبذلون جهدا أكبر في مدارسهم، ويحرصون بشكل أكبر على ضمان تعلم طلبتهم، حتى لا يؤثر على نجاح مدارسهم وسمعتها وخاصة بعد تقديم امتحان الثانوية العامة .

ناهيك عن قدرة الطلبة الأكبر سنّا في المرحلة الثانوية على الانخراط بمجالات توظيف للتعليم المدمج أكثر من الطلبة والتلاميذ في المراحل الدنيا، حيث ما زالوا يعتبروا في مرحلة الطفولة، وخبراتهم في استخدام الادوات والوسائل الالكترونية تبقى أقل من خبرة طلبة مدارس المرحلة الثانوية، ويعتمدون على معلميهم وأهاليهم في الحصص الافتراضية بشكل أكبر من طلبة المراحل الثانوية، ولذلك جاءت الفروق لصالح مديري مدارس المرحلة الثانوية دون المرحلة الأساسية.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية كما هو الحال عند مديري هذه المدارس، فقد يعزى إلى أن المديرين تبقى مسؤوليتهم نحو نجاح وتميز النظام التعليمي في المدارس التي يديرونها أكبر مما هي عند المعلمين، بحكم موقعهم الإداري وتواصلهم الدائم مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وتلقي التعليمات منهم وتنفيذها، في حين أن معلمي المدارس مكلفون بالتدريس فقط بغض النظر عن المرحلة التعليمية للمدرسة التي يعلمون ويعملون فيها، مما جعل تقدير المديرين لتوظيف التعليم المدمج مختلفا عن تقدير المعلمين

وخاصة للمديرين الذين يعملون في المدارس الثانوية والتي يزداد فيها الاهتمام و الحرص على نجاح الطالب وخاصة بالنسبة لطالب التوجيهي الذي سيتقدم لامتحان مصيري ويقرر مستقبله الأكاديمي لاحقا. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أجرتها دروزة(2007) والتي لم تظهر فروقا إحصائية تعزى إلى متغير مرحلة المدرسة التعليمية (إلزامية، ثانوية، إلزامية وثانوية معا) عندما تناولت مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لدورهم المتوقع منهم في عصر الانترنت باعتبار متغير مرحلة المدرسة التعليمية.

أما بالنسبة لدرجة توظيف التعليم المدمج وعلاقته بمتغير سنوات الخبرة التعليمية في سلك التربية والتعليم، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية، سواء ما كان يتعلق بفئة 5 سنوات فأقل، أم 6–10 سنوات أم 11–15 سنة أم 16 سنة فأكثر، فقد يكون السبب إلى التحول المفاجئ لمنظومة التعليم المدمج الجديدة وغير المستخدم مسبقا بشكل رسمي من قبل المديرين والمعلمين سواء أكانوا حديثي العهد في الوظيفة، أم متوسطين، أم قدامى، ممّا جعل الجميع يتساوون في مواجهتهم تحديات هذه التجربة وتحملّهم صعوباتها وظروفها، بغض النظر عن سنوات خبرتهم التعليمية في سلك التربية والتعليم، فجميعهم يعّدون حديثي العهد في خوض هذه التجربة الجديدة ، مما يعزز ما توصلت له الدراسة بعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التعليمية.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له العياصرة (2014)، و فندي وآخرون(2019) عندما درسوا دور التعليم الإلكتروني والتعليم المتزامن المدمج كما يراه معلمو المدارس، ولم يجدوا فروقا إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في التربية والتعليم، وتتفق أيضا مع دراسة دروزة (2007) عندما تناولت مدى ممارسة المعلمين لدورهم المتوقع منهم في عصر الانترنت، ولم تجد فروقا إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم. بينما تختلف من ناحية أخرى مع دراسة السيد(2019) عندما توصل إلى أن المعلمين من فئة العشر سنوات فأكثر الذين قيموا احتياجات التعليم المدمج، من تصميم، واستخدام الأدوات اللازمة له، والكفاءة التدريسية والتكنولوجية، كان أفضل من نظائرهم من ذوي الخبرات الأقل من العشر سنوات.

أما عن توظيف التعليم المدمج من قبل مديري المدارس ومعلميها باعتبار مستوى الخبرة التكنولوجية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق إحصائية ($p=0.39$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة المدروسة إن أكانوا من ذوي الخبرة التكنولوجية القليلة، أو المتوسطة، أو الكبيرة مع أن أعلى المتوسطات كانت لذوي الخبرة الكبيرة.

هذه النتيجة جاءت عكس المتوقع، إذ أن التعليم المدمج والذي يعتمد بشكل أساسي على استخدام الكثير من الأدوات والوسائل التكنولوجية والمنصات الإلكترونية وشبكة الإنترنت بأغراضها كافة تحتاج إلى مهارات تكنولوجية، ويمكن إرجاع السبب خلف هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ومعلميها كان تركيزهم منصبا خلال تجربة التعليم المدمج والتي جاءت فجأة في فترة جائحة كورونا على تحقيق مجموعة من الأهداف بغض النظر عن الأداة المستخدمة فيه سواء أكانت تكنولوجية أم ورقية، بالإضافة إلى أن الجميع من مديرين ومعلمين عاشوا الظروف نفسها، وواجهوا نفس الصعوبات والتحديات تقريبا، مما جعلهم يتساوون في حرصهم واهتمامهم على نجاح هذا النظام التعليمي الجديد سواء كانوا يمتلكون خبرات تكنولوجية كافية أم لا يمتلكوها.

ناهيك أن التعليم المدمج لا يحتاج إلى خبرات تكنولوجية فحسب وإنما إلى خبرات تدريسية وتعليمية واستراتيجيات تعليمية ناجحة، وتفاعل مع الموقف التعليمي، وتوظيف أساليب وأدوات تقويم مناسبة في بيئة تعلم ومناخ نفسي داعم للتعليم المدمج. من هنا فلم تحدث الخبرة التكنولوجية التي يمتلكها المديرون والمعلمون فرقا في توظيف التعليم المدمج وفق مستوياتها، أو لربما أن المعلمين والمديرين من ذوي الخبرات التكنولوجية الكبيرة كما قيّموا أنفسهم، قد لا تكون في مجال يخدم التعليم وإنما في مجالات أخرى غير التعليم كالتجارة والتواصل الاجتماعي والسياحة وغيرها من الاستخدامات المتعددة للتكنولوجيا . هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له فندي وآخرون(2019) والتي كشفت عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لمتطلبات التعليم المدمج باعتبار متغير عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا.

وبالنظر إلى الأثر الذي يحدثه استخدام وتفعيل التكنولوجيا التعليمية في تحسين المستوى التعليمي للطلبة، فقد توجهت مديريات التربية في جميع محافظات الوطن وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم إلى تدريب المديرين والمعلمين وعقد ورش تدريبية وأيام تعليمية ولقاءات مكثفة على مدار الاعوام الثلاثة الماضية على استخدام وتفعيل التكنولوجيا وما يلزمها، من مثل التدريب على استخدام منصة تيمز التعليمية وهي المنصة الرسمية المعتمدة لوزارة التربية والتعليم، وفتح حسابات لجميع مديري ومعلمي وطلبة المدارس الحكومية عبر هذه المنصة ، وتدريبهم على مهارات للتواصل الاجتماعي عبر الإنترنت مع الطلاب وخاصة عند التحول للتعليم الالكتروني، وتدريبهم على تصميم الدروس التعليمية الإلكترونية وما يتعلق بها من تقويم وتقييم، وإرسال المهمات التعليمية الكترونيا عبر تطبيق تيمز، وهذا ما أشار إليه (قشوع وجلاد وقشوع، 2021)، وهذا بدوره يساعد على استمرار التواصل الطلابي عبر نظام التعليم المدمج ؛ حيث أن الخبرة التكنولوجية تساعد على التوظيف الأمثل للتعليم المدمج.

وكلما امتلك المعلمون والمديرون خبرات تكنولوجية متنوعة ومميّزة، ساعدهم ذلك على التوظيف الصحيح والأمثل للتكنولوجيا، وبما يحقق الأهداف التربوية، حتى إذا ما روعيت هذه النقاط سالفة الذكر فسوف يظهر الفرق جليا بين الذين يمتلكون الخبرات التكنولوجية والذين لا يمتلكونها أو الذين هم ضعاف فيها، وهذا ما أشارت له دروزه في دراستين حديثتين لها (دروزة و حوراني، 2022 ؛ دروزة و أحمد، 2023) حول وجود ضعف في المدارس الحكومية الفلسطينية في استخدام الأدوات التكنولوجية التعليمية ويجب معالجته من قبل الوزارة.

القسم الثاني

يتضمن هذا القسم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، وأهّم التوصيات استنادا إلى نتائج الدراسة الحالية.

أولا: الاستنتاجات

استنادا إلى النتائج الكمية التي ظهرت في الدراسة الحالية، فيمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

- أن درجة تقدير توظيف التعليم المدمج من قبل كل من مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها في مديرية نابلس كانت متوسطة، مع وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجة التقدير ولصالح المديرين.

- أنّ درجة التقدير على كل مجال من المجالات السبعة المدروسة: مجال التخطيط، ومجال إدارة عمليتي التعلم والتعليم، ومجال إدارة المصادر التعليمية بفاعلية، ومجال تفعيل التكنولوجيا، ومجال التعاون داخل المدرسة وخارجها، ومجال استخدام أدوات التقويم المناسبة، ومجال المناخ النفسي للمدرسة كانت درجتها متوسطة أيضا عند مديري المدارس ومعلميها مع وجود فرق بينهما ولصالح مديري المدارس.

- لم يكن هناك فروقا إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، ومرحلة المدرسة التعليمية، ومستوى الخبرة التكنولوجية، ولكنها أظهرت فروقا تعزى إلى متغير الموقع للمدرسة ولصالح مدارس المدينة.

- وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية بين متغير المسمى الوظيفي والنوع الاجتماعي مفاده أن تقدير المعلمات الإناث لتوظيف التعليم المدمج كان أفضل من تقدير المعلمين الذكور، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق في تقدير المديرين الذكور وتقدير المديرات الإناث.

- وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية بين متغير المسمى الوظيفي ومتغير مرحلة المدرسة التعليمية، مفاده أن درجة تقدير مديري مدارس المرحلة التعليمية الثانوية ومديراتها لتوظيف التعليم المدمج كان أعلى من درجة تقدير مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا ومديراتها، دون المرحلة الأساسية العليا، في

حين لم يظهر مثل هذا الفرق بين درجة تقدير معلمي المدارس ومعلماتها سواء في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا، أو العليا، أو المرحلة الثانوية.

ثانيا: توصيات الدراسة.

