Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 36 (2023) • P: 74 - 57
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

# Evaluation of blended learning during Corona pandemic from the point of view of teachers and principals of public schools in Jerusalem governorate

**Mrs. Iman Ali Obaydieh\ Inairat*[1], Dr. Kifah Ahmad Barham[2]**

[1] UNRWA schools | Jerusalem | Palestine

[2] College of Educational Sciences & Teacher Perparation | An-Najah National University | Palestine

**Received**: 16/07/2023

**Revised**: 27/07/2023

**Accepted**: 03/08/2023

**Published**: 30/09/2023

* Corresponding author: imanamr@hotmail.com

**Citation:** Inairat, I. A., & Barham, K. A. (2023). Evaluation of blended learning during Corona pandemic from the point of view of teachers and principals of public schools in Jerusalem governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(36), 57 – 74. https://doi.org/10.26389/AJSRP.E160723

2023 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

**Abstract:** This study evaluated teachers and principals' attitudes on the success of blended education program during COVID-19 pandemic at public schools in Jerusalem Governorate. The researcher adopted the descriptive analytical approach to achieve the research objectives. The researcher proposed a list of criteria for evaluating the blended education program implemented during COVID-19 pandemic at Jerusalem public schools. These proposed criteria were presented to a focus group consisting of educational supervisors and experienced teachers to evaluate, and then converted to questionnaire items. The questionnaire latter on was referred by a number of juries specialized in teaching methods and educational administration. Furthermore, the questionnaire was piloted on 30 individuals who were excluded from the sample in order to verify its validity and reliability. The study recruited 103 male and female teachers, and 43 principals, who were selected by random sampling method. Results: The degree of agreement of the study sample on the availability of the proposed standards for evaluating blended learning was medium for all standards. The level of availability of the standards was medium for all. There is a statistically significant difference between the responses of the study sample on the proposed criteria for evaluating blended learning in light of the Corona pandemic, according to the gender variable, in favor of females, as well as according to the educational qualification variable. There are differences according to the years of experience variable, and in favor of the category (15 years and over). The study sample on the proposed standards according to the job title variable. In light of the results of the study; The researcher recommended the necessity of identifying the competencies that would lead to the success of the blended learning program.

**Keywords:** blended learning, Corona pandemic, proposed standards, evaluation, public schools.

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

**أ. إيمان علي عبدية/انعيرات*[1]، د/ كفاح أحمد برهم[2]**

[1] مدارس الاونروا | القدس | فلسطين

[2] كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين | جامعة النجاح الوطنية | فلسطين

**المستخلص**: هدفت الدراسة إلى تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلِّمي ومديري المدارس الحكومية في محافظة القدس، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، إذ تمّ تحديد معايير مقترحة لتقويم برنامج التَّعلم المُدمَج، ومن ثمّ عرضها على مجموعة بؤريّة من ذوي الخبرة والاختصاص، ثمّ تحويلها لاستبانة؛ تمّ تطبيقها على عينة بلغت (103) معلما، و (43) مديراً ومديرة، تمّ اختيارهم من المدارس الحكومية بطريقة العينة العشوائية للمعلمين والمسح الشامل للمديرين، وجاءت النتائج كالتالي: درجة موافقة عيّنة الدراسة على توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج بدرجة متوسطة لجميع المعايير، مستوى توفر المعايير جاء بدرجة متوسطة للجميع، يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث وكذلك تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، توجد فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئة (15 سنة فأكثر)، لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تحديد الكفايات التي من شأنها أن تؤدي إلى نجاح برنامج التَّعلم المُدمَج، والتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء رؤية الوزارة فيما يختص ببرنامج التَّعلم المُدمَج.

**الكلمات المفتاحية:** التَّعلم المُدمَج، جائحة كورونا، معايير مقترحة، تقويم، المدارس الحكومية.

## المقدمة.

حظي التعليم المدمج باهتمام واسع في الآونة الأخيرة وخصوصا في وقت الأزمات لانه يمزج بين التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني (Itmazi, 2016)، فهو بذلك يوفر قدرا كبيرا من التفاعل بين الطالب والمعلم، وتنويع في اساليب التعليم. فقد أتاحت جائحة كورونا للكثير من الدول فرصة تجربة كلّ أشكال التعلّم المعروفة وغير المعروفة وحتي يحقق التعليم المدمج أهدافه، ولنجاح التَّعلم المُدمَج لا بدّ وأن يكون مُكمّلًا للمناهج الدراسية التقليدية، ولكي يتم ذلك لابدّ وأن يكون المعلِّم قادرًا على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال، مما يتوجَّب أن تتوفر لدى المتعلم أيضًا الإمكانات المادية والمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب والإنترنت والبريد الإلكتروني (العاني، 2015)، ولذلك حرصت وزراة التربية والتعليم الفلسطينية على استمرارية العملية التعليمية اثناء جائحة كورونا، فعمدت إلى اعطاء ورش عمل للمعلمين لتطوير قدراتهم وفق منحى التعليم المدمج، ووفقا لما سبق فقد خرجت العملية التعليمية عن الاطار التقليدي بسبب جائحة كورونا واتجهت باتجاه التكنولوجيا. وكان البحث خاص بمدينة القدس، حيث تعتبر من أقدم مدن الأرض وأقربها مكانة إلى قلوب المؤمنين بالله العلي من أهل الديانات السماوية جميعاً، ولقد ذكرت من جميع الكتب السماوية، ولهجت بها ألسنة الأنبياء، وهَوَت أفئدة الناس اليها من اقطار الدنيا أجمع (عمرو، 1987). ونظراً لأهمية قطاع التعليم ودوره الاساسي في تنشئة جيل واع لقضيته، كان التعليم في القدس المحتلة هدفاً رئيساً لسلطات الاحتلال لتدميره واضعافه، حيث أصبح يعاني قطاع التعليم في مدينة القدس من سياسات الاحتلال كغيره من القطاعات، فبات الالاف من الطلاب دون مقاعد دراسية، والعديد من المدارس تفتقر لأدني المقومات والاساسيات من معلمين وقرطاسية وخدمات، ناهيك عن تهويد المناهج الدراسية وتحريفها، اضافة لوضع معيقات امام عملية بناء المدارس وترميمها (عيسى، 2015). مما سبق نلاحظ أن التعليم في القدس له خصوصيته المتأثرة بالتضيّق على المعلمين والطلبة بسبب الاحتلال، والمناهج الدراسية الدخيلة، مما جعل محاولات تطوير التعليم في القدس من الجهات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في اختناق وصعوبة تطور وتقدم لذا فان التصدي للكوارث والجائحة في القدس ودعم استمرار التعليم وعدم انقطاع الطلبة عن تعلمهم كان هو التحدي الاكبر للقدس، وأهلها ولذلك وجدت الباحثة أن دراسة المعايير المرتبطة بالتعلم المدمج في القدس ذو اهمية كبيرة.

