كُلِّيةُ الدِّراسَاتِ العُليَا والبَحْثِ العِلْمِي

بَرْنامَجُ الإدَارةِ التَّعليمِيَّةِ

الاحتياجاتُ التدريبيةُ لمعلمِي المرحلةِ الأساسيَّةِ الدُّنيا في ضَوْءِ دمجِ التَّعليمِ الإلكْترُونِي في مُديريةِ تَربيةِ وتعليمِ يَطَّا مِنْ وجهةِ نظرِ المعلمِين

Training Needs of Lower Basic Stage Teachers in Light of Blending Online Learning in Yatta Directorate of Education from Teachers' Perspective

إعدادُ

عبدُ الرَحمنِ مُحمد مَحمود نَواجْعة

إشرافُ

الدّكتورة مَنال مَاجِد أبو مُنشَار

قُدمتْ هذه الرسالةُ استكمالاً لِمتطلباتِ نيلِ درجةِ الماجستير في الإدارةِ التَّعليميةِ من كُلِّية الدِّراساتِ العليا والبحْثِ العلْمِي في جامعةِ الخليلِ، فِلَسْطين

1443هـ _2022م

إجازةُ الرِّسَالـةِ

الاحتياجاتُ التَّدريبيةُ لمعلمِي المرحلةِ الأسَاسِيَّةِ الدُّنيا في ضَوءِ دمجِ التَّعليمِ الإلكْترُونِي في مديريةِ تربيةِ وتعليمِ يطَّا مِنْ وُجهةِ نظرِ المعلمِين

Training Needs of Lower Basic Stage Teachers in Light of Blending Online Learning in Yatta Directorate of Education from Teachers' Perspective

إعدادُ

عَبْدُ الرَّحْمَنِ مُحَمَّد مَحمُود نَواجْعَة

إشرافُ

الدّكتورة مَنَال مَاجِد أبُو مُنْشَار

نُوقشتْ هذهِ الرِّسَالةُ يومَ: السبت بتاريخِ: 5 / 2 / 2022م، وأُجِيزَت مِنْ أعضاءِ لجنةِ المناقشَةِ التالية أسماؤُهُم:

أعضاء لجنةِ المناقشَةِ:		التَّوقيع
د./ة مَنَال أبُو مُنْشَار	/مُشْرِفاً رَئيسِياً	.....
أ. د. مجدي علي زامل	/مُمْتحِناً خَارجِياً	.....
د. ابراهيم ابراهيم محمد أبو عقيل	/مُمْتحِناً دَاخِلياً	.....

الخليلُ _ فِلَسْطِين

1443هـ_2022م

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قَالَ تَعالَى:

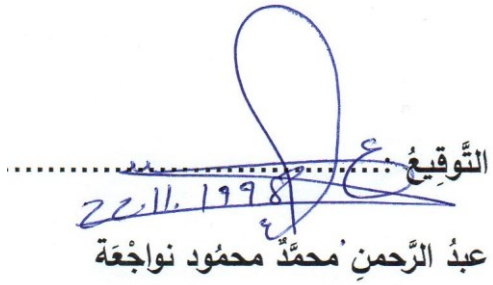
﴿ومَا أبرئُ نفْسِي ِإنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إنَّ ربِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾.

(سُورة يُوسُف، الآيةُ: 53)

الإقرارُ

إقرارٌ:

أُقرُّ أنا مُعدُّ هذهِ الرسالةِ بأنَّها قُدِّمت إلى جامعةِ الخليلِ، لنيلِ درجةِ الماجستيرِ، وأنَّها نتيجةُ أبحاثِي الخاصَّةِ، باستثناءِ ما تمَّ الإشارةُ لهُ حَيثُما وردَ، وأنَ هذهِ الدراسةَ، أوْ أيُّ جزءٍ منْها، لمْ يُقدَّمْ لنيلِ درجةِ عُليا لأيّ جامعةٍ أوْ معهدٍ آخَرَ.



التَّوقِيعُ .....

عبدُ الرَّحمنِ محمَّدٌ محمُود نواجْعَة

التَّاريخُ: 5 / 2 / 2022م

إِقْرارُ المُدقِّقِ اللغويّ

أقرُّ أنَّ الرسالةَ التِي عُنوانُها: (الاحتياجاتُ التدريبيةُ لمُعلمِي المرحلةِ الأساسيةِ الدنْيا في ضَوءِ دمجِ التعليمِ الإلكترونِي فِي مُديريةِ تربيةِ وتعليمِ يَطَّا مِنْ وجهةِ نظرِ المعلمين)، قدْ تمَّ مراجعتُها لُغوياً تحتَ إشرافِي، وأصبحَ أسلوبُ الرسالةِ العلمي سليماً مِنْ الأخطاءِ اللغويةِ؛ وبناءً عليهِ وَقَّعتُ.

المدققُ اللغويُّ:

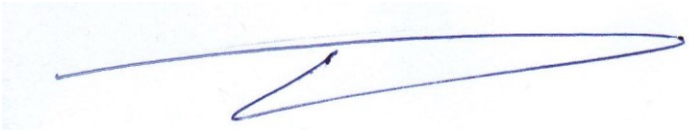
أسامة يوسف

ليسانس اللغة العربية والعلوم الإسلامية– دار العلوم

حاصل على إجازة في القرآن الكريم بروايتي حفص وشعبة عن عاصم

مشرف اللغة العربية والتربية الإسلامية بالتربية والتعليم– مصر

مدقق لغوي منذ عام 1995



مدققُ اللغةِ الإنجليزية:

أحمد عبد الله

قمت بترجمة العديد من المقالات المنشورة في دوريات مختلفة

أعمل في الترجمة منذ عام 2004

كليةُ التربيةِ /الإدارةُ التعليميةُ

جامعةُ الخليلِ

الإهداءُ

إلَى ذاتِي التِي تؤمنُ أنْ فِي القمَّةِ متَّسعاً مِن الإقْدامِ، لتقرأَ آلافَ الصفحاتِ وتبحرَ فِي اللَّذِيذِ المرهقِ مِن المفرداتِ، حتَّى تجدَ مَا يليقُ بنفسِي، فتصنعَ لبناتِ الرِّسَالةِ بعظيمِ المعْنى لتقفَ في هذهِ المحطَّاتِ...

إلَى الشرفاءِ الشرفاءِ، الشهداءِ، الأسْرى، الجرْحَى، إلَى كلِّ شبلٍ وثائرٍ، إلَى كلِّ مَن ناضلَ مِن أجلِ بناءِ الوطنِ إلى كلِّ بندقيةٍ عزفَتْ عَلى لحنِ العاصمةِ الأبديةِ

إلَى شهيدِ النَّخوةِ الأصيلةِ، الرجل الحرِّ الليثِ الصهورِ .... **جَدِّي الشهيدِ محمُود الجَمَل**

إلى مَنْ وجبَتْ طاعتُه فرَحاً لأجلِي وتكبَّد المشاقَّ لراحتِي **أبِي الأستاذِ القديرِ محمَّد الجَمل**

إلى مَن ارتبطَ قلبُها بعرشِ الرحمنِ، لتفجرَ في قلبِي ينبُوعاً مِن الأملِ في هذهِ الحياةِ القاسيةِ **أمِّي سَحر نواجْعَة**

إلى زاويةِ الذاكرةِ، ومفصلِ الذكرى، الأملُ إذا غابِ الأملُ، أساسُ التعقلِ في عالمِ مليءٍ بالجنونِ **أخِي زيَد**

بلغةِ السعادةِ الغامرةِ من أعماقِ قلبِي إلى حفظةِ القرءانِ الكريمِ **أخواتِي: آلاء، آية، إسلام**

إلى الجوهرةِ المضيئةِ، مَنْ رفعتْ رؤوسنَا عَالياً بما أنجزَتْ افتخاراً بها **الأخْت المعلمةِ أسماء نواجْعة**

إلى الدواءِ البديلِ والفكرِ المستقيمِ والاستثنائيين **إخوتِي حامد، محمود، أدهم**

وجدت لزاما علي أن أكتب ولو حرفا من أجل الأمهات الفلسطينيات الماجدات وجدت لزاما علي أن أبحث و أسجل بعضا من أسماء لسيدات الأسماء اللواتي تنحني أمام عظمتهن كل المسميات والألقاب الى الخالة **أم فراس أبو تركي**

إلى أصحابِ الفضلِ المقدَّسِ. **أخِي حارث** وأساتذتي الكرامِ. عميدِ كليةِ التربيةِ **د. كمال مخامرة** وصانعِ الجميلِ **د. إبراهيم أبُو عقيل**

إلى مَنْ كانَ سَبباً في وجودِي الدكتور الإنسان **إبراهيم المصري**

وعمالقةِ الإدارةِ التربويةِ .... ودرَّتِهم **د. سامِي عدوان**

أنتمْ مصدرُ قوتِي ومحورُ راحتِي

لكمْ ثمرةُ جهدِي هَذا

الباحِثُ

عبدُ الرحْمَنِ محمَّد نواجْعَة

شُكرٌ وتَقْديرٌ

"وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وعلى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" (سورة النمل، **آيَة19)**

الحمدُ للهِ ربِّ العالِمينَ

يطيبُ لي أنْ أتقدمَ بجزيلِ الشكرِ والعرفانِ إلَى كلِّ مَنْ كانَ لَهُ يدٌ فِي إتمامِ دراستِي أعرفُه أمْ لا أعرفُهُ.

كما أتقدَّمُ بوافرِ التقديرِ وعظيمِ الشكرِ مِنْ **صاحبةِ الأثرِ الطيبِ الدكتورة منَال ماجِد أبُو مُنشار**، والتي تتلمذتُ على يديَها فكانت نِعمَ الأختُ والمربيةُ الفاضلة، والتِي أيضاً تفضلَتْ بقبولِ الإشرافِ على رسالتِي والأخذِ بيدَي نحوَ التألقِ وإبقاءِ الأثر وابداءِ التوجيهاتِ القيمةِ؛ فمنحتنِي مِن وقتِها الكثيرَ لمَا كانَ لهُ الأثرُ في إتمامِ هذهِ الرسالةِ.

والشكرُ موصولٌ لمديريةِ تربيةِ وتعليمِ يَطَّا، ومشرفِي ومشرفات المرحلةِ الأساسيةِ الدنْيا

ويسرُّني أنْ أتقدَّمَ بخالصِ الشكرِ إلى أساتذتِي الأفاضلِ لتفضلهمْ بتحكيمِ أدواتِ الرسالةِ على ما قدمُوا لي مِنْ توجيهاتٍ قيمةٍ ساهمَتْ بإتمامِ هذهِ الرسالةِ، وكلُّ الشكرِ والتقديرِ لأساتذتِي الكرامِ الذين لهمْ الفضلُ فِي دراستِي أ. رشيد رشيد وأ. هاني حمامدة، وكلُّ الشكرِ والتقديرِ لأساتذةِ لجنةِ المناقشةِ بقبولِ مناقشةِ الرسالةِ.

والشكرُ موصولٌ أيضاً إلى مُعلمِي المرحلة الأساسيّةِ الدنْيا (1–4) في مديريةِ تربيةِ وتعليمِ يَطَّا على تعاونِهمْ في الإجابةِ عنْ أداةِ الدراسةِ.

وكُلُّ الشكرِ لكلِّ يدٍ ساهمتْ في إتمامِ نجاحِي فلَكمْ كلُّ المحبةِ والتقديرِ والاحترامِ

البَاحِثُ:

عبدُ الرحْمَنِ محمَّد نواجْعَة

فِهْرسُ المُحْتويَاتِ

المحتوى	الصفحة
إجازةُ الرِّسَالةِ	**ب**
الإقرارُ	**ث**
إقْرارُ المُدقِّقِ اللغويّ	**ج**
الإهداءُ	**ح**
شُكرٌ وتَقْديرٌ	**ح**
فِهْرسُ المُحْتويَاتِ	**د**
فِهْرسُ الجَداوِلِ	**ز**
فِهْرسُ الأشْكَال	**ش**
فِهْرسُ المَلَاحِق	**ص**
مُلخَّصُ الدِّراسَةِ باللُّغَةِ العَربيَّةِ	**ض**
ABSTRACT:	**ع**
الفصلُ الأوَّل	
الإطارُ العامُّ للدِّراسَةِ	
الإطارُ العامُّ للدِّراسة	**2**
مُقدِّمة:	2
مشكلةُ الدراسةِ وأسئلتُها:	5
فرضياتُ الدراسَة:	6
أهدافُ الدراسَة:	7
أهميَّةُ الدِّراسَة:	7
حدودُ الدِّراسَة:	8
محدِّداتُ الدِّراسَة:	8
مصطلحاتُ الدِّراسَة:	9
الفصل الثَّاني	
الإطَارُ النَّظريُّ والدِّراسَات السَّابِقَة	
الإطارُ النَّظريُّ	**12**
تَمهيدٌ:	12
التَّعليمُ والتَّعلمُ:	13
التَّعليمُ الإلكْترُونِي:	13

التَّعليمُ المدْمَج:..... 25
الاحتياجاتُ التَّدريبيَّة:..... 36
الدِّراسَات السَّابِقَة: **45**
الدِّراساتُ ذاتُ العلاقةِ بالاحتياجاتِ التَّدريبية:..... 45
الدِّراساتُ ذاتُ العلاقةِ بالتَّعليمِ المُدمَج:..... 48
الدِّراساتُ المتعلقةُ بالتَّعليمِ الإلكتُروني..... 53
التعقيبُ عَلى الدِّراسات السَّابقةِ:..... 59
الفصْلُ الثالِثُ
طريقةُ الدِّراسَةِ وإجراءاتُها
طريقةُ الدراسةِ وإجراءاتُها **64**
تمهيدٌ:..... 64
منهجية الدراسةِ:..... 64
مجتمعُ الدِّراسة:..... 64
عينةُ الدِّراسة:..... 65
أداةُ الدِّراسَة:..... 68
مُتغيراتُ الدِّراسة:..... 74
الأساليبُ الإحصائيةُ:..... 76
الفَصْلُ الرَّابعُ
عرضُ نتائجِ الدِّراسة
عرضُ نتائجِ الدِّراسة..... **78**
الفَصْلُ الخَامسُ
تفسيرُ نتائجِ الدِّراسة والتَّوصياتِ
تفسيرُ نتائجِ الدَّراسة والتَّوصياتِ..... **94**
أولاً: تفسيرُ نتائجِ الدِّراسة:..... 94
ثانياً: التَّوصِياتِ:..... 104
المصادرُ والمراجعُ
المراجعُ العربيةُ:..... 106
المراجعُ الأجنبيةُ:..... 114
شبكة الإنترنت العالمية:..... 117
الملاحقُ
ملحق رقم (1) أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها الأولية..... 119

ملحق رقم(2) أسماء المحكمين..... 123
ملحق رقم(3) أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها النهائية..... 124
ملحق رقم (4). كتاب تسهيل مهمة 1:..... 127
ملحق رقم (5). كتاب تسهيل مهمة 2:..... 128

فِهْرسُ الجَداوِلِ

المحتوى	الصفحة
جدول 1: خصائص العينة الديموغرافية	65
جدول 2: نتائج معامل ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال	70
جدول 3: مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية للأداة	72
جدول 4: نتائج معامل كرو نباخ ألفا لثبات أداة الدراسة	73
جدول 5: فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين	74
جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين	79
جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً	80
جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً	81
جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني	82
جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً	83
جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية آلية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً	84
جدول 12: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	86
جدول 13: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	88
جدول 14: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	89
جدول 15: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) في محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخط	91

جدول 16: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) 91

فِهْرسُ الأشْكَال

المحتوى	الصفحة
شكل 1: مفهوم التعليم المدمج	27
شكل 2: التفاعل في بيئة التعلم المدمج	32
شكل 3: نموذج (AAA) للتعليم المدمج	33
شكل 4: نموذج الفقي للتعليم المدمج	34
شكل 5: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	67
شكل 6: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	67
شكل 7: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	68

فِهْرسُ الَملَاحِق

الملحق	الصفحة
ملحق رقم (1). أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها الأولية	119
ملحق رقم (2). ملحق رقم (3) قائمة بأسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين التي استعان بهم الباحث لقياس صدق أداة الدراسة.	123
ملحق رقم (3). أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها النهائية	124
ملحق رقم (4). كتاب تسهيل مهمة من جامعة الخليل إلى مركز البحث والتطوير التربوي/وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	127
ملحق رقم (5). كتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التربوي/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى مديرية تربية وتعليم يطا	128

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين.

Training Needs of Lower Basic Stage Teachers in Light of Blending Online Learning in Yatta Directorate of Education from Teachers' Perspective

إعداد: عبد الرحمن محمد نواجعة

إشراف: د. منال ماجد أبو منشار

2022/2021م

مُلخَّصُ الدِّراسَةِ باللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغيرات: (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي –سنوات الخبرة). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتَكَّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في تربية وتعليم يَطَّا، من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020م)، والبالغ عددهم (551) معلماً ومعلمة منهم (193) معلماً و(358) معلمة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (331) وبنسبة (60%) من مجتمع الدراسة؛ حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تكونت من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات: (الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية)، هذا وقد جرى التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

وقدْ توصلَت الدراسةُ إلى النتائجِ الآتيةِ:

1. أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين– كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) مع انحراف معياري (0.534). وكانت الاحتياجات كما يلي: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية، وجاءت الفقرة (3)"اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي" بدرجة مرتفعة جداً. ومن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس، وجاءت الفقرة(3)"تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة" بدرجة مرتفعة، ومن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته، وجاءت الفقرة (1)"إدارة الموقف التعليمي بفاعلية" بدرجة مرتفعة، ومن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية، وجاءت الفقرة (2)" إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية" بدرجة مرتفعة، ومن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة، وجاءت الفقرة (2)" توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية" بدرجة مرتفعة.
2. أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحث عدة توصيات، أهمها:

إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4)؛ بناء على الاحتياجات التدريبية الفعلية المتعلقة بإجابات عينة الدراسة، والعمل على توعية معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) بأهمية الالتحاق ببرامج دمج التعليم الإلكتروني، وعقد دورات وورش تدريبية متعلقة بدمج التعليم الإلكتروني، مع عناصر العملية التعليمية: من متعلم ومعلم ومنهاج على حد سواء؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، وفي حالة وجود تقصير

أو خلل في أحد هذه العناصر فسوف يؤدي ذلك إلى وجود خلل في العملية التعليمية بأكملها، وضرورة إشراك مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) في إعداد البرامج التدريبية للمعلمين، والاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلمو المرحلة الأساسية، التعليم الإلكتروني.

Abstract:

The current study aimed to identify the training needs of lower-basic-stage teachers; In light of the integration of E-learning from the teachers' perspective, and in light of the variables of gender, educational qualification and years of experience.

The researcher used the “Descriptive Analytical Method”. The population of thte study consists of all the teachers in the primary stage in Yatta Directorate of Education, from the second semester of the academic year 2020/2021. They are (551) male and female teachers, divided into (193) male and (358) female teachers.

The study was conducted on a stratified random sample of (331) teachers, which represents (60%) of the study community. The study tool was distributed among them, and the questionnaire was used as a tool to collect data.

The questionnaire consists of (37) items divided into five domains: Measuring of the training needs related to planning for the subject studied in light of the integration of E-learning; the methods of implementation of the lesson in the light of the integration of E-learning. Training needs related to controlling and managing the educational situation in light of the integration of E-learning. training needs related to evaluating students’ performance in light of the integration of E-learning; training needs related to digital educational resources whose validity and stability have been verified; and using appropriate statistical methods. This has been confirmed for its validity and stability by appropriate statistical methods.

The main conclusions of the study are as follows:

1- The training needs of the primary stage teachers that are related to the integration of E-learning in the Yatta Directorate of Education, from the teachers’ perspective, were at a high degree where the arithmetic mean was (3.98) with a standard deviation (0.534). The requirements were as follows:

- In training needs related to the planning of the teaching subject, Paragraph (3) "Choosing the appropriate educational means for the educational situation" was at a very high level;
- In the training needs related to the methods of implementing the lesson, Paragraph (3) “Providing students with appropriate feedback” was at a high level;
- In the training needs related to controlling and managing the educational situation, Paragraph (1) “Managing the educational situation effectively” was at a high level;
- In training needs related to the educational resources, Paragraph (2) “Preparing educational videos that fit behavioral goals” was at a high level;
- In the training needs related to the evaluation of the students’ performance, Paragraph (2) “Distributing the class questions with regard to individual differences” was at a high level.

2. The study showed that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the average grades of the study sample for the training needs of the primary stage teachers that are related to the integration of E-learning from the teachers' perspective; and this is according to the gender, educational qualification, and years-of-experience variables.

In light of the results of the study, the researcher recommended the following recommendations:

-Preparing training programs for teachers in the primary stage (Year 1 to 4) ; according to the actual training needs related to the results of the study sample.

-Aiming at educating teachers in the primary stage (Year 1 to 4) about the importance of enrolling in the E-learning integration programs.

-Holding training courses and workshops related to integrating e-learning, with the elements of the educational process: learner, teacher, and curriculum in order to achieve the desired goals. In case of a shortcoming or defect exists in one of these elements, this will lead to a defect in the whole educational process.

-The necessity of involving the supervisors of the primary stage (Year 1 to 4) in preparing training programs for teachers, and benefiting from the list of training needs included in the study tool.

Keywords: Training needs, Teachers in the primary stages, E-learning.

الفصلُ الأوَّل

الإطارُ العامُّ للدِّراسَةِ

- مُقدِّمَة
- مشكلةُ الدراسةِ وأسئلتُها
- فرضياتُ الدراسَة
- أهدافُ الدراسَة
- أهميةُ الدراسَة
- حدودُ الدراسَة
- محدداتُ الدراسَة
- مصطلحاتُ الدراسَة

الفصلُ الأوَّل

الإطارُ العامُّ للدِّراسة

مُقدِّمة:

نتيجة التقدم الحاصل في مناحي الحياة المختلفة، سعت المجتمعات البشرية إلى تعديل أنظمتها الداخلية والخارجية في مختلف جوانب الحياة، منها: التعليم وإدارته؛ والذي يعد بدوره أكبر المجالات وأكثرها تأثراً بالتطورات المتسارعة، ولم تترك هذه التطورات خياراً للقائمين على التعليم غير الأخذ بما تقدمه التقنيات المختلفة، وبما يعود بالنفع على العملية التعليمية بما يلائم تطورات الثورة المعرفية التي رافقتها الثورة الإلكترونية.

كما أصبح تقدم الشعوب وتطورها مرتبطاً بمدى تمكن الإنسان من فهم متطلبات العمل وتحقيق أعلى مستويات الإنتاج، ليصبح ضرورة حتمية لأي مؤسسة طامحة في التطور والازدهار؛ بتدريب أفرادها وتمكينهم من التعامل مع التطورات المتسارعة، فأخذ التعليم اهتماماً كبيراً من رواد المعرفة كونه أساساً يبنى عليه المجتمع خططه وتصوراته، كما تعتبر الاحتياجات التدريبية صناعة أولية ترتكز عليها البرامج التدريبية ، كما أنها ذات أثر دائم في بناء الأفراد والمجتمعات؛ لكي تقوم هذه المجتمعات بالتطور والازدهار وسد الفجوات والثغرات؛ لإيجاد أفراد قادرين على مواجهة المستقبل، وبناء رؤية مستقبلية تستند إليها في الأنظمة التعليمية المجتمعية والتربوية.

وارتكزت المهمة التعليمية للمدرسة كمؤسسة تربوية أوجدها المجتمع لخدمة أبنائه، وهي امتداد تابع لدور الأسرة في تربية الطفل وتنشئته، وتوسيع آفاق الطفل المعرفية وتنمية خبراته وقدراته في التفاعل مع عناصر العملية التعليمية، كما جاءت الدراسات الحديثة لتعتبر المعلم محوراً أساسياً في عناصر العملية التعليمية وركناً لا يمكن الاستغناء عنه؛ لأن المنهاج حتى وإن تم تطويره ضمن خطة متكاملة عالجت

أركان العملية التعليمية بجميع جوانبها؛ سوف يضمحل أمام المعلم الضعيف(نواجعة، 2021) يدل ذلك على أن المعلم هو الدولاب والعجلة، وأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، كما أنه يتمتع بقدرة فائقة على دمج المنهاج مع احتياجات الطالب ضمن بيئة صفية مناسبة؛ ليحقق الأهداف التعليمية المرادة.

ففي ظل التطور التكنولوجي الكبير ومع انتشار المصادر التعليمية الرقمية ووسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة إنترنت، والوسائط المتعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، جعلت من التعليم الإلكتروني نظاماً متكاملاً يجب الارتكاز عليه، حتى أصبح المعلم الآن في أمس الحاجة إلى التطوير في إعداده؛ لكي يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في واقع الحياة، ليتمكن من مواكبة الحياة المعاصرة وملاحقة تغييراتها، والتكيف معها والتغلب على مشكلاتها (محمد وحوالة، 2005)، والبحث عن جوانب الضعف والتقصير في مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية بكاملها: من معلم ومنهاج ومتعلم، واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم لمعالجتها ومعرفة متطلباتها، وإن معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين ضرورة ملحة لبناء الخطة التعليمية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة وتحقيق الجودة التعليمية في المخرجات (Laird ،2010).

ويرى كومي (Koumi,2006) أن التعليم الإلكتروني جاء نتيجة التطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بأتمتة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي"، لذلك ألقيت مسؤوليات جديدة على المعلم في مدى فهمه وتنمية وعيه واستيعابه لمتطلبات العصر(التعليم الإلكتروني)، ونظراً للتطور الكبير في مجالات الحياة أصبح التعليم الإلكتروني مواكباً، ويسري إلى جنب التعليم التقليدي لخدمة الأهداف الأساسية من المدرسة، وربطها مع المجتمع المحلي من خلال استحداث البرامج الإلكترونية، كما أن للتعليم الإلكتروني دوراً مهماً وأساسياً في إنجاح العملية التعليمية؛ حيث أتاح المجال للوصول للمعلومات بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد(أبو شخيدم وآخرون، 2020).

وقد أصبح البحث عن احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة؛ وذلك لإعطاء معلومات كافية للمعنيين بتوفيرها وإيجاد البرامج المناسبة، كما أشارت دراسة (يونس، 2012) أن أي برنامج تعليمي لا يبنى على معرفة مسبقة عن حاجات المعلمين؛ لن يعطي نفعاً، وبما أن التعليم هو وسيلة لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة؛ فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، لذا وجب علينا الاهتمام بإعداد هذا المعلم، كما أوصت دراسة (أبو عطوان،2008) ودراسة (جاد الله،2011) بأخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية.

وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة والأبحاث التربوية بضرورة تقصي أهم الاحتياجات الضرورية واللازمة، والتي تمكن المعلمين من دمج التعليم الإلكتروني؛ لأن الأمر ليس فقط أن يخضع المعلم لدورات تدريبية تؤهلهم لاستخدام التعليم الإلكتروني في التعليم؛ وإنما صياغة محتوى الدورات والبرامج في سياق حاجاتهم لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم، ومن هذه الدراسات دراسة (الشرع،2018) التي أوصت بتصميم برامج تدريبية للمعلمين الجدد تشمل الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في الأردن، ودراسة(عياصرة، 2006) التي أوصت بتطوير برامج تدريبية؛ بناء على الاحتياجات التدريبية تبعاً للمتغيرات الحاصلة والمحيطة بمديري المدارس، كما أوصت دراسة (الفرا ،2013) بضرورة صياغة الأهداف من خلال مسح حقيقي لاحتياجات المعلمين التدريبية، كما وأوصت بضرورة اعتماد البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات في تدريب المعلمين؛ لما أثبتته من تحسن في أداء المعلمين بشكل واضح؛ إذا ما تم مقارنة أدائه قبل تنفيذ تلك البرامج.

مشكلةُ الدراسةِ وأسئلتُها:

تعد عملية الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية بمثابة المؤشر الفعال الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح؛ بحيث يمكن تحقيق الكفاءة وحسن الأداء لمعلمي المرحلة الأساسية، وذكر الكثير من التربويين أهمية مشاركة المعلمين في تحديد حاجاتهم التدريبية، لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يعيشها معلمو المرحلة الأساسية، وبما أن معلمي المرحلة الأساسية يشغلون موقعاً مهماً وحساساً؛ كان لزاماً أن يُنظر إلى احتياجاتهم التدريبية لسدها وتحقيق الكفاءة المطلوبة لمجريات العملية التعيلمية.

ولما للتعليم الإلكتروني من أهمية بالغة، ففي فلسطين بادرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى إنجاح التعليم الإلكتروني في مدارسها، وحوسبة المناهج التعليمية بما ينسجم مع مبادرة التعلم الإلكتروني لديها (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2014)، كما أوجدت جائحة كوفيد-19 أكبر انقطاع في نظام التعليم في التاريخ؛ أدى إلى إغلاق المدارس. ومن ناحية أخرى فقد حفزت الأزمة الابتكار في قطاع التعليم، وقد رأينا نهجاً مبتكراً يدعم استمرارية التعليم؛ سواء من الإذاعة والتلفزيون أو الرزم التعليمية واستخدام تقنيات زوم ومايكروسفت أوفيس.

ومن خلال عمل الباحث معلماً في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم يطا، وتواصله المستمر مع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية لمناقشة الاحتياجات التي نشأت نتيجة التخبط بين التعليم الوجاهي (التقليدي) والقدرة على توظيف التعليم الإلكتروني- تبين وجود ضعف في أداء المعلمين وقدرتهم على توظيف التعليم الإلكتروني،وان هناك احتياجات عديدة لا بد من معرفتها لتطوير المعلمين فيها، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة تبين أن هناك رغبة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لإدخال التعليم الإلكتروني في مدارسها، كما وأوصت دراسة (قطينة وآخرون، 2020) على معرفة احتياجات المعلمين وتأهيلهم لتوظيف التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،

والكشف عن احتياجات المعلمين وتدريبهم لتمكينهم من التعليم الإلكتروني في المدارس؛ ليسير موازياً للتعليم التقليدي، كما جاء في توصيات دراسة (حمائل،2018) و(المشهراوي،2020).

وتمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

"ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين"؟

ويتطلب للإجابة عن السؤال الرئيسي الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين:

1. ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا؛ من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

فرضياتُ الدراسَة:

ينبثق عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني فرضيات صفرية، كالآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

3. لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10سنوات ،10سنوات فأكثر).

أهدافُ الدراسَة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
2. التعرف على درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
3. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي- المؤهل العلمي _سنوات الخبرة).

أهميَّةُ الدِّراسَة:

تتمثل أهمية الدراسة في جوانبها النظرية والتطبيقية، فيما يلي:

1- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول أحد الأمور المهمة في الإدارة التعليمية، ألا وهو الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين في المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني؛ حيث تقوم العديد من المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم يطا بتوظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية بأشكاله وأنماطه المختلفة؛ لذا سعت هذه الدراسة للكشف عن هذه الاحتياجات

التدريبية لدى المعلمين والوقوف على أهم هذه الاحتياجات، خاصة في ظل الظروف التي نعيشها بسبب جائحة كورونا؛ حيث لا يمكن الاستغناء عن التعليم الإلكتروني الذي أصبح واقعاً.

2- يُتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم في إعداد برامج تدريبية لدمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية؛ اعتماداً على احتياجات المعلمين؛ مما يسهم في رفع مستوى أداء المعلمين نحو التعلم الإلكتروني.

3- تحفز هذه الدراسة الباحثين لإجراء دراسات متشابهة في هذا المجال في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية.

4- تفتح المجال أمام الباحثين لدراسة واقع تجربة دمج التعليم الإلكتروني في المدارس وتسليط الضوء على الكشف عن الاحتياجات التدريبية؛ كخطوة لبناء البرامج التعليمية.

حدودُ الدِّراسَة:

أجريت الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- **الحدود المكانية:** أجريت على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم يطا.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021/2020م).
- **الحدود الموضوعية:** الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين.

محدِّداتُ الدِّراسَة:

- عدم القدرة على الوصول إلى أفراد من عينة الدراسة لإجراء مقابلات لتدعيم الاستبانة.
- قلة الدراسات السابقة التي تتناول موضوع الدراسة؛ للتعرف على الاحتياجات التدريبة لمعلمي المرحلة الأساسية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

- صعوبة الوصول إلى عينة الدراسة في الوضع الراهن من انتشار فيروس كورونا، وتوزيع الاستبانة واستقبالها إلكترونياً باستخدام البريد الإلكتروني.
- عدم القدرة على استخدام العينة بأسلوب الحصر الشامل؛ لعدم توفر وسائل الاتصال مع كافة المعلمين والمعلمات؛ لذلك تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة.

مصطلحاتُ الدِّراسَة:

تتحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

الاحتياجات التدريبية: يعرفه السديري وآخرون (2013): بانها حاجة الفرد في مؤسسته إلى مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات؛ لتأدية وظيفته التي أوكلت إليه من أجل تلبية أهداف المؤسسة بفاعلية وكفاءة.

ويعرفه خشاب وسعيد (2009): مجموعة التغيرات التي يجب إحداثها؛ للبحث عن القصور والضعف في الأداء التدريسي، ومعالجته لرفع مستوى أداء المعلمين.

ويعرفها الباحث إجرائياً: ويقصد الباحث بالاحتياجات التدريبة في هذه الدراسة: البحث عن جوانب الضعف والقصور لدى المعلم في العملية التعليمية المطلوب إحداثها لمهارات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، والتي تمكنهم من أداء عملهم بجودة عالية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني بفاعلية وكفاءة تقاس بالدرجة التي يضعها المعلم؛ فيما يخص جملة من المعارف المهارات والاتجاهات والقيم الموجهة لاحتياجات نفسه، وتتحدد هذه الاحتياجات التدريبية في الدراسة الحالية باستجابة أفراد عينة الدراسة للأداة المعدة لهذا الغرض، والتي تشتمل على خمسة مجالات:(التخطيط للمادة التدريسية _*طرائق تنفيذ الدرس*_ التقويم _ ضبط الموقف التعليمي وإدارته _ المصادر التعليمية الرقمية).

المرحلة الأساسية الدنيا: القاعدة الأساسية للتعليم النظامي، مرحلة من مراحل التعليم الإلزامية في فلسطين، كما تُعرف أنها: "المرحلة التعليمية التي تبدأ من الصف الأول، وتمتد حتى الصف الرابع، ويتراوح عمر الطالب فيها من 6 إلى 10 أعوام"(mostafa,2016).

التعليم الإلكتروني: عرفه عامر (2015): بانه أقل تكلفة وأسرع وقت في إيصال المعلومات للمتعلمين، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالهاتف والحاسوب والوسائط المتعددة وشبكات الإنترنت. وعرفه بيرج وسيمونسون (Berg Simonson,2018) بأنه: منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية.

ويرى كل من باسيلايا وكفافادزي (Basilaia, Kvavadze, 2020) أن التعليم الإلكتروني: هو عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتاً وصورة وأفلاماً وتفاعلاً بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له.

ويعرفه الباحث بأنها: وسيلة يتم توظيفها في العملية التعليمية لتثري المنهاج التعليمي؛ بما تحتويه من التقنيات التكنولوجية الحديثة؛ كي تساعد في اكتساب المعرفة لتحقيق أكبر فعالية للموقف التعليمي، وتحقيق الأهداف التعليمية.

الفصل الثَّانِي

الإطَارُ النَّظريُّ و الدِّرَاسَات السَّابِقَة

الفصلُ الثَّانِي

يهدف هذا الفصل إلى استعراض الإطار النظري، والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة.

أوَّلاً: الإطارُ النَّظرِيُّ

تَمهيدٌ:

تبين للباحث أن المنظومة التربوية اعتمدت في نقل الخبرات والمعارف والتجارب على التعليم التقليدي، كما أدت الثورة التكنولوجية والمعلوماتية إلى تقدم كبير في مجال الإلكترونيات وفي مجال الحاسوب وتقنياته وتطبيقاته؛ مما أدى إلى ظهور مصطلح التعليم الإلكتروني، وبات من الأمور المهمة في العملية التعليمية جعل التعليم المدرسي مواكباً للتطورات التكنولوجية والحاسوب في التعليم؛ نظراً لما تقّدمه التكنولوجيا من تسهيلاتٍ وفوائد للإنسان على كافة الأصعدة، ومنها التّعليم؛ فأصبحت التطورات المعرفية الهائلة تعتمد على إدخال أساليب تعليمية حديثة في مجال التعليم، لتمكين معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من مهارات القرن الواحد والعشرين لتطوير أساليبهم ومهاراتهم لدمج التعليم الإلكتروني، والتعرف على المزيد من الاحتياجات التدريبية التي تمثل رغبة المعلمين في تحسين أدائهم، وإكسابهم المعلومات والمعارف في التخطيط وطرائق تنفيذ الدرس وضبط الموقف التعليمي، وتقويم أداء الطلبة والمصادر التعلمية الرقمية؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع التطور الكبير الذي يشهده العالم، وأن يكونوا كفئاً في استيعاب التعليم المدمج ومتطلباته؛ لتأدية حصصهم الدراسية بكفاءة وفاعلية.

التَّعليمُ والتَّعلمُ:

إن ما يؤكده التربويون حديثاً هو أن العملية التعليمية محورها الأهم والأســـاس هو المتعلم، وإن التعليم بشكل عام، هو مجموعة من المتطلبات سواء كانت مادية أو وجدانية، غايتها الأساسية تقديم أكبر قدر ممكن من العون والمساعدة للمتعلم، لتجعله عنصراً نشطاً، فاعلاً، متفاعلاً مع كل ما يحيط به؛ لينتج من هذا التفاعل النشط متعلم يمتلك الأدوات اللازمة لاكتساب وتنمية وتطوير نفسه؛ من مختلف الجوانب المعرفية، والحركية، والوجدانية، وكيف يستخدم العادات العقلية في تنفيذ أنشطة التعلم المختلفة ومعالجتها وتوظيفها في الحياة، مما يؤدي إلى تلبية احتياجات المتعلم الشخصية والاجتماعية على حد سواء(زيتون، 2007).

في حين أن عملية التعلم هي حصيلة عملية التعليم ونتيجتها، حيث يعد سلوك المتعلم وما يحدث فيه من تغيرات تتصف بالثبوت النسبي؛ دليلاً على حدوث ذلك التعليم المنشود، فالتعلم هو ذلك الجانب شديد الصلة بالمتعلم بحد ذاته، والمنعكس على سلوكياته بشكل مباشر (مرعي، الحيلة، 2016).

ونتيجة التطور الذي شهده العصر الحديث في التكنولوجيا؛ أدى ذلك إلى ظهور العديد من استراتيجيات التعلم؛ ومن أهمها: التعليم الإلكتروني؛ والذي سوف نتطرق له في هذا الفصل.

التَّعليمُ الإلكْتُرونِي:

أدى التطور والتقدم في مجال تكنولوجيا التعليم إلى ظهور الكثير من المستحدثات التكنولوجية، حيث أصبح من الضرورة توظيفها في العملية التعليمية؛ للاستفادة منها في رفع كفاءة العملية التعليمية، ودعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ومن أهم تلك المستحدثات التكنولوجية: التعليم الإلكتروني، حيث ظهر في منتصف التسعينيات، ونتيجة للانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ، تمكنت المؤسسات التعليمية من إطلاق برامجها التعليمية والتدريبية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية إلكترونياً؛ بهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات تجمع كل الأشكال

الإلكترونية للتعليم والتعلم؛ حيث تعتمد على تطبيقات الحاسبات الإلكترونية وشبكات الاتصال والوسائط المتعددة في نقل المهارات والمعارف؛ وتضم تطبيقات عبر الويب وغرف التدريس الافتراضية؛ حيث يتم تقديم محتوى دروس عبر الإنترنت والأشرطة السمعية والفيديو، ويمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعليم في أي وقت وأي مكان (شحاتة، 2009).

مفهومُ التَّعليمِ الإلكْترُونِي:

تَعدَّدت التعريفاتُ والمفاهيمُ المعرفيةُ للتعليمِ الإلكْترونِي، يمكن ذكر بعض منها كالتالي:

عرف الهادي (2011) التعليم الإلكتروني بأنه: تقديم المحتوى التعليمي بصورة رقمية من خلال الوسائل التكنولوجية، وتتضمن البرمجيات والحواسيب التي تتيح التفاعل والتواصل بين عناصر العملية التعليمية عبر شبكات الإنترنت؛ بهدف إتاحة عملية التعلم لكل أفراد المجتمع، ورفع كفاءة وجودة العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتدريب الطلاب على العمل بإيجابية واستقلالية.

وعرفه كل من الموسى والمبارك (2005) بأنه: طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من: صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي؛ لتحقيق التواصل بين المتعلمين والمعلمين والمؤسسة التعليمية، وتحقيق الاستخدام الأمثل للمستحدثات التكنولوجية من أجهزة وبرامج.

وعرفه سالم (2004) بأنه: استخدام وسائل الاتصالات وتقنية المعلومات من أجل تقديم البرامج التعليمية وخدمات التدريب للمتعلمين في أي زمان وفي أي مكان؛ وذلك من أجل توفير مناخ تفاعلي متعدد المصادر والأدوات بطريقة متزامنة (في الفصل الدراسي) أو غير متزامنة (عن بعد)؛ وذلك لترسيخ التعلم الذاتي المستمر لدى المتعلمين، وتحقيق التفاعل النشط بين المعلم والمتعلمين.

وعرف كلارك وماير (Clark , Mayer,2002) التعلم الإلكتروني بأنه: تلك التعليمات والتوجيهات التي تعطى للمتعلمين من خلال الحاسوب؛ عن طريق الأقراص المدمجة أو شبكات الإنترنت لاستخدام

الوسائط المتعددة لإيصال المحتوى التعليمي؛ وذلك بهدف بناء معرفة ومهارات جديدة لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الإشراف عليها.

أهدافُ التَّعليمِ الإلكْترونِي:

يحقق التعلم الإلكتروني أهدافاً عدة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية بمجملها، ويسعى أيضاً إلى تطوير طرق تقديم التعليم؛ من خلال الاعتماد على أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة، والاستفادة من التقنيات المختلفة في مجال التعليم، والناظر إلى مفهوم التعلم الإلكتروني يجد أنه يهدف إلى تحقيق الكثير من الغايات.

أشار الحيلة (2007) إلى أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى تعزيز ودعم التفاعل بين المعلم والمتعلم، وذلك عبر تبادل الخبرات وعقد الحوارات والنقاشات التربوية، من خلال استخدام شبكات الاتصال المختلفة، من أجل زيادة كفاءة كل من المعلمين والمتعلمين والمؤسسات التعليمية، وقال كل من استيتية وسرحان (2008): أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة، وذلك عبر تقنيات متنوعة تؤدي إلى تنوع أدوات الاتصال والتواصل، وتنوع مصادر الحصول على المعلومات، ووسائل اكتساب الخبرات.

ويرى إسماعيل (2009): أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة عبر بيئات التعلم المحفزة التي يوفرها التعلم الإلكتروني للطلبة، لضمان استعداد الطلبة لاستخدام التكنولوجيا في ظل عصر المعرفة، وتزويدهم بالمهارات والخبرات اللازمة لذلك، ويهدف أيضاً إلى توفير فرص تعلم متعددة وذات جودة مرتفعة؛ لمساعدة الطلبة على التفاعل مع النهضة الإلكترونية.

وحدد هنداوي وآخرون (2009) أهم أهداف التعليم الإلكتروني بأنه: يفتح المجال لشرائح أكبر من الطلبة للالتحاق في العملية التعليمية؛ وخاصة طلبة سكان المناطق النائية والبعيدة عن مؤسسات التعليم، ويوفر الفرصة للطلبة للاستفادة من الخدمات التعليمية المختلفة، ويتيح الفرصة لتعويض النقص في بعض

القطاعات التعليمية عن طريق الفصول الافتراضية، وإضافة إلى أن التعلم الإلكتروني يعمل على تغيير دور المتعلم، وذلك عبر توسيع دائرة التفاعل لتشمل: المعلم والزملاء ومصادر المعرفة المختلفة، وتعديل شكل الفصل الدراسي ليتماشى مع عصر التكنولوجيا.

مما سبق نستنتج أن التعليم الإلكتروني يهدف بشكل عام إلى تحسين العملية التعليمية على مختلف مستوياتها وتحسين مخرجاتها؛ لتلبية احتياجات المجتمعات والأفراد، مع التطورات الحديثة والمختلفة في جوانب الحياة، وإيجاد الحلول المناسبة للعديد من المشكلات التي تعيق تحقيق العملية التعليمة لأهدافها. ويضيف (كنعان،2009): من أهداف التعليم الإلكتروني خلق جو من المنافسة، كما يسد النقص في المعلمين، ونقص تجهيزات المدارس، ويساعد على الانفتاح والتواصل مع الآخرين.

أنواعُ التَّعليمِ الإلكترونِي:

حدد الملاح (2010) أنواع التعليم الإلكتروني بثلاثة أنواع رئيسية، يمكن ذكرها بما يلي:

1. **التعليم الإلكتروني المتزامن:** أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات لتوصيل وتبادل المحاضرات ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمعلم؛ في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة عبر: غرف المحادثة الفورية، أو الفصول الافتراضية، ومن إيجابيات التعليم الإلكتروني المتزامن حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية وتقليل التكلفة والجهد والوقت. ويؤكد الحلفاوي (2006) والموسى والمبارك (2005) الحاجة إلى أجهزة حديثة وشبكات اتصال جيدة ومن أدواته : **video conference, conference, Virtual smart board, chatting room, Audio Classroom**.
2. **التعليم الإلكتروني غير المتزامن:** وهو التعليم غير المباشر، يحصل المتعلم على دورات أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط؛ ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب و أدوات التعليم الإلكتروني مثل: (البريد الإلكتروني، الشبكة العنكبوتية العالمية،

القوائم البريدية، مجموعات النقاش، نقل الملفات، الأقراص المدمجة)، ومن إيجابياته: أن المتعلم يختار الوقت والزمان المناسب له لإنهاء المادة التعليمية وإعادة مادة التعلم ودراستها والرجوع إليها إلكترونياً في أي وقت، ومن سلبياته: عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية فورية راجعة من المحاضر مباشرة.

3. **التعليم المدمج:** التعليم المدمج يشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل: برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الالكترونية، وإدارة نظم التعلم، التعلم المدمج، كذلك يمزج أحداثاً متعددة معتمدة على النشاط؛ تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجهاً لوجه، والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

خصائصُ التَّعليمِ الإلكترُونِي:

يرى هنداوي وآخرون (2009) أن التعلم الإلكتروني يرتبط بالعديد من الخصائص والمزايا، منها:

1. قدرته على توسيع الفرص التعليمية للمتعلمين للاعتماد على أنفسهم، بغض النظر عن السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
2. تسهيل إمكانية الوصول إلى المحتوى في أي مكان وزمان، ودوره في نشر الثقافة الإلكترونية.
3. يسهل على المتعلم الوصول إلى المعرفة الرقمية مثل: (الخدمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبات الإلكترونية)؛ مما يؤدي إلى إتاحة الفرصة للمتعلم التحكم في تعلمه من خلال التفاعل مع بيئات التعليم الرقمية، وتسهيل عملية التعلم الذاتي؛ لتحقيق مبدأ التعلم المستمر.

ويرى شحاتة (2009) أن خصائص التعليم الإلكتروني تتمثل بما يلي:

1. يسهم في تنمية التفكير وينمي القدرات الإبداعية والناقدة للمتعلم.
2. يزيد من نشاط الطلبة وفاعليتهم في تعلم المادة؛ لأنه يعتمد على طريقة حل المشكلات.
3. يقدم المحتوى التعليمي بطرق متنوعة من صور، ومقاطع فيديو ورسومات ومحاكاة، وكتب إلكترونية ومقررات إلكترونية، مما يجعل عملية التعلم أكثر إثارة ودافعية للمتعلمين.
4. توفير حرية التواصل مع المعلم في أي وقت وطرح ما يريد من استفسارات؛ عن طريق وسائل مختلفة مثل: البريد الإلكتروني وغرف الدردشة.
5. يوفر تنوعاً في مصادر التعلم.
6. يوفر أيضاً تنوع زملاء المتعلم من مختلف أنحاء العالم، فلا يجد صعوبة في التعرف على أصدقاء من مختلف العالم يتبادل معهم الخبرات والآراء؛ مما يزيد من رقعة التفاعل؛ فتصبح غير مقتصرة على زملاء الصف.

نلاحظ أن التعليم الإلكتروني يتفق مع التعلم التقليدي في الهدف من عملية التعلم، ويختلف معه في الطريقة المتبعة لتحقيق ذلك الهدف، ويتمثل هدف هذين النوعين من التعليم في الحصول على مخرجات تتميز بالمعرفة المتقدمة، وعلى مستوى عالٍ من مواكبة وتلبية متطلبات العصر الحديث، في حين تختلف الطريقة التي يستخدمها كل منهما في تحقيق غاياته وأهدافه.

متطلباتُ توظيفِ التَّعليمِ الإلكترونِي:

يرى كل من حنا وجورج (2010) أن من متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ما يلي:

1. المطالب المباشرة: تتمثل في: (أجهزة كمبيوتر، شبكات الإنترنت، شبكات الحاسب المحلية، أنظمة إدارة الفصول، برمجيات مساعدة لمصادر التعلم، المحتوى العلمي الإلكتروني، الكتاب الإلكتروني

الرقمي، بوابة تعليمية متخصصة، منظومة للاختبارات التفاعلية الإلكترونية، منظومة فصول إلكترونية تفاعلية لتحقيق بيئة تواصل تحاوري مباشر).

2. المطالب غير المباشرة: تتمثل في كل من: (برامج التدريب المستمر، بيئة تعليمية ملائمة، تهيئة الطلبة وتدريبهم، مصادر تعليم رقمية، اشتراكات في مكتبات إلكترونية، أنظمة وبرمجيات مناسبة، ضرورة تبني استراتيجية واضحة من قبل الإدارات المختصة بشأن تطبيق أدوات التعليم الإلكتروني ووضع اللوائح والتشريعات الخاصة بها، تأهيل وتدريب المعلمين).

استراتيجياتُ التَّعليمِ الإلكترونِي فِي عمليةِ التعلُّمِ والتَّعلِيم:

حدد الشرقاوي (2005) بعضاً من استراتيجيات التعليم والتعلم الإلكتروني بما يلي:

1. **الإلقاء الإلكتروني:** وذلك بمصاحبة بعض المواد التعليمية من خلال موقع الباحث الإلكتروني بالعرض المتزامن وغير المتزامن، بجانب قاعات التدريس التقليدية؛ لعرض محتوى ومهارات التعليم والتعلم الإلكتروني.
2. **التعليم التعاوني:** وتستخدم هذه الاستراتيجية لتبادل المعلومات الإلكترونية بين الطلاب من خلال الوسائط والمواقع الإلكترونية.
3. **التدريب الإلكتروني:** ويستخدم التدريب الإلكتروني لتدريب الطلاب على إتقان مفاهيم ومهارات التعليم والتعلم الإلكتروني؛ وذلك لتكون وسيلة مساعدة يدعمها التجريب العلمي ليجرب الطالب بنفسه بعد تدريبه.
4. **التعلم الذاتي والتعلم الفردي:** لزيادة تنمية وإتقان مفاهيم ومهارات التعليم والتعلم الإلكترونية، وهو تعلم يقوم به المتعلم وفق قدراته واستعداداته الخاصة، وبسرعته الذاتية لتحقيق أهدافه دون تدخل مباشر من المعلم.

أشكالُ التَّعليمِ الإلكْترونِي:

حدد عبد العاطي، وأبو خطوة (2009) أشكال التعلم الإلكتروني بمجموعة من الأشكال تتمثل فيما يلي:

1. **التعلم باستخدام الأقراص المدمجة:** شهد عقد الثمانينات استخدام الأقراص المدمجة في التعليم، غير أنه كان ينقصها التفاعل بين المادة والمتعلم، ومع التطورات التي حدثت اشتمل هذا النمط على برامج تعليمية؛ صممت بطريقة توفر تفاعلاً في اتجاهين: بين البرنامج والطالب الذي يستخدمه. ويعتمد هذا النمط من التعليم كصورة مكملة لأساليب التعليم التقليدية.
2. **التعلم باستخدام الإنترنت:** تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها لطرح موادها التعليمية. يسمح هذا النمط من التعليم للمتعلمين بالاتصال من أي مكان خارج المؤسسة التربوية ومتابعة دروسهم، ومناقشة المحاضرين وفق جداول زمنية محددة، ومن هنا فإن المحتوى في هذا النوع من التعليم هو المقررات المعدة إلكترونياً في موقع عبر الإنترنت.
3. **التعلم باستخدام الكتب الإلكترونية:** الكتاب الإلكتروني أو أي مطبوع بشكل عام يوجد على هيئة إلكترونية، ويمكن توزيعه إلكترونياً عن طريق: الإنترنت والبريد الإلكتروني والنقل المباشر للملفات، أو النقل على أي من الوسائط التخزينية المختلفة، بدأ استخدام الكتب الإلكترونية في مجال التعليم الإلكتروني مع بداية عام (2000)؛ على سبيل التجربة في بعض مدارس الولايات المتحدة.

