

Received on (20-06-2022) Accepted on (20-11-2022)  
<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.4/2023/20>

## Evaluate the Blended Education Program in the Education Directorates in the South Region in Jordan from the Point of View of The Teachers of the Lower Basic Stage

Sireen Ibrahim Al-Zaghaiba<sup>\*1</sup>  
Ministry of Education – Jordan<sup>\*1</sup>

\*Corresponding Author: [sirinalzaghaibeh@gmail.com](mailto:sirinalzaghaibeh@gmail.com)

### Abstract:

The study aimed to evaluate the blended education program in the education directorates in the South Region in Jordan from the point of view of the teachers of the lower basic stage. To achieve the goal of the study, the researcher followed the descriptive analytical approach. A questionnaire has been prepared in the light of a proposed list of criteria. The questionnaire was applied to a random sample of (233) male and female teachers of the lower basic stage in the directorates of the South Region in Jordan. The study showed that the approval of the study sample members of the lower basic stage teachers in the southern region of Jordan came to a medium degree about the availability of the proposed standards in the blended education program in the southern region of Jordan; Where the domain of (teacher) ranked first, followed by the field of (educational content), followed by the field of (assessment), and in the last place came the field of (educational environment). It was found that there were no statistically significant differences at the significance level ( $\alpha \geq 0.05$ ) in the level of availability of the proposed standards in the blended education program due to the two variables (gender, academic degree). A statistically significant difference was found between the means estimates of the study sample in the two categories (less than 5). years, 15 years and over) and in favor of the mean category (less than 5 years). The researcher has communicated the necessity of having specific learning outcomes on which the blended learning program is based, according to a time plan that extends over the course of the semester. Serious work in order to develop the role of the teacher and the student in line with the requirements of this type of learning. Work on the harmonization between the curricula and the requirements of e-learning.

**Keywords:** Evaluating educational programs; Blended education; Teachers of the lower basic stage

تقويم برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

سرين ابراهيم الزغايبة<sup>1</sup>  
وزارة التربية والتعليم-الأردن<sup>1</sup>

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ولتحقيق هذا الغرض اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة في ضوء قائمة معايير مقترحة، قامت بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (233) من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديريات إقليم الجنوب في الأردن. وقد أظهرت الدراسة موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن جاءت بدرجة متوسطة حول توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في إقليم جنوب الأردن، حيث جاء مجال (المعلم) في المرتبة الأولى، تلاه مجال (المحتوى التعليمي)، تلاه مجال (التقويم)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال (البيئة التعليمية)، كما تبين عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى للمتغيرين (الجنس، الدرجة العلمية)، فيما وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في الفئتين (أقل من 5 سنوات، 15 سنة فأكثر) ولصالح متوسط الفئة (أقل من 5 سنوات). وقد أوصلت الباحثة بضرورة وجود نتائج تعلم محددة يقوم عليها برنامج التعليم المدمج وفقاً لخطة زمنية تمتد على مدار الفصل الدراسي، إضافة إلى العمل الجاد من أجل تطوير دور المعلم والطالب بما يتوافق مع متطلبات هذا النوع من التعلم، وكذلك العمل على الموائمة بين المناهج الدراسية ومتطلبات التعليم الإلكتروني.

كلمات مفتاحية: تقويم البرامج التعليمية؛ التعليم المدمج؛ معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

## المقدمة:

تتمثل أهداف أي تقويم في المجال التربوي في فحص وتقييم فعالية تنفيذ أنشطة تعليمية محددة من أجل إجراء تعديلات أو تغييرات في تلك الأنشطة، ويشمل التقويم وصفاً وتقييماً للمنهج الدراسي وطرق التدريس المستخدمة وخبرة الموظفين وأدائهم والتدريب أثناء الخدمة وكفاية المعدات والمرافق، وقد تتضمن التغييرات التي يتم إجراؤها نتيجة لهذا التقويم تعديلات صغيرة فورية، أو تغييرات طفيفة أو جوهرية في التصميم (Fleischman & Williams, 1996). وللتقويم دوراً هاماً في تطوير البرامج التعليمية، فهي عملية تهدف إلى توفير المعلومات التي تساعد صانعي القرار وأصحاب المسؤولية في اتخاذ قرار بشأن تطوير البرنامج (Ball, 2011) أو حذف أو تعديل أو إضافة أو تأكيد فعالية مجموعة من الخبرات التعليمية التي ترتبط ببعضها البعض لتوليد العديد من الخبرات (Morrison, 2003). قد يفيد التقويم في معرفة الأولويات وتحديد الوسائل الممكنة لتحقيق أهداف البرنامج، وقد يكون لجميع الأطراف نفس الأهداف لكنهم يختلفون حول أفضل السبل لتحقيقها، فقد يعتبر القائمين على البرنامج أن وسائل معينة هي الأكثر سلامة من الناحية التربوية، فيما يجد المشاركون في البرنامج أن هذه الوسائل غير مقبولة، ومع ذلك فإن لكل من هذه التصورات سمة مشتركة هي التركيز على ما تم إنجازه أو ما يتم القيام به في الوقت الحالي (Grotelueschen & Gooler, 1971).

ويعتبر التعلم المدمج (التعليم بالتناوب) نهج تعليمي يقوم على مزج ممارسات الفصول الدراسية التقليدية مع المواد والتفاعلات عبر الإنترنت، حيث يتطلب التعلم المدمج أن يكون المعلم والطالب حاضرين في وقت واحد (UNICEF, 2021). وقد تم تطبيق هذا النهج (التعلم المدمج) في المدارس الأساسية والثانوية في الأردن جاء استجابة للوضع الناجم عن جائحة كورونا (COVID-19) على الرغم من استخدامه سابقاً كاستراتيجية تدريسية من قبل بعض المعلمين بهدف إثراء الموقف التعليمي ومساعدة كل من المعلمين والطلبة في الاستفادة من التعليم الإلكتروني الذي يعمل على تطوير الدافع الداخلي والمسئولية الشخصية والانضباط الذاتي دون خسارة التفاعل الاجتماعي والطابع الإنساني المتوافر في التعليم التقليدي (Lalima & Dangwal, 2017)، فقد أصبح اليوم برنامجاً تعليمياً باعتباره يقدم أنشطة تربوية محددة لفئة محددة من الطلبة وباستمرار لفترة غير محددة (الحري، 2012) في إطار توفير بيئة مدرسية آمنة في ظل جائحة كورونا.

وفي هذا الصدد أشار (Beaver et al., 2014) إلى أن برنامج التعليم المدمج يتكون من خمس عناصر هي: المعلم؛ وله دور هام في توجيه ودعم الطلبة سواء أكان ذلك وجاهياً أو افتراضياً عبر الإنترنت، لذا لا بد أن يتمتع بالمهارات والكفايات التي تمكنه من التدريس عبر الإنترنت إلى جانب التدريس الوجاهي.

طرق التدريس: حيث يتم تديس الطلبة في التعليم التقليدي باستخدام مجموعة من الطرق والأساليب التي تُسهل عملية التعلم، وكذلك الأمر بالنسبة للتعليم عبر الإنترنت فهو يعتمد أيضاً على استخدام مجموعة من الوسائل والتقنيات التعليمية لتسهيل إدماج الطلبة في عملية التعلم.