للتقويم أشكال عديدة، كلٌّ حسب الهدف الذي نسعى لتحقيقه، ففي مجال التعليم هناك ما يُسمى بالتقويم الشمولي؛ الذي يشمل كلّ النظام التعليمي، وهناك التقويم الخاص؛ الذي يختص بجزئية من النظام التعليمي، مثل: تقويم المنهاج/البرنامج، تقويم أداء المعلم، تقويم التلميذ، أو غير ذلك (عامر، 2016: ص.83). وتركِّز الدِّراسة الحالية على محورين أساسيّين، هما: تقويم البرامج التعليميّة، والتَّعلُّم المدمج في مدارس القدس خلال جائحة كورونا. ويعرف التقويم في معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة بأنه: "تلك العملية التي تحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّمين، وهو جزء لا يتجزّأ من عملية التعليم ومقوّم أساسي من مقوّماتها" (شحاتة والنجار، 2003: ص. 136). يُعرِّف موريسون(2003) Morrison تقويم البرامج التعليمية بأنّه: "تقويم يهدف إلى حذف أو تعديل أو إضافة أو تأكيد فاعليّة مجموعة من الخبرات التعليميّة المُرتَّبة هرميًّا، والتي ترتبط ببعضها البعض لتوليد العديد من الخبرات" (p.386). ويهدف تقويم البرامج التعليمية حسب ما يراه بول Ball (2011) إلى توفير المعلومات لصانعي القرار الذين يتحمّلون المسؤولية عن البرامج الحالية أو المقترحة. ويمكِن تعريف المعايير بأنَّها: "مجموعة من المواصفات والشروط التي ينبغي توفرها في ظاهرة معيّنة، وهذه المواصفات هي أُسُس داخليّة للحكم على البرامج في ضوء الأداء الفعلي للمشاركين فيها، وعادة مما تتّخذ الصّيغة الكميّة، وتتحدَّد في ضوء الخصائص الواقعيّة لهذا الأداء" (خليل، 2011: ص. 6). وتكمن أهمية التَّقويم انه يمثِّل أحد أهم المداخل لتطوير التّعليم، فمن خلاله يتم التعرّف إلى أثر كلّ ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلّم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها (دعمس، 2015). تستنِد عملية التقويم التربوي الناجحة كما أشار إليها كلّ من الغامدي، 2019؛ عامر، 2016؛ مخائيل، 2015؛ خليل، 2011؛ دعمس، 2010) إلى أسس ثابتة وهي: ارتباطه بأهداف العملية التعليمية، شموليته لكلّ أنواع الأهداف ومستوياتها التي نرغب في تحقيقها، تنوع أدواته واتسامها بالصدق والثبات والموضوعية، تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها، واشتراك المعلم والطالب في بنائها، قدرته على التميز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفرديّة، استمراريّة التقويم لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ، اقتصاديّة التقويم من حيث الجُهد والوقت والتكلفة. وبالتالي فإنَّ مفهوم القياس يرتبط بالتقويم، إلا أن المفهومين مستقلّان عن بعضهما البعض، فالقياس يعني الوصف الكمي للأداء، أما التقويم فهو العملية التي تستخدِم نتائج القياس، وعليه فإنّ التقييم عملية هدفها جمع البيانات وتركيبها وتفسيرها للمساعدة في اتخاذ قرار، فهي بذلك عملية مساعِدة للقياس. للتقويم التربوي أنواع متعدّدة، وذلك نتيجة لتعدُّد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، وقد اتّفق كلٌّ من الحريري (2012) وعطية (2013) على مجموعة من التصنيفات، تم تصنيف التقويم على عدة أسس وهي: أولا تصنيفه على أساس توقيت تطبيقه ويتمثل بثلاث مستويات وهي: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، والتقويم الختامي، ثانيا تصنيفه على أساس وظيفته ويتمثل بالتقويم التشخيصي، التقويم