استنادا إلى ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج، فقد خرجت الباحثة بالتوصيات التالية:

1 -ضرورة العمل على تحسين أداء الطاقم المدرسي بالتعاون مع الطلبة وذويهم، لتحسين التوظيف للتعليم المدمج في مدارسنا الحكومية الفلسطينية، سيما وأن الدرجة لهذا التوظيف جاءت متوسطة، وسيما أيضا أن هذه المدارس بدأت تطبق مثل هذا النوع التعليم وخاصة في فترة الأزمات وما يسببه الاحتلال الإسرائيل من مشاكل وعراقيل مستمرة.

2- التأكد عند التوظيف للتعليم المدمج الأخذ بعين الاعتبار المجالات السبعة التي تناولتها الدراسة وما تضمنه كل مجال من بنود أساسية تتعلق بتوظيف التعليم المدمج.

3- عقد دورات تدريبية حول آليات وطرق ومتطلبات توظيف التعليم المدمج لكل من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات بغض النظر عن جنسهم، ومؤهلهم العلمي، أو مرحلة المدرسة التعليمية للمدارس التي يعملون فيها، وموقعها الجغرافي، وسنوات خبرتهم التعليمية في التربية والتعليم، ومستوى الخبرة التكنولوجية، مع زيادة التركيز بشكل أكبر على تدريب معلمي المدارس ومعلماتها.

4- زيادة الاهتمام من قبل مديرية التربية والتعليم في نابلس والوزارة بمدارس القرى وتزويدها بالأجهزة والوسائل الالكترونية الداعمة للتعليم الالكتروني وشبكة الإنترنت.

5 -الاستفادة من الأنموذج المقترح الحالي الذي وضعته الباحثة في هذه الدراسة لدى التوظيف للتعليم المدمج في مدارسنا الحكومية الفلسطينية.

القسم الثالث: الأنموذج المقترح في التعليم المدمج

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنظري المرتبط بموضوع التعليم المدمج، واعتمادا على النتائج الحالية للدراسة، واستنادا إلى أداة الدراسة بمجالاتها السبعة، وبالاستفادة من خبرة الباحثة الحالية كمديرة مدرسة ثانوية وخاضت تجربة التعليم المدمج، فقد تم إعداد وبناء الأنموذج الحالي.

فلسفة أنموذج التعليم المدمج

تعّد التكنولوجيا عنصرا مهمّا لا يمكن الاستغناء عنه في التعليم، جنبا إلى جنب مع الأدوات التقليدية كما وضّح ليو (Liu et al., 2020)، ممّا يسهم في تحسين نوعية وجودة التعليم وحداثته، وبالتالي جودة المخرجات التعليمية، وتطوير المهارات الذاتية في التعلّم ، وتعزيز ثقافة وإمكانية التعلم مدى الحياة .

وترتكز فلسفة التعليم المدمج القائم على الدمج بين الأساليب الاعتيادية التقليدية والتكنولوجية على المرونة في استخدام الاستراتيجية التعليمية المناسبة، والتركيز على استقلالية المتعلم، وزيادة دافعيته وخبراته، وشعوره بأن التعلم يمكن أن يحدث خارج جدران الغرفة الصفّية. إضافة إلى تنمية التعليم المدمج للعمليات العقلية المتوسطة والعليا كالتطبيق والتحليل والتنظيم والتركيب، مما يثري معرفة الطالب ويصقل شخصيته من جوانبها المتعددّة، وزيادة حب استطلاعه وإثراء خياله، والتفاعل مع متغيرات بيئة التعلم، وتدعيم طرائق وأساليب التدريس باستخدام الوسائط التقنية الحديثة (دروزة، 2019).

وفي التعليم المدمج يظهر التكامل بين طرق وأساليب التعليم الصفي الاعتيادي مع التعليم الإلكتروني، ممّا يسهم في تحسين مهارات المتعلم، ويوسع في إدراكاته ويطور في قدراته العقلية على التفكير الإبداعي و الناقد والتحليل والفهم من خلال التعلم باستخدام الأدوات التكنولوجة بانواعها المختلفة، والتفاعل مع خدماتها بإيجابية، ومن ثم مساعدته على الإبداع والتميز (Hadiyanto et al., 2021).

علاوة على أن التعليم المدمج يساعد على توفير فرص عديدة للتعليم مدى الحياة وفي مختلف المراحل التعليمية، وذلك بإتباع أنظمة تعليمية أكثر شمولاً ومرونة. وبالتالي يعتبر التعليم المدمج كما يوضّح بديبابيفا وبيدجوكيكال (Bedebayeva &Pedagogical, 2022) بخصائصه وإجراءاته هو الأقدر على توفير مقومات التعليم مدى الحياة بعيداً عن العقبات التي يفرضها عامل الزمان أو المكان، أو الفئة العمرية، أو الظروف الاقتصادية، وحتى القيود الاجتماعية، أو الإعاقات الجسمية وغيرها من العوامل.

ويستخدم التعليم المدمج وسائط متعدّدة عابرة للحدود والمحددات (Bozkurt & Sharma, 2021)، ممّا يسهم بفاعلية في تعميم التعليم في فلسطين، من خلال اندماج المجتمع الفلسطيني بمؤسساته الحكومية والأهلية والخاصة في جهود توفير التعليم وتحسين صورته، ممّا ينعكس بصورة واضحة على الديمقراطية والشمولية التعليمية، وتركزه بشكل أساسي حول المتعلم على مختلف مستويات التعليم في فلسطين إذا ما تم تطبيقه بالشكل المطلوب وانتشرت ثقافته على مستوى الوطن.

مسوغات بناء نموذج في التعليم المدمج:

لعل من الأسباب التي تدعو التربويين إلى ابتكار نماذج تعليمية تمازج بين الطريقة الاعتيادية في التعليم واستخدام الأدوات والوسائل الإلكترونية متعددة الوسائط ما يلي:

- الانفجار المعرفي والتكنولوجي وثورة الاتصالات على الصعيد العالمي، حيث لا يعقل أن يبقى النظام التعليمي متوقفا على حاله منذ عشرات السنين، معتمداً على الأساليب الاعتيادية التقليدية المتمثّلة في اللوح والطبشورة والمعلم والغرف الصفية، وفي الوقت ذاته ظهرت في عالمنا تغيرات عديدة علمية وتقنية، ويمكن توظيفها في تعليم أكثر فاعلية. كما لم يعد ملائماً أن يقتصر زمن التعلم على وقت الدرس أو المحاضرة ومكان التعلم في الحجرة الصفية التقليدية بما فيها من وسائل وأدوات تقليدية، إذ أن المتعلم يستطيع أن يتعلم في أي زمن ومن أي مكان في هذا العصر التكنولوجي المتطور (Naidoo & Singh-pillay, 2020).

- الحروب والكوارث والأزمات العالمية وما تفرضه من قيود وتغيرات، ممّا يستدعي المرونة في أساليب التعليم وعدم الإبقاء على الأساليب الاعتيادية، كما حدث في السنوات الأخيرة بعد اجتياح أزمة كوفيد 19 العالمية مختلف دول العالم ومنها فلسطين وما فرضته من تغييرات على العملية التعليمية بأكملها(Al-Fodeh et al., 2021).
- قصور العديد من مؤسسات التعليم عن مواكبة الكثير من المستجدات المتتالية في العصر الحديث لأسباب عديدة، ومن أهمّها: قلة الاهتمام بإدخال وتفعيل التقنيات التعليمية الحديثة بالقدر المناسب وخصوصا فيما يخص بالحاسوب والانترنت(Dere & Çifçi, 2022).
- تغيّر نظريات التعلم والتعليم تغيّراً كبيراً، بحيث أصبح التركيز فيها على الدور الفاعل للمتعلم، وعلى التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، في حين أن دور المعلم أصبح يتجلى في حسن التخطيط والتصميم، والإدارة، والمتابعة، والتوجيه والتقويم والتقييم(Naidoo & Singh-pillay, 2020).
- تغيّر المهارات اللّازمة في سوق العمل عن تلك المطلوبة سابقاً، وبالتالي لم يعد التعليم قائما على الحفظ والتذكر فقط، ولم يعد مقتصرا على التعامل مع العملية العقلية كتنمية عمليات التحليل، والتطبيق، والابتكار، والتفكير الناقد وغيرها، وإنما أصبح يهتم بجميع جوانب الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وثقافيا وجماليا ومهاراتيا كالاستقلال في التفكير، والتعلم الذاتي، و العمل ضمن فريق، واكتساب مهارات التواصل الإلكترونية وغير الإلكترونية وغيرها من المهارات الضرورية في القرن الواحد والعشرين، وهذه لا يمكن أن تتأتى عن طريق التعليم التقليدي فقط (Hadiyanto et al., 2021).
- عدم وجود المختبرات والأجهزة الكافية للمتعلمين وخاصة في ظل التفجر السكاني وازدياد عدد الطلبة عاما بعد عام، مع اكتظاظ العديد من المؤسسات بالطلبة، ممّا يؤثر كثيرا وبشكل سلبي على العملية التعليمية ومخرجاتها، بالإضافة إلى ارتفاع تكاليف الإنشاءات والمباني والتجهيزات المدرسية والمختبرات العلمية ونفقاتها التشغيلية(Ghimire, 2022).

أهداف نموذج التعليم المدمج

1 -الانتقال التدريجي من التعليم المعتمد على المعلم إلى التعلم الذي يساهم فيه الطالب في التعليم(Polyiem & Nuangchalerm, 2022).

2 -إدماج التكنولوجيا في التعليم(YALÇIN İNCİK, 2022).

3 -إكساب الطلبة المهارات الضرورية التي تفيدهم في الحياة(Hadiyanto et al., 2021).

4 -مواكبة روح العصر وتحدي المشكلات التي قد تحدث بين حين وآخر وتعيق العملية التعليمية(Razali,Sulaiman, Ayub & Abdul Majid, 2022).

5 -تحسين المخرجات التعلمية بحيث لا تقتصر على مهارات الحفظ والتذكر، وإنما تتعداها إلى مهارات التفكير الإبداعي والناقد، إلى جانب إكسابه المهارات العملية والتواصل والاتصال (دروزة، 2019).

شروط تطبيق نموذج التعليم المدمج

- التخطيط الاستراتيجي، وتحديد دور كل طرف من الأطراف التعليمية وخاصة المعلم والطالب.
- توفير المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج ماديا، كتوفير الأجهزة الإلكترونية، والوسائل والمعدّات الضرورية، ومعنويا كتهيئة الطلبة والمعلمين وكل من له علاقة بالتعليم.
- اعتماد برامج في التأهيل والتدريب للمعلمين والطلبة وتطوير مهاراتهم في استخدام وتفعيل التكنولوجيا التعليمية.
- ضرورة التنويع في مصادر ووسائل التعلم والتقويم وجاهيا والكترونيا (Kadirbayeva et al., 2022).

النتائج المتوقعة عند توظيف التعليم المدمج

- جعل الطالب محورا أساسيا في العملية التعليمية عن طريق تعزيز مبدأ التعلم الذاتي والاستقلالية(Naidoo & Singh-pillay, 2020).

