



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

"واقع متابعة الإدارات المدرسيّة والمختصّين التربويّين في مدارس وكالة
الغوث الدوليّة للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا "

نهى عبدالله عثمان دار عقل

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1444 هـ / 2023 م

واقع متابعة الإدارات المدرسيّة والمختصّين التربويّين في مدارس وكالة الغوث الدوليّة للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا

إعداد:

نهى عبدالله عثمان دار عقل

بكالوريوس مرحلة أساسية وأساليب تدريسها من كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث الدولية - فلسطين

المشرف: د. إبراهيم صليبي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الإدارة التربوية - عمادة الدراسات العليا - جامعة القدس - فلسطين

القدس - فلسطين

1444 هـ / 2023 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم
المدمج في ظل جائحة كورونا

اسم الطالبة : نهى عبدالله دار عقل

الرقم الجامعي : 21811625

المشرف : د. إبراهيم صليبي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2023/07/12 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم

وتواقيعهم:

التوقيع:

1- مشرفاً ورئيساً: الدكتور إبراهيم صليبي

التوقيع:

2- ممتحناً داخلياً: البروفيسر محمود أبو سمرة

التوقيع:

3- ممتحناً خارجياً: الدكتور كمال مخامرة

القدس - فلسطين

1444 هـ / 2023 م

الإهداء

إلى والدي رحمه الله ... إلى والدتي أمدّها الله بالعافية والصحة .

إلى رفيق دربي زوجي الغالي، وابنائي وبناتي الذين دعموني مغنوياً .

إلى مشرفي الصبور الذي تحملني وقدم لي الدعم اللازم .

إلى أخواتي وأخي وجميع الأقارب والأصدقاء

أهدي إليكم رسالتي

داعياً المولى -سبحانه وتعالى- أن تُكَلِّلَ بالنجاح والقبول من جانب أعضاء لجنة المناقشة

المُبدِّلين

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالاً لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع: 

الاسم: نهى عبدالله عثمان دار عقل

التاريخ: 2023 / 7 / 12

الشكر والتقدير

قال الله تعالى في كتابة الكريم { ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه } سورة لقمان الآية 12 .
ثم بعد، فإني أحمد الله عز وجل حمداً كثيراً طيباً يملئ السماوات والأرض، وأشكره قبل أي شيء على ما أكرمني به من إتمام هذه الدراسة، وأرجو من الله أن تنفعني في ديني ودنياي، وأنال بها رضا الله.

ثم يسعدني التقديم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من :

الدكتور الفاضل : د. إبراهيم صليبي المشرف على الرسالة لدعمه مساندته وصبره .

كافة أعضاء لجنة مناقشة رسالتي الكرام : البروفيسور محمود ابو سمرة والدكتور كمال مخامرة ، والمعلومات والتغذية الراجعة التي قدموها لي .

زوجي الغالي د. طلال الهوارين ، وابنائي ليلي لمى وسلمى وزياد وعبدالله لمن كان لهم دور في الدعم والصبر والتشجيع، ولولاهم لما كنت هنا بينكم.

أمي الحبيبة ودعواتها الداعمة ليمدها الله بالصحة والعافية .

كما اتقدم بخالص الشكر والتقدير لأخي محمد (أبو حمزة) وأخواتي وأخي واسرتي المساندة حفظكم الله .

الباحثة : نهى دار عقل

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (152) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع معلّمي مدارس الغوث الدولية التابعة لمنطقة الخليل التعليمية، والبالغ عددهم (565) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات منطقة محافظة الخليل التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة تحددت مجالاتها في ثلاث أقسام، القسم الأول: البيانات الأساسية، القسم الثاني: واقع متابعة الإدارات المدرسية للتعليم المدمج ولهذا المحور مجالين هما: تنفيذ التعليم المدمج، حلّ المشكلات، القسم الثالث: واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المدمج ولهذا المحور ثلاث مجالات هي: وضع المعايير، قياس الأداء، التشخيص والعلاج.

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: جاءت موافقة عينة الدراسة على واقع متابعة كل من الإدارات التعليمية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا بدرجة مرتفعة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة كل من الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الوجاهي في المسيرة التعليمية، وذلك عن طريق تفعيل المواد التعليمية والوسائل ودمج التقنية في المادة الدراسية. وإشراك المختصين التربويين والمعلمين وأهالي الطلبة في وضع خطط وحل مشكلات التعليم المُدمج، وذلك عن طريق تحديد جوانب المشكلات وتحديد مسبباتها بدقة، من أجل العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها. وتوفير الدعم اللازم للمعلمين من خلال تذليل الصعوبات التي تواجههم أثناء التعليم الوجاهي والإلكتروني على حد سواء، وذلك عن طريق تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتطلبات برامجها، واختيار الأساليب والنماذج الإشرافية الأكثر فاعلية لتحقيق أهداف التعليم المُدمج.

The reality of monitoring by school administrations and educational specialists in UNRWA's blended education schools amid the COVID19 pandemic

Prepared by : Nuha Abdalla Dar Aqel

Supervised by : Dr. Ibrahim Slaibi

Abstract:

This study aimed to identify the estimates of the teachers of the study sample of the reality of the follow-up of school administrations and educational specialists in UNRWA schools for integrated education in light of the Corona pandemic. To achieve the objectives of the study; The researcher used the descriptive analytical method, where a questionnaire was designed and distributed to the study sample consisting of (152) male and female teachers who were chosen by the simple random method from the study population represented by all the teachers of the International Relief Schools affiliated to the Hebron educational region, whose number is (565) male and female teachers, according to the statistics of the region. Hebron Education Governorate, and to achieve the objectives of the study, the researcher used a questionnaire whose fields were defined in three sections. Blended education has three areas: setting standards, measuring performance, and diagnosis and treatment.

The study concluded a number of results, the most important of which are: The study sample agreed on the reality of follow-up of each of the educational departments and educational specialists in UNRWA schools for integrated education in light of the Corona pandemic to a high degree. There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the estimates of the study sample of the reality of the follow-up of each of the school administrations and educational specialists in UNRWA schools for integrated education in light of the Corona pandemic, according to the variables (sex, academic degree, years of experience).

In the light of the results of the study, the researcher recommended the need to integrate e-learning and face-to-face education into the educational process, by activating educational materials and methods and integrating technology into the study material. And the involvement of educational specialists, teachers, and parents of students in developing plans and solving blended education problems, by identifying aspects of problems and determining their causes accurately, in order to

work on finding appropriate solutions to them. Providing the necessary support to teachers by overcoming the difficulties they face during face-to-face and online education alike, by identifying training needs in accordance with the requirements of their programs, and choosing the most effective supervisory methods and models to achieve the goals of blended education.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 اسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

على الرغم من الاعتقاد الراسخ بأن التعليم الوجيه لا يمكن أن يحلّ محله أي نهج تربوي (Martinez, 2020)، إلا أنه كان يجب التفكير بجديّة وإعادة تصميم النظام التعليمي بما يتوافق مع هذا النهج الذي لا مفرّ منه، فهو الخيار الوحيد لمواجهة جائحة كورونا، فما لبث العالم إلا وقد تحوّلت الأنظمة التعليمية كلها فيه من الطريقة التقليديّة إلى التعليم عن بعد، ثم التعليم المُدمج الذي يعدّ أحد أشكال التعلّم، التي يمكن أن تساهم في حلّ الكثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم، فهو تعليم يمزج بين كلّ من التعليم الوجيه داخل الغرف الصفيّة والتعليم الإلكتروني، للاستفادة من كلا الأسلوبين معًا، للحصول على أكبر عائد تعليمي، مُحقّقًا الأهداف العملية التعليمية (الأُتربي، 2015)، كما أنّه يربط بين تقنيات التعلّم عبر الإنترنت المتزامنة وغير المتزامنة (Lanham et al., 2005, p.2624).

ويرى كلّ من مبارز وفخري (2013) أنّ التعليم المُدمج بما يجمعه من مميّزات التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، يوفّر كثيرًا من التفاعل ووقت التعليم بين المعلم والمتعلّم، وبين المتعلّمين بعضهم ببعض، مما يتيح لهم الفرص لممارسة كثير من الأنشطة التعليمية المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليميّة، كما يعمل على تنويع أساليب التعلّم، ويوفّر الجهد والوقت.

وهنا تزداد أهميّة المعلم، فالتعليم المُدمج لا يحتاج لشيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب ومهارات التعليم المُدمج، والتمكّن من مادته العلميّة، الذي يجمع بين التخصص والخبرة، الأمر الذي يُلقِي على الإدارة المدرسيّة مسؤوليات كثيرة، وذلك من خلال تهيئة الظروف والإمكانات

المادية والبشرية، وتطوير نظام العمل بالمدرسة ووضع الخطط وتطوير وتنمية قدرات المعلمين بما يناسب المرحلة التي تمرّ بها المدرسة، وبما يكفل تحقيق الأهداف التعليمية، فمدير المدرسة يعدّ عنصراً مهماً في العملية التعليمية والمسؤول عن المدرسة ونظام العمل فيها، ويتحمّل المسؤولية عن أيّ قصور أو إهمال (المبروك، 2016).

كما يعدّ الإشراف التربوي جزءاً مهماً من العملية التعليمية، وتتبنّى مهمة المختص التربوي من أهمية الإشراف التربوي ونظرته الشمولية إلى الموقف التعليمي؛ فهو ذو تأثير في دافعية المعلمين وإثارة حماسهم للعمل داخل الصف وفي المدرسة، فهو يساعد المعلمين في تحقيق الأهداف التربوية، ويعمل على تحسين المرافق التعليمية لصالح الطلبة، وتدريب المعلمين في عملية التقويم وإثارة دافعية المعلمين واهتماماتهم بالعملية التعليمية، ورفع كفاءتهم، والاهتمام بتقدّم نمو الطلبة وتحسينه، فذلك يساعد الإدارات المدرسية في التكيف والاستمرارية في البرنامج الإشرافي التشاركي، وإيجاد جوّ اجتماعي ونفسي مقبول للعملية التعليمية (لهلوب، 2015).

وتعدّ المتابعة شرطاً أساسياً ووظيفة إدارية وإشرافية تقوم على أساس قياس وتصحيح أعمال المرؤوسين وتوجيهها نحو الهدف المنشود، فلا يعلم مدير المدرسة أو المختص التربوي منذ البداية أين تكمن نقاط القوة والضعف؟ أو متى تظهر؟ وعليه لا بد لهما من المتابعة الدقيقة والتنبؤ من خلالها بأي انحراف أو بداية انحراف عن الخطط الموضوعية، فالمتابعة بالتحديد مسألة ضبط وربط بدافع التعرف إلى المشكلات وحلّها، كما أنّها عملية تقويم مستمرة تتضمّن تحديد المستوى وقياس النتائج على أساس المستويات ثم التدخّل لعلاج المشكلات والتغلّب على نقاط الضعف (الربيعي، 2012).

ومن هنا ارتأت الباحثة دراسة واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا، للوقوف على جميع الجوانب حول موضوع التعليم المُدمج، والكشف عن واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين لهذا البرنامج.

2.1 مشكلة الدراسة:

في ضوء عمل الباحثة نائباً لمدير إحدى مدارس الأونروا في منطقة محافظة الخليل التعليمية؛ ومعاصرتها لتطبيق برنامج التعليم المُدمج في المدارس، الذي جاء كحلٍّ لمشكلة توقف التعليم أثناء جائحة كورونا، والاطلاع على المشكلات والعقبات التي يواجهها المعلمون أثناء تطبيق هذا البرنامج، وخاصة في الجانب الإلكتروني منه، ومن ناحية عدم التزام الطلبة بمتابعة دروسهم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى القصور في دور أولياء الأمور في مراقبة أداء والتزام أبنائهم رغم كلّ ما يبذله المعلمون، من أجل إنجاح العملية التعليمية، وارتأت الباحثة الكشف عن دور وواقع الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في متابعة التعليم المُدمج في مدارس وكالة الغوث أثناء جائحة كورونا، ولأهمية تجلّي هذا الواقع كانت هذه الدراسة.

3.1 اسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في واقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق في واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

4.1 فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5.1 أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا.
2. التعرف إلى تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا.
3. تقديم التوصيات المناسبة لذوي الاختصاص في وكالة الغوث الدولية للعمل على حلّ المشكلات وتجاوز العقبات التي تواجه الإدارات المدرسية والمختصين التربويين أثناء متابعة التعليم المُدمج.

6.1 أهمية الدراسة:

تستمدّ الدراسة أهميتها من خلال ما يأتي:

- كونها تركّز على واقع التّعليم خلال أزمة كورونا، وما تسبّبت به الأزمة من تغيير للخطط والاستراتيجيات التربوية التي كانت تسير وفقها العملية التعليمية قبل حدوث الأزمة ودخول العالم بأسره في حالة طوارئ، فرضت عليه التحرك نحو إيجاد بدائل جديدة تحدّ من الآثار السلبية لانتشار الفيروس، والتوقف الكلّي للمدارس.

- كما تستمدّ الدّراسة أهمّيّتها من الفئة المستهدفة من الإدارات المدرسيّة والمختصين التربويين، هذه الفئة التي تعدّ أحد أركان العملية التعليميّة، ويعدّون عوامل مؤثرة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- تأتي أهميتها فيما تقدّمه من مقترحات وتوصيات من شأنها مساعدة أصحاب القرار في تحسين وتطوير أساليب وأدوات المتابعة.
- تعدّ الدّراسة من الدّراسات الرّائدة في ميدانها، إن لم تكن الأولى من نوعها، حسب علم الباحثة.
- تقديم مقارنة بحثيّة لواقع العملية التعليمية أثناء الأزمات، والتي من المتوقّع أن تفتح آفاقاً جديدة لدراسات أخرى تتناول جوانب مختلفة لم تتطرق لها الدّراسة الحالية.

7.1 حدود الدّراسة:

تحددت الدّراسة بالحدود الآتية:

الحدّ الموضوعي: تقتصر على دراسة واقع متابعة الإدارات المدرسيّة والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا.

الحدّ المكاني: منطقة الخليل وبيت لحم التعليميّة.

الحدّ المؤسّساتي: مدارس وكالة الغوث الدولية.

الحدّ البشري: معلّم ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية.

الحدّ الزمني: طبقت الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2022.

8.1 مصطلحات الدراسة:

الإدارات المدرسية اصطلاحاً: يُقصد بها "الأجهزة الإدارية التي يتكوّن أفرادها من المدير والوكيل أو من يقوم مقامهما في التوجيه والإشراف على تطوير ورفع وتحسين مستوى الأداء في الأعمال والممارسات الإدارية" (الحري، 2013، ص.3).

الإدارة المدرسية إجرائياً: الأجهزة الإدارية التي تتكون من المدير ونائبه أو من يقوم مقامهما في متابعة المعلمين واستغلال طاقاتهم وتوجيهها التوجيه الأنسب لتحسين مخرجات التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث أثناء جائحة كورونا .

المختصون التربويون اصطلاحاً: يُعرّف المختص التربوي بأنه: "الشخص الذي تقع عليه مسؤولية توجيه العاملين وتدريبهم وتحفيزهم ومتابعتهم وتنسيق مجهوداتهم وتصحيح مسارهم وتقويم نتائجهم لكي يؤدّوا الأعمال التي يكلفون بها بالدرجة المطلوبة" (الربيعي، 2012، ص.94).

المختصون التربويون إجرائياً: شخص مؤهل تربوياً يعمل على مساعدة المعلمين لتحسين العملية التعليمية من خلال المتابعة وتوجيه العاملين وتحفيزهم للوصول الى مخرجات التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث أثناء جائحة كورونا ، وهو ما يطلق عليه المشرف التربوي .

المتابعة اصطلاحاً: يُقصد بها "الإشراف والاطّلاع المباشر على عمل الأفراد داخل المدرسة مع معالجة القصور أو الخلل الذي قد يطرأ على العمل، وفق مهام ومسؤوليات الأفراد العاملين، وعلى ضوء الأهداف المرجو تحقيقها: (إسماعيلي وآخرون، 2019، ص.130).

المتابعة إجرائياً: عملية منظمة لرصد وتقييم أداء العاملين لتحقيق من وصولهم الى مخرجات التعلم المدمج في وكالة الغوث أثناء جائحة كورونا .

التعلّم المُدمَج اصطلاحاً: يُعرّف بأنّه: "أحد أشكال التعلّم، يجمع بين التعلّم الوجيه التقليدي، والتعلّم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى أنّه يربط بين تقنيات التعلّم عبر الإنترنت المتزامنة وغير المتزامنة" (Lanham et al., 2005, p.2624).

التعلّم المدمج اجرائياً: طريقة تعليمية تجمع بين التعليم الوجيه داخل الغرف الصفية والتعليم الإلكتروني عن بعد .

وكالة الغوث الدولية (الأونروا) : هي هيئة تابعة لمنظمة الأمم المتحدة وتعمل الأونروا على إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 تمهيد

2.2 التعلّم المُدمَج

3.2 الإدارة المدرسيّة

4.2 الإشراف التربوي

5.2 الدّراسات السابقة

1.5.2 الدّراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم المُدمَج

2.5.2 الدّراسات السابقة ذات الصلة بدور المختصّين التربويّين في متابعة التعليم المُدمَج

3.5.2 الدّراسات السابقة ذات الصلة بدور الإدارات المدرسيّة في متابعة التعليم المُدمَج

4.5.2 التعقيب على الدّراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

1.2 تمهيد:

بات العالم اليوم قرية صغيرة، فلم يعد للمسافات ذلك التأثير الذي عرفت البشرية في الأزمان السابقة، فقد أضحى اللقاء بين طرفين يبعدان عن بعضهما آلاف الكيلومترات أمراً يسيراً، عبر شاشة صغيرة يلتقي واحد مع واحدٍ أو أكثر من الناس، ولم يقتصر على العلاقات الاجتماعية، بل امتد إلى العلاقات المهنية، وكان لهذا التطور العلمي والتكنولوجي الأثر الكبير في مختلف المجالات، وخاصة المجال التربوي، الذي ركّز مؤخرًا على التقنيات التعليمية، ومنها التعليم المُدمج الذي عُرف ورُكِّز عليه كثيرًا في الفترة الأخيرة منذ انتشار جائحة كورونا.

فلم يعد دور مدير المدرسة والمختص التربوي يقتصر على الزيارات الصفية والتدريب الميداني فقط، أو على الإشراف الإلكتروني فقط، بل أصبح كلّ منهما يسعى للدمج بين الإشراف الإلكتروني والإشراف الوجيه، وبات كلّ منهما يسعى للاندماج والانخراط فيما أنتجته التكنولوجيا من برامج وتقنيات مساعدة، والتركيز على تنمية كفاياتهم لتلائم متطلبات توظيف هذا النوع من الإشراف.

وعليه؛ تركّز الباحثة فيما يأتي بإيجاز على ثلاثة محاور فرعية، هي: التعليم المُدمج، الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي.

2.2 التعلّم المُدمَج:

1.2.2 مفهوم التعلّم المُدمَج "Blended Learning":

ظهر مفهوم التعلّم المُدمَج منذ عام 1999م، وقد عرّفه كلّ من بونك وجراهام عام 2006م بأنّه: "نظام تعليمي يجمع التعليم وجهًا لوجه مع التعليم المعتمد على الحاسوب"، وقد ظهرت بعد ذلك عدة مصطلحات تُعبّر عنه، مثل: التعلم الهجين، والتعلم المتمازج، التعليم الذي تتوسطه التكنولوجيا، التعليم المُحسّن بواسطة الشبكة، التعليم ممزوج النمط، وكلّها تشير إلى شيء واحد هو الدمج بين طرق التعليم الواجهية في غرفة الصف والوسائط الرقمية باستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت (عبد الله، 2019، 174).

عرّف التعلّم المُدمَج بأنّه: مجموعة من الوسائط التي تُصمّم لتُكمل بعضها البعض، حيث يشتمل برنامج التعلم المُدمَج على العديد من أدوات التعلّم، مثل: برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي، المقررات القائمة على الإنترنت، مقررات التعلم الذاتي، إدارة نُظم التعلم، كذلك يمزج أحداثًا متعددة معتمدة على النشاط، تتضمن التعلّم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجهًا لوجه، والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (كافي، 2009، 24)

وعرّف الفقي (2011، 12) التعلّم المُدمَج بأنّه: "الأسلوب الذي يجمع بين أفضل خصائص التعلم الإلكتروني والتعلّم وجهًا لوجه لتصميم المقررات التعليمية، وهو بذلك يبني منهما تجربة تعلم أكثر فاعلية للمتعلمين".

فيما عرّفه صليبيا وزملاؤه بأنّه: منهج إستراتيجي ونظامي يجمع بين أوقات وأنماط التعلم من خلال دمج أفضل الجوانب في التفاعل المباشر والتفاعل الإلكتروني باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المناسبة (Saliba et al. , 2013, 4).

وأشار منصور (2015، 16) إلى أنّ التعليم المُدمَج يعني: "استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلّي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور والتفاعل المباشر في غرفة الصف".

وقد أوضح عامر (2015، 32) أنّ التعلّم المُدمَج: هو توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين كلّ من أسلوبيّ التعلّم وجهًا لوجه والتعليم بالاتصال المباشر، لإحداث التفاعل بين المعلم والمتعلمين وجهًا لوجه أو من خلال تلك المستحدثات، والتي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة أو ذات جودة محددة، وذلك مع توافر مصادر التعلم المرتبطة بالمحتوى وأنشطة التعلم".

كما بيّنت خضراوي (2019، 48-50) أنّ التعليم المُدمَج هو أحد أنواع التعليم الإلكتروني الذي يتطلّب تقسيم المادة العلمية إلى قسمين: قسم يُعطى وجاهيًا داخل الغرفة الصفية العادية بوجود المعلم، حيث تُقدّم المادة التعليمية تفاعليًا وبحثيًا وتجريبيًا، يقوم على العصف الذهني والتفكير المنطقي والتفكير الناقد والابتكار والإبداع، وحلّ المشكلات بطريقة علميّة، والقسم الآخر يُعطى باستخدام الإنترنت، وذلك من خلال دخول الطلبة إلى صفوف افتراضية، في الوقت والمكان الأنسبين لهم، دون وجود قيود تمنعهم من الدخول، وبالتالي فإنّ مفهوم التعليم المُدمَج يُعبّر عن الخلط بين التعليم الإلكتروني والتعليم الواجهي، أو التعليم عبر الإنترنت والتعليم الواجهي، وكذلك خلط وسائل التعليم، وخط السياقات، وخط النظريات بالتعليم، وخط أهداف التعليم وخط علم أصول التدريس.

ويعرّفه فولان وزملاؤه بأنّه: نمط مرّن يساعد في إنجاز مشروع أو مساق دراسي، حيث يتم مزج كلّ من التعلّم وجهًا لوجه والتعلّم الرقمي، وهو لا يتطلّب تواجد كلّ من المعلمين والمتعلمين في نفس المكان طوال الوقت، ويعدّ هذا النوع على المستوى العملي مفيدًا في حال تعذّر الذهاب إلى المدرسة أو عندما تكون المواقع الأخرى أكثر ملاءمة للنهج الدراسي (Fullan, Quinn et al., 2020، 33).

ويرى كل من آل إبراهيم والعمرى، (2021، 88) أن التعلم المُدمج هو برنامج تعليمي يتم بين الوسائط الرقمية عبر الإنترنت وطرق الفصل الدراسي التقليدية، وهو من الإستراتيجيات التعليمية المهمة التي تلجأ إليها الجامعات والكليات مع ظهور المنصات التعليمية الرقمية، مثل: منصة مودل "MODEL" لزيادة مستوى الخدمات التعليمية.

مما سبق تستخلص الباحثة مفهوم التعلم المُدمج في النقاط الآتية:

- التعليم المُدمج هو أحد أنواع التعليم الإلكتروني.
- نظام تعليمي يجمع بين التعليم الوجيه والتعليم المعتمد على الحاسوب.
- مجموعة من الوسائط تُصمم لتكمل بعضها بعضًا.
- استخدام التقنيات الحديثة في التدريس دون التخلي عن الحضور والتفاعل الصفّي.

