



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس
الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء
نظريات الإدارة الحديثة

روان سعيد داود جواريش
202216592

أسماء لجنة الإشراف:
أ.د. عمر محمد الخرابشة
أ.د. منيرة محمود الشرمان
أ.د. محمد عمران صالحة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، 2 / 2026م

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة



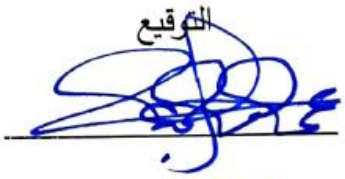
الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

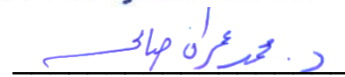
صفحة إجازة الأطروحة

متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من
وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة

روان سعيد داوود جواريش
202216592

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 17 / 2 / 2026م من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع




الاسم

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| المشرف الرئيس | 1. أ.د. عمر محمد الخرابشة |
| عضو لجنة الأطروحة | 2. أ.د. منيرة محمود الشرمان |
| عضو لجنة الأطروحة | 3. أ.د. محمد عمران صالحة |

فلسطين، 2 / 2026م

الإقرار

أقرّ بأنّ هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أيّ درجة علميّة لدى أيّ مؤسسة تعليميّة أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: روان سعيد داوود جواريش

الرقم الجامعي: 202216592

التوقيع: روان جواريش

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2026 / 3 / 5م

الإهداء

إلى الذي لم يكن أبي فحسب، بل كان الأثر الأول الذي نُقِشَ في لوحِ روحي...
إلى مَنْ حَمَلَنِي طفلاً على كتفيه، لا لِيُمَتِّعَنِي بمشهدٍ عابر، بل لِيُعَلِّمَنِي كيف أرى العالمَ من
علوٍّ وأن أطمحَ للقمم. إلى دفءِ كَفِّهِ وهو يقدِّمُ لي أبسطَ الأشياءِ، فيحوِّلُها إلى طقسٍ من السعادةِ
الخالصةِ التي لا تُنسى.

إلى ذلكَ الصباحِ الذي لم يغبَ عن ذاكرتي، وصوتُ محركِ سيارتهِ وهو يشقُّ الطريقَ إلى
المدرسة، لم يكن توصيلاً، بل كان زراعةً يقينٍ في قلبي بأنَّ طريقَ العلمِ هو أقدسُ الدروب.
يا أبي...

يا مَنْ استوعبَ ضجيجَ مراهقتي بصمتٍ أعظمَ من أيِّ كلام، واحتضنَ تمرّدي بحكمةٍ حوّلت
غضبي إلى طاقةٍ للإنجاز. لم تتركني لحظةً لأموجِ الحياةِ تتقاذفني، بل كنتَ أنتَ الشاطئَ الذي
أعودُ إليه دائماً لأجدَ الأمان.

لقد منحتني ما هو أثمنُ من الحرية؛ لقد منحتني الإيمانَ بأنَّ لصوتي الحقَّ في أن يُسمَعَ،
وبأنَّ لوجودي معنىً وقيمةً. وكلُّ تقديرٍ نلّتهُ في حياتي، ما هو إلا انعكاسٌ للطريقةِ التي نظرتَ بها
إليَّ دائماً: بعينِ الفخرِ والثقةِ المطلقة.

أنتَ مَنْ علّمني أنَّ الحياةَ تُعاشُ بالمبادئِ لا بالشعارات، وأنَّ القوةَ الحقيقيةَ تكمنُ في صدقِ
المرءِ مع نفسه ومع الآخرين. شخصيتي اليوم، بكلِّ ما فيها من صلابَةٍ وعزم، هي بناءٌ شيدتهُ أنتَ
لبنةً لبنةً بالحبِّ والصبرِ والحكمة.

إلى صديقي الأزلي، وكاتمِ أسراري، والمعلِّمِ الذي لم يطلبَ أجراً سوى أن يراني أفضل...
هذا الإنجازُ ليس حبراً على ورق، بل هو دمعَةٌ فخرٍ أضغها بين يديك. هو ليس نهايةَ رحلةٍ
أكاديمية، بل هو إعلانٌ للعالمِ أجمع: "أنا... صنيعةُ هذا الرجلِ العظيم".

الباحثة: روان سعيد داوود الجواريش

الشكر والتقدير

قال تعالى: "وقل رب زدني علماً" (طه: 114)، وقال: "وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب" (هود: 88)، وقال: "لئن شكرتم لأزيدنكم" (إبراهيم: 7)، صدق الله العظيم.

تتوج هذه الرسالة البحثية، التي مثلت رحلة علمية وفكرية عميقة، بفضل الله تعالى أولاً، ثم بجهود ودعم ثلة كريمة من الأفراد والمؤسسات التي آمنت بهذا المسعى وساهمت في إنجازه. إن الكلمات لتعجز عن الإيفاء بحق كل من مد يد العون، ولكنها محاولة صادقة للتعبير عن عظيم الامتنان.

لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الطاقم المشرف على هذه الرسالة، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور عمر الخرابشة، والأستاذ الدكتور محمد عمران، الأستاذة الدكتورة منيرة الشрман. لقد كان لتوجيهاتهم السديدة، ونصحهم الثمين، وخبرتهم العميقة، الأثر البالغ في إثراء هذا العمل وتجويده، فجزاهم الله خير الجزاء.

وأتوجه بخالص الشكر وعميق العرفان إلى والديّ الكريمين، اللذين غرسا فيّ حب العلم والمعرفة، وسهرا على راحتي، وقدما لي الدعم اللامحدود والتضحيات الجسام التي كانت ولا تزال نبراساً يضيء دربي. فلهما مني أصدق الدعوات وأجلّ التقدير.

وإلى شريك دربي، زوجي العزيز، الذي كان خير سند وعون، فبصبره وتفهمه ودعمه المتواصل، هياً لي البيئة المثلى للتحصيل العلمي، فكان نعم الرفيق في هذه المسيرة. وإلى فلذات كبدي، أبنائي الأحباء، الذين تحملوا غيابي وانشغالي، وكانوا مصدر إلهام وقوة لي، أرجو أن يكون هذا الإنجاز حافزاً لهم في مسيرتهم المستقبلية.

كما أتوجه بخالص الشكر والامتنان إلى الجامعة الأمريكية بكافة كوادرها الأكاديمية والإدارية، وإلى كل محاضر علمني حرفاً، أو وجهني نصحاً، أو أرشدني إلى صواب، فكان لهم الفضل في صقل معارفي وتوسيع مداركي.

وأخيراً، أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل، من أساتذة وزملاء وأصدقاء، وكل من قدم لي معلومة أو نصيحة أو دعماً معنوياً، فبجهودكم تكتمل الأعمال وتزهر الثمار. أسأل الله أن يتقبل هذا الجهد وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به.

الباحثة: روان سعيد داوود جواريش

متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة

روان سعيد داوود جواريش

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. عمر محمد الخرابشة

أ.د. منيرة محمود الشرمان

أ.د. محمد عمران صالحة

ملخص

هدفت الدراسة إلى البحث في متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة، واعتمدت الباحثة المنهج التطويري المختلط (Mixed Approach) الذي يتضمن المنهج الوصفي التحليلي الكمي، والمنهج الكيفي التطويري. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات التي وزعت بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (516) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية الرسمية في مدينة القدس الشرقية وبما نسبته (22.5%) من مجتمع الدراسة، واستخدمت المقابلة التي أجريت مع (15) مديراً ومديرة اختيروا من تلك المدارس. وتوصلت الباحثة إلى أن مستوى توافر متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية جاء بتقدير متوسط، وحصل بُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية على المرتبة الأولى، وتلاه بُعد متطلبات العملية التعليمية، ثم متطلبات المعلمين، وأخيراً متطلبات الطلبة، وأشارت النتائج أن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس القدس الشرقية نحو توظيف التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية جاءت بتقدير كبير، وأن بُعد معيقات توظيف التعليم المدمج جاءت بتقدير متوسط.

وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وسنوات الخدمة لصالح (10 سنوات فأكثر)، والدورات التدريبية لصالح من يتلقون أكثر من (5) دورات تدريبية، ولمتغير العمر لصالح الفئتين

(من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) و(40 سنة فأكثر)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كذلك أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج، ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، في حين كانت هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة المعلمين ذوي الخدمة الأقل من خمس سنوات وفئة المعلمين ذوي الخدمة عشرة سنوات فأكثر، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة المعلمين الذين تلقوا أكثر من خمس دورات تدريبية.

وأشارت نتائج المقابلة إلى وجود فجوة رقمية تمثل التحدي الأبرز، ولا تقتصر على نقص الأجهزة، بل تشمل ضعف الإنترنت وعدم تكافؤ الوصول إليه داخل الأسرة الواحدة، وأظهرت النتائج وجود حاجة لتوفير متطلبات تعدد أساسية لتحسين جودة التعليم المدمج منها البنية التحتية الرقمية، وتحقيق العدالة التعليمية، والدعم النفسي والاجتماعي، ومحتوى تفاعلي يعكس الهوية الثقافية. وكذلك بينت النتائج أن هناك استعداد إداري نظري لدى عدد من المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، ووجد أن هناك غياب للتدريب المتخصص حسب المادة والمرحلة العمرية، وعدم كفاية التدريب الحالي، وتركيزه على الجانب التقني دون التربوي، وإهمال الجوانب النفسية، وإدارة الضغوط لدى المعلمين والطلبة، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

وأوصت الباحثة بتبني النموذج المقترح كإطار إرشادي متكامل لتطوير التعليم المدمج في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية، وضرورة توفير بنية تقنية مناسبة في المدارس الابتدائية، تشمل تحسين خدمة الإنترنت، وتزويد المدارس بالأجهزة اللازمة، مع تعيين مسؤول دعم فني لمتابعة الأعطال التقنية بشكل مستمر، واقتُرحت بإجراء دراسة مستقبلية تبحث في تحليل العلاقة بين التدريب المستمر للمعلمين وفاعلية تطبيق التعليم المدمج في المدارس الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، التعليم المدمج، نظريات الإدارة الحديثة، المدارس الابتدائية، مديرون ومعلمون.

فهرس المحتويات

أ.....	الإقرار
ب.....	الإهداء
ج.....	الشكر والتقدير
د.....	ملخص
و.....	فهرس المحتويات
ط.....	قائمة الجداول
م.....	قائمة الأشكال
ن.....	قائمة الملحقات

1.....	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها
1.1.....	1.1 مقدمة
2.1.....	2.1 أهمية الدراسة
3.1.....	3.1 مشكلة الدراسة
4.1.....	4.1 أهداف الدراسة
5.1.....	5.1 أسئلة الدراسة
6.1.....	6.1 فرضيات الدراسة
7.1.....	7.1 حدود الدراسة
8.1.....	8.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية
9.1.....	9.1 الحدود الإجرائية

14.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
1.2.....	1.2 الإطار النظري
1.1.2.....	1.1.2 التعليم المدمج
1.1.1.2.....	1.1.1.2 مفهوم التعليم المدمج
2.1.1.2.....	2.1.1.2 مبررات دمج التكنولوجيا بالتعليم
3.1.1.2.....	3.1.1.2 أهداف التعليم المدمج
4.1.1.2.....	4.1.1.2 خصائص التعليم المدمج وأنواعه
5.1.1.2.....	5.1.1.2 نماذج التعليم المدمج

26	6.1.1.2 أهمية التّعليم المدمج في التّعليم المدرسي
28	7.1.1.2 أبعاد التّعليم المدمج
29	8.1.1.2 تحديات تطبيق التّعليم المدمج في التّعليم الأساسي
30	2.1.2 متطلبات جودة التّعليم المدمج
31	1.2.1.2 مفهوم جودة التّعليم
32	2.2.1.2 أهمية جودة التّعليم
34	3.2.1.2 جودة التّعليم في ضوء المعايير التربوية الحديثة
36	4.2.1.2 مؤشرات جودة التّعليم المدمج
38	3.1.2 متطلبات جودة التّعليم
38	1.3.1.2 المتطلبات الإدارية لجودة التّعليم المدمج
41	2.3.1.2 المتطلبات التقنية والتكنولوجية لجودة التّعليم المدمج
43	3.3.1.2 المتطلبات المهنية للمعلمين
45	4.3.1.2 المتطلبات المتعلقة بالمناهج والمحتوى
46	5.3.1.2 متطلبات التقويم في بيئة التّعليم المدمج
48	6.3.1.2 متطلبات البنية التحتية في بيئة التّعليم المدمج
50	4.1.2 نظريات الإدارة الحديثة
50	1.4.1.2 مفهوم النظرية في الإدارة
52	2.4.1.2 أنواع نظريات الإدارة الحديثة
77	2.2 الدراسات السابقة
77	1.2.2 دراسات متعلقة بالتّعليم المدمج
83	2.2.2 دراسات متعلقة بمتطلبات جودة التّعليم المدمج
87	3.2 التعقيب على الدراسات السابقة
92	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
92	1.3 منهج الدراسة
93	2.3 مجتمع الدراسة
93	3.3 عينة الدراسة
95	4.3 أدوات الدراسة
106	5.3 متغيرات الدراسة
106	6.3 إجراءات الدراسة

107	7.3 الإحصاءات والمعالجات المستخدمة:
108	الفصل الرابع: عرض النتائج
108	1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة (النتائج الكمية)
108	1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
115	2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
118	3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
134	4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
142	2.4 نتائج أداة المقابلة (النتائج النوعية)
161	3.4 الأنموذج المقترح
184	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
184	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة (النتائج الكمية):
184	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
191	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
195	3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
201	4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
206	2.5 مناقشة نتائج أداة المقابلة (النتائج النوعية)
220	3.5 مناقشة الأنموذج المقترح
222	4.5 التوصيات
223	5.5 مقترحات لدراسات مستقبلية
224	المراجع
239	الملحقات
258	ABSTRACT

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
94	توزع عينة معلمي المدارس حسب متغيراتها الديمغرافية.	1.3
98	قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال من مجالات الجزء الأول (متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية) ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لجميع فقرات الجزء الأول.	2.3
100	قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال من مجالات الجزء الثاني: (الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته) والدرجة الكلية لكل مجال، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لجميع فقرات مجالات الجزء الثاني.	3.3
101	احتساب معامل الثبات كرونباخ ألفا.	4.3
103	درجات احتساب متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.	5.3
109	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لأبعاد محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً.	1.4
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً.	2.4
111	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية مرتبة تنازلياً.	3.4
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالمعلمين مرتبة تنازلياً.	4.4
113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالطلبة مرتبة تنازلياً.	5.4
115	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لأبعاد محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً.	6.4

116	7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج مرتبة تنازليًا.
117	8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد معيقات توظيف التعليم المدمج مرتبة تنازليًا.
119	9.4	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس.
120	10.4	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
121	11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
122	12.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
123	13.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
125	14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
126	15.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية.
127	16.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
130	17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر.

131	18.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر .
132	19.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر .
134	20.4	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير الجنس .
135	21.4	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي .
136	22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير سنوات الخدمة .
137	23.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير سنوات الخدمة .
137	24.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته وأبعاده تعزى لمتغير سنوات الخدمة .
138	25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير الدورات التدريبية .
139	26.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير الدورات التدريبية .
140	27.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته وأبعاده تعزى لمتغير الدورات التدريبية .
141	28.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير العمر .

142	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير العمر.	29.4
169	تحليل سوات (SWOT) للأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.	30.4

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.4	المتغيرات التي اعتمدتها منهجية البناء التكاملي للأنموذج المقترح.	168
2.4	الأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.	170

قائمة الملحقات

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
239	أداتا الدراسة في صورتها الأولى.	1
248	قائمة بأسماء محكمين أداتي الدراسة.	2
149	أداتا الدراسة في صورتها النهائية.	3

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها

1.1 مقدمة:

اتسم القرن الواحد والعشرون بالتطور التكنولوجي والمعرفي الهائلين، الأمر الذي فرض على إحداث التغييرات في العديد من المجالات بما فيها المؤسسات التعليمية، فهي أجبرت لمواكبة التقدم الكبير على الاستجابة لتبني الأساليب، والاستراتيجيات الحديثة لمواكبة التقدم الكبير، وتقديم أفضل الطرق التعليمية للطلبة، والحصول على جودة تعليمية متميزة، فالتعليم الجيد يؤدي إلى نهضة وتنمية استثمارية كبيرة، لذلك بدأت المؤسسات التربوية والتعليمية التوجه نحو التعليم الإلكتروني بدلاً من الاعتماد على التعليم التقليدي الذي يقوم على المعلم كمصدر وحيد للمعلومات. ولكون أن التعليم الإلكتروني واجه العديد من القصور، ولا سيما في جانب التفاعل الإنساني بين المعلم والطالب، ظهر التّعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة والتعليم التقليدي، ويتم فيه التركيز على التفاعل المباشر بين المعلم والطالب، إلى جانب أن التّعليم المدمج فتح آفاقاً جديدة للطلبة، وخضعت المناهج التعليمية لإعادة النظر بحيث تواكب المتطلبات الحديثة للقرن الواحد والعشرين، وتزويد الأفراد بالمهارات التي تؤهلهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات (حمدان، 2023).

ووفقاً لذلك فقد اجتذب التّعليم المدمج اهتماماً خاصاً لإمكاناته في دمج التربية، والممارسة الحالية مع الابتكارات الجديدة في التدريس والتعلم، فقد كشفت الأبحاث كدراسة كاسترو-رودريغيز ومارين-سويلفيز (Castro-Rodriguez & Marin-Suelves, 2021) بأن هناك حاجة إلى الجمع بين المنهجيات التعليمية النشطة، والمختلطة في كثير من الأحيان، بحيث تكون مصممة لتناسب بيئة الطلبة التعليمية، والاجتماعية، والمهنية، وباختلاف مراحلهم الدراسية، ويجب تقديم

مجموعة متنوعة من سيناريوهات، وتجارب التدريس، والتعلم باستخدام موارد متنوعة تؤدي فيها التكنولوجيا دوراً مهماً ولكن ليس رئيسياً.

واقترح التّعليم المدمج كأحد الأساليب التربوية المبتكرة لجميع المراحل التعليمية، بما في ذلك المرحلة الابتدائية، فذكرت دراسة عياصرة والشرمان والجراح والنصاروين (Ayasrah, Alshorman, Aljarrah & Alnsarsraween, 2022) بأن التّعليم المدمج من الاتجاهات السائدة في التعليم الإلكتروني والمتمركز حول الطالب، فهو يقوم بالدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني داخل الصف.

ويوضح عبد الله (Abdallah, 2024) أن التّعليم المدمج يقوم على الجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الرقمي عبر الإنترنت، وهو يهدف إلى دمج المزايا الفريدة لكلا الطريقتين، مما يسمح للطلبة بالاستفادة من التفاعل المباشر مع المعلمين والزملاء، وفي الوقت نفسه التفاعل مع المحتوى التعليمي عبر الإنترنت، وهذا الأسلوب يتيح للطلبة التعلم بشكل مرن، مما يعزز التفاعل والتعاون، ويسهم في تحسين الفهم العميق للمواد، وكذلك هو يشجع على التفاعل النشط والتعلم الذاتي، مما يعزز من تجربة التعلم بشكل عام.

وبينت عدد من الأدبيات السابقة منها دراستي العماري (Alammary, 2019) والحابش (2023) بأن التّعليم المدمج من الممكن أن يعزز تعلم الطلبة، ويتغلب على العديد من العوائق في العملية التعليمية، ولا سيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وكذلك الأساليب، والاستراتيجيات التدريسية التقليدية، وهذا النوع من التعليم يسمح بزيادة مرونة التعلم لدى الطلبة، ويحسن من أدائهم، ومشاركتهم التعليمية، ويزيد من مستواهم الأكاديمي، والتحصيلي، هذا بالإضافة إلى أن التّعليم المدمج يساعد المعلمين على التفاعل مع طلبتهم، ويحقق نوعاً من التفاعل، والحوار الذي يحفز الطلبة، ويزيد من دافعيّتهم نحو التعلم، وبالتالي ينعكس بصورة إيجابية على جودة العملية التعليمية.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة طليب (Tealib, 2021) من كون التّعليم المدمج يساعد في تحسين جودة عملية التّعليم، ولا سيما الذي يقوم على التلقين من خلال دمج أساليب محوسبة متنوعة في التدريس، وبين بأن التكنولوجيا لا يمكن اعتبارها هدفًا، وإنما هي وسيلة لإيصال المعرفة للطلبة، وتعزيز التعاون، والعمل المشترك فيما بينهم بصورة تربوية، مع قدرته على توفير طرق مختلفة لعرض الدروس تسهم في إثارة الطلبة، وتحفيزهم، وتشجيعهم ليصبحوا أكثر نشاطًا، وحيويةً ومشاركة خلال الحصة.

وعطفًا على ذلك يمكن القول بأن التّعليم المدمج هو طريقة تعليمية تجمع بين التّعليم الإلكتروني بمختلف أشكاله، وأنواعه، والتّعليم التقليدي، ويتم فيه التركيز على التفاعل المباشر بين المعلم وطلّبه، ومع ذلك فإن التّعليم المدمج لا يزال يواجه بعضًا من التحديات، والمعوقات، ومنها الاتجاهات السلبية نحو اعتماد التّعليم الإلكتروني، ودمجه مع التّعليم التقليدي، والمعوقات الفنية، والصيانة، وإعداد الدروس المحوسبة (الشمري، 2024).

وفي هذا الصدد، ينبغي العمل على تحديد متطلبات جودة التّعليم المدمج في المؤسسات التعليمية، ولا سيما المرحلة الابتدائية لتحسين وتطوير جودة العمليات التعليمية التي تقدمها لتزيد من فاعليتها، وكفاءتها، وتطويرها، وتقديم أفضل الخدمات لطلّبتها، وتكون خالية من العيوب تقريبًا، إلى جانب قدرتها على تلبية رغبات المعلمين، والطلّبة، بل وتجاوز توقعاتهم، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للبحث فيه، وهو البحث في متطلبات جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، إلى جانب بناء تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة لتحسين التّعليم المدمج.

2.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تعالجه، وهو التعرف إلى متطلبات جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة، فهذه الدراسة تتناسب ومستجدات التعليم الإلكتروني، إلى جانب تحقيق رؤية وزارة المعارف في القدس الشرقية التي تقوم على تحويل العملية التعليمية إلى التّعليم المدمج، والقائم على استخدام التكنولوجيا بهدف تطوير مهارات الطلبة، وتحسين عملية التعليم.

وتأتي أهمية الدراسة من ملاحظة الباحثة لتدني الدراسات التي تناولت متطلبات جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، ومحاولتها إثراء المكتبة العلمية بالدراسات حول تحديد متطلبات جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية، ولا سيما مع ندرة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع في السياق الفلسطيني، مما يبرز القيمة العلمية للدراسة كمصدر مرجعي للدراسات المستقبلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تأمل الباحثة بأن النتائج التي سيتم التوصل إليها والمقترح القائم على نظريات الإدارة الحديثة أن يساعد صناع القرار التربوي في تحديد الاحتياجات الفعلية لجودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، الأمر الذي قد يقلل الأعباء عن المعلمين، وتعزيز اتجاهاتهم نحو استخدام الوسائل، والبرامج التكنولوجية في العملية التعليمية. وربما تسهم نتائج الدراسة

والأنموذج المقترح من تمكين المديرين، والمعلمين من التعرف إلى جوانب القوة، والضعف في بيئة التّعليم المدمج، مما يسهم في تحسين الأداء المدرسي.

كذلك تأمل الباحثة تقديم تصور مقترح يستند إلى نظريات الإدارة الحديثة، وتوصيات من شأنها أن تسهم في تحديد متطلبات جودة التّعليم المدمج كأحد الأساليب التي بإمكانها حل المشكلات التعليمية، وتحديدًا مشكلة التّعليم المدمج مما يسهل عملية التطوير المستندة إلى معايير علمية. وتأمل الباحثة أن تساعد الدراسة الحالية في تحسين جودة العملية التعليمية من خلال تسليط الضوء على متطلبات واقعية يمكن العمل عليها تدريجيًا لجودة التّعليم المدمج بما يتناسب مع البيئة المحلية.

كما يؤمل استفادة مديري المدارس من نتائج الدراسة الحالية، وكذلك المشرفين التربويين، ومن المؤمل أيضًا أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا للباحثين، وطلبة الدراسات العليا المهتمين بمجال الدراسة الحالية في إجراء المزيد من الدراسات مستقبلًا لتطوير نماذج إدارية تعليمية أكثر توافقًا مع متطلبات العصر.

3.1 مشكلة الدراسة:

من واقع خبرة الباحثة كنائبة مدير حاليًا ومعلمة سابقة في إحدى المدارس الابتدائية في مدينة القدس الشرقية، تلاحظ أن التّعليم المدمج، رغم تبنيه رسميًا من قبل وزارة المعارف، وتزايد الاهتمام العالمي به، لا يزال يواجه تحديات في التطبيق الفعلي. وقد تعزز هذا التوجه عالميًا بشكل ملحوظ في المرحلة الأخيرة من جائحة كوفيد-19، حيث فُرض الدمج بين التعليم الوجاهي، والتعليم عن بُعد كحلٍّ ضروري لاستمرار العملية التعليمية.

وتشير بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة العماري (Alammary, 2019) والحابش

(2023) إلى أن التّعليم المدمج يُعد نهجًا فعالًا في التغلب على كثير من القيود التي تفرضها

الأساليب التقليدية، حيث أتاح للمعلمين فرصًا لتحسين أداء طلبتهم من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية مرنة ومبتكرة. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تأهيل الكوادر التربوية، وتوفير بيئة مدرسية داعمة تمكّن من الدمج بين التعليم المحوسب والتقليدي، لا سيّما في المرحلة الابتدائية التي تُعد الأساس في تشكيل اتجاهات المتعلمين نحو التعلم.

وأكد طميّة (2022) أهمية توفير بنية تحتية، وأساس مناسب في البيت والمدرسة، وإلحاق المعلمين، والمديرين بدورات تدريبية شاملة، ومتخصصة بالتعليم الجامع، وذلك لتعزيز توظيف التّعليم المدمج في المدارس الحكومية بمختلف مراحلها بما فيها المرحلة الأساسية.

وعلى الرغم من ذلك فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في القطاع التعليمي، أن التوجه نحو التّعليم المدمج في المجتمع العربي في مدينة القدس الشرقية، لا يزال يواجه العديد من المشكلات، والتي من أبرزها أنه لا يزال هناك بعض المعلمين يرفضون استخدام التكنولوجيا في التعليم، إما لكونهم قليلو الخبرة في توظيفها، أو تنقصهم المهارة في ابتكار، أو إنتاج برامج تسهم في العملية التعليمية، أو لأنهم يفضلون التعليم الوجيه التقليدي على التّعليم المدمج لكون الأخير النوع من التعليم يحتاج مزيدًا من الوقت، والجهد لتصميم بعض البرامج، أو إعداد الدروس المحوسبة.

وهذا يتفق تقريبًا مع ما أشارت إليه دراسة حمدان (2023) التي توصلت إلى أن هناك تراجع واضح في إقبال المعلمين، ودافعتهم لاستخدام التّعليم المدمج نتيجة للأعباء التي ترافق التعليم الإلكتروني منها ارتفاع الرسوم الشهرية للإنترنت، أو عدم توافر الأجهزة المحوسبة داخل المدارس، أو ضعف شبكات الإنترنت، أو تدني مستوى خبرة المعلمين في التعامل مع الأجهزة.

في حين أن دراسة الشمري (2024) قد بينت أن المعلمات يفضلن التعليم التقليدي على التّعليم المدمج لكثرة ما يواجهنه من معوقات عند استخدامه كقلة وقت الحصّة لعرض الدرس

إلكترونيا، وظهور المشكلات الفنية، وتدني مستوى جودة الإنترنت هذا إلى جانب ضعف الدعم الفني، وهو بحاجة إلى بذل جهد كبير عند استخدام التّعليم المدمج.

لذلك كان لا بد للباحثة من البحث عن أساليب، وطرائق يمكنها التقليل من المشكلات التي تواجه التّعليم المدمج، وعلاجها، وتحديد متطلبات نجاحه، وحث المعلمين على استخدام هذا النوع من التعليم مع طلبتهم، ولا سيما أن الطلبة الذين سيلتحقون بمقاعد الدراسة لاحقا لا يمكنهم تقبل التعليم التقليدي لكونهم قد واكبوا عصرًا يغزوه التقدم التكنولوجي، ويتطور بشكل هائل، فغياب التّعليم المدمج هذا قد ينعكس سلبًا على أداء الطلبة، وتعليمهم، ومخرجاتهم التعليمية.

ومن منطلق أهمية تطوير التّعليم المدمج باعتباره أحد الأساليب التعليمية الحديثة، وندرة الدراسات المحلية في تناولها لمتطلبات جودة التّعليم المدمج، وتذليل التحديات التي قد ترافق التّعليم المدمج ظهرت مشكلة الدراسة التي تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما متطلبات تحسين جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة؟

4.1 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة للبحث في متطلبات تحسين جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: وتقديم تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

– معرفة مدى توافر متطلبات تحسين جودة التّعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين.

– معرفة مستوى الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

- فحص إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والالتحاق بالدورات التدريبية، والعمر.
- فحص إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والالتحاق بالدورات التدريبية، والعمر.
- بناء تصور مقترح لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وجهة نظر المديرين والمعلمين في ضوء نظريات الإدارة الحديثة.

5.1 أسئلة الدراسة:

- ينص السؤال الرئيس على: ما متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وجهة نظر المديرين والمعلمين؟، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:
1. ما مدى توافر متطلبات تجويد التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين؟
 2. ما مستوى الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في القدس الشرقية؟
 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس

الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل

العلمي، وسنوات الخدمة، والالتحاق بالدورات التدريبية، والعمر؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات

الخدمة، والالتحاق بالدورات التدريبية، والعمر؟

5. ما التصور المقترح لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس

الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في ضوء نظريات الإدارة الحديثة؟

6.1 فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية

من وجهة نظر المعلمين. وينبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تحسين جودة التعليم

الدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لـاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير العمر.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس

الشرقية. وينبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس

الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير العمر.

7.1 حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من الحدود، منها:

- **الحد المفاهيمي:** اقتصرت الدراسة على "متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: ووضع تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة".

- **الحد المكاني:** اقتصرت على معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مدينة القدس الشرقية ومديريها.

- **الحد الزمني:** اقتصرت الفترة الزمنية على الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2025م.

- **حدّ الأداة:** اقتصرت أداة الدراسة على الاستبانة وتكونت من جزأين، الأول: البيانات الديمغرافية، والثاني: يختص بمحاور الدراسة المتعلقة بمتطلبات جودة التعليم المدمج.

وأما الأداة الثانية فهي المقابلة شبه المنظمة، والتي تكونت من عدد من الأسئلة التي تم إعدادها بالاعتماد على سؤال الدراسة الرئيس، وتم توجيهها إلى عينة عشوائية بسيطة من المديرين والمديرات بالإضافة إلى المفتشين العاملين في وزارة المعارف.

8.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من التعريفات، هي على النحو الآتي:

جودة التعليم:

هو نهج تعليمي يجمع بين منهجين أو أكثر من مناهج التعلم، وطريقة التعليم التقليدية وجهًا لوجه في الفصول الدراسية. وأشهر صيغة لهذا النهج تشمل وسيلتين تعليميتين: التعليم الواجهي والتعليم الإلكتروني (Platonova et.al., 2025).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها عملية التخطيط، والمراقبة المستمرة لكيفية توظيف التعليم المدمج في مدارس المرحلة الابتدائية في شرقي القدس، بطريقة تتصف بالجودة بهدف الحصول على نواتج تعليمية مميزة، وتقيسها أداة الدراسة المستخدمة من قبل الباحثة.

التعليم المدمج (Blended Learning):

هو "عملية دمج منظمة بين عمليتي التعليم: التقليدية، والتعليم الإلكتروني، ويكون بشكل متزامن داخل الغرف الصفية، أو غير متزامن وفق متطلبات المواقف التعليمية" (الشمري، 2024: 174).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: أنه مجموعة من الاستراتيجيات والممارسات التربوية المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بظهور التقنيات الحديثة، ولا سيما التكنولوجيا، والبرامج المحوسبة في المؤسسات التعليمية، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس في مدينة القدس الشرقية على أداة الدراسة المعتمدة.

نظريات الإدارة الحديثة:

تشير نظريات الإدارة الحديثة إلى مجموعة من الأطر الإدارية التي تطورت من النماذج الكلاسيكية لتولي أهمية أكبر للجوانب البشرية والظرفية، وتهدف تعزيز الفعالية التنظيمية من خلال مرونة أكبر، وتمكين الموظفين، وتحليل شامل للبيئة الداخلية والخارجية (Miftari, 2024). وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها النظريات التي اعتمدت عليها في بناء التصور المقترح لتحديد متطلبات جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

9.1 الحدود الإجرائية:

توضح هذه الفقرة المنهج الذي اتبعته الباحثة في الدراسة، والإجراءات التي اتبعتها في تصميمها وتنفيذها، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية التي تستند إليها الدراسة، من خلال عرض المفاهيم والمصطلحات والنماذج ذات الصلة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نفسه أو موضوعات قريبة منه، بهدف بناء أساس علمي رصين يدعم مسار الدراسة الحالية.

1.2 الإطار النظري:

تتناول الباحثة في الإطار النظري تعريفًا بمتغيرات الدراسة في أربع محاور؛ الأول: التعليم المدمج، والثاني: متطلبات جودة التعليم المدمج، والثالث: متطلبات جودة التعليم، والرابع: نظريات الإدارة الحديثة، وذلك وفق الآتي:

1.1.2 التعليم المدمج:

سعت الأنظمة التربوية الحديثة إلى تبني نمط تعليمي يجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الصفي، دون أن يلغي أحدهما الآخر، بل يُدمجها في إطار تكاملي، ويعرف هذا النمط بالتعليم المدمج، وهو أسلوب تعليمي يهدف إلى تمكين المتعلم من تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة من خلال التوازن بين الأساليب التعليمية التقليدية وأساليب التعليم الإلكتروني، سواء داخل بيئة الصف الدراسي أو عبر المنصات التعليمية خارجها (الكاف، 2020).

ويهدف التعليم المدمج إلى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية من خلال الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني، بما يمنح العملية التعليمية مزيدًا من المرونة والسرعة والتكيف مع احتياجات المتعلمين، ويسهم هذا النمط في تعزيز الطابع الواقعي للتعلم وتحويله إلى عملية أكثر إنتاجية وتفاعلية، ويعالج بعض أوجه القصور المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، ولا سيما ضعف

التفاعل الإنساني وغياب العلاقات الاجتماعية، وكذلك إغفال الجوانب الوجدانية والانفعالية للمتعلمين (العريفي، 2025).

وانطلاقًا من ذلك، يقوم التعليم المدمج على توظيف مكونات التعليم التقليدي بما يوفره من تفاعل مباشر وتدريب عملي على المهارات، إلى جانب استثمار مزايا التعليم الإلكتروني المتعددة، مثل تنوع مصادر المعرفة وسهولة الوصول إلى المحتوى، وذلك بهدف تعظيم الاستفادة من كلا النمطين وتحقيق أقصى فاعلية في العملية التعليمية، وفي هذا السياق، تشير أبو صليح (2022) إلى أن التعليم المدمج أسهم في فتح آفاق جديدة أمام المتعلمين لم تكن متاحة سابقًا، مما استدعى إعادة النظر في المناهج التعليمية لتتلاءم مع متطلبات مجتمع المعلومات، وقد ترافق ذلك مع تنامي الاهتمام بتدريب الأفراد على استخدام تكنولوجيا المعلومات، بهدف تمكينهم من التفاعل الفعال مع البيئة التعليمية الرقمية ومتغيراتها المستمرة.

ويؤكد بلبكاي (2025) أن التعليم المدمج يستند بالأساس إلى مبدأ التكامل والتفاعل بين أنماط التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، حيث يجمع هذا النمط بين النشاطات الصفية المباشرة مثل المحاضرات وورش العمل واستخدام المواد المطبوعة، وبين التعلم القائم على الإنترنت بما يوفره من محتوى رقمي ومرونة في الوصول إلى المعرفة، مما يساهم في إثراء تجربة التعلم وتعزيز فاعليتها.

1.1.1.2 مفهوم التعليم المدمج:

التعليم المدمج من المفاهيم الحديثة نسبيًا في العملية التعليمية، وقد لقي اهتمامًا متزايدًا لدى الباحثين التربويين لا سيما مع كم الدراسات التي أثبتت وجود سلبيات للتعليم التقليدي في ظل التطور والتقدم التقني والمعرفي وعدم قدرة هذا النوع من التعليم على تحقيق أهداف مخرجات التعليم

التي يستهدفها القرن الحادي والعشرون، وعدم قدرته كذلك على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية ولا سيما وقت الأزمات، والذي ظهر جلياً وقت انتشار جائحة كورونا.

ويشير زينودن وكيومالا (Zainuddin & Keumala, 2015) إلى أن التعليم المدمج نشأ في الأصل كاستجابة للتطور في التعليم الإلكتروني، حيث يسعى إلى الجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني ضمن إطار تعليمي واحد، ويهدف هذا النمط إلى تحقيق التكامل بين الطريقتين، مع تجاوز أوجه القصور في كل منهما على حدة، مما يعزز من فعالية العملية التعليمية وشمولها.

والتعليم المدمج هو برنامج تعليمي رسمي يتعلم فيه الطالب على الأقل جزئياً من خلال تقديم المحتوى، والتعليمات عبر الإنترنت مع بعض عناصر التحكم في الطالب على الوقت، والمكان والمسار و/أو الوتيرة، وعلى الأقل جزئياً في موقع مادي خاضع للإشراف بعيداً عن المنزل (Vasanth & Kumari, 2015).

في المقابل يعرف العنزي والعازمي (2018) التعليم المدمج بأنه نظام تعليمي شامل ومتاح للجميع دون استثناء، يعد موازياً للتعليم الاعتيادي وداعماً له، ويهدف إلى تطوير كفاءة الأفراد لتمكينهم من أداء دورهم في خدمة مجتمعهم، ويسعى هذا النظام إلى بناء مجتمع مثقف وواعٍ، قادر على مواكبة التطورات العلمية المتسارعة، مستفيداً مما يتمتع به من مرونة في تقديم الخدمات التعليمية للراغبين فيها، دون أن تشكل المتغيرات الديمغرافية كالسن أو الوظيفة أو مكان السكن عائقاً أمام الوصول إلى التعلم.

وعرفه بن ماضي (2018: 196) أنه "التخطيط الاستراتيجي والمراقبة المستمرة لتحقيق الطلبة، وإدارة الموارد البشرية، والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية، واتخاذ القرار وصولاً إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين".

ويشير بويهز وآخرون (Bouilheres et.al., 2020) إلى أن مفهوم التّعليم المدمج يحمل دلالات متعددة تختلف باختلاف وجهات النظر، حتى في إطار التّعليم الإلكتروني، إذ يستخدم أحيانًا كمصطلح مرادف للتّعليم المختلط، مع وجود اختلاف طفيف أو شبه معدوم في تفسير المصطلحين لدى معظم التربويين. وبوجه عام، يجمع التّعليم المدمج عبر الإنترنت بين تقديم المحتوى التّعليمي والاستفادة من مزايا التفاعل المباشر داخل الصفوف التقليدية، مما يساهم في تخصيص عملية التّعلم، ويتيح للطلبة فرصًا للتفكير المتأني، والتميز في تقديم التّعليمات بما يتناسب مع احتياجات كل طالب ضمن مجموعات متنوعة من الطلبة.

وتوضح عبد المنعم (2022) أن التّعليم المدمج يتضمن جزءًا يتم تقديمه وجهًا لوجه داخل الفصل الدراسي بقيادة معلم أو مدرب، في حين يقدم الجزء الآخر عبر الإنترنت إما بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وتشمل العناصر المتزامنة عبر الإنترنت أدوات مثل الدردشة الفورية، ومؤتمرات الفيديو، والمكالمات الجماعية، بينما تتضمن العناصر غير المتزامنة لوحات النقاش الإلكترونية، والبرامج التّعليمية الرقمية، والتقويمات الذاتية، والنصوص الإلكترونية، وأيضًا رسائل البريد الإلكتروني، مما يمنح المتعلم مرونة في التفاعل مع المحتوى حسب وقته وظروفه.

ويذكر الحابش (2023) بأن التّعليم المدمج مصطلح يطلق عليه التّعلم المختلط أو التّعلم الهجين، ويشير ذلك إلى التّعلم الذي يجمع أو يمزج بين التّعلم وجهًا لوجه والتّعلم الإلكتروني، وهو كذلك مزيج كامل من الخبرات داخل الصف الدراسي، وخبرات التّعلم عبر الإنترنت. فيما عرفته حمدان (2023: 22) بأنه "منظومة تعليمية قائمة على الدمج المناسب بين التّعليم التقليدي والإلكتروني لإحداث التفاعل اللازم بين المعلمين، والطلبة من جهة، وبين الطلبة من جهة أخرى بشكل متزامن، أو غير متزامن".

وفي ذات السياق ترى الصلحاني (2024: 477) بأن التّعليم المدمج هو "التّعليم الذي يمزج بين ما يؤديه المعلم في مدارس التّعليم العام بمدينة حائل داخل الفصل الدراسي من استراتيجيات التدريس مستخدماً أدوات، وأساليب ونشاطات، يتفاعل جسدياً، وذهنياً مع طلبته يشترك معهم بالمكان والزمان، وبين التّعليم الإلكتروني (عن بعد) الذي يكون فيه الطالب بعيداً مكانياً عن معلمه ويجمعه به فصل افتراضي، يتفاعل مع معلمه افتراضياً باستخدام أدوات، ونشاطات واستراتيجيات تدريسية مناسبة سواء كان متزامناً أو غير متزامن.

وتوضح الشمري (2024) أن التّعليم المدمج له عدة مسميات، فأطلق عليه التّعلم المزيج، والتّعلم الخليط، والتّعلم المتمازج، والتّعلم المؤلف، والتّعلم الهجين، والتّعلم التكاملي، أشارت بأن تلك المسميات لا يؤثر بشكل، أو بآخر على طريقة التدريس المتبعة في هذا النمط من التّعليم.

والتّعليم المدمج هو نمط تعليمي يجمع بين أسلوب التّعليم الوجاهي التقليدي والتّعليم عبر الإنترنت، حيث يتم دمج التفاعل المباشر داخل الصفوف الدراسية مع نشاطات تعليمية رقمية لتحقيق تجربة تعلم أكثر فاعلية ومرونة، ويتميز هذا الأنموذج بإتاحة التفاعل الشخصي بين المعلم والطالب، إلى جانب تعزيز التّعلم الذاتي من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة والموارد التّعليمية المتاحة عبر الإنترنت (عريس، 2025).

وبالاستناد إلى ما سبق تعرّف الباحثة التّعليم المدمج بأنه نمط تعليمي تكاملي يجمع بين مزايا التّعليم الوجاهي التقليدي والتّعليم الإلكتروني المعتمد على الوسائط الرقمية، بهدف تحقيق تجربة تعلم أكثر تفاعلاً ومرونة، ويعتمد هذا النمط على تنويع أساليب التدريس وتوظيف التكنولوجيا بشكل مدروس لتمكين الطالب من التحكم في وقت التّعلم ومكانه ومساره.

2.1.1.2 مبررات دمج التكنولوجيا بالتعليم:

تؤدي التكنولوجيا دورًا فاعلاً ومؤثرًا في إقناع المعلم بجدواها وفاعليتها في العملية التعليمية، إذ أصبحت عنصرًا لا غنى عنه في ظل تطورات العصر ومتطلبات مجتمع المعرفة، وتشير أبو صليح (2022) إلى مجموعة من العوامل التي ساعدت في تعزيز قناعة المعلمين بضرورة دمج التكنولوجيا في التعليم، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. تسهم التكنولوجيا في تحفيز الطلبة وتنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات.
2. الوسائط التفاعلية تعزز انتباه الطلبة وفهمهم من خلال تقديم فرص ممارسة عملية وبحث ذاتي.
3. التكنولوجيا تبسط المفاهيم المجردة باستخدام أدوات مثل الصور ثلاثية الأبعاد والوسائط المتعددة.
4. البرمجيات التفاعلية تنشط الحواس المختلفة، مما يجعل التعلم أكثر شمولية وطبيعية.
5. برامج المحاكاة توفر خبرات تعليمية تحاكي الواقع بشكل واقعي وحيوي.
6. التكنولوجيا تدعم التعلم التعاوني عبر أدوات تسهل العمل الجماعي والمشروعات المشتركة.
7. تعزز التكنولوجيا التعلم القائم على المهمات والمواقف المشوقة، متوافقة مع النظرية البنائية الاجتماعية.

ترى الباحثة أن دمج التكنولوجيا في التعليم لم يعد خيارًا بل ضرورة ملحة تتطلبها متطلبات العصر الحديث، ومجتمع المعرفة، فمن خلال تحفيز الطلبة وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، تسهم التكنولوجيا في جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وواقعية، كذلك، فإن استخدام الوسائط التفاعلية والبرمجيات التعليمية يساهم في تبسيط المفاهيم وتنشيط الحواس، مما يعزز فهم الطلبة واندماجهم، وأيضًا تدعم التكنولوجيا التعلم التعاوني والتعلم القائم على المهمات، مما يجعل التعليم أكثر شمولية

وملاءمة لاحتياجات المتعلمين المتنوعة، لذا فإن دمج التكنولوجيا يعزز فاعلية التعليم ويهيئ بيئة تعليمية متطورة ومتجددة.

3.1.1.2 أهداف التعليم المدمج:

يهدف التعليم المدمج إلى تطوير العملية التعليمية من خلال دمج التكنولوجيا مع الأساليب التقليدية لتلبية احتياجات المتعلمين بشكل أكثر فعالية. ويستعرض أبو راي (2022) مجموعة من الأهداف التي يسعى التعليم المدمج لتحقيقها في تعزيز الأداء والتفاعل وتنمية مهارات الطلبة، منها: تدعيم أداء الطلبة بتوظيف مستحدثات تكنولوجية، وزيادة التفاعل المباشر وغير المباشر مع المعلمين ومع المحتوى التعليمي، وتقليل النفقات، وتنمية الجانب المعرفي، والأدائي للطلبة، وتحقيق الديمقراطية في التعليم والتعليم الذاتي.

وتلخص آمال علي (2022) أبرز الأهداف التي ترى أن التعليم المدمج يحققها في النقاط

الآتية:

1. يسهم التعليم المدمج في تحسين بيئة التعلم وجعلها أكثر فاعلية، حيث يجد الطلبة تواصلاً أفضل مع المعلم، مما يزيد رضاهم، ويحفزهم على تطوير مهاراتهم.
2. يشبع التعليم المدمج رغبة الطلبة في اكتساب المعرفة من خلال توفير موارد تعليمية إضافية عبر الإنترنت، وتتيح الإجابة عن أسئلة لا تتسع لها حصص الدراسة التقليدية.
3. يشكل تقليل التكلفة أحد المبررات المهمة لاعتماد التعليم المدمج، رغم أن البنية التحتية التكنولوجية قد تتطلب استثمارات مادية، إلا أن الفوائد التعليمية تجعلها مبررة.
4. يعزز التعليم المدمج الممارسات التربوية الحديثة من خلال دعم التعلم النشط، والتعلم الذاتي، والتعليم التعاوني، وتنمية مهارات حل المشكلات بين الطلبة.

وفي موضع آخر ذكرت الشمري (2024) إلى أن أهداف التّعليم المدمج ترتكز على مواكبة التطورات المعاصرة والتقدم في مختلف المجالات، وتمكين الطلبة من التعامل معها بفعالية عالية، كذلك يهدف إلى زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتوسيع قاعدة المتعلمين، فضلاً عن نشر مفهوم التّعلم الذاتي والتّعلم مدى الحياة في المجتمع. ويتميز التّعليم المدمج بمرونته التي تتيح طرقاً متعددة للتّعلم، مع التركيز على تفعيل دور الطلبة وتعزيز التفاعل التشاركي بدلاً من التلقين والحفظ، وهو ما يسهم في تحسين جودة التّعليم ورفع فعاليته بشكل مستمر.

فيما ترى سميرة عربس (2025) أن من أهداف التّعليم المدمج تعزيز التواصل الفعال بين الطلبة والمعلمين، وتوفير فرص تعلم مخصصة تلبي احتياجات كل طالب بشكل مستقبلي، مما يسهم في تطوير العملية التّعليمية وتكييفها مع الفروق الفردية للمتعلمين. وبحسب بلبكاي (2025) فإن أهداف التّعليم المدمج تتمثل في تمكين العملية التّعليمية من تجاوز قيود الزمان والمكان، مما يقلل من تكاليف التنقل ويخفف عناء الحضور إلى أماكن التدريب، ويسهم التّعليم المدمج أيضاً في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير والإبداع والابتكار، مع توفير بيئة تعليمية محفزة لكل من المعلم والمتعلم، ويحقق هذا النموذج الأهداف التّعليمية بفعالية أكبر وفي وقت أقل مقارنة بالاستراتيجيات التقليدية، مما يعزز جودة العملية التّعليمية وكفاءة المعلمين والمنتج التّعليمي، ومن أهم أهدافه أيضاً تقديم المادة الدراسية بطرق متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتشجيعهم على استخدام الإنترنت كمصدر رئيسي للتّعلم بدلاً من الاعتماد فقط على الحضور في الفصل، الأمر الذي يحسن من ملائمة البرامج التّعليمية لحاجات المتعلم ويعزز مخرجات التّعليم. وتخلص الباحثة هنا إلى أن توظيف التّعليم المدمج هو من الطرق التّعليمية التي بإمكانها أن تضمن تكاملاً فعالاً، وناجحاً بين وسائط مختلفة من التّعليم، من خلال استخدام التّعليم التقليدي، والتّعليم المحوسب في آن واحد، وذلك من أجل جودة التّعليم.

4.1.1.2 خصائص التّعليم المدمج وأنواعه:

يمتاز التّعليم المدمج بعدة خصائص ذكرها بويلهرز وآخرون (Bouilheres et.al.,)

(2020) وأبو رايا (2022) والقرعان (2023) والعريفي (2025) وهي:

المرونة: يتيح التّعليم المدمج تقديم المحتوى التّعليمي بطرق متنوعة، حيث يمكن طرح الموضوعات المعقدة داخل الفصل، فيما تتاح موضوعات أخرى عبر الإنترنت، مما يمنح الطلبة حرية اختيار الوقت والطريقة المناسبة للتّعلم.

الفعالية: يعزز التّعليم المدمج من كفاءة وفاعلية تجارب التّعلم، ويعتمد نجاحه على عوامل متعددة منها تصميم المحتوى ورضا الطلبة عن أنظمة إدارة التّعلم المستخدمة.

الكفاءة: يوفر هذا النمط من التّعليم استخدامًا مثاليًا للموارد المتاحة، من خلال الاستفادة من المحتوى الرقمي القابل لإعادة الاستخدام كالكتب الإلكترونية ومقاطع الفيديو، مما يسمح بتدريب جمهور واسع بأقل جهد ووقت.

الفعالية من حيث التكلفة: يقلل التّعليم المدمج من التكاليف المرتبطة بالسفر والوقت الضائع، ويقدم خيارًا اقتصاديًا مفضلًا لتحقيق نتائج تعليمية عالية الجودة.

التخصيص: يسمح التّعليم المدمج للمعلمين بتكييف المحتوى وطرق التدريس لتناسب احتياجات واهتمامات الطلبة المختلفة، مما يزيد من دافعيتهم وتحسن نتائج التّعلم.

الوصول الممتد: يسهم التّعليم المدمج في توسيع قاعدة المستفيدين من التّعليم بجودة عالية وتكلفة أقل، ما يحفز المعلمين على إنتاج محتوى تعليمي أكثر ثراءً.

شمول أنماط التّعلم: يراعي التّعليم المدمج التنوع في أساليب التّعلم بين الطلبة، من خلال توفير مجموعة متنوعة من الوسائط والتقنيات التي تلبي مختلف أنماط المتعلمين.

وفي جانب آخر ذكر المصطفى (2024) مجموعة من الخصائص للتعليم المدمج، والتي تتمثل في التحول من أسلوب التدريس المباشر الذي يعتمد على المناقشة، والشرح إلى التّعليم الذي يركز على الطالب، وزيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين، وبين الطالب وأقرانه، والطالب والمحتوى، والطالب والمصادر الخارجية، انتهاءً بزيادة إمكانيات الوصول للمعلومات، والتكوين المتكامل، وجمع آليات التقويم للطالب، والمعلم.

تتنوع نماذج التّعليم المدمج بشكل كبير، إذ يمكن تكييفها لتلائم احتياجات الأفراد والمؤسسات التعليمية المختلفة، وقد أشار بويلهرز وآخرون (Bouilheres et.al., 2020) والعجاوي (2022) إلى عدة أنواع رئيسية لهذه النماذج:

الوسائط عبر الإنترنت: يعتمد هذا النموذج على التدريب من خلال منصات إلكترونية، مع عقد اجتماعات دورية وجهًا لوجه لتعزيز التفاعل.

التناوب: يتناوب الطالب بين التّعلم الذاتي عبر الإنترنت والتّعليم التقليدي وجهًا لوجه، حيث تكون الجداول الزمنية ثابتة لكنها تسمح بالمرونة.

التّعليمات عبر الإنترنت: يتم تقديم الجزء الأكبر من التّعليم عبر الإنترنت، مع تقديم المعلمين للدعم عند الحاجة من خلال مجموعات صغيرة.

المزيج المخصص: يصمم المعلم خيارات تعليمية تجمع بين الحضور في الفصول الدراسية والمساحات الافتراضية، حيث يكون التّعليم ثابتًا بينما يكون الوقت متغيرًا حسب احتياجات الطالب. **مختبر عبر الإنترنت:** تجرى التّعليمات في مختبر مادي، لكن يتم تسليمها عبر مدرسين عبر الإنترنت، مع إشراف مساعدين محترفين في الموقع لضمان سير العملية التّعليمية.

في حين تناولت آمال علي (2022) عدة أنواع من التّعليم المدمج، أبرزها: الدمج بين التّعليم المباشر عبر الإنترنت والتّعليم غير المباشر في الصفوف التقليدية، والدمج بين التّعلم الذاتي والتّعلم التعاوني التفاعلي مثل المنتديات، وأيضًا شمل التّعليم المدمج المزج بين التّعليم المخطط وغير المخطط لتحويل التجارب إلى معرفة قابلة للاستخدام، ودمج المحتوى الجاهز مع الخبرات المباشرة لتحسين الفعالية وتقليل الكلفة، والدمج بين التّعليم التمهيدي والممارسة الفعلية باستخدام المحاكاة وأدوات الدعم الفوري في بيئات العمل.

بالاستناد إلى ما سبق، يتضح للباحثة أن التّعليم المدمج يجمع بين التّعليم التقليدي والإلكتروني ليقدم تجربة تعليمية مرنة وفعالة تراعي اختلافات المتعلمين وتزيد من تفاعلهم، وترى كذلك أن نماذج التّعليم المدمج تتنوع لتناسب احتياجات مختلفة، مما يعزز من جودة التّعلم ويقلل التكاليف، لذلك فهو يمثل خيارًا مثاليًا لتطوير التّعليم في القرن الواحد والعشرين.

5.1.1.2 نماذج التّعليم المدمج:

يتضمن التّعليم المدمج العديد من النماذج التي قسمت بالاعتماد على أكثر من معيار، وقد أشارت عدد من الدراسات منها دراسة علي (2022) والجراجرة (2023) والشمري (2024) إلى عدد من نماذج التّعليم المدمج، وهي كما يأتي:

1. نموذج التناوب (Rotation Model): يعد هذا النموذج أحد أكثر الأنماط شيوعًا في التّعليم

الدمج، حيث يتناوب الطلبة بين محطات تعليمية تشمل تعليمًا مباشرًا، ونشاطات جماعية، وتعلمًا عبر المنصات الإلكترونية (Station, Lab, Flipped, Individual Rotation)، في المحطة التقليدية يشرف المعلم على التّعلم الوجيه، وفي المحطة الرقمية يتم التّعلم ذاتيًا، وهذا النموذج يساعد على تنويع طرق التدريس وتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة.

2. **النموذج المرن (Flex Model):** في هذا النموذج، يقدم المحتوى بصفة أساسية عبر

الإنترنت، حيث يتعلم الطلبة وفق أوقاتهم الخاصة، ويكون المعلم موجودًا لدعمهم عند الحاجة فقط، ويتميز هذا النموذج بتحكم الطلبة بعملية التعلم، مما يحفز على الاستقلالية والإبداع، وقد أكد الباحثون فعاليتها خاصة في إعداد الطلبة الأكبر سنًا أو غير التقليديين، الذين يحتاجون لتعلم مرن يتناسب مع ظروفهم الشخصية.

3. **نموذج الغني الافتراضي (Enriched-Virtual Model):** يتركز هذا النمط على التعلم

الإلكتروني مع اجتماعات وجاهة منتظمة في المدرسة، مثل اجتماع تمهيدي واختتام نهائي، وهو يسمح حتى (100%) من المحتوى بأن يكون عبر الإنترنت، مع دعم وجاهي محدود، ويتميز كذلك بمرونة عالية وتكامل بين تفاعل مباشر وتعلم مستقل، ما يجعله مناسبًا للطلبة الذين يفضلون الجمع بين استكشاف المحتوى بمفردهم واللقاء بالحضور بشكل منظم.

4. **نموذج (A la Carte or Self – blend):** في هذا الأسلوب، يمكن للطلاب اختيار دورات

إلكترونية إضافية بجانب المناهج التقليدية، ويتيح النموذج تنوعًا أكبر في التخصصات وإرضاء للفضول والتنوع الأكاديمي، وهو مناسب لطلبة المرحلة الثانوية الذين يرغبون في التوسع الأكاديمي، كدورات لغات أو برامج مساعدة، دون الالتزام بها ضمن الجدول المدرسي الرسمي.

5. **نموذج الفصول المقلوبة (Flipped Classroom):** تدرس المعلومات الأساسية عبر

الفيديو أو المنصات قبل الحضور إلى الصف، ويخصص وقت الحصة للمناقشات والنشاطات التطبيقية، وهذا النموذج يعزز مستوى التفكير النقدي والتفاعل والاحتفاظ بالمعرفة، إذ يستفيد الطلبة من متابعة المعلم شخصيًا بعد إعداد مسبق للمحتوى، مما يقلل وقت الشرح المباشر ويركز على التطبيق والنقاش.

يتبين للباحثة أن نماذج التّعليم المدمج المتنوعة تعكس مرونة هذا النهج في تلبيّة احتياجات الطّلبة المختلفة وتوفير بيئات تعلم محفزة ومتكاملة، وأن كل نموذج يركز على تعزيز التفاعل، والاستقلالية، وتنوع مصادر التّعلم، مما يسهم في رفع جودة التّعليم.

