

Received on (11-09-2023) Accepted on (14-09-2024)

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.33.1/2025/1>

The Reality Of Applying Blended Education In Secondary Schools In the Southern Governorates Of Palestine From the Teachers' Point Of View.

Asmhan Sadeq Al Bashiti ^{*1}, Suliman Hussain Al Muzayin ^{*2}

Department of Fundamentals of Education- College of Education- Islamic University– Gaza^{*1,2}

*Corresponding Author: asmsadeq2013@gmail.com , slemanhm@iugaza.edu.ps

Abstract:

The current study aimed to investigate the reality of integrated education in secondary schools in the southern governorates of Palestine from the point of view of teachers. The study followed the descriptive analytical approach. The questionnaire was used as a tool for collecting data. It was applied after ensuring the validity and reliability of the tool. The sample consisted of (358) male and female secondary school teachers. It was chosen using a stratified random sampling method, and after analyzing the data, the study concluded that the relative weight of the estimate of the sample members' responses to the reality of implementing integrated education in secondary schools in the southern governorates of Palestine reached (59.58%), that is, to a moderate degree, and that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the sample's assessment of the reality of implementing integrated education in secondary schools in the southern governorates of Palestine due to the variables (gender, education directorate), as well as the absence of statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of secondary school teachers' estimates of the reality of implementing Integrated education in the southern governorates of Palestine is attributed to the variable (number of years of service), except for the axis of "the role of the teacher in implementing integrated education," where statistically significant differences appeared in favor of teachers with years of service (less than 10 years), and in light of the results, the study presented a set of recommendations. The most prominent of which is the necessity of providing a technical and organizational educational system that leads to improving the quality of education in the southern governorates of Palestine.

Keywords: Blended Education, secondary school teachers, Palestine.

واقع تطبيق التعليم المدمج في المدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر المعلمين

اسمهان صادق البشيتي¹، أ.د. سليمان حسين المزين²

وزارة التربية والتعليم¹، قسم أصول التربية - كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة- فلسطين²

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية تقصي واقع التعليم المدمج في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وطُبقت بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، والعينة قوامها (358) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، حيث تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن الوزن النسبي لتقدير استجابات أفراد العينة لواقع تطبيق التعليم المدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية بلغ (59.58%) أي بدرجة متوسطة، وعدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير العينة لواقع تطبيق التعليم المدمج في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغيري (الجنس، مديرية التعليم)، وكذلك عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لواقع تطبيق التعليم المدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى للمتغير (عدد سنوات الخدمة) ما عدا محور "دور المعلم في تطبيق التعليم المدمج"، حيث ظهرت اختلافات دالة إحصائية لصالح المعلمين الذين عدد سنوات الخدمة لديهم (أقل من 10 سنوات)، وفي ضوء النتائج قُدمت الدراسة مجموعة توصيات من أبرزها ضرورة توفير منظومة تعليمية تقنية وتنظيمية تفضي إلى تحسين جودة التعليم بمحافظات فلسطين الجنوبية.

كلمات مفتاحية: التعليم المدمج، معلمي المدارس الثانوية، فلسطين.

مقدمة:

شهد عصرنا الراهن تقدماً هائلاً في التكنولوجيا، فقد اتسعت دائرتها حتى سيطرت على كافة الجوانب من حولنا، وأحدثت تغييراً كاملاً في حياة الإنسان اليومية، وانعكس ذلك على الأنظمة والمؤسسات المجتمعية لا سيما المنظومة التعليمية التي جعلت من استثمار التكنولوجيا الرقمية بتقنياتها المتعددة في بيئات التعلم ضرورة ملحة لاستيعاب هذه الوتيرة المتسارعة للتغيرات التكنولوجية.

وقد ازدادت أهمية توظيف التكنولوجيا في المجالات التربوية مع ازدياد الوعي بأهمية التقنية في المجتمعات، واستجابة لهذا التطور في مجالات المعرفة والتقنية تحول النموذج التعليمي من الأسلوب التقليدي المتعارف عليه والذي يركز على إنتاج المعارف والمعلومات والمُعلم فيه هو أساس عملية التعلم إلى أساليب حديثة أكثر تطوراً، كالتعليم الإلكتروني (العجمي والعرفج، 2018 : 47). ويُعد التعليم الإلكتروني من أساليب القرن الحادي والعشرين الحديثة التي تساهم في تعزيز فاعلية المُتعلّم، وتمكّنه من تحمل مسؤولياته بشكل أكبر، بحيث يصبح أكثر قدرة على الاكتشاف والتحليل والتركيب واكتساب مهارات تعلم عالية المستوى (مصباح، 2022 : 1769).

وعلى الرغم من المزايا المتعددة للتعليم الإلكتروني فقد أفادت دراسة محمد (2021) أن التعليم الإلكتروني يعاني من بعض جوانب القصور من أهمها افتقاره إلى عنصر التفاعل الإنساني بين المُعلم والمُتعلّم وجهاً لوجه، وما يترتب على ذلك من افتقار المُتعلّم لبعض المهارات. وأشارت دراسة العريني (2016) أنه تعليم لا يساعد الفرد على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء إلى جانب أنه تعليم ممل نوعاً ما، ويحتاج إلى طالب مجتهد لديه رغبة في التعلم. وبينت دراسة علي (2021) أي أنه لا يمكن الاستغناء عن دور المدرسة في تقديم الأنشطة والبرامج الدراسية؛ فالمدرسة هي حاضنة التعلم الأولى من نوعها، ويتميز التعليم المدرسي بتسهيل عملية التعلم، وإتاحة فرص التفاعل الوجداني بين المُعلم وطلّبه. كما توصلت دراسة أبو الريش (2013) ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مزايا كل من التعليم الوجداني التقليدي والتعليم الإلكتروني بشقيه والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يُسمى بالتعليم المُدمج والذي يعني دمج كل من أشكال التعليم التقليدي المختلفة وأدوات التعليم الإلكتروني ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي.

وقد أكدت دراسة خليفة والصريرة (2013) أنه لا يمكن التخلي عن النظام التعليمي التقليدي القائم وظهور مفهوم التعليم المُدمج كتطورٍ طبيعي ومنطقي للتعليم الإلكتروني، أي أنّ مفهوم التعليم المُدمج استُخدِم كرد فعل ضد الإفراط غير الملائم أحياناً في استعمال التكنولوجيا، ويُعدّ الدّمج شكلاً من أشكال الفنون للجمع بين المصادر والأنشطة المختلفة في نطاق بيئات التعلم التي تمكن المُتعلّم من التفاعل وبناء الأفكار، وتشير سانتوس (Santos, 2019) إلى أن التعليم المُدمج هو أسلوب تعليمي يمزج بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي، ويوفر جوانب إيجابية لكل طريقة ويزيد من كفاءة التعلم الشامل، ويتمتع بمميزات إضافية حيث توفر البيئة عبر الإنترنت للطلّبة الاستقلالية والمرونة، بالإضافة إلى السماح لهم بالتعلم بأنفسهم واكتشاف قدراتهم، من ناحية أخرى؛ تسمح البيئة المباشرة وجهاً لوجه بالتواصل في الوقت الفعلي وتبادل الخبرات الشخصية.

وتوصلت دراسة حامد وعامر (2019) إلى أن تطوير الأساليب التعليمية يُعد خياراً استراتيجياً، تفرضه طبيعة مُتطلبات المواقف التعليمية التي ترمي إلى تحقيق الأهداف وربطها بنواتج التعلم، كما أشارت إلى ضرورة الدّمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني لتجنب سلبيات كل منهما والاستفادة من مميزاتها لتحقيق تعلّم أكثر فاعلية، وإعداد الكوادر لتطبيقات التعليم المُدمج وتأهيلها في البرامج التعليمية، وتجهيز البيئة التعليمية وتهيئتها؛ لتحقيق أقصى فائدة تعليمية واجتماعية واقتصادية.

ويرى الباحثان أن التّعليم المُدمج هو الخيار الأهم الذي يمكن للمنظمات التّعليمية أن تتبناه في سبيل تطوير التّعليم الحديث والذي يهدف بشكل أساسي إلى التّغلب على محددات الزمان والمكان والمرونة في التطبيق من خلال مقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة وإتاحة فرص أكبر للوصول إلى مصادر المعرفة والارتقاء بالممارسات التدريسية وإثراء الخبرات التعليمية وتعزيز فاعلية المواقف التّعليمية وفرص التفاعل الاجتماعي بما يضمن إحداث نقلة نوعية في المخرجات التّعليمية للطلبة وتحسين جودة التّعليم.

مشكلة الدراسة:

في ظل التوجهات الحديثة للنهوض بالمنظومة التّربوية والاستفادة من التقنيات الحديثة في البيئة التّعليمية بغرض إتاحة أنواع جديدة من التّعليم، وانطلاقاً من أهمية التّعليم المُدمج كنموذج يشهد نمواً متزايداً، وبرغم الجهود المبذولة في تطوير التّعليم ومحاولة استثمار أنماط التّعليم المختلفة في سبيل الارتقاء بالمخرجات التّعليمية بما يحقق جودة التّعليم المدرسي، ومن واقع عمل أحد الباحثين كمديرة مدرسة ثانوية لمست تراجعت في إقبال ودافعية المتعلمين للتّعليم التقليدي من جانب، وضعف التعامل والاستعانة بالأجهزة الإلكترونية من جانب آخر، وقلة توافر المتطلبات اللازمة لتوظيف التعليم المدمج وإشراكه في العملية التعليمية، وفي ظل الواقع الفلسطيني الذي يبرز تحت الاحتلال وتحسباً لأي طارئ سواء في الحالات الوبائية وتغيب الطلبة المرضى عن المدرسة أم الأزمات التي نعيشها فالمجتمع الفلسطيني أحوج ما يكون للتعامل مع بدائل للتّعليم الجاهي، أي أن هناك حاجة ملحة لاستخدام وتوظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة لاستكشاف واقع تطبيق التّعليم المُدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- 1- ما درجة تقدير واقع تطبيق التّعليم المُدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر المعلمين؟
- 2- هل توجد اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع تطبيق التّعليم المُدمج في المدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية لفلسطين تُعزى لمتغيرات: (الجنس/ عدد سنوات الخدمة / مديرية التعليم)؟

فرضيات الدراسة: اعتمدت الدراسة على الفرضيات التالية:

- 1- عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية لواقع تطبيق التّعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).
- 2- عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية لواقع تطبيق التّعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات / 5 إلى أقل من 10 سنوات / 10 سنوات فأكثر).
- 3- عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية لواقع تطبيق التّعليم المُدمج بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تُعزى لمتغير مديرية التعليم (شمال غزة/ غرب غزة/ شرق غزة/ الوسطى/ خانينوس/ شرق خانينوس/ رفح).

أهداف الدراسة:

- 1- تحديد درجة تقدير معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين لواقع تطبيق التّعليم المُدمج.

2- الكشف عن الدلالة الإحصائية للاختلافات في متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية لواقع تطبيق التعليم المُدمج في مدارس محافظات فلسطين الجنوبية عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً للمتغيرات (الجنس/ عدد سنوات الخدمة/ مديرية التعليم).

أهمية الدراسة: يُؤمل من الدراسة أن تحقق:

- الاسهام في زيادة الوعي لدى صانعي القرار التربوي بأهمية التحول نحو نظام التعليم المُدمج من أجل الارتقاء بالتعليم.
- تُعتبر الدراسة من باكورة دراسات الإدارة التربوية التي تناولت واقع تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد الطلبة المعلمين في كليات التربية.

حدود الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

- **حد الموضوع:** اقتصرت الدراسة الحالية التعرّف إلى واقع تطبيق التعليم المُدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية في مجالات (الإدارة المدرسية، والبيئة المدرسية، والمُحتوى التعليمي، والمُعلم، والمتعلّم) من وجهة نظر المعلمين.
- **الحد المؤسسي:** المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات فلسطين الجنوبية.
- **الحد البشري:** مُجتمع الدراسة يتكون من المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات فلسطين الجنوبية من كلا الجنسين.
- **الحد الزماني:** تمّ إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: استخدمت الدراسة المصطلحات الآتية:

- **التعليم المُدمج:** "أسلوب تعليمي يهدف إلى مساعدة المُتعلّم على تحقيق مخرجات تعليمية نوعية؛ من خلال الدمج بين بيئتي التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في القاعات الدراسية وخارجها" (هاشم، 2017 : 90).