2.2.2 أهمية التعلم المُدمج:

يعدّ التعلم المُدمج مُكملاً لأساليب التعليم التربوية العادية، ويعتبر رافداً كبيراً للتعليم الوجيه الذي يعتمد على الحضور الصفّي، إذ إنّ تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحدّ ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، لذا فإنّ دمج هذا الأسلوب مع اساليب التدريس المعتادة يكون داعماً له بصورة سهلة وسريعة وواضحة، وتبرز أهمية هذا الأسلوب في حفاظه على الحضور الصفّي لما له من آثار إيجابية على نفوس الطلبة، ولما له من دور في غرس القيم التربوية، وتطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي وأساليب توليد المعرفة(منصور، 2015).

كما يعدّ التعلّم المُدمَج فرصة لدعم التعاون بين الطلبة عن بعد، حيث يعدّ التعلّم المُدمَج بمثابة منصة تُسهّل التفاعل بين الطلبة والمعلمين من جهة، والطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى، كما أن أنشطة التعلّم المختلفة تضمن مشاركة الطلبة وإنجازهم مستويات أكثر فاعلية في التعلّم، إضافة إلى أن التعلّم المُدمَج يتجاوز حدود الزمان والمكان، حيث يمكن للطلاب أن يتابع دروسه عبر الإنترنت وباستخدام الوسائط المختلفة في مكان أو وقت يشاء، كما تبرز أهمية التعلّم المُدمَج في كونه يعزز المواطنة الافتراضية، إذ يساعد في تنمية المهارات الرقمية المهمة للتعلّم مدى الحياة (Innes,&Wilton, 2018, 5).

ويشير كلّ من آل إبراهيم والعمرى (2021) إلى أنّ أهمية التعلّم المُدمَج تكمن في التأثيرات الإيجابية له على كلّ من المتعلّم والمحتوى البيداغوجي، حيث يساعد التعلّم المُدمَج في:

تحسين جودة المحتوى البيداغوجي: نظراً لأن الموارد التعليمية المفتوحة مرخصة بطريقة تسمح بمراجعة المحتوى مباشرةً.

تنوع المحتوى البيداغوجي: حيث يتيح ذلك لمحرّري الموارد التعليمية المفتوحة تسهيل إنشاء المحتوى عبر مجموعة متعددة من الوسائط، مثل: القراءات، البودكاست، مقاطع الفيديو، والكتب الإلكترونية، ويسمح للمتعلّم كذلك أن يختار المحتوى البيداغوجي بالشكل الذي يناسبه.

خفض تكاليف التعلّم: حيث يساعد توافر الموارد التعليمية المفتوحة على الإنترنت في خفض تكاليف التعلّم، حيث يتمكّن المتعلّم من الحصول على الموارد التعليمية دون دفع مقابل مالي.

النجاح أو الاستبقاء: حيث يساعد الحصول على الموارد التعليمية المفتوحة، الطلاب في رفع معدل البقاء في المدرسة، واجتياز الفصول الدراسية بنجاح.

الابتكار التربوي: حيث إنّ استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يدعم طرقاً جديدة في التعلم البيداغوجي تناسب مهارات وقدرات الطلبة.

دعم المهارات الفردية للمتعلم: حيث تسهم الموارد التعليمية المفتوحة في اكتساب وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي والابتكار والإبداع لدى الطلاب.

3.2.2 مكونات التعلم المُدمج:

يرى الريماوي (2017) أنّ التعليم المُدمج يشتمل على المكونات الرئيسة الآتية:

الأحداث المتزامنة: وهي تلك الأحداث التي يشارك فيها كلّ من المعلم والمتعلم في ذات الوقت، كما هو الحال في الفصول الافتراضية، وتتميّز هذه الأحداث بقدرتها على جذب انتباه الطلبة وتحفيزهم، وربط الدرس بأمثلة من الحياة الواقعية.

الأحداث غير المتزامنة: وهي خبرات التعلم التي يمكن للمتعلم أن يتعلم من خلالها بانفراد، وتعتمد على وقته وسرعته، مثل التدريب القائم على الدردشة، الأقراص المُدمجة.

التعاون: ويتم من خلال التواصل بين المتعلمين عبر البريد الإلكتروني أو الدردشة، وهناك نوعان من التعاون؛ التعاون بين المتعلمين بعضهم البعض، والتعاون بين المتعلمين والمعلم.

التقييم: هو قياس معارف المتعلمين، فالتقييم القبلي يحدّد المعرفة المسبقة، والتقييم البعدي يُقاس من خلاله الكسب في التعلم، وكذلك قياس فاعلية الأحداث، ويعدّ التقييم واحداً من أهمّ مكونات التعلم المُدمج، نظراً لأنّه يمكّن المتعلمين من التأكد من المحتوى الذي تعلّموه بالفعل، ويقيس فاعلية جميع أحداث وطرائق التعلم وغيرها.

أدوات دعم الأداء: وهي المكوّن الأكثر أهميّة للتعلّم المُدمَج، وهي تضمن بقاء التعلّم وانتقال أثره في بيئة العمل، وتتضمّن المراجع القابلة للطباعة، والأعمال المساعدة، والمُساعد الرقمي الشخصي.

وتبعًا لبيفار وآخرين (Beaver et al., 2014)، ينقسم التعلّم المُدمَج إلى المكونات الآتية:

الوقت: حيث لا يلتزم الطلبة بالجدول اليومي والسنوي للمدرسة بل يستطيع التعلّم في الوقت الذي يحبّه.

السرعة: يستطيع الطلبة العمل بسرعتهم الخاصة، بإمكانهم أخذ المزيد من الوقت عند الحاجة أو التقدم بسرعة إذا كان مناسبًا.

المكان: يتعلّم الطلبة داخل الحجرة الصفية، ولكن لديهم فرص للتعلّم خارج المدرسة إما في البيت أو في مكتبة مجتمعية.

النّهج: يتعلّم الطلبة من خلال مجموعة من الطرق أو المناهج التعليمية، وهذا يمكن أن يتضمّن مجموعات تعليم كبيرة أو مجموعات تعليم صغيرة أو التعلّم الفردي، باستخدام أدوات إلكترونية وشخصية وتقنيات تعليمية.

المعلّم: يتعلّم الطلبة إما من خلال معلّمين شخصيين أو معلمين افتراضيين، فقد يتلقّى الطلبة الدعم من المعلمين المساعدين لتعزيز مكونات التعلم الإلكتروني.

يُلاحظ ممّا سبق اتفاق كِلا الرأيين على أنّ التعلّم المُدمَج ينقسم إلى تعليم متزامن يعتمد على الأحداث الحيّة والمباشرة، والتفاعل اللحظي مع المعلم، وآخر غير متزامن يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويعتمد على التعلم الذاتي باستخدام أدوات ووسائط إلكترونية متعددة.

4.2.2 مزايا التعلّم المُدمَج:

إنَّ أهم ما يمكن الإشارة إليه في مزايا التعلّم المُدمَج هو أنه يجمع بين التواصل وجهاً لوجه وعبر الإنترنت بين المعلمين والطلبة، وبالتالي فإنّه يمكّن الطلبة من التواصل والتفاعل مع المعلمين في المدرسة، واستخدام موارد تعليميّة إضافية عبر الإنترنت خارج المدرسة، كما يتمتّع بفرصة تقديم إرشادات مخصصة تلبي احتياجات الطلبة، ويوفر إمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية عبر الإنترنت في أيّ وقت وفي أي مكان، حيث يمكن أن يستفيد المتعلّمون من جميع وسائل الراحة التي توفّرها المواد الرقمية والأجهزة التكنولوجية الحديثة، كما يمكّن الطلاب من التواصل مع المعلمين باستخدام مؤتمرات الفيديو وطرق الاتصال الأخرى، إضافة إلى أنّه يوفر دعماً وتواصلاً وتحكّماً أفضل في الموقف التعليمي، كما أنّه يوفّر تعاوناً أفضل بين المعلمين والطلبة، ويُمكّن الأبوين من متابعة ما يفعله أطفالهم، وبالتالي فإنّ التعلّم المُدمَج ينقل تجربة تعليمية أكثر فاعليّة (Maw, 2021).

ويرى كلّ من لاليمّا ودانغوال أنّ التعلّم المُدمَج يتسم بالعديد من المزايا، أهمّها: أنّه يساعد كلّاً من الطلبة والمعلّمين في اكتساب خبرة تعاونيّة وإبداعيّة، ويساعدهم في الاستفادة من التعلّم الإلكتروني دون خسارة التفاعل الاجتماعي والطّابع الإنساني المتوافر في التعلّم التقليدي، كما يوسّع التعلّم المُدمَج نطاق التواصل ويزيد من اكتساب الطلاقة الرقمية، ويزيد من احترافية الطلبة، حيث إنّّه يعمل على تطوير الدافع الداخلي والمسؤولية الشخصية والانضباط الداخلي، ويضفي حياة جديدة إلى المحتوى التعليمي (Lalima & Dangwal, 2017, 133).

5.2.2 متطلّبات إنجاح التعلّم المُدمَج:

يشير منصور (2015) إلى أنّ التعلّم بالاعتماد على التقنية الحديثة قد يلقى مقاومة تعيق نجاحه، إذا أخلّ بسير العملية التعليميّة أو هدّد أحد أقطابها، لهذا السبب فإنّ الشروط الأولى لنجاح هذا الأسلوب

أي "التعلم المُدمج"، أن يكون مكملاً لأساليب التعليم العادية، وليتم ذلك لا بدّ أن يكون المعلم قادراً على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال، ليس هذا فحسب؛ بل يجب أيضاً أن تتوفر لدى المتعلم أيضاً المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت والبريد الإلكتروني، وتوفير البنية التحتية، والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المُدرّبة، إضافة إلى توفير البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم.

ولإنجاح التعلم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا، أوصت دراسة (قتيبي وأخريات، 2020) بضرورة النظر في المنهاج الفلسطيني ليغدو أكثر مرونةً وملاءمةً للأهداف الفلسطينية العامة، وخصوصاً أنّ فلسطين تقع في منطقة نزاعات، مما يجعل أمر التحوّل المفاجئ من نظام تعليمي إلى آخر وارداً في أي وقت، وتوحيد العمل ضمن منصة وطنية واحدة مدعّمة ببرامج الرقمنة الحديثة لإثراء المحتوى التعليمي وإثارة شغف ودافعية الطلاب نحو التعلم والإبداع، إدراك الدور الأساسي لأولياء الأمور المكمل لدور المؤسسات التعليميّة، تطوير البنية التحتية، ودعم الطلبة المحتاجين بأجهزة رقميّة، إيجاد طرق أكثر مرونة وشمولية في تقييم الطلاب، واتباع أساليب وطرق حديثة في تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم للتعلم، إعداد برامج متخصصة لدمج الطلاب الأقل حظاً.

كما أوصت دراسة (عقل، 2021) بضرورة توفير معلم مساند لمعلم المادة الرئيسة للسيطرة على الأعداد الكبيرة للطلبة والمتابعات الدورية للواجبات والأنشطة الإلكترونية، وتخصيص حصص أسبوعية لتدريب المعلمين والطلبة على استخدام التعليم الإلكتروني وعدم الاقتصار على التدريب في أوقات الأزمات.

وتشير الباحثة في ضوء ما تقدم إلى ضرورة تفعيل دور كلّ من الإدارة المدرسيّة والمختصين التربويين لما لهم من أهمية في خلق مناخ أكثر ملاءمة للتحديات الآنيّة، من خلال التوجيه الإيجابي للمعلمين

نحو التعلّم المُدمَج، ومتابعة وتقييم أدائهم ودعمهم باستمرار، وحلّ المشكلات التي تواجههم، والمساهمة في زيادة فرص نجاح التعلّم المُدمَج.

وللتعرّف أكثر إلى دور كل من الإدارة المدرسيّة والمختصين التربويين في متابعة التعلّم المُدمَج، سنتناول الباحثة فيما يأتي تعريفًا موجزًا، وشرحًا مبسطًا لأهمية ومهام ومسؤوليات وأدوار كلّ منهما عمومًا، وفي ظلّ جائحة كورونا خصوصًا.

6.2.2 معيقات التعلّم المُدمَج:

يعدّ التعلّم المُدمَج أحد أشكال التعلّم الإلكتروني، وبالتالي فإنّ ما يُعيق استخدام التعلّم الإلكتروني بالضرورة هو أيضًا يعيق استخدام التعلّم المُدمَج، ونذكر أنّ من أهمّ تلك المعوقات: ضعف المهارات والخبرات التكنولوجية لدى المعلّمين والمتعلّمين، المشكلات التقنيّة ذات الصلة بشبكة الاتصالات والإنترنت، وارتفاع أسعار الاشتراك فيها، وعدم توافرها في بعض القرى، ارتفاع أسعار أجهزة الحاسب الآلي، وعدم قدرة بعض الأسر على توفيرها لأبنائهم، صعوبة جذب انتباه المتعلّمين طوال الوقت، عدم ملائمة هذا النوع من التعلّم لبعض الفئات كذوي الاحتياجات الخاصة (الزهراني، 2020)، كثافة المناهج الدراسيّة، عدم توافرها مع التطور السريع للبرامج، عدم توفر البنى التحتيّة، تدني جاهزية شبكة الاتصال السريع، كثرة الطلاب في الصف الواحد، وضعف التدريب والتأهيل (السلمي، 2020).

وعلى الرغم من أنّ التعلّم المُدمَج يعدّ أحد أهمّ الحلول الناجحة والمهمة للتغلب على المعوقات والتحديات الجديدة ومنها فيروس كورونا المستجد، إلا أنّ هناك بعض التحديات التي تعيق نجاحه، ومنها: قلّة الإمكانيات والموارد الداعمة للمناهج، عدم وجود رؤية كمنهجية موحّدة مسبقًا في إعداد المحتوى التعليمي الرقمي الجيّد، التفاوت في مدى قدرة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور على التّعاطي مع الأسلوب الجديد في التّعليم، تعدّد المنصّات التعليميّة الرقميّة، ومحدوديّة الثقافة الحاسوبية جاء

مُربِّكًا للمعلِّمين والطلبة على حدٍّ سواء، الإمكانيات الاقتصادية للأسرة التي تؤثر مباشرةً في رفق الطالب بما يحتاج من مقومات التعليم الإلكتروني (قتيبي وأخريات، 2020).

وقد أكّدت نتائج دراسة عقل (2021) أنّ ضعف مهارات المعلم في استخدام الحاسوب والإنترنت، وضعف مهارات استخدام اللغة الإنجليزية لديه، وقلة الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني في التعليم، وعدم توافر التدريب المناسب لهم، وعدم توافر أجهزة حاسوب لدى البعض في منازلهم، وصعوبة متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة من خلال التعليم الإلكتروني، من أكثر المعوقات تأثيرًا في نجاح التعليم الإلكتروني، وبالتالي التعلم المُدمج، إضافةً إلى بعض المعوقات الخاصة بالطالب كأحد أقطاب العملية التعليمية، مثل: عدم توافر جهاز حاسوب وإنترنت في منازل بعض الطلبة، ضعف مهاراتهم في استخدام الحاسوب والإنترنت، انشغال الطلبة في أمور جانبية، عدم اقتناع الطلبة وأولياء أمورهم بجدوى استخدام التعليم الإلكتروني، فضلًا عن المعوقات الإدارية، مثل: قلة الإمكانيات المادية لتمويل متطلبات التعليم الإلكتروني، عدم توافر دليل لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني.

3.2 الإدارة المدرسية:

تعدّ الإدارة المدرسية حجر الزاوية في العملية التربوية، فنجاح السياسات التعليمية مرهون بدرجة كفاءة الإدارة المدرسية في تحقيق الاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتوفرة، وحُسن توجيهها بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية (الصالح، 2011).

1.3.2 مفهوم الإدارة المدرسية:

تتوّعت وتباينت آراء الباحثين حول مفهوم الإدارة المدرسية، فمنهم من عرفها بأنّها: "جميع الجهود المنسّقة والإمكانيات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين

وإداريين وغيرهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً فاعلاً متطوراً، يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم"، أو هي: "الهيئة التعليمية التي يرأسها مدير المدرسة ويعاونه فيه معاونون إداريون والتي تعمل على تنفيذ السياسة المدرسية التعليمية إعداد التلاميذ من جميع النواحي، بقصد التكيف مع المجتمع والمحافظة على مكتسباته والإسهام في تقدمه".

العامة وربطها بالبيئة التي تخطط للسياسة المدرسية وتسهم في حسن توجيهها (بربخ، 2012، 145). ويرى الهنداوي (2012، 21) أنها: "عملية تنسيق الجهود واستغلال الموارد المدرسية المتاحة لتلبية الاحتياجات التربوية، ومساعدة التلاميذ في التعلم إلى أقصى حدّ تسمح به قدراتهم وتهيئتهم للحياة والاندماج في المجتمع".

فيما يرى عبد الغفار (2013، 15) أنها: "الجهة المسؤولة فنياً وإدارياً عن تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، وبالتالي يتوقف على نجاح الإدارة المدرسية تحقيق القيمة الحقيقية للتربية والتعليم". وقد أشار أبو العلا (2013، 27) إلى أنّ الإدارة المدرسية هي "جميع الجهود والأنشطة والوظائف الإجرائية الهادفة التي يقوم بها الفريق المدرسي، بغرض تحقيق أهداف التربية عن طريق الإسهام في في ضوء ما تقدّم؛ تستخلص الباحثة مفهوم الإدارة المدرسية في النقاط الآتية:

- الإدارة المدرسية جهد جماعي ومشترك ومنظم.
- الإدارة المدرسية تحتاج إلى تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنفيذ ورقابة.
- الإدارة المدرسية تعمل وفقاً لفلسفة الدولة، وتسعى إلى تحقيق أهدافها العامة والخاصة.
- الإدارة المدرسية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- الإدارة المدرسيّة تعمل على الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية لمواجهة متغيرات العصر .

وقد خلصت الباحثة إلى أن الإدارة المدرسيّة ليست غاية في حدّ ذاتها، بل هي عملية قائمة على أصول علميّة، تسعى إلى تحقيق أهداف العملية التربويّة، من خلال تنظيم المدرسة على أسس تمكّنها من تحقيق رؤيتها ورسالتها.

وتُعرّف الباحثة الإدارات المدرسيّة إجرائيّاً بأنّها: الأجهزة الإدارية التي تتكوّن من المدير ونائبه أو من يقوم مقامهما في متابعة المعلّمين واستغلال طاقاتهم وقدراتهم وتوجيهها التوجيه الأنسب لتحسين مخرجات التعلّم المُدمج في مدارس وكالة الغوث أثناء جائحة كورونا.

2.3.2 أهداف الإدارة المدرسيّة:

تعدّ الإدارة من أبرز مقوّمات النّجاح في المؤسسات عموماً، والمدرسة خصوصاً، فهي القادرة على مواكبة أحدث التغيّرات، سعياً منها للاستمرار بالنهوض بمهمّتها الموكلة إليها في تربية النشء تربية سليمة وإعداده إعداداً متكاملًا من خلال تعلّم نوعي لترتقي بأدائها لتحقيق الرؤية المستقبلية للنظام التربوي، وفق منظور شمولي متكامل يراعي أساليب التخطيط الإستراتيجي وآلياته، والمنهج العلمي والإفادة من أفضل التجارب العالمية في الإدارة المدرسيّة(الرشايدة، 2007).

وعليه فإنّ الإدارة المدرسيّة تهدف إلى بناء شخصية المتعلم بناءً متكاملًا، إضافة إلى التنظيم والتنسيق للأعمال الفنية والإدارية وصولاً إلى تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة، وتطبيق الأنظمة والقوانين التي تصدر من الجهات التعليمية العليا، ووضع خطط التطوّر والنمو المستقبلية للمدرسة، والإشراف التام على تنفيذ المعلمين للمناهج الدراسية والأنشطة غير المنهجية، وكذلك تنفيذ مشاريع المدرسة، تحسين الإدارة المدرسيّة العلاقات بين المدرسة والبيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء

وغيرها، وتهيئة الجو المدرسي المناسب من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وذلك من خلال التخطيط والتنفيذ والتقييم والتوجيه والإرشاد لجميع الأعمال المدرسية، وتوفير الأنشطة المدرسية المختلفة لنمو شخصية المتعلم (بربخ، 2012).

ويمكن استنتاج أهداف الإدارة المدرسية من طبيعة الدور الذي تقوم به، والمرحلة التي تديرها، والحقبة الزمنية التي تعيشها، والمجتمع الذي تتفاعل معه، ولذلك فإن هذه الأهداف تتغير تبعاً لذلك، وثباتها نسبي إلا في الجوانب الدينية والقيمية، وتتأثر أهداف الإدارة المدرسية بالتطور الذي تعيشه التربية عموماً في جميع جوانبها، ومن ضمنها الإدارة التربوية التي تنتمي إليها الإدارة المدرسية كجانب مهم مكرس للنواحي التنفيذية، حيث تتحول السياسات إلى ممارسات عملية تربوية تعليمية تلبي حاجات المجتمع وتسهم في تطوره من خلال العنصر البشري (أبو العلا، 2013).

تأسيساً على ذلك، يتضح جلياً الدور البالغ الأهمية الذي تضطلع به الإدارة المدرسية في ظل الأوضاع الاستثنائية التي تسببت بها جائحة كورونا، والتي باتت على إثرها ضمان جودة العملية التعليمية التعلمية خلال هذه الفترة من أبرز التحديات التي تواجه الإدارات المدرسية في مختلف الأنظمة التعليمية حول العالم، وفي فلسطين خاصة (زايد، 2021).

وقد أشارت متش (Mutch, 2021) إلى الدور البارز الذي يمكن أن تؤديه الإدارات المدرسية في وقت الأزمات، ومنها جائحة كورونا، والتي تركزت في المحاور الثلاثة الآتية:

- تعزيز دور المدرسة كمؤسسة مجتمعية، لارتباطها الوثيق بالمجتمعات التي تنتمي إليها، حيث تُحوّل المدارس إلى مراكز مؤقتة لاحتضان المتضررين، وتقديم الدعم النفسي والمعنوي لهم.

- تمكين مديري المدارس من إدارة الأزمات، وتوفير التدريب اللازم لهم للتعامل مع أي طارئ، وتوزيع المهام والأدوار بين الفرق المدرسية، وتوضيح دور كل فرد استعدادًا للقيام به عند وقوع أي طارئ.

- توفير الدعم النفسي والمعنوي للطلبة أثناء وبعد الأزمة، فقد يصاب الكثير من الطلبة باضطرابات سلوكية وجسدية نتيجة القلق والخوف من جراء التعرض لموقف ما أثناء الجائحة.

4.3.2 خصائص الإدارة المدرسية:

تتميز الإدارة المدرسية الناجحة بمجموعة من الخصائص، منها:

الهدفية: وتعني الابتعاد عن التخبط أو العشوائية عند تحقيق أهدافها بل عليها الاعتماد على الموضوعية والتخطيط السليم.

الإيجابية: وتعني الاهتمام بالدور القيادي للإدارة المدرسية في مجالات العمل المختلفة، والبعد عن السلبيات أو المواقف الجامدة.

الاجتماعية: وتعني اهتمام الإدارة المدرسية بالعمل الجاد القائم على التعاون وروح الفريق والابتعاد عن الاستبداد أو التسلط.

الإنسانية: وتعني اهتمام الإدارة المدرسية باحترام الإنسان، بغض النظر عن الفروق الفردية مع التركيز على المرونة والتجديد والهدف الأسمى (الجمال، 2011؛ راشد وشيقورة، 2021).

وقد أضاف بربخ (2012) بعض الخصائص التي تميز الإدارة المدرسية، وهي:

الديمقراطية: أي اتخاذ قرارات جماعية وعدم التفرد في اتخاذ القرارات دون الرجوع إلى أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية.

المرونة: بمعنى أنها لا تتحاز إلى فكرة معينة قد تسيء إلى العمل التربوي لسبب أو آخر، أي أنها تتكيف مع المواقف حسب طبيعتها، ولا تكون جامدة وثابتة.

المهنية: أي أنها تتكيف مع الأصول والمبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

الكفاءة والفاعلية: وذلك عن طريق الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية.

مواكبة التغيير والتطوير: وذلك عن طريق مواكبة التغييرات والتطورات التي شملت شتى المجالات المجتمعية ومنها المدرسة، فلا بدّ من إدارة مدرسة تعتمد على الأساليب الإدارية الحديثة.