الانتقائي، التقويم البنائي، التقويم النهائي، التقويم التتبّعي، والتقويم العلاجي، ثالثا تصنيفه على أساس مجالاته،يتناول هذا التصنيف حسب ما يراه الحريري (2012) عناصر المنظومة التعليمية، وطبيعة ونوعية مجالاتها وأنواعه، وهي: تقويم المدخلات، تقويم العمليات، تقويم المخرجات، تقوين المعلم، تقويم المتعلم، تقويم المنهج، تقويم البرامج، تقويم المراجع، تقويم المواد التعليميّة، تقويم البيئة التعليميّة، وتقويم المعاونين للمعلم. وبالاطلاع إلى التصنيفات السابقة، نجد أن التقويم في الدِّراسة الحالية ينطبق عليه ما جاء به مفهوم "التقويم التشخيصي" في التصنيف الأول والثاني، كونه يهتم بالكشف عن الصعوبات الدراسية التي يواجهها المتعلم خلال عملية التعلم، وتحديد العراقيل التي تقف حائلًا دون تقدم البرنامج التعليمي وتحرّي الأسباب الكامنة وراءها، وكذلك ينطبق عليه مفهوم "التقويم العلاجي" في التصنيف الثاني، كونه يهدف إلى اتخاذ القرارات والإجراءات التي من شأنها الإصلاح والعلاج لنواحي الضعف والقصور في عملية التعلم والمشكلات التي تعترض أيًّا من مكوناته، وكذلك مفهوم "تقويم البرامج" في التصنيف الثالث، كونه يركز على أنشطة تربوية وتعليمية محددة تُقدم باستمرار غير محدد المدة ولفئة محددة، وبالتّالي فإنّ التَّعلم المُدمَج المتَّبع حاليًا في مدارس مديرية القدس هو برنامج تعليمي للطلبة، ويتوقع استمراره لفترة غير محددة، التعلّم المدمج Blended Learning هو منظومة تعليميّة متنوعة، يعتمد على عناصر متعدّدة، منها: الخبرة، والسياق، والطلبة، وأهداف التعلم، والمصادر، هذا يعني أنه ليست هناك إستراتيجية واحدة للمزج، ولأن المهارة تكون في دمج العناصر المختلفة بشكل ملائم وعملي (أبو موسى والصوص، 2014). ويُعرَّف التَّعلُّم المدمج بأنّه: أحد أنواع التَّعلُّم، الذي يجمع بين التعليّم الوجاهي "التقليدي"، والتعلم عن بُعد، بالإضافة إلى أنه يربط بين تقنيات التعلم عن بعد المتزامنة وغير المتزامنة (Lanham et al., 2005). وتُعرّف جامعة سيدني للتربية (UWS)التعليم المدمج بأنّه: منهج إستراتيجي ونظامي يجمع بين أوقات وأنماط التعلّم من خلال دمج أفضل الجوانب في التفاعل المباشر والتفاعل الإلكتروني باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المناسبة (Saliba et al, 2013). وتعرّف الباحثة التعلّم المدمج إجرائيًا: بأنّه برنامج تعليمي يُنفَّذ في مدارس مديرية القدس أثناء جائحة كورونا، ويقوم هذا البرنامج على المزج بين كلٍّ من التعليم الوجاهي، والتعلم عبر منصات التعلم الإلكتروني. ويطلَق كيم ويوان ( Kim & Yuan, 2014)على التعلُّم المدمج عدة مصطلحات، منها: التعلم الموزع، والتعلم المفتوح)، بينما يطلق تشامبرز وبوير ,Bowyer (Chambers&2017) عليه التعلم المعكوس. وهنا ترى الباحثة بحكم عملها في الميدان التربوي أن تطبيق التعلم المدمج خطوة مدروسة من قبل وزارة التربية التعليم الفلسطينية وكانت في وقتها المناسب وذلك لانقاذ ما تبقى من العام الدراسي والمحافظة على استمرارية العملية التعليمية التعلمية. ويعدّ التعلم المدمج نمطًا مرنًا يساعد في إنجاز مساق دراسي، حيث يتم المزج بين كلٍّ من التعليم الوجاهي والتعلم الإلكتروني، وهو لا يتطلّب تواجد المعلمين والطلبة في نفس المكان طوال الوقت. وبالتالي فإنَّ هذا النوع من التعلم مفيد في حال تعذُّر الذهاب إلى المدرسة، كالأزمة التي مر بها النظام التعليمي العالمي اثناء ازمة كورونا ((Fullan et al., 2020. ويتضمَّن هذا النوع من التعلم: التعليم المباشر، التعليم غير المباشر، التعليم التعاوني، والتعلم الفردي القائم على الحاسوب (Lalima&Dangwal, 2017). وتبرز أهمية التَّعلم المُدمَج من كونه يدعم التعاون بين الطلبة عن بعد، كما يتمتّع التَّعلم المُدمَج بالمرونة، بالإضافة إلى أنّه يزيد التفاعل، حيث يوفّر منصة لتسهيل التفاعل بشكل أكبر بين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة بعضهم البعض، كما يعزّز التعلم المدمج التفاعل اجتماعيًا ودراسيًّا في مجتمع إلكتروني، وهو يساعد في تنمية مهارات المواطنةالرقمية للتعلم مدى الحياة (Innes, & Wilton, 2018). يرى بيفر وآخرون .Beaver et al (2014) أن برنامج التعلم المدمج؛ منظومة تعليمية متكاملة تتكون من (المعلّم– طرق التدريس– الوقت– المكان– السرعة). ويقسم مخلص (2015) التعلّم المدمج على أساس الوقت إلى قسمين: التعلم المتزامن والتعلم الغير متزامن. فيما يرى كيور (Kaur, 2013) أن التَّعلم المُدمَج ينقسم إلى ثلاثة أقسام، هي: مكونات البيئة التعليمية والمكونات التعليمية ومكونات وسائط الاعلام. وترى الباحثة أن التعلم المدمج هو منظومة شاملة لكافة أطراف العملية التعليمية التعلمية فهويشمل المعلم كميّسر وطرق التدريس وبيئة تعليمية متزامنة وغيرمتزامنة. يرى الموسوي (2012) أن التعلّم المدمج يمتاز بما يلي: رفع درجة فاعلية عمليّة التعلم، رفع درجة الرضا لدى المتعلم اتجاه عملية التعلم، خفض الكلفة والوقت اللازمين للتعلم، يركّز على الجوانب المهارية والمعرفية والعاطفية دون تأثير أي منها على الأخرى، يساعد في المحافظة على الروابط الوثيقة بين المعلم والمتعلم، وهي أساس من أسس العملية التعليمية.ومن معيقات التَّعلم المُدمَج، عدم توفر المهارات اللازمة لاستخدامها لدى المعلمين، إضافة إلى الخوف من التغيير وعدم ثقتهم بها، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب، منها: عدم التمكّن من مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، عدم الاهتمام بالإعداد المسبق للمعلمين وتطويرهم مهنيًا للتغلب على مقاومة التغيير، ضعف الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية عمومًا والمدارس خصوصًا، قلة الوعي بأهمية استخدام التقنية في التعليم (مخلص، 2015). أما خضراوي (2019) فقد أشارت إلى أن عوائق التَّعلم المُدمَج تتمثل في: عدم توفر هاتف ذكي أو لابتوب لكلّ تلميذ، بطء الإنترنت أو انقطاعه كليًّا. ولنجاح التعلّم المدمج يجب أن يكون المعلم قادرًا على التدريس بالاعتماد على التقنيات الحديثة، ووسائل الاتصال المختلفة، وأن تتوفر مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى الطلبة، وتوفر البنية التحتية التي تُمكن هذا التعليم من الانتقال إلى الصفوف، وهذا يعتمد على مدى قدرة المدرسة على إيجاد البرمجيات والأجهزة اللازمة وتوفيرها

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

قامت الباحثة باستعراض عددًا من الدِّراسات ذات الصلة بتقويم البرامج التعليميّة، وبالأخص التَّعلم المُدمَج، وتحليلها وفقًا للهدف، والمنهج المتَّبع، وأدوات البحث، والمعايير المستخدَمة، والنتائج، وقامت بترتيبها تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم، حيث وقعت جميع الدِّراسات في الفترة بين (2011-2021)، وهي على النحو الآتي: المحور الأول: التعلّم المدمج، استقصت دراسة ريتموني واخرون ,Bordoloi (Das, P., & Das, K.,2021) درجة فهم تصوّرات المعلّمين والمتعلّمين حول التعليم عبر الإنترنت/المدمج، كما هدفت إلى معرفة مستقبل التعليم عبر الإنترنت/ المدمج، والتّحديات التي تواجهه في بلد مثل الهند، مع اقتراح بعض الإجراءات الواجب اتّخاذها لخلق نماذج تعليميّة عالية الجودة للتعليم عبر الإنترنت/ المدمج، خاصة في مثل الأوضاع الراهنة إزاء كوفيد-19، ليُتبَنّي منهج تعليمي مناسب في الهند، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي الاستكشافي وتوصلت النتائج إلى أن التعليم عبر الإنترنت/المدمج في الهند قد حظِيَ بزخمٍ جديد خلال وباء كوفيد-19، إلا أنّه لا تزال بلد مثل الهند تواجه تحدّي إمكانية الوصول والمساواة في توفير التعلم الجيّد، بمساعدة التقنيات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى الرغم من أن مرونة الزمان والمكان كانت تعدّ السمة الأكثر شيوعًا للتعلّم عبر الإنترنت، إلا أن ضعف الاتصال بالشبكة كان أحد أكبر العقبات. كشفت دراسة الصدرية وكاظم (2019) عن التّعرف إلى واقع تطبيق تجربة التَّعلم المُدمَج بمدارس التعليم ما بعد الأساسي ومعوقات استخدامه والاتجاهات نحوه، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وقاما بتطبيق مقياس الاتجاه نحو التَّعلم المُدمَج على عيّنة الدِّراسة المكوَّنة من (61) طالبة، اللاتي تم اختيارهنّ بطريقة العيّنة العشوائية من مجتمع الدِّراسة المتمثل في طالبات مدارس التعليم ما بعد الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابيّة لدى الطالبات نحو التَّعلم المُدمَج، أيضًا وجود عدد من المعيقات التي تواجه الطالبات عند استخدامهنّ التَّعلم المُدمَج، وجاءت بالترتيب كما هي: (العوامل التكنولوجيّة، التربويّة، المادية، البشرية). هدفت دراسة سليم (2018) إلى التعرّف إلى اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقيّة نحو التعلّم المدمج في أكاديميّة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي، حيث طبّق الاستبانة على عينة الدِّراسة المكوَّنة من (500) طالب وطالبة، الذين اختيروا بطريقة العينة العشوائية، وقد أبانت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابيّة لاتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج تراوحت ما بين العالية والمتوسطة، وتبيَّن من نتائج فحص الفرضيات وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك للطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية تُعزى للتفاعل بين متغيّرَيْ الجِنس والمادة الدراسيّة.