- **ويُعرف الباحثان التعليم المُدمج إجرائياً:** أنه نمطٌ تعليمي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني القائم على توظيف الأدوات الرقمية من أجل توفير بيئة تعليمية ثرية هادفة، تتخطى حدود الزمان والمكان، وتلبي احتياجات المتعلمين وترتقي بمخرجات العملية التعليمية، وتقاس بدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة الخاصة التي أعدها الباحثان.

- **المدارس الثانوية:** "مدارس التعليم الأكاديمي الذي يتضمن الصفين (11) - (12) والذي يقع ضمن قطاع التعليم العام، ويتراوح عمر الطلبة في هذه المرحلة (17) - (18) سنة" (وزارة التربية والتعليم، 2008: 24).

- **محافظات فلسطين الجنوبية:** "جزء من السهل الساحلي مساحته (365) كيلو متر مربع، وتم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات مع قيام السلطة الفلسطينية: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خانينوس، محافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية، 2009: 4).

الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على أدبيات موضوع التعليم المدمج تم اختيار الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم عرضها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم حيث **هدفت دراسة (السميري، 2022)** إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في تفعيل التعليم المُدمج وسبل تطويره، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتألّف مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، وتألّف العينة من (356) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات قامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل التعليم المُدمج في مدارس المرحلة الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (69.8%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم المُدمج في مدارس المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير (نوع المدرسة). ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم المُدمج في مدارس المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير (سنوات الخدمة) لصالح الذين سنوات خدمتهم من 10 سنوات إلى 20 سنة.

هدفت دراسة (أبو لبدة، 2022) إلى بناء تصور مقترح لتطوير متطلبات التعليم المُدمج في المدارس الأساسية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين، وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لقياس درجة توافر متطلبات التعليم المُدمج فيها من خلال تطبيق استبانة على عينة من معلميه بلغت (380) معلماً، وتم اتباع المنهج النوعي من خلال القيام بمقابلة مجموعة من الخبراء في التعليم المُدمج بهدف بناء تصور مقترح لتطوير متطلباته، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات التعليم المُدمج في المدارس الأساسية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين قد حصل على وزن نسبي (63.34%)؛ أي بدرجة متوسطة، وكان ترتيب المتطلبات حسب أوزانها النسبية جاءت المتطلبات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأولى بوزن نسبي (65.2%)، ثم جاءت المتطلبات المتعلقة بالمنهاج الدراسي بوزن نسبي (63.62%)، يليها المتطلبات المتعلقة بالطالب في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (62.68%) وبدرجة متوسطة وأخيراً جاءت المتطلبات المتعلقة بالبيئة التقنية في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (60.88%)، وجميعها بدرجة متوسطة. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر المتطلبات المتعلقة بالمنهاج الدراسي والمتطلبات المتعلقة بالطالب في المدارس الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس أو سنوات الخدمة أو الدرجة العلمية)، كما وتم بناء تصور مقترح لتطوير متطلبات التعليم المُدمج في المدارس الأساسية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين وفق آراء الخبراء.

هدفت دراسة (الحضرمي والشرجي والعجمي، 2022) إلى التعرف على فاعلية التعليم المُدمج باستخدام منصات (Google) في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات بتطبيقها على عينة قوامها (300) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن محاور التعليم المُدمج جاءت بدرجة متوسطة وجاء ترتيبها كما يلي: تحديات التعليم المُدمج بمتوسط حسابي (4.00) وهو يمثل درجة مرتفعة وبعده جاء محور التفاعل بين الطالب والتعليم المُدمج بمتوسط حسابي (3.64) وجاء محور استمرارية التعليم في المركز الثالث بمتوسط حسابي (3.10) وأخيراً جاء محور التفاعل بين المعلم والتعليم المُدمج بمتوسط حسابي (1.95) وهي تمثل درجة منخفضة جداً كما أثبتت الدراسة بشكل عام بأن درجة فاعلية التعليم المُدمج في منصات (Google Class) متوسطة.

هدفت دراسة (الشهري، 2022) إلى التعرف إلى واقع التعلم المُدمج من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في تدريس طلبة المرحلة الابتدائية بمدارس النماص، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات أعد الباحث استبانة تكونت من (21) فقرة، وتألفت عينة الدراسة من (150) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام التعليم المُدمج من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في مدارس النماص جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال (طرق التدريس) في التعليم المُدمج في الرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الثانية مجال (المهارات التقنية) للتعليم المُدمج وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة مجال (أساليب تقويم التعليم المُدمج) وبدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاستخدام التعليم المُدمج تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

هدفت دراسة الطراونة (Al-Tarawneh,2021) التعرف على الرؤية المستقبلية لتفعيل بيئات التعلم المختلطة في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء معايير الجودة والاعتماد في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بشكل أساسي، ولتحقيق هدف الدراسة الحالية قام الباحث بتصميم استبانة لمعرفة واقع تفعيل بيئة التعلم المدمج في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى تفعيل بيئة التعلم المختلطة في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.42)، حيث جاء مجال (المعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74)، وجاء مجال (الموارد البشرية والمادية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.10)، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات الفرعية في تفعيل بيئة التعلم المختلطة في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير (الجنس)، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المجالات (القيادة والحوكمة، الموارد المادية والبشرية، المعلم، المتعلم) لتفعيل بيئة التعلم المختلطة في المدارس من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغير (الخبرة).

هدفت دراسة (الغامدي والعبيلي، 2020) إلى التعرف على دور القيادة التربوية في بيئة التعلم المُدمج ومتطلبات تفعيل ذلك الدور، واستخدم فيها المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها، وطبقت الدراسة على عينة من (132) مشرفاً تربوياً ممن يعملون في مكاتب التعليم للبنين بمدينة الرياض، وكان من أهم نتائجها أن درجة موافقة أفراد عينتها على دور القيادة التربوية في بيئة التعلم المُدمج قد جاءت بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.23)، وأنهم موافقون على متطلبات تفعيل ذلك الدور وبمتوسط حسابي (3.73).

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة لوحظ أنها تشابهت في المنهج المستخدم وأداة الدراسة ولكنها اختلفت في أهدافها وبيئاتها ومتغيراتها، وعليه قام الباحثان بتوضيح أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة من حيث:

أولاً:- أوجه الاتفاق:

من حيث المنهج المتبع: اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في توظيف المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة لمناسبتها لموضوع الدراسة وأهدافها.

من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. من حيث مجتمع الدراسة: اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (السميري، 2022) ودراسة (الحضرمي والشرجي والعجمي، 2022) في اختيار معلمي المرحلة الثانوية كمجتمع للدراسة.

ثانياً:- أوجه الاختلاف: تميزت دراسة (أبو لبد، 2022) عن الدراسات السابقة بتوظيف المنهج المختلط بنوعيه الوصفي والنوعي وتوظيف الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، كما تنوعت الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة والعينة حيث تناولت دراسة الطراونة (Al-Tarawneh,2021) معلمي المدارس الحكومية، واقتصرت دراسة (الشهري، 2022) معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، وتألّف مجتمع الدراسة في دراسة (الغامدي والعبيلي، 2020) من المشرفين التربويين ودراسة (أبو لبد، 2022) جمعت بين معلمي المدارس الأساسية ومجموعة من الخبراء.

فلسفة التّعليم المُدمج:

التّعليم المُدمج هو تعليم يدمج بين أنشطة التّعلّم التعاوني الوجيه وأدوات التّعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، بغرض تحقيق الأفضل بالنسبة لمخرجات التّعلّم (عبد الحميد، 2014: 331).

ويرى الباحثان أن مفهوم التّعليم المُدمج مفهومٌ شاملٌ بحيث يحتوي على العديد من أدوات التّعليم والأنشطة التي يتم صياغتها لتكمل بعضها ضمن منظومة متكاملة، ويتم فيه توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التّعليمية دون التخلي عن واقع التّعليم التقليدي والتفاعل الوجيه في الغرف الصفية؛ وذلك للارتقاء بنوعية المُتعلّم، والحصول على أكبر عائد تعليمي يحقق أهداف العملية التّعليمية.

أهمية التّعليم المُدمج: أشار إسماعيل (2009: 98) إلى أن التّعليم المُدمج يُعد امتداداً للتّعليم التقليدي وتأكيداً له، ويستخدم مع الطلبة بهدف تدعيم أدائهم من خلال الاستفادة من المستحدثات التقنية، ومساعدتهم في إدارة المادة التّعليمية في موقفٍ تعليمي نشط من خلال المزج بين التّعليم المباشر في الغرف الصفية والتّعليم الذي يحدث عبر الإنترنت، حيث يتم تصميمه في ضوء احتياجات الطلاب بهدف زيادة دافعيتهم لتحقيق الأهداف التّعليمية. كما أكد لاليمّا ودانجويل (2017: Lalima & Dangwal) أنه يتم تطبيق التّعليم المُدمج بهدف إثراء الموقف التّعليمي، ومساعدة كل من المُعلمين والطلبة في الاستفادة من مزايا التّعليم الإلكتروني الذي يعمل على تطوير الدوافع الداخلية والانضباط الذاتي والمسؤولية الشخصية والحفاظ على الطابع الإنساني والتفاعل الاجتماعي الذي يوفره التّعليم التقليدي، وقد أكدت ابن ماضي (2018: 203) على ضرورة التّعليم المُدمج في إتاحة فرص كافية للمتعلم للعمل وفق إمكانياته وقدراته الخاصة، وتزويده بتغذية راجعة فورية ينتج عنها في الغالب زيادة في التّعلّم كماً ونوعاً، وزيادة المشاركة الإيجابية في بيئة تعليمية ثرية ومحفزة له، وتكمن أهمية التّعليم المُدمج وفق الحلو (2016: 15-16) في أنه يوفر الوقت والمكان المناسبين للتّعلّم لكل فرد، ويعمل على زيادة الدافعية للتّعلّم، ونشر الثقافة التقنية، والتواصل الإلكتروني بين المُعلم والمُتعلّم. وفي هذا الصدد أشار شواهين (2016: 4) إلى أن التّعليم المُدمج يرفع من إمكانية وصول الطلبة لمصادر المعرفة، وبمرونة أكثر، وكذلك زيادة مستوى التّعلّم النشط، وتحقيق مستوى خبرة أفضل للطلّاب، وتحسين النتائج التّعليمية.

المتطلبات الضرورية لمنظومة التّعليم المُدمج وتتلخص في:

➤ **المتطلبات التقنية:** وفق سليمان (2021: 184) تتضمن البنية التحتية اللازمة للتّعليم الإلكتروني، وضرورة وجود شبكة إنترنت ذات سرعة اتصال عالية، كما تحتاج الفصول الدراسية إلى جهاز حاسب آلي وجهاز عرض متصل بالإنترنت، كما تشمل توفير مقررات إلكترونية تفاعلية، وإتاحة مصادر معلومات إلكترونية، ونظم إدارة التّعلّم الخاصة بالتّعليم المُدمج، وبرامج التّقييم الإلكتروني، ومواقع التواصل الإلكتروني، وتوفير فصول افتراضية مساندة ومكملة للفصول التقليدية، وإتاحة الربط الإلكتروني بموقع وزارة التربية والتعليم الرسمي، وتوفير الدعم الفني بشكل مستمر.

➤ **المتطلبات البشرية:** وتتعلق بالمُعلم والمُتعلّم والدعم الفني، وقد أشار أبو الفضل (2017: 23) إلى:

أ- **المُعلم:** ويجب أن يكون لديه الرغبة في تبني التّعليم المُدمج، وأن يستطيع توظيف مكونات التّعليم المُدمج حسب حاجة المواقف التّعليمية، وأن يكون لديه القدرة على البحث في مصادر المعرفة المختلفة وتطوير مهاراته وتحديث معلوماته، وكذلك التمتع بقدر كبير من المهارات والجدارات اللازمة لتمكينه من التعامل مع التطبيقات المختلفة، وقدرته على التواصل الفعّال مع الطلبة، وحث الطلبة على المشاركة والتفاعل في الفصل التقليدي والافتراضي.