5.3.2 دور مدير المدرسة كمشرف مقيم:

يعدّ مدير المدرسة المشرف التربوي المقيم في مدرسته، الذي يلعب دورًا مهمًا في تسيير العملية التربوية وإنجاحها ويدعم التغيير الإيجابي، وهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية، تعمل على التطوير المهني للمعلمين، وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين وتنفيذ ورش عمل لهم، وتشجيعهم على تبادل الزيارات الصفية وتنمية طاقاتهم وقدراتهم وإشراكهم بالمسؤولية والسلطة في إدارة المدرسة، وتشويق الطلبة وتحفيزهم للتعلم، وهو المسؤول عن إيجاد الحلول السليمة للمشكلات التي تواجه المعلمين أو الطلبة، وهو الموجود مع المعلمين يزورهم في صفوفهم ويتابع أداءهم وكيفية تصرفهم مع المشاكل التي تحدث في الصف، وبذلك يستطيع المدير أن يلمّ بكلّ ما يتعلق بالمعلم، ولأن مدير المدرسة هو حلقة الاتصال والتواصل بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، فهو المحور البناء والفاعل والقائد، ونجاح المؤسسة التربوية نابع من نجاحه (وصوص والجوارنة، 2014).

لذا فإنّ دور مدير المدرسة لا يمكن تناوله بمعزل عن العملية الإشرافية، بعدّه أحد أقطاب العملية التعليمية، ولأنّ مدير المدرسة مشرف مقيم، ومهامه ذات علاقة كبيرة بمهام المشرف التربوي الزائر،

فكلاهما معنيان بتحسين العملية التعليمية في المدرسة، وتوظيف جميع الإمكانيات المدرسية المتاحة نحو تحسين الأهداف التربوية (العوران، 2010).

وينقسم دور مدير المدرسة إلى دورين رئيسيين، وهما:

الدور الإداري: ويُعرّف بأنه عملية ضبط النظام المدرسي، والإشراف على سير العمل في المدرسة (وصوص والجوارنة، 2014)، ويتمثل في: توزيع الأعمال والمسؤوليات على جميع العاملين في المدرسة، قبول الطلبة وتسجيلهم في المدرسة وتوزيعهم على الصفوف، مراقبة دوام الطلبة والآخرين في المدرسة وتسجيل حضورهم وغيابهم، متابعة مشكلات الطلبة التعليمية والاجتماعية والانضباطية، كتابة التقارير وتقديم التوصيات والاقتراحات المتعلقة بنقل أو ترقية المعلمين أو محاسبتهم على ما صدر منهم من تقصير أو إهمال أثناء تأديتهم واجباتهم، تأمين احتياجات المدرسة من الكتب والقرطاسية والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية، والإشراف على توزيعها وحسن استغلالها (بربخ، 2012)، كما يتمثل الدور الإداري لمدير المدرسة في: تنظيم السجلات والملفات والإحصاءات والشؤون المالية، الإشراف على الأبنية والمرافق، توفير الكتب والوسائل التعليمية واللوازم الأخرى للمعلمين والطلبة والمحافظة عليها، تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، التنسيق والتعاون مع المدارس الأخرى على صعيد الأنشطة المنهجية واللامنهجية، الإشراف على الزيارات المتبادلة بين معلّمي المدرسة والمدارس الأخرى (وصوص والجوارنة، 2014).

الدور الفني: ويُعنى هذا الدور بالإشراف على سير العملية التعليمية والارتقاء بمستواها، ويأتي في مقدمة هذا الدور وقوف مدير المدرسة على حالة التعليم والتدريس في مدرسته، وتوزيع الطلبة على أساس متجانس وغير متجانس، وتطوير أساليب التدريس، والبرامج والأنشطة التعليمية، ومساعدة المعلمين في زيادة كفاءتهم وقدراتهم (الزهيري، 2008)، كما يتمثل الدور الفني لمدير المدرسة فيما

يأتي: العمل على تطوير أداء المعلمين والإسهام في ترشيحهم للبرامج التدريبية، وحثهم على الإقبال عليها، اطلاع المعلمين على التعميمات والنشرات التي تصدرها الوزارة، زيارة المعلمين في الصفوف الدراسية لمتابعة تدريسهم وتوجيههم، تقويم جميع العاملين في المدرسة باستمرار، ومساعدتهم في النمو المهني المستمر (الدعيلج في: الدليمي، 2013).

كما تشير وصوص والجوارنة (2014) إلى أن أدوار مدير المدرسة كمشرف مقيم تتفرّع وفقاً للمجالات الآتية:

دور مدير المدرسة في التطوير المهني بقصد النمو المعرفي والسلوكي لدى المعلمين، ويتضمن النمو المعرفي: معرفة خصائص التلاميذ النفسية والجسمية والاجتماعية ومراعاة هذه الفروق في التعليم، معرفة محتوى المنهاج، وطرق التدريس الواجب استخدامها في تدريسه، التعرف إلى المكتشفات والابتكارات العلمية والأدبية، معرفة دوره في تحسين المناهج الدراسية، أما النمو السلوكي فيشمل: القدرة على إدارة غرفة الصف، قدرة المعلم على التخطيط لدروسه، واستخدام الوسائل التعليمية، واستخدام طرق التدريس المختلفة، وتوظيف الكتاب المدرسي توظيفاً فاعلاً، والتواصل الإيجابي مع كل من الإدارة والطلبة.

دور مدير المدرسة في تحسين المناهج المدرسية، ويتضمن ذلك: قدرة المعلم على إثراء المادة العلمية، والقدرة على إنتاج الوسائل التعليمية، وتنظيم نشاطات صفية ولا صفية مناسبة لتلاميذه، القدرة على استخدام اللغة العربية السليمة بوضوح، قدرة المعلم على تقييم الطالب، وإثراء المناهج الدراسية.

دور مدير المدرسة في رعاية التلاميذ، ويتضمن ذلك: إجراء خطط توجيهية منسقة لتوعية التلاميذ حول النظام المدرسي وأسس النجاح والرسوب، وما للتلميذ من حقوق وما عليه من واجبات، توفير الظروف المناسبة لممارسة التلميذ حقه في الدراسة، إيجاد نظام التسجيل وجمع المعلومات تراكمياً

لتوجيه التلميذ بفاعلية نحو اكتشاف طاقاته، العمل على توثيق العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، إيجاد نظام واضح ومحدد لمحاسبة التلاميذ وإطلاع التلاميذ مسبقاً عليه، مشاركة التلاميذ في سير اليوم المدرسي من خلال تدريبهم على ضبط النظام والمساهمة في بعض المهام الإدارية.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ متابعة المعلم بصرامة ضمن معايير محدّدة، لا تؤدّي بالضرورة إلى تحسين أدائه، بل تؤدّي إلى علاقة متوتّرة بينهما، مما ينعكس سلباً على مصلحة الطالب والعملية التعليمية ككلّ، لذا يجب أن تأخذ العلاقة مع المعلم بعين الاعتبار أنّه يمر بمراحل نمو وتطوّر متدرجة، ويحتاج إلى دعم ومساندة مستمرة، وينبغي على مدير المدرسة أن يوزّع المهام بين الجميع كلّ حسب قدرته، فإنّ ذلك يؤدي إلى التشارك في أداء المهام التربوية والتعليمية، في عملية تعاونية هادفة تخلو من التسلط والفوقية، وتقود إلى وضع خطة إجرائية يتم من خلالها التوصل إلى الأهداف المنشودة (وصوص والجوارنة، 2014).

وتستخلص الباحثة مما سبق، أنّ مدير المدرسة مُخوّل بالقيام بجميع أدوار الإشراف التربوي بصفته مشرفاً مقيماً، وكذلك جميع الأدوار القيادية بصفته مديراً للمدرسة، وليتمكن من أداء أدواره بكفاءة لا بدّ أن يكون مؤهلاً، ويتمتع بثقافة وخبرة واسعتين في الناحيتين الفنية والإدارية، ويتّصف بالفهم المعرفي والسلوكي لعناصر العملية التعليمية (معلّمون، وطلاب)، وظيفته الأساسية ترتكز على توجيه المعلمين والطلبة توجيهاً تربوياً صحيحاً في جوّ يسوده التعاون والتفاهم والاحترام المتبادل، والابتعاد عن التعصّب، والاستبداد، وتكميم الأفواه.

دور الإدارات المدرسية في متابعة التعلّم المُدمج خلال جائحة كورونا:

بعد أن توقّفت العملية التعليمية بسبب جائحة كورونا، كان لا بدّ من إحداث تغييرات موازية في عملية إشراف مديري المدارس لمجابهة التغيّرات التي أحدثها الجائحة، وما فرضته من تحول نحو التعليم

الإلكتروني والتعلّم المُدمَج فيما بعد، فقد أصبح لزامًا على مدير المدرسة أن يقوم بدوره في متابعة سير العملية التعليمية إلكترونيًا، وذلك من خلال الوسائط الإلكترونية، ويتمثل دور مديري المدارس في الإشراف وتوجيه المعلمين وتنمية قدراتهم المهنية، خاصة فيما يتعلّق بالعملية التعليمية كالمناهج والطلبة والمعلمين والمواد التعليمية، وذلك من خلال: التأكيد على المعلمين بنقل الأنشطة التعليمية التعلّمية من خلال الوسائط المتعدّدة عبر الإنترنت، كالبريد الإلكتروني ومجموعات الواتساب والتيلجرام، تنمية فهم وقدرات المعلمين لتنفيذ التعلم الإلكتروني، تقييم عملية التعلم بانتظام (Fendi et al, 2021).

وقد بيّنت دراسة (Rahman & Subiyantoro, 2021) دور الإدارات المدرسيّة في التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قاموا بتحسين عمليّة التعليم وتنفيذ تدريبات إلكترونيّة لتنمية المهارات الرقميّة الضعيفة لدى المعلمين، إضافة إلى تقديم الدعم والتشجيع للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، كما عزّزوا التواصل متعدّد الاتجاهات.

وقد أوصت دراسة (Harris & Jones, 2020) بضرورة تغيير ممارسات الإدارات المدرسيّة في ظلّ جائحة كورونا، حيث إنّ البرامج والخطط التدريبيّة السابقة لم تعد مناسبة كما قبل جائحة كورونا، وبالتالي يجب على الإدارة المدرسيّة استخدام برامج جديدة بمهارات وممارسات وإجراءات تُناسب الوضع الحالي والمستمرّ لفيروس كورونا، كذلك يجب على مديري المدارس إحداث توازن بين أصول التدريس والتكنولوجيا، بحيث يُنتج تعلّمًا فاعلًا، فجائحة كورونا ليست مشكلة تحتاج لحلّ روتيني بل يتطلّب الأمر التداخل وإدارة الأزمة من خلال الدعم والتعاون من قبل أقطاب العملية التعليميّة، حيث إنّ المجتمعات هي مصدر رئيس للإدارة المدرسيّة، فعلى مديري المدارس إقامة روابط أقوى مع الأسر وأطراف المجتمع والشباب والأطفال لتوفير الدعم والتعامل بشكل أفضل مع جائحة كورونا، وعليه

يجب على الإدارات المدرسية أن تتمتع بالتواصل الفاعل والتعاون، وسرّية الاستجابة في ضوء المستجدات الحاصلة.

4.2 الإشراف التربوي:

اختلفت نظرة التربويين إلى طبيعة الإشراف التربوي؛ فمنهم من عدّه العملية التي يتولى منصبها المشرف التربوي المكلف بالعمل مع المعلمين لزيادة جودة تعلّم الطلبة من خلال وضع التعليمات، وقد يكون المشرف التربوي مدير مدرسة أو نائب المدير أو مستشارًا مختصًا أو مدير المناهج (Beach Reinhardt, 2000)، ومنهم من نظر إليه على أنّه "عملية تساعد المعلمين في امتلاك القدرات لتنظيم تعلّم الطلبة، بشكل يحقق الأهداف التربوية" (أبو عابد، 2005، ص.20)، ومنهم من عدّه "جميع الجهود المبذولة للتأثير في أداء المعلم من أجل تحسين عملية التعلّم" (حسان والعجمي، 2007، ص.322)، كما يعدّه البعض فرعًا من فروع الإدارة التربوية، يتضمن التوجيه اليومي لعمليات التعليم والتنسيق كافة لعلاقات العمل بين جميع الأفراد في العملية التعليمية، حيث يُزوّد الإشراف التربوي من قبل وزارة التربية والتعليم لتحسين العملية التعليمية (Olorode & Adeyemo, 2012: 1)، ويُعرّفه آخرون بأنّه عملية معقّدة تتضمّن العمل مع المعلمين ومجموعة أخرى من التربويين ضمن إطار متعاون وجماعي لتحسين جودة التعليم والتعلّم في المدارس ولتعزيز التطوير المستمر للمعلمين (Felix, 2017: 42).

ولكن مهما اختلفت النظرة إلى الإشراف التربوي؛ فإنّ الجميع متفقون على أنّ هدفه الرئيس يكمن في تحسين عملية التعلّم والتعلّم؛ وإن اختلفوا في الأساليب والطرق الواجب اتباعها لتحقيق هذه الغاية؛ لذا فقد التصقت عملية الإشراف التربوي بالتطوير المهني للمعلمين، من أجل تطوير كفاياتهم الأدائية، كما اهتمّ بتطوير المناهج التربوية والموارد التعليمية؛ لزيادة كفايات الأنظمة التربوية وإنتاجيتها، ولتحقيق

ذلك كان لا بدّ أن يكون الإشراف التربوي تشخيصياً تشاركياً ووقائياً وعلاجياً وبنائياً تطويرياً، يساهم في إصلاح الممارسات التربوية غير المرغوبة، ويعمل على إكساب المعلم المهارات والمعارف التي تُمكنه من مواجهة تحديات العصر ومتغيراته ومواكبة مستجداته (أبو عابد، 2005).

ونظراً للتحوّلات المُعاصرة في التعليم، أصبح هناك حاجة للتغيير في أدوار المشرف التربوي وتطوير أساليبه الإشرافية بما يتناسب مع هذه التحوّلات، ولعلّ الإشراف التربوي المُدمج أحد أبرز الاتجاهات الحديثة التي تواكب المستجدات التربوية، والتي تساهم بشكل كبير في حلّ المشكلات التربوية والتعليمية، وخاصة في أوقات الأزمات والكوارث التي تتطلب إدارة فاعلة بشكل لا يخلّ بسير العملية التربوية والتعليمية، كما هو الحال اليوم في جائحة كورونا (العمرى، 2020).

وتستعرض الباحثة فيما يأتي مفهوم الإشراف التربوي المُدمج، مكوناته، أهميته، أهدافه، خصائصه، والتطرق لدور المختصين التربويين في متابعة التعلم المُدمج خلال جائحة كورونا.

1.4.2 مفهوم الإشراف التربوي المُدمج:

يُعرّف الإشراف التربوي المُدمج بأنّه: "نموذج إشرافي يهدف إلى تنمية المعلمين وتحسين أدائهم وجعلهم قادرين على حلّ المشكلات التي تواجههم داخل البيئة التعليمية من خلال عملية اتصالية متكاملة، يعتمد خلالها المشرف التربوي على مزيج فاعل من وسائل الاتصال التقليدية والحديثة للقيام بوظائفه الإشرافية (حسين، الفتامي، 2019، 88؛ الفتامي والمالكي، 2019، 139).

ويُعرّف بأنّه "ذلك النمط من الإشراف الذي يمزج بين الإشراف المباشر بواسطة الزيارات الصفية والحوارات واللقاءات (الإشراف التقليدي) بالإشراف غير المباشر بواسطة آليات الاتصال الحديثة، وذلك باستخدام شبكات الحاسب الآلي والوسائط المتعددة (الإشراف الإلكتروني) (العمرى، 2020، 346).

كما يُعرّف بأنه: "نموذج إشرافي متطور يدمج بين اتجاهين من اتجاهات الإشراف التربوي، وهما: الإشراف التقليدي (الزيارة الميدانية)، والإشراف الإلكتروني؛ بهدف تحسين الأداء المهني للمعلمين" (صلاح الدين، 2020، 34).

وتُعرّف الباحثة المختص التربوي إجرائيًا: بأنه المسؤول عن تطوير العملية التربوية أثناء جائحة كورونا، وذلك من خلال متابعة التعلّم المُدمج وتحسين أداء المعلم وتعريفه بالوسائل والأساليب والطرق الإلكترونية الفاعلة، وهو ما يعرف بالمشرف التربوي .

2.4.2 مكونات الإشراف التربوي المُدمج:

يقوم الإشراف المُدمج على أسلوبين من الإشراف؛ الأسلوب الأول هو الإشراف التقليدي (الوجهي)، أما الأسلوب الثاني فهو الإشراف الإلكتروني، وتوضح الباحثة فيما يلي مفهوم كلٍّ منهما:

الإشراف التربوي (التقليدي): "عملية تربوية تهدف إلى تنمية المعلمين وتحسين أدائهم وجعلهم قادرين على حلّ المشكلات التي تواجههم داخل البيئة التعليمية من خلال اتصالهم المباشر مع المشرفين التربويين عبر مختلف الأساليب الإشرافية كالزيارات الصفية واللقاءات والاجتماعات (القثامي والمالكي، 2019، 140).

الإشراف التربوي الإلكتروني: "أسلوب إشرافي جديد يعتمد على توظيف تقنيات الحاسوب والهواتف الذكية في عملية دعم المعلمين مهنيًا وفنيًا، بحيث ينعكس على مستوى الطلبة إيجابًا، والاستفادة من كلّ ما هو جديد في النظام التعليمي والتربوي في أيّ مكان بالعالم" (العظامات، 2020، 4).

3.4.2 أهمية الإشراف التربوي المُدمج:

يعدّ الإشراف المُدمج أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، والتي تساهم بشكل كبير في حلّ المشكلات التربوية والتعليمية، وخاصة في أوقات الأزمات والكوارث التي تتطلب إدارة فاعلة بشكل لا يخلّ بسير العملية التربوية والتعليمية (العمرى، 2020)، وخاصة إذا ما تحدّثنا عن التعليم في فلسطين، التي يتخلّلها العديد من الأزمات والنزاعات التي من الممكن أن تؤثر في سير العملية التعليمية، وتُقيّد حركة المختصين التربويين وتمنعهم من أداء مهامهم بسهولة ويسر؛ لذا فإنّ الإشراف المُدمج هو البديل الأمثل لتجاوز تحديات الإشراف التقليدي أثناء الأزمات والكوارث.

كما تبرز أهمية الإشراف المُدمج في كونه يتجاوز تلك المعوقات التي تحدّ من فاعلية الإشراف الإلكتروني، حيث أشارت نتائج دراسة (Fendi et al., 2021) إلى عدم وجود تطبيقات قياسية معتمدة من قبل الحكومة لتسهيل الإشراف، إضافة إلى افتقار العديد من المعلمين إلى مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، وأكدت نتائج دراسة (المالك والدرويش، 2020) أنّ ضعف البنية التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات في مكاتب التعليم، وعدم توفر البرمجيات اللازمة للإشراف الإلكتروني، وتدنيّ قناعة المشرفين التربويين بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في العمل الإشرافي، يحدّ من فاعلية الإشراف الإلكتروني، كما كشفت نتائج دراسة (الكندي، 2018) أنّ ضعف التنسيق مع الجهات الإشرافية التي تشرف على المتابعة الإلكترونية، وضعف خدمة الإنترنت من أكثر الصعوبات التي تعيق ممارسة الإشراف الإلكتروني.

وترى الباحثة أنّ أهمية الإشراف المُدمج تنبع من أهمية الإشراف التربوي ككلّ؛ فالإشراف التربوي يركّز بالأساس على تحسين العملية التربوية، وذلك من خلال إرشاد المعلمين وتوجيههم، لمساعدتهم في

مواجهة التغيرات المتسارعة في المعرفة العلمية والتكنولوجية، وتزويدهم بالأساليب والطرق الحديثة التي يمكنهم توظيفها من أجل خدمة العملية التربوية وتحقيق أهدافها.

4.4.2 أهداف الإشراف التربوي المدمج :

يمكن تلخيص العمل الإشرافي في ضوء النظرة الشاملة للإشراف بما يأتي (الدليمي، 2016):

- قيادة العملية التربوية: من خلال تحديد مدخلاتها ومتابعة تنفيذها وتقويم مخرجاتها، ومتابعة التحسين والتطوير المستمرين.
- مساعدة المعلمين في فهم الأهداف التربوية والإيمان بها: من خلال تعزيز دوافعهم، والعمل على تنميتهم مهنيًا لتوجيه تلاميذهم إلى درجة تؤهلهم للمشاركة الإيجابية في المجتمع.
- التعاون مع إدارات المدارس والمعلمين في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة، ويتم ذلك على أسس علمية تناسب الموقف.
- الاطلاع على المستجدات العلمية من بحوث وتجارب وغيرها لنقلها إلى المعلمين من خلال الاجتماعات الدورية، والتشجيع على الدراسة والمطالعة بغية تطوير أساليب التدريس، وتلبية حاجات المعلمين للنمو العلمي والمهني.
- تدريب المعلمين على الكيفية في إدارة الصف والتفكير الناقد، وتنمية روح الإبداع، والتتبع في الأساليب والوسائل والأهداف، تبعًا للتغيرات المجتمعية والتقدم العلمي والتكنولوجي.
- تشجيع تبادل الخبرات والتجارب الميدانية والنماذج التعليمية الفاعلة بين المعلمين، والتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى بما يحقق الترابط بين هذه المواد.
- العمل على إشاعة الاطمئنان وتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين، من أجل إدراكهم لحاجات التلاميذ ومشكلاتهم والعمل على تليبيتها ومعالجتها.

- المشاركة في تقييم جميع العناصر العملية التربوية ذاتيًا وخارجيًا بما فيها المنهج والكتاب والمعلم والتلميذ والمدير والمشرف والبيئة التعليمية من أجل المراجعة والتحسين، ومعالجة المشكلات والصعوبات.
- العمل على خلق جوٍّ من التفاهم والاحترام المتبادل بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة، من أجل تمكين المدرسة من أخذ دورها النشط والمساهمة في مساعدتها في حل مشكلاتها.

5.4.2 خصائص الإشراف التربوي المُدمج:

- أشار الصاعدي (2015) إلى أنَّ أهمية الإشراف المُدمج تظهر من خلال ما يتميز به من خصائص، وهي:
- الاستمرارية: فالإشراف المُدمج لا يتوقف على الزيارات الصفية، بل تستمر من خلال متابعة سير العملية التعليمية من خلال التواصل عبر الإنترنت بشكل متزامن وغير متزامن.
- التنوع: حيث يتيح الإشراف المُدمج أنواعًا متعدّدة من الأساليب الوقائية أو العلاجية، كما يتيح إمكانية استخدام طرق اتصال متعددة.
- المرونة: حيث يتيح الإشراف المُدمج للمشرف التربوي والمعلمين الفرصة للتعديل واختيار البدائل في ضوء إمكانات أقطاب العملية التعليمية، وبما يتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة.
- الحداثة: فالإشراف المُدمج يواكب التطورات التكنولوجية، وذلك بتوظيفه أفضل التقنيات لخدمة العملية الإشرافية.
- الاقتصادية: حيث يتميز الإشراف المُدمج بتوفير الجهد والوقت، كما يقلل من استهلاك الموارد المادية والمالية التي يحتاج إليها المشرف التربوي في الإشراف الوجيه.

كما يتميز الإشراف التربوي المُدمج بعدة مميزات، منها: يتيح لقاء المشرف مع المعلمين وجهًا لوجه أيما أمكن ذلك، يحقق التفاعل الوجداني، مما يساعد في تحديد احتياجاتهم، والتعرف إلى واقع الميدان التربوي المتشعب، فضلاً عن تدعيم العلاقات الإنسانية عن قرب مما يساعد في بناء القدوة، كما يتيح تدعيم استمرار التواصل بين المشرف والمعلم والطالب، وبتيح كذلك متابعة نتائج تنفيذ المقترحات العلاجية أو الوقائية عبر وسائل الاتصال التقنية الحديثة (صلاح الدين، 2020).