الوقت: ففي التعليم الوجاهي لا بد من أن يتواجد المعلم والطالب في ذات الوقت، بينما يتيح التعليم عبر الإنترنت إمكانية تواجدهما في نفس الوقت أو في الوقت المناسب لكليهما معتمدين على أدوات تفاعلية كالمندديات التعليمية أو المدونات والبريد الإلكتروني. المكان: ففي التعلم الوجاهي لا بد أن يتواجد المعلم والطالب في فصول دراسية داخل المدرسة، بينما التعليم عبر الإنترنت فيتيح لكليهما التواجد في البيت أو أي مكان آخر داخل المدرسة أو خارجها. وتمتلك كل بيئة مجموعة مميزة من الفوائد والمضار (Kaur, 2013).

السرعة: حيث يتيح التعلم عبر الإنترنت للمتعلم العمل والتعلم بسرعه الخاصة، وأخذ المزيد من الوقت عند الحاجة أو التقدم بسرعة إذا كان مناسباً.

ومع ذلك لا يخلو التعليم المدمج من المشاكل التي تواجه المعلمين والطلبة على حد سواء، وقد أشارت عدد من الدراسات مثل (خلفاوي ورقاقبة، 2022؛ عزيز، 2022؛ المخرم، 2021؛ الرحيل، 2021) إلى أن من التحديات التي تواجه التعليم المدمج عدم الاعتراف بهذا النوع من التعليم كاستراتيجية جديدة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية، وغياب الاستعداد للانتقال من النمط التقليدي إلى النمط المدمج، إذ ما تزال المناهج الدراسية تعتمد على الطباعة الورقية، وما زالت البرامج والأدوات التعليمية تستخدم باللغات الأجنبية، مما يشكل عائقاً أمام كل من المعلمين والطلبة، وغير ذلك من المشكلات التي سنضع أيدينا عليها من خلال تقويم برنامج التعليم المدمج.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء عمل الباحثة كمساعد مدير في إحدى مدارس قصبه الكرك، ولمواكبتها أحداث جائحة كورونا وما أفرزته من مشكلات وتحديات قد أثرت بشكل أو بآخر على العملية التعليمية ككل، وما تخلل هذه الفترة من محاولات تهدف إلى استمرار العملية التعليمية، وقد كان التعليم المدمج أحد أهم البدائل التي استخدمت لتحدي الجائحة من جهة، وتوفير بيئة مدرسية آمنة لكل من الطلبة والكادر التربوي. إلا أنه وعلى الرغم من المزايا التي قدمها التعليم المدمج آنذاك إلا أنه وفقاً لدراسة (سماوي، 2021) قد واجه المعلمين في المدارس الأردنية العديد من المعوقات والتحديات التي آلت دون تحقيق الأهداف المرجوة بالشكل المطلوب منها: صعوبة تطبيق هذا النهج التعليمي في عرض بعض جوانب الموضوعات الدراسية، إلى ضعف مهارات الطلبة في التعامل مع التعلم المدمج، عدم إلمام المعلمين والمتعلمين بالمهارات الضرورية للتعامل مع التقنيات الحديثة، وقلة الدورات التدريبية المتعلقة بالتعلم المدمج، إضافة إلى ضعف مستوى الدورات التدريبية المتوفرة حينها. ومن هذا المنطلق كان للباحثة توجهاً نحو الوقوف على جوانب القوة والضعف في برنامج التعليم المدمج الذي نُفذ في تلك الفترة والاستفادة من هذه التجربة في تطوير البرامج التعليمية ذات الصلة، وخاصة تلك التي يتم تنفيذها أثناء الأزمة كأزمة جائحة كورونا، وانطلاقاً من هذا التوجه ارتأت الباحثة إجراء دراسة تقييمية تهدف بشكل أساسي إلى تقويم برنامج التعليم المدمج الذي نُفذ في أثناء جائحة كورونا في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك من خلال بعض المعايير والمؤشرات المقترحة.

وعليه؛ سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى للمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى للمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

### فرضيات الدراسة:

**الفرضية الصفريّة الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الصفريّة الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

**الفرضية الصفريّة الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

#### أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تسلط الضوء عليه وهو (التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا) عبر تقويم البرنامج في ضوء مجموعة من المعايير التي قامت باقتراحها الباحثة واستخلاص أهمها من خلال التصويت عليها من قبل عدد من المشرفين التربويين عبر مجموعة بؤرية قامت الباحثة بإدارتها، وهو ما ينسجم مع التوجهات العالمية المعاصرة لتطوير العملية التعليمية وفي إطار الجهود الوطنية لتحقيق رؤية 2030، ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة: القائمون على برنامج التعليم المدمج بتزويدهم بتغذية راجعة من الميدان التربوي عن مدى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن.

**الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب.

**الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021-2022).

**الحدود الموضوعية:** سيقصر تعميم نتائج هذه الدراسة على أداة الدراسة الحالية والتي تناولت التعرف إلى مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ومدى صدقها وثباتها في ضوء مخرجات وتوصيات الدراسة.

#### التعريفات الإجرائية:

**تقويم برنامج التعليم المدمج:** الوقوف على واقع وتشخيص برنامج التعليم المدمج الذي تم استخدامه بغية استمرار العملية التعليمية في أثناء جائحة كورونا في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في إقليم الجنوب، وهو خليط من أشكال التعليم عن بعد مع التعليم الوجاهي، وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف فيه، والتوصية إما بتحسينه أو تطويره أو تعديل بعض جوانبه أو تأكيد فعاليته.

**المعايير المقترحة:** هي مجموعة من الصفات والشروط قامت الباحثة باقتراحها في ضوء الأدب التربوي، وينبغي أن تتوفر في برنامج التعليم المدمج في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في إقليم الجنوب، لمعرفة مدى فاعليته، وهي: (البيئة التعليمية- المحتوى التعليمي- المعلم - التقويم).

**معلمي المرحلة الأساسية الدنيا:** هم جميع معلمي الصفوف الدراسية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الرابع الأساسي في مديريات إقليم الجنوب خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2021-2022).

#### الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الباب توضيحاً لأهم إجراءات الدراسة والتي تتمثل في: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، صدق أداة الدراسة وثباتها، أساليب معالجة البيانات احصائياً.

#### الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع في الآونة الأخيرة، وخاصة بعد أن تم استخدام التعليم المدمج كواحد من أهم البدائل لضمان استمرارية العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا؛ وجدت أن:

الفواعة (2022) قد أجرت دراسة للتعرف إلى تصورات معلمي المرحلة الأساسية نحو إدماج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا، وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (150) من معلمي المرحلة الأساسية في مدارس لواء قصبه المفرق، حيث توصلت الدراسة إلى أن تصورات أفراد عينة الدراسة نحو إدماج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا كانت بدرجة متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تعزى إلى متغيري (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح (5) سنوات فأكثر.

وقد حددت دراسة سماوي (2021) درجة استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية طبقية بلغت (109) من المعلمين في مدارس عين الباشا بمحافظة البلقاء، وقد أظهرت النتائج أن استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

أما دراسة الدخيل (2021) فقد استقصت درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (150) من معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبه إربد، وقد توصلت إلى أن استخدام التعلم المدمج ومجالاته (طرق التدريس، المهارات التقنية، أساليب التقويم) من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية كان بدرجة متوسطة.