6.1.1.2 أهمية التّعليم المدمج في التّعليم المدرسي:

إن التّعليم المدمج يسهم في تعزيز نتائج التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس عبر دمج الفوائد المتبادلة بين التّعلم وجاهياً وعن بُعد، فقد بينت عدد من الدراسات منها دراسة لي ووانغ (Li & Wang, 2022) ودراسة إجارا وموسيمج (Egara & Mosimege, 2024) أن التّعليم المدمج غالباً ما يؤدي إلى تحصيل أفضل مقارنة بالتّعليم التقليدي فقط، نظراً لإمكانية التّعلم الذاتي وتحفيز التفاعل الجماعي والمشاركة الفعالة، كذلك بينت تلك الدراسات الفصول المدمجة أسفرت عن مستويات أداء واحتفاظ أكبر بالمعارف، مقارنةً بالنهج التقليدي.

فيما تشير دراسة تونغ ويون ونجان (Tong, Uyen & Ngan, 2022) أن هناك تداخل بين ظهور الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي، وارتفاع درجات التحصيل، حتى أنه وصف التغير الذي ظهر على الطلبة بأنه "إيجابي وأساسي" في تطوير بيئة تعلم محفزة، وبينت الدراسة أيضاً أن التّعليم المدمج يعزز من تكامل دور المعلمين والبيئة التّعليمية من خلال استخدام المنصات الرقمية، وهو يدعم التواصل بين المعلم والطالب، ويوفر موارد تعليمية مرئية وتفاعلية، مما يساعد في تعديل الخطط الدراسية وفقاً للاحتياجات المختلفة، كذلك يتيح إمكانية تكرار الدرس حسب حاجة كل طالب، وتقادي قيود الزمان والمكان، وهو ما يعزز من كفاءة التّعلم وتحقيق نتائج أفضل.

وتشير القرعان (2023) أن التّعليم المدمج يعزز من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، خاصة فيما يتعلق بسرعة التّعلم، ويوفر لهم مرونة في مواعيد الدراسة عبر الإنترنت، مما يسهم في تحسين استجابتهم لظروفهم الشخصية، ويتيح كذلك لهم فرصاً للتواصل المباشر مع المعلمين،

ويمنحهم دعمًا يساعدهم على تجاوز الصعوبات التعليمية، لا سيما الطلبة الذين يفتقرون إلى المهارات التقنية الكافية، إذ يجدون في التعليم المدمج بيئة مساندة من المعلم خلال العملية التعليمية.

وأوضحت دراسة الجراجرة (2023) أن التعليم المدمج يكتسب أهميته في التعليم المدرسي من خلال توفير بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة، تتضمن وسائل متعددة كالأشكال والصور والفيديوهات، وكذلك يعزز التعليم التقليدي باستخدام الوسائط التكنولوجية، ويسهم في تطوير مهارات المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، مما يجعله أسلوبًا فعالًا لتحسين جودة التعليم.

كذلك يعزز التعليم المدمج من الدافعية والانخراط الذاتي لدى الطلبة، عبر تمكينهم من التحكم في الوقت والمكان والمسار الذي يناسبهم، فلهذا التعليم تأثيرًا متوسطًا إلى مرتفع على البعد السلوكي والمعرفي والعاطفي لدى الطلبة (Bruijn-Smolders & Prinsen, 2024).

وفي جانب آخر تناولت دراسة ييج وآخرون (Yeigh et.al., 2020) أنه لكي يكون هناك استخدام ناجح للتعليم المدمج فإنه من المهم أخذ بعض الأمور بعين الاعتبار، منها: إعداد فريق قيادة منخرط ومتسق، وتدريبًا محددًا للمعلمين لبناء الثقة، ووسيلة لتوجيه عناصر إعادة توظيف التدريس والتعلم، والقدرة على تقييم التوافق بين تنفيذ التعلم القائم على المعرفة، وتحسين المدرسة، وتدابير الإنجاز المخصصة لتعلم الطلبة.

ترى الباحثة أن التعليم المدمج في المدارس يعزز التحصيل الأكاديمي من خلال دمج التعلم الوجيه والذاتي، مما يحفز التفاعل والمشاركة الفعالة لدى الطلبة، كذلك فهو يراعي الفروق الفردية ويوفر مرونة في الوقت والمكان، مع دعم مستمر من المعلمين عبر أدوات رقمية تفاعلية، ولهذا فهو يعد التعليم المدمج وسيلة فعالة لتطوير بيئة تعليمية محفزة تحقق نتائج أفضل وتلبي احتياجات الطلبة المتنوعة.

7.1.1.2 أبعاد التّعليم المدمج:

يشمل التّعليم المدمج عدة أبعاد متنوعة تختلف في تفاصيلها بحسب الدراسات السابقة، إلا أنها تتفق جميعها على هدف واحد وهو توفير بيئة تعليمية مدمجة متكاملة. من أبرز هذه الأبعاد، كما ورد في دراسات راهايي وآخرون (Rahayu et.al., 2021) والفارسي (2021)، وملكاوي (2021)، والجرجرة (2023):

1. **البعد المؤسسي:** يساهم في تخطيط برنامج التّعلم من خلال تقييم جاهزية المؤسسة والبنية التحتية اللازمة.
2. **البعد التربوي:** يركز على بناء المحتوى التّعليمي وفق تحليل الاحتياجات وأهداف التّعلم، مما يوجه اختيار أفضل طرق التدريس.
3. **البعد التقني:** يهتم بتصميم بيئة التّعلم واستخدام الأدوات والتقنيات المناسبة، وضمان أمن الشبكات والأجهزة والبرمجيات.
4. **بعد تصميم الواجهة:** يجب أن تتيح الواجهة دمجاً فعالاً لعناصر التعليم المدمج المختلفة.
5. **بعد التقويم:** يعنى بتقييم فعالية البرنامج التّعليمي وأداء الطلبة.
6. **بعد الإدارة:** يشمل تنظيم وإدارة سير البرنامج التّعليمي.
7. **بعد دعم الموارد:** يهتم بتوفير وتنظيم موارد متنوعة للطلاب، سواء مباشرة أو غير مباشرة.
8. **البعد الأخلاقي:** يركز على تحقيق تكافؤ الفرص واحترام التنوع الثقافي والاعتبارات الأخلاقية الأخرى.

تجد الباحثة أن الأبعاد المتعددة للتعليم المدمج تظهر مدى تعقيد وتكامل هذا النموذج التّعليمي، حيث يراعي جميع الجوانب المؤسسية، والتربوية، والتقنية لضمان بيئة تعليمية فعالة وشاملة، وإن الاهتمام بالتقويم والدعم الأخلاقي يعزز من جودة التّعليم ويضمن تحقيق العدالة

والمساواة بين الطلبة، ومن وجهة نظر الباحثة، فإن النجاح الحقيقي للتعليم المدمج يعتمد على تناغم هذه الأبعاد وتكاملها، مما يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلاً ومرونة ويحقق نتائج تعليمية أفضل، ومن هنا فإن الباحثة تجد بأن على المدارس الابتدائية التركيز على تطوير هذه الأبعاد باستمرار لمواكبة التطورات التربوية والتكنولوجية.

8.1.1.2 تحديات تطبيق التعليم المدمج في التعليم الأساسي:

رغم الدور الحيوي الذي يؤديه التعليم المدمج في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، إلا أن تطبيقه يواجه عدة تحديات. يشير حمادنه وآخرون (Hamadneh et.al., 2022) إلى أن من أبرز هذه التحديات ارتفاع تكلفة البنية التحتية التقنية المطلوبة خاصة في مراحل البداية، بالإضافة إلى ضعف القدرات والخبرات القيادية في إدارة التغيير خلال الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المدمج، مما قد يعرقل نجاح التطبيق ويؤثر على جودته.

من أهم الصعوبات التي قد تواجه تطبيق التعليم المدمج في التعليم الأساسي تتمثل في عزوف بعض المعلمين عن استخدامه، ويعود ذلك غالباً إلى ضعف وعيهم بأهمية التكنولوجيا في التعليم، وقلة مهاراتهم في استخدام الحاسوب والإنترنت، كذلك يواجه بعض المعلمين صعوبة في توظيف التقنيات الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأيضاً قد يؤدي هذا النمط إلى تفاوت في نتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم، وعزوف بعضهم عن التفاعل والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية (القرعان، 2023).

بينما أشارت الجراجرة (2023) إلى مجموعة من التحديات التي تعيق تطبيق التعليم المدمج، أبرزها غياب الجدية في التعامل معه كخيار استراتيجي لتطوير التعليم، وصعوبة الانتقال من أساليب التعليم التقليدي إلى بيئة تعليمية حديثة تركز على التفاعل والمشاركة، كذلك بينت أن اللغة تمثل عائقاً، نظراً لأن كثيراً من الأدوات التقنية مصممة باللغة الإنجليزية، مما يصعب

استخدامها على بعض الطلبة، ومن التحديات أيضاً: نقص الخدمات الفنية والدعم التقني، وغياب برامج تدريب وتأهيل فعالة، وضعف البنية التحتية، وارتفاع تكلفة الأجهزة والبرمجيات.

وبحسب بلبكاي (2025) فإن تحديات التّعليم المدمج تكمن في قلة الجدية في اعتماده كاستراتيجية تطويرية، وصعوبة الانتقال من التّعليم التقليدي إلى أساليب التّعلم الحديثة، كذلك تشمل التحديات المادية المرتفعة لتوفير البنية التحتية مثل الحواسيب والبرمجيات وتدريب الكوادر، ونقص الأطر الفنية المؤهلة وبرامج التأهيل للمعلمين والطلبة، وتبرز أيضاً مشكلات في المناهج المطبوعة، وعدم توافق أجهزة الطلبة في المنازل، وصعوبة في التّقييم والمراقبة، فضلاً عن ضعف مهارات المعلمين التقنية والرقمية.

وبالاستناد إلى ما سبق، يتضح للباحثة أن تحديات تطبيق التّعليم المدمج في التّعليم الابتدائي متعددة ومتشعبة، تبدأ من ارتفاع تكاليف البنية التحتية التقنية إلى نقص الكفاءات والخبرات القيادية والفنية اللازمة لإدارة التّغيير، وتواجه العملية التّعليمية أيضاً مقاومة من بعض المعلمين نتيجة نقص الوعي والمهارات التقنية، مما يؤثر على فعالية التّعليم المدمج وجودة المخرجات التّعليمية، وكذلك تظهر مشكلات في المناهج والتّقييم، إلى جانب عوائق لغوية وتقنية تؤثر على مشاركة الطلبة.

2.1.2 متطلبات جودة التّعليم المدمج:

في ظل التّغيرات المتسارعة في منظومة التّعليم العالمية، برزت الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب التّعليم التقليدية، والانتقال نحو نماذج تعليمية أكثر مرونة وفعالية، يأتي في مقدمتها التّعليم المدمج. ويعد جودة هذا النمط من التّعليم ضرورة ملحة لضمان تحقيق الأهداف التّعليمية بكفاءة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والاستجابة لمتطلبات العصر الرقمي، ومن هنا

تتعاضد أهمية التركيز على المتطلبات التي تضمن جودة التعليم المدمج، بما يعزز من فعاليته واستدامته وجودة مخرجاته، وهذا ما سيبحث فيه المحور الثاني.

1.2.1.2 مفهوم جودة التعليم:

يعرف جودة التعليم بأنه "مجموعة من الأنظمة والعبارات المحددة تحديداً دقيقاً وبطريقة علمية والتي تشمل جميع عناصر العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات" (بطاح والطعاني، 2016: 35)، في حين ترى فاطمة طلحي (2017) أن جودة التعليم هو ضمان توافر بنية تحتية بشرية وتقنية مؤهلة، وقاعدة مجتمعية متعلمة، وهياكل إلكترونية فاعلة تدعم جودة متطلبات التعلم المزيج.

ويرى جواد (2018) أن جودة التعليم هو تحسين العمليات والأداء في المؤسسة التعليمية، وتقليل التكاليف، والتحكم في الوقت، وتحقيق رغبات الطلبة وسوق العمل، بينما يرى بن موسى والجودي (2019) أن جودة التعليم يعبر عن أهمية الاعتماد الأكاديمي كآلية للوصول إلى رؤية مشتركة للارتقاء بالنظام التعليمي، وتأسيس هيئات تمنح الاعتماد الأكاديمي تحدد المعايير وتراقب الأداء بشكل دقيق.

وجودة التعليم هو عملية مؤسسية منهجية تهدف إلى ضمان التحسين المستمر في مدخلات ومخرجات النظام التعليمي، من خلال تطبيق معايير معتمدة وأدوات رقابية وتقييم داخلي وخارجي، بما يساهم في تعزيز الكفاءة المؤسسية، ورفع جودة التجربة التعليمية، وضمان مواءمتها مع احتياجات المتعلمين وسوق العمل (Oktarina et.al., 2023).

ويعرّف موخاتاييف وآخرون (Mukhatayev et.al., 2024) جودة التعليم بأنه عملية مستمرة لتشكيل وصيانة الخصائص المطلوبة للخدمات التعليمية، مما يضمن تطابقها مع معايير الأداء المطلوبة وتحقيق التميز.

فيما يرى أي تران وآخرون (Ai-Tran et.al., 2025) جودة التعليم كـثقافة مؤسسية تحولية تشمل تقييمًا داخليًا وخارجيًا مستدامين؛ تهدف إلى رفع كفاءة البرامج والممارسات ونتائج الطلبة والمجتمع، ويعرفه رضاني ومصطفاي (Ramezani & Mostafavi, 2025) بأنه عملية مستمرة لتقييم ومراقبة نظام التعليم ومؤسساته وبرامجه، تشمل جمع التغذية الراجعة داخليًا (من أساتذة وطلبة) وخارجيًا (من هيئات الاعتماد)، بهدف ضمان مطابقة المخرجات التعليمية لمعايير الجودة، وتحقيق التحسين المستمر في التصميم والتطبيق والمخرجات الأكاديمية.

وبالاستناد إلى ما سبق، تعرف الباحثة جودة التعليم بأنه عملية منهجية مستمرة ومتكاملة تسعى إلى تحسين كل من مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، من خلال توفير بيئة بشرية وتقنية وتنظيمية داعمة، وتطبيق معايير أداء دقيقة وفعالة، وآليات تقييم داخلي وخارجي شاملة، بما يضمن مواءمة التعليم مع حاجات الطلبة وسوق العمل، ويعزز من كفاءة المدارس الابتدائية ويقود إلى تحسين مستدام في جودة التجربة التعليمية وتحديدًا في جودة التعليم المدمج.

2.2.1.2 أهمية جودة التعليم:

يعد جودة التعليم أحد المرتكزات الأساسية لتطوير النظم التعليمية وتحقيق مخرجات نوعية تلبي متطلبات العصر، وقد أولت الدراسات التربوية الحديثة اهتمامًا متزايدًا بعوامل جودة التعليم وتأثيرها في تحسين أداء الطلبة والمعلمين والمؤسسات التعليمية، ومن ذلك دراسة أوليزو والمو وجانسن (Oliso, Alemu & Jansen, 2024) التي أكدت على أهمية جودة التعليم، فأشارت بنتائج دراستهم أن جودة التعليم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا وكبيرًا برضا الطلبة، وأن ذلك الرضا يسهم بدوره في تحسين الأداء الأكاديمي، كذلك أكدت الدراسة أن تحسين جوانب مثل جودة التدريب، والبيئة المدرسية، والخدمات الإدارية يعزز من مستوى الرضا مما ينعكس إيجابيًا على تحصيل الطلبة وتحفيزهم، كذلك بينوا أن جودة التعليم ليست مجرد تحصيل معرفي، بل تشمل أيضًا جودة

المؤسسة والإدارة التي تؤثر على النتائج الأكاديمية، وبالتالي، فإن الاستثمار في جودة التعليم لا يعزز نتائج الطلبة فحسب، بل يسهم في تطوير النظام التربوي ككل، مما يدعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة، وهنا تبرز الأهمية الجوهرية لتركيز الاستراتيجيات والسياسات التعليمية على جودة التعليم كعنصر بالغة الأثر في تحسين مخرجات التعليم وتعزيز فرص النجاح.

وكذلك ذكرت دراسة الزعبي وآخرون (Al-Zu'bi et.al., 2024) أن تحسين المناخ المدرسي، بما يشمل من دعم إداري وموارد بيئية مناسبة وتواصل فعال، يؤدي إلى ارتفاع مستوى التزام المعلمين تجاه تقديم تعليم عالي الجودة، ما يشكل ركيزة أساسية لتعزيز المخرجات التعليمية المستدامة، كذلك بينت الدراسة أن الالتزام المهني للمعلمين يُعد عاملاً وسيطاً يؤثر بشكل مباشر على تحصيل الطلبة وسلوكياتهم الأكاديمية، كما تؤكد الدراسة أن الاستثمار في بيئة تعليمية إيجابية يمكن المدارس من تحقيق مؤشرات جودة التعليم، كزيادة المشاركة الطلابية وتحسين نتائج الاختبارات، وبذلك يصبح جودة التعليم أكثر من مجرد ظهور نتائج عالية؛ إنه عملية متكاملة تبدأ من بيئة داعمة، تشمل القيادات التربوية والتدريس الفعال، وتثمر في نهاية المطاف في رفع مستوى التعلم وتحقيق تنمية إنسانية ومجتمعية أعمق.

وبحسب إنجيذا وياسو وفينتي (Engida, Iyasu & Fentie, 2024) فإن جودة التعليم -بما يشمل من دعم للطلبة، والمعلمين، والإدارة المدرسية، والتنشيط المعرفي - يعد العامل المؤثر الأقوى على تحصيل الطلبة؛ إذ وجد أن ممارسات التدريس المستند على الجودة العالي يفسر نسب تباين كبيرة في نتائج الطلبة، بينما يسهم المعلمون الأكثر كفاءة في رفع مستوى تحصيل الفئات الضعيفة دراسياً بشكل ملحوظ، وتؤكد الدراسة كذلك على أن الجودة الصفية الفعلية فرع من فروع جودة التعليم لا يجب تجاهله، إذ أن المدارس التي تركز على تقييم وتحسين أداء المعلمين تسهم في تضيق الفجوات بين الطلبة ذوي الخلفيات الاجتماعية أو الاقتصادية المختلفة، لذلك عند

التركيز على جودة التّعليم، يكون التنفيذ الفعال للممارسات القائمة على الأدلة داخل الفصل محوراً أساسياً لرفع مخرجات التّعلم وتعزيز العدالة التّعليمية، كما تبرز أهمية اعتماد أطر تقييم ومعايير احترافية تساعد في توجيه التطوير المهني للمعلمين وتحسين استراتيجيات التدريس.

فيما أوضحت دراسة مخميتوفا وآخرون (Makhmetova et.al., 2025) أن جودة التّعليم يتمثل في الربط بين التدريب الرسمي والتّعلم المتواصل ضمن بيئات داعمة مثل المجتمعات المهنية والذي يسهم في نمو مهني مستدام، ما ينعكس إيجابياً على تحصيل الطلبة ومستوى التفاعل داخل الفصول الدراسية، وإن الاستثمار في هذه النماذج المهنية المتكاملة يدعم تعزيز كفاءة المعلمين ويعزز بيئة تعليمية فعالة تثبت التأثير الإيجابي على مخرجات التّعلم.

وبالاستناد إلى ما سبق ترى الباحثة أن جودة التّعليم أصبح ضرورة لا خياراً، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة في أنظمة المعرفة والتقنية. فالاهتمام بجودة التّعليم يعني الاهتمام بالعملية التّعليمية التي لها تأثير في بناء شخصية الطالب، وتحفيزه على التفكير، وتزويده بمهارات حياتية وعملية. كما أن الاستثمار في تدريب المعلمين وتطوير البيئة المدرسية يعد مفتاحاً حقيقياً لتحسين النتائج التّعليمية وتقليص الفجوات بين الطلبة، ولا بد من سياسات واضحة تترجم هذا المفهوم إلى خطط تنفيذية على أرض الواقع.

3.2.1.2 جودة التّعليم في ضوء المعايير التربوية الحديثة:

تعد جودة التّعليم من أبرز القضايا التربوية في العصر الحديث، خاصة في ظل التحولات الرقمية ومتطلبات التنمية المستدامة. وقد أصبح جودة التّعليم ضرورة استراتيجية تستوجب تبني معايير ونماذج تربوية حديثة تضمن تحسين المخرجات وتكافؤ الفرص.

وتوضح العديد من الدراسات الحديثة أهمية تبني نماذج لجودة التّعليم مثل نموذج

(PDCA: Plan - Do - Check - Act)، ونموذج (TQM: Total Quality Management)،

لا سيما في المؤسسات التعليمية التي تتبنى التعليم الإلكتروني، حيث تعزز النماذج من عمليات التطوير المستمر، وتسهم في مواءمة الأداء مع معايير الاعتماد الدولي على المستويات التنظيمية والتقنية والإدارية (Sreedharan, Sunder & Raju, 2018).

وفي هذا السياق، حددت دراسة سينغ وآخرون (Singh et.al., 2023) عشرة معايير تقييمية لجودة التعليم، منها: الخدمات الطلابية، ودعم المعلمين، وجودة المقررات الدراسية، وتوافر المواد والنشاطات التعليمية، والدعم الإلكتروني، ونظم التقويم. وقد أشارت الدراسة كذلك إلى أن اعتماد هذه المعايير يسهم في بناء بيئة تعليمية قادرة على التكيف مع احتياجات المجتمع وتحقيق جودة تعليمية شاملة ومستدامة.

وبالانتقال إلى التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، فقد أكدت دراسة رسول (Rasool, 2023) ورمضاني ومصطفافي (Ramezani & Mostagavi, 2025) على ضرورة توظيف نماذج الجودة الحديثة في البنية التكنولوجية والتعليمية، حيث يساعد اعتماد نماذج مثل (PDCA)، و(TQM) في تحقيق التحسين المستمر، وضمان توافق الأداء مع مؤشرات الجودة العالمية، مما يعزز فعالية الأنظمة التعليمية في مختلف الأطر. وقد أولت هذه الدراسات أهمية خاصة لنموذج التميز الأوروبي (EFQM: European Foundation for Quality Management) حيث يعد أداة تحليل فعالة لتطوير الهياكل المؤسسية وضمان جودة متكاملة، ووفقاً لذات الدراسات، فإن جودة التعليم الفعلي يعتمد على مواءمة المخرجات مع المعايير التربوية الحديثة التي تركز على التعلم القائم على النتائج، والتنمية المهنية للمعلم، والمشاركة الطلابية الفعالة، ومن ثم فإن جودة التعليم وفق هذه المنظورات يشكل استجابة فعالة للتحديات المعاصرة ويعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق تميز ومتطلبات التنمية المستدامة.

وفي سياق التّعليم المدمج، أظهرت دراسة ليو وآخرون (Liu et.al., 2024) أهمية تبني نماذج مثل (TQM) و (PDCA) التي تعتبر من المعايير التربوية الحديثة الفاعلة في ضمان الجودة المدرسية، خصوصًا في التّعليم المدمج، من خلال التّقييم المستمر والتّغذية الراجعة لضمان مواءمة الأداء مع المعايير العالمية.

كذلك بينت دراسة مويلا (Mwila, 2025) أن الجمع بين المعايير الخارجية والممارسات الداخلية، مثل تدريب المعلمين، وتطوير المنهاج، لتجاوز القيود وتحقيق الجودة الحقيقية. واختتمت دراسة مين ويو (Min & Yu, 2023) بتأكيد أن نجاح التّعليم المدمج يتطلب دمج عدة عناصر، منها: دور المعلم والطالب، وتصميم المناهج، والتكنولوجيا، والبيئة التّعليمية، في منظومة واحدة متكاملة، باعتبار ذلك أساسًا لتحقيق جودة حقيقي وفعال للتّعليم. يتضح من العرض السابق، ترى الباحثة أن أي محاولة جادة لجودة التّعليم يجب أن تنطلق من فهم عميق لهذه النماذج، وتكييفها بما يتناسب مع السياق المحلي والثقافي للمؤسسات التّعليمية. وكذلك تؤكد أن نجاح تطبيق هذه المعايير يرتبط بوجود إرادة إدارية واعية، وتنمية مهنية مستمرة للمعلمين، ومشاركة فاعلة من الطلبة، ما يجعل من جودة التّعليم مسارًا تكامليًا نحو تحقيق التميز الأكاديمي والتنمية المستدامة.

4.2.1.2 مؤشرات جودة التّعليم المدمج:

بات التّعليم المدمج يشكّل خيارًا استراتيجيًا للارتقاء بجودة العملية التّعليمية، إذ يجمع بين مزايا التّعليم الوجاهي والتّعليم الإلكتروني، ولتحقيق نتائج فعالة ومستدامة، برزت الحاجة إلى تحديد مؤشرات دقيقة وواضحة لجودة التّعليم المدمج، تعكس مدى فاعليته وتأثيره في تحسين مخرجات التّعليم لدى الطلبة، وتمكن من تقييم البرامج التّعليمية وفقًا لمعايير تربوية حديثة وشاملة، وقد تناولت عدة دراسة تلك المؤشرات منها دراسة تونغ ويون ونجان (Tong, Uyen & Ngan,)

2022) التي خلصت إلى أن من مؤشرات التّعليم المدمج تتمثل في تحسن التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتطور المهارات الدراسية الذاتية، وموقف الطلبة نحو التّعلم.

بينما أشارت دراسة كاو (Cao, 2023) ومين ويو (Min & Yu, 2023) إلى أن من مؤشرات جودة التّعليم المدمج تتوزع على ستة أبعاد رئيسة، هي: الصفات الدافعة للطلبة (الدافعية، والموقف نحو التّعليم المدمج)، وخصائص المعلمين (الكفاءة والتقنية والتفاعل)، وتصميم المقررات والجودة البيداغوجية، والنظم التقنية (سهولة الاستخدام والاستقرار)، وتصميم التّعلم الملائم، والبيئة التّعليمية المحفزة.

وفي الذات السياق حصرت دراسة هان (Han, 2023) مؤشرات جودة التّعليم المدمج في ستة مكونات رئيسة، تشمل: تصميم الدروس، وتحديد الأهداف، والنشاطات الصفية، والموارد الرقمية، والتقويم، والدعم التقني، وأوضحت أن هذه العوامل مجتمعة تشكل نظامًا موثّقًا يستخدم للتنبؤ بتحقيق نتائج تعلم فعالة لدى الطلبة.

وأكدت دراسة ليو وكيم وقيان (Luo, Kim & Qian, 2024) أن اعتماد نظام تقييم موثّق قائم على أربع مؤشرات جوهرية، هي: التصميم، والتنفيذ، والمخرجات، والظروف المحيطة، يضمن تقييم التّعليم المدمج على نحو شامل ومتوازن، كذلك بينت أن مؤشرات مثل الدافعية الذاتية للطلاب، والكفاءة التكنولوجية للطلبة، والتفاعل البيداغوجي تعد من أساسيات تقييم جودة التّعليم.

واقترحت دراسة بانيجراهي ونهار وسينج (Panigrahi, Nihar & Singh, 2024) مقياسًا معتمدًا لقياس جودة التّعليم المدمج محوريًا حول أربعة مؤشرات رئيسية، هي: تكامل التكنولوجيا، والمنهج والبيداغوجيا، والبنية التحتية، وكفاءة المعلمين.

وأشارت دراسة جانر (Jnr, 2024) إلى أن سمات النظام، وجودة المعلومات، وجودة الخدمات التقنية تعد من أهم المؤشرات التي تسهم في تعزيز الأداء والتقبل لدى الطلبة، كذلك

ضمت دراسة لو (LU, 2025) نظام تقييم العملية التعليمية ضمن التعليم المدمج يشمل ثلاثة مؤشرات رئيسية: تصميم الكورس، وتنفيذ التدريس، وفعالية التعلم، مع تقييم موضوعي لكل مؤشر للتأكد من تحقيق الجودة المزيجية.

يتضح للباحثة أن جميع الدراسات السابقة قد اتفقت على أن مؤشرات جودة التعليم المدمج تتمحور حول ستة أبعاد رئيسية متداخلة: أداء الطلبة والتحصيل الأكاديمي، وكفاءة المعلمين، وجودة تصميم المقررات، ودعم الأنظمة التقنية، ومدى التفاعل البيداغوجي، والبيئة التعليمية المحفزة.

كذلك ترى أن نجاح التعليم المدمج لا يقاس فقط من خلال المؤشرات الكمية أو التقنية، بل يجب أن يأخذ في الحسبان العوامل النفسية والسياقية والثقافية التي تحيط بالطالب والمعلم على حد سواء، وكذلك أن دمج التكنولوجيا في التعليم لا ينبغي أن يكون غاية بحد ذاته، بل وسيلة لتحفيز التعلم العميق والناقد، وتعزيز كفاءة الطالب كمشارك فاعل في بناء المعرفة، وليس متلقٍ سلبي لها.

3.1.2 متطلبات جودة التعليم:

في ظل السعي نحو تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز مخرجات التعلم، تبرز الحاجة إلى تحديد المتطلبات الأساسية لجودة التعليم، حيث تشكل هذه المتطلبات الأساس الذي تقوم عليه ممارسات تعليمية فعالة تتوافق مع المعايير التربوية الحديثة ومتطلبات العصر الرقمي. وقد تناول عدد من الباحثين هذه المتطلبات، والتي حصرتها الدراسة الحالية في الآتي:

1.3.1.2 المتطلبات الإدارية لجودة التعليم المدمج:

تحتل القيادة التربوية دورًا محوريًا في المؤسسات التعليمية، كونها تمثل حلقة الوصل بين العاملين ورؤية المؤسسة وخططها المستقبلية، وتفرض الطبيعة التنظيمية لتلك المؤسسات وجود قيادة فعالة تمتلك القدرة على تنظيم الهيكل الإداري وإعادة هيكلته عند الحاجة، ووضع التشريعات

الملائمة لدعم الأداء المؤسسي، كذلك تسهم هذه القيادة في مواجهة التحديات التشغيلية، ووضع الخطط المناسبة لمعالجتها، إلى جانب تعزيز نقاط القوة والحد من جوانب الضعف قدر الإمكان، ومن أبرز أدوارها أيضًا دعم تدريب وتطوير الكوادر البشرية باعتبارهم الثروة الأهم للمؤسسة، مع السعي المستمر نحو التجديد ومواكبة التغيرات البيئية، وإضفاء الحيوية والديناميكية على العمل، من خلال قيادة تملك القدرة على إحداث التغيير الذي يلبي احتياجات الأفراد ويحقق الأهداف المؤسسية (Hamadneh et.al., 2022).

ووفقًا للقرعان (2023) فإن مدير المدرسة يؤدي دورًا حيويًا في قيادة بيئة التعليم، لا سيما في سياق التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم التقليدي والرقمي، فيتمثل دور القائد في الإشراف الفعال على المعلمين، وتقديم الدعم والتوجيه عبر أدوات الملاحظة والتغذية الراجعة، وتوفير قنوات اتصال فعالة تساعد العاملين على تجاوز التحديات، وأيضًا يشمل دوره إدارة الموارد بحكمة، وحل المشكلات بأساليب إدارية مبتكرة، وتعزيز قبول التغيير والتطوير المهني للمعلمين، وربط المؤسسة بالبيئة الخارجية، مع متابعة مستمرة للأداء وتنفيذ الخطط التطويرية.

ويذكر العجاوي (2022) أن نجاح التعليم المدمج يتطلب من مدير المدرسة امتلاك مجموعة من المهارات المتكاملة، وتشمل هذه المهارات: المهارات الذاتية: كالكفاءات العقلية، والصفات الشخصية، وضبط النفس، إلى جانب القدرة على الإبداع والابتكار؛ والمهارات الفنية، التي تتعلق بالمعرفة المتخصصة والقدرة على توظيفها بفاعلية لتحقيق الأهداف، وهي مهارات يمكن تطويرها من خلال التعلم والخبرة والتدريب، كذلك تشمل أيضًا المهارات الإنسانية والاجتماعية، والتي تتجلى في قدرة المدير على التواصل الفعال مع المعلمين وتنسيق جهودهم ضمن فرق عمل متعاونة. أما المهارات الإدراكية التصورية، فهي تعكس قدرة القائد على الإحاطة الشاملة بالتنظيم

المدرسي وفهم العلاقات البينية داخل المدرسة، وكذلك إدراك العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع الخارجي.

ويؤكد الغامدي والعبيلي (2020) على أن قيادة بيئة التعليم المدمج تتطلب من مدير المدرسة امتلاك مجموعة من المهارات المتكاملة، في مقدمتها المهارات الذاتية التي تشمل القدرة على الإبداع والابتكار، والمهارات الفنية التي تعنى بامتلاك المعرفة العلمية والتقنية المتخصصة، إلى جانب الكفاءة في توظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية، كذلك يحتاج المدير إلى مهارات إنسانية واجتماعية تمكنه من التواصل البناء مع المعلمين وتحفيزهم وتشكيل فرق العمل، فضلاً عن المهارات الإدراكية التصورية التي تتيح له فهم بيئة التعليم المدمج بعمق، وربطها بالسياقات الخارجية ذات الصلة.

تستنتج الباحثة مما سبق، أن الأدبيات التربوية الحديثة تُظهر أن نجاح التعليم المدمج لا يتحقق فقط بتوافر البنية التحتية الرقمية والمحتوى الإلكتروني، بل يركز بالأساس على كفاءة القيادة التربوية، وخاصة تلك التي تمثلها إدارة المدرسة، ومن خلال استعراض ما ورد في الأدبيات، ترى الباحثة أن المتطلبات الإدارية لجودة التعليم المدمج تتجاوز الأطر الإجرائية، لتشمل منظومة متكاملة من المهارات القيادية، تبدأ من القدرة على التنظيم والتخطيط الاستراتيجي، ولا تنتهي عند بناء ثقافة مدرسية مرنة تتقبل التغيير وتتبناه، كذلك تخلص إلى أن نجاح القائد التربوي في بيئة التعليم المدمج يعتمد على مدى قدرته في تعزيز الاتصال الفعال، وقيادة فرق العمل، وتوجيه جهود المعلمين، واستثمار الموارد بذكاء، وتفعيل أدوات التقويم والمتابعة المستمرة، بما يضمن استدامة التحسين وضمان جودة نواتج التعلم في ظل التحول الرقمي المتسارع.

2.3.1.2 المتطلبات التقنية والتكنولوجية لجودة التّعليم المدمج:

يعد البعد التقني من أبرز الركائز التي يقوم عليها التّعليم المدمج، إذ يشكل الأساس لتمكين المعلمين والمتعلمين من التفاعل مع المحتوى الرقمي، ويتطلب جودة هذا النمط من التّعليم توافر بنية تحتية متكاملة تجمع بين الأجهزة والبرمجيات، وتدعمها كفاءات بشرية قادرة على توظيفها بفعالية.

يتطلب التّعليم المدمج مجموعة من التقنيات التي تقسم إلى جانبين: مادي وبرمجي؛ يشمل الجانب المادي أجهزة الحاسوب، وشبكة داخلية للمؤسسة التعليمية، وأدوات مثل السبورة الذكية وجهاز عرض الوسائط المتعددة (LCD)، وأقراص مدمجة. أما الجانب البرمجي فيتضمن المواد التعليمية الإلكترونية مثل برمجيات الوسائط المتعددة، والكتب الإلكترونية، والمواقع الإلكترونية، وأدوات التقويم الذاتي والبريد الإلكتروني. وقد لخصت غادة أبو صليح (2022) المتطلبات التقنية للتعلم المدمج في عدد من النقاط الأساسية، أبرزها: تجهيز كل صف دراسي بجهاز حاسوب وجهاز عرض بيانات (Data Show)، مع توفير خدمة الإنترنت، وتوفير برنامج خاص (Courc) لكل مادة دراسية، إضافة إلى وجود نظام لإدارة التّعلم (LMS)، ونظام لإدارة المحتوى التّعليمي (LCMC)، وبرنامج للتقويم الإلكتروني (E-Evaluate)، وشددت على أهمية تأمين اتصال شبكي فعال بين المدرسة والمدارس الأخرى، وربطها أيضًا بالوزارة والمتخصصين والمواقع التعليمية ذات العلاقة.

وأشارت دراسة ماتشوسكي وهيربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) إلى ضرورة التأكد من عرض النطاق الترددي للإنترنت، وتأمين البنية التحتية الرقمية، ودعم الأمن السيبراني، فهي من أبرز العوامل المهمة لتوفير بيئة فعالة وآمنة في التّعليم المدمج.

وأكدت دراسة جيكوندي وريشي وموتيجي (Gikundi, Riechi & Mutegei, 2023) أنه عند التوجه نحو التّعليم المدمج فإنه من المهم التأكد من الكفاءة التقنية التي تتطلب أجهزة حاسوب موثوقة أو سياسات منها جلب الطالب لجهازه الخاص، وتوفير شبكة داخلية فعالة، واتصال إنترنت قوي ومستقر لضمان الجودة في التّعليم المدمج.

إلى جانب ذلك استعرضت دراسة جراهام وهالفرسون (Graham & Halverson, 2023) الحاجة إلى تنسيق الرؤية المؤسسية، والموارد الرقمية، ودعم الطالب والمعلم، وآليات التّعليم والمتابعة كجزء من المتطلبات التقنية المتكاملة لجودة التّعليم المدمج.

وأوضحت دراسة المخلافي وآخرون (Al-Mekhlafi et.al., 2025) أن الاستثمار في أنظمة إدارة التّعليم (Learning Management System)، والتدريب الفني للمعلمين، وتصميم الدورات الإلكترونية بعناية يعزز القدرة التقنية على تنفيذ التّعليم المدمج بكفاءة عالية.

وبحسب بلبكاي (2025) فإن المتطلبات التقنية لبيئة التّعليم الإلكتروني بحاجة إلى وجود بنية تحتية متكاملة تشمل الأجهزة والخوادم اللازمة، إلى جانب برمجيات متطورة وشبكة آمنة، مع توافر كفاءات بشرية مختصة في المجال التقني، وتشمل هذه المتطلبات أيضاً إنشاء منصات للاتصال والتواصل الإلكتروني مع الخبراء، والوصول إلى المواقع الرسمية مثل موقع وزارة التّعليم ومستشاري المواد، وتوفير فصول افتراضية تكمل الفصول التقليدية، كما يجب تأمين الأجهزة والتطبيقات الحديثة والمتنوعة داخل الصفوف الدراسية وفي المدرسة بشكل عام لضمان بيئة تعليمية متطورة ومتواصلة.

يتضح للباحثة من العرض السابق، أن جودة التّعليم المدمج لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن توفر بنية تقنية قوية ومتكاملة، تجمع بين الأجهزة الحديثة، والبرمجيات المتخصصة، والبنية التحتية الرقمية، إلى جانب الكفاءات البشرية المؤهلة لاستخدام هذه الأدوات بفعالية، كذلك تجد الباحثة أن

جودة التّعليم المدمج هو مشروع مؤسسي متكامل يتطلب تخطيطًا دقيقًا واستثمارًا واعيًا في كل من الموارد التقنية والبشرية لضمان تحقيق الأثر المنشود في تجارب التّعلم والتّعليم.

3.3.1.2 المتطلبات المهنية للمعلمين:

يعد المعلم محورًا أساسيًا في إنجاح التّعليم المدمج، إذ لا تقتصر مهمته على نقل المعرفة فحسب، بل تتطلب منه أدوارًا جديدة تتكامل فيها المهارات التربوية مع الكفاءات التقنية، ولتحقيق ذلك، ينبغي أن يمتلك المعلم مجموعة من المتطلبات المهنية التي تمكنه من التفاعل الفعال مع البيئة التّعليمية الرقمية.

وهذا ما أكدته دراسة أبو صليح (2022) بأن التّعليم المدمج يتطلب معلمًا متمكنًا من استخدام التكنولوجيا الحديثة والبرمجيات التّعليمية، وقادرًا على تصميم وإدارة الاختبارات الإلكترونية بمهارة، ويجب أن يستطيع الجمع بين الشرح التقليدي والتطبيق العملي باستخدام الحاسوب، وتوجيه الطلبة للبحث والتفاعل مع المحتوى الرقمي بشكل نشط، وهذا يفرض على المعلم أن يكون شريكًا فعالًا في عملية التّعلم، وليس مجرد ناقل للمعلومات، مما يستدعي قدرته على تصميم الدروس بما يتناسب مع الموارد المتاحة في المدرسة ويحفز مشاركة الطلبة بفاعلية.

وتشير دراسة جراهام وهالفرسون (Graham & Halverson, 2023) أن نجاح التّعليم المدمج يعتمد بشكل كبير على الكفايات المهنية والتقنية التي يمتلكها المعلم، إذ لم يعد كافيًا أن يكون المعلم ملماً فقط بالمحتوى المعرفي، بل أصبح من الضروري أن يكون قادرًا على تصميم بيئات تعلم تفاعلية، وتوظيف أدوات التّعليم الرقمي بكفاءة، ويشمل ذلك - كما ذكرت دراسة المخلافي وآخرون (Al-Mekhlafi et.al., 2025) - مهارات استخدام أنظمة إدارة التّعلم، وتصميم المحتوى الرقمي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ومتابعة تقدم الطلبة عبر الوسائط الإلكترونية.

كذلك أكدت دراسة ماتشوسكي وهربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022)

على أهمية التدريب المستمر للمعلمين على أدوات التّعليم الإلكتروني، وضرورة تبني ثقافة التطوير المهني الذاتي، فيما أبرزت دراسة جيكوندي وآخرون (Gikunki et.al., 2023) أن الكفاءة الرقمية للمعلم أصبحت شرطاً لتحقيق تفاعل فعال داخل بيئات التعليم المدمجة، وأن افتقار المعلم لهذه الكفاءات يعد من أبرز التحديات التي تواجه هذا النوع من التّعليم.

ويبين بلبكاي (2025) أن المتطلبات المهنية للمعلمين في التّعليم المدمج تشمل القدرة على التدريس التقليدي وتطبيقه عبر الحاسب، والبحث المستمر عن مستجدات المحتوى عبر الإنترنت، مع تحديث مقرراتهم بشكل دوري، كذلك يجب أن يكون المعلم متمكناً من استخدام برامج تصميم المقررات والاختبارات الإلكترونية، وتحويل الشرح النظري إلى تجارب تعليمية حية وجذابة عبر الوسائط المتعددة، وينبغي أن يدرك المعلم أيضاً أن التحول الكامل نحو التّعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية أمر حتمي، مما يستلزم التدريب المستمر، ومهارات التواصل الإلكتروني مع الطلبة عبر البريد والرسائل الإلكترونية.

من خلال ما سبق، يتضح للباحثة أن المعلم في بيئة التّعليم المدمج لم يعد مجرد ناقل للمعلومة، بل أصبح قائداً لعملية تعليمية تفاعلية تتطلب منه امتلاك كفاءات متعددة، تجمع بين المهارات التربوية والتقنية، والقدرة على التجديد والتكيف، كذلك يتضح لها أن كفاءة المعلم في استخدام أدوات التّعليم الرقمي وتصميم المحتوى الإلكتروني تمثل أحد العوامل الحاسمة في إنجاح التّعليم المدمج، كما أن التدريب المستمر والانخراط في التطوير المهني الذاتي يمثلان ضرورة وليس خياراً، بمعنى آخر؛ أن أي محاولة لتفعيل التّعليم المدمج دون إعداد مهني عميق وممنهج للمعلمين ستواجه صعوبات كبيرة في التطبيق، ما يستدعي من المدارس الابتدائية وضع برامج تدريبية مستمرة وداعمة لرفع جاهزية المعلمين وتأهيلهم لقيادة هذا النمط من التّعليم بكفاءة واقتدار.

4.3.1.2 المتطلبات المتعلقة بالمناهج والمحتوى:

يعد تطوير المناهج وتكييف المحتوى التعليمي من أهم المتطلبات لضمان فاعلية التعلم المدمج، حيث يجب أن يصمم المحتوى بطريقة تدمج بين أساليب التعلم التقليدية والرقمية لتحقيق أقصى درجات التفاعل والتحفيز لدى المتعلمين. فأظهرت دراسة أشرف وآخرون (Ashraf et.al., 2022) أن توظيف محتوى منهجي يتكامل مع استراتيجيات تدريس تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) يساهم في تعزيز كفاءات الطلبة الرقمية والتعلم التفاعلي، حيث إن المناهج الإعلامية يجب أن تدعم أهداف التعلم وتكون قابلة للتسليم بمرونة.

كذلك أكدت دراسة هان (Han, 2023) على ضرورة مواءمة المحتوى مع خصائص الفئة المستهدفة وبيئة التعلم، لضمان التفاعل والتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وبينت دراسة أنتونلي وآخرون (Antonelli et.al., 2023) أن مناهج التعلم المدمج تحتاج إلى إعادة هيكلة تسمح بالمرونة والتخصيص، وتوفر فرصًا للتعلم الذاتي والجماعي في آن واحد، وأيضًا شددت الدراسة على أهمية تصميم محتوى رقمي تفاعلي يتضمن وسائط متعددة مثل الفيديوهات والمحاكاة والنشاطات الإلكترونية التي تعزز الفهم العميق.

فيما توصلت عبد الجواد (2024) إلى أن من متطلبات التعلم المدمج هو تحويل المناهج الدراسية إلى روابط وتطبيقات إلكترونية، والتحول من الكتاب الورقي إلى الإلكتروني تدريجيًا مع إبقاء الخيار لاستخدام الكتب الورقية للطلبة الذين يفضلونها، وتوفير مقررات تعليمية إلكترونية، والعمل على ملائمة المحتوى التعليمي لخصائص الطالب وسماته وتحقيق التشويق والجاذبية، بينت ضرورة إعداد وتصميم المناهج الدراسية بحيث تكون متوافقة مع البيئة الإلكترونية، واستخدام الوسائط المتعددة لجعلها أكثر جاذبية، مع تقديم دورات تدريبية لكل من المعلمين والطلبة على كيفية استخدام الموارد والتطبيقات الإلكترونية بفاعلية.

وأشارت دراسة الماباردي وجينسل (Elmabaredy & Gencel, 2024) إلى أن فاعلية التّعليم المدمج ترتبط بمدى ملاءمة المحتوى الرقمي لأهداف التّعلم وكفاءته في إكساب المهارات المطلوبة، كذلك ينبغي أن تصاغ المناهج بأسلوب مرّن يدعم التفكير النقدي وحل المشكلات، مع مراعاة التسلسل المنطقي وترابط المعلومات، وأيضًا ومن المهم أن يتضمن المحتوى أدوات للتقويم الذاتي والتغذية الراجعة، بما يعزز دور المتعلم كمشارك نشط في بناء المعرفة، بينما أكدت دراسة بليزاري وآخرون (Pleizzari et.al., 2025) إلى أن تحديث المناهج لتعزيز التّعليم المدمج والبناء يعد أساسيًا لتصميم مدمج ناجح، حيث ترتبط النشاطات والموارد والتقويمات بشكل مباشر بأهداف التّعلم في بيئة متكاملة.

في ضوء ما سبق، يتضح للباحثة أن مجمل الدراسات تشير إلى أن نجاح التّعليم المدمج يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة المناهج وتكييف المحتوى بما يلائم خصائص الطلبة وبيئة التّعلم الرقمية، كذلك تبين للباحثة أن ذلك يتطلب تصميمًا تربويًا مرّنًا يدمج بين التّعلم الذاتي والتعاوني، ويوظف الوسائط المتعددة بطريقة تفاعلية تدعم التفكير النقدي وحل المشكلات، وأن فاعلية هذه المناهج ترتبط بمدى تكاملها مع استراتيجيات التقويم والتغذية الراجعة، مما يعزز دور الطالب كمشارك نشط في بناء المعرفة.

5.3.1.2 متطلبات التقويم في بيئة التّعليم المدمج:

يتطلب التقويم في بيئة التّعليم المدمج إعادة النظر في أدوات القياس التقليدية، واعتماد أساليب تقييم متنوعة تدمج بين التقويم القائم على الأداء والتقويم الرقمي التفاعلي. وقد أشار الوطيان (2021) إلى مجموعة من أساليب التقويم التي ينبغي أن يتقنها المعلمون، منها: استخدام أدوات التقويم الإلكتروني عبر الشبكة، وتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، وتصميم برامج

إثرائية وعلاجية مناسبة، إضافة إلى ضرورة وضع معايير علمية يتم على أساسها تقييم أداء الطلبة، مع تقديم تغذية راجعة بناءة تسهم في تحسين تعلمهم.

وتذكر سمحان (2021) عدة طرق للتقويم في التّعليم المدمج، منها: إرسال واجبات إلكترونية في شكل ملفات متعددة للطلبة، وتحديد موعد استلام الواجبات بعد أن يحلها الطالب على الموقع، والمتابعة الإلكترونية لمعرفة سلوك التّعلم لدى الطالب وطريقة سيره في الدروس، ومتابعة الصفحات والدروس التي زارها الطالب، ومتابعة الدروس المنجزة ووقت إنجازها بمعايير محددة مسبقاً، ووضع المعلم ملاحظات عن مستوى تعلم كل طالب، كذلك يمكن استخدام أساليب تقويم أخرى منها: الامتحانات القصيرة، والامتحانات المقالية، وأوراق العمل، والتأملات الذاتية، وتقييم الزملاء، والتقويم الذاتي.

واستعرضت دراسة زيهانج ووانج وزيهانج (Zhang, Wang & Zhang, 2022) نظام تقييم منهجي للتعليم المدمج مبنياً على نموذج (CIPP: Context, Input, Process & Product)، وهو أحد النماذج الشهيرة في تقييم البرامج التعليمية، طوره دانيال ستافليبيم (Daniel Stufflebeam)، يتضمن مؤشرات واضحة مثل التصميم، والتنفيذ، والمخرجات، والظروف المحيطة، ويقوم على استخدام البيانات التحليلية لتحسين الأداء المؤسسي باستمرار.

وأشارت دراسة موروفاتي (Morovvati, 2024) إلى أن استراتيجيات التقويم المناسبة عنصراً محورياً في ضمان جودة التّعليم المدمج، إذ ينبغي أن تجمع بين التقويم البناء والتقويم الختامي، مع مراعاة التمايز بين البيئة الحضرية والرقمية، وأشارت كذلك إلى أن التقويم الرقمي البناء يعتمد على محاذاة واضحة مع أهداف التّعلم، وتغذية راجعة فورية، وتصميم أدوات ملائمة لتعزيز التفكير التّعليمي الذاتي (التقويم ما قبل والخلالي)، مع ضرورة دعم المعلمين لتطوير كفاءاتهم التقويمية في هذا السياق.

وشددت دراسة رمسال وكانو ولوتشي (Remesal, Cano & Lluch, 2024) على أهمية إدراك المعلمين والممارسين التربويين لأدوار التقويم البناء والختامي ضمن التّعليم المدمج، ودعمت الدراسة ضرورة تنمية الوعي التقويمي لدى المعلمين، بحيث يتمكن المعلم من استخدام الأدلة التقويمية بفاعلية لتعديل ممارساته التّعليمية وتحقيق العدالة التربوية.

بالاستناد إلى ما سبق، يتضح للباحثة أن التقويم في بيئة التّعليم المدمج لا يقتصر على قياس التحصيل، بل يتطلب تنوعاً في الأساليب والأدوات لتلبية خصائص البيئة الرقمية والحضورية معاً، فالتقويم الفعال في هذا السياق يجب أن يكون بناءً وتكوينيًا، يراعي الفروق الفردية، ويوفر تغذية راجعة مستمرة ومحفزة، لذلك فإن تطوير كفاءة المعلمين في أدوات التقويم الرقمي وتحليل البيانات التربوية أصبح من متطلبات ضمان جودة التّعليم المدمج وتحقيق أهدافه.

6.3.1.2 متطلبات البنية التحتية في بيئة التّعليم المدمج:

تشير الأدبيات إلى أن البنية التحتية التقنية تشكل العمود الفقري لنجاح التّعليم المدمج، حيث توفر الأساس لفعالية وصول المعلمين والطلبة إلى بيئة التّعلم الرقمية، فذكرت دراسة شعبان (2018) أن البنية التحتية والدعم الفني يمثلان أحد الأسس الجوهرية لنجاح التّعليم المدمج، حيث تشمل هذه البنية الأجهزة والمعدات والوسائط التي تتيح الاتصال الإلكتروني بين الحواسيب والخوادم والشبكات، إلى جانب شبكات المعلومات السريعة، ويتطلب هذا الجانب توفير صيانة دورية وتخطيط مسبق لمواجهة أي طارئ قد يحدث أثناء عمليات التّعلم أو التقويم، مع ضمان الاستجابة السريعة والفعالة، كذلك تشمل متطلبات البنية التحتية إنشاء نظام فني لدعم مستخدمي التّعليم المدمج، وبرامج تدريب تقنية تمكنهم من التعامل بكفاءة مع المنظومة، وتقديم الدعم في اكتساب المهارات الرقمية الضرورية، وتوفير نظم داعمة للممارسات المبتكرة، وحفظ وأرشفة بيانات التّعليم المدمج، فضلاً عن توفير دعم إداري فعال للمستفيدين من هذا النمط التّعليمي.

ويسهم عنصر البنية التحتية والدعم الفني في تمكين مستخدمي نظام التعليم المدمج من معلمين وطلبة وفنيين، من التفاعل الفعال مع بيئة التعلم الرقمية، وتقديم الدعم اللازم لضمان استمرارية وكفاءة العملية التعليمية، كذلك تشمل البنية التحتية مجموعة من المكونات الأساسية، مثل أجهزة الحاسوب وملحقاتها، وقاعات التدريب المجهزة لتأهيل المعلمين والطلبة على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، إلى جانب شبكات الربط الداخلية والخارجية، وخدمة الإنترنت عالية السرعة، وتتضمن البنية التحتية أيضًا البرمجيات المتخصصة في تشغيل الأجهزة وإدارة محتوى التعلم الإلكتروني، والمكتبات الرقمية التي توفر مصادر معرفية داعمة للعملية التعليمية (سمحان، 2021).

وأوضحت دراسة زهانج وآخرون (Zhang et.al., 2022) أن تكامل البنية التقنية والمحتوى الرقمي والرؤية المؤسسية وخبرات المعلمين يشكل الأساس لتطبيق التكنولوجيا التربوية بفعالية، وفي سياق آخر، أكدت دراسة جيكوندي وآخرون (Gikundi et.al., 2023) أن الكفاءة التقنية للمستخدمين، وتوفير مولدات طاقة احتياطية يمثلان عوامل مؤثرة في ضمان جودة التعليم المدمج، وفي ورقة بحثية لـ سارين (Sareen & Mandal, 2024) أوضحت أنه يجب توفير مركز بيانات محمي، وشبكة (Wi-Fi) بسرعة عالية، ومختبرات حاسوب، وبرامج تعليمية مختلفة ومتنوعة، وصيانة دورية.

بناءً على ما ورد، يتبين للباحثة أن البنية التحتية ليست مجرد جانب تقني داعم، بل هي عنصر حيوي ومتكامل يؤثر بشكل مباشر في جودة وكفاءة التعليم المدمج، إذ إن توفير معدات مناسبة، وصيانة مستمرة، وشبكات اتصال قوية، يعزز فرص التفاعل والمشاركة الفعالة داخل بيئة التعلم الرقمية.

4.1.2 نظريات الإدارة الحديثة:

تكمُن أهمية نظريات الإدارة الحديثة في كونها وسيلة مهمة لتوفير التوجيه اللازم للإدارات المدرسية، فهي توفر لمديري المدارس أساسًا لتحديد المشكلات القائمة، وتقترح الافتراضات للعمل وتوفر الإطار للنقد المنظم، والتحسين المستمر للعملية الإدارية، الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على المناخ المدرسي. ويذكر صادق (2017) إلى أن الهدف الأساسي من وجود النظرية هو تمكين القادة من الوصول إلى تنبؤات وتوقعات أكثر دقة، إذ إن المعرفة تظل مشتتة وغير مفهومة ما لم تنظم وتتسق ضمن إطار نظري متكامل، ولهذا فإن على مدير المدرسة أن يعمل على بلورة بناء نظري يعتمد عليه في تفسير الوقائع والنتائج الميدانية، حيث إن غياب هذا الإطار النظري يؤدي إلى تشظي الفهم ويفضي إلى ارتباك إداري بدلاً من تعزيز وضوح الرؤية ودقة القرار.

1.4.1.2 مفهوم النظرية في الإدارة

تعددت تعريفات النظرية، فهي "مجموعة من النظريات التي استطاعت تحديد مجموعة من العمليات التنفيذية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، بقصد توفير المناخ الفكري، والنفسي، والمادي الذي يساعد على شحذ الهمم، وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم، فرديًا كان أم جماعيًا، من أجل حل المشكلات، وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية، والاجتماعية كما ينشدها المجتمع" (الكناني، 2012: 16).

وعرّفت كذلك بأنها مجموعة متكاملة من الأفكار والمبادئ التي تساعد المديرين على فهم كيفية توجيه الأفراد، وتنظيم العمليات بكفاءة وفعالية، وهي تقسم إلى ثلاث مدارس رئيسية، هي: الكلاسيكية (مثل الإدارة العلمية، والإدارية، والبيروقراطية)، والسلوكية (تركيز على العلاقة مع العاملين وتحفيزهم)، والظرفية (الاعتماد على السياق الخارجي والداخلي لاتخاذ أسلوب إدارة مناسب) (Nadrifar, Bandani & Shahryari, 2015).

ويرى كاول (Kaul, 2020) أن النظرية الإدارية تركز على مبدأ تجميع النشاطات بما يحقق تقسيم العمل، ما يعني تحديد المهمات المختلفة المطلوب تنفيذها لتحقيق هدف مشترك، أي الهدف الرئيسي للمؤسسة التربوية، وتقسيمها إلى مجموعات أو وحدات منفصلة، بما يمكن من تحقيق الهدف والاستفادة منه.

وعرفت كذلك بأنها: مجموعة من المبادئ العامة التي توجه القادة التربويين في إدارة المدرسة، كما تمثل إطاراً تفسيريًا يساعد المعلمين على تحقيق تواصل فعال، بما يسهم في الوصول إلى أهداف العمل التربوي من خلال وسائل وإجراءات منظمة وفعالة (الجهني، 2021).

ويعرف ميشرا وجيانج (Mishra & Jiang, 2021) النظرية بأنها مجموعة من المفاهيم المرتبطة ببعضها البعض من خلال مقترحات متسقة منطقيًا، وهي أهم عنصر بناء أساسي في اتخاذ القرارات الإدارية، وهي مرتبطة بعناصر (ماذا، وكيف، ومتى، ولماذا)، وتفسر الأحداث وتنبأ بها، وهي تنظم المعرفة وتعززها، وتوضح الفهم النظري والروابط والعلاقات المتبادلة بين الأفراد والفرق والمنظمات، وتساعد على إنتاج تنبؤات وتوقعات أكثر دقة حول الأفراد والفرق والمنظمات، وتوضح كيف ولماذا تنشأ ظواهر تنظيمية معينة، مثل: اتخاذ القرارات، والتنسيق بين الكفاءات التشغيلية.