6.4.2 دور المختصين التربويين في متابعة التعلّم المُدمج خلال جائحة كورونا:

ينبغي على المختص التربوي أن يستخدم تقنيات مختلفة في الإشراف، ويستخدم التقنية المناسبة لأي من المواقف، وبالتالي يجب أن يكون المختص هادفاً في التفكير والدعم والإنتاجية للإنسان، ومبدعاً في الطبيعة، وإنسانياً في نهجه، وقادراً على أن يرى ما وراء مستوى أولئك الذين ينبغي عليه مساعدتهم (Bessong & Ojong, 2008: 19).

وأوضح بروك وآخرون (Brock et al., 2021) أنّ تنفيذ العملية التعليمية خلال جائحة كورونا إلكترونياً، يتطلب الإشراف للتأكد من سير العملية بطريقة سليمة، فالإشراف التربوي يلعب دوراً مهماً في تحسين مخرجات العملية التعليمية، حيث تتمثل أدوار المختص التربوي في: تحديد المشكلات التي تواجه المعلمين ومن ثم العمل على حلّها باستخدام طريقة حلّ المشكلات، تغطية الفجوات بين المعلمين في المعرفة التكنولوجية، اقتراح إستراتيجيات تعليم جديدة تتناسب مع التعليم الإلكتروني، إيجاد طرق لدعم وتشجيع المعلمين في البيئة الافتراضية.

وينبغي على المختص التربوي في ظلّ جائحة كورونا أن يعمل على تكثيف نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، استخدام أدوات التعلّم الإلكترونيّة التي تناسب المعلمين كافة، التنويع في الأساليب الإشرافية بما يتناسب مع الموقف الآني، مواصلة المهام الإشرافية مع المعلمين والمتعلّمين، توجيه

المعلمين لأفضل المنصات التعليمية ومصادر التعلم، التي تساهم في تطوير العملية التعليمية، وإكسابهم المهارات والمعارف، مساعدة المعلمين في حلّ المشكلات التي تواجههم، واختيار البدائل المناسبة لاستمرار العملية التعليمية، والتغلب على التحديات الراهنة، تأسيس مجموعات للتواصل بين المعلمين والمختص التربوي، والمعلمين بعضهم البعض بهدف تبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم، وكذلك تعميم التجارب الإبداعية فيما بينهم، ومناقشة المشكلات أو الصعوبات التي تواجههم، تقديم برامج وأنشطة تساهم في عملية التطوير المهني للمعلمين من خلال المنصات الإلكترونية (جمعية المبرات الخيرية، 2020).

وترى العمري (2020) أنّ الإشراف التربوي المُدمج يساعد في تحسين أداء المشرف التربوي والمعلم وضمان سير العملية الإشرافية والتعليمية على الوجه المخصوص، وهو بذلك يمثل نموذجًا يتيح لقاء المشرف التربوي بالمعلمين عبر قنوات الاتصال المباشرة وأساليب الإشراف الإلكتروني؛ كما يساعد في تدعيم الحوار والتعاون والتشارك بينهم عن قرب وتلّمس احتياجاتهم، والوقوف على واقع الميدان التربوي، إضافة إلى استمرار التواصل بين المشرف والمعلمين ومتابعة نتائج تنفيذ المقترحات العلاجية أو الوقائية عبر وسائل الاتصال التقنية الحديثة.

لذا فإنّ المختص التربوي في ظلّ جائحة كورونا، يحتاج لامتلاك العديد من المهارات والقدرات العقلية المطلوبة لاتخاذ القرارات الأساسية لعملية التعليم والتعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Brock et al., 2021) التي أوصت بضرورة أن يقوم المشرفون التربويون بالاجتماع مع المعلمين ومناقشة احتياجاتهم، والتعرّف إلى نقاط القوة والضعف والتعاون لإعداد خطط تعليمية مهنية، بالإضافة إلى دعم تنفيذ تعلم إلكتروني ناجح.

وكالة الغوث الدولية (الأونروا UNRWA) :

في أعقاب حرب عام 1948 ، تم تأسيس الأونروا بموجب القرار رقم 302 (رابعاً) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 كانون الأول 1949 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئين فلسطين. وبدأت الوكالة عملياتها في الأول من شهر أيار عام 1950.

وفي غياب حل لمسألة لاجئي فلسطين، عملت الجمعية العامة وبشكل متكرر على تجديد ولاية الأونروا، وكان آخرها تمديد عمل الأونروا لغاية 30 حزيران 2023.

ووفق التعريف العملياتي للأونروا، فإن لاجئي فلسطين هم أولئك الأشخاص الذين كانت فلسطين هي مكان إقامتهم الطبيعي خلال الفترة الواقعة بين حزيران 1946 وأيار 1948، والذين فقدوا منازلهم ومورد رزقهم نتيجة حرب عام 1948.

إن خدمات الأونروا متاحة لكافة أولئك الذين يعيشون في مناطق عملياتها والذين ينطبق عليهم ذلك التعريف والمسجلين لدى الوكالة وبحاجة للمساعدة. إن أبناء لاجئي فلسطين الأصليين والمنحدرين من أصلاهم مؤهلون أيضاً للتسجيل لدى الأونروا. وعندما بدأت الوكالة عملها في عام 1950، كانت تستجيب لاحتياجات ما يقرب من 750,000 لاجئ فلسطيني. واليوم، فإن حوالي خمسة ملايين وتسع مائة ألف لاجئ من فلسطين يحق لهم الحصول على خدمات الأونروا.

تقدم التنمية البشرية للأونروا والخدمات الإنسانية تشمل التعليم الابتدائي والمهني والرعاية الصحية الأولية، شبكة الأمان الاجتماعي والدعم والبنية التحتية وتحسين المخيمات المجتمعي والإقراض الصغير والاستجابة الطارئة، بما في ذلك في حالات النزاع المسلح. يتم تسليم الخدمات ضمن خمسة

برامج (التعليم، الصحة، الحماية وحالات الطوارئ، الاغاثة والتنمية الاجتماعية، القروض الصغيرة وتحسين البنية التحتية للمخيمات)

التعليم في الأنروا :

في الضفة الغربية، تقدم الأنروا التعليم الإعدادي فقط؛ ويتعين على طلبة الثانوية أن يلتحقوا بالمدارس الوطنية. ومع ذلك، فنحن ندير 96 منشأة تعليمية في الإقليم تصل خدماتها لأكثر من 46,000 طالب. كما تقوم الوكالة بإدارة مركزين للتدريب المهني تعمل على تدريب أكثر من 1,000 طالب على المهارات التجارية والصناعية. <https://www.unrwa.org/ar/who-we-are>

تقدم الأنروا خدماتها التعليمية من خلال مكاتبها في الضفة الغربية وهي ثلاث مكاتب :

1- منطقة الخليل التعليمية وتشمل مدارس الوكالة في منطقة الخليل وبيت لحم والبالغ عددها 27 مدرسة .

2- منطقة الوسط التعليمية وتشمل مدارس الوكالة في القدس واريحا ورام الله .

3- منطقة الشمال التعليمية وتشمل مدارس نابلس وجنين وطولكرم .

جائحة كورونا :

تبين أن فيروساً جديداً يسمى فيروس المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة كورونا 2 هو السبب في تفشي مرض بدأ ظهوره في الصين سنة 2019. ويسمى المرض الناتج عنه: مرض فيروس كورونا 2019 (كوفيد 19).

في مارس 2020، أعلنت منظمة الصحة العالمية أن فيروس كوفيد 19 أصبح جائحة عالمية. وتعمل مجموعات الصحة العامة، ومن بينها مركز مكافحة الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة ومنظمة الصحة العالمية على متابعة هذه الجائحة ونشر آخر المستجدات على مواقعها عبر الإنترنت.

وتصدر هذه المجموعات توصيات للوقاية من انتشار هذا الفيروس المسبب لمرض كوفيد 19.

<https://www.mayoclinic.org/ar/diseases-conditions/coronavirus/expert-answers/novel-coronavirus/faq-20478727>

طال تأثير جائحة فيروس كورونا 2019-2020 النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم، ما أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات على نطاق واسع. في 16 مارس عام 2020، أعلنت الحكومات في 73 دولة إغلاق المدارس، بما في ذلك 56 دولة أغلقت المدارس في جميع أنحاء البلاد و17 دولة أغلقت المدارس داخل نطاق محدد. أثر إغلاق المدارس على مستوى الدولة في أكثر من 421 مليون متعلم على مستوى العالم، بينما عرض الإغلاق محدود النطاق للمدارس 577 مليون متعلم للخطر. وفقًا للبيانات الصادرة عن اليونسكو في 10 مارس، فإن إغلاق المدارس والجامعات بسبب انتشار فيروس كوفيد-19 ترك واحدًا من كل خمسة طلاب خارج المدرسة على مستوى العالم.

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%AB%D8%B1_%D8%AC%D8%A7%D8%A6%D8%AD%D8%A9_%D9%81%D9%8A%D8%B1%D9%88%D8%B3_%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7_%D8%B9%D9%84%D9%89_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85

9%85

5.2 الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا)، وقد بلغ عدد الدراسات التي تم استعراضها نحو (40) دراسة موزعة على ثلاثة محاور فرعية: الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم المُدمج؛ الدراسات السابقة ذات الصلة بدور المختصين التربويين في متابعة التعليم المُدمج، الدراسات السابقة ذات الصلة بدور الإدارات المدرسية في متابعة التعليم المُدمج، حيث حصلت الباحثة على هذه الدراسات من خلال المستودعات الرقمية للجامعات، والمجلات العلمية المُحكّمة، وقواعد البيانات ذات العلاقة، حيث قامت الباحثة بتناول الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة، ولقلة هذه الدراسات، قامت باستعراض دراسات أخرى ذات صلة أقل بموضوع الدراسة فيما يدور حول الإشراف الإلكتروني والإدارة المدرسية الإلكترونية، وقد تناولت الدراسات من حيث: (الهدف، المنهج، المجتمع المستهدف، والعينة، الأدوات، والنتائج)، واستعرضها مرتبة تنازلياً حسب سنة النشر على النحو الآتي:

1.5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم المُدمج:

كشفت دراسة سعد (2021) عن المعوقات التي تحدّ من استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، واقترح بعض التوصيات التي قد تسهم في تفعيل استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت بتطبيق استبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (33) معلماً بثلاث مدارس للتربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة دمياط،

وقد أظهرت النتائج وجود معوقات تعوق استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة، وتأتي المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية في المرتبة الأولى، والمعوقات المتعلقة بالمنهج في المرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمعلمين في المرتبة الثالثة، والمعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الرابعة.

استقصت دراسة سليم (2021) واقع استخدام التعليم الهجين في تدريس طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت بتطبيق استبانة على عينة الدراسة المُكوّنة من (80) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من طلاب قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ .

وقد أظهرت النتائج أهمية استخدام التعليم الهجين في تدريس طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، حيث جاءت بدرجة ضعيفة، وجاءت معوقات استخدام التعليم الهجين في تدريس طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ بدرجة متوسطة، كما جاءت سبل تطوير استخدام التعليم الهجين في تدريس طلبة قسم الجغرافيا بدرجة ضعيفة.

استكشفت دراسة السلطان وبواعة (2021) اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلّم عن بعد وتحدياته والحلول المقترحة في ظلّ جائحة كورونا (COVID-19)، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث قاما بتطبيق استبانة إلكترونية على عينة الدراسة المكونة من (746) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة، وقد توصّلت النتائج إلى أنّ اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي نحو التعلم عن بعد جاءت متوسطة، في حين جاءت التحديات والمشكلات التي تواجه الطلبة في التعلم بدرجة ضعيفة، وكان من أبرز التحديات والمشكلات التي تواجه الطلبة تلك المتعلقة بتوفر خدمة الإنترنت وسرعتها، وتصميم المحتوى وفقًا

لبيئة التعلم عن بعد، ومراعاة اختلافات الطلبة وأساليب طرح المادة التعليمية، بالإضافة إلى أهمية تدريب الطلبة على آليات استخدام منصات التعلم عن بعد بفاعلية.

وأجرى الحسبان (2021) دراسة للتعرف إلى مدى تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلّميها، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بتطبيق استبانة على (37) معلّمًا اختيروا بالعينة العشوائية من معلّمي المدارس الحكومية في محافظة المفرق، وقد بيّنت النتائج أن مدى تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلّميها كان كبيرًا، كما تبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلّميها، تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي).

وقد حاولت دراسة رخا (2020) تحليل تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني Google Classroom لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية التربية الرياضية ببورسعيد أثناء جائحة كورونا، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبّق الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة المكوّن من (95) عضو هيئة تدريس للمستويات الأربعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019-2020م، و(707) طلاب موزعين على المستويات الأربعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019-2020م، وقد أظهرت النتائج ندرة وجود برامج تدريبية للسادة أعضاء هيئة التدريس والطلاب لاستخدام منصات التعليم عن بعد، ضعف البنية التحتية لشبكات الإنترنت مما يعيق عملية التعلم، الافتقار إلى الأبحاث والدراسات التي توضح مزايا وعيوب المنصات التعليمية المختلفة للتعليم عن بعد، مما يؤدي إلى صعوبة الاختيار من بينهم.

وهدفت دراسة (Draissi & Yong, 2020) إلى معرفة خطة الاستجابة لتقسي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية، ولتحقيق غرض الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على تحليل المضمون، وقاما بفحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات، وقد بينت النتائج أن جائحة كورونا تشكّل تحدّيًا أمام مواصلة التعليم في الجامعات، وقد أظهرت النتائج أن أساليب التدريس الجديدة تتمتع بزيادة الاستقلالية للطالب، وحافظت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة على زخم أعمالهم من المنزل، كما أظهرت توفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.

وبينت دراسة (Hodges et al., 2020) الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الإنترنت، ولتحقيق غرض الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بتصميم نموذج مُكوّن من شروط تقييم ومجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلالها تقييم التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، وقياس مدى نجاح تجارب التعليم عن بعد في حالات الطوارئ، والتعليم عبر الإنترنت، وقد أظهرت النتائج اختلاف تجارب التعليم عبر الإنترنت عن التعليم في حالات الطوارئ من حيث جودة التخطيط، ومن حيث الدروس المقدمة عبر الإنترنت استجابة لأزمة أو كارثة.

هدفت دراسة (Mishraa et al., 2020) إلى التعرف إلى تصورات الطلاب حول التعليم عبر الإنترنت أثناء جائحة كوفيد-19، والكشف عن التحديات التي يواجهها الطلاب في التكيف مع عملية التعليم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثون المنهج المختلط، حيث قاموا بتطبيق استبانيتين ومقابلة شبه منظمة على عينة الدراسة المكوّنة من (260) طالبًا و(78) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقيّة من 26 قسمًا في

جامعة ميزورام، وقد بيّنت النتائج أنّ الجامعة تمتلك رؤية واضحة حول تنفيذ التعليم عبر الإنترنت، وقد عملت على تشجيع الطلاب وتقديم ما يلزم لهم من أدوات مساعدة، كما تبين أنّ الجامعة اتخذت قرار التعليم عبر الإنترنت في الوقت المناسب، وأكدت النتائج أنّ الجامعة بحاجة لمزيد من الاستعداد التقني والموارد التعليمية وبرامج التدريب الضرورية عبر الإنترنت.

فيما أجرى الوداعي (2019) دراسة للتعرف إلى دور التعليم الإلكتروني في دعم اقتصاديات التعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبّق استبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (100) فرد، اختيروا بطريقة العينة العشوائية من خبراء التدريس الأكاديميين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد توصّلت الدراسة إلى التأكيد على مساهمة التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كوفيد-19 في دعم اقتصاديات التعليم من خلال نتائج أفضل لمعادلة التكلفة والعائد من التعليم، وتكوين وتطوير رأس المال البشري الوطني المتسلّح بالتعليم النوعي والتدريب الجيد، ودعم ميزانيات التعليم بالمملكة وعملية التنمية الاقتصادية في سوق العمل، وقد جعلت جائحة كوفيد-19 التعليم الإلكتروني واقعاً مقبولاً أكاديمياً ومجتمعياً، حيث أدّت إلى زيادة الطلب على التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية، وزيادة أعداد الطلاب في برامج التعليم الإلكتروني الكامل والمدمج والمساند بشكل كبير وملحوظ.

2.5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بدور المختصين التربويين في متابعة التعليم المدمج:

قدّمت دراسة العمري (2020) رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، انطلاقاً من الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، كونه حجر الأساس في عملية تقييم وتقويم جودة المعلم والمدرسة، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تمثّلت أهم آليات تطبيق الرؤية المقترحة في: إصدار

تشريعات وقوانين تُسنّ لتطبيق الإشراف التربوي المُدمَج وجعل تطبيقه إلزامياً على كلٍّ من المشرف التربوي والمعلم، ونشر ثقافة نموذج الإشراف التربوي المُدمَج من خلال بوابة وزارة التعليم، والمننديات التربوية، والإصدارات التربوية، والإعلام التربوي، إصدار دليل عملي لأهداف نموذج الإشراف المُدمَج وآليات تطبيقه، إضافة إلى عقد دورات تدريبية وتعريفية في كيفية تطبيق أساليب الإشراف التربوي المُدمَج.

وحددت دراسة صلاح الدين (2020) مستوى الأداء المهني للمعلمين، ومستوى ممارسة الإشراف التربوي المُدمَج بمدارس التعليم الأساسي في عمان، وتحديد العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الإشراف التربوي المُدمَج ومستوى الأداء المهني للمعلمين، والوقوف على التحديات التي تواجه تطبيق الإشراف التربوي المُدمَج، والتوصّل إلى إجراءات مقترحة لتحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوء الإشراف التربوي المُدمَج، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج المختلط، حيث طبّق استبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (537) معلماً، وإجراء مقابلة مع (15) مشرفاً، وقد أظهرت النتائج الكمية أن تقدير مستوى الأداء المهني للمعلمين جاء بدرجة عالية جداً، كما أنّ تقدير مستوى ممارسة الإشراف التربوي المُدمَج بمراحله الثلاثة (قبل الزيارة الإشرافية- أثناء الزيارة الإشرافية- بعد الزيارة الإشرافية) جاءت بدرجة عالية؛ كما يوجد ارتباط إيجابي بين ممارسة الإشراف التربوي المُدمَج ككل وبين الأداء المهني ككل، في حين كشفت النتائج النوعية أنّ الإشراف التربوي المُدمَج يواجه تحديات منها ما يتعلّق بالكوادر البشرية كضعف الرغبة في التجديد، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، وما يتعلّق بالتجهيزات المادية، كضعف شبكة الإنترنت، وأن أهم سبل مواجهة هذه التحديات توفير الكوادر البشرية المؤهلة لتطبيق الإشراف التربوي المُدمَج، ووجود بنية تحتية إلكترونية، وكذلك بيئة عمل مناسبة.

واستقصت دراسة الحربي (2021) مستوى الإشراف التربوي الإلكتروني الموجه إلى العملية التعليمية خلال جائحة كورونا، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت استبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (400) مشرفاً تربوياً في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج فاعليّة مستوى الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم المعتمدة على التكنولوجيا؛ عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المبحث الإشرافي، سنوات الخبرة والخدمة).

وأجرت أبو حسين (2021) دراسة للكشف عن معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها الحضرية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (133) مشرفة تربوية في مدينة أبها، وقد أظهرت النتائج أن جميع المعوقات جاءت بدرجة كبيرة، وجاءت في المرتبة الأولى المعوقات البشرية، وأهمها: تغيب القيادات الإدارية التي لديها القدرة على حلّ المشكلات الإدارية، افتقار المشرفات إلى ثقافة الحوار الاجتماعي فيما بينهنّ، ضعف مهارات التعامل مع الحاسوب لدى المشرفات التربويات، صعوبة فهم المشرفات التربويات لمصطلحات الإشراف الإلكتروني، مقاومة التغيير، والافتقار لروح المبادرة، وضعف دافعيّتهن في استخدام الإشراف الإلكتروني، تليها المعوقات التنظيميّة وأهمها: الافتقار إلى استخدام النظم الإلكترونية الحديثة في تسجيل غياب المشرفات، عدم وجود رسالة واضحة ومُعلنة لإدارة الإشراف الإلكتروني، تغيب نظم الرقابة الإداريّة، تغيب الرؤية المشتركة بين القيادات الإدارية، تبني النمط البيروقراطي في إدارة الإشراف، عدم توفير الصيانة المستمرة لأجهزة الحاسوب في مكتب الإشراف، تليها المعوقات الماديّة،

وأهمها: نقص الموارد المالية المناسبة لدعم نظم تطبيق أسلوب الإشراف الإلكتروني، ضعف ميزانية الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم. وأخيراً المعوقات التقنية وأهمها: ضعف الصيانة للأجهزة، قلة كفاية أجهزة الحاسوب المتوفرة في إدارة الإشراف، ضعف برامج الحماية للبيانات والمعلومات، سرعة التغيير في تكنولوجيا المعلومات، ضعف مستوى البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية والتنظيمية والمادية والتقنية تبعاً لمتغيري: التخصص، المؤهل العلمي، فيما وجدت فروق دالة إحصائية بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية والتنظيمية المادية والتقنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح اللاتي خبرتهن في مجال الإشراف من 11-15 سنة، واللاتي خبرتهن في مجال الإشراف من 16 سنة فأكثر.

واستهدفت دراسة (Ahmed, 2021) التعرف إلى فاعلية الإشراف الإلكتروني على المجموعات المشرفة في المجال المدرسي، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبّق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (78) أخصائياً اجتماعياً في محافظة مسقط في عمان، وقد أظهرت النتائج أهمية الإشراف الإلكتروني وأشارت إلى وجوب أداء المشرف التربوي لأدواره كاملة، منها: تشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة، وإرشادهم لتطبيق برامج تدريبية للإشراف الإلكتروني، وتحديد احتياجات المعلمين في ضوء الإشراف الإلكتروني، وإعداد مادة تدريبية خاصة بالإشراف الإلكتروني.

واستقصت دراسة (Alkrdem, 2021) مدى توفر السلطة الإدارية وتنفيذ الإشراف التربوي الإلكتروني ذي الصلة باثنين من المتغيرات الخاصة بموظفي وزارة التربية والتعليم السعودية، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من

(456) مشرفاً ومشرفة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدّراسة، وقد أظهرت النتائج أن توافر كلّ من السلطة الإدارية وتنفيذ الإشراف التربوي الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة، وأنّه يوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين توافر السلطة الإدارية وتنفيذ الإشراف التربوي الإلكتروني.

كما استقصت دراسة (Alwis, 2021) واقع الإشراف الإلكتروني في مدرسة عليا في مدينة سائقاي بنى، ولتحقيق أغراض الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقصائي، وطبقوا الاستبانة وأجروا مقابلة، وقاموا بتحليل ملاحظات المشرفين التربويين لعينة الدّراسة المكونة من (25) معلماً مع عينة الدّراسة المكونة من (25) معلماً مثلوا مجتمع الدّراسة، وقد أظهرت النتائج أنّ الإشراف التربوي لازال ضمن تصنيف منخفض، حيث إنّ الإشراف لا يوجّه قوانين الحكومة لتطوير جودة التعليم من خلال تطوير أداء المعلمين في البيئة المدرسيّة، كذلك أظهرت النتائج أنّ الإشراف التربوي لم يكن بالمستوى المطلوب خلال جائحة كورونا، حيث طُبّق ما نسبته (50%) من الإشراف من خلال جلسات برنامج الزوم.

فيما هدفت دراسة (Fendi et al., 2021) إلى التعرف إلى مشكلات عملية الإشراف التربوي التي واجهت مدراء المدارس خلال جائحة كورونا، ولتحقيق أغراض الدّراسة، استخدم الباحثون المنهج النوعي، حيث طُبّق استبانة إلكترونية على عيّنة قصدية مكوّنة من (4) مدراء مدارس عليا في بانكينانج، وقد أظهرت النتائج أنّه خلال جائحة كورونا، أُجري الإشراف الإلكتروني القائم على استخدام التطبيقات (as Google Meet, Zoom, Google duo and WhatsApp) وقد أظهرت النتائج فاعليّة إجراء الإشراف الإلكتروني، ومع ذلك واجه مديرو المدارس العديد من العقبات خلال إجراء الإشراف الإلكتروني بسبب عدم وجود تطبيقات قياسية معتمدة من قبل الحكومة لتسهيل عملية

الإشراف، كما كشفت النتائج عن افتقار العديد من المعلمين إلى مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات.