في حين توصلت دراسة عبد الفتاح (2021) التي هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (111) من معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء القويسمة، إلى أن معلمي العلوم للمرحلة الأساسية يوظفون التعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا بدرجة متوسطة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا تبعاً للمتغيرين (الجنس، الدرجة العلمية).

وهدفت دراسة شهاب (2020) التعرف إلى تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبق الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (123) من معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الخاصة الأردنية في المرحلة الأساسية العليا التابعة للواء قصبه عمان، وقد كشفت النتائج عن أن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لفاعلية توظيف التعلم المدمج ومجالاته (المعلم، الطالب، البيئة التعليمية) جاءت بدرجة مرتفعة، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم حول فاعلية توظيف التعلم المدمج تبعاً للمتغيرين (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

بعد أن قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة وتحليلها؛ لاحظت وجود اتفاق ملحوظ بين الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد هدفت دراستي (الفواعة، 2022؛ شهاب، 2020) إلى التعرف على تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم المدمج، في حين هدفت الدراسات (سماوي، 2021؛ الدخيل، 2021؛ عبد الفتاح، 2021) إلى استقصاء درجة استخدام التعلم المدمج في

مدارس المرحلة الأساسية. إلا أن الغرض من الدراسة الحالية جاء مختلفاً حيث هدفت إلى تقويم برنامج التعليم المدمج المنفذ في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مجموعة من المعايير المقترحة بالإستناد إلى مجموعة بؤرية تضمنت عدد من المشرفين التربويين؛ وبالتالي فإن هذه الدراسة قد اختلفت من حيث الإجراءات المتبعة في إعداد الدراسة بالنسبة للدراسات السابقة رغم اتفاقها معها من حيث المنهج (الوصفي)، والأداة المستخدمة لجمع البيانات الأولية (الاستبانة)، والمجتمع المستهدف (معلمي المرحلة الأساسية)، وتطبيقها في البيئة الأردنية.

#### منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كونه يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية والتي تمثلت في التعرف إلى مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الدراسية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الرابع الأساسي في مديريات إقليم الجنوب خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2021-2022).

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (233) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	نكر	67	28.8
	أنثى	166	71.2
الدرجة العلمية	بكالوريوس	182	78.1
	دراسات عليا	51	21.9
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	13.3
	من 5 - أقل من 10 سنوات	40	17.2
	من 10 - أقل من 15 سنوات	50	21.5
	15 سنة فأكثر	112	48.1
المجموع لكل متغير		233	100.0

#### أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي وعددًا من الدراسات السابقة ذات الصلة مثل (الدخيل، 2021؛ شهاب، 2020) أعدت الباحثة قائمة معايير مقترحة تتضمن أهم المعايير والمؤشرات التي يُمكن أن يتم تقويم برنامج التعليم المدمج من خلالها للوقوف على مواطن الضعف والخلل في البرنامج، وقد تكونت القائمة من (69) مؤشرًا موزعًا على (5) معايير رئيسية، وهي: (البيئة التعليمية- المحتوى التعليمي- المعلم - التقويم). ومن ثم قامت عبر مجموعة بؤرية تكونت من (6) من المشرفين التربويين بمناقشة المعايير والمؤشرات المقترحة، وقد تم الأخذ برأي الأغلبية من ملاحظات وتعديلات، ومن أهم الملاحظات التي أشار إليها المشاركون: تقليل عدد المؤشرات بحيث يسهل على أفراد عينة الدراسة الإجابة عليها، والتركيز على أهم المؤشرات التي تتلاءم مع التعليم المدمج الذي يتم تنفيذه في المدارس الأردنية على وجه الخصوص. وبعد إجراء التعديلات اللازمة، قامت الباحثة ببناء الاستبانة في ضوء قائمة المعايير المقترحة

والتي تكونت من (31) فقرة موزعة على أربع مجالات هي: (البيئة التعليمية- المحتوى التعليمي- المعلم- التقويم). وقد استخدمت الباحثة تدرج ليكرت الخماسي في تصحيح استجابات المعلمين، ويتكون التدرج من خمس مستويات تتدرج من المستوى الضعيف جدًا ويقابله كميًا القيمة (1)، وصولاً إلى المستوى المرتفع جدًا ويقابله كميًا القيمة (5).

وقد تم قياس صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

**صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس، وقد اقترح السادة المحكمون تعديل صياغة بعض الفقرات. وبذلك أصبحت الاستبانة كاملةً مكونة من (31) فقرة، موزعة على المجالات الأربعة. **الصدق البنائي:** يُقصد بالصدق البنائي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط، والجدول (2) يوضح النتائج:

معامل الارتباط	المجال
0.806	البيئة التعليمية
0.854	المحتوى التعليمي
0.719	المعلم
0.706	التقويم

**صدق الاتساق الداخلي:** ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمية له، والجدول (3) يوضح النتائج:

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.621	25	0.803	17	0.607	9	0.670	1
0.702	26	0.743	18	0.816	10	0.850	2
0.685	27	0.832	19	0.784	11	0.775	3
0.722	28	0.735	20	0.765	12	0.850	4
0.781	29	0.733	21	0.785	13	0.818	5
0.701	30	0.833	22	0.499	14	0.837	6
0.733	31	0.829	23	0.635	15	0.860	7
		0.477	24	0.366	16	0.826	8

يتضح من الجدول (2) والجدول (3) أن جميع معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها جاءت طردية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يطمئن الباحث بوجود اتساق داخلي بين فقرات ومجالات الاستبانة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

**ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة، حيث تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات:

معامل الثبات	عدد العبارات	المجال
0.909	7	البيئة التعليمية
0.856	9	المحتوى التعليمي
0.896	7	المعلم
0.832	8	التقويم
<b>0.929</b>	<b>31</b>	<b>إجمالي الاستبانة</b>

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها أكبر من (0.80) وهو الحد الأدنى لقبول معامل ثبات كورنباخ ألفا في حالة الاستبانة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.929)، وتراوحت معاملات الثبات لمجالات الاستبانة بين (0.832 - 0.909)، وبذلك يتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق على عينة المعلمين.