وهي مجموعة من النماذج والأطر الفكرية التي تم تطويرها عبر الزمن لفهم وتحليل كيفية استخدام المديرين لمبادئ مثل التسيير الفعال، والقيادة، والتحفيز، واتخاذ القرارات ضمن المنظمات، وتشمل النظريات التقليدية مثل: مبادئ تايلور وفايل، مرورًا بنظريات السلوك البشري كالتي اقترحها ماكغريغور ومازلو، ووصولًا إلى أطر حديثة تركز على العلاقات الاستراتيجية (مثل النظرية القائمة على الموارد) والتكيف مع التغيرات العالمية والتقنية، بما فيها حقوق العمال والشروط المتغيرة في بيئة العمل الحديثة (Jakhongir, 2025).

وتعرف الباحثة النظرية في الإدارة بأنها إطار مفاهيمي منظم يتكون من مبادئ وأفكار مترابطة تستخدم لفهم السلوك التنظيمي وتوجيه العمل الإداري بكفاءة وفعالية، وهي كذلك أداة تفسيرية وتحليلية تساعد على التنبؤ بالظواهر الإدارية وفهم العلاقات بين الأفراد والعمليات داخل المدرسة، كما توفر مرجعاً علمياً لصنع القرارات وتطوير أداء المدارس الابتدائية.

2.4.1.2 أنواع نظريات الإدارة الحديثة

هناك العديد من نظريات الإدارة الحديثة والتي يمكنها أن تقيد الدراسة الحالية منها:

1.2.4.1.2 نظرية القيادة الموقفية (Situational Leadership Theory):

بسبب أوجه القصور في بعض نظريات القيادة، التي لم تستطع تقديم تفسير شامل ومقنع لفاعلية القيادة، خاصة لتجاهلها العديد من المتغيرات الموقفية المؤثرة على أداء القائد، وقد اتجه الباحثون إلى تطوير نظريات جديدة تأخذ هذه المتغيرات بعين الاعتبار، وقد ازدادت القناعة بأن فاعلية القيادة هي حصيلة تفاعل معقد بين عدة عوامل، منها ما يرتبط بشخصية القائد، ومنها ما يتعلق بالمرؤوسين، والعوامل المرتبطة بالموقف والبيئة التنظيمية والخارجية (الجهني، 2021).

وتُبرز النظرية الموقفية أن القيادة تنشأ من التفاعل والمواقف وليست نابعة من صفات فردية، وتؤكد على شموليتها وديمقراطيتها في توزيع أدوار القيادة بين الجميع، فوفقاً لفيدلر (Fiedler, 2002) والمشار إليه في النبهاني (2019) فإنه لا يوجد نوع مثالي للقيادة، وبالتالي سيكون من الفعال جداً أن يتصرف القائد وفقاً للحاجة التي تنشأ مع كل موقف، فعندما يكون قائد المدرسية والمعلمين على تواصل جيد، وعندما يوجد انسجام فيما بينهم، يعتبر الموقف واعدًا، وبحسب ذلك؛ فإن القادة مقسمين إلى نوعين، القادة الموجهين نحو المهمات والقادة الموجهين نحو العلاقات.

وتقوم نظرية القيادة الموقفية التي أسسها هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 2001) على أنه لا يوجد أسلوب قيادة فريد مناسب لجميع المواقف، وهذا يرجع إلى حقيقة مفادها أن القادة يجب أن يلبيوا احتياجات الموظفين ورغباتهم لضمان رضاهم، حيث ثبت أن زيادة الرضا في العمل واهتمام القادة بتلبية اهتمامات ورغبات أتباعهم يؤثران بشكل إيجابي على إنتاجية الموظفين. والسبب الآخر، هو حاجة القائد إلى مواكبة تطور موظفيه، حيث تزداد معرفته في عمله بمرور الوقت، ويزداد التزامه بإنجاز المهمات، وتحسن قدرته على أداء المهمات. وكخلاصة، يقترح نموذج القيادة الموقفية والتي عرفت باسم (القيادة الظرفية) أن على القادة تكييف أسلوبهم وفقاً لاستعداد الموظفين ومستوى تطورهم. كذلك أضاف "هيرسي وبلانشارد" أن القادة الموقفيين (الظرفيين) يجب أن يكونوا مرنين، وأن يتغيروا وفقاً للمواقف، وأن يعرفوا كيفية التوجيه والتدريب، وأن يشجعوا الفرق على المشاركة في صنع القرار عندما تكون جاهزيتهم عالية (Ghazzawi et.al., 2017).

وفي موضع آخر يذكر الفجير (2018)، أن مدير المدرسة الفعال وفقاً لهذه النظرية ينبغي أن يقوم بدراسة شاملة للموقف بكافة عناصره، والتي تشمل تقييم قدرات وخبرات العاملين، وتحليل توقعاتهم المتعلقة بالمهام الموكلة إليهم، بالإضافة إلى دراسة المناخ العام السائد في المدرسة. كما يلفت الفجير إلى أن هذه النظرية تتضمن وجهتي نظر متناقضتين، وهما:

1. تكييف الموقف مع سلوك القائد: تفترض هذه الرؤية أن أسلوب القائد ثابت إلى حد كبير، ولا يسهل تغييره، لذا تركز على إيجاد المواقف التي يتناسب فيها سلوك القائد ويكون أكثر فعالية، مع تجنب المواقف التي قد تقل فيها كفاءته وتأثيره.

2. تكيف سلوك القائد بحسب الموقف: تقوم هذه الرؤية على افتراض أن أسلوب القائد ثابت نسبيًا وصعب التغيير، ولذلك تهدف إلى تحديد المواقف التي تتناسب مع هذا الأسلوب ليتمكن القائد من تحقيق أعلى مستوى من الفعالية، مع تجنب المواقف التي قد تقل فيها كفاءته وتأثيره. رغم الانتقادات التي وجهت إلى النظرية الموقفية، باعتبار أن التكيف الكامل مع المواقف أمر صعب وأن الفروق الفردية تؤثر في إدراك القادة للمواقف المناسبة، إلا أن هذه النظرية تعد مناسبة للتطبيق في الميدان التربوي، لما تتسم به من مرونة وسهولة في التنفيذ، فهي تؤكد على أن القيادة لا تتبع نمطًا ثابتًا، بل تتطلب من مدير المدرسة أن يكون قادرًا على التكيف مع الظروف، والمواقف، والبيئة المحيطة، بل ومع خصائص الأفراد الذين يتعامل معهم (الجهني، 2021).

وبالنظر إلى ما سبق، يتضح للباحثة أن نظرية القيادة الموقفية تعد إطارًا عمليًا ومرنًا يراعي اختلاف الظروف والخصائص الفردية في بيئات العمل المختلفة، بما فيها المدارس الابتدائية، مما يعزز من فاعلية مديري المدارس في التعامل مع تحديات الواقع المتغير، وإن قدرتها على التكيف تجعلها مناسبة جدًا لمدارس المرحلة الابتدائية، حيث يتطلب التنوع في احتياجات المعلمين والطلبة أساليب قيادة متنوعة، كذلك ترى الباحثة أن هذه النظرية تعد أداة قيمة لدعم مديري المدارس في تحسين الأداء التنظيمي من خلال التفاعل الواعي مع المواقف المختلفة.

2.2.4.1.2 نظرية الإدارة التشاركية (Participative Management Theory)

تعد نظرية الإدارة التشاركية من النظريات الإدارية الحديثة التي تركز على إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرار داخل المؤسسة، حيث تنطلق من مبدأ أساسي مفاده أن الموظفين ليسوا مجرد منفذين للتعليمات، بل شركاء فعالون في صنع القرارات المتعلقة ببيئة العمل والإجراءات التنظيمية، ومن هنا تعرّف محمد (2018) الإدارة التشاركية بأنها نمط إداري منظم يهدف إلى إشراك جميع أفراد المدرسة، بمختلف مستوياتهم الوظيفية، في عمليات صنع القرار واتخاذها، وتقديم

الاقتراحات والمشورة، والمشاركة الفاعلة في الاجتماعات، وذلك بهدف تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتلبية احتياجات العاملين وتعزيز انتمائهم المهني.

ويسهم هذا النهج في تعزيز الشعور بالانتماء والالتزام الوظيفي، مما يؤدي بدوره إلى بناء علاقات قائمة على الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين، وتحسين الأداء العام للمؤسسة وزيادة إنتاجيتها. وقد ظهرت هذه النظرية كرد فعل على الأساليب الإدارية التقليدية التي كانت تستبعد الموظفين من دائرة اتخاذ القرار، حيث تؤكد على أهمية التحول نحو بيئة تنظيمية ديمقراطية قائمة على الحوار والانفتاح، كذلك أثبتت الدراسات أن تطبيق الإدارة التشاركية يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي، وتحسين جودة القرارات، وتعزيز مستويات الإبداع والابتكار، لا سيما في البيئات التعليمية التي تتطلب تعاونًا مستمرًا بين مختلف الأطراف ذات العلاقة (Rolkova & Farkasova, 2015).

وفي هذا السياق، تبرز العديد من الدراسات الحديثة أهمية هذه النظرية في إعادة توزيع السلطة داخل المؤسسة، بما يعزز من تفعيل مشاركة العاملين في جميع مستويات الإدارة؛ فالإدارة التشاركية تقوم على إرساء ثقافة حوارية قائمة على الانفتاح وتبادل الآراء بين جميع الأطراف، مما يتيح فرصًا أوسع لجمع وجهات نظر متعددة تُسهم في اتخاذ قرارات أكثر واقعية وشمولية (Ayesuwa & Okwuokei, 2023)، كذلك أوضحت دراسة ياداف وبراكاش ودالال (Yadav, Prakash & Dalal, 2023) إلى أن هذه المشاركة لا تعزز فقط التزام الأفراد تجاه مؤسساتهم، بل تؤدي إلى تكوين ثقافة تنظيمية إيجابية تُشجع على التعاون وتعزز الولاء الوظيفي.

وتركز الإدارة التشاركية أيضًا على البعد النفسي والاجتماعي للموظفين، إذ تعترف بدورهم كعناصر فاعلة في العملية الإدارية، وتولي اهتمامًا لتمكينهم وتعزيز شعورهم بالاحترام والتقدير، وقد أثبتت البحوث أن هذا التمكين يسهم في رفع دافعية العاملين، وتحسين تفاعلهم مع بيئة العمل،

إضافة إلى خفض معدلات الغياب والدوران الوظيفي، وهو ما ينعكس إيجاباً على استقرار المؤسسة وفعاليتها (Ulutas, 2018).

وفي المجال التعليمي تحديداً، تعد الإدارة التشاركية من المداخل الفعالة في تحسين جودة الأداء، نظراً لطبيعة العملية التعليمية التي تستلزم تنسيقاً وتعاوناً بين مختلف مكونات المجتمع المدرسي، وقد أكد ذلك رومكوف وفاركاسوفا (Rolkova & Farkasova, 2015) وبينوا أيضاً أن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية يساهم في رفع مستوى الالتزام المهني وتحقيق مستويات أعلى من الابتكار، كما يوفر بيئة تعليمية مرنة تستجيب للتحديات وتنتج حلولاً مبتكرة تلبي احتياجات الطلبة والمجتمع.

وتظهر الأدبيات أيضاً أن تطبيق الإدارة التشاركية يساهم بشكل فعال في تحسين جودة القرارات الإدارية، إذ يسمح بتعدد الرؤى واستكشاف البدائل المتنوعة، مما يفضي إلى قرارات أكثر نضجاً واستدامة (عاصي وحداد، 2024)، وهنا تجد الباحثة أن هذا النهج يعزز التفكير الإبداعي لدى العاملين، ويدفعهم إلى المساهمة بأفكار جديدة تهدف إلى تحسين الأداء المؤسسي، وهو أمر بالغ الأهمية في البيئات التنظيمية التي تتسم بالتغير والتحدي المستمر.

وفيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية، فقد أظهرت دراسات حديثة أن تبني نموذج الإدارة التشاركية يساعد على ترسيخ مناخ تنظيمي قائم على الشفافية والتواصل المفتوح، مما يسهل عملية اتخاذ القرارات التربوية ويضمن شمولها لمختلف وجهات النظر، خاصة في ضوء التغيرات المتسارعة في متطلبات التعليم المعاصر (عوض ومهدي، 2022)، كذلك يعزز هذا النموذج من شعور العاملين بقيمتهم داخل المؤسسة، مما يؤدي إلى رفع مستوى الالتزام وتقليل ظواهر الغياب والاستقالة (Kim & Fernandez, 2015).

وفي ذات السياق، تشير دراسات متعددة إلى أن القادة الذين يتبعون أسلوب الإدارة التشاركية يمتلكون قدرة أكبر على تحفيز مرؤوسيهم نحو التفكير الإبداعي، والتعامل الفاعل مع التحديات المعقدة. فبحسب ما توصل إليه بهاتي وآخرون (Bhatti et.al., 2019) فإن المؤسسات التي تتبنى هذا النهج تظهر مستويات أعلى من التكيف التنظيمي والمرونة في مواجهة الأزمات، وهو ما يعزز من استدامة أدائها المؤسسي.

وكذلك يجمع الباحثون على أن فاعلية الإدارة التشاركية لا تقتصر على وجود أدوات تنظيمية وسياسات داعمة، بل تتطلب وجود ثقافة مؤسسية قائمة على احترام الآراء، وقيادات تؤمن بأهمية المشاركة الحقيقية، ومن ذلك ما أكدته زهونج وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) أن نجاح هذا النموذج الإداري يعتمد بشكل أساسي على مدى إيمان القيادة بمبادئ الحوار والانفتاح، بعيداً عن التطبيق الشكلي للمشاركة، وهو ما يجعل الإدارة التشاركية فلسفة إدارية متكاملة أكثر من كونها مجرد آلية تنظيمية.

وبالنظر إلى ما سبق، تجد الباحثة أن الإدارة التشاركية تعد نمطاً إدارياً حديثاً يعزز مشاركة المعلمين في صنع القرار، مما يرفع من مستوى الرضا الوظيفي والانتماء، ويسهم في تحسين الأداء والابتكار داخل المدارس الابتدائية، بل وفي البيئات التعليمية ككل، وخاصة أن جوهر نجاح هذه البيئات يكمن في إيمان القيادة بالحوار الحقيقي وتمكين المعلمين، إذ لا تحقق فاعليتها إذا مورست بشكل شكلي، بل تحتاج إلى ثقافة مؤسسية داعمة تجعلها فلسفة إدارية متكاملة.

3.2.4.1.2 نظرية العلاقات الإنسانية (Human Relations Theory):

تعد نظرية العلاقات الإنسانية من النظريات الأساسية في الفكر الإداري التي ركزت على أهمية العنصر البشري والتفاعل الاجتماعي في بيئة العمل، ومن هنا تشير المنظمة العالمية للعلاقات الإنسانية (Human Relations, 2022) العلاقات الإنسانية بأنها مجموعة من

التفاعلات المتبادلة بين الأفراد ضمن تشكيلات جماعية تهدف إلى تحقيق غايات محددة، كما تشير إلى أنها تمثل سلسلة من العمليات التي تحفز الأفراد بفعالية ضمن مواقف معينة، بما يساهم في تحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة أو المنظمة من جهة، وأهداف الأفراد العاملين فيها من جهة أخرى.

ويذكر العسيري (2024) بأن أصول نظرية العلاقات الإنسانية وتطورها ومدى مساهمتها ظهرت بفضل أعمال "إلتون مايو"، الناجمة عن مجموعة من التجارب التي اشتهرت بإجرائها شركة "وسترن إلكترونيك" في مصانع هاوثرن بين الأعوام (1924 و1933م)، وقد كانت هذه التجارب تهدف إلى دراسة تأثير الظروف المادية للعمل على إنتاجية الأفراد، ولفت الانتباه إلى دور العلاقات الإنسانية وأهميتها في السلوك التنظيمي وانعكاسها على الأداء والإنتاجية في بيئة الأعمال.

تركز هذه النظرية على العلاقات الإنسانية في بيئة العمل، وتؤكد أن السلطة ليست شيئاً موروثاً أو مفروضاً من القائد على التابعين، بل هي مكتسبة من خلال إدراك الأتباع لكفاءات القائد ومؤهلاته. ومن مهمات مدير المدرسة وفقاً لهذه النظرية أن يفهم ويحلل حاجات المعلمين والطلبة، ويوازن بينها وبين متطلبات المدرسة، ولا تعني هذه النظرية ضرورة إلغاء المسافات الاجتماعية بين القائد والمرؤوسين، بل تدعو إلى مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية التي تساعد العاملين على أداء واجباتهم دون مقاومة أو تملص من السلطة. فالاهتمام بالمصلحة المشتركة والتفاهم المتبادل يعزز من شعور العاملين بأن السلطة تهتم بهم بقدر اهتمامها بمتطلبات العمل، وهذا التوازن يقلل من المشكلات التي تعيق التركيز ويزيد من تكامل جهود الفريق، ومن هنا يتحقق التعاون بين الأفراد، مما يدعم استمرارية ونجاح المؤسسة ويحافظ على بيئة عمل مستقرة ومريحة للجميع (صادق، 2017).

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة آرماغان وأوز وسفر (Armagan, Oz & Sever, 2020)، التي أوضحت أن نظرية العلاقات الإنسانية في الإدارة تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي والعلاقات الشخصية في تعزيز الأداء المؤسسي، كما بينت الدراسة أن السلطة، ضمن هذا الإطار، تكتسب من خلال الثقة والكفاءة وليس عن طريق الفرض القسري، وأشارت كذلك إلى أن هذه النظرية تستند إلى قاعدة تعاطفية تقوم على الانتماء والمشاركة والثقة، أو إلى قاعدة سياسية ترتكز على توزيع الأدوار وتحقيق التوازن؛ الأمر الذي يسهم في تعزيز الدافعية والولاء لدى العاملين في البيئة المدرسية.

ووفق هذه النظرية فإن تكرار التفاعل بين الأطراف داخل المدرسة يؤدي إلى تنمية التعاون والانسجام، خصوصًا عندما تضاف المشاركة والديمقراطية في صنع القرار إلى المعادلة التنظيمية بدلًا من السلطة الموروثة، ويذكر كذلك أنه عند تطبيق ذلك في الإدارة المدرسية، يطلب من المدير أن يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المعلمين والطلبة، عبر تواصل فعال ومشاركة في اتخاذ القرار، ما يؤدي إلى بيئة عمل أكثر دقة وأكثر استعدادًا للتعاون، ويقلل من نشوء النزاعات أو المقاومة (Omodan, Tsotetsi & Dube, 2020).

ويذكر بوخل (Pokhrel, 2022) أن نظرية العلاقات الإنسانية تعد في الإدارة إطارًا فلسفيًا يؤكد على أن المنظمات تخدم احتياجات الإنسان ولا تناقضها، وأن العلاقات الاجتماعية والتواصل الفعال هما مفتاح الإنتاجية والولاء المؤسسي، هذا إلى جانب أن فلسفة هذه النظرية تقوم على فكرة أن القوى المؤسسية لا تستخدم بالقسر، وإنما تكسب من خلال تقدير الكفاءة والاحترام المتبادل، مما يعزز بيئة تعليمية إنسانية تحفز الأداء التربوي، وبينت الدراسة أيضًا أن الأداء الإداري الفعال في المؤسسات التعليمية لا يعتمد على جودة المرافق، بل على العلاقات والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد والإدارة.

إن من أهم عوامل نجاح الإدارة المدرسية في أداء أدوارها ومهامها المتنوعة هو قدرتها على تكوين علاقات إنسانية داخل أو خارج المدرسة، فالإدارة المدرسية تتطلب باستمرار التعامل مع البشر في كافة مستوياتهم سواء من داخلها (معلمين، طلبة، مشرفين وغيرهم)، أو من خارجها (أولياء الأمور، المجتمع، مؤسسات وغيرهم)، هذه المهمة تتطلب من الإدارة المدرسية بصفتها قائداً للعلاقات الإنسانية أن تكون مطلعة بعمق على الطابع البشرية، وتستطيع توجيه تلك العلاقات الإنسانية بطريقة مدروسة ومحددة لتفعيل العملية التربوية (القطان، 2016).

وبالنظر إلى ما سبق، يتضح للباحثة أن نظرية العلاقات الإنسانية تبرز بعداً إنسانياً بالغ الأهمية في الإدارة المدرسية، حيث لا تقتصر القيادة الناجحة على المهارات التنظيمية فحسب، بل تشمل القدرة على بناء الثقة والتفاهم داخل المجتمع المدرسي. فتعزيز العلاقات التشاركية بين المدير والمعلمين والطلبة يساهم في توفير بيئة تعليمية صحية تدعم النمو والتحفيز، كما أن اعتماد المدير على التواصل الفعال والتقدير الإنساني يعزز الانتماء ويقلل من النزاعات، ولهذا تعتقد الباحثة بأن هذه النظرية مرتكزاً أساسياً في بناء إدارة تعليمية أكثر تفاعلية وإنسانية.

4.2.4.1.2 النظرية السلوكية (Behavioral Theory):

تركز النظرية السلوكية في الإدارة على فهم وتفسير السلوك البشري داخل البيئات التنظيمية، واعتبار المديرين قادة اجتماعيين بمهام تتجاوز توجيه المهمات إلى إدارة العلاقات والتأثير الشخصي، وأحد أبرز تصنيفاتها يعود لتجربة لوين وليبت ووايت (1939)، إذ تميز بين القيادة الديمقراطية، والتوجيهية، والتسيب، حيث يؤثر أسلوب القيادة السلوكي مباشرة على دوافع العاملين والتزامهم (Hoque & Raya, 2023).

ويعد الأساس الفلسفي في النظرية السلوكية أن السلوك التنظيمي هو نتاج تأثيرات اجتماعية وعلاقات قيادية تفاعلية، وليس مجرد تبادل سلطة وظيفية، وتؤكد هذه النظرية أن فهم كيفية توجيه

المديرين للسلوك الفردي والجماعي عبر أساليب تواصل وتأثير مدروسة، يؤدي إلى أداء أفضل وثقافة مؤسسية واعية (Daniels, Hondegheem & Dochy, 2019).

وتتلخص هذه النظرية في الاهتمام بالعمل، حيث يركز القائد على تحقيق الأهداف، وتوصيف الأعمال، وإنجازها في المواعيد المحددة. والاهتمام بالأفراد، فيضمن إنشاء علاقات جيدة بين العاملين، والشعور بالمودة نحوهم، والاهتمام بمشكلاتهم، وأمورهم الشخصية. والسلوك الموجه للتطوير، ويتصف هذا الأسلوب بالتجريب، والاختبار، وتطوير حلول جديدة للمشكلات، والسعي نحو ابتكار طرق جديدة لإنجاز الأعمال (الفجير، 2018).

وتتطلب النظرية السلوكية من فلسفة ترى أن القيادة ليست موهبة فطرية بل مجموعة أفعال وسلوكيات قابلة للتعليم والتطوير، وهي تركز على تفاعل القائد مع الأفراد عبر سلوكيات ملموسة تعزز الأداء والولاء التنظيمي، وتكمن أهميتها في كونها تحول التركيز من السمات الشخصية إلى سلوكيات القائد المدروسة، سواء كانت موجهة نحو المهمات أو العلاقات أو التغيير، بما يمكن من تطوير إدارة أكثر فعالية وتحفيزاً (Toprak, 2020).

وتفترض تفترض هذه النظرية أن القادة يعتمدون على ثلاث مجموعات رئيسة من المهارات في التأثير على أتباعهم، وهي: المهارات الإنسانية، والمهارات التقنية، والمهارات المفاهيمية. ويظهر القادة الفعالون قدرة على تحديد الأهداف بوضوح، والتفاعل الإيجابي مع الموظفين، والتواصل بفعالية، وتحفيز العاملين لتحقيق الأهداف المنشودة، فضلاً عن بناء روح الفريق داخل المؤسسة، كذلك تنطلق هذه النظرية من افتراض أساسي مفاده أن القائد الناجح هو من يجسد سلوكيات محددة تساهم في تعزيز إنتاجية المجموعة ودعم النمو النفسي لأعضائها (Barante, 2024).

وكشفت دراسة ويديان وآخرون (Widiyan et.al., 2022) أن أنماط اتخاذ مدير المدرسة للقرارات وفق النظرية السلوكية تؤثر بشكل ملحوظ على سلوك المعلمين في العمل، خاصة فيما يتعلق بالانضباط والإنتاجية، إذ ترتبط الأساليب الديمقراطية بمزيد من التقاني المهني مقابل الأساليب الأوتوقراطية التي تفقد الحافز .

ووفقًا للنظرة السلوكية، أظهرت دراسة محمودأوغلو وجليب وكايا (Mahmutoglu, 2025) أن القادة الفعالين في التعليم ليسوا من يفرضون القرارات، بل أولئك الذين يستخدمون أساليب تعليمية وتحفيزية تسمح بمشاركة المعلمين وتفاعلهم في الرؤية المدرسية. وعلى الرغم من أهمية النظرية السلوكية، إلا أنها تواجه بعض القيود، إذ إن السلوك القيادي الفعال قد لا يكون ملائمًا في جميع المواقف، فتفترض النظرية أن القادة الفاعلين يوازنون بين التركيز على المهمات والعلاقات الإنسانية، مما يعزز الإنتاجية ونمو الأفراد، ومع ذلك، يرى بعض الباحثين أن هذا التوازن لا يضمن دائمًا نتائج إيجابية، إذ يتأثر بالسياق والتابعين، فبينما لا تحتاج المهمات الروتينية إلى تدخل كبير، تتطلب المهمات المعقدة توجيهًا ودعمًا قياديًا مباشرًا (Barante, 2024).

بناء على ذلك، تجد الباحثة بأن النظرية السلوكية في الإدارة المدرسية تؤكد أن الفهم الدقيق للتصرفات البشرية وتحفيز العاملين عبر العلاقات التشاركية والتأثير المباشر يزيد من فعالية الأداء المدرسي، وأن فلسفتها تنطلق من أن السلوك في المؤسسات التعليمية ليس مجرد تنفيذ أوامر، بل نتاج بيئة تفاعلية تقود إلى تحسين الأداء التربوي، بما يعكس الأنموذج الجوهري لمدير المدرسة كفاعل مؤثر إيجابي يعزز الثقة والدافعية في فريق العمل.

5.2.4.1.2 نظرية اتخاذ القرار (Decision-Making Theory):

إن صناعة القرارات هي قلب الإدارة، ومفاهيم نظرية الإدارة ينبغي أن تكون مستمدة من المنطق وبيكولوجية الاختيار الإنساني، فالقرارات ما هي إلا سلسلة متصلة بعضها ببعض، وكل قرار كبير يتبعه سلسلة متصلة من القرارات التي تتسلسل في درجتها فكل قرار يسبقه قرار إلى أن يتم تنفيذ الأهداف. وتعد نظرية اتخاذ القرار أساس العملية الإدارية، بل إن نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على الطريقة التي تصاغ فيها القرارات، وطريقة اختيار القرار من بين البدائل المتاحة في المواقف المختلفة (الكناني، 2012).

ويعتبر "هربرت سيمون" من أبرز رواد النظرية التفاعلية، نظرًا لإسهاماته العلمية البارزة في مجال دراسة المنظمات، حيث يعرف التنظيم بأنه وحدة اجتماعية أو هيكل معقد يتكون من علاقات واتصالات تتجسد في قيم واتجاهات الأفراد، والتي تؤثر بدورها على عملية اتخاذ القرار (بوساق، 2015).

ويشير فتية (2016) إلى أن مفهوم اتخاذ القرار يختلف من فرد لآخر، فبعضهم يراه كعملية تشاركية تجمع الأفراد لتوحيد الآراء، أو كجهد يهدف إلى تحقيق هدف معين أو تبني موقف يقبى قبولًا دون إثارة معارضة، بينما يراه آخرون اختيار البديل الأنسب من بين عدة بدائل متاحة، ونظرًا لاختلاف الآراء في معالجة المشكلات وإيجاد الحلول، يصبح من الضروري اتخاذ قرارات مناسبة لهذه الحالات.

ويشير صادق (2017) إلى أن عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة وهي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات عدة خطوات عند اتخاذ

القرار، منها: التعرف إلى المشكلة وتحديدها، وتحليل وتقييم المشكلة، ووضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة، وجمع المادة والبيانات والمعلومات، وصياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدماً أي البدائل الممكنة، ووضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ، ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنس القرارات أم لا؟

ويوضح العنزي (2018) أن نظرية اتخاذ القرار تستند إلى مفهوم الإدارة كسلوك يشمل جميع التنظيمات الإنسانية، حيث تتمثل في توجيه والسيطرة على النشاطات داخل التنظيم الاجتماعي، وتتمثل وظيفة الإدارة في تطوير وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بشكل فعال وكفاء. كما يشير إلى أن مدير المدرسة يعمل ضمن مجموعات تشمل المدرسين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والعاملين، وليس مع أفراد منفردين بمعزل عن العلاقات الاجتماعية التي تربطهم.

وتتطلب هذه النظرية من مبدأ أساسي هو الاختيار بين البدائل لحل المشكلات التي تواجه تحقيق أهداف التنظيم وذلك من خلال صنع البدائل والمفاضلة بينها، ويعد اختيار البديل الأفضل تعبيراً رشيداً عن قدرة الإدارة على المفاضلة واختيار البديل السليم منه. كما أن هذه النظرية تركز على: المعرفة الكاملة بكل البدائل في ظروف معينة، والمعرفة الكاملة بكل النتائج التي تترتب عن كل بديل، وقدرة متخذ القرار على ترتيب هذه البدائل، هذا إلى جانب أن عملية اتخاذ القرار تمر بعدة مراحل، تبدأ بتحديد المشكلة، ثم تحليلها، فإيجاد البدائل، ومن ثم تقييم البدائل، واختيار الحل الملائم لاتخاذ القرار، وأخيراً متابعة تنفيذ القرار (آل قماش، 2020).

وأكد الزعبي (2017) أن القرار السليم هو الذي يتسم بالمرونة وقابلية التكيف والتغيير، مع القدرة على إجراء مقارنة موضوعية ومفاضلة دقيقة بين البدائل المتاحة، وضرورة إشراك المعنيين في عملية اتخاذ القرار، وأوضح أن الحكم على فشل أي قرار إداري لا يمكن أن يتم فوراً،

إذ تمر القرارات بمراحل متعددة وقد تحتاج القرارات الاستراتيجية إلى فترة زمنية أطول للتقويم، حيث يواجه المدير خلال هذه العملية تحديات ومشكلات تتطلب مهارات متخصصة لمواجهتها بفعالية. وتخلص الباحثة إلى أن نظرية اتخاذ القرار تعد محوراً جوهرياً في العمل الإداري، خاصة في المدارس الابتدائية، حيث تعكس جودة القرارات كفاءة الإدارة وفعاليتها، كذلك يتضح أن القرار الإداري لا يعد فعلاً فردياً عشوائياً، بل هو عملية منهجية تمر بمراحل دقيقة، تشمل تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، وتحليلها، واختيار الأنسب منها، وأن السلوك الإداري، وشخصية المدير، والتفاعلات داخل المدرسة، تؤدي دوراً حاسماً في نجاح عملية اتخاذ القرار، كما يتبين للباحثة أن هذه النظرية تقوم على أهمية المرونة، والتشاركية، والاعتماد على البيانات كعوامل تضمن اتخاذ قرارات رشيدة ومتكيفة مع الواقع.

6.2.4.1.2 نظرية الإدارة كوظائف ومكونات (Functions of Management Theory):

نظرية الإدارة كوظائف ومكونات من النظريات الكلاسيكية في علم الإدارة، إذ تركز على تحليل المهمات الإدارية بوصفها نشاطات متسلسلة تشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. وتعرف هذه النظرية بأنها مجموعة وظائف مترابطة مثل التخطيط، والتنظيم، والتوجيه (أو القيادة)، والرقابة، التي تستخدم لتحقيق السياسات التنظيمية وتنظيم الموارد لضمان تحقيق أهداف تلك السياسات بكفاءة وفعالية (Lloyd & Aho, 2020).

فالتخطيط (Planning)، يقوم الإداري بدراسة الظروف المحيطة لاتخاذ قرارات فعالة تراعي الأهداف والموارد والعقبات. أما التنظيم (Organizing)، فيعنى بوضع القوانين والأنظمة وترتيب الموارد البشرية والمادية لتسهيل تحقيق الأهداف، والقيادة أو التوجيه (Leading/ Directing)، يتطلب تنشيط عمليات التنفيذ عبر توظيف السلطة الممنوحة والخبرة والمعرفة لتحقيق الأهداف المؤسسية، والرقابة (Controlling)، تركز على متابعة أداء المؤسسة وتقييمه بالنسبة

للأهداف المحددة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، لضمان فعالية النظام الإداري، ويضاف إلى ذلك التنسيق، حيث يحرص فيه الإداري على دمج جميع عناصر التنظيم لضمان عمل متكامل بعيداً عن الازدواجية والتناقض، مع توجيه الجهود نحو الأهداف ضمن الإمكانيات والقيود البيئية (صادق، 2017).

واعتماد هذه النظرية من قبل مديري المدارس يمكنهم من تنفيذ عمليات تعليمية منظمة وقابلة للمساءلة، وتسهم في تنظيم مسار النشاطات، وتحقيق الأهداف التنظيمية بما يضمن جودة التعلم والمخرجات (Nurhikmah, 2024).

في ضوء ما تقدم، تجد الباحثة أن نظرية الإدارة كوظائف ومكونات تظل حجر الأساس لأي ممارسة إدارية فاعلة، لاسيما في السياقات التعليمية، ورأت كذلك أن وضوح هذه الوظائف وتسلسلها المنطقي يسهم في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف بكفاءة، كذلك فإن تبني هذه النظرية في إدارة المدارس يدعم مبدأ المساءلة ويوفر إطاراً عملياً لإحداث تحسين مستدام في جودة التعليم.

7.2.4.1.2 النظرية التفاعلية (Interaction Theory):

تعد النظرية التفاعلية نموذجاً شاملاً للقيادة، يربط بين الصفات الشخصية للقائد والظروف البيئية المحيطة، مع التركيز على تفاعل هذه العوامل لتحقيق أهداف المنظمة. ويطلق على هذه النظرية (التوافقية)، وهي تقوم على فكرة: القيادة عملية تفاعلية بين الجوانب الشخصية، والظروف الخارجية، أي مزج بين الصفات الوراثية، والصفات المكتسبة من البيئة، وعليه تتحدد خصائص النظرية التفاعلية من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: السمات الشخصية للقائد، والعناصر المختلفة للموقف، وإدراك متطلبات، وخصائص الجماعة التي يقودها (الفجير، 2018).

وقد وصفت هذه النظرية بأنها علاقات يتم إعادة إنتاجها بشكل روتيني من خلال ممارسات التنظيم اليومية، وكيف تدفع هذه التفاعلات عمليات تنظيمية جماعية، ويسلط هذا الضوء على أن التفاعلات الاجتماعية ليست فقط تواصلًا بل تحفظ وتؤسس وتؤدي عمليات التنظيم المؤسسية (Cyr, Breton-Meller & Miller, 2023).

والنظرية التفاعلية تركز على أن القيادة تعد عملية اجتماعية قائمة على التفاعل المتبادل، إذ ترى أن فاعلية القائد تتشكل من خلال العلاقة الديناميكية بين شخصيته وبين العوامل المحيطة بالموقف القيادي؛ فنجاح القيادة لا ينبع فقط من خصائص المدير، بل من التفاعل بينه وبين المعلمين، ومن طبيعة العلاقات بينهم، إلى جانب الظروف الخاصة بالسياق الذي يعملون فيه (أبو ناموس، 2016).

وتفترض هذه النظرية أن القيادة تمثل عملية تفاعلية تجمع بين المهارات الإنسانية للقائد والمواقف التي تتطلب الإبداع والابتكار. وبهذا تصبح القيادة وظيفة تُمكن أفراد المنظمة من التعامل مع التحديات، وتوجيه جهودهم نحو حل المشكلات وتحقيق الأهداف، من خلال استثمار المواقف المختلفة كفرص للتطور والنمو (الكريمي، 2023).

وتهدف القيادة التفاعلية بشكل جوهري إلى تعزيز العلاقات الإنسانية داخل بيئة العمل، ورفع مستوى الإنتاجية من خلال التحسين المستمر وتهيئة مناخ عمل إيجابي، كذلك تسعى إلى ابتكار أساليب عمل متجددة تواكب التطورات التكنولوجية، وتدعم مبادئ الحوكمة الرشيدة. وتعمل هذه القيادة على تشجيع الكفاءات وأصحاب الخبرات للمشاركة الفعالة، وتحفيز العاملين نحو الإبداع، مما يساهم في تقليل معدلات التسرب الوظيفي، ورفع مستويات الالتزام والدافعية، وزيادة معدلات الاحتفاظ بالعاملين، وتحسين الأداء الوظيفي العام (مسموح، 2019).

يتضح للباحثة أن النظرية التفاعلية تبين أهمية التفاعل المستمر بين القائد والبيئة المحيطة به، مما يجعل القيادة عملية ديناميكية تعتمد على التكيف والتواصل الفعال، ومن خلال هذا المنظور، تصبح الإدارة التربوية أكثر قدرة على التعامل مع تحديات الموقف وتحقيق بيئة تعليمية محفزة، كذلك ترى أن تبني هذه النظرية في المدارس الابتدائية يسهم بشكل كبير في تطوير مهارات مديريها وتعزيز التعاون بين جميع الأطراف، مما يؤدي إلى تحسين الأداء والارتقاء بجودة التعليم.

8.2.4.1.2 نظرية التبادل في القيادة (Leader-Member Exchange Theory - LMX)

في ضوء تنامي الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المنظمات، برزت نظريات حديثة تركز على جودة التفاعل بين القائد والمرؤوس، وتعد نظرية التبادل في القيادة من أبرز هذه النظريات التي فسرت القيادة بوصفها علاقة اجتماعية تقوم على الثقة والدعم المتبادل.

فتعد نظرية التبادل في القيادة، التي طورها غرين ورفاقه، من النظريات البارزة في فهم العلاقات القيادية داخل بيئات العمل، حيث تركز على طبيعة العلاقة الثنائية بين القائد والتابع، وتفترض أن جودة العلاقة بين الطرفين تؤثر بشكل مباشر في مخرجات العمل والسلوكيات التنظيمية (Premru, Cerne & Batistic, 2022)، فتقوم هذه النظرية على مبدأ التبادل الاجتماعي، إذ ينظر إلى القيادة بوصفها تفاعلاً متبادلاً يتضمن الثقة، والاحترام، والدعم، وتحمل المسؤوليات.

وتتميز النظرية عن غيرها من نظريات القيادة بتركيزها على ما يعرف بـ"العلاقة الثنائية"، إذ تفسر القيادة كنتيجة للتفاعل بين خصائص القائد وسلوك التابع، وليس كنتيجة لسمات القائد فقط، ووفقاً لذلك، فإن جودة العلاقة بين الطرفين هي العامل الحاسم في تشكيل نتائج العمل، وليس موقع القائد وحده، كما تفترض النظرية أن القادة يميلون إلى تكوين علاقات مميزة مع بعض

المرووسين (يطلق عليهم أعضاء "داخل المجموعة)، في حين تكون العلاقات مع آخرين أكثر رسمية وضعفًا (يطلق عليهم "خارج المجموعة) (Omilion-Hodges & Baker, 2017).

وتظهر العلاقات الإيجابية داخل المجموعة سمات أساسية مثل التواصل الفعال، والدعم الشخصي، والثقة المتبادلة، ما ينعكس إيجابيًا على الرضا الوظيفي، والالتزام المؤسسي، ومعدلات الأداء. أما المرووسون في خارج المجموعة، فعادةً ما يحصلون على قدر أقل من الموارد والاهتمام، ما قد يؤدي إلى انخفاض مستويات الدافعية والولاء، وفي السياق التربوي، تبرز أهمية هذه النظرية في تفسير طبيعة العلاقة بين المدير التربوي والمعلمين، حيث يمكن لتحسين جودة هذه العلاقة أن يساهم في رفع كفاءة المعلمين، وزيادة تفاعلهم المهني، وتحقيق نتائج تعليمية أفضل (Fang et.al., 2025).

وفي هذا الإطار، يشير مارتن وآخرون (Martin et.al., 2018) إلى أن العلاقات القيادية عالية الجودة في المؤسسات التربوية، والتي تتسجم مع نظرية التبادل في القيادة، تساهم في تعزيز الشعور بالأمان النفسي، وتزيد من الدافعية الذاتية لدى المعلمين، كما تمكنهم من ممارسة أدوارهم المهنية بكفاءة واستقلالية، ويبرز هذا البعد أهمية القيادة الإنسانية القادرة على توفير بيئة داعمة ومحفزة.

وتوضح النظرية أن العلاقة بين القائد والمرووس تمر بسلسلة من المراحل، تبدأ بتبادل الأدوار، ثم تنمو تدريجيًا عبر بناء الثقة والاحترام المتبادل، فهذه الديناميكيات، بحسب بريمر وجريني وباتيستيك (Premru, Cerne & Batistic, 2022)، تساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي، ونقل رأس المال النفسي الإيجابي، وترسيخ ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والانتماء، وقد تطورت النظرية كذلك بالاستناد إلى أطر معرفية سابقة، أبرزها "نظرية التبادل الاجتماعي" و"نظرية المقارنة

الاجتماعية"، لتؤكد أن إدراك الموظف لطبيعته مع القائد يعد عاملاً أقوى في تشكيل سلوكه من الواقع الموضوعي للعلاقة ذاتها.

ورغم المزايا الكبيرة لهذه النظرية، فإنها لم تسلم من النقد، فأحد أبرز أوجه النقد يتمثل في أن التمايز في العلاقات بين أفراد الفريق قد يؤدي إلى شعور بعض الموظفين بالإقصاء، وحرمانهم من فرص متساوية للمشاركة واتخاذ القرار، ما يكرس لنوع من التمييز التنظيمي غير المعلن، ومع ذلك، لا تزال النظرية تحظى بتقدير واسع في المجال التربوي، لما توفره من إطار مرن لفهم وتحسين التفاعل القيادي (Premru, Cerne & Batistic, 2022).

إضافة إلى ذلك يشير بارانت (Barante, 2024) إلى أن نظرية التبادل في القيادة تعاني من قصور في تقديم إطار تطبيقي واضح لكيفية بناء علاقات قيادية عالية الجودة وتطويرها على المدى الطويل، فعلى الرغم من تأكيدها على أهمية الثقة والاحترام والالتزام، إلا أن كيفية تعزيز هذه القيم عملياً تظل غامضة، كذلك تغفل النظرية في بعض تطبيقاتها الجوانب المتعلقة بالعدالة التنظيمية، كالتوزيع المنصف للمكافآت والحوافز والترقيات، والتي قد تؤثر بدورها على جودة العلاقة القيادية واستمراريتها.

وفي ضوء ما تقدم، تجد الباحثة أن نظرية التبادل في القيادة تعد إطاراً مهماً لفهم طبيعة العلاقات بين المدير والمعلمين وأثرها على أداء المدارس الابتدائية، حيث تتطلب بيئة العمل تفاعلات دقيقة ومحفزة، ورغم بعض النقاط النقدية المتعلقة بالتفاوت والعدالة داخل العلاقات، فإن الباحثة ترى أن النظرية توفر أدوات قيمة لتطوير أساليب قيادة أكثر فاعلية وإنسانية.

9.2.4.1.2 نظرية الدور (Role Theory)

تعد نظرية الدور من النظريات الاجتماعية والتنظيمية المهمة التي تسعى لتفسير السلوك البشري في ضوء الأدوار التي يضطلع بها الأفراد داخل البنى الاجتماعية والمؤسسات المختلفة. وتعرف نظرية الدور من خلال تفسيرها للسلوك الاجتماعي على أنه نتاج للأدوار التي يتبناها الأفراد في المجتمع، حيث يتم تحديد الأدوار بناءً على توقعات المجتمع والمعايير الاجتماعية التي تحدد السلوك المقبول لكل دور، وهي كذلك تركز على كيفية تأثير الأدوار الاجتماعية على التفاعلات بين الأفراد، مع اعتبار أن السلوك يتشكل ويدار بناءً على التوقعات المتبادلة المرتبطة بكل دور اجتماعي (Mariska, 2016).

وتهتم هذه النظرية كذلك بوصف وفهم جانب السلوك الإنسان المعقد في المؤسسات التعليمية، فيجب على مدير المدرسة أن يولي اهتمامًا خاصًا للمهارات، والمقدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم الاجتماعية وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابيًا وفعالًا ومساعدًا على تحقيق هدف المدرسة (صادق، 2017).

ويشار إلى نظرية الدور بأنها إطار نظري يشرح كيف يتوقع من الأفراد أن يتصرفوا ضمن أدوارهم المحددة في السياقات التنظيمية والاجتماعية، حيث تؤدي هذه الأدوار دورًا محوريًا في تنظيم السلوك وتحديد المسؤوليات (Anglin, Kincaid & Allen, 2022).

وتستخدم نظرية الدور لتفسير كيفية تأثير القيادة الهادفة إلى الهدف في سلوكيات الموظفين الإيجابية، وذلك من خلال تقليل غموض الأدوار وتمكين الموظفين من التعبير والمبادرة (Qian et.al., 2018)، وتفترض النظرية أن كل فرد يشغل موقعًا معينًا في البنية الاجتماعية، ويتوقع منه أداء سلوكيات محددة تتوافق مع هذا الدور، وفي السياق التربوي تسهم هذه النظرية في فهم

العلاقة بين الأدوار المتعددة التي يؤديها القادة التربويون والمعلمون، مثل التوفيق بين الأدوار الإدارية والتّعليمية والاجتماعية، وكيفية تأثير هذه الأدوار على الأداء الوظيفي والتفاعل داخل المؤسسات التّعليمية، ويشار إلى أن تعارض الأدوار وغموضها من أبرز التحديات التي تواجه القادة التربويين، مما يؤدي إلى ضغوط نفسية وتراجع في الكفاءة الإدارية (Khawaldeh, 2023).

وفي السياق التربوي، توضح النظرية أن القيادة التّعليمية تؤثر في الاحتفاظ بالمعلمين من خلال تأثيرها على التوتر المرتبط بالدور الوظيفي والالتزام العاطفي، فوضوح الدور والتوجيه المهني يُقللان من الضغط ويعززان الالتزام (Zhan, Wang & Song, 2023)، ويشدد الباحثون على أن العلاقة بين المدير والمعلم ليست أحادية، بل تتشكل عبر تفاعلات نفسية تتضمن الأمان العاطفي والصراع الوظيفي، ولذلك تستخدم معايير نظرية الدور لقياس مقدار القرب أو التوتر بين الأطراف، مما يساعد في فهم أثر العلاقات الثنائية على التحفيز المهني ورفاهية المعلمين (Zee, 2023).

وعلى الرغم من الأهمية التي تنطوي عليها نظرية الدور في فهم العلاقات التنظيمية داخل البيئة المدرسية، إلا أن بعض الباحثين يوجهون لها انتقادات تتعلق بوجود غموض وصراعات دورية حادة، خصوصًا بين نواب المدير والمعلمين، الأمر الذي يفضي إلى إرهاق نفسي ويقوّض فاعلية الأداء التربوي بدلًا من دعمه، وأن غياب التحديد الواضح للأدوار قد يحوّل النظرية من أداة لتنظيم العمل إلى مصدر للتوتر والارتباك، نظرًا لافتقارها إلى توجيهات إجرائية واضحة بشأن توزيع المهام وضمان الاتساق الهيكلي داخل المدرسة، ويؤكد النقاد أن إهمال ضبط الأدوار بدقة يؤدي إلى تراجع مستوى الثقة بين القيادات والمعلمين، ما ينعكس سلبيًا على بيئة التّعليم وجودة صنع القرار (Ho, Shaari & Kang, 2021).

في ضوء ما تقدم، ترى الباحثة أن نظرية الدور تقدم إطارًا قويًا لفهم تعقيدات السلوك التنظيمي داخل المدارس بما فيها المدارس الابتدائية، خاصة فيما يتعلق بتحديد وتوزيع المسؤوليات بين المدير والمعلمين، ورغم بعض النقد الموجه للنظرية، إلا أن أهميتها تكمن في قدرتها على توضيح تأثير الأدوار المتعددة على الأداء المهني والبيئة التعليمية.

10.2.4.1.2 العلاقات المفاهيمية بين العنوان ونظريات الإدارة الحديثة:

تعد نظريات الإدارة الحديثة أداة تحليلية ومنهجية تسهم في تفسير أبعاد القيادة المدرسية في ظل التحولات التكنولوجية الراهنة، ومن خلال هذه النظريات يمكن بناء تصور علمي متكامل لجودة التعليم المدمج بما ينسجم مع واقع المدارس الابتدائية في القدس الشرقية. وتتلخص العلاقات المفاهيمية بين العنوان ونظريات الإدارة الحديثة في الآتي:

أولاً: **التعليم المدمج ونظرية القيادة الموقفية**: يركز التعليم المدمج على الجمع بين التعلم الوجيه والتعليم الرقمي، مما يتطلب مرونة عالية في القيادة المدرسية، وهنا تبرز أهمية نظرية القيادة الموقفية التي تفترض أن فاعلية القائد تعتمد على تفاعله مع الظروف المتغيرة. ففي بيئة التعليم المدمج، يتطلب الأمر من المدير أن يقيم مستوى استعداد المعلمين والطلبة لاستخدام التكنولوجيا، ويكيف أسلوبه الإداري وفقاً لهذه المستويات؛ فإن تكيف القائد مع مواقف متنوعة، مثل ضعف البنية التحتية أو تفاوت الكفاءات التقنية، يعد ضرورة لضمان استمرارية التعلم ونجاح العملية التعليمية.

ثانياً: **التحول الرقمي ونظرية الإدارة التشاركية**: يعتمد نجاح التعليم المدمج على مدى تفعيل التعاون بين المعلمين والإدارة، وهو ما تدعمه نظرية الإدارة التشاركية؛ فهذه النظرية ترى أن القرارات الفعالة تنشأ عن إشراك الأطراف المعنية، لا سيما في قضايا تتطلب التغيير والتكيف مثل إدماج التكنولوجيا في التعليم، إلى جانب أن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بمنصات

التعليم الرقمي، وتحديد النشاطات وأساليب التقويم، يزيد من التزامهم المهني ويعزز من ملكيتهم للعملية التعليمية، مما ينعكس إيجابيًا على جودة التطبيق في الميدان.

ثالثًا: البعد الإنساني في التعليم ونظرية العلاقات الإنسانية: في بيئة القدس الشرقية، حيث تواجه المدارس تحديات سياسية واجتماعية، تزداد الحاجة إلى قيادة تضع الاعتبارات النفسية والاجتماعية في الحسبان، كما تنص نظرية العلاقات الإنسانية، فالتعليم المدمج، رغم مزاياه، قد يولد مشاعر بالعزلة أو الإرهاق، سواء لدى الطلبة أو المعلمين، مما يستدعي من مدير المدرسة أن يوازن بين متطلبات العمل والحاجات الإنسانية، وكذلك فإن التواصل الإنساني والدعم النفسي عنصران أساسيان في نجاح أي تجربة تعليمية، لا سيما إذا كانت قائمة على التكنولوجيا.

رابعًا: جودة الأداء المدرسي والنظرية السلوكية (السلوك التنظيمي): ترتبط مخرجات التعليم المدمج بقدرة القائد على تحفيز العاملين، ومراقبة سلوكهم وتطويره، وهو ما تنتظر إليه النظرية السلوكية في القيادة. فهذه النظرية لا تركز فقط على إنجاز المهمات، بل على بناء علاقات بناءة داخل المدرسة، وعندما يُنظر إلى التعليم المدمج كتغيير في بيئة العمل، يجب أن يتبعه تغيير في السلوك القيادي نحو تعزيز المهارات التقنية، وتحفيز التفاعل، وتقدير الجهود، مما يرفع من جودة التعليم المقدم ويقلل من مقاومة التغيير.

خامسًا: اتخاذ القرار في بيئة متغيرة ونظرية اتخاذ القرار: يطرح التعليم المدمج تحديات تتطلب قرارات سريعة، ودقيقة، وتشاركية، ونظرية اتخاذ القرار تتسجم هنا مع الحاجة إلى تحليل البيانات، تقييم البدائل، وتوقع النتائج. فمدير المدرسة الناجح في التعليم المدمج يجب أن يكون قادرًا على اتخاذ قرارات حول نوع المحتوى، والأدوات الرقمية، وأساليب الدعم، من خلال إشراك المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وهذا النوع من الحوكمة يحقق المرونة ويقلل من العشوائية في تنفيذ البرامج الرقمية.

سادسًا: وظائف الإدارة وتخطيط التعليم في ضوء نظرية الإدارة كوظائف ومكونات: تعالج نظرية الإدارة كوظائف ومكونات الجوانب الأساسية للعمل الإداري: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة. ويعد التعليم المدمج بيئة مناسبة لتفعيل هذه الوظائف بتكامل؛ فمثلاً، التخطيط لاستخدام التكنولوجيا والموارد الرقمية يمثل البداية المنطقية لتطبيق التعليم المدمج، يلي ذلك التنظيم الذي يعنى بتوزيع المهام والمسؤوليات بين الطاقم التدريسي، أما التوجيه، فيتم من خلال قيادة ملهمة تدعم المعلمين وتحفزهم، فيما تضمن الرقابة الجودة ومراقبة التقدم، وهذه الوظائف إذا ما فعلت بفعالية، تحقق بيئة تعليمية متماسكة ومتطورة.

سابعًا: القيادة التفاعلية وتعزيز الانخراط المجتمعي: تتطلب المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تفاعلاً مستمراً بين الإدارة والمعلمين والأهالي، خصوصاً في ظل ظروف سياسية واجتماعية حساسة، فنظرية القيادة التفاعلية تؤمن بأن نجاح القيادة لا يتأتى من موقع القائد، بل من قدرته على تحقيق تفاعل دائم مع عناصر البيئة المحيطة. وفي التعليم المدمج، يمكن تعزيز هذه التفاعلات عبر بناء علاقات ثقة، وتنظيم اجتماعات تشاورية، وتوفير قنوات تواصل مفتوحة مع المجتمع، مما يسهم في تحسين تجاوب البيئة مع التعليم الرقمي.

ثامناً: التحفيز الفردي في ضوء نظرية التبادل في القيادة: تقوم نظرية التبادل في القيادة على مبدأ العلاقة التبادلية بين القائد وأتباعه، حيث يعتمد مدى التزام العاملين على طبيعة العلاقة التي يبنونها القائد معهم، وفي سياق التعليم المدمج، يستطيع المدير الناجح أن يطور علاقات فردية إيجابية مع المعلمين، تبني على الثقة والدعم المتبادل، مما يزيد من الدافعية الذاتية لدى العاملين، وعبر التقدير المتبادل، يتعزز الالتزام بالتعليم الرقمي وتزداد المرونة في التعامل مع التحديات التكنولوجية، وهذه العلاقات التحفيزية تسهم في رفع جودة الأداء الفردي والجماعي على حد سواء.

تاسعًا: توزيع الأدوار والفعالية التنظيمية في ضوء نظرية الدور: إن التحول نحو التعليم المدمج يُحدث تغييرات في الأدوار داخل المدرسة، وهو ما تفسره نظرية الدور، فالمعلم لم يعد ناقلًا للمعلومة فقط، بل أصبح منظمًا للتعليم الرقمي، ومدير المدرسة لم يعد فقط مشرفًا على الأداء، بل منسقًا للموارد والدعم التقني والنفسي، وتوزيع الأدوار وتحديداتها بوضوح، وتجنب التداخل أو الغموض، يضمن انسيابية الأداء، ويقلل من التوتر داخل المؤسسة، مما يعد مطلبًا ضروريًا لجودة التعليم المدمج.

وتخلص الباحثة إلى أن العلاقة المفاهيمية بين عنوان الدراسة ونظريات الإدارة الحديثة تظهر كمنظومة متكاملة، حيث تسهم كل نظرية في معالجة جانب من جوانب العملية الإدارية في التعليم المدمج. فمن القيادة الموقفية التي تتكيف مع التحديات، إلى نظرية الإدارة كوظائف التي تضمن انتظام التنفيذ، وصولًا إلى نظريات العلاقات الإنسانية والتبادل التي تعزز التفاعل والتحفيز، هذا التفاعل بين النظريات لا يثري الجانب الأكاديمي للدراسة فحسب، بل يقدم رؤية شمولية تسهم في بناء تصور مقترح قائم على أسس علمية ومنهجية لجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية، مع مراعاة خصوصية البيئة التعليمية في القدس الشرقية.

2.2 الدراسات السابقة:

حظي موضوع توظيف التّعليم المدمج، ومتطلبات جودة باهتمام واسع في الدراسات السابقة، نظرًا لدوره المهم في تحسين العملية التّعليمية، وفي هذا الإطار، قامت الباحثة بجمع وتحليل مجموعة من البحوث، والدراسات السابقة التي تناولت هذا المجال، وذلك بهدف الاستفادة منها في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، ويأتي هذا العرض وفق منهجية منظمة تعكس أبرز الجوانب المرتبطة بموضوع الدراسة "متطلبات جودة التّعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين"، وعلى إثر ذلك قامت الباحثة بعرض الدراسات السابقة وفق محورين، هما كالآتي:

1.2.2 دراسات متعلقة بالتّعليم المدمج:

بحثت عدد لا بأس به من الدراسات في موضوع التّعليم المدمج منها دراسة العريفي (2025) التي سعت إلى تعرّف كفايات التّعليم المدمج للمشرف التربوي في ضوء نموذج معهد أورورا (Aurora)، واتبعت الدراسة المنهج النوعي باستخدام تحليل المحتوى وأسلوب "دلفاي"، واستخدمت المقابلة أداة لجمع البيانات أجريت مع عينة تكونت من (20) خبيرًا في الإشراف التربوي من المملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى قائمة مقترحة لكفايات التّعليم المدمج للمشرف التربوي مقسمة إلى ثلاثة مجالات رئيسة للكفايات، هي: الفكري، الشخصي والفني. ومن أبرز الكفايات في المجال الفكري هو الوعي باتجاهات التّعلم الحديثة المناسبة للطلبة، وتبني التغيير والبحث عن طرق جديدة للتحسين. فيما كان التمكن من التواصل الفعال، وتقدير النجاح الجماعي ودعم المبادرات التي يقدمها الآخرون، والمرونة في التعامل مع المواقف والشفافية من أبرز كفايات المجال الشخصي. وتمثلت أبرز كفايات المجال الفني في القدرة على إدارة التغيير، وإدارة مجتمعات التّعلم المهنية ودعمها، والكفاءة في إدارة فرق العمل الافتراضية، وتنويع الأساليب الإشرافية، وتعزيز

تطبيق القواعد والآداب، والتقويم المستمر وتوظيف البيانات المتعددة لتحسين عمليات التّعليم والتّعلم.