واستكشفت دراسة المالك والدرويش (2020) واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض، بالإضافة إلى التعرف إلى معوقات تطبيقه وسبل التغلب عليها، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقا استبانة على عينة الدراسة المكونة من (261) مشرفة تربوية تم اختيارهنّ بطريقة العينة العشوائية من المشرفات التربويات بمدينة الرياض، وقد كشفت النتائج أن المشرفات التربويات يطبقن الإشراف الإلكتروني بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحدّ من تطبيق المشرفات التربويات بمدينة الرياض لأساليب الإشراف الإلكتروني بدرجة مرتفعة، وقد تمثّلت تلك المعوقات في: (ضعف البنية التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات في مكاتب التعليم والمدارس، وعدم توافر البرمجيات اللازمة للإشراف الإلكتروني، ندرة الدورات التدريبية في الحاسب الآلي للمشرفات التربويات والمعلمات، تدنيّ قناعة المشرفات التربويات بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في العمل الإشرافي)، كما كشفت النتائج عن اتفاق أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة جدًا حول سبل التغلب على معوقات تطبيق أساليب الإشراف الإلكتروني، أهمها: إنشاء قواعد بيانات إلكترونية تساعد المشرفات في إنجاز مهامهنّ، تفعيل الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص للاستثمار في البنية التحتية للإشراف الإلكتروني)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء عينة الدراسة حول درجة تطبيق الإشراف الإلكتروني تبعًا للمتغيرات: عدد سنوات الخدمة (لصالح من تتراوح خدمتهن بين خمس وعشر سنوات)، الدورات التدريبية في مجال الإشراف الإلكتروني (لصالح الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات)، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين آراء عينة الدراسة حول درجة تطبيق الإشراف الإلكتروني تبعًا للمتغير المؤهل العلمي.

وكشفت دراسة **هزايمة (2020)** عن مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبّق استبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (233) مشرفاً ومشرفة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من المشرفين التربويين في محافظات شمال الأردن، وقد بيّنت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لمدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في محافظات شمال الأردن جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني تُعزى لاختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإشرافية.

وهدفّت دراسة **أبو غزالة وسلامة (2020)** إلى استقصاء درجة إمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظة جرش، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبّق استبانة على عينة الدراسة المكونة من (50) مديراً ومديرة و(700) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، وقد بيّنت النتائج أنّ الدرجة الكلية للأداة جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال القوانين والتشريعات الخاصة بالإشراف الإلكتروني بالمرتبة الأولى، بينما جاء مجال الإمكانيات التكنولوجية الحديثة والمادية بالمرتبة الأخيرة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي).

واستقصت دراسة **العبيد (2020)** درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني لدى الموجهين التربويين في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طبّق استبانة على عينة الدراسة المكونة من (260) موجهاً تربوياً اختيروا بطريقة العينة العشوائية من

مجتمع الدّراسة، وقد بيّنت النتائج أنّ درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني لدى الموجهين التربويين في دولة الكويت من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، كما بيّنت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس.

وسلّطت دراسة عمر (2020) الضوء على واقع تطبيق نموذج الإشراف الإلكتروني برياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، والكشف عن التحديات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظر موجهات ومعلمات رياض الأطفال، وتقديم تصوّر مقترح لتفعيل نموذج الإشراف الإلكتروني برياض الأطفال، ولتحقيق أغراض الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبّق استبانة على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (420) مفردة من موجهات ومعلمات رياض الأطفال على مستوى جمهورية مصر العربية، وقد أظهرت النتائج أنّ الإشراف الإلكتروني يُطبّق بدرجة متوسطة برياض الأطفال من وجهة نظر أفراد العينة، كما أنّ التحديات التي تواجه تطبيق الإشراف الإلكتروني برياض الأطفال تتوافر بدرجة كبيرة.

واستهدفت دراسة المعبدى (2020) التعرف إلى درجة إسهام الإشراف الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أغراض الدّراسة، اتّبعَت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبّقت استبانة على عينة الدّراسة المكونة من (281) معلمة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج أنّ إسهام الإشراف الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدّراسة حول درجة إسهام الإشراف الإلكتروني في التنمية المهنية لدى معلمات العلوم تبعًا للمتغيرات: المؤهل العلمي (الصالح الحاصلات على درجة البكالوريوس)، ومتغير الخبرة (الصالح من لدهنّ سنوات

خبرة أقل من سنتين)؛ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الإشراف الإلكتروني في التنمية المهنية لدى معلمات العلوم في المجالات تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وقدّمت دراسة **اليافعي وسليمان (2020)** تصوّراً مقترحاً لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في ضوء رؤية عمان 2040 من خلال التعرّف إلى الكفايات اللازمة للمشرفين التربويين، والكشف عن واقع ممارساتهم التربوية للإشراف الإلكتروني، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث طبّقا استبانة على عينة الدراسة المكونة من (54) مشرفاً تربوياً اختيروا بطريقة العينة العشوائية من المشرفين التربويين في محافظة ظفار، وقد أظهرت النتائج أنّ الكفايات اللازمة للمشرفين التربويين هي: كفايات معرفية بمجال الإشراف الإلكتروني وإدارته، كفايات التخطيط للإشراف الإلكتروني وتصميمه، كفايات التقويم الإلكتروني وأدواته، وأنّ درجة توافر كفايات الإشراف الإلكتروني جاءت منخفضة، كما قدّم الباحثان مقترحاً لتطبيق الإشراف الإلكتروني في ضوء رؤية عمان 2040.

واستقصت دراسة **العظامات (2020)** درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طبّق استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (53) مشرفاً ومشرفة، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى لمفهوم الإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء محور واقع ممارسة الإشراف الإلكتروني في المرتبة الأولى، تليه متطلبات الإشراف الإلكتروني في المرتبة الثانية، يليها محور استخدام الإشراف الإلكتروني في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الإشراف الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور؛

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الإشراف الإلكتروني تبعاً للمتغيرين: التخصص والخبرة.

فيما هدفت دراسة (Abdullah et al., 2020) إلى تطوير الإشراف الإلكتروني الكامل لممارسة التدريس كاملاً في التربية الموسيقية باستخدام التطبيق الإلكتروني "Google Classroom" لاستكمال الإشراف وجهاً لوجه الموجود في الممارسة العملية حالياً، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثون المنهج المختلط، حيث حُلَّت الوثائق وطُبِّقَت الاستبانة والملاحظات على عينة الدراسة المكونة من (35) طالب تربية موسيقية اختيروا بطريقة العينة العشوائية من الطلاب المشاركين في برنامج أساليب التدريس، وإجراء المقابلات البورية مع (5) من المشرفين اختيروا قصدياً من المحاضرين المؤهلين في قسم الموسيقى والفنون المسرحية، وقد أظهرت النتائج فاعلية نظام الإشراف الإلكتروني لكل من المشرفين والطلاب المتدربين، حيث يعمل على توفير كل من الوقت والجهد المبذول في الإشراف وجهاً لوجه، وعلى تطوير مهارات المعلمين المتدربين كذلك، وأن نظام الإشراف الإلكتروني باستخدام التطبيق الإلكتروني "Google Classroom" أصبح منصّة للمعلمين المتدربين لكي يتمكنوا من تسليم تكاليفات برنامج ممارسة التدريس، والتي عُيِّنَت من قبل المشرفين.

وقامت دراسة (Habibi et al., 2020) بتحليل مُعمَّق لتصورات المعلمين في مدينة بوكيتنغي نحو الإشراف الإلكتروني بواسطة الويب، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وطُبِّقَت الاستبانة وأُجريت المقابلة مع عينة الدراسة المكونة من (28) معلماً اختيروا بطريقة العينة القصدية من المعلمين في مدينة بوكيتنغي، وقد أظهرت النتائج استجابة (75%) من المعلمين لتطوير الإشراف الإلكتروني بواسطة الويب بشكل إيجابي، ساهم الإشراف الإلكتروني في تسهيل تواصل المعلم مع المدير وزملائه من أجل مناقشة المشكلات التي تواجههم في عملية التعلم، حيث يعدّ الإشراف

الإلكتروني وسيلة جيّدة لتجنّب سوء الاتصال بين المديرين والمعلّمين في إيصال نتائج الإشراف التعليمي، كذلك حصل المعلّمون على نتائج واضحة بسبب هذا الإشراف النّظمي المتداخل مع التكنولوجيا، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج وجود العديد من المشكلات لدى المعلمين، مثل: صعوبات في استخدام الأجهزة التقنية كالحاسوب، وقلة التدريب المطلوب لتنمية قدرات المعلمين في تطبيق التكنولوجيا والمعلومات.

وكشفت دراسة **القحطاني (2019)** عن واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، ولتحقيق أغراض الدّراسة، اتّبعَت الباحثة المنهج الوصفي، حيث طُبِّقَت استبانة على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (380) معلّمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من المعلمات في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة عالية، كما جاءت درجة الموافقة على معوقات استخدامه بدرجة عالية، ومن أهم تلك المعوقات: عدم وجود منصّات إلكترونية خاصة بالإشراف الإلكتروني، عدم توافر خدمة الإنترنت بالمدارس، إغفال جانب الدعم الفني في المدارس، قلة الموارد المالية في تطبيق الإشراف الإلكتروني، ضعف البنية التحتية في إدارة التعليم والمدارس، قلة عدد أجهزة الكمبيوتر المُخصّصة للمشرفات التربويات والمعلّمات، قلة وجود البرمجيات اللازمة للإشراف التربوي، ضعف اهتمام إدارة الإشراف التربوي بالإشراف الإلكتروني.

هدفت دراسة **القثامي وحسين (2019)** إلى وضع تصوّر مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المُدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ولتحقيق أغراض الدّراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التّحليلي، حيث طبّقَا استبانة على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (380) معلّماً، و(217) مشرفاً تربوياً من المعلمين والمشرفين التربويين بمكاتب التعليم بمحافظة الطائف، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق

دالة إحصائية بين متوسط استجابات المشرفين التربويين والمعلمين في تقديرهم لمكونات التصور المقترح بالدرجة الكلية والمجالات الفنية والإدارية والمهارية، وفي تقدير الأهداف لنموذج الإشراف المُدمج في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة والموافقة على الإجراءات والخطوات لتطبيق الإشراف المُدمج وفقًا للمؤهل العلمي؛ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات المشرفين التربويين والمعلمين في تقديرهم لمكونات التصور المقترح بالدرجة الكلية والمجالات الفنية والإدارية والمهارية وفقًا للمسمى الوظيفي، فيما وجدت فروقًا في تقدير الأهداف لنموذج الإشراف المُدمج في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة والإجراءات والخطوات لتطبيق الإشراف المُدمج وفقًا للمسمى الوظيفي لصالح المشرفين التربويين.

وقدّمت دراسة (Liu & Miller, 2018) وصفًا وتحليلًا لعملية الإشراف على المعلمين الطلاب في كلية التربية في جامعات ولاية الغرب الأوسط في المدارس الريفية، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الاستكشافي، حيث طبقًا أداة الملاحظة بشكل إلكتروني متزامن وغير متزامن للوقوف على ممارسات كلٍّ من الطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمشرف، وقد أظهرت النتائج أن عملية الإشراف تتضمن مشاركة العديد من الأفراد في برامج التعليم والمدارس الأساسية والثانوية، وتعمل تشاركياً لتطوير الأهداف والإجراءات ونواتج التعلم، كما بينت النتائج أن الإشراف الإلكتروني يمثل أداة الطلاب المعلمين ومحققًا للعدالة التعليمية في المدارس الريفية.

3.5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بدور الإدارات المدرسية في متابعة التعليم المُدمج:

وضعت دراسة نصر الله (2021) تصورًا مقترحًا للإدارة الافتراضية بمدارس الكويت، وذلك من خلال الكشف عن المعوقات التقنية والبشرية والإدارية لتطبيق الإدارة الافتراضية، بالإضافة إلى التعرف إلى مقترحات القيادات المدرسية لتطبيق الإدارة الافتراضية بمدارس الكويت، ولتحقيق أغراض الدراسة،

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طُبِّقَت الاستبانة على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (301) مدير اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مديري المدارس والمدراء المساعدين ورؤساء الأقسام بمدارس الكويت، وقد أظهرت النتائج أنّ الموافقة على المعوّقات التّقنيّة والبشرية والإدارية لتطبيق الإدارة الافتراضية بمدارس الكويت جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت تصوّرات القيادات المدرسيّة لتطبيق الإدارة الافتراضية في مدارس الكويت بدلالة لفظية مرتفعة، وقد شملت محاور التّصوّر المقترح محل الدّراسة: (مقترحات التّأهيل والدعم للموارد البشرية لتطبيق الإدارة الافتراضية، مقترحات تفعيل الاتصال الإداري بالإدارة الافتراضيّة، مقترحات تطبيق الإدارة الافتراضية في شؤون الطلاب، مقترحات تفعيل تطبيق الإدارة الافتراضية، مقترحات زيادة فاعليّة القيادات المدرسيّة في تطبيق الإدارة الافتراضية).

هدفت دراسة أبو عصبه وحسين (2021) إلى التّعرف إلى المشكلات التنظيمية التي تواجه الإدارة المدرسيّة في مديرية طولكرم شمال فلسطين، من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس أنفسهم، ولتحقيق أغراض الدّراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبّقا الاستبانة الإلكترونيّة على عينة الدّراسة المكونة من (138) مديراً ومديرة، اختيروا بطريقة عشوائيّة من مديري ومديرات مدارس مديرية طولكرم، وقد أظهرت النتائج الموافقة على الفقرات التي تنصّ على: (قَلّة إلمام المدير بالمستجدات في علم الإدارة، النّقص في البيانات الأساسيّة الصحيحة اللازمة لإعداد الخطط)، درجة عالية، بينما جاءت الموافقة على الفقرات التي تنصّ على: (كثرة التعميمات والقرارات بشكل يجعل متابعة تنفيذها يتطلب وقتاً وجهداً على حساب الأعمال الأخرى، كالإزام المدارس بالتقيد الحرفي بالنظم والتعليمات، وضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمستويات العليا للإدارة، واللوائح موضوعة على أسس مثالية يصعب تطبيقها واقعياً في المدارس) بدرجة كبيرة جداً، وقد أظهرت النتائج عدم وجود

فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول أكثر المشكلات التنظيمية (الإدارية) شيوعًا لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة طولكرم شمال فلسطين تبعًا للمتغيرات: الجنس، المؤهل، الخبرة، الموقع الجغرافي.

سلّطت دراسة المقابلة وعتوم (2021) الضوء على واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبِّقت الاستبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (78) قائدًا ووكيلًا اختيروا عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة، ودرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة، وكانت درجة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة، كما كشفت النتائج أنّ من أبرز مؤشرات تطبيق الإدارة الإلكترونية هي: استخدام المدرسة مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتساب، الفيس بوك في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور)، كما أشارت إلى أنّ أبرز متطلبات تفعيل الإدارة الإلكترونية هي: ضرورة توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الإلكترونية، وبيّنت أنّ أكثر المعوقات التي تحدّ من تطبيق الإدارة الإلكترونية تتمثل في: غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض القيادات الإدارية.

كشفت دراسة الذهلي وآخرون (2021) عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، حيث طُبِّقت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من عددها (207) مدرّس اختيروا عشوائيًا من مختلف المحافظات التعليمية في سلطنة عمان، وقد أظهرت النتائج أنّ درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان

للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها (التخطيط، التنظيم، الإشراف والمتابعة، المحتوى الإلكتروني من وجهة نظر المديرين أنفسهم جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها (التخطيط، التنظيم، الإشراف والمتابعة، المحتوى الإلكتروني) من وجهة نظر المديرين أنفسهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).

هدفت دراسة الجبر (2020) إلى التعرف إلى واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبقت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (65) مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً من مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في لواء الحيزة بالبادية الأردنية، وقد أظهرت النتائج أن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية حصل على درجة موافقة متوسطة.

كشفت دراسة ابن سويلم (2019) عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قادة المدارس ووكلائها بمحافظة الدلم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة المكون من (45) قائداً ووكيلاً في مدارس التعليم العام الحكومية-بنين بمحافظة الدلم بمراحلها المختلفة، وقد أظهرت النتائج أن الموافقة على تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قادة المدارس بمحافظة الدلم جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت الموافقة على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية، وكانت كثرة الأعباء الإدارية على قائد المدرسة، وقلة المخصصات المالية لدعم تطبيق الإدارة الإلكترونية من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية.

كشفت دراسة عبد الرحمن (2018) عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في وظائف العمليات الإدارية لدى مديري المدارس الأردنية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وسبل تطويرها، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طُبِّقَت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (330) مديرًا ومديرة اختيروا عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الموافقة على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في وظائف العمليات الإدارية السبعة (التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والقيادة والتوجيه الإلكتروني، والاتصال الإلكتروني، واتخاذ القرار الإلكتروني، والرقابة الإلكترونية، والتقييم الإلكتروني) جاءت بدرجة كبيرة، كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائية، تُعزى لأثر نوع المدارس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، باستثناء مجالي التخطيط والتنظيم الإلكتروني لصالح المدارس الخاصة.

هدفت دراسة غوانمة ومقابلة (2018) إلى الكشف عن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طُبِّق الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة المكون من (38) مديرًا ومديرة و(313) معلمًا ومعلمة في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة تقدير متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، تعزى لأثر متغير المسمى الوظيفي في جميع مجالات الإدارة الإلكترونية، باستثناء مجالي التخطيط الإلكتروني، والرقابة والتقييم الإلكتروني، ولصالح مديري المدارس، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في جميع مجالات الإدارة الإلكترونية تعزى لأثر متغير الجنس، باستثناء مجال

الرقابة والتقييم الإلكتروني، ولصالح الإناث، وأن من أهم مقترحات تطوير الإدارة الإلكترونية هو عقد دورات تدريبية وتأهيلية، وإعداد النشرات التثقيفية والندوات للمعلمين في مجال الإدارة الإلكترونية، وتزويد جميع مديري المدارس والمعلمين بأجهزة الحاسب الآلي الحديث (لاب توب) للتمكن من متابعة الطلبة إلكترونياً خارج الدوام الرسمي.

هدفت دراسة عامر (2018) إلى التعرف إلى واقع أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية ومعوّقاته، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طُبِّقَت الاستبانة على عيّنة الدراسة المكونة من (200) مدير ومديرة اختيروا عشوائياً من مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظتي القاهرة والجيزة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى معرفة مديري المدارس الثانوية بالثقافة الإلكترونية قد تراوحت بين 80%-91%، حيث جاءت الثقافة الخاصة بمفهوم المعرفة الإلكترونية في المرتبة الأولى، تلتها معرفة المفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات في المرتبة الثانية، ثم إدراك مفهوم التخطيط الإلكتروني في المرتبة الثالثة، ثم مبادئ مفهوم الإدارة الإلكترونية في المرتبة الرابعة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من أبعاد التخطيط، والجوانب الفنية، البيئة المدرسية، والتقييم، وكانت الفروق لصالح الإناث، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلٍّ من أبعاد التنظيم، والجوانب المالية، والعلاقات الإنسانية، والطلاب والمنهاج. وقد أسفرت النتائج عن تقديم تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

4.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالتعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية وفقاً للعناصر الآتية:

1. من حيث الهدف:

- اتفقت دراسات (سعد، 2021؛ سليم، 2021؛ الحسبان، 2021) في المحور الأول مع الدراسة الحالية من حيث تركيزها على التعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا، بينما اختلفت معها دراسات (السلمان وبواعنة، 2021؛ رخا، 2020؛ Draissi & Yong, 2020؛ Hodges et al., 2020؛ الوادعي، 2019)، حيث ركّزت على التعليم عن بعد أثناء الجائحة، ولا شك أنّ التعليم عن بعد هو أحد الأسس التي يستند إليها التعليم المُدمج.
- من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي توصلت إلى أن الإشراف التربوي في ظل التطور التكنولوجي، أصبح يعتمد على الزيارات الإشرافية الصفية، إضافة إلى الإشراف الإلكتروني وهو ما تم الاعتماد عليه خلال فترة الجائحة وأثناء تنفيذ برنامج التعليم المُدمج، وقد ظهر نوع جديد من الإشراف أطلق عليه (الإشراف المُدمج)، وهو الذي يجمع بين الإشراف التربوي الميداني والإشراف الإلكتروني، وبما أنّ الدراسة الحالية تركّز على الإشراف التربوي في متابعة التعليم المُدمج في ظلّ الجائحة، معنى ذلك أن الإشراف المُدمج هو المقصود بالدرجة الأولى، والإشراف الإلكتروني في الدرجة الثانية، وعليه فقد اتفقت جميع الدراسات في المحور الثاني مع الدراسة الحالية من حيث التركيز على الإشراف الإلكتروني، ونخص بالذكر دراسات (العمرى، 2020؛ حسين والقثامي، 2019؛ القثامي والمالكي، 2019) التي ركّزت على الإشراف المُدمج.

- بينما ركّزت جميع الدّراسات في المحور الثالث على تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس، وإن كانت بعيدة قليلاً عن أهداف الدّراسة الحالية إلا أنّه يمكن الاستفادة منها في إثراء الدّراسة ومناقشة نتائجها.

2. من حيث المنهج:

اتّفت الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السابقة في المحاور الثلاثة من حيث استخدام المنهج الوصفي عدا دراسات (Mishraa et al.,2020؛ Abdullah et al.,2020؛ صلاح الدين، 2020) التي استخدمت المنهج المختلط لتحقيق أغراض الدّراسة.

3. من حيث الأدوات:

اتّفت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في جميع المحاور من حيث استخدامها الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأوليّة، باستثناء دراسات (صلاح الدين، 2020؛ Habibi et al., 2020؛ Mishraa et al.,2020) التي استخدمت المقابلة إلى جانب الاستبانة، ودراسة (Abdullah et al.,2020) التي استخدمت تحليل الوثائق والملاحظة والمقابلة إلى جانب الاستبانة.

4. من حيث المجتمع المستهدف:

تنوّعت الدّراسات في المحور الأول من حيث مجتمع الدّراسة المستهدف، فمنها من استهدفت الطلاب مثل (سليم، 2021؛ السلمان وبواعنة، 2021؛ رخا، 2020؛ Mishraa et al.,2020)، ومنها من استهدفت المعلّمين، مثل: (سعد، 2021؛ الحسان، 2021).

تنوّعت الدّراسات في المحور الثاني من حيث مجتمع الدّراسة المستهدف، فمنها من استهدفت الطلاب مثل (Abdullah et al.,2020; Liu & Miller, 2018)، ومنها من استهدفت المعلمين مثل

(Alwis, 2021؛ لعمرى، 2020؛ صلاح الدين، 2020؛ عمر، 2020؛ Habibi et al., 2020؛ القحطاني، 2019؛ حسين والقثامي، 2019؛ القثامي والمالكي، 2019؛ Liu & Miller, 2018؛ ومنها من استهدفت المشرفين التربويين مثل(الحري، 2021؛ أبو حسين، 2021؛ Alkrdem, 2021؛ Alwis, 2021؛ المالك والدرويش، 2020؛ هزيمة، 2020؛ اليافعي وسليمان، 2020؛ العظامات، 2020؛ Abdullah et al., 2020؛ القثامي والمالكي؛ 2019).

تنوّعت الدّراسات في المحور الثالث من حيث مجتمع الدّراسة المستهدف، فمنها من استهدفت المعلمين مثل (غوانمة ومقابلة، 2018)، ومنها من استهدفت المديرين مثل (النصر بالله، 2021؛ أبو عصبه وحسين، 2021؛ الذهلي وآخرون، 2021؛ الجبر، 2020؛ عبد الرحمن، 2018؛ غوانمة ومقابلة، 2018؛ عامر، 2018).

وعليه فقد اتّفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة التي استهدفت مجتمع المعلمين، وهي: (سعد، 2021؛ الحسبان، 2021) في المحور الأول، و(Alwis, 2021؛ لعمرى، 2020؛ صلاح الدين، 2020؛ عمر، 2020؛ Habibi et al., 2020؛ القحطاني، 2019؛ حسين والقثامي، 2019؛ القثامي والمالكي، 2019؛ Liu & Miller, 2018) في المحور الثاني، و(غوانمة ومقابلة، 2018) في المحور الثالث.