ب- **المُتعلّم:** لا بد أن يكون المُتعلّم محور العملية التّعليمية في بيئة التّعليم المُدمج ومشارك أساسي فيها، كما يجب أن يمتلك العديد من المهارات والكفايات التي تتيح له النجاح في التعامل مع جميع خدمات الإنترنت (ابن ماضي، 2018: 202).

➤ **الدعم الفني:** وهم الخبراء المتخصصون في مجال التصميم والبرمجة والصيانة (حامد وعامر، 2019: 139).

➤ **المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي:** وفي هذا الصدد ذكر العجلان (2019: 333) عدد من المتطلبات تكمن في تحويل المناهج الدراسية إلى روابط وتطبيقات إلكترونية، وتطوير المحتوى التعليمي المنهجي لينتاسب مع التعليم المُدمج و متطلباته من خلال لجنة من متخصصي تكنولوجيا المعلومات والخبراء التربويين، وتوفير مقررات تعليمية إلكترونية، وتوفير نظام إدارة المحتوى مرتبط بإدارة الحاسب الآلي بوزارة التعليم، وتوفير برامج التقييم الإلكتروني.

عوامل نجاح التعليم المُدمج: أورد الداوود والعامر (2021: 254) مجموعة من العوامل التي تساعد على نجاح تطبيق التعليم المُدمج التي والتي تمثلت في ضرورة وجود خطة إستراتيجية واقعية ومحددة لتطبيق التعليم المُدمج في المنظمات التعليمية مدعومة بالإجراءات والأنظمة واللوائح وفق أسس علمية، ويتم تنفيذها تحت إشراف مختصين، وتوفير بنية تحتية جاهزة ومتكافئة في جميع المؤسسات التعليمية، وتوفير عدد كافي من موظفي الدعم الفني. كذلك أوصى الحرون وعباس (2020: 373-376) إيجاد عدة مصادر لتمويل تطبيق التعليم المُدمج من أجل تجهيز مختبرات حاسوب وتجهيز الفصول الدراسية بوسائل تعليمية تكنولوجية متطورة وإنترنت عالي الكفاءة، وتحديث الأجهزة المستمر وصيانتها، وكذلك التواصل مع وزارة الاتصالات للمساهمة في تزويد القاعات الدراسية بإنترنت عالي الكفاءة بتكلفة أقل، وعمل تدريبات وورش عمل للمعلمين بصفة دورية بهدف تزويدهم بالمعلومات الضرورية لتطبيق التعليم المُدمج، وتنمية مهاراتهم مثل مهارات إدارة الوقت وتعدد المهام وتوظيف تقنيات التعليم الحديثة في الفصول الدراسية، والتقييم في بيئة التعلم المُدمج، مع الاهتمام بمتابعة أثر التدريب وتقييمه. كما أشارت خليف (2021: 19) إلى أهمية توفير المعلومات المناسبة، وكذلك تحليل المحتوى التعليمي والذي يعتبر أساساً في عملية مفاضلة البدائل واختيار الأنسب لنقل المعرفة، والتحليل المادي والذي له دور أساسي في انتقاء طريقة التوصيل الملائمة، بالإضافة إلى تحليل الفئة المستهدفة لاختيار البدائل المناسبة لوسائل نقل المعرفة ومفاضلتها. كما أشار مخلص (2015: 141) إلى ضرورة تنمية اتجاهات الطلبة في بيئة التعليم المُدمج نحو استخدام التكنولوجيا والإفادة منها، والإفادة من مزايا الجمع بين التعليم التقليدي الوجيه والتعليم الإلكتروني والتوظيف الأمثل لهما لتحقيق النتائج المرجوة. وأكدت ابن ماضي (2018: 204) على إشراك الطلبة في اختيار الدمج المناسب، ومساعدتهم في توظيف اختياراتهم للوصول إلى أقصى كفاءة الإنجاز.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة منهجاً وصفيّاً تحليلياً؛ لملاءمته لموضوع الدراسة ومشكلتها وأهدافها.
ثانياً: مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة الأصلي من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية للعام الدراسي (2022-2023م)، وعددهم (5093) معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2021: 66).
ثالثاً: عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت من (30) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية؛ للتحقق من صلاحية الاستبيان للتطبيق على أفراد العينة الفعلية، وذلك من خلال حساب صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وتم استثنائهم من العينة الأصلية.

ب- العينة الفعلية: بلغت العينة الكلية (358) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، يمثلون ما يقارب من نسبة (7%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغيري: (مديرية التعليم، وجنس المعلم):

جدول (1): توزيع العينة حسب (الجنس - مديرية التعليم - عدد سنوات الخدمة)

مُتغير الدراسة	الفئة	العدد	النسبة %	مُتغير الدراسة	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	197	55.0	مديرية التعليم	شمال غزة	62	17.3
	أنثى	161	45.0		غرب غزة	66	18.5
المجموع		358	100.0		شرق غزة	47	13.1
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	31	8.7		الوسطى	62	17.3
	5 - أقل من 10	35	9.8		خانيونس	46	12.9
	10 سنوات فأكثر	292	81.5		شرق	32	8.9
	المجموع		358	100.0	رفح	43	12.0
				المجموع		358	100.0

رابعاً: أداة الدراسة: بعد مراجعة الدراسات السابقة كدراسة (السميري، 2022)، ودراسة (الشهري، 2022)، قام الباحثان بتطوير استبانة تكونت من (55) فقرة في الصورة النهائية وتوزع على خمسة محاور تناولت أدوار الإدارة المدرسية، والبيئة المدرسية، والمحتوى التعليمي، والمعلم، والمتعلم، في تطبيق التعليم المُدمج، كما تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي للإجابة عن الفقرات بدرجة (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتصحح الاستجابات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وكانت جميع الفقرات إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

خامساً: صدق الاستبيان:

أولاً: صدق الأداة الظاهري (صدق المحكمين): قام الباحثان بعرض صورة الاستبيان في صورته الأولى على (18) من المختصين في مجال الإدارة التربوية، وفي ضوءها استجاب الباحثان لآراء المحكمين، وقاما ببعض إجراءات الحذف والتعديل اللازمة في ضوء المقترحات المقدمة، حيث خرج الاستبيان بهذه الصورة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للفقرات على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلم، ل يتم حساب معامل بيرسون للارتباط بين درجة كل فقرة في المحور والدرجة الكلية لمحورها.

جدول (2): معامل بيرسون للارتباط بين كل فقرة ودرجة المحور الكلية الذي تتبع له

م	معامل بيرسون ® ن	Sig	م	معامل بيرسون ® ن	Sig	م	معامل بيرسون ® ن	Sig	م	معامل بيرسون ® ن	Sig	م	معامل بيرسون ® ن	Sig
محور الإدارة			محور البيئة			محور المحتوى			محور المعلم			محور المتعلم		
1	0.759	0.0	1	0.670	0.0	1	0.528	0.0	1	0.72	0.0	1	0.75	0.0
2	0.695	0.0	2	0.774	0.0	2	0.601	0.0	2	0.81	0.0	2	0.55	0.0
3	0.753	0.0	3	0.752	0.0	3	0.728	0.0	3	0.86	0.0	3	0.86	0.0
4	0.734	0.0	4	0.751	0.0	4	0.558	0.0	4	0.73	0.0	4	0.91	0.0
5	0.785	0.0	5	0.522	0.0	5	0.756	0.0	5	0.85	0.0	5	0.86	0.0
6	0.715	0.0	6	0.523	0.0	6	0.765	0.0	6	0.83	0.0	6	0.88	0.0
7	0.754	0.0	7	0.699	0.0	7	0.751	0.0	7	0.87	0.0	7	0.94	0.0
8	0.783	0.0	8	0.868	0.0	8	0.767	0.0	8	0.78	0.0	8	0.87	0.0
9	0.838	0.0	9	0.736	0.0	9	0.606	0.0	9	0.51	0.0	9	0.80	0.0

0.0	0.83	1	0.0	0.70	1	0.0	0.565	1	0.0	0.739	1	0.0	0.744	1
0.0	0.86	1	0.0	0.75	1							0.0	0.783	1
			0.0	0.56	1									
			0.0	0.67	1									

(*) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند (0.05) (**) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند (0.01)

- يُظهر الجدول السابق أن جميع معاملات بيرسون لارتباط درجة كل فقرة مع درجة المحور الكلية المنتمية إليه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، أي أن فقرات أداة الدراسة تتصف بدرجة كبيرة من صدق الاتساق الداخلي.
ثالثاً/ صدق الاتساق البنائي: جدول (3) يوضح معاملات ارتباط درجة المحور الكلية من محاور الاستبيان مع درجة الاستبيان الكلية.

جدول (3): معامل ارتباط درجة كل محور مع درجة الاستبيان الكلية

محاور الاستبيان	معامل بيرسون	(Sig)
المحور الأول: دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	0.658**	0.000
المحور الثاني: دور البيئة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	0.891**	0.000
المحور الثالث: دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج	0.685**	0.000
المحور الرابع: دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج	0.648**	0.000
المحور الخامس: دور المتعلم في تطبيق التعليم المُدمج	0.796**	0.000

(*) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- يُظهر الجدول (3) معاملات بيرسون لارتباط محاور الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، أي أن المحاور الخمسة في الاستبيان تتسم بدرجة مرتفعة من الصدق البنائي.
رابعاً: ثبات أداة الدراسة: الثبات يعني أنه إذا طبق مقياس على مجموعة من الأفراد وتم رصد درجات كل فرد في هذا المقياس ثم إعادة إجراء نفس المقياس على نفس مجموعة الأفراد، ورصد درجات كل فرد، فإن الترتيب النسبي للأفراد في المرتين متقارب (أبو ناهية، 2000: 179)، وقد قام الباحثان بحساب ثبات الاستبيان بالطريقتين التاليتين:
أولاً- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام قانون التجزئة النصفية؛ حيث تم إيجاد معامل بيرسون للارتباط بين مجموع درجات فقرات الاستبيان الفردية ومجموع درجات فقرات الاستبيان الزوجية، وقد تم تعديل طول الأداة باستخدام معادلة سبيرمان براون للمحاور زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين)، كما تم استخدام معامل ثبات الاستبيان (Gettman) للمحاور فردية عدد الفقرات (النصفين غير متساويين)، والجدول (4) يوضح قيم ثبات الاستبيان (الارتباطات) قبل وبعد التعديل:

جدول (4): طريقة التجزئة النصفية لحساب معاملات ثبات الاستبيان

م	محاور الاستبيان	عدد فقرات المحور	معامل الارتباط قبل	معامل الثبات
1	دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم	11*	0.733	0.842
2	دور البيئة المدرسية في تطبيق التعليم	10	0.735	0.847
3	دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم	10	0.666	0.800
4	دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج	13*	0.633	0.748
5	دور المتعلم في تطبيق التعليم المُدمج	11*	0.859	0.923

الدرجة الكلية للاستبانة	* 55	0.595	0.746
-------------------------	------	-------	-------

- يُظهر الجدول (4) أن جميع معاملات ثبات الاستبيان جيدة، وقد بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبيان بطريقة التجزئة النصفية (0.746)، وتعتبر قيمة مرتفعة أيضاً، بما يدل على الوثوق بهذا الاستبيان.