فيما هدفت دراسة **الشمري (2024)** التعرف إلى تحديد معوقات استخدام التّعليم المدمج التي تواجه المعلمات في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلمة من معلمات العلوم بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن. وتوصلت النتائج إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة ومنها: قلة وقت الحصة الدراسية لعرض جميع محتويات الدرس إلكترونياً، وظهور المشكلات الفنية وضعف دور الدعم الفني في الصيانة، ووجود صعوبات لدى المعلمات في المتابعة والتقويم ونظام التصحيح، واحتياجه لبذل جهد كبير من المعلمات عند استخدام التّعليم المدمج، وأسفرت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وسعت دراسة **المصطفى (2024)** إلى الكشف عن دور التّعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين للواء قصبة إربد-الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (395) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التّعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع التّعليم المدمج تبعاً للمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، والتخصص.

وهدف دراسة **حمدان (2023)** التعرف إلى احتياجات توظيف التّعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين في مدارس التّعليم الأساسي في مدينة دمشق في سوريا، واعتمدت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة ت (425) معلماً ومعلمة من مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق. وأظهرت النتائج أن احتياجات توظيف التّعليم المدمج في مدارس التّعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري: الجنس، والمؤهل العلمي، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

وسعت دراسة القرعان (2023) التعرف إلى درجة فاعلية إدارة التّعليم المدمج في جودة التّعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (148) عضو هيئة تدريس من جامعة جرش. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية إدارة التّعليم المدمج في جودة التّعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والكلية والخدمة في درجة فاعلية إدارة التّعليم المدمج في جودة التّعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع المجالات والأداة ككل.

فيما أجرى طمينة (2022) دراسة هدفت تعرف إلى احتياجات توظيف التّعليم المدمج في المدارس الحكومية الأساسية في مديرية التربية والتّعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمي والكيفي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (64) مديراً ومديرة و(294) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى احتياجات توظيف التّعليم المدمج في المدارس الحكومية الأساسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان كبيراً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاحتياجات توظيف التّعليم المدمج في المدارس تبعاً لمتغيرات

الجنس لصالح الإناث، والعمر لصالح من أعمارهم من ثلاثين إلى خمسين عاماً، وسنوات الخدمة لصالح الذين سنوات خبرتهم (أكثر من عشر سنوات)، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات احتياجات التعليم المدمج لتعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي والتخصص والمسمى الوظيفي.

وهدفت دراسة لي ووانغ (Li & Wang, 2022) إلى تجميع التأثيرات الشاملة للتعليم المدمج على أداء الطلبة من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، وتمييز المجالات الأكثر فعالية لنتائج التعلم، وفحص العوامل المؤثرة على التأثيرات الشاملة. واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي، ولتحقيق غرض الدراسة أجرت تحليلاً تلويّاً لـ (84) دراسة نشرت بين عامي (2000 و2020)، وأظهرت النتائج أن التعليم المدمج يحسن الأداء العام لطلبة رياض الأطفال والمرحلة الثانوية بشكل ملحوظ لا سيما في المجال المعرفي، كذلك بينت النتائج أن العوامل التي تؤثر على تأثير التعليم المدمج على أداء الطلبة في هذه الدراسات شملت النشاطات الجماعية، والمستوى التعليمي، والمادة الدراسية، ونوع المعرفة، والمُدّرس، وحجم العينة، ومدة التدخل، والمنطقة، كذلك بينت النتائج أن التعليم المدمج وسيلة فعالة لتحسين أداء طلبة الصفوف من الروضة إلى الصف الثاني عشر مقارنة بالتعلم التقليدي وجهاً لوجه.

وأجرت أبو السعود (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (36) مديراً من مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء سحاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، وبينت أن من المعوقات عدم توفر البنية التحتية التي من

شأنها دعم التقنيات اللازمة للتدريس بواسطة التعليم المدمج، وعدم توفر شبكة الانترنت داخل المدرسة باستمرار. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر مديري المدارس حول المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير ولصالح دراسات عليا، إضافة إلى وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة ولصالح (5 إلى 10 سنوات).

وهدفت دراسة جلال (2021) التعرف إلى واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات، والوقوف على تحديات التعليم المدمج من وجهة نظر مشرفي التربية والتعليم بمديرية تربية قلقيلية وسبل مواجهتها. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي والنوعي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (143) معلماً ومعلمة، و(5) من مشرفي التربية والتعليم بمديرية تربية قلقيلية لإجراء المقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لواقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية كانت كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لواقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات: الجنس لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح الماجستير، في حين لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وأجرى كومار وآخرون (Kumar et.al., 2021) دراسة هدفت إلى تحليل مسوحات لمختلف الأدوات والتقنيات والأطر والنماذج المفيدة للتعليم المدمج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة تم اختيارهم من جامعة دراسات البترول والطاقة ومعهد ايبي لتكنولوجيا المعلومات في نويدا - الهند. وقد أظهرت النتائج أن التعليم المدمج مفيد للمدارس والجامعات والتدريب المهني.

وهدفت دراسة **مكاوي (2021)** التعرف إلى مدى استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة التربية الفنية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (109) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الفنية في مدارس لواء وادي السير في محافظة العاصمة الأردنية عمان. وتوصلت نتائج الدراسة أن استخدام الوسائط المتعددة بدلاً من الوسائط التقليدية لدى معلمي المرحلة الأساسية للتعليم المدمج في تدريس منهاج التربية الفنية جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين نحو استخدامهم للتعليم المدمج والمعوقات التي تواجههم تعزى لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وأجرى **السبيعي (2020)** دراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (250) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة واقع التعليم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة جاء بدرجة متوسطة، كذلك جاءت درجة معوقات التعليم المدمج بدرجة عالية، وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو واقع ومعوقات التعليم المدمج تعزى لاختلاف الجنس.

وهدفت دراسة **ناخوما وآخرون (Nkhoma et.al., 2019)** إلى الكشف عن تحديات وفوائد التعليم المدمج وتبسيط الضوء على تصورات المعلمين والطلبة حول تأثير اتصال النشاطات عبر الإنترنت على تعلم الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (220) مستجيب من المعلمين والطلبة جامعات مدينة تشي منه –

فيتنام. وأظهرت النتائج استفادة الطلبة من التعليم المدمج والاتصال بين النشاطات عبر الإنترنت وداخل الفصل حيث أتيح للطلبة الاستفادة من مزايا التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهًا لوجه، من خلال تمكين الطلبة من رؤية أهمية ما يفعلونه عبر الإنترنت وكيف يساهم ذلك في أنشطتهم داخل الفصل، وبالتالي يكون لديهم الدافع لإكمال النشاطات.

وسعت دراسة سوبي (Sobie, 2015) إلى اكتشاف اتجاهات المعلمين نحو التعلم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والكيفي، واعتمدت الدراسة الاستبانة والمقابلة والملاحظة أدوات لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلمًا ومعلمة الذين شاركوا في دورة تدريبية عبر الإنترنت. وأظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين يعتقدون أن التعلم المدمج يعزز مبدأ تفريد التعليم، والتعاون، والتنظيم، والمشاركة، والصلة بالعالم الواقعي، والتمحور حول الطالب، كذلك اتفقوا على أن التعلم المدمج يدعم ممارساتهم التدريسية، وتحدياتهم المستقبلية.

2.2.2 دراسات متعلقة بمتطلبات جودة التعليم المدمج:

تناولت عدد من الدراسات موضوع متطلبات جودة التعليم المدمج، وغالبيتها كانت تبحث إما في الجامعات أو في مواد دراسة محددة، وقليلة هي التي بحثت في بموضوع متطلبات جودة التعليم المدمج للمراحل الابتدائية، فعلى سبيل المثال لا الحصر، بحثت دراسة ريمسال وآخرون (Remesal et.al., 2024) في تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة برشلونة حول ممارسات التقويم في بيئات التعليم المدمج، وتحديد الاختلافات بين وجهات نظرهما خلال فترة التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19، واعتمدت الدراسة المنهج الاستقصائي الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (394) مشاركًا، منهم (129) عضو هيئة تدريس، و(265) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساتذة والطلبة أكدوا على أهمية التقويم الختامي

(الاعتمادى) أكثر من التقويم البناء، لكن الأساتذة كانوا أكثر ميلاً لهذا الاتجاه، وبينت النتائج وجود بين التقويم البناء والختامى؛ حيث غابت مشاركة الطلبة فى وضع معايير التقويم الذاتى وتقييم الأقران.

وسعت دراسة حماد (2024) إلى الكشف عن درجة توافر مقومات التعليم المدمج فى مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمها. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفى التحليلى، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (365) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات التعليم المدمج فى المدارس الحكومية فى محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمها جاء بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية فى استجابة أفراد العينة تعزى للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمرحلة التعليمية.

وهدف ت دراسة صالح (2023) فى معرفة متطلبات تطبيق التعليم المدمج فى أقسام اللغة العربية فى كليات التربية الأساسية من وجهة نظر مدرسيها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من مئتي مدرس ومدرسة، وبينت النتائج أن المتطلبات المراد تحقيقها وهى المتطلبات التكنولوجية والبشرية.

فى حين هدفت دراسة الهذلول (2023) التعرف إلى متطلبات توظيف التعليم المدمج مع الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة، وتشنت الانتباه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض فى السعودية. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفى المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، والتي وزعتها على عينة تكونت من (323) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن متطلبات توظيف التعليم المدمج فى ضوء احتياجات الطلبة ذوي فرط الحركة وتشنت الانتباه من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية جداً. وأسفرت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج مع الطلبة ذوي فرط الحركة وتشنت الانتباه تعزى

لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص، والحصول على الدورات التدريبية المخصصة في مجال التعليم المدمج.

وأجرى عبد الله (2022) دراسة كشفت عن متطلبات التعليم المدمج في عملية تدريس مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة والواجب توافرها في المحاور: الموقف التعليمي أو البيئة التعليمية، المنهج، المدرس، المتعلم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (110) مدرسًا ومدرسة من مدرسي مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية في الأنبار. وبينت النتائج أن تقييم المدرسين في المدارس المتوسطة للتعليم المدمج من حيث متطلباته الواجب توافرها في كل من المحاور (البيئة التعليمية والمنهج والمدرس والمتعلم) على درجة كبيرة جدًا، أما من حيث توفر متطلبات التعليم المدمج فحصل محور (البيئة التعليمية) على درجة ضعيفة، وأما المحاور (المنهج، والمدرس، والمتعلم) فحصلت على درجة متوسطة.

وسعت دراسة علي (2022) إلى التعرف متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (300) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاستيفاء متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وأظهر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف لمتغير سنوات الخدمة.

فيما أجرت سمحان (2021) دراسة هدفت إلى معرفة متطلبات التحول نحو التعليم المدمج في التعليم قبل الجامعي لمواجهة تحديات جائحة كورونا، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي

التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات التي وزعتها على عينة تكونت من (355) معلمًا ومعلمة، وبينت الدراسة أن درجة توافر متطلبات التّعليم المدمج لمواجهة تحديات جائحة كورونا، متوفرة بدرجة متوسطة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة التّعليمية (ابتدائي-إعدادي)، بينما كانت هناك فروق تبعًا لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة الأقل من عشر سنوات.

وهدفت دراسة **فندي (2021)** التعرف إلى المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التّعليم المدمج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (232) معلمًا ومعلمة في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية. وأظهرت نتائج الدراسة؛ أن الحاجة إلى جميع المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التّعليم المدمج في المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت المتطلبات تتمحور حول: المتطلبات المادية والتقنية، والمتطلبات الإدارية، والمتطلبات البشرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التّعليم المدمج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغيرات: المؤهل العلمي والتربوي، وعدد سنوات الخدمة، والدورات التدريبية.

وهدفت دراسة **الوطيان (2021)** إلى الكشف عن متطلبات تفعيل التّعليم الهجين بمدارس التّعليم الأساسي بالكويت من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة تكونت من (267) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج عن موافقة أفراد عينة الدراسة على المتطلبات المادية والبشرية والإدارية والتقنية والفنية لتفعيل التّعليم الهجين جاءت مرتفعة، وأظهرت كذلك أنه لا توجد فروق في

استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والمنطقة التعليمية، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل التربوي.

وسعت دراسة إبراهيم (2018) إلى بيان متطلبات التعليم المدمج في عملية تدريس مادة الأحياء للمرحلة الإعدادية الواجب توافرها في محاور (المنهج، والمدرس، والمتعلم، والبيئة التعليمية). اعتمد الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (110) معلمًا معلمة من معلمي مادة الأحياء للمرحلة الإعدادية في بغداد. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن متطلبات التعليم المدمج في محاور المنهج والمتعلم متوسطة، في حين كانت محاور المدرس، والبيئة التعليمية ضعيفة.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات السابقة إطارًا معرفيًا مهمًا أسهم في بناء تصور مبدئي لموضوع الدراسة الحالية، وقد تنوعت أهدافها ومناهجها وأدواتها، مما أتاح للباحثة الاطلاع على زوايا متعددة لمفهوم التعليم المدمج ومتطلباته. وفيما يلي تعقيب يوضح أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

فمن حيث أهداف الدراسة، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى "تحديد متطلبات جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتقديم تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة"، وهو ما يعكس بعدًا تطبيقيًا وإداريًا، ويربط كذلك بين الجانب التشخيصي والتطويري، مما يوسع من نطاق الإفادة البحثية. أما الدراسات السابقة فإما كانت تبحث في اتجاهات آراء المعلمين، أو التعرف إلى احتياجات توظيف التعليم المدمج كدراسة حمدان (2023)، دون تقديم تصور أو ربط تنظيمي يعزز من نتائجها التطبيقية.

كذلك استهدفت الدراسة الحالية فئتين تربويتين أساسيتين هما المديرون والمعلمون، ما يضيف على النتائج بعداً شاملاً ومتكاملاً، في حين أن العديد من الدراسات السابقة ركزت على فئة واحدة فقط، مثل دراسة الشمري (2024) التي اقتصرت على معلمات العلوم، ودراسة حماد (2024) التي تناولت فقط آراء المعلمين في محافظة بيت لحم، وهذا التعدد في الفئات المستهدفة في دراستك يمنحها تميزاً في تغطية زوايا متعددة من واقع التعليم المدمج.

كذلك اكتفت معظم الدراسات السابقة بوصف الواقع أو تحديد معوقات أو احتياجات، في حين الدراسة الحالية تجاوزت ذلك نحو اقتراح تصور متكامل لتحسين التعليم المدمج، فمثلاً، دراسة طمينة (2022) هدفت إلى معرفة احتياجات توظيف التعليم المدمج، ورغم أنها استخدمت المنهج الكمي والكيفي، فإنها لم تتضمن تصوراً تطويرياً مستنداً إلى نظرية، أما الدراسة الحالية، فتجمع بين استقراء الواقع والتخطيط الاستراتيجي في ضوء الأطر النظرية الحديثة، وهو ما يجعلها دراسة أكثر نضجاً وارتباطاً بواقع المؤسسات التعليمية وسبل تطويرها.

ومن حيث منهج الدراسة، فقد وظفت الدراسة الحالية المنهج المختلط الكمي والكيفي، مما أتاح جمع بيانات كمية عبر الاستبانة، وبيانات نوعية معمقة من خلال المقابلات، في المقابل، وجد أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي فقط والمعتمد على أداة الاستبانة، مثل دراسة حمدان (2023)، والقرعان (2023)، وحماد (2024)، والشمري (2024) ما جعل تحليلها محدوداً في الجانب الكمي فقط دون التعمق في التفسير النوعي، باستثناء دراسة طمينة (2022) التي استخدمت أيضاً المنهج المختلط (الوصفي التحليلي الكمي والكيفي) من خلال الاستبانة والمقابلة.

الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتمثل أبرز نقاط الاختلاف في أن الدراسة الحالية اعتمدت على نظريات الإدارة الحديثة كأساس لتفسير الواقع وبناء تصور مقترح لجودة التعليم المدمج، مما يجعلها دراسة ذات طابع إداري تنظيمي إلى جانب كونها تربوية، على عكس الدراسات الأخرى مثل دراسة العريفي (2025) التي ركزت على كفايات المشرف التربوي ضمن نموذج أورورا، أو القرعان (2023) التي تناولت فاعلية إدارة التعليم المدمج في التعليم العالي، وغيرها من الدراسات، دون ربط مباشر بنظرية إدارية معاصرة في بيئة التعليم المدرسي الابتدائي.

كذلك يتمثل الاختلاف الجوهرى بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، أن الدراسات السابقة ركزت في معظمها على احتياجات التوظيف، في حين ذهبت الدراسة الحالية إلى تحليل المتطلبات بهدف الجودة والبناء التصوري في ضوء نظرية إدارية، ما يمنح منهجية الدراسة بعداً تطبيقياً وتنظيماً أوسع.

ما تتميز به الدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة وجسر الفجوة المعرفية:

بالرغم من وفرة الدراسات التي ناقشت التعليم المدمج، يتضح أن معظمها ركزت على الاحتياجات والتحديات مثل دراسات: الشمري (2024)، وحمدان (2023)، وطميزة (2022)، أو تناولت كفايات المعلمين والمشرفين أو أثر التعليم المدمج على تحصيل الطلبة مثل دراسات: العريفي (2025)، ولي ووانغ (Li & Wang, 2022)، كذلك إن دراسات أخرى سلطت الضوء على الواقع أو التوجهات أو تناولت الموضوع في سياقات تعليمية وجامعية أو تخصصات محددة، وفي المقابل، قلما تناولت هذه الدراسات التعليم المدمج ضمن مرحلة التعليم الابتدائي في القدس الشرقية، في ضوء نظريات الإدارة الحديثة، وبمنهجية تكاملية تقدم تصوراً تطويرياً.

وعليه، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى جسر الفجوة المعرفية القائمة في الأدبيات من خلال دمج البعدين الإداري والتربوي في تحليل واقع التعليم المدمج، وذلك عبر توظيف نظريات الإدارة الحديثة كإطار تفسيري وتوجيهي. وهو ما غاب عن معظم الدراسات السابقة التي ركزت على الجوانب الإجرائية أو التكنولوجية بمعزل عن الربط النظري العميق.

وتتميز الدراسة أيضًا بتركيزها على بيئة جغرافية خاصة (القدس الشرقية)، بما تحمله من خصوصيات سياسية وتعليمية، وهي زاوية لم تُطرق بالشكل الكافي في الأدبيات، كذلك أنها توسع نطاق الدراسة ليشمل المديرين والمعلمين معًا، خلافًا لدراسات اقتصرت على أحد الطرفين فقط. وتتجاوز الدراسة حدود التشخيص، إذ تسعى إلى تقديم تصور مقترح يستند إلى نتائج ميدانية وتحليل نظري، مما يعزز من قيمتها التطبيقية ويجعلها تقع في منطقة متوازنة بين التنظير والتطبيق، وأيضًا تنظر إلى التعليم المدمج كمنظومة متكاملة تتطلب قيادة مرنة، وإدارة تشاركية، وبيئة مدرسية محفزة، ما يجعلها تسهم في بناء أطر ذات جودة متقدمة.

وأخيرًا، فإن الدراسة تعالج فجوة واضحة في الأدبيات العربية، حيث نادرًا ما تم تناول "جودة" التعليم المدمج من منظور إداري حديث، بل انصبَّ التركيز غالبًا على التحديات التقنية أو المهارية دون بناء تصور شامل يربط بين النظرية والممارسة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الإطار المفاهيمي والموضوعي للدراسة، فالدراسات السابقة وفرت قاعدة معرفية حول مفهوم التعليم المدمج، ومتطلباته، ومعوقاته، وفعاليته في مراحل ومستويات مختلفة، وهذا ساعد الدراسة الحالية على توضيح المفاهيم المرتبطة بالتعليم المدمج وتحديد نطاق متطلبات جودة بشكل أدق في المدارس الابتدائية. كذلك فإن معظم الدراسات السابقة قد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، ما أعطى الدراسة

الحالية أنموذجًا واضحًا في اختيار المنهج المناسب وتصميم أدوات بحثية موثوقة تناسب مجتمع الدراسة.

كذلك استفادت الباحثة من خلال توسيع الفهم حول السياقات التعليمية المختلفة، فالدراسات شملت مناطق وجنسيات مختلفة: (السعودية، الأردن، سوريا، الكويت فيتنام، أمريكا، وغيرها)، مما أتاح للدراسة الحالية فرصة المقارنة وفهم كيف يمكن تكييف متطلبات الجودة بحسب السياق المحلي في القدس الشرقية.

وتشير الباحثة إلى أن الدراسة الحالية قد بنيت على الخبرات والمخرجات العلمية السابقة، واستفادت منها في تطوير إطارها النظري، وتصميم منهجيتها، وصياغة أدواتها، وتحليل المتغيرات ذات الصلة، وفهم المعوقات التي قد تواجه تطبيق التعليم المدمج، إضافة إلى توظيف نظريات الإدارة الحديثة في تصور متكامل لجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض المنهجية والإجراءات البحثية التي اعتمدت في الدراسة، حيث يتناول المنهج المستخدم ومبررات اختياره، كذلك يوضح مجتمع الدراسة، والعينة التي جرى تطبيق أدوات البحث عليها. ويتضمن كذلك وصفًا للأدوات البحثية، وإجراءات تنفيذها، إضافةً إلى الخطوات العملية للدراسة، والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات بما يضمن تحقيق أهداف البحث بدقة وموضوعية.

1.3 منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة، وهي تختلف من دراسة إلى أخرى باختلاف الموضوعات التي يتم استخدامها في ميدان اختصاص الباحث، إذ يعد بمثابة الدعامة الأساسية في أي بحث علمي.

وبالنظر لكون موضوع الدراسة الحالية يبحث في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة"، فقد اعتمدت الباحثة المنهج التطويري المختلط (Mixed Approach)، الذي يتضمن المنهج الوصفي التحليلي الكمي، وهذا المنهج يقوم على جميع البيانات من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) ويعمل على تقديم المفاهيم إحصائيًا.

واعتمدت الدراسة كذلك المنهج الكيفي التطويري لملاءمته تحقيق هدفها. ويقوم هذا المنهج على جمع المعلومات من عينة الدراسة، وتحليلها استقرائيًا للكشف عن النتائج، والتحديات التي قد تعيق توظيف التعليم المدمج، كذلك يستند إلى المنهج الفينومينولوجي الذي يركز على وصف الظواهر الاجتماعية، وفهمها بعمق في سياقها الطبيعي، بما يتيح للباحثة دراسة السلوك الإنساني دون تأثير مسبق، أو تحكم مباشر (بوعرفة، 2018).

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة جميع مديري المدارس ومعلميها ممن هم على رأس عملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2026م، والبالغ عددهم (49) مديراً ومديرة، و(2300) معلماً ومعلمة، وهم يمثلون (49) مدرسة ابتدائية رسمية في مدينة القدس الشرقية وفقاً للإحصاءات المتوفرة في وزارة المعارف.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من (516) معلماً ومعلمة، ونسبة (22.5%) من المجتمع، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة معلمي المدارس حسب المتغيرات الديمغرافية، والجدول (1.3) يبين ذلك. واعتمدت الباحثة في تحديد حجم العينة على معادلة "ستيفن ثمبسون"، نظراً لسهولة ودقتها في الاستخدام، إذ تتيح هذه المعادلة إمكانية حساب حجم العينة بطريقة ميسرة، سواء عبر الصيغة الإلكترونية التي طورها ثمبسون أو من خلال المعادلة الآتية:

$$n = \frac{N \times p (1-p)}{[N-1 (d^2 \div z^2)] + p (1-p)}$$

حجم العينة = n // حجم المجتمع = N

مستوى الثقة = z = 1.96

(القيمة الاحتمالية) p = 0.50 // (نسبة الخطأ) d = 0.05

الجدول (1.3)

توزيع عينة معلمي المدارس حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	212	41.1
	أنثى	304	58.9
	المجموع	516	%100
المؤهل العلمي	(بكالوريوس)	300	58.1
	دراسات عليا	216	41.9
	المجموع	516	%100
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	127	24.6
	من 5-أقل من 10 سنوات	77	14.9
	10 سنوات فأكثر	312	60.5
	المجموع	516	%100
الدورات التدريبية	لم ألتق تدريباً	69	13.4
	أقل من 3 دورات	88	17.1
	من 3 - 5 دورات	91	17.6
	أكثر من 5 دورات	268	51.9
	المجموع	516	%100
العمر	من 23 سنة إلى أقل من 30	115	22.3
	من 30 سنة إلى أقل من 40	169	32.8
	40 سنة فأكثر	232	45.0
	المجموع	516	%100

اعتمدت الباحثة أسلوب العينة الهادفة (Purposive Sampling) في اختيار المشاركين

في المقابلات، وذلك لاختيار الأفراد الأكثر قدرة على تزويدها بمعلومات ثرية وذات صلة بموضوع الدراسة.

وقد تم اختيار (15) مديراً ومديرة من مديري المدارس الابتدائية في القدس الشرقية بصورة

قصدية، ممن يمتلكون خبرة عملية في الإدارة تتجاوز خمس سنوات في مجال الإدارة المدرسية،

وجاء هذا الاختيار بهدف ضمان مشاركة ذوي الخبرة الإدارية الطويلة والمعرفة العميقة بالواقع التربوي، بما يسهم في إثراء البيانات الكيفية وتنوع وجهات النظر حول موضوع الدراسة.

4.3 أدوات الدراسة:

تتكون أدوات الدراسة من الآتي:

أ) الاستبانة:

وجهت الاستبانة إلى عينة من المعلمين، وجاءت مكونة من ثلاثة أجزاء رئيسة لتحقيق أهداف الدراسة في صورتها الأولية (الملحق 1)، فتضمن الجزء الأول جمع البيانات الشخصية لأفراد العينة، والمتمثلة في:

- الجنس: ذكر، وأنثى.
 - المؤهل العلمي: بكالوريوس، دراسات عليا.
 - سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل ممن 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر.
 - الدورات التدريبية: لم أتلّق تدريباً، أقل من 3 دورات، من 3 دورات - أكثر من 5 دورات.
- أما الجزء الثاني، فقد خُصص لقياس مستوى متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، واستند في بنائه إلى عدد من الدراسات مثل دراسات الدوسري (2020)، والطرامسة (2022)، والسحيم (2024)، وعبد الجواد (2024)، واشتمل هذا الجزء على خمس أبعاد و(55) فقرة، هي كالاتي:

- البُعد الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية، ويشتمل على عشر فقرات.
- البُعد الثاني: متطلبات متعلقة بالمعلمين، ويشتمل على (15) فقرة.
- البُعد الثالث: متطلبات متعلقة بالطلبة، ويشتمل على عشر فقرات.
- البُعد الرابع: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية، ويشتمل على عشرين فقرة.

أما الجزء الثالث، فقد ركز على قياس مستوى الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته، بالاستفادة من دراسات سابقة مثل دراسة علي (2022) والحربي (2023)، واقتصر على بُعدين و(22) فقرة، هي على النحو الآتي:

- البُعد الأول: الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج، ويشتمل على (11) فقرة.
- البُعد الثاني: معوقات توظيف التعليم المدمج، ويشتمل على (11) فقرة.

1.4.3 صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

يشير صدق الأداة إلى مدى قدرتها على قياس الأبعاد، والفقرات التي صممت من أجلها، وقد جرى التحقق من هذا الصدق باستخدام عدد من الأساليب كما يأتي:

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة بصورتها الأولية من خلال عرضها على (15) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي أصول التربية والإدارة التربوية من عدد من الجامعات (انظر الملحق 2). وقد طُلب إليهم إبداء آرائهم حول مدى دقة وصحة محتوى الأداة، من حيث: وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، وانتماء كل فقرة إلى المجال المناسب، إضافةً إلى مقترحاتهم بشأن التعديل، أو الإضافة، أو الحذف لما يرونه ملائمًا. وقد أخذت الباحثة بهذه التعديلات بعد مناقشتها مع المشرف الأكاديمي، ليتم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية (الملحق 3):

الجزء الأول: إضافة متغير العمر: من 23 إلى أقل من 30 سنة، من 30 إلى أقل من 40 سنة، من 40 سنة فأكثر.

الجزء الثاني: أولاً: مستوى متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية:

- البُعد الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية، ويشتمل على (9) فقرات.

- البُعد الثاني: متطلبات متعلقة بالمعلمين، ويشتمل على (15) فقرة.
 - البُعد الثالث: متطلبات متعلقة بالطلبة، ويشتمل على (8) فقرات.
 - البُعد الرابع: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية (تكنولوجية، وتقويم)، ويشتمل على (21) فقرة.
- ثانيًا: قياس مستوى الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته، فتكون من:
- البُعد الأول: اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج، ويشتمل على (11) فقرة.
 - البُعد الثاني: معوقات توظيف التعليم المدمج، ويشتمل على عشر فقرات.

صدق البناء الداخلي لفقرات الاستبانة:

لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الاستبانة، قامت الباحثة بفحص الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وقد جرى ذلك بعد تطبيق أداة الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينة الأساسية، وتكونت من ثلاثين معلمًا ومعلمة.

وقد احتسب الاتساق الداخلي بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة، وقدرتها على قياس ما صممت لأجله، ومنع أية أخطاء من الممكن أن تقع بعد توزيع الاستبانة على العينة النهائية للدراسة، ولتجنب الوقوع في صياغة أسئلة مبهمّة يصعب على المبحوثين فهمها. والجدولان (2.3) و(3.3) يوضحان قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة.

الجدول (2.3)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال من مجالات الجزء الأول (متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية) ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لجميع فقرات الجزء الأول

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
البُعد الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية		
1	.788**	.000**
2	.885**	.000**
3	.920**	.000**
4	.865**	.000**
5	.798**	.000**
6	.915**	.000**
7	.843**	.000**
8	.803**	.000**
9	.919**	.000**
الدرجة الكلية للبُعد: .786**		
المجال البعد: متطلبات متعلقة بالمعلمين		
1	.861**	.000**
2	.688**	.000**
3	.776**	.000**
4	.879**	.000**
5	.765**	.000**
6	.819**	.000**
7	.841**	.000**
8	.639**	.000**
9	.727**	.000**
10	.711**	.000**
11	.646**	.000**
12	.680**	.000**
13	.838**	.000**
14	.744**	.000**
15	.773**	.000**
الدرجة الكلية للبُعد: .810**		
المجال البُعد: متطلبات متعلقة بالطلبة		
1	.649**	.000**
2	.756**	.000**
3	.813**	.000**

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
4	.755**	.000**
5	.781**	.000**
6	.793**	.000**
7	.805**	.000**
8	.765**	.000**
الدرجة الكلية للبعد: 866**		
المجال البعد: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية: (تقنية، تكنولوجية، وتقييم)		
1	.654**	.000**
2	.759**	.000**
3	.427**	.019**
4	.424**	.020**
5	.459**	.011**
6	.564**	.001**
7	.780**	.000**
8	.622**	.000**
9	.733**	.000**
10	.840**	.000**
11	.793**	.000**
12	.774**	.000**
13	.871**	.000**
14	.667**	.000**
15	.786**	.000**
16	.716**	.000**
17	.655**	.000**
18	.801**	.000**
19	.739**	.000**
20	.802**	.000**
21	.819**	.000**
الدرجة الكلية للبعد: 946**		

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \leq \alpha$)

يبين الجدول (2.3) أن جميع فقرات أبعاد الجزء الأول قد ارتبطت درجاتها الكلية مع

الدرجة الكلية لمجالها بشكل ذو دلالة معنوية إحصائية، وهو ما يدل على صدق أداة الدراسة وأنها

تقيس الهدف الذي أعدت من أجله، كما يبين الجدول ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للقسم

بشكل معنوي وهو ما يدل على الاتساق الداخلي للدراسة.

مع الإشارة إلى أن المجال يعد صادقاً لما وضع لقياسه عندما تكون معاملات الارتباط

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية ($\alpha \leq 0.05$).

الجدول (3.3):

قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال من مجالات الجزء الثاني: (الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته) والدرجة الكلية لكل مجال، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لجميع فقرات مجالات الجزء الثاني

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
البُعد الأول: اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج		
1	.786**	.000**
2	.880**	.000**
3	.840**	.000**
4	.890**	.000**
5	.892**	.000**
6	.793**	.000**
7	.713**	.000**
8	.896**	.000**
9	.872**	.000**
10	.838**	.000**
11	.810**	.000**
الدرجة الكلية للبُعد: 707**		
المجال البُعد: معوقات توظيف التعليم المدمج		
1	.763**	.000**
2	.804**	.000**
3	.740**	.000**
4	.605**	.000**
5	.353**	.056
6	.711**	.000**
7	.820**	.000**
8	.875**	.000**
9	.677**	.000**
10	.827**	.000**
11	.755**	.000**
الدرجة الكلية للبُعد: 817**		

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يبين الجدول (3.3) أن جميع فقرات بُعدي الجزء الثاني قد ارتبطت درجاتها الكلية مع الدرجة الكلية لمجالها بشكل ذو دلالة معنوية إحصائية، باستثناء الفقرة الخامسة "لا توفر الإدارة أدلة إرشادية لكيفية التعامل مع التعليم المدمج" من بُعد (معيقات توظيف التعليم المدمج) فلم يكن ارتباطها بالدرجة الكلية للمجال ذو دلالة معنوية إحصائية، لذلك تم استبعادها من الدراسة، وهو ما يدل على صدق أداة الدراسة، وأنها تقيس الهدف الذي أعدت من أجله، كذلك يبين الجدول ارتباط درجات المجالات بالدرجة الكلية للجزء الثاني بشكل معنوي وهو ما يدل على الاتساق الداخلي للدراسة.

2.4.3 ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية التي تكونت من ثلاثين معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، والجدول (4.3) يوضح قيمة ثبات الاستبانة.

الجدول (4.3)

احتساب معامل الثبات كرونباخ ألفا

الْبُعد	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	حجم العينة
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	0.954	9	30
متطلبات متعلقة بالمعلمين	0.944	15	30
متطلبات متعلقة بالطلبة	0.894	8	30
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية: (تكنولوجية، وتقويم)	0.948	21	30
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	0.957	11	30
معيقات توظيف التعليم المدمج	0.907	10	30

يلاحظ من الجدول (4.3) أن نسبة الثبات كانت (95.4%) لبُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية، ونسبة الثبات لبُعد المتطلبات المتعلقة بالمعلمين هي (94.4%)، ونسبة الثبات لبُعد المتطلبات المتعلقة بالطلبة هي (89.4%)، ونسبة الثبات لبُعد المتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية: تكنولوجية، وتقويم هي (94.8%)، فيما كانت نسبة الثبات للدرجة الكلية للجزء الأول هي (97.3%)، كذلك يلاحظ أن نسبة الثبات كانت (95.7%) لبُعد اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج، ونسبة الثبات لبُعد معيقات توظيف التعليم المدمج هي (90.7%)، فيما كانت نسبة الثبات للدرجة الكلية للجزء الثاني هي (90.6%)، وهذه النسب تعد كافية وتدل على ثبات أداة الدراسة.

تصحيح جزأي الدراسة:

الجزء الأول: مستوى متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية: تكون هذا الجزء بصورته النهائية بعد استخراج الصدق من (53) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما هو موضح في الملحق (3).

الجزء الثاني: مستوى الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته: تكون هذا الجزء بصورته النهائية بعد استخراج الصدق من (21) فقرة، موزعة على بُعدين كما هو موضح في الملحق (3). وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان لل فقرات كما يأتي: بدرجة كبيرة جدًا (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جدًا (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حولت العلامة

وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$0.80 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد فئات المقياس}} = \text{طول الفئة}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة عن المحور تكون على النحو الآتي:

الجدول (5.3)

درجات احتساب متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع	5 - 3.68

(ب) المقابلة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة أداة المقابلة شبه المنظمة (Semi-Structured Interviews) بوصفها إحدى الأدوات النوعية الأساسية، وذلك بهدف الكشف عن متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، والوقوف على التحديات والمعوقات التي يواجهها المديرون في هذا السياق، إضافة إلى الكشف عن الحلول والمقترحات التي يرون إمكانية تطبيقها لتخطي العقبات القائمة. وقد صُممت المقابلة لتكون مفتوحة ومرنة، حيث شملت بصورتها الأولية (11) سؤالاً (الملحق 1) تمحورت حول موضوعات رئيسة تتصل بمدى فاعلية تطبيق التعليم المدمج، والمتطلبات الأساسية لتحسين جودته، واستعداد الإدارة المدرسية، والدعم الفني والتقني المطلوب، وكفاية تدريب المعلمين، ودور الإدارة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج، وأدوات التقويم، وآليات إشراك أولياء الأمور، والسياسات الوزارية الداعمة، إضافة

إلى منح المشاركين فرصة لاقتراح عناصر تصورية لجودة التعليم المدمج بما يتلاءم مع واقع مدارس القدس الشرقية.

ولضمان تحقيق أهداف الدراسة بدقة، حرصت الباحثة على تهيئة الظروف الملائمة لإجراء المقابلات، سواء من حيث اختيار الزمان والمكان أو مراعاة الظروف السياسية والاجتماعية الراهنة، بما يتوافق مع تفضيلات المشاركين، حيث تمت المقابلات في أجواء هادئة وآمنة داخل مقار المدارس أو عبر منصات إلكترونية مغلقة في حال تعذر اللقاء المباشر، مع التأكيد على سرية الإجابات واحترام خصوصية المشاركين.

وقد تم تحديد المواعيد مسبقاً بما يتناسب مع جداول عملهم لتفادي أي ضغوط زمنية أو مهنية، كذلك راعت الباحثة البعد الإنساني والنفسي للمقابلة، فبدأت بجلسة تمهيدية قصيرة لتعزيز الألفة والثقة، ثم انتقلت إلى الأسئلة الرئيسة بشكل تدريجي، مما شجع المشاركين على التعبير بحرية وصدق، وقد تم تسجيل المقابلات - بعد الحصول على الموافقة الصريحة - وتدوين الملاحظات الميدانية لضمان دقة التحليل لاحقاً. وقد ساهمت هذه الإجراءات في تهيئة بيئة مريحة وموضوعية عززت صدق البيانات وثباتها.

مصادقية الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأسئلة المقابلة بصورتها الأولية (الملحق 1)، والتي تضمنت (11) سؤالاً، قامت الباحثة بعرضها على (15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية والإدارة التربوية، وهم أنفسهم الذين شاركوا في تحكيم أداة الاستبانة (الملحق 2). وقد طلب إليهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح الأسئلة، ودقة صياغتها، وانتمائها لأهداف الدراسة. وبناءً على ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات المناسبة، لتخرج أداة المقابلة بشكلها النهائي كما هو موضح في (الملحق 3).

ثبات الأداة:

لضمان ثبات أداة المقابلة، اعتمدت الباحثة الثبات الخارجي من خلال التنسيق مع باحثة أخرى لتحليل محتوى المقابلات، وقد تم الاتفاق بين الطرفين على تصنيف الأفكار الرئيسية المتعلقة بأسئلة الدراسة ضمن محاور محددة تتماشى مع أسئلة المقابلة، وتشمل: التحديات التي تواجه المدارس الابتدائية في تطبيق التعليم المدمج بفاعلية، والمتطلبات الأساسية اللازمة لتحسين جودة التعليم المدمج، ومدى استعداد الإدارة المدرسية من حيث: التخطيط، والتنظيم، والمتابعة، ونوع الدعم الفني، أو التقني المطلوب، وكفاية تدريب المعلمين لتوظيف استراتيجيات التعليم المدمج، ودور الإدارة المدرسية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين والطلبة، ومدى ملائمة أدوات التقويم، وإشراك أولياء الأمور، والسياسات أو التوجيهات المقترحة من وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى تصور مقترح لتحسين التعليم المدمج في مدارس القدس الشرقية.

ولحساب الثبات، اختيرت عينة عشوائية من مقابلتين، وتم الاتفاق على آلية موحدة لتحليل البيانات، تضمنت تفريغ نتائج المقابلات ضمن جدول أعدته الباحثة، ومن ثم مقارنة الترميزات والموضوعات بين المحللين لتحديد عناصر الاتفاق والاختلاف. وبعد ذلك، تم حساب نسبة الثبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، لضمان تحقيق درجة ثبات مقبولة تعكس مصداقية، وموثوقية أداة المقابلة قبل اعتماد التحليل الموضوعي النهائي للبيانات:

$$\text{ثبات معامل هولستي} = \frac{2M}{N_2 + N_1} \times 100\%$$

(M) = عدد الوحدات التي اتفق عليها المحللان.

(N₁) = عدد الوحدات التي صنفها المحلل الأول.

(N₂) = عدد الوحدات التي صنفها المحلل الثاني.

وأظهرت النتائج أن نسبة الاتفاق (86%).

5.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية، والعمر.

المتغير التابع: متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

6.3 إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة الآتي:

1. الاطلاع على الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في تطوير وصياغة فقرات الاستبانة.

2. عرض الاستبانة وأداة المقابلة على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال أصول التربية والإدارة التربوية للتأكد من صدقها الظاهري ومطابقتها لأهداف الدراسة.

3. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج العينة المستهدفة للتأكد من صدقها وثباتها.

4. تنفيذ الاستبانة على المعلمين وتوزيعها إلكترونياً لجمع البيانات.

5. إدخال البيانات على الحاسب الآلي وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة.

6. صياغة أسئلة مفتوحة موجهة نحو موضوع الدراسة، وعرضها على المحكمين لضمان الصدق الظاهري وملاءمتها.

7. اختيار (15) مديراً ومديرة بطريقة قصدية، اعتماداً على طول خبرتهم الإدارية.

8. التنسيق المسبق مع أفراد العينة لتحديد مواعيد مناسبة للمقابلات وفق ظروفهم.

9. إجراء المقابلات وتسجيلها صوتياً بعد الحصول على موافقة المشاركين.

10. تفريغ المقابلات يدوياً، وتحليل محتواها لتحديد الوحدات التحليلية، أو الأفكار الرئيسية.

11. استخراج النتائج الكمية، والنوعية، وتحليلها في ضوء أهداف الدراسة.

12. صياغة النموذج التطويري المقترح، ومناقشة النتائج، وصياغة التوصيات النهائية للدراسة.

7.3 الإحصاءات والمعالجات المستخدمة:

استخدم مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، حيث تم منح كل فقرة درجة واحدة من بين خمس درجات: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، وقليلة جدًا. وأما فيما يتعلق بتحليل البيانات الكمية المتعلقة بالاستبانة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى التكرارات والتقديرية لكل فقرة، كذلك استخدم اختبار (T-test) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرين (مثل: الجنس، والمؤهل العلمي)، فيما استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر (مثل: سنوات الخدمة، والدورات التدريبية).

وفيما يتعلق بتحليل بيانات المقابلات، اعتمدت الباحثة التحليل النوعي الاستقرائي المستند إلى خطوات النظرية المجدرة (Grounded Theory)، وذلك بهدف الوصول إلى المفاهيم والأنماط الرئيسة في إجابات المشاركين دون فرض تصورات مسبقة. بدأت الباحثة بمرحلة الترميز المفتوح (Open Coding)، من خلال قراءة إجابات المشاركين عدة مرات وتحديد المعاني الجوهرية المتكررة، ثم مرحلة الترميز المحوري (Axial Coding)، التي تم فيها تصنيف الرموز المتشابهة في فئات فرعية تمثل مفاهيم مترابطة، تلتها مرحلة الترميز الانتقائي (Selective Coding)، لاشتقاق المحاور الرئيسة التي تم الاستناد إليها في عرض النتائج ومناقشتها، وقد استخدمت الباحثة هذه المحاور لتفسير إجابات المشاركين حول أسئلة المقابلة بشكل منظم، حيث تم عرض كل سؤال متبوعًا بنتائجه وتحليلها ومناقشتها، بما يتيح فهمًا معمقًا لتصورات المشاركين في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها.

الفصل الرابع: عرض النتائج

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة المتعلقة بمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، كما تظهر من خلال دمج التحليلين الكمي والنوعي، ويقدم الفصل أولاً نتائج الاستبانة، وتحليلها إحصائياً للكشف عن تصورات المعلمين، ومستوى تحقق متطلبات الجودة، كذلك يعرض نتائج المقابلات المعمّقة مع مديري المدارس التي تسهم في تفسير المعطيات الكمية، وتوضيح أبعاد الممارسات والتحديات في الميدان التربوي. وفي ضوء هذه النتائج، يختتم الفصل بعرض التصور المقترح لتعزيز جودة التعليم المدمج وفق مبادئ الإدارة الحديثة وبما يتلاءم مع خصوصية السياق التعليمي في القدس الشرقية.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة (النتائج الكمية)

يتمثل السؤال الرئيس للبحث بالآتي:

ما متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة

نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة؟

وتقتضي معالجة هذا السؤال البحثي الرجوع إلى الأسئلة الفرعية التي تسهم في تفسيره وتحديد ملامحه.

السؤال الفرعي الأول:

ما مدى توافر متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من

وجهة نظر المعلمين؟

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لمحور

متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، والجدول (1.4)

يوضح ذلك:

الجدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لأبعاد محور متطلبات تحسين جودة التعليم
المدمج وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	3.08	4.8	متوسطة
2	4	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	2.90	3.9	متوسطة
3	2	متطلبات متعلقة بالمعلمين	82.8	8.8	متوسطة
4	3	متطلبات متعلقة بالطلبة	82.8	.92	متوسطة
		الدرجة الكلية	42.9	9.7	متوسطة

يشير الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية ككل (2.94) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تراوحت ما بين (2.88 – 3.08)، وجاء بُعد "متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.08) وبتقدير متوسط، بينما جاء كل من بُعد "متطلبات متعلقة بالمعلمين" وبُعد "متطلبات متعلقة بالطلبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.88) لكلٍ منهما وبتقدير متوسط.

وقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية كل بُعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

البُعد الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية

الجدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	5	تحفز الإدارة المدرسية المعلمين لتبني التعليم المدمج في العملية التعليمية.	3.25	.93	متوسط
2	8	توفر الإدارة المدرسية الدعم الفني والتقني اللازم من للتعليم المدمج.	3.17	.93	متوسط
3	1	يتلقى مديري المدارس تدريباً على كيفية تطبيق التعليم المدمج بكفاءة.	3.16	.96	متوسط
4	2	يشارك مديرو المدارس في تخطيط تطوير مهني بشكل دوري لتحسين جودة التعليم المدمج.	3.13	.95	متوسط
5	4	تقوم الإدارة المدرسية بتهيئة بيئة مدرسية داعمة لتحسين جودة التعليم المدمج.	3.12	.97	متوسط
6	3	وضوح الرؤية الإدارية بشأن أهداف تنفيذ التعليم المدمج.	3.04	1.00	متوسط
7	7	تخصيص الإدارة المدرسية وقت كافٍ ضمن الخطة الدراسية لنشاطات التعليم المدمج.	2.99	.94	متوسط
8	9	إعداد سياسات وخطط إدارية تضمن استمرارية تطبيق التعليم المدمج.	2.99	1.00	متوسط
9	6	تعتمد الإدارة المدرسية نظام متابعة لقياس فاعلية تطبيق التعليم المدمج.	2.89	1.00	متوسط
		الدرجة الكلية	3.08	.84	متوسط

يشير الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات متعلقة

بالإدارة المدرسية ككل (3.08) ويتقدير متوسط، وأما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة

الدراسة عن فقرات بُعد التخطيط والتنظيم الإداري تراوحت ما بين (2.89 – 3.25)، وجاءت فقرة

"تحفز الإدارة المدرسية المعلمين لتبني التعليم المدمج في العملية التعليمية" بالمرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (3.25) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "تعتمد الإدارة المدرسية نظام متابعة لقياس

فاعلية تطبيق التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.89) وبتقدير متوسط.

البُعد الثاني: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية

الجدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	8	يستطيع المعلمون استخدام الهاتف النقال وتطبيقاته في العملية التعليمية.	3.23	1.01	متوسط
2	9	يستطيع المعلمون التعامل مع أجهزة مع أجهزة العرض المختلفة.	3.22	.99	متوسط
3	13	يمتلك المعلمون مهارات التواصل الفعال مع الطلبة.	3.17	1.05	متوسط
4	3	ينشئ المعلمون الصفوف الافتراضية وإدارتها.	3.11	1.02	متوسط
5	4	يمتلك المعلمون مهارة التعامل مع منصات التعليم الإلكتروني.	3.09	1.022	متوسط
6	6	يمتلك المعلمون القدرة على التعامل مع المقررات الإلكترونية.	3.05	1.04	متوسط
7	1	يمتلك المعلمون القدرة على تخطيط الوقت وتنظيمه بين التدريس عبر الإنترنت والتدريس وجهاً لوجه.	2.93	1.11	متوسط
8	12	يستطيع المعلمون توظيف المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت في الموقف التعليمي.	2.83	1.11	متوسط
9	2	يتقن المعلمون مهارات التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.	2.82	1.15	متوسط
10	15	يمتلك المعلمون القدرة على تصميم المادة التعليمية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية للطلبة.	2.78	1.23	متوسط
11	5	يمتلك المعلمون القدرة على التعامل مع المختبرات التفاعلية.	2.63	1.22	متوسط
12	14	يستطيع المعلمون إعداد نشاطات التعليم المدمج المختلفة.	2.62	1.20	متوسط
13	7	يمتلك المعلمون مهارة الأرشفة الإلكترونية للدروس على شبكة الإنترنت.	2.61	1.24	متوسط
14	10	يتقن المعلمون استخدام السبورة الإلكترونية والألواح الذكية.	2.60	1.30	قليل
15	11	يمتلك المعلمون القدرة على إنشاء المواقع الإلكترونية التعليمية.	2.51	1.23	قليل
		الدرجة الكلية	2.88	.88	متوسط

يشير الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية ككل (2.88) وبتقدير متوسط، وأما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية تراوحت ما بين (2.88 – 3.25)، وجاءت فقرة "يستطيع المعلمون استخدام الهاتف النقال وتطبيقاته في العملية التعليمية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.25) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يمتلك المعلمون القدرة على إنشاء المواقع الإلكترونية التعليمية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.51) وبتقدير متوسط.

البُعد الثالث: متطلبات متعلقة بالمعلمين ÷

الجدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالمعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.	3.04	1.06	متوسط
2	7	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي.	2.99	1.10	متوسط
3	1	يمتلك الطلبة القدرة لكيفية استخدام التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية.	2.97	1.07	متوسط
4	6	مشاركة وتفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية.	2.89	1.15	متوسط
5	8	تدريب الطلبة على التعامل مع البرامج المختلفة للتواصل الافتراضي مع المعلمين.	2.85	1.15	متوسط
6	3	تفهم الطلبة لطبيعة دوره في العملية التعليمية والمهام المنوط بها.	2.80	1.13	متوسط
7	5	تدريب الطلبة على استعمال المنصات التعليمية.	2.80	1.17	متوسط
8	4	تدريب الطلبة على مهارة التعامل مع البريد الإلكتروني.	2.68	1.28	متوسط
		الدرجة الكلية	2.88	.92	متوسط

يشير الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات متعلقة بالمعلمين ككل (2.88) وبتقدير متوسط، وأما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد متطلبات متعلقة بالمعلمين تراوحت ما بين (2.68 – 3.04)، وجاءت فقرة "تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.04) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "تدريب الطلبة على مهارة التعامل مع البريد الإلكتروني" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.88) وبتقدير متوسط.

البُعد الرابع: متطلبات متعلقة بالطلبة:

الجدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد متطلبات متعلقة بالطلبة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	4	توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية المعلم.	3.70	1.16	كبير
2	3	توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية الطالب.	3.69	1.08	كبير
3	5	تزويد الصفوف بأجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت.	3.34	1.04	متوسط
4	6	توفير إمكانية تحديد مواقع web يمكن الاتصال بها.	3.19	1.01	متوسط
5	7	توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق المتطلبات التقنية الخاصة بالتعليم المدمج.	3.04	1.14	متوسط
6	11	توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم الإلكتروني.	2.95	1.08	متوسط
7	10	توفير برامج التقويم الإلكتروني.	2.82	1.27	متوسط
8	20	توثيق نتائج التقويم للتعليم المدمج بشكل دوري وتحليلها لاتخاذ قرارات تربوية مدروسة.	2.82	1.23	متوسط
9	12	وجود أدوات تقويم تتناسب مع طبيعة التعليم المدمج (الوجاهي والرقمي معاً).	2.81	1.25	متوسط
10	8	توفير بنية تحتية شبكية سريعة تربط جميع صفوف المدرسة.	2.80	1.33	متوسط
11	13	اعتماد معايير واضحة لتقويم تعلم الطلبة ضمن بيئات التعليم المدمج.	2.78	1.28	متوسط

12	1	تحويل المناهج الدراسية إلى روابط وتطبيقات إلكترونية.	2.77	1.28	متوسط
13	18	استخدام نتائج التقييم لتحسين التخطيط للتعليم المدمج وتطويره.	2.76	1.25	متوسط
14	16	إدماج تقويم الأداء العملي والمهارات التطبيقية في عملية التقييم.	2.73	1.28	متوسط
15	2	توفير أجهزة كمبيوتر وإنترنت عالي السرعة في المدرسة والمنزل.	2.71	1.30	متوسط
16	9	توفير نظام لإدارة التعليم المدمج.	2.71	1.24	متوسط
17	14	تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات تقويم متنوعة في التعليم المدمج.	2.71	1.24	متوسط
18	15	توظيف أدوات تقويم رقمية، مثل: الاختبارات الإلكترونية والمنصات التعليمية.	2.70	1.28	متوسط
19	21	وجود نظام تقويم شامل يشمل الجانب المعرفي والمهاري والقيمي ضمن التعليم المدمج.	2.69	1.25	متوسط
20	19	تطوير نماذج تقويم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة.	2.66	1.29	متوسط
21	17	تضمن آراء الطلبة في تقويم فاعلية نشاطات التعليم المدمج.	2.55	1.25	قليل
الدرجة الكلية			2.90	.93	متوسط

يشير الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات متعلقة بالطلبة ككل (2.90) وبتقدير متوسط، وأما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد متطلبات متعلقة بالطلبة تراوحت ما بين (2.55 – 3.70)، وجاءت فقرة "توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية المعلم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) وبتقدير كبير، بينما جاءت فقرة "تضمن آراء الطلبة في تقويم فاعلية نشاطات التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.90) وبتقدير متوسط.

السؤال الفرعي الثاني:

ما مستوى الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في القدس الشرقية؟

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لمحور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

الجدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لأبعاد محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً:

الرتبة	رقم البعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	93.6	.73	كبير
2	2	معوقات توظيف التعليم المدمج	3.37	7.8	متوسط
		الدرجة الكلية	3.53	5.6	كبير

يشير الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على محور معوقات توظيف التعليم المدمج ككل (3.53) وبتقدير كبير، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد محور معوقات توظيف التعليم المدمج تراوحت ما بين (3.37–3.69)، وجاء بُعد "اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج" بمتوسط حسابي (3.69) وبتقدير كبير، بينما جاء كل من بُعد "معوقات توظيف التعليم المدمج" بمتوسط حسابي (3.37) وبتقدير متوسط.

البُعد الأول: اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج:

الجدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية لفقرات بُعد اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	أرى أن التعليم المدمج يعزز لدى الطلبة التعلم الذاتي من خلال الإنترنت عبر المنصة الدراسية.	3.77	.83	كبير
2	4	أرى أن التعليم المدمج يوفر للمعلم استخدام مهارات جديدة.	3.77	.91	كبير
3	10	أرى أن التعليم المدمج يمثل نقطة تحول للطلبة من متلقي إلى مشاركين.	3.75	.93	كبير
4	1	أرى أن استخدام التعليم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية.	3.73	.86	كبير
5	7	يساعد التعليم المدمج الطلبة في الحصول على المعلومات بسرعة.	3.72	.90	كبير
6	5	أستطيع طرح موضوعات علمية إثرائية تدعم الطلبة فكرياً وإبداعياً باستخدام التعليم المدمج.	3.71	.95	كبير
7	6	أرى أن استخدام التعليم المدمج يساعد على توفير الوقت والجهد.	3.67	1.01	كبير
8	3	أرى أن التعليم المدمج يوظف تطبيقات تقنية في المواقف التدريسية.	3.66	.92	كبير
9	8	يعمل التعليم المدمج على كسر حاجز الخوف بين الطلبة والمعلم.	3.62	.93	كبير
10	9	أرى أن التعليم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.	3.62	.96	كبير
11	11	أرى أن الكثير من المشكلات التعليمية يمكن أن تحل باستخدام التعليم المدمج.	3.58	.92	كبير
		الدرجة الكلية	3.69	.73	كبير

يشير الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد اتجاهات

المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ككل (3.69) ويتقدير كبير، وأما المتوسطات الحسابية

لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج تراوحت

ما بين (3.58 – 3.77)، وجاءت فقرة "أرى أن التعليم المدمج يعزز لدى الطلبة التعلم الذاتي من خلال الإنترنت عبر المنصة الدراسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وبتقدير كبير، بينما جاءت فقرة "أرى أن الكثير من المشكلات التعليمية يمكن أن تحل باستخدام التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.58) وبتقدير كبير.