هدفت دراسة العجمي والعرفج (2018) إلى التعرّف إلى معوّقات تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية بمحافظة مبارك الكبير في دولة الكويت للعام الدراسي 2015-2016، كما هدف إلى الكشف عن الدلالات الإحصائيّة للفروقات في استجابات المعلّمات، التي تُعزى لمتغيّرَيْ التخصص والخبرة، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عيّنة مكوّنة من (60) معلّمة، اشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات متعلقة بالمعلمات والطالبات وايضا معوقات تقنية، ادارية وتربوية، فكانت المعوقات المتعلقة بالمعلمات؟ كثرة الاعمال الادارية والفنية الملقاة على عاتق المعلمة، والوقت الطويل المبذول في الاعداد والتخطيط للتعليم المدمج ومن المعوقات المتعلقة بالطالبات: تأثير الانترنت السلبي على الطالبات وانعدام مهارات التعلم الذاتي لديهن، ومن اهم المعوقات التربوية: عدم القدرة على تقييم وتقويم مستوى الطالبات اثناء التَّعلم المُدمَج، وأما ابرز المعوقات الادارية: عدم توفر البنية التحتية التي تدعم التَّعلم المُدمَج مما يشكل عاملا اساسيا في انعدام الحوافز التشجيعية للمعلمات لتطبيق التعلم المستمر، كما يشكل عدم توفر المقررات الإلكترونية للمقررات المدرسية احد اهم المعوقات التقنية. ووفقا للنتائج تبيّن: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى لاختلاف التخصص، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول محور المعوقات المتعلقة بالمعلمات فقط التي تعزى لاختلاف الخبرة.

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

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

حولبرامج التطوير المهني في ضوء نموذج كيرك باتريك، تُعزى إلى متغيّر المؤهل، لصالح المرحلة الثانوية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات المتدربين نحو تقويم "التعلّم" من برامج التطوير المهني في ضوء نموذج كيرك باتريك، تُعزى إلى متغير المؤهل، ونحو تقويم "ردود الفعل"، وتقويم برامج التطوير المهني في ضوء نموذج كيرك باتريك، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

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

لم تتّسق الدراسات والأبحاث السابقة مع الدِّراسة الحالية من حيث الهدف، فقد سعت الدِّراسة الحالية إلى تقويم التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلِّمي ومديري المدارس الحكومية. اتفقت العديد من الدِّراسات والأبحاث السابقة مع الدِّراسة الحالية من حيث المنهج المتبع، حيث تبنت الدِّراسة الحالية المنهج الوصفي وهي بذلك تتسق مع عدة دراسات مثل: (المحميد، 2020؛ العباسي، 2019؛ طوهري والدخيل، 2018)، فيما اختلفت مع عدد من الدراسات مثل: (بلال وحامد2019؛ السعيد2018؛ محمد2017) حيث استخدمت المنهج التجريبي. اتّسقت الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة مثل: (محمد ويوسف، 2020؛ العباسي، 2019؛ العرفج والعجمي، 2018)، كما اتفقت مع دراسة (cheung and Hew, 2011) التي استخدمت المقابلة ولم تتّفق مع أيٍّ من الدِّراسات التجريبية التي استخدمت الاختبار لجمع البيانات. اتّسقت الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في استهدافها المعلمين، مثل: (الوداعي، 2019؛ العريني، 2016؛ سليم، 2013)، فيما اختلفت مع بقية الدِّراسات السابقة التي استهدفت الطلبة من المستويات المختلفة. اتفقت جميع الدِّراسات السابقة الوصفية مع الدِّراسة الحالية من حيث طريقة اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية لفئة المعلمين باستثناء دراسة البيات (2020) التي اتبعت طريقة العينة العشوائية الطبقية، ودراسة قنديل (2019) التي اتبعت طريقة العينة القصدية لتمثيل مجتمع الدراسة المستهدف، فيما لم تتفق أي من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث التطبيق بطريقة المسح الشامل على فئة المديرين. تتَّفق معايير بعض الدِّراسات مع واحدة أو أكثر من المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في الدِّراسة الحالية، وهي: (أهداف البرنامج، إستراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم، المتطلبات التقنية والفنية، المتطلبات البشرية).

**مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:**

يعدّ التقويم الفاعل مسار التغيير والتطوير الأمثل الذي تنتهجه النُّظُم التّعليمية المتقدِّمة، حيث يمثِّل تقويم البرامج التعليميّة حاجة مُلحّة للوقوف على مدى فاعليتها، ومدى تحقيقها للأهداف الرئيسة للبرامج، وهو السبيل الأمثل للوقوف على نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للبرامج، وتحديد مسارات التطوير والتحسين (صالح، 2017).

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

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

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

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

**فرضيات الدِّراسة**

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

**أهميّة الدِّراسة**

تستمد الدِّراسة أهميتها العلمية والعملية من كونها تعدّ من الدِّراسات القليلة في مجال التعليم المدمج- حسب علم الباحثة- كما تتوقع الباحثة أن تفيد على النحو الآتي:

- كونها تسلّط الضوء على موضوع التَّعلُّم المدمج، والمواضيع ذات الصلة بكُلٍّ من التعليم الوجاهي، والتعليم الإلكتروني أو التعليم والتعلّم عبر الإنترنت.
- تقديم إطار نظري يركّز على مفهوم وأهمية وخصائص ومكونات التَّعلُّم المدمج.
- تقديم مقاربة بحثيّة لواقع العملية التعليمية أثناء الأزمات، والتي من المتوقع أن تفتح الباب أمام الباحثين الجدد لبحث هذا الموضوع من جوانب أخرى لم تتناولها هذه الدراسة.
- كونها تركّز على التَّعلُّم المدمج، الذي جاء حلًّا للسيطرة على الأزمة التي تسبّبت بها جائحة كورونا.
- تقديم قائمة معايير مقترحة لتقويم التَّعلُّم المدمج، والتي قد تفيد الباحثين في إجراء دراسات مستقبليّة.
- تقديم تصوّر مقترح، قد يفيد المسؤولين في تحسين التَّعلم المُدمَج وتطويره لمواجهة أزمة جائحة كورونا أو أزمات أخرى مستقبلًا.

**حدود الدراسة:**

- **الحدّ الموضوعي**: اقتصرت الدِّراسة على تقويم التَّعلُّم المدمج في ضوء معايير مقترحة.
- **الحدّ البشري**: جميع المديرين، وعيّنة عشوائية من معلمي المدارس محل الدراسة.
- **الحدّ المكاني**: المدارس الحكومية في القدس التي تُشرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- **الحدّ الزماني**: طبقت الدِّراسة خلال الصيف والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021.