دوُر معلمِي المرحلةِ الأساسيَّةِ في التَّعليم الإلكْترونِي:

لخص عبد الهادي (2016) دور المعلم في التعليم الإلكتروني بما يلي:

1. **تصميم التعليم:** أصبح المعلم يعرف بالمصمم التعليمي، ويقوم بكافة النشاطات التي يقوم بها الشخص المكلف بتصميم المادة الدراسية، بهدف وضع أهدافها وتحليل محتواها، وتنظيمها واختيار

الطرائق التعليمية المناسبة لها، واقتراح الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليمها، واقتراح الوسائل الإدراكية المساعدة على تعلمها وتصميم الاختبارات التقويمية لمحتواها.

وبالتالي يقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التربية، وكيفية عرض التعليم بطريقة ممتعة ومناسبة لمستوى المتعلم مثيرة لدافعتيهم، وإخراج المادة العلمية بأسلوب شيق وشكل متناسق وألوان وأشكال متناسقة، ولهذا الأمر بالطبع دور سينعكس بشكل مباشر على إنجاز الطلاب الأكاديمي؛ لأن المعلمين الذين يمارسون تصميم التعليم سيكون لديهم جودة عالية في طريقة التعليم، وهذا يؤدي إلى جودة عالية في مستوى الطلاب وتحصيلهم.

2. **توظيف التكنولوجيا:** أصبح الدور الرئيسي لمعلمي التعليم الإلكتروني يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية، وتوجد تقنيات يمكن للمعلم أن يستخدمها وهي: (المواد المطبوعة، التكنولوجيا المعتمدة على الصوت، الرسوم الإلكترونية، تكنولوجيا الفيديو، الحاسوب وشبكاته).
3. **تشجيع تفاعل الطلاب:** تبين أن هناك أربعة أنواع من التفاعل الذي أخذ مكانه في التعليم الإلكتروني، بالأخص: (تفاعل المتعلم والمحتوى، وتفاعل المتعلم مع المشرف، وتفاعل المتعلم مع المتعلم، وتفاعل المتعلم مع نفسه).
4. **تطوير التعلم الذاتي للطلاب:** أي قدرة المتعلم على الممارسة، والاستقلال بشكل كبير في تقرير ما هو نافع للتعلم وكيف يقترب من مهمة التعلم. وهو محاولة لحفز الطلبة لغرض الاستجابة الشخصية وإشراك المراقبة الذاتية والإدارة الذاتية لعملية بناء، وتحقيق معنى، ومخرجات التعلم الجيد.

دورُ الطالبِ فِي التَّعليمِ الإلكْترونِي:

للمتعلم دور فعال ومهم في عملية التعلم الإلكتروني، فبدلاً من أن يكون متلقياً سلبياً للمعلومة؛ أصبح هو من يكتشف الموضوعات، ومَنْ يصل بنفسه إلى المفاهيم التي أرادها المعلم، وأراد المقرر الإلكتروني أن يوصلها له، بطريقة تدفعه لاستيعاب كامل المضمون العلمي في المادة التعليمية، والاستزادة

من المعلومات عبر الاطلاع على مصادر تعليمية أخرى، وبذلك أصبح هناك تحول نوعي في دور المتعلم من الدور التقليدي القائم على حفظ المعلومات الواردة في الكتب الدراسية المعتمدة، وتخزينها في الذاكرة واستدعائها وقت الامتحان، إلى الدور الإيجابي الذي يجعله مشاركاً فاعلاً في عملية التعليم، ويعرض أفكاره بحرية، وينتقد أفكاراً، ويعرض أفكاراً وآراء أخرى، ويسهم في تطوير وإنتاج المعرفة، كما ويكون قادراً على استخدام الحاسوب بمهارة فائقة(دعمس، 2009).

ويرى كل من شمى وإسماعيل (2008) أنه يقع على عاتق المتعلم جزء كبير من عملية التعلم، فهو مكلف بالقيام بالنشاطات والواجبات التي يقدمها المعلم من خلال بيئة التعلم الإلكتروني، ويقع عليه التعامل والتفاعل مع مصادر التعلم المتنوعة التي يقدم بها المحتوى الإلكتروني.

مُعيقاتُ التَّعليمِ الإلكْترونِي:

يرى الخزندار ومهدي (2006) أن للتعليم الالكتروني العديد من المعيقات أهمها:

1. ضعف الأنظمة والحوافز التشجيعية التي تعتبر من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني، حيث لا يزال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح.
2. نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة، ونقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل، نقص الحوافز لتطوير المحتويات.
3. غياب المختصين في علم المنهج أو طرق التدريس غالباً ما تؤخذ القرارات التقنية من قبل التقنيين أو الفنيين؛ معتمدين في ذلك على استخداماتهم وتجاربهم الشخصية، وغالباً لا يؤخذ بعين الاعتبار مصلحة المستخدم، أما عندما يتعلق الأمر بالتعليم فلا بد لنا من وضع خطة وبرنامج معياري؛ لأن ذلك يؤثر بصورة مباشرة على المعلم (كيف يعلم) وعلى الطالب (كيف يتعلم). وهذا يعني أن معظم القائمين على التعليم الإلكتروني هم من المتخصصين في مجال التقنية أو على الأقل

أكثرهم، أما المتخصصون في مجال المناهج والتربية والتعليم فليس لهم رأي في التعليم الإلكتروني، أو على الأقل ليسوا هو صناع القرار في العملية التعليمية. ولذا فإنه من الأهمية بمكان ضم التربويين والمعلمين والمدربين في عملية اتخاذ القرار.

4. اختراق الخصوصية والسرية؛ حيث إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت، أثرت على المعلمين والتربويين، ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً.
5. عدم استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه، وعدم مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها.
6. الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات، حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً لتجدد التقنية.

تصميمُ التَّعليمِ الإلِكترونِي:

بين العنزي (2010) أن عملية التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني تمر بالمراحل التالية:

1. **التحليل:** يعتبر التحليل أول الخطوات لتصميم التعلم الإلكتروني، حيث يمر بمتطلبات واحتياجات العملية التعليمية، وتحليل خصائص واحتياجات الطالب، وتحليل المعلومات والمهارات التي يحتاج الطالب لاكتسابها ضمن أهداف العملية التعليمية، وتحليل خصائص المتعلمين لتكوين صورة واضحة عن قدراتهم ومهاراتهم للمساعدة في إعداد المادة التعليمية التفاعلية المناسبة، وتحليل موقع الإنترنت الخاصة بالمؤسسات التعليمية، وتحليل قاعات الدراسة الإلكترونية، واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني بالمؤسسة التعليمية لتحديد المواد والميزانية اللازمة لذلك.
2. **التصميم:** يختلف المستوى المعرفي للمتعلمين من شخص لآخر، لذلك فإن تحديد المستوى التعليمي للمتعلم يعد أمراً ضرورياً ومهماً من أجل تحديد طبيعة المادة التعليمية المطلوب إعطاؤها للمتعلم،

تحديد الأهداف والاستراتيجيات، والأساليب التعليمية المختلفة والضرورية لتحقيق الأهداف، ومن الضروري أن يتيح التصميم للإدارة المدرسية مساعدة المتعلمين في اكتشاف المادة التعليمية بمفردهم، قبل أن يبدأ المعلم باستعراض المادة التعليمية باستخدام أدوات تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

3. **التطوير:** تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة التصميم مباشرة يتم فيها تنفيذ الوحدات التعليمية التي تشكل المقرر، وتستخدم الطرائق المختلفة لبناء المادة التعليمية، وتتضمن أيضاً وضع الخطط للاستفادة من المصادر المتوافرة؛ لإعداد المواد التعليمية وتطويرها.
4. **التطبيق:** يتم في هذه المرحلة إعداد خطة تنفيذ التعلم باستخدام نظام التعلم الإلكتروني، ويحدد أدوار كل من: المعلم والمتعلم، ومتطلبات تشغيل النظام وكيفية تفاعل المتعلمين، ويتم التطبيق من خلال أماكن تعلم متنوعة، من بينها: القاعات الدراسية والمعامل التعليمية ومراكز الإنترنت، وتقدم المستحدثات التكنولوجية طرقاً متنوعة لتوفير التفاعلات المختلفة بين عناصر العملية التعليمية، وتهدف هذه المرحلة أيضاً إلى تعزيز المواد والمصادر المتوافرة باستمرار؛ من خلال ما يطرحه التقدم العلمي المستمر من تقنيات إلكترونية جديدة تستخدم المادة التعليمية، من أجل إيصالها إلى المتعلمين بأقل جهد ووقت، ويتم في هذه المرحلة تحليل النتائج باستمرار؛ من خلال فحص مدى استيعاب المتعلمين للمادة التعليمية المطروحة، وتشخيص مواطن الضعف التي تحتاج إلى إعادة تصميم جديدة تؤدي إلى تحديث المادة التعليمية وطرق إيصالها للمتعلم.
5. **التقويم:** ويتضمن التقويم للمواد التعليمية ومدى كفايتها وملائمتها للمساق، وكذلك مدى الفائدة التي تحققها، ومن ثم إجراء التقويم النهائي أو الختامي.

التَّعليمُ المدْمَج:

لم تعد عملية التعليم والتعلم في هذا العصر قائمة على العناصر التقليدية المتمثلة في كل من: المعلم والطالب، وأصبح التركيز على آلية تلقي الطالب للمعلومة له أهمية كبيرة مثله مثل عملية نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب، ولما كان الموقف التعليمي هو موقف اتصالي تتفاعل فيه كافة عناصر الاتصال المتمثلة في: المرسل والمستقبل والرسالة والوسيلة، فإن هذه الرؤية تتطور باستمرار بتطور وسيلة الاتصال بين طرفي الموقف التعليمي (المعلم والمتعلم).

مفهومُ التَّعليمِ المُدمَج:

تعددت مسميات التعلم المدمج؛ حيث يطلق عليه أحياناً التعلم الخليط، وأحياناً أخرى التعلم المتمازج، أو التعلم المؤلف، ولكن اختلاف الأسماء لا يختلف في آلية التقديم، أو طريقة التدريس المتبعة في هذا النمط من أنماط التعلم. يوجد العديد من التعريفات للتعلم المدمج تتفق على أنه الجمع بين أنماط عدة من التعلم، مثل التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي وجهاً لوجه، والتعلم الذاتي، وأفضل أسلوب للدمج هو الذي يجمع بين عدة طرق للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة.

ويعرف أبو الروس (2015) التعليم المدمج بأنه: نظام تعليمي متكامل يجمع بين التعليم الإلكتروني والأسلوب التقليدي في التعليم؛ بحيث لا يرتبط بالزمان والمكان، ويوظف التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال وبرامج الحاسوب في خدمة العملية التعليمية ويراعي الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، وخصائص الدارسين النفسية، وحاجاتهم التعليمية. كما تتنوع فيه الاستراتيجيات التعليمية وطرائق التدريس ووسائل التقويم والتغذية الراجعة بين المعلم والمتعلم.

وفي حين يعرفه زامل (2012) بأنه: التعليم الذي يقوم على توفير البيئة المناسبة لتعلم الخبرات، والتي تمتاز بالتطبيقات الغنية والتفاعلية والمعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، بحيث يتفاعل الطالب مع مصادر التعلم والأنشطة في اللقاءات الوجاهية والإلكترونية.

كما يُعرف زيتون(2005) التعليم المدمج بأنه: أحد صيغ التَّعليم أو التَّعلُّم التي يندمج فيها التّعلّم الإلكتروني مع التّعلّم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التّعلّم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشـــبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصـــفوف الذكية ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان.

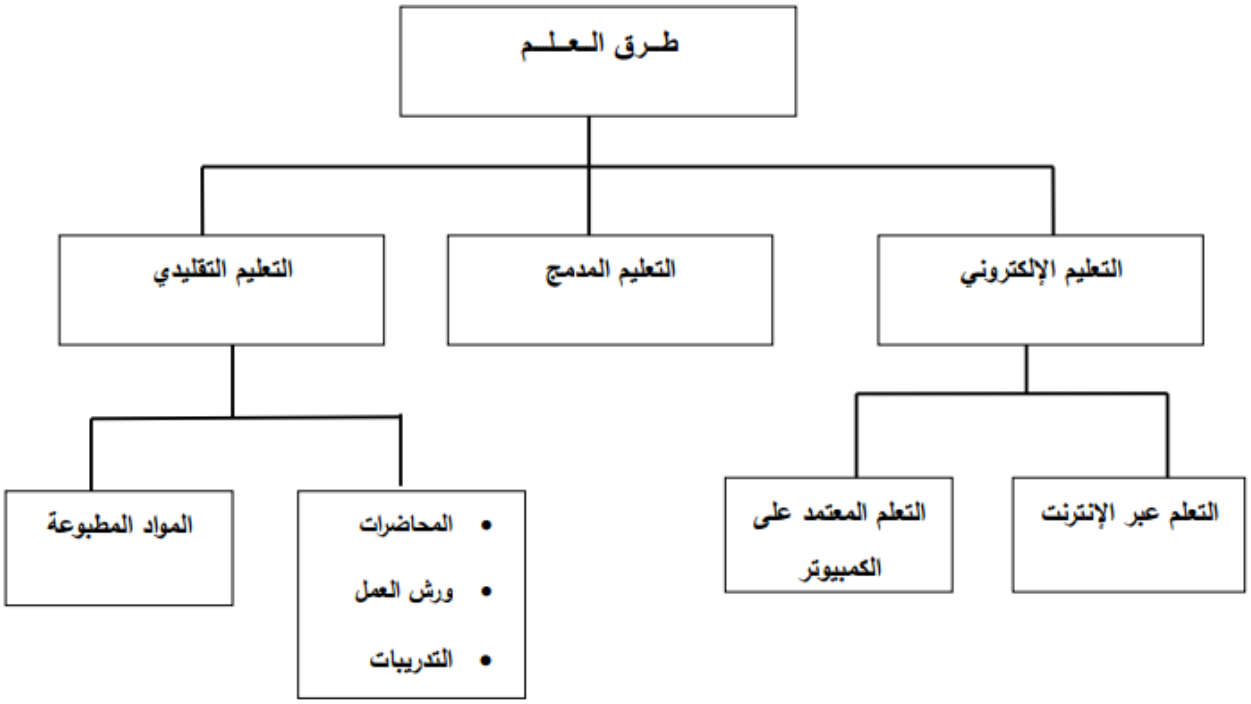
وعرفه ميلهايم (Milheim, 2006) بأنه: تعليم قائم على المزج بين خصـــائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما.

ويعرفه خان (Khan, 2005) على أنه: طريقة مبتكرة لتقديم تصـــميم تفاعلي جيد متمركز حول المتعلم، وإتاحة التعلم لأي شخص في أي مكان، وفي أي وقت من خلال الاستفادة من سمات ومصادر التقنيات الرقمية المختلفـــــة، والتي تعمل بجانب أشـكال أخرى من المواد التعليمية الملائمة لتوفير بيئة تعليمية مفتوحة، ومرنة.

ويعرفه أوســـحوثروت وجراهام (Osguthorpe, Graham, 2003) على أنه: التوازن ما بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه، بما يضمن توفير التنوع والاختلاف؛ حسب ما تقتضيه متطلبات كل موقف تعليمي".

وأما سينغ (Singh, 2003) فيعرفه بأنه: تعليم يجمع بين نماذج متصلة، وأخرى غير متصلة من التعليم، وغالباً ما تكون النماذج المتصلة من خلال الإنترنت، بينما تحدث النماذج غير المتصلة في الفصول التقليدية.

ويمكن توضح مفهوم التعليم المدمج من خلال الشكل التالي، والـــذي وضـــعه كـــل مـــن: (براموفيتشي، ستيكولشيك).



شكل 1: مفهوم التعليم المدمج

بعد الاطلاع على التعريفات السـابقة يمكن الاسـتنتاج بأن التعليم المدمج: هو التعليم القائم على الدمج بين التعليم التقليدي المعتمد على التلقين الوجاهي، والتعليم الإلكتروني.

أهميَّةُ التَّعليمِ المُدمَج:

ترجع أهمية هذا المدخل في أنه لا يمكننا الاسـتغناء عن النظام التعليمي التقليدي، أو تجاهله، ولا يمكننا أيضـــاً الاســـتغناء عن التكنولوجيا الإلكترونية، أو تجاهلها، وتتمثل أهمية التعليم المدمج كما يبينها(الشمري، 2007) فيما يلي:

1. يعمل على تحسين مخرجات العملية التعليمية بصورة أفضل.
2. يتيح الفرصة للطلاب لاستكشاف المحتوى والاطلاع عليه ودراسته في أي وقت وأي مكان.
3. قدرته على زيادة فعالية التعلم، كما يركز على دور الطالب النشط في بالحصول على التعلم؛ من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشاريع بدلاً من الدور السلبي للطالب المتمثل في استقبال المعلومات.

4. يحقق المرونة الكافية للمتعلم؛ فيوظف أكثر من وسيلة للمعرفة، ويختار الوسيلة المناسبة لقدرته ومهاراته من بين العديد من الوسائل الإلكترونية والتقليدية.
5. يجعل المتعلم على اتصال دائم بالمعرفة ومصادرها المختلفة.
6. الإفادة من أفضل صور التكنولوجيا ومعطياتها، حيث أن خيارات التعليم المدمج كثيرة؛ فمن الممكن اختيار التقنية التعليمية المناسبة بما يتلاءم وموضوع الدارسة المراد تدريسه.

مميزاتُ التَّعليمِ المدْمَج:

يشير الفقي (2011) أن التعليم المدمج يتميز بمجموعة من الخصائص يمكن ذكر أهمها بما يلي:

1. زيادة التفاعل بين الطالب والمعلمين، والطالب والطالب، والطالب والمحتوى، والطالب والمصادر الخارجية
2. زيادة إمكانات الوصول للمعلومات.
3. التكوين المتكامل وجمع آليات التقييم للطالب والمعلم.
4. تحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم.

أما بالنسبة لكراوس (Krause, 2008) فإن أهم مميزات التعليم المدمج هي كما يلي:

1. يمكن المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه، وتعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بينهم.
2. يلبي الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف صفاتهم.
3. يرفع من جودة العملية التعليمية، وجودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
4. يسهل التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات؛ للاستفادة من كل ما هو جديد في العلوم المختلفة.

5. يســـتطيع المتعلم أن يكتســـب المعرفة بقدر ما يملك من مهارات وما يحتاج إليه عبر التعليم المدمج.
6. يمكن المتعلم في حال عدم تمكنه من حضور الدرس أن يتعلم ما تعلمه زملاؤه دون أن يتأخر عنهم، وهو مفيد للمتعلمين الذين يعانون من أمراض مزمنة، كما أنه مفيد لتســـريع التعلم في الحصول على عدد أكبر من المعلومات.

مستوياتُ التَّعلمِ المدْمَج:

وأشـــار الفقي (2011) إلى وجود مســـتويات للتعليم المدمج، والتي تصـــنف وفقاً لطبيعته، ودرجة الدمج بين مكوناته، ودرجة التعقيد، ويمكن ذكرها بما يلي:

1. **المســـتوى المركب:** يقوم على الربط بين الأدوات التي توصـــل المعلومات، وبين محتوى التعلم، ومثال ذلك النموذج ثنائي المكون، ويتم ذلك من خلال استخدام مصادر وأدوات التعلم الإلكتروني، ثم يلي ذلك تعلم في الغرفة الصفية، باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة والمحاضرة، وهناك نموذج ثلاثي المكون، ويتم ذلك بالوقوف على مستوى تعلم الطالب من خلال التغذية الراجعة، وبعد ذلك يتم تصـــحيح تعلم الطالب من خلال الطرق والأســـاليب الاعتيادية في التدريس، ثم يتم اســـتخدام التعلم الإلكتروني لإثراء عملية التعلم وتعزيزها.
2. **المستوى المتكامل:** يعمل على التكامل بين مختلف عناصر التعلم الإلكتروني، ومثال ذلك الدمج ما بين ثلاثة مكونات: كالدمج بين مصـــــدر المعلومات المتوافرة عبر الإنترنت، ومجموعات المناقشة المتواصلة عبر الإنترنت، وعملية التقويم المباشرة التي تتم عبر الإنترنت.
3. **المســـتوى التعاوني:** يقوم على الدمج بين المعلم ســـواء كان المعلم تقليدياً، أم إلكترونياً، وما بين مجموعات التعلم داخل الغرف الصـــفية التقليدية، أو مجموعات التعلم التعاونية من خلال الإنترنت، ومن الأمثلة على هذا المســـتوى: الدمج بين الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم، والمعلم

الإلكتروني من خلال الإنترنت، أو الدمج بين الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم داخل الغرفة الصفية، ومجموعات التعلم التعاونية من خلال الإنترنت.

4. **مستوى الامتداد والانتشار:** يقوم هذا المستوى على الدمج بين التعليم التقليدي داخل الغرفة الصفية التقليدية، وبين مصادر التعلم الإلكتروني غير المتصلة، مثل: البريد الإلكتروني، والوسائط الإلكترونية، والبرمجيات المحوسبة، والأجهزة الخلوية المحمولة.

دورُ المعلّمِ فِي التَّعليمِ المُدمَج:

إن توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية لا يعني إلغاء دور المعلم، بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة، ويصبح المعلم شخصاً مبدعاً ذا كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية، وإن دور المعلم سوف يبقى للأبد، فالتعلم الإلكتروني لا يعني تصفح الإنترنت بطريقة مفتوحة، ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية، وهذا يعتبر من أهم أدوار المعلم.

وفي التعليم المدمج يكون دور المعلم المحفز على توليد المعرفة والإبداع؛ فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم (قنديل، 2006).

من الضرورة أن يختلف دور المعلم باختلاف استراتيجية التعليم المتبعة، ومن أهم التغيرات التي طرأت على دور المعلم في التعلم المدمج كما يوضحها الشرمان (2016) ما يلي:

- **من الملقن للمعلومة إلى الميسر لتعلم طلبته:** وهذا لا يلغي أسلوب المحاضرة والتلقين، ولكن يعمل على إعادة النظر في هذه المحاضرة، فبدلاً من أن يتوجه لجميع المتعلمين، من الممكن أن توجه لمجموعات صغيرة.

- **من الشارح إلى المعين على التعلم:** الاستعانة بالتكنولوجيا في أثناء تنفيذ الموقف التعليمي يعطي للمعلم فرصة أكبر للاهتمام بطلبته في أثناء حدوث عملية التعلم، مما يمكنه من تقديم المساعدة في جميع الأوقات، وجميع اللحظات الصعبة منها والسهلة.
- **من الاهتمام بالمحتوى فقط إلى الاهتمام بالمهارات وأنماط التفكير بالإضافة للمحتوى:** فبدلاً من التركيز على محتوى الدرس فقط، يمتد اهتمام المعلم للتركيز أيضاً على المهارات التي سينميها عند طلبته، بناء على ما اكتسبوه من المعارف والقدرات.

ويرى الباحث أن الجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، في محاولة لإيجاد منطقة وسطى بينهما، له أهمية بالغة في ظل الظروف الراهنة والتطورات المعرفية السريعة بحيث يعد التعليم الإلكتروني مكملاً للتعليم التقليدي ولا يحل محله، وذلك لصعوبة تدريس جميع المناهج بالتعليم الإلكتروني؛ لذلك جاء التعليم المدمج للدمج بين الطريقتين؛ ليخرج بنظام تعليمي مناسب لجميع المناهج والظروف.

دَورُ الطَّالبِ فِي التَّعليمِ المُدْمَج:

يمكن القول إنه في ظل التعلم المدمج قد تحول الطالب من كونه متلقياً للمعلومات إلى مشارك في صنع المحتوى، وأصبح الطالب عنصراً فاعلاً ومتفاعلاً، ولكي يقوم الطالب بهذا الدور لابد من إكساب الطلاب بعض المهارات، والكفايات التي تؤهلهم للقيام بهذا الدور، فعلى الطالب أن يمتلك مهارات تصفح الإنترنت؛ من أجل البحث عن المعلومات ومن أجل الاتصال والتواصل؛ سواء مع المعلم أو مع أقرانه من خلال توظيف برنامج المحادثة (الدردشة).

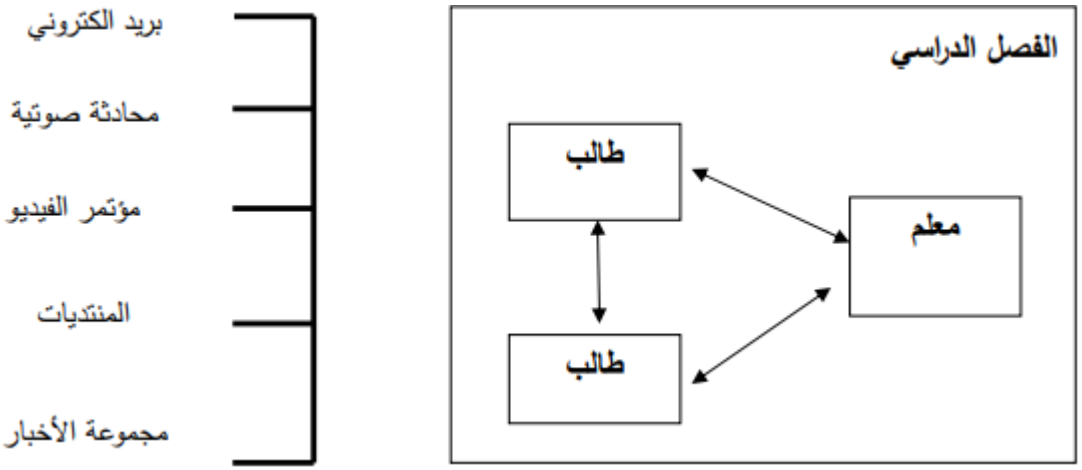
وبالتالي فإن امتلاك الطالب للمهارات سوف يخرجه من دائرة السلبية التي اتصف بها دوره في الطريقة التقليدية للتعليم إلى دائرة الإيجابية في ظل التعلم المدمج؛ وبالتالي هذا يزيد من فعالية العملية التعليمية (الغامدي، 2010).