البُعد الثاني: معيقات توظيف التعليم المدمج:

الجدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لفقرات بُعد معيقات توظيف التعليم المدمج مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	ضعف البنية التحتية للتعليم المدمج.	3.74	1.06	كبير
2	4	تشعر الإدارة المدرسية والمعلمون بكثرة الأعمال الملقاة على عاتقهم في التعليم المدمج.	3.66	1.14	كبير
3	3	عدم توافر الوقت الكافي لاستخدام التعليم المدمج لدى الإدارة المدرسية والمعلمين.	3.62	1.21	كبير
4	11	ضعف معرفة الطلبة وأولياء أمورهم بفكرة التعليم المدمج.	3.55	1.24	كبير
5	2	صعوبة استخدام الإدارة المدرسية والمعلمين للبرمجيات المحوسبة للتعليم المدمج.	3.54	1.18	كبير
6	7	ضعف مواءمة الإدارة المدرسية والمعلمين بين التقنيات الحديثة والمناهج.	3.39	1.15	متوسط
7	9	كثرة الأعطال الفنية المفاجئة المتكررة في أجهزة الحاسوب.	3.36	1.08	متوسط
8	8	قلة الدورات التدريبية للإدارة المدرسية والمعلمين التي تساعد على استخدام التقنيات المختلفة.	3.09	1.13	متوسط
9	6	تدني مستوى الإدارة المدرسية والمعلمين بمهارات اللغة الإنجليزية مما يعيق تعاملهم مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.	3.01	1.21	متوسط
10	10	عدم توفير الإدارة المدرسية للتسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج.	2.77	1.44	متوسط
		الدرجة الكلية	3.37	.87	متوسط

يشير الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد معيقات توظيف التعليم المدمج ككل (3.37) وبتقدير متوسط، وأما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد معيقات توظيف التعليم المدمج تراوحت ما بين (2.77 – 3.74)، وجاءت فقرة "ضعف البنية التحتية للتعليم المدمج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) وبتقدير كبير، بينما جاءت فقرة "عدم توفير الإدارة المدرسية للتسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.77) وبتقدير متوسط.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والالتحاق بالدورات التدريبية، والعمر؟

وقد تمت معالجة هذا السؤال من خلال صياغته في صورة الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (T-Test)

لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (9.4) تبين ذلك:

الجدول (9.4)

نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	ذكر	212	3.054	.807	-.683	.495
	أنثى	304	3.105	.860		
متطلبات متعلقة بالمعلمين	ذكر	212	2.755	.827	-2.703	.007
	أنثى	304	2.966	.905		
متطلبات متعلقة بالطلبة	ذكر	212	2.724	.921	-3.186	.002
	أنثى	304	2.984	.908		
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	ذكر	212	2.760	.955	-2.902	.004
	أنثى	304	2.999	.899		
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	ذكر	212	2.823	.799	-2.721	.007
	أنثى	304	3.014	.771		

يشير الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء بعد (متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية) كانت قيمة مستوى الدلالة الخاصة به أكبر من القيمة المحددة للدراسة، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده باستثناء بعد (متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية)، فكان متوسط بعد (متطلبات متعلقة بالمعلمين) من وجهة نظر الذكور هو (2.76)، ومن وجهة نظر الإناث هو (2.97) والقيمة الاحتمالية (0.007) والفرق لصالح الإناث، وكان متوسط بعد (متطلبات متعلقة بالطلبة) من وجهة نظر الذكور هو (2.72)، ومن وجهة نظر الإناث هو (2.98) والقيمة الاحتمالية (0.002)، والفرق لصالح الإناث، وكان متوسط بعد (متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية) من وجهة نظر الذكور هو (2.76)، ومن وجهة نظر الإناث هو (3.00) والقيمة الاحتمالية (0.004)، والفرق

لصالح الإناث، وكانت الدرجة الكلية لمحوّر (متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية) من وجهة نظر الذكور هو (2.82)، ومن وجهة نظر الإناث هو (3.01) والقيمة الاحتمالية (0.007)، والفرق لصالح الإناث كذلك.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار T-Test) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك:

الجدول (10.4)

نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	بكالوريوس	300	3.004	.837	-2.573	.010
	دراسات عليا	216	3.196	.829		
متطلبات متعلقة بالمعلمين	بكالوريوس	300	2.927	.923	1.460	.145
	دراسات عليا	216	2.813	.813		
متطلبات متعلقة بالطلبة	بكالوريوس	300	2.890	.919	.379	.705
	دراسات عليا	216	2.859	.928		
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	بكالوريوس	300	2.886	.921	-.433	.665
	دراسات عليا	216	2.922	.940		
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	بكالوريوس	300	2.927	.806	-.290	.772
	دراسات عليا	216	2.947	.763		

يشير الجدول (10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء بعد (متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية) كانت قيمة

مستوى الدلالة الخاصة به أقل من القيمة المحددة للدراسة، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية من وجهة نظر والمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء فرق واحد في متوسطات (متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية)، حيث كان متوسط الحاصلين على درجة البكالوريوس هو (3.00) ومتوسط الحاصلين على دراسات عليا هو (3.20) والقيمة الاحتمالية (0.01) ولصالح الحاصلين على دراسات عليا.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

لفحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، والجدولان (11.4) و(12.4) يبينان ذلك:

الجدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	أقل من 5 سنوات	127	2.87	1.9
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	77	802.	6.7
	10 سنوات فأكثر	312	3.24	80.
متطلبات متعلقة بالمعلمين	أقل من 5 سنوات	127	2.75	101.
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	77	2.61	90.
	10 سنوات فأكثر	312	802.	5.7
متطلبات متعلقة بالطلبة	أقل من 5 سنوات	127	82.8	4.9
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	77	602.	61.0
	10 سنوات فأكثر	312	2.94	7.8

1.06	2.82	127	أقل من 5 سنوات	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية
81.0	12.8	77	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
.82	62.9	312	10 سنوات فأكثر	
.90	2.83	127	أقل من 5 سنوات	متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)
.90	2.70	77	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
9.6	3.03	312	10 سنوات فأكثر	

يشير الجدول (11.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

الجدول (12.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم

المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	19.628	2	9.814	14.712	.000
	داخل المجموعات	342.208	513	.667		
	المجموع	361.836	515			
متطلبات متعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	11.905	2	5.952	7.917	.000
	داخل المجموعات	385.678	513	.752		
	المجموع	397.582	515			
متطلبات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	7.451	2	3.726	4.443	.012
	داخل المجموعات	430.172	513	.839		
	المجموع	437.623	515			
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	2.331	2	1.165	1.354	.259
	داخل المجموعات	441.389	513	.860		
	المجموع	443.720	515			
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	8.542	2	4.271	7.047	.001
	داخل المجموعات	310.912	513	.606		
	المجموع	319.454	515			

يشير الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء بعد (متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية) كانت قيمة مستوى الدلالة الخاصة به أكبر من القيمة المحددة للدراسة، وبالتالي وجود فروق في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج وأبعاده تعزى لمتغير المؤهل العلمي أجري اختبار (LSD) والجدول (13.4) يوضح ذلك:

الجدول (13.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	أقل من 5 سنوات	2.87			
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	802.			
	10 سنوات فأكثر	3.24	.37*	.44*	
متطلبات متعلقة بالمعلمين	أقل من 5 سنوات	2.75			
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.61			
	10 سنوات فأكثر	802.	.24*	.39*	
متطلبات متعلقة بالطلبة	أقل من 5 سنوات	82.8			
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	602.			
	10 سنوات فأكثر	2.94		.35*	.28*
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	أقل من 5 سنوات	2.83			
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.70			
	10 سنوات فأكثر	3.03	.20*	.33*	

يشير الجدول (13.4) إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية) بين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، وبين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) مما يدل على أن سنوات الخدمة أدت أثرت إلى تشخيص أدق للمتطلبات المتعلقة بتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية بين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، وبين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) فالأطول خدمة كانوا الأدق في تقويم المتطلبات المتعلقة بالإدارة.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالمعلمين بين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، وبين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) فالأطول خدمة كانوا الأدق في تقييم المتطلبات المتعلقة بالمعلمين.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالطلبة بين فئة سنوات الخدمة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات). كذلك بين فئة

سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر).

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية.

لفحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعًا لمتغير الدورات التدريبية، والجدولان (14.4) و(15.4) يبينان ذلك:

الجدول (14.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	لم ألتق تدريبًا	69	3.22	.82
	أقل من 3 دورات	88	2.80	.71
	من 3 - 5 دورات	91	2.87	.92
	أكثر من 5 دورات	268	3.22	.82
متطلبات متعلقة بالمعلمين	لم ألتق دورات	69	2.98	1.18
	أقل من 3 دورات	88	2.61	.73
	من 3 - 5 دورات	91	2.49	.90
	أكثر من 5 دورات	268	3.08	.75
متطلبات متعلقة بالطلبة	لم ألتق تدريبًا	69	3.34	.74
	أقل من 3 دورات	88	2.59	.75
	من 3 - 5 دورات	91	2.47	1.01
	أكثر من 5 دورات	268	2.99	.91

98.	3.32	69	لم ألتق تدريباً	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية
80.	2.65	88	أقل من 3 دورات	
93.	2.59	91	من 3 - 5 دورات	
90.	2.98	268	أكثر من 5 دورات	
83.	3.21	69	لم ألتق تدريباً	متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)
5.6	62.6	88	أقل من 3 دورات	
81.	2.60	91	من 3 - 5 دورات	
5.7	73.0	268	أكثر من 5 دورات	

يشير الجدول (14.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15.4) يوضح ذلك:

الجدول (15.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم

المدمج تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	16.949	3	5.650	8.387	.000
	داخل المجموعات	344.887	512	.674		
	المجموع	361.836	515			
متطلبات متعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	31.721	3	10.574	14.797	.000
	داخل المجموعات	365.861	512	.715		
	المجموع	397.582	515			
متطلبات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	40.930	3	13.643	17.609	.000
	داخل المجموعات	396.693	512	.775		
	المجموع	437.623	515			
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	28.752	3	9.584	11.825	.000
	داخل المجموعات	414.968	512	.810		
	المجموع	443.720	515			
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	26.648	3	8.883	15.532	.000
	داخل المجموعات	292.806	512	.572		
	المجموع	319.454	515			

يشير الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج، في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الدورات التدريبية أجري اختبار (LSD) والجدول (16.4) يوضح ذلك:

الجدول (16.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	المستوى	المتوسط	لم ألق تدريباً	أقل من 3 دورات	من 3-5 دورات	أكثر من 5 دورات
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	لم ألق تدريباً	3.22	2.4*	.34*		
	أقل من 3 دورات	2.80				
	من 3 - 5 دورات	2.87				
	أكثر من 5 دورات	3.22	2.4*	.34*		
متطلبات متعلقة بالمعلمين	لم ألق تدريباً	2.98	.37*	.49*		
	أقل من 3 دورات	2.61				
	من 3 - 5 دورات	2.49				
	أكثر من 5 دورات	3.08	.47*	.59*		
متطلبات متعلقة بالطالبة	لم ألق تدريباً	3.34	*6.7	87*	*5.3	
	أقل من 3 دورات	2.59	.			
	من 3 - 5 دورات	2.47				
	أكثر من 5 دورات	2.99	*1.4	.52*		
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	لم ألق تدريباً	3.32	*8.6	*4.7	.34*	
	أقل من 3 دورات	2.65				
	من 3 - 5 دورات	2.59				
	أكثر من 5 دورات	2.98	.33*	*40.		

متطلبات تحسين جودة	لم أ تلق تدريباً	3.21	*6.5	.61*
التعليم المدمج في المدارس	أقل من 3 دورات	62.6		
الابتدائية (الدرجة الكلية)	من 3 - 5 دورات	2.60		
	أكثر من 5 دورات	73.0	*1.4	.46*

يشير الجدول (16.4) إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية) بين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من لم يتلقوا تدريباً، كذلك بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية بين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من لم يتلقوا تدريباً، كذلك بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالمعلمين بين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من لم يتلقوا تدريباً، كذلك بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) و بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالطلبة بين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً وباقي الفئات ممن تلقوا دورات ولصالح من لم يتلقوا تدريباً، كذلك بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية بين فئة المعلمين ممن لم يتلقوا تدريباً وباقي الفئات ممن تلقوا دورات ولصالح من لم يتلقوا تدريباً، كذلك بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (أقل من 3 دورات) وبين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية)، وفئة المعلمين الذين تلقوا تدريباً (من 3 - 5 دورات تدريبية) لصالح من تلقوا تدريباً (أكثر من 5 دورات تدريبية).

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير العمر.

لفحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير العمر، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير العمر، والجدولان (17.4) و(18.4) يبينان ذلك:

الجدول (17.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	2.7101	.69742
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	3.1006	.906
	40 سنة فأكثر	232	3.2577	.794
متطلبات متعلقة بالمعلمين	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	2.6696	.923
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	2.9306	.960
	40 سنة فأكثر	232	2.9463	.777
متطلبات متعلقة بالطلبة	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	2.6772	.759
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	2.9290	1.028
	40 سنة فأكثر	232	2.9380	.904
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	2.6236	.850
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	2.9800	.998
	40 سنة فأكثر	232	2.9807	.889
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	2.6701	.699
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	2.9850	.911
	40 سنة فأكثر	232	3.0307	.702

يشير الجدول (17.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (18.4) يوضح ذلك:

الجدول (18.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	23.117	2	11.558	17.505	.000
	داخل المجموعات	338.719	513	.660		
	المجموع	361.836	515			
متطلبات متعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	6.543	2	3.272	4.292	.014
	داخل المجموعات	391.039	513	.762		
	المجموع	397.582	515			
متطلبات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	5.913	2	2.957	3.513	.031
	داخل المجموعات	431.710	513	.842		
	المجموع	437.623	515			
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	11.378	2	5.689	6.750	.001
	داخل المجموعات	432.342	513	.843		
	المجموع	443.720	515			
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	10.615	2	5.307	8.816	.000
	داخل المجموعات	308.839	513	.602		
	المجموع	319.454	515			

يشير الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده تعزى لمتغير العمر أجري اختبار (LSD) والجدول (19.4) يوضح ذلك:

الجدول (19.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر

المتغير	المستوى	المتوسط	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	40 سنة فأكثر
متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	2.7101			
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	3.1006	.39045*		
	40 سنة فأكثر	3.2577	.54752*		
متطلبات متعلقة بالمعلمين	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	2.6696			
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	2.9306	.26101*		
	40 سنة فأكثر	2.9463	.27670*		
متطلبات متعلقة بالطلبة	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	2.6772			
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	2.9290	.25182*		
	40 سنة فأكثر	2.9380	.26086*		
متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	2.6236			
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	2.9800	.35639*		
	40 سنة فأكثر	2.9807	.35710*		
متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية)	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	2.6701			
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	2.9850	.31492*		
	40 سنة فأكثر	3.0307	.36055*		

يشير الجدول (19.4) إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية (الدرجة الكلية) بين فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة) مع فئة العمر (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة)، وكذلك مع فئة العمر (40 سنة

فأكثر)، وكانت الفروق لصالح فئتي العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة)، (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) مقارنة مع فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية بين فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة) مع فئة العمر (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة)، وكذلك مع فئة العمر (40 سنة فأكثر)، وكانت الفروق لصالح فئتي العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة)، (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) مقارنة مع فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالمعلمين بين فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة) مع فئة العمر (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة)، وكذلك مع فئة العمر (40 سنة فأكثر)، وكانت الفروق لصالح فئتي العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة)، (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) مقارنة مع فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالطلبة بين فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة) مع فئة العمر (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة)، وكذلك مع فئة العمر (40 سنة فأكثر)، وكانت الفروق لصالح فئتي العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة)، (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) مقارنة مع فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية بين فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة) مع فئة العمر (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة)، وكذلك مع فئة العمر (40 سنة فأكثر)، وكانت الفروق لصالح فئتي العمر

(من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة)، (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) مقارنة مع فئة العمر (من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة).

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والالتحاق بالدورات التدريبية، والعمر؟

وقد تمت معالجة هذا السؤال من خلال صياغته في صورة الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (T-Test) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (20.4) تبين ذلك:

الجدول (20.4)

نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	ذكر	212	3.6467	.72504	-1.117	.265
	أنثى	304	3.7198	.73661		
معوقات توظيف التعليم المدمج	ذكر	212	3.3575	.86116	-.339	.735
	أنثى	304	3.3839	.87418		
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته (الدرجة الكلية)	ذكر	212	3.5021	.68898	-.858	.392
	أنثى	304	3.5518	.61825		

يشير الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (T-Test) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (21.4) تبين ذلك:

الجدول (21.4)

نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	بكالوريوس	300	3.6958	.73634	.220	.826
	دراسات عليا	216	3.6814	.72770		
معوقات توظيف التعليم المدمج	بكالوريوس	300	3.4193	.86768	1.428	.154
	دراسات عليا	216	3.3088	.86662		
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته (الدرجة الكلية)	بكالوريوس	300	3.5575	.68408	1.080	.281
	دراسات عليا	216	3.4951	.59406		

يشير الجدول (21.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

لفحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير سنوات الخدمة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخدمة، والجدولان (22.4) و(23.4) يبينان ذلك:

الجدول (22.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	أقل من 5 سنوات	127	43.8	4.8
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	77	13.4	3.9
	10 سنوات فأكثر	312	703.	.60
معوقات توظيف التعليم المدمج	أقل من 5 سنوات	127	23.5	1.05
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	77	3.45	4.6
	10 سنوات فأكثر	312	303.	3.8
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته	أقل من 5 سنوات	127	83.6	.83
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	77	3.43	.53
	10 سنوات فأكثر	312	503.	6.5

يشير الجدول (22.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

الجدول (23.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته
تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	8.788	2	4.394	8.435	.000
	داخل المجموعات	267.205	513	.521		
	المجموع	275.992	515			
معوقات توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	5.043	2	2.521	3.377	.035
	داخل المجموعات	383.073	513	.747		
	المجموع	388.116	515			
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته	بين المجموعات	3.852	2	1.926	4.651	.010
	داخل المجموعات	212.432	513	.414		
	المجموع	216.284	515			

يشير الجدول (23.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير سنوات الخدمة أجري اختبار (LSD) والجدول (24.4) يوضح ذلك:

الجدول (24.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة توظيف التعليم المدمج ومعيقاته وأبعاده تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	أقل من 5 سنوات	43.8		.43*	
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	13.4			
	10 سنوات فأكثر	703.		.29*	
معوقات توظيف التعليم المدمج	أقل من 5 سنوات	23.5		.22*	
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.45			
	10 سنوات فأكثر	303.			
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته	أقل من 5 سنوات	83.6		.25*	.18*
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.43			
	10 سنوات فأكثر	503.			

يشير الجدول (24.4) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته بين فئة سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) وفئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، وبين فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) مما يدل على أنه كلما قلت سنوات الخدمة زادت المعوقات من وجهة نظر المعلم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية.

لفحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، والجدولان (25.4) و(26.4) يبينان ذلك:

الجدول (25.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير الدورات التدريبية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى	المتغير
90.	3.79	69	لم ألتق تدريباً	اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج
.66	3.75	88	أقل من 3 دورات	
5.8	63.3	91	من 3 - 5 دورات	
.63	63.7	268	أكثر من 5 دورات	
7.9	703.	69	لم ألتق تدريباً	معوقات توظيف التعليم المدمج
.65	83.4	88	أقل من 3 دورات	
.97	3.06	91	من 3 - 5 دورات	
.83298	3.36	268	أكثر من 5 دورات	
.67	3.74	69	لم ألتق تدريباً	الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته
2.6	23.6	88	أقل من 3 دورات	
.69	3.21	91	من 3 - 5 دورات	
60.	63.5	268	أكثر من 5 دورات	

يشير الجدول (25.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (26.4) يوضح ذلك:

الجدول (26.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته
تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	12.344	3	4.115	7.991	.000
	داخل المجموعات	263.648	512	.515		
	المجموع	275.992	515			
معوقات توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	16.907	3	5.636	7.773	.000
	داخل المجموعات	371.209	512	.725		
	المجموع	388.116	515			
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته	بين المجموعات	13.334	3	4.445	11.213	.000
	داخل المجموعات	202.950	512	.396		
	المجموع	216.284	515			

يشير الجدول (26.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في محور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمحور الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته، في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الدورات التدريبية

أجري اختبار (LSD) والجدول (27.4) يوضح ذلك:

الجدول (27.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو
توظيف التعليم المدمج ومعيقاته وأبعاده تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	المستوى	المتوسط	لم أتلّق تدريبًا	أقل من 3 دورات	من 3-5 دورات	أكثر من 5 دورات
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	لم أتلّق تدريبًا	3.79		4.4*		
	أقل من 3 دورات	3.75		40.*		
	من 3 - 5 دورات	63.3				
	أكثر من 5 دورات	63.7		40.*		
معوقات توظيف التعليم المدمج	لم أتلّق تدريبًا	703.			.63*	4.3*
	أقل من 3 دورات	83.4			.41*	
	من 3 - 5 دورات	3.06				
	أكثر من 5 دورات	3.36			30.*	
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته (الدرجة الكلية)	لم أتلّق تدريبًا	3.74			.53*	9.1*
	أقل من 3 دورات	23.6			1.4*	
	من 3 - 5 دورات	3.21				
	أكثر من 5 دورات	63.5			5.3*	

يشير الجدول (27.4) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

الدرجة الكلية لاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته بين فئة المعلمين ممن تلقوا تدريبًا

(من 3 - 5) دورات تدريبية وباقي الفئات وكانت هذه الفروق لصالح بقية الفئات، كذلك بين فئة

المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبًا ومن تلقوا تدريبًا (أكثر من 5 دورات تدريبية) وكانت هذه الفروق

لسالح من لم يتلقوا تدريبًا.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير العمر.

لفحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير العمر، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير العمر، والجدولان (28.4) و (29.4) يبينان ذلك:

الجدول (28.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير العمر

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	3.770	.775
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	3.618	.786
	40 سنة فأكثر	232	3.702	.664
معيقات توظيف التعليم المدمج	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	3.484	.892
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	3.419	.818
	40 سنة فأكثر	232	3.285	.886
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته	من 23 سنة إلى أقل من 30 سنة	115	3.627	.753
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	169	3.519	.569
	40 سنة فأكثر	232	3.493	.645

يشير الجدول (28.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (29.4) يوضح ذلك:

الجدول (29.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته
تعزى لمتغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	1.644	2	.822	1.537	.216
	داخل المجموعات	274.348	513	.535		
	المجموع	275.992	515			
معوقات توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	3.587	2	1.794	2.393	.092
	داخل المجموعات	384.528	513	.750		
	المجموع	388.116	515			
الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته	بين المجموعات	1.408	2	.704	1.680	.187
	داخل المجموعات	214.877	513	.419		
	المجموع	216.284	515			

يشير الجدول (29.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على محور اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية وأبعاده كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم فروق في محو الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير العمر.

2.4 نتائج أداة المقابلة (النتائج النوعية):

لتحقيق متطلبات الإجابة عن أسئلة الدراسة المرتبطة بالمقابلات وبناء التصور المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الكيفي في جمع البيانات النوعية وتحليلها. وقد تم تنفيذ ذلك من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة (Semi-Structured Interviews) مع عينة مختارة قصدياً من المديرين، وذلك بهدف الحصول على بيانات معمقة تعكس خبراتهم وممارساتهم في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

وقد شملت عينة المقابلات (15) مديراً ومديرة من أصل (49) من مديري المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، وتم اختيارهم وفق معايير قصدية محددة أهمها امتلاك خبرة عملية في الإدارة المدرسية تزيد عن خمس سنوات، بما ينسجم مع طبيعة الدراسة ويضمن جودة البيانات النوعية المتحصّل عليها.

وتم تحليل بيانات المقابلات باستخدام التحليل الاستقرائي الذي يقوم على حصر العبارات المتكررة والمتشابهة، وتصنيفها في محاور دلالية رئيسية، وصولاً إلى استخراج الأنماط والمعاني المشتركة بين المشاركين.

وقد هدفت هذه المقابلات إلى الكشف عن متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية، وتحديد التحديات التي يواجهها المديرون والمعلمون في تطبيقه، إضافة إلى الوقوف على المقترحات العملية التي من شأنها تطوير منظومة التعليم المدمج في ضوء نظريات الإدارة الحديثة. وسيتم عرض تفسير مفصل لهذه النتائج ومناقشتها وربطها بنتائج الاستبانة في الفصل الخامس، من أجل تقديم رؤية شاملة ومتكاملة للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس وبناء التصور المقترح.

1.2.4 نتيجة السؤال الأول: من وجهة نظرك، ما أبرز التحديات التي تواجه المدارس

الابتدائية في تطبيق التعليم المدمج بفاعلية؟

تظهر إجابات المديرين والمديرات صورة مركبة للتحديات التي تواجه التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في مدينة القدس الشرقية، حيث تتقاطع الجوانب التقنية مع الاجتماعية والنفسية والتربوية بصورة تجعل التجربة أكثر تعقيداً من مجرد توفير أجهزة ومنصات، وقد كشف تحليل نتائج المقابلات أن الفجوات البنيوية تمتد لتشمل ضعف العدالة التعليمية، ونقص المحتوى الرقمي

الملائم، إضافة إلى تحديات تتعلق بالدور الاجتماعي للمدرسة في ظل انتقال جزء من التعليم إلى المنازل.

وقد توصلت الباحثة إلى عدة تحديات تواجه التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في مدينة القدس الشرقية، حيث وجد أن (26%) من المشاركين في الدراسة أشاروا إلى الفجوة الرقمية كأحد أبرز التحديات، تلتها التحديات المرتبطة بطلبة التربية الخاصة وصعوبات التعلم بنسبة (20%) من استجابات المشاركين، ثم التحديات النفسية والاجتماعية بنسبة (13%) من استجابات المشاركين، بينما توزعت بقية التحديات بنسب متساوية (7%) من استجابات المشاركين لكل من مقاومة التغيير لدى المعلمين، وضعف البنية التحتية، وعدم تجانس التطبيق داخل المدرسة، والمنهاج التقليدي، ومخاوف الهوية الثقافية، وتهميش المواد الإبداعية، وفقدان اللمسة الإنسانية في التعليم، ويشار كذلك إلى أن بعض المديرين قدم أكثر من تحد واحد، ما يعكس تنوع التجارب وعمق المشكلات.

وفيما يبدو وكما يتضح من النتائج السابقة، أن الفجوة الرقمية ليست مجرد نقص في الأجهزة، بل عدم تكافؤ في الوصول إليها داخل الأسرة الواحدة، وضعف في الشبكات مما يجعل من العملية التعليمية غير عادلة وغير مستقرة. وتقول المدير (1): "لا نتحدث فقط عن عدم امتلاك جهاز، بل عن وجود جهاز واحد تتشاركه أسرة كاملة... هذا يحقق عدم تكافؤ صارخ في الفرص التعليمية"، بينما يؤكد المدير (12) أن "ضعف البنية التحتية... يجعل الاعتماد عليه مخاطرة كبيرة"، كما ظهرت قضية طلبة التربية الخاصة بوصفها التحدي الأكثر إلحاحًا، إذ تقول المدير (14): "هؤلاء الطلبة هم أكبر ضحايا التحول الرقمي"، وتضيف المدير (2): "طالب يعاني من تشتت الانتباه لا يمكن أن يجلس أمام شاشة لساعات"، في إشارة إلى فجوة حقيقية تهدد هذه الفئة تحديدًا.

وتتداخل مع تلك النتائج التحديات النفسية والاجتماعية التي تجعل تطبيق التعليم المدمج أكثر صعوبة، حيث يوضح المدير (3) أن الظروف المنزلية تضغط على الطلبة لدرجة "لا يمكن فيها الحديث عن التعلم عندما تكون الاحتياجات النفسية الأساسية غير ملبأة"، بينما يشير المدير (5) إلى أن الجلوس الطويل أمام الشاشات يسبب "العزلة وفقدان المهارات الاجتماعية". كذلك، ظهرت تحديات مرتبطة بثقافة المدرسة، مثل مقاومة بعض المعلمين للتغيير كما قالت المدير (6)، وعدم تجانس التطبيق كما أوضحت المدير (7)، بالإضافة إلى إشكالات تتعلق بالمنهاج التقليدي الذي وصفه المدير (8) بأنه "كمحرك فيراري داخل سيارة قديمة".

ولا تنقف التحديات عند الجانب التقني أو التنظيمي، بل تمتد إلى مخاوف ثقافية وتربوية أعمق، حيث عبر المدير (9) عن القلق من المحتوى الرقمي العالمي الذي قد لا يتوافق مع قيم المجتمع، كما لفت المدير (10) إلى تهميش المواد الإبداعية والحركية في بيئة التعليم المدمج، محذراً من "تخريج جيل نكي أكاديمياً لكنه فقير إبداعياً"، ويختتم المدير (11) هذا الطيف من التحديات بالتأكيد على أن أخطر ما قد يواجه التعليم المدمج هو فقدان اللمسة الإنسانية، إذ يقول: "التحدي هو أن نستخدم الأدوات دون أن نصبح نحن أنفسنا أدوات".

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن التعليم المدمج رغم الإمكانيات التي يحملها، يواجه منظومة من التحديات البنيوية والاجتماعية والثقافية التي تجعل تطبيقه الفعال مرهوناً بإصلاحات أعمق تتجاوز الأدوات الرقمية، فالفجوة الرقمية وإهمال الفئات الهشة تشكلان أخطر جوانب المشكلة، بينما تعكس بقية الآراء حاجة ملحة إلى إعادة تصميم التعليم المدمج بطريقة شمولية تضمن العدالة، وتدعم الصحة النفسية، وتحافظ على الهوية الثقافية، وتعيد الاعتبار للعلاقة الإنسانية التي تشكل جوهر العملية التعليمية.

2.2.4 نتيجة السؤال الثاني: ما المتطلبات الأساسية التي ترى أنها ضرورية لتحسين جودة

التعليم المدمج في مدرستك؟

تكشف إجابات المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية في مدارس القدس الشرقية حول المتطلبات الأساسية لتحسين جودة التعليم المدمج عن صورة شديدة التعقيد تتداخل فيها الحاجات التقنية مع الجوانب الإنسانية والتنظيمية والبيداغوجية، بما يعكس أن تطوير هذا النموذج التعليمي يتجاوز بكثير فكرة توفير منصة أو أجهزة.

ويظهر من تحليل النتائج للباحثة أن المتطلبات تتركز في ثلاثة محاور كبرى: البنية التحتية الرقمية، والعدالة التعليمية والدعم المتخصص، وإدارة التغيير والتنظيم المدرسي، وقد تبين أن (29%) من المشاركين ركزوا على البنية التحتية والمنصات الموحدة، بينما أشار (24%) إلى دعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتقنيات المساعدة، و(18%) إلى الدعم النفسي والاجتماعي، في حين توزعت بقية المتطلبات بنسبة (7%) لكل من الاستدامة المالية، وإدارة التغيير، والمحتوى التفاعلي، والتكامل بين الأنظمة، وبناء الثقة المجتمعية.

ويتضح للباحثة من إجابات المديرين والمديرات أن البنية الرقمية تعد نقطة ارتكاز لا يمكن تجاوزها، إذ تصف المدير (1) الحاجة إلى "بنية تحتية تكنولوجية موثوقة" تشمل تحسين الإنترنت وتوفير حلول للعائلات، بينما يشدد المدير (12) على أهمية "حلول تعمل دون اتصال"، نظرًا لعدم استقرار الشبكات، ويضيف المدير (13) ضرورة توفر منصات مفتوحة المصدر "لا تعتمد على تراخيص سنوية باهظة"، كذلك وتبرز من خلال هذه الأصوات قناعة مشتركة بأن أي نموذج تعليمي مدمج لا يمكن أن ينجح إذا كان يعتمد على اتصال هش أو أدوات تقنية معقدة، وهو ما عبر عنه المدير (3) حين قال: "أي أداة تتطلب أكثر من نقرتين أو ثلاث هي أداة معقدة جدًا لطلبتنا وأهاليهم".

وفي محور دعم الفئات الهشة، تظهر صورة أكثر حساسية ودقة، إذ اعتبر (24%) من المديرين والمديرات أن التقنيات المساعدة وتدريب المعلمين عليها تمثل شرطاً أساسياً لعدالة التعليم المدمج، وتقول المديرية (14): "نحتاج إلى برامج تحويل النص إلى كلام والتنبؤ بالكلمات"، بينما تضيف المديرية (2) أن طلبة صعوبات التعلم يحتاجون إلى "فصول افتراضية بأعداد أقل بكثير" وإلى أدوات علاجية متخصصة، ويتقاطع ذلك مع مطالب المديرين (3) و(13) بتعزيز الدعم النفسي والاجتماعي داخل المنصات نفسها، لضمان بيئة تعليمية آمنة تتحمل الضغط النفسي الذي يعيشه البعض خلال التعلم عن بُعد.

وكشفت آراء المديرين والمديرات عن متطلبات تنظيمية وتربوية على مستوى البيئة المدرسية، حيث تطالب المديرية (4) بـ "إطار عمل ومعايير واضحة" تشمل المهمات الأسبوعية والتقويم والحضور، وتؤكد المديرية (7) ضرورة "وقفة تقويمية" لإعادة بناء المنظومة على أسس واقعية، وهنا يبرز احتياج عميق إلى إدارة تغيير رشيدة، عبرت عنه المديرية (6) بقولها إن النجاح يتطلب "التواصل الشفاف وإشراك المعلمين في القرار"، بينما يرى المدير (12) أن النجاح يبدأ من المجتمع المحلي عبر بناء الثقة وتوفير الوعي الكافي.

ومن جهة المحتوى، يرى المدير (8) أن المنهاج الرقمي يجب أن يكون "تفاعلياً وقائماً على المهارات"، بينما يشدد المدير (9) على الحاجة إلى محتوى عربي جذاب يعكس الهوية والقيم الثقافية، ويضيف المدير (10) أهمية أدوات تدعم النشاطات الإبداعية والحركية محذراً من أن المحتوى الحالي "لا يخدم الفنون كما يجب".

وتوصلت الباحثة من خلال هذه النتائج أن تحسين جودة التعليم المدمج يتطلب إصلاحات عميقة تمتد من البنية التحتية والأدوات المعيارية وصولاً إلى المحتوى التربوي والدعم المتخصص للفئات الهشة، مع ضرورة بناء منظومات متكاملة تحافظ على البساطة والاستدامة، فوجود التقنية

وحدها لا يكفي، بل إن نجاح التعليم المدمج مرهون بقدره المدارس على تحقيق العدالة، وتوفير بيئة نفسية آمنة، وتعزيز الهوية الثقافية، ويوفر إنموذجًا تعليميًا يحفظ التوازن بين الإنسانية والرقمنة، وهذا يتوافق مع قول المدير (11): "التحدي هو أن نستخدم الأدوات دون أن نصبح نحن أنفسنا أدوات".

3.2.4 نتيجة السؤال الثالث: كيف تقيم مدى استعداد الإدارة المدرسية (من حيث التخطيط، والتنظيم، والمتابعة) لتطبيق التعليم المدمج؟

أظهرت إجابات المديرين والمديرات تفاوتًا كبيرًا في مدى استعداد الإدارة المدرسية الابتدائية لتطبيق التعليم المدمج، حيث تشير التقديرات إلى أن (40%) من الإدارات ترى نفسها جاهزة من حيث التخطيط والتنظيم، لكنها تواجه صعوبة في متابعة جودة التعليم الفعلي، فيما يرى (35%) أن استعدادها يعتمد على المرونة والتكيف مع الظروف الطارئة، بينما تعترف (25%) بوجود تحديات مرتبطة بنقص الخبرة العملية أو الموارد البشرية والتقنية المتخصصة. وتوضح المدير (1): "إداريًا نحن مستعدون من حيث التخطيط ووضع الجداول، لكننا نفتقر لأدوات المتابعة والتقييم الفعالة... استعدادنا جيد على الورق، لكنه يواجه صعوبات في التطبيق العملي"، بينما يصف المدير (3) حالتهم بأنها "استجابة طارئة مستمرة... تنظيماً من جداً ولكنه مرهق للغاية".

وتتضح من نتائج المقابلات الفجوة بين الاستعداد النظري والعملي في الإدارات التي تمتلك أدوات متابعة دقيقة كما تقول المدير (4): "لدينا ملف لكل معلمة نتابع فيه خططها الأسبوعية، ونقوم بزيارات مفاجئة للفصول الافتراضية، ونحلل بيانات المشاركة من المنصة... نحن بحاجة إلى صلاحيات أكبر لتطبيق هذه المعايير بفعالية"، مقارنة بالإدارات التي تعاني من نقص الموارد البشرية مثل المدير (14) والمدير (2)، اللتين شددتا على الحاجة إلى معلمي دعم إضافيين وخطط فردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تقول المدير (14): "هؤلاء الطلبة هم أكبر ضحايا

التحول الرقمي"، وتضيف المدير (2): "طالب يعاني من تشتت الانتباه لا يمكن أن يجلس أمام شاشة لساعات"، ويشير المدير (12) إلى أن الاستعداد الإداري يعتمد على المرونة وفهم ظروف كل عائلة، مع خطط بديلة عند انقطاع الإنترنت.

ويركز بعض المديرين على الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث تقول المدير (6): "نحن بحاجة لتحسين مهاراتنا في القيادة التحويلية... يجب أن نكون قادرين على إلهام المعلمين وتحفيزهم لتبني الرؤية الجديدة"، فيما يشدد المدير (9) على أهمية وضع ضوابط ومعايير أخلاقية للتعامل مع التكنولوجيا، ويضيف المدير (5): "خططنا تتضمن فترات راحة منتظمة ونشاطات قصيرة في بداية اليوم الدراسي الافتراضي"، وهناك إدارات شابة مثل إدارة المدير (8) تبنت عقلية النمو وتشجع على التجريب واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات، بينما تواجه الإدارات الجديدة مثل المدير (7) تحديات الخبرة العملية رغم الحماس والرغبة، حيث تقول: "استعدادي عالٍ من حيث الرغبة، ولكنه متوسط من حيث الخبرة المكتسبة".

وتعكس إجابات المديرين والمديرات أيضًا اختلاف الأولويات بين الإدارات، إذ يرى المدير (10) أن الحفاظ على المواد الإبداعية والفنية وتطبيق التعلم النشط يمثل جزءًا أساسيًا من جودة التعليم المدمج، بينما يركز المدير (11) على الجوانب الإنسانية في التخطيط: "خططنا ليست تكنولوجية بالدرجة الأولى، بل هي تربوية... نحن بطيئون في تبني التكنولوجيا، لكننا نفعل ذلك بعناية وتفكير عميق".

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن استعداد الإدارة المدرسية الابتدائية في القدس الشرقية لتطبيق التعليم المدمج يتسم بالمرونة والرغبة في النجاح، لكنه محدود بالموارد والتقنيات، ويعتمد بشكل كبير على قدرة القادة على إدارة التغيير، وضمان متابعة فعالة، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة والمعلمين على حد سواء.

4.2.4 نتيجة السؤال الرابع: برأيك ما نوع الدعم الفني أو التقني الذي تحتاجه المدرسة

للاستمرار في تنفيذ التعليم المدمج بشكل فعال؟

تظهر إجابات المديرين والمديرات أن استمرارية التعليم المدمج وفعاليتها ترتبط بشكل مباشر بالدعم الفني والتقني الذي تتلقاه المدارس، والذي لا يقتصر على حل المشكلات التقنية فقط بل يشمل الدعم التربوي واللوجستي والاجتماعي، فقد أشار المشاركون إلى أن غياب الدعم الكافي يعرض العملية التعليمية لمشكلات في الجودة ويزيد من العبء على المعلمين، بينما يفتح توفير الدعم المناسب أفقاً أوسع لتجربة تعلم أكثر فاعلية وشمولية.

فقد أظهرت نتائج تحليل نتائج المقابلات أن (80%) من المديرين والمديرات المشاركين في الدراسة أكدوا الحاجة إلى دعم فني داخلي متخصص ومستمر، سواء من خلال فنيين مقيمين في المدرسة، أو دعم استباقي عبر شركات مع شركات تكنولوجيا التعليم، أو منصات إدارة تعلم متقدمة، بينما أبرز (60%) منهم أهمية دمج الدعم التقني مع الدعم التربوي والاجتماعي والنفسي للطلبة، فتقول المديرية (1): "نحن بحاجة ماسة إلى فني دعم تقني مقيم في المدرسة... كما نحتاج إلى تدريب مستمر على الأمن الرقمي"، بينما توضح المديرية (14): "نحتاج إلى خبير يمكنه مساعدتنا في تكييف المنصات لتكون متوافقة مع قارئات الشاشة، وتوفير ميزات تساعد طلبتنا"، وتضيف المديرية (2): "هذا ليس ترفاً، بل هو حق أساسي لهؤلاء الطلبة".

ويبرز عدد من المديرين والمديرات الحاجة إلى حلول تقنية شاملة ومتنوعة، من أدوات تفاعلية للتعاون بين الطلبة، ومنصات عمل جماعي، وأجهزة متخصصة لتسهيل التعلم الفني والإبداعي، إلى أنظمة رقابة أبوية وآليات حماية للخصوصية، كما يشير المدير (8): "نحن لا نحتاج دعماً تقليدياً، بل نريد شركات مع شركات تكنولوجيا التعليم لتجربة الأدوات الجديدة ومساهمتنا في تطويرها"، ويضيف المدير (5): "نحتاج أدوات تعزز التعاون والتفاعل الاجتماعي

بين الطلبة، وليس مجرد نقل المعلومات"، بينما توضح المدير (7): "دليل إرشادي موحد ومبسط سيقبل الضغط على المعلمين ويجعل 80% من المشكلات قابلة للحل ذاتيًا".

ومما سبق تخلص الباحثة إلى أن دعم التعليم المدمج يتطلب منظومة متكاملة تشمل فنيين متخصصين، وتدريبًا مستمرًا، ودعمًا تربويًا ولوجستيًا، وأدوات تفاعلية تعزز التعلم النشط، فغياب هذا الدعم يؤدي إلى إرهاق المعلمين وتقليل فعالية التعليم.

5.2.4 نتيجة السؤال الخامس: ما مدى كفاية تدريب المعلمين في مدرستك لتوظيف استراتيجيات

التعليم المدمج؟ وما المقترحات لتطويره؟

أشارت إجابات المديرين والمديرات إلى أن تدريب المعلمين في مدارسهم لتوظيف استراتيجيات التعليم المدمج لا يزال غير كافٍ، ويعكس فجوة بين معرفة الأدوات التقنية وفهم كيفية دمجها بشكل تربوي وعملي مع أهداف التعلم، فقد أظهرت المقابلات أن (70%) من المشاركين يرون أن التدريب الحالي يركز على الجانب التقني البسيط، مع إهمال الجوانب التربوية، وال نفسية، والتخصصية بحسب المادة والمرحلة العمرية، بينما أشار (30%) إلى أن التدريب شبه منعدم أو عشوائي ولا يلبي الاحتياجات العملية للمعلمين.

لقد كان من أبرز الانتقادات الموجهة للتدريب التي بينتها نتائج المقابلة ما يتعلق بطابعه العام والمبسط، وعدم ملاءمته لتحديات البيئة المدمجة، حيث تقول المدير (1): "التدريب الذي قدم كان مقاس واحد للجميع، وركز على تشغيل البرامج... أقترح إنشاء مجتمعات تعلم مهنية بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة"، بينما توضح المدير (4): "معظم المعلمات يقمن بتحويل الدرس التقليدي إلى شكل رقمي، بينما المطلوب هو إعادة التفكير في بنية الدرس لتناسب البيئة المدمجة"، وأشار المدير (3) إلى النقص في التدريب النفسي، قائلاً: "المعلمون يعانون من إرهاق شديد وضغط هائل... يجب أن يركز التدريب القادم على استراتيجيات إدارة الضغوط"، فيما أكد المدير

(5): "التدريب لم يتطرق أبداً إلى كيفية رصد علامات الإرهاق والضغط النفسي لدى الطلبة عبر الشاشة".

وتضمنت مقترحات المشاركين التي أظهرتها نتائج المقابلات تطوير التدريب ليصبح مستمراً ومتخصصاً، مع التركيز على التطبيقات العملية ومهارات المستقبل، بما في ذلك التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع، والهوية الثقافية، والقدرة على إدارة التفاعل الافتراضي مع الطلبة وأولياء الأمور، فتقول المدير (6): "جزء من التدريب يكون ورش عمل، وجزء آخر مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة، وجزء ثالث تدريب ذاتي عبر منصات إلكترونية... التطوير المهني رحلة مستمرة"، بينما يقترح المدير (8) نموذج (Micro-learning) لتلقي تدريب على جرعات قصيرة مستمرة، فيما يشدد المدير (13) على أهمية دمج مبادئ التعليم المراعي للصدمات النفسية، ويضيف المدير (9) ضرورة تدريب المعلمين على تعزيز الهوية القيمية للطلبة في النقاشات الافتراضية.

وتظهر النتائج كذلك أن جزءاً كبيراً من التدريب يحتاج إلى تكييفه للمواد العملية والفنية، كما يشير إلى ذلك المدير (10)، حيث قال: "تدريب معلمي الفنون والرياضة كان شبه معدوم... يجب إقامة ورش يقدمها فنانون رياضيون محترفون استخدموا التكنولوجيا في مجالاتهم"، فيما يركز المدير (11) على البعد الفلسفي: "التدريب يجب أن يبدأ من الفلسفة وليس من الأزرار... جلسات حوارية وتأملية تجعل تعلم الأدوات أسهل".

ومما سبق تخلص الباحثة أن تدريب المعلمين - رغم أهميته - لا يزال محدود الفاعلية إذا اقتصر على الجانب التقني، فالتطوير الشامل يتطلب تدريباً متواصلاً، وعملياً، ومتخصصاً حسب المادة والمرحلة، مع دمج الجوانب النفسية، والتربوية، والقيمية، وإقامة مجتمعات تعلم مهنية، بحيث يتمكن المعلمون من توظيف أدوات التعليم المدمج بطريقة إبداعية وفعالة، بما يضمن تحقيق أهداف التعلم وتعزيز التفاعل الإنساني والرفاهية النفسية للطلبة والمعلمين على حد سواء.

6.2.4 نتيجة السؤال السادس: كيف ترى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية

نحو التعليم المدمج بين المعلمين والطلبة؟

أشار إجابات المديرين والمديرات إلى أن الإدارة المدرسية الابتدائية في القدس الشرقية تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج بين المعلمين والطلبة، حيث تتجاوز مسؤولية الإدارة مجرد إصدار القرارات إلى توفير بيئة داعمة، محفزة، ومليئة بالثقة والممارسات العملية، وقد أظهرت نتائج المقابلات أن (65%) من المشاركين يركزون على الدور النفسي والداعم، مثل توفير الأمان للمعلمين والطلبة وتشجيع التجريب، بينما أشار (35%) إلى الدور التنظيمي والابتكاري مثل توفير الموارد، والمختبرات التكنولوجية، ومتابعة الأداء باستخدام البيانات.

وتبين من نتائج التحليل أن المديرين يستخدمون استراتيجيات متعددة لتعزيز الاتجاهات الإيجابية، منها التشجيع على التجريب والابتكار كما تقول المديرية (1): "أؤكد للمعلمين أن ارتكاب الأخطاء في استخدام التكنولوجيا هو جزء من عملية التعلم... وأشارك قصص النجاح مع بقية الكادر وأولياء الأمور"، وتوفير بيئة داعمة نفسيًا كما يوضح المدير (3): "أطبق سياسة الباب المفتوح، وأشجعهم على التفريغ عن ضغوطهم... صحتنا النفسية وصحة طلبتنا تأتي أولاً"، كذلك يستخدم بعض المديرين البيانات والوضوح لتعزيز الثقة، مثل المديرية (4) التي تقول: "عندما تكون التوقعات واضحة، والمعايير محددة، وآليات المتابعة شفافة، فإن الجميع يشعر بالثقة والجدية".

وأبرزت النتائج كذلك أهمية الدفاع عن الفئات الضعيفة خلال اعتماد التعليم المدمج، حيث تشير المديرية (14): "أكون صوت هؤلاء الطلبة المنسيين... وأتواصل بشكل مكثف مع أهاليهم"، وتضيف المديرية (2): "أذكر المعلمين باستمرار بمسؤوليتنا تجاههم وأعمل على توفير أي موارد ممكنة لدعمهم"، ويركز المديرون أيضًا على الربط مع المجتمع المحلي لإقناع الأهالي بأهمية التعليم

المدمج، كما يقول المدير (12): "أتحدث مع وجهاء القرية وأئمة المساجد... عندما يدعم هؤلاء قادة الرأي التعليم المدمج، يصبح من الأسهل إقناع بقية الأهالي".

ومن الاستراتيجيات الأخرى التي ذكرها مديري ومديرات المدارس ما يتعلق بالموارد العملية والابتكار، حيث تركز المدير (6) على توفير الوقت والميزانية: "عندما يشعر المعلم بالدعم العملي، وليس فقط التشجيع الشفهي، يزداد تقبله للتغيير"، بينما يرى المدير (8) أن دوره هو أن يكون "المبتكر الأول" ويجرب التقنيات بنفسه، ويؤكد المدير (9) على أهمية دمج القيم التربوية مع التكنولوجيا: "هدفنا ليس استخدام زووم أو غوغل كلاس روم، بل تربية جيل واع..."، كذلك يولي المدير (5) اهتماماً بالجانب الإنساني: "نشجع تخصيص الدقائق الأولى من كل حصة افتراضية للحديث غير الرسمي مع الطلبة"، فيما تركز المدير (7) على تحقيق "انتصارات صغيرة" لبناء الثقة.

وتظهر النتائج أيضاً أن الإدارة تسهم في توثيق النجاحات وتعزيز صورة المدرسة داخل المجتمع، كما تقول المدير رانيا: "أقوم بتوثيق وعرض المشروعات المبتكرة... مما يبرر الاستثمار الذي يقومون به"، ويضيف المدير (10): "أحرص على أن يتضمن الجدول المدرسي فترات كافية للنشاطات غير الأكاديمية... لإرسال رسالة قوية للجميع بأهميتها"، بينما يركز المدير (11) على الحفاظ على القيم الأساسية للمدرسة: "أذكر الجميع بأن هدفنا الأساسي هو التربية وبناء الشخصية".

ومما سبق تخلص الباحثة أن الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في القدس الشرقية، من خلال القيادة التحفيزية، والدعم النفسي والتربوي، والابتكار، وإشراك المجتمع المحلي، تؤدي دوراً حاسماً في بناء اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج، بحيث تتحقق مشاركة فاعلة للمعلمين، وشعور

بالانتماء للطلبة، وتعزيز قيمة التعليم المدمج كوسيلة لتطوير القدرات والمهارات مع الحفاظ على القيم والهوية المدرسية.

7.2.4 نتيجة السؤال السابع: إلى أي مدى ترى أن أدوات التقييم المتاحة مناسبة لطبيعة التعليم المدمج؟ وما المطلوب تطويره؟

أظهرت إجابات المديرين والمديرات للمرحلة الابتدائية في القدس الشرقية أن أدوات التقييم المتاحة حاليًا لا تلبي احتياجات التعليم المدمج بشكل كامل، إذ تمثل التقييمات التقليدية، وخاصة الاختبارات الموحدة، تحديًا كبيرًا في قياس المهارات الناشئة عن هذا النمط التعليمي مثل البحث، والتعاون، وحل المشكلات، وقد أشارت تحليلات المشاركين إلى أن (60%) يرون أن الأدوات الحالية غير مناسبة وتحتاج إلى تطوير شامل، بينما يرى (40%) أن بعض أدوات التقييم التقليدية يمكن استخدامها مؤقتًا إذا تكيفت مع الظروف المحلية، مع دعمها بتقنيات وطرق بديلة.

ويبرز من الردود اعتماد العديد من المدارس الابتدائية في القدس الشرقية على التقييم القائم على الملاحظة الشخصية والتواصل المباشر، فيقول المدير (3): "مكالمة هاتفية مع الطالب تسأله عن فهمه للدرس تساوي عندي أكثر من علامته في اختبار إلكتروني قد يكون قد حصل فيه على مساعدة"، فيما تشدد المديرة (1) على أهمية الانتقال نحو التقييم القائم على المشروعات وملفات الإنجاز الإلكترونية، فتقول: "نحتاج إلى التحول نحو التقييم القائم على المشروعات وملفات الإنجاز الإلكترونية، وهذا يتطلب تغييرًا في سياسات الوزارة"، وتؤكد المديرة (14): "يجب السماح للطالب بالإجابة شفهيًا، أو من خلال رسم، أو مشروع عملي... يقيس مدى تقدمه مقارنة بقدراته، وليس مقارنة بالآخرين".

ويشير تحليل النتائج أيضًا إلى أن بعض المديرين يستخدمون أدوات بديلة واقعية تتناسب مع البيئة المحلية، فيقول المدير (12): "نحن نعتمد على التقييم الشفهي عبر الهاتف والواجبات التي يتم

تصويرها وإرسالها عبر الواتساب... تطوير هذا الجانب يتطلب توفير أجهزة للجميع أولاً"، ويركز بعضهم كذلك على التقويم التكويني والمستمر والغير مرئي، كما يشير المدير (8): "أدوات التقويم يجب أن تكون غير مرئية ومدمجة في عملية التعلم... هذا يقلل من قلق الاختبار ويوفر بيانات مستمرة ودقيقة عن تقدم الطالب"، بينما يضيف المدير (13): "تركز على التقويم التكويني والملاحظة المستمرة ومشروعات بسيطة تعكس فهم الطالب".

ويلفت البعض الانتباه إلى دمج الجوانب القيمية والسلوكية في التقويم، مثل المدير (9) الذي قال: "نحتاج أدوات تقويم لا تقيس فقط المعرفة، بل تقيس أيضاً القيم والسلوكيات..."، ويشير المدير (5) إلى أهمية التقويم الذاتي وتقويم الأقران: "هذا يعلم الطلبة مهارة التأمل في تعلمهم وتقديم تغذية راجعة بناءة"، ويضيف المدير (13) أهمية دعم المعلم الرقمي دون استبداله: "يجب أن تكون أدوات التقويم الرقمية مساعدة للمعلم، لا أن تحل محله".

وبالنسبة للجانب التنظيمي، تذكر المدير (7) أن الأدوات متوفرة، لكن غياب سياسة واضحة للتقويم يعوق فعاليتها: "هل نعتمد علامات المشاركة الإلكترونية؟ ما هو وزن المشروعات مقابل الاختبارات؟ يجب أن نجلس كأدرا تعليمياً ونضع هذه السياسة معاً"، بينما تشير المدير رانيا إلى استخدام أدوات متقدمة مثل (MAP Growth)، لكنها تؤكد الحاجة إلى مزامنة البيانات الكمية مع التقويم النوعي للمهارات والشخصية، ويؤكد المدير (10) كذلك على أهمية ملفات الإنجاز للمواد العملية والفنية: "هذا النوع من التقويم أصيل ويعكس النمو الحقيقي للطالب".

وتخلص الباحثة من النتائج السابقة أن أدوات التقويم الحالية تحتاج إلى تطوير لتصبح متعددة الوسائل، مرنة، ومتكاملة مع بيئة التعليم المدمج، مع التركيز على التقويم التكويني، والمشروعات، وملفات الإنجاز، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وتوفير سياسة واضحة تربط بين العلامات

والمعايير التعليمية لضمان عدالة وفعالية التقويم، مع دعم المعلمين ليكونوا العنصر الفاعل الرئيس في عملية التقويم.

8.2.4 نتيجة السؤال الثامن: كيف يتم إشراك أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم ضمن نمط التعليم المدمج؟

أظهرت إجابات المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية أن إشراك أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم ضمن التعليم المدمج يعتبر عنصرًا أساسيًا لنجاح العملية التعليمية، فبحسب تحليل الاستجابات تبين أن (70%) من المشاركين يركزون على تمكين أولياء الأمور بالمعرفة التقنية والتربوية اللازمة لدعم أبنائهم، بينما يشير (30%) إلى أهمية بناء علاقة ثقة ودعم نفسي واجتماعي مع الأسرة لتعزيز الشراكة.

ويبرز من الاستجابات أن وسائل التواصل متعددة، وتتراوح بين الورش المباشرة القصيرة، فذكرت المدير (1): "نشرهم من خلال ورشات عمل قصيرة ومباشرة حول كيفية استخدام المنصة المدرسية"، والتدريب الفردي على الأدوات المساعدة والمتمثل في قول المدير (14): "نعقد معهم جلسات تدريب فردية على استخدام الأدوات المساعدة، وهم بمثابة المعلم المساعد في المنزل"، إلى التواصل المستمر عبر تطبيقات مثل "الواتساب" أو الرسائل النصية القصيرة الذي ذكره المدير (13): "نعتمد على التواصل عبر الرسائل النصية القصيرة والمكالمات الهاتفية لأنها الأكثر وصولاً"، كما أشار المدير (8) إلى استخدام أدوات رقمية تجعل أولياء الأمور شركاء في العملية التعليمية: "نستخدم تطبيقات مثل (SeeSaw) التي تسمح للطلبة بمشاركة أعمالهم مع أهاليهم والحصول على تعليقاتهم مباشرة".

وتبرز الاستراتيجيات الأخرى إشراك أولياء الأمور عبر نشرات دورية، واجتماعات قصيرة، أو مجالس لمناقشة التحديات التربوية والرقمية الذي ذكره المدير (9): "نشرهم من خلال مجالس

أولياء الأمور التي نخصص جزءًا منها لمناقشة تحديات التربية في العصر الرقمي"، أو عبر الأحداث والمناسبات الافتراضية التي تعكس إنجازات أبنائهم التي ذكرها المدير (10): "ندعو الأهالي للحضور عندما يقدم الطلبة عرضًا مسرحيًا افتراضيًا"، بعض المدارس تعتمد على إنشاء شبكات دعم مجتمعية، مثل "الأم المرشدة" التي تساعد الأمهات الأخريات على متابعة التعلم التي ذكرها المدير (12): "هذا يوفر شبكة دعم مجتمعية قوية".

كذلك تبين من تحليل النتائج أن الوضوح والبساطة في التواصل عامل حاسم لكسب تعاون أولياء الأمور، كما تقول المدير (7): "لقد قمنا بعمل فيديو قصير مدته دقيقة واحدة يشرح للأهالي كيف يمكنهم رؤية واجبات ابنهم على المنصة الجديدة... الوضوح هو مفتاح كسب تعاونهم"، ويشير المدير (11) إلى ضرورة الصراحة الواقعية: "نشرح لهم التحديات والفوائد، ونطلب منهم أن يكونوا شركاء في مراقبة أبنائهم، ليس فقط أكاديميًا، بل أخلاقيًا ونفسيًا أيضًا".

وتخلص الباحثة مما سبق أن الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في القدس الشرقية تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز شراكة أولياء الأمور من خلال التمكين التقني والتربوي، والتواصل المستمر والواضح، ودعم الصحة النفسية للأسرة، وإشراكهم في نشاطات تعليمية واقعية.

9.2.4 نتيجة السؤال التاسع: ما السياسات أو التوجيهات التي ترى أنها يجب أن تصدر عن

وزارة التربية والتعليم لجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية؟

أشارت نتائج المديرون والمديرات إلى أن نجاح التعليم المدمج في المدارس الابتدائية يعتمد على إصدار سياسات واضحة من وزارة التربية والتعليم؛ إذ ركز (60%) منهم على ضرورة توفير سياسات مرنة تتعلق بالموارد والميزانيات والأدوات الرقمية، مؤكدين الحاجة إلى تقنين ساعات الشاشة، وتخصيص ميزانيات مرنة لشراء التطبيقات، ودعم المدارس ذات الظروف الصعبة، كما ذكرت المدير (1) بقولها: "يجب على الوزارة إصدار سياسة واضحة لتقنين عدد ساعات الشاشة

للطلبة"، وأكد المدير (12) على أهمية منح المدارس المهمشة والتي تعاني من ضعف وصول الإنترنت إليها موارد إضافية.