- تحسين مخرجات ونواتج التعلم والتعليم بحيث تشتمل على تنمية جميع جوانب الشخصية جسميا وحركيا وعقليا وحركيا ووجدانيا واجتماعيا ثقافيا (دروزة، 2019).
- التوفيق بين الأساليب المعتادة في التعليم والتقويم والأساليب الإلكترونية وفق ما يمليه الموقف الحاجة(Reyes,Kyne,Lawrie & Thompson, 2022).
- توفير مصادر تعليمية متنوعة مفتوحة ومجانية ويمكن الوصول إليها بكل سهولة عبر شبكة الإنترنت ووسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي المتنوعة(Reyes et al., 2022).

الأنموذج المقترح في التعليم المدمج

يتكون الأنموذج المقترح في التعليم المدمج (Blended Learning Model) كما يظهر في شكل (4) من خمس ركائز رئيسية لتأسيس نظام التعليم المدمج وضمان نجاحه واستمراريته هي:

1 -الجاهزية.

2- التوعية.

2 -التكامل.

3 - الشمول.

4 -اكتساب المهارات.

ويساعد هذا الأنموذج على بناء نظام تعليمي مستدام وناجح وقادر على مسايرة مستجدات العصر، وتقديم أفضل تعلّم للطلاب من خلال الدمج بين أساليب وطرق التعليم التقليدي داخل الغرفة الصفيّة والتعلم الالكتروني.

شكل 4:

الركائز الرئيسية في أنموذج التعليم المدمج.

وفيما يلي توضيح للركائز الأساسية في نظام التعليم المدمج ومكوناتها:

أولا: الجاهزية لتوظيف التعليم المدمج.

ويتم ذلك بتوفير المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج. والشكل (5) يمثّل عناصر الاستعداد والجاهزية لتوظيف للتعليم المدمج والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار قبل التوظيف للتعليم المدمج لضمان توظيفه بالشكل المطلوب وبما يساعد على تحقيق الاهداف المرجوة.

شكل 5:

عناصر الاستعداد والجاهزية في أنموذج التعليم المدمج.

وفيما يلي توضيح لعناصر الاستعداد والجاهزية وهي:

1. متطلبات البنية التحتية والتكنولوجية.
2. المتطلبات البشرية.
3. المتطلبات الإدارية والتنظيمية.
4. المتطلبات التعليمية.

1 -متطلبات البنية التحتية والتكنولوجية والتي تتضمن ما يلي:

- تزويد الصفوف والمرافق المدرسية والمختبرات والقاعات العلمية بالأجهزة التعليمية الموصولة بالإنترنت.
- توفير ما يلزم من الصيانة المستمرة للأجهزة والمعدات والوسائل التكنولوجية.
- توفير الانترنت المجاني وزيادة سرعته لجميع الطلبة وخصوصا غير القادرين.
- تصميم مقررات دراسية ورقية والكترونية.
- تطوير المقررات الدراسية بما يتماشى وتطورات العصر ويسهل دمجها بالتقنيات الحديثة.
- وجود الدعم الفني المتواصل بشكل جاد ومستمر مع الطلاب.
- وجود نظام رسمي لإدارة المحتوى الالكتروني وتفعيل المنصات التعليمية (Natividad & Natividad, 2021).

2 -المتطلبات البشرية وتقسم إلى قسمين:

- تطوير أداء المعلمين وتدريبهم على المهارات المتعلقة بالتعامل الصحيح مع المنصات التعليمية الرسمية بما تحتويه من أدوات للتدريس، بحيث أصبح تدريب المعلمين من أهم الأمور لنجاح التوظيف للتعليم المدمج، مع التأكيد بأنّ دور المعلم في التدريس لا يلغيه استخدام التكنولوجيا، بل على العكس فهي تزيده الكفاءة والمعرفة والخبرة، كما وضحّ إندرا وكوماريه ونوردين وفادهليت (Indra, Komariah,Nurdin & Fadhliet, 2022)، ويمكن أن يتم تدريب المعلمين في الموضوعات الآتية:

- إعداد الخطط للمقررات والمباحث الدراسية بحيث تتضمن تفعيل التعليم المدمج وتحديد الفترة الزمنية لتنفيذ المقررات باستخدام أدوات ووسائل التكنولوجيا.
- تحديد أهمّ الاستراتيجيات التدريسية والأدوات التعليمية الإلكترونية التي تضمن التفاعل الطلابي.
- استخدام طرق تقويم متنوعة تتناسب وأهداف مقررات التعليم المدمج.

- إعداد وتصميم المحتويات الالكترونية.
- مشاركة الملفات أثناء اللقاءات الافتراضية.
- إعداد الاختبارات الالكترونية وتحميلها واستلامها وتقديم التغذية الراجعة للطلاب.
- التعامل مع مختلف أنواع الوسائط المتعددّة التعليمية.
- التعامل مع الحاسوب بتطبيقاته المختلفة، والتعامل مع الملفات بأنواعها المختلفة، وكيفية نقلها وحذفها وتعديلها والتغلب على المشكلات التقنية (دروزة وحوراني، 2022).
- تصميم المقررات الدراسية وتحديد الأهداف وما يرتبط بها من أنشطة تربوية تعزز التفاعل الاجتماعي بين الأطراف التعليمية من المعلمين والطلبة والأهالي سواء عن طريق التعلم الافتراضي أو وجها لوجه في قاعات الدراسة الصفيّة.

– المتطلبات المتعلقة بالطلبة، فدور الطالب في ظل التعليم المدمج يكاد يعادل دور المعلم في الاهمية ويكمله، وبدون التكامل في أدوار عناصر العملية التعليمية لن ينجح التعليم المدمج ويستمر (Al-Bazar et al., 2021).

ويمكن تدريب الطلبة على ما يلي:

- إدارة الوقت وتنظيمه.
- استخدام العديد من التقنيات التعليمية الحديثة بأنواعها المختلفة، والتعامل مع الكمبيوتر.
- الاستخدام الامثل للوسائط التعليمية المتعددّة.
- التدريب على مهارات البحث عن مختلف المعلومات والمعارف من مصادر متنوعة وفق ما تقتضيه أخلاقيات البحث العلمي.

3 –المتطلبات الإدارية والتنظيمية

إنه لمن الضروري الالتزام بالإجراءات التنظيمية المساعدة في تطبيق التعليم المدمج وتيسير تنفيذه، وينبغي أن تكون الإدارة على مستوى المؤسسة التعليمية متعاونة ومرنة، وقادرة على اتخاذ القرارات

السليمة، وتتابع أداء المعلمين والطل بة(Shrivastava & Manish, 2022)، ومن أهم الإجراءات الإدارية والتنظيمية ما يلي:

- إعداد الجداول الدراسية للتعليم المدمج وفق توقيت زمني واضح ومناسب، لضمان عدم التعارض في الحصص الافتراضية والوجاهية للمعلمين والطلبة على حد سواء.
- متابعة أداء الطلبة والمعلمين بشكل مستمر من خلال رفع التقارير، وإبراز أفضل الممارسات التعليمية لخلق جو تنافسي شريف بين الجميع.
- توفير منصات رسمية مرخصة ومعتمدة ويسهل التعامل معها.
- تبادل الخبرات بين المعلمين والمدارس الأخرى بما يساعد على تسهيل تطبيق التعليم المدمج كلما اقتدت الحاجة لذلك.
- إجراء دراسات مسحية بين الحين والآخر لحصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين والطلبة.
- زيادة القدرة الاستيعابية لنظم المعلومات والاتصالات.
- توفير بدائل للطلاب غير القادرين على التواصل عبر الحصص الافتراضية، وتوفير المقررات من خلال الأقراص المدمجة.
- تفعيل أنظمة المراقبة وضبط الغش الالكتروني.
- وجود آليات لمتابعة التزام الطلاب بحضور الحصص التعليمية واستمرار التواصل معهم.

4 -المتطلبات التعليمية.

- المناهج التعليمية المناسبة.
- أن تراعي المواد والمقررات التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين وتراعي الخصائص جميعها: العقلية والمعرفية والجسمية والاجتماعية والاقتصادية.
- أن يوازن محتوى المواد التعليمية بين مختلف المعارف النظرية والمهارات العملية والقيم والاتجاهات.

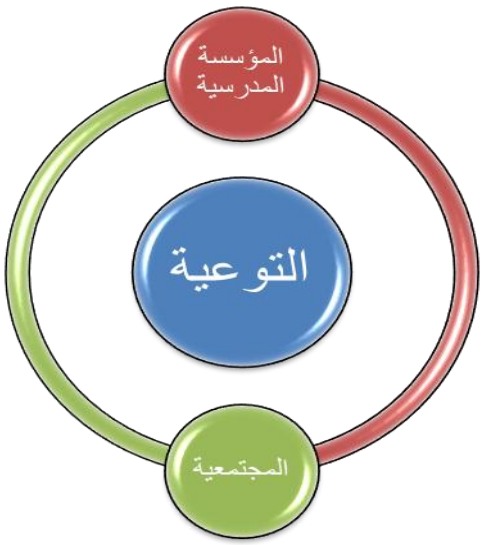
- أن تحتوي المواد التعليمية على عناصر الوسائط التعليمية المتعددة.
- أن تنمي المواد التعليمية المهارات الضرورية في التعلم الذاتي لدى المتعلم والاستقلالية في التفكير.
- توفر المواد التعليمية أنشطة مثيرة للتفكير الإبداعي.
- توفر نسخة إلكترونية مرافقة للنسخة الورقية المعتمدة للمواد التعليمية.
- توفر مصادر معلومات إلكترونية هادفة لدعم أغراض التعليم المدمج.
- توفر أدلة إرشادية وتوضيحية حول التوظيف الأمثل للتعليم المدمج.
- توفر نشاطات وألعاب إلكترونية تعليمية.
- قابلية المواد التعليمية للتطوير والتحديث بشكل مستمر (Al Ghazali, 2022).

ثانيا: التوعية

والتوعية ضرورية جدا كما أشار دانكرز وآخرون (Dankers et al., 2022) في جميع مراحل توظيف التعليم المدمج لضمان نجاحه وديمومته وتطوره، وتتضمن التوعية العناصر الأساسية التالية كما يظهر في شكل (6):

شكل 6:

عناصر التوعية في أنموذج التعليم المدمج.



التوعية على مستوى المؤسسة التعليمية.

- عقد لقاءات تثقيفية وندوات ونقاشات مع التربويين والمختصين في التعليم المدمج وتوضيح أهميته.
- تنفيذ لقاءات مصورة مع طلبة ومعلمين ومدراء للتحدث وإبراز قصص نجاحهم في توظيف التعليم المدمج.
- إيجاد منصات تواصل اجتماعي متخصصة بالتوعية المستمرة حول التوظيف الامثل للتعليم المدمج.
- توفير فيديوهات تتضمن إرشادات ونماذج متنوعة من تطبيقات محلية وعالمية لأسلوب التعليم المدم ج.