نَماذِجُ التَّعليمِ الُمدْمَج:

قام مجموعة من التربويين وغيرهم من المهتمين بالتعليم الإلكتروني والمدمج بوضـــع مجموعة من النماذج، لتوظيفها في مجال التعلم المدمج وهي:

1. **نموذج (Sriwongkolol, 2007)**. حيث قامت ســـريونجكولول بتطوير نموذج (AAA) (Analysis, Activities, Assessment) (التحليل – الأنشـــطة – التقييم) لتصـــميم التعلم؛ ليناسب التعليم المدمج وذلك بناء على فلسفة اقتصاد الكفاية، وقد تم إعداد هذا النموذج وفقاً لما يلي:

أ. بناء النموذج (AAA) (Analysis،Assessment, Activities) التصـميم التعلم بواسـطة التعليم المدمج، وهذا يتم من خلال ثلاثة أبعاد هي: التحليل والأنشـطة والتقييم، ويتضـمن كل بعد مجموعة من المهام كما هو موضح في الشكل التالي:

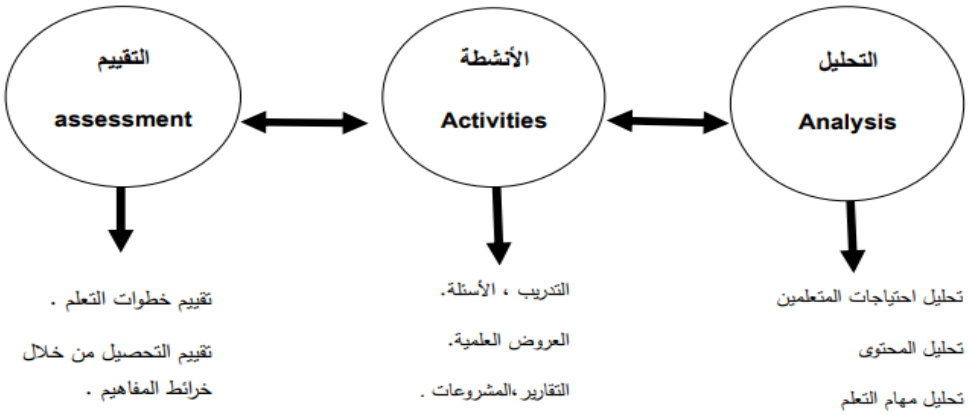


شكل 2: التفاعل في بيئة التعلم المدمج

(Harriman, 2004)

ب. قياس تحصـــيل كل طالب من خلال بنائه لخريطة مفاهيم من المقرر الأكاديمي، يرســـلها أسبوعياً من خلال الإيميل ولمدة (15 أسبوعاً).

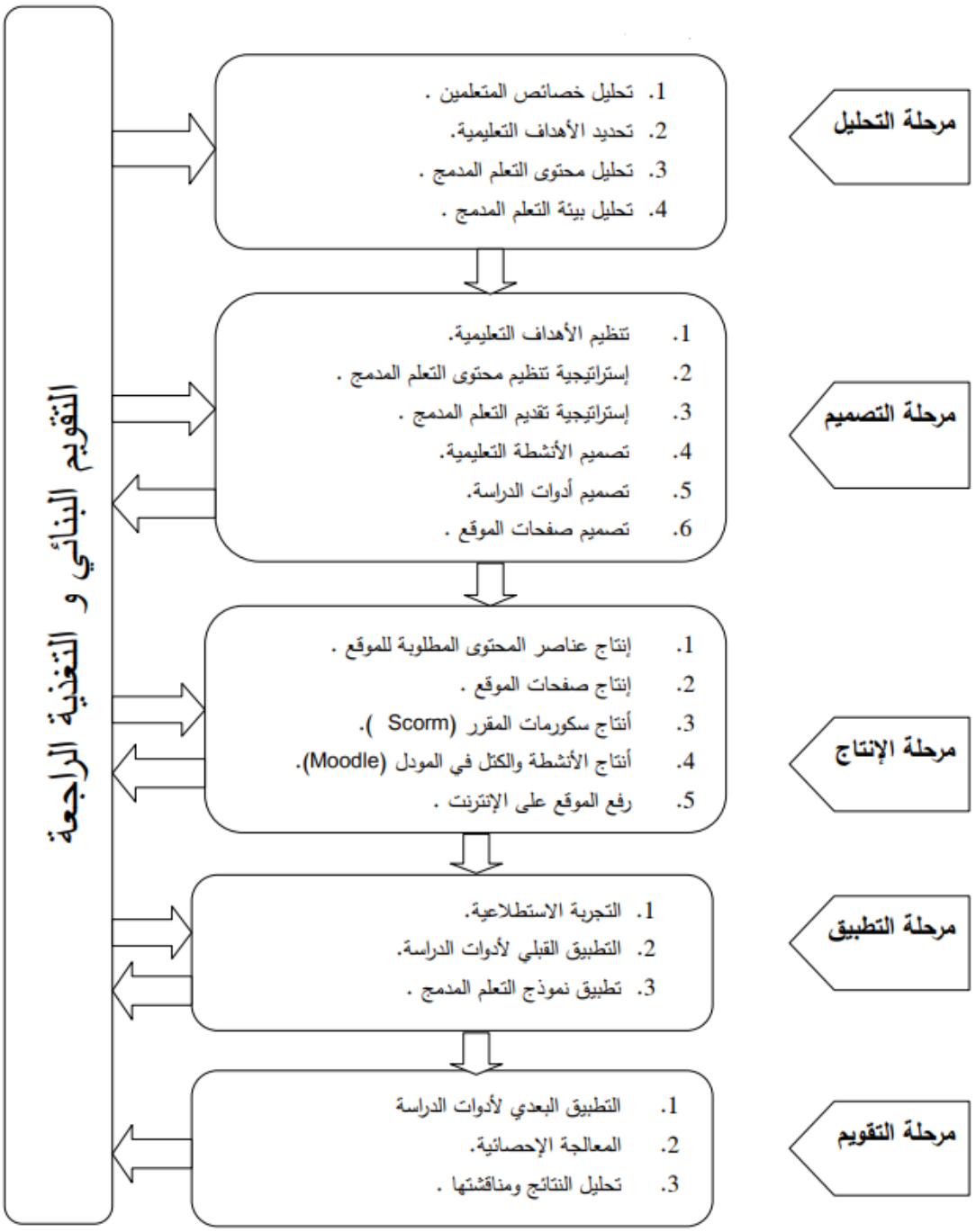
ت. مسح آراء الطلاب حول النموذج القائم على التعلم المدمج من خلال استخدام خرائط المفاهيم وتقنية التعليم الإلكتروني؛ كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل 3: نموذج (AAA) للتعليم المدمج

(Sriwongkol, 2007)

3. نُموذَج الفِقي للتَّعلمِ المُدْمَج:



شكل 4: نموذج الفقي للتعليم المدمج

(الفقي، 2011)

عواملُ نجاحِ اسْتراتيجيّةِ التَّعلمِ المُدمَج:

يرتكز نجاح التعلم المدمج على عدد من العوامل التي يجب توافرها، ومراعاتها عند تصميمه وتنفيذه، وقد أشار كل من: (سلامة، 2005) و(شوملي، 2007) إلى عدد من العوامل، أهمها:

1. **التخطيط الجيد:** يتضمن التخطيط الجيد توظيف التقنيات الحديثة في بيئة التعلم المدمج؛ وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وتحديد آلية أو كيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة.
2. **تنوع مصادر المعلومات:** التعلم المدمج يمكن المتعلمين من الحصول على المعلومات، والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان، والتعلم السابق لدى المتعلمين؛ وعليه لا بد أن يتضمن التعلم المدمج مصادر متنوعة ومختلفة؛ تحقيقاً لمراعاة الفروق الفردية فيما بين المتعلمين؛ تمكيناً لهم من أن يجدوا ضالتهم بين البدائل المتاحة في ضوء مستوياتهم.
3. **التواصل والإرشاد:** من أهم عوامل نجاح التعلم المدمج التواصل بين المعلم والمتعلمين، وذلك لأن المتعلمين في هذا النمط الجديد لا يعرفون متى يحتاجون المساعدة أو نوع الأجهزة والمعدات والأدوات والبرمجيات، لذا فإن التعلم المدمج لابد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية.
4. **توفير مختبرات الحاسوب**، ووضع شبكات المعلومات المحلية والعالمية في متناول المتعلم، وتزيد المعلم والمتعلم بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة، من خلال توفير الدورات التدريبية اللازمة.
5. **تدريب المتعلمين على الاعتماد على الذات والتعليم المستمر:** وإعداد التدريب اللازم للمعلمين وتوفير المناهج التعليمية المناسبة لهذا النوع من الاستراتيجيات الحديثة.

الاحتياجاتُ التَّدرِيبيَّة:

تعتبر الاحتياجات التدريبية القاعدة التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصـــميم البرامج التدريبية، لتحقيق أهداف التدريب والعمل على إنجاح البرامج التدريبية، لذا فإن عدم تحديدها بدقة ومهارة يقلل من جدوى البرامج التدريبية، كما أن تقدير الاحتياجات التدريبية وتحديدها يمثل نقطة البداية لنجاح برامج التدريب، وعلى أساسه يتم تقويم هذه البرامج التدريبية.

تعددت تعريفات الاحتياجات التدريبية بتعدد وجهات النظر حولها، فعرفها كل من: (خشـــاب، ســـعيد، 2009) بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها لدى المعلم، والمتعلقة بمعارفه ومهاراته التدريســـية واتجاهاته نحوها، لجعله قادراً على القيام بمهنة التعليم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً. في حين عرفها الطراونة (2011): الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للفرد.

ويعرفها فضـل الله (2011): تلك الخطوات المنظمة المنطقية التي يتبعها مصـمم البرنامج أو المدرب أو المسـؤول؛ للكشـف عن النقص أو الفجوة بين الأداء القائم والأداء المأمول فيه، وتشـخيص ذلك وتحليله والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تالفي النقص أو الفجوة.

وعرفها الأحمد (2005) بأنها: التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل؛ متمثلاً في معلومات المتدربين ومهاراتهم وطرائق العمل والتعليم التي يستخدمونها، وما يتبع ذلك من مهارات في الأداء وتطوير الاتجاهات الإيجابية.

ويعرفها عربيات (2011): بمتطلبات العمل والتغلب على مشـكلات سـير العمل، وهي الوحدة الأسـاس التي يقوم عليها التدريب لتحقيق الكفاءة وحسـن أداء العاملين وتطوير مهاراتهم واتجاهاتهم؛ لأن التدريب وسيلة لتحقيق غاية.

تأسيساً على ما تقدم يمكن للباحث أن يستخلص تعريفاً إجرائياً للاحتياجات التدريبية بأنه: التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون؛ حيث يرى المعلم نفســه بحاجة أن تضــمنها برامج التدريب المقدمة

إليه؛ ليتجاوز من جوانب القصـور في أدائه لمهنته، وتحسـين هذا الأداء؛ أي الفرق بين المسـتوى المتوفر عند الفرد والمســتوى المطلوب من المهارات والمعارف والاتجاهات التي يراد تنميتها أو تعديلها أو تغييرها أو صقلها في الجوانب التطويرية.

أهميةُ تحديدِ الاحتياجاتِ التَّدريبيةِ للمُعلمِين:

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عاملاً أســاســياً لتحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه حتى يؤدي دوره بشـكل مناسـب، لتلبية احتياجات الأفراد وجماعات المنظمة ككل يتم تخطيط البرامج التدريبية؛ عن طريق إجراء بحوث ميدانية ومســـحية (أبو شـــيخة ،2000)، كما تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة وهامة، فكلما كان التعرف عليها دقيقاً؛ كانت تلبي احتياجات المعلمين بشكل عالٍ، وتؤدي إلى رفع كفـاءاتهم، ولهـا أهميـة كبيرة قبـل تخطيط برامج تـدريـب المعلمين، كمـا يبينها(الطعاني،2007) و(هني،2005).

- **تســـاعد في التعرف على نقطة الانطلاق:** ذلك باعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المعلمين من كفاءات، وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب.
- **الكشف عن العراقيل:** التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المتوخاة.
- **الوســـيلة المثلى:** لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين من معلومات، معارف، كفاءات، مهارات، وخبرات بكل أنواعها كماً وكيفاً لإحداث التطور ورفع كفاءة المعلمين مهنياً؛ لتأدية أدوارهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.
- **هي الأســاس لكل عناصــر العملية التدريبية:** وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، وتصــميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييمه.
- **توضـح الأفراد المطلوب تدريبهم:** نوع التدريب المطلوب، أسـلوب التدريب المناسـب لهم، والنتائج المتوقعة.

- **تعمل على اختيار طبيعة ومحتوى المواد التعليمية:** تختار نوع الأجهزة والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي.
- **تحديد الأولويات والســـياق الذي يجرى فيه التدريب:** تحديد مكان وزمان ومدة التدريب اللازم، وطريقة تنفيذه.

تحديدُ الاحتياجَاتِ التَّدريبيَّة:

عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعتبر أمراً ضـــرورياً، باعتبارهم من أهم العناصـــر الأســاســية في العملية التعليمية، وذلك لأن تحســين وتطوير كفاياتهم للقيام بأعمالهم على أحســن وجه– يسهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

ويعتمد تقدير الاحتياجات التدريبية على الكفايات التدريبية اللازمة للمعلمين، حيث تمثل أولويات الربط بينها وبين برامج التدريب، ويأتي ذلك انطلاقاً من أن الحاجات التدريبية ما هي إلا جوانب النقص التي تظهر في أداء المعلمين، وهي التي يجب أن تشـــتمل عليها برامج التدريب؛ ليؤدي إلى معالجة هذا النقص، وتحسين الأداء. فالحاجة ما هي إلا فجوة تؤدي إلى تعارض بين الأداء الفعلي، والأداء المرغوب، والاحتياجات التدريبية تمثل أوجه النقص التي يجب التغلب عليها من خلال البرامج التدريبية (كمال، الحر، 2003).

وكما تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أُولى خطوات تنظيم برامج تدريب المعلمين، حيث يتعذر تحقيق أهداف الخطط التدريبية بكفاءة عالية دون التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين، وإن تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين تقديراً علمياً– هو الوســـيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب لتزويده للمعلمين كماً وكيفاً من المعلومات والمهارات والخبرات اللازمة لتطوير كفاءتهم، كما إنها بمثابة المؤشـر الذي يوجه التدريب الصـحيح. وبالتالي فإن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين يمثل عنصـراً أسـاسـياً عند التخطيط لبرامج التدريب، وأي برنامج تدريبي للمعلمين لا يبنى على

أســاس تحديد الحاجة التدريبية له لن يكون مؤثراً، وقد يكون بمثابة إهدار للإمكانات المادية والبشـرية، بل ومحكوم عليه بالفشـــل وعدم تحقيق الهدف منه، وعادة ما يقاس بنجاح التدريب بالنجاح في التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديدها وحصــرها، كما يشــير (طراونة ،2011) و(الأحمد،2004) إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية؛ للحد من طرح برامج عشـــوائية ترهق المعلمين وتتعبهم، وتحول دون فائدة مكتسبة.

ونظراً لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملاً ســـهلاً كما يظن البعض، فهو جهد تعاوني جماعي منظم توجهه الإدارة المدرســية لفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضـــع قائم فعلاً، ويكون هذا الجهد في صـورة برنامج منظم أسـاسـه وغرضـه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والذي يشرف عليه قسم الإشراف التربوي ومتابعته من قبل الإدارة المدرسية؛ فإنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقاً لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعاً للهدف العام المراد تحقيقه.

طرقُ لتحديدِ الاحتياجات التَّدريبيَّة

مهما اختلفت المؤسـسـات في أداء أعمالها كما أورد الطعاني (2002) والكوري (2006)؛ هناك ثلاث طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية؛ فلا بد من اتباعها لمعرفة أين يقع الاحتياج التدريبي، ويشـــير الطعاني (2002) إلى عدة مســتويات لتحديد الاحتياجات التدريبية، وفق أســس علمية منظمة تبتعد عن الاجتهادات الشخصية والارتجالية، كما تُجمع عليها معظم الأدبيات أهمها:

أولاً : تحليل المنظمة(المدرسة): ويقصـد به تحليل الهيكل التنظيمي والأنماط الإدارية للعمل وسياسات وأهداف المنظمة؛ بقصـــد التعرف على الأهداف المنوطة بها والموارد المتاحة لها وتحديد المشـــكلات والمعوقات بهدف تحديد الحاجات التدريبية، متمثلاً بدراســة البيئة الاجتماعية والاقتصـــادية والتكنولوجية التي تواجهها المنظمة والتغيرات المطالبة بها، لرفع كفاءتها وزيادة إنتاجيتها تحسـباً للمسـتقبل، وهي تجيب على سـؤال مهم هو : أين نحتاج للتدريب (في أي إدارة أو فرع أو قسـم)؟، مواطن الحاجة إلى التدريب

وســـد النقص داخل التنظيم، لتحديد المواقع التنظيمية التي يكون التدريب فيها ضـــرورياً، مثل: إدخال تكنولوجيا متقدمة أو اســـتحداث أقســـام جديدة أو تطبيق فلســـفة ومفهوم للعمل مغاير لما هو عليه في السابق.

ثانياً: تحليل الوظيفة: أي تحليل جوانب العمل، المهمات التي تقوم بها المؤسسة والمهارات المطلوبـــة، وتحدد تحديداً دقيقاً لتوصـيف العمل وشـروطه ومعاييره وشـروط إنجاز تلك الكفايات بالدقة التي يجب أن تتوافر في الفرد الذي يشغلها والظروف التي يعمل فيها، أو ما يسمى بمعايير الأداء وتحديد مدى جدواها؛ للإجابة على ســـؤال مهم آخر هو: ما نوع التدريب المطلوب: (مهارات، ومعلومات، واتجاهات)، لتحديد نوع التدريب المطلوب لها؟

ثالثاً: تحليل أداء العاملين: جمع المعلومات الميدانية عن أداء العاملين بتحليل الفرد في وظيفته الحاليـــة وتحديـــد المهارات، المعارف والاتجاهات والأفكار التي تلزمه لأدائه؛ لتحديد ما إذا كان الأداء الفعلي له أقل من المعايير الموضـــوعة، وما إذا كان العاملون في الوقت الراهن مؤهلين للتدريب أم لا، والتدريب الملائم لهم، وما إذا كان العاملون يتحسـن أداؤهم من خلال التدريب المناسـب في موقع الأعمال الحقيقة؛ في ضـــوء معايير الأداء الجيد عن طريق الملاحظة والمتابعة، وهي تجيب عمن هو بحاجة للتدريب؟ وما هو البرنامج التدريبي؟

مصادرُ تحديدِ الاحتياجاتِ التَّدريبية:

يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات التالية– الإســـهام في تحديد الاحتياجات التدريبية ومدى تحقيق أهداف البرامج التدريبية؛ وذلك بالرجوع إلى المتدرب واطلاعه المباشر على هدف البرنامج التدريبي لجعل المتدرب هو الركن الأســاســي في بناء البرامج التدريبية، والاطلاع على قدراته واتجاهاته. ووضــح برهوم (2017) مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

أ- المتدرب؛ لأنه الشخص الوحيد الأقدر على تحديد احتياجاته بنفسه لمعرفته بجزئيات العمل وتفاصيله، وشعوره بجوانب القصور لديه أكثر من غيره، لتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير أدائه.

ب- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية؛ لأنه يعرف طبيعة عمل الموظفين وما يلزمهم لأداء العمل.

ت- اختصاصي التدريب: وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية، والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية، وهو على اتصال دائم بالعاملين، ويحصل على معلومات منهم.

ث- الخبير المتخصص والمستشار: وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجاته.

ج- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية): وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه؛ طول فترة عمله في موقعه التابع لها.

ح- مراكز التدريب المختصة: وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية؛ ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

ويشير الباحث إلى أهمية التركيز على المتدرب لمعرفة احتياجاته التدريبية، لتكون أهداف البرنامج التدريبي مفهومة وأن يقوم المختصون ببناء محتوى تدريبي يمس الحاجات الحقيقية للمتدرب، فلكل متدرب حاجات فريدة ترتبط بنوع وظيفته وطبيعتها، وخلفيته العلمية والثقافية، وخبراته العملية وشخصيته والتي شعر بنقص أو ضعف لتأدية مهامه. كما أنه يسهل تحقيق نتائج يأملها ويدركها الأفراد أصحاب العلاقة.

أساليبُ وأدواتُ حصرِ لتحديدِ الاحتياجاتِ التَّدريبية:

أغلب الدراسات تجمع على أفضل الأساليب في تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد، من أجل تحقيق الكفاءة وحسن أداء الأفراد داخل المؤسسة والارتقاء بهم وبمعلوماتهم ومهاراتهم، **تتمثل في:**

1. **المقابلة الشخصية:** أنجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات والمعلومات، وتعني التقاء شخص مؤهل لإجراء اتصال شفوي؛ يهدف إلى جمع المعلومات اللفظية من المتدرب حول جوانب عمله في ضوء كفايات أو متطلبات ومعوقات العمل من وجهة نظر المتدرب.
3. **الملاحظة:** تساعد على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتمكن الباحث من الحصول على معلومات دقيقة عن الحالة.
4. **الاستبانة:** يضعها خبير التدريب كوسيلة من الوسائل الجمعية لجمع المعلومات من العاملين؛ بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية من أكبر عدد ممكن بنفس الوقت؛ فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاياته، وقد تكون الأسئلة مفتوحة أو أسئلة تتطلب إجاباتها الاختيار من بين عدة بدائل؛ بحيث تغطي الأسئلة كافة جوانب العمل.
6. **تحليل المشكلات:** من أهم وسائل نجاح البرنامج التدريبي القائم على تحليل مشكلات العمل، ومعرفة الأسباب الرئيسية الكامنة حول المشكلة؛ فتزيد هذه الوسيلة من الاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين بعد التعرف على آرائهم لدراسة المشكلة.
7. **دراسة السجلات والتقارير:** تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم المعلومات واضحة حول نقاط الضعف.
8. **تقييم الأداء:** عملية مستمرة في المنظمة أو أي مستوى تنظيمي تساعد بالكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يكون الموظف بحاجة لها.

9. **الاستشاريون:** استشارة الجهات المختصة بالكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد، مثل: المعاهد والكليات والمراكز التدريبية (الخطيب والخطيب،2006).

وفي ضوء ما تقدم فإن الرؤية المستقبلية لتحديد الاحتياجات التدريبية تكون عملية مستمرة وشاملة ومتكاملة، فما يجري من إصلاحات وتجديدات تتطلب إعادة رسم للسياسات التعليمية والتربوية لبناء بيئة تعليمية توظف مستجدات العصر من: تكنولوجيا متقدمة ومعارف ونظريات إدارية وتربوية وتعليمية؛ يترتب عليها إجراء تعديلات أساسية وجوهرية في وظائف وأدوار القائمين على النظام التعليمي والتدريبي، وفي نفس الوقت تختلف عن توصيف وظائفهم الحالية؛ مثل: دورهم في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في البيئة التعليمية: كالوسائط المتعددة، والواقع الافتراضي، واستخدام استراتيجيات التعلم الحديثة : كالتعلم النشط والتعلم الابتكاري والتعلم الذاتي، وبالتالي تظهر احتياجات كثيرة ومتنوعة نتيجة تنوع الاحتياجات الوظيفية بصفة مستمرة؛ لتساير التغييرات الوظيفية، كما تظهر احتياجات تتعلق بإشباع رغبات وحاجات خاصة مثل: برامج تدريب مهارات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، وبرامج التميز والإبداع .

كذلك تستمد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية استمراريتها وشموليتها وتكاملها من ارتباطها ليس باحتياجات المتدربين فقط؛ وإنما باحتياجات عمل المنظمة والمجتمع معاً، فالعلاقة بينهم علاقة تبادلية وتكاملية يسودها التعاون والاتصال الجيد، كما تتم وفق عدد من الإجراءات بمشاركة الأطراف المستفيدة من مخرجات التدريب جميعها، لكي تتحقق النتائج المرجوة منها (الياور،2005).

يجب التنبيه إلى أن هذه الاحتياجات دائمة التنوع والتغير بسبب تغير الظروف، وطرق الأعمال، وإدخال تعديلات تنظيمية أو استحداث تغييرات فنية، وقدوم موظفين جدد وترقية آخرين وتزايد أعداد الموظفين ذوي المؤهلات العالية؛ لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة، شأنها في ذلك شأن أي مهمة

إدارية – لها صـفة الاسـتمرار والتنوع؛ الأمر الذي يسـتلزم العناية في دراسـتها وتحليلها والنظر إلى كل حال أو موقف على حدة، وتميزه عن الأحوال والمواقف الأخرى.

ثَانِياً: الدِّراسَات السَّابِقَة:

يزخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي تناولت عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، باعتبارها حجر الزاوية في أي نشاط تدريبي، ويتوقف عليها نجاح أو إخفاق البرامج التدريبية، فإذا لم تتم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على أساس علمي، فسيصبح التدريب نشاطاً شكلياً غير استثماري هدفه دعائي، ويؤدي إلى هدر الوقت والجهد والمال. وقد استعان الباحث ببعض الدراسات السابقة المحلية والأجنبية والمرتبطة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مجال الدراسات والبحوث العلمية حسب اقترابها من الدراسة الحالية، أو اشتراكها معها في بعض الجزئيات ، والتي تم نشرها بأي شكل من الأشكال، أو تقديمها لمؤسسة علمية للحصول على درجة علمية ما، أو مجرد الرغبة في المساهمة العلمية، حيث سيحاول الباحث–جاهداً– اكتشاف الفجوة المعرفية للدراسات السابقة مما نال اهتمام الباحثين السابقين والتركيز على الجوانب التي لم تحظ بالاهتمام الكافي، والتعلم أيضاً من خبرة الآخرين، وللاستفادة منها؛ وذلك بهدف مساعدة الباحث في إجراء مقارنات بين الدراسات السابقة من حيث: نتيجة كل دراسة والأداة المستخدمة والعينة المستهدفة. وقام بترتيب الدراسات حسب التسلسل الموضوعي بناء على التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

الدِّراساتُ ذاتُ العلاقةِ بالاحتياجاتِ التَّدريبية:

أجرى نجم، وأبو دية(2020) دراسة هدفت إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول– تعزى لمتغيرات: (سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية، التخصص في الثانوية)، تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، والتي اختيرت بأسلوب الحصر الشامل بحيث شمل جميع أفراد المجتمع

الأصلي وعددهم (194) معلماً من محافظة غزة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، كما أظهرت نتائج تحليل بيانات كل محور من محاور الدراسة أن جميع متوسطات المحاور كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية ككل فقد حصلت على وزن نسبي مقداره(57.2%). وبينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة– تعزى للمتغيرات التالية: (سنوات الخدمة، المنطقة التعلمية، تخصص الثانوية العامة).

وفي دراسة المطبري (2020) التي هدفت إلى التعرف على درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت، تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث مكونة من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي:(التخطيط –الإدارة الصفية–الكفايات التعليمية –التنفيذ–التقويم)، وجرى تطبيقها على عينة مكونة من (124) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعملون في ثماني مدارس جرى اختيارها قصدياً من المدارس الحكومية في الكويت خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2017/ 2018). أظهرت النتائج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت متوسطة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية؛ تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية؛ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الخبرة الطويلة.