**مصطلحات الدِّراسة وتعريفاتها الإجرائية:**

- **المعايير المقترحة:** تُعرَّف بأنها: "معايير تقويم البرامج التعليميّة"، بأنها "عبارات تحدِّد شروطًا ومواصفات ومتطلبات قياسيّة لشيء أو عمل أو أداء ما، بحيث تصف المعايير الشيء أو العمل أو الأداء في أكمل صورة في ظلّ ظروف معينة" (الأكلبي، 2015، 426).
  - وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: المواصفات والشروط والمتطلبات التي ستقترحها الباحثة بناء على الأدب التربوي، ويلزم توفرها في التَّعلم المُدمَج في المدارس الحكومية في محافظة القدس، للحُكم على هذا البرنامج أو لمعرفة مدى تحقيق أهدافه.
- **التَّعلُّم المدمج**: يُعرّف بأنه: "أحد أشكال التعلّم، يجمع بين التعلم الوجاهي التقليدي، والتعلم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى أنّه يربط بين تقنيات التعلم عبر الإنترنت المتزامنة وغير المتزامنة" (Lanham et al., 2005, p.2624).
  - وتعرّفه الباحثة بأنه: برنامج تعليمي يدمج بين التعليم الوجاهي، والتعلم عن بعدعبر منصات التعلم الإلكتروني، تنفّذه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في جميع المراحل الدراسية (1-12) خلال جائحة كورونا.
- **التقويم التربوي**: "تلك العملية التي تحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّمين، وهو جزء لا يتجزّأ من عملية التعليم ومقوّم أساسي من مقوّماتها" (شحاتة والنجار، 2003: ص. 136).
  - وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: "تشخيص واقع التعلم المدمج المطبَّق في مدارس مديرية القدس خلال جائحة كورونا في ضوء مجموعة من المعايير، بهدف التعرّف إلى مواطن القوة والضعف، والتَّوصية بتحسين أو تطوير أو تعديل بعض الجوانب أو جميعها، أو الاستمرار فيه كما هو".

- **مفهوم جائحة كورونا:** تعرف منظمة الصحة العالمية جائحة كورونا بأنها: فيروسات واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS)ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس)، وتعرفه كذلك بأنه: مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا. ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019، وقد تحول كوفيد-19 إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم. (منظمة الصحة العالمية، 2019).
  - وتعرّف الباحثة جائحة كورونا إجرائيًا بأنها: وباءعالمي أصاب العالم خلال فترة زمنية مستمرة إلى اليوم، حيث بدأ بالانتشار نهاية عام 2019، أدى إلى فرض اجراءات صارمة أُتخذت لتفاديه في العالم كله، واخضعت العالم لحالة من الطوارئ، وتسببت الجائحة في موت عدد كبير من البشر.

## 3-منهجية الدِّراسة وإجراءاتها.

**منهج الدِّراسة:**

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

**مجتمع الدِّراسة وعينتها:**

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلِّمي ومديري المدارس الحكومية في القدس التي تُشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والبالغ عددهم (914) معلّمًا ومعلمة، و (52) مديرًا ومديرة، والجدول (1) يوضح وصف مجتمع الدِّراسة تبعًا لمتغير الجنس (مديرية التربية والتعليم القدس الشريف).

**جدول (1): وصف مجتمع الدِّراسة.**

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

**عينة الدِّراسة:**

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

**جدول (2): وصف عينة الدِّراسة.**

| المتغير | الوصف | معلم | | مدير مدرسة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| الجنس | ذكر | 15 | 14.6% | 19 | 44.2% | 34 | 23.3% |
| | أنثى | 88 | 85.4% | 24 | 55.8% | 112 | 76.7% |
| الدرجة العلميّة | دبلوم | 13 | 12.6% | 3 | 7.0% | 16 | 11.0% |
| | بكالوريوس | 63 | 61.2% | 23 | 53.5% | 86 | 58.9% |
| | دراسات عليا | 27 | 26.2% | 17 | 39.5% | 44 | 30.1% |
| المرحلة الدراسيّة | المرحلة الأساسية الدنيا | 40 | 38.8% | 10 | 23.3% | 50 | 34.2% |

| المتغير | الوصف | معلم | | مدير مدرسة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| | المرحلة الأساسية العليا | 31 | 30.1% | 13 | 30.2% | 44 | 30.1% |
| | المرحلة الثانوية | 32 | 31.1% | 20 | 46.5% | 52 | 35.6% |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 22 | 21.4% | 2 | 4.7% | 24 | 16.4% |
| | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 24 | 23.3% | 16 | 37.2% | 40 | 27.4% |
| | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 23 | 22.3% | 15 | 34.9% | 38 | 26.0% |
| | 15 سنة فأكثر | 34 | 33.0% | 10 | 23.3% | 44 | 30.1% |
| المجموع لكل متغير | | 103 | 100 | 43 | 100 | 146 | 100 |

**أدوات الدِّراسة: أولًا: قائمة المعايير المقترحة:**

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

وقامت الباحثة بتشكيل مجموعة بؤريّة تكونت من (10) من المديرين والمعلمين ذوي الخبرة، وممن يُشهد لهم بالتميز والكفاءة، لمناقشة المعايير المقترحة وبنودها، وقد أشاد المشاركون بأهمية المعايير والمؤشرات المُقترحة، حيث بلغت نسبة الموافقة على المعايير المقترحة 92%، ونسبة الموافقة على المؤشرات المقترحة 82%، وقد تم الإجماع بالموافقة على (72) مؤشرًا من أصل (91) مؤشرًا، أي ما نسبته 79% من المؤشرات المقترحة.

**ثانيًا: الاستبانة:**

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

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

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

عرضتها على لجنة تحكيم من ذوي الاختصاص وتم تعديل الاستبانة بالشكل النهائي لها.

**صدق الاستبانة**

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

صدق المُحكِّمين:

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

الصدق البنائي:

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

صدق الاتساق الداخلي:

ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات الاستبانة. والجدول (3) يوضح النتائج:

**جدول (3) معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية**

| م | المجال | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | البيئة التعليمية | 0.819** |
| 2 | المحتوى التعليمي | 0.931** |
| 3 | المعلم | 0.936** |
| 4 | الطالب | 0.782** |
| 5 | التقويم | 0.818** |

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

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يُشير إلى ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق البنائي للاستبانة.

**ثبات الاستبانة:**

تم التأكُّد من ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة، والجدول (11) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

**جدول (4): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ.**

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

يتّضح من الجدول (4) أن معاملات ثبات الاستبانة (0.70)، وهو الحد الأدنى لقبول معامل الثبات، إذ بلغ معامل الثبات الكلي باستخدام ألفاكرونباخ (0.987)، فيما تراوح معامل الثبات لمجالات الاستبانة ما بين (0.899-0.982)، وبذلك أصبحَت الاستبانة في صورتها النهائية مكوَّنة من (72) فقرة.

**الأساليب الإحصائيّة المستخدَمة**

استخدمت الباحثة عددا من الأساليب الإحصائية وهي عامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدِّراسة ومعامل ثبات كرونباخ الفا لحساب معاملات ثبات أداة الدِّراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، لتحديد درجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في المدارس الحكومية بمحافظة القدس، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك للتعرّف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الجنس، المسمى الوظيفي، اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة.