5. من حيث العيّنة:

طبّقت جميع الدّراسات في المحاور الثلاثة بطريقة العينة العشوائية على عينة عشوائية باستثناء دراسات (رخا، 2020)؛ (العظامات، 2020)؛ (ابن سويلم، 2019)؛ (غوانمة ومقابلة، 2018)، التي اتّفقت مع الدّراسة الحالية من حيث تطبيق الدّراسة على جميع أفراد الدّراسة.

5.5.2 الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، التعرف إلى محاور الفصل الثاني وإثراء الإطار النظري، التعرف إلى المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض هذه الدراسة، التعرف إلى طرق اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة والاستفادة منها في تحديد الطريقة المناسبة لتمثيل مجتمع الدراسة، التعرف إلى آلية بناء أدوات الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها والاستفادة منها في اختيار الأساليب المناسبة للتحقق من صدق وثبات كل أداة، حيث سيتم استخدام الصدق الظاهري، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاستبانة، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، كما ستفيد الدراسات السابقة في تعرف الباحثة إلى الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة البيانات بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمعها وتفرغها وترميزها، وستفيد نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية والمقارنة بها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة:

2.3 مجتمع وعينة الدراسة:

3.3 أداة الدراسة:

5.3 ثبات الاستبانة:

6.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

7.3 المحك المعتمد في البحث:

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث إنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة معينة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

2.3 مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي مدارس الغوث الدولية التابعة لمنطقة الخليل التعليمية، والبالغ عددهم (565) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات منطقة محافظة الخليل التعليمية. تكوّنت عينة الدراسة من (152) معلّماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من منطقة الخليل التعليمية، والجدول (1.3) يوضح وصف عينة الدراسة.

جدول (1.3): وصف عينة الدراسة من المعلمين .

المتغير	الوصف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	62	40.8
	أنثى	90	59.2
الدرجة العلمية	بكالوريوس	132	86.8
	ماجستير فأعلى	20	13.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	15	9.9
	من 5 – أقل من 10 سنوات	27	17.8
	من 10 – أقل من 15 سنة	40	26.3
	15 سنة فأكثر	70	46.1
المجموع		152	% 100

3.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثل في الكشف عن واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، أعدت الباحثة استبانة على النحو الآتي:

• **تحديد هدف الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى الكشف عن واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين.

• **تحديد مجالات الاستبانة:** تكوّنت الاستبانة من:

❖ القسم الأول: البيانات الأساسية.

❖ القسم الثاني: واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج: وقد تكونت الصورة الأولية لهذا المحور من مجالين هما: تنفيذ التعليم المُدمج، حلّ المشكلات.

❖ القسم الثالث: واقع متابعة المختصين للتعليم المُدمج: وقد تكوّنت الصورة الأولية لهذا المحور من ثلاثة مجالات هي: وضع المعايير، قياس الأداء، التشخيص والعلاج.

• **صياغة فقرات الاستبانة:** تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (67) فقرة.ملحق رقم (1)

• **تصحيح الاستبانة:** استخدمت الباحثة تدرج ليكرت الخماسي، الذي يتكون من خمسة مستويات حسب الجدول الآتي:

جدول (2.3): مفتاح تصحيح الاستبانة.

مستويات الموافقة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
التقدير الكمي	5	4	3	2	1

4.3 صدق الاستبانة:

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

- **صدق المُحكّمين:** عُرِضَت الصورة الأولى للاستبانة على مجموعة من المختصين في الإدارة التربوية وتكنولوجيا التعليم والبالغ عددهم (12) ملحق رقم (3) وقد أُجريت التّعديلات المطلوبة، وبذلك أصبحت الاستبانة كاملةً مكوّنة من (60) فقرة، (31) منها لمحور "واقع متابعة الإدارات التعليمية" و (29) فقرة لمحور "واقع متابعة المختصين". ملحق رقم (2)
- **الصدق البنائي:** ويُقصد به العلاقة الارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، وقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط لمجالات كلّ محور مع الدرجة الكلية للمحور، والجدول (3.3) يوضح النتائج.

جدول (3.3): معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والمحور المنتمية إليه.

المحور	المجال	معامل الارتباط
واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمَج.	تنفيذ التعليم المُدمَج	0.940**
	حل المشكلات	0.946**
واقع متابعة المختصين للتعليم المُدمَج.	وضع المعايير	0.897**
	قياس الأداء	0.944**
	التشخيص والعلاج	0.957**

يتّضح من الجدول (3.3) أنّ جميع قيم معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية طردية بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لكلّ مجال.

- **صدق الاتساق الداخلي:** ويُقصد به العلاقة الارتباطية الموجبة ذات دلالة إحصائية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمية له، والجدول (3. 4) يوضح النتائج.

جدول (4.3): معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والمجال المنتمية إليه.

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج.	1	0.506**	11	0.772**	21	0.828**
	2	0.583**	12	0.621**	22	0.788**
	3	0.594**	13	0.734**	23	0.863**
	4	0.695**	14	0.774**	24	0.909**
	5	0.820**	15	0.647**	25	0.878**
	6	0.819**	16	0.770**	26	0.839**
	7	0.823**	17	0.644**	27	0.826**
	8	0.739**	18	0.669**	28	0.888**
	9	0.708**	19	0.744**	29	0.814**
	10	0.588**	20	0.820**	30	0.699**
	31	0.794**				
واقع متابعة المختصين للتعليم المُدمج.	1	0.755**	11	0.798**	21	0.795**
	2	0.825**	12	0.837**	22	0.788**
	3	0.832**	13	0.813**	23	0.860**
	4	0.836**	14	0.870**	24	0.863**
	5	0.811**	15	0.822**	25	0.869**
	6	0.779**	16	0.846**	26	0.840**
	7	0.803**	17	0.759**	27	0.836**
	8	0.810**	18	0.735**	28	0.818**
	9	0.748**	19	0.804**	29	0.840**
	10	0.827**	20	.784**		

يتَّضح من الجدول (4.3) أنَّ جميع قيم معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(0.01)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية طردية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكلِّ مجال.

5.3 ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة، والجدول (5.3) يوضح معاملات ثبات الاستبانة

جدول (5.3): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ.

المحور	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج.	تنفيذ التعليم المُدمج	17	0.935
	حل المشكلات	14	0.959
محور واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج.		31	0.967
واقع متابعة المختصين للتعليم المُدمج.	وضع المعايير	8	0.922
	قياس الأداء	9	0.935
	التشخيص والعلاج	12	0.956
محور واقع متابعة المختصين للتعليم المُدمج.		29	0.974

يتّضح من الجدول (5.3) أن معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من (0.70) وهو الحد الأدنى لقبول معامل الثبات، إذ بلغ معامل الثبات الكلي لمحور واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج (0.967)، فيما بلغ معامل الثبات الكلي لمحور واقع متابعة المختصين للتعليم المُدمج (0.974)، وبذلك تُصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكوّنة من (60) فقرة.

6.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، لتحديد درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس والدرجة العلمية.

- اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

7.3 المحكّ المعتمد في البحث:

اعتمدت الباحثة على المحكات الآتية:

جدول (6.3): تصنيف الاستجابات لمحاور الاستبانة.

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

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 نتائج الإجابة عن السؤال الأول

2.4 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

3.4 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث

4.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما واقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟"، وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكلّ مجال ولكلّ فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول (1.4) يُبيّن النتائج:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكلّ مجال من مجالات استبانة واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	تنفيذ التعليم المُدمج	3.91	0.63	78.2%	1	مرتفعة
2	حلّ المشكلات	3.77	0.67	75.4%	2	مرتفعة
	واقع متابعة الإدارات التعليمية.	3.84	0.63	76.8%	--	مرتفعة

يتّضح من الجدول (1.4) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج جاءت بقيم (3.91 - 3.77) على الترتيب، وجميعها في درجة الموافقة المرتفعة، وعموماً جاء متوسط واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.84) بوزن نسبي (76.8%).

أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، فقد استخدمت الباحثة التقدير النقطي (تقدير معلمة المجتمع من خلال قيمة إحصاء العينة)، وبهذا يكون المتوسط الحسابي واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج هو (3.84) وبدرجة مرتفعة.

وفيما يأتي تفصيل نتائج فقرات استبانة واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج:

1. نتائج مجال تنفيذ التعليم المُدمج:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال تنفيذ التعليم المُدمج.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	تقوم إدارة المدرسة بالإشراف على إعداد الخطة العامة للمدرسة.	4.184	0.758	83.7%	1	مرتفعة
2	تقوم إدارة المدرسة بإعداد خطط لتنفيذ التعليم المُدمج.	4.026	0.797	80.5%	3	مرتفعة
3	تقوم إدارة المدرسة بالتقييم المستمر لتنفيذ التعليم المُدمج.	3.901	0.836	78.0%	8	مرتفعة
4	تقدم إدارة المدرسة الدعم للمعلمين إداريًا وفقًا للخطة.	3.849	0.859	77.0%	11	مرتفعة
5	تقوم إدارة المدرسة بنشر ثقافة التعليم المُدمج بين المعلمين.	4.066	0.827	81.3%	2	مرتفعة
6	تتابع إدارة المدرسة أداء المعلمين وفقًا لأهداف البرنامج.	3.908	0.856	78.2%	6	مرتفعة
7	تقوم إدارة المدرسة بتزويد المعلمين بالمتطلبات اللازمة لأداء عملهم.	3.836	0.902	76.7%	13	مرتفعة
8	تشارك إدارة المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية وفقًا لمتطلبات البرنامج.	3.809	0.844	76.2%	17	مرتفعة
9	تضع إدارة المدرسة الخطط اللازمة لتدريب المعلمين.	3.849	0.882	77.0%	12	مرتفعة
10	تقوم إدارة المدرسة بإعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين.	3.941	0.791	78.8%	5	مرتفعة
11	تتابع إدارة المدرسة إعداد التقارير الدورية لإنجازات البرنامج.	3.947	0.836	78.9%	4	مرتفعة
12	تقوم إدارة المدرسة بتوجيه العمل اليومي.	3.862	0.854	77.2%	10	مرتفعة

13	تُشجع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام تقنيات التعليم المتطورة.	3.908	0.894	78.2%	7	مرتفعة
14	تتأكد إدارة المدرسة من تطبيق الاستراتيجيات التربوية المقترحة .	3.829	0.820	76.6%	15	مرتفعة
15	تتابع إدارة المدرسة مدى التزام المعلمين بالبرنامج الزمني.	3.901	0.859	78.0%	9	مرتفعة
16	تتابع إدارة المدرسة دمج التقنية في المادة الدراسية.	3.816	0.841	76.3%	16	مرتفعة
17	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ توصيات المختصين التربويين.	3.829	0.804	76.6%	14	مرتفعة
مجال تنفيذ التعليم المُدمج		3.91	0.63	78.2%	1	مرتفعة

يُوضح من الجدول (2.4) أن درجة موافقة المعلمين على فقرات مجال متابعة الإدارات التعليمية لتنفيذ التعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا جاءت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.809-4.184)، وعمومًا جاء متوسط مجال تنفيذ التعليم المُدمج بدرجة مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.91) بوزن نسبي (78.2%).

2. نتائج مجال حلّ المشكلات:

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال حلّ المشكلات.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	تقوم إدارة المدرسة بدراسة البيئة التعليمية وتقديم المقترحات التطويرية اللازمة بشأنها.	3.770	0.801	75.4%	5	مرتفعة
2	تحدّد إدارة المدرسة القضايا الرئيسية في البرنامج لتحسينها وتطويرها.	3.724	0.765	74.5%	10	مرتفعة
3	تشارك إدارة المدرسة أولياء الأمور في حلّ مشكلات الطلبة.	3.743	0.880	74.9%	9	مرتفعة
4	تقوم إدارة المدرسة بتوفير قناة اتصال فاعلة مع المعلمين.	4.000	0.899	80.0%	1	مرتفعة
5	تقوم إدارة المدرسة بتوفير قناة اتصال فاعلة مع أولياء الأمور.	3.882	0.990	77.6%	2	مرتفعة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
6	تقوم إدارة المدرسة بتوفير قناة اتصال فاعلة مع الطلبة.	3.868	0.961	77.4%	3	مرتفعة
7	تعالج إدارة المدرسة الصعوبات المتعلقة بالشؤون التعليمية.	3.658	0.831	73.2%	13	مرتفعة
8	تُحدّد إدارة المدرسة جوانب المشكلات وتُحدّد مسبباتها بدقة.	3.612	0.862	72.2%	14	مرتفعة
9	تستمع إدارة المدرسة إلى تقارير المعلمين فيما يخص المشكلات التي تواجههم.	3.671	0.882	73.4%	12	مرتفعة
10	تسمح إدارة المدرسة للمعلمين بتقديم اقتراحاتهم لحلّ المشكلات.	3.789	0.819	75.8%	4	مرتفعة
11	تراعي إدارة المدرسة الوضوح وسهولة التطبيق عند اتخاذ القرار.	3.757	0.830	75.1%	7	مرتفعة
12	تراعي إدارة المدرسة توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ القرار عند اتخاذه.	3.770	0.809	75.4%	6	مرتفعة
13	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات .	3.717	0.776	74.3%	11	مرتفعة
14	تقدم إدارة المدرسة المقترحات التي تسهم في تطوير التعليم المُدمج.	3.750	0.832	75.0%	8	مرتفعة
	مجال تنفيذ حلّ المشكلات.	3.77	0.67	75.4%	2	مرتفعة

يتّضح من الجدول (3.4) أن درجة موافقة المعلمين على فقرات مجال متابعة الإدارات التعليمية لحل المشكلات في التعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.612 - 4.00)، وعمومًا جاء متوسط مجال حلّ المشكلات بدرجة مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.77) بوزن نسبي (75.4%).

2.4 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "ما واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟"، وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكل مجال ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول (4.4) يُبيّن النتائج:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكل مجال من مجالات استبانة واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمَج.

م	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	وضع المعايير	3.460	0.651	69.2%	2	مرتفعة
2	قياس الأداء	3.483	0.704	69.7%	1	مرتفعة
3	التشخيص والعلاج	3.354	0.670	67.1%	3	متوسطة
	واقع متابعة المختصين التربويين	3.423	0.632	68.5%	--	مرتفعة

يتّضح من الجدول (4.4) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمَج تراوحت ما بين (3.354 – 3.483) وجميعها في درجة الموافقة المرتفعة، وبشكلٍ عام جاء متوسط واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمَج بدرجة مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.423) بوزن نسبي (68.5%).

وفيما يأتي تفصيل نتائج فقرات استبانة واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمج.

1. نتائج مجال وضع المعايير:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال وضع المعايير.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يقوم المختص التربوي بإعداد البرامج الخاصة بالتعليم المُدمج.	3.401	0.886	68.0%	6	مرتفعة
2	يختار المختص التربوي النموذج الإشرافي الأمثل لتحقيق أهداف البرنامج.	3.362	0.794	67.2%	8	متوسطة
3	يخطط المختص التربوي للعمل وفق النموذج الإشرافي المعتمد، مراعيًا معايير الجودة الشاملة.	3.428	0.751	68.6%	4	مرتفعة
4	يحدّد المختص التربوي الأساليب الأكثر فاعليّة لتحقيق أهداف التعليم المُدمج.	3.382	0.780	67.6%	7	متوسطة
5	يقوم المختص التربوي بوضع إجراءات لتحقيق أهداف البرنامج.	3.421	0.785	68.4%	5	مرتفعة
6	يناقش المختص التربوي أهداف البرنامج وإجراءات تحقيقها مع المعلمين.	3.474	0.837	69.5%	3	مرتفعة
7	يساهم المختص التربوي في وضع معايير لجودة العملية التعليمية التعلمية.	3.566	0.803	71.3%	2	مرتفعة
8	يحث المختص التربوي المعلمين على الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة.	3.638	0.834	72.8%	1	مرتفعة
مجال وضع المعايير		3.460	0.651	69.2%	2	مرتفعة

يتضح من الجدول (5.4) أن درجة موافقة المعلمين على فقرات مجال متابعة المختصين التربويين في

مجال وضع المعايير تراوحت ما بين (متوسطة - مرتفعة)، حيث تراوحت المتوسطات ما بين

(3.362 - 3.638)، وعمومًا جاء متوسط مجال قياس الأداء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ الوسط

الحسابي (3.460) بوزن نسبي (69.2%).

2. نتائج مجال قياس الأداء:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال قياس الأداء.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يقوم المختص التربوي بمتابعة تنفيذ البرامج الخاصة بالتعليم المُدمَج.	3.507	0.913	70.1%	4	مرتفعة
2	يُشرف المختص التربوي على تفعيل التقنيات التربوية المناسبة للتعليم المُدمَج.	3.428	0.835	68.6%	6	مرتفعة
3	يحرص المختص التربوي على وجود قناة اتصال فاعلة بينه وبين المعلمين.	3.579	0.980	71.6%	3	مرتفعة
4	يستخدم المختص التربوي أدوات متنوعة لتقويم الأداء.	3.322	0.896	66.4%	9	متوسطة
5	يتابع المختص التربوي نتائج تقويم الأداء.	3.388	0.892	67.8%	7	متوسطة
6	يقوم المختص التربوي برصد توقعات الأداء وقياس أثر الإشراف التربوي باستمرار.	3.368	0.897	67.4%	8	متوسطة
7	يشجع المختص التربوي المعلمين على توحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق أهداف البرنامج.	3.599	0.748	72.0%	2	مرتفعة
8	يوظف المختص التربوي جميع الأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي والإشرافي.	3.493	0.797	69.9%	5	مرتفعة
9	يقوم المختص التربوي بتحفيز المعلمين على النمو والعطاء.	3.658	0.839	73.2%	1	مرتفعة
مجال قياس الأداء		3.483	0.704	69.7%	1	مرتفعة

يتضح من الجدول (6.4) أنَّ درجة موافقة المعلمين على فقرات مجال متابعة المختصين التربويين في مجال قياس الأداء تراوحت ما بين (متوسطة- مرتفعة)، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.322 – 3.658)، وعمومًا جاء متوسط مجال قياس الأداء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.483) بوزن نسبي (69.7%).

3. نتائج مجال التشخيص والعلاج:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال التشخيص والعلاج.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يقوم المختص التربوي بتقويم الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمَج.	3.487	0.789	69.7%	1	مرتفعة
2	يحدد المختص التربوي العقبات والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدٍّ سواء.	3.322	0.811	66.4%	7	متوسطة
3	يقوم المختص التربوي بتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدٍّ سواء.	3.243	0.789	64.9%	11	متوسطة
4	يرصد المختص التربوي المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدٍّ سواء.	3.395	0.815	67.9%	5	متوسطة
5	يشجع المختص التربوي المعلمين على رصد المشكلات التي تواجههم.	3.454	0.771	69.1%	3	مرتفعة
6	يشجع المختص التربوي المعلمين على تحليل ودراسة المشكلات التي تواجههم.	3.349	0.832	67.0%	6	متوسطة
7	يتعمق المختص التربوي في المشكلات التي تواجه المعلمين ويحدّد أسبابها بدقة.	3.322	0.858	66.4%	8	متوسطة
8	يضع المختص التربوي خطوات إجرائية لحل المشكلات التي تواجه المعلمين.	3.138	0.914	62.8%	12	متوسطة
9	يتابع المختص التربوي تطبيق الإجراءات لحل المشكلات.	3.322	0.843	66.4%	9	متوسطة
10	يقوم المختص التربوي بتقييم الأداء باستمرار.	3.428	0.794	68.6%	4	مرتفعة
11	يقدم المختص التربوي التوصيات المناسبة لتطوير الأداء.	3.474	0.789	69.5%	2	مرتفعة
12	يضع المختص التربوي الخطط اللازمة لتحسين وتطوير البرنامج.	3.316	0.793	66.3%	10	متوسطة
	مجال التشخيص والعلاج	3.354	0.670	67.1%	3	متوسطة

يتّضح من الجدول (7.4) أنّ درجة موافقة المعلمين على فقرات مجال متابعة المختصين التربويين على مجال التشخيص والعلاج تراوحت ما بين (متوسطة- مرتفعة)، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.138- 3.487)، وعمومًا جاء متوسط مجال التشخيص والعلاج بدرجة متوسطة، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.354) بوزن نسبي (67.1%).

3.4 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينصّ السؤال الثالث على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟"، وقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال اختبار صحة الفرضيات الآتية.

1) اختبار الفروق تبعًا لمتغير جنس المعلم:

تنصّ الفرضية الصفرية الأولى على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس، وقد قام الباحث باختبار صحة الفرضية الصفرية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلّتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة:

جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلّتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة الإدارات التعليمية تبعًا لمتغير جنس المعلم.

المحور	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع متابعة الإدارات التعليمية	ذكر	3.82	0.62	150	0.424	0.672	لا يوجد دلالة
	أنثى	3.86	0.63				

يتّضح من الجدول (8.4) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين الذكور والإناث حول واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسيّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس.

(2) اختبار الفروق تبعًا لمتغير الدرجة العلمية:

تنصّ الفرضية الصفرية الثانية على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسيّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وقد قام الباحث باختبار صحة الفرضية الصفرية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة:

جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة الإدارات التعليمية تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

المحور	العدد		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع متابعة الإدارات التعليمية	بكالوريوس	132	3.867	0.612	150	1.145	0.254	لا يوجد دلالة
	دراسات عليا	20	3.695	0.702				

يتّضح من الجدول (9.4) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين تبعًا لدرجتهم العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا) حول واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ

جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسيّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

3) اختبار الفروق في واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمَج تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

تنصّ الفرضية الصفرية الثالثة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسيّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وقد قام الباحث باختبار صحة الفرضية الصفرية باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي"، وفيما يأتي نتائج المقارنة:

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة الإدارات التعليمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع متابعة الإدارات التعليمية.	بين المجموعات	1.964	3	0.655	1.699	0.170	لا يوجد دلالة
	داخل المجموعات	57.045	148	0.385			
	المجموع	59.009	151				

يتّضح من الجدول (10.4) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم حول واقع متابعة الإدارات التعليميّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينصّ السؤال الرابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟" وقد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من خلال اختبار صحة الفرضيات الآتية:

1) اختبار الفروق تبعاً لمتغير جنس المعلم:

تنصّ الفرضية الصفرية الرابعة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس، وقد قام الباحث باختبار صحة الفرضية الصفرية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة:

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة المختصين التربويين تبعاً لمتغير جنس المعلم.

المحور	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع متابعة المختصين التربويين	ذكر	3.47	0.64	150	0.724	0.471	لا يوجد دلالة
	أنثى	3.39	0.63				

يتّضح من الجدول (11.4) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين الذكور والإناث حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس.

2) اختبار الفروق تبعًا لمتغير الدرجة العلمية:

تنصّ الفرضية الصفرية الخامسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وقد قام الباحث باختبار صحة الفرضية الصفرية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة المختصين التربويين تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

المحور	العدد		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع متابعة المختصين التربويين	بكالوريوس	132	3.44	0.60	150	0.718	0.581	لا يوجد دلالة
	دراسات عليا	20	3.33	0.84				

يتّضح من الجدول (12.4) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين تبعًا لدرجتهم العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا) حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل

جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

3) اختبار الفروق في واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمَج تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

تنص الفرضية الصفرية السادسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وقد قام الباحث باختبار صحة الفرضية الصفرية باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي"، وفيما يأتي نتائج المقارنة.