وفي دراسة العقلة وحامد(2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، ومعرفة مدى وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض؛ تبعاً لمتغيرات: (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع)، طبقت الاستبانة على عينة من (87 مشرفاً ومشرفةً)، يصنفون من حيث النوع إلى (66

مشرفاً و21 مشرفةً) واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، لتحقيق أهداف الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود حاجات تدريبية في المجال المعرفي لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولية بالمدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، وعدم وجود حاجات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولية- تعزى إلى متغير الخبرة والمؤهل العلمي، وجود حاجات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى تعزى لنوع المبحوث.

وفي دراسة القاضي (2016) هدفت إلى التعرف على واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين في محافظة المفرق، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم بناء الاستبيان حيث تكون في صورته النهائية من (18) فقرة موزعة على بعدين: (الاحتياجات المهنية، الاحتياجات الأدائية)، طبقت على عينة من المشرفين التربويين في المدارس التابعة لمنطقة عجلون بلغت (58) مشرفاً ومشرفة، حيث أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية كانت مرتفعة سواء على الصعيد المهني أو الأدائي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأداة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

وفي دراسة الخطيب (2013) التي هدفت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كما يراها المعلمون أنفسهم، في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام في محافظة مدينة دمشق، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لقياس درجة احتياجات المعلمين التدريبية، والمكونة من (39) فقرة موزعة على ستة مجالات تغطي أساليب إدارة الصف، إضافة إلى جدول يطلب فيه من أفراد العينة كتابة أكثر المشكلات شيوعاً، وأسبابها، والحلول المقترحة، على عينة من(299) من المعلمين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد العينة في تحديد مدى الاحتياج للتدريب- تعزى إلى: متغير الجنس، ومتغير الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد العينة- يعزى لمتغير الصف الذي يعلِّمه المعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كانت بنسبة مرتفعة بشكل عام (80.37%) وأكثر

المشكلات شيوعاً: الشغب، والعدوانية، والإهمال في النظافة، والدراسة. وأبرز أسباب المشكلات: ضعف قدرة المعلم على إدارة صفِّه بفعالية، وقلة تعاون أولياء الأمور.

الدِّراساتُ ذاتُ العلاقةِ بالتَّعليمِ المُدمَج:

دراسة المجالي (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير واختلافها؛ تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، خاصة) تم اعتماد المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من (30) فقرة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير، بواقع (230) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية و (120) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة، أظهرت النتائج أن درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية، جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، ولمتغير السلطة المشرفة: (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، لصالح المدارس الخاصة.

وفي دراسة حجاج(2018) هدفت إلى تحديد واقع تطبيق التعلم المدمج بمرحلة التعليم الأساسي بمصر للوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة منه في إعداد تلاميذ هذه المرحلة لمجتمع المعرفة والتكنولوجيا، ووضع تصور مقترح لتطوير التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات التعلم المدمج، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في جميع التخصصات للمواد الدراسية ببعض مدارس محافظتي القاهرة والجيزة، وقد أظهرت النتائج ضعف وعي الطلاب وبعض المعلمين بكيفية استخدام الأجهزة بطريقة سليمة واختلاف مستويات الطلاب في الثقافة الإلكترونية، واستخدامهم غير الواعي للإنترنت في ممارسات غير تربوية أو تعليمية، ضعف الميزانيات المخصصة؛ لتغطية الأنشطة التعليمية المفروض توفيرها داخل المدرسة، وارتفاع تكلفة استخدام الشبكات، وضعف عمليات الصيانة.

دراسة سيلان، كاسيتشي (Ceylan, Kesici, 2017) هدفت إلى التحقق من أثر التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث كان الاختبار التحصيلي أداة الدراسة، في حين تكونت عينة الدراسة من (53) متعلماً، موزعين ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من الصف السادس الأساسي، في المدرسة المتوسطة في تركيا. وتم فيها تدريس المتعلمين وحدة حل المشكلات عن طريق بيئة التعلم دمج للمجموعة التجريبية، في حين تم تدريس متعلمين المجموعة الضابطة في بيئة الغرفة الصفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال بيئة التعلم المدمج.

دراسة مارتينيس (Martinsen, 2017) هدفت إلى التعرف على إمكانات ومعوقات التعلم المدمج، لمعرفة تصورات كل من المعلم والمتعلم للتعلم المدمج في صفين من صفوف العلوم الثانوية في استراليا. وتم استخدام استراتيجية المنهج المختلط في جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية، حيث تم إجراء اختبار قبلي وبعدي، واستطلاعات الطالب، ومقابلات الطالب الجماعية المركزة، والملاحظات داخل الفصل، في حين تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة، وكان (35%) من أفراد العينة من الإناث، و(65%) منهم من الذكور. وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن التعلم المدمج كان له تأثير إيجابي على تحصيل الطالب، في حين أشارت البيانات النوعية إلى أهمية دور التعلم المدمج في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو إنجازاتهم، بالإضافة إلى إدراكهم لمميزات التعلم المدمج التي سمحت لهم بالتعلم وفق سرعتهم الخاصة، وإعطاء الأولويات للمواضيع الأكثر أهمية، ودراسة ما فاتهم من دروس في المنزل، ومراجعة دروسهم السابقة. ومن اللافت للانتباه أن غالبية المتعلمين (62%) أشاروا إلى أنهم تعلموا أكثر عن طريق التعلم المدمج، و(52%) أشاروا إلى أنهم استمتعوا أكثر بالتعلم باستراتيجية التعلم المدمج.

دراسة السبيعي و القباطي (2017) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طالب المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس واقع التعلم المدمج على عينة عشوائية قوامها (250) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة، أظهرت النتائج أن درجة واقع التعلم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة جاء بدرجة متوسطة بشكل عام وبمتوسط حسابي (2.21). وجاءت درجة معوقات التعلم المدمج بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.37). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو واقع ومعوقات التعلم المدمج تعزى لاختلاف الجنس.

وفي دراسة الحمودي والحاتمي (AL-Hadhoud, AL-Hattami, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تنفيذ التعلم المتمازج في مديرية تربية عمان الخاصة، والصعوبات التي تعوق عملية تنفيذه في الميدان، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (110) فرداً من معلمين تربية عمان الخاصة تخصص معلم الصف واللغة العربية والعلوم والرياضيات ، وأظهرت النتائج أن واقع التعليم المتمازج في مديرية تربية عمان جاء بدرجة متوسطة. وذلك يعود إلى وجود عوائق مثل تدني جاهزية شبكة الإنترنت.

وفي دراسة الشعيلي وعمار(2016) التي هدفت إلى تقصي معوقات استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي العلوم، ومدى اختلاف تقدير المعلمين للمعوقات تبعاً للجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والمرحلة التعليمية التي يدرسونها. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من 72 عبارة تضمنت أربعة أبعاد. تكونت عينة الدراسة من 678 معلماً ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع معلمي العلوم العاملين بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2013/ 2014 يمثلون ثماني محافظات تعليمية بالسلطنة. أظهرت النتائج وجود عدد كبير من المعوقات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم التعلم المدمج، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: العوامل المادية ثم البشرية ثم التربوية ثم التكنولوجية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم- تعزى لمتغير الجنس في

مجمل عبارات الأداة وفي جميع أبعاد الأداة لصالح المعلمات، ما عدا البعد التكنولوجي فجاء لصالح المعلمين الذكور.

دراسة سوربي (Sorbie, 2015) دراسة هدفت إلى اكتشاف تصورات المعلمين عن التعلم المدمج في المدارس الثانوية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلماً، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وركزت هذه الدراسة على آراء المعلمين حول التعلم المدمج، وتأثيره على الممارسات التدريسية للمعلمين، ومدى مساعدته على تعلم الطالب من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان، بالإضافة إلى الملاحظات المختلفة، ولقطات شاشات الكمبيوتر المقدمة من قبل المعلمين المشاركين، ومن المقابلات شبه المنظمة لكل مدرس منهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن التعلم المدمج يعزز مبدأ تفريد التعلم والتعاون والتنظيم والمشاركة والصلة بالعالم الواقعي والتمحور حول المتعلم، واتفقوا على أن التعلم المدمج يدعم ممارساتهم التدريسية وتحدياتهم المستقبلية.

دراسة كراكرفت (Cracraft, 2015) هدفت إلى التعرف على تأثير التعلم المدمج في زيادة النسب المئوية لدرجات تقييم المتعلمين، وتعرف أثر التعلم المدمج في زيادة معدلات نجاح المتعلمين مقارنة بالتعليم الاعتيادي، حيث تم استخدام المنهج الشبه تجريبي والاختبار كأداة بحث، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة صفوف الخامس في مدرسة ابتدائية في مدينة ميدويست في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً في صف التعلم المدمج، و(62) طالباً في صف التعليم الاعتيادي، وأظهرت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية لتحصيل المتعلمين في الصف المدمج مقارنة بالصف التقليدي.

دراسة الشهوان(2014)، هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية، وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المباشر لنظام المعلومات الإدارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي

الذي مثل الأداة الأولى، أما الأداة الثانية فتمثلت في اختبار التفكير التأملي، وتم اختيار عينة مقصودة من طالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية في مدرسة خولة بنت الأزور الثانوية، والبالغ عددهن (52) طالبة؛ إذ تم اختيار شعبة لتمثل المجموعة التجريبية درست نظم المعلومات الإدارية بأسلوب التعلم المدمج، وعددها (25) طالبة، أما الشعبة الأخرى فتمثلت بالمجموعة الضابطة؛ إذ درست بالتعليم المعتاد وعددها (27) طالبة، واتبعت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة باستخدام اختبار قبلي وبعدي، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمادة نظم المعلومات الإدارية– يعزى لطريقة التدريس: (التعليم المدمج والمعتاد)، وكان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم المدمج– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي؛ تبعاً لاستراتيجية التعلم المدمج والعتاد، وكان الفرق لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا باستراتيجية التعلم المدمج.

دراسة أبو طعمة(2014)، هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المتمازج في تحسين مهارات القراءة المبكرة وفهم المسموع لدى أطفال الروضة. وتكون مجتمع الدراسة من (50) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال من مستوى التمهيدي، منهم (27) طفلة (23) طفلاً موزعين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وجرى اختيار المدرستين اللتين تتبع لهما الروضتان بطريقة قصدية. أما المجموعتان التجريبية والضابطة فقد جرى اختيارهما عشوائياً. ودرست المجموعة التجريبية بالبرنامج القائم على التعلم المتمازج، في حين درست الضابطة بالطريقة الاعتيادية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة المبكرة، ومهارات فهم المسموع. أما بالنسبة للتفاعل بين البرنامج والجنس في تحسين مهارات القراءة المبكرة أو فهم المسموع؛ فلم تكن الفروق دالة إحصائياً.

هدفت دراسة سريونجكولول (Sriwongkol, 2007) إلى بناء نموذج للتعلم المزجي بناء على نظرية (AAA) المبنية على فلسفة اقتصاد المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (21) طالباً من طلاب الدراسات العليا في جامعة التكنولوجيا شمال بانكوم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القبلي والبعدي، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة قدرة الطالب على تنظيم أفكارهم على شكل خرائط مفاهيمية.

الدِّراساتُ المتعلقةُ بالتَّعليمِ الإلكتُروني

وفي دراسة أجراها بسيلا كفافدز (Basilaia, Kvavadze, 2020) هدفت إلى تجربة الانتقال من التعليم في المدراس إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، حيث استندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة، وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت، وتم استخدام منصتي Edu Page وG–suite في العملية التعليمية، واستناداً الى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت توصل الباحثان إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحاً، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات إضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي، أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

وأجرى هودجس واخرون (Hodges,etal, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الإنترنت، حيث قام الباحثون بتصميم نموذج مكون من شروط تقييم ومجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلالها تقييم التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، وقياس مدى نجاح تجارب التعليم عن بعد عبر الإنترنت، وخلصت الدراسة إلى اختلاف تجارب التعلم عبر الإنترنت

عن التعلم في حالات الطوارئ من حيث: جودة التخطيط، ومن حيث الدورات المقدمة عبر الإنترنت استجابة لأزمة أو كارثة، كما يجب على الكليات والجامعات الحفاظ على التعليم أثناء جائحة COVID-19.

دراسة الجاسر (Aljaser,2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي، والاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. حيث تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني وإعداد اختبار ومقياس لتقييم الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب الصف الخامس، مقسمة إلى مجموعة ضابطة تدرس من خلال الطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس من خلال بيئة التعلم الإلكتروني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من: اختبار ما بعد التحصيل ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة حناوي ونجم (2019) هدفت إلى التَعرف على درجة جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، لتوظيف التعلم الإلكتروني من خلال: البحث في درجة اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، ومستوى كفاياتهم في استخدامه، وكذلك درجة معيقات تطبيقه من وجهة نظرهم، إلى جانب التعرف إلى دور عدد من المتغيرات في درجة جاهزيتهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في فلسطين، والبالغ عددهم (617) معلماً ومعلمةً خدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها. (120) معلماً تكونت من (40) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات مثل: (الكفايات- ومجال الاتجاهات- ومجال المعيقات). أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (الاتجاهات والمعيقات) تعزى لمتغيرات: العمر، ومعدل الاستخدام اليومي للإنترنت، وعدد الدورات في مجال تكنولوجيا المعلومات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (الكفايات) تعزى لهذه المتغيرات، وتبين وجود علاقة موجبة (طردية) ذات دلالة إحصائية بين مستوى

كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى ودرجة اتجاهاتهم نحو توظيفه في هذه المرحلة. ووجود علاقة سالبة (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين درجة معيقات توظيف التعلم الإلكتروني في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلميها ودرجة اتجاهاتهم نحو هذا التوظيف.

دراسة عبد الباري (2017) هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة مكونة من (55) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (586) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن دور توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمان كان متوسطاً على الدرجة الكلية، وجاءت مجالات الاستبانة في كافة المجالات متوسطاً، وجاء في الرتبة الأولى مجال" جاهزية البنية التقنية التحتية"، ثم جاء مجال" دعم ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني"، ثم جاء مجال" ممارسة التخطيط الاستراتيجي"، وأخيراً جاء مجال "تحقيق الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتأهيلهم"، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر العلمين بمحافظة عمان، تبعاً لمتغيري الجنس، والسلطة المشرفة، وعدد سنوات الخبرة، لصالح الإناث والمدارس الخاصة، فئتي من (5) إلى (10) سنوات أقل من (5) سنوات على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر العلمين بمحافظة عمان، تبعاً لمتغيري التخصص، والمؤهل العلمي.

في حين هدفت دراسة الصرايرة وأبو حميد (2016) إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس، حيث استخدم الباحثين استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالات، أما عينة الدراسة فتكونت من

(74) من مساعدي مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة المزار الجنوبي، وقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية: أن دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي كان متوسطاً على المستوى الكلي، وفي جميع المجالات، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على المستوى الكلي وعلى مستوى المجالات؛ كل على حدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص على المستوى الكلي، في جميع المجالات باستثناء مجال مدير المدرسة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، إذ وجد فيه فروق لصالح التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة الخوالدة (2015) إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة؛ من وجهة نظر المديرين أنفسهم. وقد تم اختيار عينة الدراسة المكونة من (140) فرداً، وبعد توزيع أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن تصورات المديرين كانت عالية للمجالات المكونة للاستبانة: (البنية التحتية، وخدمات المستفيدين، والخدمات الإدارية).

وفي دراسة الجراح (2013) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي المدارس الأردنية ومعلماتها لمنظومة التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها، واشتملت عينة الدراسة على (530) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من ثلاث مديريات تربية: (إربد الأولى، الزرقاء الثانية، والشونة الجنوبية) تكونت أداة الدراسة من (85) فقرة موزعة على 3 مجالات (قياس درجة استخدام المنظومة، والاتجاهات نحوها ومعوقات استخدامها) وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى محدودية استخدام المنظومة، وأن غالبية استخدامها اقتصر على ترفيع الطلاب في المدرسة بالرغم من اتجاهاتهم الإيجابية المرتفعة نحوها، كما أوصت الدراسة بتزويد المدارس بسرعات أفضل للإنترنت وتدريب معلمي المدارس ومعلماتها؛ للاستفادة من كافة الخدمات التعليمية التي توفرها.

فيما هدفت دراسة العساف والصرايرة (2012) إلى تقصي مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني، وواقع استخدامهم له في التدريس في مديرية عمان الثانية، وتكونت عينة الدراسة من(350)

معلماً ومعلمةً ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى و جود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدى المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني، كما أشارت إلى وجود درجة متوسطة في استخدامهم له، مع وجود فروق ذات دالة إحصائية في متوسط وعي المعلمين بموضوع التعلم الإلكتروني و لمصلحة الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دالة إحصائية في استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني و لمصلحة الإناث.

وهدفت دراسة العقاد (2012) إلى التعرف على واقع التحديات المعاصرة في التعلم الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وزعت على عينة عشوائية من طلاب الجامعات، وأوضحت الدراسة أن تطبيق التعلم الإلكتروني في بيئة متناغمة مع التقليدي بحيث لا نستغني عن التقليدي، بل يكونان مكملين لبعضهما بعضاً، والعمل على إعادة تأهيل شبكات الاتصال السلكي واللاسلكي في الوطن العربي، وتوفير القدر الأكثر من الوسائل الإلكترونية في المدارس والمنشئات التعليمية، وتبني مشروع عربي موحد من أجل توافر الكتب الدراسية بنسخ إلكترونية؛ تتضمن برامج تدريب مع أسئلة نظرية وصور وفيديو وشرائح عرض، وتشجيع العمل الجامعي حول التعلم الإلكتروني وخاصة الخريجين بالتركيز في مشاريع تخرجهم على هذا الموضوع، بناء نظام رقمي متخصص في التعليم الإلكتروني للمراحل الابتدائية كمرحلة أولى في التطبيق، والفكرة تكمن في توفير نظام دراسي إلكتروني يوازي المادة المعطاة في المراحل الابتدائية، ويغذيها ويدعمها بالأمثلة والمزيد من الشرح والمحاكاة الواقعية بالاعتماد على توثيق كامل: (فيديو، فلاشات، ملفات صوتية، وأمثلة) للدروس المعطاة في المدارس لتكون مرجعاً دائماً.

وهدفت دراسة النمري (2012) إلى تحديد أنماط استخدام التعلم الإلكتروني المناسبة، ومتطلباته التقنية اللازمة، ودرجة توفرهما، في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية ودرجة توفر أنماط ومتطلبات

التعلم الإلكتروني ودرجة توفرهما؛ والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة: (الجنس، والدرجة العلمية، والتخصص، والخبرة)، وتحديد درجة استخدامهما في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداته الاستبانة، التي تم تطبيقها بعد قياس صدقها وثباتها على عينة قصدية وعددهم (30)عضواً، وجميع طالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي في مستوى الثاني، المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول، وعددهن (125) طالبة ومعلمة، وقد أسفر البحث عن العديد من النتائج من أهمها: تحديد (15) نمطاً مهماً للتعليم الإلكتروني، و(18) متطلباً تقنياً لازماً لاستخدامه، وعدم توفر تلك الأنماط في برنامج الأعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى، في حين توفرت متطلباته إلى حد ما؛ مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر الأنماط والمتطلبات؛ لصالح الإناث، والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس في كل منهما، ولصالح الإناث في توافر المتطلبات، وضعف استخدام أنماط التعلم الإلكتروني ومتطلباته في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية.

التعقيبُ عَلى الدِّراسات السَّابقةِ:

لقد تنوعت الدراسات السابقة التي أجريت في فترات زمنية تركزت ما بين (2012 – 2020) بما يتعلق ويرتبط بموضوع الدراسة، وقد تمت مقارنتها بالدراسة الحالية، وتم الوصول إلى مجموعة من أوجه الاتفاق والاختلاف، يمكن ترتيبها على النحو التالي:

الأهدافُ:

تتفق معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الهدف العام، فقد سعت لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا مثل: دراسة (نجم، أبو دية، 2020) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي، ودراسة (المطبري، 2020) التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، وفي دراسة (القاضي، 2016)التي هدفت إلى التعرف على واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية، وبعضها هدف إلى دمج التعليم الإلكتروني مثل : دراسة (حناوي ونجم،2019) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، لتوظيف التعلم الإلكتروني، دراسة الجراح(2013) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي المدارس الأردنية ومعلماتها لمنظومة التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها، وهدفت دراسة العساف والصرايرة (2012)إلى تقصي مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني، وهدفت دراسة العقاد (2012) إلى التعرف على واقع التحديات المعاصرة في التعلم الإلكتروني، كما جاءت دراسات تبحث في التعليم المدمج كدراسة (المجالي، 2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية، ودراسة (أبو طعمة، 2014)، التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المتمازج، وفي دراسة الشعيلي وعمار(2016) التي هدفت إلى تقصي معوقات استخدام

التعلم المدمج، ودراسة مارتينيس (Martinsen, 2017) هدفت إلى التعرف على إمكانات ومعوقات التعلم المدمج، وفي دراسة (حجاج،2018)هدفت إلى تحديد واقع تطبيق التعلم المدمج بمرحلة التعليم الأساسي.

الأداة:

إن غالبية الدراسات السابقة اعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وفقاً لطبيعة الدراسة ومنهج البحث، كدراسة (العساف والصرايرة، 2012) ودراسة (الجراح ،2013) ودراسة (حناوي ونجم،2019) ودراسة (حجاج ،2018) ودراسة (السبيعي، القباطي، 2017) ودراسة (نجم، أبو دية، 2020) ودراسة (المجالي، 2019) وفي هذا إشارة إلى أن الاستبانة أداة جيدة ومناسبة لجمع بيانات الدراسة الحالية، والدراسات المشابهة لها.

العيّنةُ:

ركزت الدراسات السابقة على إجراء الدراسات على عينات مختلفة من المرحلة الدراسية الأولى: كدراسة (حناوي ونجم،2019) وفي دراسة (حجاج،2018) دراسة (المجالي، 2019) ودراسة (المطبري، 2020) دراسة (القاضي، 2016) واقتصرت دراسة (السبيعي، القباطي، 2017) على عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية لتدريس المرحلة الابتدائية، كما ركزت دراسة (شديفات وارشيد، 2009) لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية، واقتصرت دراسة (نجم، أبو دية، 2020) على معلمي الصف الأول.

النَّتائج:

اقتربت نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات السابقة التي حاولت الكشف عن الاحتياجات التدريبية، والكشف عن واقع التعليم المدمج، وبعضها تناول موضوعات تتعلق بكيفية توظيف التعليم الإلكتروني، والتي تعمل معاً على تطوير المعلم وإعداده، وتحسين العملية التعلمية التعليمية بشكل عام، كما أوضحت دراسة (العقاد، 2012) أن تطبيق التعلم الإلكتروني في بيئة متناغمة مع التقليدي؛ بحيث لا

نستغني عن التقليدي؛ بل يكونا مكملين لبعضهما بعضاً، والعمل على إعادة تأهيل شبكات الاتصال السلكي واللاسلكي في الوطن العربي وتوفير القدر الأكثر من الوسائل الإلكترونية في المدارس والمنشآت التعليمية، وتبني مشروع عربي موحد من أجل توافر الكتب الدراسية بنسخ إلكترونية تتضمن برامج تدريب من: أسئلة نظرية وصور وفيديو وشرائح عرض، وتشجيع العمل الجامعي حول التعلم الإلكتروني– وخاصة الخريجين– بالتركيز في مشاريع تخرجهم على هذا الموضوع، بناء نظام رقمي متخصص في التعليم الإلكتروني للمراحل الابتدائية كمرحلة أولى في التطبيق، الفكرة تكمن في توفير نظام دراسي إلكتروني يوازي المادة المعطاة في المراحل الابتدائية، ويغذيها ويدعمها بالأمثلة والمزيد من الشرح والمحاكاة الواقعية بالاعتماد على توثيق كامل: (فيديو، فلاشات، ملفات صوتيه وأمثلة) للدروس المعطاة في المدارس لتكون مرجعاً دائماً. كما أوضحت دراسة (العساف والصرايرة،2012) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدى المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني. كما تبين دراسة (حناوي ونجم،2019) وجود علاقة موجبة(طردية) ذات دلالة إحصائية بين مستوى كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى ودرجة اتجاهاتهم نحو توظيفه في هذه المرحلة. ووجود علاقة سالبة (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين درجة معيقات توظيف التعلم الإلكتروني في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلميها ودرجة اتجاهاتهم نحو هذا التوظيف. وفي نتائج الدراسة التي أجراها بسيلا كفافدز (Basilaia, Kvavadze, 2020) تبين أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحاً، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات إضافية، أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

أوجهُ الاستفادةِ مِن الدِّراساتِ السَّابقة:

استطاع الباحث– في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة متاحة– الاستفادة مما قدمته تلك الدراسات في صياغة أهداف الدراسة وإبراز أهميتها، حيث أفادت الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري وتوضيح مفاهيم الدراسة: (الاحتياجات التدريبية، التعليم الإلكتروني)، وكذلك في بناء أداة الدراسة، والاستفادة من المعالجة الإحصائية للبحوث والدراسات السابقة، وتحليل النتائج وتفسيرها والتي تم الاستفادة منها في إثراء موضوعات الدراسة الحالية إثراءً معرفياً قائماً على أسس موضوعية.

ما تَميزتْ بهِ الدراسةُ الحاليةُ عَن الدراساتِ السَّابقة:

جاءت الدراسة الحالية للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الالكتروني، والكشف عن وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الأولى للاحتياجات التدريبية، وكيف تختلف باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في تربية وتعليم يطا. وتميزت هذه الدراسة بأنها من الدراسات القليلة في المجتمع الفلسطيني التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المراحل الدنيا، كما أنها الأولى في مديرية تربية وتعليم يطا –على حد علم الباحث–، كما وتميزت الدراسة الحالية من خلال الإضافة العلمية التي سوف تضيفها للمجتمع المحلي؛ حيث يمكن الاستفادة من توصياتها؛ لما لها من دور في دعم التوجه نحو التعليم الإلكتروني، والتعليم المدمج في مدارس تربية وتعليم يطا، والأخذ بها لتدريب المعلمين؛ حتى بعد انتهاء أزمة كورونا.

الفصْلُ الثالِثُ

طريقةُ الدِّراسَةِ وإجراءاتُها

- تمهيدٌ:
- منهجُ الدراسةِ
- مجتمعُ الدراسَة
- عينةُ الدراسَة
- أداةُ الدراسَة
- صدقُ أداةِ الدراسَة
- ثباتُ أداةِ الدراسَة
- مفتاحُ التَّصحيح
- متغيراتُ الدراسة
- إجراءاتُ الدراسة
- الأساليبُ الإحصَائيَّة

الفَصْلُ الثَّالثُ

طريقةُ الدراسةِ وإجراءاتُها

تمهيدٌ:

يستعرض هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها التي قام بها الباحث لتنفيذ هذه الدراسة، فشمل منهجية الدراسة، وأدواتها التي اختارها الباحث لإجراء الدراسة، وكذلك مجتمع الدراسة الذي أجرى الباحث الدراسة عليه، وعينة الدراسة وخصائصها، والطريقة التي اتبعها الباحث للتأكد من صدق أداة الدراسة، وكيفية التحقق من ثبات الأداة، وطريقة المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، وفيما يلي عرض لذلك.