فيما شدد (40%) من المشاركين على أهمية وضع إرشادات واضحة حول الصحة الرقمية وحقوق المعلمين والممارسات الأخلاقية، بما في ذلك وضع ميثاق للصحة الرقمية يحدد أوقات الشاشة وفترات الراحة، إضافةً إلى حماية المعلمين من الإرهاق الرقمي واحترام حقهم في "الانفصال عن الشبكة" بعد الدوام، كما أشار المدير (11)، كما طالب آخرون بتعزيز المواطنة الرقمية وحماية الخصوصية واحترام الملكية الفكرية، حيث أكدت المديرية رانيا الحاجة إلى "سياسة واضحة للمواطنة الرقمية والأخلاقيات".

كذلك أشار عدد من المديرين إلى ضرورة تطوير سياسات التعليم المتخصص، وخصوصاً في التربية الخاصة، من خلال توفير التقنيات وتكييف المناهج وأساليب تقويم مرنة كما ذكرت المديرية (14)، إضافة إلى وضع سياسات موحدة للتقويم وربط أداء المدارس بمعايير الجودة كما أكدت المديرية (4)، وفي جانب التطوير المهني، شددت المديرية (6) على أهمية وضع إطار للكفايات الرقمية وربطه بالترقيات، بينما دعت المديرية (7) إلى برامج توجيه للمديرين الجدد لدعم قيادة المدارس في العصر الرقمي.

وتخلص الباحثة من النتائج السابقة إلى تتقاطع آراء المديرين حول الحاجة إلى سياسة متوازنة تشمل مرونة الموارد، ودعم التعليم المتخصص، وتعزيز الإطار الأخلاقي والرقمي، وتطوير مهارات المعلمين والمديرين، مع مراعاة الصحة الرقمية والرفاه النفسي، ويمثل الجمع بين هذه الجوانب أساساً لضمان بيئة تعليمية متوازنة وفعالة واستدامة النجاح في التعليم المدمج في المدارس الابتدائية.

10.2.4 نتيجة السؤال العاشر: لو طلب منك وضع تصور مقترح لتحسين التعليم المدمج في

مدارس القدس الشرقية، ما أبرز عناصره التي تراها ضرورية وملحة؟

أظهرت نتائج المديرون والمديرات إلى أن نجاح التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية يتطلب إصدار سياسات واضحة وتوجيهات شاملة من وزارة التربية والتعليم، فركز (60%) من المشاركين على أهمية سياسات مرنة تتعلق بالموارد، والميزانية، وأدوات التعليم المدمج، مؤكدين على ضرورة تزويد المدارس بالأجهزة، والإنترنت، والمنصات الرقمية المناسبة، مع منح المديرين صلاحية تكييف البرامج حسب احتياجات طلابهم.

وفي المقابل أشار (40%) من المشاركين إلى ضرورة وضع إرشادات واضحة حول الصحة الرقمية، وحماية المعلمين من الإرهاق الرقمي، وتحديد حقوقهم فيما يخص "الانفصال عن الشبكة"، بالإضافة إلى الاهتمام بالممارسات الأخلاقية الرقمية، مثل تعليم الطلبة استخدام التكنولوجيا بمسؤولية واحترام الملكية الفكرية.

فيما طالب بعض المديرين بوضع سياسات شاملة للتقويم والتطوير المهني، بما في ذلك ربط ترقيات المعلمين بكفاياتهم الرقمية، وإصدار ميثاق للصحة الرقمية للطلبة، وتطوير برامج توجيه وإرشاد للمدراء الجدد في قيادة المدارس الرقمية.

وتخلص الباحثة من النتائج السابقة أن نجاح التعليم المدمج يعتمد على سياسات وزارية مرنة توفر الموارد الرقمية اللازمة للمدارس، وتمنح مديريها صلاحية تكييف البرامج حسب احتياجات الطلبة، كذلك يتضح أن هناك حاجة إلى إرشادات واضحة للصحة الرقمية وحماية المعلمين، إلى جانب سياسات داعمة للتقويم والتطوير المهني تعزز الكفايات الرقمية للكوادر التعليمية.

3.4 النموذج المقترح:

تواجه المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تحديات متزايدة في تطبيق التعليم المدمج بفاعلية، نتيجة عوامل تقنية وبيداغوجية وتنظيمية كشفت عنها نتائج الاستبانة والمقابلات، وقد أظهرت هذه النتائج أن جودة التعليم المدمج لا تتحدد بعامل واحد، بل تعتمد على منظومة مترابطة تشمل الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، وبيئة التعلم الرقمية، وهذا التداخل في العوامل يتطلب إطارًا نظريًا متكاملًا يمكن الاستناد إليه في بناء تصور قادر على مواجهة تلك التحديات.

وانطلاقًا من الحاجة إلى تطوير مقاربة عملية وواقعية، جاء بناء النموذج المقترح مستندًا إلى معطيات ميدانية دقيقة، وإلى رؤى المديرين والمعلمين حول التحديات والمتطلبات، مما يمنحه مصداقية وملاءمة للسياق المحلي. ويشتمل النموذج على مكونات مستمدة من المشكلات الفعلية التي برزت في الميدان، كضعف البنية التحتية، وتفاوت المهارات الرقمية، وقصور الدعم الفني، وغياب التوجيه الإداري الموحد، لذا يسعى النموذج إلى توفير تصور عملي يمكن تبنيه وتطبيقه في المدارس الابتدائية.

ويعتمد النموذج المقترح على عدد من نظريات الإدارة الحديثة مثل القيادة الموقفية، والإدارة التشاركية، ونظرية العلاقات الإنسانية، لما تحمله من مبادئ مرنة تتلاءم مع طبيعة التغيرات التي يفرضها التعليم المدمج.

ويسعى هذا النموذج إلى تعزيز قيادة مدرسية قادرة على التكيف، وتمكين المعلمين، وتحسين العلاقات داخل المجتمع المدرسي، بما يضمن انتقال التعليم المدمج من مرحلة الاستجابة الطارئة إلى مرحلة التطوير المستدام. ومن خلال هذا التكامل، يشكل النموذج إطارًا شاملاً لتجويد البيئة التعليمية وتحقيق تعلم أكثر فاعلية وشمولية.

1.3.4 عنوان الأنموذج المقترح:

"أنموذج مقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية في ضوء نظريات القيادة والإدارة الحديثة".

2.3.4 رؤية الأنموذج المقترح:

يسعى الأنموذج المقترح إلى بناء منظومة تعليم مدمج أكثر فاعلية وشمولية في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية، تقوم على قيادة مدرسية مرنة، ومعلمين قادرين على توظيف التقنيات بوعي تربوي، وطلبة يمتلكون المهارات اللازمة للتعلم الذاتي والتفاعل الرقمي، ويرتكز هذا الأنموذج على تحسين بيئة التعلم، وتعزيز العدالة التعليمية، وتوفير بنية تقنية وبيداغوجية مستدامة تدعم جميع أطراف العملية التعليمية.

كذلك تتجسد رؤية الأنموذج في إحداث تحول نوعي في ممارسات التعليم المدمج، من خلال تبني مداخل الإدارة الحديثة كالقيادة الموقفية والإدارة التشاركية التي تحفز المشاركة، وبناء العلاقات الإنسانية التي تعزز الانتماء المدرسي، كما يطمح الأنموذج إلى تحقيق تعليم مدمج مرن، وآمن، ومتمركز حول الطالب، بما يضمن جودة التجربة التعليمية ويعزز قدرة المدرسة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة.

3.3.4 رسالة الأنموذج المقترح:

تهدف رسالة الأنموذج المقترح إلى الارتقاء بجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية من خلال تعزيز كفاءة الإدارة المدرسية والمعلمين، وتوفير بيئة تعليمية رقمية عادلة وآمنة، ويرتكز هذا الأنموذج على دمج المهارات التقنية بالأساليب التربوية الحديثة لضمان تعلم فعال لجميع الطلبة، بما في ذلك الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

وتسعى رسالة الأنموذج أيضًا إلى تمكين المدرسة من تبني ممارسات إدارية مرنة ومشاركة تشاركية تسهم في تحسين العملية التعليمية، عبر دعم اتخاذ القرار المبني على البيانات وتعزيز العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، كما ويطمح الأنموذج إلى بناء منظومة تعليم مدمج مستدامة تستجيب لظروف الواقع وتواكب تطورات التعليم الحديث.

4.3.4 دوافع بناء الأنموذج المقترح:

ترتكز دوافع بناء الأنموذج في الآتي:

1. تعدد التحديات الميدانية التي كشفتها نتائج الاستبانة والمقابلات، مثل ضعف البنية التحتية، وقصور مهارات المعلمين الرقمية، وتباين جاهزية الطلبة.
2. الحاجة إلى إطار نظري متكامل يستند إلى نظريات الإدارة الحديثة، لتعزيز قدرة المدارس على التكيف واتخاذ القرارات الفعالة في بيئة متغيرة.
3. غياب نموذج شامل يربط بين متطلبات العملية التعليمية وأدوار الإدارة والمعلمين والبنية التقنية في تحسين جودة التعليم المدمج.
4. تعزيز العدالة التعليمية ومعالجة الفجوات الرقمية والاجتماعية التي تؤثر بشكل مباشر على فرص الطلبة في التعليم المدمج.
5. السعي لتطوير ممارسة تربوية مستدامة تنتقل من الاستجابة الطارئة إلى التخطيط المنهجي، مما يدعم جودة التعليم ويرفع كفاءة المنظومة المدرسية.

5.3.4 أهداف الأنموذج المقترح:

تتمحور أهداف الأنموذج المقترح في الآتي:

1. تحسين كفاءة الإدارة المدرسية في التخطيط والتنظيم والمتابعة للتعليم المدمج، من خلال تبني مبادئ القيادة الموقفية والإدارة التشاركية وتعزيز القدرة على اتخاذ القرار المبني على البيانات.
2. رفع مستوى جاهزية المعلمين لتطبيق التعليم المدمج بكفاءة تربوية وتقنية، عبر تطوير مهارات التصميم التعليمي، والتفاعل الرقمي، وتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في البيئات الإلكترونية.
3. تعزيز دور الطلبة كمشاركين فاعلين في عملية التعلم، من خلال تنمية مهاراتهم الرقمية، وتمكينهم من التعلم الذاتي، وتوفير بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة.
4. تطوير بيئة تعليمية رقمية مستدامة تشمل بنية تحتية موثوقة، ودعماً فنياً مستمراً، ومنصات تعليمية فعالة تضمن جودة التفاعل والتقويم والمتابعة.
5. تحسين جودة العملية التعليمية ككل عبر التكامل بين العناصر الإدارية والتربوية والتقنية، بما يحقق تعلمًا مدمجًا عالي الجودة، وعادلاً، ومرناً، وقادراً على التكيف مع التحديات المستقبلية.

6.3.4 أهمية الأنموذج المقترح:

يسهم الأنموذج المقترح في توفير إطار عملي وشامل لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية، من خلال ربط عناصر العملية التعليمية بالأسس الإدارية الحديثة، وكذلك يتيح هذا الإطار فهماً أعمق للتحديات الميدانية وكيفية التعامل معها، ويعزز قدرة المدارس على التخطيط الفعال واتخاذ القرار السليم.

كذلك تكمن أهمية الأنموذج في قدرته على دعم المعلمين والطلبة عبر ممارسات تعليمية وتربوية متجددة تستجيب لاحتياجات الواقع المدرسي؛ فهو يعزز المهارات الرقمية، ويدعم التعلم النشط،

ويوفر بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية، إضافة لكونه يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال دمج أدوات التقويم والتقويم الرقمي.

ومن جانب آخر تعود أهمية الأنموذج من كونه يوفر رؤية استراتيجية مستدامة تساعد المدارس على التحول من تطبيق مؤقت للتعليم المدمج إلى منظومة مؤسسية متكاملة، ويضمن تفعيل مبادئ القيادة التربوية الفعالة، وتحسين العلاقات المهنية داخل المدرسة، كذلك يدعم بناء ثقافة مدرسية قادرة على التكيف مع التغيرات والتطورات المستقبلية.

7.3.4 فلسفة الأنموذج المقترح:

ترتكز فلسفة الأنموذج المقترح على فهم عميق لواقع جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، كما عكسته نتائج الاستبانة، والتي أشارت إلى أن مستويات المتطلبات الإدارية والتعليمية والفنية والتقويمية ما تزال "متوسطة" في معظم الأبعاد، وأن اتجاهات المعلمين إيجابية، إلا أن معوقات البنية التحتية والوقت وضعف التدريب ما تزال تحد من تفعيل الفعلي، ولذلك؛ يستند الأنموذج إلى ضرورة الانتقال من معالجة جزئية للمتطلبات إلى بناء منظومة تكاملية تعالج الخلل البنيوي، وتعزز جاهزية المدارس على مستوى الإدارة والمعلمين والطلبة، عبر تصور يستند إلى الأدلة الميدانية لا الافتراض النظري.

ويرتكز الأنموذج كذلك على نتائج المقابلات التي كشفت عمق التعقيد في تطبيق التعليم المدمج، حيث لا تكمن التحديات فقط في الجانب التقني، بل تمتد إلى فجوات العدالة التعليمية، وضعف المحتوى الرقمي، وتحديات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى الضغوط النفسية، ومحدودية خبرات المعلمين، وتذبذب البنية التحتية؛ لذلك يفترض الأنموذج أن جودة التعليم المدمج لا تتحقق من خلال الأدوات وحدها، بل عبر إصلاحات شمولية تعيد صياغة العلاقة بين

التكنولوجيا والإنسان، وتضمن دعمًا متخصصًا ومتكاملًا، بما يشمل البعد النفسي والاجتماعي والثقافي، انسجامًا مع احتياجات البيئة المقدسية كما وصفها المديرون.

ويستند الأنموذج فلسفيًا إلى نظريات الإدارة الحديثة، وخاصة: القيادة الموقفية، والإدارة التشاركية، والعلاقات الإنسانية؛ إذ أظهرت نتائج الميدان أن فاعلية التعليم المدمج تعتمد على قدرة القيادات المدرسية على التكيف مع المواقف المتغيرة، وإشراك المعلمين في اتخاذ القرار، وتعزيز الدعم الإنساني داخل المدرسة، ووفقًا لذلك يفترض الأنموذج أن الإدارة ليست جهة رقابية، بل قيادة مرنة تمكن العاملين، وتحفز المبادرات، وتبني ثقافة مدرسية داعمة، وأن نجاح التعليم المدمج يتطلب قيادة تستجيب للسياق المتوتر سياسيًا واجتماعيًا في القدس الشرقية، وقادرة على التوفيق بين إمكانات المدرسة واحتياجات الطلبة ومعلميهم.

كذلك يقوم الأنموذج على دمج المعطيات الكمية والنوعية في رؤية متماسكة تجعل المدرسة نظامًا تعليميًا مرئيًا، وقادرًا على التطور المستمر، ومؤسسًا على التوازن بين التقنية والإنسان، بين الانضباط والسياسة التشاركية، وبين المعايير الموحدة والاحتياجات الفردية للطلبة والمعلمين، وأيضًا يركز على تحسين البنية التحتية، وتجويد التدريب، وتطوير المحتوى، وبناء منظومات دعم فني ونفسي وتربوي، بما يحقق بيئة تعليم مدمج عادلة ومستدامة تستجيب لسياق القدس وتتماشى مع معايير الجودة الحديثة، وتضمن فاعلية التعلم ونمو المجتمع المدرسي بأكمله.

8.3.4 المنهجية المتبعة في بناء الأنموذج المقترح

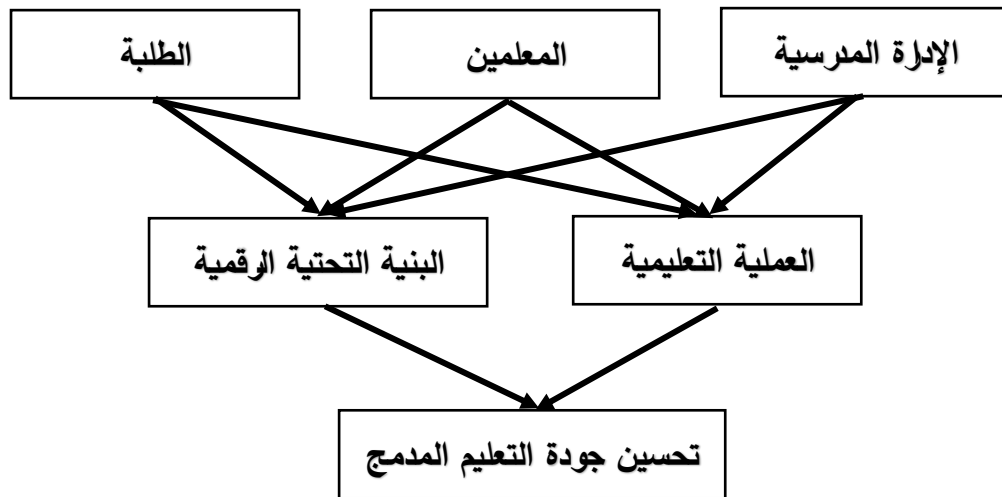
استند بناء الأنموذج المقترح إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى جمع البيانات الميدانية، وتحليلها، وتفسيرها من أجل الوصول إلى تصور متكامل قابل للتطبيق، وقد بني هذا الأنموذج على نتائج الاستبانة الكمية التي شملت أبعادًا متعددة تتعلق بالإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، والعملية التعليمية، مما أتاح فهمًا شاملاً للفجوات القائمة في تطبيق التعليم المدمج، وقد

ساعد التحليل الإحصائي في تحديد مستوى التوافر الفعلي للمتطلبات، وتحديد المجالات الأكثر حاجة للتطوير.

كذلك اعتمدت المنهجية على **المنهج النوعي** من خلال تحليل بيانات المقابلات شبه المنظمة مع عينة من المديرين والمديرات في مدارس المرحلة الابتدائية في القدس الشرقية، بهدف الكشف عن التجارب الواقعية، والتحديات، والاحتياجات الفعلية داخل المدارس الابتدائية، وقد وفر هذا المنهج فهماً عميقاً للسياق الحقيقي للتعليم المدمج، وساعد في تفسير النتائج الكمية وربطها بالممارسات اليومية.

والى جانب البيانات الميدانية، استند بناء الأنموذج إلى **الإطار النظري لنظريات الإدارة الحديثة** مثل النظرية القيادية الموقفية، والإدارة التشاركية، والعلاقات الإنسانية، بهدف وضع الأسس الفكرية التي تفسر العلاقات بين عناصر الأنموذج، وقد تم تحليل مدى توافق هذه النظريات مع نتائج الدراسة الميدانية، واختيار ما يدعم تفسير الظواهر المرصودة، مثل ضعف الروابط بين مكونات النظام أو الحاجة إلى قيادة قادرة على إدارة التحول الرقمي.

وفي ضوء التكامل بين النتائج الميدانية والأسس النظرية، تم اتباع منهجية البناء التكاملي للنماذج (Conceptual Model Construction) التي تعتمد على تحديد المتغيرات الرئيسية، وربطها منطقياً وفق مسارات سببية أو تكاملية، وقد شمل ذلك تحديد مدخلات الأنموذج (الإدارة، والمعلمون، والطلبة، والبنية التحتية)، والعمليات المؤثرة (العملية التعليمية والبنية التحتية الرقمية)، والمخرجات المستهدفة (تحسين جودة التعليم المدمج)، والشكل (1.4) يوضح المتغيرات التي اعتمدتها منهجية البناء التكاملي للأنموذج المقترح:



الشكل (1.4) يوضح المتغيرات التي اعتمدتها منهجية البناء التكاملية للأنموذج المقترح

وبهذا، فإن الأنموذج المقترح يمثل خلاصة منهجية دقيقة تقوم على التحليل، والتفسير، والبناء النظري، والتكامل بين الأدوات الكمية والنوعية.

9.3.4 المبادئ الأساسية للأنموذج المقترح:

يرتكز الأنموذج المقترح على مبدأ التكامل بين التعلم الحضوري والتعلم الرقمي باعتبارهما مسارين متلازمين يشكلان معاً تجربة تعليمية أكثر شمولاً ومرونة، وينطلق هذا المبدأ من فهم التعليم المدمج بوصفه نموذجاً يعزز فرص التعلم، ويتيح تنوعاً في مصادر المعرفة، ويدعم أنماطاً مختلفة من التفاعل، ويراعي الأنموذج أيضاً أهمية المواءمة بين النشاطات الرقمية والصفية بما يعزز دور الطالب كمشارك فاعل وليس مجرد متلق، فرسالة التعليم المدمج لا تتحقق إلا من خلال توازن وإع بين البعدين الحضوري والرقمي.

10.3.4 تحليل سوات (SWOT) للأنموذج المقترح

بناءً على النتائج الكمية والنوعية تعرض الباحثة تحليل (SWOT) للأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، والجدول (30.4) يوضح ذلك:

الجدول (30.4)

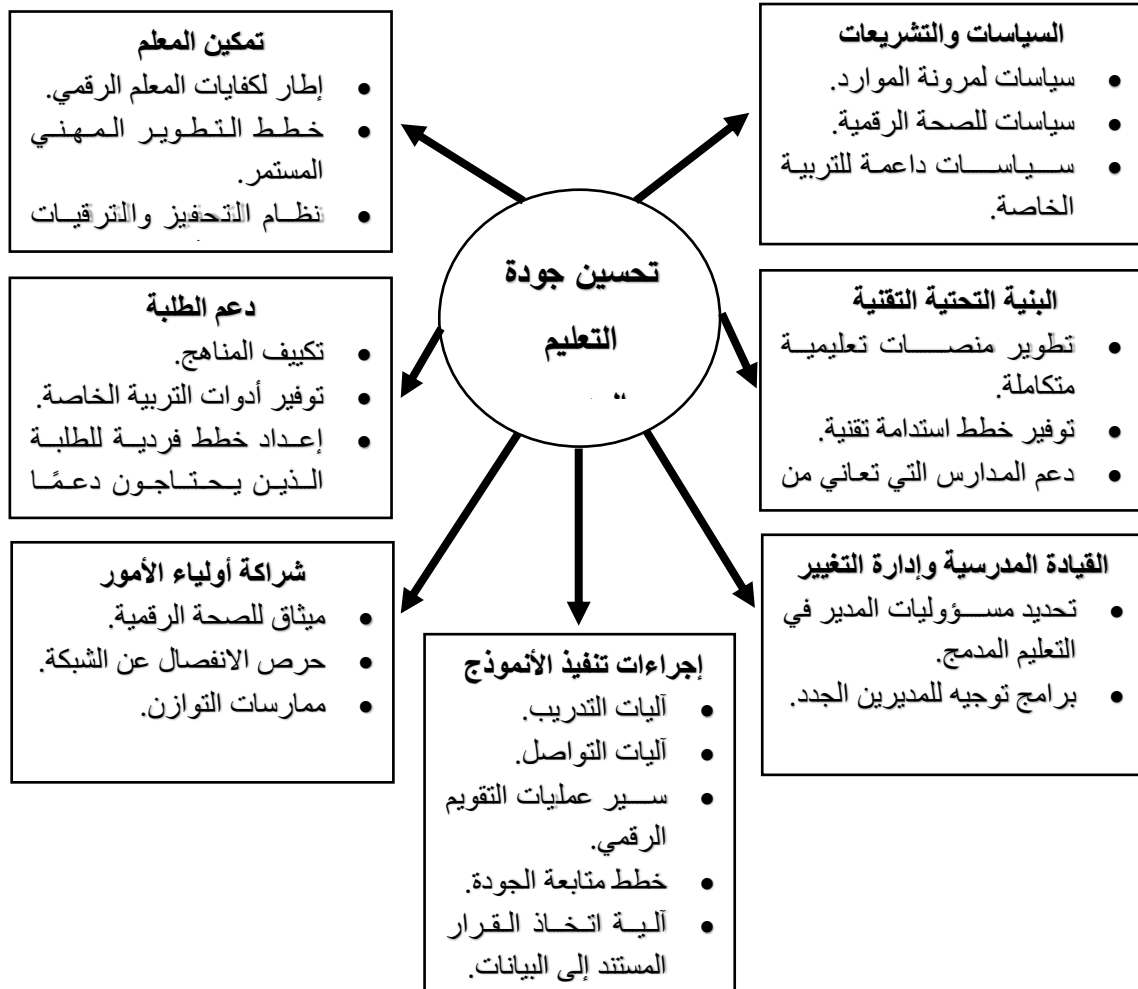
تحليل سوات (SWOT) للأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية

1. دعم إداري واضح لتحفيز المعلمين على تبني التعليم المدمج. 2. وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى المعلمين نحو التعليم المدمج. 3. توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من الهوية (معلمين/طلبة). 4. استعداد إداري جيد من حيث التخطيط والتنظيم. 5. انسجام النتائج مع نظريات الإدارة الحديثة التي تدعم: المرونة (القيادة الموقفية)، المشاركة (الإدارة التشاركية)، وبناء العلاقات (العلاقات الإنسانية).	نقاط القوة Strengths
1. ضعف مهارات المعلمين التقنية المتقدمة مثل إنشاء مواقع إلكترونية، والتعامل مع المختبرات التفاعلية. 2. قصور في متابعة تطبيق التعليم المدمج داخل المدارس. 3. عدم كفاية تدريب المعلمين، فالتدريب المقدم للمعلمين سطحي وغير متخصص. 4. محدودية الدمج الفعلي لطلبة صعوبات التعلم، وانخفاض ملائمة المنصات لهم. 5. ضعف مشاركة الطلبة في التقييم.	نقاط الضعف Weaknesses
1. إمكانية توظيف القيادة الموقفية لرفع كفاءة المعلمين من خلال التدريب المتدرج والمناسب للمواقف. 2. زيادة فرص تطبيق الإدارة التشاركية لإشراك المعلمين في القرارات الفنية والتنظيمية. 3. توفر رغبة قوية لدى المديرين والمعلمين في تبني التعليم المدمج (اتجاهات إيجابية، دافعية عالية). 4. إمكانية بناء شراكات تقنية مع مؤسسات داعمة كما اقترح المديرون. 5. تحسين العدالة التعليمية عبر حلول منخفضة التكلفة أو منصات مفتوحة المصدر.	الفرص Opportunities
1. الفجوة الرقمية الكبيرة، وتفاوت توفر الأجهزة بين الأسر. 2. ضعف البنية التحتية للتعليم المدمج. 3. مقاومة بعض المعلمين للتغيير، وضعف الاستعداد العام لدى بعضهم. 4. الأعطال التقنية المتكررة ونقص الدعم الفني الداخلي. 5. مخاوف تتعلق بالهوية الثقافية وتهميش المواد الإبداعية.	التحديات Threats

11.3.4 محاور الأنموذج المقترح:

ترتكز محاور الأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس

الشرقية على عدة نقاط يوضحها الشكل (2.4):



الشكل (2.4): يوضح الأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج

في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية

فيما يأتي شرحٌ لمكونات الأنموذج المقترح لتحسين جودة التعليم المدمج في المدارس

الابتدائية في القدس الشرقية والتي عرضها الشكل (2.4):

أولاً: السياسات والتشريعات:

يؤسس هذا المحور الإطار التنظيمي الذي يضبط جودة التعليم المدمج، من خلال سياسات تعالج فجوات البنية الرقمية والعدالة التعليمية كما كشفتها نتائج المقابلات، وتشمل هذه السياسات: تشريعات لمرونة الموارد، بما يسمح للمدارس بإعادة توزيع الميزانيات وفق الاحتياجات التقنية الطارئة، وسياسات للصحة الرقمية تحمي المعلم والطالب من الإرهاق، إضافة إلى سياسات متعلقة بالتربية الخاصة تضمن وصولاً عادلاً للطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة عبر أدوات التكيف، وسياسات للتقويم والجودة تُؤدّد المعايير، وتضبط ممارسات التقويم الإلكتروني، وتضمن استمرارية المتابعة الإدارية التي اعتبرها المديرون أحد مواطن الضعف الحالية.

ثانياً: البنية التحتية التقنية:

يرتكز التعليم المدمج على وجود بيئة تقنية موثوقة، ولهذا يتضمن هذا المحور تطوير منصات تعليمية متكاملة سهلة الاستخدام وموحدة على مستوى المدارس، مع توفير خطط استدامة تقنية تضمن استمرار الخدمة دون انقطاع، وحلول بديلة عند ضعف الاتصال، كما يبرز ضمن هذا المحور الاهتمام الذي أشار إليه المدير (12) - في المقابلات - حول دعم المدارس المهمشة، التي تعاني غالباً من ضعف الإنترنت، مما يستلزم حلولاً هجينة تتيح التعلم دون اتصال دائم، إضافة إلى أجهزة منخفضة التكلفة مناسبة للطلبة.

ثالثاً: القيادة المدرسية وإدارة التغيير:

يرتكز هذا المحور على دور المدير بوصفه قائداً موقفياً وتحويلياً وفق نظريات الإدارة الحديثة التي تعتمدها الدراسة، مما يعني قدرته على التكيف مع الظروف، وتحفيز الفريق، وإدارة الأزمات التقنية والتنظيمية، ويشمل ذلك تحديد مسؤوليات المدير في التعليم المدمج، من التخطيط والمتابعة إلى دعم الفئات الهشة، وقيادة التغيير عبر رؤية مشتركة، وبرامج توجيه للمديرين الجدد

تمكنهم من اكتساب الخبرة العملية التي افتقدتها بعض الإدارات حسب المقابلات، وتجاوز الفجوة بين "الجاهزية الورقية" و"الجاهزية الواقعية".

رابعًا: تمكين المعلم:

يركز هذا المحور على رفع جاهزية المعلمين من خلال تطوير إطار لكفايات المعلم الرقمي يشمل مهارات إعداد المحتوى التفاعلي، وإدارة الفصول الافتراضية، والتقويم الرقمي، ويشتمل أيضًا على خطط التطوير المهني المستمر التي تجمع بين التدريب الحضوري والافتراضي، وتستجيب لمستويات المعلمين المختلفة، ونظام التحفيز والترقيات المرتبطة بالأداء الرقمي لتعزيز دافعية المعلمين وتشجيعهم على الابتكار واعتماد الاستراتيجيات الحديثة.

خامسًا: دعم الطلبة:

يضع هذا المحور الطالب في قلب العملية التعليمية، ويتضمن تكييف المناهج لتناسب طبيعة التعليم المدمج، ودمج عناصر تفاعلية تعزز التعلم الذاتي، وتوفير أدوات التربية الخاصة مثل برامج تحويل النص إلى صوت، وأدوات المتابعة الفردية، لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات، وأيضًا إعداد خطط فردية للطلبة الذين يحتاجون دعمًا متخصصًا، مع متابعة تقدمهم من خلال أدوات تقييم إلكترونية مناسبة.

سادسًا: شراكة أولياء الأمور:

نظرًا للدور البارز للأهل في التعليم المدمج، يتضمن هذا المحور بناء شراكة فعالة مع أولياء الأمور عبر ورش تدريبية، ونظام اتصالات سلس، وأدوات رقمية ميسرة مثل (See Saw) وغيرها، كذلك يعزز هذا المحور دور ولي الأمر بوصفه "معلمًا مساعدًا" كما ورد في المقابلات، من خلال إرشادات واضحة حول كيفية المساندة المنزلية دون تحميل الأسرة أعباء إضافية.

12.3.4 الإجراءات التنفيذية للأنموذج المقترح:

تتكون الإجراءات التنفيذية للأنموذج المقترح من الآتي:

أولاً: آليات التدريب:

تبنى آليات التدريب على مبدأ التدرج والكفاءة، بحيث تعالج فجوة المهارات التقنية التي أظهرتها الاستبانة والمقابلات، وتشمل تنفيذ برنامج تدريبي متعدد المستويات يبدأ بدورات تأسيسية في استخدام المنصات الرقمية، ثم ينتقل إلى دورات تخصصية لكل مبحث (رياضيات، وعربي، وعلوم، وغيرها)، كذلك تفعيل مجتمعات تعلم مهنية أسبوعية يتبادل فيها المعلمون الخبرات والدروس الجاهزة، مع توفير "تدريب بالملاحظة" حيث يحضر معلمون حصصاً رقمية نموذجية، بالإضافة إلى عقد ورش قصيرة للمديرين حول القيادة الموقفية وإدارة التغيير، لضمان دعمهم المهني المستمر للمعلمين أثناء تطبيق التعليم المدمج.

وفيما يأتي خطة تشغيلية لآليات التدريب تهدف إلى رفع كفايات المعلمين والمديرين في

التعليم المدمج:

الإجراء	المسؤول	الموارد	الزمن	مؤشر القياس
تنفيذ دورات تأسيسية على المنصات الرقمية	مدرب تقني + المشرف التربوي	قاعة/منصة - مواد تدريب	أسبوعان	نسبة المعلمين الذين أتموا التدريب
تدريب تخصصي حسب المادة الدراسية	مشرف المادة	محتوى جاهز - خبراء	شهر	تحسن جودة الحصص الرقمية
إنشاء مجتمعات تعلم مهنية أسبوعية	مدير المدرسة	منصة اجتماعات - جدول حصص	مستمر	عدد الاجتماعات + أثرها على الأداء
تدريب المديرين على القيادة الموقفية	مديرية التعليم	مدربين معتمدين	3 أسابيع	قدرة المدير على متابعة التعليم المدمج

ثانيًا: آليات التواصل:

تستند آليات التواصل إلى بناء قناة اتصال واضحة وموحدة بين المدرسة والمعلمين والطلبة والأهالي، بهدف معالجة التششت الذي ظهر في المقابلات، ويتم ذلك عبر اعتماد منصة واحدة للتواصل الرسمي، مع تحديد أوقات ثابتة للرد على الاستفسارات للحد من الإرهاق الرقمي، وأيضًا إرسال نشرات أسبوعية تلخص مهمات الطلبة وخطط التعلم، إضافة إلى عقد اجتماعات دورية قصيرة عبر الفيديو للأهالي لتعزيز الدور الذي أدوه كـ "معلم مساعد"، وأيضًا إنشاء قناة اتصال داخلية للهيئة التدريسية لمشاركة التحديثات الفورية والتوجيهات الإدارية.

وفيما يأتي خطة تشغيلية لآليات التواصل تهدف إلى بناء قنوات اتصال واضحة بين

المدرسة والمعلمين والأهالي:

الإجراء	المسؤول	الموارد	الزمن	مؤشر القياس
اعتماد منصة موحدة للتواصل	المدير + مسؤول تقني	منصة - تدريب بسيط	أسبوع	انخفاض الشكاوى المتعلقة بالتششت
نشر رسالة أسبوعية تلخص التعلم	منسق التعليم المدمج	نموذج جاهز	أسبوعي	التزام الأهالي - نسبة التفاعل
عقد اجتماعات فيديو دورية للأهالي	المدير + المرشد	منصة اجتماعات	شهري	نسبة المشاركة
إنشاء قناة اتصال داخلية للهيئة التدريسية	المدير	منصة داخلية	أسبوع	سرعة وصول القرار للمعلمين

ثالثًا: سير عمليات التقويم الرقمي:

يرتكز التقويم الرقمي في الأنموذج على تنويع أدوات القياس، بحيث ينتقل من الامتحان التقليدي إلى تقويم المهارات والأداء الرقمي، وتتضمن الإجراءات إنشاء بنك أسئلة إلكتروني، ومهمات تفاعلية تعتمد المشروعات القصيرة والعروض المصورة، وأدوات تحليل الأداء على المنصة، وكذلك أن يتم تحديد معايير واضحة للنزاهة الأكاديمية، وآليات للتحقق من الأصالة دون

إرباك الطلبة، وتحديد أوزان التقويم بين الامتحانات والنشاطات الرقمية ومشاركات الطلبة، ومن المهم لنجاح ذلك أن يتم تدريب المعلمون على تفسير البيانات الناتجة من التقويم الرقمي لتوجيهه التدريس.

وفيما يأتي خطة تشغيلية لسير عمليات التقويم الرقمي وتهدف إلى تطبيق تقويم رقمي

عادل وفعال:

الإجراء	المسؤول	الموارد	الزمن	مؤشر القياس
إنشاء بنك أسئلة إلكتروني	المعلمون + المشرف	نماذج - منصة	شهر	عدد الأسئلة الموثقة
تصميم مهمات تقويم رقمي متنوعة	المعلم	أدوات تفاعلية	أسبوعي	تنوع أدوات التقويم
وضع معايير النزاهة الرقمية	المدير	سياسة واضحة	أسبوع	انخفاض حالات الغش
تحليل نتائج المنصة الرقمية	المعلم	تقارير المنصة	أسبوعي	استخدام النتائج في تخطيط الدروس

رابعاً: خطط متابعة الجودة:

تعتمد متابعة الجودة على نظام دوري للمراجعة، يشمل مؤشرات قابلة للقياس مثل: معدل المشاركة الصفية، وإنجاز المهمات، وحضور الطلبة، ومؤشر الضغط لدى المعلمين، واستجابة الأهالي للتواصل، على أن تنفذ زيارات رقمية داخلية يقوم بها المدير أو المشرف لحضور حصص افتراضية وتقديم تغذية راجعة بناءة، بالإضافة إلى عقد اجتماعات شهرية لتحليل نقاط القوة ومجالات التحسين، ويتم إصدار تقرير ربع سنوي يشمل توصيات تطويرية، على أن يتم دمج النتائج في خطط التدريب والدعم لضمان التحسين المستمر.

وفيما يأتي خطة تشغيلية (خطط متابعة الجودة) وتهدف إلى ضمان جودة مستمرة للتعليم

الدمج:

الإجراء	المسؤول	الموارد	الزمن	مؤشر القياس
زيارات متابعة رقمية للحصص	المدير/المشرف	منصة حضور	أسبوعي	عدد الزيارات ونتائجها
تحليل مؤشرات الأداء (الحضور - المشاركة - الإنجاز)	فريق الجودة	Dashboard	شهري	تحسن المؤشرات
إعداد تقرير جودة ربع سنوي	المدير + فريق الجودة	نماذج جاهزة	كل 3 أشهر	تنفيذ التوصيات
مراجعة مستمرة لخطة التدريب وفق البيانات	المدير	اجتماعات - تقارير	فصلي	توافق التدريب مع الاحتياجات

خامساً: آلية اتخاذ القرار المستند إلى البيانات:

يقوم هذا الإجراء على جمع بيانات منتظمة من الاستبانة الإلكترونية، و/أو تقارير المنصات الرقمية، وملاحظات الحصص، ومؤشرات التحصيل، وأن يتم تحليلها باستخدام لوحات متابعة تظهر الأنماط مثل: انخفاض مشاركة صف، أو ضعف نتائج فئة محددة، أو احتياج تدريب إضافي لمعلم معين، ومن المهم أن تستخدم هذه النتائج في اتخاذ قرارات واقعية مثل تعديل خطة التدريس، وتطوير محتوى معين، وتخصيص دعم فردي للطلبة، أو إعادة تصميم النظام الزمني للحصص، وتعد هذه الآلية العمود الفقري لاستدامة النموذج لأنه يضمن التطوير المبني على الأدلة وليس على الانطباعات.

وفيما يأتي خطة تشغيلية لاتخاذ القرار المستند إلى البيانات وتهدف إلى تحسين فعالية

القرار الإداري والتربوي:

الإجراء	المسؤول	الموارد	الزمن	مؤشر القياس
إنشاء لوحة بيانات (Dashboard)	مسؤول المنصة	برنامج تتبع	شهر	جاهزية اللوحة
جمع بيانات دورية من المعلمين	المدير	نماذج - منصة	أسبوعي	جودة البيانات المدخلة
تحليل البيانات واتخاذ قرارات تحسين	القيادة المدرسية	اجتماعات	شهري	فعالية القرارات
تخصيص دعم فردي للطلبة بناءً على البيانات	المعلم	خطط فردية	مستمر	تحسن أداء الطلبة المستهدفين

بالإضافة إلى ما سبق ترفق الباحثة بعض الخطط القصيرة والمتوسطة والبعيدة المدى التي

يمكن من خلالها تحسين جودة التعليم المدمج:

المدى الزمني	المحور	الإجراءات الأساسية
قصير المدى (0-6 أشهر)	الجاهزية التقنية	- توفير حلول إنترنت بديلة للمدارس والأسر. - توحيد المنصات الرقمية وتقليل تعدد الأدوات. - معالجة الأعطال التقنية الطارئة.
	تدريب المعلمين	- تدريب عملي سريع على الصفوف الافتراضية والمنصات. - إنشاء مجموعات تعلم مهنية لمشاركة الدروس والحلول.
	دعم الطلبة	- تطبيق أدوات بسيطة للتربية الخاصة (تحويل النص إلى كلام، تقليل المهمات). - إعداد خطط فردية مؤقتة.
	شراكة الأسر	- توفير أدلة قصيرة للآباء حول المتابعة الرقمية. - قناة اتصال أسبوعية ثابتة.
	الصحة الرقمية	- تحديد ساعات الشاشة وفترات الراحة. - تنظيم أوقات تواصل المعلمين مع الطلبة والأهالي.
	البنية التحتية	- توفير منصات تعليمية متكاملة ومستقرة. - تطوير الشبكات والأجهزة داخل الصفوف. - إنشاء مركز دعم تقني داخل المدرسة.
متوسط المدى (6-18 شهرًا)		

	القيادة المدرسية	- تدريب المديرين على القيادة الموقفية والتشاركية. - وضع معايير متابعة واضحة لجودة التعليم المدمج.
	تطوير المعلمين	- برامج تدريب متخصصة بحسب المادة الدراسية. - تدريب على تصميم محتوى رقمي مبتكر. - ربط الحوافز بالأداء الرقمي.
	تكيف المناهج	- تحويل الوحدات إلى مسارات تعلم رقمية مختصرة. - تعزيز النشاطات الإبداعية والفنية.
	شراكة الأهالي	- ورش ربع سنوية لدعم الأهالي. - تشكيل لجنة شراكة "شركاء التعلم".
	الرفاه النفسي	- جلسات أسبوعية للطلبة عن التوازن الرقمي. - تدريب المعلمين على رصد الضغط والإرهاق نفسيًا.
	النظام المدرسي	- تحويل المدرسة إلى نموذج "مدرسة ذكية" مدمجة. - إنشاء مختبرات رقمية (واقع معزز - روبوت - برمجة).
بعيد المدى (18-36 شهرًا)	السياسات	- إصدار سياسة مرونة الموارد. - اعتماد ميثاق الصحة الرقمية. - وضع سياسة رسمية للتربية الخاصة الرقمية.
	المحتوى الرقمي	- بناء مكتبة رقمية مدرسية عربية (فيديو - كتب تفاعلية - ألعاب تعليمية). - تطوير محتوى يعزز الهوية والقيم.
	تمكين المعلم	- إنشاء مسار مهني: "معلم مصمم تعلم مدمج". - إدماج مؤشرات الأداء الرقمي في الترقيات.
	دعم المتعلمين	- خطط فردية طويلة المدى. - توظيف مختصين في التقنيات المساعدة. - دعم الأسر الفقيرة تقنيًا.
	الشراكات	- شراكات مع شركات تكنولوجيا التعليم. - مبادرة مجتمع داعم للتعليم المدمج.

13.3.4 النتائج المتوقعة من تطبيق النموذج المقترح

تسعى الباحثة إلى استشراف النتائج المتوقعة من تطبيق النموذج المقترح، عبر تحليل آثاره

المباشرة والبعيدة على منظومة التعليم المدمج، ويهدف هذا التحليل إلى إبراز الإسهامات المحتملة

لأنموذج في تطوير الممارسات التعليمية ورفع جودة التعلم في المدارس الابتدائية.

أولاً: النتائج المباشرة القابلة للقياس

تمثل هذه النتائج التحسينات التي يمكن ملاحظتها وقياسها خلال السنة الدراسية الأولى من تطبيق الأنموذج، وتشمل:

1. زيادة مهارات الطلبة الرقمية، إذ من المتوقع أن يظهر الطلبة قدرة أعلى على استخدام المنصات التعليمية، وإدارة مهماتهم عبر الفصول الرقمية، واستخدام أدوات العرض والتقديم، وذلك نتيجة تكييف المناهج وتوفير الموارد الداعمة.

2. تحسن أداء المعلمين في التعليم المدمج، فتتوقع الباحثة ارتفاع مستوى كفايات المعلمين الرقمية بفضل التدريب المتدرج، واستخدام أدوات التقويم الرقمي، وتطبيق استراتيجيات تدريس تفاعلية، وغالبًا سيظهر هذا التحسن في جودة المحتوى الرقمي، ومستوى التنظيم داخل الصفوف الافتراضية.

3. ارتفاع رضا أولياء الأمور، وهذا غالبًا سيكون نتيجة تحسين آليات التواصل، وتبسيط دور ولي الأمر "كمعلم مساعد"، واستخدام أدوات تفاعلية مثل (SeeSaw).

4. انخفاض المشكلات التقنية خلال الحصص الافتراضية بفضل تحسين البنية التحتية والدعم الفني.

5. ارتفاع مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات التقويم الرقمي بما في ذلك الاختبارات الإلكترونية، والمشروعات الرقمية، وملفات الإنجاز.

6. تعزيز العدالة التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب توفر أدوات القراءة الصوتية، وتكييف المنصات، والخطط الفردية.

7. تحسين التواصل بين المدرسة والأهالي من خلال استخدام منصات موحدة وشفافة وسهلة الاستخدام.

8. وضوح أكبر في إجراءات المتابعة والجودة داخل المدرسة وتقليل التباين بين المعلمين في التطبيق.

ثانيًا: الآثار والنتائج البعيدة:

تمثل التغييرات العميقة والممتدة التي تتحقق خلال عامين أو أكثر، وهي:

1. رفع جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية، حيث تتوقع الباحثة أن يسهم الأنموذج في

بناء منظومة تعليمية متكاملة تجمع بين التكنولوجيا والبيداغوجيا، تعتمد على سياسات واضحة،

وبنية تقنية مستقرة، وكوادر مؤهلة، مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم.

2. تحقيق تعليم مستدام طويل المدى من خلال خطط استدامة البنية التحتية، والتطوير المستمر

للكوادر، وبناء شراكات مع المجتمع المحلي، يصبح النظام التعليمي قادرًا على الاستجابة

للتحديات المستقبلية وتوفير فرص تعلم مرنة للجميع.

3. بناء ثقافة رقمية متوازنة داخل المدارس تسهم في غرس عادات صحية لاستخدام التكنولوجيا،

وتعزيز الوعي لدى الطلبة والمعلمين بأهمية التوازن النفسي والرقمي، مما يوفر بيئة مدرسية

تتبنى التكنولوجيا دون الإفراط بها.

4. تحسن إدارة الوقت لدى المعلمين بسبب تنظيم المنصات، وتخفيف الأعمال الورقية.

5. انخفاض العبء النفسي الناتج عن سوء استخدام التكنولوجيا بفعل تطبيق سياسات الصحة

الرقمية.

6. تعزيز ثقافة الابتكار داخل المدرسة، حيث يصبح دمج التكنولوجيا جزءًا من الثقافة المهنية.

7. تحسن مخرجات التعليم العام نتيجة استخدام البيانات لتحسين التدريس واتخاذ القرارات.

8. رفع مستوى الجاهزية الرقمية للمجتمع المحلي خاصة لدى الأسر التي تصبح أكثر قدرة على

دعم أبنائها رقميًا.

9. مساهمة المدرسة في سد الفجوة الرقمية داخل المجتمع من خلال برامج الدعم والتدريب المجتمعية.

10. تعزيز سمعة المدرسة وجودتها التربوية مما ينعكس على ثقة الأهالي وطلب الالتحاق.

14.3.4 تحديات قد تواجه تطبيق الأنموذج المقترح

يمثل تطبيق الأنموذج المقترح خطوة تطويرية مهمة، إلا أن نجاحه يتطلب وعيًا مسبقًا بمجموعة من التحديات التي قد تعيق فاعليته على أرض الواقع، وتشمل هذه التحديات جوانب تقنية وبشرية وإدارية قد تؤثر في جودة التنفيذ واستدامة نتائج التحول نحو التعليم المدمج:

1. ضعف البنية التحتية التقنية في بعض المدارس، مثل المدارس الريفية أو التي تعاني من ضعف الاتصال بالإنترنت.

2. تفاوت مهارات المعلمين الرقمية إذ يمتلك بعض المعلمين خبرة رقمية عالية بينما يواجه آخرون صعوبة في التعامل مع المنصات.

3. مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين أو الإداريين نتيجة الخوف من التكنولوجيا أو العبء الإضافي المتوقع.

4. ضعف مشاركة أولياء الأمور في النشاطات الرقمية بسبب انشغالهم، أو ضعف وعيهم الرقمي، أو محدودية الأجهزة في المنازل.

5. قصور في أدوات التقويم الرقمي المخصصة للطلبة ذوي الإعاقات مما يؤدي إلى عدم تكيف المنصات مع احتياجاتهم.

6. ارتفاع العبء النفسي والرقمي على الطلبة والمعلمين لعدم وجود ممارسات منتظمة للصحة الرقمية والتوازن.

7. غياب أنظمة متابعة جودة واضحة وموحدة بين المدارس مما يؤدي إلى تباين في مستوى التطبيق وضعف مؤشرات التقويم.

8. محدودية الميزانيات المخصصة للتطوير التقني والتدريب مما يعيق توفير الأجهزة أو البرامج المتقدمة.

9. تحديات تتعلق بحماية البيانات والخصوصية خاصة في المدارس التي لا تمتلك أنظمة أمن معلومات فعالة.

15.3.4 الحلول المقترحة لمواجهة تحديات تطبيق النموذج المقترح

تهدف هذه الحلول إلى دعم تطبيق النموذج المقترح والتغلب على التحديات التي قد تواجه المدارس أثناء التحول نحو التعليم المدمج، ومن خلال تبني ممارسات تقنية وتربوية وإدارية مدروسة، يمكن تعزيز جودة التطبيق وضمان استدامة التطوير داخل البيئة المدرسية. ومن هذه الحلول التي تقترحها الباحثة ما يأتي:

1. تبني حلول تقنية مرنة ومنخفضة التكلفة مثل: المنصات التي تعمل بدون اتصال دائم (Offline Mode)، وتوفير أجهزة تشاركية.

2. إعداد خطة تدريب متدرجة للمعلمين تبدأ بالمهارات الأساسية، ثم أدوات التقويم الرقمي، ثم تصميم المحتوى، مع متابعة فردية.

3. تعزيز ثقافة التحول الرقمي عبر القيادة التحويلية من خلال التحفيز، والتشجيع، وتقديم نماذج نجاح داخل المدرسة.

4. بناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور عبر ورش قصيرة، وأدوات بسيطة، ورسائل توجيهية إلى الهواتف، ونظام ميسر للتواصل.

5. تطوير أدوات تقييم مكيفة لذوي الاحتياجات الخاصة مثل: تحويل النص إلى صوت، وتبسيط المحتوى، وتوفير اختبارات بصرية أو لفظية بديلة.
6. الالتزام بميثاق الصحة الرقمية المدرسية الذي ينظم أوقات الشاشة، ويحدد ساعات العمل الرسمية للمعلمين، ويضمن فترات راحة للطلبة.
7. بناء نظام جودة موحد على مستوى المدرسة أو المديرية يشمل مؤشرات أداء (KPIs: Key Performance Indicators)، زيارات ميدانية، وبطاقات ملاحظة رقمية.
8. توفير مصادر تمويل بديلة مثل: الشراكات مع مؤسسات المجتمع، والمبادرات التقنية، والدعم الأهلي.
9. تطبيق سياسات حماية البيانات تشمل كلمات مرور آمنة، وحدود الصلاحيات، وتدريب المعلمين على الخصوصية الرقمية.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يأتي هذا الفصل لمناقشة نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء أهدافها وتساؤلاتها، وذلك من خلال ربط النتائج الكمية والنوعية التي تم التوصل إليها بالإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع جودة التعليم المدمج، كذلك يسعى الفصل إلى تفسير دلالات النتائج، وبيان أسبابها المحتملة في سياق الواقع التعليمي للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين ما توصلت إليه الدراسات السابقة، ويختتم الفصل بتقديم مجموعة من التوصيات العملية، وكذلك اقتراح دراسات مستقبلية يمكن أن تبني على نتائج هذه الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة (النتائج الكمية):

يتمثل السؤال الرئيسي للبحث بالسؤال:

ما متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بمعالجته واستخراج نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته الفرعية في الفصل الرابع من هذه الدراسة، وتالياً ستقوم بمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت بيانات الجدول (1.4) المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول إلى أن مستوى توافر متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية جاء بدرجة متوسطة، مما يعكس وجود جهود ملموسة لكنها محدودة أو غير متكاملة لتطبيق متطلبات الجودة بشكل شامل.

وتبين من الجدول (1.4) حصول بُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية على المرتبة الأولى، مما يشير إلى أن هناك تركيزاً نسبياً على الجوانب الإدارية مثل: التنظيم المدرسي، وتوزيع

المهام، ومتابعة العملية التعليمية، ويمكن تفسير ذلك إلى أن إدارة المدرسة غالبًا ما تكون المحرك الرئيس لتطبيق أي مبادرات تعليمية في ظل تحديات البنية التحتية والقيود السياسية والاجتماعية. وجاء في المرتبة الثانية بُعد متطلبات العملية التعليمية، وهو ما يعكس وجود جهود لتطوير أساليب التدريس والنشاطات الصفية، لكنها قد تواجه صعوبات مرتبطة بنقص الموارد التعليمية، أو تدني مستوى التدريب العملي للمعلمين على دمج تقنيات التعليم الحديثة، في حين أن متطلبات المعلمين والطلبة فقد حصلت على متوسط متساوٍ تقريبًا، مما يدل على أن الاهتمام بتطوير قدرات المعلمين، وتحفيز الطلبة لا يزال محدودًا نسبيًا، وربما يعود ذلك إلى ضغوط العمل اليومي، وكثرة المهام الإدارية، أو القيود المجتمعية التي تؤثر في انخراط الطلبة بشكل كامل في التعليم المدمج. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى خصوصية السياق التعليمي في القدس الشرقية، حيث يؤدي الجهاز الإداري المركزي في المدارس دورًا رئيسيًا في تنظيم العملية التعليمية ومتابعتها، وما يفسر حصول متطلبات الإدارة المدرسية على المرتبة الأولى، كذلك تعزو المستوى المتوسط لمتطلبات العملية التعليمية والمعلمين والطلبة إلى محدودية الموارد التعليمية، والتقنية، وضغوط العمل على المعلمين، بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية والسياسية التي تحد من قدرة المدارس على تنفيذ ممارسات تعليمية مدمجة متكاملة وفعالة.

وفيما يأتي تفصيل لمناقشة كل بعد من أبعاد توافر متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في

المدارس الابتدائية في القدس الشرقية:

مناقشة البعد الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية:

أشارت بيانات الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات

متعلقة بالإدارة المدرسية ككل جاء بتقدير متوسط، وتعكس هذه النتيجة أن هناك جهودًا ملموسة من

الإدارة لدعم التعليم المدمج، لكنها غير متكاملة بالكامل، إذ توجد بعض الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز لضمان تطبيق مستدام وفعال.

وتشير النتائج أن الفقرتين الأولى والثانية تبوأتا أعلى ترتيب في البعد، حيث جاءت الفقرة المتعلقة بتحفيز الإدارة المدرسية للمعلمين على تبني التعليم المدمج في المرتبة الأولى، تلتها الفقرة الخاصة بتوفير الدعم الفني والتقني في المرتبة الثانية. ويمكن تفسير ذلك بأن الإدارة تولي اهتماماً نسبياً لتشجيع المعلمين، وتوفير الموارد الأساسية للتعليم المدمج، وربما يعود ذلك إلى إدراكها لأهمية دمج التكنولوجيا، والأساليب الحديثة في العملية التعليمية، وحرصها على تهيئة بيئة داعمة للتجربة الميدانية للمعلمين.

أما الفقرتان الأخيرتان، وهما: إعداد سياسات وخطط إدارية تضمن استمرارية تطبيق التعليم المدمج، وتعتمد الإدارة المدرسية نظام متابعة لقياس فاعلية تطبيق التعليم المدمج، فقد حصلتا على أدنى المتوسطات ضمن هذا البعد. ويمكن تفسير هذا الوضع بأن المدارس تواجه صعوبات في وضع آليات متابعة دقيقة وواضحة، أو قد يعود ذلك إلى محدودية الموارد والضغوط الإدارية اليومية التي تحد من قدرة الإدارة على تطوير وتنفيذ سياسات مستدامة للتعليم المدمج بشكل فعال.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى خصوصية السياق التعليمي في القدس الشرقية، حيث تواجه مدارسها تحديات مرتبطة بالقيود الاجتماعية، والسياسية، والموارد المحدودة، وربما يعود السبب إلى الصعوبات العملية، والقيود الميدانية التي تحد من استمرارية، وتطوير السياسات الإدارية المتعلقة بالتعليم المدمج.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية للبعد الأول "متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية" مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت الدور المحوري للإدارة في دعم التعليم المدمج، إذ أشار القرعان (2023) إلى أن تحفيز المعلمين من قبل الإدارة يعزز اعتماد الأساليب التعليمية الحديثة، وأبرزت

العجاوي (2022) أهمية القيادة التربوية في تطوير مهارات المعلمين مهنيًا، واتفقت النتائج كذلك مع ما أكدته دراسة حمادنة وآخرون (Hamadneh et al., 2022) ودراسة ماتشوسكي وهيربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) على أن دعم الإدارة للموارد التقنية يمثل شرطًا أساسيًا لنجاح التعليم المدمج.

وقد بينت نتائج الدراسة وجود جهود متوسطة نحو تدريب مديري المدارس والمشاركة في التخطيط المهني الدوري، وهو ما يتفق مع نتائج دراستي القرعان (2023) وحمادنة وآخرون (Hamadneh et al., 2022) التي أكدت أن التخطيط الإداري الدوري والتدريب المستمر للقيادات التعليمية يساهمان في تحسين جودة تطبيق التعليم المدمج، كما بينت النتائج وجود اهتمام للإدارة بتهيئة بيئة مدرسية داعمة وهو ما يتفق مع نتائج دراسة ماتشوسكي وهيربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) التي أشارت إلى أن البيئة المحفزة تعد من العوامل المؤثرة في نجاح التعليم المدمج.

مناقشة البعد الثاني: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية:

أشارت بيانات الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية جاء بتقدير متوسط، وربما هذا يعكس أن هناك جهودًا ملموسة لتعزيز كفاءة المعلمين في دمج التعليم المدمج ضمن العملية التعليمية، لكنها لا تزال غير متكاملة بالكامل، خاصة فيما يتعلق بتوظيف الأدوات، والتقنيات الحديثة بشكل شامل ومستمر.

وبينت النتائج أن الفقرتين الأعلى ترتيبًا في هذا البعد تتعلقان بقدرة المعلمين على استخدام الهاتف النقال وتطبيقاته، والتعامل مع أجهزة العرض المختلفة، وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين يملكون قدرة نسبية على استخدام أدوات، وتقنيات أساسية تدعم العملية التعليمية، وربما يعود ذلك

إلى الاعتماد المتزايد على الهواتف الذكية، وأجهزة العرض كوسائل عملية يمكن تطبيقها بسهولة في الصفوف التقليدية، والافتراضية مقارنةً بالتقنيات الأكثر تعقيدًا.