#### أساليب المعالجة الإحصائية

بعد التحقق من اعتدالية البيانات، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، لتحديد درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين استجابات المعلمين حول تقويم التعليم المدمج تبعاً للمتغيرات التي لها تصنيف ثنائي مثل الجنس الدرجة العلمية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين استجابات المعلمين حول تقويم التعليم المدمج تبعاً للمتغيرات التي لها تصنيف ثلاثي فأكثر مثل سنوات الخبرة.
- المحك المعتمد: اعتمد الباحث على المحكات الآتية:

#### الجدول (5): المحك المعتمد في تصنيف استجابات المعلمين

درجة الموافقة	الوزن النسبي المقابل	المتوسط الحسابي
ضعيفة جداً	20% - أقل من 36%	1 - أقل من 1.8
ضعيفة	36% - أقل من 52%	1.8 - أقل من 2.6
متوسطة	52% - أقل من 68%	2.6 - أقل من 3.4
مرتفعة	68% - أقل من 84%	3.4 - أقل من 4.2
مرتفعة جداً	84% - 100%	4.2 - 5

المصدر: (عبد الفتاح، 2008: 540)

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول: ونصه "ما مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟" وقد تمت الإجابة عن السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في إقليم الجنوب في الأردن، إضافة إلى حساب الوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة. والجدول (6) يُبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لمجالات استبانة تقويم نظام التعليم المدمج في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (ن = 233)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	البيئة التعليمية	3.165	0.673	63.30%	4	متوسطة
2	المحتوى التعليمي	3.223	0.554	64.46%	2	متوسطة
3	المعلم	3.227	0.624	64.55%	1	متوسطة



متوسطة	3	% 64.25	0.554	3.212	التقويم	4
متوسطة	--	% 64.16	0.406	3.208	الدرجة الكلية للاستبانة	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الاستبانة جاءت ضمن الفترة [2.6 – 3.4]، وهي الفترة التي تكون درجة الموافقة عليها متوسطة، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن جاءت بدرجة متوسطة حول توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في إقليم جنوب الأردن. حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.165 – 3.227) وجميعها في المستوى المتوسط، وبشكل عام جاء متوسط إجمالي فقرات الاستبانة (3.208) بوزن نسبي (64.16%).

ويلاحظ أن جميع المتوسطات الحسابية متقاربة جداً من بعضها، حيث جاء مجال (المعلم) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.227) بوزن نسبي (64.55%)، وتلاه مجال (المحتوى التعليمي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.223)، ووزن نسبي (64.46%)، وثالثاً جاء مجال (التقويم) بمتوسط حسابي (3.212) ووزن نسبي (64.25%)، ورابعاً وأخيراً جاء مجال (البيئة التعليمية) بمتوسط حسابي (3.165) ووزن نسبي (63.30%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تجربة التعليم المدمج في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الجنوب في الأردن تجربة حديثة من حيث تطبيقها في السنوات الأخيرة وخصوصاً بعد ظهور جائحة كورونا حيث تم تفعيلها في المدارس بصورة سريعة وغير مدروسة أو مخطط لها بشكل جيد فالمعلمون يمتلكون خبرات حاسوبية ولكنها محدودة ومتوسطة وليست بدرجة الاقن، كما تعتمد على طبيعة المادة الدراسية نفسها، فهناك بعض المواد التي تناسب طبيعة التعلم المدمج وبعضها لا يتناسب مع التعلم المدمج، كما ان وقت الحصة الدراسية وطول المادة الدراسية التي عليهم إنهاؤها بوقت محدد يحد من حماس المعلمين في تطبيق مثل هذا النوع من التعلم على الإطلاق وتقييده بدرجة متوسطة أو محدودة، ولأن المعلمين ليسوا مؤهلين بشكل كامل للتعامل مع مثل هذه الأنظمة التعليمية حيث ان البعض منهم خريج كليات تقتصر إلى المساقات الحاسوبية والتكنولوجية، فمن المتوقع أن تكون درجة فهمهم للتعليم المدمج أقل من نظرائهم خريجي الكليات التي تحتوي على المساقات الحاسوبية بكثرة وبشكل واضح، لذا جاءت النتيجة لتوافر معايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج في إقليم جنوب الأردن بنتيجة متوسطة، لأنه لا يمكن لهم تطبيق هذه المعايير بشكل مطلق وبالتالي يقلل هذا الأمر من توافرها بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الفواعة، 2022) التي أظهرت أن تصورات معلمي المرحلة الأساسية نحو إدماج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا كانت بدرجة متوسطة. فيما تختلف مع دراسة (شهاب، 2020) التي أظهرت أن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لفاعلية توظيف التعلم المدمج ومجالاته (المعلم، الطالب، البيئة التعليمية) جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي تفصيل نتائج فقرات الاستبانة:

أ- مجال البيئة التعليمية:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة على فقرات مجال البيئة

#### التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة.	3.318	0.962	% 66.35	1	متوسطة
2	يجد الطالب كل ما يتعلق بدراسته على صفحة معلم المادة.	3.202	0.829	% 64.03	3	متوسطة
3	نتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين.	2.991	0.886	% 59.83	7	متوسطة
4	تيسر البيئة الافتراضية التواصل والتفاعل مع الطلبة.	3.129	0.876	% 62.58	6	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
5	يتم الحرص على استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة التشغيل.	3.240	0.925	64.81 %	2	متوسطة
6	يتم توفير مواقع تعليمية تساعد المعلمين على القيام بمهامهم على أكمل وجه.	3.142	0.952	62.83 %	4	متوسطة
7	يتم توفير الأمن للشبكات والتطبيقات المستخدمة في التعليم الإلكتروني.	3.133	0.935	62.66 %	5	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية لمجال البيئة التعليمية</b>	<b>3.165</b>	<b>0.673</b>	<b>63.30 %</b>	<b>4</b>	<b>متوسطة</b>

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال البيئة التعليمية جاءت ضمن الفترة (2.6 - 3.4)، وهي الفترة التي تكون درجة الموافقة عليها متوسطة، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن جاءت بدرجة متوسطة حول توافر المعايير المقترحة في مجال البيئة التعليمية. حيث تراوحت المتوسطات ما بين (2.991 - 3.318) وجميعها في المستوى المتوسط، وبشكل عام جاء متوسط إجمالي مجال البيئة التعليمية (3.165) بوزن نسبي (63.30%).

وجاءت الفقرة رقم (1) ونصها "تيسر البيئة الافتراضية توصيل المحتوى التعليمي للطلبة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.318) ووزن نسبي (66.35%). بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "تتيح البيئة الافتراضية تقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين" في الترتيب السابع والأخير بمتوسط حسابي (2.991) ووزن نسبي (59.83%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البيئة التعليمية الإلكترونية في مدارس إقليم الجنوب في مدارس الأردن قد تعاني من بعض العوامل التي تحد من توافر المعايير المقترحة في مجال البيئة التعليمية مثل عامل التواصل والارشاد حيث لا تتاح الفرصة للطلبة للتفاعل وجها لوجه مع المعلم وهو لا يعلم كيفية التعامل مع البرمجيات والادوات وعامل دافعية الطالب في التعلم عن بعد بسبب تشتت انتباهه بشكل سريع نحو أي شيء آخر وعامل التكلفة المادية لدى الطلبة فقد يتوافر جهاز الحاسوب ولكن بسبب الظروف المادية قد لا تتوافر القدرة على الاشتراكات الشهرية بالإنترنت وانهم لا يتحملون مسؤولية التعلم لعدم وجود من يراقبهم أحيانا من داخل المنازل وغياب الوعي الدراسي مما يؤدي إلى الحد من تطبيق المعايير المقترحة من قبل المعلم بشكل عالي ومتقدم، كما أن هناك تقارير أشارت أن التنظيم داخل البيئة الصفية من حيث الأجهزة والادوات غير متوفر لدى العديد من المدارس وقلة تدريب وتأهيل المعلمين على استخدام هذه الأنظمة وعدم الوعي بأهمية الثقافة المعلوماتية لدى البعض منهم، وعدم معرفتهم باللغة الانجليزية بشكل جيد لأن مثل هذه الأنظمة تحتاج إلى معرفة وافية باللغة الانجليزية وخصوصا عند التعامل مع المواقع الإلكترونية على شبكة الانترنت، ولذا هناك اتفاق عام على أن البيئة الافتراضية تيسر توصيل المحتوى التعليمي للطلبة وجاءت هذه الفقرة في ترتيبها الأول، لكن لا يستطيع المعلمين ذوي القدرات المحدودة أو المتوسطة بتقويم المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة الموهوبين من خلالها لأنهم غير مؤهلين للتقويم الإلكتروني بشكل كامل.