ثانياً: حساب الثبات باستخدام معامل (Cronbach's Alpha): تم تقدير ثبات الاستبيان في الصورة النهائية من خلال حساب معامل (Cronbach's Alpha) لمحاوَر الاستبيان الخمسة والدرجة الكلية له، ويتضح ذلك في الجدول:

جدول (5): معاملات Cronbach's Alpha لحساب ثبات الاستبيان

محاوَر الاستبيان	عدد فقرات المحوَر	قيمة المعامل Alpha
دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	11	0.924
دور البيئة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	10	0.879
دور المُحتوَى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج	10	0.854
دور المُعلِّم في تطبيق التعليم المُدمج	13	0.934
دور المُتعلِّم في تطبيق التعليم المُدمج	11	0.957
درجة الاستبيان الكلية	55	0.956

- يُظهر الجدول (5) أن جميع قيم (Alpha) مرتفعة، وقد بلغت قيمة معامل (Cronbach's Alpha) لدرجة الاستبيان الكلية (0.956) وهي قيمة مرتفعة أيضاً، والتي تطمئن الباحثين للوثوق بالاستبيان كأداة للدراسة وتطبيقها على العينة الكلية، ويتضح أن الاستبيان على درجة مرتفعة من الصدق والثبات؛ مما يؤهل الأداة للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية. نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضمن هذا القسم الإجابة عن تساؤلات الدراسة، والكشف عن أبرز نتائج أداة الدراسة "الاستبيان" وذلك لتقصي واقع تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الثانوية بمُحافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر المعلمين.

* **المحك المعتمد في الدراسة:** استخدم الباحثان مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي في تحديد المحك المعتمد ليم الحكم على اتجاه الفقرات كما تم توضيحه في الجدول رقم (6)، حيث تم حساب طول الخلايا في مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي وذلك من خلال حساب المدى بين درجات المقياس ($4 = 1 - 5$)، ومن ثم تم قسمة المدى الذي تم الحصول عليه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي ($0.8 = 4/5$)، ومن ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (6) يوضح طول الخلايا.

جدول (6): المحك المعتمد في الدراسة حسب (أبو صالح، 2001: 46)

طول الخلية	الوَزْن النسبي المقابل	اتجاه الفقرة
أقل من 1.80	أقل من 36%	منخفضة جداً
1.80 إلى 2.59	36% إلى 51.9%	منخفضة
2.60 إلى 3.39	52% إلى 67.9%	مُتوسطة
3.40 إلى 4.19	68% إلى 83.9%	مرتفعة
4.20 فأكثر	84% فأكثر	مرتفعة جداً

نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال على: ما درجة تقدير واقع تطبيق التعليم المُدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (One Sample T Test) للعينة الواحدة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المستجيبين عن الدرجة المُتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم.

جدول (7): حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب محاور الاستبيان والدرجة الكلية

م	المحاور	عدد فقرات المحور	المتوسط الحسابي للمحور	الانحراف المعياري للمحور	الوزن النسبي للمحور %	ترتيب المحور	الحكم على درجة المحور
1	دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	11	3.14	0.75	62.7	2	متوسطة
2	دور البيئة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	10	2.60	0.74	51.9	5	منخفضة
3	دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج	10	2.93	0.74	58.7	3	متوسطة
4	دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج	13	3.32	0.72	66.4	1	متوسطة
5	دور المُتعلم في تطبيق التعليم المُدمج	11	2.81	0.74	56.1	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبيان	55	2.98	0.60	59.6	-	متوسطة

يُظهر الجدول (7) أن تقدير أفراد العينة لواقع تطبيق التعليم المُدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية؛ بلغ بوزنٍ نسبي (59.58%) أي درجةٍ مُتوسطة، ويفسر الباحثان ذلك إلى توظيف المعلمين في المرحلة الثانوية للتعليم المُدمج بشكلٍ متوسط، ولكن هناك دلالة واضحة لافتقار معلمي المرحلة الثانوية للخبرة الكافية في التعليم المدمج وحاجتهم للتدريب والتمكن من مهارات التعليم المدمج بشقيه الوجيه والإلكتروني وآليات الدمج بينهما لتبني هذا النوع من التعليم في المنظومة التعليمية، وكذلك يُرجع الباحثان ذلك إلى تدني المتابعات والزيارات الميدانية التي يقوم بها المسؤولون من جهات الاختصاص للوقوف على سير تنفيذ فعاليات التعليم المُدمج؛ ما يضعف الاهتمام بالتعليم المُدمج. ويتفق هذا مع نتائج دراسة كما يتفق مع دراسة (الشهري، 2022) التي توصلت إلى أن استخدام التعليم المُدمج من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في مدارس النماص جاء بدرجةٍ مُتوسطة.

وجاء ترتيب محاور الاستبيان وفق الأوزان النسبية كما يلي:

1- حصل المحور الرابع "دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج"، على المرتبة الأولى بوزنٍ نسبي (66.40%) أي بدرجة مُتوسطة، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الدور الرئيس عند تطبيق التعليم المُدمج هو دور المعلم بالدرجة الأولى، فهو المنفذ الفعلي للتعليم المُدمج، وهو من تقع عليه مهمة إعداد المهام التعليمية المُدمجة، وتصميم الأنشطة الإلكترونية، وشرح الدروس، وبالرغم من أهمية دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج بصورة عامة، إلا أنه قد جاء في هذا المحور بدرجة مُتوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم اقتناع كثير من معلمي المرحلة الثانوية بأهمية التعليم المُدمج؛ لأنه يُعد من

أنواع التّعليم الإلكتروني في أحد شقيه، وهذا يتطلب منهم وقتاً وجهداً كبيراً لإعداد دروس وأنشطة وخطط تعليمية ونماذج اختبارات محوسبة، ومدونات إلكترونية، ودرشات متزامنة، لا سيما معلمي الثانوية العامة "توجيهي".

وانتقدت النتيجة مع دراسة (أبو لبدة، 2022) في أن محور المُتطلبات المُتعلقة بالمُعَلِّم للتّعليم المُدمج في المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية حصل على وزنٍ نسبي (65.2%) أي جاء بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع دراسة (Al-Tarawneh, 2021) حيث توصل الباحث إلى أنّ مجال (المُعَلِّم) ضمن الرؤية المستقبلية لتفعيل بيئات التّعلم المختلطة في مدارس وزارة التربية والتّعليم الأردنية جاء بوزنٍ نسبي (74.8%) أي بدرجة مرتفعة، كما اختلفت مع دراسة (الحضرمي والشرجي والعجمي، 2022) والتي توصّلت إلى أن محور التّفاعل بين المُعَلِّم والتّعليم المُدمج في مدارس التّعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان جاء بوزنٍ نسبي (39%).

2- حصل المحور الأول " دور الإدارة المدرسية في تطبيق التّعليم المُدمج " على المرتبة الثانية بوزنٍ نسبي (62.74%) أي بدرجة مُتوسطة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى الدور البارز الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تطبيق التّعليم المُدمج، فهي تتولى مسؤولية تجهيز البنية التحتية داخل المدرسة وتوفير المُتطلبات اللازمة لشق التّعليم الإلكتروني، ومع كون التّعليم المُدمج أمراً لازماً وضرورياً، ولا بد من توافره في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية في ظل ظروف العصر الحالي؛ إلا أن تطبيقه لم يكن بالدرجة المرضية على مستوى الإدارة المدرسية حيث لم يصل إلى درجة مرتفعة؛ وذلك لأن الإدارة المدرسية لا تزال متمسكة بأنماط الإدارة التقليدية، وأنها تتقيد بمركزية الإدارة العليا؛ حيث يغلب عليها سيطرة التّعليم التقليدي، كما تمليه السياسة التعليمية التي تنتهجها وزارة التربية والتّعليم بفلسطين، وعدم قدرتها على الدّمج بين نوعي التّعليم (التقليدي والإلكتروني).

وقد انتقدت هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي والعبيلي، 2020) التي توصّلت إلى أن درجة موافقة أفراد عينتها على دور القيادة التربوية في تبني التّعليم المُدمج قد جاءت بدرجة (متوسطة)، واختلفت مع دراسة (السميري، 2022) في أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تطبيق التّعليم المُدمج بمدارس المرحلة الثانوية في محافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر المُعَلِّمين جاءت بوزنٍ نسبي (69.8%) أي بدرجة مرتفعة.

3- حصل المحور الثالث "دور المُحتوى التّعليمي في تطبيق التّعليم المُدمج"، على المرتبة الثالثة، بوزنٍ نسبي (58.66%) أي بدرجة مُتوسطة، ويرجع الباحثان النتيجة إلى أن المُحتوى التّعليمي على درجة مرتفعة من حيث الأهمية في المدارس الثانوية الحكومية، وهو حلقة الوصل بين الطلبة ومُعَلِّمهم، ومن خلاله يتم إيصال المعلومات والمهارات والخبرات اللازمة، وهو يحتوي على الأنشطة التعليمية اللازم تنفيذها، ومع أهميته، إلا أنه قد جاء في هذا المحور بدرجة مُتوسطة، ويُرجع الباحثان هذا إلى ضعف جاهزية المُحتوى التّعليمي للتطبيق في التّعليم المُدمج، أي أن النمط التقليدي يغلب على المُحتوى التّعليمي إيماناً من مصممي المُحتوى بأن التّعليم التقليدي الجاهز هو الأكثر يسراً وسهولة في التعامل لكلٍ من الطلبة والمُعَلِّمين، كما أن تصميم المُحتوى التّعليمي يحتاج إلى قرار من المسؤولين ويحتاج إلى ميزانية عالية وهذا ما زال قيد البحث والدراسة.

وانتقدت هذه النتيجة مع دراسة (أبو لبدة، 2022) في أن المُتطلبات المُتعلقة بالمنهاج الدراسي لتطبيق التّعليم المُدمج في المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية حصلت على وزنٍ نسبي (63.62%).

4- حصل المحور الخامس "دور المُتعلّم في تطبيق التّعليم المُدمج" على المرتبة الرابعة، وبوزنٍ نسبي (56.12%) أي بدرجة مُتوسطة، ويُفسر الباحثان ذلك بالدور الأساسي للمُتعلّم في نجاح تطبيق التّعليم المُدمج، فهو أساس العملية التعليمية ومحورها في التّعليم المُدمج، وتقع عليه مهام انجاز الأنشطة التعليمية التقليدية والإلكترونية، وإكمال حلقة التّعلم خارج

المدرسة، وحل التعيينات المطلوبة، وعلى الرغم من أهمية دور المعلم إلا أن درجة الموافقة لم تصل إلى درجة مرتفعة ويفسر ذلك بقلة حرص معلمي المدارس الحكومية التي تطبق التّعليم المُدمج على إشراك الطالب في الأنشطة الإلكترونية المختلفة، مكتفين بمركزيتهم في شروح الدروس في الغرف الصفية، وسلبية دور الطالب، أي التركيز على دور الطالب كمتلقي في اكتساب المعارف والمعلومات دون مشاركة نشطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (أبو لبدة، 2022) في أن المتطلبات المتعلقة بالطالب لتطبيق التعليم المُدمج في المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية جاءت بدرجة متوسطة ووزن نسبي (62.68%)، بينما اختلفت مع نتائج (الحضرمي والشرجي والعجمي، 2022) في أن محور التفاعل بين الطالب والتّعليم المُدمج في مدارس التّعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان جاء بوزن نسبي (72.8%).

5- حصل المحور الثاني "دور البيئة المدرسية (البيئة التقنية الداخلية والخارجية) في تطبيق التّعليم المُدمج" على المرتبة الخامسة وبوزن نسبي (51.92%) أي بدرجة منخفضة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى عدم توفر المختبرات والورش الكافية وعدم توفر قاعات تدريسية مجهزة بالوسائل التّعليمية وأجهزة العرض الحديثة، وتكاليف أجهزة الحاسوب وبرامجها المرتفعة التي قد تقف عائقاً في سبيل اقتنائها.

كما يعزو الباحثان ذلك إلى ضعف شبكة الإنترنت، وكثرة انقطاع الاتصال أثناء استخدام التّعليم المُدمج، وقلة توافر الدعم الفني لحل المشاكل التقنية الطارئة، وضعف خدمات الصيانة للأجهزة بصورة دورية، وتدني قدرات العاملين الفنيين. وكذلك يعزو الباحثان ذلك إلى تدني التعاون المشترك على الصعيد الخارجي بين مدارس التّعليم الثانوي والمؤسسات المجتمعية، والتي تسهم بشكل ميسور جداً في تقديم الدعم المادي للتمكن من تجهيز بيئة تعليمية تزامنية وأكثر فاعلية وأعلى جودة تعمل على تحسين المخرجات التّعليمية والارتقاء بها.