## 4- نتائج الدِّراسة ومناقشتها

- **النتائج المتعلّقة بسؤال الدِّراسة الأول:"ما مدى توفر المعايير المقترحة في التعلُّم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر معلِّمي المدارس الحكومية في محافظة القدس؟"**

وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الممارسة، والجدول (5) يُبين النتائج.

**جدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج.**

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

يتَّضح من الجدول (5) أن مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.59-6.19)، وجاء المتوسط الكلي (5.97) بوزن نسبي (60 %). وفيما يأتي توضيح لنتائج المجالات بالتفصيل:

- مجال البيئة التعليميّة:

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

- مجال المحتوى التعليمي:

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

- مجال المعلم:

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

- مجال الطالب

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

- مجال التقويم:

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

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثاني: "ما مدى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس؟".**

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الممارسة، والجدول (6) يُبين النتائج:

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة توفر المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج.**

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

يتّضح من الجدول (6) أن مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.42 – 5.71) وجاء المتوسط الكلي (5.53) بوزن نسبي (55 %)وفيما يأتي توضيح لنتائج المجالات بالتفصيل:

- مجال البيئة التعليميّة:

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

- مجال المحتوى التعليمي:

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

- مجال المعلم:

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

- مجال الطالب:

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

- مجال التقويم:

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

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثالث: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى للمتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة- المسمى الوظيفي)؟"**

وقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

- **اختبار الفروق الخاصة بمتغيّر الجنس: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير الجنس"،

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

**جدول (7): نتائج اختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج تبعًا لمتغير الجنس.**

| المحور | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | درجة الحرية | قيمة ت | قيمة sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج | ذكر | 34 | 5.32 | 1.22 | 144 | 2.145 | 0.034 |
| | أنثى | 112 | 6.00 | 1.72 | | | |

يتّضح من الجدول (7) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَجفي ظلّ جائحة كورونا، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

- **اختبار الفروق الخاصة بمتغير المؤهل العلمي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تعزى لمتغير المؤهل العلمي".**

وقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

**جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.**

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

يتّضح من الجدول (8) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

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

- **اختبار الفروق الخاصة بمتغيّر سنوات الخبرة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تعزى لمتغير سنوات الخبرة"

وقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

**جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.**

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

يتَّضح من الجدول (9) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك تُرفَض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

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

- **اختبار الفروق الخاصة بمتغير المسمى الوظيفي:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى المعايير المقترحة في التَّعلم المُدمَج أثناء جائحة كورونا، تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي".

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة:

**جدول (10): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول توفر المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.**

| المحور | المسمى الوظيفي | | المتوسط | الانحراف | درجة الحرية | قيمة ت | قيمة sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعايير المقترحة لتقويم التعليم المدمج | معلم | 103 | 5.97 | 1.76 | 144 | 1.484 | 0.070 |
| | مدير | 43 | 5.53 | 1.28 | | | |

يتضح من الجدول (10) أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي

تنص على: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات عينة الدِّراسة حول المعايير المقترحة لتقويم التَّعلم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.

**مناقشة النتائج:**

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

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من المؤشرات التي تعكس المعايير المقترحة (البيئة التعليمية – المحتوى التعليمي – المعلم – الطالب- التقويم) في برنامج التعلم المدمج، حيث نجد أن جميع مؤشرات معيار البيئة التعليمية، و (15) مؤشر من معيار المحتوى التعليمي، وجميع مؤشرات معيار المعلم، وجميع مؤشرات معيار الطالب، (14) مؤشر من معيار التقويم حصلت على درجة تحقق متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وترى الباحثة وبحكم خوضها لتجربة التعلم المدمج أن ذلك يرجع إلى أن المعلمون قد أظهروا اتجاهات متوسطة نحو مدى توفر مؤشرات المعايير المقترحة في برنامج التعلم المدمج موضوع الدراسة، وربما يرجع ذلك إلى شعورهم بأن النظام التعليمي لم يكن مهيأ لمواجهة حالات الطوارئ والانتقال السلس إلى التَّعلم المُدمَج، أو لأنهم واجهوا العديد من التحديات التي أدت إلى عدم وضوح موقفهم من البرنامج ومدى فعاليته وتحقيق أهدافه، ومن أهم التحديات التي توصلت إليها الباحثة من خلال لقائها بالمجموعة البؤرية المكونة من مديرين ومعلمين في مدارس مديرية القدس الشريف ما يلي: عدم امتلاك عدد كبير من الطلبة للهواتف الذكية وأجهزة الحاسوب من جهة، واغفال الوزارة ضرورة استخدام تقنيات مدعومة على مختلف الأجهزة وأنظمة التشغيل من جهة أخرى. ضعف إمكانية توفير المحتوى التعليمي في حال لم يكن المتعلم متصلًا بالإنترنت من خلال نسخ ورقية أو أقراص مضغوطة أو فلاش ميموري. كثرة الأخطاء الفنية في المقاطع والمؤثرات الصوتية، وتأخر عمليات الصيانة التي تُعنى بحل المشكلات التقنية المتعلقة بالمعدات والمستلزمات الإلكترونية. ضعف قدرة المعلمين على تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها، مما أدى إلى صعوبة في وصول المعلومات للطالب بالشكل المطلوب. قلة الوعي لدى أهالي الطلبة والطلبة أنفسهم بأهمية التعليم الإلكتروني وآلية استخدامه والتعامل معه. صعوبة ضبط الطلبة وإشراكهم، والمحافظة على انتباههم في التعليم الإلكتروني. صعوبة تقويم الطلبة في التعلم الإلكتروني نظرًا لوجود عدة أسباب منها ما هو متعلق بالبيئة الافتراضية والإمكانيات التي توفرها المنصات التعليمية، ومنها ما هو متعلق بالطلبة أنفسهم من التزام بالوقت المحدد، والاعتماد على الآخرين في حل الواجبات والاجابة على الاختبارات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bordoloi et al.,2021) التي أظهرت أنه على الرغم من أن التَّعلم المُدمَج في الهند قد حظي بزخم جديد خلال جائحة كورونا إلا أنه يواجه بعض التحديات أكثرها شيوعًا ضعف الاتصال بالشبكة، ضعف إمكانية توفير التعلم الجيد بمساعدة التقنيات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.ودراسة (الصدرية وكاظم، 2019) التي كشفت عن وجود عدد من التحديات التي تعيق استخدام التَّعلم المُدمَج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي منها ما هو متعلق بالعوامل التكنولوجية، ومنها ما هو متعلق بعوامل مادية وبشرية. ودراسة (العجمي، 2018) التي أشارت إلى معوقات تحد من تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية في الكويت منها ما متعلق بالمعلمات مثل: كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المعلمة، وطول الوقت والجهد المبذول في التخطيط والإعداد للتعليم المدمج. ومنها ما هو متعلق بالطالبات مثل: عدم توفر مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات. ومنها ما هو متعلق بالعملية التربوية مثل: صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطالبات أثناء تطبيق التَّعلم المُدمَج. ومنها ما هو متعلق بالبيئة التعليمية مثل: عدم توفر البنية التحتيّة التي تدعم التَّعلم المُدمَج داخل الفصول الدراسية. ومنها ما هو تقني مثل: عدم توفر مقررات إلكترونية للمواد الدراسية. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سليم، 2013) التي أشارت إلى أن المعدل العام لمتوسطات إجابات أفراد العينة حول فاعلية التعلم المدمج جاء عاليًا. ودراسة (أحمد وسلوم، 2012) التي أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم المدمج كانت إيجابية في جميع عبارات المقياس، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية له. وعليه فإن التعلم المدمج يتطلب تخطيطًا منهجيًّا وتصميمًا وصياغات دقيقة لأهداف وغايات التعليم من أجل إنشاء بيئة فاعلة للتعلّم، ولضَمان فاعليّة برنامج التعلم المدمج بشكل خاص، والأنظمة التعليمية عمومًا فإنه يتوجب توفير التدريب اللازم للمعلمين لاستخدام أحدث التقنيات، إضافة إلى تأسيس جسم رقابي يقوم بتتبع سير عمل البرنامج ككل والتعلم الإلكتروني على وجه الخصوص من حيث مدى كفاءته وفعاليته.
- **مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني**"ما مدى توفر المعايير المقترحة في التعلم المدمج بالمدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس؟"، وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والوزن النسبي. وقد بينت النتائج أن مستوى توفر المعايير المقترحة لتقويم التعلم المدمج من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس جاء بدرجة متوسطة لجميع المعايير المقترحة، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (5.42 – 5.71) وجاء المتوسط الكلي (5.53) بوزن نسبي (55 %).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المؤشرات التي تعكس المعايير المقترحة (البيئة التعليمية – المحتوى التعليمي – المعلم – الطالب- التقويم) في برنامج التعلم المدمج حصلت على درجة تحقق متوسطة من وجهة نظر المديرين، وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن المديرين قد أظهروا اتجاهات متوسطة نحو مدى توفر مؤشرات المعايير المقترحة في برنامج التعلم المدمج الذي تم تطبيقه أثناء جائحة كورونا في مدارس مديرية القدس، وربما يرجع ذلك إلى إدراكهم للقصور في النظام التعليمي الفلسطيني الذي تمثل في عدم وجود استراتيجية لمواجهة حالات الطوارئ من ناحية، وعدم وجود بيئة مهيئة للانتقال بسلاسة من التعلم الوجاهي إلى نمط آخر في حال حدوث أي أزمات أو كوارث، وكذلك عدم جاهزية المعلمين والكوادر البشرية للانتقال من نمط تعليمي إلى آخر، وربما لإدراكهم أن وزارة التربية والتعليم لم تلبي الحد الأدنى من الاحتياجات التدريبية للمعلمين والكوادر الإدارية لمواجهة حالات الطوارئ خاصة وأن فلسطين عامة والقدس خاصة كثيرة التعرض للأزمات ومن الضروري أن يتمتع الكادر البشري بجميع فئاته بالقدرة والاستعداد الكافي والمناسب لمواجهة مثل تلك الظروف. وربما لإدراك مديرو المدارس عدم وضوح أهداف البرنامج وسياساته وإجراءاته، وعدم وضوح التعليمات بشأنه، وقلة وعي المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي بمثل هذه البرامج ومدى فاعليتها، إضافة إلى ضعف متابعة التعلم المدمج وتقييم تقدمه أولًا بأول، وضعف التغذية الراجعة التي من شأنها تحسين البرنامج والوقوف على مواطن القصور فيه وتحسينه.