ب- مجال المحتوى التعليمي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة على فقرات مجال المحتوى

#### التعليمي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتم مراعاة الفروق الفردية عند تصميم المحتوى التعليمي	3.185	0.883	63.69 %	6	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
2	يمكن للمتعلم الإبحار بسهولة عبر مكونات المحتوى الإلكتروني.	3.232	0.865	64.64 %	4	متوسطة
3	يمكن للمعلم اختيار العرض الأنسب لتقديم المحتوى التعليمي	3.330	0.932	66.61 %	2	متوسطة
4	يحدد المعلم المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين.	3.369	0.841	67.38 %	1	متوسطة
5	يمكن الاستفادة من المحتوى الإلكتروني في حال لم يكن المتعلم متصلاً بالإنترنت من خلال نسخ ورقية.	3.069	0.958	61.37 %	9	متوسطة
6	يُسمح بتسجيل اللقاءات الإلكترونية ليعود إليها الطالب في وقت آخر.	3.172	0.854	63.43 %	7	متوسطة
7	يتم الحرص على وضوح الصوت ونقاؤه.	3.313	0.881	66.27 %	3	متوسطة
8	تستخدم الوسائط المتعددة في تنبيه المتعلم وتشجيعه.	3.219	0.876	64.38 %	5	متوسطة
9	تخلو مقاطع الصوت والمؤثرات الصوتية من أخطاء الإنتاج الفنية.	3.120	0.858	62.40 %	8	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية لمجال المحتوى التعليمي</b>	<b>3.223</b>	<b>0.554</b>	<b>64.46 %</b>	<b>2</b>	<b>متوسطة</b>

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المحتوى التعليمي جاءت ضمن الفترة [2.6 – 3.4]، وهي الفترة التي تكون درجة الموافقة عليها متوسطة، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن جاءت بدرجة متوسطة حول توافر المعايير المقترحة في مجال المحتوى التعليمي. حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.069 – 3.369) وجميعها في المستوى المتوسط، وبشكل عام جاء متوسط إجمالي مجال المحتوى التعليمي (3.223) بوزن نسبي (64.46%).

وجاءت الفقرة رقم (4) ونصها "يحدد المعلم المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.369) ووزن نسبي (67.38%). بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يمكن الاستفادة من المحتوى الإلكتروني في حال لم يكن المتعلم متصلاً بالإنترنت من خلال نسخ ورقية" في الترتيب التاسع والأخير بمتوسط حسابي (3.069) ووزن نسبي (61.37%). وتعرزو الباحثة هذه النتيجة إلى بعض الخصائص الخاصة بالطالب نفسه، والفروق الفردية فيما بينهم فقد يجذب المحتوى التعليمي الإلكتروني نوع من الطلبة أكثر من غيرهم وقد يسبب الملل للبعض الآخر، فيجعله يبتعد ولا يلتزم بالدراسة عن بعد أو التفاعل مع المعلم، وقد يكون المحتوى التعليمي يركز على الأشكال والصور والرسومات أكثر من المحتوى المعرفي الذي يجب تقديمه للطالب مما يجعله لا يفهم مواضيع دروسه بشكل جيد ويؤثر ذلك فيما بعد على أدائه، لذا تبدو هذه النتيجة منطقية إذا تم الأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطالب بشكل عام .

### ج- مجال المعلم:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة على فقرات مجال المعلم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها.	3.189	0.855	63.78 %	7	متوسطة
2	يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة.	3.266	0.880	65.32 %	1	متوسطة
3	يتوفر لدى المعلم القدرة على حوسبة الدروس التي يتم اعطاؤها بشكل تقليدي.	3.236	0.938	64.72 %	4	متوسطة
4	يتوفر لدى المعلم القدرة على تصميم الاختبارات الإلكترونية.	3.240	0.892	64.81 %	3	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
5	يتوفر لدى المعلم القدرة على ضبط الطلبة خلال اللقاءات الإلكترونية.	3.206	0.896	64.12 %	6	متوسطة
6	يتوفر لدى المعلم القدرة على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة من خلال الأدوات والميزات التي توفرها أنظمة إدارة.	3.206	0.871	64.12 %	5	متوسطة
7	يتوفر لدى المعلم القدرة على إدارة الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.	3.249	0.865	64.98 %	2	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية لمجال المعلم</b>	<b>3.227</b>	<b>0.624</b>	<b>64.55 %</b>	<b>1</b>	<b>متوسطة</b>

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعلم جاءت ضمن الفترة (2.6 - 3.4)، وهي الفترة التي تكون درجة الموافقة عليها متوسطة، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن جاءت بدرجة متوسطة حول توافر المعايير المقترحة في مجال المعلم. حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.189 - 3.266) وجميعها في المستوى المتوسط، وبشكل عام جاء متوسط إجمالي مجال المعلم (3.227) بوزن نسبي (64.55%).

وجاءت الفقرة رقم (2) ونصها "يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.266) ووزن نسبي (65.32%). بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "يتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها" في الترتيب السابع والأخير بمتوسط حسابي (3.189) ووزن نسبي (63.78%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلم قد تلقى تدريبات معينة وخضع لدورات الزامية قدمتها وزارة التربية والتعليم الأردنية، مثل دورة رخصة قيادة الحاسوب الدولية الـ ICDL ودورة الـ ENTEL وتحديد علاوة مالية على الراتب وترفيعات أكاديمية معينة لمن يحصل على مثل هذه الدورات، مما يجعل المعلمين يتسابقون في اكتساب تلك الدورات وضمها إلى خبراتهم المهنية والأكاديمية، ولكن في بعض الأحيان يقف وقت الدورات والعبء الإضافي الذي تلقيه على كاهل المعلم خصوصاً أن بعض منها كان يعقد بعد انتهاء الدوام الرسمي مباشرة بدون أخذ قسط من الراحة حائلاً أمام تميزهم في استخدام التكنولوجيا بشكل صحيح والملل الذي يصيبهم وفتور الهمة بسبب التعب وغيره من الأعباء المتراكمة في أسره بسبب ضيق الوقت، لذا تبدو هذه النتيجة منطقية والدرجة المتوسطة في توافر المعايير المقترحة بالنسبة لمجال المعلم، كما تعزو الباحثة أن الفقرة رقم "يتوفر لدى المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين الطلبة" جاءت في الترتيب الأول مقارنةً بالفقرة "يتوفر لدى المعلم القدرة على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها" والذي جاء ترتيبها السابع إلى أن المعلمين قد ألفوا استخدام البريد الإلكتروني بحكم الخبرة وبحكم انتشار وسائل التواصل والضرورة التي تفرضها عليهم في إنشاء المواقع البريدية الإلكترونية على مواقع البحث المختلفة لأغراض التسجيل فيصبح من السهولة عليهم استخدامها في التواصل وتبادل الرسائل مع طلبتهم بينما تتحسر قدرة المعلم على إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها لافتقاره للتدريب الجيد على إنشاء مثل هذه المواقع وعدم إلمامه بتكنولوجيا التعليم وداهليزه التي تحتاج في بعض الأحيان إلى مبرمجين مختصين لإنشاء مثل تلك المنصات.