منهجية الدراسةِ:

ووفقاً لتساؤلات الدراسة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها بهدف دراسة "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**"، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، لجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وتحليلها؛ لتجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات (الأغا، 2002).

مجتمعُ الدِّراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1-4) في المدارس الحكومية لمديرية تربية وتعليم يطا، وذلك من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020)م، والبالغ

عددهم (551) معلماً ومعلمة، منهم (193) معلماً، و(358) معلمة وفق إحصـــائية مديرية تربية وتعليم يطا لعام (2021/2020)م.

عينةُ الدِّراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تكونت عينة الدراسة من (331) معلماً ومعلمــة، منهم (116) معلمــاً، و(215) معلمــة، وذلــك في الفصـــــل الثــاني من العــام الدراسـي(2021/2020م)، أي ما نسبته 60% من مجتمع الدراسـة، والمثال التالي يوضـح كيفية اختيار العينة:

عينة الذكور = $\frac{\text{حجم مجتمع الذكور} * \text{حجم العينة}}{\text{حجم المجتمع الإحصائي}}$

$$= \frac{331*193}{551}$$

$$= 115.9 \text{ معلماً}$$

عينة الإناث = $\frac{\text{حجم مجتمع الإناث} * \text{حجم العينة}}{\text{حجم المجتمع الإحصائي}}$

$$= \frac{331*358}{551}$$

$$= 215 \text{ معلمة}$$

واكتفى الباحث بالعينة المتاحة عينة الدراســة، حيث تم توزيع الاســتبانات، فتم اســترجاع (331) استبانة فقط وذلك بنسبة (100%)، والجدول (1) يبين خصائص العينة الديموغرافية:

جدول 1: خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعي	ذكر	116	35.0
	أنثى	215	65.0
النسبة الكلية		331	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	310	93.7
	دراسات عليا	21	6.3

النسبة الكلية		**331**	**100.0**
سنوات الخبرة	**أقل من 5 سنوات**	**111**	**33.5**
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	**109**	**32.9**
	10 سنوات فأكثر	**111**	**33.5**
النسبة الكلية		**331**	**100.0**

يتضح من الجدول السابق أن توزيع عينة الدراسة تبعاً للنوع جاء كما يلي:

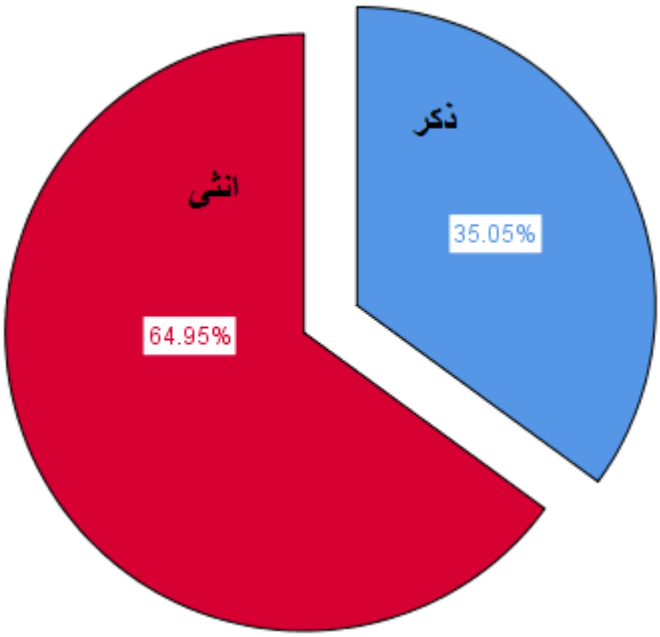
إن نسبة المبحوثين الإناث احتلت الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهم (65.0%) من عينة الدراسة، بواقع (215) مفردة أي ما نسبته (60%) من مجتمع الدراسة، في حين جاء الذكور في الترتيب الثاني، حيث بلغت نسبتهم (35%) من عينة الدراسة، بواقع (116) مفردة أي ما نسبته(60%) من مجتمع الدراسة، والشكل (6) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

وكما يتضح من الجدول السابق أن توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي- جاءت كما يلي:

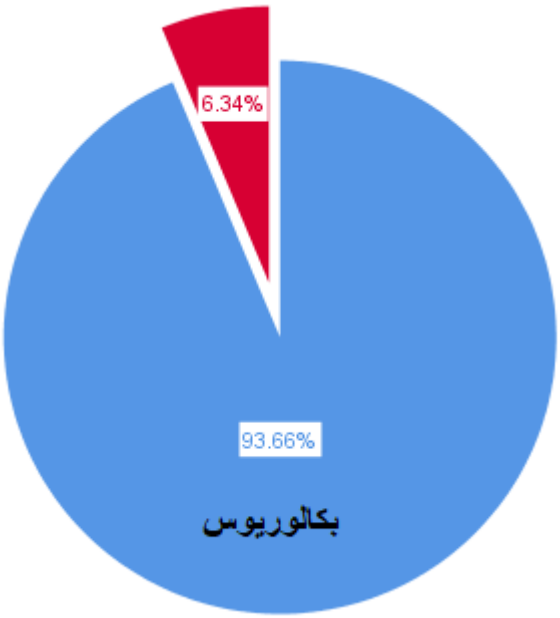
احتل المبحوثون ذوو المؤهل العلمي (بكالوريوس) المرتبة الأولى بنسبة (93.7%) من عينة الدراسة، بواقع (310) مفردة، في حين احتل المبحوثون ذوو المؤهل العلمي (دراسات عليا) المرتبة الثانية بنسبة (6.3%) من عينة الدراسة بواقع (21) مفردة، والشكل (7) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وكما يتضح من الجدول السابق أن توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة- جاءت كما يلي:

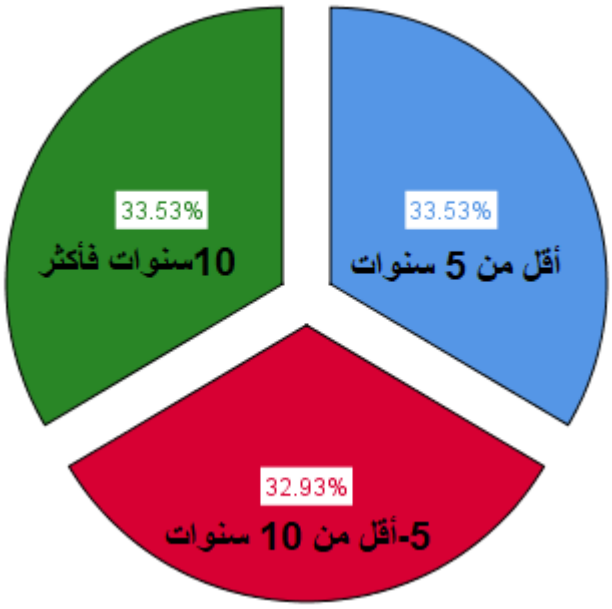
تساوى المبحوثون الذين مستوى خبرتهم (10 سنوات فأكثر) مع الذين مستوى خبرتهم (أقل من 5 سنوات) بالنسبة بواقع (33.5%) من مجتمع الدراسة، بواقع (111) مفردة لكل منهما، في حين احتل المبحوثون الذين مستوى خبرتهم (5 إلى أقل من 10 سنوات) المرتبة الثانية بنسبة (32.9%) من عينة الدراسة بواقع (109) مفردة، والشكل (8) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.



شكل 5: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي



شكل 6: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي



شكل 7: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

أداةُ الدِّراسَة:

وصفُ الأداةِ

تمَّ الاطلاع على العديد من الدراسات والأطر النظرية السابقة التي تحوي أدواتٍ مختلفةً ومتنوعةً ذات علاقة، ومن خلال الاستعانة بها قام الباحث ببناء مقياس لقياس: "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا؛ من وجهة نظر المعلمين**"، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من قسمين؛ حيث احتوى القسم الأول على المعلومات الشخصية: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتكون القسم الثاني من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وكانت فقرات المجال الأول تقيس الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني بواقع (6) فقرات، والمجال الثاني الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني بواقع (6) فقرات، والمجال الثالث الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني بواقع (6) فقرات، والمجال الرابع الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة؛ في ضوء دمج التعليم

الإلكتروني(6) فقرات، والمجال الخامس الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصـــادر التعليمية الرقمية بواقع (12) فقرة، وبذلك تكون جميع فقرات الاســتبانة مشــتركة في قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا، من وجهة نظر المعلمين، وتم إعطاء كل فقرة وزناً متدرجاً حسب مقياس ليكرت(Likert) الخماسي، فقد أعطي البديل (بدرجة موافق بشـــدة) خمس درجات، والبديل(موافق) أربع درجات، والبديل (محايد) ثلاث درجات، والبديل (معارض) درجتين، والبديل (معارض بشدة) درجة واحدة.

صدقُ أداةِ الدِّراسة:

صدق الأداةِ: تم حساب الصدق بالطرق الآتية:

1- **صدق المحكمين:** جرى التحقق من صدق الأداة قبل عملية تطبيقها على عينة الدراسة؛ بعرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (19) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، والعاملين في المجال التربوي، كما تم عرضها على مجموعة من مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية ملحق رقم(2)، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات حول فقرات الأداة، وتم اعتماد معيار الاتفاق (85 %) من المحكمين للإبقاء على الفقرة، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين، وأعيد صياغة بعض الفقرات وتعديلها عند إخراج الأداة بشكلها النهائي؛ حيث بلغت عدد الفقرات الأداة بصورتها النهائية (37) فقرة كما يظهر في الملحق (3).

2- **صدق التحليل العاملي:** تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) Correlation لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه، مع الدرجة الكلية للمجال، وجرى تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في جدول (2).

جدول 2: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	المجالات	معامل الارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (.sig)
المجال الأول/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني			
.1	صياغة الأهداف السلوكية القابلة للقياس	0.639	0.00
.2	تحليل المحتوى التعليمي إلى مكوناته	0.693	0.00
.3	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي	0.752	0.00
.4	استخدام نماذج التخطيط الإلكتروني (تصميم التعلم)	0.699	0.00
.5	توزيع المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج	0.661	0.00
.6	سهولة وصول الطلبة للمادة التعليمية في أي وقت	0.724	0.00
المجال الثاني/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني			
.1	تنفيذ حصة الإلكترونية تفاعلية.	0.617	0.00
.2	مراعاة مستويات الطلاب عند تنفيذ الدرس	0.789	0.00
.3	تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة	0.718	0.00
.4	توظيف المصادر التعليمية الرقمية في الحصة	0.599	0.00
.5	توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي	0.825	0.00
.6	توفير فرصة المشاركة لجميع الطلبة بعدالة	0.815	0.00
المجال الثالث /الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني			
.1	إدارة الموقف التعليمي بفاعلية	0.814	0.00
.2	اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية	0.835	0.00
.3	تنمية الانضباط الداخلي للتلاميذ	0.781	0.00
.4	تنمية قيم الطلبة المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني	0.701	0.00
.5	الاحتفاظ بدافعية الطلبة خلال الحصة الإلكترونية	0.738	0.00
.6	تكييف المدة الزمنية بشكل فعال وفقاً لمجريات الحصة.	0.755	0.00
المجال الرابع /الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني			
.1	تشخيص المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة عند دراسة المادة إلكترونياً	0.780	0.00
.2	توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية	0.714	0.00
.3	تحديد المهارات المطلوبة للتقويم	0.761	0.00

.4	معالجة نقاط الضعف التي اكتشفها في التلاميذ	0.772	0.00
.5	استخدم الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة غير المنضبطين	0.634	0.00
.6	توظيف أساليب تعديل السلوك غير المرغوب فيه	0.690	0.00
المجال الخامس/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية			
.1	إنتاج برمجيات تعليمية تحقق الأهداف السلوكية	0.725	0.00
.2	إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية	0.691	0.00
.3	إعداد تدريبات للطلبة بطيئي التعلم	0.679	0.00
.4	توظيف مهارات التعامل مع الحاسوب	0.785	0.00
.5	توظيف الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية مناسبة	0.808	0.00
.6	توظيف الألعاب الإلكترونية في المواقف التعليمية بشكل فعال	0.716	0.00
.7	الاحتفاظ بالملفات والفيديوهات التعليمية	0.647	0.00
.8	البحث في قواعد البيانات الرقمية للوصول للمعلومات	0.736	0.00
.9	استخدام برمجيات المايكروسوفت أوفيس 365	0.679	0.00
.10	القدرة على توظيف التخزين السحابية google drive (الاحتفاظ بملفات المعلم وسهولة إرسالها للطلبة خاصة الملفات ذات الحجم الكبير)	0.830	0.00
.11	تصميم أوراق العمل التفاعلية	0.728	0.00
.12	استخدام موقع مدرستي e-school (سجل علامات الطلاب والغياب والحضور والواجبات والمتابعة وتقارير لولي الأمر والشهادات)	0.618	0.00
.13	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	0.674	0.00

****دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) ، دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) ***

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وأنها تشترك معاً في قياس "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**"- على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية للأداة والجدول (3) يوضح ذلك

جدول 3: مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية للأداة

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (sig.)
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني *الدرجة الكلية	0.913	0.00
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني *الدرجة الكلية	0.925	0.00
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني *الدرجة الكلية	0.885	0.00
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني *الدرجة الكلية	0.879	0.00
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية *الدرجة الكلية	0.767	0.00

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) ***

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (3) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للأداة، حيث أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس: "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**".

ثباتُ أداةِ الدِّراسة:

جرى تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية تكونت من (49) معلماً ومعلمة من غير عينة الدراسة، كما قام الباحث بحساب الثبات لأداة الدراسة بأبعاده المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول 4: نتائج معامل كرو نباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	عدد الحالات	كرونباخ الفا
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني	6	49	0.784
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني	6	49	0.819
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني	6	49	0.863
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني	6	49	0.819
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية	13	49	0.920
الدرجة الكلية للأداة	37		0.957

تشير المعطيات الواردة في جدول (4) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية بلغت(0.957) وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة، ويعد مؤشراً على أن الأداة يمكن أن تعطي النتائج نفسها؛ إذا ما أعيد تطبيقها على العينة نفسها في ظروف التطبيق نفسها.

تصحيحُ الأداةِ:

الاستبيان من النوع المتدرج، أمام كل فقرة خيارات تتراوح من موافق بشدة إلى معارض بشدة، كما بنيت فقرات المقياس حسب سلم خماسي، بحيث يُعطى موافق بشدة (5 درجات) وموافق (4 درجات) ومحايد (3 درجات) ومعارض (درجتان) ومعارض بشدة (درجة واحدة)، حيث أن عدد فقرات الاستبيان (37) فقرة، وأقل علامة ممكن أن يحصل عليها الفرد هي (37)؛ لأنه أجاب على جميع فقرات الاستبيان بمعارض بشدة، وأكبر علامة يمكن الحصول عليها (185)؛ لأنه أجاب على جميع فقرات الاستبيان موافق بشدة، وعليه فإن أكبر وسط حسابي يمكن الحصول عليه هو (5)، وإن أقل وسط حسابي يمكن الحصول عليه هو (1) وذلك بقسمة عدد درجات الشخص على عدد الفقرات الكلي.

وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة: "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**"، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (5-1 =4)، ثم تم تقسيمه على عدد المستويات (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة أو بداية الاستبانة وهي الواحد الصحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، لنحصل على فئات المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول (5).

جدول 5: فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.00 – 1.80	منخفضة جداً
1.81 – 2.60	منخفضة
2.61 – 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 – 5.00	مرتفعة جداً

وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة(4.21-5)؛ فإن درجة الحاجة التدريبية تكون عالية جداً، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة(3.41-4.20)؛ فإن درجة الحاجة التدريبية تكون عالية، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة(2.61-3.40)؛ فإن درجة الحاجة التدريبية تكون متوسطة، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة(1.81-2.60)؛ فإن درجة الحاجة التدريبية تكون منخفضة، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة(1-1.80)؛ فإن درجة الحاجة التدريبية تكون منخفضة جداً.

مُتغيراتُ الدِّراسة:

المتغيراتُ المستقلةُ (الدخيلة).

- النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.

- سنوات الخبرة في المجال التربوي وله ثلاثة مستويات: أقل من 5سنوات، من 5 إلى أقل من 10سنوات، 10سنوات فأكثر.

المتغيرُ التابعُ:

تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) في المدارس الحكومية لمديرية التربية وتعليم يطا للاحتياجات التدريبية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين.

إجراءاتُ تطبيقِ الدِّراسة:

قام الباحث باتباع مجموعة من الخطوات؛ من أجل تنفيذ هذه الدراسة، وهي كالآتي:

1. تم الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة، واستشارة ذوي الخبرة والاختصاص، ثم حصر مجتمع الدراسة، وعليه تم بناء أداة الدراسة والتي تتيح للباحث القيام بتطبيق هذه الدراسة.
2. الحصول على تسهيل مهمة من جامعة الخليل من مركز البحث والتطوير /وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
3. الحصول على تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
4. الحصول على موافقة من مديرية تربية وتعليم يطا؛ من أجل الحصول على إحصائيات أعداد معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم يطا.
5. التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية المختلفة.
6. طبقت الأداة إلكترونياً على عينة استطلاعية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (67) مدرسة أساسية دنيا؛ حيث رقَّم الباحث عدد المدارس من (1–67) ثم اختار (10) أرقام من الأرقام؛ فكانت عينة استطلاعية مكونة من (49) معلماً ومعلمة.

7. تم توزيع الأداة على عينة الدراسة إلكترونياً بعد خروجها بصورتها النهائية؛ وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021/2020)، وكانت أداة الدراسة متبعة بمجموعة من الإرشادات والتعليمات الكافية؛ لتساعد المستجيبين على الإجابة عليها.
8. تم جمع الاستبانات وترقيمها بشكل متسلسل لإدخالها للحاسوب، وبعدها تم تصحيح الأدوات وتفريغ البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة؛ وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)) لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

الأساليبُ الإحصائيةُ:

ولغرض تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدارسة، واختبار فرضياتها- فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تشتمل عليها الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي تتمثل في:

1. تم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على الأدوات.
2. فحصت فرضيات الدراسة عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance)، للمقارنة بين المتوسطات واختبار ت (T test) لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
3. تم استخدام اختبار(توكي) للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات.
4. واستخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، واستخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من صدق البناء لأداة الدراسة.

الفَصْلُ الرَّابعُ

عرضُ نتائجِ الدِّراسة

الفصلُ الرَّابعُ

عرضُ نتائجِ الدِّراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والحكم على فرضياتها.

نتائج سؤال الدراسة الأول (الرئيسي): ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الرئيسي الاحتياجات التدريبة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا- فكانت بدرجة مرتفعة على مستوى كل المجالات إجمالاً، والمرتبة من الأكثر أهمية للأقل أهمية كما يأتي:

- **الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية وجاءت الفقرة (3)"اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي" بدرجة مرتفعة جداً.**
- **الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس وجاءت الفقرة (3)"تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة" بدرجة مرتفعة.**
- **الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته وجاءت الفقرة (1)"ادارة الموقف التعليمي بفاعلية" بدرجة احتياج تدريبي مرتفعة.**
- **الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية وجاءت الفقرة (2)"إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية" بدرجة مرتفعة.**
- **الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة وجاءت الفقرة (2)"توزيع الاسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية" بدرجة مرتفعة.**

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين.	3.98	0.534	مرتفعة

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) مع انحراف معياري (0.534).

أما فيما يتعلق بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين لكل مجال من مجالاته، فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال على النحو الآتي:

المجال الأول: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي	4.22	0.728	**مرتفعة جداً**
5	توزيع المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج	4.09	0.755	**مرتفعة**
1	صياغة الأهداف السلوكية القابلة للقياس	4.08	0.659	**مرتفعة**
6	سهولة وصول الطلبة للمادة التعليمية في أي وقت	3.98	0.865	**مرتفعة**
2	تحليل المحتوى التعليمي إلى مكوناته	3.91	0.701	**مرتفعة**
4	استخدام نماذج التخطيط الإلكتروني (تصميم التعلم)	3.89	0.708	**مرتفعة**
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني		**4.03**	**0.552**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.03) مع انحراف معياري (0.552).

ويتضح من الجدول (7) أن الفقرات: "توزيع المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج"، "صياغة الأهداف السلوكية القابلة للقياس"، "سهولة وصول الطلبة للمادة التعليمية في أي وقت"، "تحليل المحتوى التعليمي إلى مكوناته"– جاءت بدرجة مرتفعة.

في حين جاءت الفقرة (3). "اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي"، بدرجة مرتفعة جدا، بمتوسط حسابي (4.22) مع انحراف معياري (0.728)، وكان أقلها أهمية الفقرة (4). "استخدام نماذج التخطيط الإلكتروني (تصميم التعلم) بمتوسط حسابي (3.89) مع انحراف معياري (0.708).

المجال الثاني: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة	4.07	0.764	**مرتفعة**
6	توفير فرصة المشاركة لجميع الطلبة بعدالة	4.02	0.811	**مرتفعة**
2	مراعاة مستويات الطلاب عند تنفيذ الدرس	4.02	0.838	**مرتفعة**
5	توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي	4.02	0.728	**مرتفعة**
1	تنفيذ حصة إلكترونية تفاعلية.	3.92	0.768	**مرتفعة**
4	توظيف المصادر التعليمية الرقمية في الحصة	3.89	0.752	**مرتفعة**
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الالكتروني		**3.99**	**0.618**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.618).

ويتضح من الجدول (8) أن الفقرات: " تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة"، "توفير فرصة المشاركة لجميع الطلبة بعدالة"، "مراعاة مستويات الطلاب عند تنفيذ الدرس"، توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي"، " تنفيذ حصة إلكترونية تفاعلية"، "توظيف المصادر التعليمية الرقمية في الحصة"– جاءت بدرجة مرتفعة.

في حين جاءت الفقرة (3). " تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة "، بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.07) مع انحراف معياري (0.764)، وكان أقلها أهمية الفقرة (4). " توظيف المصادر التعليمية الرقمية في الحصة"، بمتوسط حسابي (3.89) مع انحراف معياري (0.752).

المجال الثالث: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وادارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، وذلك كما هو موضح في الجدول (9).

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	إدارة الموقف التعليمي بفاعلية	4.07	0.697	**مرتفعة**
2	اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية	4.01	0.726	**مرتفعة**
3	تنمية الانضباط الداخلي للتلاميذ	4.01	0.759	**مرتفعة**
4	تنمية قيم الطلبة المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني	3.94	0.756	**مرتفعة**
6	تكييف المدة الزمنية بشكل فعال وفقاً لمجريات الحصة.	3.93	0.758	**مرتفعة**
5	الاحتفاظ بدافعية الطلبة خلال الحصة الالكترونية	3.91	0.786	**مرتفعة**
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني		**3.98**	**0.606**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) مع انحراف معياري (0.606).

ويتضح من الجدول (9) أن الفقرات: "إدارة الموقف التعليمي بفاعلية"، "اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية"، "تنمية الانضباط الداخلي للتلاميذ "، "تنمية قيم الطلبة المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني"، "تكييف المدة الزمنية بشكل فعال وفقاً لمجريات الحصة"، "الاحتفاظ بدافعية الطلبة خلال الحصة الإلكترونية"– جاءت بدرجة مرتفعة.

في حين جاءت الفقرة (1). " إدارة الموقف التعليمي بفاعلية "، بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.07) مع انحراف معياري (0.697)، وكان أقلها أهمية الفقرة (4). " الاحتفاظ بدافعية الطلبة خلال الحصة الإلكترونية "، بمتوسط حسابي (3.91) مع انحراف معياري (0.786).

المجال الرابع: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، وذلك كما هو موضح في الجدول (10).

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية	4.00	0.788	**مرتفعة**
5	استخدم الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة غير المنضبطين	3.99	0.801	**مرتفعة**
1	تشخيص المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة عند دراسة المادة إلكترونياً	3.96	0.821	**مرتفعة**
3	تحديد المهارات المطلوبة للتقويم	3.95	0.753	**مرتفعة**
6	توظيف أساليب تعديل السلوك غير المرغوب فيه	3.92	0.784	**مرتفعة**
4	معالجة نقاط الضعف التي اكتشفها في التلاميذ	3.91	0.849	**مرتفعة**
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة وادارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني		**3.95**	**0.654**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95) مع انحراف معياري (0.654).

ويتضح من الجدول (10) أن الفقرات: "توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية"، "استخدم الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة غير المنضبطين"، "تشخيص المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة عند دراسة المادة إلكترونياً"، "تحديد المهارات المطلوبة للتقويم"، "توظيف أساليب تعديل السلوك غير المرغوب فيه"، "معالجة نقاط الضعف التي اكتشفها في التلاميذ"، جاءت بدرجة مرتفعة.

في حين جاءت الفقرة (1). " توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية "، بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.788)، وكان أقلها أهمية الفقرة (4). " معالجة نقاط الضعف التي اكتشفها في التلاميذ "، بمتوسط حسابي (3.91) مع انحراف معياري (0.849).

المجال الخامس: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية آلية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، وذلك كما هو موضح في الجدول (11).

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني، مرتبة تنازلياً

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية	4.05	0.716	**مرتفعة**
7	الاحتفاظ بالملفات والفيديوهات التعليمية	4.03	0.756	**مرتفعة**
3	إعداد تدريبات للطلبة بطيئي التعلم	4.03	0.810	**مرتفعة**
6	توظيف الألعاب الإلكترونية في المواقف التعليمية بشكل فعال	4.02	0.728	**مرتفعة**

5	توظيف الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية مناسبة	4.02	0.784	**مرتفعة**
1	انتاج برمجيات تعليمية تحقق الأهداف السلوكية	4.01	0.705	**مرتفعة**
13	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	4.00	0.846	**مرتفعة**
11	تصميم أوراق العمل التفاعلية	3.98	0.770	**مرتفعة**
4	توظيف مهارات التعامل مع الحاسوب	3.98	0.742	**مرتفعة**
12	استخدام موقع مدرستي e-school (سجل علامات الطلاب والغياب والحضور والواجبات والمتابعة وتقارير لولي الأمر والشهادات)	3.95	0.865	**مرتفعة**
9	استخدام برمجيات المايكروسوفت أوفيس 365	3.86	0.798	**مرتفعة**
10	القدرة على توظيف التخزين السحابية google drive (الاحتفاظ بملفات المعلم وسهولة إرسالها للطلبة خاصة الملفات ذات الحجم الكبير)	3.82	0.853	**مرتفعة**
8	البحث في قواعد البيانات الرقمية للوصول للمعلومات	3.80	0.822	**مرتفعة**
	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني	**3.97**	**0.608**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية آلية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني- كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97) مع انحراف معياري (0.608).