التوعية على مستوى المجتمع

- توعيه الأهل ومؤسسات المجتمع الرسمية والأهلية بأهمية نظام التعليم المدمج.
- إيجاد سبل وآليات للتعاون وعقد الشراكات الضرورية مع القطاعات المجتمعية لدعم التعليم المدمج.
- الاستفادة من الإعلام في التسويق والترويج لثقافة التعليم المدمج.
- الاستفادة من شركات الاتصالات ومبيعات الأجهزة الإلكترونية لتوفير أجهزة الحاسوب وتوفير الإنترنت مجانا وخاصة للمعلمين والطلبة الذين لا يستطيعون ماديا على ذلك.

ثالثا: التكامل

والذي يؤكد على التكامل بين التعليم التقليدي الاعتيادي والتعليم الالكتروني كما وضحّ كيمالو غلو وبيورت (Kemaloglu & Bayyurt, 2022) لضمان التفاعل الطلابي من خلال التكامل بين العناصر الأساسية التالية كما يظهر في شكل (7):

شكل 7:

عناصر التكامل بين التعليم التقليدي والالكتروني في أنموذج التعليم المدمج.

– استراتيجيات التعليم: والتي تدمج من خلالها استراتيجيات التعليم الإلكتروني مع استراتيجيات التعليم الصفي الوجاهي (التقليدي) في إطار ونظام واحد، وهذا يكون بتوظيف العديد من الادوات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بعد سواء بشكل متزامن أو غير متزامن بالإضافة إلى توظيفها في القاعات الدراسية التقليدية الوجاهية المجهزة بما يلزم لاستخدام الأدوات الالكترونية.

– المحتوى التعليمي والمصادر المتنوعة والمناسبة المطبوعة الورقية أوالالكترونية.

– الوسائل والأدوات التعليمية والأنشطة التربوية بمختلف أنواعها والمتعلقة بخبرات مباشرة وغير مباشرة، بحيث ينخرط بها الطالب داخل المدرسة أو خارجها لتحقيق الاهداف التربوية.

– أساليب وأدوات التقويم والتقييم.

رابعا: الشمول

فيجب أن يكون نظام التعليم المدمج شاملا لجوانب العملية التعليمية جميعها في المدرسة، ويتضمن المجالات الأساسية التالية الي جاءت في أداة الدراسة الحالية كما يظهر في شكل (8):

شكل 8:

عناصر الشمول في أنموذج للتعليم المدمج.

وتتضمن عناصر الشمول المجالات الأساسية السبعة التي تم اعتمادها في أداة الدراسة الحالية وهي:

- التخطيط.
- إدارة عمليتي التعلم والتعليم.
- إدارة المصادر التعليمية بفاعلية.
- تفعيل التكنولوجيا.
- التعاون داخل المدرسة.
- استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة.
- المناخ النفسي للمدرسة.

خامسا: اكتساب المهارات

فالتعليم المدمج يساعد في اكتساب العديد من المهارات الأساسية والضرورية التي يحتاجها الطلبة (Li et al., 2018) ويمكن توضيحها بالشكل (9).

شكل 9:

المهارات الأساسية في أنموذج التعليم المدمج.

وفيما يلي توضيح لأهم المهارات الأساسية في نظام التعليم المدمج.

-مهارات الاتصال والتواصل: ففي العصر الحالي لا تكفي مهارات الاتصال التقليدية في القراءة والكتابة والتحدّث، بل الحاجة ماسة إلى مهارات التواصل مع الآخرين عبر الانترنت، وتبادل الأفكار والمعلومات باختلاف الزمان والمكان.

-مهارات التعلّم الذاتي: والتي تهتم بالبحث عن المعرفة من مصادرها الأساسية، وتحمل المسؤولية أثناء التعلّم المستقل.

-مهارات العمل الجماعي: حيث يتم التعاون بين المتعلمين وتبادل المعرفة بينهم ومع اللآخرين إن كان وجاهيا أو عن بعد ، مما يعزز المرونة والسرعة في إنجاز المهام والأعمال وحل المشكلات.

-المهارات الأخلاقية: والتي تتضمن اتباع قواعد البحث العلمي في أثناء التعلم بحيث يجري توثيقا دقيقا للمعلومة من مصادرها المختلفة إن أكانت مصادر ورقية أو إلكترنية من شبكة الإنترنت، واتباع قواعد الأدب والأخلاق المبنية على الصدق والأمانة والتقدير والاحترام والتعاون و ضرورة المحافظة على الخصوصية عند التعامل مع الأخرين والتفاعل معهم .

-مهارات التفكير: فطلبتنا اليوم بحاجة ماسة إلى المهارات الأساسية في التفكير النقدي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات في الحياة العملية.

المراجع العلمية

أولا: المراجع العربية

- أحمد، محمد. (2010). فاعلية استخدام كل من التعليم الالكتروني والمدمج في تنمية مهارات انتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية ج امعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، 21(82)، 90–168.

- الجبير، سارة. (2014). التعليم المدمج رؤية تطويرية: وداعا للتعليم التقليدي. *مجلة المعرفة* ، ع (229)، 20–22.

- الحسبان، خلود. (2021). مدى تطبيق التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها. *كلية التربية (المجلة العلمية)*، 37(8)، 99–114 .

- خليف، إيناس والشمالي، محمود وأبو عيدة، بلال. (2021). *دور التعليم المدمج في التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- الدخيل، رولا. (2021). درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد. *المجلة العلمية*، *37*(11)، 344–367.

- دروزة، أفنان وأحمد، مي. (2023). درجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،12(1)، 1–17.

- دروزة، أفنان وحوراني، أشواق. (2022). درجة توافر الكفايات التدريسية والتكنولوجية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس كما يراها مديرو هذه المدارس. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، *5*(9)، 7763–7790.

- دروزة،أفنان. (2021). *استراتيجيات التعليم (نظريا وعمليا)، ط 2*، دار الفلووق، نابلس، فلسطين.

- دروزة، أفنان. (2019). *استراتيجيات التعليم (نظريا وعمليا)* ط 1. دار الفرقان للنشر والتوزيع . نابلس، فلسطين.

- دروزة، أفنان. (2007). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الانترنت من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة* ع(11)، 1–27.

- رجبي، خضر وزامل، مجدي. (2022). *تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين* ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، فلسطين.

- سلامة، عبد العزيز والخميسي، السيد. (2018). تحسين مستوى التحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، 3(1)، 41–56.

- سلمان، مهند وقرواني، خالد. (2021). *واقع استخدام الإشراف المدمج في المدارس الحكومية وسبل تطويره في ضوء التوجهات الحديثة من وجهات نظر المشرفين التربويين في المديريات الوسطى للمحافظات الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، فلسطين.

- سماوي، رانيا. (2021). تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة البلقاء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(35)، 159–145 .

- سمحان، منال. (2021). متطلبات التحول نحو التعلم المدمج بالتعليم قبل الجامعي لمواجهة تحديات جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية*، 29(1)، 1–77.

- السيد، يسري. (2019). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية: التكنولوجية والتدريسية واحتياجاتهم التدريبية. *المجلة التربوية* ، 63(1)، 266–368.

- الصفار، رباب والمسعد، بدور وبوحمد، علي. (2021). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الأكاديمي لطالبات مقرر (مقدمة في تكنولوجيا التعليم) في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 16(2)، 165–181.

- طميزة، محمد وعدوان، سامي. (2022). *احتياجات توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الأساسية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخلي ل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل.* فلسطين.

- عبد الحميد، أسماء وخميس ، محمد وعبد التواب، علي ويوسف، أحمد و عبدالحليم، إيمان. (2018). فاعلية بيئة المنصات الالكترونية "إدمودو" القائمة على الدعامات التعليمية لتنمية مهارات التواصل الالكتروني. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 1(10)، 289–331.

- عبد الفتا ح، ابتسام. (2021). درجة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا *International Jordanian Journal ARYAM.* ، (4)3، 17– 27.

- عبد المنعم، منصور. (2010). تصور مقترح لاستخدام التعلم الخليط في خطة الجامعة للتعليم عن بعد. *دراسات تربوية ونفسية*، 69 (1)، 101–131.

- العجلان، عبد الرحمن. (2019). الكفايات المتطلب توافرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *12* (20)، 318–361.

- العجمي، هادي. (2021). اتجاهات طلبة الجا معة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعلم المدمج والصعوبات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 41(3)، 1–17.

- عطار، عبد الله. (2011). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المدمج على التحصيل لدى طلبة الكلية الجامعية في جامعة أم القرى. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، *58*، 427–453.

- عنزي، مها. (2022). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية عند استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية* ، *2022*(42)، 685–709.

- عياصرة، مصطفى. (2014). دور التعليم الالكتروني والتعليم المدمج في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة القراءة والمعرفة*، *151*، 209–235.

- فندي، سوزان وإبراهيم، هاشم وآذار، عبد اللطيف. (2021). المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، *43* (14)، 11–56.

- قدومي، عبد الناصر. (2018). التفاؤل وجودة الحياة والسعادة لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والمنية، دراسة ميدانية في علم النفس الإيجابي على طلبة جامعة الاستقلال في فلسطين. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، *33*(71)، 191–224 .

- قشوع،عبير و جلاد، سها و قشوع، شادي. (2021). صعوبات استخدام برنامج التيمز من وجهات نظرمديري المدارس بمديرتي قلقيلية وجنوب نابلس وسبل مواجهتها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *10*(2)، 337–344.

- المعمر، منيرة والغديان، عبد المحسن. (2013). *فاعلية التعلم المدمج في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، السعودية.

- المعهد التربوي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2010). *التحسين المدرسي المبني على المعايير (المعايير الفلسطينية الفعالة)*. رام الله، فلسطين.

- المواضية، رضا والزعبي، طلال. (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 20(1)، 38–48.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Aji, W. K., Ardin, H., & Arifin, M. A. (2020). Blended Learning During Pandemic Corona Virus: Teachers' and Students' Perceptions. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, *8*(2), 632–646. https://doi.org/10.24256/ideas.v8i2.1696

Al-Bazar, H., Abdel-Jaber, H., Labib, E., & Al-Madi, M. (2021). Impacts of Blended Learning Systems on Aou Students' Satisfaction: an Investigational Analysis of Ksa'S Branch. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *22*(3), 213–235. https://doi.org/10.17718/tojde.961839

Al-Fodeh, R. S., Alwahadni, A. M. S., Abu Alhaija, E. S., Bani-Hani, T., Ali, K., Daher, S. O., & Daher, H. O. (2021). Quality, effectiveness and outcome of blended learning in dental education during the COVID pandemic: Prospects of a post-pandemic implementation. *Education Sciences*, *11*(12). https://doi.org/10.3390/educsci11120810

AL-SARRANI, N. (2010). CONCERNS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF SCIENCE FACULTY AT TAIBAH UNIVERSITY IN ADOPTING BLENDED LEARNING. In *Department of Curriculum and Instruction College of Education KANSAS STATE UNIVERSITY Manhattan, Kansas*. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2461/4/TFLACSO-2010ZVNBA.pdf

Al Ghazali, F. (2022). Towards An Optimal Blended Learning Model During Disrupted Education Periods. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, *12*(3), 97–105. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.11

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). ascilite Blended learning in higher education : T hree different d esign approach es. *Australasian*, *30*(4), 440–454.