#### د- مجال التقويم:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة على فقرات مجال التقويم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يوفر النظام المستخدم في التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب.	3.279	0.883	65.58 %	1	متوسطة
2	يوفر النظام المستخدم في التقويم الإلكتروني إمكانية استخراج المعلومات بسهولة.	3.215	0.889	64.29 %	3	متوسطة
3	يوفر النظام المستخدم في التقويم الإلكتروني إمكانية أداء الاختبارات الإلكترونية باستخدام أجهزة مختلفة (الحاسوب - الأجهزة لوحية).	3.232	0.913	64.64 %	2	متوسطة
4	يوفر النظام المستخدم في التقويم الإلكتروني خاصية التصحيح الإلكتروني.	3.210	0.873	64.21 %	4	متوسطة
5	يوفر النظام المستخدم في التقويم الإلكتروني تعليمات محددة توضح كيفية الاستخدام.	3.193	0.877	63.86 %	7	متوسطة
6	يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى.	3.167	0.934	63.35 %	8	متوسطة
7	يتم تقييم مشاركة الطلبة الصغية والإلكترونية كل على حدة.	3.202	0.885	64.03 %	5	متوسطة
8	يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا لحل الواجبات الإلكترونية.	3.202	0.904	64.03 %	6	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية لمجال التقويم</b>	<b>3.212</b>	<b>0.554</b>	<b>64.25 %</b>	<b>6</b>	<b>متوسطة</b>

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقويم جاءت ضمن الفترة (2.6 - 3.4)، وهي الفترة التي تكون درجة الموافقة عليها متوسطة، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن جاءت بدرجة متوسطة حول توافر المعايير المقترحة في مجال التقويم. حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.167 - 3.279) وجميعها في المستوى المتوسط، وبشكل عام جاء متوسط إجمالي مجال التقويم (3.212) بوزن نسبي (64.25%). وجاءت الفقرة رقم (1) ونصها "يوفر النظام المستخدم في التقويم الإلكتروني حفظ وتخزين بيانات تقييم كل طالب" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.279) ووزن نسبي (65.58%). بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "يتم تنسيق وتنظيم مواعيد الاختبارات الإلكترونية بحيث لا يكون هناك تعارض مع الاختبارات الأخرى" في الترتيب السابع والأخير بمتوسط حسابي (3.167) ووزن نسبي (63.35%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن فكرة التقويم الإلكتروني لازالت حديثة وجديدة بالنسبة لمعلمي الأردن وبالأخص لمعلمي إقليم الجنوب الذين اعتادوا بشكل عام على أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات الكتابية والاختبارات الشفوية بالإضافة لعدم توافر أجهزة الكمبيوتر بشكل كامل لجميع المدارس ومشكلات فنية تتعلق بالأجهزة نفسها في حال توافرها مثل قدمها أو حداثتها ومدى قدرتها على تخزين البرامج التقييمية الإلكترونية، بالإضافة إلى عدم إمكانية توافر شبكة الانترنت بصورة دائمة في بعض المدارس أو انقطاع هذه الخدمة في أثناء إجراء الاختبارات الإلكترونية أو تصحيحها أو عدم وجود شبكة الانترنت في بعض المدارس في إقليم الجنوب.

الإجابة عن السؤال الثاني: ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى للمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟"

وقد تم الإجابة عن السؤال من خلال اختبار صحة الفرضيات ذات العلاقة بالسؤال، وهي على النحو الآتي:

**(1) اختبار الفروق تبعًا لمتغير الجنس:**

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الجنس. ولكون متغير الجنس من المتغيرات التصنيفية وله مستويان مستقلان (ذكر، أنثى)، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يلي نتائج المقارنة:

**الجدول (11): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الجنس**

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig
البيئة التعليمية	ذكر	22.119	4.336	231	0.072	0.943
	أنثى	22.169	4.864			
المحتوى التعليمي	ذكر	29.567	4.771	231	1.086	0.279
	أنثى	28.783	5.071			
المعلم	ذكر	23.060	4.089	231	0.038	0.300
	أنثى	22.404	4.473			
التقويم	ذكر	24.642	3.629	231	2.596	0.010
	أنثى	26.127	4.656			
إجمالي الاستبانة	ذكر	99.388	11.067	231	0.051	0.959
	أنثى	99.482	13.178			

يتضح من الجدول (11):

بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة: بلغت القيمة الاحتمالية (0.959) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن تبعاً لمتغير الجنس، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلاً من المعلمين الذكور والاناث قد يتشابهون في الظروف التدريبية التي تلقوها بشكل عام فيما يخص التعليم المدمج، بالإضافة إلى تشابه المعوقات والتحديات التي يواجهونها بشكل عام في مدارسهم عند التطبيق الفعلي للتعليم المدمج ولم يظهر هناك اختلاف في تقديراتهم لكل المجالات إلا فيما يخص مجال التقويم ولصالح الاناث وقد يعزى ذلك لحاجة المعلمات الاناث لنظام تقويم إلكتروني يختصر الوقت لديهن ولأنهن يظهرن جدية أكثر في الالتزام بمواضيع التكنولوجيا فيما يخص جانب التعليم وبالعموم فهن أكثر التزاماً بالأنظمة والتعليمات المفروضة عليهن من قبل إدارة مدارسهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الفواعرة، 2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تُعزى إلى متغير الجنس، ودراسة (عبد الفتاح، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس.

بالنسبة لمجالات الاستبانة: بلغت القيمة الاحتمالية (0.943، 0.279، 0.300، 0.010) لمجالات الاستبانة على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ما عدا المجال الرابع (التقويم) فقد جاءت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في

الأردن تبعاً لمتغير الجنس في المجالات (البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي، المعلم)، ووجود فرق في مجال (التقويم) ولصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجدية التي تبديها الإناث في تعلم كل جديد والتزام مدارس الاناث بالتعليمات والارشادات المقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم بشكل أكبر وأوضح من مدارس الذكور نتيجة للطابع العام للمجتمع الأردني والذي يعتبر بأن التعليم والتقدم للأثني سلاحاً لتواجه من خلاله تحديات الحياة، فتحرص الإناث على تعلم ومتابعة كل ما هو جديد في مجال التعليم والساحة التربوية وبالأخص مجال التقويم لأن الإناث تحتاج أكثر لاختصار الوقت في التصحيح وخصوصاً عندما تكون أعداد الطلبة كبيرة وبسبب المسؤوليات الاجتماعية المترتبة عليهن في الأسرة، مما يدفعهن إلى البحث عن وسائل جديدة وحديثة في التقويم وكثرة المشتتات المحيطة بالمعلمين الذكور، بينما تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس فيما يخص المجالات (البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي، المعلم) بسبب وجود تشابه في النظام التعليمي وهيئته في مدارس الذكور والاناث في إقليم الجنوب على حد سواء فيما يتعلق بالمجالات الثلاثة (البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي، المعلم) حيث تتشابه البيئات الصفية والمناهج التعليمية وظروف المعلمين والمعلمات في تلك المدارس، وان التأهيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية متشابه للإناث والذكور.