ويختلف هذا مع نتائج دراسة (أبو لبدة، 2022) التي توصلت إلى أن محور المتطلبات المتعلقة بالبيئة التقنية للتّعليم المُدمج في المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية جاء بوزن نسبي (60.88%) أي بدرجة متوسطة. وفيما يلي تفصيل فقرات كل محور حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب فقرات المحور:

أولاً-- المحور الأول "دور الإدارة المدرسية في تطبيق التّعليم المُدمج": جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب فقرات المحور: "دور الإدارة المدرسية في تطبيق التّعليم المُدمج"

ترتيب الفقرة	درجة تقدير الفقرة	الوزن النسبي للفقرة %	الانحراف المعياري للفقرة	الوسط الحسابي للفقرة	فقرات المحور	
2	متوسطة	65.1	0.91	3.25	تمتلك إدارة المدرسة خطة واضحة لتطبيق التّعليم المُدمج.	1.
3	متوسطة	64.5	0.82	3.22	تتشر ثقافة التّعليم المُدمج في المجتمع المدرسي.	2.
1	متوسطة	65.8	0.86	3.29	تتبنى التوجهات الإدارية الملائمة لتوظيف التّعليم المُدمج.	3.
7	متوسطة	62.2	0.90	3.11	توفر مناخاً داعماً لتطبيق التّعليم المُدمج داخل المدرسة.	4.

5.	تستثمر الموارد البشرية والمادية المتاحة في المدرسة لتطبيق التعليم المُدمج.	3.18	0.91	63.6	متوسطة	5
6.	تُحقق المعلمين والمتعلمين في البرامج التدريبية اللازمة.	3.13	0.93	62.6	متوسطة	6
7.	تعمل على توفير الدعم الفني اللازم للمعلمين.	3.09	0.95	61.7	متوسطة	8
8.	تستفيد من التغذية الراجعة المقدمة حول التعليم المُدمج.	3.20	0.92	63.9	متوسطة	4
9.	تُطور البرامج المدرسية باستمرار بما ييسر تطبيق التعليم المُدمج.	3.05	0.93	60.9	متوسطة	9
10.	تشرك مؤسسات المجتمع المحلي في توفير مُتطلبات تطبيق التعليم المُدمج.	2.99	0.93	59.8	متوسطة	11
11.	تشرك أولياء الأمور في دعم تطبيق التعليم المُدمج.	3.01	0.98	60.1	متوسطة	10

- يُظهر الجدول (8) أن درجات فقرات محور "دور الإدارة المدرسية" تراوحت بين (59.82%-65.80%) وبدرجة متوسطة، وحصلت على أعلى فقرتين في محور "دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (3): "تتبنى التوجهات الإدارية الملائمة لتوظيف التعليم المُدمج" جاءت في المرتبة الأولى وبوزن نسبي (65.80%) أي بدرجة متوسطة، ويُفسر الباحثان النتيجة إلى قناعة الإدارة المدرسية بأهمية وجود توجهات إدارية حديثة لأهميته في تطبيق التعليم المُدمج، ولأن تطبيق التوجهات الإدارية تساهم في خلق فكر سائد مشترك وتقلل المشكلات والاعتراضات، وعلى الرغم من أهمية ذلك لم تصل الفقرة إلى الدرجة المرتفعة لتدني امتلاك كثير من مدراء المدارس الحكومية لأدوات التخطيط الاستراتيجي الذي يركز على انتهاج التعليم المُدمج كسياسة تعليمية، بالإضافة إلى نقص الخبرات الإدارية والمعلومات والتوجهات الإدارية ذات العلاقة بتطبيق التعليم المُدمج في مدارسهم.

- الفقرة رقم (1): "تمتلك إدارة المدرسة خطة واضحة لتطبيق التعليم المُدمج" جاءت في المرتبة الثانية وبوزن نسبي (65.08%) أي بدرجة متوسطة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى امتلاك الإدارة المدرسية خطة واضحة لتطبيق التعليم المُدمج قد جاء بدرجة متوسطة بالرغم من ضرورة توافر الخطط الاستراتيجية في المدرسة؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى عزوف المعلمين على الانخراط في اللجان والفرق المدرسية؛ ك لجنة التطوير المدرسي، وفرقة التخطيط الاستراتيجي، والتي تركز بشكل أساسي وداعم للتوجه نحو التعليم المُدمج.

وكانت أدنى فقرتين في محور "دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (10): "تشرك مؤسسات المجتمع المحلي في توفير مُتطلبات تطبيق التعليم المُدمج" جاءت في المرتبة الحادية عشر أي المرتبة الأخيرة وحصلت على وزن نسبي (59.82%) بدرجة متوسطة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى قناعة الإدارة المدرسية بدور المجتمع المحلي ومؤسساته في دعم فكرة التعليم المُدمج وتقبله، وعلى الرغم من أهمية هذه الفقرة إلا أنها جاءت متوسطة لتدني تمكن إدارة المدرسة من خلق قنوات تواصل فعال مع المؤسسات المجتمعية التي لها دور في تعزيز ثقافة التعليم المُدمج، بالإضافة إلى ضعف العلاقات الاجتماعية التي تساهم في دعم هذه المؤسسات لإدارة المدرسة، وتزويدها بمختلف الأدوات والأجهزة اللازمة.

- الفقرة رقم (11): "تشرك أولياء الأمور في دعم تطبيق التعليم المُدمج" جاءت في المرتبة العاشرة وقبل الأخيرة وحصلت على وزن نسبي (60.10%) أي بدرجة متوسطة، ويبرر الباحثان ذلك بتدني تفعيل إدارة المدرسة لمجلس أولياء الأمور وتنشيطه، وتدني مشاركة أولياء الأمور في التخطيط للتعليم المُدمج والترويج له.

ثانياً-- المحور الثاني "دور البيئة المدرسية (البيئة التقنية الداخلية والخارجية) في تطبيق التعليم المُدمج":

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب فقرات محور "دور البيئة المدرسية"

م	فقرات المحور	الوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	الوزن النسبي للفقرة %	درجة تقدير الفقرة	ترتيب الفقرة
1.	تتسم البيئة المدرسية ببنية تحتية تكنولوجية مناسبة لتطبيق التّعليم المُدمج.	2.85	0.95	57.0	متوسطة	3
2.	تتوفر داخل الفصول الدراسية الأجهزة والوسائل التقنية المناسبة لعملية التّعليم المُدمج.	2.15	1.06	42.9	منخفضة	9
3.	تتوفر خدمة الإنترنت بشكل مستمر وسرعة مناسبة داخل الفصول الدراسية.	1.89	1.04	37.7	منخفضة	10
4.	تستثمر المنصات التعليمية الفاعلة لخدمة التّعليم المُدمج (مثل منصة روافد).	2.96	0.95	59.2	متوسطة	2
5.	تُفعل الفصول الافتراضية إلى جانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	2.78	0.96	55.6	متوسطة	4
6.	يتوفر موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت.	3.48	1.23	69.6	مرتفعة	1
7.	تُوجد مكتبة رقمية متاحة للمعلمين والمتعلّمين على موقع المدرسة.	2.21	1.05	44.1	منخفضة	8
8.	يتوفر الدعم الفني وصيانة الأجهزة وشبكات الاتصال بشكل مستمر.	2.75	1.08	55.0	متوسطة	5
9.	توفر مؤسسات القطاع الخاص الأجهزة والتقنيات اللازمة لتطبيق التّعليم المُدمج.	2.37	0.97	47.5	منخفضة	7
10.	تُمكن البنية التّحتية للاتصالات والتكنولوجيا بمحافظات غزّة من تطبيق التّعليم.	2.52	0.99	50.4	منخفضة	6

- يُظهر الجدول (9) أن درجات تقدير فقرات محور "دور البيئة المدرسية" تراوحت بين (37.86-69.60%) أي

بدرجة ما بين منخفضة ومرتفعة، وأعلى فقرتين في محور "دور البيئة المدرسية في تطبيق التّعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (6): "يتوفر موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت" حصلت على المرتبة الأولى وبوزن نسبي (69.60%) أي بدرجة مرتفعة، ويبرر الباحثان ذلك بأن إدارة المدرسة لديها قناعة بضرورة توفير موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت، لتسهيل التعامل بين المعلمين والطلبة إلكترونياً، كما أنه سهل التعامل معه من قبل غالبية المجتمع المدرسي.

- الفقرة رقم (4): "تستثمر المنصات التعليمية الفاعلة لخدمة التّعليم المُدمج (مثل منصة روافد)"، جاءت في المرتبة الثانية وبوزن نسبي قدره (59.20%) أي بدرجة متوسطة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى أن المسؤولين في المدرسة ملتزمون بالتّعليمات واللوائح التي تصدر عن الجهات المختصة في التعامل مع منصة روافد التّعليمية والاستفادة منها، وبالرغم من أهمية المنصات التّعليمية كمنصة روافد إلا أن درجة الموافقة لم تصل إلى الدرجة المطلوبة ويمكن تفسير ذلك أن استثمار منصة روافد يتطلب وجود حساب حكومي لكل موظف يتم إعداده من قبل القائمين على المنصة، كما أن نشر المواد

التعليمية يتطلب مراجعة من المشرفين المتخصصين في هذا المجال مما يؤدي إلى تأخر نشرها على المنصة في كثير من الأحيان.

وكانت أدنى فقرتين في محور "دور البيئة المدرسية (البيئة التقنية الداخلية والخارجية) في تطبيق التعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (3): "تتوفر خدمة الإنترنت بشكل مستمر وسرعة مناسبة داخل الفصول الدراسية" حصلت على المرتبة العاشرة والأخيرة وبوزن نسبي (37.86%) أي بدرجة منخفضة، ويبرر الباحثان هذا بضعف جاهزية البيئة الصفية لتقديم خدمات الإنترنت لجميع الطلبة في نفس الوقت، وكذلك عدم انتظام الكهرباء، وكثرة الأحمال على شبكة الإنترنت يؤدي إلى تعطلها أو توقف أدائها.

- الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "تتوفر داخل الفصول الدراسية الأجهزة والوسائل التقنية المناسبة لعملية التعليم المُدمج"، جاءت في المرتبة التاسعة وما قبل الأخيرة وبوزن نسبي (42.90%) أي بدرجة منخفضة، ويُرجع الباحثان هذا إلى أن توفير أجهزة الحواسيب لجميع الطلبة في وقت واحد يحتاج إلى إمكانات مالية ضخمة تعجز إدارة المدرسة تغطيتها تكاليفها.