Alsarayreh, R. (2020). Using blended learning during COVID-19. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(6). https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.5298

Ariana, A., Amin, M., Pakneshan, S., Dolan-Evans, E., & Lam, A. K. (2016). Integration of Traditional and E-Learning Methods to Improve Learning Outcomes for Dental Students in Histopathology. *Journal of Dental Education*, *80*(9), 1140–1148. https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.9.tb06196.x

Ayasrah, S., Alnasraween, M. S., Alshorman, A., & Aljarrah, A. (2022). Attitudes of Teachers and Outstanding Students towards Blended Learning in Light of the Covid-19 Pandemic in Jordan. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, *12*(1), 249–255. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.26

Bedebayeva, M., & Pedagogical, S. (2022). *Cypriot Journal of Educational A blended learning approach for teaching computer science in high schools*. *17*(7), 2235–2246.

Belousova, A., Mochalova, Y., & Tushnova, Y. (2022). Attitude to Distance Learning of Schoolchildren and Students: Subjective Assessments of Advantages and Disadvantages. *Education Sciences*, *12*(1). https://doi.org/10.3390/educsci12010046

Bismala, L. (2022). The Impact of E-Learning Quality and Students' Self-Efficacy toward the Satisfaction in the Using of E-Learning. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *10*(2), 141–150. https://doi.org/10.52380/mojet.2022.10.2.362

Bouilheres, F., Le, L. T. V. H., McDonald, S., Nkhoma, C., & Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, *25*(4). https://doi.org/10.1007/s10639-020-10100-y

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021). In Pursuit of the Right Mix: Blended Learning for Augmenting, Enhancing, and Enriching Flexibility. *Asian Journal of Distance Education*, *16*(2). http://www.asianjde.com/

Caner, M. (2012). The definition of blended learning in higher education. *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks*, *April 2012*, 19–34. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002

Cronje, J. C. (2020). Towards a new definition of blended learning. *Electronic Journal of E-Learning*, *18*(2). https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.001

Dankers, P., Stoltenkamp, J., & Nelson, M.-C. (2022). Perceptions of the contribution blended learning technologies and teaching practices make to student success. *International Journal of Technology in Education*, *5*(2), 193–205. https://doi.org/10.46328/ijte.220

Dere, F., & Çifçi, T. (2022). Problems preschool teachers encounter in the use of out-of-school learning environments. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, *3*(2), 76–93. https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.2

Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5

Frederick, H. (2017). Blended learning in entrepreneurship education in the Asia-Pacific : a grounded theory approach to entrepreneurship pedagogy. *Deakin Research Online*, *2001*, 1–16. http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30022216

Ghimire, B. (2022). Blended Learning in Rural and Remote Schools : Challenges and Opportunities To cite this article : Ghimire , B . (2022). Blended learning in rural and remote schools : Challenges and Blended Learning in Rural and Remote Schools : Challenges and Opportun. *International Journal of Technology in Education*, *5*(1), 88–96.

Graham, C. R., & Allen, S. (2011). Blended Learning Environments. *Encyclopedia of Distance Learning*, 172–179. https://doi.org/10.4018/978-1-59140-555-9.ch024

Hadiyanto, H., Failasofah, F., Armiwati, A., Abrar, M., & Thabran, Y. (2021). Students' practices of 21st century skills between conventional learning and blended learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *18*(3). https://doi.org/10.53761/1.18.3.7

Hamzah, Tambak, S., Hamzah, M. L., Purwati, A. A., Irawan, Y., & Umam, M. I. H. (2022). Effectiveness of Blended Learning Model Based on Problem-Based Learning in Islamic Studies Course. *International Journal of Instruction*, *15*(2), 775–792. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15242a

Harida, E. S. (2020). Students' Learning in Corona Virus Diseases 2019 (Covid-19) Situation. *ENGLISH EDUCATION English Journal for Teaching and Learning*, *08*(01), 25–37. http://jurnal.iainpadangsidimpuan.ac.id/index.php/EEJ

Indra, R., Indonesia, U. P., Komariah, A., Indonesia, U. P., Nurdin, D., Indonesia, U. P., Fadhli, R., Bandung, U. M., & Program, I. E. (2022). *Cypriot Journal of Educational A Rasch analysis : C omparing students ' learning activity on online learning and blended learning*. *17*(6), 2013–2028.

Jaeger, M., Yu, G., & Adair, D. (2020). Project Based Learning versus Traditional Learning -- Comparing Perpectives of Arab Managers with Chinese Managers. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, *8*(2), 1–24.

Kadirbayeva, R., Pardala, A., Alimkulova, B., Adylbekova, E., Zhetpisbayeva, G., & Jamankarayeva, M. (2022). Methodology of application of blended learning technology in mathematics education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(4), 1117–1129. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7159

Katasila, P., & Poonpon, K. (2022). The Effects of Blended Learning Instruction on Vocabulary Knowledge of Thai Primary School Students. *English Language Teaching*, *15*(5), 52. https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p52

Kemaloglu, E., & Bayyurt, Y. (2022). Implementation of Blended Learning in English As a Lingua Franca (Elf)-Aware Pre-Service Teacher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *23*(1), 60–73. https://doi.org/10.17718/tojde.1050353

Kenney, J., & Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Network*, *15*(1), 45–57. https://doi.org/10.24059/olj.v15i1.182

Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended Learning Tools and Practices: A Comprehensive Analysis. *IEEE Access*, *9*. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844

Lalima, D., & Lata Dangwal, K. (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(1), 129–136. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116

Lee, E. (2020). European Journal of Educational Research. *European Journal of Educational Research*, *9*(3), 921–934.

Li, J., Kaykay, R., & Markovich, L. (2018). Student attitudes toward blended learning in adult literacy and basic skills college programs. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *44*(2). https://doi.org/10.21432/cjlt27573

Lim, D. H., & Yoon, S. W. (2008). Team learning and collaboration between online and blended learner groups. *Performance Improvement Quarterly*, *21*(3), 59–72. https://doi.org/10.1002/piq.20031

Liu, L., Chen, L.-C., & Li, W. (2020). Influential Factors on Technology-Based Learning in Science, Mathematics, and Engineering (SME): A Case-Analysis from 305 Studies. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *16*(2), 106–128. https://doi.org/10.37120/ijttl.2020.16.2.04

Long, N. T., & Van Hanh, N. (2020). A structural equation model of blended learning culture in the classroom. *International Journal of Higher Education*, *9*(4). https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p99

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, *14*(2), 129–135. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001

Mphahlele, R., Seeletso, M., Muleya, G., & Simui, F. (2021). The influence of covid-19 on students' learning: Access and participation in higher education in southern africa. *Journal of Learning for Development*, *8*(3), 501–515. https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i3.515

Murray, M. C., & Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. *Informing Science*, *18*(1), 111–125. https://doi.org/10.28945/2165

Naidoo, J., & Singh-pillay, A. (2020). Teachers ' Perceptions of Using the Blended Stem-Related Subjects Within the Fourth Industrial Revolution Issn 1648-3898 Issn 2538-7138. *Journal of Baltic Science Education*, *19*(4), 583–593.

Natividad, N. J., & Natividad, E. (2021). Preparedness of Elementary School Teachers in the Implementation of Blended Distance Learning: Basis for Technical Assistance. *SSRN Electronic Journal*, *March*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3889400

Page, T., & Thorsteinsson, G. (2018). A Blended Learning Route To Improving Innovation Education in Europe. In *i-manager's Journal on School Educational Technology* (Vol. 4, Issue 1, pp. 1–7). https://doi.org/10.26634/jsch.4.1.631

Patrick, S., & Sturgis, C. (2015). Maximizing Competency Education and Blended Learning « Competency Works. *Internationaal Association for K-12 Online Learning*, *March*, 1–47. http://www.competencyworks.org/resources/stripping-off-the-ceiling-of-the-education-system-with-blended-learning/%5Cnhttp://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2015/03/CompetencyWorks-Maximizing-Competency-Education-and-Blended-Learning.pdf

Polyiem, T., & Nuangchalerm, P. (2022). Self-development of Teacher Students through Problem-Based Learning. *Journal of Educational Issues*, *8*(1), 747. https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19880

Ponomarova, N., Gulich, O., Zhernovnykova, O., Olefirenko, N., & Masych, V. (2021). Conditions of blended learning implementation in H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: experience of Physics and Mathematics Faculty. *SHS Web of Conferences*, *104*. https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402017

Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, *13*(4), 1088–1099. http://mpoc.org.my/malaysian-palm-oil-industry/

Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, S33–S35. https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3is1.165

Ranjan, P. (2020). Is blended learning better than online learning for b.Ed students? *Journal of Learning for Development*, *7*(3), 349–366. https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.412

Razali, F., Sulaiman, T., Ayub, A. F. M., & Majid, N. A. (2022). Effects of Learning Accessibility as a Mediator between Learning Styles and Blended Learning in Higher Education Institutions during the Covid-19 Pandemic. *Asian Journal of University Education*, *18*(2), 569–584. https://doi.org/10.24191/ajue.v18i2.18189

Reyes, C. T., Kyne, S. H., Lawrie, G. A., & Thompson, C. D. (2022). Implementing Blended First Year Chemistry in a Developing Country Using Online Resources. *Online Learning Journal*, *26*(1), 174–202. https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2508

Rianto, A. (2020). Blended Learning Application in Higher Education: EFL Learners' Perceptions, Problems, and Suggestions. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, *5*(1), 55. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.574

Rossett, A., Douglis, F., & Frazee, R. V. (2003). Strategies for Building Blended Learning. *Learning Circuits*, *4*(7), 4–9. http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm

Santhanasamy, C. (2022). European Journal of Educational Research. *European Journal of Educational Research*, *11*(1), 127–139.

Sefriani, R., Sepriana, R., Wijaya, I., Radyuli, P., & Menrisal. (2021). Blended learning with edmodo: The effectiveness of statistical learning during the covid-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(1), 293–299. https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I1.20826

Shrivastava Shrivastava, Manish, A. (2022). An exploration of students' perceptions on the blended learning mode in management education: A case of selected colleges in India. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, *18*(2), 207–214. https://search.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-2034389

Singh, H. (2003). *Building Effective Blended Learning Programs*. *43*(6), 15–23. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7607-6.ch002

Stacey, E., & Gerbic, P. (2008). *Success factors for blended learning*. 964–968.