## 2) اختبار الفروق تبعاً لمتغير الدرجة العلمية:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الدرجة العلمية. ولكون متغير الدرجة العلمية من المتغيرات التصنيفية وله مستويان مستقلان (بكالوريوس، دراسات عليا)، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يلي نتائج المقارنة:

الجدول (12): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج

### التعليم المدمج تُعزى لمتغير الدرجة العلمية

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig
البيئة التعليمية	بكالوريوس	21.984	4.510	231	0.950	0.345
	دراسات عليا	22.765	5.365			
المحتوى التعليمي	بكالوريوس	28.863	4.800	231	0.771	0.444
	دراسات عليا	29.529	5.633			
المعلم	بكالوريوس	22.522	4.456	231	0.463	0.644
	دراسات عليا	22.843	4.071			
التقويم	بكالوريوس	25.500	4.277	231	1.301	0.194
	دراسات عليا	26.412	4.912			
إجمالي الاستبانة	بكالوريوس	98.868	11.861	231	1.347	0.179
	دراسات عليا	101.549	14.826			

يتضح من الجدول (12):

بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة: بلغت القيمة الاحتمالية (0.179) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.



بالنسبة لمجالات الاستبانة: بلغت القيمة الاحتمالية (0.345، 0.444، 0.644، 0.194) لمجالات الاستبانة على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن تبعاً لمتغير الدرجة العلمية في جميع المجالات (البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي، المعلم، التقويم).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نسبة المستجيبين ممن يحملون درجة الدراسات العليا هي (21.9%) وهم أقل بكثير ممن يحملون درجة البكالوريوس الذين يشكلون ما نسبته (78.1%) من أفراد عينة الدراسة، وبالتالي ترى الباحثة أن نسبة المستجيبين من حملة الدراسات العليا لا تُشكل فرقاً ملموساً في نتائج الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الفواعة، 2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تعزى إلى متغير الدرجة العلمية، ودراسة (عبد الفتاح، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، ودراسة (شهاب، 2020) التي عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم حول فاعلية توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

### 3) اختبار الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (13) يوضح هذه النتائج:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
4.808	24.581	31	أقل من 5 سنوات	البيئة التعليمية
4.404	22.700	40	من 5 - أقل من 10 سنوات	
4.542	21.680	50	من 10 - أقل من 15 سنوات	
4.679	21.500	112	15 سنة فأكثر	
4.295	31.129	31	أقل من 5 سنوات	المحتوى التعليمي
4.707	29.450	40	من 5 - أقل من 10 سنوات	
5.434	28.840	50	من 10 - أقل من 15 سنوات	
4.942	28.339	112	15 سنة فأكثر	
4.117	23.290	31	أقل من 5 سنوات	المعلم
4.024	23.375	40	من 5 - أقل من 10 سنوات	
4.787	22.680	50	من 10 - أقل من 15 سنوات	
4.344	22.080	112	15 سنة فأكثر	
4.438	26.677	31	أقل من 5 سنوات	التقويم
3.572	25.100	40	من 5 - أقل من 10 سنوات	
4.394	24.960	50	من 10 - أقل من 15 سنوات	
4.686	25.973	112	15 سنة فأكثر	
10.088	105.677	31	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
9.456	100.625	40	من 5 - أقل من 10 سنوات	



14.699	98.160	50	من 10 - أقل من 15 سنوات
12.735	97.893	112	15 سنة فأكثر

يُظهر الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، ومجالاتها الفرعية. وللكشف عن إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم الباحث الإحصاء الاستدلالي، ولكون متغير سنوات الخبرة من المتغيرات التصنيفية وله أربع مستويات مستقلة، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي نتائج المقارنة بين المتوسطات:

الجدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج

#### التعليم المدمج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig
البيئة التعليمية	بين المجموعات	253.609	3	84.536	3.958	0.009
	داخل المجموعات	4890.828	229	21.357		
	المجموع	5144.438	232			
المحتوى التعليمي	بين المجموعات	198.772	3	66.257	2.721	0.045
	داخل المجموعات	5575.211	229	24.346		
	المجموع	5773.983	232			
المعلم	بين المجموعات	69.347	3	23.116	1.215	0.305
	داخل المجموعات	4356.919	229	19.026		
	المجموع	4426.266	232			
التقويم	بين المجموعات	79.756	3	26.585	1.362	0.255
	داخل المجموعات	4471.214	229	19.525		
	المجموع	4550.970	232			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	1612.193	3	537.398	3.503	0.016
	داخل المجموعات	35127.583	229	153.396		
	المجموع	36739.777	232			

يتضح من الجدول (14):

بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة: بلغت القيمة الاحتمالية (0.016) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≤ α) في مستوى توافر المعايير المقترحة في برنامج التعليم المدمج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متغير سنوات الخبرة يعد عاملاً هاماً في مجال التعلم المدمج، من حيث إدراك خصائص الطلبة واحتياجاتهم والفروق الفردية بينهم والتمكن من المنهاج الدراسي والوقوف على حيثياته، شرط توافر الرغبة الكاملة والدافعية العالية لدى من يمتلكون سنوات خبرة طويلة في التغيير من أساليب تدريسيهم وتوجهاتهم نحو التطلع للتكنولوجيا كأسلوب تعليمي مريح، والابتعاد عن النمطية والروتين في التعليم، إلا أنهم في أغلب الأحيان يفضلون النمط التقليدي الذي اعتادوا عليه، كما أن متغير سنوات الخبرة لمن يمتلكون خبرة حديثة أقل من 5 سنوات يعد عاملاً هاماً لإثارة دافعيتهم نحو كل ما هو جديد في الساحة التربوية بحكم نشاطهم وتعطشهم الكبير لتعلم أساليب حديثة في التدريس أكثر من غيرهم ممن يمتلكون سنوات خبرة طويلة.

بالنسبة لمجالات الاستبانة: بلغت القيمة الاحتمالية (0.009، 0.045) للمجالين الأول والثاني (البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي) على الترتيب، وهي قيم أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في هذين المجالين. بينما جاءت القيمة الاحتمالية (0.305، 0.255) للمجالين الثالث والرابع (المعلم، التقويم) على الترتيب، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بإقليم الجنوب في الأردن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في هذين المجالين.

ولتحديد اتجاه الفروق في المجالين الأول والثاني (البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي) والدرجة الكلية للاستبانة، استخدم الباحث اختبار شيفيه (Scheffe)، والجدول يوضح هذه النتائج.