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

- **مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:**"هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر المعايير المقترحة في التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا، تُعزى للمتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة- المسمى الوظيفي)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باختبار الفرضيات التالية:

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

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

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

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

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خريجي الدراسات العليا يشكلون أكثر 30% من المستجيبين ويمكن أن تشكل هذه النسبة فرقًا دالًا احصائيًا كونها تجاوزت ثلث العينة، إضافة إلى أن ذوي المؤهلات العلمية الأعلى أكثر معرفة بالتدريس وطرقه واستراتيجياته نظرًا لما يتم يتلقوه من فنون ومعارف أثناء دراستهم في درجتي الماجستير والدكتوراه وخاصة من التحقوا ببرنامج أساليب التدريس أو

مناهج وطرق التدريس والذي يهدف إلى إعداد الكوادر والقيادات المؤهلة تربوياً في مجال المناهج والتدريس، وتزويد الطلبة بإطار نظري معرفي في نظريات المناهج والتدريس.

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

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

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

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

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

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

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

## التوصيات والمقترحات.

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

1. توصي الباحثة الجهات المختصة بتوفير بيئات مناسبة للتعلم الإلكتروني لكل من الطالب والمعلم والمدير؛ بحيث يتم توضيح خطة الطوارئ لكل من المدراء والمعلمين بأهداف واضحة، تحافظ على اتصال الفئات الثلاثة بالشبكات بحيث توفر للطلبة اجهزة قابلة للاتصال بالشبكات ليتمكنوا من الاستمرار بالعملية التعليمية.
2. كما توصيهم بتصميم ورشات عمل وتدريب للمعلمين على استخدام التقنيات/ البرمجيات التي تدعم التعلم الإلكتروني بحيث توضح لهم الطريقة الصحيحة لصياغة اهداف التعلم المدمج، وألية تصميم وتوفير مصادر إلكترونية للمنهاج الدراسي بحيث تكون مثيرة لانتباه الطالب لتقليل التشتت وعدم الانتباه، اضافة إلى التركيز على طرق التقييم الملائمة للتعلم الإلكتروني.

3. كما توصي الباحثة بتأسيس جسم رقابي يتابع اداء المعلمين ويعزز الصيانة السريعة للمشكلات الإلكترونية القابلة للظهور، كما ننوه بضرورة عمل نشرات توعية للأهل لتوضيح الطريقة الصحيحة لمساعدة وتوجيه ابنائهم خلال التعلم الإلكتروني؛ بما يضمن استفادة الطالب وتقليص الفاقد التعليمي.
4. وتقترح على الباحثين عمل دراسات تبحث في أسباب ضعف التقويم في التعلم المدمج، وطرق نشر التوعية لدى الأهل، والبحث في تأثير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على المعايير المقترحة للتعلم المدمج خلال الجائحة بسبب اختلاف نتائجها مع الدراسات السابقة، اضافة إلى البحث بطرق واستراتيجيات تدريس بعينها يمكنها أن تعزز التعلم الإلكتروني.