ويتضح من الجدول(11) أن الفقرات: "إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية"، "الاحتفاظ بالملفات والفيديوهات التعليمية"، "إعداد تدريبات للطلبة بطيئي التعلم"، "توظيف الألعاب الإلكترونية في المواقف التعليمية بشكل فعال"، "توظيف الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية مناسبة"، "إنتاج برمجيات تعليمية تحقق الأهداف السلوكية"، "تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي"، "تصميم أوراق العمل التفاعلية"، "توظيف مهارات التعامل مع الحاسوب"، "استخدام موقع مدرستي e-school (سجل علامات الطلاب والغياب والحضور والواجبات والمتابعة وتقارير لولي الأمر والشهادات)"، "استخدام برمجيات المايكروسوفت أوفيس 365"، "القدرة على توظيف التخزين السحابية google drive (الاحتفاظ بملفات المعلم وسهولة إرسالها للطلبة خاصة الملفات ذات الحجم الكبير)"، "البحث في قواعد البيانات الرقمية للوصول للمعلومات"- جاءت بدرجة مرتفعة.

في حين جاءت الفقرة (2). " إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية "، بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.05) مع انحراف معياري (0.716)، وكان أقلها أهمية الفقرة (8). " البحث في قواعد البيانات الرقمية للوصول للمعلومات "، بمتوسط حسابي (3.80) مع انحراف معياري (0.822).

نتائج سؤال الدراسة الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤05.0) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1-4)؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

قام الباحث بالإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول؛ من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى، تم استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (12).

جدول 12: نتائج اختبار(ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الأول	ذكر	116	3.98	0.609	329	1.054-	0.293
	أنثى	215	4.05	0.519			
الثاني	ذكر	116	3.92	0.594		1.419-	0.157

	أنثى	215	4.02	0.629			
الثالث	ذكر	116	3.92	0.644		1.360-	0.175
	أنثى	215	4.01	0.584			
الرابع	ذكر	116	3.93	0.656		0.403-	0.687
	أنثى	215	3.96	0.655			
الخامس	ذكر	116	3.90	0.625		1.412-	0.159
	أنثى	215	4.00	0.598			
الدرجة الكلية	ذكر	116	3.93	0.575		1.276-	0.203
	أنثى	215	4.01	0.509			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1-4)؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير (النوع)**، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.203) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

وكما أشارت المعطيات في الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين؛ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، في جميع محاور المقياس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) في ضوء دمج التعليم الإلكتروني

من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (13).

جدول 13: نتائج اختبار ت للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الأول	بكالوريوس	310	4.02	0.561	329	−0.783	0.434
	ماجستير فأكثر	21	4.12	0.402			
الثاني	بكالوريوس	310	3.99	0.619		0.272	0.786
	ماجستير فأكثر	21	3.95	0.610			
الثالث	بكالوريوس	310	3.97	0.614		−0.1.111	0.267
	ماجستير فأكثر	21	4.12	0.475			
الرابع	بكالوريوس	310	3.95	0.653		−0.656	0.573
	ماجستير فأكثر	21	4.03	0.680			
الخامس	بكالوريوس	310	3.96	0.611		−497.	0.619
	ماجستير فأكثر	21	4.03	0.567			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	310	3.98	0.540		−0.603	0.547
	ماجستير فأكثر	21	4.05	0.440			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.547) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

وكما أشارت المعطيات في الجدول السابق على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي،** في جميع محاور المقياس.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1-4)؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)، وقد توصل الباحث إلى النتائج كما هو موضح في الجدول (14)

جدول 14: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	**بين المجموعات**	2.201	2	1.100	3.672	.026
	داخل المجموعات	98.295	328	.300		
	المجموع	100.496	330			
الثاني	**بين المجموعات**	.346	2	.173	.452	.637
	داخل المجموعات	125.550	328	.383		
	المجموع	125.896	330			
الثالث	**بين المجموعات**	.797	2	.398	1.084	.339
	داخل المجموعات	120.526	328	.367		
	المجموع	121.322	330			
الرابع	**بين المجموعات**	1.359	2	.679	1.593	.205
	داخل المجموعات	139.875	328	.426		
	المجموع	141.234	330			
الخامس	**بين المجموعات**	.477	2	.239	.644	.526
	داخل المجموعات	121.570	328	.371		
	المجموع	122.047	330			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	.886	2	.443	1.560	.212
	داخل المجموعات	93.165	328	.284		
	المجموع	94.052	330			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)**، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.212) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

وكما أشارت المعطيات الوارد في الجدول السابق على أنه لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة** في كل من محور "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس"، "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته"، "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة"، "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية".

وكما أشارت المعطيات الوارد في الجدول السابق على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**في محور "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية".

ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في **متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، في محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية**؛ وذلك كما هو موضح في الجدول (15)

جدول 15: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) في محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية

المجال	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من (5- أقل من 10) سنوات	أكثر من (10) سنوات
الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية	أقل من 5 سنوات		-0.00307	0.17117
	من 5 الى أقل من 10 سنوات			*0.17424
	10 سنوات فأكثر			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن الفروق كانت بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمستوى خبرتهم في المجال الأول من أداة الدراسة المتمثل بالاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية بين ذوي مستوى الخبرة (5- أقل من 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر)، وكانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة 5- اقل من 10 سنوات.

ويتضح ذلك من خلال جدول (16) والذي يوضح الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول 16: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	أقل من 5 سنوات	111	4.08	0.524
	من (5- أقل من 10) سنوات	109	4.09	0.476
	10 سنوات فأكثر	111	3.91	0.630
الثاني	أقل من 5 سنوات	111	3.98	0.682
	من (5- أقل من 10) سنوات	109	4.03	0.471
	10 سنوات فأكثر	111	3.95	0.677
الثالث	أقل من 5 سنوات	111	3.99	0.629
	من (5- أقل من 10) سنوات	109	4.03	0.508
	10 سنوات فأكثر	111	3.91	0.669
	أقل من 5 سنوات	111	3.97	0.704

الرابع	من (5- أقل من 10) سنوات	109	4.02	0.522
	10 سنوات فأكثر	111	3.87	0.713
الخامس	أقل من 5 سنوات	111	3.97	0.613
	من (5- أقل من 10) سنوات	109	4.01	0.531
	10 سنوات فأكثر	111	3.92	0.673
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	111	4.00	0.553
	من (5- أقل من 10) سنوات	109	4.04	0.428
	10 سنوات فأكثر	111	3.91	0.601

تؤكد النتائج في الجدول السابق على صحة النتيجة التي تم التوصل إليها، والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

الفَصْلُ الخَامسُ

تفسيُر نتائـجِ الدِّراسة والتَّوصياتِ

الفصلُ الخامسُ

تفسيرُ نتائجِ الدَّراسة والتَّوصياتِ

أولاً: تفسيرُ نتائجِ الدِّراسة:

بعد إجراء الدراسة التي هدفت إلى **التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**، فإن الباحث قد توصل إلى النتائج التالية:

مناقشة النتائج المنبثقة عن التساؤل الرئيسي: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين– كانت بدرجة مرتفعة على مستوى كل المجالات إجمالاً، وهي مرتبة من الأكثر أهمية للأقل أهمية كما يأتي:

- الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية وجاءت الفقرة (3)"اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي" بدرجة مرتفعة جداً.
- الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس وجاءت الفقرة (3)" تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة" بدرجة مرتفعة.
- الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته وجاءت الفقرة (1)"إدارة الموقف التعليمي بفاعلية" بدرجة مرتفعة.

- الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية وجاءت الفقرة (2)"إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية" بدرجة مرتفعة.
- الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة وجاءت الفقرة (2)"توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية" بدرجة مرتفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديرية تربية وتعليم يطا لم يعتادوا على التعليم الإلكتروني، فقد فرضت جائحة كورونا التعليم الإلكتروني بشكل مفاجئ ودون تدريب مسبق، كما أن عدم الاهتمام الكافي من مديرية تربية وتعليم يطا والجهات المختصة، وعدم جهوزيتها لدمج التعليم الإلكتروني، ربما يعود الى النقص في إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة لدمج التعليم الإلكتروني في جميع الموضوعات المتعلقة بالمرحلة التعليمية التعلمية في دراستهم الجامعية، كما يؤكد الباحث على قلة التدريب والإعداد الجيد للمعلمين في ضوء دمج التعليم الالكتروني، والتي تعمل على إيجاد معلمين يمتلكون الكفاءات والمهارات التعليمية لتمكنهم من ممارسة عملية التعلم والتعليم بكفاءة وفاعلية، والتي أشارت لها دراسة(الشعيلي وعمار، 2016) ودراسة(السبيعي والقباطي، 2017)، كما يشير الباحث بأن الدورات التدريبية التي تلقاها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) أثناء وقبل جائحة كورونا لم تكن واضحة الأهداف، ولم تكن مبنية على أسس جيدة، كما أوضحت دراسة سوربي (Sorbie, 2015) تصورات المعلمين عن التعلم المدمج، أنها مستندة إلى خبراته الذاتية والمرتبطة بمحيطه،وعدم وجود دورات متخصصة للتطوير، وقد تبين الدراسة الحالية أن احتياجات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) مع انحراف معياري (0.534).

وهذا يعني أن حاجة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للاحتياجات التدريبة مرتفعة، ومن هنا لا بد من حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا وتشخيصها؛ في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث؛ والتي تسهم في تطوير النظام التعليمي، وتدريب المعلمين على دمج التعليم الإلكتروني؛ لأن

نجاح عملية التعليم تتوقف بشكل أساسي على المعلم؛ الذي يمتلك المهارات والكفاءات التعليمية؛ والتي تمكنه من تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية.

كما تبين بأن الوزارة لم تقدم على مدار السنوات الماضية أي برنامج يتعامل مع هذا الجانب، كما أن هذه النتيجة وبعد مرور عام على جائحة كورونا، أفرزت مؤشراً يدق ناقوس الخطر للعملية التعليمية، وأن هناك حاجة ماسة لدراسات مستقبلية، تبحث في طبيعة التعليم للسنين القادمة، أما على مستوى الفصول التي مضت فلا بد من البحث مع ذوي الخبرة والاختصاص، ومشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية عن استراتيجيات تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية وأهداف المنهاج.

كما نحتاج إلى دراسات تحليلية؛ للوقوف على جوانب القوة والضعف في احتياجات المعلمين وتدريبهم، لتحديد الخطوات الإجرائية في دمج التعليم الإلكتروني بجدول زمني، وتحديد التوجهات المستقبلية للعملية التعليمية في دمج التعليم الإلكتروني، وآلية التواصل مع أولياء الأمور.

ولمناقشة درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين لكل مجال من مجالاته، فقد قام الباحث بمناقشة نتائج كل مجال مع الاستفادة من دراسة بسيلا كفافدز (Basilaia, Kvavadze, 2020) التي بحثت في تجربة الانتقال من التعليم في المدراس إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، ومن دراسة (حناوي ونجم،2019) التي هدفت إلى التَعرف على درجة جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، لتوظيف التعلم الإلكتروني من خلال البحث في درجة اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، ومستوى كفاياتهم في استخدامه، وكذلك درجة معيقات تطبيقه من وجهة نظرهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوءُ دمجِ التَّعليمِ الإلِكترونُي.

أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.03) مع انحراف معياري (0.552)، ومنْ أهمِّ الاحتياجات:

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.
- توزيع المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج.
- صياغة الأهداف السلوكية القابلة للقياس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لأهمية التخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وإدراك المعلمين لأهم التغيرات التي طرأت على دورهم الفعال في التعليم المدمج، وتحول الطالب من كونه متلقياً للمعلومات إلى مشارك في صنع المحتوى، بهذا الدور لا بد من إكساب المعلم المهارات والكفايات التي تؤهلهم لدمج التعليم الإلكتروني؛ والذي يتطلب الاستعانة بالتكنولوجيا في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية أثناء مدة تنفيذ الموقف التعليمي، كما أن عنصر التخطيط من أهم وأصعب المراحل في العملية التعليمية، ولما له من أثر بالغ في طرائق تنفيذ الدرس، وضبط الموقف التعليمي وإدارته، كما أن دمج التعليم الإلكتروني أدى لتغيير وتحول من التخطيط التقليدي إلى التخطيط المبني على التعليم المدمج. ويتفق هذا المحور مع دراسة (جاد الله،2011) التي ظهر محور التخطيط كأكثر المجالات إلحاحاً كحاجة تدريبية من وجهة نظر الفئة المستهدفة لتغيير نمط التخطيط التقليدي، ودمج استراتيجيات إصلاح التعليم واستحضارها أثناء عملية التخطيط.، وكما أشارت دراسة (نجم، وأبو دية، 2020) إلى وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين في مجال التخطيط، وأشارت دراسة (المطبري، 2020) إلى وجود احتياجات تدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؛ بالنسبة لمجال التخطيط للمادة التعليمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.618)، ومن أهم الاحتياجات:

1. تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة.
2. توفير فرصة المشاركة لجميع الطلبة بعدالة.
3. مراعاة مستويات الطلاب عند تنفيذ الدرس.
4. توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة على أنها مهارة متباينة نتيجة الخبرات التي يمر بها المعلمون، والمهارات المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس مرتبطة بالنمو الذاتي للمعلم ومدى انخراطه بالدورات التدريبية والأنشطة التي تصقل شخصيته المهنية، كما يؤكد الباحث على أهمية دور المعلم الفعال في التعليم المدمج، حتى لو أبدى التعليم المدمج إمكانية المتعلمين من الحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان، فيجب على وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب– تدريب المعلمين وتزويدهم بطرق التدريس المناسبة للتعليم المدمج، حتى لا يبتعد المتعلمون عن الأهداف الأساسية من المحتوى التعليمي، وتفعيل الجانب الإشرافي لمواكبة كل ما هو جديد في المناهج وطرائق التدريس الملائمة، ومتابعته من قبل الإدارة المدرسية. وتتشابه النتيجة السابقة مع دراسة (المطبري، 2020) التي نصت على وجود احتياجات لدى معلمي المدارس من ناحية التنفيذ والتقويم، ودراسة (القاضي، 2018) التي نصت على وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين من الناحية المهنية والأدائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني- كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) مع انحراف معياري (0.606)، ومن أهم الاحتياجات:

1. إدارة الموقف التعليمي بفاعلية.
2. اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية.
3. تنمية الانضباط الداخلي للتلاميذ.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جوانب الضعف التي تظهر في أداء المعلمين، وهي التي يجب أن تشتمل عليها برامج التدريب ليؤدي إلى معالجة هذا الضعف، كما أن كثيراً من المعلمين يفتقرون للأسلوب الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وضعف التدريب الكافي على توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، وأن التعليم المدمج بحاجة إلى جاهزية عالية بالبيئة الصفية المناسبة؛ ولو بأقل الإمكانيات الموجودة، وتحتاج لاستعداد شخصي لدى المعلم لتوظيف التعليم المدمج ، ومن هذا المنطلق فإن المعلم بحاجة إلى تدريب مكثف لكيفية ضبط الموقف التعليمي وإدارته بشكل فاعل يخدم أهداف المنهاج. وتتشابه النتيجة السابقة مع دراسة (القاضي، 2018) التي نصت على وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين من الناحية المهنية والأدائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95) مع انحراف معياري (0.654)، ومن أهم هذه الاحتياجات:

1. توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية.
2. استخدم الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة غير المنضبطين.
3. تشخيص المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة عند دراسة المادة إلكترونياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لحاجة جميع المعلمين إلى تلقي التدريب المتعلق بتقويم أداء الطلبة ليكون المعلم مؤهلاً بشكل جيد للتعامل مع جميع فئات الطلبة وأنماطهم؛ وليكون لديه القدرة على تشخيص المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة، واتباع الحلول المناسبة، لنتاكد من ان المعلم والمدرسة قد قاموا بالدور المطلوب منهم على اكمل وجه وأن الخطأ يقع على الطالب نظرا لضعف مستواه التعليمي أو لاهماله وعدم اهتمامه بمذاكرة دروسه أو اذا كان هناك مشاكل أخرى تسبب في ضعف مستوى الطالب التعليمي، كما يؤمن الباحث بدور الأهل بضرورة التواصل مع المدرسة، وأنه يعود بالنفع على الطالب، وينعكس إيجاباً على سلوكه. ويشير الباحث إلى أنه رائد فكرة دليل أولياء الأمور الذي نفذته مديرية تربية وتعليم يطا بالتعاون مع مجموعة معلمين نحو التغيير والذي يتضمن دور الاهالي في العملية التعليمية وحدود تدخلهم واثار هذا الدور كما يتضمن أساليب تعليمية تساعد الاهالي وتوضح لهم كيفية متابعة أبنائهم وتقويمهم لبعض النشاطات التعليمية ليصبح دور الاسرة مكملا لدور المدرسة في تحقيق الاهداف التربوية كما يعالج الدليل تدني المستوى التعليمي للوالدين ليوضح لهم كيفية متابعة واجبات أبنائهم وزيادة وعي الوالدين في تحفيز أبنائهم ومشاركة المدرسة بالمشكلات والمعيقات التي تواجه أبنائهم والتي تؤدي الى تدني مستواه

التعليمي. وتتشابه النتيجة السابقة مع دراسة (المطبري، 2020) التي نصت على وجود احتياجات لدى معلمي المدارس من ناحية التنفيذ والتقويم، ودراسة (القاضي، 2018) التي نصت على وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين من الناحية المهنية والأدائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الخامس: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني.

أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية آلية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني– كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97) مع انحراف معياري (0.608)، ومن أهم هذه الاحتياجات:

1. إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية.
2. الاحتفاظ بالملفات والفيديوهات التعليمية.
3. إعداد تدريبات للطلبة بطيئي التعلم.

تشير النتيجة السابقة إلى وجود احتياجات تدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية من الناحية التقنية، ويعزو الباحث ذلك نظراً لكون تجربة التعليم المدمج حديثة العهد في المدارس في فلسطين، ولم يكن هناك أي استعداد مسبق لهذه التجربة، وعدم تجهيز المدارس بالبنية التحتية الخاصة بالتعليم الإلكتروني من أجهزة حاسوب مناسبة، وبرمجيات تعليمية، وتوفير شبكة إنترنت مناسبة لهذا التوجه، وقد أدى كل ذلك إلى وجود نقص في الخبرات العملية لدى معلمي المدارس حول المهارات التقنية الخاصة بالتعليم الإلكتروني، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (القاضي، 2018) التي نصت على وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين من الناحية المهنية والأدائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الالكتروني من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ ولمناقشة نتائج هذا السؤال؛ يجب مناقشة نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

مناقشة نتائج الفرضيات المنبثقة عن السؤال الفرعي الثاني.

أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغيرات النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الظروف الموجودة في المدارس الحكومية لمديرية تربية وتعليم يطا؛ حيث أن جميعها متشابهة، كما أن جميع المستجدات التربوية لدمج التعليم الإلكتروني، هي واحدة لجميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا على اختلاف جنسهم ومؤهلهم وخبرتهم؛ فالكل دون استثناء يدرك مدى حاجته للتدريب والتطوير للتكيف مع مستجدات دمج التعليم الإلكتروني، ويؤكد الباحث أن الكفاءة المهنية هي التي تحدث الفروقات بين المؤهل العلمي، كما جاء في دراسة (المطبري،2020) ودراسة(القاضي، 2016) وأن معلمي المرحلة الأساسية الدنيا(1-4) يتمتعون بالعطاء، وأنهم يتمتعون بمسؤولية وأمانة عالية، وبما أن التعليم الإلكتروني لم يؤخذ على محمل الجد في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم يطا؛ فإنهم جميعا يكثفون توجهاتهم للتعرف على احتياجاتهم التدريبية لدمج التعليم الإلكتروني؛ بالنظر إلى المهارات والكفايات والأساليب التي يتمتعون بها؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة للموقف التعليمي، كما يؤكد الباحث أن الخبرات بالتعليم الإلكتروني لا تختلف من معلم لآخر من ناحية

الاحتياجات التدريبة له، وربما يرجع السبب إلى أن جميع المعلمين لديهم ضعف بالإمكانيات الخاصة بدمج التعليم الإلكتروني، وهذا ما جاء بدراسة (نجم، أبو دية: 2020).

كما ان ظروف جائحة كورونا كانت مفاجئة للجميع وترتيبات التعليم الالكتروني لم تكن معدة سابقا، وبالتالي جميع المعلمين شعروا بنفس الاحتياجات التدريبية لدمج التعليم الالكتروني ويرغبون بتطويرها.

ثانياً: التَّوصِياتِ:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4)؛ بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية، وذلك لزيادة كفاءة المعلمين في التخطيط للمادة التعليمية.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4)؛ بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس، وذلك من أجل تمكين المعلمين من تنفيذ الدروس.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4)؛ بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته، لزيادة قدرة المعلمين على ضبط الموقف التعليمي وإدارته.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4)؛ بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة، وذلك من أجل زيادة معرفة المعلمين بطرق التقويم المستخدمة في التعليم المدمج، والتي تتناسب مع قدرات طلبة هذه المرحلة.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4)؛ بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية المتعلقة بالمصادر التعليمية، وذلك لزيادة قدرة المعلمين على الوصول إلى المصادر المختلفة، وتوظيفها لخدمة الأهداف الدراسية المقررة في التعليم المدمج.
- العمل على توعية معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) بأهمية الالتحاق ببرامج دمج التعليم الإلكتروني، وذلك لأهمية أسلوب التعليم المدمج في تحقيق أهداف التعليم في الأزمات والطوارئ، وخصوصاً في الوضع الراهن؛ لما خلفته الأزمة الحالية على المسيرة التعليمية.
- عقد دورات والورش التدريبية المتعلقة بدمج التعليم الإلكتروني لعناصر العملية التعليمية على حد سواء، لما لها من أهمية في توعية المعلمين بأهمية التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف العملية التعليمية في الوضع الراهن.

- ضرورة إشراك مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) في إعداد البرامج التدريبية للمعلمين، وذلك للاستفادة من خبراتهم العملية في وضع برامج تحقق الهدف المرجو منها.
- الاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة، لأنها تعتبر المهارات الأساسية لعمل برنامج تدريبي.
- العمل على إشراك معلمي المدارس في إعداد البرامج التدريبية التي تناسب احتياجاتهم في ضوء التوجه نحو التعليم الإلكتروني، لمعرفتهم الواسعة والدقيقة بجوانب القصور لديهم وضرورة تطويرها؛ من أجل تحقيق أهداف التعليم المدمج.

من خلال نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث الآتي:

1. تطوير المنهاج الحالي ليناسب دمج التعليم الإلكتروني؛ بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية للدراسة.
2. إعداد برامج تأهيل المعلم الجديد لتناسب دمج التعليم الإلكتروني.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول الاحتياجات التدريبية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديريات تربية وتعليم –محافظة الخليل.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول الاحتياجات التدريبية؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية من (1–4)، ومقارنتها بالدراسة الحالية بدقة؛ تمهيداً للعمل على إشباعها.

المصادرُ والمراجعُ

القرءانُ الكريمُ، سورة النمل، آية رقم 53.

المراجعُ العربيةُ:

الأحمد، خالد طه. (2004). **إعداد المعلم وتدريبه**، مديرية الكتب والمطبوعات بجامعة دمشق، سوريا.

الأحمد، خالد طه. (2005). **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

استيتية، دلال، وسرحان، عمر. (2008). **التجديدات التربويـة**. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

إسماعيل، الغريب. (2009). **التعلم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. عالم الكتب. القاهرة، مصر.

الاغا، احسان. (2002). **البحث التربوي وعناصره، مناهجه وادواته**. ط(4)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

برهوم، أحمد. (2017). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية، الجامعة الإسلامية دراسة حالة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، الجامعة الإسلامية، غزة، 25(4): 347-369.

جاد الله، فوزي. (2011). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة.(رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الجراح، عبد المهدي. (2013). درجة استخدام معلمي المدارس الأردنية ومعلماتها لمنظومة التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة البحرين عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، 14(1): 487-512.

حجاج، هالة. (2018). تصور مقترح لتطوير التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات التعلم المدمج. كلية الدراسات العليا للتربية، (أطروحة دكتوراه): جامعة القاهرة، مصر.

الحلفاوي، وليد. (2006). **مستحدثات تكنولوجا التعليم في عصر المعلومات**، دار الفكر، الأردن.

حمائل، حسين. (2018). واقع التعليم الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين. **مجلة العلوم التربوية**. 45(4): 197-218.

حنا، تودري، وجورج، جورجيت. (2010). **التعليم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه متطلب أساسي لتحقيق جودة التعليم الجامعي المفتوح. مصر**، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول "معايير الجودة ولاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي.

حناوي، مجدي ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات. **مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث**. 5(2): 102-138.

الحيلة، محمد. (2007). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، ط5، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

الخزندار، نائلة ومهدي، حسن. (2006). **تكنولوجيا الحاسوب في التعليم**، غزة، فلسطين.

خشاب، أديب وسعيد، هشام. (2009). نحو بناء أداة لتقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعليم الفني في الجمهورية العراقية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. 26(3): 213 -234.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). **التدريب الفعال**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

خطيب، براءة. (2013). الاحتياجات التدريبية العلمي التعليم الاساس في مجال الادارة الصفية كما يراها المعلمون، **مجلة جامعة دمشق**، 29 (4): 55 -74.

الخوالدة، محمد. (2015). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المديرين أنفسهم. العلوم التربوية،3(42): 1043-1062.

دعمس، مصطفى . (2009). **تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعليم**. دار غيداء للنشر والتوزيع. عمان.

أبو الروس، عادل . (2015). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغةً العربية من الناطقين بلغات أخرى. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة.** 4(7): 1-22.

زامل، مجدي . (2012). اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الأونروا) نحو التعلم المدمج بعد دراستهن للمساقات الجامعية المدمجة" **مجلة اتحاد الجامعات العربية.** 1 (59): 87 -120.