الجدول (15): القيمة الاحتمالية (Sig.) تبعاً لاختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات تبعاً لمتغير

سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 - أقل من 10 سنوات	من 10 - أقل من 15 سنوات	15 سنة فأكثر
البيئة التعليمية	أقل من 5 سنوات	--	--	--	--
	من 5 - أقل من 10 سنوات	0.410	--	--	--
	من 10 - أقل من 15 سنوات	0.059	0.781	--	--
المحتوى التعليمي	15 سنة فأكثر	0.014	0.576	0.997	--
	أقل من 5 سنوات	--	--	--	--
	من 5 - أقل من 10 سنوات	0.569	--	--	--
الدرجة الكلية للاستبانة	من 10 - أقل من 15 سنوات	0.252	0.952	--	--
	15 سنة فأكثر	0.054	0.684	0.949	--
	أقل من 5 سنوات	--	--	--	--
الدرجة الكلية للاستبانة	من 5 - أقل من 10 سنوات	0.408	--	--	--
	من 10 - أقل من 15 سنوات	0.073	0.830	--	--
	15 سنة فأكثر	0.024	0.698	0.999	--

يتضح من الجدول (15):

- بالنسبة لمجال البيئة التعليمية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في الفئتين (أقل من 5 سنوات، 15 سنة فأكثر) ولصالح متوسط الفئة (أقل من 5 سنوات)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الأخرى.
- بالنسبة لمجال المحتوى التعليمي: لم يُظهر اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة بين أي فئتين من فئات متغير سنوات الخبرة، وهذا يعني أن الفروق بين المتوسطات ليست جوهرية عند مستوى دلالة (0.05).
- بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في الفئتين (أقل من 5 سنوات، 15 سنة فأكثر) ولصالح متوسط الفئة (أقل من 5 سنوات)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الأخرى.

ترى الباحثة أنه بالرغم من أن نسبة من يمتلكون خبرة (15 سنة فأكثر) أعلى ممن يمتلكون خبرة (أقل من 5 سنوات) وهذا يتعارض مع المنطق، إلا أن من يمتلكون سنوات خبرة أقل من 5 سنوات، قد يكونوا على اطلاع واسع وكبير بما يخص التغيرات التكنولوجية والتعلم والتعليم الإلكتروني والمدمج، كما أن هذه الفئة قد تكون أكثر نشاطاً وحيوية وإقبال من فئة 15 سنة فأكثر الذين عهدوا واعتادوا على أساليب التدريس والتعليم التقليدية، كما أن هذه الفئة قد تظهر مقاومة للتغيير أكبر من الفئة ذات سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات وخصوصاً فيما يتعلق بالتعليم المدمج بسبب الاعتياد على الروتين الدائم للتدريس التقليدي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الفواعرة، 2022) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح (5 سنوات فأكثر، ودراسة (شهاب، 2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم حول فاعلية توظيف التعلم المدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

### توصيات الدراسة:

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

1. ضرورة وجود نتائج تعلم محددة يقوم عليها برنامج التعليم المدمج وفقاً لخطة زمنية تمتد على مدار الفصل الدراسي.
2. العمل الجاد من أجل تطوير دور المعلم والطالب بما يتوافق مع متطلبات هذا النوع من التعلم.
3. العمل على الموازنة بين المناهج الدراسية ومتطلبات بيئة التعليم الإلكتروني.

### قائمة المراجع

- الحري، رافدة. (2012). *التقويم التربوي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خلفاوي، مسعودة، ورقاقبة، عائشة. (2022). التعليم المدمج في جامعة الجلفة في ظل جائحة كورونا: مشكلات وحلول: قسم اللغة العربية أنموذجاً. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، 4(2)، 55-79.
- الدخيل، رولا. (2021). درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبه إربد. *مجلة كلية التربية*، 37(11)، 347-367.
- الرحيل، أحمد. (2021). تحديات تطبيق التعليم المدمج في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش وعلاقته بتحصيل الطلبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3(4)، 146 - 158.
- سماوي، رانيا. (2021). واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة البلقاء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(35)، 145-159.
- شهاب، عبدالله. (2020). تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم. *مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 35(5)، 247-276.

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

- عبدالفتاح، ابتسام. (2021). درجة توظيف معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتعليم المدمج في الأردن في ظل جائحة كورونا. *المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3(4)، 17-27.
- عزيز، عامر. (2022). التحديات التي تواجه التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات التلامذة من ذوي الإعاقة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (74)، 601 - 634.
- الفواعة، ولاء. (2022). تصورات معلمي المرحلة الأساسية نحو إدماج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا في مدارس لواء قصبة المفرق الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(3)، 611-638.
- المخرم، عبدالكريم. (2021). فاعلية توظيف التعليم المدمج في استيعاب التحديات التربوية. *مجلة أنوار المعرفة*، (10)، 265-277.

## References

- Abdel-Fattah, I. (2021). The degree of employment of science teachers for the basic stage of blended education in Jordan in light of the Corona pandemic. *The Jordanian International Journal of Aryam for Humanities and Social Sciences*, 3(4), 17-27.
- A-D-kheel, R. (2021). The degree of using blended learning from the point of view of the primary stage teachers in the Directorate of Education in the Kasbah of Irbid District. *Journal of the College of Education*, 37(11), 347-367.
- Al-Fawara, W. (2022). Perceptions of primary school teachers towards integrating e-learning into the educational process during the Corona pandemic in the schools of the Kasbah Mafraq District, Jordan. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 30 (3), 611-638.
- Al-Hariri, R. (2012). *Educational calendar*. Curriculum House for Publishing and Distribution.
- Al-Makram, A. (2021). The effectiveness of employing blended education in absorbing educational challenges. *Anwar al-Marefa Journal*, (10), 265-277.
- Al-Semawy, R. (2021). The reality of the use of blended learning in teaching English in the basic stage from the point of view of teachers in the schools of Al-Balqa Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5 (35), 145-159.
- Aziz, A. (2022). Challenges facing blended education from the point of view of teachers of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Research*, (74), 601 - 634.
- Ball S. (2011). *Evaluating Educational Programs. ETS R&D Scientific and Policy Contributions Series*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111177.pdf>
- Beaver, J. K., Hallar, B., & Westmaas, L. (2014). Blended Learning: Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation. *PERC Research Brief*.
- Fleischman, H. & Williams, L.(1996). *Introduction to Program Evaluation*. On: <http://teacherpathfinder.org/School/Assess/assess.html>

- Grotelueschen, A. & Gooler, D. (1971). *A Role of Evaluation in Planning Educational Programs*.  
On: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED052221.pdf>
- Kaur, M. (2013). Blended Learning - Its Challenges and Future. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 612-617.
- Khalfawi, M. and Raqqabah, A. (2022). Integrated education at the University of Djelfa under the Corona pandemic: problems and solutions: the Arabic language department as a model. *The Scientific Journal of Technology and Disability Sciences*, 4(2), 55-79.
- Lalima , Kiran Lata Dangwal (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129 - 136.
- Morrison, J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. *British Medical Journal*, 326, 385-387
- Rahil, A. (2021). Challenges of applying blended education in the Faculty of Educational Sciences at Jerash University and its relationship to student achievement from the viewpoint of faculty members. *The Jordanian International Journal of Aryam for Humanities and Social Sciences*, 3(4), 146-158.
- Shehab, A. (2020). Science teachers' perceptions of the effectiveness of employing blended learning in Jordanian private schools in light of the variables of academic qualification and experience from their point of view. *Mutah for Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series*, 35(5), 247-276.
- UNICEF. (2021). *Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities*. United Nations Children's Fund.