ثالثاً-- المحور الثالث "دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج":

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب فقرات محور "دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج"

م	فقرة المحور	الوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	الوزن النسبي للفقرة %	درجة تقدير الفقرة	ترتيب الفقرة
1.	تصاغ أهداف المحتوى التعليمي بطريقة إجرائية قابلة للتحقيق.	3.37	0.83	67.5	متوسطة	1
2.	يتم إسناد المقررات بمحتوى إلكتروني داعم.	2.98	0.94	59.7	متوسطة	3
3.	تُثرى المناهج على نحو يتناسب مع متطلبات التعليم المُدمج.	2.94	0.90	58.8	متوسطة	4
4.	يُرَاعَى محتوى التعليم المُدمج حاجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم.	2.92	0.92	58.5	متوسطة	5
5.	يُقسم المحتوى التعليمي إلى وحدات تتلاءم مع التعليم الجاهي والتعليم عن بعد.	2.88	0.95	57.5	متوسطة	7
6.	تلائم طرق التدريس المحتوى في التعليم المُدمج.	2.88	0.87	57.5	متوسطة	6
7.	تُطبق الأنشطة المنهجية بالتوازي بين النظام الجاهي والنظام الإلكتروني.	2.76	0.94	55.1	متوسطة	10
8.	يتم إتاحة مصادر تعلم رقمية تفاعلية ملائمة لدعم ما يدرسه المتعلمون.	2.79	0.96	55.8	متوسطة	8
9.	محتوى التعليم المُدمج قابل للقياس باختبارات إلكترونية.	3.03	0.91	60.6	متوسطة	2
10.	توزع آليات التقويم بين الجاهي والإلكتروني.	2.78	0.99	55.6	متوسطة	9

- من الجدول السابق يتبين أن درجات تقدير فقرات محور "دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج" تراوحت بين

(55.14%-67.48%) أي بلغت بدرجة متوسطة، وكانت أعلى فقرتين في المحور "دور المحتوى التعليمي":

- الفقرة رقم (1): "تصاغ أهداف المحتوى التعليمي بطريقة إجرائية قابلة للتحقيق" جاءت في المرتبة الأولى ووزن نسبي (67.48%) أي جاءت بدرجة متوسطة، ويبرر الباحثان ذلك إلى إشراك مديري المدارس الحكومية بمحافظات

فلسطين الجنوبية المعلمين كل حسب تخصصه في دورات تحليل المحتوى التعليمي والتي تعقد على مستوى مديرية التعليم، بهدف تدريب المعلمين على صياغة أهداف بطريقة إجرائية قابلة للتحقق، وعلى الرغم من ذلك إلا أن درجة تحقق الفقرة لم تصل للدرجة المرتفعة ويعزو الباحثان ذلك إلى تدني توجيه مدرّاء المدارس للمعلمين الذين يطبقون التعليم المُدمج لحضور زيارات تبادلية عند غيرهم من المعلمين الأكفاء في مدارس أخرى، للاستفادة من تجاربهم الريادية في مجال التعليم المدمج.

- الفقرة رقم (9): "محتوى التعليم المُدمج قابل للقياس باختبارات إلكترونية" جاءت في المرتبة الثانية وحصلت على وزن نسبي (60.60%) أي بدرجة متوسطة، ويبرر الباحثان ذلك إلى أن الأصل أن يتم قياس وتقويم المحتوى التعليمي بنفس الطريقة التي يدرس فيها، أي أن التعليم المدمج يجب أن يتم قياسه باختبارات الكترونية وليس ورقية، إلا أن ذلك لا يحدث، حيث جاءت الفقرة بدرجة متوسطة ولم تصل لدرجة مرتفعة ويفسر ذلك أن إعداد اختبارات إلكترونية يحتاج منهم إلى مهارات تقنية عالية، بالإضافة إلى الافتقار إلى مديري مدارس ومشرفين تربويين على درجة مرتفعة من التمكن من أدوات القياس الملائمة للتعليم المُدمج.

وكانت أدنى فقرتين في محور "دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (7): "تُطبق الأنشطة المنهجية بالتوازي بين النظام الوجاهي والنظام الإلكتروني" حصلت على الترتيب العاشر والأخير وبوزن نسبي (55.14%) أي بدرجة متوسطة، ويُرجع الباحثان هذا إلى قناعة المعلمين بفكرة التعليم المُدمج، إلا أن الفقرة جاءت بدرجة متوسطة ولم تصل لدرجة مرتفعة لأن المناهج الفلسطينية صُممت فيها الأنشطة التعليمية على أساس التعليم الوجاهي فقط.

- الفقرة رقم (10): "توزع آليات التقويم بين الوجاهي والإلكتروني"، احتلت المرتبة التاسعة وما قبل الأخيرة وبوزن نسبي (55.58%) أي بدرجة متوسطة، ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن من أسس التقويم الجيد أن يقيم ما تم تدريسه وببنفس طريقة التدريس، فعندما يكون التدريس مدمج بين الوجاهي والإلكتروني يجب أن يقوم بالطريقتين الوجاهية والإلكترونية، إلا أن معلمي المدارس الحكومية يتبعون اللوائح والتعليمات المتعلقة بتوزيع الدرجات المستحقة وفق معايير التقويم المتبعة في وزارة التربية والتعليم والتي مازالت آليات التقويم فيها تركز على قياس أداء الطلبة في الاختبارات التحصيلية والتي تركز في مجملها على التعليم الوجاهي.

رابعاً-- المحور الرابع "دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج":

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب فقرات محور

"دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج"

م	فقرة المحور	الوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	الوزن النسبي للفقرة %	درجة تقدير الفقرة	ترتيب الفقرة
1.	أظهر حماساً وتفاعلاً في تطبيق التعليم المُدمج.	3.35	0.94	67	متوسطة	7
2.	أمتلك المهارات الكافية لإدارة المواقف التعليمية في التعليم المُدمج.	3.50	0.90	70.0	مرتفعة	2
3.	أمتلك المهارات الرقمية الأساسية لتطبيق التعليم المُدمج.	3.41	0.91	68.2	مرتفعة	4
4.	أحصل على تدريب كافٍ لتنمية مهارات إدارة التعليم المُدمج.	3.14	0.94	62.8	متوسطة	12

5.	أصمم أنشطة متنوعة (صفية وإلكترونية) تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.24	0.92	64.8	متوسطة	9
6.	أوظف التّعليم المُدمج في غرس القيم وتعديل السلوك.	3.34	0.96	66.7	متوسطة	8
7.	أعزز ثقافة التّعليم المُدمج لدى الطلبة.	3.44	0.91	68.8	مرتفعة	3
8.	أدمج مكونات منصة روافد التّعليمية مع الكتاب المدرسي.	3.18	0.97	63.7	متوسطة	11
9.	أوجه المتعلّمين للاستفادة من المصادر التّعليمية المتاحة على بوابة روافد.	3.40	0.94	68	متوسطة	5
10.	أوظف مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التّعليمية.	3.51	0.96	70.1	مرتفعة	1
11.	أحرص على التواصل المستمر مع المتعلّمين في التّعليم المُدمج.	3.38	0.95	67.6	متوسطة	6
12.	أنوع في استخدام أساليب وأدوات التقويم الفاعلة عبر التّعليم المُدمج.	3.23	0.91	64.6	متوسطة	10
13.	أتعاون مع أولياء الأمور لتطبيق التّعليم المُدمج بشكل فاعل.	3.04	1.01	60.8	متوسطة	13

- يُظهر الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات المحور "دور المُعلم في تطبيق التّعليم المُدمج" تراوحت بين (60.82%-

70.10%) وبدرجة ما بين متوسطة ومرتفعة، وأعلى فقرتين في محور "دور المُعلم في تطبيق التّعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (10): "أوظف مواقع التواصل الاجتماعي (الفيديو والتليجرام وغيرها) في العملية التّعليمية" جاءت في الترتيب الأول وبوزن نسبي (70.10%) أي بدرجة مرتفعة، ويبرر الباحثان هذه النتيجة بأن معلمي المدارس الثانوية يوظفون مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التّعليمية لأنها من وسائل التكنولوجيا سهلة الاستخدام، بالإضافة إلى أنها متاحة لجميع المُعلمين ولجميع الطلبة.

- الفقرة رقم (2): "أمتلك المهارات الكافية لإدارة المواقف التّعليمية في التّعليم المُدمج"، جاءت في الترتيب الثاني وبوزن نسبي (70.00%) أي بدرجة مرتفعة، ويبرر الباحثان ذلك بأن جميع المُعلمين في المدارس الحُكومية قد تلقوا التدريب اللازم للتعامل مع آليات التّعليم المُدمج والتّعليم الإلكتروني ضمن سياسة وزارة التربية والتّعليم الفلسطينية.

- وكانت أدنى فقرتين في محور "دور المُعلم في تطبيق التّعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (13): "أتعاون مع أولياء الأمور لتطبيق التّعليم المُدمج بشكل فاعل" حصلت على الترتيب الثالث عشر والأخير وبوزن نسبي (60.82%) أي بدرجة متوسطة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى قناعة المُعلمين بدور أولياء الأمور كشركاء في تطبيق التّعليم المُدمج، وعلى الرغم من أهمية هذا الدور إلا أنه لم يصل إلى الدرجة المرضية ويُفسر ذلك بافتقار أولياء الأمور للمهارات الرقمية، وضعف توافر مُتطلبات التّعليم المُدمج كوجود خط إنترنت، وأجهزة الحاسوب.

- الفقرة رقم (4): "أحصل على تدريب كافٍ لتنمية مهارات إدارة التّعليم المُدمج"، احتل الترتيب الثاني عشر وما قبل الأخير بوزن نسبي (62.84%) أي بدرجة متوسطة، ويُفسر الباحثان ذلك إلى أن وزارة التربية والتّعليم عملت على تدريب معظم المُعلمين على توظيف مهارات التّعلم الإلكتروني قبل وخلال فترة جائحة كورونا، ويمكن تفسير أن الفقرة لم تصل إلى درجة مرتفعة حيث أن أغلب معلمي المدارس الحُكومية لا يتلقون الدعم والتشجيع من قبل الإدارة المدرسية للمشاركة في الدورات التدريبية الإضافية.

خامساً-- المحور الخامس "دور المُتعلّم في تطبيق التّعليم المُدمج":

- جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب فقرات محور "دور المُتعلّم في تطبيق التّعليم المُدمج"

م	فقرة المحور	الوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	الوزن النسبي للفقرة %	درجة تقدير الفقرة	ترتيب الفقرة
1.	يشارك المُتعلّم بفاعلية في العملية التعليمية بالتّعليم المُدمج.	2.90	0.89	57.8	متوسطة	1
2.	يملك المهارات الرقمية الأساسية للتعامل بنجاح مع المقررات الدراسية في التّعليم المُدمج.	2.80	0.93	56.1	متوسطة	7
3.	يملك مهارات البحث والتعامل مع مصادر التّعلم المختلفة.	2.85	0.86	56.9	متوسطة	4
4.	يمارس التقييم الذاتي لما تعلمه في إطار التّعليم المُدمج.	2.71	0.85	54.1	متوسطة	11
5.	يُنجز واجبات وتعيينات التّعليم المُدمج.	2.78	0.90	55.5	متوسطة	9
6.	ينفذ أنشطة التّعليم المُدمج المكلف بها.	2.81	0.89	56.1	متوسطة	6
7.	يلتزم بإنجاز الأنشطة في وقتها المحدد.	2.80	0.90	56	متوسطة	8
8.	يتواصل بفاعلية مع معلمه في التّعليم المُدمج.	2.81	0.91	56.2	متوسطة	5
9.	يتبادل خبراته الخاصة بالتّعليم المُدمج مع زملائه.	2.85	0.86	57.1	متوسطة	3
10.	يتعاون مع زملائه في إنجاز الأنشطة التشاركية في التّعليم المُدمج.	2.87	0.88	57.4	متوسطة	2
11.	يستطيع التعامل مع المشكلات التي تطرأ أثناء حصص التّعليم المُدمج.	2.71	0.87	54.2	متوسطة	10

- يظهر الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات المحور "دور المُتعلّم في تطبيق التّعليم المُدمج" تراوحت بين (54.1%-

57.8%) وبدرجة مُتوسطة، وكانت أعلى فقرتين في المحور "دور المُتعلّم في تطبيق التّعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (1): "يشارك المُتعلّم بفاعلية في العملية التعليمية بالتّعليم المُدمج" جاءت في الترتيب الأول وبوزن نسبي (57.82%) أي بدرجة مُتوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية مشاركة المُتعلّم في العملية التعليمية في التّعليم المُدمج، والتركيز على الدور النشط للمتعلم وتفاعله من خلال أنشطة التّعليم المُدمج، إلا أن هذه العبارة قد جاءت بدرجة مُتوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن البيئة الصفية لا تتضمن مقومات التّعليم المُدمج.

- الفقرة رقم (10): "يتعاون مع زملائه في إنجاز الأنشطة التشاركية في التّعليم المُدمج"، جاءت في الترتيب الثاني ووزن نسبي (57.36%) أي بدرجة مُتوسطة، ويُبرر الباحثان هذا إلى قناعة المُعلم بضرورة مشاركة الطلاب في الأنشطة التشاركية للتّعليم المُدمج، إلا أن تدني الدافعية وضعف الاهتمام لإنجاز الأنشطة التشاركية في نظام التّعليم المُدمج بين الزملاء بعضهم البعض يرجع إلى أنهم يتعاطون معها على أنها حالة عابرة وليس أسلوباً للتعلم.