Stosic, L., Dermendzhieva, S., & Tomczyk, L. (2020). Information and communication technologies as a source of education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *12*(2), 128–135. https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4815

Tossavainen, T., & Faarinen, E. C. (2019). Swedish fifth and sixth graders' motivational values and the use of ict in mathematics education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(12). https://doi.org/10.29333/ejmste/108533

Valiathan, P. (2002). Blended Learning Models. Learning Circuits. *Astd*, 2000–2003. https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf

YALÇIN İNCİK, E. (2022). Generation Z Students' Views on Technology in Education: What They Want What They Get. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *10*(2), 109–124. https://doi.org/10.52380/mojet.2022.10.2.275

Yau, H. K., & Cheng, A. L. F. (2012a). Gender Difference of Confidence in Using Technology for Learning. *The Journal of Technology Studies*, *38*(2), 74–79. https://doi.org/10.21061/jots.v38i2.a.2

Yau, H. K., & Cheng, A. L. F. (2012b). Students' age difference of confidence in using technology for learning in higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *11*(3), 308–311.

Yousaf Khan. (2016). Emerging Factors Affecting Blended Learning in Virtual Learning Environment Framework (VLEF). *Sino-US English Teaching*, *13*(3), 197–203. https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.03.004

الملاحق

ملحق (أ): أسماء أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	د. حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
2	أ. تمارا فتحي	معلمة
3	أ. د. عبد الناصر قدومي	جامعة النجاح الوطنية
4	د. علي زهدي	جامعة النجاح الوطنية
5	أ. فاطمة الصوص	مديرة مدرسة ياسر عرفات
6	أ. نجوى عبد الله	مديرة مدرسة عمر نعيم عبد الهادي
7	أ. د. وجيه الظاهر	جامعة النجاح الوطنية وكلية القاسمي
8	أ. وفاء حشايكة	معلمة
9	أ. د. يوسف ذياب	جامعة القدس المفتوحة

ملحق (ب): الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم والتعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة السيد/ة المدير/ةأو المعلم /ة المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ؛

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **توظيف التعليم المدمج من وجه ات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها في مديرية نابلس: أنموذج تطويري مقترح** "وذلك استكمالا لنيل درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم.

ويعرف التعليم المدمج (Blended Learning) إجرائيا بانّه أسلوب يتم فيه دمج التعلم الإلكتروني وأدواته مع التعلم الصفي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني في الدروس النظرية والعملية مع إبقاء دور المعلم مع طلابه وجها لوجه داخل الغرفة الصفية أو خارجها، وبالتالي فهو تعليم يجمع بين التعليم التقليدي وجها لوجه والتعليم عن بعد وفق الحاجة والإمكانيات المتاحة.

لذا يرجى من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة عن طريق اختيار اجابة واحدة فقط تعبر عن وجهة نظرك، علما بأن ما تدلون به من ملاحظات هي لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرة لكم حسن تعاونكم

أولا : البيانات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) في المربع المناسب :

1 -الجنس : ذكر □ أنثى □

2 -المسمى الوظيفي : مدير/ة□ معلم /ة □

3 -المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل □دراسات عليا□

4 -سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم: 5 سنوات فأقل □، من 6- 10 سنوات □، من 11- 15 سنة □، من 16 سنة فأكثر□.

5 -المرحلة التعليمية للمدرسة التي تعمل فيها: أساسية دنيا □ أساسيةعليا□ ثانوية□

6 -موقع المدرسة: مدينة □ قرية□

7 -الخبرات التكنولوجية : قليلة □ متوسطة□ كبيرة□

ثانيا : استبانة قياس توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية

الرجاء وضع إشارة (√) في الخانة المناسبة التي تحمل (الوزن) التقدير المناسب من وجهة نظرك، علما بأنه لا يسمح بأكثر من استجابة واحدة فقط.

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
التخطيط في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج						
1	توجد لدى المدرسة رؤية واضحة حول منظومة التعليم المدمج .					
2	توجد لدى المدرسة خطة مدروسة ذات أهداف واضحة في متابعة التعليم المدمج.					
3	تحتوى خطة المدرسة على المصادر والوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة لتحقيق التعليم المدمج.					
4	تحتوى خطة المدرسة على الاستراتيجيات التنفيذية اللازمة لتطبيق خطة التعليم المدمج.					
5	تحتوى خطة المدرسة على الأساليب التقويمية المناسبة للتأكد من تحقيق أهداف التعليم المدمج.					
6	تحتوى خطة المدرسة على أساليب وطرق متابعة تنفيذ التعليم المدمج.					
إدارة عمليتي التعلم والتعليم في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج						
7	لإدارة المدرسة توقعات عالية من الطلبة خلال تطبيق منظومة التعليم المدمج.					
8	لإدارة المدرسة توقعات عالية من المعلمين خلال تطبيق التعليم المدمج.					
9	لإدارة المدرسة الطرق المناسبة لمتابعة أداء الطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.					
10	لإدارة المدرسة الطرق المناسبة لمتابعة أداء المعلمين خلال تطبيق التعليم المدمج.					

11	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء طلبتها معرفيا خلال تطبيق التعليم المدمج.					
12	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء طلبتها مهاراتيا خلال تطبيق التعليم المدمج.					
13	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء طلبتها خلقيا خلال تطبيق التعليم المدمج.					
14	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء معلميها معرفيا ومهاراتيا خلال تطبيق التعليم المدمج.					
15	توفر ادارة المدرسة الفيديوهات والنشرات التعليمية أثناء تطبيق التعليم المدمج لتطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة .					
16	تشارك إدارة المدرسة في برامج التنمية المهنية لطاقم المدرسة على مستوى المدرسة وخارجها بما يخدم تطبيق التعليم المدمج.					
17	تعمل إدارة المدرسة على التواصل مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم خلال تطبيق التعليم المدمج.					
18	تعمل إدارة المدرسة على التواصل مع الأهالي وأولياء الأمور خلال تطبيق التعليم المدمج.					
إدارة المصادر التعليمية بفاعلية في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج						
19	تعمل المدرسة على تأمين الوسائل التعليمية والتكنولوجية بفاعلية خلال تطبيق التعليم المدمج.					
20	تعمل المدرسة على تأمين مصادر الدعم **المادي** المناسب خلال التعليم المدمج.					
21	تعمل المدرسة على تأمين مصادر الدعم **الفني** المناسب المتعلق باستخدام الوسائل التكنولوجية خلال التعليم المدمج.					
22	تعمل المدرسة على تأمين مصادر الدعم					

	المعنوي التحفيزي المناسب خلال التعليم المدمج.					
23	تعمل المدرسة على إدارة الموارد البشرية بشكل مناسب خلال التعليم المدمج.					
24	تعمل المدرسة على متابعة آليات الاتصال والتواصل داخل المدرسة وخارجها خلال توظيف التعليم المدمج.					
تفعيل التكنولوجيا في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج						
25	يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية لتطبيق التعليم المدمج.					
26	يوظف الطاقم المدرسي الوسائل التكنولوجية والإنترنت في التعليم خلال تطبيق التعليم المدمج.					
27	يصمم المعلمون نسخة إلكترونية تتوافق مع النسخة الورقية للمادة الدراسية التي يدرسونها خلال تطبيق التعليم المدمج.					
28	الطلبة قادرون على تسليم الواجبات المدرسية والأنشطة التعليمية إلكترونيّا خلال تطبيق التعليم المدمج.					
29	العاملون في المدرسة مؤهلون لتوظيف التكنولوجيا والتطبيقات اللازمة خلال تطبيق التعليم المدمج.					
30	يستخدم المعلمون الفصول الافتراضية في التدريس خلال التعليم المدمج.					
31	توفر المدرسة مواقع تعليمية إلكترونية تتعلق بكل تخصص على موقعها الإلكتروني خلال تطبيق التعليم المدمج.					
التعاون داخل المدرسة وخارجها في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج						
32	سياسة المدرسة واضحة في دعم العلاقات التعاونية بين المعلمين.					

33	سياسة المدرسة تشجع التعاون بين الطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.					
34	سياسة المدرسة واضحة في دعم العلاقات التعاونية بين المعلمين وأفراد المجتمع خلال تطبيق التعليم المدمج.					
35	سياسة المدرسة واضحة في استثمار كفاءات المعلمين بصورة تشاركية تكاملية خلال تطبيق التعليم المدمج.					
36	سياسة المدرسة واضحة في تنفيذ أنشطة مدرسية تدعم العلاقات بين الطلبة بعضهم مع بعض والمعلمين خلال تطبيق التعليم المدمج.					
استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج:						
37	تستخدم المدرسة أدوات القياس المناسبة التي تقيس أهداف العملية التعليمية خلال تطبيق التعليم المدمج.					
38	تستخدم المدرسة طرقا تقييمية مناسبة للتأكد من تحقيق أهداف العملية التعليمية خلال تطبيق التعليم المدمج.					
39	تستخدم المدرسة طرقا مناسبة وفاعلة لمتابعة تعلم الطلبةخلال تطبيق التعليم المدمج.					
40	تستخدم المدرسة أساليب موضوعية مناسبة لتقييم أداء المعلمين خلال التعليم المدمج.					
41	تستخدم المدرسة نتائج التقييم كجزء من عملية تطوير أداء المعلمين وتحسينه لتطبيق التعليم المدمج بشكل أكثر فعالية.					
42	تخبر إدارة المدرسة جميع المعلمين بنتائج التقييم.					

المُناخ النفسي للمدرسة في ضوء تطبيق منظومة التعليم المدمج						
43	المُناخ المدرسي العام يعزز انتماء الطلبة لمدرستهم خلال تطبيق التعليم المدمج.					
44	بيئة المدرسة جاذبة للتعلم والتعليم خلال تطبيق التعليم المدمج.					
45	جو المدرسة مشجع على التعاون بين الطاقم المدرسي والطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.					
46	جو المدرسة يعتبر مساعدا في التغلب على الصعوبات التي يوجهها الطاقم المدرسي والطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.					
47	جو المدرسة يعدّ ديمقراطيا و يراعي الفروق الفردية بين للمعلمين والطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.					
48	يعد الجو المدرسي محببا لدى الطلبة خلال تطبيق منظومة التعليم المدمج.					
49	يسهم الجو المدرسي بترك اثر ايجابي في نفوس الطلبة والمعلمين من خلال الحوافز المقدمة اثناء تطبيق التعليم المدمج.					