## المصادر والمراجع

**أولاً-المراجع بالعربية:**


- أبو موسى، مفيد؛ والصوص، سمير (2014). التعلم المدمج (المتمازج): بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. الأكاديمية للنشر والتوزيع.
- أحمد، معلى؛ وسلوم، حسين. (2012). اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو التعليم المتمازج (المدمج). مجلة بحوث جامعة حلب، (80)، 149-166.
- أحمد، هالة؛ وسعيد، فيصل. (2014). تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 4 (8)، 87-126.
- الأكلبي، سعيد. (2015). تقويم البرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة في مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية والتقنية. مجلة التربية جامعة الأزهر، 163 (4)، 420-458.
- بلال، زيان يحيى؛ وحامد، صبا. (2019). أثر استعمال التعليم الإلكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية / ابن رشد للعلوم الانسانية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (7)، 181-204.
- البيات، منال؛ أبو الطيب، محمد؛ والنعيمات، ساجدة. (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعلم المدمج. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 40 (1)، 173-192.
- جبارة، سميرة على قاسم؛ والفقيه، عبد الباسط سعيد عبد الله. (2019). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8 (7)، 80-92.
- الحريري، رافدة. (2012). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمزة، إيهاب. (2015). أثر اختلاف نمطي التَّعلم المُدمَج (المرن / الفصل المقلوب) في إكساب طلاب كلية التربية بعض مهارات إنتاج البرامج المسموعة. دراسات تربوية واجتماعية، 21 (4)، 49-106.
- خضراوي، ايناس (2019). الأنثروبولوجيا والتعليم. الآن ناشرون وموزعون.
- خليل، محمد (2011). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- دعمس، مصطفى. (2015). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- السعيد، رضا مسعد. (2018). التعلم المدمج: مدخل تكنولوجي لتنمية مهارات الاستخدام الأمن للإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة. مجلة تربويات الرياضيات، 21 (3)، 6-30.
- سليم، تيسير (2013). فاعلية التَّعلم المُدمَج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. دراسات في التعليم العالي: جامعة أسيوط- مركز تطوير التعليم الجامعي، (4)، 1-48.
- سليم، تيسير أندراوس. (2018). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج- الأردن. دراسات- العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، 45، 242-259.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- صالح، هدى محمد إمام؛ ومحمد، حنان فوزي طه. (2017). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بمسارى اللغة العربية والعلوم بجامعة القصيم فى ضوء نواتج التعلم اللازم اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (225)، 16-64.
- الصدرية، رابعة؛ وكاظم، علي. (2019). تجربة التَّعلم المُدمَج في مدارس سلطنة عمان: معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر. مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (141)، 58-104.

- طوهري، علي بن أحمد عبده؛ والدخيل، محمد بن عبد الرحمن. (2018). تقويم البرامج التدريبية في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة جازان في ضوء نموذج كيرك باتريك. مجلة كلية التربية، 34 (2)، 302-335.
- عامر، فرج (2016). التقويم والقياس التربوي الحديث بين الواقع والمأمول. دار حميثرا للنشر والترجمة.
- العاني، ماهر. (2015). التعليم الإلكتروني التفاعلي. مركز الكتاب الأكاديمي.
- العباسي، دانية بنت عبد العزيز؛ وآل مزاح، مها محمد هادي. (2019). تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، 35 (11)، 343-373.
- العجلان، عبد الرحمن عبد العزيز بن عبد الرحمن. (2019). الكفايات المتطلب توفرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التَّعلم المُدمَج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، 12 (20)، 318-361.
- العجمي، سارة؛ والعرفج، عبير (2018). معوقات تطبيق التَّعلم المُدمَج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 7 (3)، 46-55.
- عطية، محسن. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- عمرو، يونس. (1987). القدس مدينة الله. مركز البحث العلمي- جامعة الخليل.
- عيسى، حنا (2015). القدس بلا مرجعية موحدة وإسكان يواجه قوانين تهويدية، 28 تشرين الأول من: https: //www.alwatanvoice.com/arabic/news/2015/10/28/801967.html
- قنديل، ناظم نظمي. (2019). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط في كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية في عمان . مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 9 (2)، 364-402.
- محمد، شرين السيد إبراهيم؛ ويوسف، أماني كمال عثمان. (2020). برنامج تعليمي قائم على التعلم الذاتي باستخدام نظام Moodle لتنمية المعرفة بتقنية الهولوجرام والاتجاه نحو استخدامها في التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة التربوية، (74)، 254-314.
- المحيميد، يارا عبد الرحمن محمد. (2020). معوقات تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج كيرك باتريك بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم. مجلة البحث العلمي في التربية، 1 (21)، 1-41.
- مخائيل، امطانيوس نايف (2015). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة. ط (1). دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- مخلص، محمد. (2015). تطوير إدارة التعلم الإلكتروني بالجامعات المصرية في ضوء نظام البلاك بورد، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، 30 (4).
- مديرية التربية والتعليم القدس الشريف، البلدة القديمة دار الأيتام، http: //www.jdoe.edu.ps/ https: //www.facebook.com/ profile.php?id=100057200120170
- المعيقل، إبراهيم بن عبد العزيز. (2017). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المدمج لذوي الإعاقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية.. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5 (17)، 1-48.
- منظمة الصحة العالمية. (2020). مرض فيروس كورونا (كوفيد-19). تم استرجاعه بتاريخ 21 مارس 2021 الساعة 13: 20، من: https: //www.who.int/ar/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19
- الموسوي، سالم. (2012). أثر التَّعلم المُدمَج في تحصيل طلبة كلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (89)، 522-593.


**ثانياً- المراجع بالإنجليزية:**


- Ball S. (2011). Evaluating Educational Programs.ETS R&D Scientifi c and Policy Contributions Series. https: //files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111177.pdf
- Beaver, J. K., Hallar, B., &Westmaas, L. (2014). Blended Learning: Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation. PERC Research Brief.
- Bordoloi, R., Das, P., & Das, K. (2021). Perception towards online/blended learningat the time of Covid-19 pandemic: academic analytics in the Indian context. Asian Association of Open Universities Journal. Retriever from, https: //doi.org/10.1108/aaouj-09-2020-0079

- Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating Blended Learning: Bringing the Elements Together. Cambridge Assessment: Research Matters, 23, 17-26.
- Cheung, W. & Hew, K. (2011). Design and evaluation of two blended learningapproaches: Lessons learned. Australasian Journal of Educational Technology,27 (8), 1319—1337.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). Education Reimagined; The Future of Learning. A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. http: //aka.ms/HybridLearningPaper
- Itmazi, J. (2016). Third International Conference on Information and Communication Technologies for Education and Training. Lulu. com.
- Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. Procedia-social and behavioral sciences, 93, 612-617.
- Kim, C. & Yuan, J. (2014). Guidelines for Facilitating the Development of Learning Communities in Online Courses. Journal of Computer Assisted Learning, 30 (3).
- Lalima ,KiranLataDangwal (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. Universal Journal of Educational Research, 5 (1), 129- 136.
- Lanham, E., Augar, N., & Zhou, W. (2005). Creating a blended learning model forcross-cultural E-Learning: Putting theory into practice. In Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 2623-2630). Retrieved from https: //www.learntechlib.org/noaccess/21596/
- leveland-Innes, M. & Wilton, D. (2018). Guide to Blended Learning. Commonwealth of learning.
- Morrison, J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. British Medical Journal, 326, 385-387
- Saliba, G., Rankine, L., & Cortez, H. (2013). The Fundamentals of Blended Learning. University of Western Sydney, 38.