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة المختصين التربويين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع متابعة المختصين التربويين	بين المجموعات	1.296	3	0.432	1.082	0.359	لا يوجد دلالة
	داخل المجموعات	59.082	148	0.399			
	المجموع	60.377	151				

يتضح من الجدول (13.4) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظلّ جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 تمهيد

2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

3.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

4.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث

5.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع

6.5 ملخص النتائج

7.5 التوصيات

مناقشة نتائج الدراسة

1.5 تمهيد

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا، والكشف عن الفروق في متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا تُعزى للمتغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)، وفيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة:

2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول:

الذي ينص على "ما واقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟"، فقد استخدم الباحثة من أجل الإجابة عن هذا السؤال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكل مجال ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد بيّنت النتائج موافقة عينة الدراسة على واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.91) بوزن نسبي (78%)، حيث جاء مجال التعليم المُدمج في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وبوزن نسبي (75%)، وبدرجة موافقة مرتفعة، فيما جاء مجال حل المشكلات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.48) وبوزن نسبي (69.6%)، وبدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثه ارتفاع درجة موافقة المعلمين على واقع تنفيذ التعليم المُدمَج في مدارس وكالة الغوث الدولية في ظل جائحة كورونا، إلى قيام إدارة المدارس بالتخطيط الجيد لتنفيذ التعليم المُدمَج ومتابعة تنفيذ الخطط للتأكد من سير العمل بما يحقق الأهداف المطلوبة، وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذ الخطط الموضوعية وحلّ المشكلات التي تواجه تنفيذ الخطط، وذلك عبر المتابعة المستمرة لأداء المعلمين وتحفيزهم من أجل تنفيذ التعليم المُدمَج، والتقييم المستمر لسير العمل جنباً إلى جنب مع تقييم الخطط والأهداف نفسها للتأكد من قابليتها للتنفيذ.

كما تعزو الباحثه ارتفاع درجة موافقة المعلمين على واقع حلّ المشكلات إلى قيام إدارات المدارس بإشراك المعلمين بوضع الخطط وتقييمها، وذلك من خلال مراجعة تقارير المعلمين فيما يخصّ المشكلات التي تواجههم، والاستماع إلى اقتراحاتهم، كذلك توفير قنوات اتصال فاعلة للتواصل مع الطلبة والأهالي والاستماع إلى شكاواهم واقتراحاتهم لحلّ تلك المشكلات، وقيام إدارة المدارس بالمتابعة المستمرة لهذه المشاكل للتأكد من وضع حلول لها، وتنفيذ تلك الحلول ومتابعة جدواها.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحسبان (2021) التي أكّدت على أنّ تطبيق التعليم المُدمَج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها، كانت بدرجة كبيرة، كذلك اتفقت دراسة المقابلة وعتوم (2021) التي توصلت إلى مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة بدرجة متوسطة، فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة سليم (2021) التي أظهرت النتائج أنّ استخدام التعليم الهجين في تدريس طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ جاءت بدرجة ضعيفة، ويرجع سبب الاختلاف هنا إلى اختلاف مجتمع الدراسة المطبق على الجامعات، بينما مجتمع الدراسة الحالية هو المدارس.

3.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

الذي ينصّ على "ما واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟"، فقد استخدم الباحث من أجل الإجابة عن هذا السؤال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكل مجال ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد بيّنت النتائج موافقة عينة الدراسة على واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.32) وبوزن نسبي 68.5%، حيث جاء مجال قياس الأداء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.48) وبوزن نسبي 69.7% وبدرجة موافقة مرتفعة، بينما جاء في المرتبة الثانية مجال وضع المعايير بمتوسط حسابي (3.46) وبوزن نسبي 69.2% وبدرجة موافقة مرتفعة، وجاء مجال التشخيص والعلاج بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) وبوزن نسبي 67.1% وبدرجة موافقة متوسطة.

وتعزو الباحثة ارتفاع موافقة عينة الدراسة على مجال قياس الأداء إلى قيام المختصين بمتابعة تنفيذ الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمج وذلك عبر وسائل وقنوات اتصال متنوعة وفاعلة، وقيام المختصين بمتابعة نتائج تقييم الأداء والوقوف على نتائج القوة وتعزيزها ومعالجة نقاط الضعف من خلال وضع الحلول المناسبة، إضافة إلى تشجيع المعلمين على توحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق أهداف البرنامج وتحفيزهم على النمو والعطاء.

ويعزو الباحث ارتفاع موافقة عينة الدراسة حول مجال وضع المعايير إلى مشاركة المختصين بوضع الخطط وبرامج التعليم المُدمج مما يسمح لهم بوضع معايير الأداء والإنجاز، وساهم في ذلك مراعاة

المختصين معايير الجودة الشاملة والنماذج والأساليب الأكثر فاعلية لتحقيق الأهداف، إضافة إلى تحديد الإجراءات التفصيلية لتنفيذ الخطة مما يساهم في إنجاح البرامج.

وتعزو الباحثة موافقة عينة الدراسة على مجال التشخيص بدرجة متوسطة إلى قيام المختصين التربويين بتقويم الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمَج، وتقديم التوصيات المناسبة لتطوير الأداء، إضافة إلى قيام المختصين بتشجيع المعلمين على رصد المشكلات التي تواجههم، سواء بالتعليم الوجاهي أم الإلكتروني، والعمل على تحليلها للتعرف إلى أسبابها بدقة، وذلك من أجل القيام بتذليل الصعوبات وحلّ المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجاهي والإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2021)، حيث أظهرت النتائج فاعلية مستوى الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم المعتمدة على التكنولوجيا؛ ودراسة صلاح الدين (2020) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة الإشراف التربوي المُدمَج جاء بدرجة عالية، كذلك أظهرت دراسة المالك والدرويش (2020) أن المشرفات التربويات يطبقن الإشراف الإلكتروني بدرجة مرتفعة، وأظهرت دراسة (Fendi et al., 2021) فاعلية الإشراف التربوي، بينما أظهرت دراسة (Alkrdem, 2021) النتائج أن توافر كل من السلطة الإدارية وتنفيذ الإشراف التربوي الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة.

4.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:

الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس، ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين الذكور والإناث حول واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن متابعة الإدارات التعليمية تتم على مستوى إدارات المدارس، وبالتالي لا علاقة لجنس المعلم حول تطبيق الإدارة للتعليم المُدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2021) ودراسة أبو غزالة وسلامة (2020) ودراسة العبيد (2020) وهزايمة (2020)، دراسة أبو عصبه وحسين (2021)، الذهلي وآخرون (2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول متابعة الإدارات المدرسية، تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين تبعًا لدرجتهم العلمية (بكالوريوس- دراسات عليا) حول واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

وتعزو الباحثة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين تبعاً لدرجتهم العلمية (بكالوريوس- دراسات عليا) إلى إشراك المعلمين في التخطيط واتخاذ القرارات بغض النظر عن المستوى التعليمي، حيث يحصل المعلمون كافة على فرص متكافئة في المشاركة بالتخطيط واتخاذ القرارات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه المالك والدرويش (2020)، أبو حسين (2021)، دراسة أبو عصبه وحسين (2021)، الذهلي وآخرون (2021)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول متابعة الإدارات المدرسية تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي"، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين تبعاً لسنوات خبرتهم حول واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

وتعزو الباحثة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين تبعاً لسنوات خبرتهم حول واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا، إلى تمتع أفراد عينة الدراسة بخبرات كبيرة وتوافر الخبرات العملية والتأهيل العلمي لدى أفراد عينة الدراسة مما يسمح بإشراك الجميع في التخطيط واتخاذ القرارات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2021)، دراسة أبو غزالة وسلامة (2020)، دراسة العبيد (2020)، المالك والدرويش (2020)، أبو حسين (2021)، دراسة أبو عصبه وحسين

(2021)، الذهلي وآخرون (2021)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول متابعة الإدارات المدرسية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

5.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

الذي ينصّ على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟"، وقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال اختبار صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرابعة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً للجنس، واختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين الذكور والإناث حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

وتعزو الباحثة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين الذكور والإناث حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا، إلى التقارب في نسبة مشاركة الإناث والذكور في الإشراف التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العبيد (2020)، الحربي (2021)، دراسة أبو غزالة وسلامة (2020)، أبو عصبه وحسين (2021)، الذهلي وآخرون (2021)، التي أكدت على عدم

وجود فروق في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً للجنس.

الفرضية الخامسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً للدرجة العلمية، ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين تبعاً لدرجتهم العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا) حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

وتعزو الباحثة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات المعلمين تبعاً لدرجتهم العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا) حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا، إلى مشاركة المعلمين في الإشراف بغض النظر عن درجاتهم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المالك والدرويش (2020)، الحربي (2021)، دراسة أبو غزالة وسلامة (2020)، أبو عصب وحسين (2021)، الذهلي وآخرون (2021)، التي أكدت على عدم وجود فروق في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً للدرجة العلمية.

الفرضية السادسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لسنوات الخبرة، ولاختبار هذه الفرضية

قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي"، وقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

وتعزو الباحثة عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم حول واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا، إلى تمتُّع أفراد عينة الدِّراسة بخبرات كبيرة وتوافر الخبرات العملية والتأهيل العلمي لدى أفراد عينة الدِّراسة، مما يسمح بإشراك الجميع في التخطيط واتخاذ القرارات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو حسين (2021)، الحربي (2021)، دراسة أبو غزالة وسلامة (2020)، أبو عصبه وحسين (2021)، الذهلي وآخرون (2021)، التي أكدت على عدم وجود فروق في متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعًا للدرجة العلمية.

6.5 ملخص النتائج:

- جاءت موافقة عينة الدِّراسة على واقع متابعة الإدارات التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة، بمتوسط الحسابي (3.91) ووزن نسبي (78%).

- جاءت موافقة عينة الدِّراسة على مجال التعليم المُدمج في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) ووزن نسبي (75%)، وبدرجة موافقة مرتفعة.

- جاءت موافقة عينة الدّراسة على مجال حلّ المشكلات بمتوسط حسابي (3.48) ووزن نسبي (69.6%)، وبدرجة مرتفعة.
- جاءت موافقة عينة الدّراسة على واقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.32) ووزن نسبي 68.5%.
- جاءت موافقة عينة الدّراسة على مجال قياس الأداء بمتوسط حسابي (3.48) ووزن نسبي 69.7% وبدرجة موافقة مرتفعة.
- جاءت موافقة عينة الدّراسة على مجال وضع المعايير بمتوسط حسابي (3.46) ووزن نسبي 69.2% وبدرجة موافقة مرتفعة.
- جاءت موافقة عينة الدّراسة على مجال التشخيص والعلاج بمتوسط حسابي (3.35) ووزن نسبي 67.1% وبدرجة موافقة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسيّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة الإدارات المدرسيّة في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدّراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متابعة المختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمَج في ظل جائحة كورونا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

7.5 التوصيات:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:
- ضرورة أن تحرص إدارة المدارس على دمج التعليم الإلكتروني إلى جانب التعليم الوجيه في المسيرة التعليمية لما لها من أهمية في تحقيق أهداف الخطة التعليمية.
 - ضرورة أن تحرص إدارة المدارس على تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتطلبات برامجها.
 - ضرورة أن تحرص إدارة المدارس على تفعيل المواد التعليمية والوسائل ودمج التقنية في المادة الدراسية.
 - على إدارات المدارس أن تحرص على تحديد جوانب المشكلات وتحديد مسبباتها بدقة، من أجل العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.
 - على إدارة المدارس أن تحرص على إشراك كل من المشرفين التربويين والمعلمين وأهالي الطلبة في وضع خطط وحل مشكلات التعليم المُدمَج.
 - على المختصين التربويين اختيار الأساليب والنماذج الإشرافية الأكثر فاعلية، لتحقيق أهداف التعليم المُدمَج، من أجل ضمان نجاح تطبيق التعليم المُدمَج.
 - على المختصين التربويين استخدام أساليب متنوعة لتقييم الأداء من أجل ضمان تقييم الأداء موضوعياً.

- على المختصين التربويين رصد توقعات الأداء وقياس أثر الإشراف التربوي باستمرار من أجل المساهمة بتحسين مستوى الإشراف التربوي والتعليم المُدمج.
- على المختص التربوي القيام بتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حد سواء.
- على المختص التربوي القيام بوضع إجراءات تنفيذية لحلّ المشكلات التي تواجه تطبيق التعليم المُدمج.

المراجع:

المراجع العربية:

ابن سويلم، محمد. (2020). واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(8)، 121-142.

أبو العلا، ليلي. (2013). واقع استخدام المشرفات التربويات للإنترنت في الاشراف الالكتروني بمدينة الطائف من وجهة نظرهن. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5 (2)، 340-367.

أبو حسين، فاطمة (2021). معوقات ممارسة الاشراف الالكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها الحضرية، مجلة الدراسات التربوية، 1(1)، 277-316.

أبو عابد، محمود (2005). المرجع في الاشراف التربوي والعملية الاشرافية، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو عصبه، خالد، وحسين، محمود. (2021). المشكلات التنظيمية التي تواجه الإدارة المدرسية في مديرية طولكرم شمال فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس أنفسهم. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية: المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجيا والتربية الخاصة، 3(1)، 131 - 164.

أبو غزالة، زينب ، وسلامة، كايد . (2020). درجة إمكانية تطبيق الاشراف الالكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظة جرش. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(4). 681-695.

أبو كريم، أحمد. (2012). مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية. *مجلة جامعة الملك سعود*، 24(4)، 1259-1288.

الأتري، شريف. (2015). التعليم الالكتروني والخدمات المعلوماتية، العربي للنشر والتوزيع.

الاستفادة من التعليم الهجين في رفع مهارات الطالبات بمقرر التفصيل والحياسة في ظل جائحة كورونا. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية*، ع33، 393-424.

إسماعيلي، يامنة، وبوضياف، نوال، وبن خور، خير الدين. (2019). *الأبعاد المحددة للعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية*. دار اليازوري العلمية، الأردن.

بريخ، فرحان محمد (2012). *إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية*، دار أسامة للنشر والتوزيع.

بيومي، محمد . (2005). التنسيق بين أدوار المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائية كمشرف مقيم في مملكة البحرين: دراسة تقييمية. *مجلة التربية المعاصرة*، 22(69)، 161-231.

الجبر، سلطان . (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث*، 4(16)، 110-129.

الجمال، رانيا. (2011). *الإدارة والعلاقات الإنسانية في الألفية الثالثة*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

جميل، محمد . (2021). إسهامات إدارات المدارس في توظيف الثقافة الإلكترونية ونتائجها على مستوى عملية التعليم والتعلم: الدراسة الإعدادية في العراق أنموذج. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة بغداد، 60(2)، 1-18.

الحري، حمدان . (2013). مهام ومسؤوليات القيادات المدرسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية في المدارس الحكومية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 4(2)، 315-340.

الحري، سعاد . (2021). الاشراف الالكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول اثرها المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، المنعقد بتاريخ 22-26 يناير 2021، الرياض.

الحسان، خلود. (2021). مدى تطبيق التعليم المُدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلّميها. مجلة كلية التربية، 37(8)، 98-114.

حسن، زينب. (2021). تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظلّ جائحة كورونا. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، ع51، 501-521.

حسين، بانقا ، القثامي، محمد. (2019). تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المُدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة العلوم النفسية والتربوية: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(1)، 232-254.

خضر، عدنان ، وسلامة، عبد الحافظ . (2015). درجة جاهزية الإدارة المدرسيّة الحكومية في محافظة العاصمة لاستخدام الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المشرفين التربويين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

خضراوي، إيناس. (2019). الأنثروبولوجيا والتعليم. الآن ناشرون وموزعون.

خليفة، محمد (2020). التعليم الالكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة، دار الفكر الجامعي.

خليفة، وائل . (2019). دراسة تحليليّة لاستخدام الإدارة المدرسيّة الإلكترونية بالمدارس المصرية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها والهيئة الإدارية. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، (86)، 1- 25.

الدليمي، طارق (2013). الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، مركز دبيونو لتعليم التفكير.

الدليمي، طارق (2016). الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان.

الذهلي، ربيع ، التشغيلي، صالح ، والخروصي، حسين. (2021). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، 12(33)، 79- 93.

الربيعي، محمود. (2012). التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي. دار الكتب العلمية، لبنان.

- رخا، محمد. (2020). تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Google Classroom" بكلية التربية الرياضية ببورسعيد أثناء جائحة كورونا: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية: جامعة بورسعيد - كلية التربية الرياضية*، (40)، 152 - 195.
- الرشايدة، نايل (2007). مفهوم الأداء المؤسسي المتميز لدى القادة التربويين في إقليم الجنوب وبناء نموذج تقييمي (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الريماوي، فراس (2017). *التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- الزهراني، نوال (2021). تقويم تجربة التعليم المدمج بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في جدة. *مجلة الطفولة والتربية*، 48(2)، 439-495.
- سعد، هبة. (2021). معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية للتربية الخاصة: المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة*، 3(1)، 143 - 178.
- السلمان، صبرين ، وبواعنة، على. (2021). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد وتحدياته في ظلّ جائحة كورونا "COVID-19". *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث*، 9(1)، 209 - 223.
- السليحات، وعد ، وخضر، عدنان. (2019). درجة جاهزية الإدارة المدرسية الحكومية في محافظة العاصمة عمان لاستخدام الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، 34(3)، 13 - 40.

سليم، إبراهيم. (2021). واقع استخدام التعليم الهجين في تدريس طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ من وجهة نظرهم. *مجلة التربية*، 2(189)، 523-549.

سليم، تيسير. (2013). فاعلية التعليم المُدمَج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. *دراسات في التعليم العالي* (4)، 1-48.

الشنبري، فهد، وعلوي، عادل. (2014). أهم العوامل المؤثرة في أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة الليث بالمملكة العربية السعودية: كما يراها المديرون أنفسهم والمعلمون. *مجلة التربية*، (159)، 381-448.

الصاعدي، أحمد (2015). نموذج الاشراف العلمي أحد الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي. وزارة التعليم، السعودية.

الصالح، طارق (2011). التعليم الالكتروني واقع لابد منه. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (5)، 288-294.

صبيح، رواء ، النبوي، نورا . (2021). رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. *المجلة التربوية*، 87، 333 - 464.

صلاح الدين، نسرین. (2020). تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المُدمَج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 9(21)، 27-97.

عامر، سامح. (2018). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 26(3)، 380-428.

عامر، طارق (2015). التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الحى، رمزي. (2010). التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرحمن، إيمان. (2018). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في وظائف العمليات الإدارية لدى مديري المدارس الأردنية في محافظة العاصمة عمان وسبل تطويرها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(6)، 1-28.

عبد الغفار، سهير. (2013). تطوير أداء كلية التربية في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد. مجلة كلية التربية ببور سعيد، 3(14).

عبد المنعم، رضوان. (2016). المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت. دار العلوم للنشر والتوزيع.

العبيد، يوسف. (2020). درجة ممارسة الاشراف الالكتروني لدى الموجهين التربويين في دولة الكويت من وجهة نظرهم. المجلة التربوية. 34(137)، 63-90.

العجمي، محمد، (2007). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العظامات، محمد. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الالكتروني ومعوقاته ومتطلبات تطويره من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(9)، 1-20.

عقل، مجدي، صيام، شيماء (2021). تطوير نموذج قائم على مهارات التفكير الحاسوبي لدى معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 1-24.

عمر، حسام. (2020). تصور مقترح لتفعيل نموذج الإشراف الإلكتروني في مصر من وجهة نظر موجهات ومعلمات رياض الأطفال. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (28)، 717-768.

العمرى، صبياء. (2020). رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المُدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10(3)، 342-364.

العمرى، عبدالرحمن، عقيل، الفليح. (2020). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الإدراك المكاني والتحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 36(5)، 274-325.

غوانمة، فادي ، ومقابلة، منصور. (2018). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي واقتراحات للتطوير. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(23)، 1-16.

الفاقي، عبد الله. (2011). *التعلم المدمج التصميم التعليمي: الوسائط المتعددة*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قنبيي، عبير، زيادة، رنا، رشيد، آلاء، صانوري، زينه، ظاهر، ازدهار، قطينه، نسرين.(2020).
جائحة "كوفيد-19": واقع التعليم الالكتروني في السياق الفلسطيني من وجهة نظر المعلمين. وزارة
التربية والتعليم، فلسطين.

القنّامي، محمد ، والمالكي، عبد الرحمن. (2019). تصوّر مقترح لتطبيق نموذج الإشراف
المُدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (215)، 129- 159.
القحطاني، خلود. (2019). واقع استخدام الإشراف الالكتروني في المدارس الثانوية من وجهة
نظر المعلمات بمدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8(12)، 81-104.

كافي، مصطفى. (2009). *التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي*. دار مؤسسة رسلان للطباعة
والنشر والتوزيع.

الكندي، أفلح. (2018). صعوبات المتابعة الاشرافية الالكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر
المشرفين التربويين بسلطنة عمان. *مجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(2)، 544-
567.

لهلوب، ناريمان (2015). *الإشراف التربوي*. ط1، دار الخليج للصحافة والنشر والتوزيع،
الأردن.

المالك، منيرة، الدرويش، عبد العزيز. (2020). واقع تطبيق الاشراف الالكتروني لدى المشرفات
التربويات في مدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 3(14). 503-545.
مبارز، منال، وفخري، أحمد. (2013). *التعليم الإلكتروني*. دار الزهراء للنشر والتوزيع،
الرياض.

المبروك، فرج (2016). الأنشطة المدرسية.. أسسها وتطبيقاتها. دار حميثرا للنشر والترجمة، مصر.

مصطفى، شيماء ، محمد، صافيناز. (2021). الاستفادة من التعليم الهجين في رفع مهارات الطالبات بمقرر التفصيل و الحياكة في ظل جائحة كورونا. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 7(33)، 393-424.

المعبدى، ألاء. (2020). درجة اسهام الاشراف الالكتروني في التنمية المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة، (225)، 345-404.

المقابلة، محمد ، وعتوم، عبد القادر. (2021). واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرور في ضوء التحول الرقمي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية، 29(4)، 139-166.

نصر الله، شريفة. (2021). تصوّر مقترح لتطبيق الإدارة الافتراضية بمدارس الكويت. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، 43(18)، 11-91.

هزايمة، علي. (2020). مدى توافر متطلبات تطبيق الاشراف التربوي الالكتروني في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 10(1)، 114-136.

الهنداوي، أسامة. (2009). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، عالم الكتب، القاهرة.

الهور، معين ، الأغا، محمد. (2013). الصعوبات التي تواجه مديري مدارس الأونروا بمحافظة غزة في استخدام الإدارة الإلكترونية وسبل التغلب عليها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الوادي، سعيد. (2021). دور التعليم الإلكتروني في دعم اقتصاديات التعليم الجامعي في ظلّ جائحة كورونا. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (234)، 15- 59.

وصوص، ديمة، والجوارنة، المعتصم بالله. (2014). الاشراف التربوي ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه، دار الخليج للنشر والتوزيع.

اليافعي، فاطمة، سليمان، صبحي. (2020). تصور مقترح لتطبيق الاشراف التربوي الالكتروني في ضوء رؤية عمان 2040، العلوم التربوية، 28(1)، 127-157.

المراجع الأجنبية:

Abdullaha, M. H., Sulongb, M. A., & Abdul, M. (2020). Development and validation of the music education teaching practice E-supervision system using the google classroom Application. *Development*, 11(10).

Alkrdem, M. (2021). Administrative Empowerment and Its Relationship to Remote Supervision at Public Schools. *Journal of Educational and Psychological Researches*, 18(69), 102-121.

Beach, D. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership: focus on Instruction*, Boston, MA: Allyn and Bacon Inc,

Beaver, J. Hallar, B. & Westmaas, L. (2014). *Blended Learning: Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation*. PERC Research Brief. Retrieved on July, 13, 2021 available on <http://8rri53pm0cs22jk3vvqna1ub-wpengine.netdna->

[ssl.com/wp-content/uploads/2015/11/Blended-Learning-PERC-Research-Brief-September-2014.pdf](https://www.researchgate.net/publication/331111111)

Bessong, F. E., & Ojong, F. (2009). Supervision as an instrument of teaching–learning effectiveness: challenge for the Nigerian practice. **Global Journal of Educational Research**, 8(1-2), 15-20.

Brock, J. D., Beach, D. M., Musselwhite, M., & Holder, I. (2021). Instructional Supervision and the COVID-19 Pandemic: Perspectives from Principals. **Journal of Educational Research and Practice**, 11(1), 168-180.

Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). **Guide to blended learning**. Commonwealth of Learning, Athabasca University, Canada.

Draissi, Z., & Yong, Q. Z. (2020). *COVID-19 Outbreak response plan: Implementing distance education in Moroccan universities*. Shaanxi Normal University.