انتهت الاستبانة

أشكرك على حسن تعاونك

ملحق (ج): كتاب تسهيل مهمة الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

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

الرقم: و ت /١٣/١/١٨٢
التاريخ: 03/22 /2022م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمة بحثية"

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

"شيرين عدنان اسماعيل حشايكة"

من **جامعة النجاح الوطنية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"توظيف التعليم المدمج من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها في مديرية نابلس أنموذج تطويري مقترح"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات وإجراء مقابلات مع عينة من مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية نابلس.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- تصل عينة المبحوثين على الايميل الرسمي الخاص بمنسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السيد مدير عام التربية والتعليم – نابلس المحترم
د. أفنان دروزة المحترمة المشرفة الرئيسة على الدراسة -بريد الكتروني- afnandarwazeh@yahoo.com

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

ملحق (د): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	فئات المتغير	المديرون	المعلمون	العدد الكلي
الجنس	ذكر	57	117	174
	أنثى	25	305	330
	المجموع	**82**	**422**	**504**
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	44	389	433
	ماجستير فأعلى	38	33	71
	المجموع	**82**	**422**	**504**
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	10	42	52
	من 6–10 سنوات	26	159	185
	من 11–15 سنة	22	127	149
	16 سنة فأكثر	24	94	118
	المجموع	**82**	**422**	**504**
المرحلة التعليمية	أساسية دنيا	44	112	156
	أساسية عليا	22	277	299
	ثانوية	16	33	49
	المجموع	**82**	**422**	**504**
موقع المدرسة	قرية	50	179	229
	مدينة	32	243	275
	المجموع	**82**	**422**	**504**
الخبرات التكنولوجية	كبيرة	29	101	130
	متوسطة	40	285	335
	قليلة	13	36	49
	المجموع	**82**	**422**	**504**

ملحق (هـ): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لفقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	مديرو المدارس			معلمو المدارس		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	توجد لدى المدرسة رؤية واضحة حول منظومة التعليم المدمج.	3.95	0.88	كبيرة	3.64	0.70	كبيرة
2	توجد لدى المدرسة خطة مدروسة ذات أهداف واضحة في متابعة التعليم المدمج.	3.35	0.89	متوسطة	3.05	0.79	متوسطة
3	تحتوي خطة المدرسة على المصادر والوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة لتحقيق التعليم المدمج.	3.45	0.94	كبيرة	3.44	0.91	كبيرة
4	تحتوي خطة المدرسة على الاستراتيجيات التنفيذية اللازمة لتطبيق خطة التعليم المدمج.	3.24	1.01	متوسطة	3.11	0.90	متوسطة
5	تحتوي خطة المدرسة على الأساليب التقويمية المناسبة للتأكد من تحقيق أهداف التعليم المدمج.	3.22	1.12	متوسطة	3.02	0.99	متوسطة
6	تحتوي خطة المدرسة على أساليب وطرق متابعة تنفيذ التعليم المدمج.	3.33	1.15	متوسطة	3.12	0.91	متوسطة
7	لإدارة المدرسة توقعات عالية من الطلبة خلال تطبيق منظومة التعليم المدمج.	3.63	0.94	كبيرة	3.46	0.81	كبيرة
8	لإدارة المدرسة توقعات عالية من المعلمين خلال تطبيق التعليم المدمج.	2.90	1.02	متوسطة	2.79	0.81	متوسطة
9	لإدارة المدرسة الطرق المناسبة لمتابعة أداء الطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.34	0.99	متوسطة	3.34	0.93	متوسطة

10	لإدارة المدرسة الطرق المناسبة لمتابعة أداء المعلمين خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.15	1.02	متوسطة	3.15	0.89	متوسطة
11	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء طلبتها معرفيا خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.37	1.16	متوسطة	3.21	0.911	متوسطة
12	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء طلبتها مهاراتيا خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.43	0.99	كبيرة	3.17	0.93	متوسطة
13	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء طلبتها خلقيا خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.38	1.10	متوسطة	3.16	0.94	متوسطة
14	تحرص إدارة المدرسة على تطوير أداء معلميها معرفيا ومهاراتيا خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.45	1.02	كبيرة	3.24	0.95	متوسطة
15	توفر ادارة المدرسة الفيديوهات والنشرات التعليمية أثناء تطبيق التعليم المدمج لتطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.46	1.10	كبيرة	3.24	0.97	متوسطة
16	تشارك إدارة المدرسة في برامج التنمية المهنية لطاقم المدرسة على مستوى المدرسة وخارجها بما يخدم تطبيق التعليم المدمج.	3.45	1.00	كبيرة	3.18	1.00	متوسطة
17	تعمل إدارة المدرسة على التواصل مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.13	1.14	متوسطة	3.16	0.92	متوسطة
18	تعمل إدارة المدرسة على التواصل مع الأهالي وأولياء الأمور خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.37	1.13	متوسطة	3.12	0.97	متوسطة

19	تعمل المدرسة على تأمين الوسائل التعليمية والتكنولوجية بفاعلية خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.73	0.943	كبيرة	3.52	0.79	متوسطة
20	تعمل المدرسة على تأمين مصادر الدعم المادي المناسب خلال التعليم المدمج.	3.01	0.936	متوسطة	2.67	0.77	متوسطة
21	تعمل المدرسة على تأمين مصادر الدعم الفني المناسب المتعلق باستخدام الوسائل التكنولوجية خلال التعليم المدمج.	3.62	0.95	كبيرة	3.51	1.04	كبيرة
22	تعمل المدرسة على تأمين مصادر الدعم المعنوي التحفيزي المناسب خلال التعليم المدمج.	3.30	1.08	متوسطة	3.21	0.87	متوسطة
23	تعمل المدرسة على إدارة الموارد البشرية بشكل مناسب خلال التعليم المدمج.	3.27	0.99	متوسطة	3.18	0.87	متوسطة
24	تعمل المدرسة على متابعة آليات الاتصال والتواصل داخل المدرسة وخارجها خلال توظيف التعليم المدمج.	3.50	1.09	كبيرة	2.96	0.91	متوسطة
25	يوجد في المدرسة تجهيزات تكنولوجية لتطبيق التعليم المدمج.	3.65	0.85	كبيرة	3.43	0.79	كبيره
26	يوظف الطاقم المدرسي الوسائل التكنولوجية والإنترنت في التعليم خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.02	0.99	متوسطة	2.72	0.79	متوسطة
27	يصمم المعلمون نسخة إلكترونية تتوافق مع النسخة الورقية للمادة الدراسية التي يدرسونها خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.48	0.83	كبيرة	3.45	1.05	كبيرة

28	الطلبة قادرون على تسليم الواجبات المدرسية والأنشطة التعليمية إلكترونيّا خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.22	1.12	متوسطة	3.12	0.93	متوسطة
29	العاملون في المدرسة مؤهلون لتوظيف التكنولوجيا والتطبيقات اللازمة خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.04	1.14	متوسطة	3.07	0.89	متوسطة
30	يستخدم المعلمون الفصول الافتراضية في التدريس خلال التعليم المدمج.	3.23	0.92	متوسطة	3.13	0.95	متوسطة
31	توفر المدرسة مواقع تعليمية إلكترونية تتعلق بكل تخصص على موقعها الإلكتروني خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.15	1.07	متوسطة	3.02	0.94	متوسطة
32	سياسة المدرسة واضحة في دعم العلاقات التعاونية بين المعلمين.	3.91	0.86	كبيرة	3.45	0.74	كبيرة
33	سياسة المدرسة تشجع التعاون بين الطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.	2.93	1.02	متوسطة	2.81	0.87	متوسطة
34	سياسة المدرسة واضحة في دعم العلاقات التعاونية بين المعلمين وأفراد المجتمع خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.24	1.11	متوسطة	3.29	0.93	متوسطة
35	سياسة المدرسة واضحة في استثمار كفاءات المعلمين بصورة تشاركية تكاملية خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.34	1.00	متوسطة	3.14	0.86	متوسطة
36	سياسة المدرسة واضحة في تنفيذ أنشطة مدرسية تدعم العلاقات بين الطلبة بعضهم مع بعض والمعلمين خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.21	1.08	متوسطة	3.26	0.91	متوسطة

37	تستخدم المدرسة أدوات القياس المناسبة التي تقيس أهداف العملية التعليمية خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.68	0.98	كبيرة	3.46	0.74	كبيرة
38	تستخدم المدرسة طرقا مناسبة وفاعلة لمتابعة تعلم الطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.09	0.99	متوسطة	2.69	0.79	كبيرة
39	تستخدم المدرسة نتائج التقييم كجزء من عملية تطوير أداء المعلمين وتحسينه لتطبيق التعليم المدمج بشكل أكثر فعالية.	3.18	1.05	متوسطة	3.32	0.92	متوسطة
40	تستخدم المدرسة أساليب موضوعية مناسبة لتقييم أداء المعلمين خلال التعليم المدمج.	3.27	1.17	متوسطة	3.17	0.91	متوسطة
41	تخبر إدارة المدرسة جميع المعلمين بنتائج التقييم.	3.16	0.98	متوسطة	3.24	0.98	متوسطة
42	تستخدم المدرسة طرقا تقييمية مناسبة للتأكد من تحقيق أهداف العملية التعليمية خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.05	1.05	متوسطة	2.75	0.95	متوسطة
43	المُناخ المدرسي العام يعزز انتماء الطلبة لمدرستهم خلال تطبيق التعليم المدمج.	4.00	0.91	كبيرة	3.40	0.78	كبيرة
44	بيئة المدرسة جاذبة للتعلم والتعليم خلال تطبيق التعليم المدمج.	2.88	0.99	متوسطة	2.63	0.84	متوسطة
45	جو المدرسة مشجع على التعاون بين الطاقم المدرسي والطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.24	0.92	متوسطة	3.37	0.95	متوسطة
46	جو المدرسة يعتبر مساعدا في التغلب على الصعوبات التي يوجهها الطاقم المدرسي والطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.38	1.07	متوسطة	3.31	0.92	متوسطة

47	جو المدرسة يعدّ ديمقراطيا ويراعي الفروق الفردية بين للمعلمين والطلبة خلال تطبيق التعليم المدمج.	3.49	1.13	متوسطة	3.11	0.88	متوسطة
48	يعد الجو المدرسي محببا لدى الطلبة خلال تطبيق منظومة التعليم المدمج.	3.15	1.07	متوسطة	3.10	0.95	متوسطة
49	يسهم الجو المدرسي بترك أثر ايجابي في نفوس الطلبة والمعلمين من خلال الحوافز المقدمة اثناء تطبيق التعليم المدمج.	3.37	1.08	متوسطة	3.17	0.95	متوسطة

ملحق (و): احتساب صدق المحكمين (معادلة Lawshe)

المحكم/ البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	يقيس	لا يقيس	الفرق	الفرق/العدد الكلي للمحكمين
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	8	0.8
2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	1	8	0.8
3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	1	8	0.8
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	8	0.8
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	8	0.8
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
10	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	8	0.8
11	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	1	8	0.8
12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	1	8	0.8
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
14	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	8	2	6	0.6
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
20	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	1	8	0.8
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9	1	8	0.8
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9	1	8	0.8
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
29	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	8	0.8
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
33	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	8	0.8
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	8	0.8
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	0.9
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	10	1
39	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	1	8	0.8

1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	40
1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	41
0.6	6	2	8	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	42
0.8	8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	43
1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	44
0.8	8	1	9	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	45
1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	46
1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47
1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	48
1	10	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	49
0.91 CVR														

ملحق (ز): الجداول

جدول 11:

المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار المؤهل العلمي.