وقد بينت النتائج أن الفئتين الأدنى ترتيبًا، فهما القدرة على استخدام السبورة الإلكترونية والألواح الذكية، والقدرة على إنشاء المواقع الإلكترونية التعليمية، وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين يملكون محدودية في بعض المهارات التقنية المتقدمة، وربما يعود السبب في ذلك إلى نقص التدريب المتخصص، أو الموارد التقنية في المدارس، بالإضافة إلى ضغوط العمل التي تمنعهم من اكتساب مهارات متقدمة بشكل مستمر.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى خصوصية السياق التعليمي في القدس الشرقية، حيث تواجه مدارسها قيودًا في الموارد المادية والتقنية، وكذلك ضغوطات مجتمعية، وسياسية تؤثر في قدرة المعلمين على تطبيق التعليم المدمج بكفاءة عالية، وتعزو ذلك أيضًا إلى التحديات المرتبطة بتطوير المهارات التقنية المتقدمة، والممارسات التعليمية المدمجة الأكثر تعقيدًا.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراستي حمادنة وآخرون (Hamadneh et al., 2022) وماتشوسكي وهربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) الذين أشاروا إلى أن المعلمين غالبًا ما يكون لديهم إلمام نسبي بالأدوات والتقنيات التعليمية الأساسية، مثل: الهواتف الذكية، وأجهزة العرض، لكنها قد تواجه صعوبات عند التعامل مع التقنيات المتقدمة مثل الألواح الذكية، وإنشاء المواقع التعليمية.

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية ما نتائج دراسة القرعان (2023) حول أهمية تدريب المعلمين على المهارات التقنية لتعزيز دمج التعليم المدمج في العملية التعليمية، وأيضًا اتفقت مع نتائج دراسة العجاوي (2022) التي أكدت أن ضغوط العمل اليومية والتحديات المرتبطة بإدارة الصفوف التقليدية والافتراضية تؤثر في اكتساب المعلمين للمهارات التقنية المتقدمة.

مناقشة البُعد الثالث: متطلبات متعلقة بالمعلمين:

أشارت بيانات الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لُبُعد متطلبات متعلقة بالمعلمين ككل جاء بتقدير متوسط، وربما هذا يعكس أن هناك جهودًا ملحوظة لتطوير مهارات المعلمين، ودعمهم في تطبيق التعليم المدمج، لكنها لا تزال بحاجة لتعزيز، وتكامل أكبر لضمان تحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية.

وبينت النتائج أن الفقرتين الأعلى ترتيبًا في هذا البعد تتعلقان بتزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يولون اهتمامًا نسبيًا لدعم الطلبة بأساسيات التعامل مع التكنولوجيا، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، وربما يعود ذلك إلى إدراكهم لأهمية إشراك الطلبة في العملية التعليمية، وتمكينهم من أدوات التعلم الرقمية الأساسية، ما يسهل تبني التعليم المدمج في الصفوف التقليدية والافتراضية.

في حين أظهرت النتائج أن الفقرتين الأدنى ترتيبًا، فهما تدريب الطلبة على مهارة التعامل مع البريد الإلكتروني، وتدريب الطلبة على استعمال المنصات التعليمية، ويعكس هذا وجود تحديات في تطوير بعض المهارات التقنية المتقدمة لدى الطلبة، وربما يعود ذلك إلى محدودية الوقت المخصص للتدريب، أو قلة الموارد التقنية المتاحة في المدارس، بالإضافة إلى اختلاف مستويات الطلبة في القدرة على التعامل مع الأدوات الرقمية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى خصوصية السياق التعليمي في القدس الشرقية، حيث تواجه المدارس قيودًا في الموارد التقنية، وتحديات مرتبطة بتفاوت مستويات الطلبة في اكتساب المهارات الرقمية، وربما تعود إلى الصعوبات العملية المرتبطة بتطوير المهارات التقنية الأكثر تقدمًا والمتطلبات المتقدمة للتعليم المدمج.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة حمادنة وآخرون (Hamadneh et al., 2022) التي أكدت أن المعلمين يركزون بشكل أكبر على الأساسيات التقنية، وتمكين الطلبة من مهارات التعلم الذاتي، بينما تواجه المدارس صعوبات في تطوير المهارات التقنية الأكثر تعقيدًا للطلبة، مثل استخدام المنصات التعليمية والبريد الإلكتروني.

كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة ماتشوسكي وهيربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) التي بينت التأثير المحدود للموارد التقنية، والوقت المتاح على قدرة المعلمين على تدريب الطلبة على استخدام الأدوات الرقمية المتقدمة، وأكدت دراسة القرعان (2023) أن تفاوت مستويات الطلبة في اكتساب المهارات الرقمية يشكل تحديًا رئيسًا للمعلمين في دمج التعليم المدمج بشكل فعال.

مناقشة البعد الرابع: متطلبات متعلقة بالطلبة:

أشارت بيانات الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد متطلبات متعلقة بالطلبة ككل وجاءت بتقدير متوسط، وربما هذا يعكس أن هناك جهودًا ملموسة لتلبية احتياجات الطلبة التقنية والتعليمية في سياق التعليم المدمج، لكنها لا تزال بحاجة إلى تطوير أكبر لضمان استيعاب جميع الطلبة وتحقيق تجربة تعليمية متكاملة.

وبينت النتائج أيضًا أن الفئتين الأعلى ترتيبًا في هذا البعد تتعلقان بتوافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية المعلم، وتوافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية الطالب، وكلاهما في جاءتا بدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك بأن المدارس تولي اهتمامًا كبيرًا لأمن العملية التعليمية وضمان المصادقية الرقمية للمعلمين والطلبة، وربما يعود ذلك إلى خصوصية السياق التعليمي في القدس الشرقية، حيث تبرز أهمية التحقق من الهوية في بيئة تعليمية قد تتأثر بالقيود التقنية والسياسية، ما يحتم وجود أنظمة موثوقة لضمان سير التعليم المدمج بشكل آمن.

في حين أظهرت النتائج أن الفقرتين الأدنى ترتيبًا، فهما تضمين آراء الطلبة في تقييم فاعلية نشاطات التعليم المدمج التي جاءت بدرجة قليلة، وتطوير نماذج تقييم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة التي جاءت بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة ربما تشير إلى وجود تحديات في إشراك الطلبة في عمليات التقييم بشكل فعال، وربما يعود ذلك إلى محدودية الوقت، والموارد التقنية، فضلاً عن صعوبات التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة في تطبيق التعليم المدمج.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن مدارس القدس الشرقية تواجه قيودًا تقنية ومادية تؤثر في تهيئة بيئة تعليمية متكاملة للطلبة، إلى جانب الصعوبات العملية المرتبطة بتطوير أدوات وتقنيات تقييم شاملة تراعي الفروق الفردية، ومشاركة الطلبة بشكل كامل في التعليم المدمج.

واتفقت نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة القرعان (2023) إلى أهمية توفير بيئة تعليمية داعمة للطلبة في التعليم المدمج، بما يضمن أمن العملية التعليمية وموثوقيتها، واتفقت كذلك مع ما أكدته دراسة العجاوي (2022) أن مشاركة الطلبة في تقييم النشاطات التعليمية تعد عنصرًا مهمًا لتحقيق تعليم مدمج فعال.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تعرض الباحثة مناقشة السؤال الفرعي الثاني من خلال مناقشة البعدين الأول والثاني وذلك على النحو الآتي:

مناقشة البعد الأول: اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعلم المدمج:

أشارت بيانات الجدول (7.4) أن الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية جاءت بتقدير كبير، مما يشير إلى وجود توجه إيجابي عام لدى المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية، وتعزو الباحثة ذلك إلى قناعة المعلمين بأهمية التعليم

الدمج، ودوره في تحسين نواتج التعلم، وتجاوز بعض التحديات التي تواجه التعليم التقليدي في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

وربما يعود هذا المستوى المرتفع إلى الخبرات التي اكتسبها المعلمون خلال فترات سابقة من تطبيق التعليم الإلكتروني، وما نتج عنها من وعي بأهمية التعليم المدمج في تعزيز استمرارية التعليم وتنوع أساليبه، لا سيما في ظل الظروف التعليمية غير المستقرة التي يشهدها السياق المقدسي.

وربما تعكس هذه النتائج أن هناك تقبلاً مرتفعاً لدى المعلمين لهذا النمط التعليمي واستعداداً نسبياً لتطبيقه، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك المعلمين لدور التعليم المدمج في تيسير العملية التعليمية، وزيادة تفاعل الطلبة، وتجاوز بعض التحديات المرتبطة بالتعليم التقليدي، لا سيما في بيئة تعليمية تواجه قيوداً متعددة كما هو الحال في القدس الشرقية.

ويظهر الجدول ذاته أن أعلى فترتين ترتيباً هما الفقرة المتعلقة بتعزيز التعليم المدمج للتعلم الذاتي لدى الطلبة، وتوفير التعليم المدمج للمعلم استخدام مهارات جديدة، حيث حصلتا على متوسط متساوٍ وعلى تقدير كبير، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يدركون أثر التعليم المدمج في تمكين الطلبة من التعلم الذاتي، وتوسيع مصادر المعرفة عبر المنصات الرقمية، وربما يعود ذلك إلى التجربة العملية التي خاضها المعلمون في استخدام المنصات التعليمية، كما قد يعود السبب إلى شعور المعلمين بأن التعليم المدمج يساهم في تطوير مهاراتهم المهنية، ويمنحهم فرصاً لتوظيف أساليب تدريس مبتكرة تتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي.

في حين جاءت الفقرتان "مساعدة التعليم المدمج للطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة"، و"حل المشكلات التعليمية باستخدام التعليم المدمج" على أقل ترتيب، رغم بقائهما ضمن المستوى الكبير، ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المعلمين قد يواجهون تحديات في قياس الأثر طويل المدى للتعليم المدمج على تعلم الطلبة، أو في توظيفه كحل شامل لجميع المشكلات التعليمية، لا سيما في

ظل القيود التقنية، والبيئية التي قد تحد من فاعلية التطبيق الكامل للتعليم المدمج في سياق القدس الشرقية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة القرعان (2023) إلى أن اتجاهات المعلمين الإيجابية تجاه التعليم المدمج تسهم في تحفيز تبني الأساليب التعليمية الحديثة، وأيضًا اتفقت مع دراسة العجاوي (2022) التي بينت أن الخبرة العملية للمعلمين في استخدام أدوات التعليم المدمج تؤدي إلى وعي أكبر بأهمية التعليم الرقمي في تحسين نواتج التعلم.

مناقشة البُعد الثاني: معوقات توظيف التعليم المدمج:

أشارت بيانات الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لبُعد معوقات توظيف التعليم المدمج جاءت بتقدير متوسط، وهذا يشير إلى وجود تحديات حقيقية تعيق التطبيق الفعال للتعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية لا يمكن إغفالها رغم الاتجاهات الإيجابية، وربما يعكس هذا المستوى أن عملية توظيف التعليم المدمج تواجه صعوبات تتطلب تدخلات تنظيمية، وتقنية للحد من تأثيرها في جودة العملية التعليمية.

كذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم المدمج، رغم الفعالية المتزايدة بأهميته، لا يزال في مرحلة التطبيق الجزئي في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، حيث يغلب التركيز على الجوانب التنفيذية الآنية أكثر من التخطيط الاستراتيجي طويل المدى، وربما يعود ذلك إلى الظروف الإدارية، والمالية غير المستقرة التي تعمل في ظلها المدارس، الأمر الذي يحد من قدرتها على تطوير بنية تنظيمية، وتقنية متكاملة تدعم استدامة التعليم المدمج وتحسين جودته.

ويظهر الجدول ذاته إلى أن أعلى فئتين ترتيبًا تمثلتا في ضعف البنية التحتية للتعليم المدمج، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية والمعلمين، وكلاهما جاءتا بتقدير كبير. ويمكن تفسير ذلك بأن المدارس في القدس الشرقية تعاني من محدودية في الإمكانيات التقنية، والبنية التحتية

اللازمة لدعم التعليم المدمج بشكل مستدام، وربما يعود السبب أيضًا إلى تعدد المهمات الإدارية والتعليمية الملقاة على المعلمين والإدارة، ما يزيد من الشعور بالضغط ويحد من قدرتهم على توظيف التعليم المدمج بكفاءة.

في حين جاءت الفقرتان الأقل ترتيبًا والمتعلقتان بعدم توفير التسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج، وتدني مستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى الإدارة المدرسية والمعلمين بتقدير متوسط. وتعزو الباحثة ذلك بأن هذه المعوقات، رغم وجودها، قد تكون أقل تأثيرًا مقارنة بمعوقات البنية التحتية، والضغط الوظيفي، وربما يعود السبب إلى اعتماد بعض المعلمين على بدائل محلية، أو أدوات مبسطة تقلل من أثر ضعف اللغة الإنجليزية أو نقص التسهيلات المادية في بعض المدارس.

وتعزو الباحثة ظهور التباين بين نتائج الاتجاهات ونتائج المعوقات إلى التحديات الواقعية المرتبطة بنقص الموارد التقنية، وضعف البنية التحتية في بعض المدارس، إضافة إلى الأعباء المهنية الملقاة على عاتق المعلمين، وقد يعود السبب أيضًا إلى الظروف الاجتماعية والسياسية التي تؤثر بشكل مباشر في استقرار البيئة التعليمية، الأمر الذي يحد من التطبيق الفعلي للتعليم المدمج رغم القناعة بأهميته.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرعان (2023) التي أشارت إلى أن البنية التحتية، ومحدودية الموارد التقنية تمثل أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج، وأيضًا انفتحت مع نتائج دراسة العجاوي (2022) التي بينت أن ضغط العمل وكثرة المهمات الإدارية للمعلمين والإدارة يحد من قدرة المدارس على تبني التعليم المدمج بفعالية.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

بعد أن تمت صياغة هذا السؤال في صورة فرضيات، ومعالجته إحصائيًا، تعرض الباحثة مناقشة لنتائج هذه الفرضيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أشارت بيانات الجدول (9.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في معظم أبعاد متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج لصالح المعلمات، باستثناء بُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في أبعاد المتطلبات المتعلقة بالمعلمين، والطلبة، والعملية التعليمية، وكذلك في الدرجة الكلية، إلى عدة عوامل محتملة، فقد يعود السبب إلى أن المعلمات أكثر انخراطاً في الجوانب التطبيقية اليومية للعملية التعليمية، وأكثر تفاعلاً مع الطلبة في بيئات التعليم المدمج، مما يعزز وعيهم بمتطلبات الجودة وأهميتها، وربما تعود هذه الفروق إلى اختلاف أنماط الممارسة المهنية، ودرجة الالتزام، ومستوى الاهتمام بتوظيف التقنيات التعليمية، خاصة في ظل التحديات التي يفرضها السياق التعليمي في القدس الشرقية، الأمر الذي ينعكس على اتجاهات المعلمات بشكل أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين.

فيما تعزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية بأن السياسات الإدارية والتنظيمية تطبق بشكل موحد على جميع المعلمين بغض النظر عن الجنس، وربما يعود ذلك إلى أن طبيعة الأدوار الإدارية، وآليات اتخاذ القرار، ونظم المتابعة داخل المدارس لا تختلف في تأثيرها على المعلمين والمعلمات، وربما يعود السبب إلى أن الإدارات المدرسية في القدس الشرقية تتعامل مع متطلبات التعليم المدمج من منظور تنظيمي عام لا يميز بين الجنسين في توفير الدعم، أو في توزيع المهمات الإدارية المرتبطة به.

واتفقت نتائج الدرجة الكلية مع نتائج دراستي طمينة (2022) وجلاد (2021) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج أو واقع التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس، وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمات. واختلفت نتائج الدراسة الحالية في الدرجة الكلية مع نتائج دراسات المصطفى (2024) وحمدان (2023) والقرعان (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمتطلبات أو احتياجات عملية توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت بيانات الجدول (10.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية جزئياً، باستثناء بُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا، وهذا يبين أن المؤهل العلمي لم يكن عاملاً مؤثراً بشكل عام في اتجاهات المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج، باستثناء ما يتعلق بالجوانب الإدارية.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المتطلبات المتعلقة بالمعلمين، والطلبة، والعملية التعليمية، وكذلك في الدرجة الكلية، بأن هذه المتطلبات ترتبط بالممارسات الصفية اليومية والخبرات الميدانية المباشرة أكثر من ارتباطها بالمؤهل العلمي، وربما يعود ذلك إلى أن جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، يخضعون لظروف عمل متشابهة، ويواجهون تحديات متقاربة في تطبيق التعليم المدمج داخل المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، مما يؤدي إلى تقارب في اتجاهاتهم وتصوراتهم حول متطلبات الجودة.

وربما تعود هذه النتيجة بعدم وجود فروق بأن برامج التطوير المهني والتدريب أثناء الخدمة تقدم غالباً لجميع المعلمين دون تمييز واضح على أساس المؤهل العلمي، الأمر الذي يسهم في توحيد مستوى المعرفة والمهارات المتعلقة بالتعليم المدمج، وتعزو الباحثة هذا الأمر إلى طبيعة البيئة التعليمية في القدس الشرقية، حيث تفرض الظروف الإدارية والواقعية نمطاً موحدًا من الممارسة التعليمية، يقلل من أثر المؤهل العلمي في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو متطلبات التعليم المدمج.

كذلك تعزو الباحثة وجود فرق دال إحصائياً في بُعد المتطلبات المتعلقة بالإدارة المدرسية لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا إلى أن هذا الفئة قد تكون أكثر وعياً بالجوانب التنظيمية والتخطيطية والإدارية للعمل المدرسي، وربما يعود السبب إلى أن الدراسات العليا تسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي، وفهم أعمق لمفاهيم الإدارة التربوية، ما ينعكس على تقديرهم الأكبر لأهمية المتطلبات الإدارية في تحسين جودة التعليم المدمج مقارنة بزملائهم من حملة البكالوريوس.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في الدرجة الكلية مع نتائج دراسات حمدان (2023) وطميزة (2022) وفندي (2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مع ملاحظة أن الفروق لم تظهر إلا في بُعد الإدارة المدرسية لصالح حملة الدراسات العليا.

واختلفت نتائج الدرجة الكلية للدراسة الحالية مع دراسة أبو السعود (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة الدراسات العليا، واختلفت مع نتائج دراسة جلاذ (2021) التي أظهرت فروقاً في تقديرات المعلمين لواقع التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أشارت بيانات الجداول (12.4) و(13.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج والدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة (10 سنوات فأكثر)، باستثناء بُعد المتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائية.

وهذه النتيجة تشير إلى أن سنوات الخدمة تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج، ولكن ليس في جميع الأبعاد بالدرجة نفسها، وتعزو الباحثة وجود الفروق إلى أن المعلمين الأطول خدمة يمتلكون رؤية أوسع وفهمًا أعمق لطبيعة العمل المدرسي ومتطلباته، وربما يعود ذلك إلى تراكم الخبرات المهنية التي مكنتهم من تشخيص أدق للاحتياجات الإدارية والتنظيمية، وتقييم أكثر واقعية لمتطلبات دعم المعلمين، والطلبة في بيئات التعليم المدمج.

وقد يعود السبب إلى أن المعلمين ذوي الخدمة الطويلة عايشوا مراحل متعددة من التطوير التعليمي، مما أكسبهم قدرة أعلى على المقارنة والحكم على مستوى توافر متطلبات الجودة. وفيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية، فتعزو الباحثة ذلك بأن الممارسات الصفية المرتبطة بالتعليم المدمج تفرض على جميع المعلمين تقريبًا بشكل متشابه، بغض النظر عن سنوات خدمتهم، وربما يعود ذلك إلى اعتماد المدارس على نماذج تدريس موحدة، ومنصات تعليمية مشتركة، وتعليمات إدارية عامة تنظم سير العملية التعليمية، الأمر الذي يقلل من أثر سنوات الخدمة في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو هذا البعد تحديدًا، وربما يعود السبب إلى أن متطلبات العملية التعليمية تتطلب مهارات تقنية حديثة قد يكتسبها المعلمون الجدد، والقدامى على حد سواء من خلال التدريب أو الممارسة المباشرة.

واتفقت نتائج الدرجة الكلية مع نتائج دراستي طميمة (2022) وأبو السعود (2021) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وجاءت هذه الفروق لصالح فئة المعلمين ذوي الخدمة الطويلة (أكثر من عشر سنوات).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية في الدرجة الكلية مع نتائج دراستي المصطفى (2024) وجلاد (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمتطلبات تحسين جودة التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

أشارت بيانات الجداول (15.4) و(16.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية والدرجة الكلية تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية لصالح من يتلقون أكثر من (5) دورات تدريبية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدورات التدريبية تعد عاملاً مؤثراً في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، وأن مستوى الوعي، والتشخيص يختلف باختلاف مقدار التدريب الذي تلقاه المعلمون.

وكذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كثرة التدريب تسهم في تعزيز الكفايات المهنية والتقنية للمعلمين، وتكسبهم خبرة أعمق في فهم متطلبات تطبيق التعليم المدمج بصورة فعالة، وربما يعود السبب إلى أن المعلمين الأكثر تدريباً أصبحوا أكثر قدرة على ربط الجوانب الإدارية والتربوية والتقنية ببعضها، مما انعكس على ارتفاع متوسطاتهم في تقدير متطلبات تحسين الجودة، مقارنة بزملائهم الذين تلقوا عدداً أقل من الدورات التدريبية.

واختلفت نتائج الدرجة الكلية للدراسة مع نتائج دراسة فندي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعليم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

أشارت بيانات الجداول (18.4) و(19.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد متطلبات تجويد التعليم المدمج للمدارس الابتدائية في القدس الشرقية والدرجة الكلية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئتين (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة) و(40 سنة فأكثر)، وتدل هذه النتيجة على أن الفئة العمرية تعد من المتغيرات المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو متطلبات تجويد التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، حيث اختلفت تقديرات المعلمين لهذه المتطلبات باختلاف أعمارهم وخبراتهم المرتبطة بها.

وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى أن المعلمين الأكبر سنًا غالبًا ما يمتلكون خبرات مهنية أطول وأكثر تنوعًا، مكنتهم من إدراك أعمق لتعقيدات العملية التعليمية ومتطلباتها، لا سيما في ظل التحولات التي فرضها التعليم المدمج، وربما يعود السبب إلى أن هذه الفئات العمرية عايشَت أنماطًا تعليمية متعددة، وانتقلت تدريجيًا من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، مما جعلها أكثر وعيًا بالحاجة إلى متطلبات تنظيمية، وإدارية، وتقنية، واضحة لضمان جودة التطبيق.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأصغر سنًا، رغم امتلاكهم مهارات تقنية أفضل في بعض الأحيان، إلا أن قلة خبرتهم الميدانية تجعلهم أقل قدرة على تشخيص المتطلبات الكلية للتعليم المدمج، خاصة تلك المرتبطة بالإدارة المدرسية، والعملية التعليمية الشاملة، هذا إلى جانب أنه وفي المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تتداخل التحديات الإدارية، والبنوية، والسياسية، يصبح الإدراك

المتقدم للمتطلبات نابغاً من تراكم الخبرة، والعمر المهني، وليس فقط من الكفاءة التقنية، وهو ربما ما يفسر ارتفاع متوسطات الفئات العمرية الأكبر في تقدير متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج. واتفقت نتائج الدرجة الكلية مع نتائج دراسة طميرة (2022) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمتطلبات توظيف التعليم المدمج وتحسين جودته تعزى لمتغير العمر، وجاءت هذه الفروق لصالح الفئات العمرية الأكبر.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

بعد أن تمت صياغة هذا السؤال في صورة فرضيات ومعالجته إحصائياً، تعرض الباحثة لمناقشة لنتائج هذه الفرضيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أشارت بيانات الجدول (20.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الجنس. وتشير هذه النتيجة إلى تقارب تصورات كل من المعلمين الذكور والإناث حول فعالية التعليم المدمج والصعوبات المرتبطة به، مما يعكس تماثل الرؤية التعليمية بينهم في هذا السياق.

وقد تعزو الباحثة هذا التقارب في الاتجاهات إلى أن كلا الجنسين يتعرض لنفس السياسات التعليمية والتدريبية في المدارس، وربما يعود السبب أيضاً إلى أن المعايير التنظيمية والتقنية والإدارية للتعليم المدمج موحدة لكل المعلمين بغض النظر عن الجنس، مما يقلل من أي اختلاف محتمل في تصوراتهم حول المزايا، أو التحديات المصاحبة للتعليم المدمج.

كما قد يعود سبب عدم وجود فروق واضحة إلى أن تطبيق التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية يخضع لعوامل مشتركة تشمل بيئة المدرسة، الدعم الإداري، والبنية التحتية التقنية، والتي تؤثر في جميع المعلمين بشكل متساوٍ. وبالتالي، يمكن القول إن متغير

الجنس لا يعد مؤثرًا جوهريًا في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج أو تقييم معيقاته، بما يعكس انسجام الرؤية المهنية بين المعلمين والمواءمة بين احتياجاتهم التعليمية ومتطلبات المدارس.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في الدرجة الكلية مع نتائج دراسات المصطفى (2024) وحمدان (2023) والقرعان (2023) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته أو في تقديراتهم لواقع التعليم المدمج وفاعلية إدارته تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتائج الدرجة الكلية مع نتائج دراسة طميرة (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لاحتياجات توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، واختلفت مع نتائج دراسة جلاذ (2021) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لواقع التعليم المدمج تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت بيانات الجدول (21.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس والدراسات العليا لديهم تقييم متقارب لكل من فعالية التعليم المدمج، والصعوبات المرتبطة به.

وقد تعزو الباحثة في عدم وجود فروق إلى أن كل المعلمين وبغض النظر عن مؤهلهم العلمي، يخضعون لبيئة العمل التعليمية نفسها، ويمارسون النشاطات التدريسية ضمن المدرسة نفسها، وربما يعود السبب أيضًا إلى أن التدريب والإرشادات المتعلقة بتوظيف التعليم المدمج موحدة لكل المعلمين، مما يقلل من أي اختلاف محتمل في تصوراتهم حول التحديات أو المزايا.

وقد يعود سبب عدم وجود فروق واضحة إلى أن تطبيق التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية يعتمد على عوامل مشتركة تشمل الدعم الإداري، البنية التحتية التقنية، والمناهج الموحدة، والتي تؤثر في جميع المعلمين بشكل متساوٍ، ومن ثم يمكن القول إن متغير المؤهل العلمي لا يعد مؤثرًا جوهريًا في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج أو تقييم معيقاته، مما يعكس انسجام الرؤية المهنية بين مختلف مستويات التعليم الجامعي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في الدرجة الكلية مع نتائج دراستي حمدان (2023) وطميزة (2022) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتائج الدرجة الكلية للدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو السعود (2021) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة للمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة الدراسات العليا، واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة جلال (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لواقع التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الماجستير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أشارت بيانات الجداول (23.4) و(24.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة المعلمين ذوي الخدمة الأقل من خمس سنوات مقارنة بفئة الخدمة من خمس إلى أقل من عشر سنوات، وكذلك مع فئة المعلمين ذوي الخدمة عشرة سنوات فأكثر.

وتعزو الباحثة سبب هذه الفروق إلى أن المعلمين ذوي الخدمة الأقل يواجهون صعوبات أكبر في توظيف التعليم المدمج بسبب عدم اعتيادهم على إدارة البيئات التعليمية الرقمية، وربما يعود

السبب أيضًا إلى أن المعلمين الأطول خدمة قد امتلكوا مهارات عملية وخبرات تنظيمية تمكنهم من التعامل مع المعوقات بشكل أفضل، مما يمنحهم قدرة أعلى على التكيف مع التحديات التقنية، والتربوية للتعليم المدمج.

وربما يعزى السبب إلى أن الخبرة الطويلة تمنح المعلمين رؤية أوسع عن العملية التعليمية وطرق دمج التكنولوجيا فيها، بينما المعلمون الأقل خدمة يميلون إلى ملاحظة المعوقات بصورة أكبر نتيجة نقص الخبرة العملية، ومن هنا فإن سنوات الخدمة تشكل عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين لكل من الاتجاهات الإيجابية والسلبيات المرتبطة بتوظيف التعليم المدمج، مما يبرز أهمية الدعم الفني والتدريبي المستمر للمعلمين الجدد لتقليل أثر المعوقات في جودة التعليم.

واتفقت نتائج الدرجة الكلية مع نتائج دراستي طميرة (2022) وأبو السعود (2021) في وجود فروق فيما يتعلق بتقديرات أفراد العينة لواقع توظيف التعليم المدمج واحتياجاته أو المعوقات المرتبطة به، تعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث جاءت الفروق لصالح ذوي الخدمة الأطول.

واختلفت نتائج الدراسة في الدرجة الكلية مع نتائج دراسات الشمري (2024) والمصطفى (2024) وجلاد (2021) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لواقع التعليم المدمج أو معوقاته أو دوره في العملية التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

أشارت بيانات الجداول (26.4) و(27.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعوقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية لصالح فئة المعلمين الذين تلقوا أكثر من خمس دورات تدريبية.

وتعزو الباحثة سبب هذه الفروق إلى أن المعلمين الذين شاركوا في عدد كبير من الدورات التدريبية يمتلكون مستوى أعلى من الكفايات التكنولوجية والتربوية المرتبطة بالتعليم المدمج، إضافة

إلى وعي أعمق بآلياته ومتطلباته وطرق التعامل مع معيقاته التقنية والتنظيمية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على اتجاهاتهم نحوه ويقلل من إدراكهم لحدة تلك المعوقات.

وقد يُحتمل أن تكون الدورات التدريبية المتعددة قد أسهمت في تعزيز ثقة هؤلاء المعلمين بقدرتهم على تطبيق التعليم المدمج بفاعلية، من خلال تراكم الخبرات النظرية والتطبيقية، وتكرار فرص التدريب العملي، مقارنة بالمعلمين الذين تلقوا عددًا محدودًا من الدورات أو لم يتلقوا تدريبًا كافيًا في هذا المجال.

واختلفت نتائج الدرجة الكلية للدراسة الحالية مع نتائج دراسة فندي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعليم المدمج تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

أشارت بيانات الجدول (29.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تعزى لمتغير العمر. وتعزو الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أن المعلمين وبغض النظر عن عمرهم يمتلكون خبرات مهنية، وتعليمية متقاربة تؤهلهم للتعامل مع متطلبات التعليم المدمج، كذلك فإن تأثير التدريب والمهارات التكنولوجية، والممارسات الصفية العملية قد يكون أكثر أهمية في تشكيل اتجاهاتهم من الفروقات العمرية.

وربما يعود السبب إلى أن العوامل المؤسسية والتربوية الموحدة داخل المدارس الابتدائية في القدس الشرقية قد أسهمت في توحيد مستوى المعرفة، والاتجاهات بين المعلمين، فقد تكون السياسات المدرسية، والبرامج التدريبية المشتركة، والإجراءات التربوية الموحدة قد أدت إلى تقارب فهم المعلمين لجميع الفئات العمرية لمتطلبات التعليم المدمج وأبعاده، وبالتالي لم يظهر تأثير العمر

كعامل تقريقي، وربما أن اعتماد المعلمين على نفس الأدوات التعليمية، والمنصات الرقمية، والتقنيات الصفية قد أسهم في تقليل أي تأثير محتمل للفوارق العمرية على تقييمهم للمعوقات، أو توجهاتهم تجاه التعليم المدمج.

واختلفت نتائج الدرجة الكلية مع نتائج دراسة طميرة (2022) في وجود فروق احتياجات توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير العمر لصالح من أعمارهم من ثلاثين إلى خمسين عامًا.

2.5 مناقشة نتائج أداة المقابلة (النتائج النوعية):

تعرض الباحثة فيما يأتي مناقشة نتائج المقابلة التي أجريت مع عينة المعلمين، بما يسلط الضوء على الجوانب النوعية للتعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، وتهدف هذه المناقشة إلى تفسير هذه النتائج، وربطها بالنتائج الكمية السابقة، بما يعكس فهمًا أعمق للتحديات، والمعوقات، والفرص.

1.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول: من وجهة نظرك، ما أبرز التحديات التي تواجه المدارس الابتدائية في تطبيق التعليم المدمج بفاعلية؟

أظهرت نتائج مقابلات المديرين والمديرات أن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية تتعلق بالفجوة الرقمية، وعدم تكافؤ الوصول للأجهزة، إضافة إلى التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالبيئة المنزلية، كذلك برزت مشكلات تتعلق بثقافة المدرسة، ومقاومة المعلمين للتغيير، وضعف البنية التحتية، وعدم تجانس التطبيق، إضافة إلى المخاوف الثقافية، والتربوية مثل تهميش المواد الإبداعية، وفقدان اللمسة الإنسانية، وتعكس هذه النتائج أن تطبيق التعليم المدمج يواجه منظومة متشابكة من التحديات البنيوية والاجتماعية، والثقافية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بالنظر إلى السياق التعليمي في القدس الشرقية، حيث لا يقتصر التحدي على توافر الأجهزة والتقنيات، بل يشمل التفاوت في الوصول إلى هذه الموارد بين الأسر والطلبة، فالفجوة الرقمية التي أشار إليها المديرون تظهر أن وجود جهاز واحد للأسرة بأكملها أو ضعف الشبكات يجعل التعليم المدمج غير عادل وغير مستقر، كذلك فإن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وذوي الفئات الهشة يواجهون معوقات إضافية، مما يعكس حاجة ماسة لتوفير دعم مخصص لهذه الفئات قبل الشروع في توسيع استخدام التعليم الرقمي.

إضافة إلى الفجوة الرقمية، وصعوبات طلبة التربية الخاصة، تبرز التحديات البنيوية مثل: ضعف البنية التحتية للمدرسة، وغياب التجهيزات الملائمة لتطبيق التعليم المدمج بشكل فعال، كذلك تؤثر البيئة الاجتماعية للطلبة على نجاح التعلم الرقمي، فغياب الدعم الأسري، أو وجود ضغوط منزلية يجعل من متابعة التعليم المدمج أمراً صعباً، خاصة للفئات الأكثر ضعفاً، وهذا يوضح أن التحديات ليست مجرد مشكلات تقنية، بل تمتد لتشمل البنية التعليمية، والاجتماعية المحيطة بالطالب، مما يجعل الحاجة إلى تدخل شامل، ومتكامل أمراً ملحاً لضمان فعالية التعليم المدمج.

وتعكس هذه النتائج ما توصلت إليه النتائج الكمية (الاستبانة) من أن المعلمين أشاروا إلى تحديات مرتبطة بالبنية التحتية، والموارد الرقمية، وضعف العدالة التعليمية، مما يدل على توافق جزئي بين النتائج النوعية والكمية، وبينت مقارنة النتائج الكمية، والنوعية أن نتائج المقابلات أظهرت أن التحديات النفسية، والاجتماعية، والثقافية لم تبرز بنفس القوة في الاستبانة، مما يعكس قيمة المقابلة في كشف جوانب أكثر عمقاً وحساسية للتعليم المدمج، مثل مقاومة المعلمين للتغيير، وفقدان اللمسة الإنسانية، والتي قد تكون أقل وضوحاً عند استخدام أدوات الاستبانة فقط.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة حمادنه وآخرون (Hamadneh et al., 2022) التي بينت أن هناك تحديات تواجه تطبيق التعليم المدمج والتي من أبرزها ارتفاع تكلفة البنية التحتية التقنية، وضعف القدرات القيادية في إدارة التغيير، كذلك اتفقت مع دراسة القرعان (2023) التي أكدت أن عزوف بعض المعلمين عن توظيف التعليم المدمج يعود إلى ضعف الوعي التكنولوجي، وقلة المهارات الرقمية، إضافة إلى تفاوت تحصيل الطلبة، وضعف تفاعلهم، واتفقت مع ما أكدته دراسة الجراجرة (2023) أن غياب الجدية في اعتماد التعليم المدمج كخيار استراتيجي، وصعوبة الانتقال من التعليم التقليدي، إضافة إلى عوائق اللغة، وضعف الدعم الفني والتدريب، واتفقت أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة بلبكاي (2025) بأن التحديات تشمل أيضًا ارتفاع التكاليف المادية، وضعف البنية التحتية، ونقص الكوادر المؤهلة، وصعوبات التقويم، وعدم توافق أجهزة الطلبة، وضعف المهارات الرقمية لدى المعلمين.

2.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني: ما المتطلبات الأساسية التي ترى أنها ضرورية لتحسين

جودة التعليم المدمج في مدرستك؟

تشير نتائج المقابلات إلى أن المديرين والمديرات يرون أن تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية يتطلب بنية تحتية رقمية قوية، ودعمًا للفئات الهشة، وإدارة تغيير فعّالة على مستوى المدرسة، ومحتوى رقمي تفاعلي يحافظ على الهوية الثقافية.

تعزو الباحثة ارتفاع التركيز على البنية التحتية الرقمية والمنصات الموحدة بين المديرين والمديرات إلى أن النجاح في التعليم المدمج يعتمد بشكل أساسي على توافر أدوات تقنية موثوقة، تتيح لكل الطلبة الوصول إلى المحتوى التعليمي بشكل مستقر وعادل، وربما يعود السبب في ذلك أيضًا إلى الفجوة الرقمية الموجودة داخل الأسر والمدارس، حيث عدم توافر الأجهزة أو ضعف الشبكات يجعل أي نموذج تعليمي مدمج هشًا وغير فعال.

وعند مقارنة نتائج المقابلة مع نتائج الاستبانة، يتضح توافق كبير بين ما أشار إليه المشاركون في المقابلات، وما أشارت إليه الاستبانة حول أهمية البنية التحتية، والتدريب، والدعم التقني، حيث أظهرت الاستبانة أن فجوة الأجهزة والمنصات وعدم كفاية التدريب والدعم الفني تمثل تحديات أساسية تواجه المعلمين في تطبيق التعليم المدمج، كذلك فإن دعم الفئات الهشة الذي أكدّه المديرون والمديرات في المقابلة ينسجم مع نتائج الاستبانة التي أظهرت فروقاً واضحة في استجابة المعلمين تتعلق بقدرتهم على التعامل مع طلبة التربية الخاصة، وصعوبات التعلم، مما يعكس أن هذه الفئة تحتاج إلى دعم إضافي لتحقيق العدالة التعليمية.

واتفقت النتائج النوعية مع نتائج استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حول الدور التنظيمي وإدارة التغيير، حيث أشارت المقابلات إلى ضرورة وجود "إطار عمل ومعايير واضحة" و"وقفة تقييمية" للتأكد من فاعلية التعليم المدمج، بينما أظهرت الاستبانة فروقاً ذات دلالة في استجابة المعلمين تتعلق بسنوات الخدمة والدورات التدريبية، مما يعكس الحاجة إلى دعم المعلمين، وتوجيههم بشكل منهجي لضمان تكامل العملية التعليمية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات القرعان (2023) والحمدانة وآخرون (Hamadneh et al., 2022) والعجاوي (2022) والغامدي والعبيلي (2020) بأهمية توفير المتطلبات الإدارية من خلال تنظيم العمل الإداري، ودعم تدريب الكوادر، ووضع الخطط، والتطويرية، والتشريعات، ومواجهة التحديات، والإشراف على المعلمين، وتوفير الدعم والتغذية الراجعة، وتعزيز وامتلاك مهارات متكاملة تشمل المهارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، والإدراكية وغيرها.

وكذلك اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسات جراهام وهالفرسون (Graham & Halverson, 2023) وأبو صليح (2022) وماتشوسكي وهيربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) بأهمية توفير المتطلبات التقنية والتكنولوجية لجودة التعليم المدمج. وأيضًا اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسات زهانج وآخرون (Zhang et al., 2022) وسمحان (2021) وشعبان (2018) الذين أكدوا أهمية توفير متطلبات البنية التحتية لتحسين بيئة التعليم المدمج.

3.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثالث: كيف تقيم مدى استعداد الإدارة المدرسية (من حيث

التخطيط، والتنظيم، والمتابعة) لتطبيق التعليم المدمج؟

أظهرت نتائج المقابلات تفاوتًا ملحوظًا في مدى استعداد الإدارات المدرسية لتطبيق التعليم المدمج، كذلك بينت أن الإدارات جاهزة من حيث التخطيط والتنظيم، لكن تقتصر لأدوات متابعة فعالة، وبينت النتائج كذلك أن هناك قيودًا مرتبطة بنقص الخبرة أو الموارد التقنية والبشرية لدى المديرين والمديرات.

وتعزو الباحثة هذا التفاوت بأن مستوى الاستعداد الإداري مرتبط بالخبرة العملية والموارد المتاحة، وأن بعض الإدارات تمتلك نظم متابعة دقيقة، وخططًا أسبوعية للمعلمين، وتطبق زيارات افتراضية، ورصد بيانات المشاركة، مما يعزز فعالية التخطيط، بينما تعاني إدارات أخرى من نقص المعلمين الداعمين أو الخطط الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت مديرتان في المقابلات، مشيرات إلى أن الطلبة الأكثر هشاشة هم الأكثر تأثرًا بالتحول الرقمي.

واتفقت هذه النتائج النوعية مع نتائج الاستبانة، حيث أظهرت الأخيرة أن استعداد المعلمين والمديرين يتأثر بالخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ومستوى الدعم الفني المتوفر، وهو ما يفسر لماذا بعض الإدارات تظهر جاهزية جيدة على الورق لكنها تواجه صعوبة في التطبيق العملي، كذلك

أشارت المقابلات إلى أهمية القيادة التحويلية، والمراقبة المستمرة للبيئة التعليمية، وهو ما يبرز أيضًا في نتائج الاستبانة المتعلقة بتحديات متابعة التعليم المدمج، واحتياجات المعلمين للمهارات الإدارية والتقنية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة القرعان (2023) بأن التخطيط والتنظيم من أبرز عناصر الاستعداد الإداري الناجح لتطبيق التعليم المدمج، وتأكيدا على أهمية وجود آليات متابعة دقيقة لضمان استدامة تطبيق التعليم المدمج وتحقيق أهدافه. وأيضًا اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة العجاوي (2022) بأن توافر الموارد البشرية والتقنية يمثل عاملاً أساسياً لتعزيز فعالية تطبيق الخطط المدرسية، وأن غياب الدعم المخصص للفئات الضعيفة يحد من فعالية التعليم المدمج، ويؤثر في تحقيق العدالة التعليمية.

4.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الرابع: برأيك ما نوع الدعم الفني أو التقني الذي تحتاجه المدرسة للاستمرار في تنفيذ التعليم المدمج بشكل فعال؟

أظهرت نتائج المقابلة أن استمرارية التعليم المدمج، وفاعليته تتوقف بشكل أساسي على الدعم الفني والتقني، الذي يشمل الدعم التربوي، واللوجستي، والاجتماعي للطلبة والمعلمين، وأكد المشاركون الحاجة إلى فنيين متخصصين ومستمرين، وبينت المقابلات أن غياب هذا الدعم يؤدي إلى إرهاق المعلمين، وتقليل جودة التعليم.

وتعزو الباحثة هذه الحاجة الملحة للدعم الفني، والتقني إلى الطبيعة المعقدة للتعليم المدمج، الذي لا يقتصر على استخدام الأجهزة، والمنصات الرقمية، بل يعتمد على تكامل الأدوات التقنية مع الجوانب التربوية، والاجتماعية، والنفسية للطلبة. وربما يعود السبب إلى ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المدارس، وغياب فنيين متخصصين قادرين على حل المشكلات التقنية بشكل سريع، مما يضاعف عبء المعلمين، ويؤثر في جودة التعلم.

وقد يعود السبب أيضًا إلى نقص الخبرة العملية لدى بعض المعلمين في التعامل مع المنصات الرقمية الحديثة، مما يجعل الدعم الفني المتخصص ضرورة أساسية لاستمرارية تطبيق التعليم المدمج بفاعلية.

واتفقت نتائج المقابلات مع ما أظهرته الاستبانة من أن المعلمين يواجهون تحديات مرتبطة بالدعم الفني والتقني، إذ أظهرت بيانات الاستبانة أن نسبة كبيرة من المعلمين يشيرون إلى الحاجة إلى تدريب مستمر، وإرشادات واضحة حول استخدام المنصات الرقمية، كما أن الاستبانة أبرزت صعوبة التعامل مع الأعطال التقنية وضعف الموارد، وهو ما أكدته المديرون في المقابلات، ما يعكس توافق النتائج النوعية، والكمية حول أهمية وجود دعم فني متكامل لضمان نجاح التعليم المدمج واستمراره.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو صليح (2022) في أهمية توفير المتطلبات التقنية للتعليم المدمج من خلال تجهيز كل صف دراسي بجهاز حاسوب وجهاز عرض بيانات، وتأمين اتصال شبكي فعال بين المدرسة والمدارس الأخرى، وكذلك اتفقت مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ماتشوسكي وهيربرت-برجر (Machusky & Herbert-Berger, 2022) من الحاجة إلى عرض النطاق الترددي للإنترنت، وتأمين البنية التحتية الرقمية، ودعم الأمن السيبراني.

واتفقت النتائج مع ما أكدته نتائج دراسة جيكوندي وريشي وموتيجي (Gikundi, Riechi, & Mutegei, 2023) أنه عند التوجه نحو التعليم المدمج فإنه من المهم التأكد من الكفاءة التقنية التي تتطلب أجهزة حاسوب موثوقة، أو سياسات منها جلب الطالب لجهازه الخاص، وتوفير شبكة داخلية فعالة، واتصال إنترنت قوي ومستقر.

5.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس: ما مدى كفاية تدريب المعلمين في مدرستك لتوظيف

استراتيجيات التعليم المدمج؟ وما المقترحات لتطويره؟

أظهرت نتائج المقابلات أن تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التعليم المدمج لا يزال غير كافٍ مع تركيز غالبية البرامج على الجوانب التقنية البسيطة، وإهمال البعد التربوي والنفسي والتخصصي، وهناك (30%) يجدون أن التدريب شبه معدوم، أو عشوائي.

وتعزو الباحثة هذا القصور في التدريب إلى عدم تكامل برامج التطوير المهني مع بيئة التعليم المدمج، حيث يركز معظم التدريب على تشغيل المنصات، والأدوات التقنية فقط دون توجيه المعلمين نحو دمجها بشكل تربوي فعال، وربما يعود السبب إلى اعتماد المدارس على برامج تدريبية عامة تقدم لجميع المعلمين بنفس الأسلوب، دون مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وخصوصيات المواد الدراسية والمراحل العمرية مما يجعل التدريب محدود الأثر، ويفتقر للفاعلية العملية.

وبينت النتائج أن ضعف التدريب يعكس نقصاً في التركيز على الجوانب النفسية، والاجتماعية للطلبة والمعلمين، إذ لم يتم تزويد المعلمين بمهارات إدارة الضغوط، أو التعامل مع الإرهاق النفسي الناتج عن التعلم الافتراضي، وربما يعود السبب إلى عدم وجود برامج مستمرة ومتدرجة مثل: ورش العمل، أو المجتمعات المهنية للمعلمين، والتي تعزز التعلم التفاعلي، وتتيح تبادل الخبرات الناجحة، وهو ما يؤكد الحاجة إلى تطوير تدريب أكثر شمولية، وملاءمة للبيئة المدمجة.

واتفقت نتائج المقابلات مع نتائج الاستبانة التي أظهرت أن نسبة كبيرة من المعلمين ترى التدريب غير كافٍ لإكسابهم مهارات التعليم المدمج بشكل فعال وخاصة في دمج التقنية مع الاستراتيجيات التربوية والإبداعية، كذلك أبرزت الاستبانة نقص التدريب المتخصص للفئات العملية والفنية، وهو ما أكدته المقابلات، إذ دعا المديرون والمديرات إلى تدريب عملي مستمر يشمل

التفكير النقدي، والإبداع، وإدارة التفاعل الافتراضي مع الطلبة، وأولياء الأمور، مما يعكس توافقاً بين البيانات النوعية، والكمية حول الحاجة إلى تدريب متكامل، ومخصص لتحقيق تعليم مدمج فعال. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة القرعان (2023) بأن تدريب المعلمين ينبغي أن يكون متكاملًا ليشمل الجوانب التقنية والتربوية معًا لضمان تطبيق فعال للتعليم المدمج، واتفقت مع ما أكدته نتائج دراسة العجاوي (2022) بأن التركيز على تشغيل الأدوات والمنصات التقنية فقط دون دمجها مع استراتيجيات تعليمية فعّالة يحد من قدرة المعلمين على توظيف التعليم المدمج بشكل فعلي داخل الصف، وأيضًا تأكيدها على أهمية التدريب المستمر، والمتدرج لدعم فاعلية التعليم المدمج.

6.2.5 مناقشة نتيجة السؤال السادس: كيف ترى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الاتجاهات

الإيجابية نحو التعليم المدمج بين المعلمين والطلبة؟

أظهرت نتائج المقابلات أن الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية يؤدي دورًا محوريًا في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج عبر توفير بيئة داعمة نفسيًا، وتشجيع الابتكار، وتقديم الموارد اللازمة، ومتابعة الأداء، وبيّنت النتائج أن الإدارة المدرسية تبدي اهتمامًا خاصًا بالفئات الضعيفة، وتعزيز الثقة بين المعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي. وتعرّضت الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية لا تقتصر على المهمات التقليدية مثل التخطيط والتنظيم، بل تعتمد القيادة التحفيزية والتوجيه المستمر لتعزيز بيئة إيجابية تشجع المعلمين على تبني التعليم المدمج بثقة، وربما يعود السبب إلى إدراك الإدارة لأهمية البعد النفسي والاجتماعي في نجاح هذا النوع من التعليم، حيث تسهم سياسات الدعم النفسي، والتواصل المفتوح مع المعلمين، والطلبة في تعزيز الدافعية، والمشاركة الفعالة.

ويظهر للباحثة أن استعداد الإدارة للابتكار، والتجريب يؤدي دورًا أساسيًا في تعزيز الاتجاهات الإيجابية، إذ توفر الإدارة الموارد التقنية، وتدعم التجارب العملية، وتشجع على دمج القيم التربوية مع الأدوات الرقمية، وربما يعود السبب إلى أن المديرين يسعون لتقليل المخاطر المرتبطة بالتغيير من خلال إشراك المجتمع المحلي، والآباء، وتخصيص الوقت للأنشطة غير الأكاديمية، مما يعزز شعور المعلمين والطلبة بالانتماء ويقوي التقبل للتعليم المدمج.

واتفقت نتائج المقابلات مع نتائج الاستبانة، إذ أبرز المعلمون أن الدعم الإداري، والتحفيز من قبل القيادات المدرسية عامل رئيس في تبني التعليم المدمج، كذلك أكدت الاستبانة الحاجة إلى إشراك الإدارة في توفير الموارد، والمتابعة المستمرة، والدعم النفسي والتربوي، وهو ما انعكس في المقابلات التي ركزت على استراتيجيات الإدارة لتعزيز الثقة، وتحفيز التجريب، وحماية الفئات الضعيفة، وضمان مشاركة فعالة لكل من المعلمين والطلبة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرعان (2023) التي أشارت إلى أن القيادة التحفيزية والدعم المستمر من قبل الإدارة المدرسية يعززان دافعية المعلمين لتبني أساليب التعليم المدمج، وكذلك اتفقت مع ما أكدته دراسة العجاوي (2022) من أهمية دور الإدارة في توفير بيئة داعمة نفسيًا واجتماعيًا للمعلمين والطلبة لضمان مشاركة فعالة ونجاح التجارب التعليمية.

واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الغامدي والعبيلي (2020) التي أكدت أن الإدارة المدرسية ستنتج في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج من خلال امتلاك المديرين المهارات الذاتية التي تشمل القدرة على الإبداع والابتكار، وامتلاك المهارات الفنية، والإنسانية والاجتماعية لكي يستطيع المدير من التواصل البناء مع المعلمين، وتحفيزهم وتشكيل فرق العمل.

7.2.5 مناقشة نتيجة السؤال السابع: إلى أي مدى ترى أن أدوات التقويم المتاحة مناسبة

لطبيعة التعليم المدمج؟ وما المطلوب تطويره؟

أظهرت نتائج المقابلات أن أدوات التقويم المستخدمة في التعليم المدمج بالمدارس الابتدائية في القدس الشرقية غير كافية لقياس مخرجات التعلم الحقيقية، وخاصة المهارات العليا مثل التفكير، والتعاون، وحل المشكلات.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن أنماط التقويم التقليدية، ولا سيما الاختبارات الموحدة، صممت لبيئات تعليمية حضورية مستقرة، ولا تتلاءم مع طبيعة التعليم المدمج الذي يقوم على التفاعل، والاستقلالية، والتعلم الممتد خارج الصف، وربما يعود السبب إلى أن هذه الأدوات تركز على قياس المعرفة السطحية أكثر من قياس مهارات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي دفع المديرين إلى الاعتماد على الملاحظة المباشرة، والتواصل الشفهي، والتقويم القائم على الأداء بوصفها أدوات أكثر صدقاً في الحكم على تعلم الطلبة.

وتبين للباحثة أن هناك اتفاقاً بين نتائج المقابلات، ونتائج الاستبانة، إذ أظهرت نتائج الاستبانة أن المعلمين يرون أن أدوات التقويم الحالية لا تعكس بصورة دقيقة تعلم الطلبة في بيئة التعليم المدمج، وأنها تركز بشكل مفرط على الاختبارات الإلكترونية على حساب التقويم التكويني والبدلي، كذلك أكدت نتائج الاستبانة الحاجة إلى تنويع أدوات التقويم، وتوضيح سياسات التقويم، وربط العلامات بالمهارات، والأداء الفعلي، وهو ما يتطابق مع ما طرحه المديرون في المقابلات من مطالب بتطوير سياسات تقويم مرنة، وعادلة، ومتعددة الأدوات، تجمع بين البيانات الكمية، والتقويم النوعي، بما يعزز مصداقية التقويم، وفاعليته في التعليم المدمج.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة موروفاتي (Morovvati, 2024) التي أشارت إلى أن استراتيجيات التقويم المناسبة تعد عنصرًا محوريًا في ضمان جودة التعليم المدمج، إذ ينبغي أن تجمع بين التقويم البناء والتقويم الختامي، مع مراعاة التمايز بين البيئة الحضرية والرقمية.

8.2.5 مناقشة نتيجة السؤال الثامن: كيف يتم إشراك أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم ضمن

نمط التعليم المدمج؟

أظهرت نتائج المقابلات أن الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في القدس الشرقية تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز شراكة أولياء الأمور من خلال التمكين التقني والتربوي، والتواصل المستمر والواضح، ودعم الصحة النفسية للأسرة، وإشراكهم في نشاطات تعليمية واقعية. وتعوذ الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم المدمج ينقل جزءًا من مسؤولية التعلم إلى البيئة المنزلية، الأمر الذي يجعل ولي الأمر شريكًا فعليًا في العملية التعليمية، لا مجرد متابع شكلي، وربما يعود السبب إلى أن ضعف الوعي التقني، أو التربوي لدى بعض الأسر قد يحد من قدرة الطلبة على الاستفادة من المنصات الرقمية، مما دفع الإدارات المدرسية إلى تبني استراتيجيات تمكين مبسطة، وقابلة للتطبيق، مثل الورش القصيرة، والتدريب الفردي، والتواصل عبر الوسائل الأكثر وصولًا للأهالي.

واتفقت نتائج المقابلات مع نتائج الاستبانة التي أظهرت أن تفاعل أولياء الأمور يشكل أحد العوامل المؤثرة في نجاح توظيف التعليم المدمج، حيث أشار المعلمون إلى أن ضعف المتابعة الأسرية ينعكس سلبًا على التزام الطلبة، وتفاعلهم مع النشاطات الرقمية، كذلك بينت نتائج الاستبانة حاجة المدارس إلى قنوات تواصل واضحة، ومستمرة مع أولياء الأمور، وهو ما يتطابق مع ما أكد عليه المديرون في المقابلات من أهمية البساطة، والشفافية، واستخدام وسائل تواصل ملائمة للبيئة المحلية، بما يعزز الشراكة بين المدرسة والأسرة، ويدعم استدامة التعليم المدمج.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجاوي (2022) التي أكدت أهمية ودور التمكين التقني والتربوي للأهالي في نجاح التعليم المدمج واستمراريته.

9.2.5 مناقشة نتيجة السؤال التاسع: ما السياسات أو التوجيهات التي ترى أنها يجب أن تصدر

عن وزارة التربية والتعليم لجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية؟

أشارت نتائج المقابلات إلى تقاطع آراء المديرين حول الحاجة إلى سياسة متوازنة تشمل مرونة الموارد، ودعم التعليم المتخصص، وتعزيز الإطار الأخلاقي والرقمي، وتطوير مهارات المعلمين والمديرين، مع مراعاة الصحة الرقمية والرفاه النفسي، ويمثل الجمع بين هذه الجوانب أساساً لضمان بيئة تعليمية متوازنة، وفعّالة، واستدامة النجاح في التعليم المدمج في المدارس الابتدائية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليم المدمج بطبيعته يتطلب إطاراً تنظيمياً واضحاً يوازن بين المرونة والمساءلة، وربما يعود السبب إلى أن غياب السياسات المحددة يترك المدارس أمام اجتهادات فردية غير متكافئة، تؤدي إلى تفاوت في جودة التطبيق بين مدرسة وأخرى، كما أن مطالبة المديرين بتقنين ساعات الشاشة، وتوفير ميزانيات مرنة تعكس إدراكهم للآثار الصحية والنفسية للتعلم الرقمي على الطلبة في المرحلة الابتدائية، وحاجتهم إلى قرارات مركزية تحمي الطفل وتدعم المدرسة في آن واحد.

وتجد الباحثة أن تركيز المديرين على الإرشادات الأخلاقية والصحة الرقمية وحقوق المعلمين ربما يعود إلى الخبرة الميدانية التي كشفت عن مظاهر إرهاق رقمي، وتداخل بين الحياة المهنية والشخصية، وضعف في الوعي بالموطنة الرقمية، كذلك فإن الدعوة إلى سياسات واضحة للتربية الخاصة، والتقويم والتطوير المهني تعكس حاجة المدارس إلى عدالة تعليمية حقيقية، وإلى معايير

موحدة تضمن جودة المخرجات، وتدعم المعلمين، والمديرين مهنيًا، خاصة في ظل التحول الرقمي المتسارع الذي يفرض أدوارًا جديدة تتجاوز الأطر التقليدية للعمل المدرسي.

واتفقت نتائج المقابلات مع نتائج الاستبانة التي أظهرت أن من أبرز معوقات توظيف التعليم المدمج غياب السياسات الواضحة، وضعف الدعم المؤسسي، وعدم كفاية التوجيهات المتعلقة بالتقويم والتدريب والموارد، كذلك بينت نتائج الاستبانة أن المعلمين يشعرون بضغط ناتج عن غموض الأدوار، وكثرة المتطلبات الرقمية، وهو ما يتوافق مع مطالبة المديرين بسياسات تحمي الصحة الرقمية، وحقوق المعلمين.