وكانت أدنى فقرتين في محور "دور المتعلم في تطبيق التعليم المُدمج":

- الفقرة رقم (4): "يمارس التقييم الذاتي لما تعلمه في إطار التعليم المُدمج"، جاءت في الترتيب الحادي عشر والأخير ووزن نسبي (54.12%) أي بدرجة مُتوسطة، ويُرجع الباحثان هذا إلى أن التقييم الذاتي هو أحد العناصر الرئيسية للتعليم المُدمج، وعلى الرغم من أهميته فقد جاءت الفقرة في ترتيب متدني بسبب أن المتعلمين يفتقرون إلى ثقافة التقييم الذاتي، كما أنهم لم يتلقوا التدريب الكافي على كيفية ممارسة التقييم الذاتي لمختلف الأنشطة التعليمية.
- الفقرة رقم (11): "يستطيع التعامل مع المشكلات التي تطرأ أثناء حصص التعليم المُدمج"، جاءت في الترتيب العاشر وما قبل الأخير ووزن نسبي (54.18%) بدرجة مُتوسطة، ويبرر الباحثان ذلك بأهمية التعامل مع المشكلات التي تواجه الطلبة وكيفية تخطيها، إلا أن هذه الفقرة جاءت في الترتيب الأخير ويفسر ذلك بتدني امتلاك المتعلمين لمهارات التعامل مع المشكلات.

نتائج السؤال الثاني " هل توجد اختلافات دالة إحصائية عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات المعلمين لواقع تطبيق التعليم المُدمج في مدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية لفلسطين تُعزى لمتغيرات: (الجنس/ سنوات الخدمة / مديرية التعليم)؟ "

وانبثقت عن هذا التساؤل الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لواقع تطبيق التعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

وليتم التحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (T. test) لاختبار الاختلافات بين مُتوسطات عينتين مستقلتين من خلال المقارنة بين مُتوسطات استجابات عينة الدراسة من الذكور والإناث، كما هو موضح في الجدول (13):

جدول (13): اختبار ت "T test" للكشف عن الاختلافات بين متوسطات استجابات العينة لواقع تطبيق التعليم

المُدمج تبعاً لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	عدد الاستجابات	الوسط الحسابي للمحور	الانحراف المعياري للمحور	قيمة (T)	قيمة (Sig)	مستوى الدلالة
دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	ذكر	197	3.10	0.77	1.02	0.31	غير دالة إحصائياً
	أنثى	161	3.18	0.72			
دور البيئة المدرسية (البيئة التقنية الداخلية والخارجية) في تطبيق التعليم المُدمج	ذكر	197	2.59	0.79	0.21	0.83	غير دالة إحصائياً
	أنثى	161	2.61	0.68			
دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج	ذكر	197	2.95	0.75	0.38	0.70	غير دالة إحصائياً
	أنثى	161	2.92	0.73			
دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج	ذكر	197	3.32	0.72	0.13	0.90	غير دالة إحصائياً
	أنثى	161	3.31	0.72			
دور المتعلم في تطبيق التعليم المُدمج	ذكر	197	2.83	0.73	0.52	0.61	غير دالة إحصائياً
	أنثى	161	2.78	0.75			
الاستبيان ككل	ذكر	197	2.98	0.62	0.05	0.96	غير دالة إحصائياً
	أنثى	161	2.98	0.58			

قيمة (t) الجدولية تساوي (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (356) ، وتساوي (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)

- ويُظهر الجدول (13) أن قيمة (T) الجدولية أكبر من قيمة (T) المحسوبة، وأن قيم (Sig) المقابلة لقيم (T) أكبر من (0.05) في جميع المحاور وكذلك في الدرجة الكلية للاستبيان؛ ونستنتج من ذلك عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لواقع تطبيق التعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، ويُرجع الباحثان ذلك إلى أن معلمي المرحلة الثانوية يتحملون نفس الأعباء التدريسية وكذلك استهداف كلا الجنسين في البرامج التدريبية التي تتناول المهارات الرقمية. واتفقت مع دراسة (Al-Tarawneh, 2021) التي توصلت إلى عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تفصيل بيئة التعليم المختلطة في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تُعزى إلى متغير (الجنس) من وجهة نظر المعلمين.

الفرضية الثانية: عدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لواقع تطبيق التعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات / 5 إلى أقل من 10 سنوات / 10 سنوات فأكثر).

قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ ليطم من خلاله الكشف عن الاختلافات بين متوسطات درجات تقديرات المعلمين لواقع تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة)، كما هو موضح في الجدول (14):

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

محاور الاستبيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية DOF	متوسط المربعات	قيمة الاختبار "F"	قيمة (Sig)	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم المُدمج	بين المجموعات	1.7	2	0.83	1.47	0.23	غير دالة إحصائية
	داخل	200.2	355	0.56			
	الإجمالي	201.8	357				
دور البيئة المدرسية (البيئة التقنية الداخلية والخارجية) في تطبيق التعليم المُدمج	بين المجموعات	0.7	2	0.36	0.64	0.53	غير دالة إحصائية
	داخل	196.1	355	0.55			
	الإجمالي	196.8	357				
دور المحتوى التعليمي في تطبيق التعليم المُدمج	بين المجموعات	0.3	2	0.16	0.29	0.75	غير دالة إحصائية
	داخل	194.3	355	0.55			
	الإجمالي	194.6	357				
دور المعلم في تطبيق التعليم المُدمج	بين المجموعات	7.2	2	3.58	7.14	0.001	دالة عند 0.01
	داخل	177.9	355	0.50			
	الإجمالي	185.1	357				

دور المُتعلّم في تطبيق التعليم المُدمج	بين المجموعات	1.5	2	0.76	1.37	0.25	غير دالة إحصائياً
	داخل	195.0	355	0.55			
	الإجمالي	196.5	357				
الاستبيان ككل	بين المجموعات	0.8	2	0.40	1.12	0.33	غير دال إحصائياً
	داخل	127.7	355	0.36			
	الإجمالي	128.5	357				

قيمة "F" الجدولية تساوي (3.00) عند درجتَي الحرية (2، 355) ومستوى الدلالة (0.05) ، وقيمة "F" تساوي (4.61) عند مستوى دلالة (0.01).

ونستنتج من الجدول (14) أن:

قيم (F) المحسوبة في اختبار (One Way ANOVA) لمحاور الاستبيان أقل من قيمة (F) الجدولية، كما أن قيم (Sig) المقابلة لقيم (F) أكبر من (0.05) وفي درجة الاستبيان الكلية ما عدا المحور الرابع، ويُفسّر هذا بعدم وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات درجات استجابات عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية لواقع تطبيق التعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة). ومن الملاحظ أن قيم (F) المحسوبة أكبر من قيمة (F) الجدولية، كما أن قيم (Sig) المقابلة لقيم (F) أقل من (0.05) في المحور الرابع "دور المُعلم في تطبيق التعليم المُدمج"، أي وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لواقع دور المُعلم في تطبيق التعليم المُدمج تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة)، وقد اتجه الباحثان إلى استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن اتجاه هذه الاختلافات: جدول (15): الكشف عن اتجاه الاختلافات باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) على محور "دور المُعلم" تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المحور الرابع	عدد سنوات الخدمة	أقل من (5) سنوات	(5) - أقل من (10) سنوات	المُتوسط الحسابي
دور المُعلم في تطبيق التعليم المُدمج	أقل من 5 سنوات	-		3.66
	5 - أقل من 10 سنوات	0.08	-	3.58
	10 سنوات فأكثر	0.40*	0.32*	3.25

* ذات دلالة عند (0.05)

- يُظهر الجدول (15) وجود اختلافات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لواقع دور المُعلم في تطبيق التعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبية لمتغير (عدد سنوات الخدمة)، وكانت الاختلافات لصالح المعلمين الذين عدد سنوات خدمتهم أقل من عشر سنوات مقابل المعلمين الذين عدد سنوات خدمتهم عشر سنوات فأكثر، ويُرجع الباحثان هذا إلى أن المعلمين الذين سنوات خدمتهم أقل من عشر سنوات يظهرون حرصاً شديداً لتطبيق التعليم المُدمج؛ لأن لديهم دافعية عالية، كما أن هؤلاء المعلمين حديثو التخرج وقد تلقوا تعليمياً في الجامعات يركز على اكساب مهارات عالية في توظيف التكنولوجيا وقد اختلفت هذه النتيجة مع (الشهري، 2022) في عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاستخدام التعليم المُدمج تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة). كما اختلفت مع نتائج (السميري، 2022) والتي خلصت إلى وجود

فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل التّعليم المُدمج في مدارس محافظات فلسطين الجنوبيّة تُعزى لِمُتغير (عدد سنوات الخدمة) ولِصالح الذين سنوات خدمتهم من (10-20) سنة. الفرضية الثالثة: عدم وجود اختلافات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات درجات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لواقع تطبيق التّعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبيّة تُعزى لِمُتغير مديرية التعليم (شمال غزة/ غرب غزة/ شرق غزة/ الوسطى/ خانيونس/ شرق خانيونس/ رفح).

للحكم على صحة الفرضية؛ استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ ليتم الكشف عن الاختلافات بين مُتوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لواقع تطبيق التّعليم المُدمج تُعزى لِمُتغير (مديرية التعليم):

جدول (16): اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لِمُتغير المديرية

محاور الاستبيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مُتوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig)	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة المدرسية في تطبيق التّعليم المُدمج	بين المجموعات	6.02	6	1.00	1.80	0.1	غير دالة إحصائياً
	داخل	195.79	351	0.56			
	الإجمالي	201.81	357				
دور البيئة المدرسية (البيئة التقنية الداخلية والخارجية) في تعلم التّعليم المُدمج	بين المجموعات	6.80	6	1.13	2.09	0.05	غير دالة إحصائياً
	داخل	189.97	351	0.54			
	الإجمالي	196.77	357				
دور المحتوى التعليمي في تطبيق التّعليم المُدمج	بين المجموعات	3.28	6	0.55	1.00	0.42	غير دالة إحصائياً
	داخل	191.29	351	0.55			
	الإجمالي	194.57	357				
دور المُعلم في تطبيق التّعليم المُدمج	بين المجموعات	5.16	6	0.86	1.68	0.13	غير دالة إحصائياً
	داخل	179.91	351	0.51			
	الإجمالي	185.07	357				
دور المُتعلّم في تطبيق التّعليم المُدمج	بين المجموعات	4.53	6	0.76	1.38	0.22	غير دالة إحصائياً
	داخل	191.94	351	0.55			
	الإجمالي	196.47	357				
الاستبيان ككل	بين المجموعات	3.20	6	0.53	1.5	0.18	غير دالة إحصائياً
	داخل	125.31	351	0.36			
	الإجمالي	128.51	357				

قيمة F الجدولية عند درجتَي الحرية (6، 351) ومستوى دلالة $0.05 = (2.10)$ ، ومستوى دلالة $0.01 = (2.80)$. يُظهر الجدول (16) أن قيم (F) المحسوبة أقل من قيمة (F) الجدولية، وأن قيم (Sig) المقابلة لقيم (F) أكبر من (0.05) في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية للاستبيان، وهذا يوضح عدم وجود اختلافات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية لواقع تطبيق التّعليم المُدمج بمحافظات فلسطين الجنوبيّة تُعزى لِمُتغير (مديرية التعليم)، ويُرجع الباحثان ذلك إلى أن جميع المُدريّات التابعة لمحافظات فلسطين الجنوبيّة تقع تحت مظلة وزارة التربية والتّعليم العالي وتطبيق سياستها وأنظمتها وتعليماتها ومتابعتها لتطبيق التعليم المدمج بشكل متساوٍ في المديرية في تبني التّعليم المُدمج، وكذلك تشابه الظروف الميدانية والثقافة التنظيمية السائدة في المديرية. توصيات الدراسة: يوصي الباحثان بما يأتي:

- ❖ الاهتمام بتطبيق مداخل قيادية وإدارية عصرية لتبني التّعليم المُدمج.
- ❖ تطوير خطط استراتيجية مرنة لتطبيق التّعليم المُدمج في المدارس الثانوية بمُحافظات فلسطين الجنوبيّة.
- ❖ الاستفادة من التجارب الناجحة للدول المتقدمة في مجال توظيف التّعليم المُدمج.
- ❖ توفير منظومة تعليمية تقنية وتنظيمية في المدارس الثانوية تقضي إلى رفع جودة التّعليم المُدمج.
- ❖ العمل على تطوير بُنية تحتية ملائمة في المدارس الثانوية لتطبيق نظام التّعليم المُدمج، وتوفير الإمكانيات المادية والتكنولوجية لتسهيل مهمة المُعلم والطالب للتعامل مع التّعليم المُدمج.
- ❖ إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين لإكسابهم مهارات توظيف التّعليم المُدمج، ومتابعة أثر التدريب والتطبيق.
- ❖ تنفيذ برامج تدريبية للطلبة في المرحلة الثانوية لتطوير مهاراتهم بصورة تمكنهم من التعامل مع التّعليم المُدمج بسهولة.
- ❖ توفير مختصين أكاديميين وتربويين وتقنيين في مجال تصميم المقررات التعليمية المناسبة لبيئة التّعلم المُدمج، والعمل على مواكبة المناهج الدراسية واستراتيجيات تنفيذها مع بيئة التّعليم المُدمج.
- ❖ رفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية التّعليم المُدمج ودوره في الارتقاء بعملية التّعليم وتحقيق نواتج إيجابية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- ابن ماضي، لوبني (2018). التّعليم المُدمج رؤية معاصرة لتجويد التّعليم وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (14)، 193 – 208.
- أبو الريش، الهام (2013). فاعلية برنامج قائم على التّعليم المُدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزّة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزّة.
- أبو الفضل، صابر (2017). تقويم استخدام التّعلم المُدمج بمدارس التّعليم العام في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة والاعتماد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- أبو صالح، محمد صبحي. (2001). الطرق الإحصائية. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- أبو لبدّة، دعاء (2022). تصور مقترح لتطوير مُتطلبات التّعليم المُدمج في المدارس الأساسية بالمُحافظات الجنوبية بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى بغزّة.
- أبو ناهية، صلاح الدين (2000). الطرق الإحصائية في البحث والتدريس، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إسماعيل، الغريب (2009). التّعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- حامد، محمد وعامر، محمد (2019). تصور مقترح لتطوير التّعلم المُدمج بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (22)، 129 – 155.
- الحرون، منى وعباس، ياسر (2020). جاهزية كليات التربية بمصر لتطبيق التّعلم المُدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (14)، 298 – 385.
- الحضرمي، أحمد والشرجي، حمد والعجمي، قاسم (2022). فاعلية التعليم المدمج باستخدام منصات جوجل في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 11 (1)، 67 – 96.

- الحلو، إسماعيل (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التّعلّم المُدمج في تنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- خليف، إيناس (2021). دور التّعليم المُدمج في التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- خليفة، غازي والصرايرة، خالد (2013). صعوبات تطبيق التّعلّم المُدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التّعليم العالي، 33 (2)، 419-443.
- الداود، نوف والعامر، عبد الرحمن (2021). خطة مقترحة لتطوير برنامج التّعلّم المُدمج بالفرع النسوي لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (131)، 239 - 256.
- سليمان، هناء (2021). مُتطلبات تنمية جدارات التّعليم المُدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة دمياط، مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، (34)، 168-214.
- السميري، منال (2022). دور الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في تفعيل التّعليم المُدمج وسبل تطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الشهري، ظافر (2022). واقع التّعلّم المُدمج من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية ونفسية، (116)، 275 - 307.
- شواهين، خير (2016). التّعلّم المُدمج والمناهج الدراسية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- عبد الحميد، فاطمة السيد (2014). برنامج قائم على التّعلّم المدمج لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة، مجلة تربويات الرياضيات، 17 (8)، 319 - 340.
- العجلان، عبدالرحمن (2019). الكفايات المتطلب توافرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التّعليم المُدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، 12 (20)، 318 - 361.
- العجمي، سارة والعرفج، عبير (2018). معوقات تطبيق التّعليم المُدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المُعلمات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 7 (3)، 46-55.
- العريني، سهام (2016). واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التّعلّم المُدمج، عالم التربية، 17 (53)، 1-101.
- علي، أسماء (2021). تطوير أداء معلمي التّعليم العام بمصر لمواكبة الأخذ بنظام التّعليم الهجين في ضوء مفهوم التدريب المُدمج، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 36 (4)، 85 - 198.
- الغامدي، علي والعبيلي، عبير (2020). دور القيادة التربوية في بيئة التّعلّم المُدمج، مجلة كلية التربية، 20 (4)، 435 - 472.
- محمد، مديحة (2021). مُتطلبات تطبيق التّعليم المُدمج بجامعة حلوان " دراسة ميدانية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 1 (15)، 257-368.
- مخلص، محمد (2015). تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التّعليم المُدمج والاستفادة منها في تطوير التّعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (59)، 109-146.
- مصباح، فاطمة الزهراء (2022). التّعليم الإلكتروني في الجزائر بين الواقع والمأمول، مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 5 (1)، 1767 - 1783.

هاشم، مجدي (2017). التّعليم الإلكتروني، ط1، دار زهور المعرفة والبركة، الجيزة، مصر.
وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (2009). فلسطين: غرّة.
وزارة التربية والتّعليم العالي (2008). الخطة الخمسية التطويرية الاستراتيجية السلطة الوطنية الفلسطينية.
وزارة التربية والتّعليم العالي. (2021). الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم العام في محافظات غرّة 2023/2022. الإدارة العامة للتخطيط والتطوير، فلسطين.

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية والمرومنة:

Al-Tarawneh, Aryaf(2021) . Future Vision for Activating Blended Learning Environments in the Jordanian Ministry of Education's Schools in Light of Quality and Accreditation Standards, **Indian Journal of Economics and Business** ,Vol. 20 No. 3 ,575-591.

Bedebayeva, Maira; Grinshkun, Vadim; Kadirbayeva, Roza; Zhamalova, Kamshat; Suleimenova, Laura (2022). A Blended Learning Approach for Teaching Computer Science in High Schools, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, v17 n7 p2235-2246.

Lalima , Kiran ;Dangwal, Lata (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. **Universal Journal of Educational Research**, 5(1), 129 - 136.

Santos, Barbara(2019). What is blended learning?,<https://hotmart.com/en/blog/blended-learning>

Arabic references

Abdul Hamid, Fatima Al-Sayed and others (2014). A program based on blended learning to develop some mathematical concepts in kindergarten children, **Journal of Mathematics Education**, 17 (8), 319-340.

Abu Al-Fadl, Saber (2017). Evaluating the use of blended learning in general education schools in the preparatory stage in light of quality and accreditation standards, **unpublished master's thesis, Faculty of Education**, Alexandria University, Egypt.

Abu Al-Rish, Elham (2013). The effectiveness of a program based on blended learning in the achievement of tenth grade students in grammar and the attitude towards it in Gaza, **an unpublished master's thesis, College of Education**, the Islamic University of Gaza.

Abu Libdeh, Doaa (2022). A proposed vision to develop the requirements of blended education in basic schools in the southern governorates of Palestine, **an unpublished master's thesis**, College of Education, Al-Aqsa University, Gaza.

Abu Nahia, Salah El-Din (2000). Statistical methods in research and teaching. 2nd edition, Cairo: **Anglo Egyptian Library**.

Abu Saleh, Muhammad Subhi. (2001). Statistical Methods. Amman: **Al-Yazouri Publishing and Distribution House**.

Al-Ajami, Sarah, and Al-Arfaj, Abeer (2018). Obstacles to applying blended learning at the secondary level in the State of Kuwait from the viewpoint of female teachers, **Specialized International Educational Journal**, 7 (3), 46-55.

Al-Ajlan, Abdul Rahman (2019). Competencies required for secondary school teachers to apply blended education in the Kingdom of Saudi Arabia from their point of view in the light of some variables. **Journal of Scientific Research in Education**, 12 (20), 318-361.

Al-Arini, Siham (2016). The reality of using blended learning skills by mathematics teachers in the intermediate stage, **World of Education**, 17 (53), 1-101.

Al-Dawoud, Nouf and Al-Amer, Abdul Rahman (2021). A proposed plan to develop the blended learning program in the women's branch of the College of Applied Studies and Community Service

affiliated to King Saud University in Riyadh, **Arabic Studies in Education and Psychology**, (131), 239-256.

Al-Ghamdi, Ali and Al-Obaili, Abeer (2020). The role of educational leadership in the blended learning environment, **Journal of the College of Education**, 20(4), 435-472.

Al-Hadrami, Ahmed, Al-Sharji, Hamad, and Al-Ajmi, Qasim (2022). The effectiveness of blended learning using Google platforms in post-basic education schools in the Sultanate of Oman from the teachers' point of view, **Journal of Human and Social Sciences**, 11 (1), 67-96.

Al-Helou, Ismail (2016). The effectiveness of a training program based on blended learning in developing database programming skills among technology teachers at the basic stage in Gaza, **unpublished master's thesis**, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Haroun, Mona and Abbas, Yasser (2020). The readiness of the colleges of education in Egypt to apply blended learning from the point of view of faculty members. **Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences**, 8 (14), 298-385.

Ali, Asma (2021). Developing the performance of general education teachers in Egypt to keep pace with the introduction of the hybrid education system in light of the concept of blended training, **Journal of the Faculty of Education**, Menoufia University, 36 (4), 85-198.

Al-Smiri, Manal (2022). The role of school administration in the secondary stage in the southern governorates of Palestine in activating integrated education and ways to develop it, **unpublished master's thesis**, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Shehri, Dhafer (2022). The reality of blended learning from the point of view of teachers of Islamic education in teaching primary school students. **Educational and psychological studies**, (116), 275-307.

Ismail, Al-Gharib (2009). E-learning from application to professionalism and quality, 1st ed., Cairo: **Alam Al-Kutub**.

Hamed, Mohamed and Amer, Mohamed (2019). A proposed vision for the development of blended learning at King Abdulaziz University in the light of modern global trends, **Journal of Research in the Fields of Specific Education**, (22), 129-155.

Hashem, Magdy (2017). E-learning, **Dar Flowers of Knowledge and Blessing**, 1st floor, Giza, Egypt.

Ibn Madi, Lubni (2018). Blended education is a contemporary vision for improving education and developing achievement motivation among university students. **Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies**, (14), 193-208.

Khelif, Enas (2021). The role of blended learning in sustainable development among Palestinian university students from the perspective of faculty members, **unpublished master's thesis**, An-Najah National University, Palestine.

Khalifa, Ghazi and Sarayrah, Khaled (2013). Difficulties applying blended learning in university teaching at the Middle East University, **Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education**, 33 (2), 419-443.

Masbih, Fatima Al-Zahraa (2022) E-learning in Algeria between reality and hope, **Tabna Journal of Academic Scientific Studies**, 5 (1), 1767-1783.

Ministry of Education and Higher Education (2008). The five-year strategic development plan of the Palestinian National Authority.

Ministry of Education and Higher Education (2021). The Statistical Yearbook of General Education in the Gaza Governorates 2022/2023. General Administration of Planning and Development, Palestine.

Ministry of Planning and International Cooperation. (2009). Palestine: Gaza.

Muhammad, Madiha (2021). Requirements for the application of blended learning at Helwan University "A field study". **Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences**, 1 (15), 257-368.

Mukhlis, Muhammad (2015). The experience of the Saudi Electronic University in blended learning and its use in developing e-learning in Egyptian universities, **Arab studies in education and psychology**, (59), 109-146.

Shawahin, Khair (2016). Blended Learning and Curricula, **Modern Book World for Publishing and Distribution**, 1st edition, Irbid, Jordan.

Suleiman, Hana (2021). Requirements for developing blended learning competencies among faculty members at the Faculty of Education, Damietta University, **Journal of the Faculty of Education - Port Said University**, (34), 168-214.