المسمى الوظيفي	مدير	معلم	المتوسط العام
المؤهل العلمي	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
بكالوريوس فأقل	3.33	3.16	3.18
	(.465)	(.35)	.36
	44	389	433
دراسات عليا	3.33	3.17	3.26
	(.430)	(.44)	(9.44)
	38	33	71
المتوسط العام	3.33	3.16	3.19
	(0.44)	(0.36)	(0.38)
	82	422	504

جدول 12:

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	1.28	1	1.28	9.06	.00*
المؤهل العلمي	.00	1	.00	.00	.94
تفاعل المسمى الوظيفي المؤهل العلمي	.00	1	.00	.02	.88
الخطأ	.14	500	70.99	----	----
المجموع	72.92	503	----	----	----

دال إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول 13:

المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار موقع المدرسة.

المسمى الوظيفي	مدير	معلم	المتوسط العام
موقع المدرسة	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
مدينة	3.38	3.20	3.24
	.37	.33	.35
	50	179	229
قرية	3.25	3.14	3.15
	.53	.37	.39
	32	243	275
المتوسط العام	3.33	3.16	3.19
	0.44	0.36	.38
	82	422	504

جدول 14:

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير موقع المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	1.43	1	1.43	10.20	*.00
موقع المدرسة	.64	1	.64	4.60	*.03
تفاعل المسمى الوظيفي مع موقع المدرسة	.08	1	.084	.59	.44
الخطأ	70.22	500	.14	----	----
المجموع	5218.84	504	----	----	----

*دالة إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول 15:

المتوسط العام (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار المرحلة التعليمية.

المسمى الوظيفي/	مدير	معلم	المتوسط العام
المرحلة التعليمية للمدرسة	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
أساسية دنيا	3.33	3.04	3.14
	0.40	.35	.39
	44	112	156
أساسية عليا	3.30	3.21	3.22
	.54	.34	.35
	22	277	299
ثانوية	3.91	3.08	3.14
	0.35	.53	.55
	16	33	49
المتوسط العام	3.33	3.16	3.19
	0.44	0.36	.38
	82	422	504

جدول 16:

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير المرحلة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	1.27	1	1.27	9.33	*.00
المرحلة التعليمية للمدرسة	.562	2	.28	2.05	.12
تفاعل المسمى الوظيفي والمرحلة التعليمية للمدرسة	.95	2	.47	3.48	*.03
الخطأ	68.00	498	.13	----	----
المجموع	5218.84	504	----	----	----

*دال إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول 17:

نتائج تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار شيفيه لدرجة تقدير المديرين والمعلمين لتوظيف التعليم المدمج باعتبار المرحلة التعليمية للمدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس.

مديرون	أساسية دنيا	أساسية عليا	ثانوية
أساسية دنيا		0.14	*-0.028
أساسية عليا	0.14		0.60
ثانوية	*0.028	0.60	
معلمون			
أساسية دنيا		0.15	0.07
أساسية عليا	0.15		0.63
ثانوية	0.07	0.63	

*دال إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول 18:

المتوسط العا م (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار سنوات الخبرة التعليمية .

المسمى الوظيفي/	مدير	معلم	المتوسط العام
سنوات الخبرة	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
أقل من 5	3.47	3.12	3.19
	0.25	.391	.39
	10	42	52
من 6–10	3.36	3.14	3.17
	.33	.317	.32
	26	159	185
11–15	3.91	3.13	3.15
	9.42	.36	0.38
	22	127	149
16 سنة فأكثر	3.27	3.27	3.27
	.61	.38	. .43
	24	94	118
المتوسط العام	3.33	3.16	3.19
	.44	.36	.38
	82	422	504

جدول 19:

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير سنوات الخبرة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	1.99	1	1.99	14.25	.00**
سنوات الخبرة	.20	3	.06	.49	.68
تفاعل المسمى الوظيفي مع سنوات الخبرة	.84	3	.28	2.01	.11
الخطأ	69.32	496	.14	----	----
المجموع	5218.84	504	----	----	----

**دال إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.01$).

جدول 20:

المتوسط العا م (م) لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، والخطأ المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة لكل من المديرين والمعلمين باعتبار الخبرة التكنولوجية.

المسمى الوظيفي/	مدير	معلم	المتوسط العام
مستوى الخبرة التكنولوجية	م (ع)	م (ع) ن	م (ع) ن
قليلة	3.38	3.06	3.09
	.19	.31	.32
	13	36	94
متوسطة	3.31	3.15	3.18
	2.43	0.36	0.38
	40	285	335
كبيرة	3.37	3.22	3.26
	.49	0.34	0.38
	29	101	130
المتوسط العام	3.33	3.16	3.19
	.44	0.36	0.38
	82	422	504

جدول 21:

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لتوظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس باعتبار المسمى الوظيفي (مدير ومعلم) ومتغير الخبرة التكنولوجية.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	.86	1	.86	6.14	.01**
مستوى الخبرة التكنولوجية	.26	2	.13	.94	.39
تفاعل المسمى الوظيفي مع مستوى الخبرة التكنولوجية	.07	2	.03	.26	.77
الخطأ	70.15	498	.14	----	----
المجموع	5218.84	504	----	----	----

**دال إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.01$).

ملحق (ح): شهادة قبول البحث المستل من الاطروحة

عنوان البحث: توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية في مديرية نابلس كما يراها المديرون والمعلمون

SN-L: 2663-5798
SN-P: 2708-2806

AJS

علمية محكمة
عن مركز البحث والموارد البشرية - رماح/الأردن
www.ajsp.

شهادة قبول نشر بحث علمي

العربية للنشر العلمي بأن البحث المقدم من الباحثتين: شيرين عدنان حشايكة / أ.د. أفنان دروزة

نوان: "توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية في مديرية نابلس كما يراها المديرون والمعلمون"

بولاً للنشر في العدد (الواحد و الخمسون) من الإصدار السادس والذي سيصدر بالتاريخ الميلادي (02 / كانون الثاني / 2023 م)

حكيمه وفقاً لقواعد وإجراءات النشر في المجلة.

هذه الشهادة لإستخدامها في حدود ما يسمح به القانون، دون أدنى مسؤولية على إدارة المجلة العربية للنشر العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام والتقدير

المدير العام	رئيس التحرير
أ.د. خالد الخطيب	أ.د. أكرم الخوالدة

تاريخ إصدار إفادة القبول: 2022/12/23م

Arab Journal for Scientific Publishing

المملكة الأردنية الهاشمية – عمان || البريد الإلكتروني: info@ajsp.net || رقم الواتس اب: 5980190

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING AT THE PALESTINIAN GOVERNMENT SCHOOLS IN NABLUS CITY FROM PRINCIPALS AND TEACHERS' POINTS OF VIEW: A PROPOSED DEVELOPMENTAL MODEL

By

Sherine Adnan Ismail Hashaika

Supervisor

Prof. Afnan N. Darwazeh

This Dissertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D. in Teaching and Learning Program, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.

2023

THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING AT THE PALESTINIAN GOVERNMENT SCHOOLS IN NABLUS CITY FROM PRINCIPALS AND TEACHERS' POINTS OF VIEW: A PROPOSED DEVELOPMENTAL MODEL

By

Sherine Adnan Ismail Hashaika

Supervisor

Prof. Afnan N. Darwazeh

Abstract

The study aimed to identify the degree of employing blended learning in Palestinian public schools in the Nablus district as seen by the principals and teachers; and whether this degree differs according to the variables of gender, educational qualification, school location, educational stage of the school, experience in the field of education. and technological expertise. To achieve the objectives of the present study, a random sample of principals (n. 82) was taken: (57) principals and (25) female principals, and another sample of teachers (n. 422): (117) male and (305) female teachers. An electronic questionnaire was applied to them that came in seven domains whose paragraphs measured the degree of employing blended learning in the Palestinian public schools in the Nablus district. By analyzing the data using descriptive statistics at one time, and analysis of variance using the binary "t" test, and the general "F" test; the study reached the following findings:

- The degree of evaluation by principals for the employment of blended education came at a rate of (66.6%), and for teachers at a rate of (63.2%), with a medium grade.
- The "T" test showed statistical significance ($p = 0.00$) between the degree of principals' evaluation of blended learning and the teachers' evaluation score, in favor of principals.
- The "T" test showed statistical significance at the level ($p = 0.05$) on the degree of evaluation of each field of blended learning employment, which was also in favor of the principals.
- The two-way analysis of variance using the "F" test showed a statistical significance ($p = 0.00$) on the job title variable (principal and teacher) in favor of principals, and the school location variable ($p = 0.03$) in favor of city schools. No such difference

appeared on the gender variable, educational qualification, educational experience, the educational stage of the school, or technological experience.

- The analysis of two-way analysis of variance using the "F" test showed statistical significance (p = 0.02) on the interaction between the job title variable (principal, teacher) and the gender variable (male, female) indicating that there is a difference between male teachers' evaluation of the use of blended learning (m = 3.05) and the evaluation of female teachers (m = 3.21) in favor of female teachers, while no such difference appeared between the evaluation of male principals to employ blended learning (m = 3.35) and the evaluation of female principals (m = 3.28).
- The analysis of two-way variance using the "F" test also showed, with a statistical significance (0.028), on the interaction between the job title variable (principal, teacher) and the variable of the educational stage of the school (lower basic, upper basic, and secondary) that the evaluation of the employment of blended learning by male and female principals of secondary stage schools (m = 3.91) were higher than the evaluation of male and female principals of the lower basic stage (m = 3.33), below the upper basic stage (m = 3.30), while no such statistical difference appeared between the evaluation of male and female teachers at both lower basic schools (m = 3.04), higher basic schools (m = 3.21), or secondary (m = 3.08).

In light of these findings, the researcher came out with a recommendation to officials in Palestinian Ministry of Education to improve the performance of school staff in cooperation with students and their families; to improve the use of blended learning in schools, especially in times of crisis, by holding workshops and training courses on the mechanisms and needs of employing blended education. The researcher also developed a proposed model for blended learning (BLM) as a guide when employing this type of learning, with the aim of ensuring the success of the educational process and achieving its goals.

Keywords: blended learning, proposed model for blended learning, primary schools, secondary schools, principals, teacher