10.2.5 مناقشة نتيجة السؤال العاشر: لو طلب منك وضع تصور مقترح لتحسين التعليم

المدمج في مدارس القدس الشرقية، ما أبرز عناصره التي تراها ضرورية وملحة؟

أظهرت نتائج المقابلات أن نجاح التعليم المدمج يعتمد على سياسات وزارية مرنة توفر الموارد الرقمية اللازمة للمدارس، وتمنح مديريها صلاحية تكييف البرامج حسب احتياجات الطلبة، كذلك يتضح أن هناك حاجة إلى إرشادات واضحة للصحة الرقمية وحماية المعلمين، إلى جانب سياسات داعمة للتقويم والتطوير المهني، تعزز الكفايات الرقمية للكوادر التعليمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرين والمديرات ينطلقون في تصوراتهم المقترحة من خبرتهم اليومية مع واقع المدارس الابتدائية في القدس الشرقية، وربما يعود السبب إلى إدراكهم أن أي تطوير للتعليم المدمج لا يمكن أن ينجح دون بنية تحتية مستقرة، وصلاحيات إدارية مرنة، فالمطالبة بتوفير الأجهزة، والإنترنت، والمنصات المناسبة، ومنح المديرين مساحة لتكييف البرامج وفق احتياجات الطلبة، تعكس وعيًا بأهمية العدالة التعليمية، ومراعاة الفروق السياقية بين المدارس، خاصة في البيئات التي تعاني من تحديات اقتصادية، وتقنية، وسياسية.

وبينت النتائج أن تركيز عدد من المديرين على الصحة الرقمية، وحماية المعلمين من الإرهاق، ربما يعود إلى التجارب المتراكمة خلال فترات التعلم المدمج، التي كشفت عن ضغط نفسي ومهني متزايد، وغياب حدود واضحة بين الحياة المهنية والشخصية، كذلك الدعوة إلى ممارسات أخلاقية رقمية، وتعليم الطلبة الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا تشير إلى إدراك المديرين أن نجاح التعليم المدمج لا يقاس فقط بالكفاءة التقنية، بل بقدرته على بناء مواطن رقمي وإع يحترم القيم، والخصوصية، والملكية الفكرية، ويستخدم التكنولوجيا بوصفها أداة للتعلم لا غاية بحد ذاتها. وتنسجم نتائج المقابلات مع نتائج الاستبانة التي أظهرت وجود معوقات تتعلق بضعف البنية التحتية، وغياب الدعم المؤسسي، وعدم كفاية التدريب والتوجيهات الرسمية، إضافة إلى شعور المعلمين بضغط متزايد في تطبيق التعليم المدمج، كذلك أظهرت الاستبانة أن الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج تتأثر بمدى وضوح السياسات، وتوافر الموارد، وهو ما يتقاطع مع التصور المقترح الذي قدمه المديرون، ويعزز هذا التوافق بين النتائج الكمية، والنوعية مصداقية الدراسة، ويؤكد أن تحسين التعليم المدمج في مدارس القدس الشرقية يتطلب رؤية شمولية تبدأ من السياسات الوطنية، وتمر بالإدارة المدرسية، وتنتهي بالممارسات الصفية الداعمة للتعلم الإنساني العادل والمستدام.

3.5 مناقشة الأنموذج المقترح:

تعكس بنية الأنموذج المقترح قناعة أساسية لدى الباحثة مفادها أن جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية لا يمكن اختزالها في توفير أدوات تقنية، أو منصات رقمية، بل هي نتاج منظومة متكاملة من العوامل الإدارية، والتربوية، والتقنية، والإنسانية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، التي كشفت عن تداخل عميق بين ضعف البنية التحتية، وتفاوت

جاهزية المعلمين، ومحدودية الدعم الفني، وغياب السياسات الواضحة، الأمر الذي يستدعي أنموذجاً شمولياً يعالج الخلل البنيوي بدل الحلول الجزئية.

وقد ارتكز الأنموذج المقترح على دور القيادة المدرسية بوصفها المحرك الرئيس لنجاح التعليم المدمج، من خلال تبني القيادة الموقفية والإدارة التشاركية، وهو ما تعكسه محاور القيادة المدرسية، وإدارة التغيير، واتخاذ القرار المستند إلى البيانات، وتعزو الباحثة هذا التركيز إلى ما أظهرته نتائج المقابلات من فجوة بين "الجاهزية الورقية" و"الجاهزية الواقعية"، حيث تمتلك بعض الإدارات خططاً تنظيمية دون أدوات متابعة فعالة.

ويتميز الأنموذج المقترح كذلك بتركيزه الواضح على العدالة التعليمية، ودعم الفئات الهشة، لا سيما الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما برز بقوة في نتائج المقابلات والاستبانة، وتقترض الباحثة أن هذا البعد يشكل عنصراً حاسماً في جودة التعليم المدمج في القدس الشرقية، حيث تتقاطع التحديات التعليمية مع ضغوط اجتماعية واقتصادية وسياسية.

ويبرز الأنموذج المقترح بوصفه إطاراً ديناميكياً قابلاً للتطوير، وليس مخططاً جامداً، إذ يعتمد على المتابعة المستمرة، وتحليل البيانات، والتقييم الدوري، وهو ما يجعله متسقاً مع التوجهات الحديثة في تحسين جودة التعليم. وعليه فإن الباحثة ترى أن الأنموذج المقترح يشكل استجابة علمية، وميدانية متكاملة لواقع التعليم المدمج في مدارس القدس الشرقية، ويجمع بين الأساس النظري، والدليل الميداني، والبعد الإنساني، بما يجعله أنموذجاً قابلاً للتطبيق، والتطوير، والاستدامة.

4.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. تبني الأنموذج المقترح كإطار إرشادي متكامل لتطوير التعليم المدمج في المدارس الابتدائية بالقدس الشرقية، بما يضمن مواءمة الإدارة والمعلمين والطلبة والبنية التقنية، وتحقيق استدامة وجودة العملية التعليمية.
2. توفير بنية تقنية مناسبة في المدارس الابتدائية، تشمل تحسين خدمة الإنترنت، وتزويد المدارس بالأجهزة اللازمة، مع تعيين مسؤول دعم فني لمتابعة الأعطال التقنية بشكل مستمر.
3. تنفيذ برامج تدريب عملية للمعلمين تركز على مهارات التعليم المدمج التطبيقية، مثل تصميم الدروس الرقمية، وإدارة الصفوف الافتراضية، واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني.
4. تعزيز دور الإدارة المدرسية في متابعة التعليم المدمج من خلال وضع خطط، واضحة للتنفيذ، وتحديد آليات إشراف وتقييم منتظمة لضمان جودة التطبيق داخل الصفوف.
5. تطوير أساليب التقويم المستخدمة في التعليم المدمج عبر تنويع أدوات التقويم، والاعتماد على المشروعات وملفات الإنجاز، ومراعاة الفروق الفردية، واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
6. إصدار سياسات تنظيمية داعمة للتعليم المدمج من قبل وزارة التربية والتعليم، تتضمن تقنين ساعات الشاشة، وتخفيف العبء الرقمي عن المعلمين، وتوفير مرونة إدارية ومالية للمدارس.
7. تطوير برامج تدريبية عملية للمعلمين لتعزيز كفاياتهم الرقمية وتطبيق استراتيجيات التعلم المدمج.
8. تعزيز التواصل المستمر مع أولياء الأمور عبر ورش قصيرة وأدوات رقمية بسيطة لدعم التعلم المنزلي.

9. تطبيق سياسات مرنة للمديرين لدعم الابتكار، متابعة الأداء، وتمكين الفئات الضعيفة ضمن التعليم المدمج.

5.5 مقترحات لدراسات مستقبلية:

تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية الآتية:

1. تحليل العلاقة بين التدريب المستمر للمعلمين وفعالية تطبيق التعليم المدمج في المدارس الابتدائية.

2. تقييم استراتيجيات إشراك الأهالي وأثرها على أداء الطلبة ومشاركتهم في البيئات الرقمية.

3. مستوى تأثير تطبيق سياسات مرنة للمديرين على استمرارية التعليم المدمج وجودة مخرجاته على المدى الطويل.

المراجع

القرآن الكريم.

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد. (2018). مدى إدراك متطلبات التعليم المدمج في تدريس مادة الأحياء من وجهة نظر مدرسي المادة للمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، 3(31)*، 581-622.

أبو السعود، علياء. (2021). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق نظام التعليم المدمج في مديرية تربية لواء سحاب من وجهة نظر مدراء المدارس ومساعدتهم. *المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)*، 28-39.

أبو راياء، محمد. (2022). مستوى استعداد طلاب وأعضاء هيئة التدريس جامعة طنطا للتعليم المدمج في ظل جائحة فيروس كورونا. *مجلة كلية التربية، بورسعيد، 37(37)*، 42-94.

أبو صليح، غادة. (2022). معوقات إدارة التعليم المدمج لدى مديري المدارس الحكومية في لواء دير علا من وجهة المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

أبو ناموس، رائد. (2016). فاعلية القيادة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى العاملين بالخدمات الطبية العسكرية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

آل قماش، عيبر. (2020). نظريات القيادة واتخاذ القرارات: نظرية الرجل العظيم، نظرية السمات، النظرية الموقفية، نظرية اتخاذ القرار. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 36(12)*، 394-429.

بطاح، أحمد والطعاني، حسن. (2016). *الإدارة التربوية رؤية معاصرة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بلبكاوي، جمال. (2025). إشكالية التعليم المدمج في الجزائر بين تحديات التعليم الإلكتروني وصعوبات التعليم التقليدية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، 112(1)*، 29-49.

بن ماضي، لوبني. (2018). التعليم المدمج رؤية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 14(1)*، 193-208.

بن موسى، محمد والجودي، محمد. (2019). دور الاعتماد الأكاديمي في ضمان الجودة في التعليم العالي: عرض تجارب عربية. *التواصل في الاقتصاد والإدارة والقانون*، جامعة زيان عاشور، 25(3)، 328-349.

بو ساق، زوينه. (2015). نظرية اتخاذ القرار عند هيربرت سيمون. *مجلة مسار الحرية*، <https://cutt.us/miOql>

بو عرفة، عبد القادر. (2018). المنهج الفينومينولوجي في العلوم الإنسانية اللحظة الإيبوخية أنموذجاً. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، 8(8)، 9-22.

الجراجرة، يسرا. (2023). دور بيئة التعليم المدمج في تحسين مخرجات التعلم لطلبة المحاسبة في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

جلاد، سها. (2021). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، 9(3)، 730-747.

الجهني، فيصل. (2021). النظريات القيادية والإدارة الحديثة. *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، 29(4)، 519-526.

جواد، أحمد. (2018). ضمان الجودة في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية اجتماعية. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، خاص بوقائع المؤتمر العلمي السنوي الدولي الخامس لكلية الآداب - محور أبحاث الاجتماع، 1(32)، 705-724.

الحابش، محمد. (2023). تصميم مقترح لتطبيق نموذج التفكير التصميمي في بيئة التعلم المدمج. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 261(2)، 321-355.

الحربي، نورة. (2023). اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج ومعوقات استخدامه. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 16(1)، 273-320.

حماد، سهام. (2024). درجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، جامعة ذمار، 6(1)، 316-353.

حمدان، رويدا. (2023). احتياجات توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، جامعة دمشق، 21(4)، 15-39.

الدوسري، فاتن. (2020). تصور مقترح لتطوير متطلبات التعليم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة 2030م من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 5(1)، 89-132.

الزعبير، إبراهيم. (2017). *الجديد في الإدارة التربوية والتخطيط*. الرياض: مكتبة الرشد.

السبيعي، علي والقباطي، علي. (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 21(2)، 553-577.

السحيم، هيفاء. (2024). المتطلبات المستقبلية لتطبيق التعليم الهجين بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربوية، 106(1)، 183-204.

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

شعبان، أماني. (2018). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، 33(1)، 328-366.

الشمري، أمل. (2024). معوقات استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات بمحافظة حفر الباطن. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 268(2)، 167-203.

صادق، شذى. (2017). تحليل العمليات الإدارية المدرسية في ضوء نظريات الإدارة التربوية الحديثة. *مجلة المعرفة التربوية*، الجمعية المصرية لأصول التربية، 5(10)، 26-56.

صالح، جعفر. (2023). متطلبات تطبيق التعليم المدمج في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر مدرسيها. *مجلة أبحاث ميسان*، جامعة ميسان، 19(37)، 219-248.

الصلحاني، نورة. (2024). واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لمجالات المعايير المهنية على ضوء متطلبات التعليم المدمج. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (149)، 471-528.

الطرامسة، رجوان. (2022). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي العليا في ضوء متطلبات التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الخاصة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

طلحي، فاطمة. (2017). الجودة الشاملة في التعليم ومعايير ضمان جودة متطلبات التعلم المزيح. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، جامعة الجلفة، 2(4)، 156-173.

طميزة، محمد. (2022). *احتياجات توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الأساسية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

عاصي، سومر وحداد، أليسار. (2024). أثر المشاركة في اتخاذ القرار وتأثيرهما في الإبداع التنظيمي: دراسة تطبيقية في جامعة بغداد. *مجلة المنصور*، (41)، 15-33.

عبد الجواد، مروة. (2024). *متطلبات تطبيق التعليم الهجين بالتعليم الثانوي الفني الصناعي بمصر*. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 21(121)، 1-118.

عبد الله، قيس. (2022). مدى إدراك متطلبات التعليم المدمج في تدريس مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية من وجهة نظر مدرسي المادة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، جامعة تكريت، 29(3)، 418-448.

عبد الله، هاوكر رحمان. (2023). *معوقات تطبيق أسلوب التعليم المدمج من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة صاح الدين*. مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، 16(6)، 208-255.

عبد المنعم، رانيا. (2022). أثر التدريب المدمج القائم على نظام إدارة التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج التقنيات التعليمية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(3)، 189-215.

العجاوي، إحسان. (2022). مدى استخدام التعليم المدمج لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية المتوسطة في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية. *مجلة كلية التربية*، أسبوط، 38(7)، 209-230.

عريس، سميرة علي، (2025)، تأثير التعليم المدمج على الاغتراب النفسي للطلاب: دراسة تحليلية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز السنبلة للبحوث والدراسات، (30)1-23.

العريفي، حصة. (2025). كفايات التعليم المدمج للمشرف التربوي في ضوء نموذج معهد أورو: تصور مقترح. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 39(155)، 167-200.

العسيري، علي. (2024). التأصيل الإسلامي لنظرية العلاقات الإنسانية وتطبيقاتها التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 8(5)، 81-96.

علي، آمال. (2022). دور مديرات رياض الأطفال داخل الخط الأخضر في التعليم المدمج وعلاقته بفاعلية المعلمات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العنزي، ماجد. (2018). *الإدارة التربوية والإدارة العسكرية*. الرياض: دار الشبل للنشر والتوزيع.

العنزي، مرزوق والغازمي، لافي. (2018). *التعليم المدمج*. الإمارات العربية المتحدة، الشارقة: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

عوض، محمد ومهدي، محمد. (2022). واقع الإدارة التشاركية في إدارة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج. *مجلة شباب الباحثين*، جامعة سوهاج، (13)، 618-657.

الغامدي، علي والعبيلي، عبير. (2020). دور القيادة التربوية في بيئة التعليم المدمج. *مجلة كلية التربية*، 20(4)، 435-472.

الفارسي، أحمد. (2021). أثر التعليم المدمج في تحصيل طلاب الصف التاسع في النحو في سلطنة عُمان محافظة جنوب الشرقية (ولاية صور). *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، (15)3، 1-15.

فتيحة، بلحاج. (2016). الأسس العلمية والنظرية في اتخاذ القرار. *المجلة الجزائرية للعلوم والسياسات الاقتصادية*، <https://cutt.us/kkXi>.

الفجير، عبد اللطيف. (2018). *تقويم وتطوير أداء القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.

فندي، سوزان. (2021). المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعليم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، جامعة البعث*، 43(14)، 11-56.

القرعان، حسام. (2023). *درجة فاعلية إدارة التعليم المدمج في جودة التعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

القطان، عروب. (2016). العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية كمدخل في تعزيز الأداء المهني للمعلمين. *الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 16(101)، 275-326.

الكاف، علي. (2020). متطلبات التعليم المدمج أو المزيج (Learning Blended) في كليات جامعة حضرموت (HU) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(28)، 271-293.

الكريمي، نور. (2023). النظريات المفسرة لسلوكيات القيادة الإدارية. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، جامعة بابل*، 15(4)، 254-273.

الكناني، حسن. (2012). *نظريات الإدارة المدرسية الحديثة ودورها في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية - بنين بمحافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

محمد، سماح. (2018). تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، 33(1)، 248-290.

مسمح، نبيل. (2019). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات القيادة التفاعلية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية بدولة فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

المصطفى، محمد. (2024). دور توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين للواء قسبة إربد. *مجلة البقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية*، 27(2)، 108-129.

الملكوي، زينة. (2021). مدى استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة التربية الفنية في المرحلة السياسية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 37(1)، 340-362.

النبهاني، بدر. (2019). درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط للضبط الموقفي وفقاً لنظرية فيدلر في القيادة الموقفية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عُمان.

الهنلول، سمية. (2023). متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 3(200)، 215-253.

الوطيان، عمر. (2021). متطلبات تفعيل التعليم الهجين بمدارس التعليم الأساسي بالكويت من وجهة نظر المعلمين. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 29(4)، 115-162.

المراجع الأجنبية:

Abdallah, M. M. (2024). *Statement of Teaching Philosophy Based on the Web: A Blended Dialogic Socio-Constructivist Pedagogy in Language Learning*. a blended dialogic socio-constructivist pedagogy, Assiut University, Egypt.

Ai Tran, C., Van, D.H., Thuy Phuong Nguyen, T., Thi Thanh Nguyen, T. & Minh Nguyen, T. (2025). Research in higher education quality assurance worldwide (2003–2023): a bibliometric analysis from the Scopus database. *Cogent Education*, 12(1), 2-22.

Alammary, A. (2019). Blended learning models for introductory programming courses: a systematic review. *Plos one*, 14(9), 1-26.

Al-Mekhlafi, A. G., Zanelidin, E., Ahmed, W., Kazim, H. Y. & Jadhav, M. D. (2025). The effectiveness of using blended learning in higher education: students' perception. *Cogent Education*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2455228>.

Al-Zu'bi, M. et.al. (2024). The impact of the school educational environment on primary school teachers' commitment to educational quality. *Discover Sustainability*, 5(449), 1-19.

Anglin, A.H., Kincaid, P.A. & Allen, D.G. (2022). Role Theory Perspectives: Past, Present, and Future Applications of Role Theories in Management Research. *Journal of Management*, 48(6), 1469-1502.

Antonelli, D. et.al. (2025). A virtual reality laboratory for blended learning education: Desing, implementation and evaluation. *Education Sciences*, 13(528), 1-16.

- Armagan, Y., Oz, M. & Sever, M. (2020). School principals and human relations. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(1), 1-58.
- Ashraf, M., Iqbal, J., Aref, M. & Asghar, M. (2022). Fostering ICT competencies in blended learning; role of curriculum content, material, and teaching strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.
- Ayasrah, S., Alshorman, A., Aljarrah, A. & Alnsarsraween, M. (2022). Attitudes of teachers and outstanding students towards blended learning in light of the Covid-19 pandemic in Jordan. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 249-255.
- Ayesuwa, O. & Okwuokei, F.N. (2023). Participative leadership and organizational performance. *International Journal of Economics, Environmental Development and Society*, 4(3), 371-383.
- Barante, D.M. (2024). The dynamics of leadership: A review and evaluation of leading theories. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 2414-2434.
- Bhatti, M. et.al. (2019). Impact of participative leadership on organizational citizenship behavior: Mediating role of trust and moderating role of continuance commitment: Evidence from the Pakistan Hotel Industry. *Sustainability*, 11, 1-21.
- Bouilheres, F., Le, L.T.V.H., McDonald, S., Nkhoma, C. & Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, 25, 3049-3069.
- Bruijn-Smolters, M.D. & Prinsen, F.R. (2024). Effective student engagement with blended learning: A systematic review. *Heliyon*, 10, 1-16.
- Cao, W. (2023). A meta-analysis of effects of blended learning on performances, attitude, achievement, and engagement across different countries. *Frontiers in Psychology*, 1-15.
- Castro-Rodriguez, M. & Marin-Suelves, D. (2021). Mapping of Scientific Production on Blended Learning in Higher Education. *Education Sciences*, 11(9), 1-15.

- Cyr, A., Breton-Miller, I.L. & Miller, D. (2023). Organizational social relations and social embedding: A pluralistic review. *Journal of Management*, 49(1), 474-508.
- Daniels, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27: 110-125, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>.
- Egara, F.O. & Mosimege, M. (2024). Effect of blended learning approach on secondary school learners' mathematics achievement and retention. *Education and Information Technologies*, 29, 19863-19888.
- Elmabaredy, A. & Gencel, N. (2024). Exploring the integration of self-regulated learning into digital platforms to improve students' achievement and performance. *Discover Education*, 3(262), 1-15.
- Engida, M.A., Iyasu, A.S. & Fentie, Y.M. (2024). Impact of teaching quality on student achievement: Student evidence. *Frontiers in Education*, 1-10.
- Fang, J., Zhang, Q., Rao, P. & Ouyang, G. (2025). How leader–member exchange affects university teachers’ scholarship of teaching and learning performance: a comprehensive analysis of psychological capital, LMX differentiation, and traditionality. *Front. Psychol*, 1-12, doi: 10.3389/fpsyg.2025.1514700.
- Ghazzawi, K., Shoughari, El-Shoughari, R. & El-Osta, B. (2017). Situational Leadership and Its Effectiveness in Rising Employee Productivity: A Study on North Lebanon Organization. *Human Resource Management Research*, 7(3), 102-110.
- Gikundi, J., Riechi, A.R. & Mutege, R.G. (2023). Technical efficiency of blended learning infrastructure in influencing quality of education in kenya’s public universities. *Journal of Education and Practice*, 14(33), 65-74.
- Graham, C.R. & Halverson, L.R. (2023). *Blended learning research and practice*. Master's thesis, Brigham Young University, USA.
- Hamadnedh, N.N., Atawneh, S., Khan, W.A., Almejalli, K.A. & Alhomoud, A. (2022). Using artificial intelligence to predict students' academic performance in blended learning. *Sustainability*, 14(18), 11642.

- Han, X. (2023). Evaluation blended learning effectiveness: An empirical study from undergraduates' perspectives using structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 1-13.
- Ho, J., Shaari, I., & Kang, T. (2021). Vice-principals as leaders: Role ambiguity and role conflicts faced by vice-principals in Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 575-593.
- Hoque, K.E. & Raya, Z.T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behav Sci (Basel)*, 13(2), 111. doi: 10.3390/bs13020111.
- Human Relations. (2022). Business management ideas. Retrieved 6/6/2025.
- Jakhongir, D. (2025). The evolution of management theory: A literature review. *Academia Open*, 10(1), 6-18.
- Jnr, B. (2024). Examining blended learning adoption towards improving learning performance in institutions of higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1401-1435.
- Kaul, K. (2020). Administrative theories: Comparison between classical and scientific management theory. *International Journal of Law Management & Humanities*, 3(3), 1498-1509.
- Khawaldeh, S. (2023). An overview of the role conflict and role ambiguity within the context of the role theory: a qualitative analysis. *International Journal of Development Research*, 13(11), 64182-64189.
- Kim, S., & Fernandez, S. (2015). Employee empowerment and turnover intention in the U.S. federal government. *Review of Public Personnel Administration*, 47(1), 3–26.
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N.J., Nayyar, A. & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151-85197.
- Li, S. & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. (JCAL) *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254-1272.

- Liu, X., Hansen, K., Valcke, M. & Neve, J. (2024). A decade of PISA: Student perceived instructional quality and mathematics achievement across European countries. *ZDM-Mathematics Education*, 56, 859-891.
- Lloyd, R. & Aho, W. (2020). The four functions of management – an essential guide to management principles. *Management Open Educational Resources*, Fort Hays State University, FHSU Scholars Repository, 1, 1-177.
- Lu, W. (2025). Research on a Process-Based Blended Learning Evaluation System a Case Study of Provincial First-class Blended Learning Course. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, IX(IV), 5133-5141.
- Luo, D., Kim, M. & Qian, H. (2024). *Building and applying evaluation system for blended teaching mode in higher education under the CIPP model*. The 4th International Conference on Internet, Education and Information Technology (IEIT 2024), 563-570.
- Machusky, J.A. & Herbert-Berger, K.G. (2022). Understanding online learning infrastructure in U.S. K-12 schools: A review of challenges and emerging trends. *International Journal of Educational Research*, 114, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101993>.
- Mahmutoglu, C., Celep, C. & Kaya, A. (2025). The impact of school administrators' influence tactics on teachers' organizational commitment: the role of learning agility. *Frontiers in Psychology*, 1-13.
- Makhmetova, Z., Karabassova, L., Zhakim, A. & Karinov, A. (2025). Exploring the effects of professional learning experiences on in-service teachers' growth: A systematic review of literature. *Education Sciences*, 15(146), 1-28.
- Mariska, V. (2016). *Role theory*. In: Sociology. Oxford bibliographies. Oxford University Press. ISBN978-0-19-975638-4.
- Martin R., Thomas G., Legood A. & Dello Russo S. (2018). Leader–member exchange (LMX) differentiation and work outcomes: Conceptual clarification and critical review. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 151–168

- Miftari, F. (2024). The impact of modern management theories. *UTMS Journal of Economics*, 15(1), 99-108.
- Min, W. & Yu, Z. (2023). A systematic review of critical success factors in blended learning. *Education Sciences*, 13(469), 1-15.
- Mishra, R.B. & Jiang, H. (2021). Management and organizational research: Structural topic modeling for a better understanding of theory application. *Sustainability*, 14(159), 1-16.
- Morovvati, S. (2024). Digital Formative assessment strategies in blended learning contexts: A qualitative case study. *Assessment and Practice in Educational Sciences*, 2(2), 1-9.
- Mwila, P.M. (2025) Influence of quality assurance framework on quality of education programmes offered in private universities in Tanzania. *Quality Assurance in Education*, 33(1), 167-178. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2024-0114>.
- Nadrifar, A., Bandani, E. & Shahryari, H. (2015). An overview of classical management theories: A review article. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(9), 83-86.
- Nkhoma, M.A., Nkhoma, C., Thomas, S., TuTu, L., & Quoc Le, N. (2019). Transforming a first-year accounting course using a blended learning pathway. *Issues In Informing Science and Information Technology*, 16, 319-342.
- Nurhikmah, N. (2024). Educational management functions: Planning, organizing, actuating, controlling. *INTIHA: Islamic Education Journal*, 1(2), 82-91.
- Oktarina, N., Rusdarti, R., Yulianto, A., & Wahyuni, K. (2023). The role of quality assurance in improving the quality of education. *Contemporary Educational Researches Journal*, 13(4), 264–275
- Oliso, Z.Z., Alemu, D.D. & Jansen, J.D. (2024). The impact of educational service quality on student academic performance in Ethiopian public universities: a mediating role of students' satisfaction. *Journal of International Education in Business*, 17 (2), 340–370. DOI:10.1108/JIEB-07-2023-0042.
- Omilion-Hodges, L. & Baker, C. (2017). Communicating leader-member relationship quality. *International Journal of Business Communication*, 54(2), 115-145.

- Omodan, B.I., Tsotetsi, C.T. & Dube, B. (2020). Analysis of human relations theory of management: A quest to re-enact people's management towards peace in university system. *SA Journal of Human Resource Management*, 18(0), a1184. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1184>.
- Panigrahi, R., Nihar, K. & Singh, N. (2024). Quality measurement of the blended learning model in higher education: Scale development and validation. (*HLRC*): *Higher Learning Research Communications*, 14(1), 86-102.
- Pokhrel, M. (2022). Leadership theory of human relationship and its educational implication. *Journal of TESOL*, 3(1), 31-40.
- Premru, M., Ceme, M. & Batistic, S. (2022). The road to the future: A multi-technique bibliometric review and development projections of the leader-member exchange (LMX) research. *Original Research*, 1-19.
- Qian, J. et.al. (2018). A role theory perspective on how and when goal-focused leadership influences employee voice behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-9.
- Rahayu, R., Suryani, I.P. & Yonnedi, E. (2021). The implementation of blended learning on introduction to accounting 1 subject. *In the 3rd international conference on educational development and quality assurance (ICED-QA 2020)* (pp. 32-35), Atlantis Press.
- Ramezani, S. & Mostafavi, Z. (2025). Developing and validating a comprehensive scale for accreditation standards and quality assurance in e-learning institutions. *Education and Information Technologies*, 1-49.
- Rasool, S. (2023). Examining educational quality in public and private secondary schools of Gujranwala: A comparative study. *Global Educational Studies Review*, VIII(I), 552-565.
- Remesal, A., Cano, E. & Lluch, L. (2024). Faculty and students' perceptions about assessment in blended learning during pandemics: The case of the University of Barcelona. *Sustainability*, 16, 1-18.
- Rolkova, M. & Farkasova, V. (2015). The features of participative management style. *Procedia Economics and Finance*, (23), 1383-1387.

- Sareen, S. & Mandal, S. (2024). Assessing SDG 4 indicators in online and blended higher education within conflict zones: A case study of northern India's higher education institutions. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 1-10.
- Singh, P., Alhassan, I., Binsaif, N. & Alhussain, T. (2023). Standard measuring of E-Learning to assess the quality of E-Learning outcomes: Saudi Electronic University Case Study. *Sustainability*, 15(844), 1-28.
- Sobie, J. (2015). *Exploring teacher perceptions of blended learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Sreedharan, V., Sunder, M. & Raju, R. (2018). Critical success factors of TQM, six sigma, lean and lean six sigma: A literature review and key findings. *Benchmarking: An International Journal*, 1-93.
- Tealib, S. (2021). The effect of blended learning model on secondary stage students' achievement. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 48(66), 113-131.
- Tong, D.H., Uyen, B.P. & Ngan, L.K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane. *Heliyon*, 8, 1-14.
- Toprak, M. (2020). Leadership in educational: A systematic Review. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 1(2), 85-96.
- Ulutas, M. (2018). The effect of empowerment on employees' job satisfaction: A research on Konya industrial zone. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(1), 589-600.
- Vasanth, R. & Kumari, W. (2015). Six Sigma Methodology in Blended Learning in Educational Sector. Twelfth AIMS International Conference on Management, P.1-5.
- Widiyan, T., Rohiilah, Z., Riyantini, S. & Cahyono, I. (2022). The influence of principal behavioral decision-making style on teacher work behavior. *Jurnal Studi Manajemen Pendidikan*, 6(2), 217-230.

- Yadav, R., Prakash, C. & Dalal, Asha. (2023). Empowering leadership and innovative work behavior: Mediating effect of psychological empowerment. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 17(1), 1-20.
- Yeigh, T., Lynch, D., Turner, D., Fradale, P., Willis, R., Sell, K. & Lawless, E. (2020). Using blended learning to support whole-of-school improvement: The need for contextualisation. *Education and Information Technologies*, 25, 3329–3355.
- Zainuddin, Z. & Keumala, C.M. (2015). Blended learning method within Indonesian higher education institutions. *Journal Pendidikan Humaniora*, 6(2), 69-77.
- Zee, M., Roorda, D. L., & Hanna, F. (2023). Principal–teacher relationships: Dimensionality and measurement invariance of a measure for primary and secondary school teachers. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231154740>.
- Zhan, Q., Wang, X. & Song, H. (2023). The relationship between principals' instructional leadership and teacher retention in the undeveloped regions of central and western China: The Chain-Mediating role of role stress and affective commitment. *Behavioral Sciences*, 13, 1-16.
- Zhang, C., Wen, M., Tong, K., Chen, Z., Wen, Q., Yang, T. & Liu, Q. (2022). Institutional Adoption and Implementation of Blended Learning in the Era of Intelligent Education. *Applied Sciences*, 12(17), 1-17.
- Zhang, H., Wang, J. & Zhang, P. (2022). Research on curriculum assessment and evaluation method in blended learning. *ICHESS*, 289-297.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

الملحقات

الملحق (1): أداتا الدراسة في صورتها الأولى

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

أطروحة دكتوراه

التاريخ: / 2024م

الموضوع: تحكيم استبيان

حضرة الدكتور/ة؛ الأستاذ/ة الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: "متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة" وذلك لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة، تخصص: الإدارة التربوية الإدارة التربوية، حيث قامت الباحثة بإعداد أداتين: الأولى: استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدارس القدس الشرقية. الثانية: المقابلة، موجهة لمديري المدارس الابتدائية في مدارس القدس الشرقية.

نظرًا لما نلمسه من خبرتكم ودرائتكم في موضوع الدراسة، نضع بين أيديكم في هذه المرحلة الاستبانة، راجين منكم التفضل بتحكيمها من حيث فقراتها من حيث: الإضافة، أو الحذف، أو التعديل، وكذلك من حيث سلامتها اللغوية. وتلي هذه المرحلة المقابلة كأداة ثانية من أدوات الدراسة، وتؤكد أن جميع المعلومات سيتم التعامل معها بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. كما نحيطكم علمًا بأن أداة الاستبانة تعتمد على التدرج التالي:

العبارة	درجة كبيرة جدًا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدًا
---------	-----------------	------------	-------------	------------	-----------------

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومثمناً لكم الجهود العلمية المبذولة في تحكيم الاستبانة

الباحثة: أ. روان جواريش

أرجو التكرم بتعبئة البيانات الآتية:

الاسم الثلاثي: _____ التخصص: _____

الدرجة العلمية: _____ مقر العمل: _____

القسم الأول: البيانات الديمغرافية

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) أمام العبارة المناسبة:

(1) الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

(2) المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس

☐ دراسات عليا

(3) سنوات الخدمة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات

☐ 10 سنوات فأكثر

(4) الدورات التدريبية:

☐ لم أتلق تدريباً.

☐ أقل من 3 دورات.

☐ من 3 - 5 دورات.

☐ أكثر من 5 دورات.

القسم الثاني: مجالات الدراسة

الجزء الأول: متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية

المجال الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	تدريب مديري المدارس بشكل كافٍ على تطبيق التعليم المدمج بكفاءة.					
2.	خطط تطوير مهني دورية لمديري المدارس حول مستجدات التعليم المدمج.					
3.	وضوح الرؤية الإدارية بشأن أهداف وآليات تنفيذ التعليم المدمج.					
4.	تهيئة بيئة مدرسية إدارية داعمة لتطبيق التعليم المدمج.					
5.	تحفيز الإدارة المدرسية للمعلمين لتبني التعليم المدمج في العملية التعليمية.					
6.	اعتماد نظام متابعة وتقييم من قبل الإدارة لقياس فاعلية تطبيق التعليم المدمج.					
7.	تخصيص وقت كافٍ ضمن الخطة الدراسية لنشاطات التعليم المدمج.					
8.	إشراك أولياء الأمور في دعم وتفهم متطلبات التعليم المدمج.					
9.	توفير الدعم الفني والتقني اللازم من قبل الإدارة المدرسية.					
10.	وجود سياسات وخطط إدارية تضمن استمرارية تطبيق التعليم المدمج.					

المجال الثاني: متطلبات متعلقة بالمعلمين:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	القدرة على تخطيط الوقت وتنظيمه بين التدريس عبر الإنترنت والتدريس وجهاً لوجه.					
2.	مهارات التعامل مع أدوات التعلم الإلكتروني.					
3.	إنشاء الصفوف الافتراضية وإدارتها.					
4.	التعامل مع منصات التعليم الإلكتروني.					
5.	التعامل مع المختبرات التفاعلية.					
6.	التعامل مع المقررات الإلكترونية.					
7.	الأرشفة الإلكترونية للدروس على شبكة الإنترنت.					
8.	استخدام الهاتف النقال وتطبيقاته في العملية التعليمية.					
9.	التعامل مع أجهزة مع أجهزة العرض المختلفة.					
10.	استخدام السبورة الإلكترونية والألواح الذكية.					
11.	إنشاء المواقع الإلكترونية التعليمية.					
12.	توظيف بعض المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت في الموقف التعليمي.					
13.	مهارات التواصل الفعال مع الطالب.					
14.	إعداد نشاطات التعليم المدمج.					
15.	تصميم المادة التعليمية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية للطلبة.					

المجال الثالث: متطلبات متعلقة بالطلبة:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	أن يشارك في العملية التعليمية ويشعر أن دوره مهم لكي يتفاعل مع المعلم في الوصول إلى الهدف.					
2.	إعداد وتهيئة الطلبة بشكل جيد لكيفية استخدام التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية.					

3.	تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.				
4.	تفهم الطالب لطبيعة دوره في العملية التعليمية والمهام المنوط بها.				
5.	تدريب الطلبة على التعامل مع البريد الإلكتروني.				
6.	تدريب الطلبة على استعمال المنصات التعليمية.				
7.	مشاركة وتفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية.				
8.	تشجيع التعليم الذاتي للطلبة.				
9.	توفير المتطلبات التي تمكن الطلبة من التعامل بنجاح مع الإنترنت بجميع خدماته، بما فيها خدمة البريد الإلكتروني.				
10.	تصميم برنامج تدريبي إلكتروني للطلبة لتدريبهم على التعامل مع البرامج المختلفة للتواصل الافتراضي مع المعلمين.				

المجال الرابع: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية: (تقنية، تكنولوجية، وتقويم)

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	تحويل المناهج الدراسية إلى روابط وتطبيقات إلكترونية.					
2.	توفير أجهزة كمبيوتر وإنترنت عالي السرعة في المدرسة والمنزل.					
3.	توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية الطالب والمعلم.					
4.	تزويد الصفوف بجهاز كمبيوتر وجهاز عرض متصل بالإنترنت.					
5.	توفير تحديد مواقع web يمكن الاتصال بها.					
6.	بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق المتطلبات التقنية الخاصة بالتعليم المدمج.					
7.	توفير بنية تحتية شبكية سريعة تربط جميع صفوف المدرسة.					
8.	توفير نظام لإدارة التعليم.					

9.	توفير برامج التقويم الإلكتروني.				
10.	توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم الإلكتروني.				
11.	وجود أدوات تقويم تتناسب مع طبيعة التعليم المدمج (الوجاهي والرقمي معاً).				
12.	اعتماد معايير واضحة لتقويم تعلم الطلبة ضمن بيئات التعليم المدمج.				
13.	تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات تقويم متنوعة في التعليم المدمج.				
14.	توظيف أدوات تقويم رقمية (مثل الاختبارات الإلكترونية والمنصات التعليمية).				
15.	إدماج تقويم الأداء العملي والمهارات التطبيقية في عملية التقويم.				
16.	تضمين آراء الطلبة في تقويم فاعلية نشاطات التعليم المدمج.				
17.	استخدام نتائج التقويم لتحسين التخطيط التعليمي وتطوير التدريس.				
18.	تطوير نماذج تقويم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة.				
19.	توثيق نتائج التقويم بشكل دوري وتحليلها لاتخاذ قرارات تربوية مدروسة.				
20.	وجود نظام تقويم شامل يشمل الجانب المعرفي والمهاري والقيمي ضمن التعليم المدمج.				

الجزء الثاني: الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته

المجال الأول: الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	أرى أن استخدام التعليم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية.					
2.	أرى أن التعليم المدمج يعزز لدى الطلبة التعلم الذاتي من خلال الإنترنت عبر المنصة الدراسية.					
3.	أرى أن التعليم المدمج يوظف تطبيقات تقنيات أو تكنولوجيا المعلومات في المواقف التدريسية.					
4.	أرى أن التعليم المدمج يوفر للمعلم مهارات جديدة.					
5.	أستطيع طرح موضوعات علمية إثرائية تدعم الطلبة فكرياً وإبداعياً باستخدام التعليم المدمج.					
6.	أرى أن استخدام التعليم المدمج يساعد على توفير الوقت والجهد.					
7.	يساعد التعليم المدمج الطلبة في الحصول على المعلومات.					
8.	يعمل التعليم المدمج على كسر حاجز الخوف بين الطلبة والمعلم.					
9.	أرى أن التعليم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة.					
10.	أرى أن التعليم المدمج يمثل نقطة تحول للطلبة من متلقي إلى نشط.					
11.	أرى أن الكثير من المشكلات التعليمية يمكن أن تحل باستخدام التعليم.					

المجال الثاني: معايير توظيف التعليم المدمج:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	ضعف البنية التحتية للتعليم المدمج.					
2.	صعوبة استخدام الإدارة المدرسية والمعلمين للبرمجيات المحوسبة للتعليم المدمج.					
3.	عدم توفر الوقت الكافي لاستخدام التعليم المدمج لدى الإدارة المدرسية والمعلمين.					
4.	تشعر الإدارة المدرسية والمعلمين بكثرة الأعمال الملقاة على عاتقهم في التعليم المدمج.					
5.	لا توفر الإدارة أدلة إرشادية لكيفية التعامل مع التعليم المدمج.					
6.	تدني مستوى الإدارة المدرسية والمعلمين بمهارات اللغة الإنجليزية مما يعيق تعاملهم مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.					
7.	ضعف مواءمة الإدارة المدرسية والمعلمين بين التقنيات الحديثة والمناهج.					
8.	قلة الدورات التدريبية للإدارة المدرسية والمعلمين التي تساعد على استخدام التقنيات المختلفة.					
9.	كثرة الأعطال الفنية المفاجئة المتكررة في أجهزة الحاسوب.					
10.	عدم توفير الإدارة المدرسية للتسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج.					
11.	ضعف معرفة الطلبة وأولياء أمورهم بفكرة التعليم المدمج.					

شاكراً لكم حسن تعاونكم

أسئلة المقابلة:

1. من وجهة نظرك، ما أبرز التحديات التي تواجه المدارس الابتدائية في تطبيق التعليم المدمج بفاعلية؟
2. ما المتطلبات الأساسية التي ترى أنها ضرورية لتحسين جودة التعليم المدمج في مدرستك؟
3. كيف تقيم مدى استعداد الإدارة المدرسية (من حيث التخطيط، والتنظيم، والمتابعة) لتطبيق التعليم المدمج؟
4. برأيك ما نوع الدعم الفني أو التقني الذي تحتاجه المدرسة للاستمرار في تنفيذ التعليم المدمج بشكل فعال؟
5. ما مدى كفاية تدريب المعلمين في مدرستك لتوظيف استراتيجيات التعليم المدمج؟ وما المقترحات لتطويره؟
6. كيف ترى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج بين المعلمين والطلبة؟
7. إلى أي مدى ترى أن أدوات التقويم المتاحة مناسبة لطبيعة التعليم المدمج؟ وما المطلوب تطويره؟
8. كيف يتم إشراك أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم ضمن نمط التعليم المدمج؟
9. ما السياسات أو التوجيهات التي ترى أنها يجب أن تصدر عن وزارة التربية والتعليم لجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية؟
10. لو طلب منك وضع تصور مقترح لتحسين التعليم المدمج في مدارس القدس الشرقية، ما أبرز عناصره التي تراها ضرورية وملحة؟
11. هل ترى إضافة أية أسئلة أخرى؟ حدد لطفاً.

الملحق (2): قائمة بأسماء محكمين أدواتي الدراسة

الجامعة	التخصص	الاسم	الرقم
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية	إدارة تربوية	د. خالدة خالد الكيلاني	1.
أستاذ مساعد/ جامعة بيرزيت	إدارة تربوية	د. أحمد فتيحة	2.
رئيس قسم اللغة الإنجليزية/ جامعة فلسطين الأهلية	مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية/ تكنولوجيا التعليم	د. محمود جبرين اطميزة	3.
محاضرة/ جامعة بيرزيت	إدارة تربوية: الإدارة الإلكترونية وإدارة الجودة الشاملة	د. إيناس عبّاد العيسى	4.
أستاذ ورئيس وحدة/ جامعة حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية	أ.د. إبراهيم عباس الزهيري	5.
أستاذ مساعد/ جامعة الفيوم	تربية مقارنة وإدارة تعليمية	د. رانيا الجمال	6.
أستاذ/ جامعة فلسطين الأهلية	تعليم وتعلم	د. عمر كرام	7.
جامعة فلسطين الأهلية	الصحة النفسية	د. ناصر السعافين	8.
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية	إدارة تربوية	د. هيثم محمد بني عيسى	9.
أستاذ/ جامعة اليرموك	إدارة السياسات التربوية	د. محمد صالح بني هاني	10.
أستاذ/ جامعة المدينة العالمية بماليزيا	أصول التربية	د. أيمن عايد ممدوح	11.
أستاذ/ جامعة اليرموك	إدارة تربوية	د. نوار قاسم الحمد	12.
أستاذ/ جامعة مؤتة	إدارة تربوية	أ.د. حسن الطعاني	13.
أستاذ/ جامعة آل البيت	القيادة والإدارة التربوية	د. محمد عبود الحراحشة	14.
أستاذ/ جامعة اليرموك	القيادة والإدارة التربوية	د. محمد فلاح خوالده	15.

الملحق (3): أدوات الدراسة في صورتها النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

أطروحة دكتوراه

استبانة

حضرة المعلم/ة؛ المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: "متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح في ضوء نظريات الإدارة الحديثة" وذلك لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة، تخصص: الإدارة التربوية، وتعد مشاركتكم الكريمة ذات أهمية بالغة لما تمثله من خبرة ميدانية تسهم في إثراء نتائج البحث ودعم مصداقيته. ويذكر أن جميع المعلومات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة دون ذكر الأسماء أو أي بيانات تعريفية شخصية، ولن يترتب عليها أي آثار مهنية أو إدارية، ولذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة بكل موضوعية ودقة.

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم الكريم

الباحثة: روان جواريش

القسم الأول: البيانات الديمغرافية

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) أمام العبارة المناسبة:

(1) الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

(2) المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس

☐ دراسات عليا

(3) سنوات الخدمة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات

☐ 10 سنوات فأكثر

(4) الدورات التدريبية:

☐ لم أتلّق تدريباً.

☐ أقل من 3 دورات.

☐ من 3 - 5 دورات.

☐ أكثر من 5 دورات.

(5) العمر:

☐ من 23-أقل من 30 سنة.

☐ من 30 إلى أقل من 40 سنة.

☐ من 40 سنة فأكثر.

القسم الثاني: مجالات الدراسة

متطلبات تحسين جودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية

البُعد الأول: متطلبات متعلقة بالإدارة المدرسية:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	يتلقى مديرو المدارس تدريباً على كيفية تطبيق التعليم المدمج بكفاءة.					
2.	يشارك مديرو المدارس في تخطيط تطوير مهني بشكل دوري لتحسين جودة التعليم المدمج.					
3.	وضوح الرؤية الإدارية بشأن أهداف تنفيذ التعليم المدمج.					
4.	تقوم الإدارة المدرسية بتهيئة بيئة مدرسية داعمة لتحسين جودة التعليم المدمج.					
5.	تحفز الإدارة المدرسية المعلمين لتبني التعليم المدمج في العملية التعليمية.					
6.	تعتمد الإدارة المدرسية نظام متابعة لقياس فاعلية تطبيق التعليم المدمج.					
7.	تخصيص الإدارة المدرسية وقت كافٍ ضمن الخطة الدراسية لنشاطات التعليم المدمج.					
8.	توفر الإدارة المدرسية الدعم الفني والتقني اللازم من للتعليم المدمج.					
9.	إعداد سياسات وخطط إدارية تضمن استمرارية تطبيق التعليم المدمج.					

البُعد الثاني: متطلبات متعلقة بالمعلمين:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	يمتلك المعلمون القدرة على تخطيط الوقت وتنظيمه بين التدريس عبر الإنترنت والتدريس وجهاً لوجه.					
2.	يتقن المعلمون مهارات التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.					
3.	ينشئ المعلمون الصفوف الافتراضية وإدارتها.					
4.	يمتلك المعلمون مهارة التعامل مع منصات التعليم الإلكتروني.					
5.	يمتلك المعلمون القدرة على التعامل مع المختبرات التفاعلية.					
6.	يمتلك المعلمون القدرة على التعامل مع المقررات الإلكترونية.					
7.	يمتلك المعلمون مهارة الأرشفة الإلكترونية للدروس على شبكة الإنترنت.					
8.	يستطيع المعلمون استخدام الهاتف النقال وتطبيقاته في العملية التعليمية.					
9.	يستطيع المعلمون التعامل مع أجهزة مع أجهزة العرض المختلفة.					
10.	يتقن المعلمون استخدام السبورة الإلكترونية والألواح الذكية.					
11.	يمتلك المعلمون القدرة على إنشاء المواقع الإلكترونية التعليمية.					
12.	يستطيع المعلمون توظيف المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت في الموقف التعليمي.					
13.	يمتلك المعلمون مهارات التواصل الفعال مع الطلبة.					
14.	يستطيع المعلمون إعداد نشاطات التعليم المدمج المختلفة.					
15.	يمتلك المعلمون القدرة على تصميم المادة التعليمية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية للطلبة.					

البُعد الثالث: متطلبات متعلقة بالطلبة:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	يمتلك الطلبة القدرة لكيفية استخدام التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية.					
2.	تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.					
3.	تفهم الطلبة لطبيعة دوره في العملية التعليمية والمهام المنوط بها.					
4.	تدريب الطلبة على مهارة التعامل مع البريد الإلكتروني.					
5.	تدريب الطلبة على استعمال المنصات التعليمية.					
6.	مشاركة وتفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية.					
7.	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي.					
8.	تدريب الطلبة على التعامل مع البرامج المختلفة للتواصل الافتراضي مع المعلمين.					

البُعد الرابع: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية: (تقنية، تكنولوجية، وتقويم)

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	تحويل المناهج الدراسية إلى روابط وتطبيقات إلكترونية.					
2.	توفير أجهزة كمبيوتر وإنترنت عالي السرعة في المدرسة والمنزل.					
3.	توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية الطالب.					
4.	توافر أنظمة إلكترونية للتحقق من هوية المعلم.					
5.	تزويد الصفوف بأجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت.					
6.	توفير إمكانية تحديد مواقع web يمكن الاتصال بها.					
7.	توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق المتطلبات التقنية الخاصة بالتعليم المدمج.					

8.	توفير بنية تحتية شبكية سريعة تربط جميع صفوف المدرسة.				
9.	توفير نظام لإدارة التعليم المدمج.				
10.	توفير برامج التقويم الإلكتروني.				
11.	توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم الإلكتروني.				
12.	وجود أدوات تقويم تتناسب مع طبيعة التعليم المدمج (الوجاهي والرقمي معاً).				
13.	اعتماد معايير واضحة لتقويم تعلم الطلبة ضمن بيئات التعليم المدمج.				
14.	تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات تقويم متنوعة في التعليم المدمج.				
15.	توظيف أدوات تقويم رقمية، مثل: الاختبارات الإلكترونية والمنصات التعليمية.				
16.	إدماج تقويم الأداء العملي والمهارات التطبيقية في عملية التقويم.				
17.	تضمين آراء الطلبة في تقويم فاعلية نشاطات التعليم المدمج.				
18.	استخدام نتائج التقويم لتحسين التخطيط للتعليم المدمج وتطويره.				
19.	تطوير نماذج تقويم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة.				
20.	توثيق نتائج التقويم للتعليم المدمج بشكل دوري وتحليلها لاتخاذ قرارات تربوية مدروسة.				
21.	وجود نظام تقويم شامل يشمل الجانب المعرفي والمهاري والقيمي ضمن التعليم المدمج.				

الاتجاهات نحو توظيف التعليم المدمج ومعيقاته

البُعد الأول: اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم المدمج:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	أرى أن استخدام التعليم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية.					
2.	أرى أن التعليم المدمج يعزز لدى الطلبة التعلم الذاتي من خلال الإنترنت عبر المنصة الدراسية.					
3.	أرى أن التعليم المدمج يوظف تطبيقات تقنية في المواقف التدريسية.					
4.	أرى أن التعليم المدمج يوفر للمعلم استخدام مهارات جديدة.					
5.	أستطيع طرح موضوعات علمية إثرائية تدعم الطلبة فكرياً وإبداعياً باستخدام التعليم المدمج.					
6.	أرى أن استخدام التعليم المدمج يساعد على توفير الوقت والجهد.					
7.	يساعد التعليم المدمج الطلبة في الحصول على المعلومات بسرعة.					
8.	يعمل التعليم المدمج على كسر حاجز الخوف بين الطلبة والمعلم.					
9.	أرى أن التعليم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.					
10.	أرى أن التعليم المدمج يمثل نقطة تحول للطلبة من متلقي إلى مشاركين.					
11.	أرى أن الكثير من المشكلات التعليمية يمكن أن تحل باستخدام التعليم المدمج.					

البُعد الثاني: معايير توظيف التعليم المدمج:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		جيدة	تحتاج تعديلاً	جيدة	تحتاج تعديلاً	
1.	ضعف البنية التحتية للتعليم المدمج.					
2.	صعوبة استخدام الإدارة المدرسية والمعلمين للبرمجيات المحوسبة للتعليم المدمج.					
3.	عدم توافر الوقت الكافي لاستخدام التعليم المدمج لدى الإدارة المدرسية والمعلمين.					
4.	تشعر الإدارة المدرسية والمعلمون بكثرة الأعمال الملقاة على عاتقهم في التعليم المدمج.					
5.	توفر الإدارة أدلة إرشادية لكيفية التعامل مع التعليم المدمج.					
6.	تدني مستوى الإدارة المدرسية والمعلمين بمهارات اللغة الإنجليزية مما يعيق تعاملهم مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.					
7.	ضعف مواءمة الإدارة المدرسية والمعلمين بين التقنيات الحديثة والمناهج.					
8.	قلة الدورات التدريبية للإدارة المدرسية والمعلمين التي تساعد على استخدام التقنيات المختلفة.					
9.	كثرة الأعطال الفنية المفاجئة المتكررة في أجهزة الحاسوب.					
10.	عدم توفير الإدارة المدرسية للتسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج.					
11.	ضعف معرفة الطلبة وأولياء أمورهم بفكرة التعليم المدمج.					

شاكراً لكم حسن تعاونكم

أسئلة المقابلة:

1. من وجهة نظرك، ما أبرز التحديات التي تواجه المدارس الابتدائية في تطبيق التعليم المدمج بفاعلية؟
2. ما المتطلبات الأساسية التي ترى أنها ضرورية لتحسين جودة التعليم المدمج في مدرستك؟
3. كيف تقيم مدى استعداد الإدارة المدرسية (من حيث التخطيط، والتنظيم، والمتابعة) لتطبيق التعليم المدمج؟
4. برأيك ما نوع الدعم الفني أو التقني الذي تحتاجه المدرسة للاستمرار في تنفيذ التعليم المدمج بشكل فعال؟
5. ما مدى كفاية تدريب المعلمين في مدرستك لتوظيف استراتيجيات التعليم المدمج؟ وما المقترحات لتطويره؟
6. كيف ترى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج بين المعلمين والطلبة؟
7. إلى أي مدى ترى أن أدوات التقييم المتاحة مناسبة لطبيعة التعليم المدمج؟ وما المطلوب تطويره؟
8. كيف يتم إشراك أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم ضمن نمط التعليم المدمج؟
9. ما السياسات أو التوجيهات التي ترى أنها يجب أن تصدر عن وزارة التربية والتعليم لجودة التعليم المدمج في المدارس الابتدائية؟
10. لو طلب منك وضع تصور مقترح لتحسين التعليم المدمج في مدارس القدس الشرقية، ما أبرز عناصره التي تراها ضرورية وملحة؟
11. هل ترى إضافة أية أسئلة أخرى؟ حدد لطفًا.

Requirements for Improving the Quality of Blended Learning in Primary Schools in East Jerusalem from the Point of View of Principals and Teachers: A Proposed Conception in the Light of Modern Management Theories

Prepared by: Rawan Saeed Dawood Jawarish

Dissertation Committee:

Prof. Dr. Omar Mohammed Al-Kharabsheh

Prof. Dr. Muneera Mahmoud Al-Sharman

Prof. Dr. Mohammed Imran Saleha

Abstract

The study aimed to investigate the requirements for improving the quality of blended learning in primary schools in East Jerusalem from the perspectives of principals and teachers, and to propose a Model in light of modern management theories. The researcher adopted the mixed approach, which includes the quantitative descriptive-analytical method and the qualitative developmental method. A questionnaire was used to collect data after verifying its validity and reliability and was distributed to a simple random sample of (516) male and female teachers from public primary schools in East Jerusalem, representing (22.5%) of the study population. In addition, interviews were conducted with (15) principals selected from those schools.

The researcher found that the level of availability of the requirements for improving the quality of blended learning in primary schools in East Jerusalem was rated as moderate. The dimension related to school administration requirements ranked first, followed by the instructional process requirements, then teacher-related requirements, and finally student-related requirements. The results also indicated that the attitudes of primary school teachers in East Jerusalem toward the implementation of blended learning were rated as high, while the dimension of obstacles to implementing blended learning was rated as moderate.

The results revealed statistically significant differences in the requirements for improving the quality of blended learning attributable to the variable of gender in favor of female teachers, years of experience in favor of (10 years or more), training courses in favor of those who received more than (5) training courses, and age in favor of the two groups (from 30 to less than 40 years) and (40 years and above). In contrast, no statistically significant differences were found attributable to the variable of academic qualification.

The results also indicated that there were no statistically significant differences in attitudes toward the implementation of blended learning and its obstacles in primary schools in East Jerusalem attributable to the variables of gender, academic qualification, and age. However, there were differences attributable to years of service in favor of teachers with less than five years of experience and those with ten years or more of experience, and to the variable of training courses in favor of teachers who had received more than five training courses.

The interview results indicated the existence of a digital divide representing the most prominent challenge, which is not limited to a lack of devices but also includes weak internet connectivity and unequal access within the same household. The results showed a need to provide requirements considered essential for improving the quality of blended learning, including digital infrastructure, achieving educational equity, psychological and social support, and interactive content that reflects cultural identity. The results also showed that there is theoretical administrative preparedness in a number of primary schools in East Jerusalem. In addition, there is a lack of specialized training according to subject matter and age group, inadequacy of current training with its focus on technical aspects rather than pedagogical ones, and neglect of psychological aspects and stress management among teachers and students. Accordingly, the study developed a proposed model for improving the quality of blended learning in primary schools in East Jerusalem.

The researcher recommended adopting the proposed model as an integrated guiding framework for developing blended learning in primary schools in East Jerusalem, and the necessity of providing appropriate technical infrastructure in primary schools, including improving internet services and supplying schools with the necessary devices, along with appointing a technical support officer to continuously follow up on technical issues. The researcher also suggested conducting a future study to examine the relationship between continuous teacher training and the effectiveness of implementing blended learning in primary schools.

Keywords: Quality of education, Blended learning, Modern management theories, Primary schools, Principals and teachers.