زيتون، حسن. (2005). ر**ؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني": المفهوم –القضايا –التطبيق– التقييم**، الدار الصولتية للتربية. الرياض. المملكة العربية السعودية

زيتون، عايش. (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سالم، أحمد. (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السبيعي، علي والقباطي، علي. (2017). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طالب المرحلة الابتدائية، **المجلة العربية للنشر العلمي**، 1(21): 181-201.

السديري، محمد وآل الشيخ، أحمد ومتولي، أحمد سيد، وإسماعيل، عماد وأبو هاشم، السيد محمد. (2013). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 25(1): 43-68.

سلامة، حسن علي. (2005). **التعليم الخليط/ التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني**، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 22(1): 53-64.

شحاته، حسن. (2009). **التعليم الإلكتروني وتحرير العقل: آفاق وتقنيات جديدة للتعليم**. دار العالم العربي. القاهرة، مصر.

أبو شخيدم، سحر وعواد، خولة وخليلي، شهد والعمد، عبد الله وشديد، نور. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشرع، أسعد. (2018). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، إربد في الأردن، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 2(18): 95-112.

الشرقاوي، جمال. (2005). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، **مجلة كلية التربية**، 2(58): 214-253.

الشرمان، عاطف . (2016). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشعيلي، علي وعمار، حامد. (2016). معوقات استخدام التعلم المدمج بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي العلوم. **المجلة التربوية**، 30(120): 329-368.

الشمري، محمد. (2007). أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحو، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

شمى، نادر وسامح، إسماعيل. (2008). **مقدمة في تقنيات التعليم**. دار الفكر. عمان، الاردن.

الشهوان، عروبة. (2014). أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية،(رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

شوملي، قسطندي. (2007). **الأنماط الحديثة في التعليم العالي (التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج)**، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة: "ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي" المنعقد في الفترة 21*2007/4/22.

أبو شيخة، نادر. (2000). **إدارة الموارد البشرية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الصرايرة، خالد وأبو حميد، عاطف. (2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في المجتمع المدرسي، دراسات العلوم التربوية، 9(43). ص ص 1483- 1501.

الطراونة، تحسين. (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب، (على الصعيدين النظري والعملي) جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الطعاني، حسن. (2007). **التدريب الإداري المعاصر**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الطعاني، حسن. (2002). **التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبي وتقويمها)**، دار النشر، عمان، الأردن.

أبو طعمة، دلال. (2014). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المتمازج في تحسين مهارات القراءة المبكرة وفهم المسموع لدى أطفال الروضة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

عبد الباري، لينا جمال. **(2017)**. دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عبد العاطي، حسن، وأبو خطوة، السيد. (2009). **التعلم الإلكتروني الرقمي: النظرية، التصميم، الإنتاج**. دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.

عربيات، عبد الحليم. (2011). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، دار الشروق، عمان، الأردن.

العساف، جمال والصرايرة، خالد. (2012). مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إياه في التدريس في مديرية تربية عمان الثانية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، 13 (1): 43-70.

أبو عطوان، مصطفى. (2008). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العقاد، محمد. (2012). **التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة، كلية تكنولوجيا المعلومات**. جامعة بيرزيت، القدس، فلسطين.

العقلة، عوض وحامد، الحاج محمد. (2018). الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفى، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجا، 19(3): 93-108.

العنزي، فاطمة. (2010). **التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني**، دار الراية للنشر، عمان، الأردن.

عياصرة، ريم . (2006). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية الاساسية والثانوية في محافظة جرش من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، الأردن.

الغامدي، خديجة علي. (2010). فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية point powerالطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير)، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الريا، المملكة العربية السعودية.

الفرا، غادة رفيق. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية" دراسة مقارنة"، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

فضل الله، محمد رجب. (2011). **معلم اللغة العربية، معايير إعداده، ومتطلبات تدريبه**، عالم الكتاب. القاهرة، مصر.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم. (2011). **التعلم المدمج، التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري**، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

القاضي، نجاح سعود. (2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربوية في محافظة المفرق. **مجلة كلية التربية للبنات**، 27(6): 2078-2087.

قطينة، نسرين، وآخرون. (2020). **واقع التعليم الإلكتروني في السياق الفلسطيني من وجهة نظر المعلمين**.

قنديل، أحمد إبراهيم. (2006). **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

كمال، أمينة والحر، عبد العزيز. (2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين"، **مجلة كلية التربية**، 18(20): 35-98.

كنعان، هدي. (2009). **استخدام التعليم الالكتروني في التدريس**، ورقة عمل مقدمة لملتقى التعليم الالكتروني الأول، 21- 9 جمادي الأول 1429هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الكوري، عبد الله . (2006). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

المجالي، وفاء بشير. (2019). **درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير**، (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

محمد، مصطفى، وحوالة، سهير. (2005). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر، عمان، الأردن.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2016). **المناهج التربوية الحديثة. مفاهيمها -عناصرها- أسسها، عملياتها**، ط13، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

المشهراوي، حسن. (2020). أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 34(1): 39-74.

المطبري، نايف. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت، **المجلة التربوية**، 34(134): 57-87.

الملاح، محمد عبد الكريم. (2010). **المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم- رؤية تربوية**، دار الثقافة، عمان، الأردن.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (2005). **التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات**. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

نجم، منور. وأبو دية، دينا. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(1): 48-80.

النمري، حنان سرحان عواد. (2012). مدى استخدام أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 1(23): 47-84.

نواجعة، عبد الرحمن. (2021). أثر تقليص مساحة السبورة على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في مادة الرياضيات، **مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة**، (2)7: 1359-1378.

الهادي، محمد. (2011). **التعلم الإلكتروني المعاصر (أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الإلكترونية)**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

هنداوي، أسامة، وآخرون. (2009). **تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

هندي، صالح. (2005). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 32(2): 364-384.

هني، خير الدين. (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ بن، الجزائر.

الياور، عفاف صالح. (2005). **التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

يونس، عبد الفتاح. (2012). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، مطابع جامعة ملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجعُ الأجنبيةُ:

AL-Hattami, N.A,& AL-Hadhoud.A.AL. (2017). **Blended learning and the Obstacles to its Implementation**, International journal Pedagogical Innovation, 5(1),72-89.

Aljaser, A. M. (2019). **The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English among primary students,** Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 20(2): 176-194.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). **Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in**

Ceylan, V.k & Kesici, A.E. (2017). **Effect of Blended Learning to Academic Achievement**, Journal of Human Science. 14(1), 308-320.

Clark, Ruth & Mayer, Richard (2002). E-**Learning and the Science of Instruction**. USA: Pfeiffer.

Cracraft, L. (2015). **Effect of Blended Learning on Student's Percent Increase in Assessment Scores, (unpublished Master Thesis),** Northwest Missouri State University, Columbia, Missouri: USA

Khan, B. H. (2005). **Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation**. Information Science Publishing

Koumi, J. (2006). **Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning**. Routledge, England.

Krause, K. (2008). **Blended Learning Strategy. Griffith University**, October – Document No 0016252. http://www.griffith.edu.au/about-griffith/plans-publications/pdf/blended-learning-strategyjanuary-2008-april-edit.pdf

Laird, D. (2010). "**Approaches to Training and Development**", Wesleypub1 Company, Massachusetts.

Martinsen, B.W. (2017). **The Learning to Academic Achievement**, Journal of Human Science. 14(1), 308-32

Milheim, W. D. (November- December (2006). **Strategies for the design and delivery of blended learning courses**. Educational Techno-ology, 46(6).

Mostafa ،A. (2016). "**The Current Status of Islamic Education Teacher's Practice of Alternative Assessment Techniques and Ways of their Development in the Low Elementary Stage**". Unpublished Master Thesis. Islamic University of Gaza. Gaza

Osguthorpe, R.T & Graham, C.R. (2003).**Blended Learning Environment: Definaions and Directions**. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227-233

Singh, H. (2003). **Building effective blended learning programs**. Educational Technology, 43(6).

Sorbie, J. (2015). **Exploring teacher perceptions of blended learning, (Unpublished Doctoral Dissertation),** Walden University, Minneapolis, Minnesota: USA.

Sriwongkol, T. (2007), **Development of AAA Model for Blended learning based on the philosophy of sufficiency Economy**, King Mongkuts Institute of Technology, North Bangkok.

شبكة الإنترنت العالمية:

المراجع العربية:

عبد الهادي، محمد. (2016). دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد، **مجلة التعليم الإلكتروني**، العدد 1، تم استرجاعه في 2022/5/5 من الرابط:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=129

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2014). الاستراتيجية القطاعية وعبر القطاعية للتعليم. تم استرجاعه في2022/5/11 من الرابط:

https://www.mohe.pna.ps/moehe/plansandstrategies

المراجع الأجنبية:

Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060.

https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2021

Berg, G., Simonson, M. (2018). **Distance learning**. *Britannica.*

https://www.britannica.com/topic/distance-learning, Retrieved, 28/5/2021

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). **The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review.

https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning, Retrieved, 27/5/2021

الملاحقُ

ملحق رقم (1). أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها الأولية.

ملحق رقم (2). ملحق رقم (2) قائمة بأسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين التي استعان بهم الباحث لقياس صدق أداة الدراسة.

ملحق رقم (3). أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها النهائية.

ملحق رقم (4). كتاب تسهيل مهمة من **جامعة الخليل** الى **مركز البحث والتطوير التربوي/وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.**

ملحق رقم (5). كتاب تسهيل مهمة من **مركز البحث والتطوير التربوي/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية** إلى **مديرية تربية وتعليم يطا.**

ملحق رقم (1) أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها الأولية

جامعة الخليل

كليةُ الدِّراساتِ العُليَا

عزيزي معلم/ة المرحلة الأساسية الدنيا من(1-4) المحترم/ة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الالكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**". وتأتي هذه الدراسة كمتطلب لنيل درجة الماجستير في الإدارة التعليمية في جامعة الخليل. راجياً من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة، ونؤكد بأن جميع البيانات التي ستقدمونها ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

مع الشكر والتقدير

الباحث: عبد الرحمن نواجعة
إشراف: د. منال أبو منشار

القسم الأول: معلومات عامة

يرجى وضع (//) على الحالة التي تنطبق عليك.

النوع الاجتماعي:( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي:( ) دبلوم ( ) بكالوريس ( ) ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة:( ) أقل من 5سنوات ( ) من 5 الى اقل من 10سنوات ( )10سنوات فأكثر

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها وهي: فيما يلي مجموعة من العبارات التي توضح مجالات الدراسة، فضلاً حدد درجة موافقتك على العبارة بوضع علامة (√) أمام العبارة التي تناسب اختيارك:

م	مجالات الدراسة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	كيفية تحديد أهداف قابلة للتحقيق					
2.	كيفية تحليل المحتوى التعليمي إلى مكوناته					
3.	كيفية اختيار الوسائل التعليمة المناسبة					
4.	كيفية اختيار الأنشطة التعليمية الهادفة					
5.	كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة					
6.	كيفية استخدام نماذج التخطيط الإلكتروني (تصميم التعلم)					
7.	كيفية توفير محتوى الحصة الإلكترونية للطلاب للرجوع لها في أي وقت					
8.	كيفية توظيف التقويم بطريقة تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية					
9.	كيفية توزيع المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج					
المجال الثاني/ الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	كيفية تنفيذ حصة إلكترونية فاعلة ومنتجة					
2.	كيفية استخدام أساليب التعزيز المتنوعة					
3.	كيفية تكييف المدة الزمنية بشكل فعال وفقاً لمجريات الدرس					
4.	كيفية توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية					
5.	كيفية مراعاة مستويات الطلاب وذكاءاتهم المختلفة عند تنفيذ الدرس					
6.	كيفية تزويد التلاميذ بتغذية راجعة متنوعة وفعالة					
7.	كيفية توظيف المصادر التعليمية الرقمية في الحصة الصفية					
المجال الثالث / الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الصف وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	كيفية توظيف اساليب تعديل السلوك غير المرغوب فيه					
2.	كيفية إدارة الموقف التعليمي بفاعلية					
3.	كيفية اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية					

4.	كيفية تفعيل دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة امنة					
5.	كيفية تنمية الانضباط الداخلي للتلاميذ					
6.	كيفية تنمية اخلاقيات الطلبة المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني					
المجال الرابع / الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلاب في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	كيفية معرفة المشاكل والمعوقات التي تواجه الطالب عند دراسة المادة إلكترونياً					
2.	كيفية توزيع الأسئلة التقييمية بين الطلبة					
3.	كيفية استعمال التقويم التكويني بشكل فعال					
4.	كيفية تحديد المهارات المطلوبة للتقويم					
5.	كيفية توظيف أساليب كتابة الامتحانات إلكترونيا					
6.	كيفية علاج نقاط الضعف التي اكتشفها في التلاميذ					
7.	كيفية استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقييم الطلبة					
8.	كيفية استخدام نتائج التقييم لتحسين أداء الطلبة					
المجال الخامس /الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستثارة الطلاب وزيادة دافعيتهم في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	كيفية استثارة دافعية الطلاب خلال الحصة الإلكترونية					
2.	كيفية إتاحة الفرصة للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت					
3.	كيفية تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي					
4.	كيفية الاحتفاظ بدافعية الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني					
5.	كيفية إتاحة فرصة المشاركة لجميع الطلاب					
6.	كيفية التعامل مع الطلبة غير المنضبطين					
المجال السادس /الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالاتصال والتواصل مع البيئة المحلية في ضوء التعليم الإلكتروني						
1.	كيفية التواصل بين المعلم وولي الأمر في ظل ظروف التعليم الإلكتروني					
2.	كيفية تعامل المعلم مع أولياء الأمور خلال الحصة الإلكترونية					
3.	كيفية تحديد المواقف التي تتطلب التواصل مع ولي الأمر					
4.	كيفية التنويع في طرق الاتصال بأولياء الأمور					
5.	كيفية تفعيل أخلاقيات الاتصال والتواصل					
6.	كيفية تفعيل دور أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم من خلال وسائل التواصل المختلفة					
7.	كيفية تفعيل دور المؤسسات المحلية المختلفة					

المجال السابع/الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام المصادر التعليمية الرقمية						
1.	كيفية إنتاج برمجيات تعليمية تحقق الأهداف					
2.	كيفية إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف					
3.	كيفية إعداد تدريبات محوسبة للطلبة بطيئي التعلم					
4.	كيفية توظيف أخلاقيات التعامل مع الحاسوب					
5.	كيفية توظيف الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية					
6.	كيفية توظيف الألعاب الإلكترونية في المواقف التعليمية بشكل فعال					
7.	كيفية توظيف البريد إلكتروني لإرسال الواجبات والرسائل للطلبة					
8.	كيفية الاحتفاظ بالملفات والفيديوهات في الحاسوب					
9.	كيفية البحث في محرك جوجل للوصول للمعلومة بأسرع وقت					
0.	كيفية استخدام برمجيات المايكروسوفت أوفيس 365					
1.	كيفية استخدام تطبيقات جوجل (الاختبارات والمهام والاجتماعات والحصص)					
2.	كيفية توظيف التخزين السحابية google drive (الاحتفاظ بملفات المعلم وسهولة إرسالها للطلبة خاصة الملفات ذات الحجم الكبير)					
3.	كيفية توظيف برمجيات التواصل المتزامن zoom، team (عقد الاجتماعات والدروس أونلاين)					
4.	كيفية تنفيذ أوراق العمل التفاعلية					
5.	كيفية توظيف موقع مدرستي e-school (سجل علامات الطلاب والغياب والحضور والواجبات والمتابعة وتقارير لولي الأمر والشهادات)					

ملحق رقم(2) أسماء المحكمين

يحتوي الجدول التالي على قائمة بأسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين التي استعان بهم الباحث لقياس صدق أداة الدراسة.

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1.	د. محمد عماد العمري	دكتوراه أصول التربية	وزارة التربية والتعليم الأردنية
2.	أ.د.محمود أبو سمرة	برفسور بالإدارة التربوية	جامعة القدس أبو ديس
3.	د.كمال مخامرة	دكتوراه الإدارة التربوية	جامعة الخليل
4.	د. كرم سفيان الكركي	دكتوراه الإدارة التربوية	جامعة الخليل
5.	د.نبيل أمين المغربي	دكتوراه علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة /رام الله
6.	د.خالد قطوف	دكتوراه علم النفس التربوي	جامعة بوليتكنيك فلسطين
7.	د.تيسير عبد الله	دكتوراة علم نفس تربوي	جامعة القدس/أبو ديس
8.	د. سهير الصباح	دكتوراه علم النفس التربوي	جامعة القدس
9.	د.إيناس ناصر	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس أبو ديس
10.	د. عزمي بلاونة	دكتوراه مناهج وطرق تدريس علوم	مديرية تربية وتعليم أريحا
11.	أ.د.عفيف زيدان	دكتوراه المناهج والتدريس	جامعة القدس
12.	عرين عدي أبو عمشة	ماجستير مناهج وطرق تدريس	مديرية تربية وتعليم /نابلس
13.	د. سهيل صالحة	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة النجاح الوطنية
14.	د.يوسف الطيطي	دكتوراه أساليب تدريس	تربية وتعليم /الخليل
15.	أ.وصال عصفور	ماجستير أساليب علوم	تربية وتعليم /الخليل
16.	أ. روضة دويك	ماجستير أساليب علوم	تربية وتعليم/الخليل
17.	أ.سائدة مصلح أبو قبيطة	ماجستير أساليب تدريس	تربية وتعليم/ يطا
18.	أ.إبراهيم قرعيش	ماجستير أساليب تدريس	تربية وتعليم /يطا
19.	أ.انتصار أبو صبحة	ماجستير أساليب تدريس	تربية وتعليم/يطا

ملحق رقم(3) أداة الدراسة "الاستبانة" في صورتها النهائية

جامعةُ الخليلِ

كليةُ الدِّراساتِ العُليَا

عزيزي معلم/ة المرحلة الأساسية الدنيا من(1-4) المحترم/ة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين**".

وتأتي هذه الدراســة كمتطلب لنيل درجة الماجســتير في الإدارة التعليمية في جامعة الخليل، فإن الباحث يضـــع بين أيديكم هذه الاســـتبانة لمعرفة الاحتياجات التدريبية التي تواجهكم في ضـــوء دمج التعليم الإلكتروني، راجياً من حضـــرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاســـتبانة، ونؤكد بأن جميع البيانات التي ستقدمونها ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي

مع الشكر والتقدير

الباحث: عبد الرحمن نواجعة

إشراف: د. منال أبو منشار

القسم الأول: معلومات عامة

يرجى وضع (/) على الحالة التي تنطبق عليك.

النوع الاجتماعي: ( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( )دراسات عليا

سنوات الخبرة: ( ) أقل من 5سنوات ( ) من 5 إلى أقل من 10سنوات ( )10سنوات فأكثر

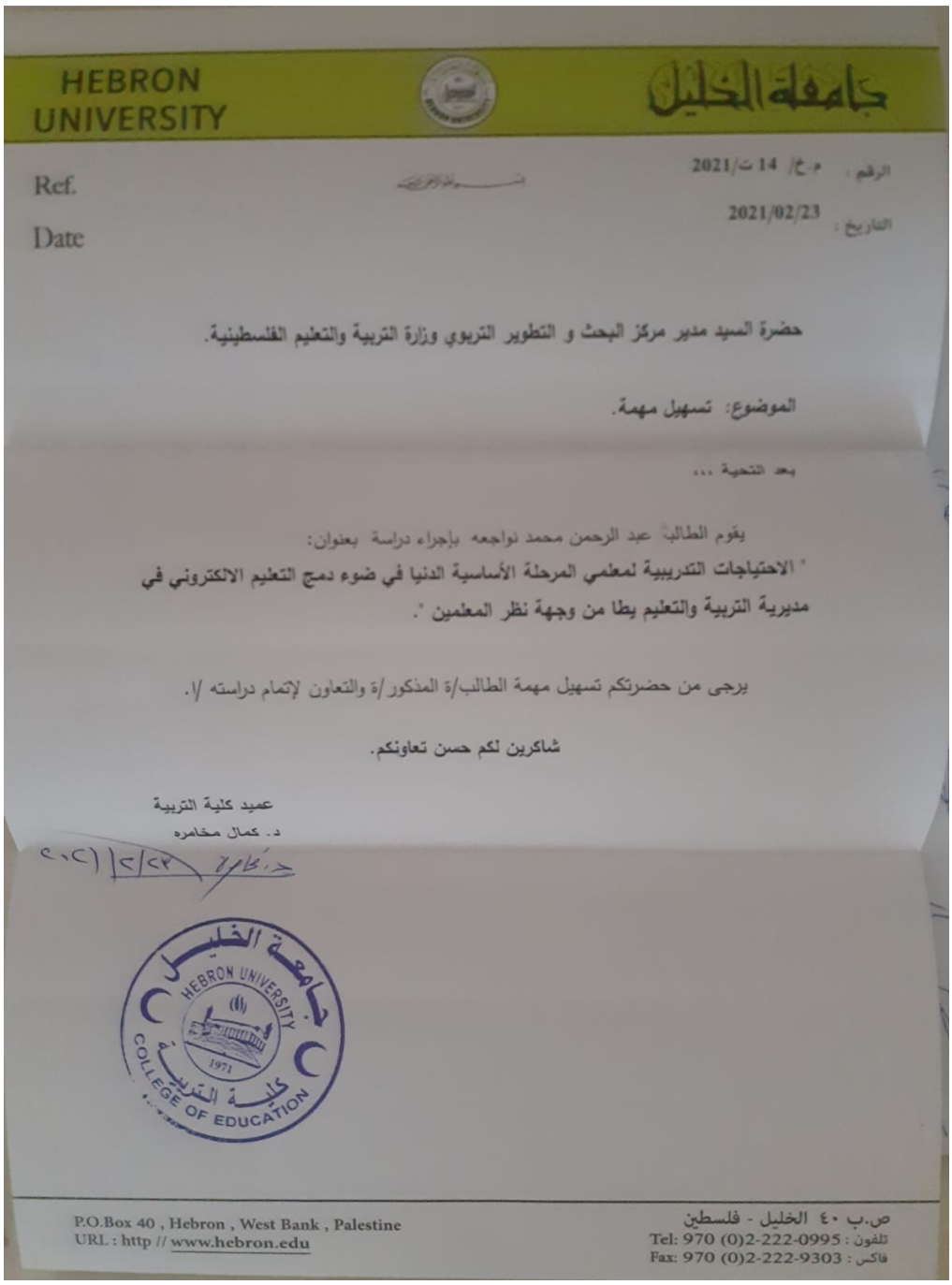
القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها: فيما يلي مجموعة من العبارات التي توضح مجالات الدراسة، فضلاً حدد درجة موافقتك على العبارة بوضع علامة (√) أمام العبارة التي تناسب اختيارك:

م	مجالات الدراسة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	صياغة الأهداف السلوكية القابلة للقياس					
2.	تحليل المحتوى التعليمي إلى مكوناته					
3.	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي					
4.	استخدام نماذج التخطيط الإلكتروني (تصميم التعلم)					
5.	توزيع المدة الزمنية لتغطي كافة جوانب المنهاج					
6.	سهولة وصول الطلبة للمادة التعليمية في أي وقت					
المجال الثاني/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	تنفيذ حصة إلكترونية تفاعلية.					
2.	مراعاة مستويات الطلاب عند تنفيذ الدرس					
3.	تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة					
4.	توظيف المصادر التعليمية الرقمية في الحصة					
5.	توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي					
6.	توفير فرصة المشاركة لجميع الطلبة بعدالة					
المجال الثالث /الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	إدارة الموقف التعليمي بفاعلية					
2.	اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمواقف التعليمية					
3.	تنمية الانضباط الداخلي للتلاميذ					
4.	تنمية قيم الطلبة المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني					
5.	الاحتفاظ بدافعية الطلبة خلال الحصة الإلكترونية					
6.	تكييف المدة الزمنية بشكل فعال وفقاً لمجريات الحصة.					
المجال الرابع /الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة في ضوء دمج التعليم الإلكتروني						
1.	تشخيص المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة عند دراسة المادة إلكترونياً					
2.	توزيع الأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية					

3.	تحديد المهارات المطلوبة للتقويم					
4.	معالجة نقاط الضعف التي اكتشفها في التلاميذ					
5.	استخدم الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلبة غير المنضبطين					
6.	توظيف أساليب تعديل السلوك غير المرغوب فيه					
المجال الخامس/الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية الرقمية						
1.	إنتاج برمجيات تعليمية تحقق الأهداف السلوكية					
2.	إعداد فيديوهات تعليمية تناسب الأهداف السلوكية					
3.	إعداد تدريبات للطلبة بطيئي التعلم					
4.	توظيف مهارات التعامل مع الحاسوب					
5.	توظيف الوسائط المتعددة لإعداد فيديوهات تعليمية مناسبة					
6.	توظيف الألعاب الإلكترونية في المواقف التعليمية بشكل فعال					
7.	الاحتفاظ بالملفات والفيديوهات التعليمية					
8.	البحث في قواعد البيانات الرقمية للوصول للمعلومات					
9.	استخدام برمجيات المايكروسوفت أوفيس 365					
10.	القدرة على توظيف التخزين السحابية google drive (الاحتفاظ بملفات المعلم وسهولة إرسالها للطلبة خاصة الملفات ذات الحجم الكبير)					
11.	تصميم أوراق العمل التفاعلية					
12.	استخدام موقع مدرستي e-school (سجل علامات الطلاب والغياب والحضور والواجبات والمتابعة وتقارير لولي الأمر والشهادات)					
13.	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي					

ملحق رقم (4). كتاب تسهيل مهمة 1:

كتاب من جامعة الخليل إلى مركز البحث والتطوير التربوي/وزارة التربية والتعليم الفلسطينية



HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : م خ/ 14 ت/2021

Ref.

التاريخ : 2021/02/23

Date

حضرة السيد مدير مركز البحث و التطوير التربوي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الموضوع: تسهيل مهمة.

بعد التحية ...

يقوم الطالبة عبد الرحمن محمد نواجعه بإجراء دراسة بعنوان:

" الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الالكتروني في مديرية التربية والتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين ".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق رقم (5). كتاب تسهيل مهمة 2:

كتاب من مركز البحث والتطوير التربوي/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى مديرية تربية وتعليم يطا

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

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

الرقم: و ت / ٨٦/١/١٢
التاريخ: 28 / 02 /2021م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

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

" عبد الرحمن محمد محمود نواجعة "

من جامعة الخليل للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الالكتروني في مديرية التربية والتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على جميع معلمين ومعلمات المرحلة الاساسية الدنيا في مديرية يطا.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات بالتنسيق مع " منسق البحث والتطوير والجودة " في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السادة مدير عام التربية والتعليم (يطا) المحترم.
د. منال ماجد أبو منشار المشرف على الدراسة- بريد الكتروني manalm@hebron.edu

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