Fathoni, A. F. (2018, May). **The role of blended learning on cognitive step in education of sport teaching by adjusting the learning style of the students**. In **International Seminar on Public Health and Education 2018 (ISPHE 2018)**. Atlantis Press, Amsterdam, Netherlands.

Felix, O. (2017). Correlates of Effective Instructional Supervision in Bayelsa State Secondary Schools. **World Journal of Education**, 7(4), 40-49.

Fendi, H., Hanafi, I., Monia, F. A., Taufiq, M. A., & Putri, R. E. (2021). Online-Based Academic Supervision during the Covid-19 Pandemic. **Journal of Physics: Conference Series**, 1779(1), 1-5.

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). Education reimaged: The future of learning. A collaborative position paper ,**New pedagogies of deep learning and Microsoft education**, https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

Habibi, G., Mandasari, M., & Rukun, K. (2020). E-supervision using web: elementary school teachers' reaction. In **International Conference on Education, Science and Technology (pp. 25-30)**. Redwhite Press.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. **School Leadership & Management**, 40(4), 243-247.

Lalima, K. L. D., & Learning, B. (2017). An Innovative Approach '. **Journal Of Educational Research**, 5., Pp 129- 136.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved on 4/4/2023 from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lanham, E., Augar, N., & Zhou, W. (2005). *Creating a blended learning model for cross-cultural E-Learning: Putting theory into practice*. In **Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education** (pp. 2623-2630). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/noaccess/21596/>

Liu, K., Miller, R., Dickmann, E., & Monday, K. (2018). Virtual supervision of student teachers as a catalyst of change for educational equity in rural areas. **Journal of Formative Design in Learning**, 2, 8-19.

Martinez, J. (2020). **Take this pandemic moment to improve education**. Retrieved from: <https://edsource.org/2020/take-this-pandemic-moment-to-improve-education/633500>

Maw, L. (2021). Central-Peripheral Information Behavior Theory. **School of Information Student Research Journal**, 11(1), 5, Pp 2-9.

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, 1 (12), Pp 1-25.

Murphy, C. (2017). **"Role of the Principal in Implementing Blended Learning in Algebra I Courses in South Carolina Public Schools"**. (Unpublished PhD thesis), University of South Carolina, USA.

Mutch, C. (2021). The role of schools in helping communities' copes with earthquake disasters: the case of the 2010–2011 New Zealand earthquakes. **Environmental Hazards**, VOL. 17, NO. 4, 331–351.

Olorode, O. A., & Adeyemo, A. O. (2012). Educational Supervision: concepts and practice with reference to Oyo state, Nigeria. **The Nigerian journal of research and production**, 20(1), Pp 1-9.

Rahman, A., &Subiyantoro, S. (2021). The Leardership Role of School Principals in Online Learning During the Covid-19 Pandemic. *Al-Tanzim: Journal Management Pendelikon Islam*, 5(1), 165–175.

Saliba, G., Rankine, L., & Cortez, H. (2013). Fundamentals of blended learning. Sydney. **University of Western Sydney.**, Australia

Sukendro, S., Habibi, A., Khaeruddin, K., Indrayana, B., Syahrudin, S., Makadada, F. A., & Hakim, H. (2020). Using an extended Technology Acceptance Model to understand students' use of e-learning during Covid-19: Indonesian sport science education context. *Heliyon*, 6(11), e05410.

الملاحق

ملحق (1): الاستبانة بصورتها الأولى.

تحية طيبة وبعد:

عضو لجنة التحكيم: لك خالص التقدير والاحترام والسلام.

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: (واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا)، وهو متطلب للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة ببناء أدوات الدراسة.

أبعث لكم طلبي هذا وأرجو منكم إبداء رأيكم وتجربتيكم وخبراتكم المتميزة في مجال الإدارة التربوية بمراجعة الأدوات وتعديلها لغويًا بما يناسب السياق وإضافة أو حذف ما ترونه من الفقرات، ويسعدني دكتورنا الفاضل أن تكون أحد أعضاء لجنة التحكيم لإبداء أي رأي أو تجربة راقية منكم تخدم أدوات البحث وتساهم في نجاحها حاضرًا ومستقبلًا.

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة:

"الاستبانة"

أولاً: البيانات الديموغرافية:

الجنس	ذكر	أنثى
-------	-----	------

الدرجة العلمية	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
----------------	-------	-----------	-------------

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات
	10-15 سنة فأكثر	15 سنة فأكثر

ثانياً: واقع متابعة الإدارات المدرسية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

م	العبرة	مناسبة	غير مناسبة	تتبعي للمجال	لا تتبعي للمجال	ملاحظات
المحور الأول: تنفيذ البرنامج.						
1	تشرف إدارة المدرسة على إعداد الخطة العامة للمدرسة.					
2	تُعدُّ إدارة المدرسة خططاً لتنفيذ البرنامج.					
3	تقوم إدارة المدرسة بتقويم البرنامج وفقاً لأهدافه باستمرار.					
4	تقدّم إدارة المدرسة دعماً للمعلمين إدارياً ومهنياً وتربوياً وفقاً للخطة.					
5	تقدّم إدارة المدرسة الدعم الفني اللازم للمعلمين.					
6	تنشر إدارة المدرسة ثقافة التعليم المُدمج بين المعلمين.					
7	تتابع إدارة المدرسة أداء المعلمين وفقاً لأهداف البرنامج.					

8	تقوم إدارة المدرسة بتزويد المعلمين بالمتطلبات اللازمة لأداء عملهم.				
9	تشارك إدارة المدرسة في تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتطلبات البرنامج.				
10	تضع إدارة المدرسة الخطط اللازمة لتدريب المعلمين.				
11	تقوم إدارة المدرسة بإعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين.				
12	تتابع إدارة المدرسة إعداد التقارير الدورية لإنجازات البرنامج وتقدمه للجهات المعنية.				
13	تقوم إدارة المدرسة بتوجيه العمل اليومي والتأكد من انتظامه واكتمال متطلباته وتذليل معوقاته.				
14	تحفز إدارة المدرسة المعلمين وتشجعهم لاستخدام تقنيات التعليم والوسائل التعليمية المتطورة.				
15	تتابع إدارة المدرسة الإستراتيجيات التربوية والتعليمية المقترحة وتتأكد من مدى تطبيقها.				
16	تتابع إدارة المدرسة مدى التزام المعلمين بالبرنامج الزمني.				
17	تتابع إدارة المدرسة تفعيل المواد التعليمية والوسائل ودمج التقنية في المادة الدراسية.				
18	تتابع إدارة المدرسة وتتأكد من تنفيذ توصيات المختصين التربويين.				

المحور الثاني: حلّ المشكلات.

1	تقوم إدارة المدرسة بدراسة البيئة التعليمية وتقديم المقترحات التطويرية اللازمة بشأنها.				
2	تُحدّد إدارة المدرسة القضايا الرئيسة في البرنامج لتحسينها وتطويرها.				

3	تشارك إدارة المدرسة أولياء الأمور في حلّ مشكلات الطلبة.				
4	تقوم إدارة المدرسة بتوفير قناة اتصال فاعلة مع المعلمين.				
5	تقوم إدارة المدرسة بتوفير قناة اتصال فاعلة مع أولياء الأمور.				
6	تقوم إدارة المدرسة بتوفير قناة اتصال فاعلة مع الطلبة.				
7	تعالج إدارة المدرسة الصعوبات والتحديات المتعلقة بالشؤون التعليمية.				
8	تتابع إدارة المدرسة الظواهر التي تظهر أثناء تنفيذ البرنامج وتعنتي بها وتتابع معالجتها.				
9	تحدّد إدارة المدرسة جوانب المشكلات وتحدّد مسبباتها بدقة.				
10	تقوم إدارة المدرسة بجمع البيانات والمعلومات حول المشكلات.				
11	تقوم إدارة المدرسة بالاستماع إلى تقارير المعلمين فيما يخص المشكلات التي تواجههم.				
12	تسمح إدارة المدرسة للمعلمين بتقديم اقتراحاتهم لحلّ المشكلات.				
13	تتيح إدارة المدرسة الفرصة لتبادل الآراء ودراسة المشكلات.				
14	تراعي إدارة المدرسة الوضع وسهولة التطبيق عند اتخاذ القرار.				
15	تراعي إدارة المدرسة توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ القرار عند اتخاذه.				
16	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات وتتأكد من مدى سلامته وتحقيقه للأهداف المرجوة.				
17	تقدم إدارة المدرسة المقترحات التي تسهم في تطوير البرنامج.				

ثالثاً: واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا.

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي للمجال	لا تنتمي للمجال	ملاحظات
المحور الأول: وضع المعايير.						
1	يقوم المختص التربوي بإعداد الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمج.					
2	يختار المختص التربوي النموذج الإشرافي الأمثل لتحقيق أهداف البرنامج.					
3	يخطط المختص التربوي للعمل وفق النموذج الإشرافي المعتمد، مراعيًا معايير الجودة الشاملة.					
4	يحدّد المختص التربوي الأساليب الأكثر فاعلية لتحقيق أهداف التعليم المُدمج.					
5	يضع المختص التربوي الأهداف ويقوم بصياغتها بشكل واضح ودقيق.					
6	يقوم المختص التربوي بوضع إجراءات لتحقيق أهداف البرنامج.					
7	يناقش المختص التربوي أهداف البرنامج وإجراءات تحقيقها مع المعلمين.					
8	يساهم المختص التربوي في وضع معايير لجودة العملية التعليمية التعلمية.					
9	يبحث المختص التربوي المعلمين على الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة.					
المحور الثاني: قياس الأداء.						
1	يقوم المختص التربوي بمتابعة تنفيذ الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمج.					
2	يُشرف المختص التربوي على تفعيل المواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة للتعليم المُدمج.					
3	يحرص المختص التربوي على وجود قناة اتصال فاعلة بينه وبين المعلمين.					
4	يستخدم المختص التربوي أدوات علمية					

					لتقويم الأداء.
5					يستخدم المختص التربوي أدوات متنوعة لتقويم الأداء.
6					يتابع المختص التربوي نتائج تقويم الأداء.
7					يقوم المختص التربوي برصد توقعات الأداء وقياس أثر الإشراف التربوي باستمرار.
8					يشجع المختص التربوي المعلمين على توحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق أهداف البرنامج.
9					يوظف المختص التربوي جميع الأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي والإشرافي.
10					يقوم المختص التربوي بتحفيز المعلمين على النمو والعطاء.

المحور الثالث: التشخيص والعلاج.

1					يقوم المختص التربوي بتقويم الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمَج.
2					يحدّد المختص التربوي العقوبات والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدّ سواء.
3					يقوم المختص التربوي بتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدّ سواء.
4					يرصد المختص التربوي المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدّ سواء.
5					يحلّل المختص التربوي المشكلات التي تواجه المعلمين ويدرسها.
6					يشجّع المختص التربوي المعلمين على رصد المشكلات التي تواجههم.
7					يشجع المختص التربوي المعلمين على

					تحليل ودراسة المشكلات التي تواجههم.	
					يتعمق المختص التربوي في المشكلات التي تواجه المعلمين ويحدد أسبابها بدقة.	8
					يضع المختص التربوي خطوات إجرائية لحل المشكلات التي تواجه المعلمين.	9
					يتابع المختص التربوي تطبيق الإجراءات لحل المشكلات.	10
					يقوم المختص التربوي بتقييم الأداء بشكل مستمر.	11
					يقدم المختص التربوي بتقديم التوصيات المناسبة لتطوير الأداء.	12
					يقوم المختص التربوي بوضع الخطط اللازمة لتحسين وتطوير البرنامج.	13

ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائية:

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (واقع متابعة الإدارات المدرسية والمختصين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية للتعليم المُدمج في ظل جائحة كورونا) وهو متطلب للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ولتحقيق أغراض الدراسة أعدت الباحثة استبانة، لجمع البيانات الأولية، راجية من سيادتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة، ومراعاة الصدق والموضوعية، علماً بأن البيانات الواردة سيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحثة.

شاكراً حسن تعاونكم

أولاً: البيانات الديموغرافية:

الجنس	ذكر	أنثى
-------	-----	------

الدرجة العلمية	بكالوريوس	دراسات عليا
----------------	-----------	-------------

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أقل من 10 سنوات
الخبرة	10-15 سنة	15 سنة فأكثر	

ثانياً: واقع متابعة الإدارات المدرسية للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا:

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة منخفضة	أوافق بدرجة منخفضة جداً
المحور الأول: تنفيذ البرنامج.						
1	تشرف إدارة المدرسة على إعداد الخطة العامة للمدرسة.					
2	تُعدّ إدارة المدرسة خططاً لتنفيذ التعليم المُدمج.					
3	تقوم إدارة المدرسة بالتقييم المستمر لتنفيذ التعليم المُدمج.					
4	تقدّم إدارة المدرسة الدعم للمعلمين إدارياً وفقاً للخطة.					
5	تتشر إدارة المدرسة ثقافة التعليم المُدمج بين المعلمين.					
6	تتابع إدارة المدرسة أداء المعلمين وفقاً لأهداف البرنامج.					
7	تزوّد إدارة المدرسة المعلمين بالمتطلبات اللازمة لأداء عملهم.					
8	تشارك إدارة المدرسة في تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتطلبات					

					البرنامج.	
					تضع إدارة المدرسة الخطط اللازمة لتدريب المعلمين.	9
					تُعِدُّ إدارة المدرسة تقارير تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين.	10
					تتابع إدارة المدرسة إعداد التقارير الدورية لإنجازات البرنامج .	11
					توجّه إدارة المدرسة العمل اليومي وتتأكد من انتظامه واكتمال متطلباته وتذليل معوقاته.	12
					تحفّز إدارة المدرسة المعلمين وتشجعهم لاستخدام تقنيات التعليم والوسائل التعليمية المتطورة.	13
					تتابع إدارة المدرسة الإستراتيجيات التربوية والتعليمية المقترحة، وتتأكد من مدى تطبيقها.	14
					تتابع إدارة المدرسة مدى التزام المعلمين بالبرنامج الزمني.	15
					تتابع إدارة المدرسة تفعيل المواد التعليمية والوسائل ودمج التقنية في المادة الدراسية.	16
					تتابع إدارة المدرسة وتتأكد من تنفيذ توصيات المختصين التربويين.	17
المحور الثاني: حلّ المشكلات.						
					تدرس إدارة المدرسة البيئة التعليمية وتقدّم المقترحات التطويرية اللازمة بشأنها.	1
					تحدّد إدارة المدرسة القضايا الرئيسة في البرنامج لتحسينها وتطويرها.	2
					تشرك إدارة المدرسة أولياء الأمور في حلّ مشكلات الطلبة.	3
					توفّر إدارة المدرسة قناة اتصال فاعلة مع المعلمين.	4
					توفّر إدارة المدرسة قناة اتصال فاعلة	5

					مع أولياء الأمور.	
					توفّر إدارة المدرسة قناة اتصال فاعلة مع الطلبة.	6
					تعالج إدارة المدرسة الصعوبات والتحديات المتعلقة بالشؤون التعليمية.	7
					تحدّد إدارة المدرسة جوانب المشكلات وتحدّد مسبباتها بدقة.	8
					تستمع إدارة المدرسة إلى تقارير المعلمين فيما يخصّ المشكلات التي تواجههم.	9
					تسمح إدارة المدرسة للمعلمين بتقديم اقتراحاتهم لحلّ المشكلات.	10
					تراعي إدارة المدرسة الوضوح وسهولة التطبيق عند اتخاذ القرار.	11
					تراعي إدارة المدرسة توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ القرار عند اتخاذه.	12
					تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات وتتأكّد من مدى سلامته وتحقيقه للأهداف المرجوة.	13
					تقدّم إدارة المدرسة المقترحات التي تسهم في تطوير التعليم المُدمج.	14

ثالثاً: واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمج في ظلّ جائحة كورونا.

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة منخفضة	أوافق بدرجة منخفضة جدا
المحور الأول: وضع المعايير.						
1	يُعدّ المختص التربوي الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمج.					
2	يختار المختص التربوي النموذج الإشرافي الأمثل لتحقيق أهداف البرنامج.					
3	يخطّط المختص التربوي للعمل وفق النموذج الإشرافي المعتمد، مراعيًا معايير الجودة الشاملة.					
4	يحدّد المختص التربوي الأساليب الأكثر فاعليّة لتحقيق أهداف التعليم المُدمج.					
5	يضع المختص التربوي إجراءات لتحقيق أهداف البرنامج.					
6	يناقش المختص التربوي أهداف البرنامج وإجراءات تحقيقها مع المعلمين.					
7	يساهم المختص التربوي في وضع معايير لجودة العملية التعليمية.					
8	يحث المختص التربوي المعلمين على الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة.					
المحور الثاني: قياس الأداء.						
1	يتابع المختص التربوي تنفيذ الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمج.					
2	يُشرف المختص التربوي على تفعيل المواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة للتعليم المُدمج.					
3	يحرص المختص التربوي على وجود قناة اتصال فاعلة بينه وبين المعلمين.					
4	يستخدم المختص التربوي أدوات متنوعة لتقويم الأداء.					

5	يتابع المختص التربوي نتائج تقويم الأداء.				
6	يرصد المختص التربوي توقعات الأداء وقياس أثر الإشراف التربوي باستمرار.				
7	يشجع المختص التربوي المعلمين على توحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق أهداف البرنامج.				
8	يوظف المختص التربوي جميع الأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي والإشرافي.				
9	يحفز المختص التربوي المعلمين على النمو والعطاء.				
المحور الثالث: التَّشخيص والعلاج.					
1	يقوم المختص التربوي بتقويم الخطط والبرامج الخاصة بالتعليم المُدمج.				
2	يحدّد المختص التربوي العقبات والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدّ سواء.				
3	يذلل المختص التربوي الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدّ سواء.				
4	يرصد المختص التربوي المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الوجيه والإلكتروني على حدّ سواء.				
5	يشجع المختص التربوي المعلمين على رصد المشكلات التي تواجههم.				
6	يشجع المختص التربوي المعلمين على تحليل ودراسة المشكلات التي تواجههم.				
7	يتعمق المختص التربوي في المشكلات التي تواجه المعلمين ويحدّد أسبابها بدقة.				
8	يضع المختص التربوي خطوات إجرائية لحلّ المشكلات التي تواجه المعلمين.				
9	يتابع المختص التربوي تطبيق الإجراءات				

					لحلّ المشكلات.	
					يقوم المختص التربوي بتقييم الأداء باستمرار.	10
					يقدم المختص التربوي التوصيات المناسبة لتطوير الأداء.	11
					يضع المختص التربوي الخطط اللازمة لتحسين وتطوير البرنامج.	12

ملحق (3) أسماء المحكمين :

	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل
1	حنان سمير	اداره تربوية	دكتوراه	كلية العلوم الإسلامية / الظاهرية
2	جعفر ابو صاع	اداره تربوية	دكتوراه	جامعة فلسطين التقنية / خضوري
3	عمار الوحيدى	علوم تربوية	دكتوراه	مختص تربوي وكالة الغوث /الخليل
4	رائد شماسنة	مناهج واساليب تدريس	دكتوراه	كلية العلوم التربوية / وكالة
5	رجاء العسيلي	إدارة تربوية	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
6	هبة المحتسب	مناهج واساليب تدريس	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
7	وحيد جبران	تربيته وقياده	دكتوراه	مستشار تربوي
8	ثروت النشاشيبي	تنميه بشريه	ماجستير	مديرة وحدة التقييم / وكالة
9	سندس ققيشه	اداره تربويه	ماجستير	جمعية الشبان المسلمين / الخليل
10	هيام قصاص	اداره تربويه	ماجستير	مختص تربوي وكالة الغوث / الخليل
11	فايزة فراج	رياضيات	بكالوريوس	مديرة مدرسة / وكالة
12	فايزة العيسة	لغة عربية	بكالوريوس	مديرة مدرسة / وكالة

فهرس الملاحق:

ملحق (1): الاستبانة بصورتها الأولى.....	116
ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائية:.....	123
ملحق (3) : أسماء المحكمين	99

فهرس الجداول:

جدول (1.3): وصف عينة الدّراسة من المعلمين	68
جدول (2.3): مفتاح تصحيح الاستبانة	69
جدول (3.3): معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والمحور المنتمية إليه	70
جدول (4.3): معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والمجال المنتمية إليه	71
جدول (5.3): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ	72
جدول (6.3): تصنيف الاستجابات على محاور الاستبانة	73
جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكل مجال من مجالات استبانة واقع متابعة الإدارات التعليمية للتعليم المُدمج	75
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال تنفيذ التعليم المُدمج	76
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال حلّ المشكلات	77
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لكلّ مجال من مجالات استبانة واقع متابعة المختصين التربويين للتعليم المُدمج	79
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال وضع المعايير	80
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال قياس الأداء	81
جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات مجال التشخيص والعلاج	82
جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة الإدارات التعليمية تبعاً لمتغير جنس المعلم	83

جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة	
الإدارات التعليمية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.....	84
جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة	
الإدارات التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....	85
جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة	
المختصين التربويين تبعاً لمتغير جنس المعلم.....	86
جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة	
المختصين التربويين تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.....	87
جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق حول واقع متابعة	
المختصين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....	88

فهرس المحتويات

أ.....	إقرار:
ب.....	الشكر والتقدير
ج.....	الملخص
د.....	Abstract:

2..... الفصل الأول الإطار العام للدراسة

2.....	1.1 المقدمة:
4.....	2.1 مشكلة الدراسة:
4.....	3.1 اسئلة الدراسة:
5.....	4.1 فرضيات الدراسة:
6.....	5.1 أهداف الدراسة:
6.....	6.1 أهمية الدراسة:
7.....	7.1 حدود الدراسة:
8.....	8.1 مصطلحات الدراسة:

11..... الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

11.....	الإطار النظري
11.....	1.2 تمهيد:
12.....	2.2 التعلم المُدمج:
12.....	1.2.2 مفهوم التعلم المُدمج "Blended Learning":
14.....	2.2.2 أهمية التعلم المُدمج:

16	3.2.2 مكونات التعلم المُدمج:
18	4.2.2 مزايا التعلم المُدمج:
20	5.2.2 معوقات التعلم المُدمج:
18	6.2.2 متطلبات إنجاح التعلم المُدمج:
21	3.2 الإدارة المدرسية:
21	1.3.2 مفهوم الإدارة المدرسية:
23	2.3.2 أهداف الإدارة المدرسية:
25	4.3.2 خصائص الإدارة المدرسية:
26	5.3.2 دور مدير المدرسة كمشرف مقيم:
31	4.2 الإشراف التربوي:
32	1.4.2 مفهوم الإشراف التربوي المُدمج:
33	2.4.2 مكونات الإشراف التربوي المُدمج:
34	3.4.2 أهمية الإشراف التربوي المُدمج:
35	4.4.2 أهداف الإشراف التربوي:
36	5.4.2 خصائص الإشراف التربوي المُدمج:
37	6.4.2 دور المختصين التربويين في متابعة التعلم المُدمج خلال جائحة كورونا:
42	5.2 الدراسات السابقة:
42	1.5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم المُدمج:
46	2.5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بدور المختصين التربويين في متابعة التعليم المُدمج:
57	3.5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بدور الإدارات المدرسية في متابعة التعليم المُدمج:
63	4.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
66	5.5.2 الاستفادة من الدراسات السابقة:

68 الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

68 1.3 منهجية الدراسة:

68 2.3 مجتمع وعينة الدراسة:

69 3.3 أداة الدراسة:

70 4.3 صدق الاستبانة:

72 5.3 ثبات الاستبانة:

72 6.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

73 7.3 المحك المعتمد في البحث:

75 الفصل الرابع نتائج الدراسة

75 1.4 نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

79 2.4 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

83 3.4 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

86 4.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

90 الفصل الخامس مناقشة نتائج الدراسة

90 1.5 تمهيد:

90 2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول:

92 3.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

93 4.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:

96 5.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

98 6.5 ملخص النتائج:

100	 7.5 التوصيات:
102	 المراجع:
116	 الملاحق
131	 فهرس الملاحق:
132	 فهرس الجداول:
134	 فهرس المحتويات